



# Etäpedagogiikan jäsennyksiä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa COVID-19 pandemian alkaessa

*Jonna Kangas<sup>a</sup> & Hanna Niinistö<sup>b</sup>*

*<sup>a</sup> Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti:*

*jonna.kangas@helsinki.fi,*

*<https://orcid.org/0000-0002-4365-6400>*

*<sup>b</sup> Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto,*

*<https://orcid.org/0000-0002-4065-9956>*

**ABSTRAKTI:** Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ensimmäisen korona-aallon aikana järjestettyä etäopetusta varhaiskasvatuksessa ja sen pedagogisia haasteita. Opetus- ja kasvatuspalvelut pyrittiin mahdollistamaan, kun Suomi sulkeutui koronan vuoksi huhtikuussa 2020. Käytännössä tämä tarkoitti kahtia jakautunutta todellisuutta, kun opetus perus- ja toisen asteen koulutuksessa varmistettiin valtioneuvoston mandaatilla, jäi varhaiskasvatuksen ainoaksi tehtäväksi tukea vanhempien työssäkäyntiä. Varhaiskasvatuksen opettajat ympäri Suomen toteuttivat pedagogiikkaa, jota tässä artikkelissa tarkastellaan varhaiskasvatuksen etäpedagogiikkana. Tutkimuksessa hahmotamme, millaista varhaiskasvatuksen etäopetuksen pedagogiikka oli ja millaisia jännitteitä sen toteuttamisessa ja vuorovaikutuksessa esiintyi pandemian alkaessa.

**Asiasanat:** *varhaiskasvatus, etäopetus, pedagogiikka, jännitteet*

**ABSTRACT:** This study examines early childhood education and its pedagogical tensions during the first Covid-19 wave. When the State of Finland was closed in April 2020 due to the Covid-19, efforts were made to enable education services. In practice, this created a divisive reality: When education in both primary and secondary education was ensured under the mandate of the Government, the only task of early childhood education remained to support the employment of parents. However, early childhood education teachers from all over Finland continued implementation of the pedagogy self-initiated through distance education solutions. The distance pedagogy

of early childhood education in Finland is defined and categorized in this research. In the study, we outline what the pedagogy of distance education in early childhood education was like in the spring of 2020 and what tensions arose in its implementation and interaction during the exceptional period.

**Keywords:** *early-childhood education, distance education, pedagogy, tensions*

## Johdanto

Varhaiskasvatus on määritelty Suomessa kasvatuksen, opetuksen ja hoivan kokonaisuudeksi, jonka oppimiskäsitys perustuu vuorovaikutukseen ja lapsen aktiiviseen toimijuuteen. Varhaiskasvatus on lasten kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemiseen ja mahdollistamiseen tähtäävää koulutusta, jossa lapsuuden itseisarvo, leikki ja sensitiivinen vuorovaikutus korostuvat (Kangas ym., 2021; Leinonen ym., 2015; Pursi, 2019). Laadukas varhaiskasvatus tukee yhdenvertaisuutta ja lasten etua (Heinonen ym., 2016). Varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan sekä sitä ohjaaviin arvoihin, asenteisiin ja rutiineihin liittyy jännitteitä, joiden reflektiivinen tarkastelu on laadun kehittämisen ydin (Sevon ym., 2021). Varhaiskasvatuksen poikkeusolosuhteisiin liittyviä pedagogisia ratkaisuja on Suomessa tarkasteltu pääosin yksittäisten päiväkotien kiinteistöihin liittyvien haasteiden, kuten vesivahinkojen kautta (Koskenlahti, 2011) sekä laajemmin vuorohoitopedagogiikan jäsenyksiä tunnistettaessa (esim. Lammi-Taskula & Siippanen, 2018). Tässä artikkelissa tarkastelu keskittyy varhaiskasvatuksen etäpedagogiikkaan, jolla tarkoitetaan etäopetuksen toteutukseen liittyviä pedagogisia ratkaisuja.

Keväällä 2020 hallitus totesi yhdessä tasavallan presidentin kanssa Suomessa vallitsevan poikkeusolot koronavirustilanteen vuoksi. Hallitus antoi eduskunnalle asetuksen valmiuslain käyttöön otosta 17.3.2020. (Valtioneuvosto, 2020.) Päivää ennen hallitus oli linjannut lisätoimenpiteistä koronaviruksen hoitamiseksi. Valmiuslailla (1552/2011) suojataan ja turvataan kansalaisia ja valtiota poikkeusoloissa, joiksi määritellään laajalle levinnyt tartuntatauti (Valmiuslaki, 1552/2011). Siinä missä koulutyö jatkui perusopetuslain mukaisesti etäopetuksena, varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle ei annettu etäopetusvelvoitetta (Valtioneuvosto, 2020). Suomalaiset kunnalliset varhaiskasvatusyksiköt ja yksityiset päiväkodit jatkoivat toimintaansa normaalisti. Näin turvattiin yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisten alojen henkilöstön lasten pääsy varhaiskasvatukseen ja mahdollistettiin vanhempien työssäkäynti. Valtioneuvosto kuitenkin linjasi, että jos lapsen hoito on mahdollista järjestää kotona, niin tuli menetellä. (Valtioneuvosto, 2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020) ohjeisti kuntia välttämään turhaa ryhmien yhdistämistä ja henkilöstön kiertämistä ryhmien välillä. Myös turvaväleistä ja hygieniasta ohjeistettiin huolehtimaan tavallista tarkemmin. Monissa kunnissa lasten vanhemmat ottivat pienet lapset pois varhaiskasvatuksesta ja varhaiskasvatuksen opettajat ja johtajat tarjosivat varhaiskasvatusta etäopetuksena kotona oleville lapsille ja heidän perheilleen (esim. Kontiolahden kunta, 2020; Sippola, 2020). Lastensuojelun keskusliiton (Paju, 2020) tekemän selvityksen mukaan etäopetuksena toteutettuun varhaiskasvatukseen osallistuminen oli heikompaa kuin perusopetuksen etäopetukseen osallistuminen. Selvitykseen liittyneeseen kartoitukseen osallistui 1121 varhaiskasvatuksen asiakasperhettä, joista 83 % perheistä ilmoitti, etteivät lapset osallistuneet varhaiskasvatukseen normaalisti lähi- tai etäopetuksessa ja 17 % kertoi lasten osallistuneen etäopetukseen kevään 2020 poikkeustilanteen aikana. Monissa muissa maissa etäopetukseen siirtyminen ei ollut varhaiskasvatuksessa vapaaehtoista ja erityisesti maissa, joissa 3–5-vuotiaat ovat oppivelvollisuuden piirissä tai koulutus on muuten vakiintunut totutuksi osaksi koulutuspolkua, etäpedagogisia menetelmiä kehitettiin opetusministeriöiden, kuntien ja valtion johdolla.

## **Varhaiskasvatus Suomessa COVID-19 poikkeustilalain aikaan**

Hilppö ym. (2020) ja Nurhonen ym. (2021) nostavat esille lasten perspektiivin ja äänen kuulumattomuuden poikkeusajan yhteiskunnallisissa keskusteluissa keväällä 2020. Lasten elämä ja arki muuttuivat yhtä lailla muun yhteiskunnan mukana poikkeustilalain astuessa voimaan Suomessa. Myös muualla maailmassa on havaittu jännitteisyys lasten näkökulman rajallisessa esiintymisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Larcher ja Brierley (2020) väittävät, että pandemian ja yhteiskunnallisten rajoitusten myötä lasten asemasta toimijoina luovuttiin. Valtion tasolla käydyn yhteiskunnallisen diskurssin sijaan lapsia käsiteltiin yksittäisissä mielipidekirjoituksissa suojeltavina ja turvattomina, joille ei annettu edes mahdollisuutta tuoda ääntään kuuluviin. Samankaltaiseen näkemykseen ovat päätyneet myös Saranko ym. (2021) varhaiskasvatuspalveluiden kokonaisuutta korona-aikana tarkastelevassa raportissaan. Heidän huomionsa mukaan kotiin jääneisiin lapsiin pidettiin tietoisesti yhteyttä vain noin puolessa päiväkodeista ja tukea tarvitsevien lasten palveluiden järjestäminen oli vieläkin heikompaa. Myös lasten hyvinvointi ja omat kokemukset kuulluksi tulemisesta aiheuttivat jännitteisyyttä COVID-19 pandemian seurauksena Suomessa. Yngvessonin ym. (2022) mukaan varhaiskasvatus- ja esiopetusikäiset lapset kokivat, etteivät olleet tervetulleita heille aikaisemmin turvalliseen päiväkotiin. Lasten kokemukset ohitetuksi tulemisesta lisäsivät turvattomuuden tunnetta (Yngvesson ym., 2022).

