

P

Samuli Ranta

Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa



SAMULI RANTA

Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 2, elokuun 29. päivänä 2020 klo 12.



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2020

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Väitöskirjan ohjaajat:

Professori ja vararehtori Satu Uusiautti
Yliopistonlehtori Sanna Hyvärinen

Vastaväittäjä

professori Inkeri Ruokonen

Taitto

Taittotalo PrintOne

Kansi

Aleksi Vehmassalo

Acta electronica Universitatis Lapponiensis

ISSN 1796-6310, nro 283

ISBN 978-952-337-217-7

Tiivistelmä

Syksystä 2017 suomalaisen päiväkodin pedagogista toimintaa on ensimmäistä kertaa määritelty sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen ohjausasiakirjoilla. Osalle varhaiskasvatuksen opettajista tilanne, jossa heidän tulee sitoutua jonkin asiakirjan sisältöihin, on uusi. Tutkimusten mukaan varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet eivät silti toteudu varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tultua velvoittavaksi. Toisaalta myös varhaiskasvatuksen opettajien erilaiset tavat ymmärtää asiakirjojen sisältöjä vaikuttavat opettajien tapaan toteuttaa pedagogista toimintaa.

Tutkin varhaiskasvatuksen opettajien toimintaa päiväkodeissa suunnaten tutkimukseni niihin ohjausasiakirjojen (varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet) sisältöihin, jotka ovat yhteneväisiä positiivisen pedagogiikan kanssa. Nämä sisällöt käsittelevät myönteistä oppimismotivaatiota, oppijan myönteistä minäkäsitystä sekä myönteistä oppimisilmapiiriä ja sosiaalista ympäristöä. Ohjausasiakirjojen ja positiivisen pedagogiikan yhteneväiset sisällöt olen tutkimuksessani nimennyt varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiiviseksi pedagogiikaksi (VEPP).

Asetin tutkimukselleni yhden pääkysymyksen, johon sisältyi kaksi alakysymystä. Pääkysymys: Miten positiivisen pedagogiikan sisältöjä toteutetaan suomalaisissa päiväkodeissa? Alakysymykset ovat seuraavat: Vaihe I: Miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat lasten oppimismotivaatiota, oppijan myönteistä minäkäsitystä sekä myönteistä oppimisilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita päiväkodissa? Vaihe II: Miten varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamat sisällöt toteutuvat päiväkotien toiminnassa?

Hyödynsin tutkimuksessani monimenetelmäistä tutkimusotetta suorittaen ensin kvalitatiivisen ja sitten kvantitatiivisen vaiheen. Ensimmäisessä vaiheessa hyödynsin fenomenografista tutkimusotetta. Haastattelin 21 varhaiskasvatuksen opettajaa, joiden koulutus ja substanssiosaaminen vastasi syvällistä ja laajaa ymmärrystä VEPP:n sisällöistä. Tutkin heidän käsityksiään siitä, kuinka VEPP-sisältöjä voidaan toteuttaa päiväkotikontekstissa. Fenomenografisen analyysin tulosten pohjalta laadin tutkimukseni toisen vaiheen mittarin, strukturoidun kyselylomakkeen. Keräsin survey-aineiston lähettämällä kyselyn 69 kuntaan. Kyselyyn vastasi 625 päiväkodissa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa. Kvantitatiivisen aineiston analyysissä hyödynsin Likert-asteikolle tyypillisiä analysointimenetelmiä tutkien, miten VEPP-sisällöt toteutuvat päiväkotien toiminnassa. Lisäksi tarkastelin VEPP:n toteutumiseen vaikuttavia taustatekijöitä niitä kuvaavilla muuttujilla ja summamuuttujilla.

Tutkimukseni tuotti kahdenlaista tietoa: miten varhaiskasvatuksen opettajat voivat toteuttaa VEPP-sisältöjä päiväkodissa ja miten VEPP-sisällöt suomalaisissa päiväkodissa toteutuvat. Tutkimukseni tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat ymmärsivät VEPP:n monipuolisesti. Ensimmäisen vaiheen tuloksiksi nousi viisi VEPP:n sisältöä ilmentävää kategoriaa, joiden avulla on mahdollista tarkastella, miten opettajat tukevat VEPP-sisältöjen toteutumista päiväkodissa. Kategoriat ovat 1. opettajan suhde lapseen, 2. positiiviset oppimiskokemukset, 3. lapsen autonomian tukeminen, 4. lasten vuorovaikutussuhteet ja 5. aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet. Toisen vaiheen tutkimustulokset osoittivat, että opettajien oman toiminnan arvioiden mukaan VEPP toteutui päiväkodeissa kohtalaisesti, mutta vaihtelevasti. VEPP:n toteuttamiseen vaikuttivat tutkimukseni mukaan erityisesti opettajan ikä, työkokemus, lapsiryhmän rakenne sekä opettajan taustakoulutus.

Tutkimukseni tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisia sisältöjä eri tavoin. Lisäksi tutkimukseni osoitti VEPP-sisältöjen toteuttamisen olevan epäjohtomukaisempaa alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä. Tulokset kertovat, että lasten autonomian sekä vuorovaikutussuhteiden tukeminen alle kolmevuotiaiden ryhmissä koetaan haastavina. Tutkimukseni antaa tuoretta tietoa ja virikkeitä siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajat voivat tukea opettaja-lapsi-suhteen rakentumista, huomioida lasten positiivisia oppimiskokemuksia, tukea lapsen autonomiaa sekä tukea lasten ja aikuisten välisiä vuorovaikutussuhteita.

Avainsanat: varhaiskasvatus, esiopetus, pedagogiikka, positiivinen pedagogiikka, oppimismotivaatio, oppijaminäkuva, oppimisilmapiiri

Abstract

Title: Positive Pedagogy in the Finnish Early Childhood Education and Care Centers and Pre-school

Since the autumn of 2017, the pedagogical activities of the early childhood education and care centers have been defined for the first time in the guidance documents for both early childhood education and care (ECEC) and pre-school. Some early childhood education (ECE) teachers have faced a new situation because they have to commit to the contents of the guiding document. According to previous studies, the goals set for ECEC have not been achieved although the National Core Curriculum of ECEC became mandatory. On the other hand, the different ways in which ECE teachers understand the content of documents also affect the way how teachers implement pedagogy.

The purpose of my research was to investigate the activities of ECE teachers in ECEC centers by focusing on the contents of the guidance documents (National Core Curriculum of ECEC and the Pre-school) that are consistent with the elements of positive pedagogy. These contents address positive learning motivation, the learner's positive self-perception, and the positive learning atmosphere and social environment. I call the similar features of guidance documents and positive pedagogy "Positive Pedagogy of ECEC and Pre-school" (PPEP).

I set one main research question for my research. It included two sub-questions. The main question was: How are the contents of positive pedagogy implemented in Finnish ECEC centers? The sub-questions are as follows: Phase I: How do ECE teachers support children's learning motivation, the learner's positive self-perception, and the positive learning atmosphere and social relationships in ECEC centers? Phase II: How do the contents described by ECE teachers are implemented in the ECEC centers?

In my research, I utilized a mixed method approach, performing first a qualitative and then a quantitative phase. The first phase represented a phenomenographic approach. I interviewed 21 ECE teachers whose education and substance skills corresponded to a deep and extensive understanding of the contents of PPEP. I studied their perceptions of how PPEP contents can be implemented in the ECEC centers. Based on the results of the phenomenographic analysis, I developed a structured questionnaire for the second phase of my research. I distributed the questionnaire in 69 of the 310 municipalities across Finland. Altogether, 625 ECE teachers participated in the survey. In the analysis of the quantitative data, I utilized

the analysis methods typical to the Likert scale, studying how PPEP contents are implemented in the activities of ECEC centers. Also, I constructed variables and sum variables to analyze how ECE teachers' backgrounds influenced the implementation of PPEP.

My research provided information about how Finnish ECE teachers can implement PPEP contents in ECEC centers and how PPEP contents are implemented in Finnish ECEC centers. Based on the results, ECE teachers understood PPEP in a variety of ways. In the first phase, I discovered five categories that expressed PPEP contents, which made it possible to understand how teachers can support the implementation of PPEP contents in ECEC centers. The categories are (1) teacher–child relationship; (2) positive learning experiences; (3) support for children's autonomy; (4) relationships among children; and (5) relationships among adults in ECEC. The results of the second phase of the research showed that, according to the teachers' own estimates, the implementation of PPEP in ECEC centers was moderate but varied. According to my research, the implementation of PPEP was particularly influenced by the teacher's age, teacher's work experience, the group structure, and the teacher's educational background.

Based on the results of my research, ECE teachers implemented the pedagogical contents of ECEC and pre-school in a variety of ways. In addition, my research showed that the implementation of PPEP contents is more inconsistent in groups of under-three-year-old children. The results showed that supporting children's autonomy as well as children's interactions in groups under the age of three is perceived as challenging. My study provides new information about how ECE teachers can support the teacher–child relationship, positive learning experiences, children's autonomy, relationships among children, and relationships among adults in ECEC.

Keywords: Early Childhood Education and Care, Pre-school, pedagogy, positive pedagogy, learning motivation, the learner's self-perception, learning atmosphere.

Kiitokset

Kiitos ohjaajilleni professori ja vararehtori Satu Uusiauttille sekä yliopistonlehtori Sanna Hyväriselle. Olen ollut erittäin onnekas saadessani kaltaisenne ohjaajat, jotka ovat osanneet tukea vahvuuksiani ja vahvistamaan heikkouksiani.

Sydämelliset kiitokset sinulle Satu kaikesta siitä kannustuksesta ja tuesta, jonka sain sinulta. Sait aina pienenkin innostuksen kipinän syttymään sisälläni. Olen äärimmäisen kiittollinen siitä, kuinka nopeasti olet reagoinut viesteihini ja kysymyksiini. Uskoit minuun ja näit minut tulevana tohtorina jo silloin, kun itse en osannut asiasta unelmoidakaan. Kiitos kuuluu myös toiselle ohjaajalleni Sanna Hyväriselle. Tulit Sanna ohjaajakseni kesken väitöstyöni vauhdikkaimman vaiheen. Olen hämmästynyt siitä, kuinka nopeasti pystyit näkemään kaikki irtonaiset palaset ja luomaan kokonaiskuvan tutkimukseni sisällöstä. Positiivinen ja innostava asenteesi oli tarttuvaa, mistä oli erityisen suuri apu väitöstyöni viimeistelyvaiheessa. Satu ja Sanna, vaikka työ ei aina ollut helppoa, niin te teitte työskentelystäni aina mielekäästä ja innostavaa. Teitä on kiittäminen siinä, että tutkimukseni on valmistunut näin nopeassa aikataulussa. Erityisesti haluan kiittää teitä ajastanne, jonka olette minulle suoneet sekä työpanoksestanne väitöstyöni viimeisten kuukausien aikana.

Haluan kiittää myös tutkimukseni esitarkastajia professori Lasse Lipposta ja professori Inkeri Ruokosta. Palautteenne kautta sain välähdyksen siitä, mitä on laaja ja syvälinen varhaiskasvatustieteen asiantuntijuus. Olette olleet tärkeä osa väitöstyötäni, mutta myös auttaneet minua kasvamaan tutkijana. Erityiskiitos sinulle Inkeri, kun suostuit vastaväittäjäkseni. Kiitos myös opponoijilleni apulaisprofessori Ilkka Ratiselle sekä Johannes Ruoholle tärkeästä palautteestanne.

Suuri kiitos väitöstyötäni apurahalla tukeneille Suomen Kulttuurirahastolle, joka tuki väitöstyötäni vuoden ajan Yksityiskoulujen Eläkekassan rahaston turvin, ja Lapin yliopistolle rehtorin apurahasta. Suuret kiitokset kuuluvat myös teille, Eliisa Leskisenoja ja Mari Salmela, jotka kirjoititte minulle apurahahakemuksiin suositukset.

Kiitos sinulle Aleks Vehmatalo ajastasi ja työpanoksestasi. Olen ihailnut Aleks tötäsi ja olen erittäin otettu, että suostuit suunnittelemaan väitöskirjani kannen. Olen erityisen iloinen siitä, että väitöskirjani kansien suunnittelija on itsekin varhaiskasvatuksen opettaja. Haluan osoittaa myös kiitokset Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitolle ja sieltä erityisesti Jaana Lahdenperälle, joka on erityisesti rohkaissut ja auttanut minua verkostoitumaan suomalaisten varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa. Olen saanut väitöskirjani aikana apua useilta eri tutkijoilta ja asiantuntijoilta, joista vain muutaman mainitsen tässä nimeltä. Kiitos Mervi Eskelinen, Enni Ylikörkkö, Riikka Makkonen, Riikka Vuorinen, Karoliina Seppänen, Sanna Tilli, Ville

Ruutiainen, Pekka Mertala, Titta Kettukangas, Noora Heiskanen ja Janniina Vlasov avusta, tuesta ja keskusteluista kanssanne. Erityiskiitokset osoitan Suvi Kettumäelle, jonka kanssa aloittamani yhteistyö varhaiskasvatuksen tutkitun tiedon parissa on vienyt minut täysin uudentilaiselle ammatillisen kasvun polulle.

Tahdon kiittää myös ystäviäni, jotka ovat pystyneet irrottamaan minut hetkeksi väitöskirjatyöstäni vieden minut keilaamaan, pelaamaan sulkapalloa ja salibandya, kalastamaan, kiipeilemään tai vaeltamaan vuorien keskelle. Kiitos teille kaikille, jotka olette pystyneet tasapainottamaan jollain tavalla arkeani tämän tutkimustyöni keskellä. Olette olleet minulle tärkeitä.

Kiitos Marjatta-mummu, tuntuu aina olevan perillä väitöskirjani vaiheista. Kiitos Helena-täti perehdytyksestä tilastolliseen tutkimukseen. Kiitos myös isälleni ja veljelleni, jotka jaksoivat kannustaa minua väitöstyöni aikana. Erityisesti haluan kiittää äitiäni, jonka oma tohtorinhattu on rohkaissut alun alkaen minua tarttumaan tähän haasteeseen. Kiitos, että jaot omat kokemuksesi väitöstyöhösi liittyen. Loppuun haluan erityisesti kiittää avopuolisoani Essiä. Uskoit minuun myös silloin, kun itse en uskonut.

Kiitos teille kaikille. En olisi yksin päässyt tänne asti.

Rovaniemellä, koronakevään jälkeen tulvan laannuttua, kesäkuussa 2020

Samuli Ranta

Sisältö

Tiivistelmä	iii
1 Johdanto	1
2 Pedagoginen toiminta suomalaisissa päiväkodeissa	4
2.1 Päivähoidosta pedagogiseen esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen.....	4
2.1.1 Päiväkotitoiminnan rakentuminen päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa.....	4
2.1.2 Pedagogiikan painopisteet päiväkodeissa.....	8
2.2 Positiivinen pedagogiikka päiväkodin toimintakulttuurissa.....	13
2.2.1 Positiivisen pedagogiikan määrittely.....	13
2.2.2 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.....	18
2.3 Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivista pedagogiikkaa ilmentävien sisältöjen tutkimustausta.....	20
2.3.1 Myönteinen oppimismotivaatio.....	20
2.3.2 Oppijan myönteinen minäkäsitys.....	23
2.3.3 Myönteinen oppimisilmapiiri ja sosiaalinen ympäristö.....	25
3 Monimenetelmäinen tutkimusote ja tutkimuskysymykset	29
4 Tutkimuksen toteutus, I vaihe	35
4.1 Fenomenografinen tutkimusote.....	35
4.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	36
4.3 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruun toteutus.....	38
4.4 Fenomenografinen aineiston analyysi.....	42
4.5 Luotettavuus.....	49
5 Tulokset, I vaihe	55
5.1 Opettajan suhde lapseen.....	56
5.1.1 Positiivinen opetussuhde.....	56
5.1.2 Sensitiivinen opettaja.....	61
5.2 Positiiviset oppimiskokemukset.....	68
5.2.1 Hyvä oppimisympäristö.....	68
5.2.2 Lapsen myönteinen oppijaminäkuva.....	75
5.3 Lapsen autonomian tukeminen.....	80
5.3.1 Toiminnan merkityksellisyys lapselle.....	80
5.3.2 Omatoimisuuden tukeminen.....	82
5.3.3 Osallisuus.....	84
5.4 Lasten vuorovaikutussuhteet.....	87
5.4.1 Sosiaalinen viihtyvyys.....	87
5.4.2 Yhteenkuuluvuus ja vertaistuki.....	92

5.5	Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet.....	97
5.5.1	Tiimin merkitys lapsiryhmän toiminnalle.....	97
5.5.2	Vuorovaikutus ja yhteistyö huoltajien kanssa.....	103
5.6	Yhteenveto.....	107
6	Tutkimuksen toteutus, II vaihe	109
6.1	Johdatus II vaiheeseen.....	109
6.2	Kyselyn muodostaminen.....	109
6.3	Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu.....	113
6.4	Aineiston analyysi.....	116
6.5	Summamuuttujien tarkastelu.....	118
6.6	Luotettavuus.....	128
7	Tulokset, II vaihe	131
7.1	VEPP:n toteutuminen päiväkodissa.....	132
7.2	Työkokemuksen ja iän yhteys VEPP:n toteuttamiseen.....	139
7.3	Ryhmärakenteen yhteys VEPP:n toteuttamiseen.....	143
7.4	Koulutuksen yhteys VEPP:n toteuttamiseen.....	146
7.5	Yhteenveto.....	149
8	Pohdinta	152
8.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja eettiset kysymykset.....	152
8.2	Tutkimuksen yhteenveto ja johtopäätökset.....	157
8.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet.....	162
	Lähteet	165
	Liite 1 – Haastatteluiden saatekirje.....	185
	Liite 2 – Haastatteluiden valmistavat kysymykset.....	186
	Liite 3 – Haastatteluiden kysymykset.....	188
	Liite 4 – Tutkimuslupapyyntö varhaiskasvatuksen johdolle.....	190
	Liite 5 - Fenomenografisen analyysin tulosavaruus.....	191
	Liite 6 - Kyselylomakkeen väittämät.....	192
	Liite 7 – VEPP-käytänteet, summamuuttujat.....	195
	Liite 8 –VEPP-elementit, summamuuttujat.....	198
	Liite 9 – Iän yhteys kyselyn väittämiin.....	200
	Liite 10 – Työkokemuksen yhteys kyselyn väittämiin.....	203
	Liite 11 – Valmistumisvuoden yhteys kyselyn väittämiin.....	206
	Liite 12 – Koulutuksen yhteys kyselyn väittämiin.....	208
	Liite 13 – Ryhmärakenteen yhteys kyselyn väittämiin.....	213
	Liite 14 – Muiden taustamuuttujien yhteys kyselyn väittämiin.....	218
	Liite 15 – Kolmogorov-Smirnov -testin tulokset.....	219
	Liite 16 – Kyselylomakkeen erillinen sähköpostisaate.....	220
	Liite 17 – Kyselylomakkeen sähköpostisaate.....	221
	Liite 18 – Kyselylomake.....	222
	Liite 19 – Pääkomponenttianalyysi.....	228
	Liite 20 – Pearsonin korrelaatiokertoimet pääkomponenttien ja taustamuuttujien välillä.....	230

Kuviot

Kuvio 1: Päiväkodin historiakatsaus 1880-luvulta vuoteen 2020.....	12
Kuvio 2: Tutkivan strategian eteneminen monimenetelmäisessä tutkimuksessa.....	33
Kuvio 3: Aineiston fenomenografisen analyysin kuvaus.....	43
Kuvio 4: Fenomenografisen analyysin pää- ja tuloskategoriat.....	55
Kuvio 5: VEPP-käytänteiden toteutuminen päiväkodissa.....	133
Kuvio 6: Pääkomponenttien saamat keskiarvot varhaiskasvatuksen opettajien arvioissa.....	136
Kuvio 7: Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivisen pedagogiikan jatkuvan kehittämisen kehä.....	159

Taulukot

Taulukko 1: Monimenetelmäisen tutkimusotteen erilaiset vaihtoehtoiset toteutustavat.....	31
Taulukko 2: Esimerkki merkitysyksiköiden muodostamisesta alkuperäisten ilmaisujen pohjalta.....	44
Taulukko 3: Esimerkki alakategorioiden muodostamisesta.....	45
Taulukko 4: Esimerkki alakategorioiden muodostaneista tuloskategorioista.....	46
Taulukko 5: Esimerkki pääkategorioiden muodostamisesta.....	48
Taulukko 6: Esimerkki kyselyn väittämien muodostamisesta.....	110
Taulukko 7: Esimerkki kyselylomakkeen väittämistä.....	111
Taulukko 8: Aineiston taustamuuttujat.....	115
Taulukko 9: Työkokemuksen ja työskentelyryhmän jakautuminen koulutustaustoittain.....	116
Taulukko 10: Likert-asteikon analyysi.....	117
Taulukko 11: Summamuuttujien opettajan subde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset ja lapsen autonomian tukeminen muodostaneet muuttujat.....	120
Taulukko 12: Summamuuttujien lasten vuorovaikutussubteet ja aikuisten väliset vuorovaikutussubteet muodostaneet muuttujat.....	121
Taulukko 13: Pääkomponentit pääkategorioista opettajan subde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomian tukeminen.....	123
Taulukko 14: Pääkomponentit pääkategorioista lasten vuorovaikutussubteet, aikuisten väliset vuorovaikutussubteet.....	124
Taulukko 15: VEPP-elementtejä mittaavien summamuuttujien luotettavuus.....	125
Taulukko 16: Varhaiskasvatuksen opettajien työkokemus yli 5 vuotta koulutuksittain.....	127
Taulukko 17: Esimerkki tulosten esittämisestä taustatiedoissa.....	128
Taulukko 18: VEPP:n toteutumisen arvio osana varhaiskasvatuksen opettajien toimintakulttuuria.....	131
Taulukko 19: VEPP:n toteutumisen jakautuminen.....	132
Taulukko 20: VEPP-käytänteiden toteutumisen jakautuminen.....	134
Taulukko 21: Pearsonin korrelaatiokertoimet summamuuttujien positiivisen pedagogiikan käytänteiden välillä.....	135
Taulukko 22: Pearsonin korrelaatiokertoimet pääkomponenteille.....	138

Taulukko 23: <i>VEPP-elementtien toteutumisen jakautuminen</i>	139
Taulukko 24: <i>Työkokemuksen ja iän yhteys VEPP:n toteuttamiseen. Osuudet vastausvälillä 4-5</i> ...	142
Taulukko 25: <i>Esimerkki ryhmärakenteen yhteydestä summamuuttujien lapsen autonomian tukeminen sekä lasten vuorovaikutussuhteet sisältämiin muuttujiin</i>	145
Taulukko 26: <i>Ryhmärakenteen yhteys VEPP:n toteuttamiseen. Osuudet vastausvälillä 4-5</i>	146
Taulukko 27: <i>Koulutustaustan (työkokemus 5+ vuotta) yhteys VEPP:n toteuttamiseen. Osuudet vastausvälillä 4-5</i>	147
Taulukko 28: <i>Esimerkki koulutustaustojen eroista suhteessa yksittäisiin väättämiin</i>	148
Taulukko 29: <i>Koulutusasteen (työkokemus 5+ vuotta) yhteys VEPP:n toteuttamiseen. Osuudet vastausvälillä 4-5</i>	149
Taulukko 30: <i>Pääkomponenttien keskeiset sisällöt mallissa ” Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivisen pedagogiikan jatkuvan kehittämisen kehä”</i>	161

1 Johdanto

”EI, en osaa. EI, en halua!” Nämä päiväkodissa toistuvat lapsen sanat olivat lähitölkkaus väitöskirjalleni syksyllä 2017. Aloitin samaisena syksynä työt uudessa ryhmässä, jonka henkilökunta ja yhteistyökumppanit, kuten terapeutit, olivat kokeneita ja koulutettuja ammattilaisia. Ryhmässä oli lapsi, jonka oppimisesta oltiin erittäin huolissaan. Hän oli saanut erilaisia tukitoimia jo useamman vuoden ajan ja hänellä oli niin sanotusti pitkä ura takanaan terapeuttien kanssa. Lapsesta käytiin paljon keskusteluja, joiden pohjalta kehitettiin erilaisia toimenpiteitä lapsen oppimisen tueksi. Toimenpiteet otettiin osaksi ryhmämme pedagogista toimintaa, ja lapsen tuli harjoitella näitä hänelle suunnattuja harjoitteita. Lapsi jäi usein maailmoinhinsa, eikä hän olisi halunnut suorittaa hänelle annettuja tehtäviä. Uutena tulokkaana minulle tarjoutui mahdollisuus päästä seuraamaan, kuinka lapselle kehitettyjä tukitoimia pyrittiin toteuttamaan. Se ei vaikuttanut hyvältä. Näin silmissäni lapsen pään päällä puhekuplan, jossa luki ”tämä on varmasti kauhein paikka, jossa olen koskaan ollut”. Tukitoimet osoittautuivatkin pian toimimattomiksi kyseisen lapsen kohdalla. Tämä johti muutokseen tiimimme toiminnassa. Pohdimme omaa toimintaamme tiiminä ja tulimme siihen lopputulokseen, että meidän pitäisi saada lapsi tuntemaan olonsa hyväksi, jotta kehitystä voisi tapahtua.

Kertomassani tarinassa lapselle suunnatut tukitoimet olivat erinomaisia, mutta unohdettiin katsoa tilannetta lapsen näkökulmasta ja pohtia, miten tukitoimia tulisi toteuttaa. Lapsen motivaatio osallistua toimintaan oli erittäin heikkoa. Muutimme toimintaamme kiinnittämällä enemmän huomioita myönteiseen oppimisilma-
piiriin ja positiivisiin oppimiskokemuksiin. Aloimme tiiminä huolehtia kaikkien lasten viihtyvyydestä. Lukukauden aikana huolen kohteena olleen lapsen kehityksessä tapahtui isoja harppauksia. Samalla edistys näytti tukevan myös muiden lasten kehitystä.

Kokemukseni varhaiskasvatuksen opettajan työstä ovat luoneet minulle mielenkiintokuvan, etteivät varhaiskasvatukselle tai esiopetukselle asetetut tavoitteet täyty aina toivotulla tavalla. Olen myös huomannut, että opettajat ymmärtävät varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavien asiakirjojen sisällöt vaihtelevasti ja painottavat niitä eri tavoin pedagogisessa toiminnassaan. Aiemmat tulkintani opettajien toiminnasta, alussa kuvaamastani tarinasta syntyneet positiiviset kokemukset ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuleminen velvoittavaksi herättivät mielenkiintoni tutkia varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista toimintaa enemmän. Halusin myös tarkastella päiväkotien toimintaa positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Tutkimukseni tavoitteena onkin tukea päiväkotien pedagogista työtä eli sitä, miten

tutkimukseeni valittuja ohjausasiakirjojen sisältöjä voidaan toteuttaa päiväkodissa ja kuinka tarkastelemani sisällöt siellä jo toteutuvat.

Varhaiskasvatussuunnitelma aloittaa lapsen oppimispolun. Yhdessä muiden opetussuunnitelmien kanssa se rakentaa oppimista ohjaavan jatkumon. Vaikka suomalainen koulutus on korkeatasoista, peruskouluikäisten lasten kielteiset asenteet oppimista kohtaan huolestuttavat (ks. Kupari ym., 2012, 149; OKM, 2019a). Varhaiset myönteiset oppimiskokemukset vaikuttavat lapsen asenteisiin oppimista kohtaan ja luovat lähtökohdat yksilön opinpolulle aina aikuisuuteen asti (ks. esim. Kronqvist, 2012, 28–29). Lasten myönteisiin oppimisasenteisiin on siten tärkeää pyrkiä vaikuttamaan jo päiväkodissa.

Kansainvälisissä vertailuissa suomalainen varhaiskasvatus näyttäytyy laadukkaana (ks. esim. OECD, 2016), mutta laatueroit suomalaisten päiväkotien välillä ovat suuria (ks. Repo ym., 2019). Tutkimukset osoittavat, että pedagogiset sisällöt eivät täysin toteudu päiväkodeissa (ks. esim. Kangas & Brotherus, 2017, 20–21; Puroila, Estola & Syrjäjä, 2012). Varhaiskasvatuksen laadulla on erityisen suuri vaikutus lapsille, joiden sosioekonominen asema on heikko tai jotka tarvitsevat tehostettua tukea kehitykselleen ja oppimiselleen. Laadukas toiminta tasoittaa kehityseroja suhteessa ikätovereihin, lisää luku- ja kouluvalmiutta sekä parantaa mahdollisuuksia saada oikea-aikaista tukea oppimis- tai kehityksellisiin haasteisiin. Laadultaan heikon varhaiskasvatuksen on todettu pahimmillaan vaikuttavan negatiivisesti niin sosiaaliseen, kielelliseen kuin älylliseen kehitykseen. (Anderson ym., 2003, 39; Felfé & Lalive, 2018, 50; Howes, 1990, 292; Melhuish ym., 2015, 76; Loeb, Fuller, Kagan & Carrol, 2004, 62; Sylva ym., 2011, 119; Sylva ym., 2012, 7; Vandell & Wolfe, 2000, 98.)

Tutkimuksessani käytän valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista myös nimitystä ”varhaiskasvatussuunnitelma” tai ”esiopetuksen opetussuunnitelma” tai niistä yhdessä nimitystä ”ohjausasiakirjat”. Tutkimus kohdistuu päiväkotikontekstiin, jolloin käytän päiväkodissa työskentelevästä opettajasta yleisesti nimikettä ”varhaiskasvatuksen opettaja” tai ”opettaja”. Tutkimukseen osallistui myös esiopetusikäisten kanssa työskenteleviä opettajia. Käytän tutkimuksessani perustoiminnot-käsitettä, joka sisältää varhaiskasvatuksessa yhdistyvät kolme elementtiä: hoivan, kasvatuksen ja opetuksen (ks. Hännikäinen, 2013, 36–37). Perustoiminnot-käsitteeseen liittyy lapsen perustarpeiden tyydyttäminen, päiväjärjestys, autonomian lisääminen, hyvinvointi ja muu toiminta (Kettukangas, 2017, 71).

Useat eri tekijät vaikuttavat siihen, kuinka päiväkodin toiminnalle asetettuja tavoitteita tulkitaan ja ymmärretään (ks. esim. Karila, 2013). Esittelen luvussa 2 ensin päiväkotien historiaa ja päiväkodin toiminnalle asetettuja tavoitteita. Esiopetuksesta poiketen varhaiskasvatusta koskevat oppaat ja suunnitelmat ovat olleet suositusluonteisia aina syksyyn 2017 asti. Tämä tarkoittaa, että nykyään myös varhaiskasvatustoimintaa ohjaa asiakirja, jonka sisältöihin henkilöstön tulee sitoutua.

Päiväkotien pedagogisen historian katsauksesta siirryn tarkastelemaan erityisesti positiivista pedagogiikkaa. Olen tutkimuksessani kiinnostunut vain tietyistä ohjausasiakirjojen sisällöistä, minkä vuoksi olen päätenyt rajaamaan tutkimukseni teoreettisen tarkastelukulman päiväkodin ohjausasiakirjoista ja positiivisesta pedagogiikasta löydettäviin yhteneväisiin sisältöihin.

Teoreettinen tarkastelu yhdessä tutkimustani ohjaavan pragmaattisen tietokäsityksen kanssa luo pohjan tutkimukseni empiiriselle toteutukselle. Esittelen luvussa 3 tutkimukseni monimenetelmäiset lähtökohdat ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen väitöskirja etenee tutkimusvaiheittain: vaiheen I fenomenografista haastattelututkimusta ja siitä saatuja tuloksia syvennetään vaiheen II kvantitatiivisella kyselytutkimuksella. Väitöskirjan lopussa tarkastelen tuloksista tullutta kokonaisuutta eli sitä, miten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivisen pedagogiikan sisällöt tällä hetkellä toteutuvat päiväkodeissa. Lopuksi ehdotan konkreettisia apuvälineitä pedagogisen toiminnan kehittämiseksi tarkastelemieni sisältöjen suunnassa.

2 Pedagoginen toiminta suomalaisissa päiväkodeissa

Tässä luvussa tarkastelen suomalaisen päiväkotitoiminnan historiaa ja tämänhetkiä suuntauksia. Koulutus- ja kasvatusinstituutioille eri aikoina asetetut tavoitteet vaikuttavat päiväkodin pedagogisen toiminnan luonteeseen ja varhaiskasvatustoiminnalle asetettuihin odotuksiin (ks. myös Jung & Jin, 2014, 370, 373). Näin eri aikakaudet ovat vaikuttaneet myös siihen, millaista koulutusta varhaiskasvatuksen opettajilta vaaditaan ja millainen asema heillä pedagogiikan toteuttajina on (Karila, 2008, 220–221; 2013, 9; Karila & Kupila, 2010, 13; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017, 11).

Pedagogisten painotusten muutosten kuvaaminen auttaa ymmärtämään sitä, miten päiväkotitoiminta on pedagogisessa mielessä muotoutunut ja millaisia valmiuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on toteuttaa sitä. Taustoituksen jälkeen tarkastelen positiivisen pedagogiikan määritelmää. Kuvaan, mitä yhteneväisyyksiä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjausasiakirjojen sekä positiiviselle pedagogiikalle määritelyjen sisältöjen väliltä on löydettävissä.

2.1 Päivähoidosta pedagogiseen esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen

2.1.1 Päiväkotitoiminnan rakentuminen päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa

Suomeen perustettiin ensimmäinen kansanlastentarha vuonna 1888. Lastentarhat olivat osa koulujärjestelmää vuoteen 1924 asti, jolloin ne siirrettiin sosiaaliministeriön valvontaan. Ennen vuotta 1973 laadittua päivähoitolakia lastentarhojen toiminta oli jakautunut joko pedagogiikalle painottuneeseen puolipäivätoimintaan tai hoitoon painottuneeseen kokopäivätoimintaan. Alle kolmevuotiaiden lasten seimet suunnattiin pääasiassa vähävaraisille yksinhuoltajavanhemmille. Seimet ja lastentarhat yhdistyivät päiväkodeiksi lain lasten päivähoidosta tullessa voimaan 1973, jolloin lastentarhanopettajat alkoivat työskennellä myös alle kolmevuotiaiden ryhmissä. (Karila, 2013, 18; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 5, 7; Onnismaa & Paananen, 2019, 193, 196.)

Nykymuotoinen päivähoitojärjestelmä saikin alkunsa vuoden 1973 annetun lain tullessa voimaan, jolloin myös alettiin valmistella kasvatustavoitteita päivähoidolle. Laki päivähoidosta säädettiin tilanteessa, jossa korostuivat erityisesti työvoimaperusteiset tavoitteet: naisten työllisyyttä haluttiin edistää. Lasten päivähoidon ensisijaisena tehtävänä pidettiin vanhempien työssäkäynnin mahdollistamista.

(Onnismaa, Paananen & Lipponen, 2014, 8.) Ensimmäiset varsinaiset kasvatustavoitteet sen sijaan valmistuivat vasta vuonna 1980. Tuolloin laadittu kasvatuskomitean mietintö oli ensimmäinen päivähoitotoiminnan sisältöä ja toimintaa suuntaava asiakirja. Kasvatustavoitteissa painottui erityisesti kotien kasvatustehtävän tukeminen. (Alila ym., 2014, 8; Onnismaa, 2010a, 82–83; Onnismaa & Paananen, 2019, 198–199.)

Päivähoitolain muutos vahvisti päiväkotien perhepoliittisia tavoitteita 1980-luvulla, jolloin päiväkotien päätehtäväksi määriteltiin kotikasvatuksen tukeminen. Muutos johti päiväkotien tehtäväkuvan painopisteen siirtymiseen lapsista sosiaali- ja huollollisen aikuisyhteistyön suuntaan. Tämä tarkoitti sitä, että päivähoito oli erityisesti aikuisille kohdennettu palvelu. Muutos tapahtui pedagogiikan kustannuksella, kun sosiaali- ja huollollinen toimintaidea vahvistui 1990-luvun aikana edelleen. (Kaukoluoto, 2011, 694–695; Kinos, 2008, 227; ks. myös Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017, 14–15; Varhaiskasvatustyöryhmä muistio, 1999.) Tehtäväkuvan muutos yhdessä taloudellisten haasteiden kanssa vaikutti myös lastentarhanopettajien koulutukseen. 1990-luvun laman aikana lastentarhanopettajakoulutuksen aloituspaikkoja vähennettiin puolella. Tämä johti siihen, että sosionomien määrä lastentarhanopettajan tehtävissä kasvoi. (Alila ym., 2014, 19.)

Seuraavana suurena muutoksena voidaan pitää vuosituhannen vaihteessa tapahtunutta esiopetusuudistusta. Esiopetus kytkettiin osaksi koulutusjärjestelmää ja sille laadittiin toimintaa määrittävä asiakirja *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Esiopetusuudistuksen myötä lastentarhanopettajien pedagoginen osaaminen tuli näkyväksi päiväkodeissa. (Alila ym., 2014, 10; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017, 6, 10; Onnismaa & Paananen, 2019, 192.) Esiopetusuudistus tarkoitti sitä, että päiväkodissa toiminta jakautui kahden eri toimintaa ohjaavan tahon kesken. Esiopetuksessa painottui pedagogiikka ja siitä vastasi Opetushallitus. Varhaiskasvatuksesta puolestaan vastasi sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (Onnismaa & Paananen, 2019, 206.) Esiopetusuudistuksen myötä määriteltiin, ketkä lastentarhanopettajan tehtävissä työskentelevistä saivat toimia esiopettajina. Perusopetuslain alle siirtyneen esiopetuksen tavoitteet ja sisällöt suosivat opettajankoulutuksen saaneita. Esiopetuksen opettajakelpoisuus rajattiin pedagogisen koulutuksen saaneisiin, lastentarhan- ja luokanopettajiin, jolloin sosionomit jäivät esiopetuksen ulkopuolelle. Siirtymäsäännös mahdollisti kuitenkin sosionomien pätevytyksen esiopettajiksi vuoden 2003 loppuun asti. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017, 13–14.)

Päivähoidon kasvatustoimintaa ohjasivat pääasiassa erilaiset painotukset ja suositukset varsin väljästi aina 2000-luvulle asti. Muutos tapahtui, kun vuonna 2003 ilmestyi Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus (STAKES) laatima *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003*, jota päivitettiin pienin muutoksilla vuonna 2005. Vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteet oli edelleen luonteeltaan vain suositus, jonka sisällöt toimivat suuntaviivoina toiminnan järjestämiseen, alkoivat lähes kaikki kunnat laatia suositusten mukaisia kuntakohtaisia

varhaiskasvatussuunnitelmia. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007, 12; Onnismaa, 2010a, 82–83; Onnismaa & Paananen, 2019, 206.)

2000-luvulla työvoima-, perhe-, ja tasa-arvopoliittiset tavoitteet vauhdittivat päiväkotien henkilöstörakenteen muodostumista kohti 2010-luvun tilannetta, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä enemmistö muodostui sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen suorittaneista. Yhä suurempi osa myös lastentarhanopettajan toimessa työskentelevistä oli koulutukseltaan jokin muu kuin lastentarhanopettaja. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017, 6; Onnismaa & Paananen, 2019, 194.)

Henkilöstörakenteen muutokset vaikuttivat pedagogiikan toteuttamiseen muun muassa siten, että pedagogiikan toteuttaminen vaati opettajilta yhä enemmän tiiminjohtamistaitoja. Toiminta lapsiryhmissä tapahtui työtiimeissä, joissa jokaisen tiimiläisen sitoutuminen oli keskeistä. (Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen, 2005, 61.) Samaan aikaan tulkinnat moniammatillisuudesta muuttuivat, eikä pedagoginen vastuu rajautunut enää vain lastentarhanopettajille. Muut ammattiryhmät alkoivat ottaa enemmän vastuuta pedagogisesta työstä, kun taas opettajat ottivat vastuulleen erilaisia oheistoimia, kuten siivoustehtäviä. Eri työtehtävät ja vastualueet eivät enää yhdistyneetkään työntekijän koulutukseen tai osaamiseen, vaan työtehtävät jaettiin työvuorojen mukaan. Siirryttiin niin sanottuun ”kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuriin. (Karila, 2008, 221; Karila & Kupila, 2010, 67, 70; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017, 11.) Monikulttuuristuva Suomi ja inklusiivinen varhaiskasvatus toivat myös omat haasteensa pedagogiselle toiminnalle (Karila, 2013, 27; ks. myös Smith & Smith, 2000).

2010-luvulla varhaiskasvatus alettiin mieltää osana elinikäistä oppimista (ks. Raittila, Liinamaa & Tuominiemi, 2017, 61). Suuri muutos tapahtui vuonna 2013, jolloin päivähoidon ja varhaiskasvatuksen valtiohallinnon ohjaus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön. Samalla varhaiskasvatuksesta tuli jälleen osa koulutusjärjestelmää. (Alila ym., 2014, 11.) Esiopetuksen opetussuunnitelmaa uudistettiin vuonna 2014 ja varhaiskasvatukseen laadittiin oma velvoittava asiakirja vuonna 2016. Näiden asiakirjojen tarkoitus oli luoda yhtenäisempi ja tasa-arvoisempi polku lapselle varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Samalla ne vähensivät päiväkodin henkilöstön omia tapoja toteuttaa varhaiskasvatusta. Velvoittavat asiakirjat myös asettivat tietyt ehdot opetukselle ja kasvatukselle. Siten varhaiskasvatussuunnitelma yhdessä muiden opetussuunnitelmien kanssa rakentaa jatkumon lapsen oppimiselle. (Karila, 2016, 36; Onnismaa & Paananen, 2019, 208.)

2010-luvulla pedagogisen toiminnan merkitys vahvistui entisestään, kun vuonna 2015 esiopetuksesta tuli velvoittavaa (laki 1040/2014) ja vuoden 2018 varhaiskasvatustililaki asetettiin (540/2018). Varhaiskasvatuksen tavoitteet siirtyivät vanhempien ja aikuisten tarpeista lapseen ja lapsen oikeuksiin (ks. Raittila, Liinamaa & Tuominiemi, 2017, 61). Varhaiskasvatuksen asema lapsen oikeutena otti kuitenkin hetkeksi takapakkia painottuen jälleen työvoimapolitiittisiin tavoitteisiin, kun vuonna 2016 Suomen hallitus antoi kunnille mahdollisuuden rajata subjektiivista varhaiskasva-

tusoikeutta (ks. Puroila & Kinnunen, 2017; Lundkvist, Nyby, Autto & Nygård, 2017, 1550). Oikeus kuitenkin palautettiin 1.8.2020 (ks. OKM, 7.10.2019).

Varhaiskasvatuslain (540/2018) tavoitteena oli selkeyttää eri koulutusten tuomaa osaamista ja eri ammattiryhmien tehtävänkuvia, kunkin ammattiryhmän valmiuksien mukaisesti. Lakiluonnoksessa esitettiin, että lain tuomilla muutoksilla pyritään vahvistamaan eri koulutusten tuomaa erityisosaamista, kuten lastentarhanopettajakoulutuksen pedagogista osaamista, ja irtautumaan ”kaikki tekevät kaikkea”-työkulttuurista (Varhaiskasvatustutkimus, 2018, 47). Samalla laki muutti lastentarhanopettaja -nimikkeet ”varhaiskasvatuksen opettajiksi” (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Vuosien 2014 ja 2018 lakimuutokset johtivat myös ohjausasiakirjojen päivityksiin.

Lastentarhanopettajan toimessa työskentelevien henkilöiden pohjakoulutus alkoi eriytyä päivähoitolain tullessa voimaan vuonna 1973, kun sosiaaliskasvattajat saivat kelpoisuuden toimia lastentarhanopettajina. Samana vuonna myös yliopistopohjainen lastentarhanopettajakoulutus sai alkunsa väliaikaisella tutkintosäännöllä, joka johti myös varhaiskasvatuksen kehittymiseen tutkimus- ja tieteenalana. Vuonna 1995 lastentarhanopettajatutkinto siirtyi kokonaan yliopistoon muun opettajakoulutuksen yhteyteen ja siitä tuli alempi korkeakoulututkinto, kasvatustieteen kandidaatti. Sosionomeja alettiin puolestaan kouluttaa kokeilumielessä ammattikorkeakouluissa lastentarhanopettajan tehtäviin 1990-luvun alkupuolella. Sosionomien koulutus vakinaistui vuosien 1996–2000 aikana. Vuosina 2001–2003 sosionomeille tarjottiin mahdollisuus erikoistua esiopettajiksi erilliskoulutuksessa. (Alila ym., 2014, 15, 17; Onnismaa & Paananen, 2019, 194.) Vuonna 2018 asetettu varhaiskasvatuslaki toi muutoksen myös varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen, kun vuoden 2023 jälkeen varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden voi saada ainoastaan yliopistosta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018).

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevien koulutus voi vaihdella opisto- tai yliopistokoulutuista opettajista aina sosiaaliskasvattajiin sekä sosionomeihin tai varhaiskasvatuksen maistereihin (Karila & Kupila, 2010, 23–24). Lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien koulutustaustan erilaisuuden on todettu tuovan opettajille erilaista osaamista (ks. esim. Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017). Tämä on noussut esille esimerkiksi sosionomi- sekä lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien vertailussa, työntekijöiden työelämäkyselyissä ja koulutuksen järjestäjien itsearvioinneissa. Sosionomin tutkinto (ammattikorkeakoulu) on yhteiskunta- ja sosiaalitedepainotteinen. Sosionomien vahvuusiksi luetaan yhteistyö perheiden kanssa ja kasvatuskumppanuuteen paneutuminen. Lastentarhanopettajakoulutus (kasvatustieteen kandidaatin tutkinto yliopistoissa) muodostuu pedagogiikkaan keskittyvistä kasvatustieteen opinnoista. Lastentarhanopettajakoulutuksen saaneiden vahvuudet ovat lapsen kehityksen ja oppimisen sekä varhaisen oppimisen pedagogiikan osaamisessa. (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 80–83; Karila ym., 2013, 170; Talentia, 2017.)

Varhaiskasvatuksen opettajien koulutustaustoissa tapahtuvat muutokset ovat siinä mielessä kiinnostavia, että esimerkiksi pedagogisen osaamisen on todettu lisäävän opettajien kykyä tukea lapsen oppimisen kehitystä ja tarkastella asioita lasten silmin (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012, 27; Perren ym., 2017, 144). Korkea koulutus myös antaa välineitä ymmärtää lapsen kehittymistä ja oppimista sekä reflektoida omaa toimintaa kriittisesti (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012, 27; Wilcox-Hergoz & Ward, 2004). Useissa tutkimuksissa on tuotu myös esille, että päiväkodin henkilöstön käsitykset ja uskomukset ylipäätään ohjaavat heidän toimintaansa päiväkotiympäristössä (ks. esim. Jung & Jin, 2019, 36; Stipek & Byler, 1997, 319; Wilcox-Hergoz & Ward, 2004). Myös opettajien aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten he tulkitsevat varhaiskasvatuksen pedagogisia tavoitteita ja millaisena toiminta näyttäytyy heille käytännössä (Karila, 2013, 10-11).

Eri aikakausien tulkinnat varhaiskasvatuksen tehtävästä, koulutuksen tavoitteista ja varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään vaadittavasta pätevyydestä vaikuttavat siihen, miten päiväkodin pedagogiikka ja sitä ohjaavien ohjausasiakirjojen sisältöt muotoutuvat. Varhaiskasvatuksen opettajina työskentelevien taustat taas määräävät, miten opettajat tulkitsevat pedagogiikkaa ja millaisia painotuksia he asettavat toiminnalleen. (ks. Karila, 2013, 12, 28; Karila & Kupila, 2010, 23-24; Niikko, 2010, 10.) Olen tässä luvussa tuonut esille tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet päiväkodin pedagogisen toiminnan rakentumiseen. Seuraavassa luvussa tarkastelen, kuinka päiväkodin pedagogista toimintaa on pyritty ohjaamaan ja millaisia painopisteitä pedagogiselle toiminnalle on asetettu.

2.1.2 Pedagogiikan painopisteet päiväkodeissa

Lastentarhojen aate rantautui Suomeen Saksasta: ensimmäiset lastentarhanopettajat saivat fröbeliläiseen pedagogiikkaan pohjautuvan koulutuksen ja fröbeliläisyydestä rakentuikin lastentarhojen pedagogiikan johtava muoto (ks. Kinos, 2008, 226; Raittila, Liinamaa & Tuominiemi, 2017, 61). Fröbeliläisessä pedagogiikassa korostuivat erityisesti lapsikeskeisyys, leikin merkitys osana lapsen oppimisen tukemista, kiireetön ilmapiiri sekä lapsen osaamis- ja kehitystasoon suhteutetut vaatimukset (ks. Niikko, 2010, 9; Nordtømme, 2012, 318; Tahkokallio, 2014, 22).

Päivähoidon yhteiskunnallinen laajeneminen haastoi lastentarhanopettajien pedagogisen osaamisen. Aiemmin useita pedagogisia käytänteitä oli omaksuttu kokeneiden pedagogien mallia seuraamalla. Päiväkotitoiminnan laajentuessa tämä ei ollut enää mahdollista, sillä uusissa päiväkodeissa kaikki työntekijät saattoivat olla työuransa alussa ja pedagogiset mallit puuttuivat. Tämä johti siihen, että pedagoginen sisältö alkoi osin heiketä. (Karila, 2013, 18–19.)

Ensimmäiset pedagogiset tavoitteet asetettiin päivähoidolle vuonna 1980, kun kasvatuskomitean mietintö julkaistiin (Kinos, 2008, 226–227). Mietintö vastasi hyvin paljon 1970-luvun ideologiaa päiväkotipedagogiikasta. Toiminnan tavoitteissa painotettiin erityisesti lapsen tunne-elämän kehittymisen ja lasten keskinäisten suh-

teiden tukemista. Lapsessa tapahtuvaa kehitystä tarkasteltiin kehityspsykologisten teorioiden kautta ja kehitys ymmärrettiin prosessinomaisena jatkuvan muutoksen sarjana kehitysvaiheesta toiseen. Toiminta oli hyvin vahvasti painottunut aikuislähtöiseen pedagogiikkaan, jossa lapsi ymmärrettiin aktiivisen toimijan sijasta opetuksen ja kasvatuksen kohteena. Pedagoginen suunnittelu jakautui sisältöalueisiin, jolloin eri päivinä painotettiin eri sisältöjä, kuten musiikkia tai liikuntaa. (Karila, 2013, 19; Niikko, 2001, 45-46.)

1980-luvulla alettiin tosin jo mieltää lapset aktiivisiksi ja uteliaiksi toimijoiksi. Pikkuhiljaa lapsikeskeisyys alkoi korostua myös ohjeistuksissa. Erityisesti esiopetusta koskevissa opetussuunnitelmissa alkoi painottua lapsen yksilöllinen kehitysprosessi yhä vahvemmin. (Niikko, 2001, 59–60; Onnismaa & Paananen, 2019, 202.) 1980-luvulla vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sai myös varsinaisen alkusysäyksensä, kun vuonna 1983 päivähoitolakia muutettiin. Päiväkodin päätehtäväksi tuli kotikasvatuksen tukeminen, mikä tarkoitti sitä, että hoito- ja kasvatuskeskustelut kasvattajien ja vanhempien välillä alkoivat. (Kaukoluoto, 2011, 694.)

Päiväkotien pedagogisessa toiminnassa alkoi 1980–90-lukujen taitteessa viritä ajatus lapsilähtöisestä toiminnasta, joka pyrki erottautumaan vallalla olleesta lapsikeskeisestä toiminnasta (Tahkokallio, 2014, 27). Rosqvist ym. (2019, 197) mukaan lapsikeskeisyydessä lapsen mielenkiinnon kohteita hyödynnetään oppimistavoitteiden saavuttamisessa, kun taas lapsilähtöisyydessä oppiminen palvelee lapsen intressejä. 1990-luvun lopulla myös lapsi- ja oppimiskäsitys alkoivat hiljalleen muuttua. Oppimista tarkasteltiin yksilön henkilökohtaisena oppimistapahtumana. (ks. esim. Carlson, 1999; Hedges, 2000; Mallory & New, 1994.) Behavioristiset käsitykset oppimisesta korvattiin konstruktivistisellä oppimiskäsityksellä. Konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle pohjautuvat toimet eivät kuitenkaan ehtineet jalkautua varsinaisiin pedagogisiin käytänteisiin vielä 1990-luvun aikana. (Karila, 2013, 25; Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007, 16.) Muuttuneet lapsi- ja oppimiskäsitykset olivat selvemmin havaittavissa vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Niikko, 2001, 109; Opetushallitus, 2000).

2000-luvulla lapsen yksilöllisyys alkoi korostua. Lapsen ajatukset, kiinnostuksen kohteet ja tunteet nousivat päivähoiton toiminnan keskiöön. Lasta alettiin pitää aktiivisena, itseohjautuvana toimijana, ja lapsen kuulemisesta tuli osa pedagogista toimintaa. Lapsen mielenkiinnon kohteiden, näkökulmien ja oppimisen havainnointi nousivat pedagogisen suunnittelun lähtökohdaksi. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007, 12; Onnismaa & Paananen, 2019, 212; ks. myös Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003 suuntasi päiväkodin pedagogista toimintaa. Suunnitelman mukaisesti lapsille alettiin laatia henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia yhdessä vanhempien kanssa, jolloin vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa vahvistui. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007, 12; Onnismaa & Paananen, 2019, 212.) Varhaiskasvatustoiminnan kasvatuspää-

määräksi määriteltiin hyvinvoinnin edistäminen, toisten huomioon ottavien käytäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen (STAKES, 2005, 13). Varhaiskasvatuksessa ryhmän ja vertaissuhteiden merkitys jäi osittain yksilöllisyyden eetoksen jalkoihin, mitä vauhditti myös lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman painottaminen. Lapsiryhmäkohtaiset suunnitelmat jäivät vähemmälle huomiolle. (Karila, 2013, 26–27.) Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen asiakirjat erosivatkin vertaissuhteiden tukemisessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vertaissuhteiden merkitystä tarkasteltiin osana henkilökohtaista oppimisprosessia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vertaissuhteet pikemminkin yhdistettiin osaksi sosiaalista oppimisympäristöä. (Opetushallitus, 2000 vrt. STAKES, 2005.) Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostui myös kasvatusyhteisön merkitys. Kasvattajien ammattitaitoa pidettiin laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisen takeena. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönnholm, 2007, 12; STAKES, 2005, 11.)

Varhaiskasvatussuunnitelman (2005) ja esiopetuksen opetussuunnitelman (2000) perusteiden käsitykset lapsesta oppijana olivat kuitenkin monin tavoin yhteneväiset. Molemmista asiakirjoista lapset kuvattiin sosiaalisina ja yksilöllisinä toimijoina sekä aktiivisina oppijoina. Asiakirjat painottivat lapsen myönteisen minäkuvan kehittämistä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa minäkuvan tukeminen tapahtui eläytymällä ja reagoimalla lasten aloitteisiin, esiopetuksen opetussuunnitelmassa tarjoamalla erilaisia oppimiskokemuksia ja vuorovaikutustilanteita sekä monipuolisia opetusmenetelmiä käyttäen. (Opetushallitus, 2000 vrt. STAKES, 2005; ks. myös Niikko, 2001, 107; Onnismaa & Paananen, 2019, 206–207.) Huomioitavaa on, että aikaisemmista asiakirjoista poiketen 2000-luvun asiakirjoissa lasten emotionaalinen kehitys sai huomattavasti vähemmän huomiota (Onnismaa & Paananen, 2019, 206–207).

Lastentarhanopettajien koulutustaustojen erilaisuus alkoi näkyä 2000-luvulla. Aiempi sukupolvi oli erityisesti ihannoinut tarkkaa etukäteissuunnittelua, kun taas uusi sukupolvi korosti havainnoinnin merkitystä sekä spontaania reagointia lasten aloitteisiin ja niiden suunnassa toimimista. Suunniteltu toiminta päiväkodeissa alkoikin näin ollen vähetä. (Karila, 2013, 21–22; Puroila, 2002, 72, 178; ks. myös Tahkokallio, 2014, 221.)

Suomalaisissa päiväkodeissa pedagoginen toiminta korostui jälleen 2010-luvun aikana, kun siirryttiin aikaisemmista työvoima-, perhe- ja tasa-arvopoliittisista tavoitteista painottamaan lasten oikeuksia sekä varhaiskasvatuksen pedagogisia tavoitteita. Nimittäin vuonna 2013 varhaiskasvatuksesta tuli jälleen osa koulutusjärjestelmää päivähoidon siirtyessä sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Samalla varhaiskasvatus-termi (engl. *early childhood education and care*) otettiin virallisesti käyttöön. (Alila ym., 2014, 11–12; Onnismaa & Paananen 2019, 193–195.) Vuonna 2015 (Varhaiskasvatuslaki 580/2015) lakiin kirjattiin, että varhaiskasvatuksessa painottuu erityisesti pedagogiikka, mikä vielä

vahvistui vuoden 2018 varhaiskasvatustalain myötä. Tuolloin lakiin kirjattiin varhaiskasvatuksen tarkoittavan ”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatustalaki 540/2018).

2000-luvun varhaiskasvatustalain sisällyttämien tavoitteiden konkretisointi käytäntöön on ollut hajanaista (ks. Alila ym., 2014, 19-20; Tahkokallio, 2014, 210). Vasta, kun syksyllä 2017 varhaiskasvatustalain perusteista tuli ensimmäistä kertaa velvoittava asiakirja (ks. Opetushallitus, 2016a), varhaiskasvatustoiminta sai ensimmäistä kertaa raamit, joiden puitteissa toimintaa toteutetaan (ks. Karila, 2016, 36). Silti varhaiskasvatuksen tavoitteiden siirtyminen päiväkotien pedagogiseen toimintaan on toteutunut vaihtelevasti (ks. Repo ym., 2019, 157, 165). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikan painopisteet ja niiden käytännön toteutukset raamittavat myös tämänhetkistä pedagogiikkaa päiväkodeissa (ks. esim. Alila ym., 2014, 19–20; Kangas & Brotherus, 2017, 21; Repo ym., 2019, 157; Tahkokallio, 2014, 210).

Vuoden 2014 esiopetuksen opetustalain teki eron aikaisempiin asiakirjoihin, kun kasvatustalain määrät jäivät asiakirjasta pois ja leikin rooli osana esiopetustoimintaa korostui (ks. Opetushallitus, 2016b vrt. Opetushallitus, 2000). Vaikka suomalaisessa päiväkotikulttuurissa leikin merkitys onkin aina korostunut, vaikuttavat opetustalain sisällöt ja tavoitteet siihen, kuinka leikkiä opetuksessa hyödynnetään (ks. esim. Peterson, Forsyth & McIntyre, 2015, 17; Ranz-Smith, 2007, 301). Esiopetus on saanut vaikutteita peruskoulusta, jolloin leikin osuus on saattanut jäädä vähäiseksi esiopetuksen pedagogiikassa tai esiopetukselle asetetut tavoitteet on koettu hankaliksi tavoittaa leikkien (Karila, 2013, 27; ks. myös Peterson, Forsyth & McIntyre, 2015, 17).

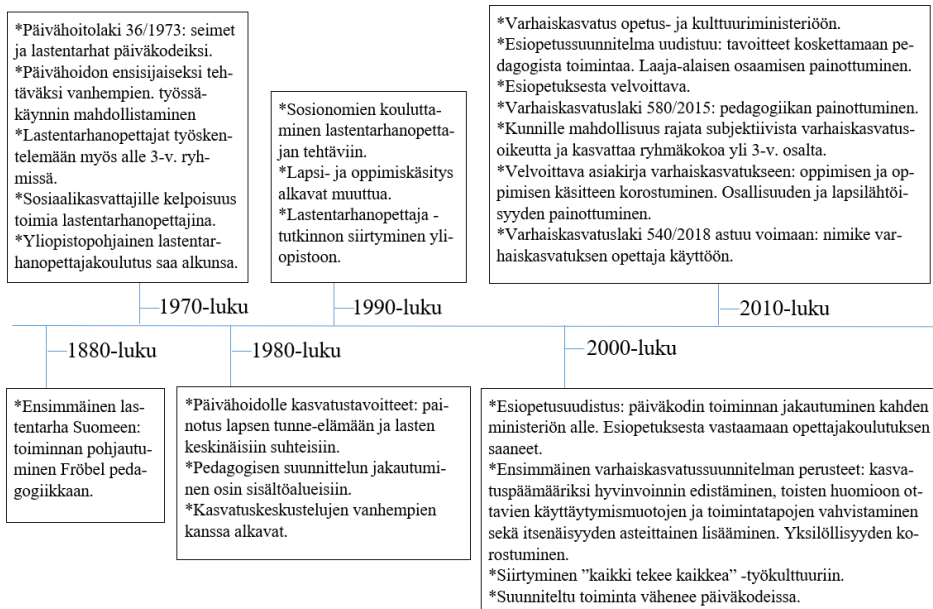
Eri aikakausien painotukset ja käsitykset leikistä ovat vaikuttaneet erityisesti opettajan rooliin leikissä (ks. Broadhad & van der Aalsvoort, 2009, 5). Päiväkodissa varsinkin vapaa leikki on helposti ymmärretty lasten keskinäiseksi toimeksi, jolloin henkilöstö on jäänyt helposti passiiviseksi (esim. Kalliala, 2012, 208–209; Puroila, 2002, 75; ks. myös Hedin, Ekholm & Andersson, 1997, 181). Tällöin useat pedagogiset tavoitteet voivat jäädä toteutumatta (ks. esim. Kangas & Brotherus, 2017, 20–21; Puroila, Estola & Syrjäla, 2012, 203). Esiopetuksen erityisiksi tavoitteiksi on määritelty lasten kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen yhdessä huoltajien kanssa sekä lasten sosiaalisten taitojen ja terveen itsetunnon vahvistaminen. Esiopetuksen opetustalain (2014) myötä myös laaja-alainen osaaminen sisällytettyä tuli osaksi päiväkodin toimintaa. (Opetushallitus, 2016b, 14, 16–19.)

Vuonna 2016 laadittu varhaiskasvatustalain perusteet yhdenmukaisti lapsen opinpolkua luoden jatkumon varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä eteenpäin. Varhaiskasvatustalain perusteissa siirryttiin sisällöllisistä orientaatioista laaja-alaiseen osaamiseen ja oppimisen alueisiin. Oppiminen ilmiönä ja oppimisen käsite korostuivat aiempaa voimakkaammin. Varhaiskasvatustalain

perusteet ohjaa toimintaa varhaiskasvatusta laissa määritettyjen varhaiskasvatuksen tavoitteiden suunnassa. (Onnismaa & Paananen, 2019, 209–211; ks. Varhaiskasvatustalaki 580/2015; Varhaiskasvatustalaki 540/2018.)

Nykyisissä opetussuunnitelmissa lapsen osallisuuden ja lapsilähtöisten toimintamallien edistäminen korostui entistä vahvemmin. Vaikka lapsilähtöisyys otettiin toiminnan perustaksi jo 1990-luvulla, osallisuuden näkökulmaa ei vielä samalla tavalla mielletty osaksi päiväkodin toimintaa. (ks. Rosqvist ym., 2019, 193–194.) Osallisuus oli käsitteenä jo sisällytetty 2000-luvun varhaiskasvatussuunnitelmiin, mutta lähinnä sitä sivuttiin muiden sisältöjen ohessa ja se painottui vanhempien osallisuuteen, kasvatuskumppanuuteen (ks. STAKES, 2005, 16, 25, 31–33). Osallisuus ja lapsen oikeus tulla kuulluksi onkin jäänyt osittain rajalliseksi. Yksi syy tähän voi olla se, että henkilöstön rooli ohjata ja hallita sekä toimintaa että keskustelutilanteita rajoittaa lasten osallistumista (Puroila, Estola & Syrjäla, 2012, 201). Osallisuuden toteutumisen vaatisi Kankaan ja Brotheruksen (2017) mukaan pedagogista ymmärrystä, mikä myös haastaa opettajien osaamista. Kangas ja Brotherus (2017, 1, 20–21) toteavat, että lasten mahdollisuudet osallisuuteen, omien näkemysten ilmaisemiseen ja kuulluksi tulemiseen eivät toteudu päiväkodeissa ohjausasiakirjojen edellyttämällä tavalla.

Olen koonnut kuvioon 1 luvuissa 2.1.1 ja 2.1.2 esittelemääni varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen historiaa ja pedagogisen toiminnan kehitystä aikajanelle. Kuvio havainnollistaa sitä taustaa, jota vasten tässä tutkimuksessa tarkastellaan tämän päivän pedagogisen toiminnan luonnetta suomalaisissa päiväkodeissa.



Kuvio 1: Päiväkodin historiikatsaus 1880-luvulta vuoteen 2020

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuleminen velvoittavaksi on asettanut varhaiskasvatuksen opettajille uudenlaiseen haasteen. Monet varhaiskasvatuksen opettajat ovat ensimmäistä kertaa urallaan velvoitettuja sitoutumaan johonkin tiettyyn asiakirjaan, ja kuten luvussa 2.1.1 kuvasin, varhaiskasvatuksen opettajien koulutustaustat voivat olla hyvinkin erilaisia (ks. myös Alila ym., 2017, 17, 19–20; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 13–14).

Syksystä 2017 päiväkodin pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on ohjattu ensimmäistä kertaa ohjausasiakirjoilla. Tutkimuksessani olen kiinnostunut niistä ohjausasiakirjojen sisällöistä, joita on löydettävissä myös positiivisesta pedagogiikasta. Osa näistä sisällöistä on painottunut varhaiskasvatusta koskevista suunnitelmista ja oppaista jo pidempään, mutta asiakirjojen suosituspäätösten vuoksi pedagogisten sisältöjen konkreettinen hyödyntäminen on ollut hajanaisista. (ks. esim. Alila ym., 2014, 19–20.)

Seuraavassa luvussa määrittelen, mitä positiivinen pedagogiikka on. Tämän jälkeen tarkastelen, millaisia yhteneväisiä sisältöjä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjausasiakirjoista ja positiivisesta pedagogiikasta on löydettävissä.

2.2 Positiivinen pedagogiikka päiväkodin toimintakulttuurissa

2.2.1 Positiivisen pedagogiikan määrittely

Positiivinen pedagogiikka voidaan määritellä yhdeksi positiivisen psykologian erityisesti kasvatukseen alaan kohdistuvaksi suuntaukseksi (Kumpulainen ym., 2014). Lukuisat positiivisen psykologian piiriin kuuluvat tutkimukset ovat tuottaneet tietoa myönteisen kasvun ja kehityksen perusilmiöistä, joita myös kasvatusalalla hyödynnetään kasvatustoiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa (ks. esim. Dawood, 2013). Positiivisen psykologian tutkimuksen myötä on alettu kehittää myös tutkimustietoon pohjautuvia pedagogisia malleja (ks. O'Brien & Blue, 2017). Positiivinen pedagogiikka perustuu siten positiivisen psykologian tutkimukseen, mutta tutkimuksen sijaan pedagogiikassa itsessään on kyse opetus- ja kasvatustehtävien käytännöistä (ks. esim. Leskisenoja, 2017). Tässä luvussa esittelen positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan välistä suhdetta, määrittelen, mitä positiivinen pedagogiikka on, ja kuvaan, mikä positiivisen pedagogiikan tarkoitus on.

Positiivinen psykologia on kiinnostunut ihmisen kokemuksista ja ominaisuuksista, jotka tuovat laatua yksilön elämään ja edistävät hyvinvointia. Pääajatuksena on, että yksilön hyvinvointia voidaan tukea kehittämällä hyvinvointitaitoja ja vahvuuksia. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 5.) Tutkittaessa tarkemmin ihmisten kykyjä ja potentiaalia huomattiin, että positiiviset kokemukset lisäsivät ihmisten optimistisuutta ja tukivat yksilön hyvinvointia nykyhetken lisäksi myös tulevaisuudessa (Hoyt, Chase-Lansdale, McDade & Adam, 2012, 71–72; Luthans, 2002, 697; Uusitalo-Malmivaara, 2014, 18–20).

Positiivinen psykologia tutkii myös myönteisten tunteiden merkitystä. Myönteiset tunteet lisäävät yksilön hyvinvoinnin kokemuksia ja ovat usein merkki siitä, että yksilö voi hyvin. Ne ohjaavat ihmistä kohti henkilökohtaista kasvua ja vahvistavat sosiaalisia rakenteita. (Fredrickson, 2001, 10.) Myönteisesti ajattelevat ihmiset suhtautuvat usein myös tulevaisuuteensa valoisemmin. Myönteiset tulevaisuuden odotukset voivat ohjata kohti tavoitteellisempaa toimintaa. Tutkimusten mukaan optimistiset ihmiset menestyvät paremmin työssään, toipuvat vastoinkäymisistä nopeammin, ovat muita motivoituneempia, työteliäämpiä ja sinnikkäämpiä, pitävät parempaa huolta omasta hyvinvoinnistaan sekä elävät todennäköisesti pidempään kuin muut. Lisäksi heidän immuunijärjestelmänsä ovat keskimääräistä vahvempia. (Diener & Chan, 2010, 41-42; Feldman, Rand & Kahle-Wroblecki, 2009, 480, 489, 492.)

Positiivinen psykologia on tuottanut myös kasvatustieteen ja erityisesti kasvatuspsykologian alaan liittyvää tutkimusta. Esimerkiksi Seligman ym. (2009) käyttävät käsitettä ”positiivinen kasvatusta” (engl. *positive education*), jonka Leskisenoja (2017, 43) rinnastaa positiiviseen pedagogiikkaan. Positiivisessa kasvatuksessa perinteisten oppimistavoitteiden lisäksi kiinnitetään huomiota lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Ajatuksena on, että lapsia tulee opettaa myös huolehtimaan omasta hyvinvoinnistaan. Oppilaiden hyvinvoinnin tiedetään lisäävän heidän kompetenssiaan kohdata vastoinkäymisiä ja ongelmia, nostavan heidän elämään tyytyväisyyttä sekä kehittävän heidän luovaa ajatteluaan. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009, 293–294.) Leskisenoja (2017, 43–44) selittää kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkitystä määrittelemällä positiivisen kasvatuksen kaksoiskiirteen. Siinä kaksi säiettä, *perinteiset oppimistavoitteet* sekä *hyvän luonteen edistäminen ja hyvinvointitaidot*, limittyvät toisiinsa. Hyvän luonteen edistämällä tarkoitetaan positiivisten luonteenpiirteiden tukemista, joka suuntaa yksilöä kohti tasapainoista ja onnellista elämää. Hyvinvointitaitoihin puolestaan lukeutuvat ne taidot, jotka edistävät kokonaisvaltaista hyvinvointia ja terveellistä elämää. Kaksoiskiirteen merkitys piilee siinä, että hyvinvoinnin tukeminen ja oppiminen ovat vastavuoroisessa suhteessa: hyvinvointi tukee tehokasta oppimista ja oppiminen lisää hyvinvointia. (ks. myös Seligman ym., 2009, 295.)

Kuten luvun alussa esitin, positiivisessa pedagogiikassa hyödynnetään positiivista psykologiaa kasvatus- ja opetustehtävissä (ks. myös Leskisenoja, 2017). Positiiviseen pedagogiikkaan rinnastettavia ja siihen pohjautuvia malleja on määritelty ja tutkittu varhaiskasvatuksessa ja yleisemminkin koulutuksessa eri tavoin. Esimerkiksi Noblen ja McGrathin (2008, 119) mukaan koulukontekstiin Seligmanin (ks. Seligman, 2010, 231) hyvinvointiteoriasta (PERMA-teoria) johdetut positiivisen kasvatuksen käytänteet keskittyvät ongelmien ennaltaehkäisemiseen, positiivisiin kokemuksiin sekä hyvinvoinnin ja hyvinvointitaitojen tarkoitukselliseen edistämiseen. Tukemalla yksilön sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia, positiivisten tunteiden kokemista ja myönteisiä ihmissuhteita, yksilön vahvuuksien kautta toimintaan sitoutumista ja

toiminnan tarkoituksenmukaisuuden tunnistamista sekä osoittamalla toiminnan merkitys voidaan edistää positiivisen kasvatuksen käytäntöjen toteutumista. (Noble & McGrath, 2008, 119, 122.)

Leskisenoja (2016) testasi PERMA-teoriaan pohjautuvia käytänteitä vuoden ajan kuudesluokkalaisten lasten kanssa. Tutkimuksessaan Leskisenoja kiinnitti huomiota muun muassa toimintaansa välittävänä opettajana, joka keskittyi lasten vahvuuksiin, kuunteli ja jakoi lasten kokemuksia sekä teetätti lapsilla erilaisia keskittymis- ja rentoutumisharjoituksia. Esimerkiksi päiväkodistakin tuttu aamupiiri tuli yleiseksi käytännöksi tutkimuksen aikana. Toimintaympäristön rakentaminen useasta pienestä palasesta teki näistä käytännteistä helposti toteutettavia koulutyön ohessa. (ks. myös Leskisenoja, 2017, 41, 60, 62–63.) Leskisenojan (2016) mukaan positiivisesta psykologiasta johdettujen menetelmien hyödyntäminen opetuksessa lisäsi oppilaiden myönteisiä tunteita ja asenteita sekä heidän halua oppia ja osallistua toimintaan.

Positiivista pedagogiikkaa on kehitetty myös erilaisten positiivisen psykologian interventtioiden pohjalta. Dawood (2013, 955) arvioi positiivisen psykologian interventtioiden tehokkuutta tarkastelemalla 5–16-vuotiaisiin kohdistuneita tutkimuksia. Interventioista erottuivat edukseen erityisesti ne, joissa keskityttiin oppilaiden hyvinvointiin, tyytyväisyyteen ja toivoon. Dawoodin (2013, 959–961) mukaan positiiviset oppimiskokemukset lisäsivät lasten hyvinvointia ja tyytyväisyyttä. Positiiviset oppimiskokemukset olivat linjassa itsemääräämisteoriasta nousevien keskeisten piirteiden, kuten lapsen autonomian tukemisen, kanssa (ks. esim. Ryan & Deci, 2000a; ks. myös luku 2.3.1). Positiivisia oppimiskokemuksia pystyttiin tuottamaan myös muokkaamalla oppimisympäristöä lapsille mielenkiintoisemmaksi (ks. Hunter & Csikszentmihalyi, 2003, 32–33). Edellä mainittujen toimien lisäksi lasten ja nuorten tyytyväisyyteen vaikutti erityisesti vuorovaikutuksen laatu (ks. Huebner, Suldo & McKnight, 2004, 90). Lasten toiveikkuutta puolestaan lisäsi autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteen tukeminen (ks. Van, Gravely & Roseth, 2009, 10).

O'Brienin ja Bluen (2017, 1, 20–23) tutkimuksessa puolestaan keskityttiin 6–11-vuotiaiden oppilaiden myönteiseen oppijaminäkuvaan ja voimavaroihin. Positiivinen pedagogiikka integroitiin osaksi opetusta keskittymällä positiivisiin kognitioihin, myönteisiin tunteisiin ja positiivisiin oppimiskokemuksiin. Opettajat hyödynsivät positiivista pedagogiikkaa muun muassa käyttämällä positiivista kieltä, rohkaisemalla, palkitsemalla hyvää käyttäytymistä, luomalla epäonnistumisia sallivaa oppimisympäristöä ja kohdistamalla opetusta paremmin yksilön oppimistavoiteisiin, jotka tuottavat oppilaassa positiivisia tunteita. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen lisäsi oppilaiden oma-aloitteisuutta ja itsenäisyyttä ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä. Myös oppilaiden asenne oppimista kohtaan muuttui myönteisemmäksi.

Positiivista pedagogiikkaa määritellään erilaisista näkökulmista, eikä varsinaista vakiintunutta määritelmää vielä ole. Hyödynnän tutkimuksessani Kumpulaisen ym.

(2014) positiivisen pedagogiikan määritelmää. Positiivisessa pedagogiikassa lähesytään lasta ja oppimista positiivisesta näkökulmasta. Se ei silti tarkoita sitä, että huomio käännettäisiin pois ongelmista. Sen sijaan opettajan asennoitumista leimaa myönteisestä ponnistaminen ongelmanratkaisussakin.

Kumpulainen ym. (2014) määrittelevät positiivisen pedagogiikan perusajatuksen muodostuvan viiden eri taustaoletuksen avulla. Ensinnäkin positiivisessa pedagogiikassa korostuvat yhteisöllisyys ja myönteinen toimintakulttuuri sosiaalisten suhteiden vahvistajina sekä oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjinä. Positiivisten ihmissuhteiden ja ilmapiirin ajatellaan rakentavan luottamusta ryhmässä, mikä lisää yhteisöllisyyttä ja yhdessä tekemistä. Myönteiset kokemukset lisäävät motivaatiota ja osallisuutta (ks. myös Kronqvist, 2012, 28–29). Toiseksi kasvatuksen ja opetuksen tavoitteeksi nostetaan osallisuuden tukeminen ja lisääminen. Lasta tarkastellaan eri toimintaympäristöissä oman elämänsä aktiivisena toimijana. Kolmanneksi positiivinen pedagogiikka painottaa myönteisten tunteiden merkitystä oppimisen ja hyvinvoinnin rakentajina. Myönteiset tunteet edistävät oppimista, lisäävät hyvinvointia ja parantavat yksilöiden kykyä oman käytöksensä itsearviointiin. Taustalla on ajatus, että yksilöt voivat itse vaikuttaa omiin tunnetiloihinsa. Neljänneksi kiinnitetään huomiota lasten vahvuuksiin. Vahvuuksien tunnistamisen ajatellaan tukevan hyvinvointia ja oppimista. On tärkeää tuoda esille, että jokaisessa jotain hyvää. (Kumpulainen ym., 2014, 225, 227–230.) Vahvuuksien korostamisen lisäksi positiivista ja kunnioittavaa vuorovaikutusta sekä kehittää yhteistyö- ja ihmissuhdetaitoja (ks. myös Leskisenoja, 2016; 2017; Peterson, Ruch, Beermann, Park & Seligman, 2007). Viidenneksi korostetaan kasvatuskumppanuutta. Kasvatuskumppanuus on merkittävä osa lapsen hyvinvointia tukevaa sosiaalista verkostoa. Luottamuksellinen ja kunnioittava yhteistyö huoltajien kanssa lisää molempiin suuntiin tapahtuvaa viestintää sekä lisää ymmärrystä lasta kohtaan. (Kumpulainen ym., 2014, 225, 227–230.) Nykyisissä opetussuunnitelmissa ”kasvatuskumppanuus” terminä on kadonnut. Sen sijaan puhutaan yhteistyöstä huoltajien kanssa (ks. esim. Opetushallitus, 2016a, 32–33, vrt. STAKES, 2005, 31).

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät olennaisesti lapsilähtöiset toimintatavat ja osallisuuden tukeminen. Lapsi on aktiivinen toimija, ja lapselle luodaan mahdollisuuksia käsitellä omia kokemuksia ja tunnetiloja. Oppimisympäristö järjestetään osallisuutta tukevaksi ja siinä suositaan ratkaisuja, jotka mahdollistavat lapsen aktiivisen osallistumisen ja kehittymisen oman kehitystasonsa mukaan. Opettajan tehtävä on tukea ja kannustaa lasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja tunteitaan. Lisäksi lapselle annetaan mahdollisuuksia omien kokemusten jakamiseen ja kokemusten yhteiseen merkityksenantoon. Positiivisessa pedagogiikassa kiinnitetään huomioita siihen, kuinka merkitykset rakentuvat sosiaalisissa suhteissa ja kuinka merkitykset vaikuttavat lapsen hyvinvointiin. (Kumpulainen ym., 2014, 231–233.)

Positiivista psykologiaa, johon positiivinen pedagogiikka pohjautuu, on kritisoi- tu sen kapea-alaisesta tavasta tulkita tunteita positiivisina tai negatiivisina (ks. esim.

Lazarus, 2003, 173). Tietyissä olosuhteissa positiivisiksi arvoitetut tunteet voivat olla vahingollisia, kun taas huonoiksi nimetyt tunnetilat voivatkin johtaa menestykseen, kukoistukseen ja kohentuneeseen hyvinvointiin. Tunteet, kuten jännitys, ovat usein laajoja ja monimuotoisia elämyksiä, jotka sisältävät paitsi myönteisiä myös kielteisiä emotionaalisia reaktioita. (Lomas, 2016, 1, 3.)

Myös määritelmät esimerkiksi positiivisesta, negatiivisesta, hyvästä, onnellisuudesta ja siitä, mitkä ovat myönteisiä tunteita tai tavoiteltavan arvoisia asioita, ovat saaneet kritiikkiä osakseen (McDonald & O'Callaghan, 2008, 136; Miller, 2008, 606). Petersonin ym. (2007, 149) tuovat kuitenkin esille, että positiivisiksi ymmärretyt piirteet ja tunteet ovat sellaisia, jotka tukevat ja ennustavat yksilön hyvinvointia, optimistisuutta ja onnellisuutta muita piirteitä ja tunteita enemmän. Positiivinen psykologia ei tavoittele mustavalkoista luokittelua positiiviseen ja negatiiviseen, vaan se pyrkii tunnistamaan ja vahvistamaan hyvinvointia ja elämäntyytyväisyyttä tukevia piirteitä (ks. myös Sundararajan, 2005, 28).

Kysymykset elämänlaadusta, arvoista ja siitä, mitä on hyvä elämä, ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia. Onkin esitetty, että yhteydet kulttuuriin, historiallisiin ja sosiaalisiin konteksteihin tulisi huomioida hyvän elämän määritelmässä laajemmin. (Lazarus, 2003, 173; Miller, 2008, 606; Nussbaum, 2012; Yen, 2010, 76.) Yen (2010, 67, 71, 76) huomauttaa, että positiivisen psykologian määritelmät moraalista, onnellisuudesta ja hyvinvoinnista on rakennettu pohjoisamerikkalaisten arvojen pohjalle ja tehty palvelemaan lähinnä vauraita, elitistisiä maita. Tähän myös Nussbaumin (2012) kritiikki liittyy olennaisesti. Hänen mukaansa positiiviseen psykologiaan pohjautuvat tutkimukset on kohdistettu niille, joilla on vapaus ja mahdollisuus tehdä ratkaisuja ja päättää omasta toiminnastaan. Kaikilla ei kuitenkaan ole samantaisia mahdollisuuksia (ks. myös McDonald & O'Callaghan, 2008, 136). Toisaalta Leskisen ja Uusiautti (2019, 241) toteavat, että positiivisen psykologian hyödyntämisessä tulee huomioida kulttuuriset ja historialliset tekijät (ks. myös Leskisen ja Uusiautti, 2016). Positiivisen psykologian tutkimus onkin laajentunut pohjoisamerikkalaista individualistista kulttuuria muistuttavista myös yhteisöllisempiin kulttuureihin (ks. esim. McKnight, 2015).

Positiivista kasvatusta on puolestaan kritisoitu henkilökohtaiseksi ja intiimiksi. Reveleyn (2015, 90) mukaan positiivinen kasvatusta on liian intiimiä tarttuessaan ihmisten henkilökohtaisesta kasvuprosessista määrittäviin tekijöihin, kuten luontevahvuuksiin. Positiivinen kasvatusta voi vaikuttaa negatiivisesti yksilön haluun etsiä itseään tuodessa itsetutkiskelun osaksi koulun toimintaa. Uhkana voi olla, että positiiviseen psykologiaan pohjautuvat käytänteet saattavat aiheuttaa oppilaisista vastarintaa ja tuntemuksia heidän omien tunteidensa manipuloinnista (ks. Jackson, 2014, 1078). Aikaisemmat positiiviseen pedagogiikkaan rinnastettavat tutkimukset eivät kuitenkaan ole tuoneet tällaista epäkohtaa esille (ks. esim. Dawood, 2013; Leskisen ja Uusiautti, 2016; O'Brien & Blue, 2017). Reveleyn (2015, 90) kritiikki kohdistuu siten pikemminkin empiirisen tutkimuksen vähyyteen ja huoleen siitä, miten posi-

tiivista kasvatusta opetuksessa hyödynnetään, kuin positiivisen kasvatuksen ytimeen sinänsä.

2.2.2 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Kumpulaisen ym. (2014) määritelmän pohjalta tarkastelin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjausasiakirjojen sisältöjä etsien niistä yhteneväisiä tekijöitä. Ymmärtäen, että ohjausasiakirjojen sisällöt eivät perustu positiiviseen pedagogiikkaan ja että sisällöt saavat erilaisia painotuksia, oli kuitenkin mahdollista löytää kolme teemaa, joiden avulla pääsin hahmottelemaan tutkimuksessani päiväkodin positiivista pedagogista toimintaa ilmentäviä sisältöjä. Teemat olivat myönteinen oppimismotivaatio, oppijan myönteinen minäkäsitys sekä myönteinen oppimisilmapiiri ja sosiaalinen ympäristö. Näihin kolmeen teemaan viittaa tutkimuksessani jatkossa käsitteellä ”varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivinen pedagogiikka” (VEPP).

