

**Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen
havainnointiin perustuvan reflektion avulla**

Leena Tahkokallio

Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen
havainnointiin perustuvan reflektion avulla

*Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen
tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin
yliopiston Päärakennuksen salissa 5, Fabianinkatu 33, lauantaina
1. maaliskuuta 2014 klo 10*

*Esitarkastajat: Professori emerita
Aili Helenius
Turun yliopisto*

*Professori
Eeva Hujala
Tampereen yliopisto*

*Kustos: Professori
Lasse Lipponen
Helsingin yliopisto*

*Vastaväittäjä: Professori
Eila Estola
Oulun yliopisto*

ISBN 978-952-10-9525-2 (nid)
ISBN 978-952-10-9526-9 (pdf)
ISSN 1799-2508
Unigrafia
2014

Leena Tahkokallio

Professional development of kindergarten teacher through by means of observation based reflection

Abstract

The study examines the kind of professional development catalysed by observation-based reflection in cooperation with a researcher in a Finnish daycare centre. More specific research questions were what kindergarten teachers reflect on, what kind of reflection teachers' speech represents, and what kind of changes take place in the interpretative framework of the teacher.

Four kindergarten teachers participated in this research project. Two of them were involved for two action research cycles (including evaluation, planning, improvement, and reflection), and two for three cycles. The goal of this research project was to support the professional development of kindergarten teachers by means of co-operation between the researcher, the kindergarten teachers and their teams, based on the quality of children's experiences in a kindergarten group of children aged 3–6 years.

The data were produced by interviewing the teacher, discussing with her and her team, observing the involvement of the children and the engagement of the adult, and using various textual sources. The analysis of the data took place in two stages. In the first stage the analysis proceeded vertically, case by case. The second stage of the analysis was horizontal, with the emphasis on trying to find common meanings and the directions of change. A case description, drawing on the different types of data, summarises the process of each teacher and her group. The descriptions are based on the analysed interviews, the evaluation and reflection discussions carried out with the teachers, analysis of the systematic observation of adult engagement and the involvement of the children and of analysis of the [textual] documents. In the second stage the cases were compared and examined horizontally.

Firstly, the results show that observing the children catalysed new interpretations of the children's experiences and the adult's role in relation to them. Secondly, it was discovered that the children's peer relations explain in important measure their involvement – an observation which prompted the teachers to reflect on the possibilities of adults affecting these relations in a constructive way. Thirdly, the research process led all the teachers to reflect holistically on their own role, and on the development of their working methods, in relationship to their earlier interpretations of the role of the adult and the idea of child-oriented pedagogy. As regards the quality of their reflection and how their ways of reflecting changed, the personal research-orientated approach of the teacher and her ability to connect her reflections to the experiences of the children were significant.

Cooperation with the researcher led the teachers to reflect not only on shared research topics but also on various personal themes which arose from the individual experiences of the teachers and from the particularities of the different day-care settings. The objects of reflection and its quality are thus indicative, firstly, of the personal professional development of the teacher and what she considers meaningful and, secondly, more generally of the central questions of early childhood pedagogics. It is common to describe institutional development as a process in which abstract transformative speech slowly catalyses a real change. This study, however, shows that observation-based evaluation of children's experiences may trigger a profound professional learning process, during which the teacher has to reinterpret, and partly question, not only her own working methods but also the dominant pedagogical discourse and the unspoken rules and contracts affecting the day-care setting.

Keywords: professional development, reflection, child-oriented pedagogy, child-involvement, adult-engagement

Leena Tahkokallio

Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla

Tiivistelmä

Tutkimuksessa etsitään vastausta kysymykseen siitä, millaista ammatillista kehitystä havainnointiin perustuva reflektio yhteistyössä tutkijan kanssa saa aikaan lastentarhanopettajissa suomalaisessa päiväkotiympäristössä. Eritellymmiin kysyttiin, mihin lastentarhanopettajien reflektio kohdistuu, millaista reflektiota opettajan puhe edustaa sekä millaista muutosta tapahtuu opettajan tulkitsevassa viitekehityksessä.

Tutkimukseen osallistui neljä lastentarhanopettajaa, joista kaksi oli mukana prosessissa kahden ja kaksi kolmen toimintatutkimuksellisen syklin (arviointi, suunnittelu, kehittäminen ja reflektointi) ajan. Tutkijan, lastentarhanopettajien ja heidän tiimiensä kanssa tehtävän yhteistyön keskeisenä sisältönä oli tarkastella lasten kokemusten laatua 3–6-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä.

Tutkimusaineisto tuotettiin haastattelemalla sekä keskustelemalla opettajien ja heidän tiimiensä kanssa, observoimalla lasten ja aikuisen sitoutuneisuutta sekä käyttämällä hyväksi erilaisia kirjallisia aineistoja. Aineiston analyysi oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa analyysi eteni vertikaalisesti, tapauskohtaisesti, ja toisessa vaiheessa horisontaalisesti yhteisiä merkityksiä ja muutoksen suuntia etsien. Kunkin opettajan ja hänen ryhmänsä prosessi tiivistyi eri aineistoista kootuksi tapauskuvaukseksi. Kuvaukset perustuvat analysoituihin haastatteluihin sekä arviointi- ja reflektointikeskusteluihin, systemaattisiin lasten ja opettajan sitoutuneisuuden observointien määrällisiin arviointeihin sekä kirjallisten dokumenttien analyysiin. Toisessa vaiheessa tapaukset asetettiin rinnakkain ja niitä tarkasteltiin horisontaalisesti.

Tulokset osoittivat, että lasten havainnoiminen tuotti uusia tulkintoja lasten kokemuksista ja aikuisen roolista suhteessa niihin sekä muutti ammatillisten keskustelujen sisältöä perustehtävän suuntaan. Toiseksi havaittiin, että lasten vertaissuhteet selittivät olennaisella tavalla lasten sitoutuneisuutta toimintaan, mikä herätti opettajat pohtimaan aikuisen mahdollisuuksia vaikuttaa vertaissuhteisiin rakentavalla tavalla. Kolmanneksi tutkimusprosessi johdatti kaikki opettajat tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti omaa rooliaan ja pohtimaan muutoksia työssään suhteessa omaan aikaisempaan tulkin- taansa aikuisen roolista ja lapsilähtöisyydestä. Merkityksellistä reflektion laadun ja muutoksen kan- nalta oli, miten opettajat toteuttivat omakohtaista tutkivaa lähestymistapaansa ja kykenivät sitomaan reflektionsa lapsen kokemukseen.

Yhteistyö tutkijan kanssa johdatti opettajat refleктоimaan yhteisten kohteiden lisäksi myös yksilöllisesti rakentuvia teemoja, jotka ovat sidoksissa opettajan henkilökohtaisiin ja päiväkotikontekstiin liittyviin tekijöihin. Reflektion kohteet ja laatu kertovat siis yhtäältä opettajan ammatillisesta kehityksestä ja henkilökohtaisesta merkityksenannosta ja toisaalta laajemmin keskeisistä suomalaisen varhaispedagogiikan kysymyksistä.

