



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **Leikillisen ja positiivisen ilmapiirin ylläpitäminen lapsiryhmässä – varhaiskasvatuksen erityisopet- tajien näkemyksiä**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Toukokuu 2020  
Elisa Hytti

Ohjaajat: Kristiina Kumpulainen ja  
Jenni Vartiainen



Tiedekunta Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä Elisa Hytti		
Työn nimi Leikillisen ja positiivisen ilmapiirin ylläpitäminen lapsiryhmässä – varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä		
Title Maintaining a playful and positive atmosphere in a kindergarten group – views of special education teachers in early childhood education		
Oppiaine Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja Pro gradu -tutkielma / Kristiina Kumpulainen ja Jenni Vartiainen	Aika 05/2020	Sivumäärä 67 s + liitteet
Tiivistelmä - Referat – Abstract <i>Tavoitteet.</i> Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien keinoja ylläpitää positiivista ja leikillistä ilmapiiriä ryhmässä, jossa lapsilla on erilaisia tuen tarpeita. Tarkoituksena on sekä hahmottaa konkreettisia positiivisen ilmapiirin ylläpidon keinoja että eritellä niitä tilanteita, joissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat näitä keinoja käyttävät. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää positiivista ilmapiiriä edistäviä ja estäviä tekijöitä.  Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksen ilmapiiri tukee lapsen hyvinvointia ja itsetuntoa (Koivisto, 2007, s. 42, 126; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 142). Leikin ja huumorin on todettu keventävän tunnelmaa (Viittala, 2006, s. 126–127; Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 232), minkä lisäksi leikillisyyden hyödyntäminen lasta ohjatessa vaikuttaa lapseen myönteisesti (Singer, 2013). Lobmanin (2006) tutkimuksen mukaan responsiivinen aikuinen-lapsisuhde tukee lapsen hyvinvointia ja itsetuntoa sekä vaikuttaa tämän oppimismotivaatioon ja vertaissuhteisiin.  <i>Menetelmät.</i> Tutkimus toteutettiin teemahaastattelun menetelmällä. Tutkimukseen osallistui seitsemän varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysia mukailleen.  <i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimuksessa erotettiin seitsemän keinoa ylläpitää leikillisyyttä ja positiivista ilmapiiriä, ja ne ovat: 1) tausta-ajatukset, 2) tapa viestiä, 3) aikuisen läsnäolo, 4) kehuminen, 5) yhdessä tekeminen, 6) höpsöttely ja leikki sekä 7) suunniteltu toiminta. Tilanteita, joissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat näitä keinoja käyttivät, olivat: 1) päiväkotiin tulo- ja lähtötilanteet, 2) leikki, 3) ohjattu toiminta (ohjatut ryhmähetket ja pienryhmät sekä ne hetket, joissa aikuinen antaa lapselle toimintaohjeita), 4) ruokailu, 5) siirtymät (sisältäen muun muassa pukemiset ja riisumiset), 6) wc-tilanteet, 7) ulkoilu ja 8) lepoaika. Tilanteet olivat wc-tilanteita lukuun ottamatta samoja, joita Koivisto (2007, s. 125, 135) on tutkimuksessaan erottellut tilanteiksi, joissa voidaan tukea lapsen itsetuntoa. Keinoista korostui tausta-ajatukset, sillä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat positiivisuutta eniten aikuisen asenteen ja tietoisien toimintatavan kautta. Positiivisten keinojen käyttämistä kuvailtiin eniten ohjatussa toiminnassa ja seuraavaksi leikki- ja ruokailutilanteissa sekä siirtymissä. Positiivisen ja leikillisen ilmapiirin edellytyksiä ovat tutkimuksen mukaan työyhteisön myönteinen ilmapiiri ja yhteiset sopimukset, aikuisen asenne ja suhtautumistapa sekä tutut rutiinit. Positiivisuutta estäviä tekijöitä ovat taas yhteistyön toimimattomuus, aikuisen asenne, haasteet omassa hyvinvoinnissa sekä puutteelliset resurssit.		
Avainsanat Leikillisuus, positiivisuus, positiivinen ilmapiiri, varhaiskasvatus		



Faculty Educational Sciences		
Author Elisa Hytti		
Title Leikillisen ja positiivisen ilmapiirin ylläpitäminen lapsiryhmässä – varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä		
Title Maintaining a playful and positive atmosphere in a kindergarten group – views of special education teachers in early childhood education		
Subject Education		
Level / Instructor Master's thesis / Kristiina Kumpulainen, Jenni Vartiainen	Month and year 05/2020	Number of pages 67 p + appendix
<p>Abstract</p> <p><i>Objectives.</i> The aim of the study is to map the ways for special education teachers in early childhood education to maintain a positive and playful atmosphere in a group with children with special needs. The aim is both to outline concrete ways of maintaining a positive atmosphere, and to specify the situations in which special education teachers use these means. The aim of the study is also to find out the factors that promote and prevent a positive atmosphere.</p> <p>Previous studies have shown that the atmosphere of early childhood education supports a child's well-being and self-esteem (Koivisto, 2007, pp. 42, 126; Sajaniemi &amp; Mäkelä, 2014, p. 142). Play and humor have been found to lighten the mood (Viittala, 2006, pp. 126–127; Holkeri-Rinkinen, 2009, p. 232), in addition to which the use of playfulness in guiding the child has a positive effect on the child (Singer, 2013). According to Lobman's (2006) study, a responsive adult-child relationship supports a child's well-being and self-esteem, and influences his or her learning motivation and peer relationships.</p> <p><i>Methods.</i> The research was carried out using the method of a thematic interview. Seven early childhood special education teachers participated in the study. The material was analyzed according to the content analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The study identified seven ways to maintain playfulness and a positive atmosphere, these are: 1) background thoughts, 2) way of communicating, 3) adult presence, 4) praise, 5) doing things together, 6) joking and playing and 7) planned activities. Situations in which special education teachers used these means were: 1) arriving and leaving situations in kindergarten, 2) play, 3) supervised activities (guided group and small group situations, and situations when an adult gives instructions to a child), 4) eating, 5) transitions (including, among other things, dressing and undressing), 6) toilet situations, 7) outdoor activities and 8) a moment of rest. With the exception of toilet situations, the situations were the same, which Koivisto (2007, pp. 125, 135) has distinguished in her study as situations in which the child's self-esteem can be supported. Among the means, background ideas were highlighted, as special education teachers described positivity most through adult attitudes and conscious behaviors. The use of positive means was most described in guided activities and then in play and eating situations and transitions. According to the study, the prerequisites for a positive and playful atmosphere are a positive atmosphere and common agreements in the work community, an adult's attitude and mindset and familiar routines. Factors that hinder positivity include non-cooperation, adult attitudes, challenges in one's own well-being and insufficient resources.</p>		
Keywords Playfulness, positivity, positive atmosphere, early childhood education		

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	3
2	POSITIIVINEN ILMAPIIRI VARHAISKASVATUKSESSA .....	6
	2.1 Positiivisen ilmapiirin merkitys .....	6
	2.2 Positiivisen ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen.....	9
	2.3 Leikillisyyden osana positiivista ilmapiiriä .....	13
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	16
4	AINEISTO JA MENETELMÄT .....	17
	4.1 Aineiston koonti teemahaastatteluilla.....	17
	4.2 Haastattelujen toteutuminen ja haastateltavat .....	19
	4.3 Aineiston analyysi .....	20
5	TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU .....	25
	5.1 Keinot ylläpitää positiivista ilmapiiriä.....	25
	5.1.1 Päiväkotiin tulo- ja lähtötilanteet.....	29
	5.1.2 Leikkitalanteet .....	31
	5.1.3 Ohjatut hetket.....	33
	5.1.4 Ruokailutilanteet .....	37
	5.1.5 Siirtymätilanteet .....	40
	5.1.6 Wc-tilanteet.....	43
	5.1.7 Ulkoilu .....	45
	5.1.8 Lepohetki .....	47
	5.1.9 Yhteenveto.....	49
	5.2 Positiivisuuden ja leikillisyyden edellytykset ja estävät tekijät .....	51
6	LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA .....	55

7 POHDINTA .....	57
LÄHTEET .....	63
LIITTEET .....	68

LIITE 1: Haastattelukysymykset

LIITE 2: Taulukko 3. Positiivisen ilmapiirin ylläpitämisen keinot ja tilanteet

## TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki aineiston teemoittelusta..... 22

Taulukko 2. Keinot ylläpitää positiivisuutta. Seitsemän tyypiesimerkkiä sekä luokat, joista ne koostuvat..... 26

Taulukko 3. Positiivisen ilmapiirin ylläpitämisen keinot ja tilanteet..... 69

# 1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa, miten leikillisyyttä ja positiivisuutta ylläpidetään varhaiskasvatuksessa. Kiinnostukseni aihetta kohtaan on herännyt työskennellessäni eri päiväkodeissa. Vaikka tutkimusten mukaan vuorovaikutuksen laatu varhaiskasvatuksessa on melko hyvää (Ahonen, 2015; Repo ym., 2019), niin itse olen useasti kohdannut päiväkodin työntekijöitä, jotka puhuvat lapsille hyvin tyyliä ja ohjaavat lapsia ikävään sävyyn käskien. Näen leikillisen vuorovaikutuksen ja positiivisen ilmapiirin ikään kuin vastakohtana tälle tyyliä ja negatiivissävytteiselle puhetavalle.

Viime vuosikymmenien aikana positiivinen psykologia ja lasten hyvinvointi ovat puhuttaneet paljon ja tutkimus niihin liittyen on lisääntynyt suuresti (Baker, Green & Falecki, 2017). Myös suomalaista tutkimusta lapsen itsetunnon tukemisesta (Koivisto, 2007) sekä vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksessa (Holkeri-Rinkinen, 2009; Lundán, 2009; Ahonen, 2015) on tehty. Näissä tutkimuksissa on pohdittu muun muassa lämmintä vuorovaikutusta, joka on oleellinen osatekijä positiivisen ilmapiirin ylläpidossa.

Pedagogiikan näkökulmasta viime aikoina on painotettu muun muassa positiivisuuteen (Leskisenoja, 2019), vahvuusajatteluun (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017; Sandberg, 2018) ja leikillisyyteen (Pursi, 2019a) pohjautuvia näkemyksiä varhaiskasvatuksessa. Samanaikaisesti mediassa on puhuttu varhaiskasvatushenkilöstön matalista palkoista, pätevien työntekijöiden puutteesta sekä työoloista (Helsingin Sanomat, 2019a; Helsingin Sanomat, 2019b; Helsingin Sanomat, 2020; Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 2019). Näin ollen matalapalkkaisessa työssä pätevän henkilökunnan puuttuessa ja työolojen ollessa hektisiä varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi toimia positiivisella, lasten itsetuntoja tukevalla tavalla. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat kykenevät hyödyntämään positiivisuutta työssään erilaista tukea tarvitsevien lasten parissa.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on julkaissut varhaiskasvatuksen laadunarviointiraportin, jossa yksi kehittämiskohde on pienten lasten pedagogisen toiminnan monipuolisuus (Repo ym., 2019). Pursi (2019b) esittää väitöskirjansa pohjalta vastineeksi varhaiskasvattajien ja lasten välistä yhteisöllistä leikkiä. Hän (2019b) kertoo varhaiskasvattajan ja lasten välisten leikillisten kohtaamisten esimerkiksi tukevan lapsen vertaissuhteiden kehittymistä, mahdollistavan tunne- ja empatiakasvatusta sekä edistävän yhteistä tilanteiden pohdintaa ja ihmettelyä. Purren (2019b) kuvaama yhteisöllinen leikki varhaiskasvattajien ja lasten välillä ylläpitää varmasti myös positiivista ilmapiiriä.

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa toteuttaa leikkiin perustuvaa toimintaa sekä mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Varhaiskasvattajien vastuulla on rakentaa varhaiskasvatukseen turvallista ja positiivista ilmapiiriä, joka tukee lapsen kehitystä ja itsetuntoa (Koivisto, 2007, s. 42, 126; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 142). Ahosen (2017) mukaan lasta arvostava positiivinen kohtelu tukee lapsen emotionaalista hyvinvointia. Kiinnittämällä huomiota hyvään käytökseen ja antamalla positiivista palautetta opetamme samalla lapsille, miten toivomme heidän käyttäytyvän (Hancock & Carter, 2016).

Uskon, että leikillisyydellä sekä myönteisellä suhtautumisella lapseen, on positiivisia vaikutuksia lapsiryhmän ilmapiiriin. Tässä työssä esitän perusteluja positiivisen ilmapiirin tärkeydelle aiempien tutkimusten pohjalta. Tutkimuksen tavoitteena on hahmottaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä niistä tavoista ja tyyleistä, joiden avulla he ovat luoneet ja ylläpitäneet positiivista ja leikillistä ilmapiiriä integroidussa erityisryhmässä tai ryhmässä, jossa lapsilla on erilaisia tuentarpeita. Integroidussa erityisryhmässä on yleensä kaksitoista 4–6-vuotiaasta lasta, joista viidellä on erityisen tuen päätös. Ryhmissä toimivat kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa sekä yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta sekä siihen liittyvistä keinoista on selvittänyt myös Loukusa (2019) pro gradu -tutkielmassaan. Hänen (2019) mukaansa positiivinen ajattelu ja vahvuuksien tukeminen nähdään tärkeinä, mutta niihin liittyviä konkreettisia toimintatapoja tulisi olla käytössä vielä vahvemmin.

Käytän tässä työssä varhaiskasvatuksen henkilöstöstä käsitettä varhaiskasvat-  
taja, jolla tarkoitan eri ammattiryhmiin kuuluvia varhaiskasvatuksen työntekijöitä.  
Aiemmistä tutkimustuloksista kertoessani saatan käyttää myös käsitettä opettaja,  
jos tehty tutkimus on käsitellyt nimenomaan opettajia koulukontekstissa. Toisi-  
naan puhun myös aikuisista, jolloin korostan kenen tahansa aikuisen roolia suh-  
teessa lapseen. Haastattelin tutkimusta varten varhaiskasvatuksen erityisopetta-  
jia ja käytän sitä käsitettä kuvatessani heitä.



## 2 Positiivinen ilmapiiri varhaiskasvatuksessa

Lapsen kuva itsestään muotoutuu pitkälti sen perusteella, millaista palautetta hän saa ympärillään olevilta aikuisilta. Näin ollen aikuisen puhetapa ja tapa olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, ovat oleellisia lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta. Varhaiskasvatuksessa vallitseva ilmapiiri, joka tukee lapsen hyvinvointia ja käsitystä itsestään, on pitkälti varhaiskasvattajien vastuulla. (Koivisto, 2007, s. 42, 126; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 142.)

Tässä luvussa määrittelen positiivista ilmapiiriä ja pohdin sen merkitystä sekä kartoitan keinoja positiivisen ilmapiirin ylläpitämiseksi. Lopussa pohdin, miten leikkisyys yhdistyy positiiviseen ilmapiiriin.

### 2.1 Positiivisen ilmapiirin merkitys

Positiivinen ja kiireetön ilmapiiri, jossa korostuu varhaiskasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus, aitous ja välittäminen, on ensiarvoisen tärkeää lapsen hyvinvoinnin ja hyvän kasvatuksen näkökulmasta (Hännikäinen & Rautamies, 2007, s. 34; Ahonen, 2017). Positiivinen ilmapiiri tukee opettamista ja oppimista. Oppiminen on myös tehokkaampaa silloin, kun lapsi ei koe stressiä. Positiivinen, tunteet huomioon ottava ilmapiiri motivoi ja auttaa keskittymään, kun aivojen ei tarvitse käsitellä samanaikaisesti negatiivisia tunteita. (Hinton, Miyamoto & Della-Chiesa, 2008.) Tällaisessa ilmapiirissä varhaiskasvattajalla ei ole tarvetta korottaa ääntään turhaan, lapset nauttivat ryhmään kuulumisesta ja kunnioittavat aikuisia. Positiivisella ilmapiirillä on yhteys lasten tunteiden säätelytaitoihin ja oppimismotivaatioon. (Meyer & Evans, 2012, s. 38–39.)

Koiviston (2007, s. 65–66, 77) tutkimuksen tavoitteena oli kehittää lapsen itsetuntoa tukevia toimintatapoja, joita voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa. Yhteisön tasolla nämä toimintatavat ilmenivät pitkälti lämminhenkisenä ilmapiirinä sekä huomion kiinnittämisellä varhaiskasvattajien ja lasten välisiin vuorovaikutustilanteisiin arjessa (Koivisto, 2007, s. 117–118). Miellän Koi-

viston (2007) kuvaamien lämmintä ilmapiiriä edistävien tekijöiden edistävän yhtäläillä positiivista ilmapiiriä. Toisin sanoen tarkoitan positiivisella ilmapiirillä samaa kuin Koivisto lämminhenkisellä ilmapiirillä. Koivisto (2007, s. 120, 125, 136) kuvailee lämminhenkistä ilmapiiriä muun muassa turvallisuuden, ilon, toiset huomioon ottavan vuorovaikutuksen ja kiireettömyyden kautta. Samankaltaisesti Ahonen (2017) määrittelee lämmintä vuorovaikutustapaa, jota kuvaavat hänen mukaansa sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa, läsnäolo ja lapsen kiireetön kohtaaminen, positiivisen palautteen antaminen ja lapsen rohkaisu sekä empaattisuus.

Leikillisuus ja positiivisuus ovat yhteydessä lapsen itsetunnon vahvistamiseen ja turvallisen oppimisympäristön luomiseen. Tutkimuksissa on havaittu, että hyvä vahvistaa hyvää, samoin kuin paha pahaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että vahvuuksien huomioiminen ja positiivisen palautteen antaminen auttavat lasta näkemään näitä hyviä asioita itsessään. Varsinkin erityislasten kohdalla on tärkeää, että lapset oppivat näkemään itsessään hyvää ja arvostamaan itseään. Positiivisuudella ja kannustuksella voidaan vahvistaa niin kutsuttua positiivista kehää, ja päästä irti negatiivisesta ympyrästä. (Viittala, 2006, s. 104–124; Laine, 2002, s. 36–37; Laine & Neitola, 2002, s. 105; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 150; Ahonen, 2017.)

Jos esimerkiksi varhaiskasvattaja kiinnittää huomiota ainoastaan lapsen kielteiseen käyttäytymiseen, niin lapsi huomaa että kielteinen käyttäytyminen on sitä, jonka avulla hän saa aikuisen huomion. Mutta jos varhaiskasvattaja kiinnittäisikin huomiota positiiviseen käyttäytymiseen ja vahvistaisi tätä, niin lapsi huomaisi ansaitsevansa aikuisen huomion hyvällä käytöksellään. (Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi & Vo, 2009, s. 18.) Tämä sama kehäprosessi heijastuu myös lapsen vertaissuhteisiin. Tällöin lapsen heikot sosiaaliset taidot alentavat lapsen itsearvostusta, josta seuraa kielteisiä käsityksiä ja odotuksia muista. Tällöin lapsen käytös toisia kohtaan on epäsuotuisaa, mistä seuraa lisää huonoja kokemuksia, eivätkä sosiaaliset taidot pääse kehittymään. (Laine, 2002, s. 36–37.) Tämä saattaa aiheuttaa lapselle ryhmän ulkopuolelle jäämisen tunteita, jotka voivat tuntua samanlaisilta tuntemuksilta kuin kipu. Ryhmän ulkopuolelle jääminen aktivoi siis aivojen samoja alueita kuin fyysinen kipu. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 137.)

Bakerin (2006) tutkimukset ovat käsitelleet kouluikäisiä lapsia, ja hänen mukaan opettajan ja lapsen välinen myönteinen suhde on yhteydessä lapsen koulumesteykseen, kouluun sopeutumiseen ja motivaatioon. Tutkitusti lapset, joilla on erilaisia emotionaalisia tai käyttäytymiseen liittyviä haasteita, kohtaavat todennäköisemmin koulussa ulossulkevaa kohtelua, kuin ne lapset, joilla ei ole tällaisia haasteita. Tämä voi johtaa esimerkiksi koulupudokkuuteen ja aiheuttaa yhteiskunnalle huomattavia kustannuksia. Tehokkainta olisi ennalta ehkäistä ongelmia tukemalla toivottua käyttäytymistä. (Lewis, McIntosh, Simonsen, Mitchell & Hutton, 2017.) Positiivisen opettaja-oppilassuhteen muodostuminen on siis erittäin tärkeää erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on jonkinlaisia oppimiseen liittyviä haasteita (Baker, 2006). Vastaavanlaisia tuloksia esittelevät Virtanen, Malinen ja Haverinen (2016), jotka tutkivat 7.–8.-luokkalaisten kouluun kuulumisen kokemuksia. He (2016) nostavat myös esiin myönteisen opettaja-oppilassuhteen kouluun kuulumisen kokemukseen vaikuttavana tekijänä. Virtasen ym. (2016) tutkimukseen osallistuneet olivat yläkouluikäisiä, mutta myönteiselle suhtautumiselle opettajia ja kouluinstituutiota kohtaan luodaan pohjaa jo varhaiskasvatuksessa. Sillä lapsilla, joilla esiintyy erilaista häiriökäyttäytymistä varhaiskasvatuksessa, on suuri riski sen suhteen, että he kohtaavat epäonnistumisia ja muita haasteita myös koulussa (Carter, Van Norman & Tredwell, 2011).

Lobman (2006) siteeraa Kontosin (1999) tutkimusta, jonka mukaan varhaiskasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus on suoraan yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun. Holkeri-Rinkinen (2009, s. 221) taas kertoo Huttusen (1989) sanoneen, että laadun näkökulmasta tärkeintä on se, minkälaista minäkuvaa ja itsetuntoa varhaiskasvatus muovaa. Lapsen kehittyvää minäkuvaa ja itsetuntoa voidaan tukea positiivisen ilmapiirin avulla. Positiivisen ilmapiirin rakentumisessa merkittävä tekijä on se, miten varhaiskasvattaja vastaa lasten aloitteisiin ja miten hän suhtautuu käytöshäiriöihin. Hyvän käytöksen vahvistaminen ja lasten kannustaminen ja kehuminen eivät kuitenkaan tapahdu huomaamatta. (Conroy ym., 2009, s. 18.)

## 2.2 Positiivisen ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen

Positiivisen ilmapiirin ylläpitämisessä oleellista on varhaiskasvattajan tapa suhtautua lapsiin. Lobman (2006) on tutkinut mitä opettajat tekivät työskennellessään varhaiskasvatusikäisten lasten parissa. Hän (2006) havaitsi, että lapset uskaltautuivat rohkeammin tutkimaan ympäristöään silloin, kun he kokivat olonsa turvallisiksi ja opettaja reagoi herkästi ja sensitiivisesti heidän tarpeisiinsa ja aloitteisiinsa. Tämä taas mahdollisti lapsille monenlaisia oppimiskokemuksia. Tällainen responsiivinen opettaja-lapsisuhde vaikutti myönteisesti myös lapsen toverisuhteisiin. Responsiivinen opettaja seuraa jatkuvasti mitä lapset tekevät ja sopeuttaa reagoimistapansa lasten aloitteisiin ja meneillään oleviin tilanteisiin sopivaksi. Opettaja menee tällöin mukaan lasten leikkeihin ja ohjaa lapsia tilanteen vaatimalla tavalla. (Lobman, 2006.) Tällainen työskentelytapa luo lapsiryhmään varmasti turvallisuutta ja positiivisuutta.

