



Päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä taaperopedagogiikasta

Riitta Viitala^a, Päivi Pihlaja^b, Marianna Heinonen^c & Suvi Puolakka^d

^a Jyväskylän yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: riitta.s.viitala@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-8071-151X>

^b Itä-Suomen yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-1393-3104>

^c Turun yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-9715-9813>

^d Turun yliopisto, <https://orcid.org/0000-0009-7015-6661>

TIIVISTELMÄ: Tässä tutkimuksessa tarkastellaan alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemyksiä pedagogiikasta. Tutkimuksessa selvitettiin, miten työntekijät eksplikoivat pedagogiikkaa, miten he kertovat toteuttavansa sitä ja miten he perustelevat pedagogisia valintojaan. Aineisto kerättiin haastattelemalla 25 työntekijää. Aineisto analysoitiin reflektiivistä temaattista analyysia (RTA) mukaillen. Työntekijät kokivat pedagogiikan eksplikoinnin vaikeaksi ja myös oman pedagogisen toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden kuvaaminen oli haasteellista. Työntekijät kertoivat toteuttavansa pedagogiikkaa varhaiskasvatuspäivän eri tilanteissa tapahtuvien hoivan, läsnäolon, harjoittelun ja ohjauksen tilanteissa. Erityisesti hoivasta, läsnäolosta ja harjoittelusta työntekijät puhuivat ”arjen pedagogiikkana”. Tällä he tarkoittivat päivittäisten tilanteiden pedagogista hyödyntämistä, jota ei kuitenkaan suunniteltu etukäteen. Eniten pedagogiikkaan kuuluvaa suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta sisältyi ohjaukseen. Pedagogisten ratkaisujensa perusteluiksi työntekijät kertoivat lasten iän ja yksilöllisyyden huomioimisen, lapsilähtöisyyden sekä tottelevaisuuden tärkeyden. Tulokset vahvistavat aiempia tutkimustuloksia siitä, miten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostuvat varhaiskasvatuksen suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus eivät vielä toteudu optimaalisesti. Lisäksi tulokset lisäävät tietoa asioista, joihin alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikassa olisi vielä panostettava, mutta tuovat esiin myös työntekijöiden ymmärrystä varhaiskasvatuspäivän pienten hetkien lapsilähtöisestä hyödyntämisestä.

Asiasanat: pedagogiikka, taapero, taaperopedagogiikka, varhaiskasvatuksen työntekijä

ABSTRACT: This study examines the early childhood educators' views on pedagogy in kindergarten groups for children under 3 years old. The aim was to find out how the educators verbalize pedagogy, how they describe its implementation and how they justify their pedagogical choices. The data was collected by interviewing 25 educators. The data was analyzed according to reflective thematic analysis (RTA). The educators found it difficult to verbalize pedagogy, and it was also challenging for them to describe how planned and goal-oriented their pedagogical activities were. The educators described the pedagogy by talking about caring, their presence, training and guidance in the early childhood education group. In particular, educators spoke of caring, presence and training as "everyday pedagogy". By that they meant the pedagogical utilization of daily situations, which was not planned in advance. Most planning and goal-oriented aspects of pedagogy were included in guidance. As justifications for their pedagogical solutions, the educators mentioned the importance of considering children's age and individuality, child orientation and obedience. In previous studies, they have found out that planning and setting goals for pedagogy according to National Curriculum for Early Childhood Education are not yet optimally implemented. The results of this study confirm what previous studies have noticed. In addition, the results provide additional information about issues that need highlighting in the pedagogy of children under 3 years old. The research also brings out the educators' ability to utilize the small moments of the early childhood education day in a child-oriented way.

Keywords: pedagogy, toddler, toddler pedagogy, early childhood educator

Johdanto

Varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa painottuu erityisesti pedagogiikka (Opetushallitus, 2022), ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden rooli sen toteuttamisessa on olennainen (Ukkonen-Mikkola ym., 2024; ks. myös Guedes ym., 2020). Taaperoikäisten eli alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan merkittävyyteen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa on viime vuosina kiinnitetty yhä enemmän huomiota muun muassa siksi, että ikävuodet yhdestä kolmeen ovat nopean kasvun ja kehityksen aikaa. Tutkimuksellisesti se on kuitenkin herättänyt vähemmän kiinnostusta kuin isompien lasten pedagogiikka (ks. Guedes ym., 2020; Isotalo ym., 2024; Recchia & Fincham, 2019; Salminen ym., 2022).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka koskettaa kaikkia varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia, myös alle kolmevuotiaita. Tästä huolimatta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa on määritelty vähän eikä sille ole yhtä yksiselitteistä määritelmää (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Sellar, 2009; Ukkonen-Mikkola & Fonsen, 2018; ks. myös Ranta ym., 2023). Käsitteenä varhaiskasvatuksen pedagogiikka on moniulotteinen ja dynaaminen ja sitä voidaan lähestyä useasta näkökulmasta (Kangas ym., 2021; White ym., 2022). Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa kuvataankin usein synteessinä, joka on rakentunut erilaisten käsitteanalyysien pohjalta (ks. Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Kangas ym., 2021). Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018) konkretisoivat synteessinsä kuvaamalla

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa suunnitelmallisena ja tavoitteellisena työntekijän ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvana institutionaalisen ja ammatillisen toimintana, jossa pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Monen muun tavoin he painottavat leikkiä, lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta pedagogiikan toteuttamisessa. Salminen (2018) tuo määritelmäänsä edellä mainitun varhaiskasvatuksen työntekijän teoreettiseen tietämykseen pohjautuvan toiminnan tarkoituksellisuuden lisäksi myös käytännön tietotaidon siitä, millainen toiminta ja millaiset käytännöt ovat sopivia nimenomaan kullekin lapsiryhmälle. Kangas ja kumppanit (2021) nostavat esiin synteesisissään paitsi edellä mainitut vuorovaikutuksen ja ammatillisen osaamisen, myös reflektiivisen tukemisen, didaktiikan ja tulevaisuuteen orientoitumisen. Reflektiiviseen tukemiseen kuuluu heidän mukaansa se, että työntekijät arvioivat ja kehittävät jatkuvasti omaa toimintaansa suhteessa lasten tekemiin aloitteisiin ja antamaan palautteeseen. Didaktiikkaa painottava lähestymistapa pedagogiikkaan painottaa oppimisen ja opettamisen näkökulmia ja tulevaisuusorientaatio arvokeskusteluja ja erilaisia tulevaisuuden innovaatioita.

Pedagogiikan määritelmät konkretisoituvat valtakunnallisissa varhaiskasvatuslakiin (540/2018) pohjautuvissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022). Yhdessä ne luovat kehyksen varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamiselle. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) painottaa pedagogiikan merkitystä ja ohjaa toteuttamaan monipuolista pedagogista toimintaa.

Varhaiskasvatuksessa taaperopedagogiikka on jäänyt vähemmälle huomiolle kuin yli kolmivuotiaiden lasten pedagogiikka (ks. esim. Isotalo ym., 2024), vaikka alle 3-vuotiaiden lasten ryhmämuotoinen varhaiskasvatus on tärkeä osa suomalaista kasvatusta ja koulutusjärjestelmää (Pursi & Lipponen, 2021). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vastata kysymykseen, millaisia näkemyksiä päiväkodin työntekijöillä on taaperopedagogiikasta ja lisätä siten omalta osaltaan tietämystä teemasta päiväkodin työntekijöiden näkökulmasta. Lopuksi pohdimme johtopäätöksissä tämän tutkimuksen tuloksia varhaiskasvatuksen määritelmien ja aiemman tutkimustiedon valossa.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskeiset sisällöt ja periaatteet

White ja kumppanit (2022) käyttävät pienimpien lasten varhaiskasvatukseen siirtymisen pedagogiikkaa koskevassa tutkimuksessaan kolmea tapaa jäsentää pedagogiikkaa ja sen sisältöjä: teoreettiset suuntaukset, tavoitteiden asettaminen opetussuunnitelmissa sekä varhaiskasvatuksen käytäntöjen tarkastelu muun muassa työntekijöitä haastatteleamalla. Tässä tutkimuksessa sovellamme tätä kolmijakoa siten, että esittelemme ensin erilaisista teoreettisista suuntauksista ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus,

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

2022) johdettuja suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeisiä sisältöjä ja periaatteita myös tutkimusten valossa. Tämän jälkeen kuvaamme oman tutkimuksemme suorittamisen, tutkimuskysymykset ja tulokset.

Kuten edellä on käynyt ilmi, pedagogiikka on monitahoinen käsite. Pedagogiikan määritelmiin sisältyvät kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuus, laadukas vuorovaikutus, leikki ja lapsen aktiivinen toimijuus ja osallisuus sekä pedagogiikan tavoitteellisuus ja reflektointi. Tarkastelemme seuraavaksi, miten edellä kuvattuja sisältöjä ja periaatteita on lähestytty tutkimuksellisesti. Tutkimuksemme fokus on alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikassa, joten tarkastelemme joissain kohdin erikseen sitä. Vaikka kuvaamme pedagogiikan keskeisiä sisältöjä ja periaatteita erikseen, ovat ne osittain päällekkäisiä ja limittäisiä, esimerkiksi siten, että tavoitteellisuus tai laadukas vuorovaikutus läpäisevät kaikkia pedagogiikan sisältöjä ja ne voivat integroitua myös tutkimuksissa.

Kasvatuksen, hoidon ja opetuksen yhdistyminen taaperopedagogiikassa

Suomalaista varhaiskasvatusta ja sen pedagogiikkaa luonnehtii holistisuus, jolloin sitä kuvataan esimerkiksi kokopäiväpedagogiikan käsitteellä. Kokopäiväpedagogiikalla tarkoitetaan pedagogiikkaa, jossa tavoitteiden asettaminen koskee sekä ennalta suunniteltuja että spontaaneja päivän tilanteita ja aktiviteetteja, jolloin tavoitteet kulkevat tietoisesti työntekijöiden arjen toimissa ja tilanteissa (Lämsä, 2021). Pedagogiset käytännöt toteutuvat tilanteissa, joihin lapset osallistuvat pitkin varhaiskasvatuspäiväänsä; pedagogiikka on läsnä niin vapaan leikin tilanteissa, akateemisten taitojen harjoittelussa kuin päivittäin toistuvissa rutiineissakin (Guedes ym., 2020). Holistisuus näkyy lisäksi sisällöllisesti EDUCARE-mallissa, jolla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutusta sekä kasvatuksen, hoidon ja opetuksen eheää kokonaisuutta (ks. Hännikäinen, 2013). Sekä tutkijat että varhaiskasvatuksen työntekijät ovat yksimielisiä siitä, että hoidolliset tilanteet, joita taaperoryhmissä on paljon, ovat samalla kasvatuksellisia ja merkittäviä oppimisen hetkiä (ks. esim. Recchia & Fincham, 2019; Sakr & Halls, 2024).

Pienten lasten emotionaalista hyvinvointia koskevan tutkimuksen havainnointien pohjalta myös Hännikäinen (2017) toteaa, että vaikka kasvatus, hoito ja opetus analyttisesti voidaan erottaa toisistaan, päiväkodin jokapäiväisissä toiminnoissa se ei ole mahdollista – tosin yksittäisissä tilanteissa jokin näistä saattaa olla hallitseva. Vaikka hyvissä pedagogisissa käytännöissä lapsen hoitoon ja kasvatukseen nivoutuu aina opetuksellinen elementti (Hännikäinen, 2013), saattaa se jäädä kasvatuksen ja hoidon elementtejä vähäisemmäksi kuten Rutasen ja Hännikäisen (2017) tutkimuksesta käy ilmi. Tutkimuksessa havainnoitiin varhaiskasvatuksen siirtymätilanteita ja analysoitiin sitä, miten työntekijät hyödynsivät tilanteita oppimismahdollisuuksien näkökulmasta.

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

Työntekijät hyödynsivät siirtymätilanteita myös oppimismahdollisuuksien näkökulmasta, mutta kasvatusta ja hoitoa painottuivat tilanteissa, kun taas opettamisen hetket olivat lyhyitä ja satunnaisia. Kasvatuksellisia tilanteita ei myöskään oltu suunniteltu selkeästi etukäteen. Tutkijat toteavat, että siirtymät tarjoavat monia mahdollisuuksia yhdistää kasvatusta, hoitoa ja opetusta ja ovat erinomaisia tilanteita lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiselle. Jotta tämä onnistuu, on tilanteiden reflektointi olennaista. (Rutanen & Hännikäinen, 2017.)

