

Heli Honkanen

**VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN  
KÄSITYKSIÄ RYHMÄSENSITIIVISYYDESTÄ  
JA YHTEENKUULUVUUDEN TUNTEEN  
EDISTÄMISESTÄ LAPSIRYHMÄSSÄ**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Marraskuu 2022

# TIIVISTELMÄ

Heli Honkanen: Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ryhmäsensitiivisyydestä ja yhteenkuuluvuuden tunteen edistämisestä lapsiryhmässä

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, varhaiskasvatuksen opettaja

Marraskuu 2022

---

Tässä laadullisessa kandidaatintutkielmassa tavoitteena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ryhmäsensitiivisyydestä ja sen ilmenemistä lapsiryhmän toiminnassa. Lisäksi selvitettiin, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat edistävät lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmissä. Tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavanlaiset: 1) Miten ryhmäsensitiivisyys toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien toiminnassa ja 2) Millä tavoin yhteenkuuluvuuden tunnetta edistetään lapsiryhmässä? Tarkoituksena on lisätä tietoisuutta ryhmäsensitiivisyydestä sekä keinoista tukea yhteenkuuluvuuden tunnetta lapsiryhmän toiminnassa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla sähköisellä kyselylomakkeella. Tavoitteena oli mahdollisimman avoimien kysymysten esittäminen erilaisten käsitysten esiintuomiseksi. Tutkimukseen osallistujat olivat varhaiskasvatuksen opettajia Pirkanmaalta. Kyselylomakkeet analysoitiin aineistolähtöisesti. Tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista tutkimussuuntausta, ja aineistosta löytyi yhteensä neljä kuvauskategoriaa vastaamaan kumpaankin tutkimuskysymykseen. Kuvauskategorioksi muodostuivat: pedagogisesti sensitiivinen aikuinen, ryhmäsensitiivisen ympäristön luominen, ammatillinen sensitiivisyys ja sen kehittäminen sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta edistävät keinot lapsiryhmässä.

Varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten mukaan ryhmäsensitiivisyys toteutuu lapsiryhmässä yksilöllisyyden huomiointina ja lasten erilaisiin tarpeisiin vastaamisena. Varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät lämpimän vuorovaikutustyylin mukaista vuorovaikutusta huomioiden sekä sanattoman että sanallisen viestinnän tasot. Ryhmäsensitiivisen ympäristön luomisessa korostuivat taas myönteinen ilmapiiri ja lasten joukkoon kuulumisen kokemuksen tukeminen ryhmässä. Oma ammatillinen sensitiivisyys nähtiin keskeisenä osana ryhmäsensitiivisyyden toteutumista, joka muodostuu ammattilaisen tiedoista, osaamisesta ja asenteista pedagogista sensitiivisyyttä kohtaan. Lisäksi koko työyhteisön tuki koettiin merkitykselliseksi ja lisäkoulutusmahdollisuudet asian suhteen tarpeelliseksi. Yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviä keinoja oli monia. Näitä olivat vertaissuhteiden tukeminen ja yhteinen toiminta ryhmänä, pienryhmätoiminta, lapsen henkilökohtainen tuki lapsiryhmän yhteisessä toiminnassa sekä positiivisen pedagogiikan menetelmät.

Avainsanat: Ryhmäsensitiivisyys, pedagoginen sensitiivisyys, yhteenkuuluvuuden tunne, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>6</b>
2.1	Varhaiskasvatus ryhmätoiminnan muotona .....	6
2.2	Pedagoginen sensitiivisyys varhaiskasvatuksen keskiössä .....	8
2.2.1	<i>Sensitiivinen vuorovaikutus</i> .....	9
2.2.2	<i>Ryhmäsensitiivisyys</i> .....	11
2.3	Mentalisaatio ja reflektiivisyys ammatillisina kykyinä.....	13
2.4	Kohti yhteenkuuluvuuden tunnetta.....	14
2.4.1	<i>Yhteenkuuluvuuden tunne</i> .....	15
2.4.2	<i>Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen</i> .....	16
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>19</b>
3.1	Tutkimuskysymykset .....	19
3.2	Tutkimusmenetelmä.....	20
3.3	Aineiston hankinta ja kohderyhmä .....	20
3.4	Aineiston analyysi .....	22
<b>4</b>	<b>ANALYYSIN TULOKSET</b> .....	<b>24</b>
4.1	Pedagogisesti sensitiivinen aikuinen .....	24
4.2	Ryhmäsensitiivisen ympäristön luominen .....	28
4.3	Ammatillinen sensitiivisyys ja sen kehittäminen .....	30
4.4	Yhteenkuuluvuuden tunteen edistämisen keinot .....	34
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>37</b>
5.1	Johtopäätökset.....	37
5.2	Tutkimuksen eettisyys.....	39
5.3	Tutkimuksen luotettavuus .....	40
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>42</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>50</b>
	Liite 1: Puolistrukturoitu kyselylomake .....	50

# 1 JOHDANTO

Joukkoon kuulumisen kokemusten tukeminen ja siten sosiaalisen syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen ovat nykymaailmassa ensisijaisen tärkeitä painopisteitä (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Lasten hyvinvoinnin vahvistamisen vuoksi onkin merkittävää, että lapset kokevat kuuluvansa osaksi omaa varhaiskasvatusryhmää. Ihminen on perustavanlaatuisesti sosiaalinen laji, joka kehittyy ja oppii yhteydessä toisiin (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa että laissa veloitetaan lapsiryhmän yhteisöllisyyden tukemiseen (Lahtinen & Fonsén, 2021, s. 267).

Sajaniemen (2022, s. 150–151) mukaan varhaiskasvatuksen kasvatuskäytänteissä on pitkään arvostettu yksilökeskeisyyttä sekä keskitytty yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen, ja sen sijaan taka-alalle on jäänyt ryhmätoiminnan mahdollisuudet ja hyödyt. Lisäksi Harkoma (2018) esittää, että viimeaikainen tieteellinen näyttö tuo esiin hyötyjä aikuisen vuorovaikutuksesta suhteessa koko lapsiryhmään kahdenvälisen vuorovaikutuksen sijaan. Aikuisen sensitiivisen vuorovaikutuksen tulisi Singerin (2017) mukaan kohdistua opettajan, lapsen ja koko lapsiryhmän väliseen suhteeseen. Tämän vuoksi ryhmätoimintaa sekä siellä tapahtuvaa vuorovaikutusta tulisikin tarkastella lähtökohtaisesti mahdollisuutena ja etenkin yhteenkuuluvuuden tunnetta edistävänä.

Syrjäytymisen vastavoiman, yhteenkuuluvuuden, vuoksi on tehtävä lujasti töitä, ja sen muodostuminen on varhaiskasvatuksen ammattilaisten vastuulla (Juutinen, 2018). On varsin todennäköistä, että aikuisen keskittyessä ryhmätason vuorovaikutukseen sensitiivisesti, hän pystyy samalla tukemaan yhteenkuuluvuuden tunnetta koko lapsiryhmässä. Pedagogisesti sensitiivisen vuorovaikutuksen laatuun on kiinnitettävä huomiota, sillä sen toteutuminen vaihtelee paljon eri varhaiskasvatusyksiköiden välillä (Ahonen, 2017, s. 64). Havaitut erot aikuisen sensitiivisyydestä kertovat Kallialan (2008, s. 259) mukaan siitä, että meillä ei ole olemassa yhteneväisiä käsityksiä tavoiteltavasta

aikuisen roolista. On tärkeää huomata, että varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden kannalta yksi keskeinen laatutekijä on Karilan (2016, s. 5) mukaan henkilöstön kyky sensitiiviseen pedagogiseen ohjaukseen ja vuorovaikutukseen.

Tämä kandidaatintutkielma tarkastelee varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ryhmäsensitiivisyydestä sekä yhteenkuuluvuuden tunteen edistämisestä lapsiryhmän toiminnassa. Tavoitteena on tutkia, millaista pedagogisesti sensitiivistä vuorovaikutusta ilmenee suhteessa koko lapsiryhmään sekä miten varhaiskasvatuksen opettajat tukevat yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä. Tutkimalla näitä aiheita saamme tärkeää tietoa muun muassa niistä keinoista, joilla voimme osoittaa lapsille aitoa läsnäoloa ja kohtaamista sekä vahvistaa lasten joukkoon kuulumisen kokemuksia varhaiskasvatuksen arjessa. Tämän laadullisen tutkimuksen aineistona käytetään yhdeksän varhaiskasvatuksen opettajan vastauksia puolistrukturoituun sähköiseen kyselylomakkeeseen. Tutkimuksessa hyödynnetään fenomenografista lähestymistapaa. Aineiston analyysi toteutetaan tutkimussuuntaukselle tyypillisesti aineistolähtöisesti, jonka avulla muodostettiin neljä kuvauskategoriaa. Seuraavissa luvuissa käsitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys sekä tutkimuksen toteutus kokonaisuudessaan, ja lopuksi esitellään aineistosta löydetyt tulokset pohdintoineen.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Varhaiskasvatus ryhmätoiminnan muotona

Päiväkodeissa varhaiskasvatustoiminta toteutuu moninaisissa lapsiryhmissä. Ryhmien kokoonpanoissa on voitua ottaa huomioon lasten ikä, sisarsuhteet tai tuen tarpeet (Opetushallitus, 2022, s. 18). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että Suomessa varhaiskasvatuksen katsotaan olevan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävä sekä syrjäytymistä ennaltaehkäisevä yhteiskunnallinen palvelu (Opetushallitus, 2022, s. 14). Varhaiskasvatustoiminnan yhtenä tehtävänä on Lahtisen ja Fonsénin (2021, s. 266) mukaan tukea lapsen vertaisryhmässä toimimista sekä ohjata lapsia toisten ihmisten arvostamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Voidaankin todeta, että varhaiskasvatuksella on mahdollisuus vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta lapsissa ja siten hyvinvoinnin kivijalkaa kaikissa arjen tilanteissa.

Ihmiselle on luontaista kuulua johonkin ryhmään (Pihlaja, 2019, luku 3). Ryhmässä toimiminen mielletäänkin hyvin tarkoituksenmukaisena toimintamuotona niin kasvatuksessa kuin opetuksessa (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Päiväkoti varhaiskasvatuksen toimintamuotona tarjoaa lapselle usein ensimmäisen laajan yhteisön, jossa lapsi luo itsestään käsitystä ihmisenä, kaverina sekä ryhmän jäsenenä (Laaksonen, 2022). Lapsi kehittyy yhteisönsä toimivaksi jäseneksi toiminnallisuuden ja osallisuuden myötä (Kronqvist, 2006, s. 181). Lapsuudessa saadut myönteiset kokemukset vertaisryhmästä kantavat pitkälle tulevaisuuteen (Laaksonen, 2022), joten ei ole yhdentekevää, millaiseksi lapsiryhmän ilmapiiri rakentuu.

Keltikangas-Järvinen (2012, s. 209) toteaa, että ryhmätoiminnan tarkastelu on ollut vähäistä yksilökeskeisyyden korostamisen rinnalla. Tästä huolimatta on oleellista, että lapsi sopeutuu varhain ryhmään ja sen sääntöihin (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 209). Viitala (2014, s. 173) nostaa puolestaan tutkimuksestaan, että myönteisen ilmapiirin rakentamisen sijaan on keskitytty

lasten sopeuttamiseen ryhmän sääntömaailmaan ja jopa rangaistuksia käyttäen. Lisäksi tutkimuksessa kasvattajat näkivät haasteellisten tilanteiden johtuvan lähes aina lapsesta itsestään (Viitala, 2014, s. 173). Keltikangas-Järvinen (2012, s. 210) osoittaa, että kasvatuksen tavoitteena ei ole ihmisen toimintakyky suuressa ryhmässä, vaan hänen auttamisensa kehittyä psyykkisesti vahvaksi sekä tasapainoiseksi, jotta hän osaisi toimia yhdessä toisten kanssa. Turvalliset kokemukset omasta vertaisryhmästä edellyttävät myönteisen ryhmän rakentamista, jossa jokainen lapsi voi kokea tulevansa kuulluksi ja nähdyksi (Laaksonen, 2022). Päiväkotiryhmä tulisikin nähdä kokonaisuutena, aikuisista ja lapsista muodostuvana yhteisönä, jossa jokainen yksilö vaikuttaa toinen toisiinsa.

Sajaniemi ja Mäkelä (2014) kirjoittavat, että käytännön työssä haasteita on ilmennyt varsinkin yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tukemisen yhdistämisessä. He jatkavat, että päiväkotien ryhmissä on paljon lapsia, jotka tarvitsevat tukea heidän erilaisiin tarpeisiinsa ja oman käyttäytymisensä säätelyyn sosiaalisissa tilanteissa (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Ryhmät saavat ihmisissä näkyviin eri puolia, ja ryhmässä toimiminen muuttaa sinänsä ihmisen käytöstä (Pihlaja, 2019, luku 3). On siis todennäköistä, että jotkut lapsista käyttäytyvät lapsiryhmässä eri tavoin kuin esimerkiksi kotiympäristössään. Usein ratkaisuna haastaviin tilanteisiin on se, että lapsi siirretään pois ryhmästä ja ajatellaan, että lapsi tarvitsee nimenomaan yksilöllistä ohjausta (Sajaniemi ym., 2015, s. 85).

Takalan ym. (2020, osa 1) mukaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tavoitellaan inklusiivista kasvatusta, jossa lähtökohtana on kaikkien lasten osallisuuden ja tasa-arvon mahdollistuminen. Inklusion vastakohta, segregatio, jättää yksilöllisten tuen tarpeiden lapset ryhmän ulkopuolelle tai esimerkiksi erillisiin laitoksiin (Takala ym., 2020, osa 1). Viitala (2019, luku 2) toteaa, että keskeistä on ympäristön muokkaaminen lapselle sopivaksi lapsen käytökseen puuttumisen sijaan. Varsinkin kun tiedetään, että ryhmässä olemisen taidot opitaan vain ryhmässä toimimalla (Sajaniemi & Mäkelä, 2014).