Koiviston (2007, s. 136) tutkimuksessa lapsen itsetuntoa tukevan ilmapiirin ylläpitäviksi tekijöiksi kuvailtiin työntekijöiden keskinäistä toimeen tulemistä, turvallisuuden tunnetta, naurua ja iloa sekä varhaiskasvattajien läsnäoloa lasten leikeissä. Holkeri-Rinkinen (2009, s. 17, 214), joka on tutkimuksessaan tarkastellut yksityiskohtaisesti varhaiskasvattajien ja lasten välistä vuorovaikutusta, toteaa tämän vuorovaikutuksen vaikuttavan ryhmän ilmapiiriin. Tällöin korostuu juuri varhaiskasvattajan puhutavan merkitys. Pehmennetty ohje sekä varhaiskasvattajien ja lasten välinen rupattelu keventävät tunnelmaa. Yhteenkuuluvuutta varhaiskasvattajien lukuisien ohjeiden keskellä voidaankin luoda juuri yhteisellä hassutellulla ja huumorilla. Erilainen kielikuvilla leikittely ja huumori tuovat tilanteisiin iloa, minkä lisäksi ne auttavat tilanteiden hallinnassa. (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 175–176, 214, 218–219.) Samankaltaisista ajatuksista kertovat myös Hännikäinen ja Rautamies (2007, s. 14, 34), jotka niin ikään korostavat varhaiskasvattajien roolia ilmapiirin luomisessa sekä iloa, huumoria ja hetkessä elämistä.

Lundán (2009, s. 119) sekä Ahonen (2015) ovat tutkineet varhaiskasvattajien ja lasten välisiä haastavia vuorovaikutustilanteita päiväkodissa, ja hekin kertovat turvallisen yhteisön rakentamisesta, jossa ilmapiiriin vaikuttavat varhaiskasvatta-

jan taito jäsentää tapahtumia, arjessa läsnä oleminen sekä aktiivinen osallistuminen. Kallialankin (2008, s. 30) mukaan varhaiskasvattajien tulee olla iloisia ja innostaa omalla esimerkillään lapsia leikkiin ja muihin puuhiin. Turvallisuutta varhaiskasvatukseen luo tutut rutiinit, jotka auttavat sekä lasta että varhaiskasvattajaa hahmottamaan päivän kulkua. Tällöin päivän toiminnot eivät näyttäyty kaaoksena, vaan lapsikin tietää mitä seuraavaksi tapahtuu. (Ahonen, 2017.) Aikataulut ja rutiinit tukevat myös lapsen käyttäytymistä ja omatoimisuutta (Hancock & Carter, 2016). Carterin ym. (2011) tutkimuksessa, jossa seurattiin varhaiskasvattajien tapoja tukea lasten positiivista käyttäytymistä, esitetään positiivista käyttäytymistä tukeviksi keinoiksi esimerkiksi yhteisiä sääntöjä ja rutiineja, kehumista ja positiivisen käytöksen tunnustamista, strukturoitua oppimisympäristöä, ennakoitua, vanhempien mukaanottoa sekä aikaa ja resursseja.

Koiviston (2007, s. 125, 135) tutkimuksen mukaan parhaimmat tilanteet varhaiskasvattajan ja lapsen väliselle lämpimälle vuorovaikutukselle sekä lapsen itsetunnon tukemiselle muodostuivat aamuisin lasten saapuessa päiväkotiin, leikki- ja siirtymätilanteissa, ruokailun ja ulkoilun aikana sekä ohjatuilla pienryhmähetkillä. Mielenkiintoista on verrata Koiviston (2007) tutkimusta Holkeri-Rinkisen (2009, s. 89) tutkimukseen, jossa havaittiin varhaiskasvattajien ruokailuhetkillä tekemien vuorovaikutusaloitteiden olevan pääosin kehotuksia, käskyjä ja määräyksiä. Tutkimuksessaan hän (2009, s. 90–91, 101) tarkoittaa määräyksillä muun muassa erilaisia toimintaohjeita, kysymyksiä, neuvoja ja tehtävien antoja, jotka esitettiin useimmiten eri tavoin pehmentäen. Vaikka varhaiskasvattajat esittivät ohjeita eri tavoin pehmentäen, ilmensivät nämä tilanteet kuitenkin aikuisen määräysvaltaa lapsiin nähden (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 90, 127). Myös Pursi (2019a, s. 66), joka on tutkinut varhaiskasvattajien ja lasten välisiä leikillisiä kohtaamisia alle 3-vuotiaiden ryhmässä, toteaa, että ruokailutilanteissa varhaiskasvattajat eivät mahdollistaneet leikillisyyttä tukevaa vuorovaikutusta.

Lämmin vuorovaikutustapa oli käytetyin lasten ja varhaiskasvattajien välisissä vuorovaikutustilanteissa Ahosen (2015) tutkimuksessa, jossa hän tarkasteli varhaiskasvattajien ja lasten välisiä haastavia vuorovaikutustilanteita. Osassa tilanteissa vuorovaikutuksen laatu kuitenkin vaihteli (Ahonen, 2015). Karjalainen,

Hanhimäki ja Puroila (2019) totesivat tutkimuksessaan positiivisen ilmapiirin valitsevan avoimessa varhaiskasvatusryhmässä. He (2019) keskittyivät havainnoimaan varhaiskasvattajien ja lasten välisiä ilon hetkiä. Niitä esiintyi sekä opettaja-johtoisen että vapaan toiminnan aikana. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajat olivat olemukseltaan positiivisia ja iloisia, he nauroivat paljon ja kohtasivat lapset lämpimästi hymyillen. Yhteistä iloa ilmaistiin sekä verbaalisesti että kehollisesti. (Karjalainen ym., 2019.) Yhteiset ilon hetket varhaiskasvatuksessa ylläpitävät luonnollisesti myös positiivista ilmapiiriä. Karjalainen ym. (2019) kertovat ilon hetkien ilmenevän esimerkiksi yhteisillä piirihetkillä tuttua laulua lauletaessa, aikuisen kömmähdyksille ja muille sattumuksille nauramisena, hyväntahtoisena kosketteluna, kuten halailuna sekä yhteisenä hassutteluna. Nämä esimerkkitalanteet kuvaavat yhtäläillä positiivisen ilmapiirin ylläpitämistä. Karjalainen ym. (2019) korostavat vielä, että nämä yhteiset ilon hetket tapahtuivat usein spontaanisti, jolloin niitä ei olisi etukäteen voinut suunnitella.

Positiivisen ilmapiirin rakentumisessa korostuu myös työntekijöiden välinen ilmapiiri ja yhteistyön mielekkyys. Varhaiskasvattajat rakentavat ilmapiiriä omalla esimerkillään ja käyttäytymisellään. (Koivisto, 2007, s. 126, 128, 136; Hännikäinen & Rautamies, 2007, s. 14, 34–35; Lundán, 2009, s. 128.) Varhaiskasvattajilla tulee olla mahdollisuus keskinäiseen keskusteluun ja yhteisistä asioista sopimiseen (Lundán, 2009, s. 128; Hännikäinen & Rautamies, 2007, s. 35). Työtiimissä vallitseva yhteishenki, avoimuus ja yhdessä sovitut toimintatavat tukevat lasten sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymistä (Ahonen, 2017).

Conroy ym. (2009, s. 18–19) ovat tutkimuksessaan todenneet opettajan antaman myönteisen palautteen, kehumisen ja kannustamisen olevan erittäin merkityksellistä koululuokassa. Opettajan kannustamisen ja kehumisen on havaittu vahvistavan lasten motivaatiota ja kyvykkyyttä (Sutherland, Wehby & Copeland, 2000, s. 2), minkä lisäksi näin tuetaan myös lapsen itsetuntoa (Ahonen, 2017). Jotta positiivisen palautteen merkitys mahdollistuu, näiden keinojen käyttäminen ei välttämättä ole niin yksinkertaista. Ensinnäkään kehujen vastaanottaminen ei ole helppoa. Jotta positiivinen palaute oikeasti vaikuttaisi saajaansa, tulee sen olla todella kohdennettua ja yksityiskohtaista. Sen tulee kohdentua tapaan tehdä asioita, ei työn lopputulokseen. Lapselle täytyy sanottaa ja tehdä tietäväksi, mikä

käytös on hyvää ja kannustettavaa. Palaute tulee antaa myös välittömästi tapahtuneen jälkeen, jotta lapsi kykenee huomaamaan hyvän toimintansa. Jotta varhaiskasvattaja kykenee tällaiseen positiivisen palautteen antoon, tulee hänen jatkuvasti seurata mitä lapset tekevät. Varhaiskasvattajan tulee kiinnittää huomiota siihen, millä sanoin hän puhuu sekä siihen, että hän antaa palautteen vakuuttavasti. (Conroy ym., 2009, s. 19; ks. myös Ahonen, 2017.)

Vaikka Conroy ym. (2009) tutkimus käsittelee kouluikäisiä lapsia, on sen tuloksista löydettävissä asioita, jotka hyödyttävät myös varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Positiivisen palautteen antaminen on tärkeää jo ihan pienillekin lapsille. Ja mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä selvemmin aikuisen on pystyttävä kohdentamaan palaute tai kannustus niin, että lapsi todella ymmärtää mitä käytöstä palkitaan. Conroy ym. (2009, s. 20) täsmentävätkin, että palaute tulee suhteuttaa lapsen ikään ja kehitystasoon. Varhaiskasvattajan tulee muistaa kehua ja kannustaa kaikkia lapsia. Jos suoriutumista tai käyttäytymistä verrataan, tulee sitä verrata lapsen aiempaan toimintaan ja todeta tämän kehittyneen. Positiivisen palautteen merkitys on todella suuri lapsen oppimisvalmiuksien ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Varhaiskasvattajan täytyy tietoisesti kiinnittää näihin asioihin huomiota, jotta palautteen vaikuttavuus tulee mahdolliseksi. (Conroy ym., 2009, s. 20.) Positiivisen palautteenannon merkitys on esillä myös Koiviston (2007, s. 129, 134) tutkimuksessa, sillä se tukee lapsen itsetunnon kehittymistä. Lundánin (2009, s. 127) tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajilla oli parhaimmat mahdollisuudet myönteiseen ja lasta tukevaan kanssakäymiseen vuorovaikutustilanteissa, joissa varhaiskasvattaja oli kahden lapsen kanssa.

Matic, Hayes, Tentori, Abdullah ja Schuck (2014) ovat tutkineet erilaisia visuaalisia keinoja, joiden avulla kannustaa ja palkita lapsia, joilla on erilaisia käyttäytymiseen liittyviä haasteita. He (2014) esittävät artikkelissaan tapoja, joiden avulla voi tehdä hyvän käytöksen näkyväksi. Tällainen on esimerkiksi se, että oppitunnin, päivän tai viikon päätteeksi käydään yhdessä läpi onnistumisia ja tehdään ne näkyväksi esimerkiksi luokan seinälle. Tärkeää on palkita toivottua käytöstä. Koulussa, jossa tutkimus tehtiin, oppilaat ansaitsivat erisuuruisia määriä pisteitä sen mukaan, miten hyvin oppitunnit sujuvat. Yhdessä oli sovittu, mitä pisteillä ansaitsee ja miten niitä hyödynnetään esimerkiksi oppituntien päätteeksi pidettävällä

”vapaa-ajalla”. (Matic ym., 2014.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena on kartoittaa varhaiskasvatuksessa työskentelevien erityisopettajien keinoja ylläpitää positiivisuutta päiväkotiryhmässä.

### **2.3 Leikillisuus osana positiivista ilmapiiriä**

Varhaiskasvatuksessa leikki, leikillisuus ja huumori ovat keinoja keventää tunnelmaa ja luoda myönteistä ilmapiiriä. Niiden avulla päästään mukavammin yli erilaisista arjen sattumuksista. Leikki ja leikkiin heittäytyminen antavat varhaiskasvattajalle keinon puuttua erilaisiin tilanteisiin, ja leikin avulla voidaan korvata kontrollointia ja suoraa käskemistä. (Viittala, 2006, s. 126–127.) Purren (2019a, s. 96) mukaan leikki voidaan nähdä lasten ja aikuisten välisenä yhdessä olemisen muotona.

Huizingan leikkiteorian mukaan leikkiä ilmentäviä ominaisuuksia ovat sen tuoma mielihyvä, vapaus ja vapaaehtoisuus (Singerin, 2013, mukaan). Leikissä aikuinen voi rakentaa lapsen kanssa yhdessä jaetun leikkimaailman. Aikuiselle leikin ja ei-leikin välinen raja on selvä, mutta pienelle lapselle se ei sitä ole. Pieni lapsi voi alkaa leikkiä lusikalla ruokapöydässä tai vedellä käsiä pestessä – leikki on lapselle läsnä arjessa koko ajan. Lapset kuulevat päiväkodissa todella paljon erilaisia ohjeita. Leikin aikanakin varhaiskasvattaja saattaa keskittyä vain lapsen käyttäytymisen kontrolloimiseen sen sijaan, että hän leikkisi lapsen kanssa. (Singer, 2013.)

Varhaiskasvattajan sitoutuminen leikillisyyteen ja leikillisten elementtien hyödyntäminen esimerkiksi yhteisillä piirihetkillä sitouttaa lapsia, mahdollistaa rikasta tunneilmaisua sekä osallistaa lapsia eri kommunikointikanavien kautta (Pursi, 2019a, s. 59). Purren (2019a, s. 67) tutkimuksessa monen osallistujan varhaiskasvattajan ja lasten välisiä leikillisiä kohtaamisia esiintyi eniten vapaan leikin ja yhteisten piirihetkien aikana. Joitakin kohtaamisia ilmeni myös päiväkotiin tulo-tilanteissa. Ulkoiluissa, päivälevolla, siirtymissä ja wc-tilanteissa leikilliset kohtaamiset olivat useimmin kahdenkeskisiä. Ruokailutilanteissa tapahtuneisiin lasten leikki-aloitteisiin varhaiskasvattajat eivät vastanneet. (Pursi, 2019a, s. 67.)



Tutkimusten mukaan silloin, kun aikuinen käyttää leikkiä tai leikillisiä elementtejä lasta ohjattaessaan, tällä näyttää olevan myönteinen vaikutus lapseen. Aikuinen käyttää tällöin ikään kuin pelin tai leikin taikaa saadakseen lapsen toimimaan tiettyllä tavalla. (Singer, 2013.) Leikkiroolista käsin varhaiskasvattaja voi tukea lasten yhteisen ymmärryksen muodostumista, mahdollistaa erilaisten lasten mukaan pääsyn sekä ohjata tilanteen kulkua (Pursi, 2019a, s. 88–89). Holkeri-Rinkisen (2009, s. 232) mukaan leikillistä ilmapiiriä varhaiskasvatukseen luodaan juuri ystävällisellä ja tilanteeseen sopivalla puhutavalla. Tästä yhtenä esimerkkinä on hänen (2009, s. 93) aineistossaan tilanne, jossa varhaiskasvattaja ohjaa lapsia lopettamaan kauppaleikin ikään kuin leikin sisältä käsin: ”meneeks kauppiaatki vaikka virkistymää Lappii vai mihin ne lähtis”.

Corsaron (2005, s. 294) mukaan tärkeintä, mitä aikuiset voivat tehdä parantaakseen lasten elämää, on antaa heille aikaa – aikaa turvallisille rutiineille, keskustelulle ja leikille. Huomiolla ja yhdessäololla aikuiset näyttävät lapsille välittävänsä heistä (Corsaro, 2005, s. 294). Leikillisyyden kautta lapselle voi osoittaa ystävällisyyttä ja sitä, että huomioi lapsen aloitteet. Varhaiskasvattajan tehtävä on osoittaa lapselle, että hänestä välitetään ja että lapsi on turvassa (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 224). Leikillisyyden hyödyntäminen luo yhteenkuuluvuutta lasten ja varhaiskasvattajien välille. Leikillisyyttä hyödyntävä varhaiskasvattaja osoittaa lapselle, että hänellä ei ole ylivaltaa lapseen nähden. Leikillisyyden avulla auttaa lapsia pääsemään ongelmatilanteiden yli, minkä lisäksi se mahdollistaa merkitykselliset hetket lapsen ja hänestä huolehtivan aikuisen välille. (Singer, 2013.)

Leikin liittäminen osaksi päiväkotiarkea kaikkine toimintoineen edellyttää varhaiskasvattajilta taitoa suunnitella päivää jäsentävät toiminnot niin, että leikille löytyy tilaa. Varhaiskasvattajien on muutettava asennoitumistansa siten, että he kykenevät näkemään leikin mahdollisuuksia erilaisissa tilanteissa. Leikillisyyden huomioiminen vaatii varhaiskasvattajilta tilanneherkkyyttä ja joustavuutta sen suhteen, että arki ei välttämättä kuljekaakaan niin kuin aikuinen on suunnitellut. (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 95.) Vaikka rutiinit luovatkin osaltaan turvallisuutta, ei niihin pidä sitoutua liian tiukasti. Ahonen (2017) kuvaa lämpimän vuorovaikutuksen

mahdollistuvan silloin, kun varhaiskasvattaja ei pidä liian tiukasti kiinni tekemis-  
tään suunnitelmista, vaan joustaa tilanteen ja lasten tarpeiden mukaan.

Leikillinen vuorovaikutus lasten kanssa edellyttää varhaiskasvattajalta tietoista  
sitoutumista vuorovaikutukseen. Varhaiskasvattajan on annettava aikaansa ja  
kuunneltava lapsia ja lasten aloitteita, eikä hän tällöin voi siirtyä keskustelemaan  
aikuisten kanssa. (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 231; Kalliala, 2008, s. 269.) Leikilli-  
syyden ylläpitäminen on varsinkin pienten lasten kohdalla varhaiskasvattajien  
vastuulla. Kun varhaiskasvattaja on läsnä arjessa, hän kykenee tunnistamaan  
lasten leikkialoitteita ja luomaan yhteenkuuluvuutta niiden kautta. Yhteisten leikil-  
listen kohtaamisten mahdollistuminen edellyttää varhaiskasvattajalta fyysistä las-  
ten lähellä oloa, emotionaalista läsnäoloa, herkkyyttä tunnistaa pienetkin hetket  
ja tapahtumat, joista lapset kiinnostuvat sekä taitoa ilmaista leikkiviestejä. (Pursi,  
2019a, s. 81, 87, 97.)

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat varhaiskasvatuksen erityis-  
opettajien näkemykset leikistä, sen kokonaisvaltaisuudesta ja soveltumisesta eri-  
laisiin varhaiskasvatuksen arjen tilanteisiin. Tulokset ja niiden tarkastelu -osiossa  
näitä varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä verrataan tässä luvussa  
esiteltyihin tutkimuksiin.

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on hahmottaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä leikillisen ja positiivisen ilmapiirin ylläpitämisestä lapsiryhmässä, jossa lapsilla on erilaisia tuen tarpeita. Tarkoituksena on kartoittaa mahdollisimman konkreettisia keinoja, joita varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät ylläpitäessään positiivista ilmapiiriä varhaiskasvatuksen arjessa sekä eritellä niitä tilanteita, joissa näitä keinoja käytetään. Tutkimuksen tavoitteena on myös hahmottaa leikillisyyden ja positiivisen ilmapiirin edellytyksiä sekä niitä estäviä tekijöitä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisin keinoin ja millaisissa tilanteissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat ylläpitävät leikillistä ja positiivista ilmapiiriä?
2. Minkälaisia edellytyksiä ja estäviä tekijöitä positiivisen ja leikillisen ilmapiirin ylläpitämiseen liittyy?

## 4 Aineisto ja menetelmät

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jonka toteutin teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun menetelmällä. Haastateltaviksi valikoin varhaiskasvatuksen erityisopettajia, joilla oli kokemusta leikillisyyden ja positiivisen ilma-  
piirin ylläpitämisestä integroidussa erityisryhmässä tai ryhmässä, jossa lapsilla on erilaisia tuen tarpeita. Toimin näin, koska halusin haastatella henkilöitä, joilla on kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 74). Haastateltavat tavoitin osalta omien kontaktien kautta, some-kanavia käyttämällä sekä lähestymällä sel-  
laisten päiväkotien johtajia, joissa päiväkotien internet-sivujen mukaan oli integroitu erityisryhmä. Kaikki haastateltavat työskentelivät pääkaupunkiseudulla.

### 4.1 Aineiston koonti teemahaastatteluilla

Toteutin tutkimuksen haastattelemalla, koska tavoitteenani oli saada lisää ymmärrystä tutkimusaiheesta. Haastattelu on joustava menetelmä, jossa haastattelija ja haastateltava ovat vuoropuhelussa, jossa teemoja voidaan käsitellä sopivassa järjestyksessä, ja jossa haastateltavalta voidaan kysyä tarkentavia kysymyksiä. Haastattelussa on toki omat heikot puolensa, kuten se, että haastateltava on läsnä tutkijan edessä, jolloin vastaukset eivät ole minulle tutkijana anonyymeja. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 34–37.)

Toteutin teemahaastattelun, eli puolistrukturoidun haastattelun niin, että haastattelun pohjana käytin ennalta laatimaani kysymysrunkoa (Liite 1: haastattelukysymykset; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 180; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 34). Teemahaastattelun rungon olin laatinut sekä tutkimusongelmien että aiemman tutkimuksen pohjalta, mutta muokkasin runkoa vielä kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen. Kahdelle ensimmäisellä haastateltavalle olin kertonut etukäteen haastattelun teeman ja aihealueet, joita haastattelu käsittelee. Tämän jälkeen eräs haastateltavista pyysi saada haastattelukysymykset etukäteen tutustuttaviksi, joten lähetin ne myös muille haastateltaville sähköpostitse. Näin ollen osa haastateltavista oli tutustunut haastattelukysymyksiin etukäteen ja valmistautunut niiden avulla haastatteluun. Kaikki, jotka saivat kysymykset etukäteen, eivät

kuitenkaan ehtineet tutustumaan niihin ennen haastattelua. Koska tutkimuksessa oli tavoitteena saada aiheesta mahdollisimman paljon tietoa, oli kysymysten etukäteen lähettäminen tästä näkökulmasta myös perusteltua (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 73).

Haastattelutilanteesta pyrin järjestämään keskustelun, jossa teemoja saatettiin käydä läpi vaihtelevassa järjestyksessä. Haastattelu menetelmänä mahdollisti minulle haastattelijana ja haastateltavalle tilanteen, jossa kykenimme keskustelemaan aiheista yhdessä syvemmän yhteisymmärryksen muodostamiseksi. Haastattelutilanteessa minulla oli mahdollisuus pyytää haastateltavalta tarkennusta sekä esittää kysymykseni toisin sanoin, jos haastateltava ei heti ymmärtänyt mitä tarkoitin. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 34–36; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 73.) Tämä menetelmä korostaa haastateltavien kokemusmaailmaa ja määritelmiä tutkittavaan aiheeseen liittyen. Teemahaastattelussa valitut teemat ja alustavat kysymykset olivat kaikille haastateltaville samat, mutta itse haastattelutilanteessa kävimme aiheita läpi yhteisen keskustelun kulun mukaan. Haastateltavat ymmärsivät kysymyksiä hieman eri tavoin, jolloin haastattelijana johdattelin keskustelua haluttuun suuntaan. Haastattelut rakentuivat siis haastattelijan ja haastateltavan puheesta, jossa myös haastattelijan näkemykset ja tapa kysyä, vaikuttivat merkitysten rakentumiseen. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 48–49, 66–67; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 73.)

