

TAMPEREEN YLIOPISTO

Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka

Diskurssianalyttinen tutkimus lastentarhanopettajien
pedagogisesta puheesta

Pro Gradu

Hanna-Maria Lindberg

Kasvatustiede

Varhaiskasvatus

marraskuu 2016

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HANNA LINDBERG: Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka. Diskurssianalyttinen tutkimus lastentarhanopettajien pedagogisesta puheesta.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma.

Marraskuu 2016

Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatusta on perinteisesti pidetty hoitopainotteisena, mutta 01.08.2015 voimaan tullut uusi varhaiskasvatuslaki painottaa pedagogiikkaa kaiken ikäisten lasten varhaiskasvatuksessa. Myös kasvattajatiimien työnjakoa on pidetty ongelmallisena ja moniammatillisen henkilöstön työtehtävät ovat hämärtyneet erityisesti alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tehdä alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa näkyväksi tutkimalla opettajien pedagogista puhetta diskurssianalyysin keinoin sekä selvittää millaista pedagogiikkaa opettajat puheessaan tuottavat.

Tutkimuksen aineisto on kerätty kahdella eri tavalla: lastentarhanopettajien kirjoitelmina ja videoituna ryhmäkeskustelutilanteena. Tässä tutkimuksessa myös kirjoitelma-aineistoon on suhtauduttu puheena, eli litteroitu keskusteluaineisto ja kirjoitelmat ovat analysoitu samalla tavalla. Tutkimukseen osallistui kolme lastentarhanopettajaa, jotka kuluneena kautena työskentelivät kaikki ryhmissä, joissa oli alle 3-vuotiaita lapsia. Aineisto on kerätty huhtikuussa 2016. Analyysimenetelmänäni on diskurssianalyysi, mutta pidän diskurssianalyysia koko tutkimustani määrittävänä sosiaaliseen konstruktivismiin perustuvana tieteenfilosofisena viitekehyksenä. Tutkimus on aikani kuvaus kolmen kokeneen lastentarhanopettajan pedagogisesta puheesta vuonna 2016 varhaiskasvatuksen suurten muutosten vaiheessa.

Analyysin avulla löysin seitsemän erilaista puhetapaa, joiden avulla opettajat pedagogiikkaa puheessaan ja kirjoitelmissaan tuottivat: 1. herkkyysspuhe ja lapsen tuntemiseen liittyvä puhe, 2. vuorovaikutuspuhe, 3. hyvän olon puhe, 4. vanhoja tapoja kritisoiva puhe, 5. ilon kautta –puhe, 6. lasten osallisuutta painottava ja lasten aloitteille avoin puhe sekä 7. Kiireetön ja hidas arki –puhe. Näiden seitsemän suhteita keskenään vertailemalla nimesin vielä neljä tulkintarepertuaaria: 1. kasvattaja lapsen tulkina –repertuaari, 2. uuden sukupolven opettajat – repertuaari, 3. hyvän olon pedagogiikkaa –repertuaari ja 4. vuorovaikutuksen pedagogiikkaa – repertuaari. Tulkintarepertuaarit kuvaavat pienten lasten pedagogiikan keskeisimpiä erityispiirteitä.

Opettajien puheesta on tulkittavissa, että alle 3-vuotiaiden pedagogiikan perustana on kokonaisvaltainen vuorovaikutustyö: Kaikki oppiminen lähtee perusluottamuksen rakentamisesta sensitiivisen vuorovaikutuksen avulla. Pienten pedagogi huomioi lasten keholliset, sanattomat ja sanalliset aloitteet ja suunnittelee toimintaa niiden pohjalta, mutta toisaalta osaa tarttua hetkeen ja heittäytyä lasten yllättävien aloitteiden vietäväksi. Pienten pedagogi on omaksunut oppimiskäsityksen, jossa lapsi oppii sosiaalisissa tilanteissa ilon ja leikin kautta, jolloin aikuisen läsnäololla on oppimisen kannalta suuri merkitys. Hyvinvoinnin ja hyvää oloa tuottavan ympäristön turvaaminen on siten myös pedagoginen tehtävä.

Avainsanat: alle kolmivuotiaat, pedagogiikka, lastentarhanopettaja, diskurssianalyysi

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka tutkimuskohteena	7
2.1 Pedagogiikka kulttuurisesti muovautuvana käsitteenä	8
2.2 Pedagogiikka alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa	9
2.2.1 Pedagogiikka tavoitteellisena prosessina.....	10
2.2.2 Pedagogiikka arjen valintoina.....	10
2.2.3 Kehityspsykologinen tieto alle 3-vuotiaiden pedagogiikan lähtökohtana....	11
3 Päiväkoti pedagogisena toimintaympäristönä	14
3.1 Lastentarhanopettaja pedagogiikan asiantuntijana	14
3.2 Varhaiskasvatuksen keskeisimmät toimintatavat	18
3.2.1 Leikki.....	18
3.2.2 Perustoiminta.....	21
3.2.3 Hoiva.....	22
3.2.4 Taiteellinen ilmaisu.....	23
3.2.5 Liikunta.....	24
4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
5 Tutkimuksen metodologia	27
5.1 Sosiaalinen konstruktivismi tieteenfilosofisena viitekehyksenä	27
5.2 Aineiston keruu	28
5.2.1 Kirjoitelma.....	28
5.2.2 Ryhmäkeskustelu.....	29
5.3 Diskurssianalyysi	30
5.2.1 Litterointi.....	32
5.2.2 Tulkintarepertuaarien tunnistamisen prosessi.....	33
6 Tulokset	36
6.1 Minkälaisia tulkintarepertuaareja opettajien puheesta oli tulkittavissa?	37

6.1.1	Kasvattaja lapsen tulkkina –repertuaari.....	37
6.1.2	Uuden sukupolven opettajat –repertuaari.....	39
6.1.3	Hyvän olon pedagogiikkaa –repertuaari.....	41
6.1.4	Vuorovaikutuksen pedagogiikkaa –repertuaari.....	43
6.2	Lapsen positio opettajien puheessa.....	44
7	Pohdinta.....	
7.1	Mitä tulokset kertovat alle 3-vuotiaiden pedagogiikasta?.....	
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	
7.3	Jatkotutkimusaiheita.....	

LÄHTEET

1 JOHDANTO

Motivaationi tutkia aihetta on lähtenyt liikkeelle omasta halustani työskennellä alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Aloitin opiskelemaan aikoinaan luokanopettajaksi Raumalla, mutta vähitellen kiinnostukseni opetuslalla alkoi siirtymään aina vain nuorempiin ja nuorempiin lapsiin. Hakeuduin opiskelemaan varhaiskasvatusta Tampereelle, koska halusin päästä vaikuttamaan sinne mistä kaikki saa alkunsa. Nyt olen työskennellyt kolme vuotta alle 3-vuotiaiden ryhmän opettajana.

Alle kolmivuotiaiden opettajana törmään toisinaan siihen kuvitelmaan, että pienten ryhmässä ei työskentele tai ainakaan tarvitsisi työskennellä ketään opettajaa. Pienet tarvitsevat hoitoa, eivät opetusta. Varhaiskasvatuksen kentän ulkopuolella, kuten vanhempien puheissa ja keskustelupalstoilla olen ammattinimikkeeltäni hoitaja, vaikka en ole saanut mitään hoitoalan koulutusta. Pienten opettaja joutuu todistelemaan ammattinsa arvoa ja vielä useammin joutuu tyytymään siihen, ettei saa ansaitsemaansa arvostusta. Jos kerran erehdyin korjaamaan olevani opettaja enkä hoitaja, sain outoja katseita siitä kuka oikein luulen olevani. Omien kokemuksieni tueksi en ole löytänyt tieteellistä näyttöä, mutta Kirsti Karilakin (2001, 273) myöntää, että pienten ryhmien toimintaa pidetään herkästi pelkästään perushoidollisena.

Pienten opettajuus on kuitenkin suhteessa varhaiskasvatuksen historiaan tuore asia päivähoiton kentällä. Pienimpien ryhmässä työskenteli 1980-luvun alkupuolelle saakka ainoastaan terveydenhuollollisen koulutuksen saaneita lastenhoitajia apunaan usein kouluttamattomat päiväkotiapulaiset. Vasta henkilökunnan ammattirakenteen muutos 1980-luvulla siirsi lastentarhanopettajat alle 3-vuotiaiden ryhmiin. Myös lastenhoitajien koulutus muuttui päivähoitoon valmistavaksi, ja se muutettiin kolmivuotiseksi. Silti yhteiskunnallisesti päivähoiton tehtävä painottui työvoima- ja sosiaalipolitiikkaan. (Karila 2013, 14, 18 & 20.) Sosiaalihuollon vuonna 1986 julkaisemassa oppaassa varhaiskasvatuksen sisällöllisen kehittämisen tueksi, mainitaan ensimmäistä kertaa alle kolmivuotiaiden pedagogiikka (Sosiaalihuolto 1986).

Vuonna 2016 eletään varhaiskasvatuksessa mielenkiintoista muutosten aikaa. Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja Anitta Pakanen kirjoittaa Lastentarha-lehden (1/2016) pääkirjoituksessa, ettei varhaiskasvatukseen ole koskaan ennen kohdistunut näin paljon muutoksia monesta eri suunnasta (ks. myös Karila 2016, 29). Toisaalta muutokset ovat laatua heikentäviä talouspoliittisia leikkauksia Suomen hallituksen osalta, mutta toisaalta laatuun pyritään vaikuttamaan tuoreella varhaiskasvatustilalla ja ennen kaikkea vuonna 01.08.2017 käyttöön tulevalla uudella

Varhaiskasvatuksen perusteilla, joka korvaa vuonna 2005 viimeksi päivitetyn version. Stakesin julkaisema vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on suositus, kun taas Opetushallituksen Varhaiskasvatuksen perusteet tulee olemaan varhaiskasvatukseen pohjautuva normi.

Tässä tutkimuksessa pienten pedagogiikkaan syvennyttään pohtimalla tutkimuksen taustalla vaikuttavia lapsikäsitteitä, määrittelemällä pedagogiikkaa yleisesti, sekä suhteessa kehityspsykologiseen tietoon ja varhaiskasvatukseen viiteen keskeiseen toimintamuotoon: leikkiin, perustoimintaan, hoivaan, taiteelliseen ilmaisuun ja liikuntaan. Tutkimukseni metodologiana toimii diskurssianalyysi ja tutkimustani määrittää ja ohjailee sosiaalinen konstruktivismi. Ensimmäinen tutkimuksen metodologian vuoksi, koska diskurssianalyysi edellyttää sosiokonstruktivistista käsitystä todellisuudesta (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Toiseksi siksi, että tutkimukseni keskeisin käsite alle 3-vuotiaiden pedagogiikka on moniselitteinen ja sen merkitys on riippuvainen siitä, missä kontekstissa käsitettä tulkitaan. Omaa tutkimustani ohjailevat myös väistämättä tietynlaiset omat tulkintani pienten pedagogiikasta ja odotukset tutkimuksen tuloksista. Diskurssianalyysi on luonteeltaan hyvin subjektiivinen, mutta sitä ei tule pitää esteenä ja haittana tutkimuksen teolle. Oleellista on tiedostaa tutkimuksen tekijän rooli ja muistaa, että tutkimus on tehty juuri tietynlaisessa sosiaalisessa kontekstissa, joka on siihen vaikuttavien tekijöiden (tutkittavan, tutkijan, ympäristön ja yhteiskunnan) summa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa sosiaalisena kontekstina toimii erään suomalaisen keskikokoisen kunnan muutaman lastentarhanopettajan ryhmäkeskustelutilanne, joka on tuotettu osana kunnan varhaiskasvatuksen pedagogista kehittämispäivää huhtikuussa 2016. Lisäksi ryhmäkeskustelutilanteeseen osallistuneet lastentarhanopettajat ovat tuottaneet vapaamuotoiset kirjoitelmat, jotka ovat toinen osa tutkimusaineistoa. Kirjoitelmat ovat niin ikään analysoitu diskursiivisesti.

Toivon, että tutkimukseni olisi syvälinen aikani kuvaus siitä, millaisena alle kolmivuotiaiden lasten pedagogiikka näyttäytyy nyt vuonna 2016, varhaiskasvatuksen muutosvaiheessa, pienimpien lasten opettajien puheessa. Ennen kaikkea haluan antaa näkyvyyttä pienimpien lasten varhaiskasvatustyölle ja tuoda esiin sitä vielä vähän tutkittua hiljaista tietoa mitä alle 3-vuotiaiden pedagogiikka pitää sisällään. Lisäksi tutkimukseni tarkoitus on selvittää myös millainen on alle 3-vuotiaan lapsen positio, ts. asema tai paikka opettajien pedagogisessa puheessa. Onko lapsi tarvitseva, hoidon kohde vai aktiivinen toimija?

2 ALLE 3-VUOTIAIDEN PEDAGOGIIKKA TUTKIMUSKOHTENA

Kun tutkimuksen kohteena on alle kolmivuotiaiden pedagogiikka, osallistuu tutkimukseni samalla lapsuudentutkimuksen tuottamiseen. Alasen (2009) mukaan lapsuudentutkimuksessa on 1980-luvulle saakka painottunut aikuisen suojelua tarvitseva sekä aikuisuuteen ja yhteiskuntakelpoisuuteen valmistava lapsidiskurssi. Nykyaikainen lapsuudentutkimus on monitieteistä kasvatustieteilijöiden, sosiologien, psykologien ja antropologien yhteistyön tuottamaa tiedettä, jonka ansiosta käsitykset lapsesta ja lapsuudesta ovat muuttuneet suojelun kohteesta oppimishaluisiksi ja kompetentiksi yksilöiksi (Onnismaa 2010, 363). Vaikka lapsuudentutkimus on tuottanut valtavasti uutta tietoa mm. lapsen toimijuudesta, osallisuudesta, kompetensista, leikistä ja emotionaalista tarpeista, vain pieni osa tutkimuksista koskee taaperoikäisiä lapsia, sillä alle 3-vuotiaita koskeva tutkimus on lähes pelkästään kehityspsykologista tietoa tavoittelevaa (Rutanen 2012). Tästä syystä Rutanen on nimennyt laajan kolme vuotta kestäneen tutkimushankkeensa puhuttelevasti “Näkymätön taaperoikä? – Invisible toddlerhood?” (2010–2012). Rutasen tutkimushankkeessa tarkasteltiin alle kolmivuotiaiden lasten paikkaa pienten lasten instituutioissa. Dokumenttianalyysinä ja etnografisesti toteutettu tutkimushanke oli nelivaiheinen, jonka ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltavana oli YK:n lapsen oikeuksien sopimus suhteessa suomalaisiin varhaiskasvatustyötä sääteleviin asiakirjoihin. Tutkimuksen toinen osa keskittyi varhaiskasvatuksen käytäntöihin pohtien miten lasten paras ja lasten ikään liittyvät odotukset näkyvät lasten arjessa sekä minkälainen on lapsille tarjottu tila käytännön toiminnan kannalta. Kolmannessa vaiheessa tutkimuskohteena oli toisesta näkökulmasta katsottuna myöskin tila alle 3-vuotiaiden päiväkotiympäristössä, eli millä tavoin alle 3-vuotiaat toimivat heille järjestetyissä tiloissa ja ottavat oman (fyysisen) paikkansa päiväkotiryhmässään. (Rutanen 2012; Rutanen 2013.) Tutkimushankkeen neljännessä vaiheessa suomalaista varhaiskasvatusta vertailtiin brasilialaiseen varhaiskasvatukseen (Rutanen 2012).

Rutasen edellä mainittu hanke pitää sisällään myös useita suomalaisia opinnäytetöitä, joiden kaikkien yhteisenä nimittäjänä on alle kolmivuotias lapsi. Tannerin (2014) diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkimuskohteena on varhaiskasvatushenkilöstön tapa tuottaa alle kolmivuotiaista lasta puheessaan. Tannerin löytämiä tulkintarepertuaareja ovat päiväkotiin sopeutuva lapsi, arkea haastava lapsi, kehittyvä lapsi ja luonnollinen lapsi. Tanner löysi myös yleisesti alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatusta määrittäviä diskursseja aineistostaan suhteessa vanhempien lasten ryhmiin: Alle 3-vuotiailla uhmakkuus on sallittavampaa ja sukupuolierot eivät vielä nouse esiin aikuisten puheessa, kun lapset ovat alle kolmivuotiaita. Laitila (2012) on tutkimuksessaan halunnut selvittää alle 3-

vuotiaiden lasten tapaa olla vuorovaikutuksessa keskenään. Laitila jäsensi tutkimuksessaan lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kolmen eri kehyksen sisään: esikehyksen (vertaisen seuraaminen), vastavuoroisen kehyksen (vertaisesta neuvottelu) ja yhteistoiminnallisen kehyksen (toiminnan sisällöstä neuvottelu). Lisäksi Laitilan mukaan lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen vaikutti aikuisen fyysinen asema leikkutilassa. Mitä keskemällä huonetta aikuinen istui, sitä todennäköisemmin lapsi osoitti vuorovaikutuksensa aikuiselle. Saman havainnon on tehnyt myös Rutanen (2013, 102). Hannula ja Jokinen (2014) ovat tutkineet pienen lapsen toimijuutta päiväkodin piirihetkissä. Heidän tutkimuksensa merkityksellisimpinä tuloksina voidaan pitää lapsen puhetaidon yhteyttä tunnustettuun toimijuuteen. Kasvattaja antoi piiritilanteissa eniten tunnustusta niille lapsille, joilla oli kysy ilmaista itseään sanoin. Hannula ja Jokinen jäivät tutkimuksessaan kaipaamaan mm. enemmän kehollisuutta piiritilanteisiin, vaikka toisaalta heidän mielestään koko piiritilanne on aina kyseenalainen ja tarkkaan harkittava pedagoginen ratkaisu pienimpien lasten varhaiskasvatuksessa.

2.1 Pedagogiikka kulttuurisesti muovautuvana käsitteenä

Tämä tutkimus osallistuu lapsuuden tutkimukseen aiemmin tutkittomana alle 3-vuotiaiden opettajien pedagogisen puheen kautta. Pedagoginen puhe paljastaa, millaiset lapsi- ja oppimiskäsitykset vaikuttavat puhujien taustalla, sillä pedagogiikka on kulttuurisesti muovautuva käsite. Ne tekijät millaisena näemme lapsen ja lapsuuden, ja millaisina näemme kasvatuksen päämäärät, lapsen ja aikuisen välisen suhteen ja miten ymmärrämme lapsen oppimista, muodostavat pedagogiikan kulttuuris-historiallisen kehyksen (Karila 2013, 9). Alasuutarin (2009, 57–58) mukaan tutkimusta tehdessä pitää olla selvillä siitä, että myöskään (tässä alle kolmivuotias) lapsi ei ole mikään yhdenlainen ja ”luonnollinen” subjekti, vaan lähtökohdaksi otetaan selvittää miten lapsen subjektiä tuotetaan ja tehdään institutionaalisessa toiminnassa. Tästä syystä myös tässä tutkimuksessa yhtenä tutkimustehtävänä on selvittää mikä on lapsen positio häntä koskevassa pedagogisessa puheessa.

On tultu jo pitkä matka Hanna Rothmanin kansanlastentarhasta vuodelta 1890, mutta kesti lähes sata vuotta, ennen kuin tieteellistä kehityspsykologiaan ja lapsuudentutkimukseen pohjautuvaa tietoa alettiin soveltamaan päiväkotityössä (Alanen 2009). Niiranen ja Kinos (2001) kuvaavat suomalaisen päiväkotipedagogiikan historiaa neljän vaiheen kautta. Lastentarhatoiminnan ensimmäiset vuosikymmenet elettiin Fröbeliläisen tradition aikaa, mutta 1970-luvulla päiväkodeissa toiminta järjestettiin koulumaiseen tyyliin tuokioina keskusaiheiden ympärille. 1980-luvun loppupuolella alkoi ns. pedagogisen hämmennyksen vaihe, jolloin tuokiokeskeisyydestä luovuttiin, mutta “mitään ei osattu keksiä tilalle”, 2000-luvun alusta saakka vallalla on ollut 1900-luvun loppupuolen

lapsuudentutkimuksen hedelmiä kantanut lapsikeskeisyyden renessanssiksi kutsuttu aika, joka on tuonut mukanaan mm. käsitykset lapsen kompetenssista ja osallisuudesta. Nykyään varhaiskasvatus voidaan tiivistetysti määritellä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (VakaL 1 §).