Isoissa ja moninaisissa lapsiryhmissä toimiminen ei ole lapselle kaikesta huolimatta aina helppoa. Ryhmässä tulee vastaan tilanteita, joissa lasten tarvitsee esimerkiksi huomioida toisia tai pystyä hillitsemään itseään (Sajaniemi, 2022, s. 152). On mahdollista, että mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sen haastavampaa ryhmässä toimiminen hänelle on. Isojen ryhmäkokojen sijaan on

suosittu pienryhmätoimintaa, jossa lasten yksilölliset tarpeet on voitu huomioida paremmin (Kalliala, 2008, s. 266). Pienempi ryhmä ei kuitenkaan Ahosen ja Roosin (2019, s. 45) mukaan takaa aina toiminnan laadukkuutta. Laadukkuuden takana on lopulta varhaiskasvatuksen ammattilaisen asenne ja sensitiivisyys lapsiryhmää kohtaan (Ahonen & Roos, 2019, s. 45).

## *2.2 Pedagoginen sensitiivisyys varhaiskasvatuksen keskiössä*

Varhaiskasvatuksen opettajan sensitiivinen vuorovaikutus nostetaan tärkeäksi eettiseksi periaatteeksi ja käytänteeksi (Pesonen & VOL:n koulutuspoliittinen työryhmä, 2020, s. 9). Sensitiivisyyden käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Siten on keskeistä tutkimuksen tavoitteiden kannalta rajata sekä määritellä tarkoin tämä keskeinen avainkäsite.

Sensitiivinen vuorovaikutus yhdistetään usein tutkimuksissa pedagogiikan käsitteeseen. van Manen (2008, s. 15) lähestyy sensitiivisyyttä siten, että sen avulla aikuinen kykenee tunnistamaan lapsen tunteita ja kokemuksia sekä vastaamaan niihin pedagogisesti merkityksellisesti tietäen miten ja mitä tehdä (van Manen, 2008, s. 15). Pedagoginen sensitiivisyys on Nislin ym. (2015, s. 39) määritelmien mukaan pedagogisen työn ytimessä, jossa korostuu varhaiskasvatuksen ammattilaisen positiivinen vuorovaikutus lasten kanssa. Harkoma ym. (2021, s. 184) tarkastelevat puolestaan käsitettä laajemmasta näkökulmasta. Heidän määritelmässä pedagoginen sensitiivisyys pitää sisällään teoreettisia näkökulmia laadukkaasta vuorovaikutuksesta sekä käytännön tekijöitä, kuten pedagogisia menetelmiä lasten iän mukaisen kehityksen ja oppimisen tukemisessa (Harkoma, 2021, s. 184). Vaikuttaa siltä, että pedagoginen sensitiivisyys on laaja-alaista osaamista sekä sen mukaan toimimista käytännön työssä.

Näiden edellä mainittujen määritelmien lisäksi erilaisten temperamenttien huomioiminen on vuorovaikutustoiminnassa usein tarpeellista (Sajaniemi ym., 2015, s. 48). Nähtävästi pedagoginen sensitiivisyys huomioi lapsen sisäisen tilan säätelyn yhdessä osaavan aikuisen kanssa. Lapsiryhmissä on lapsia erilaisin temperamenttipiirtein, jotka reagoivat Harkoman ym. (2021, s. 184) mukaan ympäristön tapahtumiin monin eri tavoin heidän synnyntäisen aktiivisuuden, emootioiden ja huomion suuntaamisen perusteella. Kun lapsen



säätelyn rajat ylittyvät, hän tarvitsee vierelleen aikuisen kanssasäätelijäksi, joka asettuu yhteyteen lapsen kanssa (Sajaniemi ym., 2015, s. 83). Sajaniemi ym. (2015, s. 87) mainitsevat, että vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa aikuisella on taitoa tunnistaa toisen kehollinen vaste suhteessa omaansa, ja siten hän pystyy sovittamaan omat keholliset sekä äänteelliset viestit lapselle sopiviksi. Tämän tulisi toimia Mäkelän ja Jantusen (2011, s. 75) mukaan koko kasvatuksen perustana. Tämä on tärkeää, sillä jokainen lapsen kohtaama aikuinen voi toimia tarvittaessa lapsen kanssasäätelijänä (Sajaniemi ym., 2015, s. 58).

Pedagogisesti sensitiivisiä toimintatapoja on erilaisia, kuten esimerkiksi aikuisen tarjoama henkilökohtainen tuki sekä lapsen tunteiden huomioiminen (Alijoki ym., 2013, s. 42). Nämä toimintatavat voivat kohdistua niin lapsen ja aikuisen väliseen kuin myös ryhmätason vuorovaikutustoimintaan (Nislin ym., 2015, s. 31). Voidaan ajatella, että pedagogisen sensitiivisyyden tarkastelu ei ole aivan yksinkertaista, koska varhaiskasvatuksessa vuorovaikutusta tapahtuu niin monella tasolla. Seuraavaksi käsitelläänkin lähemmin sensitiivistä vuorovaikutusta sekä ryhmäsensitiivisyyttä, joka huomioi vuorovaikutustoiminnassa koko ryhmän yhtenäisyyden.

### 2.2.1 Sensitiivinen vuorovaikutus

Päiväkodeissa työskenteleminen on intensiivistä vuorovaikutustyötä sekä aikuisten ja lasten välillä että myös aikuisten kesken (Nislin ym., 2015, s. 28). Sensitiivisyys ilmenee nimenomaan lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa, jossa keskeiseksi nousevat opettajan kyky luoda emotionaalisesti kannatteleva ympäristö myönteisen viestinnän avulla (Harkoma ym., 2021, s. 184; Vlasov ym., 2018, s. 52). Hyvä vuorovaikutus ja suhde lapseen mahdollistavat lapsen turvallisuuden tunteen kehittymisen ryhmässä (Hännikäinen, 2017, s. 59).

Ahonen (2017, s. 61) toteaa, että vuorovaikutustapoja on erilaisia, ja aikuinen voi kohdata lapsen eri tavoin lämpimästä tavasta aina etäiseen tai viileään. Aikuisen vuorovaikutustapoihin on siten tarpeellista kiinnittää huomiota arjen eri tilanteissa. Ahosen (2017, s. 64) mukaan vain lämpimässä vuorovaikutustyyliä sitoutuminen lapseen ja lapsiryhmään on täysin syvää.

Silti tämän vuorovaikutustyylin toteutuminen tilanteesta toiseen ei ole aina mahdollista (Ahonen, 2017, s. 64). On siis todennäköistä, että monet tekijät voivat niin haastaa kuin mahdollistaa aikuisen sensitiivisyyttä. Harkoman ym. (2022, s. 123) mukaan vuorovaikutukseen vaikuttavat ainakin monet rakenteelliset ominaisuudet, kuten henkilöstön pysyvyys, ryhmäkoko sekä ammattilaisten koulutustaso. Lopulta tärkeintä on kyetä Ahosen (2017, s. 64) mukaan tunnistamaan omia vuorovaikutustapojaan, jotta erilaisia kasvatustilanteita pystyisi katsomaan lapsen näkökulmasta. Kaiken toiminnan keskiössä on siten lapsi ja jokaiseen arjen tilanteeseen liittyvä vuorovaikutus. Vaikuttaa siltä, että lapsiryhmän toimintaa suunniteltaessa on tärkeää pohtia niitä vuorovaikutuksellisia tapoja, joilla esimerkiksi ohjaamme ja vahvistamme lasten yhteiseen toimintaan osallistumista.

Varhaiskasvatuksen opettajan sensitiivisyys saa painoarvoa erityisesti lapsen näkökulmasta katsottuna. Lapsiryhmän aikuisella on vastuu lapsen kasvun suunnasta, sillä vuorovaikutustoiminta voi avata tai jopa rajoittaa lapsen kehitystä (Mäkelä & Jantunen, 2011, s. 78). Näyttää pitkälle siltä, että aikuisen sensitiivisyys vuorovaikutuksessa vaikuttaa paitsi pedagogisen toiminnan onnistumiseen, mutta myös kokonaisvaltaisesti lapsen kehitykseen, kasvuun ja oppimiseen. Edellä todettua ajatusta vahvistaa Karilan (2016, s. 27) maininta siitä, että aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus määrittävät keskeisesti kasvatuksen ja opetuksen laatua. Singer (2017) tuo silti esiin, että sensitiivisen kasvattajan saatavuus lapsiryhmässä ei ole aivan itsestään selvää. Mainittu väite vaikuttaa ristiriitaisilta siihen nähden, mitä tiedetään sensitiivisen vuorovaikutuksen merkityksistä varhaiskasvatustyössä. Kalliala (2008, s. 259) osoittaa, että varhaiskasvatuksessa työskenteleminen edellyttää erityistä osaamista, sillä lapsen kohtaaminen ei ole kaikille aikuisille helppoa.

Lapset kohtaavan ja emotionaalisesti sitoutuneen ammattilaisen vuorovaikutuksen keinoissa on havaittavissa monia piirteitä. Sensitiivisyys vuorovaikutuksessa ilmenee aikuisen puheissa, äänensävyissä, eleissä sekä ilmeissä, jotka osoittavat lapselle hänen kokemustensa ja tunteidensa arvostusta (Ahonen, 2015, s. 89). Sanaton viestintä on vahvaa, ja se tukee samalla sanallista viestintää (Mäkelä & Jantunen, 2011, s. 78). Kalliala (2008, s. 68) kirjoittaa, että sensitiivinen aikuinen kohtelee lasta tasa-arvoisesti sekä ymmärtää lapsen perustarpeita. Samalla sensitiivisyyttä osoittava opettaja

tunnistaa tilannekohtaisesti lapsen autonomian tarpeen, eli milloin on hyvä kuunnella esimerkiksi lasten omia ajatuksia ja mielenkiinnon kohteita (Kalliala, 2008, s. 68).

### 2.2.2 Ryhmäsensitiivisyys

Laadukas pedagoginen toiminta ilmenee varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten välisissä monisuuntaisissa vuorovaikutusprosesseissa (Nislin ym., 2015, s. 39). Pedagoginen sensitiivisyys sisältää ryhmäsensitiivisyyden käsitteen (Airola, 2016, s. 11). Huomion kohteena on tällöin ryhmätason vuorovaikutus, jossa jokaisen aloitteet otetaan huomioon (Nislin ym., 2015, s. 31). Ryhmäsensitiivisyys on Sajaniemen (2022, s. 156) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisen kykyä tunnistaa yksittäisen lapsen sekä koko ryhmän aloitteita ja emotionaalisia viestejä sekä kykyä vastata niihin oikein, jotta lapsilla säilyisi tunne ryhmään kuulumisesta. Määritelmässä painottuvat näin ollen ryhmän yhtenäisyys ja sen tukeminen.

Kuten jo todettiin, yhteenkuuluvuuden tunteella on tärkeä osuus ryhmäsensitiivisyydessä. Toisin sanoen ryhmässä toimivalla sensitiivisellä aikuisella on tehtävänänsä koko lapsiryhmän yhtenäisyyden huolehtiminen (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Ryhmätason sensitiivinen vuorovaikutus ei kuitenkaan jätä huomiotta lapsia yksilöinä. Sajaniemi ja Mäkelä (2014) nostavatkin tärkeäksi lapsen lyhytkestoisen henkilökohtaisen tuen, sillä yhteyden katkeaminen aktivoi lapsen stressijärjestelmän nopeasti. Lapsen esimerkiksi levoton käytös ei ole lapsen yksilöllinen ominaisuus, vaan kyseisen tilanteen aiheuttama käytös, johon hän tarvitsee kipeästi aikuisen ohjausta (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 210). Vaikka aikuinen kiinnittää hetkellisesti huomiota yhteen lapseen, hänen huomionsa muusta ryhmästä ei lakkaa (Harkoma, 2018). Sajaniemi ja Mäkelä (2014) selittävät, että tavoitteena on lapsen palauttaminen takaisin yhteyteen ryhmän muiden lasten kanssa. Ryhmässä oleminen alkaa vähitellen olla lapselle jo itsessään palkitsevaa, koska yhteyden löytyminen ja siinä pysyminen ovat hyvän olon tunnetta luovaa toimintaa (Sajaniemi & Mäkelä, 2014).

Ryhmän vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvatuksen opettajan tulee huomioida monia asioita, jotka liittyvät häneen itseensä sekä lapsiin. Airola

(2016, s. 11) kuvailee, että ryhmätilanne voi muistuttaa enemmänkin tanssia kuin opetusta. Harkoma (2018) toteaa, että aikuisen tulee olla tietoinen yksittäisen lapsen sekä koko lapsiryhmän tilasta. Syrjämäki ym. (2019, s. 568) mainitsevat, että varhaiskasvatuksen ammattilaisen tulee tiedostaa ne pedagogiset toiminnot ja ohjauksen tavat, jotka mahdollistavat lasten sanattomien viestien tunnistamisen. Näin kaikkien lasten aloitteet tulevat huomioituiksi, ja lapsia pystytään tukemaan yksilöinä osana suurempaa ryhmää.

Ryhmäsensitiivinen aikuinen osaa muokata omaa toimintaansa lapsiryhmän tarpeisiin sopivalla tavalla. Haasteellisissa tilanteissa syntyy tunteita, joissa aikuisen tulee osata auttaa lapsia säätämään itseään (Harkoma ym., 2022, s. 125). Ahonen (2022, s. 45) osoittaa, että lapset antavat käyttäytymisellään jatkuvasti palautetta aikuisille toiminnan laadukkuudesta. Keskeistä on, että aikuiset vastaanottavat nämä viestit ja oppivat ottamaan ne todesta (Ahonen, 2022, s. 45). Käytännössä tämä tapahtuu Ahosen ja Roosin (2019, s. 39) mukaan siten, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset ensinnäkin huomaavat nämä hetket, joissa lasten keskittyminen alkaa herpaantua ja muokkaavat toimintaa lapsia aktivoivammaksi. Aikuisen malli ja sitoutuneisuus toimintaa kohtaan ovat merkityksellistä, mikä näyttäytyy lapsille myös tunnetasolla (Ahonen & Roos, 2019, s. 40). Innostunut ja myönteinen asenne herättävät lapsen tarkkaavaisuuden ja opetettava asia saa aikaan myönteisen merkityksen (Sajaniemi & Mäkelä, 2014).

