



Turun yliopisto
University of Turku

”LÄMMIN JA SENSITIIVINEN VUOROVAIKUTUS ON KAIKEN SEN POHJA MITÄ ME TÄÄL TEHDÄÄN”

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laadusta ja sen arvioinnista

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Laatija:
Miia Kokkala

Ohjaaja:
Yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

27.4.2023
Rauma

KOKKALA, MIIA: ” Lämmin ja sensitiivinen vuorovaikutus on kaiken sen pohja mitä me tääl tehdään” – Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laadusta ja sen arvioinnista

Tutkielma, 80 sivua

Kasvatustiede (varhaiskasvatus)

Huhtikuu 2023

Ohjaaja: yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

Tämän pro gradu-tutkielman tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä laadukkaasta vuorovaikutuksesta varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten välillä sekä tuoda esiin niitä tekijöitä, jotka opettajien mukaan laadukasta vuorovaikutusta lasten kanssa estävät tai rajoittavat. Lisäksi tutkielman tarkoitus on tutkia sitä miten opettajien mukaan vuorovaikutuksen laatua varhaiskasvatuksen arjessa arvioidaan ja miten tätä arviointia voidaan edelleen opettajien näkemysten mukaan kehittää.

Tutkimus on laadullinen fenomenografinen tutkimus ja se on toteutettu haastattelumenetelmällä. Aineiston keruussa on käytetty puolistrukturoitua haastattelua. Tutkimusta varten haastattelin keväällä 2020 kahdeksaa varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelivät eri-ikäisten lasten ryhmissä alle kolmevuotiaista esiopetusikäisiin satakuntalaisen kaupungin varhaiskasvatuksessa. Tutkimusaineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysin perusteella muodostin tutkimusaineistosta alaluokkia, jotka yhdistin edelleen yläluokiksi.

Tutkimusaineiston perusteella tutkimuksessa haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat pystyivät selkeästi erittelemään tekijät, jotka tekevät vuorovaikutuksesta lasten kanssa laadukasta ja myös kuvailemaan tekijöitä, jotka laadukasta vuorovaikutusta estävät tai rajoittavat. Opettajien mukaan laadukasta vuorovaikutusta edistävät ennen kaikkea rauhallinen ja turvallinen ilmapiiri, henkilöstön positiivisuus ja myönteisyys, lapsen yksilölliseen kohtaamiseen panostaminen, tarkkaavuuden jakaminen yhdessä lapsen kanssa, pienryhmätoiminta sekä lapsen tunteminen ja havainnointi. Sen sijaan laadukasta vuorovaikutusta opettajien mukaan estävät tai rajoittavat ensisijaisesti kiire ja kiireinen ilmapiiri, henkilöstön negatiivissävytteinen puhe ja äänensävy, lapsen kohtaamisen ja läsnäolon puute, iso lapsiryhmä sekä henkilöstön väsymys, jaksamisen puute ja stressi. Tutkimustulosten perusteella lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen laadunarvioinnille ei ollut kuitenkaan yksiköissä käytössä erillistä arviointimenetelmää eikä suurimmassa osassa yksiköistä vuorovaikutusta opettajien mukaan arvioitu säännöllisesti. Enemmistö opettajista oli sitä mieltä, ettei lasten kanssa käytävälle laadukkaalle vuorovaikutukselle oltu asetettu yhtenäisiä ja selkeitä arvioitavia tavoitteita työyhteisöissä. Tämän kehittäminen on tutkimuksen perusteella olennaista.

Asiasanat

varhaiskasvatus, vuorovaikutus, arviointi, laatu , laadunarviointi

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	5
2	VUOROVAIKUTUKSEN LAATU VARHAISKASVATUKSESSA	8
2.1	Laadukas vuorovaikutus lapsen ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä	8
2.2	Laadukkaan vuorovaikutuksen vaikutukset lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa	11
2.3	Varhaiskasvatuksen laadun rakenne- ja prosessitekijät	18
2.3.1	Vuorovaikutuksen laatuun liittyvät rakennetekijät	20
2.3.2	Vuorovaikutuksen laatuun liittyvät prosessitekijät	22
3	ARVIOINTI KASVATUSTYÖSSÄ.....	24
3.1	Laadunarviointi varhaiskasvatuksessa	26
3.1.1	Varhaiskasvatuksen laadunarviointi kansallisella ja järjestäjätasolla	28
3.1.2	Varhaiskasvatuksen laadun itsearviointi.....	30
3.2	Lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen arvioinnin haasteita	33
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	37
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat	37
4.2	Tutkimusmenetelmä ja tutkimukseen osallistujat	38
4.3	Tutkimuksen aineiston analyysi	41
5	TUTKIMUSTULOKSET	46
5.1	Opettajien kuvailema laadukas vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa.....	46
5.1.1	Psyykkiset laadukasta vuorovaikutusta tukevat tekijät.....	47
5.1.2	Lapsen yksilöllinen huomiointi laadukasta vuorovaikutusta tukevana tekijänä.....	49
5.1.3	Pedagogisen toiminnan ja mahdollistama laadukas vuorovaikutus ..	51
5.2	Opettajien kuvailemat esteet laadukkaalle vuorovaikutukselle	53
5.2.1	Psyykkiset laadukasta vuorovaikutusta estävät tekijät	54
5.2.2	Lapsen kohtaamisen ja läsnäolon puute.....	56
5.2.3	Pedagogiset haasteet	58
5.3	Lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen laadun arviointi	59
5.3.1	Opettajan oman vuorovaikutuksen arviointi.....	62
5.3.2	Vuorovaikutuksen arvioinnin haasteita.....	63
5.3.3	Ehdotuksia vuorovaikutuksen laadunarvioinnin selkiyttämiseksi ...	65
6	POHDINTA.....	67

6.1	Tutkimustulosten pohdinta.....	67
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	75
6.3	Jatkotutkimusaiheet.....	79
LÄHTEET.....		81

Kuviot

KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä laadukkaasta vuorovaikutuksesta henkilöstön ja lasten välillä.....	53
--	----

Taulukot

TAULUKKO 1. Opettajien ilmaukset laadukasta vuorovaikutusta edistävästä tekijöistä	43
TAULUKKO 2. Opettajien ilmaukset laadukasta vuorovaikutusta estävistä ja rajoittavista tekijöistä.....	44

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on viime vuosina kohdannut isoja muutoksia ja uudistuksia. Päivähoitolaki muuttui varhaiskasvatuslaiksi ja uudistetun varhaiskasvatuslain perusteella Opetushallitus julkaisi uudet kansalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joista tuli ensimmäistä kertaa normiohjaava asiakirja entisen informaatio-ohjausasiakirjan sijaan. Uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön elokuussa 2017. Lakiuudistuksen myötä myös varhaiskasvatuksen arvioinnille saatiin viimein yhteneväinen kansallinen laadunarvioinnin perusta, kun myös varhaiskasvatuksen arviointi tuli Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tehtäväksi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) julkaisi lokakuussa 2018 asiakirjan varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteista ja suosituksista. Tämä asiakirja luo perustan varhaiskasvatuksen rakenteen ja sisällön arvioimiselle kansallisella ja paikallisella tasolla sekä tukee varhaiskasvatuksen järjestäjiä laadunhallinnassa. (Karila ym. 2018, 3-4.) Suomalaisella varhaiskasvatuksella on siis nyt ensimmäistä kertaa yhteneväinen laadun arvioinnin perusta ja velvoite arvioinnista.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lapsen välinen myönteinen vuorovaikutus sekä kasvattajan ja lapsen välinen suhde on merkittävässä roolissa lapsen sosiaalis-emotionaalisisessa ja akateemisessa kehityksessä sekä lapsen kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa. (Ahonen 2017, 46.) Yksi tavoista tarkastella kasvatusta, onkin juuri vuorovaikutuksena aikuisten ja lasten välillä. (Karila ym. 2017, 7.) Varhaiskasvatuksen laadusta ei täten voida puhua ilman, että kiinnitetään huomio vuorovaikutukseen (Kalliala 2009, 67). Vaikka varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijät, kuten johtajuus, oppimisympäristöt ja -välineet, henkilöstön koulutus ja taloudelliset resurssit ovat olennaisia mahdollistajia laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisessa, eivät ne ilman laadukkaita prosessitekijöitä ja niihin sitoutumista mahdollista yksinään laadukasta varhaiskasvatusta. Fyysiset ja rakenteelliset tekijät saavat merkityksensä viime kädessä suhteessa laadun prosessitekijöihin kuten juuri henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. (Vlasov ym. 2018, 48.) Toisinaan vuorovaikutustaitojen näkeminen ammattitaitona kasvatustyössä on kuitenkin haastava aihe. Hankaluuksia saattaa tuottaa esimerkiksi vaikeus ymmärtää vuorovaikutuksen laatua. Ammattilaiselle kuitenkin kuuluu vastuu vuorovaikutuksesta sekä sen laadukkuudesta, ja mitä

heikommat taidot yksityisellä henkilöllä on, sitä vaativampi on luonnollisesti ammattilaisen tehtävä. (Kiesiläinen 2004, 19-20.) Tästä syystä juuri varhaiskasvatuksessa, vasta vuorovaikutustaitoja opettelevien pienten lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten yhteinen perehtyminen ja säännöllinen keskustelu laadukkaana vuorovaikutuksen edellytyksistä on äärimmäisen tärkeää.

Varhaiskasvatuksessa liikkuu jatkuvasti uusia virtauksia, jotka tuovat mukanaan uusia osaamisen ja kehittämisen haasteita (Helenius & Lummelahti, 2018, 56.) Uudistuksilla, uudella tutkimustiedolla ja sen mukaisilla toimintatavoilla on kuitenkin lopulta pitkä matka kuljettavaksi varhaiskasvatuksen todellisiin käytäntöihin ja uuden toimintakulttuurin luomiseen. Selvitystyö on joka tapauksessa osoittanut, että varhaiskasvatuksen kehittäminen on tarpeen nostaa Suomessa laajemman yhteiskunnallisen huomion kohteeksi. Varhaiskasvatuksen kehittämisestä olisi tehtävä koko yhteiskunnan projekti, sillä positiiviset vaikutukset varhaiskasvatukseen osallistumisesta toteutuvat vain laadukkaassa varhaiskasvatuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 16, 113.) Uudistumisen tarpeen rinnalla huomioitavaa on myös selvitysten tuoma tieto siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstön on todettu olevan tällä hetkellä merkittävän kuormittunutta. (OAJ 2021; JHL 2021.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön kuormittuneisuudella on selkeä yhteys varhaiskasvatuksen pedagogisen laadun heikentymiselle ja heikommalle lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laadulle, mikä näyttäytyy esimerkiksi lapsen itsesäätelyn haasteina. (Cumming 2017, Jennings ym. 2020.) Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että huolimatta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden velvoittavuudesta, varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet eivät kuitenkaan kaikkialla toteudu (Ranta 2020). Lisäksi on todettu, että varhaiskasvatuksen järjestäjät ovat eri vaiheissa laadunhallinnan ja -arvioinnin käytäntöjen kehittämisessä sekä että järjestäjien itsearvioinnin nykykäytännöt eivät kaikilta osin vastaa varhaiskasvatuslaissa ja perusteasiakirjassa asetettuja tavoitteita. (Mikkonen ym. 2017, 3.)

Tutkimukseni kautta haluan selvittää miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät lapsen ja kasvatushenkilöstön välisen vuorovaikutuksen laatua päiväkodeissa ja esiopetuksessa sekä millaisten tekijöiden opettajat kokevat vaikuttavan siihen, että vuorovaikutus lapsen kanssa toteutuu laadukkaasti. Lisäksi haluan tarkastella mitkä tekijät opettajien mukaan estävät vuorovaikutuksen laadun toteutumista. Näiden lisäksi

haluan selvittää, miten laadukkaan vuorovaikutuksen toteutumista edelleen käytännössä varhaiskasvatusyksiköissä arvioidaan ja miten lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen laadunarviointia opettajien mukaan voitaisiin selkeyttää ja kehittää. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena.

2 VUOROVAIKUTUKSEN LAATU VARHAISKASVATUKSESSA

Vuorovaikutukseksi voidaan määritellä kaikki ihmistenvälinen toiminta erilaisissa ympäristöissä. Siihen sisältyy niin sanallinen kuin sanatonkin vuorovaikutus, jotka käsittävät vielä useita vuorovaikutuksen kulkuun vaikuttavia osatekijöitä. Sanallinen vuorovaikutus käsittää puhutun kielen lisäksi puheen tempon, puheessa käytetyt tauot, äänen korkeuden ja erilaisten painotusten käyttämisen. Sanaton eli nonverbaali viestintä taas sisältää vuorovaikutuksessa käytettävät eleet, ilmeet, asennot sekä katsekontaktin, äänensävyt ja ihmisten välisen etäisyyden. Myös kosketus sekä jopa hiljaisuus lukeutuvat sanattomaan vuorovaikutukseen kuuluviksi piirteiksi. (Ahonen 2017, 46-47.) Ihmisten sosiaalinen todellisuus rakentuu lopulta aina kielessä ja vuorovaikutuksessa (Lundán 2009, 7). Vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä on myös yksi tapa luonnehtia kasvatusta. Tällöin voidaan puhua kasvatustuorovaikutuksesta. Kasvatustavoitteet ja ammatillinen toiminta korostuvat juuri tavassa olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. (Lundán 2009, 18-20.)

Tässä luvussa keskityn ensin laadukkaaseen lapsen ja varhaiskasvatushenkilöstön väliseen vuorovaikutukseen ja sen jälkeen vuorovaikutuksen laadun vaikutuksiin lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Lisäksi tarkastelen aiheesta toteutettuja tutkimuksia ja niiden näkökulmia henkilöstön ja lasten väliseen laadukkaaseen vuorovaikutukseen liittyen. Näiden lisäksi tuon luvussa esiin varhaiskasvatuksen laadun rakenne- ja prosessitekijöitä sekä vuorovaikutuksen laatua näihin tekijöihin liittyen.

2.1 Laadukas vuorovaikutus lapsen ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapset tuovat varhaiskasvatukseen tullessaan mukanaan aiemman elämäkokemuksensa, jossa merkittävänä tekijänä ovat huoltajien ja lasten väliset vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteet. Tämä huomioiden henkilöstön tehtävänä on luoda luottamuksellinen suhde jokaiseen lapseen. Lisäksi perusteissa tuodaan esiin myönteisten tunnekokemusten ja vuorovaikutussuhteiden vaikutus lapsen hyvinvointiin ja turvallisuuden tunteeseen sekä näiden vaikutus edelleen

lapsen oppimiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapsi kasvaa ja kehittyy sekä oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Vuorovaikutus on täten laadukkaan pedagogiikan edellytys, sillä koko varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatus, opetus ja hoito muodostavat eheän kokonaisuuden. (Opetushallitus 2018, 19-22.)

Lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutussuhdetta on jäsenneilty tutkimuksissa monilla erilaisilla malleilla, joista ovat nousseet erityisesti esiin kolme laajempaa teoreettista ulottuvuutta. Näiden mukaan vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa erityisesti ryhmätasoisessa vuorovaikutuksessa välittyvä aikuisen tarjoama tunnetuki, toiminnan organisointi sekä ohjauksellinen tuki. (Karila ym. 2018, 52.) Tämä luokittelu pohjautuu paljon käytettyyn CLASS-havainnointimenetelmään (Classroom Assessment Scoring System; Pianta, La Paro & Hamre 2008). CLASS-menetelmä on laajasti tutkittu ja toimivaksi todettu mittari opetustilanteen vuorovaikutuksen arviointiin. (Pakarinen ym. 2010; Hafen ym. 2015; Stuck, Kammermeyer & Roux 2016).

Tunnetuella tarkoitetaan aikuisen sensitiivistä tapaa kohdata ryhmän lapset ja huomioida heidän emotionaaliset ja kognitiiviset tarpeensa sekä aikuisen kykyä vastata näihin tarpeisiin lasten näkökulmat ja aloitteet huomioiden. Sensitiivisesti toimiva aikuinen huomaa ja tiedostaa yksittäisen lapsen sosiaalisia, emotionaalisia ja fyysisiä perustarpeita sekä ymmärtää lapsen kokemusmaailmaa. Samalla aikuinen ymmärtää näiden tilanteiden tarjoaman pedagogisen arvon ja merkityksen. Tunnetukeen sisältyy lisäksi myönteinen ilmapiiri, joka yhdistää henkilöstön aktiivisen roolin sekä jokaisen ryhmän jäsenen kokemuksen miellyttävästä vuorovaikutuksesta. Myönteinen ilmapiiri näkyy aikuisen ja lapsen kunnioittavana tapana olla tekemisissä toistensa kanssa kuten hymyinä, fyysisenä läheisyytenä, sosiaalisena vuorovaikutuksena, kannustamisena ja iloitsemisena yhteisestä toiminnasta. Korkealaatuisen tunnetuen on havaittu olevan yhteydessä lapsen turvallisen kiintymyssuhteen muodostumiseen päiväkotikontekstissa, joka vaikuttaa edelleen lapsen sosiaalisiin taitoihin ja oppimistilanteisiin kiinnittymiseen. (Vlasov ym. 2018, 52-53.)

Toinen merkittävä laadukkaaseen vuorovaikutukseen liittyvä tekijä on *toiminnan organisointi ja käyttäytymisen hallinta*. Kun toiminta on organisoitua, henkilöstö toimii

johdonmukaisesti ja ennakoi tilanteita siten, että lasten myönteinen käytös vahvistuu. Tähän voidaan päästä neuvottelemalla yhteisesti säännöistä ja sopimuksista, asettamalla lapsille selkeitä käyttäytymisodotuksia ja hyödyntämällä siirtymiä pedagogisesti. Tämä kaikki tukee lasten johdonmukaista ja päämääräsuuntautunutta toimintaa. Kun ryhmässä tarjotaan myönteistä tunnetukea ja rakentavaa käyttäytymisen hallintaa, lasten sosiaaliset taidot paranevat ja ongelmakäytös vähenee. (Vlasov ym. 2018, 52-53.)

Kolmas vuorovaikutuksen laatuun liittyvä tekijä on *ohjauksellinen tuki*, jolla tarkoitetaan aikuisen tarjoamaa vuorovaikutuksellista tukea lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Kun ohjauksellinen tuki on korkealaatuista, varhaiskasvatuksen henkilöstö käyttää monipuolista ja rikasta kieltä päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Tällöin henkilöstö lisäksi tukee ja tekee näkyväksi lapsen oppimisen prosesseja monipuolisen palautteen ja kielellisen mallintamisen avulla. Korkealaatuisen ohjauksellisen tuen on todettu edistävän lasten kognitiivista kehitystä, akateemisia taitoja sekä tukevan käsitteenmuodostusta ja ajattelua. (Vlasov ym. 2018, 52-53.)

Vuorovaikutuksen laatuun vaikuttavat CLASS-menetelmän mukaan ennen kaikkea yhdessä nämä kaikki kolme ulottuvuutta. Tällöin vuorovaikutus on kokonaisuudessaan tasapainoista, lasten aloitteet ja kiinnostuksenkohteet huomioivaa ja sensitiivistä. Tällä kaikella on yhteys lasten parempiin sosiaalisiin ja esiakateemisiin taitoihin ja heidän kiinnostukseensa oppimista kohtaan. Näiden seikkojen lisäksi merkittävää on myös, että vuorovaikutussuhteet varhaiskasvatuksessa ovat mahdollisimman pysyviä. (Vlasov ym. 2018, 53.)

Kalliala (2009) määrittelee tutkimuksessaan aikuisen ja lapsen välistä laadukasta vuorovaikutusta aikuisen sitoutuneisuuden perusteella. Tämä arviointi perustuu AES-arviointiasteikkoon (Adult Engagement Scale.) Menetelmän avulla on mahdollista rajata huomio tapahtuman keskeiseen sisältöön eli aikuisen ja lapsen kohtaamiseen ja kohtaamisen merkityksellisyyteen kummankin osapuolen kannalta. Sitoutuneisuus pitää sisällään aikuisen sensitiivisyyden eli herkkyyden lasta kohtaan, lapsen aktivoinnin sekä lapsen autonomian tukemisen. Parhaimmillaan aikuisen sensitiivisyys näkyy esimerkiksi lapsen tunnetilojen tunnistamisena ja niihin vastaamisena, myönteisenä äänensävyinä ja eleinä, katsekontaktina ja kunnioituksena lasta kohtaan sekä lapsen rohkaisemisena, kuuntelemisena ja kehumisena. Sopivasti aktivoiva aikuinen taas on

energinen ja elävä, osaa virittää lasta tarkoituksenmukaisesti sekä sovittaa yhteen lapsen kiinnostukset ja havainnot, motivoida lasta, jakaa ja laajentaa lapsen toimintaa sekä stimuloida keskustelua. Lapsen autonomiaa tukeva aikuinen sallii lapsen valita, tukee lapsen valintoja, tuottaa tilaisuuksia kokeilulle, rohkaisee aloitteellisuuteen ja vastuullisuuteen sekä rohkaisee lasta neuvottelemaan konflikteista ja säännöistä. Autonomian arvioiminen on usein kuitenkin hankalaa, sillä autonomian ihanteellinen määrä ja sisältö vaihtelevat tilanteesta ja lapsen yksilöllisistä tarpeista riippuen. Ihanteellinen määrä autonomiaa toteutuu parhailaan taitavan aktivoinnin rinnalla. (Kalliala 2009, 75-79; 318.)

2.2 Laadukkaan vuorovaikutuksen vaikutukset lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa

Opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on ollut kasvattajien huomion kohteena jo vuosikymmenien ajan. Useat asiantuntijat ovatkin sitä mieltä, että hyvä suhde ainakin yhden välittävän aikuisen kanssa suojaa lasta useilta riskitekijöiltä elämässä. Monelle lapselle tällaisilta riskitekijöiltä suojaava merkityksellinen aikuinen on juuri oma opettaja. Opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat lapsen aikaisemmat vuorovaikutussuhteet häntä hoivanneiden aikuisten kanssa. Sensitiivisesti toimiva opettaja kuitenkin huomioi näiden suhteiden vaikutukset omaan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyen ja pystyy näin muokkaamaan lapselle aiemmin syntyneitä vuorovaikutusmalleja sekä vaikuttamaan lapsen myöhempään käytökseen ja ihmissuhteisiin. (Sabol & Pianta, 2012, 213-231.). Lapsen ja vanhemman kiintymyssuhteella on siis yhteys opettajan ja lapsen väliselle suhteelle ja edelleen opettajan ja lapsen välisen suhteen laadulla on yhteys lapsen akateemiseen ja sosiaaliseen minäkuvaan (Verschueren ym. 2012, 240).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kasvatusvuorovaikutuksessa lapsia ohjataan omien mielipiteiden muodostamisessa, vallitsevien ajattelu- ja toimintatapojen kriittisessä arvioinnissa, eettisesti kestävässä toimintatavassa sekä oman toimintansa vaikutusten huomioimisessa. Opetuksen tarkoitus varhaiskasvatuksessa on edistää lapsen oppimista sekä auttaa lapsia luomaan merkityksiä itsestään, toisista ihmisistä sekä ympäröivästä maailmasta. Lapsia tulee innostaa ja motivoida opettelemaan uusia

asioita sekä ohjata heitä käyttämään erilaisia oppimisen tapoja. Lasten luontainen uteliaisuus ja tutkimisen halu tulee ottaa huomioon kuten myös lasten kehittyvät taidot, mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja yksilölliset tuen tarpeet. Varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan hoitoon sisältyvät lasten fyysisistä perustarpeista huolehtiminen sekä tunnepohjainen välittäminen. Merkittävää on vastavuoroinen ja kunnioittava vuorovaikutussuhde lapsen ja aikuisen välillä. Konkreettisesti vuorovaikutus toteutuu hoidon kautta myönteisenä kosketuksena ja läheisyytenä päivittäisissä hoitotilanteissa kuten ruokailuissa, pukemisessa, riisumisessa, lepohetkillä ja hygieniasta huolehdittaessa. Samalla nämä hoidollisesti painottuvat tilanteet ovat myös kasvatus- ja opetustilanteita, joissa lapsi oppii vuorovaikutustaitoja ja itsestä huolehtimista. (Opetushallitus 2018, 23.)

Varhaiskasvatushenkilöstön rooli lapsen itsetunnon rakentamisessa on merkittävässä asemassa, sillä lapsen itsetunto ja hyvinvointi rakentuvat vuorovaikutussuhteissa (Koivisto 2007, 12). Varhaiset myönteiset oppimiskokemukset ovat yksi lapsen itsetuntoa vahvistavista ja tukevista tekijöistä. Vuorovaikutussuhteet varhaiskasvatushenkilöstön ja lapsen välillä vaikuttavat siis myös siihen, millaisena lapsi alkaa nähdä itsensä oppijana. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien mukaan opetuksen tulee vahvistaa lapsen myönteistä käsitystä itsestään oppijana. Myönteiseen käsitykseen itsestään kytkeytyvät myönteiset tunteet ja vahvuudet, jotka tulevat esiin lapsia rohkaisevan, oikeudenmukaisen ja kannustavan vuorovaikutuksen kautta. (Ranta 2021, 21-22.)

Ranta (2020) tutki positiivisen pedagogiikan toteutumista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tutkimuksen mukaan vahva suhde lapseen luo samalla pohjaa laadukkaalle pedagogiselle toiminnalle. Vahva suhde lapsen ja aikuisen välille syntyy lapsen ymmärtämisestä ja kohtaamisesta. Hyvään oppimisympäristöön kuuluvat rakenteellisten tekijöiden lisäksi lasten tarpeiden huomiointi sekä sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät. Tärkeää on myös lasten taitotason ja lasten mielenkiinnonkohteiden huomiointi sekä lapsilähtöiset toimintatavat. Nämä seikat huomioimalla opettajat pystyivät tukemaan lasten oppimismotivaatiota, oppijan myönteistä minäkäsitystä, myönteistä oppimisilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita eli kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivista pedagogiikkaa. (Ranta 2020, 107-109.)

Osana laajempaa Alkuportaat-pitkittäistutkimusta tarkasteltiin esiopetusryhmässä havainnoidun ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteyttä lasten oppimismotivaatioon, tehtävää välttävään työskentelytapaan sekä luku- ja laskutaidon valmiuksiin. Tulosten perusteella ohjausvuorovaikutuksen laatu esiopetusryhmässä oli yhteydessä lasten motivaatioon, joka taas puolestaan vaikutti luku- ja laskutaidon valmiuksien kehittymiseen. Tutkimuksessa havaittiin, että mitä laadukkaammaksi opettajan ohjauksellinen tuki oli arvioitu, sitä vähemmän lapsilla ilmeni tehtäviä välttäviä työskentelytapoja erilaisissa oppimistilanteissa. Niissä ryhmissä, joissa toiminta oli hyvin organisoitua, toiminnot tukivat lasten kiinnostusta ja mitä vähemmän opettajalla oli stressiä, lapset olivat motivoituneempia oppimaan. Alkuportaat-tutkimuksessa selvitettiin myös opetusryhmien vuorovaikutuksellista ilmapiiriä ja sen yhteyttä lapsen oppimiseen ja oppimismotivaatioon. Dialogisen vuorovaikutuksen synnyttämisessä opettajan tärkein tehtävä näyttäisi olevan tilan antaminen lasten kokemuksille, sensitiivisyys lasten esittämille ajatuksille ja kiinnostus jatkaa keskustelua lasten esittämien ajatusten pohjalta. Tällä tavoin opettajat ilmaisivat arvostavansa lasten ajatuksia ja kokemuksia sekä antoivat tilaa ja aikaa pohdinnoille kiirehtimättä, mutta samalla kuitenkin huolehtien, ettei keskustelu harhautunut muihin asioihin kovin pitkäksi aikaa. Tämän aineiston perusteella todettiin, että keskeisimmät dialogista ohjaustapaa luonnehtivat tekijät olivat opettajan lapsille esittämät avoimet kysymykset ja aktiivinen kuuntelu. (Pakarinen ym. 2012, 4-5.) Puroilan (2002) tutkimuksen mukaan osassa yksiköistä painottuivat perinteiset toimintatuokiot ja niiden opetuksellinen merkitys sekä aikuisen opettava rooli suhteessa lapseen, kun taas toisissa ryhmissä annettiin enemmän sijaa lasten spontaanille toiminnalle ja leikin merkitystä korostavalle pedagogiikalle (Puroila 2002, 64).