Vaikka varhaiskasvatus on maailmanlaajuista, on silti merkityksellistä ymmärtää tutkimus osana suomalaista varhaiskasvatuskontekstia. Suomalainen varhaiskasvatus on rakenteellisesti melko yhtenevää muiden Pohjoismaiden kanssa. Merkittävä ero kuitenkin Ruotsiin, Norjaan, Tanskaan ja Islantiin on suomalaislasten alhainen osallistumisaste kodin ulkopuoliseen kasvatukseen. Vain 29 % suomalaislapsista osallistuu varhaiskasvatukseen alle 3-vuotiaana, kun taas Ruotsissa vastaava luku on 47 %, Norjassa 51 % sekä Tanskassa ja Islannissa 66 %. Suomen alhainen luku selittyy mm. aktiivisella kotihoitoa tukevalla perhepolitiikalla, mutta myös sitkeästi pintansa pitävillä asenteilla siitä, että alle 3-vuotiaan lapsen paikka on kotona. (Ojala 2015, 2 - 3; Hujala, Waniganayake & Rodd 2013.) Pohjoismaille ominaista on kuitenkin varhaiskasvatuksen näkeminen 0 - 8 -vuotiaille suunnattuna kasvatusta, opetusta ja hoitoa painottavana toimintana. Lähes kaikissa muissa OECD-maissa alle 3-vuotiaiden hoidon järjestää perushoitoa painottava sosiaalipalvelu. Tämä on nähtävissä myös haettaessa tutkimustietoa Pohjoismaiden ulkopuolelta alle 3-vuotiaiden pedagogiikasta: pedagogiikka ja alle 3-vuotias lapsi näyttävät olevan harvinainen sanapari. Pedagogiikka mielletäänkin yhdistää suurimmassa osassa maita nimenomaan perinteiseen kouluoppimiseen. Ranskassa ja Irlannissa sekä useissa muissa OECD-maissa lapsi siirtyy kolme vuotta täytettyään opetusviranomaisten järjestämään esikoulujärjestelmään, jossa toiminta korostaa koulumaista lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan taitojen varhaista oppimista. Suomessa lapsen kasvatukselliset ja opetukselliset toimenpiteet pyritään aloittamaan päiväkodeissa mahdollisimman aikaisin ja olennaista on, että niiden kesto on kansainvälisesti vertailtuna pitkä. Suomalainen (ja Pohjoismaainen) varhaiskasvatusjärjestelmä antaa mahdollisuuden tukea lapsuutta mahdollisimman pitkään ja oppimisvalmiuksien vahvistaminen on pitkän aikavälin orientoitumista, joka tiivistyy esiopetuksessa. Tämän vuoksi pohjoismaissa pedagogiikka voidaan käsittää myös alle 3-vuotiaita lapsia koskevaksi käsitteeksi. (Ojala 2015, 195 - 196.)

2.2 Pedagogiikka alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa

Pedagogiikka on siis ajassa elävä käsite ja onkin syytä täsmentää, mitä pedagogiikalla tarkoitetaan alle 3-vuotiaiden näkökulmasta. Jos tuoreen varhaiskasvatuslain mukaan erityisesti pedagogiikka painottuu kasvatusta, opetusta ja hoitotyössä, voidaan kai kysyä, onko todella näin myös alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa? OAJ:n kehittämispäällikkö Niina Lahtinen kyseenalaistaa

artikkelissaan (2016, 171) nykyisten henkilöstövaatimusten ja lain vaatiman pedagogisen painotuksen yhteensopivuuden. Lahtinen myöntää, ettei hän itse varhaiskasvatuksen järjestäjänä voisi painottaa pedagogiikkaa, jos enemmistö henkilöstöstä on hoitajia. Alle 3-vuotiailla tämä ongelma korostuu myös työn kokonaisvaltaisen hoitopainottuneisuuden vuoksi (mm. Karila 2001).

2.2.1 Pedagogiikka tavoitteellisena prosessina

Varhaiskasvatuksessa pedagogiikalla tarkoitetaan ”monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi.” (Opetushallitus 2016, 26). Pedagogiikkaa voidaan tästä näkökulmasta pitää prosessina, joka sisältää neljä kehämäisesti toistuvaa, toisiinsa limittyvää osaa: 1) tavoitteiden määrittely, 2) tilanneanalyysi, 3) menetelmien valinta ja 4) varhaiskasvatustoiminta (Paananen 2015, 188). Tavoitteellisuuden näkökulmasta herää kysymys siitä, mikä on pedagogisen toiminnan suunta? Missä määrin lasten tulee sopeutua yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin? Tavoitteet määritellään yhdessä vanhempien kanssa, mutta samalla määrittely on osa laajempaa yhteiskunnallista keskustelua siitä, mihin tavoitteilla pyritään. Tavoitteiden asettamisen jälkeen on tilanneanalyysin vuoro, jossa lastentarhanopettajan johtamaan havainnointityöhön osallistuu vanhemmat ja koko kasvattajatiimi. Havaintojen perusteella lastentarhanopettaja valitsee sopivat menetelmät tavoitteiden saavuttamiselle ja lopuksi opettaja johtaa varhaiskasvatustoimintaa, johon koko kasvattajatiimi osallistuu. (Mt. 188–189.) Tavoitteellinen pedagoginen toiminta ei tarkoita pelkästään konkreettisten taitojen, kuten matemaattisten käsitteiden tai kengännauhojen solmimisen opettamista, vaan pedagoginen prosessi voi ohjata myös esimerkiksi taiteellista kokemista ja itseilmaisua. Sen sijaan Paananen (Mt. 191) pitää tärkeänä, että koko päiväkotipäivä ei ole pelkästään pedagogista toimintaa, vaan aikaa pitää jäädä päiväkodin viihtyvyyden varmistamiselle ja lämpimän vuorovaikutuksen antamiselle. Paanasella on näkemys eroa useihin muihin varhaiskasvatustieteilijöihin siinä, onko lämmin vuorovaikutus jo itsessään pedagoginen valinta? Toisen näkemyksen mukaan pedagogiikka ei ole pelkästään tavoitteiden, suunnittelun ja arvioinnin kehämäistä prosessia, vaan arjen valintoja ja ”tässä ja nyt – tilanteista” selviämistä pedagogisin keinoin.

2.2.2 Pedagogiikka arjen valintoina

Kinos (2008) kutsuu päiväkodin kaikkialle ulottuvaa pedagogiikkaa *arkitoiminnan pedagogiikaksi*. Kinos on tutkinut varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisältöalueiden toteutumista arkisina

tilanteina osana Raision kaupungin varhaiskasvatuksen kehittämishanketta (VARKE). Kinoksen mukaan kehittämishankkeen kiinnostavaksi kysymykseksi nousi se, missä kulkee raja pedagogisen toiminnan ja lapsen luontaisen toiminnan välillä? Onko lapsen hiekkalaatikkoleikki lapselle luontaista toimintaa? Entä onko lapselle vaipan vaihtaminen pedagogista toimintaa? Pedagogiikka ei sisälly näihin tilanteisiin automaattisesti, mutta esimerkiksi vaipan vaihdosta tulee pedagoginen tilanne jos kasvattaja tekee tietoisien valinnan katsoa lasta silmiin, olla vuorovaikutuksessa, lorutella tai nimetä lapsen kehonosia. (Kinos 2008, 5.)

Myös tuore Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden luonnos puhuu pedagogisten mahdollisuuksien tunnistamisesta ja korostaa erityistä herkkyyttä pienimpien lasten varhaiskasvatuksessa: ”Henkilöstöltä edellytetään herkkyyttä tunnistaa eri tilanteiden pedagogisia mahdollisuuksia. Tämä näyttäytyy muun muassa taitona havaita lasten aloitteita ja tunnetiloja sekä muuttaa ja suunnata omaa toimintaansa niiden mukaisesti. Pienempien lasten aloitteet ovat usein kehollisia ja sanattomia, joten niiden ymmärtäminen ja niihin vastaaminen edellyttävät henkilöstöltä sensitiivistä läsnäoloa.” (Opetushallitus 2016, 27).

2.2.3 Kehityspsykologinen tieto alle 3-vuotiaiden pedagogiikan lähtökohtana

Kehityspsykologista tietoa voidaan pitää alle kolmivuotiaiden pedagogiikan lähtökohtana, sillä alle 3-vuotiaita koskeva tutkimus on painottunut kehityspsykologien tekemään tutkimukseen (Rutanen 2012), ja koska alle 3-vuotiaiden ryhmässä lasten välillä on pieniä ikäeroja mutta todennäköisesti suuria kehityksellisiä eroja, joita ymmärtääkseen lastentarhanopettajalla tulee olla laaja kehityspsykologinen tietämys ja ymmärrys lapsen taidoista.

Alle kolmivuotias lapsi elää kehityksensä intensiivisintä vaihetta, ja kehitys etenee kokonaisvaltaisimmin ja suurinta vauhtia kuin milloinkaan myöhemmin elämän aikana. Kolmena ensimmäisenä vuotena rakentuu persoonallisuuden ja koko myöhemmän kehityksen kivijalka. Nopea fyysinen kasvu ja hermojärjestelmän kehitys ovat tämän ikävaiheen selkeimmät erityispiirteet, jotka vaikuttavat koko muuhun kehitykseen. Ilman lasta ympäröivien ihmisten vuorovaikutusta ja tukea, lapsen kasvu ymmärtäväksi, vuorovaikutteiseksi ja kuvittelevaksi ihmiseksi ei ole mahdollista. Siksi lasta kasvattavien ihmisten tulisi tuntea kehityksen yleinen kulku ja taitekohdat voidakseen ymmärtää ja tukea lasta sekä suunnitella mielekästä ja tarkoituksenmukaista toimintaa. (Jakkula 2008, 33.)

Alle kolmivuotiaan lapsen kehitys ei ole tasaista ja lineaarista, vaan kehitys etenee sysäyksittäin ja hyppäyksin, sekä limittäin ja toistensa päälle rakentuen usean muun kehityksen osa-alueen kanssa. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ja psyykkisen kehityksen nk. kehitystasohyppäykset ajoittuvat 2 - 3 kuukauden (vuorovaikutuksellinen hymy ja ääntely), 7 - 9 kuukauden (vierastaminen), 12 - 13 kuukauden (minä-sinä -ero), n. 18 kuukauden (ei-sanan käyttö ja merkitys) sekä 24 - 36 kuukauden (kertova ja kyselevä vuorovaikutus) ajanjaksoille. Luonnollisesti näiden kehitystasohyppäysten kanssa yhtä aikaa ja limittäin tapahtuu kehitystä myös kaikilla muilla kehityksen alueilla. (Mäntymaa & Puura 2011, 17 - 19.)

Psyykkisen kehityksen perustana ovat lähiympäristön virikkeet: vuorovaikutus, tarpeiden tyydyttäminen sekä mahdollisuus tutkimiseen. Lapsen persoonallisuus kasvaa esiin kun lapsi oppii pystyvänsä vaikuttamaan toisiin ihmisiin elein, liikkein ja äänin, sekä vähitellen puheella. Kehitys on sosiaalinen ja vuorovaikutteinen prosessi, aivan kuten kasvatus. Nykykäsitys lapsen kehityksestä perustuu klassiseen teoriaan lapsen kasvamisesta häntä osaavamman ja taitavamman rinnalla (Vygotsky 1986). Vygotskyn malli on optimistinen teoria, joka uskoo lapsen omiin kykyihin ja kehityspotentiaaliin. Lapsi vain tarvitsee häntä tukevan kasvu ympäristön. (Jakkula 2008, 33-34.)

Alle puolivuotias lapsi rakentaa häntä hoitavan aikuisen kanssa yhteistä merkityks maailmaa, kun lapsi ei siihen vielä itse kykene. Aikuisen tehtävä on tulkita lasta ja antaa merkityksiä lapsen kommunikoinnille, esimerkiksi lapsen itkua kutsuksi tulla luo. Näin lapsi oppii kommunikoimaan tarkoituksellisesti ja huomaa voivansa saada aikaan muutoksia ympäristössään. Tällaiset vuorovaikutuskokemukset ovat lasten ensimmäisiä osallisuuden kokemuksia: Minua kuunnellaan, minut huomataan ja minut hyväksytään (mm. Turja 2011). Puolen vuoden tienoilla lapsi alkaa jäljittelemään esinetoimintoja aikuisen mallin mukaan. Lasta kiinnostaa se mitä esineillä voi tehdä. Samalla kulttuuriset merkitykset alkavat avautua lapselle. (Jakkula 2008, 35-36.)

Vuoden ikää lähestyvä lapsi alkaa tutkia maailmaa omaehtoisesti liikkumisen ja tutkimisen kautta. Tällöin ensimmäistä kertaa korostuvat aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde, kiellot, torumiset ja rajoitukset. Samaan aikaan lapsi oppii, että toisella ihmisellä on samat tai erilaiset aikomukset, ja yhteisessä toiminnassa jaamme ja luomme jotakin. Tämän prosessin seurauksena lapsen minä eriytyy. (emt. 37.)

Toisen ihmisen jäljittely on kantava kehityksen suunta vielä toisellakin ikävuodella. Toisia lapsia jäljittelemällä lapsi oppii yhteisöllisyyttä ja lapset yhdessä rakentavat pohjaa keskinäiselle kuvitteluleikille. Aikuisen antamaa mallia jäljittelemällä taas opitaan mm. käytäntöjä, perinteitä ja

kulttuurellisia tapoja. Toisella ikävuodella myös liikkuminen on lapsen yksi keskeisimmistä tavoista oppia. Juuri kävelemään oppinut lapsi liikkuu aktiivisesti ja aikuisen silmissä lapsen liikkuminen nähdään usein vaelteluna ja epämääräisenä paikasta toiseen kulkemisena. Vaelteleva lapsi kuitenkin havainnoi jatkuvasti ympäristöönsä ja liikkuessaan paitsi harjaannuttaa liikkumistaitojaan myös muodostaa kuvaa itsestään, ympäristöstään ja suhteestaan ympäristöön. Aikuisen tehtävänä on järjestää lapselle mahdollisuuksia vapaaseen liikkumiseen ja ottaa käyttöön liikkumiseen kannustavia välineitä. (emt. 37-39.)

Puolentoista vuoden iässä lapsella sanotaan olevan aktiivisen puheen oppimisen kausi. Lapsi on jo ennen vuoden ikää jokellellut, toistanut tavuja ja ehkä ensimmäisiä kokonaisia sanoja, mutta puolentoista vuoden paikkeilla lapsi todella ymmärtää kielen merkityksen kommunikoinnissa. Lapsi on voimakkaasti suuntautunut puhuttuun kieleen ja haluaa toimia aikuisen pyyntöjen mukaisesti. Lapsi nauttii omasta ymmärryksestään ja onnistumisestaan, kun hän osaa esim. viedä aikuiselle hänen pyytämänsä esineen. Lapsi toistelee sanoja aktiivisesti ja vähitellen oppii yhdistämään sanoja toisiinsa. Toisena vuotena lapsen sanavarasto voi karttua muutamista tavuista tuhansiin sanoihin. Kun puheesta tulee vuorovaikutuksen johtava tekijä, esinejäljittelyn ja rinnaikkaisleikin määrä vähenee. Puheella kommunikoivat lapset siirtyvät kuvitteluleikin maailmaan. Kuvitteellinen toiminta ja leikki on lapselle mielekkäintä n. 2-vuotiaasta lähtien. Yhteiseen kuvitteluleikkiin pääsy yhdessä kavereiden kanssa vaatii kuitenkin yleensä riittäviä kielellisiä taitoja. Kun puheen kehitys on syystä tai toisesta viivästynyt, aikuisen merkitys leikin sanallistajana korostuu. (Jakkula 2008, 39-40.)

Kolmannella ikävuodella kuvitteluleikki on lapsen merkittävin tapa toimia. Lapsi oppii leikkiessään, ja aikuisen tehtävänä on tukea ja rikastuttaa lapsen leikkiä antautumalla mukaan lasten mielikuviin. Lindqvistin (2001) mukaan esineet ja lelut eivät vielä itsessään viritä lapsen mielikuvitusta, vaan osaavamman (aikuisen tai lapsen) antamat merkitykset, mallit, tarinat ja sadut antavat lapselle ideat luovaan leikkiin. Kolmea vuotta lähestyvä lapsi ottaa leikkeihinsä mukaan myös ihmisten välisiä suhteita. Näin alkaa vähitellen syntyä roolileikin kausi. (Jakkula 2008, 41.)

Yllä on eritelty lapsen kehitystä erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta. Samalla tavalla voitaisiin eritellä lapsen motorista kehitystä, kuivaksi oppimista ja omatoimisuuden oppimista. Mutta kehityksen kaikki osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa. Kun lapsi oppii liikkumaan, puhumaan ja käsittelemään esineitä, hänen havainnointikykynsä ja ajattelunsa kehittyvät samalla. Tiivistettynä lauseena voitaisiin sanoa, että aikuisen tehtävänä on tehdä omaehtoinen kehittyminen lapselle mahdolliseksi, kuitenkin läsnä ja tukena ollen, ja lisäksi mahdollistaa turvallisen perusluottamuksen syntyminen. (Siren-Tiusanen 2001, 15–18; Karila 2001, 278; Munter 2013, 123.)

3 PÄIVÄKOTI PEDAGOGISENA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Tämä tutkimus keskittyy päiväkotiympäristössä toteutettavaan varhaiskasvatukseen ja päiväkodeissa työskentelevien lastentarhanopettajien pedagogiseen puheeseen, vaikka varhaiskasvatukseksi voidaan lukea myös esimerkiksi perhepäivähoitona tai kerhotoimintana toteutettu varhaiskasvatus. Päiväkoti on varhaiskasvatusinstituutio, jonka toimintaa ohjaa laki. Tuore varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatuksen olevan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Laki määrittelee varhaiskasvatukselle tavoitteet, jotka korostavat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista, lapsen hyvinvointia ja etua, lapsen kuulemistä ja osallisuutta sekä kasvattajan velvollisuutta järjestää lapselle ominaisia tapoja oppia turvallisessa ympäristössä (VakaL 2 a §). Konkreettinen käytännön ero alle kolmivuotiaiden päivähoidossa on resursoitu suhdeluku. 3–6 -vuotiaiden kokopäiväryhmässä paikalla olevien lasten määrällinen suhde aikuiseen on 8:1 (7:1 joissakin kunnissa) ja alle kolmivuotiailla vastaavasti neljä lasta yhtä kasvattajaa kohti.

Päiväkotiympäristöä voidaan pitää haasteena pedagogiikalle kiireen ja levottomuuden näkökulmasta. Pieni lapsi tarvitsee aikuista, aikuisen herkeämätöntä huomiota ja mahdollisimman vähän yhtäaikaista vuorovaikutustilanteita. Siksi toimiminen pienissä ryhmissä ts. pienryhmätoiminta on hyvä pedagoginen ratkaisu päiväkotiympäristöä rauhoittamaan. Torr ja Phan (2015) tutkivat kasvattajien ja taaperoikäisten lasten välisiä vuorovaikutustilanteita australialaisissa päiväkodeissa. Tutkijat saivat surullisia tuloksia siitä, miten heikosti sitoutunutta, lyhytkestoista ja katkonaista kasvattajien ja alle 2-vuotiaiden lasten välinen vuorovaikutus oli. Kasvattajat käyttivät kieltä ja sanavalintoja, joita lapset eivät ymmärtäneet ja kasvattajien vuorovaikutus lapsen kanssa katkesi aina keskeytyksen tullessa. Tällaisia keskeytyksiä olivat mm. kaikki tilanteet joissa tilan ovi aukesi, ryhmän toisella aikuisella oli asiaa ja jonkun toisen lapsen vanhemman saapuminen tilaan. Vastaavanlaisia huomioita teki myös Kalliala (2008) tutkiessaan lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta päiväkotiympäristössä. Kalliala nostaa tutkimuksessaan aikuisen sensitiivisyyden merkittävämmäksi vuorovaikutuksen laatua edistävämmäksi tekijäksi.