Tärkeää on myös tiedostaa, että ryhmässä jokainen lapsi saa osallistua toimintaan omista lähtökohdistaan käsin, ja toiminta vastaa siten lasten moninaiisiin tarpeisiin (Ahonen, 2022, s. 46). On selvää, että varhaiskasvatuksen opettaja ei voi vaatia kaikilta lapsilta samoja asioita, ja hänen on luovuttava aikuisjohtoisesta toimintatyylistään. Toisaalta taas Viitala (2019, luku 2) mainitsee, että liian yksilölliset toimintajärjestelyt voivat vaikuttaa siihen, että lapsen vuorovaikutus toisten lasten kanssa jää vähäisemmäksi. Hän jatkaa, että oleellista on miettiä, kuinka jokaisen yksilölliset tavoitteet saadaan toteutettua yhteisessä toiminnassa (Viitala, 2019, luku 2). Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden teemoja olisikin hyvä tarkastella tilannekohtaisesti omassa lapsiryhmässä, ja löytää tätä kautta sopiva tasapaino näiden kahden väliltä.

### *2.3 Mentalisaatio ja reflektiivisyys ammatillisina kykyinä*

Varhaiskasvatuksessa ammatillista toimintaa ohjaa vahvasti jokaisen oma ymmärrys siitä, mitä lapsi tarvitsee voidakseen hyvin sekä oppiakseen (Ahonen & Roos, 2019, s. 33). Varhaiskasvatuksessa toimitaan aina lapsia varten, lasten paras huomioiden. Voi olla mahdollista, että varhaiskasvatustyössä yhtenä keskeisimpänä tehtävänä on tavoittaa lasten erilaiset kokemukset, tunteet ja tarpeet.

Mentalisaatiossa on kyse Pajulon (2004, s. 2544) mukaan kyvystä ymmärtää, että oma ja toisten käytös ovat yhteydessä mielensisäisiin tiloihin. Näitä mielensisäisiä tiloja ovat muun muassa ihmisen ajatukset, tunteet, toiveet ja tarpeet (Pajulo, 2004, s. 2544). Aikuisen mentalisaatiokykyä on liitetty usein reflektiiviseen työotteeseen, jossa aikuinen reflektoi itsensä tai lapsen mielen sisäisiä kokemuksia (Pajulo, 2004, s. 2544). Viinikka ym. (2014, s. 68) kirjoittavat, että reflektiivisen työotteen keskiössä on toisen ihmisen kohtaaminen, läsnäolo sekä kunnioitus. Ammatillaisen reflektiiviset kyvyt eivät ole vain mielen sisällä tapahtuvaa toimintaa, sillä siihen liittyvät myös keskeisesti tietoinen käytännön toiminta ja halukkuus toimia toisen ihmisen hyväksi (Kalland, 2014, s. 31).

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan mentalisaatioon ja reflektiiviseen työotteeseen on keskeistä kiinnittää huomiota, sillä se mahdollistaa todennäköisesti lasten sensitiivisen ja heidät kohtaavan toiminnan. van Manen (2008, s. 6) kirjoittaa, että opettajan tulee käsitellä lapsia reflektoiden, koska se kuuluu olennaisena osana pedagogiseen työhön. Varhaiskasvatuksen opettajan on hyvä tunnistaa, että lapsen ulkoisen käytöksen takana voi esiintyä monia erilaisia syitä. Kuten Pajulo ym. (2015, s.1050) mainitsevat, mentalisaatio auttaa kohdistamaan oman huomion toisen mielensisäiseen tapahtumaan ulkoisen käytöksen sijaan. Oleellista siten on lapsen mielensisäisten kokemusten tavoittaminen, eikä pelkästään lapsen ulkoisesti näkyvän tekemisen ja käytöksen tarkkaileminen.

Mentalisaatio varhaiskasvatuksen ammatillaisen toiminnassa ei kehity aivan itsestään. Mentalisaatiossa on kyse sekä tietoisesta (eksplisiittisesta) että vähemmän tietoisesta (implisiittisesta) mielen tilojen tarkastelusta (Pajulo ym., 2015, s. 1050). Esimerkiksi tiedostamatonta mentalisaatiota voi tapahtua

Kallandin (2014, s. 29) mukaan vuorovaikutustilanteissa, joissa yhteisymmärrys puolin ja toisin tapahtuu vaivattomasti. Tietoinen mentalisaatio ilmenee taas usein silloin, kun tiedostamattomasti oletettu ja käytännössä koettu tilanne ovat ristiriitaisia keskenään (Kalland, 2014, s. 29). On siis selvää, että varhaiskasvatuksessa voi ilmetä erilaisia tilanteita, joissa aikuisen on syytä tuoda mentalisaatiokykynsä tietoiselle tasolle. Tämän hallitseminen työssä on varmasti tärkeää, koska arjessa tulee vastaan paljon myös haastavampia vuorovaikutustilanteita.

#### *2.4 Kohti yhteenkuuluvuuden tunnetta*

Ryhmäsensitiivisyys liittyy läheisesti yhteenkuuluvuuden tunteiden kokemuksiin, joten seuraavaksi lähestymme tätä tutkimuksen toista keskeistä käsitettä, yhteenkuuluvuuden tunnetta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) tuodaan ilmi, että jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus kuulua ryhmään ja toimia yhteisessä toiminnassa sekä oikeus kasvaa myönteisten oppimiskokemusten ja omien vahvuuksien kautta yhdessä vertaisryhmän kanssa (Opetushallitus, 2022, s. 29). Vaikka yhteenkuuluvuuden tunnetta ei käsitteenä sellaisenaan käytetä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, viittaavat monet maininnat siihen, että yhteenkuuluvuuden oletetaan ohjaavan ammattilaisten toimintaa (Hännikäinen, 2018, s. 5–6). Tutkimuksista tiedetään, että jo päiväkodeissa tapahtuu ulossulkemista (esim. Takala ym., 2020, osa 1). Tämän vuoksi yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisella on oleellinen asema varhaiskasvatuksessa.

Monet asiantuntijat puhuvat yhteenkuuluvuuden tunteen puolesta ja sen perustavanlaatuisesta tärkeydestä ihmiselle. Yhteenkuuluvuuden tunne on ihmisen emotionaalinen perustarve (Takala ym., 2020, osa 1). Myös Sajaniemi (2022, s. 152) vahvistaa, että kaiken perustana tulisi olla joukkoon kuuluminen sekä yhdessä toimiminen. Tämä on tärkeää tunnistaa, koska lapsella on synnynnäinen halu olla vuorovaikutuksessa toisiin lapsiin ja aikuisiin (Mäkelä & Jantunen, 2011, s. 71). Sajaniemi ja Mäkelä (2014) vielä lisäävät, että yhdessä jaetut kokemukset ovat merkityksellisiä, sillä ihmisen mieli muodostuu ja todentuu vain ihmissuhteissa.

Yhteenkuuluvuuden tunteella on merkityksiä moninaisuuden sekä erilaisuuden arvostukseen. Mäkelä ja Jantunen (2011, s. 77) lähestyvät lasten erilaisuutta vahvuutena. Mikäli lapsia jaetaan esimerkiksi heidän taitotasonsa mukaisesti pienryhmiin, on vaarana lasten keskinäinen vertailu sekä eriarvoiseen asemaan joutuminen ryhmän muihin lapsiin nähden (Ahonen, 2017, s. 115). Erilaisissa ryhmäkokoonten toimiminen ja yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistaminen auttavat lapsia löytämään omat vahvuutensa sekä pitämään erilaisuutta osana tavallista toimintakulttuuria (Sajaniemi ym., 2015, s. 85). Moninaiset sosiaaliset verkostot mahdollistuvat etenkin inklusiivisissa ryhmissä, ja se hyödyttää jokaista lasta kasvun, kehityksen ja oppimisen näkökulmista (Viitala, 2019, luku 2). Ihanteellista näin ollen on, että erilaisuus nähtäisiin ryhmässä mahdollisuutena.

Yhteenkuuluvuutta voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista käsin ja sille ei ole yhtä tiettyä tarkkaa määritelmää. Yhteenkuuluvuuden tunne voi koskettaa yksilön positiivisia sosiaalisia suhteita (Hännikäinen, 2018, s. 5). Käsitettä on myös lähestytty Juutin (2015, s. 161) mukaan yhteisön, yhteisen toiminnan ja yhteisöllisyyden näkökulmista. Näiden lisäksi yhteenkuuluvuutta voidaan tarkastella suhteissa rakennettuna ja tuotettuna ilmiönä (Juuti, 2015, s. 161).

Seuraavaksi tarkastellaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitä, kuinka yhteenkuuluvuutta voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Yhteenkuuluvuuden tunteen käsitettä pohditaan tässä tutkimuksessa erityisesti sosiaalisten suhteiden ja yhteisen toiminnan kautta. Lisäksi käsitellään varhaiskasvatuksen ammattilaisten käytäntöjä ja vuorovaikutuksellisia keinoja yhteenkuuluvuuden tunteen edistäjänä lapsiryhmässä.

#### 2.4.1 Yhteenkuuluvuuden tunne

Yhteenkuuluvuuden tunne liitetään tässä tutkimuksessa erityisesti myönteisiin sosiaalisiin suhteisiin. Lapselle kokemus hänen merkityksellisyydestään niin aikuisille kuin toisille lapsille on tärkeää (Mäkelä & Jantunen, 2011, s. 77). Hännikäinen (2018, s. 5) avaa yhteenkuuluvuuden tunteen käsitettä siten, että ryhmätasolla siihen liittyvät läheisesti ryhmäkiintymyksen tunne, me-puhe sekä jaettu identiteetti. Erityisesti me-puhe vahvistaa lasten välistä

yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä sitoutumista yhteisleikkeihin (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 138).

Yhteenkuuluvuuden tunne voidaan Hännikäisen (2006a, s.126) mukaan liittää osaksi yhteisöllisyyteen, koska yhteisöllisyyden lähtökohtana on yhteenkuuluvuuden tunne. Siitä huolimatta ei tarvitse olla minkään tietyn yhteisön jäsen, jotta ihminen voisi tuntea yhteenkuuluvuutta (Hännikäinen, 2006a, s.126). Kuitenkin vaikuttaa siltä, että yhteenkuuluvuus tarvitsee toteutuakseen sosiaalisia suhteita. Hännikäinen (2006b, s. 21) mainitsee, että lapsille sosiaaliset suhteet lapsiryhmässä tekevät päiväkodista heille merkityksellistä. Positiiviset tunnekokemukset, yhdessäolo ja yhteinen tekeminen kuuluvat keskeisesti yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymiseen (Hännikäinen, 2006b, s. 26). Yhteenkuuluvuutta muodostetaan arjessa arkisten asioiden yhteydessä (Lahtinen & Fonsén, 2021, s. 266). Hyvien suhteiden muodostuminen toimivat siten yhteenkuuluvuuden tunteen perustana.

Lapset voivat kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta arjessaan eri tavoin, ja se myös riippuu siitä, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Yhteenkuuluvuus voi olla tilapäistä tunnetta tietyssä tilanteessa tai sitten pitkäaikaista kiintymystä (Hännikäinen, 2018, s. 5). Yksilötasolla yhteenkuuluvuus on kuulumisen tunnetta omaan ryhmään, ja ihmisten välisestä näkökulmasta katsottuna se on taas yhteisesti luotua tunnetta (Hännikäinen, 2018, s. 5). Yhteenkuuluvuuden tunne voi myös kahden henkilön välistä läheisyyttä, kuten ystävyyttä (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 127).

#### 2.4.2 Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulee ymmärtää oma oleellinen asemansa yhteenkuuluvuuden tunteen mahdollistajina ja sen ylläpitämisessä lapsiryhmässä. Kuten Lahtinen ja Fonsén (2021, s. 267) toteavat, yhteenkuuluvuuden tunne muodostuu ryhmän yhteisessä vuorovaikutuksessa aikuisen keskeisen roolin kautta. Aikuisen tuleekin osoittaa lapselle, että hänestä on iloa ja hänellä on toisille hyvää annettavaa (Mäkelä & Jantunen, 2011, s. 77). Myös Syrjämäki ym. (2019, s. 560) mainitsevat, että aikuisen tehtävänä on kiinnittää huomiota lapsen aloitteellisuuteen vuorovaikutuksen suhteen sekä mallintaa vuorovaikutusta lapsille. Lisäksi tärkeää on huomata,



että tunneyhteyksien kehittyminen on aikaa vievä prosessi, ja vertaisryhmäprosessien tukeminen arjessa on oltava jatkuvaa (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 137).

Varhaiskasvatuksessa voidaan toimia monenlaisissa ryhmäkoko-panoissa, kuten erilaisissa pienryhmissä. Laaksosen (2022) mukaan yhteisöllisyyden perustana voidaan pitää ryhmäytymistä. Ryhmäytyminen on jatkuva prosessi, jossa keskeistä on myös tiedostaa, mihin ryhmään lapsen halutaan liittyvän ja kokevan yhteenkuuluvuuden tunnetta (Laaksonen, 2022). Lapsi saattaa esimerkiksi kokea kuuluvansa johonkin tiettyyn pienryhmään, mutta isoon ryhmään taas ei. Koivula ja Hännikäinen (2017, s. 138) lisäävät, että toimintavuoden aikana lapsiryhmässä voi tapahtua muutoksia, kuten ryhmään tulla uusia lapsia. He jatkavat, että tällöin on tarpeen miettiä, miten lasten osallisuus sekä jaettu emotionaalinen yhteys turvataan muutoksista huolimatta (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 138). Laaksonen (2022) tuokin esiin, että erilaisten toimintatapojen hyödyntäminen on aiheellista, ja lisäksi tulee varmistaa, että pienryhmätoiminta edistää ryhmään kuulumisen tavoitteita. Voidaankin päätellä, että lapsiryhmän toimintaa on tarpeen suunnitella säännöllisesti sekä tavoitteellisesti yhteenkuuluvuuden tunteen edistämisen kannalta.

Aikuisella on nähtävästi suuri vastuu turvallisen ryhmän rakentamisesta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen käytös yksittäistä lasta kohtaan viestii ryhmän muille lapsille siitä, mitä hän itse ajattelee lapsesta (Pihlaja, 2019, luku 3). Ryhmän aikuisten tuleekin kiinnittää huomiota omiin käsityksiin ryhmän lapsista, ja luoda tiimin kesken yhteisiä sovittuja pelisääntöjä asian suhteen (Pihlaja, 2019, luku 3). Takala ym. (2020, osa 1) lisäksi toteavat, että tiimin välillä vallitseva kunnioitus ja tasa-arvo sekä yhteistyö ovat ensisijaisia. Tärkeää on, että lapsia ei aseteta eriarvoiseen asemaan keskenään, koska Pihlajan (2019, luku 3) mukaan se voi vaikuttaa lasten näkemyksiin toisistaan.

