

Jannika Ojajärvi

**VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN
KOKEMUKSIA PEDAGOGISEN
SENSITIIVISYYDEN TOTEUTUMISESTA ALLE
3-VUOTIAIDEN RYHMISSÄ**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Jannika Ojajärvi: Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisesta alle 3-vuotiaiden ryhmissä
Pro Gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Huhtikuu 2022

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagoginen sensitiivisyys on laadukkaan varhaiskasvatuksen perusta. Pedagogisesti sensitiivinen aikuinen tunnistaa herkästi pienten lasten aloitteet ja tunteet. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että pedagogisella sensitiivisyydellä on todettu olevan positiivisesti yhteys muun muassa lasten oppimiseen, itsetunnon kehittymiseen sekä lasten välisten vuorovaikutussuhteiden muodostamiseen. Siitä huolimatta pedagogisen sensitiivisyyden tärkeydestä on vain vähän tietoa varhaiskasvatuksen kentällä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia opettajilla on pedagogisesta sensitiivisyydestä, ja mitkä asiat vaikuttavat sen toteutumiseen alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty lomakehaastattelulla kahdesta varhaiskasvatuksen ammattilaisille tarkoitettua Facebook-ryhmästä syksyllä 2021. Aineisto koostui 14 varhaiskasvatuksen opettajan vastauksista kuuteen avoimeen kysymykseen. Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajilla on sekä hyviä että huonoja kokemuksia pedagogisen sensitiivisyyden ilmenemisestä ja toteutumisesta alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Enimmäkseen pedagoginen sensitiivisyys ilmeni lasten tunteiden sekä sanallisten ja sanattomien viestien tunnistamisena. Opettajien mukaan pedagoginen sensitiivisyys ei toteudu tilanteissa, joissa toimitaan kiireessä tai jos työntekijöiden ja lasten väliset suhdeluvut eivät kohtaa. Lisäksi työntekijöiden stressi ja turhautumisen tunne vaikeissa tilanteissa heikensi heidän pedagogista sensitiivisyyttään. Tulosten mukaan päiväkodissa työskentelevien aikuisten henkilökohtaiset resurssit ja voimavarat vaikuttavat oleellisesti heidän pedagogiseen sensitiivisyyteensä. Pedagogisesti sensitiivisesti oli tulosten mukaan helppo toimia tilanteissa, joissa toimittiin pienryhmissä tai kahdestaan lapsen kanssa. Rauhalliset tilanteet, koko päiväkodissa ja ryhmässä vallitseva positiivinen ilmapiiri sekä työntekijän itsevarmuus arjen suunnittelussa edistivät pedagogisen sensitiivisyyden toteutumista.

Tämä tutkimus lisää tietoisuutta pedagogisesta sensitiivisyydestä ja tuo pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä näkyvämmäksi, jolloin niihin on helpompi kiinnittää huomiota käytännön arjessa.

Avainsanat: pedagoginen sensitiivisyys, sensitiivinen vuorovaikutus, alle 3-vuotiaat

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Jannika Ojajärvi: Early Childhood Education Teacher's experiences of pedagogical sensitivity in groups of children under the age of three

Master's Thesis

Tampere University

Master's Program in Education and Social Research

April 2022

The pedagogical sensitivity of early childhood professionals is the basis of the quality in early childhood education. A pedagogically sensitive adult is sensitive towards young children's initiatives and emotions. Previous research shows that teacher's pedagogical sensitivity has been found to be positively related to children's learning, their self-esteem's development and developing interactive relationships with other children. Despite this, little is known about the importance of pedagogical sensitivity in early childhood education.

The aim of this study was to explore teacher's experiences of pedagogical sensitivity and find out what influences its implementation in groups of children under the age of 3 years. This is a qualitative study, and the data was collected with a questionnaire in two early childhood education themed Facebook groups in autumn 2021. The data consists of 14 early childhood education teachers answering to six open questions. The data analysis method used was data-driven content analysis.

The results of this study showed that early childhood education teachers have both positive and negative experiences of pedagogical sensitivity implementation in groups of children under the age of 3 years. For the most part, pedagogical sensitivity was expressed in the recognition of children's emotions and verbal and non-verbal communications. According to the teachers, pedagogical sensitivity does not happen in situations where there is a rush or where there are too many children and too little staff. In addition, the stress and frustration felt by workers in difficult situations undermined their pedagogical sensitivity.

The results show that the personal resources and capabilities of the staff have a significant impact on their pedagogical sensitivity. According to the results, teachers felt it was easier to be pedagogically sensitive in situations with small groups or alone with one child. Calm situations, a positive work atmosphere in the whole daycare and in the group, and the self-confidence of the worker contributed to pedagogical sensitivity.

This study helps to raise awareness of pedagogical sensitivity and makes the factors that affects the implementation of pedagogical sensitivity more visible, making it easier to pay attention to them in the everyday life in daycares.

Keywords: pedagogical sensitivity, sensitive interaction, toddlers

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin Originality Check service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	PEDAGOGISEN SENSITIIVISYYDEN LÄHTÖKOHTIA	9
2.1	Pedagoginen sensitiivisyys	9
2.2	Sensitiivinen vuorovaikutus ja AES-mittari	10
2.3	Laadukas varhaiskasvatus	12
2.4	PedaSens -hanke.....	15
2.5	Alle 3-vuotias lapsi varhaiskasvatuksessa	15
2.6	Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten välinen suhde	18
2.7	Kiintymyssuhde	20
3	METODOLOGISET VALINNAT	22
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	22
3.2	Laadullinen tutkimus	23
3.3	Fenomenologia	23
3.4	Aineistonkeruumenetelmän valinta	25
3.5	Aineiston hankinta.....	26
3.6	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	28
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	35
4.1	Pedagoginen sensitiivisyys opettajien kokemana	36
4.1.1	<i>Negatiiviset kokemukset</i>	37
4.1.2	<i>Positiiviset kokemukset</i>	41
4.2	Pedagogiseen sensitiivisyyteen vaikuttavat tekijät	45
4.2.1	<i>Resurssit</i>	46
4.2.2	<i>Toimintakäytänteet</i>	47
4.2.3	<i>Varhaiskasvatuksen ammattilainen</i>	49
5	POHDINTA	51
5.1	Johtopäätökset.....	51
5.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	56
5.3	Jatkotutkimus	58
	LÄHTEET	60
	LIITTEET	67
	Liite 1: Lomakehaastattelu	67
TAULUKOT		
TAULUKKO 1.	ESIMERKKI AINEISTON REDUSOINNISTA	31
TAULUKKO 2.	ESIMERKKI AINEISTON KLUSTEROINNISTA	32
TAULUKKO 3.	ESIMERKKI AINEISTON ABSTRAHOINNISTA	33
TAULUKKO 4.	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KOKEMUSTEN JAKAUTUMINEN PÄÄ- JA ALALUOKKIIN	37
TAULUKKO 5.	PEDAGOGISEEN SENSITIIVISYYTEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	46

KUVIOT

KUVIO 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92)	30
KUVIO 2. Tutkimuksen päätulokset	35
KUVIO 3. Negatiiviset kokemukset pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisesta	38
KUVIO 4. Positiiviset kokemukset pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisesta	42

1 JOHDANTO

Aloitettuani varhaiskasvatuksen opettajan opinnot, aloin tehdä eri mittaisia sijaisuuksia eri päiväkodeissa. Sijaisena toimiessani näin lukuisia varhaiskasvatuksen ammattilaisia työssään ja huomasin usein kiinnostäväni huomiota siihen tyyliin, jolla päiväkodin henkilökunta puhui lapsille ja miten he ylipäättään kohtaavat lapset päiväkotipäivän aikana. Sain nähdä, miten ihanasti ja lempeästi useat työntekijät kohtasivat lapset heidän päiväkotipäivänsä jokaisena hetkenä, luoden heille arvostetun ja rakastetun olon. Näin, miten lasten aloitteisiin vastattiin, heitä kuunneltiin ja heihin muodostettiin lämmin ja henkilökohtainen suhde. Tutkimusten (ks. esim. Salminen, 2014; Kalliala, 2008; Berry & O'Connor, 2010) mukaan lasten oppiminen, emotionaalinen hyvinvointi sekä vertaissuhteiden muodostaminen paranee huomattavasti aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ollessa laadukasta ja ennen kaikkea sensitiivistä.

Jouduin myös valitettavasti todistamaan sellaisia tilanteita, joissa henkilöstön käytös lapsia kohtaan ei ollut lasten edun mukaista. Toiminta pidettiin tiukasti aikuisjohtoisena eikä lasten äänelle tai mielipiteille jätetty lainkaan tilaa. Pahimmassa tapauksessa lapsille huudettiin ja heidän itsetuntoaan poljettiin alas. Se huolestutti minua entisestään, sillä tutkimukset osoittavat, että työntekijöiden omalla käytöksellä on suuri merkitys siihen, miten lapset käyttäytyvät päiväkodissa (ks. esim. Hestenes ym., 1993; Hedin ym., 1997). Myös Kalliala (2008) on ilmaissut huolensa passiivisten työntekijöiden vaikutuksesta laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Samoihin aikoihin törmäsin opinnoissani pedagogisen sensitiivisyyden käsitteeseen. Pedagoginen sensitiivisyys määritellään kasvatustieteissä ammatillisen henkilöstön kyvyksi huomata lasten aloitteet, tunteet ja tarpeet sekä vastata niihin oikealla tavalla (Harkoma, 2016).

Vaikka työntekijöiden sensitiivisyys onkin yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen keskeisimmistä tekijöistä, ovat useat tutkimukset osoittaneet, että työntekijöiden sensitiivisyyksissä on nähtävissä huomattavia eroja (Salminen, 2014). Päiväkodin henkilöstön kouluttautuminen ja sen myötä tapahtuva pedagogisen sensitiivisyyden tietoisuuden lisääntyminen kehittää heidän ammattitaitoaan, joka puolestaan heijastuu suoraan lasten hyvinvoinnin lisääntymiseen (Cummins, 1998). Tämän vuoksi pedagogista sensitiivisyyttä näkyvämmäksi tekeväälle tutkimukselle ja sen myötä päiväkodin ammatillisen henkilöstön tietoisuuden lisäämiselle on tarvetta. Nähdessäni näitä hyvinkin erilaisia tapoja kohdata lapsia, aloin pohtia, tiedostavatko työntekijät pedagogisen sensitiivisyyden tärkeyden lasten vuorovaikutustaitojen kehityksen kannalta ja huomaavatko he omassa käytöksessään sen, että toimivatko pedagogisesti sensitiivisesti vai eivät. Työntekijöiden omien vuorovaikutustaitojen itsereflektointi on keskeisessä asemassa laadukkaan varhaiskasvatuksen ylläpitämisessä (Opetushallitus, 2022). Olisi siis ensiarvoisen tärkeää, että päiväkodin työntekijät tulisivat tietoisemmiksi pedagogisen sensitiivisyyden vaikutuksista ja pystyisivät näin ollen peilaamaan omaa toimintaansa tutkimustietoon.

Kiinnostuin myös siitä, että mitkä asiat vaikuttavat siihen, miten työntekijät kohtaavat lapset. Kiinnostus lasten hyvinvointiin päiväkodeissa on ylipäätään viime vuosien aikana lisääntynyt laajasti ja muun muassa Helavirta (2011) tarkastelee väitöskirjassaan lasten hyvinvointia ja lapsia hyvinvointitiedon tuottajina. Myös Salonen (2020) keskittyy väitöskirjassaan tutkimaan pienten lasten hyvinvointia vuorohoidon näkökulmasta. Lasten oikeuksiin on kiinnitetty entistä enemmän huomiota, ja toimintaa päiväkodeissa on pyritty tietoisesti muuttamaan tiukasta aikuisten johtamasta toiminnasta hieman vapaammaksi ja lapsilähtöisemmäksi (ks. esim. Kinos ym., 2021; Cummins, 1998).

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagogisesta sensitiivisyydestä alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Lisäksi toivon saavani tällä tutkimuksella selville, että mitkä tekijät vaikuttavat opettajien mielestä pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen. Tämän tutkimuksen tulosten avulla pystytään muun muassa lisäämään päiväkodin ammatillisen henkilöstön tietoisuutta pedagogisen sensitiivisyyden tärkeydestä sekä huomaamaan ne tekijät, jotka vaikuttavat

pedagogisen sensitiivisyyden ilmenemiseen päiväkodin arjessa. Varhaiskasvatuksen kentällä tehtyä tutkimusta lasten ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta ei ole vielä paljon, joten kaikki aihetta käsittelevät tutkimukset ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä ja tekevät sitä näkyvämmäksi.

Tutkimuksen aineisto on kerätty vuoden 2021 syksyllä kahdesta varhaiskasvatuksen ammattilaisille suunnatusta Facebook-ryhmästä. Tutkimus etenee siten, että aluksi avaan pedagogisen sensitiivisyyden käsitettä ja esittelen pedagogiseen sensitiivisyyteen liittyvää teoretietoa aiempien tutkimusten kautta. Sen jälkeen keskityn tarkastelemaan laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksiä ja pedagogisen sensitiivisyyden roolia sen mahdollistajana. Tämän jälkeen tuon esiin pienen lapsen asemaa päiväkodissa, jonka jälkeen syvennyn vielä pohtimaan varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten välistä suhdetta sekä sen laatua ja muodostumista, muun muassa kiintymyssuhteen kautta. Sen jälkeen siirryn tutkimuksen metodologiseen osuuteen avaamalla tarkemmin tutkimuksen tavoitetta ja tutkimuskysymyksiä. Sen jälkeen kerron tutkimuksen metodologisista valinnoista ja määrittelen laadullisen tutkimuksen piirteitä sekä avaan tarkemmin fenomenologisen lähestymistavan ominaispiirteitä ja sen toteutumista tämän tutkimuksen osalta. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksen tuloksia ja peilaan niitä teoriaan. Lopuksi keskityn vielä pohtimaan tutkimuksen eettisiä valintoja, tulosten yhteiskunnallista ja kasvatustieteellistä merkitystä sekä mahdollisten jatkotutkimusten tarpeellisuutta.

2 PEDAGOGISEN SENSITIIVISYYDEN LÄHTÖKOHTIA

2.1 Pedagoginen sensitiivisyys

Pedagoginen sensitiivisyys on käsitteenä melko tuore. Aiemmissä tutkimuksissa pedagogisen sensitiivisyyden synonyymina on käytetty esimerkiksi pedagogista herkkyyttä, sensitiivistä vuorovaikutusta tai kasvattajan sensitiivisyyttä (Van Manen, 1990). Van Manen (1990) huomauttaa, että pedagoginen sensitiivisyys eroaa kuitenkin sensitiivisyydestä siten, että sensitiivisyys voidaan ajatella biologisen näkemyksen mukaan ihmisen personaan liittyvänä ominaisuutena ja herkkyytenä. Pedagoginen sensitiivisyys puolestaan pitää sisällään myös ammatillista ja emotionaalista kompetenssia toimia lasten kanssa. (Van Manen, 1990).

Pedagogisella sensitiivisyydellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Helsingin yliopiston tekemän Lasso-tutkimushankkeen sisällä tehdyn PedaSens-interventiotutkimuksen määritelmän mukaisesti varhaiskasvatushenkilöstön kykyä ja herkkyyttä säädellä ryhmän ilmapiiriä sekä tunnistaa alle 3-vuotiaiden lasten perustarpeita ja tunnetiloja sekä vastata ja reagoida niihin. Jotta lapset voivat osallistua ja vaikuttaa aktiivisesti omaan oppimiseensa, edellyttää se opettajalta sensitiivisyyttä ja kykyä tunnistaa havainnoinnin kautta lasten sen hetkiset intressit, tarpeet sekä kehitystasot (Hännikäinen, 2013). Päiväkodin henkilökunnan sensitiivinen työskentelytapa lisää lasten sosiaalista hyvinvointia ja näin ollen tukee myös heidän oppimistaan (Hännikäinen, 2013; Laevers & Declercq, 2018). Myös Salmisen (2014) väitöskirjatutkimuksen tuloksista käy ilmi, että opettajien pedagoginen sensitiivisyys on tärkeä osa tavoitteellista toimintaa ja myönteisten oppimiskokemusten tarjoamista.

Alle 3-vuotiaiden ryhmissä työskenteleviltä aikuisilta vaaditaan erityistä kykyä toimia pedagogisesti sensitiivisesti, sillä mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä suuremmassa roolissa non-verbaalinen viestintä on kommunikoinnissa (Ahonen, 2017). Pedagogista sensitiivisyyttä onkin myös kyky lukea lasten sanattomia aikomuksia sanallisten toimien rinnalla (Kalliala, 2008).

2.2 Sensitiivinen vuorovaikutus ja AES-mittari

Vuorovaikutus on käsitteenä todella laaja ja moniulotteinen. Vuorovaikutus on muun muassa kaikkea ihmisten välistä toimintaa (Kauppila, 2005) ja se on luonnollisesti keskeisessä asemassa päiväkodin arjessa. Vuorovaikutuksen avulla ihmiset jakavat ajatuksiaan, tunteitaan sekä kokemuksiaan muille ihmisille. Vuorovaikutus tapahtuu useimmiten ihmisten välisenä verbaalisena kommunikaationa, mutta yhtä tärkeässä asemassa, ellei jopa tärkeämmässä, on non-verbaalinen eli sanaton viestintä. Non-verbaalista viestintää ovat muun muassa ilmeet, eleet, asennot, fyysinen olemus, äänensävy ja äänenpaino. (Ahonen, 2017). Sensitiivinen työntekijä määrittää herkäksi tunnistamaan lasten perustarpeita ja erilaisia tunnetiloja sekä osoittamaan empatiaa näitä kohtaan yrittäen samalla vastata niihin vaaditulla tavalla (Kalliala, 2008). Työntekijän tulee eläytyä lapsen tunnetilaan ja mukauttaa vuorovaikutustapansa sen mukaiseksi (Munter, 2001).

