

Saara Järvinen

**“SE YMMÄRTÄÄ KAIKKI LASTEN HUOLET JA
SELLASET”**

Varhaiskasvattajien toiminnan laatu lasten määrittelemänä

TIIVISTELMÄ

Saara Järvinen: "Se ymmärtää kaikki lasten huolet ja sellaset". Varhaiskasvattajien toiminnan laatu lasten määrittelemänä

Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tammikuu 2026

Tutkimuksessa tutkittiin laadukkaasta työtä tekevän varhaiskasvattajan toimintaa lasten kertomana. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena näyttäytyvät laadukkaasta varhaiskasvatuksen työtä tekevän varhaiskasvattajan ominaispiirteet, vuorovaikutus ja pedagoginen työ lasten sanoittamana. Tutkimuksen lähtökohta oli tuottaa lapsen ääni kuuluvaksi tutkimuksessa ja hyödyntää lapsen äänen tuomaa lisäarvoa jo olemassa olevaan varhaiskasvatuksen laadututkimukseen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sen aineisto kerättiin toukokuussa 2025 puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastateltavina oli kuusitoista 5–6-vuotiasta lasta, joita haastateltiin neljässä neljän lapsen ryhmässä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysillä.

Lasten tuottamasta aineistosta nostettiin löydöksiä sekä varhaiskasvattajan ominaispiirteisiin, hänen vuorovaikutukseensa lapsen kanssa että hänen tekemäänsä pedagogiseen työhön. Ominaispiirteet muodostuivat kolmesta pääluokasta, jotka olivat ilmeet ja eleet, puhe ja äänensävy sekä muut ominaispiirteet. Vuorovaikutusta lapsen kanssa kuvasi kolme yhdistävää luokkaa: turvallisen tilan rakentaja, arjen tilanteiden opastaja ja emotionaalisen hyvinvoinnin edistäjä. Pedagoginen työ muodostui myös kolmesta pääluokasta, jotka olivat leikki, opetuksen sisältö sekä opetuksen tukeminen.

Tämä tutkimus asettuu tukemaan aiempia tutkimustuloksia esittäen, että lasten määrittelemä laadukkaasta työtä tekevä varhaiskasvattaja kohtaa lapsen iloisesti ja puhuu ystävällisesti sekä lämpimästi osoittaen näin käytöksellään pitävänsä lapsesta ja välittäen turvantunnetta. Varhaiskasvattaja ehkäisee vuorovaikutuksellaan kiusaamista, ylläpitää sääntöjä ryhmässä, opettaa ja auttaa lapsia toimimaan maailmassa kehuja ja kannustaen, mutta lempeästi ymmärtäen myös lasten tekemät virheet. Varhaiskasvattajan pedagoginen työ näyttäytyy lapsille leikki-tilanteiden monipuolisena lukemisena ja tukemisena, monipuolisen opetustoiminnan tarjoamisena sekä laadukkaana opetuksen tukemisena. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että lasten näkökulmasta katsottuna laadukkaasta työtä tekevä varhaiskasvattaja on turvallinen ja osaa toimia oikein varhaiskasvatuksen monivivahteisessa arjessa. Tällainen varhaiskasvattaja kohtaa lapsen lämpimästi vuorovaikuttaen sekä tukee pedagogisesti lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen laatu, varhaiskasvatuksen pedagogiikka, vuorovaikutus, opettaminen, varhaiskasvattajan rooli, lapsuudentutkimus, puolistrukturoitu ryhmähaastattelu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Saara Järvinen: "They get all the kid's worries and stuff." Early Childhood Educators' quality of work defined by children

Master's thesis
Tampere University
Faculty of Education and Culture
January 2026

The research examined how children define the quality of work of early childhood educators. The aim of the study was to examine the way in which the characteristics, interaction and pedagogical work of childhood educators appear, as told by children. The basis of the investigation was to bring forth the voice of children in research and utilize the value it adds to already existing research in early childhood education quality.

The research was carried out as qualitative research and the material was collected in May 2025 as a semi-structured interview. The interviewees were sixteen 5–6-year-olds, who were interviewed in groups of four children. The material was analyzed as data-driven content analysis.

Findings regarding the characteristics, interaction and pedagogical work of early educators were drawn from the material produced by the children. The characteristics were composed of three main groups. These were facial expressions and gestures, speech and tone of voice and other characteristics. The interaction with children was portrayed by three connecting categories: a builder of a safe space, a guide to everyday situations and a promoter of emotional well-being. Pedagogical work was also formed by three main categories which were play, content of teaching and learning support.

This study supports the findings of earlier research. A high-quality early childhood educator, as defined by children, meets the children happily and speaks kindly and warmly. By doing this their behavior conveys safety and likability. With their interaction, an early childhood educator prevents bullying as well as maintains the rules of the group. They also teach and help the children function in the world by appraisal and support, simultaneously understanding that children make mistakes. The pedagogical work of an early childhood educator appears as versatile support of play, versatile teaching, as well as high-quality support of learning for the children. To conclude it can be stated that children feel that a high-quality early childhood educator offers safety and can work well in the many situations of everyday life in early education. They meet the children with warmth, and they offer pedagogical support for the overall well-being of the children.

Keywords: early education quality, early education pedagogy, interaction, teaching early educator's role, childhood research, semi-structured group interview

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

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:
Microsoft 365 Copilot

Tekoälysovellusten nimet ja versiot:
M365 Copilot

Käyttötarkoitus:

Olen täydentänyt lähdekirjallisuutta käyttäen tekoälyä lähteiden etsimisen tukena kuitenkin itse lukenut arvioiden kaikkien tekoälyn minulle tarjoamien lähteiden alkuperän luotettavuuden sekä niiden sisällön itse ennen käyttöä.

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty:

Tekoälyä on käytetty teoreettisen viitekehityksen lähdemateriaalin rikastuttamisessa luvuissa 2, 3 ja 7.

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	VARHAISKASVATUKSEN LAATU JA SEN ARVIOINTI	9
2.1	Varhaiskasvatus kontekstina	9
2.2	Varhaiskasvatuksen laadun arviointi.....	10
2.3	Varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit	12
2.4	Lasten äänen merkitys varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa	13
3	PEDAGOGIIKKA LAADUN PERUSTANA VARHAISKASVATUKSESSA	17
3.1	Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.....	17
3.2	Positiivinen pedagogiikka.....	19
3.3	Lämmin vuorovaikutus	21
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1	Laadullinen tutkimus	25
5.2	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	26
5.3	Tutkimusaineisto	28
5.4	Sisällönanalyysi.....	30
5.5	Tutkimuksen eettisyys.....	35
6	TULOKSET	37
6.1	Laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan ominaispiirteet.....	38
6.1.1	<i>Ilmeet ja eleet</i>	39
6.1.2	<i>Puhe ja äänensävy</i>	40
6.1.3	<i>Muut ominaispiirteet</i>	42
6.2	Laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan vuorovaikutus lasten kanssa	43
6.2.1	<i>Turvallisen tilan rakentaja</i>	44
6.2.2	<i>Arjen tilanteiden opastaja</i>	46
6.2.3	<i>Emotionaalisen hyvinvoinnin edistäjä</i>	48
6.3	Laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan pedagoginen työ	50
6.3.1	<i>Leikki</i>	50
6.3.2	<i>Opetuksen sisältö</i>	52
6.3.3	<i>Oppimisen tukeminen</i>	54
7	POHDINTA	57
7.1	Yhteenveto ja johtopäätökset.....	57
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	64
7.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet	69
	LÄHTEET	71
	LIITTEET	78

1 JOHDANTO

*“Aikuiset eivät voi yksin ymmärtää lasten näkökulmaa maailmasta,
ja siksi heidän täytyy pyytää lapsia selittämään sitä.”*

- Antoine de Saint-Exupéry, Pikku prinssi

Laadukas varhaiskasvatus tähtää jokaisen siihen osallistuvan lapsen suotuisaan kasvuun, kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2025a [myöhemmin Karvi]). Tämä tutkimus keskittyykin siihen, millaisena laadukas varhaiskasvatus näyttäytyy, kun sitä määrittelevät lapset itse.

Varhaiskasvatuksen laadusta on oltu kiinnostuneita 1990-luvulta alkaen, kuitenkin aktiivisemmin vasta viime vuosikymmenten ajan (Alila, 2013). Varhaiskasvatustilain (540/2018, 24§) velvoittaa kuntia arvioimaan varhaiskasvatuksen laatua sekä sisäisesti että osallistamalla ulkopuoliseen toiminnan arviointiin. Ulkopuolisella arvioinnilla tarkoitetaan muun muassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Karvin, tuottamaa varhaiskasvatuksen arviointijärjestelmää, Valssia, joka on koontanut useita arviointimenetelmiä varhaiskasvatuksen järjestäjien käyttöön.

Lapsen kokemukset ja käsitykset on nostettu laatututkimuksessa viime vuosina esille laajemmin, ja ne tarjoavat erinomaisen ikkunan tarkastella varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa uudesta ja arvokkaasta näkökulmasta (Hujala ym., 2020; Roos, 2015). Lapset ovat aiemmassa tutkimuksessa kuvailleet varhaiskasvatusta yleisesti ja lasten näkökulmaa on tavoiteltu myös tarkastelemalla osallisuuden toteutumista päiväkodeissa (Kangas, 2016; Roos, 2015). Pihlainen ja kumppanit (2019) ovat myös selvittäneet lasten ajatuksia siitä, mitä he pitävät mukavana varhaiskasvatuksessa. Aiemmassa tutkimuksessa on niin ikään selvitetty, millaisena lapset kokevat varhaiskasvatuksen toiminnan ja oman osallisuutensa siinä (Virkki, 2015). Kuitenkin se, millaisena lapset näkevät

varhaiskasvattajan sekä hänen toimintansa, vaikuttaa olevan vähäisesti tutkittua. Niin ikään lasten ajatusten kerääminen osana varhaiskasvatuksen laadun arviointia vaikuttaa olevan melko vähäistä, sillä suurin osa systemaattisista laadunarviointimenetelmistä on suunniteltu varhaiskasvatuksen järjestäjien, toteuttajien tai varhaiskasvatuksen osallistuvien lasten huoltajien käyttöön. Olen itse työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana yli viidentoista vuoden ajan, ja työssäni havainnut lapsilta saadun tiedon merkityksellisyyden esimerkiksi varhaiskasvattajien toteuttamaa pedagogiikkaa arvioitaessa. Samalla olen kiinnittänyt huomiota siihen, ettei lasten mielipiteitä hyödynnetä systemaattisesti varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa tarkastellessa (ks. myös Virkki, 2015).

Kun arvioidaan varhaiskasvatuksen laatua arjen toiminnan näkökulmasta, on keskiössä usein tyypillisesti työntekijöiden toiminta. Siksi tuntuukin perustellulta paneutua tutkimuksessani tähän osa-alueeseen nostaten esiin lasten ajatuksia hyvän varhaiskasvattajan ominaispiirteistä täydentäen tällä tavoin jo olemassa olevaa tietoa. Aiempi tutkimus viittaa laajasti siihen, että hyvä ja laadukas vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä varhaiskasvatuksessa tai sitä vastaavissa konteksteissa on merkittävä tekijä muun muassa siinä, miten lapsi kiinnittyy ryhmään, omaksuu uutta tietoa, ja kuinka mielekkäänä hän kokee olonsa sekä omana itsenään että suhteessa muihin (Birch & Ladd, 1997; Kragh-Müller & Ringsmose, 2015; Salminen ym., 2022). Kuuntelemalla lasten erilaisia, ehkä yllättäviäkin tapoja kokea ja ymmärtää arkeaan, aikuisille avautuu mahdollisuus pysähtyä tarkastelemaan omaa toimintaansa ja sen merkityksiä lasten maailmassa (Heikka ym., 2009). Varhaiskasvatuksen laatu saa aina tarkastelun alla myös pedagogisia ulottuvuuksia (Alila, 2013), joten siksi tässäkin tutkimuksessa laatua käsitellään aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös muista varhaiskasvatuksen pedagogiikan näkökulmista.

Tällä tutkimuksella haetaan vastausta siihen, millaiseksi lapset kokevat varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten ominaispiirteet ja toiminnan, ja suhteutetaan sitä aiempaan tietoon varhaiskasvatuksen pedagogiikan tavoitteista ja laadukäsityksistä. Koska ammattinimikkeet eivät ole lapsille tuttuja tai merkityksellisiä, tässä tutkimuksessa kaikkia näitä ammattinimikkeitä yhdistää termi ”varhaiskasvattaja”. Tutkimuksessa lähdetään ajatuksesta, että lasten tuottamat määritelmät täydentävät jo tiedossa olevaa tutkimusta varhaiskasvatuksen laadusta sekä laadukkaasta vuorovaikutuksesta

koskien aikuisen ja lapsen kohtaamista erilaisissa kasvatus- ja opetuskonteksteissa. Tutkimuksen tuottaessa tietoa juuri lasten näkökulmasta, se samalla tukee ja vahvistaa heidän toimijuuttaan ja osallisuutta koskien sekä varhaiskasvatuksen laatukseskustelua, että heidän asemaansa yhteiskunnassa oman äänen omaavina yksilöinä.

Tutkimus on laadullinen, ja aineiston olen kerännyt ryhmähaastattelemalla varhaiskasvatukseen osallistuneita 5- ja 6-vuotiaita lapsia. Kerätyn aineiston olen analysoinut sisällönanalyysin keinoin. Esittelen aluksi tutkimuksen teoreettista taustaa avaten ensin varhaiskasvatuksen laatua kokonaisuutena, josta etenen esittelemään varhaiskasvatuksen laadun indikaattoreita ja lopuksi vielä lasten kokemuksia varhaiskasvatuksen laadusta aiemman tutkimuksen valossa. Tämän jälkeen avaan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan yhteyttä varhaiskasvatuksen laatuun ja lyhyesti myös positiivista pedagogiikkaa sekä lapsen ja aikuisen välistä lämmintä vuorovaikutusta osana laadukasta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Tämän jälkeen kerron tarkemmin tutkimuksen tehtävästä ja toteuttamistavoista, jonka jälkeen esittelen tutkimustulokset. Tutkimustulosten esittelystä jatkan niiden pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin ja lopuksi pohdin tutkimusta kokonaisuutena luotettavuuden osalta sekä esittelen jatkotutkimusehdotuksia.

2 VARHAISKASVATUKSEN LAATU JA SEN ARVIOINTI

Tässä luvussa avaan varhaiskasvatuksen laadun näkökulmia Suomessa. Ensin käyn lyhyesti läpi varhaiskasvatusta kontekstina ja varhaiskasvatustyölle asetettuja tavoitteita. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin historiaa ja näkökulmia, jonka jälkeen avaan varhaiskasvatuksen laadun eri tekijöitä. Lopuksi kerron vielä aiemmista tutkimuksista, jotka käsittelevät varhaiskasvatuksen laatua lasten näkökulmasta.

2.1 Varhaiskasvatus kontekstina

Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 1§) määrittelee varhaiskasvatuksen olevan pedagogisesti painottunutta, suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta suhteessa lapseen. Varhaiskasvatuksen tehtäväksi on asetettu lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden luominen tälle oppimispolun alkutaipaleelle sekä syrjäytymisen ehkäiseminen (Opetushallitus, 2022 [myöhemmin OPH]). Varhaiskasvatustyön tavoitteena on myös mahdollistaa myönteisiä oppimiskokemuksia monipuolisella pedagogisella toiminnalla kehittävässä ja turvallisessa varhaiskasvatusympäristössä, turvata lasta kunnioittava työtapa ja vuorovaikutus, kehittää lapsen ryhmätyöskentelytaitoja tukien osallisuutta ja yhteiskuntaan kasvua sekä toimia kunnioittavassa kasvatusyhteistyössä lapsen huoltajien kanssa tukien myös perhettä lapsen kasvatustyössä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3§).

Suomessa varhaiskasvatukseen voivat osallistua 0–6-vuotiaat lapset. Päiväkodit toimivat suurimpina varhaiskasvatuspalvelun tarjoajina, joskin varhaiskasvatuksen palvelumuotoja on muitakin, esimerkiksi hoitajan kotona tapahtuva perhepäivähoito (OPH, 2022). Tässä tutkimuksessa

varhaiskasvatukseen viitattaessa tarkoitetaan päiväkodeissa tarjottavaa varhaiskasvatusta.

Lapsen kanssa varhaiskasvatuksessa työskentelee moniammatillinen joukko varhaiskasvatusalan ammattilaisia. Varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat, varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja ohjaajat ovat lasten arjessa läsnä joka päivä suunnitellen, havainnoiden, arvioiden ja kehittäen pedagogiikkaa, jonka tavoitteena on luoda laadukasta varhaiskasvatusta. Kaikilla ammattilaisilla on heidän oman koulutuksensa ja ammattinimikkeensä kautta erityiset vastuut ja yhdessä he luovat parhaimmillaan toisiaan tukevan työtiimin, joka tuottaa uutta tietoa jaetun ammatillisen osaamisen kautta (Kupila, 2020). Koska ammattinimikkeet eivät ole lapsille tuttuja tai merkityksellisiä, en korostanut tai esitellyt niitä haastattelussa. Lasten tuottamat määritelmät voivatkin koskea kaikkia varhaiskasvatuksessa lasten kanssa työskenteleviä, edellä mainittujen ammattikuntien edustajia. Tässä tutkimuksessa kaikkia näitä ammattinimikkeitä kutsutaan selkeyden vuoksi termillä "varhaiskasvattaja".

2.2 Varhaiskasvatuksen laadun arviointi

Edellä esitellyt, alaa ohjaavien asiakirjojen määrittelemät varhaiskasvatustyölle asetetut tavoitteet tuottavat laadukasta varhaiskasvatusta, joka toteutuessaan on merkittävää lapsen suotuisan kehityksen kannalta (Karila, 2016). Myös varhaiskasvatuksen laadun arviointi saa käsitteensä tästä edellä kuvaillusta perustehtävästä ja sitä ympäröivästä laadukkaan varhaiskasvatuksen visiosta (Hujala ym., 2020). Varhaiskasvatuksen laadun määrittely edellyttää aina jonkinlaista näkemystä siitä, millaista on hyvä varhaiskasvatus (Alila, 2013), ja sen tavoitteena on tuottaa tietoa sekä varhaiskasvatuksen kehittämistarpeista että pedagogisen toiminnan vahvuuksista (Hujala ym., 2020).

Laatu itsessään on käsitteenä monitahoinen, ja se määrittyy kontekstinsa ja kulttuurinsa mukaisesti muuntuen jatkuvasti (Alila, 2013). Myös Ebbeck ja Waniganayake (2003) korostavat laadun käsitteen moninaisuutta ja sen tulkinnan konteksti- ja kulttuurisidonnaisuutta. He korostavat myös, että näiden laadun erityispiirteiden vuoksi laatua arvioimaan luodut erilaiset laatuindikaattorit toimivat harvoin toisessa kulttuurissa, koska ne heijastelevat ympäröivän

kulttuurin lisäksi sen hetkisiä yhteiskunnallisia arvoja. Alilan (2013) mukaan tästä syystä ei olekaan mielekästä koettaa määritellä laatua universaalisti, vaan voidaan tyytyä siihen ajatukseen, että laatua tarkastellaan erilaisista näkökulmista. Niin ikään hän nostaa esille, että suhteessa varhaiskasvatukseen laatu saa myös pedagogisia ulottuvuuksia.

Hujala ja kumppanit (2020) erittelevät varhaiskasvatuksen laadun tutkimuksesta neljä erillistä aikakautta, joista ensimmäisessä, 1970-luvulla alkaneessa aikakaudessa lähinnä vain vertailtiin päivähoitoa ja kotihoitoa keskenään synnyttäen kriittisiä ajatuksia siitä, onko päivähoito lainkaan hyväksi lapsille, eikä tällöin keskitytty sisällölliseen laadunarviointiin. Kansainvälisesti 1980-luvulla, toisessa vaiheessa, laatututkimus keskittyi eri päivähoitomuotojen laadun sisäisiin vaihteluihin, josta edelleen kolmannessa vaiheessa 1980- ja 1990-lukujen taitteessa tutkittiin päivähoidon pitkäaikaisvaikutuksia lapsiin (Hujala ym., 2020). Suomeen laatukeskustelu rantautui 1990-luvulla, jolloin alettiin kiinnittämään huomiota siihen, että varhaiskasvatuksen laatu vaihtelee merkittävästi valtakunnallisesti, ja vastauksena siihen lähdettiin selvittämään varhaiskasvatuksen nykytilaa perustamalla varhaiskasvatuksen laadunhallintaa ja ohjaustoimintaa kehittäviä hankkeita (Alila, 2013). Neljännessä vaiheessa, 2000-luvun taitteessa, varhaiskasvatuksen laatukeskustelu muuntui kontekstuaalisemmaksi, moniäänisemmäksi ja osallistavammaksi nostaen esiin ihmisten henkilökohtaiset kokemukset laatukeskusteluun lisäarvoa antavana (Hujala ym., 2000). Myös Tauriainen (2000) kertoo, että viimeisimmässä tutkimusaallossa on painotettu asiantuntijoiden, huoltajien, lasten ja koko ympäröivän yhteisön ajatusta laadusta osana sen moniäänistä tulkintaa.

Katz (1993) on jaotellut laadunarvioinnin eri näkökulmat neljään kategoriaan, jotka on nimetty kuvaillen määrittävän tahon asemaa laatuun nähden, ja näin ajatellen ne yhdessä muodostavat moniulotteisen kuvan varhaiskasvatuksen laadusta. Hän tunnistaa laatumääritelmät asiantuntijoiden, perheiden, työntekijöiden sekä lasten itsensä näkökulmasta korostaen tällä jaolla laadun olevan jokaisen kategorian subjektiivinen kokemus. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa on Suomessa painotettu eri asioita eri aikoina, mutta viimeisimmässä näkökulmassa, inklusiivisessa laatuparadigmassa, huomioidaan samanaikaisesti asiantuntijatieto, varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet sekä ajatus siitä, että käsitys laadusta on lopulta subjektiivinen (Hujala ym., 2020).