Ryhmän tunneilmapiirillä on väliä, sillä positiiviseen tunneilmastoon liittyy vahvasti yhteenkuuluvuuden tunne (Pihlaja, 2019, luku 3). Yhteinen jaettu emotionaalinen tunneyhteys on tärkeää, ja siihen liittyy vahvasti vastavuoroisuus, jaetut kokemukset sekä osallisuus yhteiseen leikkiin (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 139). Ryhmässä työskentelevän aikuisen kannattaa siten tukea lasten yhteisleikkiä ja ystävyysuhteita, sillä näiden myötä

yhteenkuuluvuuden tunne kehittyy niin henkilökohtaisella tasolla kuin ihmisten välisellä, yhteisöllisellä, tasolla (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 139). On huomattava, että pelkkä aikuisen läsnäolo ei ole riittävää, vaan keskeistä on aktiivinen, pedagoginen toiminta (Viitala, 2019, luku 2).

Lasten välisen yhteenkuuluvuuden tunteen kannalta on tärkeää, että vastavuoroinen vuorovaikutus ja yhteinen leikki mahdollistuvat. Juutinen (2018) kirjoittaa, että yhteenkuuluvuus näyttäytyy arjen pienissä ja muuttuvissa hetkissä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen on siten hyvä havainnoida lapsia erityisesti leikkitalanteissa, ja tukea havaintojensa pohjalta erilaisten lasten leikkitaitoja (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 139). Erityisesti sanattomien ilmaisujen oivaltaminen on merkityksellistä lasten yhteisleikkiä tuettaessa. (Syrjämäki ym., 2019, s. 568). Yhteisleikkiä on hyvä tukea ensin erilaisissa pienryhmissä, joissa vuorovaikutussuhteet kehittyvät ja vähitellen laajenevat koko ryhmän yhteiseen toimintaan (Viitala, 2019, luku 2). Mahdollisesti näin toimimalla lapset oppivat toimimaan erilaisten lasten kanssa ja yhteenkuuluvuutta voidaan tuntea ajan myötä erilaisissa ryhmäkokoonpanoissa.

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 3.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus tutkia varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ryhmäsensitiivisyydestä ja yhteenkuuluvuuden tunteen edistämisestä lapsiryhmässä. Tavoitteena on selvittää edellä mainittuja asioita seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Miten ryhmäsensitiivisyys toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien toiminnassa?
2. Millä tavoin yhteenkuuluvuuden tunnetta edistetään lapsiryhmässä?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitetään, miten ryhmäsensitiivisyys ilmenee varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten mukaan heidän toiminnassaan. Kysymyksen avulla halutaan ymmärtää, millaisia asioita ryhmäsensitiivisyyteen liitetään varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä ryhmäsensitiivisyys määriteltiin kuuluvan osaksi pedagogista sensitiivisyyttä (Airola, 2016, s. 11). Kuten on jo todettu, varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagogista sensitiivisyyttä tarkastellaan usein aikuisen ja lapsen välisenä. Siten on mielenkiintoista tutkia, miten tämä toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien vuorovaikutuksessa suhteessa koko lapsiryhmään. Toinen tutkimuskysymys tarkastelee varhaiskasvatuksen opettajien käyttämiä keinoja yhteenkuuluvuuden tunteen edistämisessä lapsiryhmässä. Kysymyksen avulla pyritään tuomaan näitä keinoja konkreettisemmiksi.

### *3.2 Tutkimusmenetelmä*

Tutkimusmenetelmänä toimi laadullinen tutkimus, jotta tutkittavasta aiheesta saatiin syvällistä ja monipuolista ymmärrystä. Laadullista tutkimusta voidaan kuvailla prosessinomaiseksi, jossa näkökulmat sekä tulkinat muodostuvat vähitellen tutkijan tietoisuuteen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2018). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa, jossa tarkoituksena oli tutkia ja kuvailla varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ryhmäsensitiivisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen tukemisen ilmiöistä. Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa keskiössä ovat siten ihmisten erilaiset käsitykset (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163).

Fenomenografisessa tutkimuksessa ajatellaan, että lähtökohtaisesti yhtä tiettyä ilmiötä voidaan kokea rajoitetun määrän verran, ja että kaikki nämä kokemistavat kytkeytyvät toisiinsa (Kettunen & Tynjälä, 2018, s. 3). Tavoitteena on siis hahmottaa, analysoida ja selvittää erilaisia käsityksiä ilmiöinä sekä näiden keskinäisiä eroavaisuuksia (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Tutkimuksen aineistona voidaan käyttää erilaisia kirjallisia dokumentteja, esimerkiksi yksilöhaastatteluja ja kyselyitä tai näiden yhdistelmiä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Keskeistä on myös tunnistaa, että yksilöillä voi olla useita erilaisia ajattelutapoja tutkittavasta aiheesta, ja heidän käsityksensä voivat muuttua ajan myötä (Kettunen, n.d.).

Juhila (n.d.) kirjoittaa, että vaikka laadulliseen tutkimukseen liittyy aina empiirinen aineisto ja niiden analyysi, ei laadullisessa tutkimuksessa jätetä teoriaa kuitenkaan huomioimatta. Teoreettinen perusta on välttämätön laadullista tutkimusta tehdessä (Juhila, n.d.). Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys on muodostettu siten, että se tukisi tutkimuksessa tutkittavia ilmiöitä mahdollisimman hyvin. Käsitteiden määrittelyllä tähdättiin siihen, että tutkimuksen aiheeseen on perehdytty monipuolisesti, jolloin teoria kulkee mukana erilaisten ajattelutapojen myötä.

### *3.3 Aineiston hankinta ja kohderyhmä*

Tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2022 puolistrukturoidun sähköisen kyselylomakkeen avulla. Tavoitteena oli myös toteuttaa kyselylomakkeen lisänä

yksilöhaastatteluja kyselylomakkeeseen vastanneilta henkilöiltä. Näin ollen aineistosta olisi tullut runsaampaa, koska osallistujille olisi voitu esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Koska haastateltavia ei lopulta löytynyt, toteutettiin aineistonkeruu pelkän sähköisen lomakkeen avulla.

Ennen varsinaisten kyselylomakkeiden lähettämistä toteutettiin esitestaus lomakkeen toimivuudesta. Lomakkeen haastattelurungosta kysyttiin mielipiteitä kahdelta varhaiskasvatuksen opettajalta ja joitain kohtia muokattiin heidän antamiensa palautteiden pohjalta. Esimerkiksi jotkut kysymykset olivat heidän mielestään melko laajoja, jolloin näitä kysymyksiä muotoiltiin helpommin vastattaviksi. Näiden kahden opettajan antamia vastauksia kyselyyn ei ole käytetty itse analyysissa.

Kyselylomake muodostettiin Office 365 Forms -ohjelmaan ja lähetettiin saatekirjeen mukana Pirkanmaan alueella sijaitseviin satunnaisesti valittuihin päiväkotiyksiköihin. Kysely kohdennettiin yhden kunnan varhaiskasvatuksen opettajille. Aluksi vastauksia ja haastateltavia haettiin muutamista tietyistä yksiköistä, mutta vastausten vähäisyyden vuoksi laajennettiin kohdistumaan useampaan päiväkotiin.

Kyselyn alussa kysyttiin osallistujien erilaisista työtaustoista. Osallistujilla oli kokemusta tutkittavasta aiheesta eri näkökulmista. Ammattinimikkeen kysyminen oli tarpeen, koska tutkielmaan osallistuvien kohderyhmä haluttiin rajata selkeästi. Ammattinimikkeen lisäksi haluttiin saada selville vielä osallistujien koulutustausta sekä työkokemus vuosina. Kyselylomakkeeseen saatiin vastauksia yhteensä 13 kappaletta. Lopullinen aineisto koostuu kuitenkin yhdeksän varhaiskasvatuksen opettajan vastauksista, koska kaikki osallistajat eivät antaneet suostumusta henkilötietojensa käsittelyyn tutkimuksessa. Koska kaikilla tutkimukseen valituilla vastaajilla oli kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan työtehtäviin, ei näitä muita muuttuvia taustatekijöitä ole tarpeen tuoda tässä tutkimuksessa ilmi.

Taustakysymysten lisäksi sähköisessä kyselylomakkeessa oli yhteensä kahdeksan avointa kysymystä, joihin pyydettiin vastauksia. Kysymysten muotoilulla oli merkittävä tehtävä aineiston kannalta. Haastattelukysymyksiä tuli tarkoin pohtia etukäteen, sillä käsitteet ryhmäsensitiivisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne voivat merkitä ihmisille erilaisia asioita. Tämän vuoksi ryhmäsensitiivisyyttä päätettiin esittää kyselylomakkeen kysymyksissä

pedagogisena sensitiivisyytenä lapsiryhmässä. Olennaista oli kysymystenasettelujen avoimuus, jotta erilaiset käsitykset ilmentyisivät aineistosta mahdollisimman hyvin. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Kysymykset eivät siten saaneet olla johdattelevia.

Kyselylomakkeen kysymykset olivat samat jokaiselle ja ne esitettiin samassa järjestyksessä. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009, s. 57) mainitsevat, että puolistrukturoitu haastattelu soveltuu tilanteisiin, joissa halutaan löytää tietoa tietyistä aiheista. Kyselyt aineistonkeruutapana antavat vastauksia ihmisten erilaisista ajattelutavoista sekä heidän toimintansa taustalla olevista syistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3). Tässä tutkimuksessa puolistrukturoitu kyselylomake oli toimiva, sillä vastauksia haluttiin tiettyihin kysymyksiin, mutta samalla kysymysten avoimuus antoi tilaa vastaajien omille käsityksille ja niiden ilmenemiselle.

### *3.4 Aineiston analyysi*

Aineiston analyysi aloitettiin marraskuussa 2022. Aineisto koostui pelkästään kyselylomakkeiden vastauksista. Tutkimuksessa aineistoa lähestyttiin fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti aineistolähtöisesti. Näin ollen aineistoa ei tarkastella Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 159) mukaan teoriasta käsin, vaan aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. Aineiston analyysissä korostuu käsitysten suhde tutkittavaan ilmiöön nähden (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 159). Keskeistä on muodostaa tutkimuksen tulokset vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Kettunen, n.d.).

Tässä tutkimuksessa seurattiin enimmäkseen Huuskon ja Paloniemen (2006) kuvaamia fenomenografisen tutkimuksen aineiston analyysin eri vaiheita. Huusko ja Paloniemi (2006, s. 166) kirjoittavat, että analysointi tapahtuu erilaisten vaiheiden kautta, joissa jokaisessa on omat merkityksensä ja vaikutuksensa niitä seuraaviin myöhempisiin vaiheisiin. Aluksi ennen analysointia haastattelut ja kyselylomakkeiden vastaukset litteroitiin ja anonymisoitiin. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi murteet ja muut tunnistetiedot poistetaan. (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, luku 20.) Litterointien jälkeen aineistosta pyrittiin saamaan yleiskuva lukemalla koko aineisto huolellisesti läpi.

Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsittiin merkitysyksiköitä, joiden perusteella vastauksia voi tarkastella lähemmin tutkimuskysymysten valossa (Huusko & Paloniemi, s. 168). Tässä tutkimuksessa merkitysyksiköitä päätettiin etsiä aineistosta molemmat tutkimuskysymykset samanaikaisesti huomioiden, koska ryhmäsensitiivisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa. Tarkoituksena ei ole Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 168) mukaan tarttua heti yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin, vaan laajempiin asiakokonaisuuksiin. Näin ollen aineistosta pyritään löytämään merkityksellisiä ilmaisuja, jotka kuvaavat ilmiötä ja näin aletaan yhdistää näitä laajempiin teemoihin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168). Myös Kettunen (n.d.) vahvistaa, että aluksi tutkitaan tutkittavien käsityksiä tai kokemuksia heidän esittämiensä merkitysten pohjalta. Vastauksia lukemalla aineistosta löytyi merkitysyksiköitä, jotka liittyivät olennaisesti ryhmäsensitiivisyyteen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen edistämiseen. Aineistoa luettiin useaan otteeseen, jolloin merkitysyksiköt eivät muodostuneet pelkän ensivaikutelman pohjalta.

Huusko ja Paloniemi (2006, s. 168) kirjoittavat, että analyysin seuraava vaihe sisältää merkitysyksiköiden kategorisoinnin etsimällä, lajittelemalla ja ryhmittelemällä. Vastauksia tarkasteltiin siten yhdistelemällä ja erittelemällä niitä keskenään. Tällä tavoin saadaan ensimmäisen tason kategoriat, eli käsitykset ilmiöistä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168). Tuomen ja Saraniemen (2018, luku 4.3) mukaan kategorisointi on ratkaiseva vaihe tutkimuksen analyysissä, koska tutkijan omat tulkinnat vaikuttavat näihin. Tässä vaiheessa aiemmin löydetyt merkitysyksiköt sijoitettiin siis laajempien teemojen alle. Merkitysyksiköistä etsittiin laadullisia eroja sekä yhtäläisyyksiä, ja koodattiin eri värein ensimmäisen tason kategorioiksi.

Kolmannessa vaiheessa kategorioita tutkittiin abstraktimmalla tasolla ja muodostettiin kuvauskategoriat. Kategorioita tuli kuvailla sekä tarkastella suhteessa toisiinsa. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Kettunen (n.d.) mainitsee, että vertailua tulee tehdä jatkuvasti aineiston sekä vasta muodostuvien kuvauskategorioiden välillä. Lopulta aineiston analyysissä muodostui kuvauskategoriajärjestelmä, jotka kuvaavat tutkittavia aiheita. On tärkeää huomata, että tarkastelun kohteena ovat lopulta käsitysten laatuerot, eikä niiden lopullinen määrä tutkimuksessa (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Kuvauskategorioita saatiin lopulta muodostettua yhteensä neljä kappaletta.