Kasvatuksen, hoidon ja opetuksen yhdistymistä taaperopedagogiikassa on viime vuosina tutkittu myös silmänliikelaajien hyödyntäen (ks. Isotalo ym., 2024; Ukkonen-Mikkola ym., 2024). Isotalo kumppaneineen (2024) selvitti tutkimuksessaan, miten opettajat käyttivät taaperoryhmissä katsetta vuorovaikutuksellisenä ja pedagogisena keinona eri aktiviteeteissa. Pyrkimään vuorovaikutukseen lasten kanssa opettajat pystyivät tutkijoiden mukaan yhdistämään näissä kasvatusta, hoidon ja opetuksen. Opettaja voi katseellaan osoittaa lapsille kiinnostusta heidän tekemisiään kohtaan, tukea lasten aloitteita ja sitouttaa lapsia aktiviteetteihin.

Myös Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2024) kuvaavat taaperoryhmien opettajien kykyä katsoa kaikkia varhaiskasvatuspäivän tilanteita ”pedagogisten silmälasien” läpi. He liittivät tutkimuksessaan silmänliikelaajien kerättyyn aineistoon tilanteiden reflektointia ja haastatteluja. Kertoessaan perusteluja pedagogisille päätöksilleen eri tilanteissa opettajat osasivat hyödyntää tietoaan lasten yksilöllisyydestä, kehityksestä ja oppimisesta. Myös esimerkiksi Goodfellow (2008) kirjoittaa tutkimuksensa pohjalta, että varhaiskasvatusta henkilöstöltä edellytetään spesifiä ammatillista tietoa ja osaamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin asia on kirjattu siten, että tarvitaan herkkyyttä eri tilanteiden pedagogisten mahdollisuuksien tunnistamiseksi (Opetushallitus, 2022).

Laadukkaan vuorovaikutuksen olennaisuus taaperon kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa

Lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen ryhmän ohjaamisessa ja muussa pedagogisessa toiminnassa alkaa lämpimästä, vastavuoroisesta ja lapsen kehitystä stimuloivasta työntekijän ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta ja dialogista (Dalli & White, 2017; Hanno ym., 2021; Isotalo ym., 2024). Kyse ei siis ole pelkästään ajan viettämisestä lasten kanssa (Kangas ym., 2021). Vuorovaikutus on tärkeää ja sen on oltava laadukasta kaikissa varhaiskasvatuspäivän tilanteissa, myös hoidollisissa hetkissä, joissa lapsi pukeutuu tai käy WC:ssä tai kun työntekijä auttaa häntä näissä tilanteissa (Gath, 2024; Hanno ym., 2021; Sproule, 2017). Opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen keskeinen merkitys lapsen kehitykselle onkin tunnistettu, ja viime vuosikymmeninä on

panostettu yhä enemmän sen elementtien määrittelemiseen ja siihen, miten opettajaa voisi asiassa tukea (Cadima ym., 2022).

Vaikka laadukkaalla vuorovaikutuksella on yhteisiä piirteitä, se ei välttämättä ole täysin samanlaista kaikissa konteksteissa kaikkien lasten kohdalla, vaan ottaa huomioon lasten yksilöllisyyden, esimerkiksi vahvuudet ja tarpeet (Hanno ym., 2021). Monien tutkimusten mukaan ammattilaisten merkitys laadukkaan vuorovaikutuksen luomisessa on olennaista (Hanno ym., 2021; Isotalo ym., 2024; Syrjämäki & Ahonen, 2022) ja sisältää paitsi varhaiskasvatuksen työntekijän ja lapsen välisen vuorovaikutuksen myös lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ohjaamisen (Kangas ym., 2021). Laadukas vuorovaikutus luo turvaa, yhteenkuuluvuutta, antaa lapselle tietoa häneen kohdistuvista odotuksista ja tukee lapsen kehitystä monilla osa-alueilla (Hanno ym., 2021; Kangas ym., 2021).

Useassa vuorovaikutuksen laatua sekä taapero- että isompien lasten ryhmissä koskevissa tutkimuksissa on viime aikoina käytetty havainnointeihin pohjautuvaa CLASS Toddler -arviointimenetelmää (ks. esim. Guedes ym., 2020; Koivula ym., 2022; Salminen ym., 2022; Slot ym. 2017). Guedesin ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa vuorovaikutuksen laatu sekä ryhmä- että lapsitasolla vaihteli eri aktiviteeteissa, eli vapaan leikin tilanteissa, akateemisissa puuhissa, taidehetkillä ja ruokailuissa. Verrattaessa akateemisten aktiviteettien tilanteita ja ruokailuja vapaan leikin hetkiin, huomattiin että vapaan leikin aikana työntekijät loivat lämpimämmän ja sensitiivisemmän vuorovaikutuksen lapsiin seuraten heidän mielenkiinnon kohteitaan ja ideoitaan. Lisäksi leikin aikana työntekijät tukivat todennäköisemmin lapsen kehitystä ja oppimista kuin aterioilla. Tutkijoiden mukaan saattaa olla niin, että työntekijät ovat sitoutuneemmin mukana taaperoikäisten kuin isompien lasten leikissä. Se, että aktiviteetilla on merkitystä vuorovaikutuksen laatuun viittaa siihen, että esimerkiksi ruokailut pitäisi suunnitella tarkemmin, jotta vuorovaikutusta ja oppimista voitaisiin lisätä näilläkin hetkillä.

Varhaiskasvatuksen työntekijän ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadun merkitystä voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, millainen merkitys sillä on lapsen tietyn kehityksen osa-alueen kehitykseen ja tukemiseen. Salmisen ym. (2022) tutkimuksessa tarkasteltiin CLASS Toddler -arviointimenetelmällä arvioidun opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen laadun ja vaihtelun merkitystä taaperoiden sosiaaliselle kompetenssille. Tulokset osoittivat, että korkealaatuiseksi arvioitu opettajien sitoutunut oppimisen tukeminen oli positiivisesti yhteydessä opettajien arvioimaan lasten prososiaaliseen, esimerkiksi empaattiseen, käyttäytymiseen. Lisäksi suurempi vaihtelu sitoutumisessa oppimisen tukemiseen oli negatiivisessa yhteydessä opettajien arvioimaan lasten empatiakykyyn. Tutkijat päättelevät, että opettajan on tärkeää olla aktiivisesti läsnä taaperoryhmän päivittäisissä tilanteissa tarjoamalla tukea ja antamalla mallia empaattisesta käyttäytymisestä. Tämän lisäksi lapset tarvitsevat sanallisesti

rikasta palautetta, joka tarjoaa sanastoa empatiaan. Merkityksellistä on tuen, mallintamisen ja sanallistaminen säännöllisyys ja jatkuvuus.

Verbaalisen vuorovaikutuksen ohella yhtä tärkeää varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa on nonverbaalinen vuorovaikutus. Erityisesti hoidolle läheisessä hoivassa nonverbaalinen vuorovaikutus on olennaista. Vaikka hoivankin ymmärrys vaihtelee, se liitetään usein fyysiseen läheisyyteen ja se sisältää tunne-efektin, esimerkiksi rakkauden ja se on tärkeä paitsi yksittäisen lapsen, myös koko lapsiryhmän emotionaalille ilmapiirille (Gouch & Powell, 2017). Hoivaan kuuluu aina tietoisuus ja sensitiivisyys (Mitchelmore ym., 2017). Tutkimukset osoittavat, että lapsille varhaiskasvatuksen työntekijältä saatava hoiva on hyvin merkityksellistä (esim. Rodriguez-Carrillo ym., 2020). Pedagogisuus toteutuu hoivatilanteissa esimerkiksi liittämällä mukaan puhe (Gouch & Powell, 2017).

Kosketus on luontevasti läsnä taaperoryhmien hoito- ja hoivatilanteissa. Lapsia rauhoitetaan, lohdutetaan ja rohkaistaan sen avulla (Rodriguez-Carrillo ym., 2020). Kuten Keränen ja Uitto (2023) kirjoittavat kosketuksen on oltava ”oikeanlaista”, minkä takia se voi näyttäytyä työntekijän näkökulmasta myös hämmentävänä: samanaikaisesti sekä toivottavana että vältettävänä. Kuitenkin kun varhaiskasvatuksen työntekijä tiedostaa kosketukseen liittyvät käytänteet ja siihen liittyvät lapsen oikeudet, hän voi hyödyntää kosketusta myös pedagogisesti kuten Keränen ja kumppanit (2017) kirjoittavat päiväkodin työntekijöiden kanssa käytyjen ryhmäkeskustelujen perusteella. Hedlingin ja Åbergin (2020) haastattelemat opettajat painottivat myös lasten signaalien merkitystä ja niiden tulkintaa eli sitä, millaisia kosketukseen liittyviä asioita lapset viestivät opettajalle.

Taaperon leikin, aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden tukeminen

Vaikka taaperoikäiselle tyypillisin oppimisen tapa on vuorovaikutus leikissä (Recchia & Fincham, 2019) ja leikin merkitys taaperoiden kehitykselle on hyvin tunnistettu, tieto leikin ohjauksen pedagogiikasta on rajoittunutta (Hännikäinen & Munter, 2018). Leikkiä koskevista tutkimuksista on selvinnyt, että varhaiskasvatuksen työntekijät pitävät leikkiä tärkeänä, mutta siihen osallistuminen koetaan hämmentävänä (Walsh, 2017). Leikkiin osallistuminen ja sen ohjaaminen on vähäistä kuten esimerkiksi Lundqvistin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa tuli ilmi. Lasten näkökulmaa varhaiskasvatuksen laatuun tutkimuksessaan kartoittaneiden Rodriguez-Carrillon ym. (2020) mukaan lapset sen sijaan nauttivat työntekijän osallistumisesta ja toivovat sitä enemmän. Varhaiskasvatuksen työntekijällä on tärkeä rooli leikin tukemisessa ja rikastamisessa. Kuvatussa taaperoikäisten lasten leikkilisten kohtaamisten rakentamista ja ylläpitämistä Pursi (2019) toteaa sen vaativan työntekijöiltä hyvin tarkkaa havainnointia ja omien leikkivuorojen ajoittamista. Leikinkin ohjaamisessa korostuu sensitiivinen

vuorovaikutus opettajan ja lapsen välillä, samaten kuin avoin, joustava ja leikillinen asenne. Opettaja tiedostaa, että hän ei voi välttämättä suunnitella leikkiä etukäteen, mutta hän voi suunnittelulla mahdollistaa leikin. (Hännikäinen & Munter, 2018). Stanton-Chapman ja Brown (2015) toteavat vammaisten 3-vuotiaiden lasten leikin ohjaukseen liittyvän interventiotutkimuksensa pohjalta leikkitalanteissa tapahtuvan oikeanlaisen ohjauksen olevan tehokasta (ks. myös Syrjämäki ym., 2019). Lisäksi Kultti (2023) toteaa lapsen kielen kehityksen tukemista leikissä käsittelevän tutkimuksensa pohjalta, että vaikka leikkitalanteissa opettaminen voi tuntua vaikealta, se on ammatillinen taito, jonka voi oppia.

Muiden ikäryhmien tavoin taaperopedagogiikassa painotetaan lasten aktiivisuutta, toimijuutta ja osallisuutta (Dalli & White, 2016). Taaperot osallistuvat ympäristössään kehollaan, aisteillaan, kielellä ja tunteilla aktiivisesti kaikkeen siihen, mikä herättää heidän uteliaisuutensa (Hännikäinen & Munter, 2018) ja ovat taitavia käsittelemään ympäristöstään saamaansa tietoa (Recchia & Fincham, 2019). Varhaiskasvatuksen ammattilaisen tukiessa lapsen osallisuutta ja aktiivisuutta pienetkin arjen asiat voivat olla merkityksellisiä, esimerkiksi se, tehdäänkö jotain yhdessä ja tavoitellaan yhteistä tuotosta vai tehdäänkö jotain rinnakkain tähdäten yksilölliseen saavutukseen, kuten Madureira Ferreira ym. (2018) kirjoittavat 3–4-vuotiaiden lasten inklusiivisten päiväkotiryhmien pedagogisia käytänteitä koskevan tutkimuksensa pohjalta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisella on tärkeä rooli havaita, tulkita ja kannatella lasten yhteenkuuluvuuden rakentumiseen liittyviä aloitteita (Viljamaa ym., 2018).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan arviointi ja reflektointi

Edellä on viitattu useamman kerran sekä suunnitelmallisuuden että tavoitteellisuuden olennaisuuteen osana taapero- ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Vaikka varhaiskasvatuksen ammattilaiset pitävätkin lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemista tärkeänä, saattaa ymmärrys tavoitteista ja opetussuunnitelman toteuttamisen keinoista vaihdella, mikä heijastuu myös pedagogiikkaan joskus jopa ei-toivottavien menetelmien käyttämisenä (ks. Cade ym., 2022).