Osa VEPP-sisällöistä on painottunut päiväkodin pedagogisessa toiminnassa jo huomattavasti nykyisiä asiakirjoja pidempään (Varhaiskasvatussuunnitelman 2016; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Aiempien tutkimustulosten perusteella on kuitenkin tulkittavissa, että monet sisällöt ovat jääneet ideaaleiksi, eivätkä ole konkretisoituneet käytännön tasolle. Esimerkiksi lasten mahdollisuudet tulla kuuluiksi tai jakaa kokemuksiaan (Puroila, Estola & Syrjäla, 2012, 203), lasten mahdollisuudet osallisuuteen (Kangas & Brotherus, 2017, 20–21) tai yhteisöllisyyden edistäminen (Juutinen, 2018, 60, 67; ks. myös Karila, 2013, 26) ovat toteutuneet päiväkodin pedagogisessa toiminnassa vaihtelevasti (ks. myös Repo ym., 2019). Vaikka VEPP-sisältöjä on noussut esille jo aiemmissa oppaissa ja suunnitelmissa, vasta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuleminen ohjausasiakirjaksi syksyllä 2017 on velvoittanut huomioimaan kyseiset sisällöt varhaiskasvatustoiminnassa (ks. esim. Karila, 2016, 36). Esittelen seuraavaksi, miten VEPP-sisällöt ovat muodostuneet. Luvussa 2.3 tarkastelen sisältöihin liittyvää tutkimusta.

Myönteinen oppimismotivaatio

Positiivisen pedagogiikan sisällöistä hyvinvoinnin ja osallisuuden tukeminen ilmentävät myönteisen oppimismotivaation kehittymisen perustaa (ks. Kumpulainen ym., 2014). Myönteisen oppimismotivaation tarkastelu on oleellista, koska varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtävänä on muodostaa perusta elinikäiselle oppimiselle (ks. Opetushallitus 2016a, 15; 2016b, 12). Elinikäisen oppimisen tukeminen nousee esille varhaiskasvatukselle asetuissa tavoitteissa (ks. Varhaiskasvatustalaki, 540/2018), joiden päämääränä on lisätä yksilön valmiuksia ja joustavuutta vastata tulevaisuuden haasteisiin (ks. Onnismaa & Paananen, 2019, 210). Ohjausasiakirjat myös ohjaavat pedagogista toimintaa vahvistamaan lapsen halua oppia uutta (ks. myös Opetushallitus, 2016a, 20; 2016b, 28).

Myönteinen oppimismotivaatio kytkeytyy vahvasti lapsen hyvinvointiin ja osallisuuteen (ks. esim. Ryan & Deci, 2000a). Ohjausasiakirjojen mukaan pedagogisen

toiminnan tavoitteena on edistää lapsen hyvinvointia ja oppimista (ks. Opetushallitus 2016a, 8; 2016b, 30). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016a, 20) mukaan lapset oppivat parhaiten silloin, kun he voivat hyvin ja kokevat olonsa turvalliseksi.

Päiväkodin toimintakulttuurin tulee turvallisen toimintaympäristön lisäksi olla osallisuutta edistävää. Osallisuus nähdään lapselle luontaisena oppimisen tapana. Kuulluksi tuleminen ja osallisuus määritellään ohjausasiakirjoissa lapsen oikeuksina. (ks. Opetushallitus 2016a, 24, 38; 2016b, 18–19, 23.) Osallisuus korostuu aiempaa vahvemmin nykyisissä asiakirjoissa (ks. Rosqvist ym., 2019, 193–194). Varhaiskasvatuksen opettajien rooli on merkittävä niin osallisuuden kuin lapsen hyvinvoinnin lisäämiseksi (ks. esim. Seligman ym., 2009, 295).

Oppijan myönteinen minäkäsitys

Positiivisen pedagogiikan taustaoletuksista myönteiset tunteet ja vahvuudet nivoutuvat oppijan myönteiseen minäkäsitykseen (ks. Kumpulainen ym., 2014). Ohjausasiakirjojen mukaan opetuksen tarkoituksena on auttaa lapsia luomaan merkityksiä itsestään oppijana sekä vahvistaa myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestä oppijana. Oppiakseen uusia asioita ja taitoja lasten on luotettava kykyihinsä. Lapsen myönteistä käsitystä itsestään oppijana rakentavat epäonnistumisia salliva oppimisympäristö sekä rohkaiseva, oikeudenmukainen ja kannustava vuorovaikutus. Myönteisten tunteet, iloisuus ja luovuus edistävät lapsen oppimista ja innostavat lapsia kehittämään omaa osaamistaan. Päiväkodin pedagogisessa toiminnassa tulee ottaa huomioon lasten vahvuudet, mutta antaa myös päivittäistä rohkaisevaa ja kannustavaa palautetta lasten vahvuuksista sekä kehittämisalueista. (Opetushallitus, 2016a, 20–22, 24; 2016b, 12, 14, 28–29.) Rohkaisu, kannustus ja positiivinen palaute tukevat samalla myös lapsen hyvinvointia (ks. esim. Proctor, Linley & Maltby, 2009, 529; Ryan, Williams, Patrick & Deci, 2009, 108).

Myönteinen oppimisilmapiiri ja sosiaalinen ympäristö

Positiivisen pedagogiikan taustaoletuksista yhteisöllisyys ja myönteinen toimintakulttuuri sekä kasvatuskumppanuus nivoutuvat oppimisilmapiiriin ja sosiaaliseen ympäristön kokonaisuuteen (ks. Kumpulainen ym., 2014). Ohjausasiakirjoista oppimisilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita voidaan tarkastella opettajan toiminnan, aikuisten välisen yhteistyön ja oppijan näkökulmista. Oppimisilmapiiri ja sosiaalinen ympäristö ovat myös yhteydessä lapsen hyvinvointiin (ks. esim. Sandberg, 4.3.2017; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 17).

Ohjausasiakirjat korostavat päiväkodin henkilöstön roolia myönteisen ilmapiiriin ja yhteisöllisyyden tukijana. Opettajan ja henkilöstön kielenkäytön mallit ja tavat olla vuorovaikutuksessa välittyvät lapsille. Mallit muovaavat lapsiryhmän arvoja, asenteita ja tapoja, joita lapset päiväkodissa oppivat ja omaksuvat. Toimintakulttuurin tulee edistää avointa vuorovaikutusta niin lasten kuin henkilöstön välillä sekä kannustaa

yhdessä tekemiseen ja yhteisöllisyyteen. Ohjausasiakirjat korostavat henkilöstön keskinäisen yhteistyön merkitystä sekä henkilöstön oman toiminnan aktiivista reflektointia opetuksen laadun ja yhteisön hyvinvoinnin kannalta. Huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tarkoitus on yhteinen sitoutuminen lapsen hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen turvaamiseksi ja edistämiseksi. Lasten huoltajille tulee antaa mahdollisuus toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen yhdessä henkilöstön ja lasten kanssa. (Opetushallitus, 2016a, 28–29, 32–33, 63; 2016b, 15, 22–23, 25–26.)

Yhteisön kaikki jäsenet vaikuttavat toisiinsa ja lapsiryhmän toimintakulttuurin rakentumiseen. Lapsia tulee rohkaista vuorovaikutukseen. Lisäksi on tärkeää tukea lasten ystävyysuhteiden rakentumista ja ylläpitämistä. Päiväkodin oppimisympäristöä kehitetään vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllistä tiedon rakentumista edistäväksi. (Opetushallitus, 2016a, 29; 2016b, 22, 24.) Ystävyysuhteet ja yhteisöllisyys lisäävät viihtyvyyttä ja toiminnan mielekkyyttä, mitkä puolestaan tukevat motivaatiota (Hännikäinen, 2006, 127). Päiväkodin sosiaalinen ympäristö ja yhteenkuuluvuudentunne ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016a, 20) mukaan keskeisiä lapsen oppimisen ja osallisuuden keskeisiä elementtejä. Turvallisessa ympäristössä lapsia opetetaan huomioimaan muut ja ratkaisemaan keskinäisiä ristiriitoja (Opetushallitus 2016a, 20; 2016b, 22).

Tässä luvussa olen määritellyt mitä tarkoitan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivisella pedagogiikalla. Seuraavaksi tarkastelen VEPP-sisältöihin liittyvää tutkimusta.

2.3 Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivista pedagogiikkaa ilmentävien sisältöjen tutkimustausta

2.3.1 Myönteinen oppimismotivaatio

Oppimismotivaatio on yksi opetusvuorovaikutuksen keskeisimmistä tekijöistä. Sillä tarkoitetaan kykyä keskittää omaa toimintaa ja huomiota toimintaympäristössä annettuihin tehtäviin sekä muihin lapsiin tai aikuisiin. Lapsen suhde muihin lapsiin, emootiot ja niiden ilmaisu, käsitys itsestä oppijana sekä suhde aikuiseen ja ympäristöön vaikuttavat oppimismotivaatioon. Myönteinen oppimismotivaatio tai vaihtoehtoisesti motivaatio-ongelmat syntyvät jo ennen kouluun siirtymistä. (Hannula & Lepola, 2006, 10–12.)

Piispasen (2008, 156) mukaan hyvän oppimisen kannalta oleellista on, että oppimisympäristössä viihdytään sosiaalisesti, psyykkisesti ja fyysisesti. On tärkeää, että jokainen voi olla oma itsensä ja kohdataan yksilönä oman kehitystasonsa mukaan. Tällainen kohtaaminen edellyttää joustavia, monipuolisia ja kohdennettuja opetusmenetelmiä, jotka luovat jokaiselle oppijalle mahdollisuuden kokea myönteisiä oppimiskokemuksia. Parhaimmillaan oppiminen rakentuu jaetuista oppimiskokemuksista ja -prosesseista.

Mikäli haluamme tietää, miten lapsi suoriutuu erilaisista toiminnoista, on Laeverin (2005, 4) mukaan ensin tutkittava kontekstia, jossa toimitaan. Tuntevatko lapset olonsa mukavaksi, onko heidän mahdollista käyttäytyä spontaanisti ja osoittavtko he elinvoimaa ja itseluottamusta? Jos vastaus on kyllä, lasten emotionaaliseen hyvinvointiin sekä fyysisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin on vastattu. Lapsen hyvinvoinnin turvaaminen mahdollistaa lapsen vahvemman suoriutumisen ja paremman ymmärryksen hänen omista tunteistaan. (Laevers, 2005.)

Opettaja voi tukea lasten hyvinvointia valitsemalla pedagogiset ratkaisut lapsiryhmän tarpeiden mukaan (ks. myös Deci & Ryan, 2008; Tang, 2017), luomalla positiivisen ja turvallisen oppimisympäristön (ks. myös Leskisenoja, 2016; 2017; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017), tukemalla lasten sosiaalisia suhteita ja taitoja (ks. myös Furrer & Skinner, 2003; Hännikäinen, 2006) sekä antamalla lapsille mahdollisuuksia ilmaista itseään (ks. myös Vasalampi, 2017). Myönteiset oppimiskokemukset, positiivinen oppimisympäristö, yhteenkuuluvuudentunne ja ystävyyssuhteet sekä mahdollisuudet osallisuuteen ja vaikuttamiseen ovat merkittäviä hyvinvoinnin perustekijöitä. (Simmons, Graham & Thomas, 2015, 10–17.)

Hyvinvointi voidaan mieltää dynaamiseksi prosessiksi, joka rakentuu yksilön ymmärryksestä hänen omasta elämästään ja sosiaalisesta ympäristöstään sekä hänen omista tunteistaan, tarpeistaan, tavoitteistaan ja psykologisesta pääomastaan. Onnellisuus ja tyytyväisyys ovat merkityksellisiä hyvinvoinnin tekijöitä, koska ne ovat yhteydessä myönteisiin tunteisiin ja tukevat hyvinvointia edistävien päätösten tekemistä. (Michaelson, Abdallah, Steuer, Thompson & Marks, 2009, 3; Konu, 2002.) Forgeardin ym. (2011, 82, 86, 98) mukaan henkilön subjektiivisiin kokemuksiin kohdetuntuvat toimenpiteet (kuten positiivisten tunteiden vahvistaminen) hyvinvoinnin lisäämiseksi ovat välttämättömiä, koska fyysiset olosuhteet eivät ole aina yksilön hyvinvointia tukevia.

Positiivisuuden yhteys hyvinvointiin on osoitettu useissa tutkimuksissa (ks. esim. Emmons & McCullough, 2003; Forgeard ym., 2011; Froh, Bono & Emmons, 2010; Leskisenoja, 2016; Meevissen ym., 2011; Piispanen, 2008; Wood, Froh & Geraghty, 2010). Fredrickson ja Joiner (2002, 175) havaitsivat, että positiiviset tunteet, tyytyväisyys itseen ja elämään sekä optimistisuus olivat yhteydessä nykyhetken lisäksi myös hyvään oloon tulevaisuudessa (ks. myös Hoyt ym., 2012, 72). Mikäli oppimismotivaatiota tuetaan hyvinvoinnin peruslähtökohtia monipuolisesti kehittämällä, voidaan pönkittää lapsen uskoa itseen oppijana ja ruokkia hänen luontaista innostustaan opittavaa kohtaan (Uusiautti & Määttä, 2013, 116).

Opettajan tavat kohdata lapsi ja ohjata toimintaa vaikuttavat keskeisesti oppimiseen (Hur, Buettner & Jeon, 2015, 322). On todettu, että lapsilähtöinen ohjaustapa ja opettajan antama tunnetuki rakentavat yhteisöllisyyttä, kehittävät sosiaalisia ja akateemisia taitoja sekä tukevat itseohjautuvuutta (Lehtinen, Vauras & Lerkkänen, 2016, 255–256; Lerkkänen ym., 2012, 276). Jeonin, Buettnerin ja Hurin (2016, 565) tutkimuksessa ilmeni, että aikuislähtöiset opetusmenetelmät

lisäsivät opettajien stressiä. Aikuislähtöisyyttä ei koettu palkitsevana. Verrattuna lapsilähtöisyyttä tukeviin menetelmiin aikuislähtöiset menetelmät tuottivat opettajille vähemmän iloa ja nautintoa työssä. Aikuislähtöisten opetusmenetelmien on havaittu myös olevan yhteydessä kiusaamistapauksien yleisyyteen kouluympäristössä (Allen, 2010).

Osoittamalla kiinnostusta lasten reaktioihin ja kiinnostuksen kohteisiin sekä pyrkimällä näkemään maailmaa lapsen näkökulmasta opettaja voi hyödyntää tehokkaampia pedagogisia menetelmiä lapsen oppimisen tukemisessa sekä tunnistaa paremmin lapsen mahdollisuudet ja potentiaalin (Sheridan, 2001, 99–100). Stipek ja Byler (2004, 391) toivat tutkimuksessaan esille, että lapsilähtöinen toimintatapa tukee opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. Hughes-Beldingin ym. (2012, 708) tutkimuksessa lapsilähtöiset opettajat saivat muita opettajia korkeampia tuloksia opetuksen laadussa ja lapsen sensitiivisessä kohtaamisessa.

Lapsen motivaatiota voidaan tukea lisäämällä lapsen valinnanvapautta ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaan. Opettajan antama tuki, lapsen omien näkemysten huomiointi ja lapsen mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan tukevat lapsen sitoutumista opetukseen sekä motivaation kehittymistä (ks. myös Ulmanen, 2017). Lapsen autonomiaa tukevat opetusmenetelmät vahvistavat myös lapsen itsetuntoa ja vahvistavat lasten sitoutumista toimintaan. (Byman, 2002, 30–31; Dupont, Garland, Nils & Hospel, 2014, 24; Reeve ym., 2004, 165; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008, 765, 777–778; ks. myös Norrish, Robinson & Williams, 2011.) Reeven ja Jangin (2006, 215–2016) tutkimuksessa toimiviksi lasten autonomiaa tukeviksi käytänteiksi havaittiin muun muassa lasten kuunteleminen, kannustaminen, lasten suoritusten huomaaminen, lapsen tukeen vastaaminen sekä asioiden tarkasteleminen lapsen näkökulmasta.

Toimijuutta, autonomiaa ja yhteisöllisyyttä huomioiva toimintaympäristö parhaimmillaan tukee yksilön kasvua, motivaatiota ja yleistä hyvinvointia (Ryan & Deci, 2000a, 68, 76). Toiminnan ollessa lapsilähtöistä ja osallisuutta edistävää lapsen luontainen uteliaisuus ja kiinnostus uusia asioita kohtaan hyödynnetään tehokkaasti. Lapsilähtöinen toiminta tukee ja kannustaa lapsia tekemään itsenäisiä ratkaisuja, ja siten se myös edistää kognitiivisten taitojen kehittymistä. (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991, 342; Ryan & Deci, 2000b, 56.) Lapsilähtöinen, osallisuutta ja oppilaan autonomiaa tukeva toiminta lisää lapsen motivaatiota ja tehtäväsuuntautuneisuutta. Esimerkiksi tarinallisuus ja lasten osallistuminen satuihin tukevat lapsen kiinnostusta kielellisiin taitoihin. (Bieg, Backes & Mitrag, 2011, 132; Laitinen ym., 2013, 482, 491; ks. myös Brotherus, 2004, 252.) Tangin (2017, 53) tutkimus toi esille, että lapsilähtöiset opetusmenetelmät tukivat lasten lukutaidon kehittymistä opettajalähtöisiä menetelmiä paremmin.

Teorian muuttuminen käytännöksi vaatii opettajalta oman toiminnan reflektointia. Esimerkiksi Sheridanin (2001, 99) tutkimuksessa kävi ilmi, että vaikka opettajat pitivät vuorovaikutustaan laadukkaana, esioppilaiden mukaan opettajat eivät tietä-

neet heidän kiinnostuksen kohteitaan. Lapsen osallisuuden ja luontaisen kiinnostuksen huomiointi vaatii opettajalta sensitiivistä vuorovaikutusotetta. Opettajan on tärkeää pystyä huomioimaan lapsen näkökulma ja asettautumaan kuuntelijan rooliin. Tämä vaatii laajaa ymmärrystä lapsen hyvinvoinnista ja sen yhteydestä leikkiin ja oppimiseen. (Karlsson Lohmander & Pramling Samuelson, 2015; Reeve, Bolt & Cai, 1999, 542.)

Kunnioittava, vastaanottavainen ja sensitiivinen opettaja vahvistaa tietoisesti opettajan ja lapsen välistä suhdetta (Howes ym., 2008, 45; Sheridan, 2001, 99–100). Brotheruksen (2004, 252) tutkimustulokset osoittivat, että opettajalta saatu huomio lisäsi myös esioppilaiden sitoutuneisuutta toimintaan. Kangas ja Brotherus (2017, 20–21) toteavatkin tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen opettajan pienetkin teot tukevat lasten osallisuuden toteutumista.

2.3.2 Oppijan myönteinen minäkäsitys

Lapsen käsitys itsestään oppijana vaikuttaa olennaisesti oppimisen laatuun ja motivaatioon. Itsetunto, minäkuva ja käsitys omista mahdollisuuksista vaikuttavat myös oppimistavoitteiden asettamiseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 22.) Lapsen käsitys itsestään oppijana rakentuu vuorovaikutuksessa sosiaalisissa konteksteissa. Oppimiskokemukset sekä koti-, päiväkotij- ja muu sosiaalinen ympäristö vaikuttavat lapsen käsitykseen itsestään oppijana. (Lepola, 2006, 38–39; ks. myös Haimovitz & Dweck, 2016, 867.)

Oppimisen kannalta myönteisten tunteiden kokeminen on merkittävää. On todettu, että myönteiset tunteet lisäävät luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä sekä tukevat oppimista. Jo aiemmassa luvussa esittelin, että myönteiset tunteet myös tukevat uusien ihmissuhteiden rakentamista ja ylläpitoa sekä lisäävän hyvinvointia ja optimistisuutta yleisemminkin. (Gazelle, 2006; Leskisenoja, 2017, 39; Skinner ym., 2008, 777.) Nämä vaikuttavat niin ikään myönteisesti oppimiseenkin.

Oppimiskokemusten myönteisyyteen vaikuttaa myös se tapa, jolla oppimistavoitteet viedään osaksi toimintaa. Oppimistavoitteet nimittäin vaikuttavat lapsen emootioihin ja käyttäytymiseen. Lapsi muodostaa käsityksen itsestään sen mukaan, miten ympäristö hänen toimintaansa reagoi. (Brown ym., 2009, 15.) Opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus sekä opettajan antama palaute vaikuttavat merkittävästi lapsen käsitykseen siitä, millaisena oppijana hän itseään pitää (Burnett, 1999; Lepola & Poskiparta, 2001, 286). Oppimisen osoittaminen sekä myönteinen ja kannustava palaute voivat edistää lapsen terveen itsetunnon kehittymistä (Keltikangas-Järvinen, 2008, 196). Tavoitteiden saavuttaminen voi tuottaa lapselle iloa, mutta liian haasteellisia tehtäviä kohdatessaan lapsi voi kokea negatiivisia tunteita, kuten vihaa tai häpeää. Niin negatiiviset kuin positiiviset tunteet vaikuttavat lapsen suoriutumiseen oppimistilanteessa. (Pekrun, Elliot & Maier, 2009, 129.)

Negatiiviset tunteet heikentävät oppimista, ongelmanratkaisukykyä ja yksilön hyvinvointia. Negatiiviset ajatukset omasta osaamisesta lannistavat sekä heikentävät

itsetuntoa. Varhaiset myönteiset oppimiskokemukset sen sijaan tukevat positiivisesti lapsen oppijaminäkuvaa. Opettajan tehtävänä on tukea lapsen ajattelun suuntaamista myönteisemmäksi ja osoittaa lapselle hänen omat kykynsä. Oman toiminnan näkeminen myönteisessä valossa tukee terveen itsetunnon kehittymistä. Vahva itsetunto lisää lapsen positiivisia oppimiskokemuksia ja onnistumisen elämyksiä. Parhaimmillaan ne motivoivat ja kannustavat lasta itsenäiseen opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1995, 186–187; Kronqvist, 2012, 28–29; Pulkkinen, 2002, 246; Szente, 2007, 449–451.)

Positiivinen ja laadukas vuorovaikutus tukee lapsen motivaation kehittymistä ja riippumattomuutta ulkoisista palautteista. Tämä samalla lisää lapsen itseohjautuvuutta ja lapsen halua toteuttaa itseään. (Lepola & Poskiparta, 2001, 286; Konu, 2002, 45.) Määttä ja Uusiauttin (2012, 12) mukaan lisääntyvät oppimisen haasteet ja oppijoiden erilaistuminen korostavat opettajien vuorovaikutustaitojen merkitystä entisestään. Oppimisympäristöissä, joissa on keskitytty oppilaan voimakkaaseen motivointiin, on korostettu lapsen positiivista ajattelua itsestään (ks. esim. Szente, 2007). Lapsen ajattelun suuntaaminen ja ohjaaminen pois kielteisestä kohti positiivisempia ajatuksia auttaa lasta huomaamaan omat kykynsä. Omien taitojen havaitseminen ja myönteinen käsitys itsestä oppijana lisäävät lapsen itsevarmuutta, sinnikkyyttä ja oppimisen laatua. Positiivinen kierre syntyy, kun oppimisestaan ja osaamisestaan varma lapsi saa toiminnastaan positiivisia oppimiskokemuksia – jotka taas kasvattavat lapsen oppimismotivaatiota entisestään. (Kumpulainen ym., 2014, 231–232; Szente, 2007, 449–453.)

Myönteinen vuorovaikutus, niin verbaalinen kuin nonverbaalinenkin, rauhoittaa lasta ja luo tunteen, että häntä arvostetaan. Lasten vahvuuksia on tärkeä sanoittaa ja antaa lapselle mahdollisuuksia huomata omat vahvuutensa. Keskittymällä lasten vahvuuksiin voidaan kohentaa lasten itsetuntoa ja uskoa itseensä oppijana sekä tukea myös koko luokan myönteistä vuorovaikutusta sekä yhteistyö- ja ihmissuhdetaitoja. (Leskisenoja 2016, 198; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 19.)

Omien vahvuuksien tunnistaminen suuntaa lasta toimimaan itselleen luontaisella tavalla (Leskisenoja, 2017). Samalla omien vahvuuksien tunnistaminen kasvattaa lapsen itsetuntoa ja itsevarmuutta, kun lapsi huomaa olevansa hyvä jollain osa-alueella. Oman potentiaalin ja taidon havaitseminen lisää lapsen hyvinvointia ja vahvistaa lapsen positiivista suhtautumista tulevaisuuteen. Kokiessaan myönteisiä tunteita omista kyvyistään lapsi näkee enemmän mahdollisuuksia ja pystyy asettamaan realistisia ja korkeampia tavoitteita oppimiselleen. Vahvuuksien tunnistamiseen liittyvät myönteiset vaikutukset helpottavat lapsen selviytymistä myös haastavissa tilanteissa ja kohdatessa ongelmia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 19, 23, 27.)

Hotulainen, Lappalainen ja Sointu (2014, 265) tutkivat vahvuuksien tunnistamisen myönteisiä vaikutuksia. Omien vahvuuksien tunnistamisen huomattiin tukevan positiivisen itsetunnon kehittymistä. Itsetunto on puolestaan vahvasti yhteydessä yksilön hyvinvointiin. Vahvuuksien tunnistamisen todettiin myös lisäävän koulu-

motivaatiota ja sitoutumista sekä vaikuttavan positiivisesti koulumenestykseen (ks. myös Pursiainen, 2018, 66, 71–72, 75). Pursiainen (2018, 66, 72, 75) tutkimuksessa huomattiin vahvuusperustainen lähestymistavan vähentävän lapsen häiriökäyttäytymistä, lisäävän suvaitsevaa käytöstä toisia lapsia kohtaan ja tukevan lapsen osallisuutta myös kotioloissa.

Vahvuuksien huomioiminen on samalla erilaisuuden huomioimista. Lapset huomaavat, että heillä on jokaisella omat vahvuutensa, ja samalla he tunnistavat omia vahvuuksiaan. Opettajien rakentaessa pedagogista toimintaa lapsilähtöisesti, lasten osaamisalueiden pohjalta, lapsi pääsee toimimaan itselle luontevimmillaan tavalla. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 21–22.)

2.3.3 Myönteinen oppimisilmapiiri ja sosiaalinen ympäristö

Lapsen oppimisympäristö rakentuu kolmesta päätekijästä: päiväkodista, perheestä ja muusta yhteisöstä. Jokainen näistä vaikuttaa lapsen oppimiskykyyn, oppimiseen sekä tietoisuuteen itsestä ja elämästä. Lapsen oppiminen on tehokkainta silloin, kun nämä kaikki kolme päätekijää on huomioitu ja ne ovat kaikki lapsen kehitystä myönteisesti tukevia. (Kimaro & Machumu, 2015, 484–485.)

Opettaja vaikuttaa omalla toiminnallaan oppilaiden asenteisiin ja oppimisympäristön ilmapiiriin rakentumiseen (Allen, 2010; Downes & Cefai, 2016, 47–48). Positiivinen oppimisympäristö muodostuu lapsen tarpeiden huomioimisesta. Lasten kohtaaminen tunnetasolla sekä lasten sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden huomioiminen kehittää ja tukee lasten akateemisten, sosiaalisten sekä tunnetaitojen kehittymistä. Hyvässä oppimisympäristössä lapsi kokee paljon myönteisiä tunteita, kokee kuuluvansa yhteisöön ja häntä arvostetaan. (Reyes ym., 2012, 9.) Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo ja Schady (2016, 24) osoittivat, että laadukas vuorovaikutus on yhteydessä oppimistuloksiin. Pietarinen, Soini ja Pyhältö (2014, 49) havaitsivat tutkimuksessaan saman. Lisäksi he huomasivat, että oppilaiden kognitiivinen sitoutuminen riippui päivittäisestä ja laadukkaasta pedagogisesta vuorovaikutuksesta (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014, 49).

Positiivinen opetussuhde lisää opetuksen vuorovaikutuksellisuutta ja oppimismotivaatiota (Bethere, Pavitola & Ulmane-Ozolina, 2014, 533–535). Positiivinen opettaja-oppilassuhde parantaa myös oppilaiden sitoutumista koulunkäyntiin, tukee heidän osallistumistaan akateemiseen toimintaan, nostaa oppilaiden saavutuksia koulussa, kehittää oppilaiden taitoja oppimisympäristön ja sosiaalisen ympäristön rakentajina sekä lisää oppilaiden hyvinvointia (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014, 49; ks. myös Manninen, 2018, 91). Peisner-Feinberg kollegoineen (2001, 1543–1544) toivat esille pitkittäistutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisen suhteen läheisyys vaikutti merkittävästi lapsen sosiaalisiin ja kognitiivisiin taitoihin, tarkkaavaisuuteen sekä käytöshäiriöihin vielä lapsen ollessa toisella luokka-asteella (ks. myös Howes, 1990, 232–233). Läheinen opettaja-oppilassuhde parantaa koko ryhmän viihtyvyyttä ja hyvää oloa sekä vähentää nega-

tiivisiä tuntemuksia, kuten ahdistusta, paineita ja tylsistymistä (Furrer & Skinner, 2003, 158).

Varhaiskasvatuksen opettajilla on avainrooli myönteisen ilmapiirin luonnissa. Opettaminen on ihmissuhdetyötä, jossa tunteet ovat aina mukana. (Ulmanen, 2017, 41; Talib, 2002, 57.) Myönteinen oppimisilmapiiri vaikuttaa keskeisesti lasten hyvinvointiin, tukee lapsen akateemisia taitoja sekä lisää optimistisuutta ja tyytyväisyyttä (Suldo, Shaffer & Riley, 2008, 64). Opettajan toiminta oppimisympäristön hallinnassa toimii joko oppilaan hyvinvointia tukevana tai ongelmia lisäävänä tekijänä (ks. Gazelle, 2006). Tutkimusten mukaan turvallinen, lämmin ja positiivinen ilmapiiri tukee lasten oppimista, vuorovaikutusta, yhteisöllisyyttä sekä rohkeutta ihmetellä ja kyseenalaistaa asioita (ks. esim. Kusurkar, Croiset & Ten Cate, 2011, 980). Turvallisessa ilmapiirissä myös kehollisuus ja kosketus ovat osa vuorovaikutussuhteen rakentumista. On havaittu, että lapsia fyysisesti lähellä olevilla opettajilla on lasten kanssa vuorovaikutuksellisempi suhde kuin etäällä pysyttäessä. (ks. Keränen, Juutinen & Estola, 2017, 252; Puroila & Estola, 2012, 34-35.) Keränen ym. (2017, 263) korostavat, että on tärkeää ymmärtää ja tiedostaa kosketuksen merkitys osana vuorovaikutusta, koska sanoja ei aina tarvita kommunikointiin.

Sakızin (2015, 125) tutkimuksen mukaan opettajan hyödyntämät oppimista tukevat ja kannustavat opetusmenetelmät lisäävät oppilaiden yhteenkuuluvuudentunnetta, iloa ja sitoutumista, vähentävät negatiivisia tunteita sekä ovat yhteydessä koulumenestykseen. Leskisenoja (2016) toi puolestaan esille omassa tutkimuksessaan opettajan merkityksen myönteisen ilmapiirin ja kouluviihtyvyyden luojana. Myönteiseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun keskittyminen tiivistä luokan yhteisöllisyyttä, avoimuutta ja luottamusta oppilaiden ja opettajan välillä sekä oppilaiden keskinäisissä suhteissa. (Leskisenoja, 2016, 196–198.) Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuuden tunteet ovat tärkeitä motivaatiotekijöitä oppimisessa (Slavin, 2014, 786).

Päiväkodin oppimisympäristö on monille lapsille ensimmäinen ryhmä, johon he tulevat jäseniksi ja opettelemaan toimimista yhdessä muiden kanssa. Ryhmässä lapsi alkaa verrata itseään suhteessa muihin lapsiin, ja siksi erityisesti varhaiskasvatuksessa lapselle on tärkeää tuntea, että hänet hyväksytään mukaan ryhmään. Ryhmässä lapsi oppii jäljittelemällä ja mallioppimisen kautta. Ryhmässä myös lapsen itsekriftisyys kasvaa. Epävarmuutta voi esimerkiksi luoda oma fyysinen koko suhteessa muihin ja lapsi voi myös kokea tullessa kiusatuksi. Ilman leikkikaveria tai ryhmän ulkopuolelle jääminen aiheuttaa lapselle mielipahaa. Kavereiden torjunta ja hyväksyntä ovat lapsen itsearvostukselle sekä sosiaalisten taitojen kehittymiselle merkittäviä tekijöitä. (Hannula & Lepola, 2006, 11; Kirves & Sajaniemi, 2012, 397; Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 71–73, 75–77; Schwartz ym., 2008, 728; Wolke & Lereya, 2015, 880, 883.)

Myönteisessä oppimisilmapiirissä myös sosiaalisten taitojen oppiminen saa terveen pohjan ja lapset pääsevät luomaan vastavuoroisia kaverisuhteita (ks. esim.

Richard, Schneider & Mallet, 2011, 277). Bolger, Patterson ja Kupersmidt (1998, 1188) toivat omassa tutkimuksessaan esille, että kaverisuhteet voivat tukea terveen itsetunnon rakentumista ja lisätä kompetenssia vastustaa kehitykseen negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Samankaltaisia tuloksia sai myös Sroufe (2005, 363), jonka mukaan vahvat ystävyysuhteet muuttivat lapsen käyttäytymistä itsevarmemmaksi myös silloin, kun lapsi työskenteli yksin. Myönteisten tunteiden kokeminen tukee kaverisuhteiden rakentumista ja ylläpitoa. Negatiivisia tunteita säännöllisesti kokevat lapset puolestaan turvautuvat enemmän aikuiseen. (Jokinen, 2017.)

Yhteisöllisyyden merkitystä korostetaan, koska sen arvellaan lisäävän suvaitsevaisuutta, toisten arvostamista ja kunnioittamista sekä joustavuutta toimia uusissa ja erilaisissa tehtävissä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2006, 13). Yhteisössä lapsi kokee kuuluvansa ryhmään sen yhtenä jäsenenä. Yhdessä jaettujen kokemusten kautta lapset luovat uusia merkityksiä, jotka tukevat yhteisöllisyyden rakentumista. (Ikonen, 2006, 153, 164; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 149.)

Yhteenkuuluvuudentunne ei suoraan vaikuta opittavan aiheen oppimiseen, mutta sen rinnakkaisvaikutukset voivat tukea oppimista positiivisesti (ks. Ulmanen, 2017). Päiväkotiyhteisössä lapsi oppii sosiaalisia kykyjä, asenteita, sosiaalisia ja empaattisia taitoja, kuten toisten huomioon ottamista, erilaisia rooleja, ilmaisutaitoja, jakamista sekä neuvottelu- ja vuorovaikutustaitoja. On myös todettu, että yhteiset tavoitteet edistävät laadukkaampaa oppimista ja myönteisten ihmissuhteiden rakentumista yksilöllisiä tavoitteita tehokkaammin. (Hännikäinen, 2006, 127; Ikonen, 2006, 149–150; Roseth, Johnson & Johnson, 2008, 223, 238; ks. myös Kuhl, 2010a.) Yhteisöllisyyden rakentaminen ja yhteenkuuluvuuden tukeminen vaativat alati mukautuvaa ja kontekstisidonnaista toimintaa. Varhaiskasvatuksen opettajalta toiminta edellyttää monipuolisia taitoja ja herkkyyttä tunnistaa, mitkä tekijät vaikuttavat lasten liittymiseen yhteisön jäseniksi ja sosiaalisten suhteiden rakentumiseen. Varhaiskasvatuksessa tulisikin enemmän kiinnittää huomiota lasten yhteenkuuluvuuden tukemiseen ja sosiaalisiin taitoihin. (Juutinen, 2018, 60, 67.)

Päiväkodin myönteinen ilmapiiri koostuu myös vuorovaikutuksesta vanhempien kanssa. Melhuish ym. (2015, 75) huomasivat, että vuorovaikutus vanhempien kanssa on merkitsevä tekijä lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa (ks. myös Galindo & Sheldon, 2012, 99; Kimaro & Machumu, 2015). Vanhempien tuki lapsen koulunkäynnille oli selkeässä yhteydessä koulumenestykseen vasta, kun se tapahtui yhteistyössä koulun kanssa (ks. myös Pursiainen, 2018, 90). Luottamuksellinen ja avoin vuorovaikutussuhde vanhempien kanssa korostuu erityisesti heikoimmista taustoista tulevien lapsien kohdalla. Heikko kasvatuskumppanuus voi vaikuttaa negatiivisesti lapsen kehitykseen. (Melhuish ym., 2015, 75.) Sen sijaan Kimaro ja Machumu (2015, 488–489, 492) havaitsivat, että vanhempien tuki, kannustus ja kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan olivat positiivisessa yhteydessä lapsen koulusitoutumiseen ja akateemisten taitojen kehitykseen (ks. myös Rogers, Theule, Ryan, Adams & Keating, 2009, 46).

Myönteiseen ilmapiiriin vaikuttaa lisäksi päiväkodin henkilöstön keskinäinen työskentelyilmapiiri. Henkilökunnan keskinäisten ilmapiiriongelmiin on havaittu olevan yhteydessä myös lasten psykosomaattisiin vaivoihin ja masennusoireisiin. Työilmapiirin heikko laatu vaikuttaa negatiivisesti lasten mahdollisuuksiin tuoda omia mielipiteitään esille. Yhteisössä, joissa vallitsee luottamuksellinen ilmapiiri, työntekijät kokevat tulevansa hyväksytyiksi ja ymmärretyiksi. (Onnismaa, 2010b, 55.) Opettajien on havaittu kokevan vähemmän tyytyväisyyttään työstään, korkeampia stressitasoja ja heikompaa motivaatiota työilmapiirin ollessa raskas (Collie, Shapka & Perry, 2012, 1200). Vaikutus on monensuuntainen. Aloen, Amon ja Shaninan (2014, 116–117) tutkimuksen mukaan opettajan kokema stressi heikentää vuorovaikutuksen laatua.

Työn laatuun vaikuttaa henkilökunnan osaamisen lisäksi mielihyvä, jota työntekijä työstään saa. Työntekijän mielihyvä syntyy innostuksesta ja viihtymisestä työssä, joita toimiva työyhteisö tukee. Työssään hyvinvoiva henkilö pystyy monipuolisempiin ja luovempiin ratkaisuihin sekä saa työstään tyydytystä. Positiivisuus tarttuu usein myös muihin työntekijöihin. (Hakanen, 2014, 342–343, 345, 348.) Duckworthin, Quinnin ja Seligmanin (2009, 543) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien elämäntyytyväisyys ja sinnikkyys olivat yhteydessä oppilaiden akateemisten taitojen kehittymiseen.

Päiväkotien varhaiskasvatustoiminnassa sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin, vahvuuksien huomiointi, joustavuus, vastuunjakaminen ja arvostus luovat puitteet hyvälle työyhteisölle (Halttunen, 2009, 139–140; Karila & Nummenmaa, 2006, 35, 38, 44, 46). Monimuotoinen ja erilaisista persoonista muodostuva tiimi on työyhteisön rikkaus (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 152). Erilaisuuden hyväksyminen tukee avointa ilmapiiriä, ja esimerkiksi Salmi, Perttula ja Syväjärvi (2014, 21) havaitsivat, että positiivinen ilmapiiri voi helpottaa myös kritiikin vastaanottamista ja erilaisten konfliktien ratkaisemista.

Opettajan oma toiminta on keskiössä, kun puhutaan oppimisilmapiiristä. Leskisenojan (2016, 196–198) tutkimus osoitti, että opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa lasten ryhmäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Opettajan myönteinen asenne välittyy myös koko ryhmän ilmapiiriin positiivisesti. Myönteiset tunteet tukevat myönteistä ilmapiiriä, sillä ne vaikuttavat keskeisesti myös toisen ihmisen kohtaamiseen. Johnson ja Fredrickson (2005, 7–8) saivat omassa tutkimuksessaan selville, että positiivisten tunteiden kokeminen vähensi ihmisten luokittelua ja eriarvoistamista sekä lisäsi sosiaalista avoimuutta ja avarakatseisuutta. Oppijan näkökulmasta siten päiväkodin sosiaalinen ympäristö luo parhaimmillaan mitä suotuisimman lähtökohdan erilaisten tietojen ja taitojen oppimiseen.

3 Monimenetelmäinen tutkimusote ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa hyödynnän monimenetelmäistä tutkimusotetta, jonka valintaa perustelen tavoittelemani tutkimustiedon näkökulmasta. Haluan ensinnäkin tutkia, miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat lasten oppimismotivaatiota, oppijan myönteistä minäkäsitystä sekä myönteistä oppimisilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita päiväkodissa. Määrittelen nämä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiiviseksi pedagogiikaksi (VEPP, ks. luku 2.2.2). Toisaalta olen myös kiinnostunut tutkimaan, miten varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamat sisällöt toteutuvat päiväkotien toiminnassa.

Olen asettanut tutkimukselleni yhden pääkysymyksen. Siihen sisältyy kaksi alakysymystä, joihin vastaan tutkimukseni vaiheiden mukaisesti.

Pääkysymys:

Miten positiivisen pedagogiikan sisältöjä toteutetaan suomalaisissa päiväkodeissa?

Alakysymykset:

Vaihe I: Miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat lasten oppimismotivaatiota, oppijan myönteistä minäkäsitystä sekä myönteistä oppimisilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita päiväkodissa?

Vaihe II: Miten varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamat sisällöt toteutuvat päiväkotien toiminnassa?

Monimenetelmäistä tutkimustani voidaan kuvata kaksivaiheiseksi, sillä ensimmäisessä vaiheessa tutkin tutkimushenkilöiden käsityksiä siitä, miten VEPP-sisältöjä voidaan toteuttaa ja toisessa vaiheessa – ensimmäisen vaiheen tuloksiin nojaten – kuinka opettajien kuvaamat sisällöt toteutuvat päiväkotien toiminnassa (ks. Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 17). Pystyäkseni vastaamaan näihin tutkimukselleni asetettuihin tavoitteisiin tuntui järkevältä valita sellainen tutkimusote, joka mahdollistaa monipuolisten aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien hyödyntämisen.

Tutkimukseni lähestymistapa edustaa pragmatismia, joka on tyypillinen monimenetelmäisille tutkimuksille (Creswell, 2009, 17; Tashakkori & Creswell, 2007, 4–6). Pragmatismien käytännöllinen lähestymistapa antaa mahdollisuuden yhdistää eri paradigmoja (Feilzer, 2010, 7) ja hyödyntää erilaisia tutkimustekniikoita tiedon tuottamiseksi (Tashakkori & Creswell, 2007, 5). Tutkimukseni perusta on tosielämän käytänteisiin keskittyvä ja edustaa pluralistista käsitystä tiedosta (Creswell, 2009, 6).

Ymmärrän tutkimuksessani, ettei ole yleispätevää kaiken kattavaa pedagogista teoriaa, jonka mukaan varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa tulisi toimia. Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa hyödynnän fenomenografiaa, joka asettuu sosiaalisen konstruktivismiin perusolettamuksiin. Sen mukaan samasta ilmiöstä voi olla useita erilaisia kokemuksia ja käsityksiä. (Metsämuuronen, 2008, 12–13; Pikkarainen, 2009, 198–199; ks. luku 4.1.) Tämä antaa mahdollisuuden lähestyä varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä omasta työstään. Tiedon luonnetta tarkasteltaessa hyväksytään sen henkilökohtaisuus: kukin yksilö rakentaa tietoisuuttaan ja antaa merkityksiä kokemuksilleen suhteessa aiempiin kokemuksiinsa ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Amineh & Asl, 2015, 13; Creswell, 2009, 8–9; Kalina & Powell, 2009, 241).

Voidaan kuitenkin olettaa, että on olemassa tietynlaisia kuvauskäsitteitä, joilla voidaan pyrkiä kasvatuksellisiin ja pedagogisiin tavoitteisiin (ks. Pikkarainen, 2009, 198–199). Tähän perusteluun nojaa tutkimukseni toinen vaihe, jossa tutkin sitä, miten ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamat sisällöt toteutuvat päiväkotien toiminnassa. Kvantitatiivisella otteella pyrin yleistettävyyteen ja käsitteiden varmistamiseen (Creswell, 2009, 6). Toinen vaihe noudattaa siten postpositivistisia perusolettamuksia (ks. Creswell, 2009, 17) siitä, että tieto on eksaktia ja se voidaan tavoittaa tarkoin mittaamalla (Doyle, Brady & Byrne, 2009, 177).

Yhdessä tutkimukseni vaiheet tuottavat oleelliset sisällöt pragmaattiseen lähestymistapaan. Tutkimuksessani liikutaan toiminnan ja tietämisen tasoilla, joissa tieto kytkeytyy toimintaan. Pragmatismissa ajatellaan, että tiedon muodostaminen vaatii aina osakseen taitoa ja että tiedolla pyritään edistämään käytännön päämääriä. Näin ollen teorian ja taidon välillä on vastavuoroinen suhde. Pragmatismissa puututaan siis ontologisiin eroihin kyseenalaistaen käytännön ja teorian väliset rajat. (Pihlström, 2017.) Ajattelen, että varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä omasta pedagogisesta toiminnasta tutkimalla voin löytää sellaista käsitteellistä tietoa, jota on mahdollista varmentaa myös laajemmalta otannalta mittaamalla. Tutkimuksessani siten edetään pragmaattisista lähtökohdista tavoitteena tuottaa monipuolinen kuvaus varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivisesta pedagogiikasta.

Metodologialtaan tutkimukseni kuuluu monimenetelmäisen metodologisen paradigman kehykseen, jossa yhdistetään laadullista ja määrällistä tutkimusta (ks. Sormunen, Saaranen, Tossavainen & Turunen, 2013, 314). Perustelen tutkimusotteen valintaa edellä esitellyllä pragmaattisella lähestymistavalla: laadullinen tai tilastollinen menetelmä ei yksin tuottaisi riittävästi tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Siinä missä tutkimukseni laadullinen vaihe tuottaa tutkittavasta aiheesta yksilöllistä tietoa, kvantitatiivinen osio tähtää yleistettävän tiedon tuottamiseen (ks. Creswell & Plano Clark, 2006, 9; Creswell 2014, 2, 15). Monimenetelmäisellä tutkimusotteella pyrin yhdistämään näiden kahden metodologisen paradigman edut saavuttaakseni syvällisen ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä ja vastatakseni riittävällä laajuudella

tutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen otteen yhdistämisessä pidän tärkeänä sitä, että ne täydentävät toisiaan ja että yhdistämisellä on selkeä tarkoitus tutkimuksen kannalta. (Creswell & Plano Clark, 2006, 18; Creswell & Garret, 2008, 322.)

Päädyttyäni monimenetelmäiseen tutkimusotteeseen minun oli siis ensiksi ratkaistava, kuinka yhdistelen menetelmiä, mitä etuja ja haasteita monimenetelmäisyys sisältää sekä miten perustelen tekemäni valinnat (ks. myös Schoonenboom & Johnson, 2017, 123). Creswellin (2009, 206) mukaan monimenetelmäisen tutkimuksen suunnittelussa on huomioitava *ajoitus, painotus, yhdistäminen ja teoretisointi*. Esittelen taulukossa 1 tutkimuksen eri osioiden mahdollisia toteutusvaihtoehtoja, minkä jälkeen kuvaan omassa tutkimuksessani tekemiäni monimenetelmäisyyden toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja.

Taulukko 1: Monimenetelmäisen tutkimusotteen erilaiset vaihtoehtoiset toteutustavat (Lähde Creswell, 2007; 2009; Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2007, 171, suomennos Samuli Ranta)

<i>Ajotus</i>	<i>Painotus</i>	<i>Yhdistäminen</i>	<i>Teoretisointi</i>
Samaan aikaan toteutettu tiedonkeruu	Samanarvoiset	Erillistä (Integrating)	Pääteltävissä oleva (Implicit)
Kvalitatiivinen tiedonkeruu suoritetaan ensin	Kvalitatiivinen	Yhdistettyä (Connecting)	Täsmällinen (Explicit)
Kvantitatiivinen tiedonkeruu suoritetaan ensin	Kvantitatiivinen	Sisäistä/Integroitua (Embedding)	

Ajotus

Aineistoa voidaan kerätä erillisinä jaksoina tai samaan aikaan (Creswell, 2009, 206). Tässä tutkimuksessa perättäinen aineistonkeruustrategia toteutuu siten, että ensimmäisen vaiheen toteutan laadullisin haastatteluin, joissa kysymykset ovat avoimia. Tämä mahdollistaa varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten kuulemisen ja mielipiteiden ilmaisemisen sekä uuden tiedon syntymisen osana tutkimusprosessia. Laadullisen osion dataa voidaan kutsua avoimeksi (open-ended) tiedoksi. Monimenetelmäisessä tutkimusotteessa tutkijalla pitää olla riittävän laaja ymmärrys aiheesta ennen siirtymistä tutkimuksen toiseen vaiheeseen (Creswell, 2009, 206), ja tässä tutkimuksessa ensimmäinen vaihe muodostaakin pohjan toiseen vaiheeseen siirtymiselle.

Tutkimukseni toisessa, tilastollisessa vaiheessa pyydän varhaiskasvatuksen opettajia vastaamaan ennalta asetettujen vastausvaihtoehtojen mukaan suljettuihin (close-ended) kysymyksiin (Creswell & Plano Clark, 2006, 6). Toisessa vaiheessa on tarkoituksena laajentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä keräämällä tietoja suuremmalta joukolta VEPP:n toteuttamisesta.

Painotus

Tutkimuksessa voidaan painottaa eri menetelmiä eri tavoin tai pitää niitä samanarvoisina. Painotus voi johtua eri tiedonkeruumenetelmien rajoituksista, tarpeesta ymmärtää tutkittavaa aihetta paremmin tai tutkijan omasta mieltymyksestä eri tutkimusmenetelmiä kohtaan. Painotus voidaan myös valita sen mukaan, kuinka tutkimuksen eri vaiheet vastaavat tutkimuksen tavoitteisiin eli tutkimuskysymyksiin. (Creswell, 2009, 206–207; Creswell & Plano Clark, 2006, 81–82; Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2007, 172.) Tutkimuksessani ymmärrän laadullisen tutkimusosuuden tuottavan tutkimukselle merkittävää tietoa, jonka yleistettävyyttä tarkastellaan tutkimukseni tilastollisessa vaiheessa (ks. Borrego, Douglas & Amelink, 2009, 59). Tutkimuksessani kvalitatiivinen vaihe on rakentanut tutkimuksen rungon, jota ilman kvantitatiivisen osion tutkiminen olisi ollut mahdotonta.

Yhdistäminen

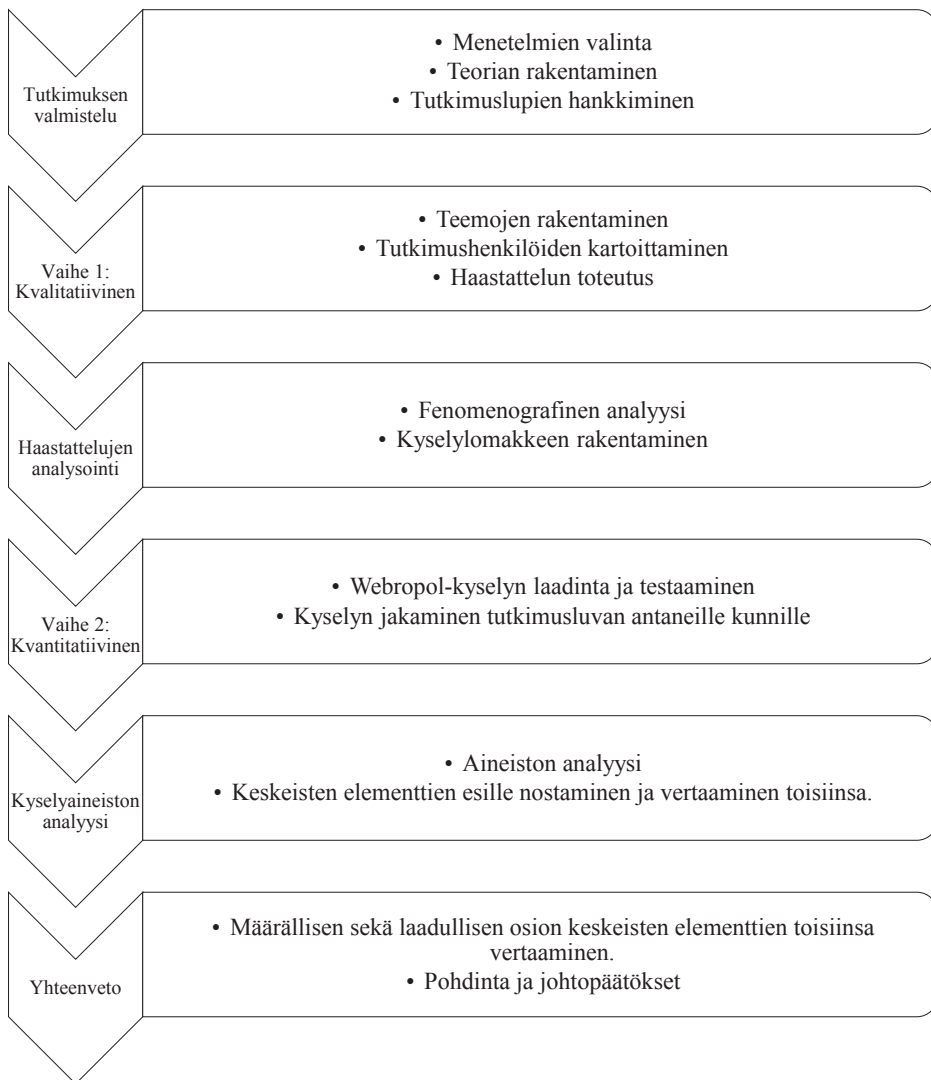
Monimenetelmäisessä tutkimuksessa menetelmien yhdistäminen voi tapahtua seuraavin tavoin: se voi olla *erillistä, yhdistettyä* tai *integroitua*. Tutkimukseni edustaa yhdistettyä tutkimusta, sillä tutkimuksessani kvalitatiivisen aineiston tulosten pohjalta on laadittu tutkimuksen kvantitatiivinen osio. Tiedon analysointi ja tutkimuksen tiedonkeruu ovat siis yhteydessä toisiinsa. (ks. Creswell, 2009, 207–208; Schoonenboom & Johnson, 2017, 116, 123.)

Yhdistetyssä tutkimuksessa voidaan erottaa erilaisia strategioita, joiden pohjalle tutkimuksen eteneminen rakentuu. Tutkivassa strategiassa (exploratory strategy), jota tämä tutkimus edustaa, kvalitatiivinen tutkimus toteutetaan ja analysoidaan ensin, ja sen pohjalta rakennetaan tutkimuksen kvantitatiivinen osuus. Painotus on yleensä kvalitatiivisessa osuudessa. Tutkivassa strategiassa halutaan usein selityksen sijaan tutkia jotain tiettyä ilmiötä tarkemmin. (Creswell, 2009, 201–202.)

Muita mahdollisia strategioita olisivat olleet selittävä ja transformaalinen strategia. Selittävässä strategiassa (explanatory strategy) kvantitatiivinen osio suoritetaan ja analysoidaan ensin ja painotus on tyypillisesti tilastollisessa osuudessa. Transformaalisessa strategiassa (transformative strategy) voidaan toteuttaa joko kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen osio ensin, mikä rakentaa tutkimuksen toisen osion. Transformaali strategia eroaa selittävästä ja tutkivasta strategiasta siinä, että teoreettinen näkökulma ohjaa tutkimusta eteenpäin.

Valitsin tutkivan strategian, koska aihetta on tutkittu vähän. Valitsemani tutkivan strategian avulla pystyn tutkimaan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä siitä,

miten VEPP-sisältöjä päiväkodissa voidaan toteuttaa. Tässä tutkimuksessa toteutamani tutkivan strategian vaiheita havainnollistan kuviossa 2.



Kuvio 2: Tutkivan strategian eteneminen monimenetelmäisessä tutkimuksessa (ks. Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2007, 180, mukaillen, suomennos Samuli Ranta)

Teoretisointi

Teoretisoinnissa tutkimuksen eri vaiheita tarkastellaan laajemmin teoreettisista näkökulmista. Tutkimuksessani ymmärrän, että tutkivaa strategiaa hyödyntäen olen voinut saada tutkittavasta aiheesta laajempaa ymmärrystä sekä täsmällistä (*explicit*)

tietoa (ks. Creswell, 2009, 207–208). Kokonaisuuden lisäksi arvioin tutkimukseni molemmat tutkimusosiot toisista riippumattomina omina tutkimusotteinaan (ks. Schoonenboom & Johnson, 2017, 121). Parhaimmillaan tutkimukseni tuottaa uusia käytännöllisiä ja teoreettisia näkökulmia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikkaan.

4 Tutkimuksen toteutus, I vaihe

4.1 Fenomenografinen tutkimusote

Tämä tutkimuksen vaihe nojaa fenomenografiseen tutkimusotteeseen. Fenomenografisessa tutkimusotteessa ymmärretään, että ihmiset kokevat, käsittelevät ja ajattelevat asioita eri tavoin (Järvinen & Järvinen, 2004, 83; Richardson, 1999, 53). Fenomenografian nimi muodostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata” (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, 114). Fenomenografiassa yksilöiden erilaisia näkökulmia on kuvattu esimerkiksi käsitteillä ”kokemus”, ”näkemys”, ”käsitys” tai ”ymmärrys” (Marton & Pong, 2005, 335–336).

Erona perinteisille tutkimusotteille, joissa kuvataan maailmaa sellaisena kuin se on, fenomenografiassa kuvataan maailmaa siten, miten sitä koetaan ja ymmärretään (Kakkori & Huttunen, 2014, 383). Valitsin tämän tutkimusotteen, koska olen kiinnostunut ihmisten erilaisista käsityksistä ympärillä olevasta maailmasta. Tutkimusote sopii tutkimukseeni erityisen hyvin, sillä tutkimuksessa ei pyritä ymmärtämään eri ilmiöiden merkitystä tai yksilöiden ajatteluprosessia, vaan keskitytään löytämään erilaiset tavat, joilla yksilöt kuvaavat, tulkitsevat ja käsitteellistävät eri ilmiöitä eli tässä tapauksessa VEPP-sisältöjä. (Järvinen & Järvinen, 2004, 83; Åkerlind, 2005, 321; ks. myös Marton & Pong, 2005, 335–336.) Fenomenografia on luonteva vaihtoehto tutkimukselleni, sillä ennako-oletuksena on, että opettajilla on paljon erilaisia käsityksiä siitä, miten VEPP-sisältöjä päiväkodissa voidaan toteuttaa (ks. Metsämuuronen, 2008, 35–36).

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija ymmärtää ihmisen rakentavan omaa ymmärrystään tekemällä johtopäätöksiä kokemistaan asioista. Rationaalisena olentona ihminen pyrkii ymmärtämään ja selittämään itselleen ympärillään olevaa maailmaa aikaisempiin käsityksiinsä perustuen. Ihminen siis oppii jokaisesta kokemuksestaan. Fenomenografiassa tutkija ymmärtää myös kielen keinona ymmärtää maailmaa. Kielen avulla ihminen ilmaisee omia käsityksiään ja ymmärrystään. Koska fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tavasta ymmärtää eri ilmiötä, olen valinnut tutkimusmenetelmäksi haastattelun, jonka avulla tutkimushenkilöt voivat ilmaista omaa ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä ym., 1994, 114, 116, 121–122.)

Tutkimukseni fenomenografinen osuus jakautuu neljään vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa valitsin aiheen, jota haluan tutkia. Toisessa vaiheessa syvennyin aiheeseen, perehdyin valitsemani aiheen teoreettisiin perusteisiin ja jäsenin siihen liittyviä näkökulmia. Kolmanneksi toteutin haastattelun, jonka pohjalta sain kootua tutkittavasta aiheesta erilaisia käsityksiä ja merkityksiä. Viimeisessä vaiheessa

analysoin tutkimushaastattelun ja luokittelun erilaiset käsitykset niiden merkitysten perusteella. Fenomenografisessa analyysissä luokittelun avulla voidaan yksittäisistä käsitteistä luoda laajempia merkitysverkostoja. (Metsämuuronen, 2008, 35–36; Rissanen, 2009, 37, Syrjälä ym., 1994, 115.)

Haastattelu on tyypillinen fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä, joka myös tähän tutkimukseen valikoitui. Arvelin saavani hyvin esiin tutkimushenkilöiden erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä haastatteleamalla heitä. (ks. esim. Åkerlind, Bowden & Green, 2005, 83, 87.) Etsin aineistosta käsitysten eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia, joista pyrin löytämään myös ne rakenteelliset tekijät, jotka linkittävät yhteen nämä erilaiset kokemustavat. Tulokseksi sain tulosa-varuuden, jonka esittelen myöhemmin tarkemmin.

Fenomenografiassa hyödynnetään luokittelua, jonka tarkoitus on edustaa eri tapoja kokea käsiteltävää ilmiötä. Luokittelun avulla voidaan tarkastella ihmisten kollektiivista kokemusta ilmiöstä kokonaisvaltaisesti siitä huolimatta, että ihmiset kokevat ilmiön eri tavoin ja eri olosuhteissa. Ideaalitapauksessa tulokset edustavat kokonaisuudessaan otosryhmän eri tapoja kokea kyseinen ilmiö. (Järvinen & Järvinen, 2004, 84; Åkerlind, 2005, 322–323.)

Fenomenografiassa voidaan erotella kaksi erilaista tiedon tasoa. Ensimmäisessä tasossa keskityin hahmottamaan tutkittavien erilaisia käsityksiä aiheesta. Toisessa tasossa analysoin tietoa syvemmin, minkä pohjalta loin tutkittavasta aiheesta yleisen merkitysverkoston. (ks. Järvinen & Järvinen, 2004, 83; Metsämuuronen, 2008, 34; Rissanen, 2009, 36–37; Syrjälä ym., 1994, 114, 125–128.)

Fenomenografiassa ymmärretään, että tieto muodostuu todellisen maailman ja subjektiivisen maailman välisessä suhteessa. Sen mukaan erilaiset tavat kokea asioita ilmentävät suhdetta kokijoiden ja ilmiön välillä. Tämä johtaa olettamukseen, että erilaiset kokemustavat ovat loogisessa yhteydessä toisiinsa, ja niiden yhtymäkohtana toimii ilmiö, johon kokemus perustuu. (Åkerlind, 2005, 322–323.) Ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä on suhteellista ja se liittyy tutkimuskohteen tulkintaan kyseisestä aiheesta. Ymmärrys ilmiötä kohtaan voi muuttua ja muovautua uusien kokemusten myötä (ks. hermeneutiikka). Jotta erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä voidaan havaita, tulee tutkimuskohteen kanssa pyrkiä dialogiin ja luomaan ymmärrys tutkimuskohteen erilaisista käsityksistä. Näin ollen tutkijana tehtäväni on pyrkiä ymmärkykseen. (ks. Guba & Lincoln, 2005, 193–196.)

4.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on hyödyllinen tutkimusmenetelmä, kun tutkittavaa kohdetta on kartoitettu tai määritelty vain vähän. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Tutkimushenkilön elämysmaailma, aikaisemmat kokemukset ja haastattelun tulkinta vaikuttavat olennaisesti siihen,

millaisia vastauksia haastattelu tuottaa. (ks. Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008, 292; Qu & Dumay, 2011, 239; Seidman, 2006, 7.)

Valitsin tutkimukseni laadullisen osion aineistonkeruumenetelmäksi teema-haastattelun, koska olen kiinnostunut haastateltavieni kokemuksista ja niistä muodostuneista käsityksistä. Tutkimushenkilö luo haastattelussa merkityksiä, joiden tarkoituksena on syventää ja laajentaa tietoa tutkittavasta aiheesta tutkijan tehdessä haastattelun sisällöstä omia tulkintojaan (Anyan, 2013, 2; Qu & Dumay, 2011, 239). Haastattelun etuja onkin, että se on menetelmänä joustava, se sallii täsmennyksiä kysymyksiin, sitä voidaan hyödyntää tiedon kartoittamiseen, sen avulla voidaan saada konkreettisia esimerkkejä aiheeseen ja se mahdollistaa tiedon tarkastelun eri näkökulmista (ks. esim. Barriball & White, 1994, 330; Hirsjärvi & Hurme, 2011, 35–36, 42–43).

Haastattelua voidaan pitää merkityksenantoprosessina, jossa haastateltavat tuovat esille omaa kokemusmaailmaansa (Seidman, 2006, 7). Valitsemani haastattelumuoto on puolistrukturoitu teemahaastattelu, joka rakentuu tiettyjen aihealueiden ympärille eikä sitä ole rakennettu tarkkojen kysymysten varaan. Siinä on olennaista pitää kysymykset mahdollisimman avoimina, jotta haastateltavat voivat tuoda esille oman näkemyksensä asiasta. (Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008, 291; Hirsjärvi & Hurme, 2011, 48; Niikko, 2003, 31; Qu & Dumay, 246–247; Teddlie & Tashakkori, 2012, 777.) Teemahaastattelun periaatteiden mukaan yksilöiden omat kokemukset, tulkinnat ja merkityksenannot asioille otetaan huomioon. Siinä pyritään tuomaan esille haastateltavan suhde tutkittavaa ilmiötä kohtaan sekä haastateltavan henkilökohtaiset tulkinnat ja kokemukset haastateltavasta aiheesta. (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, 315–316; Eskola & Suoranta, 2001, 86; Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008, 292; Hirsjärvi & Hurme, 2011, 48; Niikko, 2003, 31.)

Rakensin haastattelun teemat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivisen pedagogiikan (VEPP) sisältöjen mukaisesti (ks. luku 2.2.2). Haastattelun kysymykset kohdistuivat teemoihin tiedustellen esimerkiksi, kuinka tutkimushenkilöt tukevat lapsen oppimismotivaatiota tai miten lapsen hyvinvointia, osallisuutta, lapsilähtöisyyttä, lapsen itsetuntoa, vahvuuksia, myönteisiä oppimiskokemuksia, opettaja-lapsi-suhdetta ja sosiaalista ympäristöä voidaan tukea sekä miten huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä voidaan toteuttaa. Kyselylomakkeeseen tein myös jokaiseen teemaan apukysymyksiä, joita käytin tarvittaessa edistämään haastattelun kulkua (ks. liite 2 & 3). Teemahaastattelun tarkoituksena oli saada vastauksia siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat VEPP-sisältöjä päiväkodissa. Tässä tutkimusvaiheessa keräämäni haastatteluaineisto toimii myös pohjana tutkimukseni toiselle, kvantitatiiviselle vaiheelle, jossa tutkin, miten varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamat sisällöt toteutuvat päiväkotien toiminnassa.

4.3 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruun toteutus

Tutkimukseni kannalta on tärkeää ymmärtää, ketä tutkitaan ja kenen tuottama tieto on relevanttia tutkittavan aiheen kannalta (ks. Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 16). Tutkimukseni ensimmäisen vaiheen tutkimushenkilöt valikoituivat sen olettamuksen mukaan, että koulutuksessa saatu laaja teoriapohja lisää tutkimushenkilöiden ymmärrystä tutkittavaa asiaa kohtaan. Pidän tärkeänä myös subjektiivista kokemusta, mutta en halunnut toisaalta nojata pelkkään työkokemukseen (ks. Himanka, 2002, 135). Kuvaan seuraavaksi tutkimushenkilöiden valinnan periaatteita tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa.

Harkinnanvarainen otanta on laajasti kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetty otantamenetelmä, jota pidetään tehokkaana tiedonhankinta tapana (ks. Etikan, Musa & Alkassim, 2016, 3; Koerber & McMichael, 2008, 466; Palinkas ym., 2015; Yates, Partridge & Bruce, 2012, 103). Valitsin tutkimushenkilöt hyödyntäen harkinnanvaraista otantaa siten, että tutkimushenkilöiden tuli täyttää tietyt kriteerit osallistuakseen tutkimukseen. Otantamenetelmä sopi tutkimukseeni, koska haastatteluissa pyrin saavuttamaan ne henkilöt, joilla on paras mahdollinen tieto tutkitavasta ilmiöstä (ks. myös Etikan, Musa & Alkassim, 2016, 3). Tein tutkimukseni ensimmäisen vaiheen tutkimushenkilövalinnan neljän kriteerin perusteella:

1. *Tutkimushenkilöt toimivat pätevinä varhaiskasvatuksen opettajina.* Haastatteluun osallistuvan henkilön tuli olla koulutuksessaan suuntautunut varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden voi suorittaa ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 82).

2. *Tutkimushenkilöt ovat pedagogisesti korkeasti koulutettuja.* Lastentarhanopettajakoulutuksen saaneiden varhaiskasvatuksen opettajien vahvuuksia on pedagoginen osaaminen (ks. Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 83). Lastentarhanopettajakoulutus suoritetaan yliopistossa, jolloin varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden saaminen edellyttää kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittamista varhaiskasvatukseen suuntautuneena. Kandidaatin tutkinnon jälkeiseen maisterin tutkintoon voi kouluttautua 120 opintopisteen laajuisella kokonaisuudella. Sen tarkoituksena on lisätä varhaiskasvatuksen opettajan akateemista asiantuntijuutta sekä kasvattaa osaamista omassa pääaineessaan. Kasvatustieteen maisteriksi (vuoden 2011–2012 tilastojen mukaan) voi kouluttautua kuudessa eri yliopistossa: Oulun, Jyväskylän, Turun, Tampereen, Helsingin ja Itä-Suomen yliopistossa. Näistä neljässä kandidaatin tutkinnon suorittanut voi jatkaa suoraan maisteriopintoihin. Vuosina 2015–2017 varhaiskasvatuksen opinnot suorittaneita kasvatustieteen maistereita valmistui vuositason keskimäärin 106. (Karila ym., 2013, 37, 59–61; Lastentarha, 2017; Pursiainen ym., 2019, 57; Varhaiskasvatuslakiluonnos, 2018, 55.)

3. *Tutkimushenkilöiden koulutus vastaa nykyisiä opetussuunnitelmia.* Nykyiset ohjausasiakirjat tulivat voimaan vuosien 2016–2017 aikana ja ne on laadittu vuosien

2014–2016 aikana (ks. Opetushallitus 2016a; 2016b), jotta uusien käytäntöjen sisäistämiseen olisi saatu aikaa. Tausta-ajatuksena on, että tutkimushenkilöiden koulutus ainakin osittain vastaisi uusia ohjausasiakirjoja, mikäli ohjausasiakirjat on laadittu ennen valmistumisvuotta. Ohjausasiakirjat luovat keskenään jatkumon varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Niiden keskeiset piirteet ja tavoitteet ovat keskenään johdonmukaisia (vrt. esim. Opetushallitus 2016a ja 2016b), jolloin voidaan myös olettaa, että ohjausasiakirjat vaikuttavat opettajien koulutuksen sisältöön.

4. Tutkimushenkilöillä on työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajan tehtävistä vähintään yksi toimintakausi. Väitöskirjani ensimmäisessä vaiheessa tutkin, miten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivista pedagogiikkaa (VEPP) voidaan toteuttaa päiväkodissa. Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi oli tärkeää rajata, että haastattelujen toteuttamisen aikana tutkimushenkilöt olivat työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajina ja saaneet aikaa sisäistää oman ammatti-identiteettinsä, jotta pystyvät vertaamaan toimintaa myös laajemmassa perspektiivissä.

Valitsin tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneet henkilöt näiden edellä mainittujen kriteerien pohjalta. Heidän tuli siis olla kasvatustieteen maisterin tutkinnolla jatkokouluttautuneita varhaiskasvatuksen opettajia, joiden koulutus pohjautuu vuosina 2014 ja 2016 laadittujen ohjausasiakirjojen oppimis- ja kasvatuskäsityksiin. Työkokemusta haastateltavilla tuli olla vähintään yksi toimintakausi. Näiden perusteiden pohjalta kvalitatiivisen osion tutkimushenkilön tuli olla valmistunut maisteriopinnoista vuonna 2015 tai sen jälkeen.

Valmistelin ja suunnittelin tutkimuksen kvalitatiivisen osion keväällä 2018. Aloitin valmistelun tutkimushenkilöiden kartoittamisella, joka tapahtui talvella 2018. Tarkoitukseni oli saada sekä alueellisesti että määrällisesti riittävän laaja otos kvantitatiivisen tutkimusosion rakentamiselle. Vuonna 2018 ei ollut olemassa valtakunnallisia tilastoja (ks. esim. Repo, 2019, 30), joiden pohjalta olisi voinut rekrytoida kriteerit täyttäviä haastateltavia. Kartoituksen aikana selvisi, että maistereita työskentelee useissa erilaisissa tehtävissä, kuten päiväkodin johtajina, hanke-työntekijöinä, asiantuntijoina ja täysin muissa kuin varhaiskasvatusalan tehtävissä. Erityisesti pääkaupunkiseudulla maisteriksi valmistuneet vaikuttivat hakeutuvan muihin kuin varhaiskasvatuksen opettajien tehtäviin, koska pääkaupunkiseudulla työllistymismahdollisuuksia on muita paikkakuntia enemmän ja niissä myös palkkataso on usein korkeampi. Oman haasteensa tutkimushenkilöiden rekrytoimiseen toi se, että vuonna 2017 tehdyn selvityksen mukaan lähes neljäkymmentä prosenttia varhaiskasvatuksen opettajista suunnittelee alanvaihtoa (ks. Eskelinen & Hjelt, 2017, 40, 43), mikä edelleen pienensi mahdollisten tutkimushaastateltavien määrää.

Tutkimushenkilöiden rekrytointi oli aktiivista toimintaa. Hyödynsin siinä monipuolisesti erilaisia verkostoja. Etsin haastateltavia jakamalla viestiä eri kaupunkien hallinnon tai johtajien avulla sekä hyödyntämällä yhteyksiäni Varhaiskasvatuksen Opettajien Liittoon (ent. Lastentarhanopettajaliitto) ja henkilökohtaisia verkostojani. Käytin apunani myös sosiaalisen median kanavia (LinkedIn, Twitter, Facebook

ja Instagram), joiden kautta sain rekrytoitua suurimman osan haastateltavista. Yhteensä haastatteluihin lupautui 30 kriteerit täyttävää varhaiskasvatuksen opettajaa.

Ennen varsinaista haastattelua lähetin haastateltaville valmistavia kysymyksiä (ks. liite 2), joiden avulla he pystyivät orientoitumaan aiheeseen. Suoritin aineistonkeruun kesän ja syksyn 2018 aikana. Haastatteluiden kesto vaihteli noin neljästäkymmenestä minuutista noin yhdeksäänkymmeneen minuuttiin. Viisi haastattelua jäi alle kuudenkymmenen minuutin, ja mediaani haastatteluiden kestossa oli noin kuusikymmentäviisi minuuttia. (vrt. DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, 315.) Äänitin ja litteroin jokaisen haastattelun kokonaisuudessaan. Kolme haastattelua toteutettiin kasvokkain, kaksi pelkällä puheyhteydellä ja loput videopuheluilla.

Tutkimuksen kvalitatiiviseen osioon osallistui 21 henkilöä, jolloin totesin, ettei uusien haastateltavien mukaan ottaminen toisi enää uutta tietoa haastattelun teemoihin tai niissä esitettyihin kysymyksiin (ks. myös Bowden, 2005, 17; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, 317). Teemahaastattelun taustatietoihin kuuluivat sukupuoli, ikä, työpaikkakunta, opiskelupaikkakunta ja työkokemus (ks. liite 3). Lisäksi tiedustelin haastateltavien erityistehtävistä ja muista keskeisistä asioista, jotka olennaisesti syvensivät haastatteluiden sisältöä sekä rikastuttivat ja monipuolistivat tutkimusosion tuloksellista antia.

Haastatteluihin osallistuneista henkilöistä kaksi oli miehiä ja yhdeksäntoista naisopettajia. Eskelisen ja Hjeltin (2017, 17) valtakunnalliseen selvitykseen vastanneista varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstöstä 97 % oli naisia, joten haastatteluihin osallistuneiden henkilöiden jakauma muistutti valtakunnallista keskiarvoa. Ikäjakauma haastateltavilla oli kaksitoista vuotta, nuorin oli 26-vuotias ja vanhin 37-vuotias. Haastateltavien keski-ikä oli noin 30 vuotta. Suomessa varhaiskasvatuksen henkilöstön keski-ikä on vuoden 2012 tilastojen mukaan 47,5 vuotta (Eskelinen & Hjelt, 2017, 16). Haastateltavien työkokemus vaihteli yhdestä kymmeneen vuoteen. Tämä tarkoittaa, että osa oli työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä ennen maisteriopintojen suorittamista. Usealla haastateltavalla oli työkokemusta johtajan tai varajohtajan tehtävistä. Osa haastateltavista oli puolestaan osallistunut aktiivisesti järjestötoimintaan. Lisäksi heidän osaamistaan oli hyödynnetty erilaisissa työryhmissä, kuten kunnan varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa sekä erilaisissa asiantuntija- ja kouluttamistehtävissä.

Maantieteellisesti tutkimushenkilöiden jakauma oli monipuolinen. Haastateltavia oli Uudeltamaalta aina Lappiin asti. Haastateltavat työskentelivät yhteensä kahdeksassa eri kunnassa ja edustettuna olivat niin pienet (alle 10 000 asukasta) kuin isotkin (yli 100 000 asukasta) kunnat. Kaksi kolmannesta tutkimushenkilöstä työskenteli isoissa kunnissa. Varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden haastateltavat olivat saaneet joko Oulusta, Helsingistä tai Jyväskylästä. Maisteriopinnoista haastateltavat olivat valmistuneet 2015, 2016 tai 2017, joko Oulusta tai Helsingistä.

Haastateltavat työskentelivät hyvin erilaisissa lapsiryhmissä ja tämä osaltaan monipuolistaa teemahaastattelujen kokonaistuloksia. Osa työskenteli ryhmissä, joissa

oli useita tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia lapsia, osalla ei ryhmässään tukea tarvitsevia lapsia ollut ollenkaan. Osalla haastateltavista olikin varhaiskasvatuksen erityisopettajan pätevyys. Yksi haastateltavista kertoi, että hänellä oli myös pätevyys työskennellä aineenopettajana.

Tutkimuksen haastatteluihin osallistui henkilöitä niin kunnallisista kuin yksityisistä päiväkodeista. Haastatteluissa kunnallinen ja yksityinen sektori erotuivat jonkin verran varhaiskasvatuksen opettajille kuuluvien tehtävien osalta, kun yksityisessä päiväkodissa lapsien kanssa vietettyä aikaa saattoivat viedä myös mahdollinen astiahuolto tai johtamistehtävät. Tämä nousi esille niiden tutkimushenkilöiden kohdalla, jotka työskentelivät yli 10 yksikköä omistavissa päiväkotiketjuissa. Yksi haastateltavista työskenteli päiväkodissa, jonka toiminnassa painottui montessoripedagogiikka.

Haastateltavilla oli myös hyvin erilaisia kokemuksia tiimityöskentelystä ja yhteistyöstä huoltajien kanssa. Osa haastateltavista kertoi työskennelleensä hyvin heikoissa työyhteisöissä ja tiimeissä, osa puolestaan vahvoissa. Samanlaisia kokemuksia haastateltavat toivat esille myös yhteistyöstä huoltajien kanssa. Osa opettajista kertoi hyviä kokemuksia aktiivisista vanhemmista, joiden kanssa osallisuuden toteuttaminen oli helppoa, osa sai omalla aktiivisella toiminnallaan huoltajien mielenkiinnon kasvamaan toimintaa kohtaan. Osalla puolestaan oli haasteita yhteistyön toteutumisen kanssa.

Haastattelut toteutuivat hyvin haastattelupohjan raameissa ja aiheen ulkopuolelle ei juuri ajauduttu. Ennakkoon asetettujen haastattelukysymysten lisäksi tarkentavia kysymyksiä ei juuri tarvinnut käyttää. Apukysymyksineen esitettäviä kysymyksiä koko haastattelurungossa oli viisikymmentäneljä, joiden sisällön kävin läpi lähes kaikkien haastateltavien kanssa (ks. liite 3). Osassa haastatteluja keskityttiin vahvemmin tiettyihin teemoihin, koska haastateltavien omat kokemukset kohdistuivat näihin teemoihin (ks. myös Qu & Dumay, 2011, 249).

Suoritin haastattelut siten, että valitsin seuraavan kysymyksen aina tutkimushenkilön vastauksen perusteella, jotta haastattelusta tulisi mahdollisimman yhtenäinen (ks. esim. Cope, 2004, 12–13; Qu & Dumay, 2011, 249–251). Esimerkiksi, mikäli tutkimushenkilö sivusi työyhteisöä puhuessaan oppimismotivaatiosta, seuraava kysymys saattoi käsitellä työyhteisön merkitystä lapsen kokemukselle. Haastatteluiden teemat limittyivät vahvasti yhteen ja toistoa haastatteluissa ei voitu välttää. Kerroin myös tutkimushenkilöille, ettei toisto vastauksissa haittaa. Osassa vastauksia vastattiin myös useampaan kysymykseen, jolloin kaikkia kysymyksiä ei tarvinnut esittää.

Tutkimushenkilöiden valmistautuminen haastatteluihin vaihteli suuresti. Osa oli lukenut tarkkaan orientoivat kysymykset ja kirjoittaneet vastauksia jo valmiiksi paperille, osa oli vain tutustunut kysymyksiin ennakkoon ja osa ei ollut valmistautunut mitenkään erityisesti itse haastatteluun. Haastattelutilanteet itsessään olivat luonteeltaan rentoja. Haastattelijan tehtävässäni aktiivisen läsnäolon merkitys korostui,

jotta haastattelu pysyi yhtenäisenä (ks. Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008, 292–293). Haastatteluiden aikana en tehnyt muistiinpanoja tai litterointia.

Palaute haastatteluista oli hyvää. Useat haastateltavat antoivat jopa kiitosta, että pääsivät pohtimaan omaa toimintaansa ja miettimään sitä eri näkökulmista. Tilanne koettiin arvokkaana itsereflektion näkökulmasta. Osa huomasi omassa toiminnassaan puutteita ja koki, että voisi kiinnittää tiettyihin osa-alueisiin enemmän huomiota omassa työssään. Osa koki muutaman kysymyksen vaikeaksi, mutta pienen pohdinnan jälkeen myös niihin pystyttiin vastaamaan. Niin sanotut vaikeammat kysymykset haastatteluissa ajoitin haastattelun puoliväliin tai loppupuolelle (ks. Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008, 292). Tutkimushenkilöt sanoivat usein haastattelujen jälkeen, että aika kului nopeasti, eivätkä huomanneet ajankulkua haastattelun aikana. Myös innostus näkyi osalla haastattelun jälkeen, ja he kertoivat saaneensa uutta puhtia työhönsä haastattelun johdosta.

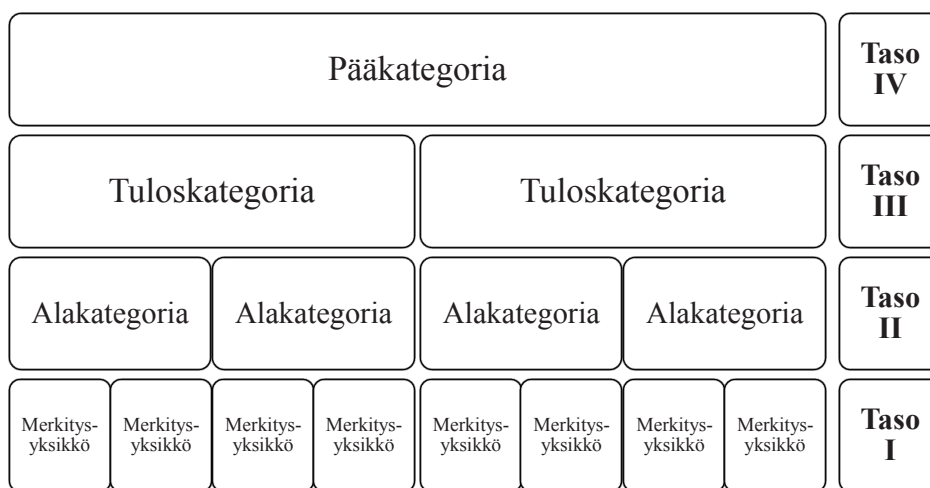
4.4 Fenomenografinen aineiston analyysi

Aineiston analyysi lähtee liikkeelle aineiston kuvailemisella, mikä luo perustan analyysille. Edellisessä luvussa pyrin kertomaan tarkasti, keitä tutkimukseen on osallistunut, kuinka tutkimushenkilöt ovat valikoituneet, milloin tutkimus on tehty, kuinka laaja tutkimusote on ja kuinka tutkimus on toteutettu. Analyysin toinen vaihe on aineiston luokittelu. Luokittelun avulla haastatteluaineisto yksinkertaistetaan ja kategorisoidaan sellaiseen muotoon, että aineiston tulkinta on mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 145, 147; Åkerlind, 2012, 122.)

Fenomenografiassa teoriaa ei hyödynnetä käsitysten testaamiseen tai niiden ennakolta luokitteluun eli kategorisointiin. Fenomenografiassa luodaan uutta teoriaa eli tutkimuksen perusväittämät syntyvät aineiston tulkinnan ja analyysin pohjalta. (Richardson, 1999, 64, 70; Syrjälä ym., 1994, 123.) Tulosten kategorisoinnissa voidaan erottaa Uljensin (1989, 46–51) mukaan kolme erilaista tapaa järjestää käsitteitä, jotka ovat horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Horisontaalisessa kategorisoinnissa, jota tutkimuksessani käytin, ymmärretään, että erilaiset kategoriat ovat yhtä arvokkaita suhteessa toisiinsa. Vertikaalisessa kategorisoinnissa jäsennetään kategoriat jonkin tietyn kriteerin pohjalle, kuten käsitysten esiintymismäärän mukaan tai aikajärjestykseen. Hierarkkisessa kuvaustavassa kategoriat ymmärretään eri tasoiksi ja ne on järjestetty arvoasteikon mukaisesti. (Järvinen & Järvinen, 2004, 85–86.) Arvioin horisontaalisen kategorisoinnin palvelevan analyysia parhaiten, koska olin asettanut tiukat kriteerit haastatteluihin osallistuneille tutkimushenkilöille (ks. Marton, 1981, 192–193; Yates, Partridge & Bruce, 2012, 103). Luvussa 4.3 olen esitellyt kriteerit, jotka asetin tutkimushenkilöiden osallistumiselle.