3.1 Lastentarhanopettaja pedagogiikan asiantuntijana

Koska tutkimukseni aineiston tuottajina ovat juuri lastentarhanopettajat, on syytä eritellä heidän rooliaan ja ammattillista merkitystään alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Lastentarhanopettajan kelpoisuuden voi Suomessa saada kahdella eri tavalla: Yliopistossa suorittamalla kasvatustieteen

kandidaatin varhaiskasvatukseen painottuvan kolmevuotisen tutkinnon (180op) tai ammattikorkeakoulussa suorittamalla sosionomin tutkinnon (210op), joka sisältää 60 opintopistettä varhaiskasvatuksen opintoja. Yhä useampi yliopistossa kouluttautunut lastentarhanopettaja jatkaa opintojaan kasvatustieteen maisteriksi. Lisäksi kentällä työskentelee suuri joukko opistotason koulutuksen saaneita lastentarhanopettajia, jotka ovat saaneet kelpoisuutensa ennen tutkinnon siirtymistä yliopistoihin 1990-luvun alussa. Opistotason tutkinnon voidaan sanoa olevan yhtä lailla pedagogisia valmiuksia antava kuin kasvatustieteen kandidaatin tutkinto.

Opettajuus on suomalainen käsite, jolle ei ole vastinetta ainakaan yleisimmissä kielissä. Se viittaa ihmisen identiteettiin ja niihin tekijöihin, jotka tekevät ihmisestä opettajan. Opettajuus ei itsessään tarkoita välttämättä mitään, vaan se on jatkuvasti muovautuva käsite, jonka merkitykset muotoutuvat uudelleen aina henkilöstä riippuen. Ei ole olemassa vain yhtä opettajuutta, vaan monia opettajuuden tulkintoja. (Luukkainen 2003, 80 - 81.) Luokanopettajan ei tarvitse tehdä selväksi olevansa opettaja. Luokanopettajan asema ja opettajuuden identiteetti on kiistaton. Sen sijaan lastentarhanopettajan opettajuus ei useinkaan välity yhtä selkeästi. Lastentarhanopettaja käsitteenä tarkoittaa opettajaa, joka työskentelee lastentarhassa. Työnimikkeessä ei pitäisi olla mitään epäselvää. Rouvisen väitöstutkimus (2007) kuitenkin paljastaa, että suuri osa lastentarhanopettajista on kokenut työssään "tädittelyä", ja osa Rouvisen tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista myös koki jääneensä ilman työnsä ansaitsemaa arvostusta. Lastentarhanopettajaa pidetään helposti "hoitotätinä" ja pedagoginen panos unohdetaan. Myös alan naisvaltaisuus on jättänyt jälkensä siihen miten lastentarhanopettaja nähdään. Taustalla ei vaikuta pelkästään lastentarhanopettajiin liittyvä arvostus vaan koko varhaiskasvatuksen arvostus ja merkitys Suomessa. Rouvisen tutkimus myös paljastaa, että perinteisesti lastentarhanopettajaan liitetyt ominaisuudet "rakkaus lapsiin, kiltteys ja reippaus" pitävät edelleen pintansa. Muita Rouvisen tutkimuksessa ilmenneitä lastentarhanopettajan ominaisuuksia olivat hyvä huumorintaju ja taito käyttää sitä osana työtä, taito kommunikoida non-verbaalisesti, hyvä empatiakyky ja taito olla läsnä, joustavuus mutta toisaalta myös jämäkkäys. (2007, 86–89.)

Vaikka tutkimukseni ei mittaa kenenkään opettajan pedagogista osaamista, saattaa tutkimusaineistosta silti näkyä minkälaiset seikat vahvistavat opettajan pedagogista asiantuntemusta. Sanotaan, että varsinaisen lastentarhanopettajakoulutuksen saaneella opettajalla on erityistä pedagogista tietämystä ja asiantuntijuutta. Kupilan (2007, 147 - 150) varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoiden pedagogista asiantuntijuutta käsitelleen väitöstutkimuksen perusteella yleensä onkin näin. Kupila löysi tutkimuksestaan neljä erilaista asiantuntijan identiteetin tyyppiä: vahva pedagogi, laaja-alainen osaaja, erityisosaaja ja identiteettiään yhä etsivä. Jokinen (2012) on tutkinut

Pro Gradu -tutkielmassaan lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien käsityksiä lastentarhanopettajien pedagogisesta vastuusta. Jokisen tutkimuksen mukaan pedagogisen vastuun käsite on hyvin epäselvä ja merkitykset vaihtelivat vastaajien välillä.

Hoitopainotteisessa alle 3-vuotiaiden ryhmässä lastentarhanopettajuus ei välttämättä erotu lastenhoitajien työstä näkyvästi. Suhosen (2009, 87–86) tutkimuksen mukaan kuitenkin lastentarhanopettajien sitoutuminen vuorovaikutukseen ja leikkiin pienten lasten kanssa oli tilastollisesti merkitsevää kaikkiin muihin ammattiryhmiin verrattuna. Toisaalta lastentarhanopettaja vähensi omalla toiminnallaan, aktiivisella ja sitoutuneella kahdenkeskisellä vuorovaikutuksellaan, lasten keskinäistä vuorovaikutusta, mutta päivähoiton aloittamisen kannalta lastentarhanopettajan sitoutuneella toiminnalla oli suuri merkitys lasten sopeutumiseen. Kevättä kohti lasten keskinäinen vuorovaikutus lisääntyi kun lapset eivät enää tarvinneet kasvattajan jatkuvaa läsnäoloa, kun hyvä perusuottamus kasvattajien saatavuutta kohtaan oli muodostunut.

Niikko (2010, 5–7) on tutkinut lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä, sekä vertailut kokoneiden ja lyhyen aikaa työssä olleiden opettajien käsitysten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Niikon mukaan tehtävien ja tavoitteiden samankaltaisuus liittyi lasten hyvään ja turvalliseen arkeen päiväkodissa, suunnittelutyöhön ja kasvatukseen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuteen. Pitkän ja lyhyen aikaa työskennelleiden opettajien käsitykset erosivat omaa työtänsä kuvatessa. Vastavalmistuneet opettajat painottivat oman työn kriittistä reflektointia kun taas kokeneet opettajat korostivat ”kaikenlaisten” asioiden tekemistä hyvillä mielin ja lasten maailmaan osallistumista. Mikkonen (2011) on tutkinut Pro Gradu -tutkielmassaan diskurssianalyysin keinoin vastavalmistuneiden lastentarhanopettajien ammatti-identiteettien rakentumista ensimmäisten työvuosien aikana. Tutkimuksen mukaan identiteetin muodostamista rappeutti vastavalmistuneiden kokemattomuus puhe ja haasteet oman roolin ottamisesta tiimissä. Identiteettiä vahvisti taas koulutuksen tuoma vahva suunnitteluosaaminen. Mikkonen ei mainitse kuinka moni tutkimukseen osallistunut työskenteli alle 3-vuotiailla. Oma kokemukseni on, että alle 3-vuotiailla oman roolin ottaminen opettajana on haastavampaa kuin isompien lasten ryhmissä perushoidollisen painotuksen takia.

Hännikäinen käsittelee alle 3-vuotiaiden lastentarhanopettajuutta ”pedagogisen työn kolmijakoisuuden” näkökulmasta, jossa pedagogiikka alle kolmevuotiailla jakautuu kasvatukseen, opetuksen ja hoidon osa-alueisiin. Näitä alueita ei voida erottaa, sillä kasvatukseen, opetuksen ja hoivan suhde on toisistaan riippuvainen, jotta voidaan puhua laadukkaasta varhaiskasvatuksesta.

Opetusta voi esimerkiksi sisältyä nenän niistotilanteeseen ja tuokiomainen aamupiiri voi sisältää opetuksen ja kasvatuksen lisäksi emotionaalista huolenpitoa, kuten helliä katseita, silittelyä ja lämmintä vuorovaikutusta. (2013, 38–48.)

Lastentarhanopettajan työn yksi konkreettisimmista työtehtävistä erotuksena muista kentällä työskentelevistä ammattilaisista on suunnittelutyö. Yleisin käytäntö ympäri Suomea on, että opettajan työaikaan sisältyy kolmen tunnin suunnittelu-aika. Eroa on siinä, tehdäänkö suunnittelutyö työpaikalla vai kotona. Suunnittelutyölle ei ole yhtenäistä määritelmää, vaan lapsiryhmä ja tiimi määrittävät sen, minkälainen tarve suunnittelulle on. Alle kolmivuotiaiden nopea ja intensiivinen kehitys luo tarpeen jatkuvalla suunnittelutyölle ja henkilökunnan tiimityön toimivuudelle. Ei voida vain pysähtyä paikalleen, vaan toimintaa on arvioitava, suunniteltava ja taas arvioitava jatkuvasti. Mutta kyse ei suinkaan ole mekaanisesta tehokkuuteen pyrkivästä suunnittelusta, vaan päinvastoin suunnittelutyö edellyttää kiireetöntä pysähtymistä jokaisen lapsen kohdalle ja yksilöllisten tarpeiden huomiointia. Laadukas suunnittelu perustuu herkkyyteen tunnistaa lasten tarpeet ja mielenkiinnon kohteet, ja rakentaa toimintaa niiden pohjalta. (Siren-Tiusanen & Tiusanen 2001, 66.) Toisaalta on varauduttava yllätyksiin ja pedagogiikan taustalla on oltava ns. hallinnan kehikko, joka on lastentarhanopettajan selviytymisstrategia yllättävien tilanteiden varalta (Munter 2013, 157–158; Puroila 2003, 58). Karilan mukaan suunnittelu on konkreettisimmillaan juuri toiminnan suunnittelua, mutta jopa sitäkin enemmän se on "työn tekemisen henkinen kehikko, jonka avulla ennakoidaan ja ohjataan yhteisön toimintaa asetettujen tavoitteiden suuntaisesti." (2001, 274).

Opettajan on oltava selvillä toiminnan päämääristä, jotta hän kykenee reagoimaan syntyneisiin tilanteisiin ja niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin oikealla tavalla. Tällaiset spontaanit tilanteet ovat ”tässä ja nyt” tilanteita, jotka ovat juuri sitä opettajan ammattitaitoa, jota erityisesti alle kolmivuotiaiden kanssa vaaditaan. ”Tässä ja nyt” tilanteet vaativat tietoista tavoitteiden pohdintaa jo etukäteen, mutta myös taitoa poiketa suunnitellusta toiminnasta. Kyseisissä tilanteissa on kyettävä nopeisiin päätöksiin, ja jos tavoitteita ei ole etukäteen pohdittu ja sisäistetty, jää toiminta tyhjäksi suorittamiseksi, ja tilanteen kasvatukselliset mahdollisuudet menetetään. (Karila 2001, 286.)

Puroila nimeää teoksessaan viisi varhaiskasvatustyötä jäsentävää kehystä: opetuksellinen, hoiva-, hallinnan, käytännöllinen sekä persoonallinen kehys. Puroila ei siis erota suunnittelu- ja arviointityötä yhtenä varhaiskasvatustyön kehyksenä, vaan se sisältyy laajemmin, ammattiosaamisen ytimenä, lähes kaikkiin hänen määrittelemiin kehyksiin. (2003, 170–171.)

Puroilan (2003, 13–14) mukaan lastentarhanopettajan suunnittelutyö näkyi konkreettisimmin ja selkeimmin 1970-luvulla, kun toiminta oli pääasiassa tuokiopainotteista ja opettajajohtoista. Tuokiot suunniteltiin tarkasti ja ne etenivät opettajan haluamalla tavalla. 1990-luvulta lähtien on kuitenkin korostettu lasten omaehtoista toimintaa ja oppimista. Moderni suuntaus on kuitenkin herättänyt kysymyksen: Onko lapsen omaehtoisuuden korostamisessa menty jo niin pitkälle, että aikuisen ja erityisesti opettajan rooli on täysin hämärtynyt? (emt.) Varsinkin suunnittelutyössä se näkyy. Lastenhoitajat eivät aina tiedä miten ja mitä tarkoitusta varten lastentarhanopettajat käyttävät kolmen tunnin viikoittaisen suunnitteluaikeensa. Jos viikon aikana ei tehdä mitään tuokion kaltaista konkreettista aikuisjohtoista toimintaa, mitä lastentarhanopettaja sitten suunnittelee? Kallialan (2012, 56 - 60) mukaan useissa suomalaisissa päiväkodeissa vallitsee nykyään tekemättömyyden kulttuuri. Aikuinen voi ”luvan kanssa” vetäytyä toiminnasta, koska nykyinen oppimiskäsitys on ymmärretty siten, että lapsen on parempi oppia omaehtoisesti, eikä aikuisen tarvitse olla läsnä. Vedotaan siihen, että on parempi olla suunnittelematta mitään tarkkaa, koska toiminnan tulee edetä spontaanisti lasten ideoimana. Mutta Kalliala uskoo, että useissa tapauksissa kyse on opettajan työnkuvan hämärtymisestä. Uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden suurimpia tavoitteita onkin pedagogiikan kirkastaminen ja moniammatillisen kentän erilaisten työtehtävien selkeä määrittäminen (Opetushallitus 2016).

3.2 Varhaiskasvatuksen keskeisimmät toimintatavat

Alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa on tässä tutkimuksessa eritelty (tutkijan valitsemiin) eri osa-alueiden mukaisiin kappaleisiin: Leikkiin, perustoimintaan, hoivaan, taiteelliseen ilmaisuun ja liikuntaan. Pedagogisia painotuksia voisi tehdä myös mm. luonnontieteelliseen, historiallisyhteiskunnalliseen, matemaattiseen ja eettiseen kasvatukseen. Vuorovaikutusta ei ole eritelty erikseen vaan sen katsotaan tässä sisältyvän laadukkaana varhaiskasvatuksen ehdottomana edellytyksenä kaikkiin toimintatapoihin luontaisesti.

3.2.1 Leikki

Valitsin ensimmäiseksi kappaleeksi itseoikeutetusti leikin, sillä se on lapsen kehityksen lähde, ja avain lapsen ja aikuisen yhteiselle toimintakentälle. Leikki voi myös kytkeä sisäänsä kaikki varhaiskasvatuksen sisältöalueet. Leikissä opitaan. Siinä opitaan kulttuurillisia käytäntöjä, hoivataan, liikutaan, lauletaan, lorutellaan, ilmaistaan itseään, tutkitaan ja opitaan ymmärtämään muita. Myös eläimet leikkivät ja leikki on ihmiselle lajinomaista, mutta ei itsestään selvää. Pieni lapsi saattaa

tarvita aikuisen aloitetta ja mallia leikille, sekä samojen leikkien ja toimintamallien toistuvuutta oppiakseen itsekin leikkimään.

Leikki syntyy välittömässä yhteisessä toiminnassa lapsen ja aikuisen välillä, ja on aluksi ilmeilyä, kutittelua, loruttelua, siiputtelua, ja köröttelyä. Ensimmäiset leikit ovat aikuisen ja lapsen välisiä sylileikkejä, joilla on paitsi merkitystä vuorovaikutussuhteen ja kielen kehittymiselle myös laajempikin merkitys lapsen sosialisointiprosessissa. Erityisesti loruttelu- ja laululeikit ovat usein vuosisatoja vanhaa kulttuuriperintöä, joka siirtyy sukupolvelta toiselle. Usein tällaiset perinneleikit ovat juuri niitä aikuisikään säilyneitä muistoja lapsuudesta, jotka säilyvät kollektiivisuutensa ansiosta. Yhteisillä, tutuilla perinteisillä leikeillä luodaan yhteisöllisyyttä ja siltoja sukupolvien välille. Sylileikeillä, joita voidaan kutsua myös kontaktileikeiksi, lapsi oppii myös turvallisen vaaran kokemuksen, esim. loppuyllätys loruleikeissä, sekä kokemuksen omasta identiteetistään (lapsen oma nimi toistuu loruisissa/lauluissa, lapsen oma vuoro leikissä ja kehontuntemus keholorujen kautta). (Helenius & Korhonen 2011, 71.)

Noin yhdeksän kuukauden iässä lapsi alkaa kiinnostua aikuisen toiminnasta ja pyrkii jäljittelemään sitä. Päiväkodin nuorimmaisten keskeisin oppimisen muoto onkin jäljittely. Lapsi ymmärtää lelujen merkityksen vain silloin kun näkee aikuisen tai toisen lapsen toimivan niillä. Kun lapsi n. 1-vuotiaana on ymmärtänyt minän erillisyytensä, hän ymmärtää myös mahdollisuutensa muokata ympäristöään. Lasta kiinnostaa tavaroiden järjestely, kahden palikan toisiinsa yhdistäminen ja esineiden siirtäminen paikasta toiseen. Vuoden ikäinen lapsi nauttii vastakohtista ja esineiden tunnustelusta. Hän tutkii leikin kautta "luonnon lakeja": miten esine mahtuu reiästä? (mm. Helenius & Mäntynen 2001, 133 - 137; Helenius & Korhonen 2004, 6 - 8; Helenius & Korhonen 2011, 67 - 76.)

Yli kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksessa painotetaan usein vapaan leikin merkitystä. Tällöin lapsi tai lapsiryhmä leikkii keskenään itse kehittelemäänsä leikkiä, jolloin aikuisen välitöntä ohjausta ei tarvita. Alle kolmivuotiailla on mielekkäämpää puhua omaehtoisesta leikistä ja tutkimisesta, jossa aikuinen on saatavilla, varsinaisen vapaan leikin sijaan. Hakkarainen (2008, 101) on verrannut 4 - 6-vuotiaiden ja 2 - 3-vuotiaiden lasten kauppaleikkejä ja aikuisen roolia niissä. Isompien lasten leikissä aikuinen osallistui aktiivisesti 45 minuutin mittaiseen leikkiin muutaman minuutin ajan. Pienten lasten leikissä aikuisen rooli oli täysin ratkaiseva koko leikkutilanteen kannalta. Aikuinen muistutteli lapsia rooleistaan ja tarjoi lapsille vinkkejä siitä mitä seuraavaksi voisi tapahtua. Pieni lapsi tarvitsee aikuisen tukea leikissä toimintamallien vahvistamiseksi ja myös nostamaan lapsen itseluottamusta leikin aikana (Helenius & Mäntynen 2001, 135). Kolmea ikävuotta lähestyttäessä lasten vapaalla leikillä on kuitenkin suuri merkitys lasten keskinäisten suhteiden, keskustelun, omien tavoitteiden ja

toisen asemaan eläytymisen harjoittelussa (Helenius & Korhonen 2011, 69). Lastentarhanopettaja voi tällaisissa vapaan leikin tilanteissa vetäytyä havainnoimaan lasten leikkejä ja poimimaan lasten käymistä keskusteluista tietoa lasten maailmasta.

Esineleikki eri muodoissaan on kolmen ensimmäisen ikävuoden merkittävin leikkimisen muoto. Ensin esineleikki on jäljittelyä ja kahden ikävuoden paikkeilla siihen liittyy kuvittelu. Alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmän leikkiympäristö on lähes poikkeuksetta aikuisten rakentama. Kotiympäristössä on tarjolla monenlaisia elämänalueita tutkittavaksi, mutta päiväkodissa sisustukseen ja esineiksi on valikoitunut muutamien aikuisten pedagogisen ajattelun pohjalta tietty määrä tavaroita. Onkin syytä miettiä, onko päiväkodin leikkiympäristö riittävän rikas? Tavaroiden määrä ei ratkaise, vaan niiden merkitykset lasten kokemusmaailmassa. Myös leikkitilan järjestyksessä pitäminen on alle 3-vuotiaiden ryhmässä aikuisten tehtävä. Epämääräinen sekamelska estää mahdollisuuksia lasten luovaan leikkiin (Helenius & Korhonen 2011, 75).