Kuten kuvaamistamme pedagogiikan määrittelyistä kävi ilmi, teoreettisen määrittelyn ja ohjeistusten lisäksi varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamiseen tarvitaan myös tietoa siitä, miten sitä ammatillisessa toiminnassa toteutetaan. Tätä voidaan tarkastella ainakin kahdella tavalla: joko ulkoisen arvioinnin avulla tai varhaiskasvatuksen ammattilaisten oman pedagogisen työn reflektoinnilla. Suomessa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi myös varhaiskasvatuksen laatua ja siihen sisältyen pedagogiikkaa. Esimerkiksi lapsen oikeuden leikkiin ja leikkipedagogiikan on todettu toimivan pääosin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaisesti, mutta erityisesti alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa on havaittu puutteita

(Repo ym., 2019, s. 160). Lundqvistin ja kollegoiden (2016) mukaan pedagogiikan laadun vaihtelua aiheuttavat muun muassa puutteet vuorovaikutuksen ystävällisyydessä, leikin ohjauksessa, konfliktien ratkaisemisessa ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arvioinnissa. Myös Hännikäinen (2017) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden pedagogisessa herkkyydessä on kehittämisen varaa.

Vaikka pedagogiikan kehittäminen määritelmien ja ohjeistusten mukaan vaatii toiminnan ja toimintakulttuurien havainnointia, dokumentointia ja jatkuvaa arviointia ja kehittämistä, pedagogiikan reflektointi ei välttämättä ole helppoa varhaiskasvatuksen työntekijöille. Pihlajan ja Holstin (2013) tutkimuksen mukaan reflektointi onkin usein enemmän teknistä vastaten kysymykseen ”mitä tehdään” eikä niinkään toiminnan laadun arviointia tai sen syvempää pohtimista. Sellarin (2009) mukaan esimerkiksi opettajilla on taipumusta vältellä pedagogisia keskusteluja tai sanoittaa käytänteitään abstrakteiksi, teoreettisiksi pedagogisiksi käsitteiksi (ks. myös White ym., 2022). Kuitenkin esimerkiksi pedagogista herkkyyttä voi harjoitella ja oppia itsereflektiolla, työyhteisössä tapahtuvalla käytänteiden havainnoimisella ja havainnoista keskustelemalla (Hännikäinen, 2017). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden omien pedagogisten käytäntöjensä reflektointi ei siis ole merkityksetöntä. Vaikka alle 3-vuotaiden lasten pedagogiikkaa koskeva tutkimus on lisääntynyt viime vuosina ja sitä on tutkittu hyvinkin spesifeistä näkökulmista (ks. esim. Salosen ja kumppaneiden (2024), pienen lapsen surua ja sen kohtaamista koskeva tutkimus tai Björklundin ja Palmerin (2025) tutkimus taaperoiden numeroiden oppimisesta), tarvitaan mielestämme vielä lisää yleisempää tietoa pedagogiikkaa päivittäin toteuttavien työntekijöiden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin antaa ääni alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä työskenteleville varhaiskasvatuksen työntekijöille selvittämällä heidän näkemyksiään pedagogiikasta: miten he sitä eksplikoivat, kertovat toteuttavansa ja miten he perustelevat pedagogisia valintojaan.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimustehtävä ja aineiston kuvaus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on vastata kysymykseen siitä, millaisia näkemyksiä alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä työskentelevillä varhaiskasvatuksen työntekijöillä on taaperopedagogiikasta. Tutkimustehtävään haemme vastausta kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

- 1) Miten varhaiskasvatuksen työntekijät eksplikoivat pedagogiikkaa?
- 2) Miten varhaiskasvatuksen työntekijät kertovat toteuttavansa pedagogiikkaa?
- 3) Miten varhaiskasvatuksen työntekijät perustelevat pedagogisia valintojaan?

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Turun yliopiston organisoimaa Taaperoikäisten lasten sosioemotionaalinen kompetenssi, sen viiveet ja vaikeudet –hanketta (ks. Taaperotutkimus) kevättalvella 2020. Kaksi tutkimuksen tekijöistä haastatteli 25 varhaiskasvatuksen työntekijää kuuden kunnan kahdeksasta eri päiväkodista. Päiväkodeista kuusi oli kunnallista ja kaksi yksityistä. Ryhmät, joista aineistoja kerättiin, olivat alle 3-vuotiaille lapsille tarkoitettuja taaperoryhmiä ja lapsia niissä oli yhteensä 92. Ennen hankkeen aloittamista hankkeen johtaja esitteli sen kuntien varhaiskasvatusjohtajille sekä päiväkotien johtajille. Päiväkotien johtajat kertoivat tutkimuksesta alle 3-vuotiaiden ryhmien työntekijöille ja välittivät heille tutkimustiedotteen etukäteen tutustuttavaksi. Tämän jälkeen johtajat ilmoittivat, mitkä ryhmät haluavat osallistua tutkimukseen. Ennen tutkimuksen aloittamista haastattelut tehneet tutkijat vierailivat tutkimukseen lupautuneissa ryhmissä informoiden henkilökuntaa tarkemmin tutkimuksesta ja sen etenemisestä. Työntekijöiden kanssa sovittiin vielä suullisesti tutkimukseen osallistumisesta ja heille kerrottiin mahdollisuudesta halutessaan keskeyttää tutkimukseen osallistuminen.

Haastattelut nauhoitettiin ja niiden kesto vaihteli 26 minuutista vähän yli kahteen tuntiin. Osa haastattelujen kysymyksistä oli suoraan ryhmien pedagogiikkaan liittyviä. Lisäksi työntekijöitä pyydettiin kuvailemaan esimerkiksi ryhmiensä päivittäistä arkea ja niissä toimimista sekä lasten vahvuuksia ja kehityksellisiä haasteita. Näin saatiin sisällöllisesti monipuolinen haastatteluaineisto, jota voitiin kokonaisuudessaan hyödyntää tämän tutkimuksen analyysissä. Haastateltavien puhe litteroitiin sanatarkasti. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 378 sivua. Aineisto pseudonymisoitiin, joten aineistoesimerkeissä mahdollisesti esiintyvät lasten tai työntekijöiden nimet on muutettu. Aineistoesimerkkejä varten haastateltavat numeroitiin 1–25. Tulososiossa käytetyistä aineistoesimerkeistä on poistettu täytesanoja, mikä on merkitty (...), ja kursiiivilla kirjoitettu teksti on suoraa lainausta haastateltavien puheesta.

Ryhmissä työskenteli yleensä kolme työntekijää. Kahdessa ryhmässä työskenteli lisäksi kokoaikainen avustaja. Avustajia ei haastateltu, koska he eivät varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan kuulu kasvatusvastuulliseen henkilöstöön. Kuudessa ryhmässä yksi työntekijöistä työskenteli joko varhaiskasvatuksen opettajan tai lastentarhanopettajan ammattinimikkeellä. Heistä yhden tutkintonimike oli kasvatustieteen kandidaatti (varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunta), yhden lastentarhanopettaja ja neljän sosionomi. Kahdessa ryhmässä kaikkien työntekijöiden ammattinimike oli lastenhoitaja. Lastenhoitajien (yhteensä 19) tutkintonimikkeet olivat joko lähi-, lasten- tai päivähoitaja, lastenohjaaja tai sosionomi. Tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden ikä vaihteli 21–63 vuoden välillä ja he olivat kaikki naisia. Työntekijät olivat työskennelleet keskimäärin 1–2 vuotta siinä ryhmässä, jossa työskentelivät haastatteluaineiston keräämisen aikaan.

Aineiston analyysi

Analysoimme aineiston mukailleen laadullista, refleksiivistä temaattista analyysia (RTA) (Braun & Clarke, 2019; Terry ym., 2017). Kyseisessä analyysitavassa induktiivinen lähestymistapa on yleinen (Terry ym., 2017). Myös tässä tutkimuksessa analyysi on tehty aineistolähtöisesti eli olemme muodostaneet koodit ja teemat aineiston pohjalta. Muutamien teemojen nimeämisessä on käytetty vakiintuneita varhaiskasvatuksen pedagogiikan käsitteitä (esimerkiksi lapsilähtöisyys), koska ne kuvaavat osuvasti aineistoon pohjautuvaa teeman sisältöä (ks. Graneheim ym., 2017).

Analyysi tapahtui temaattiselle analyysille tyypilliseen tapaan poimimalla ensin tekstistä pedagogiikkaan liittyvät aineistonäytteet, seuraavaksi koodaamalla ne ja muodostamalla alateemat, joiden pohjalta muodostettiin lopuksi varsinaiset teemat. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja teki ensimmäisen koodauksen ja nimesi sen pohjalta alustavat teemat. Terry ym. (2017) kuvaavat tätä analyysin alkuvaiheen teemojen määrittelyä ja nimeämistä summatiiviseksi koodien ja teemojen tarkasteluksi, minkä jälkeen siirrytään tulkinnalliseen orientaatioon. Kuten edellä mainitut kirjoittajat toteavat ilmeisten koodien merkitys on helposti nähtävissä, kun taas piilevät koodit ovat ideoita, merkityksiä, käsitteitä tai oletuksia, joita ei eksplikoida suoraan (Terry ym., 2017). Niinpä aloitimme tässä vaiheessa tutkimusryhmän jäsenten keskinäiset keskustelut. Esimerkiksi ”toiselle sopii tää ja toiselle toi” on tämän tutkimuksen koodeista sellainen, että sen merkitys lapsen yksilölliseen huomioimiseen kuuluvana on ilmeinen, kun taas ”tehään millon mitäkin” on koodi, joka vaati yhteistä pohdintaa tulkittaessa, kertooko se siitä, että toimintaa ei erityisesti suunnitella. Taulukossa 1 esitämme esimerkkinä prosessista sen, miten päädyimme analyysiyksiköstä koodien kautta ikäperustaisuuden ensisijaisuus –alateemaan.

TAULUKKO 1 Esimerkki aineistonäytteen koodaamisesta alateemoihin

<i>KOLMANTEEN TUTKIMUSKYSYMYKSEEN LIITTYVÄ NÄYTE</i>	<i>KOODIT</i>	<i>ALATEEMA</i>
Siis totta kai, noi pienet, niinku mä sanoin tolle toiselle henkilölle, että ei sen tarvi olla mitään niin suurta näin pienillä. Et riittää toi, mä sanoin, et otetaan niinku, hän sanoi, että otetaan musiikkimaalausta. Niin mä, et ei ne tämmöseen tuon taivaallista ymmärrä, et soiks siellä musiikki vai ei ja se on sit tätä. Et ei he tarvi niinku juuri sil tavalla oikein semmosta. He harjottelee tuolla kaikkea tällä hetkellä.	Lasten iästä johtuva osaamattomuus tai ymmärryksen puute Toimintatapojen kapeutuminen Vähäinen suunnittelun tarpeellisuus	Ikäperustaisuuden ensisijaisuus

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi jatkoimme tutkimusryhmän jäsenten kesken tällaisista kysymyksistä keskustelua alateemojen ja teemojen lopulliseen selkiytymiseen saakka. Taulukkoon 2 on koottu edellä kuvatun prosessin kautta syntyneet tutkimuksen lopulliset alateemat ja teemat.