Toisaalta myös varhaiskasvatuksen opettajat joutuivat jännitteisen tehtävän äärelle. Osa kunnista tarjosi keskitetysti opetusta etäpedagogiikan keinoin varhaiskasvatuksessa (Hilppö ym., 2020; Kontiolahden kunta, 2020), osassa päätösvalta etäpedagogiikan toteutuksen sisällöistä ja kanavista annettiin varhaiskasvatustyksiköille tai yksittäisille opettajille. Tuoreen selvityksen mukaan noin puolet (47.7 %) päiväkodeista ja neljäsosa (25.2 %) perhepäivähoidosta tarjosi osallistumismahdollisuutta kotona olleille lapsille etäyhteyden kautta (Saranko ym., 2021). Opettajien työssä jännitteitä on voinut aiheuttaa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen merkitys ja siihen liittyvä ohjaus. Kaden (2020) osoittaa, miten opettajat olivat monissa Euroopan maissa uudessa tilanteessa, jossa he kokivat pedagogisesti keskeisenä pitää yllä yhteyttä ryhmän lapsiin ja samanaikaisesti hyödyntää etäyhteyksin uusia opetusmenetelmiä. Opettajat pyrkivät tutkimuksen mukaan muun muassa ylläpitämään vuorovaikutusta, mahdollistamaan siirtymän uusiin oppimisoloihin ja tarjoamaan oppimisen mahdollisuuksia myös poikkeusaikana (Kaden, 2020). Tämän lisäksi opettajat pitivät yhteyttä lasten perheisiin tavoitteenaan tukea huoltajia (Paju, 2020; Saranko ym., 2021).

Lasten näkökulmasta varhaiskasvatus on osa heidän päivittäistä arkeaan ja muodostaa tärkeän osan jokapäiväisistä vuorovaikutustilanteista ja vuorovaikutussuhteiden ylläpitämisestä ja kehittämisestä (esim. Vuorisalo, 2013). Etäopetusajana jännitteitä varhaiskasvatuksessa herättivät mediassa ja poliitikkojen puheessa havaitut kolminaiset viestit lapsista ja heidän roolistaan poikkeustilassa. Aivan aluksi media oli huolissaan siitä, että lapset on irrotettu sosiaalisesta ympäristöstään, seuraavaksi vallalle nousi eräänlainen suojeludiskurssi, jossa lapset esitettiin suojelun ja hoivan kohteena ja vanhempia edellytettiin sulkemaan lapset pois yhteiskunnasta (esimerkiksi puistoissa leikkimistä tai vanhempien ratkaisua viedä lapset varhaiskasvatukseen paheksuttiin). Vasta viimeisessä vaiheessa nousi esille huoli lasten eriarvoistuvasta asemasta. Osan lapsista katsottiin hyötyvän lähiopetuksesta ja -varhaiskasvatuksesta toisia enemmän esimerkiksi oppimisvaikeuksien tai perheen heikon sosioekonomisen aseman vuoksi. (Hilppö ym., 2020; Paju, 2020.) Varhaiskasvatuksen arvoihin kuuluvat yhdenvertaiset osallistumismahdollisuudet ja näkemys siitä, että varhaiskasvatus on lapsille oppimisen ja kehittymisen tuki sekä tärkeä osallistumisen ja yhteiskunnallisen osallisuuden tukemisen muoto (Kangas, 2016; Opetushallitus [OPH], 2018). Varhaiskasvatuksen arvopohjan ja Hilppön ym. (2020) havaitsemien poikkeustilan aikaisten diskurssien välissä vaikuttaisi olevan jännitteisyyttä.

## **Varhaiskasvatuksen pedagogiikka poikkeusoloissa**

Suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeinen arvo on, että kaikilla lapsilla ja nuorilla on oikeus yhdenvertaiseen osallistumiseen koulutukseen niin varhaiskasvatuksessa kuin

myöhemmin perus- ja toisen asteen koulutuksessa. Varhaiskasvatusta ohjaavat varhaiskasvatustilalaki sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; OPH, 2018; Varhaiskasvatustilalaki, 540/2018), joissa opetushenkilöstön tehtäväksi määritellään sensitiivinen sitoutuminen opetus- ja ohjaustilanteisiin, lasten hyvinvointiin ja kokonaisvaltaiseen oppimiseen keskittyen (Leinonen ym., 2015). Opetussuunnitelma velvoittaa opetushenkilöstöä lasten kiinnostuksen kohteiden huomioimiseen, lasten osallisuuden vahvistamiseen ja turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön ja ilmapiirin ylläpitämiseen (Kangas, 2016; Montie ym., 2007; OPH, 2018). Poikkeustilan aikaan keväällä 2020 Valtioneuvosto kuitenkin linjasi, että ”Varhaiskasvatuksen toimintayksiköt ja niiden yhteydessä järjestettävä esiopetus pidetään toiminnassa. Tällä turvataan yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisten alojen henkilöstön lasten pääsy varhaiskasvatukseen ja mahdollistetaan vanhempien työssäkäynti”. Valtioneuvoston (2020) linjauksessa pedagogiselta ja laadukkaalta toiminnalta vedettiin pohja pois ja varhaiskasvatus tyypistettiin mahdollistamaan vanhempien työssäkäynti, joka oli ollut vuoteen 2013 voimassa olleen päivähoitolain tavoite (36/1973). Valtioneuvoston linjausten mukaan kunnilla ei ollut velvollisuutta mahdollistaa etävarhaiskasvatukselle teknologiaa tai muita resursseja, mutta monet kunnat päätyivät toteuttamaan varhaiskasvatusta myös etänä (Kaden, 2020).

Varhaiskasvatuksen keskiössä on pedagogiikka (Kangas ym., 2021; Vlasov ym., 2018). Pedagogiikka on perinteisesti tarkoittanut ymmärrystä kasvatuksesta eli lapsen kasvun, oppimisen ja kehityksen tukemiseen liittyviä uskomuksia, toimintatapoja, ajattelua, intuitioita ja vastuuta, joita opettajalla on varhaiskasvatuksessa toimiessaan (Alila ja Ukkonen-Mikkola, 2018; Hellström, 2010; Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2019). Pedagogiikka ei pidä sisällään yksin opettamista vaan on opettajan tietoista ja ohjaavaa vuorovaikutusta kasvatustilanteissa (Kangas ym., 2021; Karila & Lipponen, 2013). Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018) määrittelevät pedagogiikan tarkoittavan varhaiskasvatuksessa suunnitelmallista ja tavoitteellista institutionaalista ja ammatillista toimintaa, jolla pyritään vuorovaikutuksen keinoin tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin varhaiskasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja oppimisympäristöjen avulla. Lapset nähdään suomalaisessa varhaiskasvatuksessa aktiivisina toimijoina ja oppijoina, joiden osallisuutta tuetaan, kiinnostuksen kohteita huomioidaan ja leikkiä korostetaan (Kangas & Reunamo, 2019). Ennen kaikkea pedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lapsen kehityksen, oppimisen ja kasvun tukemiseksi. Sevon ym. (2021) ovat tutkimuksessaan tarkastelleet varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan jännitteitä lasten osallisuuden tukemisen näkökulmasta ja nostaneet esille lasten yhdenvertaisuuteen liittyviä jännitteitä varhaiskasvatushenkilöstön puheessa, sekä jännitteitä opettajajohtoisen ja lapsilähtöisen pedagogiikan sekä pedagogisen ymmärryksen ja lapsikäisyyden osalta. Etäopetusajan toiminnan voidaan ymmärtää aiheuttaneen jännitteitä varhaiskasvatuksen

toimintakulttuurissa sekä poliittisen ohjauksen puutteen vuoksi että pedagogisen osaamisen ja erityisesti digitaalisiin välineisiin liittyvän epävarmuuden näkökulmista (Saranko ym., 2021). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme etäpedagogisia käytäntöjä ja niissä esiin tulevia jännitteitä poliittisen ohjauksen aiheuttamien jännitteiden sijaan.

Hyödynnämme pedagogisena kehyksenä van Oersin (2008) esittelemää ja Fleerin (2010) ja Kankaan (2016) edelleen varhaiskasvatuksen kontekstissa kehittämää mallia oppimiskäsitysten ja niitä edustavien opetussuunnitelmien saamista merkityksistä pedagogisessa toiminnassa. Van Oers (2008) esittää, että kulttuuriset käsitykset ja painotukset vaikuttavat käytännön opetustoiminnan ja pedagogiikan toteutumiseen. Keskeistä on, miten opettajat sekä opetussuunnitelman laatijat ymmärtävät tiedon ja oppimisen välisiä suhteita ja edelleen organisoivat opetusta, oppimistehtäviä ja toimintoja sekä lapsilta odotettua osaamista omassa pedagogisessa toiminnassaan (Fleer, 2010; van Oers, 2008). Mallissa neljä oppimis- ja opetuskulttuuria jäsennetään pedagogiseksi kehyksiksi, joiden oppimiskäsityksinä tunnistetaan suorittaminen, merkitysten antaminen, kuuluminen ja osallistuminen. Suorituskeskeisessä pedagogiikassa lasten toiminta kiinnittyy henkilöstön ja yhteiskunnan asettamiin tehtävänasetteluihin. Toiminnan tulee olla virheetöntä ja kytkeytyä kulttuuriseen arvomaailmaan (van Oers, 2008). Merkityksiä luovassa pedagogiikassa lasten havainnot ovat lähtökohtana keskusteluille ja toiminnalle, mutta opettajalla on näkemys valmiista oikeasta lopputuloksesta. Erityisesti varhaiskasvatuksen pedagogiikassa opettajan opetussuunnitelmasta rakentamat valmiit merkitykset ovat tärkeässä roolissa, kun myöhemmin kouluvuosina lasten ajatellaan osaavan itsekin löytää haluttuja merkityksiä (Fleer, 2010). Suorituskeskeisen ja merkityksiä luovan pedagogisen kehyksen oppimiskäsitys perustuu ennalta määriteltyyn tietoon ja opetuksessa tätä tietoa pyritään siirtämään lapsille sellaisenaan (Kangas, 2016). Kuulumista korostavassa pedagogiikassa lapset nähdään varhaiskasvatusyhteisön jäseninä. He synnyttävät merkityksiä vuorovaikutuksessa toistensa, ympäristön ja yhteisön kanssa. Osallisuutta korostavassa pedagogiikassa lasten toimijuutta ja osallisuutta vahvistetaan. (Fleer, 2010; van Oers, 2008.) Lasten toiminta ymmärretään uutta luovana ja kulttuuria muokkaavana ja demokraattisella osallistumisella sekä mahdollisuuksilla vaikuttaa toimintaan on tärkeä rooli (Kangas, 2016).