Varhaiskasvatushenkilöstön omalla toiminnalla ja sensitiivisyydellä on merkittävä vaikutus lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukemisessa sekä lasten keskinäisissä suhteissa että lasten ja aikuisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. (Koivula & Huttunen, 2018). Sensitiivinen vuorovaikutus mahdollistaa lasten kokonaisvaltaisen kasvun sekä oppimisen tukemisen ja se on näin ollen yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksistä (Vlasov, ym., 2018; Kangas ym., 2015). Ahosen (2017) mukaan syvä sitoutuminen lapsen tai lapsiryhmän kanssa käytävään vuorovaikutukseen on tyypillistä lämmintä vuorovaikutustapaa toteuttavalle työntekijälle. Lasten kiireetön kohtaaminen, arvostava kuunteleminen sekä sensitiivisenä pysyminen vaikeissakin tilanteissa muodostavat sensitiivisen ja lämpimän vuorovaikutuksen perustan. Myös

empatialla on suuri rooli sensitiivisessä vuorovaikutuksessa ja empaattinen työntekijä kykenee vastaamaan lapsen voimakkaiksiinkin tunnetiloihin sensitiivisesti ja lämpimästi. (Ahonen, 2017).

Professorit Pascal ja Bertram ovat kehittäneet aikuisen sitoutuneisuuden arvioimista varten AES-mittarin (Adult Engagement Scale), jonka avulla pystytään tutkimaan aikuisten lasten kanssa käymän vuorovaikutuksen laatua. AES-mittari on tehty Laeversin (1994) ASOS-mittarin (Adult Style Observation Schedule) pohjalta. Aikuisten sitoutuneisuus lasten kanssa käytävään vuorovaikutukseen koostuu kolmesta eri osa-alueesta. Sensitiivisyydestä, aktivoinnista sekä autonomiasta. Sensitiivisyys, joka on tutkimusten (Kalliala, 2008; Ahonen, 2015) mukaan autonomian ja aktivoinnin edellytys, nähdään aikuisten kykyinä huomata lasten sanalliset ja sanattomat aloitteet sekä tunnistaa lasten tunnetiloja ja osoittaa empatiaa lapsia kohtaan (Kalliala, 2008). Sensitiivisyys pitää sisällään myös aikuisen avoimuuden sekä kiintymyksen lasta kohtaan (Pascal & Bertram, 1999). Autonomia puolestaan tarkoittaa sitä, että annetaan lasten ideoille, kiinnostuksen kohteille sekä tulkinnoille vapauksia ja tuetaan näin ollen heidän autonomiaansa. Annetaan lapsille jonkin asteinen vapaus toimia oppimistilanteissa haluamallaan tavalla ilman toimintaan puuttumista, unohtamatta kuitenkaan aikuisen vastuuta. (Kalliala, 2008; Pascal & Bertram, 1999). Aktivoinnilla tarkoitetaan lasten kommunikointiin, ajatteluun ja toimintaan rohkaisemista ja niiden tukemista. (Kalliala, 2008).

Aikuisen sitoutuneisuutta tutkivaa AES-mittaria on käytetty useissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Suhosen (2009) väitöskirjassa, jossa tutkittiin erityistä tukea tarvitsevien taaperoiden sopeutumista päiväkotiryhmiin, arvioitiin aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta AES-mittarilla. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että mitä sitoutuneemmin aikuinen oli vuorovaikutuksessa lasten kanssa, sitä sitoutuneemmin lapset toimivat erilaisissa tilanteissa. Tutkimuksessa saatiin myös selville, että opettajat olivat tilastollisesti merkittävämmän sitoutuneempia vuorovaikutukseen lasten kanssa kuin muiden ammattiryhmien työntekijät. (Suhonen, 2009).

Kallialan (2008) tutkimuksessa ”*Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päivähoitossa?*” huomattiin, että AES-mittarin kolmea aikuisen sitoutuneisuuden osa-aluetta oli mahdollista tarkastella sekä erillisinä että yhtenäisenä kokonaisuutena. Aikuisen sensitiivisyys ja aktivointitasot korreloivat voimakkaasti

keskenään ja olivat lähestulkoon ennustettavissa toistensa perusteella. Autonomian tasoa oli puolestaan haastava arvioida sen ollessa riippuvainen muun muassa lasten iästä, kehitystasosta sekä heidän toiminnastaan. Tutkimuksen edetessä Kalliala päättikin olla arvioimatta autonomiaa numeerisesti, lukuun ottamatta tilanteita, joissa sillä olisi ollut erityisen suuri painoarvo tutkimustilanteen tai tulosten kannalta.

2.3 Laadukas varhaiskasvatus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen laatima valtakunnallinen asiakirja, joka antaa raamit suomalaiselle varhaiskasvatukselle ja sen toteutukselle. Vuonna 2022 päivitettyjä varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ohjaa varhaiskasvatuslaki ja sen tehtävänä on tukea varhaiskasvatuksen järjestämistä, kehittämistä sekä sen toteuttamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ollessa oikeudellisesti velvoittava, pyritään takaamaan yhdenvertainen ja ennen kaikkea laadukas varhaiskasvatus kaikissa päiväkodeissa sijainnista riippumatta. (Opetushallitus, 2022). Laatu ja laadukas varhaiskasvatus on käsitteenä kuitenkin haasteellinen. Varhaiskasvatuksen laatua on vaikea määrittellä, sillä se on sidoksissa vallitsevaan aikaan, paikkaan sekä siihen kulttuuriin, jossa eletään (Mikkola ym., 2017; Moser ym., 2017).

Varhaiskasvatuksen laatua arvioidaan jatkuvasti ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) on luonut sitä varten asiakirjan, joka luo perustan varhaiskasvatuksen rakenteen sekä sisällön arvioimiseksi. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjassa korostetaan, että laatu käsitteenä on vaikea määritteinen laadun ollessa suhteellista, mutta yleisellä tasolla laadulla tarkoitetaan vaatimustenmukaisuutta. (Vlasov ym., 2018). Yhtenä laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksenä on laadukas varhaiskasvatushenkilöstö ja jotta laadukasta henkilöstöä olisi saatavilla, on edellytyksenä laadukas koulutus. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kouluttautuneemmat työntekijät kykenevät tarjoamaan lämpimämpää ja tukevampaa vuorovaikutusta lapsille kuin vähemmän kouluttautuneemmat

(Karila ym., 2017). Korkealla koulutustasolla on tutkitusti myös myönteinen vaikutus henkilöstön ammatillisiin asenteisiin, jotka puolestaan heijastuvat positiivisesti lasten kehitykseen ja oppimiseen (Vlasov ym., 2018).

Moser ja kumppanit (2017) muistuttavat, että toiminnan on oltava laadukasta kaikilla eri tasoilla, jotta se näkyisi konkreettisesti myös yksittäisen lapsen tasolla. Vaikka laatu olisi taattu hyvien tilojen, maltillisten ryhmäkokojen ja muiden resurssien myötä, saattaa laadukkuus silti laskea esimerkiksi työntekijöiden oman toiminnan vuoksi (Kalliala, 2008). Laadukkaassa varhaiskasvatuksessa vuorovaikutus on varhaiskasvatustyön keskeinen ulottuvuus. Jokainen työntekijä on vuorovaikutuksessa jokaisen lapsen kanssa. (Karila ym., 2017). Kun lapselle luodaan henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa, on erittäin tärkeää tuntea lapsen vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, osaaminen sekä hänen yksilölliset tarpeensa (Opetushallitus, 2022). Jotta varhaiskasvatussuunnitelmasta tulee totuudenmukainen, tulee päiväkodin henkilöstön tutustua lapseen erityisen hyvin ja lasten todellinen tunteminen edellyttää henkilöstön ja lasten välillä olevia mahdollisimman pysyviä ja pitkäaikaisia vuorovaikutussuhteita. Myös pedagogisen toiminnan perusteena on lapsuuden merkityksen ymmärtämisen lisäksi lasten tunteminen ja heidän yksilöllisen kehityksensä huomioon ottaminen kaikessa toiminnassa. (Opetushallitus, 2022). Myös Van Manen (1990) korostaa, että lapseen tutustutaan parhaiten huolehtimalla hänestä ja olemalla vuorovaikutuksessa hänen kanssaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagogista sensitiivisyyttä on käsitelty niukasti, mutta sen tärkeys on silti tuotu esiin muun muassa lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta (Opetushallitus, 2022). Pedagoginen sensitiivisyys on noussut viime aikoina myös yhdeksi työyhteisöjen kehittämiskohteeksi, sillä tutkimukset ovat osoittaneet, että pedagogisen sensitiivisyyden lisääntyessä, myös päiväkodin henkilöstön työtyytyväisyys ja työhyvinvointi ovat parantuneet (Biringen ym., 2012). Hjeltin ja Karilan (2017) tutkimuksessa päiväkotinähtiin työyhteisönä, jossa joustavuus, sopeutuminen sekä kiire ovat jatkuvasti läsnä. Tutkimukseen osallistuneet kokivat kuitenkin selviävänsä raskaasta työpäivästä kollegoiden kanssa muodostettujen hyvien vuorovaikutussuhteiden ansiosta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että

työyhteisön positiivinen ilmapiiri nähtiin jatkuvista lyhyellä varotusajalla tulevista muutoksista huolimatta voimavarana omalle jaksamiselle. (Hjelt & Karila, 2017).

Harkoma ja kumppanit (2022) tutkivat pedagogisen ryhmäsensitiivisyys-intervention vaikutuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisten emotionaaliseen läsnäoloon ryhmävuorovaikutuksessa. Tutkimuksen tulosten perusteella työntekijöiden emotionaalinen saatavilla olo lisääntyi sitä mukaan, kun tietoisuus pedagogisesta sensitiivisyydestä kasvoi. Interventiotutkimuksen ansiosta varhaiskasvatuksen ammattilaisten kyky ilmaista omia tunteitaan sekä vastaanottaa lapsilta tunnesignaaleja kehittyi merkittävästi. Myönteisen ja aidon ilmapiirin luominen ryhmään onnistui myös tutkimukseen osallistuneilta paremmin kuin ennen tutkimusjaksoa. (Harkoma, ym., 2022).

Taito muuttaa omaa toimintaa lasten aloitteiden ja tunnetilojen mukaisesti nähdään myös pedagogisen sensitiivisyyden ominaispiirteenä (Opetushallitus, 2022). Lapsia motivoivat monipuoliset työtavat tarjoavat eri-ikäisille ja erilaisilla tavoilla oppiville lapsille mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin (Kinos ym., 2021). Varsinkin pienten lasten kanssa työskennellessä, lasten aloitteiden ollessa vielä pitkälti kehollisia ja sanattomia, on henkilöstön sensitiivisyys ja lasten aloitteisiin oikeanlainen reagointi keskeisessä asemassa. Työntekijöiltä edellytetään sensitiivistä läsnäoloa näiden ymmärtämiseen ja niihin vastaamiseen. (Opetushallitus, 2022). Henkilöstön toimiessa pedagogisesti sensitiivisesti tutustuvat he myös paremmin lapsiin, jolloin sensitiivinen kohtaaminen jokaisen yksilön kanssa mahdollistuu entistä paremmin. Sensitiivinen sitoutuminen lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseen määritellään yhdeksi opetushenkilöstön tärkeimmäksi tehtäväksi (Kangas ym. 2015). Hännikäinen (2017) korostaa, että lasten emotionaalinen hyvinvointi sisältyy vahvasti sosiaaliseen hyvinvointiin, ja siihen vaikuttaa lapsen toimijuus oman elämänsä prosesseissa ja sosiaaliset suhteet sekä lasten että aikuisten välillä.

2.4 PedaSens -hanke

Pedagogisen sensitiivisyyden tutkiminen on parin viime vuoden aikana yleistynyt ja muun muassa Helsingin yliopisto on tehnyt PedaSens-interventiotutkimuksen (2016), jonka ideana oli tutkia, voiko lasten päiväkodissa kokemaa stressiä vähentää vahvistamalla kasvattajien pedagogista sensitiivisyyttä. PedaSens-intervention taustateoriat liittyvät vuorovaikutukselliseen kehitystieteeseen sekä lisäksi myös aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen teorioihin, kuten esimerkiksi kiintymyssuhdeteoriaan. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli myös tukea aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkotiryhmissä lisäämällä henkilöstön tietoisuutta lasten kehityksestä, sen vuorovaikutuksellisesta perustasta sekä pedagogisesta sensitiivisyydestä ja sen vaikutuksista.

PedaSens-tutkimuksessa huomattiin, että varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat pystyvät omalla pedagogisella sensitiivisyydellään vaikuttamaan muun muassa ryhmän ilmapiiriin sekä sen myötä lasten kokemaan stressiin. Ennen PedaSens-tutkimusta kasvattajien emotionaalista saatavilla oloa mitattiin ja sen tuloksia verrattiin tutkimuksen jälkeen tehtyyn mittaukseen. Vertailussa huomattiin, että tutkimuksen jälkeen tehdyn mittauksen perusteella emotionaalinen saatavilla olo oli lisääntynyt hankkeen aikana. Tulosten perusteella lasten stressi väheni työntekijöiden onnistuessa luomaan heihin emotionaalisen yhteyden. (Harkoma 2016).

2.5 Alle 3-vuotias lapsi varhaiskasvatuksessa

Tämä tutkimus on rajattu koskemaan nimenomaan alle 3-vuotiaiden ryhmissä työskenteleviä opettajia, sillä alle 3-vuotiaiden ryhmiä ja siellä työskenteleviä opettajia on yleisesti ottaen tutkittu vähemmän kuin vanhempien varhaiskasvatusikäisten lasten ryhmiä. Pienemmät lapset eivät myöskään ole kielellisesti yhtä kehittyneitä kuin isommat lapset, joten vuorovaikutustilanteissa korostuu sanattoman viestinnän lisäksi ilmeiden ja eleiden kautta tapahtuva kommunikointi. Sosiaaliset suhteet ja muiden kanssa käytävä vuorovaikutus muovaa pienten lasten käyttäytymistä jatkuvasti (Siren-Tiusanen, 2001). Lisäksi

mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä enemmän he kaipaavat aikuisten syliä ja huomiota ja näin ollen pedagogisella sensitiivisyydellä on merkittävä rooli pienten lasten kanssa työskennellessä (Kalliala, 2011).

Suomalaisissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa varhaiskasvatus luonnehditaan kokonaisuudeksi, jossa yhdistyy hoito, kasvatusta sekä opetus. Näiden kolmen ulottuvuuden painopisteet vaihtelevat siitä riippuen, minkä ikäisistä lapsista on kyse. (Hännikäinen, 2013). Yleinen kuvitelma kuitenkin edelleen on, että pieni, alle 3-vuotias lapsi ei tarvitse opetusta vaan hoitoa. Alle 3-vuotiaiden ajatellaan usein olevan vielä liian pieniä päiväkotiin, jossa heidän oletetaan jäävän lapsimassan jalkoihin. Kotihoidon paremmuudesta pienen lapsen kohdalla tulee todennäköisesti olemaan aina keskustelua, mutta Hännikäinen (2013) korostaa, ettei sitä voida tulkita yksiselitteisesti, sillä tilanteet ovat erilaisia jokaisen perheen kohdalla.

Alle 3-vuotiaiden ryhmissä tapahtuvaa pedagogiikkaa ja sen merkityksellisyyttä joudutaan yhä tänäkin päivänä perustelemaan jatkuvasti (Ahonen & Roos, 2021). Myös Karila (2001) myöntää sen olevan hyvin tavallista, että alle 3-vuotiaiden ryhmien toiminta nähdään pitkälti perushoidollisena. On yleistä, että perushoito ymmärretään lapsen terveyden ja fyysisen kasvun edistämiseen liittyvänä huolenpitoa. Tällainen huolenpito ja huolehtiminen ilmenee useimmiten arjen perustoimintotilanteissa, kuten esimerkiksi ruokailussa, lepohetkillä sekä hygienian hoitoon liittyvissä tilanteissa. On kuitenkin tärkeää muistaa, että hoitoon liittyy muutakin, sillä se on myös psyykkistä ja tunnepohjaista toimintaa ja välittämistä. (Hännikäinen, 2013). Voidaankin siis ajatella, että vaikka puhutaan ”vain” hoidosta, on sisimmässään kyse paljon moninaisemmasta ilmiöstä.

Ahonen ja Roos (2021) ovat huomanneet monien ajattelevan, että pedagogiikka pienten ryhmässä poissulkee alle 3-vuotiaiden lasten tarvitseman sensitiivisen kohtaamisen, sylin ja läheisyyden. Näin ei kuitenkaan missään nimessä ole, sillä todellisuudessa laadukas pedagogiikka perustuu nimenomaan lämpimään vuorovaikutukseen ja siihen, että jokainen lapsi kohdataan arvokkaana ja ainutlaatuisena yksilönä (Ahonen & Roos, 2021). Yhdeksi varhaiskasvatustyön tavoitteeksi voidaankin luonnehtia lapsen kohtaaminen, tämän äärelle pysähtyminen sekä jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen (Hjelt & Karila, 2017). Myös oppimisen kokonaisvaltaisuus sekä sen

sisällyttäminen arkisiin perustoimintotilanteisiin korostuu kaikkein pienimmillä lapsilla entisestään. Perushoitotilanteita hyödynnetään pienten ryhmissä oppimistilanteiden lisäksi myös lapsen ja aikuisen välisen tiiviimmän vuorovaikutussuhteen mahdollistajana. (Ahonen & Roos 2021).