Ahonen (2017) tutki omassa väitöskirjassaan päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa esiintyvää vuorovaikutusta lapsen ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä. Hänen tutkimuksessaan selvisi, että haastavat kasvatustilanteet painottuivat erityisesti koko ryhmän ohjattuihin toimintoihin sekä siirtymä- ja odotustilanteisiin. Ohjatussa toiminnassa, jossa lapsia oli enemmän kuin kymmenen, toiminta ilmeni melko aikuislähtöisenä ja odottamista oli toiminnallisuudesta huolimatta runsaasti, mikä vähensi oleellisesti sitoutumista käsillä olevaan toimintaan. Sitoutumisen vähentyessä aggressiivinen, uhmakas, levoton ja vetäytyvä käyttäytyminen lisääntyi. Sen sijaan

vapaissa kasvatustoiminnoissa kuten ulkoilussa ja vapaan leikin tilanteissa haastavia kasvatustilanteita ei juurikaan syntynyt. Roosin (2015) väitöstutkimuksen mukaan lapset kokivat leikin ja ystävät päiväkodissa mielekkäimmäksi tekemiseksi. Roosin tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että aikuiset eivät olleet lasten leikeissä mukana, vaan leikki sai pitkälti kulkea omalla painollaan. Leikki on kuitenkin yksi otollisimmista hetkestä tutustua lapseen ja hänen tapaansa toimia. Leikin kautta myös aikuinen voi kohdata lapsen toisella tavalla kuin aikuisvetoisessa toiminnassa, sillä leikkiessään lapset ovat aidosti lapsia ja toiminta rakentuu heidän tarpeistaan ja lähtökohdistaan. (Roos 2015, 157-161.) Yleensä leikki on myös lapsille itsessään niin stimuloivaa ja lapsen autonomiaa ruokkivaa, että lapsi sitoutuu toimintaan luonnostaan, eikä levottomalle käyttäytymiselle tule siksi välttämättä tarvetta. Tämä ilmeni myös Ahosen tutkimuksesta. Myös pienryhmätoiminta vähensi haastavien kasvatustilanteiden syntymistä, kun aikuinen oli samanaikaisesti vuorovaikutuksessa vain osaan lapsiryhmän lapsista, jolloin lapsia pystyttiin huomioimaan yksilöllisemmin, luomaan läheisempiä vuorovaikutussuhteita, huomaamaan alkavat konfliktit aiemmin sekä olemaan paremmin läsnä. (Ahonen 2015, 105-108.) Aikuinen joutuu ryhmässä toimiessaan huomioimaan jatkuvasti yksittäisen lapsen ja koko lapsiryhmän tarpeita samanaikaisesti (Pursi 2019, 89-90). Pienryhmätoiminta antaa mahdollisuudet yksilöllisempiin kohtaamisiin yksittäisten lasten kanssa, kun aikuisen huomio ei mene koko ryhmän hallintaan, käskyihin ja ohjeisiin (Mikkola & Nivalainen 2010, 32).

Ahonen luokitteli tutkimuksensa perusteella varhaiskasvattajan erilaisia vuorovaikutustyyplejä päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Näistä esiin nousivat viisi vuorovaikutustapaa, jotka olivat lämmin, ristiriitainen, tekninen, välttelevä ja etäinen vuorovaikutustapa. Tutkimuksen mukaan lapsen uhmakas ja aggressiivinen käytös ja haastavat kasvatustilanteet altistivat sitoutumattomaan tai vain osin sitoutuneeseen vuorovaikutukseen lapsen ja kasvattajan välillä. Vuorovaikutussuhde sosiaalis-emotionaalista tukea runsaasti tarvitsevan lapsen kanssa on usein aikuiselle haastavaa ja herättää tässä voimakkaita vastatunteita. Tämä vaikuttaa usein negatiivisesti kasvattaja-lapsi-suhteen laatuun ja altistaa konflikteille. Tyypillisesti lapsen itsesäätelykyvyn ollessa alhainen, ajautuu hän useammin konflikteihin kasvattajan kanssa ja vastaavasti itsesäätelykyvyn ollessa korkea, suhde kasvattajaan on läheisempi. (Ahonen 2017, 56.) Monille kasvattajille tuntuu olevan helpompaa eristää haastavasti käyttäytyvä lapsi tai kohdata tämä välinpitämättömästi kuin sitoutua

rakentamaan lapsen kanssa myönteistä vuorovaikutusta (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg 2000, 115).

Varhaiskasvatusyksiköissä on havaittu olevan ainakin kolme erilaista tapaa ratkaista eteen tulevia lasten keskinäisiä tai lapsen ja aikuisen välisiä vuorovaikutuksen pulmia. Yksi näistä on hallinnan kulttuuri, jossa valtaosa lapsen ja henkilöstön välisestä kommunikaatiosta on aikuisilta lapsille tapahtuvaa yhdensuuntaista kommunikaatiota. Tällaisesta kommunikaatiosta esimerkkeinä ovat lyhyet kehotukset, ohjeet ja nuhteet. Onkin todettu, että suurin osa siitä mitä lapsille sanotaan, koskee järjestyksenpitoa. Hallinnan kulttuurin lisäksi lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta kuvaa myös kysymysten kulttuuri, joka antaa enemmän tilaa lasten organisoiville neuvotteluille sekä toimintaa tuottavien mekanismien käynnistämiseksi. Tällöin myös lasten mahdollisuus vaikuttaa toiminnan kulkuun on suurempi. Kolmantena neuvottelukulttuurina voidaan pitää lasten omatoimisuuden kulttuuria, jossa aikuiset toisaalta vetäytyvät, mutta toisaalta muokkaavat aktiivisesti tilanteita näkyvien ja päämääräsuuntautuneiden tekojen välillä. Aikuiset eivät tällöin ohjaa lasten konkreettisia valintoja eivätkä ehdota lapsille toimintaa, vaan lasta opetetaan omatoimisuuteen ja vastuunottoon ihmissuhteissa. Tässä mallissa lapsille jää paljon keskustelutilaa ja siihen kuuluu paljon lasten itsensä organisoimia neuvotteluja. Tällöin lapset myös liikkuvat fyysisesti enemmän, aikuisten kanavointia on vähemmän ja tilasta toiseen siirtymisen rajoituksia on vähemmän. (Virkki 2015, 35-36.)

Köngäksen (2018) tutkimuksessa ilmeni, että aikuisen vuorovaikutuksen painottuessa sääntöihin, näyttäytyi vuorovaikutus aikuisen osalta tunteettomana ja ehdottomana, jolloin lasten tunneäly ei päässyt kehittymään heidän vasta harjoitellessaan tunneällynsä käyttöä ja syy-seuraus-yhteyden sisäistämistä. Sen sijaan tilanteet, kuten lasten omaehtoiset leikki-tilanteet, jotka vaativat aikuiselta kasvatuksellista otetta, mutta joissa ei ilmennyt selkeää kirjoitettua sääntöä, saivat monet aikuiset hämilleen. Näissä tilanteissa aikuisen hallintaan olisi auttanut tilanteen tasalla oleminen liittyen lasten vertaiskulttuurin erityispiirteisiin. Stressaavissa tilanteissa aikuiset myös saattoivat torjua lasten hellyydenosoituksia, toimia äkkipikaisesti, olla kykenemättömiä kohtaamaan lasta tunneälykkäästi tai ottamaan vastaan lasten emotionaalista viestintää. (Köngäs 2018, 192-193.)

Lundánin (2009) dialogiseen vuorovaikutukseen painottuvassa väitöstutkimuksessa tuotiin esiin, että kahdenkeskiset vuorovaikutustilanteet olivat selvästi ryhmätilanteita onnistuneempia varhaisdialogisuuden kannalta. Varhaisdialogisuus toteutuu vuorovaikutuksessa silloin, kun aikuisella on enemmän aikaa tulkita lapsen tarpeita, aikuinen ammentaa myönteistä palautetta osapuolten aiemmasta yhteisestä historiasta ja aikuisen on mahdollista käyttää rinnakkaista toimintoa yhteisymmärrystä edistävänä resurssina. Nämä kriteerit toteutuivat kahdenkeskisissä tilanteissa ryhmätilanteita paremmin. (Lundán 2009, 127.)

Kahdenvälisten kohtaamisten rakentaminen ja ylläpitäminen on ihmiselle luontaisempaa ja vaivattomampaa kuin monen osallistujan välinen kohtaaminen, joka vaatii lähtökohtaisesti enemmän erityistä vuorovaikutuksellista työtä (Butler & Wilkinson 2013; Pursi 2019, 23-24). Pursin (2019) väitöstutkimus keskittyy aikuisen ja lasten yhteisen ymmärryksen rakentumiselle aikuisten ja lasten välisessä leikissä. Yhteisissä leikkihetkissä aikuisella on mahdollisuus tasoittaa leikeissä epäsymmetrisiä osallistumisrooleja lasten välillä toimimalla itse keskushahmona, joka tekee leikin ulkokehällä olevien lasten leikkivuoroille ja aktiivisemmalle osallistumiselle tilaa. Aikuinen voi suuntautua kahdenvälisiin intensiivisiin kohtaamisiin leikin ulkokehällä olevan lapsen kanssa tuoden tämän osalliseksi leikkiin. (Pursi 2019, 4.)

Holkeri-Rinkisen (2009) tutkimuksessa liittyen lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutuksen rakentamiseen päiväkodissa, havaittiin, että aikuisen ollessa aloitteentekijänä hän myös hallitsi ja vei eteenpäin kyseistä vuorovaikutustilannetta. Holkeri-Rinkinen nosti tärkeimmäksi vuorovaikutusta edistäväksi tekijäksi lapsen omien resurssien huomioimisen, sillä lapsella on monenlaisia voimavaroja rikastuttaa vuorovaikutusta. Holkeri-Rinkisen tutkimuksessa aikuinen oli hallitseva osapuoli myös niissä vuorovaikutustilanteissa, joissa aloitteentekijänä oli lapsi. Yleensä kuitenkin hallitsevuus oli myönteistä, sillä aikuisen myönteiset ja rohkaisevat ilmaukset johtivat usein pitempiin keskusteluihin. (Holkeri-Rinkinen 2009, 212-214.)

Weckström (2021) tutki väitöskirjassaan sosiaalisesti kestävästä osallisuuden toimintakulttuurin kehittämistä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen mukaan toimintakulttuurin muutos edellytti tietoista ja pitkäjänteistä työtä osallisuuden vahvistumiseksi varhaiskasvatuksen pedagogisissa ratkaisuissa sekä lasten ja

henkilöstön välisissä suhteissa ja henkilöstön päivittäisissä valinnoissa. (Weckström 2021, 9-10.) Osallisuuden toteutuminen edellyttää turvallista ilmapiiriä, joka vaatii aikuiselta kaikkien lasten sensitiivistä huomiointia, kiireettömyyttä ja läsnäoloa.

Sosiaalisesti kestävä toimintakulttuuri sisältää myös dialogisuuden piirteitä, jolloin oppiminen on vastavuoroista: lapsi oppii sekä toisilta lapsilta että aikuisilta ja aikuinen oppii lapsilta. Lasten osallisuuden vahvistaminen voidaankin kääntää aikuisten osallisuuden vahvistamiseksi lasten maailmaan. (Weckström 2021, 87-91.)

Aikuinen-lapsi-vuorovaikutuksen on myös todettu vaikuttavan merkittävästi lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Lapset, joilla on hyvät suhteet aikuisiin, pärjäävät todennäköisemmin paremmin myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Vastaavasti lapsen heikkojen sosiaalisten taitojen syynä voidaan pitää ongelmia lapsen varhaisissa vuorovaikutussuhteissa häntä hoitavien henkilöiden kanssa, mikä heijastuu vaikeutena solmia sosiaalisia kontakteja vertaisten kanssa. Erityisen haitallisia vaikutuksia on aikuisen hyljeksivällä, välinpitämättömällä, vihamielisellä tai moittivalla suhtautumisella lasta kohtaan. Sitä vastoin lasten tarpeet, aloitteet ja näkemykset huomioiva aikuinen vaikuttaa edelleen lapsen positiivisempaan käytökseen ja parempiin kaverisuhteisiin. (Parrila 2002, 60.) Lapsi oppii myönteistä ilmaisua ja tunteiden säätelytaitoja aikuisen avulla, joka kykenee mahdollisimman paljon positiiviseen tunteiden ilmaisuun. Sen sijaan aikuisen voimakas negatiivisuus luo ilmapiirin, jossa lapsenkin on vaikea säännellä omia haastavia tunteitaan. (Denham ym. 2012, 140.)

Tutkimuksissa on havaittu erilaisten lapsuuden riskitekijöiden ja myöhemmin ilmenevien sopeutumisongelmien kasautuvan herkästi samoille yksilöille. Mikäli ihmisen elämässä on liian vähän kompensoivia ja suojaavia tekijöitä, on syrjäytymisen vaara suuri. Läheiset ihmissuhteet ovat suojaava tekijä syrjäytymisen ehkäisemisessä. Lapsi tarvitsee aikuissuhteita, joissa keskeistä on näiden pysyvyys, niiden tarjoama lämpö ja hyväksyntä, uskoutuminen ja jakamisen mahdollisuus, valvonta, käyttäytymistä koskeva palaute, ohjaus, apu sekä myönteinen esimerkki. Syrjäytymiskehitykseen olisi syytä puuttua jo hyvin varhain ja ennaltaehkäisevästi, jotta jo varhaislapsuudessa pystytään vaikuttamaan lapsen hyvinvointiin ja myönteiseen kehitykseen. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat tästä syystä merkittävässä roolissa takaamassa kaikenlaisista taustoista tuleville lapsille pysyviä, turvallisia ja lämpimiä aikuissuhteita. (Koivisto 2007, 24-47.)

Oppimisympäristöjä suunniteltaessa tulisi aina huomioida yksilölliset tekijät, jotka säätelevät oppimistoimintaa ja motivaation rakentumista. Mikäli lapsi kokee oppimistilanteen mielekkään ja haasteellisena, hän pystyy keskittymään tehtävän suorittamiseen. Jos taas lapsi on epävarma omista mahdollisuuksistaan suoriutua, toiminta suuntautuu tehtävän ratkaisemisen sijasta emotionaalisen rasitteen lieventämiseen. Täten varhaiskasvatuksen aikuinen-lapsi-vuorovaikutuksen merkitys erilaisissa oppimistilanteissa korostuu. Useiden eri tutkimusten mukaan hyvän ja tehokkaan oppimiskokemuksen yksi oleellinen tekijä on kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatu. (Hujala ym. 1999, 27-28.)

2.3 Varhaiskasvatuksen laadun rakenne- ja prosessitekijät

Varhaiskasvatusta koskevissa tutkimuksissa on keskeisenä lähtökohtana ollut aina se, miten varhaiskasvatus vaikuttaa lapseen. Tutkimuksissa on pyritty muodostamaan kuvaa siitä miten ja missä lapset tulisi hoitaa, jotta he kasvaisivat, kehittyisivät ja oppisivat parhaalla mahdollisella tavalla. Laatututkimuksella on myös suuria eroja eri aikakausina ja esimerkiksi 1980-luvulla laadun arvioinnissa keskityttiin arvioimaan yksittäisten laatutekijöiden (kuten aikuinen-lapsi-suhdeluku tai ryhmäkoko) vaikutuksia lapsen kehitykseen. Nykyisessä laatututkimuksessa on havahduttu siihen, että laatu välittyy eri tavalla eri ihmisille. On myös havaittu, että käsitys laadukkaasta varhaiskasvatuksesta ja sen tavoitteista vaihtelee eri aikoina ja eri kulttuureissa. (Alila 2004, 69-71.)

Varhaiskasvatuksen laatua on tarkasteltu monesta eri näkökulmasta ja usein laatua arvioidaan rakenteellisten tekijöiden kuten ryhmäkoon, lapsiryhmän rakenteen tai työn organisoinnin perusteella. Vaikka nämä rakenteelliset tekijät vaikuttavatkin osaltaan toiminnan laatuun, ovat ne ennen kaikkea lähinnä laatua mahdollistavia tekijöitä. Nämä tekijät eivät itsessään ratkaise toiminnan laatua, vaan varhaiskasvatuksen laadun kannalta keskeisessä asemassa ovat sen sijaan itse varhaiskasvatustoiminta ja toiminnan sisältö. (Ranta 2021, 9.) Varhaiskasvatuksella on monia yhteiskunnallisia tehtäviä ja usein laadusta puhuttaessa onkin epäselvää, mitä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisista merkityksistä halutaan painottaa. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisia tehtäviä ovat

niin lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen ja lasta kunnioittavien toimintatapojen turvaaminen kuin myös koulutuksellisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon turvaaminen sekä eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan ohjaaminen. Kaikille laadun osatekijöille yhteistä on kuitenkin se, että ne rakentuvat vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutusympäristö, joka on turvallinen, myönteinen ja myötätuntoinen, on laadukkaan varhaiskasvatuksen ydin. Laadukkuus voi siis kaatua tai seisoa vuorovaikutusympäristön varassa. (Paananen 2017, 29-30.)

Varhaiskasvatusta kehitetään nyt osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää ja kehitys on samanlaista kaikissa Pohjoismaissa. Varhaiskasvatuksen viimeaikaiset muutokset ovat asettaneet varhaiskasvatuksen järjestäjät uudenlaisten haasteiden eteen. Yksi suurimmista muutoksista on varhaiskasvatuksen järjestäjiä ja toimintamuotoja koskeva itsearviointivelvoite. Kuitenkin järjestäjät ovat Karvin (2017) selvityksen mukaan erilaisissa vaiheissa laadunhallinnan ja -arvioinnin käytäntöjen kehittämisessä. Järjestäjien itsearvioinnin käytännöt eivät kaikilta osin vastaa varhaiskasvatuslaissa ja perusteasiakirjassa asetettuja tavoitteita. Selvityksen myötä Karvi aloitti kansallisen laadunarviointimallin kehittämisen varhaiskasvatuksen uudistettujen tavoitteiden suuntaisesti. Itsearvioinnin tavoitteena on laissa ja perusteasiakirjassa määriteltyjen tavoitteiden toteutuminen siten, että varhaiskasvatustoiminnassa edistyvät lapsen oppiminen, kehittyminen ja hyvinvointi. (Mikkola & Nivalainen 2017, 3-4.) Myös Hujalan ym. (2011) tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen laatu vaihteli merkittävästi eri puolilla maata ja siksi varhaiskasvatuksen yhtenäinen laadunarviointijärjestelmälle on ollut suuri kysyntä tasavertaisen varhaiskasvatuksen takaamiseksi. (Hujala ym. 2011, 299.)

Suomessa ensimmäisen kattavan jäsenyyksen varhaiskasvatuksen laadusta on toteuttanut professori Eeva Hujala vuonna 1995. Tämä jäsenyys perustuu niihin laatutekijöihin, jotka varhaiskasvatuksen tutkijat ovat nostaneet merkityksellisiksi laadun näkökulmasta. Hujalan laatuun ja arviointiin suuntautuva tutkimustyö alkoi kansainvälisestä vertailevasta tutkimustyöstä 1990-luvun alkupuolella ja Hujalaa voidaankin pitää uranuurtajana suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä, sillä hän on kehittänyt ensimmäisen varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin mallin sekä käynnistänyt laadunhallinnan tutkimus- ja kehittämishankkeita. Hujalan mukaan varhaiskasvatuksen laatua tarkastellessa voidaan nostaa esiin neljä eri näkökulmaa,

jotka ovat puitetekijät, välilliset tekijät, prosessitekijät sekä vaikutukselliset tekijät. Mallissa kuitenkin esitellään vain mitkä tekijät ovat tärkeitä varhaiskasvatuksen laadun kannalta, muttei sitä miten varhaiskasvatuksen tulisi toteutua, jotta päästäisiin tarpeeksi laadukkaaseen lopputulokseen. Lopulta kuitenkin laatu toteutuu ja saa määrityksen arjen käytännöissä. (Ruokolainen & Alila 2004, 73-76).

Laatutekijät sekä systemaattinen ja johdonmukainen laadunarviointi onkin jäänyt varhaiskasvatuksen arjessa osin etäiseksi. Uusi varhaiskasvatuslaki kuitenkin velvoittaa varhaiskasvatuksen järjestäjää ja tuottajaa arvioimaan antamaansa varhaiskasvatusta sekä osallistumaan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Lisäksi laki velvoittaa julkaisemaan arvioinnin keskeisimmät tulokset. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540, § 24) Apua varhaiskasvatuksen laadunarviointiin tuo 2018 julkaistu Kansallisen arviointikeskuksen laatima laadun arvioinnin perusteet ja suositukset-asiakirja. Tämä asiakirja luo perustan varhaiskasvatuksen rakenteen ja sisällön arvioimiseksi kansallisella ja paikallisella tasolla. Asiakirja on siis tukemassa laadunhallintaan liittyvässä itsearviointin toteuttamisessa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti sekä tarjoamassa välineitä varhaiskasvatuksen rakenteelliselle ja sisällölliselle arvioinnille sisältäen myös tutkimuksesta johdetut varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit. (Vlasov ym. 2018, 3.)

2.3.1 Vuorovaikutuksen laatuun liittyvät rakennetekijät

Laatua on pidetty perinteisesti tärkeänä varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa, mutta sen määrittely on ollut haasteellista. Laatu on käsitteenä aina suhteellinen, sillä se on sidoksissa aikaan, ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä niiden tuottamiin merkityksiin. Kun määritellään kansallista varhaiskasvatuksen laatua, on olennaista tarkastella niitä tekijöitä, joita varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeinä ja tavoiteltavina. Nämä ovat toisin sanoen niitä yhteiskunnallisia arvoja, joihin käsitys laadukkaasta varhaiskasvatuksesta Suomessa perustuu. Karvin julkaisemassa asiakirjassa on esitelty kansallinen arvopohja, joka ohjaa laadun arviointia. (Vlasov ym. 2018, 16-17.)

Laadun rakennetekijät ovat ne tekijät, jotka luovat pohjan ja reunaehdot varhaiskasvatukselle sen kaikilla tasoilla; niin kansallisella, paikallisella kuin

pedagogisen toiminnankin tasolla. Rakennetekijät ovat suhteellisen pysyviä ja kansallisella tasolla säänneltyjä ominaisuuksia, joilla voidaan sekä edistää että estää varhaiskasvatuksen ydinprosessien toteutumista. Kansallinen lainsäädäntö on yksi keskeisistä rakennetekijöistä, joka luo varhaiskasvatukselle lähtökohdat asettamalla sille tavoitteet sekä useita velvoittavia rakenteellisia reunaehtoja. Myös opetussuunnitelma on keskeisimpiä varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöitä. Varhaiskasvatustalaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sisältävät varhaiskasvatusta ohjaavat tavoitteet, arvot ja periaatteet. Opetussuunnitelmalla on lisäksi keskeinen rooli varhaiskasvatuksen laadun kannalta, sillä opetussuunnitelma ohjaa varhaiskasvatuksen suunnittelua ja toteuttamista. Merkittäviä laatua mahdollistavia rakennetekijöitä ovat lisäksi pätevä ja ammattitaitoinen varhaiskasvatushenkilöstö sekä laadukas johtaminen.

Korkeakoulutasoisen tutkinnon on todettu useiden tutkimusten mukaan olevan yhteydessä korkeampaan oppimisympäristöjen ja prosessien laatuun ja lapsilähtöisempään pedagogiikkaan. On myös todettu, että laadukkaan koulutuksen saanut henkilöstö kykenee tarjoamaan muuta henkilöstöä stimuloivampaa, lämpimämpää ja lasta tukevampaa vuorovaikutusta. Myös johtajan korkeamman koulutustason ja korkeampitasoisen yksikön rakenteellisen ja pedagogisen toiminnan välillä on todettu olevan yhteys. Johtajuudella luodaan lisäksi tärkeitä rakenteita niin toiminnan suunnittelulle ja toteuttamiselle kuin myös pedagogiikan arvioinnin prosesseille ja kehittämiselle. (Vlasov ym. 2018, 42-47.)

Laadukkaan vuorovaikutuksen toteutumiseen varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten välillä on liitetty myös henkilöstön koulutustaso ja työkokemus. CARE-hankkeessa näillä tekijöillä todettiin olevan yhteys laadukkaaseen vuorovaikutukseen. Mitä korkeampi oli henkilöstön koulutustaso ja mitä pidempi työkokemus heillä oli, sitä organisoidumpaa ja tehokkaampaa oli myös varhaiskasvatustoiminta. Lisäksi johtajuudella on todettu olevan yhteys siihen miten tavoitteellisena ja laadukkaana varhaiskasvatustoiminta toteutuu. (Vlasov ym. 2018, 46-47.) Monet rakenteelliset tekijät ovatkin olennainen ehto myös laadukkaiden prosessitekijöiden toteutumiselle varhaiskasvatuksessa. Tällaisia tekijöitä ovat johtajuuden ja henkilöstön koulutustason lisäksi esimerkiksi opetussuunnitelma, ryhmäkoko ja -rakenne, aikuisen ja lasten välinen suhdeluku, oppimisympäristöt, henkilöstörakenne sekä fyysiset- ja taloudelliset resurssit. (Vlasov ym. 2018, 42-48.) Kuitenkin vasta prosessilaadun kautta laatu

näyttäytyy lapsille päivittäisessä pedagogiikassa ja vuorovaikutuksessa (Vlasov ym. 2018, 51).

Karvin asiakirjassa esitetty laadun arvioinnin ja kehittämisen malli on lähtökohta tavoiteltaville, hyvää varhaiskasvatusta määritteleville tekijöille ja niitä kuvaaville indikaattoreille. Laadun arvioinnin perusteiden ja suositusten laatiminen on osa laajempaa suomalaisen varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittämistä ja varhaiskasvatukselle ollaankin laatimassa kansallista laadunarviointijärjestelmää. Tällä järjestelmällä voidaan tukea järjestäjiä ja palveluntuottajia lakisääteisessä itsearviointitehtävässä ja tuottaa lisäksi tietoa kansallisia arviointeja varten. Varhaiskasvatuksen järjestäjä ja yksityinen palveluntuottaja voivat laatia asiakirjassa esitettyjen indikaattorien pohjalta tarkemmat arviointikriteerit sekä arviointiin tarvittavat työkalut. Karvi on aloittamassa laatuindikaattoreihin perustuvien arviointityökalujen pilotoinnin tänä keväänä. Tämä kansallinen ja digitaalinen Valssi-laadunarviointijärjestelmä ollaan avaamassa kaikille varhaiskasvatuksen järjestäjille ja palveluntuottajille elokuussa 2023. Työkalujen avulla myös lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen arvioinnille saadaan tarkemmat kriteerit ja apua arvioinnin tueksi. Arviointitietoa tuotetaan varhaiskasvatuksen kehittämisen tueksi kaikille tasoille lapsiryhmistä kansalliselle tasolle asti. (Vlasov ym. 2018, 16-17.)

2.3.2 Vuorovaikutuksen laatuun liittyvät prosessitekijät

Varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöitä voidaan pitää varhaiskasvatuksen laadun ytimenä. Nämä tekijät määrittävät keskeisesti sen, mitä vaikutuksia varhaiskasvatuksella on lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen, millaiseksi lapsi kokee olonsa varhaiskasvatuksessa ja millaisia muistoja lapselle jää omista varhaiskasvatusajoistaan. (Parrila 2002, 57.) Varhaiskasvatuksen laatukseskusteluiden ytimen tulisi kohdistua kasvatusprosessiin, sillä useat tutkimukset ovat osoittaneet, että prosessin laadulla on enemmän vaikuttavuutta kuin laadun rakenteellisilla tekijöillä. Vaikka yksikön rakennetekijät olisi laadukkaiksi määritelty, saattaa prosessien laatu yksikössä määrittää huonolaatuiseksi. (Hujala ym. 1999, 128.)