Analyysini noudatti perinteistä fenomenografinen analyysin mallia (ks. Kuvio 3). Analyysin ensimmäisellä tasolla (Taso I) etsin aineistosta eroavia käsitteitä, merki-

tysyksiköitä. Tämän jälkeen tulkitsin merkitysyksiköiden yhdistäviä tekijöitä ja loin *alakategorioita*, joiden alle jäsenisin merkitysyksiköt (Taso II). Alakategoriat jäsenisin yhä yleisempiin luokkiin, jotka olivat tutkimuksen *tuloskategorioita* (Taso III). Pyrin yhdistämään tuloskategoriat teoreettisista lähtökohdista käsin analyysin pääkategorioihin. (Taso IV). (ks. Järvinen & Järvinen, 2004, 85–87; Uljens, 1989, 41, 46–51; Yates, Partridge & Bruce, 2012, 105–106.)



Kuvio 3: Aineiston fenomenografisen analyysin kuvaus

Tutkimuksen fenomenografisessa analyysissä tavoitteena oli luokitella aineistosta erilaiset käsitykset VEPP:n toteuttamisesta päiväkodissa yhtenäisiksi kokonaisuuk-
siksi. Pureudun seuraavassa analyysiprosessin jokaiseen tasoon tarkemmin.

Taso I: Merkitysyksiköt

Aloitin aineiston analyysin aineistonkeruuvaiheessa. Kuuntelin haastattelun nauhalta pian varsinaisen haastattelun jälkeen. Kuuntelemalla haastattelut sain paremman kokonaiskuvan haastattelusta, mikä auttoi minua myös muistamaan haastatteluiden sisällöt ja löytämään yhtäläisyyksiä haastatteluiden välillä. Pyrin myös vuorottelemaan aineistonkeruu- ja litterointivaiheita siten, että litteroitavia haastatteluja olisi enintään viisi kerralla. Litteroitaessa tein jo valmiiksi aineistoon muistiinpanoja ja korostin sieltä opettajien painottamia keskeisiä ilmauksia.

Haastatteluiden toteuttamisen ja litteroinnin jälkeen luin vielä haastattelut kokonaisuudessaan. Aineiston huolellinen läpikäyminen auttoi minua saamaan paremman kokonaiskuvan aineistosta ja palauttamaan haastattelut mieleen myös myöhemmin. Lukiessani litteroitua aineistoa aloin samalla poimia sieltä keskeisiä

käsitteitä ja pilkkomaan aineistoa niitä yhdistävien teemojen alle. (ks. Eskola, 2007, 43; Larsson & Holmström, 2007, 57; Yates, Partridge & Bruce, 2012, 105–107.) Taulukossa 2 olen kuvannut merkitysyksiköiden muodostamista alkuperäisen ilmaisun pohjalta.

Taulukko 2: Esimerkki merkitysyksiköiden muodostamisesta alkuperäisten ilmaisujen pohjalta

Alkuperäinen ilmaus	Merkitysyksiköt
<p><i>Mä ainakin olen oppinut, että paras on antaa aikaa. Et ei voi olla liian kärsimätön ja oikeasti antaa aikaa, että lapsen ei tarvitse heti sinua hyväksyä. Useinhan lapsella kestää useampi kuukausi, että oikeasti alkaa luottamaan.</i></p> <p><i>Lapsi huomaa, että osaan ottaa huomioon niitä lapsen tarpeita ja kiinnostuksen kohteita</i></p>	<p>Ajan antaminen</p> <p>Kärsivällisyys</p> <p>Luottamuksen rakentaminen</p> <p>Lapsen tarpeiden huomiointi</p> <p>Lapsen tuntemaan oppiminen</p>
<p><i>Hyväksyn sinut, sinä olet hyvä, mutta en hyväksy kuinka toimit tässä tilanteessa.</i></p> <p><i>Reagoidaan siihen, miten lapsi reagoi siihen. Sensitiivisyys ja aistit avoinna.</i></p>	<p>Lapsen arvostaminen ja kunnioittaminen</p> <p>Palautteen painottuminen toimintaan</p> <p>Reagointi lapsen toimintaan</p> <p>Lasten reaktioiden havainnointi</p>
<p><i>Joskus myönteisen oppimiskokemuksen syntyminen vaatii sitä, että joustetaan siitä suunnitelmasta. Että hyvä olla jotain varasuunnitelmia takataskussa.</i></p> <p><i>Pedagogi keksii sen kiertotien millä sä pääset siihen tavoitteeseen, kun tämä ei onnistunut, niin kokeillaan sitten toista reittiä. Jos ei onnistu, niin sitten pitää vielä keksiä toinen juttu. Lähdetään vaikka retkelle ja siellä saadaan lapset tavallaan huijattua opettelemaan asioita, joita he eivät normioissa suostu harjoittelemaan. Sitten jälkepäin voidaan keskustella, että huomasitko että sulla meni tuo juttu tosi hyvin.</i></p>	<p>Joustetaan suunnitelmasta</p> <p>Varasuunnitelmat</p> <p>Vaihtoehtoiset toimintatavat</p> <p>Piilotavoitteet</p> <p>Positiivinen ja rakentava palaute</p>

Taso II: Alakategoriat

Haastatteluaineisto oli laaja ja sieltä nousseiden merkitysyksiköiden järjestäminen alakategorioihin oli analyysin pitkäkestoisin ja haastavin prosessi. Alakategorioiden muodostaminen vaati useita eri vaiheita ja uudelleenpohdintaa, jotta alakategoriat vastaisivat haastatteluista nousseiden merkitysyksiköiden perimmäistä tarkoitusta. Jäsenin aineistoa uudelleen useita kertoja, jotta sain merkitysyksiköt kategorisoitua. Lopulta toisistaan eroavia alakategorioita muodostui haastatteluiden pohjalta 109. Alakategorioiden muodostamista merkitysyksiköistä olen kuvannut taulukossa 3.

Taulukko 3: Esimerkki alakategorioiden muodostamisesta

Merkitysyksiköt	Alakategoriat
<i>Ajan antaminen</i>	Suhteen rakentuminen
<i>Luottamuksen rakentaminen</i>	Lapsilähtöisyys
<i>Lapsen tarpeiden huomiointi</i>	Opettajan omien tunteiden hallinta
<i>Lapsen tuntemaan oppiminen</i>	
<i>Kärsivällisyys</i>	
<i>Lapsen arvostaminen ja kunnioittaminen</i>	Lapsen arvostaminen
<i>Palautteen painottuminen toimintaan</i>	Palautteen kohdistaminen
<i>Reagointi lapsen toimintaan</i>	Reaktioihin vastaaminen
<i>Lasten reaktioiden havainnointi</i>	Joustava toiminta
<i>Joustetaan suunnitelmasta</i>	Joustava toiminta
<i>Varasuunnitelmat</i>	Lapsilähtöisyys
<i>Vaihtoehtoiset toimintatavat</i>	Joustava toiminta
<i>Piilotavoitteet</i>	Lapsilähtöisyys
<i>Positiivinen ja rakentava palaute</i>	Palautteen sisältö

Muodostaessani alakategorioita pyrin säilyttämään haastatteluissa nousseiden ilmaisujen piirteet ja muodot alkuperäisinä, jotta ymmärrys alkuperäiseen yhteyteen oli havaittavissa (ks. Järvinen & Järvinen, 2004, 84). Järjestin yhteneväiset ja samankaltaiset ilmaukset peräkkäin värikoodeilla eroteltuina muista ilmauksista. Tässä vaiheessa aineisto tiivistyi, kun sain yhteneväisiä ilmaisuja karsittua pois. Esimerkiksi, jos aineistossa oli mainittu sama asia useasti kuten, *näytetään peukkuja, peukkuja näyttämällä ja kebutaan näyttämällä peukkuja*, jätin vain kuvaavimman ilmaisun aineistoon. Järjestettyäni kaikki alkuperäiset ilmaisut värikoodeihin aloin verrata alakategorioihin kytkettyjä merkitysyksiköitä toisiinsa. Pyrin yhtenäistämään aineistoa ja poistamaan siellä olleita päällekkäisyyksiä. (ks. esim. Eskola, 2007, 44; Åkerlind, 2012.)

Taso III: Tulokategoriat

Analyysin kolmannessa vaiheessa laadin alakategorioiden pohjalta tulokategoriat. Minulle oli merkittävää hyötyä siitä, että olin pitänyt alkuperäisiä ilmaisuja alakategorioiden mukana, koska aineistossa oli edelleen päällekkäisyyksiä. Taulukossa 4 havainnollistan tulokategorioiden muodostumista.

Taulukko 4: Esimerkki alakategorioiden muodostaneista tulokategorioista

Alakategoria	Tulokategoria
- Suhteen rakentuminen - Lapsen arvostaminen	Positiivinen opetussuhde
- Lapsilähtöisyys	Toiminnan merkityksellisyys lapselle
- Palautteen kohdistaminen - Reaktioihin vastaaminen	Sensitiivinen opettaja
- Joustava toiminta - Opettajan omien tunteiden hallinta	Hyvä oppimisympäristö
- Palautteen sisältö	Lapsen myönteinen oppijaminäkuva

Jouduin muotoilemaan tulokategorioita useaan kertaan, jotta sain alakategoriat jäsennettyä mahdollisimman vähin päällekkäisyyksin niiden alle. Fenomenografiselle analyysille tyypilliseen tapaan tulokategoriat lähtivät rakentumaan aineistosta muodostettujen alakategorioiden pohjalta (ks. Ashworth & Lucas, 1998, 426; Syrjälä ym., 1994, 123). Ne erosivat selkeästi teoreettisen viitekehysten tai haastattelurungon rakenteesta. Useiden vaiheiden jälkeen tulokategoriat vakiintuivat yhteentoista toisistaan eroavaan kategoriaan, jotka olivat *positiivinen opetussuhde, sensitiivinen opettaja, hyvä oppimisympäristö, lapsen myönteinen minäkuva, toiminnan merkityksellisyys lapselle, omatoimisuuden tukeminen, osallisuus, sosiaalinen viihtyvyys, yhteenkuuluvuus ja vertaistuki, tiimin merkitys lapsiryhmän hyvinvoinnille sekä vuorovaikutus ja yhteistyö huoltajien kanssa*. Tulokategorioista *sosiaalinen viihtyvyys* sekä *yhteenkuuluvuus ja vertaistuki* olivat kaikkein haastavimpia saada yhteensopiviksi ja ne vaihtoivatkin muotoaan useita kertoja.

Tulokategoriat ovat keskeisesti sidoksissa toisiinsa, joten samoja teemoja voi sisältyä useampaan kategoriaan. Tulokategoria kuitenkin määrittää, mistä näkökulmasta teemaa on lähestytty.

Taso IV: Pääkategoriat

Seuraavaksi muodostin teoreettisista lähtökohdista käsin pääkategorioita, joiden alle tulokategoriat sijoittuivat. Pääkategorioita muodostaessa palasin tarkastelemaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja peilasin tulokategorioita teoriaan. Pyrkimyksenä oli rakentaa selkeät teoriapohjaiset kategoriat, joiden alle tulokategoriat jakautuisivat mahdollisimman tasaisesti. Taulukossa 5 havainnollistan pääkategorioiden muodostumista.

Taulukko 5: Esimerkki pääkategorioiden muodostamisesta

Tuloskategoria	Esimerkki teoriaan peilaamisesta	Pääkategoria
- Positiivinen opetussuhde	<i>Positiivinen opettaja-oppilassuhde on yhteydessä oppilaiden sitoutumiseen opetettavaa asiaa kohtaan sekä tukee oppilaiden hyvinvointia</i>	Opettajan suhde lapseen
- Sensitiivinen opettaja	<i>Lasten kohtaaminen tunnetasolla sekä lasten sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden huomioiminen kehittää ja tukee lasten akateemisten sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittymistä</i>	Opettajan suhde lapseen
- Toiminnan merkityksellisyys lapselle	<i>Leikkimällä oppiminen ja leikkiminen ovat lapsen kehitykselle tärkeitä</i>	Lapsen autonomian tukeminen
- Lapsen myönteinen oppijaminäkuva	<i>Myönteinen käsitys itsestä oppijana lisää lapsen itsevarmuutta, sinnikkyyttä sekä oppimisen laatua</i>	Positiiviset oppimiskokemukset
- Hyvä oppimisympäristö	<i>Turvallinen ja myönteinen oppimisympäristö tukee lapsen hyvinvointia ja vaikuttaa siihen, miten lapset kokevat asioita</i>	Positiiviset oppimiskokemukset

Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2016a) ja esiopetuksen opetus-suunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016b) yhdessä positiivisen pedagogiikan määritelmän kanssa (ks. luku 2.2) rajasivat haastatteluiden teemoja. Siten haastatte-lujen sisältöjen taustalle löytyi vankka teoriapohja (ks. luku 2.3). Peilasin aineistosta

nousevia merkityksiä teoriaan ja havainnollistaakseni niitä tulososiossa hyödynsin suoria lainauksia haastatteluista. Valitsin haastatteluista sellaisia ilmaisuja, jotka parhaiten kuvaavat kyseistä ilmiötä. Samanlaisia käsityksiä aiheesta saattoi olla myös muilla opettajilla, mutta tässä tutkimuksessa en ollut kiinnostunut siitä, kuinka monta kertaa sama käsitys yhdestä ilmiöstä nousee esille (ks. Järvinen & Järvinen, 2004, 84; Åkerlind, 2005, 323).

Käsitellessäni aineistoa ja valitessani aineisto-otteita tuloskuvailun yhteyteen käytin haastatteluista opettajista koodinimiä. Arvoin heille nimet: *Mari, Tuuli, Lotta, Piia, Katri, Paula, Merja, Lissu, Sanna, Anne, Jenny, Johanna, Niina, Minna, Karoliina, Juha, Perttu, Helena, Pirjo, Kirsi* ja *Hannele*.

Fenomenografisen analyysin tulosvaruuden olen kokonaisuudessaan kuvannut liitteessä 5. Fenomenografisen analyysin pohjalta loin kyselylomakkeen, josta siirrytään tutkimuksen toiseen, kvantitatiiviseen vaiheeseen. Kvantitatiivista vaihetta käsittelen luvussa 6.

4.5 Luotettavuus

Fenomenografinen tutkimus kohdistuu ihmisten muodostamiin käsityksiin, mikä asettaa luotettavuudelle tiettyjä kynnyskysymyksiä. Seuraavaksi tarkastelen fenomenografiseen tutkimusotteeseen liittyviä luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä tutkimuksessani. Fenomenografista tutkimusta on muun muassa kritisoiu tiedonkeruumenetelmien vuoksi. Haasteltavien lausunnoista pyritään luomaan käsitteitä, mutta tutkijan tekemät tulokset sanoista voivatkin tuottaa merkityksellisiä eroja tutkimustuloksiin. (Sin, 2010, 308.)

Fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä on myös tuotu esille haastateltavien kykyä pukea omia ajatuksiaan sanoiksi. Tutkimushenkilöt voivat esimerkiksi käyttää hyvin erilaisia kielellisiä ilmaisuja, vaikka he tarkoittaisivatkin samaa asiaa, tai käyttää samoja kielellisiä ilmaisuja tarkoittaen eri asioita. (Anderberg, Svensson, Alvegård & Johansson, 2008, 3.) Fenomenografista tutkimusta tehdessä on tärkeää pohtia, onko haastateltavilla todellinen mahdollisuus ilmaista omia ajatuksiaan tarkoituksenmukaisesti ja kuinka he ilmaisevat omaa henkilökohtaista ymmärrystään. Kritiikkiä on herättänyt myös tutkijan oma subjektiivisuus sekä tutkijan ja tutkimushenkilön välinen suhde: kuinka tutkija ymmärtää, mitä tutkimushenkilö tarkoittaa? (Anderberg, 2000, 24–25; Burns, 1994, 73; ks. myös Entwistle, 1997, 129; Guba & Lincoln, 2005, 193–196.) Tutkijan onkin tärkeää tunnistaa vaarat, joita tutkimukseen liittyy. Tässä luvussa keskityn vaiheen I, fenomenografisen tutkimusosion, luotettavuuden arviointiin, joka luo pohjan tutkimusprosessin jatkolle.

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta pohtimalla sen *uskottavuutta, siirrettävyyttä, luotettavuutta* ja *vahvistettavuutta*. Arvioin *uskottavuutta* tutkimuksessani tutkimushenkilöiden valinnan, teemahaastattelun rakenteen ja aineiston analyysin

näkökulmista. *Siirrettävyys* tarkoittaa, kuinka ja missä määrin tutkimustuloksia on mahdollista soveltaa muissa konteksteissa tai aiheissa. *Luotettavuus* viittaa tutkimuksen toistettavuuteen: ovatko tutkimustulokset samanlaisia, jos tutkimus toistetaan samojen tai samanlaisten tutkimushenkilöiden kanssa? *Vahvistettavuudessa* tarkastelen omia sitoumuksiani, positiota, avoimuutta ja riippumattomuutta. (Guba, 1981, 79–81.)

Uskottavuus

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat varhaiskasvatuksen opettajille tehdyt haastattelut, jotka on suunniteltu päiväkodin ohjausasiakirjojen eli varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2016a) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016b) sisältöjen pohjalta. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto perustui korkeasti koulutetuille varhaiskasvatuksen opettajille tehtyihin haastatteluihin. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on siitä, kuinka VEPP-sisältöjä voidaan päiväkodissa toteuttaa. Tutkimuksen selkeällä rajaamisella sekä erityisesti tutkimushenkilöiden valinnalla on pyritty vaikuttamaan teemahaastatteluiden sisällölliseen laatuun (ks. esim. Palinkas ym., 2015).

Fenomenografisessa tutkimuksessa ymmärretään tutkimushenkilöiden rakentavan omaan ymmärrystään tekemällä johtopäätöksiä kokemistaan asioistaan. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, kuinka ilmiötä tulkitaan ja kuvataan. (Entwistle, 1997, 127; Järvinen & Järvinen, 2004, 83; Richardson, 1999, 53.) Tutkimushenkilöiden valinnassa pidin mielessä tutkimushenkilöiden taustojen merkityksen (ks. esim. Sin, 2010, 312–313). Arvioin tutkimushenkilöiden asiantuntemuksen tutkittavaa ilmiötä kohtaan asettamalla tarkat kriteerit tutkimukseen osallistuville henkilöille. Kriteerit kattoivat niin tutkimushenkilöiden koulutuksen, tehtävänkuvan kuin työkokemuksenkin (ks. luku 4.3). Ajattelin koulutuksessa saadun laajan teoriapohjan lisäävän tutkimushenkilöiden ymmärrystä tutkittavaa ilmiötä kohtaan (ks. myös Himanka, 2002, 135). Työskentely varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä puolestaan antaa laajemman perspektiivin tarkastella päiväkodin varhaiskasvatustoimintaa. Tutkimushenkilöiden koulutuksen tuli vastata nykymuotoisia ohjausasiakirjoja. Samalla tämä rajaus vaikutti työkokemukseen varhaiskasvatuksen opettajan tehtävistä. Suomessa ei ole opettajarekisteriä tai tilastoja varhaiskasvatuksen henkilöstömääristä (ks. esim. Repo ym., 2019, 30), joten rekrytoin tutkimushenkilöitä hyödyntäen monipuolisesti erilaisia menetelmiä ja verkostoja. Tutkimushenkilöiden taustoja käsittelemme tarkemmin luvussa 4.3.

Ideologia ja käytäntö eivät aina kohtaa opetustyössä (ks. Siljander, 2014, 97). En pyri tuomaan tietoa ideaalitalanteesta, eli sitä, miten opettajat haluaisivat VEPP-sisältöjä toteuttaa. Sen sijaan haastatteluiden sisällöt perustuivat tutkimushenkilöiden omiin kokemuksiin. Päiväkodissa toimintaa rajoittavat useat eri tekijät (esimerkiksi resurssit, ruokailuajat, henkilöstön poissaolot, sijaisten puute ja tila), jotka voivat

vaikuttaa käytännön työskentelyyn (ks. Siljander, 2014, 98). Useat toimintaa rajoittavat tekijät jäivät tutkimukseni ulkopuolelle.

Siirrettävyys

Yksi Guban (1981) luotettavuuden arvioinnin termeistä on siirrettävyys, jonka avulla arvioidaan tutkimuksen siirrettävyyttä muissa konteksteissa. Sinin (2010, 310) mielestä kvalitatiivinen tutkimus ei ole helposti siirrettävissä, koska sosiaalinen maailma elää jatkuvasti. Tutkimus voikin muuttua sisällöllisesti tutkimushenkilön kokemuksen perusteella. Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä ymmärtämään ilmiötä, vaan keskitytään yksilöiden ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä (ks. Järvinen & Järvinen, 2004, 83; Åkerlind, 2005, 321), on myös fenomenografisessa tutkimuksessa arvioitava tiedon laatua sekä sitä, mitkä näkemykset ovat oikeita (Entwistle, 1997, 133). Päiväkodin toimintaa ohjaavat asiakirjat antavat mahdollisuuden varhaiskasvatuksen opettajille toteuttaa pedagogista toimintaa monipuolisesti eri menetelmiä käyttäen. Pyrin takaamaan tutkimuksen siirrettävyyttä rajaamalla haastatteluiden teemat suhteessa päiväkodin ohjausasiakirjoihin. Tutkimustulosten raportoinnissa havaitsin, että on olemassa tiettyjä kuvauskäsitteitä, joiden avulla oli mahdollista saavuttaa tiettyjä kasvatuksellisia ja pedagogisia tavoitteita (ks. Pikkarainen, 2009, 198–199).

Hyödynsin raportoinnissa lainauksia haastatteluista. Lainaukset ovat aina irrallisia pätkiä haastatteluista, jotka on irrotettu kontekstistaan. Valitessani lainauksia arvioin, vastasivatko lainaukset tutkittavaa ilmiötä. (ks. myös Cope, 2004, 15.) Palasin alkuperäiseen aineistoon aina hyödyntäessäni lainauksia tuloksia raportoidessa. Näin pyrin varmistamaan, että lainaukset ovat sidoksissa esitettyyn ilmiöön. Lainauksia käyttämällä pyrin vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta ja kuvaamaan tulosten rakentumista. Fenomenografisen analyysin tulokset esittelen luvussa 5. Tulosavaruus on kokonaisuudessaan nähtävillä liitteessä 5.

Huomioitavaa on myös ajanjakso, jolloin suoritin aineistonkeruun. Haastattelut on suoritettu kesä-lokakuun aikana 2018, jolloin uudenmuotoinen varhaiskasvatuslaki (540/2018) oli astunut voimaan. Kevät 2018 oli varhaiskasvatuksen kentällä poikkeuksellisen kiivasta aikaa, jolloin myös varhaiskasvatus sai paljon mediahuomiota. Keskusteluiden kohteina olivat työehtosopimusneuvottelut (esim. OAJ, 9.5.2018), varhaiskasvatuksen opettajien palkka (esim. Eskonen, Yle, 27.4.2018), työntekijäpula varhaiskasvatuksen opettajista (esim. Simonen, Iltalehti, 28.3.2018), varhaiskasvatuksen opettajan tehtävän vaativuus (esim. Eskonen, Yle, 25.3.2018) sekä varhaiskasvatuslaki (esim. Nurmi, Aamulehti, 6.2.2018). Tutkimuksen näkökulmasta nämä ajankohtaiset tapahtumat saattoivat korostua haastatteluissa esimerkiksi vahvana opettajaidentiteettinä ja roolien selkeyden korostamisena.

Luotettavuus

Tutkimuksen toistettavuuden suhteen tulee pohtia, kuinka muut tutkijat pystyvät ymmärtämään, miten toteutin tutkimukseni (Sandberg, 1997, 205). Raportoidesani tutkimuksestani pyrin tuomaan sen eri vaiheet mahdollisimman selkeästi esille. Tutkimuksen eri vaiheiden tarkka kuvaaminen on tärkeää, jotta voidaan ymmärtää, miten käsittelin ja ymmärsin tutkittavien havaintoja ja miten ne ilmenivät aineistossa (ks. Creswell, 2007, 204). Pyrin myös huomioimaan ajankohdan, jolloin tutkimus on toteutettu sekä laajemmin yhteiskunnalliset ilmiöt, jotka voivat vaikuttaa tutkimusprosessiin. Tutkijan positiota käsittelen osuudessa *vahvistettavuus*.

Fenomenografisessa tutkimuksessa yksilö rakentaa tietoa vuoropuhelussa oman kokemusmaailman ja todellisen maailman välillä (ks. Åkerlind, 2005, 322–323). Tarkasteltaessa jotakin ilmiötä tietynä ajankohtana tiettyyn tematiikkaan liittyen tulee huomioida yksilön ymmärryksen kontekstisidonnaisuus. Tietoisuus koostuu todennäköisesti tilanteesta, jonka konteksti laukaisee. Erilaiset kontekstit voivat aiheuttaa erilaisia tulkintoja ja painopistealueita. (Cope, 2004, 10–11; Jackson II, Drummond & Camara, 2007, 27.) Tutkimuksessani kontekstit, joihin tutkijana voin vaikuttaa, olivat haastattelutilanne sekä ajanjakso, jolloin haastattelut suoritin. Haastatteluiden toteutumisesta kuvasin luvussa 4.3. Haastattelin tutkimushenkilöitä eri vuodenaikoina (kesä-syky), jotta päiväkodin kulloisetkin painopistealueet eivät korostuisi tutkimustuloksissa. Kesän voidaan arvioida olevan rauhallisempaa aikaa, kun taas syysjakso painottuu toiminnan rakentamiseen ja siihen totuttautumiseen (ks. esim. Ulvila, 2016).

Tutkimuksessa on tärkeää arvioida, ymmärsivätkö tutkimukseen osallistuneet henkilöt kysymykset samalla tavalla kuin niiden esittäjä ja vastasiko tiedon analysointi tutkittavien käsityksiä aiheesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 25). Teemahaastattelun muodostamisessa pidin huolta siitä, että teemat olivat tarpeeksi avoimia, jotta tutkimushenkilöiden omat kokemukset nousivat esille. Yhtä tarpeellista oli rajata teemahaastattelu siten, että haastattelut antaisivat vastaukset tutkimuskysymyksiin. (Niikko, 2003, 31; Teddlie & Tashakkori, 2012, 777; ks. liite 3.)

Lähestyin tutkimushenkilöitä saatekirjeellä (ks. liite 2), jossa esittelin heille haastattelun teemoja. Näin tutkimushenkilöillä oli mahdollisuus orientoitua tulevaan haastatteluun. Haastatteluiden kysymykset muotoilin siten, että ne mahdollistivat osallistujien erilaisten kokemusten ilmaisun haastattelutilanteessa.

Fenomenografiassa voidaan pitää yhtenä huolenaiheena sitä, kuinka tutkija voi olla vaikuttamatta tutkimushenkilön vastauksiin. Tämä nousee esille erityisesti, kun hyödynnetään puolistrukturoituja aineistonkeruumenetelmiä, joissa seurantakysymykset syntyvät vastauksista pääkysymyksiin. (ks. esim. Anyan, 2013, 3–4; Cope, 2004, 12–13.) On selvää, että aktiivisuuteni ja läsnäolonni olivat merkittäviä tekijöitä haastatteluiden toteutumiselle. Haastattelijana pyrin jokaisen vastauksen kohdalla analysoimaan vastausta ja sen pohjalta esittämään jatkokysymyksiä. Valitsin jatkoky-

symykset vastausten perusteella yleensä valmiina olevista alakysymyksistä tai muodostin jatkokysymyksen aiheesta käyttäen haastateltavien käyttämiä termejä. Tämä on myös yleisesti hyväksytty tapa fenomenografisen tutkimuksen toteuttamisessa (ks. esim. Cope, 2004, 12–13). Haastatteluiden toteutumisen kannalta on mielestäni myös huomioitava, että olisin itse täyttänyt tutkimushenkilövalintaan liittyvät kriteerit. Arvelen tämän vaikuttaneen myönteisesti haastattelutilanteen ilmapiiriin.

Tutkimukseni luotettavuutta on tärkeää arvioida myös sen keston, aikataulun ja ajankohdan näkökulmista. Haastattelututkimuksen aineistonkeruun toteuttamiseen käytin aikaa viisi kuukautta. Suoritin haastattelut varsin lyhyellä aikavälillä sen vuoksi, että tutkimushenkilöiden tehtäväkuvat saattoivat muuttua ja haastattelut haluttiin toteuttaa silloin, kun tutkimushenkilö toimi varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä. Tutkimushenkilöitä karsiutui pois myös tehtävänkuvien muutosten myötä.

Vahvistettavuus

Tutkimuksen vahvistettavuuden arvioinnissa huomio kiinnittyy tutkijaan itseensä (ks. Guba 1981). On tärkeää pohtia tutkijan asemaa tiedon käsittelijänä ja ymmärtäjänä. Tutkijaan vaikuttavat hänen omat kokemuksensa, jotka puolestaan vaikuttavat aina jollakin tavalla tutkimusprosessiin. Tutkija ei voi koskaan olla täysin objektiivinen, vaan tutkijan tulkinta kuvastaa hänen omia todellisuuskäsityksiään. Tutkimus on tulkintaa, joten tutkittavaa ilmiötä ei voida kuvata täydellisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 25; Sandberg, 1997, 208.) Fenomenografisessa tutkimuksessa tunnistetaan, että tutkijan oma aikaisempi ymmärrys vaikuttaa tutkimuksen analyysiprosessiin. Tutkija muodostaa oman suhteensa analysoitavaan tietoon. (Cope, 2004, 7.) Tutkimuksessani ymmärrystä lähestyttävään asiaan lisää oma substanssiosaamiseni ja koulutukseni.

Pyrin varmistamaan luotettavuutta kuvailemalla analyysiprosessin avoimesti siten, että lukijalle ilmeni, kuinka irrotin käsitteet kontekstistaan. Käytin fenomenografialle luontaisia analysointimenetelmiä, joiden avulla rakensin aineiston tulosavaruuden. (Cope, 2004, 14.) Omaa objektiivisuuttani suhteessa tietojen tulkintaan huomioin tutkimuksessa pohtimalla analyysiprosessia sen eri vaiheissa (ks. Sin, 2010, 310).

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysiprosessin luotettavuuden tarkastelussa on yleisesti hyödynnetty kahta erilaista tapaa. Analyysiprosessin luotettavuutta voidaan arvioida antamalla useamman tutkijan rakentaa itsenäisesti kategorioita ja vertaamalla kategorioita toisiinsa. Toinen tapa on käydä toisen tutkijan kanssa dialogia ja keskustelua aineiston sisällöstä sekä kategorioiden rakentumisesta. (Åkerlind, 2005, 331; ks. myös Sandberg, 1997, 204–205.) Muodostamiani kategorioita kommentoivat ohjaajien lisäksi kolme muuta tutkijayhteisöni kuuluvaa väitöskirjatutkijaa, mitä pidin tärkeänä kategorisoinnin muotoutumisen kannalta. On myös huomioitavaa, että olen itse suorittanut analysointiprosessin kaikki vaiheet, minkä

koen syventäneen ymmärrystäni tulkittavasta aineistosta. Tutkimukseni analyysi-prosessia olen kuvannut luvussa 4.4.

Tutkimuksen eettisyyden tarkasteluun liittyy olennaisesti tutkimuksen rajaaminen, tutkimushenkilöiden vapaaehtoisuus, tutkimushenkilöiden sekä datan suojaaminen, tutkimuksen tarkoitus ja sen kohdentaminen sekä tutkijan oma suhde tutkimukseen (Cohen, Manion & Morrison, 2011, 442–443; Hirsjärvi & Hurme, 2011, 20). Näistä näkökulmista olen tässä luvussa käsitellyt muut teemat paitsi tietosuojan. Olen kiinnittänyt tutkimushenkilöiden tunnistettavuuteen hyvin paljon huomiota, ja kaikki tunnistetiedot on poistettu. Suojasin aineistoni salasanalla ja sitä on säilytetty yksityisellä kovalevyllä. Suojaamatonta aineistoa ei ole esitetty muille.

5 Tulokset, I vaihe

Varhaiskasvatuksen opettajille tekemiäni haastatteluiden pohjalta loin viisi pääkategoriaa, joiden avulla esittelen, miten opettajat tukivat VEPP-sisältöjen toteutumista päiväkodissa. Nämä kategoriat ovat: 1. *opettajan suhde lapseen*, 2. *positiiviset oppimiskokemukset*, 3. *lapsen autonomian tukeminen*, 4. *lasten vuorovaikutussuhteet* sekä 5. *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet* (ks. kuvio 4). Tässä luvussa kuvaan näiden pääkategorioiden sisältöjä tarkemmin.

PÄÄKATEGORIA	TULOSKATEGORIAT
Opettajan suhde lapseen	<ul style="list-style-type: none">•1. Positiivinen opetussuhde•2. Sensitiivinen opettaja
Positiiviset oppimiskokemukset	<ul style="list-style-type: none">•1. Hyvä oppimisympäristö•2. Lapsen myönteinen oppijaminäkuva
Lapsen autonomian tukeminen	<ul style="list-style-type: none">•1. Toiminnan merkityksellisyys lapselle•2. Omatoimisuuden tukeminen•3. Osallisuus
Lasten vuorovaikutussuhteet	<ul style="list-style-type: none">•1. Sosiaalinen viihtyvyys•2. Yhteenkuuluvuus ja vertaistuki
Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet	<ul style="list-style-type: none">•1. Tiimin merkitys lapsiryhmän toiminnalle•2. Vuorovaikutus ja yhteistyö huoltajien kanssa

Kuvio 4: Fenomenografisen analyysin pää- ja tulokategoriat

5.1 Opettajan suhde lapseen

5.1.1 Positiivinen opetussuhde

Oppimisen kannalta opettajan ja lapsen välinen suhde on merkittävä. Hyvä suhde lisää vuorovaikutuksellisuutta ja vaikuttaa keskeisesti oppimismotivaatioon. Sillä on todettu olevan suotuisia vaikutuksia lapsen hyvinvoinnille ja sitoutumiselle toimintaa kohtaan, mutta myös pitkäjänteisempiä merkityksiä vaikuttaen positiivisesti lapsen myöhempään kehitykseen. (Bethere ym., 2014, 533–535; Peisner-Feinberg ym., 2001, 1543–1544; Pietarinen ym., 2014; ks. myös Manninen, 2018, 91.) Opettajien näkemykset olivat yhteneviä siitä, että vuorovaikutussuhteen rakentaminen oli edellytys VEPP:n toteutumiselle. Aikaisemmat kokemukset tai ennakkotiedot eivät saaneet rajoittaa suhteen muodostumista. Lapselle tuli antaa aikaa ja tilaa olla oma itsensä sekä mahdollisuus rakentaa itselleen merkityksellisiä suhteita muihin lapsiin ja aikuisiin.

”Sulla voi olla mitä tahansa menetelmiä ja kaapit matskua pulloillaan, mutta jos sulla ei ole sitä hyvää vuorovaikutussuhdetta lapsen kanssa, että se luottaisuhun ja kokis turvalliseksi sua, niin sä et tee sillä materiaalilla mitään. Se ihmissuhde pitää aina luoda ensin, että ei niillä muilla jutuilla tee mitään, jos sulla ei ole kontaktia lapseen.” Kirsi

”Tutustutaan kaikkiin papereihin mitä lapsen mukana tulee, kuten vasuihin ynnä muihin, ja perehdytään niihin. Samalla kuitenkin tulee olla avoin ja antaa lapselle mahdollisuus rakentaa sinuun sitä vuorovaikutussuhdetta ilman ennako-odotuksia.” Perttu

Toisaalta opettajat kertoivat, että omista ennakkoluuloista pääseminen ei aina ollut helppoa ja toisinaan ne saattoivat nousta esille erilaisissa tilanteissa. Oma kasvatustapa sekä omat aikaisemmat kokemukset saattavat vaikuttaa siihen, mitä odotamme lapsilta ja asettaa näin ollen lapsia eriarvoiseen asemaan (ks. Jiang, 2019, 36; Stipek & Byler, 1997, 319; Veijalainen, Reunamo & Heikkilä, 2019, 9). Kirsin mukaan omaa roolia tulikin arvioida ja reflektoida säännöllisesti.

”Ollut hyvä huomata, että jos tytöt ovat hankalia ja kiukuttelevia, niin olenko minä niille ankarampi kuin pojille. Että sitä on hyvä arvostella, kun miettii vaikka itseä pienenä tyttönä ja on ollut kauheen kiltti, niin ei ole helppo samastua sellaiseen kiukuttelevaan ja vaikeaan tyttöön ja poikaan on ollut kauheasti helpompi. Vaikka ei saisi tehdä sitä eroa, mutta sitä on hyvä muidenkin mieltä, että onko sellaisia ennakoasenteita. Joskus niistä jää kiinni.” Kirsi

Suhteen rakentumiselle tuli antaa aikaa. Useassa haastattelussa nousikin esille, että suhteen rakentamisen alkuvaiheessa oli tärkeää antaa lapsen tehdä aloitteita

ja olla itse erityisen herkkänä, jotta voi vastata ja reagoida lapsen aloitteisiin. Lapsi saattoi kiintyä voimakkaasti ryhmän toiseen työntekijään, josta muodostui hänen suosikkinsa. Opettajien mukaan oli tärkeää arvostaa lapsen valintaa ja antaa mahdollisuuksia rakentaa keskinäisiä suhteita. Opettajan aktiivisuus vuorovaikutussuhteen luomisessa oli tärkeää, mutta sen tuli tapahtua lasten tarpeita kunnioittaen. Suhteen rakentamista tukivat kyseleminen, havainnointi ja muut tavat selvittää, millaisista asioista lapsi on kiinnostunut. Tässä auttoi myös yhteistyö huoltajien kanssa.

”Mä ainakin olen oppinut, että paras on antaa aikaa. Et ei voi olla liian kärsimätön ja oikeasti antaa aikaa, että lapsen ei tarvitse heti sinua hyväksyä. Useinhan lapsella kestää useampi kuukausi, että oikeasti alkaa luottamaan.” Lissu

”Pitää osata arvostaa ja kunnioittaa lapsen valintaa. Että arvostaa sitä yhteyttä ja lapsen valintaa, että tuon aikuisen kanssa lapsella on turvallisempi keskustella asioista. Pitää mahdollistaa se, että se voi keskustellakin sen kanssa. Että myös sitä herkkyyttä tunnistaa se.” Katri

”Lapsi huomaa, että osaan ottaa huomioon niitä lapsen tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Että siitä se lähtee, että lapsi tajuaa, että tuo on kiva tyyppi, että tuo haluaa tehdä mun kanssa asioita ja olla mun kanssa.” Niina

Päiväkodissa päivät ovat kiireisiä ja vuorovaikutustilanteita päivän aikana on paljon, jolloin yhdelle lapselle aikaa ei jää välttämättä paljon. Opettajien mukaan oli tärkeää, että jokainen lapsi koki tulleen huomatuksi päivän aikana, edes pienen hetken verran. Päivän kulun kannalta opettajat mainitsivat, että lapsen ensikohtaaminen päivän aikana oli merkityksellinen. Lapselle tuli osoittaa huomiota, vaikka lapsi ei osoittaisikaan huomiota sinua kohtaan tai välttelisi sinua. Piia ja Minna mainitsivat, että lapsen kohtaaminen aamulla vaatii aitoa positiivisuutta, läsnäoloa ja aikaa.

”Vuorovaikutussuhteelle merkittävää on, että miten otetaan lapsi vastaan, kun se tulee päiväkotiin. Vaikka joskus aamut voivat olla kiireisiä ja hektisiä, niin me ollaan työvuorosuunnittelussa huomioitu, että aamuissa meillä on riittävästi henkilökuntaa, että jokainen lapsi otetaan yksilöllisesti vastaan. Katsotaan silmiin, tervehditään ja kerrotaan, että kiva kun tulit. Että se on tärkeä hetki, kun lapsi tulee päiväkotiin.” Piia

”Otan lapsen aina vastaan lämmöllä ja ilolla. Otan syliin, tervehdin aina, kiva nähdä sua tänään, ihana kun olet tullut tänne.” Minna

Vuorovaikutuksellista kulttuuria voitiin luoda myös toimintatapoja ja rakenteita muuttamalla tai järjestämällä niitä keskustelua tukeviksi. Pienryhmätyöskentely

koettiin hyvänä työvälineenä, jolloin vuorovaikutussuhteiden määrää pystyttiin supistamaan ja lapset saattoivat ryhtyä helpommin oma-aloitteiseen vuorovaikutukseen toisten lasten ja työntekijöiden kanssa. Useissa haastatteluissa koettiin tärkeänä päivän eri toiminnoissa tapahtuvat keskustelut. Keskusteluja pidettiin parhaina hetkinä rakentaa suhdetta lapseen. Esimerkiksi pukemistilanteet ja ruokapäytäkeskustelut koettiin mahdollisuuksina ”höpsötellä” ja ruveta spontaaniin keskusteluun.

”On myös niitä hetkiä, että voi olla lapsen kanssa kahdestaan tai muutaman lapsen kanssa kerrallaan, mutta välillä myös niitä, että ollaan koko ryhmän kanssa kerrallaan. Siinä tavallaan jokainen lapsi löytää itselleen turvallisen tavan olla vuorovaikutuksessa. ... Sitten kaikki tällaiset arjen keskustelutilanteet ovat hyviä, että mahdollistetaan se, että oli ruokailu- tai pukemistilanne tai mikä tahansa, siinä olisi aikaa olla ja jutella. Kuulla niitä lasten asioita ja keskustella ihan normaalisti.” Lotta

Kirsin mukaan suhteen luominen lapseen oli aina erilaista ja vaatii tilannetajua. Lasten aikaisemmat kokemukset saattoivat olla hyvinkin erilaisia ja luottamuksen rakentaminen ei aina ollut helppoa. Haastatteluissa nousi esille, että opettajan tehtävä oli luoda suhde lapseen. Sannan mukaan se tarkoitti lapsen kohtaamista yksilönä, lapsen eleisiin reagoimista ja oman toiminnan reflektointia.

”Kaikki lapset tulevat niin erilaisista taustoista, että niillä lähtökohtaisesti voi olla, ettei heti voi luottaa aikuiseen. Tai osalla saattaa olla kokemus, että kaikki aikuiset ovat epäluotettavia. Että jokaisen lapsen kohdalla se suhde tulee luoda eri tavalla.”

Kirsi

”Tarviiko omaa toimintaa muuttaa, olenko liian räväkkä tai rauhallinen ja niin edelleen. Saisi lapsen irti sieltä kuoresta. Osa lapsista voi olla aluksi aika kipsissä, jos ovat uusia toisille.” Sanna

Hankalassa tilanteessa, jossa lapselle ei voinut antaa aikaa, oli opettajien mukaan vuorovaikutuksellisuuden kannalta tärkeää, että lapsi kuitenkin huomioitiin. Lapsen yritys ottaa kontaktia oli huomioitu ja tähän voitiin palata tarvittaessa myöhemmin.

”Aina ei välttämättä pysty lähtemään lapsen luokse, mutta kerron, että tulen heti kun pääsen. Olen lasten lähellä fyysisesti ja kuuntelen heidän asioita mitä he haluavat kertoa.” Helena

Haastatteluissa nousi esille, että suhteen luominen lapseen voikin usein lähteä rakentumaan vanhempien kautta. Lapsen oli helpompi luottaa päiväkodin työntekijään, kun hänelle turvallinen aikuinen, kuten äiti tai isä, tuli toimeen henkilökunnan

kanssa. Samalla opettajan oli kuitenkin luotava yhteys lapseen sekä olla avoin hänen reaktioilleen ja vuorovaikutukselle. Sekä Lissu että Karoliina nostivat esille, että lapsen luottamus päiväkodin henkilökuntaan lisääntyi, kun yhteys vanhempiin oli hyvä.

”On tärkeää, miten puhut hänen vanhemmilleen. Se on ihan A ja Ö, että lapsihan vaistoaa heti, et hyväksytäänkö me hänen vanhemmat vai ei.” Lissu

”Auttaa, kun lapsi näkee, että vanhemmat tulevat toimeen meidän työntekijöiden kanssa. Varsinkin kun arempia on aloittanut, niin on ollut iso asia, että äiti tulee hyvin toimeen meidän kanssa. Myös silloin lapsella on helpompi luottaa siihen päiväkodin aikuiseen.” Karoliina

Kaikki haasteltavat puhuivat opettajan todellisesta tai aidosta läsnäolosta vuorovaikutustilanteessa (ks. myös Kuhl, 2010b). Vuorovaikutustilanteiden rauhoittaminen, oma olemus suhteessa lapseen sekä lapsen asian arvostaminen olivat asioita, joita opettajat pitivät tärkeinä. Positiivisen suhteen muodostumiselle oli merkittävää, että lapsen kokemuksia arvostettiin. Opettaja voi osoittaa olevansa kiinnostunut omalla fyysisellä olemuksellaan, pysähtymällä lapsen lähelle, antamalla lapsen puhua asiansa loppuun asti ja esittämällä hänelle jatkokysymyksiä. Lasten ideoihin, kysymyksiin ja reaktioihin tuli vastata (ks. myös Sheridan, 2001, 99). Tärkeää oli myös, että opettaja oli kiinnostunut lapsesta muutenkin kuin vain asiakkaana. Lapset tuovat herkästi päiväkotiin omia kokemuksiaan arjestaan, jolloin kysymykset lapsen elämästä muodostuvat myös tärkeiksi suhdetta luodessa (ks. Mäki-Havulinna, 2018, 104). Positiivisen suhteen rakentaminen vaati opettajalta aktiivista läsnäoloa, kuuntelemista ja yhteistyötä huoltajien kanssa. Olemalla läsnä suhde syveni jatkuvasti.

”Minun mielestä just siitä, pystytkö sä viestimään elekielellä, olemuksella, äänenpainoilla, että ootko sä aidosti läsnä, vai onko se näennäistä. Kohtaamisen ja läsnäolon taito. Pysähdytkö sä kuuntelemaan, oletko sä kiinnostunut. Kysytkö sä vaan kyllä tai ei kysymyksiä vai kysytkö sä syvemmin. Oletko kiinnostunut lapsen perheestä, lemmikeistä, ystävistä tai laajemmin siitä verkostosta. Vai oletko sä kiinnostunut siitä lapsesta, joka käy päiväkodissa 8-16. Tunnetko sä sen lapsen yli aitojen. Se on hirveän olennaista.” Lissu

”Mun tehtävä on tietää mikä juuri sille lapselle on tärkeitä tai mistä hän on yleensä kiinnostunut tai mitä hänen elämässään on meneillään. Sillä saavutan sen luottamuksen ilmapöörin, kun osaan kysyä mitä teit eilen lätkätreeneissä. Että olen aidosti kiinnostunut ja jokainen lapsi kokee, että tunnen jokaisen ja heidän elämäntilanteensa.” Niina

Haastattelemanani opettajat painottivat sitä, että lasten kanssa piti pystyä ja rohjeta puhumaan asiasta kuin asiasta. Opettajien mukaan vaikeita asioita ei saanut pelätä tai sysätä niitä sivuun. Vuorovaikutussuhde rakoili, jos opettajat alkoivat valita, millaiseen vuorovaikutukseen he vastasivat tai jättivät vastaamatta. Päiväkodissa lapset saattoivat kysyä aroista tai hankalista aiheista, kuten seksuaalisuudesta ja kuolemasta. Asioista oli pyrittävä kertomaan lapsille heidän ymmärrystasonsa mukaisesti. Hannele totesi myös, että opettajan kiinnostus ja arvostus lasta kohtaan lisäsivät myös lapsen kiinnostusta opettajaa kohtaan. Kun opettaja kuunteli lapsen asioita, kuunteli lapsi helpommin myös opettajaa. Haastatteluissa opettajat kertoivat, että vuorovaikutussuhteen voi pilata olemalla etäinen, jättämällä lapsi huomioimatta tai puhumalla lasten yli.

”Uskaltaa puhua lapsen kanssa niistä vaikeista asioista, kuten ikävästä. Eikä tavallaan vaiheta aihetta, että keskustellaan niistä, että sulla on ikävä. Se tarkoittaa tätä, mutta sitten tapahtuu näin. Ei lakaista niitä maton alle, vaan niille on tilaa ja niistä puhutaan. Ei vältetä niistä puhumista.” Katri

”Että olen oikeasti kuunnellut sitä lasta, kun se kertoo, jostakin asiasta. Lapset ovat aika ankaria näissä, että ne eivät enää kerro, jos tarpeeksi monesti kertoo ja aikuinen ei kuuntele. Ja lapset löytää aika monesti ne aikuiset, jotka kuuntelee.” Niina

”Mitä useammin päivän aikana kuuluu, että Hannele, Hannele, Hannele, niin sitä onnistuneempi mielestäni olen. Koska ei ne tule sanomaan, jos ei ole läsnä ja kuuntele. Koska lapsikin tämän hyvin nopeasti aistii ja menee sitten toiselle aikuiselle sanomaan. Että silloin on hyvä suhde, kun molemmin puolin kuunnellaan. Ja lapsikin kuuntelee usein paremmin, kun aikuinen kuuntelee.” Hannele

Opettajien haastatteluissa nousi esille, että suhteen muodostumiselle oli tärkeää tunnistaa oma rooli ja vastuu. Opettajan tuli osata heittäytyä omalla persoonallaan toimintaan mukaan ja välillä myös epäonnistua omissa yrityksissään. Lissun mukaan oma persoonallisuus piti nähdä vahvuutena ja voimavarana vuorovaikutussuhteiden muodostamiselle. Karoliina puolestaan toi esille, että opettajan oma heittäytyminen oli merkittävää ja samalla antoi mallin lapsille, etteivät kaikki yritykset aina onnistu.

”Mulle oli järkytys, että kun mä tulin tänne, niin ihmiset laittaa sellaiset lastentarhanopettajan tai -hoitajan saappaat jalkaan ja tulivat suorittaan sitä työtä sinne työpaikalle. Mitä helkuttia? Olkaa omia itsejänne, lapsethan ovat tosi kiinnostuneita meistä ja mitä me tehdään vapaa-ajalla. Se pitäis enemmän nähdä voimavarana sille vuorovaikutukselle, että me kaikki ollaan ihmisiä.” Lissu

”Omat virheet korostettiin välillä, ehkä vähän ylikin. Tytöt osasivat tehdä kärrynpyörän, niin minäkin aloin harjoittelemaan sitä. ja en kyllä oppinut vuoden aikana. Lapsista oli jotenkin hirmu hauskaa aina katsoa, kun sitä kokeilin. Välillä piti kokeilla omia rajoja.” Karoliina

Haastateltavat kertoivat, että suhteen luominen vaati opettajalta heittäytymistä lasten touhuihin ja lähtemistä mukaan lasten aloitteisiin, mutta samalla jäämäkkyyttä ja turvallisuuden ylläpitämistä. Opettajan tehtävä oli olla se, joka tarvittaessa pysäyttää toiminnan ja sanoo ei, mutta myös ratkaisee riitoja ja tuo lapsia lähelle toisiaan. Suhdetta vahvistivat erityisesti kriisitilanteet sekä tilanteet, joissa lapset kokivat voimakkaita tunteita. Näitä käsittelemme tarkemmin seuraavissa tulosluvuissa.

5.1.2 Sensitiivinen opettaja

Lasten tarpeiden sekä pedagogisten mahdollisuuksien tunnistaminen vaatii henkilöstöltä sensitiivistä läsnäoloa (ks. esim. Karlsson Lohmander & Pramling Samuelson, 2015). Työntekijältä vaaditaan lasten non-verbaaliin viestintään tarttumista lapsen kehitystä tukevalla tavalla. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä vähemmän lapsella on sanoja käytössään.

Sensitiivisyydestä keskusteltaessa haastateltavat nostivat usein esille, että lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen vaati herkkyyttä tunnistaa lapsen eleitä ja signaaleja. Useissa haastattelussa opettajat puhuivat Kirsin ja Pirjon tavoin tuntosarvista, joilla kuvattiin opettajan kykyä vastaanottaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa lapsissa syntyviä reaktioita. Näiden ”tuntosarvien” avulla opettaja arvioi, millaista tukea lapsi tilanteessa tarvitsi vai pystyikö hän kenties ratkaisemaan tilanteen itse.

”Se on sellaista tuntosarvet herkillä olemista, että jotenkin löytää se tapa, miten just tämän lapsen toimitaan. Ei ole sellaista niinkö käsikirjaa siihen, että näin kohtaat uuden lapsen, kun se on joka lapsen kanssa erilaista.” Kirsi

”Törröttää siellä tuntosarvet pystyssä koko ajan, kuuntelemassa mitä siellä tapahtuu ja miten kukakin voi.” Pirjo

”Reagoidaan siihen, miten lapsi reagoi siihen. Sensitiivisyys ja aistit avoinna.” Juha

Opettajat korostivat, että oli tärkeää pyrkiä aidosti ymmärtämään lasta. Tämä puolestaan vaatii henkilökunnalta aktiivista läsnäoloa, reagointia ja lapsituntemusta, mutta myös kykyä kuunnella lasta. Lotta ja Jenny puhuivat työntekijän kyvystä kohdata lapsi. Lotta nosti esille, että lasten tarpeet vaihtelivat yksilöittäin. Tarpeiden tunnistaminen vaatii tilannetajua, aktiivista läsnäoloa sekä lapsen sanattomien viestien tulkitsemista. Vuorovaikutusta tuettiin antamalla lapselle mahdollisuuksia ilmaista

itseään ja lasta autettiin kertomaan itse omista tuntemuksistaan. Kirsin mukaan lapsituntemus oli tärkeää, jotta lapsen välittämiä viestejä osattaisiin tulkita paremmin.

”Sellaisia keskusteluja aina välillä näkee, että aikuinen on jo päättänyt, miten tämä keskustelu etenee. Ja sehän lähtee aivan väärille urille ja siinä lapsi ei varmastikaan saa tilaa. Ja aikuisella on hirveän vahva näkemys, että tätä asiaa pitäisi käydä näin ja näin, ja näin tämän pitäisi mennä.” Lotta

”Huomioidaan jokainen lapsi yksilönä, että miten nimenomaan tämän lapsen kanssa tulee toimia. Itkutilanteet ovat varmaan hyviä käytännön esimerkkejä pienempien lapsien kanssa. Lapsihan saattaa itkiä monesta asiasta. Että lapsi olisi lähellä, menis siihen ja sanoittaisi sitä tilannetta. Olis siinä enemmänkin myötäelämässä sitä tilannetta lapsen kanssa, kuin että automaattisesti annettaisiin jokin selitys sille lapsen itkulle.” Lotta

”Ollaan lapsen lähellä ja avoimia lapselle ja hänen tunteille.” Jenny

”Varsinkin kun oppii tuntemaan lapsen, niin niitä pieniä eleitä huomaa koko ajan herkemmin.” Kirsi

Juhan ja Lissun haastatteluissa ilmeni, että hyvässä ja lämpimässä vuorovaikutussuhteessa oli tilaa sekä läheisyydelle että auktoriteetille. Useassa haastattelussa nostettiin Lissun tavoin esille, että lapselle tuli tarjota mahdollisuuksia myös rauhoittumiseen. Yleensä tämä tarkoitti vuorovaikutussuhteiden karsimista ympäriltä tekemällä tila- tai ryhmäjakoja tai siirtymällä rauhallisempaan tilaan lapsen kanssa. Mari puolestaan korosti työntekijän ammattitaitoa ja vastuuta toiminnan turvallisuuden ja lapsen hyvinvoinnin näkökulmista.

”Voi olla jämää ja siinä on silti pedagoginen rakkaus mukana. Sitten voi olla jämää ja kylmä, täysin tälle alalle sopimaton käytös. Siinä jämäkkyydessä kunnioitetaan lasta siinä vuorovaikutuksessa.” Juha

”Tai sitten tietoinen valinta, et kasvattaja sanoo, että nyt on pöytähommat. Et, jos näkee, et nyt menee liian vilkkaaksi, että ovat kuin kaistapäät, niin pitää olla rohkeutta puuttua siihen arjessa.” Lissu

”Me ollaan vastuullisena siitä lapsen kasvatuksesta, kehityksestä, hyvinvoinnista, turvallisuudesta ja tiedetään viime kädessä mikä sille lapselle on parasta” Mari

Kirsi mainitsi, että yhteenotot lasten kanssa voivat olla kaikkein tärkeimpiä tilanteita luoda turvallista ja hyvää suhdetta lapseen. Useassa haastattelussa nousi

kuitenkin esille, että näissä tilanteissa vaadittiin aktiivista vuorovaikutusta, sensitiivisyyttä kohdata lapsi ja kärsivällisyyttä tilanteen hoitamiseksi loppuun asti. Lapsen hyvinvoinnin kannalta oli tärkeää, että tilanne saadaan ratkaistua ja vietyä päätökseen yhteisymmärryksessä (ks. myös Mazzer & Rickwood, 2015). Minnan tavoin muutkin opettajat kuvasivat, että oli tärkeää osoittaa lapselle, ettei negatiivinen palaute kohdistunut lapseen vaan lapsen toimintaan (ks. myös Haimovitz & Dweck, 2016, 867). Opettajat myös olivat huomanneet olevan tärkeää, että lapsi koki saavansa anteeksi tilanteen käsittelyn jälkeen.

”Sitten ne tärkeimmät kohdat ovat usein sellaiset kriisin paikat, vaikka klassinen kurahousukeskustelu, että siitä saattaa tulla hirveä taistelu. Tai mikä tahansa muu kasvatuksellinen tilanne, missä puhutaan rajoista, mistä lapsi saa päättää ja mistä aikuisen tulee päättää. Siinä saattaa mennä puoli tuntia, kun sitä selvitellään, mutta kun asia on ratkennut, niin varsinkin niistä lapsista, jotka kaipaa niitä rajoja, niin niistä lapsista oikein huomaa, että ne jotenkin helpottuu. Kun lapsi oppii, että tämä aikuinen pitää nämä rajat ja on turvallinen, niin se vahvistaa sitä suhdetta. Että, ne eivät aina ole sellaisia positiivisia ja mukavia hetkiä, että niihin liittyy tällaiset pitkätkin kasvatukselliset hetket, jotka vahvistaa sitä vuorovaikutussuhdetta. Että, ne viedään loppuun asti ja aikuinen tietää mitä tekee ja tietää sen lapsen parhaan. Sillä lapsi harvoin tietää omaa parastaan.” Kirsi

”Mulla tuli paha mieli, mutta silti tykkään susta tosi paljon. Että lapsella on kokemus, että on hyvä. Lapsi näkee, että mä en todellakaan ole vihainen hänelle. Et lapsi näkee, että vaikka tuli sanottua ja tehtyä, niin silti meillä on kivaa.” Minna

Sannan mukaan tilanteissa, joissa lapsi tunsi pettymystä tai muita negatiivisia tunteita, piili mahdollisuus tukea lapsen kehitystä ja hyvää oppimisilmapiiriä (ks. myös Veijalainen, Reunamo, Sajaniemi & Suhonen, 2019, 6.). Opettajat kuvasivat, että heiltä vaadittiin herkkyyttä osata tunnistaa tilanteiden erilaisia pedagogisia mahdollisuuksia ja antaa tarvittava tuki lapselle, jotta pettymystilanteesta muodostuisi mahdollinen oppimistilanne. Piia mainitsi, että lapsen emotionaalista hyvinvointia tuli tukea ja samalla opettajan tuli pyrkiä ymmärtämään, kuinka lapsi koki tilanteen.

”Otetaan siitä kaikki hyöty irti. Eli mitä tapahtui, ja kerrotaan, että näin voi käydä, tämä ei ole maailmanloppu. Joskus on kaatunut jopa valtamerilaiva ja tämä ei ole siihen verrattuna mitään. Edelleen huomennakin pystytään jatkamaan. Aikuisen tulee aina muistaa, että tässä on tosi tärkeä oppimisen paikka, ettei kärsi itse pilata sitä hommaa.” Sanna

”Erityisesti emotionaalisesti olisi hyvä olla ja turvallista. Eli me ollaan sensitiivisiä ja pysähdytään lapsen kokemuksen äärelle. Luodaan turvallista

vuorovaikutussubdetta lapsen kanssa ja pyritään habmottamaan tilanteita lapsen kokemuksen kautta.” Piia

Tilanteissa, joissa lapsi oli toiminut väärin, opettajat korostivat tilanteiden käsittelyä. Niin sanottuja kovia rankaisukeinoja, kuten jäähypenkkiä, haastateltavilla ei ollut käytössä, vaan tilanteet pyrittiin ratkaisemaan yhdessä keskustelemalla (ks. myös Repo & Sajaniemi, 2015, 461, 467, 471).

Lissun ja Juhan tavoin muutkin opettajat kertoivat, että työntekijöiden vuorovaikutus saattoi jäädä usein pinnalliseksi ja näennäiseksi. Silloin lapsen reaktioihin vastaaminen ei välttämättä ollut kehittävää tai ei vastannut lasten tarpeita, kun todellisia syy-seuraus-suhteita ei ollut pyritty selvittämään. Lapsen tunnereaktio voi lähteä jostain kauempaa (kuten Lissun esimerkissä jäljempänä). Taustojen ymmärtäminen vaati yhteistyötä huoltajien ja tiimin kanssa sekä opettajan aktiivista läsnäoloa. Juha ja Niina korostivat, että henkilökunnan tulisi kohdistaa oma toiminta oppimisprosessiin ja pyrkiä tukemaan lapsen omaa ajattelua ja pohdintaa. Useassa haastattelussa Juhan tavoin huomautettiin, että oli tärkeää opettaa lapsille keinoja ratkaista itse konflikteja. Yhdessä voitiin pohtia, kuinka seuraavalla kerralla vastaavassa tilanteessa toimittaisiin. Opettaja olisi tarvittaessa lapsen tukena. Ristiriitatilanteissa oli tärkeää selvittää, mistä se oli saanut alkunsa ja kuunnella kaikkia osapuolia puolueettomasti. Kuvausten mukaan työntekijän tehtävänä oli kuunnella, sanoittaa tilannetta ja ohjata sitä kohti ratkaisua. Opettajat kokivat, että sanoittamalla lasten tunteita myös lapsi ymmärsi paremmin, mistä hänen tunteensa tai reaktionsa johtuivat.

”Yritän itse olla mahdollisimman rauhallinen, kuuntelen. Yritän tavallaan miettiä syvemmälle, kuin että miksi sä heitit nuo kynät lattialle, vaan yritän miettiä, tapahtuiko tässä aikaisemmin jotain mikä sua ärsytti. Mun mielestä monesti kasvattajat tekevät sellaista näennäistä puuttumista, et he niinkö puuttuu siihen seuraukseen tai lapsen reaktioon, vaikka yleensä se tulee jostain muusta. Ja yrittää päästä siihen käsiksi, jolloin usein se ongelma ratkeaa.” Lissu

”Usein näkee kulttuuria, jossa vain pyydetään anteeksi ja pääsee takaisin leikkimään. Selvittäessä pohditaan mitä tapahtui, mikä meni väärin ja miten olisi pitänyt toimia. Sitä pitää nostaa esille, kun lapsi huomaa itse asioita mitä on tapahtunut. Ei tavallaan palata enää menneeseen vaan pidetään tätä selvittelytilannetta tärkeänä.”

Juha

”Tuodaan esille, että sinä et ole huono etkä paha, vaan teko oli väärä. Mietitään yhdessä miten ensi kerralla tulisi toimia ja lapselle jäisi mieleen, ettei tämä ole oikea tapa. Sitten on tärkeää, että ensi kerralla, kun bongaan ettei se tehnyt samaa asiaa, niin mä keuhun” Niina

Opettajan oma olemus ja pienet ratkaisut vaikuttivat ryhmän hallintaan ja tunneilmapiiriin, joka tilassa vallitsi. Tilannetta rauhoitti se, että opettaja toimii rauhallisesti, hänen ei tarvitse korottaa ääntään tai käyttää negatiivista kieltä lapsen kesken.

”Jos lapsi on iloinen, niin sitä ehkä peilataan. Sitten jos on vaikka aggressiivinen, niin on rauhallinen, rahoittaa omaa olemustaan. Hiljentää omaa puhettaan, madaltaa äänenpainoa, ei ainakaan nosta ääntä. Kuiskaus voi kuulua paremmin kuin, että huutaisi lapselle. Oma olemus on tärkeä, että sitten ei mennä kädet heiluen tilanteeseen, vaan rauhoitetaan, suljetaan ovia välistä ettei melut kuulu niin hyvin. Pyritään tilasta tekemään rauhallinen, jos toinen lapsi tulee, ohjataan hänet pois siitä. Että poistetaan niitä häiriötekijöitä.” Katri

Negatiivisten tunteiden ja konfliktien lisäksi oli opettajien mielestä tärkeää, että lapsen myönteisiä tunteita pyrittiin vahvistamaan. Opettajat kokivat, että oli huomattavasti merkittävämpää luoda myönteisiä tunteita lapsissa kuin keskittyä kitkemään negatiivista käyttäytymistä. Tunteiden sanoittaminen ja myönteisiin tunteisiin yhtyminen nousivat Lissun haastattelun lisäksi myös monessa muussa haastattelussa esille.

”Ollaan lapsen mukana niissä hetkissä, että voi että olisinpa mäkin päässyt Linnanmäelle, että sulla oli varmaan tosi hauskaa. Et tavallaan yhdytään siihen kokemukseen, että ollaan mukana jakamassa sitä.” Lissu

Tutkimuksissa sensitiivistä ja emotionaalisesti läsnä olevaa opettajaa kuvaillaan lämpimänä ja helposti lähestyvänä henkilönä (ks. Federici & Skaalvik, 2014). Myös konkreettinen läheisyys koettiin haastattelussa tärkeäksi. Se, miten opettaja toimi fyysisesti lasten kanssa, vaikutti suhteen rakentumiseen. Opettajat korostivat, että oli tärkeää arvostaa lasta ja osoittaa sitä myös asettumalla fyysisesti alemmas, lapsen tasolle. Oma sijoittuminen vaikutti siihen, miten lapset hakivat kontaktia opettajaan. Onko opettaja saatavilla, kun lapsi tarvitsee opettajan tukea tai hetken mieli-johteesta haluaa osoittaa mieltymyksen tunteitaan? Useassa haastattelussa nousikin esille lähellä olemisen ja kosketuksen merkitys rakentaessa ja vahvistaessa suhdetta lapseen. Fyysisesti lapsen lähellä olemisen sekä kosketuksen on todettu olevan keino osoittaa turvallisuutta ja rakentaa positiivista suhdetta lapseen, mutta se on myös keino hallita sekä kontrolloida toimintaa (Keränen ym., 2017, 262; Puroila & Estola, 2012, 35). Haastattelussa myös huomautettiin, että vaikka suhde oli lämmin ja läheinen, oli siinä silti oltava ammattimainen etäisyys.

”Tykkään työskennellä polvillaan tai kyykyssä. Pääsen silloin sinne samoille huudeille, tai kun istun lasten kanssa, jolloin olen saman mittainen lasten kanssa, päästään juttelemaan silmätysten ja kasvotusten. Silloin avautuu silykin paljon nopeammin,

eikä lapsen tarvitse kurkotella sinne yläilmoihin, vaan olet lähellä ja siihen syliin voi istahtaa ihan huomaamatta. Ja isommat tai rymyävät lapset, niin heti kun istut, niin sieltä joku hyppää niskaan. Sieltä on helppo tulla lähelle, kun olet samalla tasolla.”

Sanna

”Minulla on erittäin lempeä ja jopa fyysinen lähestymistapa. Tykkään olla hirveän lähellä lasta ja koskea.” Tuuli

”Turvallinen, luottamus ja syli. Ja sitten sitä lapsen kuuntelemista, että haluaako se tulla syliin. Annetaan se mahdollisuus, haluaako syliin, saako päiväunilla silittää. Mutta jos ei halua, niin ei tarvi. Mutta kysytään tavallaan sitä joka päivä. Että meillä ammattilaisilla on se vastuu ja velvollisuus tarjota sitä. ... Ja sitten kuitenkin sellainen ammatillisuus, että tietyllä tavalla se etäisyys.” Katri

Opettajan positiivisuus, ystävällisyys ja kiinnostus lasta kohtaan huomattiin luovan hyvää ilmapiiriä ja lisäävän lasten sitoutumista toimintaan (ks. myös Leskisenoja, 2016, 208–209; Roberts & Friedman, 2013, 43). Opettajat kuuluttivat todellisen läsnäolon ja kuuntelemisen tärkeyttä pedagogisen työn toteutumisessa. Suhteen rakentumiselle oli tärkeää, miten lapsen kanssa oltiin vuorovaikutuksessa. Opettajat sanoivat, että oli pyrittävä rauhoittamaan vuorovaikutustilanne, keskityttävä lapseen ja hänen asiaansa (ks. myös luku 5.1.1).

”Koko keho kertoo siitä rauhallisuudesta, että olen nyt tässä sulle. Olen kokonaan kääntynyt lapseen päin ja osoitan, että olet tärkeä sillä kehon kielellä. Katse ei harbaile sinne mitä muut lapset tekee, jos ei ole ihan pakko” Lotta

”Kyky asettua siihen lapsen äärelle, pysähtyä, kuunnella, aidosti kohdata ja olla kiinnostunut siitä lapsen näkemyksestä ja selittää maailmaa. Se on sitä kohtaamista aidoimmillaan.” Niina

Opettajan tuli pyrkiä ymmärtämään lapsen kokemuksia ja tunteita sekä antaa lapsille heidän tarvitsemaansa tunnetukea (ks. esim. Durlak ym., 2011, 1, 13; Federici & Skaalvik, 2014, 21, 31). Kuten aiemmin Juhan kommentissa nousi esille, myös Helena painotti, että oli tärkeää pyrkiä auttamaan ja tukemaan lasta. Jenny sanoi, että lasten tunteita tuli ymmärtää ja että kaikki tunteet olivat sallittuja. On kuitenkin eri asia, kuinka tunteita näytetään.

”Kasvattaja on myönteinen ja samalla sanoittaa lapselle sitä tunnetilaa. Näyttää, että ymmärrän, että nyt sinulla on jokin hankala tunne. Että mä hyväksyn sinut silti. En välttämättä hyväksy sitä toimintaa, jos vaikka lyö toisia lapsia, mutta pysäyttää sen ääreen. Tällaiset asiat liittyvät siihen hyvää suhteeseen.” Helena

”Pyrin kohtaamaan lapset kasvotusten ja juttelemaan niistä tunteista. Että ne tunteet ovat ihan oikei ja niitä pitää ollakin, mutta miten niitä osoitetaan.” Jenny

Opettajien mukaan opettajan läsnäolo ja rauhallisuus korostuivat, kun lapsi ei itse pystynyt hallitsemaan omaa tunnettaan. Niina kuvasi, että lapselle oli tärkeää tuntea kykenevänsä hallitsemaan itseään. Minna sanoi, että oli tärkeää opettaa lapselle keinoja, kuinka toimia niissä tilanteissa, joissa toinen toimi väärin. Tilanteita voitiin pohtia yhdessä ja tukea lasta löytämään itse oikeita ratkaisuja eri tilanteiden kohtaamiseen. (ks. myös Galla & Wood, 2012, 120.)

”Hallinnan tunne on hirveän tärkeä, mutta sen ymmärtäminen, että se on tärkeää myös lapselle. Että lapsi kokee, että minä pystyn, osaan ja kykenen. Se on tärkeää aikuiselle, niin se on tärkeää myös lapselle, että se kykenee hallitsemaan sitä omaa elämäänsä.” Niina

”Ei vain kitketä epätoivottavaa käytöstä, vaan myös opetetaan, miten voidaan toimia itse niissä tilanteissa, jos kohtaa, että joku tekee väärin.” Minna

Tunnetaitojen harjoitteluun opettajat nimesivät useita erilaisia keinoja kuvakorteista rentoutumisharjoitteisiin ja näyttelemiseen. Ennakointi ja tunteiden sanoittaminen nousivat vahvasti esille, mutta myös tunteista keskustelu ja tunteiden nimeäminen olivat tärkeitä tunnetaitoja kehittäviä keinoja. Esimerkiksi draaman avulla voitiin lapsissa herättää empatiaa ja samaistumisen tunteita, kun yhdessä pohdittiin, millaisia tunteita erilaiset tilanteet voivat herättää. Myös omien kokemusten ja tunteiden sanoittaminen auttoi lasta ymmärtämään, että muutkin kokivat samanlaisia tunteita eikä hän ollut tunteineen yksin.

”Käytän itse paljon sormi- ja käsinukkeja ja näyttelen niitä heille tapahtuneita tilanteita. Lapset kokevat hirveästi empatiaa niitä sorminukkeja kohtaan, vaikka olisivat itse tehneet saman kakskyt minuuttia sitten. Ei tarvitse ketään syyttää, että sinä teet näin ja olet kiusannut uita, että nyt syytetäänkin sorminukkeja ja nähdään eri näkökulmasta ne tilanteet. Sitten joku saattaa huomata, että mulle on tainnut käydä noin, olen tehnyt joskus noin.” Pirjo

”Jos näkee paha mieltä, jännittää tai muuta, niin kyllä siihen tartutaan. Sitten koitetaan sanoittaa, että sua varmaan jännittää tämä tilanne.” Kirsi

”Eihän lapsi ymmärrä, että hänen tunteensa ovat niinkö universaaleja, että muutkin kokevat niitä samoja tunteita.” Minna

Lapsiryhmässä vuorovaikutussuhteita on paljon. Opettajat olivatkin huomanneet, että aina ei voinut vastata kaikkien lasten tarpeeseen samaan aikaan eikä yhtä aktiivisella läsnäololla. Opettajalta tämä vaati herkkyyttä tunnistaa, kuka tarvitsi eniten apua juuri sillä hetkellä ja kenelle osoitettu apu palvelisi lapsiryhmää sillä hetkellä parhaiten. Juha toikin esille haastattelussaan, että henkilökunnan osaaminen päiväkodissa vaihteli hyvin paljon, mikä voi kuormittaa opettajaa.

”Kun tulen töihin, niin näkee joka puolella tulipaloja. Sitten katsoo mikä on suurin tulipalo ja menee sitä vähän sammuttamaan. Halu olisi tehdä ihan älyttömästi, mutta ei ole resursseja eikä aikaa.” Juha

Opettajat puhuivat paljon yksilön kohtaamisesta korostaen kuitenkin, että kaikessa toiminnassa tuli yksilön lisäksi huomioida myös muut vuorovaikutussuhteet. Sosiaalista ympäristöä käsittelemme enemmän luvuissa 5.2.1 ja 5.4.

5.2 Positiiviset oppimiskokemukset

5.2.1 Hyvä oppimisympäristö

Opettajien mukaan oppimisympäristössä tuli huomioida rakenteelliset ja emotionaaliset tekijät (ks. myös Lehtinen ym., 2016, 242). Olennaisena pidettiin, että oppimisympäristöä oli lähdetty muodostamaan lasten tarpeiden pohjalta. Haastattemieni opettajien mukaan toimintaa järjestettäessä oli tärkeää arvioida, mistä lähtökohdista toimintaa muodostettiin. Onko toiminta rakennettu palvelemaan henkilökunnan vai lasten tarpeita? Olemassa olevia toimintamalleja tulisikin opettajien mukaan säännöllisesti arvioida ja niitä pitäisi pystyä muuttamaan tarpeen tullen.

”Tavoitteet asetetaan varhaiskasvatukselle ja meidän toiminnalle. Lähtökohhta on se, että miten me kasvattajana tuettaisiin sen lapsen tarpeita.” Mari

Haastatteluissa nousivat esille muun muassa melu, konfliktit muiden lasten kanssa, kiire ja keskeytykset. Jo suunnitteluvaiheessa oli hyvä pohtia tekijöitä, jotka voivat olla stressaavia lapsille. Opettajien haastatteluissa nousi esille turhien häiriötekijöiden ja liiallisen ohjelman karsiminen, pitkäkestoisen leikin mahdollistaminen, leikin jatkaminen, lapsien ja tilojen jakaminen sekä lapselle tutun työntekijän läsnäolon merkitys. Työntekijän rooli oli merkittävä, jotta lapsi kokeisi olonsa turvallisiksi ja saisi tarvitsemansa tuen. Lapselle oli myös tärkeää tietää, mistä tutun työntekijän löytäisi. Esimerkiksi sosiaaliset tilanteet loivat paljon stressiä, joihin lapset kaipaivat tukea. Näistä kerron enemmän luvussa 5.4.

”Sitten melu on iso tekijä, mikä lisää levottomuutta ja stressiä lapsen arjessa. Tilat ja pienet ryhmät ovat tärkeitä. ... Tuttu aikuinen on tosi merkittävä.” Jenny

”Varhaiskasvatus on täynnä sellaista, että tilanteet keskeytyy. Ovikello tai puhelin soi, lasta tullaan hakemaan. Niin pyrittäisiin mahdollisuuksien mukaan vähentämään niitä keskeytyksiä.” Mari

”Pyrkii vähentämään tilanteita, joissa lapsi joutuisi ristiriitatilanteisiin tai keskelle niitä.” Paula

Opettajien mukaan selkeä päivärutiini ja rutiinit olivat tärkeitä, mutta niiden tuli palvella lasten tarpeita. Päivärutiinien tulisi tarkastella siten, että toiminnan kulku on joutuisaa, eikä siinä ole turhia keskeytyksiä. Useat opettajat nostivat esille päivän sujuvuuden, minkä samalla koettiin vaikuttavan lapsen viihtyvyyteen, mutta myös vähentävän lapsen stressiä tai ahdistusta.

”Siirtymät ja muut olisivat sellaisia joustavia ja tavallaan niissäkin tapahtuu paljon kaikkea, niin niitä tilanteita pysyttäisiin ennakoimaan. Niistä oppimaan, helpottamaan. Ne siirtymätilanteet ovat joillekin lapsille tosi vaikeita.” Johanna

”Tärkeää, että siirtymät suunnitellaan hyvin, että kenenkään ei tarvitse odottaa liian pitkään. Niissä monesti tulee ristiriitatilanteita, jos porukka turhautuu ja menee höpöksi.” Hannele

Turvallinen ja myönteinen oppimisympäristö tukevat lapsen hyvinvointia ja vaikuttavat siihen, miten lapset kokevat asioita (Lehtinen ym., 2016, 242). Haastattelussa opettajat kokivat, että päiväkodissa lasten fyysiset perustarpeet oli yleisesti otettu hyvin huomioon. Heidän puheissaan korostui henkinen hyvinvointi, johon liittyivät luottamus, arvostus, itsetunnon ja minäkuvan vahvistaminen sekä tutun työntekijän läsnäolo.

”Hyvän vuorovaikutussuhteen luominen on tärkeää, että on se luottamus, turvallisuus ja johdonmukaisuus. Sitten kun lapsi voi psyykkisesti hyvin, niin se pystyy rentoutumaan päiväkodissa.” Kirsi

Haastattelemiani opettajat korostivat, että opettajan tulee aina toimia lapsen edun mukaisesti. Tähän liittyy myös rajojen asettaminen, mitä käsittelin aikaisemmin luvussa 5.1.2. Opettajan tehtävänä oli tietää, mitkä tekijät vaikuttivat lapsen hyvinvointiin ja olivat lapsen edun mukaisia. Tämä vaati omalta osaltaan aikuisjohtoisuutta, määrätietoisuutta sekä lapsilähtöisyyttä. Katri korosti, että positiivisessa ja turvallisessa oppimisympäristössä lapsi koki tulevaisuutensa kuulluksi ja nähdyksi. Sama asia nousi esille monessa muussakin haastattelussa. Opettajien mielestä oli tärkeää,

että lapsella oli kokemus, että hän voi luottaa päiväkodin työntekijöihin ja siihen, että työntekijät toimivat lapsen parhaaksi.

”Pyrkimys on aina toimia lapsen edun mukaisesti, lapsen parhaaksi. Varhaiskasvattajan velvollisuus on luoda sitä oppimisilmapiiriä mahdollisimman myönteiseksi ja siihen liittyä, että pyritään vastaanottamaan niitä lapsen tarpeita ja huomioimaan niitä toiminnassa.” Mari

”Kaiken lähtökohdانا on lapsen etu ja hyvinvointi. Lapsi kokee tulevansa kuulluksi ja nähdyksi.” Katri

Merjan ja Sannan mukaan lapsen tuli pystyä kokemaan, että hän voi päiväkodissa olla oma itsensä. Lapsen tarpeet tulisi ottaa päiväkodissa huomioon. Sanna jatkoi, että lapsiryhmässä vaadittiin monipuolisia toimintatapoja ja reagointia lasten tarpeisiin. Osalle turvallisuuden tunne tarkoitti vuorovaikutussuhteiden karsimista ympäriltä, toiselle rauhallisuutta toi jokin väline. Yksi puolestaan voi kokea itsensä levollisemmaksi aikuisen läsnä ollessa. Katrin mukaan joskus tämä tarkoitti olemassa olevien struktuurien uudelleen arvioimista ja muuttamista. Lissu puolestaan huomautti, että turvallisuus tarkoitti, että lasten tarpeisiin vastattiin. Tämä samalla vahvisti suhdetta lapseen (ks. myös luku 5.1.1).

”Lapsi tulee kohdatuksi omana itsenään, sellaisena kuin on. Tuntee olonsa turvalliseksi. Voi kertoa aikuiselle, jos jotain huolia.” Merja

”Hyväksyt sen lapsen juuri sellaisena, et aseta sitä mihinkään muottiin missään kohtaan. Et vaadi lasta olemaan jonkinlainen, vaan olet avoin sille henkilölle ja persoonalle. ... Etsitään missä ympäristössä tai tilassa tämä lapsi on levollisempi, pitääkö siinä ollut joku aikuinen lähellä vai auttaako joku lelu, painopeitto, stressilelu, mikä ikinä.” Sanna

”Esimerkiksi, jos tulee uusi lapsi keväällä ja vanhemmalla on huoli, että meidän lapsi jännittää hirveästi ulkona, kun siellä on paljon lapsia. Niin tällaisissa asioissa me voidaan muokata sitä meidän päiväjärjestystä, että hei laitetaan se sun lapsi ensin ulkoilemaan, kun siellä on vähemmän silloin muita lapsia.” Katri

”Ollaan sensitiivisiä, havainnoidaan, että nyt vaikka joku lapsi vetäytyy, niin mennään tueksi. Jutellaan ja ollaan läsnä.” Lissu

Monipuoliset toimintamenetelmät mahdollistavat, että jokainen lapsi pääsee osalliseksi toimintaan ja kokee onnistumisen tunteita (ks. Piispanen, 2008, 156). Myös haastatteluissa korostettiin työtapojen monipuolisuutta. Opettajat pitivät tär-

keänä, että lapsi sai erilaisia kokemuksia, löysi itselleen sopivia oppimistapoja ja pääsi hyödyntämään toiminnassa monipuolisesti myös eri aisteja. Leikinomaisuus toiminnassa korostui ja leikkimällä erilaisia leikkejä myös lasten omatoimisuus kasvoi (ks. myös Gmitrová & Gmitrov, 2003, 245; Nicolopoulou, 2010, 2–3; Whitebread ym., 2009, 50). Samalla lapset voivat löytää itselleen uusia toimintatapoja, jotka auttoivat heitä löytämään itselleen mieluista tekemistä yksin ja yhdessä toisten lasten kanssa. Yksilöllisyys ja jokaisen huomiointi oman kehitystason mukaisesti oli myös haaste pedagogiselle toiminnalle, kun toimintaa tuli räätälöidä lapsen tarpeille sopivaksi.

”Mahdollistetaan onnistumisaikkoja ja osaamishetkiä. Taataan se tunne, että oli se kiva päivä, koska sitä kauttahan se lähtee se ilo ja oppiminen mahdollistuu, kun sulla on mukava filis.” Sanna

Opettajat nostivat esille toiminnan joustavuuden tärkeyden. Opettajien mukaan suunnitelmallisuus ja pitkäjänteisyys olivat keskeisiä toimintavuotta rakentavia tekijöitä, mutta toimintaa toteutettaessa oli kuunneltava ja luettava lasten reaktioita. Toiminnan aikana suunnitelmista voitiin poiketa ja myöhemmin tuli pohtia, miksi jokin asia ei toiminut suunnitellulla tavalla (ks. myös Ansari & Purtell, 2017, 31). Opettajat myönsivät, että kaikkia ideoita ei voinut aina toteuttaa. Lissu nosti omassa haastattelussaan esille, että joskus oli tärkeää jättää jotain pois. Opettajat pitivät tärkeinä aktiivista havainnointia, reagoimista, tarvittaessa suunnitelmien muuttamista ja lapselle sopivien toimintatapojen etsimistä. Toiminnan joustavuus koettiin merkittävänä pedagogisiin tavoitteisiin päästäisiin.

