

Lapsen ei-toivotun toiminnan taustat ja esiintyminen varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Liisa Arfman

Ohjaaja:
Professori Minna Kyttälä

27.4.2026

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Liisa Arfman

Otsikko: Lasten ei-toivotun toiminnan taustat ja esiintyminen päiväkotiryhmässä.

Ohjaaja: Professori Minna Kyttälä

Sivumäärä: 76 sivua

Päivämäärä: 27.4.2026

Tiivistelmä

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää lasten ei-toivotun toiminnan esiintyvyyteen liittyviä tekijöitä päiväkotiryhmässä. Tutkielmassa perehdyttiin erityisesti lasten ja henkilöstön väliseen vuorovaikutukseen, lasten sosiaaliseen orientaatioon sekä niihin tekijöihin, joista lapsen päiväkotipäivä koostuu. Tutkielman tavoitteena oli tuottaa tietoa edellä mainituista osa-alueista ja niiden merkityksestä ei-toivotun toiminnan esiintymiseen varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tutkielmassa selvitettiin, onko lapsen sukupuolella merkitystä ei-toivotun toiminnan esiintymiselle. Tutkielman pyrkimyksenä oli tuottaa tuoretta tietoa varhaiskasvatuksen arjesta ja ei-toivotun -toiminnan taustoista.

Tutkielman teoreettinen viitekehys perustuu sosiokulttuuriseen teoriaan sekä niiden tekijöiden kuvaamiseen, joiden merkitystä ei-toivotulle toiminnalle tutkielmassa selvitetään. Lisäksi teoriaosuudessa käsitellään niitä varhaiskasvatuksen osa-alueita, joiden avulla lapsen päivään ja laadukkaan pedagogiikan toteutumiseen voidaan vaikuttaa. Näitä ovat muun muassa positiivinen pedagogiikka, oppimisympäristöt ja kokopäiväpedagogiikka.

Tutkimusaineisto koostui Kehittävä palaute -menetelmän kvantitatiivisesta aineistosta. Kehittävän palautteen laadunarviointimittareista käytössä oli systemaattisen havainnoinnin observointiaineisto. Observointiaineisto on kerätty Turun kaupungin varhaiskasvatuksessa vuosina 2017–2024. Aineistossa on yhteensä yli 65 000 havaintoa, joista 1,3 % (851 kappaletta) koskee ei-toivottua toimintaa. Aineisto analysoitiin ristiintaulukoimalla ja logistisella regressioanalyysillä. Analyysit toteutettiin SPSS 28 -ohjelmalla.

Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että erityisen merkityksellisiä tekijöitä ei-toivotun toiminnan taustalla ovat varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus, lapsen omaehtoinen toiminta sekä sukupuoli. Lapset viettivät päivittäin runsaasti aikaa ulkotoiminnassa ja lepoahtokellä. Ei-toivottua toimintaa havaittiin muita päivän tilanteita enemmän perushoidollisissa hetkissä ja vähiten tuetun leikin aikana. Tuettun leikin määrä näyttää kuitenkin olevan vähäinen. Lähimmän aikuisen toiminta näyttyy suurelta osalta ei-vuorovaikutteiselta suhteessa lapsiin. Tilanteita, joissa lähin aikuinen oli vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, oli vain noin neljäsosa havainnoista. Henkilöstön pyrkimys pedagogisen tavoitteen saavuttamiseen näyttyy merkityksellisenä tekijänä ei-toivotun toiminnan taustalla.

Lasten oma toiminta vaikuttaa tulosten pohjalta olevan vuorovaikutuksellisesti avointa. Lasten sosiaalinen orientaatio oli useimmiten osallistuva tai mukautuva. Lapsen omaehtoinen toiminta yhdistyi ei-toivotun toiminnan havaintoihin ja ulkotoimintaan. Omaehtoisen orientaation havainnot tehtiin kuitenkin kaikkien sosiaalisten orientaatioiden joukosta kaikkein vähiten. Sukupuolten välisessä vertailussa ei-toivottua toimintaa havaittiin selvästi enemmän pojilla kuin tytöillä. Henkilöstön negatiivinen eli lasta vähättelevä, syyttävä, ivaava tai uhkaava toiminta näyttää ennustavan voimakkaasti ei-toivottua toimintaa.

Avainsanat: varhaiskasvatus, vuorovaikutus, pedagogiikka, ei-toivottu toiminta, haastava käytös, sukupuoli

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Lapsen toiminta päiväkotiryhmässä	8
2.1	Sosiokulttuurinen teoria lapsen toiminnan selittäjänä	8
2.2	Lapsen toiminnan viitekehys varhaiskasvatuksessa	10
2.2.1	Varhaiskasvatuksen päivästrukturi, kokopäiväpedagogiikka ja lasten osallisuus	11
2.2.2	Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt	13
2.3	Lapsen ei-toivottu toiminta varhaiskasvatuksessa	15
2.4	Lapsi osana vertaisryhmää	17
2.4.1	Vertaisvuorovaikutus ja vertaisryhmä	17
2.4.2	Lasten sosiaalinen orientaatio	19
2.5	Varhaiskasvatushenkilöstön kasvatusvuorovaikutus ja positiivinen pedagogiikka	22
2.5.1	Vuorovaikutus varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten välillä	22
2.5.2	Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen toimintatapana	24
2.5.3	Varhaiskasvatushenkilöstön vuorovaikutukselliset ratkaisut	26
3	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet	29
4	Tutkimuksen toteuttaminen	31
4.1	Tutkimusmenetelmät ja mittarit	31
4.2	Aineiston kuvaus	32
4.3	Aineiston analyysi	34
5	Tutkimuksen tulokset	37
5.1	Lapsen toiminnan yleinen kehys ja ei-toivotun toiminnan esiintyvyys päiväkotiryhmässä	37
5.2	Lähimmän aikuisen toiminta ja ei-toivotun toiminnan esiintyvyys päiväkotiryhmässä	42
5.3	Lapsen sosiaalinen orientaatio ja ei-toivotun toiminnan esiintyvyys päiväkotiryhmässä	45
5.4	Lapsen yleisen toiminnan, lähimmän aikuisen toiminnan ja sosiaalisen orientaation yhteys ei-toivotun toiminnan esiintymiseen lapsiryhmässä	48
5.5	Lasten sukupuolen yhteys ei-toivotun toiminnan esiintymiseen	50

6	Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka	52
7	Pohdinta	55
7.1	Lasten ei-toivottu toiminta varhaiskasvatuksen arjessa	56
7.2	Vuorovaikutus ja sen merkitys ei-toivotun toiminnan esiintymiseen	58
7.3	Lasten ei-toivotun toiminnan ennustettavuus varhaiskasvatuksessa	62
7.4	Sukupuolen yhteys ei-toivotun toiminnan esiintymiseen	63
7.5	Lopuksi	64
8	Lähteet	69

1 Johdanto

Varhaiskasvatus on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus, jossa painotetaan leikin ja vuorovaikutuksen merkitystä lasten hyvinvoinnille (Opetushallitus 2022). Ensimmäinen Opetushallituksen laatima ja velvoittava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja julkaistiin 2016 (Onnismaa & Paananen 2019, 192). Tämän jälkeen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita on päivitetty useaan otteeseen. Lapsen pedagogista tukea on vahvistettu ja tehty näkyväksi suunnitelmien ja päätösten tasolla (Varhaiskasvatustaki 540/2018). Kuitenkin varhaiskasvatuksen arki koetaan usein haastavaksi ja kuormittavaksi. Henkilöstövajeen ja arvostuksen puutteen lisäksi kuormittavuutta luo huoli lasten hyvinvoinnista (Kangas, Ukkonen-Mikkola, Sirvio, Hjelt & Fonsén 2022.) Henkilöstön koulutusvaatimuksista, lapsille rakennetusta tuesta ja pedagogiikkaan panostamisesta huolimatta varhaiskasvatuksen työntekijät kertovat lasten haastavan käytöksen lisääntyneen (YLE 2024).

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin lasten ei-toivottua toimintaa päiväkotiryhmässä. Ei-toivottu toiminta, jonka aikuiset kokevat haastavaksi voi olla esimerkiksi levottomuutta, aggressiivisuutta, sääntöjen rikkomista, muiden kiusaamista ja häirintää tai uhmakkuutta ja vetäytyneisyyttä. (Pihlaja, Sarlin & Ristikari 2015). Tutkimusaineisto koostuu Reunamo Education Research Oy:n Kehittävän palautteen määrällistä havainnointiaineistoa, joka on kerätty Turun kaupungin päiväkodeissa vuosina 2017–2024. Havainnointilomakkeessa eräs observoinnin kohde on lapsen oma toiminta ja sen alaluokka ”kielletty toiminta”. Aineiston analyysissä paneudun erityisesti tähän havaintoluokkaan. Käytän tutkielmassani *kielletty toiminta* -termin rinnalla käsitettä *ei-toivottu toiminta*, joka kuvaa mielestäni paremmin tutkimusaiheeni.

Aiemmat tutkimukset (Ahonen 2015; Rusanen 1995; Pihlaja ym. 2015; Syrjämäki 2021) ovat keskittyneet erityisesti haastavasti käyttäytyvien lasten ja integroitujen ryhmien toimintaan tai kasvatushenkilöstön käsityksiin haastavasti käyttäytyvistä lapsista. Nämä tutkimukset ovat siis käsitelleet haastavaksi koettuja lapsia tai tilanteita, minun tutkielmani viitekehyksenä ovat sen sijaan kaikki lapset haasteineen ja vahvuuksineen varhaiskasvatuksen arjessa. En näe ei-toivottua toimintaa lapsen ominaisuutena tai yksilön ongelmana, vaan lapsuuteen kuuluvana normaalina toimintana ja päiväkodin toimintakulttuurin ilmiönä. Tarkastelun kohteena eivät ole työntekijöiden omat näkemykset tilanteesta, vaan puolueettomat havainnot päivittäisistä toiminnoista ja henkilöstön toiminnasta. Tutkielmassani en pyri löytämään vastauksia siihen,

miten voimme opettaa lapset toimimaan ”paremmin” aikuisten tahdon mukaan, vaan haluan pureutua syihin ei-toivotun toiminnan taustalla lapsen ominaisuuksista erillisenä ilmiönä.

*”On helppo olla ystävällinen lapselle,
joka käyttäytyy niin kuin toivomme.
Haaste on olla ystävällinen ja jopa enemmän,
kun lapsen käytös ei vastaa odotuksiamme.”*

- Bridgett Miller -

Olen halunnut tutkielmassani tehdä näkyväksi sen, mitä päiväkotipäivien aikana todellisuudessa tapahtuu, ja miten lasten ei-toivottu toiminta kytkeytyy näihin toimintoihin. Kiinnitän erityistä huomiota lasta lähinnä olevan aikuisen toimintaa ja lapsen omaan orientaatioon eli siihen, miten lapsi suhtautuu muihin ihmisiin ja millainen pyrkimys hänellä on vaikuttaa tilanteeseen. Tutkielmassa pohdin myös niitä varhaiskasvatuksen osa-alueita, joihin voimme vaikuttaa lapsen arkea helpottaaksemme. Näitä ovat esimerkiksi vuorovaikutusryhmän lasten ja aikuisten välillä, päivän rakenne, ryhmän toimintakulttuuri ja pedagogiset valinnat. Tutkielmani tuottaa tuoretta tietoa varhaiskasvatuksen arjesta ja erityisesti ei-toivotun toiminnan taustoista.

Lasten vuorovaikutustaitojen, sosiaalis-emotionaalisten taitojen ja itsesäätelytaitojen kehitystä on tutkittu runsaasti ja siitä on kirjoitettu paljon (mm. Aro & Laakso, 2011; Kelttikangas-Järvinen, 2010; Parkkinen & Keskinen 2005). Samoin on kehitetty menetelmiä ja ohjeita varhaiskasvatuksen henkilöstölle pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta lasten tarpeet huomioiden (mm. Ahonen 2017; Cantell 2010; Karila & Lipponen 2013; Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen 2017; Vehkalahti 2007). Tästä huolimatta mielestäni vaikuttaa siltä, että päiväkodin arjessa ei ole riittävästi tilaa lapsen tarpeille ja osallisuudelle.

Tutkielman teoriaosa perustuu sosiokulttuuriseen teoriaan ja ajatukseen siitä, että lapsi oppii sosiaalisissa tilanteissa ja kykenee omia taitojaan kehittyneempiin suorituksiin aikuisen tai toisen taitavamman lapsen kannattelemana (Vygotsky 1978) ja että lapsi oppii kaikissa arjen hetkissä, myös niissä, joita ei oppimiseen ole suunniteltu (Rogoff 2003). Lapsen ympäristö päiväkodissa on suurelta osin kontrolloitu ja pedagogisesti suunniteltu, mutta sosiaaliset suhteet muodostuvat myös suunnittelemattomissa hetkissä ja niin kielteisten kuin myönteisten vuorovaikutustilanteiden kautta. Teoriaosassa avaan lapsen toimintaa osana vertaisryhmää ja suhteessa varhaiskasvatuksessa työskenteleviin aikuisiin. Pedagogisia sisältöjä ja huolenpitoa

väheksymättä kaikessa on nähdäkseni lopulta kyse lapsen ja hänen kanssaan toimivan aikuisen välisestä vuorovaikutuksesta: empatiasta, leikistä ja lämmöstä.

2 Lapsen toiminta päiväkotiryhmässä

2.1 Sosiokulttuurinen teoria lapsen toiminnan selittäjänä

Lapsi oppii, kasvaa ja kehittyy osana ympäristöään ja yhteisöään. Samoin lapsi on osa ryhmää ja vaikuttaa siihen millainen ryhmä on. Kerolan (2001) mukaan kaikki yksilön kehitys perustuu oppimiseen. Jokainen meistä oppii jatkuvasti, suurimmaksi osaksi tiedostamattamme. Yhteisön säännöt opetetaan joko tarkoituksellisesti tai tarkoittamatta muulle ryhmälle. Se, mikä koetaan hyväksytyksi tai kielletyksi käytökseksi, on sidoksissa kulttuuriin ja aikaan. (Kerola 2001, 11.)

Yllä kuvatuista kaltaista oppimista selittää sosiokulttuurinen teoria, jossa korostetaan tiedon sosiaalista ja kulttuurillista alkuperää (Hujala 1998, 48). Sosiokulttuurisen teorian oppi-isänä voidaan pitää valkovenäläistä psykologia Lev Vygotskia (s. 1896), joka esitteli teoriansa 1978 teoksessaan *Mind In Society Development*. Vygotsky väitti, että lapsen ottaessa yhden askeleen oppimisessa, ottaa hän samalla kaksi askelta kehityksessä. Lapsen kehitystä ei voida tarkastella vain yhdellä tasolla, jos halutaan selvittää myös hänen oppimiskykyään. Vygotsky esitti, että lapsi toimii todellisella kehitystasollaan, jonka hän on jo saavuttanut. Tämän todellisen kehitystason lisäksi lapsen toimintaa tulisi havainnoida toisella tasolla, joka muodostuu niistä taidoista, joihin yksilö kykenee taitavamman lapsen tai aikuisen avustuksella. Tätä jälkimmäistä tasoa Vygotsky kutsuu lähikehityksen vyöhykkeeksi (*zone of proximal development*). Lähikehityksen vyöhyke on siis etäisyys todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välillä. Näin ollen lapsen henkisen kehityksen taso voidaan määrittellä vain selvittämällä sen kaksi tasoa: todellisen kehityksen taso ja lähikehityksen vyöhyke. (Vygotsky 1978, 84, 86–87.)

Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala (2007) katsovat Vygotskyn käsitysten olevan linjassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Lapsen kognitiivinen kehitys tapahtuu hänen organisoidessaan uudelleen saamiaan kokemuksia. Tässä prosessissa vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa on erityisen tärkeää. Ilman vertaisryhmää ja aikuisia, lapsi ei pysty testaamaan ja vertaamaan omia ajatuksiaan toisten ajatuksiin eikä siten saa kehitettyä omaa ymmärrystään. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 2007, 45.)

Myöhemmin lähikehityksen vyöhykkeestä on johdettu käsite ”*scaffolding*”, joka tarkoittaa oppimisen rakennustelineitä. Kasvattaja ei ’rakenna taidollista taloa’ lapsen puolesta, vaan tarjoaa vertaisryhmän ja leikin ohella lapselle ’rakennustelineet’, jotta hän itse pystyy

rakentamaan talonsa eli oppimaan tietoja ja taitoja. Lapsi toimii näin lähikehityksensä vyöhykkeellä muiden tukemana. Aikuisen tulee säädellä rakennustelineiden määrää lapsen tarpeiden mukaan työskennellen lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Oppimisen rakennustelineistä voidaan käyttää myös termiä 'oppimisen oikea-aikainen tukeminen'. Lapselle annetaan vähitellen enemmän tilaa toimia itsenäisesti taitojen ja tietojen karttuessa. (Hujala yms. 2007, 53–54.)

Amerikkalainen psykologian professori Barbara Rogoff (s. 1950) kehitti Vygotskyn ajatusta pidemmälle. Hän esitteli käsitteen ohjatusta osallistumisesta (*guided participation*). Rogoffin (2003) mukaan lapsi oppii osallistuessaan toimintaan, ja yhteisönsä arvojen sekä toimintatapojen ohjatussa häntä. Ohjattu oppiminen ei koske vain sosiaalisesti toivottujen tapojen omaksumista, vaan samat prosessit liittyvät myös ei-toivottujen toimintamallien oppimiseen, kuten väkivallan käyttöön. Ohjatussa osallistumisessa lapsi on aktiivinen toimija oppimisessa ja yhteisönsä tapojen omaksumisessa. Oppiminen tapahtuu sosiokulttuurisissa toiminnoissa, joissa lapsi on osallisena. Aikuiset tekevät valintoja arjessa mahdollistaessaan tai rajatessaan lapsen osallisuutta, olivatpa he tietoisia valinnoistaan tai eivät. Lapsi oppii kaikissa arjen tilanteissa, ei vain oppimiseen suunnitelluissa hetkissä. (Rogoff 2003, 824, 825, 827, 828.)

Krinqvist (2017) pitää sosiokulttuurin tärkeänä antina varhaiskasvatukselle näkemystä kehityksestä ja oppimisesta yhteisöllisenä tapahtumana. Lapsi havainnoi ja omaksuu lähiyhteisönsä kulttuurisia viestejä ja näiden avulla hän pääsee asteittain osaksi yhteisönsä jäsenyyttä. Lapsi ei siis opettele koulumaisia taitoja, vaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on luoda suotuisat olosuhteet lapsen luontaiselle toiminnalle. Pienen lapsen kehitys tapahtuu ulkoa tulevasta säätelystä itsesäätelyyn, joka vaatii matkimista ja vuorovaikutusta. Taidot onnistuvat lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti ensin taitavamman kumppanin kanssa ja myöhemmin itsenäisesti. (Krinqvist 2017, 18, 19, 26.)

Tässä tutkielmassa lapsen toimintaa tarkastellaan varhaiskasvatusympäristön (päiväkoti) ja sosiokulttuurisen teorian ohella vertaisryhmän ja aikuisten toiminnan näkökulmasta. Tutkimusaineiston analyysissä huomiota kiinnitetään päiväkotipäivän aikana tapahtuviin toimintoihin, lähimmän aikuisen toimintaan sekä lapsen sosiaaliseen orientaatioon.

2.2 Lapsen toiminnan viitekehys varhaiskasvatuksessa

Lapsen toiminnan viitekehys varhaiskasvatuksessa sisältää tässä tutkielmassa päiväkodin arkeen vaikuttavat toimintatavat ja toiminnot. Tässä luvussa kuvaan lyhyesti sitä, mistä lapsen tyypillinen varhaiskasvatuspäivä päiväkodissa koostuu ja millaisilla pedagogisilla valinnoilla siihen voidaan vaikuttaa. Paneudun käsitteisiin päivästrukturi, kokopäiväpedagogiikka, lasten osallisuus ja oppimisympäristöt. Näiden teemojen kautta tarkastelen tutkimustuloksiani luvussa 7.

Varhaiskasvatuksessa työskentelee henkilöstöä erilaisin koulutustaustoin. Tämä moniammatillinen tiimi koostuu varhaiskasvatuksen opettajista, erityisopettajista, sosionomeista, lastenhoitajista ja avustajista (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Karila 2013, 36). Lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstössä saattaa olla toimintaterapeutteja tai muita ammattilaisia. Tässä tutkielmassa kaikista ammattiryhmistä käytetään nimitystä varhaiskasvatushenkilöstö, henkilöstö tai aikuinen. Tutkimusaineistossa tai tutkielmassa ei oteta kantaa lapsen kanssa työskentelevien henkilöiden ammattinimikkeisiin, vaan aikuinen - termiä käytetään erityisesti tulosten analyysissa.

Suomessa varhaiskasvatuksen katsotaan kuuluvan suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja olevan tärkeä osa lapsen kasvun ja oppimisen polkua (Opetushallitus 2022).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) varhaiskasvatuksesta kirjoitetaan seuraavaa:

“Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.”

“Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti.” (Opetushallitus 2022, 9–10.)

Varhaiskasvatuksella on siis merkittävä rooli lapsen kasvun, oppimisen ja yhteiskunnallisen osallisuuden edistäjänä. Suunnitelmallista ja laadukasta pedagogiikkaa toteutetaan kasvatuksen ja hoidon yhteydessä, eikä niistä irrallisena osana. Varhaiskasvatuksessa on rakennettava tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävää toimintakulttuuria, joka mahdollistaa kaikkien lasten osallistumisen vertaisryhmän toimintaan.

Vuonna 2024 varhaiskasvatukseen osallistui 80,4 % lapsista (235 200 lasta). Kolmeviisivuotiaista lapsista 90,7 % oli varhaiskasvatukseen piirissä. Alle kolmevuotiaista varhaiskasvatukseen osallistui 41,1 %. Kuusivuotiaista varhaiskasvatukseen osallistui 85,5 %.

Päiväkodin osuus muihin varhaiskasvatusmuotoihin (perhepäivähoito ja ryhmäperhepäivähoito) oli selkeästi suurin: 96 % varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista oli päiväkodissa. (Tilastokeskus 2025.) Päiväkodissa toteutettavan varhaiskasvatuksen laatu ja toimintaperiaatteet ovat siis muovaamassa kasvua ja oppimista merkittäväällä osalla suomalaisista lapsista.

2.2.1 Varhaiskasvatuksen päivästrukturi, kokopäiväpedagogiikka ja lasten osallisuus

Varhaiskasvatustoimintaa ohjaa varhaiskasvatuslain (540/2018) lisäksi Opetushallituksen laatimat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022), joissa kuvataan muun muassa varhaiskasvatuksen arvoperusta, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kuvaavat päivittäisiä toimia seuraavasti: ”Päivittäin toistuvat tilanteet, kuten ruokailu, pukeminen ja riisuminen, lepo ja hygieniasta huolehtiminen, ovat keskeinen osa lapsen päivää ja osa pedagogista toimintaa.” (Opetushallitus 2022, 25.)

Käytännössä yllä mainittua kokonaisuutta toteutetaan päiväkodeissa hyvin vakiintuneella kaavalla: aamupala, vapaatoiminta, ohjattu toiminta, ulkoilu, lounas, lepohetki, vapaatoiminta, välipala, vapaatoiminta, ulkoilu. Mukaan mahtuu myös paljon hoidollisia tilanteita (vessakäynnit, vaipanvaihdot), pukemis- ja riisumishetkiä sekä siirtymiä (esimerkiksi sisältä ulos tai ruokailusta nukkumaan). Vastaava päiväjärjestys on havaittu jo 1980-luvulla (Niikko 1988) ja tänäkin päivänä nämä toiminnot löytyvät erilaisilla variaatioilla lähes kaikista päiväkodeista. Tämän melko pysyvänä toistuvan päivärakenteen eli päivästruktuurin tarkoitus on tehdä päivän sisällöstä ennakoitava niin lapsille kuin aikuisillekin (Kerola 2001, 14). Vapaatoiminta sisältää usein leikkiä, kirjan lukemista, askartelua, pelailua tai muuta lapsen valitsemaan tekemistä. Leikki voi olla vapaata leikkiä, jossa henkilöstö on läsnä lähinnä valvojana, tai ohjattua tai tuettua leikkiä, jossa aikuinen osallistuu leikkiin sitä kannatellen ja rikastaen (mm. Helenius & Korhonen 2017, 71; Hännikäinen & Munter 2018, 505; Lehtinen & Koivula 2017, 178).

Varhaiskasvatuksessa käytettävät menetelmät ja toiminnot jaettiin 1980-luvulla perushoittoon, leikkiin, pieniin työtehtäviin ja askareisiin, opetus- ja toimintatuokioihin sekä ympäristöön tutustumiseen. Myöhemmin työtehtävät ja askareet ovat vaihtuneet aikuisten avustamiseen tai poistuneet kokonaan. (Ojala 1993, 200.) Opetus- ja toimintatuokiot (ylempänä ohjattu toiminta) ovat edelleen usein opettajan etukäteen suunnittelemlia hetkiä valitun teeman ja

opeteltavan taidon ympärille. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi lauluhetket tai askartelutuokiot. Suunniteltujen tuokioiden osuus lapsen päivästä on kuitenkin hyvin pieni, usein vain 1–2 tuntia (13–25 %) ja sen ulkopuolelle jäävät kaikki muut tilanteet (kts. luku 5.1 ja Niikko 1988). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan pedagogisen toiminnan tulisi läpäistä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus, jokainen päivän hetki on siten oppimistilanne ja pedagoginen mahdollisuus (Opetushallitus 2022, 38).

Tällaista kaikki päivän tilanteet kattavaa pedagogiikkaa kutsutaan kokopäiväpedagogiikaksi. Lämsä (2021) kuvaa kokopäiväpedagogiikkaa toiminnaksi, jonka tavoitteena on ulottaa pedagoginen tavoitteenasettelu kaikkiin päivän tilanteisiin, niin ennalta suunniteltuihin kuin spontaaneihin. Tällöin varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ja sisällöt ovat läsnä varhaiskasvatushenkilöstön toiminnassa koko päivän ajan. (Lämsä 2021, 79–80.) Krinqvist (2017) on samoilla linjoilla korostaessaan arkioppimista eli ymmärrystä siitä, että oppiminen ei tapahdu pelkästään muodollisissa tilanteissa vaan se sijoittuu useisiin epämuodollisiin arjen tilanteisiin (Krinqvist 2017, 10). Tämä arjen tilanteissa oppiminen sopii hyvin sosiokulttuuriseen teoriaan ja Rogoffin (2003) ajatuksiin ohjatusta osallisuudesta.