Hilka Munter on tutkinut ja kehittänyt Pentti Hakkaraisen esiopetukseen vuonna 2002 kehittämää juonellisen leikin mallia nuoremmille lapsille sopivaksi. Munterin kehittämää alle 3-vuotiaille tarkoitettua narratiivisen leikkipedagogiikan mallia on kokeiltu menestyksekkäästi Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen luovan leikin laboratoriossa. Aikuisen avustuksella jo 2-vuotias lapsi pystyy luomaan kuvitellun tilanteen, kutsumaan kumppanin leikkiin ja jakamaan tilanteensa kumppanilleen. Lapsi keksii leikkiinsä juonen, ketjuttaa siihen erilaisia tarinan käännteitä ja käyttää korvaavia ja myös kuvitteellisia esineitä leikkinsä tukena. (Munter 2013, 116, 149.)

Kolmea ikävuotta lähestyttäessä lasten kuvitteluleikki saa uutta pontta ihmisten välisistä suhteista, draamasta, tv-ohjelmista ja kokeneempien leikkijöiden mallista. Esineet menettävät merkityksensä sellaisinaan ja merkityksellisempää onkin se kuka esinettä käyttää! Kyky omaksua rooli saattaa taaperon leikki-ikään. Roolileikki mahdollistaa lapsen aivan uudenlaisen identiteetin rakentamisen. Hän voi turvallisesti testata omia vuorovaikutustaitojaan ja -suhteitaan, ja myös valtasuhteita toisiin. Lapsi ymmärtää olevansa itse kuviteltu roolihahmo ja ymmärtää myös muiden jakavan samanlaisen yhteisen leikkimaailman, josta voi turvallisesti tulla takaisin oikeaan elämään kun siltä tuntuu. (Helenius & Korhonen 2011, 75.)

Leikki on keskeisin oppimisen ja toiminnan menetelmä/sisältö, varhaispedagogiikan ydin. Lastentarhanopettajalla tulee olla asiantuntemusta siitä, millaiset leikit ovat missäkin ikävaiheessa tarkoituksenmukaisia ja lapsen kehitystasoa vastaavia. Lisäksi lastentarhanopettajalla tulee olla taitoa huomioida lasten yksilöllisiä tarpeita leikin suhteen ja rakentaa leikkiympäristöjä lapsille sopiviksi.

Lapsilähtöisesti toimiva opettaja myös poimii lasten synnyttämistä leikeistä ideoita tulevaan toimintaan. Leikki on paitsi suunnittelun, myös arvioinnin väline: Leikkejä havainnoimalla opettaja voi myös kerätä tarpeellista tietoa lapsen kehitystasosta ja oppimisesta.

3.2.2 Perustoiminta

Perustoiminta tai paremmin tunnettu *perushoito* on päiväkodin tyypillisiä arkirutiinina toistuvia tilanteita, joihin sisältyy lapsen fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen sekä lapsen ohjaaminen itsenäiseksi ja omatoimiseksi (Niikko 2008, 70). Usein perustoimintatilanteilla viitataan ruokailuun, vessassa käyntiin, vaipan vaihtoon, pukemiseen, riisumiseen, ulkoiluun, siirtymätilanteisiin ja päiväuniin. Käytän käsitettä perustoiminta perushoidon sijaan erottaakseni nimenomaan hoidolliset tilanteet omaksi kappaleekseen (ks. seuraava kappale).

Perustoiminnot ovat olleet päivähoidon alusta alkaen koko päiväkotityön perusta. 1980-luvulta lähtien on puhuttu perushoidon ja kasvatuksen yhteenkuuluvuudesta, sillä kasvatusta tapahtuu hoitotilanteiden yhteydessä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ei enää erota hoitoa yhtenä suurena kokonaisuutena, ja perustoimintatilanteiden tarkka kuvaus on jäänyt suunnitelmasta pois. Perustoimintatilanteet liitetään yleisesti hyvinvoinnin turvaamiseksi, mikä läpäisee kaikkea varhaiskasvatustyötä. (Niikko 2008, 71.)

Mitä pienempi lapsi, sitä enemmän perustoimintatilanteet vievät aikaa. Perustoimintatilanteet ovat tiukalle resursoitujen lapsiryhmien yleisimpiä kompastuskiviä, kun toiminta muuttuu kiireen, metelin, hoputtamisen ja ahdistuneisuuden epämääräiseksi tilaksi. Tällöin lapsen perusturvallisuus kärsii. Siksi tarvitaan lapsille pienryhmiä, selkeitä rutiineja, ennakkointia, ylimääräisten siirtymien karsimista ja hyvin organisoitua päiväjärjestystä, jossa kiireen tuntua ei pääse turhaan syntymään. Päiväjärjestys on hyvinvoinnin pedagogiikan perusta. Toimivan ja lapsille turvallisen, yksilölliset tarpeet huomioon ottavan päiväjärjestyksen luominen ja ylläpitäminen on lastentarhanopettajan keskeisimpiä perustoimintaan liittyviä työtehtäviä. Ennen kuin voidaan miettiä mitä kaikkea perustoimintatilanteiden yhteydessä voidaan opettaa, täytyy miettiä, ovatko perustoimintatilanteet suotuisia oppimistilanteita ylipäätään. (Tiusanen 2008, 79 - 83.)

Pienryhmissä toimiminen päivän aikana mahdollistaa erityisesti perustoimintatilanteiden sujuvuuden ilman ison lapsiryhmän tuomaa metelin ja odottelutilanteiden riskiä. Erityisen merkittävää pienryhmätoiminta on vuorovaikutustilanteiden näkökulmasta. Kasvattajalla on mahdollisuus

kohdata lapsi yksilöllisemmin ja olla läheisemmässä vuorovaikutuksessa yksittäisen lapsen kanssa. Lisäksi monet parhaat musisoinnit, lorutellut ja motoriset harjoitukset toteutuvat pienryhmän perushoitotilanteiden yhteydessä. Juuri tässä opettajan ammattitaito tulee selvästi näkyviin kun pedagogiikkaa eheytetään perushoitotilanteisiin. Se vaatii toisaalta suunnittelua ja toisaalta spontaania heittäytymistä (Siren-Tiusanen & Tiusanen 2001, 69.)

3.2.3 Hoiva

Käytän hoivan-käsitettä perustoiminnan rinnalla, vaikka tarkoitan niillä osittain samaa asiaa. Mielestäni kuitenkin hoiva ansaitsee alle 3-vuotiaiden ryhmässä oman "paikkansa", sillä se sisältää emotionaalisen huolenpidon ja välittämisen merkityksiä, jotka eivät välttämättä sisälly perustoimintaan. Hoiva sisältää myös läsnäolon ja hyvän olon tunteen merkityksiä, jotka ovat onnistuneen pedagogiikan perusta (mm. Ahonen 2015).

Päiväkotiryhmässä työskentelee lastentarhanopettajan lisäksi useimmissa tapauksissa kaksi lastenhoitajaa/päivähoitajaa. Ennen nykyistä varhaiskasvatuslakia (2015) ei ollut myöskään epätavallista, että alle kolmivuotiaiden ryhmässä työskenteli pelkästään lastenhoitajia. Niin hoitopainotteisena pienimpien varhaiskasvatus nähdään. Siksi onkin tutkimukseni kannalta oleellista erottaa hoiva yhtenä erillisenä käsitteenä ja miettiä mikä on pedagogiikan ja hoivan yhteys. Työnimike lastenhoitaja sisältää jo nimensä puolesta lapsen perushoitoon kytkeytyvän merkityksen. Joskus kuuleekin sanottavan, että lasten perushoito/hoiva on lastenhoitajien tehtävä, kun taas opettaja suunnittelee, opettaa ja tekee paperityöt. Jos taas lastentarhanopettaja osallistuu perushoitotilanteisiin, saatetaan ajatella, että työtehtävät ovat sekoittuneet, eikä opetus ole niin laadukasta. Hujala ja Puroila tutkivat vuosituhannen vaihteessa päiväkodin henkilökunnan työtehtäviä, ja heidän tutkimuksessaan korostui lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien välisten työtehtävien epäselvyys. Lastentarhanopettajat eivät kokeneet lapsiin liittyviä perushoidollisia työtehtäviä taakaksi, mutta he eivät hyväksyneet heidän vastuutaan mm. pöytien pyyhkimisestä ja ruokalappujen pesemisestä. (sit. Hujala, Parrila, Puroila & Nivala 2007, 104.) Hoiva kuitenkin läpäisee kaikkea varhaiskasvatustyötä työtehtävästä riippumatta.

Puroila ja Estola (2012, 25 - 29) ovat tutkineet lasten tapaa ilmaista tarpeitaan ja kertoa omasta hyvinvoinnistaan päiväkodissa. Lapset kertovat hyvinvoinnistaan mm. elein, ilmein, sanoin, potkimisen, hyppimisen, silittämisen, itkun ja naurun avulla. Aikuisen merkitys tutkimuksessa oli toimia lasten tunteiden ja toiminnan sanoittajana, sekä lohduttajana ja kanssailoitsijana. Hännikäisen

(2015, 198) mukaan lastentarhanopettaja saa tietoa lapsen emotionaalisesta hyvinvoinnista paitsi edellä mainittujen eleitten, ilmeitten ym. kautta myös tulkitsemalla lapsen osallisuutta ja vuorovaikutustapoja, sekä yleisesti ryhmän ilmapiiriä, miten lapsi käyttäytyy suhteessa siihen.

Varhaiskasvatuksen keskeisenä tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kokonaisvaltaista kasvatusta kuvaa ”educare”-ajattelu. Siinä yhdistyvät hoiva, kasvatusta ja opetus (Hännikäinen 2013). Alle kolmivuotiaiden ryhmässä hyvinvoinnin ytimen voidaan kuitenkin ajatella keskittyvän hoivaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) hyvinvoiva lapsi asetetaan koko varhaiskasvatuksen keskiöön. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kuvaavat hyvinvointia seuraavasti: ”Hyvinvoinnin turvaamiseksi kasvattajalta edellytetään herkkyyttä tunnistaa lapsen tarpeita, sekä kykyä reagoida niihin. Lapsi kohdataan yksilöllisten tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurinsa mukaisesti. Lapsen tulee voida kokea olevansa tasa-arvoinen sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkuperästään riippumatta. Kasvattajat vaalivat lasten ystävyysuhteita ja pyrkivät edistämään niiden jatkuvuutta.”

3.2.4 Taiteellinen ilmaisu

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) yhtenä orientaationa on esteettinen orientaatio, joka sisältää taiteellisen ilmaisun, kädentaitojen, musiikkikasvatuksen, draaman ja lastenkirjallisuuden aihealueet. Tässä kappaleessa olen eritellyt lyhyesti esteettisen orientaation alueita alle kolmevuotiaiden pedagogiikan näkökulmasta.

Vanhemmat kollegani ovat muistellen kertoneet seimien ja myöhemmin alle 3-vuotiaiden ryhmien taidekasvatuksesta 1970, -80 ja -90-luvuilla. Kun lapset olivat päivälevolla, ryhmän aikuiset askartelivat sillä aikaa lasten kanssa aloitettuja, mutta lapsille liian haastavia askarteluja valmiiksi, että ne kehdattiin laittaa näytille ja viedä kotiin ”lasten tekeminä”. Arvokkaampaa oli työn jälki, ei lasten taiteellinen ilmaisu. ”Tätiaskarteluksi” kutsuttu tapa ei ole täysin vierasta edelleenkaan, mutta siitä ollaan hiljalleen pääsemässä eroon. Nykyisen käsityksen mukaan lasten taiteellinen ilmaisu on kuin leikkiä: ”...ei tavoitella mitään tiettyä lopputulosta, vaan tekeminen itsessään on toiminnan ydin” (Pääjoki 2011, 113).

Taiteellisen toiminnan yksi keskeisimmistä tehtävistä on ilmaista omaa sisäistä maailmaa ja olla taiteen kautta vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Esimerkiksi maalaushetket voivat tarjota erinomaisen mahdollisuuden lasta kasvattavalle aikuiselle tutustua lapsen kokemusmaailmaan, vaikka lapsi ei osaisikaan ilmaista itseään vielä hyvin sanallisesti. Taidehetket muistuttavat paljon

leikkihetkiä, sillä leikin tapaan lapsi kuvittelee mielessään jotakin, mutta tuottaa sen visuaalisesti, kenties samalla puheella ja ääntelyllä kertoen. Yleensä taiteellinen ilmaisu ajatellaan yksilölliseksi tapahtumaksi, jossa lapsi tuottaa jotakin omaa ja kertoo omasta itsestään, mutta myös yhteisöllinen ilmaisu on merkityksellistä. Yhteinen teos voi toimia kuin yhteisleikki. Myös aivan pienimmillä lapsilla, sillä taiteellinen ilmaisu ei edellytä kehittyneitä vuorovaikutustaitoja. (emt. 114 - 115.)

Musiikin merkitys pienten lasten kehitykselle on ollut aivotutkimuksissa kiistanalainen (mm. Huotilainen 2009). Musiikki auttaa kehittämään mm. kuuntelutaitoja, reagointiherkkyyttä, itsensä ilmaisua, rauhoittumista, tunteiden ymmärtämistä ja ilmaisemista, keskittymiskykyä ja kommunikointia. Sen lisäksi, että musiikin äänet, sointi, tempo, rytmi, dynamiikka ja melodia ovat arvokkaita itsessään, on musiikilla suora yhteys puheen oppimiseen ja ymmärtämiseen (Ruokonen 2011, 124 - 125). Lapselle ei voi laulaa liikaa, ja laulun kautta voi puhua, leikkiä, liikkua, taiteilla ja olla vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Musiikkikasvatusta voidaan toteuttaa päiväkodissa tuokiomaisina hetkinä, mutta sitäkin arvokkaampaa on musiikin eheyttäminen päiväkodin arkisiin perustoimintoihin ja hoivaan.

Lastenkirjallisuudella, saduilla, tarinoilla ja draamalla on pienten ryhmässä erityinen yhteys leikkiin. Saduista ja draamasta lapsi voi poimia ideoita leikkiinsä. Pieni lapsi ei kyllästy, vaikka samaa lyhyttä ja yksinkertaista satua luettaisiin kymmeniä kertoja. Päinvastoin, lapsi ihastuu tuttuun satuun, jonka juonenkäänteitä hän osaa jo valmiiksi odottaa.

3.2.5 Liikunta

Liikunnan rooli varhaiskasvatuksessa on alati kasvava, ja sen merkitystä pyritään jatkuvasti nostamaan mm. kansanterveydellisistä syistä. Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset (2005, 3) ovat todennäköisesti usealle varhaiskasvattajalle haaste toteuttaa, sillä suositusten mukaan lapsen olisi hyvä liikkua hengästyen vähintään kaksi tuntia päivässä, harjoitella motorisia perustaitoja päivittäin monipuolisesti, liikuntavälineistön tulisi olla lasten saatavilla sekä kasvattajan tulisi järjestää päivittäin suunniteltua ja tavoitteellista liikuntaa. Peruslähtökohta liikunnan pedagogiikassa on se, ettei lapsen omaehtoista liikkumista tulisi rajoittaa, vaan päinvastoin liikkumiselle tulisi järjestää mahdollisuuksia ja aikaa, sekä rakentaa ympäristö niin, että se houkuttaa lasta liikkumaan.

Alle kolmivuotiailla tavoitteellisessa keskiössä ovat havaintomotoriset ja motoriset perustaidot. Sitä mukaa kun lapsi lähtee liikkeelle, nousee pystyasentoon, kävelee ja lopulta juoksee, on aikuisen tehtävänä mahdollistaa uusien taitojen oppiminen. Patjat, tunnelit, taaperokärkyt, pallot, erilaiset

alustat ja pienet askelmat ovat arjen välineitä, joilla aikuinen antaa lapselle mahdollisuudet liikkumiseen. Ulkoilu on päiväkotipäivän erityinen tilaisuus ns. rajumpaan liikuntaan ja ulkoilu tarjoaa myös havaintomotoriikan kannalta hyvää harjoitusta, mm. tasapainottelu metsässä epätasaisella kulkualustalla. (Pönkkö & Sääkslahti, 2011, 139 - 141.)

Myös liikunnalla on itseisarvonsa lisäksi laajempi merkitys lapsen kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä. Samalla kun lapsi liikkuu, hän tutkii, havainnoi, kokeilee, miettii syy-seuraussuhteita, on vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa ja tuntee tunteita onnistumisten, kisailujen, pettymysten ja yhteisöllisyyden kautta (emt. 137 - 138).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä on selvittää diskurssianalyysin keinoin millaisena alle 3-vuotiaiden pedagogiikka rakentuu lastentarhanopettajien puheessa ts. miten opettajat tuottavat pedagogiikkaa omassa puheessaan. Lisäksi tutkin lapsen positiota puheessa: millaisena lapsi nähdään ja millaisena lapsen paikka puheessa muodostuu. Onko lapsi tarvitseva, kompetentti, aktiivinen, vai nähdäänkö lapsi yhteiskuntakelpoiseksi kasvatettavana tulevaisuuden aikuisena tai onko lapsella useita eri positiota?

Tutkimustehtäväni on myös tietynlainen interventio alle 3-vuotiaiden pedagogiikan näkyväksi tekemiseen. Kuten Taira (2008, 231) kirjoittaa, nykyaikaa tutkittaessa halutaan useimmiten vaikuttaa johonkin. Silloin tutkimus on interventio, ”väliintulo, omaan aikaamme.”

Tutkimuskysymyksiksi olen asettanut seuraavat kysymykset:

1. Miten alle 3-vuotiaiden opettajat tuottavat pedagogiikkaa puheessaan?
 - Minkälaisia tulkintarepertuaareja alle kolmivuotiaiden pedagogiikasta on mahdollista tulkita lastentarhanopettajien puheesta?
2. Mikä on lapsen positio opettajan tuottamassa pedagogisessa puheessa?

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

5.1 Sosiaalinen konstruktivismi tieteenfilosofisena viitekehystenä

Sosiaalisen konstruktivismin mukaisesti tutkimukseni tarkastelun kohteena ovat erilaiset näkökulmat, joista ihmiset sosiaalista todellisuutta tuottavat. Sosiaalinen konstruktivismi on luonteva kehys diskurssianalyysille, sillä kielen voidaan katsoa tuottavan todellisuutta sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9.) Tällaisena diskurssianalyysia käytetään sosiaalitieteissä ja nykyään yleistävästi kasvatustieteissä, mutta sitä voidaan soveltaa myös muilla tieteenaloilla. Kielitieteessä keskitytään kieleen ja kielen käytön tapoihin sinänsä ja psykologian tutkimuksessa keskitytään tiedon muotoihin kielessä. (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 176.)

Sosiaalinen konstruktivismi on tieteen historiassa melko moderni tapa jäsentää tietoa. Sen juuret voidaan sijoittaa 1960-70-luvuilla tapahtuneeseen nk. kielelliseen käänteeseen, kun perinteiset mekanistiset tutkimusmenetelmät ja näennäisobjektiivisuus saivat osakseen kritiikkiä ihmistieteiden piirissä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Sosiaalisessa konstruktivismissa todellisuuden nähdään rakentuvan sosiaalisissa prosesseissa ja tulkinnoissa.

Kun realistisen näkemyksen mukaan todellisuus on luokiteltavissa tiettyihin olemassa oleviin luokkiin, relativistisen käsityksen mukaan tutkijalla on ns. vapaat kädet luokitella tutkimuksensa tulokset (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 107 - 108). Ei ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa luokitella ja kuvitella todellisuutta. On tutkijan tulkinta, jonka oikeellisuutta määrittää ainoastaan tutkijan argumentit. Kuinka valideja argumentteja tutkija voi esittää tulostensa puolesta? Tutkijan tulee perusteluissaan olla puolueeton tutkimuksen aihetta kohtaan ja esittää tarvittaessa vastaargumentteja omille päätelmilleen. Ihanteelliseen reiluun ja puolueettomaan argumentointiin on kuitenkin vaikeaa päästä, sillä jo tutkimusmenetelmän valinta on tutkijan keino päästä tiettyihin tavoitteisiin ja tuloksiin. (emt. 42 - 43.)