2.3 Varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit

Se, että varhaiskasvatuksen laatua arvioidaan ja kehitetään, tekee varhaiskasvatustyön tavoitteet ja toteuttamisen näkyväksi nostaan esille sen, että hyvä varhaiskasvatuksen pedagogiikka on tärkeää (Hujala ym., 2020). Varhaiskasvatuksen laatua voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista, kuten toiminnan sisältö, pedagogiikka, vuorovaikutus ja kohtaaminen aikuisten ja lasten välillä, työtiimin toimiminen, lasten osallisuus sekä lasten ja perheiden tyytyväisyys. On kuitenkin ilmeistä, että kaikki osa-alueet linkittyvät toisiinsa sykleinä ja kaiken keskiössä on pedagogiikka, joka tukee varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita (Ruohola ym., 2021). Laadun moniulotteisuus tekee sen arvioimisesta prosessimaista ja vaatii useiden näkökulmien huomioon ottamista.

Laatua voidaan arvioida eri näkökulmista, mutta sen tarkasteluun voidaan myös käyttää erilaisia jakoja. Laatua varhaiskasvatuksessa tarkastellaan usein laatuindikaattoreiden kautta. Erilaisia indikaattoreita ovat esimerkiksi palvelun järjestämisen arviointiin liittyvät rakenneindikaattorit sekä pedagogiikan arviointiin liittyvät prosessi-indikaattorit. Indikaattoreiden tarkoitus on tuottaa varhaiskasvatuksen järjestäjille sekä toteuttajille selkeät käsitteet laadusta, joiden avulla toimintaa voidaan säännöllisesti reflektoida. Nämä laatuindikaattorit luovat itsessään pohjan yhtenäisille toimintaperiaatteille varhaiskasvatuksessa (Hujala ym., 2020).

Vlasov ja kumppanit (2018) ovat julkaisseet Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Karvin, Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Asiakirjassa avataan laatuajattelun taustalta löytyvän varhaiskasvatuksen arvot, jotka osaltaan luovat perustan sille, miten laatu määritellään ja miksi tiettyjä asioita varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä. Arvot tulevat todeksi edellä mainittujen, toimintaa tukevien rakenneindikaattoreiden ja laatua säätelevien prosessi-indikaattoreiden kautta, joista rakennetekijät luovat puitteet ja reunaehdot varhaiskasvatustoiminnalle, kun taas prosessitekijät tuottavat näkyväksi itse varhaiskasvatustoiminnan pedagogiikkaa ja toimintakulttuuria (Vlasov ym., 2018). Lapsen ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välistä vuorovaikutusta sekä koko kasvatustilanteen toteutumista on mahdollista arvioida prosessitekijöiden avulla (Hujala ym., 2020). Molempia laatutekijöitä voidaan arvioida kolmella eri tasolla:

kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla, jotka kaikki tuottavat tietoa omasta näkökulmastaan kuitenkin toisiinsa vaikuttaen (Vlasov ym., 2018).

Vlasovin ja kumppaneiden (2018) asiakirjan pohjalta on koottu Karvin ylläpitämä Varhaiskasvatuksen laadunarviointijärjestelmä, Valssi, varhaiskasvatuksen järjestäjien ja toimijoiden käyttöön. Tämän laadunarviointijärjestelmän tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen järjestäjiä laadunhallinnassaan osana kansallista laadunhallinnan kokonaisuutta (Karvi, 2025b). Prosessitekijöiden arvioinnilla haetaan vastauksia muun muassa aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatuun, toiminnan suunnittelun pedagogiseen tasoon sekä oppimisympäristöjen laatuun (Karvi, 2025b) ja näillä on usein myös suora yhteys lapsen kokemuksiin (Vlasov ym., 2018). Varhaiskasvatukseen liittyviä prosessilaadun tekijöitä ovat pedagoginen toiminta, pedagogisen toiminnan suunnittelu ja johtaminen, sekä pedagogisen toiminnan toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen suhteessa alaa ohjaaviin asiakirjoihin (Vlasov ym., 2018). Kuten laatu aina, niin myös prosessitekijät ovat vahvasti sidottuja tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuuriseen todellisuuteen (Alila, 2013; Vlasov ym., 2018).

2.4 Lasten äänen merkitys varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa

Tällä hetkellä laatututkimuksessa korostetaan sekä ihmisten erilaisia näkökulmia että heidän käsityksiään ja kokemuksiaan laadusta (Hujala ym., 2020). Myös nykyinen lapsuudentutkimus korostaa lapsen aktiivista roolia tiedon tuottajana, ei ainoastaan tutkimuksen kohteena (Murray, 2021). Erityisesti Yhdistyneiden kansakuntien, YK:n, Lapsen oikeuksien sopimuksen vahvistamisen jälkeen, vuonna 1989, lasten osallistumisesta tutkimukseen on tullut yksi tapa, jolla pyritään varmistamaan, että lapsen oikeuksia kunnioitetaan, lasten näkökulmia tunnustetaan ja ne tehdään näkyväksi myös tutkimuksen kautta (Spyrou, 2018). Murrayn (2021) mukaan lapset pystyvät tiedon omaksumisen lisäksi myös tuottamaan tietoa, jos vain aikuiset näkevät lapsen osallisuuden oikeasti merkityksellisenä. Lapset voidaan ajatella tieteessä siis tutkimuksen subjekteina tai objekteina, tai heidät voidaan nähdä itse tieteen tekijöinä (Uusiautti & Määttä, 2013; Spyrou, 2018). Lasten itse tuottaman tiedon nähdään tarjoavan laadullisesti parempaa tietoa lasten maailmasta ja näkökulmista (Spyrou, 2018).

Vaikka viime vuosikymmenet lapsen ääntä on haluttu nostaa esille etenkin heitä itseään koskevassa tutkimuksessa, esimerkiksi Virkki (2015) toteaa tutkimuksessaan, että varhaiskasvattajien käsitys lapsista tiedon tuottajina ja osallisina on ajoittain kapea, mikä voi ajoittain vaikuttaa siihen, kuinka paljon lapsia ollaan valmiita osallistamaan tai kuulemaan. Aito pyrkimys eettisesti kestävään ja lapsikeskeiseen tutkimukseen tähtää tietoon, joka on myös lapsille itselleen hyödyksi (Uusiautti & Määttä, 2013).

Macha ja kumppanit (2024) näkevät lasten osallistumisen varhaiskasvatuksen laadun arviointiin enemmän kuin täydentävänä tietona ja linjaavat sen olevan olennainen osa laadun määrittelyä. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen arvioinnissa ja kehittämisessä tulisi systemaattisesti kehittää erilaisia leikillisiä ja helposti lähestyttäviä menetelmiä, joiden avulla lasten ääni saataisiin aktiivisesti osaksi laadun arviointia.

Viime vuosikymmeninä myös Suomessa on korostettu lasten näkökulmaa tutkimalla sitä, miten lapset mieltävät laadukkaan tai itselleen mieluisan varhaiskasvatuksen (Pihlainen ym., 2019; Roos, 2015; Virkki, 2015). Myös tuore Tuukkasen (2025) toimittama tutkimus kertoo, miten lapset mieltävät esiopetuksen toiminnan sisällön laadun sekä sitä rakentavat työntekijät.

Roosin (2015) väitöskirjatutkimus keskittyy tutkimaan, millaisen kuvan lapset rakentavat varhaiskasvatuksesta, eli millaisena arki päiväkodissa näyttäytyy lasten kertomana. Pihlainen ja kumppanit (2019) taas keskittyvät tutkimuksessaan siihen, minkälainen toiminta varhaiskasvatuksessa on lapsille itselleen merkityksellistä ja mielekästä. Roos (2015) haastatteli tutkimuksessaan ainoastaan päiväkodissa olevia lapsia, kun Pihlainen kumppaneineen (2019) haastatteli sekä päiväkodissa että perhepäivähoidossa olevia lapsia ja tutkimuksessaan myös vertaili lasten vastauksia suhteessa varhaiskasvatuksen järjestäjään. Virkki (2015) on tutkinut lasten osallisuuden rakentumista varhaiskasvatuksessa moninäkökulmaisesti huomioiden sekä lasten että henkilökunnan haastattelut ja varhaiskasvatuksen vuosisuunnitelmat osana tutkimustaan. Myös uusin Tuukkasen (2025) tutkimus, joka avaa esiopetusikäisten, eli 6–7-vuotiaiden lasten näkemyksiä esiopetuksesta, rakentaa kuvaa siitä, millaisena lapset kokevat esiopetuksen sisällön, toimintaympäristöt sekä henkilökunnan.

Roos (2015) kertoo tutkimuksessaan aikuisten olevan lapsille oleellinen osa päiväkotiarkea. Tutkimuksen mukaan lapset pitävät tärkeänä, että aikuisen löytää tarpeeksi läheltä, aikuinen on saatavilla apuun tai ottamaan syyliin. Tuukkasen (2025) mukaan lapset kuvailivat hyvää esiopetuksen aikuista tutuksi, huolehtivaiseksi ja auttavaiseksi sekä kiltiksi ja rauhalliseksi. Aikuisten roolia kuvailtiin myös yhtäältä toiminnan järjestäjänä ja toisaalta järjestyksen ylläpitäjänä (Roos, 2015; Virkki, 2015). Tärkeänä Roosin (2015) tutkimuksessa korostui lasten ajatus aikuisista kiusaamisen ehkäisijöinä ja hahmoina, jotka pitävät lapsista huolta. Pihlaisen ja kumppaneiden (2019) tutkimuksessa aikuiset mainittiin joko neutraaleina tai positiivisina hahmoina. Lapsen kokemus siitä, tunteeko hän olonsa ryhmässä tärkeäksi, merkitykselliseksi, nähdyksi ja hyväksytyksi aikuisten toimesta välillisesti ja välittömästi, on tärkeä osa lapsen näkökulman huomiointia laadun arvioinnissa (Katz, 1993). Virkin (2015) tutkimuksessa lapset kuvasivat varhaiskasvatuksen aikuiset henkilöinä, joiden luo mennään silloin, kun tarvitaan apua ja tukea erilaisissa arjen tilanteissa, kuten ristiriitojen yllättäessä.

Pihlaisen ja kumppaneiden (2019) mukaan tutkimuksen tuloksissa korostui se, että lapset pitivät pääosin varhaiskasvatusta miellyttävänä paikkana, ja he kuvailivat sen toimintaa hyvin samankaltaisesti kuin ohjaavat asiakirjat, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) velvoittaa toimintaa rakentamaan. Pihlainen ja kumppanit (2019) nostavat tutkimuksessaan myös esille sen, että lasten kuvaillessa heille mieluisaa toimintaa varhaiskasvatuksen arjessa, vastauksissa oli nähtävillä kuvauksia Vlasovin ja kumppaneiden (2018) laadun prosessitekijöistä, kuten leikistä, ruokailusta ja retkistä. Samoja elementtejä nousi Virkin (2015) tutkimuksessa, kun lapset kertoivat mieluisista elementeistä varhaiskasvatuksessa. Niitä olivat leikin lisäksi muun muassa ulkoilu, retket, ruokailu ja opetus.

Kaikkien neljän tutkimuksen (Pihlainen, 2019; Roos, 2015; Tuukkanen 2025; Virkki, 2015) mukaan lapset arvostavat leikkiä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Kaiken kaikkiaan lapset sekä päiväkodissa että perhepäivähoidossa mainitsivat leikin kaikista mieluisimpana asiana (Pihlainen ym., 2019). Myös Tuukkasen (2025) tutkimuksessa korostui, että leikki on myös esiopetusikäisille lapsille erittäin myönteinen asia, jota he toivovat ja odottavat osana esiopetusta. Niin ikään Roosin (2015) tutkimuksessa leikki ja siihen liittyvät

vertaisvuorovaikutussuhteet saivat eniten positiivisia mainintoja. Virkki (2015) toi tutkimuksessaan esille sekä lasten että varhaiskasvatuksen henkilökunnan ajatuksia, joissa molemmissa toistui sama; mieluisinta lapsille on leikki.

Kansainvälisesti esimerkiksi Australiassa Theobaldin ja kumppaneiden (2025) tuore tutkimus on selvittänyt lasten ajatuksia varhaiskasvatuksen laadusta. Heidän tutkimuksessaan lapset nostivat esiin tärkeinä asioina muun muassa vertaissuhteet ja leikin, turvallisen kasvuympäristön sekä aikuisen vuorovaikutuksen lasten kanssa. Tutkimuksen löydökset korostavat, että lasten äänen integroiminen varhaiskasvatuksen laadun keskusteluun on tärkeää. Olennaisena tutkijat pitävät sitä, että lasten ajatukset varhaiskasvatuksen laadusta otettaisiin huomioon osana täysivaltaista laadun tarkastelua niin, että niillä olisi vaikutusta sekä pedagogisiin ratkaisuihin että poliittisesti rakentuvaan varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviin seikkoihin (Theobald ym., 2025).

3 PEDAGOGIIKKA LAADUN PERUSTANA VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelen varhaiskasvatuksen laadun ja pedagogiikan välistä suhdetta painottaen sellaisiin pedagogiikan osiin, joissa korostuu aikuisen ja lapsen välinen suhde pedagogiikan näyttämönä. Aluksi avaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa yleisesti. Tällöin käsittelen, millainen rooli pedagogiikalla on laadukkaassa varhaiskasvatuksessa. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan positiivista pedagogiikkaa osana lapsen hyvinvointia ja itsetuntoa tukevaa pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Lopuksi kerron vielä lämpimän vuorovaikutuksen merkittävydestä lapsen kasvussa ja kehityksessä.

3.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Alilan ja kumppaneiden (2022) mukaan varhaiskasvatusta ja siitä käytävää kehittävästä keskustelusta on mahdollista ylläpitää tehokkaan ja ajantasaisen lainsäädännön sekä ohjaavien asiakirjojen ansioista. Heidän mukaansa on olennaista, että nämä asiakirjat ovat rakennettu tieteellisen tutkimuksen ja pedagogisen prosessin ymmärryksen pohjalta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) avataan pedagogiikalla tarkoitettavan kasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumisen varmistavaa toimintaa, jota toteuttaa ammatillisesti johdettu, koulutettu henkilökunta. Pedagogiikan näkyminen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja oppimisympäristöissä sekä sen painottuminen varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa edellyttää tekijöiltään sekä pedagogista asiantuntemusta että jaettua ymmärrystä lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen keinoista (OPH, 2022). Myös Alila kumppaneineen (2022) linjaa, että

varhaiskasvatuksen käsitteellinen määritelmä sekä yhteinen ymmärrys ja tulkinta ovat välttämättömiä varhaiskasvatuksen korkealaatuisille pedagogisille käytännöille.

Niin ikään varhaiskasvatustilain (540/2018, §2) mukaan varhaiskasvatus on suunnitelmallinen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Hännikäinen (2013) painottaa, että vaikka nämä varhaiskasvatuksen kolme ulottuvuutta voidaan periaatteessa eritellä toisistaan, ei se käytännössä ole niin yksinkertaista, vaan ne saavat arjessa päällekkäisiä ulottuvuuksia. Hän kuvaa ulottuvuuksien päällekkäisyyttä nostamalla esimerkiksi eniten hoivaan liitettävän emotionaalisen alueen, eli sen, kun lapselle tehdään näkyväksi lempeydellä ja vastavuoroisuudella se, että hänestä välitetään. Kuitenkin tämä hoivaan liitettävä piirre läpikäy myös kasvatuksen ja opetuksen hetket muodostaen eheän kokonaisuuden (Hännikäinen, 2013). Bennettin (2005) mukaan olisi tärkeää nähdä pedagogiikka yhtä laajana kuin se käytännössä onkin. Pedagogiikka saa merkityksiä yhtäältä osana lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin rakentamista ja toisaalta osana koulupolun alkua ja kognitiivisten taitojen kehittämistä eikä näitä kahta näkökulmaa ole tarpeen asettaa toisiaan vastaan (Bennett, 2005).

Ranta (2020) painottaa, ettei ole olemassa kaikenkattavaa pedagogista teoriaa, johon voitaisiin varhaiskasvatuksessa pohjata. Myös Bennett (2005) linjaa, ettei pedagogiikkaa voi tarkastella ainoastaan yksittäisenä opetusmenetelmänä, vaan se tulee nähdä olevan osa laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuurista prosessia. Kuitenkin tiedetään, että varhaiskasvatus toteutuu vuorovaikutuksessa varhaiskasvattajien, lasten ja ympäristön välillä (Alila ym., 2022; Bennett 2005; OPH, 2022). Tutkimusten mukaan ainoastaan laadukas varhaiskasvatus tuottaa niitä myönteisiä tuloksia, joihin ohjaavat asiakirjat tavoittelevat (Karila, 2016), ja laadukkaan varhaiskasvatuksen arvoperustana toimii pedagogiikka (Sandberg, 2023). Varhaiskasvatuksen klassikotutkija Vygotsky (1982) on korostanut nimenomaan varhaisvuosien opetuksen tärkeyden merkitystä lapsen ajattelun kehittyessä valtavan nopeasti näiden vuosien aikana. Tämän lisäksi Vygotsky (1982) ja myöhemmin esimerkiksi Ranta (2020) ovat esittäneet aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen olevan merkityksellinen tekijä lapsen varhaiskasvatuksessa tapahtuvassa oppimisessa. Bennettin (2005) mukaan varhaiskasvatuksen

pedagogiikka muotoutuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa lapsen, aikuisten ja toimintaympäristön välillä, ei ainoastaan opetuksessa aikuiselta lapselle.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa korostuvat leikki ja leikillisuus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) linjaa leikin sekä itseisarvoksi lapselle että myös korostaa sen pedagogista merkitystä. Leikki nähdään yhtäältä merkityksellisenä lasten oppimisen kannalta, mutta toisaalta se on ymmärrettävä oleellisena osana lasten hyvinvointia (Kangas ym., 2020). Myös Vygotsky (1978) korosti leikin kaksijakoisuutta, jossa yhtäältä leikki nähdään viihdykkeenä lapselle, mutta toisaalta se kehittää muun muassa lapsen itsesäätelyä, abstraktia ajattelua ja toiminnanohjausta. Samaan johtopäätökseen tulivat myöhemmin Wang sekä Oyam (2024) toteamalla leikin vahvistavan toiminnanohjauksen prosessia, luovaa ongelmanratkaisua sekä kielellistä kehitystä ja avaruudellista hahmotuskykyä. Tutkimus painotti vapaamman roolileikin sekä leikillisen ja toiminnallisen ohjatun oppimisen tapoja leikin hyötyihin pääsemiseksi. Leikki on Vygotskyn (1978) mukaan erityisen merkityksellinen oppimisen muoto. Roolileikit tarjoavat mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitoja, neuvottelua ja ongelmanratkaisua ja sen lisäksi opettaja voi rikastaa leikkiä lisäämällä uusia käsitteitä ja ohjaamalla lapsia käyttämään kieltä monipuolisesti. Jaggyn ja kumppaneiden (2023) tutkimus vahvistaa, että leikin rikastuttaminen sekä ohjattu leikki tukevat lapsen leikkitaitoja, sosiaalisia taitoja sekä vahvistavat vertaissuhteita. Sen sijaan tutkimuksen mukaan leikin itsessään ei kuitenkaan havaittu kehittävänsä lapsen kognitiivisia taitoja tai tunnetaitoja, mutta tutkimus päättyi kuitenkin johtopäätökseen, että näiden taitojen kehittäminen onnistuu leikin keinoin aikuisen ohjauksella ja tuella. Leikki itsessään on luonnostaan lasta motivoivaa toimintaa, jota varhaiskasvattajien kannattaa hyödyntää tukemalla leikin aikana tapahtuvaa oppimista tietoisesti (Jaggy ym., 2023).

3.2 Positiivinen pedagogiikka

Leskisenoja (2019) kertoo positiivisen pedagogiikan pohjaavan positiivisen psykologian kuuluisaan, Martin Seligmanin kehittämään PERMA –teoriaan. Teorian mukaan hyvinvointi koostuu viidestä sitä kuvaavasta elementistä, jotka koostuvat englanniksi sanan PERMA alkukirjaimista eli myönteisistä tunteista

(Positive emotions), sitoutumisesta (Engagement), ihmissuhteista (Relationships), merkityksellisyydestä (Meaning) ja saavuttamisesta (Accomplishment) (Seligman, 2011). Seligmanin (2011) mukaan nämä elementit edistävät ihmisen hyvinvointia, mutta niitä tavoitellaan myös niiden itsensä vuoksi. Positiiviselle psykologialle on tarvetta, sillä ihmisille syntyy herkästi negatiivisuuden vinouma, mikä tarkoittaa sitä, että negatiivisille asioille annetaan herkästi enemmän painoarvoa kuin positiivisille, vaikka myönteiset tunteet, kuten innostus, toiveikkaus ja ilo, ovat hyvinvointimme perusta (Leskisenoja, 2019). Seligman (2011) kutsuu lasten tietoista hyvinvointikasvatusta positiiviseksi kasvatukseksi, joka Leskisenojan (2019) mukaan kääntyy Suomessa usein termiksi positiivinen pedagogiikka. Termejä käytetään kirjallisuudessa usein toistensa synonyymeinä (Leskisenoja, 2019). Seligmanin (2011) mukaan hyvinvointia tulee opettaa lapsille kuten muitakin kouluaineita, koska se vaikuttaa heidän tulevaisuuteensa monin tavoin. Ennen kaikkea positiivisella pedagogiikalla varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan lapsen hyvinvointiin keskittymistä huomioimalla ja sanoittamalla lasten vahvuuksia, lämpimiin vuorovaikutussuhteisiin panostamista, sekä lasten osallisuuden ja onnistumisten huomioimista varhaiskasvatuksen arjessa (Leskisenoja, 2019). Positiivinen pedagogiikka on saanut osakseen myös kritiikkiä, kun sen arvojen on ajateltu korostavan yksilökeskeistä ajattelua näin heikentäen yhteisöllisyyttä (Cabanas & Conzáles-Lamas, 2022).