Puhuttaessa pedagogiikasta, keskeisiksi käsitteiksi nousevat suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus. Pedagogiikan ytimessä on aina oltava selkeä käsitys siitä, millaisiin tavoitteisiin toiminnalla pyritään. Ilman tavoitteita on mahdotonta myöskään suunnitella tai arvioida pedagogiikkaa. (Ahonen ym. 2019, 14-15.) Prosessilaadun tekijät ilmenevät siinä miten opetussuunnitelmat kääntyvät pedagogiseksi toiminnaksi lapsiryhmässä ja tulevat esiin päivittäisissä kohtaamisissa varhaiskasvatushenkilöstön, perheiden ja lasten kanssa. Prosessilaatuun vaikuttavia tekijöitä ovat niin pedagoginen toiminta kuin myös toiminnan suunnittelu, toteuttaminen, johtaminen, arviointi ja kehittäminen suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Keskeisiä prosessitekijöitä ovat niin ikään monisyiset vuorovaikutussuhteet lasten, aikuisten, huoltajien ja henkilöstön kesken sekä eri osapuolten osallisuuden kokemukset. Varhaiskasvatustyön yksi keskeinen laatutekijä on lapsen ja varhaiskasvatuksessa työskentelevän aikuisen välinen vuorovaikutus. (Vlasov ym.2018, 51-62.)

Vaikka varhaiskasvatuksen laatuun liittyy monia laatukriteerejä ja niitä voidaan painottaa eri tavoin, varhaiskasvatuksen laadusta ei voida puhua kiinnittämättä huomiota vuorovaikutukseen ja sen laatuun. Vuorovaikutuksen laatu pitää sisällään emotionaalisen, fyysisen, sosiaalisen ja ohjauksellisen ulottuvuuden, eikä laatu toteudu ilman että nämä osa-alueet ovat tasapainossa keskenään. (Ahonen 2017, 48., Kalliala 2009, 67.)

3 ARVIOINTI KASVATUSTYÖSSÄ

Arvioinnin äärellä korostuu kysymys siitä, mikä on tärkeää. Kasvatus- ja opetustyössä kyky yhteistyöhön ja yhteiseen suunnitteluun on olennaista, sillä henkilöstöllä on oltava yhteinen ymmärrys siitä mihin opetussuunnitelma ja muut normit heitä ohjaavat. Arviointi ei aina ole yksiselitteistä, sillä kaikki opetuksen ja kasvatuksen tavoitteetkaan eivät ole yksiselitteisiä. Toisinaan arvioinnin erilaiset roolit ja tehtävät saattavat tuntua epäselviltä, erityisesti silloin, kun ajatuksena on arvioida muodollisesti aivan kaikkea toimintaa. Arvioinnin selkeyttämisen kannalta olennaista onkin asettaa selkeät ja ymmärrettävät tavoitteet arvioinnin kohdistumiselle. Arviointia suunniteltaessa on hyvä pohtia mitkä ovat ne tavoitteet, joiden saavuttamista arvioidaan, miten ja milloin arvioidaan sekä millä menetelmillä arviointi toteutetaan. Arviointi voidaan jakaa sen tehtävien mukaan diagnostiseen eli toteavaan arviointiin, formatiiviseen eli ohjaavaan ja oppimista edistävään arviointiin sekä summatiiviseen eli osaamista kuvaavaan arviointiin. Tässä työssä keskitytään formatiiviseen arviointiin, jossa keskeistä ovat tavoitteet, joiden saavuttamiseen tarvittavat muutokset mahdollistetaan arvioinnilla. Formatiivisessa arvioinnissa korostuvat vuorovaikutus ja yhteinen keskustelu sekä jatkuva palaute ja suunnan tarkistaminen. Tällöin konkretisoituvat sekä edistyminen että myös ne asiat, joissa on toimittava toisin tavoitteisiin pääsemiseksi. (Luostarinen ym. 2019, 11-38.)

Arviointi kantaa historiallisesti perinnettä siitä, että sen on oltava aina puolueetonta, tosiasioihin perustuvaa ja oikeudenmukaista. Tällöin sen tehtäväksi määrittäyty tiedontarpeen tyydyttäminen ja välineenä oleminen tilivelvollisuuden osoittamiseksi. Tällaisten ongelmien vuoksi arvioinnilta on alettu nykyisin myös osoittaa osallistavuutta, kehittävyttä ja inklusiivisuutta. Arviointiin liittyy myös aina eettisiä latauksia. Arvot ovat avainsana pohdittaessa arvioinnin ja etiikan välistä yhteyttä, sillä arviointi tarkoittaa arvon antamista ja ansion määrittämistä. Mikäli kasvattaja on vain lukenut huolellisesti arviointiohjeet ja noudattaa niitä mekaanisesti, hänen ymmärryksensä arvioinnin kokonaismerkityksestä saattaa jäädä kapeaksi. Ohjeet ovat hyvä olla olemassa ja niitä on hyvä noudattaa, mutta kasvattajan on myös henkilökohtaisesti ja toisten kasvattajien kanssa tunnistettava aktiivisesti millaisesta

yhteiskunnallisesta ja pedagogisesta arvomaailmasta ne viestivät. Yhtä lailla on herkistytävä kuuntelemaan, millaisia yksilöllisiä tarpeita ryhmän lapsilla on tulevaisuutta ajatellen. Tällöin on mahdollista tehdä tietoisia arvoratkaisuja, miten ja millaisia arviointityökaluja käyttäen kasvattaja sitouttaa yhteen yhteiskunnan toiveet ja lapsen tarpeet. Tällä tavoin liikutaan opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisen ytimessä. (Atjonen 2011, 85-87.)

Kasvatusarvot ovat olleet keskeisenä keskustelunaiheena 1990-luvulta lähtien, sillä kasvatusta on arvoihin liittyvää toimintaa, jonka perustana on ihmiskäsitys. Ilman ihmiskäsitystä emme tiedä miten toimia ja millaisia valintoja pidämme arvokkaina. Kasvattajalla on aina jokin käsitys itsestä ja lapsesta ja näiden perusteella muodostuu kokonaiskuva kasvattajasta ja siitä kuka hän on ja miten toimia kasvatustilanteissa. Kasvattajan tehtävä on ohjata kasvua johonkin toivottavaan ja saavuttamisen arvoiseen suuntaan. Käytännössä se ilmenee esimerkiksi kasvattajien käsityksinä vuorovaikutuksellisesta toiminnasta ja miten hän määrittelee itsensä ja muut. Koska kasvatuksessa on kyse arvokkaiden valmiuksien kehittämisestä kasvatettavasta, on mietittävä millaista kasvatusta on sekä millaista sen tulisi olla. (Lundán 2009, 27-29.) Tämä onkin arvioinnin ydin. Lopulta arvot ovat valintoja, jotka näkyvät teoissa. Arvoissa kaikkein tärkeintä on aina se, mitä oikeasti tehdään. (Aaltonen ym. 2003, 15.)

Arvioinnin juuret ovat aina arvoissa, perusta tiedon keruussa ja merkitys arviointitiedon käytössä muutoksen ja kehittämisen välineenä. Näin ollen arviointia voidaan pitää voimakkaana vaikuttajana. Vaikka arviointiin on osaltaan kytkeytynyt kontrollin ulottuvuus ja sitä on pidetty virheiden etsintänä ja paljastamisena, epäilemisenä ja syyttämisenä, on arviointi kuitenkin parhaimmillaan positiivista. Silloin arvioinnissa korostuu vahvuuksien etsiminen, mahdollisuuksien osoittaminen, kehitystarpeen selvittäminen ja rohkaiseminen. Positiivisella ja rakentavalla arvioinnilla otetaan vastuu toiminnan kehittämisestä, esitetään vaihtoehtoja ja parannusehdotuksia ja kannustetaan eteenpäin. Mitä enemmän yksilöt saavat itse vaikuttaa arviointiprosessiin, kriteerien määrittelyyn ja arviointipäätelmien tekemiseen, sitä myönteisemmäksi arviointi koetaan. (Hujala ym. 1999, 64-65.)

Arviointiprosessi on ikään kuin jatkuva spiraali ja erittäin olennaista siinä on yhteinen neuvottelu ja kommunikointi sekä kaikkien osallisten informointi ja läsnäolo koko prosessin ajan. Arviointi mielletään jatkuvaksi tavoitteen ja siihen tähtäävän toiminnan tarkasteluksi. Sitä ei suoriteta pelkästään toiminnan ulkopuolelta, vaan keskeisenä arvioijana on toimija itse. Kollegat ovat myös yksi suuri osa sitä kontekstia, jossa työssä oppimista tapahtuu. Kollegoita voidaan käyttää peileinä omalle asiantuntijuudelle, ja heidän kanssaan voidaan keskustella yhdessä käsiteltävän asian ymmärtämiseksi. Kollegoiden kokemusten kuuntelu myös saattaa tuoda pohdittavaksi uusia näkökulmia sekä syventää omaa ymmärrystä ja oppimista. Keskinäinen keskustelu ja vuorovaikutus on todella tärkeää yksilöllisen tiedon rakentumisen kannalta, sillä se laajentaa yksilön näkemyksiä esimerkiksi kasvatusalan asiantuntijana toimimisesta. Työntekijät oppivat aina toisiltaan ja toisen sanomaa voidaan käyttää itsetietoisuuden lisäämiseen. Vuorovaikutuksen myötä on myös mahdollista saada apua ammatillisen identiteetin syventämiseen ja itsensä löytämiseen. Samalla toisten ammatillisuutta tuetaan yhteisönä ja yhteisöllisesti. Yhteinen reflektio voidaan nähdä keinona uudistaa yhteisön ammatillisia käytäntöjä ja kehittää ammattialaa kokonaisuutena. (Kupila 2004, 116-119.) Kriittisessä reflektoinnissa merkityksellistä on tiedostaa vanhat merkitysperspektiivit, tarkastella omia käsityksiä ja huomata myös itsestään selviä asioita. Tärkeintä on ymmärtää itse miksi toimii kuten toimii ja kyetä muuttamaan omaa toimintaansa, mikäli se perustuu väärin tai rajoittaviin toimintamalleihin. (Kupila 2007, 50-51.)

3.1 Laadunarviointi varhaiskasvatuksessa

Uuden varhaiskasvatuslain myötä myös uudistetut varhaiskasvatussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön elokuussa 2017 sekä päivitetty versio tammikuussa 2019. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on oikeudellisesti velvoittava määräys, jonka tehtävänä on tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen toteuttamista ja järjestämistä. Asiakirjalla on myös tärkeä tehtävä edistää laadukasta ja yhdenvertaista varhaiskasvatusta koko maassa. Perusteissa linjataan varhaiskasvatuksen toteuttamisen keskeiset tavoitteet ja sisältö sekä määritellään periaatteet varhaiskasvatuksen järjestäjän ja lasten huoltajien väliselle yhteistyölle, monialaiselle yhteistyölle sekä luodaan kehykset lapset varhaiskasvatussuunnitelman sisällöille. Perusteissa myös otetaan esiin

varhaiskasvatuksen järjestäjän tehtävä arvioida antamaansa varhaiskasvatusta sekä osallistua ulkopuoliseen toiminnan arviointiin. (Opetushallitus 2018, 7-9.)

Laadun kehittäminen on keskeinen teema sekä julkisella että yksityisellä sektorilla. Kaiken kehittämistyön perusta on arviointitieto. Arviointitiedon avulla löydetään toiminnan vahvat ja heikot puolet sekä kannustetaan yksilöitä ja yhteisöä entistä parempiin suorituksiin kehittämistä vaativilla alueilla. Varhaiskasvatuksessa laadunhallintaan ja arviointiin ryhtyminen edellyttää aina jonkinlaista näkemystä siitä millaista on hyvä varhaiskasvatus. Mikäli ei ole keinoa tai perustaa erottaa hyvää laatua huonosta, ei voida puhua laadunhallinnasta, arvioinnista tai laadusta. (Hujala ym. 1999, 1.) Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa keskeisenä ongelmana on ollut selkeän arviointiperustan puuttuminen. Valtakunnalliset kasvatustavoitteet ovat antaneet suuntaviivat siitä, millaista varhaiskasvatuksen tulee olla ja mihin sillä pyritään. Käytännössä laadun arviointia ja kehittämistyötä on kuitenkin toteutettu painottuen hallinnon edustajien käsityksiin ja näkemyksiin laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Aikaisemmin varhaiskasvatuksen laadun arviointi painottui myös lähinnä määrälliseen arviointiin kuten käyttö- ja täyttöprosenttien tarkkailuun tai hoitopäivän hintaan. Sen sijaan kasvatustavoitteiden systemaattinen arviointi oli hyvin vähäistä. Nykyisin kasvatustavoitteiden nähdään varhaiskasvatuksen laadun ytimenä. (Hujala ym. 1999, 1-2.)

Kasvattajien arvioinnille antamat merkitykset vaikuttavat paljolti siihen, miten he sitoutuvat arviointiin niin yksilönä kuin yhteisönä. Jotta arviointiin sitoudutaan, on välttämätöntä, että arviointi koetaan mielekkääksi tavaksi kasvaa ja kehittyä ammattilaisina ja yhteisön jäseninä. Yhteinen eteneminen voi merkitä etenemistä kohti yhteistoiminnallista ja reflektioivaa kehittämistyötä sekä laajempaa varhaiskasvatuksen kehittämistä. Arviointi luo suuntaa muutokselle ja auttaa tunnistamaan muutosta vaativia ongelmia. Arvioinnin on myös johdettava johonkin, eli siitä saatuja tuloksia ja tietoja tulee hyödyntää toiminnan kehittämisessä. Arvioinnissa on tärkeää myös pyrkiä hakemaan yhteisössä olevia positiivisia voimavaroja jaksamisen ja kehittymisen tueksi. Varhaiskasvatuksen tiimityössä arviointi on parhaimmillaan luontevaa ja tiimi voidaan nähdä työn kehittämisen välineenä sekä kontekstina, jonka tarkoitus on mahdollistaa tiimin jäsenten välinen jatkuva dialogi ja vuorovaikutus. Tiimin jäsenillä on erilaista osaamista, joka määrittyy yhteisen tehtävän kautta. Osaaminen ja sen kehittäminen vaatii tiimin jäseniltä reflektiivistä taitoa. Yhteisen tehtävän hoitamiseen liittyy myös

yhteisvastuullisuus, joka sisältää myös yhteistoimintaa määrittelevät sopimukset, pelisäännöt ja normit. (Kupila 2004, 115-116.)

Arviointiprosessissa voidaan erottaa erilaisia vaiheita, vaikka käytännössä ne jäävätkin usein näkymättömiksi. Arviointiprosessi alkaa kehittämiskohteen määrittelyllä, eli siitä mistä on kysymys ja mitkä ovat kehittämistyön tavoitteet. Tämän jälkeen kehittämiskohde analysoidaan, siitä keskustellaan ja asetetaan yhteisesti siihen liittyvät tarpeet, odotukset ja toiveet. Tässä vaiheessa on siis mietittävä yhteisesti millaista tietoa tarvitaan ja millainen osaaminen lisää tietämystämme. Tarvittava tieto on kerättävä useista lähteistä, tehtävä päätös tarvittavista toimenpiteistä ja ryhdyttävä konkreettisiin toimenpiteisiin. Tässä vaiheessa mietittäväksi jää siis se, mitä tietoa kehittämistyön onnistuneeseen läpiviemiseen tarvitaan, minkälaiset sisällölliset valinnat ja teoreettiset taustasitoumukset liittyvät tähän kehittämistyöhön ja miten juuri tämän asian kehittäminen lisää työyhteisön asiantuntijuutta. Tämän jälkeen saavutettuja tuloksia arvioidaan ja muutos johtaa jatkotoimenpiteiden määrittämiseen. (Kupila 2004, 116-117.)

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja perusteiden suosituksista vastaa Suomessa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus eli Karvi. Karvin tehtäväksi asetettiin pitkäjänteisen varhaiskasvatuksen arviointisuunnitelman laatiminen ja kansallisen varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittäminen opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta. Karvin tehtävästä säädetään myös varhaiskasvatuslaissa. Karvi julkaisi lokakuussa 2018 asiakirjan varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteista ja suosituksista. Tämä on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ensimmäinen kansallinen ja yhtenäinen laatua ohjaava asiakirja. (Vlasov ym. 2018, 14-15.)

3.1.1 Varhaiskasvatuksen laadunarviointi kansallisella ja järjestäjätasolla

Keskeisimmät suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun vaatimukset nousevat varhaiskasvatusta ohjaavasta lainsäädännöstä, varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sekä kansallisesta ja kansainvälisestä asiantuntija- ja tutkimustiedosta. Nämä poliittiset, lainsäädännölliset ja tutkimustietoon pohjautuvat tiedot ovat erilaisia, mutta toisiaan täydentäviä. Näiden tietojen pohjalta on laadittu malli laadun tekijöistä suomalaisessa

varhaiskasvatuksessa. Mallissa on yhdistelty erilaisia laadun arvioinnin ja kehittämisen teorioita ja hyödynnetty varhaiskasvatuksen laatua koskevia tutkimuksia ja kansainvälisiä suosituksia. Yhtenä laadun arvioinnin ja kehittämisen mallin lähtökohtana on käytetty yhteiseurooppalaisessa CARE-hankkeessa laadittua varhaiskasvatuksen laadun viitekehystä. Tässä mallissa laatua lähestytään laatutekijöiden ja niitä kuvaavien indikaattorien kautta. Eurooppalaisten indikaattoreiden soveltuvuutta suomalaiseen varhaiskasvatukseen on asiakirjan laatineessa asiantuntijaryhmässä arvioitu kriittisesti. Mallin varmistamiseksi suomalaiseen varhaiskasvatukseen soveltuvaksi on hyödynnetty Oulun yliopistossa vuonna 1990-luvun lopussa laadittua kansallista varhaiskasvatuksen laadun arviointimallia ja siitä myöhemmin päivitettyä versiota. Lisäksi ajankohtaista näkökulmaa mallille on tuonut varhaiskasvatuslain vaikutuksia selvittänyt VakaVai-hanke ja sen puitteissa laadittu jäsenyys varhaiskasvatuksen laadusta ja siihen vaikuttaneista tekijöistä. (Vlasov ym. 2018, 15.)

Laatua on pidetty perinteisesti tärkeänä varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa, mutta sen määrittely on ollut haasteellista. Laatu on käsitteenä aina suhteellinen, sillä se on sidoksissa aikaan, ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä niiden tuottamiin merkityksiin. Kun määritellään kansallista varhaiskasvatuksen laatua, on olennaista tarkastella niitä tekijöitä, joita varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeinä ja tavoiteltavina. Nämä ovat toisin sanoen niitä yhteiskunnallisia arvoja, joihin käsitys laadukkaasta varhaiskasvatuksesta Suomessa perustuu. Karvin julkaisemassa asiakirjassa on esitelty kansallinen arvopohja, joka ohjaa laadun arviointia. (Vlasov ym. 2018, 16-17.)

Varhaiskasvatuksen järjestäjä ja yksityinen palveluntuottaja voivat laatia asiakirjassa esitettyjen indikaattorien pohjalta tarkemmat arviointikriteerit sekä arviointiin tarvittavat työkalut. Myös Karvi tulee julkaisemaan asiakirjan pohjalta arviointikriteerejä, joista edelleen muodostetaan työkaluja arvioinnin tueksi. Asiakirjassa esitetty laadun arvioinnin ja kehittämisen malli on lähtökohta tavoiteltaville, hyvää varhaiskasvatusta määritteleville tekijöille ja niitä kuvaaville indikaattoreille. Laadun arvioinnin perusteiden ja suositusten laatiminen on osa laajempaa suomalaisen varhaiskasvatuksen arvioinnin kehittämistä ja tulevien vuosien aikana varhaiskasvatukselle ollaan laatimassa kansallista laadunarviointijärjestelmää. Tällä järjestelmällä voidaan tukea järjestäjiä ja palveluntuottajia lakisääteisessä

itsearviointitehtävässä ja tuottaa lisäksi tietoa kansallisia arviointeja varten. Arviointitietoa tuotetaan varhaiskasvatuksen kehittämisen tueksi kaikille tasoille lapsiryhmistä kansalliselle tasolle asti. (Vlasov ym. 2018, 16-17.)

Varhaiskasvatuksessa arvioidaan henkilöstön toimintaa, joten systemaattisen arvioinnin ensimmäinen askel on asettaa tavoitteet toiminnalle. Varhaiskasvatuksen tavoitteet on määritelty kansallisesti varhaiskasvatuslakiin ja varhaiskasvatussuunnitelmaan perustuen. Kun toiminnan tavoitteet on määritelty, niitä voidaan kuvata tarkemmin indikaattorien eli laatua kuvaavien ominaisuuksien avulla. Indikaattorit auttavat konkretisoimaan tavoitteet arvioitavaan muotoon. Systemaattisen arviointitiedon kerääminen edellyttää, että indikaattorit käsitteellistetään vielä arviointiperusteiksi eli kriteereiksi. Kriteerit ovat selkeitä ja käytäntöä kuvailevia väittämiä tai kysymyksiä. Arvioitavaa toimintaa verrataan kriteereihin ja tehdään päätelmiä siitä, miten hyvin kriteerit toteutuvat toiminnassa. Erilaisia arviointimenetelmiä voivat olla esimerkiksi erilaiset kyselyt, systemaattinen havainnointi tai pedagogiseen dokumentointiin liittyvät prosessit. (Vlasov ym. 2018, 27-28.) Arviointi vaatii myös aina arvojen tarkastelua, sillä arvot luovat perustan niin pedagogiikalle kuin arvioinnillekin. Varhaiskasvatussuunnitelmassa määritellään varhaiskasvatuksen arvopohja, jonka arvot ovat kuitenkin melko laajoja, ja niistä saattaa olla vaikea saada otetta ilman tarkempaa tarkastelua ja keskustelua. (Ahonen ym. 2019, 19.)

3.1.2 Varhaiskasvatuksen laadun itsearviointi

Varhaiskasvatussyksikön kasvatus- ja toimintakäytännöt rakentuvat useiden ihmisten kasvatusnäkemysten ja -ajatusten yhteistuloksena. Kasvatus- ja toimintakäytäntöjen kehittämiseksi jokaisen kasvattajan on tultava tietoiseksi omista lähtökohdistaan ja asetettava itselleen omat kehittämistavoitteet. Kuitenkaan päiväkodin toimintakulttuurin kehittämisessä yksittäisen ihmisen ajattelu- ja toimintatapojen kehittäminen ei yksinään riitä, vaan lopulta koko ryhmän ja vähitellen koko päiväkodin toimintakäytäntöjen tulisi kehittyä kohti asetettuja tavoitteita. Uusien toimintatapojen omaksuminen aiheuttaa herkästi kasvattajille kaaosmaisen tilan, sillä muutos vaatii aina aikaa, kykyä sietää epävarmuutta ja hallitsemattomuuden tunnetta. Olennaista muutostilanteissa on kiinnittää huomiota teorian ja käytännön väliseen suhteeseen, omien käytäntöjen ja

toiminnan reflektointiin, yhteistoiminnan merkitykseen ja ammatilliseen kasvuun. (Koivisto 2007, 13-14.)

Varhaiskasvatuksen itsearvioinnilla tarkoitetaan yhteisön itsensä suorittamaa ja systemaattista sekä jatkuvaa toiminnan analyysia suhteessa laatukriteereihin. Tällaisessa arvioinnissa voivat olla mukana niin henkilöstö, hallinto, lapset kuin huoltajatkin. Itsearvioinnissa perimmäisenä lähtökohtana on usko siihen, että ihminen ja yhteisö pystyvät itse ratkaisemaan toimintaympäristössä havaittuja ongelmia tai haasteita. Itsearvioinnin etuina ovat yhteisön yhteenkuuluvuuden ja motivaation vahvistuminen sekä yhteisön sitoutuminen toiminnan kehittämiseen. Itsearvioinnissa arvioija on aina itse tapahtumien keskellä ja erottamaton osa sitä prosessia, jota ollaan arvioimassa. Ongelmallista itsearvioinnissa saattaa olla hankaluus ottaa etäisyyttä tapahtumiin ja nähdä kaikki toiminnan kannalta oleelliset asiat. (Hujala ym. 1999, 67.)

Varhaiskasvatuksen yksikkötasolla laadun arvioinnista vastaa päiväkodin johtaja, jonka tehtävä on vastata yksikön pedagogiikan laadusta ja sen kehittamisestä. Arviointiin johtaja saa tukea järjestäjätasolta, joka taas hyötyy kansallisen tason tuottamista laadunarviointiohjeistuksista ja -menetelmistä. Johtaja tuo esiin arviointiin liittyvää tietoa varhaiskasvatuksen henkilöstölle, jolloin lopulta jokainen yksittäinen työntekijä vastaa laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Tiedon on kuitenkin siirryttävä eteenpäin tasolta toiselle, jotta arjen yksittäiset hetket ovat rakentamassa laadukasta varhaiskasvatusta ja jatkuvasta kehittävästä arvioinnista tulee vähitellen omanlaisensa työ- ja ajattelutapa. Jotta arviointi voidaan kytkeä opetukseen ja kasvatukseen, yksittäisen opettajan tulee olla selvillä mitä hän ajattelee lapsen oppimisesta ja minkälaiseen kasvatus- ja oppimiskäsitykseen hän rakentaa oman opetustyönsä. Arviointi on opettamisen ja kasvattamisen olennainen työväline ja kasvatus- ja opetustyön tulee perustua pedagogiseen tietoisuuteen, joka rakentuu tavoitetietoisuudesta, kontekstietoisuudesta sekä tietoisuudesta sen suhteen miten lapsi oppii ja miten oppimista voidaan edistää. Opettajan tehtävä on antaa tilaa lasten omalle toiminnalle sekä havainnoida ja arvioida lasten oppimisprosesseja ja löytää näin tapoja tukea lapsen toimintaa kasvatustavoitteiden suunnassa. (Heikka ym. 2009, 41.)

Pedagogisen toiminnan tasolla arviointia tehdään lapsiryhmissä toteutettavasta varhaiskasvatuksesta kaikissa sen toimintamuodoissa. Pedagogiikalla tarkoitetaan

suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, joka todentuu henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, varhaiskasvatussyksiköiden toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä ja henkilöstön ammatillisissa työkäytännöissä. Arvioinnin kohteena on tällöin henkilöstön toiminta ja lapsen kohtaama varhaiskasvatuksen laatu, eikä lasten ominaisuudet, kehitystaso tai oppimistulokset. Arviointi on ammattilaisten johtama pedagoginen prosessi, joka toteutetaan yhdessä lasten, henkilöstön ja huoltajien kanssa. Pedagogisen toiminnan tasolla arviointia toteutetaan pääsääntöisesti itsearviointina. Itsearviointin tarkoitus on auttaa henkilöstöä tarkastelemaan omaa pedagogista toimintaansa varhaiskasvatusta ohjaavien tavoitteiden suuntaisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää pedagogiikan johtamista, jolla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia ja kehittämistä. Täten systemaattiset, toimivat ja tarkoituksenmukaiset johtamisrakenteet ja laadunhallintajärjestelmä luovat edellytykset toimintakulttuurin arvioinnille ja sitä seuraavalle kehittämiselle. (Vlasov ym. 2018, 23-24.)