Tutkimus osoittaa, että havainnointiin perustuva lasten kokemusten arvioiminen voi sysätä liik- keelle syvällisen ammatillisen muutosprosessin, jossa lastentarhanopettaja joutuu – oman ammatilli- sen toimintansa lisäksi – osittain kyseenalaistamaan ja tulkitsemaan uudelleen makrotason vallitsevaa puhetapaa ja päiväkotikulttuurin ääneen lausumattomia sääntöjä ja sopimuksia.

Ammatillinen kehittyminen, reflektio, lapsilähtöinen pedagogiikka, lasten sitoutuneisuus, aikuisen sitoutuneisuus.

Esipuhe

Olen iloinen siitä, että olen väitöskirjatutkimuksessani voinut yhdistää kaksi itseleni erityisen merkityksellistä asiaa: lapsen kokemuksen tarkastelun ja lastentarhanopettajan ammatillisen kehittymisen edistämisen. Lapset ovat kiehtoneet minua aina ja lastentarhanopettajana kehittyminen läpi työurani. Työni perimmäinen tarkoitus on lapsen hyvän tavoittelu, mikä kietoutuu vahvasti opettajana kehittymisen kysymyksiin ja opettajuuden eettisiin ulottuvuuksiin. Työni myötä olen saanut mahdollisuuden pohtia kasvatuksen ajattomia kysymyksiä.

Kahden ison teeman yhdistäminen tutkimuksessa tuo omat vaaransa. Olen kiitollinen professori (emeritus) Juhani Hytöselle siitä, että hän työni ohjaajana ja valvojana salli sen tietäen, ettei valitsemani reitti ollut suora ja selväpiirteinen. Kiitokset luottamuksesta saada tehdä asioita myös omapäisesti. Juhani Hytösen ohjauksessa suoritin myös jatko-opintojani, mikä tarjosi tilaisuuden syventyä ajatteluani virittävään lukemiseen. Tutkimustyöni loppupuolella valvojakseni ja ohjaajakseni astui professori Lasse Lipponen, jonka esittämät kysymykset ja kriittiset kommentit auttoivat minua jäsentämään työtäni lopulliseen muotoonsa. Hänelle lämpimät kiitokset myös kannustavasta hopotuksesta työni viimeistelyvaiheessa. Dosentti Marjatta Kalliala on seurannut läheltä tutkimukseni etenemistä ensin kolleganani ja myöhemmin virallisena toisena ohjaajanani. Hän on tuntenut työni lähtökohdat ja etenemisen ja valanut uskoa työni merkityksellisyyteen. Olen Marjatta Kallialalle kiitollinen paljosta: filosofisista ja käytännöllisistä ohjeista prosessin eri vaiheissa, suurista ja pienistä kommenteista arkkien marginaaleissa sekä kärsivällisyydestä ja (aiheellisesta) kärsimättömyydestä. Kiitos ennen kaikkea runsaista, innoittavista keskusteluista, joita herkulliset ateriat usein ryydittivät.

Esitarkastajani professori (emerita) Aili Helenius ja professori Eeva Hujala paneutuivat työhöni perusteellisesti ja esittivät rakentavia ja kriittisiä huomioita, jotka auttoivat minua saattamaan työni loppuun. Lämmin kiitos tarkkanäköisyydestänne.

Professori (emeritus) Mikko Ojalaa kiitän siitä, että sain hänen graduseminaarinsa assistenttina paneutua monenlaiseen tutkimukseen ja olla mukana keskusteluissa, jotka veivät myös omaa tutkimustani eteenpäin. Lähiesimiehiäni Mikko Ojalaa ja dosentti Nina Sajaniemeä kiitän kannustavasta taustatuesta tutkimukseni eri vaiheissa. Opettajankoulutuslaitoksen johtaja Jari Lavoselle kiitokseni työni hyväksymisestä julkaistavaksi laitoksen julkaisusarjassa.

Helsingin yliopiston lastentarhanopettajan koulutus on tarjonnut kollegiaalisen ympäristön niin tutkimuksellisten kuin opetuksellisten kysymysten pohdintoihin. FT Eeva-Leena Onnismaan näkemyksellisyys varhaiskasvatusta koskevissa kysymyksissä on ollut korvaamaton tuki. Hänen kommentit käsikirjoitukseen veivät työtäni eteenpäin samoin kuin hänen ripeät vastauksensa pieniin, pikaisiin avunpyyntöihini työn loppuvaiheissa. Dosentti Sinikka Rusanen vietti muutaman alkukesän päivän työni parissa sen ollessa taitekohdassaan. Kiitän häntä arvokkaista kommenteista. KT Alisa Alijoki loi hiljaisella mutta vankkumattomalla rohkaisullaan uskoa työni valmistumiseen silloinkin, kun oma uskoni hiipui. Hän on myös kommentoinut käsikirjoitustani ja antanut tärkeitä käytännöllisiä ohjeita väitöspäi-

vän lähestyessä. Kaikella tällä on ollut suuri merkitys. Lehtori Helena Hällströmille kuuluu lämmin kiitos tutkimuksen tekemiseen liittyvien kokemusten ja työhuoneen jakamisesta. Kiitoksen ansaitsevat myös muut kollegat vuosikymmeniä kestäneestä työtoveruudesta, jolla on ollut merkitystä myös tutkimustyössäni. Ajankäytöllisesti vaativissa paikoissa moni on ojentanut auttavan kätensä pienemmissä ja vähän isommassakin asioissa. Kiitos siitä jokaiselle.

Ilman Kerttua, Maria, Suvia ja Tarua en olisi voinut tehdä tutkimustani. Kiitän heitä sydämellisesti ennakkoluulottomuudesta lähteä prosessiin, joka ei ollut täysin ennakoitavissa ja jossa joutui laittamaan itsensä likoon ja ottamaan mittaa itsestään. Kiitos myös lapsille, joiden kanssa koin monia unohtumattomia hetkiä.

Myös läheisten apu on ollut tärkeä. Lämmin kiitos Laura Tahkokalliolle kielenhuollosta ja monista terävistä kommenteista kirjoittamisen eri vaiheissa sekä Marjut Heikkiselle väitöskirjan kuvioiden tekemisestä ja taulukoiden selkeyttämisestä.

Lapset ovat minulle tärkeitä. Jaakko, Touko ja Ilari ovat antaneet elämälleni sen syvimmän merkityksen. He ovat koulineet minua myös mieleenpainuvissa ruokapöytäkeskusteluissamme. Aviomiehelläni Keijolla on ollut tärkeä osa näissä ja muissakin railakkaissa keskusteluissa, jotka ovat kannustaneet itsenäiseen ajatteluun ja opettaneet erottamaan olennaisen epäolennaisesta. Tästä ja paljosta muusta kiitän lämpimästi häntä.

Omistan työni pienille pojanpojilleni: Tuomaalle, Johannekselle, Oskarille ja Otsolle.