Vaikka teemahaastattelussa merkitysten rakentuminen tapahtuukin haastateltavan ja haastattelijan yhteisessä vuoropuhelussa, tulee haastattelijan muistaa oma roolinsa. Haastattelijan tulee olla asiansa tunteva, luottamusta herättävä, ja keskusteluun osallistuessaan mielessä tulee pitää tutkijan rooli. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 98.) Asennoiduin haastatteluihin niin, että keskityin kuuntelemaan ja tarkentamaan asioita. Muutamassa haastattelussa haastateltavat kyseivät minun mielipiteitäni asioista, mutta kerroin heille, että en voi siinä tilanteessa kertoa omista ajatuksistani.

## 4.2 Haastattelujen toteutuminen ja haastateltavat

Toteutin kaikki seitsemän haastattelua syksyllä 2019. Pyysin haastateltavilta kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Haastattelut toteutuivat haastateltavien työpaikoilla rauhallisissa tiloissa. Nauhoitin kaikki haastattelut, ja litteroin nauhoitukset. Siirsin äänitteet nauhurilta oman tietokoneeni kovalevyille salasanan taakse, johon tallensin myös litteraatit. Haastattelujen kestot vaihtelivat noin 34 minuutista 61 minuuttiin, keskimääräisen keston ollessa noin 49 minuuttia. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi noin 345 minuuttia.

Haastateltavien kokemus varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä valmistumisen jälkeen vaihteli neljästä kuukaudesta kahteenkymmeneen vuoteen. Kaikilla haastateltavilla oli kuitenkin myös aiempaa kokemusta varhaiskasvatuksen opettajan työstä, ja kokonaisuudessaan haastateltavien työkokemus varhaiskasvatuksen alalta vaihteli viidestä vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen.

Haastateltavista neljä työskenteli haastatteluhetkellä integroidussa erityisryhmässä. Haastateltavista kaksi työskenteli niin, että heidän tuellaan päiväkotiin oli sijoitettu erityistä tukea tarvitsevia lapsia. He toimivat siis päiväkodeissa lisäresursseina tai lasten tukitoimena lapsiryhmistä vastaavien työntekijöiden lisäksi. Yksi haastateltava ei ollut haastatteluhetkellä töissä päiväkodissa, mutta hänen työkokemuksensa perustui integroidussa erityisryhmässä työskentelyyn.

Kun tutkijana tein itse haastattelut, minun oli mahdollista ottaa keskusteluissa esiin tutkimuksen tarkoituksen kannalta oleellisia asioita. Minulla oli haastattelutilanteissa haastattelurunko tulostettuna paperillisena edessäni. Ensimmäisessä haastattelussa esille nousi teemoja, joita itse en ollut osannut odottaa. Tällaisia olivat esimerkiksi leikillisyyttä ja positiivisen ilmapiirin ylläpitoa estävät tekijät, joihin liittyvät kysymykset lisäsin haastattelurunkoon ensimmäisen haastattelun jälkeen. Nämä muodostuivat hyvin merkittäviksi tekijöiksi, joten muodostin toisen tutkimuskysymyksen koskien leikillistä ja positiivista ilmapiiriä estäviä tekijöitä sekä sen edellytyksiä.

Koska nauhoitin haastattelut, pystyin keskittymään niiden aikana haastateltavan kerrontaan ilman, että minun tarvitsi tehdä samanaikaisesti mitään merkintöjä. Haastattelut etenivät vapaamuotoisesti haastateltavan puhuessa. Ohjasin keskustelua kysymyksiin ja varmistelin, olenko ymmärtänyt asian oikein. Kuunnellesani haastateltavien puhetta etsin siitä jo samalla erilaisia teemoja ja aihekokonaisuuksia, joihin liittyen esitin tarkentavia kysymyksiä. Keskustelujen nauhoittaminen mahdollisti myös sen, että haastattelurungossa ei tarvinnut pitäytyä orjalaisesti, vaan saatoin syventyä kuuntelemaan ja kyselemään, ja vain välillä vilkaista haastattelurungosta mitä teemoja on vielä käsittelemättä. Välillä tuntui, että kysyn samoja asioita uudestaan, ja haastateltavienkin puheessa esiintyi viittauksia siihen, mistä olemme jo puhuneet. Mutta halusin kysyä samaa asiaa hieman eri sanoin, jotta haastateltava kykenisi ajattelemaan asiaa eri näkökulmista, ja näin sainkin usein vielä uusia ajatuksia ja vastauksia kysymyksiini.

### **4.3 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysi alkaa laadullisessa tutkimuksessa usein jo aineistoa hankittaessa (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 136). Tämä tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että jo haastatteluhetkellä mielessäni olivat tutkimuskysymykset sekä aiemmista tutkimuksista ilmenneet asiat. Näiden lisäksi haastattelutilanteessa ilmenevät uudet, mutta aiheen kannalta mielenkiintoisilta tuntuvat ajatukset, ohjasivat minua kysymään tutkittavien mielipiteitä vielä tarkemmin. Tavoitteenani oli saada haastateltavat kertomaan konkreettisia esimerkkejä erilaisista tilanteista. Esimerkiksi haastateltavan kertoessa siitä, että hänestä positiivisen ja turvallisen ilmapiirin luominen heti alkusyksystä ryhmän käynnistyttyä on tärkeää, pyysin häntä kertomaan konkreettisia esimerkkejä, eli miten hän luo lapsiryhmään positiivista ilmapiiriä ja mitä hän konkreettisesti tekee.

Ennalta olettamieni ajatusten myötä tutkimus edustaa abduktiivista päättelyä, koska haastatteluissa pyrin kysymään haastateltavilta niitä asioita, joihin olin aiempiin tutkimuksiin tutustuessa perehtynyt. Pyrin siis selvittämään, ajattelevatko haastateltavat samoin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 97.) Litteroitua aineistoa, jota kertyi yhteensä noin 70 sivua, analysoin sisällönanalyysia mukailien.

Analysoinnin tarkoituksena oli selkeyttää aineistoa sekä tuottaa uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 2008, s. 137). Tutkimusaineistoni sisälsi rönsyilevääkin keskustelua teemojen ympäriltä. Tarkensin tutkimuskysymyksiä tutustuttuani aineistoon hyvin, minkä jälkeen keskityin etsimään vastauksia näihin kysymyksiin. Sisällysanalyysin avulla tarkoituksena oli tuottaa tiivistetty kuvaus tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 92, 103, 108.) Tässä tutkimuksessa käytin teoriasidonnaista analyysia, jossa vertasin analyysia ja tuloksia teoriaan sekä aiempaan tutkimukseen (Eskola, 2018).

Analyysivaiheessa pyrin tiivistämään haastattelupuhetta ja tekemään siitä tulkin-toja. Tämä prosessi alkoi jo haastatteluvaiheessa, jolloin esitin haastateltaville tarkentavia kysymyksiä. Muutamaan otteeseen varmistin haastateltavalta, että tarkoittaako hän asiaa niin kuin itse sen siinä tiivistin. Tällaista tapaa käytettäessä voidaan puhua ”itseään korjaavasta” haastattelusta. Litteroin haastattelut sanatarkasti ja merkitsin ylös selvästi erilaisella äänenpainolla sanotut asiat. Kun olin litteroinut haastattelut, ryhdyin lukemaan niitä läpi etsien merkityksiä sekä sulkien pois aiheen kannalta tarpeettomia katkelmia. (Ks. Hirsjärvi & Hurme, 2001, s.136–137.)

Analyysivaiheessa luin litteroitua tekstiä tietokoneella ja tiivistin puhetta koodiksi. Lisäsin tekstin viereen kommenttikenttään koodit, eli sen mistä haastateltava missäkin kohdassa puhuu. Tämän jälkeen ryhmittelin koodit eri luokkiin. Luokitellessani koodattua aineistoa järjestelin sitä uudelleen kooten samankaltaiset koodit samaan luokkaan. Luokkia syntyi yhteensä 67. Osan koodista hylkäsin tässä vaiheessa todeten, että ne eivät liity tutkimustehtävääni, enkä näin ollen muodostanut niistä luokkaa. Tutkimustehtävän kannalta oleelliset luokat järjestelin yhteen dokumenttiin wordilla. Seuraavaksi teemoittelin luokkia ryhmitellen niitä eri teemojen mukaan. Tein teemoittelua sekä tutkimuskysymysteni pohjalta että toisaalta siltä pohjalta, mistä haastateltavat puhuivat. Tiivistin 67 luokkaa seitsemäksi yläluokaksi, jotka olivat: ”edellytykset”, ”keinot ylläpitää positiivisuutta”, ”tilanteet, joissa keinot ilmenevät”, ”varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva ja asema”, ”positiivisuutta ja leikillisyyttä estävät tekijät”, ”miksi toimin positiivisesti” sekä ”kriittikki”. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 92–94, 110–112; Eskola & Suoranta, 1998; Eskola, 2018.)



Alla olevasta aineistokatkelmasta tiivistin ensin koodit ”hetkessä eläminen” ja ”sovittu ja suunniteltu toimintatapa”, ja tämän jälkeen luokittelin ensimmäisen kuuluvaksi ”tapa suhtautua lapseen ja tilanteisiin” -luokkaan ja jälkimmäisen ”sopimukset tiimeissä” -luokkaan. ”Tapa suhtautua lapseen ja tilanteeseen” -luokan liitin ”keinot ylläpitää positiivisuutta” -yläluokkaan, ja ”sopimukset tiimeissä” -luokan ”edellytykset” -yläluokkaan. (Eskola, 2018.) Alla on esitetty sama asia taulukossa 1.

*”Aahh, no siis se että se elää niinku jokaisessa hetkessä, et se on se kaikkein tärkein kuitenkin, et nää kannustuspiirit ja kehupiirit ni ne on tärke osa meidän työtä, mut se arjessa eläminen ja sen hyvän huomaaminen niis lapsissa ihan siinä joka päiväsessä, ja se ei oo niinkään suunniteltua vaan se on vaan meidän to., niinku sovittu toimintatapa, joka jotenki on niinku sisäänrakennettua jo, et me muistutellaan its, niinku toinen toisiamme tai jos tulee uus tiiminjäsen, et muistutellaan toisiamme et tämä on meidän tapamme, näin me toimimme.” (H7)*

Taulukko 1. Esimerkki aineiston teemoittelusta.

Aineistokatkelmä	Koodi	Luokka	Yläluokka
<i>”se että se elää niinku jokaisessa hetkessä”</i>	Hetkessä eläminen	Tapa suhtautua lapseen ja tilanteisiin	Keinot ylläpitää positiivisuutta
<i>”...mut se arjessa eläminen ja sen hyvän huomaaminen niis lapsissa ihan siinä joka päiväsessä, ja se ei oo niinkään suunniteltua vaan se on vaan meidän to., niinku sovittu toimintatapa...”</i>	Sovittu ja suunniteltu toimintatapa	Sopimukset tiimeissä	Edellytykset

Koska ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti olin kiinnostunut varhaiskasvatuksen erityisopettajien keinoista ylläpitää positiivisuutta ja leikkillisyyttä sekä siitä, missä tilanteissa nämä keinot ilmenevät, keskityin analyysissä seuraavaksi yläluokkiin ”keinot ylläpitää positiivisuutta” sekä ”tilanteet, joissa keinot ilmenevät”. ”Keinot ylläpitää positiivisuutta” -yläluokka piti sisällään 24 eri luokkaa. Seuraavaksi tiivistin ja tyypittelin nämä 24 luokkaa seitsemään tyyppiin, eli tapausesimerkkiin, jotka ovat: 1) tausta-ajatukset, 2) tapa viestiä, 3) aikuisen läsnäolo, 4) kehuminen, 5) yhdessä tekeminen, 6) höpsöttely ja leikki sekä 7) suunniteltu toiminta. (Eskola, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 93–94.) Tässä tutki-

muksessa tehty analyysi mukailee aineistolähtöistä sisällönanalyysia, koska teoria tai valmis analyysirunko ei ohjannut luokittelun ja teemoittelun kautta syntyneitä käsitteitä, vaan ne muodostettiin aineiston pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108–117).

Seuraavaksi tarkastelin ”tilanteet, joissa keinot ilmenevät” -yläluokan sisältämiä konkreettisia tilanteita. Konkreettisia tilanteita löytyi kahdeksan erilaista: 1) päiväkotiin tulo- ja lähtötilanteet, 2) leikki, 3) ohjattu toiminta (johon liitin sekä ohjatut ryhmähetket ja pienryhmät että ne hetket, joissa aikuinen antaa lapselle toimintaohjeita), 4) ruokailu, 5) siirtymät (sisältäen pukemiset ja riisumiset sekä esimerkiksi ruokapöydästä lepohekelle siirtymisen), 6) wc-tilanteet, 7) ulkoilu ja 8) lepo hetki.

Tyypiteltyäni positiivisuuden ja leikillisyyden ylläpitämisen keinot seitsemään tyyppiin sekä löydettyäni aineistosta kahdeksan erilaista tilannetta, lähdin tutkimaan, miten erilaiset positiivisuuden ja leikillisyyden keinot näyttäytyvät näissä kahdeksassa erilaisessa tilanteessa. Kävin aineistoa uudelleen läpi kiinnittäen erityisesti huomiota näiden eri tilanne-esimerkkien kuvauksiin huomatakseni, miten näitä eri tyyppiesimerkkien keinoja niissä hyödynnettiin.

Seuraavaksi analyysi eteni siihen, että taulukoin positiivisuuden ja leikillisyyden ylläpitämisen keinojen tyypit sekä aineistosta löytyneet tilanteet. Tämän jälkeen tarkastelin aineistoa ja merkitsin haastateltavan numerolla taulukkoon ne tilanteet, joita kukin käytti esimerkkinään missäkin tilanteessa (liite 2: Taulukko 3, Positiivisen ilmapiirin ylläpitämisen keinot ja tilanteet). Tulokset ja niiden tarkastelu -osiossa käyn läpi keinoja ylläpitää positiivisuutta ja leikillisyyttä tilanne tilanteelta. (Eskola, 2018.)

Toinen tutkimuskysymys ohjasi tarkastelemaan yläluokkia ”edellytykset” ja ”positiivisuutta ja leikillisyyttä estävät tekijät”. Positiivisuuden ja leikillisyyden edellytykset ja estävät tekijät ilmenivät haastateltavien puheissa ikään kuin vastapareina. ”Edellytykset” -yläluokka sisälsi aluksi yhdeksän luokkaa, jotka tiivistin kolmeen tyyppiesimerkkiin: 1) työyhteisön ilmapiiri ja sopimukset, 2) aikuisen asenne ja suhtautumistapa sekä 3) tutut rutiinit. Vastaavasti tiivistin estävät tekijät neljään

tyyppiesimerkkiin: 1) yhteistyö ei toimi, 2) aikuisen asenne, 3) oma hyvinvointi ja 4) resurssit.

Aineisto-otteet pyrin esittämään tässä työssä suorina lainauksina. Olen poistanut lainauksista esimerkiksi saman sanan toistoja luettavuuden helpottamiseksi. Muutamissa kohdissa olen täydentänyt lainausta laittamalla sulkeisiin lisäämäni sanan (xx), jotta esimerkin lukemalla ymmärtää mistä siinä puhutaan. Sulkeisiin olen merkinnyt myös haastateltavan äänenpainon eroja, jos ne ovat oleellisia esimerkin ymmärtämisen kannalta. Puuttuvan aineistopätkän keskellä katkelmaa olen merkinnyt kahdella viivalla: - -. Jos lainaus alkaa kesken puheen, tai olen katkaissut sen, niin tällaiset olen merkinnyt lainauksen alkuun tai loppuun kolmella pisteellä: .... Puheessa ilmenneitä mahdollisia hiljaisia hetkiä en ole merkinnyt katkelmiin, koska mielestäni ne eivät tuoneet niiden ymmärtämiseen lisäarvoa. Lainauksissa käytetyt nimet ovat pseudonyymeja.

## 5 Tulokset ja niiden tarkastelu

Tässä luvussa raportoin tutkimuksen tuloksia. Ensimmäisessä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, millaisin keinoin ja millaisissa tilanteissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat ylläpitivät leikillistä ja positiivista ilmapiiriä. Esittelen ensin aineistosta tunnistamani seitsemän keinoa, joiden avulla varhaiskasvatuksen erityisopettajat ylläpitivät leikillisyyttä ja positiivisuutta. Sen jälkeen erottelen positiivisen ilmapiirin ylläpitämisen keinojen käyttämistä tilanne tilanteelta. Aineistosta löytyi kahdeksan erilaista tilannetta ja käyn jokaisen läpi esitellen esimerkkejä kyseisessä tilanteessa käytetyistä positiivisen ilmapiirin ja leikillisyyden ylläpidon keinoista. Tilanteet ja keinot on esitetty myös taulukossa 3 (liite 2). Olen numeroinut positiivisuuden ja leikillisyyden ylläpidon keinot (1–7), ja käytän keinon numeroa kertoessani kyseisestä keinosta ensimmäisen kerran kussakin alaluvussa.

Toisessa alaluvussa taas vastaan toiseen tutkimuskysymykseen siitä, minkälaisia edellytyksiä ja estäviä tekijöitä leikillisen ja positiivisen ilmapiirin ylläpitämiseen liittyy. Peilaan tutkimuksessa ilmenneitä asioita teoriaosaan ja aiempaan tutkimukseen.

### 5.1 Keinot ylläpitää positiivista ilmapiiriä

Analyysivaiheessa tunnistin tyypittelyn kautta seitsemän keinoa, joiden avulla varhaiskasvatuksen erityisopettajat ylläpitivät positiivista ilmapiiriä ja leikillisyyttä. Nämä keinot ovat: 1) tausta-ajatukset, 2) tapa viestiä, 3) aikuisen läsnäolo, 4) kehuminen, 5) yhdessä tekeminen, 6) höpsöttely ja leikki sekä 7) suunniteltu toiminta. Taulukossa 2 on esitetty nämä keinot sekä luokat, joista ne koostuvat.

Taulukko 2. Keinot ylläpitää positiivisuutta. Seitsemän tyyppiesimerkkiä sekä luokat, joista ne koostuvat.

1) Tausta-ajatukset	2) Tapa viestiä	3) Aikuisen läsnäolo	4) Kehuminen	5) Yhdessä tekeminen	6) Höpsötely ja leikki	7) Suunniteltu toiminta
Tapa toimia	Sanottaminen	Spontaanisuus	Onnistumisen kokemukset	Yhteinen tekeminen	Leikillisyyden/ leikin hyödyntäminen	Kaikenlaisen suunnitellun toiminnan
Tapa suhtautua lapseen ja tilanteeseen	Puhetapa	Lapsen aloitteisiin vastaaminen			Höpsöttely	
Arvostetaan jokaista	Sanaton viestintä	Tilannetaju				
Asenne	Laulaminen	Fyysisyys				
Elämänasenne		Aikuisen esimerkki: heittäytyminen				
Ennakointi						

Tässä tutkimuksessa tausta-ajatukset -keinoon (1) olen luokitellut kuuluvaksi ne tilanteet, joihin liittyen varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat ajatuksiaan tai asennettaan toiminnan taustalla. Tästä on esimerkki alla, jossa haastateltava kuvaa konkreettista ruokailutilannetta, mutta samalla sitä, mitä varhaiskasvattajien kanssa on siitä sovittu.

*”Otettiin niinku koko ryhmän toimintatavaks just se että, et niin pitkälle kun niinku kukaan ei vahingoita ketään tai mitään, niin jätä huomiotta semmonen niinku vääränlainen käyttäytyminen ja sit heti esimerkiks jos laps juoksee ruokatilanteessa niinku bla-bla-blaa, ni sit vaan niinku kattelee sivusilmällä et mitä se tekee ja heti kun se laps esimerkiks pysähtyy omalle paikalle ni: ’ai miten kivasti sä istut siin omalla paikalla.’” (H1)*

Tämä esimerkki ilmentää, että tilanteesta on keskusteltu yhdessä tiimin kanssa. Tällöin yhdessä on tiedostettu tilanteen pedagoginen merkitys ja tavoite. Lundán (2009, s. 128) sekä Hännikäinen ja Rautamies (2007, s. 35) korostavatkin tiimin yhteisen ajan merkitystä esimerkiksi yhteisten käytäntöjen sopimisen paikkoina.

Tapa viestiä -keino (2) taas pitää sisällään varhaiskasvattajien erilaiset viestinnän tavat. Aineistossa varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat oman puheta- pansa ja sanattoman viestinnän merkitystä. Viestiä saatettiin myös esimerkiksi laulamalla tai erilaisia kuvia tai viittomia hyödyntäen. Holkeri-Rinkinen (2009, s. 112, 127) puhui tutkimuksessaan erilaisten ohjeiden antamisesta pehmennetysti. Varhaiskasvattajan puhetavalla ja tavalla olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa on tutkitusti vaikutusta lapsiryhmässä vallitsevaan ilmapiiriin (Koivisto, 2007, s. 42, 126; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 142). Sanattoman viestinnän avulla, kuten hymyllä, katsekontaktilla tai kosketuksella, voi osoittaa lapselle välittämistä ja ylläpitää myönteistä yhteyttä (Koivisto, 2007, s. 132–133; Karjalainen ym., 2019).

Kaikki haastatellut puhuivat aikuisen läsnäolon (3) merkityksestä, jonka tyypittelin yhdeksi keinoksi. Läsnäoloa ilmensivät aineistossa fyysinen läsnäolo, kuten esimerkiksi halailu, tilanteisiin heittäytyminen ja niihin reagoiminen spontaanisti sekä lasten aloitteiden ja tilanteiden tunnistaminen ja niihin reagoiminen. Myös useissa aiemmissa tutkimuksissa (Koivisto, 2007, s. 136; Hännikäinen & Rautamies, 2007, s. 14, 34; Lundán, 2009, s. 119; Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 231; Kalliala, 2008, s. 269; Pursi, 2019a, s. 81, 87, 97; Karjalainen ym., 2019) on todettu, että positiivista ilmapiiriä tukee aikuisen läsnäolo ja osallistuminen kaikissa arjen tilanteissa.

Kehumisen keinoon (4) liittyvät positiivisen palautteen antaminen sekä onnistumisen kokemusten mahdollistaminen. Kehujen ja kannustusten kautta voidaan tukea lapsen itsetuntoa ja myönteistä minäkuvaa (Viittala, 2006, s. 104–124; Laine, 2002, s. 36; Laine & Neitola, 2002, s. 105; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 150; Koivisto, 2007, s. 129, 134). Conroy ym. (2009, s. 20) mukaan positiivisen palautteen antaminen on merkityksellistä sosiaalisten taitojen ja oppimisvalmiuksien kehittymisen näkökulmasta.

Yhdessä tekemiseen (5) liittyvät ajatukset yhteishengen ylläpidosta ja koko ryhmän yhteisistä askareista. Positiiviseen ilmapiiriin kuuluu toisista välittämisen osoittaminen (Hännikäinen & Rautamies, 2007, s. 34), ja tällaisessa ilmapiirissä lapset nauttivat ryhmään kuulumisesta (Meyer & Evans, 2012, s. 38–39). Purren (2019a, s. 96, 88–89) mukaan leikki voidaan nähdä yhdessä olemisen muotona,

minkä lisäksi aikuisen osallisuus leikissä luo yhteenkuuluvuutta leikkiin osallistuvien välille.