Alle kolmevuotiaiden lasten asemaa päiväkodissa on tutkittu verrattain vähän, mutta nykyään yhä useammat tutkimukset koskevat myös päiväkodin pienimpiä. Yksi viimeaikainen hanke, jolla aihetta on saatu hyvin näkyväksi, on Rutasen (2010–2012) kehittänyt ”*Näkymätön taaperoi?*” – niminen nelivaiheinen tutkimushanke. Hankkeessa tarkasteltiin alle 3-vuotiaiden paikkaa pienten lasten instituutioissa. Hankkeen sisällä tehtyjen tutkimusten tulosten myötä ilmeni muun muassa se, että sekä valtakunnalliset että paikalliset varhaiskasvatuksen suunnitelmat erottelivat ’pienten’ ja ’isojen’ lasten tarpeet ja kyvyt toisistaan, ja tuottivat hierarkkista tilaa esittämällä ”lapsen parhaan” ikään sidottuna. Myös pienten ryhmissä jaettiin lapset isoihin ja pieniin, jolloin toimintaa pystyttiin erittelemään kunkin ikäryhmän tarpeiden ja kykyjen mukaiseksi (Rutanen, 2011).

Pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi on tärkeä osa heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan (Leavers, 2005). Koska emotionaaliseen hyvinvointiin sisältyy oleellisesti myös sosiaalinen hyvinvointi, muodostavat nämä yhdessä sosio-emotionaalisen hyvinvoinnin käsitteen. Leavers (2005) muistuttaa, että koska pieniltä lapsilta on hankala kysyä heidän sosio-emotionaalisesta hyvinvoinnistaan, aikuiset arvioivat ja tulkitsevat lasten sosio-emotionaalisen hyvinvoinnin tasoa näkyvien asioiden, kuten ilmeiden, eleiden ja muiden non-verbaalisten ilmaisujen perusteella. Kun lapsi voi hyvin, ilmenee se muun muassa ystävällisyytenä, tyytyväisyytenä ja riemukkuutena. Lisäksi lapsi kokee useimmiten yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä kiinnostusta muita ihmisiä ja ympäristöään kohtaan. (Laegers, 2005).

Alle 3-vuotiaiden lasten tunnetaidot ovat vasta muodostumassa. Pienillä lapsilla tunteet kiihtyvät nollasta sataan ja sekä positiiviset että negatiiviset tunteet näytetään ja tunnetaan voimakkaasti. Päiväkodin henkilöstön yhtenä tärkeimpänä tehtävänä on toimia lasten tunteiden sanoittajana, säätelijänä ja käsitteijänä. (Ahonen & Roos, 2021). Siren-Tiusasen (2001) mukaan varhaislapsuuden emotionaalisuuden vuoksi silloisella tunneilmastolla on merkittävä rooli itsetunnon kehittymisen kannalta.

2.6 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten välinen suhde

Lasten ja vanhempien välisestä vuorovaikutussuhteesta löytyy paljon tutkimustietoa, mutta päiväkodin henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutussuhdetta koskevaa tutkimusta on vain hyvin niukasti saatavilla (Määttä ym., 2017). Pienen lapsen elämäkokemuksen yhtenä tärkeimpänä tekijänä on vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus- ja kiintymyssuhde. Muun muassa Symonsin ja Clarkin (2000) tutkimuksen tulosten mukaan lapsen ja äidin välisen varhaisen vuorovaikutussuhteen laadulla on merkitys lapsen myöhempään oppimiseen. Kun lapsi siirtyy kotioloista ensimmäistä kertaa päiväkotimaailmaan, on henkilöstön yksi tärkeimmistä tehtävistä luoda lapseen sekä hänen vanhempiinsa luottamuksellinen suhde. Tämä mahdollistaa lapsen elämään turvallisuutta sekä jatkuvuutta kotoa varhaiskasvatukseen. (Opetushallitus, 2022).

Päiväkodin aloituksen lisäksi lapsen elämässä tapahtuu samaan aikaan useimmiten toinenkin suuri ja mullistava kokemus, nimittäin ero vanhemmista. Ahonen ja Roos (2021) korostavat, että vaikka pieni lapsi ymmärtää jo sen, että vanhemmat tulevat takaisin, tarvitsee hän eron aiheuttaman ikävän ja surun kohtaamiseen päiväkodin henkilöstön apua. Sen sijaan, että lasta yritettäisiin harhauttaa ajattelemaan muuta, tulisi sensitiivisen aikuisen auttaa lasta säätelemään tunnekokemustaan. Yhtenä varhaiskasvatuksen ammattilaisten tärkeimpänä tehtävänä voidaankin nähdä lasten tukena oleminen ja tunteiden kanssasäätelijänä oleminen. (Ahonen & Roos, 2021). Päiväkodin henkilöstön sensitiivisyys edistää tutkitusti lasten turvallisen kiintymyssuhteen muodostumista (Vlasov, ym., 2018). Varhaiskasvatuksen ammattilaisen tehtävä on toimia päiväkodissa lapsen perusturvallisuuden tunteen takaajana sekä kodin ja päiväkodin yhteen sovittajana. On tärkeää, että päiväkodin ammatillinen henkilöstö sekä tukee että kannustaa lasta päiväkodin aloituksesta lähtien ja vahvistaa toiminnallaan lapsen turvallisuuden tunnetta. (Munter, 2001).

Hännikäisen (2013) mukaan pienten lasten ollessa subjekteina varhaiskasvatuksessa, korostuu lasten ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten

välisen vuorovaikutuksen merkitys. Hän mainitsee, että keskeistä päiväkodin henkilöstön ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa on intersubjektiivisuus, jolla tarkoitetaan aikuisen ja lapsen välistä keskinäissuhdetta. Keskinäissuhteessa rakennetaan sekä yhteistä ymmärrystä että vahvistetaan lapsen perusluottamusta. (Hännikäinen, 2013). Kun lapsen ja päiväkodin työntekijän välinen suhde on läheinen, tuntee lapsi olonsa turvalliseksi. Aikuisen ja lapsen välinen suhde parantuu entisestään, mikäli työntekijä kehittää omia vuorovaikutustaitojaan ja muuntaa näin ollen toimintaansa laadukkaammaksi (Ahonen, 2017). Myönteiset tunnekokemukset ja turvalliset vuorovaikutussuhteet edistävät lasten oppimista, sillä kun lapset voivat hyvin, oppivat he parhaiten (Opetushallitus, 2022). Päiväkodin aikuisten kunnioittava asenne lapsia kohtaan heijastuu positiivisesti myös lasten muodostamiin vertaissuhteisiin muiden lasten kanssa (Hermanfors, 2017).

Hännikäisen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu etenkin silloin, kun nimenomaan pienet lapset ovat pedagogisen toiminnan subjekteina. Mikäli hyvän vuorovaikutuksen lisäksi lapsella on luottamuksellinen suhde varhaiskasvatuksenopettajaan tai lastenhoitajaan toimii heidän keskinäinen vuorovaikutussuhteensa kivijalkana lapsen turvallisuuden tunteelle. (Hännikäinen, 2017). Koska pienten lasten vuorovaikutustaidot saattavat olla vielä hyvinkin puutteelliset, korostuu myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten sensitiivisyyden tärkeys pienten ryhmissä. Dalli ja kumppanit (2011) korostavat, että päiväkodin työntekijän ja lapsen vuorovaikutussuhteessa kyseessä on fyysisen hoidon lisäksi ehdottomasti myös emotionaalista välittämistä, joka ilmenee muun muassa, hellyytenä, läheisyytenä sekä vastavuoroisena kiintymyksenä. Rutasen (2013) tekemässä tutkimushankkeessa kävi ilmi, että pienet lapset hakeutuivat jatkuvasti aikuisen seuraan tai vähintään pyrkivät säilyttämään näköyhteyden heihin. Aikuisten toiminta tai vaihtoehtoisesti toimimattomuus vaikuttavat oleellisesti myös lasten toiminnan rakentumiseen sekä heidän kokonaisvaltaiseen päiväkotipäivästänsä muodostamaan kokemukseen (Rutanen, 2013; Salminen, 2014).

2.7 Kiintymyssuhde

Brittiläinen psykoanalytikko John Bowlby on tullut tunnetuksi kehittelemästään kiintymyssuhdeteoriasta, jonka mukaan kiintymyssuhteen muodostumisen lähtökohtana on ihmisen luontainen tarve muodostaa suhde häntä hoivaavaan henkilöön eloonjäämisen varmistamiseksi. Jo pienellä lapsella on synnynnäinen tarve luoda kiintymyssuhde häntä hoivaaviin henkilöihin. Vauva ilmaisee itkulla tunne- sekä tarvetilojaan, jolloin häntä hoivaava aikuinen saa mahdollisuuden osoittaa kiintymystä lapseen reagoimalla itkuun. (Sinkkonen, 2004). Jotta lapsi kykenee muodostamaan turvallisen kiintymyssuhteen aikuiseen, edellytetään tältä emotionaalista sensitiivisyyttä lapsen viestejä kohtaan. Kun aikuinen toimii emotionaalisesti sensitiivisesti, vahvistuu lapsen myönteisten tunnetilojen syntyminen sekä kielteisten tunnetilojen sääteleminen. (Siegel, 2012).

Varhaisella kiintymyssuhteella on erityisen tärkeä rooli lapsen sisäisten työskentelymallien muodostumisessa. Työskentelymalleilla tarkoitetaan esimerkiksi käyttäytymistä sekä erilaisia toimintaa ohjaavia psyykkisiä rakenteita, jotka vaikuttavat häneen itseensä sekä muihin ihmisiin. (Sinkkonen, 2004). Aikuiselta edellytetään sekä herkkyyttä tunnistaa lapsen tarpeet että kyky vastata tarpeisiin oikeaan aikaan ja oikealla tavalla. (Nurmi ym., 2014). Turvallisella kiintymyssuhteella sekä hyväksynnän ja huolenpidon kokemuksella on myös todettu olevan yhteys lapsen itsetuntoon sekä kykyyn tuntea itsensä arvostetuksi ja rakastetuksi (Symons & Clark, 2000).

Monissa päiväkodeissa ryhmän sisällä on tehty jakoja pienryhmiin, joista aina tietyt aikuiset ovat vastuussa. Ahosen ja Roosin (2021) mukaan lapsen ja päiväkodin työntekijöiden välisen kiintymyssuhteen muodostumisen näkökulmasta uskottiin, että etenkin pienen lapsen olisi hyvä kiintyä aluksi vain yhteen aikuiseen aloittaessaan päiväkodissa. Ajateltiin, että kun lapsella on turvallinen olo yhden pysyvän aikuisen kanssa, on hänen helpompi totutella päiväkotimaailmaan myös muiden aikuisten kanssa. Ahonen ja Roos (2021) kuitenkin huomauttavat, että tuoreet tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsilla on kyky kiintyä ja kiinnittyä samanaikaisesti useampaan turvalliseen aikuiseen. Tämän opittuaan, varhaiskasvatuksen ammattilaiset alkoivat nähdä eri aikuisten kanssa toimimisen lasten edun mukaisena ja oikeutena (Ahonen & Roos, 2021).

Pysyvissä pienryhmissä toimimista onkin nykypäivänä arvosteltu hieman negatiiviseen sävyyn, sillä toimintamallin uskotaan haastavan lasten oikeuksia useasta eri näkökulmista (Ahonen & Roos, 2021). Yhtenä syynä, jonka vuoksi yhteen aikuiseen kiintymistä ei enää nähdä positiivisessa valossa on se, että tämä kyseinen aikuinen ei kuitenkaan pysty olemaan läsnä lapselle päiväkotiin tulohetkestä aina kotiin lähtöön saakka. On myös aina mahdollista, että se läheinen aikuinen on esimerkiksi sairaalomalla pitkiä aikoja, jolloin lapsi jää yhtäkkiä muiden, ei niin tuttujen aikuisten kanssa. Olisikin siis tärkeää, että jokainen ryhmän lapsi tuntee jokaisen ryhmän aikuisen turvalliseksi ja läheiseksi henkilöksi. (Ahonen & Roos, 2021). Mikäli lapsella on useampia eri ihmisiin kohdistuvia kiintymyssuhteita, on niiden monipuolisuudella positiivinen vaikutus lapsen viestintätaitojen tukemiseen sekä vastavuoroisten suhteiden kehitykseen (Siegel, 2014).

Kiintymyssuhdeteoriaa on tutkittu vuosien varrella runsaasti ja siitä tehdyn tutkimuksen perusteella on pystytty selittämään useita erilaisia ilmiöitä, kuten esimerkiksi aikuisiällä ilmenevien psyykkisten ongelmien muodostumista. Sroufe (2016) huomauttaa, että teorian avulla on kuitenkin pyritty selittämään sellaisiakin asioita, joilla ei todellisuudessa ole mitään tekemistä kiintymyssuhdeteorian kanssa. Laajoille ja tunnetuille teorioille tyypillisesti myös kiintymyssuhdeteoria on saanut osakseen paljon kritiikkiä muun muassa sen yleistettävyyden ja suoraviivaisuuden vuoksi. (Sroufe, 2016). Kiintymyssuhdeteoriaa avoimesti kritisoinut Harris (2009) on sitä mieltä, että kiintymyssuhdeteorialla aliarvioidaan lasta. Hänen mukaansa lapsen mieli on paljon tarkkaavaisempi ja laaja-alaisempi kuin mitä kiintymyssuhdeteoreetikot ajattelevat. Hänen mukaansa esimerkiksi persoonallisuuden piirteet johtuvat todennäköisemmin geneettisistä vaikutuksista kuin varhaisten kokemusten vaikutuksista. (Harris, 2009).

3 METODOLOGISET VALINNAT

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia kokemuksia opettajilla on pedagogisesta sensitiivisyydestä alle 3-vuotiaiden ryhmistä, ja mitkä asiat vaikuttavat pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen. Tutkimuksen avulla pyritään siis saamaan vastauksia siihen, että minkälaiset tekijät joko edistävät tai heikentävät pedagogisen sensitiivisyyden toteutumista alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tällä tutkimuksella ei tavoitella yleistettävyyttä, vaan pyritään selittämään ilmiötä ymmärrettävällä tavalla (Vilkka, 2021).

Tutkimuskysymyksiksi muovautui lopulta kaksi kysymystä, jotka ovat;

1. Minkälaisia kokemuksia opettajilla on pedagogisesta sensitiivisyydestä alle 3-vuotiaiden ryhmissä?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen alle 3-vuotiaiden ryhmissä?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, minkälaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagogisesta sensitiivisyydestä tällä hetkellä omassa työssään varhaiskasvatuksen kentällä. Toinen tutkimuskysymys puolestaan auttaa tekemään pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen vaikuttavat asiat eli sitä edistävät ja estävät tekijät näkyviksi, jolloin niihin on helpompi kiinnittää huomiota myös arjessa työpäivien

aikana. Kun tehdään pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä näkyväksi, voidaan tietoisesti panostaa sen toteutumiseen omalla toiminnalla päiväkotien alle 3-vuotiaiden ryhmissä.

3.2 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusmenetelmä oli luonnollinen valinta tälle tutkimukselle, sillä tarkoituksena ei niinkään ole saada yleistettävissä olevia tuloksia, vaan pikemminkin saada syvempi ja kattavampi käsitys opettajien kokemuksista. Tämä mahdollistuu laadullisen tutkimuksen ja sitä myötä hieman määrällistä tutkimusta maltillisemmän aineiston ansiosta. Yksi keskeisimmistä piirteistä laadullisessa tutkimuksessa on, että se perustuu ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkastelemiseen (Juuti & Puusa, 2020). Kvalitatiivisen metodologian yhtenä tavoitteena voidaan pitää ilmiön merkitysten ymmärrystä sekä niiden kokonaisvaltaista kuvaamista (Rinne ym., 2015). Kun tehdään laadullista tutkimusta, on tavoitteena ymmärtää ilmiötä paremmin ja näin ollen voidaan tavoittaa uusia näkökulmia sekä yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta aiheesta (Juuti & Puusa, 2020).

Laadullisen tutkimusmenetelmän valinta tämän tutkimuksen menetelmäksi oli itsestäänselvyys. Laadullisen tutkimuksen tärkeys korostuu muun muassa siinä, että monet tutkimuskohteet, joita tutkitaan laadullisia menetelmiä käyttäen, syntyvät ihmisten vuorovaikutuksessa ja ovat tulkinnallisia, aikaan ja paikkaan sidottuja ilmiöitä eikä niistä voi tehdä yleistyksiä (Juuti & Puusa, 2020). Juuti ja Puusa (2018) huomauttavat, että kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät eivät sovellu yhtä lailla tutkimaan ihmisten kokemuksia laadullisen tutkimusmenetelmän tavoin.

3.3 Fenomenologia

Fenomenologia on saksalaisen filosofi Edmund Husserlin kehittämä ja myöhemmin tämän seuraajien Martin Heideggerin sekä Maurice Merleau-Pontyn ylläpitämä ajatussuuntaus, joka tarkastelee ihmisten maailmaan kohdistuvaa tietoisuutta ja tietoisuuden olemuksellisia rakenteita, joiden avulla ihminen pystyy

kokemaan erilaisia asioita (Miettinen ym., 2010). Toisin sanoen, kokemusten, merkityksen sekä yhteisöllisyyden käsitteet ovat keskeisessä asemassa fenomenologista tutkimusta tehdessä (Laine, 2018). Fenomenologisessa suuntauksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten elämismaailmasta ja empiirisessä tutkimuksessa keskitytään heidän kokemuksiensa ja niille annettujen merkitysten tutkimiseen (Bliss, 2016; Juuti & Puusa, 2020). Fenomenologinen lähestymistapa korostaa ihmisen tietämistä ja sen kykyä sitoutua elämismaailmaan sekä sen ilmiöihin (Varto, 1992).

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajien omakohtaisia kokemuksia pedagogisen sensitiivisyyden ilmenemisestä alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Juutin ja Puusan (2020) mukaan suurin osa laadullisista tutkimuksista nojaa jotenkuten fenomenologiaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa halutaan selvittää, kuinka ihmiset kokevat ne ilmiöt, joiden sisällä he itse elävät (Juuti & Puusa, 2020). Aaltio & Puusa (2020) mainitsevatkin, että laadullisen tutkimuksen kentällä tehty fenomenologinen tutkimus on lähtökohtaisesti aina ilmiökeskeistä. Kokemusten ollessa keskeisessä asemassa myös tässä tutkimuksessa, soveltuu fenomenologinen lähestymistapa mainiosti tämän tutkimuksen tieteenfilosofiseksi suuntaukseksi.