Tontunmäessä 15.1.2014

Leena Tahkokallio

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Opettajan ammatillinen kehittyminen	3
2.1 Lähtökohtia ja määritelmiä	3
2.2 Opettajan subjektiivinen teoria	4
2.3 Opettajan ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia ja vaiheita	6
2.4 Ammatillinen kehittyminen ja reflektio	10
2.4.1 Reflektion määrittelyä	10
2.4.2 Reflektion laatu ja opettajan subjektiivisen teorian kehittyminen	13
2.4.3 Ammatillisen muutosprosessin vaatimuksia	15
3 Suomalaisesta varhaiskasvatuksesta 1990-luvulla	21
3.1 Varhaiskasvatuksen kehityslinjoja	21
3.2 Lapsikeskeisen kasvatustajattelu lähtökohtia	22
3.3 Lapsikeskeisyyden renessanssi	24
3.4 Lapsikeskeisyydestä lapsilähtöisyyteen	27
3.5 Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden kritiikki	29
3.5.1 Auktoriteetti ja valta lapsilähtöisyydessä	30
3.5.2 Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys	34
3.5.3 Etäännyvä aikuinen	36
3.6 Opetussuunnitelma lapsi-, oppimis- ja opettajuuskäsitysten heijastajana	41
4 Lasten ja aikuisten vuorovaikutussuhteet päiväkodissa	45
4.1 Aikuisten ja lasten vuorovaikutus pedagogisessa suhteessa	45
4.2 Lasten välinen vertaisvuorovaikutus	51
4.3 Aikuisen rooli lasten vertaisvuorovaikutuksessa	56
5 Tutkimus- ja kehittämisprosessin lähtökohdat ja toteutus	61
5.1 Tutkimustehtävä	61
5.2 Metodologiset lähtökohdat ja tutkijan rooli	61
5.2.1 Tutkimusote	61
5.2.2 Tutkijan roolit	67
5.3 Tutkimusprosessi	68
5.3.1 Tutkimukseen osallistujat	68
5.3.2 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston keruu	68
5.3.3 Aineistot	72
5.3.3.1 Lasten sitoutuneisuuden havainnointi	73

5.3.3.2	Opettajan sitoutuneisuuden havainnointi.....	75
5.3.3.3	Haastattelut ja keskustelut	76
5.3.3.4	Dokumentit ja muut kirjalliset aineistot	77
5.4	Aineiston analyysi.....	77
5.4.1	Aineiston analyysitavat	78
5.4.2	Vertikaalinen lähtökohta	80
5.4.3	Horizontaalinen lähtökohta	82
6	Neljä kertomusta ammatillisesta kehittämisestä	85
6.1	Lastentarhanopettaja Taru.....	85
6.1.1	Päiväkoti Tarulinnan pedagogiikan lähtökohdat.....	85
6.1.2	Tarun kasvatusajattelusta	87
6.1.3	Prosessin kuvaus ja arviointi.....	89
6.1.3.1	Ensimmäinen sykli.....	89
Havainnot lapsista ohjaavat tekoja	89	
Lapsilähtöinen kasvatus ja opettajan rooli.....	92	
6.1.3.2	Toinen sykli	94
Lapset ja fyysisen ympäristön muutokset.....	95	
Lastentarhanopettajan rooli ja identiteetti	98	
6.1.3.3	Kolmas sykli	100
Toiminnan kehittäminen.....	101	
Tarun arviointi toteutuneesta	103	
6.1.4	Yhteenveto	105
6.2	Lastentarhanopettaja Suvi.....	105
6.2.1	Päiväkoti Suvituulen pedagogiikan lähtökohdat.....	105
6.2.2	Suvin kasvatusajattelusta	109
6.2.3	Prosessin kuvaus ja arviointi.....	111
6.2.3.1	Ensimmäinen sykli.....	111
Leikin kehittäminen	111	
Lapset ja lasten väliset leikkisuhteet.....	112	
Suvi suuntaa tulevaan	115	
6.2.3.2	Toinen sykli	115
Teema ja leikki	116	
Leikkiympäristöt ja sisäleikkivuorot	118	
Lapset ja aikuiset yhdessä tekemässä	119	
Suvin arviointi toteutuneesta	122	
6.2.3.3	Kolmas sykli	123
Fyysisen oppimisympäristön rakentaminen	123	
Lapset ja vertaisvuorovaikutus	124	
Aikuiset lasten leikeissä.....	127	
Havainnointi perustana toiminnalle ja muutoksille	129	

6.2.4	Yhteenveto	131
6.3	Lastentarhanopettaja Kerttu.....	132
6.3.1	Päiväkoti Kerttulin pedagogiikan lähtökohdat.....	132
6.3.2	Kertun kasvatuserittely.....	134
6.3.3	Prosessin kuvaus ja arviointi.....	137
6.3.3.1	Ensimmäinen sykli	137
	Perustelut etsimässä	138
	Havainnot lapsista.....	139
	Työskentelyä vaikeuttavia tekijöitä	141
6.3.3.2	Toinen sykli	142
	Henkilöstön muutokset	142
	Uusi tapa nähdä lapsi ja hahmottaa ammatillisuutta	143
	Lapset ja toiminta	144
	Kerttu kriittinen oman toimintansa suhteen.....	148
6.3.4	Yhteenveto	148
6.4	Lastentarhanopettaja Mari	149
6.4.1	Päiväkoti Marikin pedagogiikan lähtökohdat	149
6.4.2	Marin kasvatuserittely.....	153
6.4.3	Prosessin eteneminen ja arviointi.....	155
6.4.3.1	Ensimmäinen sykli	155
	Uusi tapa tarkastella varhaispedagogiikkaa ja lapsia	155
	Havainnot lapsista ja vertaissuhteista	157
	Keskeytykset vaikeuttavat työtä	159
	Marin arviointi toteutuneesta.....	159
6.4.3.2	Toinen sykli	160
	Aikuisen rooli	161
	Lapset, vertaissuhteet ja toiminta	162
	Työntekijöiden kokemat vaikeudet	167
	Kyseenalaistavaa tulkintaa	167
	Yhteenveto.....	168
7	Tarun, Suvin, Kertun ja Marin yhteiset teemat	171
7.1	Lapsihavainnointi ammatillisen kehityksen katalysaattorina	171
7.1.1	Lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet	171
7.1.2	Havainnoinnista suunnitteluun ja arviointiin	174
7.1.3	Havainnointi haastaa stereotyyppiset tulokset.....	175
7.1.4	Havainnointi, keskustelukulttuuri ja ammatillisuus.....	175
7.1.5	Havainnointiin liittyvät vaikeudet.....	178
7.2	Lasten vertaissuhteet.....	179
7.2.1	Vaikeudet vertaissuhteissa	180
7.2.2	Omintakeiset ja ulkopuolelle jäävät lapset.....	184