# 4 ANALYYSIN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään analyysin kautta syntyneet tulokset esiin nousseiden keskeisten kuvauskategorioiden avulla. Analyysistä löydettyjä tuloksia syvennetään kyselylomakkeiden vastausten avulla. Suorat lainaukset ovat pääosin lyhyitä pätkiä varhaiskasvatuksen opettajien antamista vastauksista. Merkinnät V1 - V13 ilmaisevat, mistä kyselyn vastauksesta lainaus on otettu.

Ryhmäsensitiivisyyden toteutuminen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen edistäminen muodostivat yhteensä neljä kuvauskategoriaa. Tutkimuskysymyksiä kuvataan yhteisillä kuvauskategorioilla, koska ne vastaavat kumpaankin tutkimuskysymykseen. Kuvauskategorioiksi muodostuivat seuraavanlaiset:

1. Pedagogisesti sensitiivinen aikuinen
2. Ryhmäsensitiivisen ympäristön luominen
3. Ammatillinen sensitiivisyys ja sen kehittäminen
4. Yhteenkuuluvuuden tunteen edistämisen menetelmät

## *4.1 Pedagogisesti sensitiivinen aikuinen*

Pedagogisen sensitiivisyyden kerrottiin lapsiryhmässä kohdistuvan vahvasti yksittäisiin lapsiin ja heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa. Varhaiskasvatuksen opettajat näkivät, että lasten yksilölliset tarpeet, aloitteet sekä valmiudet toimivat tärkeinä lähtökohtina pedagogisesti sensitiivisen aikuisen toiminnalle. Näin ollen on keskeistä, että varhaiskasvatuksen opettajat ensinnäkin tunnistavat näitä lasten yksilöllisiä tarpeita. Samasta asiasta puhutaan myös Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteissa ja suosituksissa. Julkaisussa kirjoitetaan, että pedagogisesti sensitiivinen aikuinen huomioi muun muassa yksittäisen lapsen sosiaalisia, emotionaalisia ja fyysisiä perustarpeita. (Vlasov ym., 2018, s. 52, 62). On siis selvää, ettei yksittäistä lasta ja hänen tarpeitaan ole tarkoitus jättää



vähemmälle huomiolle puhuttaessa lapsiryhmään kohdistuvasta sensitiivisestä vuorovaikutuksesta.

Pyrin itse aktiivisesti huomaamaan lasten aloitteita ja tarpeita. (V1)

Sen ymmärrys, että jokainen lapsi on yksilö. (V4)

Huomioidaan jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet – –. (V11)

Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esiin lasten yksilöllisyyden huomioimisesta erilaiset temperamentti- ja tunnetilat, erilaiset tuen tarpeet, leikki- ja kaveritaidot sekä oppimisvalmiudet. Heidän käsitystensä mukaan lapsen yksilöllisyyden huomiointi tarkoittaa oman toiminnan muokkaamista lapsen yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. Tärkeää on siis havainnoida ja ymmärtää yksittäistä lasta, mutta samalla toimia näiden mukaisesti lapsiryhmän toiminnassa. Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista välittyivät käsitykset siitä, että jokaista ryhmän lasta autetaan toimimaan hänen omien tarpeidensa pohjalta.

Lapsiryhmän havainnointia ja tarkkailua kaikessa toiminnassa – – ja toiminnan muokkaamista paremmin lapsiryhmän tarpeita vastaavaksi. (V6)

Henkilöstön kyky havaita lapsen erilaisia tunnetiloja ja reagoida niihin. (V7)

Sitä, että ottaa kaikki lapset huomioon omana itsenään ja huomioi kaikkien lasten erilaisuuden ja kohtelee heitä sen mukaisesti. (V10)

Muutamasta vastauksesta nousi esiin myös varhaiskasvatuksen opettajan vastuu muodostaa lapseen luottamuksellinen ja hyvä suhde. Pedagogisesti sensitiivinen aikuinen luo jokaiseen lapseen yhteyden, ja samalla tämän kautta tieto ryhmän lapsista lisääntyy. Käsityksistä nousi lisäksi esiin oman mielenkiinnon osoitus lapsia kohtaan, jonka kautta lapset kokisivat olevansa aikuisille merkityksellisiä.

Lapseen muodostettu suhde. Toisiin lapsiin saa muodostettua luottamuksellisen ja hyvän suhteen nopeasti ja toisten kanssa se kestää kauemmin. Jos hyvä suhde ei ole vielä ehtinyt muodostua, niin lapsi ei tule välttämättä luokseni tärkeiden asioidensa kanssa vaan saattaa pitää ne itsellään. Tämän eteen pitää tietysti tehdä töitä. (V1)

Vaikka lapsen yksilöllisyyden huomiointi käsitettiin oleellisena osana varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista sensitiivisyyttä ryhmässä,

vastauksista ilmeni, että yksilölliset ja erilaiset tuen tarpeet ovat sellaisia tekijöitä, jotka haastavat tätä toteutumasta kunnolla. Vastauksista ilmeni, että lapsiryhmät ovat isoja, jolloin yksittäisen lapsen sensitiivinen kohtaaminen voi olla tilanteiden päällekkäisyyksien sattuessa ajoittain vaikeaa. Saatua tulosta vahvistaa Ahosen (2017, s. 115) esiin tuoma väite siitä, että yksilöllistä ohjausta pidetään ammattilaisten keskuudessa usein liian vaativana. Kysyttäessä asioita, jotka haastavat tai estävät varhaiskasvatuksen opettajien mielestä ryhmäsensitiivisyyden toteutumista, vastattiin muun muassa seuraavanlaisesti:

– – lapsilla on paljon asiaa, tarpeita, tunnereaktioita, joihin ei aina kaikkeen ehdi reagoida sensitiivisesti, kun tilanteet tulevat päällekkäin. (V1)

– – lasten erilaiset tarpeet samanaikaisesti. (V10)

– – paljon tuen tarpeita tai hyvin erilaiset tuen tarpeet – –. (11)

Monet vastaajista kertoivat, että pedagoginen sensitiivisyys lapsiryhmässä on lapselle kuulluksi ja kohdatuksi tulemista sekä läsnäoloa. Myös näistä vastauksista oli nähtävissä yksittäisen lapsen huomiointi ryhmässä. Vastauksista voidaan tulkita, että jokaisen lapsen aito kohtaaminen, heidän tarpeidensa huomiointi sekä sitoutuneisuus vuorovaikutukseen ovat keskeisiä tunnusmerkkejä pedagogisesti sensitiivisestä aikuisesta. Lasten sanattomat viestit olivat vastauksista päätellen varhaiskasvatuksen opettajien havainnoinnin kohteina. Pedagogisesti sensitiivinen aikuinen siten tiedostaa ne keinot, joilla lasten sanattomiakin viestejä voidaan huomioida.

Aikuisen herkkyyttä kuunnella ja kuulla lapsia. (V1)

Vaatii herkkyyttä nähdä, kuulla, aistia ja reagoida. Tärkeää esimerkiksi lasten kuulumisten kysyminen aamupiirillä tai ruokapöydässä ja niihin reagoiminen – –. (V12)

Lähes kaikissa vastauksissa kuvailtiin käytännönläheisesti niitä vuorovaikutuksellisia keinoja, joilla varhaiskasvatuksen opettajat osoittavat pedagogista sensitiivisyyttä lapsiryhmässä. Osa vastauksista painottui enemmän aikuisen ja yksittäisen lapsen väliseen vuorovaikutustilanteeseen, ja toiset vastauksista taas kohdistuivat enemmän kokonaisvaltaisemmin lapsiryhmään. Lapsiryhmässä vuorovaikutusta tapahtuu lasten ja aikuisten kesken niin sanallisesti kuin sanattomasti (Ahonen, 2017, s. 61). Myös

varhaiskasvatuksen opettajien antamissa vastauksissa painottuivat nämä molemmat viestinnän tasot. Vastauksista oli havaittavissa, että kumpaakin tapaa käytettiin usein samanaikaisesti tai rinnakkain ja tiedostaen.

Varhaiskasvatuksen opettajat kirjoittivat monista sanattoman viestinnän keinoista, joilla he osoittavat lapsille sensitiivistä emotionaalista sitoutumista sekä läsnäoloa. Nämä sanattomat vuorovaikutukselliset keinot olivat lämpimän vuorovaikutustyylin mukaisia. Erilaisia sensitiivisen vuorovaikutuksen ja ohjauksen tapoja olivat vastauksissa eleet, ilmeet, äänensävyt ja fyysinen läheisyys.

– – silmiin katsominen tai katsekontakti, luokse meneminen, äänenpainot, kehonkieli. (V6)

Katse. Lapsen tasolle fyysisesti laskeutuminen. (V7)

Rauhallinen ja ystävällinen puhe, hellä kosketus – –. (V8)

Syliin ottaminen, silittely, selkään taputtelu – –. (V13)

Edellä mainituissa esimerkeissä oli havaittavissa varhaiskasvatuksen opettajien fyysinen sekä emotionaalinen läsnäolo vuorovaikutustilanteissa. Emotionaalinen sitoutuminen lapseen välittyi erityisesti vastauksista, joissa puhuttiin lempeästä ja ymmärtäväisestä tavasta ohjata lapsia. Sensitiivisyys näyttäytyy siten käsitysten mukaan myönteisenä sanattomana vuorovaikutuksena. Myös Harkoma (2018) tuo esiin, että ryhmän aikuinen voi ottaa lapseen myönteisen yhteyden esimerkiksi kosketuksen ja puheen avulla. Siten erilaiset viestinnän keinot voivat olla merkityksellisiä lapselle, joka on vaarassa jäädä ryhmän toiminnasta ulkopuolelle (Harkoma, 2018).

Vastauksista välittyi vahvasti myös pedagogisesti sensitiivisen aikuisen sanallinen viestintä. Aikuisen sanallisessa viestinnässä nousi esiin vastavuoroisuus, kannustaminen ja hyvän huomaaminen. Lisäksi joissakin vastauksissa aikuisen puhe huomioi lapsen yksilöllisyyden esimerkiksi harjoiteltavien taitojen osalta.

Kielellistetään tilanteita ja tunteita, jotta lapsi saa sanoja tunteilleen ja toiminnalleen. (V1)

Yleensäkin ohjataan kannustavasti ja positiivista palautetta antaen. (V8)

Olen läsnä, kuuntelen lapsia ja sanoitan asioita ennakoivasti, myös tunne- ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. (V12)

– – avun tarpeen kysyminen lapselta, kiukun sanoittaminen ja sen purkamisen keinoissa ohjaaminen, kehuminen ääneen toisten kuullen, erilaisten taitojen sanallinen arvostaminen ja toisaalta harjoittelun tai osallistumisen merkityksen korostaminen – –. (V13)

Nähtävästi pedagogisesti sensitiivinen aikuisen toimintoihin kuuluvat yksittäisen lapsen ja lapsiryhmän tarpeiden havainnointi sekä näihin vastaaminen asianmukaisella tavalla. Vastauksissa painottuivat enemmän yksittäiseen lapseen kohdistuva sensitiivisyys. On kuitenkin huomattava, että jokaisen lapsen yksilöllinen tuntemus toimii ryhmäsensitiivisyyden toteutumisen taustalla (Harkoma, 2018).

## 4.2 Ryhmäsensitiivisen ympäristön luominen

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista välittyivät näkemykset siitä, että myönteisen ilmapiirin luominen ryhmään on tärkeää. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat vastauksissaan monia myönteiseen ilmapiiriin kuuluvia ominaisuuksia. Ominaisuuksiksi muodostuivat lapsiryhmässä turvallisuuden tunne, avoimuus, luottamuksellisuus, ystävällisyys, ratkaisukeskeisyys, myötätunto sekä erilaisuuden salliminen. Näiden asioiden toteutumisen myötä he kokivat, että jokainen lapsi voi tuntea tulevansa hyväksytyksi omaan ryhmäänsä.

Vastauksista voitiin tulkita ryhmäsensitiivisyyden liittyvän yhteenkuuluvuuden tunteen edistämiseen lapsiryhmässä. Yhdessä vastauksessa tuotiin esiin käsitystä siitä, että yksittäistä lasta ei erotella ryhmässä muista poikkeavaksi. Näin ollen aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutustoiminnassa halutaan toimia niin, ettei kukaan kokisi ryhmässä ulkopuolisuutta. Lisäksi joukkoon kuulumisen kokemuksen edistämiseen voitiin nähdä liittyvän ryhmähengen korostaminen arjessa esimerkiksi me-puhetta käyttämällä.

– – varmaan koko ryhmästä puhuminen "meinä" eli me olemme ryhmä ja me teemme yhdessä juttuja ja me kaikki kuulumme tähän ryhmään. (V1)

Mietitään esimerkiksi että ohjataan lasta rauhallisesti ja lempeästi, ettei hänestä tule ryhmän "silmätikku" eikä häntä nolata toisten edessä. (V8)

Lisäksi positiivisen me-puheen ylläpitäminen eli tehdään puheella näkyväksi, kuinka tämä on meidän ryhmä ja meillä on täällä hyvä olla. (V8)

Ryhmän toimintakulttuuri, jossa huomioidaan lasten tunne-, leikki- ja vuorovaikutustaidot koettiin oleellisiksi. Arjessa huomioidaan siten lasten näkökulmat ja yhteisen toiminnan kannalta merkityksellisten taitojen tukeminen. Aikuisen käyttämä tunnepuhe ja lasten tunteiden validointi olivat keinoja, joilla lapsia voidaan auttaa toimimaan toistensa kanssa. Lisäksi koettiin, että ryhmän selkeät säännöt mahdollistavat jokaisen lapsen turvallisuuden kokemusta ryhmässä.

Vastauksista voitiin tulkita, että yleisesti hyvän huomaaminen ryhmässä edesauttaa lapsia huomaamaan myös toisissaan hyvää. Näin ryhmässä ilmenee vähitellen vertaisvuorovaikutusta, jossa lapset oppivat toimimaan yhdessä esimerkiksi toisiaan auttaen. Tämä toimintatapa nähtiin myös siten, että lapset alkavat kokemaan toimintaa motivoivaksi ryhmätasolla.