Tutkimustehtävämme on selvittää etäpedagogiikan käytäntöjä ja varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteuttamisen mahdollisuuksia ja jännitteitä Suomessa koronaepidemian aiheuttaman poikkeustilan aikaan keväällä 2020. Tutkimuksen painopiste on pedagogisten ratkaisujen toteuttamisessa, tavoitteissa ja niiden taustalla vaikuttavissa pedagogisissa teoreettisissa malleissa. Tutkimuksen avulla pyrimme ymmärtämään varhaiskasvatuksen etäpedagogista todellisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä kehittämään varhaiskasvatusta ja poikkeustilan ratkaisuja tulevaisuuden jännitteisiin

tilanteisiin varautumiseksi. Varautuminen vastaavanlaiseen kriisitilanteeseen on poikkeustilan jälkeen ollut Suomessa vähäistä (Saranko ym., 2021) maailmanlaajuisen pandemian jatkumisesta huolimatta.

Tutkimuskysymyksemme ovat

- Millaista oli varhaiskasvatuksen etäpedagogiikka keväällä 2020?
- Millaisia tavoitteita, toimintaa ja vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat?
- Millaisia jännitteitä vuorovaikutuksessa ja pedagogiikassa esiintyi poikkeustilanteessa?

## Menetelmät

Tutkimusaineistona ovat varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset ja näkemykset varhaiskasvatuksen toteuttamisesta pandemian alkaessa. Aineisto on tarkoituksella kerätty poikkeustilan aikana huhti-toukokuussa 2020. Tutkimuksen kontekstina toimii suomalainen varhaiskasvatus poikkeustilanteessa, mutta on huomioitavaa, että opetushenkilöstö on samaa kuin ennen poikkeustilaa ja todennäköisesti poikkeustilan jälkeen. Ei siis ole todennäköistä, että henkilöstö on muodostanut erillisen, poikkeustilan pedagogiikan, vaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa tarkastellaan jatkumona. Poikkeustila kuitenkin pakotti muokkaamaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria nopeasti. Tässä tutkimuksessa pyritään tavoittamaan nimenomaan etäopetuksena toteutetulle varhaiskasvatukselle ominaisia pedagogiikan ilmenemismuotoja, jännitteitä ja mahdollisuuksia.

## Aineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin toukokuussa 2020, kun poikkeustila oli jatkunut seitsemän viikon ajan. Aineisto kerättiin kyselyllä, joka osoitettiin varhaiskasvatuksen opettajille, jotka olivat toteuttaneet etäpedagogiikkaa ja varhaiskasvatusta poikkeustilan aikana niin ryhmässä kuin kotona oleville lapsille. Kyselyn jakelukanavaksi valikoitui sosiaalisessa mediassa Facebookin varhaiskasvatuksen opettajien avoin ryhmä, sillä yksittäisten kuntien tai varhaiskasvatusyksiköiden käytäntöjen sijaan tutkimuksessa haluttiin tarkastella ilmiötä valtakunnallisesti. Kysely laadittiin monimenetelmällisesti laadullisia ja määrällisiä muuttujia yhdistellen. Triangulaation kautta tutkijat tarkastelivat tutkimuskirjallisuudesta nousseita pedagogisia sekä lasten osallisuuteen ja yhteiskunnalliseen asemaan liittyviä näkökulmia että mediassa esiintyneitä etäopetukseen varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa liittyneitä keskusteluja ja



jäsensivät niitä sekä kyselylomakkeeseen, että myöhemmin aineistoa analysoidessa vuorovaikutuksessa keskustellen (Alasuutari, 2011). Varsinaista etävarhaiskasvatuksen määritelmää ei maailmanlaajuisessa poikkeustilanteessa ollut tutkimuskirjallisuudessa olemassa, joten tutkimuskyselyn fokus pidettiin pedagogisessa vuorovaikutus- ja opetussuunnitelmatutkimuksessa pedagogiikan keskeisen roolin vuoksi. Samalla haluttiin varmistua, että tutkimuksella saatiin erilainen näkökulma varhaiskasvatuksen etäpedagogiikkaan kuin Sarangon ym. (2021) toteuttamassa tutkimuksessa varhaiskasvatuksen palveluohjauksesta ja palveluiden tuottamisesta tai Pajun (2020) tutkimuksessa lapsiperheiden kokemasta varhaiskasvatuksen laadusta. Kyselylomakkeessa vastaajia pyydettiin kuvaamaan monivalintakysymysten avulla, miten tavoitteet ja varhaiskasvatussuunnitelman toteuttaminen etäopetuksessa toteutui heidän ryhmässään varhaiskasvatuksen oppimisen alueiden, varhaiskasvatussuunnitelman sekä yksilö- ja ryhmävasujen osalta. Avovastauksilla vastaajat kertoivat muun muassa pedagogisen suunnittelun ja etäopetusratkaisujen valintaa sekä lasten yksilöllisten kiinnostuksen kohteiden huomioimista. Myös käytettyjä kommunikaatiokanavia pyydettiin listaamaan.

Kyselyyn saatiin kahdessa viikossa 22 vastaajaa. Tämän jälkeen poikkeusolot päättyivät Suomessa 18.4.2020 eikä uusia vastauksia enää tullut. Vastaajista 6 työskenteli yksinomaan esiopetusryhmässä ja 3 esiopetusryhmässä, jonka etäopetusmateriaalit avattiin myös 5-vuotiaiden käyttöön. 7 vastaajaa työskenteli 2–5-vuotiaiden ryhmässä ja 2 kertoi toteuttaneensa etäopetusta koko päiväkodin lasten kanssa. Yksi vastaaja ei yksilöinyt minkä ikäisten lasten kanssa toteutti etäopetusta.

## **Analyysimenetelmät**

Aineistoa tarkasteltiin aluksi frekvenssien avulla tarkastelemalla pedagogiikan ilmenemismuotoja. Näin rakentui kuva pedagogiselle toiminnalle asetetuista tavoitteista ja toteuttamisesta suhteessa opetussuunnitelmaan. Seuraavaksi aineistoa analysoitiin laadullisen sisältöanalyysin keinoin. Analyysiyksiköksi määrittyi virke, lause tai lauseen osa. Analyysi eteni pelkistämisen kautta ryhmittelyyn ja edelleen abstrahointiin, jossa tunnistettuja ilmiöitä tarkasteltiin teoriasidonnaisesti. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa pilkottiin ja tiivistettiin tutkimuskysymysten suunnassa. Sen jälkeen alkuperäisilmaisuuksista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja niitä luokiteltiin ja luokkia nimettiin. Näin hahmottui tavoitteisiin, vuorovaikutukseen, työtapoihin, osallisuuteen sekä lapsen ja kotien kasvatustehtävän tukemiseen kytkeytyviä luokkia. Seuraavassa käsitteellistämisen vaiheessa empiirinen aineisto liitettiin teoreettisiin käsitteisiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018) Synteesien avulla muodostettiin kokonaiskuvaa etävarhaiskasvatuksen pedagogiikasta ja siinä esiintyvistä jännitteistä.



Koska etäopetuksen globaali todellisuus oli myös tutkijoille uusi ja laajuudessaan ennenkokematon tapahtumasarja, tutkijat hyödynsivät sekä teoreettista että dialogista triangulaatiota (Denzin & Lincoln, 2000) pyrkiessään tunnistamaan etäpedagogiikkaan liittyviä jännitteitä kokonaisuuksina ja muodostamaan johtopäätöksiä uusista perspektiiveistä käsin (kuvio 1). Teoreettisessa ja tutkijoiden välisessä triangulaatiossa dialogisuus toteutui vuoropuheluna, ajatusten vaihtona ja yhdessä ajatteluna tutkijoiden välillä suhteessa teoriaan ja aineistoon (Denzin & Lincoln, 2000; Gadamer, 2004; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yhteisessä analyysiprosessissa ymmärrystä etäpedagogiikan jännitteistä rakennettiin tutkijoiden välisessä dialogissa esittämällä teorialle ja aineistolle kysymyksiä ja etsimällä niihin vastauksia (Gadamer, 2004) van Oersin (2008), Fleerin (2010) ja Kankaan (2016) luoman mallin avulla. Yhteisessä analyysiprosessissa aineisto otettiin uudelleen tarkasteluun teoriasta käsin aineistolähtöisen analyysin viisastamana. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa (kuvio 1) syntyneet teoreettiset käsitteet merkittiin aineistoon värikoodein ja poimittiin luokittelurunkoon, jonka pääkäsitteet muodostettiin teoreettisesta viitekehystä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineistossa tunnistettiin yhteensä 80 vastausyksikköä. Kertaalleen analysoitu aineisto jäsennettiin uudelleen tutkijoiden yhteisessä analyysiprosessissa.



KUVIO 1 Moninäkökulmaisen analyysiprosessin eteneminen

Aineisto luettiin läpi ja analysointiin van Oersin (2008), Fleerin (2010) ja Kankaan (2016) luomaa pedagogisten kehysten mallia hyödyntäen osioittain siten, että etävarhaiskasvatuksen tavoitteet, toimintatavat sekä vuorovaikutus käsiteltiin erillisinä teemoina.