Ryhmätasolla kokonaisvastuu pedagogiikan toteutumisen suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajalla. Vastuu laadukkaan pedagogiikan toteutumisesta on kuitenkin jokaisella varhaiskasvatuksessa työskentelevällä henkilöllä. Tavoitteelliseen pedagogiikan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin tulee jättää tilaa lasten aloitteille sekä heidän uteliaisuudestaan nouseville oppimisen ja tutkimisen kohteille. Lasten osallisuus ja oikeus saada olla mukana vaikuttamassa omaan elämäänsä liittyviin asioihin muodostavat perustan henkilöstön pedagogiselle toiminnalle. (Karila ym. 2018, 24-25.)

Varhaiskasvatuksen työntekijät ovat myös koulutuksestaan ja työkokemuksestaan johtuen erilaisilla ammatillisilla tasoilla, joten ammatillisuutta on työyhteisössä hyvä lähteä kehittämään jokaisen yksilöllisistä lähtökohdista ja työntekijän omalla lähikehityksen vyöhykkeellä, mutta kuitenkin yhdessä muiden kanssa. Väitöstudiumuksensa tulosten perusteella Venninen (2007) toteaa, ettei moniammatillisuus monien ammattien tiimeissä ole itsestäänselvyys. Työtavan kehittäminen on aikaa ja paneutumista vaativa prosessi. Saattaa olla, että jo pitkään toimineen työyhteisön moniammatillisuuden kehittäminen sisäisesti on haastavampaa kuin ulkoisesti, sillä osallistujien henkilökohtaiset mieltymykset ja aikaisemmat

kokemukset työskentelystä kyseisten työkavereiden kanssa vaikuttavat siihen voimakkaammin. (Venninen 2007, 1-3, 23.)

3.2 Lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen arvioinnin haasteita

Yksi suurimmista haasteista liittyen varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan arviointiin ja kehittämiseen on liian laajan arviointi- ja kehittämisprosessin aloittaminen heti alkumetreillä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa esiintyvät pedagogiset tavoitteet ovat itsessään laajoja, jolloin vaikeaksi voi osoittautua sen määrittely, mistä kehittämisen ja arvioinnin suhteen olisi lähdettävä liikkeelle. (Ahonen ym. 2019, 70-71.) Arviointi tapahtuu aina suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, eikä se ole varhaiskasvatuksen arjesta irrallista toimintaa. Jatkuva arviointi saattaa kuitenkin aiheuttaa hämmennystä, mikäli arviointi kohdistuu määrittelemättömästi koko ajan ihan kaikkeen. Arviointia selkeyttää yhteinen tavoitteiden kirkastaminen ja niissä edistymisen seuraaminen. (Luostarinen ym. 2019, 11-15.) Arviointia saattaa vaikeuttaa myös omalle työlleen sokeutuminen, sillä pedagoginen ymmärrys vaatii tietoista pysähtymistä omien kasvatusarvojen- ja uskomusten äärelle. Reflektointi vaatii toteutuakseen äärimmäistä rehellisyyttä ja kriittistä kykyä tarkkailla niin omaa kuin tiiminkin toimintaa. (Ahonen ym. 2019, 16.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on perinteisesti työskennelty tiimeissä. Varhaiskasvatuksessa kollegat ovat tottuneet työskentelemään yhdessä ja näin saaneet mahdollisuuden seurata toistensa työskentelyä. Työskentelyä ei ole kuitenkaan totuttu arvioimaan, vaan arviointi on koettu ennen kaikkea arvosteluksi. Tottumattomuus oman ja työtovereiden osaamisen analyttiseen tarkasteluun sekä vähäinen, jopa olematon aika yhteiseen keskusteluun ja neuvotteluun työtovereiden kanssa ovat yhteisen arviointikeskustelun suuria haasteita. Varhaiskasvatustyössä on vain harvoja hetkiä, jolloin koko henkilökunta voi kokoontua keskustelemaan yhdessä ilman vastuuta lapsista. Lisäksi melu, keskeytykset ja toiminnan hektisyys asettavat yhteiselle kommunikoinnille suuria haasteita ja altistavat henkilöstöä jatkuvasti konflikteille. Työssä oppiminen ei ole kuitenkaan vain yksilöllinen prosessi, vaan siihen liittyvät keskeisesti myös muut työyhteisön jäsenet. Kollegat ovat osa sitä kontekstia, jossa

oppiminen työpaikoilla tapahtuu. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön toimenkuviin liittyvä historiallinen tausta tuo omia jännitteitään varhaiskasvatuksen moniammatilliseen kehittämistyöhön. Siksi arvokeskustelujen rinnalla on välttämätöntä käydä avointa keskustelua myös eri ammattikuntien olemassaolosta ja niiden oikeutuksista, sillä käsittelemättöminä tällaiset merkitykset vaikuttavat piilevinä henkilökunnan keskinäisiin suhteisiin. Myös konfliktit ovat tarpeellisia muutokselle ja yhteisölliselle kehitymiselle, sillä konfliktitilanteet vaativat erilaista kykyä pitää yhteistyökanavat toimivina kuin harmoniset tilanteet. Vennisen tutkimuksessa tuli ilmi, että ryhmän kiinteyttä vahvistavaksi asiaksi muodostui vaikeiden asioiden rohkea esille ottaminen ja konfliktien onnellinen ratkaisu. (Venninen 2007, 207-208.)

Kehittävä arviointi ei ole yksittäinen menetelmä tai työskentelytapa, vaan vaatii pitkäjänteisyyttä ja systeemistä ajattelua arvioinnille keskittyvien elementtien yhdistämisessä. Hyvin onnistuessaan se myös merkitsee arviointimyönteisen kulttuurin kehittymistä. Tällöin ammattilaiset haluavat parantaa työtään oma-aloitteisesti, ilman ulkopuolisen tekemää tai pakottamaa arviointia. Tyytyminen toteavaan arviointiin ei enää nyky maailmassa riitä millään alalla, ei myöskään opetus- ja kasvatustyössä. Kehittävyttä ei ole kuitenkaan vielä riittävästi opittu ottamaan arviointikäytännöissä huomioon arviointiprosessin alusta pitäen. Arvioinnin tulee aina kunnioittaa osapuolten autonomiaa, pyrkiä hyvän tekemiseen, välttää vahingon aikaansaamista, olla oikeudenmukaista sekä pysyä uskollisena tehdyille sitoumuksille. (Atjonen 2021, 22-23.)

Varhaiskasvatuksen arjessa on yleistä, että samassa lapsiryhmässä työskentelevät ammattilaiset perustavat usein kasvatuksensa ja opetuksensa erilaisille käsityksille niin lapsesta, kasvatuksesta kuin oppimisestakin. Tämän seurauksena lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen lähtökohdat voivat vaihdella saman ryhmän sisällä. Aikuiset tarkastelevat työtilanteita erilaisten kehysten kautta ja myös tulkitsevat vuorovaikutustilanteita lasten kanssa eri tavalla. Lapsen kannalta tämä voi vaikuttaa melko epäjohdonmukaiselta toiminnalta. (Karila & Nummenmaa 2006, 34-35.) Vuorovaikutus saattaa tuntua helpolta silloin, kun ristiriitoja ei synny, mutta vaatii taitoja siinä vaiheessa, kun ongelmia ja ristiriitoja ilmenee. Vuorovaikutus saatetaan käsittää niin sanottuun harmaaseen alueeseen kuuluvana, jolloin kukaan ei oikein tiedä, miten se liittyy työhön ja omaan ammattiin. (Kiesiläinen 2004, 19-20.) Aikuisen

sitoutumattoman vuorovaikutuksen taustalla saattaa toisinaan näyttäytyä se, ettei hän itse osaa tulkita omaa vuorovaikutustaan heikoksi (Kalliala 2009, 267). Lisäksi varhaiskasvatustyössä saatetaan sekoittaa ammatilliset ja yksityiset ihmissuhteet ja toisinaan vastuu omasta vuorovaikutuksesta siirretään jollekin toiselle tai koetaan vuorovaikutustaitojen olevan persoonaan liittyviä piirteitä. Tällöin myös koetaan, että persoonaan ei voi puuttua eikä sitä saa arvostella. Mikäli kaikki ihmisen käyttäytyminen luetaan osaksi persoonaa, arviointi on mahdotonta. (Kiesiläinen 2004, 40.) On erittäin merkityksellistä, että jokainen varhaiskasvatuksessa työskentelevä ammattilainen tulee tietoiseksi omasta vuorovaikutuksestaan suhteessa jokaiseen lapseen yksilönä. Tietoiseksi tuleminen on kehittämisen lähtökohta. Olennaista on heti toimintakauden alussa kohdentaa suunnittelun ja toiminnan painopisteet arjen tilanteisiin siten, että ne mahdollistavat lasten ja kasvattajien kiireettömän kohtaamisen, toisiinsa tutustumisen ja vuorovaikutussuhteiden syntymisen. (Parrila & Alila 2011, 159-161.)

Yhteisen toimintakulttuurin luomiseksi tarvitaan yhteistä oppimisprosessia, joka sisältää yhteisiä tavoitteita ja sitoutumista yhteiseen toimintaan, sillä ääneen lausumattomat arvot ovat usein varhaiskasvatuksen henkilöstön keskuudessa suuri syy erilaisiin ristiriitoihin. Arvoja ei välttämättä avata yhteisesti, koska niiden oletetaan olevan varhaiskasvattajille automaattisesti yhtenäiset tai niitä pidetään yksityisasiana. Koska päiväkodin moniammatillisessa työyhteisössä työskennellään saman kohderyhmän hyvinvoinnin eteen, kukaan henkilöstöstä ei voi tyytyä työn tavoitteita miettiessään omiin itsestään selviin vastauksiinsa. Jokaisen kasvattajan on tärkeää kyseenalaistaa omaa automatisoitunutta ajatteluaan ja selvittää omat työhön liittyvät arvot ja tavoitteet sekä keskustella näistä yhdessä työyhteisön kanssa. (Köngäs 2019, 244-247.) Viime kädessä toiminnan laadusta vastaa varhaiskasvatustyöyksikön johtaja, jonka toiminnan tulee olla hyvin suunniteltua ja organisoitua sekä pohjautua yhteiseen arvopohjaan (Fonsén 2014, 180-183). Johtajuuden kautta varhaiskasvatuksen ammattilaisille syntyy yhteinen näkemys siitä, mitkä ovat lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen vaikuttavat keskeiset tekijät ja miten ne voidaan huomioida varhaiskasvatuksen arkikäytäntöjen ja vuorovaikutuksen kehittämisessä. Myös lapsen oman äänen kuulemisella on keskeinen merkitys. Oleellista onkin pohtia yhdessä työyhteisössä, mistä kaikista toimintamalleista ja työvälineistä voitaisiin luopua, jotta uusi yksilöllisempi pedagogiikka mahdollistuisi

ja aikaa jäisi esimerkiksi lapsikohtaiselle havainnoinnille ja dokumentoinnille sekä oman toiminnan arvioinnille ja kehittämiselle. (Parrila & Alila, 2011, 155-159.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten ja millaisena päiväkodin ja esiopetuksen lapsiryhmässä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat mieltävät lapsen ja varhaiskasvatushenkilöstön välisen laadukkaan ja ei-laadukkaan vuorovaikutuksen sekä miten varhaiskasvatuksen opettajat työssään tätä vuorovaikutusta arvioivat. Tarkoitukseni on löytää tekijöitä, jotka edistävät ja toisaalta estävät laadukasta vuorovaikutusta lapsen ja henkilöstön välillä sekä saada käsityksiä siitä miten tätä vuorovaikutuksen laatua voidaan arjessa arvioida ja miten arviointia voidaan edelleen opettajien näkemysten mukaan kehittää. Tutkimuskohteeksi olen valinnut varhaiskasvatuksen opettajat siitä syystä, että varhaiskasvatuksen opettajat ovat vastuussa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja sen arvioinnista. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajilla on ryhmässä kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittamisestä. Myös varhaiskasvatuslaki korostaa pedagogiikan merkitystä ja samalla varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista vastuuta. (Opetushallitus 2018, 10, 18.) Tutkimuksessa tärkeänä kysymyksenä nousee esiin kysymys siitä arvioidaanko lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen laatua varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmissä henkilöstön toimesta.

Tutkimuskysymykseni ovat

1. Mitä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat laadukkaasta vuorovaikutuksesta
 - 1.1 Mitkä tekijät edistävät laadukasta vuorovaikutusta lapsen ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä?
 - 1.2 Mitkä tekijät estävät laadukasta vuorovaikutusta lapsen ja henkilöstön välillä?
2. Millaisia arviointikeinoja opettajat tuovat esiin lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen arviointiin liittyen?

4.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimus on laadullinen fenomenografinen tutkimus ja se on toteutettu haastattelumenetelmällä. Fenomenografinen tutkimusote soveltuu hyvin tähän tutkimukseen sillä fenomenografisen tutkimusotteen tarkoituksena on tuoda esiin ihmisten kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Lisäksi fenomenografialla tarkoitetaan ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. (Metsämuuronen 2006, 108,152.) Fenomenologia on yksi laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioista ja haastattelu yksi kvalitatiivisen eli laadullisen aineiston tiedonkeruumenetelmistä. (Metsämuuronen 2006, 80.)

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kerätä sellaista aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdolliseksi. (Alasuutari 2011, 84.) Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus ovat lähestymistapoja, joita on vaikea tarkkarajaisesti erottaa toisistaan. Enemmän ne voidaan nähdä tutkimuksen toisiaan täydentäviksi lähestymistavoiksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 136-137.) Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tähän sisältyy myös ajatus siitä, että todellisuus on moninainen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kohteen mahdollisimman kokonaisvaltaiseen tutkimiseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Kvalitatiivisessa metodologiassa käytetyimmät tutkimusmenetelmät ovat havainnointi, tekstianalyysi, haastattelu ja litterointi. (Metsämuuronen 2006, 88.) Ihmisiä tutkittaessa yksi hyvä keino onkin antaa tutkittavien itse kertoa itseään koskevia asioita. Haastattelu onkin yksi käytetyimmistä tiedonkeruumuodoista, sillä se on hyvin joustava menetelmä ja sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa ollaan tutkittavan kanssa suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, mikä tuo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2008, 34-35.)

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoituja yksilöhaastatteluja. Ennen haastattelujen toteuttamista anoin tutkimukseen tutkimuslupaa kaupungin varhaiskasvatusjohtajalta. Saatuani häneltä suostumuksen tutkimuksen toteuttamiselle otin sähköpostitse yhteyttä kyseisen kaupungin päiväkotien johtajiin ja kerroin tutkimukseni tarkoituksesta ja aiheesta sekä pyysin johtajia

välittämään tiedon eteenpäin yksikköjen varhaiskasvatuksen opettajille ja kysymään halukkaita osallistuvia opettajia tutkimushaastatteluun. Sähköpostissa kerroin lisäksi tutkimuseettisistä asioista kuten aineiston käsittelystä, anonymiteetistä ja tutkimusaineiston säilyttämisestä. Sain johtajilta yhteystiedot halukkaista haastatteluun osallistujista ja sovin osallistujien kanssa erikseen haastatteluajan ja -paikan. Haastattelut toteutettiin kasvotusten varhaiskasvatusyksiköissä helmi-maaliskuussa 2020. Haastattelin yhteensä kahdeksaa (8) satakuntalaisessa kaupungissa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa. Kaikki haastattelut toteutettiin haastateltavien valitsemassa rauhallisessa ja häiriöttömässä tilassa ja ne nauhoitettiin osallistujien suostumuksella. Haastattelujen keskipituus oli 48 minuuttia. Haastateltavien opettajien työkokemus vaihteli yhdestä vuodesta 38 vuoteen ja haastateltavat työskentelivät eri-ikäisten ryhmissä alle kolmevuotiaiden ryhmistä esiopetusikäisiin. Haastattelukysymykset olivat pääasiassa puolistrukturoituja tai avoimia kysymyksiä ja pieni osa kysymyksistä oli täsmällisiä strukturoituja kysymyksiä kuten kysymykset työkokemuksesta ja ammattinimikkeestä. Haastattelut litteroitiin ja vastaukset analysoitiin luokittelemalla.

Haastattelussa ihminen on tutkimustilanteessa subjekti ja hänelle annetaan mahdollisuus tuoda itseään koskevia asioita esille mahdollisimman vapaasti. Tällöin ihminen on itse tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Haastatteluissa on myös mahdollisuus selventää ja syventää vastauksia sekä pyytää esitettyjen mielipiteiden perusteluita haastateltavilta. Toisaalta haastattelu tutkimusmenetelmänä on työläs ja aikaa vievä, sillä haastateltavien etsiminen, haastattelusta sopiminen ja itse haastattelun toteutus vievät melko paljon aikaa. Lisäksi haastatteluaineiston litterointi on varsin hidasta puuhaa. Myös haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi on haastavaa, sillä valmiita malleja ei ole tarjolla. (Hirsjärvi ym. 2008, 35.)

Puolistrukturoitua haastattelua voidaan nimittää myös teemahaastatteluksi ja se sopii käytettäväksi tilanteissa, joissa kohteena ovat arat tai intiimit aiheet tai kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja. Vaikka teemahaastattelu kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin, ei siinä ole tarkasti määritelty kysymysten muotoa tai esittämisjärjestystä, kuten strukturoidussa haastattelussa. Ei-strukturoitua eli avointa haastattelua voidaan nimittää myös vapaaksi, syväksi tai informaaliksi haastatteluksi. Avoin haastattelu voikin olla olemukseltaan lähellä keskustelua. Avoin haastattelu on omiaan silloin, kun eri henkilöiden kokemukset

vaihtelevat paljon, kun käsitellään heikosti tiedostettuja seikkoja tai kun tutkittavia on vähän. (Metsämuuronen 2006, 115.)

Omassa tutkimuksessani halusin selvittää juuri haastattelun avulla haastateltavien ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia ja tunteita. Haastattelujen avulla halusin myös selvittää haastateltavien mielipiteitä tutkittavasta aiheesta. Oman tutkimukseni toteutuksessa tapasin haastateltavat kasvotusten, jolloin haastatteluista syntyi sosiaalisia vuorovaikutustilanteita. Haastattelijana sain myös kokemuksen haastateltavan elämysmaailmasta ja hänen ajatuksistaan tutkittavaan aiheeseen liittyen. Hirsjärven ym. (2008) mukaan haastattelu voidaan yksinkertaisimmillaan määritellä keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Vaikka haastattelu muistuttaa keskustelua monessa suhteessa, se kuitenkin eroaa siitä yhdessä olennaisessa suhteessa, sillä haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on ennalta suunniteltua ja päämäärähakuista toimintaa. Haastattelu myös tapahtuu lähinnä haastattelijan ehdoilla tai ainakin hänen johdolla. Haastattelussa tutkimuksen osana on olennaista, että haastattelu on suunniteltu ennalta, haastattelijalla on tutustunut tutkimuksen kohteeseen ja että tavoitteena on saada luotettavaa tietoa tutkimusongelman kannalta tärkeiltä alueilta. Lisäksi luonteenomaista on, että haastattelu on haastattelijan alulle panema ja ohjaama sekä että haastattelijalla joutuu motivoimaan haastateltavaa ja ylläpitämään hänen motivaatiotaan. Lisäksi haastateltavan on voitava luottaa siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi ym. 2008, 41-43.)

Haastatteluja tehdessäni pyrin etenemään haastattelutilanteessa haastateltavan ehdoilla, mutta varmistamaan silti, että haastateltava pysyi aiheen kannalta olennaisissa asioissa. Tällöin korostui keskustelun sijaan informaation kerääminen ja päämäärähakuinen toiminta. Suurin osa haastattelutilanteista eteni omalla painollaan pysyen aiheessa, mutta joidenkin haastattelujen kohdalla jouduin tekemään enemmän välikysymyksiä haastattelutilanteen alkupuolella, jotta haastateltava pystyi rentoutumaan ja pääsi paremmin vauhtiin tutkimusaiheeseen liittyvien asioiden kertomisen suhteen. Haastattelutilanteissa osa haastateltavista myös varmisteli välillä, ovatko vastaukset oikeanlaisia tai niitä mitä olen tutkijana lähtenyt hakemaan. Näissä tilanteissa vakuutin aina haastateltaville, ettei tutkimuksenteossa ole mitään oikeita vastauksia, vaan tarkoitus on saada esiin juuri opettajien omia kokemuksia ja käsityksiä tutkittavan aiheen suhteen.

4.3 Tutkimuksen aineiston analyysi

Ennen varsinaista analysointia, aineisto on saatettava sellaiseen muotoon, jossa analysoiminen mahdollistuu. Tästä syystä aineisto litteroidaan eli kirjoitetaan puhtaaksi nauhoitetun puheen mukaisesti. Yleensä kvalitatiivisessa aineistossa kuitenkin aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuvat ainakin osittain yhtä aikaa, eikä niiden välillä ole välttämättä selvää eroa. Litteroinnin jälkeen aineisto on järjestettävä sellaiseen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset oli mahdollista irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista sekä siirtää yleiselle, käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. (Metsämuuronen 2006, 122.) Tyypillistä litteroidun aineiston kanssa on myös pysähtyä ihmettelemään aineiston äärelle miettien mitä aineistolle tulisi tehdä ja miten se voitaisiin jalostaa tutkimukseksi. Usein myös erilaiset analyysitavat kietoutuvat toisiinsa eivätkä ole mitenkään selkeärajaisia. Harvoin myöskään pystytään soveltamaan vain yhtä analyysitapaa. Laadullisen aineiston yksi rikkaus onkin juuri erilaisten analyysitapojen runsaudessa. Mikäli yksi tapa ei tunnu johtavan mihinkään tai se tuntuu toimimattomalta, voi soveltaa toista tapaa. (Eskola ym. 1998.) Litteroin kaikki kahdeksan haastattelua sanatarkasti nauhoitetun puheen mukaisesti ja numeroin haastatteluaineiston numeroin 1-8 satunnaisessa järjestyksessä. Tutkimustuloksissa haastatteluaineistosta otettujen sitaattien perään on merkitty aineistojen numeroiden mukaisesti H eli haastateltava ja aineiston numero, esimerkiksi H5 (haastattelu viisi). Litteroidut aineistot luin läpi useaan kertaan, jotta aloin saada vähitellen aineistosta esiin olennaisia teemoja ja yhtenäisiä aihealueita.

Teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa, kun aineistosta voi poimia tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. Teemoittelun avulla tekstiaineistosta saadaan myös esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Teemoittelulla on yhteys lisäksi teorian tietoon. Kuitenkin laadullista aineistoa jäsenettäessä miten tahansa, riittää kirjoittamista loputtomiin, joten tutkimusta tehdessä on tehtävä kompromisseja siitä, miten paljon aineistoa sisällyttää lopulliseen raportointiin. Lisäksi sitaattien käyttöä tekstin lomassa oli pohdittava, vaikka teemoittain järjestetyt sitaatit ovatkin usein mielenkiintoisia. Ne eivät kuitenkaan osoita kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä. Runsa sitaattien käyttö kuvaa aineistoa laajasti, mutta on varottava, ettei raportista tule turhan laaja ja liian raskas

lukea. Mitään ehdottomia sääntöjä sitaattien määrästä ei kuitenkaan voida antaa. (Eskola ym. 1998, 179-181.) Tutkimustulosten teemoittelu ja jäsentely ovat vieneet oman aikansa ja teemat ovat tarkentuneet vähitellen aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen lukiessa. Lopulta aineistosta nousivat esiin selkeät teemat, joihin liittyen jäsentelin tutkimustulokset tulososiossa. Tuloksia raportoidessani olen tutkimuksessani käyttänyt sanatarkkoja litteroiduista haastatteluista poimittuja sitaatteja sen verran, kun olen katsonut aiheen kannalta oleelliseksi. Sitaattien kautta haluan tuoda tarkentavia ja tutkimustuloksia selventäviä näkökulmia esiin tulosten tueksi. Sitaattien avulla toivon myös tutkimuksen lukijan pääsevän sisään varhaiskasvatuksen todelliseen arkeen.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa tutkijan on herkistytävä ja tutustuttava aineistoon tunteakseen se perinpohjaisesti (Metsämuuronen 2006, 124). Ennen varsinaista luokittelua luin litteroidun aineiston useaan kertaan sisäistääkseen sen kunnolla. Sisäistämisen jälkeen alkoi aineiston karkea luokittelu. Tässä vaiheessa alleviivasin aineistosta lauseet, jotka kuvasivat aineiston keskeisiä ajatuksia. Tällä tavoin myös samalla rajasin epäolennaisen tiedon analysoitavan aineiston ulkopuolelle. Eskola & Suorannan (1998) mukaan luokittelua helpottaa mahdollisimman selkeiden luokittelukriteereiden laatiminen. Kuitenkin luokittelu on usein kaikkea muuta kuin helppoa ja välillä onkin vaikeaa vetää rajaa siihen, milloin vastaus täytyy ottaa mukaan ja milloin ei. (Eskola ym. 1998, 167-168.) Luokittelin tutkimusaineistosta haastateltavien vastauksia lopulta kolmeen eri teemaan. Etsin aineistosta haastateltavien mainintoja aiheista laadukas lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus sekä maininnat siitä mikä ei haastateltavien mukaan kuulu laadukkaaseen lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Kolmannen teemaluokan muodostivat vastaukset siitä, miten lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta opettajien mukaan arvioidaan. Näiden kategorioiden sisällä luokittelin vielä samanlaiset vastaukset omiin yläluokkiinsa, joista muodostin vielä alaluokat. Tämän jälkeen laskin kuinka moneen kertaan tietyt vastaukset toistuivat aineistossa.

Taulukossa 1 on aineistosta muodostamani kolme yläluokkaa ja yhteensä kymmenen alaluokkaa laadukasta lapsen ja varhaiskasvatushenkilöstön välistä vuorovaikutusta edistävästä tekijöistä. Taulukossa on ilmoitettu edistävien tekijöiden lukumäärä kyseisen tekijän suhteen sekä prosentuaalinen määrä opettajien ilmausten kokonaismäärästä.

TAULUKKO 1. Opettajien ilmaukset laadukasta vuorovaikutusta edistävästä tekijöistä

Edistävä tekijä yläluokka	Edistävä tekijä alaluokka	f(n)	f(%)	Alkuperäinen ilmaus aineistosta
Pedagogiset tekijät		44	26,8%	
	Lapsen kiinnostuksenkohteiden huomiointi	8	4,9%	<i>"Aika pitkälti kaikki tommoset mis he on ollu ite niinku suunnittelus mukana ni siihen on erilainen intensiteetti, ni siin kohtaa heil kaikil on semmonen yhteinen draivi siihen." (H4)</i>
	Osallisuus	4	2,4%	<i>Tämä on tärkeä asia mitä nykyään meki täs täs meidän ryhmäs paljo toteutetaan ja pitääki toteuttaa siis uuden vasun mukaisesti tätä lapsilähtöisyyttä, et otetaan heidän ideoit ja ajatuksii paljo." (H5)</i>
	Pienryhmätoiminta	15	9,1%	<i>"Me toteutetaan ainakin tosi paljon pienryhmätoimintaa juurikin sen takia, et saadaan olla niinku läsnä." (H4)</i>
	Jaettu tarkkaavuus	17	10,4%	<i>"Sit ku mä tiedän, et mä oon ite vähän heittäytynyt siihen tilanteeseen, et hei nyt mä katsonki tätä lasta silmiin ja ihmettelen yhdessä hänen kanssa sitä jotain ilmiötä tai asiaa." (H6)</i>
Lapsen huomiointiin liittyvät tekijät		47	28,7%	
	Pysähtyminen lapsen äärelle	14	8,5%	<i>"Mun mielest se on just sitä et siin aikuinen todellaki niinku pysähtyy sen lapsen äärelle." (H2)</i>
	Jokaisen lapsen kuulluksi ja nähdyksi tulon varmistaminen	17	10,4%	<i>"Oikeest niinku kuuntelee ja huomaa nekin, jotka ei ole siin taukoamatta pajattamas niit asioit, ku ne, jotka jää, on niit hiljasempii ja vetäytyneempii." (H8)</i>
	Lapsen aito kohtaaminen	16	9,8%	<i>"Mä ajattelisin et siin ihan oikeesti kohdataan. Et vähä saanu ajatuksest kiinni et mitä se lapsi ajattelee, et mitä se haluaa tuoda esiin. (H7)</i>
Psyykkiset tekijät		73	44,5%	
	Rauha ja turvallisuus	33	20,1%	<i>"Rauhas sitte silitellään siit heit vähä hereille ja puetaan ja siit mennään leikkimään ja sit voidaan tehdä jotain semmosta mitä kukakin haluaa." (H3)</i>
	Positiivisuus ja myönteisyys	23	14%	<i>"Se positiivisen palautteen antaminen aina joka mahdollises paikassa." (H1)</i>
	Lapsen tunteminen ja havainnointi	17	10,4%	<i>"He saa olla just semmosii ja me annetaan heidän, otetaan huomioon heidän tunnetilat ja hän on tänään</i>

väsiny ettei me edes yritetä heitä niinku muokata samanlaisiks ku jokanen saa olla semmonen ku on.” (H3)

Yhteensä (n) **164** **100%**

Taulukossa 2 on vastaavat kolme yläluokkaa ja yhteensä yhdeksän alaluokkaa laadukasta henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta estävistä ja rajoittavista tekijöistä.