Laineen (2018) mukaan fenomenologia rajoittuu tarkastelemaan sitä, mikä ilmenee meille ihmisille itse koettuna ja elettyinä maailmana. Fenomenologisessa tutkimuksessa on tarkoituksena tarkastella tutkittavaa ilmiötä nimenomaan tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden kokemusten kautta. Pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiö juuri siten, miten tutkittavat henkilöt sen itse kokevat. (Huhtinen & Tuominen, 2020). On kuitenkin pidettävä mielessä, että jokainen ihminen kokee tässä maailmassa tapahtuvia asioita omalla tavallaan. Myös Puusa ja Juuti (2020) huomauttavat, että samassa tilanteessa olevilla henkilöillä voi olla hyvinkin erilaisia kokemuksia tietystä tilanteesta. Jokaisen yksilön kokemus on ainutkertainen ja muuntuva (Vilkkä, 2021). Jopa samassa tilanteessa olevat ihmiset saattavat kokea saman asian hyvinkin erilaisesti, mutta silti kumpikin näistä kokemuksista on aivan yhtä sallittu ja oikeutettu kuin toinenkin. Toisin sanoen, kukaan ei voi kertoa toiselle ihmiselle, kuinka jokin tilanne tai asia olisi pitänyt kokea, vaan kukin muodostaa omat kokemuksensa itse. Kokemuksia on kuitenkin todella tärkeää tutkia, sillä ihmisen maailmasuhteen perusmuoto on

kokemuksellisuus. Kokemuksia tutkiessa tutkitaan kokemusten merkityssisältöjä sekä niiden rakennetta. (Laine, 2018).

Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan fenomenologinen tutkimus eroaa luonnontieteellisestä tutkimuksesta muun muassa siten, että tutkijan, eli ihmisen, ollessa vuorovaikutuksessa tutkittavien, eli muiden ihmisten kanssa, vaikuttaa se väistämättä siihen, millaisia tuloksia fenomenologisella analyysillä saadaan aikaan. Fenomenologisen tutkimuksen tekijän täytyy hyväksyä se, että vaikka tavoitteena onkin päästä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden maailmaan, ovat tutkijan tekemät havainnot tutkimuskohteen vastauksista riippuvaisia siitä, miten tutkija itse on ne ymmärtänyt. (Huhtinen & Tuominen, 2020). Fenomenologinen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden löytää uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön (Bliss, 2016). Juuti ja Puusa (2020) kuitenkin huomauttavat, että tutkijan on tarkasteltava tutkittavaa ilmiötä avoimin mielin, jotta uusia näkökulmia on mahdollista löytää. Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan on tärkeä muistaa, että ihmisen kokemus on aina kokonaisvaltainen siitä huolimatta, vaikka se olisi ristiriitainen. Ihmisten tietämys asiasta tai ilmiöstä muodostuu ja muuntautuu pikkuhiljaa heidän ollessaan vastavuoroisessa suhteessa maailman kanssa ja tämän vuoksi fenomenologinen totuus on tapa, jolla ilmiö ilmenee ihmisille jossain tietyssä paikassa ja ajassa.

3.4 Aineistonkeruumenetelmän valinta

Laadullisen tutkimuksen tekoa voidaan kuvata prosessiksi, jossa aineistoa koskevat kysymykset selkiytyvät tutkijalle vähitellen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2018). Pohdin pitkään, millä menetelmällä aineisto olisi kaikkein järkevintä hankkia, jotta se palvelisi parhaalla mahdollisella tavalla tämän tutkimuksen tarpeita. Perinteisimpiä aineistonkeruumenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu sekä havainnointi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Haastattelu olisi varmasti myös tämän kaltaiselle laadulliselle tutkimukselle otollinen aineistonkeruu menetelmä, sillä kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat teoksessaan, kun pyrkimyksenä on saada tietää, mitä joku ajattelee, olisi järkevintä vain kysyä asiaa häneltä. Vaikka on hyvä pitää mielessä, että erilaisissa aineistonkeruu menetelmissä on omat hyvät ja huonot puolensa niin se, mikä erottaa haastattelun selkeästi muista menetelmistä on sen

joustavuus. Mahdollisuus tarkentaa kysymystä tai selventää vastauksia heti haastattelutilanteessa on selkeästi nähtävissä yhtenä haastattelun eduista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Haastattelu ei kuitenkaan henkilökohtaiset resurssit huomioon ottaen ollut ensisijainen valintani tämän tutkimuksen aineistonkeruu menetelmäksi, joten pidin myös kyselyä hyvinkin potentiaalisena vaihtoehtona. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan myös kysely on tyypillisten laadullisessa tutkimuksessa käytettyjen menetelmien joukossa. He mainitsevat, että ei ole järkevää erotella haastattelua ja kyselyä kovinkaan jyrkästi toisistaan, sillä näiden kahden menetelmän ero liittyy pitkälti tiedonantajan toimintaan aineistoa kerätessä.

Puntaroidessani näiden kahden menetelmän välillä perehdyin vielä haastattelun eri muotoihin ja törmäsin puolistrukturoituun lomakehaastatteluun. Se on menetelmä, jossa ikään kuin yhdistyy sekä haastattelun että kyselyn positiiviset puolet ja sen perusteella sain tehtyä päätöksen juuri tälle tutkimukselle soveltuvasta aineistonkeruu menetelmästä. Perinteiseen lomakehaastatteluun kuuluu valmiit kysymykset valmiine vastausvaihtoehtoineen, mutta mikäli tarkoituksena on kerätä tällä menetelmällä aineistoa laadulliseen tutkimukseen, onnistuu se muun muassa sisällyttämällä lomakkeeseen avoimia kysymyksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Lomakehaastattelu sopii aineistonkeruu menetelmäksi sellaisiin laadullisiin tutkimuksiin, joissa pyritään kuvaamaan kokemuksia yhdestä asiasta (Vilkka, 2021) eli tämän tutkimuksen tapauksessa pedagogisesta sensitiivisyydestä.

3.5 Aineiston hankinta

Tutkimusaineisto on kerätty sähköisellä Microsoft forms -lomakkeella varhaiskasvatuksen ammattilaisille kohdistetusta Facebook-ryhmästä. Microsoft forms -lomaketta käyttämällä vastaaminen tapahtuu täysin anonymisti eikä vastaajien nimiä tai yhteystietoja kerätä missään vaiheessa. Ilman tunnistetietoja kerätty aineisto takaa vastaajien anonymiteetin säilymisen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa aina alusta loppuun saakka, joten eettisestä näkökulmasta tämä oli mielestäni oikea ratkaisu. Kuula (2011) mainitsee, että internetin käyttö aineistonkeruumenetelmänä on sekä tietosuojan että tutkimusetikan kannalta

selkeää, sillä ihmiset pystyvät päättää harkitusti, mitä tietoja he itsestään antavat tutkijalle.

Kun aineisto kerätään sosiaalisen median alustalta, pystyy kuka tahansa kohderyhmään kuuluva jäsen vastaamaan kyselyyn eikä tutkija pysty varmuudella rajaamaan vastaajiaan (Valli & Perkkilä, 2018). Päätin kuitenkin tutkimuksen laajuuden kannalta rajata sitä hieman tutkimalla pelkästään varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia, sillä opettajien koulutus eroaa hyvin paljon esimerkiksi lastenhoitajien koulutuksesta, jolloin opettajilla saattaa myös olla hyvin erilaisia näkemyksiä aiheesta. Painotin siis saatetekstissä, että tutkimus rajoittuu opettajien kokemuksiin pedagogisesta sensitiivisyydestä, mutta vastaajien anonymiteetin vuoksi ei minulla ole täyttä varmuutta siitä, että olivatko vastaajat oikeasti nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajia ammatiltaan. Ryhmässä, josta aineisto on kerätty, on varhaiskasvatuksen opettajien lisäksi varhaiskasvatuksen ammattilaisia aina lastenhoitajista erityisopettajiin. Koen, että tämä ei kuitenkaan ole ongelma, sillä tutkimukseen osallistumalla henkilö ilmaisee mielenkiintonsa ja jonkinasteisen tietämyksensä tutkittavaan aiheeseen. Laadullista tutkimusta tehdessä onkin tärkeää, että tutkittavilla on jo etukäteen mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tällä tavalla mahdollistetaan syvälinen ja mielekäs tulkinta tutkittavalle ilmiölle ilman mahdollisuutta tutkimustulosten yleistettävyyteen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Lomakehaastattelu oli avoinna kaksi viikkoa, jonka aikana kertyi yhteensä 14 vastausta. Miettiessäni lomakkeeseen tulevia kysymyksiä, oli tärkeää pohtia kysymysten muotoilua sekä kysymyksissä käytettyjä sanavalintoja tarkasti. Halusin pitää lomakkeen suhteellisen lyhyenä, sillä sen ollessa liian pitkä, saattavat vastaajat kyllästyä ja vastata loppu päin kysymyksiin kiireellä tai sen kummemmin vastauksia miettimättä, ja sillä on negatiivinen vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen (Valli, 2018). Lomakehaastattelussa ei voi kysyä mitä tahansa, vaan jokaisen kysymyksen merkityksellisyys on pystyttävä perustelemaan tutkimuksen viitekehyksen ja tutkittavan ilmiön kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Koska tahdoin hankkia aineiston nimenomaan sähköisellä lomakehaastattelulla perinteisen haastattelun sijaan, oli tärkeää pitää kysymykset tarpeeksi avoimina, jolloin vastaukset myös muistuttivat enemmän mahdollisia vastauksia, joita olisi saatu haastattelussa. Olikin erittäin tärkeää

huolehtia siitä, ettei kysymykset vahingossa ohjaile vastauksia liikaa. Täytyy kuitenkin tiedostaa se, että kysymys ohjailee haastateltavaa väistämättä aina jonkin verran (Laine, 2018).

3.6 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa ja sen avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa kahteen eri ryhmään, joita ovat teorialähtöinen- sekä aineistolähtöinen analyysi. Teorialähtöisessä analyysissä analyysia ohjaa tietty teoreettinen asemointi ja aineistolähtöisessä analyysissä, johon myös sisällönanalyysi ryhmitellään, ei analyysiä ohjaa mikään tietty teoria. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). On olemassa myös kolmas, mutta harvinaisempi suunta, joka on teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin, mutta teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan aineiston sijaan valmiina teoriasta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen taustalla on valmista tietoa ja havaintoja aiheesta, jotka saattavat vaikuttaa tutkimuksen tulosten muodostumiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Juutin & Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan usein aineistolähtöisyydestä, eli tutkimuksessa käytetään paljon haastateltavien käyttämiä aineistossa esiintyviä käsitteitä ja lauseita. Lisäksi he huomauttavat, että laadulliselle tutkimukselle on myös tyypillistä käydä vuoropuhelua teorian ja aineiston välillä niin, että teoria on lähtökohdan sijaan jonkinlainen apuväline tutkimuksen eri vaiheille.

Valitsin tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin, sillä pyrkimyksenä on luoda tutkimusaineiston avulla teoreettista kokonaisuutta sekä saada selville perustietoa ilmiön olemuksesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Eskola & Suoranta, 1998). Kun on kyse kvalitatiivisen tutkimuksen sisällönanalyysistä, ollaan kiinnostuneita aineiston sisältämien sisältöjen esiintymistiheyden sijaan ilmiöön liittyvistä sanallisista merkityksistä (Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Sisällönanalyysia tehdessä on kuitenkin välillä hyvä kvantifioida aineistoa, sillä sitä voidaan käyttää sisällönanalyysin apuna

(Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimusaineistona on 14 varhaiskasvatuksen opettajan vastaukset Microsoft Forms:illa tehtyyn sähköiseen lomakkeeseen, jossa he vastaavat kuuteen avoimeen kysymykseen. Otoksen ollessa suhteellisen pieni, tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisesta sensitiivisyydestä. Yhtenä laadullisen tutkimuksen peruspiirteenä onkin se, ettei tarkoituksena ole saada yleistettävissä olevia tuloksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Myös tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin yleistettävyyden sijaan opettajien kokemusten kokonaisvaltainen ja syvälinen ymmärtäminen. On kuitenkin hyvä huomioida, että mikäli aineisto alkaa nopeasti toistaa itseään, olisi tuloksia mahdollista käsitellä myös yleisellä tasolla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat, että esimerkiksi Bertaux on tehnyt vuonna 1982 tutkimuksessaan havainnon, että jo 15 haastattelua riitti aineiston saturaatioon. Myös tämän tutkimuksen aineisto alkoi hyvin nopeasti näyttää kylläntymisen merkkejä, ja 14 vastausta riitti mielestäni mainiosti tutkimusotokseksi, sillä uutta tietoa ei enää tullut. Siitä huolimatta, kuten aiemmin mainitsin, ei tällä tutkimuksella ole tavoitteena tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa.

Analyysi eteni Tuomen ja Sarajärven (2018, 92) esittelemien aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti (KUVIO 1). Koska tutkimuksen aineisto oli jo valmiiksi kirjallisessa muodossa, lähdin analyysissä liikkeelle aineiston lukemisesta ja sisältöön perehtymisestä. Ensin kävin vastaajien vastaukset läpi siten, että luin jokaisen vastaajan lomakkeen läpi yksitellen, ja sen jälkeen luin vastaukset vielä kysymyskohtaisesti, keskittyen yhteen kysymykseen tulleisiin vastauksiin. Kun olin tutustunut aineistoon perinpohjaisesti aloitin redusoinnin eli aineiston pelkistämisen. Pelkistämällä aineistoa saadaan tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto karsittua pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018).



KUVIO 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92)

Etsin aineistosta tutkimuskysymyksiin liittyviä lauseita ja ilmauksia, jotka alleviivasin kullekin tutkimuskysymykselle määrättyllä värillä. Vaikka tutkimuskysymyksiä oli kaksi, käytin koodauksessa kolmea eri väriä. Kolmannella värillä alleviivasin aineistosta sellaista tekstiä, joka sopi molempiin tutkimuskysymyksiin. Kun aineistosta esiin nousseet oleelliset asiat oli värikoodattu, jäi luonnollisesti epäolennainen tieto värittömäksi ja oli näin ollen helppo karsia pois aineistosta. Tämän jälkeen pelkistin tekstiä vielä muodostamalla alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia alla olevan taulukon (TAULUKKO 1) mukaisesti.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
Haastetta olen kokenut, jos ryhmän muut kasvattajat toimivat itse hyvin toisin. Toisten kasvattajien asenne ja arvot eivät aina kohtaa omieni kanssa.	Kasvattajien väliset erilaiset toimintatavat ja -käytännöt.
Tuonti-tilanteet niissä ollaan vuorovaikutuksessa lapsen kanssa heti aamusta ennen kuin lapsi ryntää esim leikkeihin kavereiden kanssa	kahdenkeskiset vuorovaikutustilanteet

Kun aineisto oli tiivistetty käsittämään vain tutkimuksen kannalta oleellista tietoa, oli vuorossa aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä yhtäläisyyksien löytäminen. Tämä mahdollisti aineiston käsittelemisen luokittain. Klusteroin aineistoa alla olevan taulukon (TAULUKKO 2) mukaisesti. Kun analyysimenetelmänä käytetään sisällönanalyysia, pirstotaan aineisto ensin pieniin osiin, jonka jälkeen se järjestetään uudelleenlaiseksi kokonaisuudeksi. Aineisto ryhmitellään ensin alaluokkiin, joita yhdistelemällä muodostuu myöhemmin yläluokkia ja näistä muodostuu lopuksi pääluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kun olin etsinyt vastauksista samaa asiaa tarkoittavat alkuperäisilmaukset, siirsin ne pelkistettyinä ilmauksina taulukkoon alaluokkien muodostamista varten. Taulukon avulla oli helppo tarkastella aineistoa ensin kokonaisuutena ja siirtyä sitten yläluokkien muodostamiseen kunkin tutkimuskysymyksen mukaisesti.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Kiire/kiireettömyys Ryhmäkoko Suhdeluvut	Henkilöstöressit
Lasten aloitteiden huomaaminen Lasten kohtaaminen yksilöinä Lämmin suhtautuminen lapsiin Kaikenlaisiin tunnetiloihin vastaaminen	Kasvattajien herkkyys Empatiakyky Kasvattajan ja lapsen välinen suhde

Kun aineisto oli redusoitu ja klusteroitu, oli abstrahoinnin eli käsitteellistämisen vuoro. Käsitteellistäminen tarkoittaa sitä, että erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan niiden perusteella teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Klusteroin aineistoa alla olevan taulukon (TAULUKKO 3) mukaisesti. Vastaus tutkimuksen tutkimustehtävään saadaan käsitteitä yhdistelemällä. Aineiston analyysin aikana on erittäin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että analyysi ei lähde harhateille vaan aineistossa säilyy koko ajan polku alkuperäisdataan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Kahdenkeskiset vuorovaikutustilanteet	kasvattajan ja lapsen välinen suhde	Ryhmäkoko Aikuisten määrä	Resurssit
Kiire	Henkilöstö		
Suhdeluvut	resurssit		
Selkeät ja tutut rutiinit	Ennakointi	Arjen hallinta	Toimintakäytänteet
Pienryhmätoiminta	Tasa-arvo	Toiminnan suunnittelu	
Lasten osallisuuden mahdollistaminen	Turvallisuus	Lapsilähtöisyys	

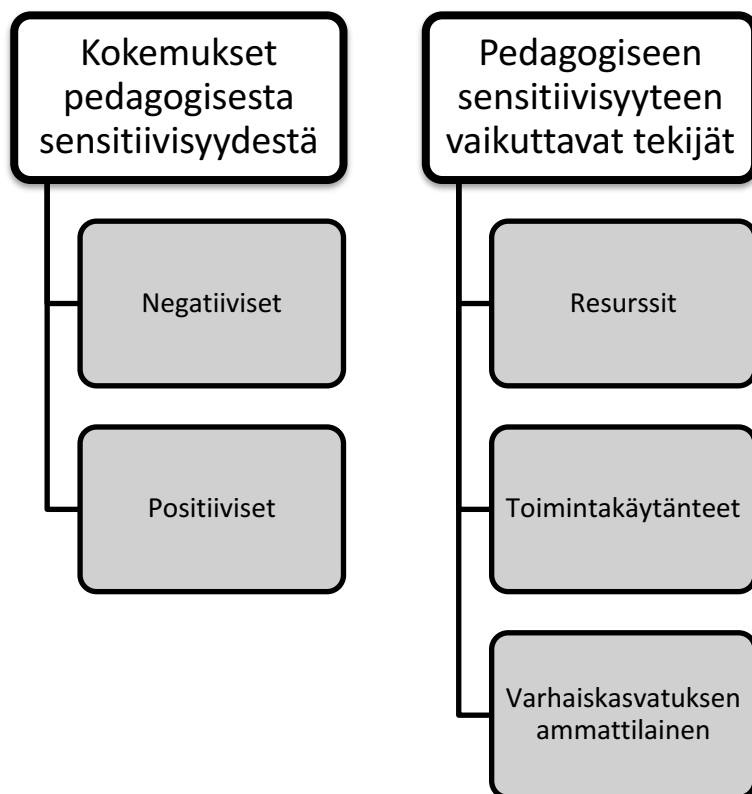
Kun aineisto oli abstrahoitu tutkimuskysymyksittäin, muodostui ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kaksi ja toiseen tutkimuskysymykseen kolme pääluokkaa, joista oli löydettävissä vastaukset tutkimuksen tutkimusongelmiin. Pääluokkia muodostettaessa koin haastavaksi rajata aiheita tärkeysjärjestykseen, sillä kaikki aineistossa esiin nousseet asiat olivat tutkimuksen kannalta tärkeitä. Muodostin pääluokat lopulta sellaisten vastausten pohjalta, jotka olivat eniten esillä aineistossa.

Pääluokiksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muotoutui *negatiiviset* sekä *positiiviset* kokemukset. Sekä negatiiviset että positiiviset kokemukset pitivät sisällään yhteisiä tekijöitä, mutta kokemuksen ollessa negatiivinen oli pääpaino toisessa ääripäässä positiivisesta kokemuksesta. Esimerkiksi kokemus oli negatiivinen, mikäli tilanteessa oli ollut kiire, mutta mikäli tilanne oli kiireetön, luonnehdittiin kokemus positiiviseksi. Toisen tutkimuskysymyksen pääluokiksi muotoutui *resurssit*, *toimintakäytänteet* sekä *varhaiskasvatuksen ammattilainen*. Pääluokkia yhdistävänä tekijänä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla oli

kokemukset pedagogisesta sensitiivisyydestä ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen vaikuttavat asiat. Esittelen löytyneitä pääluokkia ja niiden sisällä vaikuttavia tekijöitä tarkemmin seuraavassa luvussa.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kokemuksia pedagogisesta sensitiivisyydestä ja sen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimusaineisto koostui 14 varhaiskasvatuksen opettajan vastauksista puolistrukturoituun lomakehaastatteluun. Lomake (LIITE 1) sisälsi kuusi avointa kysymystä, joiden vastauksia analysoimalla löytyi vastaukset tutkimuksen kahteen tutkimuskysymykseen. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksenä oli; minkälaisia kokemuksia opettajilla on pedagogisesta sensitiivisyydestä alle 3-vuotiaiden ryhmissä sekä mitkä tekijät vaikuttavat pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Tutkimuksen päätulokset (KUVIO 2) esitellään tutkimuskysymysten avulla nimettyjen otsikoiden alla.



KUVIO 2. Tutkimuksen päätulokset

4.1 Pedagoginen sensitiivisyys opettajien kokemana

Tulokset osoittivat, että kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ymmärtävät pedagogisen sensitiivisyyden erityisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisten herkkyytenä kohdata ja huomioida lapsi yksilönä. Vastauksissa korostui varhaiskasvatuksen ammattilaisten kyky tunnistaa yksittäisen lapsen ja koko lapsiryhmän tarpeet ja aloitteet sekä toimia sensitiivisesti erilaisissa tilanteissa aina kullekin tilanteelle sopivalla tavalla. Opettajat kuvailevat pedagogisesti sensitiivistä varhaiskasvatuksen työntekijää empaattiseksi, lämpöiseksi ja sydämelliseksi. Osassa vastauksista pedagoginen sensitiivisyys luonnehdittiin ihmisen persoonan osaksi, ikään kuin synnynnäiseksi luonteenpiirteeksi, mutta se nähtiin silti myös opeteltavissa ja harjoiteltavissa olevana ominaisuutena. Pedagoginen sensitiivisyys nähtiin selkeästi yhtenä päiväkodin henkilökunnan tärkeimpänä ominaisuutena.

Pedagoginen sensitiivisyys on pitkälti sisäsyntyinen, mutta onneksi myös opeteltava asia, mielestäni varhaiskasvattajan ehdoton ydintaito! - - Kun aistii tunnelmia ja tilanteita ja kun ohjaa omaa toimintaansa lämmöllä ja tunteella, niin ollaan asian ytimessä. (H13)

Päiväkodin henkilöstön aito läsnäolo ja sen merkitys korostui aineistossa. Vastaajat kokivat myös ajoittain pystyvänsä rauhoittamaan omalla läsnäolollaan ryhmän ilmapiiriä. Aidolla läsnäololla vastaajat tarkoittivat sellaista läsnäoloa, jossa ollaan fyysisen läsnäolon lisäksi myös emotionaalisesti läsnä. Läsnäoloa sivuttiin myös sellaisissa vastauksissa, joissa sitä ei kuitenkaan erikseen varsinaisesti mainita.

Se tarkoittaa mielestäni "lapsen äärelle pysähtymistä". Tuntosarvia ja halua havainnoida lasta ja ymmärtää käyttäytymisen taakse. Sekä halu toimia oikein lapsen parhaaksi. (H5)

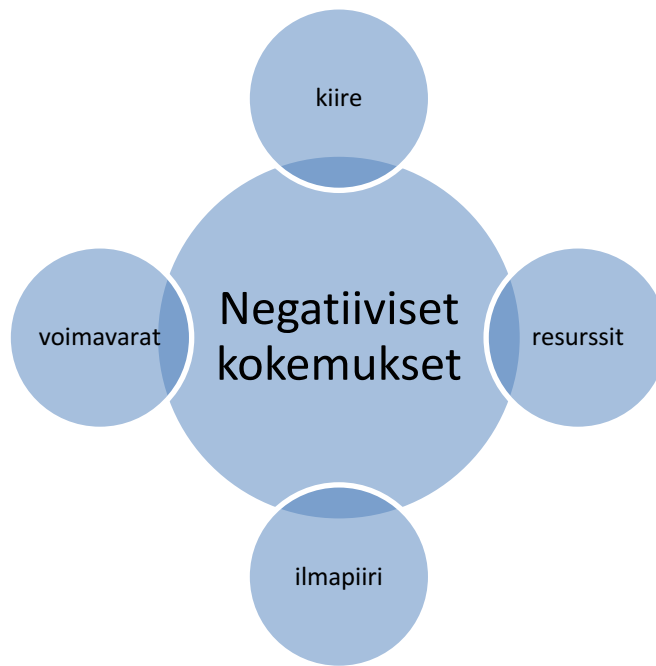
Vastausten perusteella opettajilla oli keskenään hyvin samankaltaisia, mutta silti toisistaan eroavia kokemuksia pedagogisesta sensitiivisyydestä ja sen ilmenemisestä työpaikoillaan. Vastaukset olivat eroteltavissa negatiivisiin ja positiivisiin kokemuksiin (TAULUKKO 4). Avaan näitä positiivisiin sekä negatiivisiin kokemuksiin yhdistettyjä tekijöitä tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

Taulukko 4. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten jakautuminen pää- ja alaluokkiin

Yhdistävä tekijä	pääluokka	alaluokka
Kokemukset pedagogisesta sensitiivisyydestä	Negatiiviset kokemukset	Kiire Ilmapiiri Resurssit Voimavarat
	Positiiviset kokemukset	Pienryhmät Lapsilähtöisyys Ilmapiiri Läheisyys

4.1.1 Negatiiviset kokemukset

Tulosten mukaan opettajien vastauksissa negatiivisiksi kokemuksiksi paljastuivat tilanteet, joissa opettaja itse tai tämän kollega ei ole pystynyt syystä tai toisesta toimimaan pedagogisesti sensitiivisesti ollessaan vuorovaikutuksessa lapsen tai lasten kanssa. Aineiston analyysin perusteella ”*kiire*”, ”*resurssit*”, ”*ilmapiiri*” sekä ”*työntekijän henkilökohtaiset voimavarat*” (KUVIO 2), nousivat kaikkein selkeimmin esiin negatiivisten kokemusten yhteydessä. Seuraavaksi avaan tarkemmin näitä negatiivisiin kokemuksiin vaikuttaneita tekijöitä yksitellen.



KUVIO 3. Negatiiviset kokemukset pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisesta

Negatiivisina kokemuksina aineistosta nousi kaikkein vahvimmin esiin tilanteet, joissa toimitaan kiireen keskellä. Tulosten mukaan *kiire* olikin yksi suurimmista syistä pedagogisen sensitiivisyyden vähäisyydelle. 14 vastaajasta 10 koki, että lasten yksilölliselle huomioimiselle ei jää päivän aikana tarpeeksi aikaa. Kiire muodostui opettajien vastausten perusteella esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa oli tarkasti aikataulutettua toimintaa tai paikalla oli liian paljon lapsia aikuisiin nähden.

Erityisesti siirtymätilanteet olivat opettajien kokemusten mukaan hektisiä ja vaikeita pedagogisen sensitiivisyyden kannalta. Siirtymätilanteissa lapset joutuvat useimmiten odottelemaan, joka luo otollisen tilaisuuden pelleilyyn. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä ulkoapäin tulevat aikataulut, kuten esimerkiksi ruokailuun siirtyminen, ovat myös haastavia hetkiä pedagogisen sensitiivisyyden näkökulmasta. Heidän mukaansa kiireessä korostuu ”liukuhihnatyöskentely”, jotta saadaan lapset määrättyssä ajassa paikasta A paikkaan B. Opettajat harmittelevat aineistossa, että kiireessä ei yksinkertaisesti ole aikaa pysähtyä keskustelemaan yksittäisen lapsen kanssa, vaikka tunnistaisi, että tilanne vaatisi juuri kyseisen lapsen äärelle pysähtymistä.

- - Jos arki on jatkuvaa siirtymää tilasta toiseen, saattaa sensitiivisyys jäädä helpostikin kiireen jalkoihin. (H11)

Sellaisissa tilanteissa pedagogista sensitiivisyyttä on hankalampi toteuttaa, joissa koen kiirettä tai toisten kasvattajien suhtautuminen toimintatapoihini on kielteistä. (H6)

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että työntekijöiden omat *henkilökohtaiset voimavarat* olivat myös merkittävässä roolissa pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisen kannalta. Voimavaroilla opettajat tarkoittivat esimerkiksi työntekijän kokemaa stressiä, paineensietokykyä, itsevarmuutta tai sen puutetta sekä esimerkiksi nälkää tai väsymystä. Mikäli työntekijät kokivat henkilökohtaisesti elämäntilanteensa stressaavana joko töissä tai vapaa-ajalla, oli sillä heidän kokemustensa mukaan yhteys pedagogisesti sensitiivisesti toimimiseen lasten kanssa käymässään vuorovaikutuksessa ja koko työyhteisössä.

Siitä huolimatta, että aineistossa mainittiin muutaman kerran ”haastava lapsi”, ei vastauksissa etsitty syyllistä lasten toiminnasta vaan avoimesti refleктоitiin omaa tai päiväkodin muun henkilöstön toimintaa vaikeaksi koetuissa kasvatus- tai opetustilanteissa. Tulokset kuitenkin osoittivat, että haastavien lasten kanssa työskennellessä oma riittämättömyyden tunne ja kyvyttömyys hallita tilannetta purkautui esimerkiksi ärsyyntymisenä tai stressinä, jolloin oli vaikeampi pysyä rauhallisena ja sensitiivisenä. Opettajat tiedostivat kuitenkin sen, että haastavasti käyttäytyvät lapset ovat juuri ne, joiden seurassa varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagoginen sensitiivisyys on ensiarvoisen tärkeässä asemassa.

- - Lisäksi turhautumisen tunne esim. omaan kykyyn toimia tietyn lapsen kanssa saattaa aiheuttaa epäsensitiivisyyttä. Eli jos jonkin lapsen haastavan käytöksen suhteen on kokeiltu jo vaikka mitä keinoja, mutta muutosta ei tule. Tällöin tulee riittämättömyyden tunnetta, joka saattaa johtaa epäsensitiiviseen käytökseen. (H12)

Kun ryhmässä on paljon haastavia lapsia, tuen tarvetta tai muuten moninaisuutta, vaikka silloin se olisikin tärkeintä - - (H14)

- - tai jos lapsen aikuista kuormittavan käytöksen taakse ei osata nähdä. Ei ymmärretä lapsen tunteita ja tarpeita haastavan käytöksen takana. Mitä enemmän aikuinen ymmärtää lasta, lapsen taustaa, tunteita, tarpeita sitä vähemmän lapsen käytös kuormittaa aikuista. (H8)

Aineiston mukaan opettajat kokivat työyhteisön *ilmapiirillä* olevan merkittävä vaikutus omaan jaksamiseen ja näin ollen heidän pedagogiseen sensitiivisyyteensä. Negatiiviset kokemukset huonosta ilmapiiristä syntyivät tilanteissa, joissa ryhmän aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet eivät olleet hyvät. Mikäli ryhmän aikuisten välillä oli jännitteiset ja kireät välit, heijastui se vastaajien kokemusten mukaan myös lapsiin. Negatiivisia kokemuksia oli myös tilanteista, joissa opettajan pedagogisesti sensitiivistä toimintaa ei ymmärretty esimerkiksi kiireisissä tilanteissa, sillä kollegat ajattelivat sen olevan pois muulta ryhmältä.

- -toisten kasvattajien asenne ja arvot eivät aina kohtaa omieni kanssa. Mm. ns. tehokkaat suorittajat, jotka haluavat asioiden sujuvan ripeästi ja eivät "turhia" pohdi tilanteita ja lasten etua. Olen saanut palautetta, että olen "liian kiltti". Vaikka itse koen että siitä ei ole millään lailla kyse. - - (H5)

Toteutan pedagogista sensitiivisyyttä, mutta tietynlaisessa ilmapiirissä se on haastavampaa ja kuormittavampaa. (H6)

Negatiivisten kokemusten neljäntenä pääluokkana tämän tutkimuksen tulosten perusteella oli *resurssit*. Resurssilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa henkilöstöresursseja eli riittävää henkilöstöä, päiväkodin ja lapsiryhmän tiloja sekä ryhmäkokoja. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien mielestä pedagoginen sensitiivisyys ei toteudu tilanteissa, joissa on liian vähän työntekijöitä suhteessa lapsiin. Liian suuret ryhmäkoot olivat tulosten perusteella merkittävä pedagogisen sensitiivisyyden haaste. Opettajien kokemusten mukaan

arjessa on useita tilanteita, joissa työskennellään vajaalla miehityksellä. Kun lapsia on liikaa suhteessa aikuisiin, ei yksittäistä lasta ehdi kohdata pedagogisesti sensitiivisesti. Vaihtelevasti saatavilla olevat sijaiset, jotka eivät ehdi lyhyen sijaisuuden aikana tutustua lapseen yksilönä saatikka sitten lapsiryhmään, koettiin myös aineiston perusteella välillä pikemminkin lisähaasteena kuin apuna. Myös huonot tai liian ahtaat tilat vaikeuttivat opettajien kokemusten mukaan sensitiivisesti toimimista, sillä pienissä tiloissa oli hoidettava nopeasti asiansa ja siirryttävä sitten jo jaloista pois.

- -Kun lapsia on liikaa suhteessa henkilökuntaan. Kun olen ainut lapsille tuttu aikuinen ryhmässä ja muut aikuiset ovat vieraita sijaisia (lapset eivät tunne heitä eivätkä he tunne lapsia)- - (H2)

Erilaiset aikataulutetut tilanteet, lähinnä siirtymät. Syynä isojen (4-5-vuotiaiden) ryhmän kanssa yhteiset eteis- ja wc- tilat jotta vältetään ruuhkalta. (H5)

4.1.2 Positiiviset kokemukset

Aineiston perusteella opettajat tiedostavat pedagogisen sensitiivisyyden erityisen merkityksen alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Sanaton ja kehollinen viestintä on vielä lasten suunnalta ensisijainen vuorovaikutuksen tapa, jolloin työntekijöiltä vaaditaan erityistä herkkyyttä tunnistaa lasten tunteet sekä aloitteet. Tulosten perusteella pedagoginen sensitiivisyys ilmenee alle 3-vuotiaiden ryhmissä opettajien kokemusten mukaan aitona lapsista välittämisenä, hellyyden osoituksina, läheisyytenä sekä lasten arvostavana kohteluna. Positiivisia kokemuksia tutkiessa aineistossa korostui 4 teemaa; *lapsilähtöisyys, ilmapiiri, pienryhmät sekä läheisyys (KUVIO 4)*.