Sosiokonstruktivistinen ja diskurssianalyttinen tutkimus ei kaipaa valmista teoriaa lähtökohdaksi, vaan teoriaa tulee miettiä vasta aineistosta käsin (Jokinen ym. 1991). Siksi tässä tutkimuksessani olen määritellyt alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa ja sen kontekstia sellaisena kuin se varhaiskasvatuksen kirjallisuudessa viime vuosina on näyttäytynyt nostamatta mitään tiettyä teoriaa tutkimusta määritteleväksi kehykseksi. Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993, 17) kuvaavat diskurssianalyysin olevan ”väljä teoreettinen viitekehys”, sen sijaan, että se olisi tarkkarajainen

tutkimusmenetelmä. Se ei sisällä mitään tarkkaan määriteltyjä ohjeistuksia, eikä mitään ainoita oikeita tapoja toteuttaa diskurssianalyysia, vaan ainoa vaatimus on ymmärtää todellisuuden rakentuvan sosiaalisten tapahtumien ja tulkintojen kautta. Toisin sanoen siis jo diskurssianalyysi itsessään on eräänlainen tutkimustani määrittelevä teoreettinen viitekehys.

5.2 Aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui kolme alle kolmivuotiaiden ryhmässä työskentelevää opettajaa, joilla jokaisella oli hyvin erityyppiset työhistoriat alle 3-vuotiaiden osalta. Jokaisella opettajalla työkokemusta yhteensä päiväkotityöstä oli vähintään viisi vuotta, eli kukaan tutkimukseen osallistuneista ei ollut vastavalmistunut. Sen sijaan kokemusta alle kolmivuotiaiden kanssa työskentelystä oli vaihtelevasti yhden vuoden ja kymmenen vuoden välillä. Kaikki tutkimukseen osallistuvat työskentelivät tutkimushetkellä ryhmässä, jossa oli alle 3-vuotiaita lapsia.

Tutkimusaineisto on kerätty kahdella eri tavalla: vapaamuotoisena kirjoitelmana sekä ryhmäkeskusteluna. Tässä tutkimuksessa on siis käytetty aineistotriangulaatiota, jonka avulla voidaan parantaa tutkimusaineiston luotettavuutta ja varmistaa se, että myös keskustelutilanteessa hiljaisemmat vastaajat saavat mahdollisuuden itsenäiseen kirjalliseen vastaamiseen. Kirjoitelman tehtävänannon tutkimukseen osallistujat ovat saaneet ilmoitettuaan halukkuudestaan osallistua tutkimukseen ja heillä on ollut kaksi viikkoa aikaa kirjoitelman tekemiseen. Ryhmäkeskustelutilanteen teema ”alle 3-vuotiaiden pedagogiikka” oli tutkimukseen osallistuvilla selvillä jo ennen kuin he ilmoittivat osallistumishalukkuudestaan, mutta keskustelun tarkentavat väittämät haastateltavat näkivät ensimmäistä kertaa vasta keskustelutilaisuuden alkaessa. Haastateltavat olivat tietoisia myös ryhmäkeskustelutilanteen videoinnista ennen tutkimukseen osallistumista. Aineisto on kerätty huhtikuussa 2016.

5.2.1 Kirjoitelma

Valitsin kirjoitelman yhdeksi aineistonkeruu menetelmäksi, sillä uskon, että itse kirjoitettu vapaamuotoinen kertomus voi täydentää niitä aukkoja, joita haastateltava ei ryhmäkeskustelutilanteessa pysty tuottamaan, ja päinvastoin. Kirjoitelma voidaan lukea elämäkerrallisten lähestymistapojen menetelmiin, jotka taas kuuluvat narratiivisen tutkimuksen piiriin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 217). Sovellan kuitenkin kirjoitelmaa menetelmänä siten,

etten etsi siitä narratiiveja, vaan suhtaudun siihen samalla tavalla kuin litteroituun keskusteluaineistoon, eli etsin kirjoitelmista toisiaan vastaavia ja samansukuisia repertuaareja.

Kirjoitelman tehtävänanto oli seuraavanlainen:

Kirjoita vapaamuotoinen kirjoitelma aiheesta ”Minä pienten pedagogina”. Kirjoitelman pituus ei ole merkittävää, vaan kirjoitelma sisältää juuri ne asiat, jotka koet merkityksellisiksi kertoa, muutamasta virkkeestä muutamaaan sivuun.

5.2.2 Ryhmäkeskustelu

Ryhmäkeskustelun on tarkoitus toimia kirjoitelmaa syventävänä ja avaavana, sekä uusia näkökulmia tuovana tehtävänä. Eskolan ja Suorannan (2008, 96 - 99) mukaan ryhmäkeskustelussa oleellista on, että haastateltavien joukko on mahdollisimman homogeeninen, eli tässä tapauksessa käsiteltävä aihe on kaikille haastateltaville yhtä läheinen ja tuttu. Lisäksi ryhmäkeskustelu ei voi olla yhtä strukturoitu kuin yksilöhaastattelu, jos ei halua menettää ryhmähaastattelun etuja, eli keskustelevaa ja sitä kautta yksilöhaastatteluun verrattuna aidompaa ilmapiiriä. Homogeeninen ryhmäkeskustelu tuottaa usein myös yhteistä huumoria ja yhteisesti ymmärrettyä sarkastista puhetta, joka sopii hyvin päiväkotikontekstiin (ks. esim. Tanner 2014). Tässä tutkimuksessa keskustelun runkona oli neljä aiheen kannalta keskeistä väittämää, joiden pohjalta keskustelua viritettiin. Väittämät olivat asiayhteydestään irrotettuja ja muokattuja lauseita alan kirjallisuudesta, joiden oli tarkoitus herättää keskustelua. Toisaalta pyrin valitsemaan mahdollisimman yksityiskohtaisia väittämiä, joita keskustelijat eivät välttämättä olleet tulleet pohdiskelleeksi kirjoitelmaansa. Ryhmäkeskustelua ohjeistin seuraavalla tehtävänannolla:

Keskustelkaa seinällä näkyvistä lauseista sopimallanne tavalla, järjestyksessä tai vapaamuotoisesti. Tämä ei ole väittelytilaisuus, eli jokaisella on lähtökohtaisesti neutraali rooli, mutta jos keskustelu muuttuu väittelyksi, sekin on sallittua ja samaa mieltäkin saa olla. Seinällä näkyvien lauseiden on tarkoitus herättää keskustelua. Videoin keskustelun, mutta pysyttelen teidän takananne, jotta kamera vaikuttaisi mahdollisimman vähän keskustelun kulkuun. Pyydän teitä puhumaan kuuluvalla äänellä.

Neljä keskustelun ajaksi seinälle heijastettua väittämää olivat:

- *Alle kolmevuotias tarvitsee aikuisen mallia tietääkseen miten lelulla leikitään.*

- *Suora leikin ohjaus on alle 3-vuotiailla tärkeämpää kuin epäsuora leikin ohjaus.*
- *Piiri on tärkeä pedagoginen hetki alle kolmivuotiailla.*
- *Pedagogiikka sisältyy kaikkeen perustoimintaan, eikä sitä ole edes tarpeen tehdä näkyväksi. Se on luontainen osa varhaiskasvatustyötä.*

5.3 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysissä on aina kysymys kielestä, mutta kieli ei ole kuitenkaan diskurssianalyysin täsmällisin kohde, vaan puheen käyttö ja puhettavat. Itselleni diskurssin moniselitteinen käsite avautui parhaiten kielitieteilijä Mikko Lehtosen kirjoittamana. Lehtonen määrittelee diskurssin tietyksi kielenkäytön alueeksi: tavaksi puhua, kirjoittaa tai ajatella, ja erityisesti tavaksi, jolla representoidaan (eli esitetään jonkinlaiseksi) inhimillistä todellisuutta (1998, 32). Diskurssianalyysi sopii tutkimukseni menetelmäksi, sillä tutkimuksen kohteena on kulttuurisesti kiinnittynyt epätarkasti määriteltävä aihe, eikä tutkimuksen tuloksiksi ole odotettavissa selkeästi määriteltäviä oikeita vastauksia. Diskurssianalyysin avulla on mahdollista jäsentää näkymättömiä ”merkitysjärjestelmiä, skeemoja ja kulttuurisia jäsennyksiä”, joita ihmiset käyttävät rakentaessaan sosiaalista todellisuutta. Merkitysjärjestelmät eivät käytä ihmistä, vaan päinvastoin. Tällöin tutkimuksen kohteena eivät ole ihmiset vaan merkitysjärjestelmät. (Alasuutari 2007, 72.)

Suoninen (1993, 113) ehdottaa, että jotta päästään irti tutkittavasta yksilönä, ja jotta saadaan huomio kohdistettua nimenomaan tutkittavan tuottamaan kieleen, otetaan yksilön sijasta havaintoyksiköksi repertuaari. Repertuaari on yksi diskurssianalyysin keskeisimpiä käsitteitä ja repertuaareihin jaottelu on yksi tavanomaisimmista jäsennostavoista aineistoa analysoitaessa. Diskurssin käsitettä käytetään tutkimusvälineenä erityisesti tutkimuksissa joissa tarkastelun kohteena ovat ilmiöiden historiallisuus, valtasuhteiden analyysi tai institutionaaliset sosiaaliset käytännöt. Repertuaarin käsitettä käytetään taas tutkimustehtävissä, joissa tarkastellaan yksityiskohtaisemmalla tasolla arkisen kielenkäytön vaihtelevuutta. (Jokinen ym. 1993, 27.) Niinpä omassa tutkimuksessani tutkin juuri lastentarhanopettajien tuottamaa puhetta, ja etsin sieltä repertuaareja eli suhteellisen ristiriidattomia kielen muotoja, jotka toistuvat puheissa. Repertuaarit voivat olla sanontoja, kielikuvia, ilmaisuja tai asiakokonaisuuksia. Tutkija etsii litteroinneista toisiaan vastaavia repertuaareja, ja jakaa samansukuiset repertuaarit jonkin nimeämänsä kattokäsitteen alle. (Hirsjärvi ym. 2010, 226.) En ole siis kiinnostunut lastentarhanopettajien mielipiteistä, enkä yritä päästä ns. heidän päänsä sisälle tulkitsemaan heidän asenteitaan ja ajatuksiaan. Suoninen kuvaa osuvasti

esimerkissään diskurssianalyysin ydintä, joka on suoraan verrattavissa myös omaan tutkimusaiheeseen: ”Jos haastattelua tekevä tutkija on esimerkiksi kiinnostunut äitiyden ja isyyden vertailusta, hän suuntaa tarkastelunsa siihen, miten äitiys ja isyys puheessa tuotetaan, miten keskinäisiä eroja herätetään henkiin” (1997, 49). Sama pyrkimys on itselläni tutkimuksessani: ”herättää henkiin” alle kolmevuotiaiden pedagogiikkaan liittyvä puhe.

Diskurssianalyysin keskeinen ajatus on, että se pyrkii näyttämään todellisuuden sellaisena kuin se on, (juuri siinä sosiaalisessa tilanteessa, jossa tutkimusaineisto on tuotettu). Diskursiiviset menetelmät ovat yleistyneet voimakkaasti sen jälkeen, kun erityisesti sosiaalitieteen parissa alettiin keskustella siitä, saadaanko haastatteluiden avulla luotettavaa tietoa ja päästäänkö haastatteluiden avulla lopulta lähellekään haastateltavan maailmaa. Diskurssianalyysissä ongelma on ratkaistu siten, että se ei edes yritä kertoa haastateltavan maailmasta, vaan tutkimusaineisto tekstinä on itse tutkimuskohde. Subjektiiivisuus toisin sanoen ylitetään kokonaan jättämällä yksilö pois analyysivaiheessa, ja keskitytään sen sijaan repertuaarien löytämiseen.

Suoninen on käyttänyt omassa perheenäitejä käsitelleessä tutkimuksessaan tulkintarepertuaarin (lyhyemmin repertuaari) käsitettä jakaen tutkimustuloksensa kuuden eri repertuaarin alle. Suoninen argumentoi repertuaareihin jakoa tekstikatkelmien avulla sekä selittämällä perheenäidin tapaa rakentaa identiteettiään kunkin repertuaarin sisällä. Repertuaarit ovat Suonisen tutkimuksessa sekä ristiriitaisia että päällekkäisiä. Repertuaarin käsitettä on käytetty aiemmin myös omaa tutkimustani muistuttavissa tutkimuksissa. Tuuli Mikkonen (2011) on tutkinut vastavalmistuneille lastentarhanopettajille puheessa tuotettua ammatillista identiteettiä. Repertuaarit Mikkonen on jakanut seuraavasti: kokemattomuus-repertuaari, roolin muodostamisen haasteet -repertuaari, motivoituminen ammatillisen identiteetin rakentamiseen -repertuaari, osaaminen sekä asiantuntijuus -repertuaari sekä aikakauden arvojen heijastaja -repertuaari. Mikkonen kertoo toteuttaneensa analyysin lukemalla ensin litteroidun aineiston useita kertoja läpi, ja vähitellen tehneensä merkintöjä aineistosta esiin nousevista merkityssysteemeistä (2011, 34). Elisa Tanner (2014) on niin ikään käyttänyt repertuaarin käsitettä omassa opinnäytetyössään. Tanner on löytänyt aineistostaan peräti kaksitoista erilaista alle 3-vuotiasta lasta kuvaavaa tulkintarepertuaaria, jotka hän on yhtäläisyyksiensä perusteella yhä tiivistänyt neljäksi lopulliseksi repertuaariksi.

Käytän omassa tutkimuksessani tulkintarepertuaarin käsitettä, sillä sen sanotaan sopivan diskurssin käsitettä paremmin tutkimukseen, silloin kun tutkitaan arkisen kielenkäytön vaihtelevuutta. Tutkijan subjektiivista näkökulmaa ymmärtääkseen on hyvä muistaa, että tulkintarepertuaarit eivät ole aineiston ns. raakamateriaalia. Ne syntyvät vasta analyysin ja tutkijan tulkinnan myötä. Aineistot ovat

useimmiten avoimia hyvin monille erilaisille tulkinnoille ja teen tutkijana omat tulkintani luonnollisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisen näkökulmasta. En pelkästään kirjaa ylös tekstiaineiston mekaanisia ominaisuuksia, vaan pyrin keskustelemaan aineiston kanssa ja perustelevaan omat tulkinnat oman ammatillisen asiantuntemukseni kautta myös aiempaan tieteelliseen tietoon nojaten. (Jokinen ym. 2016, 35.)

5.3.1 Litterointi

Diskurssianalyysi on menetelmänä n. kaksi kertaa työläämpi verrattuna esim. perinteisempiin teemoittelu ja tyypittely -analyysihin. Siksi haastateltavien määrän ei tule olla liian suuri. Rungas aineisto diskurssianalyysissä lisää työmäärää mutta voi vähentää työn laatua ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 195 - 197.) Olennainen vaihe diskurssianalyysissä on litterointi, eli nauhoitetun aineiston purkaminen ja puhtaaksi kirjoittaminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Litteroinnissa pyritään kuvaamaan puhe juuri sellaisena kuin se nauhalla esiintyy, ja koska kyse on puheen kuvauksesta, litteroinnissa ei pyritä tavanomaiseen kirjalliseen esittämiseen.

Ei ole olemassa mitään tiettyä yhtä oikeaa tapaa, vaan voidaan törmätä useisiin toisistaan poikkeaviin litterointeihin. Kyse on enemmänkin tutkijan tarpeista. Onko esimerkiksi tutkimuksen kannalta oleellista merkitä millä puhenopeudella tutkittava on sanonut tietyt sanat? (Jokinen ym. 1999, 265.) Esimerkiksi Tuuli Mikkosen tutkimuksessa (2011) litteroinnissa ei näy lainkaan tutkittavan äänenpainot tai -sävyt, sillä tutkija käytti valmista tekstimuotoista aineistoa. Toisaalta esimerkiksi Suonisen (1993, 111 - 125) litteroinnissa näkyvät jopa sisään- ja uloshengitykset merkittynä (.hh ja hh). Omassa tutkimuksessani olen päättänyt säilyttää äänenvoimakkuuden merkittävät vaihtelut, tauot, huokaukset ja naurahdukset, jotta lukijalle välittyisi elävä kuva keskustelutilanteesta, vaikka esimerkiksi tauot eivät välttämättä ole merkityksellisiä tulosten näkökulmasta. Ei ole olemassa myöskään ainoita oikeita litterointi merkintöjä, vaan merkintätavat vaihtelevat tutkijoiden kesken. On kuitenkin käytännöllistä, että tietyt merkit ovat vakiintuneet tutkijoiden konventioihin, jotta litterointia on nopeampaa lukea. Kuitenkin jo pelkästään Jokisen, Juhilan ja Suonisen keskinäiset tavat merkitä laskeva intonaatio litterointiin vaihtelee (joko \ tai .) (emt. 265).

Tässä tutkimuksessa on käytetty seuraavanlaisia litterointimerkintöjä:

Sanan painottaminen tai äänen voimakkuuden nousu: NÄIN

Alle sekunnin mittainen tauko puheessa: näin.

Yli sekunnin mittainen tauko puheessa: merkitty . näin

Katkennut sana: näi-

Sulkujen sisällä (huokaus) ja (nauru)

5.3.2 Tulkintarepertuaarien tunnistamisen prosessi

Suoninen (2016, 53) on nimennyt repertuaarien tunnistamisen prosessin ”luovaksi harkinnaksi”, joka on mielestäni osuva nimi kuvaamaan hitaasti ja järjestelmällisesti etenevää, mutta kuitenkin tulkintaan perustuvaa analyysia. Analyysi on luontevinta aloittaa lukemalla tutkittavaa tekstiä useita kertoja ja etsimällä aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroja. Yhtäläisyyksiä etsittäessä on aloittelevalla tutkijalla riskinä jakaa yhtäläisyydet tiettyihin teemoihin, kuten asumista koskeva puhe *asumisteemaan* ja köyhyyspuhe *köyhysteemaan*. Tällöin ei välttämättä voida erottaa onko analyysimenetelmänä diskurssianalyysi vai yksinkertaisesti teemoittelu. Omassa tutkimuksessani koin yhtäläisyydet ja eroavaisuudet selkeästi erottuviksi. Tämä johtunee erityisesti siitä, että opettajien puhe oli hyvin homogeenista: he tekivät pedagogiikkaa ymmärrettäväksi hyvin samantyyppisin keinoin, yhteisen huumorin ja hyvin omaksutun tieteellisen tiedon keinoin. Tulkintarepertuaarit löytyvät Wetherellin ja Potterin (1992, 90) mukaan metaforien ja kielikuvien ympäriltä ryppäinä, ja ne toimivat kuten rakennusaineet vahvistaen ja tehden selkoa puhujan pyrkimyksistä (sit. Jokinen & Juhila 2016, 285). Omassa tutkimuksessani olen päätenyt ensisijaisesti etsimään aineistostani diskursseja, eli erilaisia puhetapoja, ja vasta etsimisen jälkeen olen ryhtynyt varsinaisesti tulkitsemaan puhetapojen sisältämiä merkityssysteemejä. Sen sijaan, että olisin nimennyt tulkintarepertuaarit pelkästään herkkyyspuheeksi tai kiireettömyyspuheeksi, en jättänyt analyysia siihen, vaan halusin tiivistää seitsemän alkuperäistä diskurssia neljäksi laajemmaksi repertuaariksi, joita argumentoin oman tulkintaprosessin lisäksi myös aiempien tutkimusten kautta.