TAULUKKO 1 Aineiston luokittelu, löydösten lukumäärä ja asiasanat

<i>PEDAGOGINEN KEHYS - PÄÄLUOKAT</i>	<i>AINEISTOLÖYDÖKSET VASTAUSYKSIKÖITTÄIN (n)</i>	<i>ALALUOKAT JA ASIASANAT</i>
Suorittamisen pedagogiikka	19	Yksisuuntainen vuorovaikutus, kirjatehtävät, oppiainepainotus, tehtävien suorittaminen ja ohjeiden seuraaminen
Merkitysten antamisen pedagogiikka	25	Tilannesidonnaisuus, vahvuuksien huomioiminen, perheen arjen tukeminen, merkityksellinen toiminta
Kuulumisen pedagogiikka	17	Yhteisöllisyyden ylläpitäminen, yksilöllinen kuunteleminen, pedagoginen vuorovaikutus,
Osallisuuden pedagogiikka	19	Yhdenvertaisten osallistumismahdollisuuksien tarjoaminen, kuunteleminen ja yksilöllinen huomioiminen, lasten aloitteet

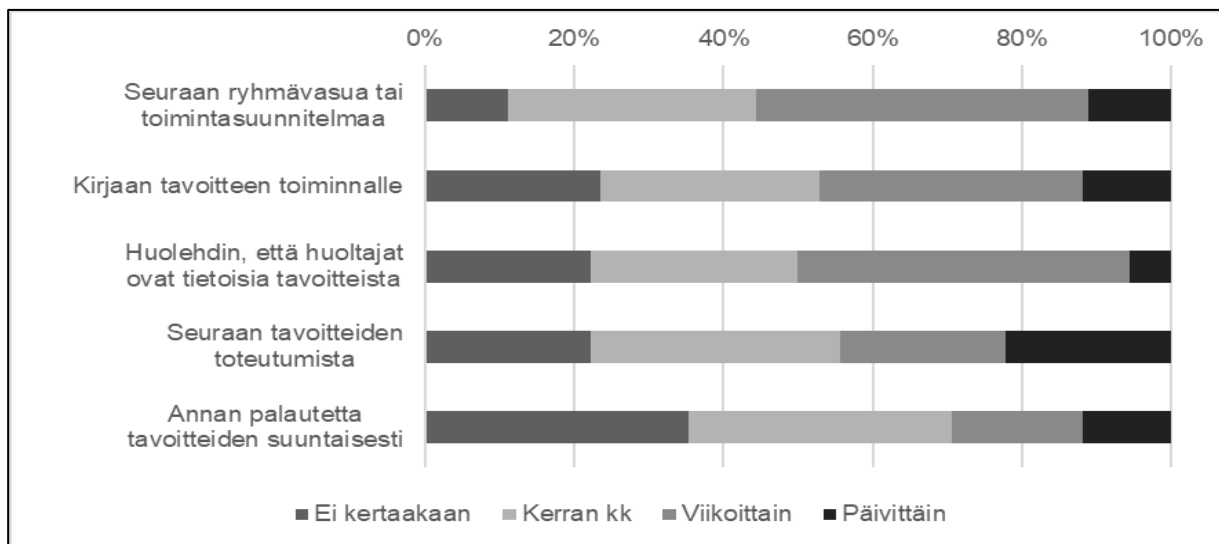
Neljän pääluokan lisäksi luokittelurungossa oli viides luokka, pedagoginen jännite. Sinne poimittiin ne aineistoyksiköt, joissa jo itsessään kuvattiin jonkinlaista pedagogista jännitettä. Lopuksi syntyneitä luokkia ja pääluokkia verrattiin keskenään. Dialogisen triangulaatioprosessin viimeisessä vaiheessa tutkijat kävivät yhteisesti läpi aineistolähtöisen ja teoriaorientoituneen luokittelun tuloksia sekä erikseen että suhteessa toisiinsa (kuvio 1). Näin pyrittiin hahmottamaan etäpedagogiikan tavoitteita ja toimintatapoja, vuorovaikutusta sekä etäpedagogiikassa mahdollisesti esiintyviä jännitteitä. Osa vastaajista edusti kokonaisuudessaan vain yhtä pedagogista kehystä, mutta aineistossa oli myös vastaajia, jotka kuvasivat tavoitteet hyvin suorituskeskeisesti tai merkitysten rakentamisen näkökulmasta, mutta joiden kuvaama vuorovaikutus edusti pedagogisten kehysten kuulumista korostavaa mallia. Vastaajia ei haluttu pakottaa vain yhteen teorian kehukseen, sillä oli todennäköistä, että etävarhaiskasvatuksen pedagogiikkaa oli lähdetty kehittämään nopeasti ja sen esille nostamien jännitteiden kautta toimintaa kehitettiin edelleen. Kiinnostavana jännitteenä havaittiin myös aineistosta puuttuva eli ilmiön kannalta keskeinen, mutta aineistossa näkymätön ilmiökenttä. Tällaisesta esimerkkinä, miten vastaajat toivat esiin käyttävänsä useita erilaisia digitaalisia sovelluksia aineiston tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen jakamiseen, mutta eivät pohtineet hybridi- ja etätoteutuksissa käyttämiensä laitteiden tai sovellusten käytettävyyttä tai saavutettavuutta perheiden näkökulmasta.

## Tulokset

Tulokset on kirjoitettu auki tutkimuskysymyksiemme mukaisessa järjestyksessä. Ensin kuvataan tavoitteita ja toimintaa van Oersin (2008), Fleerin (2010) ja Kankaan (2016)

pedagogiikan neliosaisen jäsenyyksen kautta ja esitellään tuloksia aineistoesimerkein avaten pedagogisia tavoitteita ja toimintatapoja. Lopuksi tarkastellaan vuorovaikutusta ja syntyneitä pedagogisia jännitteitä. Tutkimukseen osallistuneiden anonyymiteetin suojaamiseksi vastaajat on numeroitu. Aineistoesimerkeissä viitataan vastaajiin kirjainlyhenteellä v ja vastaajan numerolla.

Tavoitteiden asettaminen etävarhaiskasvatuksessa noudatteli pääosin varhaiskasvatussuunnitelman mukaisia tavoitteita. Tavoitteita mitattiin sekä määrällisesti opettajan kokemukseen perustuvista tavoitteellisen toiminnan frekvensseistä (kuvio 2) että avoimien kysymysten kautta. Kuviosta 2 ilmenee, että vastanneista opettajista yli puolet pyrki seuraamaan ryhmän toimintasuunnitelmaa ja lähes puolet kirjasi tavoitteet toiminnalle ja tiedotti niistä lasten huoltajia viikoittain tai useammin. Sen sijaan arviointi ja palautteen antaminen tapahtuivat harvemmin ja vastaajista yksi kolmannelta kuvasi, ettei antanut palautetta lainkaan varhaiskasvatuksessa poikkeustilanteen aikana.



KUVIO 2 Etävarhaiskasvatuksen ilmeneminen frekvensseinä

## Suorituskeskeinen pedagogiikka

Tavoitteet, jotka tunnistettiin liittyviksi suorituskeskeiseen pedagogiikkaan, korostivat valmiiden mallien ja vastausten mukaisia tavoitteita ja toimintatapoja. Opettajat kuvasivat, kuinka he valmistelivat yksityiskohtaiset ohjeet, joissa oli selkeä kognitiivisia taitoja, harjoittelua ja toistoa korostava tavoite, kuten seuraavissa lainauksissa.

*Pdf-dokumentit kasattu kerran viikossa. Tehtävät on voinut siis tulostaa itse tai hakea päiväkodilta tulostettuna ulkoilu-aikaan. -- Väritystehtäviä ja värien tunnistamistehtäviä on myös lähetetty koteihin. (v10)*

Kangas & Niinistö.

*Journal of Early Childhood Education Research* 11(2) 2022, 1–24. <http://jecer.org/fi>

*Kyseisessä puuhassa lasten osalta lähinnä saksienkäsittely ja hienomotoriikan tukeminen sekä vaihe vaiheelta eteneminen tavoitteena. Ohjeet kuvina, vaihe vaiheelta laitettiin koteihin. Lisäksi erilaiset väritys- ja tehtäväkuvat olleet kynänohjauksen tukena. (v13)*

Suorituskeskeistä toimintatapaa edustivat myös kirjalliset, matemaattiset, kielelliset ja kuvalliset tehtävät esiopetuksen oppikirjasta tai tulostettavista materiaaleista. Pedagogisia merkityksiä tuotettiin koteihin jaettujen video-, kuva- ja tekstimuotoisten ohjeiden, materiaalipakettien ja käsityöaskartelumallien avulla. Suorituskeskeisessä pedagogiikassa korostui mallista tekemisen toimintatapa, kuten seuraavissa esimerkeissä.

*Äitienpäiväkortin teko-ohjeet videolla ja materiaalit tarjolla postilaatikosta. (v6)*

*...esiopetussuunnitelman mukaista toimintaa ja eskarikirjaa seuraten. (v8)*

Suorituskeskeisessä pedagogiikassa yhteistyö ja vuorovaikutus näyttäytyvät yksisuuntaisina huoltajille lähetettävänä ohjeina, joissa hahmottuu huoltajien toiminnan tukeminen selkeiden ja vaiheistettujen tehtävien avulla. Toimivina välineinä kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön koettiin viikkokirjeet ja videomuotoinen materiaali, joissa oli ohje ja malli. Vuorovaikutusta rakennettiin suorituskeskeisessä pedagogiikassa materiaalien ja ohjeiden jakamisen ympärille ja suhteessa huoltajiin esimerkiksi seuraavien lainausten osoittamalla tavalla.