– – annetaan positiivista huomiota, keuhataan lapsia hyvistä yhteistyötaidoista, keuhataan lapsia toisilleen, keskustellaan lasten kanssa yhdessä vahvuuksista – –. (V6)

Positiivisen ilmapiirin luominen, kauniisti puhuminen, yhteiset säännöt, jotka on yhdessä suunniteltu ja auki puhuttu. (V8)

– – huomaamalla myötätunteita kuten toisten auttaminen ja kauniisti puhuminen. (V8)

Jätetään huomiotta se ei suotava käytös, mikä on mahdollista ja huomioidaan hyvä, jolloin koko ryhmä saattaa motivoitua toimimaan toivotulla tavalla. (V12)

Vastauksissa esiintyi varhaiskasvatuksen opettajan oman esimerkin näyttämisen tärkeys. He kokivat, että omalla toiminnalla on vaikutusta myönteisen ilmapiirin muodostumisessa. Samasta asiasta kirjoitetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, jonka mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutustoiminta vaikuttaa keskeisesti lasten asenteisiin, arvoihin ja käyttäytymistapoihin (Opetushallitus, 2022, s. 17).

Myönteinen tunneilmapiiri lähtee aikuisista, miten aikuiset kohtaavat toisensa ja lapset sekä perheet. (V6)

Näytän omalla esimerkilläni sen että jokainen lapsi on arvokas sellaisena kun on ja lapset opettelevat omantahteisesti asioita. (V11)

Joissakin vastauksissa oli esillä lapsen osallisuuden ja toimijuuden mahdollistaminen vuorovaikutustilanteissa. Osallisuuden myötä lapset oppivat itse ottamaan vastuuta yhteisestä toiminnasta, esimerkiksi konfliktitilanteissa, mikä taas vahvistaa lasten yhteisöön kuulumista. Sajaniemi ym. (2015, s. 148) vahvistavat, että osallisuuden kautta lasten halukkuus päästä yhteyteen toisten kanssa lisääntyy.

Pyrin pohtimaan asioita lapsen kanssa enkä hänen puolestaan tai muuten sanele, miten hänen tulisi toimia. Lasten keskinäisissä tilanteissa toimin välittäjänä enkä ulkopuolisena määrääjänä. (V1)

Lapset äänestävät asioista: mikä kirja luetaan, mikä on pienryhmämme nimi, mitä joukkuepeliä pelataan salivuorolla, mitä hippaa leikitään ulkona. (V12)

Ryhmäsensitiivinen ympäristö auttaa lapsia toimimaan ryhmässä, rakentamaan myönteisiä suhteita toisiinsa sekä luomaan yleisesti hyvinvointia. Tässä kuvauskategoriassa korostui ryhmän myönteinen ilmapiiri sekä yhteenkuuluvuutta tukeva toiminta.

### *4.3 Ammatillinen sensitiivisyys ja sen kehittäminen*

Useiden varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa mainittiin henkilöstön tärkeä osuus ryhmäsensitiivisyyden toteutumiseksi. Vastauksista voitiin päätellä, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen sensitiivisyys ryhmässä ei ole itsestään selvää, vaan se vaatii ammatilliselta erityistä kyvykkyyttä, osaamista sekä oikeanlaista asennetta.

Käsityksistä voitiin tulkita, että omia vuorovaikutustapoja on hyvä tiedostaa. Vastauksissa puhuttiin paljon reflektioon ja mentalisaatioon perustuvista kyvyistä suhteessa lapsiin. Keskeistä siis oli, että lapsen kokemukset nostetaan oman työn lähtökohdiksi. Tätä vahvistaa Ahosen ja Roosin (2019, s. 96–97) maininta siitä, että oman sensitiivisyyden arviointiin ja kehittämiseen tulee nähdä vaivaa, koska se auttaa huomaamaan toisten tarpeita ja muokkaamaan omaa toimintaa paremmin suhteessa toisiin.

Ajattelen, että se on pyrkimystä kuulla lapsen todellisia tarpeita ja toiveita. Että aikuinen yrittää nähdä lapsen käytöksen ja tunnetilan taakse eli mistä lapsen käytös tai tunnereaktio johtuu ja mitä hän oikeasti tilanteessa kaipaa. (V1)

Oman työnteon ja tapojen reflektointi suhteessa lapseen. Sen pohtimista, mikä tapa toimia palvelee lapsen tarpeita parhaiten. V4)

Varhaiskasvatuksen opettajan ammattitaitoon toteuttaa ryhmäsensitiivisyyttä liitettiin aikuisten näkemykset lapsesta sekä asenteet pedagogista sensitiivisyyttä kohtaan. Suhtautumistavat työhön liittyen koettiin siten oleellisiksi. Ahonen ja Roos (2019, s. 94) mainitsevat asenteen tärkeyden laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi. Heidän mukaansa työ vaatii ammattilaisilta todellista halua työskennellä lasten parissa (Ahonen & Roos, 2019, s. 94). Voidaan ajatella, että omia asenteita tulee tiedostaa, jotta omaa ammatillista sensitiivisyyttä voisi lähteä kehittämään. Vastauksissa oli havaittavissa varhaiskasvatuksen opettajien halu toimia lasten parhaaksi heidän näkökulma huomioiden.

Se on omasta itsestä kiinni ja sen tajuamista, että jokainen lapsi on yksilö. (V4)

Periaatteessahan minkään ei pitäisi estää sensitiivisyyttä, mutta ainakin työntekijän asenne voi estää. (V8)

Monissa vastauksissa nostettiin esiin kiireen tuntu arjessa ja sen myötä syntyvä stressi. Nämä nähtiin siis haasteina tai esteinä sensitiivisen vuorovaikutuksen toteutumiseksi lapsiryhmässä. Kiirettä aiheuttivat vastauksissa suuret ryhmäkoot, resurssipula, henkilöstövaje ja henkilöstön vaihtuvuus. Kiire ja lapsen läsnä oleva kohtaaminen voidaan nähdä kuitenkin aineiston tuloksissa toistensa vastakohtina. Roos (2016, s. 88) esimerkiksi toteaa, että lapsen kohtaaminen ei ole resursseista riippuvaista, vaan kyseessä on enemmänkin aikuisen asenne ja organisointitaidot. Tästä herääkin kysymys, ovatko kiire ja stressi vain jokaisen itse tuotettu subjektiivinen kokemus, ja onko kyseessä enemmän ammatilliset kyvyt priorisoida ja organisoida omaa työtään.

Edelliseen kohtaan liittyen vastauksissa myös kerrottiin, että pedagogisen sensitiivisyyden toteutumista kannalta on tärkeää käytettävissä oleva aika tehdä työtä rauhassa. Vastauksissa mainittiin, että lapsiin tutustuminen ja yleisesti kiireetön työtahti ovat oleellisia. Tämä oletettavasti liittyy osaksi ammatillisiin kykyihin, kuten oman työn organisoimiseen sekä taitoon pysähtyä tärkeiden asioiden äärelle (Puttonen ym., 2016, s. 27). Kuitenkin siihen liittyvät osaltaan myös vastauksissa mainitut käytettävissä olevat resurssit, eli kuinka paljon on

mahdollista esimerkiksi toteuttaa pienryhmätoimintaa. On selvää, ettei yksittäinen työntekijä pysty vaikuttamaan esimerkiksi henkilöstön määrään työpaikallaan.

Jos puuttuu sijaisia tai kaikki henkilökunta ei ole paikalla, joutuu välillä tekemään "liukuhihnatyötä" eikä sensitiiviselle kohtaamiselle jää aikaa. Silti aina yritän. (V1)

Aika tehdä työtä rauhassa, pienryhmäjaot, jossa huomioitu lasten tarpeet. (V10)

-- aikaa tutustua lapsiin --. (V11)

Harkoma (2018) mainitsee, että omat henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat omiin vuorovaikutusmalleihin. Myös varhaiskasvatuksen opettajat totesivat vastauksissaan, että oma työssä jaksaminen ja hyvinvointi ovat sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän ammatilliseen sensitiivisyyteen ryhmässä. Myös Ansari ym. (2020, s. 115) kirjoittavat tutkimuksestaan, että ryhmän vuorovaikutustoiminta oli laadultaan heikompaa emotionaalisesti uupuneiden esiopettajien kohdalla. Oman ammatillisen sensitiivisyyden sekä työn hallinnan tunteen kannalta onkin merkittävää löytää keinoja omaan työssä jaksamiseen.

Oma jaksaminen. Jos itsellä on jotain haasteita elämässä -- jonka vuoksi jaksamisen kanssa on ongelmaa, niin se vaikuttaa heti. (V1)

-- aikuisen henkilökohtainen hyvinvointi. (V6)

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen sensitiivisyys näyttäytyi vastausten käsitysten perusteella myös työyhteisötasolla. Omaa ammatillista toimintaa tulee todennäköisesti enemmän toteuttaneeksi, kun työyhteisössä toimitaan samojen periaatteiden mukaan. Samaa asiaa kannattaa myös Kalliala (2008, s. 262), jonka mukaan sensitiivisyyttä on helpompi toteuttaa sellaisessa ryhmässä, jossa ainakin kaksi aikuisista toimii pedagogisesti sensitiivisen ja sitoutuneen vuorovaikutuksen mukaisesti. Kyselylomakkeen vastauksissa lueteltiin, että yhteiset pelisäännöt, ratkaisukeskeisyys, johtajan tuki, moniammatillinen tuki, arvostava ja positiivinen työilmapiiri, sitoutuminen sekä tiimityö mahdollistavat ryhmäsensitiivisyyden toteutumista omassa toiminnassa.

Koko tiimi arvostaa asian tärkeyttä. Kun tiimissä on sovittu, että tämä on tärkeää ja tilanteille annetaan aikaa, niin ne mahdollistuvat paremmin. Tällöin toinen työntekijä voi ottaa vastuulleen muun ryhmän, kun toinen



keskittyy lapsen asiaan. Muutenkin on tärkeää, että koko tiimi toteuttaa sensitiivistä pedagogiikkaa, jolloin myös lapset voivat luottaa siihen, että he voivat tulla aikuisen luo ja heitä kuullaan ja heidät otetaan tosissaan. (V1)

Ongelmien puheeksiotto ja käsittely. (V6)

Tiedostettu, suunniteltu ja toteutuva tiimityö, arvostava ja positiivinen työilmapiiri tai tiimityö, sovittuihin käytäntöihin sitoutuminen – –. (V13)

Aineistosta löydettiin vastauksia pedagogisen toiminnan suunnitteluun liittyen. Vastaajat kertoivat, että sensitiivisyyttä on tärkeää pystyä suunnittelemaan ja toimintaa ennakoimaan. Jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022, s. 24) velvoittavat henkilöstöltä ammattitaitoa huomata erilaisia pedagogisia mahdollisuuksia sekä herkkyyttä lasten aloitteita ja tarpeita kohtaan. Varhaiskasvatuksen tulee perustua suunnitelmallisuuteen ja tavoitteellisuuteen (Opetushallitus, 2022, s. 1). Sajaniemi (2022, s. 159) toteaaakin, että lapsiryhmän ulkopuolinen työajan käyttö näihin tarkoituksiin ei ole lapsilta pois, vaan sen avulla voidaan varmistaa jokaisen lapsen yksilöllinen huomiointi myös ryhmätasolla.

– – tuen suunnittelu ja sitoutuminen. (V8)

– – aikaa tutustua lapseen ja suunnitella sensitiivisyyttä. (V11)

Ennakoiva suunnittelu erityisesti tuen tarpeisten lasten näkökulmasta. (V12)

Ajantasainen tutkimustieto, koulutus ja lisäkoulutusmahdollisuudet olivat käsitysten mukaan myös tarpeellisia, jotta pedagoginen sensitiivisyys ei jäisi pelkästään kenenkään yksilöllisten ominaisuuksien varaan. Kyseistä tulosta vahvistaa osaltaan Harkoman ja kollegoiden (2021, s. 195) tutkimus, jossa havaittiin opettajien emotionaalisen saatavuuden olevan parempaa, kun he olivat saaneet lisäkoulutusta pedagogiseen sensitiivisyyteen liittyen.

Koulutus. Ajankohtainen tutkimustieto asiasta ja hyvät vinkit toimintatavoista ovat tärkeitä, ettei asia jää työntekijän oman kiinnostuksen tai persoonan varaan. (V1)

Koulutus ja lisäkoulutukset aiheesta – –. (V6)

#### 4.4 Yhteenkuuluvuuden tunteen edistämisen keinot

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla haluttiin löytää erityisesti niitä konkreettisia keinoja, joilla yhteenkuuluvuutta tuetaan ja luodaan varhaiskasvatuksessa. Yhteenkuuluvuuden tunteen edistämisen kannalta tiedostettiin ammattilaisen tiedon ja osaamisen merkitykset. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että ammattilaisen tulee tietää ryhmädynamiikasta, lasten kehitystasoista ja -tarpeista sekä ryhmässä vallitsevista suhteista. Näiden myötä he näkivät, että jokaisen lapsen joukkoon kuulumisen kokemuksia pystytään tukemaan. Osaamiseen liitettiin taas monipuoliset työtavat, joita voidaan hyödyntää vaihtelevasti tietoon pohjautuen sekä ryhmän tarpeisiin sopivin keinoin. Erilaisia keinoja olivat vastausten mukaan kaverisuhteiden tukeminen ja yhteinen toiminta ryhmänä, positiivinen pedagogiikka, lapsen henkilökohtainen tuki sekä pienryhmätoiminta.

Yhdeksi keskeiseksi keinoksi muodostui lasten vertaissuhteiden tukeminen arjessa. Lasten leikkitaitojen tukeminen ja jokaiselle leikkikaverin löytäminen nähtiin tärkeinä. Leikkiparitoiminta esiintyi osassa vastauksista. Leikkiparitoiminnassa ideana on se, että lapset oppisivat leikkimään erilaisten lasten kanssa omassa ryhmässään ja näin ryhmään voisi syntyä enemmän ystävyyttä sekä osallisuuden kokemuksia.

Itse keskityn ryhmän muodostuessa alussa siihen, että kaikilla olisi turvallinen olo eli jokaiselle löytyy joku tuttu tai kaveri, johon tutustuu. (V1)

Se, että tehdään asioita sen hyväksi, että kaikki löytävät kavereita, aikuisen tuki leikeissä ja leikkiparitoiminta eli harjoitellaan leikkimään myös niiden ei parhaiden kavereiden kanssa. (V8)

Vastaajien mielestä omaan ryhmään tutustuminen oli tärkeää, jotta ryhmässä jokainen voisi löytää itselleen leikkikavereita. Tähän liittyen koettiin ryhmäytymisen kuuluvan oleellisesti. Ryhmäytymisen yhteydessä mainittiin leikin kautta tapahtuva tutustuminen toisiin, kuten ryhmäytymisleikit sekä aiemmin mainittu leikkiparitoiminta. Varhaiskasvatuksen opettajat vastasivat, että aikuisen tuki yhteisen toiminnan ja leikkien syntymisille on tarpeellista.