Esittelen analyysin vaiheittaista etenemistä aineiston läpilukemisesta lopulliseen jäsenyykseen (TAULUKKO 1). Käytännössä analyysi tapahtui siten, että luin aineiston useita kertoja läpi ja jokaisella lukukerralla tein aineistoon huomioita. Vähitellen kiinnitin huomiota tietynlaisten asioiden

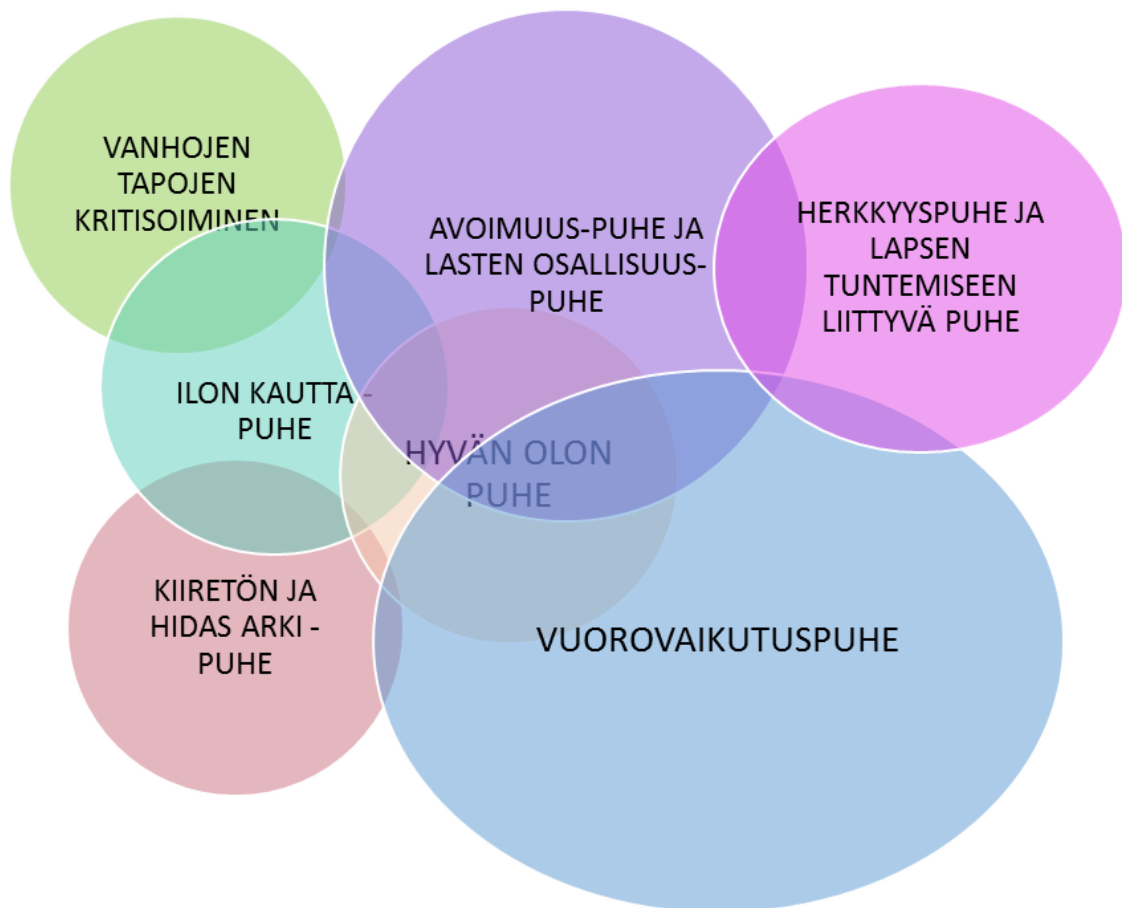
toistuvuuteen. Saatoin laskea sanojen ja ilmaisujen toistuvuutta, tai laajemmin tietynlaisten puhetaipien tai asiakokonaisuuksien toistuvuutta. Tietyt asiat toistuivat aineistossa kymmeniä kertoja, kuten vuorovaikutuspuhe, ja kuuluivat siksi luonnollisesti lopulliseen jäsennykseen. Esimerkkinä vähemmän toistuneesta puheesta on vanhoja tapoja kritisoiva puhe, jonka nimesin lopulliseen repertuaarien jäsennykseen ”Uuden sukupolven opettajat –repertuaariksi”. Vaikka tähän repertuaariin liittyvää puhetta oli määrällisesti huomattavasti vähemmän, katsoin puheen olevan kuitenkin tutkimuksen kannalta merkityksellistä, sillä se oli kuultavissa jokaisen haastateltavan puheesta ja tuli esiin hyvin voimakkaasti vähättelevien sanavalintojen, sarkasmin ja naurun kautta.



TAULUKKO 1

6 TULOKSET

Analyysin myötä aineistosta nousi esiin aluksi seitsemän erilaista puhetapaa, jotka ovat osittain päällekkäisiä ja toisiinsa limittyneitä. Alla oleva kuvio kuvaa diskurssien esiintyvyyttä suuntaa antavasti (KUVIO 1). Oleellista on, että vuorovaikutuspuhe oli näkyvintä, ja myös lasten aloitteille avoin- ja lasten osallisuutta painottava puhe oli hyvin näkyvässä osassa. Loput viisi puhetapaa nousivat aineistosta vaihtelevasti, joko määrällisesti tai ilmaisujen voimakkuuden kautta merkityksellisinä. Hyvinvointia painottava puhe on kokonaan muihin puhetapoihin sekoittunut diskurssi, joka ei esiintynyt opettajien puheessa lainkaan yksinään, vaan puhe hyvästä olosta liitettiin aina vuorovaikutukseen, kiireettömyyteen, iloon ja lasten mahdollisuuksiin vaikuttaa. Kuitenkin ilmaukset, kuten: ”Lapsen hyvä olo”, ”lapsen hyvä päivä”, ”hyvinvoiva lapsi”, ”yhteinen kiva juttu”, ”lapset nauttii siitä...” olivat niin voimallisia esiintyvyydessään, ettei hyvään oloon liittyvää puhetta voinut sivuuttaa omana diskurssinaan.



KUVIO 1

Seitsemästä ensimmäisen jäsentelyvaiheen kautta löytyneestä puhetavasta jäsenyi kuitenkin analyysin edetessä neljä tulkintarepertuaaria. Kuviossa (KUVIO 1) on pyritty limittäisyyden lisäksi myös värisävyin kuvaamaan puhetapojen lopullista sulautumista tulkintarepertuaareiksi. Violetin sävyin väritetyt muodot ovat kaikki osa *kasvattaja lapsen tulkkina* –repertuaaria ja vihreällä väritetty vanhoja tapoja kritisoiva puhe on *uuden sukupolven opettajat* –repertuaarin keskeisin puhetapa, mutta tämä repertuaari sisältää myös työn iloon ja vuorovaikutustyön painottumiseen liittyvää puhetta. Vuorovaikutuspuheen väri on vihreän ja violetin sisältämä sininen, jotta voidaan korostaa sitä päällekkäisyyttä, mikä vuorovaikutuspuheella on kaikkien muiden puhetapojen kanssa. Hyvän olon puhe on haalealla värillä kaikkien muiden värien alla sen vuoksi, että hyvinvointiin liittyvä puhe ei erottunut omana selkeänä diskurssinaan vaan toimi ikään kuin argumenttina ja perustana muiden diskurssien ohessa.

6.1 Minkälaisia tulkintarepertuaareja opettajien puheesta oli tulkittavissa?

Löysin aineistosta useita erilaisia mutta osittain päällekkäisiä puhetapoja, jotka tiivistyivät neljäksi tulkintarepertuaariksi. Neljä analyysin tuottamaa tulkintarepertuaaria ovat: 1. Kasvattaja lapsen tulkkina, 2. Uuden sukupolven opettajat, 3. Hyvän olon pedagogiikkaa ja 4. Vuorovaikutuksen pedagogiikkaa.

6.1.1 Kasvattaja lapsen tulkkina –repertuaari

Tämä tulkintarepertuaari sisältää lapsen tuntemiseen, sensitiivisyyteen ja läsnäoloon sekä kiireettömään arkeen liittyvän puheen merkityksiä. Opettajat tuottavat omaa opettajuuttaan tulkkina olemisen kautta: ”Lapsi tarvitsee jonkun, joka on valmis kuuntelemaan häntä, vaikka hän ei osaisi sanoa sanaakaan.” Kun lapsi ei vielä itse kerro sanoin ja ilmaise itseään ulkopuolisen näkökulmasta ymmärrettävästi, on kasvattajan tehtävä mennä fyysisesti lapsen tasolle, kuunnella, tarkkailla, sanoittaa lapsen toimintaa ja löytää yhteinen kieli lapsen kanssa. Alle kolmivuotiaiden pedagogiikalle tunnusomaista opettajien puheen perusteella tulkitsen olevan kasvattajan tehtävä oppia tuntemaan lapsi niin hyvin, että vaikka lapsi ei osaisi ilmaista itseään sanallisesti eikä välttämättä ymmärrettävästi edes kehollisesti, aikuinen pystyy päättämään, mitä lapsi tarkoittaa.

Alla olevassa esimerkkitarkkelmassa opettaja on antanut itsensä niin avoimeksi lasten aloitteille, että puhumattomatkin lapset ovat oppineet pystyvänsä vaikuttamaan toiminnan ja leikin etenemiseen. Tämä repertuaari kytkee sisäänsä ehdottomana välttämättömyytenä myös aikuisen läsnäolon merkityksen.

Noora: *lapset on oppinu käyttämään mua sellasena elävänä jukeboksina. ja kaikki lapset vuorotellen saa sanoo niitä ja mä tiedän PIENESTÄKIN vinkistä et mitä laulua hän tarkoittaa. ja se on aivan LOISTAVA hetki siinä automatolla kun on kokoontunu semmonen . sanotaanko että KAHEKSAN metrinmittasta lasta jotka taputtaa käsiä-*

Lapsen tulkkina olemisen repertuaariin liittyy myös opettajan kyky tarttua hetkeen ja tunnistaa tilanteet joita kannattaa lasten kanssa lähteä jatkamaan eteenpäin. Lasten ideoita ylistettiin ja aikuisten jäyheälle maailmankuvalle irvailtiin. Tietynlaiset vanhanaikaisiksi koetut toimintatavat ovat niin juurtuneita, että niistä on jopa turvallista heittää sarkasmia. Alla olevassa keskustelussa aikuinen asemoi itsensä ulkopuolelle ja lapsi nostetaan kompetentiksi ja kekseliääksi.

Salla: *niin on ja ehkä lapset oppii enemmän toisiltaan sitä miten lelulla leikitään ja sitten voidaan tietysti myös kyseenalaistaa se että miten niin onko muka määritelty se miten jollain lelulla KUULUU leikkiä*

Siiri ja Noora: *Niin. JUURI NÄIN*

Salla: *onko olemassa OIKEAA leikki ja väärää leikkiä. jos jotakuta satutetaan niin no ON väärä leikki mutta*

Noora: *No mä aattelin kans just ihan toisinpäin että AIKUInen tarvis alle kolmevuotiaan mallia nähdäkseen ja ymmärtääkseen mitä kaikkea yhdellä tavaralla-*

Siiri: *VOI TEHDÄ*

Noora: *-voi tehdä. mitä kaikkea se VOI OLLA*

Siiri: *tää on nyt pikkasen kääntyny niinkun näin se näkökanta*

Noora: *Kyllä. ja sitten että mitä asioita voi yhdistellä. niinkun mielikuvituksessa miettiä kun mulla nousee tukka pystyyn kun mä kuulen semmosta että palikoita ei voi viedä kotileikkiin ja autoilla . niitä nyt ei saa viedä sinne dinosaurisleikkiin-*

Siiri ja Salla: *(naurua)*

Noora: *-tai vastaavaa. HYVÄNEN AIKA MIKSEI*

Siiri: *nii jos ei saa niin millä se leikki sitten rakentuu ja rikastuu. kuka sen määrittelee miksei saa.*

Noora: *aivan*

Salla: *tulee sotkua*

Siiri: *ym*

Noora: *ni voi räkä*

Salla: *joo se on niinku hirveetä (naurua)*

Siiri: *Joo päiväkotia ois kauheen kiva paikka jossei siel ois lapsia (naurua)*

Siiri tarkoittaa vielä lapsen tulkkina olemista pienten lasten osallisuuden ja erityisesti ns. pedagogisen tilannetajun näkökulmasta. Puheessa huokuu arvostus sellaista aikuista kohtaan, joka uskaltaa tehdä työtä avoimena lasten aloitteille. Tämä puhetapa ulottuu myös seuraavaan *Uuden sukupolven opettajat* –repertuaariin.

Siiri: *-alle kolmevuotiaiden pedagogiikkaa parhaimmillaan on se. että sitä toteuttaa sellanen aikuinen jolla on niin suuri NÄKEMYs siitä asiasta että hän pystyy sen suunnittelunsa jättää sen varaan mitä hetki*

tua. sen päivän aikana. eli jos hän alkaa sattumanvarasesti laulamaan siinä ja sit huomaa että lapset innostuu niin näkee sen arvon ja TEKEE siitä lapsille sen.

Myös Karila (2001, 286) painottaa opettajan pedagogisen tilannetajun merkitystä, ja pedagogiseksi toiminnan määrittelee se, kuinka selvillä opettaja on toiminnan päämääristä kyetäkseen reagoimaan syntyneisiin tilanteisiin ja niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin oikealla tavalla. Tällaiset spontaanit tilanteet ovat ”tässä ja nyt” tilanteita, jotka ovat juuri sitä opettajan ammattitaitoa, jota Karilankin mukaan erityisesti alle kolmivuotiaiden kanssa vaaditaan.

6.1.2 Uuden sukupolven opettajat –repertuaari

Keskustelussa ja myös kirjoitelma-aineistossa näkyi innostunut ja hykerryttävä *Ilon kautta* –puhetapa, jonka kantavana ajatuksena on oman ainutlaatuisen työn hyväksyminen: ”Olen ymmärtänyt, mistä tässä työssä on kyse!” Keskustelussa tuli ilmi esimerkiksi se, miten vähän alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatukseen tarjotaan mitään valmiita menetelmiä. Mutta pienten opettajat eivät perustakaan työtänsä valmiiden menetelmien varaan, vaan sisällyttävät opetustyön erityisesti leikin yhteyteen. Aineistossa korostui vanhojen tapojen jyrkkä vastustaminen ja perinteistä irti päästäminen. Puheessa näkyi menneisyys, nykyhetki ja osittain myös tulevaisuuteen katsominen. Perinteisiksi toimintatavoiksi opettajat yhteisessä keskustelussa luokittelivat opettajajohtoiset tuokiot, odottelutilanteet ja jonotuksen, kalenterin käytön, vuodenaikojen seuraamisen ja viikonpäivien nimeämisen. Tässä tutkimuksessa ”perinteinen” tarkoittaa perinteistä siinä mielessä, miten opettajat (kaikki alle 20 vuotta alalla olleita) näkevät viime vuosikymmenien pedagogiikan kehityksen. Aamu- ja päiväpiiritilanteita kritisoidessa kritiikki kohdistui erityisesti piirin aikuisjohtoisiin menetelmiin, ei niinkään sisältöihin, vaikka viikonpäivien opettelu edustikin opettajien puheessa esimerkkiä vanhanaikaiseksi mielletystä perinteisestä pedagogiikasta. Lastentarhanopettajat kommentoivat keskustelua ohjannutta väitettä piirin pedagogisesta merkityksestä seuraavasti:

Siiri: Piiri on tärkeä pedagoginen hetki alle kolmevuotiaille (naurahdus)

Noora: No. Aivan JÄRKYttävä väite.

Salla: Nii

Siiri: Nii on (repeää nauramaan)

Kaikki nauravat

Yllä olevassa keskustelunpätkässä todennäköisesti piirin kuvaaminen tärkeänä ja pedagogisena herätti opettajissa vastustuksen, vaikka puhetapa piiritilanteesta ylipäätään ei ollut yhtä vastustusta herättävä. Vaikka tuokiokeskeisyydestä on päästy jo vuosikymmeniä sitten (mm. Niiranen ja Kinon

2001) aamupiiripedagogiikka on pitänyt tiukasti pintansa nykypäivään saakka myös alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Lastentarhanopettajien puheesta tulee ilmi, että aamupiirikäytännöstä on joko juuri viime vuosina luovuttu tai sen merkitys on ollut kriittisen pohdinnan kohteena.

Salla: No joo se vähän riippuu mitä tolla piirillä tarkotetaan-

Siiri: juurikin näin

Salla: et tavallaan ON pedagogisesti tärkeä siis jos sillä tark. tarkotetaan sellasta YHTEistä kokoontumista millä on semmonen yhteinen päämäärä mut jos piirillä tarkotetaan sitä että opetellaan viikonpäiviä päivämääriä kuukausia ja vuodenaikoja niin eeeeei (huokaisten)

Alla olevassa esimerkissä lastentarhanopettajalla on turhautuneita ajatuksia piirin merkityksestä mutta piirin perinteisten pedagogisten merkitysten sijaan opettaja näkee yhteisen kokoontumishetken odottelutilanteen korvaajana, jolloin piiri saa aivan toisenlaisen pedagogisesti harkitun merkityksen. Kuitenkin puhetapa on ristiriitainen. Vaikuttaa siltä, että piirin pitäminen alle kolmivuotiaille tarvitsee hyvät perustelut tuekseen.

Salla: oon miettiny kanssa tätä piiriä (huokaisten) ja merkitystä mutta mieluummin tällanen yhteinen kokoontuminen kuin se että lapsille tulee lisää odotusaikaa ja meillä on siirrytty niinsanotusta aamupiiristä päiväpiiriin sen takia että kun ollaan pienten ryhmässä meillä tarvitaan kaikki kädet siihen siirtymätilanteeseen. siellä EI VOI yks aikuinen olla laittamassa ruokia valmiiks vaan kaikki kolme tarvii olla siinä tilanteessa . ja sitten. sitten niille lapsille tulee sellanen hyvin pitkä odotus siinä kun ne on riisunu ja ne odottaa että ne saa ruuan eteensä lautaselle niin me ollaan siirrytty siinä kohtaa siihen että sillä kohtaa kun yks aikuinen laittaa ruuan valmiiksi niin ollaan sillä aikaa kokoonnuttu tosi kivalle päiväpiirille-

Sallan aamupiiristä päiväpiiriksi muuttunut piirihetki sisältää päiväjärjestyksen helpottamisen ohella myös muita pedagogisesti harkittuja merkityksiä. Lapsen positio ja lapsen rooli piirissä saa Sallan puheessa lapsen kuulemiseen ja lapsen osallisuuteen liittyvän merkityksen.

Salla: -me lauletaan lorutellaan mitä milloinkin . leikitään kimleikkiä . kerrotaan vähä- Käydään sitä päivää läpi ja saadaan sitä lapsen OMAA puhetta. lapsella on tilaisuus kertoa miten hän on tänää leikkiny ja sitä oman puheen tuottamista ja niitä lasten ajatuksia ja toiveita

Piiritilanteet voivat olla onnistuneina myös jaetun ilon hetkiä. Tämä esimerkki sopisi yhtä hyvin myös seuraavan, hyvän olon pedagogiikkaa kuvaavan repertuaarin alle.

Noora: -ja hymyilee ja tanssii ja . se . kykynsä mukaan laulaa mun mukana niin ne on meidän semmosia piirejä mistä mä nautin ja huomaan että laps-

Siiri: Ja se on VARmasti niille lapsille merkityksellinen hetki

Noora: kyllä

”Arjen pedagogiikasta” (mm. Kinos 2008) puhutaan normaalina käytäntönä preesens-muodossa, eikä puheessa näy konditionaalit tai hyvistä käytännöistä haaveilu. Pedagogiikka päivän jokaisessa hetkessä tapahtuvana vuorovaikutuksellisenä toimintana on hyvin omaksuttu toimintatapa.