Kokopäiväpedagogiikan lisäksi lapsilähtöinen ajattelu ohjaa varhaiskasvatushenkilöstöä huomioimaan lasten kiinnostuksen kohteet, valmiudet ja yksilölliset tuen tarpeet toiminnan suunnittelussa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet linjaavat henkilöstöä toteuttamaan pedagogista toimintaa lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa siten, että siinä yhdistyy sekä lasten että henkilöstön ideoima ja suunnittelema toiminta (Opetushallitus 2022, 38). Myös varhaiskasvatuslaki (540/2018, §3) määrittelee yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi “varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin”. Sama laki määrää lapsen varhaiskasvatussuunnitelman osalta, että “lapsen mielipide on selvitettävä ja otettava huomioon varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa” (§23).

Lapsilähtöisyys ja lapsikeskeisyys yleistyivät 1990-luvulla, mutta niiden toteutus käytännön tasolla on osoittautunut vaihtelevaksi. Henkilöstön koulutuksen ja tietoisuuden lisääntyttyä 2010-luvulla, on lasten osallisuuden kulttuuri vahvistunut. Lapsella on kuitenkin edelleen vain rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa arkeensa, ja varhaiskasvatuksen toiminta perustuu yhä aikuisten suunnitelmiin, joihin lapsi aidosti pystyy vaikuttamaan vain vähän. (Turja 2017, 40–43.) Lapsilähtöinen kasvattaja ohjaa lasta sensitiivisesti tarjoten samalla lapselle mahdollisuuksia suunnata toimintaansa omien mielenkiintojensa mukaan. Aikuisen ja lapsen välinen arvostus korostuu lapsilähtöisessä kasvatuksessa. (Salminen 2017, 169.) Hujalan ja

muiden (2007) mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa korostui 1970-luvulla behavioristinen oppimiskäsitys. Aikuisten etukäteen suunnittelemat oppimistuokiot olivat toiminnan perusta. Tämän toiminta-ajatuksen perinteet vaikuttavat edelleen varhaiskasvatuksessa ja näkyvät esimerkiksi siinä, että toimintaa suunnitellaan aihealueittain eri päiviksi. Päiväkotiryhmissä toteutetaan edelleen suunnittelua, jossa “tiistai on jumppapäivä ja keskiviikkoisin askarrellaan”. Aiheet ovat usein aikuisten valitsemia ja lapsen mielenkiinnonkohteet jäävät helposti huomioimatta. (Hujala yms. 2007, 32–34.) Lasten osallisuus jää usein hyvin pintapuoliseksi, jolloin lapsilta poimitaan ideoita toimintaan, mutta varhaiskasvatushenkilöstö tekee päätökset ja suunnitelmat ilman lapsia. Turjan (2017) mukaan lasten tulisi olla mukana ideoinnin lisäksi suunnittelemassa toimintaa ja tilojen käyttöä sekä tekemässä päätöksiä. Lasten tulisi voida toteuttaa suunnitelmia ja arvioida toimintaa. (Turja 2017, 48.) Lämsä kiteyttää ajatuksen seuraavasti: ”Käytännössä huolellisesti pedagogisesti suunniteltu voi tarkoittaa sitä, että toiminnalla on selkeä tavoite, mutta itse oppimisympäristö ja toiminta rakennetaan yhteistoiminnassa lasten kanssa suunnitellen ja matkan varrella tulevia kysymyksiä ratkaisten”. (Lämsä 2021, 84.) Salminen (2017) kuitenkin huomauttaa, että käytännössä kasvattajat eivät toimi vain lapsi- tai aikuislähtöisesti. Päiväkodin päivään kuuluu luonnollisesti sekä ohjattuja että vapaampia hetkiä. Kaikille lapsille tulisi tarjota molemman tyyllisiä käytäntöjä päivittäin tilanteen ja tarpeen mukaan. (Salminen 2017, 169.)

Konstruktivistisessa ja sosiokulttuurisessa kontekstissa lapsilähtöinen kasvatus ja opetus perustuvat lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Jotta tämä on mahdollista, tulee kasvattajan havainnoida ja kuunnella lasta sekä tutustua hänen elämänsä eri puoliin. Lapsen huoltajat ja läheiset ovat tässä tärkeässä asemassa. Oppiminen ei perustu tuokioihin tai opetusmateriaaleihin, vaan on jatkuva prosessi. Lapsi oppii leikkiessään ja leikki onkin lapsen omaehtoisen oppimisen luonnollisin ilmenemismuoto. (Hujala ym. 2007, 52–53.) On kuitenkin huomioitava, että lapsilähtöisen pedagogiikan tulisi olla aikuisjohtoista. Lapsen tehtävä ei ole johtaa tilannetta, vaan olla aktiivinen osallistuja oman ikätasonsa mukaisesti. (Kalliala 2012, 47–48).

2.2.2 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöillä tarkoitetaan lasten oppimista ja kehitystä tukevia tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita. Oppimisympäristö sisältää fyysisen

oppimisympäristön lisäksi psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. (Opetushallitus 2022, 36.) Useat tutkimukset lisäävät listaan vielä pedagogisen oppimisympäristön (mm. Havu-Nuutinen & Niiko 2014; Hujala yms. 2007; Piispanen 2008).

Sosiokulttuurinen teoria ohjaa aikuista tarjoamaan mahdollisuudet oppimiselle, mutta ei valmiita vastauksia. Hyvin suunniteltu oppimisympäristö sopii lasten kehitystasoon, herättää mielenkiintoa ja kannustaa oppimiseen. Monipuoliset lasten saatavilla olevat materiaalit ja välineet edistävät lapsen omaehtoista havainnointia, tutkimista ja ongelmanratkaisua. (Hujala yms. 2007, 54, 104.)

Havisalmi ja Reunamo (2023) ovat tutkineet varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia työoloistaan, erityisesti kaaoksen yhteyttä oppimisympäristöjen eri tekijöihin. He määrittelevät oppimisympäristön kokonaisuudeksi, joka muodostuu vuorovaikutuksen, pedagogisen toiminnan ja johtamisen eri tasoista. He käsittelevät sosiaalista oppimisympäristöä erillisenä oppimisympäristön osana, johon kuuluvat henkilöstön ja lasten väliset moninaiset vuorovaikutussuhteet. (Havisalmi & Reunamo 2023, 53.) Lasten ja henkilöstön väliseen vuorovaikutukseen paneudutaan tarkemmin luvussa 2.5. Tässä osiossa pohdin erityisesti psyykkisen oppimisympäristön teemoja.

Piispanen (2008) kuvaa oppimisympäristöä sosiaalisesti kentäksi, jossa henkilö on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyy myös psykologinen kenttä, joka vaikuttaa osapuolten tunteisiin ja ilmapiiriin. Psykologinen oppimisympäristö kattaa oppimisympäristöjen kaikki elementit: fyysinen (oppijan ikätaso), pedagoginen (ikäkauteen sopivat välineet) ja sosiaalinen (vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja ilo ryhmässä toimimisesta). Piispanen mukaan koulu on sosiokulttuurinen toimintaympäristö ja sen tulee kasvattaa lapsia vuorovaikutteiseen ja kokonaisvaltaiseen oppimiseen. (Piispanen 2008, 140–141, 156.) Samankaltainen tavoite voidaan antaa myös varhaiskasvatukseen, joka toimii alustana lapsen koulupolulle.

Oppimisympäristöistä olennaisimmat yksilön hyvinvoinnille ovat psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö (Piispanen 2008, 155). Havu-Nuutinen ja Niiko (2014) yhdistävät nämä psykososiaaliseksi oppimisympäristöksi, joka sisältää kommunikaation ja vuorovaikutuksen, tunteet, ilmapiirin ja yhteisön sekä itseluottamuksen ja turvallisuuden tunteen.

Parhaimmillaan psykososiaalinen oppimisympäristö ohjaa lasten uteliaisuutta, mielenkiintoa ja oppimismotivaatiota. Korkealaatuisessa psykososiaalisessa oppimisympäristössä ilmapiiri on avoin, kannustava, kiireetön ja hyväksyvä. (Havu-Nuutinen & Niiko 2014, 626–627.)

2.3 Lapsen ei-toivottu toiminta varhaiskasvatuksessa

Tutkielmassani paneudun lapsen ei-toivottuun toimintaan päiväkodissa. Tässä luvussa selvennän tutkielmassa käyttämäni termien *ei-toivottu toiminta* ja *kielletty toiminta* merkitystä. Lapsen ei-toivottu toiminta määritellään tutkimusaineistona käytetyn observointiaineiston kielletty toiminta -kategorian mukaisesti. Observoijan käsikirjassa kielletty toiminta kuvataan seuraavalla tavalla:

” Toiminta on kiellettyä, jos sillä rikotaan päiväkodin/perhepäivähoidon sääntöjä. Puuttuminen tahallaan toisen henkilökohtaiseen koskemattomuuteen, fyysiseen tai henkiseen, on myös kiellettyä. Varsinkin pienet lapset silloin tällöin tekevät kiellettyä asioita, joiden rikkomista he eivät vielä kunnolla ymmärrä. Jos pieni lapsi tekee jotakin kiellettyä tiedostamattaan, tätä ei aina kirjata kielletyksi toiminnaksi, ellei teolla ole ikäviä seurauksia. ” (Reunamo 2020, 23.)

Kielletyn toiminnan määrittelyssä keskeisiksi tekijöiksi nousevat siis lapsen toiminta suhteessa päiväkodin sääntöihin ja toiminnan tahallisuus. Yllä kuvatun määritelmän mukaan kielletty toiminta suuntautuu muihin ihmisiin ja sillä on seurauksia. Observointilomakkeessa kielletyn toiminnan esimerkkeinä on tavaroiden heittäminen ja kiusaaminen. Määritelmästä ei käy ilmi, miten esimerkiksi vetäytymiseen toiminnasta tai negatiivisina pidettyjen tunteiden ilmaisuun suhtaudutaan.

Jotta tutkielma voi pitäytyä nimenomaan havaitun ja kielletyksi toiminnaksi määritellyn käytöksen taustojen analysoinnissa, en pyri laajentamaan sen määritelmää.

Tutkimuskirjallisuudessa ei perinteisesti käytetä kielletty toiminta -termiä, vaan usein puhutaan lapsen haastavasta käytöksestä tai haastavista tilanteista. Vaikka haastava käytös ei täysin vastaakaan kielletyn tai ei-toivotun toiminnan määritelmää, kuvaan seuraavaksi mahdollisia syitä lapsen käytöksen taustalla.

Tammisen (2019) mukaan vuorovaikutus- ja hoivaongelmat ovat pienten lasten osalta hyvin yleisiä ja jopa edellytyksenä normaalille kasvulle. Pieni lapsi ei vielä kykene säätämään omia tunteitaan ja toimintojaan ja tarvitseekin aikuisen kokonaisvaltaista apua. (Tamminen 2019, 194.) Puheen kehittyessä 15–18 kuukauden iässä alkaa myös lapsen tietoisuus omasta itsestään ja käyttäytymisestään lisääntyä. Lapsi alkaa ilmaista omaa tahtoaan ja konflikteja vanhempien kanssa syntyy enemmän. Lapsen tunteet muuttuvat monimutkaisimmiksi hänen alkaessaan kokea esimerkiksi nolostumisen ja kateuden tunteita. Myöhemmin, kahdesta ikävuodesta eteenpäin, lapsen oma tahto on entistä vahvempi ja hän kykenee ilmaisemaan sitä

selkeämmin. Lapsen tahto on usein ristiriidassa vanhempien tahdon kanssa. (Mäntymaa, Puura, Aronen & Carlson 2019, 33.)

Tyypillisesti monet sosiaalisemotionaaliset taidot, kuten vihan tunteiden käsittely, kehittyvät kouluikään mennessä (Ahonen 2015, 33). Joskus niin sanottu normaali uhmakkuus ei lopukaan lapsen taitojen karttuessa, vaan jatkuu vielä kouluiässäkin. Tällöin voi olla kyse uhmakkuushäiriöstä. (Aronen & Lindberg 2019, 225.) Ahosen (2015, 35) mukaan on haastavaa arvioida, milloin on kyse sosiaalisemotionaalisista ongelmista ja milloin lapsen käytös kuuluu tyypillisen kehityksen piiriin.

Veijalainen (2020a) näkee itsesäätelyn lasten tärkeänä voimavarana, jonka avulla lapsi pystyy hallitsemaan turhautumista ja ristiriitatilanteita. Tämä voimavara pitäisi nähdä muuttuvana taitona, joka liittyy lapsen omiin kykyihin ja toisiin lapsiin. Varhaiskasvatushenkilöstön taito tunnistaa itsesäätelyyn liittyviä ongelmia on tärkeässä asemassa tämän voimavaran kehittämisessä. (Veijalainen 2020a, 54, 58.)

Ahosen (2015) tulosten mukaan haastavien kasvatustilanteiden syntyyn vaikuttavat vuorovaikutus ryhmässä, suunniteltu ja toteutettu pedagogiikka sekä odottamisen määrä. Lasten osallistuessa aktiiviseen toimintaa sopivan kokoisissa pienryhmissä, he eivät juurikaan joudu odottamaan vuoroaan. Tällöin myös haastavia tilanteita syntyy vähemmän. Ahonen tulkitsee haastavien kasvatustilanteiden kumpuavan ympäristön riittämättömästä tuesta lapsen sosiaalisemotionaaliin valmiuksin nähden (Ahonen 2015, 185, 188–189).

Pihlajan, Sarlinin ja Ristikarin (2015) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvaili haastavan käytöksen ilmenevän keskittymisvaikeuksina, heikkoina sosiaalisina taitoina, aggressiivisena käytöksenä, tunneperäisinä vaikeuksina ja ryhmään sopeutumisen haasteina. Tutkijat totesivat, että haastavan käytöksen kuvaukset vaihtelivat suuresti käytöstä määrittelevän henkilön mukaan. Se, että tällaiset leimat ja määritelmät perustuvat henkilökohtaisiin mielipiteisiin, on tutkijoiden mukaan riski. Negatiivinen leima voi seurata lasta ryhmästä toiseen ja muodostua pysyvästi häntä määritteleväksi tekijäksi. Tutkijoiden mielestä henkilöstön käsitys haastavasta käytöksestä oli sidoksissa liian korkeisiin odotuksiin lasten taidoista. Tämä yhdistelmä muodostaa epävarman pohjan varhaiskasvatuksen käytännöille. Katse tulisi kääntää yksittäisen lapsen haasteista pedagogisen toiminnan kehittämiseen kokonaisuutena. (Pihlaja, Sarlin & Ristikari 2015, 424–428.)

2.4 Lapsi osana vertaisryhmää

Varhaiskasvatus luo kodin ohella lapselle toisen keskeisen kasvatusympäristön, jossa lapsi pääsee harjoittelemaan sosiaalisia taitoja toisten lasten ja perheen ulkopuolisten aikuisten joukossa. (Köngäs 2018, 200). Merkittävä osa lapsen varhaiskasvatuskokemuksesta muodostuu vertaisryhmässä toimimisesta. Vertaisryhmä edistää lapsen oppimista mahdollistamalla lähikehityksen vyöhykkeen. Myös leikki vertaisryhmässä on korvaamaton ilon, opin ja luovuuden lähde. (Hujala yms. 2007, 55–56.) Tässä luvussa kuvaan sekä lasten vertaisvuorovaikutusta ja vertaisryhmässä toimimista erityisesti sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta että tutkimusaineistossa käytettyä käsitettä lapsen sosiaalinen orientaatio.

2.4.1 Vertaisvuorovaikutus ja vertaisryhmä

Laine (2002) määrittelee lasten vertaissuhteet samantasoisten lasten välisiksi suhteiksi. Lasten vertaisryhmiä on muun muassa päiväkodissa ja koulussa. Jo päiväkodissa lasten välille kehittyy hierarkkisia sosiaalisia suhteita, joissa oleellista on vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta. (Laine 2002, 12–14.) Munterin (2002) mukaan pienten lasten vertaissuhteet innostavat lasta tutkimaan, luomaan ja löytämään uutta. Vertaisten kanssa lapsi luo itse toiminnalleen tavoitteet ja tutustuu aikuisten maailmaan leikkien kautta. Päiväkodin ryhmän Munter katsoo olevan vuorovaikutuksellinen toimintakenttä, jota lapset itse luovat ja jossa he kehittävät myös omaa identiteettiään. Kun lapsi alkaa jäljitellä toisten leikkiä ja hakeutua yhteisen tekemisen piiriin, syntyy lasten kesken yhteistä merkityksellistä toimintaa ja yhteisiä tavoitteita. Jo pieni lapsi pyrkii samanaikaisesti toteuttamaan omaa leikkiään ja liittymään toisten toimintaan. Näiden yksilöllisten ja yhteisten näkökulmien yhteenliittymisestä syntyy ryhmän sisäinen dynamiikka. (Munter 2002, 93–94, 102.)

Laaksonen (2014) tutki väitöskirjatutkimuksessaan esiopetusikäisten vertaissuhdetaitoja. Osa tutkimusaineistosta kerättiin haastattelemalla ja havainnoimalla lapsia viidessä eri päiväkodissa. Laaksosen mukaan toiminta vertaisryhmässä opettaa lapselle paljon tulevaisuudessa tarvittavia sosiaalisia taitoja kuten neuvottelua, oman vuoron odottamista ja toisten mukaan ottamista. Parhaassa tapauksessa vertaisryhmässä toimiminen tukee lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja opettaa vuorovaikutustaitoja. Vertaisryhmän hyväksyntä lapsi saa jatkuvaa tukea vuorovaikutustaitojensa kehittymiseen. Toisaalta, jos lasta ei hyväksytä osaksi vertaisryhmää, ei hän pääse harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja leikeissä ja hänen

mahdollisuutensa aktiiviseen osallistumiseen ryhmässä heikkenee. Lapset, jotka ovat mukana kiusaamisessa, omaavat Laaksosen mukaan selkeästi heikommat vertaissuhdetaidot. Tämä pätee sekä kiusaajien että kiusattujen lasten kohdalla. Erityisesti kiusatuiksi tulleilla lapsilla oli vaikeuksia vuorovaikutukseen liittymisessä. Laaksosen katsookin, että alle kouluikäisenä tapahtuneella vertaisryhmästä syrjäytymisellä voi olla pitkälle ulottuvat vaikutukset. (Laaksonen 2010, 20; 2014, 60–62.)

Laaksosen kanssa samalla linjalla ovat Powers ja Bierman (2013), jotka tutkivat sitä, miten alakoulun vertaissuhteet vaikuttavat lasten aggressiiviseen ja häiritsevään käyttäytymiseen. Tutkijoiden mukaan vertaisilta saatu torjunta, aggressiiviset ystävät ja luokkayhteisön aggressiivisuus vaikuttivat kaikki itsenäisesti lapsen myöhempään aggressiivisuuteen. Tutkimus osoitti, että luokan aggressiivisuustaso vaikutti merkittävästi vertaisryhmän sosiaaliseen hyväksyntään aggressiivisen käytöksen suhteen. (Powers & Bierman 2013, 1183.)

Varhaiskasvatuksella on tärkeä tehtävä osana pienten lasten lähiryhmää ja yhteisöllisyyttä. Lapsi, joka kokee vertaisryhmässään turvallisuuden tunnetta, pystyy suhtautumaan tehtäviin, leikkiin ja oppimiseen rohkeasti ja itseensä luottaen. (Krinqvist 2017, 10.) Vertaisryhmässä lapsi pääsee astumaan lähikehityksen vyöhykkeelle itseään taitavampien lasten avulla. Aikuisella on tässä kuitenkin merkittävä rooli sillä itseään taitavampien lasten kanssa uuden pohtiminen ei automaattisesti saa aikaa oppimisprosessia. (Hujala ym. 1998, 61–62.)

Syrjämäki (2021) toteaa vuorovaikutuksen ja kokemuksen yhteenkuuluvuudesta olevan kaikille ihmisille tärkeitä. Siksi varhaiskasvatuksen henkilöstön onkin varmistettava, että jokainen lapsi pääsee osaksi ryhmää sekä saa positiivisia vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia. (Syrjämäki, 2021, 66.) Sosiaalisen kehityksen suuntaan vaikuttaa Repon (2015b) mukaan sosiaalisten suhteiden laatu. Ryhmään kuulumisen ei yksinään tarkoita, että sosiaaliset taidot kehittyvä suotuisasti. Vertaissuhteiden tulisi olla vuorovaikutuksellisia ja mahdollistaa lapselle laajat vaikuttamisen ja toimimisen mahdollisuudet. (Repo 2015b, 123.)

Norjalainen tutkimus (Nærland & Martinsen 2009, 368–369) selvitti lasten sosiaaliseen statukseen ja sosiaaliseen fokuksen (positiivisten ja negatiivisten kontaktien määrä / minuutti) vaikuttavia tekijöitä. Tutkijat havaitsivat, että positiiviset ja neutraalit kontaktit kasautuivat vain muutamalle lapselle. Näiden lasten kehitykselliset taidot olivat hyvät ja he osasivat ilmaista itseään positiivisesti ja ystävällisesti. Suurin osa lapsista sai sosiaalisia

kontakteja muilta vain harvoin (noin kerran 10 minuutissa). Erityisesti provokatiivinen ja itsekeskeinen käytös vähensivät sosiaalista fokusta. Vaikka sosiaalinen fokus näytti kasvavan lasten iän myötä, ei korkeampi ikä yksin kyennyt selittämään sosiaalisen fokuksen määrää. Tutkimuksen perusteella Nærland & Martinsen totesivat, että lasten sosiaalinen status koostuu ennen kaikkea sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Tämä tulos tukee jo aiemmin tässä luvussa esittelemiäni tutkimuksia, joissa vertaisvuorovaikutuksen todettiin tukevan lasten sosiaalisia taitoja, mutta ryhmään kuulumisen ja positiivisten suhteiden luominen ei tapahdu itsestään. Taitavat ja sosiaalisesti suositut lapset saavat osakseen enemmän sosiaalisia tilanteita ja heikommin sosiaalisissa tilanteissa pärjäävät lapset jäävät herkästi huomiotta tai negatiivisen huomion kohteeksi.

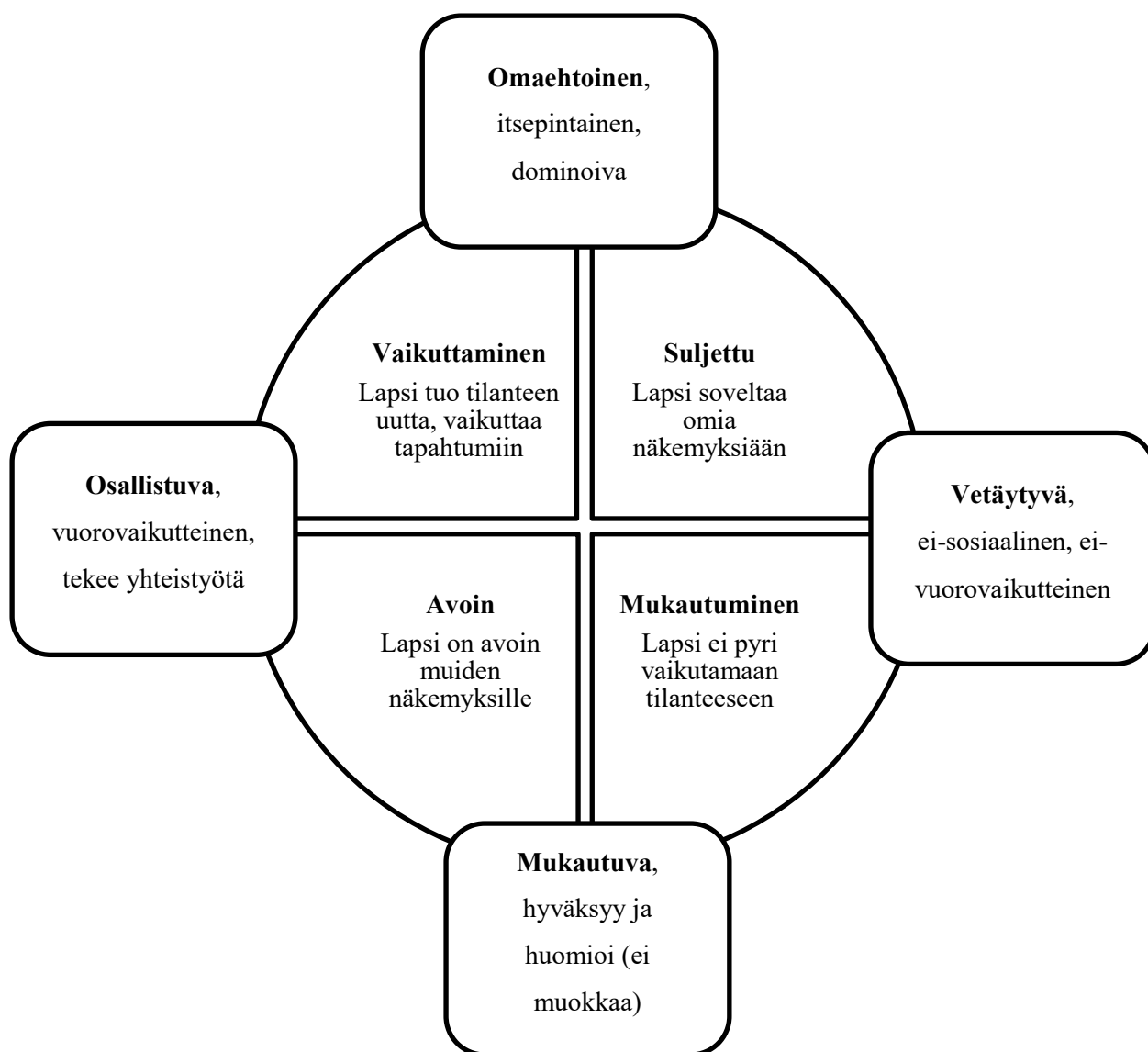
2.4.2 Lasten sosiaalinen orientaatio

Lapsen sosiaalinen orientaatio kertoo lapsen sosiaalisen toiminnan tavasta ja hänen suhtautumisestaan toisiin ihmisiin. Lapsen sosiaalinen orientaatiosta ei käy ilmi lapsen tunnetilaa, vaan se onko hän avoin muille ja pyrkiikö hän vaikuttamaan käsillä olevaan tilanteeseen. (Reunamo 2007, 36.) Tutkielmani kannalta lapsen sosiaalinen orientaatio lisää tietoa siitä, millaisena lapsen sosiaalinen toimintatapa näyttyytyy päivän eri hetkissä ja vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa.