TAULUKKO 2. Opettajien ilmaukset laadukasta vuorovaikutusta estävistä tekijöistä.

Estävä tekijä yläluokka	Estävä tekijä alaluokka	f(n)	f(%)	Alkuperäinen ilmaus aineistosta
Pedagogiset tekijät		26	17,1%	
	Aikuisen pysyminen omassa näkökulmassaan / suunnitelmassaan	4	2,6	<i>”Opettajalla saattaa olla niin tiukka tarkkaan mietitty joku juttu miten mä haluan, et tämä nyt menee ja pitää siitä niinku kiinni. Niin siihenhän se sit jo kuolee aika moni asia.”(H1)</i>
	Iso lapsiryhmä	22	14,5	<i>”Jos on liikaa lapsia ja liian vähän aikuisia niin helposti silloin se vuorovaikutus jää aika pintapuoliseksi et se päivä on selviytymistaistelu.”(H2)</i>
Lapsen huomiointiin liittyvät tekijät		52	34,2%	
	Lapsen ohittaminen tai kuuntelematta jättäminen	12	7,9%	<i>”Ei se viitti, ku se turhautuu siin. Se tietää, et ei mun kannata mitään sanoa, et ei toi kuitenkaan ota sitä kuuleviin korviinsa tai ohittaa sen.” (H2)</i>
	Kohtaamisen ja läsnäolon puute	19	12,5	<i>”Et se fokus on jossain muualla ja mä koitan vaan näennäisesti, et hieno kakku sulla.”(H6)</i>
	Lapsen haastava käytös ja tuen tarve	12	7,9%	<i>”Eihän sitä voi mennä jokaseen tunnetilaan tavallaan sillai mukaan et sit vaan et mm, juu, näin...sit se on vähän sitä liukuhihnatoimintaa ehkä ja odottaa, et se tilanne menee ohi ja pääsee vähä vetämään henke.”(H7)</i>
	Lapsiryhmän ulkopuoliset työtehtävät	9	5,9%	<i>”Täs nyt tietyst on välil niit pakollisii tietokonetöit mitä on niinku pakko tehdä, et ei, ei nyt aina pysty olemaankaan siin ihan sillai läsnä.” (H8)</i>
Psyykkiset tekijät		74	48,7%	
	Kiire ja kiireinen ilmapiiri	32	21,1%	<i>”Et kiire siihen niinku mun mielestä eniten syö sitä</i>

			<i>laadukasta varhaiskasvatusta.”(H4)</i>
Negatiivissävytteinen puhe ja äänensävy	26	17,1%	<i>”Se on just sellasta käskyttämistä, et vaan niinku tee tätä, älä tee tota. Se ei oo laadukasta.” (H2)</i>
Aikuisen väsymys, jaksamisen puute ja stressi	16	10,5%	<i>”Sit on tietenki se, ettei vaan kerta kaikkiaan niinku ehkä aina sit jaksaa tai kykene siihen ehkä niin hyvin, miten sit vois.”(H5)</i>
Yhteensä	152	100%	

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tuon esiin tutkimusaineistossa esiin nousseita vastauksia tutkimuskysymyksiini. Ensimmäisenä käsittelen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia liittyen varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiin siitä, mitkä tekijät mahdollistavat ja toisaalta estävät laadukasta vuorovaikutusta lapsen ja kasvatushenkilöstön välillä. Sen jälkeen käsittelen aineistosta esiin nousseet tulokset liittyen henkilöstön ja lapsen välisen vuorovaikutuksen arviointiin.

5.1 Opettajien kuvailema laadukas vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa

Kun varhaiskasvatuksen opettajat määrittelivät laadukasta vuorovaikutusta ja tilanteita, joihin vuorovaikutus lasten kanssa varhaiskasvatuksessa liittyy, lähes jokaisessa vastauksessa korostui lasten kanssa käytävän vuorovaikutuksen sisältyvän ihan jokaiseen hetkeen päivän aikana sekä kokonaiseen lapsen varhaiskasvatuspäivään. Vuorovaikutus nähtiin merkityksellisenä niin koko ryhmää ohjatessa kuin kahdenkeskisissä tilanteissa lasten kanssa ja tärkeäksi nähtiin ohjattujen tilanteiden ohella arjen toimintoihin liittyvä vuorovaikutuksen laatu.

Ollaan koko ajan niinku siin tilantees läsnä et hyvin vähän lapset vetäytyvät mihinkään omiin leikkeihin et siin ollaan niinku tavallaan koko ajan semmoses vuorovaikutuksessa.(H3)

Me ollaan tääl lapsia varten ja heiän apuna ja ohjaajina täällä ni ihan kaikkeen mitä päivän arjessa...arjen toiminnois, tilanteis tapahtuu.--- Lämmin ja sensitiivinen vuorovaikutus on kaiken sen pohja mitä me tääl tehdään. (H4)

Se on tietysti kaikkee sitä mitä sä koko aika yhden lapsen kans kahdestaan tai koko ryhmän kans yhdessä. Se kontakti ku sä heiän kans olet. Et se voi olla kahdenkeskist tai sit ryhmäs olevaa, mut sitä vuorovaikutusta on tää koko päivä. Tai jos ei oo, niin sit on aika hälyyttävää. (H1)

Jos varhaiskasvatusta ajatteleeki et kokonaisuutena ni se ei missään nimes ole sitä et olis johonki tuokioon liittyvää vaan se liittyy kaikkiin mitä tosa tapahtuu. Se liittyy leikkeihin, pukemiset, riisumiset, ruokailutilanteet...erittäin otollisii niinku semmosel niinku tolle vuorovaikutukselle. Et

puhellaan ja keskustellaan ja tietenkin kaikkiin mitä tän päivän aikana tapahtuu ni se liittyy oleellisesti joka kohtaan. (H2)

Tutkimustuloksissa esiin nousseet laadukkaan vuorovaikutuksen edistävät ja estävät tekijät olen koonnut taulukoihin 1 ja 2. Taulukoista selviää myös opettajien mainintojen lukumäärä laadukasta vuorovaikutusta edistäviin ja estäviin tekijöihin ja niitä yhdistäviin yläluokkiin liittyen. Lisäksi taulukkoon on laskettu näiden mainintojen prosentuaalinen osuus kaikkien aiheeseen liittyvien mainintojen kokonaismäärästä. Lisäksi kuviossa 1 on tutkimustuloksista luomani vastaavat yläluokat laadukasta vuorovaikutusta edistävästä tekijöistä ja näistä tekijöistä johdetut alaluokat ja niihin liittyvät tarkennukset. Nimesin tulosten perusteella laadukasta vuorovaikutusta edistävät tekijät teemoihin psyykkiset tekijät, lapsen huomiointiin liittyvät tekijät sekä pedagogiset tekijät. Laadukasta vuorovaikutusta estävissä tekijöissä nimesin tuloksia vastaavat yläluokat samankaltaisiksi, mutta alaluokat omanlaisikseen. Esimerkkinä laadukasta vuorovaikutusta edistävien tekijöiden psyykkisten tekijöiden yläluokassa, alaluokkina ovat rauha ja turvallisuus, positiivisuus ja myönteisyys sekä lapsen tunteminen ja havainnointi. Laadukasta vuorovaikutusta estävien tekijöiden kohdalla vastaavasti yläluokan psyykkiset tekijät -kohdalla alaluokkina ovat kiire ja kiireinen ilmapiiri, negatiivissävytteinen puhe ja äänensävy sekä aikuisen väsymys, jaksamisen puute ja stressi. Vaikka kolmesta luomastani yläluokasta lapsen huomiointi voitaisiinkin toisaalta luokitella myös pedagogiseksi laadukasta vuorovaikutusta tukevaksi tekijäksi, halusin pitää sen omana yläluokkana, sillä viittauksia lapsen huomiointiin liittyen oli aineistossa runsaasti. Pitämällä lapsen huomiointiin liittyvät tekijät omana yläluokkana, nousee tutkimustuloksissa tarkemmin näkyviin myös aiheeseen liittyvät alaluokat ja niihin liittyvien viittausten määrä.

5.1.1 Psyykkiset laadukasta vuorovaikutusta tukevat tekijät

Kaikkein eniten viittauksia aineistossa laadukasta vuorovaikutusta tukevien tekijöiden kohdalla oli liittyen psyykkisiin tekijöihin. Eniten viittauksia oli näihin tekijöihin liittyen rauhan ja turvallisuuden kohdalla, toiseksi eniten positiivisuuden ja myönteisyyden kohdalla ja kolmanneksi eniten lapsen tuntemiseen ja havainnointiin liittyen. Kaikista opettajien mainitsemista laadukasta vuorovaikutusta edistävästä

tekijöistä, psyykkisiin tekijöihin viitattiin näistä lähes puolessa, kaiken kaikkiaan 44,5%. viittauksen kohdalla. (Ks. Taulukko 1.)

Vuorovaikutuksen laadukkuuden mahdollistumiselle koettiin lähes kaikissa vastauksissa tärkeäksi rauhan ja turvallisuuden merkitys. Vastauksissa mainittiin tähän liittyen matala äänitaso, mukava ilmapiiri, rajat ja rutiinit. Lisäksi vastauksissa nousi esiin luottavaisen olon saaminen lapselle sekä sen osoittaminen, että aikuinen on jatkuvasti taustatukena ja turvana ja aina tarvittaessa lapsen saatavilla esimerkiksi konfliktien ratkomista tai auttamista varten.

Vähä semmonen taustatuki siin vapaas olemises. (H8)

On tärkeä osoittaa sille lapselle, et sä oot lähellä ja turvana, jos jotain sattuu tai, jos hän kaipaa apuu jossain, ni sä olet siin vieressä ja heti saatavilla. (H4)

Tietenkin se, et se lapsi kokee semmosta turvallisuutta. Et on semmonen turvallinen olo.(H5)

Seitsemän kahdeksasta opettajasta otti myös esiin positiivisuuden liittyen laadukkaaseen vuorovaikutukseen lapsen ja aikuisen välillä. Haastateltavat pitivät tärkeänä yleisesti myönteisyyttä vuorovaikutuksessa kuin myös positiivisen palautteen antamista lapselle sekä kehumista, kannustamista ja osoittamista lapsen arvostamisesta.

Se positiivisen palautteen antaminen aina joka mahdollises paikassa. Niin se on myöskin sitä. On se sit kahden kesken tai ryhmässä. --- Ja sit jos meil on joku tehtävapäivä niin joku tulee sit näyttää sen tavallaan tarkistuttaan sen paperinsa mulle ja mä saan sitte kahdenkesken sit kertoo mitä siin on hienosti tehty.(H1)

Niinku ehkä semmonen se meidän toiminta-ajatukseen liittyvä asia et just positiivisuuden kautta lapsia ohjataan.(H2)

Tietenkin se tulee ihan niinku tottakai se on tärkeä et se (vuorovaikutus) olis semmonen et lapsi ja aikuinen molemmat kokee sen sillai semmoseks positiiviseks. (H5)

Lapsen tuntemista, havainnointia ja lapsen ilmaisun lukemista sekä tunteiden kannattelua pidettiin myös useassa vastauksessa tärkeänä laadukkaan vuorovaikutuksen tekijänä. Sensitiivisyys lapsen ilmaisuille, tunteille ja tarpeille otettiin esiin tekijöinä,

jotka mahdollistavat laadukkaana vuorovaikutuksen syntymisen lapsen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä.

Sitä puhetta pitää oppia kuuntelemaan ja sitä lasta niinku lukemaan, et mitä se haluaa vaikkei se sitä suoraan niinku ehkä pysty viel sanomaan. Niin täytyy tarkkail niitten...havainnoida paljo. (H2)

5.1.2 Lapsen yksilöllinen huomiointi laadukasta vuorovaikutusta tukevana tekijänä

Lapsen huomiointiin liittyviä viittauksia oli aineistossa runsaasti. (Ks. taulukko 1) Koska lapsen huomiointia pidettiin selkeästi merkittävänä laadukasta vuorovaikutusta tukevana tekijänä, muodostin siitä oman yläluokkansa. Lapsen huomiointiin liittyviin tekijöihin viitattiin tutkimusaineistossa yhteensä 47 kertaa, mikä oli 28, 7% kaikista luokitelluista viittauksista liittyen lapsen ja henkilöstön väliseen laadukkaaseen vuorovaikutukseen. Lapsen yksilöllisen huomioinnin tärkeänä laadukasta vuorovaikutusta edistävänä tekijänä otti haastattelussa esiin seitsemän kahdeksasta opettajasta. Opettajat pitivät tärkeänä, että jokainen lapsi tulee jollain tavalla yksilöllisesti kohdatuksi päivän aikana. Yksilöllisessä kohtaamisessa tärkeäksi koettiin silmiin katsominen, pysähtyminen lapsen äärelle sekä sen varmistaminen, että lapselle syntyä kokemus nähdäksi tulemisesta varhaiskasvatuksen aikuisen silmissä.

Mä ajattelin et siin ihan oikeesti kohdataan. Et vähä saanu ajatuksesta kiinni ja aikuinenkin saa siit vähän kiinni et mitä se lapsi ajattelee et mitä se haluaa tuoda esiin tai ainakin jos ei lapsi välttämättä viel puhukaan nii sen näkee lapsen ilmeest ja katseest sit et hän kohtaa...huomaa niinku tullessa nähdäksi ja kuulluksi et hänet on tavoitettu. (H7)

Kun sä oot vaan muutaman kans, ni lapsi tottakai vastaa siihen. Häinkin rauhoittuu ja haluaa kun aikuinen antaa niinku semmosen katkeamattoman huomion niille lapsille ni siin kohtaa hän haluaakin tulla kertonon paljon, ku ei tarvii koko ajan olla et ope, ope, ope, kato, kato, kato mua. (H4)

Yhtä yleisesti opettajat ottivat esiin laadukkaaseen vuorovaikutukseen kuuluvaksi asiaksi lasten aidon kuuntelemisen ja lasten kuulluksi tulemisen varmistamisen. Haastateltavat kokivat tärkeäksi, että lapsia pysähdytään kuuntelemaan niin ohjatuissa

kuin spontaaneissakin tilanteissa sekä sen, että kuunteleminen on aitoa ja jokaisen lapsen ääneen pääseminen varmistuu.

Kyl se täytyy olla niinku oikeesti niist asioist kuuntelemist mitä tulee. --- Et just se et jos ei niit oikeesti kuuntele ni sit ne menee ohi. (H1)

Jos on hyvä vuorovaikutus niin sillon se on sitä et kuunnellaan ja ollaan kiinnostuneit ja ollaan niinku läsnä siin tilantees.(H2)

Ehdottomasti sitä, et aikuinen oikeesti kuuntelee ja saa sen lapsen tuntemaan ittensä sellaseks, et hän tulee kuulluksi.(H6)

Sanaton vuorovaikutus, kehonkieli, eleet, ilmeet ja katseet laadukkaaseen vuorovaikutukseen vaikuttavana merkittävänä asiana mainittiin myös lähes kaikissa vastauksissa. Tämä otettiin esiin kuuden opettajan kohdalla. Haastateltavat ottivat sanattomaan vuorovaikutukseen liittyen esiin tarkemmin eleet ja ilmeet, hymyilemisen lapsen kanssa toimiessa, aikuisen kiinnostuneen ilmeen lasta kohdatessa sekä ystävällisyyden omassa olemuksessa. Lisäksi läsnäolon merkitys laadukkaan vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta nousi esiin viidessä vastauksessa. Tärkeänä asiana koettiin, että aikuinen tietoisesti jättää kaikki ylimääräiset työtehtävät pois lasten kanssa ollessaan.

Kaikki eleet ja ilmeet ja se meiän, millai me ollaan siinä niinku läsnä niitten lasten kans ni mun mielestä se on semmosta ihan sanatontakin vuorovaikutusta. (H3)

Ehkä sit sellanen viel eläytyminen ja ainakin ne meiän näiden pienten kans se, et se ei oo tosiaankaa semmost tosi passiivista et me vaan keskustellaan tässä vaan et on ne ilmeet ja eleet mukana siinä helpottamassa sen lapsen ymmärrystäkin. (H6)

Sanallinen vuorovaikutus otettiin esiin viidessä vastauksessa ja siitä nostettiin esiin erikseen kielellinen vuorovaikutus, puhe, kommentointi lasten kertomiseen sekä jatkokysymysten esittäminen lasten kertomia asioita kohtaan, yleisesti ympäristön asioiden ja esineiden sanoittaminen sekä selkeä ja johdonmukainen ohjeiden antaminen. Lisäksi sanalliseen kommunikointiin liittyen esiin nousi puheessa käytetyn äänensävyn merkitys laadukkaan vuorovaikutuksen kannalta.

Se on sitä kanssakäymistä niinkun mitä me... ihan kaikki, ei pelkästään puhe.(H3)

Mä koen sen et miten me kommunikoidaan sanallisesti ja elein lasten kanssa. --- Onko se sit kehollinen tai sanallinen tai ilmeistä, eleistä, et kuinka sensitiivisesti me ollaan lapsii varten täällä.(H4)

Se ei oo sitä et sä meet tost huiskaset ja sanot jotain ohimennessä ja juu, mm. Et vaan sen, se on sillon laadukast ku se, sitä lasta kuunnellaan et mistä hän on kiinnostunu ja mitä hän haluaa kertoa ja kommentoidaan sitä sit viel. --- Et jotain jatkokysymyksii siihen asiaan liittyen.(H2)

5.1.3 Pedagogisen toiminnan ja mahdollistama laadukas vuorovaikutus

Yhteisesti jaettu myönteinen hetki koettiin kuudessa vastauksessa laadukkaana vuorovaikutuksen onnistumisen mahdollistajaksi. Tällaisista hetkistä nousi esiin yhteisen ilon jakaminen lasten kanssa, yhteinen innostuminen ja onnistuminen, yhdessä ihmettely ja tutkiminen, yhteinen lasten kanssa käyty keskustelu, yhteinen leikkihetki tai lukuhetki sekä kirjasta käyty keskustelu. Lisäksi esiin nousi taiteen ja taiteilun kautta syntynyt jaettu kokemus ja keskustelu laadukkaana vuorovaikutuksen mahdollistajana.

Just oli muutama viikko sit hyvin pitkät keskustelut, se oli kyl niinku ryhmässä, mut oli näistä pahoist unista, mitä kaikkee. Yks oli just nähny niinku pahaä unta ja no sit hän halus sen kertoa siinä meidän tilantees ja sit se lähtiki niinku muutki halus ja sit loppujen lopuks me piirrettiin sit se kaikista kamalin hahmo mikä sin uniin voi tulla ja sit toisel puolel on sitte se sama hahmo uudestaan et ku siit oli tullu sit ihana ja kiva leikkikaveri. (H1)

Jos aikuinen esimerkiksi heittäytyy johonkin leikkiin lasten kans ni se on usein, mä ittekki koen et siit voi saada ittekki paljon. Et sit huomaan kun lapset tulee siihen mukaan niin siin on jotenki semmonen yhteinen semmonen innostuminen ja iloitseminen.(H5)

Pienryhmätoiminnan tai pienemmän lapsiryhmän merkitys laadukkaalle vuorovaikutukselle nousi esiin viiden opettajan haastattelussa. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat pienemmässä ryhmässä toimimisen mahdollistavan paremmin laadukasta vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä. Tällöin lapsen kohtaamiselle, kuuntelemiselle ja yksilölliselle huomioinnille koettiin löytyvän enemmän mahdollisuuksia ja rauhaa. Pienessä ryhmässä myös koettiin lapsen tutustumiselle ja läheiselle suhteen luomiselle löytyvän paremmin mahdollisuuksia.

Aamut on niitä ku on vähemmän lapsii paikall ni ja on semmost rauhallist ni aamut on niitten kans jotka on, mut toki se on sit ain ne samat lapset, et sit ne jotka on vaan sen eskaripäivän yhdeksäst yhteen, ni kyl se heiän kans, he on se suurin haaste. Ja sit tietyst iltapäivän viimeset ni heiän kans on sit taas ihan eri taval semmonen rauha siin läsnä.(H8)

Sitte kun on niitä vähemmän lapsia siin samas hetkessä että ne on niinku et siin on niinku joku viitisen lasta siin niinku herätetään ja sitte meit on siihen muutama aikuinen ja saa siit rauhas sitte silitellään siit heit vähä hereille ja puetaan ja siit mennään leikkimään. Sit voidaan tehdä jotain semmost mitä kukakin haluaa. (H3)

Just ehkä ne mis on vähä vähemmän lapsia, ei ei oo se. Mielellään silloin ku on koko henkilökunta paikalla niin helpomminhan sitä silloin ettei sitä oo kauheen iso ryhmä tavallas ittellä kokoaikaa katottavana. Silloinhan se on lähinnä sitä et kattoo et kaikilla on kaikki ihan ok ja yrittää ennakoida ettei missään tuu tulipaloi, henkisii lähinnä. Mut et sitte ku ollaan koko porukka töissä ni pystytään vähä jakamaan lapsii pienryhmiin tai siirrytään portaittain johonki.(H7)

Näiden lisäksi laadukkaaseen varhaiskasvatuksen aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavina tekijöinä esiin nousi viiden opettajan kohdalla lasten osallisuus, lasten mahdollisuus vaikuttaa tekemiseen sekä lapsen kiinnostuksenkohteiden huomiointi. Näistä esimerkkinä olivat esimerkiksi pienryhmiin jakautuminen tai sellaisten hetkien hyödyntäminen, kun lapsia on vähemmän paikalla yhtäaikaaisesti. Esimerkkinä yksi opettajista mainitsi lastenkokouksen, jossa lapset saavat pienissä ryhmissä etukäteen toivoa ja suunnitella tulevaa yhteistä tekemistä sekä äänestää oman näkemyksensä puolesta.

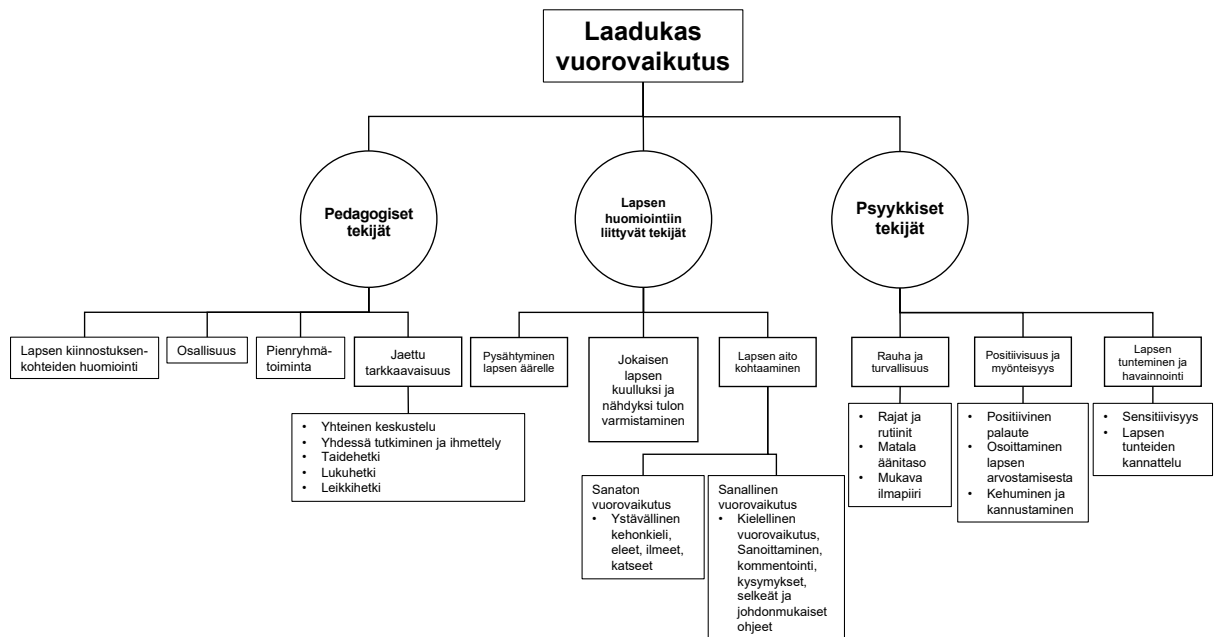
Sit lapsella on mahdollisuus vaikuttaa tosi pitkälle et voidaan tehdä jottain vähä erilaistakin mitä sit ei ihan koko porukal pysty ottaan. (H3)

Tietenkin tämä on tärkeä asia mitä nykyään tai meki täs meidän ryhmäs paljo toteutetaan et... ja pitääki toteuttaa siis uuden vasun mukaisesti tätä lapsilähtöisyyttä et otetaan heiän ideoit ja ajatuksii paljo. (H5)

Konkreettisesti lapsen tasolle meneminen otettiin esiin kolmessa vastauksessa laadukkaasti vuorovaikutuksen tekijänä. Esimerkkeinä mainittiin istuminen alas lattialle, kyykkyyntä laskeutuminen lapsen tasolle sekä istuminen pöydän ääreen lasten kanssa esimerkiksi ruokailutilanteessa. Lisäksi kahdessa vastauksessa otettiin esiin kosketuksen, kuten silittelyn, sylissä pitämisen tai olkapäälle koskettamisen merkitys. Kolmessa vastauksessa otettiin esiin havainnollistaminen vuorovaikutuksen tukena,

kuten kuvien käyttö, konkreettinen merkkien näyttäminen kuten peukuttaminen sekä pehmomaskotin tai musiikin käyttäminen rauhoittumisen merkinä.

Monta kertaa niinku ei tarvita vuorovaikutukses niinku edes sanoja ollenkaan vaan on tämmöset merkit tai sä kosketat olkapäätä tai sä peukatut kun sä näät et joku nyt menee hienosti ni hyvä. Ja se voi niinku toimii paljon paremminkin monta kertaa. (H1)



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä laadukkaasta vuorovaikutuksesta henkilöstön ja lasten välillä.

5.2 Opettajien kuvailemat esteet laadukkaalle vuorovaikutukselle

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvailivat myös sellaista henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta, joka ei heidän mielestään ole hyvää ja laadukasta varhaiskasvatuksessa. Tässä kappaleessa tuon esiin niitä tekijöitä, joita opettajat toivat haastatteluissa esiin liittyen tekijöihin, jotka heidän näkemyksensä mukaan estävät laadukkaan vuorovaikutuksen syntymistä ja ylläpitämistä lasten kanssa varhaiskasvatuksessa. Kappaleen alaotsikot olen jaotellut samankaltaisesti laadukasta

vuorovaikutusta edistävien tekijöiden alaotsikoiden kanssa, jotta tutkimustulosten seuraaminen on lukijalle selkeää ja johdonmukaista.