TAULUKKO 2 Taaperopedagogiikka varhaiskasvatuksen työntekijöiden kuvaamana

<i>TEEMA</i>	<i>ALATEEMA</i>
Pedagogiikan eksplikoinnin haasteet	Sanoittamisen vaikeus Suunnittelun ohuus
Pedagogiikan osa-alueet	Hoiva Läsnäolo Harjoittelu Ohjaus
Pedagogisten valintojen perustelut	Ikäperustaisuuden ensisijaisuus Yksilöllisyyden huomioiminen Lapsilähtöisyys Tottelevaisuus

Alateemojen ja teemojen tarkistusvaiheessa noudatimme vielä Doubetin ja kumppaneiden (2024) neuvoa kiinnittää huomiota siihen, kuinka monet haastateltavat kertoivat kustakin alateemasta (ks. myös Ruusuvuori ym., 2010). Näin saimme käsityksen siitä, edustivatko ne useiden vastaajien kokemuksia vai olivatko ne muutaman vastaajan mielipiteitä.

Teemojen nimeämisen jälkeen erilaisten temaattisten karttojen rakentaminen tehostaa teemojen potentiaalin ja niiden keskinäisten suhteiden hahmottamista. Paitsi että teemojen on toimittava sinällään, niiden on toimittava yhdessä ja keskenään linkitettyinä. (Terry ym., 2017). Tarkastelimme aluksi alateemojen omaleimaisuutta ja keskinäisiä yhteyksiä teemoittain ja sen jälkeen teemojen keskinäistä linkittymistä. Huomasimme temaattisia karttoja rakentaessamme erityisesti tiettyjen alateemojen keskinäisen yhteyden, vaikka tarkastelimme yhteyksiä myös varsinaisten teemojen tasolla. Esimerkiksi ikäperustaisuuden ensisijaisuus -alateema pedagogisten valintojen perusteluna linkittyi useampaan pedagogiikan osa-alueen alateemaan.

Koko tutkimusprosessin ajan olemme pyrkineet noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Edellä olemme kuvanneet, miten ennen tutkimuksen aloittamista olemme huolehtineet tarpeellisista luvista ja miten olemme aineiston käsittelyssä ja hallinnassa noudattaneet tietosuoja.

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

Tulokset

Pedagogiikan eksplikoinnin haasteet

Pedagogiikan eksplikoinnin haasteet ilmenevät siten, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden ei ole helppoa avata sanallisesti pedagogiikkaa koskevia käsitteitä. Suoraan pedagogiikkaa koskeviin kysymyksiin vastaaminen koetaan epämiellyttävänä. Pedagogiikan sanoittamisen vaikeuden lisäksi haasteita ilmenee toiminnan suunnittelusta keskusteltaessa.

Sanoittamisen vaikeus

Pedagogiikan tavoitteellisuuden selkeä kuvaaminen ei ole varhaiskasvatuksen työntekijöille helppoa. He kokevat pedagogiikan määrittelemisen jo sinällään vaikeaksi, eräs kertoo jopa *"innoavansa sanaa pedagogiikka"* (H20). Sanoittamisen vaikeus näkyy useammalla tavalla. Puhe omasta toiminnasta eri tilanteissa saattaa olla epäselvää, sanoittamisen haasteisiin saatetaan viitata suoraan huokaisemalla *"kauheeta mitä sanoja, ne on niin hienoi sanoit nykyäänä – ääh"* (H12) tai korostamalla, miten *"kaikki"* (H22) ryhmän arjessa tapahtuva on pedagogista. Pienryhmissä toimimista työntekijät kuvaavat *"kauheen tärkeänä"* (H22) pedagogiikkana viittaamalla siihen, että pelkästään ryhmäkoon pienentäminen ei ole vielä pedagogiikkaa.

Suunnittelun ohuus

Sanoittamisen vaikeus ei rajoitu pelkästään pedagogiikka-sanan tai käsitteen pohdintaan, vaan epävarmuus on kuultavissa, kun työntekijät pyrkivät sanoittamaan pedagogiikan ja suunnitelmallisen varhaiskasvatuksen suhdetta.

Kyl sitä pedagogiikkaa (...) mun mielestä se on niinku päivittäistä ja sitä tapahtuu (...) koko ajan. Sitä on ihan arkisissa tilanteissa vähän joka välis. (...) Vaik sitä myös suunnitellaan paljon, niinku et se ei oo suunniteltua, vaan se tulee siin ihan itsestään.
(H15)

(Esimerkki 1)

Esimerkissä 1 työntekijä kytkee pedagogiikan varhaiskasvatuspäivän arkisiin tapahtumiin, jotka toistuvat päivittäin yhtäältä suunnitellen, mutta toisaalta *"se tulee siin ihan itsestään"* viittaa siihen, että suunnitelmallisen pedagogiikan tärkeää osaa eli tavoitteiden asettamista ei ole etukäteen pohdittu. Monesti ikäperustaisuus liitetään suunnitelmallisuuden ohuuteen kuvaten, miten juuri taaperoiden kanssa toimittaessa tällainen tilannesidonnaisuus oli välttämätöntä.

Taaperopedagogiikan toteuttaminen varhaiskasvatuksen työntekijöiden kertomana

Pedagogiikkaa työntekijät kertovat toteuttavansa hoivan, läsnäolon, harjoittelun ja ohjauksen avulla varhaiskasvatuspäivän aikana. Luonnollisesti samassa tilanteessa työntekijä saattaa käyttää esimerkiksi sekä hoivaa että ohjausta. Työntekijöiden puheessa pedagogisuus muuttuu implisiittisestä eksplisiittisempään suuntaan edettäessä hoivasta, läsnäolosta ja harjoittelusta kohti ohjausta.

Hoivan monet tavat ja tehtävät

Työntekijät tarjoavat lapsille hoivaa monella tavalla ja monesta eri syystä. Konkreettisimmallaan hoiva on sylin tarjoamista lapselle. Kun lapsi *"peruuttaa syliin"*, hän saa työntekijältä *"empatiaa ja lohdutusta"* (H5). Työntekijöiden mukaan keskeistä hoivassa on fyysinen läheisyys, lämmin ja turvallinen ilmapiiri sekä lapsen auttamisen halu. Hoivaa käytetään myös lapsen *"rauhottamiseen"* (H9), keskittymiskyvyn lisäämiseen, jotta lapsi esimerkiksi *"jaksas (...) istua (...) mukana"* (H6) ja sen ajatellaan vahvistavan lapsen itsetuntoa. Hoivan käyttäminen pedagogisena keinona ei kuitenkaan ole välttämättä etukäteen suunniteltua, vaan se pohjautuu johonkin eri tilanteissa työntekijän sisältä kumpuavaan, jota eräs työntekijä kuvaa seuraavasti: *"Ei se varmaan sen kummempaa, et (...) tietty se herättää myös (...) halun auttaa ja suojeleuvaiston sitäkin lasta kohtaan, et, (...) miten me päästäis sen lapsen kaa, (...) auttamaan häntä"* (H8). Sama työntekijä jatkaa *"Joskus on ainakin ... semmonen riittämättömyys ja semmonen, et haluais auttaa sitä lasta enemmän, ku mitä ehkä pystyy ja kykenee"* kuvaten näin lievää epävarmuutta auttamisen mahdollisuuksista. Hoivaa luonnehtii siis lapsilähtöisyys, joka kuitenkin jää suoraan sanoittamatta suunnitelmalliseksi pedagogiseksi lähestymistavaksi.

Läsnäolosta kohti lapsen kuulemistä

Läsnäolo saattaa olla käytännönläheisesti *"lattialla olemista"* (H16) ja *"leppoisaa yhdessäoloa"* (H4). Työntekijät korostavat *"aitoa läsnäoloa"* (H9), mutta eivät välttämättä tarkenna, mitä se tarkoittaa. Jos läsnäoloa kuvataan yksityiskohtaisemmin, mainitsevat työntekijät havainnoimisen, auttamisen ja lasten aloitteisiin vastaamisen.

Eräs työntekijä toteaa, että *"näitten kans on hirveen helppoo, meet istumaan lattialle, otat kirjan käteen ja se on siinä"* (H13). Suunnitelmallisuus ei siis ole läsnäolon ydin, ja hoivan tapaan läsnäolo onkin ikään kuin suunnitelmallisen pedagogiikan rajapinnalla siinä mielessä, että työntekijän läsnäolon pedagogisen merkityksen kuvaaminen saattaa jäädä kokonaan pois tai kangerrella, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä käy ilmi.

Kyl me, (...) lapsia, hyvin... Kun tämmöstä (...) läsnäolevaa pedagogiikkaa, et ollaan kyl paljon (...) lasten kans läsnä. Ja tota noin niin, mites sitä nyt [naurahtaa] kuvais sitten pedagogiikkaa, et tota noin niin... Kauhee, nyt tuli ihan ajatuskatkos. (H8)

(Esimerkki 2)

Läsnäolosta puhutaan sen merkityksellisyyttä korostaen ja samalla työntekijät painottavat kaiken päiväkodissa tapahtuvan pedagogista merkittävyyttä. Läsnäolon kuvaaminen pedagogiikan osana pohjautuukin vahvaan näkemykseen alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan kokonaisvaltaisuudesta. Yhtäältä päivittäisten rutiinien jo sinällään ajatellaan olevan lapselle hyödyksi, jolloin työntekijän rooli on enemmänkin tarvittaessa edellä kuvattua saatavilla oloa, mutta toisaalta läsnäoloa kuvataan myös enemmän tietoisiksi. Tällöin lapsen tarpeiden havainnointi ja lapsen kuuleminen painottuvat työntekijöiden puheessa. Esimerkissä 3 ”*ettei vain hoideta*” viitanee siihen, että työntekijät jatkavat havainnoinnista tilanteiden spontaaniin pedagogiseen hyödyntämiseen.

Me pidetään kaikki sitä tärkeenä ja, ja huomataan (...) lasten (...) tarpeita, ja ollaan kyllä (...) aika, aika hyvin (...) lasten (...) kuultavina ja, ja ihan (...) mukana siinä. (...) oikein siellä (...) läsnä, ettei vaan hoideta [naurahtaa]. (H8)

(Esimerkki 3)

Lapsen kehitykselle tärkeänä pidetyssä leikissä työntekijä on usein läsnä, mutta välttämättä varsinainen leikkiin osallistuminen ei korostu.

No, sosiaaliseen kehitykseen (...). Leikki on nyt se tärkein toimintamuoto, muoto (...) siinä. Et se, siinä se kehittyy se (...) sosiaalisuustaidot siinä, et he leikkii ensin yksin ja sit pikkuhiljaa kaveri, kaveri otetaan huomioon ja (...) sit oppii yhteisleikkiä. (...) Jos ajatellaan (...) kehitystä (...)... se vuorovaikutus aikuisten kanssa kehittyy. Se kehittyy siinä, että [naurahtaa] lasten kans ollaan läsnä ja jutellaan ja [naurahtaa]. Toimitaan, niin lapsi oppii niit sosiaalisii kanssakäymisen taitoi siin (...) aikuisen kanssa. (...) sit (...) pikkuhiljaa sitä rinnakkaisleikkii toisten kanssa. Et se on varmaan se alle 3-vuotiaitten tärkein (...) sosiaalinen kehitysvaihe. (H8)

(Esimerkki 4)

Esimerkissä 4 näkyy, miten leikin funktio lapsen sosiaalisen kehityksen tukemisessa on työntekijälle itselleen selkeä ja hän pitää siinä ”*läsnäoloa*” ja ”*juttelua*” tärkeinä. Avoimeksi jää, miten ”*toimitaan*” pedagogisessa mielessä.

Harjoittelua joka välissä

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden usein käyttämä ilmaisu arjen pedagogiikasta luonnehtii myös harjoittelua.

Ei kaikkien pienten kanssa viel (...). Totta kai se niitten kanssakin on ja paljon pitää olla. Mutta se [pedagogiikka] ei oo niin vielä (...) isossa roolissa, ehkä mitä se sit on siellä isojen päässä. Et se (...) on enemmän semmosta arjen taitojen opiskelemista ja (...)