Ranta (2020) painottaa, että vaikka positiivisessa pedagogiikassa lasta ja oppimista lähestytään kokonaisvaltaisesti positiivisesta näkökulmasta, se ei tarkoita, että esimerkiksi oppimisen tuen tarpeisiin ei tartuttaisi. Sen sijaan opettajan ajattelua ja asennoitumista leimaa myönteisyys myös haasteiden edessä (Ranta, 2020). Esimerkiksi Sandberg (2023) kuvailee vahvuusperustaisen tuen varhaiskasvatuksessa pitävän sisällään yhtäältä laadukasta pedagogiikkaa ja toisaalta koko kasvattajayhteisön läpileikkaavan päätöksen keskittyä lapsen virheiden korostamisen sijasta siihen, mitä lapselle voidaan pedagogisin keinoin opettaa. Negatiivinen puhe ja epäonnistumisiin keskittyminen lisää negatiivista kehää, joka heikentää lapsen onnistumisia, kun lapsi saattaa jättää tekemättä uusia asioita motivaation ollessa vähäinen pelätessään tekevänsä väärin (Sandberg, 2023). Leskisenojan (2019) mukaan positiivinen pedagogiikka näyttäytyy erityisesti ihmisten välisissä kohtaamisissa,

joten sen vaikutukset heijastelevat esimerkiksi lasten ja aikuisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin.

Ranta (2020) tutki väitöstutkimuksessaan sitä, miten positiivisen pedagogiikan sisältöjä toteutetaan suomalaisissa päiväkodeissa. Tutkimuksen mukaan opettajat korostivat lämpimän vuorovaikutuksen, läsnäolon ja kuuntelemisen merkitystä ja ymmärrystä lasta kohtaan osana positiivista pedagogiikkaa, ja näillä keinoilla mahdollistetaan hyvin sekä lapsen voimavarojen tukeminen että tuen tarpeen tunnistaminen. Pohdittaessa hyvää pedagogista toimintaa, aikuisen ja lapsen välinen laadukas vuorovaikutus on avaintekijä (Ahonen, 2015).

Stenius (2023) on tutkinut huumorin merkitystä osana varhaiskasvatuksen rakenteita. Hän korostaa väitöksessään lasten kuuntelemisen ja kohtaamisen tärkeyttä eli sitä, että asioita pohdittaisiin aina suunnitelmia tehdessä myös lasten näkökulmasta. Hän linjaa hoivaavan lämmön ja hupailevan kohtaamisen toimivan arjessa paremmin kuin ehdottomat kiellot. Huumorilla Stenius (2025) tarkoittaa ennemminkin leikillistä ja leppoisaa ilmapiiriä kuin temppuja tai vitsejä. Myös Värriin (2009) mukaan hyvä toimintakulttuuri varhaiskasvatuksessa on luottamusta herättävä, myötätuntoinen, rohkaiseva sekä lämmin, pitäen sisällään myös ripauksen huumoria.

3.3 Lämmin vuorovaikutus

Lapsen kohtaamistavan merkityksellisyyttä varhaiskasvatuksessa on tutkittu paljon. Vuorovaikutus lapsen ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välillä on keskeinen varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). Myös muut tutkimukset viittaavat laajasti siihen, että hyvä ja laadukas vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä varhaiskasvatuksessa, tai sitä vastaavissa konteksteissa, on merkittävä tekijä muun muassa sen taustalla, miten lapsi kiinnittyy ryhmään, omaksuu uutta tietoa, ja kuinka mielekkäänä hän kokee olonsa sekä omana itsenään että suhteessa muihin (Birch & Ladd, 1997; Niemi, 2025; Salminen ym., 2022).

Lämmin vuorovaikutus tarkoittaa muun muassa lapsen näkökulman huomioimista, arvostavaa suhtautumista lapseen sekä kiintymystä osoittavaa verbaalista ja non-verbaalista kommunikointia, mutta myös hyvää ryhmän

organisointia sekä kasvattajan antamaa opetuksellista tukea (Pakarinen ym., 2015). Martikainen ja Oikarinen (2021) kuvailevat myös tutkimuksessaan, kuinka oleellista varhaiskasvattajien on vuorovaikutuksellaan osoittaa lapsille, että heistä pidetään. Varhaiskasvattajan tehtävän keskiössä nähdäänkin olevan lapsen tunnetilan ja erilaisten arjessa nopeastikin vaihtuvien tilanteiden havainnointi ja lapsen ymmärtäväinen auttaminen tuomitsemisen sijaan (Martikainen & Oikarinen, 2021).

Varhaiskasvattajan miellyttävyyteen liitetyt lämpö ja ystävällisyys ovat vastavuoroisuuden rakentamisen keskeisiä ominaisuuksia (Burns ym., 2024). Burns ja kumppanit (2024) ovat tutkineet varhaiskasvatusikäisten lasten opettajien ominaispiirteiden vaikuttavuutta laatuun, ja toteavat opettajien reagoitakyvyn, eli vastavuoroisuuden, ja miellyttävyyden olevan yhteydessä positiiviseen puheeseen ja emotionaaliseen lämpöön. Tämän lisäksi opettajien koulutustaso sekä pitkä työkokemus lisäsivät yhteistyökykyä ja lapsilähtöistä toimintaa. Kragh-Müllerin ja Ringsmosen (2015) tutkimuksen mukaan ryhmissä, joiden henkilökunta oli herkkä vastaanottamaan lasten signaaleja, lapsilla havaittiin vähemmän stressiä. Ranta (2020) korostaa tutkimuksessaan sensitiivisyyden olevan myös avainasemassa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa, koska lukemalla lasta opettaja pystyy päättelemään, onko tarpeen auttaa lasta vai antaa hänen yrittää itse.

Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Niemi, 2025; Pianta ym., 2003) on tuotu esiin aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys sekä oppimiseen että motivaatioon, jossa opettajan tai sitä vastaavan aikuisen rooli on moninainen ja keskeinen. Myös haasteelliseksi kuvailuissa kasvatustilanteissa suurin positiivinen vaikutus sekä tilanteen suotuisaan etenemiseen että lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin on aikuisen lämmin vuorovaikutustapa (Ahonen, 2015). Varhaiskasvattajan tehtävänä on luoda kannustava ja lasta kannatteleva oppimisympäristö, ylläpitää lapsen motivaatiota sekä huolehtia yksilöllisistä tarpeista olemalla samalla aktiivisesti vuorovaikutuksessa lasten kanssa (Pianta ym., 2003). Aito pyrkimys ymmärtää lasta vaatii kykyä kuunnella ja havaita lapsen tarpeita, mitä tukee varhaiskasvattajien tilannetaju, aktiivinen läsnäolo sekä lasten sanattomien viestien tulkinta (Ranta, 2020).

Lapsen luontaista kehitystä voi edeltää oppiminen, kun lapsi saa siihen aikuiselta apua (Vygotsky, 1978). Tämä Vygotskyn (1978) tunnettu teoria

Lähikehityksen vyöhykkeestä painottaa aikuisen vuorovaikutuksen ja auttamisen merkitystä sillä kehityksen alueella, joka on lapsen nykyisten ja tulevien taitojen välissä (Vygotsky, 1978). Myös Ahosen (2015) kuvailema lämmin vuorovaikutus perustuu kasvattajan valintaan olla syvästi sitoutunut vuorovaikutukseen lapsen ja lapsiryhmän kanssa. Ahosen (2015) mukaan tämä edellyttää aina aikuiselta läsnäoloa ja lapsen kohtaamista. Lämmin vuorovaikutus sisältää empaattisen tavan puhua ja kohdata lapsi, aikuisen kyvyn aktivoida lasta suuntautumaan tarkoituksenmukaisesti sekä taidon kannatella ja lisätä lapsen autonomiaa ja oma-aloitteisuutta (Ahonen, 2015; Pianta ym., 2003; Ranta, 2020). Näin taidot, jotka opitaan ensin varhaiskasvattajan kanssa yhdessä, osataan myöhemmin ilman aikuisen apua, ja ne muuttuvat hiljalleen osaksi lapsen kehitystä (Vygotsky, 1978). Se, että lapsella on lämpimän vuorovaikutuksen ja avunsaannin kokemus aikuisesta turvallisena, voidaan nähdä suotuisan oppimismotivaation taustatekijänä (Niemi, 2025).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoite on selvittää varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten käsityksiä ja mielipiteitä koskien laadukasta varhaiskasvatustyötä tekevän työntekijän, eli tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajan, ominaispiirteitä ja toimintaa. Ominaispiirteillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajan ilmeitä, eleitä tai muita ulkoisia ominaisuuksia, ja tapaa puhua lasten kanssa. Tällä selvitetään, millaisen varhaiskasvattajan lapset kokevat mukavaksi, turvalliseksi tai miellyttäväksi. Toiminnalla taas viitataan siihen, mitä varhaiskasvattaja tekee. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajan toiminta käsitetään lasten kanssa tapahtuvana vuorovaikutuksena sekä pedagogisena työnä.

Näin tutkimusongelmaksi muodostuu selvittää, millaisena näyttäytyy laadukasta varhaiskasvatuksen työtä tekevä varhaiskasvattaja lasten kertomana. Tutkimusongelmaan ratkaisua etsitään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Minkälaisia ominaispiirteitä lapset liittävät laadukasta varhaiskasvatustyötä tekevään varhaiskasvattajaan?
2. Minkälaisena lapsille näyttäytyy laadukasta varhaiskasvatustyötä tekevän varhaiskasvattajan vuorovaikutus lasten kanssa?
3. Miten laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan toteuttama pedagoginen työ näyttäytyy lasten kertomana?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvailen tekemiäni tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja. Ensin perustelen tutkimusmenetelmän valintaa ja tämän jälkeen avaan haastattelua aineistonkeruumenetelmänä sekä haastattelun prosessia. Tämän jälkeen etenen tarkastelemaan tarkemmin kerättyä tutkimusaineistoa sekä sen analysointiin käytettyä menetelmää esimerkkeineen. Luvun päättää pohdinta tutkimuksen eettisyydestä.

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Sen tarkoituksena on selvittää lasten näkökulma laadukasta työtä toteuttavan varhaiskasvatuksen aikuisen ominaispiirteistä ja toiminnasta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoite ei ole saavuttaa tilastollista yleistystä ilmiöistä, vaan pikemminkin kuvata ilmiöiden toimintaa tai antaa niille teoreettisesti mielekäs tulkinta. Laadullisen tutkimuksen tulokset pohjautuvatkin usein sekä tutkittavan ilmiön että siihen liittyvien asiayhteyksien sekä merkitysten yksityiskohtaiseen kuvaamiseen, ja edelleen niiden peilaamiseen valittuihin teoreettisiin käsitteisiin ja tutkimuskysymyksiin (Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin kuvata tarkasti lasten kertomaa rikastuttaen sillä varhaiskasvattajan laadukkaasta toiminnasta jo olemassa olevaa tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus pyrkiä ymmärtämään kuvattavaa ilmiötä kohteena olevien, tässä lasten, näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020).

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu sen prosessimaisuus ja se, että tutkimiseen liittyvä toiminta nähdään sekä oppimistapahtumana että muuntuvana tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2018). Kiviniemi (2018) korostaa, ettei laadullinen tutkimus kuvaa todellisuutta sellaisenaan, vaan tutkija rajaa

tutkimusta, ja hänen omat näkökulmansa vaikuttavat tutkimuksen kulkuun koko prosessin ajan. Patton (2015) kertookin laadullisen tutkimuksen perustana olevan tutkijan itsensä luotaava katse omiin lähtökohtiinsa ja tapaansa katsoa maailmaa. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa myös tutkija itse on huomioonotettava tutkimuksen väline, jolloin tutkijan tausta, aiemmat kokemukset, taidot, osaaminen ihmissuhteissa ja tapa osallistua aineiston keruuseen sekä analyysiprosessiin vaikuttavat tulkintojen uskottavuuteen. Tässä tutkimuksessa minun oli tehtävä tutkijan roolissa paljon ajatustyötä siitä, millaisia ennakoajatuksia ja tietoa minulla on tutkittavasta aiheesta, mutta myös pohdittava sitä, millä tavalla itse vaikutan lasten vastausten tulkintaan tutkijana. Itsereflektio ja matkan aikana tapahtunut oppiminen veivät niin tutkimusta kuin minuakin tutkijana prosessimaisesti eteenpäin.

Laadullisessa tutkimuksessa ei usein testata olemassa olevan teorian paikkansapitävyyttä, vaan enemmän prosessin aikana käsitteellistetään tutkittavaa, rajattua ilmiötä (Kiviniemi, 2018). Tässä tutkimuksessa korostuu rajatun ilmiön tutkimisen lisäksi vuorovaikutuksessa tuotettu tieto. Laadullinen tutkimus sopiikin hyvin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen sekä sitä jäsentävään kieleen liitettävien ilmiöiden tutkimistavaksi (Juuti & Puusa, 2020). Viime vuosikymmeninä on eri tutkimuksen kentillä alettu korostaa myös lasten asiantuntijuutta, ja sen lisäksi, että lapset nähdään nykyään oman elämänsä asiantuntijoina, heidän tuottamaansa tietoa pidetään yhteiskunnallisesti merkittävänä (Kallinen & Pirskanen, 2020). Lapsuudentutkimus itsessään onkin viime vuosikymmeninä tuonut esille lasten äänen kuulemisen arvokkuuden ja ymmärryksen siitä, että sosiaalinen todellisuus näyttäytyy erilaisena eri näkökulmista. Ritala-Koskisen (2001) mukaan onkin pidetty tärkeänä, että lapset tuottavat itse heitä koskevaa tietoa sen sijaan, että tiedon välittää joku muu.

5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidusti teemahaastattelulla. Teemahaastattelut toteutettiin pienissä ryhmissä, joita kuvailen tarkemmin tutkimusaineiston kuvauksessa. Puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista, että osa haastattelun näkökulmista on lukittu, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Puolistrukturoitu haastattelu sopii hyvin lasten kanssa toteutettavaksi, sillä

lasten kanssa haastattelutilanteet etenevät harvoin täysin suunnitellusti (Raittila ym., 2017). Teemahaastattelu kuvaa tutkimuksen aineistonkeruuseen käytettyä haastattelua myös hyvin, koska haastattelu eteni tutkimuskysymysten ja tutkimuksen tavoitteiden mukaan ennalta määriteltujen teemojen, ja niihin liittyvien lisäkysymysten varassa (Hirsjärvi & Hurme, 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelua varten oli pohdittu kuusi erilaista teemaa, joita tarkensivat lisäkysymykset. Teemat olivat: 1. Ilmeet ja eleet, 2. Vuorovaikutus, 3. Opettaminen, 4. Yhdessäolo, 5. Hankalien tilanteiden selvittäminen ja 6. Toiminta. Lisäkysymykset osoittautuivat tärkeiksi, sillä lapset käsittivät kysymykset eri tavoin, ja osa teemoista vaati tutkijalta luovuutta ja heittäytymiskykyä, jotta teeman sisältö ja kysymykset tulivat lapselle kunnolla avatuksi. Haastattelurunko löytyy kokonaisuudessaan liitteistä (Liite 1).

Tämän lisäksi haastattelutilanteessa lapsen ja haastattelijan välinen vuorovaikutus nousi tärkeään rooliin. Tilanne on hieman erilainen haastattelussa lapsia verrattuna aikuisten haastatteluun. Raittila ja kumppanit (2017) kuvailevat lasten haastattelun olevan enemmän lapsen kanssa keskustelua. Keskustelun käsitteellä he haluavat vahvistaa haastattelussa tuotetun tiedon olevan lapsen ja tutkijan yhdessä tuottamaa. Keskustelun käsite kuvaa hyvin myös tämän tutkimuksen haastattelutilannetta, sillä roolini tutkijana korostui tutkimuksen vuorovaikutteisena osapuolena, jota tuki jatkuva lasten ja tilanteen havainnointi. Herkkää havainnointia ja tulkintaa tilanteissa tarvittiin muun muassa, jos lapsi ei saanut kiinni kysymyksestä, koska esimerkiksi kysytty kysymys unohtui tai haastateltavan huomio suuntautui muualle. Joskus taas haastateltavalla oli muuta tärkeää kerrottavaa, jota kuuntelemalla vuorovaikutus ja luottamus rakentui haastateltavan kanssa. Haastattelun vuorovaikutuksellisuutta osana tutkimusta avaan enemmän luvussa 7.2.

Teemahaastattelun etuna nähdäänkin se, että kysymyksiä voidaan tarkentaa ja syventää aina haastateltavan vastauksiin pohjaten (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemahaastattelu myös sallii Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sen, ettei kysymyksiä ole esitettävä kaikille haastateltaville samassa järjestyksessä ja sanatarkasti. Tämä olisikin ollut tässä tutkimuksessa mahdottomuus, koska haastattelu toteutettiin pelaamalla lautapeliä ja pelissä jokainen lapsi eteni haluamaansa kysymykseen omalla vuorollaan. Lautapeliä haastattelun välineenä avaan tarkemmin luvun lopussa. Tärkeäksi haastattelun

aikana osoittautui myös se, että itselläni oli tutkijana lupa kysyä samaa asiaa eri tavalla haastattelun aikana havaitessani, ettei haastateltava ollut aivan varma kysymyksen sisällöstä.

King kumppaneineen (2018) kehottaa pohtimaan haastattelutilanteen tilaa etenkin psyykkisen turvallisuuden näkökulmasta niin, että haastatteluun osallistuvilla olisi mahdollisimman mukava ja rento olla. Myös Adler kumppaneineen (2019) korostaa, että 4–5-vuotiaiden lasten kanssa ryhmähaastattelu onnistuu parhaiten, kun tutkimusmetodeja mukautetaan leikkisiksi ja toiminnallisiksi. Rennomman ja turvallisemman ilmapiirin luomiseksi, haastattelu toteutettiin pienissä ryhmissä toiminnallisesti lautapelin avulla. Tutkimuksessa käytetty lautapeli on kunnan varhaiskasvatuksessa kehitetty lattialautapeli, jonka tavoitteena on ollut selvittää erilaisten pelin aikana lapsille esitettyjen kysymysten avulla varhaiskasvatuksessa olevien lasten kokemuksia ja käsityksiä suhteessa varhaiskasvatuksen laatuun. Peliin sisältyy lapsia kiinnostavia elementtejä, kuten visuaalisia yksityiskohtia sekä pelin aikana avattavia tehtäviä QR-koodien takaa. QR-koodipisteiden lisäksi pelilaudalla on kuusi aarrearkkupistettä, joissa kaikissa on eri väriset timantit symboloimassa kysymystä. Kysymykseen vastaamalla pelaaja saa itselleen aina uuden värisen timantin. Peli on pelattu, kun pelaajat ovat keränneet kaikki eriväriset timantit.

5.3 Tutkimusaineisto

Lähestyin haastateltavia muutaman länsisuomalaisen kunnallisen varhaiskasvatussyksikön johtajan kautta, jotka välittivät lasten huoltajille tutkimusta koskevaa tietoa sekä allekirjoitettavan luvan ryhmien henkilökunnan avulla. Johtajan kautta sain lähetettyä myös ryhmille infoa tutkimuksesta ja haastattelujen kulusta, jotta ryhmässä työskentelevä henkilökunta oli tietoinen prosessista. Sain takaisin tietoa siitä, kuinka moni huoltaja oli allekirjoittanut suostumuksen lapsen osallistua tutkimukseen ja lukitsimme haastateltavien määrän perusteella tarkemmat ajat haastattelujen toteuttamiselle.

Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui vuonna 2019 syntyneitä lapsia. Tutkimus toteutettiin loppukeväällä, joten lapset ovat haastatteluhetkellä 5–6-vuotiaita ja edustivat varhaiskasvatuksessa niin kutsuttuja “viskareita”, eli seuraavana syksynä esiopetuksen aloittavia lapsia. Tämä ikä valikoitui sekä

käytännön syistä, että lasten kielellisen ja kognitiivisen kehityksen vuoksi. Useissa päiväkodeissa viskari-ikäiset lapset ovat samassa ryhmässä tai muodostavat pienryhmän, ja heille saatetaan tiedottaa eri asioista kuin muille ryhmäläisille, jolloin tutkimuksesta tiedottaminen ja suostumusprosessi oli mahdollisimman sujuvaa. Syksyllä esiopetuksen aloittavat lapset edustavat myös päiväkodin vanhimpia lapsia, joilla on suurimmalla todennäköisyydellä kokemuksia ja niiden myötä muodostuneita käsityksiä varhaiskasvatuksen työntekijöistä. Tyypillisesti kohderyhmän ikäluokan semanttispragmaattinen tietoisuus on myös kehittynyt, eli heillä on ymmärrys sekä sanojen käyttötarkoituksista että merkityksistä ja ymmärrys siitä, miten kieltä käytetään, jolloin haastattelu toimisi tiedonkeruun välineenä (Nurmilaakso & Välimäki, 2011). Nämä asiat huomioiden oletus oli, että juuri viskari-ikäiset lapset tuottaisivat todennäköisimmin aineistoa tutkimuksen tarpeisiin.

King ja kumppanit (2018) muistuttavat, että haastateltaville on hyvä kertoa selkeästi tutkimuksesta ja haastattelun rakenteesta myös juuri ennen haastattelutilannetta, vaikka se on avattu siinä vaiheessa, kun haastateltavat ovat lupautuneet tutkimukseen mukaan. Etenkin tässä tutkimuksessa koin tämän tärkeäksi, koska tutkimuksesta kertovat dokumentit oli kirjoitettu huoltajia ajatellen. Haastattelupäivänä keräsin aina haastatteluryhmän yhteen ja näytin heille aluksi selkeän, lapsille suunnatun diaesityksen (Liite 2) siitä, mikä tutkimus on, miksi siihen tarvitaan heidän ajatuksiaan, ja miten haastattelu toteutetaan. Esityksen lopuksi pyysin haastatteluun osallistuvilta lapsilta heidän nimikirjoituksensa suostumuksen merkiksi, ja muistutin vielä heitä oikeudestaan keskeyttää haastattelu, jos näin toivovat. Yhteensä lapsia osallistui haastatteluun 16 kappaletta ja haastattelut toteutettiin neljässä neljän lapsen ryhmässä.