5.2.1 Psyykkiset laadukasta vuorovaikutusta estävät tekijät

Psyykkisiin laadukasta vuorovaikutusta estäviin tekijöihin viitattiin aineistossa kaikkein eniten. Eniten aineistossa tähän liittyen viitattiin kiireeseen ja kiireiseen ilmapiiriin, toiseksi eniten viittauksia oli liittyen aikuisen negatiivissävytteiseen puheen ja äänensävyn merkitykseen ja kolmanneksi eniten viitattiin aikuisen väsymykseen, jaksamisen puutteeseen ja stressiin laadukkaana vuorovaikutuksen estäjinä. (Ks. Taulukko 2.)

Lähes jokaisessa vastauksessa nousi esiin negatiivissävytteisen puheen ja äänensävyn merkitys ei-laadukkaana vuorovaikutuksena. Tähän liittyen aineistossa kuvailtiin negatiivissävytteistä vuorovaikutusta komentamisena, huutamisena, käskyttämisenä, jähkätyksenä, naljailuna, haukkumisena ja motkottamisena. Puolet opettajista otti myös esiin jatkuvan lasten kieltämisen asiana, joka ei heidän mielestään vastaa laadukasta vuorovaikutusta. Vastaajat kokivat, että jatkuva kieltäminen turhauttaa eikä useinkaan auta asian muuttamisessa, vaan tilanteita olisi tuolloin mietittävä uudella tavalla ja etsittävä muita keinoja ennakoita ja organisoida arkea siten, että jatkuva kieltäminen vähenisi tai kieltäminen saataisiin minimoitua. Lisäksi kolme opettajista koki, että mahdollisuuden laadukkaalta lapsen ja aikuisen väliseltä vuorovaikutukselta vievät tilanteet, joissa lapsille annetaan paljon lyhytsanaisia ohjeita ja käskyjä vastavuoroisuuden sijaan.

Ei haluis, et se vuorovaikutus olis semmosta lyhytsanasta; menkää tuonne, ottakaa tämä, istu tähän. (H7)

Se on just sellasta käskyttämistä, et vaan niinku; tee tätä, älä tee tota. Se ei oo laadukasta vuorovaikutusta. --- Ja kieltoa, mitä ei saa tehdä. Lähinnä niinku sitä. Varsinki jos huudetaan lapsil, sehän nyt on sit todella huonoo vuorovaikutusta. (H2)

Jos tuntuu, et kauheen paljo esimerkiks tarvii sanoo jollekki tai joillekki lapsille ja sit jotenki rupee sitä ehkä itekki miettimään, et miten tän niinku vois tehdä jotenki eri tavalla. (H5)

Kuusi kahdeksasta opettajasta toi esiin henkilöstön väsymyksen ja jaksamisen puutteen laadukasta vuorovaikutusta estävänä tekijänä. Opettajat kuvailivat, että aina ei vain jaksaa panostaa laadukkaaseen vuorovaikutukseen, vaikka kuinka haluaisi, jos takana on esimerkiksi huonosti nukuttuja öitä, stressaavia tilanteita omassa henkilökohtaisessa elämässä tai muuten vain huonompi päivä. Lisäksi yksi opettajista kuvaili henkilöstön olevan väsynyt isojen lapsiryhmien ja jatkuvien ulkopuolelta tulevien uusien asioiden äärellä. Yksi opettajista mainitsi myös henkilöstön ajoittaisen puuttumisen vievän omia voimia. Väsymyksen myötä koettiin, että lasten haastavat tunteet vetävät helpommin mukaansa ja on vaikea pysyä näiden tilanteiden yläpuolella lapsen tunteiden kannattelijana, kanssasäätelijänä ja tilanteiden ratkaisijana.

Ihmiset on tosi ahtaal tällä hetkellä ja tosi väsyneitä. Et se niinku mitä kuunnellu ni kyl täl hetkellä on se tilanne, et ku lapsii on koko ajan jonos nii et kyl kaikista henkilökunnasta ketkä on paikalla, ni niist puristetaan kyl kaikki mehut täl hetkellä. Et siit helposti sit pinna kiristyy vääräs kohdas eli se kostautuu lapsille. (H2)

Ja tietysti oma henkilökohtainen elämä kans vaikuttaa. Jos on kotona joku kauhee riita ollu, kun lähdet töihin, niin et sä nyt ihan tääl niin aurinkoisena ole. Tai on jotain suruu tai sairautta tai jotain tämmösiä, et kyllä ne kaikki vaikuttaa. (H1)

Tottakai, ihmisii me kaikki vaan ollaan, et joskus on huonompi päivä ja sit ei vaan jaksu sitä semmosta pientä temppuillu. --- Jos on nukkunu huonosti tai on muuten joku mielen päällä, ni sit kestää niitä tilanteita aina vähä huonommin. (H4)

Kiire nousi esiin laadukasta lapsen ja henkilöstön vuorovaikutusta estävänä tekijänä jokaisen opettajan kohdalla. Lähes jokainen opettajista koki, että siirtymätilanteet aiheuttavat kiirettä ja hoputtamista johtuen aikatauluista ja siirtymätilanteisiin liittyvästä hälinästä ja huikeesta. Puolet vastaajista koki esimerkiksi ruokala-aikataulut kiireen ja hoputtamisen aiheuttajaksi. Opettajat ottivat esiin myös pukemis- ja riisumistilanteet, siirtymisen ruokailusta päivälevolle, jonottamisen siirtymiin liittyen sekä liikuntasalivuorolle ehtimisen siirtymätilanteiksi, joissa vuorovaikutus ei aina pysy aikuisen osalta laadukkaana. Kahden opettajan mielestä kiire on välillä itse aiheutettua ja tilanteita on heidän mielestään mahdollista rauhoittaa tarkalla etukäteissuunnittelulla. Toisaalta kaksi opettajista otti esiin, ettei kiireelle aina mahtanut mitään, sillä yllättäviä

tilanteita saattoi tulla arjessa esiin, esimerkiksi kun lapselle sattuu haaveri, vaippa täytyykin vaihtaa tai henkilöstöä yllättäen puuttuu. Kiireisissä siirtymätilanteissa opettajat kokivat, että ei ole aikaa keskustella lasten kanssa vaan aikuisen huomio menee tehokkaaseen siirtymiseen ja tilanteista tulee välillä liukuhihnatyöskentelyä.

Ehkä siirtymätkin on vähä sellasii, et niis vaan vähä niinku koitetaan päästä paikasta a, paikkaan b, et se ny ehkä olis sellanen mis ei se välttämättä se ihan niinku laadukkain. Et vaik lapsi sitä koittaa sitä vuorovaikutusta harrastaa, ni aikuinen ehkä saattaa sanoa, et noni, et nyt mennään, hopi, hopi. (H6)

Jos on semmonen mitä meilläki usein on, et on semmost kiirettä, et ei pysty vaan huomioimaan riittävästi sitte aina. (H5)

Me on tahittu nois siirtymis ihan hirveesti, ku on jatkuvasti oltu kurahousuis ja lapset inhoo niitä. Ja sit siin tarttis tosi paljo jotenki tsempata ja sit jos joku onki pois tai onki kiire johonki alta pois jonnekki tai johonki tapahtumaan. --- Mut sit niinku huomaa et se menee vähä semmoseks liukuhihnatyöskentelyks. (H7)

5.2.2 Lapsen kohtaamisen ja läsnäolon puute

Lapsen huomiointiin liittyviin tekijöihin liittyviä viittauksia laadukkaan vuorovaikutuksen estäjinä oli aineistossa kaikista lasketuista aiheeseen liittyvistä viittauksista 34,2%. (Katso Taulukko 2.) Tämän vuoksi osio on omana yläkäsitteenään tuloksissa vaikka lapsen kohtaamisen puute voitaisiin ehdottomasti nähdä myös pedagogisena haasteena ja toisaalta myös psyykkisenä laadukasta vuorovaikutusta estävänä tekijänä esimerkiksi silloin, kun läsnäolo ja sensitiivisyys lapsen haastavan käytöksen takana olevia tunteita ja tarpeita kohtaan ei mahdollistu.

Seitsemän kahdeksasta opettajista otti haastattelussa esiin lapsen ohittamisen laadukasta vuorovaikutusta estävänä tekijänä. Opettajat mainitsivat, että laadukas vuorovaikutus ei mahdollistu silloin, kun aikuinen tekee samanaikaisesti jotain muuta, eikä keskity lapseen ja hänen tekemisiinsä. Tällaisissa tilanteissa aikuinen saattaa opettajien mukaan näennäisesti kommentoida lapselle ohimennen, mutta ei aidosti pysähdy lapsen äärelle kohtaamaan ja jakamaan tarkkaavaisuutta hänen kanssaan. Kolme opettajista oli sitä

mieltä, että lapset huomaavat herkästi, kun aikuinen on kiireinen ja rauhaton eikä ole läsnä, jolloin lapset eivät myöskään uskalla ja halua lähestyä aikuista. Lisäksi opettajat kokivat, että huomion ollessa jossain muualla kuin lapsessa tai kun vuorovaikutus käydään kiireessä, laadukas vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä ei mahdollistu. Opettajat kuvailivat, että aikuisten juttellessa keskenään, aikuisen lukiessa sähköposteja, painellessa kiireessä paikasta toiseen pysähtymättä tai ylipäätään fokuksen ollessa jossain muualla kuin lapsissa, laadukas vuorovaikutus lasten kanssa ei mahdollistu.

Jos sä oot kiireisen olonen ja semmonen ja painat tos tuli hännän alla, ni ei lapset tuu sillon juttelemaan ja olemaan niinku siin. Jos sä menet tonne ja vaikket sä muuta tekis ku istut lattial matolle ja kattelet ni hetken päästä sul on iso jengi siinä ympäril höpöttelems, ku sä olet siinä. Mut jos sä tosa viuhdot pitkin käytävii ja aina oot menos jonnekki ja tulos jonnekki, ni ei kukaan tuu sanomaan mitään, ku ne tietää, et tolla on niin kiire, et ei se mitään ehdi. (H2)

Niin et se fokus on jossain muualla ja mä koitan vaan näennäisesti, et hieno kakku sulla. Ja itte teen jotain muuta hommaa. Et ehkä sellanen mis niinku ei ole niin laadukasta sellanen vuorovaikutus, mis aikuinen tekee samaan aikaan jotain muuta. Ja just semmonen, et ei jää oikeesti kuuntelemaan sitä lasta ja yritä ymmärtää. (H6)

Lisäksi puolet opettajista ottivat esiin, että laadukasta vuorovaikutusta estää lasten haastava käytös, tuen tarve ja joidenkin lasten vaatima runsas huomio. Vastaajat mainitsivat esimerkkeinä lasten jatkuvat riidat ja samojen haasteiden kanssa kamppailun. Näiden tilanteiden myötä opettajat kokivat esiin nousevan omia negatiivisia tunteita, kuten turhautumista, epätoivoa ja stressiä. Lisäksi kaksi opettajista koki, että laadukkaan vuorovaikutuksen esteenä on oma ymmärryksen puute sille, millaista tukea lapsi tarvitsee ja mitkä ovat haastavasti käyttäytyvän lapsen käytöksen takana olevat syyt ja tarpeet.

Tänä vuonna meidän pojat on ollu harvinaisen riiteleväisii. Ne saa niinku kirjan kattomisesta riidan, ne saa riidan aikaiseksi ihan mistä vaan. Et näitten kaveritaitojen kanssa me ollaan tehty niinku tosi paljon töitä. No, sit ku tätä on nyt jatkunu ja jatkunu ja jatkunu, niin ihan taatusti sieltä tulee, et mä en nyt jaksa ku te aina tappelette. (H1)

Osa semmosii ku vaatii niinku aika paljon aikuisen huomioo. Nii ne on vähä semmosii stressaaviaki (tilanteita) sitte. (H7)

Tääl ollaan niin tiiviisti niitten samojen lasten kanssa, ni sit sellaset konfliktit tai niinku, et jos on haastava lapsi, ni ehkä se niinku et, ku se saa sit niin tunteet kuitenkin pintaan, et pystyyk sit pysymään enää niinku aikuisen sellasella niinku säädyllisellä tasolla tai jotenki niinku ettei hän menetä hermojaan.(H6)

Kolmessa vastauksessa otettiin myös esiin ulkopuolelta annetut lapsiryhmän ulkopuoliset työtehtävät laadukkaan vuorovaikutuksen esteenä. Opettajat kokivat, että pakolliset tietokonetyöt, palaverit ja muut paperihommat, jotka eivät liity lasten kanssa olemiseen, vievät mahdollisuutta laadukkaalta vuorovaikutukselta. Ulkopuolelta tulevat jatkuvat uudet asiat, joihin täytyy reagoida koettiin laadukasta vuorovaikutusta estäviksi tekijöiksi.

Se onki yks semmonen ongelma nykysin, ku meil on niin paljo tulee kaikenlaista muuta mitkä ei liity meidän perustehtävään suoranaisesti. Tietokoneen vieres tarttis jokasen istuu aika paljo. No kenelt se on pois? Et siin on niinku se yks juttu mitä me aika paljo kritisoidaan nykysin, et ku ain on niin paljon kaikkee semmost ja ain tarttis olla jossain koulutuksis mitkä ei aina likikään vastaa sit tarkotustas. Et tuntuu et aika paljon aina tulee jotain kato tuolta et nyt siel ois, siel ois semmonen ja kuka ehtis menemään. Ja aina ku lähtee joku niin sitten aina se on täältä pois. (H2)

Meil on hirveesti kaikkii niinku koulutuksii ja hankkeita ja kaikkii muita niinku et ku tuntuu et ku saatais vaan niinku keskitty olennaiseen.” (H3)

5.2.3 *Pedagogiset haasteet*

Lähes jokainen vastaaja eli seitsemän kahdeksasta opettajasta ottivat esiin ajoittaisen henkilöstövajeen sekä isot lapsiryhmät laadukkaan vuorovaikutuksen estäjänä. Ison lapsiryhmän vaikutuksiin laadukasta vuorovaikutusta estävänä tekijänä myös viitattiin kolmanneksi eniten aineistossa kaikkien estävien tekijöiden kohdalla. (Ks. Taulukko 2.) Opettajat kokivat, että tilanteet ja ajat, jolloin suurin osa lapsista on samanaikaisesti paikalla, ovat haastavia laadukkaan vuorovaikutuksen toteutumisen kannalta. Ison lapsiryhmän koettiin aiheuttavan melua, hälinää ja rauhattomuutta, jolloin aikuisen keskittyminen menee ryhmänhallintaan. Lisäksi opettajat kokivat, että henkilöstön poissaolojen takia laadukkaalle vuorovaikutukselle ei ole mahdollisuuksia ja työ lasten

kanssa muuttuu valvomiseksi. Tällöin opettajat kokivat, että päätehtäväksi tuleekin pelkkä selviytyminen, eikä vuorovaikutukseen panostamiselle ole tilaa.

Jos on liikaa lapsia, liian vähän aikuisia, niin helpost silloin se vuorovaikutus jää aika pintapuoliseksi et se päivä on selviytymistaistelu et saadaan niinku se homma hoidettuu.” (H2)

Se on aina sit nää tilanteet, kun tuntuu, että sijaisia on vaikee saada taloon, ni sit mul ainaki ittellä tulee, tuol on muutama äksidentti sattunu pihalla, ni sit mua harmittaa aina, ku lapset ihanat tulee pyytään, et tuu pelaan meiän kaa pikipataa ja mä oon yksin ulkona. Sit ne kaikki lapset on mun vastuulla, ni sit mä oon silleen, et ku en mä voi nyt tulla, et kun mun täytyy yrittää pitää kaikkii silmällä ja jos mä keskityn johonki yhteen asiaan, mis on vaan kourallinen lapsia, ni tuol mun selän takana tapahtuu jotain. Ni sit se jää vähä semmoseks niinku tarkkailuks ja havannoimiseks vaan siel pihalla tosi helposti. (H4)

Lisäksi neljä opettajaa otti esiin aikuisen tiukasti omassa näkökulmassa pysymisen laadukkaan vuorovaikutuksen estäjänä. Vastajaat määritteli, että laadukas vuorovaikutus ei toteudu silloin, kun aikuisen ajattelu on mustavalkoista tai kun aikuinen ottaa huomioon vain oman näkökulmansa päivän sujumisen suhteen. Opettajat kuvailivat, että tällöin aikuinen ei mukaudu lasten tarpeisiin ja spontaanisti syntyneisiin tilanteisiin, vaan yrittää saada päivän mekaanisesti sujumaan etukäteen suunnitteleamallaan tavalla.

Semmonen, et opettajalla saattaa olla niin tiukka, tarkkaan mietitty joki juttu miten mä haluan, et tämä nyt menee ja pitää niinku siitä kiinni. Niin siihenhän jo kuolee aika moni asia. (H1)

Siin ei paljoo kuunnella eikä olla kiinnostuneit niist lasten tekemisistä, ku yritetään vaan se päivä saada sujumaan mahdollisimman sillai aikuisen mielest niinku, et kaikki tilanteet menee niinku oppikirjas. (H2)

5.3 Lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen laadun arviointi

Vuorovaikutuksen laadun arviointiin ja yleisesti vuorovaikutuksesta käytävään ammatilliseen keskusteluun liittyen suurin osa eli viisi kahdeksasta haastatellusta opettajasta koki, ettei varsinaisesti vuorovaikutuksesta olla erikseen puhuttu

työyhteisössä. Enemmistö opettajista oli sitä mieltä, ettei aiheesta ole erikseen keskusteltu johtajan eikä myöskään oman tiimin kanssa. Vuorovaikutusta ei näiden opettajien mukaan myöskään arvioitu säännöllisesti eikä varsinaisesti lasten kanssa käytävälle vuorovaikutukselle oltu asetettu yhtenäisiä tavoitteita työyhteisössä. Aihetta oltiin opettajien näkemyksen mukaan sivuttu, mutta itse vuorovaikutus erillisenä aiheena oli jäänyt enemmistön mukaan käsittelemättä. Yksi vastaajista esimerkiksi koki, ettei aihetta ole käyty läpi, koska aiheen suhteen ei ole esiintynyt ongelmia ja yhden opettajan mukaan aiheeseen havahtuukin vasta silloin, kun ongelmia on jo alkanut ilmetä. Kolme haastatelluista opettajista sen sijaan koki, että vuorovaikutusta ja siihen liittyviä tavoitteita on käyty työyhteisössä erikseen läpi ja niistä keskustellaan säännöllisesti esimerkiksi tiimipalavereissa, työyhteisön yhteisissä palavereissa tai kehittämisspäivillä. Nämä opettajat kokivat, että johtajalla on suuri rooli siinä, että lapsen ja henkilöstön välisestä vuorovaikutuksesta tietoisesti keskustellaan ja asetetaan yhteisiä tavoitteita laadukkaan vuorovaikutuksen toteutumiseksi.

Kauheen vähän varmaan niinkun, mitä sit jossain koulutuksis tulee. Se on varmaan jotenkin niin semmonen vaikee asia. (H1)

On se nyt semmonen aihe, et sitä sit tietenki niinku sivutaan kaikennäkösis palavereis ja kokouksissa. Et tottakai se sit niinku liittyy sit siihen lasten osallistamiseen ja lapsilähtöisyyden toteuttamiseen ja et sellasis sitä niinku sivutaan, mut ei se oo varmaan ollu missään kohtaa ainakaan tänä mun aikana mikään semmonen yhtenäinen kokonaisuus, et me tällä kertaa keskitytään siihen vuorovaikutukseen. (H6)

Ei kyl varsinaisesti terminä (olla keskusteltu) et tietysti se sivuaa sitä aihetta aina mut ei olla niinku varsinaisesti istuttu puhumaan vuorovaikutuksesta. (H8)

Kyl meil on siin yhteinen tavoite et se olis just tämmöstä laadukasta ja lasta kuuntelevaa ja lapsen niinku huomioon ottavaa ja heiän mielipidettä kysytään ja paljon ja tätä et sehän on ihan meiän uudes vasussakin. Mut tottakai siit on meiän yhteisis tämmösis palavereis just puhuttu. Mut se on jokasen tiimin sit viel siel sisäisesti niitä asioita käydään läpi. Ku ne kaikki asiat toimii suht hyvin ni ei niit ny jatkuvasti tartte käydä läpi, koska kyl kaikki tietää millai homma tehdään. Ja millai lapsille puhutaan ja mimmosta kieltä käytetään ja millai niinku heiän kans sit ollaan. Välillä joku saattaa unohtaa, mut sit se täytyy muistuttaa taas et näin se menee.(H2)

Siis joo. Kyl nyt kun tätä vasuakin käyty läpi niin kyl sitä on tullu mietittyä ja käyty, et kummonen ilmapiiiri meillä on ja kummosta lapsen on meille tulla. Ja viihdytäänks meillä. Niin, tuleehan niit

ja siis varmaan semmonen vähä ammattiyhteisöasia, et tota, et haluais et meil on semmonen ilmapiiri mis on hyvä olla.” (H7)

Kun varhaiskasvatuksen opettajilta kysyttiin, mitä asioita työyhteisössä tai tiimeissä on arvioitu tai arvioidaan parhaillaan sekä miten arviointia toteutetaan, nousi vastauksissa esiin esimerkiksi asiakastytyväisyyskyselyt vanhemmille, haastattelut lapsille, tiimipalaverit, joissa käydään lasten asioita ja tavoitteita sekä toimintaa läpi, tiimisopimus, tiimin pedagoginen suunnitelma, työssäjaksamisen ja työkuormituksen arviointi, fyysisen turvallisuuden arviointi, sekä lasten motoristen taitojen ja puheenkehityksen arviointi. Kolme opettajista otti myös esiin, että yksikössä on olemassa arviointikansio, joka sisältää erilaisia lomakkeita arvioinnin pohjaksi, mutta kansiota ei ole ollut juurikaan aikaan käyttä. Seitsemän kahdeksasta opettajasta otti esiin viikoittaisen tiimipalaverin tärkeänä arviointitilanteena. Aineistossa nousi esiin, että tiimeissä keskustellaan yhdessä menneestä toiminnasta sekä käydään läpi viikon koostumusta sekä ajankäyttöä, pohditaan lasten käytöstä ja mielialaa sekä muita lasten asioita. Lisäksi opettajien mukaan tiimipalaverissa mietitään yhdessä, minkälainen toiminta tai millaiset käytännöt on koettu toimivaksi, mitä voisi muuttaa, minkä käytäntöjen suhteen voisi toimia toisella tavalla ja mitä toimintaa olisi mielekästä toteuttaa uudelleen. Tiimeissä myös tehdään kahden opettajan mukaan yhteinen tiimisopimus, johon kirjataan esimerkiksi tiimin ongelmat ja tavoitteet.

Kyl kaikki tommost arviointilomakkeet mä koen ne hyväks ja sit tottakai opettajan kuuluis tai kuuluu olla se päävastuu siinä, et toteuttaa sitä yleistä arviointi siin niinku koko ryhmän toiminnassa ja toimintatavoissa ja miten sitä sit voiski kehittää. Itseasias jossain opettajapalaveris oli puhetta siit, et kuinka vähän sitä arviointia tulee arjessa toteutettuu.(H6)

Se on vähä semmonen niinku sillai haasteellista niinku tajuta mikä kaikki on sitä arviointii. Ja dokumentointii. Ja näit, et ne on niinku semmosii, et tota noin ni, et kylhän me just tiimipalaverissa aina, ku me käydään niinku lapsii koko aika ja niinku millai kukakin on jonkun esimerkiks vasuun kirjatun asian mikä on pistetty sinne tavoitteeks jonku lapsen kohdalle, et miten se on siitä päässy eteenpäin. Kyl me niinku niit koko aika arvioidaan ja sit aina huomataan, et hetkinen muuten, huomaatteks te, et se onki nyt ton asian jo, kato muistaks ku se oli semmonen ja se teki näin ja näin viel ja nyt se tekee noin.(H2)

Kylhän arviointikansios on monennäkösii arviointilomakkeita niinku ryhmän ja tiimin toimintaan, mut mä mietin et onks siinä ihan suoraan niinku vuorovaikutusta mittaavia. No, en osaa sanoo. (H7)

5.3.1 *Opettajan oman vuorovaikutuksen arviointi*

Varhaiskasvatuksen opettajista lähes kaikki kokivat, että omaa lasten kanssa käytävää vuorovaikutusta tulee itsekseen arvioitua ja pohdittua. Itsereflektointi vuorovaikutuksen suhteen vaikutti olevan opettajille lähes itsestäänselvyys ja kolmessa vastauksessa nousikin esiin opettajien näkemys siitä, että johtaja ja työyhteisö olettavat, että kaikilla tulisi olla niin sanotusti maalaisjärkeä siitä, mitä laadukas vuorovaikutus pitää sisällään. Lisäksi oletuksena oli, että työyhteisössä ja tiimissä muutkin arvioivat omaa vuorovaikutustaan itsenäisesti ja omalla tahollaan. Omaa lasten kanssa käytävän vuorovaikutuksen arviointia käytiinkin läpi lähes poikkeuksetta vain omassa mielessään esimerkiksi ohjatun toiminnan jälkeen tai kotimatalla. Yksi opettajista koki, että itsereflektointia ja omaa vuorovaikutuksen arviointia tulee tehtyä liian harvoin, sillä vuorovaikutusta tulee yleensä mietittyä vain erityistilanteissa. Yksi haastatelluista opettajista käytti konkreettisesti vihkoo, mihin hän reflektoi omaa lasten kanssa käytyä vuorovaikutusta säännöllisesti. Opettajat kokivat myös toisinaan syyllisyyttä ja negatiivisia tunteita pohtiessaan itsekseen tilanteita, joissa vuorovaikutus ei heidän mielestään ollut omalta osalta onnistunut laadukkaasti. Toisaalta saatettiin myös kokea onnistumisen tunteita omasta mielestään laadukkaasti onnistuneesta vuorovaikutustilanteesta lasten kanssa.

Ku kävelee töihin ja kävelee takasi ni siin tulee aika hyvin äkkiä jo käytyä mielessä, et sit harmittaa, jos on jonku kans menny sillai et tahittu niin huomaa, et ihan jo senki takia kannattaa joka päivä pyrkiä siihen hyvään vuorovaikutukseen. (H7)

Kyl sitä aika paljon miettii. Ja just sen et, sen kyl ite huomaa et millon se on ollu laadukasta ja millon se ei oo ollu laadukasta. Et kyl se melkeen siin tilanteessa jo tiedostaa tai heti sen jälkeen ku se tilanne on ohi ja kyl mä sen tiedostan ja tunnen syyllisyyttä, jos se ei oo ollu laadukasta. Ja sit taas se on semmonen eteenpäin vievä voima sit,, ku mä huomaan, et hei et nyt tää oli laadukasta.(H6)

Kyl mä sitä itte sillai. Ei me ehkä hirveesti pohdiskella niinku sillai tiimis yleisesti et millai toinen kokee tai näin. Mut kyl niinku, kyl varmaan joku meistä, mä olettaisin näin, et kyl mä ainakin mietin sitä sillai. Ehkä huomaa et joku tilanneki niin varmaan sitä usein pohtii sitte et millai niit voi niinku... Jos vaik joskus on menny joku tilanne ihan huonost et millai sen vois sitte niinku et eri tavalla. Et kyl sitä sillai on varmaan joku, ainaki mäki niinku mietin kyllä.(H5)

Kyl se vaan niinku täytyy ittes kans myös pysähtyä aina välillä et onks tää nyt semmosta mitä mä oon ajatellu. Mites ne lapset reagoi näihin kaikkiin juttuihin. (H1)

Ku sit on kokenu kauheeta omantunnontuskaa, ku haluaa auttaa. Ja tietää, et et ykskään lapsi ei oo pohjimmiltansa paha, ja haluaa niinku ymmärtää, mut sit joku tökkää siin, et mikä se on. Mut sellaset tilanteet jää kyl syömään ittee ihan kotiin asti ja niit kantaa vähä turhanki pitkään mielessä, et nyt, nyt oli epäonnistunu tää kohtaaminen tän lapsen kanssa. (H4)

5.3.2 *Vuorovaikutuksen arvioinnin haasteita*

Lähes jokainen varhaiskasvatuksen opettaja koki vuorovaikutuksen laadun arvioinnin haastavaksi aiheeksi. Yli puolessa vastauksista nousi esiin, että vuorovaikutuksen laadun arviointi on hankalaa siitä syystä, että jokainen varhaiskasvatuksen henkilöstöstä kokee aiheen ja laadukkaan vuorovaikutuksen eri tavalla. Vuorovaikutuksen laatu nähtiin yleisesti siis melko henkilökohtaiseksi ja itse tulkittavaksi aiheeksi, jota on vaikeaa konkreettisesti arvioida. Lisäksi koettiin, että kiireisessä arjessa ei ole aikaa pohtia vuorovaikutusasioita ja, että vuorovaikutuksen arviointi on pelkästään oman tuntuman varassa, koska sitä ei pystytä suoraan mittaamaan. Yksi opettajista kiteytti näkemyksensä siten, että vuorovaikutuksen laadusta on varmasti olemassa yhtä monta eri näkemystä kuin on työntekijöitäkin. Vuorovaikutuksen laadun käsite jäi siis aineiston perusteella opettajien käsityksissä hyvin pitkälti tulkinnanvaraiseksi aiheeksi. Lisäksi opettajat kokivat, että vuorovaikutus liittyy niin moneen eri asiaan ja erikseen jokaiseen lapseen ja että jokainen myös kokee vuorovaikutuksessa eri asiat tärkeiksi, joten aiheen rajaaminen on haastavaa.