KUVIO 4. Positiiviset kokemukset pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisesta

Tutkimuksen tulosten perusteella *pienryhmissä* toimimisella oli merkittävä yhteys positiivisten kokemusten muodostumiselle. Jokainen tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen opettaja koki, että pedagoginen sensitiivisyys toteutuu kaikkein parhaiten, kun toimitaan pienryhmissä tai yksittäisen lapsen kanssa. Sen lisäksi, että pienryhmissä toimiessa kiireen tuntu ei ollut samanlainen kuin koko lapsiryhmän kanssa toimiessa, mahdollisti pienryhmätoiminta myös lasten henkilökohtaisen huomioimisen, joka puolestaan vaikutti positiivisesti lasten käytökseen toiminnan aikana. Opettajien positiivisista kokemuksista suurin osa liittyi lasten kanssa käytyihin vuorovaikutustilanteisiin, joissa oli opettajan itsensä lisäksi mukana vain yksi tai muutama lapsi. Pienryhmissä toimiminen nähtiin lasten hyvinvoinnin kannalta parhaana tapana toimia esimerkiksi askartelu- ja siirtymätilanteissa. Pienryhmissä toimisen ansiosta odottelu ja passiivinen toiminta vähenee, joka puolestaan vaikuttaa lasten motivaation ylläpitämiseen. Tulosten mukaan pienryhmissä toimiminen helpotti kaikkea toimintaa aina siirtymistä aikuisjohtoisten toimintojen pitämiseen päiväkodin arjessa.

- - ja kun lasten määrä pienryhmässä on tarpeeksi pieni. Kahdenkeskisissä tilanteissa lapsen kanssa esim. perushoitotilanteissa. (H4)

Rauha, pieni ryhmä, matala melutaso ja riittävä orientaatio ps:n periaatteista edesauttaa toimintaa. Otollinen tilanne ped. sensitiivisyydelle! (H13)

Kaikkein parhaiten sitä tunnistaa oman pienryhmän lasten aloitteet, vaikka kukaan ei vielä osaa puhua. Siihen harjaantuu ja sit voi selittää esim sijaiselle, että nyt tää lapsi tarkoittaa sitä ja tätä. (H10)

Opettajat korostivat pienryhmissä toimimisen tärkeyttä myös pienten lasten non-verbaalisten viestien huomaamisen kannalta. Mitä vähemmän lapsia on, sitä herkemmin havaitsee paikalla olevien lasten pienetkin, keholliset ja sanattomat viestit ja tuntemukset, jotka jäävät helposti isossa lapsi ryhmässä huomaamatta. Tulokset osoittivat, että kun tutustuu lapsiin yksilöinä tarpeeksi syvällisesti, oppii lukemaan ja tunnistamaan heidän sanattomia viestejään helpommin ja sen myötä myös niiden ottaminen huomioon toiminnan suunnittelussa helpottuu.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lapsilähtöinen henkilökunta ja *lapsilähtöisyys* kaikessa toiminnassa loi positiivisia kokemuksia pedagogisesta sensitiivisyydestä ja sen toteutumisesta pienten ryhmissä. Opettajien mukaan lapsilähtöisyys näkyi esimerkiksi lasten osallisuuden mahdollistamisena, lapsuuden itseisarvon ymmärryksenä sekä lapsilähtöisen toiminnan suunnitteluna.

Lasten aloitteiden huomaamista ja niihin vastaamista. Sitä, että lapsi tulee kokonaisvaltaisesti ymmärretyksi ja kohdatuksi. Aidon osallisuuden mahdollistamista ja kun huomaa lapsen kasvoilta, että nyt minä onnistuin tässä ja toimin opettajana juuri siten, kun lapsi tarvitsi sillä hetkellä. (H12)

Pedagogisesti sensitiivinen aikuinen toimii aineiston perusteella lapsilähtöisesti mahdollistaen pienten lasten toiminnan suunnitteluun osallistumisen. Opettajien positiiviset kokemukset lapsilähtöisyydestä linkittyivät tilanteisiin, joissa toimittiin rauhallisesti ja lapsille annettiin mahdollisuus vaikuttaa toiminnan etenemisen kulkuun. Negatiivisten kokemusten johtuessa aikuisten tiukoista ”pieleen menneistä” suunnitelluista toiminnoista, syntyi positiiviset kokemukset tilanteista, joissa oli pystytty muuttamaan suunnitellun toiminnan kulkua ikään kuin ”lennosta”, lapsia miellyttävämmäksi heidän mielialojaan ja aloitteitaan

tarkastelemalla. Opettajat kokivat pystyvänsä toimimaan pedagogisesti sensitiivisesti, mikäli toiminta pidettiin tarpeeksi lapsilähtöisenä.

Kolmantena positiivisia kokemuksia muodostaneena tekijänä nähtiin ilmapiiri. Positiivinen ilmapiiri vaikutti oleellisesti pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen ja yleisesti ottaen työhyvinvointiin sekä töissä viihtymiseen. Opettajien kokemusten mukaan ilmapiirin ollessa rento ja positiivinen, oli helpompi myös toimia lasten kanssa positiivisen ilmapiirin mukaisesti ja pedagogisesti sensitiivisesti. Opettajien vastauksissa korostui positiivisen ilmapiirin lisäksi myös salliva ilmapiiri;

Kun jätetään turhat kiellot pois, niin tulee itellekin parempi olo ja kokemus tilanteista eikä tarvi koko ajan olla kieltämässä. Tietenkin varmistetaan lasten turvallisuus, mutta ilmapiiri pysyy paljon parempana jos antaa niiden touhuta edes vähän vapaammin. (H7)

Työyhteisön ilmapiirillä oli tulosten mukaan vaikutus opettajien omaan jaksamiseen. Tulosten perusteella omat henkilökohtaiset voimavarat vaikuttivat negatiivisesti opettajan kokemuksiin pedagogisesta sensitiivisyydestä, mikäli työntekijä koki esimerkiksi stressiä negatiivisen ilmapiirin vuoksi. Positiiviset kokemukset puolestaan vahvistuivat positiivisen ilmapiirin ansiosta, sillä silloin opettajat pystyivät toimimaan työyhteisössä itsevarmemmin ja näin ollen myös pedagoginen sensitiivisyys ilmeni opettajien työssä selkeämmin.

Neljäntenä tekijänä positiivisten kokemusten muodostumiselle nähtiin läheisyys. Aineiston perusteella positiivisiin kokemuksiin liittyi usein lasten ja aikuisten välinen läheisyys ja hellyyden osoitukset. Läheisyyttä kuvailtiin muun muassa sylittelyn, silittelyn sekä halien myötä. Pienten lasten läheisyyden tarvetta sivuttiin aineistossa useasti. Pienet lapset tarvitsevat paljon aikuisen huomiota ja sanallisen vuorovaikutuksen ollessa vielä rajallinen, korostuu kehollinen ja sanaton vuorovaikutus. Ilmeiden ja eleiden vaikutuksen tiedostaminen on tärkeää pienten lasten kanssa työskennellessä.

- - Otan tässä aamutilanteessa lapsen syliini, silittelen ja juttelen rauhoittavasti. Itku laantuu nopeasti, mutta lapsi tarraa kaulaani kuin janoinen apinanpoikanen. Kiire auttamaan aamupalalle toista kasvattajaa on kova, mutta vaistoan tilanteen ja priorisoin lapsen läheisyyden janon tässä tilanteessa tärkeämmäksi - - (H6)

Opettajien kyky opettaa lapsille toisten ystävällistä kohtelua oman esimerkkinsä kautta ilmenee myös aineistossa. Positiivisiksi kokemuksiksi luonnehdittiin tilanteita, joissa opettaja on omalla pedagogisella sensitiivisyydellään näyttänyt esimerkkiä lapsille, jotka ovat omaksuneet hellyyden ja sensitiivisen vuorovaikutuksen osaksi omaa toimintaansa muita lapsia kohtaan. Fyysisten hellyyden osoitusten lisäksi tuloksista nähdään, että positiivisia kokemuksia oli myös tilanteista, joissa kehuttiin toisia ja puhuttiin kauniisti toisille. Sanalliset hellyyden osoitukset kertovat lapsille, että heitä arvostetaan ja he riittävät juuri sellaisina kuin he ovat. Myönteinen äänensävy ja lasten kannustaminen pienistäkin onnistumisista nähtiin erityisen tärkeänä pedagogisen sensitiivisyyden toteuttamisessa.

- -Olen luonut ryhmään tultuani mielestäni iloa ja läheisyyttä ryhmään ja sitä kautta yhteenkuuluvuutta. Lapsilla on hyvä olla ryhmässä. Tästä on tullut myös paljon kiitosta vanhemmilta. (H8)

Pedagogista sensitiivisyyttä käytän myös paljon tilanteissa, joissa haluan ohjata lapsia toisten ihmisten kauniiseen kohteluun. Ryhmässämme nykyään mm. lapset silittävät spontaanisti kaveriaan ja kertovat hänelle esim. Olet minun kaverini, jos huomaavat jollain olevan kurjan mielen - - (H9)

Lasten havainnointina ja herkkänä lasten tarpeisiin vastaamisena. Aitona välittämisenä, kuulemisena ja läsnäolona. Lapsen positiivisen minäkuvan tukemisena. Pedagogisena rakkautena. Hyvän huomaamisena. Lapsen turvallisuuden tunteesta huolehtimisena. (H2)

Positiiviset kokemukset pedagogisesta sensitiivisyydestä ovat siis tutkimuksen tulosten perusteella linkittyneet erityisesti pienryhmätoimintaan, positiiviseen ja avoimeen työyhteisön ilmapiiriin, lapsilähtöisiin toimintakäytänteisiin sekä läheisyyden ja hellyyden osoitukseen sekä tekojen että sanojen kautta.

4.2 Pedagogiseen sensitiivisyyteen vaikuttavat tekijät

Aineiston pohjalta oli selkeästi löydettävissä pedagogista sensitiivisyyttä estäviä ja edistäviä tekijöitä. Pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä selvitellessä oli havaittavissa se, että estävänä tekijänä nähtiin edistävän tekijän vastakohta, ja toisinpäin. Eli toisin sanoen esimerkiksi *kiireen*

ollessa pedagogista sensitiivisyyttä estävänä tekijänä, nähtiin *kiireettömyys* pedagogista sensitiivisyyttä edistävänä tekijänä. Aineiston analyysin aikana muodostui lopulta kolme pääluokkaa, jotka pitävät sisällään pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Pääluokiksi muotoutui resurssit, toimintakäytänteet sekä varhaiskasvatuksen ammattilainen (TAULUKKO 5). Seuraavissa alaluvuissa avaan tarkemmin pääluokkia ja niiden sisältöjä.

Taulukko 5. Pedagogiseen sensitiivisyyteen vaikuttavat tekijät

Pääluokka	Alaluokka
Resurssit	Ryhmä koko Aikuisten määrä
Toimintakäytänteet	Suunnittelu Arjen hallinta
Varhaiskasvatuksen ammattilainen	Asenteet Voimavarat koulutus

4.2.1 Resurssit

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että päiväkodin resursseilla on suuri merkitys pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisen kannalta. Aineiston perusteella voidaan nähdä, että aikuisten määrä suhteessa lapsiin oli usein työntekijöiden näkökulmasta huono, jolloin sillä oli estävä vaikutus pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen. Varhaiskasvatuslain (540/2018, 7:35 §) asettamien suhdelukujen mukaan yhtä työntekijää kohden saa olla enintään neljä alle kolmevuotiasta lasta. Opettajien kokemusten mukaan on kuitenkin nähtävissä, että tämä ei aina valitettavasti toteudu. Erään tutkimukseen osallistuneen opettajan päiväkodissa suhdeluvut eivät täsmää iltapäivällä, kun aamuvuoroon tullut työntekijä on lähtenyt kotiin, mutta suurin osa lapsista on vielä paikalla. Tämän suuntaisia vastauksia oli myös muilla tutkimukseen

osallistuneilla. Aineiston mukaan päiväkodin resurssien puitteissa ei sijaisia yleensä ole saatavilla, tai heitä ei palkata, mikäli tarve olisi vain muutamaksi tunniksi. Toisen opettajan vastauksessa korostettiin aikaisten aamujen ja myöhäisten iltapäivien otollista tilannetta pedagogiselle sensitiivisyydelle, kun aamulla päiväkotiin on tullut vasta vähän lapsia tai myöhään iltapäivällä, kun suurin osa lapsista on jo lähtenyt kotiin ja jäljellä on enää muutama. Tällaisissa tilanteissa käydään opettajan mukaan parhaimmat keskustelut lasten kanssa. Myös toinen vastaaja koki pedagogista sensitiivisyyttä edistävänä tekijänä sen, kun lapsia on paljon poissa, mutta kaikki ryhmän aikuiset ovat paikalla. Aikuisten määrä suhteessa lapsiin nähdään pedagogista sensitiivisyyttä edistävänä, kun lapsia on vähän suhteessa aikuisiin.

- ja liikaa lapsia niin, ettei ehdi näkemään tilanteita ja mikä niihin on johtanut eikä pysähtyä lapsen tunteen äärelle. (H1)

Liian suuret ryhmäkoot nähtiin myös pedagogista sensitiivisyyttä estävänä tekijänä. Kun ryhmässä on paljon lapsia, on haastavaa pysähtyä kunkin lapsen äärelle ja kohdata hänet yksilönä. Suuria ryhmäkokoja on viime vuosien aikana pyritty helpottamaan pienryhmätoiminnan avulla. Pienryhmätoiminta voidaankin nostaa vastausten perusteella merkitykselliseksi toiminnan rakentamisen tavaksi. Aineiston mukaan alle 3-vuotiaiden ryhmissä jako pienryhmiin tapahtuu useimmiten ikätasojen mukaisesti. Ryhmän pienimpien ja isoimpien lasten välillä saattaa olla hyvinkin suuri kehityksellinen kontrasti, jolloin ikätasojen mukaan jaetut pienryhmät palvelevat parhaiten sekä lasten tarpeita, että aikuisten työtä yhteisen toiminnan mukauttamista ikätasojen mukaiseksi. Pienryhmätoiminta oli tutkimuksen tulosten perusteella selkeä pedagogista sensitiivisyyttä edistävä tekijä.

4.2.2 Toimintakäytänteet

Opettajien mukaan merkittävimminä toimintakäytänteisiin vaikuttavina tekijöinä oli toiminnan suunnittelu sekä arjen hallinta. Erityisesti aineistossa korostettiin

suunnittelun joustavuutta sekä lasten mielipiteiden huomioon ottamista. Mikäli suunniteltu toiminta pidettiin joustavana, oli sitä helppo muokata lasten aloitteiden mukaisesti heidän motivaationsa ylläpitämiseksi. Toiminnan suunnittelun joustavuus nähtiin tutkimuksen tulosten perusteella pedagogista sensitiivisyyttä edistävänä tekijänä. Tarkat ja joustamattomat suunnitelmat puolestaan luonnehdittiin pedagogista sensitiivisyyttä estäväksi tekijäksi. Aineiston mukaan sellainen toiminta, jossa on päämääränä tuottaa lasten kanssa jokin valmis tuotos, kuten esimerkiksi isänpäiväkortti, nähtiin pedagogisen sensitiivisyyden kannalta hankalana tilanteena. Kuitenkin lasten osallisuuden mahdollistaminen toiminnassa vaikutti työntekijän pedagogiseen sensitiivisyyteen edistävästi, vaikka työntekijän näkökulmasta haluttua lopputulosta ei olisikaan tilanteessa syntynyt.

Myös ymmärryksen puute siitä, mikä on tärkeää. Lopputuloksella ei ole niin paljon merkitystä kuin matkalla siihen. Usein kasvattajan onnistumista mitataan sillä, miten hienoja askarteluja on tehty tai miten hienosti lapset pysyy "aisoissa". (H11)

Tutkimuksen tulokset esittävät, että arjen hallinnalla on vaikutus pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen. Mikäli opettajalla on tunne, että ohjat ovat omissa käsissä ja tietää mitä, ja miten tehdään, on paremmat mahdollisuudet pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiselle. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että omalla toiminnalla ja arjen hallinnan tunteen olemassaololla tai olemattomuudella on vaikutus myös kiireen tuntuun. Kiireessä toimiminen yhdistettiin tutkimuksen tulosten perusteella pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisen kannalta negatiivisiin kokemuksiin, kun taas kiireettömyys yhdistettiin positiivisiin kokemuksiin. Kun homma on hanskassa, ei tarvitse hoitaa asioita kiireellä. Mikäli ei oikein tiedä itsekään mitä tekee ja on monta rautaa tulella, muodostuu helpommin kiire. Aineiston perusteella tunne arjen hallinnasta on yhteydessä myös työntekijän koulutustasoon sekä itsevarmuuteen. Sen lisäksi arjen hallinnan tunteeseen vaikuttaa opettajan kasvatuseriaatteet sekä työpaikan positiivinen ilmapiiri.

Toimimattomat arjen käytännöt ja kasvattajan epäloogisuus toiminnan suunnittelussa ei ole kenenkään kannalta mukavaa katseltavaa. (H2)

4.2.3 Varhaiskasvatuksen ammattilainen

Tutkimuksen aineistossa korostettiin varhaiskasvatushenkilöstön omaa toimintaa ja ominaisuuksia osana pedagogisen sensitiivisyyden toteutumista. Vastausten perusteella työntekijän asenteet, vuorovaikutussuhteiden laatu sekä koulutustausta vaikuttivat eniten hänen pedagogiseen sensitiivisyyteensä.

Opettajien asenteet lapsia ja lapsuuden itseisarvoa kohtaan nähtiin tärkeänä tekijänä pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisen kannalta. Lapsia arvostava ja kunnioittava työntekijä kohteli opettajien kokemusten mukaan lapsia lempeämmin ja sensitiivisemmin. Kolmasosa tutkimukseen osallistuneista opettajista kutsui vastauksessaan epäsensitiivistä työntekijää ”suorittajaksi”, joka ei kykene pysähtymään lasten äärelle, vaan tahtoo hoitaa ripeästi sovitut asiat pois alta. Tällainen suorituskeskeisyys ihmisen ominaisuutena voidaankin nähdä pedagogista sensitiivisyyttä estävänä tekijänä.