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

harjottelua ja muuta. (...) Vaan sit se on sellasta erilaista, semmost niin ku pukemista ja syömistä ja tämmöst. Niin ku opettelee (...) joka välissä (...) arjen tilanteissa. (H14)

(Esimerkki 5)

Esimerkissä 5 kiteytyy monta harjoitteluun kuuluvaa asiaa: päivittäisyys, toistuvuus, suunnittelun vähäisyys ja niin sanottujen perustaitojen harjoittelu. Ikäperustaisuus on myös selkeästi läsnä, mikä näkyy vertailtaessa suunnittelua ja toiminnan sisältöjä ”isoihin”. Vaikka harjoittelu on työntekijöiden mukaan taaperopedagogiikan ytimessä jo siksi, että ”pienillä” on paljon harjoiteltavia asioita, ei sitä työntekijöiden puheessa ensisijaisesti luonnehdi suunnittelu. Ehkä tästäkin syystä se, miksi harjoittelu tuottaa tulosta saattaa työntekijän mielessä jäädä hiukan mystiseksi: *”Et se on jotenki automaatio, ku vaippa otetaan pois ja potalle laitetaan. Nii se jotenki aukee.”* (H2)

Ohjaus tuo mukanaan enemmän suunnittelua

Läsnäolon ja harjoittelun muuttumista enemmän tietoiseksi ohjaukseksi kuvaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden puheeseensa tuoma pedagoginen sanasto tai kuvaukset menetelmistä, joiden käyttäminen vaatii yleensä etukäteissuunnittelua. Ohjaus on tilanteiden tai asioiden sanallistamista, leikin ohjaamista, mallioppimisen hyödyntämistä, konfliktien selvittämistä, yhteisöllisyyteen ohjaamista tai lapsen ohjaamista tiukalla otteella.

Esimerkissä 6 työntekijä kuvaa lapsen sosiaalisen kehityksen tukemista.

No, pienryhmissä toimitaan, niin sillan lapsi saa (...) pienessä ryhmässä, ehkä (...) helpompi lapsen (...) omaksuu niitä [sosiaalisia taitoja]. (...) olla sen ryhmän jäsen sosiaalisissa (...) taidoissaan (...). Tuetaan kaikis hänen (...) taidoissaan (...). Leikissä mukana, sanotetaan, ohjataan leikkii eteenpäin. Siinä (...) oppii niit sosiaalisii taitoja. Ja kaikis, (...) ihan perushoitotilanteissakin (...) Siis aikuisen (...) tämmönen, et toimitaan pedagogisesti ja huomataan ne lapsen, lapsen eri vaiheet. Mutta vaikee [nauraa], vaikee saada sanottuu. (H8)

(Esimerkki 6)

Vaikka pedagogiikan jäsentäminen sanallisesti on haastavaa, tavoitteellisuudesta kertoo työntekijän kuvaus, miten havainnoitujen lapsen taitojen pohjalta lasta pyritään tukemaan esimerkiksi sanallistamalla lapsen leikkiä ja olemalla itse aktiivisemmin leikissä mukana. Lisäksi läsnäolon muuttuessa enemmän osallistumiseksi, työntekijä antaa yhä tietoisemmin mallia lapsille toiminnasta, jota pitää lapsen kehitystä tukevana tai toivottavana käyttäytymisenä. Mallioppimista ei tapahdu työntekijöiden mukaan pelkästään näyttämällä mallia lapsille tilanteissa, joissa tapahtuu oppimista, vaan kaikki ryhmässä tapahtuva kommunikaatio on malli lapsille. Eräs työntekijä kuvaa sitä näin: *”Mallina se, miten me itse puhutaan toisillemme ja (...) miten me puhutaan lapsille”* (H4). Työntekijän todetessa näin voi tulkita hänen asettaneen ryhmän

vuorovaikutukselle pedagogisen tavoitteen. Siihen ei pyritä pelkästään työntekijöiden antamalla mallilla, vaan myös lasten keskinäisen mallioppimisen ja vuorovaikutuksen tukemisella kannustavaa ja keuhvaa palautetta antaen.

Myös konfliktitilanteiden sanallinen selvittäminen kuuluu työntekijöiden käyttämiin ohjauskeinoihin.

Ja just sitä, et lasta ei koskaan jätetä yksin ja sit ehkä (...) ehkä selvitetään, (...) et mitä siinä tapahtuu ja et miks sä et voi esimerkiks käyttäytyä noin. Ja jos siinä on ollu toinen laps osallisena, vaik just siitä lelusta riita, niin sit selvitetään, että kummalla se oli ja pyydetään silt toiselt anteeks, jos on (...). Mut et lohdutetaan myös sitä lasta, joka petty siitä, että mä jouduin sen luovuttaan ja lohdutetaan sitä (...). Et tottakai selvitetään se, mut ei sil tavalla, et ollaan vihasii, mut tottakai sanotaan esimerkiks, että et sä voi toista lyödä, niin ei voi tehdä. Aikuinen on (...) se määrätietonen siinä, että tämmöset säännöt on, että sua ei voi kukaan tönästä, etkä sä saa (...) toista tönästä. Että tartutaan siihen tilanteeseen, et mitä on (...) sattunu. (H4)

(Esimerkki 7)

Esimerkistä 7 käy ilmi työntekijän tavoite saada lapsi ymmärtämään omien tekojensa seuraukset. ”Ehkä selvitetään” -ilmaisu tosin jättää avoimeksi sen, missä tapauksessa asioita selvitetään keskustelemalla. Myös kiistan toinen osapuoli otetaan mukaan keskusteluun, joka päättyy anteeksipyyntöön. Se, miten lapset sanallistavat tai viestivät omat ajatuksensa, ei käy ilmi. Sanallinen selvittäminen saattaa siis olla enemmän työntekijän näkemyksen sanallistamista kuin vastavuoroista asian läpi käymistä. Vaikka sanallinen selvittäminen on tilannesidonnaista, se on tavoitteellista ja työntekijä reflektoi myös omien tunnetilojensa välittymistä lapsille.

Yhteisöllisyyden korostamista ei juurikaan työntekijöiden mukaan käytetä suunnitelmallisena, pedagogisena ohjauksen keinona. Esimerkissä 8 näin kuitenkin tehdään. Tilanne on myös siinä mielessä erityinen, että se tapahtuu ns. ohjatulla tuokiolla eikä aiemmin kuvatuissa niin sanotuissa arjen tilanteissa tai leikissä.

Ja aamupiiris on useasti sitten, he laittaa semmoset autot sinne seinälle, katsotaan kuka on aina tullu, pöräytely autolla sitten parkkipaikalle. Nii siitä tietää, että laps on tullu päiväkotiin ja lasketaan (...) kuinka monta lasta on. Ja mietitään, ketä puuttuu (...) ja vähän kuulumisia (...) ja hyvää huomenta (...) ja semmosia. (H2)

(Esimerkki 8)

Muutama työntekijä kuvaa myös tiukkuutta ohjauksellisena keinona eli se on yhteisöllisyyden korostamisen tapaan harvemmin haastatteluissa esille noussut asia. Muista ohjauksen keinoista tiukkuus eroaa siinä, että siitä kertoessaan työntekijät eivät tuo esiin suunnitelmallisuuteen viittaavia elementtejä, vaikkakin asiasta on saatettu työntekijöiden kesken keskustella kuten seuraavassa esimerkissä 9.

Kun hän osaa puhua ja riisua, mut (...) hän ei vaan aina (...) halua (...) ja se ohje (...) menee läpi korvien, niin hänet on välillä nostettu sinne niinkun...tavallaan niinkun Höpsöttelijöiden [toinen ryhmä] puolelle, oven toiselle puolelle riisumaan, niin hän on siellä saanut vaatteet pois. Et vähän niinkun poissa silmistä. Kun noi on sitä mieltä, että Erkka vähän (...) vedättää meitä. (...) kun hän huomaa, että Minnalta [työntekijä] alkaa mennä hermot, et mä jatkan tätä vielä. (...) Kysymys esim. maidon juonnista. Hän päättää, ettei sitä juo, niin hän istui varmaan puoli tuntia välipalapöydässä ja naureskeli ja katteli meitä, että en juo sitä. No, pastilli ei tuu ennen kuin sä oot maidon juonut. Ei hän sitä maitoa sit juonut, mut ei hän saanut pastilliakaan. (H12)

(Esimerkki 9)

Esimerkissä 9 tulee esiin useampi tiukkuudelle ohjauksellisena keinona tyypillinen asia. Työntekijän ymmärryksen mukaan lapsi käyttäytyy tahallaan vastoin työntekijän toivetta, hän ärsyttää edelleen tahallisesti työntekijää yhä enemmän ja näin työntekijä on ikään kuin pakotettu rangaistuksen käyttöön. Rangaistus-sanaa pedagogisena keinona ei nimetä, vaan vältellään käyttämällä tavallaan-sanaa tilasta poistamisen yhteydessä. Tiukkuus koetaan sekä lapsen että työntekijän etuna, mikä käy ilmi erään työntekijän kuvatessa kieltäytymistä lapsen syliin ottamisesta. Työntekijä (H20) kuvaa, miten lapsi ”vaan huusi meidän jaloissamme”, jolloin toisen ryhmän työntekijät ottivat lapsen syliin. Lapsi on ”totta kai tyytyväinen”, mutta työntekijät yrittävät kertoa, että ”kun sen kerran otit syliin, sit se halus sitä enemmän ja enemmän”, ja näin ei voi toimia, koska ”sitten pitää kantaa [lapsia] koko meidän ura täällä”. Lapsi puolestaan huomaa ”oikeesti”, että vaikka huutaa, ”ei toi vaan [ota syliin]”. Ohjauksen keinoista tiukkuus ja pedagogisten valintojen perusteluista tottelevaisuus ovat keskenään selkeimmin yhteydessä.

Työntekijät eivät nimeä käyttämiään pedagogisia lähestymistapoja lukuun ottamatta yksittäisiä viittauksia esimerkiksi positiiviseen pedagogiikkaan. He kuitenkin toteavat, että niin sanallistaminen, leikin ohjaaminen, mallin antaminen, konfliktien sanallinen selvittäminen kuin yhteisöllisyyden tukeminenkin vaativat työntekijöiltä sensitiivisyyttä. Aina ohjaushetket kuitenkin eivät suju toivotulla tavalla: ”No se ei aina mee, niin kun on suunnitellu, se on nyt sanomattakin selvää. (...) Aika semmost, voisko sanoo, ykstoikkosta, totta kai, kun he on niin pienii, niin ni. Jotain pientä, mikä ei kestä kauaa. Et tosi nopeesti he sit kyllästyy, aika äkkiä.” (H12) Ohjauksen pulmana nähdään lasten ikä ja siihen liittyvä keskittymiskyvyn rajallisuus.

Pedagogiset valinnat taaperopedagogiikan taustalla

Joihinkin edellä oleviin pedagogiikan sisältöjen kuvauksiin olemme jo kytkenee työntekijöiden pedagogisten valintojen perusteluja. Tarkastelemme seuraavaksi tarkemmin ikäperustaisuutta, lapsen yksilöllisyyden huomioimista, lapsilähtöisyyden sekä tottelevaisuuden korostamista.

Ikäperustaisuus toiminnan ja sen suunnittelun edellytyksenä tai rajoitteena

Ikäperustaisuus työntekijöiden pedagogisten valintojen ja päätösten taustalla toistuu usein puheessa. Ikäperustaisuus näkyy kuvauksissa siinä, mitä ryhmässä tai jonkun lapsen kanssa voidaan tehdä, näkemyksissä lasten osaamisesta sekä pedagogiikan suunnitelmallisuuden pohdinnoissa.

Eli tää nyt on (...) pienten ryhmä, että (...) mennään (...) pienten ehdoilla, taitotason mukaan toimitaan. (...) meilläkin on vielä silleen, että nuorimmat on yksivuotiaita ja vanhimmat on täyttäneet jo kolme ja ovat ylikin kolme jo. Eli siin pitää ottaa huomioon sit tää ikä (...). Ikähaarukka vähän kaikessa (...) kaikessa pedagogiikassa (...). Pyritään siihen, et kaikki saa kaikkea. (H1)

(Esimerkki 10)

Esimerkissä 10 työntekijä kertoo siitä, että koko ryhmän toiminta rakentuu 1–3-vuotiaiden lasten edellytysten pohjalta siten, että kaikenikäiset lapset hyötyvät siitä. Toiminnassa huomioidaan esimerkiksi se, että hoiva on *”tosi tärkeä näille pienille”* (H6), ja kun toimintaa muokataan, voidaan todeta erään työntekijän tavoin, että *”jotkut sanoo, et ei (...) pienten kans voi tehdä mitään, ni se ei pidä paikkaansa, he on (...) vastaanottavaisii ja voi tehdä mitä vaan”* (H9). Tällaiseen näkemykseen kytkeytyy usko lasten osaamiseen: *”kyllä ne yllättävästi ymmärtää”* (H5) ja lasten kehittymisestä iloitaan.