Reunamo (2007) yhdistää teoriassaan Piaget'n ajatuksia akkomodaation ja assimilaation tasapainosta sekä Vygotskyn näkemystä lapsen roolista tilanteessa joko vaikuttajana tai vaikuttujana. Reunamon mukaan lapsi voi toimia joko avoimesti tai suljetusti suhteessa toisiin lapsiin. Avoimessa ulottuvuudessa lapsi saa vaikutteita toisten näkemyksistä. Toisin sanoen lapsi on avoin heidän vaikutteilleen. Suljetussa ulottuvuudessa lapsi pitää kiinni omista näkökulmistaan ja sulkee muiden vaikutteet itsensä ulkopuolelle. Lapsi voi toimia tilanteessa *avoin - suljettu* ja *vaikuttaminen - mukautuminen* akseleiden yhdistelminä. Näistä Reunamo muodostaa neljä sosiaalisen orientaation tapaa: *osallistuva*, *mukautuva*, *vetäytyvä* ja *omaehtoinen* (Kuvio 1). (Reunamo 2007, 69; Reunamo & Nurmi 2014, 2018; Reunamo 2020, 61).

Omaehtoisesti toimiva lapsi on keskittynyt omaan näkökulmaansa ja sulkee muiden näkökulmat omiensa ulkopuolelle. Hän pyrkii aktiivisesti viemään tilannetta haluamaansa suuntaan joko väkisin tai muita houkuttelemalla. Lapsi on siis sulkeutunut muiden näkemyksiltä ja vaikuttaa aktiivisesti tilanteeseen. **Osallistuva** lapsi on avoin muiden huomioille ja ehdotuksille, mutta osallistuu tilanteen kehittelyyn. Lapsi ehdottaa ja ideoi,

mutta ei kuljeta tilannetta väkisin omaan suuntaansa. Lapsi on avoin muiden näkemyksille ja pyrkii vaikuttamaan tilanteeseen. **Mukautuvassa** orientaatioissa lapsi on valmis ottamaan muilta osapuolilta vaikutteita, hän huomioi muut ja heidän ajatuksensa. Lapsi sopeutuu tilanteeseen, eikä pyri muuttamaan sitä. Lapsi on avoin muiden näkemyksille, mutta ei vaikuta tilanteeseen omilla näkemyksillään. **Vetäytyvästi** toimiva lapsi ei ole sosiaalinen muiden kanssa, vaan toimii itsekseen irrallaan toisista. Lapsi ei pyri tekemään aloitteita muiden suutaan tai vaikuttamaan toisten näkökulmiin. Lapsi on sulkeutunut muiden näkemyksiltä, eikä vaikuta sosiaaliseen tilanteeseen. Yllä mainittujen neljän sosiaalisen orientaation tavan lisäksi Reunamo (2020) on lisännyt observointitilanteita varten *ei voida määritellä* -kategorian. Varhaiskasvatuksen kontekstissa näitä tilanteita on harvoin. Esimerkiksi nukkuva lapsi sijoitetaan tähän määrittelemättömään ryhmään. (Reunamo 2020, 61.)



Kuvio 1. Lapsen sosiaalisen orientaation tavat (mukaillen Reunamo 2020).

Reunamon (2007) mukaan lapsen orientaatio vaikuttaa hänen oppimiseensa. Se, millaisten asioiden kanssa lapsi on tekemisissä ja miten ympäristö suhtautuu häneen, riippuu lapsen orientoitumisesta ympäristöönsä. Lapsi ei voi oppia sellaisia asioita, joiden kanssa hän ei ole tekemisissä. Kaikki lapset toimivat kaikilla neljällä orientaation tavalla vaihdellen tilanteen mukaan. Kasvattajan tulisi huomioida kaikki näkökulmat ja niiden lähtökohdat suunnitellessaan toimintaa lapsille. (Reunamo 2007, 88.)

Coplan ja Rubin (1998, 76–77) tutkivat Preschool Play Behavior Scalt -mittarin (PPBS) pätevyyttä pienten lasten ei-sosiaalisen leikkikäyttäytymisen arvioinnissa. Tutkimuksessa mittarin osa-alueet jaettiin viiteen lasten leikkiin liittyvään alaluokkaan: vetäytyvä toiminta (*reticent behavior*), yksinleikki-passiivinen (*solitariness-passive behavior*), yksinleikki-aktiivinen (*solitariness-active behavior*), sosiaalinen leikki (*social play*) ja raju leikki (*rough play*). Vetäytyvästi toimiva lapsi on tarkkailijan roolissa, vaeltelee päämäärättömästi, kuuntelee ja katselee muita pyrkimättä mukaan toimintaan tai oleilee tekemättä mitään. Yksinleikki-passiivinen luokan lapsi leikkii yksinään esimerkiksi tutkien lelua, rakennellen palikoilla, piirtäen, värittäen tai tehden palapeliä. Yksinleikki-aktiivinen luokassa lapsi leikkii yksin motorisissa puuhissa (juoksu, hyppiminen) nauttien liikkumisen tunteesta tai leikkii mielikuvitus- ja roolileikkiä pyrkimättä muiden seuraan. Sosiaalisessa leikissä lapsi puhuu toisille lapsille leikkiessään, leikkii mielikuvitus- ja roolileikkejä muiden kanssa tai on mukana ryhmäleikissä. Rajun leikin luokassa lapsi painii tai tappelee leikillisesti muiden lasten kanssa.

Reunamon teoriasta poiketen Coplanin ja Rubinin luokittelut lasten leikitavoista ei sisällä näkemystä siitä, olisiko lapsi halukas huomioimaan muiden lasten aloitteet (avoin vuorovaikutukselle). Havainnot yksinleikistä tai vetäytyvästä toiminnasta yhdistettiin tutkimuksessa sisäisiin sosiaalisiin ongelmiin, kuten ujouteen ja negatiiviseen tunne-elämään. Raju leikki sen sijaan oli positiivisesti yhteydessä ulospäin suuntautuviin ongelmiin kuten aggressiivisuuteen. (Coplan & Rubin 1998, 84–85.) Reunamon luokitukseen ei liity näkemystä jonkin toimintatavan ongelmallisuudesta tai sen mahdollisesta haitasta lapsen kehitykselle.

Reunamon sosiaalisen orientaation luokista löytyy kuitenkin joitakin yhteneväisyyksiä Coplanin ja Rubinin luokkiin. Vetäytyvä sosiaalinen orientaatio sisältää kaikki ei-sosiaalisen leikin muodot (vetäytyvä toiminta, yksinleikki-passiivinen ja yksinleikki-sosiaalinen). Omaehtoisen orientaation lapsi saattaa toimia muista irrallaan ja leikki voi muistuttaa

yksinleikki-passiivinen- tai yksinleikki-aktiivinen -luokkien toimintaa, vaikka omaehtoisesti toimiva lapsi voi myös olla yhteisessä leikissä muiden kanssa. Metin Aslan (2020, 1158) huomauttaa, että ujous ja vetäytyväisyys tulkitaan toisissa kulttuureissa ongelmallisempänä kuin toisissa ja havainnointiin perustuva tutkimus onkin osittain kulttuurisidonnaista. Toisaalta Reunamon vetäytyvän orientaation luokassa toimiva lapsi saattaa ulospäin näyttää tyytyväiseltä, mutta hänen motiiveitaan yksinolemiselle ei voida pelkällä havainnoinnilla päätellä.

2.5 Varhaiskasvatushenkilöstön kasvatusvuorovaikutus ja positiivinen pedagogiikka

Koska tutkielmani keskiössä on lapsen kielletty toiminta eli aikuisten silmin ei-toivottava käytös, paneudun tässä luvussa varhaiskasvatushenkilöstön toimintaan juuri lapsen sosiaalisemotionaalisten taitojen ja itsesäätelyn näkökulmasta. Laadukkaan vuorovaikutuksen lisäksi olen ottanut tarkastelun kohteeksi positiivisen pedagogiikan, jonka on todettu olevan tehokas lapsen toimintaa ohjaava keino (mm. Seligman 2011, Shoshani & Slone 2020). Tutkimusaineistossani kiinnitän huomiota erityisesti lähimmän aikuisen toimintaan suhteessa havainnoitavaan lapseen. Alaluvussa 2.5.3 kuvaan observointiaineiston luokitusta lähimmän aikuisen toiminnasta.

2.5.1 Vuorovaikutus varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten välillä

Vuorovaikutus on yksilöiden välistä kohtaamista, jonka syvyys ja laatu vaihtelevat. Vuorovaikutuksessa olennaista on kaksisuuntaisuus, kaikki vuorovaikutuksen osapuolet osallistuvat siihen. Varhaiskasvatuksen arki on täynnä erilaisia vuorovaikutuksen hetkiä, jotka vaativat kasvatushenkilöstön pysähtymistä ja harkintaa. Taitava varhaiskasvattaja pystyy muokkaamaan vuorovaikutuskeinojaan lasten ja lapsiryhmän mukaan. (Salminen 2017, 164, 168.) Yhdensuuntainen viestintä ei siis vielä täytä vuorovaikutuksen määritelmää.

Ahonen (2015) on tutkinut varhaiskasvatushenkilöstön toimintaa haastavissa kasvatustilanteissa. Ahosen havaintojen mukaan varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellisilla ratkaisuilla oli merkittäviä vaikutuksia kasvatustilanteen etenemiseen ja lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin. Kasvattajien lämmin vuorovaikutus ja empatia rohkaisivat

lasta vastavuoroiseen vuorovaikutukseen ja saivat lapsen voimakkaan tunnereaktion hiipumaan. (Ahonen 2015, 184–185.)

Ahosen kanssa samoilla linjoilla ovat Pihlaja ja muut (2015), jotka tutkivat päiväkotihenkilöstön puhetta haastavasti käyttäytyviin lapsiin liittyen. Suurin osa kuvatuista haasteista oli emotionaalisia ongelmia kuten aggressiivisuus, ujous, herkkyyys, masentuneisuus ja kyvyttömyys tunteiden hallintaan. Päiväkotien arki koettiin osittain haastavaksi (ryhmäkoot, rutiinit, siirtymät), mutta vastaajat eivät kuvanneet omaa osuuttaan päivän toimintojen toteutuksessa. Ongelmat nähtiin lapsen ominaisuuksina ja täten kasvattajien ulottumattomissa olevina tekijöinä. Tutkijat jäivätkin pohtimaan, ovatko henkilöstön odotukset lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen ja oppimisen osalta liian suuret. Onko realistista odottaa neljävuotiaan olevan tottelevainen, sosiaalisesti taitava ja muutenkin helposti hallittava? (Pihlaja ym. 2015, 424, 428.)

Ahonen (2015) toteaa, että pitäytyminen päiväkodin toimintasäännöissä ja rutiineissa on toisinaan tärkeämpää, kuin lapsen tarpeiden havainnointi ja huomioiminen. Kasvattajien tulisi Ahosen mukaan kiinnittää erityistä huomiota käyttämiinsä nonverbaalisiin viesteihin. Sama asian erilaisin äänen painoin ja elein ilmaistuna sai aikaa erilaisen vuorovaikutustilanteen. Henkilöstö ei välttämättä osaa arvioida omaa vuorovaikutustaan, kun toiminta on näennäisesti samanlaista eri tilanteissa. Merkityksellistä on myös se, vaikuttaako vaatimusten taustalla lapsen vai henkilöstön tarpeet. (Ahonen 2015, 186–187.)

Veijalaisen (2020a) mukaan lasten itsesäätelytaidot ja kiintymyssuhteen muodostuminen henkilöstön kanssa olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa. Paremmat itsesäätelytaidot omaavat lapset muodostivat turvallisen kiintymyssuhteen kasvattajiin. Veijalainen havaitsi heikon itsesäätelyn omaavien lasten välttelevän vaikeita tilanteita ja siten saavan vähemmän mahdollisuuksia minäpystyvyyden kehittymiseen ja lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvien oppimistilanteiden syntymiseen. Tämänkaltaiset lapset tarvitsevat henkilöstön tukea ja rohkaisua haastavien tilanteiden kohtaamiseen lähikehityksen vyöhykkeellään. (Veijalainen 2020a, 45, 53.)

Kurki ja muut (2017) tutkivat lasten käyttämiä strategioita haastavien sosiaalisten tilanteiden käsittelyssä. Tutkijat havaitsivat lasten käyttävän lukuisia erilaisia strategioita haastavissa tilanteissa (esimerkiksi fyysinen ja sanallinen toiminta, oman tahdon tai tunteiden ilmaiseminen ja huomion suuntaaminen muualle). Käyttöön otetut keinot ovat riippuvaisia aikuisten ja toisten lasten käyttämistä strategioista. Erityisesti aikuisten mukanaolo auttoi lasta

vaihtamaan alkeellisemmasta strategiasta (tönnäminen, huutaminen) kehittyneempiin keinoihin (omien mielipiteiden ilmaiseminen, huomion suuntaaminen toiseen toimintoon). Aikuisen avulla lapset saivat siis käyttöönsä laajemman valikoiman keinoja tilanteen ratkaisemiseksi. (Kurki, Järvenoja, Järvelä, Mykkänen 2017, 55–57. Katso myös Kos, kulu-Sancar, van de Weijer-Bergsma, Mulder & Blom 2023.)

Myös Veijalainen (2020b) toteaa aikuisten pedagogisilla valinnoilla olevan vaikutusta lasten keinoihin toimia turhauttavissa tilanteissa. Lapsen itsesäätelytaidot vaikuttivat merkittävästi hänen taitoihinsa ja hallintakeinoihinsa: heikot itsesäätelytaidot omaavat lapset vetäytyivät tilanteista, eivätkä osanneet muuttaa tilannetta itselleen paremmaksi. Varhaiskasvatuksessa hallintakeinoja voidaan kehittää keskustelun ja harjoittelun avulla. (Veijalainen 2020b, 48.)

Aikuiset voivat luoda Vygotskyn termiä käyttäen rakennustelineet lapsen toiminnanohjauksen (mm. työmuisti, itsesäätely, kognitiivinen joustavuus) laajemmalle valikoimalle. Aikuisen avulla lapsi pääsee osaksi kognitiivisesti innostavia toimintoja ja pystyy samalla kehittämään toiminnanohjaustaitojaan entisestään. (Kos, kulu-Sancar ym. 2023, 3.)

Koiviston (2007) mukaan lämpimään ja kiireettömään ilmapiiriin panostaminen luo sekä lapsille että aikuisille perusturvallisuuden tunteen. Turvallisessa ja kaikkia arvostavassa ympäristössä lapselle on mahdollista kehittyä vahva ja terve itsetunto. Erityisesti aikuisten henkinen läsnäolo ja saatavuus lapsille heidän sitä tarvitessaan, vaikuttaa itsetuntoa vahvistavaan ilmapiiriin. Myös perustellut säännöt ja selkeät rajat luovat turvallisuuden tunnetta. (Koivisto 2007, 125.)

2.5.2 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen toimintatapana

Positiivinen pedagogiikka (engl. *Positive Education*) on saanut alkunsa positiivisen psykologian tieteenalan sisällä. Positiivinen pedagogiikka tutkii sitä, mikä lisää lasten ja nuorten hyvinvointia ja oppimisen iloa. Positiivinen psykologia puolestaan on perinteisesti keskittynyt tutkimaan aikuisten hyvinvointia ja onnellisuutta. Positiivinen pedagogiikka pyrkii löytämään menetelmiä lasten ja nuorten hyvinvoinnin, resilienssin ja oppimisen ilon lisäämiseen. Näitä taitoja voidaan harjoitella ja kehittää, koska kyse ei ole ihmisen synnynnäisistä ominaisuuksista, vaan opituista taidoista. (Avola & Pentikäinen 2019, 30, 32. Katso myös Norrish 2015.) Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on saada sekä lapsi että kasvattaja kukoistamaan (Torgen 2020, 23).

Shoshani ja Slone (2020) tutkivat positiivisen kasvatuksen vaikutuksia israelilaisten kolmevuotiaiden lasten keskuudessa. Tutkimuksessa 12 satunnaisotannalla valitulle lapsiryhmälle (160 lasta) toteutettiin kahdeksan positiivisen psykologian moduulia. Moduulien sisällöt liittyivät esimerkiksi positiivisten tunteiden tuottamiseen (sisälsivät mm. kiitollisuusharjoituksia ja onnellisten muistojen nimeämistä), sitoutumiseen (mm. osallistumista päivän aktiviteetin valintaan ja omien vahvuuksien löytämistä) ja positiivisten ihmissuhteiden vahvistamiseen (mm. ryhmätyötä vaativia pelejä ja toisten tunteiden huomioonottamista). Verrokkiryhmänä toimi 155 lasta, joille vastaavia moduuleja ei järjestetty. Tulokset osoittivat positiivisen pedagogiikan lisänneen merkittävästi lasten positiivisia tunteita, tyytyväisyyttä elämään ja empatiakykyä. Suotuisia vaikutuksia havaittiin myös oppimiskäyttäytymisessä, sitoutumisessa ja pro-sosiaalisessa käyttäytymisessä testiryhmällä, mutta ei verrokkiryhmällä. (Shoshani & Slone 2020, 39–40.)

Arvolan ja Pietikäisen (2019) mukaan positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on keskittyä negatiivisten huomioiden sijaan positiivisiin havaintoihin. Kasvattajat opettelevat sanoittamaan lasten vahvuuksia ja onnistumisia varhaiskasvatuksen arjessa. Positiivinen pedagogiikka on nimenomaan asenne ja kasvatusfilosofia, joka lähtee liikkeelle kasvattajan hyvinvoinnista ja halusta huomata hyvää jokaisessa lapsessa. (Avola & Pentikäinen 2019, 33.)

Ahonen (2015) toteaa positiivisen palautteen antamisella olevan merkittäviä vaikutuksia haastavan kasvatustilanteen välttämiseen ja lapsen sosiaalisemotionaalisten taitojen kehitykseen. Ahosen havainnoissa lasten käytös muuttui myönteisemmäksi tilanteessa, jossa hän sai osakseen positiivista palautetta. Positiivinen palaute auttoi myös jo alkaneen haastavan tilanteen ratkaisemisessa. Ahosen mukaan erityisesti ne lapset, jotka tarvitsevat paljon tukea sosiaalisten taitojen kanssa, hyötyvät positiivisesta palautteesta. (Ahonen 2015, 190.)

Hyvinvointitaitoja oppimalla lapset voivat kehittää omaa resilienssiään. Resilienssiä vahvistavia osa-alueita ovat muun muassa sinnikkyys, kyky säädellä tunteita, minäpysyvyyden kokemukset, ongelmanratkaisutaidot ja kyky tunnistaa omia vahvuuksiaan. Nämä kaikki ovat opittavia taitoja, joita voidaan harjoitella. Hyvinvointitaitojen opettamisessa opettajan näyttämä esimerkki on keskeisessä roolissa, joten opettajan kiinnostus omaa hyvinvointiaan kohtaan on tärkeä osa taitojen opettamista. (Avola & Pentikäinen 2019, 30, 33.)

Ranta (2021) tutki väitöskirjassaan opettajia haastatteleamalla varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteutumista positiivisen pedagogiikan viitekehityksessä. Tutkimuksen perusteella Ranta nosti esiin viisi tekijää, joiden avulla varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen positiivista pedagogiikkaa voidaan tukea. Nämä ovat: aikuisen ja lapset välisen vuorovaikutuksen tukeminen, positiiviset oppimiskokemukset, lapsen autonomian tukeminen, lasten vuorovaikutussuhteiden tukeminen ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet. Jokaisen lapsen tulisi saada henkilökohtaista huomiota vähintään kerran päivässä. Myönteisiä oppimiskokemuksia voidaan mahdollistaa monipuolisilla opetusmenetelmillä ja reagoimalla lasten erilaisiin tarpeisiin. Sosiaalisella oppimisympäristöllä (lasten vuorovaikutussuhteet ja henkilöstön keskinäiset suhteet) voidaan vaikuttaa erityisesti lapsen viihtyvyyteen ja oppimisympäristöön. Ranta totesi lasten ikärakenteen vaikuttavan positiivisen pedagogiikan toteutumiseen. Yli kolmevuotiaiden lasten ryhmissä positiivinen pedagogiikka toteutui paremmin: lasten vuorovaikutussuhteisiin panostettiin ja lasten autonomiaan kiinnitettiin huomiota. (Ranta 2021, 70–72.)

2.5.3 Varhaiskasvatushenkilöstön vuorovaikutukselliset ratkaisut

Tässä tutkielmassa yksi lapsen ei-toivottua toimintaa mahdollisesti selittävä muuttuja on lähimmän aikuisen toiminta. Lapsen kanssa läheisesti toimivilla aikuisilla on useiden tutkimusten mukaan ratkaiseva merkitys lapsen sosiaalisten taitojen ja itsesääätelytaitojen kehitykselle, vertaisvuorovaikutukselle sekä varhaiskasvatuspäivän kulkuun (katso esim. Ahonen 2015; Syrjämäki 2019; Laaksonen 2014; Rusanen 1995). Tässä alaluvussa tarkastelen lähemmin Kehittävä palaute -menetelmässä käytetyn observointilomakkeen osiota *lähimmän aikuisen toiminta*. Teoria lähimmän aikuisen toiminnasta perustuu samaan teoreettiseen malliin, kuin luvussa 2.4.2 kuvattu lapsen sosiaalinen orientaatio. Toiminta jakautuu kahdelle ulottuvuudelle; onko aikuinen avoin lapsen näkemyksille ja pyrkiikö aikuinen muuttamaan lapsen näkemyksiä. Aikuisen toimintaa tarkastellaan suhteessa observeitavaan lapseen.

Observoijan käsikirjassa (Reunamo 2020) havainnoitsijaa ohjataan luokittelemaan lasta lähinnä olevan aikuisen toimintaa yhteen seuraavista luokista: *vastaanottava, osallistuva, tavoitteleva, neutraali, negatiivinen ja ei aikuisen huomiota*.

Kun aikuinen on **vastaanottava**, hän syventyy lapsen tilanteeseen pyrkimättä muokkaamaan sitä, hän kuuntelee ja on avoin lapsen näkökulmille. Vastaanottava aikuinen muokkaa omia mielikuviaan ymmärtääkseen lasta ja on kiinnostunut lapsen tilanteesta. **Osallistuva** aikuinen on vuorovaikutteinen lapsen kanssa ja rikastaa tilannetta. Hän rakentaa lapsen kanssa yhdessä

lähikehityksen vyöhykettä. Kun aikuinen toimii **tavoitteellisesti**, hän opettaa, motivoi ja pyrkii kohti jotakin kasvatustavoitetta. Aikuinen syventää käsiteltävää aihetta lapselle ja mahdollistaa oppimisen. **Neutraali** aikuinen valvoo toimintaa, ohjaa rutiineja ja päättää tapahtumista. Aikuisen kontakti lapseen on pintapuolista. Aikuinen ei toimi vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, vaan ennemminkin toteaa asiat niin kuin ne ovat. **Negatiivisesti** toimiva aikuinen arvostelee, uhkailee ja syyttää lasta. Aikuinen jyrää lapsen kokemuksen ja näkemykset. Viimeisessä luokassa aikuinen **ei huomioi** lasta ollenkaan. (Reunamo 2020, 63–69.)

Aikuisten erilaisia vuorovaikutustapoja ovat tutkineet mm. Ahonen (2015), joka tutki varhaiskasvatushenkilöstön toimintaa haastavien kasvatustilanteiden yhteydessä ja Syrjämäki (2019), joka perehtyi vertaisvuorovaikutusta vahvistavaan pedagogiikkaan leikissä.

Ahonen (2015) tunnisti tutkimusaineistostaan viisi erilaista vuorovaikutustapaa suhteessa henkilöstön sitoutumiseen tilanteessa. Vaikka Ahosen luokitusta vuorovaikutus tyyleistä ei suoraan voida verrata Reunamon luokitukseen, löytyy siitä tiettyjä yhtäläisyyksiä. Vuorovaikutustavat ovat: lämmin vuorovaikutus, ristiriitainen vuorovaikutus, tekninen vuorovaikutus, välttelevä vuorovaikutus ja etäinen vuorovaikutus. Lämmin vuorovaikutus muistuttaa ylempänä esiteltyä aikuisen vastaanottavaa ja osallistuvaa toimintatapaa. Aikuinen on vuorovaikutuksessaan lapseen sitoutunut ja pyrkii ymmärtämään lapsen kokemuksen ja tulkinnan tilanteesta. Hän arvostaa vuorovaikutusta ja pyrkii kohtaamaan lapsen kiireettömästi. Ristiriitaisessa vuorovaikutuksessa aikuinen voi ajoittain toimia lämpimästi ja empaattisesti, mutta sitoutuminen tilanteeseen vaihtelee ja vuorovaikutus voi muuttua tilanteen aikana. Tämä saattaa olla lapselle hämmentävää. Tekninen vuorovaikutus on näennäisesti pedagogista, mutta aikuisen suunnitelmiin ja päiväkodin sääntöihin takertuvaa. Vuorovaikutus on osittain sitoutumatonta, eikä tunnista lapsen tarpeita. (Ahonen 2015, 104, 109.) Tässä vuorovaikutuksen tavassa on yhtymäkohtia Reunamon aikuisen neutraali toiminta-luokkaan. Aikuinen ei tunnista lapsen tarpeita tai pysähdy niiden äärelle.

Välttelevässä vuorovaikutuksessa aikuinen saattaa poistua paikalta tai pyrkiä siirtämään vastuuta tilanteesta ryhmän muille työntekijöille. Hänen sitoutumisensa vuorovaikutukseen lapsen kanssa on laimeaa. Lapsen emotionaalinen hyvinvointi ei toteudu ja haastava tilanne saattaa pitkittyä. Etäinen vuorovaikutus on viileää, sitoutumatonta ja toisinaan jopa autoritaarista. Aikuinen ei ole kiinnostunut lapsen kokemuksesta ja sivuuttaa lapsen tarpeet.