Aikuisen omalla kiintymyssuhteella on merkitystä miten ymmärtää kiintymyssuhteitaan ja käyttäytymiseltään erilaisia lapsia. (H9)

Tulosten mukaan pedagogista sensitiivisyyttä edistävänä tekijänä nähtiin työyhteisössä vallitseva positiivinen ilmapiiri. Vastaajat kokivat, että työntekijöiden väliset hyvät vuorovaikutussuhteet sekä huumori työpaikalla vahvistaa myös omia jaksamisen resursseja. Positiivisten ja luottamuksellisten vuorovaikutussuhteiden rakentaminen paitsi työkavereihin, myös ryhmän lapsiin, nähtiin pedagogista sensitiivisyyttä edistävänä tekijänä. Kun vuorovaikutussuhteet ovat laadukkaita ja luottamuksellisia, muodostuu myös positiivinen ja avoin ilmapiiri, jossa jokainen pystyy olla oma itsensä.

Varhaiskasvattajien työhyvinvoinnista/ työilmapiiristä huolehtiminen sekä avoimeen keskustelukulttuuriin sekä arvokeskusteluun kannustaminen olisi todella tärkeää, koska kaikki asiat välittyvät aikuisten kautta lapsiin. (H7)

Lasten myönteinen käytös pedagogista sensitiivisyyttä edistävänä tekijänä tuli myös ilmi useassa vastauksessa. Luonnollisesti ei-toivotuissa konfliktitilanteissa lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutuksen pitäminen sensitiivisenä on haastavampaa kuin tilanteissa, jossa lapsi käyttäytyy

kasvattajan toivomalla tavalla. Mikäli vuorovaikutussuhde jonkun lapsen kanssa oli päässyt muodostumaan negatiiviseksi, oli opettajien kokemusten mukaan haastavampaa toimia hänen kanssaan sensitiivisesti. Vastausten perusteella on olemassa tilanteita, jossa henkilökemiat eivät jostain syystä kohtaa ja vuorovaikutustilanteet kyseisten henkilöiden kanssa eivät tuntuneet helpoilta. Monilla tutkimukseen osallistuneilla oli kuitenkin käytössään keinoja, joilla tietoisesti parantaa suhdettaan myös sellaisiin lapsiin, joiden kanssa vuorovaikutussuhde ei muovaudu luontaisesti. Empatiakyky ja lämminhenkisen suhteen muodostaminen etenkin ”haastaviin” lapsiin oli opettajien mielestä ensiarvoisen tärkeää sensitiivisyyden kannalta. Oman toiminnan reflektointi on siis ensiarvoisen tärkeää, mikäli huomaa toimivansa epäsensitiivisesti.

- - ja esimerkiksi levottomat tilanteet kun lapset eivät toimi ohjeiden mukaan ja aikuisen on vaikea pysyä rauhallisena jolloin aikuinen lisää levottomuutta. (H4)

Työntekijän koulutustaso ja kouluttautuminen koettiin myös pedagogiseen sensitiivisyyteen vaikuttavana tekijänä. Alhainen koulutustaso ja koulutuksen puute nähtiin pedagogista sensitiivisyyttä estävänä, kun taas korkea koulutustaso tai työpaikalla käytävät lisäkoulutukset nähtiin pedagogista sensitiivisyyttä edistävänä tekijänä. Opettajien mukaan koulutus tuo mukanaan tietoisuutta ja ymmärrystä pienten pedagogiikasta, lapsuudesta sekä yleisesti pedagogisesta sensitiivisyydestä ja sen merkityksestä pienten kanssa työskennellessä.

Kasvattajan huonot vuorovaikutustaidot. Vääristynyt käsitys alle kolmevuotiaiden taidoista tai vaikuttamisen mahdollisuuksista. Tekee työtä vain työnä eikä sydämellä. (H3)

Tiedon ja ymmärryksen puute, mikä on olennaisinta työskenneltäessä alle 3-vuotiaiden kanssa. (H8)

kun ymmärtää sensitiivisyyden merkityksen: ”tärkeämpää on se miten tehdään kuin mitä tehdään” (Untuvikot- kirjasta lainaus). Alle 3- vuotiaiden pedagogiikan ymmärtäminen. Kokemus, oma herkkyys ja ammatillisuus. (H5)

5 POHDINTA

5.1 Johtopäätökset

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kokemuksia pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisesta alle 3-vuotiaiden ryhmissä sekä ammatillisen henkilöstön pedagogiseen sensitiivisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Tämän fenomenologisen tutkimuksen analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jolla pyrittiin etsimään vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymyksenä oli 1. *Minkälaisia kokemuksia opettajilla on pedagogisesta sensitiivisyydestä alle 3-vuotiaiden ryhmissä?* sekä 2. *Mitkä tekijät vaikuttavat pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen alle 3-vuotiaiden ryhmissä?*

Tutkimuksen tulosten perusteella opettajat ymmärtävät pedagogisen sensitiivisyyden PedaSens -interventiotutkimuksen (Harkoma, 2016) mukaisesti päiväkodin henkilöstön herkkyytenä ottaa jokainen lapsi yksilönä huomioon, tunnistaa herkästi pienten lasten tunteet sekä heidän verbaalit ja non-verbaaliset viestit ja aloitteet. Kuten Hjeltin ja Karilan (2017) tutkimuksessa ilmeni, myös tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että lasten yksilöllinen huomiointi ja heidän äärellensä pysähtyminen on työntekijöiden mielestä yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen tavoitteista. Opettajat olivat sitä mieltä, että lapsiin tulee tutustua yksilöinä, jotta heidän tarpeensa ja aloitteet on mahdollista tunnistaa kehollisten ja sanattomien viestien perusteella. Heidän mukaansa täytyy osata asettua lasten tasolle, ymmärtää heidän tekojensa taakse ja olla emotionaalisesti läsnä ja saatavilla koko päivän ajan. Siegelin (2012) tutkimuksessa onkin todettu aikuisten emotionaalisen sensitiivisyyden olevan yksi turvallisen kiintymyssuhteen muodostumisen edellytyksistä. Kiintymyssuhteen muodostumisen kannalta lasten tulisi tuntea jokainen ryhmän aikuinen

turvalliseksi ja läheiseksi ihmiseksi (Ahonen & Roos, 2021). Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastausten perusteella päiväkodin henkilöstö luo lapsiin lämpimän ja läheisen suhteen, jossa ilmenee vastavuoroinen arvostus ja kunnioitus. Näin ollen mahdollisuudet lasten ja henkilökunnan välille muodostuville kiintymyssuhteille ovat.

Osassa vastauksista ilmeni, että hyvän ja läheisen vuorovaikutussuhteen muodostuminen lapseen alkaa tämän ensimmäisestä päiväkotipäivästä lähtien, jotta lapsi tuntee alusta saakka olevansa turvallisessa ympäristössä luottavien ja turvallisten aikuisten kanssa. Munter (2001) onkin todennut, että lasten perusturvallisuuden tunteen takaaminen kuuluu varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskeisiin tehtäviin. Hän muistuttaa vielä tukemisen ja kannustamisen tärkeydestä lapsen turvallisuuden tunteen vahvistamisen kannalta.

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset pedagogisesta sensitiivisyydestä ja sen ilmenemisestä päiväkodeissa olivat vaihtelevia. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajilla oli sekä *positiivisia* että *negatiivisia* kokemuksia pedagogisen sensitiivisyyden ilmenemisestä pienten ryhmissä. Positiiviset kokemukset olivat yhteydessä *pienryhmätoimintaan, lapsilähtöiseen toimintatapaan, työyhteisön positiiviseen ilmapiiriin sekä lasten ja aikuisten välisiin läheisiin vuorovaikutussuhteisiin. Kiireellä, resursseilla, ilmapiirillä sekä työntekijöiden henkilökohtaisilla voimavaroilla* oli puolestaan yhteys negatiivisiin kokemuksiin pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisesta. Aineistosta oli eroteltavissa kolme pedagogiseen sensitiivisyyteen vaikuttavaa pääluokkaa, jotka nähtiin joko edistävinä tai sitä estävinä tekijöinä. Ensimmäiseksi pääluokaksi muotoutui *resurssit* ja toiseksi ja kolmanneksi pääluokaksi *toimintakäytännöt* sekä *varhaiskasvatuksen ammattilainen*.

Opettajien kokemukset pedagogisesta sensitiivisyydestä ja sen toteutumisesta olivat linjassa aiemmin esitellyn teorian kanssa. Opettajien mukaan pedagoginen sensitiivisyys on yksi varhaiskasvatustyön tärkeimmistä ominaisuuksista. Opettajat ymmärsivät pedagogisen sensitiivisyyden varhaiskasvatushenkilöstön herkkyytenä tunnistaa lasten perustarpeet, aloitteet sekä tunnetilat, olivat ne sitten sanallisia tai sanattomia. Myös Kallialan (2008) mukaan sanattomien aloitteiden tunnistaminen on tärkeä osa pedagogista sensitiivisyyttä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat asiasta samaa mieltä.

He korostivat ilmeiden, eleiden ja esimerkiksi äänenpainon tärkeyttä lasten kohtaamisessa, pienten lasten vuorovaikutustaitojen ollessa vielä rajalliset. Ahonen (2017) korostaakin alle 3-vuotiaiden lasten kanssa työskentelevien aikuisten kykyä toimia pedagogisesti sensitiivisesti non-verbaalisen viestinnän ollessa heidän pääasiallinen kommunikointimenetelmänsä.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan nähdä pienellä ryhmäkoolla sekä riittäväällä varhaiskasvatushenkilöstöllä olevan erityisen suuri merkitys pienten lasten kuulemiselle ja yksilölliselle huomioimiselle. Myös Salosen (2020) pienten lasten vuorohoitoa koskevassa tutkimuksessa löydettiin samankaltaisia tuloksia. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella vastaajat kokivat, että kiireisen arjen keskellä pedagoginen sensitiivisyys vähenee tai jopa katoaa. Mikäli kärsitään resurssipulasta, on haasteellista ylläpitää lapsille sopivaa kasvuympäristöä (Riihonen & Tuukkanen, 2013). Tämänkin tutkimuksen aineiston perusteella resurssipula vaikutti opettajien mielestä olennaisesti ilmapiiriin, joka nousikin esiin aineiston yhtenä pääluokkana. Kiireen ja resurssipulan seurauksena ilmapiiri työyhteisössä muuttui negatiiviseksi ja tämä puolestaan vaikutti opettajien omaan työssä jaksamiseen, jolloin heidän pedagoginen sensitiivisyytensä kärsi.

Myös Hedin, Ekholm ja Andersson (1997) tutkivat kasvatusilmapiirin vaikutusta lasten käyttäytymiseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lasten käytökseen vaikutti suuresti kasvatusilmapiirin lisäksi myös työyhteisön ilmapiiri. He korostavat, että aikuisten ja lasten välinen positiivinen vuorovaikutus on lasten myönteisen käyttäytymisen edellytyksenä. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvailivat heidän ja lasten välisiä vuorovaikutussuhteita samankaltaisesti. He tunnistivat, että ollessaan sensitiivisessä vuorovaikutuksessa lasten kanssa, myös lapset käyttäytyivät paremmin ja loivat parempia vuorovaikutussuhteita muihin lapsiin aikuisten näyttämän esimerkin mukaisesti.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten oma toiminta ja aito läsnäolo vaikutti opettajien kokemusten mukaan suuresti heidän pedagogiseen sensitiivisyyteensä ja sen kautta myös lasten toimintaan. Köngäksen (2018) väitöskirjatutkimuksen tulokset tukevat tämän tutkimuksen tuloksia osoittamalla, että opettajien emotionaalinen läsnäolo, tai vaihtoehtoisesti heidän poissaolevuutensa vaikuttavat oleellisesti lasten kykyyn näyttää ja hallita omia tunteitaan. Myös Harkoman ja kumppaneiden

(2022) ryhmäsensitiivisyysinterventio -tutkimuksen tulokset osoittivat, että työntekijöiden emotionaalisen läsnäolon ja sen myötä pedagogisen sensitiivisyyden kehittyessä heidän kykynsä luoda lapsiryhmään positiivinen ja avoin ilmapiiri kehittyi. Positiivinen ilmapiiri puolestaan oli yhteydessä lasten myönteiseen käytökseen.

Aikuisen läsnäololla on myös Riihosen ja Tuukkasen (2013) mukaan suuri merkitys lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta. Koivula ja Huttunen (2018) painottavat myös kasvattajan toiminnan merkitystä lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukemisessa. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat tiedostivat muun muassa sellaisten tilanteiden olemassaolon, joissa pedagogista sensitiivisyyttä tarvittaisiin, mutta sitä oli haastava toteuttaa omien henkilökohtaisten voimavarojen kustannuksella. Tietoisuuden lisääminen pedagogisen sensitiivisyyden tärkeydestä kuitenkin auttoi heitä kohtaamaan sellaiset tilanteet, jotka tuntuivat hankalilta. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan henkilöstön korkeampi koulutustaso nähtiin pedagogista sensitiivisyyttä edistävänä tekijänä. Tämä oli linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Esimerkiksi CARE-hankkeen myötä korkealla koulutustasolla ja varhaiskasvatus henkilöstön vuorovaikutuksen laadulla on todettu olevan yhteys (Vlasov, ym., 2018).

Tutkimustulosten mukaan kiireellä oli suuri vaikutus pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen. Karilan ja Kupilan (2010) mukaan päiväkotityöpaikkana näyttäytyy kiireisenä toimintaympäristönä. He korostavat, että päiväkodeissa jatkuvan kiireen alaisena työskentely aiheuttaa työntekijälle kokemuksia työn kaoottisuudesta ja hallitsemattomuudesta. Tämä puolestaan ilmenee työntekijöiden itsetunnon ja arjen hallinnan tunteen heikkenemisenä (Karila & Kupila, 2010). Tässä tutkimuksessa opettajat myönsivät myös kokevansa ajoittain riittämättömyyden tunnetta, joka heijastui suoraan heidän pedagogiseen sensitiivisyyteensä.

Resurssit vaikuttivat tutkimuksen mukaan pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen. Resursseina tässä tutkimuksessa tarkastellaan ryhmäkokoja sekä aikuisten ja lasten suhdelukua. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että liian suuret ryhmäkoot ja liian suuret suhdeluvut vaikeuttavat lasten yksilöllistä kohtaamista ja näinollen pedagogisen sensitiivisyyden toteutumista. Useissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia aikaan, mutta on olemassa myös ristiriitaisia tuloksia ryhmäkoon vaikutuksista. Vlasov ja kumppanit (2018) mainitsevat, että

vaikka pienemmällä ryhmäkoolla on todettu olevan positiivinen vaikutus lasten kehitykseen, ovat aikuisten ja lasten väliset suhdeluvut vain yksittäisiä laatuun vaikuttavia asioita, eikä yksinään sen perusteella voida arvioida varhaiskasvatuksen tarjoamaa laadun toteutumista.

Ilmapiirin vaikutus pedagogisen sensitiivisyyden toteutumiseen nousi yllättävän vahvasti esille. Negatiivinen ilmapiiri esti päiväkodin henkilöstön pedagogista sensitiivisyyttä, kun taas työyhteisön positiivinen ilmapiiri edisti sitä. Kiireisessä työyhteisössä kollegoiden väliset vuorovaikutussuhteet kiristyvät ja työpaikan ilmapiiristä tulee kireää. Myönteisen ilmapiirin edellytyksenä voidaan nähdä sekä henkilöstön että lasten välinen toisia kunnioittava ja myönteinen vuorovaikutus (Vlasov, ym., 2018). Tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä aineiston perusteella luottamuksellisilla ja lämpimillä vuorovaikutussuhteilla oli selkeä yhteys kasvatushenkilöstön pedagogiseen sensitiivisyyteen ja sen myötä ilmapiiriin.

Tämän tutkimuksen kontekstina oli päiväkodin alle 3-vuotiaiden lasten ryhmät. Tutkimuksen aineistossa sivuttiin pieniä lapsia ja pienten ryhmissä olevia toimintatapoja, mutta pedagogista sensitiivisyyttä käsiteltiin yleisemmällä tasolla. Pedagogisen sensitiivisyyden merkitys korostuu pienten lasten kanssa toimiessa (Kalliala, 2011), mutta on silti ehdottoman tärkeää myös isojen lasten kohdalla. Tämän tutkimuksen osalta pedagogista sensitiivisyyttä alle 3-vuotiaiden ryhmien kannalta käsiteltiin muun muassa sanattoman vuorovaikutuksen kautta. Ilmeet, eleet, kehonkieli ja lasten läheisyyden tarve korostui aineistosta. Siitä huolimatta, että esimerkiksi Hännikäinen (2013) näkee hoidon, kasvatuksen ja opetuksen painopisteet ikäsidonmaisina, voidaan kuitenkin todeta, että tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajien pedagogiseen sensitiivisyyteen vaikuttavat asiat eivät olleet yhteydessä siihen, minkä ikäisistä lapsista on kyse.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajat tiedostavat pedagogisen sensitiivisyyden tärkeyden, mutta myöntävät sen jäävän välillä kiireen jalkoihin. Laadukkaan varhaiskasvatuksen takaaminen lapsille ei aina toteudu, mikäli laadukkuus ei toteudu kaikilla sen eri tasoilla (Moser, ym., 2017). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kiireen vuoksi pedagoginen sensitiivisyys, ja sen myötä laadukas varhaiskasvatus kärsii. Kiire puolestaan aiheutuu useimmiten henkilökuntavajeesta tai liian suurista ryhmäkoista, jotka myös estävät työntekijöiden pedagogisen sensitiivisyyden toteutumista. Voidaankin todeta,

että varhaiskasvatuksen resurssit olisi hyvä saada kuntoon, jotta laadukas varhaiskasvatus toteutuisi parhaalla mahdollisella tavalla jokaisen lapsen kohdalla.