Koska haastattelu tehtiin lapsille, haastattelussa käyttämäni termistö oli myös muutettu vastaamaan lasten ajattelutapaa ja maailmaa. Haastattelussa ei esimerkiksi viitattu "laadukasta työtä tekeviin varhaiskasvattajiin", vaan termiä laadukas korvattiin erilaisilla helpommin lähestyttävillä versioilla, kuten "tosi hyvää työtä tekevä" tai "maailman paras" ja varhaiskasvattaja korvattiin usein termillä "päiväkodin työntekijä" tai "päiväkodin aikuinen".

Ruusuvuori ja Tiittula (2017) kuvailevat haastattelutilanteisiin, etenkin alkuun, kuuluvan yleistä keskustelua vaikkapa säästä, joka poistetaan varsinaisesta litteroidusta aineistosta, koska se ei sinänsä kuulu tutkittavaan

aiheeseen. Koska tämä haastattelu toteutettiin pelaamalla peliä, haastattelutilanteisiin kuului melko runsaastikin pelin ohjeistusta ja ohjaamista sekä peliin kuuluvien tehtävien avaamista QR-koodien takaa älylaitteella ja näiden tehtävien toteuttamista lapsiryhmän kanssa. Näissä tilanteissa käytiin paljon puhtaasti tutkimusaiheen ulkopuolista keskustelua, joten nämä kohdat on kaikki poistettu litteroidusta aineistosta.

Litteroin itse haastattelut tekstiksi tällä tavoin tutustuen aineistoni sisältöön huolellisesti jo litterointivaiheessa. Vaikka litterointi saattaa olla työläs prosessi, se vahvistaa tutkijan vuoropuhelua aineiston kanssa ja helpottaa aineiston analysointia (Vilkkä, 2021). Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa, kun heti litterointivaiheessa havaitsin eroja, yhtäläisyyksiä ja pieniä yksityiskohtia, jotka herättivät paljon ajateltavaa ilmiöstä jo ennen analyysivaihetta. Tutkimuksen teemoihin vastaavaa litteroitua aineistoa haastatteluilla muodostui yhteensä 35 sivua 12 kokoisella Arial Nova-fontilla ja rivivälillä 1,5. Aineisto-otteissa lasten vastauksia kuvataan kirjaimella L sekä sen perässä olevalla juoksevalla numerolla. Haastateltavien vastausten kontekstia tarkentava haastattelijan puhe on merkitty otteisiin kirjaimella H.

5.4 Sisällönanalyysi

Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tavoite on tuottaa rikas kokonaisuus ja tulkinta tutkittavasta aiheesta (Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin sisällönanalyysilla. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on hyvä tapa laadullisessa tutkimuksessa analysoida erilaisia systemaattisia dokumentteja, kuten haastatteluja. Heidän mukaansa sisällönanalyysin avulla on hyvä etsiä tekstistä erilaisia merkityksiä kuvaten selkeästi ja sanallisesti tutkittavaa ilmiötä. Myös Puusa (2020) kuvailee sisällönanalyysin soveltuvan hyvin monenlaisen laadulliseen aineiston analysointiin tavoitteenaan tuottaa aineistosta tiivis ja selkeä muoto, joka ei kuitenkaan kadota sisältöään. Hän kuvailee sisällönanalyysin olevan keino jäsentää aineistoa syvempää tulkintaa varten. Sisällönanalyysi sopii tutkimukseen hyvin, sillä tutkimuksen tavoitteena on hahmottaa ilmiötä laadukasta työtä tekevän varhaiskasvatuksen työntekijän tavoista olla ja toimia lapsilta saadun aineiston avulla.

Tutkimuksen tavoitteena on tavoittaa lasten tuottamat käsitykset ilmiöstä, joten aineistolähtöinen tapa muodostaa analyysi sopii tutkimustehtävään hyvin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysia kuljettaa ajatus siitä, ettei aineiston analyysia tehdä pohjaten ennalta määriteltyyn teoriaan tai sen osaan, vaan aineisto määrittelee sieltä nostettavia ilmiöitä (Puusa, 2020). Kiviniemi (2018) muistuttaa kuitenkin, ettei yksikään tutkija pysty tyhjentämään mieltään siten, ettei asettaisi aiempia teorioita, tietoaan tai omia havaintojaan aineistonsa tarkkailun pohjaksi, eli näin ollen yksikään tutkimus ei voi olla puhtaasti aineistolähtöinen.

Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen sisällönanalyysi eteni aineiston pelkistämällä, eli redusoinnilla, jonka tavoite oli lisätä laajan ja hajanaisen aineiston informaatioarvoa (Puusa, 2020). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvailevat sisällönanalyysin alkavan heti haastattelujen litteroinnista ja litteroituun aineistoon perehtymisestä. Tämän jälkeen he kuvailevat analyysin etenevän pelkistettyjen ilmausten etsinnällä, alleviivaamisella ja listaamisella, jonka jälkeen niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ryhmittelemällä ja yhdistämällä, eli klusteroimalla, niitä alaluokiksi. Tässä tutkimuksessa analyysiyksikön koko vaihteli yksittäisestä sanasta muutamaankin virkkeeseen. Haastattelijana minun ja lapsen välisestä keskustelusta saattoi muodostua yksi tai usea pelkistetty ilmaus aina aiheen mukaan. Klusteroinnissa korostuikin lasten haastattelulle tyypillinen haastattelijan ja haastateltavan välisen vuorovaikutuksen kokonaisuus, kun ajoittain pelkistetty ilmaus rakentui puhtaasti lapsen vastauksen varaan, kun taas joskus se muodostui haastattelussa muodostuneesta keskustelusta.

Alapuolella oleva taulukko kuvailee sisällönanalyysin klusterointivaihetta toisen tutkimuskysymyksen osalta (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston klusteroinnista

<u>Alkuperäinen ilmaus</u>	<u>Pelkistetty ilmaus</u>
<p>H: Niin miten niissä tilanteissa se semmoinen superkiva päiväkodin aikuinen sitten toimii? L2: No niin vaikka sanoo et nyt lopetat kiusaamisen. H: Joo. No entäs sitten semmoisessa sääntöjen rikkomistilanteessa. Että jos joku voi tehnyt jotain sellaista mikä on sovittu että sitä ei tehdä, niin miten sitten semmoinen hyvä päiväkodin aik.. L2: sitten aikuinen vaihtaa leikin. H: Aikuinen vaihtaa leikin joo. No mitäs sitten jos sulla olisi vaikka semmoinen tilanne että sä olisit rikkonut jotain sääntöjä niin miten sä toivoisit että aikuinen sen asian sun kanssa hoitaisi? L2: no se vaan sanoisi että älä että ei.</p>	<p>Aikuinen kieltää kiusaamisen.</p> <p>Aikuinen vaihtaa lapsen leikin toiseen.</p> <p>Aikuinen kertoo, jos jotain ei saa tehdä.</p>
<p>L4: auttaa ottamaan ruokaa. H: Auttaa ottamaan ruokaa. No entäs sitten vaikka nukkarissa tai ulkona? L4: Kiertää katsomassa, ettei tuu riitoja tai mitään sellaista. H: niin että auttaa että kaikki sujuu hyvin niinkö? L4: Joo. H: No mitäs sitten, minkälaisia semmoiset tilanteet voisi olla jossa aikuinen antaa lapselle apua? Riidat sä sanoit jo, tuleeko mitään muita juttuja mieleen? L4: No jos vaikka satuttaa ittiesä. H: Joo, totta, jos vaikka satuttaa itsensä niin aikuinen auttaa.</p>	<p>Aikuinen auttaa ottamaan ruokaa.</p> <p>Aikuinen on saatavilla riitoja varten.</p> <p>Aikuinen auttaa, jos lasta sattuu.</p>

Alaluokkien yhdistämisen jälkeen luokat yhdistyvät edelleen yläluokiksi, joista muodostui pääluokkia eli ilmiötä kokoavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen osalta toisessa tutkimuskysymyksessä analyysia piti jatkaa pääluokkia pidemmälle ja lisätä kuutta pääluokkaa kuvaavia yhdistäviä luokkia kuvaamaan ilmiötä mielekkäästi ja selkeästi. Weberin (1990) mukaan sisällönanalyysin avulla onkin tarkoitus redusoida teksti käsitteiksi ja lopulta

saada aikaan päteviä johtopäätöksiä, jotka vastaavat tutkimusongelmaan. Toisen tutkimuskysymyksen osalta analyysin vaiheita on kuvattu alla olevassa taulukossa (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston sisällönanalyysin vaiheista toisen tutkimuskysymyksen osalta

<u>Pelkistetty ilmaus</u>	<u>Alaluokka</u>	<u>Yläluokka</u>	<u>Pääluokka</u>
<p>Aikuinen opettaa lapsille kieliä.</p> <p>Aikuinen opettaa lapselle eri kielillä sanomaan huomenta.</p> <p>Aikuinen opettaa lapselle lukemista.</p> <p>Aikuinen näyttää lapsille kirjaimia ja lapset arvaavat, mikä kirjain on kyseessä.</p> <p>Aikuinen opettaa lukemaan.</p>	<p>Opettaa eri kieliä</p> <p>Opettaa lukemaan</p>	<p>KIELELLISET TAIDOT</p>	<p>OPETUKSEN SISÄLTÖ</p>
<p>Aikuisen kanssa on mukava opetella askarteluja.</p> <p>Aikuinen opettaa askartelua.</p> <p>Aikuisen kanssa olisi mukava oppia kädentaitoihin liittyviä asioita.</p> <p>Aikuisen kanssa on kiva oppia piirtämistä.</p> <p>Aikuinen opettaa piirtämistä.</p> <p>Aikuinen opettaa kertomalla, miten piirretään.</p>	<p>Opettaa käden- taitoja</p> <p>Opettaa piirtämistä</p>	<p>KUVATAIDE</p>	
<p>Aikuisen kanssa olisi hienoa oppia ompelua.</p>		<p>KÄSITYÖ</p>	

Voisi ommella mekon, kun aikuinen on sen opettanut.	Opettaa ompelua		
Aikuinen osaisi opettaa musiikin soittamista.	Opettaa soittamaan soitinta	MUSIIKKI	
Aikuisen kanssa olisi kiva oppia uutta yhdessä. Aikuisen kanssa olisi mukava oppia uutta. Aikuisen kanssa olisi mukava oppia uutta Aikuinen opettaa lapsille uusia asioita. Aikuisen kanssa olisi kivaa oppia uusia temppuilua. Aikuinen opettaa taitoja.	Opettaa uutta Opettaa uusia temppuja	UUDET TAIDOT	
Aikuinen opettaa lapsille käytöstapoja. Aikuinen opettaa lapsille miten käyttäytytään.	Opettaa tapoja toimia muiden kanssa	SOSIAALISET TAIDOT	
Aikuinen opettaa laskemaan pitkälle (2000) Aikuinen opettaa laskemaan seitsemään. Aikuinen opettaa numeroita.	Opettaa laskemaan lukujonoa Opettaa numeroita	MATEMAATTISET TAIDOT	

Jotta tuloksiin voidaan sisällönanalyysin keinoin päästä, on analyysi osa tulkintaa ja päättelyprosessia, jossa pyritään luomaan käsitteellinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä johtopäätöksineen (Puusa, 2020). Tämän vuoksi on hyvin tavallista, että analyysin aikana aineiston luokittelu on elävä prosessi, jonka

lopputulos määrittyy vasta analyysiprosessin edettyä. Myös tässä tutkimuksessa päädyin analysoimaan jokaisen tutkimuskysymyksen osalta aineiston useampaan kertaan, jotta esittämäni tulokset vastaisivat tutkimuskysymyksiin mahdollisimman tarkasti. Kuitenkin jokaisella tehdyllä analyysikerralla oli merkitystä, ja niistä jokainen kuljetti tutkimusprosessia eteenpäin kohti tuloksia.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Suomessa yliopistot ja muut korkeakoulut ovat sitoutuneet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan Hyvään tieteelliseen käytäntöön, jonka lähtökohtana on ajatus siitä, että tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohjana toimii tutkimuksen läpileikkaava luotettava ja pohdittu tutkimusetiikka (Kuula, 2011). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan hyvät tieteelliset käytännöt liittyvät tiedeyhteisön tunnustamiin toimintatapoihin, kuten rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen niin tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja tulosten arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimuseettiset kysymykset ovat kulkeneet tutkimukseni mukana jokaisessa tutkimuksen vaiheessa velvoittaen toimimaan niitä kunnioittaen.

Tutkijan eettinen vastuu ja valta korostuvat tutkittaessa lapsia, ja eettisten kysymysten äärelle on ollut hyvä pysähtyä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Lapsia koskevassa haastattelututkimuksessa on aina olemassa erilaisia kasvatuksen ja vallan kysymyksiä, jotka tekevät osaltaan tutkimuseettisen pohdinnan erityiseksi (Kallinen & Pirskanen, 2022).

Haastatellessa lapsia, suostumus on haettava sekä huoltajilta että lapsilta itseltään. On kuitenkin eettisistäkin syistä korostetun tärkeää, että lapset todella ymmärtävät, mitä tapahtuu. Lapsia on informoitava tarpeeksi yksityiskohtaisesti ja ymmärrettävästi tutkimuksesta, haastattelijan roolista sekä siitä, mihin aineistoa käytetään, jotta he tietävät, mihin ovat luvan antamassa (Alasuutari, 2005). Myös Kuula (2011) teroittaa, että lasta haastatellessa haastatteluun tarvitaan aina huoltajan suostumus, ja sen lisäksi itse lapsia on informoitava tutkimuksesta ja haastattelutilanteen etenemisestä hieman eri tavoin kuin aikuisia. Koin itse tärkeäksi valmistella lapsille heille suunnatun visuaalisen esityksen, jossa kerroin hyvin tiiviisti tutkimuksen tarkoituksesta ja heidän roolistaan siinä. Yhtä tärkeä oli hetki, kun kysyin jokaiselta tutkimukseen

osallistuneelta lapselta esityksen jälkeen paperiin nimen suostumuksen merkiksi. Lapset suhtautuivat prosessiin selkeästi vakavasti ja kaikki antoivat suostumuksensa nimensä kirjoittamalla.

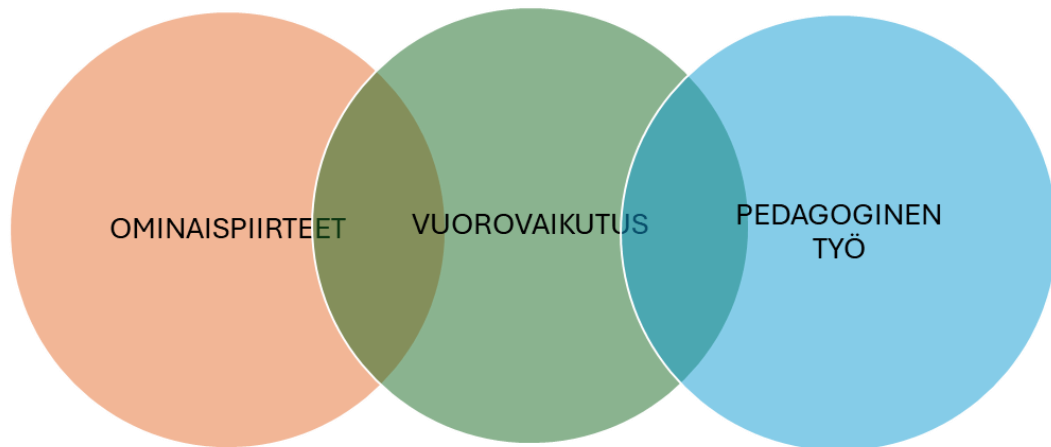
Aikuisen valta-asemaa lapseen ei pysty täysin poistamaan edes tutkimustilanteessa (Kallinen & Pirskanen, 2022). Kuitenkin tutkijana voin pyrkiä vähentämään tätä asemaa pyrkimällä aidosti sanallistamaan tavoiteltua lapsen äänen kuulumista ja sen arvostamista tutkimusta tehdessä, ja sallimalla lapsen kielelle olevan haastattelussa riittävästi tilaa (Alasuutari, 2005). On myös hyvä kiinnittää huomiota siihen, että lapset kokisivat haastattelutilanteen aikana osallisuutta ja mahdollisuuksia vaikuttaa eri tilanteisiin, jolloin tutkijan ja lapsen välinen valta-asema lievenee (Kallinen & Pirskanen, 2022). Tässä tutkimuksessa haastattelun toiminnallisuus ja pelin etenemiseen vaikuttaminen auttoivat lapsen toimijuuden vahvistamisessa.

Kallinen ja Pirskanen (2020) nostavat esille lasten tutkimushaastatteluissa vielä ajatuksen eettisestä kirjoittamisesta. Ehdottoman anonymiteetin tuottaminen aukikirjoitettuun tekstiin on yksi eettisen kirjoittamisen näkökulmista. Kun tutkimukseni aineisto oli litteroitu ja lasten nimet muutettu koodeiksi, hävitin alkuperäisen äänitteen, enkä näin ollen enää tiennyt aineistosta lasten nimiä. Näin saavutin lasten anonymiteetin. Kallinen ja Pirskanen (2020) korostavat myös tutkijan eettisessä roolissa sitä, miten tutkija analysoi ja kirjoittaa auki lasten tuottamaa aineistoa. Koin itse tärkeänä, että perehdyn huolellisesti lapsitutkimuksen perusajatukseen, ja pysyn mahdollisimman tarkasti lapsen äänen tuottajana läpi tutkimusprosessin. Lapsitutkimuksen perusajatus on ajatus lapsista aktiivisina toimijoina ja oman elämänsä asiantuntijoina, joka pitää jo sisällään ajatuksen lapsista pätevinä informanteina tutkimuksessa (Ritala-Koskinen, 2001). Tässä tutkimuksessa on kyse siitä, että valitaan katsoa asiaa lasten näkökulmasta. Sen sijaan, että pohditaan, kuvaako kerrottu todellisuutta sellaisenaan, ollaan kiinnostuneita siitä, miten haastateltavat kokevat asiat ja kertovat omasta näkökulmastaan (Turtiainen, 2001). On kuitenkin myös hyväksyttävä, että tavoitellessa lapsen äänen kuuluville saamista, prosessina on aina haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutustilanne ja tuotoksena syntynyt ”lapsen ääni” on aina sen vuorovaikutussuhteen sekä tutkijan ajatusten, kokemusten ja koulutuksen värittämä (Alasuutari, 2005).

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntämällä muodostetut tutkimustulokset. Tutkimuksen tulokset esittelen tutkimuskysymyksittäin niin, että ensin käyn läpi lasten kuvailuja laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan ominaispiirteistä, jonka jälkeen etenen tarkastelemaan lasten kuvailuja laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan vuorovaikutuksesta lapsen kanssa. Viimeisenä kerron, miten laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan tekemä pedagoginen työ näyttäytyy lapsille tässä tutkimuksessa. Havainnollistan ja vahvistan saatuja tuloksia kuvioilla sekä otteilla aineistosta.

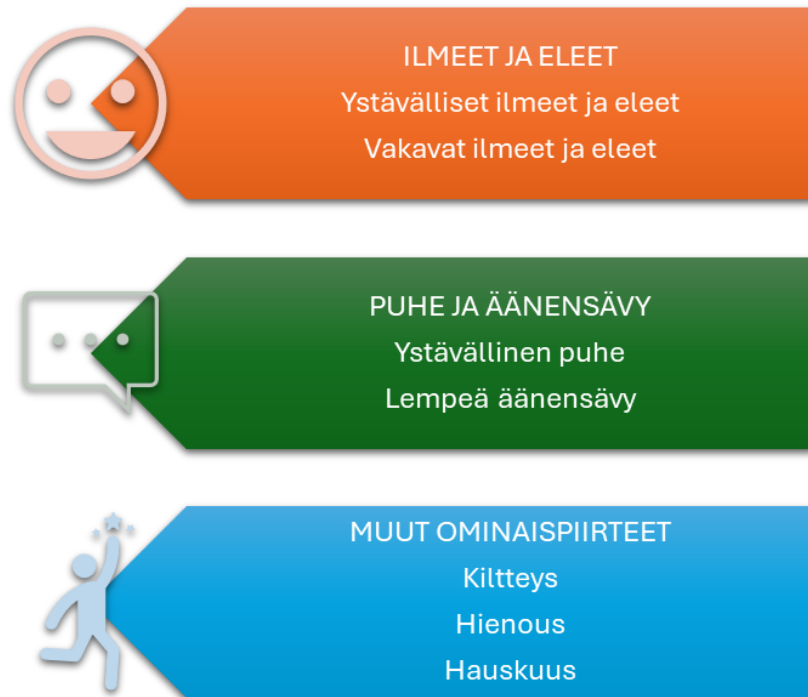
Varhaiskasvatuksen ilmiöt ovat moninaisia kokonaisuuksia, eikä niitä aina voida puhtaasti eritellä toisistaan. Siksi myös tuloksissa eri tutkimuskysymysten välillä on havaittavissa päällekkäisyyksiä, jotka kuitenkin yhdessä rakentavat kokonaiskuvan aineiston löydöksistä. Tuloksista osa ominaispiirteistä saa rajapinnan vuorovaikutuksen kanssa ja edelleen vuorovaikutuksen ja pedagogisen työn tulokset osuvat myös osin limittäin (Kuvio 1). Osa-alueissa on kuitenkin tuloksissa selkeästi myös toisistaan erillisiä osia, joten nämä varhaiskasvattajan tekemän työn laadun määritelmät oli tarkoituksenmukaista esitellä erillisinä.