Lapsen tilanne tulkitaan usein virheellisesti ja tästä tilanteesta pidetään kiinni. Lapsi jää etäisessä vuorovaikutuksessa emotionaalisesti yksin. (Ahonen 2015, 121, 144, 156.)

Syrjämäki (2019, 50, 53–54) määritteli tutkimuksensa pohjalta kaksi ohjaajatyyppeä; moniulotteisen ja yksiulotteisen ohjaajan. Yksiulotteinen ohjaaja näyttäytyi leikkikumppanina, havainnoijana ja kontrolloijana. Hän keskittyi vertaisvuorovaikutuksen sijaan lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Tähän ohjaajaluokkaan kuuluva aikuinen keskittyi yhteen lapsen kerrallaan, eikä huomioinut lapsen sanattomia aloitteita. Näissä tilanteissa vertaisvuorovaikutus ei päässyt syventymään. Moniulotteinen ohjaaja sen sijaan suuntasi huomionsa lapsi ryhmään tukien yksittäisen lapsen yhteyttä ryhmää kohti. Moniulotteinen ohjaaja oli vuorovaikutukseltaan sensitiivinen ja toimi leikin kannattelijana ja mahdollistajan. Syrjämäki totesi, että moniulotteinen ohjaustyyli tuotti vahvempaa vertaisvuorovaikutusta.

Reunamo (2020) ei pyri arvottamaan yllä mainittuja aikuisen tapoja toimia suhteessa lapseen, vaan vuorovaikutuksen laatu ilmenee vasta, kun sitä tarkastellaan suhteessa lapsen tilanteeseen. Oppiminen mahdollistuu lähikehityksen vyöhykkeillä eri tavoin aikuisen toimiessa vastaanottavasti, osallistuvasti tai tavoitteellisesti. Myös neutraali toiminta mahdollistaa oppimisen, mutta ei syvennä lapsen omaa ajattelua. Vain negatiivinen suhtautumistapa on Reunamon mukaan selkeästi arvoitettu ja aikuisen panos tilanteeseen on kielteinen. (Reunamo 2020, 63–69.) Aikuisen avoin ja lämmin vuorovaikutus vaikuttaa kuitenkin tuottavan laadukkaampaa vuorovaikutusta vertaisryhmässä ja vähentävän haastavia kasvatustilanteita. Myös Hännikäinen ja Munter (2018) toteavat, että luodakseen lähikehityksen vyöhykkeen leikissä, aikuisten on heittäydyttävä yhteiseen tunnetilaan lapsen kanssa. Aikuisten on tärkeää tunnistaa lasten leikkialoitteet ja ymmärtää myös non-verbaalit tavat kommunikoida. (Hännikäinen & Munter 2018. 499.) Aikuinen, joka ei ole vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, tuskin tähän pystyy.

3 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet

Tämä tutkielma perustuu ajatukseen siitä, että lapsen toimintaympäristö (esim. Havu-Nuutinen & Niiko 2014 ja Piispanen 2008), henkilöstön pedagogiset valinnat (esim. Krinqvist 2017; Lämsä 2021 ja Veijalainen 2020b) ja vuorovaikutus ryhmässä (esim. Ahonen 2015; Powers & Bierman 2013 ja Repo 2015b) vaikuttavat merkittävästi siihen, miten lapset ryhmässä toimivat. Aiemmista tutkimuksista poiketen tutkimusasetelmaani eivät liity integroidut päiväkotiryhmät, varhaiserityiskasvatus tai erityisesti haastavaksi koetut lapset tai tilanteet. Tutkimusaineistossa varhaiskasvatuksen henkilöstö ei kerro omasta työstään, vaan aineisto koostuu ulkopuolisista havainnoista. Tutkielmani tuo siis uudenlaisen näkökulman aiempien tutkimuksien rinnalle ja tuoreen aineiston avulla valotan lapsen päivää varhaiskasvatuksessa.

Tutkimusaineistona olen käyttänyt Reunamo Education Research Oy:n Kehittävän palautteen havainnointiaineistoa. Kehittävän palautteen menetelmää ja observointia on toteutettu Turun kaupungin varhaiskasvatuksessa vuodesta 2017 alkaen. Vuosittain Kehittävän Palautteen tuloksia pohditaan sekä alueellisesti että koko kaupungin tasolla ja tuloksista johdetaan kehittämistavoitteita tulevalle kaudelle.

Lapsen ei-toivottu toiminta eli ne tilanteet, joissa lapsi ei toimi aikuisen asettamien tavoitteiden mukaisesti ja rikkoo sääntöjä, koetaan usein haastaviksi ja kuormittaviksi. Tutkielmassa haluan perehtyä siihen, millaiseksi lapsen päivä päiväkodissa todellisuudessa muotoutuu ja miten lapsen kanssa työskentelevät varhaiskasvattajat toimivat. Näiden näkökulmien avulla pyrin tuottamaan tietoa niistä tilanteista, joihin huomiota kiinnittämällä voimme tehdä varhaiskasvatuksen arjesta entistä parempaa, niin lapsille kuin aikuisillekin.

Tämän tutkielman tutkimuskysymyksiksi valitsin ensin kolme näkökulmaa:

1. Missä toiminnoissa lapsi viettää aikaansa päiväkodissa ja miten nämä toiminnot ovat yhteydessä ei-toivotun toiminnan esiintymiseen ryhmässä?
2. Miten lähin aikuinen toimii suhteessa lapseen päiväkotipäivän aikana ja miten tämä toiminta on yhteydessä ei-toivotun toiminnan esiintymiseen ryhmässä?
3. Mikä on lapsen sosiaalinen orientaatio päivän aikana ja miten se on yhteydessä ei-toivottuun toimintaan?

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten valitut mittarit (lapsen toiminnan viitekehys, sosiaalinen orientaatio ja lähimmän aikuisen toiminta) ovat yhteydessä lapsen kiellettyyn toimintaan. Sen vuoksi yhdistin neljänteen tutkimuskysymykseen yllä olevat näkökulmat. Halusin luoda analyysimallin, joka voisi ennustaa kielletyn toiminnan esiintyvyyttä päiväkotiryhmässä. Useissa tutkimuksessa (mm. Ahonen 2015, Repo 2015a, Syrjämäki 2019, Veijalainen 2020) on todettu niin kiusaamissa kuin haastavan käytöksen ilmenemisessä olevan eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tätä näkökulmaa syventääkseni otin viidenteen tutkimuskysymykseen mukaan sukupuolen. Neljäs ja viides tutkimuskysymys muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

4. Missä määrin lähimmän aikuisen toiminta, varhaiskasvatuksen yleinen toiminta ja lapsen sosiaalinen orientaatio ennustavat ei-toivotun toiminnan esiintymistä lapsiryhmässä?
5. Miten ei-toivotun toiminnan havainnot eroavat sukupuolten välillä?

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkielman tekoa varten hain tutkimuslupaa Turun kaupungilta. Tutkimusaineiston käytöstä on tehty sopimus Reunamo Education Research Oy:n, Helsingin Yliopiston ja tutkielmantekijän kesken. Tutkimuksen tulokset on sovittu esiteltävän Turun kaupungin varhaiskasvatuksen johdolle tutkielman valmistuttua. Tavoitteenani on tuottaa tietoa, joka auttaa kehittämään sekä lasten että varhaiskasvatuksen henkilöstön arkea päiväkodeissa. Tutkielman aineistona käytin Kehittävän palautteen määrällistä aineistoa.

4.1 Tutkimusmenetelmät ja mittarit

Kehittävä palaute

Kehittävä palaute -menetelmä on saanut alkunsa Helsingin yliopiston orientaatioprojektista vuosina 2008–2014. Projektin tarkoituksena oli selvittää, mitä varhaiskasvatuksessa todella tapahtuu ja luoda toimivat mittarit varhaiskasvatuksen arviointiin. Useiden suomalaisten kuntien lisäksi projektissa olivat mukana Taiwan ja Singapore. Projektissa kehitetyt mittarit ovat *observoijien suorittama havainnointi, kasvatushenkilöstön suorittama oppimisympäristön arviointi, johtajan suorittama arviointi ja lapsen taustatietoja kartoittava lapsilomake*. (Reunamo Education Research Oy 2026.) Tässä tutkielmassa on käytetty mittarina systemaattiseen havainnointiin perustuvaa observointilomaketta.

Kehittävä palaute -menetelmä toimii tällä hetkellä sekä kuntien varhaiskasvatuksen kehittämisessä että tieteellistä tutkimustietoa tuottavana. Kehittävän palautteen aineistosta on julkaistu runsaasti tutkimustietoa liittyen eri aiheisiin, kuten lasten osallisuuteen (Nikkola, Kangas & Reunamo 2024; Arvola, Lastikka & Reunamo 2024), lasten fyysiseen aktiivisuuteen (Valtonen, Kyhälä & Reunamo 2025) sekä varhaiskasvatuksen arkeen (Havisalmi & Reunamo 2023). (Reunamo Educatio Research Oy 2026.)

Observointi aineistonkeruumenetelmänä

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997) mukaan havainnointia voidaan pitää eri tieteenalojen yhteisenä ja tärkeänä tiedonkeruumenetelmänä. Havainnoimalla voidaan kerätä tietoa todellisen maailman ilmiöistä ilman, että tilanteeseen vaikuttavat esimerkiksi tutkimuksen kohteena olevan henkilön asenteet ja mielipiteet. Havainnoinnilla on mahdollista

kerätä tietoa myös sellaisista aiheista, joista tutkittavat eivät halua suoraan puhua. Havainnointi soveltuu erityisen hyvin vuorovaikutuksen tutkimiseen. Toisaalta havainnoitsijan läsnäolo voi itsessään häiritä tai muuttaa tilannetta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 199–200.) Määrällisen tutkimuksen havainnointiaineisto perustuu yleensä strukturoituun havainnointilomakkeeseen (Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja 2025). Myös Kehittävän Palautteen observointilomake on strukturoitu ja standardoitu lomake. Kehittävän palautteen observoinnissa on kyse systemaattisesta havainnoinnista. Systemaattinen havainnointi on jäsenneiltyä ja sen suorittaa ulkopuolinen henkilö. Systemaattisen havainnoinnin haasteena on se, miten kaikki havainnointia tekevät henkilöt saadaan koulutettua yhtenäisesti. (Hirsjärvi yms. 1997, 2001–2002.) Kehittävän palautteen observoijat käyvät kaikki läpi koulutuksen, jossa pyritään varmistamaan yhteinen ymmärrys observointilomakkeen sisällöstä ja minimoimaan ”harmaat” alueet tulkintojen välillä. Observoijat saavat kirjalliset ohjeet (liite 2.), joissa kuvataan muun muassa havainnoinnin ajankohta ja havainnoitavien lasten valinta.

4.2 Aineiston kuvaus

Tutkimusaineisto kerättiin Turun kaupungin kunnallisessa varhaiskasvatuksessa vuosien 2017–2024 aikana. Tässä tutkielmassa on käytetty Kehittävän palautteen mittareista systemaattiseen havainnoinnin lomaketta. Lomakkeen avulla päiväkodeista kerättiin havainnointimateriaalia yhteensä 65 264 havainnon verran. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ei observoinut omaa ryhmäänsä eikä edes oman päiväkotinsa toista ryhmää. Observointi suoritettiin kahtena satunnaisesti valittuna päivänä, observointipäivää ei ilmoitettu ennakoon ryhmälle. Huoltajilta pyydettiin etukäteen kirjallinen lupa lasten havainnointiin. Huoltajien täyttämistä lupalapuista arvottiin kunakin päivänä viisi lasta osallistumaan havainnointiin. Observointeja toteutettiin sekä aamupäivisin että iltapäivisin.

Havainnoijia ohjeistettiin olemaan mahdollisimman vähän yhteydessä paikalla oleviin lapsiin. Hän saattoi kuitenkin lyhyesti vastata lasten kysymyksiin, mutta pyrki muuten olemaan mahdollisimman huomaamaton. Havainnoija ei hakeutunut havainnoitavan lapsen lähelle tai muutoinkaan ilmaissut lapsille, keitä oltiin havainnoimassa.

Havainnointi suoritettiin viiden minuutin sykleissä siten, että tästä ajasta 30 sekuntia oli varsinaista havainnointiaikaa. Muun ajan observoija käytti lapsen tilanteeseen tutustumiseen

ja havainnon kirjaamiseen sähköisesti verkkolomakkeelle tablettitietokoneella. Yhden päivän aikana havainnot kertyi 50 kappaletta.

Tutkimusaineistosta on saatavissa ikäryhmähavainnot ikäjakaumalla 1–3-vuotiaat, 4–5-vuotiaat ja yli 6-vuotiaat sekä lasten sukupuolitiedot. Nämä tiedot observoija kirjaa muiden lasta koskevien tietojen (mm. tuen tarve, kieli- ja kulttuuritausta sekä perhemuoto) kanssa lapsilomakkeelle. Kirjatuista havainnoista 44,5 prosentista puuttuu ikäryhmätieto ja sukupuoli. Tämä saattaa johtua siitä, että tietoa ei ole ollut havainnointihetkellä saatavilla tai se on jäänyt kirjaamatta. Puuttuvista havainnoista huolimatta kummankin tekijän kohdalla aineistoon jää 36 227 havaintoa, joista 1,3 % on kielletyn toiminnan havainnoissa (N=463).

Tutkielman tulosten esittelyssä käytän observointilomakkeessa ja observoijan oppaassa käytettyä termiä kielletty toiminta ei-toivotun toiminnan sijaan. Tämä helpottaa taulukoiden ja tulosten tarkastelua. Pohdintaosiossa käsittelem tuloksia ei-toivottu toiminta -termin käyttäen.

Tässä tutkielmassa on paneuduttu koko havaintoaineistosta lapsen kielletyn toiminnan havaintoihin Osio B. Lapsen oma toiminta (mitä lapsi tekee), kohta 9. Lisäksi tutkimusaineistosta analysoitiin suhteessa kiellettyyn toimintaan observointilomakkeen seuraavat kohdat:

- A. Lapsen toiminnan yleinen kehys (mitä lapsen pitää/kuuluu tehdä, sisältää siirtymät tilanteiden välissä)
- H. Sosiaalinen orientaatio tämänhetkisessä ryhmässä (Vaikuttaako lapsi toimintaan ja pyrkiikö muuttamaan sitä?)
- I. Lähimmän aikuisen toiminta (Pyrkiikö aikuinen vaikuttamaan ja muuttamaan toimintaa?)

Kiellettyä toimintaa kaikesta lapsen omasta toiminnasta on tutkimusaineistossa havaittu 1,3 % (N=851) vuosina 2017–2024 (Taulukko 1). Tutkielma keskittyy analysoimaan tätä 1,3 %:n osaa lasten omasta toiminnasta. Vaikka kielletyn toiminnan osuus tuntuu pieneltä, on se merkittävä lapsiryhmän arjen kannalta. Jos yksi lapsi käyttää kahdeksan tunnin päivästä 6,5 minuuttia kiellettyyn toimintaan, tarkoittaa se 21 lapsen ryhmässä 131 minuuttia eli yli kaksi tuntia kiellettyä toimintaa.

Taulukko 1. Lapsen oma toiminta.

Lapsen oma toiminta (mitä lapsi tekee)	Yhteensä
Roolileikki tai mielikuvaleikki (lelulla tai itsellä on rooli)	9,4 % 6 159
Sääntöleikki (esim. pallopelejä, lautapelejä, elektroninen peli, pysyvät säännöt, kilpailu)	3,7 % 2 399
Esineleikki ja kokeilu materiaaleilla ja leluilla (esim. hiekkalaatikolla, paperilla)	11,3 % 7 402
Fyysinen leikki tai aktiviteetti (juoksu, keinuminen, hyppiminen, riehuminen, tanssi, kiipeily, harjoitus)	8,8 % 5 740
Lukeminen , kertomus, opettaja lukee tai lapsi lukee/selaa kirjaa itse, tuttu laulu	5,2 % 3 373
Tehtävä (esim. kotitehtävä, kynä-paperi –työt, pukemisen harjoittelu, laulun opettelu, taidon harjoitus, työ)	8,4 % 5 465
Toiminta ilman fokusta tai kunnon kontaktia muihin (esim. odotus, kuljeskelu, etsiminen)	8,6 % 5 589
Yhdessäolo muiden kanssa (esim. hengaillee/kävelee kavereiden kanssa, juttelee kiipeilytelineellä)	4,2 % 2 717
Kielletty toiminta (esim. ohjeiden rikkominen, kiusaaminen, häirintä)	1,3 % 851
Lapsi toimii yleisen kehyksen sisällä , mutta ei sovi yllä oleviin luokkiin B1-B9 (esim. lapsi syö ruokailussa, pukeutuu ulos lähdeittäessä)	37,4 % 24 420
Muu toiminta (ei sovi muihin luokkiin, esim. sekavuus, paljon vaihdoksia, ei rakennetta)	1,8 % 1 149
Yhteensä	100 % 65 264

4.3 Aineiston analyysi

Tämä tutkielma on toteutettu määrällisenä eli kvantitatiivisena tutkimuksena. Tutkielmassa olen käyttänyt tilastollisia menetelmiä aineiston analysointiin. Tähtisen, Laakkosen ja Brobergin (2020) mukaan tilastollisia menetelmiä hyödynnetään erityisesti silloin, kun ollaan kiinnostuneita eri ryhmien ja muuttujien välisistä yhteyksistä tai erilaisten ilmiöiden esiintymisestä. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020 11.) Tässä tutkielmassa haluan selvittää lasten ei-toivotun toiminnan esiintyvyyttä päiväkotiryhmässä ja tutkia valittujen muuttujien (päivän toiminnot, lähimmän aikuisen toiminta ja lasten sosiaalinen orientaatio) mahdollista yhteyttä kielletyn toiminnan havaintoihin. Tutkielmassa pyrin siis löytämään yhteyksiä ilmiöiden välillä ja se on siten korrelatiivinen (Tähtinen yms. 2020, 14).

Nummenmaan (2023) mukaan korrelatiivisessa eli havainnointitutkimuksessa ei kuitenkaan voida tehdä päätelmiä ilmiöiden syys-seuraussuhteista, koska ei voida varmuudella sanoa aiheuttaako jokin ilmiö toisen vai päinvastoin (Nummenmaa 2023, 34).

Nummenmaan (2023) mukaan empiirinen tutkimus pohjaa havaintoihin ja niistä johdettuihin päätelmiin. Empiirisen tutkimuksen tavoitteena on löytää tietystä joukosta yhtäläisyyksiä ja säännönmukaisuuksia. Koska kokonaisen ihmisjoukon tai populaation tutkiminen on usein käytännössä mahdotonta, valitaan tutkimukseen tutkittavasta joukosta otos. Valintaan vaikuttaa ennalta määrätty kriteeri ja tavoitteena on saada otos, joka vastaa mahdollisimman hyvin koko populaatiota. Tilastollisilla menetelmillä pyritään selvittämään, onko todennäköistä, että otoksessa havaittu ilmiö esiintyy myös koko populaatiossa. (Nummenmaa 2023, 23–25). Kehittävän Palautteen otokseen valikoituvat lapset satunnaisotannalla.

Tutkimusaineisto koostuu nominaaliasteikollisista eli laatueroisista muuttujista. Nominaaliasteikolliset muuttujat ovat kategorisia muuttujia, jotka luokitellaan toisensa poissulkeviin luokkiin. Kukin havainto voi kuulua vain yhteen luokkaan. Luokkien välillä ei ole tarkkaa järjestystä, joten nominaaliasteikolla mitatuista havainnoista voidaan todeta vain ovatko ne samanlaisia vai erilaisia. Tästä syystä nominaaliasteikollisille muuttujille ei ole mielekäästä laskea tunnuslukuja kuten keskiarvo ja keskihajonta. (Nummenmaa 2023, 41–42.) Tähtisen ym. mukaan nominaaliasteikollisten muuttujien analysointiin sopii ristiintaulukointi ja khiin neliö -testi. (Tähtinen ym. 2020, 32).

Khiin neliö -testi on riippumattomuustesti, jolla selvitetään sitä, kuinka paljon havaitut ja odotetut frekvenssit eroavat toisistaan. Mikäli havaitut erot ovat riittävän suuria, voidaan päätellä, että erot eivät johdu pelkästä sattumasta. (Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja 2025.) Tähtisen ja muiden (2020) mukaan khiin neliö -testin tulokseen suuruus kertoo siitä, miten suuri havaittujen ja teoreettisten solufrekvenssien ero on. Mitä suurempi khiin neliö -testin arvo on, sitä suurempi on myös solufrekvenssien ero. Tulosten yhteydessä on raportoitu khiin neliö -testin tulos χ^2 ja tilastollisesta merkitsevyydestä kertova p-arvo. P-arvo kuvaa sitä, kuinka suuri riski on sille, että otoksesta tehdään virheellinen päätelmä perusjoukon suhteen. Riskitasoille on sovittu yleiset rajat, joiden avulla tulosten tilastollista merkitsevyyttä voidaan todentaa: $p < 0,05$ = p-arvo on tilastollisesti merkitsevä, $p < 0,001$ = p-arvo on tilastollisesti erittäin merkitsevä. (Tähtinen yms. 2020, 41–42, 167.) Khiin neliö -testin ja p-arvon lisäksi ristiintaulukoinnin yhteydessä olen raportoinut vapausasteen (suluissa χ^2 jälkeen). Vapausasteluku kertoo, kuinka monta frekvenssiä taulukkoon voidaan sijoittaa muuttujien mahdollisten arvojen ja taulukon solujen mukaan (Tähtinen yms. 2020, 167). Tulostaulukoissa tulokset olen esittänyt prosentteina ja frekvensseinä, suurimman tuloksen olen korostanut lihavoinnilla ja oranssilla värillä.

Tutkimuskysymyksiin yksi, kaksi, kolme ja viisi vastasin analysoimalla aineistoa ristiintaulukoimalla. Tähtisen yms. (2020) mukaan ristiintaulukointi sopii käytettäväksi, kun halutaan havainnollistaa muuttujien suhteita ja luonnetta. Ristiintaulukointi soveltuu menetelmäksi silloin, kun analysoitavana on kaksi tai kolme kategorista muuttujaa. Kolmannen muuttujan mukaan ottamista kutsutaan elaboraatio-menettelyksi. Näin saadaan näkyväksi se, miten kahden muuttujan välinen suhde ilmenee kolmannen muuttujan luokissa. (Tähtinen yms. 2020, 166.) Tässä tutkielmassa kolmas muuttuja on lasten ikäryhmät: 1–3-vuotiaat, 3–4-vuotiaat ja yli 6-vuotiaat.

Neljännän tutkimuskysymyksen: Missä määrin lähimmän aikuisen toiminta, varhaiskasvatuksen yleinen toiminta ja lapsen sosiaalinen orientaatio ennustavat ei-toivotun toiminnan esiintymistä lapsiryhmässä? analysointiin käytettiin logistista regressioanalyysia (Nummenmaa 2023, 332). Logistinen regressioanalyysi sopii tähän kysymykseen vastaamiseen, koska selitettävä muuttuja on kategorinen kaksiluokkainen kyllä/ei -muuttuja. Kiellettyä toimintaa joko on tai ei ole. Logistinen regressioanalyysi pyrkii selittämään tapahtuman todennäköisyyksiä. Tulosten avulla voidaan pyrkiä arvioimaan jonkin tapahtuman riskiä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. (Tähtinen yms. 2020, 207–208.) Nummenmaan (2023) mukaan logistisella regressiolla luodaan malli, jossa selittävien muuttujien avulla yritetään ennustaa selitettävässä muuttujassa tapahtuvaa muutosta (Nummenmaa 2023, 332).

Tutkielmassani selittäviä muuttujia ovat lapsen yleinen toiminta, lapsen sosiaalinen orientaatio ja lähimmän aikuisen toiminta. Selitettävänä muuttujana on lapsen kielletty toiminta. Logistisen regressioanalyysin tulosten yhteydessä raportoin khiin neliö -testin tuloksen, *Negelkerker R²* -arvon ja *Hosmer and Lemeshow* p-arvon, joilla kuvataan mallin sopivuutta kyseiseen analyysiin. Logistisen regressioanalyysin kohdalla khiin neliö -testin tulos kertoo siitä, onko mallissa mukana yhtään tekijää, joilla selitettävää muuttujaa voidaan selittää. *Negelkerker R²* -arvo kuvaa mallin selitysastetta. Mitä suurempi arvo on, sitä paremmin malli selittää valitun muuttujan vaihtelusta. *Hosmer and Lemeshow* -testin p-arvo liittyy merkitsevään poikkeavuuteen aineiston ja mallin välillä. Pieni p-arvo kertoo mallin olevan huonosti yhteensopiva aineiston kanssa. Jotta malli soveltuu hyvin aineiston analyysiin, tulisi p-arvon olla <0,05. (Tähtinen yms. 2020, 209–210.)

Kaikki tutkimusaineiston analyysit tehtiin kvantitatiivisen aineistoanalyysin IBM SPSS Statistics – ohjelman versiolla 28.

5 Tutkimuksen tulokset

Tutkimusaineisto koostuu 65 264 havainnosta. Aineiston analysoin ristiintaulukoimalla ja logistisella regressioanalyysillä. Ristiintaulukoinnin tulokset on kuvattu taulukoissa, joissa ilmenee erikseen koko havaintoaineiston osuudet ja osuudet ikäryhmittäin. Taulukoita tarkasteltaessa on huomioitava, että ikäryhmähavainnoista puuttuu 44,5 %. Taulukoihin olen haluttu tuoda näkyväksi aineistosta löytyvät ikäryhmähavainnot ja kaikkien havaintojen yhteenlaskettu määrä. Taulukoiden frekvensseistä nähdään kunkin ikäryhmän havaintojen lukumäärät. Kaikkien ikäryhmien kokonaisluvussa mukana ovat myös ne lapsihavainnot, joihin ei ole kirjattu lapsen ikäryhmää. Tämän takia taulukoissa ikäryhmien yhteen lasketut luvut jäävät todellista kokonaisuutena pienemmäksi.

Ikäryhmien osuuksia tarkasteltaessa on hyvä pitää mielessä, että tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä niin sanottuihin pienten ryhmiin (alle kolmevuotiaat) ja isojen ryhmiin (3–6-vuotiaat). Ikäryhmät eivät siis kuvaa lapsiryhmiä, vaan havainnointiaineistoon kirjattuja ikäjakaumia. Jotta voitaisiin tehdä päätelmiä lapsiryhmäkohtaisesti, tulisi tutkimusaineistossa olla mukana ryhmäkaavakkeet.