Edellä kuvattua yleisempi näkemys on, että lasten ikä rajoittaa toimintaa ja sen sisältöjä. Haastattelijan kysyessä *”Onks teil usein sellasii retkii, et te lähette johonkin yhdessä?”* vastaa työntekijä: *”Ei. Ei. Ei näil alle 3-vuotiaail just sen takia, et (...) saa repii peräs sitten.”* (H12). Ajatus saattaa olla, että *”he [1–3-vuotiaat lapset] ei vielä kerta kaikkiaan osaa”* (H10) tai ymmärrä, joten asioiden selittäminenkin on lapsille *”blaa blaa blaa – ne vaan kattoo silleen, että hmm”* (H20). Kommenteista välittyy se, että lasten ikä on osittain syynä työntekijöiden työn hankaluuteen.

Lasten ikä nousee esiin myös toiminnan tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta pohdittaessa. Tavoitteita kuvataan *”tosi mataliksi”* ja pedagogiikkaa *”perusarkipedaksi”* (H17).

Yksilöllisyyden huomioimisen tärkeys

Tietynlaisena vastapoolina ikäperustaisuudelle on lapsen yksilöllisyyden huomioiminen ja siihen kuuluva lapsen vahvuuksien hyödyntäminen. Yksilöllisyyden huomioiminen tarkoittaa työntekijöiden mukaan sitä, että *”jokanen lapsi saa olla semmonen kun on”* (H3). Se voi olla tarkemmin määrittelemätöntä persoonan huomiointia ja pohdiskelevaa arviointia asian merkityksestä pedagogiikalle; *”(...) et osaa (...) ottaa sen lapsen persoonana huomioon, et kun kaikki lapset ei oo (...) samanlaisia, et toinen on herkkis ja toinen on sit taas erilainen (...). Et osaa ottaa sen lapsen (...) kaikilla tavoilla (...) persoonana*

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

ja sit se kaikki, mitä siihen hänelle annetaan sitten” (H1). Yksilöllinen huomioiminen mainitaan myös yhteisöllisen kasvatuksen pohjana: ”Aamupiirissä otetaan kädestä kiinni ja lauletaan. Semmosta yhteishenkee, (...) yhteisleikkei ja lauluja (...). Et saada (...) ryhmähenki hyväks (...). Ja sit myös, et jokainen lapsi nimeltä mainitaan useemman kerran päiväs, ihan näis lauluis ja leikeissäkin. (...) Varmasti saa sen huomion”. (H8)

Työntekijän lähtökohta yksilöllisyyden huomioimiseen ei kuitenkaan ole aina positiivinen ja se voidaan kokea haastavana. Tämä käy ilmi esimerkistä 11, jossa työntekijä kuvailee lapsen tuen tarpeita ja niiden merkitystä.

Sit ku semmosen [tukea tarvitsevan lapsen] kaa (...) keskusteleet, niin tulee välil (...) semmonen olo (...), et miks se pitää (...) näin juurta jaksaen selittää(...). Mut sit pitää aina muistaa se, että jos lapsella on jotain erityisii tarpeita, tuen tarpeita, ni sehän on tai niin ku et se vaan on. (...). Siin vaan täytyy tehdä se niin. Ja (...) et en mä voi sen lapsen kuullen sanoa, että eks sä nyt tajua (...) tota asiaa. Vaa pitää (...) eri tavalla ehkä mennä siihen (...) sen lapsen tasolle, vielä enemmän niin ku yrittää asettua. (H15)

(Esimerkki 11)

Kaikkien lasten yksilöllistä huomiointia heidän käyttäytymisestään riippumatta pidetään joka tapauksessa tärkeänä.

Vaikeudesta nimetä lasten yksilöllisiä vahvuuksia kertoo työntekijän toteamus ”*kai niil jotain vahvuuksia tosiaan on*” (H13). Pohdinnan jälkeen työntekijät yleensä löytävät vahvuuksiksi mieltämiään asioita. Lasten ominaisuuksista mainitaan esimerkiksi kiltteys, reippaus, mielikuvitusrikkaus, keskittymiskyky, liikunnallisuus ja osaamisista esimerkiksi palapelit tai toisten huomioiminen. Yksilöllisyyden tai lapsen vahvuuksien huomioiminen pedagogiikassa voi olla nimettyihin yksilöllisiin ominaisuuksiin, vahvuuksiin tai tuen tarpeisiin suoraan kytkeytyvää esimerkiksi siten, että lisätään liikuntaa tai tarjotaan vaikeampia palapelejä. Asian kerrotaan olevan ”*koko ajan mielessä esimerkiksi ohjeiden annossa*” (H21) tai ”*takaraivossa (...), et mitä kenelläki ol (...) ja yritetään niit sitten (...) huomioida*” (H5). Vaikka lasten yksilöllisyyden ja vahvuuksien huomioimisen kerrotaan ohjaavan toimintaa, oletetaan sen tapahtuvan luontaisesti päivittäisissä tilanteissa.

Lapsilähtöisyys oppimisen tukemisessa

Työntekijöiden mukaan lapsilähtöisyys sisältää lapsen kaikenlaisten tunteiden sallimisen, lapsen kuulemisen ja uskon lapsen oppimiseen.

Semmonen perusturvallisuus, ni sit ne (...) pystyy, mun mielest tulee (...) vähemmän (...) riitot ja (...) itkusuut (...). (...) mul on kuitenkin filis, et he saa (...) näyttää tunteensa, et itkuttaa tai harmittaa tai sillai. Ja sit meki ollaan koettu kauheen tärkeeks just ne valokuvat, jos on ikävä vanhempii, nii sit voi kattoo niit valokuvii (...). Ja saa, saa olla ikävä. Saa itkee ja olla vihanen, (...) et tota ei mitää hyssytellä. (H9)

(Esimerkki 12)

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

Esimerkki 12 kuvaa sitä, miten ryhmässä vallitsevassa perusturvallisessa ilmapiirissä lapset paitsi saavat ilmaista vapaasti tunteita ja myös edistyvät niiden hallinnassa. Lapsen edistyminen tuottaa työntekijälle iloa: *"On vähän joku totisempi lapsi, ja sitten kun hänet saat oikeen nauraa kikattamaan, niin kyl se on niinku tosi hienoa"* (H3).

Lapsen kuuleminen voi olla esimerkiksi sitä, että *"ne [lapset] nousee pois sylistä ja näyttää, minkä lorun ne haluaa"* (H5). Työntekijät kertovat kyselevänsä lasten ideoita, pyrkivänsä toteuttamaan heidän toiveitaan ja suunnittelemaan projekteja niiden pohjalta. Näin *"oppii paremmin, kun lapsi on motivoitunut"* (H17). Lasten innokkuutta ja oppimisen kykyä ihaillaan ja paitsi tiedollisesta, myös sosioemotionaalisten taitojen oppimisesta kerrotaan. Jos kaikki ei suju optimaalisesti, syytä ei nähdä lapsessa; *"ei se ole hänen vikansa"* (H18), vaan lapsi *"tarttee paljon tsemppausta"* (H16). Tämän tapainen lapsilähtöinen ajattelutapa lapsen kuulemisineen ohjaa suunnitelmalliseen työtapaan.

Tottelevaisuus tavoitteena

Osa työntekijöistä pitää lapsen tottelemattomuudeksi koetun käyttäytymisen pois kitkemistä tärkeänä. Lainaus *"Mä oon aika hyvin sen saanu (...) tajuamaan, (..) että kun me mennään vessaan, niin me mennään vessaan ja kun me lähdetään vessasta, niin mennään taas, mihin pyydetiin"* (H13) kuvaa toivottua työntekijän ohjeiden mukaan toimimista. Tällaisissa tilanteissa työntekijä omien sanojensa mukaan *"yrittää olla kuri ja kovasti vaan kuri, ei saa"* (H23). Ei-sanaa toistetaan, koska muu selittäminen koetaan tehottomaksi. Kuten tiukkaa ohjaustapaa kuvattaessa kävi ilmi, tottelevaisuuden ihanne saattaa johtaa rangaistusten käyttöön, mikä ei ole ideaali pedagoginen käytäntö.

Johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä päiväkodin alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevillä varhaiskasvatuksen työntekijöillä on taaperopedagogiikasta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen perusteella voidaan todeta, että työntekijöiden oli vaikea eksplikoida pedagogiikkaansa ja tarkentaa yksityiskohtaisemmin sen näkymistä varhaiskasvatuksen arjessa. Toiseen tutkimuskysymykseen saaduissa vastauksissa työntekijät kertoivat siitä, miten toteuttivat pedagogiikkaa hoivan, läsnäolon, harjoittelun ja ohjauksen avulla varhaiskasvatuspäivän aikana. Kolmas tutkimuskysymys liittyi työntekijöiden kertomiin pedagogisten ratkaisujen perusteluihin, jotka olivat lasten iän ja yksilöllisyyden huomioiminen, lapsilähtöisyys sekä tottelevaisuuden tärkeys.

Tutkimuksemme vahvistaa aiemmissa tutkimuksissa esille tullutta kasvatus- ja opetusalan työntekijöiden vaikeutta sanoittaa pedagogiikkaa (ks. Pihlaja & Holsti, 2013;

Sellar, 2009; White ym., 2022). Sinällään hapuilu pedagogiikan kuvaamisessa ei välttämättä kerro siitä, että asia olisi täysin tuntematon (ks. White ym., 2022), mutta se voi näkyä pedagogiikan suunnitelmallisuuden puutteena, jolloin pedagogiikalle asetettavat tavoitteet eivät konkretisoidu tai oman työn reflektointi on tältä osin puutteellista. Sekä varhaiskasvatuksen määritelmät (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Salminen, 2018), tutkimukset (ks. Guedes ym., 2020; Hännikäinen & Munter, 2018; Rutanen & Hännikäinen, 2017) että Varhaiskasvatussuunnitelmat perusteet (Opetushallitus, 2022) painottavat varhaiskasvatuksen tietoisien suunnitelmallisuuden olennaisuutta. Kun lisäksi tiedetään, että taaperopedagogiikan toteuttamisessa on ainakin joiltain osin toivomisen varaa (Repo ym. 2019, s. 160), on asiaan syytä kiinnittää edelleen huomiota niin tutkimuksessa, varhaiskasvatuksen työntekijöiden perus- ja täydennyskoulutuksissa kuin erilaisissa konsultaatio- ja työnohjaustilanteissa.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen työntekijöiden kuvauksissa suunnitelmallisuus ja siihen kuuluva tavoitteellisuus vaihtelivat riippuen siitä, kuvattiinko hoivan, läsnäolon, harjoittelun vai ohjauksen tilanteita. Hoivaa ei kuvattu pelkästään hoitona, vaan myös lapsen lapsilähtöisenä auttamisena ja tarpeisiin vastaamisena fyysisellä läheisyydellä ja lämpimällä, turvallisella ilmapiirillä. Gouch ja Powell (2017) sisällyttävät edellä mainitut asiat hoivaan ja toteavat niiden merkityksellisyyden ryhmän emotionaalisen ilmapiirin kannalta. Sen sijaan tietoisia pedagogisia elementtejä, esimerkiksi sitä, miten puhe (Gouch & Powell, 2017) tai pedagoginen kosketus (Keränen ym., 2017), olisi liitetty mukaan työntekijät eivät tarkemmin kuvanneet. Voi siis päätellä, että myös antaessaan lapsille hoivaa, työntekijät pyrkivät tärkeään sensitiiviseen vuorovaikutukseen lasten kanssa (Gath ym., 2024; Hanno ym., 2021; Sproule, 2017), mutta hoivatilanteiden hyödyntäminen lapsen kielen, kommunikaation tai emotionaalisen mallioppimisen suhteen jäi vähäisemmäksi, vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) korostaa sensitiivisyyttä myös lasten ei-kielellisiin viesteihin.