Höpsöttelyllä ja leikillä (6) tarkoitan hassuttelun, leikin ja leikillisyyden lisäämistä arjen tilanteisiin. Leikin ja huumorin on todettu keventävän tunnelmaa (Viittala, 2006, s. 126–127; Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 232), minkä lisäksi leikillisyyden hyödyntäminen lasta ohjatessa vaikuttaa lapseen myönteisesti (Singer, 2013). Suunniteltu toiminta (7) kuvaa tilanteisiin tarkoituksella suunniteltuja toimintoja.

Tunnistamissani keinoissa on yhtymäkohtia Karjalaisen ym. (2019) tutkimukseen erittelemiini yhteisiin ilon hetkiin sekä Carterin ym. (2011) nimeämiin keinoihin tukea positiivista käyttäytymistä. Karjalainen ym. (2019) raportoivat esimerkiksi tavasta tervehtiä lasta aamulla ja hyvántahtoisesta koskettelusta, kuten halailusta, jotka lukeutuvat tämän tutkimuksen keinoista tapaan viestiä. Höpsöttelyä ja leikkiä ilmentävät heidän (2019) esimerkit erilaisille sattumuksille ja kömmähdyksille nauramisesta ja hassuttelusta, minkä lisäksi aikuisen läsnäolosta kertovat tilanteiden sanottaminen ja lasten aloitteisiin reagoiminen. Carterin ym. (2011) nimeämissä keinoissa mainitaan tutut ja selkeät rutiinit, kehuminen ja positiivisen käytöksen tunnustaminen, strukturoitu oppimisympäristö, erilaisten tilanteiden ennakointi, vanhempien osallistaminen sekä riittävä aika ja resurssit.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheessa erilaiset tavat ja keinot ylläpitää leikillistä ja positiivista ilmapiiriä voidaan jakaa myös tietoihin, ennalta suunniteltuihin keinoihin sekä spontaaniin hassutteluun ja heittäytymiseen varhaiskasvatuksen arjessa. Tyypittelyllä tuottamani keinot eivät jakaudu tähän kahtiajakoon täysin, mutta ennalta suunniteltuihin keinoihin lukeutuvat kuitenkin tausta-ajatukset, yhdessä tekeminen ja suunniteltu toiminta. Aikuisen läsnäolo sekä höpsöttely ja leikki -tyyppiesimerkit taas ilmensivät useammin spontaanimpaa heittäytymistä. Kehuminen ja tapa viestiä taas voidaan ymmärtää molempien näkökulmien kautta. Haastateltavat tiedostivat kehumisen ja viestinnän tapojen merkityksen, mutta niitä käytettiin spontaanisti arjen tilanteissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat siis tiedostivat, että on tärkeää olla läsnä, antaa positiivista palautetta sekä höpsötellä arjessa, vaikka näiden tarkkoja sisältöjä ja

ilmenemismuotoja ei voikaan suunnitella etukäteen. Tämä eroaa hieman Karjalaisen ym. (2019) tutkimuksen tuloksista, joiden mukaan yhteiset ilon hetket näyttivät syntyvän aina yllättäen. Toisaalta Karjalaisen ym. (2019) aineisto oli videoaineistoa, jolloin heidän tutkimuksessaan ei ollut haastateltu varhaiskasvattajia heidän toiminnan taustalla olevien ajatustensa kartoittamiseksi.

Tämän tutkimuksen monet esimerkit ilmentävät yhtäaikaaisesti eri positiivisuuden keinojen käyttämistä. Alla olevassa esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettaja pohtii, miten tietoista hänen tarinointinsa ja lasten kanssa leikkiminen on. Etukäteen hän ei ole päättänyt tiettyjä tarinoita tai leikkejä, mutta hän tiedostaa kuitenkin, mikä vaikutus tilanteisiin heittäytymisellä on positiivisuuden näkökulmasta.

*”En mä ehkä käytä sillälail (tietoisesti) et mä mieltisin etukäteen et minkä tarinan mä kerron tai muuta. Mutta mä en myöskään varo, esimerkiks tänää aamupiiris oli vähän semmonen hyppelevä tunnelma ni mä päätin ottaa aamubiisiksi Huugi-guugin ja tehdä sen niinku oikeen niinku tosi kunnolla...” (H2)*

Seuraavaksi esittelen näiden keinojen käyttämistä varhaiskasvatuksen eri tilanteissa. Tunnistin aineistosta kahdeksan erilaista tilannetta: 1) päiväkotiin tulo- ja lähtötilanteet, 2) leikki, 3) ohjattu toiminta (johon liitin sekä ohjatut ryhmähetket ja pienryhmät että ne hetket, joissa aikuinen antaa lapselle toimintaohjeita), 4) ruokailu, 5) siirtymät (sisältäen pukemiset ja riisumiset sekä esimerkiksi ruokapöydästä lepohetkelle siirtymisen), 6) wc-tilanteet, 7) ulkoilu ja 8) lepohetki. Seuraavaksi käyn läpi nämä tilanteet ja erittelen niissä käytettyjä positiivisen ilmapiirin ylläpidon eri keinoja.

### **5.1.1 Päiväkotiin tulo- ja lähtötilanteet**

Käsittelen tässä sekä niitä tilanteita, kun lapsi aamulla saapuu päiväkotiin että iltapäivien kotiinlähtötilanteita. Aineistosta löytyi yhteensä 9 erilaista esimerkkiä näistä tilanteista. Tyypittelemistäni positiivisen ilmapiirin ylläpitämisen keinoista päiväkotiin tulo- ja lähtötilanteissa käytettiin tausta-ajatuksia (1), tapaa viestiä (2), aikuisen läsnäoloa (3) ja kehumista (4). Aineistosta ei löytynyt esimerkkejä yhdessä tekemisen (5), höpsöttelyn ja leikin (6) tai suunnitellun toiminnan (7) käytöstä tulo- ja lähtötilanteissa. Tilanteet on kuitenkin merkittävää analysoida, sillä Koiviston (2007) mukaan erityisesti lapsen saapuminen päiväkotiin on tilanne,



jossa helposti saadaan ylläpidettyä lämpimiä vuorovaikutussuhteita, varsinkin jos aamu on rauhallinen eivätkä kaikki lapset ole vielä paikalla.

Päiväkotiin tulo- ja kotiinlähtötilanteet ovat ajallisesti niin lyhyitä, että niissä ei ehdi tapahtua kovin paljoa. Tämä selittää varmasti osaltaan sitä, miksi aineistosta ei löytynyt esimerkkejä yhdessä tekemisestä, leikistä tai suunnitellusta toiminnasta näissä tilanteissa. Leikin kanssa samaan tyyppiin olen liittännyt myös höpsöttelyn, jolla tarkoitan esimerkiksi vitsailua, ja se ei vaadi tapahtuakseen paljoa aikaa, joten sen käyttämättä jättämistä tulo- ja lähtötilanteiden lyhytkestoisuus ei selitä.

Neljän haastateltavan puheesta oli havaittavissa, että he tiedostivat päiväkotiin saapumisen tai sieltä lähtemisen merkittävänä vuorovaikutustilanteena, jossa toimimista he ovat miettineet etukäteen. Tällöin analysoin heidän käyttävän keinoa tausta-ajatukset (1). Haastateltavat kuvasivat asennettaan ja tapaansa suhtautua näissä tilanteissa lapseen tai vanhempiin myönteisellä tavalla. Päiväkotiin saapuminen aamuisin nähtiin merkittävänä hetkenä sen suhteen, miten välittämistä ja lapsen arvostavaa kohtaamista voidaan siinä ilmaista, haastateltavan 3 sanoin kyse on siitä, että *”haluuks sä jokaiselle sanoo joka aamu et hei hyvää huomenta, onpa kiva nähä sut.”* Vastaavanlainen esimerkki on Karjalaisen ym. (2019) aineistossa, jossa varhaiskasvattajan ja lapsen välillä nähtiin yhteinen ilon hetki varhaiskasvattajan tervehtiessä lasta aamulla ystävällisin sanoin.

Tapa viestiä -keino (2) korostui aineistossa siinä, että useampi mainitsi, että lapsen tullessa päiväkotiin tulee kiinnittää huomiota siihen, *”miten sille puhutaan”* (H2). Haastateltava 3 kertoi myös miten ja mitä lapsen päivästä kerrotaan vanhemmalle tämän tullessa lasta hakemaan, kerrotaanko *”mitä kivaa tänään on tapahtunu”*. Tällöin käytetään myös kehumisen keinoa (4). Keskittymällä positiivisiin asioihin opetetaan myös lasta huomaamaan onnistumiset ja samalla tullaan kehuneeksi lasta, mikä taas vahvistaa lapsen itsetuntoa (Sutherland, Wehby & Copeland, 2000, s. 2; Conroy ym., 2009, s. 18–19). Aikuisen läsnäoloa (3) taas ilmensi esimerkiksi haastateltavan 2 kertomus siitä, että päivän päätteeksi heillä on aina tapana halata lasta hyvästiksi. Aikuisen läsnäolo ilmenee tällöin fyysisenä halauksena. Tällaisesta lapselle osoitetusta henkilökohtaisesta huomiosta puhui myös Koivisto (2007, s. 132–133).

### 5.1.2 Leikkitilanteet

Tarkoitan leikkitilanteilla sekä vapaan leikin tilanteita että varhaiskasvattajan ohjaamaa leikkiä, joka tapahtuu niin sanotusti leikkiaikana. Sellaiset ohjatut leikit, kuten hippaleikit jumpassa, taas liitän ohjatun toiminnan alle. Aineistossa ilmenevissä leikkitilanteissa käytettiin kaikkia positiivisuuden ja leikillisyyden ylläpidon keinoja. Ainoastaan yksi haastateltava ei kertonut yhtään esimerkkiä leikkitilanteisiin liittyen. Toisaalta tämä on ymmärrettävää siksi, että itse keskityin kyselemään haastateltavilta nimenomaan leikistä ja leikillisyydestä varsinaisten leikkitilanteiden ulkopuolella, koska ajatuksenani oli pyrkiä hahmottamaan positiivisen ilmapiirin rakentumista yleisesti varhaiskasvatuksen arjen toistuvissa rutiineissa. Tästä huolimatta kuusi seitsemästä haastatellusta kertoi esimerkkejä leikkitilanteisiin liittyen. Yhteensä aineistosta löytyi 21 leikkitilanteen kuvausta, joiden kautta haastateltavat kertoivat positiivisuuden näkymisestä.

Leikkitilannekuvauksissa korostui selkeästi aikuisen läsnäolo (3). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat, miten tärkeää aikuisen on heittäytyä leikkiin ja olla siinä sekä henkisesti että fyysisesti läsnä. Aikuisen läsnäolo leikissä tukee erilaisten lasten osallistumista ja mahdollistaa sitä kautta mielekkäitä ja onnistuneita leikkikokemuksia kaikille. Varhaiskasvattaja voi tukea lasten leikkiä parhaiten sitoutumalla siihen itse, tällöin hän voi leikkiroolin kautta tukea myös lasten sitoutumista, edistää yhteyttä lasten välillä sekä mahdollistaa rikasta tunneilmaisua (Pursi, 2019a, s. 59). Moni erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja läsnäoloa leikeissä.

*”...se tarvii semmosen käsikynkkäkaverin, joka niinku sen kans lähtee sinne kyn-tämään lattiaa ja menee sinne autoleikkiin tai menee rakentaa junarataa tai rakentaa kotileikkii. Ja sit tuo siihen niit elementtei, eihän se itestään niitä voi keksiä...”* (H2)

*”...esimerkiks leikeissä, et sä oikeesti heittädyt sinne etkä vaan niinku ole se joka tarkkailee ja minä nyt juon tätä kahvia kun sinä tarjoat mutta, mut et ei oo ite siinä oikeesti mukana.”* (H7)

Onhan leikki ja leikin maailma niin suuri osa pienen lapsen elämää ja ajatusmaailmaa, että varmasti sen takia haastateltavat korostivat esimerkeissään leikkitilanteiden merkitystä positiivisen ilmapiirin ylläpidossa. Tämän lisäksi lapselle leikin ja ei-leikin välinen raja on epäselvä, ja lapset usein rupeavatkin leikkimään

sellaisissakin tilanteissa, joihin leikki ei aikuisen mielestä sovi (ks. Singer, 2013). Purren (2019a, s. 67) tutkimuksen mukaan aikuisen ja lasten välisiä leikkilisiä kohtaamisia tapahtui eniten juuri vapaan leikin aikana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheista oli pääteltävissä, että he ymmärsivät leikin merkityksen ja tärkeyden, ja siksi varmasti kertoivat runsaasti esimerkkejä leikkitalanteista. Leikin merkityksen ymmärtäminen heijastaa tausta-ajatukset -keino (1) käyttämistä positiivisuuden ylläpidossa. Alla pari esimerkkiä, miten haastateltavat kuvasivat tausta-ajatuksia.

*”...välillä sinne pitää mennä ihan niinku muutenkin mukaan, jotta se leikki lähtee alkuun ja siin on joku idea tai että se etenee tai muuta...” (H6)*

*”Ja just käytetään paljon siis niinku kuvatauluja tukena niin että tämmönen ei-puhuva ja puhuva lapsi aikuisen kanssa yhdessä pystyy leikkimään, ja just siinä se aikuisen rooli on tosi tärkeä just sen, et jos aikuinen osaa ottaa sen ei-niin-hyvin leikkivän ideat ja alotteet sieltä ja näyttää sille taitavammalle lapselle et hei et tää on niinku tosi hienoo, ni sit ne pystyy leikkii paremmin yhdessä, et se on kaiken lähtökohta se leikki.” (H7)*

Jälkimmäinen haastateltava 7:n esimerkki kuvastaa myös tapaa viestiä (2). Leikissä hyödynnettiin kuvatauluja, joiden avulla myös ei-puhuvan lapsen ajatukset tulivat kuulluksi ja välitetyksi toiselle leikkikaverille. Myös Pursi (2019a, s. 59) korostaa varhaiskasvattajien eri kommunikointitapojen käyttämistä leikkitalanteissa erilaisten lasten kanssa. Tapa viestiä -keino ilmenee leikkitalanteissa myös esimerkiksi niin, että varhaiskasvattaja sanottaa leikkiä, eläytyy leikkirooliinsa ja *”käyttää omia äänensävyjä”* (H3) sekä pohtii tietoisesti *”et oonks mä ihan sillai niinku et ei ilmekään värähdä, vai - - väritänks mä mun puhetta, käytänks mä leikkilisiä ilmaisuja, katonks mä pilke silmäkulmassa mitä teet, et niinku omalla sanattomal viestinnällä on kauheen iso merkitys”* (H3). Haastateltava 3 kuvaa esimerkissä aikuisen käyttämiä leikkiviestejä, joista kertoi myös Pursi (2019a, s. 97) tutkimuksessaan.

Kehuminen (4) ja myönteisen palautteen antaminen ilmenivät muutamissa aineiston esimerkeissä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat puhuivat onnistumisen kokemusten mahdollistamisesta leikissä sekä positiivisen palautteen antamisesta keskittymisestä. Leikkitalanteissa korostui ehkä eniten yhdessä tekeminen (5). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat Purren (2019a, s. 81–89) ta-

voin lapsen osallistumisen ja osallisuuden kokemusten mahdollistumista leikeissä, leikkitaitojen oppimista yhdessä kavereiden kanssa sekä yhdessä aikuisen kanssa leikkimistä.

Yllättäen höpsöttelyä ja leikin hyödyntämistä (6) kuvailtiin suhteellisen vähän leikitilanteisiin liittyen. Aineistossa oli enemmän esimerkkejä suunnitellun toiminnan (7) liittämistä leikkiin niin, että leikkiä käytetään tietoisesti ja suunnitellusti tukemaan erilaisten taitojen kehittymistä. Tästä esimerkkinä olivat strukturoidut ja kuvin tuetut leikit sekä erilaisten apuvälineiden, kuten kuvataulujen, käyttö leikissä sekä leikkiryhmiin jakaminen niin, että yksi aikuinen osallistuu aina yhden ryhmän leikkiin. Höpsöttelystä ja hassuttelusta leikissä kertoi kuitenkin haastateltava 4:

*”...hän tuli tuolta stetoskoopin kanssa kuuntelemaa, kun mä olin tossa, katoin, kalenteriin kirjoitin jotain puheterapeutin käyntiä, mä et ’aa, sä haluat lääkärileikkiin, mennäänkö’, sit oltiin tuolla ja tehtiin kaikkee hassuu.” (H4)*

### 5.1.3 Ohjatut hetket

Ohjattuihin hetkiin olen liittännyt aineistosta esimerkkejä, jotka kuvaavat suunniteltua ohjattua toimintaa, kuten toimintatuokioita sekä tilanteita, joissa varhaiskasvattaja ohjeistaa lasta. Eli ohjatuilla hetkillä tarkoitan sitä, että aikuinen ohjaa tilannetta. Erillisinä tilanteina näistä käsittelen selkeät siirtymätilanteet. Ohjattuja tilanteita löytyi aineistosta yhteensä 58 ja näissä tilanteissa ilmeni esimerkkejä kaikkien positiivisuuden ylläpidon keinojen käyttämisestä. Kaikki haastateltavat kertoivat esimerkkejä ohjatuista hetkistä. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi aamupiirit, jumpat, erilaiset ryhmän yhteiset hetket, pienryhmät sekä pelituokiot.

Ohjattujen hetkien tausta-ajatuksissa (1) korostuivat ohjatun toiminnan tarkoitus ja tilanteiden suunnittelu etukäteen tavoitteista ja tarkoituksista käsin. Tausta-ajatuksia ilmenettiin esimerkiksi ilmapiirin ylläpidon ja yhteishengen näkökulmasta sekä aikuisen tietoisesta läsnäolon merkityksestä erilaisilla hetkillä. Tärkeää on muistaa lasten tavoitteet ja se, mitä lapsi tilanteesta saa. Joskus sekä lapsi että aikuinen pääsevät helpommalla, kun varhaiskasvattaja ymmärtää tilanteen lapsen näkökulmasta, eikä esimerkiksi vaadi kaikilta samaa. Myös Karjalainen ym. (2019) korostivat aikuisen sensitiivistä suhtautumista ja jokaisen lapsen tarpeiden

huomioon ottamista. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettaja on huomannut yhden lapsen lukevan kirjaa, vaikka meneillään on yhteinen matikkapaja.

*”...mä hetken aikaa mietin että otanko mä hänet nyt tähän niinku ikään kun vähän väkisin, hän on osallistunu osaan asioista, hän on tehny ehkä ne mihin hän nyt pystyy, et käytäkö mä pakkoo tässä. En mä käytä pakkoo tässä, hän lukee ihanasti kirjaa, se on varmaan hänelle nyt parempi kun se että mä vaadin hänet tekemään jonkun kans yhteistyötä, koska hän ei oo siihen ehkä valmis. Näin tilanne pysyy rauhallisena ja hän puhu jälkeensä miten ihanat kuvat siinä kirjassa, mä sanoin eikö ole, se on kaunis kirja...” (H2)*

Edellinen esimerkki ja tavat kuvata tausta-ajatuksia kuvastavat myös aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatua varhaiskasvatuksessa sekä sitä, miten lapsiin suhtaudutaan ja minkälaista minäkuvaa varhaiskasvattaja tukee. Haastateltava 2 ei esimerkissä pakottanut lasta, vaan kohteli tätä arvostavasti. Tilanteen päättymisen jälkeenkin hän tuki lapsen oivalluksia kirjan kauniista kuvista tukien näin lapsen positiivista minäkuvaa. Jos haastateltava 2 olisi lähtenyt pakottamaan lasta, tämä olisi varmasti aiheuttanut ikäviä tunteita lapselle, minkä lisäksi se olisi saattanut aiheuttaa lapselle sen käsityksen, että hän ei osaa käyttäytyä. (Ks. Huttunen, 1989, Holkeri-Rinkisen, 2009, s. 17, mukaan; Conroy ym., 2009, s. 18.) Ahosen (2017) mukaan lapselle asetetaan turhan usein rajoja kieltämällä, vaikka lapsen tunnetilojen kanssasäätely onnistuu usein paremmin kannustamalla lasta myönteisesti toivottuun käyttäytymiseen.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat puhuivat myös varhaiskasvattajan asenteesta ja siitä, *”miten se aikuinen lähtee siihen vuorovaikutukseen, millasia aloitteita se tekee”* (H3). Minkälainen varhaiskasvattajan ajatusmaailma on, onko varhaiskasvattajalla *”pilke silmäkulmassa”*, mennäänkö tilanteisiin *”menetelmä edellä, vai mennäänkö se ilo edellä”* (H3). Haastateltava 3 jatkaa vielä pohtien, että onko *”tärkeätä se et lapsil on kivaa, - -, vai onks mulle tärkeätä se et tapahtuu se asia mitä mä oon suunnitellu”*. Tässä pohdinnassa haastateltava 3 miettii aiemman esimerkin haastateltavan 2 tavoin, mikä toiminnan tarkoitus ja tavoite kulloinkin on. Molemmat ovat Holkeri-Rinkisen (2009, s. 95) tavoin sitä mieltä, että tärkeämpää on, että lapset viihtyvät ja saavat myönteisiä kokemuksia kuin että tilanteet etenevät juuri niin kuin aikuinen on ne aiemmin suunnitellut. Leikkili-

syyden ja myönteisyyden mahduttaminen varhaiskasvatuksen arkeen vaatii varhaiskasvattajilta joustoa ja tilanneherkkyyttä (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 95; Karjalainen ym., 2019).

Viestinnän eri tapoja (2) hyödynnettiin ohjatuilla hetkillä paljon. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat puhettavan merkityksestä, miten lapselle annetaan ohjeita sanottamalla sitä, miten lapsen tulisi toimia, sen sijaan että kiellettäisiin. Tällöin kiinnitetään lasten huomiota hyvään käytökseen, ja osoitetaan lapsille, että hyvin käyttäytymällä saa aikuisen huomion osakseen (Conroy ym., 2009, s. 18). Suorankin ohjeen ”*voi sanoo niin että se lapsi ei häpäisty, se ei pelästy, sille ei tuu paha mieli...*” (H2). Ohjatuilla hetkillä hyödynnettiin myös kuvatukea sekä viittomia, minkä lisäksi haastateltava 4 kertoi fyysisestä viestinnästä: ”*on lapsii joihin kiellot ja käskyt ei tehoo, eikä ne ees ymmärrä puhetta, mut ne lähtee mukaan jos sä meet ja halaat hei tuuksä Niinan kans tänne, tai tehdäänkö sitä*”. Haastateltava 2 taas kertoi tavastaan ohjata tilanteita laulaen:

*”Mul on kaiken maailman rallatuksia, mä keksin niit koko ajan eteenpäin, mut että et sillä pystyy ohjaa lapsen toimintaa. Sit se kuulostaa viel aika hauskalta.”* (H2)

Lapsia voi ohjeistaa itse eläytyen ja hyödyntäen erilaisia äänenpainoja, mikä tekee tilanteista miellyttävämpiä kuulijoille. Lapsen toimintaa voi ohjata olemalla itse esimerkillinen ja johdattamalla lasta paikalleen jatkaen samalla esimerkiksi meneillään olevaa yhteislaulua. Tällaisissa esimerkeissä voidaan nähdä käytettävän myös aikuisen läsnäoloa (3). Aikuisen läsnäoloa tarvitaan usein siinä, että tilanteet sujuvat ja tukea tarvitsevat lapset saavat onnistumisen kokemuksia.