”Pitää ymmärtää kuinka paljon sinne pieneen päähän kerralla mahtuu.” Lissu

”Joskus myönteisen oppimiskokemuksen syntyminen vaatii sitä, että joustetaan siitä suunnitelmasta. Että hyvä olla jotain varasuunnitelmia takataskussa.” Mari

”Pedagogi keksii sen kiertotien millä sä pääset siihen tavoitteeseen, kun tämä ei onnistunut, niin kokeillaan sitten toista reittiä. Jos ei onnistu, niin sitten pitää vielä keksiä toinen juttu. Lähdetään vaikka retkelle ja siellä saadaan lapset tavallaan huijattua opettelemaan asioita, joita he eivät normioloissa suostu harjoittelemaan. Sitten jälkeenpäin voidaan keskustella, että huomasitko että sulla meni tuo juttu tosi hyvin.” Sanna

Opettajat nostivat esille, että lasten tarpeet ohjaavat pedagogisia ratkaisuja siten, että opettajan toiminta lapsen kehitystä tukevaa (ks. myös Heiskanen, Alasuuri & Vehkakoski, 2018). Tavoitteita ja omaa toimintaa tuli myös arvioida säännöllisesti. Kannustaminen ja rohkaiseminen tukivat positiivista ilmapiiriä. Toiminnassa tuli kuitenkin mennä lasten ehdoilla.

”Jokaisella lapsella on omat tavoitteet ja mitä tällä hetkellä harjoittelee. Että niistä asioista lasta kannustetaan ja kehuaan. Jos mulla on pienryhmässä 8 lasta, niin yksi voi harjoitella vaikka, että uskaltaa kokeilla uutta juttua, niin häntä kehuaan siitä.

Ja sitten jollain toisella se on jotain toista.” Lissu

”Ei pakoteta lasta siihen toimintaan. Voidaan suostutella ja rohkaista, mutta ei pakoteta missään nimessä.” Minna

Haastatteluissa korostettiin, ettei oppimistilannetta voi erotella joksikin tietyksi kokonaisuudeksi, vaan pedagogiikka oli osa päiväkodin toimintakulttuuria (ks. myös Kangas ym., 2019). Työntekijöiden tuli pystyä asettamaan itsensä ja oma roolinsa kontekstiin tunnistaen mahdollisuudet tukea lapsen kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla.

”Mikä on aikuisen rooli siellä lapsiryhmässä. Kokeeko aikuinen, että leikki- tai ulkoilu-aika on sellainen, milloin aikuinen voi hoitaa jonkin tietyn asian, tai jutella työkaverin kanssa. Vai onko aikuinen aidosti läsnä niissä tilanteissa ja aktiivisesti läsnä siinä lapsiryhmässä, jotta se luo mahdollisuuksia sille, että lapsi tekee havaintoja ympäristössä. Onko aikuinen mukana siellä lapsen leikissä passiivisena tai aktiivisena tehden havaintoja, mistä lapsi milloinkin hyötyy.” Lissu

Sallivaa oppimisympäristöä pidettiin haastatteluissa erittäin merkittävänä hyvän oppimisilmapiirin, minäpystyvyyden ja lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta (ks. myös Claro, Paunesko & Dweck, 2016, 8664, 8667; Deci & Ryan, 2008, 18, 21; Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007, 1091–1093; Haimovitz & Dweck, 2016, 867). Opettajat korostivat yrittämisen ja kokeilemisen merkitystä. Oli tärkeää, että yritti ja että epäonnistumiset olivat sallittuja. Opettajien mukaan olikin oleellista, että lapsi osaisi suhtautua epäonnistumisiin lannistumatta. Päiväkodin työntekijöillä oli suuri vaikutus lapsen tapaan käsitellä epäonnistumista.

”Tärkeää on myös, että lapsi kokee epäonnistumisia, ettei pehmitä liikaakaan. Että se on tosi tärkeää, että oppii reagoimaan myös niihin.” Pirjo

”Ettei lapsi koe, että on automaattisesti huono epäonnistuessaan, Vaan, että se lapsi kokee, että on riittävä ja hyvä vaikka epäonnistuisi. Eikä se tarkoita, että se aina epäonnistuisi siinä. Vaan, että on tärkeää, että yrittii. Hyvä, että olit mukana.” Helena

”Ei anneta heti periksi, ei luovuteta. Ollaan sinnikkäitä, koitetaan pätkäillä. Että niitä ajattelun taitoja, että sanoittaa myös niitä. Että lapselle tulee erilainen kokemus, että vaihtoehdot eivät ole vain, että minä osaan tai minä en osaa.” Niina

”Kun lapsella on hyvä olla ja kokee olevansa pätevä, kykenevä, riittävä, että häntä kuullaan ja hänestä välitetään, niin siitä lähtee myös se oppiminen.” Perttu

Kaikkien haastattemieni opettajien mukaan varhaiskasvatustyössä työntekijältä vaadittiin hyvää tunteidensäätelytaitoa. Opettajat korostivat, että oli tärkeää tiedostaa, kuinka paljon oma olemus, eleet ja äänensävyt vaikuttivat koko ryhmän toimintaan, niin lapsiin kuin tiimikavereihinkin. Haastattelussa he puhuivat paljon rauhallisuudesta ja positiivisuudesta. Opettajat yleisesti kertoivat rauhallisuuden tarkoittavan omien tunteiden tietoista säätelyä ja kontekstin tulkitsemista. Positiivisuudella he viittasivat siihen, että työntekijän tuli kyetä olemaan myönteinen lasta kohtaan aina, myös haastavissa tilanteissa. Haastattemieni opettajien mukaan päivään mahtui turhauttaviakin hetkiä, mutta omalla toiminnalla voi vaikuttaa, mihin suuntaan toiminta kehittyi pitkällä tähtäimellä ja millainen ilmapiiri ryhmässä oli. (ks. myös Ahonen, 2015, 169.) Niina kertoi, että opettajan oli tärkeää hallita omia tunteitaan, mikä vaati ymmärrystä oman olemuksen merkittävytydestä. Oppimisympäristön turvallisuutta luotiin omalla toiminnalla, jota tuki rauhallinen työote.

”Vaikka seinät kaatuisi ympäriltä, niin (erityisopettajan) ilme ei saisi värähtääkään. Ja tavallaan se on niin. Meidän pitää kestää ne lasten tunteet mitä sieltä ne tulee.”

Kirsi

”Multa on kysytty, että suutunko mä koskaan.” Minna

”Tiedostaa miten valtava merkitys, sillä omalla olemuksella on siihen lasten sekä tiimikavereiden toimintaan. Jos mä viestitän turvallisuutta, että kaikki on hyvin, ei hätää, vaikka olisi vähän kiire tai poikkeuksellinen tilanne. Että mä pysyn rauhallisena, ilmaisen itseäni selkeästi, haen vähän huumoria tai yritän rentouttaa sitä tilannetta. Niin kyllä ne toimii paljon paremmin, kuin että alkaisi tiuskia tai puhuun kauheen nopeasti. Että se itsesäätely lähtee siitä, että ymmärtää oman merkityksensä siinä kontekstissa. Että mikä valtava vastuu mulla on siinä, että miten mä viestin, miten mä toimin, koko siihen meidän yhteisöön.” Niina

Haastatteluissa nousi esille, että opettaja saattoi tuntea usein riittämättömyyden tunteita, tehdä itsekin virheitä ja epäonnistua.

”Sitten tässä työssä se riittämättömyyden tunne, että kun olis niin valtavasti tekemistä.” Niina

Osa haastateltavista opettajista huomautti kuitenkin, että omat virheet ja epäonnistumiset voivat olla myös vahvuus. Lapset huomaavat, että jokainen teki virheitä. Työntekijät toimivat esimerkkeinä ja roolimalleina lapsille kaikissa tilanteissa. Omat

epäonnistumiset ja erehtymiset voivat toimia oppimisympäristöä positiivisesti rakentavina tekijöinä. Se, miten näissä tilanteissa itse reagoi, vaikutti myös lapsiin.

”Että sekin, että näyttää lapsille, että mäkin teen virheitä ja olen vain ihminen, niin syventää sitä suhdetta ja luottamusta meidän välillä.” Niina

”Että sekin on sitä mallia, että mitä me tehdään sitten, jos menee hermot tai tehdään virheitä. On tärkeää, että myös aikuinen osaa pyytää anteeksi, jos toimii väärin.” Kirsi

”Aikuisetkin voivat harjoitella sellaisia asioita, joita ei osaa eikä heti opi.” Karoliina

”Sanoitetaan omia tunteita lapselle. Olen vähän ärtynyt, kun väsyttää. Se ei johdu sinusta, vaan siitä, että olen nukkunut huonosti.” Minna

Haastattelemieni opettajien mukaan oli tärkeää pitää yllä myönteistä vuorovaikutusta ja luoda positiivista kielikuvaa toiminnasta. Haastatteluissa nousi esille, että toisinaan oli hankalaa välttää turhia kieltosanoja ryhmänhallinnassa. Kieltosanojen välttäminen vaati tietoista paneutumista. Opettajat kokivat tärkeäksi, että lapsia ohjattaisiin toimimaan oikein kuin että heitä toistuvasti kielletäisiin. He korostivat myös, että myönteinen palaute ei pelkästään keskittyisi negatiivisesta toiminnasta poisoppimiseen. Helena antoi esimerkin haastattelussaan, kuinka myönteistä ilma-
piiriä voitiin ylläpitää, vaikka lapsi olisikin päättänyt toimia sääntöjen vastaisesti.

”Monesti ne asiat ovat juuri sellaisia millaisiksi ne tekee.” Niina

”Tietoisesti pyritty kielteisiä ilmaisuja kääntää positiivisiksi. Vaikka, jos ei saa juosta, niin sanotaankin, että hei kävellään. Karsitaan turhia kieltosanoja.” Piia

”En muka huomaa sitä, että lapsen olemus kertoo, ettei se ole menossa tai tekemissä sitä. Mutta kyllä ne sitten yleensä toimii, kun vaikka pyydän toisen kerran tosi jstävällisellä äänellä, että hei, olitko sä menossa sinne vessaan. Ja heti kun lapsi lähtee oikeaan suuntaan, niin kylläpä sä oletkin sinne hienosti menossa. Monesti huomaa niistä lapsista, että ne saavat oikein vipinää kinttuihin, kun saavat sen positiivisen palautteen, vaikka aikoikin omasta mielestään mennä leikkimään välissä.” Helena

Yleisesti opettajat kuvailivat, että hyvässä oppimisympäristössä viihtyivät sekä lapset että työntekijät. Opettajat pyrkivät rakentamaan sellaista lasten tarpeille suunnattua oppimisympäristöä, missä he myös itse viihtyivät. Hyvässä oppimisympäristössä oli turvallista olla: siellä arvostettiin toisia, kaikki tunteet olivat sallittuja sekä koettiin myös paljon iloa ja muita positiivisia tunteita.

”Lapsella on oikeus siihen kokemukseen, että se tuntee olevansa ihana.” Minna

”Aikuisilla on mukava tulla töihin. Sen lapsetkin aistii hyvin äkkiä, jos aikuisilla on keskenään jotain kränää.” Karoliina

”Hauskanpito, naurun määrä päivän aikana voisi olla yksi ihan hyvä mittari.” Lotta

5.2.2 Lapsen myönteinen oppijaminäkuva

Jokainen oppimistilanne oli aina yksilöllinen. Oppimistilanteissa lapsen mahdollisuudet ja taidot tulisi huomioida usealla eri osa-alueella. Lapsen senhetkisen vireys- ja tahtotilan havainnointi sekä lapsituntemus nousivat vahvasti esille, kun haastattavat kuvasivat päivittäisen pedagogisen toiminnan rakentumista. Haastatteluissa nousi varsin yhtenäisesti esille, että opettajan tuli aktiivisesti pyrkiä havainnoimaan, mikä lapsen potentiaali oli ja mitkä lapsen toimintaresurssit juuri tässä kontekstissa olivat.

”Havainnoidaan lasta jokaisena päivänä, että mihin hänestä saattaa olla tänä päivänä. Että se on mun mielestä tosi tärkeä, että jos vaikka lapset ovat tosi väsyneitä, niin ottaa sitä huomioon.” Anne

”Ketä otan askartelemaan, niin tavallaan aina mieltii kuka jaksaa odottaa, kenen täytyy päästä heti, kenen pitää ensin ulkoilla ja tulla vasta sitten tekemään.” Kirsi

”Se on valtavan laaja kirjo mikä se lasten osaamisen taso on, että se (toiminta) pitää jokaisella osalla räätälöidä yksilöllisesti. Ja se lähtee siitä, että havainnoin sitä lasta, mikä se hänen taitotasonsa missäkin osa-alueessa on.” Niina

Opettajien mukaan lapsille tuli tarjota sopivassa suhteessa haasteita ja tehdä mahdolliseksi kokea onnistumisia. Oikean taitotason arviointi oli tärkeää, koska liian haastavat tehtävät voivat johtaa vihan ja häpeän tunteisiin. Haastattavat opettajat näyttivät ymmärtävän, että jokainen lapsi toimi oman taitotasonsa mukaisesti ja että lapset tuli kohdata yksilöinä. Haastatteluissa nousi esille, että havainnoinnilla ja toiminnan arvioinnilla oli suuri merkitys. Henkilökunnan tulisi havainnoida lapsen leikkiä ja toimintaa, jotta toiminta osattaisiin järjestää lapsen kehitystä ja kasvua parhaalla tavalla tukevaksi. Lapsen taitotason löytyminen vaati aktiivista toimintaa opettajalta sekä yhteistyötä koko kasvatustiimin kesken. Yhteistyö vanhempien kanssa lisäsi ymmärrystä lasta kohtaan.

”Jokaisella lapsella on ne omat tavoitteen ja omat onnistumisen paikkansa. Että tavallaan yksilöllisesti, että ne palautteen annot ovat erilaisia. Toiselle kebutaan niistä

kengistä ja toiselle siitä, että jaksoi hyvin odottaa. Että mikä on se yksilöllinen asia, mitä lapsen kanssa nyt harjoitellaan.” Katri

”Toinen on huomannut sen jutun, että kyllä sekin sitten joissain kohdin saattaa muuttaa sitä toimintaa, että ei tämän lapsen tarvi tehdä tätä asiaa tällä tapaa. Että muuttaa sitä toimintaa ja pitääkin, jos se on sen lapsen kannalta parempi.” Kirsi

Lasten myönteiset oppimiskokemukset ja onnistumisen tunteet nousivat haastatte-
luissa esille. Opettajien mukaan jokaiselle lapselle tulisi pyrkiä tarjoamaan onnistumisen
kokemuksia päivän aikana. Haastattelemani opettajat käsittivät, että lasten oppijaminä-
kuvaa ja itsetuntoa voitiin vahvistaa valitsemalla ja rakentamalla tehtävät lapsen taitota-
so huomioiden (ks. Keltikangas-Järvisen, 2008, 180–181; Lepola, 2006, 38–39). Pilkkomalla tehtäviä voi hankalampikin tehtävä tuoda onnistumisen kokemuksia lapselle.

”Tehdään sopivan tasoisia tehtäviä. Sellaisissa pienissä osissa, ettei liian isoa palaa anneta lapsille suoritettavaksi. Että mieluummin pienissä paloissa niitä onnistumisen kokemuksia, se vahvistaa sitä lapsen itsetuntoa.” Jenny

Haastateltavien opettajien mukaan positiivinen vuorovaikutus, oikeatasoiset
tehtävät, jo opittujen asioiden sanallistaminen ja oppimisprosessin näkyväksi te-
keminen tukivat lapsen sinnikkyyttä ja yrittämistä. Lapselle tuli pyrkiä luomaan
positiivista kuvaa hänen kyvyistään ja potentiaalista oppia (ks. myös Szente, 2007,
449–451). Tärkeäksi koettiin, että yhteisössä mahdollistettiin yrittäminen ja sallitiin epäonnistuminen (ks. luku 5.2.1).

”Miten kasvattaja kykenee näkemään lapsen mahdollisuudet ja potentiaalin sekä vahvuudet. Vai näkeekö hän vain lapset heikkouksia määrittelemällä.” Lissu

”Tärkeää, että kaikki tulee huomioiduksi ja kehuksi. Mutta, että kaikki siitä omasta opittavasta jutusta tai yrityksestä. Ettei tarvitse aina onnistua, mutta että yrittää hyvin.” Katri

”Lapsella on kokemus, että minä pystyn, minä osaan. Jos en osaa, voin oppia. Sitä haluan mun ryhmässä oleville lapsille opettaa. Nimenomaan luomalla niitä onnistumisen kokemuksia.” Niina

”Tämä on taas sellainen asia, jota nyt et osaa, mutta kun harjoittelet, niin meillä on kohta kuva, jossa tämänkin osaat. Että tämäkin on mahdollinen.” Lotta

Opettajat kertoivat, että lasten toimintaa voitiin ohjata huomioimalla lasten tun-
teet tai vahvistamalla lasten positiivisia tunnekokemuksia. Opettajat käsittivät, että

omilla reaktioillaan he voivat vaikuttaa siihen, millaisiin asioihin lapset kiinnittivät huomiota ja mihin he suuntasivat omaa toimintaansa. Samalla opettajat kokivat, että heidän reaktionsa vaikuttaivat siihen, tuntevatko lapset oman toimintansa merkitykselliseksi. Positiivisia ja myönteisiä tunteita voitiin vahvistaa omalla eläytyemisellä, ilmeillä ja äänenpainoilla (ks. myös luku 5.1.2).

”Meidän pitää tehdä se korostetusti. Ei me voida näyttää pitkää naamaa ja sanoa, että hienosti meni. Pitää innostua, meidän silmien pitää loistaa ja käyttää kasvojen lihaksia. Lapsien pitää huomata, että tuo tarkoittaa sitä. ... Riemun ja oppimisen iivallisuuden ilon nostaminen tietoisesti esiin. Sanoittaa, kuinka iso asia tuo oli vaikka tuolle. Huomaatko, että se on mahtava asia!” Juha

”Sinun eleesi ja ilmeesi ovat yksi merkki siitä, että naurat ja hymyilet, oot niinkö iloinen siitä lapsen onnistumisesta.” Jenny

”Jos, lapsi huutaa et ’APUA’, kun näkee elämänsä ensimmäisen ampiaisen, niin ootko sä itse haltioissas siitä. Vai ootko sä sillee, et ’no mä oon nähny satakertaa.” Lissu

Vuorovaikutuksen laadulla on suuri merkitys, koska se kehittää lapsen kielellistä osaamista ja näin ollen vaikuttaa siihen, millaista kuvaa lapsi itsestään rakentaa (Lehtinen ym., 2016, 243; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 19). Kirsi koki positiivisen vuorovaikutuksen tärkeänä tekijänä myönteisen oppijakuvan rakentamisen kannalta.

”Aikuinen sanoittaa sitä missä lapsi on hyvä ja kehuu ääneen. Sitä kautta, kun lapsi kuulee tarpeeksi monta kertaa missä on hyvä, niin se alkaa uskoa siihen myös. Uskon siihen kielenkäyttöön ja miten sitä kieltä käyttää, niin se muokkaa sitä ajattelua niin aikuisella kuin lapsella.” Kirsi

Useassa haastattelussa opettajat sanoivat, että oli merkittävää, mihin opettaja kohdisti lapselle antamansa palautteen ja miten sen antoi. Opettajat korostivat, että lapselle annettu palaute tulisi kohdistaa oppimisprosessiin ja olla kannustavaa. Opettajan tehtävänä olikin pitää yllä positiivista vuorovaikutusta oppimisprosessin aikana. Palautetta annettiin yrittämisestä ja kannustettiin lasta tekemään parhaansa.

Tutkimuksissa on todettu, että palaute, joka on kohdistunut lapsen oppimiseen, lisää kyvykkyyden ja autonomian tunnetta. Nämä tunteet puolestaan vaikuttavat positiivisesti motivaation kehittymiseen. (Vasalampi, 2017, 60; ks. myös Haimovitz & Dweck, 2016, 867.) Samaa viestiä välittivät haasteltavani opettajat.

”Ohjataan positiivisesti kohti sitä onnistumista.” Paula

”Positiivisen palautteen kautta lapselle tulisi ennemmin sellainen olo, että harjoittelemisen kautta voin oppia mitä vain, ja mä opin.” Piia

”Että harjoittelemalla voi oppia mitä vaan ja että olen hyvä. Eli se minäpystyvyyden tunne lapsella. Että totta kai mä voin oppia tämän. Ettei lytätä sitä, vaan että totta kai sinä osaat, kun vain harjoittelet kovasti. Niin sinä opit tämän taidon.” Tuuli

Opettajat pitivät tärkeänä, että lapsille sanoitettiin erilaista osaamista ja yksilöllisyyttä. Kaikki eivät voineet osata kaikkea, mutta kaikilla oli myös jo opittuja taitoja. Erilaisuus ymmärrettiin myös mahdollisuutena luoda positiivista oppimisilmapiiriä ja lisätä lasten suvaitsevaisuutta. Luomalla kulttuuria, jossa kaikilla oli omat henkilökohtaiset tavoitteensa, opettajat kokivat, että taitojen eriyväisyys tai osaamattomuus ei ollut sosiaalinen ongelma (ks. myös Leskisenoja, 2016, 198). Oma osaaminen ja olemassa olevat taidot tai vahvuudet puolestaan nähtiin opeteltavien taitojen rinnalla kannattelevan ja vahvistavan lapsen itsetuntoa (ks. myös Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 19). Lasten vahvuuksien huomiointi koettiin myös keinona päästä parempiin oppimistuloksiin.

”Kun sitä puhetta pidetään yllä, se malliintuu lapsille ja ne oppii itse. Aattele, jos osaa ennen kouluun menemistä sanoa, että mä oon hyvä leikkimään kaikkien kanssa, mutta harjoittelen vielä puolustautumista. ... Ja kaikki tietää, että missä vaikka tää lapsi on hyvä, mutta muistatteko mitä hän harjoittelee. Niin lapset tietää jo toisistaankin sen. Se ei ole sen kummempi asia.” Lissu

”Kaikki eivät ole samanlaisia, kaikkien ei tarvitse oppia asioita samaan tahtiin ja tuo lapsen vahvuuksia esille. Sitten niiden kautta voi oppia sellaisia asioita, joita ei vielä lapsi välttämättä muuten osaa.” Anne

Haastatteluiden yhteinen piirre oli, että palaute kohdistui oppimiseen tai oppimista tukeviin piirteisiin, kuten sinnikkyyteen, rohkeuteen, toisen huomioon ottamiseen tai hyvään käytökseen. Johanna toi haastattelussaan esille, että opettajan huomio lapsen toimintaan ja onnistumisiin oli merkittävää myös itse oppimisen kannalta. Opettajat yleisesti kuvasivat, että positiivista oppijakuvaa pyrittiin vahvistamaan kannustamalla, rohkaisemalla sekä huomioimalla positiivisesti oppimisessa tapahtuvaa kehitystä. Lasten onnistumisia ja hyvään oppimiseen liittyviä piirteitä (ks. Seligman ym., 2009) pidettiin huomionarvoisina. Oppiminen myös huomioitiin päivän eri tilanteissa, joissa oppimista sanoitettiin lapsille.

”Palaute menee siihen tekemiseen.” Jenny

”Nyt hoksasit sen ja teit sen oikein, kun sanoita kaverille näin. Siis sellaisia ihan pieniä juttuja, jos joku maistaa nyt sitä punajuurta, niin sekin huomattaisiin. Hyvä kun olit rohkea ja uskalsit maistaa.” Johanna

”Kun lapsi yrittää, niin kertoo ja kehuu, kuinka sinnikäs hän on. Toinen lapsi voi olla sellainen, että pohtii asioita eri näkökulmista, niin antaa palautetta siitä.” Helena

Opettajien mukaan palautteessa oli hyvä hyödyntää myös ympärillä olevia vertais-suhteita, joilla voitiin vahvistaa palautteen merkitystä lapselle. Lapsia voitiin opettaa huomaamaan oman osaamisen lisäksi myös toisten osaaminen, jolloin rohkaisu tuli koko ryhmän turvin (ks. luku 5.4). Erityisesti kehuminen lasten vanhempien kuullen koettiin vahvaksi tavaksi rohkaista hyvää käytöstä ja motivoida lasta. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö olikin tärkeä osa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa. Huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä käsittelemme laajemmin luvussa 5.5.2.

”Ryhmä kannustaa ja tsemppaa.” Perttu

”Ehkä tärkein ja merkittävin palaute on, että sanallistaa se onnistuminen vanhemmalle niin, että lapsi kuulee sen.” Lissu

”Kun joku aikuinen, vaikka johtaja tulee käymään ryhmässä niin sanoo, että kato kun se teki ton. Näyttää vielä mitä äsken teit. Ihan kuin ylpeilee muille aikuisille mitä lapsi osasi.” Minna

Sen lisäksi, että palaute tuli kohdistaa toimintaan, olivat palautteen syvyys ja ajoitus myös merkittäviä tekijöitä (ks. myös Haimovitz & Dweck, 2016, 867). Tästä opettajat kertoivat painottaen, että myönteinen palaute annettaisiin oikeista asioista ja palautteessa huomioitaisiin laajemmin koko lapsen toiminta. Toisinaan riitti peukun näyttäminen, hymy tai ”yläläpsy”. Kuitenkin tilanteissa, joissa lapsi harjoitteli taitoja, joissa tarvitsi vielä tukea, opettajat olivat havainneet heiltä vaadittavan aitoa läsnäoloa, tilanneherkkyyttä ja sensitiivisyyttä. He pitivät myös tärkeänä, että palaute tulisi mahdollisimman täsmällisesti, jotta voitiin tukea lapsen oppimista. Hyvällä palautteella oli aina jokin vaikutus.

”Ei pelkkä hyvä vaan se, että huomioit koko sen tilanteet. ... Palaute tulee ansaitusti.”
Johanna

”Joskus pelkkä hymy ja peukun näyttäminen toimii vahvistajana, että on huomioinut lapsen.” Mari

”Yritän olla mahdollisimman täsmällinen. Ja en sano vain hyvä, vaan että hyvä kun jaksoit. Etkä antanut periksi, jaksoit yrittää, menit lohduttaa.” Niina

”Annetaan aikaa, ja se oppiminen ei välttämättä ole helppoa ja tule sillä, että vain kehutaan. Vaan sen lapsen pitää oikeasti tehdä työtä sen oppimisen eteen.” Anne

Olennaisimpana piirteenä haastatteluissa nousi esille, että lapselle annettu tuki kohdistui oppimista tukeviin taitoihin, eikä niinkään yksittäisiin suorituksiin tai lopputulokseen. Opettajien mukaan oli tärkeää, että lapsen oppiminen tai oppimista edistävä toiminta huomioitiin. Palautteenannossa pyrittiin huomioimaan koko ryhmä ja ympärillä olevat vertaissuhteet. Opettajat pyrkivät luomaan oppimisympäristöä, missä kadehdittavaa ei ollut lapsen kädenjälki vaan sinnikkyys, innostuneisuus, osallistuminen, toisen huomioon ottaminen, auttaminen, yrittäminen ja itsensä ylittäminen. Opettajille oli yhteistä, että he käyttivät hyvin harvoin aineellisia palkintoja, kuten tarrapalkintoja, tai he eivät käyttäneet sellaisia ollenkaan.

”Vau, kuinka hienosti tuo auttoi kaveria. Tämän tyyppisiä juttuja. Mutta ei koskaan toisen kustannuksella. Ei nosteta ketään ylitse muiden.” Tuuli

5.3 Lapsen autonomian tukeminen

5.3.1 Toiminnan merkityksellisyys lapselle

Haasteltavat opettajat pitivät toiminnan merkityksellisyyttä tärkeänä asiana. Opettajien mielestä lapsen sitoutuminen ja motivaatio tekemistä kohtaan oli parempaa, kun lapsi koki asian itselleen tärkeäksi (ks. myös Oudyer & Kaplan, 2007, 12; Ryan & Deci, 2000b, 54, 61). Lapsilähtöisen toiminnan ja mahdollisuuden tehdä itselleen mieluisia sekä merkityksellisiä asioita koettiin luovan myönteisiä tunteita lapsessa. Lapsilähtöisen toiminnan koettiin myös vahvistavan opettajan ja lapsen välistä suhdetta (ks. myös Lehtinen ym., 2016, 242; Konu, 2002, 44–46). Parhaimmillaan lapsen myönteiset kokemukset siirtyivät ja jatkuivat kotona huoltajien kanssa lisäten huoltajien osallisuutta.

”Kiinnostuksen kohteiden poimiminen on tänä vuonna onnistunut erityisen hyvin. Kun lapset ovat kiinnostuneita toiminnasta, niin he omallakin ajalla selvittävät niitä asioita ja tuovat meille uutisia niihin liittyen. Vanhemmat ovat ilmoittaneet meille retkikohteita ja yksi vanhemmista toi meille akvaarion. Parhaimmillaan se toimii ihan älyttömän hyvin, näkee mitä se lasten sitoutuminen oikein on.” Niina

Haastatteluissa opettajat sanoivat, että asetettuja tavoitteita tulisi sitoa leikkiin ja toiminnan tulisi olla leikinomaista (ks. myös Gmitrová & Gmitrov, 2003, 245–

246). Opettajat myös kokivat, että lapsen kokemuksen kannalta oli tärkeää, että toimintaan otettiin mukaan lapsille jo ennestään tuttuja asioita ja asioita harjoiteltiin ennakkoon. Suunnittelussa ja lapsen kohtaamisessa hyödynnettiin saatavilla olevia taustatietoja, kuten lasten varhaiskasvatussuunnitelmia, havaintoja ja aikaisempia kohtaamisia lasten kanssa. Kuitenkin opettajat pitivät tärkeänä, etteivät aikaisemmat kokemukset ja dokumentit saaneet määrittellä lasta, rajoittaa pedagogista toimintaa tai vaikuttaa lapsen mahdollisuuksiin osallistua toimintaan. Aikaisempien tietojen tulisikin näkyä opettajan pedagogisissa ratkaisuissa. Toiminnan laadusta vastuu oli opettajalla, eikä vastuuta voinut siirtää lapselle ajatellen, että lapsi kykenisi sopeuttamaan omaa toimintaansa tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa. (ks. myös Heiskanen, Alasuuri & Vehkakoski, 2018.)

”Että lapsen ei tarvitse muuttua, vaan me muutamme ympäristöä ja omaa toimintaa vastaamaan lasten tarpeita.” Piia

”Suunnittelussa pitää ottaa huomioon, että oppimistilanne tai missä opetellaan lapselle uutta taitoa, on lapselle mielekäs, sopivan haastava, mutta kuitenkin sellainen missä lapsi tuntee kykenevänsä siihen. Että kaikilta tavoin oppimistilanteesta tulisi lapselle mielekäs.” Perttu

Opettajat kertoivat, että lasten mielenkiinnon kohteita voitiin selvittää monella eri tavoin, mutta kysyminen tai lapsille tehdyt haastattelut eivät aina antaneet todellista kuvaa lasten intresseistä, vaan vastaukset oli usein sidottu kontekstiin. Haastatteluissa opettajat painottivat havainnointia tärkeänä osana työtään. Havainnoinnin avulla lasta opittiin tuntemaan ja lapsen mielenkiinnon kohteita ja taitoja voitiin kartoittaa (ks. myös Kalliala, 2012, 206, 208–209). Näitä tietoja hyödynnettiin suunniteltaessa toimintaa.

”Havainnointi on isoimpia juttuja mistä minä voin saada lapsen mieltymykset ja kiinnostuksen kohteet tietoon.” Juha

”Ei välttämättä kysytä mitä haluaa tehdä, että lasta havainnoimalla ja kuuntelemalla voi saada paljon tietoa, koska pieni lapsi ei välttämättä osaa kertoa. Jos joltain lapselta kysyy mitä haluaa leikkiä, niin saattaa se vastata aina vain ’lego’, koska se on ainoa leikki minkä tietää tai siinä tilanteessa muistaa.” Katri

Opettajat ymmärsivät, että jaetut havainnot ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö tukivat positiivisen oppimisympäristön rakentumista ja lisäsivät niin huoltajien kuin henkilökunnan ymmärrystä lapsen oppimisen ja kehityksen vaiheista (Galdon & Sheldon, 2012, 100). Opettajat kokivat päivittäiset keskustelut huoltajien kanssa tärkeiksi. Yhteistyön avulla henkilökunta voi kehittää toimintaa ja löytää

tehokkaampia keinoja, joiden myötä lapsi sitoutuisi toimintaan mielekkäämmiin (ks. myös Kumpulainen ym., 2014, 228–230). Lasten mielenkiinnon kohteita tulisi hyödyntää, jotta päästäisiin toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. Mielekäs toiminta ja myönteiset tunteet, kuten iloitseminen, lisäsivät lapsen motivaatiota ja sitoutumista toimintaan.

”Jos ninjat kiinnostaa, niin ei me tutkita ehkä ninjoja, mutta ninjojen avulla voidaan tutkia sitä syksyistä metsää. Että tavallaan motivoidaan sitä kautta.” Katri

”Kun kiinnostaa kauheasti pokemonit, niin ollaan paljon tehty sitä ohjelmaa niiden ympärille. On mielekkäämpää, kun siinä näkyy sen oma mielenkiinnon kohde.”

Hannele

5.3.2 Omatoimisuuden tukeminen

Opettajien mukaan oppimisympäristöä ja sen rakenteita tuli järjestää ja muodostaa siten, että ne mahdollistivat lapsen itseohjautuvuuden ja omatoimisuuden. Samoin kuin Leskisenojan (2019) varhaiskasvatuksen henkilökunnalle tekemissä haastatteluissa nousi myös haastatteleminen opettajien puheissa esille, että toimintakulttuuri ei ollut vielä muuttunut lapsilähtöisyyttä, osallistumista ja osallisuutta tukevaksi varhaiskasvatussuunnitelman edellyttämällä tavalla (ks. myös Kangas & Brotherus, 2017). Opettajat tekivät työtä opettaakseen henkilökuntaa uskaltautumaan irtautumaan vanhoista muoteista ja jakamaan vastuuta lapsille. Opettajan tuli pystyä luottamaan lapseen ja olla tekemättä hänen puolestaan asioita antaen lapsen yrittää itse (ks. myös Leskisenoja, 2019, 151).

”Lapsen tulisi itse miettiä, eikä aina sitä, että me ohjeistetaan.” Niina

”Vähentää vaikka sieltä perushoitotilanteista sellaista vuorovaikutusta, joissa lapsi voisi ennemmin kysyä, vaikka kaverilta, että annatko mulle voirasian, mikä tukee sitä itseohjautuvuutta. Ihan pikkujuttuja, mutta ne voivat olla tosi merkittäviä lapsen elämässä. Että nuo luottaa, että minä toimin oikein ja pystyn toimimaan itsenäisesti.”

Lissu

Haastatteluissa kävi ilmi, että osallistumisen ja osallisuuden lisääminen päiväkodin arkeen vaati aktiivista oppimisympäristön rakenteiden ja omien toimintamallien reflektointia. Itseohjautuvuudessa ja vastuunjakamisessa pidettiin tärkeänä, että ne tapahtuivat lapsen kehitystason mukaisesti. Lapsille annettiin aikaa ja tukea oli tarvittaessa saatavilla.

”Vaihdetaan päiväjärjestystä ja toimintatapoja. Että nyt meillä vaihtui lapset ja näillä on tällaiset tarpeet, eikä pystytä tekemään asioita näin. Että, pienryhmätkään

ei ole sellaisia kiinteitä, vaan toimintaa järjestetään ja muutetaan tarpeen ja tilanteen sekä lapsiryhmän mukaan. ... Toki vaatii sitä aikuista ohjaamaan alkuun, mutta ei tehdä puolesta vaikka pääsisikin helpommalla. Että se kun lapset tekevät itse, niin se kantaa sitä hedelmää.” Katri

Opettajat pyrkivät tukemaan itseohjautuvuutta ja lasten aktiivisuutta luomalla rutiineja sekä muokkaamalla oppimisympäristön rakenteita. Rutiinit ja ennakoiminen helpottivat lasten toimintaa, kun lapset tiesivät, mitä päivän aikana tapahtuisi ja milloin. Haastattelemieni opettajien mukaan oppimisympäristöä luotiin siten, että lapset tiesivät, mitä vaihtoehtoja heillä oli toiminnalleen. Useat ratkaisut olivat hyvin käytännönläheisiä ja arkea helpottavia asioita. Nämä ratkaisut kuitenkin vähensivät lapsen riippuvuutta aikuisesta ja antoivat henkilökunnalle mahdollisuuden keskittyä muihin asioihin, kuten lasten leikin tukemiseen.

”Itseohjautuvuus helpottuu hirveästi, kun lapsi tietää miten hän voi toimia tai mitä vaihtoehtoja hänellä on. Me olemme esimerkiksi laittaneet kuvat kaappien oviin, että täältä löytyy soitimet, tästä muovailuvahat. Että lapset tavallaan muistavat mitä mahdollisuuksia niissä kaapeissa on.” Tuuli

”Kun lapset tietävät mitä tapahtuu seuraavaksi, on toimiminen helpompaa.” Paula

”Oppimisympäristöä järjestetään omatoimisuutta tukeväksi. Jos on vaikka oma lokero korkealla, niin vieressä on penkki mille voi nousta.” Helena

Opettajat kertoivat laativansa ohjeita lasten kehitystason mukaan. Esimerkiksi pienemmille ja tukea tarvitseville lapsille ohjeet olivat usein yksityiskohtaisempia ja niitä näytettiin vähemmän kerrallaan. Opettaja tai muu ryhmän työntekijä oli tarvittaessa lapsen tukena. Minnan alle kolmevuotiaiden ryhmässä jokainen lapsi oli saanut valita itselleen oman eläimen, joka löytyi esimerkiksi kenkäpaikan luota. Tämä eläin ohjasi lasta ryhmässä omien tavaroiden luokse ja lapsi pystyi itse toimimaan. Karoliina puolestaan toi esille, että lapsella voi tarvittaessa olla käytössä henkilökohtaiset kuvaohjeistukset, joiden tarkoituksena on helpottaa lapsen oman toiminnan ohjausta. Niiden lisäksi Karoliina oli käyttänyt videoita ja kuvia apuna ohjeiden annossa, jolloin lapset pystyivät itsenäisesti seuraamaan ohjeita ja toimimaan niiden mukaan.

”Laitettiin hirveästi kuvia. Jokaisella lapsella oli oma eläin ja se eläin löytyi joka paikasta. Sitten se löytyi kenkäpaikalta, kun mietittiin miksei lapsi osaa viedä kenkiä paikalleen. Eihän se osaa, jos siinä vain lukee hänen nimensä. Laitettiin sellainen minikuva omasta eläimestä, niin pystyi sanomaan, että vie sinne missä on se tiikeri, niin lapsi oppii viemään sen. No tiikerit lähtivät irti, mutta silti lapsi muisti missä se oma paikka on.” Minna

”Joillakin on henkilökohtaiset kuvat, sitten meillä on mitä tapahtuu päivän tai viikon aikana. Sitten tällaisissa pukemistilanteissa ja käsienpesussa. Joskus saatetaan kuvittaa tuokioita, kuten jos on vaikka matematiikkarata, niin ne ohjeet saattavat olla videoina tai kuvina. Minun ei silloin tarvitse koko aikaa olla siinä, vaan ne voivat itse katsoa kuvina tai videoina mitä tässä pisteellä pitää milloinkin tehdä.”

Karoliina

Opettajat korostivat, että pedagogiikkaa piti tuoda päiväkodin perustoimintoihin. Näissä tilanteissa lapsille tuli antaa paitsi aikaa harjoitella taitoja, myös mahdollisuuksia keskustella toisten lasten kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2016a, 25–26) mukaan päiväkodissa lapselle tulee opettaa sekä vahvistaa itsensä huolehtimisen ja arjen taitoja, jotka tukevat lapsen itsenäisyyttä, turvallisuutta ja hyvinvointia.

”Kaikki pukemistilanteet, ruokailu ja muut, niin niihin voi käyttää aikaa niin paljon kuin se vaatii. Että työstetään vaikka muualta. Tärkeää on, että lapsi tekee itse ja harjoittelee asioita. Ja siinä hetkessä harjoitellaan asioita, värejä ja käsitteitä.” Katri

5.3.3 Osallisuus

Opettajat mielsivät osallisuuden osana päiväkodin toimintakulttuuria. Sanna kuvailikin osallisuutta vuorovaikutuksena ja yhteistyönä lapsen ja opettajan välillä. Osallisuuden toteutuessa päiväkodin toiminnassa näkyi lapsen kädenjälki. Lapset olivat mukana kehittämässä päiväkodin ja ryhmän toimintaa sekä dokumentoimassa sitä. Opettajat kokivat, että osallisuuden toteutumiseksi oli välttämätöntä, että ymmärrettiin lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kulkua. Opettajat kokivat, että vuorovaikutuksella ja havainnoimalla he voivat parhaiten tukea lasten osallisuutta. Opettajat korostivat, ettei osallisuus rakentunut lasten mielihaluille vaan lasten tarpeille.

”Ajattelen osallisuuden tavallaan sellaisena vuorovaikutuksena. Lapsi on kumppani, jonka kanssa me teemme tän päivän.” Sanna

”Osallisuus ei ole sitä, että mä kysyn joka toiminnasta lapsen mielipidettä. Eli se toiminta ei rakennu lasten mielipiteiden varaan, vaan se toiminta rakentuu lasten tarpeille, joita lapsi ei aina pysty itse sanottamaan.” Lissu

”Minun mielestäni on aika väärin olettaa, että viisivuotias osaisi kauhean tarkasti kertoa mitä haluaisi tehdä päiväkodissa. Enemmän siinä korostuu se aikuisen läsnäolo.” Minna

Opettajat pyrkivät opettamaan osallisuuden kulttuuria lapsille, mutta useissa haastatteluissa nousi samalla esille, että myös muulle henkilökunnalle osallisuuden

avaaminen ja opettaminen oli tärkeää. Tiimissä osallisuus saatettiin ymmärtää esimerkiksi yksittäisinä tuokioina, lapselle esitettyinä kysymyksinä tai toiminnan muuttamisena lasten mielihalujen pohjalta. Useissa haastatteluissa koettiin haastavaksi rakentaa osallisuutta tukevaa oppimisympäristöä, koska henkilökunnan osaaminen ja ymmärrys osallisuudesta oli puutteellista (ks. myös Kangas & Brotherus, 2017, 20–21; Leskisenoja, 2019, 150–152).

”Osallisuus on uusia asia. Ehkä isoin vaikeus on se, että henkilökunnan on hankala heittäytyä tai luopua siitä mitä on tottunut tekemään sen kymmenen vuotta sekä mukautumaan siihen lapsiryhmään.” Kirsi

”Lapsen pitää myös itse oppia osaksi osallisuuden kulttuuria, se ei tapahdu itsestään. Varsinkaan, jos on kasvanut siihen, että aikuinen päättää. Tämä on kokonaisvaltainen kulttuurinmuutos oppimisympäristössä.” Juha

Kaikissa tekemissäni haastatteluissa nousi esille, että toiminta rakennettiin ja sitä muutettiin lasten tarpeiden mukaiseksi, jotta jokainen lapsi pääsisi osalliseksi toimintaan. Toiminnan, joka oli rakennettu palvelemaan lasten tarpeita, nähtiin lisäävän lasten aktiivisuutta ja motivaatiota toimintaa kohtaan (ks. myös Reeve, 2009; Vasalampi, 2017). Toiminnan suunnittelussa nousivat esille lapsituntemus, havainnointi ja toiminnan reflektointi. Lapsen passiivisuutta ei pidetty niinkään lapsen ongelmana, vaan merkinä siitä, että opetusmenetelmiä oli tarpeen muuttaa tai hioa paremmin lapsen tarpeisiin kohdentuviksi (ks. myös Heiskanen, Alasuuri & Vehkakoski, 2018). Osallisuuden toteutuminen vaati henkilökunnalta läsnäoloa sekä lapsen kuuntelemisen lisäksi havainnointia (ks. esim. Kangas & Brotherus, 2017). Tärkeäksi koettiin, että lasta kuunneltiin päivän eri tilanteissa, ei vain järjestetyissä toimintatuokioissa. Annen mukaan lapsen aloitteet ja mielenkiinnon kohteet voivat ilmetä arvaamattomissa paikoissa, jolloin oli tärkeää, että opettaja kiinnitti niihin huomioita ja painoi ne mieleensä, jotta niihin voi myöhemmin palata.

”Jos kysyy suoraan mitä lapsi haluaa tehdä tai oppia, niin sieltä ei välttämättä tule mitään vastausta. Mutta ne vastaukset saattaa tulla ihan eri tilanteissa, kuten retkellä, kun lasta kiinnostaa jokin ja saattaa kysellä jostain.” Anne

Opettajien mukaan toimintaa rakentaessa oli tärkeää huomioida lasten olemassa olevia taitoja, vahvuuksia ja mielenkiinnon kohteita (ks. myös Lopez & Louis, 2009, 3–5). Toimintatilanteessa voi joutua käyttämään useita erilaisia työmenetelmiä, jotta jokainen lapsi pääsisi osalliseksi toimintaan. Toiminnan tavoitteet saattoivat säilyä mutta pedagogiset menetelmät muuttua lasten vireystilan tai vahvuuksien mukaan. Aikaa tuli myös järjestää joustavuudelle sekä lasten aloitteille.

”Jos joku lapsi on vaikka tosi liikkuvainen ja tietää, että nyt pitäisi tässä pikkuisen aikaa olla ja kuunnella, niin liikkuvaisen lapsen voi ottaa mukaan vaikka esittelemään sitä asiaa. Että ottaa sen toimintaan mukaan, jos tietää jo valmiiksi, että se kuunteleminen on sille lapselle hankalaa.” Anne

”Retkillä olen myös aina ajatellut, että meillä ei ole kiire mihinkään määränpäähän. Jos ollaan menossa leikkipuistoon, niin aina se, jos lapsia kiinnostaa metsäkoneet, jotka metsässä kaataa puita ja vetää oksat irti, niin me voidaan ihan hyvin jäädä niitä katsoman. Että tällaiset asiat, että tartutaan niihin asioihin, joista lapset ovat kiinnostuneita.” Helena

Juhan ja Katrin haastatteluissa nousi esille, ettei lapsi aina uskaltanut tai pystynyt kertomaan omia mieltymyksiään. Silloin henkilökunnan aktiivinen toiminta korostui, jotta lasten mielenkiinnon kohteet voitiin saada selville ja lapset pääsisivät osallisiksi toimintaan.

”Kolmivuotiaan kanssa tilanne on eri. Ei pysty tuomaan itse esille läheskään koko ajan omia mieltymyksiä tai haluja. Täytyy olla oikeasti läsnä, ottaa video tai paperi ja kynä sekä tutkia niitä jatkuvasti ihan koko ajan. Saada oikeasti faktatietoa mikä oikeasti kiinnostaa ketäkin lasta. Jos minulla on ongelmia tässä 3-5 -vuotiaiden kanssa, niin pienempien kanssa se vasta korostuukin.” Juha

”Toiminta rakennetaan siten, että kaikki pääsevät osallisiksi. Esimerkiksi, jos meillä on joku tällainen piiri tai kokoontuminen, niin me ei leikitä Laiva on lastattu -leikkiä muistin varassa. Mieluummin siten, että lattialla on laivan kuva ja hedelmät, että sekin lapsi, jolla ei ole kielitaitoa tai uskalla aukaista suuta, kun on epävarma tai arka, niin pystyy osallistumaan. Ja taatusti menee oikein, kun siellä ei ole ollut muuta kuin niitä hedelmäkuvia. Ja jokainen pääsee osalliseksi jollain tavalla.” Katri

Osallisuus näkyi päiväkodissa järjestettyinä toimintahetkinä, vaihtoehtojen antamisena ja yhdessä laadittuina sääntöinä (ks. myös Leskisenoja, 2019, 150–152), mutta myös laajemmin vastuun jakamisena, osallistamisena ja tarttumisen lasten aloitteisiin. Oli tärkeää, että lasten osallisuus oli osa päiväkodin toimintakulttuuria. Osallisuutta oli mahdollista toteuttaa myös muulloin kuin järjestettyinä hetkinä. Osallisuuden toteutumisen arveltiin vaativan koko toiminnan rakentamista lapsen toiminnallisuutta ja aloitteellisuutta tukeväksi lapsen kehitys ja taitotaso huomioiden. Haastatteluissa opettajat nostivat esille, että lasten tekemiin aloitteisiin, oivaluksiin ja havaintoihin tuli tarttua, niitä tuli ruokkia ja sanallistaa. Osallisuuteen kannustettiin sekä lapsen itsenäistä ajattelua ja ongelmanratkaisua tuettiin. Esimerkiksi Tuuli toi esille, että lapsen aloitteeseen tartuttaessa pohditaan lapsen kanssa yhdessä, kuinka idea voitaisiin toteuttaa. Silloin lapset joutuvat itse pohtimaan,

olivatko heidän luomansa ideat toteutuskelpoisia ja millaiset säännöt idea vaatii toimiakseen.

*”Ei teilata niitä aloitteita. Osallisuushan on parhaimmillaan sitä, että kun lapsi ehdottaa, niin tartutaan siihen. Miten me saataisiin tämä toimimaan tässä tilanteessa, mitkä säännöt meidän pitää keksiä, jotta tämä olisi mahdollista toteuttaa.”*Tuuli

”Lapsi saa niitä vapauksia, mutta alkaa pikkuhiljaa kantaa myös sitä vastuuta. Mutta meidän tehtävä on totta kai pitää lapset turvassa ja hyvinvoivina. Sitten jokaista kuitenkin autetaan, jos eivät ole osanneet. Että lastentasoisesti vastuutetaan.”
Niina

Haastatteluissa korostettiin, että osallisuuden toteutumiseksi oli tärkeää, että koko henkilökunta tunnisti ne asiat, joihin lapsi voi vaikuttaa sekä ne, mistä aikuinen teki päätökset ja miksi. Yleensä aikuisten päättämät asiat liittyivät turvallisuuteen, missä lapsilla ei ollut sanansijaa. Opettajat pitivät kuitenkin tärkeänä, että näitä asioita käsiteltiin lasten kanssa ja niitä perusteltiin lapsille. Työntekijöiden tuli arvioida, miten he loivat osallisuutta tukevaa kulttuuria ja ympäristöä. Lotta pohtikin niitä aikuislähtöisiä tekijöitä, jotka estivät todellisen osallisuuden toteutumisen.

*”Lasten osallisuuden tukeminen vähenee, kun me toimintaan jonkin ulkoisen jutun perusteella, eikä lasten ehdoilla, kuten minuuttiaikataulun. Nämä ovat sellaisia arkeen liittyviä tärkeitä asioita.”*Lotta

5.4 Lasten vuorovaikutussuhteet

5.4.1 Sosiaalinen viihtyvyys

Opettajat pitivät lasten vertaissuhteita erityisen tärkeinä lapsen oppimiselle ja hyvinvoinnille. Lapset oppivat paljon muilta lapsilta, mukaan lukien asioita, joita aikuiset eivät heille voi opettaa. (ks. Pulkkinen, 2002, 232; ks. myös luku 5.4.2.) Lasten viihtymistä päiväkodissa opettajat usein arvioivat leikkimisen ja sosiaalisten suhteiden kautta. Onkin todettu, että laadukkaat sosiaaliset suhteet lisäävät lasten hyvää oloa sekä hyvinvointia (ks. esim. Lopez & Louis, 2009; Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1995, 186). Opettajien mukaan lasten hyvinvoinnin ja viihtyvyyden kannalta oli erityisen tärkeää tukea jokaista lasta siten, että he löysivät itselleen leikkikaverin tai -kavereita. Perttu ja Tuuli kuvasivat, että opettajan rooli oli tärkeä leikkiin kiinnittymisen mutta myös leikin jatkuvuuden kannalta. Työntekijä auttoi lasta tutustumaan muihin lapsiin ja oli tukena, jotta lapsi pääsisi kiinnittymään leikkiin. Helena totesi, että leikin löytäminen lisäsi lapsen viihtyvyyttä ja vähensi riippuvaisuutta aikuisesta.

”Lapsen leikin tukeminen on lapsen sosiaalisten suhteiden kannalta hyvinkin keskeistä. Että löydetään leikkikaverit, aikuinen voi olla mukana osallistamassa lapsia mukaan siihen leikkiin. ... Sitten aikuinen voi oman kokemuksen mukaan hiljalleen jättäytyä siinä leikissä vähän kuin taka-alalle tai jäädä havainnoijan rooliin, että miten se uusi leikkijä pääsee siihen mukaan. Herkkyys ja ammattitaito ovat siinä tärkeitä.” Perttu

”Aikuinen on koko ajan läsnä ja vaatii resursseja, että pystyy havainnoimaan siellä ja olemaan tukeva, kun tulee tilanteita, kuten leikkiin liittymisessä tai leikin sisällä tulee joku ristiriitatilanne, niin sillin aikuisen tulee olla saatavilla. Mutta ei myöskään saa olla liikaa vahtimassa, koska se vaikuttaa negatiivisesti. Se on vähän ristiriitaista.” Tuuli

”Ajattelen, että jos lapset löytävät leikin helposti, niin kyllä ne viihtyy.” Helena

Leikkiä pidettiin lapselle merkityksellisenä, iloa tuottavana toimintana, jossa lapsi oppi erilaisia taitoja ja omaksuu uutta tietoa (ks. myös Whitebread ym., 2009, 48–50). Haastatteluissa nousi esille, että lapsia voitiin houkutellessa yhteen heidän mielenkiinnon kohteidensa kautta. Samalla lapsi oppii uusia asioita ja sosiaalisia taitoja. Leikin yhdistäminen ei edellyttänyt, että lapsi olisi kiinnostunut leikkimään samaa leikkiä tai samoilla leluilla. Katrin haastattelussa nousi hyvin esille, kuinka lasten leikkejä voitiin yhdistää toisiinsa. Samalla lapsi oppi uusia leikkitaitoja, leikkiminen monipuolistui, lapsi sai mahdollisuuksia hyödyntää omia mielenkiinnon kohteitaan ja vahvuuksiaan sekä lapsi voi saada uusia leikkikavereita (ks. myös Kalliala, 2012).

”On tytöt, pojat, eri ikäiset, niin on eri kiinnostuksen kohteet. Että tavallaan lapsi pystyy opettaan myös toista. Yksi on kiinnostunut koneista, toinen dubloista, että jos yhdistettäisiin nämä leikit. Että ne voi rakentaa dubloista vaikka koneille tallin.” Katri

Hyvinvointia käsiteltäessä opettajat korostivat sosiaalisten suhteiden ja viihtyvyyden merkitystä. Tärkeänä pidettiin, että jokainen lapsi voi tuntee kuuluvansa osaksi ryhmää (ks. myös Konu, 2002, 44–46). Lissu ja Piia korostivat lapsen kokemien tunteiden merkitystä hyvinvoinnille (ks. esim. Fredrickson & Joiner, 2002, 175). Tähän kytkeytyi myös Tuulin vastaus, jossa hän nosti esille leikkikavereiden merkityksen vastauksena kysymykseen, kuinka lapsen viihtyvyyttä voitiin tukea.

”Tunne-elämä ja ne sosiaaliset suhteet mun mielestä korostuu ihan älyttömästi. Pystytäänkö nimenomaa tukea niiden sosiaalisten suhteiden muodostumista, koska usein sitä kautta ja miten se tunne-elämä, jos on vaikka paljon aggressiota, kiukkua tai on tosi arka eikä pysty muodostamaan niitä sosiaalisia suhteita, niin pystytäänkö me vaikuttamaan siihen maastoon. Koska hyvin usein lapsen hyvinvointi on riippuvainen siitä.” Lissu

”Erityisesti emotionaalisesti olisi hyvä olla. ... Että erilaisissa päivän tilanteissa pyrkii katsomaan sitä lasta, miten se lapsi on sitoutunut toimintaan ja miten lapsi emotionaalisesti kokee ne eri hetket sen päivän aikana.” Piia

”Lapsen kaverisuhteet ovat ihan varmasti tärkeimpänä, mitkä siis lapselle eniten merkityksellisiä. Että hänellä on siellä hyvä vertaissuhteet.” Tuuli

Oppimisen näkökulmasta sosiaaliset suhteet vaikuttavat lapsen itsetuntoon sekä emotionaaliseen kiinnittymiseen yhteiseen toimintaan (Manninen, 2018, 91, 93; ks. myös Kyrönlampi-Kylmänen, 2010). Haastatteluissa nousi esille, että vaikka toimittiin yhteisössä, ryhmään kiinnittyminen aloitettiin yksittäisistä vuorovaikutussuhteista. Piia huomautti, että positiiviset oppimiskokemukset vaativat myös huomion kiinnittämistä ympärillä olevien vertaissuhteiden määrään. Katrin mukaan oli helpompi ensin lähteä luomaan yhteyttä muutaman lapsen välille kuin koko ryhmään. Ryhmässä toimimista tuli harjoitella ja oli hyvä aloittaa pienestä siirtyen ja totutellen hiljalleen isompaan ryhmään.

”Pyritään lasten vuorovaikutustilanteita pikkaisen karsimaan päivän aikana. Pienryhmä mahdollistaa rauhallisemman ympäristön. Aikuinen on näissä aina läsnä.” Piia

”Eka aloitetaan tutustuminen siitä pienryhmästä ja sitten tutustutaan koko ryhmään, että pikkuhiljaa laajennetaan niitä suhteita sinne koko ryhmään ja myös sekoitetaan niitä pienryhmiä.” Katri

Opettajat sanoivat haastatteluissa, että oli tärkeää pyrkiä tarjoamaan erilaisia leikki- ja leikkikaveritilanteita lapsille. Tämä tarkoitti tietoisia ratkaisuja niin oppimisympäristössä kuin ryhmäjäoissa. Opettajien käyttämät menetelmät erosivat toisistaan. Useat mainitsivat arvonnat: osa teki näennäistä arvontaa, jolloin opettaja oli ennakkoon suunnitellut parit. Osalla taas leikkiympäristön kehittäminen ja rajaaminen mahdollistivat lasten yhteen saattamisen. Yksi haastateltava kertoi, että heillä opettajat valitsivat lapsille leikkikaverin aina iltapäivisin. Leikkikavereiden tietoinen jakaminen miellettiinkin pedagogisena menetelmänä, jolla lasten oppimista mutta myös viihtyvyyttä voitiin tukea. Leikkikavereiden säännöllinen jakaminen koettiin mahdollisuutena löytää jokaiselle lapselle mieleisiä toimintatapoja, rikastuttaa heidän leikkejään, mutta se luo myös joustavuutta ja suvaitsevaisuutta, mikäli oma paras kaveri saattaisikin olla esimerkiksi sairaana (ks. myös Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2006, 13). Sosiaaliset taidot kehittyvät erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja erilaisten vuorovaikutusmallien avulla (Lehtinen & Lerkkanen, 2016, 242).

”Lapset eivät välttämättä itse voi määrätä mitä voivat leikkiä tai kenen kanssa, vaan me vähän sekoitetaan pakkaa ja haastetaan niitä niinkö tutustumaan toisiin lapsiin ja eri leikkeihin. Ettei aina välttämättä sitä samaa tuttua ja turvallista leikkiä tai leikkikaveria. Että pystyttäisiin hyväksymään myös se, että ihan kuka vain voi tulla mukaan siihen leikkikaveriksi siihen leikkiin. Kenellekään ei tule sellaista oloa, ettei kuulu tai pääse leikkiin mukaan.” Johanna

”Aikuinen ehkä laittaa aluksi niitä kimppaan, niin ehkä ne löytää toisensa myös myöhemmin.” Hannele

”Huomaa, että lapsillakin helposti syntyy sellaisia käsityksiä toisistaan, että tuo on sellainen ja tuo tällainen. Mä en ehkä tuon kanssa halua leikkiä. Mutta, jos lapsi joutuukin jollain tavalla sen ei niin tutun kanssa leikkimään, niin saattaa huomata, että tuo onkin kiva kaveri. Että ylipäätään tutustuttaa niitä lapsia toisiinsa. Ja sitä kautta kaikki lapset kokevat kuuluvansa osaksi sitä laajempaa porukkaa.” Merja

Sallivuus ja muiden ottaminen mukaan leikkeihin nousi esille haastatteluissa. Opettajat pitivät yleisesti sosiaalisia suhteita erityisen tärkeänä lapsen viihtyvyyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta. He kokivat, että oli tärkeää opettaa lapsille toisten mukaan ottamista leikkeihin ja tukea leikkitaitojen kehittymistä. Pirjo ja Paula kertoivatkin, että toisinaan lasten leikeissä oli havaittavissa, että leikki rajoittui kahden lapsen väliseksi leikiksi, jolloin yksi lapsi saattoi jäädä leikin ulkopuolelle ja yksin. Myös Juutisen (2018, 55, 67) tutkimuksessa lapsen vallankäyttö leikkitilanteissa nousi esille. Päiväkodissa kiusaaminen voi ilmentyä esimerkiksi toisen huomiotta jättämisenä tai leikin ulkopuolelle rajaamisena.

”Jonkin verran esiintyy sitä, että on vain se yksi paras kaveri ja leikitään vain sen kanssa. Että jätetään muita ulkopuolelle.” Pirjo

”Osa on aina parhaan kaverinsa kanssa eikä leiki kenenkään muun kanssa. Niin harjoitellaan myös toisten kanssa leikkimistä, arvotaan kavereita.” Paula

”Monesti lasten keskinäinen kiusaaminen on sellaista verbaalista ulkopuolelle jättämistä, kuten en ole sun kaveri tai en kutsu sua synttäreille. ... Todella tärkeää on aikuisen rooli siinä tilanteessa itsessään ja lapselle tehdään selväksi, kuinka siinä tilanteessa toimitaan.” Perttu

Opettajat pitivät tärkeänä, että lapset kokivat kaverisuhteissa välillä ristiriitoja, kunhan ne tapahtuivat turvallisesti. Opettajan tuli olla sopivalla etäisyydellä, jotta hän voi tarvittaessa antaa lapsille tukea. Paula kuitenkin oli sitä mieltä, että lapsituntemus oli tärkeää ja aina ristiriidat eivät palvelleet lapsen kehitystä. Lasten kehitys-

taso tuli tunnistaa ja pystyä arvioimaan. Opettajan aktiivinen rooli ja oikea etäisyys (onko leikissä mukana vai havainnoiko kauempaa) olivat tärkeitä ja määritteli-
kussakin tilanteessa opettajan mahdollisuuden tukea lasten sosiaalisia taitoja.

”Sitten jos on kaksi sellaista, jotka haluaa päättää aina kaikesta, niin yhteistyö voi olla aika vaikeaa, mutta myös opettavaista. Pitää olla tosi sensitiivinen näissä tilanteissa, sitten havainnoida miten kannattaa tehdä ja riippuu toki myös tehtävästä.” Pirjo

”Jos tiedetään, että on sellaisia lapsia, jotka räjähtävät nähdessään toisen, niin niitä ei laiteta samaan huoneeseen. Sitten aikuinen on koko ajan läsnä.” Paula

”Tärkeää on, että pääsee leikkiin mukaan. Voi olla toki, että aikuistakin tarvitaan, että ei välttämättä lapset keskenään pysty, mutta aikuisen avustuksella päästään eteenpäin.” Anne

”Pitää ymmärtää sitä dynamiikkaa ja olla tavallaan sisällä siinä leikissä ja toiminnassa. Että mitä täällä tapahtuu.” Sanna

Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen (2016, 242) ovat luetelleet hyviksi sosiaalisiksi taidoiksi empaattisuuden, joustavuuden, ymmärtäväisyyden, tilannesidonnaisuuden, ongelmanratkaisutaidot sekä tunteiden hallinnan. Piia esitti haastattelussaan, kuinka tärkeää sosiaalisten taitojen tukeminen oli koko yhteisön hyvinvoinnin näkökulmasta. Parhaimmillaan se loi hyvää myönteistä ilmapiiriä, jossa jokainen otettiin huomioon ja jossa kaikkien tarpeisiin pystyttiin vastaamaan. Tunnetaitojen harjoittelu liitettiin kiinteänä osana sosiaalisten taitojen kehittymiseen (ks. myös Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 17). Opettajat sanoivatkin, että joskus näitä tunteita piti pyrkiä herättelemään lapsessa. Tärkeää oli myös tunteiden sanoittaminen, jotta lapsi oppi ymmärtämään tunteidensa syitä. Samalla yhteisten kokemusten ja tunteiden jakaminen edistivät yhteisöllisyyttä (ks. myös Kumpulainen ym., 2014, 2014, 233). Yhteisöllisyyttä käsittelemän luvussa 5.4.2.

”Yhdellä lapsella tipahti tutti, niin kaksi kaverusta meni pikkuisen luokse. Toinen alkoi silittää hätääntynyttä ja toinen putsasi tutin vaatteen helmaan ja antoi tutin lapselle. Me jäätiin seurailemaan takempaa tilannetta ja menttiin sitten siihen, keuhuttiin kuinka kivoja kavereita he oli ja miten ystävällisesti olivat käyttäytyneet.

Kiinnitettäisiin kaikkiin näihin hyviin hetkiin huomiota ja tuotaisiin lasten tietoisuuteen.” Piia

”Yritän aina herätellä myötätuntoa, sanoitan myötätuntoa ja myötätunnon tekoja.”

Niina

Henkilökunnan yhteistyö vanhempien kanssa tuki lapsen kaverisuhteiden muodostamista, mutta voi myös auttaa henkilökuntaa ymmärtämään, miksi lasten kaverisuhteissa tapahtui muutoksia. Minnan ja Karoliinan mukaan lasten kaverisuhteiden tukemisessa yhteistyö huoltajien kanssa oli tärkeää. Yhteistyön avulla kaverisuhteita voitiin syventää ja tukea niiden pysyvyyttä.

”Olen paljon kertonut myös vanhemmille, että tiedätkö, että teidän lapsi on leikkinyt paljon tämän lapsen kanssa. Jos haluatte, niin voitte vaihtaa numeroita.” Minna

”Jos lapsilla on ollut ristiriitoja, niin vanhemmat ovat tulleet meille kertomaan. Että mekin sitten tiedettäisiin ne.” Karoliina

5.4.2 Yhteenkuuluvuus ja vertaistuki

Pedagogiikka, jota varhaiskasvatuksessa harjoitetaan, vaikuttaa keskeisesti lasten vuorovaikutustilanteiden dynamiikkaan ja määrään. Työntekijöiden tulisi pohtia toimintaa suunniteltaessa, millaisilla toimintaperiaatteilla tämän lapsiryhmän lapsia voidaan tukea, jotta he kokevat kuuluvansa osaksi koko ryhmää (ks. myös Lehtinen ym., 2016, 242–243; Juutinen, 2018, 60, 67). Opettajat toivat esille, että lapsen viihtyvyyden sekä hyvinvoinnin kannalta oli merkittävää, että lapsi koki olonsa turvalliseksi ja kuuluvansa osaksi ryhmää.

”Että kaikki kokee kuuluvansa ryhmään ja ryhmässä on turvallista olla.” Johanna

”Vertaissuhteiden merkitys lapsen elämässä on valtavan suuri ja siihen me voidaan tosi paljon vaikuttaa niillä arjen käytännöillä: millaisia leikkitilanteita, kuinka ohjattua vapaan leikin tilanteet ovat, kuinka paljon aikuiset ovat siellä osallistumassa. Kaikki nämä vaikuttaa siihen, millaisiksi ne vertaissuhteet siellä muodostuu. Siten, että jokainen kokisi kuuluvansa osaksi ryhmää, eikä jäisi yksin tahtomattaan.” Niina

”Pidän kauhean tärkeänä itsetunnon kannalta, että lapsi kokee olevansa osa ryhmää.”

Lotta

”Kyllähän se varhaiskasvatuksessa on paljon sitä, että yhdessä tehdään ja opitaan asioita.” Anne

Opettajan myönteiset ja yhteisöllisyyttä tukevat toimintatavat koettiin haastattelussa tärkeinä lapsen hyvinvointia ja turvallista oppimisympäristöä luovina tekijöinä (ks. Allen, 2010; Richard, Schneider & Mallet, 2011, 277). Lissu korosti haastattelussaan ryhmähengen rakentamisen merkitystä. Hänen mukaansa positiivisen ryhmähengen rakentaminen vaikutti myönteisesti sosiaaliseen ilmapiiriin ja vähentää kiusaamistapauksia.

”Mielestäni kaiken A ja Ö on, että rakennetaanko oikeasti sitä ryhmähenkeä vai ei. Et ei sitä kiusaamista tapahdu, jos se ryhmä tehdään kaikille tärkeäksi ja hyväksi paikaksi olla. Ja se ryhmä on merkityksellinen.” Lissu

Opettajat kertoivat, että yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta piti harjoitella säännöllisesti. Tämä näkyi leikeissä, toiminnoissa, tavoitteissa sekä siinä, millaista kieltä yhteisössä käytettiin. Opettajien mukaan yhteisöllisyys kulki teemana läpi vuoden, mutta aika ajoin siihen tuli keskittyä enemmän. Opettajat kokivat tärkeäksi keskittyä enemmän yhdessä toimimiseen erityisesti silloin, kun ryhmädynamiikka muuttui ja ryhmässä tapahtui muutoksia.

”Kun suunnitellaan toimintaa, niin huomaan, että se ryhmäytyminen tulee oikeastaan kolmen kuukauden välein sellaiseksi erityistavoitteeksi. Totta kai se pysyy siinä koko vuoden.” Lotta

Leikeissä, joissa yhteisöllisyyttä pyrittiin tukemaan, nousivat esille yhteisten kokemusten jakaminen, toisiin tutustuminen ja nimien kertaaminen. Jakamalla kokemuksiaan yhdessä lapset loivat asioille uusia merkityksiä, jotka tukivat yhteisöllisyyttä. Lapset tarttuivat toistensa kokemuksiin ja loivat niihin omia yhtymäkohtia, joiden turvin he saattoivat myös kiinnostua toisista lapsista ja uskaltautua lähestymään heitä. Nämä kokemukset voivat myös näkyä lasten leikeissä. (ks. Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 146–149.)

”Ryhmäytymisleikkejä. Leikitään yhdessä, aikuinen osallistuu leikkiin. ... Jokainen sai sellaisen ystäväkirjan kotiin, jossa jokainen sai kertoa missä on taitava, ketä perheeseen kuuluu, mitä haluaa oppia. Sitä kautta saadaan asioita myös vasaun.”

Katri

”Sitten meillä käy eskarista Samu-siili kotona, joka kertoo mitä viikonloppuna kotona tehdään.” Johanna

Lissun mukaan opettajan tuli tarjota lapsille tilaisuuksia oppia tuntemaan toisiaan. Kyetessään huomaamaan kiinnostavia piirteitä toisissaan tai yhteisiä mielenkiinnonkohteita, lapset voivat löytää kytköksiä välilleen.

”Ja et niitä lasten kokemuksia jaetaan, et otetaan vaikka kuvia kotoa ja tuodaan niitä päiväkotikontekstiin. Sieltähän lapsen itse huomaa, että mulla on tuo sama auto tai että mä muuten oon kävelly tuolla samalla tiellä. Et niin pienet asiat yhdistää lapsia. Mutta, jos niitä ei koskaan näytetä tai auteta heitä siinä, niin he eivät välttämättä tiedä, et tuo voisi olla minulle tärkeä. Eli tulee jaettuja kokemuksia.” Lissu

Opettajat kertoivat, että yhteisöllisyyttä voitiin rakentaa korostamalla ryhmän merkitystä ja käyttämällä me-kieltä. Myös yhteiset projektit, yhteisten tavoitteiden asettaminen sekä yhteisölliset palkinnot todettiin hyvinä keinoina tukea yhteenkuuluvuudentunnetta. Yhteiseen tavoitteeseen sitoutuminen sekä yhteinen hauskanpito olivat keinoja, jotka nousivat useammassa haastattelussa esiin. Yhteisten tavoitteiden onkin todettu vaikuttavan positiivisesti oppimisen laatuun, mutta tukevan myös myönteisten ihmissuhteiden rakentumista (ks. Hännikäinen, 2006, 127; Ikonen, 2006, 149–150; Roseth ym., 2008, 223, 238).

”Paljon kehuttu sitä ryhmää ja vahvistettu sitä ryhmän identiteettiä.” Niina

”Paljon työtä, yhdessä tekemistä ja me-hengen luomista. ... Meillä on ollut nämä lasten itse valitsemat palkinnot, jotka motivoi hirveän hyvin. Ne ovat olleet tällaisia aineettomia palkintoja, että tehdään yhdessä jotain. Onko se sitten aarteensintä tai paistetaan makkarat.” Tuuli

Kaverisuhteet voivat olla lapsen kehitystä tukevia tai haittaavia (ks. Pulkkinen, 2002, 232). Vertaissuhteet voivat olla vahvuus, joiden avulla oppimisympäristöä voidaan rakentaa innostavammaksi ja myönteisemmäksi (ks. Ulmanen, 2017, 41, 75). Lissu nosti haastattelussaan esille, että opettajalla oli mahdollisuus vaikuttaa suhteiden rakentumiseen siten, että ne voivat parhaimmillaan tukea lapsen oppimista (ks. myös Schwartz ym., 2008, 727–728).

”Pystyykö opettaja muokkaamaan niitä suhteita sillain, että ne tukee sitä oppimista.”

Lissu

Opettajien mielestä ryhmä oli voimavara myös positiivisen ilmapiirin luoja, mutta työntekijän rooli oli siinä keskeinen. Työntekijöiden olikin tärkeää keskittyä lasten myönteiseen toimintaan ja nostaa näitä toivottuja piirteitä koko ryhmän tietoisuuteen.

”Paljon positiivista palautetta, jos toinen osoittaa myötätuntoa tai on avulias tai huomaavainen. Ja kyllä leviää kuin kulovalkea, että lapset ovat kyllä herkkiä huomaamaan, että tuosta saa kehuja. Tuota kannattaa kokeilla.” Niina

Opettajien mukaan lapsiryhmässä työntekijän tuli olla sensitiivinen ja huomioida lasten tunteet. Palautetta ei saanut antaa siten, että lapsi kokisi itsensä huonoksi tai nöyryytetyksi. Kirsi nosti haastattelussaan esille, että usein negatiivinen palaute tai kiellot kohdistuivat samoihin lapsiin. Hänen mukaansa oli tärkeää, että varsinkin heidän kohdallaan positiivista käyttäytymistä huomioitiin aktiivisesti (ks. myös Sandberg, 4.3.2017). Opettajat nostivat esille, että myös myönteisessä palautteessa oli tärkeä huomioida ympärillä olevat lapset (ks. luku 5.2.2).

”Lasta ei alettaisi torumaan ryhmän edessä. Se on silloin nöyryyttävää ja leimaa myös sitä lasta. Pyrittäisiin aina keskustelemaan sen lapsen kanssa jossakin rauhallisessa tilanteessa, jotta lapsi todella tiedostaa mikä siinä meni väärin.” Perttu

”Kehun yksilönä kahden kesken, varsinkin ryhmän kuullen. ... Monellakin lapsilla saattaa tulla sellainen kuva joistain lapsista, että nämä ovat aina ne, jotka häiriköi. Että tavallaan vahvistaisi niin päin.” Kirsi

Opettajat pitivät vertaissuhteiden merkitystä erityisen tärkeänä oppimiselle. Toisista lapsista mallia ottamalla lapsi voi oppia sellaista, mitä aikuisen avustuksella hän ei ollut oppinut tai suostunut oppimaan (ks. myös Pulkkinen, 2002, 232). Opettajat, jotka toimivat ryhmissä, joissa oli tukea tarvitsevia lapsia, osasivat hyödyntää vertaistukea tai positiivista vertaispainetta osana päiväkodin arkea. He näkivät mahdollisuutena hyödyntää vertaistukea osana kaikkia toimintoja. Useimmissa haastatteluissa vertaistukea pidettiin pikemminkin yksittäisinä suunniteltuina toimintoina, joissa taitavampi auttoi heikompa.

”Kyllä vertaistuki on mietitty ihan istumajärjestystä myöten ja niitä on vaihdeltu. ... Lapset oppii niinkö toisilta parhaiten. Meille on tullut, vaikka nelivuotiaita, joilla yötä päivää pidetty vaipat jalassa, niin sitten on sanottu, että nyt aletaan harjoittelemaan. Niin mun ei ole tarvinnut tehdä mitään. Se on sanonut, että olen iso tarhalainen ja katsonut, kun muut käyvät yhteisvestoissa ja ottanut muilta mallia. Oppi heti sen, kun pienemmätkin kävi niissä vessoissa, niin tämä lapsi oppi viikossa ja vahingot pystyi laskemaan yhdellä kädellä. ... Että se vertaisten käyttö on jatkuvaa ja koko ajan läsnä.” Kirsi

Esimerkiksi kielenoppimisen taidoissa ja yhteistyötehtävissä, että ei olisi aina niin, että aikuinen olisi siinä ja tekisi aikuisen kanssa kahdestaan. Vaan, että kaveri olisi siinä ja näkisi miten se kaveri siinä toimii. Ja opettaa lapsille, että miten voi neuvoa kaveria ja auttaa siinä.” Niina

Pari- tai ryhmäjaioissa tuli opettajien mukaan huomioida lasten oppimisen tarpeet, mutta myös arvioida dynamiikkaa, joka lasten välillä vallitsi. Lasten välisiä vuorovaikutussuhteita tuli arvioida koko ryhmän näkökulmasta ja pohtia, kuinka ne voisivat tukea toisiaan kyseessä olevassa kontekstissa (ks. myös Galla & Wood, 2012, 121). Opettajat kokivat havainnoinnin ja dokumentoinnin hyviksi työvälineiksi, kun pienryhmiä tai leikkipareja jaettiin.

”Monesti parhaat kaverit eivät välttämättä ole hyvä yhdistelmä.” Kirsi

”Joissain tilanteessa on tosi hyvä, että on kaveroi siinä tukemassa. Että jos on vaikka, ettei uskalla kokeilla tai tehdä, niin se kaverin tuki on tosi merkittävä siinä, että se kannustaa sitä. Että sellainen mallioppiminen o sellainen apu siinä.

Mutta joissakin tilanteissa tulee katsoa, että villitseekö kaverit liikaa toisia, että meneekö oppiminen ohi.” Jenny

”Meillä vaihtuvat pienryhmät aina sen asian mukaan, että millainen se on järkevällä. ... Eikä se ikä välttämättä, että on muutakin mitä pitää ottaa huomioon. Että temperamenttia, tuen tarvetta tai muuta.” Anne

Lissun mukaan oli tärkeää harjoitella tietoisesti kaveritaitoja ja keskustella lasten kanssa siitä, millainen on hyvä ystävä. Esikoululaisille Lissu oli jakanut jo enemmän vastuuta, jolloin lapset tavoitteellisesti harjoittelivat sosiaalisia taitoja ja pohtivat, millainen kaveroi itse on. Kirsi kertoi, kuinka sosiaalisia taitoja voitiin harjoitella asteittain, vaikka yhteisleikki ei välttämättä vielä sujunutkaan. Esimerkiksi hyödyn-tämällä rinnakkaisleikkiä voitiin tukea sosiaalisten taitojen kehittymistä.

”Lasten kanssa lähdetty tavoitteellisesti harjoittelemaan kaveritaitoja ja heille on avoimesti kerrottu siitä ja selitetty. Heillä on ollut oma havainnointimenetelmä siihen ja he ovat tietoisesti lähteneet havainnoimaan mitkä kaveritaidot ovat mulle vaikeimpia ja mitä minä osaan. Ja tämä on ollut kaiken toiminnan pohjana. Koko ajan niistä on keskusteltu ja autettu lasta refleктоimaan niitä kaveritaitoja ja suhdetta muihin. Että se ryhmähenki on ollut opetuksen pohja.” Lissu

”Meillä on sellaisia kolmivuotiaita, jotka tykkäävät leikkiä yksin, niin sellainen rinnakkaisleikki. Kun sille tukilapselle kelpaa se rinnakkaisleikki, niin se on hyvää siedätystä sille autistipojalle, että siinä on lähellä joku jakamassa niitä tavaroita, vaikka niillä ei sellaista yhteistä juttua ole.” Kirsi

”Sitten myös siinä mielessä, että lapsi kokee olonsa turvalliseksi siinä porukassa, ettei ole sellaisessa joukossa, ettei uskalla siinä ryhmässä tuoda itseään esille tai jännittää muuten sitä tilannetta.” Merja

Opettajat liittivät osallisuuden (ks. luku 5.3.3) vahvasti yhteisöllisyyteen ja osallisuutta toteutettiin yhdessä. Lasten osallisuus vaikutti usein koko ryhmän yhteisiin asioihin, jotka tukivat yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Opettajat mielsivät myös vahvuuksien sanoittamisen yhtenä keinona lisätä yhteisöllisyyttä. Haasteltavien opettajien mukaan se, että lapset tiedostivat, että jokaisella lapsella on vahvuuksia ja että jokainen myös harjoittelee jotain, lisäsi ryhmässä sallivuutta sekä loi hyvää oppimisilmapiiriä. Salliva ja kannustava ilmapiiri (ks. luku 5.2.2) tuki myös yhteisöllisyyttä.

”Osallisuudessa on tärkeintä, että kokeeko lapsi kuuluvansa siihen ryhmään ja siihen joukkoon.” Lissu

”Tunnistaa niitä vahvuuksia, mutta myös heikkouksia. Että tavallaan tietää, että kaikilla on niitä. Että kaikki harjoittelee jotakin, eikä kaikessa voi olla hyvä.” Johanna

”On tärkeää, että jokaiselta löytyy se oma vahvuus ja tulee huomioitua tasavertaisesti, oman vahvuuden kautta huomatuksi. Jokaisella on omat, että ei voi olla, ettei joku koskaan kuule, ettei voisi auttaa muita jossakin.” Katri

”Sitten, jos vaikka päiväkodin ulkopuolella oppinut jotain, vaikka esiintymään, niin on annettu päiväkodissa, vaikka ennen ruokailua, tilaisuus taidon näyttämislle ryhmälle tai muille. Sitten ollaan yhdessä ihasteltu, kun on opittu.” Karoliina

5.5 Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet

5.5.1 Tiimin merkitys lapsiryhmän toiminnalle

Haastatteluissa nousi esille, että tiimi voi olla joko voimavara tai työn kuormittavin tekijä. Tiimin hyvinvointi heijastuu aina lapsiryhmään ja lasten toimintaan. Sillä on todettu olevan vaikutusta lapsilähtöisyyteen, motivaatioon, työssä jaksamiseen sekä myös lasten hyvinvointiin. (Collie, Shapka & Perry, 2012, 1200; Onnismaa, 2010b, 55.) Tiimin hyvinvoinnin ja toimivan yhteistyön työntekijöiden kesken koettiin olevan merkittävä tekijä koko lapsiryhmän ilmapiirille ja vuorovaikutuksen laadulle.

*”Ottaisin aina mieluummin hyvän tiimin ja hankalan lapsiryhmän kuin toisinpäin.”
Kirsi*

”Kun tiimityö toimii, niin silloin koko vuorovaikutusilmapiiri on sellainen, että kaikki häiriö- ja ei-toivottu käyttäytyminen vähenee.” Lotta

”Luulen, että viime keväänä lasten kiusaamiset johtui siitä, mitä työntekijöillä oli keskenään. Lapsi kuitenkin aistii sen, vaikka lasten kuullen ei mitään sanoitaisi tai tehtäisi. Ja se vaikuttaa siihen kaikkeen. Jos aikuinen ei voi rentoutua kunnolla, niin ei lapsikaan välttämättä voi.” Karoliina

”Lapset huomaa, ettei nuo tykkääkään toisistaan ja kyllähän sieltä heijastuu niitä käyttäytymismalleja, että miten aikuiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään.” Minna

Työntekijöiden väliset suhteet vaikuttavat ilmapiiriin ja tunneilmastoon, mutta työntekijät toimivat myös esimerkkeinä lapsille omalla vuorovaikutuksellaan. Johan-

na kuvasikin, että toimiva tiimi voi olla esimerkiksi rikkaus (ks. myös Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 152). Lapset voivat huomata, että kaikilla oli mahdollisuus vaikuttaa toiminnan kulkuun, oli hän millainen persoona tahansa. Myös Anne korosti työntekijöiden sitoutumisen merkitystä oppimisilmapiirille. Toisten kunnioittaminen ja arvostaminen vaikuttivat lasten väliseen vuorovaikutukseen, ja yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen loi toiminnalle johdonmukaisuutta. Johdonmukaisen toiminnan koettiin helpottavan myös lasten toimintaa ja omatoimisuutta ryhmässä. Opettajat kokivat tärkeäksi, että tiimin toimivuuden merkitys hyvälle oppimisilmapiirille tuotiin myös kaikkien tietoon ja siitä keskusteltiin.

”Lapsi näkee, että jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa siihen työyhteisöön siitä riippumatta, onko hiljaisempi vai äänekkäämpi.” Johanna

”Aikuiset luo sitä ilmapiiriä omalla käyttäytymisellä, sillä puheella, miten puhuvat toisille, miten sovituista asioista pidetään kiinni.” Anne

Opettajat kokivat, että yhteistyö työntekijöiden välillä ei aina ollut helppoa. Kirsin ja Hannelen puheissa nousi esille, että erilaiset näkemykset voivat aiheuttaa ristiriitoja, joita oli hankala ratkaista tai voivat viedä toimintaa väärään suuntaan. Onkin todettu, että tiimityöskentelyn ongelmat ja stressaava ilmapiiri voivat heikentää vuorovaikutuksen laatua ja lapsen sensitiivistä kohtaamista (Aloe ym., 2014, 116–117).