7.3	Kasvattajan rooli muuttuu lähemmäksi lasta	187
7.3.1	Opettajien sitoutuneisuus ammatillisen kehityksen indikaattorina.....	188
7.3.2	Lastentarhanopettajien sitoutumisen profiilit ja pedagogiikka	189
8	Mitä ja miten opettajat reflektivat.....	193
8.1	Lastentarhanopettaja Taru ja muutokset	193
8.1.1	Tutkiva ja kasvatusteoriaa muuntava prosessi	193
8.1.2	Millaista reflektiota opettajan puhe edustaa?	198
8.2	Lastentarhanopettaja Suvi ja muutokset	199
8.2.1	Pedagogiikan kehittäjä	199
8.2.2	Millaista reflektiota opettajan puhe edustaa?	201
8.3	Lastentarhanopettaja Kerttu ja muutokset	202
8.3.1	Miten teen työni?.....	202
8.3.2	Millaista reflektiota opettajan puhe edustaa?	204
8.4	Lastentarhanopettaja Mari ja muutokset.....	205
8.4.1	Kyseenalaistavan suhteen herääminen omaan työhön	205
8.4.2	Millaista reflektiota Marin puhe edustaa?.....	207
9	Johtopäätökset	209
9.1	Lastentarhanopettajien ammatillinen kehittyminen kontekstissään.....	209
9.2	Tiimijattelu ja ammatillisuus.....	214
9.3	Lapsihavainnointi ja pedagogiikan kehittäminen	215
9.4	Päiväkodin lapsiryhmän vertaisvuorovaikutus ja aikuisen rooli	218
9.5	Lastentarhanopettaja ja lapsilähtöinen pedagogiikka	220
10	Tutkimuksen arviointia.....	223
10.1	Tutkimuksen luotettavuus	223
	Uskottavuus	223
	Siirrettävyys.....	226
	Riippuvuus.....	227
	Vahvistettavuus	229
10.2	Tutkimuksen eettiset kysymykset	220
10.3	Jatkotutkimusaiheita	232
11	Lopuksi	233
	Lähteet	241
	Liitteet	257
Liite 1:	Toimintatutkimuksen vaiheet ja aineiston keruu ensimmäisen syklin aikana 1998–1999 sekä aineiston käyttö	257

Liite 2: Toimintatutkimuksen vaiheet ja aineiston keruu toisen syklin aikana 1999–2000 sekä aineiston käyttö.....	258
Liite 3: Toimintatutkimuksen vaiheet ja aineiston keruu kolmannen syklin aikana 2000–2001 sekä aineiston käyttö.....	259
Liite 4: Toimintaan sitotuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille	260
Liite 5: Adult Engagement Scale (AES) – Aikuisen sitoutuneisuuden arviointiasteikko	263
Liite 6: Opettajan, johtajan ja vanhempien alkuhaastattelun teemat	264
Liite 7: Opettajan henkilö- ja työhistorian kirjoitelman teemat.....	365
Liite 8: Tarulinnan tutkimuslasten sitoutuneisuuksien keskiarvojen koontitaulukot 1998–2000	266
Liite 9: Suvituulen tutkimuslasten sitoutuneisuuksien keskiarvojen koontitaulukot 1998–2000	267
Liite 10: Kerttulin tutkimuslasten sitoutuneisuuksien keskiarvojen koontitaulukot 1998–2000	268
Liite 11: Marikin tutkimuslasten sitoutuneisuuksien keskiarvojen koontitaulukot 1998–2000	269
Liite 12: Ohjattujen toimintojen prosentuaalinen osuus lasten sitoutuneisuuden havainnoinneista päiväkodeittain	270
Liite 13: Opettajien sitoutuneisuustaulukot	271
Liite 14: Reflektion kategoriat	272

Kuviot

Kuvio 1. Kasvatuksen kaksi peruspilaria – saatavilla oleminen ja auktoriteettina toimiminen	46
Kuvio 2. Tutkimusprosessin eteneminen	69
Kuvio 3. Aineiston analyysin vaiheet	82

1 Johdanto

Tämän työn tärkeä lähtökohta kiteytyy Max van Manenin ajatukseen pedagogiikasta ja kasvattajan tehtävästä. Hänen mukaansa pedagogiikassa on aina kysymys kyvystä erottaa, mikä on ja mikä ei ole hyvää lapsille. Kasvattajan tulee olla valmistautunut uhmaamaan ja olemaan kriittinen lapsen hyvän puolesta. Kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei lopulta tiedäkään, mitä hyvä varsinaisesti on (Värri, 2000, ix). Toisaalta pedagogiikka on itsereflektiivistä toimintaa, joten kasvattajan tulee olla halukas kyseenalaistamaan toimintansa ja sen, mitä se edustaa. (van Manen 1991b, 10)

Eraut (1995) argumentoi hyvin samansuuntaisesti todetessaan, että opettajan moraalinen ja ammatillinen vastuu synnyttää päämotivaation jatkuvalla ammatilliselle kehitymiselle. Hänen mukaansa ammatillisuus edellyttää sitoutumista palvelemaan oppilaiden mielenkiinnon kohteita. Opettaja reflektoi oppilaidensa hyvinvointia ja edistymistä sekä tekee ratkaisuja, joilla niitä voitaisiin parhaiten vaalia ja edistää. Tämän lisäksi ammatillisuus velvoittaa opettajaa ajoittain tarkastelemaan toimintansa (practice) luonnetta ja tehokkuutta, jotta opettaja voi kehittää pedagogiikkansa ja päätöksentekonsa laatua. Kolmanneksi ammatillinen vastuu velvoittaa opettajaa kehittämään jatkuvasti praktista osaamistaan omakohtaisen reflektion avulla ja olemalla vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Pedagogiikka on käsitteenä monimerkityksinen sisällöltään. Laajimmassa merkityksessään se on nähty synonyymina kasvatukselle (Kansanen 1990), ja suppeammassa merkityksessä sitä tarkastellaan opettamisen taitona (Hirsjärvi 1982). Van Manen (1991b) näkee pedagogiikan käsitteen sisältävän kaikki tärkeät elementit, jotka kuuluvat opettajan ja oppilaan eli opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutusprosessiin. Näin määriteltynä pedagogiikka sisältää kaikki toimenpiteet, joilla opettaja voi edistää lapsen kasvua ja oppimista asettamiensa tavoitteiden suunnassa (Patrikainen 1997, 100; Uljens 1997, 3). Määritelmä tarkoittaa sitä, ettei opettajan ja oppilaan, lapsen ja aikuisen välinen pedagoginen suhde ole symmetrinen, vaan opettajat ovat vastuussa koulussa ja päiväkodissa ilmenevistä pedagogisista suhteista.

Kyseinen pedagogiikan määritelmä sopii hyvin varhaiskasvatuksen kentälle, jossa hoiva, opetus ja kasvatus nähdään integroituneena kokonaisuutena ja tavoitteellisena toimintana. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998.) Hujala ym. (1998, 4) toteavat vuonna 1990 päivähoidon keskeisen haasteen olevan vahvistaa pedagogista orientaatiota. Edelleen 2010-luvulla tutkijat (esim. Kalliala, Kinos, Karila, Puroila) esittävät saman vaatimuksen.