KUVIO 1. Tutkimustulosten limittyminen toisiinsa

6.1 Laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan ominaispiirteet

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä hain vastauksia siihen, minkälaiset ominaispiirteet kuuluvat lasten mielestä laadukasta varhaiskasvatustyötä tekevälle varhaiskasvattajalle. Kysymykseen muodostui aineistonanalyysin avulla kolme pääluokkaa, jotka kuvailevat erilaisia laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan ominaispiirteitä. Pääluokat *Ilmeet ja eleet*, *Puhetapa ja äänensävy* sekä *Muut ominaispiirteet* muodostuvat niitä tarkemmin selittävästä yläluokista, jotka esitellään tarkemmin pääluokka kerrallaan. Ohessa on kuvio (Kuvio 2) havainnollistamassa tutkimuskysymyksen tuloksia.



KUVIO 2. Laadukasta työtä tekevän varhaiskasvatuksen ammattilaisen ominaispiirteitä lasten kuvailemina

6.1.1 Ilmeet ja eleet

Päädyn olemaan käyttämättä aineistosta yhtä kuvailua varhaiskasvattajan ilmeestä, *“tavallinen”*, koska tälle ei muodostunut aineistossa kuvailevaa tarkennusta. Kyseinen ilmaisu annettiin ryhmähaastattelussa toisen haastateltavan vastausvuorolla ja tilanteessa epähuomiossa vastaus jäi kuulematta, enkä siten pyytänyt lasta tarkentamaan vastauksensa sisältöä enempää. Koska vastauksen *“tavallinen”* merkitykseksi voi muodostua oikeastaan mitä vain, poistin sen aineistosta.

Yläluokkia pääluokalle *Ilmeet ja eleet* muodostui kaksi, joista toinen, *Ystävälliset ilmeet ja eleet*, oli esiintyvyydeltään runsas. Toinen yläluokka, *Vakavat ilmeet ja eleet*, muodostui yhdestä aineisto-otteesta.

Ystävälliset ilmeet ja eleet sisälsi erilaisia kuvailuja siitä, että lasten mielestä laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan ilmeet viittaavat iloisuuteen, tyytyväisyyteen ja lempeyteen. Myös varhaiskasvattajan hymy sai runsaasti mainintoja lapsilta, kun he kertoivat, minkälaisia ilmeitä heidän mielestään

laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja käyttää. Lapset luonnehtivat kaiken kaikkiaan hyvin työtään tekevän varhaiskasvattajan päiväkodissa vaikuttavan iloiselta, ja heidän yleisesti tunnistavan sen aikuisten kasvoilla näkyvästä hymystä. Tämän lisäksi lapset kertoivat tällaisen varhaiskasvattajan käyttävän kauniita, hassuja ja kivoja ilmeitä.

H: Miltä sellainen hyvää työtä tekevä päiväkodin aikuinen näyttää?

L14: Hymynaamalta!

H: Minkälainen ilme sellaisella hyvää työtä tekevällä päiväkodin aikuisella on?

L10: Lempeä.

Toinen pääluokka; *Vakavat ilmeet ja eleet* muodostui yhdestä aineistoviittauksesta, jossa lapsi kertoi hyvin työtään tekevällä varhaiskasvattajalla olevan hymyn lisäksi myös vakavia ilmeitä.

H: Kun tässä nyt mietitään sitä maailman parasta päiväkodin aikuista, niin minkälaisia ilmeitä ja eleitä se käyttää?

L14: Hymy!

H: joo, onko jotain muuta kuin hymy?

L16: Vakava ilme.

Vaikka määrällisesti toinen pääluokka oli huomattavan pieni verrattuna ensimmäiseen, se kuitenkin eroaa sävyltään niin paljon, että oman luokan perustaminen sen ympärille oli perusteltua.

6.1.2 Puhe ja äänensävy

Puhe ja äänensävy muodosti pääluokan, joka avaa lasten kuvailemaa puhetapaa ja äänensävyjä, joita laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja käyttää. Tätä pääluokkaa tarkentaa kaksi yläluokkaa: *Ystävällinen puhe* ja *Lempeä äänensävy*.

Yläluokkaan *Ystävällinen puhe* kuului sellaisia aineistoviittauksia, joissa kerrottiin varhaiskasvattajan puhuvan sekä lapsille että muille aikuisille

rauhallisesti, lempeästi, sekä ystävällisesti. Tämän lisäksi lapset kuvasivat hyvin työtään tekevän varhaiskasvattajan puhuvan lapsille kivasti ja selkeästi.

H: Miten sun mielestä hyvä päiväkodin aikuinen puhuu lapsille?

L11: Rauhallisesti

H: Miten se maailman paras päiväkodin aikuinen niin, miten se puhuu sun mielestä lapsille?

L12: Kauniisti.

Sen lisäksi, että aineistossa oli kuvailuja siitä, miten hyvin työtään tekevä varhaiskasvattaja puhuu, sieltä löytyi myös kuvailuja siitä, millä tavoin lapset eivät toivo hänen puhuvan.

L9: No se ei esimerkiksi koskaan ala huutaa, jos lapsi tekee vahingossa jotain väärin.

Vastauksessa korostui myös lempeyden ja ymmärtäväisyyden merkitys, sillä haastateltava kuvailee hyvin toimivan varhaiskasvattajan puhetta sellaisella hetkellä, kun lapsi kokee tehneensä jotain väärin.

Toinen pääluokka, *Lempeät äänensävyt*, koostui lasten kertomana erilaisista lempeäksi miellettyistä äänensävyistä, joita selitettiin sanoilla mukava, iloinen, kiltti ja lempeä ja rauhallinen.

H: Minkälaisia äänensävyjä sellanen hyvä aikuinen käyttää?

L10: Sellasia rauhallisia.

Äänensävy -käsite osoittautui lapsille haasteelliseksi, mutta aineistosta löytyi silti äänensävyä kuvailevia kohtia. Jokaisessa ryhmähaastattelussa avasin äänensävy -käsitteen draamallisesti esimerkein, jonka jälkeen lapset käyttivät sitä varmemmin.

6.1.3 Muut ominaispiirteet

Kolmanneksi pääluokaksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostui *Muut ominaispiirteet*. Tämä pääluokka avasi haastatteluissa tuotettuja laadukasta työtä tekevään varhaiskasvattajaan liitettäviä muita ominaispiirteitä, kuin ilmeitä ja eleitä tai puhetta ja äänensävyjä. Pääluokka jakautui kolmeen yläluokkaan: *Kiltteys*, *Hienous*, *Hauskuus*.

Kiltteys -yläluokkaan kuului erilaisia varhaiskasvattajan kiltteyttä kuvaavia aineistoviittauksia.

H: No minkälainen millä tavalla sun mielestä se hyvä päiväkodin aikuinen on niiden lasten kanssa?

L12: Hyväsydäminen.

H: No miltä sitten semmoinen hyvää työtä tekevä aikuinen näyttää?

L5: Siitä, että se on iloinen, tai että se näyttää siltä.

Suurin osa aineistosta löytyneistä varhaiskasvattajan ulkoiseen olemukseen viittaavista ilmauksista liittyi ilmeisiin, mutta osa kuvaili varhaiskasvattajan ulkonäköä. *Hienous* -yläluokkaan kuuluu ilmaukset, joissa kerrotaan laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan näyttävän hienolta ja kauniilta.

H: Joo no miltä se semmoinen hyvää työtä tekevää päiväkodin aikuinen näyttää?

L9: Kauniilta.

Tämän lisäksi lapset arvostivat varhaiskasvattajassa myös huumorintajua ja hassuttelua ja näistä viittauksista muodostuu yläluokka *Hauskuus*. Varhaiskasvattajan toivottiin olevan lasten kanssa hauska ja puhuvan niin hassuja juttuja, että lapset riehaantuisivat.

L14: Noo.. ööö... sillä tavalla niinku et se sanois jotain kivaa ja sit me innostuttais vähän liikaa!

Varhaiskasvattajia kuvaavia yksittäisiä ominaisuuksia oli aineistossa melko niukasti, mutta ne antavat silti omana pääluokkanaan lisäarvoa sille

kokonaiskuvalle, jota lapset vastauksillaan hyvää työtä tekevistä varhaiskasvattajista rakentavat.

6.2 Laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan vuorovaikutus lasten kanssa

Toisella tutkimuskysymyksellä hain vastausta siihen, minkälaisena lapsille näyttäytyy laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan vuorovaikutus lasten kanssa. Yhdistävät luokat, pääluokat ja niitä tarkentavat yläluokat on esitelty kokoavassa kuvassa (Kuvio 3).



KUVIO 3. Laadukasta työtä tekevän varhaiskasvatuksen aikuisen vuorovaikutus lasten kanssa lasten kuvailemana

Aineistosta löytyi paljon aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta kuvaavia ilmauksia, ja ne muodostivat yhteensä seitsemän erilaista pääluokkaa: *Säännöistä huolehtija*, *Ristiriidoissa auttaja*, *Vuorovaikuttaja*, *Empaattinen*

opastaja, Auttaja, Positiivinen kasvattaja ja Tunnekasvattaja. Pääluokat yhdistyivät vielä edelleen yhdistäviksi luokiksi, joita syntyi yhteensä kolme: Turvallisen tilan rakentaja, Arjen tilanteiden opastaja ja Emotionaalisen hyvinvoinnin edistäjä.

6.2.1 Turvallisen tilan rakentaja

Yhdistävä luokka *Turvallisen tilan rakentaja* koostuu kahdesta pääluokasta: *Säännöistä huolehtija* ja *Ristiriidoissa auttaja*. Esittelen yhdistävät luokat avaamalla pääluokkia luokka kerrallaan.

Pääluokkaan *Säännöistä huolehtija* sisällytettiin lasten kuvailemia tapoja, joilla laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja ehkäisee kiusaamista tai varmistaa lasten tietävien säännöt ja huolehtii niiden noudattamisesta. Kiusaamisen ehkäiseminen koostui esimerkiksi sanoilla kieltämisestä, väärin toimivan lapsen rajaamisesta ja leikkien vahtimisesta ristiriitojen syntymistä ennaltaehkäisevästi. Selkeästi lasten mielestä varhaiskasvattaja onnistuu ehkäisemään riitoja tai kiusaamista sillä, että hän on paikalla. Säännöistä huolehtiminen korostui aineistoviittauksissa, jotka kertoivat laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan kertovan lapsille säännöt ja sen lisäksi pitävän huolta siitä, että niitä ryhmässä noudatetaan.

L1: Sillain että se sanoo että ei kiusata toisia tai jotenkin. Että se toinen ei tee enää niin.

L4: Kiertää katsomassa, ettei tuu riitoja tai mitään sellaista.

L1: No se niinku tossa katsoisi että kaikki leikit menee hyvin.

H: Katsoisi, että kaikki leikit menee hyvin, joo.

L1: Ja, jos ei mene niin tulisi sitten sanomaan.

H: Mitenköhän se aikuinen sais ne lapset oivaltamaan, et ne on toimineet väärin? Mitä sä aattelet?

L6: Sen pitää sanoa, että tuota ei saa tehdä. Se ei niinku haittaa, mutta tuota ei sais tehdä.

Säännöistä huolehtija -pääluokassa korostui, kuinka lasten tuottama laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja kertoo sääntöjä ja pitää huolta niiden noudattamisesta, on saatavilla silloin, kun kiusaamista tai ristiriitoja päiväkodin arjessa syntyy ja sen lisäksi ehkäisee kiusaamisen syntymistä ryhmässä läsnäolollaan ja toiminnallaan.

Toinen pääluokka *Ristiriidoissa auttaja* koostui kahdesta yläluokasta: *Ristiriitoihin puuttuja* ja *Ristiriitojen sovittelija*. Tähän pääluokkaan sisältyi kuvailua siitä, miten hyvää työtä tekevä varhaiskasvattaja puuttuu erilaisiin syntyneisiin ristiriitatilanteisiin ja auttaa niiden sovittelussa.

Aineistosta löytyi myös luonnehdintaa siitä, millaisia erilaisia keinoja laadukasta työtä tekevällä varhaiskasvattajalla on toimia *Ristiriitoihin puuttujana*. Tässä yläluokassa oli useita lasten tuottamia kuvailuja siitä, kuinka varhaiskasvattaja erottaa riitelevät osapuolet eri tiloihin näin auttaen lapsia rauhoittumaan riidan keskellä. Aineistossa oli myös kerrontaa siitä, kuinka varhaiskasvattaja onnistuu puuttumaan ristiriitoihin keskustelun ja puhumisen avulla saaden riidat loppumaan.

L9: Että erottaisi ne vähäksi aikaa.

L7: No se niinku puhuu niille ja yrittää saada niinku rauhoittuun ne niinku sellaseksi ettei ne enää riitelis.

L3: Sanoo että se riita loppuu.

Toisessa yläluokassa, *Ristiriitojen sovittelija*, selitetään, miten laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja toimii lasten mielestä sovittelijana jo syntyneissä ristiriidoissa. Lapset kertoivat muun muassa varhaiskasvattajan auttavan lapsia sovittelemaan riitoja, selvittelevän riitoja huomioimalla molempien osapuolten näkemykset sekä auttavan lapsia saamaan sovun aikaiseksi puhumalla. Ajoittain lapsille oli haastavaa kuvailla, miten riitojen selvittely onnistuu, mutta se kuitenkin asetettiin varhaiskasvattajan tehtäväksi hoitaa ymmärtäväisellä otteella.

H: no miten se aikuinen voi niissä tilanteissa auttaa?

L1: sen aikuisen pitäisi vaan niinku auttaa niitä lapsia siitä riidasta pois.

Osassa otteista lapset esittivät yksityiskohtaisia ratkaisuja, joita hyvä varhaiskasvattaja käyttää ristiriitoja hoitaakseen:

L7: No se niinku puhuu niille ja yrittää saada niinju rauhoittuun ne niinku sellaiseksi ettei ne enää riitelis.

H: Se on ihan totta. No minkälaisia keinoja sellaisilla hyvillä aikuisilla on siihen rauhoittamiseen?

L7: Ne voi vaikka esimerkiks antaa vaikka jotain hetken että ne ei olis ihan sie samassa leikissä hetken että niill ei tuu uudestaan sitä riitaa.

H: Niin että voi niinku neuvoa lapsia vähän niinku rauhoittumaan?

L7: Niin, toisistaan.

L6: Se niinkun. Se vie ne lapset niinku erilleen laittaa ne erikseen. Pyytää vaikka toisen aikuisen jutteleen sen toisen kaa ja sitte menee itte sen toisen kaa. Ja sitte kun ne on saaneet sovittua sen jutun sillain hyvin, sillain niinku et ne lapset tietää taas mitä tehdä, niin ne niinku vie ne ja pyytää et ne pyytäis anteeksi ja leikkis paremmin.

Ratkaisukeskeinen, rajaava ja ymmärtäväinen ote korostui laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan vuorovaikutuksessa, kun lapset kuvailivat sitä, miten varhaiskasvattaja ratkoo syntyneitä ristiriitoja.

6.2.2 Arjen tilanteiden opastaja

Toinen yhdistävä luokka, *Arjen tilanteiden opastaja*, rakentui kahdesta sitä tarkemmin kuvailemasta pääluokasta: *Empaattinen opastaja* ja *Auttaja*. Kaikki tähän yhdistävään luokkaan kuuluvat ilmaukset vastasivat siihen, miten lapset kertovat laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan opastavan ja auttavan vuorovaikutuksellaan arjessa ymmärtäväisesti ja lempeästi.

Empaattinen opastaja -pääluokkaan kuului aineistoviittauksia, jotka kaikki esittivät varhaiskasvattajan vuorovaikutuksen auttavaisena ja opastavana sellaisessa tilanteessa, kun lapsi ei osaa toimia oikein tai ei tiedä, miten kuuluu toimia.

L12: Auttaisi kun ei osaa kaikkea.

L14: Jos lapsi ei osais tehdä sitä, mitä harjoituksessa pitäis tehdä ja se tekis jonku virheen. Niin sit aikuisen kuuluis vähän auttaa sitä.

Tähän pääluokkaan kuului myös muutamia kuvailuja siitä, että laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja suhtautuu lapsiin ja heidän tekemiin mahdollisiin ristiriitoihinsa lempeydellä, ei vihalla. Nämä rakentavat kuvaa siitä, millä tavalla lapset ajattelevat tällaisen aikuisen opastavan lapsia päiväkodin arjessa; lohduttaen ja ymmärtäen. Myös vuorovaikutuksen joustavuus nousi esille lasten vastauksissa.

L4: Sellasesti että lohduttaa silleen että kertoo että näin ei sais tehdä niin ensi kerralla koittaa totella sääntöjä.

L9: No se ei esimerkiksi koskaan ala huutaa, jos lapsi tekee vahingossa jotain väärin. Ja se yrittää aina lohduttaa, jos jotakin vaikka sattuu. Ja auttaa lasta pyytään anteeks toiselta. Ja se ymmärtää kaikki lasten huolet ja sellaset.

L7: No sitten se voi vaan antaa niiden olla!

L7: Ja sitten kun ne on vaikka rauhoittuneita niinku vaikka huomenna niin sitten ne antais taas joo olla yhdessä.

Empaattisen opastajan lisäksi lapset näkivät laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan toimivan auttajana useissa erilaisissa tilanteissa. *Auttaja* -pääluokka koostui ilmauksista, jotka liittyivät siihen, että varhaiskasvattaja antaa lapsille apua erilaisissa tilanteissa. Laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan kerrottiin antavan apua erilaisissa arjen asioissa, kuten pukemisessa, vessassa sekä ruokailussa ja sellaisissa tilanteissa, kun lasta sattuu. Tämän lisäksi hänen kerrottiin auttavan aina tarvittaessa ja sellaisissa tilanteissa, jotka tuntuvat lapsesta yksin vielä liian vaikealta.

L14: Jos lapsi ei osais tehdä sitä, mitä harjoituksessa pitäis tehdä ja se tekis jonku virheen. Niin sit aikuisen kuuluis vähän auttaa sitä.

L16: Tai jos on vaikka sellanen jyrkkä lumivuori, mihin mä en pääsis. Niin aikuinen vois vähän työntää pepusta.

L10: Joo, auttais siinä anteeksi pyytämässä.

Kokonaisuudessaan *Arjen tilanteiden opastaja* -yhdistävä luokka rakentaa kuvaa varhaiskasvattajasta, joka opettaa elämään liittyviä asioita lapselle lempeydellä

ja ymmärtäväisellä otteella ajoittain joustaen ja auttaa lapsia toimimaan, kun heidän omat taitonsa eivät vielä riitä.

6.2.3 Emotionaalisen hyvinvoinnin edistäjä

Yhdistävä luokka *Emotionaalisen hyvinvoinnin edistäjä* muodostui kahdesta pääluokasta: *Positiivinen kasvattaja* ja *Tunnekasvattaja*. Aineistosta löytyi kuvailuja siitä, että laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan vuorovaikutuksen lasten kanssa kuuluu edistää lasten emotionaalista hyvinvointia erilaisin tavoin.

Positiivinen kasvattaja -pääluokkaan kuului lasten mielipiteitä siitä, miten aikuinen huomaa lasten onnistumiset sekä vahvuudet. Sen lisäksi lasten mielestä laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja kehuu ja kannustaa lapsia paljon.

L11: Niinku vaikka jos mä teen jonkun hienon tempun mikä on mulle pikkusen uus, niin sit se sanois että hyvä.

L5: Iloinen kai tai sillain vähän siitä, kun jos pyytää siltä toiselta anteeksi.

L6: No sellaisia niinku että hyvä, sä pystyt kyllä.

L9: Kehuminen.

H: Kehuminen tuntuu hyvältä, joo.

Tunnekasvattaja -pääluokkaan kuului kaksi yläluokkaa: *Tunteiden tunnistaja* ja *Tunteiden kanssasäätelijä*. Aineistosta nostettiin mainintoja siitä, että varhaiskasvattaja on kiinnostunut lapsen tunteista ja säätelee niitä lapsen kanssa.

Tunteiden tunnistaja -yläluokkaan rakentui aineistossa olleista ilmaisuista, jotka kuvailivat varhaiskasvattajan havaitsevan lapsen erilaisia tunteita, kuten pelkoa, hätää tai kipua. Lasten mukaan laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja havaitsee lapsen pahan olon ja osoittaa sitä kohtaan kiinnostustaan.

L7: No esimerkiksi, että lapsi joutuu kiipeilytelineeseen Eikä se uskalla tulla alas, Niin se aikuinen voi tulla vaikka ottaan sen syliin ja laskee sen maahan.

L2: No niinku, vaikka että se kysyisi että mikä sulla on ja sitten se lapsi vastaa että no sinun pitäisi auttaa minua jossakin.

H: Mmm-m. Niin että tarkoitatko että se aikuinen niinku huomaisi että sillä lapsella on joku hätä?

L2: Joo!

L10: Jos vaikka satuttaa ittensä. Mullekin, mää kaaduin jäällä niin piti laittaa tikit!

Tunteiden tunnistamisen lisäksi aineistossa oli viittauksia siihen, että varhaiskasvattaja reagoi lapsen tunteisiin ymmärtäväisesti ja lämmöllä. Sen lisäksi hän osaa säädellä tunteen voimakkuutta lasta auttaen, eli kanssasäätelillä. Näistä viittauksista muodostui yläluokka *Tunteiden kanssasäätelijä*.