Alaluvuissa 5.1, 5.2 ja 5.3 on ensimmäisessä taulukossa esitetty kyseisen selittävän muuttujan osuus kaikista havainnoista. Toisessa taulukossa kuvataan saman muuttujan ja kielletyn toiminnan havaintojen ristiintaulukoinnin tulokset. Jokaisen taulukon loppuun on raportoitu khiin neliö -testin tulos, p-arvo sekä testisuureen arvo ja vapausasteet. Käyttöehdot khiin neliö -testiin täyttyivät kaikissa analyyseissa: kunkin testin teoreettiset solufrekvenssit olivat vähintään yksi eivätkä solufrekvenssi jääneet alle viiden yli 19 % soluista (Tähtinen yms. 2020, 167).

5.1 Lapsen toiminnan yleinen kehys ja ei-toivotun toiminnan esiintyvyys päiväkotiryhmässä

Ensimmäinen tutkimusaineiston havainnointiosio on lapsen toiminnan yleinen kehys. Tämä osio pitää sisällään sen, mitä lapsen pitäisi havainnointihetkellä olla tekemässä mukaan lukien siirtymät tilanteesta toiseen. Taulukossa 2. on kuvattu toiminnot, joita lasten päivään päiväkodissa kuuluu ja se, miten näissä vietetty aika jakautuu. Taulukosta käy ilmi myös eri ikäryhmien erot.

Taulukko 2. Lapsen toiminnan yleinen kehys ja eri toiminnoissa vietetty aika ikäryhmittäin.

Lapsen toiminnan yleinen kehys	Kaikki ikäryhmät	1–3-vuotiaat	4–5-vuotiaat	yli 6-vuotiaat
Ohjattu toiminta (aikuisen aloittama toiminta: opetus, ohje, ryhmätoiminta, kertomus, esitys, leikin veto)	12,5 % 8 143	7,9 % 1 245	12,0 % 1 516	18,2 % 1 411
Tuettu leikki sisällä (Lapsilähtöistä leikkiä. Aikuinen syventyy, osallistuu ja on valmis tarvittaessa tukemaan leikkiprosesseja)	5,2 % 3 400	7,3 % 1 150	4,7 % 592	3,9 % 303
Vapaa leikki sisällä (Itsenäisempi leikki yksin tai kavereiden kanssa. Kasvattaja ei osallistu prosessiin)	16 % 10 420	12,5 % 1 979	16,2 % 2 049	19,8 % 1 534
Ulkotoiminta (Usein pihalla, puistossa, retkellä)	21 % 13 708	18,4 % 2 915	22,3 % 2 817	21,7 % 1 683
Perushoito (pukeminen, WC, hygienia, odotus, valmistautuminen, hoitoon liittyvä ohjattu toiminta ja leikki)	11,8 % 7 682	13,3 % 2 112	11,3 % 1 429	9,9 % 767
Ruokailu (aamupala, lounas, ruuan odotus, järjestelyt ennen/jälkeen syömisen, ohjattu toiminta ruokailun aikana)	16,3 % 10 670	17,1 % 2 705	15,4 % 1 943	14,3 % 1 107
Lepohetki (myös ohjattu toiminta, kuten kertomus laulu)	17,2 % 11 241	23,5 % 3 717	18,2 % 936	12,1 % 936
Yhteensä $\chi^2(12)=1320,43$ $p<0,001$	100 % 65 264	100 % 15 823	100 % 12 647	100 % 7 741

Khiin neliö -testistä käy ilmi, että lasten ikäryhmä on yhteydessä lapsen toiminnan yleiseen kehykseen ja yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Taulukosta nähdään, että kaikki havainnot yhteensä osoittivat lasten viettävän 21 % ajasta ulkotoiminnassa ja 17,2 % lepohekellä. Ulkotoimintaan kuuluu kaikki ulkona tapahtuva toiminta ja se sisältää sekä ohjatun toiminnan, tuetun leikin että vapaan leikin. Sisällä edellä mainitut kolme osiota on jaoteltu erillisiksi toiminnoiksi.

Ikäryhmässä 1–3-vuotiaat lähes neljäsosa päivästä vietetään lepohekellä (23,5 %). Lepohetki pitää sisällään päiväunet, levon ja lepohekenaikana luetun sadun, kuunnellun musiikin tai muut mahdolliset rentoutumiskeinot. Vanhempien lasten ryhmissä suurin osa ajasta kuluu ulkotoiminnassa (22,3 % ja 21,7 %). Ikäryhmien erot voivat selittyä sillä, että nuoremmat lapset tyypillisesti nukkuvat pidempiä päiväunia. Lasten unen ja levon tarpeen vähentyessä, myös lepohekset lyhenevät.

Kaikkien ikäryhmien kohdalla pienimmäksi jää tuetun leikin osuus (5,2 %). Tuettu leikki on määritelty lapsilähtöiseksi leikiksi, jossa aikuinen syventyy ja osallistuu leikkiin sekä

tarvittaessa tukee leikkiprosesseja (Reunamo 2020, 10). Huomionarvoista on se, että yli 6-vuotiaiden lasten ikäryhmässä vapaan leikin määrä on kaikkein runsainta (19,8 %), mutta tuetun leikin määrä kaikkein vähäisintä (3,9 %). Lasten leikkitaitojen kehittyessä kasvatushenkilöstö saattaa ajatella, että heitä ei enää tarvita leikissä. Vapaan leikin ja tuetun leikin yhteen laskettu osuus on kaikissa ikäryhmissä noin 20 % ja muodostaa 1–3-vuotiaiden lasten ikäryhmää lukuun ottamatta suurimman yleisen toiminnan luokan. Taulukosta 1. kuitenkin nähdään, että erilaisia leikin muotoja (roolileikki, sääntöleikki, esineleikki ja fyysinen leikki) havaitaan 33,2 % lapsen oman toiminnan havainnoista. Leikkiä kokonaisuudessaan näyttää siis olevan yli kolmas osa lapsen toiminnasta.

Ohjatun toiminnan määrä vaihtelee melko paljon ikäryhmien välillä. Kaikkien ikäryhmien osalta ohjattua toimintaa on 12,5 % päivästä eli kahdeksan tunnin päiväkotipäivästä aikaa ohjattuun toimintaan kuluu noin 60 minuuttia. Ohjatun toiminnan osuus kasvaa lasten iän kasvaessa: vähiten ohjattua toimintaa havaitaan 1–3-vuotiaiden ikäryhmässä (7,9 %), 6-vuotiaiden ikäryhmässä ohjattua toimintaa on yli kaksinkertainen määrä (18,2 %). Tämä selittyy sillä, että nuorimpien lasten ikäryhmässä aikaa kuluu enemmän lepoetken lisäksi perushoidollisiin tilanteisiin ja ruokailuun. Pienet lapset eivät luonnollisestikaan suoriudu näistä toimista itsenäisesti tai kovinkaan nopeasti.

Ristiintaulukoimalla kielletty toiminta ja lapsen toiminnan yleinen kehys, voidaan todeta, että kielletystä toiminnasta 21,3 % havaitaan perushoitotilanteissa. (Taulukko 3.).

Perushoitotilanteet sisältävät pukemisen, WC-käynnit, hygienian, odotustilanteet ja valmistautumisen. Myös ruokailussa (aamupala, lounas, ruuan odotus, järjestelyt ennen ja jälkeen syömisen) havaitaan kiellettyä toimintaa muita tilanteita enemmän (20,3 %). Selkeästi pienin määrä kiellettyä toimintaa havaittiin tuetun leikin aikana.

Khiin neliö -testin tulos kertoo, että lasten toiminnan yleinen kehys ja kielletyn toiminnan esiintyminen ovat tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä. Myös ikäryhmissä 4–5-vuotiaat ja yli 6-vuotiaat toiminnan yleinen kehys on yhteydessä kiellettyyn toimintaan. On kuitenkin huomioitava, että 1–3-vuotiaiden lasten ikäryhmässä khiin neliö -testi osoitti, ettei tulos ole tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 3. Kielletyn toiminnan havainnot lapsen toiminnan yleisessä kehityksessä.

Lapsen toiminnan yleinen kehys, kun kiellettyä toimintaa on havaittu	Kaikki ikäryhmät	1–3-vuotiaat	4–5-vuotiaat	yli 6-vuotiaat
Ohjattu toiminta sisällä	10,7 % 91	7,4 % 13	14 % 25	10,1 % 11
Tuettu leikki sisällä	2,2 % 19	2,8 % 5	0 %	0 %
Vapaa leikki sisällä	10,7 % 91	14,2 % 25	7,9 % 14	10,1 % 11
Ulkotoiminta	17,2 % 146	15,9 % 28	19,1 % 34	11,9 % 13
Perushoito	21,2 % 180	18,2 % 32	18,0 % 32	25,7 % 28
Ruokailu	20,3 % 173	18,2 % 32	23,0 % 41	21,1 % 23
Lepohetki	17,7 % 151	23,3 % 41	18,0 % 32	21,1 % 23
Yhteensä	100 % 851 $\chi^2(6)=110,91$ $p<0,001$	100 % 176 $\chi^2(6)=9,11$ $p=0,167$	100 % 178 $\chi^2(6)=31,70$ $p<0,001$	100 % 109 $\chi^2(6)=57,30$ $p<0,001$

Nuorimpien lasten ikäryhmässä (1–3-vuotiaat) kiellettyä toimintaa havaitaan eniten lepohetkillä (23,3 %), 4–5-vuotiaiden lasten kohdalla kiellettyä toimintaa havaitaan eniten ruokailujen aikana (23,0 %) ja yli kuusivuotiaiden lasten ikäryhmässä kiellettyä toimintaa havaitaan eniten perushoitotilanteissa (25,7 %). Taulukossa 2. kuvaan lasten päiväkodissa viettämän ajan jakautumisen eri toimintojen välillä. Tuetun leikin osuus on vähäinen, mutta taulukossa 3. nähdään, että tuetun leikin aikana lasten kiellettyä toimintaa esiintyy huomattavan vähän. Kaikista ikäryhmistä yhteensä vain 2,3 % kielletystä toiminnasta havaitaan tuetun leikin yhteydessä. Yli kolmevuotiailla lapsilla kiellettyä toimintaa ei havaita yhtään tuetun leikin aikana.

Lapsen yleisen toiminnan yhteydessä tutkin myös lapsen sosiaalisen orientaation havaintoja päivän toiminnoissa. Halusin tehdä näkyväksi sen, millaisessa vuorovaikutuksessa lapsi on suhteessa toisiin ihmisiin päivän eri tilanteissa. Yleisen toiminnan tilanteita ja lapsen sosiaalista orientaatiota ristiintaulukoimalla (Taulukko 4.) nähdään, mikä lapsen sosiaalinen orientaatio on päivän eri hetkissä. Kun taulukkoa 4 tulkitaan pystyriiveittäin, nähdään, missä päivän toiminnossa kyseessä olevaa lapsen sosiaalista orientaatiota on havaittu eniten.

Taulukko 4. Lapsen sosiaalisen orientaation havainnot yleisen toiminnan kehyksessä.

Lapsen sosiaalinen orientaatio yleisen toiminnan kehyksessä	Mukautuu	Osallistuu	Omaehtoinen	Vetäytyy	Ei voida määrittää
Ohjattu toiminta sisällä	17,6 % 3 732	14,9 % 3 221	9,7 % 302	7,5 % 754	1,4 % 134
Tuettu leikki sisällä	4,7 % 996	8,8 % 1 892	5,4 % 168	3,1 % 315	0,3 % 29
Vapaa leikki sisällä	12,8 % 2 713	23,1 % 4 993	22,3 % 696	18,2 % 1 835	2 % 183
Ulkotoiminta	18,7 % 3 968	29,1 % 6 274	26 % 813	23,9 % 2 409	2,6 % 244
Perushoito	16,6 % 3 509	10,3 % 2 218	16,7 % 520	11,9 % 1 199	2,5 % 236
Ruokailu	24,7 % 5 240	13,4 % 2 898	13,4 % 419	18,8 % 1 894	2,4 % 218
Lepohetki	4,9 % 1 036	0,4 % 95	6,5 % 203	19,8 % 1 693	88,7 % 8 214
Yhteensä $\chi^2(24)=43529,89$ $p<0,001$	100 % 21 194	100 % 21 591	100 % 3 121	100 % 10 099	100 % 9 259

Khiin neliö -testin tulos osoittaa, että yleisen toiminnan kehys ja lapsen sosiaalinen orientaatio ovat tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä toisiinsa.

Mukautuvan sosiaalisen orientaation havaintoja tehdään eniten ruokailussa (24,7 %).

Osallistuvan, omaehtoisen ja vetäytyvän orientaation havaintoja tehdään eniten ulkotoiminnassa. Lapsen vetäytyvä orientaatio saattaa olla ongelmallinen, jos lapsi ei vetäydy omiin oloihinsa vapaaehtoisesti tai jos vetäytymisen taustalla on esimerkiksi vaikeus liittyä leikkiin. Vetäytyvän orientaation havaintoja tehdään vähiten tuetussa leikissä (3,1 %), jossa aikuinen on aktiivisesti kannattelemassa ja viemässä leikkiä eteenpäin. Aikuinen voi auttaa lapsen mukaan leikkiin, jos hän ei siihen vielä itse kykene. Observoijan käsikirjan mukaisesti lapsen sosiaalisesti orientaatioksi kirjataan ”ei voida määrittää”, kun hän nukkuu (Reunamo 2020, 61). Tämä selittää sen, että ylivoimaisesti suurin osa näistä havainnoista tehdään lepohetkellä.

5.2 Lähimmän aikuisen toiminta ja ei-toivotun toiminnan esiintyvyys päiväkotiryhmässä

Aineistossa lähimmän aikuisen toimintaa tarkastellaan suhteessa observoitavaan lapseen (Taulukko 5). Eniten havaintoja tehdään tilanteissa, jolloin lähin aikuinen ei huomioi lasta (30,8 %). Nuorempien ikäryhmien kohdalla (1–3-vuotiaat ja 4–5-vuotiaat) havainto on kokonaiskuvaa vastaava. Ainoastaan yli kuusivuotiaiden lasten ikäryhmässä lähimmän aikuisen toiminta on useimmiten neutraali (30,5 %). Aikuisen neutraali toiminta sisältää päivittäisiä rutiineja ja tapoja, joissa aikuinen ei pyri vuorovaikutukseen lapsen kanssa vaan valvoo tilannetta ja päättää tapahtumista (Reunamo 2020, 67).

Taulukko 5. Lähimmän aikuisen toiminta ikäryhmittäin.

Lähimmän aikuisen toiminta	Kaikki ikäryhmät	1–3-vuotiaat	4–5-vuotiaat	yli 6-vuotiaat
Vastaanottaa: havainnoi, kuuntelee, on avoin, herkistyy, hyväksyy, huomioi (syventyy lapsen kokemukseen, ei muokkaa lapsen tilannetta)	10,9 % 7 123	13,0 % 2 057	10,2 % 1 284	9,3 % 719
Osallistuu: vuorovaikutteinen, avoin, tekee yhteistyötä, rikastaa, kokeilee, (syventää lapsen kokemusta, muokkaa tilannetta yhdessä lapsen kanssa)	13,4 % 8 740	15,7 % 2 490	11,7 % 1 480	11,7 % 905
Tavoittelee: opettaa, motivoi, ohjaa, harjoittaa (syventää, muokkaa tilannetta ennalta määrätyn tavoitteen suuntaan)	16,3 % 10 639	15,1 % 2 386	16,3 % 2 056	20,3 % 1 569
Neutraali: Ei vuorovaikutteinen, valvoo, päättää, rutiini, ei huomioi (ei syvennä kokemusta)	28,4 % 18 538	27,3 % 4 325	30,2 % 3 814	30,5 % 2 359
Negatiivinen: Arvostelee, mitätöi, syyttää, ivailee, uhkailee (jyrää lapsen kokemuksen)	0,2 % 138	0,2 % 27	0,2 % 24	0,2 % 13
Ei aikuisen huomiota	30,8 % 20 086	28,7 % 4 538	31,5 % 3 989	28,1 % 2 176
Yhteensä $\chi^2(10)=330,40$ $p<0,001$	100 % 65 264	100 % 15 823	100 % 12 647	100 % 7 741

Khiin neliö -testin tulos kertoo, että lähimmän aikuisen toiminta ja lasten ikäryhmät ovat tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä toisiinsa.

Havaintoja aikuisen toiminasta vastaanottavasti tai osallistuvasti eli vuorovaikutteisesti lapsen kanssa on yhteensä 24,3 %, mikä jää alle neutraalin toiminnan havaintojen (28,4 %). Sama tilanne on myös kaikissa ikäluokissa erikseen. Samaan aikaan Taulukosta 5. nähdään, että lähes 60 % havainnoista sijoittuu yhteensä ei aikuisen huomiota ja neutraali -luokkiin.

Aikuinen on siis vastavuoroisessa yhteydessä lapsen alle neljäsosan päivästä ja suhtautuu neutraalisti tai ei huomioi lasta lainkaan 60 % ajasta. Myös pienimpien lasten osalta ei aikuisen huomiota -luokkaan kuuluvia havaintoja on lähes kolmasosa. Kaikkein vähiten havaintoja tehdään lähimmän aikuisen toimiessa negatiivisesti (0,2 %).

Observointilomakkeessa aikuisen negatiivinen toiminta kuvataan ivalliseksi, syyttäväksi, uhkaavaksi ja lapsen kokemuksen jyrääväksi käytökseksi (Reunamo 2020, 68).

Seuraavaksi analysoin lähimmän aikuisen toiminnan suhdetta kiellettyyn toimintaan.

Taulukossa 6. kuvattujen havaintojen perusteella voidaan todetta, että kiellettyä toimintaa tapahtuu eniten (35,1 %), kun aikuisen toiminta on tavoittelevaa. Tavoitteellisessa toiminnassa aikuisella on jokin kasvatustavoite, jonka saavuttamiseen hän ohjaa lasta.

Aikuinen pyrkii opettamaan ja ohjaamaan lasta valittua tavoitetta kohti. (Reunamo 2020, 65.)

Taulukko 6. Lähimmän aikuisen toiminta ikäryhmittäin, kun kiellettyä toimintaa havaitaan.

Lähimmän aikuisen toiminta, kun kiellettyä toimintaa on havaittu	Kaikki ikäryhmät	1–3-vuotiaat	4–5-vuotiaat	yli 6-vuotiaat
Vastaanottaa	6,7 % 57	9,1 % 16	5,1 % 9	7,3 % 8
Osallistuu	8,2 % 70	10,8 % 19	6,7 % 12	13,8 % 15
Tavoittelee	35,1 % 299	29,5 % 52	34,8 % 62	38,5 % 42
Neutraali	26,7 % 227	30,1 % 53	30,9 % 55	20,2 % 22
Negatiivinen	3,1 % 26	4,0 % 7	2,2 % 4	0,9 % 1
Ei aikuisen huomiota	20,2 % 172	16,5 % 29	20,2 % 36	19,3 % 21
Yhteensä	100 % 851 $\chi^2(5)=580,80$ $p<0,001$	100 % 176 $\chi^2(5)=190,44$ $p<0,001$	100 % 178 $\chi^2(5)=94,37$ $p<0,001$	100 % 109 $\chi^2(5)=29,67$ $p<0,001$

Khiin neliö -testi osoittaa, että lähimmänaikuisen toiminta on yhteydessä kielletyn toiminnan havaintoihin ja yhteys on tilastollisesti merkitsevä. Myös kaikilla ikäryhmillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys lähimmän aikuisen toiminnan ja kielletyn toiminnan esiintymisen välillä.

Kun aikuinen toimii neutraalisti, havaitaan 26,7 % kielletystä toiminnasta. Kun lisäksi ristiintaulukointiin lasten ikäryhmät, sain näkyviin lähimmän aikuisen toiminnan jakautumisen ikäryhmittäin. Nuorimpien lasten (1–3-vuotiaat) ikäryhmässä kiellettyä toiminnasta havaitaan suurin osa (30,1 %), kun lähin aikuinen toimii neutraalisti. Seuraavien

ikäryhmien kohdalla suurin määrä kielletystä toiminnasta havaitaan aikuisen toimiessa tavoitteellisesti (34,8 % ja 38,5 %).

Vähiten kielletyn toiminnan havainnoista tehdään, kun lähin aikuinen toimii negatiivisesti, näitä havaintoja on kappalemääräisesti kaikkein vähiten. Kuitenkin 1–3-vuotiaiden ryhmässä lähimmän aikuisen toimiessa negatiivisesti kielletyn toiminnan havaintoja tehdään 4 %, kun yli kuusivuotiaiden ryhmässä vastaava luku on 0,9 %. Jos tätä tulosta verrataan taulukon 5. tulokseen, huomataan, että aikuisen negatiivista toimintaa on suhteessa enemmän (3,1 %) lapsen toimiessa kielletysti, kuin ilman tätä kontekstia (0,2 %). Lähimmän aikuisen toimiessa vuorovaikutteisesti ja avoimesti (vastaanottava) lapsen kanssa, havaitaan kielletystä toiminnasta melko vähäinen osuus (5–9 %). Taulukosta 5. nähdään, että vastaanottava -luokassa on kuitenkin negatiivinen -luokan jälkeen pienin määrä havaintoja kaikesta aikuisen toiminnasta (10,9 %).

Taulukossa 7. kuvaan lähimmän aikuisen toiminnan havainnot yhdistettynä lapsen toiminnan yleiseen kehykseen. Taulukon pystyriveiltä nähdään lähimmän aikuisen toiminnan luokkien frekvenssit ja prosenttiosuudet yleisen toiminnan kehyksessä.

Khiin neliö -testin tulos kertoo, että lähimmän aikuisen toiminta ja lapsen yleisen toiminnan kehys ovat yhteydessä toisiinsa. Yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Taulukosta selviää, että aikuisen toimiessa vuorovaikutteisesti lapsen kanssa (luokat vastaanottaa ja osallistuu), on useimmiten kyseessä ruokailu. Tavoittelevan toiminnan havaintoja tehdään selkeästi eniten ohjatun toiminnan hetkillä (43,2 %). Tämä voi selittyä sillä, että ohjatun toiminnan hetket ovat nimenomaan opetuksellisia ja useimmiten aikuisjohtoisia tilanteita.

Taulukko 7. Lähimmän aikuisen toiminnan havainnot yleisen toiminnan kehyksessä.

Lähimmän aikuisen toiminta yleisen toiminnan kehyksessä	Vastaanottaa	Osallistuu	Tavoittelee	Neutraali	Negatiivinen	Ei aikuisen huomiota
Ohjattu toiminta sisällä	9,2 % 645	16,2 % 1 417	43,2 % 4 598	4,4 % 817	11,6 % 16	3,2 % 641
Tuettu leikki sisällä	10,4 % 744	17,5 % 1 528	4,2 % 443	2,4 % 444	3,6 % 5	1,2 % 236
Vapaa leikki sisällä	17,1 % 1220	12 % 1 050	4,9 % 525	17,1 % 3 178	13 % 18	22,1 % 4 429
Ulkotoiminta	18,3 % 1 301	18,6 % 1 624	10,7 % 1 134	23,1 % 4 277	21 % 29	26,6 % 5 342
Perushoito	14,8 % 1 057	14,1 % 1 231	16,5 % 1 754	11 % 2 030	21,7 % 30	7,9 % 1 580
Ruokailu	24,2 % 1 725	19,4 % 1 695	13,5 % 1 440	17,5 % 3 242	19,6 % 27	12,7 % 2 541
Lepohetki	5,9 % 421	2,2 % 195	7 % 745	24,5 % 4 550	9,4 % 13	26,5 % 5 317
Yhteensä $\chi^2(30) = 21750,15$ $p < 0,001$	100 % 7 123	100 % 8 740	100 % 10 639	100 % 18 538	100 % 138	100 % 20 286

Neutraalin toiminnan havainnot tehdään eniten (24,5 %) lepohetkellä ja ulkoilussa (23,1 %).

Negatiivisesti aikuisen havaitaan toimivan useimmiten perushoitotilanteissa (21,7 %) ja ruokailussa (19,6 %). Tilanteita, joissa lähin aikuinen ei huomionnut lasta lainkaan, on eniten ulkotoiminnassa (26,6 %) ja lepohetkellä (26,5 %). Lepohetkellä lapset luonnollisesti lepäävät tai nukkuvat, ja silloin aikuinen ei huomio lasta, jos tämä ei erityisesti sitä rauhoittuakseen tarvitse.

5.3 Lapsen sosiaalinen orientaatio ja ei-toivotun toiminnan esiintyvyys päiväkotiryhmässä

Tutkimusaineistossa sosiaalinen orientaatio kuvaa lapsen suhdetta toisiin ihmisiin havainnoitavana hetkenä (Taulukko 8). Kaikkien ikäryhmien yhteen kootuissa havainnoista suurin osa (33,1 %) sijoittuu osallistuvaan orientaatioon. Tällöin lapsi on vuorovaikutteinen ja suuntautuu avoimesti toisiin ihmisiin, hän tekee yhteistyötä ja pyrkii muuttamaan tai kehittämään tilannetta (Reunamo 2020, 58).

Taulukko 8. Lasten sosiaalisen orientaation havainnot ikäryhmittäin.