Miten sitten lähestyä lapsen hyvää varhaiskasvatuksessa, ja mikä on korkeatasoista varhaispedagogiikkaa? Varhaiskasvatuksen laadun tutkimus on omalta osaltaan määritellyt ja luonnehtinut kasvatuksen laatua ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Laadulle käsitteenä ei ole olemassa yhtä määritelmää. Yleistä tapaa määritellä laatua puitetekijöiden, prosessin ja vaikutusten kautta käytetään myös varhaiskasvatuksessa (ks. Vartiainen 1992; Hujala ym. 1998; Tauriainen 2000; Parrila 2002). Laadun määritelmä riippuu käyttötarkoituksesta. Laadun kriteerien luomisen kautta

pyritään säätelemään toimintaa, ja laadun arvioinnin tavoitteena on puolestaan kehittää toimintaa. Tauriaisen (2000, 18) kanssa voi olla samaa mieltä hänen esittäessään, että varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöiden määrittely ja arviointi ovat jääneet niin tutkimuksessa kuin käytännön evaluointityössä vähimmälle. Kuitenkin prosessitekijöiden tarkastelu on työn kehittämisen näkökulmasta ratkaiseva ja muodostaa niin sanotusti laadun ytimen.

Kun pyrimme näistä lähtökohdista tulkitsemaan laadukkaan pedagogiikan edellytyksiä, meidän tulee määritellä ja tunnistaa lapsen hyvä ja toisaalta pyrkiä luomaan edellytyksiä kasvattajan itsereflektiolle. Ferre Laevers (1994b, 2005) on määritellyt prosessin laadukkuutta varhaiskasvatuksessa lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin ja toimintaan sitoutuneisuuden käsitteiden kautta. Hän on kehittänyt lapsen sitoutuneisuuden mittarin (LIS-YC) sekä lapsinäkökulmaa täydentävän aikuisen toiminnan laadukkuutta arvioivan aikuisen sitoutuneisuuden mittarin (AS-tOS-mittari), jota hän on kehittänyt edelleen yhteistyössä Pascalin ja Bertramin kanssa (AEGS-mittari). Sekä lapsen että aikuisen sitoutuneisuus ovat keskeisiä välineitä, joiden kautta tässä tutkimuksessa pyritään edistämään opettajan itsereflektiota ja sitä kautta ammatillista kehitystä.

Tässä työssä tarkastellaan opettajan ammatillista kehittymistä tutkijan ja lastentarhanopettajien ja heidän työryhmiensä yhteistyön seurauksena. Sitoutuminen lapsen kokemuksen tarkasteluun sekä opettajan oman toiminnan tarkastelu ja reflektointi yhteistyössä toisten kanssa ovat tämän työn Erautin ajatusta seurailevat lähtökohdat. Tutkijan tehtävänä on tuoda välineitä lasten kokemuksen havainnointiin sekä opettajien refleктоivaan oman toiminnan tarkasteluun. Lapsen ja aikuisen sitoutuneisuuden mittarit ovat näitä välineitä. Välineiden mukaan tuomisen toivotaan antavan reflektiolle syvyyttä ja ”kurinalaisuutta”.

Ammatillista kehittymistä voi määritellä monella tavalla. Kelchtermans (1993, 2004) kiteyttää ammatillisen kehityksen olemusta kuvaavat ydinpiirteet seuraavasti. Professionaalinen kehitys käsitetään oppimisprosessiksi, joka on merkityksellistä vuorovaikutusta opettajan ja hänen ammatillisen kontekstinsa kanssa. Tämä vuorovaikutus johtaa muutoksiin niin opettajan ammatillisessa toiminnassa kuin hänen ajattelussaan toiminnan perusteista. Tällainen ajattelu heijastuu opettajan henkilökohtaisessa tulkitsevassa viitekehyksessä (personal interpretative framework).

Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, millaisiin ammatillisiin kehitysprosesseihin tutkijan ja lastentarhanopettajan sekä hänen työryhmänsä (tiiminsä) välillä tehty yhteistyö johtaa. Tutkimuksessa kuvataan merkityksiä, joita lastentarhanopettajat antavat kehittämisprosessille ja sitä, mihin lastentarhanopettajan reflektio kohdistuu. Toiseksi tarkastellaan, millaista reflektiota opettajien ajattelu edustaa ja millaisia muutoksia opettajan tulkitsevassa viitekehyksessä tapahtuu. Työn käytännöllisenä tavoitteena on saada tietoa, millaisia mahdollisuuksia ammatilliseen kehitykseen syntyy nimenomaan lapsen kokemuksen tarkastelusta ja yhteistyöstä konsultoivan henkilön, tässä tapauksessa tutkijan kanssa.

Tutkimusraporttini rakentuu klassisesti empiirisen tutkimustraditon mukaisesti. Teoriaosuus muovautui kuitenkin vahvasti aineiston hankinnan ja viime kädessä sen analyysin aikana. Lapsilähtöisyys ja lasten välinen vertaisvuorovaikutus saavat paljon tilaa raportissa aineiston vaatimuksesta.

2 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Lastentarhanopettajien ammatillisuutta on tutkittu vähemmän kuin koulukontekstissa toimivien opettajien ammatillisuutta. Opettajien ammatillisuuteen kohdistuvat tutkimukset ovat kuitenkin paljolti sovellettavissa myös varhaiskasvatustyöhön. Kansainväliset opettajuustutkimukset tarkastelevat myös 4–6-vuotiaiden lasten opettamiseen liittyvää toimintaa, joka Suomessa on osa varhaiskasvatusjärjestelmää.

2.1 Lähtökohtia ja määritelmiä

Opettajan ammatillinen kehittyminen on käsitteenä usein käytetty mutta samalla kompleksinen ja moniulotteinen luonteeltaan (Fullan & Hargreaves 1992; Evans 2002; Day & Sachs 2004; Kelchtermans 2004.) Käsite on pitänyt sisällään hyvin erilaisia tulkintoja, joita muun muassa Evans erittelee artikkelissaan (2002). Ammatillisen kehittymisen (professional development) rinnakkaiskäsite on asiantuntijuuden kehittyminen, jota esimerkiksi suomalaiset varhaiskasvatuksen tutkijat Karila (1997), Happo (2006) ja Kupila (2007) ovat käyttäneet. Yhteistä käsityksille kuitenkin on, että ammatillista tai asiantuntijuuden kehitystä tarkastellaan opettajan minän ja elämänhistorian, substanssialaan liittyvän tietämyksen ja toimintaympäristön sekä laajemman sosiaalisen ja poliittisen kontekstin vuorovaikutuksen kautta.

Opettajan ammatillisen kehittymisen ja kehittämisen tarkasteluni perustuu tutkimukseen, joka kiinnittyy pääosin pedagogisen ajattelun tutkimuksen traditioon. Pedagogiikka määritellään tällöin ajatteluksi ja toiminnaksi, jonka pyrkimyksenä on toisen oppimisprosessin ja kehityksen tukeminen.