Läsnäoloa kuvatessaan varhaiskasvatuksen työntekijät painottivat sitä, miten he ovat lasten saatavilla päivän kaikissa tilanteissa tehden samalla havaintoja. Päivittäiset rutiinitilanteet ja niiden pedagoginen merkityksellisyys mainittiin tässä yhteydessä usein. Näihin tilanteisiin kuului myös asioiden toistuva harjoittelu, joka oli läsnäolon tapaan melko suunnittelematonta. Samantapaisia tuloksia ovat aiemmin saaneet muun muassa Rutanen ja Hännikäinen (2017) ja Guedes kumppaneineen (2020). Kun läsnäolon tai harjoittelun tilanteiden pedagogiikalle asetetut tavoitteet eivät ole tietoisia, myös se, mikä tuottaa tulosta, jää avoimeksi. Tämä haastaa tilanteiden reflektion ja sitä kautta pedagogiikan kehittämisen. Tällaisiin tilanteisiin liittyvää pedagogista sensitiivisyyttä Sproule (2017) pitää tärkeänä siksi, että kyse on tasapainoilusta sen välillä, onko harjoittelu lapselle vielä mielekäästä vai kaipaako hän jo uusia haasteita, jolloin tulisi ottaa käyttöön lapsen vahvuudet ja rohkaista häntä uusiin haasteisiin ja mielenkiinnon

kohteisiin. Myös työntekijöiden pedagogisten valintojen perusteluina mainitsevat lapsen iän ja yksilöllisyyden huomiointi kytkeytyvät tähän – tärkeää olisi olla jumiutumatta lapsen “pienuuteen” ja siihen liitettyyn osaamattomuuteen ja huomata jokaisen lapsen yksilöllinen tapa ja nopeus oppia. Kuten Salminen ja Salonen (2022) kirjoittavat, varhaiskasvatuksessa on taaperoiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen erinomaiset mahdollisuudet, kunhan kunkin lapsen yksilölliset tarpeet huomioidaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) velvoittaa työntekijöitä leikin suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen ohjaamiseen ja myös lapsille työntekijöiden leikkiin osallistuminen on mieluista (Rodriguez-Carrillo ym., 2020). Jo aiemmissa tutkimuksissa (ks. Hännikäinen & Munter, 2018; Lundqvist ym., 2016; Pursi, 2019) on havaittu, että leikin ohjauksen pedagogiikassa voi varhaiskasvatuksen työntekijöillä olla pulmia. Tässä tutkimuksessa leikki näyttäytyi joko osana läsnäolon tilanteita, joissa sitä kuvattiin työntekijän saatavilla olona, jos leikki sitä vaati tai enemmän ohjauksellisena, jolloin esimerkiksi lasten sosiaalisia taitoja pyrittiin tukemaan vaikkapa sanallistamalla leikkiä. Kovin konkreettisesti leikin ohjausta tai tukemista tai omaa osallistumista ei kuvattu. Kuitenkin tutkimustieto leikkitilanteissa tapahtuvan ohjauksen tehokkuudesta on kiistatonta (Recchia & Fincham, 2019; Stanton-Chapman & Brown, 2015; Syrjämäki ym., 2019), ja taaperopedagogiikassa juuri leikkitilanteissa lasten aktiivisuus, toimijuus ja osallisuus (Dalli & White, 2016) sekä yhteenkuuluvuuden rakentaminen toteutuvat parhaiten.

Leikin ohjaamisen lisäksi ohjauksen sisältöihin kuului monia hyväksi todettuja taaperopedagogiikan elementtejä: tilanteiden tai asioiden sanallistamista, mallioppimisen hyödyntämistä (Salminen ym., 2022), konfliktien selvittämistä (Clarke ym., 2019; Hännikäinen & Munter, 2018; Quinones ym., 2024) ja yhteisöllisyyteen ohjaamista (Viljamaa ym., 2018). Lapsen ohjaaminen tiukalla otteella sen sijaan ei kuulu suositeltaviin pedagogisiin keinoihin. Tiukkaa ohjaustapaa lukuun ottamatta ohjaamisen keinot sisälsivät lasten ja työntekijöiden välistä positiivista vuorovaikusta sekä lasten keskinäiseen myönteiseen vuorovaikutukseen ohjaamista. Suomessa varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lasten välisen vuorovaikutuksen onkin todettu useammassa tutkimuksessa olevan verrattain korkealaatuista (ks. esim. Isotalo ym., 2022; Koivula ym., 2022; Ukkonen-Mikkola ym., 2022). Lämmin ja vastavuoroinen vuorovaikutus on olennaista lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa (Hanno ym., 2021; Isotalo ym., 2024), ja se sisältää myös lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ohjaamisen (Kangas ym., 2021) ja tuo lapselle näin monia kehityksellisiä ja sosioemotionaalisia hyötyjä (Hanno ym., 2021; Kangas ym., 2021).

Kuten edellä on käynyt ilmi, useimmissa työntekijöiden käyttämissä ohjauksen keinoissa oli nähtävissä sensitiivisyyttä eli herkkyyttä huomata lapsen aloitteet ja tarpeet (ks. Isotalo ym., 2024; Kangas ym., 2021) sekä pedagogista sensitiivisyyttä (ks. Harkoma ym.,

2021), jolloin esimerkiksi lasten ikä ja kehitys pyrittiin huomioimaan ja pedagogisten valintojen perustelut olivat lapsilähtöisiä. Sen sijaan huolestuttava tiukka ohjaustapa ei sisältänyt Hännikäisen (2017) kuvaamaa pedagogista ystävällistä, rauhallista lasta kannustavaa pedagogista herkkyyttä ilmentävää ohjausta. Tästä kertoo esimerkiksi kosketuksen kieltäminen lapsen pyrkiessä syliin. Tiukan ohjauksen perustelu juontanee juurensa tottelevaisuuteen oppimiseen, jota osa tähän tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen työntekijöistä piti hämmentävän tärkeänä, vaikkakin suurin osa työntekijöistä arvosti lapsilähtöisyyttä pedagogisten valintojensa perusteluna. Yhteiset, joskus ryhmän ulkopuolisenkin varhaiskasvatuksen työntekijän, esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan, ryhmän pedagogiikan reflektointiin ohjaamat keskustelut, voisivat vastaavissa tilanteissa olla avuksi.

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) korostaa kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuutta, ja aiempien tutkimusten mukaan taaperoryhmissä työskentelevillä onkin monesti kyky nähdä kokopäiväpedagogiikan mukaisesti kaikkien varhaiskasvatuspäivän tilanteiden pedagoginen arvo (Isotalo ym., 2022; Ukkonen-Mikkola ym., 2022; White ym., 2022). Tähän tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen työntekijät puhuivat arjen pedagogiikasta painottaen opetussuunnitelman tapaan varhaiskasvatuspäivän kokonaisuutta ja sen kaikkien tilanteiden tärkeyttä alle 3-vuotiaan lapsen näkökulmasta. Työntekijöiden hoivan, läsnäolon, harjoittelun ja ohjauksen kuvaukset vaihtelivat kuitenkin sen mukaan, oliko työntekijä enemmänkin ikään kuin lasten saatavilla tarvittaessa vai pedagogisessa mielessä tietoisesti läsnä. Samantapaisia tuloksia on saatu muistakin tutkimuksista. Rutanen ja Hännikäinen (2017) havaitsivat analysoidessaan tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen siirtymätilanteita oppimismahdollisuuksien hyödyntämisen näkökulmasta, että niissä painottuivat kasvatus ja hoiva, kun taas opettamisen hetket olivat lyhyitä ja satunnaisia eikä tilanteita oltu suunniteltu selkeästi etukäteen. Collinsin ym. (2023) mukaan kasvatusalan ammattilaiset puhuvatkin mielellään kaikissa tilanteissa tapahtuvasta "intentionaalista opettamisesta", mutta tietoisuus siitä, miten oppimista näissä tilanteissa voidaan rikastaa, on kuitenkin vähäistä eikä yhteys opetussuunnitelmaan ole selkeä.

Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tarkastelimme tutkimuksessamme 25 kahdeksassa eri päiväkodissa työskentelevän työntekijän näkemyksiä taaperopedagogiikasta. Työntekijöiden joukko oli monilta osin, esimerkiksi koulutustaustaltaan, tyypillinen verrattaessa suomalaisten taaperopäiväkotiryhmien työntekijöihin, mikä lisää tulosten siirrettävyyttä muihin vastaaviin konteksteihin samaten kuin se, että ryhmät olivat rakenteeltaan tyypillisiä (ks. Cho, 2018). Kuten monissa taaperoryhmissä, suurin osa työntekijöistä työskenteli lastenhoitajan ammattinimikkeellä. Varhaiskasvatuksen opettajana työskenteli kuusi

työntekijää, joista kahdella oli opettajan ja neljällä sosionomin koulutus. Pohdituttamaan jää, mikä merkitys erilaisilla koulutustaustoilla on tulosten kannalta, koska pedagogiikkaan liittyvien oppisisältöjen määrä luonnollisesti vaihtelee eri työntekijäryhmien koulutuksissa. Esimerkiksi Suhonen ja kumppanit (2022) kirjoittavat, että taaperoryhmissä toimittaessa tarvitaan kasvatustieteellistä ja kehityspsykologista tietoa, joka auttaa toimimaan pedagogisesti sensitiivisesti.

Tutkimuksen tulosten luotettavuuden kannalta saattaa merkityksellistä olla myös se, että aineisto on kerätty haastattelemalla. Haastatteluissa informanteilla saattaa olla taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (ks. esim. Huttunen & Homanen, 2017). Tutkimuksessamme se tarkoittaisi sitä, että varhaiskasvatuksen työntekijät olisivat kertoneet ryhmissään toteuttamasta pedagogiikasta tavalla, jonka olettavat olevan toivottava. Joidenkin työntekijöiden tai joidenkin haastattelukysymysten kohdalla näin on voinut käydä, mutta pääsääntöisesti vastauksista ja valitsemistamme aineistoesimerkeistä välittyy autenttisuus. Huttunen ja Homasen (2017) mukaan sosiaalisesti suotavien vastausten antamisen taustalla saattaa olla luottamuksen puute haastateltavien ja haastattelijoiden välillä. Tässä tutkimuksessa tuskin oli näin. Haastattelijat viettivät aikaa ryhmissä jo ennen haastatteluja havainnoiden ja videoiden ja loivat samalla luottamuksellista suhdetta haastateltaviin. Tätä kuvaa esimerkiksi erään työntekijän toteamus siitä, miten ”*Oli ilo olla mukana*” (H19).

Pohdimme lopuksi tutkimuksemme laatua suhteessa Tracyn (2010) esittämiin laadullisen tutkimukseen laadun tunnusmerkkeihin. Tutkimuksemme aihe on merkityksellinen, sillä lisääntyneestä kiinnostuksesta huolimatta taaperopedagogiikkaa ei ole tutkittu vielä kovin paljon. Olemme pyrkineet perusteellisuuteen kuvaamalla aineistoa ja sen analysointia tarkasti. Avoimuus ja rehellisyys aineiston analyysissä ovat ohjanneet tutkijoiden keskinäisiä keskusteluja analyysiprosessin aikana samaten kuin tutkimuksemme raportointia. Eettisyys sekä lasten että työntekijöiden suhteen on ohjannut tutkimustamme esimerkiksi siten, että heitä on kohdeltu kunnioittavasti päiväkodeissa ollessamme, ja tutkimuksen raportointi on anonyymia. Nämä kaikki lisäävät tutkimuksen uskottavuutta. Lisäksi lukijalle on pyritty antamaan mahdollisuus arvioida itse tutkimuksen luotettavuutta kirjoittamalla mahdollisimman rikasta kuvailua ja käyttämällä suoria aineistolainauksia (ks. Cho, 2018).

Tutkimuksemme vahvistaa aiempia taapero- ja muuhun varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan liittyviä tutkimustuloksia osoittaen sen, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) korostuvat varhaiskasvatuksen tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus eivät vielä toteudu optimaalisesti. Tutkimuksemme tarkentaa tietoa asioista, joihin alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikassa olisi vielä panostettava, mutta tuo esiin myös työntekijöiden ymmärrystä varhaiskasvatuspäivän pienten hetkien lapsilähtöisestä hyödyntämisestä taaperoiden

kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa. Koska sekä käsitteenä että käytännön toimintana pedagogiikka on laaja ja moniulotteinen, toteuttajiltaan jatkuvaa reflektointia vaativa asia, erilaiset toimintatutkimukset voisivat olla jatkotutkimuksina hyödyllisiä. Näkökulmat voisivat olla sekä pedagogiikan vahvuuksien tiedostamiseen pyrkiviä että kehitettäviin asioihin ratkaisuja etsiviä.