On tärkeää aktiivisesti pitää huolta siitä, että kaikki ryhmässä tutustuvat toisiinsa ja löytävät yhteisiä juttuja. – – Samalla opetellaan tuntemaan kaikki nimeltä ja kasvoilta eli ryhmäytymisleikkejä. (V1)

Aikuisen tuki ja läsnäolo kaikissa tilanteissa on tärkeää – –. (V1)

Ryhmäytymisen tukeminen – –. (V6)

Osa varhaiskasvatuksen opettajista mainitsi yhteisen toiminnan yhteenkuuluvuutta edistävänä tekijänä. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käsitellään yhteisen tekemisen ja leikkimisen merkityksiä myönteisen ilmapiirin muodostumiselle (Opetushallitus, 2022, s. 25). Joissakin vastauksista leikkiin yhdistettiin myös muita menetelmiä, kuten draamakasvatusta ja kirjallisuuden hyödyntämistä.

Myös yhteiset retket ja tapahtumat lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. (V1)

– – edistetään kaveri- ja leikkitaitoja, käydään draaman ja kirjallisuuden kautta läpi ristiriitatilanteita ja kiusaamistilanteita sekä mietitään yhdessä niille ratkaisuja. (V6)

– – yhdessä tekeminen lasten kanssa, esimerkiksi yhteiset aamupiirit. (V10)

Positiivisen pedagogiikan menetelmät miellettiin useassa vastauksessa hyvänä tapana edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Joissakin vastauksissa positiivinen pedagogiikka mainittiin käsitteenä sellaisenaan, ja toisissa taas oli havaittavissa siihen liittyviä ulottuvuuksia. Hyvän huomaaminen, kannustaminen, kehuminen ja vahvuuksien hyödyntäminen kuuluivat keskeisesti näihin keinoihin.

Vahvuuksien hyödyntäminen ja leikkiparitoiminta käytössä ryhmässämme. Iloitaan onnistumisista ja hyvistä teoista. (V11)

Sanoitetaan ääneen kunkin hyviä puolia ja onnistumisia. (V12)

Varhaiskasvatuksen opettajat tunnistivat pienryhmissä työskentelemisen yhteenkuuluvuutta edistävänä toimintatapana. Joidenkin varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten perusteella pienryhmiä muodostetaan lasten tarpeiden mukaan, joissa erilaisia taitoja on hyvä harjoitella aikuisen avustuksella. Siten voidaan ajatella, että tiettyjä taitoja harjoitellaan yhteisistä taitotasosta sekä tavoitteista käsin. Saatu tulos poikkeaa Puroilan ym. (2021) tutkimuksen tuloksista. Puroila ym. (2021, s. 21) tuovat esiin, että pienryhmät vaikuttavat lasten vuorovaikutussuhteisiin, mikä taas voi olla yhteenkuuluvuutta vähentävä

tekijä. Tämä luultavasti pitää paikkaansa, mikäli pienryhmätoiminta toteutuu aina samoissa ryhmäkoko-panoissa.

Pienryhmät ja ryhmätyöt ovat hyviä yhteisen tekemisen tapoja. (V1)

Opetellaan itsesäätelyä pienryhmissä tavoitteellisesti aikuisen ohjaamana. Hengitysharjoituksia, erilaisia apuvälineitä, riittävän pieni ryhmä, jossa onnistuu. (V1)

Yhteiseen toimintaan osallistumista voitiin vastausten perusteella tukea erilaisin lapsia motivoivien keinoin. Harkoma (2018) toteaa, että aikuisen tarjoama tuki parhaimmillaan auttaa lasta osallistumaan yhteiseen toimintaan, jolloin myös motivaatio sekä oppimiskyky lisääntyvät. Varhaiskasvatuksen opettajat luettelivat keinoja, joilla yhteyden menettänyt lapsi saataisiin sitoutumaan toimintaan uudelleen. Näitä olivat esimerkiksi kuvatuon käyttö ja erilaiset apuvälineet, kuten Time Timer. Aikuisen henkilökohtainen tuki lapselle mainittiin myös useasti. Yksittäistä lasta voitiin esimerkiksi auttaa osallistumaan yhteiseen toimintaan pilkkomalla jokin opittava taito pienempiin osioihin. Taitoja opeteltaessa voitiin myös ottaa koko ryhmä mukaan, eli harjoittelusta tehdään yhteinen asia ryhmässä.

Toiminnan sisällön mielenkiintoisuus, toiminnan tauotus ja mielekkäänä pitäminen pienillä muutoksilla, lapselle kuvat kertomaan mitä tehty ja paljonko vielä jäljellä, lapselle oma paikkamerkki tai istuinalue, puheenvuoroa osoittamaan joku lelu. Tarvittaessa aikuisen vahvempi tuki, lapsi istuu aikuisen vieressä tai sylissä ja saa henkilökohtaisempaa ohjausta tilanteesta. (V6)

Aikuinen on vierellä ja ohjaa huomaamattomasti esimerkiksi laittamalla käden rauhoittavasti olalle tai puhumalla rauhoittavasti, käyttämällä kuvia tukena. (V8)

Yhteenvedon voidaan todeta, että yhteenkuuluvuutta tukevia keinoja on lukuisia. Monissa painottuivat vertaisvuorovaikutuksen mahdollistava toiminta, mutta myös yksittäisen lapsen tukemisen keinot ryhmätilanteissa ovat tärkeitä lasten yhteenkuuluvuuden vahvistamisessa.

# 5 POHDINTA

## 5.1 Johtopäätökset

Tässä kandidaatintutkielmassa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ryhmäsensitiivisyydestä lapsiryhmässä sekä yhteenkuuluvuuden tunteen edistämisestä ryhmässä. Aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että ammatillisten taitojen myötä varhaiskasvatuksen ammattilaiset kykenevät mukauttamaan heidän vuorovaikutustoimintaansa lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan (Harkoma ym., 2021, s. 201). Tämän tutkimuksen tulokset osaltaan vahvistavat, että pedagogisesti sensitiivinen aikuinen huomioi jokaisen ryhmän lapsen yksilöllisyyden ja vastasi lasten viesteihin sensitiivisen vuorovaikutuksen keinoin. Ryhmään kohdistuva sensitiivinen vuorovaikutus tarkoitti käsitysten perusteella lämpimän vuorovaikutustavan mukaista, eli lapset kohtaavaa ja emotionaalisesti sitoutunutta.

Ryhmäsensitiivinen ympäristö piti sisällään lasten yhteenkuuluvuuden tunteiden edistämisen, muun muassa osallisuuden sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevan pedagogisen toiminnan kautta. Tätä tulosta tukee Sajaniemen (2022, s. 157) kirjoitus, jonka mukaan pedagogisesti sensitiivisessä ympäristössä ilmenee esimerkiksi toisten auttamista ja yhteiseen toimintaan mukaan ottamista (Sajaniemi, 2022, s. 157). Erityisesti tässä kuvauskategoriassa painottuivat ryhmän myönteinen vuorovaikutusta tukeva ilmapiiri.

Ammatillinen sensitiivisyys ja sen kehittäminen työssä liittyivät yksittäinen varhaiskasvatuksen ammattilaisen tietoihin, osaamiseen ja asenteisiin. Ryhmäsensitiivisyyttä mahdollistavia tekijöitä tarkasteltaessa havaittiin, että koulutus ja ammattilaisen mentalisaatiokyky sekä reflektiivinen työote olivat keskeisiä. Lisäksi koko työyhteisön tuki oli vastausten mukaan merkityksellistä. Tämä on tärkeää, sillä lapsen paras toteutuu Rantavuoren (2019, s. 66) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksessa relationaalisesti muodostettuna.

Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esiin kiireen ja stressin pedagogista sensitiivisyyttä haastavina tekijöinä lapsiryhmän vuorovaikutustoiminnassa. On tärkeää ymmärtää, että arjessa tulee vastaan paljon tilanteita, jotka haastavat varhaiskasvatuksen opettajien ryhmäsensitiivisyyttä toteutumasta kunnolla. On selvää, että työoloilla on merkittävä yhteys työn laadulle (Karila, s. 5). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan pohtia varhaiskasvatuksen ongelmia, vaan nostaa ajatuksia lasten todellisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Köngäs (2019, s. 16) kirjoittaa, että arkea ohjaavat aikuisten käsitykset todellisuudentilasta, eli tässä tapauksessa aikuisten kokemukset kiireestä. Onkin pohdittava, voisiko työssä luopua jostakin muusta esimerkiksi kun henkilöstöä on vähemmän paikalla, jotta lasten hyvinvointi ei jäisi toissijaiseksi. Siten tuloksista esimerkiksi nousseet oman työn reflektointi sekä lisäkoulutusmahdollisuudet voisivat olla tarpeen näitä kysymyksiä pohdittaessa. Mahdollisesti näiden myötä työaikaa kyettäisiin hallitsemaan arjessa paremmin.

Yhteenkuuluvuuden tunteen edistämässä nähtiin varhaiskasvatuksen opettajan tärkeä rooli. Erityisesti ryhmäsensitiivinen ympäristö ja erilaiset käytännönläheiset keinot kuuluivat keskeisesti yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviin tekijöihin. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat monia heidän käyttämiään keinoja, jotka tukevat lasten yhteistä toimintaa ja sitä kautta yhteenkuuluvuuden tunnetta. Erityisesti kaverisuhteiden tukeminen ja yhteinen toiminta, pienryhmätoiminta, lapsen henkilökohtainen tuki sekä positiivinen pedagogiikka muodostivat keskeiset keinot tukea tätä tutkimuksessa. Näitä havaintoja tukee Syrjämäen (2019, s. 15) maininta siitä, että yhteenkuuluvuus todentuu inklusiivisessa ympäristössä, jossa lapset toimivat yhdessä ja saavat aikuisilta tukea aina tarvittaessa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen opettajien ryhmäsensitiivinen vuorovaikutus tukee lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta lapsiryhmässä. Suurelta osin vastauksissa painottuivat enemmän aikuisen ja lapsen välinen kuin ryhmätasolle kohdistuva sensitiivinen vuorovaikutus. Tästä herääkin kysymys siitä, tavoitellaanko kasvatuksessa liikaa yksilöllisyyttä ja jääkö yhteenkuuluvuuden arvo enemmän taka-alalle. Ryhmäsensitiivisyys tulee näkyväksi ryhmätoiminnassa, mikä todistaa, että omaa vuorovaikutusosaamista tulisi reflektoida ja kehittää enenevässä määrin suhteessa koko lapsiryhmään.

Tämä on tärkeää, koska varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä vuorovaikutusta tapahtuu moninaisesti suurimman osan ajasta.

## 5.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta tehdessä on ymmärrettävä tutkijan oma vastuu koko tutkimusprosessista. Tutkimuksessa oli tavoitteena Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan (2012) hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaan toimiminen. Näitä käytäntöjä noudattamalla pidettiin huolta siitä, että tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Tätä tutkimusta on pyritty avaamaan mahdollisimman avoimesti kokonaisuudessaan.

Ennen tutkimuksen aloittamista huolehdittiin tarvittavista tutkimusluvista. Lupa tutkimuksen toteuttamista varten pyydettiin niin kaupungilta kuin päiväkotien esihenkilöiltä. Kaupungille mennyt tutkimuslupahakemus piti sisällään tarkan tutkimussuunnitelman, henkilötietojen käsittelyä koskevan riskiarvioinnin sekä tietosuojailmoituksen. Tutkimuksen osallistujat saivat sähköisen tutkimustiedotteen, jossa kerrottiin heille kaikki olennaiset tiedot tutkimukseen liittyen. Annetuissa tiedoissa kerrottiin muun muassa tutkimuksen aihe ja tarkoitus, aineiston keräämisestä ja säilyttämisestä, tutkijan yhteystiedot sekä aineiston käsittelyn luottamuksellisuudesta. Tietojen tulee olla selkeät, koska tutkittavat osallistuvat tutkimukseen niiden tietojen perusteella, mitä heille tutkimuksesta kerrotaan (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, luku 20). Tutkimustiedotteessa selvennettiin, että osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, ja heillä oli mahdollisuus tutkimuksen keskeyttämiseen omalta osaltaan missä tahansa vaihetta. Itsemääräämisoikeuden takaaminen on eettinen periaate, jolloin jokainen saa päättää itse omasta osallistumisestaan tutkimukseen sekä siitä, mihin kysymyksiin hän on halukas vastaamaan (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, luku 20). Tutkimuksen osallistujat antoivat suostumuksensa tietojensa käyttämiseen tutkimuksessa. Lupaa pyydettiin myös henkilötietojen oikeanlaiseen käsittelyyn kyselylomakkeissa.

Tutkimusprosessissa on tärkeää huolehtia tutkimukseen osallistuvien anonymiteetistä. Tutkijan on pohdittava etukäteen tunnistetietojen käsittelyä sekä tutkittavien esittämisestä tutkimuksessaan (Ranta & Kuula-Luumi, 2017,

luku 20). Tutkittavat saivat tutkimustiedotteen lisäksi luettavakseen tietosuojailmoituksen, jossa kerrottiin tutkimuksessa käsiteltävistä henkilötiedoista. Sähköisiin kyselylomakkeisiin vastaaminen tapahtui anonyymisti, eikä vastauksia päässyt lukemaan kukaan tutkimuksen ulkopuolinen henkilö. Kyselylomakkeet litteroitiin, ja myös tässä vaiheessa oli keskeistä säilyttää tutkittavien tunnistamattomuus (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, luku 20). Tuloksia kirjoittaessa varmistettiin, ettei vastauksista pystynyt selvittämään yksittäisiä ihmisiä.