*Materiaalipankkiin olen lisäksi lisännyt videotuokioita. Lähetän koteihin viikoittain viikkotiedotteen, jossa on toimintasuunnitelmamme mukaista toimintaa vanhemmille ohjeistettuna. (v15)*

*Olen kirjoittanut joka viikko seuraavan viikon esiopetuksen toiminnan tavoitteet ja päiväkohtaiset sisällöt (tätä huoltajat toivoivat), tämän lisäksi tein koko yksikön esiopetuksesta kotieskarimateriaalipaketin heti maaliskuussa, kun poikkeustilanne alkoi. (v19)*

## **Merkitysten luomiseen keskittyvä pedagogiikka**

Merkitysten antamisen pedagogiikka liittyi opettajien puheessa tilannesidonnaisuuteen, lapsen kiinnostuksen kohteiden huomioimiseen ja vahvuuksien tukemiseen. Pedagogisia tavoitteita kuvattiin merkitysten antamiseen liittyvässä pedagogisessa puheessa laajasti ja kokonaisvaltaisesti. Niiden tavoitteina tunnistettiin lasten taitojen ja kompetenssin vaaliminen sekä ajattelutaitojen (mukaan lukien kielellinen ja matemaattinen) edistäminen, kuten seuraavissa esimerkeissä opettajat kuvaavat.

*Tärkeää, luovuuden ylläpitäminen ja kehittäminen, luovuus on yksi tärkeitä tulevaisuuden taitoja, sitä ei voi automatisoida. (v7)*

*...lähiympäristössä liikkumista ja esimerkiksi kävelyillä erilaisten kielellisten ja matemaattisten tehtävien tekemistä. (v19)*

Merkitysten antamista kuvaavaa toimintatapaa edusti erityisesti pedagoginen toiminta, jossa perheen arki ja toimintatavat olivat keskiössä ja johon lapset saivat osallistua yhdessä perheensä kanssa. Ohjeet toimintaan eivät olleet yksityiskohtaisia eikä toiminnalla ollut välttämättä samaa lopputulosta, kuten seuraavassa opettajan esimerkissä.

*...olen kuitenkin lisännyt erityisesti vahvuuksien ja taitojen tunnistamiseen liittyviä tehtäviä, kotona tehtäviä helposti toteutettavia matemaattisia ja kielellisiä tehtäviä, kotiaskareisiin osallistuminen (mm. jätteen lajittelu ja astianpesukoneen tyhjentäminen ja sitä kautta luokittelu). (v19)*

Myös merkityksiä rakentavassa pedagogiikassa yhteistyö ja vuorovaikutus näyttäytyivät pääosin yksisuuntaisina huoltajille lähetettävänä ohjeina, joissa hahmottui huoltajien osallisuus ja toiminnan tukeminen selkeiden ja vaiheistettujen tehtävien avulla. Toimivana välineenä kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön koettiin videomuotoinen materiaali. Vuorovaikutusta rakennettiin tietoisesti kevennetyillä ohjeiden yksityiskohdilla ja pedagogista painopistettä muuttaen, kuten seuraavissa lainauksissa opettajat kuvaavat.

*Olen auki kirjannut opetuksen vanhemmille, miten asiat voi toteuttaa kodeissa, olen tehnyt tietoisuustaitojen ja tunnetaitojen videoita liittämällä videot Sway-linkillä tiedotteeseen viikoittain. (v1)*

*En pysty "mikromanageroimaan" toimintaa, mitä kotona toteutetaan, joten tavoitteet ovat olleet suurpiirteisempiä ja painopisteet ovat muuttuneet. Tärkeää ei ole niinkään oppia joitain taitoja, kuin yhdessä ylipäättään tehdä asioita ja kiinnostua erilaisista asioista. (v15)*

## **Kuulumisen pedagogiikka**

Kuulumisen pedagogisia merkityksiä korostettiin erityisesti tavoitepuheessa, jossa nousi esille lasten ja lapsiryhmän sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisyyden ylläpitäminen. Tavoitteena yhteenkuuluvuus ja lasten sosiaalisten suhteiden vaaliminen kuvattiin esimerkiksi vuorovaikutustaitojen ja yksilöllisen huomioon ottamisen näkökulmista, kuten alla olevassa lainauksessa.

*Pääasiallinen tavoite oli pienten ryhmässä auttaa ylläpitämään mielikuva päiväkodista poikkeusolojen aiheuttaman poissaolo yli. (v4)*

*Ryhmän sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisyyden ylläpitäminen... Vuorovaikutustaitojen harjoittelu uudessa etäympäristössä... Yksilöllisiä tavoitteita lasten oppimisen ja kehityksen tuen tarpeiden mukaisesti. (v17)*

Toiminta seurasi tunnistettua tavoitepuhetta ja opettajat korostivat kuvauksessaan pyrkimystään mahdollistaa etävarhaiskasvatuksessakin pedagogista kohtaamista. Seuraavat lainaukset havainnollistavat, miten lasten äänelle ja kuulumiselle annettiin painoarvoa ja perheiden ajankäyttö otettiin huomioon toiminnan suunnittelussa ja siihen pyrittiin luomaan joustavuutta.

*Järjestän 2–3 kertaa viikossa videotuokion, jossa lapset voivat vaihtaa kuulumisia ja toiminnan ohjaus on interaktiivista. (v15)*

*...vinkit eivät ole ajankohtaan sidottuja, vaan vanhemmat pystyvät joustavasti tekemään perheelle sopivana ajankohtana tehtäviä. (v5)*

Vuorovaikutukseen liittyi kuulumisen pedagogisessa kehyksessä lasten ja perheiden kohtaaminen yksilöllisesti ja huomioiden, vaikka sitten puheluiden avulla, kuten seuraavassa lainauksessa opettaja kertoo.

*Soitan myös viikoittain koteihin kysellen kuulumisia ja vastailen mahdollisiin huoliin liittyen esiopetuksen järjestämiseen. (v5)*

## **Osallisuuden pedagogiikka**

Osallisuuden pedagogiikkaan liittyvissä merkityksissä korostuivat lasten kohtaamista ja kuulemista käsittelevät tavoitteet ja osallisuuden demokraattista ilmenemistä korostavat osa-alueet, kuten yhdenvertaiset osallistumismahdollisuudet. Esimerkissä opettaja kuvaa tavoitteenasettelua tästä näkökulmasta.

*...tavoite oli, että kotona olevilla lapsilla oli mahdollisuus pysyä kärryillä ajankohtaisessa, loppukevälle alun perinkin suunnitellussa teematyöskentelyssä niiden lasten tavoin, jotka päiväkodissa olivat. (v4)*

Toiminnan kuvaus oli osallisuuden pedagogisia merkityksiä korostavilla opettajilla suppeaa ja keskittyi yhdenvertaiseen osallistumiseen ja perheiden erilaisten tilanteiden huomioon ottamiseen, kuten kahdessa seuraavassa esimerkissä.

*Toiminnan suunnittelussa otettu huomioon kotona olevat mahdollisuudet esim. kädentaitoihin. Lapset tasa-arvoisessa asemassa olivat he kotona tai päiväkodissa. (v4)*

*...tehty sellaiset tehtävät/ohjelma, joita kaikki voivat toteuttaa kotiloissa ilman erikseen ostettavaa materiaalia tms. (v2)*

Vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä korostui perheiden osallisuuden ja erityisyyden huomioiminen. Perheitä ei haluttu rasittaa liikaa vuorovaikutuksella ja toisaalta erilaisille oppijoille haluttiin tarjota valinnanmahdollisuuksia, kuten opettaja kuvaa ensimmäisessä esimerkissä. Toisessa ja kolmannessa esimerkissä opettajat tiivistävät osallisuuden etäpedagogisen merkityksen lasten ajatusten huomioon ottamisen kautta.

*Yritin pitää tarjonnan monipuolisena, jotta siitä löytyisi sopivaa tekemistä erilaisille lapsille ja perheiden erilaisiin tilanteisiin. (v18)*

*...otamme lasten mielenkiinnon kohteet ja aloitteet huomioon ja sovellamme tavoitteita eteenpäin sen mukaan. (v7)*

*Ryhmän sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisyyden ylläpitäminen, osallisuuden kokeminen. Lasten ideoiden huomioiminen. (v17)*

Keskeinen osallisuuden pedagogiikkaan liittyvä merkitys oli varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen rooli ja panos poikkeustilanteessa ja etäopetuksen mahdollistaminen. Lasten tasa-arvoinen asema ja yhdenvertaisuus nousevat esiin ensimmäisessä lainauksessa. Toisessa lainauksessa opettaja puolestaan kuvaa osallisuuden pedagogiikan taustalla vaikuttavia arvojaan ja käsitystään varhaiskasvatuksen merkityksestä.

*Lapset tasa-arvoisessa asemassa olivat he kotona tai päiväkodissa. (v2)*

*[näen varhaiskasvatuksen merkityksen poikkeusoloissa] olennaisena, se on keino ilmaista tunteita ja käsitellä yhteiskunnassa tapahtuvia asioita ja herättää keskustelua. (v14)*

## **Etäpedagogiikan jännitteet**

Etäpedagogiikan jännitteitä tunnistettiin tavoitteiden asettamisen, toiminnan organisoimisen ja vuorovaikutuksen osa-alueilla.