Meil ei kauheesti välttämättä edes oo ollu mitään semmost niinku jos miettii jotain ihan semmosta (vuorovaikutuksen) arviointipohjaa tai mitään. Kyllähän niitä niinku on, meil ei vaan ehkä oo ollu käytössäkään mitään semmosta. Se on vaan niin semmost ylimalkasta, et tuntuu et on semmonen mutu-tuntuma. (H4)

Ei se varmaan oo semmonen asia, mitä voi niinku ihan suoraan mitata. Se aina vähän riippuu sit et ja niit vuorovaikutussuhteita on niin paljon. Ihmisii ja enemmänki ku ne menee ristiin vielä jotenki et miten joku kokee tärkeeks ja mitä joku toinen vähemmän tärkeeks. (H7)

No onhan se sit semmonen vähä et miten sen sit määrittää, et mikä on sitä, jokasel on varmaan vähä oma näkemys siihen et mikä on sitä laadukasta ja mikä ei oo. Et siin on varmaan niin monta näkemystä kun vaan työntekijöitäkin on. Et kaikki kokee varmaan sen niin eri tavalla et sitä on aika vaikee sillai arvioida ei mikä on se mittari minkä mukaan sitä arvioidaan. (H8)

Aineistosta nousi selkeästi esiin jokaisen haastatellun opettajan kohdalla, että toisen varhaiskasvatuksen työntekijän ei-laadukkaaseen vuorovaikutustapaan lapsia kohtaan on todella vaikeaa puuttua. Opettajat tiedostivat oman vastuunsa tiimin pedagogisina vetäjinä, mutta kokivat erittäin hankalaksi ja henkilökohtaiseksi puuttumisen sellaiseen vuorovaikutukseen, joka ei heidän mielestään ollut laadukasta. Tiimiä kuvailtiin jopa elinehdoksi eikä tiimikavereiden kanssa haluttu aiheuttaa riitoja, jolloin tilannetta saatettiin katsoa vierestä ja niin sanotusti läpi sormien. Opettajat kokivat, että puuttuminen kollegan ei-laadukkaaseen vuorovaikutukseen vaatisi rohkeutta, pitkän luottamuksellisen suhteen tai johtajan tuen. Aihe koettiin myös hyvin arkana ja henkilökohtaisena, jopa toisen persoonaan puuttumisena, jolloin asiaa on vaikea ottaa ammatillisesti esiin. Yksi opettajista kuvaili, että ei-laadukkaaseen vuorovaikutustapaan voi puuttua esimerkiksi vihjaillen ja kaksi opettajista oli sitä mieltä, että asiaan on helpompi löytää muutosta näyttämällä korostetusti itse esimerkkiä laadukkaasta vuorovaikutuksesta lapsia kohtaan. Opettajat myös toisaalta kokivat, että antamalla ajoittain positiivista palautetta työtovereille, saattaa myös kriittisen palautteena antaminen olla helpompaa.

Se on ehkä vähän semmonen arka asia, et sit kuitenkin se on semmonen aika...et sit ehkä voi kokee et niinku tavallaan sit jotenki. Vaikkei se tarkoittais sitä, ettei niinku arvostais eikä niinku, mut voi se olla ehkä vähä semmonen niinku et siit on aika vaikeeki sit ruveta sillai toiselle sanomaan. (H5)

Se on vaikeeta. Se on vaikeeta, jos se niinku et se ei oo mistään semmosest kiireestä, vaan, jos se on vaik niinku ihan persoona semmonen erilainen. --- Se on niinku kauhee kattoo vierestä, etkä sä voi siihen oikeen mitenkään niinku kyllä puuttua. (H3)

Ne on ihan hirveen vaikeita asioita. Ne on niinku todella vaikeita. Et sä voi niinku mennä suoraan toiselle sanomaan et...Et sit koittaa tietysti sillä omalla esimerkillä ja tämmöstä. (H1)

Se on haastavaa. Joo, tosi haastavaa. Mut kyl se on semmonen asia et niinku siihen voi puuttuu ja täytyiski puuttuu. Tietenki. Mut siinäki sit mä koen, et on se niinku, täytyis olla se johtajan tuki ehkä siel taustalla. Ja olla ne perustelut ehkäpä joo, perustelut siihen. Mut on se haastava, ku täs ollaan niin tiivis tiimi, et kyl niinku tää kaikki on ihan yhtä lailla niinku kunkin vastuulla tää

homma ja meil on vaan täällä toisemme tavallaan, et kyl me niinku elinehtona ollaan toisillemme täs ympäristössä. (H6)

No kyllähän siihen varmaan niinku pitäis puuttuu, mut kyl se aika vaikeeta on. Mut eihän se niinku, eihän mitä vaan voi tietenkää hyväksyy ja kuunnella, et pakkohan siihen sit jossain vaihees puuttuu, mut sit jos on vaan niinku eri tyyli ku itellä ni ei semmoseen kyllä oikeen, vaik se omaan korvaan vähä särähtäiski ni kyl siihen aika vaikee...on se aika korkee kynnys mennä siihen puuttumaan, kun kuitenkin haluaa pitää sen oman työporukan, sen yhteistyön ja sen työilmapiirin niinku hyvänä. (H8)

5.3.3 *Ehdotuksia vuorovaikutuksen laadunarvioinnin selkiyttämiseksi*

Mikä sitten auttaisi kehittämään ja selkiyttämään henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laadun arviointia? Tähän aiheeseen liittyen opettajilla oli erilaisia ehdotuksia ja näkemyksiä, joista yleisimpänä nousivat esiin koulutukset aiheeseen liittyen, arviointikaavake tai yhtenäinen lomake liittyen lasten ja henkilöstön väliseen vuorovaikutukseen, vertaisarviointi aiheesta tiimikavereiden kesken sekä aiheesta keskustelu ja aiheen käsittely yhdessä opettaja-palaverissa tai koko työyhteisölle suunnatussa keskusteluillassa. Näistä jokainen ehdotus nousi esiin kolmessa vastauksessa. Yksi opettajista pohti myös videoinnin merkitystä lasten ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen laadun arvioinnissa ja lisäksi ehdotuksena oli työnohjaus sekä aiheen käsittely yhdessä tiimin kesken. Opettajat kaipasivat selvästi jonkinlaista konkreettista apua ja yhtenäisiä linjoja selkiyttämään vuorovaikutuksen arviointia sekä johtajan tukea aiheen käsittelyssä ja yhtenäisten näkemysten ja tavoitteiden luomisessa.

Tietenki se varmaan voi olla semmonen et sitä vois joku esimerkiks toinen aikuinen on lasten kanssa niin sit toinen aikuinen ehkä vois niinku havainnoida. Sitä kauttakkin voi olla, että tulee semmosii uusii näkökantoj ku itse ei aina huomaa sit, jos on jotain. Esimerkiks tilanteita missä sit niinku millai...tietenki joku tämmönen videointiki voi olla aika hyvä, jos itsekki näkis joskus sitä, se voi niinku ehkä paljoki sillai vois kyllä niinku kehittää sitä sitte. (H5)

Just koulutukset, et semmonen et saadaan oikeesti niinku faktatietoo et mikä on niinku tilastollisesti oikeesti hyväks havaittuu et sais niitä lisätyökaluja siihen. Se on tosi vaikee, ku tuntuu et se on jotenkin niin semmonen miten itse kukin sen kokee olevan. Ehkä just semmosii niinku yleisiä linjauksia, et niitä tuotais yleisesti et mitä se niinku isossa raameissa on se laadukas vuorovaikutus ja mitä se ei ole. Et niit tuotais jotenki vielä enempi näkyville ja sit sitä pystyis

niinku vielä tietoisemmin niinku arvioimaan, et jos ne olis jossain oikeen nähtävillä tai nostettais se jossain palaverissa esille, ni sit olis helpompi.(H6)

Opettajat ottivat vuorovaikutuksen laadunarvioinnin kehittämisen suhteen esiin sen, että kaikilla tulee olla riittävästi tietoa siitä, mitä laadukas vuorovaikutus pitää sisällään ja miten lapsi kohdataan kannustavasti. Koska vuorovaikutuksen laatu koettiin aiheena laajaksi, tarkempi tarkastelu nähtiin erityisen tärkeänä. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että vuorovaikutusta ylipäättään pysähdytään miettimään niin omalla kohdalla kuin yhdessä työyhteisössäkin.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkastelin laadukkaan vuorovaikutuksen tekijöitä varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten välillä sekä niitä tekijöitä, jotka estävät tai rajoittavat laadukasta vuorovaikutusta lapsen ja henkilöstön välillä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin tapoja, joilla tätä vuorovaikutusta arvioidaan tai voitaisiin arvioida. Tutkimuksessa haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat pystyivät selkeästi erittelemään tekijät, jotka tekevät vuorovaikutuksesta lasten kanssa laadukasta ja erittelemään tekijöitä, jotka laadukasta vuorovaikutusta estävät. Ahonen (2015) nimesi tutkimuksessaan onnistuneen ja laadukkaan vuorovaikutuksen lämpimäksi vuorovaikutukseksi. Tutkimuksen mukaan lämpimän vuorovaikutuksen muodostavat lapsen kiireetön kohtaaminen, lapsen kokemuksen äärelle pysähtyminen, lasta arvostava kuunteleminen sekä lapsen kokemuksen, tulkinnan ja tarpeiden tavoitteleminen. Lämpimään vuorovaikutustapaan kuuluu siis aikuisen sensitiivisyys, joka säilyy jopa silloin kun lapsella ilmenee voimakasta sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta. Lisäksi sensitiivisyys käsittää aikuisen myönteisen äänensävyn sekä myönteiset ilmeet ja eleet. Lämpimän vuorovaikutustavan omaksunut aikuinen myös antaa lapselle tilaa olla oma itsensä ja hyväksytty juuri sellaisena kuin on. Tässä vuorovaikutustavassa aikuinen myös sitoutuu vuorovaikutukseen lasten kanssa, on riittävän aktivoiva ja läsnä lapsille niin fyysisesti kuin emotionaalisestikin. (Ahonen 2015, 109-120.)

Eniten mainintoja aineistossa laadukkaan vuorovaikutuksen edistäjänä oli psyykkisistä tekijöistä rauhalla ja turvallisuudella, mikä edelleen käsittää rajat ja rutiinit, matalan äänitason sekä mukavan ilmapiirin. (Ks. taulukko 1 ja kuvio 1.) Toisaalta taas eniten mainintoja aineistossa oli laadukasta vuorovaikutusta estävien tekijöiden osalta kiireeseen ja kiireiseen ilmapiiriin liittyen. (Katso taulukko 2.) Huomioitavaa onkin, että opettajat pitävät tärkeimpänä asiana laadukkaaseen vuorovaikutukseen liittyen rauhallista ja turvallista ilmapiiriä ja kiirettä suurimpana laadukasta vuorovaikutusta estävänä tekijänä. Siitä huolimatta aineistossa nousi esiin, että kiirettä

varhaiskasvatuksen arjessa ilmeni melko runsaasti. Vaikka aiheesta keskustellaankin varhaiskasvatuksessa jatkuvasti, olisi edelleen tarkasteltava perusteellisesti kiireeseen johtavia tekijöitä ja etsittävä keinoja kiireen vähentämiseksi ja näin ollen rauhallisemman arjen luomiselle varhaiskasvatuksessa. Tämän myötä tutkimuksen mukaan vuorovaikutuksen laatuun henkilöstön ja lasten välillä voitaisiin vaikuttaa positiivisesti.

Toiseksi merkittävämpänä asiana laadukkaaseen vuorovaikutukseen liittyen aineistossa nousi esiin positiivisuus ja myönteisyys, mihin lukeutuvat myös positiivinen palaute, kehuminen ja kannustaminen sekä osoittaminen lapsen arvostamisesta ja kunnioittamisesta. (Ks. taulukko 1 ja kuvio 1.) Tämänkin osalta käsi kädessä kulki vastakohtana toiseksi yleisempänä laadukasta vuorovaikutusta estävänä tekijänä aikuisen negatiivissävytteinen puhe ja negatiivinen äänensävy. Tähän lukeutuen aineistossa nousi esiin myös lyhytsanaiset käskyt, jatkuva kieltäminen sekä epäkunnioittava puhetyyli tai äänensävy ja äänen korottaminen. Huomioitavaa tutkimustulosten kannalta oli henkilöstön myönteisyyden ja positiivisuuden merkittävä vaikutus laadukkaaseen vuorovaikutuksen mahdollistumiselle ja toisaalta henkilöstön negatiivisen puheen, äänensävyn ja olemuksen merkitys laadukkaaseen vuorovaikutukseen esteenä. Merkittävää on tämä huomioiden myös se, että tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että työtoverin ei-laadukkaaseen vuorovaikutukseen ei ole aina mahdollista tai helppoa puuttua. Tähän olisi myös löydettävä systemaattisen arvioinnin myötä ratkaisukeinoja, jotta myönteinen vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa vahvistuisi edelleen. Toisaalta aineistossa tuli esiin kiireen vaikutus myös aikuisen negatiivisuudelle ja lisäksi aikuisen väsymys, jaksamisen puute ja stressi koettiin myös aikuisen negatiivisuutta lisääväksi tekijäksi.

Väsymys, jaksamisen puute ja stressi olivat tutkimusaineistossa opettajien mukaan yksi laadukasta vuorovaikutusta estävistä tekijöistä. Väsymykseen koettiin vaikuttavan oman henkilökohtaisen elämän lisäksi esimerkiksi isot lapsiryhmät, henkilöstön poissaolot ja sijaisten puute sekä ulkopuolelta tulevat uudet asiat ja lapsiryhmän ulkopuoliset työtehtävät kuten tietokone- ja paperityöt. Väsymyksen koettiin edelleen vaikuttavan siihen, että lapsen haastavan käytöksen tukemiselle ei löytynyt aina voimavaroja. Lasten haastava käytös ja tuen tarve olivatkin tutkimuksessa opettajien mukaan yksi laadukasta vuorovaikutusta estävistä tekijöistä. Toisaalta lapsen tuntemista ja havainnointia

pidettiin merkittävänä laadukasta vuorovaikutusta edistävänä tekijänä. Tähän lukeutuvat myös aikuisen sensitiivisyys ja lasten tunteiden kannattelu. Lapsen tuntemisella ja sensitiivisellä kohtaamisella voitaisiin ennakoida ja vaikuttaa ratkaisevasti tilanteisiin, joissa lapsella haastavaa käytöstä ilmenee. Tähän tulisi myös kiinnittää varhaiskasvatuksessa erityistä huomiota. Erityistä huomiota olisi myös kiinnitettävä varhaiskasvatushenkilöstön jaksamisen ja hyvinvoinnin edistämiseen, sillä muissakin tutkimuksissa henkilöstön jaksamisella on todettu olevan merkitystä lasten kanssa syntyvälle laadukkaalle vuorovaikutukselle. Huomioitavaa tähän liittyen on selvitysten tuoma tieto siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstön on todettu olevan tällä hetkellä merkittävän kuormittunutta. (OAJ 2021; JHL 2021.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön kuormittuneisuudella on tutkimusten mukaan edelleen yhteys varhaiskasvatuksen pedagogisen laadun heikentymiselle ja heikommalle lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laadulle, mikä näyttäytyy juurikin esimerkiksi lapsen itsesäätelyn haasteina. (Cumming 2017, Jennings ym. 2020.)

Lapsen huomiointiin liittyvistä tekijöistä pysähtymistä lapsen äärelle, lapsen aitoa kohtaamista ja jokaisen lapsen kuulluksi ja nähdyksi tulon varmistamista pidettiin tärkeinä laadukkaan vuorovaikutuksen edistäjinä. Aineistossa nousi myös esiin lapsen ohittaminen ja lapsen kohtaamisen puute merkittävinä laadukasta vuorovaikutusta estävänä tekijänä. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että lapsen kohtaamista estää esimerkiksi aikuisen keskittyminen lapsiryhmän ulkopuolisiin työtehtäviin tai tekemiseen sekä aikuisten keskusteleminen keskenään lasten yli tai lapset ohittaen. Sitoutuminen vuorovaikutukseen lasten kanssa onkin erittäin olennaista laadukkaan vuorovaikutuksen mahdollistumisen kannalta ja tätä tulisi varhaiskasvatuksessa edelleen painottaa ja vahvistaa. Haasteita tähän tuovat omien kokemuksieni mukaan varhaiskasvatuksen arjessa esimerkiksi se, että aikaa tiimin yhteiselle keskustelulle ei juuri ole ja tästä syystä epävirallisia palavereja aikuisten kesken saatetaan pitää esimerkiksi ulkoilussa tai lasten leikkiessä tai puuhaillessa keskenään.

Pienryhmätoiminta on yksi ratkaisu siihen, että aikuiset sitoutuvat lapsiryhmään, eikä tilanteita ja houkutusia aikuisten keskinäiselle keskustelulle pääse syntymään. Lisäksi varhaiskasvatuksen rakenteisiin olisi löydettävä enemmän aikaa tiimin ja työyhteisön yhteisille keskusteluille, suunnittelulle ja arvioinnille, varsinkin toimintakauden alkaessa, jotta palavereja tai perehdytystä ei tarvitse suorittaa lasten kanssa käytävän vuorovaikutuksen kustannuksella. Yksi opettajista mainitsikin tutkimusaineistossa, että

erityisesti toimintakauden alkaessa vuorovaikutussuhteiden syntymiselle henkilöstön ja lasten välillä olisi järjestettävä runsaasti aikaa ja mahdollisuuksia.

Pienryhmätoimintaa pidettiin tutkimuksessa myös yhtenä merkittävänä laadukasta vuorovaikutusta edistävänä pedagogisena tekijänä. Toisaalta ison lapsiryhmän merkitys laadukasta vuorovaikutusta estävänä tekijänä nousi esiin vielä merkittävämmiin. Pienryhmässä opettajat kokivat, että vuorovaikutus mahdollistuu lasten kanssa yksilöllisemmin ja rauhallisemmin ja että lapsiin tutustumiselle syntyy enemmän mahdollisuuksia. Pienryhmässä myös koettiin hiljaisempien ja vetäytyneempien lasten uskaltavan tuoda enemmän mielipiteitään ja näkemyksiään esille kuin vastaavasti suuressa ryhmässä. Suuren ryhmän kanssa vuorovaikutus koettiin opettajien mukaan usein valvomisena, selviytymisenä, lankojen käsissä pitämisenä ja pinnallisena. Suuren ryhmän kanssa lapsen kohtaamiselle ei koettu olevan samanlaista aikaa ja mahdollisuuksia kuin pienryhmässä. Suuren lapsiryhmän kanssa opettajat myös kokivat vuorovaikutuksen olevan helposti lyhytsanaisten ohjeiden ja käskyjen antamista sen sijaan että vuorovaikutus olisi vastavuoroista ja lasta yksilöllisesti kohtaavaa. Koska pienryhmätoiminnalla on merkittävä vaikutus laadukkaaseen vuorovaikutuksen mahdollistumiselle lasten ja henkilöstön välillä, tulee pienryhmätoiminnan kehittämiseksi varhaiskasvatuksessa tehdä töitä edelleen, vaikka aiheen suhteen kehittymistä on jo paljon tapahtunutkin.

Tässä tutkimuksessa nousi esiin hyvin yhteneväisiä käsityksiä laadukkaasta vuorovaikutuksesta kuin Ahosenkin tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen mukaan laadukkaaseen vuorovaikutukseen kuuluvat rauhallinen ja turvallinen ilmapiiri, positiivisuus ja myönteisyys sekä lapsen tunteminen ja havainnointi. Nämä tekijät olen nimennyt psyykkisiksi tekijöiksi. Lisäksi laadukkaaseen vuorovaikutukseen lukeutuvat lapsen huomiointiin liittyvät tekijät ja pedagogiset tekijät, jotka nimesin kahdeksi muuksi yläluokaksi. Kuten tulososiossa mainitsin, halusin muodostaa lapsen huomiointiin liittyvistä tekijöistä oman yläluokansa, sillä aiheen suhteen aineistossa oli viittauksia merkittävästi. Tällöin tuloksissa tulee ilmi myös tarkemmin millaiset tekijät tarkemmin opettajien mukaan vaikuttavat siihen, että lapsen kohtaaminen varhaiskasvatuksessa mahdollistuu. Jäin myös pohtimaan, että vaikka lapsen kohtaamiseen liittyvät tekijät voitaisiin toisaalta yhdistää pedagogisiin laadukasta vuorovaikutusta tukeviin tekijöihin, voivat toisaalta lapsen kohtaamiseen liittyvät tekijät

olla osin myös psyykkisiin tekijöihin liittyviä. Tästä esimerkkinä voisi olla lapsen aito kohtaaminen, joka vaatii aikuiselta todellista psyykkistä läsnäoloa lapsen tunteita, ajatuksia ja lapselle merkityksellisiä asioita ja tarpeita kohtaan. Tutkimustuloksissa lapsen huomiointiin liittyviin tekijöihin kuuluvat pysähtyminen lapsen äärelle, jokaisen lapsen kuulluksi ja nähdyksi tulon varmistaminen sekä lapsen aito kohtaaminen. Pedagogisiin tekijöihin lukeutuvat lapsen kiinnostuksenkohteiden huomiointi, osallisuus, pienryhmätoiminta sekä yhteisesti jaettu tarkkaavuus lapsen kanssa. Tutkimuksen mukaan opettajat pitivät myös erittäin tärkeänä laadukasta vuorovaikutusta lasten kanssa jokaisena hetkenä päivänä aikana, niin ohjatussa toiminnassa, siirtymissä kuin hoidollisissakin tilanteissa. Ahosen tutkimuksesta poiketen, tässä aineistossa ei kuitenkaan noussut selkeästi esiin se, miten aikuinen säilyttää vuorovaikutuksen laadukkaana lapsen haastavasta käytöksestä tai voimakkaasta sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeesta huolimatta. Aineistossa sen sijaan nousi useasti esiin se, että jaettu myönteinen hetki lapsen kanssa on yksi laadukasta vuorovaikutusta mahdollistavista tekijöistä. Lapsen haastavaa käytöstä pidettiin aineistossa yhtenä laadukasta vuorovaikutusta estävänä tekijänä. (Ahonen 2015, 168-180.)

Ahonen nosti esiin omassa tutkimuksessaan tilanteita, jolloin vuorovaikutus henkilöstön osalta ei kaikissa haastavissa kasvatustilanteissa onnistunut lämpimällä tavalla. Näistä vuorovaikutustyyleistä käytetään tutkimuksessa nimitystä ristiriitainen, tekninen tai välttelevä vuorovaikutustapa. Ristiriitaisessa vuorovaikutustyyliässä aikuisen sitoutuneisuus vuorovaikutukseen vaihteli, eikä aikuinen kyennyt tavoittamaan lapsen tunnetilaa. Aikuinen saattoi myös käyttäytyä provosoivasti tai lasta syyllistävästi tai olla joustamaton ja ehdoton sääntöjen suhteen. Lisäksi tässä vuorovaikutustyyliässä nousi esiin kiire ja etäisyys eikä yksittäisen lapsen kiukuttelun äärelle ehditty esimerkiksi kiireisessä pukemistilanteessa pysähtymään. Lapsen oivalluksia saatettiin mitätöidä ja ohjeet olivat älä-alkuisia sen sijaan, että lapset tietäisivät mitä heiltä odotetaan. Teknisessä vuorovaikutustyyliässä aikuinen toimi näennäisesti johdonmukaisella tavalla, oli vuorovaikutukseen sitoutumaton, teki työtä rutinoituneesti silloinkin, kun joustamiselle olisi tarvetta ja piti tiukasti kaavoista kiinni. Välttelevä aikuinen taas vältteli haastavia kasvatustilanteita ja vastuuta niiden äärelle pysähtymisestä, ei jaksanut käsitellä tilanteita ja koki neuvottomuutta lapsen haastavan käytöksen kohdalla. (Ahonen 2015, 121-153.)

Niin Kalliala (2009) kuin Ahonenkin (2015) käyttivät tutkimuksessaan AES-mittaria vuorovaikutuksen laatua arvioitaessa. Mittariston avulla arvioidaan aikuisen sitoutuneisuudetta vuorovaikutustilanteissa lasten kanssa. Sitoutumista arvioidaan tarkastelemalla henkilöstön herkkyyttä, aktivointia ja autonomian tukemista vuorovaikutustilanteissa. Tässä asteikossa aikuisen herkkyyys lasta kohtaan alimmalla tasolla käsittää negatiivisen äänensävyyn, kylmän ja etäisen olemuksen, lapsen kritisoimisen ja torjumisen sekä sen, ettei aikuinen pysähdy kuuntelemaan lasta tai vastaamaan hänelle. Aktivoinnin osalta alimmalla tasolla aikuinen on rutiininomainen, häneltä puuttuu energia ja into eikä hän sovita yhteen lapsen kiinnostusta ja havaintoja. Tuen puute autonomian suhteen tarkoittaa sitä, ettei aikuinen anna lapsen valinnoille ja kokeilulle tilaa eikä rohkaise lapsen ideoita. Aikuinen on tällöin myös autoritaarinen ja dominoiva eikä salli neuvottelua. (Kalliala 2009, 318.)

Tässä tutkimuksessa yhteneväisiä tekijöitä ei-laadukkaasta vuorovaikutuksesta löytyi sekä Ahosen tutkimukseen että AES-asteikkoon. Esimerkiksi negatiivinen äänensävy, lapsen ohittaminen, ja energian ja jaksamisen puute olivat tutkimuksessani aikuisen sitoutuneisuutta ja sen myötä laadukasta sekä Ahosen kuvailemaa lämmintä vuorovaikutusta estäviä tekijöitä. Lisäksi jatkuva kieltäminen, kiire ja rutinoitunut liukuhihnatyöskentely ovat yhteneväisiä tekijöitä Ahosen kuvailemasta teknisestä tai ristiriitaisesta vuorovaikutustavasta.