”Ja jos joku tiimissä on sellainen vahva ja vie voimakkaasti omaa juttua läpi, niin siinä ujomman voi olla heikompi saada omaa tahtoa läpi. Varsinkin, jos opettajana on yksin ja siinä on vahvat lastenhoitajat. Siinäkin auttaa se työnkuvien selkeys.” Kirsi

”Mulla on ollut sellainen työyhteisö, joka älyttömän hyvin. Luulen, että lapsilla oli myös siksi hyvä olla, koska meilläkin oli. Mulla on myös kokemus paikasta, jossa oli aika erilaiset näkemykset siitä, miten lasten kanssa toimitaan. Niin se oli lapsille varmaan aika ristiriitaista ja ne hokasivat sen kyllä. ... Kun auktoriteetti oli poissa, niin pystyimme vapaamme toteuttamaan itseään. Niin myös lapset olivat vapaamman oloisia. Se hirvittävästi harmitti itseä, että miten siitä pääsisi eteenpäin, että lapsille saataisiin aina se hyvä olo. Mutta sille ei hirveästi ollut tehtävissä.”

Hannele

Opettajat pitivät tärkeänä, että tiimeillä oli aina jonkinlainen tiimivastaava, jonka he nimesivät usein opettajaksi. Opettaja oli samalla tiimin pedagoginen johtaja. Lisäksi mukaan hyvä työyhteisö rakentuikin hyvälle pedagogiselle johtajuudelle ja avoimuudelle, mistä vastuun kantoi tiimivastaava. Tuuli kertoi, että toisen toimintaan oli ikävä puuttua, mutta toiminnan tuli pohjautua yhteisille arvoille. Minnan tavoin

muutkin opettajat kokivat tärkeänä, että tiimiä oli pyritty rakentamaan vuorovaikutukselliseksi ja avoimeksi, jolloin myös hankaliin asioihin puuttuminen koettiin helpompana. Hyvässä työyhteisössä oli mahdollista tarkastella asioita useista eri näkökulmista ja siinä oli tilaa erilaisille näkemyksille ja kritiikille (ks. myös Salmi, Perttula & Syväjärvi, 2014).

”Se rakentuu hyvälle pedagogiselle johtajuudelle, et minkäläinen se tiimivastaava on. Ymmärtääkö hän roolinsa eri suhteessa. Pitäis ymmärtää se pedagogiikan naruista vetäminen, että meillä on jokin, mitä kohti me mennään. Osaako hän avata sen riittävän selkeästi kasvattajille, vanhemmille sekä lapsille. Kuunnella myös muita, mutta kumminkin ymmärtää, että minulla on se päävastuu. ... Ja vaikka ollaan erimieltä asiasta, että niistä keskustellaan ja jaetaan niitä näkemyksiä.” Lissu

”Vaikka se tuntuukin ikävältä alkaa toisen työtä arvostelemaan, että miten nyt puhut lapselle tai muita tällaisia asioita. Ne ovat vaikeita juttuja, mutta ne ovat pakko saada toimimaan siinä yhteisössä.” Tuuli

”Kun aloitin, niin sovittiin että aina puhutaan suoraan asiat. Jos on jotain hampaankolossa, niin aina puhutaan kahden kesken. ... Juoruilu ei kuulu tänne ja pyrin pitämään huolen, ettei puhuta pahaa toisen selän takana.” Minna

Hyvään tiimityöhön opettajat luettelivat samanlaisia toisen kohtaamiseen liittyviä asioita kuin lastenkin kohdalla. Tärkeäksi koettiin positiivinen vuorovaikutus, hyvät käytöstavat, kiinnostus toista kohtaan, huumori, lupa yrittää ja epäonnistua, luottamus sekä arvostus. Selkeät roolit ja sitoutuminen yhteisiin arvoihin sekä toimintatapoihin helpottivat työntekijöiden välisen yhteistyön rakentumista, kuten Katri totesi haastattelussaan. Johannan tavoin muidenkin opettajien mielestä oli tärkeää, että tiimissä pystyttiin rentoutumaan ja välillä keskustelemaan muustakin kuin töistä.

”Ei me voida toimia tiiminä, jos yhteistä arvostusta ei ole. ... Toinen opekollega on tärkeä minulle, että sitä pedagogista punaista lankaa pyöritetään, mutta sitten se lastenhoitaja ja avustaja ovat velvoitettuja sitä toteuttamaan. Mutta viime kädessä opettajalla on se vastuu.” Katri

”Se on jo paljon, jos kaikki kokee, että häntä arvostetaan työntekijänä, hänen näkemyksiään arvostetaan ja hän kokee kuuluvansa siihen työyhteisöön. Kuten lapsenkin tulee tuntea kuuluvansa ryhmään. ... Että voidaan sanoa, että nyt potuttua, koska mies ei ole laittanut tiskejä viikkoon. Sellaista perusrentoutta.” Johanna

Kirsi työskenteli ryhmässä, jossa lapsilla oli paljon erilaisia haasteita. Hänen mukaansa huumori oli erityisen tärkeää työssäjaksamisen kannalta. Työ oli kevyempää, kun siellä näkyi työnilo ja huumori. Myös Minna piti tärkeänä, että työntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa oli tilaa huumorille. Kirsin mukaan hyvän työilmapiirin kannalta oli tärkeää, että työntekijät osasivat iloita aidosti lasten onnistumisista ja oman työnsä tuloksista.

”Että osaa löytää huumorin siitä raskaasta arjesta. ... Osaa nauttia niistä lasten onnistumisista ja niistä aidosti iloisia.” Kirsi

”Me ollaan paljon käytetty huumoria. Kun pääsee sille tasolle, niin voi alkaa vähän tökkimään toista. Pubutaan ketuista kainaloissa, voi kettuilla toiselle.” Minna

Haastateltavat kertoivat, että hyvää yhteistyötä rakentaa se, että tiimin jäsenet huomioivat toistensa tarpeita. Tämä voi Katrin mukaan tapahtua toisinaan esimerkiksi työvuoroa vaihtamalla tiimiläisten kanssa (ks. myös Halttunen, 2009, 139–140). Haastateltavien mukaan joustavuus ja toisten huomioon ottaminen lisäsivät myös tiimin hyvinvointia. Karoliina, joka kertoi kokeneensa haasteita tiimin toimivuudessa, korosti avoimuuden ja joustavuuden merkitystä myös oman jaksamisensa näkökulmasta.

”Olis joustavaa, kun kaikilla on elämä. Lapsi sairastaa, on menoja. Niin ne ovat merkittäviä, jotta sillä tiimillä on hyvä olla ja niitä on helppo sumplia.” Katri

”Avoimuus ja joustavuus ovat kaksi ensimmäistä tekijää, joita olen kaivannut.”
Karoliina

Työntekijöiden välisen yhteistyön ymmärrettiin olevan tärkeä keino tukea lasten oppimista. Havainnointi ja havaintojen jakaminen olivat merkittäviä toimintaa rakentavia tekijöitä. Haastattelussa kuitenkin nousi esille, että päivän aikana oli myös pyrittävä löytämään hetkiä, jolloin työntekijät voivat jakaa toisilleen näitä havaintoja. Tätä pidettiin tärkeänä, mutta ajanpuutteen vuoksi havaintojen jakamisen koettiin olevan paikoin haastavaa.

”Jaetaan niitä havaintoja. Me jaetaan kaikki tärkeä tieto reaaliajassa, eikä viikossa. Eli ei istuta maanantaina ja jaeta se tieto, kun kukaan ei enää muista mitään. Vaan tavallaan pyritään löytämään arjesta aikaa.” Lissu

”Sitten on niitä käytäväkeskusteluja, vaikka ei saisi. Mutta jos on huomannut jostain lapsesta jotain, niin ei voi viikkoa odottaa, että sen kertoo. Kyllä se pitää käydä läpi. ... Meillä on oikeasti tosi vähän aikaa arjessa, ettei kukaan ole kuulemassa. Että

sitten ulkoilun lomassa. Että kyllä sitä puhutaan, mutta ne tilanteet eivät ole kovin suotuisia, kun niille on varattu vain kerran viikossa se tiimi. ... Pitää olla luova arjessa, että mitkä ovat niitä hetkiä, milloin kertoa.” Kirsi

Opettajan roolia lapsen kasvun, kehityksen ja pedagogiikan asiantuntijana pidettiin erityisen tärkeänä. Pedagogista osaamista nostettiin haastatteluissa esille ja sitä pidettiin toiminnan toteuttamisen kannalta merkittävänä. Havaintoja jaettiin yhdessä, mutta haastateltavat nostivat esille, että opettajan tuli pyrkiä ymmärtämään lapsen reaktioita ja kokemuksia sekä selittämään lapsen käytöstä muille tiimin jäsenille. Opettajan pedagogiseen osaamiseen liitettiin vahvasti ymmärrys lapsen kasvun ja kehityksen kulusta sekä oppimisprosessista. Opettajat kokivat, että heidän tehtävänä oli toimia tiimin pedagogisena asiantuntijana ja lapsen puolestapuhujana kuvaten kunkin lapsen kehitystason mukaista toimintakykyä (ks. myös Syrjälä ym., 1994, 114). Aina lapsen kokemuksen avaaminen ei ollut helppoa, kuten Juha kuvasi.

”Vasu on tosi hyvä, mutta se on haastava henkilölle, joka ei ole yhtään perillä näistä asioista. ... Olen kokenut haastavaksi keskustella lapsen kokemuksista palavereissa.”

Juha

”Kun on pystynyt perustelemaan niitä asioita, että miksi tämä lapsi toimii näin, niin ei ajauduta silloin tavallaan siihen negatiiviseen kierteeseen. Että kun mikään ei toimi ja tämä lapsi on aina vai tällainen. ... Jos se olen minä, joka tilanteen pelastaa, niin usein se johtuu siitä kyvystä asettautua lapsen asemaan ja miettimään sitä, miten just se lapsi siinä kokee.” Niina

”Aikuisen pitää ajatella siltäkin kannalta, että lapsi ei ole ensisijaisesti tullut sinne oppimiaan, vaan se oppii ilman, että se on siellä oppimassa.” Sanna

”Me ei voida syyttää sitä lasta siitä, ettei se vaan pysty, että se lapsi toimii aina oman osaamisensa ääri rajoilla ja meidän tehtävä on vain auttaa ja antaa tukea. Ei syyllistä ja rankaista siitä, että lapsi yrittää parhaansa. Että sen avaaminen on tärkeää. Kun on pystynyt perustelemaan niitä asioita, että miksi tämä lapsi toimii näin, niin ei ajauduta silloin tavallaan siihen negatiiviseen kierteeseen. Jos joku lapsi toimii aina väärin, niin mun pitää siinä paikkaa olla se lapsen puolestapuhuja. Tuoda sitä kehitysteoriaa esiin, että miksi se on näin.” Niina

On todettu, että varhaiskasvatuksen opettajien rooli päiväkodissa ei ole aina selkeä, ja tehtävänkuva on pyrkinyt etsimään paikkaansa pedagogiikan, hoidon ja sosiaalityön välimaastosta (Kinos, 2008, 236–237). Tehtävänkuvat nousivat myös minun tutkimuksessani useassa haastattelussa esille. Opettajat kokivat tärkeänä tii-

min toimivuuden kannalta, että työvastuu oli jaettu vastaamaan jokaisen osaamista ja koulutusta.

”Hyvä työyhteisö on myös ammatti-identiteettikysymys. Jokaisen tulee ymmärtää, että työskentelemme tiimeissä ja meidän löydettävä tiimistä voimavarvoja.” Juha

”Jokainen saa tehdä työtä oman ammattinsa mukaisesti.” Katri

”Lastentarhanopettajalla on omat työtehtävät ja lastenhoitajilla on omat työtehtävät. Kummatkin ovat yhtä arvokkaita, mutta meillä on kuitenkin eri työnkuva. Jos niissä on epäselvyyttä, niin se tuo arkeen sellaista haastetta.” Kirsi

Säännölliset tiimipalaverit ja yhdessä sovitut toimintaperiaatteet tukivat tiimin yhteistyön onnistumista. Myös mahdollinen ulkopuolinen apu sekä johtajan tuki koettiin tärkeänä. Opettajat nostivat esille, että johtajan substanssi- ja pedagoginen osaaminen on merkittävää (ks. myös Nislin ym., 2015, 58–59). Johtajalta voitiin tarvittaessa hakea tukea, koska opettajat kokivat, että saattoivat tiimissä jäädä usein yksin. Heidän tehtäväkseen saattoi jäädä myös ikäviin asioihin puuttuminen. Lissu kuuluttikin opettajalta rohkeutta tarttua toimeen. Piia kertoi, että hänen työpaikallaan oli pyritty tukemaan hyvää ilmapiiriä luomalla toimintamalleja, joiden avulla konfliktit saataisiin nopeasti purettua ja ratkaistua.

”Miten päiväkotia johdetaan, miten pedagogiikkaa arvostetaan, pidetäänkö pedagogiikkaa tärkeänä.” Katri

”Täytyy olla rohkeutta, jos tulee joku kriisitilanne. Pyydänkö johtajan avuksi, pidetäänkö tiimipalaveri.” Lissu

”Jos tapahtuu sellainen ikävä juttu tai kuormittava tilanne töissä, niin meillä puretaan nämä asiat heti ja käsitellään asia siellä työpaikalla. Ei tarvisi kotiin tai vapaa-ajalle viedä niitä asioita.” Piia

Pätevien työntekijöiden puute ja usein vaihtuvat sijaiset kuormittivat opettajien työtä. Toimivassa tiimissä työntekijät arvostivat toistensa osaamista ja tukivat toisiaan. Parhaimmillaan tiimistä sai vertaistukea ja apua päivän haastavissa tilanteissa.

”Se on aika mones sijainen, alkaa olla vähän koetuksella.” Minna

”Meilläkään ei ole juuri pätevää henkilökuntaa, niin voi olla haastavaa lähteä viemään niitä asioita läpi, kun ei ole ammattitaitoa tai samaa koulutusta taustalla.”

Ne vaikuttavat siihen ryhmän toimintaan, miten se rakennetaan ja sitten siihen yksilöön.” Kirsi

”Voisi saada tukea muilta tiimin jäseniltä, niin halutessaan. Että pystyisivät sanomaan tai antamaan vinkkiä. Tai sanomaan, että olisi toiminut tässä tilanteessa samoin.” Perttu

”Jos vaikka joku vanhempi olisi jollekin vihainen, niin otetaan yhdessä se palaute ryhmänä vastaan. Että se ei kohdistu sille, joka palautteen on saanut. Se käsitellään yhdessä ja päästään siitä yli.” Paula

”Jos joutuu sellaiseen tilanteeseen, ettei oikeasti jaksaa, niin pyytää sen toisen siihen tilanteeseen.” Jenny

5.5.2 Vuorovaikutus ja yhteistyö huoltajien kanssa

Yhteistyötä huoltajien kanssa pidettiin erittäin tärkeänä. Opettajien mukaan hyvä yhteistyösuhde edisti lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia. Toimiva yhteistyö kuvattiin vastavuoroiseksi. Vanhemmat kertoivat lapsen mielenkiinnon kohteista ja kokemuksista, joita opettajat voivat hyödyntää päiväkodissa toimintaa suunnitellessa tai ollessaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa (ks. myös luku 5.3.1). Työntekijöiden jakamat kokemukset lapsen toiminnoista voivat puolestaan siirtyä lapsen arkeen ja yhteisiin toimiin kotioloissa. Samalla vanhemmat saivat tietoa lapsen touhuista sekä siitä, minkälaisia taitoja lapsi harjoitteli päiväkodissa (ks. myös Kumpulainen ym., 2014, 228–230).

”Yhden lapsen kanssa oli silleen, ettei se suostunut käymään päiväkodissa vessassa. Niin sitten vanhemmat käytti sitä siellä päiväkodin vessassa. Ne keskusteli siitä kotona, me keskusteltiin siitä vanhempien kanssa ja sitten lapsen kanssa. Sitten sekin ongelma tai huoli ratkesi.” Minna

”On hyvä sanoittaa vanhemmille tilanteita ja lapsen osaamista. Koska voi olla juttuja kuten pukeminen, että lapsi pukee päiväkodissa, mutta kotona äiti on aina pukeut lapsen.” Helena

Lissu sanoi omassa haastattelussaan, että opettajalla tuli olla rohkeutta kertoa hankalistakin asioista. Oli kuitenkin tärkeää pohtia, miten nämä asiat tuotiin esiin. Asioita tuli pystyä tarkastelemaan lapsen kehityksen kannalta ja perustellen pedagogisen toiminnan merkitystä lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Puhuttaessa huoltajalle hänen lapsestaan oli tärkeää olla sensitiivinen ja pyrkiä keskustelemaan lasta arvostavasti. Juha ja Sanna toivat myös esille, että vanhempien käsitykset lapsen kehityksestä

saattoivat poiketa opettajan näkemyksistä. (ks. myös Karila, 2006, 95–97, 102–103.) Pedagogiikan avaaminen lapsen kehityksen kannalta voikin aktivoida huoltajia. Kirsin mukaan onnistunut yhteistyö tuki lapsen kehitystä. Vuorovaikutussuhteen pitikin olla sellainen, että myös huoltajat kokivat pystyvänsä antaa palautetta henkilökunnalle.

”Pitää olla rohkeutta puhua vaikeistakin asioista. Jos sä tiedät mistä puhut ja pystyt perustelevaan lapsen parhaan kautta, silti puhua rakentavasti ja kauniisti, niin yleensä vanhemmat ovat samalla puolella. Jos me ei jaeta sitä tietoa avoimesti, niin se ei myöskään tuota sitä tulosta, vaikka ne pedagogiset ratkaisut olisivat kuinka hienoja.” Lissu

”Harva vanhempi ymmärtää mistä on kysymys, kun puhutaan nelivuotiaan kokonaisvaltaisesta kehityksestä. Kuinka tärkeää ja merkittäviä asioita on jonkin oppiminen, sen hetkistä elämää mutta myös tulevaa ajatellen. Siihen koukkuun, kun vanhempi saadaan, niin silloin yhteistyö lähtee mielestäni hyvälle uralle.” Juha

”Osaatteko aavistaa, että on eri asia, jos on kaksiskytkuus vuorovaikutussuhdetta ympärillä kuin, että on kaks ympärillä.” Sanna

”Parhaimmillaan kun luottamus on hyvää ja vuorovaikutussuhde avoin, niin lapsi saa sen tuen mahdollisimman nopeasti.” Kirsi

Opettajat pitivät päivittäisiä kohtaamisia huoltajien kanssa tärkeinä yhteistyötä rakentavina hetkinä, joita tiiviimmät ennakkoon sovitut keskustelut täydensivät. Keskusteluiden avulla voitiin rakentaa luottamusta työntekijöiden ja huoltajien välille, mikä oli tärkeää avoimen ja vuorovaikutuksellisen suhteen rakentumiselle (ks. myös Melhuish ym., 2015, 75). Huoltajien tuli pystyä luottamaan siihen, että lapsi voi hyvin ja hänellä oli hyvä olla päiväkodissa. Hyvä suhde huoltajiin voi myös toimia rakennuslupana positiiviselle vuorovaikutussuhteelle lapseen sekä auttaa ymmärtämään lasta paremmin (ks. luku 5.1.1). Opettajat sanoivat, että vanhempien kunnioittaminen ja arvostaminen loivat hyvää yhteistyösuhdetta. Haastattelussa nousi esille, että arvostus loi pohjaa yhteistyölle. Tavoitteena oli saavuttaa molempipuolinen arvostus. (ks. myös Kumpulainen ym., 2014, 228–230.)

”Kyllä ne päivittäiset keskustelut haku- ja tuontitilanteessa. Sitten on toki se vasu ynnä muut keskustelut. Ne on myös tosi tärkeitä, koska niissä on rauhaa sitten puhua vähän enemmän asioita vähän syvemmin.” Anne

”Minä olen tykännyt siitä, että vaikka olisi kuinka kiire, niin vanhemmat kohdattaisiin ajan kanssa. ... On tärkeää, että vanhemmalle tulee olo, että lapsi tulee kohdatuksi ja on tärkeä meille.” Minna

”Olen ammattilainen, uskallan puhua ammattilaisen tavoin ja kannan ylpeyttä siitä. Just se, että jokainen saa tulla kohdatuksi sellaisena kuin on. Mulla on oikeus siihen ja mä kunnioitan vanhempia ja heidän erilaisia tapoja toimia. ... Että he tulevat hyväksytyksi sellaisena kuin he ovat ja haluavat ja millainen heidän perheensä on.”

Niina

Opettajat nostivat keskusteluissa esille, että oli myös tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mistä asioista huoltajien kanssa keskusteltiin. Heidän mukaansa keskustelujen sisällöt vaikuttivat siihen, pitivätkö huoltajat varhaiskasvatusta tavoitteellisenä ja lasta kehittävänä toimintana vai perushoidollisena paikkana. Opettajien mukaan oli tärkeää puhua lapsesta yksilöllisellä tasolla ja kertoa, millaisia asioita juuri heidän lapsensa oli kokenut, tehnyt, sanonut tai oppinut päivän aikana. Opettajien mukaan yksityiskohtaisten asioiden esiintuonti toimi tehokkaana viestinä vanhemmille, että heidän lapsensa oli päivän aikana huomioitu.

”Et me ei kerrota onko lapsi syönyt, nukkunut tai kakannut. Vaan me oikeasti kerrotaan, et meillä oli tällaista toimintaa ja perusteet miksi meillä oli. Ja sun lapsi oppi tänään tätä tai koki merkityksellisenä tämän asian.” Lissu

”Yleensä päivittäisissä kohtaamisissa on tärkeää, että jos vaikka muistaa jonku pikkujutun minkä lapsi on sanonut tai tehnyt päivän aikana. Että se luo sellaista luottamusta vanhempiin, että lapseni on huomattu ja sen kanssa on oltu näin ja näin.” Anne

”Vanhempia kiinnostaa se oma lapsi. Rakennetaan se osallisuus siihen, että vanhempi kokee asian tärkeäksi oman lapsen kannalta.” Hannele

Haastatteluissa tuli esille, että joidenkin lasten kohdalla tietynlainen käyttäytyminen usein toistui päivittäin. Opettajat kertoivat, että huoltajat usein tunsivat lapsensa ja tiesivät, millaista haastavaa käytöstä heillä ilmeni. Kirsi oli tehnyt vanhempien kanssa sopimuksen, ettei päivästä kerrota negatiivisia asioita, vaan pyrittiin keskittymään positiivisiin asioihin. Hänen mukaansa positiivisten asioiden esiintuonti oli rakentavampaa kuin ainainen pyrkimys kitkeä negatiivista käytöstä. Positiivisten asioiden nostaminen esille oli myös yhteistyön toimivuuden kannalta merkittävää.

”Niin ollaan tehty sellainen sopimus vanhempien kanssa, ettei kaikkia edes kerrota. Lukuun ottamatta tapauksia, joissa satutettu toista. Että joka päivä olisi joku hetki, josta sanoa jotain positiivista. Kasvatuskumppanuuden voi pilata sillä, ettei sulla ole ikinä mitään hyvää sanottavaa. Se ei vie asioita eteenpäin, jos joka päivä muistuttaa siitä samasta asiasta.” Kirsi

Opettaja voi tukea vanhemmuutta omalla esimerkillään ja keskusteluilla vanhempien kanssa, mutta myös tässä tapauksessa oli tärkeää, miten asiat tuotiin esille. Kuten aikaisemmin todettiin, huoltajien tuli tuntea, että heidän näkemyksiään arvostettiin, ja työntekijän tuli olla vuorovaikutuksessaan sensitiivinen. Lissu kertoi haastattelussaan, että aktiivinen vuorovaikutus vanhempien kanssa oli myös osallisuutta tukevaa.

”Antaa niille sitä ymmärrystä ja tietoo. Jakaa niitä vinkkejä, esimerkiksi kirjallisuutta. Eli mikä voisi nyt tukea sitä lasta, eli käykää kirjastosta lainaan, mä annan listan. Elikkä myös vastuuttaa tavallaan vanhempia, eikä ajatella vain, et ei ne ehdi tai ei ne jaksa. Vaan miettii, miten mä saan ne ymmärtään.” Lissu

”Toimitaan esimerkkinä vanhemmille myöskin. Että näin me hoidamme näitä tilanteita. ... Myös esimerkkinä mitä lapsen kanssa voidaan tehdä.” Katri

Huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä pidettiin erityisen tärkeänä suunniteltaessa, kuinka lapsen kasvua ja oppimista voitiin tukea. Opettajat korostivat, että huoltajien kanssa oli tärkeää löytää yhteinen ymmärrys siitä, kuinka lapsen kehitystä voitiin tukea. Yhteisten tavoitteiden asettaminen, sitoutuminen ja johdonmukaisuus olivat tärkeitä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta (ks. myös Kumpulainen ym., 2014, 228–230; Melhuish ym., 2015, 75).

”Ei se lapsi kehity, jos me tehdään päinvastaisesti päiväkodissa kuin kotona.” Lissu

”Että meillä on yhteneväiset näkemykset, että me ei odoteta lapselta sellaista asiaa, mitä vanhemmat eivät ole kotonaan ikinä aatelleetkaan. Tai ei toimita siten, että vanhempien mielestä se olisi täysin väärin.” Helena

Yhteisöllisyys ja yhteistyö palvelivat parhaimmillaan lapsen kasvua, kehitystä ja lasten keskinäisiä suhteita. Opettajien mukaan ne voivat tukea myös vanhemmuutta. Johanna toi esille, että vanhempien verkostoituminen toistensa kanssa voi tukea myös yhteistyön rakentumista työntekijöiden ja huoltajien välillä. Johannan ja Minnan haastatteluissa tulikin esille, että lasten ystävyysuhteet voivat rakentaa myös uusia linkkejä huoltajien välille.

”Viime vuonna saatiin porukka sellaiseksi, että lapset kävivät paljon toistensa luona kylässä ja kaikki kutsuttiin toisten synttäreille ja oli tosi yhteisöllistä. Silloin vanhempienkin kanssa oli helpompi jutella, kun he olivat ensin keskustelleet meistäkin ja eskarista keskenään.” Johanna

”Olen paljon myös kertonut vanhemmille, että tiedätkö, että teidän lapsi on leikkinyt paljon tämän lapsen kanssa. Jos haluatte, niin voitte vaihtaa puhelinnumeroita,

me ei voida antaa niitä, mutta voitte keskenään vaihtaa niitä. Ja tiiän, että entisessä ryhmässä kaksi kaveriparia on säilynyt, kun ovat tavanneet toisiaan päiväkodin ulkopuolella.” Minna

Opettajat myös kertoivat, että säännöllinen tiedottaminen toiminnasta huoltajille oli tärkeää, sillä se tuki huoltajien osallisuutta. Useat opettajat kertoivat lähettävänsä kerran viikossa kirjeen lapsen kotiin, missä he avasivat pedagogiikkaa ja kertoivat, millaista toimintaa oli tulossa. Kirjeillään opettajat osoittivat toiminnan olevan suunniteltua, mutta samalla he avasivat, millaisia tavoitteita toiminnalle oli asetettu.

”Laadukkaana tiedottamisen merkitys on siinä, että on tullut palautetta huoltajalta, että nyt minä ymmärrän vasta, miksi tämä on tärkeää.” Juha

”Perjantaisin lähetän pitkän kirjeen, missä mä avaan mitä ollaan viikon aikana tehty ja touhuttu. Mikä merkitys niillä on ollut lapselle, mistä lapset ovat olleet innoissaan. Siitä olen saanut erityisen hyvää palautetta.” Niina

”Lähetetään viikkotiedotteet. Kerrotaan mitä me ollaan tehty, millä tavoin, mitä lapset ovat tehneet ja mitä me tullaan tekemään.” Katri

Hyvä suhde huoltajiin rakentui hyvästä suhteesta lapseen. Opettajien haastatteluissa nousi esille, että kun lapsi voi hyvin, nauttii toiminnasta ja oppii, hän vei näitä asioita myös kotiin. Huoltajille lapsen kokemuksista kertominen herätti usein keskustelua myös kotona. Opettajat kokivat tämän edistävän huoltajien osallisuutta. Vaikka kokonaisuudessaan opettajat kokivat huoltajien osallisuuden haastavana, osalla opettajista oli kuitenkin hyviä kokemuksia huoltajien osallisuudesta. Näissä esimerkeissä huoltajien osallisuus ei vaatinut suuria tekoja. Se rakentui pienistä palasista, joissa toteutuivat hyvä vuorovaikutus, pedagogiikan avaaminen ja lapsilähtöisyys.

”Meillä yhden lapsen perhe piti pitsa-kebab -paikkaa. Niin meidän retki oli sinne syömään. Sillä oli valtava merkitys sille perheelle ja se perhe on osoittanut sellaista kiitollisuutta mitä harvoin näkee. Että lähdettiin perheen maailmaan eikä perhettä tuotu päiväkotimaailmaan.” Kirsi

5.6 Yhteenveto

Haastatteluaineiston analyysin pohjalta loin viisi pääkategoriaa, joiden avulla tarkastelin, miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat VEPP-sisältöjen toteutumista päiväkodissa. Fenomenografisen analyysin pohjalta luomani pääkategoriat olivat

opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomian tukeminen, lasten vuorovaikutussuhteet sekä aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet.

Opettajien mukaan vahva suhde lapseen (ks. luku 5.1) rakentui taidosta ymmärtää ja kohdata lapsi. Haastattelemieni opettajien mukaan vahva suhde lapseen loi samalla pohjaa laadukkaalle pedagogiselle toiminnalle. Positiivisia oppimiskokemuksia (ks. luku 5.2) tuli tarkastella oppimisympäristön struktuurin ja lasten kokemusten kautta. Hyvä oppimisympäristö rakentui lasten tarpeille ja siinä huomioitiin rakenteellisten tekijöiden lisäksi emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät. Myönteistä oppijaminäkuvaa voitiin tukea rakentamalla toimintaa lasten taitotaso huomioiden sekä tarjoamalla lapselle mahdollisuuksia yrittää ja epäonnistua. Haastattelemieni opettajien mukaan lapsen autonomiaa (ks. luku 5.3) voitiin tukea huomioimalla lasten mielenkiinnon kohteita ja lapsilähtöisillä toimintatavoilla. Myös lasten omatoimisuuden tukeminen ja osallisuuden huomioiminen toiminnassa olivat opettajien mukaan lapsen autonomiaa tukevia tekijöitä.

Pääkategoria lasten vuorovaikutussuhteet (ks. luku 5.4) käsitteli lasten yhteistä leikkiä, kaverisuhteita, yhteisöllisyyttä ja vertaistukea. Opettajien haastatteluissa korostuivat sosiaaliset tekijät, ja opettajat painottivat lapsiryhmän merkityksen tärkeyttä oppimisen, viihtyvyyden ja hyvinvoinnin näkökulmista. Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet -pääkategoria (ks. luku 5.5) käsitteli työntekijöiden keskinäisiä suhteita ja yhteistyötä huoltajien kanssa. Molemmat myös vaikuttivat vahvasti lasten hyvinvoinnin tukemisen onnistumiseen. Tulosten mukaan työilmapiirillä oli suuri merkitys oppimisilmapiirille ja vuorovaikutuksen laadulle. Hyvä yhteistyösuhde huoltajien kanssa puolestaan edistää lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia.

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa tutkin, miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivista pedagogiikkaa (VEPP) päiväkodissa. Kuinka varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluista nousseet sisällöt sitten näyttäytyvät päiväkodeissa laajemmin? Sitä tutkin tutkimukseni toisessa vaiheessa.

6 Tutkimuksen toteutus, II vaihe

6.1 Johdatus II vaiheeseen

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tarkoituksena oli tarkastella, miten varhaiskasvatuksen opettajat tukivat lasten oppimismotivaatiota, oppijan myönteistä minäkäsitystä ja myönteistä oppimisilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita eli varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivista pedagogiikkaa (VEPP) päiväkodissa. Ensimmäisen vaiheen tulosten pohjalta rakensin mittarin (ks. liite 6), jonka avulla tutkimuksen toinen vaihe toteutettiin. Tutkimuksen toinen vaihe on tilastollinen osio, joka vastaa kysymykseen, miten VEPP-sisällöt toteutuvat päiväkotien toiminnassa. Tutkimukseni toisessa vaiheessa nostan myös esille, millaiset taustatekijät vaikuttavat näiden sisältöjen toteuttamiseen ja toteutumiseen.

6.2 Kyselyn muodostaminen

Tutkimukseni tilastollista osiota voidaan nimittää survey-tutkimukseksi. Se tarkoittaa suunnitelmallista kysely tai haastattelututkimusta. Sitä pidetään tehokkaana tutkimustapana, kun otanta on suuri. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tulee kiinnittää huomiota siihen, kuinka kysymykset asetellaan ja laaditaan. Hyvä kysely rakentuu seuraavista ominaispiirteistä: *kysytään ainoastaan yhtä asiaa kerrallaan, jokaisella kysymyksellä on merkitys, kysymykset eivät ole loukkaavia, lomake ja tutkimuskysymysasettelu ovat selkeitä, kysymykset ovat yksinkertaisia ja ymmärrettäviä, kysymykset eivät ole johdattelevia ja tutkimuslomakkeen kieliäsu on moitteeton.* (Boynton, 2004; Boynton & Greenhalg, 2004, 1313–1315; Heikkilä, 2014, 17, 54–55, 57; Hinkin, 2005, 164–168.)

Tutkimukseni toisessa vaiheessa tutkin kyselylomakkeen avulla, miten VEPP-sisällöt toteutuvat päiväkotien toiminnassa. Jaoin kyselyn tutkimusluvan antaneiden kuntien (N=69) varhaiskasvatuksen opettajan toimessa työskenteleville henkilöille, joiden tehtävänä oli arvioida omaa toimintaansa kyselyn väittämien pohjalta. Muodostin kyselylomakkeen tutkimukseni ensimmäisen vaiheen päätutkimustulosten pohjalta. Kyselylomake sisälsi kokonaisuudessaan 77 väittämää sekä kysymykset taustatiedoista. Laadin väittämät siten, että jokaiseen pääkategoriaan, *opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomia tukeminen, lasten vuorovaikutussuhteet ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*, liitin 15–17 väittämää, joiden avulla varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat omaa toimintaansa VEPP:n näkökulmasta.

Ensimmäisen vaiheen päätutkimustuloksista tein ensin yleisiä väittämiä VEPP-sisältöjen merkityksestä. Yleisten väittämien pohjalta laadin kyselyyn minä-muotoiset väittämät, joiden tarkoituksena oli tutkia VEPP-sisältöjen toteutumista kyselyyn vastanneen varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Taulukossa 6 olen kuvannut kyselylomakkeen rakentamisen vaiheita.

Taulukko 6: Esimerkki kyselyn väittämien muodostamisesta

<i>I vaihe: Esimerkki tuloksista</i>	<i>Yleinen väittäjä</i>	<i>II vaihe: Kyselyn väittäjä</i>
<p><i>Yhteinen piirre haastatteluissa oli, että aineellisia palkintoja, kuten tarrapalkintoja, opettajat käyttivät hyvin harvoin tai he eivät käyttäneet sellaisia ollenkaan.</i></p> <p><i>Myös yhteiset projektit, yhteisten tavoitteiden asettaminen sekä yhteisölliset palkinnot todettiin hyvinä keinoina tukea yhteenkuuluvuuden tunnetta.</i></p>	<p>Lapsen hyvä oppijaminäkuva ei rakennu ulkoisten palkintojen varaan, vaan palkintona toimii myönteinen vuorovaikutus ja mahdollisesti yhdessä sovitut yhteisölliset palkinnot.</p>	<p>Käytän kannustimina tarroja/leimoja/tms. materialistisia palkintoja.</p>
<p><i>”Niin ollaan tehty sellainen sopimus vanhempien kanssa, ettei kaikkia edes kerrota. Lukuun ottamatta tapauksia, joissa satutettu toista. Että joka päivä olisi joku hetki, josta sanoa jotain positiivista. Kasvatuskumppanuuden voi pilata sillä, ettei sulla ole ikinä mitään hyvää sanottavaa. Se ei vie asioita eteenpäin, jos joka päivä muistuttaa siitä samasta asiasta.”</i></p>	<p>Hyvän yhteistyösuhteen voi rikkoa kertomalla vain negatiivisia asioita lapsesta huoltajalle. Hyvää yhteistyösuhdetta tukee, kun lapsesta tuodaan esille myönteisiä ja kehitystä edistäviä positiivisia asioita.</p>	<p>Kerron huoltajille positiivisia asioita heidän lapsestaan.</p>

Arvioidessani kyselylomakkeen rakennetta ja toimivuutta päädyin muodostamaan väittämät kahta erilaista skaalaa ja kysymyksenasettelua hyödyntäen (ks. Boynton & Greenhalg, 2004, 1313). Kaksi erilaista skaalaa vastasi paremmin väittämien sisältöihin, mutta sillä pyrin myös ehkäisemään vastaajaa tottumasta kyselyn väittämiin (ks. Vannette & Krosnick, 2013, 317-319). Osaa väittämistä oli mahdollista mitata aikakäsitteellä, jossa vastaukset *en koskaan* tai *aina* toimivat ääripään arvoina. Osa väittämistä oli puolestaan sellaisia, joita voi olla hankala arvioida ajallisesti tai molemmat ääripään vastaukset voitaisiin ymmärtää huonoiksi toimintatavoiksi (ks. esim. Boynton, 2004; Boynton & Greenhalg, 2004, 1314). Ei voida ajatella pedagogisen toiminnan olevan laadukasta, jos esimerkiksi väittämään

kokeilen uusia opetusmenetelmiä, opettaja vastaisi *aina* tai *en koskaan*. Rakensinkin suurimman osan väittämistä skaalaan, jossa vastaajan tuli arvioida, kuinka väittämä kuvaa hänen toimintaansa.

Ensimmäisessä osassa vastaaja arvioi, kuinka usein hän toimii väittämän mukaisella tavalla. Väittämässä vastaaja arvioi omaa toimintaa muodossa ”*toimin näin*”, ja vastausvaihtoehtoja on viisi: *en koskaan / harvoin / toisinaan / usein / aina*. Toisessa osiossa vastaajan tuli arvioida, kuinka hyvin väittämä kuvaa hänen toimintaansa ollen muotoa ”väittämä kuvaa minua”, ja vastausvaihtoehtoja on viisi: *erittäin huonosti/ huonosti/ ei hyvin eikä huonosti/ hyvin / erittäin hyvin*. Taulukossa 7 on esimerkit näistä eri väittämätyypeistä. Kyselylomakkeen väittämät kokonaisuudessaan on kuvattu liitteessä 7.

Taulukko 7: Esimerkki kyselylomakkeen väittämistä

Skaala	Väittämä
Toimin näin: 1) <i>en koskaan</i> 2) <i>harvoin</i> 3) <i>toisinaan</i> 4) <i>usein</i> 5) <i>aina</i>	1. <i>Pohdin, ovatko lasten tarpeet huomioitu oppimisympäristössä.</i> 2. <i>Käytän kannustimina tarroja/leimoja/tms. materialistisia palkintoja.</i> 23. <i>Koen huoltajilta saamani negatiivisen palautteen ahdistavana.</i>
Väittämä kuvaa minua: 1) <i>erittäin huonosti</i> 2) <i>huonosti</i> 3) <i>ei hyvin eikä huonosti</i> 4) <i>hyvin</i> 5) <i>erittäin hyvin</i>	32. <i>Arvon tai valitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit.</i> 38. <i>Riemuitsen lasten kanssa heidän onnistumisistaan.</i> 40. <i>Vältän tietoisesti kieltosanoja.</i>

Muodostin kyselyn Webropol 3.0 -kyselytyökalua käyttäen. Vahvistaakseni osallistumisastetta ja vähentääkseni kyselyn keskeen jättämistä kiinnitin kyselyä laatiessani huomiota erityisesti kyselyn rakenteeseen, ulkonäköön ja selkeyteen. Otin myös huomioon mahdollisuuden vastata kyselyyn eri laitteita käyttäen, kuten tietokonetta, tablet-tietokonetta tai älypuhelinia. (ks. Boynton & Greenhalg, 2004, 1314; Schrepp, Hinderks & Thomaschewski, 2017, 40–41.) Kyselyssä oli viisi sivua: saatekirje, väittämät (kolme sivua) sekä taustakysymykset (ks. liite 18). Suljetut kysymykset voivat herättää vastaajissa tarvetta perustella vastauksiaan (Boynton &

Greenhalg, 2004, 1314). Lisäsin jokaiseen väittämiä sisältävän sivun loppuun vapaaehtoisen avoimen osion, johon vastaajalla oli mahdollisuus avata omia vastauksiaan.

Ennen varsinaista aineistonkeruuta oli tärkeää tehdä koekysely, jotta pystyin varmistamaan kyselyn toimivuuden (ks. esim. Martin, 2004, 11–12, 17; Presser ym., 2004, 111). Testasin kyselylomakkeen kahdesti, ja ensimmäiseen kierrokseen osallistui kolme henkilöä ja toiseen neljä henkilöä, mitä pidin riittävänä kyselyn toimivuuden testaamiseksi. Tarkoitin toimivuudella sitä, että kyselyn väittämät ovat selkeitä ja ymmärrettäviä sekä kysely on rakenteeltaan vastaajille mieleinen (ks. esim. Boynton, 2004; Hinkin, 2005, 164–168). Kysyin myös yleisesti palautetta kyselystä ja mahdollisia kommentteja siitä, kuinka kyselypohjaa voisi kehittää. Kaikki testaajat olivat varhaiskasvatukseen suuntautuneita kasvatustieteen maistereita, joista osa teki jatko-opintoja tai työskenteli erilaisissa asiantuntijatehtävissä. Ensimmäisen testin jälkeen tein kyselyyn muutokset saamani palautteen mukaisesti selkeyttämällä väittämien rakennetta. Tämän jälkeen uusin testin, minkä jälkeen tein pääasiassa stilistisiä muutoksia kyselylomakkeeseen. (ks. Heikkilä, 2014, 57–58; Schrepp, Hinderks & Thomaschewski, 2017, 41; Vilkkä, 2014, 119.) Osa väittämistä oli helpommin ymmärrettävissä erilaisella lauserakenteella, osassa viestiä piti vahvistaa esimerkiksi *aina* -sanalla (esim. väittämä 31: *Mielestäni lapsen tulee aina tehdä annetut tehtävät loppuun asti*) (ks. myös Martin, 2004, 6).

Yleisesti testiryhmä antoi positiivista palautetta kysymyksistä, mutta myös hyvää rakentavaa palautetta. Pääkategorioita edustavat väittämät olin jakanut satunnaisesti kyselylomakkeeseen huomioiden, ettei toisiaan johdattelevia väittämiä olisi peräkkäin. Kyselyä testanneet sanoivat, että väittämien sekoittaminen auttoi heitä keskittymään ja pohtimaan vastauksiaan, kun teemat väittämien välillä vaihtelivat. Kyselylomakkeen testaajat antoivat positiivista palautetta myös mahdollisuudesta kirjoittaa omia huomioita kunkin sivun lopussa. Testaajat kertoivat, että joitain vastauksia oli heidän mielestään tarve perustella. Tästä johtuen päätin lisätä jo aiemmin mainitsemani avoimen tekstikentän kyselyn jokaisen väittämäsivun loppuun, jotta vastaaja pääsisi omin sanoin perustelemaan vastauksiaan. Avoimia vastauksia hyödynnän tutkimuksen luotettavuutta (luku 6.6) tarkasteltaessa sekä kuvatessani tutkimustuloksia (luku 7). Huomioin myös yhteensopivuuden kyselyn vastaamiseen eri laitteita käyttäen. Myös testaamisessa käytettiin niin mobiililaitteita kuin tietokonetta.

Tutkimuksen osallistumisasteeseen vaikuttaa keskeisesti, kuinka asia tutkittaville esitetään. Tutkimushenkilöille lähetettiin saatekirje sekä varsinainen kyselylomake samassa sähköpostiviestissä. Pyrin saatekirjeellä innostamaan vastaajaa täyttämään tutkimuslomakkeen. (Boynton & Greenhalg, 2004, 1314; ks. myös Heikkilä, 2014, 59.) Saatekirjeestä pyrin tekemään lyhyen ja ytimekkään, jossa keskeiset huomioitavat seikat oli lihavoitu. Saatekirjeessä myös mainittiin, ketkä ovat päteviä osallistumaan tutkimukseen (ks. liite 17). Kyselyn testaajat kertoivat kyselyyn arvioidun ajan vaikuttavan eniten heidän mielenkiintoonsa vastata kyselyyn (ks. myös Presser ym.,

2004, 118). Kyselyyn vastaamiseen kuluvan ajan pyrin arvioimaan huomioimalla testaajien vastausaikoja ja arvioimalla, kuinka pitkään avoimiin vastauksiin kuluu aikaa vastata (ks. Boynton, 2004). Lopulta saatteessa on suositeltu varattavaksi kaksikymmentä minuuttia aikaa vastaamista varten. Kyselyn väittämäsivujen alussa muistutin vapaavalintaisesta avoimesta osuudesta.

Kyselyn väittämien laadinnassa hyödynsin Likertin asteikkoa, jossa vastaajien tulee arvioida, kuinka tutkittava asia toteutuu heidän toiminnassaan. Väittämät muodostin lineaariselle asteikolle, jolloin myönteisissä väittämissä (esim. väittämä 35: *Pystyn rentoutumaan työssäni*) korkein arvo oli 5 ja negatiivissa väittämissä (esim. väittämä 23: *Koen huoltajilta saamani negatiivisen palautteen ahdistavana*) korkein arvo oli 1.

Taustatietoja kysyttiin tutkimuslomakkeen viimeisellä sivulla suljetuilla kysymyksillä, jolloin vastauksiin oli annettu eri vaihtoehdot (esim. Sukupuoli: 1. Mies, 2. Nainen, 3. Muu). Taustatietoina kysyin *ikää, sukupuolta, koulutusta, valmistumisvuotta, työkokemusta vuosina, ryhmärakennetta, jossa vastaaja työskentelee, kunnan mahdollista päätöstä subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaamisesta, suhdelukua yli kolmevuotiaiden osalta sekä sijaisten yleisyyttä ryhmässä*. Lisäksi kysyin vastaajan työskentelypaikkakuntaa tutkimuksen seurannan helpottamiseksi. Tämä oli ainoa kysymys, johon vastaaminen ei ollut kyselylomakkeessa pakollista.

6.3 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu

Käytin harkinnanvaraista otantaa suunnaten kyselyni varhaiskasvatuksen opettajan toimessa työskenteleville henkilöille. Menetelmässä tutkimukseen valituilla henkilöillä ajatellaan olevan riittävät tiedot oman osaamisensa ja kokemuksensa perusteella vastataksaan tutkimuksen tavoitteisiin (ks. esim. Etikan, Musa & Alkassim, 2016, 1–2; Palinkas ym., 2015). Tutkimukseen osallistuneen varhaiskasvatuksen opettajan tuli työskennellä vakituisesti tehtävässään, koska silloin opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa lapsiryhmän toimintaan sekä lyhyellä että pitkällä aikajännteellä. Lisäksi vakituisessa työsuhteessa työskentelee huomattavasti useammin varhaiskasvatuksen opettajan tehtävän kelpoisuuden täyttävä työntekijä. Vuoden 2012 selvityksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajien määräaikaisissa työsuhteissa 53,6 % työntekijöistä ei ollut tehtävään kelpoisuutta, kun vastaava luku virassa tai toimesta oli 7,4 %. (OAJ, 2012, 2.)

Pyrin tavoittamaan mahdollisimman suuren joukon kriteerit täyttävistä opettajista lähettämällä tutkimuslupapyyntöni kaikkiin kuntiin, jossa oli vähintään 5000 asukasta ja päiväkodissa järjestettävää varhaiskasvatustoimintaa. Tutkimusluvan myönsi yhteensä kuusikymmentyhdeksän kuntaa. Tutkimukseen valikoituneet varhaiskasvatuksen opettajat tulivat niin pienistä kuin isoistakin kunnista. Pienimmässä tutkimukseen osallistuneessa kunnassa oli vain yksi varhaiskasvatuksen opettaja toi-

messä, kun suurimmissa tutkimukseen osallistuneissa kunnissa varhaiskasvatuksen opettajan toimessa työskenteli satoja työntekijöitä.

Välitin kyselylomakkeen sähköpostitse tutkimusluvan antaneiden kuntien yhteyshenkilöille, jotka välittivät sen eteenpäin oman kuntansa toimessa työskenteleville varhaiskasvatuksen opettajille. Yhteyshenkilöinä toimivat kuntien varhaiskasvatuksesta vastaavat henkilöt, varhaiskasvatuksen suunnittelijat tai muut vastaavat toimihenkilöt. Yhteyshenkilöille lähetin kaksi erillistä sähköpostia, joissa ensimmäisessä oli toimintaohjeet kyselyn välittämiseen (ks. liite 16). Toiseen sähköpostiin laitoin saatekirjeen sekä linkin kyselylomakkeeseen (ks. liite 17). Tämän sähköpostin yhteyshenkilö pystyi välittämään suoraan mahdollisille osallistujille.

Toimintaohjeisiin ja saatekirjeeseen lihavoitiin keskeiset huomioivat asiat, kuten kuinka kauan kysely on avoinna ja kuinka kauan kyselyyn vastaaminen vie aikaa. Yhteyshenkilöitä pyysin ilmoittamaan, kun he ovat lähettäneet kyselyn eteenpäin. Lisäksi taustakysymyksissä kysyin vapaaehtoisena kysymyksenä vastaajan paikkakuntaa, jolloin pystyin seuraamaan, missä kunnissa kyselyä oli välitetty eteenpäin. Lähetin muistutusviestin kyselyn välittämisestä arviolta noin viiteentoista kuntaan, ja joissain kunnissa vastausaika saattoikin jäädä lyhyeksi. Annoin aikaa kyselyn vastaamiseen yhteensä seitsemäntoista päivää (25.9. – 11.10.2019).

Kyselyyn vastasi 625 varhaiskasvatuksen opettajaa. Kyselyyn vastanneista 40,5 % oli 40 vuotta tai nuorempia ja 59,5 % oli yli 40-vuotiaita. Vastaajista 32,8 % oli yli 50-vuotiaita. Arvioni mukaan vastaajien ikä- ja sukupuolijakauma vastaa hyvin valtakunnallista tilannetta aineistonkeruuhetkellä. Varhaiskasvatuksen henkilöstölle tehdyssä selvityksessä (Eskelinen & Hjelt, 2017) varhaiskasvatuksen henkilöstön suurin ikäluokka oli 48–57-vuotiaat (32 % vastanneista). Miesten osuus kyselyssäni oli 2,6 % vastaajista. Vastaajista 170 (27,2 %) oli suorittanut yliopistotasaisen tutkinnon, joista 49 oli suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon sekä 121 oli suorittanut kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon. Kasvatustieteen tohtorinopinon suorittaneita ei vastaajissa ollut. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita oli 238 (38,1 %), joista 20 oli suorittanut ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja 218 alemman korkeakoulututkinnon. Opistotasaisen tutkinnon oli suorittanut 217 (34,7 %) vastaajaa. Opistotasaisiin tutkintoihin lukeutuu myös yliopistossa ennen vuotta 1995 opiskelleet varhaiskasvatuksen opettajat. Vastaajista valtaosa oli valmistunut joko ennen vuotta 1995 (29,8 %) tai vuoden 2010 jälkeen (36,2 %). Yli puolella (54,1 %) vastaajista oli työkokemusta kertynyt varhaiskasvatuksen opettajan tehtävistä yli kymmenen vuotta. 61,8 % vastaajista työskenteli yli kolmevuotiaiden ryhmissä, sekaryhmissä työskenteli 22,7 % vastaajista sekä alle kolmevuotiaiden ryhmissä 15,5 % vastaajista. Vastaajista 41,1 % ilmoitti, että heidän kunnassa käytetään suhdelukua 1:8 yli kolmevuotiaiden osalta, 6,7 % ei osannut sanoa mitä suhdelukua yli kolmevuotiaiden osalta käytetään. 47 % ilmoitti, että heidän kunnassa on rajattu subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta, 9,3 % vastaajista ei osannut sanoa, onko oikeutta rajattu. 36,8 % vastaajista vastasi, että heidän ryhmässä käy sijaisia useammin

kuin kerran kuukaudessa. Kyselyyn osallistuneiden taustatiedot ovat eriteltyinä tarkemmin taulukossa 8.

Taulukko 8: Aineiston taustamuuttujat

		<i>n</i>	%
Ikä	21-30	101	16,2 %
	31-40	152	24,3 %
	41-50	167	26,7 %
	yli 50	205	32,8 %
Koulutus	KM	49	7,8 %
	KK	121	19,4 %
	Yo ennen -95	71	11,4 %
	YAMK	20	3,2 %
	AMK	218	34,9 %
	Opisto	146	23,4 %
Valmistumisvuosi (korkein aste)	Ennen 1995	186	29,8 %
	1995-2000	70	11,2 %
	2001-2005	67	10,7 %
	2006-2010	76	12,2 %
	2011-2015	111	17,8 %
	2015 jälkeen	115	18,4 %
Työkokemus	0-1 vuotta	35	5,6 %
	2-3 vuotta	63	10,1 %
	3-5 vuotta	61	9,8 %
	5-10 vuotta	128	20,5 %
	Yli 10 vuotta	338	54,1 %
Ryhmärakenne (jossa työskentelee)	Alle 3v	97	15,5 %
	Sekaryhmä	142	22,7 %
	Yli 3v	386	61,8 %
Suhdeluku 1:8 yli 3v osalta	Kyllä	257	41,1 %
	Ei	326	52,2 %
Kunnassa on rajattu subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta	Kyllä	294	47,0 %
	Ei	273	43,7 %
Sijaisia käy ryhmässä	Useamman kerran viikossa	32	5,1 %
	Noin kerran viikossa	58	9,3 %
	Useamman kerran kuukaudessa	140	22,4 %
	Noin kerran kuukaudessa	123	19,7 %
	Harvemmin	262	41,9 %

Tutkimukseeni osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien työkokemus ja lap-
siryhmän rakenne, jossa he työskentelivät, vaihtelivat merkittävästi vastaajien kou-
lutustaustoihin nähden tarkasteltuna. Tutkimuksessani yliopistokoulutustaustaisia
työskenteli suhteellisesti huomattavasti vähemmän alle kolmevuotiaiden ryhmissä
kuin ammattikorkeakoulutusta valmistuneita. Työkokemuksen osalta opistotaseiset
varhaiskasvatuksen opettajat erottuivat muita koulutustaustoja edustavista opet-
tajista selkeästi. Lähes kaikilla opistotaustaisilla varhaiskasvatuksen opettajilla oli
työkokemusta yli kymmenen vuotta. Varhaiskasvatuksen opettajien työkokemusta
ja työskentelyryhmää koulutustaustaan mukaan on esitelty taulukossa 9.

Taulukko 9: Työkokemuksen ja työskentelyryhmän jakautuminen koulutustaustoittain

	<i>KM</i>	<i>KK</i>	<i>Yo ennen -95</i>	<i>YAMK</i>	<i>AMK</i>	<i>Opisto</i>
<i>Työkokemus</i>						
<i>alle 3 vuotta</i>	26,5 %	25,6 %	-	-	21,1 %	5,5 %
<i>3-5 vuotta</i>	14,3 %	10,7 %	-	-	16,1 %	4,1 %
<i>5-10 vuotta</i>	30,6 %	22,3 %	-	35,0 %	33,9 %	3,4 %
<i>yli 10 vuotta</i>	28,6 %	41,3 %	100,00 %	65,0 %	28,9 %	87,0 %
<i>Ryhmärakenne</i>						
<i>alle 3-vuotiaat</i>	8,2 %	14,9 %	9,9 %	5,0 %	22,0 %	13,0 %
<i>sekaryhmä</i>	18,4 %	17,4 %	14,1 %	35,0 %	29,4 %	21,2 %
<i>yli 3-vuotiaat</i>	73,5 %	67,8 %	76,1 %	60,0 %	48,6 %	65,8 %

Suurin osa jätti mahdollisuuden perustella omia vastauksiaan käyttämättä. Yh-
teensä avoimia vastauksia tuli 241. Ne jakautuivat kolmelle eri väittämäosiolle, joista
ensimmäiseen perusteli vastauksiaan 101, toiseen 71 ja kolmanteen 69 tutkimuk-
seen osallistunutta henkilöä.

6.4 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston analyysin tekemällä yleiskatsauksen aineistosta hyödyntäen Web-
ropolin (3.0) perusraporttia. Analyysityökaluna käytin SPSS-ohjelman versiota 25.
Vapaamuotoista avointa osuutta käsittelin Atlas.ti (8.0) -ohjelman ilmaisversiolla,
jossa käyttöoikeus riitti kyselylomakkeen avointen vastausten analysoimiseen. Va-
paamuotoisia vastauksia hyödynsin hyödynnetty kyselylomakkeen luotettavuutta
arvioidessa (ks. luku 6.6) sekä tutkimustuloksissa (ks. luku 7).

Tallensin aineiston yhteensopivaksi sekä Exceliin että SPSS-ohjelmaan. Exceliä
hyödynsin avointen vastausten käsittelyssä ja SPSS-ohjelmalla analysoin suljetut

kysymykset. Siirrettyäni tiedot tarkistin tietojen yhdenmukaisuuden Webropolin perusraportissa oleviin tietoihin frekvenssitaulukoinnin avulla. Siirrettyäni aineiston luokittelun vastaukset vastaamaan samaa asteikkoa muuttaen kyselylomakkeessa olleiden negatiivisten väittämien vastausten arvot samansuuntaisiksi muiden vastausten kanssa. Lisäksi ryhmittelin väittämät pää- ja tuloskategorioittain (ks. luku 5).

Aloitin datan tarkastelun SPSS-ohjelman Explore-toiminnon avulla. Keskiarvojen, mediaanien, keskihajontojen, vaihteluvälien sekä histogrammien avulla sain hyvän yleiskuvan aineiston muuttujista (ks. Taanila, 2015; Vilka, 2014, 119–120). Näiden tietojen avulla pystyin jo päättämään, etteivät muuttujat olleet normaalisti jakautuneita. Tämän vielä varmistin Kolmogorov-Smirnov ja Shapiro-Wilk -testeillä (ks. Liite 15). Muuttujien mitta-asteikko on välimatka- ja suhdelukuasteikko, jolle tyypillisiä testaamenetelmiä on analyysissä hyödynnetty. (ks. Heikkilä, 2008, 194, 235–236.)

Tutkimuksessani käytin Likert-asteikkoa, jolla tarkastelin VEPP:n toteutumista pääkategorioiden sisällä yksittäin (Likert-Type Data) sekä laajempina kokonaisuuksina luomalla erilaisia summamuuttujia (Likert scale). Boone ja Boone (2012) erottelevat kaksi erilaista tapaa tarkastella Likertin asteikolle tehtyä kyselyä. Likert-type data on yksityiskohtaisempi tapa käsitellä aineistoa, jota yleensä käytetään silloin, kun kysymyksiä tarkastellaan toisistaan irrallisina. Likert-type datalle tyypillistä analysointitapaa olen käyttänyt tulosten yksityiskohtaisemmassa tarkastelussa. Likert scale data analysoidaan yhdistäen useampia kysymyksiä toisiinsa. Taulukossa 10 havainnollistan, kuinka analysoin erilaista dataa.

Taulukko 10: Likert-asteikon analyysi (mukaiillen Boone & Boone, 2012, suomennos Samuli Ranta)

	Likert-type data	Likert scale data
Aineiston kuvaus	-	Keskiarvo
Vaihtelevuus	Frekvenssi	Keskihajonta
Riippuvuudet	-	Pearsonin korrelaatiokerroin Kruskal-Wallis-testi
Muita mittareita tulosten tarkasteluun	Fraktiilit, Ristiintaulukointi	Fraktiilit, Ristiintaulukointi

Tehdessäni analyysiä arvioin, antaako keskiarvo vai moodi todellisemman kuvan tutkittavasta asiasta. Taanila (2017) toteaa, että mielipidettä mittaavissa tutkimuksissa keskiarvot antavat pääasiassa luotettavia ja uskottavia tuloksia. Mielipidemit-

tauksissa yleisesti selvitetään tunnuslukujen keskiarvo sekä keskihajonta. Nämä eivät kuitenkaan olleet riittäviä kuvaamaan, kuinka VEPP toteutuu päiväkodissa. Analyysin tukena hyödynsin eri fraktilitasoja (kuten ala- ja yläkvartiilia) kuvaamaan, kuinka hyvin VEPP toteutui päiväkodissa (ks. Heikkilä, 2008, 86).

Korrelaatiokertoimella pyritään selvittämään, miten eri asiat vaikuttavat toisiinsa. Analyysissä on tärkeää käyttää useita muuttujaa kuvaavia tunnuslukuja, jotta saadaan riittävästi tietoa tutkittavasta aineistosta. (Boynton, 2004; Vilka, 2014, 119–120.) Oletin väittämien tulosten asettuvan lineaarisesti, jolloin Likert-asteikolla muuttujien arvot 1 ja 5 edustavat tulosten ääripäitä (ks. Bartlett, 205, 103). Taustakysymykset muodostin myös lineaariselle asteikolle lukuun ottamatta koulutustaustaa. Eri koulutusten on todettu tuovan erilaista osaamista (ks. luku 2.1), jolloin jakautuma ei välttämättä ole tuloksissa lineaarinen. Lisäksi eri koulutustaustat omaavien varhaiskasvatuksen opettajien työkokemus jakautui hyvin eri tavoin. Tästä syystä johtuen huomioin työkokemuksen, kun tutkin koulutustaustan yhteyttä VEPP:n toteutumiseen. Keskiarvojen lisäksi tutkimustuloksissa keskityin erityisesti niiden arvojen osuuksiin, jotka olivat Likertin asteikolla 1–2 tai 4–5. Muuttujien arvoilla 1–2 VEPP toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien toiminnassa vähäisesti tai ei ollenkaan. VEPP:n voidaan todeta olevan osa varhaiskasvatuksen opettajien toimintaa muuttujien arvoilla 4 ja 5.

En ollut kiinnostunut sukupuolen tai paikkakunnan yhteydestä VEPP:n toteuttamiseen. Paikkakuntaa kysyttiin tutkimuksessa vapaaehtoisena kysymyksenä, jota hyödynnettiin kyselyn vastaamisen seurannassa. Suhdelukuun, varhaiskasvatusoikeuteen sekä sijaisiin liittyvistä kysymyksistä poistin vaihtoehdon *en osaa sanoa* aineiston analysointivaiheessa. Muutin sen puuttuvaksi tiedoksi. Avoinnissa vastauksissa koodasin vastaajat numeroiden heidät vastausten esiintymisjärjestyksessä aineistossa (*vastaus 1, vastaus 2 jne.*). Mikäli avoin vastaus oli eri sivulla, mutta järjestysnumero oli sama, muutin numeron lähimpään käytettävissä olevaan numeroon. Avoinnissa vastauksia tuli kyselylomakkeen kolmelle eri sivulle siten, että ensimmäiselle väittämiä sisältävälle sivulle tuli 101, toiselle 72 ja kolmannelle 69 vastausta.

6.5 Summamuuttujien tarkastelu

Tulkitsin VEPP-sisältöjen toteutumista päiväkodissa muodostamalla mittarin muuttujista summamuuttujia ja analysoimalla niiden sisältöjä. Muuttuja tarkoittaa yksittäistä väittämää ja summamuuttuja muodostetaan kahdesta tai useammasta muuttujasta (ks. esim. Metsämuuronen, 2007, 484–485). Tutkimuskysymyksiin vastatakseni loin kolmenlaisia summamuuttujia: VEPP-käytänteitä ja -elementtejä kuvaavia summamuuttujia sekä pääkomponenttianalyysiin pohjautuvia summamuuttujia. Jälkimmäisistä käytän summamuuttujien sijaan nimeä ”pääkomponen-

tit”. Summamuuttujat muodostin laskemalla muuttujat yhteen ja jakamalla summan muuttujien määrällä. Tällöin summamuuttujan arvo oli välillä 1–5.

Summamuuttujien luotettavuutta tulee tarkastella validiteetin sekä reliabiliteetin näkökulmista. Validiteetti kuvaa sitä, onko summamuuttujalla onnistuttu mittaamaan haluttua asiaa, eli tuovatko nämä vastaukset tutkimuskysymyksiin. Käsitteiden validiteettia luvussa 6.6. Reliabiliteetti puolestaan viittaa tutkimuksen toistettavuuteen. (ks. Metsämuuronen, 2007, 115–116.) Mittareiden reliabiliteettia tarkastelen tässä luvussa myöhemmin.

VEPP-käytänteitä kuvaavat summamuuttujat edustavat pääkategorioita, jotka rakensin ensimmäisessä vaiheessa tehdyn fenomenografisen analyysin pohjalta. Nimesin VEPP-käytänteitä kuvaavat summamuuttujat fenomenografisen analyysin päätutkimustuloksien mukaan, jotka olivat *opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomian tukeminen, lasten vuorovaikutussuhteet ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*. VEPP-käytänteitä edustavien summamuuttujien reliabiliteettia mittasin laskemalla niille Cronbachin alfa -kertoimen. Kerroin lasketaan muuttujille, joista summamuuttuja muodostetaan. Cronbachin alfa kerroin on välillä 0–1. Mitä lähempänä arvot ovat lukua 1, sitä korkeampi mittarin reliabiliteetti on, eli sitä johdonmukaisempia mittarin sisäiset osiot ovat. (Gliem & Gliem, 2003, 87.) Cronbachin alfalle ei ole määritelty yksiselitteistä rajaa. Heikkilän (2018, 187) mukaan luku saisi olla kuitenkin yli 0,7. Reunamon (2019) mukaan luotettavana voidaan pitää luvun 0,6 ylittäviä arvoja. Georgen ja Malleryn (2003, 231) mukaan 0,5 tai sitä heikommat arvot eivät ole hyväksyttäviä. Summamuuttujien luotettavuus vaihtelee heikon ja vahvan välillä. Heikoimman tuloksen antoi mittari *Positiiviset oppimiskokemukset* arvolla 0,591, joka oli kuitenkin korkein arvo tekemäni herkkyysoanalyysin jälkeen. Mittarin luotettavuutta vahvistin poistamalla siitä kaksi muuttujaa (väittämän nro. 24: *Pysyn laatimissani suunnitelmissa* ja väittämän nro. 31: *Mielestäni lapsen tulee aina tehdä annetut tehtävät loppuun asti*; ks. myös liite 18). Vahvimman kertoimen puolestaan sai mittari *Lapsen autonomian tukeminen* arvolla 0,815. Taulukoissa 11 ja 12 olen kuvannut, mistä muuttujista VEPP-käytänteitä mittaavat summamuuttujat muodostin.

Taulukko 11: Summamuuttujien opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset ja lapsen autonomian tukeminen muodostaneet muuttujat

Opettajan suhde lapseen	Cronbachin alfa ,647
<ol style="list-style-type: none"> 1. Keskustellessani lasten kanssa lopetan muun toiminnan 2. Vaihdan puheenaihetta, jos lapset kysyvät liian vaikeita tai arkoja kysymyksiä 3. Kysyn lapsilta päiväkodin ulkopuolisesta elämästä 4. Pidän ruokailu- ja pukemistilanteita erinomaisina mahdollisuuksina keskusteluille lasten kanssa 5. Käytän aamulla aikaa jokaisen lapsen vastaanottamiseen 6. Huomaan, että lapsesta saamani taustatiedot vaikuttavat siihen, miten kohtaan lapsen 7. Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia 8. Pohdin tilanteita lapsen näkökulmasta 9. Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla 10. Harjoittelen lasten kanssa ennakoon uusia tilanteita 11. Hoidan ristiriitatilanteet lapsen kanssa loppuun asti, vaikka minun pitäisikin olla jo muualla 12. Kohdistan palautteeni lopputuloksen sijaan lapsen toimintaan 13. Koen, että lapsen pettymystilanteissa piilee mahdollisuus vahvistaa suhdetta lapseen 14. Huomaan jatkavani lasten lauseita loppuun 15. Kiinnitän enemmän huomioita lasten reaktioihin kuin heidän sanomisiinsa 	
Positiiviset oppimiskokemukset	Cronbachin alfa ,591
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pohdin ovatko lasten tarpeet huomioitu oppimisympäristössä 2. Asettaessani toiminnalle pedagogisia tavoitteita otan huomioon perushoitotilanteet 3. Hallitsen negatiiviset tunteet toimiessani lapsiryhmässä 4. Vältän tietoisesti kieltosanoja 5. Kaikkien lasten tulee aina osallistua ohjaamaani toimintaan 6. Kokeilen uusia opetusmenetelmiä 7. Kerron lapsille, että yrittäminen on onnistumista tärkeämpää 8. Käytän kannustimina tarroja/leimoja/tms. materialistisia palkintoja 9. Muutan toimintaa lapsen tarpeiden mukaan 10. Annan oikea-aikaista palautetta lapselle 11. Kirjaan leikkutilanteista ylös havaintoja lasten taidoista 12. Riemuitsen lasten kanssa heidän onnistumisistaan 13. Sanoitan lapsen onnistumisia muiden aikuisten kuullen 14. Annan myös elein ja ilmein lapsille palautetta heidän toiminnastaan 15. Kerron lapsille, että jokaisella on omat harjoiteltavat taitonsa 	
Lapsen autonomian tukeminen	Cronbachin alfa ,815
<ol style="list-style-type: none"> 1. Arvioin näkyvätkö lasten mielenkiinnon kohteet toimintaympäristössä 2. Havainnoin lapsia selvittääkseni millaisista asioista lapsi voisi innostua 3. Suunnittelen toimintaa lasten mielenkiinnon kohteiden pohjalta 4. Keskustelen huoltajien kanssa lapsen mielenkiinnon kohteista 5. Toteutan toiminnan tavoitteita leikin kautta 6. Teen lapsen puolesta asioita, joita he osaisivat tehdä itse (kuten maidon kaataminen) 7. Hyödynnän kuvia/piirtämistä ohjeiden annossa 8. Kerron lapsille ennakoon miten eri tilanteissa lasten tulisi toimia 9. Annan lapselle paljon aikaa harjoitella omatoimisuustaitoja (kuten pukemista) 10. Suunnittelen päivän rutiinit niin, että ne mahdollistavat lasten omatoimisuuden 11. Pohdin osallisuutta yhdessä tiimiläisten kanssa 12. Pohdin oppimisympäristöä osallisuuden näkökulmasta 13. Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa 14. Suunnittelen toimintaa hyödyntäen lasten jo olemassa olevia taitoja 15. Pidän huolen, että kaikki voivat osallistua toimintaan 	

Taulukko 12: Summamuuttujien lasten vuorovaikutussuhteet ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet muodostaneet muuttujat

Lasten vuorovaikutussuhteet	Cronbachin alfa ,782
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Autan lapsia löytämään uusia ystäviä/leikkejä yhdistämällä lasten mielenkiinnon kohteita tai vahvuuksia</i> 2. <i>Harjoittelen lasten kanssa ryhmätyöskentelytaitoja</i> 3. <i>Harjoittelen lasten kanssa kaveritaitoja</i> 4. <i>Arvon tai valitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit</i> 5. <i>Keskustelen huoltajien kanssa lasten kaverisuhteista</i> 6. <i>Annan lasten itse yrittää ratkaista ristiriitoja toistensa kanssa</i> 7. <i>Harjoittelen lasten kanssa tunnetaitoja</i> 8. <i>Tuen lapsen kaverisuhteiden rakentumista</i> 9. <i>Teen ryhmäytymisharjoituksia lasten kanssa, kun ryhmädynamiikka muuttuu</i> 10. <i>Mietin, kuinka lastenvälistä vertaistukea voidaan hyödyntää jokaisessa päivän toiminnossa</i> 11. <i>Puhun meistä/me-kieltä lasten kanssa</i> 12. <i>Kiinnitän huomiota siihen, että lapset voisivat saada yhteisiä jaettuja kokemuksia</i> 13. <i>Annan lapsille mahdollisuuksia jakaa keskenään yhteisiä kokemuksia</i> 14. <i>Koen tärkeäksi rakentaa hyvää ryhmähenkeä lasten kanssa</i> 15. <i>Annan palautetta lapsen huomioidessa toista lasta</i> 	
Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet	Cronbachin alfa ,795
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Unohdan tiedottaa muita tiimiläisiä tärkeistä asioista</i> 2. <i>Koen epävarmuutta omasta tehtäväkuvastani (mitkä asiat kuuluvat minulle)</i> 3. <i>Keskustelen muiden tiimiläisten kanssa siitä, miten tiimin hyvinvointi heijastuu lapsiin</i> 4. <i>Pystyn rentoutumaan työssäni</i> 5. <i>Kerron pedagogisten ratkaisujen merkityksistä muille tiimiläisille</i> 6. <i>Käyn rakentavaa keskustelua tiimin kesken toiminnan sisällöistä</i> 7. <i>Keskityn siihen, että tiimin toiminta on johdonmukaista</i> 8. <i>Kiinnitän huomiota tiimin hyvinvointiin</i> 9. <i>Kerron huoltajille positiivisia asioita heidän lapsestaan</i> 10. <i>Jaan tiedotteita huoltajille, joissa selitän toiminnan pedagogisista sisällöistä (esimerkiksi sähköpostitse)</i> 11. <i>Koen huoltajilta saamani negatiivisen palautteen ahdistavana</i> 12. <i>Kerron päivittäisissä keskusteluissa yksilöllisiä/yksityiskohtaisia asioita huoltajille heidän lapsestaan</i> 13. <i>Perustelen toimintaa lapsen kehityksen kannalta puhuessani hankalista asioista huoltajien kanssa</i> 14. <i>Keskustelen huoltajien kanssa lapsen kehityksestä</i> 15. <i>Selitän pedagogisen toiminnan merkitystä huoltajille</i> 	

Pääkomponenttianalyysin (*principal component analysis*) avulla pyrin syventämään analyysia ja tarkastelemaan VEPP:n toteutumista tarkemmin. Analyysin avulla olen etsinyt samaa asiaa mittaavia muuttujia ensimmäisen vaiheen pääkategorioiden (*opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomian tukeminen, lasten vuorovaikutussuhteet sekä aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*) sisältä. Testatakseni aineiston riittävyyttä olen hyödyntänyt Kaiser-Meyer-Olkin testiä (ks. liite 19). Pienimmän arvon sai pääkategoria *positiiviset oppimiskokemukset* (,754). Suositeltuna alarajana pidetään 0,6, joten aineiston laajuus oli riittävä pääkomponenttianalyysiin. (ks. Hill, 2011, 28–29; Miettunen, 2006.) Pääkomponenttianalyysin avulla pyrin vähentämään dataa luomalla komponentteja tutkittavasta

aineistosta. Yhdistämällä muuttujia toiminnan toteutumista ei tarvitse tarkastella jokaisen muuttujan kohdalla erikseen (ks. DeCoster, 1998, 3; Ringnér, 2008, 303). Pääkomponenttianalyysi ei vaadi faktorianalyysin tavoin normaalijakautumaa, jolloin se sopii aineistoni analysointiin (ks. Miettunen, 2006). Analyysissä kokeilin useampaa eri menetelmää ja lopulta valitsin vinorotatoidun (Pattern Matrix) menetelmän, jolloin sain väittämät pääkategorioiden sisällä jaettua tasaisesti kahdesta neljään komponenttiin (Nokelainen, 2013). Latausten raja-arvoksi asetin 0,4 (ks. liite 19), joka riitti lähes kaikkien väittämien latautumiseen komponentteihin. Väittämien pohjalta tein sisällöllistä tulkintaa ja nimesin komponentit sisältöä yhdistävien tekijöiden mukaisesti. Komponenteille, jotka sisältävät useamman kuin yhden muuttujan, olen laskenut Cronbachin alfa -kertoimen. Jätin tuloksista pois ne komponentit, joiden Cronbachin alfa -kerroin oli pienempi kuin 0,5. Komponenteille, joiden Cronbachin alfa jäi alle 0,6, tein herkkyysanalyysin. Kyseisten komponenttien kohdalla muuttujia poistamalla ei päästy korkeampiin Cronbachin alfa -kertoimen arvoihin. Luotettavuuden arvioinnin jälkeen pääkomponentteja aineistossani oli yhteensä viisitoista. Olen esitellyt ne taulukoissa 13 ja 14. Pääkomponenttianalyysin tulokset kuvaan kokonaisuudessaan liitteessä 19.

Taulukko 13: Pääkomponentit pääkategorioista opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomian tukeminen

Pääkomponentti	Opettajan suhde lapseen
<i>Läsnä oleva vuorovaikutus</i> Cronbachin $\alpha = ,578$	1.Käytän aamulla aikaa jokaisen lapsen vastaanottamiseen 2.Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla 3.Keskustellessani lasten kanssa lopetan muun toiminnan 4.Hoidan ristiriitatilanteet lapsen kanssa loppuun asti, vaikka minun pitäisikin olla jo muualla 5.Kohdistan palautteeni lopputuloksen sijaan lapsen toimintaan
<i>Lapsen arvostaminen</i> Cronbachin $\alpha = ,512$	1.Huomaan jatkavani lasten lauseita loppuun* 2.Huomaan, että lapsesta saamani taustatiedot vaikuttavat siihen, miten kohtaan lapsen* 3.Vaihdan puheenaihetta, jos lapset kysyvät liian vaikeita tai arkoja kysymyksiä* 4.Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia *
Positiiviset oppimiskokemukset	
<i>Myönteisen oppijaminäkuvan tukeminen</i> Cronbachin $\alpha = ,668$	1.Annan myös elein ja ilmein lapsille palautetta heidän toiminnastaan 2.Riemuitsen lasten kanssa heidän onnistumisistaan 3.Sanoitan lapsen onnistumisia muiden aikuisten kuullen 4.Kerron lapsille, että yrittäminen on onnistumista tärkeämpää 5.Kerron lapsille, että jokaisella on omat harjoiteltavat taitonsa
<i>Joustavuus</i> Cronbachin $\alpha = ,528$	1.Mielestäni lapsen tulee aina tehdä annetut tehtävät loppuun asti* 2.Kaikkien lasten tulee aina osallistua ohjaamaani toimintaan*
<i>Lapsilähtöisen oppimisympäristön rakentaminen</i> Cronbachin $\alpha = ,503$	1.Kirjaan leikkitalanteista ylös havaintoja lasten taidoista 2.Muutan toimintaa lapsen tarpeiden mukaan 3.Asettaessani toiminnalle pedagogisia tavoitteita otan huomioon perushoitotilanteet 4.Pohdin ovatko lasten tarpeet huomioitu oppimisympäristössä
<i>Palkitseminen</i>	1.Käytän kannustimina tarroja/leimoja/tms. materialistisia palkintoja*
Lapsen autonomian tukeminen	
<i>Osallisuuden tukeminen</i> Cronbachin $\alpha = ,724$	1.Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa 2.Pohdin osallisuutta yhdessä tiimiläisten kanssa 3.Pohdin oppimisympäristöä osallisuuden näkökulmasta 4.Arvioin näkyvätkö lasten mielenkiinnon kohteet toimintaympäristössä
<i>Omatoimisuuden tukeminen</i> Cronbachin $\alpha = ,658$	1.Suunnittelen päivän rutiinit niin, että ne mahdollistavat lasten omatoimisuuden 2.Pidän huolen, että kaikki voivat osallistua toimintaan 3.Annan lapselle paljon aikaa harjoitella omatoimisuustaitoja (kuten pukemista) 4.Teen lapsen puolesta asioita, joita he osaisivat tehdä itse (kuten maidon kaataminen) * 5.Kerron lapsille ennakoon miten eri tilanteissa lasten tulisi toimia
<i>Mielenkiinnon kohteiden huomioiminen</i> Cronbachin $\alpha = ,660$	1.Keskustelen huoltajien kanssa lapsen mielenkiinnon kohteista 2.Suunnittelen toimintaa hyödyntäen lasten jo olemassa olevia taitoja 3.Toteutan toiminnan tavoitteita leikin kautta 4.Suunnittelen toimintaa lasten mielenkiinnon kohteiden pohjalta

*skaala käännetty (1-5 = 5-1)

Taulukko 14: Pääkomponentit pääkategorioista lasten vuorovaikutussuhteet, aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet

Pääkomponentti	Lasten vuorovaikutussuhteet
<i>Yhteisöllisyyden rakentaminen</i> Cronbachin $\alpha = ,738$	1. Annan lapsille mahdollisuuksia jakaa keskenään yhteisiä kokemuksia 2. Koen tärkeäksi rakentaa hyvää ryhmähenkeä lasten kanssa 3. Tuen lapsen kaverisuhteiden rakentumista 4. Kiinnitän huomiota siihen, että lapset voisivat saada yhteisiä jaettuja kokemuksia 5. Annan palautetta lapsen huomioidessa toista lasta 6. Keskustelen huoltajien kanssa lasten kaverisuhteista 7. Annan lasten itse yrittää ratkaista ristiriitoja toistensa kanssa
<i>Sosiaalisten suhteiden tukeminen</i> Cronbachin $\alpha = ,631$	1. Autan lapsia löytämään uusia ystäviä/leikkejä yhdistämällä lasten mielenkiinnon kohteita tai vahvuuksia 2. Mietin, kuinka lastenvälistä vertaistukea voidaan hyödyntää jokaisessa päivän toiminnossa 3. Puhun meistä/me-kieltä lasten kanssa 4. Harjoittelen lasten kanssa ryhmätyöskentelytaitoja 5. Harjoittelen lasten kanssa kaveritaitoja
	Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet
<i>Tiimin hyvinvoinnin tukeminen</i> Cronbachin $\alpha = ,780$	1. Kiinnitän huomiota tiimin hyvinvointiin 2. Keskityn siihen, että tiimin toiminta on johdonmukaista 3. Käyn rakentavaa keskustelua tiimin kesken toiminnan sisällöistä 4. Keskustelen muiden tiimiläisten kanssa siitä, miten tiimin hyvinvointi heijastuu lapsiin 5. Kerron pedagogisten ratkaisujen merkityksistä muille tiimiläisille
<i>Tiimityön toimivuuteen keskittyminen</i> Cronbachin $\alpha = ,546$	1. Koen epävarmuutta omasta tehtäväkuvastani (mitkä asiat kuuluvat minulle) * 2. Koen huoltajilta saamani negatiivisen palautteen ahdistavana * 3. Pystyn rentoutumaan työssäni 4. Unohtan tiedottaa muita tiimiläisiä tärkeistä asioista *
<i>Positiivisen yhteistyösuhteen luominen huoltajiin</i> Cronbachin $\alpha = ,648$	1. Kerron huoltajille positiivisia asioita heidän lapsestaan 2. Kerron päivittäisissä keskusteluissa yksilöllisiä/yksityiskohtaisia asioita huoltajille heidän lapsestaan 3. Keskustelen huoltajien kanssa lapsen kehityksestä 4. Perustelen toimintaa lapsen kehityksen kannalta puhuessani hankalista asioista huoltajien kanssa
<i>Toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille</i> Cronbachin $\alpha = ,545$	1. Jaan tiedotteita huoltajille, joissa selitän toiminnan pedagogisista sisällöistä (esimerkiksi sähköpostitse) 2. Selitän pedagogisen toiminnan merkitystä huoltajille

*skaala käännetty (1-5 = 5-1)

VEPP-elementtejä kuvaavia summamuuttujia oli kaksi. Elementtejä kuvaavat summamuuttajat kuvasivat lapsen oppimisen tukemista yksilöllisesti ja yhteisöllisesti. Summamuuttuja *motivaatio ja oppijaminäkuva* keskittyi yksilöön ja mittasi, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat tukevat oppimismotivaation ja myönteisen oppijaminäkuvan rakentumista. Rakensin summamuuttujan kolmestakymmenestä kahdesta muuttujasta, jotka tulivat ensimmäisen osion päätutkimustulosten pääkategorioista *opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset* sekä *lapsen autonomian tukeminen*. Toinen elementtejä kuvaava summamuuttuja keskittyi oppijan kokemukseen yhteisöllisestä näkökulmasta muodostuen kahdestakymmenestä kahdeksasta muuttujasta. Se painottui ensimmäisen vaiheen tutkimustulosten pääkategoriaan *lasten vuorovaikutussuhteet*, mutta sisälsi muuttujia myös kaikista muista pääkategorioista. Valitsin muuttujat siten, että ne liittyivät joko lasten sosiaalisiin suhteisiin tai oppimisilmapiiriin. Summamuuttuja *ilmapiiri ja sosiaaliset*

suhteet mittaa, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat tukevat myönteisen ilmapiirin muodostumista sekä sosiaalisia suhteita päiväkodissa. VEPP-elementtejä kuvaavissa summamuuttujissa jätin ulkopuolelle ne muuttujat, jotka keskittyivät aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. Muuttujat, joista elementtejä edustavat summamuuttujat muodostin, on esitetty liitteessä 8. Taulukossa 15 esittelen VEPP-elementtiä mittaavien summamuuttujien reliabiliteettia, minkä tein laskemalla summamuuttujille Cronbachin alfa -kertoimen.

Taulukko 15: VEPP-elementtejä mittaavien summamuuttujien luotettavuus

Elementtejä kuvaavat mittarit	n	Cronbachin alfa
Motivaatio ja oppijaminäkuva	32	,819
Ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet	28	,824

VEPP:n toteutumista kokonaisuudessaan mittasin luomalla summamuuttuja muuttujista 1–77 eli yhdistämällä kaikki muut paitsi taustamuuttujat. Summamuuttujan *VEPP:n toteutuminen* päiväkodissa antoi erinomaisen arvon Cronbachin alfa -kertoimelle, 0,922. Mittarin muodostaneet muuttujat löytyvät liitteestä 6.