Kiitokset

Haluamme kiittää lämpimästi tutkimukseen osallistuneita varhaiskasvatuksen työntekijöitä sekä tutkimuksemme rahoittajaa Opetushallitusta.

Lähteet

- Alila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 1, 75–81.
- Björklund, C., & Palmer, H. (2025). Enhancing Swedish toddlers' learning opportunities through interactions with pictures and narrative designed for numerical learning purposes. *Early Childhood Education Journal*, 55, 37–48. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01556-x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(49), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cade, J., Wardle, F., & Otter, J. (2022). Quality early care and learning: Exploring child-centered pedagogy a qualitative multi-case study. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2144589>
- Cadima, J., Pursi, A., & Salminen, J. (2022). Interaction in context: Guest editorial. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 1–10. <https://journal.fi/jecer/article/view/114002/67202>
- Cho, J. (2018). *Evaluating qualitative research. Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Clarke, L., McLaughlin, T. V., & Aspden, K. (2019). Promoting learning during toddlers' peer conflicts: teachers' perspectives. *Early Years. An International Research Journal*, 39(4), 426–440. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1384919>
- Collins, T. J., Jones, R. A., & Tongen, K. L. (2023). Educator perceptions of free-flowing routines in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research*, 21(2), 121–270. <https://doi.org/10.1177/1476718X221145476>
- Dalli, C., & White, E. J. (2017). Policy and pedagogy for birth-to-three year olds. Teoksessa E. J. White & C. Dalli (Toim.), *Under-three year olds in policy and practice* (s. 1–14). Springer.
- Doubet, S., Ostrosky, M. M., & Quosenberry, A. C. (2024). The impact of young children's persistent challenging behavior on child care providers: "It's like floating in a sea with no paddle". *Topics in Early Childhood Special Education*, 43(4), 293–305. <https://doi.org/10.1177/02711214231180871>

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

- Gath, M. E., Herold, L., Hunkin, E., McNair, L. J., Redder, B., Rutanen, N., & White, E. J. (2024). Infants' emotional and social experiences during and after the transition to early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research*, 22(1), 88–105. <https://doi.org/10.1177/1476718X231195706>
- Goodfellow, J. (2008). Presence as a dimension of early childhood professional practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(1), 17–22. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1177/183693910803300104>
- Gouch, K., & Powell, S. (2017). Babyroom workers: Care in practice. Teoksessa E.J. White & C. Dalli (Toim.), *Under-three year olds in policy and practice* (s. 143–158). Springer.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Guedes, C., Cadima, J., Aguiar, T., Aguiar, C., & Barata, C. (2020). Activity settings in toddler classrooms and quality of group and individual interactions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, 101100. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101100>
- Hanno, E. C., Jones, S. M., & Lesaux, N.K. (2021). Back to basics. Developmental catalysts of quality improvement in early education and care. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 8(3), 103–224. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1177/23727322211032258>
- Harkoma, S. M., Sajaniemi, N. K., Suhonen, E., & Saha, M. (2021). Impact of pedagogical intervention on early childhood professionals' emotional availability to children with different temperament characteristics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 183–205. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895264>
- Hedling, M., & Åberg, M. (2020). Not okay: Preschool teachers talk about inappropriate touching. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 456–476. <https://journal.fi/jecer/article/view/114142>
- Huttunen, L., & Homanen, R. (2017). Etnografinen haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvoori (Toim.), *Haastattelun analyysi*. [E-kirja, luku 5]. Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (Toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 30–52). Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajien herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 27(1), 54–63. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/78351/Hannikainen_NMI_2017v27n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hännikäinen, M., & Munter, H. (2018). Toddlers' play in early childhood education settings. Teoksessa P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Toim.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (s. 491–510). Cambridge University Press.
- Isotalo, S., & Ukkonen-Mikkola, T., Lämsä, J., & Rutanen, N. (2024). Early childhood education and care teachers' gaze behavior across pedagogical episodes in toddler groups in Finland. *International Journal of Early Childhood*, 57, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00387-6>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N., & Ruokonen, I. (2021). Understanding different
- Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka. *Journal of Early Childhood Education Research* 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

- approaches to ECE pedagogy through tensions. *Education Sciences*, 11(12), 790.
<https://doi.org/10.3390/educsci11120790>
- Keränen, V., Juutinen, J., & Estola, E. (2017). Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 249–269.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114081>
- Keränen, V., & Uitto, M. (2023). Can I kiss a child? Balancing between different views of touch in early childhood educators' work. *Scandinavian journal of Educational Research*, 67(2), 181–193. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990124>
- Koivula, M., Salminen, J. & Rautamies, E., & Rutanen, N. (2022). The quality of an expert teacher's and a student teacher's pedagogical interactions in early childhood education and care examined through the CLASS lens. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 123–150. <https://journal.fi/jecer/article/view/114010>
- Kultti, A. (2023). Extended dialogues in establishing children-teacher play: The pattern of initiation-challenge-extension. *Journal of Early Childhood Research*, 21(4), 510–523.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1476718X231185436>
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs education*, 31(1), 124–139.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108041>
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 79–86. <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/102527>
- Madureira Ferreira, J., Mäkinen, M., & de Souza Amorim, K. (2018). Reflecting on inclusion in early childhood education: Pedagogical spaces. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 25–52. <https://journal.fi/jecer/article/view/114084/67283>
- Mitchelmore, S., Degotardi, S., & Fleet, A. (2017). The richness of everyday moments: Bringing visibility to the qualities of care within pedagogical spaces. Teoksessa E.J. White & C. Dalli (Toim.), *Under-three year olds in policy and practice* (s. 87–100). Springer.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf
- Pihlaja, P., & Holst, T. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels in reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182–198. <http://doi.org/10.1080/00313831.2011.628691>
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä. Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsinki Studies in Education 53.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5374-6>
- Pursi, A., & Lipponen, L. (2021.) Erotilanteet varhaiskasvatuksen aloituksessa – Miten aikuinen kohtaa itkevän lapsen. *Kasvatus*, 52(5), 510–525.
<https://journal.fi/kasvatus/article/view/114934/71728>
- Quinones, G., Pursi, A., & Lipponen, L. (2024). Forms of disrespect: Toddler's peer conflicts in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*.
<https://doi.org/10.1177/14639491231222513>

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

- Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Ukkonen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinon, J., Sajaniemi, N., & Kuusisto, A. (2023). Teachers' pedagogical competence in Finnish early childhood education – A narrative literature review. *Education Sciences*, 13(8), 791. <https://doi.org/10.3390/educsci13080791>
- Recchia, S. L., & Fincham, E. N. (2019). The significance of infant/toddler care and education. A call to unite research, policy, and practice. Teoksessa C. P. Brown, M. B. McMullen, & N. File (Toim.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (s. 197–218). John Wiley & Sons.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa - Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. (Julkaisut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0720.pdf
- Rodriguez-Carrillo, J., Merida-Serrano, R., & Gonzalez-Alfya, M. E. (2020). "A teachers' hug can make you feel better": Listening to U.S. children's voices on high-quality early childhood teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 504–518. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783925>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–39). Vastapaino.
- Rutanen, N., & Hännikäinen, M. (2017). Care, upbringing and teaching in "horizontal" transitions in toddler day-care groups. Teoksessa E.J. White & C. Dalli (Toim.), *Under-three year olds in policy and practice* (s. 57–72). Springer.
- Sakr, M., & Halls, K. (2024). Social purpose and pedagogy in the baby room of UK nurseries: Exploring the what, how and why of working with 0–2 year olds. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01792-9>
- Salminen, J. (2022). Kasvattaja lapsen kehityksen ja oppimisen tukena. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus* (s. 217–234). PS-kustannus.
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Laakso, M-L., & Lerkkanen, M-K. (2022). Teacher-child interactions as a context for developing social competence in toddler classrooms. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 38–67. <https://journal.fi/jecer/article/view/114006/67221>
- Salminen, J., & Salonen, E. (2017). Alle kolmivuotiaiden lasten kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (Toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuvat tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 217–234). PS-kustannus.
- Salonen, E., Pursi, A., & Lipponen, L. (2024). Varhaiskasvatuksen aloitus vuorohoidossa: Pienen lapsen suru ja sen kohtaaminen vaihtelevassa sosiaalisessa ympäristössä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2), 30–54. <https://doi.org/10.58955/jecer.137388>
- Sellar, S. (2009). The responsible uncertainty of pedagogy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 347–360. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/01596300903037077>

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

- Slot, P. L., Boom, J., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Measurement properties of the CLASS toddler in ECEC in the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.008>
- Sproule, L. (2017). Mental models of playful practice: digging deeper. Teoksessa G. Walsh, D. McMillan, & C. McGuinnes (Toim.), *Playful teaching and learning* (s. 21–35). Sage.
- Stanton-Chapman, T.L., & Brown, T. S. (2015). A strategy to increase the social interactions of 3-year-old children with disabilities in an inclusive classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 4–14. <https://doi.org/10.1177/0271121414554210>
- Suhonen, E., Pihlaja, P., Ukkonen-Mikkola, T., Puolakka, S., & Salminen, J. (2022). Alle kolmivuotiaiden lasten kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tuki varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, K. Kuukka, M. Mannerkoski, & E. Vitikka (Toim.), *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44) (s. 25–39). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164421>
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 559–570. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>
- Syrjämäki, M., & Ahonen, L. (2022). Sensitiivinen vuorovaikutus pedagogisen toiminnan perustana. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (Toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuvat tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 200–216). PS-kustannus.
- Taaperotutkimus. Taaperoikäisten lasten sosioemotionaalinen kompetenssi, sen viiveet ja vaikeudet. Turun yliopisto. <https://sites.utu.fi/toddlerstudy/>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. Teoksessa C. Willig & W. S. Rogers (Toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (s. 17–37). Sage.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1077800410383121>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Ukkonen-Mikkola, T., & Fonsén, E. (2018). Research in Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's Research Map. *Australian Journal of Early Childhood*, 43(4), 48–56. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.23965/AJEC.43.4.06>
- Ukkonen-Mikkola, T., Isotalo, S., Chaudhuri, A., Salminen, J., Merjovaara, O., Linden, C., & Rutanen, N. (2024). With sensitive eyes: ECEC teachers' visual gaze and related reflections on pedagogical actions in toddler groups using eye-tracking glasses. *Frontline Learning Research*, 12(2), 70–98. <https://doi.org/10.14786/flr.v12i2.1153>
- Varhaiskasvatuslaki*. (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

Viitala, Pihlaja, Heinonen & Puolakka.

Journal of Early Childhood Education Research 14(1) 2025, 285–315. www.journal.fi/jecer

- Viljamaa, E., Juutinen, J., Estola, E., & Puroila, A-M. (2018). *Puhuvaksi puhuvien pariin: kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä*. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201902041020>
- Walsh, G. (2017). Pillars of practice for playful teaching. Teoksessa G. Walsh, D. McMillan, & C. McGuinnes (Toim.), *Playful teaching and learning* (s. 36–50). Sage.
- White, E. J., Amorim, K. S., Herold, L. K. M., Marwick, H., Rutanen, N., Hawkes, K., Westerbrook, F., & Castro, C. R. C. (2022). Pedagogies of infant transition: A trail of breadcrumbs. Teoksessa E. J. White, H. Marwick, N. Rutanen, K. S. Amorim, & L. K. M. Herold (Toim.), *First transitions to early childhood education and care* (s. 77–108). Springer.
- White, E. J., McNair, L., Redder, B., Santos da Costa, N. M., Amorim, K. S., Harju, K., Westerbrook, F., Herold, L. K. M., Lucas Revilla, Y., & Marwick, H. (2022). Enacted pedagogies in first transitions. Teoksessa E. J. White, H. Marwick, N. Rutanen, K. S. Amorim, & L. K. M. Herold (Toim.), *First transitions to early childhood education and care* (s. 109–135). Springer.