Lapsen sosiaalinen orientaatio	Kaikki ikäryhmät	1–3-vuotiaat	4–5-vuotiaat	yli 6-vuotiaat
Mukautuva ja avoin, hyväksyy ja huomioi (ei muokkaa yhteistä tilannetta)	32,5 % 21 194	35,7 % 5 641	30,2 % 3 817	32,8 % 2 539
Osallistuva , vuorovaikutteinen, avoin, tekee yhteistyötä (tuo omia ideoita, yhteistyö, muokkaa yhteistä tilannetta)	33,1 % 21 591	24,0 % 3 804	35,0 % 4 422	39,1 % 3 026
Omaehtoinen , itsepintainen tai dominoiva (muokkaa tilannetta oman näkemyksensä mukaan)	4,8 % 3 121	4,4 % 693	5,7 % 724	5,6 % 434
Vetäytyy sosiaalisesta tilanteesta, ei-sosiaalinen, ei-vuorovaikutteinen (irrallaan tai irrottautuu muiden tilanteesta)	15,5 % 10 099	15,4 % 2 430	15,1 % 1 910	14,9 % 1 155
Ei voida määrittää (esim. nukkuu)	14,2 % 9 259	20,6 % 3 255	14,0 % 1 774	7,6 % 587
Yhteensä $\chi^2(8)=1160,62$ $p<0,001$	100 % 65 264	100 % 15 82	100 % 12647	100 % 7741

Khiin neliö -testin perusteella voidaan havaita, että lasten sosiaalinen orientaatio on yhteydessä ikäryhmään ja, että tämä yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Ikäryhmäjaottelussa neljävuotiaat ja sitä vanhemmat lapset ovat havaintojen mukaan myös useimmiten (35 % ja 39,1 %) sosiaaliselta orientaatioltaan osallistuvia. Sen sijaan 1–3-vuotiaiden ikäryhmässä havaintoja on eniten (35,7 %) mukautuvan sosiaalisen orientaation luokassa. Mukautuvassa orientaatiossa lapsi on avoin muille, mutta ei pyry muokkaamaan tilannetta (Reunamo 2020, 57). Vähiten havaintoja tehdään lapsen omaehtoisesta orientaation luokassa. Omaehtoisesti toimiva lapsi ei ota huomioon toisten näkemyksiä, vaan toimii itsepintaisesti ja dominoivasti oman näkemyksensä mukaan (Reunamo 2020, 59).

Kun analysoin sosiaalisen orientaation havaintoja kielletyn toiminnan havaintojen yhteydessä, osoittautui omaehtoinen sosiaalinen orientaatio suurimmaksi ryhmäksi kaikkien ikäryhmien kohdalla (Taulukko 9.). Omaehtoisessa sosiaalisessa orientaatiossa lapsi toimii aktiivisesti ja vie tilannetta omaan suuntaansa, hän ei kuitenkaan ole avoin muiden näkökulmille. Lapsen toiminta voi olla taitavaa leikin johdattelua tai oman näkemyksen läpi vientiä väkisin. (Reunamo 2020, 59.)

Khiin neliö -testin tulos kertoo, että lasten sosiaalinen orientaatio on tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä kielletyn toiminnan esiintyvyyteen. Myös kaikissa ikäryhmissä

sosiaalinen orientaatio on yhteydessä kielletyn toiminnan esiintymiseen. Tämä yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä kaikissa ikäryhmissä.

Taulukko 9. Lasten sosiaalinen orientaatio kielletyn toiminnan havaintojen aikana ikäryhmittäin.

Lapsen sosiaalinen orientaatio, kun kiellettyä toimintaa on havaittu	Kaikki ikäryhmät	1–3-vuotiaat	4–5-vuotiaat	yli 6-vuotiaat
Mukautuva	8,6 % 73	10,2 % 18	9,0 % 16	8,3 % 9
Osallistuva	13,3 % 113	11,9 % 21	14,0 % 25	10,1 % 11
Omaehtoinen	63,5 % 540	61,4 % 108	65,7 % 117	73,4 % 80
Vetäytyy	9,3 % 79	13,6 % 24	9,0 % 16	5,5 % 6
Ei voida määrittää	5,4 % 46	2,8 % 5	2,2 % 4	2,8 % 3
Yhteensä	100 % 851 $\chi^2(4)=6529,1$ p<0,001	100 % 176 $\chi^2(4)=1390,2$ p<0,001	100 % 178 $\chi^2(4)=1207,3$ p<0,001	100 % 109 $\chi^2(4)=960,2$ p<0,001

Mukautuvan sosiaalisen orientaation luokassa kielletyn toiminnan havaintoja on toiseksi eniten (13,3 %). Osallistuvan ja vetäytyvän orientaation luokkiin kielletyn toiminnan havainnot jakautuvat melko tasaisesti (8,6 % ja 9,3 %). Pienimmäksi luokaksi jää ei voida määrittää -sosiaalinen orientaatio, joka ainakin osittain sisältää nukkuvien lasten havaintoja.

Ristiintaulukoimalla tutkin sitä, miten lähimmän aikuisen toiminnan havainnot jakautuivat lasten sosiaalisten orientaatioiden luokkiin (Taulukko 10.). Aikuisen toimiessa vastaanottavasti (46,1 %), tavoittelevasti (47,1 %) ja neutraalisti (30,4 %) on suurin osa havainnoista mukautuvan sosiaalisen orientaation luokassa.

Khiin neliö -testin tuloksesta nähdään, että lähimmän aikuisen toiminta ja lapsen sosiaalinen orientaatio ovat yhteydessä toisiinsa ja yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Taulukko 10. Lähimmän aikuisen toiminnan havainnot lapsen sosiaalisen orientaation kehyksessä.

Lähimmän aikuisen toiminta lapsen sosiaalisen orientaation kehyksessä	Vastaanottaa	Osallistuu	Tavoittelee	Neutraali	Negatiivinen	Ei aikuisen huomiota
Mukautuva	46,1 % 3 285	31,2 % 2 728	47,1 % 5 009	30,4 % 5 628	23,9 % 30	22,5 % 4 511
Osallistuva	36,9 % 2 628	59,7 % 5 219	35,3 % 3 758	24,8 % 4 606	23,9 % 33	26,6 % 5 347
Omaehtoinen	4,7 % 334	4,1 % 360	7,3 % 775	4,3 % 797	26,8 % 37	4,1 % 818
Vetäytyy	8,9 % 632	3,8 % 330	7,1 % 753	21 % 3 888	14,5 % 20	22,3 % 4 476
Ei voida määrittää	3,4 % 244	1,2 % 103	3,2 % 344	19,5 % 3 619	10,9 % 15	24,6 % 4 934
Yhteensä $\chi^2(20)=11480,78$ $p<0,001$	100 % 7 123	100 % 8 740	100 % 10 639	100 % 18 538	100 % 138	100 % 30 086

Lapsen osallistuvan orientaation luokka ja aikuisen osallistuva toiminta kohtasivat ristiintaulukoinnissa: lähes 60 % aikuisen osallistuvasta toiminnasta havaittiin lapsen osallistuvassa orientaatiossa. Aikuisen negatiivisen toiminnan havainnoista suurin osa sijoittui lapsen omaehtoiseen orientaatioon (26,8 %). Observoijan käsikirjan mukaan (Reunamo 2023, 61) lapsen sosiaalista orientaatiota ei voida määrittää esimerkiksi lapsen nukkuessa. Siksi on luonnollista, että ei aikuisen huomiota -luokan havainnot osuvat lapsen ei voida määrittää -luokan (lapsi nukkuu). Sama tulos nähtiin myös taulukossa 7.

5.4 Lapsen yleisen toiminnan, lähimmän aikuisen toiminnan ja sosiaalisen orientaation yhteys ei-toivotun toiminnan esiintymiseen lapsiryhmässä

Logistisella regressioanalyysillä selvitin, missä määrin lähimmän aikuisen toiminta, yleinen toiminta ja lapsen sosiaalinen orientaatio ovat yhteydessä kielletyn toiminnan esiintymiseen lapsiryhmässä. Yhteyttä kuvataan vetovoimasuhteilla *odds ratio*, OR. (Taulukko 11).

Khiin neliö -testin tulos $p<0,001$ on tilastollisesti merkitsevä ja kertoo, että ainakin jotkin tekijät mallissa pystyvät selittämään ei-toivotun toiminnan esiintymistä. Mallin kokonaisselitysosuus (Nagelkerke R^2) oli 0,306. Malli luokitteli oikein 98,7 % muuttujan ”kielletty toiminta” vaihtelusta, joten mallin selityksaste on hyvä. Hosmer & Lemeshow-testin

tulos oli tilastollisesti merkitsevä ($p=0,04$). Tulos jää hieman alle toivotun 0,05 arvon, joten malli ei välttämättä ole paras ilmiön selittämiseen. Olen kuitenkin tehnyt valinnan käyttäen mallia aineiston analysointiin, sillä ristiintaulukoinneista poiketen se tuottaa tietoa myös selitettävän tekijän ennustettavuudesta.

Taulukko 11. Lasten kielletyn toiminnan esiintyvyyttä ryhmässä selittävän logistisen regressioanalyysin tulokset.

		Regressiokerroin	Keskivirhe	p	OR
Lapsen toiminnan yleinen kehys	Ohjattu toiminta	-1,104	0,164	<,001	0,332
	Tuettu leikki sisällä	-1,778	0,267	<,001	0,169
	Vapaa leikki sisällä	-1,455	0,161	<,001	0,233
	Ulkotoiminta	-1,153	0,146	<,001	0,316
	Perushoito	-,497	0,142	<,001	0,609
	Ruokailu	-,448	0,141	0,001	0,639
Lähimmän aikuisen toiminta	Vastaanottaa	-,211	0,163	0,196	0,809
	Osallistuu	-,086	0,155	0,578	0,918
	Tavoittelee	,830	0,114	<,001	2,292
	Neutraali	,233	0,107	0,030	1,263
	Negatiivinen	2,297	0,300	<,001	9,940
Lapsen sosiaalinen orientaatio	Mukautuva	,176	0,218	0,421	1,192
	Osallistuva	,908	0,214	<,001	2,480
	Omaehtoinen	4,365	0,191	<,001	78,673
	Vetäytyy	1,022	0,201	<,001	2,780
Vakio	(lepohetki, ei aikuisen huomiota, ei voida määrittää)	-5,374	0,158	<,001	0,005

Yleisen toiminnan luokista tilastollisesti erittäin merkitseviä ovat kaikki eli ohjattu toiminta, tuettu leikki sisällä, vapaa leikki sisällä, ulkotoiminta, perushoito ja ruokailu. Kaikki yleisen toiminnan luokat näyttävät olevan vetovoimaltaan negatiivisia, kun muut muuttujat on vakioitu. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi ohjatun toiminnan aikana kielletyn toiminnan todennäköisyys pienenee.

Lähimmän aikuisen toiminnan luokista tilastollisesti erittäin merkitseviä ovat tavoittelee ja negatiivinen, luokka neutraali on tilastollisesti merkitsevä. Osallistuva ja vastaanottava eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Kun lähin aikuinen toimii tavoitteellisesti, neutraalisti tai negatiivisesti, kasvaa kielletyn toiminnan todennäköisyys, vetovoimasuhde on siis positiivinen. Erityisen merkityksellisenä näyttäytyy lähimmän aikuisen negatiivinen toiminta; kun aikuisen negatiivinen toiminta kasvaa yhdellä yksiköllä, kielletyn toiminnan todennäköisyys kasvaa 9,94 yksikköä.

Lapsen sosiaalisen orientaation luokista tilastollisesti merkitseviä ovat: osallistuu, omaehtoinen ja vetäytyy. Mukautuva sosiaalinen orientaatio ei ole tilastollisesti merkitsevä. Kaikki tilastollisesti merkitsevät sosiaalisen orientaation luokat ovat vetovoimasuhteeltaan positiivisia, lapsen sosiaalisen orientaation ollessa osallistuva, omaehtoinen tai vetäytyvä, kasvaa kielletyn toiminnan todennäköisyys. Erityisen suuri vetovoimasuhde on lapsen sosiaalisen orientaation ollessa omaehtoinen (OR=78,67). Kielletyn toiminnan todennäköisyys kasvaa siis lähes 79 yksikköä, kun lapsen omaehtoinen orientaatio kasvaa yhdellä yksiköllä.

Vakiotermisarake sisältää ne selittävien muuttujien luokat, jotka eivät sisälly muuttujiin analyysissä: lepoetki (lapsen toiminnan yleinen kehys), ei aikuisen huomiota (lähimmän aikuisen toiminta) ei voida määrittellä (lapsen sosiaalinen orientaatio). Näiden luokkien kohdalla vetovoimasuhde on negatiivinen eli kielletyn toiminnan todennäköisyys pienenee. Toisin sanoen, tilanteessa, jossa 1) lapsi on lepoetkellä, 2) aikuinen ei huomii lasta tai 3) lapsen sosiaalista orientaatiota ei voida määrittellä, kielletyn toiminnan todennäköisyys pienenee.

5.5 Lasten sukupuolen yhteys ei-toivotun toiminnan esiintymiseen

Sukupuolen ja kielletyn toiminnan havaintojen välistä yhteyttä tutkin ristiintaulukoimalla valitut muuttujat (Taulukko 13). Khiin neliö -testin tuloksesta voidaan päätellä, että kielletyn toiminnan havainnot ovat yhteydessä lasten sukupuoleen. Ikäryhmien 4–5-vuotiaat ja yli 6-vuotiaat kohdalla yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä, 1–3-vuotiaiden ryhmän suhde kielletyn toiminnan havaintoihin oli tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 13. Kielletyn toiminnan havaintojen jakautuminen suokupuolen ja ikäryhmien mukaan.

Kielletty toiminta/ sukupuoli / ikäryhmä	Kaikki ikäryhmät	1–3- vuotiaat	4–5-vuotiaat	yli 6-vuotiaat
tyttö	32,8 % 152	37,5 % 66	35,4 % 63	21,1 % 23
poika	66,7 % 309	62,5 % 110	63,5 % 113	78,9 % 86
muu	0,4 % 2	0 %	1,1 % 2	0 %
Yhteensä	100 % 463 $\chi^2(2)=45,72$ p<0,001	100 % 176 $\chi^2(2)=11,04$ p<0,01	100 % 178 $\chi^2(2)=17,68$ p<0,001	100 % 109 $\chi^2(2)=27,66$ p<0,001

Sukupuolten välillä pojat erottuivat selvästi suurimmaksi ryhmäksi. Kielletystä toiminnasta 66,7 % havaitaan pojilla, 32,8 % tytöillä ja 0,4 % muun sukupuolisilla lapsilla. Saman suuntainen tulos saatiin myös jokaisen ikäryhmän sisällä. Sukupuolen havainnoista puuttuu 45 %. Suurin ero tyttöjen ja poikien välillä on yli 6-vuotiaiden ikäryhmässä, jossa kiellettyä toimintaa havaitaan lähes kolminkertainen määrä pojilla tyttöihin nähden.

6 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Tutkimuksen teossa tulee kaikissa vaiheissa arvioida tutkimuksen uskottavuutta, luotettavuutta ja eettisyyttä (Kallinen & Kinnunen 2021.) Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kahden alaluokan kautta: reliabiliteetti ja valideetti. Mittaustuloksen reliabiliteettia voidaan arvioida sen mukaan, muuttuuko tulos, jos sama mittaus suoritetaan samasta kohteesta uudestaan eri aikana. Valideetti arvioi valitun mittarin kykyä mitata sitä, mitä teorian valossa halutaan mitata. (Ketokivi 2015, 97–98).

Tutkielman reliabiliteettia tarkastelen aineiston keruun ja analysoinnin näkökulmasta. Tutkimusaineisto koostui systemaattisen havainnoinnin määrällisestä aineistosta. Helsingin yliopiston ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin toimikunta on hyväksynyt Kehittävän palaute -menetelmän. Observointilomakkeen luotettavuutta on arvioitu useissa tutkimuksissa aikaisemminkin (katso esim. Heikkilä & Reunamo 2023 ja Nikkola, Kangas, Reunamo 2024). Havainnointi perustuu tehtävään koulutetun varhaiskasvatuksen henkilöstön kirjauksista. Havainnointiaineiston käytön yhteydessä on syytä tarkastella observoijan objektiivisuutta. Kehittävän palautteen toimintaperiaatteisiin kuuluu, että henkilöstö ei havainnoi omaa ryhmäänsä tai päiväkotia, jossa työskentelevät. Havainnointipäiviä ei ilmoiteta havainnoinnin kohteena olevalle ryhmälle etukäteen, jotta ne eivät vaikuta suunnitelmiin tai toimintaan. Observoijat käyvät myös läpi koulutuksen, jossa havaintojen tulkintaerot pyritään minimoimaan. (Reunamo Education Research Oy, 2023.)

Vaikka observoijan objektiivisuuteen voidaan edellä mainituilla valinnoilla, koulutuksella ja ohjeilla vaikuttaa, jää tilanteiden tulkinta viime kädessä kuitenkin yksilön tehtäväksi. Yksittäinen observoija tekee tulkinnat tilanteesta ja päätökset havainnon luokittelusta itsenäisesti, eikä virheen mahdollisuutta tässä voida täysin poissulkea. Kuten Pihlaja ja muut (2015) tutkimuksessaan huomasivat, lasten haastavaksi koettu käytös oli riippuvainen tilanteen määrittelijästä eli aikuisesta. Tähän havaintoon pohjaten voi myös kielletyn toiminnan määritelmä vaihdella havainnoijan henkilökohtaisen mielipiteen mukaan.

Tämän tutkielman analyysit ovat helposti toistettavissa ristiintaulukoimalla, eikä taulukoinnin tulos riipu analyysin tekijästä. En ole itse osallistunut havainnoitiin, enkä ole työskennellyt yhdessäkään havainnoitavassa päiväkodissa vuosina 2017–2024. En ole myöskään ollut työsuhteessa Turun kaupunkiin tutkielman teon aikana. Tutkimustulosten tulkinta jää kuitenkin minun tehtäväkseni ja tulkintoihini vaikuttaa väistämättä työhistoriani sekä

varhaiskasvatuksen opettajana että päiväkodin johtajana. Toisaalta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja alalla vallitsevien haasteiden ymmärtäminen vaatii mielestäni kokemusta lapsiryhmässä toimimisesta ja pedagogisesta johtamisesta.

Tutkimuksen analyysimenetelmäksi valitsin määrällisen aineiston analyysiin soveltuvan ristiintaulukoinnin ja logistisen regressioanalyysin. Nämä menetelmät valitsin aineiston nominaalisten muuttujien perusteella ja koska ne tuottavat tietoa havaintojen frekvensseistä ja osuuksista. Ristiintaulukointi soveltui hyvin tutkimuskysymysten 1–3 ja 5 käsittelyyn. Analyysit ovat helposti toistettavissa kenen tahansa toimesta. Tulosten yhteydessä on raportoitu khiin neliö -testin tulos ja tilastollisesta merkitsevyydestä kertova p-arvo. Lähes kaikki ristiintaulukoinnin tulokset olivat p-arvon mukaan tilastollisesti erittäin merkitseviä. Tähtisen ja muiden (2020) mukaan p-arvoon voi vaikuttaa aineiston suuri koko. Jos tutkimusaineisto on suuri, pienikin ero tarkasteltavien muuttujien välillä tulee helposti tilastollisesti merkitseväksi. Tähtinen ja muut muistuttavatkin, että p-arvon lisäksi on olennaista miettiä, onko havaittu ero konkreettisen ilmiön kannalta tärkeä. (Tähtinen yms. 2020, 43.) Tutkimusaineistoni koko havaintomäärä oli valtava 65 456 havaintoa, mutta osa analyyseista kohdistui vain kielletyn toiminnan havaintoihin, joita oli 851 kappaletta.

Neljänteen tutkimuskysymyksen vastattiin logistisella regressioanalyysillä. Testi osoitti, että valittu malli ei välttämättä toiminut parhaiten, mutta tulos oli niin lähellä soveltuvaa, että tukijana valitsin käyttää menetelmää siitä huolimatta. Logistisella regressioanalyysillä saadaan esiin selitettävän ja selittävien tekijöiden vetovoimasuhdetta eli sen avulla voidaan saada tuloksia selitettävän ilmiön ennustettavuudesta. Tämä oli mielestäni tutkimukseni kannalta tärkeää ja siksi pitäydyin valitsemassani menetelmässä.

Tutkimuksen validiteettia tarkasteltaessa mietitään, miten hyvin valittu mittari pystyy mittaamaan haluttua ilmiötä (Tähtinen yms. 2020, 84). Tutkielmani tavoitteena oli tuottaa tietoa lasten ei-toivotun toiminnan taustoista ja esiintymisestä päiväkotiryhmässä. Valmiin tutkimusaineiston luokka *kielletty toiminta* kuvaa lapsen toimintaa, joka ei ole sallittua ja aikuisen näkökulmasta rikkoo päiväkodin sääntöjä. Kielletty toiminta kuvaa monelta osin ei-toivotun toiminnan käsitettä, vaikka siitä ei käykään ilmi kaikki lapsen toiminnan nyanssit. Kielletty toiminta ei itsessään kerro esimerkiksi lapsen tunnetilaa, tuentarpeita tai sitä, mikä havaittuun toimintaan johti. Näitä tekijöitä ei käytössä olevasta aineistosta pystytä selvittämään. Havainnoinnilla kerättyyn aineistoon vaikuttaa väistämättä havainnon tekijä, joten tulkinnasta johtuvat virheet ovat mahdollisia. Kielletyn toiminnan yhdistäminen muihin

aineiston muuttujiin tuotti kuitenkin monelta osin haluttua tietoa Turun varhaiskasvatuksesta kahdeksan vuoden ajalta.

Tutkimusaineisto on kerätty vain yhden kunnan varhaiskasvatuksesta, eikä tuloksia siten voida suoraan laajentaa kattamaan muiden kuntien toimintaa. Toisaalta aineiston laajuus ja varhaiskasvatusta ohjaavat kaikille yhteiset toimintaperiaatteet (Varhaiskasvatustilaki ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet) antavat rohkeutta luoda yleisempiäkin oletuksia.

Tutkittavien ihmisarvoa ja yksityisyyttä tulee kunnioittaa kaikissa tutkimuksen vaiheissa. (Kalinen & Kinnunen 2021.) Kehittävän palautteen aineistossa havainnoitavat lapset on kirjattu numerotunnistein, mikä tekee lasten tunnistamisen mahdottomaksi. Observoitavien lasten huoltajat ovat antaneet suostumuksen havainnointiin ja aineistoa on tallennettu ja käsitelty nimettömänä. Huoltajien oli myös mahdollista kieltää oman lapsensa havainnointi. Tutkimusaineisto on suojattu salasanalla ja sitä säilytetään vain Turun Yliopiston sisäisessä verkossa. Tunnistamista tärkeämmäksi tekijäksi määrällisessä tutkimuksessa nousee kirjoittamistapa. (Vilka 2007, 164). Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt pitämään lapsiin liittyvän kirjallisen ilmaisun neutraalina ja heitä arvostavana.

Tutkielman teossa on noudatettu Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023 -ohjetta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Kehittävä palaute -menetelmän käytön on hyväksynyt Helsingin yliopiston ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin toimikunta.

Olen pyrkinyt varmistamaan teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimustulosten pohdintaan käyttämäni lähdekirjallisuuden luotettavuuden ja monipuolisuuden. Olen valikoinut mukaan vain ensikäden lähteitä, Julkaisuforumin tasoluokitukselta vähintään perustasolle (taso 1) yltäviä julkaisuja, väitöskirjoja ja luotettavat lähdeluettelot sisältäviä kirjoja. Oppikirjoja, käsikirjoja tai muita oppaita en ole käyttänyt sisällöllisinä lähteinä. Osa käyttämästäni lähteistä on melko vanhoja, mutta edelleen sisällöltään valideja. Esimerkiksi Niikon 1988 kuvaama varhaiskasvatuksen päivästrukturi vaikuttaa säilyneen melko muuttumattomana tähän päivään saakka. Ehkä juuri sen takia aihetta ei ole kovin paljoa Suomessa lähivuosina tutkittu. Useat tukijat viittaavat edelleen Vygotskyn teokseen vuodelta 1978 ja hänen sosiokulttuurinen teoriansa lähikehityksen vyöhykkeestä toimii tämänkin tutkielman lähtökohtana. Kansainvälisiä lähteitä on sisällyttänyt lähdekirjallisuuteen niin Pohjoismaiden ja Euroopan, kuin Amerikankin osalta.

7 Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää lasten ei-toivotun toiminnan esiintyvyyteen liittyviä tekijöitä päiväkotiryhmässä. Aiemmista tutkimuksista (Ahonen 2015; Rusanen 1995; Pihlaja ym. 2015; Syrjämäki 2021) poiketen tämä tutkielma ei kohdistu haastavasti käyttäytyviin lapsiin tai integroituihin erityisryhmiin. Tutkielman viitekehyksenä ovat kaikenlaiset lapset varhaiskasvatuksessa, eikä siinä oteta kantaa lasten ”haastavuuteen”. Tutkielmassa en käsittelen lasten ei-toivottua toimintaa yksittäisen lapsen ”ongelmana”, vaan lapsuuteen kuuluvana tyypillisenä käytöksenä.

Tutkimusaineisto koostui Kehittävän palautteen laadunarviointimittareihin perustuvista havainnoista (N= 65 420), joista kielletyn toiminnan havaintoja oli 851 kappaletta. Observointiaineisto on kerätty Turun kaupungin varhaiskasvatuksessa vuosina 2017–2024. Kolme ensimmäistä tutkimuskysymystä liittyivät päiväkodin päivittäisiin toimintoihin ja lasten vuorovaikutussuhteisiin sekä aikuisten että lasten kanssa. Neljännessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään valittujen tekijöiden kykyä ennustaa kielletyn toiminnan esiintyvyyttä. Viiden tutkimuskysymys käsitteli sitä, miten ei-toivottu toiminta näyttäytyy sukupuolten välillä.

Kehittävän palautteen aineistoa on jo aiemmin käytetty laajasti osana Turun varhaiskasvatuksen ja laajemmin koko varhaiskasvatuskentän kehittämistä, mutta juuri kielletyn toiminnan havaintojen yhdistämistä muihin näkökulmiin ei ole tehty. Tämä pieni osa (1,3 %) suuresta havaintojen massasta ei ole aiemmin noussut erillisen tarkastelun kohteeksi, vaikka se mielestäni on merkittävä osa lasten ja työntekijöiden hyvinvointia. Aiemmista tutkimuksista poikkeavan näkökulman ja tämän suuren aineiston uudelleen käsittelyn kautta tutkielmani onnistuu tuomaan merkityksellistä ja tuoretta tietoa varhaiskasvatuksen arjesta.

Teoreettisessa viitekehyksessä olen halunnut nostaa esiin varhaiskasvatuksen kokopäiväpedagogiikan, oppimisympäristöt ja positiivisen pedagogiikan. Lisäksi olen avannut tutkimusaineistoon liittyviä käsitteitä ja tämän päivän varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Valitsin sosiokulttuurisen teorian selittämään lapsen toimintaa ja oppimisen prosesseja päiväkotikontekstissa. Sosiaalisten suhteiden ja yhteisöön kuulumisen merkitys korostuu sekä vertaissuhteissa että kasvatushenkilöstön ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen avulla halusin tuottaa tietoa siitä, millä pedagogisilla ja vuorovaikutuksellisilla valinnoilla varhaiskasvatuksen arkea voidaan helpottaa. Aihe on

kuitenkin erittäin laaja ja todellinen ymmärrys vaatisi useita tarkastelun kohteita tähän tutkielmaan valittujen lisäksi. Tätä näkökulmaa avaan lisää luvussa 7.5.