*”...ihan oikeesti pelasin, et se kundi oli tässä mun kainalossa ja pelattiin yhdessä ja laskettiin yhdessä ja mä sain tosissaan tehdä niinku kaikki ammattitaitoni käyttää siihen, et se pysy siinä pelis mukana. Mut se mitä me kerrottiin, ja kuinka se sit loisti, et osasin pelata kimblessä, mä sain pelata kimblessä...”* (H3)

Ohjatut tuokiot tukevat positiivisen ilmapiirin ylläpitoa ja yhteishenkeä erityisesti silloin, kun varhaiskasvattajat osallistuvat ja heittäytyvät toimintaan mukaan lasten kanssa. Tällöin tullaan vahvistaneeksi myös varhaiskasvattajan ja lapsen välistä suhdetta, jolla on tutkimusten (Baker, 2006; Virtanen ym., 2016) mukaan myönteisiä vaikutuksia koulussa, ja varmasti myös päiväkodissa, viihtymiseen ja opiskelumotivaatioon.

Usein ohjatut hetket sisälsivät myös yhdessä tekemistä (5). Seuraava esimerkki kuvaa, miten varhaiskasvattajan heittäytyminen ja yhteinen hauskanpidon hetki kantaa ilmapiiriä ja lasten sitoutumista koko aamupäivän touhujen ajan.

*”...esimerkiks tänää aamupiiris oli vähän semmonen hyypelevä tunnelma ni mä päätin ottaa aamubiisiksi Huugi-guugin ja tehdä sen niinku oikeen niinku tosi kunnonlla, elikkä et ei pelkästään kädet ja jalat ojenneta, vaan ojennetaan nenä, ojennetaan napa, ojennetaan kieli viimisenä. Ja sehän on lasten mielest niin hauskaa et aikuinen pistää tavallaan tollalailla ittensä likoon. Ja nekin jotka yleensä ei osallistu, niin osallistu siihen koska se oli semmonen yhte(inen), me oltiin viel hyvin ahtaassa tilassa ja jotenkin tosi lähekkäin. Ja se oli niin hauskaa että et se niinku kruunas, ja sit sen jälkeen ruvettiin mieltii et monesko päivä nyt on ja mikä päivä - - Ja tavallaan käydään numerot läpi ja käydään ne nimet läpi, jotka on ehkä vähän semmosta, osalle niinku turhauttavaa, osalle liian vaikeeta ja sitte tota. Mutta tällä tekniikalla niin se meni niinku siin samas flow’ssa, meil oli niin hauskaa ni sit me niinku jaksettii seki ja sit sovittii et mitä seuraavaks tehdä.” (H2)*

Edellinen esimerkki kuvaa juuri sitä, miten yhteinen hassuttelu, hauskanpito ja hetkessä eläminen luovat ryhmään positiivista ilmapiiriä ja yhteenkuuluvuutta, minkä lisäksi tällainen toimintapa auttaa tilanteen hallinnassa (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 175–176, 214, 218–219; Hännikäinen & Rautamies, 2007, s. 14, 34). Tässä haastateltava 2 ilmentää hyvin myös Kallialan (2008, s. 30) kuvaamaa eloisaa ja leikkimielistä varhaiskasvattajaa.

Ohjattuja hetkiä kuvastavat esimerkit sisälsivät paljon kehuja (4). Useammat haastateltavat puhuivat kehupiireistä ja sankaripäivistä, jolloin positiivista palautetta annetaan suunnitellusti ja lastenkin kanssa harjoitellen. Kaksi haastateltavista mainitsi positiivisen palautteenannon olevan luontevaa pienryhmätilanteissa. Toinen heistä kertoi, että kun toimitaan pienryhmissä, niin:

*”...siinä sit kuitenkin on niinkun aikaa ja niinku niit tilanteita sillä tavalla että siinä pystyy, niinku esimerkiks meil on eskari-ikäsi lapsii tossa meiän ryhmässä, et sillon kun pidetään neljälle lapselle eskaria, ni must tuntuu että siinäki on semmonen tilanne missä sä voit justii kehua et hienoa et sä jaksoit tehdä tän alusta loppuun saakka”. (H6)*

Lundánin (2009, s. 127) tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajalla onkin parhaimmat mahdollisuudet myönteiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa silloin, kun tämän kanssa ollaan kaksin. Muita esimerkkejä kehumisesta olivat tässä esimerkiksi reissuvihon täyttäminen niin, että keskitytään onnistumisiin sekä positiivisen palautteen anto ohjatuissa toiminnoissa onnistumisesta. Tällöin keskitytään tukemaan lapsen vahvuuksia ja autetaan häntä näkemään hyvää itsessään (Viittala,

2006, s. 104–124; Laine, 2002, s. 36; Laine & Neitola, 2002, s. 105; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 150).

Kaikki haastateltavat kuvasivat leikin, leikillisyyden ja erilaisten hassuttelujen (6) hyödyntämistä keinoina ylläpitää positiivisuutta ohjatuilla hetkillä. Haastateltava 3 kuvasi ohjattujen hetkien tekemistä mukavammiksi leikin maailmaa hyödyntämällä. Tällöin hän käyttää apunaan Singerin (2013) kuvaamaa leikin taikaa.

*”Käytän aika paljon jotain nukkeja, satu-, käsinukkeja esimerkiks tai jotain hahmoa tai meille voi tulla, tulee aika usein kirjeitä...” (H3)*

Haastateltavat puhuivat leikillisten elementtien lisäämisestä yhteisiin hetkiin, leikillisestä jumpasta sekä leikkejä sisältävästä ohjatusta toiminnasta (7). Leikin avulla myös erilaisten taitojen opettelusta voi tehdä lapselle mukavaa. Tässä esimerkissä varhaiskasvattaja ohjaa lasta voiman käytössä:

*”Mut sit tavallaan me voidaan harjotella sitä niinku aikuisten kanssa sillä lailla että ku se halua halata, ni meidän pitää voida pysähtyy et muistaksä mitä sun pitikään kysyä – oi hyvä sä muistit kysyä et hei saanks mä halata, tottakai sä saat halata ja sit mä kysyn vielä että tehäänks me pikkukarhu-hali vai se isäkarhu-hali, et sit me voidaan harjotella niinku säätelyy sillai niinku leikin kautta että isokarhu-hali (ääntä painottaen), sit me tehdään oikein tosi jätti, silloin saa halata niin kovaa ku haluaa, ja ’sit jos tehdäänki ihan pikkukarhu’ (kuiskaten), sit pitää halata tosi varovasti, tavallaa sitäki voidaan niinku harjotella sellasten niinku, jotenki leikillisten elementtien kautta.” (H3)*

#### 5.1.4 Ruokailutilanteet

Aineiston ruokailutilannekuvauksissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat hyödynsivät tausta-ajatuksia (1), tapaa viestiä (2), aikuisen läsnäoloa (3), kehumista (4) sekä höpsöttelyä ja leikkiä (6) keinoina ylläpitää myönteistä ilmapiiriä. Ainoastaan yhdessä tekemistä (5) ja suunniteltua toimintaa (7) ei ruokailuesimerkeistä ole tulkittavissa. Ruokailutilanteiden kuvauksia löytyi aineistosta yhteensä 20 kappaletta, ja niitä tuli esille kaikissa haastatteluissa.

Ruokailutilanteet nähtiin ensisijaisesti ruokailuina, mikä varmasti selittää sitä, että niihin ei ole suunniteltu mitään muuta toimintaa. Ruokaillessa keskitytään syömiseen, joka on toki yhteinen tapahtuma, mutta kukin syö ruokansa kuitenkin itsenäisesti, jolloin yhdessä tekemisen mahdollisuuksia ei juuri ruokailuihin liitetä. Toki ruokailut nähtiin hyvinä tilanteina yhteiselle keskustelulle ja ruokapöytäkult-



tuurin opettamiselle ja ylläpidolle. Tässä tutkimuksessa esitetyt ruokailuihin liittyvät esimerkit poikkeavat paljon Holkeri-Rinkisen (2009, s. 90–127) tutkimuksesta, jossa ruokailut sisälsivät paljon erilaisia kehotuksia ja hoputtamista sekä Purren (2019a, s. 66) tutkimuksesta, jossa varhaiskasvatuksen työntekijät eivät reagoineet lasten leikkialoitteisiin ruokailuissa. Tässä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat Koiviston (2007, s. 125, 135) tavoin ruokailua sopivana hetkenä ylläpitää positiivista ilmapiiriä, mihin mahtuu myös leikkiä ja leikillisyyttä.

Viiden haastatellun puheesta ja esimerkeistä oli tulkittavissa, että he näkivät ruokailutilanteet merkittävinä positiivisen ylläpidon näkökulmasta ja käyttivät näin ollen tausta-ajatukset -keinoa (1). Monet kertoivat, miten he ovat työtiimissä yhdessä sopineet esimerkiksi että *”meil ei oo niinku pakko syödä, me kannustetaan syömään ja ollaan siin vieressä niinku tukena”* (H4). Haastateltava 1 kuvasi yhteistä keskustelua vielä laajemmin:

*”aikuisten kans ollaan just juteltu ihan näit konkreettisi tilanteita et, et mitkä on esimerkiks ruokailussa ne jutut, mist me pidetään kiinni. Et onko se niinku se että, et kaikki pysyy tässä huoneessa, et onko se niinku se. Tai niinku ihan täältä lähtee, et no okei että, et toisen lautaselta et saa ottaa mitään, tai lyödä haarukalla, et ihan niinku semmost niinku, jotenki niinku naiivia perkaamista. Tai niinku joskus tulee siis tällasia, siis hulluja näkkärisääntöjä. Eli, eli me ollaan käyty ihan siis tällastakin keskustelua että, et kuuluuko näkkäri ruokaan, eli saako lapsi automaattisesti näkkärin, vaikka hän ei maistaakaan ruokaa...”* (H1)

Lundán (2009, s. 128) sekä Hännikäinen ja Rautamies (2007, s. 35) ovatkin tutkimuksissaan korostaneet varhaiskasvatuksen työntekijöiden mahdollisuutta yhteiseen keskusteluun yhteisten käytäntöjen sopimiseksi.

Tapaa viestiä (2) kuvastivat käyttävänsä samat viisi haastateltua kuin tausta-ajatuksiakin. Haastateltava 2 puhui siitä, millaisin keinoin pyritään ruokarauhan saavuttamiseen, hän korosti laulamisen hyödyntämistä myös tässä yhteydessä:

*”...ruokarauhan saaminen sen sijaan et aikuinen kilistelee jotain kelloa, joka ahdistaa sensorisen integraation pulmista kärsivää lasta tai, tai lisää meteliä niinku vaa et lapset alkaa puhuu kovempaa ja kovempaa, ni laulaminen.”* (H2)

Aikuisen läsnäolosta (3) puhui esimerkiksi haastateltava 7, joka korosti, että on yhteinen *”ruokapöytä-kulttuuri, et siinä viihdytään ja on mukava jutustella yhdessä”*. Myös haastateltava 3 kertoi, miten *”ruokailu on toinen mis voi hirveen paljo jutella, keskustella, kohdata aidosti kaikki, kysyä ehkä kaikkien niinku asioita*

*jostain*”. Näiden yhteisten ruokapöytäkeskustelujen kuvaukset voisi liittää myös yhdessä tekemisen (5) keinoon.

Seuraava haastateltava 1:n esimerkki kuvastaa usean keinon hyödyntämistä ruokailutilanteessa. Tausta-ajatuksia on hyödynnetty varhaiskasvattajien keskustelun kautta, minkä lisäksi tilanne kuvaa tapaa viestiä, tai suhtautua lapseen sekä aikuisen läsnäoloa, kun haastateltava puhui lapsen kohtaamisesta ikään kuin samalla tasolla. Toisaalta tilanne kuvaa myös leikin (6) hyödyntämistä, vaikka tässä tilanteessa punajuurella sotkemista ei katsottukaan ruokahetkeen soveltuvaksi. Tavoitteena oli yhteinen ruokahetki, jossa jokaisella lapsella ja aikuisella olisi mukava olla.

*”Eli kun vaikka ruokapöydässä ruvetaan hassuttelemaan, maalataan sillä punajuurella se naama ja niinku näin, ni sithän se lähtee helposti niin sanotusti lapa-sesta se homma. Ni sit myös se että miten aikuinen siihen suhtautuu. Et niinku ensin, ettei just niinku nyt loppuu tuo ja ruoalla ei leikitä ja niinku nyt peset sen naaman ja nyt kyllä lautanen pois ja sinä et saa enää ens kerral punajuurta. Täähän on niinku se kauhu, kauhu-esimerkki. Mut että et just et meet ensin mukaan. Niinku jotenkin pääset sille samalle tasolle, sä kohtaas sen lapsen siinä mielentilassa missä hän on. Niinku et kylläpä oot tosi hassun näkönen, mut et nyt hei, että on niinku paikkoja missä voi hassutella ja sit ruokapöydässä et on, et sit ihan niinku on ruokatavat, ruokapöydässä se ihannetila mihin me kaikki niinku pyritään, ni on se että jokainen istuu sillä omalla tuolilla ja syö omalta lautaselta sen ruuan ja sitte ruuan päätteeks pyyhkii suunsa ja paikkansa ja näin.” (H1)*

Näin toimimalla varhaiskasvatuksen erityisopettaja taas vahvistaa lapsen käsitystä itsestään. Hän ei lähde suoraan tuomitsemaan, vaan yrittää pehmennetyn ohjeen ja lasta arvostavan tavan kautta ohjata tämän käytöstä tilanteen vaatimalla tavalla. (Lobman, 2006; Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 175; Koivisto, 2007, s. 65–66.)

Kehumisesta (4) ruokailutilanteissa löytyi useita esimerkkejä viideltä haastateltavalta. Kehumisesta ja kannustamisesta puhuttiin maistamiseen sekä hyvään käytökseen, ruokailutaitojen kehittymiseen että toisen auttamiseen liittyen. Haastateltava 1 kertoi esimerkiksi, että *”heti kun se laps esimerkiksi pysähtyy omalle paikalle ni: ’ai miten kivasti sä istut siin omalla paikalla”*. Tämän lisäksi haastateltava 1 korosti niiden lasten kehumista, jotka ruokailevat hienosti. Eli hän vahvisti ja huomioi toivottua käytöstä (Viittala, 2006, s. 104–124; Laine, 2002, s. 36; Laine & Neitola, 2002, s. 105).

Seuraava esimerkki kuvaa sekä maistamiseen kannustamista että leikin hyödyntämistä siinä.

*”Ja meil oli äsken hedelmäsalaattii välipalana ja mähän nään sen heti et kuka siit tykkää ja kuka ei - -. Mut et miten positiivisil keinoil sä pystyt sit kannustaa sitä lasta siihen maisteluun. Esimerkiks maista kaikkii keltasia, ootko nyt maistanu kaikkii keltasii, wau! Maista sit noit punasia, kokeile niitä, siel on se kirsikka, maista sitä. Et mä en tiedä tykkäätkö, mut kokeile!” (H2)*

Höpsöttelyn ja leikin hyödyntämisestä ruokailutilanteissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat hieman eri mielisiä. Tai siihen suhtauduttiin hieman varauksella. Haastateltava 2 suhtautui leikkiin ruokailutilanteissa ehkä positiivisimmin, muut pohtivat sitä, että ruokailuun sopivat esimerkiksi leikilliset keskustelut, ja että *”tietynlainen leikki on sallittua, mutta kaikki ei”* (H7).

Haastateltavat korostivat tässä yhteydessä leikkiin suhtautumista, eli sitä miten lapsi voidaan myönteisesti johdattaa keskittymään ruokailuun. Kukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajista ei kuitenkaan edustanut jyrkkää kantaa siitä, etteikö leikillisuus tai positiivisuus saisi näkyä ruokailutilanteissa. Näin ollen haastateltavien kuvaamat ruokailutilanne-esimerkit välittävät kuvaa siitä, miten positiivista ilmapiiriä ylläpidetään ruokailujen aikana. Ruokailutilanteesta voi tehdä myös hauskan salapoliisileikin, kuten seuraavassa esimerkissä:

*”esimerkiks tänään, meil ei oo puuron menekki aamusin mikää erityisen huippu, ja tänään meil oli semmosta jotain keltaista, jotain sosetta. Ja sit mä sanoin et nyt meil on siis taas salaperäinen mysteeri täällä, et meiän täytyy selvittää mitä on tämä keltainen sose (salaperäisellä äänellä, vähän kuiskaten), mä en voi tietää sitä, teidän pitää toimii salapoliiseina ja jokaisen pitää maistaa sitä, jotta me tiedetään mitä se on. Ja sit pitää viel pitää salaisuus niin kauan et kaikki ehtii maistaa sen, että sit jokainen saa sanoo. Ja he selvis tästä hienosti, sielt yks sano et ehkä mandariini, ja yks sano et ehkä omenaa ja sitte tuli mango, ja sit myös mandariini ja omena vaihto mielipidettään, et joo mangoa se oli, ja sit lopujen lopuks kaikki oli sitä mieltä et mangoa. Mä sanoin et mä en tiedä, mä en tiedä. Sun täytyy maistaa, mä sanoin selvä mä maistan ja sit mä otin sitä tipan mun sormenpäälle ja maistoin sitä, mä sanoin että mä olen sitä mieltä et kaikki salapoliisit oli oikeas, tää on mangoa. Eli kyllä leikkiä voi myös ruokailussa.” (H2)*

### 5.1.5 Siirtymätilanteet

Aineistosta löytyi yhteensä 36 erilaisia siirtymätilanteita kuvaavaa esimerkkiä. Siirtymätilanteita ovat pukemis- ja riisumistilanteet sekä erilaiset siirtymät esimerkiksi ruokapöydästä vessan kautta lepohetkelle. Näissä tilanteissa käytettiin kaikkia muita keinoja paitsi suunniteltua toimintaa (7). Siirtymätilanteet nähtiin ehkä

itsessään toimintana, jossa tavoitteena on saada lapset tilanteesta toiseen, joten on luonnollista, että niihin ei ole suunniteltu muuta sisältöä. Kaikki haastateltavat kertoivat useita esimerkkejä siirtymätilanteista, joten tämän tutkimuksen mukaan näyttää siltä, että siirtymätilanteet ovat merkittäviä positiivisen ilmapiirin ylläpitämisen kannalta. Koivistonkin (2007, s. 125, 135) mukaan pukemistilanteet soveltuvat hyvin lapsen itsetunnon tukemiseen sekä lämpimän vuorovaikutuksen ylläpitämiseen.

Aineistosta on löydettävissä lukuisia esimerkkejä siitä, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat tiedostivat siirtymätilanteiden merkityksen ja käyttivät näin ollen keinoa tausta-ajatukset (1). Haastateltavat kertoivat suhtautumis- ja ajattelutavoistaan sen suhteen, että esimerkiksi pukemistilanteet nähdään merkittävinä vuorovaikutustilanteina ja että niistä löydetään yhteisiä ilon aiheita. Pukiessa varmasti mahdollistuu varhaiskasvattajan ja lapsen kahdenkeskisiä kohtaamisia, joissa Lundánin (2009, s. 127) mukaan myönteisen vuorovaikutuksen ylläpitäminen on luontevaa. Siirtymätilanteissa toimitaan yhdessä ja hyödynnetään myös yhdessä tekemistä (5).

*"Samoin ehkä myös siirtymät, mitä pienemmästä lapsesta on kyse, niistä tärkeempi tommoset vaik niinku pukemistilanteet. Ihan pienten kanssa ne on ensiarvoisen tärkeitä, koska siinähan sä oot niinku kasvokkain, te puette päälle yhdessä, ja löytyyköhän ne varpaat sieltä vai eikö ne löydy. Et seki on niinku jotenki merkityksellistä et miten se aikuinen siinä tilanteessa käyttäytyy."* (H3)

*"...pukemistilanteissa just jos menee se, menee ne jalat koko ajan sinne samaan punttiin, ni jotenki ehkä se että suhtautuukin siihen sillai että onpas ne nyt, miten se on niin hassu se sun puku ku ne menee sinne, sinne tota samaan."* (H1)

Pukemistilanteisiin liittyen muutama haastateltava puhui siitä, miten positiivinen lähestymistapa ei aina ole helpoin, vaan se kysyy usein *"miten pitkä se on se aikuisen pinna"* (H2). Pukemistilanteissa varhaiskasvattajat saattavat kokea aikapaineita, jotta ryhmän kanssa ehditään ulkoilemaan ja vielä takaisin sisälle syömään ajallaan. Myös lapset saattavat kokea nämä tilanteet hankalina, varsinkin jos samassa tilassa on useampia lapsia ja pitäisi kyetä keskittymään omaan toimintaan. Näissä tilanteissa varhaiskasvattajalta vaaditaan tietoista asennoitumista ja hermoja, jotta positiivista ilmapiiriä saa pidettyä yllä.

*"et mä joudun tekee vähä duunii, et okei se tulee mult luonnostaa semmonen höpöttäminen ja niinku huumori ja näin, mut joudun mä tekee duunii siinä et mä puen kuriksii tos eteisessä ja mul on tatti otassa ja lapsil on tatti otassa, ni sit sen*

*niinku löytää sen hauskan sieltä, koska ei se oo mitenkää semmonen et mua nyt ihan niinkun kauheesti just siinä tilantees, mut mä tiedän et se auttaa siihen ja meille tulee kaikille parempi olo ku tulee semmost myönteistä, myönteistä hassutteluun siihen tai just sitä palautetta et joku pukee nyt tosi hienosti tai riisuu hienosti tai auttaa kaveria siin tilanteessa tai jotenkin että, niin, niin kyl se, kyl mä joudun niinku kiinnittää siihen huomioo ja kyl mä teen sitä tosi tosi tietosesti.” (H5)*

*”...miten esimerkiksi kuormittavana kokee pukemistilanteen, että kokeeko sen todella raskaana. Mä oon aina yrittäny kääntää sen ajatuksen siihen että must pukemistilanne on ihan mahtava vuorovaikutustilanne, se on ihan mahtava opetustilanne, se on ihan mahtava kielen harjoitustilanne ja vaikka mitä. Ja mä en oo ikinä oikeen niinku kokenu sitä kauheen stressaavana. Mul on ollu isoja ryhmiä, mul on ollu pieni ryhmiä, mul on lapsii jotka ei pysty yhtään avustamaan pukemista itse. Ja silti mä ajattelen et se on ihan mieletön oppimistilanne ja vuorovaikutustilanne. Niin, sen takia must siihenkin höntsäilyä kyllä mahtuu. Ja leikkimistä.” (H2)*

Edellä olevat esimerkit kuvastavat pukemistilanteiden haastavuutta ja miten positiivisen asennoitumisen tulee olla tiedostettu tapa toimia näissä tilanteissa. Varhaiskasvattajan tulee kyetä näkemään pukemistilanteet laajemmin kuin vain pakollisina siirtymisinä ulos. Positiivisuutta ylläpidettiin näissä tilanteissa kiinnittämällä huomiota tapaan viestiä (2). Muutamat varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivatkin antavansa lapsille ohjeita laulaen. Myös tilanteiden sanottaminen mainittiin useammassa esimerkeissä. Sillä, miten varhaiskasvattaja puhuu ja miten hän tilanteita sanottaa, on suuri merkitys sekä tilanteessa vallitsevalle ilmapiirille että lapselle.