Noora: Arjen pedagogiikka näkee pienilläkin kaikki päivän tilanteet erinomaisena tilaisuutena myös oppimisen kannalta. Jokainen toiminta voidaan suunnitella pedagogisesti. Ajatellaan esimerkiksi eteistilannetta. Lapsi saa harjoitella pukemista ja riisumista – tällöin hän harjoittelee myös hieno- ja karkeamotoriikkaa. Kehonhallinnan ja silmä-käsi yhteistyön harjaannuttaminen ovat osana jokaista eteistilannetta. Kasvattaja on koko ajan läsnä – Eteistilanteessa nimetään asioita ja käydään keskusteluja, myös laulaen ja lorutellen varsinaisen toimen ohessa.

Osallisuutta ja lasten toimijuutta koskeva puhe sisältyy myös tähän repertuaariin. Lasten aloitteet näkyvät puheessa mm. ”Lapset ovat keksineet että...”, ”Pienimmätkin osaavat kertoa...”, ”Aikuinen tarvitsee alle 3-vuotiaan mallia ymmärtääkseen...”, ”Aikuinen unohtais ne omat suunnitelmansa siinä ja ymmärtää tarttua lasten aloitteeseen.”

6.1.3 Hyvän olon pedagogiikkaa –repertuaari

Lapsen hyvä päivä, lapsen hyvä olo, lapsen turvallinen olo, yhteinen kiva juttu, ilon ja riemun kokemukset... Tämän tyyppiset sananparret toistuivat kymmeniä kertoja aineistossa sekä kirjoitelmissa että keskustelussa. Pelkästään yhden opettajan kirjoitelmassa oli kaksitoista erilaista tapaa ilmaista lapsen hyvää oloa pedagogisessa merkityksessä. Yleensä hyvän olon puheeseen liitettiin pienissä ryhmissä tapahtuva toiminta, lapsista itsestään lähtenyt toiminta sekä lapsen ja aikuisen välinen yhteinen toiminta. Tähän repertuaariin lukeutuu myös kaikkien opettajien puheessa toistunut kiintymys ja luottamuspuhe. Vaikka hyvän olon puhe oli voimakkaasti kytkeytynyt ja limittäytynyt muiden repertuaarien yhteyteen, halusin erottaa hyvän olon pedagogiikan omaksi repertuaarikseen, sillä myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan ”Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kun lapsi voi hyvin, hänellä on mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset.” (Stakes 2005, 15). Hyvän olon tavoittelu on siis opettajan pedagoginen ratkaisu, sillä lapsi oppii jos hän voi hyvin.

Lapsen positio tässä repertuaarissa on aktiivinen, osallinen sekä aikuisen kanssa tasavertainen, kuitenkin edellyttäen aikuiselta sensitiivisyyttä, läsnäoloa ja vastavuoroisuutta. Alla olevissa ensimmäisissä esimerkeissä korostetaan kokonaisvaltaisen, fyysisen ja henkisen, läsnäolon

merkitystä ja opettajan paikkaa lattialla lapsen saatavilla. Hyvän olon pedagogiikkaa rakennetaan kosketuksen, sylin ja läsnäolon avulla.

Siiri: On erittäin perusteltu pedagoginen ratkaisu istua lattialla lasten kanssa, osoittaa tunteita, jakaa hellyyttä ja olla aidosti lapsen saatavilla, koska ensimmäisinä elinvuosina kosketus, eleet ja tunteet ovat suuressa roolissa. Sanat ilmaisun keinona vasta hakevat paikkaansa.

Noora: Tapanani ryhmässä ollessa on istua leikkiajat lattialla. Tällöin syliin tupsahtaa usein useitakin lapsia

Aineistossa tuli esiin opettajien tahto kannustaa lapsia ylittämään leikkien rajoja. Hupsuttelut ja hassuttelut aikuisten ja lasten yhteisenä toimintana on hyvinvoinnin pedagogiikkaa. Hännikäinen (2015a, 198 – 202) on tutkinut peuhu-, hassuttelu-, ja riehumisleikkejä lasten hyvinvoinnin näkökulmasta sekä aikuisten roolia leikin mahdollistajana ja fyysisen leikin leikkijöinä. Tutkimukseen osallistuneet lapset juoksivat, törmäilivät, pakenivat, kierivät, painivat, kaatuilivat tahallaan, pyörivät itsensä ympäri tai juoksivat piirissä, hyppivät patjoilla tai alas sohvalta sekä törmäilivät nukerattailla päin seinää. Aikuisten roolina oli antaa mahdollisuus riehakkaaseen leikkiin, mutta samalla taata leikitilan turvallisuus ja säädellä mm. leikkijöiden määrää. Aikuiset osallistuivat leikkeihin itsekin mm. kaapaten lapsia syliinsä, joka toi leikkiin ilon, riemun ja emotionaalisen hyvinvoinnin tuntemuksia. Hännikäinen näkee tämän kaltaiset rajoja rikkovat leikit tärkeänä hyvinvoinnin lähteenä pienille lapsille, ja fyysisten leikkien kautta lapsen tunto-, liike- ja tasapainoastin yhteistoiminnan kehittävyuden lisäksi myös kognitiiviset, sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kehittyvät.

Salla: Olen lattialla lasten tasolla heidän saatavanaan. Vuorovaikutus on sylittelyä, silittelyä ja haleja.

Seuraavassa kommentissa Siiri korostaa ”meidän yhteisen jutun” tärkeyttä verrattuna toiminnan sisällön näennäisesti tärkeämpiin asioihin. Mitä kaikkea lapsi voikaan oppia spontaanisti syntyneistä yhteisistä jaetun ilon ja riemun hetkistä?

Siiri: -Mitä tahansa jos se on meidän yhteinen juttu niin silloinhan se on TOSI tärkeä pedagoginen-

Hyvän olon pedagogiikka on pedagogiikkaa, koska hyvän, myönteisen ja kannustavan tunneilmapiirin luominen on aina kasvattajan tietoinen valinta. Aikuisen vastuulla on pitää ilmapiiriä yllä omalla läsnäolevalla vuorovaikutuksellaan.

Salla: Pysin puhumaan lapsille kauniisti ja annan paljon positiivista kannustusta. Käytän työssäni myös paljon huumoria ja vastapainoksi otan lapset tosissaan ja olen kiinnostunut heidän asiastaan.

Hyvän olon pedagogiikkaan kuuluu myös lasten keskinäisen lämpimän vuorovaikutuksen huomioiminen ja siihen kannustaminen. Tässä katkelmassa korostuu lopussa Nooran hyvin voimakas halu tehdä pedagogisista ajatuksistaan selkoa. Pedagoginen perustelu tilanteelle on, että lapsilla on hyvä olla ja heillä on kivaa.

Noora: kaikki saa vuoronsa mä huomioin jokaista ja sen lapsen siinä että tavallaan lapset on siinä LÄHEKkään ja niinkun harjottelee sitä tavallaan sitä toisen läheisyyttä ja sitä semmosta positiivista huomioo haetaan vähän tanssiin ja taputetaan vähän kaveria . meil on siinä hyvä olla yhdessä mä huomaan että lapsilla on tosi kivaa. SENHÄN mä saan siitä sit kun mä alan sitä perustella jollekin

Vaikka hyvään oloon liitettiin usein ilon ja riemun kokemukset, myös lapsen emotionaalisten tarpeiden ja lasten tuntemusten tulkitsemisen voidaan katsoa sisältyvän tämän repertuaarin sisälle. Tässä puhettavassa lapsen positio on osallinen mutta myös tarvitseva. Seuraavat katkelmat ovat poimintoja kirjoitelmista.

Salla: Olen avoin lapsen aloitteille ja itse teen hienovaraisia vuorovaikutusaloitteita esim leikkien kautta. -lapsi saa hakeutua syliin ja lähelleni luonnostaan.

Salla: -heidän täytyy antaa olla myös pieniä, eikä aina tarvitse olla reipas. Välillä voi olla vaan aikuisen sylissä puettavana vaikka itse osaisikin ja opettelisikin.

6.1.4 Vuorovaikutuksen pedagogiikkaa –repertuaari

Vaikka vuorovaikutus on keskeisessä asemassa kaikissa edellä mainituissakin repertuaareissa, on sen painottaminen aineistossa niin voimallista, että nostin sen yhdeksi omaksi repertuaarikseen. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatus on ennen kaikkea vuorovaikutustyötä, ja se millaista vuorovaikutus on, etenkin kasvattajien ja lasten välillä, on pedagogisen toiminnan laadun suurin kysymys (mm. Kalliala 2008). Jokainen aiempien repertuaarien esimerkeistä voitaisiin nostaa tämän repertuaarin esimerkikikatkelmaksi. Vuorovaikutuksen merkitys osana pedagogista työtä oli opettajien puheessa eniten toistunut asiakokonaisuus, ja jo pelkästään vuorovaikutus-sana toistui aineistossa yli 25 kertaa. Vuorovaikutuksen merkityksestä, etenkin lämpimän vuorovaikutuksen, puhuttiin itsestään selvyytensä ja koko pedagogisen toiminnan edellytyksenä.

Salla: Pienten pedagogiikan pohjana, omana ohjenuoranani ja lähtökohtanani toimii vuorovaikutus. Useimmiten pienten ryhmässä olevat lapset vasta opettelevat olemaan erossa vanhemmistaan ja

vieraaseen ihmiseen luottaminen, saati kiintyminen on heille täysin uutta. Kuitenkaan ilman tätä kiintymistä ja luottamusta on vaikea oppia mitään muuta.

Lapsen positio tämän repertuaarin sisällä on hyvin vaihteleva, sillä vuorovaikutus ei vielä itsessään määrittele toimijoiden rooleja. Parhaimmillaan kasvattava vuorovaikutus on dialogista, eli keskustelijat ovat tasavertaisia keskenään (mm. hooks 2007). Ei ole kaukaa haettua puhua dialogisuudesta alle 3-vuotiailla, sillä se voi toteutua myös nonverbaalin vuorovaikutuksen avulla. Opettajat puhuvat huumorista, hassuttelusta, eläytymisestä lapsen tunteisiin sekä yhteisistä tanssin ja laulun tuoman riemun kokemuksista. Vuorovaikutus on väistämättä tietyissä päiväkodin tilanteissa myös aikuiselta tulevaa yksisuuntaista puhetta tai käskyjä. Lisäksi vuorovaikutuspuheessa lapsi asemoitiin myös tarvitsijaksi mm. lohdutus- ja sylipuheen kautta.

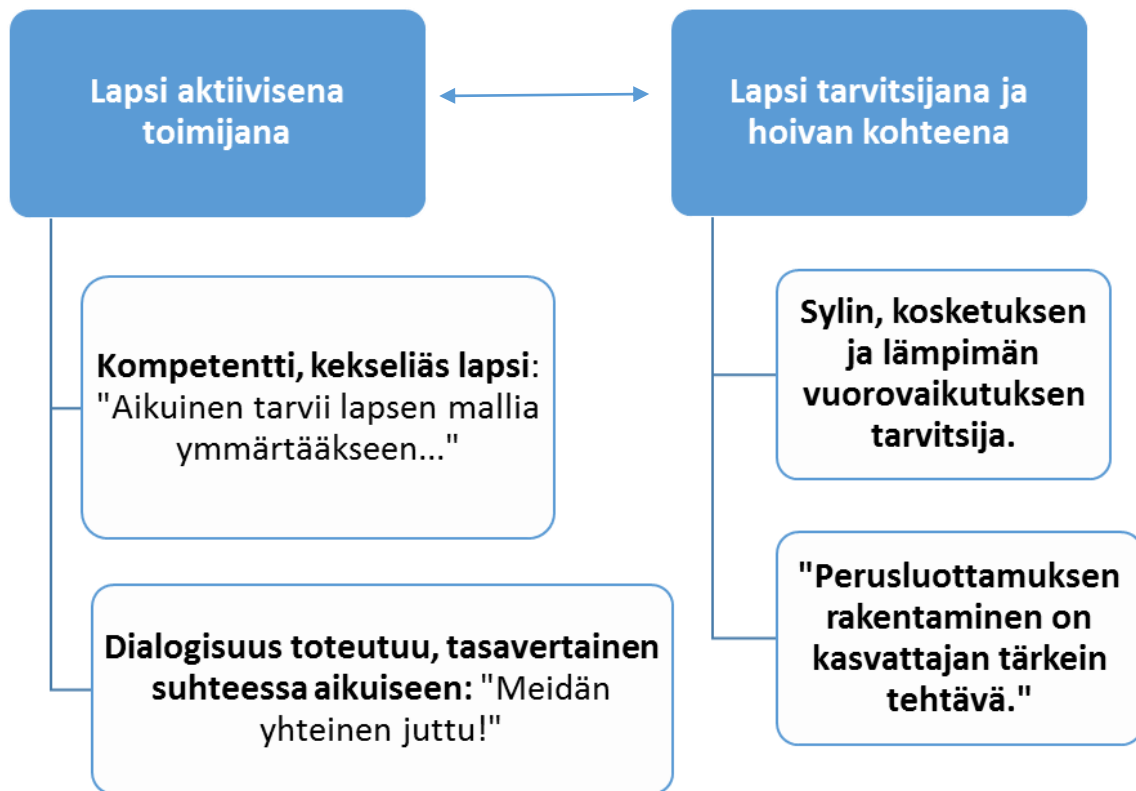
Siiri: Mielestäni myönteinen vuorovaikutus ja tunneilmapiiri toimii tukijalkana lapsen myöhemmälle kehitykselle, minäkuvan rakentumiselle ja vahvalle itsetunnolle. Lapsen on mielestäni saatava tuntea olevansa hyvä, arvokas, tervetullut ja taitava sellaisena kuin on – saatava syyliä, turvaa, iloa, hassuttelua ja lohdutusta päivän aikana.

6.2 Lapsen positio opettajien puheessa

Tässä kappaleessa tarkastelen lapsen positiota kahden keskeisimmän lapsikäsitteen pohjalta (mm. Alanen 2009). Tässäkin tutkimuksessa oli nähtävissä selkeää erottelua lapsen näkemiseen aktiivisena toimijana sekä toisaalta tarvitsijana ja hoivan kohteena (KUVIO 2). Lapsikäsitteet eivät sulje toisiaan pois, eikä tarvitsevan position painottaminen tarkoita, ettei lapsen aktiivinen ja osallinen positio voisi toteutua, sillä lapsen osallisuuden ja toimijuuden voidaan katsoa olevan aina aikuisen mahdollistamia (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 45). Lapsi asemoitiin yleisesti ottaen kekseliääksi ja lapsen aloitteita kuuntelevasta aikuisesta puhuttiin arvostavasti. Kuitenkin alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa kaiken hyvän toiminnan edellytykseksi opettajat nostavat perusluottamuksen rakentamisen, sylin ja lämpimän vuorovaikutuksen, jolloin lapsen positio muuttuu aktiivisesta tarvitsijaksi.

Siiri: Kasvattajana minun tehtävänäni on kertoa lapselle, että maailma on hyvä ja minä olen tässä ihan sinua varten.

Tarvitsevuus ja hoivan kohteena oleminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsi olisi passiivinen. Tässä tutkimuksessa lasta ei asemoitu missään asiayhteydessä passiiviseksi, vaan kaiken tarvitsevuuden tuottamisen ja hoivan taustalla oli rohkaista lasta yrittämään, kokeilemaan ja tutkimaan.



KUVIO 2

7 POHDINTA

7.1 Mitä tulokset kertovat alle 3-vuotiaiden pedagogiikasta?

Tutkimukseni tuloksissa on nähtävissä seitsemän erilaista puhetapaa, joiden avulla opettajat tekevät alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa ymmärrettäväksi. Nämä seitsemän toisiinsa limittyneitä puhetapaa olen vielä jatkojalostanut neljäksi opettajien pyrkimyksiä avaavaksi tulkintarepertuaariksi, jotka olen tutkijana pyrkinyt nimeämään siten, että ne itsessään kertovat millaisena alle 3-vuotiaiden pedagogiikka opettajien puheessa rakentuu, ja millaista kuvaa pedagogiikasta opettajat puheessaan tuottavat.

Kasvattaja lapsen tulkkina –repertuaari pyrkii kuvaamaan alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa kokonaisvaltaisen (verbaalin ja nonverbaalin) vuorovaikutuksen, lapsen aloitteiden kuuntelemisen ja aikuisen sitoutuneisuuden kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) painottaa lasten osallisuutta pedagogisena menetelmänä. Tässä repertuaarissa korostuu se, miten opettajat pyrkivät antamaan tilaa aivan pienimpienkin lasten osallisuudelle ja asemoivat itsensä lapsen tulkiksi. Pienimmillä lapsilla tärkeä osallisuuden kokemus voi olla pelkästään se, että saan tulla syliin, tulen ymmärretyksi ja minua kuunnellaan.

Uuden sukupolven opettajat –repertuaarissa keskeinen ajatus on, että tässä tutkimuksessa opettajien puheen perusteella ”pedagogiikan kaatopaikalle” voidaan viedä perinteiset opettajajohtoiset menetelmät, kuten aikataulutetut aamupiirit, joissa katsotaan viikonpäivät, säät ja paikalla olevat lapset. Lisäksi opettajat puhuivat arvostelevasti siitä, miten vähän aikuinen antaa lapselle mahdollisuutta luovuuteen leikeissä. Legoilla leikitään legomatolla ja pikkuautoja ei missään nimessä saa viedä pois automatolta. Aikuinen on usein estämässä lelujen kuljettamista huoneesta toiseen. Lapsi leikkii aikuisen rakentaman leikkiympäristön puitteissa (Rutanen 2013). Alle 3-vuotiaiden opettajat rakentavat pedagogiikkaa pikemminkin leikin ja lasten aloitteiden kuuntelemisen kautta. Pedagoginen kysymys arjen hetkissä onkin: mitä lapsi voi tästä hetkestä oppia? Kuten Noora kuvasi jukeboxi-leikkiään verrattuna perinteiseen aamupiiriin, lapsi todennäköisesti sai lasten ehdoilla edenneestä jukeboxi-leikistä osallisuuden, oman vuoron odottamisen, yhteisen jaetun ilon, musiikin, laulamisen, laulun (puheen) tuottamisen ja vertaisvuorovaikutuksen kokemuksia. Opettajajohtoiset aamupiirit hyvin harvoin kantavat vastaavanlaista hedelmää (mm. Hannula & Jokinen 2014).

Hyvän olon pedagogiikkaa –repertuaarissa pedagogiikkaa rakennetaan hyvinvoinnin, ilon, yhdessäolon ja yhteisten jaettujen kokemusten pohjalle. Hyvän olon pedagogiikka on siis lapsen emotionaalisten tarpeiden huomioimista, ja tässä repertuaarissa korostuu pedagogisen työn

ristiriidattomuus perushoito- ja hoivatyöhön. Lastentarhanopettajat eivät puhuneet lainkaan perushoidosta erillisenä osa-alueena, vaan hoivatyö sisältyy luonnollisena ja ehdottomanakin osana pedagogiseen työhön. Lastentarhanopettaja hoivaa lasta, sillä emotionaalisella hoivalla on valtava merkitys lapsen oppimiselle ja hyvinvoinnille. Lapsi oppii kun hän voi hyvin! Hännikäinen (2015b) on tutkinut alle 3-vuotiaiden lasten ja opettajien välisiä syliherkkiä päiväkodin tilanteissa. Tutkimuksessa opettajat pitivät vähintään yhtä lasta sylissä tai vieressään lähes koko työpäivänsä ajan. Sylissä olemisen merkityksiä olivat lohdutus, itseluottamuksen rakentaminen, ilo ja huomion hakeminen, muiden lasten leikkien seuraaminen sekä rauhoittuminen. Useita vastaavia merkityksiä on nähtävissä myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheessa. Tavallinen sylittelyhetki on alle 3-vuotiaiden opettajan arvokas hetki havainnoida lasta ja tutustua häneen, sekä vahvistaa lapsen itseluottamusta, tuoda lohdutusta, turvaa ja iloa sekä antaa aikaa lapselle.