Ensimmäinen tunnistettu jännite liittyy siihen, ettei osan vastaajien etäpedagogisen toiminnan kuvauksissa mainittu lapsia lainkaan vaan opettajan huomio oli kiinnittynyt siihen, miten tukea vanhemmuutta poikkeusoloissa. Jännitteenä tunnistettiin opettajan kuvaukset perheistä ja vanhemmista, jotka eivät reagoineet opettajien jakamaan materiaaliin eivätkä huolehtineet lastensa osallistumisesta etävarhaiskasvatukseen, kuten eräs vastaajista pohtii alla.

*Haastavinta on, ettemme ole voineet ketään velvoittaa niin tekemään ja kaikki on kiinni vanhempien jaksamisesta. Ja surullisinta on, että perheet, jotka eniten tukea tarvitsivat eivät ole tehneitä tehneet lastensa kanssa ja tulos kuuluu ja näkyy. (V10)*

Toisaalta opettajat kuvasivat vanhempien ja perheiden osallistumista tai osallistumattomuutta yksilöllisen valinnan mahdollisuuksina ja oikeuksina. Näissä vastauksissa kävi ilmi, että opettajan velvollisuus on tarjota osallistumisen mahdollisuuksia, mutta viimekädessä perheet saivat tehdä valinnan.

Tavoitteisiin liittyvät jännitteet kuvattiin epäsuoremmin. Kun huomio kiinnittyi siihen, että jokaista perhettä pyrittiin tavoittelemaan esimerkiksi puhelimitse viikoittain, ei opettajalla jäänyt työaikaa suunnitella tai arvioida varsinaista toimintaa. Erityisesti tämä



jännite oli tunnistettavissa kuulumisen pedagogiseen kehykseen sijoittuneiden vastaajien kuvauksissa. Toisaalta, vaikka toiminnalle kuvattiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) tai ryhmävasun kautta määritellyt tavoitteet, jäi toiminta toisinaan kevyeksi ja painottui värityskuvien lähettämiseen koteihin, kuten seuraavassa esimerkissä. Huomionarvoista on, että osa vastaajista tunnisti itse nämä jännitteet ja kuvasi, miten poikkeustilanteen aikana oma osaaminen kehittyi.

*Alussa oli vain värityskuvia ja pääsiäiseksi tein askarteluvideon, jossa tosin ainoa pakollinen oli haitarin taittelu, mutta ideoita oli tupsuun, väripaperiin ja munan tekemiseen. (v18)*

Yhteistyötapoihin ja käytettyihin kanaviin jännitteitä tuottivat tietoturva-asiat sekä puuttuvat kuvausluvut, joiden vuoksi lapset eivät voineet viestiä toisilleen etäyhteyden yli. Seuraavissa lainauksissa opettajat kuvaavat ratkaisuja pedagogisesti jännitteisessä tilanteessa.

*Pari pienryhmän lasta, jotka varhaiskasvatuksessa olivat paikalla, tekivät kanssani draaman keinoin videoita jatkotarinoista, joita pienryhmässä oli vuoden aikana käyty (tarinat Salaisesta maasta). Videot lähetettiin kotona oleville pienryhmäläisille. (v13)*

*Lapset saivat kertoa yhdessä sadun (sadutus) etäamupiiirissä, [jossa] mukana sekä kotoa lapsia etäyhteyden kautta (Teams) sekä pk:ssa paikalla olevat. Jatkoimme sadun työstämistä hahmojen piirtämisellä, rakensimme hahmoille omat huoneet laatikoihin (nämä tulivat esille ikkunaan) ja esitimme etäamupiiirissä lasten kertoman sadun pöytäteatterina. Koostimme pk:n ikkunoihin sadun teksteineen ja lasten piirtämine kuvineen. Liitimme mukaan vahvuuksia sekä aiheeseen sopivia liikuntatehtäviä ja leikkejä. Haastoimme kotona olevat käymään satuseikkailun läpi omalla ajallaan. Pk:ssa kiersimme satuseikkailun pk-päivän aikana. (v7)*

Opettajat pohtivat vuorovaikutuksen näkökulmasta hybriditoiminnan onnistumista ja tavoitteita. Osa lapsista oli varhaiskasvatuksessa läsnä ja osa etänä. Hybridimallista varhaiskasvatusta toteutettiin joko erikseen päiväkodissa ja kotiin lähetettävien viestien avulla tai samanaikaisesti videopuhelusovellusten avulla. Yhteistyökanavina olivat sähköpostin ja puhelujen lisäksi erilaiset sovellukset, kuten Whatsapp, Wilma, Teams ja Pedanet, joiden käytettävyyttä tai saavutettavuutta opettajat eivät pohtineet tai tuoneet esille vastauksissaan. Sen sijaan fyysisten materiaalin saatavuus ja saavutettavuus huolestutti opettajia ja useat kuvasivat, miten materiaaleja ja ohjeita on haettavissa varhaiskasvatusryhmästä sovittuna aikana. Seuraavat lainaukset kuvaavat materiaalisia jännitteitä opettajan pohtimana.

*Hankaluutena se, että kodeissa on vaihtelevasti välineitä ja tuntuu hankalalta olettaa minkään olemista. Askartelussa voi käyttää kierrätysmateriaalia, mutta voinko olettaa, että on vaikkapa liimaa tai esim. vessapaperirulla olisi hyvä maalata pullomaaleilla tai päällystää jollakin, mutta en voi olettaa, että niitä löytyy kotoa. Kotiin voisi toki toimittaa enemmänkin lainamateriaalia, mutta sekin on haastavaa. (v18)*

*Esim. Pääsiäispupu askarteluun olisin käyttänyt normaalisti riisiä, mutta nyt piti käyttää sanomalehtiä, koska se riisi tarvittiin ruokailuun osassa perheistä. (v8)*

Myös arviointiin ja dokumentointiin liittyviä jännitteitä tunnistettiin. Muutama vastaaja pohti tehtävien arviointia ja lasten oppimisen seuraamista. Seuraavissa esimerkeissä kaksi suorituskeskeistä pedagogiikkaa edustavaa vastaajaa kuvaavat tehtävien tekemisen seuraamista.

*Esikoululaisilta on pyydetty myös tehtävien palauttamista Huom. Pyydetty ei velvoitettu. (v10)*

*Lasten tuotoksien kerääminen videon ja kuvien avulla (Zoom, Whatsapp). (v9)*

Arviointi ja yhteisen toiminnan äärelle kokoontumisen vaikeus loi jännitteitä ja mietitytti opettajia. Opettajat kuvasivat hankalaksi, etteivät voineet antaa lapsille heti palautetta tehdyistä tehtävistä. Eräs vastaaja oli ratkaissut merkitysten jakamiseen liittyvät haasteet luomalla toimintaa, jossa lapset pääsivät etäyhteyden ylitse jakamaan kokemuksiaan ja tätä kautta synnyttämään yhteisiä merkityksiä.

*Päivittäin ryhmä- ja yksilökohtaiset hangouts yhteydet lapsille. Palautukset kuvina chattiin. (v8)*

*Olemme pitäneet etäyhteystapaamisia Teamsin välityksellä lasten kanssa ja näin päässeet näkemään. Olemme lähettelleet toiminnasta kuvia puolin ja toisin, lähieskarin ja etäeskarin välillä. (v19)*

Suurin osa vastaajista ei kertonut, miten tehtävät palautettiin tai miten dokumentointi, palautteen antaminen ja arviointi oli järjestetty, jos lainkaan.

Vuorovaikutukseen liittyviä jännitteitä liittyi erityisesti kuulumisen pedagogiseen kehykseen. Opettajat kuvasivat huoltaan siitä, että lapset unohtavat varhaiskasvatusryhmänsä muodostaman yhteisönsä ja ryhmään kuulumisen tunteen. Opettajat, jotka pyrkivät kohtaamaan ja kuulemaan jokaista lasta ja perhettä, kuvasivat työaikaan liittyviä jännitteitä ja omaa riittämättömyyden tunnettaan: "...joka viikko piti lisäksi soittaa kaikille 24 lapselle, kiirettä oli vielä enemmän kuin normaalisti." (v1) Toisaalta opettajat pohtivat muissakin pedagogisissa kehyksissä, miten ryhmätoimintaa olisi mahdollista toteuttaa myös poikkeusoloissa, kuten seuraava vastaaja kuvaa: "...halusimme että lapset näkevät henkilökuntaa ja muistavat meidät." (v6)

Yhden vastaajan oman pedagogisen reflektion kuvauksessa esiintyi erityisen voimakas jännite. Seuraavassa lainauksessa opettaja pohtii, onko varhaiskasvatuksella mitään väliä poikkeustilassa, tai edes laajemmin.