*”...ja just niinkun niis puheissa, et ei, et se puhe ei oo vaan sitä et noniin nyt laita sitten se tossu jalkaan (vihaisesti), laita nyt se tossu jalkaan (maanittelevästi), vaan siihen voi niinku keksiä loruttelua ja just tämmöstä pientä kisailuleikkiä...” (H7)*

Puhetavan kautta varhaiskasvatuksen erityisopettajat luovat ryhmään myös turvallisuuden ilmapiiriä. Varhaiskasvattajat puhuvat lasta arvostaen ja ohjaavat toimintaa tilanteen mukaan. (Lobman, 2006.) Puhetta ja kieltä voi hyödyntää myös niin, että käyttää leikillisiä ilmauksia ja innostaa ja sitouttaa lapsia äänenpainoja ja sanavalintoja apuna käyttäen, leikin taikaa hyödyntäen (Singer, 2013). Ohjeita voi antaa niin, että sanoo ”*et seuraavaks hiivitään, nyt voidaanki hiipiä tonne pikkueteiseen, mennää laittaa kurahousut jalkaan*” (H2).

Siirtymätilanteiden rauhallisuus ja positiivisuus edellyttävät aikuisen läsnäoloa (3) ja sitoutumista tilanteisiin. Aikuisen läsnäolo näyttäytyy siirtymissä esimerkiksi

niin, että varhaiskasvattaja itse heittäytyy leikkiin ja ohjeistaa lasta eteenpäin tai rauhoittumaan ikään kuin leikin kehyksestä käsin (Pursi, 2019a, s. 88–89). Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettaja saa lapset rauhoittumaan pupu- tai kissaemon roolin avulla.

*”tossa ennen kun mennään leppariin, niin meil monesti ku pitää vähä aikaa odottaa et ku toiset on vessassa ja sitten jotku odottaa et pääsee leppariin, otetaan yks kerrallaan niin, niin mä oon jostain syystä ollu tämmönen joko pupuemo tai kissaemo ja mä oon istunu siinä sitte ton tuolin päällä ja sitte mun sylissä on yhtäkkii ollu, joku pupu siihen aina tulee, sit sitä pajataan ja se rauhoittaa sen tilanteen ja onhan se niinkun, se on pieni leikki, leikillinen, humoristinen hetki. Et he on siinä ja he saa olla turvassa ja se niinkun leikillisyyden varjolla he hakeutuu siihen syliin rauhoittumaan” (H5)*

Varhaiskasvattajan spontaanisuus ja valmius tarttua hetkiin ja nauraa itselleen ja kömmähdyksilleen ylläpitävät positiivista ilmapiiriä myös siirtymätilanteissa. Siirtymätilannekuvauksissa kehumisesta (4) kertovissa esimerkeissä korostuivat taas yrittämisen, sinnikkyuden, onnistumisten huomaamisen ja sanottamisen tärkeys.

Pukemis- ja siirtymätilanteet vaikuttavat tilanteilta, joihin on helposti lisättävissä höpsöttelyä, leikkiä ja leikillisiä elementtejä (6). Monet haastateltavat kuvasivat, miten paljon mielekkäämpiä näistä tilanteista tulee leikin avulla. Siirtymätilanteissa hyödynnettiin leikkiä esimerkiksi niin, että *”pitääkin päästä yhdellä jalalla sieltä vessasta pois”* (H1), pohdittiin *”kumpikohan teist kerkee nyt Matin kans ensin pukee päälle ja pääsee jalkapallokentälle”* (H3), tai *”katotaanki kuinka monella tota tasajalkahypyllä sä pääsetki sieltä taas tänne omalle paikalles”* (H6). Pukemisesta saa myös leikin tekemällä *”vaatteista niitä erilaisia muodostelmia missä ne laitetaan päälle”* (H7). (Ks. Singer, 2013.)

### 5.1.6 Wc-tilanteet

Wc-tilanteista kertoviksi esimerkeiksi liitän aineistosta esimerkit, jotka kertovat nimenomaan wc-tilanteista, ei sinne siirtymisestä tai poistulosta, koska nämä olen käsitellyt siirtymätilanteiden kohdalla. Vaikka wc-tilanne-esimerkkejä löytyi aineistosta vain yhdeksän, on niistä tunnistettavissa kaikkia positiivisuuden ylläpidon keinoja. Toki eri keinoista kertovia esimerkkejä ei ole kovin runsaasti, minkä lisäksi wc-tilanteet mainitaan muutamassa esimerkissä samassa yhteydessä muiden tilanteiden kanssa.

Haastateltava 4 ilmensi tausta-ajatusten (1) käyttämistä wc-tilanteissa yhtenä tilanne-esimerkkinä samassa lauseessa ruokailu- ja nukkumistilanteiden kanssa kertoessaan, että näistä tilanteista *”saadaan kyl ongelma, jos niistä tehdään ongelma”*. Hän jatkoi wc-tilanteisiin liittyen, että *”hirveen sensitiivinen pitää olla”*. Sensitiivisyys viittaa myös tapaan viestiä (2) sekä aikuisen läsnäoloon (3). Aikuisen läsnäolosta ja tilanteisiin heittäytymisestä wc-tilanteissa kertoo seuraava esimerkki:

*”...äskön tippu tota, meillä yks lapsi saa kun hän käy, hänel on vaipat vielä, hän käy potalla, ni hän saa tarran siit kun hän istuu potalle, ja ne on semmoses kirjan välissä ja sit ku ne tippu sieltä kirjan välistä, mä otin kirjan hänelle siihen, ne tippu sieltä ja häntä nauratti se hirveesti, ni sit mä saatoin toistaa sen vaik uudestaan tai sitte käytiin niinku, et hänel ei oo viel puhetta, mut sit yritin niinku et no voi ei nyt ne tippu ja olipa hassut tarrat ja niinku tälle että.” (H5)*

Yllä oleva esimerkki kertoo myös kehumisen (4) käyttämisestä, sillä lasta palkitaan tarroilla potalla istumisesta eli hyvästä käytöksestä (ks. Viittala, 2006, s. 104–124; Laine, 2002, s. 36; Laine & Neitola, 2002, s. 105). Haastateltava 7 kertoi käytössä olevasta pottapiiristä, jossa pienet tukea tarvitsevat lapset istuvat potalla varhaiskasvattajien ollessa ihan lähellä heitä kannustaen. Tämä pottapiiri on ryhmässä suunniteltu käytäntö (7), eli wc-tilanteisiin on suunniteltu yhteistä toimintaa (5). Samaisen pottapiirin yhteydessä voidaan myös leikkiä ja höpsötellä (6):

*”...meiän yhden autisti-neitokaisen kanssa ni hänen kanssaan ku ollaan tänään istuttu potalla ni siellä ollaan leikitty äärimmäisen eläytyen tätä baby shark -laulua, koska se on hänelle tärkeätä ja hän pysyy kontaktissa kun otetaan ihan oikeesti täysillä sitä.” (H7)*

Myös kaksi muuta haastateltavaa kuvasivat, että *”voi leikkiä myös vessas käytössä, aina voi ottaa siihen jonku leikillisen elementin mukaan” (H2)*. Eli yhteisellä hassuttelulla, huumorilla ja ilolla luodaan tilanteisiin mukavaa tunnelmaa (Viittala, 2006, s. 126–127; Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 232). Tämä edellyttää kuitenkin varhaiskasvattajan vahvaa läsnäoloa, jotta tilanteiden hallinta säilyy.

*”...taas se et aikuinen on mukana niissä tilanteissa, niin silloinhan siellä on niinku must tilaa myös niinku vessatilanteissa sille leikillisyydelle, vaikka peilin edessä höpsötellä tai, ja siis pissa ja kakka ja pieruhan naurattaa aina. Ja jos joku menee vessaan ja sitte siltä tulee pieru ja kaveria naurattaa, ni sehän on ihan ok, sillehän voi nauraa, että sehän on niinku et hassua, ja se kuuluu sinne vessaan.” (H1)*

### 5.1.7 Ulkoilu

Ulkoilutilanteilla tarkoitan tapahtumakuvauksia, jotka sijoittuvat ulos. Pukemis- ja riisumistilanteet ovat siirtymätilanteita, eikä ulosmenon mainitseminen tee tilanteesta ulkoilutilannetta. Ulkoiluksi määrittämiäni tilannekuvauksia löytyi aineistosta vain kahdeksan kappaletta. Muihin tilanteisiin verraten ulkoiluesimerkit sisälsivät eniten kriittistä pohdintaa konkreettisten esimerkkien sijaan. Koivisto (2007, s. 125, 135) nostaa ulkoilun tilanteeksi, jossa on mahdollista kohdata lapset yksilöllisesti ja tukea heidän itsetuntoa. Tämän tutkimuksen aineistoesimerkeistä oli löydettävissä kaikkia positiivisen ilmapiirin ylläpidon keinoja suunniteltua toimintaa (7) lukuun ottamatta, mutta näiden keinojen ilmeneminen tilannekuvauksissa ei ollut kovin selkeää.

Tausta-ajatukset -keinoa (1) ilmensi yksi esimerkki. Siinä ilmenee, että ulkoilusta ja varhaiskasvattajien roolista ulkona on työyhteisössä puhuttu, mutta yhteistä näkemystä tilanteesta ei ole syntynyt. Tämä esimerkki ilmentää myös yhdessä tekemistä (5) erilaisten yhteisleikkien ja pelien kautta.

*”...mut siitäki ollaa paljon puhuttu et tota, että ku aikuiset tuol ulkona on, että kuinka paljon aikuinen voi mennä sinne lapsen leikkiin mukaan myös siellä ulkona, mut kyl se melkeen on se että. Mä ite koen sen että jos mulla on oman lapsiryhmän kanssa pelkästään ulkona, ni sit saattaa onnistuu se et yhdessä leikitään hippaa tai yhdessä leikitään polttopalloa, tai joku juttu otetaan, toi värileikki tai peilileikki tai joku tämmönen, mut heti ku siel alkaa olee enemmän lapsia, ni kyl siel silloin sattuu ja tapahtuu, et mä ite koen aikuisena et silloin mä en pysty niinku enää osallistumaan mihinkään niinku leikkiin, vaan niinku se on enemmän semmonen valvonta-tilanne, et sä katot niinku et siel pihalla niinku ei satu mitään. Et se on niinku turvallisuus asia.” (H6)*

En näe esimerkissä mainittuja leikkejä suunnitelluksi toiminnaksi (7), koska varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvaa, että niihin saatetaan ryhtyä, jos tilanne niin sallii. Niitä ei siis tarkoituksellisesti ole suunniteltu toteutettaviksi. Esimerkissä haastateltava pohtii myös omaa läsnäoloaan (3) ja leikkiin mukaan lähtemisen mahdollisuuksia. Leikin hyödyntämisen (6) mahdollisuuksia ulkona pohtii myös toinen haastateltava, jolle aiheuttaa pahaa mieltä se, että lasten leikkiin ei kykene lähtemään mukaan.

*”Ne (lasten leikkialoitteet) on tosi tärkeitä ja niille pitää olla paljon aikaa, siihen ei valittavasti aina ole. Et jos esimerkiks, se on mun mielest semmonen kamalin mahdollinen tilanne, et sä oot ulkona ja siin saattaa olla pari, niinku parin ryhmän lapsia ja sitte ei oo kaikki aikuiset viel ehtiny ulos, en tarkota siis sitä et siel ois vaan yks aikuinen ja kaikki lapset, mut siis et ei, ei tehdä mitään laitonta, vaan*



*just se että et siel ei ole vielä niinku sitä kaikkea aikuispotentiaalia mitä on tulossa, ja laps tulee ja halua leikkiä, ja sit sä joudut sanoo et mä en nyt voi tulla sun kans leikkii sitä piiloo, koska mun täytyy nyt vahtia näitä. Et ne on niinku tosi ikäviä tilanteita.” (H7)*

Edellisten esimerkkien perusteella varhaiskasvattajien mahdollisuudet lähteä lasten leikkeihin mukaan saattavat olla rajatut. Varhaiskasvattajan leikkiin osallistuminen pihalla nähdään tärkeänä, mutta siihen ei aina tunnu olevan mahdollisuuksia. Aineistosta löytyy kuitenkin myös päinvastainen esimerkki varhaiskasvattajan leikillisyydestä ulkona:

*”...lapsethan tykkää hirmu paljo jos ne saa aikuisilla teettää jotain juttuja tai ottaa mukaan. Me tehään metsässäkin, ne tietää et mä tuun, ni ne pyytää mua jopa. Ja keinoissa mä oon maannu tuolla poikittain, en mä tiä näit sä, meil on semmonen hämähäkkikeinu, siel oltii sikinsokin ja keinuttiin.” (H4)*

Tämän kaltainen ajatusmaailma ja tämä esimerkki kuvastavat juuri varhaiskasvattajan asennetta ja miten se vaikuttaa ilmapiiriin ja lapsiin. Haastateltava 4 kuvasi, että lapset tietävät hänen suostuvan heidän ehdotuksiin, ja siksi pyytävät häntä mukaan – niin metsässä kuin pihakeinoissakin. Tällainen varhaiskasvattajan ja lasten yhdessäolo luo varmasti positiivista ilmapiiriä ryhmään. Tällöin varhaiskasvattajalta vaaditaan aitoa läsnäoloa ja mukaan heittäytymistä. Edellinen esimerkki kuvaa myös yhteistä tekemistä, yhteistä hauskanpitoa. Tilanne muistuttaa Purren (2019a) kuvaamaa yhteisöllistä leikkiä, jossa varhaiskasvattaja toimii keskushahmona saaden erilaiset lapset sitoutumaan yhteiseen toimintaan.

Tapa viestiä -keinosta (2) ei löytynyt täysin selkeää esimerkkiä ulkoilutilanteista, mutta haastateltava 2 kuvasi kuvien käytön hyödyntämistä niin, että niiden avulla voidaan selvittää, mitä esimerkiksi ulkona on tapahtunut. Kehumiseen (4) ja positiivisen palautteenantoon liittyen haastateltava 6 mainitsi, että *”niitä semmosia hetkiä millon niinku lapsi on mun mielest ansainnu sen niinku positiivisen ja semmosen kannustavan palautteen”*, voivat olla myös ulkoilutilanteet. Myös haastateltava 1 kertoi, miten lapselle voi antaa palautetta ulkoilusta:

*”...oli kiva ku oltii siel ulkona että, et tosi hienosti, et kylläpä sul oli nopeet jalat, sä juoksit hirmu nopeesti siellä.” (H1)*

Tässä taas vahvistetaan lapsen käsitystä itsestään, kun palautetta annetaan hänen taidoistaan, tällöin lapsi saa aikuisen huomion hyvällä käytöksellään (Conroy ym., 2009, s. 18).

### 5.1.8 Lepohetki

Lepohetkikuvauksia aineistosta löytyi yhteensä seitsemän kappaletta neljän eri haastateltavan kuvaamina. Lepohetkitilanteissa käytettiin positiivisen ylläpidon keinoina tausta-ajatuksia (1), tapaa viestiä (2), aikuisen läsnäoloa (3) ja kehumista (4). Höpsöttelyä ja leikkiä (6), yhdessä tekemistä (5) eikä suunniteltua toimintaa (7) ilmennyt lepohekien kuvauksissa. Lepohetket on päiväkodissa tarkoitettu rauhoittumiseen ja lepäämiseen, joten on luontevaa, että näihin tilanteisiin ei höpsöttely, leikkiminen, yhdessä tekeminen eikä suunniteltu toiminta sovi. Koivisto (2007, s. 135) näkee lepohekien tilanteena, jossa voidaan tukea lapsen itsetuntoa. Ahonen (2017) taas kuvaa lepohekien liittyviä varhaiskasvatustajien asettamia ohjeita, jotka jättävät hyvin vähän liikkumatilaa lapselle.

Tausta-ajatusten (1) käyttöä ilmensi haastateltava 4, joka kertoi tiimissä tehdystä sopimuksesta, jonka mukaan lepohekiet ovat sellaisia, *”et sieltä sit pääsee pois ja et niistä ei ainakaan tehdä ongelmaa, koska meillä on jo ollu ongelma siitä”*. Tämä on edellyttänyt yhteistä keskustelua, jota pitivät tärkeinä myös Lundán (2009, s. 128) sekä Hännikäinen ja Rautamies (2007, s. 35). Toinen haastateltava kuvasi, miten lepohekelle siirtymistä tulee ennakoita, ja miten yhteinen rauhoittumisrutiini helpottaa levolle siirtymistä rauhallisesti.

*”Tai sitte vaikka niinku et just ennen lepparia, et onko se niinku, sekin on taas siel rakenteissa et annetaanko lasten mennä sinne niinku itekseen keskenään sinne leppariin, just syöty jälkiruuaks niinku, tai kaverin synttäräkarkit, ja sit jos ne pääsee sinne leppariin keskenään ni siellähän usein tulee niinku hepuli, joka vois ajatella et on sitä ihanaa leikillisyyttä, et nyt täällä niinku pompitaan ja ollaan tyyneysotaa, niin taas sinne niinku rakenteisiin. Et okei et hepulille on paikka, mut sit joku pieni rutiini miten rauhotutaan, et noniin et olipa ihana ja kyl meillä oli hassua, mut et nyt taas niinku nyt rauhotutaan, nyt me ollaan menossa sinne leppariin, mis oli tarkoitus olla hiljaa ja sit jotenkin siirrytään sinne yhdessä.” (H1)*

Tavasta viestiä (2) löytyi muutamia esimerkkejä lepohekien liittyen. Ensimmäinen esimerkki liittyy siihen, miten lapsille puhutaan lepohekillä. Haastateltava 4 kertoi sijaisen poikkeavaan käytökseen verraten, miten heillä on tapana toimia ja puhua lepohekillä.

*”...esimerkiks semmonen on hirveetä niinku mä kuulin tossa, meillä oli sijainen joka huusi tuol ku lapset yritti nukkua, et he ei niinku kunnioita sitä lasten lepohekkee, et se ei oo mikää semmonen mis huudetaan pää tyynny, ei käy meillä. Et sinne voi mennä luokse ja silillä että hei, laitan sulle peiton ja voinko auttaa jotenki,*

*tai onks sun unilelu hukassa tai jotakin kun ne ettii, et siit ei tuu semmosta 'pää tyynyyn, hiljaa'." (H4)*

Eli puhetavan kautta rakennetaan positiivista ilmapiiriä. Lasten ohjeistamiseen lepohetkellä löytyy myös lasta arvostavia ja positiivista ilmapiiriä ylläpitäviä keinoja, jolloin lapsille ei tarvitse huutaa. (Viittala, 2006, s. 126–127.) Samalla esimerkki kuvaa aikuisen läsnäoloa (3) lepohetkellä sekä tilannetta edeltänyttä yhteistä keskustelua ja käytännöistä sopimista.

Tapaan viestiä liitän myös haastateltava 1:n esimerkit siitä, miten hän on sanottanut lasten toimintaa ja pohtinut lasten kanssa jo etukäteen tilanteita, joissa häiriökäyttäytymistä saattaa esiintyä. Tällainen tilanne on esimerkiksi lepoetki.

*"Niin sitte ollaan puhuttu lasten kanssa niinku etukäteen sellasist tilanteista että et niinku (miten tulee) toimia - -. No sielthän ensin lapset sanoo et sille pitää sanoa että ei saa, ja sit niinku ollaan käyty, ihan siis kyl ne kolmevuotiaat siihen pikkuhiljaa oppii, hei et meidän on tärkeätä näyttää sitä esimerkkiä miten kuuluu olla ja se vielä harjoittelee ja sit sille tulee tosi hyvä mieli kun se oppii. Mut et must seki pitää niinku sanottaa." (H1)*

Samalla tällainen esimerkki kertoo haastateltavan tausta-ajatuksista sekä siitä, miten hän ajattelee tilanteiden sanottamisen olevan yksi tekijä yhteishengen ja yhteisen ymmärryksen luomisessa. Kun lapsille sanottaa tilanteita, niin *"lapsetki oivaltaa sen et me ollaan niinku yhdessä - - ja halutaan niinku toisillemme hyvää"* (H1). Tällöin *"ne aika hyvin kestää niinku sen et joku niinku häiriköi, siis jopa niinku vaikka huutais siellä lepparissa"* (H1).

Lepoetki siis myös tiedostetaan tilanteeksi, jossa häiriökäyttäytymistä saattaa esiintyä, ja näin ollen siihen pyritään varautumaan. Yksi keino on korostaa lasten hyvää käytöstä ja tehdä lapsille tiettäväksi milloin he toimivat toivotulla tavalla (ks. Conroy ym., 2009, s. 18). Kun lapset ymmärtävät, että toiset vasta harjoittelevat tiettyjä taitoja, niin tällainen toiminta on saanut lapsetkin *"näyttämään niinku tsemppipeukkaa"* (H1), eli tällöin käytetään kehumisen keinoa (4). Tämä on vahvistanut ryhmän yhteishenkeä ja lisännyt toivotulla tavalla käyttäytyvien lasten innokkuutta näyttää käytöksellään mallia taitoja vielä harjoitteleville.

Lepohetkillä hyödynnettiin aikuisen läsnäoloa positiivisuuden ylläpidossa. Varhaiskasvattajan läsnäolosta on apua lapsen rauhoittamisessa. Seuraava esimerkki kuvastaa aikuisen läsnäolon ja toiminnan mallittamisen lisäksi yhteisiä pe-riaatteita eli tausta-ajatuksia. Tämä kuvastaa myös hyvin, miten yhdessä on tie-toisesti luovuttu Ahosen (2017) kuvaamista tiukoista säännöistä lepoa hetkillä, ja miten lasten erilaisia tarpeita ymmärretään ja sallitaan.

*”...ja ei oo pakko nukkua, tai sun ei tarvi maata niinku tällai ku jäykkä kynttilä siellä, vaan meil on erilaisia lapsia, toiset esimerkiksi, siel on nyt yks poika, minkä viereen mä meen sitte aina, toisen siihen patjalle ihan, ja näytän ihan mallii et miten voi ottaa tällai relaa. Sit ku hän tulee vähän lähemmäs ni sit mä tunnustelen voinko mä laittaa jalan nyt siihen hänen jalan päälle tai käden tai jonku. Mä sallin sen et se pyörii, mä oon sanonu meidän lastenhoitajallekii et hän tarvii nää omat temppunsa ni sit hän nukkuu, et se ei ketään häiritse jos hän pysyy siin patjalla ja vähän heittää kuperkeikkaa, tai tekee muuta, ku hän ei kuitenkaa häiritse.” (H4)*

### 5.1.9 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa tunnistin seitsemän keinoa ylläpitää positiivisuutta ja leikkilisyttä varhaiskasvatuksessa. Keinot ovat: 1) tausta-ajatukset, 2) tapa viestiä, 3) aikuisen läsnäolo, 4) kehuminen, 5) yhdessä tekeminen, 6) höpsöttely ja leikki sekä 7) suunniteltu toiminta. Esimerkit, joiden pohjalta muodostin nämä keinot, ovat pitkälti samankaltaisia kuin Karjalaisen ym. (2019) erittelemät esimerkit varhaiskasvattajien ja lasten välisistä yhteisistä ilon hetkistä. Tässä näiden keinojen ilmenemistä tarkasteltiin arjen eri tilanteista käsin.