Vuorovaikutuksen pedagogiikkaa –repertuaari on hyvinvoinnin ohella toinen pedagogisen toiminnan tärkeä rakennusaine. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka on kaikilta osin aina vuorovaikutusta ja kasvattajan tapa olla lapsen kanssa vuorovaikutuksessa määrittelee sitä, mitä lapsi tilanteesta voi oppia. Vuorovaikutusta voi pohtia mm. seuraavien pedagogisten kysymysten avulla: Miten kohtaan lapsen kun lapsi saapuu päiväkotiin? Miten kohtaan lapsen ristiriitatilanteissa? Haastateltavien puheessa korostui vuorovaikutuksen myönteisyys. Myönteisyyden tavoitteiksi nimettiin lapsen itsetunnon vahvistaminen ja perusluottamuksen rakentaminen lapsen ja kasvattajan välille.

Yhteenvetona voidaan tutkimukseni perusteella todeta, että alle 3-vuotiaiden pedagogiikka muodostuu kokonaisvaltaisesta vuorovaikutustyöstä: Kaikki oppiminen lähtee perusluottamuksen rakentamisesta sensitiivisen vuorovaikutuksen avulla. Pienten pedagogi huomioi lasten keholliset, sanattomat ja sanalliset aloitteet ja suunnittelee toimintaa niiden pohjalta. Pienten pedagogi on omaksunut oppimiskäsityksen, jossa lapsi oppii sosiaalisissa tilanteissa ilon ja leikin kautta, jolloin aikuisen läsnäololla on oppimisen kannalta suuri merkitys. Pieni lapsi oppii toivottuja asioita vain voidessaan hyvin. Hyvinvoinnin ja hyvää oloa tuottavan ympäristön turvaaminen on siten myös pedagoginen tehtävä.

Merkittävää on, että sanat ”perushoito” ja ”tuokiot” eivät toistuneet opettajien puheessa. Kukaan ei puheessaan tehnyt ristiriitaa opettajuuden ja perushoitotilanteiden välille, eikä kukaan puhunut tuokioista tärkeänä osana varhaiskasvatusta. Päinvastoin näyttää siltä, että opettajat ovat omaksuneet sensitiivisen, läsnäolevan, lapsen tulkitsijan roolin, joka säilyy aina koko päivän läpi. Alle 3-vuotiaiden opettaja on pedagogi, joka ei ”mene päälle” aina tuokioiden ajaksi ja ”sammu” niiden

loputtua, vaan kulkee ”tuntosarvet höröllään” koko päiväkotipäivän läpi, kuten Salla asian hauskaasti ilmaisi ryhmäkeskustelutilanteessa.

Aineistoni opettajat vaikuttavat tutkimukseni perusteella olevan hyvin homogeeninen joukko. Onko niin, että tietyt varhaiskasvatuksen trendit ovat niin pinnalla ja hyvin omaksuttuja, vai onko aineiston homogeenisuus sattumaa? Opettajien puhuvat olivat hyvin samanlaisia ja yhtäläisyyksiä oli jopa helppoa löytää. Näyttää siltä, että kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat omaksuneet melko samanlaisen tavan hahmottaa alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa ja tehdä työtään. Opettajien puheesta huokuu valtava innostus ja positiivinen ote työtään kohtaan. Oli tutkijan roolissa välillä jopa liikuttavaa lukea aineistoa ja eläytyä opettajien puheeseen. En ole milloinkaan työhistoriani aikana kasvanut niin paljon ammatillisesti, kuin tehdessäni analyysia, ja lukiessani opettajien kirjoitelmia ja heidän ryhmäkeskusteluaineistoaan.

Tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää vaan ne ovat kuvausta ainoastaan haastattelemieni opettajien pedagogisesta puheesta. Mikä merkitys tuloksilla siis on? Mitä tulokset kertovat alle 3-vuotiaiden pedagogiikan tilasta vuonna 2016? Haluan ajatella, että minulle on tutkijana käynyt valtava onni saada kolme ammatillisesti todella pätevää pienten pedagogia mukaan tutkimukseeni. Sen sijaan, että tutkimukseni esittelisi sitä, mitä puutteita alle kolmivuotiaiden pedagogiikka pitää sisällään, se esittelee sitä, miten paljon pedagoginen puhe osoittaa iloa ja myönteisyyttä työtä kohtaan sekä vahvaa perehtyneisyyttä varhaiskasvatuksen tuoreimpaan tutkimustietoon (mm. osallisuuspuhe).

Rutasen (2012, 2) mukaan varhaiskasvatusta voidaan yleisesti ottaen lähestyä sekä lapsille tarjottuna, institutionaalisenä toimintana ja tilana että toisesta näkökulmasta lasten itse tuottamana ”elettynä tilana”, joka myös muokkaa tätä institutionaalista tilaa. Toinen näkökulma siis painottaa lapsen omaa toimijuutta tilassa ja osallisuutta tilan muodostamisessa, vaikka varhaiskasvatus välttämättä on aina institutionaalista toimintaa. Pedagoginen ero siinä kumman näkökulman valitsee, on suuri. Institutionaalinen näkökulma pitää sisällään opetukselliset tavoitteet, rutiinit ja niiden ennakkoinnin sekä ryhmän hallintaan liittyvät seikat. Lasten eletyn tilan näkökulma taas sisältää mm. lasten vertaissuhteet ja keskinäisen vuorovaikutuksen, kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen, lasten toimijuuden ja osallisuuden sekä leikin eri muotojen kysymykset. On selvää, että tutkimusaineistossa pedagoginen puhe painottaa varhaiskasvatusta lasten tuottamana elettyinä tilana, eikä Rutasen mainitsema institutionaalisen toiminnan tilan näkemys ole nähtävissä tämän tutkimuksen aineistossa.

Tämän tutkimuksen toisessa luvussa pedagogiikkaa määriteltiin kahdesta erilaisesta näkökulmasta: tavoitteellisena prosessina ja arjen valintoina. Näkökulmat eivät ole kilpailevia, vaan niissä korostuu opettajien varhaiskasvatussuunnitelmiin perustuva suunnittelu- ja arviointityö, ja toisaalta arjen ”tässä ja nyt” –tilanteissa tapahtuva pedagoginen ajattelukyky. Voidaan kuitenkin sanoa, että tässä tutkimuksessa pedagogiikka arjen valintoina (mm. Kinon 2008) kuvaa enemmän alle 3-vuotiaiden pedagogiikan luonnetta. Opettajat eivät puheessaan tehneet selkoa pedagogiikasta tavoitteiden, suunnittelutyön, menetelmien valinnan tai arvioinnin kautta, mutta toisaalta tutkijan roolissa on myönnettävä, että tämä näkökulma saattoi jäädä näkymättömäksi, sillä esimerkiksi ryhmäkeskustelua ohjanneet väittämät eivät viitanneet varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön. Sen sijaan aineistossa oli voimakkaastikin nähtävissä opettajien tietoiset pedagogiset valinnat yksittäisissä arjen tilanteissa.

Merkittävänä voidaan pitää opettajien pedagogisen puheen painottumista lapseen yksilöinä. Puhuttiin lasten yksilöllisistä tarpeista, lapsen kuuntelemisesta, lapsen tukemisesta ja lapsen ohjaamisesta, mutta kukaan opettaja ei kertaakaan maininnut aineistossa lapsiryhmän ohjausta tai lapsiryhmän hallintaa. Perinteinen näkemys lastentarhanopettajan työstä on kuitenkin ollut se, että lastentarhanopettaja vastaa lapsiryhmän pedagogiikasta ja ryhmän hallinta on opettajan näkyvimpiä työtehtäviä. Muutama vuosikymmen sitten lastentarhanopettajan ammattitaitoa saatettiin jopa arvioida ryhmän hallinnan näkökulmasta (mm. Puroila 2003). Voidaan kysyä, onko nykyinen pienryhmätoiminta ja omahoitajamalli vienyt varhaiskasvatustyötä yksilöllisempään suuntaan? Myöskään tuore varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ei puhu varhaiskasvatustyöstä lapsiryhmän ohjaamisena, vaan suunnitelman käsitteet ovat lapsen yksilöllisyyttä korostavia. Tuoreessa suunnitelmassa puhutaan lapsen osallisuudesta, lapsen yksilöllisistä tarpeista, lapsen perheen kanssa tehtävästä kasvatusyhteistyöstä ja lapsen kuuntelemisesta.

Jos tutkimuksen tuloksia verrataan luvussa 3 eriteltyihin varhaiskasvatuksen toimintatapoihin, voidaan sanoa, että leikin, perustoiminnan, hoivan ja taiteellisen ilmaisun toimintatavat olivat näkyviä opettajien pedagogisessa puheessa. Liikkuminen toimintatapana ei ollut näkyvissä tämän tutkimuksen tuloksissa. Toisaalta tutkijana täytyy myöntää, että tutkimusta ohjanneet väittämät eivät vieneet keskustelua liikunnan suuntaan.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullista tutkimusta ei voida arvioida mitattavuuden ja toistettavuuden näkökulmasta, mutta laadulliselle tutkimukselle voidaan antaa muita todenmukaistamista auttavia keinoja. Kun arvioidaan diskurssianalyttisen tutkimuksen luotettavuutta, on syytä kiinnittää suurin huomio esitettyjen

tulkintojen perusteltavuuteen (Jokinen 2008, 244–245). Miten repertuaarit on valittu? Miten repertuaarit heijastavat tutkijan lähtöoletuksia? Tästä syystä teen tutkimuksessani ajatuksenkulkuni mahdollisimman näkyväksi ja jäsentelyn vaiheet on nähtävissä analyysissäni. Argumentoin repertuaarien tunnistamista aiemman tutkimustiedon pohjalta, vaikka vähän tutkitun aiheen kohdalla tämä onkin haastavaa. Vähän tutkittu aihe onkin haaste tutkimuksen luotettavuudelle. Lisäksi tutkimusaineiston keräämistapa on yksi luotettavuuden mittari (emt.). Tässä tutkimuksessa on haastateltu opettajia, jotka ovat olleet tutkimushetkellä ”omilla vesillään”. Jokainen on haastattelua edeltävinä tunteina tehnyt omaa työtään ja haastattelu on tehty melko tutussa ympäristössä entuudestaan tuttujen henkilöiden kanssa, joiden kanssa ajatusten vaihdon voisi ajatella olevan luontevaa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omaa roolia ja subjektiivisuutta ei voida sivuuttaa. Sosiokonstruktivistinen taustakehys kuitenkin oikeuttaa tutkimuksen juuri tämän tutkijan tarinana tässä kontekstissa tutkittavien ihmisten tarinoista heidän kontekstissaan. Toisaalta oma vaikutukseni haastateltavien vastauksiin ja kirjoitelmiin on vähäistä. Ainoastaan tehtävänannot ovat tutkijan määrittelemiä, mutta haastateltavien puhe on edennyt täysin ilman tutkijan tekemiä tarkentavia kysymyksiä tai johdattelua.

Ryhmäkeskustelu aineistonkeruumenetelmänä tuo omat haasteensa tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille. Ryhmäkeskustelu tilanteena voi tuntua luontevalta keskustelutilanteelta toiselle ja toinen taas ei osaa vastata lainkaan itselleen ominaisella tavalla. Tässä tutkimuksessa keskusteluun osallistuneet tunsivat toisensa entuudestaan ja se todennäköisesti vapautti keskustelutilannetta luontevampaan ja rennompaan suuntaan. On myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävää, että tutkijana itse kuulun samaan ammattiryhmään tutkittavien kanssa ymmärtääkseni aineiston ammattisanastoa, huumoria, sarkasmia ja arkisia kuvauksia. Myös tutkimukseni aineistotriangulaatio lisää tutkimukseni luotettavuutta, sillä tutkimukseen osallistuneella on ollut kaksi tapaa tulla ymmärretyksi ja kaksi eri tapaa ilmaista itseään.

7.3 Ajatuksia jatkotutkimusaiheista

Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka on aiheena niin laaja, että tutkimuksen jatkoa ei tarvitsisi lähteä hakemaan aihetta laajentamalla vaan tutkimusmenetelmän vaihtaminen etnografisiin menetelmiin voisi tuoda erityyppisiä tutkimustuloksia. Mutta kuten jo analyysiluvussa pohdiskelin, koen olevani

alle 3-vuotiaiden opettajana tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta jäävi menemään kentälle tarkastelemaan kollegoiden työtä. Tässä tutkimuksessa tutkin tekstejä, jolloin en itse ollut vaikuttamassa aineiston sisältöön, tehtävänantoja lukuun ottamatta.

Tutkimustyöni aikana julkaistiin ensimmäinen kommentointikierrokselle annettu esitys uudesta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Vasu2017) huhtikuussa 2016. Vasu2017 jatkotyöskentelyvaiheet alkavat tutkimukseni valmistumisen jälkeen lokakuussa 2016. On selvää, että uudet perusteet painottavat pedagogiikkaa ja kiinnostavaa onkin, miten alle 3-vuotiaat huomioidaan perusteissa pedagogiikan näkökulmasta. Nyt olen tutkinut työtä tekevien opettajien eli ”kentän” puhetta, mutta diskurssianalyysia voitaisiin yhtä hyvin tehdä virallisista asiakirjoista.

Yleisesti ottaen alle 3-vuotiaiden pedagogiikalle on mielestäni huutava tutkimuksen tarve, siitä syystä, että varhaiskasvatustilanteen vahvan pedagogisen painotuksen ja käytännössä kentällä hoitotyön painotuksen ristiriita ja kuilu on yhä suuri, vaikka oma tutkimukseni osoittaaakin, että juuri näiden opettajien pedagoginen ajattelu on vahvaa. Suomessa ja erityisesti muissa pohjoismaissa tilanne näyttää kulkevan oikeaan suuntaan, mutta maailmanlaajuisesti alle 3-vuotiaat käsitetään edelleen hoidon kohteina. Etsiessäni ulkomaalaista tutkimustietoa, törmäsin lähes aina siihen, että alle 3-vuotiaita koskeva tutkimusaihe oli kehityspsykologinen tai perushoidollinen. Sen sijaan hakusanalla ”nursery” löytyy useita alle kolmivuotiaita koskevia tutkimuksia.

Lähteet:

- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L, Alanen & K, Karila. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 9–30
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 6.painos.
- Alasuutari, M. 2009. Lapsuuden instituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L, Alanen & K, Karila. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 54–69
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa: A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.): Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY, Helsinki, 90–142
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tampere University press.
- Hakkarainen, P. 2008. Leikki ja leikin ohjaus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen, Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 98 - 107.
- Hannula, S. & Jokinen, S. 2014. Alle kolmivuotiaat lapset toimijoina päiväkodin piiritilanteissa. Pro Gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Helenius, A. & Mäntynen, P. 2001. Leikin aakkoset. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen, Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY. 133 - 162
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2004. Leikin aika. Lastentarhanopettajaliiton julkaisu. Forssa.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa K. Karila, L. Turja, Varhaiskasvatuksen käsikirja . Juva: Ps-kustannus. 67 - 76.
- Hirsjärvi, S. Remes, P & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 16. painos. Helsinki: Tammi.
- hooks, b. 2007. Vapauttava kasvatus. Kansanvalistusseura.

- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. 2013. Cross-National Contexts of Early Childhood Leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd. *Researching Leadership in Early Childhood Education*. 13 - 30.
- Huotilainen, M. 2009. Soittaminen jumppaa aivojamme. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/en/research/coe/Media/Soittaminen_Jumppaa_Aivojamm_e.pdf viitattu: 27.01.2016
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: *Hoitoa, kasvatusta vai opetusta?* Teoksessa K. Karila & L. Lipponen. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 28–56
- Hännikäinen, M. 2015a. Iloa ja läheisyyttä – pienten lasten riehumis- ja peuhuleikki. *Lastentarhanopettajan kalenteri*. Keuruu: PS-kustannus. 198–203.
- Hännikäinen, M. 2015b. The teacher's lap a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care*, 185 (5), 752-765.
- Jakkula, K. 2008. Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustan. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen, *Pedagogiikan palikat*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 32 - 46.
- Jokinen, K. 2008. Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen, *Tutkijan kirja*. Tampere: Vastapaino. 243–250.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. *Pohjimmaisat asuntomarkkinat*. Joutsa: Sosiaaliturvan keskusliitto.
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen E. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. *Diskursiivinen maailma*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi*. Tampere: Vastapaino. 25–50.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L & Heinlahti, K. 2006. *Mitä on tutkimus? - Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus
- Kalliala, M. 2008. *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päivähoidossa?* Helsinki:Gaudeamus.

- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Juva: Ps-kustannus.
- Karila, K. & Lipponen, L. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka, Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus: Varhaiskasvatuksen tilannekatsaus. Opetushallituksen verkkojulkaisu http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf (viitattu 15.8.2016)
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino 9 - 29
- Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen, Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY. 271–289
- Kinos, J. 2008. ARKI – Raision kaupungin päivähoidon arkitoimintapedagogiikka. Raision kaupungin julkaisuja.
- Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden identiteetin ja merkitysperspektiivin rakentuminen. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Lahtinen, N. 2016. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutos käytännön arjessa. Lastentarhanopettajan kalenteri. Keuruu: PS-kustannus. 170–174.
- Laitila, K-R. 2012. Lasten vertaisvuorovaikutuksen rakentuminen alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä. Pro gradu- tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Lehtonen, M. 1998. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Mikkonen, T. 2011. Ammatillista identiteettiä rakentamassa – Diskurssianalyttinen tutkimus vastavalmistuneille lastentarhanopettajille tuotetusta ammatillisesta identiteetistä. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto.

- Munter, H. 2013. Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 113–158
- Mäntymaa, M. & Puura, K. 2011. Varhainen vuorovaikutus ja aivojen kehitys. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.). Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Helsinki: WSOYpro. 17 - 27.
- Niikko, A. 2008. Perustoimintojen pedagogiikka. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen. Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 68 - 75
- Niikko, A. 2010. Lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä. Varhaiskasvatus tänään. Suomen varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Marraskuu 2010.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos ja J. Virtanen (toim). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Helsinki: PS kustannus, (58 - 85).
- Nummenmaa, A.R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssäoppiminen. Tampere: Tampere University Press.
- Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Tutkimuksia 368. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Pakanen, A. Pääkirjoitus. Lastentarha 01/2016. s. 3.
- Puroila, A-M. 2003. Päiväkotiarjen rikkaus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy
- Puroila, A-M & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Jecer. Vol. 1 Nro. 1. 22 - 43.
- Pääjoki, T. 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Ps-kustannus. 109 - 121.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. 2011. Liikkuva lapsi. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Ps-kustannus. 136 - 150.

- Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki!" Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino
- Ruokonen, I. 2011. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Ps-kustannus. 122 - 135.
- Rusanen, E. 2012. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Helsinki: oy finn lectura ab.
- Rutanen, N. 2012. Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research (JECER) Vol. 1, No. 1, 2012, 44–56
- Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 95 - 112.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 02.02.2016)
- Siren-Tiusanen, H. 2001. Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen, Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen perusteita Helsinki: WSOY. 15–34
- Siren-Tiusanen, H. & Tiusanen, E. Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen, Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen perusteita Helsinki: WSOY. 65–92
- Sosiaalihallitus. 1986. Silja Lihr & Hannele Salminen. Helsinki: Sosiaalihallituksen julkaisuja.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Tutkimuksia 304. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Suoninen, E. 1993. Mistä on perheenäidit tehty? Teoksessa Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino. s. 111–150.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Tampere: Tampereen yliopisto.
- Taira, T. 2008. Nykyaikaa tutkimassa. Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen, Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino. 231–242

- Tanner, E. 2014. Alle kolmivuotias päiväkotilapsi varhaiskasvattajien puheessa. Pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Tiusanen, E. 2008. Päivittäiset toiminnot päivähoitossa. Teoksessa A. Helenius, R. Korhonen Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 78 - 97
- Torr, J. & Pham, L. 2015. Educator Talk in Long Day Care Nurseries: How Context Shapes Meaning. *Early Childhood Education Journal* (2016) 44: 245–254
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, L. Turja, *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 41–53). Juva: Ps-kustannus.
- VakaL, Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36, <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
Viitattu: 02.05.2016
- Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. 2005. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus.
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi!” – Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Työpapereita 2010:3.