Aineiston ymmärtämistä varten oli tarpeellista kerätä joitakin tunnistetietoja. Kyselyyn vastanneiden ammattinimike oli tarpeellista selvittää tutkimuksen kohderyhmän rajaamista varten. Kaikkien osallistujien vastauksia ei voitu käyttää tutkimuksessa, koska jotkut heistä eivät antaneet lupaa henkilötietojensa käsittelyyn. Luultavasti nämä osallistujat eivät täysin ymmärtäneet, mitä henkilötiedoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. Jälkeenpäin ajatellen olisi voitu huomioida paremmin tutkimuslupakysymysten esittäminen lomakkeessa. Lopussa olisi esimerkiksi voitu varmistaa, että jokainen on lukenut tarkasti tietosuojailmoituksen ja ymmärtäneet sen sisällön.

### *5.3 Tutkimuksen luotettavuus*

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava tutkimus kokonaisuudessaan, alkaen jo tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta päättyen tutkimuksen raportointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6.3.) Näin ollen tämänkin tutkimuksen tekemistä ja raportointia on pyritty kuvaamaan sekä perustelemaan aina mahdollisimman tarkasti. Kettunen ja Tynjälä (2018, s. 7) kirjoittavat, että tutkimuksen luotettavuutta edesauttavat prosessin loogisuus, toistettavuus sekä täsmällinen dokumentointi. Erityisesti aineiston analyysiprosessi on hyvä avata tarkasti vaihe vaiheelta, jotta lukija pääsee käsiksi kategorioiden muodostumisprosessiin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Tämän vuoksi analyysin vaiheita kuvattiin mahdollisimman perusteellisesti.

Tutkimuksessa sähköinen kysely oli toimiva, sillä sen avulla tutkimuksen kannalta oleellisissa aiheissa pysyminen oli varmempaa. Toisaalta kyselylomake ei mahdollistanut tarkentavien kysymysten esittämistä, jolloin



aineisto jäi tästä näkökulmasta suppeammaksi kuin haastattelumenetelmässä. Noin puolet kirjoitetuista vastauksista oli runsaita, ja niistä sai tutkimuksen kannalta paljon irti. Lisäksi viimeinen avoin kysymys oli aineiston kannalta antoisa, sillä siihen vastanneet saivat täydentää halutessaan näkemyksiään.

Huusko ja Paloniemi (2006, s. 169) esittävät, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkityksellistä keskittyä aineiston erilaisiin näkökulmiin sekä niiden edustavuuteen. Tällöin jokainen vastaus tulee asettaa kategoriajärjestelmän sisälle. He jatkavat, että tutkijan on oltava tulkinnoissaan aineistolle uskollinen, jotta hänen subjektiiviset näkemyksensä eivät vaikuttaisi liikaa analyysiin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Tutkija itse toimii tärkeänä tutkimusvälineenä tutkimuksessaan, ja hänen rehellisyytensä toimii keskeisenä luotettavuuden mittaajana (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5).

Tutkimusta tehdessä oli tärkeää myös tiedostaa, että tutkijan ja tutkittavien näkemykset voivat erota toisistaan. Analyysia tehdessä tuli siten muistaa jokaisessa vaiheessa tutkittavien näkökulmat. Kuitenkin tuli ymmärtää, että aineistosta nousseet kategoriat eivät kuvaa suoraan jonkun yksittäisen ihmisen käsityksiä, vaan yleisesti erilaisia suhtautumistapoja tutkittaviin asioihin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Tämä tarkoittaa, että tutkija ei erottele aineistosta yksittäisen ihmisen vastausta ja muodosta tämän pohjalta kuvauskategoriaa (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169).

Vastauksia kyselyyn tuli yhteensä 13 kappaletta, mikä oli odotettua määrää paljon suurempi. Isoimmaksi haasteeksi koko tutkimusprosessissa muodostui kyselyyn vastaajien ja haastateltavien löytäminen. Aineiston riittävyys on yksi luotettavuuden kannalta pohdittava asia (Eskola ja Suoranta, 1998, luku 5). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston ei tarvitse olla kovin suuri, ja riittävyyttä voidaankin tarkastella saturaation avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.4.1). Eskolan ja Suorannan (1998, luku 2) mukaan aineiston määrä on riittävä, kun uudet tapaukset eivät anna tutkimuskysymyksiä kannalta mitään uutta merkityksellistä tietoa. Tässä tutkimuksessa vastausten määrä oli ehdottomasti riittävä ja tutkimus saatiin toteutettua hyvin aineiston avulla.

# LÄHTEET

- Ahonen, L. & Roos, P. (2019). *Iloa ja oivalluksia! Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa*. Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Tampere University Press. Haettu osoitteesta 22.9.2022 <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1kfmqvo/alma998945504205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1kfmqvo/alma998945504205973)
- Ahonen, L. (2022). Liisa Ahosen haastattelu. Teoksessa A. Wiman, *Hyvinvoiva lapsi oppii. Tunnetaitoja ja toiminnanohjauksen taitoja varhaiskasvatukseen, esiopetukseen ja alkuopetukseen* (s. 45–48). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Airola, V. (2016). Pedagoginen sensitiivisyys ottaa lapsen mukaan. *Kielipolku: puheen- ja kielenkehityksen erikoislehti*, 1 (10), 10–12. Haettu osoitteesta 13.10.2022 [https://issuu.com/strokery/docs/kielipolku\\_1-16/6](https://issuu.com/strokery/docs/kielipolku_1-16/6)
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnat erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2 (1), 24–47.  
<http://hdl.handle.net/10138/232840>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. & Ruzek, E.A. (2020). Preschool teacher's emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 33(1), 107–120.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. [https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1kfmqvo/alma998603474205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1kfmqvo/alma998603474205973)
- Hännikäinen, M. (2006a). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 126–145). Tampere: Vastapaino. [https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma994215334205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma994215334205973)
- Hännikäinen, M. (2006b). Togetherness – A Manifestation of Day Care Life. *Early Child Development and Care*, 151 (1), 19–28. <https://doi.org/10.1080/0300443991510103>
- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI- Bulletin*, 27 (1), 54–63. Haettu osoitteesta 25.10.2022 <https://bulletin.nmi.fi/2019/02/01/kasvattajan-pedagoginen-herkkyys-ja-pienten-lasten-emotionaalinen-hyvinvointi-paivakotiryhmissa/>
- Hännikäinen, M. (2018). Values of well-being and togetherness in the early childhood education of younger children. Teoksessa E. Johansson, J. Einarsdottir (toim.), *Values in early childhood education: Citizenship for tomorrow*, 147–162. <https://doi.org/10.4324/9781315317007-10>
- Harkoma, S. (2.11.2018). Ryhmäsensitiivisyys varhaiskasvatuksen keskiöön [blogikirjoitus]. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta*. Haettu osoitteesta 9.9.2022 <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2018/11/02/pedasens-interventiotutkimus/>
- Harkoma, S., Sajaniemi, N., Saha, M. & Suhonen, E. (2022). The effects of PedaSens intervention on early childhood professionals' emotional availability. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 121–150. Haettu osoitteesta 13.10.2022 <https://journal.fi/jecer>
- Harkoma, S., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Saha, M. (2021). Impact of pedagogical intervention on early childhood professionals emotion 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>

[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131582805973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131582805973)

Juhila, K. (n.d.). Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu osoitteesta 4.10.2022  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Juutinen, J. (24.8.2018). Yhteenkuuluvuuden politiikka – jatkuvaa liikettä päiväkotiarjen moninaisissa suhteissa [blogikirjoitus]. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta*. Haettu osoitteesta 22.9.2022  
<https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2018/08/24/yhteenkuuluvuuden-politiikka-jatkuvaa-liiketta-paivakotiarjen-moninaisissa-suhteissa/#more-353>

Kalland, M. (2014). Vanhemman mentalisaatiokyky. Teoksessa A. Viinikka (toim.), *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa*. Tampere: Hämeen Kirjapaino Oy.

Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksen tilannekatsaus. *Raportit ja selvitykset*, 2016:6. Haettu osoitteesta 9.9.2022  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf)

Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.

Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46 (1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>

Kettunen, J. (n.d.). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu osoitteesta 4.10.2022  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu

ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus.

[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1kfmqvo/alma9910305674205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1kfmqvo/alma9910305674205973)

Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 37(2), 126–142.

<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1180590>

Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131582805973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131582805973)

Kronqvist, E.-L. (2006). Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 166–182). Tampere: Vastapaino.

[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma994215334205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma994215334205973)

Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma9911258282805973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911258282805973)

Lahtinen, L. & Fonsén, E. (2021). Johda pedagogiikka – löydä lapsi. Teoksessa E. Kataja (toim.), *Lumoudu lapsesta! Artikkeleita arkipedagogiikasta* (s. 261–272). Haettu osoitteesta 8.9.2022 <https://www.hameenlinna.fi/wp-content/uploads/2022/03/lumoudulapsesta.pdf>

Mäkelä, J. & Jantunen, T. (2011). Lapsen kasvu ihmisyyteen ja yhteisöllisyyteen. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.), *Lapsilähtöinen esiopetus* (s. 70–80). Latvia: Livonia Print.

Nislin, M., Sajaniemi, N., Sims, M., Suhonen, E., Maldonavo Montero, E., Hirvonen, A. & Hyttinen, S. (2015). Pedagogical work, stress regulation and work-related well-being among early childhood professionals in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (1), 27–43. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087127>

Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022.

Määräykset ja ohjeet 2022: 2a. Haettu osoitteesta 15.9.2022

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf)

- Pajulo, M. (2004). Vauvan tunnetila ja sen säätely: Äidin reflektiivinen kyky ja sen merkitys turvallisessa kiintymyssuhteessa. *Duodecim*, 120(21), 2543–2548.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/176jdv/cdi\\_proquest\\_miscellaneous\\_67209643](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_proquest_miscellaneous_67209643)
- Pajulo, M., Salo, S. & Pyykkönen, N. (2015). Mentalisaatio ihmistä suojaavana tekijänä. *Duodecim*, 131 (11), 1050–1057.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/176jdv/cdi\\_proquest\\_miscellaneous\\_1702659958](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_proquest_miscellaneous_1702659958)
- Pesonen, J. & VOL:n koulutuspoliittinen työryhmä 2020 (2020). Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto (VOL). Helsinki. Haettu osoitteesta 13.10.2022  
[https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet\\_1.painos\\_low.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet_1.painos_low.pdf)
- Pihlaja, P. (2019). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (luku 3). Jyväskylä: PS-kustannus.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma9911213283005973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911213283005973)
- Puroila, AM., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Takala, M. (2021). Young Children’s Belonging in Finnish Educational Settings: an Intersectional Analysis. *International Journal of Early Childhood* (2021), 9–29. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00282-y>
- Puttonen, S., Hasu, M. & Pahkin, K. (2016). *Työhyvinvointi paremmaksi: Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla*. Työterveyslaitos. Tampere: Juvenes Print. Haettu osoitteesta 16.11.2022  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130787/Ty%c3%b6hyvinvointi%20paremmaksi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (luku 20). Tampere: Vastapaino.

[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma999382954205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma999382954205973)

- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Tampereen yliopiston väitöskirjat 95. Haettu osoitteesta 14.11.2022 <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Vaasa: Waasa Graphics Oy
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV -Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta 4.10.2022 <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. [https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1kfmqvo/alma998945504205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1kfmqvo/alma998945504205973)
- Sajaniemi, N. (2022). Ryhmätoiminnan rikkaus. Teoksessa S. Havu-Nuutinen, R. Korhonen & R. Rouvinen (toim.), *Tutkimuksesta ja kokemuksesta vahvuutta varhaiskasvatukseen* (s. 150–162). Joensuu; Kuopio: University of Eastern Finland. Haettu osoitteesta 13.10.2022 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4446-7>
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M., Mäkelä, J. (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Singer, E. (2017). Emotional Security and Play Engagement of Young Children in Dutch Child Centres: A Story of Explorative Research, Experiments and Educators Testing Hypotheses. Teoksessa Li, S., Quiñones, G. & Ridgway, A. (toim.), *Studying Babies and Toddlers*, (s. 207–223). Springer: Singapore. DOI: 10.1007/978-981-10-3197-7\_14
- Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen. Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä* (Väitöskirja, Helsingin

- yliopisto). Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 59. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
Haettu osoitteesta 15.11.2022 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5555-9>
- 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 in play. *Early Childhood Education Journal* (2019) 47, 559–570. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (osa 1). Jyväskylä: PS-kustannus.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131576205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131576205973)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131576205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131576205973)
- van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*, 1, 2–20. Haettu osoitteesta 13.10.2022 <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf>
- Viinikka, A., Sourander, J. & Oksanen, E. (2014). Reflektiivinen työote. Teoksessa A. Viinikka (toim.), *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa*, (67–74). Tampere: Hämeen Kirjapaino Oy.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501. Haettu osoitteesta 13.10.2022 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (luku 2). Jyväskylä: PS-kustannus.[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1j3mh4m/alma9911213283005973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911213283005973)
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen*



*laadun arvioinnin perusteet ja suositukset.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. Haettu osoitteesta 25.10.2022  
[https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/10/KARVI\\_Perusteet-ja-suositukset\\_web.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/10/KARVI_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf)

# LIITTEET

## *Liite 1: Puolistrukturoitu kyselylomake*

### **Taustatiedot:**

Ammattinimike

Koulutustausta

Työkokemus vuosina

### **Avoimet kysymykset**

1. Mitä pedagoginen sensitiivisyys lapsiryhmässä mielestäsi tarkoittaa?
2. Mitkä tekijät haastavat tai estävät aikuisen pedagogista sensitiivisyyttä lapsiryhmässä?
3. Mitkä tekijät mahdollistavat aikuisen pedagogisen sensitiivisyyden toteutumisen ryhmätilanteissa?
4. Mitkä ovat niitä vuorovaikutuksellisia keinoja, joilla osoitat pedagogista sensitiivisyyttä lapsiryhmässä?
5. Mitä myönteisen tunneilmapiirin luominen lapsiryhmässä, jossa jokainen voi kokea tulevansa hyväksytyksi joukkoon, vaatii sinusta aikuiselta? Millaisia asioita olet itse tehnyt? Anna esimerkkejä.
6. Miten voit tukea yksittäistä lasta sosiaalisessa ryhmätilanteessa, jossa hänellä on haastetta säädellä omaa käyttäytymistään? Millaisia asioita olet itse tehnyt? Anna esimerkkejä.
7. Mitä on mielestäsi yhteenkuuluvuuden tunnetta tukeva ohjaus ja vuorovaikutus? Millaisia keinoja olet itse käyttänyt?
8. Vapaa sana