Koivisto (2007, s. 125) on tutkimuksessaan todennut, että parhaimpia tilanteita varhaiskasvattajan ja lapsen väliselle lämpimälle vuorovaikutukselle, ja näin ollen positiivisen ilmapiirin rakentumiselle, olivat aamut, jolloin lapsi saapuu päiväkotiin, leikki- ja siirtymätilanteet, ohjatut pienryhmätilanteet sekä ruokailu ja ulkoilu. Tämä tutkimus tukee Koiviston (2007) tutkimusta siinä, että tässä haastateltavat kokivat päiväkotiin tulotilanteet merkittävinä lapsen kohtaamisina, joissa voidaan osoittaa lapsesta välittämistä. Myös leikkitilanteisiin haastateltavat suhtautuivat samoin kuin tutkittavat Koiviston (2007) tutkimuksessa. Leikkitilanteita kuvailtiin muun muassa lasten osallisuuden kokemusten mahdollistamisen kautta, minkä lisäksi niissä korostettiin aikuisen läsnäoloa ja heittäytymistä. Leikkitilanteet nähtiin merkittävinä vuorovaikutustilanteina, jotka ylläpitävät positiivista ilmapiiriä.

Ruokailutilanteisiin liittyen varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat paljon tiimin yhteisiä sopimuksia ruokailun kulusta ja siitä, mikä tilanteissa on tavoitteena ja miten lapsia tuetaan. Holkeri-Rinkisen (2009) aineistossa varhaiskasvattajien tekemät vuorovaikutusaloitteet ruokailuhetkillä olivat lähinnä eri tavoin ilmaistuja käskyjä ja määräyksiä, mutta tässä tutkimuksessa haastateltavat puhuivat myönteisestä lähestymistavasta. Myös siirtymätilanteet koettiin tässä tutkimuksessa merkittävinä positiivisen ilmapiirin ylläpidon kannalta. Siirtymiin liittyen kuvailtiin eniten varhaiskasvattajan tietoista positiivista suhtautumistapaa, jotta välillä hektisiksi muuttuvat tilanteet saadaan pidettyä lapsille mielekkäinä positiivisuutta ylläpitäen.

Aineisto sisälsi kaikkein eniten tilanne-esimerkkejä ohjatuista hetkistä. Näin ollen näihin tilannekuvauksiin mahtui kaikkien positiivisuuden ylläpidon keinojen käyttämistä. Koiviston (2007) tutkimukseen osallistuneet korostivat ohjattujen pienryhmätilanteiden merkitystä lapsen itsetunnon tukemisen ja myönteisen ilmapiirin kannalta. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat puhuivat laajemmin ohjatusta toiminnasta, vain muutamat mainitsivat erikseen pienryhmätilanteiden luomat mahdollisuudet esimerkiksi positiiviseen palautteen antoon liittyen. Ohjattuihin hetkiin liittyen haastateltavat kuvasivat eniten tausta-ajatuksiaan sen suhteen, miten erilaiset ohjatut tilanteet nähdään ja mitkä niiden tavoitteet kullekin lapselle ovat. Tilanteissa korostuivat Holkeri-Rinkisen (2009), Koiviston (2007) ja Purren (2019a) tavoin varhaiskasvattajan tapa puhua ja ohjata tilanteita lasta myönteisesti tukevin keinoin sekä varhaiskasvattajan heittäytyminen ja aito läsnäolo.

Wc-tilanteisiin voi lisätä positiivisuutta ja leikillisiä elementtejä, minkä lisäksi haastateltava 7 kertoi pottapiiristä, johon on suunniteltu omat tavoitteensa esimerkiksi aikuisen läsnäolon näkökulmasta. Ulkoilutilannekuvauksia oli aineistossa melko vähän, minkä lisäksi positiivisuuden ylläpitäminen niissä herätti haastateltavia pohtimaan sen mahdollistumista. Toisaalta ulkoilut nähtiin tilanteina, joissa varhaiskasvattajalla on mahdollisuus heittäytyä lasten leikkeihin mukaan, mutta samalla muutamat kuvasivat ulkoilujen haasteellisuutta tilanteina, joissa korostuu varhaiskasvattajan rooli niiden valvojana. Myös lepoheikkiesimerk-

kejä oli aineistossa melko vähän. Ehkä lepoetki mielletään lähinnä levon ja rauhoittumisen mahdollistamisena, jolloin sen ei koeta ylläpitävän positiivista ilmapiiriä. Toki muutamat haastateltavat kuvasivat yhdessä sovittuja käytäntöjä ja ajatuksia siitä, mikä on lepoetken tarkoitus ja miten siellä puututaan mahdollisiin häiriöihin.

## **5.2 Positiivisuuden ja leikillisyyden edellytykset ja estävät tekijät**

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen ja erottelen positiivisuuden ja leikillisyyden edellytyksiä sekä niitä estäviä tekijöitä. Positiivisuuden edellytykset ja estävät tekijät esiintyvät aineistossa osittain ikään kuin vastapareina, ja tarkastelenkin niitä tästä lähtökohdasta käsin.

Positiivisen ilmapiirin ylläpidon edellytykset olen tyypitellyt kolmeen tyyppiesimerkkiin, jotka ovat: 1) työyhteisön ilmapiiri ja sopimukset, 2) aikuisen asenne ja suhtautumistapa sekä 3) tutut rutiinit. Tutuilla rutiineilla tarkoitan työkavereiden ja lasten tuntemista sekä arjen sujumista totutun struktuurin mukaisesti. Positiivisuutta estävät tekijät jakautuivat edellytysten kaltaisesti seuraaviin tyyppiesimerkkeihin: 1) yhteistyö ei toimi, 2) aikuisen asenne, 3) oma hyvinvointi ja 4) resurssit. Näistä kaksi ensimmäistä ovat täysin vastapareja edellytysten kahdelle ensimmäiselle tyyppiesimerkille. Positiivisen ilmapiirin edellytys on työyhteisön ilmapiiri ja sopimukset, kun sitä samalla estää tämän yhteistyön toimimattomuus. Edellytyksenä on aikuisen asenne ja positiivinen suhtautumistapa ja vastaavasti tällaisen asenteen puute taas estää positiivisuutta. Viimeinen edellytys oli tutut rutiinit, mutta sitä estävien tekijöiden oma hyvinvointi ja resurssit eivät vastaa. Seuraavaksi käsittelen ensin edellytysten ja estävien tekijöiden vastapareina ilmeneviä tekijöitä verraten niitä toisiinsa, ja tämän jälkeen erittelen toisistaan riippumattomia edellytyksiä ja estäviä tekijöitä.

Kaikki haastateltavat kertoivat työntekijöiden keskinäisten suhteiden vaikuttavan positiivisen ilmapiirin ylläpitoon. Saman ovat todenneet aiemmin Koivisto (2007, s. 126, 128, 136), Hännikäinen ja Rautamies (2007, s. 14, 34–35), Ahonen (2017)

sekä Lundán (2009, s. 128). Muutamat varhaiskasvatuksen erityisopettajista puhuivat koko työyhteisön ilmapiiristä ja toiset korostivat tiimin ilmapiiriä ja siinä yhdessä tehtyjä sopimuksia, *”et kylhän se vaatii niinku sitä aikuisten yhteistyötä”* (H1). Henkilökunnan välisellä ilmapiirillä onkin suuri merkitys ja jokainen työntekijä on vastuussa siitä, miten hän kohtelee työkavereitaan. Tätä pidettiin ehdottomana edellytyksenä sille, että lapsiryhmään voi lähteä rakentamaan positiivista ilmapiiriä. Haastateltavat korostivat Lundánin (2009, s. 128) sekä Hännikäisen ja Rautamiehen (2007, s. 35) tavoin tiimin mahdollisuuksia yhteisiin keskusteluihin, joissa käytännöistä voidaan sopia yhdessä. Haastateltava 2 kertoi, miten tärkeää on puhua tiimissä asiat niin, että kaikki ymmärtävät että *”ei oo pelkkää pelleilyä se elämä, vaikka siinä niinku hauskaa pidetäänki”* (H2).

Vastaavasti haastateltavat kertoivat, että positiivisen ilmapiirin ylläpitoa estää yhteistyön toimimattomuus tiimissä tai työyhteisössä. Tämä voi ilmetä kasvattajien erilaisina näkemyksinä ja erimielisyyksinä. Haastateltava 1 totesi, että *”kyl se vaatii sen koko kasvattaja-tiimin keskustelun, et on se yksin aika niinku syvä suo, jos niinku siellä vaan yksinään niinku kehuu”* (H1). Yksi haastateltavista koki olevansa positiivisen ajattelutapansa kanssa yksin työyhteisössä. Heidän koko päiväkodin henkilökunta oli osallistunut aiheesta järjestettyyn koulutukseen, mutta silti haastateltava koki, että muut eivät olleet ymmärtäneet koulutuksen antia.

*”Meilhän oli siis tota alueella oli tämmönen positiivinen pedagogiikka, tai myönteisyys, vahvuus-ajattelusta, oisko ollu vahvuus-varis ja sit jotain muuta, niinku lasten vahvuuksien löytämisestä. Ni meil oli tämmönen iltama, joka oli koko meiän alueen niinkun varhaiskasvatuksen henkilöstölle, ja meiän toi, meiänkin päiväkotiki kaikki osallistu siihen. Ja sitte sen jälkeen se meni kun oltiin se iltama oltu niin sitten se meni niinku ihan, siitä niinku naljailtiin ja, siit aihepiiristä, ja siitä että kuinka meiän nyt kaikista vaan ruvetaan kehuaan kaikkia ni yhtäkkii kaikki on hyvin, ni sit mä olin vähä niinku et no ei se, ei se nyt niinkun, et ei ihan tota tarkotettu, et he ei saanu yhtään niinku kiinni siitä, ni sit se tuntuu välil tosi raskaalt olla niinku yks ainoompii siinä niinkun, sen asian sanansaattajana.”* (H5)

Haastateltavat olivat erimielisiä siitä, edellyttääkö positiivinen suhtautumistapa tietynlaista koulutusta. Positiivista asennoitumista voi joka tapauksessa harjoitella ja opetella. Holkeri-Rinkinenkin (2009, s. 95) totesi, että varhaiskasvattajien on muutettava asennoitumistaan, jotta leikkillisuus mahdollistuu. Arki ei välttämättä kulje ennalta tehtyjen suunnitelmien mukaan. Lämmintä vuorovaikutusta ylläpitää varhaiskasvattajan ajatus siitä, että suunnitelmien tulee joustaa tilanteiden ja las-

ten tarpeiden mukaan (Ahonen, 2017). Varhaiskasvattajan asenne ja suhtautumistapa voivat siis olla sekä positiivisen ilmapiirin edellytys että estävä tekijä, riippuen juuri sen sisällöstä. Positiivinen suhtautumistapa on ennen kaikkea aikuisen ”asenne ja päätös” (H1). Koivisto (2007, s. 42, 126) sekä Sajaniemi ja Mäkelä (2014, s. 142) ovat todenneet varhaiskasvatuksessa vallitsevan ilmapiirin olevan varhaiskasvattajien vastuulla. Myös tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat esiin näkökulmaa, jonka mukaan varhaiskasvattajien asenteet ja ajatukset muovaavat lapsiryhmän ilmapiiriä joko myönteiseen suuntaan tai johonkin muuhun.

*”Mut sehän on niinkun et semmonen toi lapsiryhmä on mitä me aikuiset se tehdään. Et ei se, ei ne niinkun, lapset on aina ihania ja se ei oo niinku lapsista, mutta se et millanen se ilmapiiri on, ni se me aikuiset luodaan. Et onko se turvallinen, onko se strukturoitu, onko se myönteinen. Ku se voi olla kaikkien näitten vastakohta ihan yhtä hyvin, mut se riippuu ihan siitä millanen tiimi on, millaset meidän ajatukset on. Et miten me lähetää rakentaa sitä.” (H3)*

Varhaiskasvattajalta vaaditaan siis tietoista päätöstä toimia positiivisesti, ja asennetta ja tapaa suhtautua tilanteisiin niin, ”et kattoo niinku positiivisel tavalla” (H2). Haastateltava 2 korostikin, ”miten merkittävä ero on sillä jos sinussa huomataan aina hyvä, tai sinussa huomataan aina huono” (H2). Samoin kuin Conroy ym. (2009, s. 18), jotka esittävät, miten merkittävää on, että lapsi saa aikuisen huomion osakseen hyvin käyttäytymällä. Tätä samaa ajatusta käsittelevät myös Viitatala (2006, s. 104–124), Laine (2002, s. 36), Laine ja Neitola (2002, s. 105) sekä Sajaniemi ja Mäkelä (2014, s. 150). Haastatellut varhaiskasvatuksen erityisopettajat pohtivat Conroy ym. (2009, s. 18) tavoin, miten tärkeää on välillä katsoa huonoa käytöstä läpi sormien, samalla vahvistaen ja kannustaen pieniäkin onnistumisia ja antaen palautetta hyvästä käytöksestä.

Positiivisen ilmapiirin edellytykseksi nähtiin myös tutut rutiinit. Positiivisuus vaatii paljon spontaania heittäytymistä, joka koettiin helpommaksi tutussa ja turvallisuudessa tiimissä. Lasta tukeva ja kannustava tapa ohjata taas edellyttää lapsituntemusta. Näiden lisäksi haastateltavat puhuivat turvallisista ryhmärakenteista ja struktuurista, jossa tilanteet toistuvat lapsille tuttuina ja lapset tietävät mitä heiltä odotetaan. Lobman (2006) onkin tutkimuksessaan havainnut, että silloin kun lapset kokivat olonsa turvalliseksi, he uskaltautuivat tutkimaan ympäristöään rohkeammin. Meyer ja Evans (2012, s. 38–39) taas kuvasivat ilmapiiriä, jossa lapset



tuntevat kuuluvansa ryhmään ja kunnioittavat opettajaa. Haastateltava 7 kertoi, miten positiivisuus on *”kaikkein eniten sitä et on turva, sekä lapsilla että aikuisilla, kaikilla niinku turvallista olla, ja tos meidän ryhmäs on erityisen tärkeätä se, että kaikil on oikeus olla oma itsensä”* (H7). Samaa mieltä olivat muutkin haastateltavat, ja samaa ajatusta korosti tutkimuksessaan myös Ahonen (2017).

*”Turvallisuutta, että on niinku, on sekä fyysiset puitteet turvalliset ja se et jokaisella on, on sellainen turvallinen olo ja sellanen olo että kuuluu porukkaan.”* (H1)

Oma hyvinvointi, väsymys ja resurssit koettiin taas tekijöiksi, jotka vaikuttavat positiivisen ilmapiirin estymiseen.

*”Mutta se on niinku just se, että mä huomaan että tähän aikaan vuodesta (joulukuu) jo ku alkaa olemaan niinku kaikki vähä väsyneitä ja muuta ja voi olla että sijaisia ei saada tai jos on henkilökuntaa poissa, ni kyl se vaatii aikuiselta ihan älyttömästi sitä että sä niinku jostain sen positiivisuuden aina välillä kaivat. Että eihän me olla sellasia niinku, et ku me tost ovesta tullaan sisään, ni meil ois aina niinku hymy korvissa ja semmonen hirveen iloinen hyvä fiilis niinku et tota, mut se että et ainakin niinku tiedostaa sen että sillä on vaikutusta siihen, niihin lapsiin.”* (H6)

Väsymys ja resurssien puute saattavat esiintyä kumuloituvina tekijöinä, jolloin ne vaikuttavat työntekijöiden jaksamiseen ja sitä kautta positiivisen ajattelun hiipumiseen. Väsyneenä sijaispulan keskellä voi olla vaikeaa löytää positiivista asennetta. Myös koettu kiire ja stressi vaikuttavat positiivisuuden kariutumiseen, *”kiireessä ei pysty niin paljon, vaikka kuin haluaa”* (H7). Koivisto (2007, s. 136) sekä Hännikäinen ja Rautamies (2007, s. 34) liittävätkin kiireettömyyden positiiviseen ilmapiiriin.

Muutamat haastateltavat korostivat, miten liian tiukka kuri ja liian tarkasti struktuureissa pitäytyminen estävät positiivisuutta ja leikillisyyttä. Leikillisuus ja positiivisuus vaativatkin varhaiskasvattajalta herkkyyttä ja läsnäoloa sekä joustavuutta kurin ja struktuurien suhteen (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 95).

## 6 Luotettavuuden tarkastelua

Oman kokemukseni mukaan positiivinen asenne ei ole näin yleistä varhaiskasvatuksen arjessa, kuin se tämän tutkimuksen valossa näyttäytyy. Tähän vaikuttaa se, että tätä tutkimusta varten halusin haastatella varhaiskasvatuksen erityisopettajia, jotka näkevät nämä asiat merkityksellisiksi, koska näin tutkimusaineistosta löytyi varmemmin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Haastateltavat tiesivät haastattelun teemat etukäteen ja suurin osa haastatelluista sai haastattelukysymyksetkin etukäteen, jolloin heillä oli mahdollisuus valmistautua haastatteluun. Läheitin haastattelukysymykset kaikille etukäteen sen jälkeen, kun eräs haastateltavista pyysi niitä. Kysymysten asetteluni (liite 1: Haastattelukysymykset) oli myös osittain laadittu sillä oletuksella, että haastateltavilla on tästä aiheesta kokemusta ja että he työskentelevät positiivisella työotteella. Toisaalta nämä samat asiat saattavat heikentää tutkimusta. Eräs haastateltavista totesikin, että keskusteltaessa positiivisuudesta työyhteisössä kaikki ovat kyllä sen kannalla, mutta tarkasteltaessa työntekijöiden työtettä arjessa sitä ei kuitenkaan välttämättä ole nähtävissä.

Tämän tutkimuksen aineisto on melko suppea (7 haastattelua), joten tuloksista ei voi tehdä yleistyksiä. Haastattelujen aikana esitin tutkijana haastateltaville useita tarkentavia kysymyksiä, ja näin saatoin johdattaa heidän vastauksiaan. Tutkijana kiinnostuin itse henkilökohtaisesti joistakin haastatteluissa puhuttaneista aiheista ja tein rajoituksia, mitä asioita taas en tarkastele tässä tutkimuksessa. Tutkijana tein tulkintoja omista lähtökohdistani käsin, jolloin joku toinen saattaisi tulkita samat asiat hieman eri tavoin.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastasin tarkastelemalla positiivisuuden ylläpitämisen keinoja tilanteittain. Näiden tilanteiden esiintymistä aineistossa ei voi kuitenkaan täysin verrata keskenään, koska en kysellyt niistä haastattellessa tasapuolisesti. Kysyin usein esimerkkejä positiivisen ilmapiirin ylläpitämisestä siirtymä- ja ruokailutilanteissa, joten tämä vaikuttaa varmasti siihen, että jokainen haastateltava kuvasi näihin tilanteisiin liittyviä esimerkkejä. Muuten erilaiset tilanteet ilmenivät lähinnä haastateltavien spontaanissa kerronnassa. Mielenkiintoista

on, että leikkitilannekuvauksia ja ohjatun toiminnan kuvauksia löytyi aineistosta yllättävän paljon, vaikka en haastellessa ohjannut varhaiskasvatuksen erityisopettajia kertomaan näistä. Haastateltavat ilmeisesti pitivät näitä tilanteita merkittävänä positiivisuuden näkökulmasta, koska lähes kaikki kertoivat niihin liittyviä esimerkkejä. Tässä tutkimuksessa eriteltyt tilanteet ovat myös kestoltaan ja esiintymistiheydeltään hyvin erilaisia. Tulo- ja lähtötilanteet ovat suhteellisen lyhyitä hetkiä verrattuna esimerkiksi ohjattuun toimintaan tai leikkiin varhaiskasvatuksen arjessa. Toisaalta kertoessaan tällaisista lyhemmistä tai harvemmin tapahtuvista hetkistä haastateltavat halusivat mahdollisesti korostaa niiden merkitystä.

Positiivisuuden keinojen ilmenemisen analysoiminen tilanneluokittelun kautta on hieman ongelmallista, koska varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat positiivisuuden ja leikillisyyden ylläpidon olevan ennen kaikkea varhaiskasvattajan tietoinen asenne ja tapa toimia, joka läpäisee kaikki arjen tilanteet. Muutamille haastateltaville oli hankalaa sanottaa yksittäisiä tilanteita, koska he ymmärsivät positiivisuuden laajempaan ajattelutapana. Seuraavassa esimerkissä pyydän haastateltavaa kertomaan arjen tilanteista, johon hän kokee vastaamisen olevan vaikeaa.

*t: "Tulisko mieleen jotain sellasii tilanteita arjesta et missä on toimittu sillai positiivisel tavalla?"*

*H4: "Joo, no paljokin, mä en oikein ymmärrä nyt kysymystä (naurahtaan), että miten vaan yhdessä tilanteessa."*

Tälle haastateltavalle oli vaikeaa sanottaa omaa työskentelytapaansa. Hän puhuikin hiljaisesta tiedosta ja siitä, miten hänen olisi pitänyt valmistautua haastatteluun paremmin. Haastattelijana lähdin tällöin kyselemään tarkemmin eri tilanteista, miten haastateltava ajattelee positiivisuuden näkyvän esimerkiksi juuri ruokailutilanteissa.

Tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt osoittamaan esittelemällä mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheita ja aineiston analyysin etenemistä. Toisaalta haastatteleamalla toteutettu tutkimus on aina ainutlaatuinen. Aineisto on tuotettu tietyissä olosuhteissa kahden ihmisen keskustellessa, jolloin täysin samanlaisia vastauksia kysymyksiin tuskin saadaan toista kertaa. (Ks. Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 185–186.)

## 7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää haastattelemalla millaisin keinoin ja missä tilanteissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat ylläpitävät leikillistä ja positiivista ilmapiiriä lapsiryhmässä. Tämän lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella leikillisyyttä ja positiivisuutta ylläpitäviä sekä estäviä tekijöitä. Positiivisen ilmapiirin merkityksestä ja vaikutuksista on tehty jonkin verran aiempaa tutkimusta (Hännikäinen & Rautamies, 2007; Ahonen, 2017; Meyer & Evans, 2012; Koivisto, 2007; Conroy ym., 2009; Baker, 2006; Lewis ym., 2017). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli kartoittaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien konkreettisia keinoja ylläpitää positiivisuutta ja leikillisyyttä. Leikillisuus ymmärrettiin tässä yhdeksi positiivisen ilmapiirin osatekijäksi.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien keinot ylläpitää positiivisuutta jakoutuivat ennalta suunniteltuihin keinoihin sekä spontaaniin heittäytymiseen varhaiskasvatuksen arjessa. Toisaalta keinot jakoutuivat myös seitsemään tyyppiesimerkkiin, joiden käyttämistä arjen eri tilanteissa olen tarkastellut. Positiivisuutta ja leikillisyyttä ylläpidettiin seuraavien seitsemän keinon avulla: 1) tausta-ajatukset, 2) tapa viestiä, 3) aikuisen läsnäolo, 4) kehuminen, 5) yhdessä tekeminen, 6) höpsöttely ja leikki sekä 7) suunniteltu toiminta. Aineistosta löytyi kahdeksan eri tilannetta, joissa näitä keinoja käytettiin: 1) päiväkotiin tulo- ja lähtötilanteet, 2) leikki, 3) ohjattu toiminta (johon liitin sekä ohjatut ryhmähetket ja pienryhmät että ne hetket, joissa aikuinen antaa lapselle toimintaohjeita), 4) ruokailu, 5) siirtymät (sisältäen pukemiset ja riisumiset sekä esimerkiksi ruokapöydästä lepo hetkelle siirtymisen), 6) wc-tilanteet, 7) ulkoilu ja 8) lepo hetki. Tilanteet ovat wc-tilanteita lukuun ottamatta samoja, joita Koivisto (2007, s. 125, 135) on tutkimuksessaan erotellut tilanteiksi, joissa voidaan tukea lapsen itsetuntoa.