Summamuuttujien VEPP:n toteutumisen, VEPP-käytänteiden ja VEPP-elementtien kuvaamisessa hyödynsin keskiarvoa, keskihajontaa, minimi- ja maksimi-arvoja, fraktiilejä sekä Pearsonin korrelaatiokerrointa. Fraktiilejä kuvasin seitsemällä asteikolla eli 5, 10, 25, 50, 75, 90 ja 95 prosentin osuuksilla. Fraktiilejä käytetään kuvaamaan, kuinka iso osuus vastauksista on kyseisen raja-arvon alapuolella (Heikkilä, 2008, 84–85). Näitä raja-arvoja käytin tuloksissa kuvatessani tarkemmin VEPP:n toteutumista päiväkodissa.

Muuttujien analysointi

Pidin tutkimuksessani tilastollisesti merkitsevästä p-arvoa, joka on alle 0,05. Tilastollisesti erittäin merkitsevästä pidin p-arvoja, jotka ovat alle 0,01. P-arvot, jotka ovat 0,05 tai suurempia, ovat tilastollisesti merkityksettömiä. (Heikkilä, 2008, 195; Holton & Burnett, 2009, 42.) Riippuvuuksien määrittelyssä hyödynsin Pearsonin korrelaatiokerrointa, Kruskal-Wallis-testiä ja ristiintaulukointia. Pearsonin korrelaatiokerroin mittaa kahden muuttujan välistä lineaarista eroa, mikä sopii muuttujille, jotka on sijoitettu suhde- tai järjestysasteikolle (Heikkilä, 2008, 90–92; Holton & Burnett, 2009, 41–42). Päädyin Pearsonin korrelaatiokertoimen käyttämiseen, koska se on yleisimmin käytetty kerroin. Murray (2013, 260–261) on testannut Likertin asteikolla tehtyä kyselyä käyttäen Pearsonin korrelaatiokerrointa ja Spearmanin

sekä Kendallin järjestyskorrelaatiokerrointa. Tuloksissaan hän tuo esille, että kaikki korreloivat yhdenmukaisesti, kun p-arvo on pienempi kuin 0,05. Samaan tulokseen päädyin myös itse, kun tarkastelin riippuvuuksia eri korrelaatiokertoimilla.

Taustamuuttujien *ikä, valmistumisvuosi, työkokemus, sijaisten yleisyys, rajaukset* sekä *ryhmärakenne* riippuvuuksia suhteessa väitteisiin analysoin laskemalla niille Pearsonin korrelaatiokertoimet. Rajauksilla tarkoitetaan vastauksia, joissa suhdeluvun on ilmoitettu olevan yli kolmevuotiaiden ryhmässä 1:8 sekä kunnassa on vastauksen mukaan rajattu subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta. Suhdelukujen vaikutusta tarkastelin ottamalla huomioon, että vastaajan tulee työskennellä yli kolmevuotiaiden kanssa. Laskin korrelaatiokertoimen myös niiltä vastaajilta, jotka työskentelivät yli kolmevuotiaiden kanssa ja he olivat vastanneet molempiin rajauksiin kyllä (n=128). Rakensin mittarin ”Compute Variable” -toiminnon avulla ja se on nimeltään *rajaukset*.

Koulutustaustat yhdistin niputtamalla yliopisto- (yo), ammattikorkeakoulu- (amk) ja opistopohjaiset (opisto) koulutukset omiksi arvoikseen. Yliopistosta ennen vuotta 1995 valmistuneet luin opistopohjaisiin. Koulutustaustan yhteyttä suhteessa väittämiin tarkastelin hyödyntämällä Kruskal-Wallis-testiä sekä ristiintaulukointia. Kruskal-Wallis-testi soveltuu hyvin käytettäväksi silloin, kun keskiarvot eivät ole paras tunnusluku tai ei ole varmuutta siitä, ovatko vastaukset normaalisti jakautuneita. (Metsämuuronen, 2007, 711; Taanila, 2013.) Testi sopi koulutustaustan riippuvuuksien tarkasteluun, koska en oletanut koulutustaustojen järjestyvän lineaarisesti. Kruskal-Wallis-testin avulla voidaan testata väitteiden nollahypoteesit, eli onko jakauma kaikilla koulutustaustoilla samanlainen. Koulutustaustojen eroja on tarkasteltu Pairwise Comparisons -näkymän avulla, jolloin saadaan selville, mikä ryhmien välillä on merkitsevä ero. (Taanila, 2013; Vargha & Delaney, 1998, 170.) Kruskal-Wallis-testiä käytin löytääkseni mahdollisia riippuvuuksia, joita korrelaatiokertoimilla ei ollut mahdollista löytää. Lisäksi laskin Pearsonin korrelaatiokertoimen koulutusasteittain: *ylempi korkeakoulututkinto, alempi korkeakoulututkinto* sekä *opistotasoinen tutkinto*. Näiden jälkeen tarkastelin yksityiskohtaisesti tilastollisesti merkitseviä riippuvuuksia ristiintaulukoinnin avulla.

Huomioitavaa on myös, että varhaiskasvatuksen opettajien työkokemus vaihteli eri koulutustaustojen mukaan (ks. myös luku 2.1). Tämän vuoksi tarkastelin koulutusryhmien (koulutustausta ja -aste) riippuvuutta huomioiden opettajien työkokemuksen. Tämä onnistui SPSS-ohjelman select cases -toiminnon avulla. Koodissa hyödynnettiin *or-* (ja) sekä *or-* (tai) käskyjä, joiden avulla pystyin valitsemaan tuloksista haluamani arvot. Taulukossa 16 esittelen eri koulutustaustojen jakautumista työkokemuksen ollessa viisi vuotta tai enemmän. Työkokemuksen vii-tearvoksi määritin viisi vuotta, jolloin otoskoko jokaisella muuttujalla oli riittävän iso tuottaakseen luotettavan tuloksen.

Taulukko 16: Varhaiskasvatuksen opettajien työkokemus yli 5 vuotta koulutuksittain

<i>Koulutus</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>KM</i>	29	59,2 %
<i>KK</i>	77	63,6 %
<i>YAMK</i>	20	100 %
<i>AMK</i>	137	62,8 %
<i>Opisto (yo ennen -95+opisto)</i>	203	93,6 %

Korrelaatiokertoimen suuruus ei välttämättä anna isoissa otoksissa luotettavaa kuvaa riippuvuuden merkityksellisyydestä (ks. Heikkilä, 2008, 206–207). Tämän vuoksi tilastollisesti merkitsevästi korreloivat muuttujat tarkistin ristiintaulukoinnin avulla. Ristiintaulukointi on menetelmänä havainnollinen, sillä sen avulla voidaan tutkia kahden muuttujan välistä yhteyttä. Menetelmänä se on raskas, jos muuttujia tai arvoluokkia on useita. (ks. esim. Goodman, 1979; Heikkilä, 2008, 183, 210.) Ristiintaulukointia hyödynsin muuttujien riippuvuussuhteiden sisällöllisessä tulkinnassa, kun riippuvuus oli tilastollisesti merkitsevä. Ristiintaulukoinnissa hyödynsin prosenttilukuja, joiden avulla minun oli helppo verrata eri ryhmiä toisiinsa (Heikkilä, 2008, 150). Tarkastelin riippuvuuksia aina kokonaisuuksina, mutta erityisesti kiinnitin huomioita ääripäiden vastauksiin. Keskeisiä Likert-asteikon muuttujia olivat siten 1 ja 2 sekä 4 ja 5. Mikäli selite oli *kuvaa minua huonosti*, laskin siihenmukaan arvot, joihin oli vastattu *kuvaa minua erittäin huonosti* (arvot 1–2). Jos selitteessä mainittiin kuvaa minua *erittäin huonosti*, lukeutui siihen silloin ainoastaan tämä ääripään arvo (1). Muissa selitteissä käytin samaa periaatetta. Tulosten kuvauksissa usein kiinnitin huomioita ääripäiden yhteenlaskettuun prosentuaaliseen osuuteen, jonka sain laskemalla eri muuttujien suhteellinen keskiarvo. Taulukossa 17 olen mallintanut tulosten kuvaamista.

Taulukko 17: Esimerkki tulosten esittämisestä taustatiedoissa.

Selite: Vastaukset muuttujaan X toteutuu 40-vuotiaiden tai nuorempien arvioissa huonosti/erittäin huonosti			
Muuttujat	kuvaa minua huonosti (%)	kuvaa minua erittäin huonosti (%)	Tuloksissa esitetään, kun selite
21-30v 31-40v	20,0 % 20,0 %	30,0 % 10,0 %	Kuvaa huonosti: (20 % + 30 % + 20 % + 10 %) / 2 = 40 %
21-30v 31-40v	20,0 % 20,0 %	30,0 % 10,0 %	Kuvaa erittäin huonosti: (30 % + 10 %) / 2 = 20 %

Tarkempaa sisällöllistä analyysia taustamuuttujille tein tarkastelemalla taustamuuttujien suhdetta pääkomponentteihin sekä tutkimalla taustamuuttujien suhdetta yksittäisiin väittämiin. Nämä esittelen ja erittelen liitteissä 9–14. Tilastollisesti merkitseviä riippuvuuksia löysin muuttujien ja vastaajien iän väliltä yhteensä 25, suhteessa valmistumisvuoteen 12, työkokemukseen 17, sijaisten yleisyyteen 1, rajauksiin 3, ryhmärakenteeseen 33, koulutusasteeseen 4 sekä koulutustaustaan 21. Ryhmärakenne, ikä ja työkokemus vaikuttivat tuloksiin voimakkaimmin.

6.6 Luotettavuus

Kvantitatiivisen tutkimuksen kokonaisluotettavuuden muodostavat *validiteetti* ja *reliabelius*. Validiteetti tarkoittaa tutkimuksen kykyä mitata tutkittavaa aihetta. Reliabelius puolestaan arvioi tutkimuksen toistettavuutta tutkijasta riippumatta. (Vilka, 2014, 149–152; Zohrabi, 2013, 259.) Pyysin varhaiskasvatuksen opettajia arvioimaan omaa toimintaansa väittämiin perustuen. Oman toiminnan arviointi voi aiheuttaa tuloksiin systemaattista virhettä, jos vastaaja sortuu oman toiminnan kaunisteluun ja ylioptimistisuuteen. Reliabiliteetilla tarkoitetaan kykyä tuottaa sattumanvaraisia tuloksia aineistosta. Alhainen reliabiliteetti johtuu yleensä satunnaisvirheistä, jotka ovat sitä yleisempiä, mitä pienempi otanta on kyseessä. Reliabiliteettia tarkastellaan, jotta voidaan todeta mittareiden eri osioiden mittaavan samantyyppistä asiaa. (Heikkilä, 2008, 186–187.)

Aineiston riittävyyteen varauduin keräämällä tutkimuslupia valtakunnallisesti yhteensä kuudestakymmenestä yhdeksästä eri kunnasta. Lähetin tutkimuslupapyyntöni kaikkiin kuntiin, joissa asukasluku oli vähintään 5000 asukasta edellytyksenä, että kunnalla oli omaa päiväkodissa järjestettävää varhaiskasvatustoimintaa. Heikkilä (2008, 45) antaa viitearvoksi otoskokoon 200–300, mikäli perusjoukkoon kuuluu ryhmiä, joiden välisiä eroja vertaillaan. Otokoko 500–1000 on riittävä valtakunnallisiin kuluttajatutkimuksiin. Tutkimukseni kvantitatiivinen aineisto

koostuu 625 vastauksesta. Arvioin aineiston olevan riittävä eri ryhmien väliseen vertailuun sekä tuomaan esille, kuinka VEPP toteutuu päiväkotikontekstissa. Suurempi aineisto olisi mahdollistanut koulutustaustojen syvemmän analyysin esimerkiksi koulutustaustojen vertailussa ensimmäisen työvuoden aikana. Käyttämäni mittareiden reliabiliteettia arvioin laskemalla niille Cronbachin Alfa -kertoimen (ks. luku 6.4).

Kvantitatiivisessa osiossa korostui kyselylomakkeen laadinta ja sen struktuuri. Kyselylomakkeen validiteettia arvioidessa on tarkasteltava, vastaavatko väittämät tutkimuskysymyksiin ja mittaavatko ne haluttua asiaa. (ks. Boynton & Greenhalg, 2004, 1314; Heikkilä, 2008, 186; Schrepp, Hinderks & Thomaschewski, 2017, 40–41.) Suoritin tutkimukseni ensimmäisen vaiheen eli haastattelututkimuksen rakentaakseni kyselylomakkeen. Haastatteluiden fenomenografisen analyysin avulla (ks. luku 4.4) olen pyrkinyt vahvistamaan kyselylomakkeen validiteettia. Kyselylomakkeen rakenne perustuu kvalitatiivisen osuuden tutkimustuloksiin. Kvalitatiivisen vaiheen luotettavuutta olen tarkastellut luvussa 4.5.

Kyselyn sisäistä validiutta voidaan arvioida käsitevalidiuden (Construct validity) avulla. Tässä huomio kiinnittyy yksittäisiin väittämiin. (ks. Metsämuuronen, 2007, 65.) Olen muodostanut väittämät kvalitatiivisen analyysin päätutkimustulosten perusteella, jolloin väittämien sisältö kohdentuu pääkategorioihin *opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomian tukeminen, lasten vuorovaikutussuhteet ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*. Kyselylomakkeessa keskityin rakentamaan selkeitä väittämiä, joista pyrin karsimaan pois monitulkinnaisuuden. Kyselyn testivaiheessa kiinnitin huomiota väittämien sisältöön sekä muotoon, jotta niiden välittämä viesti olisi mahdollisimman yksiselitteinen (ks. Boynton, 2004; Taanila, 2012; Zohrabi, 2013, 259). Yksittäisten väittämien lisäksi pyysin testivaiheessa palautetta väittämien rytmistä sekä kyselystä kokonaisuutena. Rakenteessa kiinnitin huomiota siihen, etteivät peräkkäiset väittämät olisi toisiaan johdattelevia. Joidenkin väittämien viestiä minun oli hiottava yksiselitteisemmäksi täytesanojen, kuten *aina*, avulla (ks. myös Martin, 2004, 6). Nämä myös herättivät kysymyksiä vastaajien joukossa.

”Aina ja en koskaan on äärimmäisiä vastauksia.” Vastaus 9

”Koen aina vastauksen hallitsevana, kukaan ei tee mitään aina.” Vastaus 14

Skaalaukseen pyysin palautetta kvantitatiivisen tutkimuksen asiantuntijalta, Lapin yliopiston yliopistonlehtori Arto Selkälältä. Selkälä (16.9.2019) totesi kahden eri skaalan käyttämisen hyväksi ideaksi. Hyödyntämällä kahta erilaista skaalaa voidaan ehkäistä satisficing-ilmiötä eli vastaajien taipumusta tottua kyselyn väittämiin (ks. Vannette & Krosnick, 2013, 317–319). Kyselyä testanneiden henkilöiden antaman palautteen myötä hioin myös vastausvaihtoehtoja selkeämmäksi.

Kyselylomakkeen väittämien selkeys oli ilmeisesti onnistunut. Vastaajista vain kuusi kommentoi avoimissa osioissa, ettei ymmärtänyt yhden tai useamman väittämän sisältöä. Yksi vastaajista (vastaus 23) toi esille, että koska väittämiin vastaaminen oli pakollista, hän vastasi *ei hyvin eikä huonosti* (arvo 3) niihin kysymyksiin, joiden sisältöä ei ollut ymmärtänyt.

”Vastasin ei hyvin ei huonosti kysymyksiin, jotka eivät ihan auenneet minulle.”

Vastaus 23

Kielellisesti pyrin rakentamaan kyselylomakkeen mahdollisimman selkeään kieliasuun huomioiden, että kysely on kohdistettu nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajille. Esimerkiksi väittämässä 8 (*Asettaessani toiminnalle pedagogisia tavoitteita otan huomioon perushoitotilanteet*) käytin sanaa perushoitotilanteet, koska tämä on ymmärrettävämpi käsite kuin esimerkiksi perustoiminnot-käsite. Taanila (2012) toteaaakin olevan tärkeää, että väittämät on aseteltu tutkittavan ryhmän mukaan ja siinä käytetään osallistujille tuttuja käsitteitä. (ks. myös Boynton, 2004; Hinkin, 2005, 164–168.)

Tilastollista aineistoa pyrin esittämään mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi. Aineiston analyysin luotettavuutta lisäsi se, että tilastollisesti merkitsevät riippuvuudet tarkistin ristiintaulukoinnin avulla. Aineiston analyysissä pohdin myös, miten tulosten esittäminen olisi kaikkein kuvaavinta.

7 Tulokset, II vaihe

Tarkastelen VEPP:n toteutumista kokonaisuudessaan sekä VEPP-käytänteiden ja -elementtien toteutumisen näkökulmasta. Taustamuuttujia tarkastelen sen jälkeen, kun olen käsitellyt VEPP:n toteutumista päiväkodissa. Taustamuuttujista summamuuttujiin vaikuttivat merkittävästi *ikä*, *työkokemus* sekä *lapsiryhmän rakenne*. Nämä kolme korreloivat merkittävästi myös VEPP:n toteuttamiseen päiväkodissa (työkokemus 0,093, ikä 0,094, lapsiryhmän rakenne 0,085). Ikä ja työkokemus olivat vahvassa yhteydessä toisiinsa, joten näitä kahta käsitellen yhdessä. Valmistumisvuosi ei korreloinut merkittävästi VEPP:n toteutumista kuvaavaan summamuuttujaan, vaikka sen yhteys ikään ja työkokemukseen oli vahva. Tämä voi selittyä sillä, että osa oli jatkanut opintojaan ylempään korkeakoulututkintoon. Koulutuksen yhteyttä tuloksiin tarkastelen erikseen. Muista taustatekijöistä rajaukset sekä sijaiset korreloivat yksittäisiin muuttujiin, mutta eivät summamuuttujiin. Näistä kerron tulosten yhteenvedon yhteydessä (ks. luku 7.5). Väitteiden ja taustatekijöiden välisiä suhteita kuvaan yksityiskohtaisesti liitteissä 9–14.

Osana tulostekuvailua arvioin VEPP:n toteutumisen osana toimintakulttuuria keskiarvioihin nojaten. Varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat omaa toimintaansa Likertin viisiportaisella asteikolla. Päiväkodin toimintakulttuurissa voidaan todeta muuttujien sekä summamuuttujien sisältöjen olevan osa toimintaa, kun keskiarvo on kolme tai sitä parempi. Likert-väittämien arvoilla yksi ja kaksi muuttuja oli joko harvoin tai ei ollenkaan mukana toiminnassa. Helpottaakseni tulosten kuvailua sanallistin VEPP:n toteutumista päiväkodin toimintakulttuurissa taulukon 18 mukaisesti. Taulukko 18 sisältää summamuuttujien keskiarvovälejä vastaavat sanalliset arviot: keskiarvon ollessa lähellä neljää ja viittä VEPP-sisältöjä toteutetaan hyvin tai erittäin hyvin toiminnassa. Keskiarvon ollessa kolmen ja neljän välillä VEPP-sisältöjä toteutetaan toiminnassa osittain. Kolmen alittavissa keskiarvioissa olen arvioinut VEPP-sisältöjen olevan osa toimintaa vain harvoin tai satunnaisesti. Asteikko on laadittu kuuteen sanalliseen arvioon: *erittäin heikko*, *heikko*, *tyydyttävä*, *kohtalainen*, *hyvä* ja *erittäin hyvä*.

Taulukko 18: VEPP:n toteutumisen arvio osana varhaiskasvatuksen opettajien toimintakulttuuria

Erittäin heikko	Heikko	Tyydyttävä	Kohtalainen	Hyvä	Erittäin hyvä
< 2,5	2,5–2,99	3,0–3,49	3,5–3,99	4,0–4,49	4,5–5,0

7.1 VEPP:n toteutuminen päiväkodissa

Kyselylomakkeessa oli 77 väittämää, joista tein summamuuttujan, joka kuvaa VEPP:n toteutumista päiväkodissa. Summamuuttujan rakensin koko kyselystä, ja se mittaa kaikkien 625 varhaiskasvatuksen opettajan keskiarvoja, kun he arvioivat omaa toimintaansa päiväkodissa. Summamuuttujan *VEPP:n toteutuminen päiväkodissa* keskiarvo on 3,98. Taulukossa 18 (ks. luku 7) esitetyn asteikon mukaisesti voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen opettajien arvioissa VEPP toteutuu päiväkodissa kohtalaisesti. Summamuuttujan vaihteluväli on arvojen 2,70 sekä 4,75 välillä. VEPP siis toteutuu päiväkodeissa hyvin vaihtelevasti. Keskiarvolla 2,70 voidaan todeta, että VEPP toteutuu heikosti eli sitä toteutetaan vaihtelevasti osana pedagogista toimintaa. Keskiarvolla 4,75 voidaan todeta VEPP:n olevan vahvana osana varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista toimintaa päiväkodissa. Taulukossa 19 olen kuvannut VEPP:n toteutumista fraktiilien avulla, mikä havainnollistaa vastausten hajontaa paremmin. Fraktiilit osoittavat, että 90 % keskiarvoista ovat välillä 3,53–4,46. Tämä tarkoittaa, että suurin osa vastaajista arvioi VEPP:n toteutuvan kohtalaisesti tai hyvin osana heidän omaa toimintaansa.

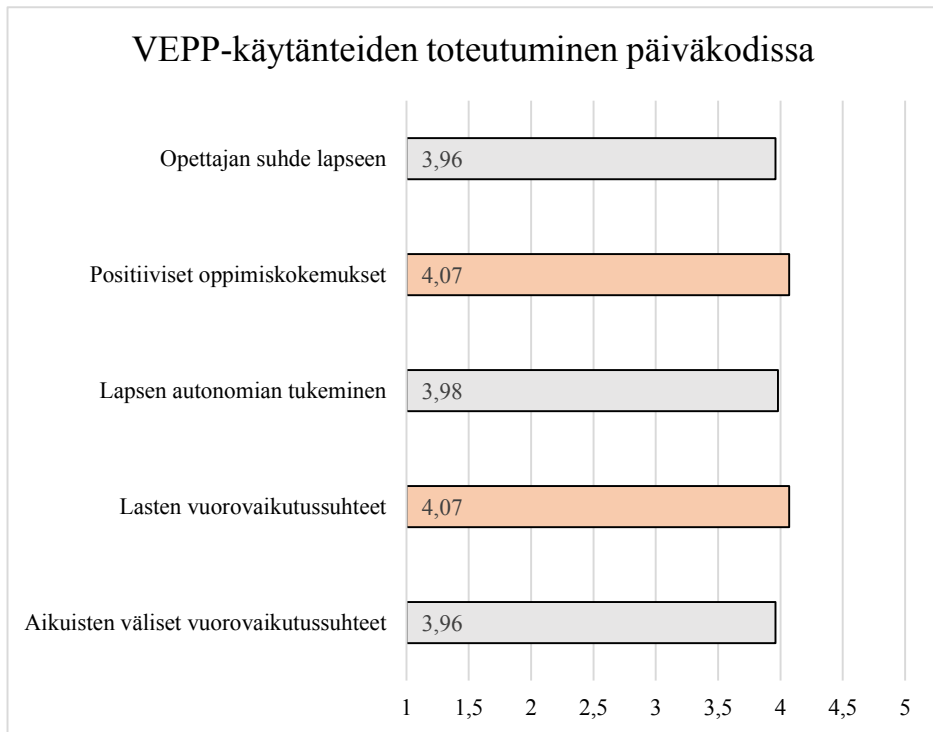
Taulukko 19: VEPP:n toteutumisen jakautuminen

<i>Summamuuttuja</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>min. ja max. etäisyys</i>	<i>ka</i>	<i>std.</i>		
<i>VEPP:n toteutuminen päiväkodissa</i>	2,70	4,75	2,05	3,98	,28		
VEPP:n toteutumisen fraktiilit							
<i>Summamuuttuja</i>	5 %	10 %	25 %	50 %	75 %	90 %	95 %
<i>VEPP:n toteutuminen päiväkodissa</i>	3,53	3,64	3,80	3,97	4,17	4,34	4,46

Syvällisempää tarkastelua varten muodostin kyselylomakkeen muuttujista viisi erillistä summamuuttujaa, jotka vastaavat vaiheen 1 päätutkimustuloksia. Summamuuttujat muodostuvat 15 muuttujasta, jotka kuvaavat kyseisen summamuuttujan sisältöjä (ks. liite 7). VEPP-käytänteitä mittaavat summamuuttujat olivat *opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomian tukeminen, lasten vuorovaikutussuhteet* sekä *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*.

VEPP-käytänteitä mittaavien summamuuttujien välillä oli havaittavissa jonkin verran vaihtelua. Kyselylomakkeessa varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat summamuuttujat, jotka keskittyivät positiivisiin oppimiskokemuksiin sekä lasten vuorovaikutussuhteiden tukemiseen kaikkein korkeimmilla arvoilla. Keskiarvo molemmilla

summamuuttujilla on 4,07. Keskiarvon perusteella voidaan todeta opettajien keskittyvän positiivisiin oppimiskokemuksiin sekä tukevan lasten välisiä vuorovaikutussuhteita yleisesti hyvin. Muut summamuuttujat jäivät keskiarvoltaan neljän alapuolelle. Muuttujat, joista nämä summamuuttujat ovat rakentuneet, sisältävät jo enemmän arvoja 1, 2 ja 3, jotka ovat arvoltaan neutraaleja tai eivät kuvaa positiivisen pedagogiikan toteutumista päiväkodissa. Kaikkien näiden kolmen summamuuttujan keskiarvot ovat kuitenkin lähellä neljää. Voidaankin todeta varhaiskasvatuksen opettajien oman toiminnan arvioinnin pohjalta, että päiväkodissa toteutuvat kohtalaisesti VEPP-käytänteet, jotka käsittelevät aihepiirejä *opettajan suhde lapseen*, *lapsen autonomian tukeminen* sekä *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*. Kokonaisuudessaan summamuuttujien väliset keskiarvot ovat jakautuneet välille 3,96–4,07. VEPP-käytänteiden toteutumisen keskiarvoja olen kuvannut kuviossa 5.



Kuvio 5: VEPP-käytänteiden toteutuminen päiväkodissa

Summamuuttujien sisällä vastaajien keskiarvot VEPP-käytänteiden osalta vaihtelevat hyvin paljon. Kaikissa summamuuttujissa heikoin arvo jää alle kolmen, jolloin voidaan todeta VEPP-käytänteiden kyseisen summamuuttujan osalta toteutuvan

heikosti. Keskihajonnaltaan summamuuttujien arvot ovat kuitenkin huomattavasti yhtenäisemmät keskihajonnan ollen välillä 0,27–0,39. Tarkasteltaessa VEPP-käytänteiden toteutumista fraktiilien avulla näkyy, että 95 % vastaajista ylittävää arvon 3,33 kaikki summamuuttujat huomioiden. Suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista arvioi siis toteuttavansa VEPP-käytänteitä päiväkodissa ainakin tyydyttävällä tasolla. Jokaisessa VEPP-käytänteitä mittaavassa summamuuttujassa vähintään neljännes vastaajista ylsi arvoon neljä. Skaalan ollessa välillä 1–5 voidaan todeta neljän ylittävät keskiarvot vähintään hyväksi (ks. luku 7). VEPP-käytänteiden toteutumisen jakautumista olen kuvannut taulukossa 20.

Taulukko 20: VEPP-käytänteiden toteutumisen jakautuminen

<i>Summamuuttuja</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>min. ja max. etäisyys</i>	<i>ka</i>	<i>std.</i>		
<i>Opettajan suhde lapseen</i>	2,53	4,87	2,34	3,96	,31		
<i>Positiiviset oppimiskokemukset</i>	2,80	4,80	2,00	4,07	,27		
<i>Lapsen autonomian tukeminen</i>	2,80	4,93	2,13	3,98	,37		
<i>Lasten vuorovaikutussuhteet</i>	2,53	2,93	2,40	4,07	,34		
<i>Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet</i>	2,67	5,00	2,33	3,96	,39		
VEPP-käytänteiden toteutumisen fraktiilit							
<i>Summamuuttuja</i>	5 %	10 %	25 %	50 %	75 %	90 %	95 %
<i>Opettajan suhde lapseen</i>	3,47	3,60	3,73	3,93	4,20	4,36	4,47
<i>Positiiviset oppimiskokemukset</i>	3,67	3,73	3,93	4,07	4,27	4,40	4,53
<i>Lapsen autonomian tukeminen</i>	3,33	3,51	3,73	4,00	4,20	4,47	4,60
<i>Lasten vuorovaikutussuhteet</i>	3,53	3,67	3,87	4,07	4,27	4,53	4,67
<i>Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet</i>	3,33	3,47	3,73	4,00	4,20	4,47	4,66

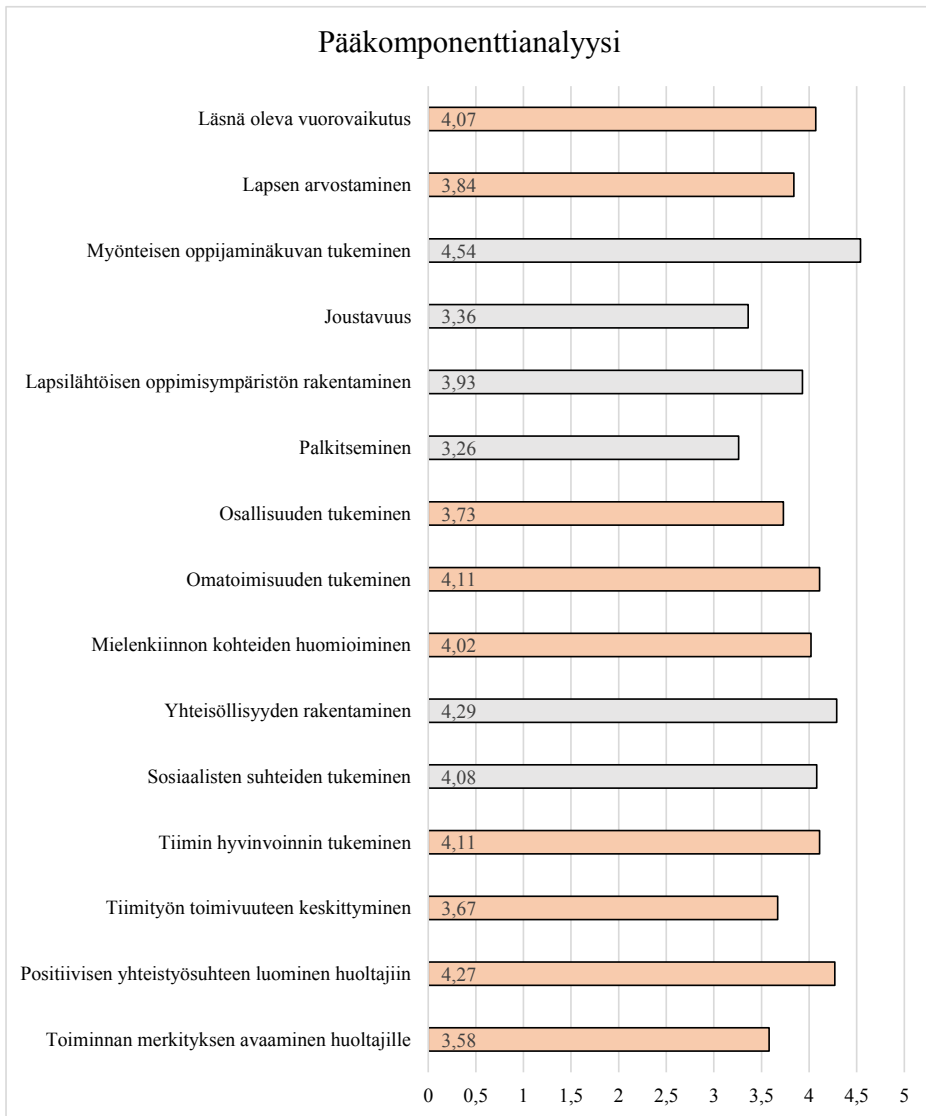
Summamuuttujien keskinäistä yhteyttä tutkin laskemalla niille Pearsonin korrelaatiokertoimen. Summamuuttujat korreloivat tilastollisesti merkitsevästi ja hyvin vahvasti toistensa kanssa. Opettajien arvioiden pohjalta voidaan toiminnan todeta olevan kokonaisvaltaista VEPP:n osalta, koska positiivinen yhteys kaikkien summamuuttujien väliltä oli löydettävissä. Summamuuttujien väliset riippuvuudet olen esittänyt taulukossa 21.

Taulukko 21: Pearsonin korrelaatiokertoimet summamuuttujien VEPP-käytänteiden välillä

	Opettajan suhde lapseen	Positiiviset oppimiskokemukset	Lapsen autonomian tukeminen	Lasten vuorovaikutussuhteet	Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet
Opettajan suhde lapseen	1	,649**	,594**	,565**	,561**
Positiiviset oppimiskokemukset	,649**	1	,628**	,646**	,600**
Lapsen autonomian tukeminen	,594**	,628**	1	,713**	,660**
Lasten vuorovaikutussuhteet	,565**	,646**	,713**	1	,626**
Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet	,561**	,600**	,660**	,626**	1

Pääkomponenttianalyysin pohjalta tutkin VEPP:n toteutumista tarkemmin. Joikaisessa pääkategoriassa VEPP toteutuu opettajien arvioiden mukaan keskimäärin hyvin vähintään yhden pääkomponentin kohdalla. Heikoiten VEPP toteutuu opettajien arvioiden mukaan pääkomponenteissa *palkitseminen* (ka. 3,26), *joustavuus* (ka. 3,36) sekä *toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille* (ka. 3,58). Haastattelemani opettajat kertoivat hyödyntävänsä yhteisöllisiä palkintoja ja käyttävän vain harvoin aineellisia palkintoja (ks. luku 5.4.2). Haastattelemini opettajien mukaan joustavuudella voitiin huomioida lasten tarpeita toiminnan yhteydessä. Haastatelluissa nostettiin myös esille, että lasta voitiin rohkaista ja kannustaa mukaan toimintaan, mutta pakottaminen ei ollut hyväksyttävää (ks. luku 5.2.1). Haastateltavat opettajat ymmärsivät toiminnan avaamisen huoltajille tukevan lapsen kehitystä ja lisäävän huoltajien osallisuutta (ks. luku 5.5.2).

Pääkomponenteista parhaan keskiarvon puolestaan saavat *positiivisen yhteistyösuhteen luominen huoltajiin* (ka. 4,27), *yhteisöllisyyden rakentaminen* (ka. 4,29) sekä *myönteisen oppijaminäkuvan tukeminen* (ka. 4,54). *Positiivisen yhteistyösuhteen luominen huoltajiin* sekä *myönteisen oppijaminäkuvan tukeminen* kuuluvat pääkategoriaihin, joista tulevat myös heikoimman arvon saaneet pääkomponentit (*toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille* ja *joustavuus*). Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen haastatelluissa opettajat korostivat ryhmän ja yhteenkuuluvuuden merkitystä. Opettajien mielestä yhteisöllisyyden rakentaminen tuki lasten viihtyvyyttä ja hyvinvointia sekä edisti oppimista (ks. luku 5.4.1; 5.4.2). Haastattelemini opettajien mukaan lapsen myönteistä oppijaminäkuva tukivat positiiviset oppimiskokemukset. He pitivät tärkeänä pyrkiä luomaan epäonnistumista sallivaa oppimisympäristöä (ks. luku 5.2.1) sekä kertoivat, että omalla eläytymisellä on mahdollista vahvistaa lasten myönteisiä oppimiskokemuksia (ks. luku 5.2.2). Pääkomponenttien keskiarvot olen esittänyt kuviossa 6.



Kuvio 6: Pääkomponenttien saamat keskiarvot varhaiskasvatuksen opettajien arvioissa

Pääkomponenttien keskinäistä yhteyttä tutkin laskemalla niille Pearsonin korrelaatiokertoimen. Pääkomponentit korreloituivat pääsääntöisesti toistensa kanssa. Pääkomponenteista erottuivat *joustavuus* (2.2) sekä *palkitseminen* (2.4), jotka olivat ainoat pääkomponentit, joista ei löytynyt merkitsevää korrelaatioita kaikkien muiden pääkomponenttien kesken. Molemmat pääkomponentit muodostin pääkategoria *positiiviset oppimiskokemukset*. *Joustavuus* korreloituu vain kolmen muun

pääkomponentin kanssa. Pääkomponentti *palkitseminen* puolestaan korreloituu merkitsevästi vain negatiivisesti. Olen esittänyt taulukossa 22 pääkomponenttien keskinäistä riippuvuutta laskemalla niille Pearsonin korrelaatiokertoimen. Olen korostanut taulukosta ne pääkomponentit, jotka korreloituvat keskenään hyvin voimakkaasti ($>0,4$). Lisäksi olen lihavoanut taulukosta yli 0,5 korrelaatiokertoimen saaneet arvot. Hyvin vahvoja korrelaatioita löytyy enemmän taulukon keskiosasta sekä oikeasta laidasta. Vasen laita, jonka pääkomponentit rakensin pääkategorioista *opettajan suhde lapseen* sekä *positiiviset oppimiskokemukset*, saavat voimakkaita arvoja selkeästi vähemmän kuin komponentit, jotka rakensin pääkategorioista *lapsen autonomian tukeminen*, *lasten vuorovaikutussuhteet* sekä *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*. Kokonaisuutta tarkasteltaessa vahvin yhteys löytyy pääkategorioiden *lapsen autonomian tukeminen* sekä *lasten vuorovaikutussuhteet* sisältämien pääkomponenttien väliltä (pääkomponentit 3.1–4.2).

Taulukko 22: Pearsonin korrelaatiokertoimet pääkomponenteille

	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	5.1	5.2	5.3	5.4
1.1	1	,250**	,445**	,091*	,375**	-,100*	,247**	,376**	,413**	,451**	,354**	,355**	,276**	,504**	,185**
1.2	,250**	1	,199**	,091*	,168**	-,014	,226**	,369**	,156**	,234**	,211**	,203**	,295**	,215**	,109**
2.1	,445**	,199**	1	-,007	,291**	-,162**	,246**	,471**	,336**	,616**	,382**	,382**	,160**	,482**	,227**
2.2	,091*	,091*	-,007	1	,068	,031	,038	-,012	,101*	,011	0,17	,033	,008	,093*	,025
2.3	,375**	,168**	,291**	,068	1	-,143**	,491**	,318**	,542**	,386**	,502*	,424**	,217**	,470**	,317**
2.4	-,100*	-,014	-,162**	,031	-,143**	1	-,208**	-,210**	-,161**	-,160**	-,177**	-,113**	-,035	-,153**	-,157**
3.1	,247**	,226**	,246**	,038	,491**	-,208**	1	,389**	,495**	,372**	,515**	,427**	,215**	,331**	,408**
3.2	,376**	,369**	,471**	,012	,318**	-,210**	,389**	1	,374**	,575**	,417**	,453**	,280**	,440**	,315**
3.3	,413**	,156**	,336**	,101*	,542**	-,161**	,495**	,374**	1	,480**	,589**	,441**	,244**	,582**	,375**
4.1	,451**	,234**	,616**	,011	,386**	-,160**	,372**	,575**	,480**	1	,514**	,503**	,234**	,560**	,322**
4.2	,354**	,211**	,382**	,017	,502**	-,177**	,515**	,417**	,529**	,514**	1	,433**	,215**	,487**	,357**
5.1	,355**	,203**	,382**	,033	,424**	-,113**	,427**	,453**	,441**	,503**	,433**	1	,347**	,467**	,379**
5.2	,276**	,295**	,160**	,008	,217**	-,035	,215**	,280**	,244**	,234**	,215**	,347**	1	,301*	,148**
5.3	,504**	,215**	,482**	,093	,470**	-,153**	,331**	,440**	,582**	,560**	,487**	,467**	,301**	1	,366**
5.4	,185**	,109**	,227**	,025	,317**	-,157**	,408**	,315**	,375**	,322**	,357**	,379**	,148**	,366**	1

Pääkategoriat 1 = Opettajan suhde lapseen, 2. Positiiviset oppimiskokemukset, 3. Lapsen autonomian tukeminen, 4. Lapsen vuorovaikutussuhteet, 5. Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet.

1.1 = Läsnä oleva vuorovaikutus, 1.2= Lapsen arvostaminen, 2.1= Myönteisen oppijaminäkuvan tukeminen, 2.2=Ioustavuus, 2.3 Lapsilähkeisen oppimisympäristön rakentaminen, 2.4=Palkitseminen, 3.1=Osallisuuden tukeminen, 3.2=Omatoimisuuden tukeminen, 3.3= Mielenkiinnon kohteiden huomioiminen, 4.1= Yhteisöllisyyden rakentaminen, 4.2= Sosiaalisten suhteiden tukeminen, 5.1=Tiimin hyvinvoinnin tukeminen, 5.2=Tiimityön toimivuuteen keskittyminen, 5.3=Positiivisen yhteistyösuhteen luominen huoltajiin, 5.4=Toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille

VEPP-elementtejä mittaavat summamuuttujat mittaavat, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat omassa toiminnassaan huomioivansa lapsen *motivaatioon ja oppijaminäkuvaan* sekä *ilmapiiriin ja sosiaalisiin suhteisiin* liittyviä tekijöitä (ks. liite 8). VEPP-elementtejä mittaavien summamuuttujien välillä on selvä ero opettajien keskittyessä huomattavasti enemmän ilmapiiriin sekä lasten sosiaalisiin suhteisiin. Motivaatiota ja oppijaminäkuvan tukemista mittaavan summamuuttujan keskiarvo on 3,95, kun keskiarvo summamuuttujalla *ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet* on 4,11. Huomioiden vastausten jakautuminen voidaan todeta, että VEPP-elementtien toteutuminen vaihtelee hyvin paljon. Summamuuttujan *motivaatio ja oppijaminäkuva* arvojen vaihteluväli (1,87) jää huomattavasti maltillisemmaksi kuin summamuuttujan *ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet* (2,42). VEPP-elementtien toteutumista arvioivissa summamuuttujissa 95 % vastaajista on yltenyt arvoon 3,50. Suurin osa vastaajista arvioi siis toteuttavansa VEPP-elementtejä ainakin kohtalaisella tasolla. Fraktiileja tarkkailemalla voidaan todeta, että vähintään neljännes vastaajista arvioi huomioivansa *motivaatioon ja oppijaminäkuvaan* liittyviä tekijöitä hyvin ylittään arvon neljä. Vastaajista vähintään puolet arvioivat huomioivansa hyvin *ilmapiiriin ja sosiaalisiin suhteisiin* liittyviä tekijöitä päiväkodissa. VEPP-elementtien toteutumisen jakautumista on kuvattu taulukossa 23. Summamuuttujat korreloivat myös tilastollisesti merkitsevästi toistensa kanssa antaen Pearsonin korrelaatiokertoimeksi 0,776.

Taulukko 23: VEPP-elementtien toteutumisen jakautuminen

Summamuuttuja	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>min. ja max. etäisyys</i>	<i>ka</i>	<i>std.</i>		
<i>Motivaatio ja oppijaminäkuva</i>	2,91	4,78	1,87	3,95	,28		
<i>Ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet</i>	2,46	4,88	2,42	4,11	,30		
VEPP-elementtien toteutumisen fraktiilit							
Summamuuttuja	5%	10%	25%	50%	75%	90%	95%
<i>Motivaatio ja oppijaminäkuva</i>	3,50	3,61	3,77	3,94	4,13	4,31	4,44
<i>Ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet</i>	3,62	3,73	3,88	4,08	4,31	4,46	4,58

7.2 Työkokemuksen ja iän yhteys VEPP:n toteuttamiseen

Työkokemus ja ikä olivat pääasiassa myönteisessä yhteydessä VEPP-käytänteiden toteuttamiseen. Työkokemuksen totesin vaikuttavan seitsemässätoista muuttujassa, joista kolme korreloivat negatiivisesti. Ikä puolestaan oli vahvassa yhteydessä kah-

teenkymmeneenviiteen muuttujaan, joista seitsemässä oli negatiivinen korrelaatio. Yhteentoista muuttujaan vaikuttivat työkokemus ja ikä yhdessä. Tulosten kannalta ajattelen työkokemuksen olevan ikää merkitsevempi. Muuttujissa, joissa sekä ikä että työkokemus korreloivat muuttujan kanssa, keskityn työkokemukseen, poikkeuksena muuttuja *lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla*. Seuraavaksi keskityn niihin muuttujiin, joista löytyi negatiivinen korrelaatio sekä esitän, kuinka työkokemus ja ikä vaikuttavat kokonaisuudessaan VEPP:n toteuttamiseen varhaiskasvatuksen opettajien arvioidessa omaa toimintaansa.

Pääkategoriassa *opettajan suhde lapseen* (luku 5.1) kanssa negatiivisesti korreloivia muuttujia on kaksi. Muuttuja *kysyn lapsilta päiväkodin ulkopuolisesta elämästä* antoi yhdessä iän kanssa korrelaatiokertoimeksi $-0,224$. Mitä nuorempi vastaaja oli kyseessä, sitä paremmin hän arvioi väittämän kuvaavan hänen toimintaansa. Haastattelussa (ks. luku 5.1.1) opettajat kertoivat, että opettajan ja lapsen välisen suhteen rakentumiselle oli tärkeää, että opettaja oli kiinnostunut lapsesta laajemmin kuin vain asiakkaana. Opettajan mielenkiinto lapselle merkityksellisiä asioita kohtaan rakensi luottamusta heidän välilleen ja loi positiivista opettaja-lapsisuhdetta. Myös muuttuja *lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla* korreloi negatiivisesti iän kanssa ($0,175$). Haastattelemini (ks. luku 5.1.2) opettajien mukaan fyysisesti lasten tasolla työskentely lisäsi opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta sekä loi lapsille turvallisuuden tunnetta. Opettajaa, joka työskenteli lasten kanssa samalla tasolla, oli helppo lähestyä. Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa asiaa perusteltiin iän tuomilla rasitteilla. Iältään kypsemmät opettajat olisivat halunneet toimia enemmän lasten tasolla kuin he todellisuudessa pystyivät.

”Olen mielelläni fyysisesti lasten tasolla ja leikin, touhuan yms. Mutta olen jo sen verran vanha, etten aina pääse lattialta edes ylös.” Vastaus 31

”Valitettavasti iän ja nivelsairauteni vuoksi en pysty olemaan esim. lattiatasossa niin paljon kuin haluaisin.” Vastaus 61

Pääkategoriassa positiiviset oppimiskokemukset (luku 5.2) korreloi negatiivisesti kolme muuttujaa. Muuttuja *annan myös elein ja ilmein lapsille palautetta heidän toiminnastaan* korreloi negatiivisesti iän ja työkokemuksen kanssa. Mitä nuorempi ja vähemmän kokenut varhaiskasvatuksen opettaja oli kyseessä, sitä korkeampia arvoja he muuttujalle antoivat. Työkokemuksen ja muuttujan välinen korrelaatiokerroin on $-0,138$. Erot kapenevat kolmannen työvuoden jälkeen (ks. liite 10). Haastatteluissa opettajat kertoivat (ks. luku 5.2.2) eleiden ja ilmeiden olevan tärkeä osa hyvää vuorovaikutusta. Eleillä ja ilmeillä opettajat kertoivat pystyvänsä vahvistamaan lasten myönteisiä tunteita sekä tukemaan lapsen myönteisen oppimisminäkuvan rakentumista. Myös lapsen myönteiseen oppijaminäkuvaan lukeutuva muuttuja *riemuitsen lasten kanssa heidän onnistumisistaan* korreloi negatiivisesti ($-0,094$) työ-

kokemuksen sekä iän kanssa. Opettajat sanoivat haastatteluissa, että heidän omilla reaktioillaan oli merkitystä siihen, kokivatko lapset toimintansa merkitykselliseksi (ks. luku 5.2.2). Ikä korreloi negatiivisesti (-0,124) muuttujan *sanoitan lapsen onnistumisia muiden aikuisten kuullen* kanssa. Nuoremmat opettajat sanoittivat vanhempia kollegoitaan rohkeammin lasten onnistumisia muiden aikuisten kuullen. Haastatteluissa opettajat kertoivat, että positiivisen palautteen antaminen (ks. luku 5.2.2) muiden työntekijöiden tai huoltajien kuullen usein rohkaisi ja motivoi lasta. Opettajien mukaan tehtävän tai toiminnan merkityksellisyys korostui lapselle, kun asiaa sanoitettiin hänelle tärkeille ihmisille tai kun sitä tuotiin tietoisesti esille.

Pääkategoriassa *lasten vuorovaikutussuhteet* (luku 5.4) kaksi muuttujaa korreloi negatiivisesti iän kanssa. Muuttujan *arvon tai valitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit* (-0,200) toteutuminen opettajien toiminnassa oli sitä yleisempää, mitä nuorempi opettaja oli kyseessä. Haastatteluissa (ks. luku 5.4.1) opettajat kuvasivat, että leikkikavereiden säännöllinen tietoinen jakaminen tuki lasten kaveritaitojen kehittymistä, opetti suvaitsevaisuutta ja joustavuutta sekä rikastutti lasten leikkejä. Myös muuttuja *annan lasten itse yrittää ratkaista ristiriitoja toistensa kanssa* korreloi negatiivisesti (-0,100) iän kanssa. Haastatteluissa (ks. luku 5.4.1) opettajat nostivat esille, että lasten sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta oli tärkeää, että lapset saavat ratkaista ristiriitoja keskenään. Haastateltavien mukaan opettajan aktiivinen rooli kuitenkin korostui ja opettajan oli annettava lapselle riittävä tuki, jotta nämä taidot voivat kehittyä. Myös kyselyn avoimissa vastauksissa lasten taitotaso ja lasten taitojen tukeminen nostettiin esille.

”Työskentelen pienten ryhmässä. Usein lyöminen, pureminen tai tönäisy tapahtuu välittömästi erimielisyydestä, jolloin aikuisen tehtävä on sanoittaa mitä tapahtui.

Miten seuraavalla kerralla voisi toimia.” Vastaus 32

”Aikuisen tuella tarvittaessa” Vastaus 33

Pääkategoriasta *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet* ja taustamuuttujan työkokemus väliltä löytyi yksi negatiivinen korrelaatio. Muuttuja *kerron päivittäisissä keskusteluissa yksityiskohtaisia asioita huoltajille heidän lapsestaan* toteutui opettajien arvioiden mukaan sitä paremmin, mitä vähemmän työkokemusta vastaajalla oli (-0,102). Haastatteluissa opettajat (luku 5.5.2) toivat esille, että suhde huoltajiin vahvistui, kun he kuuluivat omasta lapsestaan yksityiskohtaisia asioita. Tällöin huoltajat kokivat, että juuri heidän lapsensa oli tullut huomioitua päivän aikana.

Pääsääntöisesti VEPP:n hyödyntäminen varhaiskasvatuksen opettajien arvioissa oli sitä parempaa, mitä kokeneempi ja iäkkäämpi vastaaja oli kyseessä. Työkokemus ja ikä korreloivat positiivisesti kolmeen summamuuttujaan sekä kokonaisuudessaan siihen, kuinka VEPP toteutuu päiväkotikontekstissa. VEPP-elementtien toteutumiseen työkokemus ja ikä korreloituivat merkitsevästi summamuuttujan *motivaa-*

tio ja oppijaminäkuva kanssa. Taulukossa 24 olen eritellyt työkokemuksen ja iän merkitystä VEPP:n toteuttamiselle. Valitsin asteikkoon muuttujat, joiden välillä on havaittavissa selkeä ero. Työkokemuksen raja-arvona on viisi vuotta, iän suhteen raja-arvo on neljäkymmentä vuotta (vrt. taulukko 15, luku 6.5). Pearsonin korrelaatiokertoimessa käytin taustamuuttujan arvoja kokonaisuudessaan (ks. taulukko 8, luku 6.3).

Taulukko 24: Työkokemuksen ja iän yhteys VEPP:n toteuttamiseen. Osuudet vastausväliillä 4-5.

Summamuuttuja / Muuttuja	Asteikko	%	Pearsonin korrelaatiok.
<i>Opettajan suhde lapseen</i>			
Työkokemus	<i>alle 5v</i> <i>yli 5v</i>	37,4 % 49,9 %	,121**
Ikä	<i>alle 40v</i> <i>yli 40v</i>	40,6 % 52,6 %	,125**
<i>Lapsen autonomian tukeminen</i>			
Työkokemus	<i>alle 5v</i> <i>yli 5v</i>	42,4 % 51,8 %	,104**
Ikä	<i>alle 40v</i> <i>yli 40v</i>	40,2 % 58,5 %	,134**
<i>Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet</i>			
Työkokemus	<i>alle 5v</i> <i>yli 5v</i>	46,6 % 52,3 %	,092*
Ikä	<i>alle 40v</i> <i>yli 40v</i>	48,1 % 53,5 %	,093*
<i>VEPP:n toteutuminen päiväkodissa</i>			
Työkokemus			,093*
Ikä			,094*
<i>Motivaatio ja oppijaminäkuva</i>			
Työkokemus			,108*
Ikä			,099*

Työkokemus ja ikä korreloivat tilastollisesti merkitsevästi pääkomponentteihin pääasiassa yhdessä. Erona on pääkomponentti *toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille*, johon merkitsevä arvo (0,081) Pearsonin korrelaatiokertoimelle löytyy vain työkokemuksen kanssa. Lisäksi työkokemus korreloitu merkitsevästi pääkomponentteihin *lapsen arvostaminen* (0,186), *osallisuuden tukeminen* (0,105), *omatoimisuuden tukeminen* (0,119) sekä *tiimin toimivuuteen keskittyminen* (0,116). Näihin neljään komponenttiin korreloitu merkitsevästi myös ikä. Pearsonin korrelaatiokertoimien arvot löytyvät tarkemmin liitteestä 20.

7.3 Ryhmärakenteen yhteys VEPP:n toteuttamiseen

Ryhmärakenne vaikutti huomattavasti siihen, kuinka VEPP-sisältöjä toteutettiin päiväkodissa. Karvin (ks. Repo ym., 2019, 4, 59-60) varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa tuotiin esille, että henkilökunnan mielestä varhaiskasvatuksen toteuttaminen oli haastavaa alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä. Arvioinnissa havaittiinkin puutteita alle kolmevuotiaille kohdistetussa pedagogiikassa. Myös eräs kyselyyn vastanneista toi esille avoimessa osuudessa, että ryhmärakenne vaikutti keskeisesti siihen, miten hyvin toimintaa päiväkodissa voitiin toteuttaa.

”Tärkeitä asioita, joihin vaikuttavat ryhmän rakenne ja koko. Tänä vuonna ryhmässä on 17 lasta, joista 13 on esikoululaista ja neljä on viskaria. Ryhmä on ikärakenteeltaan yhtenäisempi kuin esim. viime vuonna.” Vastaus 29

Ryhmärakenne korreloi tilastollisesti merkitsevästi pääkategorioiden *lapsen autonomian tukeminen* (0,163) sekä *lasten vuorovaikutussuhteet* (0,237) kanssa. Summamuuttajat saivat siis parempia arvoja, jos vastaajat työskentelivät yli kolmevuotiaiden ryhmässä tai sekaryhmässä kuin että vastaajat olisivat työskennelleet alle kolmevuotiaiden ryhmässä. Ryhmärakenne korreloitu tilastollisesti merkitsevästi neljään pääkomponenttiin (ks. liite 20), jotka olivat *myönteisen oppijaminäkuvan tukeminen* (0,088), *osallisuuden tukeminen* (0,091), *omatoimisuuden tukeminen* (0,082) ja *yhteisöllisyyden rakentaminen* (0,150). Avoimissa vastauksissa opettajat kertoivat, että alle kolmevuotiaiden kanssa esimerkiksi osallisuuteen ja kaveritaitojen tukemiseen liittyvät käytänteet erosivat yli kolmevuotiaista.

”Se, että annanko lasten itse yrittää ratkaista ristiriitatilanteita, riippuu paljon lasten iästä. Minusta 5-6 -vuotiaiden voi jonkin verran antaa yrittää itse ratkaista ristiriitatilanteita.” Vastaus 43

”Työskentelen alle 3-vuotiaiden osastolla, joten ristiriidat, tunnetilat ym. enemmän aikuisen vastuulla.” Vastaus 12

”Työskentelen ryhmässä jossa lapset ovat alle 2,5-vuotiaita, joten osallisuus ja sen pohtiminen yhdessä lasten kanssa eivät siksi ole niin suuressa roolissa työssäni.”

Vastaus 94

”Työskentelen tällä hetkellä 1-3-vuotiaiden kanssa ensimmäistä kertaa pitkäjäksoisesti. Osallisuuteen kuuluvat ajatukset toiminnassa hakevat vielä paikkansa.” Vastaus 92

”Työskentelen alle kolmivuotiaiden ryhmässä, joten esim. ryhmätöitä ei ole vielä tarpeen harjoitella.” Vastaus 59

”Osa näistä on haastavaa toteuttaa 1-2 -vuotiaiden lasten ryhmässä.” Vastaus 53

Summamuuttujien *lapsen autonomian tukeminen* sekä *lasten vuorovaikutussuhteet* sisällöllinen tulkinta toi esille, että varhaiskasvatuksen opettajien arvioihin siitä, kuinka he huomioivat osallisuuteen tai kaverisuhteisiin liittyviä käytänteitä, vaikutti olennaisesti se, millaisessa ryhmässä vastaaja työskenteli. Alle kolmevuotiaiden ryhmissä osallisuutta pohdittiin huomattavasti harvemmin lasten mutta myös tiimin keskuudessa. Opettajat pohtivat osallisuutta myös harvemmin oppimisympäristön näkökulmasta. Mielenkiintoista on, että alle kolmevuotiaiden ryhmässä omatoimisuustaitojen harjoitteluun keskityttiin vähemmän ja käytettiin vähemmän aikaa. Pääkategorian *Lasten vuorovaikutussuhteet* sisällä erottuivat muuttajat, jotka käsittelivät vertaistukea, tunnetaitoja, yhteisöllisyyttä sekä kaveritaitoja (em. avoimien vastausten lisäksi). Opettajat, jotka toimivat alle kolmevuotiaiden ryhmissä, arvioivat kiinnittävän näihin huomattavasti vähemmän huomioita kuin seka- tai yli kolmevuotiaiden ryhmissä työskentelevät opettajat. Ryhmärakenteen välisiä eroja summamuuttujissa *lapsen autonomian tukeminen* sekä *lasten vuorovaikutussuhteet* olen kuvannut taulukossa 25. Liitteessä 13 olen eritellyt tarkemmin ryhmärakenteen vaikutusta kyselyn väittämiin.

Taulukko 25: Esimerkki ryhmärakenteen yhteydestä summamuuttujien lapsen autonomian tukeminen sekä lasten vuorovaikutussuhteet sisältämiin muuttujiin.

<i>Muuttuja</i>	<i>Selite</i>	<i>Asteikko</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
Lapsen autonomian tukeminen				
<i>Pohdin osallisuutta yhdessä tiimiläisten kesken</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	67,0 % 81,0 % 84,0 %	,110**
<i>Pohdin oppimisympäristöä osallisuuden näkökulmasta</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	60,8 % 69,0 % 72,5 %	,081*
<i>Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	18,6 % 35,9 % 42,7 %	,258**
<i>Annan lapselle paljon aikaa harjoitella omatoimisuustaitoja</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	77,3 % 83,1 % 88,3 %	,082*
<i>Suunnittelen päivän rutiinit niin, että ne mahdollistavat lasten omatoimisuuden</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	26,8 % 36,6 % 39,3 %	,113**
Lasten vuorovaikutussuhteet				
<i>Harjoittelen lasten kanssa tunnetaitoja</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	30,9 % 46,5 % 50,8 %	,156**
<i>Mietin, kuinka lastenvälistä vertaistukea voidaan hyödyntää jokaisessa päivän toiminnossa</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	46,4 % 58,5 % 63,7 %	,157**
<i>Koen tärkeäksi rakentaa hyvää ryhmähenkeä lasten kanssa</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	53,6 % 62,0 % 73,6 %	,193**
<i>Annan lapsille mahdollisuuksia jakaa keskenään yhteisiä kokemuksia</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	18,6 % 35,9 % 32,1 %	,121**

Henkilökunnan riittämättömyys nousi esille, kun opettajat selittivät VEPP:n toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä. Myös ensimmäisen vaiheen teemahaastatteluissa alle kolmevuotiaiden ryhmässä työskennellyt varhaiskasvatuksen opettaja kertoi ajanpuutteesta (ks. luku 5.1.2). Hänen mukaansa oli pakko priorisoida, mihin lapsiryhmän kanssa keskityttäisiin. Tätä kuvattiin kyselyn avoimissa vastauksissa seuraavalla tavalla:

”Lapsen omatoimisuuden tukemiseen ei aina ole riittävästi aikaa ainakaan 1-5-vuotiaiden lasten ryhmässä, jos ryhmässä on alle 3-vuotiaita jopa 8. Iltapäivisin kasvatusvastuullisia aikuisia on joka päivä liian vähän suhteessa lasten ikään ja määrään.” Vastaus 56

Ryhmärakenne vaikutti VEPP-käytänteiden toteutumiseen korreloiden merkittävästi kahteen summamuuttujaan sekä kokonaisuudessaan VEPP:n toteutumista mittaavaan summamuuttujaan. Ryhmärakenteella oli myös merkitsevä yhteys VEPP-elementtejä mittaavaan summamuuttujaan *ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet*. Vastaajat, jotka työskentelivät yli kolmevuotiaiden kanssa, saivat edellä mainitsemissani summamuuttujissa korkeampia arvoja kuin vastaajat, jotka ilmoittivat työskentelevänsä alle kolmevuotiaiden kanssa. Taulukossa 26 olen kuvannut, millaisia yhteyksiä ryhmärakenteella on VEPP:n toteutumiseen.

Taulukko 26: Ryhmärakenteen yhteys VEPP:n toteutumiseen. Osuudet vastausvälillä 4-5.

Summamuuttuja	Asteikko	%	Pearsonin korrelaatiok.
<i>Lapsen autonomian tukeminen</i>	<i>Alle 3v</i>	34,1 %	,163**
	<i>Sekaryhmä</i>	50,7 %	
	<i>Yli 3v</i>	54,7 %	
<i>Lasten vuorovaikutussuhteet</i>	<i>Alle 3v</i>	42,3 %	,237**
	<i>Sekaryhmä</i>	57,8%	
	<i>Yli 3v</i>	63,7 %	
<i>VEPP:n toteutuminen päiväkodissa</i>			,085*
<i>Ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet</i>			,122**

7.4 Koulutuksen yhteys VEPP:n toteuttamiseen

Koulutuksen vaikutusta VEPP:n toteuttamiselle tarkastelin koulutuspolun eli koulutustaustan ja koulutusasteen näkökulmista. Koulutustausta erottui pääkatego-

rioiden sisällä vastaajien painottaessa eri asioita. Varhaiskasvatuksen opettajat, joilla oli korkeampi koulutusaste, antoivat puolestaan keskimäärin korkeampia arvoja arvioidessaan omaa toimintaansa. Koulutusastetta tarkastelen luvun lopussa.

Yksityiskohtaisempi tarkastelu osoittaa, että koulutustausta voi vaikuttaa siihen, kuinka opettajat toimivat lasten kanssa (Liite 12). Taulukossa 27 olen kuvannut eri koulutustaustojen eroja suhteessa ensimmäisen vaiheen päätutkimustuloksista rakennettuihin summamuuttujiin sekä suhteessa VEPP:n toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Koulutuksella ei ollut merkittävää yhteyttä summamuuttujiin VEPP-elementtien toteutumisessa. Tuloksia luettaessa tulee ymmärtää, että työkokemus vaikuttaa myönteisesti VEPP:n toteuttamiseen (ks. luku 7.2). Vertailussa olevilla vastaajilla lähes kaikilla opistotasoisilla varhaiskasvatuksen opettajilla on työkokemusta yli kymmenen vuotta takanaan. Ammattikorkeakoulu- ja yliopistotaustaisten ero työkokemuksen suhteen on huomattavasti tasaisempi (ks. luku 6.3).

Taulukko 27: Koulutustaustan (työkokemus 5+ vuotta) yhteys VEPP:n toteuttamiseen. Osuudet vastausvälillä 4-5.

Summamuuttuja	yo	amk	opisto
<i>Opettajan suhde lapseen</i>	51,9 %	40,1 %	52,7 %
<i>Positiiviset oppimiskokemukset</i>	71,7 %	67,5 %	66,0 %
<i>Lapsen autonomian tukeminen</i>	49,1 %	52,9 %	57,6 %
<i>Lapsen vuorovaikutussuhteet</i>	62,3 %	60,5 %	58,1 %
<i>Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet</i>	50,0 %	58,0 %	52,2 %
<i>VEPP:n toteutuminen päiväkodissa</i>	53,8 %	51,6 %	53,7 %

Koulutustaustan on todettu tuottavan erilaista osaamista ja koulutustaustojen väliset erot ovat havaittavissa myös tutkimustuloksissa ja ovat linjassa varhaiskasvatuksen tiekartan 2017–2030 kanssa, missä sosionomien vahvuudeksi on lueteltu kasvatuskumppanuus sekä yhteistyö perheiden kanssa. Yliopistotaustaisten vahvuuksiin puolestaan lukeutuu varhaiskasvatuksen pedagogiikka. (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 83.) Oman tutkimukseni tuloksissa sosionomit erottuivat edukseen yliopistotaustaisista *aikuisen välisissä vuorovaikutussuhteissa* sekä *lapsen autonomian tukemisessa* (ks. taulukko 27).

Koulutustaustan erojen etsimiseen hyödynsin Kruskal-Wallis-testiä. P-arvon 0,05 alittavat muuttujat tarkistin ristiintaulukointia hyödyntämällä. Yksityiskohtaisessa tarkastelussa sosionomin vahvuudet löytyivät aikuisten välisistä vuorovaikutussuhteista sekä lapsen mielenkiinnon kohteiden huomioimisessa. Yliopistopohjaiset erottuivat edukseen opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen suhteen, minkä lisäksi he huomioivat vahvemmin lasten tarpeet. Haastattelussa opettajat kertoivat, että toiminta tuli rakentaa lasten mielihalujen sijaan lasten tarpeille (ks. luku 5.3.3), mutta kertoivat myös mielenkiinnon kohteiden huomioimisen toiminnassa motivoivan lapsia kiinnittymään toimintaan (ks. luku 5.3.1). Taulukossa 28 olen tuonut esille koulutustaustojen välisiä eroja. Tarkempi erittely koulutustaustojen välisistä löydetyistä eroista on liitteessä 12.

Taulukko 28: Esimerkki koulutustaustojen eroista suhteessa yksittäisiin väittämiin

<i>Muuttuja</i>	<i>Selite</i>	<i>koulutus</i>	<i>%</i>
<i>Opettajan suhde lapseen</i>			
<i>Kysyn lapsilta päiväkodin ulkopuolisesta elämästä</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>yo amk opisto</i>	83,0 % 75,2 % 71,9 %
<i>Kohdistan palautteen lopputuloksen sijaan lapsen toimintaan</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>yo amk opisto</i>	80,2 % 69,4 % 72,4 %
<i>Positiiviset oppimiskokemukset</i>			
<i>Muutan toimintaa lapsen tarpeiden mukaan</i>	<i>Toimin näin: aina</i>	<i>yo amk opisto</i>	34,0 % 23,6 % 21,7 %
<i>Lapsen autonomian tukeminen</i>			
<i>Suunnittelen toimintaa lasten mielenkiinnon kohteiden pohjalta</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>yo amk opisto</i>	87,7 % 97,1 % 97,5 %
<i>Keskustelen huoltajien kanssa lapsen mielenkiinnon kohteista</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>yo amk opisto</i>	69,8 % 80,9 % 75,4 %
<i>Lasten vuorovaikutussuhteet</i>			
<i>Teen ryhmäytymisharjoituksia lasten kanssa, kun ryhmädynamiikka muuttuu</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>yo amk opisto</i>	66,0 % 61,8 % 61,6 %
<i>Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet</i>			
<i>Kiinnitän huomiota tiimin hyvinvointiin</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>yo amk opisto</i>	83,0 % 94,3 % 90,1 %

Koulutusaste ei korreloinut tilastollisesti merkitsevästi summamuuttujien kanssa, mutta tilastollisesti merkitsevä korrelaatio löytyi pääkomponenttiin *tiimityön toimivuuteen keskittyminen* (0,119). Ristiintaulukointia hyödyntämällä koulutusasteiden eroja summamuuttujissa *opettajan suhde lapseen*, *lapsen autonomian tukeminen* sekä *lapsen vuorovaikutussuhteet* oli havaittavissa arvoväleillä 4 ja 5. Koulutusasteella oli tuloksissa kaikkein selkein yhteys opettajan ja lapsen väliseen suhteeseen, josta muodostui 14,1 prosenttiyksikön välinen ero ylemmän ja alemman korkeakoulututkinnon väliltä. Selkeä ero muodostui myös siinä, kuinka koulutus vaikuttaa lapsen autonomian tukemiseen, mistä on havaittavissa 11,5 prosenttiyksikön välinen ero ylemmän ja alemman korkeakoulututkinnon välillä. Opistotasaisen ja alemman korkeakoulututkinnon välisiä eroja selittää osittain myös työkokemus sekä ikä (ks. taulukko 9, luku 6.3), jotka molemmat korreloivat summamuuttujien *opettajan suhde lapseen* sekä *lapsen autonomian tukeminen* kanssa. Summamuuttujien *positiiviset oppimiskokemukset* sekä *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet* välillä erot olivat pieniä. Koulutusasteella ei siten ole suurta vaikutusta edellä mainittujen summamuuttujien sisältöjen toteuttamiseen. Taulukossa 29 olen kuvannut koulutustason merkitystä suhteessa VEPP:n toteuttamiseen päiväkodissa.

Taulukko 29: Koulutusasteen (työkokemus 5+ vuotta) yhteys VEPP:n toteuttamiseen. Osuudet vastausväleillä 4-5.

Summamuuttuja	ylempi	alempi	opisto
<i>Opettajan suhde lapseen</i>	69,4 %	45,3 %	52,7 %
<i>Positiiviset oppimiskokemukset</i>	67,3 %	69,6 %	66,0 %
<i>Lapsen autonomian tukeminen</i>	61,2 %	49,7 %	57,6 %
<i>Lapsen vuorovaikutussuhteet</i>	65,3 %	60,3 %	58,1 %
<i>Aikuisten vuorovaikutussuhteet</i>	53,6 %	55,1 %	52,2 %
<i>VEPP:n toteutuminen päiväkodissa</i>	57,1 %	51,4 %	53,7 %

7.5 Yhteenveto

Kokonaisuudessaan VEPP toteutui varhaiskasvatuksen opettajien arvioiden mukaan kohtalaisesti (ks. luku 7.1). Asteikolla 1–5 vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien keskiarvo summamuuttujalle *VEPP:n toteutuminen päiväkodissa* oli 3,98.

Huomioiden kyselylomakkeen skaalan selitteet voidaan todeta keskiarvojen 1–2 olevan heikkoja arvoja, joiden mukaan VEPP-sisältöjä toteutetaan harvakseltaan tai ei ollenkaan. Keskiarvo kolme on neutraali ja keskiarvot 4–5 viittaavat siihen, että VEPP-sisällöt huomioidaan säännöllisesti varhaiskasvatuksen opettajien toiminnassa. Varhaiskasvatuksen opettajat kiinnittivät eniten huomiota positiivisiin oppimiskokemuksiin sekä lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin (ka. 4,07). Lähes kaikki opettajat arvioivat VEPP-käytänteiden toteutuvan heidän toiminnassaan ainakin jossain määrin, kun 95 % vastaajista ylitti keskiarvon 3,33 VEPP-käytänteitä mittaavissa summamuuttujissa.

Työkokemus ja ikä (ks. luku 7.2), ryhmärakenne (ks. luku 7.3) sekä koulutus (ks. luku 7.4) olivat merkittävimmät tekijät, jotka vaikuttivat VEPP:n toteuttamiseen varhaiskasvatuksen opettajien arvioissa omaa toimintaansa. Työkokemus (0,093) ja ikä (0,094) korreloivat merkitsevästi summamuuttujaan *VEPP:n toteutuminen päiväkodissa*. Kokeneemmat ja iäkkäämmät varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat keskimäärin korkeammilla arvoilla VEPP-sisältöjä kuvaavia muuttujia. Vähemmän kokeneet ja nuoremmat opettajat erottuivat kuitenkin joissain yksittäisissä muuttujissa. Opettajat, joilla oli vähemmän työkokemusta, antoivat lapsille enemmän palautetta elein ja ilmein, riemuitsivat herkemmin yhdessä lasten kanssa, sanoittivat useammin lasten onnistumisia muiden aikuisten kuullen, valitsivat säännöllisemmin lapsille leikkikavereita, antoivat lasten useammin ratkaista itse ristiriitoja keskenään sekä kertoivat useammin yksityiskohtaisia asioita huoltajille heidän lapsestaan. Nuoremmat opettajat puolestaan erottuivat toimimalla useammin lasten kanssa samalla tasolla.

Ryhmärakenne (ks. luku 7.3) vaikutti keskeisesti VEPP:n toteuttamiseen päiväkodissa. Tulokset ovat linjassa Karvin (Repo ym., 2019, 4) arvion kanssa, jossa havaittiin puutteita alle kolmevuotiaille kohdistetussa pedagogiikassa. Avoimissa vastauksissa varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille, että ryhmärakenne ja lasten ikä vaikuttavat siihen, miten VEPP-sisältöjä voidaan toteuttaa päiväkodissa. Myös lasten vaihteleva taitotaso koettiin haastavan VEPP:n toteuttamista. Ryhmissä, joissa oli yli kolmevuotiaita lapsia, kiinnitettiin enemmän huomiota lasten autonomian tukemiseen sekä lasten vuorovaikutussuhteisiin. Opettajat, jotka työskentelivät yli kolmevuotiaiden kanssa, arvioivat myös kiinnittävänsä enemmän huomiota lasten omatoimisuuden tukemiseen. VEPP toteutui keskimäärin paremmin sellaisten varhaiskasvatuksen opettajien arvioissa, jotka työskentelivät yli kolmevuotiaiden lasten kanssa. Pearsonin korrelaatiokerroin *ryhmärakenteen* ja summamuuttujan *VEPP:n toteutuminen päiväkodissa* välillä on 0,085.

Kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien koulutustaustan väliset erot (ks. luku 7.4) näkyivät tuloksissa sosionomitaustaisten, yliopistotaustaisten ja opistotaustaisten erottuessa toisistaan. Tuloksissa sosionomitaustaiset varhaiskasvatuksen opettajat erottuivat yliopistopohjaisista arvioimalla kiinnittävänsä enemmän huomiota lasten mielenkiinnon kohteisiin ja aikuisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin.

Yliopistopohjaiset opettajat puolestaan kiinnittävät enemmän huomiota lasten tarpeisiin sekä opettajan ja lapsen väliseen suhteeseen. VEPP:n voi arvioida olevan osa päiväkodin säännöllistä toimintaa, kun sitä kuvaava summamuuttujan keskiarvo on vähintään 4. Yliopistopohjaisista opettajista 53,8 % prosenttia ja sosionomipohjaisista 51,6 % arvioi näin olevan summamuuttujan VEPP:n toteutuminen päiväkodissa kohdalla. Koulutusten väliset erot näkyivät eritoten summamuuttujien *opettajan suhde lapseen* sekä *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet* välillä. Yliopistopohjaisista 51,9 % ylsivät vähintään keskiarvoon 4 summamuuttujassa *opettajan suhde lapseen*, sosionomitaustaisista vastaavaan ylsi 40,1 % vastaajista. Sosionomitaustaisista varhaiskasvatuksen opettajista 58,0 % ylsi keskiarvoon 4 summamuuttujassa *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*, kun taas yliopistotaustaisista neljään tai sitä ylittäviin keskiarvoihin ylsi 50,0 % vastaajista.

Tulosten mukaan opettajien korkeampi koulutusaste vaikutti positiivisesti VEPP-sisältöjen toteuttamiseen päiväkodissa. Korkeammin koulutetut varhaiskasvatuksen opettajat erottuivat erityisesti summamuuttujissa *opettajan suhde lapseen* sekä *lapsen autonomian tukeminen*. Summamuuttujalle *opettajan suhde lapseen* korkeammin koulutetuista varhaiskasvatuksen opettajista 69,4 % ylsi neljään tai sitä parempaan keskiarvoon. Alemman korkeakoulututkinnon suorittaneista vastaajista 45,3 % sai neljän tai sitä ylittävän keskiarvon summamuuttujalle. Summamuuttujan *lapsen autonomian tukeminen* keskiarvot välillä 4–5 olivat 61,2 %:lla ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneella vastaajalla ja 49,7 %:lla alemman korkeakoulututkinnon suorittaneella vastaajalla.

Muita VEPP:n toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä olivat rajaukset (työskentelyryhmä, suhdeluku ja subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaaminen) sekä sijaisten yleisyys päiväkodissa (ks. liite 14). Molemmat reagoivat tilastollisesti merkitsevästi yksittäisiin muuttujiin mutta eivät kuitenkaan summamuuttujien kanssa. Lisäksi sijaisten yleisyys vaikutti tilastollisesti merkitsevästi kahteen pääkomponenttiin *mielenkiinnon kohteiden huomioiminen* (0,096) ja *tiimityön toimivuuteen keskittyminen* (0,115). Silloin, kun ryhmässä oli harvemmin sijaisia, opettajat arvioivat huomioivansa paremmin lasten mielenkiinnon kohteet ja tiimin keskinäisen toimivuuden. Esittelen pääkomponenttien yhteyttä taustamuuttujiin liitteessä 20. Rajaukset olivat yhteydessä vuorovaikutukseen lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajat, jotka työskentelivät kunnissa, joissa rajauksia oli tehty, jatkoivat useammin lasten lauseita loppuun sekä harvemmin välttivät tietoisesti kieltosanoja toimiessaan lasten kanssa. Tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot ovat rajausten ja sijaisten yleisyyden välillä jokseenkin selitettävissä ajankäytöllisillä tekijöillä. Suhdeluku ja subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaaminen eivät yksittäin korreloineet tilastollisesti merkitsevästi muuttujien kanssa.

8 Pohdinta

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja eettiset kysymykset

Tässä luvussa arvioin koko tutkimusprosessini luotettavuutta ja eettisyyttä. Monimenetelmäisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella arvioimalla tutkimuksen *rakennevaliditeettia* (*construct validity*), *sisäistä* (*internal*) ja *ulkoista* (*external*) *validiteettia* sekä *tutkimuksen luotettavuutta* (*reliability*). Rakennevaliditeettia tarkasteltaessa arvioin, kuinka tiedonkeruumenetelmät soveltuvat vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Sisäisessä validiteetissa arvioin, kuinka datan analysointimenetelmät vastaavat tutkimusaineistoa. Arvioidessani tutkimukseni ulkoista validiteettia pohdin tutkimukseni tulosten yleistettävyyttä. Luotettavuuden arvioinnissa pohdin tutkimuksen toistettavuutta. (ks. Ellinger, Watkins & Marsick, 2005, 338–340; Ihantola & Kihn, 2011, 43.)

Rakennevaliditeetti

Rakennevaliditeetti on yksi tutkimuksen tärkeimmistä konsepteista, joka vaikuttaa siihen, millaista tietoa tutkimus tuottaa. Tutkijan tulee arvioida, millaiset tiedonkeruumenetelmät vastaavat tutkimukselle asetettuihin tavoitteisiin. (Cronbach & Meehl, 1955, 11.) Lähes kaikkiin käytettäviin menetelmiin liittyy virheitä, satunnaisia muuttujia, jotka vaikuttavat tutkimukseen ja tutkimustuloksiin. Tiedonkeruumenetelmien valinta pohjautuu aina johonkin teoriaan, jolloin tutkimuksessa on myös arvioitava menetelmien teoreettisia lähtökohtia. (Westen & Rosenthal, 2003, 609.)

Tutkimukseni päämääränä oli kartoittaa, miten positiivisen pedagogiikan sisältöjä toteutetaan suomalaisissa päiväkodeissa. Tähän kysymykseen liitin kaksi tarkentavaa kysymystä, joihin vastasin vaiheittain tutkimukseni edetessä: vaiheessa I: Miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat lasten oppimismotivaatiota, oppijan myönteistä minäkäsitystä sekä myönteistä oppimisilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita päiväkodissa? ja vaiheessa II: Miten varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamat sisällöt toteutuvat päiväkotien toiminnassa? Laadullinen tutkimus ei pystyisi vastaamaan yleistettävästi jälkimmäiseen kysymykseen. Kvantitatiivisen tutkimuksen toteuttaminen vaati puolestaan esiymmärryksen siitä, miten edellä mainittuja sisältöjä päiväkodissa voidaan toteuttaa. Tämän vuoksi valitsin tutkimusotteeksi monimenetelmäisen tutkimusotteen. Kvalitatiivinen aineisto tuotti tutkimuksessani tietoa VEPP-sisältöjen toteuttamisesta, kvantitatiivinen tähtäsi puolestaan tutkimuksen yleistettävyyteen sekä tutki, mitkä tekijät VEPP-sisältöjen toteuttamiseen vaikut-

tavat. Sekä kvalitatiivisella että kvantitatiivisella tutkimusmenetelmällä oli selkeä tarkoitus tutkimuksessani. (ks. Creswell 2014, 2, 15; Creswell & Garret, 2008, 322; Creswell & Plano Clark, 2006,9.)

Opettajien käsitystä VEPP-sisältöjen toteuttamisesta tutkin hyödyntäen fenomenografista otetta. Menetelmäksi valitsin teemahaastattelun, jossa haastattelin korkeasti koulutettuja varhaiskasvatuksen opettajia. Haastatteluiden henkilövalinnassa arvioin, kenen tuottama tieto on tärkeää tutkimuksen tavoitteiden kannalta (ks. esim. Himanka, 2002, 135; Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 16; luku 4.3). Valitsin teemahaastattelun, koska sen avulla osallistujat pystyivät selittämään ilmiötä sekä jakamaan omia kokemuksiaan ja käsityksiään (ks. esim. Seidman, 2006, 7). Haastattelun teemat rakensin VEPP-sisältöjen mukaisesti (ks. luku 4.2). Teemahaastattelun rakenteeseen kiinnitin erityisesti huomioita, jotta osallistujilla oli mahdollista tuoda esille omat käsityksensä (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2011, 48; Niikko, 2003, 31, Åkerlind ym., 2005, 83, 87). Teemahaastattelu mahdollisti päiväkodissa toteutettavan VEPP:n tarkastelun eri näkökulmista (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme, 2011).

Kvantitatiivisessa vaiheessa hyödyntämäni kyselylomake puolestaan mahdollisti ilmiön laajemman tarkastelun. Kyselyn on todettu olevan tehokas tutkimustapa silloin, kun otanta on suuri (ks. esim. Boynton, 2004; Heikkilä, 2014). Kyselyn avulla minun oli mahdollista ymmärtää, miten VEPP-sisältöjä tuetaan päiväkodissa ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Kvantitatiivisessa osiossa käytin paljon aikaa arvioidakseni, millainen kysymyksenasettelu ja skaala vastaisi parhaiten tutkimuksen tavoitteisiin (ks. Boynton, 2004; Boynton & Greenhalg, 2004). VEPP:n toteutumiseen soveltui mielestäni parhaiten Likertin asteikko, joka mahdollisti väitteiden rakentamisen hyödyntäen lineaarista asteikkoa.

Sisäinen validiteetti

Tutkimuksen sisäistä validiteettiä arvioidessa huomio kiinnittyy tutkimuksen analysointimenetelmiin. Tutkimuksessa tulee arvioida, voidaanko analysointimenetelmien avulla tehdä tutkimuksesta oikeita johtopäätöksiä, jotka vastaavat tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen analysointimenetelmiä valittaessa on huomioitava jo olemassa olevan tiedon määrä ja tutkimukset. Analysointiprosessiin liittyy myös tutkimuksen eettisyys sekä tutkijan positio. (ks. Ihantola & Kihn, 2011, 43–44.) Tutkimukseni eettiset periaatteet rakentuivat kolmen kokonaisuuden pohjalta. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tuli osallistua siihen omasta vapaasta tahdostaan, tutkimus ei saanut aiheuttaa tutkimushenkilöille vahinkoa ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyys ja tietosuoja tuli turvata. Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä oli oikeus olla vastaamatta tutkimuskysymyksiin. (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 414.) Tutkimukseni kannalta vahinkojen välttäminen oli yhteydessä vastaajien tietosuojaan. Mikäli tutkimustilanteessa tuli esille arkaluonteisia asioita, oli minun pystyttävä takaamaan henkilön yksityisyyden ja tietosuojan turvaaminen. Tutkimus-

henkilöiden anonyymisointi tapahtui tunnistetietojen muuttamisella, poistamisella sekä kategorisoinnilla. Muuttaminen ja poistaminen tarkoittavat niiden tekijöiden eliminointia, joiden avulla tutkimushenkilö voitaisiin tunnistaa. Kategorisointi puolestaan tarkoittaa tunnistetietojen yksinkertaistamista yleiselle tasolle, jossa esimerkiksi vastaajan ikä ilmoitetaan ikäryhmänä (esim. 21–30-vuotias). (Heikkilä, 2014, 29; Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 419.)