Tutkimusaineiston käsite lapsen kielletty toiminta on tutkimuksen kannalta haastava, koska se ei ole laajemmin käytössä alan tutkimuskirjallisuudessa. Olenkin päätenyt käyttämään kielletyn toiminnan rinnalla ei-toivotun toiminnan -käsitettä. Tämä sisältää mielestäni aiempien tutkimusten haastavan käytöksen, mutta myös muut toiminnan muodot, jotka aikuinen saattaa tulkita ”kielleyksi”. Kuten teoriaosassa olen todennut, tulkintaan lapsen käytöksestä vaikuttaa aina aikuisen omat käsitykset hyväksytystä toiminnasta. Lapsi oppii omassa sosiokulttuurisessa ympäristössään myös niitä asioita, joita hänelle ei opeteta tai joita ei pidetä yleisesti tavoiteltavina. Jos esimerkiksi lapsen kotiympäristössä tunteita osoitetaan voimakkaasti, oppii lapsi sen olevan hyväksyttävää ja normaalia. Toisessa ympäristössä samaa toimintamallia voidaan pitää häiritsevänä, huonona käytöksenä ja ei-toivottuna toimintana.

Tässä luvussa vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin ja sidon tulokseni aiempaan tutkimukseen. Luvun lopussa pohdin tutkielmani haasteita ja kokoan tulokseni neljäksi kehittämissuositukseksi.

7.1 Lasten ei-toivottu toiminta varhaiskasvatuksen arjessa

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski sitä, missä toiminnoissa lapsi päiväkotipäivänsä viettää ja miten nämä toiminnot ovat yhteydessä ei-toivottuun toimintaan. Eniten aikaa lapset viettävät tulosten mukaan ulkotoiminnassa (21 %) ja lepoaikalla (17,2 %). Kaikkien ikäryhmien kohdalla vähiten havaintoja tehtiin tuetun leikin luokassa (5,2 %). Isompien lasten kohdalla (yli 6-vuotiaat) vapaan leikin määrä on kaikkein runsainta (19,8 %), mutta tuetun leikin määrä kaikkein vähäisintä (3,9 %). Tämä tulos on valitettavaa, sillä tuetun leikin merkitystä ja sen osuutta varhaiskasvatuksessa on korostettu alan kirjallisuudessa jo pitkään ja aikuisen läsnäolon on todettu kehittävän lasten sosiaalisia taitoja ja ehkäisevän kiusaamista (esim. Jantunen, Suutarla & Heino 2019; Kalliala 2012; Munter 2013; Opetushallitus 2022). Taulukosta 2. käy kuitenkin ilmi, että lapset käyttävät päivästä kolmanneksen erilaisiin leikkeihin (roolileikki, sääntöleikki, esineleikki ja fyysinen leikki). Nämä kaikki tilanteet yhteen laskien voidaan todeta, että lasten päiviin mahtuu onneksi paljon leikkiä, mutta tuetun leikin osuuden soisi olevan huomattavasti suurempi.

Tulosten mukaan eniten kiellettyä toimintaa on havaittu perushoidollisissa tilanteissa (muun muassa pukeminen, WC, odotus ja hoitoon liittyvä ohjattu toiminta) ja ruokailussa. Ikäryhmätarkastelussa tämä tulos näkyi kaikilla yli kolmevuotiailla, alle kolmevuotiailla lapsilla kiellettyä toimintaa havaittiin eniten lepoaikana. Tämä tulos sopii yhteen aiempien tutkimusten (Ahonen 2015, Havisalmi & Reunamo 2020) kanssa, joissa on siirtymien ja odottelun aikana on havaittu haastavia kasvatustilanteita ja kaaosta. Sekä lepoaika että perushoidolliset tilanteet ovat tyypillisesti aikuisten päättämiä ja ohjaamia. Lapset eivät välttämättä saa vaikuttaa siihen, miten nämä tilanteet toteutetaan tai haluavatko he niihin osallistua. Ulosmenot tai vessakäyntien ajankohdat päätetään lasten puolesta ja niihin liittyvät siirtymät ovat usein haastavia ja vaativat lapsilta monia toiminnanohjauksen taitoja. Odottelun hetkiä saattaa syntyä useita ennen kuin lapset ovat päässeet sisälle ulos tai toisin päin. Ahosen (2015) mukaan erityisesti ne siirtymätilanteet, jossa lapsia oli läsnä paljon kerralla, herättivät lapsissa levottomuutta ja vastustusta. Edes ulosmenon porrastaminen ei auttanut asiaa, jos muut joutuivat odottamaan eteisen ulkopuolella. Myös siirtymiset päiväunille synnyttivät usein haastavia tilanteita, joissa lapset käyttäytyivät levottomasti ja uhmakkaasti. Lapset joutuivat riisuuntumaan vasten tahtoaan, eikä aikuisilta löytynyt juurikaan joustoa näissä hetkissä. (Ahonen 2015, 183.)

Vähäisin määrä kiellettyä toimintaa havaittiin tuetun leikin aikana (2,3 %). Yli kolmevuotiailla lapsilla tuetun leikin aikana kiellettyä toimintaa ei havaittu yhtään. Tämän tuloksen perusteella tuettu leikki näyttäisi herättävän lapsissa merkittävän vähän päiväkodin sääntöjä vastustavaa toimintaa. Tulokset tukevat Havisalmin ja Reunamon (2023) aiempaa tutkimusta, jossa he tutkivat Kehittävän palautteen aineiston perusteella varhaiskasvatushenkilöstön työssään kokemaa kaaosta. Henkilöstö arvio kaaoksen korkeammaksi, kun lapsi toimi kielletyllä tavalla. Havisalmi ja Reunamo havaitsivat henkilöstön kokeman kaaoksen olevan myös yhteydessä päiväkodin rutiininomaisiin tilanteisiin: lepoaika, perushoito ja ruokailu sekä vapaaseen leikkiin. Tuetun leikin, ohjatun toiminnan ja ulkotoiminnan aikana henkilö arvioi kaaoksen keskimääräistä matalammaksi. (Havisalmi & Reunamo 2023, 62.)

Myös Ahonen (2015, 105–106) havaitsi haastavia kasvatustilanteita ilmenevän usein, kun lapset joutuvat odottamaan. Tutkimusaineistossa odottaminen sisältyi perushoitokategoriaan. Myös siirtymätilanteissa esiintyi Ahosen havaintojen mukaan paljon haastavia tilanteita. Siirtymätilanteet ja odottaminen linkittyivät Ahosen tutkimuksissa toisiinsa, vaikka odottamista tapahtui myös ohjatussa toiminnassa.

Henkilöstön tulkinta siitä, mikä on sallittua ja mikä päiväkodin sääntöjen tai sosiaalisten normien mukaista käytöstä voi vaihdella henkilökohtaisen mielipiteen mukaan. Repo (2015a) on aiemmissa kiusaamiseen liittyvässä tutkimuksessaan havainnut, että yleisin kiusaamisen muoto varhaiskasvatuksessa on psyykkinen kiusaaminen, tarkemmin leikeistä ulos jättäminen (Repo 2015a, 36). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) selvityksessä henkilöstö ja huoltajat nimesivät yleisimmäksi kiusaamisen muodoksi fyysisen kiusaamisen (Harkomaa, Marjanen, Junntila, Sainio, Stoor-Grenner & Tiihonen 2024, 70). Tämän eron perusteelle nousee kysymys siitä, osaavatko aikuiset tunnistaa leikin sisällä tapahtuvaa ulkopuolelle jättämistä ja kirjata sen havainnointitilanteessa kielletyksi toiminnaksi. Kuinka paljon näissä tilanteissa tehdään tulkintoja oman näkemyksen perusteella?

7.2 Vuorovaikutus ja sen merkitys ei-toivotun toiminnan esiintymiseen

Toinen tutkimuskysymys koski aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta eli sitä, miten aikuinen toimii suhteessa lapseen päivän aikana ja miten tämä on yhteydessä ei-toivottuun toimintaan. Lasten päivästä noin 30 % kuluu ilman varhaiskasvatushenkilöstön huomiota ja yhtä paljon siten, että henkilöstön suhtautuminen lapseen on neutraalia. Yli 50 % kielletyn toiminnan havainnoista tehtiin näissä tilanteissa. Avoimessa vuorovaikutuksessa aikuiset olivat lasten kanssa alle neljäsosan päivästä. Vuorovaikutuksellisissa tilanteissa kielletyn toiminnan havainnoista tehtiin vain 14,9 %. Varhaiskasvatushenkilöstön toiminnan voidaan siis tulosten perusteella katsoa olevan erittäin merkityksellistä ei-toivotun toiminnan kannalta. Perushoidollisissa tilanteissa, joissa kiellettyä toimintaa oli havaittu eniten, aikuinen toimi useimmiten neutraalisti. Lapsen hoitotilanteet sujuvat siis tämän aineiston mukaan aikuisten osalta lähinnä ohjaten ja toimintaa valvoen.

Kun lähes 60 % aikuisen toiminnasta sijoittui ei aikuisen huomiota ja neutraali -luokkiin ja aidosti vuorovaikutteista toimintaa havaittiin vain alle neljäsosa ajasta, vaikuttaa siis siltä, että teoriaosassa kuvaamani laadukkaan vuorovaikutuksen ja positiivisen pedagogiikan ei ole mahdollista toteutua. Vaikka vuorovaikutuksen merkityksestä ja aikuisen läsnäoloa on korostettu jo pitkään ja se on kirjattu ensimmäiseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -dokumenttiin (Opetushallitus 2016), vaikuttaa siltä, että henkilöstön huomio ei ole lapsissa. Tästä herää kysymys, onko varhaiskasvatuksen arki edelleen liian kiireistä ja mistä kiire lopulta muodostuu? Entä onko henkilöstö lähtökohtaisesti halukas olemaan aktiivisesti vuorovaikutuksessa lasten kanssa? Valmistavatko opinnot varhaiskasvatuksen henkilöstöä

työhön riittävästi, jotta odotukset ja työ kohtaavat? Onko esimerkiksi varhaiskasvatuksenopettajan koulutuksen teoreettinen sisältö sidottu riittävästi käytäntöön? Ymmärtääkö henkilöstö pienten lasten pedagogiikan todellisen luonteen, vai piiloudutaanko kirjallisten töiden ja palaverien ”tärkeään” maailmaan? Työn ilon ja merkityksen tulisi löytyä lapsista, ei ryhmän ulkopuolisesta toiminnasta.

Huolestuttavaa on myös se, että 1–3-vuotiaiden lasten osalta ei aikuisen huomiota -luokkaan kuuluvia havaintoja on lähes kolmasosa. Salmisen (2017) mukaan, mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä tärkeämpää on, että aikuinen on sensitiivisesti ja tukea tarjoavasti saatavilla. Aikuisen tuki on välttämätöntä pienten lasten orastaville vertaissuhteille ja niiden muodostumiselle. (Salminen 207, 171.)

Nuorimmilla lapsilla (1–3-vuotiaat) kiellettyä toimintaa havaittiin eniten lepohetkellä, jolloin aikuisen toiminnan havaittiin olevan useimmiten neutraalia. Vaikka päiväunet varmasti ovatkin monelle pienelle lapselle tarpeen, näyttää tilanne herättävän heissä vastustusta. On syytä pohtia, onko päiväkodin lepohetkillä huomioitu lasten erilaiset tarpeet riittävästi. Pystyvätkö varhaiskasvatuksen työntekijät joustamaan ja mukauttamaan lepohetkelle menoja lasten tarpeiden mukaan? Ovatko lepo hetket ja niille siirtyminen suunniteltu lapsiryhmän mukaan? Onko lepo hetkelle varattu riittävästi henkilöstöä? Oman kokemuksen mukaan lepo hetket ovat usein ainoat päivän hetket, jolloin henkilöstö pystyy pitämään palavereja ja taukoja. Tämä saattaa johtaa tilanteeseen, jossa lepo hetken ”valvomiseen” varataan vain yksi kasvattaja, jotta muut vapautuvat muihin tehtäviin. Lepo hetkellä ei siis välttämättä ole riittävästi henkilöstöä, jotta lapset voidaan kohdata kiireettömästi ja vuorovaikutteisesti.

Kun kiellettyä toimintaa tarkasteltiin pelkästään lähimmän aikuisen toiminnan viitekehityksessä, oli tulos selkeä: kiellettyä toimintaa havaittiin eniten, kun aikuinen toimi tavoitteellisesti. Aikuinen siis pyrki ohjaamaan ja opettamaan lasta jonkin tavoitteen mukaisesti. Näitä hetkiä päiväkodin arjessa ovat usein ohjatut toimintatuokiot.

Tämä tukee Ahosen (2015) aiempaa tutkimusta, jossa hän havaitsi haastavien kasvatustilanteiden esiintyvän tyypillisesti ohjatun tuokion aikana, mikäli paikalla oli yli kymmenen lasta. Ahosen havaintojen mukaan ohjatut tuokiot etenivät vahvasti aikuislähtöisesti ja toistuivat hyvin samankaltaisina päivästä toiseen. Lapset eivät näyttäneet olevan sitoutuneita toimintaan, vaan pitkästyivät. Erityisesti aikuisten vaatimus hiljaa ja kunnolla paikallaan istumisesta herätti lapsissa levottomuutta ja uhmakkuutta. Sen sijaan lapset osasivat Ahosen mukaan toimia ryhmässä ja odottaa vuoroaan, kun kyseessä oli heitä

aidosti kiinnostava toiminta. Toinen merkittävä tekijä haastavien kasvatustilanteiden synnyssä oli aikuisen kyky lukea ryhmän tilannetta. Usein aikuisen vaatimus tilanteen loppuun saattamisesta provosoi lasten käytöstä. Kasvattajat kokivat, että lasten saama vapaus synnytti haastavia tilanteita. Ahonen kuitenkin havaitsi, että haastavien kasvatustilanteiden taustalla oli usein juuri aikuisen tahto tilanteen loppuun saattamisesta ja liian pitkät toimintahetket. Aikuinen ei osannut tai halunnut tulkita lasten jaksamista ja sitoutuneisuutta tilanteessa. (Ahonen 2015, 105, 181–182.)

Saamieni tulosten ja Ahosen tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, ettei ohjattu toiminta ole lapsia motivoivaa, tai sen toteuttamisessa on kehittämisen varaa. Toteutuuko lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa, vai vallitseeko varhaiskasvatuksessa edelleen vahva aikuislähtöisyys? Ovatko aikuiset valmiita joustamaan omasta suunnitelmastaan lapsilta saatavien viestien mukaan? Osaako henkilöstö pysähtyä kuuntelemaan lasten tarpeita ja vastata niihin myös käytännössä? Kokopäiväpedagogiikka mahdollistaisi oppimistilanteiden löytämisen muistakin kuin opetustuokioista ja keventäisi näin painetta pedagogisten tuokioiden pitämisestä. Leikin hyödyntäminen oppimisessa siten, että leikin ilo ja lapsen autonomia toteutuvat voisi olla vastaus.

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli lapsen sosiaalista orientaatiota ja sen yhteyttä ei-toivottuun toimintaan. Sosiaalisen orientaation käsitteellä ilmaistaan sitä, miten lapsi toimii suhteessa muihin. Eniten havaintoja tehtiin osallistuvan sosiaalisen orientaation luokassa (33,1 %). Vähiten havaintoja tehtiin omaehtoisen sosiaalisen orientaation kohdalla (4,8 %). Kun analysoin lasten sosiaalisen orientaation havaintoja kielletyn toiminnan havaintojen yhteydessä, osoittautui omaehtoinen sosiaalinen orientaatio suurimmaksi ryhmäksi kaikkien ikäryhmien kohdalla (63,5 %). Lapsen omaehtoinen toiminta saattaa näyttäytyä muille itsepintaisena tai toisten ehdotuksia vastustavana. Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta lapsen omaehtoinen toiminta voidaan tulkita uhmakkaaksi ja aikuista vastustavaksi. Näissä tilanteissa lapsen käytös sijoitetaan kielletyn toiminnan luokkaan.

Taulukosta 4. nähtiin, että lapsi toimi useimmiten omaehtoisesti ulkotoiminnassa, jossa Taulukon 7. mukaan lähin aikuinen ei huomionnut lasta 26,6 % havainnoista. Tämä tulos saa minut miettimään, miten tunteiden säätelyn haasteet näkyvät tässä. Tulkitsevatko observoijat esimerkiksi väsymyksestä aiheutuvan ”kiukuttelun” kielletyksi toiminnaksi, jos lapsi ei halua riisua itse? Vaikuttaako tähän tulkintaan se, miten lähin aikuinen suhtautuu toimintaan: onko vuorovaikutus empaattista vai lapsen tunteet jyräävää? Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä,

observoijat mukaan lukien, saattaa olla hyvinkin selkä käsitys siitä, mitä lapsilta odotetaan, mutta lapset eivät sitä välttämättä tiedä. Tai heidän taitonsa, eivät vielä ole riittävällä tasolla vaatimuksiin nähden.

Havisalmin ja Reunamon (2020, 64) varhaiskasvatuksen kaaosta käsittelevässä tutkimuksessa henkilöstö koki tilanteen olevan kaoottisempi, kun lapsen sosiaalinen orientaatio oli omaehtoinen tai vetäytyvä. Omaehtoisen sosiaalisen orientaation osalta tulos on yhteneväinen kielletyn toiminnan esiintyvyyteen omassa analyysissäni. Vetäytyvästi toimivat lapset eivät tulokseni mukaan toimi huomattavassa määrin kielletysti.

Lapsen vetäytyvän sosiaalisen orientaation luokan havainnoista suurin osa tehtiin ulkotoiminnan aikana ja aikuisen toiminnan suhteen silloin, kun aikuinen ei huomionnut lasta. Lapset saattavat kokemukseni perusteella pihaleikeissä puuhailta hyvinkin itsenäisesti ja tätä havaintoa tukee myös tulos siitä, että aikuisen huomio ei ulkoilun aikana ole lapsessa (kts. Taulukko 7.) Esimerkiksi keinuva lapsi vaikuttaa usein ulospäin tyytyväiseltä. Vetäytyvän lapsen tunteminen on kuitenkin tärkeää, koska joskus yksin leikkiminen (värityskuvat, keinuminen, palapelit) voi olla turvatoimintaa, joka piilottaa lapsen yksinäisyyden tai epävarmuuden. Coplan ja Rubin (1998, 84) yhdistivät ei-sosiaalisen leikin vahvasti epäsosiaalisuuteen ja heikkoihin sosiaalisiin taitoihin. Saman kaltaiseen tulokseen päätyi Metin Aslan (2020), joka tutki varhaiskasvatusikäisten lasten ryhmissä iän, kulttuurin ja vertaisvuorovaikutuksen merkitystä leikkikäyttäytymiseen Turkissa ja Yhdysvalloissa. Hän totesi ahdistuneisuuden, pelokkuuden ja ryhmän ulkopuolelle jäämisen ennustavan yksinleikkiä. Näiden tulosten perusteella vetäytyvästi toimivien lasten sosiaalisia suhteita tulisi havainnoida ja tukea systemaattisesti varhaiskasvatuksessa.

Lähimmän aikuisen negatiivisen toiminnan havainnoista suurin osa sijoittui lapsen omaehtoiseen orientaatioon. Tämä tulos saattaisi tukea ajatustani siitä, että lapsen tunnetta ja tahtotilaa ei välttämättä osata arvioida. Samanlaisen tulkinnan teki myös Ahonen (2015). Hänen mukaansa lapset ilmaisivat vahvoja emotionaalisen tuen tarpeita, kun he olisivat tarvinneet aikuisen apua tilanteessa. Niissä hetkissä, kun aikuinen ei tunnistanut tarvetta, eikä vastannut siihen, tilanne muuttui nopeasti haastavaksi. Varhaiskasvatushenkilöstön kyky tunnistaa syitä lapsen käyttäytymisen taustalla, onkin erittäin merkityksellinen haastavien tilanteiden ratkaisussa. (Ahonen 2015, 184.) Varhaiskasvatuksessa lapset ovat pieniä ja vielä monien taitojen suhteen harjaantumattomia. Epärealistiset odotukset heidän kyvyistään ja väärät tulkinnat käytöksen syistä ovat omiaan luomaan haastavia tilanteita kaikille osapuolille.

En sisällyttänyt tutkimusaineistoon observointilomakkeen osiota lapsen emootiosta, joten tällä tutkimuksella ei saada vastausta kysymykseen ryhmän tunneilmapiiiristä. Tämänkin näkökulman tutkiminen tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista. Lapsen emootioiden vertaaminen lähimmän aikuisen toimintaan, voisi antaa vastauksen siihen, miten henkilöstö vastaa lasten tunteisiin. Jotta lähikehityksen vyöhyke voi toteutua, tulisi varhaiskasvatushenkilöstön kiinnittää huomiota siihen, että kaikki lapset pääsevät osaksi vertaisryhmää ja tuntevat olonsa turvallisiksi.

7.3 Lasten ei-toivotun toiminnan ennustettavuus varhaiskasvatuksessa

Neljännän tutkimuskysymyksen kautta halusin selvittää, miten päiväkodin yleiset toiminnot, lasten sosiaalinen orientaatio ja lähimmin aikuisen toiminta ennustavat kielletyn toiminnan esiintyvyyttä päiväkotiryhmässä. Logistisella regressioanalyysillä sain selville, että selittävien tekijöiden joukosta merkityksellisimpiä olivat lähimmän aikuisen toiminta ja lapsen sosiaalinen orientaatio. Tämä tulos tukee ristiintaulukoimalla saatua tulosta, jossa lähimmän aikuisen tavoitteellinen toiminta ja lapsen omaehtoinen sosiaalinen orientaatio näyttäytyivät merkittävinä.

Lasten sosiaalisen orientaation osalta huomattavan korkean vetovoimasuhteen sai omaehtoinen orientaatio. Sen merkitys kielletyn toiminnan ennustettavuuden kannalta oli jopa korkeampi, kuin aikuisen negatiivisella toiminnalla. Lapsen toimiessa dominoivasti omaa näkemystään edistäen ja samalla muiden huomiot ulkopuolelle sulkien kasvaa todennäköisyys kiellettyyn käytökseen. Ristiintaulukoinnin perusteella omaehtoista sosiaalista orientaatiota havaittiin eniten silloin, kun aikuinen ei huomionnut lasta lainkaan.

Analyysin tulos osoitti selvästi, että aikuisen negatiivinen toiminta ennustaa lapsen kiellettyä toimintaa. Lapsen kokemusta väheksyvä vuorovaikutus on Ahosen (2015, 156) mukaan lapselle jopa vahingollista ja jättää tämän emotionaalisesti yksin. Tämän tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida varmasti sanoa, onko lapsen kielletty toiminta syy vai seuraus aikuisen negatiiviselle toiminnalle. Vetovoimasuhdetta tulkittiin vain siten, että aikuisen toiminta ennustaa lapsen toimintaa. Tämän kysymyksen tutkiminen jatkossa olisi mielenkiintoista ja toisi lisäymmärrystä aikuisen toiminnan vaikutukseen suhteessa lapsen tunneilmaisuun ja käytökseen.

Vaikka päivittäisten toimintojen osalta perushoito korostui ristiintaulukoinnissa kielletyn toiminnan havaintojen osalta, ei se logistisessa regressioanalyysissä osoittautunut merkittäväksi. Kaikkien päivittäisten toimintojen vertovoimasuhde jäi negatiiviseksi eivätkä ne siis käytetyn mallin mukaan lisää kielletyn toiminnan todennäköisyyttä. Neljännen tutkimuskysymyksen vastaus osoittaa, että lähimmän aikuisen toiminta ja lapsen oma sosiaalinen orientaatio näyttävät olevan kielletyn toiminnan osalta merkityksellisempiä kuin päivittäiset toiminnot.

7.4 Sukupuolen yhteys ei-toivotun toiminnan esiintymiseen

Viides tutkimuskysymys käsitteli sukupuolen yhteyttä ei-toivotun toiminnan esiintymiseen päiväkotiryhmässä. Ei-toivottua toimintaa havaittiin huomattavasti enemmän poikien kohdalla (66,7 %). Tyttöillä havaintoja oli 32,8 %. Tyttöjen ja poikien välillä suurin ero syntyi yli 6-vuotiaiden lasten ikäryhmässä: pojat 78,9 %, tytöt 21,1 %.

Tämä tulos vahvistaa aiempia tutkimuksia, joissa sukupuolella on todettu olevan merkitystä erilaisten sosiaalisten haasteiden kanssa. Ahosen (2015, 104) tutkimuksessa haastavissa kasvatustilanteissa esiintyi poikia huomattavasti useammin kuin tyttöjä. Myös Repo (2015a) huomasi sukupuolella olevan merkitystä lasten kiusaamiskäyttäytymisen ilmenemiselle. Pojista 65 % oli kiusannut muita, kun tytöistä 35 % kertoi kiusanneensa. (Repoa 2015a, 36). Veijalaisen, Reunamon ja Heikkilän (2021) tutkimuksessa tyttöjen todettiin omaavan poikia paremmat itsesäätelytaidot ja ilmaisevan poikia useammin rauhallisuutta. Pojat osoittivat tyttöjä useammin kiukkua, turhautumista ja pettymystä. (Veijalainen, Reunamo & Heikkilä) 2021, 182.) Vaikka tunteet itsessään eivät ole negatiivisia tai kiellettyjä, saattaa aikuinen tulkita lapsen käytöksen kiusaamiseksi tai kiukutteluksi erityisesti, jos lapsen itsesäätelytaidot ovat heikot.