*Koen ylipäättään niin, että koska vanhemmat ovat lastensa tärkeimmät kasvattajat, opettajat ja hoitajat, ei meidän varhaiskasvatuksessamme tarvitse toteuttaa mitään etäopetusta. (v3)*

Tämän kaltaiselle näkemykselle löytyi vastaajien joukosta myös toista mieltä olevia. Muutama vastaaja pohti varhaiskasvatuksen roolia ja merkitystä lapsille. He pitivät tärkeänä, ettei varhaiskasvatusta palveluna eikä sen pedagogista laatua ajettu alas poikkeustilanteen varjolla. Seuraavassa lainauksessa opettaja kuvaa varhaiskasvatuksen merkitystä keväällä 2020: *“Tärkeä osa myös poikkeusaikana. [Taidekasvatus on] monelle lapselle mieluinen toimintatapa.” (v5)*

### **Tutkimuksen luotettavuuden arviointia**

Moninäkökulmaisella otteella pyrittiin vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta. Metodologinen triangulaatio mahdollisti aineiston määrällisen ja laadullisen tarkastelun, teoreettinen ja tutkijoiden välinen triangulaatio puolestaan kahden eri tieteenalan tutkijan katseen aineistoon ja teoriaan. Tutkijoiden välinen dialogi toi esiin tutkijoiden ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta, jolloin tutkijat tulivat tietoisiksi niistä suhteesta aineiston ymmärtämiseen (Denzin & Lincoln, 2000; Gadamer, 2004; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistossa on vain 22 vastaajan kuvaukset etäpedagogiikan toimintatavoista ja vuorovaikutuksesta ensimmäisenä koronakeväänä ja aineiston koon vuoksi laajempi tilastollinen testaaminen pidettiin vähäisenä. Kuviossa 2 esitetyt frekvenssit haluttiin kuitenkin nostaa tutkimuksessa esille, sillä ne tarjoavat näkymän etäpedagogisten toimintatapojen ja tavoitteiden jakautumisesta pienessäkin aineistossa. Huomionarvioista on, että vastaajien joukossa esiintyi molempia ääripäitä, sekä päivittäistä tavoitteellista pedagogista toimintaa kuin toimintaa, jossa tavoitteellisuus ei toteutunut lainkaan. Luotettavuuden kannalta on kuitenkin tärkeä huomioida se, ettei tutkimuksessa esitettyjä frekvenssejä voi yleistää tai pitää tilastollisesti merkittävinä.

### **Pohdinta**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin etävarhaiskasvatuksen pedagogista toteuttamista, merkityksiä ja jännitteitä opettajien näkökulmasta Suomessa poikkeusoloissa keväällä 2020. Varhaiskasvatuksen etäpedagogisina osatekijöinä voidaan tunnistaa varhaiskasvatus- ja esiopetus suunnitelmien tavoitteellinen seuraaminen, perheiden tarpeiden huomioiminen ja tuen mahdollistaminen, lapsen kohtaaminen ja yhteenkuulumisen ylläpitäminen sekä yhteiskunnallinen tilanne ja ulkoapäin tuleva ohjaus tai ohjauksen puute. Sevon ym. (2021) määrittelevät tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutussuhteen rakentumisen ja sen perustana olevan käsityksen lapsesta olevan yksi keskeisimmistä varhaiskasvatuksen

pedagogiikan kysymyksistä. Kun vuorovaikutussuhteen rakentamiseen liitetään muut ohjaavat voimat, kuten opetussuunnitelmien asettamat edellytykset, syntyy toimintaan pedagogisia jännitteitä. (Sevon ym., 2021.) Tässä tutkimuksessa pedagogisia jännitteitä tunnistettiin erityisesti opettajien kuvaaman toiminnan tavoitteissa ja organisoimisessa. Opettajien puheesta korostuivat toisaalta oppimistehtävät ja niiden suorittaminen. Tällaista esiintyi erityisesti suoriutumista korostavassa pedagogisessa kehyksessä. Kuulumisen pedagogisessa kehyksessä opettajat puolestaan korostivat yhteisöllisyyttä, jolloin toiminnasta unohtuivat varhaiskasvatussuunnitelman määrittelemät oppimisen alueet. Kootusti opettajien vastauksista käy ilmi yhteisöllisyyden, osallisuuden tukemisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen korostuminen ainedidaktisen pedagogiikan sijaan. Tämän kokonaisvaltaisen pedagogisen ymmärryksen on osoitettu myös määrittävän suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Karila & Lipponen, 2013). Vastaukset, joissa suoriutumista korostettiin kokonaisvaltaisen ymmärryksen sijaan, liittyivät erityisesti esiopetusmateriaalien parissa tehtäviin kirjainharjoituksiin, matematiikan tehtäviin sekä kuvallisiin tuotoksiin. Yksittäisten opettajien kuvauksissa esiintyi myös sisäisiä jännitteitä. Pedagogiikka ei ollut etävarhaiskasvatuksen alkaessa erityisen jäsentynyttä ja opettajat joutuivat yksin ratkaisemaan pedagogiikkaan ja varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelmien toteuttamiseen liittyviä haasteita. Varhaiskasvatuksessa opettajat jäivät tilanteessa yksin, toisin kuin perusopetuksessa, jossa opettajat saivat työnantajan tukea etäopetuksen toteuttamiseen. Myös Pajun (2020), Saramon ym. (2021) ja kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2020) selvityksissä tulee esiin yhteisten linjausten tarve ja pedagogisen ohjeistuksen puutteellisuus sekä kirjavat käytännöt valtioneuvoston, ministeriön ja opetushallituksen keskittyessä ohjaamaan vanhempien työssä käymisen mahdollistamista.

Eriarvoisuuden ja yhdenvertaisuuden kysymykset nousevat esille etäopetusta käsittelevässä tutkimuksessa. Ne piirtävät kuvaa lasten eriarvoistuvasta asemasta, yksilöllisistä mahdollisuuksista ja taidoista osallistua etäopetukseen sekä diskurssista, jossa nostetaan esiin etäopetuksesta hyötyvät yksilöt. (mm. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2020; Hilppö ym., 2020; Paju, 2020; Saramo ym., 2021.) Hilppö ym. (2020) esittävät sosiaalisesti kestävänsä kehityksen näkökulmasta eriarvoisuuden ratkaisemiseen tarvittavan moniäänisyyttä, pohdintaa ja keskustelua (ks. myös Saramo ym., 2021). Nopeat ratkaisut, joita Suomessa toteutettiin keväällä 2020 yhteiskunnan sulkemiseksi poikkeustilaan eivät mahdollistaneet varhaiskasvatuksessa reflektiivistä ja kriittistä keskustelua. Ongelmien ja jännitteiden ratkaisu jäi yksittäisten päiväkotien ja jopa opettajien harteille ilman, että opettajat saivat tukea tunnistaa omassa toiminnassaan esiintyviä olettamuksia ja arvoja. Nämä arvoihin liittyvät jännitteet ovat läsnä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa myös normaaliolosuhteissa ja vaativat sekä opettajilta että varhaiskasvatuksen järjestäjiltä jatkuvaa kriittistä reflektointia (Kangas,

2016; Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2019). Tässä tutkimuksessa osa vastaajista kuvasi syvällisesti pohdintaansa perheiden eriarvoisuuden näkökulmasta sekä konkreettisia toimiaan sen ratkaisemiseksi. Opettajat osoittivat poikkeustilanteessakin sensitiivisyyttä perheiden ja lasten yksilöllisiä tarpeita kohtaan ja mukauttivat toimintaansa kohdatakseen perheitä ja tukeakseen heitä poikkeusolojen aiheuttamassa haastavassa tilanteessa.

Materiaalisuus ja siihen liittyvä kaupallisuus tuottavat haasteita varhaiskasvatuksen sisällöllisissä ja menetelmällisissä valinnoissa (Pesonen & Valkonen, 2018). Eriarvoisuuden vähentäminen ja perheiden erilaiset haasteet erityisesti pandemia-ajan taloudellisissa tilanteissa vaikuttivat opettajiin pääasiassa materiaalivalinnoissa. Opettajat pohtivat tarkoin kotiin lähetettävien askarteluohjeiden materiaalien yhdenvertaista saatavuutta ja jättivät jopa ohjeistamatta kädentaitoihin ja taidekasvatukseen liittyvää toimintaa, koska olivat epävarmoja materiaalin saatavuudesta perheissä. Opettajat eivät kuitenkaan nostaneet lainkaan esille digitaalisten kanavien ja materiaalien saavutettavuutta. Valitut tekniset ratkaisut otettiin käyttöön itsestään selvyytensä siitäkin huolimatta, että osa perheistä ei reagoanut opettajien yhteydenottoihin lainkaan. Toisaalta opettajat joutuivat opettelemaan valitun teknologian käyttöä ja kuvasivat vastauksissaan tämän digitaalisen askeleen haasteita itselleen ja omalle ammatilliselle osaamiselleen. Näin ollen perheiden käytössä olevien teknologioiden ja teknologisen osaamisen huomiotta jättäminen nouseekin esiin jännitteisyytenä yhdenvertaisuuskeskustelussa. Suomalaiset opettajat eroavat kansainvälisesti tunnistetuista korona-ajan etäopetuksen diskursseista, joissa opettajien on osoitettu suhtautuvan varsin kriittisesti digitaalisten alustojen käyttöön (ks. esim. Ferdig ym., 2020).

Eri tutkimuksissa leikin on tunnistettu tukevan lasten hyvinvointia ja oppimista, ja olevan lapsen tapa käsitellä ja jäsentää ympäröivän maailman ilmiöitä, pelottaviakin (Kangas & Reunamo, 2019; Pursi, 2019). Leikki näyttäytyy lapsille sosialisointipolkuna käsitellä heille tuntemattomia asioita ja sosiaalistua samalla yhteiskuntaan (Kangas ym., 2019). Tätä vasten on huomionarvoista, ettei leikki, varhaiskasvatuksen keskeinen toimintamuoto, näkynyt lainkaan opettajien etäpedagogiikkaa kuvaavissa vastauksissa. Herää kysymys, onko leikki käsitetty itsestään selvyytensä, jota opettajat eivät ole nostaneet erikseen esille kuvatessaan etävarhaiskasvatukseen liittyviä pedagogisia ratkaisujaan. Huolestuttavaa on, että leikki on voitu myös unohtaa olettaen, että lapset ovat saaneet kotona leikkiä, eikä leikin mahdollistaminen poikkeusoloissa kuulunut etäopetuksen pedagogiikkaan.