Tutkimuksen eettisyys ja uskottavuus rakentavat koko tutkimusprosessin pohjan. Tutkijan rooliin liittyy aina vastuu. Ihmistieteissä on huomioitavaa, että kaikki valinnat ja toiminnot vaikuttavat jollain tavalla itse tutkimusprosessiin. Tutkimuksen molemmat osiot ohjaavat jollain tavalla tutkimushenkilöiden ajatusmaailmaa, koskettavat heidän kokemuksiinsa ja elämysmaailmaansa. Tämän vuoksi tutkijan eettinen vastuu on riippuvainen yhtä lailla tutkimuksen lähtökohdista, itse prosessista kuin tutkimustulosten raportoinnista. Tutkimuksen eettisyyttä tulee tarkastella siis ennen tutkimuksen aloittamista, sen aikana sekä tutkimuksen toteuttamisen jälkeen. (Tuomi, 2007, 143; Varto, 2005, 49.) Ainoastaan tutkimus, joka kestää kriittisen tarkastelun eettisestä näkökulmasta, voi olla hyvä tutkimus (Tuomi, 2007, 144).

Tarkastelin tutkimusprosessiani eettisyyden periaatteiden mukaisesti seuraavien kysymysten avulla: *Mikä on tutkimuksen tarkoitus, kuinka paljon informaatiota tutkimukseen tarvitaan, ovatko tutkimushenkilöt tietoisia omasta osallisuudestaan ja oikeuksistaan, kuinka tutkimus toteutetaan ja puretaan, kuinka haastattelutilanteen vaikutus arvioidaan, miten tutkimustulokset analysoidaan, kuinka tutkimushenkilöt ja data suojataan, kenellä on oikeus tietoon, kuinka tutkimusta hyödynnetään sekä mikä on tutkijan henkilökohtainen suhde tutkimukseen?* (Cohen, Manion & Morrison, 2011, 442–443; Hirsjärvi & Hurme, 2011, 20.) Tutkimukseen liittyy olennaisesti tutkijan oman toiminnan kriittinen tarkastelu. Olenkin pohtinut omaa subjektiivisuuttani, koska ennakkotietoni, käsitykseni ja kokemukseni varhaiskasvatuksen opettajan työstä vaikuttavat väistämättä tutkimusprosessiin. (ks. Sin, 2010, 310; Syrjälä ym., 1994, 122; ks. myös luku 4.5.) Olen arvioinut tutkimusprosessin eri vaiheissa ja sen aikana kysymysten muotoilua, tutkimushenkilöstön valintaa, analysointimenetelmiä, tutkimuksen avoimuutta sekä tutkimustulosten raportointitapoja (ks. myös luvut 4.5; 6.6). Tutkijan tulee tarkastella tutkimustaan puolueettomasti ja tuoda esille kaikki tutkimuksessa esille tulleet tärkeät tulokset. Tutkimuksen vaiheet, tutkimusmenetelmät, rajaukset, metodologiset valinnat, tutkimushenkilöt ja analysointitavat tulee esittää niin tarkasti, että joku toinen tutkija voi toistaa tutkimuksen. (Heikkilä, 2014, 28–29.)

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa tarkoitukseni oli laajentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, jolloin valitsin tutkimusotteeksi fenomenografian. Fenomenografinen analyysi on luonteva vaihtoehto silloin, kun tutkittavasta aiheesta esiintyy erilaisia käsityksiä (ks. esim. Metsämuuronen, 2008, 35–36). Ymmärsin, että tutkimushenkilöiden käsitykset varhaiskasvatuksen pedagogisesta toiminnasta voisivat erota toisistaan ja omista käsityksistäni suurestikin. Silti uskalsin luottaa

siihen, että on löydettävissä yhteisiä käsitteitä, joiden avulla varhaiskasvatustodellisuutta voidaan kuvata (ks. myös Pikkarainen, 2009, 198-199).

Kvantitatiivisen datan analyysissä huomioin muuttujien sisällöllisen rakenteen ja käytin niille sopivia analysointityökaluja. Datan tarkastelussa hyödynsin muun muassa keskiarvoja, histogrammia sekä Kolmogorov-Smirnov ja Shapiro-Wilk -testejä (Liite 15; ks. myös Heikkilä, 2008, 194, 235-236). Dataa analysoin Likert-type data sekä Likert-scale datalle tyypillisillä analyysimenetelmillä (ks. Boone & Boone, 2012). Likert-type data mahdollisti aineiston sisällöllisen tarkastelun, kun pyrin ymmärtämään, mitkä tekijät vaikuttivat VEPP:n toteutumiseen tai millaiset sisällölliset asiat VEPP:ssa korostuivat (ks. esim. luku 6.4). Taustamuuttujat koulutustaustaa lukuun ottamatta pystyin asettamaan lineaariselle asteikolle. Päädyin käyttämään Pearsonin korrelaatiokerrointa, joka oli perusteltua muuttujien sijoituksessa järjestysasteikolle (ks. esim. Heikkilä, 2008, 90-92). Erilaiset koulutustaustat puolestaan tuottavat erilaista osaamista, jonka vuoksi koulutustaustaa en järjestänyt hierarkkisesti. Koulutustaustan yhteyttä tarkastelin sen vuoksi Kruskal-Wallis-testiä hyödyntäen. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen analyysia kuvasin yksityiskohtaisesti luvussa 4 ja vaiheen kaksi analyysia luvussa 6.

Ulkoinen validiteetti

Ulkoisessa validiteetissa arvioidaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja sitä, kuinka tutkimus soveltuu muihin konteksteihin. Yleistettävyyttä pohtiessa tulee tarkastella kenelle ja mihin kontekstiin se soveltuu sekä mihin aikakauteen tutkimus keskittyy tai sijoittuu. (Campbell, 1986, 71.) Tutkimukseni kannalta on tärkeää huomioida kaikki edellä mainitut asiat. Erityisesti ajankohta tai aikakausi, jolloin tutkimus on toteutettu, vaikuttaa tutkimuksen yleistettävyyteen ja sisältöön.

Varhaiskasvatuksessa on tapahtunut paljon muutoksia viime vuosikymmenen aikana. Muutokset ovat lähteneet liikkeelle vuodesta 2013, joita olen kuvannut tämän tutkimusraportin aiemmissa luvuissa (ks. luku 2.1.1; 2.1.2). Muutokset ovat johtaneet päivitettyihin ohjausasiakirjoihin ja toiminnan toteutumisen arviointeihin. Tutkimusprosessini aikana myös varhaiskasvatuksen media-arvo on kasvanut huomattavasti, ja päättäjien ymmärrys varhaiskasvatuksen merkityksestä on muuttunut suotuisammaksi (ks. esim. Andersson, 7.5.2018; Häkämies, 9.4.2019). Tutkimusprosessissa on myös huomioitava, että erilaiset ajanjaksot ja yksilöiden henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajat pedagogiikkaa ymmärtävät (ks. luku 2.1).

Tutkimus on suunnattu päiväkodin pedagogisen toiminnan kehittämistä varten. Yleistettävyyttä huomioin rajaamalla tutkimukseni suhteessa valtakunnallisiin normiasiakirjoihin, jotka ohjaavat päiväkodin toimintaa. Olen käyttänyt valtakunnallisia ohjausasiakirjoja, varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita, jotka määrittävät toiminnan yleiset linjaukset paikkakunnasta riippumatta (ks. esim. Ahonen, 2017, 14-24). Toivon tutkimukseni näin palvelevan

varhaiskasvatuksen asiantuntijatyöryhmiä, kuten koulutuksen järjestäjiä, sekä muita, joiden vastuualueeseen kuuluu varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta. Tutkimuksen tulokset soveltuvat myös varhaiskasvatuslain täytäntöönpanoon, kuten varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan laadintaan.

Tutkimuksen yleistettävyyteen vaikuttaa myös otoskoko, joka tulee tutkimuksessani arvioida molemmissa osioissa erikseen. Haastatteluaineistoa kootessani kahdenkymmenen haastattelun jälkeen totesin, etteivät haastattelut tuota enää uutta tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat VEPP-sisältöjen toteutumista päiväkodissa (ks. esim. Bowden, 2005, 17; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, 317). Kvantitatiivisessa osiossa tutkimusote on määrältään verrannollinen valtakunnallisiin kuluttajatutkimuksiin (Heikkilä, 2008, 45; ks. myös Hinkin, 2005, 169), joten arvioin otoskoon olevan riittävä. Yleistettävyyttä olen arvioinut niin kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuuden tarkastelussa (ks. luku 4.5) kuin myös arvioidessani kvantitatiivisen tutkimusotteen luotettavuutta (ks. luku 6.6).

Luotettavuus

Tutkimuksen toistettavuutta arvioidessa on pohdittava, kuinka muut tutkijat ymmärtävät tutkimukseni eri vaiheita ja miten tutkimus on toteutettu (ks. Sandberg, 1997, 205). Tutkimuksen toistettavuutta olen pyrkinyt huomioimaan kuvaamalla analysointiprosessin mahdollisimman tarkoin ja avoimesti. Tutkimuksessani olen keskittynyt kuvaamaan tarkasti molempien tutkimusvaiheiden analysointiprosesseja hyödyntäen malliesimerkkejä havainnollistaakseni analyysiprosessin etenemistä. Olen käyttänyt molemmille tutkimusotteille luontaisia tutkimusmenetelmiä, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (ks. Cope, 2004, 14.) Monimenetelmäisessä tutkimuksessa kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston yhdistäminen on yleensä tutkimuksen hankalimmista osa-alueista (ks. Creswell, 2009, 207–208). Omassa tutkimuksessani olen pystynyt yhdistämään nämä kaksi erilaista tutkimusotetta luontevasti toisiinsa ja esitellyt näitä vaiheita tarkemmin tutkimuksen liitteissä 5 ja 6. Tutkimuksen eri vaiheiden luotettavuutta olen käsitellyt tarkemmin luvuissa 4.5 (kvalitatiivinen) sekä 6.5 (kvantitatiivinen). Luotettavuuden vahvistamiseksi olen tutkimukseni loppuun liittänyt liitteet (liitteet 1–20), joiden avulla tutkimusprosessistani on mahdollista saada tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa (esim. saatekirjeet, kyselyn väittämät ja taustatekijöiden yhteydet muuttujiin).

Haastattelut on toteutettu aikana, jolloin vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki hyväksyttiin. Ajankohta on voinut vaikuttaa siihen, että haastatteluissa opettajat painottivat varhaiskasvatuksen opettajan roolia sekä eri ammattiryhmien roolien selkeyttä. Nämä nousevat esille varhaiskasvatuslaissa (2018), joka korostaa pedagogisen toiminnan merkitystä osana varhaiskasvatustoimintaa (ks. myös luku 2.1). Omaa objektiivisuuttani olen tarkastellut koko tutkimusprosessin ajan (ks. Sin, 2010, 310). Ymmärrän, että tutkijana en pysty olemaan täysin objektiivinen, vaan omat kokemukseni ovat yhteydessä tutkimuksen tulkintaan (ks. Saaranen-Kaup-

pinen & Puusniekka, 2009, 25; Sandberg, 1997, 208). Uskon kuitenkin, että oma substanssiosaamiseni, taustakoulutukseni sekä mielenkiintoni varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa kohtaan lisää ymmärrystäni tutkittavista asioista.

8.2 Tutkimuksen yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimukseni tuotti kahdenlaista tietoa: miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat lasten oppimismotivaatiota, oppijan myönteistä minäkäsitystä sekä myönteistä oppimisilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita päiväkodissa sekä miten nämä sisällöt toteutuvat suomalaisissa päiväkodeissa. Edellä mainituista sisällöistä käytän yhdessä nimitystä VEPP, joka tarkoittaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivista pedagogiikkaa. VEPP tulee ohjausasiakirjojen ja positiivisen pedagogiikan kanssa yhteneväisistä sisällöistä, joita olen kuvannut aiemmin luvussa 2.2.2. Tutkimukseni kvantitatiivinen vaihe tuotti tietoa myös siitä, millaiset tekijät vaikuttavat tutkittavien sisältöjen toteuttamiseen.

Tutkimukseni ensimmäisestä vaiheesta syntyi huomattavasti monipuolisempi kokonaisuus kuin olin ennakkoon ajatellut. Haastatteluissa opettajat toivat esille, miten he pystyivät toteuttamaan VEPP-sisältöjä päiväkodissa. Nämä ovat ensimmäisen vaiheen päätutkimustulokset (ks. luku 5): *opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomian tukeminen, lasten vuorovaikutussuhteet* sekä *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*. Opettajien haastatteluista ilmeni, että VEPP muodostuu useista eri palasista. Opettajien haastatteluissa korostuivat lämmin vuorovaikutus, läsnäolon ja kuuntelemisen merkitys sekä ymmärrys lasta kohtaan. Lapsilähtöisten menetelmien koettiin lisäävän ymmärrystä lasta kohtaan sekä mahdollistavan lapsen voimavarojen ja tuen tarpeen tunnistamisen. Merkitykselliseksi nousi, että opettajat arvioivat omaa toimintaansa suhteessa lapsiryhmään ja suunnittelivat toimintaa vastaamaan lasten tarpeita. Haastatteluissa opettajat korostivat tiimin merkitystä osana hyvää oppimisilmapiiriä. Haastateltavilla oli kokemusta niin toimivista kuin haastavistakin tiimeistä. Opettajat kertoivat tiimin olevan joko työn voimavara tai kuormittavin tekijä. Eräs opettaja pukikin asian sanoiksi kertomalla, että valitsisi aina enemmän toimivan tiimin ja haastavan lapsiryhmän kuin päinvastoin.

Opettajat toivat esille myös haasteita ja toimintaa kuormittavia tekijöitä. Haastatteluissa opettajat kertoivat henkilöstön täydennyskoulutuksen tarpeesta, jotta ymmärrys ohjausasiakirjojen sisällöistä laajenisi ja avautuisi paremmin. Erityisesti lasten ja huoltajien osallisuus koettiin haastavina osa-alueina. Haastatteluissa nostettiin esille myös kiire ja vaihtuvien sijaisten sekä pätevän henkilöstön puuttumisen kerrottiin kuormittavan opettajan työtä. Haastatteluissa opettajat kertoivat joutuvansa enemmän selittämään pedagogisen toiminnan merkitystä, mikäli työkavereiden osaaminen oli heikkoa. Tilanteissa, joissa opettajat kokivat jäävänsä yksin, johtajan rooli korostui. Haastatteluissa opettajat toivatkin esille johtajan merkityksen osana

varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Opettajat kertoivat, että johtajan hyvä substanssi- ja pedagoginen osaaminen tuki varhaiskasvatuksen opettajien työtä, ja opettajat kokivat saavansa silloin myös enemmän tukea omalle työlleen.

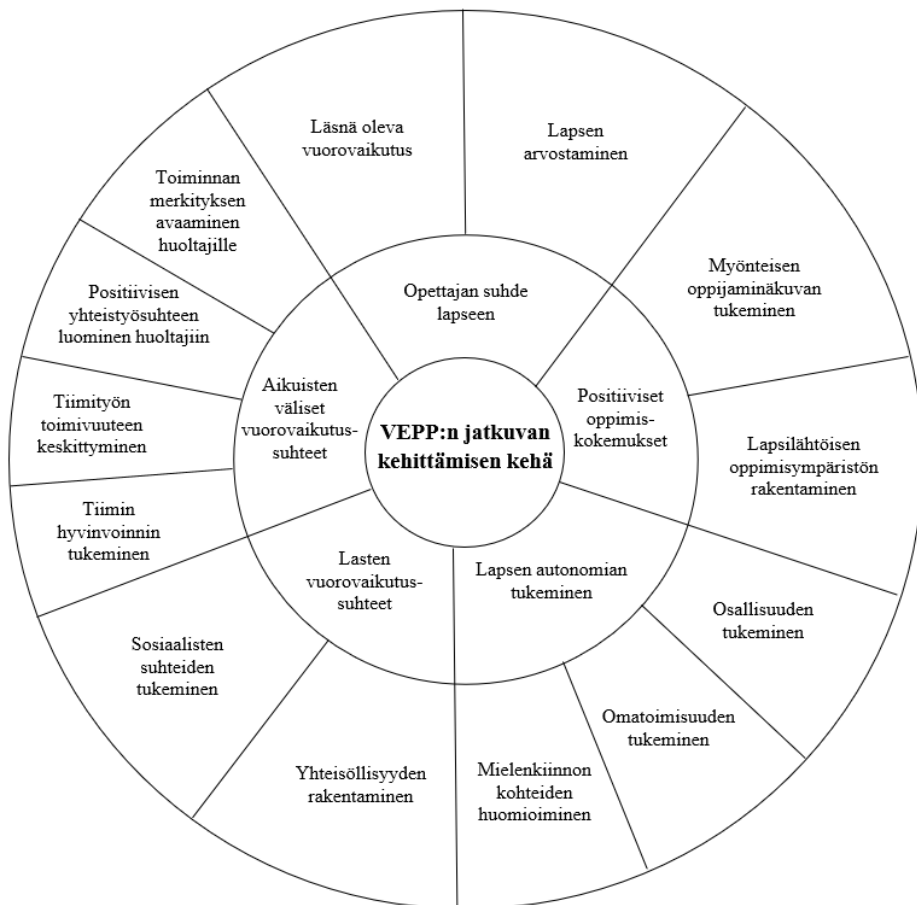
Tutkimukseni kvantitatiivisen vaiheen tulokset (ks. luku 7) osoittivat, että VEPP-sisältöjä toteutetaan päiväkodeissa vaihtelevasti ja että toteutukseen vaikuttavat monet eri tekijät. Samankaltaisia tuloksia toi esille Karvi (Repo ym., 2019, 165) omassa arviossaan. VEPP:n toteutumiseen päiväkodissa vaikuttivat erityisesti työntekijän ikä, työkokemus, ryhmärakenne ja koulutus. Yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta työkokemus ja ikä vaikuttivat myönteisesti VEPP:n toteuttamiseen (ks. luku 7.2). VEPP-sisältöjen toteutuminen oli vaihtelevaa uran alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien osalta tasoittuen viidennen työvuoden jälkeen. Olisikin tärkeää pohtia, kuinka voitaisiin tukea työuraansa aloittavia varhaiskasvatuksen opettajia heidän ensimmäisten työvuosien aikana. Ensimmäiset työvuodet vaikuttavat merkittävästi siihen, millaista ammatti-identiteettiä opettajat itselleen rakentavat ja millaiseksi suhde työhön muodostuu (ks. Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017, 204).

Alle kolmevuotiaiden ryhmissä toiminta näyttäytyi toteutuvan VEPP:n osalta heikommin kuin seka- tai yli kolmevuotiaiden ryhmissä (ks. luku 7.3). Alle kolmevuotiaiden ryhmissä VEPP-sisältöjen toteutuminen erosi merkityksellisesti lapsen autonomian sekä lasten vuorovaikutussuhteiden tukemisen osalta. Avoimissa vastauksissa osa opettajista selitti lasten iän vaikuttavan toiminnan toteuttamiseen. Myös henkilöstö jakautui koulutustaustan mukaan työskentelemään erilaisissa lapsiryhmissä (ks. luku 6.3). Korkeammin koulutetut sekä yliopistokoulutuksen saaneet varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät useammin yli kolmevuotiaiden lasten kanssa kuin sosionomikoulutuksen (AMK) suorittaneet opettajat. Osittain asiaa selittää yliopistokoulutettujen esiopetuspätevyys (ks. luku 2.1). Tulokset antavat viitteitä siitä, ettei pedagogisen toiminnan merkitystä vielä ymmärretä täysin pienten lasten kohdalla (ks. myös Repo ym., 2019, 4, 59–60), mikä näkyy jo suunniteltaessa ryhmien henkilöstörakennetta (ks. luku 6.3). Tutkimukset osoittavat, että alle kolmevuotiaiden lasten kehitys on vilkasta (ks. esim. Blakemore & Frith, 2005, 460) ja tutkijoiden mielenkiinto pienten lasten oppimispotentialista on kasvanut (ks. esim. Parviainen, 2019). Pursi ja Lipponen (2018, 35) havaitsivat, että työntekijän sensitiivisyys ja aktiivinen rooli korostuvat alle kolmevuotiaiden ryhmissä, kun tuetaan lasten kehitystä, kuten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja (ks. myös Pursi, Lipponen & Sajaniemi, 2018, 43).

Koulutusta tarkastelin koulutustason ja -polun mukaan (ks. luku 7.4). Korkeampi koulutusaste vaikutti myönteisesti VEPP:n toteuttamiseen päiväkodissa. Koulutuspolut puolestaan näyttäytyivät erilaisena osaamisena yliopistotaustaisten toiminnassa painottuen vahvemmin VEPP-käytänteet *opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset ja lasten vuorovaikutussuhteet*. Yliopistosta valmistuneiden vastauksissa korostuivat vuorovaikutus sekä lasten tarpeet. Sosionomitaustaisten (AMK) toiminnassa puolestaan painottuivat yliopistotaustaisia vahvemmin *lapsen auto-*

nomian tukeminen ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet. Heidän vastauksissaan korostuivat lasten mielenkiinnon kohteet ja yhteistyö tiimin sekä huoltajien kanssa. Tulos on linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa, joissa pedagogisen koulutuksen on todettu lisäävän muun muassa opettajan ymmärrystä lapsen kehitystä ja oppimista kohtaan ja auttavan näkemään asioita lapsen näkökulmasta (ks. Perren ym., 2017, 144; Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012, 27).

Tutkimukseni tulosten pohjalta olen laatinut varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivisen pedagogiikan jatkuvan kehittämisen kehän (Kuvio 7). Malli pohjautuu kokonaisuudessaan tutkimukseni tuloksiin yhdistäen tutkimuksen kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen osuuden. Opettajien arvioiden pohjalta tekemäni analyysin mukaan valikoidut pääkomponentit ovat toisiaan myönteisesti tukevia. Tämä tarkoittaa sitä, että toisen pääkomponentin vahvistuminen edistää positiivisesti myös muita pääkomponentteja. Näin syntyy kehä, jossa yhden osa-alueen kehittyminen muodostaa jatkumon, joka tukee kokonaisvaltaisesti VEPP:n kehittymistä päiväkodin toimintakulttuurissa.



Kuvio 7: Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivisen pedagogiikan jatkuvan kehittämisen kehä

Luomaani malliin (kuvio 7) sisältyvien pääkomponenttien keskinäinen yhteys on todettu laskemalla niille Pearsonin korrelaatiokertoimet (ks. luku 7.1). Mallissa on hyödynnetty kolmeatoista pääkomponenttia jättäen pois pääkomponentit *joustavuus* ja *palkitseminen*, koska ne eivät korreloituneet merkittävästi kaikkien muiden pääkomponenttien kanssa. Kyselylomakkeen sisältö puolestaan pohjautuu tutkimuksen ensimmäiseen eli kvalitatiiviseen vaiheeseen, jossa haastattelin korkeasti koulutettuja varhaiskasvatuksen opettajia. Kvalitatiivisen vaiheen päätutkimustulokset määrittelevät näin ollen mallin sisältöjä tarkemmin (ks. luku 5). Mallia voidaan hyödyntää kehitettäessä päiväkodin toimintaa VEPP:n osalta, esimerkiksi keskittymällä johonkin tiettyyn osa-alueeseen kerrallaan.

Tutkimukseni mukaan päiväkodeissa huomioidaan jo nyt mallin sisällöistä hyvin *lasten vuorovaikutussuhteita*, jossa molemmat pääkomponentit toteutuvat hyvin. Heikoin toteutuu sisältöalue *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*, jonka pääkomponentti *toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille* sai kaikkein heikoimman arvon (3,58) kaikista pääkomponenteista. Muilla sisältöalueilla on pääkomponentteja, jotka toteutuvat kohtalaisesti, mutta myös sellaisia, jotka toteutuvat hyvin. Tarkemmin kuvasin pääkomponenttien toteutumista luvussa 7.1.

Pääkomponenttien keskeisiä sisältöjä kuvaan taulukossa 30, jossa olen jäsentänyt pääkomponentit niitä edustavien pääkategorioiden alle (ks. myös luku 5).

Taulukko 30: Pääkomponenttien keskeiset sisällöt mallissa ” Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivisen pedagogiikan jatkuvan kehittämisen kehä”

Opettajan suhde lapseen	
Läsnä oleva vuorovaikutus	Opettaja keskittyy vuorovaikutustilanteisiin lasten kanssa ja on aidosti läsnä. Opettaja pitää huolen, että vuorovaikutustilanteet käsitellään loppuun asti sekä antaa lapselle palautetta, joka on suunnattu lapsen toimintaan.
Lapsen arvostaminen	Opettaja kohtaa lapsen ilman ennakkoluuloja ja kaikki lapset nähdään yhtä tärkeinä ja arvokkaina. Opettaja keskittyy kuuntelemaan lapsia ja antaa lapsille mahdollisuuksia ilmaista itseään. Lasten kysymyksiä ja ihmettelyä pidetään arvokkaana, eikä opettaja pelkää kohdata vaikeita kysymyksiä.
Positiiviset oppimiskokemukset	
Myönteisen oppijaminäkyvän tukeminen	Opettaja tukee lasten myönteistä oppijaminäkyvää vahvistamalla lasten onnistumisen kokemuksia omalla eläytymisellään ja riemuitsemalla lasten onnistumisista. Lapsia autetaan huomamaan heidän omaa osaamistaan ja sosiaalinen ympäristö ymmärretään mahdollisuutena vahvistaa lasten onnistumisen kokemuksia. Toiminnassa opettaja painottaa lopputuloksen sijaan yrittämistä sekä harjoittelun merkitystä.
Lapsilähtöisen oppimisympäristön rakentaminen	Opettaja huomioi lapsen päivän kokonaisvaltaisesti sekä arvioi ja kehittää oppimisympäristöä lasten tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden pohjalta. Toiminta on joustavaa ja toimintaa muutetaan lasten tarpeiden mukaan.
Lapsen autonomian tukeminen	
Osallisuuden tukeminen	Opettaja tukee lasten osallisuutta arvioimalla oppimisympäristön rakenteita ja kehittämällä oppimisympäristöä osallisuutta tukeväksi. Osallisuutta pohditaan yhdessä lasten sekä tiimiläisten kanssa. Oppimisympäristössä näkyvät lasten mielenkiinnon kohteet.
Omatoimisuuden tukeminen	Opettaja suunnittelee toimintaa mahdollistaen lasten osallistumisen sekä omatoimisuuden siten, että lapsi pystyy tekemään itse jo osaamia asioita. Opettaja on varannut aikaa omatoimisuuden harjoitteluun sekä sen tukemiseen. Opettaja eriyttää toimintaa siten, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua toimintaan omalla taitotasollaan. Opettaja pitää tärkeänä, että lapset tietävät mitä päivän aikana tapahtuu. Uusia tilanteita harjoitellaan lasten kanssa ennakkoon tai niistä keskustellaan.
Mielenkiinnon kohteiden huomioiminen	Opettaja huomioi lasten mielenkiinnon kohteita tekemällä yhteistyötä huoltajien kanssa. Toiminnassa huomioidaan lasten jo olemassa olevat taidot sekä mielenkiinnon kohteet. Leikkiä pidetään tärkeänä osana pedagogista toimintaa ja toiminnan tavoitteita pyritään saavuttamaan leikin kautta.
Lasten vuorovaikutussuhteet	
Yhteisöllisyyden rakentaminen	Opettaja pitää tärkeänä hyvän ryhmähengen rakentamista. Opettaja suunnittelee ja toteuttaa toimintaa siten, että lapsen saavat mahdollisuuksia muodostaa sekä jakaa keskenään yhteisiä kokemuksia. Opettaja pitää lasten ystävyyssuhteiden merkitystä tärkeänä ja tukee lasten kaverisuhteiden rakentumista.
Sosiaalisten suhteiden tukeminen	Opettaja huomioi toimintaa toteuttaessaan lasten sosiaalisten taitojen harjoittelun sekä mahdollistaa lapsille erilaisia tilanteita, joissa sosiaalisia taitoja voidaan harjoitella. Lasten kaverisuhteita tuetaan saattamalla erilaisia leikkijöitä yhteen huomioiden lasten mielenkiinnon kohteita tai heidän vahvuuksia. Opettaja ymmärtää vertaistuen vahvuutena tukea lapsen oppimista, pohtien vertaistuen mahdollisuuksia jokaisessa päivän toiminnassa.
Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet	
Tiimin hyvinvoinnin tukeminen	Opettaja pitää tärkeänä tiimin hyvinvointia ja ymmärtää sen merkityksen lapsiryhmän toiminnalle. Tiimissä pidetään tärkeänä avoimuutta ja sitoutumista toiminnan tavoitteisiin. Opettaja perustelee ja avaa toiminnan merkitystä muille tiimiläisille ja toimintaa rakennetaan yhdessä tiimin kesken. Toiminnan johdonmukaisuutta pidetään tärkeänä.
Tiimityön toimivuuteen keskittyminen	Tiimissä tehtäväkuvat ovat selkeät ja yhteistyötä tiimin kesken pidetään tärkeänä. Toiminnassa vastualueet ovat selvät ja opettaja pitää tärkeänä, että jokainen tiimiläinen kokee, että heidän osaamiseensa luotetaan. Tiedon jakamiselle on järjestetty aikaa.
Positiivisen yhteistyösuhteen luominen huoltajiin	Päivittäisissä keskusteluissa huoltajien kanssa opettaja keskittyy rakentaviin sekä myönteisiin asioihin keskusteltaessa heidän lapsesta. Päivittäisissä keskusteluissa tuodaan esille yksityiskohtaisia asioita heidän lapsesta. Haastavista asioista keskusteltaessa opettaja perustelee toiminnan merkitystä lapsen kehitykselle.
Toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille	Opettaja tiedottaa toiminnasta huoltajia säännöllisesti ja avaa toiminnan pedagogisia sisältöjä. Opettaja pitää tärkeänä toiminnan tavoitteiden avaamista päivittäisissä kohtaamisissa perustellen miksi näin on toimittu.

Tutkimukseni toteutus on sattunut varhaiskasvatuksen murrosvaiheisiin, joihin on sisältynyt lakimuutoksia, palkkataisteluja, mielenosoituksia sekä muuttuneita asiakirjoja ja työehtosopimuksia. Tutkimuksen toteutukseen nämä muutokset eivät ole vaikuttaneet, mutta niillä voi olla omat vaikutuksensa tutkimustuloksiin. Globaalitalouden haasteet ja koulutuspoliittiset ratkaisut ovat vaikuttaneet varhaiskasvatustyön rakenteisiin sekä johtaneet työntekijäpulaan (ks. esim. Puroila & Kinnunen, 2017, 70; Tehy, 2017). Ajankohtana, jolloin varhaiskasvatukseen on liittynyt paljon muutoksia, koen tutkimuksen nopean etenemisen korostaneen tutkimuksen merkityksellisyyttä. Tutkimukseni antaa ajankohtaista tietoa siitä, miten opettajat voivat tukea lasten oppimismotivaatiota, oppijan myönteistä minäkäsitystä sekä myönteistä oppimisilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita päiväkodissa ja kuinka näihin sisältöihin liittyvää pedagogiikkaa voidaan kehittää.

Huomioiden viime vuosikymmenen suuret muutokset (ks. luku 2.1), on mielestäni olennaista ymmärtää tutkimukseni tulokset mahdollisuutena alkaa kehittämään toimintaa, eikä niinkään kritiikkinä varhaiskasvatuksen opettajien työtä kohtaan. Vaikka olen tarkastellut varhaiskasvatuksen opettajien työtä vain tarkasti rajastusta näkökulmasta, antaa tutkimukseni viitteitä siitä, kuinka kokonaisvaltaista, monipuolista ja vaativaa suomalainen varhaiskasvatus on. Kyselylomakkeen tulosten puolestaan toivon innostavan varhaiskasvatuksen opettajia arvioimaan omaa pedagogista työtään ja kannustavan täydentämään omaa pedagogista osaamistaan. Toivottavasti tutkimukseni lisää arvostusta suomalaista varhaiskasvatustyötä kohtaan.

”Lasten kanssa positiivinen palaute, yhdessä kannustaminen on jokapäiväinen toimintatapani.” Vastaus 62

8.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni tuo arvokasta tietoa siitä, kuinka opettajat voivat kehittää toimintaansa VEPP-sisältöjen suunnassa. Tutkimuksen tuloksista arvioin olevan hyötyä päiväkodeissa tapahtuvan pedagogisen toiminnan kehittämässä, varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämässä sekä varhaiskasvatuslain (540/2018) täytäntöönpanossa.

Tutkimukseni avulla on mahdollista myös arvioida varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen kehittämistä. Tutkimustulokset osoittivat, että työkokemus ja ryhmärakenne vaikutti keskeisesti VEPP:n toteuttamiseen päiväkodissa. Työkokemus vaikutti pääsääntöisesti myönteisesti VEPP:n toteuttamiseen päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen opettajien arvioiden mukaan VEPP:n sisällöt toteutuvat alle kolmevuotiaiden ryhmissä keskimäärin huomattavasti heikommin kuin yli kolmevuotiaiden kanssa. Tutkimukseni antaa myös viitteitä siitä, että päiväkodissa pedagogisen koulutuksen saaneita varhaiskasvatuksen opettajia ei ole riittävästi alle kolmevuotiaiden ryhmistä (ks. luku 6.3).

Tutkimukseni tuotti myös tietoa koulutusten tuomasta erilaisesta osaamisesta VEPP:n toteuttamisen näkökulmasta. Korkeammin koulutetut varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat toteuttavan VEPP-sisältöjä keskimäärin muita paremmin. Tulosta voidaan hyödyntää esimerkiksi lapsiryhmiä muodostaessa tai sisäistä koulutusta järjestettäessä. Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajien toiminta vaihteli koulutuspolun mukaan. Tuloksia voidaan hyödyntää laatiessa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaavaa sekä suunniteltaessa päiväkodin lapsiryhmien henkilöstörakennetta (ks. Varhaiskasvatulaki 540/2018).

Tutkimukseni valmistui ajankohtana, jolloin varhaiskasvatustyöhön on liittynyt paljon muutoksia, jotka eivät ole vielä vakiintuneet osaksi käytäntöä. Varhaiskasvatuksen kehittämistyö on vielä pahasti kesken, kuten esimerkiksi varhaiskasvatulain (540/2018) täytäntöönpano. Toivon, että tutkimustani voidaan hyödyntää kehittäessä päiväkotien toimintaa sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

Tutkimukseni tuloksien mukaan VEPP:n toteuttamiseen vaikuttavat useat eri tekijät. Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa, täydennyskoulutuksessa ja varhaiskasvatulain (540/2018) täytäntöönpanossa. Tutkimukseni perusteella esitän seuraavia toimenpide-ehdotuksia VEPP:n vahvistamiseksi päiväkodeissa:

- 1. Tutkimukseni osoitti, että työkokemus vaikuttaa myönteisesti VEPP:n toteuttamiseen päiväkodissa. Ehdotan, että varhaiskasvatuksen mentorointiohjelmaa kehitetään ja laajennetaan.*
- 2. Tutkimustuloksieni mukaan ryhmärakenne vaikuttaa VEPP:n toteuttamiseen päiväkodissa (ks. myös Repo ym., 2019, 4, 59–60). Ehdotan, että alle kolmevuotiaiden kanssa toteutettava pedagoginen toiminta otettaisiin vahvemmin omaksi osa-alueeksi varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa ja että alle kolmevuotiaat huomioitaisiin vahvemmin myös täydennyskoulutuksessa ja niiden sisällöissä.*
- 3. Tutkimukseni osoitti, että korkeampi koulutusaste vaikuttaa positiivisesti VEPP:n toteuttamiseen päiväkodissa. Ehdotan, että varhaiskasvatuksen opettajia kannustetaan jatkokouluttautumaan, mikä huomioidaan arvioitaessa opettajan työn vaatavuutta.*
- 4. Tutkimukseni tulokset osoittivat, että erilaiset koulutustaustat tuottavat erilaista osaamista. Ehdotan, että koulutuksen erityisosaaminen huomioidaan laadittaessa varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvaavaa.*
- 5. Ehdotan, että lapsiryhmän henkilöstörakennetta arvioidaan lapsiryhmän tarpeiden pohjalta ja koulutuksen erityisosaaminen huomioidaan lapsiryhmissä uuden henkilöstörakenteen astuessa voimaan vuonna 2030.*
- 6. Työkokemus, ikä ja koulutus vaikuttavat VEPP:n toteuttamiseen päiväkodissa. Ehdotan, että lapsiryhmien muodostamisessa huomioidaan henkilökunnan erilainen osaaminen, jotta lasten tarpeisiin voidaan vastata parhaalla mahdollisella tavalla.*

7. *Varhaiskasvatuksessa on tapahtunut paljon muutoksia viime vuosikymmenen aikana. Ehdotan, että toiminnan kehittämiseksi, arvioinnissa ja täydennyskoulutamisessa keskitytään päiväkodin toimintaa ohjaavien asiakirjojen sisältöihin. Muu koulutuksen tarve tulee arvioida päiväkotitai lapsiryhmäkohtaisesti.*

Tutkimukseni tuloksissa ilmeni, että VEPP:n toteuttamiseen päiväkodissa vaikuttavat olennaisesti ikä, työkokemus, ryhmärakenne ja koulutus. Tutkimukseni pystyy vain osittain selittämään, miksi nämä edellä mainitsemani tekijät vaikuttavat toiminnan laatuun. Lisätutkimusta tarvitaan, jotta voidaan ymmärtää paremmin ryhmärakenteen sekä koulutuksen vaikutusta VEPP-sisältöihin. Pitäisikö alle kolmevuotiaiden osalta arvioida ryhmärakenteiden soveltuvuutta pedagogisen toiminnan toteuttamiseen vai onko se ennemminkin osaamiskysymys? Näitä taustalla vaikuttavia tekijöitä olisi tärkeää tarkastella myös laajemmin samoin kuin sitä, kuinka ne kokonaisuutena vaikuttavat varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan.

Tutkimuksessani käytettyjen muuttujien väliset suhteet antavat näkökulmaa siitä, millaiset VEPP-sisällöt vaikuttavat positiivisesti toisiinsa. Päiväkodeissa toteutettavaa pedagogista toimintaa, kuten tässä tapauksessa VEPP:a, ei voida kuitenkaan ajatella näin mustavalkoisesti. Pedagoginen toiminta on kontekstisidonnaista ja vaatii syvällistä ymmärrystä toiminnan tarkoituksellisuudesta (ks. esim. Karila, 2013). Lisätutkimusta tarvitaan, jotta muuttujien välisiä syy-seuraussuhteita voidaan ymmärtää laajemmin samoin kuin sitä, kuinka ne kokonaisuutena vaikuttavat varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan. Samalla tulisi huomioida, mitkä tekijät tukevat pedagogisen toiminnan toteuttamista ja mitkä tekijät puolestaan vaikeuttavat varhaiskasvatuksen opettajan työtä (kuten esim. Paananen, 2017). Positiivisen pedagogiikan heikkoutena voidaan pitää sen moninaista ja epäselvääkin määrittelyä, joka osaltaan on haastanut tutkimukseni lähtökohdan määrittelyä. Positiivisen pedagogiikan osalta tarvitaankin lisätutkimusta, joka tarkemmin määritteli mitä positiivinen pedagogiikka on. Positiivisuuden yhteiskunnallinen ylikorostuminen voidaan osaltaan nähdä huolenaiheena, johon ovat kiinnittäneet huomiota myös useat tutkijat (esim. Brinkmann, 2017; Bruckner, 2011; Lipponen, 2019; Pihlström, 2018).

Vaikka tutkimuksessani olen kiinnostunut ohjausasiakirjojen ja positiivisen pedagogiikan yhteneväisistä sisällöistä, on lukijan huomioitava, että suomalaisen päiväkodin pedagogiikka ei pohjautu positiiviselle pedagogiikalle. Tutkimuksessani käsittelemäni VEPP-sisällöt ovat vain yksi näkökulma tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien monimuotoista työtä, jotka toteutuessaan voivat antaa parempia edellytyksiä lasten oppimiselle sekä tukea työntekijöiden omaa viihtyvyyttä, innostusta ja hyvinvointia.

Lähteet

- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampereen University Press. Väitöskirja: Tampere. Saatavilla osoitteessa <<http://tampub.uta.fi/handle/10024/98158>>
- Ahonen, L. (2017). Vasun käyttöopas. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat - Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä (12). Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/euLkLL>>
- Allen, K. P. (2010) Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. The Professional Educator, 34(1). Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/BJvQ2M>>
- Aloe, A, Amo L & Shanahan, M. (2014) Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. Educ Psychol Rev, 26, 101–126.
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. Journal of Social Sciences, Literature and Languages, 1(1). 9-16.
- Anderberg, E. (2000). Word meaning and conceptions: An empirical study of relationships between students' thinking and use of language when reasoning about a problem. Instructional science, 28(2). 89-113. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/34ctH6x>>
- Anderberg, E., Svensson, L., Alvegård, C. & Johansson, T. (2008). The epistemological role of language use in learning. A phenomenographic intentional-expressive approach. Educational Research Review, 3(1). 14-29. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2Jqg6k7>>
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J. & Carande-Kulis, V. G. (2003). The Effectiveness of Early Childhood Development Programs – Systematic Review. American Journal of Preventive Medicine, 24(3). 32-46. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/ZVbFF2>>
- Andersson, L. (7.5.2018). Mitä varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuu ja mitä siitä pitäisi olla mieltä. Blogi-kirjoitus: Li Andersson. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2pUBffH>>. Viitattu 9.11.2019.
- Ansari, A. & Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. Early Childhood Research Quarterly (38). 23-32.
- Anyan, F. (2013). The Influence of Power Shifts in Data Collection and Analysis Stages: A Focus on Qualitative Research Interview. Qualitative Report, 18. 36.
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y. & Schady, N. (2016). Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten. Working Paper. Inter-American Development Bank. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/tj7M2s>>
- Ashworth, P., & Lucas, U. (1998). What is the 'world' of phenomenography?. Scandinavian journal of educational research, 42(4). 415-431.
- Barriball, K. L., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. Journal of Advanced Nursing-Institutional Subscription, 19(2). 328-335.

- Bartlett, K. R. (2005). Survey Research in Organizations. Teoksessa: Swanson, R. A. & Holton III, E. F. (toim.). Research in Organizations – Foundations and Methods of Inquiry. SF: Berrett-Koehler. Saatavilla osoitteessa: <https://bit.ly/3eGDqbo>
- Bethere, D., Pavitola, L. & Ulmane-Ozolins, L. (2014). Importance of positive pedagogical relationship in the context of nowadays' teacher education. European scientific journal, 1. Liepaja university: Latvia. 528–536.
- Bieg, S., Backes, S. & Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in student self-determined motivation. Journal for Educational Research Online, 3(1). 122-140. Saatavilla osoitteessa: <https://goo.gl/3hSyUb>
- Blakemore, S.-J. & Frith, U. (2005). The learning brain: Lessons for education: a précis. Developmental Science, 8(6). 459-471. Saatavilla osoitteessa: <http://bit.ly/2TL2ljW>
- Bolger, K., Patterson, C. J. & Kupersmidt, J. B. (1998). Peer Relationships and Self-Esteem among Children Who Have Maltreated. Child Development, 69(4). 1171-1197.
- Boone, Jr., H. N. & Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert Data. Journal of Extension, 50(2). Saatavilla osoitteessa: <http://bit.ly/2MSpvlc>
- Borrego, M., Douglas, E. P. & Amelink, C. T. (January, 2009). Quantitative, Qualitative, and Mixed Research Methods in Engineering Education. Journal of Engineering Education. 53–66.
- Bowden, J. A. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. Doing developmental phenomenography. Teoksessa: Bowden, J. A. & Green, P. (toim.). Doing Developmental Phenomenography. Melbourne: RMIT University Press. 11-31.
- Boynton, P. M. (2004). Administering, analysing, and reporting your questionnaire. Bmj, 328(7452). 1372-1375. Saatavilla osoitteessa: <https://bit.ly/2ygp5Sa>
- Boynton, P. M., & Greenhalgh, T. (2004). Selecting, designing, and developing your questionnaire. Bmj, 328(7451). 1312-1315.
- Brinkmann, S. (2017). The Culture of Grief. Saatavilla osoitteessa <https://bit.ly/2BRlyXA>. Viitattu 10.6.2020.
- Brotherus, A. (2004). Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Tutkimuksia 251. Helsingin yliopisto. Helsinki. Saatavilla osoitteessa: <http://bit.ly/2kCK1w4>
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., Neff, C., Schoppe-Sullivan, S. J. & Frosch, C. A. (2009). Young Children's Self-Concepts: Associations with Child Temperament, Mothers' and Fathers' Parenting, and Triadic Family Interaction. Merrill Palmer Q, 55(2). Wayne State Univ Press. 184–216.
- Bruckner, P. (2011). Perpetual Euphoria: On the Duty to Be Happy. Princeton University Press: Princeton.
- Burnett, P. C. (1999). Children's Self-Talk and Academic Self-Concepts – The impact of teachers' statements. Educational Psychology in Practice, 15(3). 195-200. Saatavilla osoitteessa: <https://goo.gl/LaQzUn>
- Burns, J. (1994). Extending Critique Within Phenomenography. Teoksessa: Ballantyne, R. & Bruce, C. (toim.). Phenomenography: Philosophy and Practice. Centre for Applied Environmental and Social Education Research: Faculty of Education. Queensland University of Technology. 71-76. Saatavilla osoitteessa: <http://bit.ly/2MT516y>
- Byman, R. (2002). Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita – Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Campbell, D. T. (1986). Relabeling Internal and External Validity for Applied Social Scientists. Teoksessa: Trochim, W. M. K. (toim.). Advances in Quasi-Experimental Design and Analysis. New Directions for Program Education (no. 31). San Francisco: Jossey-Bass. 67- 77.

- Carlson, H. L. (1999). From Practice to Theory: a social constructivist approach to teacher education, *Teachers and Teaching*, 5(2). 203-218. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/34AieyW>>
- Claro, S., Paunesku, D. & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievements. *PNAS* 113(31) 8664-8668. Saatavilla osoitteessa <<http://bit.ly/2z7AdxV>>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge. Abingdon: Oxon. Esikatselu saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/TMzf6k>>
- Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4). 1189-1204. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/LqCPkK>>
- Cope, C. (2004). Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal*, 4(2). 5-18. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/30TWbjq>>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design – Choosing Among Five Approaches* (2nd edit.). Thousand Oaks, CA: Sage. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2ppXcTs>>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2014). *A Concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Ote saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/NMvoFs>>
- Creswell, J. W. & Garret, A. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education* (28). 321–333.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2007). An Expanded Typology for Classifying Mixed Methods Research Into Designs. Teoksessa: Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (toim.). *The Mixed Methods Reader*. SAGE Publications. 159–196. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2Zyco9>>
- Cronbach, L. & Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281–302. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2NSyftw>>
- Dawood, R. (2013). Positive Psychology and Child Mental Health; a Premature Application in School-Based Psychological Intervention. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. 955-968. Saatavilla osoitteessa <<http://bit.ly/2Tlk2bf>>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1). 14–23. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/hS8vH2>>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4). 325-346. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/JhKVRW>>
- DeCoster, J. (1998). Overview of Factor Analysis. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.stat-help.com/factor.pdf>>. Viitattu 21.12.2019.
- DiCicco Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4). 314-321.
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2010). Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity. SSRN-Working Paper. Health and Well-Being. Saatavilla osoitteessa: <<http://ssrn.com/abstract=1701957>>
- Downes, P. & Cefai, C. (2016). How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/VscHN5>>

- Doyle, L., Brady, A. M., & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of research in nursing*, 14(2). 175-185.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6). 1087-1101. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2P64Dva>>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D. & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6). 540-547. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/30muRuQ>>
- Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2014). Social context, self-perceptions and student engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1). 5-32.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1). 405–432. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/fjVX2i>>
- Ellinger, A. D., Watkins, K., E. & Marsick, V. J. (2005) Case Study Research Methods. Teoksessa: Swanson, R. A. & Holton, E. F. (toim.). *Research in Organizations - Foundations and Methods of Inquiry*. Berrett-Koehler Publishers. San Francisco. CA. 327-350. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2KcKfU0>>
- Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting Blessing Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2). 377-389. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/ccnoaV>>
- Entwistle, N. (1997) Introduction: Phenomenography in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 16(2). 127-134.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen – Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja (39): Helsinki. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/U1vCun>>
- Eskola, J. (2007). 6-8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa: Viinamäki, L. & Saari, E. (toim.). *Polkujä soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Tammi. Helsinki. 32-46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.
- Eskonen, H. (25.3.2018). Helsinki arvioi lastentarhanopettajan työn vaativuutta jo vuosi sitten, mutta ei korottanut palkkaa – "Kyllä ilman muuta vaativuus lisääntyi". *Verkkouutiset*. Yle. Saatavilla osoitteessa: <<https://yle.fi/uutiset/3-10131936>>. Viitattu 10.10.2019.
- Eskonen, H. (27.4.2018). Lastentarhanopettajien poikkeuksellinen kampanja vyöryttää tuhansittain palkkavaatimuksia päiväkoteihin tänään – "Ammattiliitot eivät ole onnistuneet palkkojen korotuksissa". *Verkkouutiset*. Yle. Saatavilla osoitteessa: <<https://yle.fi/uutiset/3-10178483>>. Viitattu 10.10.2019.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1). 1-4.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1). Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/4iBhq9>>
- Feldman, D. B., Rand, K. L., & Kahle-Wrobleksi, K. (2009). Hope and goal attainment: Testing a basic prediction of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 479–497. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/M46WWy>>
- Felfe, C. & Lalive, R. (2018). Does early care affect children's development? *Journal of Public Economics*, 159. 33-53. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/63ceA1>>

- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. L. & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1). 79-106. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/seJL7p>>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56(3). 218–226.
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spiral toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2). 172–175. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/dX2rbZ>>
- Froh, J. J., Bono, G. & Emmons, R. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motiv Emot*, 34. 144-157.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1). 148-162. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/yCNqaW>>
- Galindo, C. & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievements gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*. 90-103. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/Mj98hH>>
- Galla, B. M. & Wood, J. J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52, 118-122. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/ckzUkP>>
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early childhood history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology*, 42. 1179–1192.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, 204(6). 291-295.
- Gliem, J. A. & Gliem, R. R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education (Refereed Paper). The Ohio State University. Columbus. 82-88. Saatavilla osoitteessa. <<http://bit.ly/2J3Leps>>
- Gmitrová, V. & Gmitrov, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education*, 30(4). 241-246. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2L4muxq>>
- Goodman, L. A. (1979). Simple models for the analysis of association in cross-classifications having ordered categories. *Journal of the American Statistical Association*, 74(367). 537-552.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2). 75-91.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences*. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.). *The Sage handbook of qualitative research*. 191-215. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2oLVC0>>
- Haimovitz, K. & Dweck, C. S. (2016). What Predicts Children's Fixed and Growth Intelligence Mind-Sets? Not Their Parents' Views of Intelligence but Their Parents' Views of Failure. *Psychological Science*, 27(6). 856-869. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2Mq6vwP>>
- Hakanen, J. (2014). Onnellisena työssä. 8 ½ kysymystä työstä. Teoksessa *Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 340-365.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/1GZNuj>>

- Hannula, M. M. & Lepola, J. (2006). Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa: Lepola, J. & Hannula, M.M. (toim.). Kohti Koulua – kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:205. Turun yliopistopaino: Turku. 9-22.
- Hedges, H. (2000). Teaching in early childhood: Time to merge constructivist views so learning through play equals teaching through play. *The First Years journal*, 25(4). 16-21. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2VasyKV>>
- Hedin A., Ekholm B. & Anderson B. E. (1997). Climates in Swedish Day Care Centers: Children's Behavior in Differing Centers. *Journal of Research in Childhood Education* 11(2). 181-187.
- Heikkilä, T. (2008). Tilastollinen tutkimus (7.painos). Edita Publishing Oy. Helsinki.
- Heikkilä, T. (2014). Tilastollinen tutkimus (9.painos). Edita Publishing Oy. Helsinki.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*. Saatavilla osoitteessa <<http://bit.ly/32nePSC>>
- Hill, B. D. (2011). Sequential Kaiser-meyer-olkin Procedure as an Alternative for Determining the Number of Factors in Common-factor Analysis: a Monte Carlo Simulation. Doctoral dissertation. Oklahoma State University.
- Himanka, J. (2002). Se ei sittenkään pyöri – Johdatus mannenmaiseen filosofiaan. Tammi. Helsinki.
- Hinkin, T. (2005). Scale Development Principles and Practises. Teoksessa: Swanson, R. A. & Holton III, E. F. (toim.). *Research in Organizations – Foundations and Methods of Inquiry*. SF: Berrett-Koehler. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/3eGDqbo>>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki.
- Holton, E. F. & Burnett, M. F. (2009). The Basic of Quantitative Research. Teoksessa: Swanson, R. A. & Holton, E. F. (toim.). *Research in Organizations - Foundations and Methods of Inquiry*. Berrett-Koehler Publishers. San Francisco. CA. 29-44. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2KcKfU0>>
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–280.
- Howes, C. (1990). Can the Age of Entry and the Quality of Infant Child Care Predict Behaviors in Kindergarten? *Developmental Psychology*, 26(2). 292-303. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/BYUpQW>>
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23. 27-50.
- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W. & Adam, E. K. (2012). Positive Youth, Healthy Adults: Does Positive Well-being in Adolescence Predict Better Perceived Health and Fewer Risky Health Behaviors in Young Adulthood? *Journal of Adolescent health*, 50. 66-73.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., C., S. L., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1). 81-93.
- Hughes-Belding, K., Hegland, S., Stein, A., Sideres, J. & Bryant, D. (2012). Predictors of Global Quality in Family Child Care Homes: Structural and Belief Characteristics. *Early Education and Development*, 23(5). 697–712.
- Hunter, J., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 32(1). 27-35.

- Hur, E., Buettner, C. K. & Jeon, L. (2015). The Association Between Teachers' Child-Centered Belief and Children's Academic Achievement: The Indirect Effect of Children's Behavioral Self-regulation. *Child Youth Care Forum* (44). Springer Science+Business Media: New York. 309–325.
- Häkämies, J. (9.4.2019). Häkämies blogga: Subjektiivinen päivähoido-oikeus takaisin – EK tarkisti kantaansa. Blogi-kirjoitus: Elinkeinoelämän keskusliitto. Saatavilla osoitteessa <<http://bit.ly/2WX3S85>>. Viitattu 9.11.2019.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino. Tampere.* 126–146.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino,* 30–52.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, F. (2006). Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino. Tampere.* 11–16.
- Ihantola, E.-M. & Kihn, L.-A. (2011). Threats to validity and reliability in mixed methods accounting research. *Qualitative Research in Accounting and Management* 8(1). 39-58. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2CCR2lZ>>
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino. Tampere.* 149–165.
- Jackson II, R. L., Drummond, D. K. and Camara, S. (2007). 'What Is Qualitative Research?', *Qualitative Research Reports in Communication*, 8(1). 21-28. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2JwmRAT>>
- Jackson, L. (2014). 'Won't somebody think of the children?' Emotions, child poverty, and post-humanitarian possibilities for social justice education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(9). 1069–1081.
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Hur, E. (2016). Preschool Teachers' Professional Background, Process Quality, and Job Attitudes: A Person-Centered Approach. *Early Education and Development* (27/4). 551–571.
- Jiang, J. (2019). Teachers' emotions and beliefs: intertwined with teachers' support for students' psychological needs. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2ZnW2lf>>
- Johnson, K. J. & Fredrickson, B. L. (2005). "We All Look the Same to Me": Positive Emotions Eliminate the Own-Race Bias in Face Recognition. *Psychol Sci*, 16(11). 875-881.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2013) Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7). 14-26. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2n4halA>>
- Jokinen, K. (2017). Iloiset ja virkeät, kiukkuiset ja väsyneet – lapset esiopetuksessa. Ruusuipuiston uutiset, 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/4YVSCB>>. Viitattu 28.12.2017.
- Jung, E. & Jin, B. (2014) Future Professionals' Perceptions of Play in Early Childhood Classrooms, *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3). 358-376.
- Juutinen, J. (2018). Inside or outside?: small stories about the politics of belonging in preschools. Väitöskirja: Oulun yliopisto. Oulu. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/9xbDfb>>
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2004). Tutkimustyön metodeista. *Opinpajan Kirja. Tampere.*

- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.). Ajan kasvatusta – Kasvatustieteiden aikakauskriittikkinä. 367-400. Tampere University Press. Tampere.
- Kalina, C., & Powell, K. C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2). 241-250.
- Kalliala, M. (2012). Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Gaudeamus Helsinki University Press: Tallinna.
- Kangas, J., & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”. Teoksessa: Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.). Toiveet ja todellisuus: Kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa (pp. 197-223). (Kasvatusalan tutkimuksia; No. 75). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/31oMtq0>>
- Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Kuusisto, A. & Gearon, L. F. (2019) Playing to learn in Finland - Early childhood curricular and operational contexts. Teoksessa: Garvis, S. & Philipson, S. (toim.). Policification of Childhood: Early Childhood Education in the 21st Century. 110-127. London: Routledge. (publication date 21th November 2019)
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutuskohteena. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). Kasvatustieteellinen Vastapaino. Tampere. 91–108.
- Karila, K. (2008) A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2). 210-223.
- Karila, K. (2013). Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa: Karila, K. & Lipponen, L. (toim.). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 9-29.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtauksissa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2006). Kasvatustieteellinen Vastapaino ja yhteisöllinen työkalu. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). Kasvatustieteellinen Vastapaino. Tampere. 34–47.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatusta – Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset. Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/MWtV9e>>
- 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. Julkaisuja 7:2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/G7jhf>>
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017) Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/p59HLz>>.
- Karlsson Lohmander M. & Pramling Samuelsson I. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2). 18–26. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/Ne8Yqc>>. Viitattu 29.11.2017.
- Kaukoluoto, E. (2011). Kunnallinen päiväkotitoiminta, hyvinvointivaltion sydän. *Yhteiskuntapolitiikka* 76(6). 692-697. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2wyJ9ig>>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2008). Hyvä itsetunto. WSOY: Helsinki.

- Keränen, V., Juutinen, J. & Estola, E. (2017). Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti – Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2). 249-269. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2MtG2xm>>
- Kettukangas, T. (2017) Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja. University of Eastern Finland. Savonlinna. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2iTPP3Y>>
- Kimaro, A. R. & Machumu, H. J. (2015). Impacts of parental involvement in school activities on academic achievement of primary school children. *International Journal of Education and Research*, 3(8). 483-494. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/LZfD1w>>
- Kinos, J. (2008) Professionalism – a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day care centre, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2). 224-241.
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4). 383-400. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/DzMLvN>>
- Koerber, A. & McMichael, L. (2008). Qualitative Sampling Methods – A Primer for Technical Communicators. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(4). 454-473. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2Uil4Ka>>
- Konu, A. (2002). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/L5LC95>>
- Kronqvist, E-L. (2012). Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Bookwell Oy. Juva. 13–30.
- Kuhl, P. (2010a). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*, 67(5). 713-727. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2MrNE4h>>
- Kuhl, P. (2010b). Vauvojen kielellinen nerous. TED Talks Education. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2Z9Qf4U>>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen K. (2012). Enemmän iloa oppimiseen – Neljännen luokan lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Kusurkar, R. A., Croiset, G. & Ten Cate, O. T. J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in student through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Medical Teacher*, 33. 987-982. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/ScNbDr>>
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2010). Lapsen hyvä arki. Kirjapaja. Helsinki.
- Laevers, F. (2005). Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education. *Experiential Education*. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2m5Ma45>>
- Laitinen, S., Mattinen, A., Kajamies, A. Vauras, M. & Lepola, J. (2013). Pienten lasten tehtäväsuuntautuneisuus ja sen kehittyminen päiväkodin lukuotioissa. *Kasvatus* 44(5). 482–493. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/hclj7E>>
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1). 55-64.
- Lazarus, R. S. (2003). The Lazarus Manifesto for Positive Psychology and Psychology in General. *Psychological Inquiry*, 14(2). 173-189.
- Lastentarha (2017). Varhaiskasvatuksen yliopistollinen opettajankoulutus – Koulutus. Lastentarhanopettajaliitto. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/KRLgLD>>. Viitattu 4.12.2017.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkänen, M-K. (2016). Kasvatuspsykologia. PS-Kustannus. Juva.

- Lepola, J. (2006). Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5-8-vuotiailla. Teoksessa: Lepola, J. & Hannula, M. M. (toim.). Kohti Koulua – kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:205. Turun yliopistopaino: Turku. 23–62.
- Lepola, J. & Poskiparta, E. (2001). Motivaatio ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutulokkaiden motivaatioprofilien näkökulmasta. *Kasvatus*, 32(3). 273–289. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/2XYcx8>>
- Lerikkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology* (37). 266–279.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa – PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloon edistäjinä. Väitöskirja: Lapin yliopisto: Rovaniemi Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/rU7jZZ>>
- Leskisenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Leskisenoja, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Lipponen, L. (2019). Oikeus surra? Lasten suru ja suremisen kulttuuriset käytännöt varhaiskasvatuksessa. TVK-blogi. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2MIsQnd>> Viitattu 10.6.2020.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L. & Carrol, B. (2004). Child Care in Poor Communities: Early Learning Effects of Type, Quality, and Stability. *Child Development*, 75(1). 47–65. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/PMMsVk>>.
- Lomas, T. (2016). Flourishing as a dialectical balance: emerging insights from second-wave positive psychology. *Palgrave Communications*, 2(16018). Saatavilla osoitteessa: <<https://go.nature.com/2o99DSB>>
- Lopez, S. J. & Louis, M. C. (2009). The Principles of Strengths-Based Education. *Journal of College & Character*, X(4). Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/apPFEem>>
- Lundkvist, M., Nyby, J., Autto, J. & Nygård, M. (2017) From universalism to selectivity? The background, discourses and ideas of recent early childhood education and care reforms in Finland. *Early Child Development and Care*, 187(10). 1543-1556. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/39XaW9C>>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6). 695-706.
- Lyubomirsky, S. & Layous, K. (2013). How Do Simple Positive Activities Increase Well-Being? *Current Direction in Psychological Science*, 22(1). 57-62. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/vGwghw>>
- Lyubomirsky, S. & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of Self-Focused Rumination on Negative Thinking and Interpersonal Problem Solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1). 176–190. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/NQciky>>
- Mallory, B. L. & New, R. S. (1994). Social constructivist theory and principles of inclusion: challenges for early childhood special education. *The Journal of Special Education*, 28(3). 322-337.
- Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyyden ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/2C2orF>>

- Martin, E. (2004). Vignettes and respondent debriefing for questionnaire design and evaluation. Teoksessa: Presser, S., Rothgeb, J. M., Couper, M. P., Lessler, J. L., Martin, E., Martin, J. & Singer, E. (toim.). *Methods for testing and evaluating survey questionnaires*. 149-172. New York: Wiley. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2W729hw>>
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2). 177-200.
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography, *Higher Education Research & Development*, 24(4). 335-348.
- Mazzer, K. R. & Rickwood, D. J. (2015). Mental health in sport: coaches' views of their role and efficacy in supporting young people's mental health. *International Journal of Health Promotion and Education*, 53(2). 102–114.
- McDonald, M. & O'Callaghan, J. (2008). Positive Psychology: A Foucauldian Critique, *The Humanistic Psychologist*, 36(2). 127-142.
- McKnight, P. (2015). Eastern and Western Perspectives on Positive Psychology: How “ME + WE = US” Might Bridge the Gap. Teoksessa: Lopez, S. J., Pedrotti, J. T. & Snyder, C. R. (toim.). *Positive Psychology – The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*, 3rd edition. CA USA: SAGE Publications.
- Meevissen, Y. M. C., Peters, M. L. & Alberts H. J. E. M. (2011). Become more optimistic by imagining a best possible self: Effects of a two week intervention. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42. 371-378.
- Melhuish, E., Erekly-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P. & Broekhuisen, M., (2015). A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) on Child Development. *Ecec-care.org*. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/KCuxD3>>
- Metsämuuronen, J. (2007). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Michaelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S., & Marks, N. (2009). *National accounts of well-being: Bringing real wealth onto the balance sheet*. London: New Economics Foundation. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/XKHc4V>>
- Miettunen, J. (19.10.2006). Eksploraatiivinen faktorianalyysi – Kvantitatiivinen tutkimus hoitotieteissa (Powerpoint-esitys). Oulu. Joukomiettunen.net. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/34R27vG>>. Viitattu 20.12.2019.
- Miller, A. (2008). A Critique of Positive Psychology – or ‘The New Science of Happiness’. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4). 591-608. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2nT1YHY>>
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/ELPtXb>>
- Määttä, K. & Usiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1). 21-39. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/iwuRmT>>. Viitattu 17.11.2017.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53, 1-4. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2MDH3UJ>>
- Niikko, A. (2001). *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu: Joensuu University Press. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2y6CEbm>>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Niikko, A. (2010) Lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä. Varhaiskasvatusta tänään. Suomen Varhaiskasvatusta ry:n verkkolehti. 1–14. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/3b7EKBC>>
- Nislin, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Sims, M., Hotulainen, R., Hyttinen, S. & Hirvonen, A. (2015). Work Demands and Resources, Stress Regulation and Quality of Pedagogical Work Among Professionals in Finnish Early Childhood Education Settings. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1). 42-66. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/n1XUaV>>
- Noble, T. & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologist in promoting pupil wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 25(2). 119–134. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/njtEVU>>
- Nokelainen, P. (2013). Luento 5: Faktori- ja pääkomponenttianalyysi. Powerpoint-esitys. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Saatavilla osoitteessa <<http://bit.ly/2EGwsSP>>. Viitattu 20.12.2019.
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten, *Education Inquiry*, 3:3, 317-333. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2wu3DZq>>
- Norrish, J., Robinson, J. & Williams, P. (2011). Positive Engagement. Institute of Positive Education. Geelong Grammar School. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/yfHF9E>>
- Nummenmaa, A-R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007). Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa – Kehittämistrategiana ongelmaperustainen työssäoppiminen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Nummenmaa, A-R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. (2005). Negotiating a problem-based curriculum - a reflective learning process of renewing the culture of teaching and learning. Teoksessa: Poikela, E. & Poikela, S. (toim.). PBL in context. Tampere: Tampere University Press. 45-66.
- Nurmi, L. (6.2.2019). Päiväkotien arki mullistuu: uusi varhaiskasvatustalaki määrää jokaiseen lapsiryhmään kaksi korkeakoulutettua aikuista – opettaja-ammattinimikkeen saa jatkossa vain yliopistosta. Verkkouutinen. Aamulehti. Saatavilla osoitteessa <<http://bit.ly/2Vsy1T>>. Viitattu 10.10.2019.
- Nussbaum, M. C. (2012). Who Is the Happy Warrior? Philosophy, Happiness Research, and Public Philosophy. *International Review of Economics*, 59(4). 335–361. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2n58bk5>>. Viitattu 30.9.2019.
- O'Brien, M. & Blue, L. (2017): Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom, *Educational Action Research*.
- OAJ (2012). Selvitys lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien kelpoisuustilanteesta, saatavuudesta ja riittävytydestä keväällä 2012. OAJ. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/zJDPzG>>
- OAJ (30.1.2015). Päiväkoti tarvitsee lähijohtajan. OAJ: Helsinki. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/rgHmFW>>. Viitattu 18.11.2017.
- OAJ (9.5.2018). Sopimukset syntyivät – katso videolta, mitä muutoksia ne tuovat jäsenille. Verkkouutinen. OAJ. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2B1dxAu>>. Viitattu 10.10.2019.
- OECD (2016) Starting Strong IV Early Childhood Education and Care Data Country Note: Finland.
- OKM (2019). PISA 2018 Ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla osoitteessa <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-680-5>>. Viitattu: 20.12.2019.
- OKM (7.10.2019). Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. Tiedote: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla osoitteessa: <<https://minedu.fi/varhaiskasvatusoikeus>>. Viitattu. 20.4.2020.
- Onnismaa, E-L. (2010a). Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatustieteissä 1967-1999. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/2snZBX>>

- Onnismaa, E-L, Kalliala, M. & Tahkokallio, L. (2017) Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatusta muutettiin sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & aika*, 11(3). Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2WiTR40>>
- Onnismaa, E-L., & Paananen, M. (2019). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. 189-220. Tampere: Tampere University Press.
- Onnismaa, E-L, Paananen, M. & Lipponen, L. (2014) Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuden jäljillä. *Kasvatus & aika*, 8(2). 6-21.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2). 188-206. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2R9Iewj>>
- Onnismaa, J. (2010b). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010: 1. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/MCPydt>>
- Opetushallitus (2000). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki.
- Opetushallitus (2016a). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. OPH määräykset ja ohjeet 2016:17. Juvenes Print. Tampere. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/uofrQw>>
- Opetushallitus (2016b). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (3.painos). OPH määräykset ja ohjeet 2016:1. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2YBQo50>>
- Oudyer, P-Y. & Kaplan F. (2007). What is intrinsic motivation? A typology of computational approaches. *Frontiers in Neuroinformatics*, 1(6). Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/oB6VC1>>
- Paananen, M. (2017). Imaginaries of Early Childhood Education: Societal roles of early childhood education in an era of accountability. *Helsinki Studies in Education*, 3. Helsinki: University of Helsinki. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2PImsDH>>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Adm Policy Ment Health*, 42(5). 533–544. Saatavilla osoitteessa: <ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4012002/>
- Parviainen, P. (2019). The Development of Early Mathematical Skills – A Theoretical Framework for a Holistic Model. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1). 162-191. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2Lcl4x2>>
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Development Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72(5). 1534-1553. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/LEZPYs>>
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations with Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1). 115–135. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/9eg7F4>>
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C. & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly* (38). 137–148.
- Peterson, S.S., Forsyth, D., McIntyre, L. (2015). Balancing playbased learning with curricular mandates: considering the views of northern Canadian teachers and early childhood educators. *Canadian Children*, 40(3). 40-47.

- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientation to happiness and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3). 149-156. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/qNBEFM>>
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67. 40-51.
- Pihlström, S. (2007). Pragmatismi. *Filosofia.fi*. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2xyZTXd>>. Viitattu 20.4.2020.
- Pihlström, S. (2018). Ota elämä vakasti. Negatiivisen ajattelijan käsikirja. NTAMO: Helsinki.
- Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö – Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius: Kokkola. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/mKuzWL>>
- Pikkariainen, E. (2009). Pedagogisesta ontologiasta – alustavia mietteitä ja viittauksia Herbartiin. Teoksessa: Kivelä, A. & Sutinen, A. (toim.). *Tiede ja traditio – Juhlakirja Pauli Siljanderille*. Suomen kasvatustieteellinen Seura. Turku. 191-210.
- Presser, S., Couper, M. P., Lessler, J. T., Martin, E., Martin, J., Rothgeb, J. M., & Singer, E. (2004). Methods for testing and evaluating survey questions. *Public opinion quarterly*, 68(1). 109-130.
- Proctor, C., Linley, P. A. & Maltby, J. (2009). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research* 98, 519–532. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/52Gf2D>>
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä*. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Puroila, A-M. (2002). Kohtaamisia päiväkotiarjessa – Kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Väitöskirja: Oulun yliopisto.
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkodin pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1). 22-43. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2MtxsyK>>
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care*, 182(2). 191-206.
- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Julkaisusarja 78/2017. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/W7DojF>>
- Pursi, A. & Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17. 21-37.
- Pursi, A., Lipponen, L. & Sajaniemi, N. K. (2018). Emotional and playful stance taking in joint play between adults and very young children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18. 28-45.
- Pursiainen, J. (2018). "Kumpi oli positiivinen? Hyvä vai huono?": vahvuuslähtöisen ja oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tukevan mallin luominen kouluyhteisöön. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto: Joensuu. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/acuv91>>
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peuna, I. (2019). Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11. Helsinki. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/34X10uu>>
- Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative research in accounting & management*, 8(3). 238-264.
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. (2017). Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. *Kasvatus & Aika*, 11(3). 60-69.

- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino: Tampere. s. 413–426.
- Ranz-Smith, D. (2007) Teacher Perception of Play: In Leaving No Child Behind Are Teachers Leaving Childhood Behind? *Early Education and Development*, 18(2). 271-303.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3). 159-175. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/FDgiiU>>
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1). 200-218. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/TddSnP>>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2). 147-169. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/6XWEsN>>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammalgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatusuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 15:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2OyMVys>>
- Repo, L. & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4). 461-475. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/y1LEKk>>
- Reunamo, J. (2019). Pikaohjeita SPSS:lle (Reunamo). Verkkojulkaisu. Saatavilla osoitteessa <<http://bit.ly/32qXaJl>>. Viitattu 17.10.2019.
- Reveley, J. (2015). Foucauldian Critique of Positive Education and Related Self-technologies: Some problems and new directions. *Open Review of Educational Research*, 2(1). 78-93. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2myQgSO>>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/eCXt8h>>
- Richard, J. F., Schneider, B. H. & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3). 263-284. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/6tgzHs>>
- Richardson, J. T. E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Rewiew of Educational Research*, 69(1). 53–82. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/WQ37yM>>
- Ringnér, M. (2008). What is principal component analysis? *Nature Biotechnology*, 26(3). 303-304. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2PKpjai>>
- Rissanen, R. (2009). Fenomenografia. Teoksessa: Saaranen-Kauppinen, A. & Puusnickka, A. (toim.). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV – Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. 36–37. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/vBRbnc>>
- Roberts, A. & Friedman, D. (2013). The Impact of Teacher Immediacy on Student Participation: An Objective Cross-Disciplinary Examination. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1). 38-46. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/K4uMXw>>
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R. & Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement – Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1). Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/km5chE>>

- Roseth, C. J., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological Bulletin*, 134(2). 223-246. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/GYdDwu>>
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M., Kokko, M. & Barbour, N. (2019). Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruotuna. *Journal of Early Childhood Education Research*. 8(1). 192-214.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1). 68-78. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/TtfJcc>>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 54-67. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/Z6Rhcf>>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV – Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavana osoitteessa <<https://goo.gl/vBRbnc>>
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–159.
- Sakız, G. (2015). Perceived teacher factors in relation to students's achievement-related outcomes in science classrooms in elementary school. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2). 115-129. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/5dFUQ7>>
- Salmi, I., Perttula, J. & Syväjärvi, A. (2014). Positiivinen näkökulma konfliktijohtamiseen – esimiesten onnistumiset ristiriitatilanteiden ratkaisussa. *Hallinnon tutkimus*, 33(1). 21–38.
- Sandberg, E. (4.3.2017). Varhaiskasvatuksen pedagogisten tukitoimien paketti. Blogi-kirjoitus. www.erjasandberg.eu. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/kuZS6i>>. Viitattu 5.1.2018.
- Sandberg, J. (1997). Are Phenomenographic Results Reliable? *Higher Education Research and Development*, 16(2). 203–212.
- Schrepp, M., Hinderks, A. & Thomaschewski, J. (2017). Construction of a Benchmark for the User Experience Questionnaire (UEQ). *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*. 4. 40-44.
- Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Köln Z Soziol*, 69(2). 107–131.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2008). Friendships with Peers Who are Low or High in Aggression as Moderators of the Link between Peer Victimization and Declines in Academic Functioning. *J Abnorm Child Psychol*, 36. 719-730.
- Seidman, I. (2006). Interviewing as Qualitative Research – A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences (3rd ed.). Teachers College Press. New York, NY. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/Dm32mj>>
- Seligman, M. E. P. (2010). Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions. The University of Michigan. Saatavilla osoitteessa <<http://bit.ly/30AiUln>>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology – An Introduction. *American Psychologist*, 55(1). 5-14. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/Wv5Vqi>>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K & Linkins, M. (2009) Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxfords Review of Education*, 35(3). 293-311. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/oJ7Jku>>
- Selkälä, A. (16.9.2019). Skaalaus - Webropol course for doctoral candidates. Sähköpostihaastattelu 16.9.2019.

- Sheridan, S. (2001). Pedagogical Quality in Preschool – An issue of perspectives. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2Z4USC8>>
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2). 169-194. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2K4WaDf>>
- Siljander, P. (2014). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen – Peruskäsitteet ja pääsuuntauksen. Vastapaino: Tampere.
- Simmons, C. A., Graham, A. & Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: locating student voice. *Journal of Educational Change* 16(2). 129–144. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/GY4DQG>>
- Simonen, M. (28.3.2018). Työntekijöistä pulaa yhä useammissa ammateissa - katso uusi 40 ammatin lista. Verkkouutiset. Iltalehti. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/35mKxRt>>. Viitattu 10.10.2019.
- Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods* 2010, 9(4). 305-319. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2qVgalD>>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection on the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic. *Journal of Educational Psychology*, 100(4). 765-781. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/zTFQ34>>
- Slavin, R. (2014). Cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work? *Annals of Psychology*, 30(3). 785–791. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/icoRQs>>
- Smith, M. K. & Smith, K. E. (2000) "I Believe in Inclusion, But ...": Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2).
- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K., & Turunen, H. (2013). Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 50(4). 312-321.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4). Routledge. 349-367. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/3zsEff>>
- STAKES (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2ybub1P>>
- Stipek, D. J & Byler, P. (1997). Early Childhood Teachers: Do They Practice What they Preach? *Early Childhood Research Quarterly* (12). University of California. 305–325.
- Stipek, D. J & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly* (19). 375–397.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J. & Riley, K. N. (2008). A Social-Cognitive-Behavioral Model of Academic Predictors of Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1). 56–69. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/Q1goir>>
- Sundararajan, L. (2005). Happiness Donut: A Confucian Critique of Positive Psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psy*, 25(1). 35-60.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2). 109-124. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/WuUC4Q>>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jellic, H. (2012). Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11) – The effect of starting pre-school at age 2 on long term academic and social-behavioural outcomes in Year 6 for more deprived children. Institute of Education, University of London. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/V2oVXi>>

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Szente, J. (2007). Empowering Young Children for Success in School and in Life. *Early Childhood Education*, 34(6). 449-453.
- Taanila, A. (2012). Muistilista kyselylomakkeen laatijalle. Akin menetelmäblogi. Blogi-kirjoitus: Wordpress. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/Y14ubv>>. Viitattu 18.11.2017.
- Taanila, A. (2013). Kruskal-Wallis -testi. Akin menetelmäblogi. Blogi-kirjoitus: Wordpress. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2BjVANw>>. Viitattu 18.10.2019.
- Taanila, A. (2015). SPSS: Explore. Akin menetelmäblogi. Blogi-kirjoitus: Wordpress. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2NdVAW3>>. Viitattu 4.11.2019.
- Taanila, A. (2017). Mielipideasteikon keskiarvo. Akin menetelmäblogi. Blogi-kirjoitus: Wordpress. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/Bs19wW>>. Viitattu 10.12.2017.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2012) *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland 2012*. OECD. Saatavilla osoitteessa: <goo.gl/j5qkyx>
- Tahkokallio, L. (2014). Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Väitöskirja: Helsingin yliopisto.
- Talentia (2017). Sosionomien asema varhaiskasvatuksessa. Talentia ry. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/FA5CLb>>. Viitattu 17.11.2017.
- Talib, M-T. (2002). Voiko tunteita opettaa? Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita – Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Tang, W. (2017). Teaching Practices in Early Primary School – Dimension, Patterns and Consequences. *Psychology and social research*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/CkaBL6>>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3). 3-7. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2Kj5a7J>>
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2012). Common "Core" Characteristics of Mixed Methods Research: A Review of Critical Issues and Call for Greater Convergence. *American Behavioral Scientist*. SAGE publications. University of North Texas: Denton. 774–788.
- Tehy (2017). Henkilöstömitoitus varhaiskasvatuksessa. Tehy.fi. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/do3Xdr>>. Viitattu 17.11.2017.
- Tuomi, J. (2007). Tutki ja lue - Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Uljens, M. (1989). Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Ulmanen, S. (2017). Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Väitöskirja: Tampere University Press. Tampere. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/FaYYXY>>
- Ulvila (2016). Esiopetuksen opetussuunnitelma 2016 – Kasvua ja oppimista tukeva toimintakulttuuri. Ulvila, Varhaiskasvatus ja esiopetus. Peda.net. Saatavilla osoitteessa <<http://bit.ly/2paZAXe>>. Viitattu 10.10.2019.
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). Love-based leadership in early childhood education. *The Journal of Education Culture and Society*, 4(1). 109–120.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–27.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas. PS-Kustannus. Jyväskylä.

- Van, R. M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of youth and adolescence*, 38(1). 1-12.
- Vandell, D. B., & Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved?* Washington, DC: Department of Health and Human Services. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/nLLiRZ>>
- Vannette, D. L. & Krosnick, J. A. (2013). Answering Questions: A Comparison of Survey Satisficing and Mindlessness. Teoksessa: Ie, A., Ngnoumen, C. T. & Langer, E. J. (toim.). *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*. Wiley-Blackwell. 312-327. Saatavilla osoitteessa: <<https://stanford.io/2CgznQN>>
- Vargha, A., & Delaney, H. D. (1998). The Kruskal-Wallis test and stochastic homogeneity. *Journal of Educational and behavioral Statistics*, 23(2). 170-192. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2y12MQv>>
- Varhaiskasvatustilanne (2018). Varhaiskasvatustilanne. Finlex. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2Y1r7x4>>. Viitattu 20.8.2019.
- Varhaiskasvatustilanne (2018). Luonnos lausuntokierrokselle, 6.2.2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Varhaiskasvatustyöryhmä muistio (1999). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen työpöytämuistio 1999:4. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen työpöytämuistio. Saatavilla osoitteessa: <<https://bit.ly/2VkJWp>>
- Varto, J. (2005). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla osoitteessa <<https://goo.gl/jgA8u6>>
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.). *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet*. PS-Kustannus. Jyväskylä. 54–65.
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Heikkilä, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Veijalainen, J., Reunamo, J., Sajaniemi, N. & Suhonen, E. (2019). Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1).
- Vilka, H. (2014). Tutki ja mittaa – Määrällisen tutkimuksen perusteet. Tammi: Helsinki. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/cmTVpW>>
- Westen, D. & Rosenthal, R. (2003). Quantifying construct validity: Two simple measures. *Journal of Personality and Social Psychology* 84(3). 608-618. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2qbu2br>>
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. & Lander, R. (2009). Play, Cognition and Self-Regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*, 26(2). 40-52. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2L9delj>>
- Wolke, D. & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Arch Dis Child*, 100. 879–885. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/te7BZP>>
- Wood, A. M., Froh, J. J. & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*. Saatavilla osoitteessa: <<https://goo.gl/9JuvjM>>
- Yates, C., Partridge, H. L., & Bruce, C. S. (2012). Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*, 36(112). 96-119.
- Yen, J. (2010). Authorizing Happiness. Rhetorical Demarcation of Science and Society in Historical Narratives of Positive Psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 30(2). 67-78. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2n6SDMT>>

- Zohrabi, M. (2013). Mixed Method Research: Instruments, Validity, Reliability and Reporting Findings. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 3, No. 2, pp. 254-262. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/36nBQXJ>>
- Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4). 321-334. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/32aYsaV>>
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher education research & development*, 31(1). 115-127.
- Åkerlind, G., Bowden, J. & Green, P. (2005). Learning to do phenomenography: A reflective discussion. Teoksessa: Bowden, J. & Green, P. (toim.). *Doing Developmental Phenomenography*. RMIT Press. 75-101. Saatavilla osoitteessa: <<http://bit.ly/2UcKQt0>>

Liite 1 – Haastatteluiden saatekirje

Hei,

Teen Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa väitöskirjatutkimusta varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien (VaSu ja Esiops) toteutumisesta positiivisen pedagogiikan näkökulmasta.

Etsin tutkimukseeni varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, joiden koulutus vastaa nykyisiä opetussuunnitelmia. Toivoisin tutkimushenkilöiden olevan lastentarhanopettajina toimivia varhaiskasvatuksen maistereita, jotka ovat valmistuneet vuosina 2015–2017. Siksi lähestyn nyt Sinua.

Olisin kiinnostunut haastattelemaan Sinua ja kuulemaan Sinun näkemyksiäsi tutkimukseni teemoista: myönteisestä oppimismotivaatiosta, oppijan minäkuvasta sekä myönteisestä oppimisilmapiiristä ja sosiaalisista suhteista varhaiskasvatuksessa. Haastattelu toteutetaan vapaamuotoisena keskusteluna, jonka tarkoituksena on kartoittaa, kuinka edellä mainittuja asioita voidaan huomioida varhaiskasvatuksen arjessa.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja haastatteluaineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

Toivon, että löytäisit aikaa haastatteluun, sillä juuri Sinun kokemuksesi ja ajatuksesi ovat tärkeitä tutkimukseni onnistumisen kannalta.

Kiitän ajastasi jo nyt. Vastaan mielelläni kysymyksiin, yhteystietoni löytyvät tämän kirjeen lopusta.

Odotan yhteydenottoasi.

Ystävällisin terveisin
Samuli Ranta,
(yhteystiedot)

Liite 2 – Haastatteluiden valmistavat kysymykset

Hei,

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseeni. Alla olen eritellyt teemat, joista keskustellemme haastattelussa ja joita voi halutessasi pohtia ennen varsinaista haastattelua. Olen hahmotellut muutamia kysymyksiä keskusteluamme ohjaamaan, mutta voimme vapaasti tarkastella teemoja laajemminkin pohtien, miten ne toteutuvat omien kokemustesi mukaan päiväkodin arjessa.

Olen saanut tutkimukseni toteutukseen luvan kunnasta, jossa työskentelet. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja täysin luottamuksellista. Henkilöllisyytesi ei paljastu missään tutkimuksen vaiheessa.

Odotan innolla tapaamistamme ja vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin

Samuli Ranta

Ps. Liitteenä vielä saatekirje.