Useat tutkimukset 2000-luvulla ovat todenneet, että tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvo ei toteudu toivotulla tavalla varhaiskasvatuksessa (mm. Eidevald 2009; Paumo 2012; Sundell 2021 ja Värtö 2000). Ruotsalaisessa esiopetuksessa toteutetussa tutkimuksessaan Eidevald (2009) havaitsi päiväkodin henkilöstön kohtelevan tyttöjä ja poikia eritavoin useissa tilanteissa. Esimerkiksi kielenkehityksen tukeminen oli erilaista tyttöjen ja poikien välillä. Pojille osoitettiin useimmin kyllä / ei -kysymyksiä, kun taas tytöiltä kysyttiin avoimia kysymyksiä, joihin odotettiin pidempiä vastauksia. Myös tunteiden käsittelyn osalta tyttöjä ja poikia kohdeltiin eritavoin. Poikien dominoivaa ja äänekkästä käytöstä siedettiin ja sille annettiin periksi, kun tyttöjen vastaavaan toimintaan puututtiin herkemmin. Toisaalta pojat

saivat 75 % toruista leikin aikana. Henkilöstöllä oli stereotyyppisiä käsityksiä tyttöjen ja poikien ominaisuuksista: tyttöjä kuvattiin rauhallisiksi, kielellisesti lahjakkaammiksi ja vähemmän aggressiivisiksi kuin poikia. (Eidevald 2009, 189, 193, 195–196.)

Värtön (2000) mukaan tyttöjä ja poikia keuhuttiin erilaisten tilanteiden ja ominaisuuksien mukaan. Tyttöjen keuhut liittyivät olomassaoloon, kiltteyteen ja pukeutumiseen. Poikia keuhuttiin taitoihin, persoonaan ja suoritukseen liittyen. (Värtö 2000, 39.) Myös Teräs (2012, 113) on tehnyt saman suuntaisia havaintoja lasten kehumiseen ja sanalliseen kommunikointiin liittyen. Paumon (2012) havaintojen mukaan lapsen ikä ja sukupuoli vaikuttivat siihen, miten paljon varhaiskasvatuksen henkilöstö huomio lasta päivän aikana. Poikia huomioitiin huomattavasti enemmän, kuin tyttöjä. Tyttöjä puolestaan pyydettiin useimmin avustamaan aikuisia. (Paumo 2012, 151–152.) Myös Sundell (2021, 68) kuvaa samanlaista tulosta Folkhälsanin päiväkodissa tehtyjen videohavaintojen perusteella: poikia huomioitiin tyttöjä enemmän lähes kaikissa tilanteissa. Siippanen (2007, 213) nostaakin esiin huolen siitä, ohjataanko varhaiskasvatuksessa puhella tyttöjä tyttömäisyyteen ja hoivaamiseen ja poikia maskuliinisuuteen. Myös Ylitapio-Mäntylä (2017) kehottaa henkilöstöä tietoisesti pohtimaan sukupuoleen tai muihin lasten eroihin liittyviä asenteitaan. Nämä asenteet näkyvät ja kuuluvat puheessa, eleissä ja toimintatavoissa. (Ylitapio-Mäntylä 2017, 278.)

Tasa-arvosuunnittelun velvoite laajennettiin varhaiskasvatukseen 2023 (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986). Yhdenvertaisuusvaltuutetun selvityksessä (2025) todetaan, että päiväkotien tasa-arvosuunnitelmien toimenpiteet eivät perustu havaintoihin tasa-arvon toteutumisen puutteista. Tämän takia pedagogiset toimenpiteet eivät todellisuudessa edistä tasa-arvon toteutumista kovinkaan tehokkaasti. (Mikkola 2025, 35.) Kaiken tämän perusteella herää ajatus, että varhaiskasvatuksessa lapsen arjessa on edelleen merkitystä sillä, mitä biologista sukupuolelta hän edustaa. Lapset saavat aikuisten mahdollistamia resursseja käyttönsä sukupuolen mukaan ja heidän tunne-elämäänsä tuetaan eritavoin.

7.5 Lopuksi

Tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä päiväkotipäivien aikana todellisuudessa tapahtuu ja miten lasten ei-toivottu käytös kytkeytyy näihin toimintoihin. Tutkimuksessa erityistä huomiota kiinnitetään lasta lähinnä olevan aikuisen toimintaan ja lapsen omaan orientaatioon.

Tutkielman avulla halusin tuottaa tietoa siitä, miten valitut mittarit mahdollisesti selittävät kielletyn toiminnan esiintymistä päiväkodissa. Teoreettisessa viitekehyksessä halusin keskittyä varhaiskasvatuksen osa-alueisiin, joihin voimme pedagogisilla ratkaisuilla vaikuttaa lapsen arkea helpottaaksemme. Näitä ovat lapsilähtöisyys, kokopäiväpedagogiikka, oppimisympäristöt ja positiivinen pedagogiikka. Tulosten avulla pohdin näiden osa-alueiden toteutumista ja mahdollisia varhaiskasvatuksen kehittämiskohteita.

Tämän tutkielman aineistosta tai tuloksista ei voida kuitenkaan tehdä suoria johtopäätöksiä liittyen kaikkiin edellä mainittuihin tekijöihin. Aineistosta ei käy ilmi henkilöstön pedagogisia valintoja tai ryhmän sosiaalisen oppimisympäristön laatua. Aineisto ei sisällä henkilöstön välistä vuorovaikutusta, ryhmä kokoa tai henkilöstön vaihtuvuutta. Näitä tekijöitä voisi jatkossa tutkia lisäämällä tutkimusaineistoon Kehittävän palautteen mittareista kasvatushenkilöstön suorittama oppimisympäristön arviointi -osuuden. Positiivisen pedagogiikan toteutumiseen suhtaudun tulosten perusteella kriittisesti. Voiko positiivinen pedagogiikka toteutua, jos aikuinen ei ole lapsen kanssa avoimessa vuorovaikutuksessa kuin alle neljänneksen päivästä?

Teoreettisen viitekehysten osalta tein tietoisesti valinnan jättää leikin merkityksen pois teoriaosasta. Katsoin, että leikkiä on tutkittu laajasti lähivuosina ja sen merkitystä painotetaan myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa runsaasti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa leikki keskeisessä roolissa ja se mainitaankin yhteensä 102 kertaa. Perusteissa todetaan esimerkiksi näin: ”Varhaiskasvatuksessa tulee ymmärtää leikin itseisarvo lapselle sekä sen pedagoginen merkitys oppimisessa ja lasten kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa” (Opetushallitus 2022, 24). Tulosten analyysin jälkeen on käynyt ilmeiseksi, että olisi ollut mielekästä tarkastella myös leikkiä ja sen toteutumista osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria.

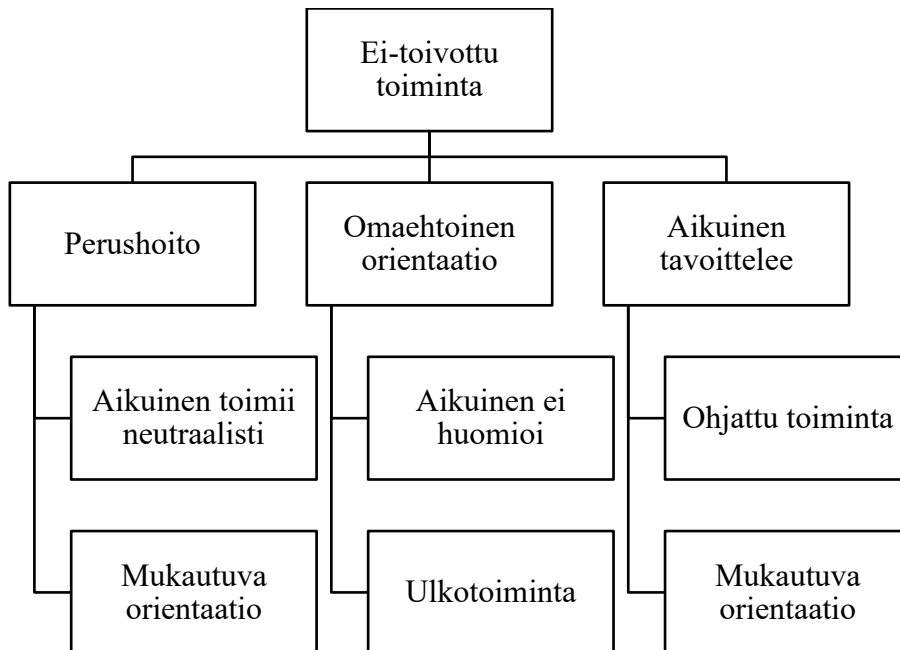
Eryteisesti tuetun leikin määrä oli huolestuttavan vähäistä. Lapsi tarvitsee kuitenkin aikuista avukseen leikkiin ja sosiaalisten taitojen oppimiseen. Viisi prosenttia ajasta ei ole riittävä eikä kuvasta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden peräänkuuluttamaan ymmärrystä leikin pedagogisesta merkityksestä. Yli kuusivuotiaiden ikäryhmässä tuettua leikkiä havaittiin vain 3,9 %. Kahdeksan tunnin päivästä tämä tarkoittaisi vain noin 19 minuuttia. Leikin merkitystä korostetaan alan kirjallisuudessa ja ohjaavissa asiakirjoissa, tästä huolimatta lapset leikkivät Grayn (2011) mukaan tänä päivänä vähemmän kuin koskaan ennen. Gray väittää leikin

lisäävän lasten hyvinvointia ja vastaavasti vähentyneen leikin määrän olevan yhteydessä nuorten mielenterveysongelmien lisääntymiseen (Gray 2011, 453–454.)

Observointilomakkeessa ei ole erikseen eroteltu ohjattua toimintaa ulkona. Reunamo (2020) on perustellut tätä valintaa sillä, että ulkotoiminnan aikana ohjattua toimintaa tai tuettua leikkiä on havaittu niin vähän, että niiden erittely ei ole mielekäästä. Kokopäiväpedagogiikan kannalta olisi mielenkiintoista tutkia muita kuin ohjattuja oppimisenhetkiä lapsen päiväkotipäivässä. Miten henkilöstö tarttuu lasten huomioihin päivän aikana ja rikastuttaa esimerkiksi siirtymiä ja perushoidollisia tilanteita pedagogisilla oivalluksilla? Myös pienryhmätoiminnan lisääminen tarkasteluun voisi tuoda arvokasta tietoa varhaiskasvatuksen arjen kehittämiseen.

Tutkielmani tuki aiempia tutkimuksia, joissa sukupuolella todettiin olevan merkitystä sosiaalisten ja emotionaalisten haasteiden kanssa. Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Ahonen 2015; Repo 2015a) on todettu, että pojat ovat useammin läsnä haastavissa tilanteissa ja osallisina kiusaamiseen. Pojilla on myös todettu olevan tyttöjä heikommat itsesäätelyn taidot (Veijalainen, Reunamo & Heikkilä 2021), mikä väistämättä heijastuu käyttäytymiseen. Tämän haasteen ratkaisemiseksi on vielä tehtävä paljon työtä ja sen huomioiminen varhaiskasvatuksen tunnetaitokasvatuksessa on tärkeää. Tyttöjen ja poikien tunneilmaisua tuetaan eritavoin ja lapsille sallitaan erilaisia tunteita sukupuolesta riippuen. Tasa-arvoisen varhaiskasvatuksen tie on edelleen kivinen ja henkilöstön (tiedostamattomat) asenteet näkyvät sekä puheen että käytännön tasolla (mm. Alasaari & Katainen 2016; Eidewald 2009; Lappalainen 2004).

Kuvioon 2 olen koonnut tulokset tutkimusmuuttujittain (lapsen toiminnan viitekehys, lapsen sosiaalinen orientaatio ja lähimmän aikuisen toiminta) ja suhteessa toisiinsa. Kuviossa jokaisen muuttujan alla näkyy muiden muuttujien luokat, joiden havaintoja ei-toivotun toiminnan yhteydessä on kirjattu eniten. Tulosten perusteella ei-toivottu toiminta linkittyy vahvasti perushoitotilanteisiin sekä siihen, ettei aikuinen ole vuorovaikutuksessa lapsen kanssa ja että lapsen sosiaalinen orientaatio on omaehtoinen.



Kuvio 2. Ei-toivotun toiminnan taustat varhaiskasvatuksessa.

Perushoitotilanteissa tulosten mukaan aikuinen toimii useimmiten neutraalisti ja lapsen orientaatio sosiaalinen on mukautuva. Omaehtoinen orientaatio puolestaan näyttäytyy runsaampana ulkotoiminnassa ja kun aikuinen ei huomio lasta. Aikuisen tavoitteellinen toiminta havaitaan useimmin ohjatun toiminnan hetkillä ja lasten ollessa sosiaaliselta orientaatioltaan mukautuvia.

Kuvion 2 perusteella vaikuttaa siltä, että huomiota tulisi kiinnittää erityisesti siihen, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö toimii suhteessa lapsen perushoidollisissa tilanteissa, ulkotoiminnassa ja ohjatussa toiminnassa.

Kehittämisehdotukset

Koska halusin tutkielmallani tuottaa tietoa siitä, miten sekä lasten että henkilöstön hyvinvointia päiväkodissa voisi parantua, olen koontanut tutkimustulosteni pohjalta tähän tutkielmani viimeiseen osaan toimintaehdotuksia varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Tämän tutkielman tulosten ja aiempien tutkimusten perusteella ehdotan seuraavaa:

1. Tuetun leikin määrää tulisi lisätä kaikkien ikäryhmien päiviin.
Tuetun leikin aikana ei-toivottua toimintaa on kaikkein vähiten. Toisaalta tuetun leikin määrä on tutkimusaineiston perusteella hälyttävän vähäinen. Tuettua leikkiä lisäämällä voidaan tukea lasten sosiaalisia taitoja sekä ennaltaehkäistä kiusaamista ja häirintää.

2. Lasten ja henkilöstön väliseen vuorovaikutukseen tulisi panostaa.
Tutkimusaineiston perusteella henkilöstö ei joko huomioi lasta ollenkaan tai toimii neutraalisti eli toimintaa valvoen ja ohjaten suuren osan päivästä. Laadukas vuorovaikutus on kuitenkin pohja laadukkaalle varhaiskasvatukselle.
3. Lapsilähtöisyyden ja lasten osallisuutta tulisi lisätä ohjattuun toimintaan.
Aikuisen tavoitteleva toiminta näyttää tutkimusaineiston perusteella olevan yhteydessä lasten ei-toivottuun toimintaan. Lasten kokemus omaan arkeensa vaikuttamisesta tulisi ottaa entistä paremmin huomioon. Myös pedagogisten menetelmien valinnassa tulisi huomioida lasten tarpeet ja kiinnostuksen kohteet.
4. Sukupuolisensitiivisyyttä tulisi huomioida henkilöstön toiminnassa
Poikien kohdalla ei toivottua toimintaa on havaittua tyttöjä useammin. Henkilöstön tulisi kiinnittää huomiota siihen opetetaanko kaikkia lapsia samojen sosiaalisten sääntöjen mukaisesti vai sallitaanko esimerkiksi pojilta enemmän aggressiivista käytös kuin tytöiltä. Tunnekasvatuksen osalta tulisi varmistaa, että kaikilta lapsilta sallitaan tunteiden osoitus ja että kaikki lapset saavat osakseen myötätuntoa.

8 Lähteet

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampereen Yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 2115.
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet: lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- Alasaari, N. & Katainen, R. 2016. Selvitys sukupuolten tasa-arvon edistämisestä varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:36 <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3820-5> (luettu 20.1.2026)
- Aro, T. & Laakso, M-L. 2011 Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.
- Aronen, E., Lindberg, N. 2019. Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) 2019. Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria.
- Arvola, O., Lastikka, A-L. & Reunamo, J. (2024). Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset leikkijät yhteisen juonen ääreen. Teoksessa T. Kyrönlampi & Merja Koivula (toim.) Leikin lumoa, käsikirja varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Santalahti, 107-126.
- Avola, P. & Pentikäinen V. 2019. Kukoistava kasvatustilanne. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. BEEhappy Publishing.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus: kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and Assessing Nonsocial Play in the Preschool: The Development and Validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development (Oxford, England)*, 7(1), 72–91. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00052> (luettu 5.2.2026)
- Eidewald, C. 2009. Det finns inga tjejbestämmare. Att förstå kön som position i förskolan vardagsrutiner och lek. Jönköping: ARK Tryckaren. <https://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01.pdf> (luettu 22.3.2026)
- Gray P. 2011. The decline of play and rise of psychopathology in childhood and adolescence. *American Journal of Play* 3 (4), 443–63. [https://doi-org.ezproxy.utu.fi:2443/10.1016/S2352-4642\(25\)00160-9](https://doi-org.ezproxy.utu.fi:2443/10.1016/S2352-4642(25)00160-9) (luettu 20.1.2026)
- Harkomaa, S., Marjanen, J., Junttila, N., Sainio, M., Stoor-Grenner, M. & Tiihonen, M. 2024. Arviointi kiusaamisen vastaisesta toiminnasta sekä lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Kansallinen koulutuksen

- arviointikeskus. Julkaisut 24:2024.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2724.pdf
- Havisalmi, J. & Reunamo, J. 2023. Mistä varhaiskasvatuksen kaaoksessa on kysymys? *Journal of Early Childhood Education Research* 12(2), 51–70.
<https://journal.fi/jecer/article/view/120383>. (Luettu 5.10.2025.)
- Havu-Nuutinen, S. & Niiko, A. 2014. Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (5), 621–636, <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.969084> (luettu 12.10.2025)
- Heikkilä, A., & Reunamo, J. (2023). The years children spent in early education in relation to their social relations and objects of attention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(2), 339–351. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2254534> (luettu 15.3.2026)
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2017. *Leikin askeleita*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja 2017. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Hujala, E., Puroila A-M., Parrila, S. & Nivala V. 2007. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Hyvinkää: T-Print.
- Hännikäinen, M. & Munter, H. (2018). Toddlers' play in early childhood education settings. Teoksessa P.K. Sith & J.L. Roopnarine (toim.). *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (s. 491–510). Cambridge: Cambridge University Press <https://doi-org.ezproxy.utu.fi:2443/10.1017/9781108131384> (luettu 3.9.2025)
- Jantunen, T., Suutarla, S. & Heino, N. 2019. *Leikin taikaa. Miksi leikki on niin tärkeää?* Helsinki: Into kustannus Oy.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. 2021. *Etnografia*. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> (Luettu 20.1.2026)
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. 2022. ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä” – Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työhaasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 72–89 <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/109089> (luettu 8.1.2026)
- Karila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset*

- käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Karila, K. & Lipponen, L. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Vastapaino.
- Kelttikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WSOY.
- Kerola, K. 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjinä. Porvoo: PS-Kustannus.
- Ketokivi, M. 2015. Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. 2012. Bullying in Early Educational Settings. *Early Child Development and Care* 182 (3–4), 383–400. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/epdf/10.1080/03004430.2011.646724?needAccess=true> (luettu 3.6.2025)
- Krinqvist, E-L. 2017. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja 2017. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus.
- Koivisto, P. 2007. Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavksi. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 311.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Valloittava varhaiskasvatus : oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Vastapaino.
- Koskulu-Sancar, S., Blunt, E., van de Weijer-Bergsman, E., Grandfiels, E., Verhagen, J. & Mulder, H. 2023. Teachers matter in early childhood: The relation between teacher behaviours and executive function development in toddlerhood. <https://doi.org/10.1002/icd.2474> (Luettu 3.3.2025)
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. 2017. Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 41(4), 50-62. [Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations - ScienceDirect](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.04.001) (luettu 6.11.2025)
- Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. 2025. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> (Luettu 4.1.2026)
- Köngäs, M. 2018. ”Eihän lapsilla ees oo hermoja” Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkodissa. Lapin yliopisto.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Prologi puheviestinnän vuosikirja 2010, 6-24.

- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikouluryhmissä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 221.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lappalainen, S. 2004. ”piiri pieni pyörii”. *Pojat, kansallisuus ja erot esikoulussa*. Kasvatus 35 (2), (133-144)
- Lehtinen, E. & Koivula, M. 2017. Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Lämsä, T. 2021. Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*. (Verkkolehti), 15 (2), 79-86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527> (luettu 21.5.2025)
- Metin Aslan, O. 2020. Shyness and peer interactions in non-social play behaviours among Turkish and American preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 190(8), 1157–1173. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1523155> (luettu 5.2.2026)
- Mikkola, A. 2025. Selvitys varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmien tueksi ja tietopohjan kartuttamiseksi. Kansallisen lapsistrategian toimeenpanosuunnitelman TP 14 loppuraportti. Helsinki. [https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/documents/25249352/246878503/Selvitys%20varhaiskasvatuksen%20yhdenvertaisuus-%20ja%20tasa-arvosuunnitelmien%20tueksi%20ja%20tietopohjan%20kartuttamiseksi%20\(PDF\).pdf/2a2b7774-e157-aa5f-9287-321ee97aad70?version=1.2&t=1758196719372](https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/documents/25249352/246878503/Selvitys%20varhaiskasvatuksen%20yhdenvertaisuus-%20ja%20tasa-arvosuunnitelmien%20tueksi%20ja%20tietopohjan%20kartuttamiseksi%20(PDF).pdf/2a2b7774-e157-aa5f-9287-321ee97aad70?version=1.2&t=1758196719372) (luettu 22.3.2026)
- Munter, H. 2013. Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Munter, H. 2002. Pientenlasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen 2002. *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: Warner Söderström Oy.
- Mäntymaa, Puura, Aronen & Carlson. 2019. Lapsuusiän psyykinen kehitys. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) 2019. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*.

- Nærland, T., & Martinsen, H. 2011. Child-child interactions and positive social focus among preschool children. *Early Child Development and Care*, 181(3), 361–370.
<https://doi.org/10.1080/03004430903387701> (luettu 5.2.2026)
- Niikko, A. 1988. Päiväkotihenkilöstön täydennyskoulutus ja päiväkotilasten sosioemotionaaliset taidot. Joensuun Yliopisto.
- Nikkola, T., Kangas, J. & Reunamo, J. (2024) Children’s creative participation as a precursor of 21st century skills in Finnish early childhood education and care context. *Learning and Individual Differences*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102437> (luettu 15.3.2026)
- Norrish J. M. (toim) Positive Education: The Geelong Grammar School Journey. 2015.
<https://doi-org.ezproxy.utu.fi:2443/10.1093/acprof:oso/9780198702580.001.0001>
(luettu 22.12.2025)
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Tammi.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Onnismaa, E-L. & Paananen, M. 2019. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere University Perss.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/118720> (luettu 8.1.2026)
- Opetushallitus 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.
- Parkkinen, T. & Keskinen, S. 2005. Lasten sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21.
- Paumo, Milla 2012: Totuttujen toimintamallien tiedostaminen. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.): Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, Sarlin, Ristkari. 2015. How Do Day-Care Personnel Describe Children with Challenging Behaviour? *Education Inquiry* 6 (4), (417-435).
- Piispanen, K. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Powers, C. J. & Bierman, K. L. 2013, The Multifaceted Impact of Peer Relations on Aggressive–Disruptive Behavior in Early Elementary School. *Developmental Psychology* 49 (6), (1174-1186)

- Ranta, S. 2021. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 15 (1), (69-74)
<https://doi.org/10.33350/ka.101598> (luettu 13.9.2025)
- Repo, L. 2015a. Bullying and its prevention in early childhood education. Helsingin Yliopisto. Research Report 367.
- Repo, L. 2015b. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. PS-kustannus.
- Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen.
- Reunamo, J. & Nurmi, H. 2014. Lasten vaihtoehtojen merkitys. Teoksessa J. Reunamo (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. PS-kustannus.
- Reunamo, J. 2020 *Observoijan käsikirja*.
- Reunamo Education Research Oy. 2023. *Observoijan ohjeet 2023-2024*.
- Reunamo Education Resarch Oy. 2026. verkkosivu. <https://www.reunamoedu.fi/> (luettu 2.1.2026)
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Naure of human development*.
- Rusanen, E. 1995. *Ongelmalapset päivähoitossa? Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittamisestä päiväkodissa ja perhepäivähoitossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliiton julkaisuja.
- Salminen, J. 2017. Kasvattaja lapsen kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Seligman, M. 2011. *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. London-Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Shoshani, A & Slone, M. 2017. Positive education of young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. Teoksessa D. Wenije & H. Mun-yin (toim.) *Positive Education: theory practice and evidence*.
- Sundell, S. 2021. Gender equality work in Finnish preschools. Teoksessa Nordic Council of Ministers. *Changing Stereotypes and Breaking Traditions: Gender Equality in Early Childhood Education and Care*. <https://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1618790&dswid=-5755> (luettu 18.3.2026)
- Syrjämäki, M. 2021. Vuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhais(erityis)kasvatuksessa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 15 (1), (43-61)
<https://doi.org/10.33350/ka.100161> (luettu 25.11.2025.)

- Tammi, T. 2019. Pienten lasten psyykkiset ja varhaisen vuorovaikutuksen häiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) 2019. Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria.
- Teräs, T. 2012. Kasvattajan puhe sukupuolittavana käytäntönä. Teoksessa O. YlitapioMäntylä (toim.) Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tilastokeskus 2025. Varhaiskasvatus (verkkojulkaisu). Viiteajankohta: 2024. Helsinki: Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/cm0ox84x06hki06um86ddd600> (luettu 23.12.2025)
- Torgen, T. 2020. Positiivinen Kasvatus. PS-kustannus.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja 2017. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:22.
- Valtonen, J. O., Kyhälä, A. L., & Reunamo, J. (2025). Segmented school day sedentary behaviour and physical activity in a primary school – an observational study. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2467489> (luettu 15.3.2023)
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Vehkalahti, R. 2007. Kehu lapsi päivässä. Helsinki: Lasten keskus.
- Veijalainen, J. 2020a. Lasten itsesäätely lasten kuvaamien hallintakeinojen ja tunneilmaisun näkökulmasta. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 93.
- Veijalainen, J. 2020b. Lasten itsesäätely lasten kuvaamien hallintakeinojen ja tunneilmaisun näkökulmasta. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)* 14 (4), (46–51) <https://doi.org/10.33350/ka.98386> (luettu 4.6.2025)
- Veijalainen, J., Reunamo, J. & Heikkilä, M. 2021. Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care, *Early Child Development and Care*, 191(2), (173-186). <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1611045> (luettu 18.1.2026)
- Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind In Society Development*.
- Värtö, P. 2000. Mies vastaa tekosistaan... siinä missä nainenkin. Maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodissa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 79.

- Ylitapio-Mäntylä, O. 2017. Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja 2017. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus.
- YLE 2024. Päiväkodissa laitetaan saksot ja keppihevostet piiloon, koska väkivalta on varhaiskasvatuksessa arkipäivää. <https://yle.fi/a/74-20106656> (luettu 8.1.2026)