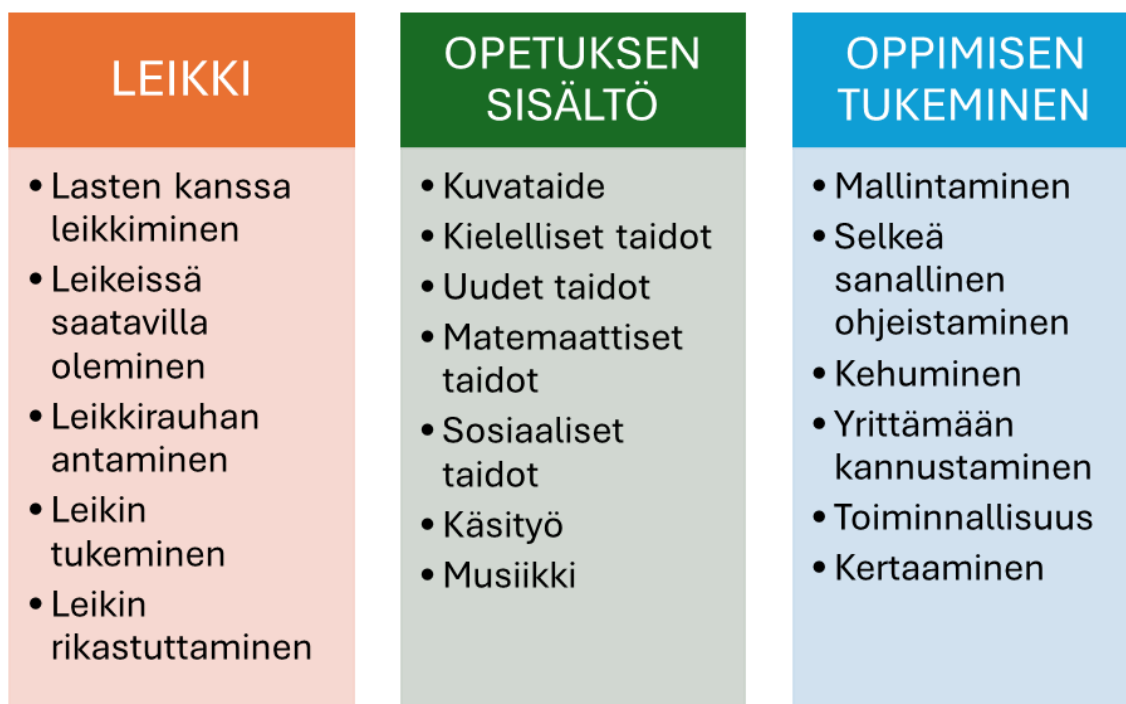
L7: No se niinku puhuu niille ja yrittää saada niinku rauhoittuun ne niinku sellaiseksi ettei ne enää riitelis. No se sanoo vaikka vaikka esimerkiksi kaikenlaisia sanoja. Riippuu vähän tilanteesta mitä tarvitaan.

L6: No vaikka nukkarissa se osaa niin kun rauhoittaa ne lapset.

Se, että varhaiskasvattaja tuottaa lapsen onnistumisia ja osaamista näkyväksi huomaamalla hyvän ja sanallistamalla sen kehuina ja kannustamisena kuului lasten mielestä tärkeäksi osaksi laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan vuorovaikutusta lasten kanssa. *Emotionaalisen hyvinvoinnin edistäjä* -luokkaan nostettiin aineistosta kaikki ilmaukset siitä, että aikuinen omalla vuorovaikutuksellaan luo itseluottamusta vahvistavaa ilmapiiriä, rauhoittaa lapsen erilaisia tunteita ja osoittaa kiinnostusta lapsen tunteita kohtaan vastaten niihin ymmärtäväisesti.

6.3 Laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan pedagoginen työ

Kolmannella tutkimuskysymyksellä etsin tietoa siitä, millaisena laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan toteuttama pedagoginen työ näyttäytyy lasten kertomana. Kokonaisuutta kuvaa alla oleva kuvio (Kuvio 4).



KUVIO 4. Laadukasta työtä tekevän varhaiskasvatuksen aikuisen pedagoginen työ lasten kertomana

Kysymykseen vastaamaan muodostui kolme pääluokkaa: *Leikki*, *Opetuksen sisältö* ja *Oppimisen tukeminen*, joita kaikkia tarkentamaan muodostui useampi yläluokka. Tarkemmin tulokset esitellään pääluokka kerrallaan.

6.3.1 Leikki

Pedagoginen työ näyttäytyi lapsille monipuolisesti leikin kautta. *Leikki* -pääluokkaa tarkensi viisi yläluokkaa: *Lasten kanssa leikkiminen*, *Leikeissä saatavilla oleminen*, *Leikkirauhan antaminen*, *Leikin tukeminen* sekä *Leikin rikastuttaminen*, jotka kaikki kuvasivat varhaiskasvattajan tekemää pedagogista työtä suhteessa leikkiin hieman eri näkökulmista.

Lasten kanssa leikkiminen -yläluokkaan kuului aineistoviittauksia, jotka kaikki kuvasivat yksinäisesti sitä, että laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja leikkii lasten kanssa. Myös *Leikeissä saatavilla oleminen* -luokka nähtiin tärkeänä kuvaamaan sitä, ettei aikuista välttämättä aina haluta leikkiin mukaan, mutta silti laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan pedagogiseen työhön kuuluu myös se, että aikuinen on leikkien aikaan lähellä ja saatavilla.

H: No mitä se niiden lasten kanssa tekisi päivän aikana?

L2: Leikkii.

L5: Usein sijaiset tekee sitä.

H: Sijaiset tekee sitä, okei, no mitä ne tekis?

L5: Leikkii meidän kaa.

L13: Päiväkodissa. Lähellä leikkejä.

L14: Vaikka ruokahuoneessa.

L15: Niin, tai nukkarissa, siellä missä me leikitään. Katsomassa kun ne lapset leikkii.

H: Missä sellainen aikuinen on silloin, kun lapset saa leikkiä?

L11: Nenän edestä!

H: Ihan läheltä, niinkö

L11: Joo, eli ihan niinku tästä!

Leikkirauhan antaminen - yläluokkaan kuului aineistoviittauksia, jotka toivoivat varhaiskasvattajien antavan lapsille leikeissä rauhan olla ja olisivat melko kaukanakin leikeistä.

L7: Mä haluaisin leikkiä mun kavereiden kanssa, en aikuisten kanssa.

H: Eli toi voisitko sä että semmoinen maailman paras aikuinen päiväkodissa olisi lasten leikkien aikana vaikka pöydän ääressä tai lattialla leikkimässä tai vaikka kahvihuoneessa?

L4: kahvihuoneessa.

H: niin että se aikuinen olisi mahdollisimman kaukana niitten lasten leikeistä vai?

L4: joo!

Leikin tukeminen -luokkaan kuului mainintoja siitä, että varhaiskasvattajan pedagoginen työ näyttäytyy lapsille leikin tukemisena ja opettamisena. *Leikin rikastuttaminen* -yläluokka taas koostui kuvailuista, joiden mukaan pedagoginen työ näyttäytyy leikkitarvikkeiden tekemisenä lasten tarpeisiin.

H: no mitä se aikuinen sitten niiden lasten kanssa voisi tehdä jos se olisi niiden kanssa vähän aikaa?

L4: auttaisi leikkimään.

L10: Ja vaikka lääkäriä, vaikka niinku tai kauppaan, jos tarvitsee jotain.

H: Niin, että jos leikissä tarvitsee jotain välineitä, niin sitten aikuinen auttaa siinä?

L10: Niin.

Leikki osana varhaiskasvattajan pedagogista työtä näyttäytyy tutkimuksessa ilmiönä, jossa aikuinen suhteuttaa toimintaansa monipuolisesti erilaisiin tarpeisiin tukien, olemalla läsnä ja saatavilla, rikastuttaen ja tilaa antaen.

6.3.2 Opetuksen sisältö

Opetuksen sisältö -pääluokka koostui aineistoviittauksista, jotka kuvailevat laadukasta työtä varhaiskasvattajan pedagogisen työn näyttäytyvän suhteessa siihen, mitä sisältöjä opetellaan. Aineistosta nostettiin selkeitä viittauksia, joista muodostui opetuksen sisältöön liittyviä luokkia. Näitä yläluokkia muodostui yhteensä seitsemän: *Kuvataide*, *Uudet taidot*, *Kielelliset taidot*, *Matemaattiset taidot*, *Sosiaaliset taidot*, *Käsityö* ja *Musiikki*.

Kuvataide -yläluokassa kuvattiin laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan opettavan piirtämistä, kädentaitoja ja askarteluja muun muassa ohjaamalla ja mallintamalla. *Uudet taidot* -yläluokkaan sisältyi viittauksia, jotka ilmensivät haastateltavien ajatuksia siitä, että varhaiskasvattajan kanssa olisi mukava oppia yhdessä uutta, tai varhaiskasvattaja voisi opettaa sellaisia taitoja ja temppuja, joita lapsi ei vielä osaa.

L13: Piirtämään. Auttais niin, että neuvois, että miten mikäkin kohta pitää tehdä.

L2: Uusiin asioihin.

H: Niin että yhdessä ihmetellään, niinkö?

L2: joo.

Kielelliset taidot-yläluokkaan kuului sekä vieraiden kielten oppimista että lukemaan oppimiseen liittyviä kuvailuja. Lukemaan oppiminen ja kirjainten oppiminen erilaisilla leikeillä miellettiin osaksi varhaiskasvattajan pedagogista työtä.

L8: Lukemista.

H: Joo no miten sitä on hyvä opettaa? Tai miten se hyvä päiväkodin aikuinen sen tekisi.

L8: Näyttää kirjaimia ja lapset yrittää arvata, että mitä siinä lukee.

L3: Hyvää huomenta eri kielillä.

Matemaattiset taidot -yläluokkaan kuului viittauksia, jotka sisälsivät erilaisia matemaattisten taitojen opettelua kuten esimerkiksi lukujonon ja numeromerkkien opettelua.

L15: Vois auttaa laskeen vaikka 2000. Että se opettaa mitä siinä vois tehdä.

L14: Sillä lailla että laskee seitsemään ja sitten se lapsi saa koittaa kans laskee seitsemään!

Sosiaaliset taidot –luokkaan kuului sen opettelu, miten muiden kanssa toimitaan ryhmässä, tai kuten sitä otteessa kuvaillaan: miten käyttäytyään muiden kanssa.

L2: Opettaa käyttäytymään.

H: Joo no miten se opettaa käyttäytymään?

L2: No kertoo mitä pitää tehdä ja mitä sit ei.

Käsityö - ja *Musiikki* –yläluokissa oli aineistoviittauksia, jotka kuvailivat näiden alueiden oppimisen sisältöjä. *Käsityö* –luokkaan sisällytettiin lasten kuvailema mekon tekeminen ompelemalla ja *Musiikki* –luokkaan soittimen soiton opettelu.

L10: Jos se olis maailman paras aikuinen niin se varmaan opettais musiikin soittamista tai jotain. Jos se ite tykkäis musiikista niin sit ne lapsetkin tykkäis ja se vois opettaa.

L10: No jos se olisi semmoinen maailman paras päiväkodin aikuinen, niin mä haluaisin sen kanssa oppia... Niin jos olisi semmoinen joka osaisi soittaa. Ja ommella. Niin mä vois in ommella vaikka jonkun hienon mekon, jos se olis sen mulle opettanu.

Kokonaisuudessaan laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan pedagoginen työ näyttäytyy lapsille laajan ja monipuolisen toiminnan sisällön opettamisena.

6.3.3 Oppimisen tukeminen

Oppimisen tukeminen -pääluokkaan kuului sellaisia aineistoviittauksia, jotka kaikki kuvasivat erilaisia oppimisen tukemisen ratkaisuja, jotka tuottivat tietoa laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan pedagogisesta työstä. Yhteensä *Oppimisen tukeminen* -pääluokkaa kuvaavia yläluokkia muodostui kuusi: *Selkeä sanallinen ohjeistaminen*, *Mallintaminen*, *Yrittämään kannustaminen*, *Toiminnallisuus*, *Kehuminen* sekä *Kertaaminen*.

Aineistossa kuvattiin sanallisten selkeiden ohjeiden, rauhallisen ohjeiden kertomisen ja aikuisen tarkan opastamisen uusien asioiden äärellä auttavan oppimisessa. Näistä muodostui yläluokka *Selkeä sanallinen ohjeistaminen*.

L2: Sillä tavalla että niinku kertoo, että tässä pitää tehdä näin.

L1: No silleen rauhallisesti ja sit se sanoo niinku rauhallisesti että mitä pitää tehdä ja neuvoo tarkasti.

Mallintaminen -yläluokka koostui viittauksista, joista kaikissa oppimista tukevaksi pedagogiseksi toiminnaksi luonnehdittiin mallin antamista ja mallista näyttämistä. *Yrittämään kannustaminen* -yläluokka koostui aineiston otteista, joissa kerrottiin oppimista tukevan sen, että aikuinen pyytää lapsia kokeilemaan opeteltavaa asiaa itse. Yhdessä jopa ajateltiin oppimisen käyvän ikään kuin vahingossa, kun aikuisella on kiire auttaa muita ja lapsi saa yrittää sillä välin itsekseen.

L5: No se niin kun näyttää vaikka niin kun mallia ja sitten pitää tehdä perässä.

L10: Se niinku auttaa sitä ja sitte se vahingossa oppii sen. Että jos ei osaa ommella, niin sitte voi ottaa siitä neulasta kiinni ja sitte se lapsi työntää sen ja aikuinen vetää sitä voimalla ja sitte se lapsi työntää vahingossa sitä itse kun se aikuinen ei ehdi ja sillain oppii.

L13: Näyttää ensin ohjeet ja sitten antaa yrittää.

Leikillisyyden ja leikin keksiminen oppimisen ympärille kuvasi *Toiminnallisuus*-yläluokkaa, kun taas *Kehuminen* -yläluokkaa kuvasi oppimisen aikana tapahtuva lapsen kehumista aikuisen toimesta, joka osaltaan tukee oppimista.

H: Miten se päiväkodin aikuinen sillä omalla työllään voi auttaa sitä lasta oppimaan?

L1: No vaikka niinku sanoo jotain ja sillain opettaa.

H: no mitä se aikuinen voisi sanoa mikä olisi semmoinen mikä auttaisi oppimaan?

L1: no kannustaa

H: No miten sitten tota miten se hyvä päiväkodin aikuinen voi omalla työllään auttaa sitä lasta oppimaan? Mitä sellaista se aikuinen voi tehdä että se oppiminen olisi siellä lapselle helpompaa tai kivempaa?

L9: No silleen niinku no silleen vaikka niinku että se tekisi siitä oppimisesta niinku vaikka leikin.

Kertaaminen -yläluokassa kuvattiin varhaiskasvattajan pedagogisen työn näyttäytyvän sellaisena, että varhaiskasvattaja tukee lapsen oppimista kertaamalla ohjeet uudelleen.

L6: No esimerkiksi jos jollain menee huonosti, niin sitten voi tulla kertomaan ne ohjeet uudelleen.

Aineiston mukaan varhaiskasvattajan tekemä pedagoginen työ näyttää lapsille moninaisina oppimisen tukemisen keinoina oppimisen aikana. Laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja käyttää pedagogista osaamistaan oppimisen tukena ohjeistaen selkeästi, tukien lapsen omaa tekemistä, näyttäen mallia ja kehittäen oppimisen tueksi mielekästä toiminnallisuutta.

7 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin ja teen johtopäätöksiä tutkimukseni tuloksista peilaten niitä aiemmin tehtyyn tutkimukseen. Tämän jälkeen nostan esille tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä seikkoja. Lopetan luvun jatkotutkimusajatuksiin.

7.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoite oli selvittää varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten käsityksiä ja mielipiteitä koskien laadukasta varhaiskasvatustyötä tekevän työntekijän, eli tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajan ominaispiirteitä ja toimintaa.

Ensimmäinen tutkimuskysymys haki vastausta siihen, millaisia ominaispiirteitä lapset kertovat kuuluvan laadukasta työtä tekeväälle varhaiskasvattajalle. Tulokset jakoutuivat kolmeen pääluokkaan: *Ilmeet ja eleet*, *Puhetapa ja äänensävy* sekä *Muut ominaispiirteet*. *Ilmeet ja eleet* -luokka koostui pääasiassa miellyttävinä pidettävistä ilmeistä, kuten hymystä sekä iloisesta ja lempeästä ilmeestä. Mahdollisesti kyseiset ilmeet ja eleet liittyvät lapsen mielessä sellaiseen aikuiseen, jota lapsi uskaltaa lähestyä. Esimerkiksi Burns (2024) tutkimuksen mukaan miellyttäviä ominaispiirteitä omaavat varhaiskasvattajat onnistuivat paremmin rakentamaan vuorovaikutusta luokassaan. Näitä varhaiskasvattajan miellyttävyyteen liitettäviä asioita hänen tutkimuksessaan olivat esimerkiksi lämpö ja ystävällisyys, jotka Burns (2024) nimeää keskeisiksi vastavuoroisuuden rakentamisen ominaisuuksiksi. Tässä tutkimuksessa myös lasten nimeämät laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan ilmeet ja eleet rakentavat kuvaa lempeästä, turvallisesta ja mukavasta varhaiskasvattajasta, johon pystyy luottamaan myös erilaisissa arjen pulmissa. Yksi vastaajista kertoi laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan

käyttävän vakavia ilmeitä arjessa, mikä saattaisi viitata tilanteisiin, joissa varhaiskasvattajan tehtävänä on selvittää esimerkiksi päiväkodin arjessa syntyviä haastavampia tilanteita.

Puhe ja äänensävy -luokka rakensi hyvin samanlaista kuvaa siitä, millainen on laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja muodostamalla kaksi yläluokkaa: *Ystävällinen puhe* ja *Lempeä äänensävy*. *Ystävällinen puhe* sisälsi viittauksia aikuisen tapaan puhua ystävällisesti sekä lapsille että muille aikuisille. Myös rauhallisuus, lempeys ja selkeys nostettiin lasten vastauksissa esille ja sen lisäksi se, ettei laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja koskaan huuda lapsille, vaikka he toimivat väärin. Sekä *Ilmeisiin ja eleisiin* kuuluva ”vakava ilme” että *Puheeseen ja äänensävyyn* liittyvät viittaukset siitä, ettei aikuinen huuda silloinkaan, kun lapsi on tehnyt väärin, luovat mahdollisesti kuvaa siitä, että lapset tiedostavat aikuisten ajoittain joutuvat asettamaan lapsille rajoja, mutta toivovat, että se tapahtuisi silti lasta kunnioittavasti ja niin, että lapsen virheet nähtäisiin hyväksyvästi osana elämää. Martikaisen ja Oikarisen (2021) tulokset puhuvat samaa kieltä: sekä aikuisen että lasten hyvinvointi varhaiskasvatuksessa kumpuaa sellaisista hyvän mielen hetkistä, joissa on läsnä hyväksyntä, luottamus ja ymmärrys. Samaa ajatusta vahvistaa Ahonen (2015), jonka mukaan myös haastaviksi laskettavissa kasvatustilanteissa aikuisen lämmin vuorovaikutustapa auttavat sekä lapsen emotionaalisisessa hyvinvoinnissa että kyseessä olevan tilanteen ratkaisemisessa.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin vielä kolmannella pääluokalla *Muut ominaispiirteet*, joka koostui yläluokista *Kiltteys*, *Hienous* ja *Hauskuus*. Kaikki kolme luokkaa vahvistavat kuvaa laadukasta työtä tekevästä varhaiskasvattajasta lempeänä hahmona, jota lapset kuvailevat omista lähtökohdistaan hieman eri tavoin. Se, että aikuinen näyttäytyy lapsen silmissä kauniina, kertoo todennäköisesti enemmän hänen pidettävyydestään kuin symmetrisistä kasvopiirteistään. Aineistossa mainittiin huumorintaju muutamassa eri kohdassa. Stenius (2023) ja Värrin (2009) molemmat nostavat esille aikuisen käyttämän huumorin merkityksen osana luottamusta herättävää ja lämmintä toimintakulttuuria. Huumori nähdään osana leikillisen ja kepeän ilmapiirin ylläpitämisenä, joka vahvistaa lasten ja aikuisten välistä yhteyttä (Värrin, 2009).

Toisessa tutkimuskysymyksessä haettiin vastausta siihen, millaisena lapsille näyttäytyy laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan vuorovaikutus lasten kanssa. Vastauksena tutkimuskysymykseen muodostui yhteensä kolme yhdistävää luokkaa: *Turvallisen tilan rakentaja*, *Arjen tilanteiden opastaja* sekä *Emotionaalisen hyvinvoinnin edistäjä*.

Turvallisen tilan rakentajana varhaiskasvattaja nähtiin vahvasti hahmona, joka ehkäisee kiusaamista ja sekä luo että pitää huolta sääntöjen toteutumisesta ryhmässä. Lasten kuvailut vahvistivat entisestään tämän tutkimuksen luomaa kuvaa sitä, että laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja nähdään turvallisena ja luotettavana hahmona, joka pitää huolta siitä, että kaikilla on ryhmässä hyvä olla. Myös Roosin (2015) tutkimuksessa lapset pitivät erityisen tärkeänä sitä, että aikuiset puuttuvat kiusaamiseen ja pitävät yllä yleistä järjestystä. Voidaankin siis ajatella, että lapsille on tärkeää, että aikuiset pitävät heistä huolta varmistaen, että kaikilla on ryhmässä hyvä olla. Sen lisäksi, että aikuisen vuorovaikutus nähtiin ennaltaehkäisevässä roolissa muun muassa sääntöjen ylläpitämisenä, lapset kertoivat laadukasta työtä tekevän aikuisen myös puuttuvan ja sovittelevan erilaisia jo syntyneitä ristiriitoja. Varhaiskasvattajan puoleen käännyttiin silloin, kun omat taidot eivät riittäneet tilanteiden selvittämiseen, tai tarvittiin apua vaikkapa anteeksi pyytämiseen. Myös Tuukkasen (2025) toimittamassa tutkimuksessa eskarilaiset kertoivat esiopetuksessa olevan aikuisen yhdeksi tärkeimmistä piirteistä sen, että aikuinen auttaa ja huolehtii lapsista.