Keväällä 2022 koronavirus ei osoita laantumisen merkkejä. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) on yhdessä Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen ja Opetushallituksen (ei pvm.)

kanssa ohjeistanut palautumisesta normaaliin opetukseen ja pedagogiikkaan jo syksyllä 2021 ottaen huomioon terveydellisiä näkökulmia, kuten turvavälejä ja hygieniakasvatusta. Pedagogiset tavoitteet ja menetelmät ovat näissä suosituksissa jääneet kevyiksi, mutta erityisesti Opetushallitus (ei pvm.) korostaa korona-ajan aiheuttaman oppimisvajeen kuromista umpeen. Maailmanlaajuisesti pandemia jatkuu ennustettua pidempään ja on myös mahdollista, että poikkeusoloja vaativia globaaleja ja kansallisia tilanteita on jatkossakin. Tämän tutkimuksen tulokset antavat tärkeää tietoa etäopetuksen pedagogisista mahdollisuuksista ja jännitteistä tulevaisuutta varten. Varhaiskasvatuksen pedagogiset jännitteet eivät katoa koronan aiheuttaman poikkeusolojen loputtua, vaan tulevaisuuden varhaiskasvatuksessa pedagogiset jännitteet kuuluvat opettajan työhön (ks. myös Sevón ym. 2021). Koronapandemia on osoittanut, että suomalaiset varhaiskasvatuksen opettajat ovat työssään asiantuntevia pedagogiikan osaajia, jotka haastavasta yhteiskunnallisesta tilanteesta huolimatta pyrkivät tekemään työtään eettisesti kestävästi ja lapset ja perheet kohdaten erilaisia pedagogisia ratkaisuja toteuttaen ja reflektoiden.

## Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 49(1), 35–52.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). The disciple and practice of qualitative research. Teoksessa D. Norman & Y. Lincoln (Toim.), *Handbook of qualitative research* (2. painos, s. 1–25). Sage Publications.
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (2020). *Teaching, technology, and teacher education during the covid-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development. Cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa* (I. Nikader, suom.). Vastapaino.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R., & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. PS-Kustannus.
- Hilppö, J., Rainio, A., Rajala, A., & Lipponen, L. (26.4.2020). Children and the COVID-19 Lockdown: From Child Perspectives to Children's Perspectives. *Cultural Praxis*. <http://culturalpraxis.net/wordpress1/2020/04/26/children-and-the-covid-19-lockdown-from-child-perspectives-to-childrens-perspectives/>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. PS-kustannus.
- Kangas & Niinistö.  
*Journal of Early Childhood Education Research* 11(2) 2022, 1–24. <http://jecer.org/fi>



- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K–12 teacher. *Education Sciences, 10*(6), 165. <https://doi.org/10.3390/educsci10060165>
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Department of Teacher Education, Faculty of Behavioral Science.
- Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Kuusisto, A., & Gearon, L. (2019). Playing to learn in Finland: Early childhood curricular and operational context. Teoksessa S. Garvis & S. Phillipson (Toim.), *Policification of Early Childhood Education and Care: Early Childhood Education in the 21st Century Volume III* (s. 71–85). Routledge.
- Kangas, J., & Reunamo, J. (2019). Action telling method: From storytelling to crafting the future. Teoksessa K. J. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (Toim.), *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning* (s. 146–164). Springer.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N., & Ruokonen, I. (2021). Understanding different approaches to ECE pedagogy through tensions. *Education Science, 11*(12). <https://doi.org/10.3390/educsci11120790>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2020). *Kansallisen arviointitoiminnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta 2020* (Tiivistelmät 19:2020). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/11/KARVI\\_1920.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/11/KARVI_1920.pdf)
- Karila, K., & Lipponen, L. (2013). (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Kontiolahden kunta. (2020, 14. elokuuta). *Kontiolahden kunnan etävarhaiskasvatus*. <https://vanha.kunteko.fi/katso/1253>
- Koskenlahti, H. (2011). Urakka inkiväärissä. Teoksessa A. R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (2011). *Löytöretkellä osallisuuteen: kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II* (Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 26/2011). SOCCA - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. [http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella\\_osallisuuteen\\_kehittamista\\_ja\\_tutkimista\\_paivakodin\\_arjessa\\_II.pdf](http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuteen_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf)
- Laki lasten päivähoidosta (36/1973). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Lammi-Taskula, J., & Siippainen, A. (2018). Vanhempien vuorotyö, lasten hyvinvointi ja yhteistyö vanhempien kanssa varhaiskasvatuksessa. *Yhteiskuntapolitiikka, 83*(4), 422–434.
- Larcher, V., & Brierley, J. (2020). Children of COVID-19: pawns, pathfinders or partners? *Journal of Medical Ethics, 46*(8), 508–509. <http://dx.doi.org/10.1136/medethics-2020-106465>
- Leinonen, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early education and development, 26*(5–6), 847–870. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039434>
- Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. J. (2007). *The role of preschool experience in children's development: Longitudinal findings from 10 countries*. HighScope Press.
- Nurhonen, L., Chydenius, H., & Lipponen, L. (2021). *Korona tuli kylään - tutkimushankkeen loppuraportti: Koronakriisin vaikutuksia varhaiskasvatukseen*. Helsingin yliopisto.



- van Oers, B. (2008). Learning and learning theory from a cultural-historical point of view. Teoksessa B. van Oers, W. Wardekker, E. Elbers & R. Van der Veer (Toim.), *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory* (s. 3–12). Cambridge University Press.
- Opetushallitus [OPH]. (ei pvm.). *Varhaiskasvatuksen järjestäminen ja koronatilanteesta palautuminen 1.8.2021 alkaen*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatuksen-jarjestaminen-ja-koronatilanteesta-palautuminen-182021>
- Opetushallitus [OPH]. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2021, 5. elokuuta). *Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön suositus opetuksen ja varhaiskasvatuksen järjestäjille koronavirusepidemian aikana*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/documents/1410845/22330894/OKM+THL+suositus+-+opetus+ja+varhaiskasvatus+5.8.2021.pdf/6722005f-4af6-91fa-2b52-1cc7bf4e36e0/OKM+THL+suositus+-+opetus+ja+varhaiskasvatus+5.8.2021.pdf/OKM+THL+suositus+-+opetus+ja+varhaiskasvatus+5.8.2021.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020, 12. toukokuuta). *Ohjeita tueksi lähiopetuksen turvalliseen järjestämiseen ja tilojen käyttöön*. 12.5.2020. <https://minedu.fi/-/ohjeita-tueksi-lahiovetuksen-turvalliseen-jarjestamiseen-ja-tilojenkayttoon>
- Paju, P. (2020). *Paikoiltaan siirtynyt arki – Koronakriisin vaikutukset lapsiperheiden elämään* (Lastensuojelun Keskusliiton verkkojulkaisu 2/2020). Lastensuojelun keskusliitto ja kirjoittajat. <https://www.lskl.fi/wp-content/uploads/Paikoiltaan-siirretty-arki-verkkojulkaisu.pdf>
- Pesonen, J., & Valkonen, S. (2021). Opettajuus kaupallistumisen aikakaudella. Teoksessa A. Pakanen (Toim.), *Varhaiskasvatuksen opettajan kalenteri 2021–2022* (s. 197–198). PS-kustannus.
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 53.
- Saranko, L., Alasuutari, M., & Sulkanen, M. (2021). *Varhaiskasvatuspalvelut koronapandemian aikana* (JYU REPORTS 2). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8614-8>
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114-138. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2021/02/Sevon-Hautala-Hautakangas-Ranta-Merjovaara-Mustola-Alasuutari-Issue10-1.pdf>
- Sippola, T. (2020, 4. toukokuuta). *Leikkejä, satutuokioita ja metsäretkiä – vaikka etävarhaiskasvatusta ei ole pakko järjestää, siitä on lapselle iso hyöty*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-11330386>
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kangas & Niinistö.  
*Journal of Early Childhood Education Research* 11(2) 2022, 1–24. <http://jecer.org/fi>

- Ukkonen-Mikkola, T., & Fonsén E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4), 48–56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>
- Valtioneuvosto (2020, 16. maaliskuuta). *Valtioneuvoston linjaukset varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen, lukio- ja ammatillisen koulutuksen, korkeakoulutuksen, vapaan sivistystyön sekä taiteen perusopetuksen järjestäjille koronavirustartuntojen leviämisen hidastamiseksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/valtioneuvoston-linjaukset-suosituksista-varhaiskasvatuksen-esiopetuksen-perusopetuksen-lukio-ja-ammattillisen-koulutuksen-korkeakoulutuksen-vapaan-sivist>
- Valmiuslaki (1552/2011). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20111552>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset* (Julkaisut 24:2018). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI\\_2418.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf)
- Vuorisalo, M. (2013). *Children's fields and capitals. Participation and the construction of inequality in preschool* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 467.
- Yngvesson, T., Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., & Kangas, J. (2022). Children's participation in education during COVID-19. Teoksessa L. Hendersson, K. Bussey & H. B. Ebrahim (Toim.), *Early Childhood Education and Care in a Global Pandemic: How the Sector Responded, Spoke Back and Generated Knowledge* (s.). Taylor & Francis Ltd.