Day (1999, 4) on esittänyt opettajan ammatillisesta kehitymisestä usein käytetyn määritelmän, joka sisältää perinteisesti ymmärretyn formaalisen tiedon ja opettamisen taitojen kehittymisen, mutta laajenee myös opettajan ajattelun ja asiantuntijuuden tutkimuksen suuntaan. Hänen mukaansa ”Ammatillinen kehitys sisältää kaikki luonnolliset oppimiskokemukset sekä tietoiset ja suunnitellut aktiviteetit, joiden tarkoituksena on hyödyttää suoraan tai epäsuorasti yksilöä, ryhmää tai koulua ja jotka niiden kautta edistävät kasvatuksen laatua luokkahuoneessa. Tämän prosessin avulla opettajat yksin ja yhdessä toisten kanssa tarkastelevat uudelleen, uudistavat ja laajentavat sitoumustaan opetuksen moraalisten tarkoitusten muutosagentteina (change agent). He hankkivat ja kehittävät kriittisesti tietoa, taitoja ja emotionaalista älykkyyttä, mikä on olennaista hyvälle ammatilliselle ajattelulle, suunnittelulle ja käytännölle lasten, nuorten ja kollegoiden kanssa läpi heidän opettajanuransa.”

Kelchtermans (1993, 2004) puolestaan käsittää opettajan professionaalisen kehityksen oppimisprosessiksi, joka on merkityksellistä vuorovaikutusta opettajan ja hänen ammatillisen kontekstinsa kanssa. Tämä vuorovaikutus johtaa muutoksiin niin opettajan ammatillisessa toiminnassa kuin hänen ajattelussaan toiminnasta; kuinka ja miksi opettaja toimii. Tällainen ajattelu heijastuu opettajan henkilöko-

taisessa tulkitsevassa viitekehyyksessä (personal interpretative framework). Tämä viitekehys sisältää kognitiot, mentaaliset representaatiot, jotka toimivat linssinä, jonka kautta opettaja tarkastelee ja tekee työtään sekä antaa sille merkityksen. Tulkitsevassa viitekehyyksessä on kaksi tärkeää aluetta: 1) käsitykset itsestä opettajana ja 2) opettajan subjektiivinen teoria. (Kelchtermans 1993; 2004, 217–220.)

Käsitykset itsestä ovat Kelchtermansin mukaan tärkeitä, koska opettaminen on muutakin kuin teknistä tietämistä (technical knowledge) ja taitoja. Sillä, mitä ja kuka opettaja on, on merkitystä sekä hänelle itselleen että oppilaille. Opettajan ammatissa käsitys itsestä on merkityksellisempi kuin ammateissa, joissa yksityinen minuus (person) voidaan helpommin erottaa ammattitaidosta. (Kelchtermans 1993, 443–456; 2004, 220.) Kelchterman erittelee käsitystä itsestä viiden tekijän kautta. Minäkäsitys on kuvaileva tekijä ja viittaa tapaan, jolla opettaja tyypittelee itseään opettajana. Toisena tekijänä on itsearviointi, joka sisältää opettajan henkilökohtaisen arvioinnin itsestään opettajana. Opettaja kysyy, kuinka hyvin toimin opettajana. Kolmas ulottuvuus, joka sisältää työmotivaatioon liittyvät kysymykset, käsittää tahtokomponentin ja sisältää henkilökohtaiset motiivit, jotka saavat opettajan valitsemaan ammatinsa, pysymään siinä tai luovuttamaan. Neljäs tekijä on niin sanottu normatiivinen tehtävähavainnointi, joka sisältää opettajan henkilökohtaisen vastuksen kysymyksiin ”Mitä minun pitää tehdä ollakseni oikea opettaja? Mitä ovat ne olennaiset tehtävät, jotka minun tulee suorittaa tehdäkseen työni hyvin?” Viides tekijä liittyy tulevaisuuden perspektiiviin: millaisia ovat opettajan artikuloidut oletukset tulevasta opettajan työnsä kehityksestä ja miten hän suhtautuu niihin. Vaikka nämä viisi tekijää kietoutuvat toisiinsa, niitä tarkastelemalla voi Kelchtermansin mukaan muodostaa aiempaa eritellymmän kuvan opettajasta ja hänen kehityksensä. (Kelchtermans 1993, 2004.)

Kelchtermansin käsitys itsestä tulee hyvin lähelle yleisesti käytettyä identiteetin käsitettä. Opettajuus identiteetin näkökulmasta tarkasteltuna on ammatillisen identiteetin rakentumista: vastauksen etsimistä kysymyksiin ”Kuka olen opettajana” ja ”Keitä me olemme”? Heikkinen (1999, 275–290) toteaa, että näin muotoiltuina kysymykset liittyvät opettajuuden käsitteen persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin käsitteisiin. Identiteetti on siis yhtäältä samuutta, samana pysymistä, mutta toisaalta juuri päinvastaista, muuttumista toisenlaiseksi. Siksi identiteetin hahmottaminen onkin itse asiassa aina uudenlaisen suhteen rakentamista niihin representaatioihin, joita ihminen itsestään tekee. (ks. Stenberg 2011.) Päähuomioni kiinnittyy seuraavassa opettajan subjektiivisen teorian tarkasteluun.

2.2 Opettajan subjektiivinen teoria

Opettajan ammatillista kehitystä tarkasteltaessa joudutaan puhumaan siitä, mitä ajatteleme tiedosta ja millaista tietoa opettaja tarvitsee opettaakseen hyvin. Filosofisessa kirjallisuudessa tehdään ero deklaratiiivisen (know that) tiedon eli tietämystiedon ja proseduaalisen tiedon eli taitotiedon (know how) välille (Ryle 1949). Oakeshott (1962) puhuu teknisestä ja praktisesta tiedosta, mikä sisältää ajatuksen teknisen tiedon järjestelmällisestä ja yksitulkintaisesta käytöstä sekä praktisen tiedon käyttöön sisältyvästä implisiittisyydestä ja erityisyydestä. Muinaiset kreikkalaiset puhuivat episteemisestä tiedosta, jolla he tarkoittivat niin sanottua varmaa

tietoa ja toisaalta phronesiksesta, joka viittaa viisaaseen käytännölliseen päättelyyn (practical reasoning). Eisnerin (2002, 375–381) mukaan se on eräänlaista moraaliln kyllästämää viisautta. Husu (2002) puolestaan toteaa, että se on eräänlaista kykyä, jota kehitetään olemalla ja toimimalla kasvatuksellisissa tilanteissa.

Subjektiiivisen teorian käsite on laaja ja kattaa opettajan persoonallisen tiedon ja uskomusten järjestelmän. Se käsittää opettajan tiedon käytännöstä sekä tiedon, joka on välittynyt hänelle käytännön kautta. (Elbaz 1983; Kelchtermans 1993; Clandinin & Connelly 1995; Fenstmacher, 1994; Niikko 1996; Husu 2002; Toom 2008.) Toom (2004) kiteyttää, ettei opettajilla ole yhtenäistä ja systemaattista professionaalista tietopohjaa, vaan pikemminkin heillä on hallussaan tarpeellinen uskomusten, näkemysten ja tapojen muodostama kokonaisuus, joka on käyttökelpoinen jokapäiväisessä opetustyössä.