Toinen yhdistävä luokka, *Arjen tilanteiden opastaja*, jatkoi samaa ajatusta aikuisesta ymmärtäväisenä ja joustavana opastajana, joka auttaa erilaisissa arjen tilanteissa sekä niissä kohdissa, joissa lapsi tarvitsee vielä apua onnistuakseen. Varhaiskasvattaja nähtiin osaltaan sellaisena hahmona, joka opastaa erilaisten arjessa tarvittavien taitojen opettamisen kautta eteenpäin ja toisaalta varhaiskasvattajan tuki tunnustettiin myös silloin, kun eteen nousee jokin tilanne, johon lapsen taidot eivät yksin riitä. Toisin sanoen lasten vastaukset rakensivat sellaista kuvaa varhaiskasvattajasta, joka ymmärtää, opastaa ja rauhallisesti navigoi heidän rinnallaan tässä elämässä opettaen ja opastaen. Varhaiskasvattajan antaman avun tarve oli lapsille ilmeinen ja häntä tarvittiin auttamaan päivittäisissä arjen asioissa, mutta myös silloin, kun esimerkiksi lumivuori tuntuu liian korkealta kiivetä yksin. Silloin varhaiskasvattajan turvalliset kädet auttavat lapsen ylöspäin kohti onnistumista. Lasten vastaukset tässä

tutkimuksessa kuvailivat hyvin Lähikehityksen vyöhykettä (Vygotsky, 1978), jolla lapset pystyvät saavuttamaan aikuisen tuella sellaisia taitoja, joihin eivät vielä yksin pystyisi, oli se sitten anteeksi pyytäminen tai korkean lumivuoren huiputtaminen.

Kolmas yhdistävä luokka, *Emotionaalisen hyvinvoinnin edistäjä*, kuvaili laadukasta työtä tekevää varhaiskasvattajaa positiivisena kasvattajana ja tunnekasvattajana. Varhaiskasvattajan kannattelu, kannustus ja hyvän huomaaminen lapsissa oli vastauksissa toistuva teema. Haluttiin, että aikuinen huomaa hienot, uudet taidot ja kehuu lasta yrittämisestä ja oppimisesta. Positiivinen pedagogiikka painottaa lapsen sekä hänen oppimiseensa keskittymistä positiivisen kautta; positiivinen palaute, varhaiskasvattajien vahvuusperustainen ajattelu ja tuen antaminen sekä lämpimät vuorovaikutussuhteet lisäävät lapsen hyvinvointia (Leskisenoja, 2019; Ranta, 2020; Ranta, 2021). Positiivisen kasvatuksen hyötyjen lisäksi on nostettu esiin sen asettamia haasteita, kuten liiallisen yksilökeskeisyyden korostaminen ja yhteisöllisyyden unohtaminen (ks. mm. Cabanas & Conzáles-Lamas, 2022). Tässä tutkimuksessa lapset eivät kuitenkaan tuottaneet ajatuksia yksilöllisesti rakennetuista oikeuksista, vaan ennemminkin toiveen nähdä tulleisesta positiivisen kautta. Lapset kertoivat laadukkaan työn näyttäytyvän sellaisena, että varhaiskasvattaja kiinnostunut heistä osoittaen sen heille sanoilla. Myös Ranta (2021) muistuttaa, että vuorovaikutustilanteita on runsaasti varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä, eikä varhaiskasvattajien ole mahdollista olla saatavilla kaikille joka hetki, mutta silloin varhaiskasvattajalle onkin oleellista kyetä havainnoimaan vuorovaikutus myös ryhmätasolla pyrkien priorisoimaan huomio ensimmäisenä eniten tarvitsevalle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ohjaa varhaiskasvattajien työtä samaan suuntaan: lapsella on oikeus saada hyvää opetusta, huolenpitoa sekä kannustavaa palautetta juuri sellaisena kuin hän on. Ahosen (2015) tutkimus kuitenkin muistuttaa positiivisen palautteen antamisen linkittyvän voimakkaasti nimenomaan lämpimään vuorovaikutukseen, sillä kehujen vaikuttavuus on huomattavasti suurempi silloin, kun varhaiskasvattaja on oikeasti sitoutunut tilanteeseen ja vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Myös Pakarinen ja kumppanit (2015) kertovat, että lämmin vuorovaikutus vaatii toteutuakseen myös hyvää ryhmän organisointia, mikä vahvistaa myös Rannan (2021) tuottamaa ajatusta ryhmän havainnoinnin tärkeydestä.

Tunnekasvattajana toimiminen nähtiin myös osana varhaiskasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta tässä tutkimuksessa. Etenkin varhaiskasvatusympäristössä, missä päällekkäisiä vuorovaikutussuhteita on paljon, erilaisten tunteiden ja sosiaalisten suhteiden runsaus saattaa aiheuttaa haasteita. Varhaiskasvattaja nähtiin lasten tunteiden tunnistajana ja säätelijänä. Varhaiskasvattajan kuvailtiin rauhoittavan lapsen tunteen tarpeen vaatiessa, huomaavan lapsen hädän siihen vastaten ja ylipäättään osaavan toimia oikein tilanteen vaatimalla tavalla. Aikuisen ja lapsen välinen kommunikaatio sekä aikuisen herkkyys reagoida lasten tarpeisiin ja eleisiin antavat pohjan lasten myönteiselle kehitykselle (Parrila, 2002). Ranta (2021) kuvailee opettajan läsnäolon ja rauhallisuuden olevan yhteydessä lapsen kokemaan turvaan tilanteissa, joissa tunteiden kanssasäätelyä tarvitaan. Martikainen ja Oikarinen (2021) linjaavatkin varhaiskasvattajan työn keskiöön kuuluvan sekä lapsen tunnetilan että erilaisten arjen vaihtuvien tilanteiden havainnoinnin, ja näiden keskellä lapsen ymmärtäväisen auttamisen kritisoinnin sijasta.

Vuorovaikutuksen ja pedagogiikan välinen yhteys on voimakas, ja siksi niitä molempia on hyvä tarkastella silloin, kun tarkastellaan varhaiskasvatuksen tilanteista kokonaisvaltaisesti (Ahonen, 2015). Kolmannessa tutkimuskysymyksessä haettiin vastausta siihen, miten laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan pedagoginen työ näyttäytyy lapsille. Laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan toiminta näyttäytyi pedagogisena työnä kolmesta eri näkökulmasta: *Leikki, Opetuksen sisältö* sekä *Opetuksen tukeminen*, joissa kaikissa myös vuorovaikutus on läsnä.

Leikki ja leikkisyys on osa laadukasta pedagogiikkaa (mm. OPH, 2022; Jaggy ym., 2023). Tässä tutkimuksessa lapset tuottivat haastattelun kysymyksen asettelusta tietoa lähinnä ainoastaan laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan roolista leikkihetkillä. Juutinen (2015) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että lapset tuottivat tietoa lähinnä vertaisistaan, kun tutkimus oli rajattu koskemaan lasten yhteisöllisyyden rakentumista varhaiskasvatuksessa. Se, että tässä tutkimuksessa lapset eivät tuottaneet tietoa vertaisistaan selittynee sillä, että tutkimuksen rajaus asettui tiukasti koskemaan laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan ominaispiirteitä ja toimintaa, ei todennäköisesti niinkään sillä, etteivätkö lapset kokisi toisia lapsia tärkeänä osana varhaiskasvatuksen moninaisia ympäristöjä.

Aiempien tutkimusten mukaan (mm. Pihlainen ym., 2019; Roos, 2015; Tuukkanen, 2025) lapsille mieluisinta varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa on leikki. Tässä tutkimuksessa osa lapsista toivoi aikuisen osallistuvan itse leikkiin tai ainakin olemaan saatavilla ja lähellä, mutta osa taas toivoi varhaiskasvattajan antavan lapsille leikkirauhan. Kuitenkin varhaiskasvattajan rooliin lapset liittivät vahvasti roolin leikin vartijana eli ristiriitojen selvittelijänä ja säännöistä huolehtijana eli sellaisena hahmona, joka on aina saatavilla silloin, kun lapset häntä tarvitsevat. Erot toiveissa voivat selittyä toisaalta lasten yksilöllisyydellä ja toisaalta aikuisten ja lasten välisten suhteen erilaisuudella. Kun yksi lapsi saa turvaa siitä, että aikuinen löytyy ”aivan nenän edestä”, toinen kaipaa enemmän omaa tilaa, ja pystyy silti luottamaan siihen, että aikuinen on saatavilla ongelmien ilmetessä. Toisaalta erot voivat löytyä myös aikuisten ja lasten välisistä suhteista, jolloin joku lapsi saattaa löytää mielekkyyden varhaiskasvatusympäristössä nimenomaan suhteista vertaisiin, ei niinkään aikuisiin. Sama ajatus välittyy Sillanpään (2021) väitöskirjasta, joka tutkii aikuisten kokemuksia omista varhaiskasvatusajoistaan. Näistä kokemuksesta välittyy joidenkin lasten tarve vetäytymiselle isommasta porukasta pienempään ryhmään tai yksinoloon, kun taas osa piti isossa ryhmässä olemisesta. Samoin Sillanpään (2021) tutkimuksessa oli nähtävillä jokaiselta tutkitulta vuosikymmeneltä kaksi eri kulttuuria, lasten muodostama vertaiskulttuuri ja aikuisten johtama autoritäärisempi ympäristö. Näiden kahden ympäristön olemassaolo saattaisi selittää myös sitä, miksi toiset lapset haluavat leikkiä kaukana aikuisten katseilta vapaammassa vertaiskulttuurissaan.

Leikissä läsnä ja saatavilla olemisen tai leikkirauhan antamisen lisäksi varhaiskasvattajan pedagoginen työ suhteessa leikkiin näyttäytyi lapsille leikin tukemisena sekä rikastuttamisena. Ohjattu leikki sekä leikin rikastuttaminen on varmasti lapsille mielekäästä, mutta myös kehittää lasten leikkitaitoja ja sosiaalisia taitoja eteenpäin (Jaggy ym., 2023).

Varhaiskasvattajien tekemä pedagoginen työ näyttäytyi lasten kertomana myös monipuolisen opetuksen sisällön tarjoamisena sekä oppimisen tukemisena. Lasten kuvailujen mukaan varhaiskasvattajan pedagogista työtä on opettaa lapsille erilaisten oppimissisältöjen, kuten kuvataiteen, musiikin ja matemaattisten taitojen lisäksi myös sosiaalisia taitoja ja uusia asioita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) velvoittaa

varhaiskasvattajia tarjoamaan monipuolisesti erilaisia oppimisen alueita lapsille varhaiskasvatuksen arjessa. Kaikilla erilaisilla oppimisen sisällön osa-alueilla tarvitaan myös toimivia pedagogisia oppimisen tuen menetelmiä (Sandberg, 2023). Tässä tutkimuksessa lapset luonnehtivat niiden olevan tehtävää selkeyttäviä, kuten selkeiden sanallisten ohjeiden antamista, mallista näyttämistä ja kertaamista. Tämän lisäksi se, että lapsen annetaan tehdä itse ja häntä kehdetaan yrittämisestä, kuuluvat varhaiskasvattajan pedagogiseen työhön suhteessa oppimisen tukemiseen. Leikillisuus korostuu varhaiskasvatuksen pedagogiikassa (Kangas ym., 2020; OPH, 2022). Myös tässä tutkimuksessa tuli ilmi se, että oppimisen toiminnallisuus, eli leikillisyyden lisääminen ja liike, kuuluivat lasten mielestä osaksi laadukasta varhaiskasvattajan toimintaa. Tutkimuksen tulokset viittaavatkin siihen, että lapset näkevät pedagogiikan rakentuvan leikin, monipuolisten sisältöalueiden tarjoamisen sekä opetuksen tukemisen kokonaisuudesta, joka vahvistaa myös Benettin (2005) ajatusta siitä, ettei laadukkaasta pedagogiikasta puhuessa ole mielekästä erottaa toisistaan lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen liittyviä elementtejä, vaan ne täydentävät toisiaan.

Kaiken kaikkiaan voidaankin sanoa tutkimuksen tulosten rakentavan kuvaa laadukasta työtä tekevästä varhaiskasvattajasta lämpimänä, turvallisena ja ymmärtäväisenä oppaana, joka osaa lukea tilanteista varhaiskasvatuksen arkea nähden ryhmän lisäksi lasten yksilölliset tarpeet ja muokata monipuolista pedagogiikkaa havaintoihinsa nähden. On hyvä ymmärtää osan lapsista hakevan kontaktia aikuiseen enemmän ja osan viihtyvän paremmin vertaisryhmän parissa. Silti keskeistä lapsen yksilölliselle tarpeelle olla yhteydessä aikuiseen, on se, että lapsen on tunnettava olonsa turvalliseksi, jotta hän voi hyvin varhaiskasvatuksessa (Ranta, 2021). Varhaiskasvattajan laadukas työ näyttäytyy lapsille eleiden ja ominaispiirteiden lisäksi tapana puhua ja käyttäytyä. Luotettava ja turvallinen varhaiskasvattaja auttaa ja opastaa myös silloin, kun ei ole toimittu yhteisten sääntöjen mukaisesti (Martikainen & Oikarinen, 2021), ja silloin, kun tarvitaan sitä viimeistä tönäisyä kohti lumivuoren huippua. Laadukasta työtä tekevä varhaiskasvattaja viestii vuorovaikutuksellaan ja toiminnallaan sitä, että lapsi on turvassa ja voi oppia uutta varhaiskasvattajan avulla silloin, kun omat taidot eivät vielä riitä (Vygotsky, 1978). Varhaiskasvattajan työn ydin toteutuukin luottamuksen vahvistuessa, kun varhaiskasvattaja kohtaa lapsen ja muodostaa

tähän lämpimän yhteyden, jonka seurauksena kasvattaja oppii ymmärtämään lasta paremmin (Martikainen & Oikarinen, 2021). On myös kiinnitettävä huomiota siihen, että mitä tärkeämpi varhaiskasvattaja on lapselle, sitä vahvemmin varhaiskasvattajan välittämät myönteiset ja kielteiset ilmeet, eleet ja viestit lapselle välittyvät (Mattila, 2011). Kun varhaiskasvattaja haluaa aidosti tuntea lapsen ja suhtautuu lapseen lempeään kiinnostuneesti, lapselle muodostuu olo, että hänestä pidetään ja, että hän on juuri sellaisena riittävä.

Tämä tutkimus ehdottaakin, että lasten mielestä varhaiskasvattajan aito, miellyttävä ja lämmin vuorovaikutus yhdistettynä monipuoliseen pedagogiseen osaamiseen luovat laadukkaan varhaiskasvatuksen tilan, jossa lapsen on turvallista erehtyä ja oppia yhdessä varhaiskasvattajan kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa olisikin tärkeää korostaa laajasti turvallisen kasvuympäristön luomiseen liittyvää teoriaa ja harjoitella huomioimaan sitä osana pedagogiikan suunnittelua. Tämän lisäksi olisi hyvä painottaa opettajan roolia ja vastuuta vuorovaikutuksen syntymisessä, laadussa ja ylläpitämisessä suhteessa lapseen sekä vahvistaa opiskelijoiden itsereflektiota läpi opintojen. Varhaiskasvatuksen laatua arvioidessa olisi myös olennaista ottaa jatkossakin huomioon lasten ajatukset. Ainoastaan kuulemalla lasten ainutlaatuinen näkökulma asioihin, voidaan aidosti osallistaa heidät osaksi laadukkaan pedagogiikan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja perusteleminen ovat oleellinen osa tieteellistä tutkimusprosessia ja niiden läpinäkyvä esittäminen tutkimuksessa antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen toteutustapoja ja lopulta myös sitä, kuinka luotettavina tutkimuksen tuloksia voidaan pitää (Aaltio & Puusa, 2020). Olen toteuttanut tutkimukseni noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä, johon kuuluu myös luotettavuuden arviointi koko prosessin ajan. Luotettavuuteen olen pyrkinyt toteuttamalla huolellisen tutkimussuunnitelman, jonka tekovaiheessa perehdyin erityisesti lapseen liittyvän tutkimuksen tekemisen erityispiirteisiin. Tutkimuksen tekemisen vaiheessa kiinnitin erityistä huomiota avoimuuteen tutkimuslupavaiheessa, tarkoituksenmukaisten tutkimusmenetelmien pohdintaan ja käyttöön sekä aineiston eettiseen käsittelyyn

ja raportointiin. Tässä luvussa pohdin tarkemmin tutkimukseni luotettavuutta eri näkökulmista, ja avaan samalla tekemiäni ratkaisuja näin lisätäkseni tutkimukseni luotettavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa ja sitä kautta syntyvälle tiedolle on tyypillistä sen syntymiseen vaikuttaneet yksilölliset ratkaisut ja tutkijan interaktiivinen rooli (Aaltio & Puusa, 2020). Etenkin tutkimuksessani haastatellessani lapsia minun oli perehdyttävä huolellisesti tutkimuksen tekemisen eri vaiheisiin, kuten esimerkiksi haastatteluun valmistautumiseen sekä eettiseen kirjoittamiseen (Kallinen & Pirskanen, 2022). Lasten haastatteluissa on otettava huomioon lasten ja aikuisten eroavaisuudet muun muassa yhteiskunnallisessa asemassa sekä kognitiivisissa ja biologisissa valmiuksissa (Helavirta, 2011). Näitä eroavaisuuksia ovat muun muassa lasten kielelliseen kehitykseen ja muistiin liittyvät seikat (Helavirta, 2011), ja vaikka itse olenkin pitkään työskennellyt lasten kanssa, huomasin silti käytännössä, että tekemissäni haastattelukysymyksissä käsite ”äänensävy” oli liian haasteellinen kaikkien lasten ymmärtää. Kuitenkin tässä tilanteessa kokemukseni lasten kanssa työskentelystä osoittautui hyödylliseksi, kun haastattelutilanteessa havainnoin käsitteen vaikuttavan lapsista liian hankalalta kehittären nopeasti keinon saada kysymyksestä saavutettavamman kaikille. Selitin kysymyksen auki draamallisesti niin, että valitsin yksinkertaisen sanan ”mansikka”, ja lähdimme lasten kanssa näytellen sanomaan sanaa eri tunnetilassa, kuten iloisena, surullisena ja vihaisena samalla havainnoiden, kuinka sana saa uuden sävyn eri tunnetiloista. Tästä oivalluksesta pääsimme yhteisymmärrykseen käsitteestä äänensävy, ja tämän jälkeen lapset vastasivat kysymykseen varmemmin. Roos ja Rutanen (2014) kertovatkin, ettei haastattelija voi koskaan täysin aukottomasti valmistautua itse haastattelutilanteeseen, koska lasten kanssa tilanteet saattavat olla hyvinkin yllätyksellisiä, vaan ennemmin olisi syytä keskittyä herkistymään lasten viesteille haastattelun aikana. He muistuttavat myös, ettei etenkin lasten kanssa yksikään haastattelu ole samankaltainen, ja tutkijana onkin ennemmin vahvistettava omaa luovuuttaan ja joustavuuttaan tietyn haastattelukaavan pohtimisen sijasta. Kaiken kaikkiaan koin oman työhistoriani vuoksi oloni rennoksi haastattelutilanteessa, ja toivon sen myötä syntyneen luottavaisen ja miellyttävän ilmapiirin vaikuttaneen myös haastatteluun osallistuviin lapsiin.

Haastatteluprosessin aikana sekä lapset että haastattelija oppivat tuntemaan toisiaan, ja näin rakentavat yhteistä kieltä (Roos & Rutanen, 2014).

Ruusuvuori ja Tiittula (2005) kuvailevatkin osuvasti lasten haastatteluissa haastattelijan rooliin kuuluvan yhtäältä luottamuksen rakentamista empatian ja kiinnostuneisuuden osoittamisella, mutta toisaalta rajaamista ja fokuksen säilyttämistä haastattelussa. He painottavat myös neutraalia suhtautumista vastauksiin tärkeänä tiedon luotettavuuden kannalta. Haastattelutilanteessa huolehdin siitä, etten ilmeilläni tai eleilläni arvottanut toisia vastauksia toisten yläpuolelle. Lapsia haastatellessa on kuitenkin ymmärrettävä, että aikuisella on aina valtasuhde suhteessa lapseen (Alasuutari, 2005). Myös Kosusen ja Kaukon (2016) mukaan aikuisen ja lapsen välillä vallitseva valtasema vaikuttaa siihen, millaista tutkimusaineistoa lopulta saadaan. Aikuinen ei voi häivyttää omaa asemaansa lapsia haastatellessa, mutta sitä voi hyödyntää siten, että pyrkii tietoisesti tuomaan kaikki tavoin ilmi, että lapsen tieto on sellaisenaan aikuiselle arvokasta (Alasuutari, 2005). Itse en ollut ennalta haastatteluun osallistuneille lapsille tuttu, ja kiinnitin myös nopeasti huomioita siihen, että esimerkiksi pelin sääntöjen noudattamisen ohjeistaminen tai pelirauhasta huolehtiminen olivat haastattelun ilmapiirin kannalta hyvin herkkä vuorovaikutuksellinen tilanne, jota lähestyin erityisen sensitiivisesti välttämällä ohjeistavan aikuisen aseman korostamista. Pyrin tilanteissa neuvottelemaan ja kyselemään lapsilta itseltään esimerkiksi sitä, häiritseekö pelikaverin puhuminen vastaamiseen keskittymistä sen sijaan, että olisin pyytänyt äänekkäämpää lasta hiljenemään toisen vastausvuorolla. Alasuutarin (2005) mukaan lapsi kuitenkin pyrkii aina haastattelutilanteessa toimimaan ja vastaamaan sen mukaisesti, mitä olettaa aikuisen häneltä odottavan (ks. myös Virkki, 2015), minkä vuoksi haastattelutilanteessa onkin korostettava sitä, ettei kyseisessä tilanteessa ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan haastattelija haluaa kuulla juuri näiden lasten mielipiteet pitäen niitä tärkeänä. Tähän pyrin itse haastattelutilanteen alussa näyttämälläni tutkimuksesta kertovalla diaesityksellä, jonka aikana korostin, että olen kiinnostunut juuri heidän ainutlaatuisista ajatuksistaan, eikä oikeaa tai väärää vastausta ole tässä tilanteessa olemassa. Kiitin myös lapsia kaikista vastauksista, ja muistin kertoa, ettei haittaa, vaikka vastaus kysymykseen ei tule mieleen. Silti haastattelun aikana tuli muutamia tilanteita, joissa huomasin lapsen vastaavan esimerkiksi täsmälleen saman vastauksen kuin edellinen, ehkäpä

ajatuksena päästä tilanteesta eteenpäin mahdollisimman nopeasti. Näissä tilanteissa saatoinkin kysyä kysymyksen uudelleen ja lempeästi korostaa haluavani kuulla juuri kyseisen lapsen mielipiteen tai havainnoituani lapsen yleistä vireystilaa päätyä kiittämään vastauksesta ja edetä haastattelussa.