Vuorovaikutuksen laadunarviointi vaatii vielä kehittämistä

Varhaiskasvatuksen lainsäädännössä ja arvopohjassa korostetaan lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutussuhteen merkitystä lapsen myönteiselle kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille joka hetki varhaiskasvatuksen arjessa. Lainsäädännössä korostuu myös näiden vuorovaikutussuhteiden pysyvyys ja turvallisuus. Vuorovaikutuksessa niin ikään keskiössä on aikuisen sensitiivinen tapa kohdata ryhmän lapset sekä huomioida heidän emotionaaliset ja kognitiiviset tarpeensa sekä tukea lasta kielellisessä kehityksessä lapsen edellytykset huomioiden. Kaikki nämä seikat vaikuttavat yhdessä laadukkaaseen vuorovaikutukseen ja edelleen lapsen myönteiseen sosiaaliseen ja akateemiseen kehitykseen sekä oppimismotivaatioon. (Vlasov ym. 2018, 62.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on laatinut varhaiskasvatuksen lapsen ja henkilöstön väliselle vuorovaikutukselle tavoitteet, jotka perustuvat varhaiskasvatukseenlakiin, varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä uusimpaan tutkimustietoon. Näiden tavoitteiden konkretisoimiseksi Karvin asiakirjassa on laadittu indikaattorit, jotka luovat selkeän pohjan kansallisesti yhtenäisille toimintatavoille ja periaatteille, joiden mukaisesti arviointia ja sen myötä kehittämistä voidaan toteuttaa. Näissä indikaattoreissa tavoitteet kuitenkin kuvataan yleisellä tasolla eivätkä ne sellaisenaan sovellu arviointityökaluksi, vaan niiden pohjalta tulee määritellä vielä tarkemmat arviointikriteerit. Karvi onkin aloittamassa laatuindikaattoreihin perustuvien arviointityökalujen pilotoinnin tulevana keväänä. Tämä kansallinen ja digitaalinen Valssi-laadunarviointijärjestelmä ollaan avaamassa kaikille varhaiskasvatuksen järjestäjille ja palveluntuottajille elokuussa 2023. Työkalujen avulla myös lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen arvioinnille saadaan tarkemmat kriteerit ja apua arvioinnin tueksi. Lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen tavoitteena on Karvin laatimien indikaattoreiden mukaan vuorovaikutus, joka on myönteistä, välittävää, kannustavaa ja hellää sekä henkilöstön sitoutuminen niin yksittäiseen lapseen kuin lapsiryhmäänkin. Lisäksi tavoitteiden mukaan laadukkaassa vuorovaikutuksessa henkilöstö on vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa tavalla, joka vastaa lasten kehitystä, kiinnostuksen kohteita ja oppimisen valmiuksia. Henkilöstön tulee myös toimia sensitiivisesti, havaita lasten aloitteet ja vastata niihin lasten toimijuutta ja osallisuutta tukevalla tavalla. Lisäksi laadukkaaseen vuorovaikutukseen kuuluu kielen käyttäminen mahdollisimman rikkaalla ja monipuolisella tavalla sekä kielenkäytön mukauttaminen lapsen kokemusmaailmaan, toiminnan kielellinen sanoittaminen ja päivittäiseen kielelliseen vuorovaikutukseen innostaminen. Lisäksi laadukasta vuorovaikutusta toteuttava henkilöstö huomioi ryhmän jokaisen lapsen ja ymmärtää näiden lasten erilaisia ilmaisun tapoja. (Vlasov ym. 2018, 67-74.)

Tämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat pystyivät hyvin erittelemään millainen henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus on laadukasta ja millaiset tekijät taas estävät laadikkaan vuorovaikutuksen syntymistä aikuisen ja lapsen välille. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että opettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen suhteen oman toiminnan reflektointi on merkittävä osa opettajien omaa työtä. Opettajat pohtivat lasten kanssa käytävää vuorovaikutusta usein itsekseen ja omasta mielestään tunnistivat tilanteita, jolloin oma vuorovaikutus ei ollut onnistunut laadukkaasti sekä milloin

vuorovaikutus on tuntunut omasta mielestä onnistuvan laadukkaasti. Sen sijaan suurin osa opettajista koki, ettei työyhteisössä oltu puhuttu erikseen laadukkaasta lapsen ja henkilöstön välisestä vuorovaikutuksesta, eikä yhtenäisiä tavoitteita juuri lapsen ja henkilöstön väliselle laadukkaalle vuorovaikutukselle ja sen säännölliselle arvioinnille oltu asetettu. Lapsen ja henkilöstön väliselle laadunarvioinnille ei opettajien mukaan ollut selkeää arviointityökalua tai -menetelmää. Kuitenkin lapsen ja henkilöstön laadukasta vuorovaikutusta sivuavista aiheista kuten osallisuudesta, hyvästä ilmapiiristä ja lapsilähtöisyydestä oli keskusteltu joissain yksiköissä yhdessä työyhteisön tai tiimin kesken.

Haasteiksi lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen laadun arvioinnille nähtiin ennen kaikkea se, että jokaisella työyhteisön jäsenellä on oma käsityksensä ja näkemyksensä siitä mitä laadukkaalla lapsen ja henkilöstön välisellä vuorovaikutuksella tarkoitetaan ja opettajien näkemys siitä, että jokainen tekee työtä omalla tyylillään. Opettajat olivat suurimmaksi osaksi sitä mieltä, että yksi arvioinnin haaste on arviointipohjan ja yhtenäisten tavoitteiden puuttuminen. Varhaiskasvatuksen opettajista jokainen oli sitä mieltä, että työkaverin ja lasten väliseen ei-laadukkaaseen vuorovaikutukseen on vaikeaa puuttua. Vuorovaikutuksen arvioinnin helpottamiseksi selkeän arviointipohjan lisäksi toivottiin esimerkiksi koulutuksia, tutkimustietoa, johtajan tukea sekä työyhteisön palavereja, joissa aiheena olisi lapsen ja henkilöstön välinen laadukas vuorovaikutus.

Tutkimustulosten perusteella laadukas lapsen ja henkilöstön välinen vuorovaikutus ei ole varhaiskasvatuksen työyhteisöissä kaikille selvä aihe, eikä sen arvioinnille ole yhtenäistä systeemiä tai arviointimenetelmää. Lisäksi huolestuttavaa on opettajien kokema hankaluus puuttua toisen työntekijän vuorovaikutukseen, joka ei heidän mielestään ole laadukasta. Jotta näihin tilanteisiin pystyttäisiin tulevaisuudessa helpommin puuttumaan, olisi työyhteisöissä ja tiimissä oltava selvät tavoitteet sille, millainen vuorovaikutus lapsen ja henkilöstön välillä on laadukasta ja mikä sen sijaan ei kuulu laadukkaaseen vuorovaikutukseen. Lisäksi arvioinnin ja kehittämisen tulisi olla säännöllistä, jolloin yhteinen keskustelu aiheesta olisi myös systemaattista ja myös hankalia asioita olisi helpompi ottaa esiin. Mikäli yhtenäistä rakennetta vuorovaikutuksen laadun arvioinnille ei ole, on vaikeaa ja toisinaan jopa mahdotonta löytää tilannetta ja tilaisuutta ottaa vuorovaikutusta aiheena esille silloinkaan, kun sen

suhteen on jo päässyt syntymään tiimissä ongelmia. Laadukkaan lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen tavoitteet ja merkitys olisi ehdottomasti oltava täysin selkeä aihe ihan jokaiselle varhaiskasvatuksessa työskentelevälle.

Omat kokemukseni ovat tutkimustulosten mukaisia, eikä lasten ja henkilöstön väliselle vuorovaikutuksen laadunarvioinnille ole ollut käytössä yhtenäistä käytäntöä ja systeemiä yksiköissä, joissa olen työskennellyt opettajana. Tulevaisuuden opettajilla on varmasti takataskussaan opintojen myötä menetelmiä ja osaamista vuorovaikutuksen laadun arvioinnille, mutta kysymykseksi jää kuinka pitkään säännöllisen vuorovaikutuksen laadunarvioinnin juurtuminen varhaiskasvatuksen arkeen tulee kestämään. Laadukkaasta vuorovaikutuksesta ei oman näkemykseni mukaan myöskään keskustella riittävästi varhaiskasvatuksen kentällä. Tämä tuli ilmi myös tämän tutkimuksen myötä. Yhden haastatellun opettajan sanoin lämmin ja sensitiivinen vuorovaikutus on kaiken sen pohja mitä varhaiskasvatuksessa tehdään. Tämä tosiasia onkin ehdoton syy vuorovaikutuksen laadunarvioinnin kehittämiseksi ja juurruttamiselle.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tulosten tarkkuutta eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja sitä miten mittaustulokset ovat toistettavissa. Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus muodostavat yhdessä mittarin, joka on kokonaisluotettavuus. Silloin kun tutkittu otos edustaa perusjoukkoa ja mittaamisessa on mahdollisimman vähän sattumanvaraisuutta, kokonaisluotettavuus tutkimuksen suhteen on hyvä. (Vilkkä 2015, 194.) Tässä tutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa satakuntalaisessa kaupungissa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa, joiden työkokemus vaihteli yhdestä vuodesta 38 vuoteen ja opettajat toimivat eri ikäisten lasten ryhmissä alle kolmevuotiaista esiopetusikäisiin. Näin ollen sekä työkokemuksen määrä että lapsiryhmän ikäjakauma, joissa haastateltavat opettajat työskentelivät aineistonkeruun aikana, olivat tutkimuksen kannalta monipuoliset. Pyrin myös tutkimustuloksia raportoidessani tarkkuuteen ja huolellisuuteen, jotta tulokset olisivat lukijalle selkeitä ja luotettavia.

Laadullisen tutkimuksen yhden tavoitteen tulisi olla vanhojen ajatusmallien kyseenalaistaminen sekä ilmiön selittäminen niin ymmärrettävästi, että se antaa mahdollisuuden ajatella toisin. Tutkijan on tutkimuksen aikana osoitettava yleistettävyyden taitonsa ja kyettävä tarkastelemaan tutkittavaa asiaa yksittäistapausta yleisemmällä tasolla. Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa tutkimus etenee koko ajan yleistettävyyttä silmällä pitäen. (Vilkkä 2015, 195.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt vahvistamaan yleistettävyyttä ja luotettavuutta viittaamalla aiheen kannalta keskeisiin tutkimuksiin, teksteihin ja kirjallisuuteen. Lisäksi tutkimuksen kautta olen halunnut tarkastella nykyisiä käytäntöjä henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutuksen arviointiin liittyen varhaiskasvatuksen kentällä ja löytää vastauksia sille, miten tätä arviointia voitaisiin tulevaisuudessa helpottaa, edistää ja kehittää. Tämän tutkimuksen myötä olen pyrkinyt tuottamaan aiheesta uusia näkemyksiä ja ideoita sekä luomaan uusia kysymyksiä aiheen suhteen. Tutkimustuloksissa on tullut esiin selkeästi yhteneväisyyksiä aikaisempiin tutkimuksiin liittyen laadukkaasta lapsen ja henkilöstön välisestä vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksessa. Toisaalta uutta näkemystä tämän tutkimuksen myötä tuo tarkastelu sekä laadukkaasta että ei-laadukkaasta vuorovaikutuksesta ja niiden välisestä yhteneväisyydestä tai toisaalta ristiriidoista. Uutta ulottuvuutta tutkimus tuo myös yhdistäen nämä esille tulleet asiat edelleen vuorovaikutuksen arviointiin liittyen.

Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden takaa parhaiten hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattaminen. Tällaiseen hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tiedeyhteisön toimintatapojen noudattaminen kuten rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä sekä avoimuus tuloksia julkaistessa. Hyviin menettelytapoihin kuuluu myös muiden tutkijoiden työn ja saavutusten huomiointi sekä arvon ja merkitysten antaminen näille tuloksia julkaistessa. Lisäksi yksityiskohtainen suunnittelu, toteutus ja raportointi kuuluvat hyviin tieteellisiin käytäntöihin. (Kuula 2006, 34-35.) Tutkimuseettisen neuvottelukunta myös ohjeistaa hyvistä tieteellisistä käytännöistä. Näiden ohjeiden mukaan hyviin käytäntöihin kuuluvat niin tutkimuksen huolellinen suunnittelu kuin myös huolellisuus toteutuksessa ja dokumentoinnissa. Lisäksi ohjeistuksen mukaan ennen aineistonkeruuta on sovittava tutkimukseen osallistuvien kanssa aineiston säilyttämisestä sekä tiedotettava salassapitoon, luottamuksellisuuteen ja vaitioloon liittyvistä velvoitteista. Tutkimusenteossa tulee myös kunnioittaa muiden töitä sekä viitata muiden julkaisuihin asianmukaisella tavalla.

Tieteellisestä toiminnasta on lisäksi viestittävä rehellisesti ja avoimesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 13-14.) Nämä seikat olen huomionnut tässä tutkimuksessa ja noudattanut hyviä tieteellisiä käytäntöjä suunnittelemalla ja toteuttamalla tutkimuksen huolellisesti sekä avaamalla tutkimuksen vaiheet mahdollisimman tarkasti. Tutkimusta tehdessäni olen myös ottanut huomioon aiheen kannalta merkittäviä tutkimuksia ja teoksia. Tutkimukseen osallistuneet ovat saaneet etukäteen tiedoksi, että tutkimuksessa tutkittavat tulevat säilymään täysin anonymina ja tunnistamattomina kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Tutkimuksen luotettavuus määräytyy aina suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Luotettavuuden pohdinnalla pyritään saamaan vahvistusta sille, etteivät tutkimustulokset ole satunnaisten asioiden seurausta. (Metsämuuronen 2006, 200.) Laadullisessa tutkimuksessa yksi luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja siksi luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Luotettavuutta voidaan kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla tarkastella erikseen uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden kautta. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Siirrettävyyttä tarkastellessa on pohdittava ovatko tutkimustulokset tietyin ehdoin mahdollisesti sovellettavissa vastaavaan ilmiöön toisissa olosuhteissa. Varmuutta tutkimustuloksiin saadaan ottamalla huomioon tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat ennakkoehdot ja vahvistuvuus taas varmistetaan sillä, että tutkimustuloksista tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on merkityksellistä kysymys sen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta. (Eskola ym. 2014, 211-213; Metsämuuronen 2006, 200-201.) Tässä tutkimuksessa tuloksissa näkyvät ne tulkinnat, joihin tutkimusta tehdessä on päädytty. Olen myös tiedostanut, että tutkimusta tehdessäni omat mielipiteeni, asenteeni ja kokemukseni varhaiskasvatuksen opettajana ovat saattaneet olla vaikuttamassa esimerkiksi tapaani tulkita tutkimusaineistoa. Siksi olen pyrkinyt puolueettomuuteen ja neutraaliuteen niin aineistoa kerätessäni kuin tutkimustuloksia raportoidessani koko tutkimuksen ajan.

Tutkimuskysymyksiä luodessani olen pohtinut toisen tutkimuskysymyksen kohdalla erityisesti sitä, mihin muotoon tutkimuskysymykseni asettaisin. Kuten pohdintaosiossa mainitsin, oman kokemukseni mukaan vuorovaikutuksen arvioinnille ei ole ollut

yhtenäistä systeemiä tai menetelmää varhaiskasvatuksen kentällä, jossa olen työskennellyt. Olettamukseni tutkimusta tehdessäni olikin siis, että tutkittavat ovat samoilla linjoilla tämän suhteen. Tutkimuskysymys olisikin voinut viitata siihen, arvioidaanko vuorovaikutuksen laatua ylipäättään millään tavoin varhaiskasvatuksen arjessa. Päätin kuitenkin asettaa tutkimuskysymykseksi sen, millaisia arviointikeinoja opettajat tuovat esiin lapsen ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen arviointiin liittyen. Tällöin tutkimuskysymys ei ollut liian ohjaileva tai ennako-oletuksia sisältävä. Joka tapauksessa olen tutkimustuloksia raportoidessani pohtinut sitä, kuinka paljon ennako-oletukseni ovat vaikuttaneet tutkimustulosten raportointiin ja siksi myös kaikin tavoin pyrkinyt ottamaan nämä oletukset huomioon ja säilyttämään neutraaliuden asiaa kohtaan.

Eettiset kysymykset kulkevat tavalla tai toisella mukana kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Etiikka moraalisina valintoina kattaa koko tutkimusprosessin, aiheen valinnasta tutkimuksen tuloksen vaikutuksiin saakka. Eettisiä kysymyksiä liittyy esimerkiksi tutkimuskohteen ja -menetelmän valintaan, aineiston hankintaan, tieteellisen tiedon luotettavuuteen, tutkittavien kohteluun tai tutkimustulosten vaikutuksiin. (Kuula 2006, 11.) Tutkijan tulee osoittaa tehdyllä tutkimuksella tutkimusmenetelmien, tiedonhankinnan ja tutkimustulosten johdonmukaista hallintaa. Tutkimuksen on myös tuotettava uutta tietoa tai esitettävä miten vanhaa tietoa voidaan hyödyntää tai yhdistellä uudella tavalla. (Vilkkä 2015, 42.) Tässä tutkimuksessa olen ottanut huomioon nämä eettiset kysymykset valitessani tutkimuskohteen, tavan miten hankin aineistoa haastatteleamalla varhaiskasvatuksen opettajia ja miten haastatteluun osallistuneet opettajat ovat saaneet tietoa omista oikeuksistaan tutkittavina kuten vapaaehtoisuudesta tutkimukseen osallistumisesta sekä mahdollisuudesta muuttaa mieltään tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimusta tehdessäni ja tuloksista raportoidessani olen jatkuvasti pyrkinyt johdonmukaisuuteen ja selkeyteen.

Haastatteluissa, joissa ollaan suoraan kontaktissa tutkittaviin, eettiset ongelmat ovat hyvin monitahoisia. Haastattelua käytettäessä tutkijalle saattaa syntyä päänvaivaa siitä, kuinka paljon hänen tulisi kertoa tutkittavalle tutkimuksen tavoitteista ja yksityiskohdista. Tutkijana on mietittävä sitä, vinouttaako liiallinen tieto tuloksia tai muuttaako se tutkittavan käyttäytymistä. Periaatteena voidaan pitää sitä, että haastateltava on antanut suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta asianmukaisen

informaation pohjalta. (Hirsjärvi ym. 2008, 19-20.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat tiesivät osallistuvansa tutkimukseen, jossa haastattelun avulla tutkitaan henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa. Tutkittavat myös antoivat myös suostumuksensa haastattelujen nauhoittamiseen ja tiesivät milloin nauhoitus aloitetaan ja milloin se lopetetaan.

Tutkimusta tehdessä on aina huomioitava ihmisarvon kunnioittamisen periaatteet. Sen mukaan tutkimuksen ei tule aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa. On lisäksi selvittävää mitä hyötyä tai haittaa tutkittaville tutkimuksesta on sekä miten heidän yksityisyytensä ja tutkimuksen luottamuksellisuus turvataan. Luottamuksellisuuden lisäksi anonymiteetti on tutkimustietojen käsittelyssä keskeistä. Anonymiteettisuoja on otettava huomioon tutkimustuloksia julkaistessa ja periaatteena on se, että henkilöllisyyden paljastuminen tehdään mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola ym. 1998, 52-59.) Tässä tutkimuksessa olen tehnyt valintoja sen suhteen, mitkä asiat litteroidussa tutkimusaineistossa ovat olennaisia tutkimuksen kannalta ja mitä asioita ei ole tarpeellista ottaa mukaan lopulliseen tutkielmaan. Tutkittavien anonymiteetti säilyy koko tutkimuksen ajan ja tutkimusaineistoa on säilytetty koko tutkimuksenteon ajan asianmukaisesti. Tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä.

Haastattelun tutkimusmenetelmänä saattaa sisältää myös joitain haittoja, kuten epärelevantin materiaalin saaminen haastattelun kautta. Lisäksi haastattelu on aina tutkijalle huomattavasti vaativampi menetelmä kuin esimerkiksi kyselylomake, sillä haastattelu vie aikaa, vaatii taitoa ja se saattaa sisältää monia virhelähteitä. Virheitä voi aiheutua niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin. Lisäksi haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi on usein ongelmallista, sillä valmiita malleja ei ole tarjolla. (Hirsjärvi ym. 2008, 35-37.) Näitä asioita olen tätä tutkimusta tehdessäni joutunut pohtimaan ja etsimään keinoja minimoida virheet ja väärät tulkinnat aineistoa käsitellessäni ja tutkimustuloksia raportoidessani.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Lapsen ja henkilöstön välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa on tutkittu melko paljon ja tällä hetkellä aihe on merkittävästi esillä varhaiskasvatuksen julkisissa

keskusteluissa. Arvioinnin velvoite on kuitenkin varhaiskasvatuksessa melko uusi aihe ja Karvin laatimia uusia laadun arviointityökaluja ollaan vasta pilotoimassa varhaiskasvatuksessa lähiaikoina. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen systemaattinen arviointi ja selkeiden arviointikriteereiden asettaminen vaikuttaisivat opettajien tai varhaiskasvatuksen kokonaisten työyhteisöjen asenteisiin ja toimintatapoihin lapsen kanssa käytävän vuorovaikutuksen suhteen. Jatkossa henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen arvioinnin käytäntöjä tutkittaessa olisi hyvä saada esille myös varhaiskasvatusyksiköiden johtajien näkemyksiä kyseiseen arviointiin liittyen. Tämän lisäksi olisi tärkeää tuoda tutkimusten kautta esiin myös varhaiskasvatuksessa työskentelevien lastenhoitajien sekä avustajien käsityksiä laadukkaasta lapsen ja henkilöstön välisestä vuorovaikutuksesta sekä sen arvioinnista.

Jatkossa olisi myös kiinnostavaa tutkia ja tarkastella yksittäisiä hetkiä lasten ja henkilöstön vuorovaikutuksen laadun kannalta. Tutkimusta voitaisiin tehdä esimerkiksi pukemistilanteisiin, perushoitotilanteisiin, ruokailuun tai ulkoiluun liittyvästä vuorovaikutuksesta. Pukemistilanteet olivat omassa aineistossani esimerkki tilanteista, joissa henkilöstö koki syntyvän kiirettä ja rauhattomuutta, mikä esti laadukkaan vuorovaikutuksen syntymistä ja ylläpitämistä. Mielenkiintoista olisi myös tutkia havainnoinnin avulla kauden aloittamiseen liittyviä vuorovaikutuksen käytäntöjä ja laatua lasten ja henkilöstön välillä ja edelleen kauden loppuvaiheessa ryhmän vuorovaikutuksellista ilmapiiriä ja siihen johtaneita tekijöitä. Vuorovaikutuksen laadun ja arvioinnin tutkimukseen liittyen varhaiskasvatuksessa löytyy varmasti äärettömästi tutkittavaa ja kehitettävää, sillä aihe on hyvin monitahoinen ja pieniä merkityksellisiä yksityiskohtia voi ottaa tarkempaan tarkasteluun lähes loputtomasti.

Lähteet

Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. (2003). *Arvot yksilön ja työyhteisön kehittäjänä*. Porvoo. WS Bookwell Oy.

Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. [Väitöskirja, Tampereen Yliopisto].

Ahonen, L. & Roos, P. (2019). *Iloa ja oivalluksia. Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa*. Piia Roos.

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.

Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012*. [Väitöskirja, Tampereen Yliopisto.]

Atjonen, P. (2021). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Kirjokansi.

Butler, C. & Wilkinson, R. (2013). *Mobilising reciprocity: Child participation and 'rights to speak' in multi-party family interaction*. *Journal of Pragmatics* 50, 37-51.

Cumming, T. (2017). *Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature*. *Early Childhood Education Journal*, 45, 583–593.

Denham, S., Bassett, H. & Zinsler, K. (2012). *Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence*. *Early Childhood Education Journal*. 40:137-143.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen Yliopisto.]

Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H. & Pianta, R. C. (2015). *Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring System—Secondary*. *The Journal of Early Adolescence* 35 (5-6), 651-680.

Hamre, B.K, La Paro, K-M & Pianta, R.C. 2008. *Classroom assessment scoring system. Manual K-3*. Brookes Publishing Co.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Printel Oy.

Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus. Perusteita*. BoD – Books on Demand.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. [Väitöskirja, Tampereen Yliopisto.] Tampere: Yliopistopaino.

Howes, C., Phillipsen, L. & Peisner-Feinberg, E. (2000). *The consistency and predictability of teacher-child relationships during the transition to kindergarten*. *Journal of School Psychology* 38, 113-132.

Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. (2012). *Evaluating the quality of the child care in Finland*. *Early Child Development and Care*. 182: 3-4, 299-314.

Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (1999). *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulun Yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.

Jennings, P.A., Jeon, L. & Roberts, A.M. (2020). *Introduction to the Special Issue on Early Care and Education Professionals' Social and Emotional Well-being*. *Early Education and Development*, 31(7), 933-939.

JHL. (2021). *Kysely työuupumisesta varhaiskasvatusalan ammattilaisille*. https://www.jhl.fi/wp-content/uploads/2021/12/Vaka-kysely-tyuupumuksesta-19.11.2021_Ei-liskenttien-tekstej-1.pdf.

Kalliala, M. (2009). *Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus Helsinki University Press, Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä.

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A & Rausku-Puttonen H. (2017) *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino. Tampere.

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.

Karvi. Valssi-arviointityökalut. <https://karvi.fi/varhaiskasvatus/valssi-valssi-varhaiskasvatuksen-laadunarviointijarjestelma/> Luettu: 23.2.2023.

Kiesiläinen, L. (2004). *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Kirjapaino Pakett. Tallinna.

Koivisto, P. (2007) *”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa” – Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lapsen itsetuntoa vahvistavaksi*. [Väitöskirja, Jyväskylän Yliopisto.]

Kupila, P. (2007). *Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. [Väitöstutkimus, Jyväskylän Yliopisto.]

Kupila, P. (toim.) (2004). *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Köngäs, M. (2018) ”Eihän lapsil ees oo hermoja”. – *Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. [Väitöstutkimus, Lapin Yliopisto.]

Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus Kirjapaino Oy.

Lundán, A. (2009). *Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. [Väitöskirja. Tampereen Yliopisto.]

Luostarinen, A. & Nieminen, J. (2019). *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä. PS-Kustannus.

Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2010). *Tiimille hyvä päivä tänään*. Pedatieto Oy.

Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. (2017). *Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22:2017.

OAJ (2021, 13. maaliskuuta). Alanvaihtokysely. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>

Parrila, S. (2002). *Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen*. (Väitöstutkimus, Oulun Yliopisto.]

Puroila, A-M. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. [Väitöstutkimus. Oulun Yliopisto.]

Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä. Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. [Väitöskirja, Helsingin Yliopisto.]

Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. [Väitöskirja. Tampereen Yliopisto.]

Paananen, M. (2017). *Laadun mittaamisesta varhaiskasvatuksen erilaisten tehtävien toteutumisen tarkasteluun*. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.), *Nyt on pedagogiikan aika!* Haettu osoitteesta <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> (s. 29–31)

Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K. & Poikkeus, A-M. (2012). *Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa*. NMI-bulletin, Vol. 22, No. 2. Niilo Mäki-säätiö.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J. (2010). *A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens*. *Early Education and Development* 21 (1), 95-124.

Parrila, S. & Alila, K. (2011). *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. Ediva.

Ranta, S. (2021) *Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* PS-kustannus.

Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. [Väitöskirja, Lapin Yliopisto.]

Ruokolainen, R., Alila, K.(toim.) 2004. Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Sosiaali- ja terveysministeriö.

Sabol, T. & Pianta, R. (2012). *Recent trends in research on teacher-child relationships*. Attachment & Human Development. Vol.14, No. 3. 213-231. Routledge.

Stuck, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2016). *The reliability and structure of the classroom assessment scoring system in German pre-schools*. European Early Childhood Education Research Journal 24 (6), 873-894

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. FINLEX. Lainattu 8.7.2022, saatavilla:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Opetushallitus. Helsinki.

Venninen, T. (2007). *”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen.” – Ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä*. [Väitöskirja, Helsingin Yliopisto.]

Verschueren, K., Doumen, S. & Buyse, E. (2012). *Relationships with mother, teacher, and peers: unique and joint effects on young children’s self-concept*. Attachment & Human Development. Routledge.

Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.

Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto.]

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.