Positiivisen ja leikillisen ilmapiirin ylläpidon keinoissa taas on yhtymäkohtia sekä niihin määritelmiin, joita Loukusa (2019) erittelee pro gradu -tutkielmassaan että Karjalaisen ym. (2019) kuvaamiin yhteisiin ilon hetkiin. Loukusa (2019) haastatteli myös varhaiskasvatuksen erityisopettajia, ja tutkimuksensa tulososiossa hän ra-

portoi muun muassa varhaiskasvatuksen erityisopettajien positiivisesta ajattelutavasta ja asenteesta, läsnäolosta, kannustamisesta, sanottamisesta ja varhaiskasvattajien puhettavan merkityksestä. Eli pitkälti samankaltaisista asioista, joita tässäkin tutkimuksessa nousi esiin. Tässä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuitenkin kykenivät erittelemään konkreettisia keinoja, joiden avulla ylläpitävät positiivisuutta, toisin kuin Loukusan (2019) tutkimuksessa, jossa konkreettisten toimintatapojen esitleminen jäi vähäiseksi.

Tässä tutkimuksessa korostuivat erilaiset ohjatut hetket, leikki-, ruokailu- ja siirtymätilanteet tilanteina, joita varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät merkittävänä positiivisen ilmapiirin ylläpidon kannalta. Ahosen (2015) tutkimuksessa ohjatut hetket olivat tilanteita, joissa haastavia kasvatustilanteita tapahtui kaikkein eniten. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat taas kuvasivat positiivisuuden keinojen käyttämistä eniten juuri ohjatuilla hetkillä. Ehkä he tiedostivat ohjattujen hetkien haasteellisuuden ja olivat siksi kiinnittäneet niihin paljon huomiota. Ahonen (2017) toteaaakin, että haastavia kasvatustilanteita aiheutti osaltaan varhaiskasvatuksen aikuisjohtoiset toimintatavat, joiden myötä esimerkiksi ohjatuilla hetkillä lasten odotettiin kykenevän istumaan ja keskittymään suuressa ryhmässä. Tämän tutkimuksen ohjattujen tilanteiden kuvaukset olivatkin toisenlaisia, ja ne ilmensivät enemmän Ahosen (2017) ajatusta erilaisuuden huomioimisesta.

Ennen kaikkea varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat positiivisuutta aikuisen asenteena ja työotteena. Käytetyistä keinoista korostui siis tausta-ajatukset. Tausta-ajatukset voidaan ymmärtää myös positiivisuuden edellytyksenä. Positiivisuuden tulee olla varhaiskasvattajan tiedostama tapa toimia, jotta hän kykenee toimimaan niin varhaiskasvatuksen hektisessäkin arjessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa korostuivat Holkeri-Rinkisen (2009), Koiviston (2007), Ahosen (2017) ja Purren (2019a) tavoin varhaiskasvattajan tapa olla läsnä, ilmaista itseään, ja ohjata erilaisia tilanteita lasta myönteisesti tukevin keinoin.

Ruokailutilanteet vaikuttivat herättävän haastateltavissa monenlaisia tuntemuksia. Ne ovat Holkeri-Rinkisen (2009, s. 89, 140) mukaan tilanteita, joissa varhaiskasvattaja käyttää paljon määräysvaltaa lapsiin nähden. Myös Pursi (2019a, s.

66) totesi tutkimuksessaan, että ruokailut olivat hetkiä, jolloin varhaiskasvattajat eivät reagoineet lasten leikkialoitteisiin. Sekä tämä tutkimus että aiemmat tutkimukset herättävät pohtimaan, millaisina tilanteina ruokailut päiväkodeissa lapsille näyttäytyvät. Muutamat haastateltavat kuvasivat ruokailutilanteita peilaten niitä erilaisiin ”kauhu-esimerkkeihin” (H1), jollaisia he tiesivät jossakin päiväkodissa olleen käytössä. Ruokailut vaikuttavat siis erityisesti sellaisilta tilanteilta, joissa varhaiskasvattajan suhtautumis- ja puhetavoilla on valtavan suuri merkitys sille, rakentuuko niistä hetkiä, jotka ylläpitävät positiivista ja lämminhenkistä ilmapiiriä. Tässä tutkimuksessa haastateltavat kuitenkin korostivat, että leikkiä ja leikkilisyttä mahtuu myös ruokahetkiin. Ruokailut nähtiin hyvinä vuorovaikutustilanteina, joissa varhaiskasvattajan on mahdollista keskustella lasten kanssa. Mielienkiintoista olisi tutkia ruokailutilanteiden rakentumista vielä yksityiskohtaisemmin. Mistä kumpuavat monien haastateltavienkin ajatukset syömään pakottamisesta ja naurettavista näkkärisäännöistä ja miten ruokailutilanteiden pedagogiikka on kehittynyt tai muuttunut viime aikoina?

Toinen pohdintaa herättävä tilanne oli ulkoilu. Koivisto (2007) kuvasi ulkoilua hetkenä, jolloin voidaan tukea lapsen itsetuntoa. Samoin Pursi (2019a) kuvasi, että ulkona mahdollistuvat varhaiskasvattajan ja lasten väliset leikkilliset kohtaamiset. Tässä tutkimuksessa ulkoiluesimerkkejä oli melko vähän. Haastateltavien kertossa ulkoiluun liittyvistä esimerkeistä monet pohtivat varhaiskasvattajien valvovaa roolia pihalla. Ulkoiluja kuvattiin tilanteiksi, joissa pihalla on useamman ryhmän lapsia, ja silloin siellä ”sattuu ja tapahtuu” (H6). Toisaalta myös päinvastaisia kuvauksia ilmeni, esimerkiksi haastateltava 4 kertoi metsäleikeistä ja keinumisesta yhdessä lasten kanssa. Kuitenkin ulkoilut vaikuttavat tilanteilta, joissa olisi potentiaalia sekä positiivisen ilmapiirin ylläpitämiseen että moneen muuhun, mutta vaikuttaa siltä, että liian usein varhaiskasvattajat joutuvat tai päätyvät ulkona vain valvomaan lasten touhuja. Ulkoilu on kuitenkin tärkeää lapsen kehitykselle ja varmasti päivittäinen tapahtuma jokaisessa päiväkodissa. Toisaalta tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollut perehtyä yksittäisiin tilanteisiin kovin syvästi, mutta jatkossa niin ulkoiluja kuin ruokailujakin olisi tarpeellista tutkia perusteellisemmin positiivisen ilmapiirin näkökulmasta.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastatessani pohdin leikillisyyden ja positiivisen ilmapiirin edellytyksiä sekä toisaalta estäviä tekijöitä, jotka esiintyivät aineistossa osittain vastapareina. Edellytyksenä nähtiin työyhteisön ilmapiiri ja yhdessä tehdyt sopimukset samalla kun estävänä tekijänä on tämän yhteistyön toimimattomuus. Positiivisuus edellyttää varhaiskasvattajalta positiivista asennetta ja suhtautumistapaa samalla kun päinvastainen asenne estää sitä. Kolmanneksi edellytykseksi nimesin tutut rutiinit, jotka kuvastivat sekä työtiin ja -yhteisön tutuutta, tuttuja toimintatapoja sekä lapsituntemusta. Positiivisuutta estivät myös erilaiset omaa hyvinvointia rasittavat tekijät sekä resurssit. Positiivinen ilmapiiri on tärkeää lasten hyvinvoinnin kannalta (Hännikäinen & Rautamies, 2007, s. 34), minkä lisäksi se muun muassa tukee opettamista ja oppimista (Meyer & Evans, 2012, s. 38–39). Kallialan (2008, s. 30) mukaan varhaiskasvattajan työnkuvaan kuuluu olla eloisa ja leikkimielinen. Tästä näkökulmasta on varsin ikävä todeta, miten hektinen arki, työntekijöiden väsyminen ja esimerkiksi sijaispula syövät varhaiskasvatushenkilöstön motivaatiota ja positiivista asennetta tärkeää työtänsä kohtaan. Mielenkiintoista olisi tutkia tarkemmin leikillisyyden ja positiivisuuden yhteyttä työntekijöiden kokemaan stressiin ja riittämättömyyden tunteisiin.

Tutkimuksessa tutkimuskysymykset ohjasivat aiheen rajausta, jolloin tein tietoisesti päätöksiä siitä, mitä asioita nostan esiin tuloksia raportoidessa. Aineistoni pohjalta olisi voinut keskittyä myös muunlaiseen tulkintatapaan. Aineistosta olisi ollut löydettävissä esimerkiksi erilaisia vastaajien profiileja, jolloin haastateltavan tapaa kuvata ajatuksiaan ja ajatusmaailmaansa olisi voinut verrata hänen kertomiin esimerkkeihin. Diskurssianalyysin avulla huomiota olisi voinut kiinnittää myös esimerkiksi vastaajien sävyyn puhua positiivisuudesta. Tässä keskityttiin tarkoituksellisesti näkemään positiivisuus ja iloisuus lasten kasvua ja kehitystä tukevinä toimintatapoina. Tiedostan kuitenkin, että lasten tulee saada ilmaista varhaiskasvatuksessa myös esimerkiksi surun ja vihan tunteita.

Aihetta voisi jatkossa tutkia havainnoimalla varhaiskasvatushenkilöstön käyttäytymistä, jolloin havainnoinnin avulla käytöksestä voisi etsiä positiivisen ilmapiirin ylläpidon keinoja. Näin saataisiin tietoa siitä, miten työntekijät todella toimivat arjessa, sillä tässä haastattelututkimuksessa tulokset pohjautuvat vain haastatelta-

vien kerrontaan. Eräs haastateltava toikin esille, miten puhuttaessa positiivisuudesta työyhteisössä suurin osa henkilökunnasta on kyllä sen kannalla, mutta käytännön työssä tämä positiivisuus ei silti välttämättä näy. Toisaalta Karjalaisen ym. (2019) videoaineistosta etsittiin yhteisiä ilon hetkiä, jolloin keskityttiin nimenomaan käyttäytymisen seurantaan, mutta ei saatu tietoa varhaiskasvattajien tausta-ajatuksista. Joten haastatteluja ja havainnointia yhdistämällä saataisiin mahdollisesti monipuolisempia näkemyksiä aiheesta.

Oman kokemukseni mukaan leikillisyyttä ja positiivisuutta hyödynnetään enemmän erityisopettajien taholta erityisryhmissä kuin tavallisissa päiväkotiryhmissä. Tämän vuoksi halusin haastatella tätä tutkimusta varten varhaiskasvatuksen erityisopettajia, koska uskoin heillä olevan eniten kokemusta positiivisuudesta. Mielenkiintoista olisi haastatella myös varhaiskasvatuksen muuta henkilökuntaa ja verrata heidän näkemyksiään leikillisyydestä ja positiivisuudesta varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiin.

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan sanoa, että positiivisen ilmapiirin ja leikillisyyden merkitysten ja vaikutusten käsittely varhaiskasvatuksessa työskentelevien koulutuksissa on erittäin tärkeää. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat puhuivat yhdessä sovituista käytännöistä sen suhteen, miten ei-toivottuun käytökseen puututaan. Tärkeäksi nähtiin Conroyn ym. (2009, s. 18) tavoin se, että vahvistetaan lasten hyvää ja toivottua käyttäytymistä sen sijaan, että puututtaisiin jatkuvasti ei-toivottuun käyttäytymiseen. Näin tullaan vahvistaneeksi lasten itsetuntoa ja myönteistä minäkuvaa (Viittala, 2006, s. 104–124; Laine, 2002, s. 36; Laine & Neitola, 2002, s. 105; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 150). Myönteisen palautteen voimaan uskoivat tässä tutkimuksessa kaikki haastatellut.

Tärkeää olisi, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kokisi työaikansa riittäväksi työtehtäviinsä nähden. Tällöin he pystyisivät heittäytymään varhaiskasvatuksen arkeen ilman stressiä esimerkiksi mahdollisista tekemättömistä töistä. Lasten itsetunnon kehityksen näkökulmasta on tärkeää, että varhaiskasvattajat ehtivät ja kykenevät kohtaamaan jokaisen lapsen myönteisesti joka päivä, ja että he näkevät positiivisia asioita jokaisessa lapsessa ja sanottavat niitä lapsille joka päivä.



(Viittala, 2006, s. 104–124; Laine, 2002, s. 36; Laine & Neitola, 2002, s. 105; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 150; Koivisto, 2007, s. 129, 134).

Varhaiskasvattajien työmotivaatiolla on suuri merkitys, sillä työolot eivät ole aina parhaimmat mahdolliset ja henkilökuntaakin saattaa olla poissa. Positiivisuus on kuitenkin ennen kaikkea *”niinku sellainen asenne ja päätös”* (H1), joka muodostuu jokaisen omissa ajattelutavoissa. Oma asenne heijastuu tapaan suhtautua lapsiin ja arjen hektisiin tilanteisiin sekä auttaa jaksamaan ja näkemään tilanteet myönteisessä valossa. Tämän lisäksi positiivisella työtoteella, hyvään uskomi-sella ja vahvuuksien tukemisella on suuri vaikutus lapsiin ja heidän käyttäytymi-seen. Lopuksi vielä haastateltava 2:n kuvaus, miten hän kaikesta huolimatta us-koo positiivisen työskentelytavan voimaan ja toimivuuteen.

*”Ja sit mä luulen että kyllä täälläkin varmaan joku selän takan ajattelee että ei toi Minna ihan viisas oo, kun se tommosest koko ajan puhuu tost positiivesta. Ja he ei oo ehkä nähny sitä. Mut mä oon nyt nähny sen niin monena vuonna jo, sen ihmeen siitä, siitä tota kiukkusesta lapsesta iloiseks lapseks, tai epävarmasta lap-sesta niinku itsestään iloitsevaksi lapseksi, ja niinku riitapukarista hyväksi kaveriksi ja semmosia. Mä oon nähny niin paljon niitä et mä en voi enää niinku, ei mul oo mitään paluuta mihinkään, että tää on, tää on se mihin mä uskon ja tätä mä niinku ylläpidän.”* (H2)

## Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampere: Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis 2115.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211–229.
- Baker, L., Green, S. & Falecki, D. (2017). Positive early childhood education: Expanding the reach of positive psychology into early childhood. *European Journal of Applied Positive Psychology, 1*(8).
- Carter, D. R., Van Norman, R. K. & Tredwell, C. (2011). Program-wide positive behavior support in preschool: Lessons for getting started. *Early Childhood Education Journal, vol 38*, 349–355.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior, 18*(2), 18–26.
- Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood* (2. painos). Lontoo: Pine Forge Press.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola, A. Laajalahti & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. painos). Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Hancock, C. L. & Carter, D. R. (2016). Building environments that encourage positive behavior: The preschool behavior support self-assessment. *Young Children*, 71(1).
- Hinton, C., Miyamoto, K. & Della-Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87–103.
- Helsingin Sanomat. (2019a). *Helsinki alkaa maksaa lääkäreille tuhat euroa lisää, päiväkodissa opettaville muutaman kymppin – ”Tätä meidän työn merkitystä ei ihan ymmärretä”, sanoo varhaiskasvatuksen opettaja. Myös lastenhoitajat kokevat, että heidän työtään ei palkalla arvosteta. Opettajien suuremmat korotukset tekevät juopaa ammattiryhmien välille.* Julkaistu 28.12.2019. Viitattu 12.3.2020.
- <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000006356708.html>
- Helsingin Sanomat. (2019b). *Henkilöstöpula heikentää julkisten palvelujen työoloja. Vaikka valtion ei ole syytä puuttua kunta-alan työmarkkinaneuvotteluihin, palvelujen pitkäjänteinen kehittäminen vaatii toimia myös valtiolta.* Julkaistu 31.12.2019. Viitattu 12.3.2020.
- <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000006358408.html>
- Helsingin Sanomat. (2020). *Alan heikko palkkataso turhauttaa varhaiskasvatuksen opettajia. Olisi tärkeää puuttua epäkohtiin nyt, jotta laadukas varhaiskasvatus voidaan turvata jatkossakin.* Julkaistu 25.2.2020. Viitattu 12.3.2020.
- <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006417845.html>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. osin uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta.* Tampere: Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis 1407.

- Hännikäinen, M. & Rautamies, E. (2007). *Vuorovaikutus, sosiaaliset suhteet ja yhdessä oppiminen päiväkodissa: tapaustutkimus Suomi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karjalainen, S., Hanhimäki, E. & Puroila, A.-M. (2019). Dialogues of joy: Shared moments of joy between teachers and children in early childhood education settings. *International Journal of Early Childhood*, 51, 129–143.
- Koivisto, P. (2007). ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”. *Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 311.
- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 13–37). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences 11.
- Laine, K. & Neitola, M. (2002). Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 101–108). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences 11.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lewis, T. J., McIntosh, K., Simonsen, B., Mitchell, B. S. & Hatton, H. L. (2017). Schoolwide systems of positive behavior support: Implications for students at risk and with emotional/behavioral disorders. *AERA Open*, vol 3(2), 1–11.
- Lobman, C. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher–child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 455–470.

- Loukusa, M. (2019). *"No, ku ajattelee myönteisesti, niin alkaa tapahtua myönteisiä asioita."* Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen erityisopettajien työssä. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lundán, A. (2009). *Kutsu dialogisuuteen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino. Acta Universitatis Tamperensis 1463.
- Matic, A., Hayes, G. R., Tentori, M., Abdullah, M. & Schuck, S. (2014). Collective use of a situated display to encourage positive behaviors in children with behavioral challenges. *Ubicomp*, 09/13–17, 885–895.
- Meyer, L. H. & Evans, I. M. (2012). *The teacher's guide to restorative classroom discipline*. Thousand Oaks: Corwin press cop.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2019). *OAJ haluaa opettajien palkat ja työolot kuntoon*. Julkaistu 31.7.2019. Viitattu 12.3.2020.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/oaj-haluaa-opettajien-palkat-ja-tyoolot-kuntoon/>
- Pursi, A. (2019a). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä. Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. Helsinki: Unigrafia. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 53.
- Pursi, A. (2019b). *Aikuinen on yhteisöllisen leikin keskushahmo taaperoryhmässä*. Tutkittua varhaiskasvatuksesta. Julkaistu 4.10.2019. Viitattu 15.10.2019.  
<https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/10/04/aikuinen-on-yhteisollisen-leikin-keskushahmo-taaperoryhmassa/>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 15:2019.

- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 136–159). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172–184.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 8(1), 2–8.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (11. uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Viitattu 12.3.2020.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viittala, K. (2006). *Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen*. Tampere: Tampere University Press.
- Virtanen, T., Malinen, O.-P. & Haverinen, K. (2016). Yläkoulun oppilaiden kouluun kuulumisen kehityskulut 7. luokan alusta 8. luokan alkuun: kehityskulujen yhteys oppilaiden käytösoireisiin. *NMI-Bulletin*, 26(2), 56–74.

## Liitteet

### LIITE 1

#### HAASTATTELUKYSYMYKSET

1. Taustatiedot: työkokemus vuosina integroidussa erityisryhmässä/ varhaiskasvatuksen erityisopettajana?

#### MYÖNTEINEN/POSITIIVINEN ILMAPIIRI

2. Mitä myönteinen ilmapiiri mielestäsi tarkoittaa?
3. Miten ylläpidät myönteistä ilmapiiriä lapsiryhmässä? Miksi?
  - a. Millaisin konkreettisin keinoin
4. Minkälaisissa tilanteissa käytät keinojasi ylläpitää leikillisyyttä ja myönteistä ilmapiiriä? Teetkö sitä tietoisesti?
5. Miten/millaisissa tilanteissa ja millaisista asioista annat lapsille positiivista/kannustavaa palautetta? Onko se helppoa?

#### LEIKILLISYYS, LEIKILLINEN KOHTAAMINEN

6. Mitä leikillisuus aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa mielestäsi tarkoittaa? Leikillinen kohtaaminen?
7. Mikä merkitys leikillä ja leikillisyydellä on integroidun erityisryhmän arjessa?
8. Miten huomioit leikillisyyden ja lasten leikkialoitteet päiväkotiarjessa?
9. Miten suhtaudut lasten leikkialoitteisiin ei-leikki-tilanteiden ulkopuolella?
  
10. Miten hyödynnät leikkiä, leikillisyyttä, positiivista palautetta ja myönteistä ilmapiiriä ohjatessasi haastavasti käyttäytyviä lapsia?
11. Mitä tällainen toiminta vaatii aikuiselta/opettajalta?

## LIITE 2

Taulukko 3. Positiivisen ilmapiirin ylläpitämisen keinot ja tilanteet

TILANTEET→ KEINOT↓	TULO/LÄHTÖ	LEIKKI	OHJATUT HETKET	RUOKAILU	SIIRTYMÄT	WC- TILANTEET	ULKOILU	LEPOHETKI
TAUSTA- AJATUKSET	2, 3, 6, 7	5, 2, 3, 7	1, 2, 3, 7	2, 1, 3, 4, 7	1, 3, 4, 5, 7	1	4	4, 1
TAPA VIESTIÄ	3, 6, 2, 7	3, 6, 2, 4, 5, 7	2, 1, 3, 4, 6	1, 2, 3, 4, 7	5, 2, 1, 3, 7	7, 2	2, 3	1, 3, 4
AIK. LÄSNÄOLO	2, 3, 7	3, 6, 2, 4, 5, 7	7, 1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 3, 7	3, 7, 2, 1, 5, 7	1, 4, 5, 7	2, 4	3, 4
KEHUMINEN	3	3	7, 1, 2, 3, 4, 5, 6	7, 2, 5, 1, 4	5, 6, 1, 3	5, 7	1, 6	5
YHDESSÄ TEKEMINEN		5, 3, 4, 7	2, 3, 4, 7		3	7	4	
HÖPSÖTTELY JA LEIKKI		2, 3, 4, 6, 7	3, 2, 5, 6, 7	7, 2, 1	5, 7, 2, 1, 3, 6	7, 2, 1, 5	6, 7	
SUUNNITELTU TOIMINTA		3	4, 1, 2, 3, 7			7		

Taulukossa olevat numerot kuvaavat haastateltavien numeroita. Olen merkinnyt jokaiseen kohtaan haastateltavan numeron vain kerran, vaikka tämä olisi kertonut keinon käyttämisestä kyseisessä tilanteessa useampia esimerkkejä.