Turtiainen (2001) kuitenkin muistuttaa, että lasten ja aikuisten erot haastateltavina ovat loppujen lopuksi pienet ja kertoo, että Kirmasen (2003) mukaan aikuisilla on tapana ennemminkin liioitella kuin vähätellä aikuisten ja lasten välisiä eroja haastatteluissa. Haastattelutilanteessa lasten kanssa on otettava yhtä lailla huomioon sekä luottamus että vapaaehtoisuus haastattelijan ja haastateltavan välillä, samoin siis kuin haastattelussa aikuisten kanssa. Haastattelu eroaa aikuisillakin aina arkikeskustelusta, ja saattaa vaikuttaa jopa tapaan puhua, ja siihen, että haastateltavat valitsevat itse aiheeseen liittyvän identiteetin, jonka kautta he tietoa tuottavat (Aaltio & Puusa, 2020).

Lapsia haastatellessa on otettava huomioon myös sekä heidän huoltajiensa että esimerkiksi esiopetusryhmän työntekijöiden luvat ja myönteinen asenne tutkimukseen. Pysin saavuttamaan mahdollisimman selkeän kuvan sekä tutkimuksesta että itsestäni tutkimuksen tekijänä lähettämällä tutkimukseen osallistuvien lasten huoltajien lisäksi myös lapsiryhmien henkilökunnalle selkeän infokirjeen tutkimuksesta. Ehkäpä prosessia olisi voinut vielä tehostaa esimerkiksi puhelinsoitolla lapsiryhmiin, joiden kautta olisi tuonut itseäni vielä helpommin lähestyttäväksi, ja samalla olisin voinut neuvotella aikataulua sekä tarvittavaa tilaa haastatteluille, mikä olisi selkeyttänyt prosessia myös lapsiryhmän työntekijöille. Selkeästi haastatteluun osallistuneiden lasten luottamusta minuun uutena aikuisena lisäsi se, että osalle oli puhuttu aiemmin päivällä siitä, missä haastattelu tapahtuu ja kuka heitä haastattelee. Nämä lapset lähestyivät minua kiinnostuneesti kerraten heille kerrottua ja kysellen lisää. Toki lapset ovat yksilöllisiä eikä se, ettei lähesty uutta aikuista välittömästi kerro siitä, ettei lapsia olisi asiaan ennakoon valmisteltu. Myös ajankohta, jolloin lapsia haastatellaan, on hyvä pohtia mahdollisimman suotuisaksi (Kallinen & Pirskanen, 2022). Tässä tapauksessa osa haastatteluista tapahtui aamupäivällä normaalin varhaiskasvatuspäivän toiminta-aikaan, mikä näkyi lasten hyvänä vireystilana. Osa haastatteluista järjestettiin juuri ennen ruokailua tai juuri ennen päivälepoa, joka saattoi osaltaan vaikuttaa lasten vireystilaan ja sillä tavoin esimerkiksi osan lapsista motivaatioon vastata laajasti esitettyihin kysymyksiin. Kuitenkin tutkijana

minulla oli ainoastaan hyvin rajattu aikataulu toteuttaa haastatteluja, joten reunaehdot oli hyväksyttävä ja kyettävä luomaan haastattelutilanteissa mahdollisimman turvallinen ilmapiiri lasten viereystila sallien.

Kallinen ja Pirskanen (2022) pohtivat haastattelun rakennetta myös siitä näkökulmasta, minkä kokoisissa ryhmissä lapsia haastatellaan vai toteutetaanko haastattelu kenties yksilöhaastatteluna. Etenkin sensitiivisten ja omakohtaisten aiheiden ympärillä tapahtuvat tutkimukset olisi luonnollisesti hyvä toteuttaa yksilöhaastatteluina tai ainakin antaa siihen mahdollisuus (Kallinen & Pirskanen, 2022), mutta tämän tutkimuksen tutkittava aihe sopi mielestäni hyvin pienessä ryhmässä toteutettavaksi. Ryhmän koon pohdinta oli myös etukäteen tarpeellista, koska tavoitteena oli, että kaikkien lasten ääni pääsisi esille (Roos, 2015). Rajasin ryhmän koon maksimissaan neljään lapseen, mikä toimi hyvin ja kaikki lapset tuottivat aineistoa tutkimukseen omilla vastauksillaan. Tässä edesauttoi aineiston kerääminen lautapelin avulla. Lapsilla oli omat liikuteltavat pelihahmot sekä keräämänsä timantit, joita he saivat vastaamalla haastattelun kysymyksiin yksilöinä. Tämän lisäksi he saivat vaikuttaa myös itse oman pelinsä kulkuun päättämällä, kulkevatko kohti seuraavaa aarrearkkua vai pysähtyvätkö toiminnalliselle QR-koodipisteelle.

Myös vastauksissaan lapset saattavat olla aikuisia monimerkityksellisempiä, ja tarjota ainoastaan pieniä tiedon sirpaleita vastauksillaan (Helavirta, 2011). Tässä tutkijan rooli lasten vastausten tulkkina korostui ja lapsen äänen kuvaileminen juuri aineiston ja itseni välisenä vuoropuheluna osoittautui tärkeäksi. Avasin tutkimuksen tuloksia esitellessäni runsaasti aineistoviittauksia. Tämä on tärkeää, jotta haastattelun ainutlaatuinen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin tarkastelu tulee nähtäväksi myös lukijalle tehden analyysiprosessin läpinäkyvämmäksi (Aaltio & Puusa, 2020; Roos & Rutanen, 2014). Aineistoviittauksilla tavoitellaan myös tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta, koska niiden jakamisen tavoitellaan lisäävän uskoa tutkimuksen toteutuksen asianmukaisuudesta ja tulosten luotettavuudesta (Aaltio & Puusa, 2020).

Kun lapsia käytetään informantteina, on aina läsnä keskustelu lapsen äänestä ja siitä, kenen ääni tutkimuksessa ja raportoinnissa kuuluu (Roos & Rutanen, 2014). Roos ja Rutanen (2014) korostavat kerronnan muodostuvan tällaisissa tutkimuksessa vuorovaikutuksessa, joten tutkijalla on aina rooli lapsen

äänen rakentumisessa. Kuitenkin tuotetun tiedon laatua pidetään usein yhtenä merkittävimmistä eduista tutkimuksessa, joissa lapset ovat informantteja (Spyrou, 2018). Spyroun (2018) mukaan lasten tuottama tieto tarjoaa laajemman näkökulman, joka on lasten tilannesidonnaisen ymmärryksen tuotos. Tämänkin tutkimuksen välittämä tieto saatetaan nähdä osittaisena ja ainoastaan tutkimukseen osallistuneiden lasten tuottamana, mutta se on silti nimenomaan tilannesidonnaisuutensa vuoksi laadullisesti riittävän hyvää, eikä muulla tavoin tuotettuna edes mahdollista (Spyrou, 2018). Laadullisen tutkimuksen tavoite ei ole yleistettävyyttä, kuten määrällisessä tutkimuksessa, vaan syvemmän ymmärryksen saavuttaminen rajatusta ilmiöstä (Aaltio & Puusa, 2020). Lapset eivät ole keskenään samankaltainen joukko, kuten eivät aikuisetkaan. On myös hyväksyttävä, että kerätessä aineistoa joukolta lapsia, tavoittaa juuri kyseisen joukon ajatukset kyseessä olevasta ilmiöstä. Tutkimuksen yleistettävyyteen vaikuttaa myös tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien määrä sekä aineiston koko. Esimerkiksi haastateltavien hankkiminen useammasta kunnasta tai kunnan sisältä laajemmalla alueella olisi mahdollisesti rikastuttanut aineistoa edelleen, mutta toisaalta jo tämänkin aineiston sisällä oli näkyvillä kylläntymistä ja aineisto tuotti selkeät vastaukset tutkimuskysymyksiin.

7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Varhaiskasvatuksen laatu keskustelu ja sen aidosti monipuolinen tarkastelu ovat tärkeitä kokonaisvaltaisen varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin, kehittämisen ja toteutumisen kannalta. Kuten tämä tutkimuskin osoittaa, jo varhaiskasvatusikäiset lapset ovat kykeneviä tuottamaan tietoa omasta näkökulmastaan ja tuottaa tärkeää tietoa siitä, millaiseksi he itse määrittelevät laadukasta työtä tekevän varhaiskasvattajan. Jatkotutkimuksissa voisikin olla hedelmällistä tehdä tutkimusta suuremmalle lapsijoukolle tai pidempiaikaisesti etnografisena tutkimuksena, joka laajentaisi tuloksia antaen samasta ilmiöstä nykyistä syvempiä havaintoja.

Lasten ajatusten selvittäminen myös varhaiskasvatuksen arjessa osana päivittäistä laadun arviointia olisi tärkeää. Tällä hetkellä esimerkiksi Karvin tekemä Valssi-arviointi on tuottanut arviointijärjestelmän, joita käyttävät sekä varhaiskasvatuksen järjestäjät että työntekijät. Olisikin mielenkiintoista, jos

näiden rinnalle tuotettaisiin jonkinlainen arviointijärjestelmä, jota varhaiskasvattajat voisivat hyödyntää lasten kanssa, jotta heidän ajatuksensa varhaiskasvatuksen laadun eri tekijöistä yhdistyisivät toimijoiden tekemiin arviointeihin.

Tutkimuksen tuloksissa korostui turvallisen ilmapiirin luomisen tärkeys osana laadukkaan varhaiskasvatustyön tekemistä. Turvallisen ilmapiirin luominen on kokonaisvaltainen prosessi, joka vaatii paljon ajatusta koko varhaiskasvatusta toteuttavalta tiimiltä. Olisi mielenkiintoista tutkia turvallisen oppimisympäristön luomisen prosessia varhaiskasvattajien työssä laajemmin samalla nostamalla esille sen merkitystä varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta.

Lopuksi haluan todeta, että lasten ääni ei ole vielä sillä tavoin edustettuna kuin järjestäjien, varhaiskasvattajien ja huoltajien äänet ovat suhteessa varhaiskasvatuksen laadun määrittelyyn. On totta, että lasten äänen esille tuominen vaatii herkkyyttä ja vahvaa itsereflektiota tutkijalta, mutta se on myös prosessina ainutlaatuisen kiehtova. Varhaiskasvatuksessa lapset halutaan nähdä osallisina ja vahvoina toimijoina, mutta annetaanko heidän tuottamalleen tiedolle vieläkin tarpeeksi painoarvoa? Etenkin lasten parissa työskenteleville, lasten ajatusten heitä itseään koskevista asioista pitäisi olla tutkitun tiedon rinnalla kulkeva ja ajatuksia herättelevä lisä, ei uhka. Lasten käyttäminen informantteina erilaisissa tutkimuksissa vahvistaa heidän osallisuuttaan sekä siinä hetkessä että laajemmin osana yhteiskuntaa (Uusiautti & Määttä, 2013) tuottaen samalla arvokasta tietoa, jota emme voi ajatella saavuttavamme ilman lapsia.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Adler, K., Salanterä, S. & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: An Intergrative Literature Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18 (18), 1–12. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa luottamuksen lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu - Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtioneuvoston ohjausasiakirjoissa 1972–2012*. Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68120/978-951-44-9115-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alila, K., Ukkonen-Mikkola, T., & Kangas, J. (2022). Elements of the pedagogical process in Finnish early childhood education. Teoksessa J. Kangas, K. Alila, & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Finnish early childhood education and care: A multi-theoretical perspective on research and practice* (pp. 257–274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0_15
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)

- Bennett, J. (2005). Curriculum Issues in National Policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–23.
<https://doi.org/10.1080/1350293058520952>
- Burns, S., Luo, Z., Brunsek, A., Jegatheeswaran, C. & Perlman, M. (2024). Exploring the role of educator personality on structural and process quality in early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 67 (2), 374 – 385.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ecresq.2024.02.004>
- Cabanas, E., & González-Lamas, J. (2022). A critical review of positive education: Challenges and limitations. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1249–1272. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09721-7>
- Ebbeck, M. & Waniganeyake, M. (2003). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. MacLennan + Petty.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). *Arviinnista opiksi – Havainnointi ja arviinnin suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Printel Oy.
- Helavirta, S. (2011). *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8604-3>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus
- Hujala, E., Fonsén, E. & Vlasov, J. (2020). Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Jaggy, A.-K., Kalkusch, I., Bossi, C. B., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2023). *The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study*. *Early Childhood Research Quarterly*, 64 (3), 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.012>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4 (2), 159–179. <https://journal.fi/jecer/article/view/114046/67245>
- Kallinen, K. & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus.

- Kangas, J. (2016). *Enhancing Children's Participation in Early Childhood Education Through the Participatory Pedagogy*. Unigrafia.
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/be3c6b80-ba07-48ee-b7eb-178ec8e98aad/content>
- Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Gearon, L. F., & Kuusisto, A. (2020). Outlining play and playful learning in Finland and Brazil: A content analysis of early childhood education policy documents. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), 153–165.
<https://doi.org/10.1177/1463949120966104>
- Karila, K. 2016. *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus.
- Karvi (2025a). *Laadukkaan varhaiskasvatuksen kulmakivet*. Karvi. Haettu 15. joulukuuta 2025, osoitteesta
<https://www.karvi.fi/fi/ajankohtaista/uutiset/laadukkaan-varhaiskasvatuksen-kulmakivet>
- Karvi (2025b). *Varhaiskasvatuksen arviointijärjestelmä*. Karvi. Haettu 13. joulukuuta 2025, osoitteesta:
<https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/varhaiskasvatus>
- Katz, L. (1993). Perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1 (2), 5-9.
- King, N., Horrocks, C. & Brooks, J. (2018). *Interviews in Qualitative Research (Second edition)*. SAGE Publications Inc.
<https://resolver.vitalsource.com/9781473987685>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus.
- Kosunen, S. & Kauko J. (2016). Valtasuhteet tutkimushaastattelussa. *Politiikka: Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu*, 58 (1), 27 – 40.
- Kragh-Müller, G. & Ringsmose, C. (2015). Educational Quality in Preschool Centers. *Childhood Education*, 91(3), 198–205.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1047311>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Macha, K., Urban, M., Lonnemann, J., Wronski, C. & Hildebrandt, F. (2024). Children's perspectives on quality in ECEC as a specific form of participation. *International Journal of Early Years Education*, 32(1), 246–260. <https://doi.org/10.1080/09669760.2023.2299267>
- Martikainen, S-J. & Oikarinen, T. (2021). "Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin": Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3). <https://journal.fi/jecer/article/view/114174/67373>
- Mattila, K. P. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. PS-kustannus.
- Niemi, S-R. (2025). "Tortillat, kaverit, oppiminen". *Ensimmäisen luokan oppilaiden kuvauksia koulumotivaatiostaan sekä opettajasta sen tukijana*. Akateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5691-0>
- Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. (2011). *Lapsi ja kieli: kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimuslaitos. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1>
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. & Poikkeus, A. (2012). Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. *NMI-bulletin*, 22 (2), 4 – 17.
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods, 4th Edition*. SAGE Publications Inc.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Teoksessa W. Reynolds & G. Miller (toim.), *Handbook of Psychology* 7 (pp. 199 – 234). https://www.booksfree.org/wp-content/uploads/2022/04/Handbook-of-Psychology-Volume-7-by-Irving-B-Weiner-booksfree.org_.pdf#page=223
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2020). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä, E. (2019). Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina – Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8

(1), 121–142. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/c6d73d08-7b63-4ed5-87d1-9fb210e6dd71/content>

- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?*. PS-kustannus.
- Ritala-Koskinen, A. (2001). Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.), *Lasten tietoyhteiskunta* (s. 145-169). Tampereen yliopisto. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65398/lasten_tietoyhteiskunta_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruohola, V., Fonsén, E., Lahtinen, L., Salomaa, P. & Reunamo, J. (2021). Johtajien arvioinnit varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöistä ja niiden yhteys lasten toimintaan sitoutuneisuuteen. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 282 – 316. <https://journal.fi/jecer/article/view/114180/67379>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Saint-Exupéry, A. (1998). *Pikku Prinssi*. WSOY.
- Sandberg, E. (2023). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. PS-kustannus.

- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Laakso, M-L.& Lerkkanen, M-K. (2022). Teacher-child interactions as a context for developing social competence in toddler classrooms. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 38 – 67. <https://journal.fi/jecer/article/view/114006/67221>
- Seligman, M. (2011). *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.
- Sillanpää, T. (2021). *Tila, lapsi ja toimijuus. Lastentarha- ja päiväkotiarjen murrokset ja jatkuvuudet muistitietoineistossa*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7451-2>
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-47904-4>
- Stenius, T. (2023). *Lasten huumorin rakentuminen varhaiskasvatuksessa: ”Mua kikattaa kun mä teen jekkuja”*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9467-1>
- Theobald, M., Whiteford, C. & McFadden, A. (2025). Through their eyes: Children’s perspectives on quality in early childhood education. *Education Sciences*, 15(7), 836. <https://doi.org/10.3390/educsci15070836>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tauriainen, L. (2000). *Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset integroidussa erityisryhmässä*. Akateeminen väitöskirja. University Library of Jyväskylä. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4743-9>
- Turtiainen, P. (2001). Lapsen kuulemisen mahdollisuudet ja rajoitukset haastattelututkimuksen näkökulmassa. Teoksessa M. Kangassalo & J Suoranta (toim.), *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampereen yliopisto. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65398/lasten_tietoyhteiskunta_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Haettu 13. joulukuuta, 2025 osoitteesta: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

- Tuukkanen, T. (toim.) (2025). *Lapsibarometri 2025. "Leikki on parasta" - lasten näkemyksiä eskarista*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2025:3. Hansaprint. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-349-0>
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). Dimensions of Child Research- A Review. *Journal of Research in Social Sciences*, 1(2), 91 - 113.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Akateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1735-5>
- Varhaiskasvatuslaki 540/01.09.2018, 24§: Varhaiskasvatuksen arviointi. Haettu 27. marraskuuta, 2025
osoitteesta: https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/540#chp_1_sec_1_heading
- 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*. Karvi. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Harward University Press.
- Värri, V-M. (2009). Askeleita varmuuden ulkopuolelle. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Kuningasvuosi: leikin kulta-aika* (s. 16–23). Tammi.
- Wang, H., & Oyam, D. M. A. (2024). *The role of play-based learning in early childhood cognitive development*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13143653>

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset

TEEMA 1: ILMEET JA ELEET

- Minkälaisia ilmeitä sellainen aikuinen käyttää, joka tekee työnsä hyvin lasten kanssa? Entä muiden aikuisten kanssa?
- Mistä sellaisen aikuisen voi löytää leikkitilanteissa?
- Miltä hyvää työtä tekevä päiväkodin aikuinen sinun mielestäsi voisi näyttää?

TEEMA 2: VUOROVAIKUTUS

- Miten hyvää työtä tekevä päiväkodin aikuinen puhuu lapsille? Entä toisille aikuisille?
- Minkälaisia äänensävyjä tällainen aikuinen voisi käyttää puhuessaan lasten kanssa?
- Minkälaisia sanoja hyvää työtä tekevä päiväkodin aikuinen käyttää usein?

TEEMA 3: OPETTAMINEN

- Mitä hyvä päiväkodin aikuinen voisi lapsille opettaa? Miten opettaminen olisi hyvä tapahtua?
- Mitä tällaisen aikuisen kanssa olisi mukava oppia?
- Miten hyvää työtä tekevä päiväkodin aikuinen voi omalla työllään auttaa lasta oppimaan?

TEEMA 4: YHDESSÄOLO

- Kenen kanssa hyvää työtä tekevä päiväkodin aikuinen on päivän aikana?
- Mitä hyvä päiväkodin aikuinen tekee lasten kanssa?

TEEMA 5: HANKALIEN TILANTEIDEN SELVITTÄMINEN

- Arjessa tulee välillä vastaan haastavia tilanteita, esimerkiksi kiusaamista tai sääntöjen rikkomista. Miten hyvää työtä tekevä päiväkodin aikuinen toimii tällaisissa tilanteissa?

TEEMA 6: TOIMINTA

- Millä tavalla hyvä päiväkodin aikuinen on lasten kanssa? Miten siis toimii vaikka uloslähtötilanteissa, aamupalalla tai nukkarissa?
- Minkälaisia tilanteita voisi olla, jossa hyvää työtä tekevä päiväkodin aikuinen antaa lapsille apua?

Liite 2: Esitys lapsille tutkimuksen selkeyttämiseen

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMINEN

Kun halutaan selvittää erilaisia ajatuksia ja mielipiteitä, voidaan tehdä tutkimus. Joskus tutkimukseen osallistuu aikuisia, mutta tässä tapauksessa tutkimuksessa halutaan selvittää lasten mielipiteitä.



MITÄ TUTKITAAN?

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, millainen lapsen mielestä on *hyvä päiväkodin aikuinen*. Jos rakennettaisiin unelmien päiväkotia, minkälaisia aikuisia siellä olisi töissä?



LAPSEN ÄÄNI

Haluan tietää, mitä juuri sinä ajattelet aiheesta.
Ei ole olemassa oikeita tai väriä vastauksia!



MITEN TÄMÄ TEHDÄÄN?



- Pelaamme yhdessä lautapeliä, jonka aikana vastaillaan pelin kysymyksiin
- Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista! Se tarkoittaa sitä, että saat lähteä kesken pois, jos et haluaakaan mielipidettäsi mukaan
- Voit myös pelin jälkeen kertoa, jos et haluaakaan mielipiteitäsi käytettävän tutkimuksessa!