Myönteinen oppimismotivaatio

- Mitkä tekijät vaikuttavat oppimismotivaatioon ja miten niitä tuetaan?
- Hyvinvoiva lapsi
 - Miten tuet lapsen hyvinvointia (henkinen/psykkinen)?
 - Mitä asioita pidät lapsen hyvinvoinnille tärkeinä?
- Osallisuus ja lapsilähtöisyys

Kuinka huomioit osallisuuden toiminnassasi?

- Lapsen käsitys itsestä oppijana
 - Millaisilla keinoilla voit tukea lapsen itsetuntoa?
 - Miten tai millaista palautetta olet antanut lapsille? Mitkä tekijät siihen vaikuttavat?
- Lasten vahvuuksien huomiointi
 - Miten olet toiminnassa huomionnut lapsen osaamisen tai vahvuudet?
 - Kuinka vahvuuksia voidaan tukea koko ryhmän voimin / kuinka lapsi saadaan huomaamaan toisten lasten vahvuudet?
- Myönteiset oppimiskokemukset
 - Miten huomioit toiminnassasi, että lapselle tulee oppimisesta hyvä kokemus?

Myönteinen ilmapiiri ja sosiaalinen ympäristö

- Varhaiskasvattajien merkitys
 - Miten rakentuu hyvä opettaja-lapsi suhde?
 - Millainen on hyvä oppimisilmapiiri?
 - Millainen on hyvä työyhteisö toiminnan järjestämisen sekä lapsen näkökulmasta?
- Oppijan kokemuksen huomioiminen
 - Mitä asioita pidät merkityksellisinä oppimistilanteessa (miten rakennat oppimistilanteen)?
 - Miten olet hyödyntänyt vertaistukea opetuksessa?
- Kuinka rakennetaan hyvä yhteistyösuhde vanhempien kanssa
 - Mikä merkitys on yhteistyöllä?

Liite 3 – Haastatteluiden kysymykset

Pääotsikkona teemat, alla apukysymykset

Taustatiedot:

- Ikä
- Sukupuoli
- Työkokemus (erityistehtävät)
- Koulutus (ja paikkakunta)
- Paikkakunta, jossa työskentelee

Myönteinen oppimismotivaatio

1. Mitkä tekijä vaikuttavat oppimismotivaatioon ja miten niitä tuetaan?
 - a. Miten olet huomionnut, että lapsi viihtyy päiväkodissa?
 - b. Mitkä tekijät vaikuttavat siihen ja kuinka sitä voidaan tukea?
 - c. Miten reagoit, jos lapsi epäonnistuu?
 - d. Miten lasta voidaan palkita?
2. Hyvinvoivat lapsi
 - a. Miten olet tukenut lapsen hyvinvointia ja sitä, että hänen on hyvä olla päiväkodissa?
 - b. Mitä asioita pidät tärkeinä lapsen hyvinvoinnille?
 - i. Miten lapsen positiivisia tunteita voidaan tukea?
 - ii. Kuinka lapsen stressiä voidaan huomioida toiminnassa?
 - c. Mikä merkitys on tunnetuella?
3. Osallisuus ja lapsilähtöisyys
 - a. Kuinka toiminnassa huomioit osallisuuden?
 - i. Miten lapsen osallisuus näkyy päiväkodissa?
 - ii. Kuinka lapsen omia näkemyksiä voidaan tuoda esille?
 - iii. Miten osallisuutta voidaan lisätä?
 - iv. Miten lasten itseohjautuvuutta voidaan lisätä tai tukea?
 - b. Kuinka lapsen autonomia ilmenee päiväkodissa?
 - i. Miten sitä voidaan tukea?
 - c. Miten lapsilähtöisyys ilmenee päiväkodissa?
 - i. Miten sitä voidaan tukea?

Lapsen käsitys itsestä oppijana

1. Opettajan rooli
 - a. Millaisilla keinoilla voit tukea lapsen itsetuntoa?
 - b. Näkyvätkö asettamasi tavoitteet lapselle, miten ja milloin?
 - c. Miten tai millaista palautetta olet antanut lapselle?
 - i. Mitkä tekijät siihen vaikuttavat?

2. Lasten vahvuuksien huomiointi
 - a. Miten huomioit lasten vahvuuksia ja miten se näkyy arjessa/käytännössä?
 - b. Miten olet toiminnassa huomionut lapsen osaamiset tai vahvuudet?
 - c. Kuinka lasta autetaan huomaamaan omaa osaamistaan?
 - i. Kuinka lasta autetaan huomaamaan muiden vahvuuksia?
3. Myönteiset oppimiskokemukset
 - a. Miten toiminnassa huomioit, että lapsi saa siitä hyvän kokemuksen?
 - b. Miten voidaan rakentaa hyvää oppimisinäkuvaa lapselle?
 - c. Minkälaisilla tekijöillä pyritään tukemaan myönteisiä oppimiskokemuksia?

Myönteinen ilmapiiri ja sosiaalinen ympäristö

1. Varhaiskasvattajan merkitys
 - a. Minkälainen on hyvä kasvattaja-lapsi suhde?
 - i. Miten rakennat suhdetta lapseen?
 - ii. Miten kasvattaja-lapsi suhdetta voidaan vahvistaa?
 - b. Kun kommunikoit lapsen kanssa, mitä koet omassa olemuksessasi tärkeäksi? Minkälainen on äänenpaino/sävy/voima
 - c. Minkälaisia itsesäätelytaitoja lastentarhanopettajalta vaaditaan?
 - d. Miten olet rakentanut hyvää oppimisilmapiiriä?
 - e. Mikä on työyhteisön merkitys lapsen kokemukselle?
 - i. Minkälaista keskustelua työyhteisön kanssa pitää käydä, jotta lapsen kokemus tulee huomioituksi?
 - ii. Miten hyvä työyhteisö rakentuu?
 - iii. Miten sitä ylläpidetään?
2. Oppijan kokemuksen huomioiminen
 - a. Mikä on merkittävää lapsen kokemuksen näkökulmasta?
 - i. Miten lapsi tulee kohdata?
 - ii. Miten lapselle annetaan palautetta, kun on toiminut väärin?
 - ii. Miten lapsen tunteet huomioidaan arjessa?
 - b. Miten sosiaalinen ympäristö vaikuttaa?
 - i. Miten olet hyödyntänyt vertaistukea opetuksessa?
 - ii. Miten kaverisuhteita voidaan tukea oppimisessa?
 - iii. Kuinka kiusaamista voidaan ehkäistä?
 1. Kuinka lapsen sosiaalisia suhteita ja yhteisöllisyyttä voidaan edistää?
 2. Kuinka lapsia tulee ohjeistaa (sosiaalisen ympäristön merkitys)
3. Kuinka rakennetaan hyvä yhteistyösuhde vanhempien kanssa
 - a. Minkälainen on hyvä yhteistyösuhde vanhempien kanssa?
 - i. Miten sitä ylläpidetään?
 - b. Mikä merkitys yhteistyöllä on?
 - c. Miten huoltajia voidaan kannustaa tukemaan lapsen kehitystä myös arjessa?
 - i. Miten huoltajien osallisuutta voidaan lisätä?

Liite 4 – Tutkimuslupapyyntö varhaiskasvatuksen johdolle

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Hei,

Teen väitöskirjatutkimusta varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteutumisesta positiivisen pedagogiikan käytänteiden näkökulmasta Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkimukseni ohjaajat ovat professori Satu Uusiautti ja tohtori Eliisa Leskisenoja.

Tutkimukseni **ensimmäisessä vaiheessa haastattelen** lastentarhanopettajina toimivia varhaiskasvatuksen maistereita, jotka ovat valmistuneet 2015-2017. Tutkimuksen **toisessa vaiheessa** tutkin kuinka varhaiskasvatus- ja esiopetuksen opetussuunnitelma toteutuvat positiivisen pedagogiikan käytänteiden näkökulmasta. Tämä toteutetaan **kyselylomakkeella**, johon haen vastaajia **valtakunnallisesti**.

Lähestyn Sinua, koska tutkimukseeni osallistuu varhaiskasvatusalan työntekijöitä myös teidän kunnastanne. Pyydän lupaa haastatella (toteutetaan 2018-2019) kunnanne työntekijöitä sekä pyytää heitä vastaamaan kyselylomakkeeseen (toteutetaan 2019-2021 välillä).

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja haastatteluaineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimuslupa kysytään myös tutkimukseen osallistuvilta.

Vastaan mielelläni kysymyksiin, yhteystiedot löytyvät tämän viestin lopusta. Odotan yhteydenottoasi 12.6.2018 mennessä.

Odotan yhteydenottoasi.

Ystävällisin terveisin

Samuli Ranta,

(yhteystiedot)

Liite 5 - Fenomenografisen analyysin tulosavaruus

Taulukko: Fenomenografisen analyysin tulosavaruus

<i>Pääkategoria</i>	<i>Tuloskategoria</i>	<i>Alakategoriat</i>
Opettajan suhde lapseen	Positiivinen opetussuhde	<ul style="list-style-type: none"> - Lapsen arvostaminen - Vuorovaikutuksellisuus - Kiinnostus lapsen arkeen - Lapsen aloitteiden huomioiminen - Ajan antaminen - Opettajan oma persoonallisuus - Suhteen rakentuminen
	Sensiitiivinen opettaja	<ul style="list-style-type: none"> - Lapsen kohtaaminen - Asioiden tarkastelu lapsen näkökulmasta - Palautteen kohdistaminen - Reaktioihin vastaaminen - Tunteiden käsittelyn ohjaaminen - Tunteiden sanoittaminen - Opettajan oma olemus
Positiiviset oppimiskokemukset	Hyvä oppimisympäristö	<ul style="list-style-type: none"> - Lapsen tarpeita tukeva oppimisympäristö - Pedagoginen toiminta - Ilmapiiiri - Henkinen hyvinvointi - Kuulluksi tuleminen - Joustava toiminta - Opettajan omien tunteiden hallinta
	Lapsen myönteinen oppijaminäkuva	<ul style="list-style-type: none"> - Ymmärrys lapsen kehityksestä - Lapsituntemus - Osaamisen sanoittaminen muiden kuullen - Opettaja roolimallina - Onnistumisen kokemukset - Vahvuudet ja tuen tarve - Palautteen sisältö
Lapsen autonomian tukeminen	Toiminnan merkityksellisyys lapselle	<ul style="list-style-type: none"> - Leikinomaisuus - Lapsilähtöisyys - Mielenkiinnon kohteiden jakaminen huoltajien kanssa - Lasten mielenkiinnon kohteiden huomiointi toiminnassa
	Omatoimisuuden tukeminen	<ul style="list-style-type: none"> - Lapsen pystyvät tekemään itse - Sallivuuus - Ohjeistus - Rutiinit
	Osallisuus	<ul style="list-style-type: none"> - Toimintaympäristö tukee osallisuutta - Toiminnan reflektointi - Vahvuuksien hyödyntäminen - Osallisuuden harjoittelu
Lasten vuorovaikutus-suhteet	Sosiaalinen viihtyvyys	<ul style="list-style-type: none"> - Kaverisuhteiden tukeminen - Yhteistyötaitojen harjoittelu - Kaveritaitojen harjoittelu - Ristiriitojen ratkaiseminen - Tunnetaitojen harjoittelu - Kaverisuhteiden tukeminen huoltajien kanssa
	Yhteenkuuluvuus ja vertaistuki	<ul style="list-style-type: none"> - Ryhmäytyminen - Yhteisten kokemusten mahdollistaminen - Vertaistuki - Yhteisöllisen opetusmenetelmät - Ryhmäjako - Yhteisiin asioihin vaikuttaminen
Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet	Tiimin merkitys lapsiryhmän toiminnalle	<ul style="list-style-type: none"> - Hyvinvoiva tiimi - Johdonmukainen toiminta - Roolien selkeys - Tiedonkulku - Positiivinen vuorovaikutus - Joustavuus
	Vuorovaikutus ja yhteistyö huoltajien kanssa	<ul style="list-style-type: none"> - Tiedonjakaminen - Huoltajien mahdollisuuden palautteenantoon - Toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille - Arvostus - Opettajan esimerkillisyys - Yhteiset tavoitteet

Liite 6 - Kyselylomakkeen väittämät

(Skaalat. Väittämät 1-30 en koskaan – aina, väittämät 31-77 erittäin huonosti – erittäin hyvin)

1. Pohdin ovatko lasten tarpeet huomioitu oppimisympäristössä (5.2.1)
2. Käytän kannustimina tarroja/leimoja/tms. materialistisia palkintoja (5.2.2)
3. Pohdin osallisuutta yhdessä tiimiläisten kanssa (5.3.3)
4. Arvioin näkyvätkö lasten mielenkiinnon kohteet toimintaympäristössä (5.3.1)
5. Pohdin tilanteita lapsen näkökulmasta (5.1.2)
6. Havainnoin lapsia selvittääkseni millaisista asioista lapsi voisi innostua (5.3.1)
7. Pohdin oppimisympäristöä osallisuuden näkökulmasta (5.3.3)
8. Asettaessani toiminnalle pedagogisia tavoitteita otan huomioon perushoitotilanteet (5.2.1)
9. Teen ryhmätyöharjoituksia lasten kanssa, kun ryhmädynamiikka muuttuu (5.4.2)
10. Mietin, kuinka lastenvälistä vertaistukea voidaan hyödyntää jokaisessa päivän toiminnossa (5.4.2)
11. Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa (5.3.3)
12. Kerron huoltajille positiivisia asioita heidän lapsestaan (5.5.2)
13. Autan lapsia löytämään uusia ystäviä/leikkejä yhdistämällä lasten mielenkiinnon kohteita tai vahvuuksia (5.4.1)
14. Unohtan tiedottaa muita tiimiläisiä tärkeistä asioista (5.5.1)
15. Puhun meistä/me-kieltä lasten kanssa (5.4.2)
16. Harjoittelen lasten kanssa ryhmätyöskentelytaitoja (5.4.1)
17. Suunnittelen toimintaa lasten mielenkiinnon kohteiden pohjalta (5.3.1)
18. Hallitsen negatiiviset tunteet toimiessani lapsiryhmässä (5.2.1)
19. Muutan toimintaa lapsen tarpeiden mukaan (5.2.2)
20. Harjoittelen lasten kanssa kaveritaitoja (5.4.1)
21. Jaan tiedotteita huoltajille, joissa selitän toiminnan pedagogisista sisällöistä (esimerkiksi sähköpostitse) (5.5.2)
22. Koen epävarmuutta omasta tehtäväkuvastani (mitkä asiat kuuluvat minulle) (5.5.1)
23. Koen huoltajilta saamani negatiivisen palautteen ahdistavana (5.5.2)
24. Pysyn laatimissani suunnitelmissa (5.2.1)
25. Annan oikea-aikaista palautetta lapselle (5.2.2)
26. Keskustelen huoltajien kanssa lapsen mielenkiinnon kohteista (5.3.1)
27. Suunnittelen toimintaa hyödyntäen lasten jo olemassa olevia taitoja (5.3.3)
28. Kerron päivittäisissä keskusteluissa yksilöllisiä/yksityiskohtaisia asioita huoltajille heidän lapsestaan (5.5.2)
29. Keskustellessani lasten kanssa lopetan muun toiminnan (5.1.1)
30. Toteutan toiminnan tavoitteita leikin kautta (5.3.1)

31. Mielestäni lapsen tulee aina tehdä annetut tehtävät loppuun asti (5.2.1)
32. Arvon tai valitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit (5.4.1)
33. Kirjaan leikkitilanteista ylös havaintoja lasten taidoista (5.2.2)
34. Keskustelen muiden tiimiläisten kanssa siitä, miten tiimin hyvinvointi heijastuu lapsiin (5.5.1)
35. Pystyn rentoutumaan työssäni (5.5.1)
36. Kerron pedagogisten ratkaisujen merkityksistä muille tiimiläisille (5.5.1)
37. Teen lapsen puolesta asioita, joita he osaisivat tehdä itse (kuten maidon kaataminen) (5.3.2)
38. Riemuitsen lasten kanssa heidän onnistumisistaan (5.2.2)
39. Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla (5.1.2)
40. Vältän tietoisesti kieltosanoja (5.2.1)
41. Harjoittelen lasten kanssa ennakkoon uusia tilanteita (5.1.2)
42. Hoidan ristiriitatilanteet lapsen kanssa loppuun asti, vaikka minun pitäisikin olla jo muualla (5.1.2)
43. Kohdistan palautteeni lopputuloksen sijaan lapsen toimintaan (5.1.2)
44. Vaihdan puheenaihetta, jos lapset kysyvät liian vaikeita tai arkoja kysymyksiä (5.1.1)
45. Kysyn lapsilta päiväkodin ulkopuolisesta elämästä (5.1.1)
46. Keskustelen huoltajien kanssa lasten kaverisuhteista (5.4.1)
47. Sanoitan lapsen onnistumisia muiden aikuisten kuullen (5.2.2)
48. Hyödynnän kuvia/piirtämistä ohjeiden annossa (5.3.2)
49. Kaikkien lasten tulee aina osallistua ohjaamaani toimintaan (5.2.1)
50. Kokeilen uusia opetusmenetelmiä (5.2.1)
51. Pidän ruokailu- ja pukemistilanteita erinomaisina mahdollisuuksina keskusteluille lasten kanssa (5.1.1)
52. Annan myös elein ja ilmein lapsille palautetta heidän toiminnastaan (5.2.2)
53. Kiinnitän huomiota siihen, että lapset voisivat saada yhteisiä jaettuina kokemuksia (5.4.2)
54. Käyn rakentavaa keskustelua tiimin kesken toiminnan sisällöistä (5.5.1)
55. Perustelen toimintaa lapsen kehityksen kannalta puhuessani hankalista asioista huoltajien kanssa (5.5.2)
56. Kerron lapsille ennakkoon miten eri tilanteissa lasten tulisi toimia (5.3.2)
57. Koen, että lapsen pettymistilanteissa piilee mahdollisuus vahvistaa suhdetta lapseen (5.1.2)
58. Käytän aamulla aikaa jokaisen lapsen vastaanottamiseen (5.1.1)
59. Keskustelen huoltajien kanssa lapsen kehityksestä (5.5.2)
60. Kerron lapsille, että yrittäminen on onnistumista tärkeämpää (5.2.1)
61. Huomaan, että lapsesta saamani taustatiedot vaikuttavat siihen, miten kohtaan lapsen (5.1.1)
62. Annan lasten itse yrittää ratkaista ristiriitoja toistensa kanssa (5.4.1)
63. Selitän pedagogisen toiminnan merkitystä huoltajille (5.5.2)
64. Annan lapsille mahdollisuuksia jakaa keskenään yhteisiä kokemuksia (5.4.2)
65. Harjoittelen lasten kanssa tunnetaitoja (5.4.1)
66. Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia (5.1.1)

67. Kerron lapsille, että jokaisella on omat harjoiteltavat taitonsa (5.2.2)
68. Annan lapselle paljon aikaa harjoitella omatoimisuustaitoja (kuten pukemista) (5.3.2)
69. Koen tärkeäksi rakentaa hyvää ryhmähenkeä lasten kanssa (5.4.2)
70. Keskityn siihen, että tiimin toiminta on johdonmukaista (5.5.1)
71. Tuen lapsen kaverisuhteiden rakentumista (5.4.1)
72. Pidän huolen, että kaikki voivat osallistua toimintaan (5.3.3)
73. Suunnittelen päivän rutiinit niin, että ne mahdollistavat lasten omatoimisuuden (5.3.2)
74. Huomaan jatkavani lasten lauseita loppuun (5.1.2)
75. Kiinnitän enemmän huomioita lasten reaktioihin kuin heidän sanomisiinsa (5.1.2)
76. Annan palautetta lapsen huomioidessa toista lasta (5.4.2)
77. Kiinnitän huomiota tiimin hyvinvointiin (5.5.1)

Liite 7 – VEPP-käytänteet, summamuuttajat

(Skaalat. Väittämät 1-30 en koskaan – aina, väittämät 31-77 erittäin huonosti – erittäin hyvin)

Opettajan subde lapseen

1. Keskustellessani lasten kanssa lopetan muun toiminnan (5.1.1)
2. Vaihdan puheenaihetta, jos lapset kysyvät liian vaikeita tai arkoja kysymyksiä (5.1.1)
3. Kysyn lapsilta päiväkodin ulkopuolisesta elämästä (5.1.1)
4. Pidän ruokailu- ja pukemistilanteita erinomaisina mahdollisuuksina keskusteluille lasten kanssa (5.1.1)
5. Käytän aamulla aikaa jokaisen lapsen vastaanottamiseen (5.1.1)
6. Huomaan, että lapsesta saamani taustatiedot vaikuttavat siihen, miten kohtaan lapsen (5.1.1)
7. Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia (5.1.1)
8. Pohdin tilanteita lapsen näkökulmasta (5.1.2)
9. Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla (5.1.2)
10. Harjoittelen lasten kanssa ennakkoon uusia tilanteita (5.1.2)
11. Hoidan ristiriitatilanteet lasten kanssa loppuun asti, vaikka minun pitäisikin olla jommualla (5.1.2)
12. Kohdistan palautteeni lopputuloksen sijaan lapsen toimintaan (5.1.2)
13. Koen, että lapsen pettymystilanteissa piilee mahdollisuus vahvistaa suhdetta lapseen (5.1.2)
14. Huomaan jatkavani lasten lauseita loppuun (5.1.2)
15. Kiinnitän enemmän huomioita lasten reaktioihin kuin heidän sanomisiinsa (5.1.2)

Positiiviset oppimiskokemukset

1. Pohdin ovatko lasten tarpeet huomioitu oppimisympäristössä (5.2.1)
2. Asettaessani toiminnalle pedagogisia tavoitteita otan huomioon perushoitotilanteet (5.2.1)
3. Hallitsen negatiiviset tunteet toimiessani lapsiryhmässä (5.2.1)
4. Vältän tietoisesti kieltosanoja (5.2.1)
5. Kaikkien lasten tulee aina osallistua ohjaamaani toimintaan (5.2.1)
6. Kokeilen uusia opetusmenetelmiä (5.2.1)
7. Kerron lapsille, että yrittäminen on onnistumista tärkeämpää (5.2.1)
8. Käytän kannustimina tarroja/leimoja/tms. materialistisia palkintoja (5.2.2)
9. Muutan toimintaa lapsen tarpeiden mukaan (5.2.2)
10. Annan oikea-aikaista palautetta lapselle (5.2.2)
11. Kirjaan leikkitalanteista ylös havaintoja lasten taidoista (5.2.2)
12. Riemuitsen lasten kanssa heidän onnistumisistaan (5.2.2)

13. Sanoitan lapsen onnistumisia muiden aikuisten kuullen (5.2.2)
14. Annan myös elein ja ilmein lapsille palautetta heidän toiminnastaan (5.2.2)
15. Kerron lapsille, että jokaisella on omat harjoiteltavat taitonsa (5.2.2)

Lapsen autonomian tukeminen

1. Arvioin näkyvätkö lasten mielenkiinnon kohteet toimintaympäristössä (5.3.1)
2. Havainnoin lapsia selvittääkseni millaisista asioista lapsi voisi innostua (5.3.1)
3. Suunnittelen toimintaa lasten mielenkiinnon kohteiden pohjalta (5.3.1)
4. Keskustelen huoltajien kanssa lapsen mielenkiinnon kohteista (5.3.1)
5. Toteutan toiminnan tavoitteita leikin kautta (5.3.1)
6. Teen lapsen puolesta asioita, joita he osaisivat tehdä itse (kuten maidon kaataminen) (5.3.2)
7. Hyödynnän kuvia/piirtämistä ohjeiden annossa (5.3.2)
8. Kerron lapsille ennakkoon miten eri tilanteissa lasten tulisi toimia (5.3.2)
9. Annan lapselle paljon aikaa harjoitella omatoimisuustaitoja (kuten pukemista) (5.3.2)
10. Suunnittelen päivän rutiinit niin, että ne mahdollistavat lasten omatoimisuuden (5.3.2)
11. Pohdin osallisuutta yhdessä tiimiläisten kanssa (5.3.3)
12. Pohdin oppimisympäristöä osallisuuden näkökulmasta (5.3.3)
13. Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa (5.3.3)
14. Suunnittelen toimintaa hyödyntäen lasten jo olemassa olevia taitoja (5.3.3)
15. Pidän huolen, että kaikki voivat osallistua toimintaan (5.3.3)

Lasten vuorovaikutussuhteet

1. Autan lapsia löytämään uusia ystäviä/leikkejä yhdistämällä lasten mielenkiinnon kohteita tai vahvuuksia (5.4.1)
2. Harjoittelen lasten kanssa ryhmätyöskentelytaitoja (5.4.1)
3. Harjoittelen lasten kanssa kaveritaitoja (5.4.1)
4. Arvon tai valitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit (5.4.1)
5. Keskustelen huoltajien kanssa lasten kaverisuhteista (5.4.1)
6. Annan lasten itse yrittää ratkaista ristiriitoja toistensa kanssa (5.4.1)
7. Harjoittelen lasten kanssa tunnetaitoja (5.4.1)
8. Tuen lapsen kaverisuhteiden rakentumista (5.4.1)
9. Teen ryhmätyöharjoituksia lasten kanssa, kun ryhmädynamiikka muuttuu (5.4.2)
10. Mietin, kuinka lastenvälistä vertaistukea voidaan hyödyntää jokaisessa päivän toiminnossa (5.4.2)
11. Puhun meistä/me-kieltä lasten kanssa (5.4.2)
12. Kiinnitän huomiota siihen, että lapset voisivat saada yhteisiä jaettuina kokemuksia (5.4.2)
13. Annan lapsille mahdollisuuksia jakaa keskenään yhteisiä kokemuksia (5.4.2)
14. Koen tärkeäksi rakentaa hyvää ryhmähenkeä lasten kanssa (5.4.2)
15. Annan palautetta lapsen huomioissa toista lasta (5.4.2)

Aikuisten väliset vuorovaikutussubteet

1. Unohdan tiedottaa muita tiimiläisiä tärkeistä asioista (5.5.1)
2. Koen epävarmuutta omasta tehtäväkuvastani (mitkä asiat kuuluvat minulle) (5.5.1)
3. Keskustelen muiden tiimiläisten kanssa siitä, miten tiimin hyvinvointi heijastuu lapseen (5.5.1)
4. Pystyn rentoutumaan työssäni (5.5.1)
5. Kerron pedagogisten ratkaisujen merkityksistä muille tiimiläisille (5.5.1)
6. Käyn rakentavaa keskustelua tiimin kesken toiminnan sisällöistä (5.5.1)
7. Keskityn siihen, että tiimin toiminta on johdonmukaista (5.5.1)
8. Kiinnitän huomiota tiimin hyvinvointiin (5.5.1)
9. Kerron huoltajille positiivisia asioita heidän lapsestaan (5.5.2)
10. Jaan tiedotteita huoltajille, joissa selitän toiminnan pedagogisista sisällöistä (esimerkiksi sähköpostitse) (5.5.2)
11. Koen huoltajilta saamani negatiivisen palautteen ahdistavana (5.5.2)
12. Kerron päivittäisissä keskusteluissa yksilöllisiä/yksityiskohtaisia asioita huoltajille heidän lapsestaan (5.5.2)
13. Perustelen toimintaa lapsen kehityksen kannalta puhuessani hankalista asioista huoltajien kanssa (5.5.2)
14. Keskustelen huoltajien kanssa lapsen kehityksestä (5.5.2)
15. Selitän pedagogisen toiminnan merkitystä huoltajille (5.5.2)

Liite 8 –VEPP-elementit, summamuuttujat

Motivaatio ja oppijaminäkuva

1. Keskustellessani lasten kanssa lopetan muun toiminnan (5.1.1)
2. Vaihdan puheenaihetta, jos lapset kysyvät liian vaikeita tai arkoja kysymyksiä (5.1.1)
3. Käytän aamulla aikaa jokaisen lapsen vastaanottamiseen (5.1.1)
4. Pohdin tilanteita lapsen näkökulmasta (5.1.2)
5. Harjoittelen lasten kanssa ennakkoon uusia tilanteita (5.1.2)
6. Hoidan ristiriitatilanteet lapsen kanssa loppuun asti, vaikka minun pitäisikin olla jommualla (5.1.2)
7. Kohdistan palautteeni lopputuloksen sijaan lapsen toimintaan (5.1.2)
8. Koen, että lapsen pettymystilanteissa piilee mahdollisuus vahvistaa suhdetta lapseen (5.1.2)
9. Huomaan jatkavani lasten lauseita loppuun (5.1.2)
10. Kiinnitän enemmän huomioita lasten reaktioihin kuin heidän sanomisiinsa (5.1.2)
11. Pohdin ovatko lasten tarpeet huomioitu oppimisympäristössä (5.2.1)
12. Asettaessani toiminnalle pedagogisia tavoitteita otan huomioon perushoitotilanteet (5.2.1)
13. Mielestäni lapsen tulee aina tehdä annetut tehtävät loppuun asti (5.2.1)
14. Kaikkien lasten tulee aina osallistua ohjaamaani toimintaan (5.2.1)
15. Kokeilen uusia opetusmenetelmiä (5.2.1)
16. Käytän kannustimina tarroja/leimoja/tms. materialistisia palkintoja (5.2.2)
17. Muutan toimintaa lasten tarpeiden mukaan (5.2.2)
18. Annan oikea-aikaista palautetta lapselle (5.2.2)
19. Annan myös elein ja ilmein lapsille palautetta heidän toiminnastaan (5.2.2)
20. Arvioin näkyvätkö lasten mielenkiinnon kohteet toimintaympäristössä (5.3.1)
21. Havainnoin lapsia selvittääkseni millaisista asioista lapsi voisi innostua (5.3.1)
22. Suunnittelen toimintaa lasten mielenkiinnon kohteiden pohjalta (5.3.1)
23. Toteutan toiminnan tavoitteita leikin kautta (5.3.1)
24. Teen lapsen puolesta asioita, joita he osaisivat tehdä itse (kuten maidon kaataminen) (5.3.2)
25. Hyödynnän kuvia/piirtämistä ohjeiden annossa (5.3.2)
26. Kerron lapsille ennakkoon miten eri tilanteissa lasten tulisi toimia (5.3.2)
27. Annan lapselle paljon aikaa harjoitella omatoimisuustaitoja (kuten pukemista) (5.3.2)
28. Suunnittelen päivän rutiinit niin, että ne mahdollistavat lasten omatoimisuuden (5.3.2)
29. Pohdin osallisuutta yhdessä tiimiläisten kanssa (5.3.3)
30. Pohdin oppimisympäristöä osallisuuden näkökulmasta (5.3.3)
31. Suunnittelen toimintaa hyödyntäen lasten jo olemassa olevia taitoja (5.3.3)
32. Pidän huolen, että kaikki voivat osallistua toimintaan (5.3.3)

Ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet

1. Kysyn lapsilta päiväkodin ulkopuolisesta elämästä (5.1.1)
2. Pidän ruokailu- ja pukemistilanteita erinomaisina mahdollisuuksina keskusteluille lasten kanssa (5.1.1)
3. Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia (5.1.1)
4. Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla (5.1.2)
5. Hallitsen negatiiviset tunteet toimiessani lapsiryhmässä (5.2.1)
6. Kerron lapsille, että yrittäminen on onnistumista tärkeämpää (5.2.1)
7. Vältän tietoisesti kieltosanoja (5.2.1)
8. Riemuitsen lasten kanssa heidän onnistumisistaan (5.2.2)
9. Sanoitan lapsen onnistumisia muiden aikuisten kuullen (5.2.2)
10. Kerron lapsille, että jokaisella on omat harjoiteltavat taitonsa (5.2.2)
11. Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa (5.3.3) 11
12. Teen ryhmäytymisharjoituksia lasten kanssa, kun ryhmädynamiikka muuttuu (5.4.2)
13. Mietin, kuinka lastenvälistä vertaistukea voidaan hyödyntää jokaisessa päivän toiminnossa (5.4.2)
14. Autan lapsia löytämään uusia ystäviä/leikkejä yhdistämällä lasten mielenkiinnon kohteita tai vahvuuksia (5.4.1)
15. Puhun meistä/me-kieltä lasten kanssa (5.4.2)
16. Harjoittelen lasten kanssa ryhmätyöskentelytaitoja (5.4.1)
17. Harjoittelen lasten kanssa kaveritaitoja (5.4.1)
18. Arvon tai valitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit (5.4.1)
19. Keskustelen huoltajien kanssa lasten kaverisuhteista (5.4.1)
20. Annan lasten itse yrittää ratkaista ristiriitoja toistensa kanssa (5.4.1)
21. Annan lapsille mahdollisuuksia jakaa keskenään yhteisiä kokemuksia (5.4.2)
22. Harjoittelen lasten kanssa tunnetaitoja (5.4.1)
23. Kiinnitän huomiota siihen, että lapset voisivat saada yhteisiä jaettuja kokemuksia (5.4.2)
24. Koen tärkeäksi rakentaa hyvää ryhmähenkeä lasten kanssa (5.4.2)
25. Tuen lapsen kaverisuhteiden rakentumista (5.4.1)
26. Annan palautetta lapsen huomioidessa toista lasta (5.4.2)
27. Keskustelen muiden tiimiläisten kanssa siitä, miten tiimin hyvinvointi heijastuu lapsiin (5.5.1)
28. Kiinnitän huomiota tiimin hyvinvointiin (5.5.1)

Liite 9 – Iän yhteys kyselyn väittämiin

Taulukko: Taustamuuttujan ikä yhteys pääkategoriaan *opettajan suhde lapseen*

Väittäjä	Arvo	Muuttuja	%	Pearsonin korrelaatiok.
<i>Keskustellessani lasten kanssa lopetan muun toiminnan</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	Ikä <i>alle 40v</i> <i>yli 40v</i>	65,72% 81,84%	,217**
<i>Kysyn lapsilta päiväkodin ulkopuolisesta elämästä</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	Ikä <i>alle 40v</i> <i>yli 40v</i>	36,09% 23,25%	-,224**
<i>Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia</i>	<i>kuvaa minua erittäin huonosti</i>	Ikä <i>alle 40v</i> <i>yli 40v</i>	29,32% 50,62%	,241**
<i>Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Ikä <i>alle 40v</i> <i>yli 40v</i>	93,91% 81,73%	-,175**
<i>Harjoittelen lasten kanssa ennakkoon uusia tilanteita</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Ikä <i>alle 40v</i> <i>yli 40v</i>	46,44% 56,22%	,123**
<i>Huomaan jatkavani lasten lauseita loppuun</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Ikä <i>21-30v</i> <i>31-40v</i> <i>yli 40v</i>	12,87% 7,90% 5,62%	,109**
<i>Pääkategoria: Opettajan suhde lapseen</i>	<i>Arvot 4-5</i>	Ikä <i>alle 40v</i> <i>yli 40v</i>	40,57% 52,36%	,125**

Taulukko: Taustamuuttujan ikä yhteys pääkategoriaan *positiiviset oppimiskokemukset*

Väittämä	Selite	Muuttuja	%	Pearsonin korrelaatiok.
<i>Hallitsen negatiiviset tunteet toimiessani lapsiryhmässä</i>	Toimin näin: usein	Ikä alle 40v yli 40v	92,92% 97,88%	,135**
<i>Vältän tietoisesti kieltosanoja</i>	kuvaa minua hyvin	Ikä alle 40v yli 40v	56,18% 63,47%	,098*
<i>Kirjaan leikki tilanteista ylös havaintoja lasten taidoista</i>	kuvaa minua hyvin	Ikä alle 40v yli 40v	41,85% 49,19%	,105**
<i>Riemuuden lasten kanssa heidän onnistumisistaan</i>	kuvaa minua erittäin hyvin	Ikä 21-30 31-40 yli 40v	87,13% 80,92% 78,06%	-,094*
<i>Sanoitan lapsen onnistumisia muiden aikuisten kuullen</i>	kuvaa minua hyvin	Ikä alle 40v yli 40v	97,86% 92,43%	-,124**
<i>Annan myös elein ja ilmein lasille palautetta heidän toiminnastaan</i>	kuvaa minua erittäin hyvin	Ikä alle 40v yli 40v	76,28% 71,79%	-,075*

Taulukko: Taustamuuttujan ikä yhteys pääkategoriaan *lapsen autonomian tukeminen*

Väittämä	Selite	Muuttuja	%	Pearsonin korrelaatiok.
<i>Teen lapsen puolesta asioita, joita he osaisivat tehdä itse</i>	kuvaa minua huonosti	Ikä alle 40v yli 40v	54,20% 70,72%	,177**
<i>Pohdin osallisuutta yhdessä tiimiläisten kanssa</i>	Toimin näin: usein	Ikä alle 40v yli 40v	72,47% 86,21%	,132**
<i>Pohdin oppimisympäristöä osallisuuden näkökulmasta</i>	Toimin näin: harvoin	Ikä alle 40v yli 40v	5,11% 2,23%	,103**
<i>Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa</i>	Toimin näin: harvoin	Ikä 21-30v 31-40v yli 40v	32,67% 23,03% 12,65%	,214**
<i>Pääkategoria: Lapsen autonomian tukeminen</i>	Arvot 4-5	Ikä alle 40v yli 40v	40,20% 58,61%	,134**

Taulukko: Taustamuuttujan ikä yhteys pääkategoriaan lasten vuorovaikutussuhteet

Väittämä	Selite	Muuttuja	%	Pearsonin korrelaatiok.
<i>Arvon tai valitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit</i>	kuvaa minua hyvin	Ikä alle 40v yli 40v	27,69% 12,36%	-,200
<i>Annan lasten itse yrittää ratkaista ristiriitoja toistensa kanssa</i>	kuvaa minua erittäin hyvin	Ikä alle 40v yli 40v	40,20% 47,28%	-,100**
<i>Tuen lasten kaverisuhteiden rakentumista</i>	kuvaa minua hyvin	Ikä alle 40v yli 40v	88,57% 97,62%	,099*
<i>Teen ryhmäytymisharjoituksia lasten kanssa, kun ryhmädynamiikka muuttuu</i>	Toimin näin: usein	Ikä alle 40v yli 40v	52,38% 63,56%	,106**
<i>Mietin, kuinka lastenvälistä vertaistukea voidaan hyödyntää jokaisessa päivän toiminnossa</i>	Toimin näin: usein	Ikä alle 30v yli 30v	51,89% 64,48%	,131**

Taulukko: Taustamuuttujan ikä yhteys pääkategoriaan aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet

Väittämä	Selite	Muuttuja	%	Pearsonin korrelaatiok.
<i>Koen epävarmuutta tehtävänkuvastani</i>	Toimin näin: usein	Ikä alle 40v yli 40v	7,91% 3,32%	,199**
<i>Keskustelen muiden tiimiläisten kanssa siitä, miten tiimin hyvinvointi heijastuu lapsiin</i>	kuvaa minua hyvin	Ikä alle 40v yli 40v	66,54% 75,56%	,106**
<i>Pystyn rentoutumaan työssäni</i>	kuvaa minua huonosti	Ikä alle 40v yli 40v	23,39% 19,15%	,103**
<i>Koen huoltajilta saamani negatiivisen palautteen ahdistavana</i>	Toimin näin: usein	Ikä alle 40v 40-50v yli 50v	11,37% 8,38% 2,93%	,145**
<i>Pääkategoria: Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet</i>	Arvot 4-5	Ikä alle 40v yli 40v	48,10% 53,48%	,093**

Liite 10 – Työkokemuksen yhteys kyselyn väittämiin

Taulukko: Taustamuuttujan työkokemus yhteys pääkategoriaan *opettajan suhde lapseen*

Väittäjä	Arvo	Muuttuja	%	Pearsonin korrelaatiok.
<i>Vaihdan puheenaihetta, jos lapset kysyvät liian vaikeita tai arkoja kysymyksiä</i>	<i>kuvaa minua huonosti</i>	Työkokemus <i>alle 3</i> <i>yli 3v</i>	73,49% 84,94%	,105**
<i>Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Työkokemus <i>alle 3</i> <i>yli 3v</i>	10,48% 3,70%	,223**
<i>Pohdin tilanteita lapsen näkökulmasta</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	Työkokemus <i>alle 1</i> <i>alle 3v</i> <i>yli 3v</i>	80,00% 92,06% 95,02%	,093*
<i>Käytän aamulla aikaa jokaisen lapsen vastaanottamiseen</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Työkokemus <i>alle 3</i> <i>yli 3v</i>	81,11% 86,72%	,096%*
<i>Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Työkokemus <i>alle 3</i> <i>yli 3v</i>	96,83% 85,18%	-,136**
<i>Harjoittelen lasten kanssa ennakkoon uusia tilanteita</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Työkokemus <i>alle 3</i> <i>yli 3v</i>	45,72% 54,99%	,126**
<i>Pääkategoria: Opettajan suhde lapseen</i>	<i>Arvot 4-5</i>	Työkokemus <i>alle 5v</i> <i>yli 5v</i>	37,43% 49,85%	,121**

Taulukko: Pääkategorian positiiviset oppimiskokemukset yhteys taustamuuttujaan työkokemus

<i>Väittämä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Hallitsen negatiiviset tunteet toimiessani lapsiryhmässä</i>	Toimin näin: usein	Ikä <i>alle 40v</i> <i>yli 40v</i> Työkokemus <i>alle 3</i> <i>yli 3v</i>	92,92% 97,88% 93,97% 96,84%	,135** ,094*
<i>Annan myös elein ja ilmein lasille palautetta heidän toiminnastaan</i>	kuvaa minua erittäin hyvin	Työkokemus <i>alle 3v</i> <i>yli 3v</i>	80,48% 72,14%	-,138**
<i>Riemuitsen lasten kanssa heidän onnistumisistaan</i>	kuvaa minua erittäin hyvin	Työkokemus <i>alle 3v</i> <i>yli 3v</i>	90,80% 78,73%	-,095*

Taulukko: Pääkategorian lapsen autonomian tukeminen yhteys taustamuuttujaan työkokemus

<i>Väittämä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Teen lapsen puolesta asioita, joita he osaisivat tehdä itse</i>	kuvaa minua huonosti	Työkokemus <i>alle 3</i> <i>yli 3v</i>	45,08% 68,16%	,231**
<i>Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa</i>	Toimin näin: harvoin	Työkokemus <i>0-1v</i> <i>1-3</i> <i>yli 3v</i>	34,29% 26,99% 11,71%	,142**
<i>Pääkategoria: Lapsen autonomian tukeminen</i>	Arvot 4-5	Työkokemus <i>alle 5v</i> <i>yli 5v</i>	42,35% 51,84%	,104**

Taulukko: Pääkategorian lasten vuorovaikutussuhteet yhteys taustamuuttujaan työkokemus

<i>Väittäjä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Tuen lasten kaverisuhteiden rakentumista</i>	kuvaa minua hyvin	Työkokemus <i>0-1v</i> <i>yli 1v</i>	88,57% 97,62%	,083*
<i>Teen ryhmäytymisharjoituksia lasten kanssa, kun ryhmädynamiikka muuttuu</i>	Toimin näin: usein	Työkokemus <i>alle 3v</i> <i>yli 3v</i>	49,69% 61,73%	,137**
<i>Mietin, kuinka lastenvälistä vertaistukea voidaan hyödyntää jokaisessa päivän toiminnossa</i>	Toimin näin: usein	Työkokemus <i>alle 3v</i> <i>yli 3v</i>	46,83% 62,14%	,139**

Taulukko: Pääkategorian aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet yhteys taustamuuttujaan työkokemus

<i>Väittäjä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Koen epävarmuutta tehtävänkuvastani</i>	Toimin näin: usein	Työkokemus <i>alle 3v</i> <i>yli 3v</i>	10,48% 3,82%	,225**
<i>Kerron päivittäisissä keskusteluissa yksityiskohtaisia asioita huoltajille heidän lapsestaan</i>	Toimin näin: usein	Työkokemus <i>alle 3v</i> <i>yli 3v</i>	87,15% 83,34%	-,102**
<i>Selitän pedagogisen toiminnan merkitystä huoltajille</i>	kuvaa minua hyvin	Työkokemus <i>alle 3v</i> <i>yli 3v</i>	63,97% 73,58%	,104**
<i>Pääkategoria: Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet</i>	Arvot 4-5	Työkokemus <i>alle 5v</i> <i>yli 5v</i>	46,57% 52,28%	,092*

Liite 11 – Valmistumisvuoden yhteys kyselyn väittämiin

Taulukko: Pääkategorian opettajan suhde lapseen yhteys taustamuuttujaan valmistumisvuosi

<i>Väittäjä</i>	<i>Arvo</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Keskustellessani lasten kanssa lopetan muun toiminnan</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	Valmistumisvuosi <i>2010 jälkeen ennen 2001</i>	68,09% 75,65%	-,144**
<i>Vaihdan puheenaihetta, jos lapsen kysyvät liian vaikeita kysymyksiä</i>	<i>kuvaa minua huonosti</i>	Valmistumisvuosi <i>2010 jälkeen ennen 2001</i>	75,65% 89,18%	-,111
<i>Kysyn lapsilta päiväkodin ulkopuolisesta elämästä</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	Valmistumisvuosi <i>2010 jälkeen ennen 2001</i>	34,01% 22,45%	,167
<i>Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Valmistumisvuosi <i>2010 jälkeen ennen 2011</i>	7,97% 2,96%	-,184**
<i>Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Valmistumisvuosi <i>2005 jälkeen ennen 2001</i>	95,65% 77,73%	,197**

Taulukko: Pääkategorian positiiviset oppimiskokemukset yhteys taustamuuttujaan valmistumisvuosi

<i>Väittäjä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Riemuitsen lasten kanssa heidän onnistumisistaan</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	Valmistumisvuosi <i>2015 jälkeen ennen 1995</i>	88,7% 72,27%	,100**
<i>Sanoitan lapsen onnistumisia muiden aikuisten kuullen</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Valmistumisvuosi <i>2015 jälkeen ennen 1995</i>	96,52% 93,01%	,110**

Taulukko: Pääkategorian lapsen autonomian tukeminen yhteys taustamuuttujaan valmistumisvuosi

<i>Väittäjä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Teen lapsen puolesta asioita, joita he osaisivat tehdä itse</i>	<i>kuvaa minua huonosti</i>	Valmistumisvuosi <i>2010 jälkeen ennen 2001</i>	55,37% 75,85%	-,156**

Taulukko: Pääkategorian lasten vuorovaikutussuhteet yhteys taustamuuttujaan valmistumisvuosi

<i>Väittämä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Arvon tai välitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit</i>	kuvaa minua hyvin	Valmistumisvuosi <i>2010 jälkeen ennen 2001</i>	26,64% 13,42%	,164**
<i>Keskustelen huoltajien kanssa lasten kaverisuhteista</i>	kuvaa minua hyvin	Valmistumisvuosi <i>2010 jälkeen ennen 2001</i>	94,24% 87,92%	,100**

Taulukko: Pääkategorian aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet yhteys taustamuuttujaan valmistumisvuosi

<i>Väittämä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Koen epävarmuutta tehtävänkuvastani</i>	Toimin näin: usein	Valmistumisvuosi <i>2010 jälkeen ennen 2010</i>	9,28% 2,01%	-,204**
<i>Koen huoltajilta saamani negatiivisen palautteen ahdistavana</i>	Toimin näin: usein	Valmistumisvuosi <i>2010 jälkeen ennen 2001</i>	12,40% 4,48%	-,112

Liite 12 – Koulutuksen yhteys kyselyn väittämiin

Taulukko: Taustamuuttujan koulutus yhteys pääkategoriaan *opettajan suhde lapseen*

Väittäjä	Arvo	Muuttuja	%
<i>Vaihdan puheenaihetta, jos lapset kysyvät liian vaikeita tai arkoja kysymyksiä</i>	<i>kuvaa minua huonosti</i>	Koulutusaste ylempi alempi opisto	93,88% 80,84% 89,66%
<i>Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia</i>	<i>kuvaa minua huonosti</i>	Koulutustausta yo amk opisto	83,02% 75,16% 87,20%
<i>Kysyn lapsilta päiväkodin ulkopuolisesta elämästä</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Koulutustausta yo amk opisto	83,02% 75,16% 71,92%
<i>Pidän ruokailu- ja pukemistilanteita erinomaisina mahdollisuuksina keskusteluille lasten kanssa.</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Koulutustausta yo amk opisto	95,29% 92,35% 99,01%
<i>Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Koulutusaste ylempi alempi opisto Koulutustausta yo amk opisto	95,92% 88,80% 76,85% 91,51% 89,17% 75,85%
<i>Kohdistan palautteen lopputuloksen sijaan lapsen toimintaan</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Koulutustausta yo amk opisto	80,19% 69,43% 72,41%
<i>Pääkategoria: Opettajan suhde lapseen</i>	<i>Arvot 4-5</i>	Koulutustausta yo amk opisto Koulutusaste ylempi alempi opisto	51,89% 40,13% 52,71% 69,39% 45,33% 52,71%

Taulukko: Taustamuuttujan koulutus yhteys pääkategoriaan *positiiviset oppimiskokemukset*

Väittämä	Selite	Muuttuja	%
<i>Pohdin ovatko lasten tarpeet huomioitu oppimisympäristössä</i>	Toimin näin: usein	Koulutusaste <i>ylempi</i> <i>alempi</i> <i>opisto</i>	95,92% 90,19% 89,16%
<i>Asettaessani toiminnalle pedagogisia tavoitteita otan huomioon perushoitotilanteet</i>	Toimin näin: usein	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	78,30% 87,90% 86,70%
<i>Kokeilen uusia opetusmenetelmiä</i>	kuvaa minua hyvin	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	74,53% 70,70% 59,69%
<i>Muutan toimintaa lapsen tarpeiden mukaan</i>	Toimin näin: aina	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	33,96% 23,57% 21,67%
<i>Kerron lapsille, että jokaisella on omat harjoiteltavat taitonsa</i>	kuvaa minua erittäin hyvin	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	56,60% 29,30% 46,80%
<i>Kirjaan leikki-tilanteista ylös havaintoja lasten taidoista</i>	kuvaa minua huonosti	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	32,08% 24,21% 21,25%
<i>Pääkategoria: Opettajan suhde lapseen</i>	<i>Arvot 4-5</i>	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i> Koulutusaste <i>ylempi</i> <i>alempi</i> <i>opisto</i>	71,70% 67,52% 66,01% 67,35% 69,63% 66,01%

Taulukko: Taustamuuttujan koulutus yhteys pääkategoriaan *lapsen autonomian tukeminen*

Väittämä	Selite	Muuttuja	%
<i>Arvioin näkyvätkö lasten mielenkiinnon kohteet toimintaympäristössä</i>	Toimin näin: usein	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	74,53% 83,44% 85,72%
<i>Suunnittelen toimintaa lasten mielenkiinnon kohteiden pohjalta</i>	Toimin näin: usein	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	87,74% 97,08% 97,54%
<i>Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa</i>	Toimin näin: usein	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	33,96% 35,67% 47,78%
<i>Keskustelen huoltajien kanssa lapsen mielenkiinnon kohteista</i>	Toimin näin: usein	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	69,81% 80,89% 75,37%
Pääkategoria: <i>Lapsen autonomian tukeminen</i>	<i>Arvot 4-5</i>	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i> Koulutusaste <i>ylempi</i> <i>alempi</i> <i>opisto</i>	49,06% 52,87% 57,64% 61,22% 49,65% 57,64%

Taulukko: Taustamuuttujan koulutus yhteys pääkategoriaan *lasten vuorovaikutussuhteet*

Väittämä	Selite	Muuttuja	%
<i>Arvon tai valitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit</i>	kuvaa minua huonosti	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	50,00% 57,33% 64,04%
<i>Autan lapsia löytämään uusia ystäviä/leikkejä yhdistämällä lasten mielenkiinnon kohteita tai vahvuuksia</i>	Toimin näin: usein	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	80,19% 87,90% 85,23%
<i>Teen ryhmäytymisharjoituksia lasten kanssa, kun ryhmädynamiikka muuttuu</i>	Toimin näin: usein	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	66,04% 61,78% 61,58%
Pääkategoria: <i>Lasten vuorovaikutussuhteet</i>	<i>Arvot 4-5</i>	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i> Koulutusaste <i>ylempi</i> <i>alempi</i> <i>opisto</i>	62,26% 60,51% 58,13% 65,31% 60,28% 58,13%

Taulukko: Taustamuuttujan koulutus yhteys pääkategoriaan *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*

Väittäjä	Selite	Muuttuja	%
<i>Pystyn rentoutumaan työssäni</i>	kuvaa minua huonosti	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	27,36% 17,83% 15,27%
<i>Jaan tiedotteita huoltajille, joissa selitän toiminnan pedagogisista sisällöistä (esimerkiksi sähköpostitse)</i>	Toimin näin: usein	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	44,37% 49,68% 37,93%
<i>Kiinnitän huomiota tiimin hyvinvointiin</i>	kuvaa minua hyvin	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i>	83,02% 94,27% 90,14%
<i>Selitän pedagogisen toiminnan merkitystä huoltajille</i>	kuvaa minua hyvin	Koulutusaste <i>ylempi</i> <i>alempi</i> <i>opisto</i>	75,51% 72,90% 75,37%
<i>Pääkategoria: Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet</i>	Arvot 4-5	Koulutustausta <i>yo</i> <i>amk</i> <i>opisto</i> Koulutusaste <i>ylempi</i> <i>alempi</i> <i>opisto</i>	50,00% 57,96% 52,22% 53,61% 55,14% 52,22%

Liite 13 – Ryhmärakenteen yhteys kyselyn väittämiin

Taulukko: Ryhmärakenteen yhteys pääkategoriaan *opettajan suhde lapseen*

<i>Väittämä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Käytän aamulla aikaa jokaisen lapsen vastaanottamiseen</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	90,72% 90,85% 84,97%	-,108**
<i>Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia</i>	<i>kuvaa minua huonosti</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	69,07% 76,76% 80,31%	,110**
<i>Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	54,64% 38,03% 26,42%	-,182**
<i>Harjoittelen lasten kanssa ennakkoon uusia tilanteita</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	42,27% 50,71% 55,96%	,114**
<i>Huomaan jatkavani lasten lauseita loppuun asti</i>	<i>kuvaa minua huonosti</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	49,48% 61,27% 63,21%	,096*

Taulukko: Ryhmärakenteen yhteys pääkategoriaan *positiiviset oppimiskokemukset*

<i>Väittäjä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Asettaessani toiminnalle pedagogisia tavoitteita otan huomioon perushoitotilanteet</i>	<i>Toimin näin: aina</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	56,70% 43,66% 36,27%	-,187 **
<i>Kaikkien lasten tulee aina osallistua ohjaamaani toimintaan</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	3,09% 7,05% 13,99%	-,191**
<i>Kokeilen uusia opetusmenetelmiä</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	56,70% 60,56% 72,54%	,125**
<i>Kerron lapsille, että yrittäminen on onnistumista tärkeämpää</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	51,55% 54,93% 61,66%	,099*
<i>Kerron lapsille, että jokaisella on omat harjoiteltavat taitonsa</i>	<i>Kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	21,65% 39,44% 47,93%	,236*

Taulukko: Ryhmärakenteen yhteys pääkategoriaan lapsen autonomian tukeminen

<i>Väittämä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Keskustelen huoltajien kanssa lapsen mielenkiinnon kohteista</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	83,50% 78,17% 73,06%	-,091*
<i>Teen lapsen puolesta asioita, joita he osaisivat tehdä itse</i>	<i>kuvaa minua huonosti</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	45,36% 57,04% 71,76%	,244**
<i>Hyödynnän kuvia/piirtämistä ohjeiden annossa</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	53,61% 63,38% 66,84%	,137**
<i>Kerron lapsille ennakoon miten eri tilanteissa lasten tulisi toimia</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	9,28% 19,72% 24,09%	,207**
<i>Annan lapselle paljon aikaa harjoitella omatoimisuustaitoja</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	77,32% 83,10% 88,34%	,082*
<i>Suunnittelen päivän rutiinit niin, että ne mahdollistavat lasten omatoimisuuden</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	26,80% 36,62% 39,38%	,113**
<i>Pohdin osallisuutta yhdessä tiimiläisten kesken</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	67,01% 80,99% 83,94%	,110**
<i>Pohdin oppimisympäristöä osallisuuden näkökulmasta</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	60,83% 69,02% 72,54%	,081*
<i>Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	18,55% 35,92% 42,74%	,258**
<i>Pidän huolen, että kaikki voivat osallistua toimintaan</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	91,75% 94,37% 95,59%	,113**
<i>Pääkategoria: Lapsen autonomian tukeminen</i>	<i>Arvot 4-5</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	38,14% 50,70% 54,66%	,163**

Taulukko: Ryhmärakenteen yhteys pääkategoriaan *lasten vuorovaikutussuhteet*

<i>Väittämä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Harjoittelen lasten kanssa ryhmätyöskentelytaitoja</i>	<i>Toimin näin: aina</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	17,52% 22,53% 27,72%	,117**
<i>Arvon tai valitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit</i>	<i>kuvaa minua huonosti</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	59,80% 70,42% 50,52%	,132**
<i>Keskustelen huoltajien kanssa lasten kaverisuhteista</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	81,45% 92,25% 91,45%	,086*
<i>Annan lasten itse yrittää ratkaista ristiriitoja toistensa kanssa</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	54,64% 77,46% 81,35%	,212**
<i>Harjoittelen lasten kanssa tunnetaitoja</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	30,93% 46,48% 50,78%	,156**
<i>Tuen lapsen kaverisuhteiden rakentumista</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	26,81% 45,07% 48,7%	,149**
<i>Teen ryhmäytymisharjoituksia lasten kanssa, kun ryhmädynamiikka muuttuu</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	39,18% 48,59% 68,39	,293**
<i>Mietin, kuinka lastenvälistä vertaistukea voidaan hyödyntää jokaisessa päivän toiminnossa</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	46,39% 58,45% 63,73%	,157**
<i>Annan lapsille mahdollisuuksia jakaa keskenään yhteisiä kokemuksia</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	18,56% 35,92% 32,12%	,121**
<i>Koen tärkeäksi rakentaa hyvää ryhmähenkeä lasten kanssa</i>	<i>kuvaa minua erittäin hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	53,61% 61,97% 73,57%	,193**
<i>Pääkategoria: Lasten vuorovaikutussuhteet</i>	<i>Arvot 4-5</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	42,27% 57,75% 63,73%	,237**

Taulukko: Ryhmärakenteen yhteys pääkategoriaan *aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*

<i>Väittäjä</i>	<i>Selite</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Koen epävarmuutta omasta tehtävänkuvastani</i>	<i>Toimin näin: harvoin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	64,95% 73,24% 79,53%	,111**
<i>Kerron päivittäisissä keskusteluissa yksilöllisiä/yksityiskohtaisia asioita huoltajille heidän lapsestaan</i>	<i>Toimin näin: aina</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	31,96% 29,58% 22,02%	-,117**
<i>Selitän pedagogisen toiminnan merkitystä huoltajille</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	<i>Alle 3v Sekaryhmä Yli 3v</i>	60,82% 68,31% 76,43%	,111***

Liite 14 – Muiden taustamuuttujien yhteys kyselyn väittämiin

Taulukko: Rajausten ja sijaisten yleisyyden yhteys kyselyn väittämiin

<i>Väittämä</i>	<i>Arvo</i>	<i>Muuttuja</i>	<i>%</i>	<i>Pearsonin korrelaatiok.</i>
<i>Pääkategoria: Opettajan suhde lapseen</i>				
<i>Huomaan jatkavani lasten lauseita loppuun</i>	<i>kuvaa minua huonosti</i>	Rajaukset <i>ei kyllä</i>	70,00% 48,39%	,307**
<i>Pääkategoria: Positiiviset oppimiskokemukset</i>				
<i>Vältän tietoisesti kieltosanoja</i>	<i>kuvaa minua hyvin</i>	Rajaukset <i>ei kyllä</i>	68,25% 58,07%	,239**
<i>Pääkategoria: Lapsen autonomian tukeminen</i>				
<i>Keskustelen huoltajien kanssa lapsen mielenkiinnon kohteista</i>	<i>Toimin näin: usein</i>	Sijaiset <i>useasti kuussa harvoin</i>	72,77% 77,66%	,087*

Liite 15 – Kolmogorov-Smirnov -testin tulokset

Taulukko: Kolmogorov-Smirnov -testi summamuuttujille

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ensimmäinen	,069	625	,000	,989	625	,000
toinen	,059	625	,000	,987	625	,000
kolmas	,049	625	,001	,995	625	,027
neljäs	,064	625	,000	,988	625	,000
viides	,065	625	,000	,991	625	,001
lasku	,026	625	,200*	,995	625	,024
Motivaatio	,039	625	,023	,996	625	,110
Ilmapiiiri	,055	625	,000	,988	625	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

P-arvot eivät ylitä molemmissa testeissä arvoa 0,05, jolloin suositeltavaa on käyttää testejä, joissa ei tarvitse olettaa normaalijakautuneisuutta (Taanila, 2015).

Mittarit:

- *Ensimmäinen = Opettajan suhde lapseen*
- *Toinen = Positiiviset oppimiskokemukset*
- *Kolmas = Lapsen autonomian tukeminen*
- *Neljäs = Lasten vuorovaikutussuhteet*
- *Viides = Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet*
- *Lasku = Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa*
- *Motivaatio = Motivaatio ja oppimijaminäkuva*
- *Ilmapiiiri = Ilmapiiiri ja sosiaaliset suhteet*

Liite 16 – Kyselylomakkeen erillinen sähköpostisaate

Erillinen sähköposti, joka lähetetään samaan aikaan kyselyn välittäjille.

Hei,

Olen saanut tutkimusluvan kunnastanne, jotta voin tutkia varhaiskasvatuksen opettajien (lastentarhanopettajien) toimintaa päiväkodeissa positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Olen nyt laatinut kyselylomakkeen, joka pitäisi välittää teidän kuntanne toimessa oleville (eli vakituksessa työsuhhteessa toimiville) varhaiskasvatuksen opettajille/lastentarhanopettajille. **Pyytäisin, että välittäisit viestin eteenpäin asiaankuuluville ja kannustaisitte heitä osallistumaan kyselyyn. Kyselyn tuloksia käsitellään anonyymisti eikä paikkakuntia vertailla tuloksissa.**

Olen lähettänyt Teille erillisen sähköpostiviestin, jonka voi sellaisenaan välittää eteenpäin. Olen laittanut sähköpostiin alleviivatun kohdan, jonka voitte poistaa, mikäli tämä ei vastaa kuntanne toimintaperiaatteita. Tämä koskee mahdollisuutta vastata kyselyyn kotona. Kyselyyn osallistuu vastaajia yli 60 kunnasta ja toimintaperiaatteet vaihtelevat kuntien sisällä.

Kyselyn päättyy 11.10.2019. Mikäli Teillä on jotain kysyttävää tutkimuksestani, annan mielelläni lisätietoja (yhteystiedot alla).

Lähtettäisittekö minulle vahvistusviestin, kun kysely on välitetty eteenpäin (silloin en muistuttele asiasta turhaan). Kiitos Teille yhteistyöstä.

Terveisin

Samuli Ranta,

väitöskirjatutkija Lapin Yliopisto

(yhteystiedot)

Liite 17 – Kyselylomakkeen sähköpostisaate

Sähköpostisaate

Olen väitöskirjatutkija Samuli Ranta Lapin yliopistosta. Tutkin varhaiskasvatuksen opettajien (lastentarhanopettajien) toimintaa päiväkodissa. Tästä syystä olen kääntynyt Sinun puoleesi ja Sinun vastauksesi tutkimuksen toteutumisen kannalta on erittäin merkittävää.

Toivottavasti Sinä löydät aikaa tähän kyselyyn, joka on suunnattu päiväkodissa työskenteleville **varhaiskasvatuksen opettajan (lastentarhanopettajan) toimessa toimiville**, jossa pyydän Sinua arvioimaan omaa toimintaasi väittämien pohjalta. Pyri arvioimaan omaa toimintaasi ja vastaamaan rehellisesti, vaikka joissakin kohtaa oma ihanteesi saattaakin erota mahdollisuuksista toteuttaa opettajan työtä.

Tutkimuksessa on kaksi erilaista kyselyosiota ja kysely päättyy taustatietojen täyttämiseen. **Muistathan myös painaa LÄHETÄ -nappia lopuksi.** Kyselyyn vastaamiseen kannattaa varata aikaa noin 20 minuuttia. Vastaamista ei voi jättää kesken, vaan kysely on täytettävä kerralla loppuun asti.

Tutkimustulosten tavoitteena on tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen opettajien (lastentarhanopettajien) koulutuksessa sekä täydennyskoulutuksessa. Tutkimukseen vastaaminen tapahtuu anonyymisti eikä vastaajaa ole mahdollista tunnistaa vastausten perusteella.

Viimeinen vastauspäivä kyselyyn on 11.10.2019. Mikäli Sinulla on jotain kysyttävää tutkimuksestani, annan mielelläni lisätietoja.

Kyselyyn saa vastata työajalla. **Myös kotona vastaaminen on mahdollista, jolloin kyselyyn vastaamiseen lasketaan kuluneeksi 30 minuuttia työaikaa.**

Kyselylomakkeeseen pääset klikkaamalla alla olevaa linkkiä.

--

Ystävällisin terveisin Samuli Ranta
(yhteystiedot)

Liite 18 – Kyselylomake

Sivu 1

Saate

Hei,

Olen väitöskirjatutkija Samuli Ranta Lapin yliopistosta. Tutkin varhaiskasvatuksen opettajien (lastentarhanopettajien) toimintaa päiväkodissa. Tästä syystä olen kääntynyt Sinun puoleesi ja Sinun vastauksesi tutkimuksen toteutumisen kannalta on erittäin merkittävää.

Toivottavasti Sinä löydät aikaa tähän kyselyyn, joka on suunnattu päiväkodissa työskenteleville varhaiskasvatuksen opettajan (lastentarhanopettajan) toimessa toimiville, jossa pyydän Sinua arvioimaan omaa toimintaasi väittämien pohjalta. Pyri arvioimaan omaa toimintaasi ja vastaamaan rehellisesti, vaikka joissakin kohtaa oma ihanteesi saattaakin erota mahdollisuuksista toteuttaa opettajan työtä.

Tutkimuksessa on kaksi erilaista kyselyosiota ja kysely päättyy taustatietojen täyttämiseen. Muistathan myös painaa LÄHETÄ -nappia lopuksi. Kyselyyn vastaamiseen kannattaa varata aikaa noin 20 minuuttia. Vastaamista ei voi jättää kesken, vaan kysely on täytettävä kerralla loppuun asti.

Tutkimustulosten tavoitteena on tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen opettajien (lastentarhanopettajien) koulutuksessa sekä täydennyskoulutuksessa. Tutkimukseen vastaaminen tapahtuu anonymisti eikä vastaajaa ole mahdollista tunnistaa vastausten perusteella.

Viimeinen vastauspäivä kyselyyn on 11.10.2019. Mikäli Sinulla on jotain kysyttävää tutkimuksestani, annan mielelläni lisätietoja.

Kyselylomakkeeseen pääset klikkaamalla ”Seuraava”.

Kiitän Sinua jo etukäteen näkemästäsi vaivasta ja käyttämästäsi ajasta.

Ystävällisin terveisin,

Samuli Ranta

Yhteystiedot

Sivu 2

Arvioi omaa toimintaasi seuraavien väittämien pohjalta. Valitse toimintaasi kuvaavin vaihtoehto: ”*Toimin näin: En koskaan/Harvoin/Toisinaan/Usein/Aina*”. Sivun lopussa on vapaaehtoinen avoin osuus, mikäli haluat perustella jotain vastaustasi.

1. Pohdin ovatko lasten tarpeet huomioitu oppimisympäristössä
2. Käytän kannustimina tarroja/leimoja/tms. materialistisia palkintoja
3. Pohdin osallisuutta yhdessä tiimiläisten kanssa
4. Arvioin näkyvätkö lasten mielenkiinnon kohteet toimintaympäristössä
5. Pohdin tilanteita lapsen näkökulmasta
6. Havainnoin lapsia selvittääkseni millaisista asioista lapsi voisi innostua
7. Pohdin oppimisympäristöä osallisuuden näkökulmasta
8. Asettaessani toiminnalle pedagogisia tavoitteita otan huomioon perushoitotilanteet
9. Teen ryhmätyymisharjoituksia lasten kanssa, kun ryhmädynamiikka muuttuu
10. Mietin, kuinka lastenvälistä vertaistukea voidaan hyödyntää jokaisessa päivän toiminnossa
11. Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa
12. Kerron huoltajille positiivisia asioita heidän lapsestaan
13. Autan lapsia löytämään uusia ystäviä/leikkejä yhdistämällä lasten mielenkiinnon kohteita tai vahvuuksia
14. Unohdan tiedottaa muita tiimiläisiä tärkeistä asioista
15. Puhun meistä/me-kieltä lasten kanssa
16. Harjoittelen lasten kanssa ryhmätyöskentelytaitoja
17. Suunnittelen toimintaa lasten mielenkiinnon kohteiden pohjalta
18. Hallitsen negatiiviset tunteet toimiessani lapsiryhmässä
19. Muutan toimintaa lapsen tarpeiden mukaan
20. Harjoittelen lasten kanssa kaveritaitoja
21. Jaan tiedotteita huoltajille, joissa selitän toiminnan pedagogisista sisällöistä (esimerkiksi sähköpostitse)
22. Koen epävarmuutta omasta tehtäväkuvastani (mitkä asiat kuuluvat minulle)
23. Koen huoltajilta saamani negatiivisen palautteen ahdistavana
24. Pysyn laatimissani suunnitelmissa
25. Annan oikea-aikaista palautetta lapselle
26. Keskustelen huoltajien kanssa lapsen mielenkiinnon kohteista
27. Suunnittelen toimintaa hyödyntäen lasten jo olemassa olevia taitoja
28. Kerron päivittäisissä keskusteluissa yksilöllisiä/yksityiskohtaisia asioita huoltajille heidän lapsestaan
29. Keskustellessani lasten kanssa lopetan muun toiminnan
30. Toteutan toiminnan tavoitteita leikin kautta

Vapaa sana: _____

Sivu 3

Arvioi miten hyvin seuraavat väittämät kuvaavat sinua. Väittäjä kuvaa minua *erittäin huonosti/ huonosti/ ei hyvin eikä huonosti/ hyvin / erittäin hyvin*. Sivun lopussa on vapaaehtoinen avoin osuus, mikäli haluat perustella jotain vastaustasi.

31. Mielestäni lapsen tulee aina tehdä annetut tehtävät loppuun asti
32. Arvon tai valitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit
33. Kirjaan leikkitilanteista ylös havaintoja lasten taidoista
34. Keskustelen muiden tiimiläisten kanssa siitä, miten tiimin hyvinvointi heijastuu lapsiin
35. Pystyn rentoutumaan työssäni
36. Kerron pedagogisten ratkaisujen merkityksistä muille tiimiläisille
37. Teen lapsen puolesta asioita, joita he osaisivat tehdä itse (kuten maidon kaataminen)
38. Riemuitsen lasten kanssa heidän onnistumisistaan
39. Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla
40. Vältän tietoisesti kieltosanoja
41. Harjoittelen lasten kanssa ennakoon uusia tilanteita
42. Hoidan ristiriitatilanteet lapsen kanssa loppuun asti, vaikka minun pitäisikin olla jo muualla
43. Kohdistan palautteeni lopputuloksen sijaan lapsen toimintaan
44. Vaihdan puheenaihetta, jos lapset kysyvät liian vaikeita tai arkoja kysymyksiä
45. Kysyn lapsilta päiväkodin ulkopuolisesta elämästä
46. Keskustelen huoltajien kanssa lasten kaverisuhteista
47. Sanoitan lapsen onnistumisia muiden aikuisten kuullen
48. Hyödynnän kuvia/piirtämistä ohjeiden annossa
49. Kaikkien lasten tulee aina osallistua ohjaamaani toimintaan
50. Kokeilen uusia opetusmenetelmiä
51. Pidän ruokailu- ja pukemistilanteita erinomaisina mahdollisuuksina keskusteluille lasten kanssa
52. Annan myös elein ja ilmein lapsille palautetta heidän toiminnastaan
53. Kiinnitän huomiota siihen, että lapset voisivat saada yhteisiä jaettuja kokemuksia
54. Käyn rakentavaa keskustelua tiimin kesken toiminnan sisällöistä

Vapaa sana: _____

Sivu 4

Arvioi miten hyvin seuraavat väittämät kuvaavat sinua. Väittäjä kuvaa minua *erittäin huonosti/ huonosti/ ei hyvin eikä huonosti/ hyvin / erittäin hyvin*. Sivun lopussa on vapaachtonoin avoin osuus, mikäli haluat perustella jotain vastaustasi.

55. Perustelen toimintaa lapsen kehityksen kannalta puhuessani hankalista asioista huoltajien kanssa
56. Kerron lapsille ennakkoon miten eri tilanteissa lasten tulisi toimia
57. Koen, että lapsen pettymystilanteissa piilee mahdollisuus vahvistaa suhdetta lapseen
58. Käytän aamulla aikaa jokaisen lapsen vastaanottamiseen
59. Keskustelen huoltajien kanssa lapsen kehityksestä
60. Kerron lapsille, että yrittäminen on onnistumista tärkeämpää
61. Huomaan, että lapsesta saamani taustatiedot vaikuttavat siihen, miten kohtaan lapsen
62. Annan lasten itse yrittää ratkaista ristiriitoja toistensa kanssa
63. Selitän pedagogisen toiminnan merkitystä huoltajille
64. Annan lapsille mahdollisuuksia jakaa keskenään yhteisiä kokemuksia
65. Harjoittelen lasten kanssa tunnetaitoja
66. Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia
67. Kerron lapsille, että jokaisella on omat harjoiteltavat taitonsa
68. Annan lapselle paljon aikaa harjoitella omatoimisuustaitoja (kuten pukemista)
69. Koen tärkeäksi rakentaa hyvää ryhmähenkeä lasten kanssa
70. Keskityn siihen, että tiimin toiminta on johdonmukaista
71. Tuen lapsen kaverisuhteiden rakentumista
72. Pidän huolen, että kaikki voivat osallistua toimintaan
73. Suunnittelen päivän rutiinit niin, että ne mahdollistavat lasten omatoimisuuden
74. Huomaan jatkavani lasten lauseita loppuun
75. Kiinnitän enemmän huomioita lasten reaktioihin kuin heidän sanomisiinsa
76. Annan palautetta lapsen huomioidessa toista lasta
77. Kiinnitän huomiota tiimin hyvinvointiin

Vapaa sana: _____

Sivu 5

Taustatiedot

Ikä:

Sukupuoli

Koulutus

Valmistuminen (korkein aste)

Työkokemus lastentarhanopettajan tehtävistä

Kunnassamme on muutettu lapsiryhmien suhdelukua yli kolmivuotiaiden osalta 1:8

Kunnassamme on rajattu subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta

Ryhmässäni, jossa työskentelen, on usein lyhytaikaisia sijaisia

Työskentelen pääsääntöisesti? (valitse parhaiten kuvaava)

Sivu 6

Kiitos vastauksistanne

Samuli Ranta
(Yhteystiedot)

Liite 19 – Pääkomponenttianalyysi

Kaiser-Meyer-Olkin Testi ,789 (opettajan suhde lapseen) ,754 (positiiviset oppimiskokemukset); ,876 (lapsen autonomian tukeminen); ,870 (lasten vuorovaikutussuhteet); ,852 (aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet)

Taulukko: Pääkomponenttianalyysi Cronbachin α ja lataukset pääkategorioissa opettajan suhde lapseen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomian tukeminen

Opettajan suhde lapseen	
Läsnä oleva vuorovaikutus Cronbachin α =,578	1.Käytän aamulla aikaa jokaisen lapsen vastaanottamiseen (655)* 2.Lasten kanssa toimiessani olen fyysisesti lasten tasolla (,635) 3.Keskustellessani lasten kanssa lopetan muun toiminnan (,614) 4.Hoidan ristiriitatilanteet lasten kanssa loppuun asti, vaikka minun pitäisikin olla jo muualla (,536) 5.Kohdistan palautteeni lopputuloksen sijaan lapsen toimintaan (,447)
Lapsen arvostaminen Cronbachin α =,512	1.Huomaan jatkavani lasten lauseita loppuun (-,712) 2.Huomaan, että lapsesta saamani taustatiedot vaikuttavat siihen, miten kohtaan lapsen (-,687) 3.Vaihdan puheainetta, jos lapset kysyvät liian vaikeita tai arkoja kysymyksiä (-,582) 4.Minulla on ryhmässä usein suosikkilapsia (-,497)
Cronbachin α =,188	1.Kysyn lapsilta päiväkodin ulkopuolisesta elämästä (,763) 2.Harjoittelen lasten kanssa ennakkoon uusia tilanteita (-,442)
Cronbachin α =,410	1.Kiinnitän enemmän huomiota lasten reaktioihin kuin heidän sanomisiinsa (,779) 2.Koen, että lapsen pettymystilanteissa piilee mahdollisuus vahvistaa suhdetta lapseen (,641) 3.Pohdin tilanteita lapsen näkökulmasta (,498)
Positiiviset oppimiskokemukset	
Myönteisen oppijaminäkuvan tukeminen Cronbachin α =,668	1.Annan myös elein ja ilmein lapsille palautetta heidän toiminnastaan (766)* 2.Riemuitsen lasten kanssa heidän onnistumisistaan (,673) 3.Sanoitan lapsen onnistumisia muiden aikuisten kuullen (,668) 4.Kerron lapsille, että yrittäminen on onnistumista tärkeämpää (,661) 5.Kerron lapsille, että jokaisella on omat harjoiteltavat taitonsa (,466)
Joustavuus Cronbachin α =,528	1.Mielestäni lapsen tulee aina tehdä annetut tehtävät loppuun asti (,807) 2.Kaikkien lasten tulee aina osallistua ohjaamaani toimintaan (,779)
Lapsilähtöisen oppimisympäristön rakentaminen Cronbachin α =,503	1.Kirjaan leikkilähteistä ylös havaintoja lasten taidoista (-,651) 2.Muutan toimintaa lapsen tarpeiden mukaan (-,644) 3.Asettaessani toiminnalle pedagogisia tavoitteita otan huomioon perushoitotilanteet (-,585) 4.Pohdin ovatko lasten tarpeet huomioitu oppimisympäristössä (-,556)
Palkitseminen Cronbachin α =,241	1.Käytän kannustimina tarroja/leimoja/tms. materialistisia palkintoja (-,718) 1.Vältän tietoisesti kieltosanoja (,817) 2.Hallitsen negatiiviset tunteet toimiessani lapsiryhmässä (,459)
Cronbachin α = -,455	1.Pysyn laatimissani suunnitelmissa (,780) 2.Annan oikea-aikaista palautetta lapselle (-,608)
Lapsen autonomian tukeminen	
Osallisuuden tukeminen Cronbachin α =,724	1.Pohdimme osallisuutta yhdessä lasten kanssa (,748)* 2.Pohdin osallisuutta yhdessä tiimiläisten kanssa (,732) 3.Pohdin oppimisympäristöä osallisuuden näkökulmasta (,724) 4.Arvioin näkyvätkö lasten mielenkiinnon kohteet toimintaympäristössä (,660)
Omatoimisuuden tukeminen Cronbachin α =,658	1.Suunnittelen päivän rutiinit niin, että ne mahdollistavat lasten omatoimisuuden (,724) 2.Pidän huolen, että kaikki voivat osallistua toimintaan (,710) 3.Annan lapselle paljon aikaa harjoitella omatoimisuustaitoja (kuten pukemista) (,702) 4.Teen lapsen puolesta asioita, joita he osaisivat tehdä itse (kuten maidon kaataminen) (,579) 5.Kerron lapsille ennakkoon miten eri tilanteissa lasten tulisi toimia (,496)
Mielenkiinnon kohteiden huomioiminen Cronbachin α =,660	1.Keskustelen huoltajien kanssa lapsen mielenkiinnon kohteista (-,702) 2.Suunnittelen toimintaa hyödyntäen lasten jo olemassa olevia taitoja (-,702) 3.Toteutan toiminnan tavoitteita leikin kautta (-,507) 4.Suunnittelen toimintaa lasten mielenkiinnon kohteiden pohjalta (-,454)

*)lataukset

Taulukko: Pääkomponenttianalyysi Cronbachin α ja lataukset pääkategorioissa lasten vuorovaikutussuhteet ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet

Lasten vuorovaikutussuhteet	
Yhteisöllisyyden rakentaminen Cronbachin $\alpha = ,738$	1. Annan lapsille mahdollisuuksia jakaa keskenään yhteisiä kokemuksia (,686)* 2. Koen tärkeäksi rakentaa hyvää ryhmähenkeä lasten kanssa (,683) 3. Tuen lapsen kaverisuhteiden rakentumista (,605) 4. Kiinnitän huomiota siihen, että lapset voisivat saada yhteisiä jaettuja kokemuksia (,592) 5. Annan palautetta lapsen huomioidessa toista lasta (,585) 6. Keskustelen huoltajien kanssa lasten kaverisuhteista (,563) 7. Annan lasten itse yrittää ratkaista ristiriitoja toistensa kanssa (,471)
Sosiaalisten suhteiden tukeminen Cronbachin $\alpha = ,631$	1. Autan lapsia löytämään uusia ystäviä/leikkejä yhdistämällä lasten mielenkiinnon kohteita tai vahvuuksia (,745) 2. Mietin, kuinka lastenvälistä vertaistukea voidaan hyödyntää jokaisessa päivän toiminnossa (,680) 3. Puhun meistä/me-kieltä lasten kanssa (,517) 4. Harjoittelen lasten kanssa ryhmätyöskentelytaitoja (,446) 5. Harjoittelen lasten kanssa kaveritaitoja (,444)
Cronbachin $\alpha = ,264$	1. Arvon tai valitsen säännöllisesti lapsille leikkikaverit (,802) 2. Teen ryhmätyöharjoituksia lasten kanssa, kun ryhmädynamiikka muuttuu (,545)
Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet	
Tiimin hyvinvoinnin tukeminen Cronbachin $\alpha = ,780$	1. Kiinnitän huomiota tiimin hyvinvointiin (,833)* 2. Keskityn siihen, että tiimin toiminta on johdonmukaista (,718) 3. Käyn rakentavaa keskustelua tiimin kesken toiminnan sisällöistä (,715) 4. Keskustelen muiden tiimiläisten kanssa siitä, miten tiimin hyvinvointi heijastuu lapsiin (,658) 5. Kerron pedagogisten ratkaisujen merkityksistä muille tiimiläisille (,520)
Tiimityön toimivuuteen keskittyminen Cronbachin $\alpha = ,546$	1. Koen epävarmuutta omasta tehtäväkuvastani (mitkä asiat kuuluvat minulle) (,804) 2. Koen huoltajilta saamani negatiivisen palautteen ahdistavana (,710) 3. Pystyn rentoutumaan työssäni (609) 4. Unohdan tiedottaa muita tiimiläisiä tärkeistä asioista (,404)
Positiivisen yhteistyösuhteen luominen huoltajiin Cronbachin $\alpha = ,648$	1. Kerron huoltajille positiivisia asioita heidän lapsestaan (,787) 2. Kerron päivittäisissä keskusteluissa yksilöllisiä/yksityiskohtaisia asioita huoltajille heidän lapsestaan (,705) 3. Keskustelen huoltajien kanssa lapsen kehityksestä (,632) 4. Perustelen toimintaa lapsen kehityksen kannalta puhuessani hankalista asioista huoltajien kanssa (,463)
Toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille Cronbachin $\alpha = ,545$	1. Jaan tiedotteita huoltajille, joissa selitän toiminnan pedagogisista sisällöistä (esimerkiksi sähköpostitse) (,839) 2. Selitän pedagogisen toiminnan merkitystä huoltajille (,560)

*()lataukset

Liite 20 – Pearsonin korrelaatiokertoimet pääkomponenttien ja taustamuuttujien välillä

Taulukko: Pearsonin korrelaatiokertoimet pääkomponenttien ja taustamuuttujien välillä

Pääkomponentti	Työkokemus	Ikä	Ryhmä-rakenne	Koulutus-aste ¹	Sijaisten yleisyys
<i>Läsnä oleva vuorovaikutus</i>	,037	,049	,014	-,041	,014
<i>Lapsen arvostaminen</i>	,186**	,224**	,056	,068	,013
<i>Myönteisen oppijaminäkuvan tukeminen</i>	-,035	-,049	,088*	-,006	-,051
<i>Joustavuus</i>	-,002	-,046	,021	-,046	,019
<i>Lapsilähtöisen oppimisympäristön rakentaminen</i>	,021	,041	-,025	,011	-,003
<i>Palkitseminen</i>	-,043	-,020	-,038	,070	,045
<i>Osallisuuden tukeminen</i>	,105**	,179**	,091*	,043	,011
<i>Omatoimisuuden tukeminen</i>	,119**	,110**	,082*	,040	,057
<i>Mielenkiinnon kohteiden huomioiminen</i>	,008	,036	,007	,009	,096*
<i>Yhteisöllisyyden rakentaminen</i>	,001	-,007	,150**	-,025	,030
<i>Sosiaalisten suhteiden tukeminen</i>	,070	,068	,063	-,052	,015
<i>Tiimin hyvinvoinnin tukeminen</i>	,078	,078	,064	,021	,053
<i>Tiimityön toimivuuteen keskittyminen</i>	,116**	,188*	,013	,119**	,115**
<i>Positiivisen yhteistyösuhteen luominen huoltajiin</i>	-,031	,065	-,006	-,053	,047
<i>Toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille</i>	,081*	,012	,025	-,058	,049

¹Koulutusaste (työkokemus 5 vuotta tai enemmän)