Argyrisin ja Schönin mukaan (1987) subjektiivinen teoria muodostuu kahdesta ulottuvuudesta: julkiteoriasta (espoused theory) ja käyttöteoriasta (theory-in-use), jotka kuvaavat ajattelun ja toiminnan välistä monimutkaista suhdetta. Edellinen oikeuttaa tai kuvaa käyttäytymistä: sitä, mitä sanomme siitä, mitä teemme. Jälkimmäinen puolestaan kuvaa, mitä henkilö tekee tai kuinka hän operationalisoi julkiteoriansa. (Argyris & Schön 1987; Day 1999; Eraut 1994/2004.)

Määriteltäessä opettajan ammatillista kehittymistä ja osaamista puhutaan kirjallisuudessa runsaasti myös hiljaisen tiedon ja tietämisen käsitteistä. Hiljainen tieto voidaan nähdä ajattelun ja toiminnan tuloksena syntyneenä kasaantuneena hiljaisena tietopohjana, mutta se voidaan määritellä myös itse toiminnassa ilmeneväksi aktiiviseksi prosessiksi. (Toom 2008, 33.) Hiljaista tietoa on kirjallisuudessa käsitelty niin yksilön henkilökohtaisena tietopohjana kuin asiantuntijaorganisaatioon tai ryhmään liittyvänä tietona. (Toom, Onnismaa & Kajanto 2008.) Polanyin (1967) klassinen ja usein siteerattu perusajatus ihmisen tiedosta on, että ”voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa”. Polanyin mukaan opettajan toiminta perustuu usein implisiittiseen, lausumattomaan tietoon käytännöstä. Uskomukset, jotka ohjaavat toimintaa, ovat usein tiedostamattomia ja intuitiivisia. Argyris ja Schön (1987, 10) toteavat, että tiedämme sekä enemmän kuin osaamme kertoa että enemmän kuin käytöksemme johdonmukaisesti osoittaa.

Käyttöteoriat, jotka ovat hiljaista tietoa ja tietämistä, ilmenevät henkilön toiminnassa. Taidot ovat Argyrisin ja Schönin (1987, 12–15) mukaan kyvykkyyden ulottuvuuksia, joiden myötä tilanteissa toimitaan tarkoituksenmukaisesti. Taidot viittaavat sekä konkreettiseen toimintaan että toiminnan teorioihin. Toom (2008, 39–40) toteaa, että taidoilla on tärkeä asema hiljaisessa tiedossa ja tietämisessä. Usein käytetty kompetenssin käsite taas viittaa kykyyn ratkaista erilaisia moniulotteisia tilanteita. Siinä on kysymys tiedon ja taitojen tehokkaasta käytöstä erityisissä ja kompleksisissa konteksteissa.

Argyrisin ja Schönin (1987, 3–12) mukaan on tavallista, että käyttöteorioiden ja julkiteorioiden välillä on epäsuhta. Samaan viittaavat useat tutkijat, esimerkiksi Eraut (1994/2004), Day (1999) ja Osterman & Kottkamp (2004). Opettajan käyttäytyminen tai käyttöteoria perustuu usein ääneen lausumattomiin mutta hiljaisesti ymmärrettyihin oletuksiin. Nämä saattavat olla yksityisiä tai kulttuurisesti jaettuina toisten samassa ympäristössä työskentelevien kanssa. Epäjohdonmukaisuudet ja ristiriidat voivat olla ilmeisiä ulkopuoliselle, joka kuuntelee opettajien puhetta

käyttöteorioistaan tai joka havainnoi heidän käytäntöjään, vaikka ne eivät olekaan ilmeisiä opettajalle itselleen. Day (1999) korostaa subjektiivisen teorian tutkimisen merkitystä ammatillisen kehityksen mahdollistajana. Opettajat kykenevät lisäämään tietoaan opettamisesta, sen konteksteista ja itsestään opettajina vain arvioimalla teoriansa kahden elementin, julki- ja käyttöteorian, yhteensopivuutta tai -sopimattomuutta niissä konteksteissa, joissa ne ilmenevät.

Subjektiivinen teoria edellä esitetyn tavoin ymmärrettynä pitää sisällään ajatuksen toiminnan ja subjektiivisen teorian jatkuvasta vuorovaikutuksesta. Toiminta on kompleksinen prosessi, josta subjektiiviset teoriat muodostavat osan. Toiminnassa hetkelliset sekä henkilön ja tilanteen pysyvät piirteet kietoutuvat yhteen. Tunnetason tekijöillä on myös tässä prosessissa merkittävä rooli. Tutkijat olettavat, että ihmisten erilaiset asiaa koskevat subjektiiviset teoriat ilmenevät erilaisena toimintana ja käyttäytymisenä. (Dann 1990, 228–241; Haring 2003, 9–14; Day 2004.)

2.3 Opettajan ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia ja vaihteita

Käyttöteorioilla on kaksi tehtävää. Niiden avulla voimme saavuttaa mitä haluamme ja toisaalta pidämme yllä tietynlaista pysyvyyttä. Nämä kaksi käyttöteorian funktiota saattavat olla ristiriidassa keskenään. (Argyris & Schön 1987, 16–17.) Lukuisien tehtävien hoitaminen ja monimuotoisten päätösten tekeminen edellyttävät oletuksia ja malleja, joiden varassa yksilö kykenee ennustettavasti toimimaan. Ristiriita syntyy, jos käyttöteorian mukainen toiminta estää saavuttamasta sitä, mitä pidetään tavoiteltavana. (Osterman & Kottkamp 1993, 11–12.)

Yksilön julkiteoria ja toiminta voivat olla keskenään ristiriitaisia. Kun hän huomaa tämän, hän saattaa tulkita tilanteita uudelleen ja kehittää vaihtoehtoisia lähestymistapoja (Osterman & Kottkamp 1993, 12). Kuten Day (1999) toteaa, ristiriidan havaitseminen ei riitä: yksilön pitää keksiä ja suunnitella strategiat saavuttaa ja ottaa käyttöön julkiteoriaansa paremmin sopivia käyttöteorioita. Kuten uudet taidot, myös uudet käytännöt täytyy ottaa käyttöön oppimistilanteessa, joka sallii tunteen ja toiminnan vahvistumisen kehän. Tämä ei usein ole helppoa ilman tukea ja voi johtaa pikemminkin kompromissiin kuin kehittymiseen. Jos opettaja esimerkiksi on vaikeassa tilanteessa, jossa hän ei voi saavuttaa tavoitteitaan käyttöteorian avulla, hän voi joko muuttaa käyttöteoriaansa tai jatkaa sen käyttöä ristiriidasta huolimatta. Näin hän itse asiassa valitsee sen, ettei hän saavuta mitä tavoittelee. (Day 1999, 22–25; Argyris & Schön 1987.)