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kun aloin suunnitella tätä tutkimusta pidin jatkuvasti mielessä myös eettisen näkökulman. Se, millaiseksi esimerkiksi tutkimuksen aihe ja tutkimusasetelma lopulta muodostui, on jo itsessään suuren eettisen pohdiskelun tulos. Jopa se, millaisia sanavalintoja käyttää tutkimuksen eri vaiheissa vaikuttaa siihen, miten muut ihmiset tutkimusta lukevat ja millaisia tulkintoja he siitä tekevät. Varto (1992) huomauttaa, että kaikkeen ihmisen toimintaan liittyy vastuu, ja jokainen tutkijan tekemä toimi, on eettinen toimi. Eettisen tarkastelun tulee pysyä matkassa tutkimuksen suunnittelusta aina valmiin tutkimuksen julkaisuun saakka. Koska laadullisessa tutkimuksessa on kyse ihmisen maailman merkitysten tutkimisesta, koskee tutkimuksen eettinen vastuu tulosten lisäksi myös tutkimuksen lähtökohtia (Varto, 1992).

Hyvää tieteellistä käytäntöä noudattamalla voidaan lähtökohtaisesti taata luotettava ja uskottava tutkimus (Kuula, 2006). Eettisyys on tärkeässä asemassa kaikenlaisia tutkimuksia tehdessä, mutta sen rooli kasvatustieteellisissä tutkimuksissa korostuu merkittävästi, sillä kasvatustieteelliset tutkimukset ovat pääsääntöisesti ihmistieteellisiä tutkimuksia. Kun tutkimuksen kohteena on ihmisiä, tulee lähes jokainen askel ja valinta miettiä myös eettisestä näkökulmasta. Fenomenologisen tutkimuksen avulla pyritään tyypillisesti Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan kuvaamaan ihmisten kokemuksia juuri sellaisina kuin he itse kokevat ne. Toisen ihmisen kokemusta tutkiessa tapahtuu kuitenkin aina uudelleentulkinnan syntyminen, sillä joudumme tutkijoina peilaamaan tutkittavien sanojen tarkoituksia ja tavoitteita omiin kokemuksiimme. Näissä syntyvissä uudelleentulkintoissa on väistämättä aina mukana jotain uutta, jonka olemme itse lisänneet. (Huhtinen & Tuominen, 2020).

Koska aineisto kerättiin Microsoft forms -lomakkeella, sain vastaukset suoraan tulkittavassa muodossa. Kun vastaukset kerätään sähköisesti, mahdollistuu aineiston siirtäminen tutkittavaan muotoon ilman aineiston siirtämistä konkreettisesti paikasta toiseen. Tämä ehkäisee aineiston käsittelyn prosessissa tapahtuvia mahdollisia lyöntivirheitä sekä säästää myös aikaa. (Valli, 2018). Kun vastaukset eivät ole monessa eri paikassa, on niistä myös helpompi pitää huolta eivätkä ne joudu väärin käsiin.

Analysoidessani tutkimukseen osallistuneiden vastauksia, aloin pilkkoa niitä ensin osiin, jonka jälkeen ryhmittelin niitä uudestaan selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. Tällaisessa ryhmittelyssä on hyvä pitää mielessä, että tutkija käyttää omaa valtaansa ryhmitellessään vastauksia, ja eri tutkijoilla saattaisi muodostua erilaiset ryhmät samoista vastauksista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Varto (1992) huomauttaa, että ihmistä koskevassa tutkimuksessa tutkijalla ei ole mahdollisuutta toimia pelkästään ulkoisena tarkkailijana, sillä tutkijan oma tapa ymmärtää kysymykset, joita tutkii, vaikuttaa koko tutkimuksen lopputulokseen ratkaisevalla tavalla. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että vastausten tulkintaan vaikuttaa hyvin moni asia, kuten esimerkiksi tutkijan omat ennakkoletukset, aiempi tietoa aiheesta sekä vastaajien käyttämät sanavalinnat. Laadullisen tutkimuksen yhtenä kulmakivenä voidaankin pitää havaintojen teoriapitoisuutta eli sitä, että yksilön olemassa oleva käsitys ilmiöstä ja sille annetuista merkityksistä sekä tutkimuksessa käytetyt välineet ja menetelmät vaikuttavat aina osaltaan tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen tekijän täytyykin kiinnittää erityistä huomiota siihen, että ei huomaamattaan lähde väärille raiteille esimerkiksi vastausten analysoinnissa, vaan tulkitsee vastauksia parhaansa mukaan juuri sillä tavalla, kun vastaaja on sen tarkoittanut. On erittäin tärkeää tuoda tutkimusprosessista kaikki sen vaiheet ilmi, jotta lukijalle ei jää tutkimuksen jälkeen epäselvyyksiä esimerkiksi aineiston analyysistä. Tutkijana pyrin olemaan mahdollisimman läpinäkyvä ja avoin koko tutkimusprosessin ajan.

5.3 *Jatkotutkimus*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia opettajilla on pedagogisesta sensitiivisyydestä alle 3-vuotiaiden ryhmissä ja tuoda tulosten kautta pedagogisen sensitiivisyyden tärkeyttä näkyvämmiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten tietoisuuteen. Sen lisäksi tavoitteena oli tunnistaa pedagogista sensitiivisyyttä edistäviä ja estäviä tekijöitä, jotta niihin voidaan kiinnittää enemmän huomiota käytännön arjessa. Pedagogisen sensitiivisyyden tutkiminen on viime vuosien aikana lisääntynyt, mutta tietoa on silti saatavilla vähänlaisesti.

Tämän tutkimuksen aineisto koostui 14 varhaiskasvatuksen opettajan vastauksista lomakehaastatteluun. Lomakkeiden vastaukset olivat kattavia ja niiden avulla saatiin monipuolisesti vastauksia tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Sen sijaan, että tutkimusta pedagogisesta sensitiivisyydestä lähdetäisiin laajentamaan, olisi vielä tällä hetkellä aiheellista tehdä syvällisempää tutkimusta samasta aiheesta. Kuitenkin on hyvä huomioida, että koska pedagogisesta sensitiivisyydestä löytyy vasta niukasti tietoa, on kaikenlainen siihen liittyvä tutkimus toivottua. Jatkoa ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia pedagogista sensitiivisyyttä sekä sen todellista toteutumista ja ilmenemistä päiväkotiryhmissä siirtymällä kohti etnografisia tutkimusmenetelmiä. Havainnoimalla varhaiskasvatuksen ammattilaisia työssään käytännön arjessa pystyttäisiin huomaamaan myös sellaisia asioita, joita työntekijät itse tekevät huomaamattaan tiedostamatta sitä. Havainnoimalla tai videoimalla tilanteita, työntekijät pystyisivät myös refleктоimaan omaa toimintaansa aivan erilaisista näkökulmista. Erilaisia tutkimusmenetelmiä käyttämällä olisi mahdollista löytää tutkimustuloksia erilaisista näkökulmista.

Tähän tutkimukseen vastanneet opettajat olivat sitä mieltä, että ihmisen persoona, omat kokemukset sekä omien vanhempien käyttämät kasvatuskäytännöt vaikuttavat oleellisesti siihen, miten pedagoginen sensitiivisyys ilmenee ihmisessä. Olisi erittäin mielenkiintoista syventää tutkimusta tutkimaan niitä tekijöitä ja juuria, jotka lopulta muovaavat ihmisen pedagogisen sensitiivisyyden juuri sille tasolle, jolla se näyttäytyy lasten kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa päiväkodissa työskennellessä.

Päiväkodin henkilökunnan koulutukseen ja ammattinimikkeisiin on viime aikoina kiinnitetty myös paljon huomiota. Tutkimukset osoittavat, että mitä

kouluttautuneempi ihminen on, sitä sensitiivisemmin hän kykenee toimimaan lasten kanssa (ks. esim. Karila ym., 2017). Yhtenä jatkotutkimusideana olisi tutkia eri ammattikuntien harjoittamaa pedagogista sensitiivisyyttä ja mahdollisia eroja näiden välillä. Tällaisen tutkimuksen tulosten perusteella voitaisiin vaikuttaa suoraan varhaiskasvatushenkilöstön koulutuksen sisältöön lisäten ammattilaisten tietoisuutta pedagogisen sensitiivisyyden tärkeydestä jo heti opiskeluvaiheessa tai täydennyskoulutuksina työpaikoilla. Muun muassa Harkoman ja kumppaneiden (2022) tekemän tuoreen tutkimuksen tulosten valossa voidaan todeta varhaiskasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutustaitojen parantamisen olevan tehokas keino parantaa varhaiskasvatuksen laatua. Pedagogisen sensitiivisyyden tutkiminen on tärkeää ja aina ajankohtaista, sillä päiväkodin henkilöstön käyttämällä vuorovaikutuksen laadulla on suuri rooli lasten vuorovaikutustaitojen sekä itsetunnon kehittymisen kannalta (Opetushallitus, 2022).

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 169–180) Gaudeamus.
- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere University Press.
- Ahonen, L. (2017). Haastavat kasvatustilanteet : lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. PS-kustannus.
- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). Untuvikot: alle 3-vuotiaiden pedagogiikka. PS-kustannus.
- Berry, D. & O`Connor, E. (2010). Behavioral risk teacher-child relationships and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31, 1–14.
- Biringen, Z., Altenhofen, S., Aberle, J., Baker, M., Brosal, A., Bennett, S., Coker, E., Lee, C., Meyer, B., Moorlag, A., & Swaima, R. (2012) Emotional availability, attachment, and intervention in center-based childcare for infants and toddlers. *Development and Psychopathology*, 24, 23–34.
- Bliss, L. A. (2016). Phenomenological Research: Inquiry to Understand the Meanings of People's Experiences. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 7(3), 14–26.
<https://doi.org/10.4018/IJAVET.2016070102>
- Cummins, L. (1998). Transforming Teacher-Directed Practice to Child-Initiated Practice within a Treatment/Wellness Preschool through Staff Training. Nova Southeastern University.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? *A literature review, Report to the Ministry of Education*.

https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0009/89532/965_QualityECE_Web-22032011.pdf

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Harkoma, S. (2016). Aikuisen pedagogisen sensitiivisyyden kehittäminen taaperoryhmässä toteutetun PedaSens-intervention avulla. Pro Gradu - tutkielma. Lasso-tutkimus. Helsingin yliopisto.
- Harkoma, S., Sajaniemi, N., Saha, M. & Suhonen, E. (2022). The effects of PedaSens intervention on early childhood professionals' emotional availability. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 121–150. <https://journal.fi/jecer/article/view/116188/68681>
- Harris, J. R. (2009). Attachment theory underestimates the child. *The Behavioral and Brain Sciences*, 32(1), 30–30. <https://doi.org/10.1017/S0140525X09000119>
- Hedin, A., Ekholm, B. & Andersson, B. E. (1997). Climates in Swedish Day Care Centers: Children's Behavior in Differing Centers, *Journal of Research in Childhood Education*, 11(2), 181-187. <https://doi.org/10.1080/02568549709594705>
- Helavirta, S. (2011). Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. Tampere university press.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3), 91–95. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ke1_2809171616.pdf
- Hestenes, L., Kontos, S., & Bryan, Y. (1993). Children's emotional expression in childcare centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 295–307. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80069-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80069-9)
- Hjelt, H. & Karila, K. (2019). Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus*, 15(3). <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/85276/44270>
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.286–298) Gaudeamus.

- Hännikäinen, M. (2013) Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 30–52). Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 27(1). <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/05/h%C3%A4nnik%C3%A4inen.pdf>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2008). Kato mua! : Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Gaudeamus, Helsinki University Press.
- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237–253.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574411>
- Karila, K. (2001). Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen perusteita*. (s. 271–289). WSOY.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010) Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. *Työsuojelurahaston hanke 108267*. Tampereen yliopisto, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. (s. 62–74). PS-kustannus.
- Koivisto, P. (2007). ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa.” Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 311.
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. (2., uudistettu painos.). Vastapaino.

- Kangas, J., Ojala, M. & Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early education and development*, 26(5–6), 847–870.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2015.1039434>
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H., & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 22–42.
- Koivula, M., & Huttunen, K. (2018). Children's social-emotional development and its support : guest editorial. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 177-183. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2018/12/Editorial-issue7-2.pdf>
- Köngäs, M. (2018). ”Eihän lapsil oo ees hermoja.”: Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Lapin yliopisto.
- Laevers, F. (2005). Well-being and involvement in care settings. A processoriented self-evaluation instrument. *Kind & Gezin and Research Center for Experiential Education*. Leuven University.
<https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Laevers, F. & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children’s rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325–335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. (s. 25–42). PS-kustannus.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). Fenomenologian ydinkysymyksiä. Gaudeamus.
- Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. (2017). Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22:2017.
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2017). European Framework of Quality and Wellbeing Indicators. *CARE: Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*, Utrecht University.

https://www.researchgate.net/publication/323599637_European_framework_of_quality_and_wellbeing_indicators

- Munter, H. (2001). Lapsi aloittaa päivähoiton. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita.* (s. 35–64). WSOY.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. (2017). Lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Opetushallitus. *Raportit ja selvitykset, 17/2017.* https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56487/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys (5., uud. p.). PS-Kustannus.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). The Effective Early Learning Project: The Quality of Adult Engagement in Early Childhood Settings in the UK.
- Pascal, C., Bertram, T., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M. & Mould, C. (1996). Effective Early Learning Research Project. Evaluating and Developing Quality in Early Childhood Settings. A Professional Development Program. 2nd Edition. Amber Publishing Company.
- Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Selviytymistä vai varhaiskasvatusta – mitä on resurssipula päiväkodissa? Teoksessa M. Oulasmaa, & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet.* (s. 64–78). VL-Markkinointi Oy.
- Rutanen, N. (2010-2012) Näkymätön taaperoiikä. Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat. <https://invisibletoddlerhood.wordpress.com/nakymaton-taaperoika/> (Viitattu 10.12.2021)
- Rutanen, N. (2011). Space for Toddlers in the Guidelines and Curricula for Early Childhood Education and Care in Finland. *Childhood* 18(4) 523–536
- Rutanen, N. (2013). Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.* (s. 95–112). Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. *Yhteiskuntatieteellinen*

tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6.html> (Viitattu 16.03.2022.)

Salminen, J. (2014). The teacher as a source of educational support: Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 512*. Jyväskylän yliopisto

Salonen, E. (2020). Pienet lapset varhaiskasvatuksen vuorohoidossa: Epätyypillisten varhaiskasvatusaikojen merkitys kuulumisen neuvottelulle ja rakentumiselle. *JYU Dissertations 254*. Jyväskylän yliopisto.

Seitamaa-Hakkarainen. (2014). Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Metodix – metoditietämystä kaikille, verkkojulkaisu. Metodix Oy.
<https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-kvalitatiivinen-sisallon-analyysi/> (viitattu 12.3.2022)

Siegel, D. (2012) *Developing mind: How relationships and the Brain interact to Shape who we are*. Guilford Press.

Siegel, D. (2014). *Brainstorm: nuoruuden aivomyrskyn voima ja merkitys*. Basam Books Oy.

Sinkkonen, J. (2004). Kiintymyssuhdeteoria – tutkimuslöydöksistä käytännön sovelluksiin. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 120(15), 1866–1873. <https://www.duodecimlehti.fi/duo94437>

Siren-Tiusanen, H. (2001). Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. (s. 15–34). WSOY.

Suhonen, E. (2009). Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. *Väitöskirja*, Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Sroufe, L. A. (2016). The Place of Attachment in Development. Teoksessa J. Cassidy & P. Shaver (toim.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. (s. 997–1011). The Guildford Press.

- Symons, D. & Clark, S. E. (2000). A Longitudinal Study of Mother-Child Relationships and Theory of Mind in the Preschool Period. *Social Development (Oxford, England)*, 9(1), 3–23.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Tammi.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). (s. 92–116). PS-kustannus.
- Van Manen, M. (1990). Researching lived experience human science for an action sensitive pedagogy. State University of New York Press.
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540> (Viitattu 29.3.2022)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä.
- Vilkka, H. (2021). Tutki ja kehitä (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:1018

LIITTEET

Liite 1: Lomakehaastattelu

Hei sinä varhaiskasvatuksen opettaja!

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden maisteriksi ja tutkin Pro gradu -tutkielmassani opettajien kokemuksia pedagogisesta sensitiivisyydestä alle 3-vuotiaiden ryhmissä.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten opettajat ymmärtävät pedagogisen sensitiivisyyden, tuoda sen tärkeyttä näkyvämmiin varhaiskasvattajien tietoisuuteen sekä tunnistaa pedagogista sensitiivisyyttä edistäviä ja estäviä tekijöitä, jotta niihin voidaan kiinnittää enemmän huomiota käytännön arjessa.

Tutkimusaineisto kerätään avoimella lomakehaastattelulla, johon vastaaminen on täysin anonymia. Lomake koostuu kuudesta avoimesta kysymyksestä ja vastaamiseen menee noin 10-20 minuuttia, riippuen pohdintasi laajuudesta.

Jokainen vastaus on tärkeä, kiitos tutkimukseen osallistumisesta!

Ystävällisin terveisin,
Jannika Ojajärvi

1. Mitä pedagoginen sensitiivisyys mielestäsi tarkoittaa? *
2. Miten tai minkälaisena kasvattajien pedagoginen sensitiivisyys ilmenee työpaikallasi alle 3-vuotiaiden ryhmässä? *
3. Minkälaisissa tilanteissa pedagogista sensitiivisyyttä on mielestäsi haastava toteuttaa? Anna vähintään yksi esimerkki. *
4. Kuvittele tilanne, jossa kasvattaja ei toimi sensitiivisesti ollessaan vuorovaikutuksessa lasten/lapsen kanssa. Mitkä tekijät voivat mielestäsi estää tai heikentää kasvattajan pedagogista sensitiivisyyttä alle 3-vuotiaiden kanssa työskennellessä? *
5. Minkälaisissa tilanteissa pedagogista sensitiivisyyttä on mielestäsi helppo toteuttaa? Anna vähintään yksi esimerkki. *

6. Kuvittele tilanne, jossa kasvattaja toimii sensitiivisesti ollessaan vuorovaikutuksessa lasten/lapsen kanssa. Mitkä tekijät voivat mielestäsi mahdollistaa tai edistää kasvattajan pedagogista sensitiivisyyttä alle 3-vuotiaiden kanssa työskennellessä? *