Argyris ja Schön (1987, 6–19) luonnehtivat tavanomaista oppimista yksikehäiseksi oppimiseksi (single loop learning), jossa opimme ylläpitämään pysyvyyttä ja suunnittelemaan toimintaa, jonka avulla saavutamme päämääriämme. Tällainen oppiminen on tarpeellista jatkuvuuden ylläpitämiseksi ennakoitavassa toiminnassa, mutta samalla se rajoittaa muutoksen mahdollisuuksia. Mikäli toimintamme teoria jää tutkimatta, runsaasti relevanttia informaatiota rajautuu pois ja muutoksen mahdollisuudet ovat vähäisiä. Argyrisin ja Schönin mukaan on tärkeää lausua julki käyttöteoriaansa. Erityisen tärkeää julkilausuminen on tilanteessa, jossa yksilö toimii tehottomasti. Kun käyttöteoriat eksplikoidaan, niitä on mahdollista kritisoida

tietoisesti, vertailla eri vaihtoehtoihin, testata ja opettaa muille. (Day 1999, 22–26; Toom 2008, 45–46.)

Tavanomaista tai yksikehäistä oppimista täydentävää oppimista kuvataan kaksikehäisenä oppimisena (double loop learning). Aikaisemmin itsestäänselvyyksinä otetut asiat aletaan nähdä ongelmallisina. Tämä tarkoittaa ulkopuolisten näkökulmien avaamista itselleen ja tätä kautta uudennlaisille merkityksille. Kun näkee itsensä toisten silmin, ihminen alkaa ymmärtää paremmin omaa käyttäytymistään ja omaa vaikutustaan siihen. Kaksikehäiseen oppimiseen siirtymisen edellytyksenä on, että huomio kiinnittyy lukuisiin sellaisiin tekijöihin, jotka opettaja normaalisti suodattaa pois mielestään pitääkseen mentaaliset pyrkimyksensä kohtuullisella tasolla. (Day 1999; Argyris ja Schön 1987, 18–19.)

Mikäli teoriamme osatekijät jäävät epämääräisiksi, suljemme pois paljon merkittävää informaatiota ja kehittymisen mahdollisuudet vähenevät. Eraut (1994/2004) huomauttaa, että ero kuvauksen ja toiminnan välillä on luonnollinen seuraus ihmisten hahmottamasta viitekehyksestä, jota määrittää, mitä he haluavat tai odottavat näkevänsä. Samaan suuntaan vaikuttaa myös se, että ihmiset raportoivat toisille, mitä he ajattelevat heidän haluavan kuulla. Ratkaisuksi Argyris ja Schön esittävät, että tavoitteiden sijasta pitäisi antaa etusija tasokkaalle palautteelle. Eraut toteaa, että ellei ole valmistautunut saamaan tai aktiivisesti etsimään palautetta, joka saattaa olla epäsuotuisaa ja masentavaa, lukee tilanteita edelleen väärin ja uskottelee itselleen, että oma toiminta on parasta kussakin tilanteessa. Ei riitä, että saa perusteltua palautetta, eikä sekään, että aktiivisesti etsii sitä. Palaute pitää käyttää hyvin ja olla avoin uusille tulkinnoille, jotka kyseenalaistavat yksilön aiemmat oletukset. Eisner (2002, 380) muistuttaa, että me etsimme, mitä olemme kykeneviä löytämään. Day puolestaan ilmaisee asian niin, että näemme sen, mitä haluamme nähdä. Uudet välineet ja uudet esittämisen tavat saavat meidät katsomaan eri asioita ja kysymään uusia kysymyksiä.

Tarkoituksenmukaisen ammatillisen kehityksen tavoittelemisen ja tiettyjen ammatillisten tarpeiden yhteensovittaminen ovat Mujisin, Dayn, Harrisin ja Lindseyn (2004) mukaan avaintekijöitä tehokkaan ammatillisen kehityksen turvaamisessa. Opettajan kehityksellisten tarpeiden ja valitun kehittämistoiminnan yhteensopivuus on tärkeää, jotta kouluissa ja luokissa saadaan aikaan myönteisiä muutoksia. Vastakkainasettelu organisaationaalisten tai yksilöllisten kehittämistarpeiden ensisijaisuudesta ”joko–tai–asetelmana” näyttäytyy useiden tutkijoiden kirjoituksissa ”sekä–että–asetelmana” (mm. Fullan & Hargreaves 1992; Day 1999; Osterman & Kottkamp 1993). Jatkuvan ammatillisen kehityksen tarpeet tulee liittää kyseisten tutkijoiden mukaan sekä yksilöllisiin että organisaationaalisiin päämääriin, jotta yksilöllinen ja organisaationaalinen muutos saavutettaisiin. On kuitenkin selvää, että ajoittain organisaatioiden elinkaareissa ja tiettyjen kansallisten reformien aikana organisaationaaliset päämäärät dominoivat ja toisinaan puolestaan yksittäisten opettajien urakehityksen vaiheissa heidän omat tarpeensa ovat hallitsevia, totevat Mujis, Day, Harris & Lindsay (2004, 291–297).

Eteläpelto ja Tynjälä (2002) viittaavat edellä esitettyyn kahtiajakoon todetessaan, että ajankohtaisessa oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimuksessa on havaittavissa kaksi toisiaan täydentävää korostusta. Ensimmäinen liittyy siihen, että oppiminen, tieto ja kognitio nähdään entistä selvemmin kontekstuaalisina ja tilanne-

kohtaisesti määrittyvinä ilmiöinä. Toinen taas kiinnittää huomionsa yksittäisen oppijan sijasta yhteisöön, ryhmään, työorganisaatioon ja asiantuntijaverkostoon sekä näissä tapahtuvan vuorovaikutukseen. Yhteisöllä on yleensä omat konventionensa, moraaliset rakenteensa, traditionsa, arvonsa, uskomuksensa ja toimintatapansa, joiden piirissä määritellään, mikä on tavoiteltavaa, millainen argumentointi kelpuutetaan evidenssiksi ja mikä ymmärretään laadukkaaksi asiantuntijuudeksi. (Eteläpelto & Tynjälä 2002, 9–12.)

Kelchtermans (2004, 219–237) tarkentaa, että vaikka jatkuva ammatillinen kehittyminen viittaa yksilölliseen kehitykseen, se ei tapahdu umpiossa. Päinvastoin se on tulosta jatkuvasta vuorovaikutuksesta opettajan ja hänen kontekstinsa kanssa. Konteksti tulee ymmärtää sekä tilallisena (spatial) että ajallisena (temporal) ulottuvuutena. Spatiaalisessa merkityksessä konteksti viittaa sosiaaliseen, organisationaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, jossa opettajat työskentelevät. Tähän kuuluvat yhtä lailla vuorovaikutus kollegoiden, vanhempien ja johtajien kanssa kuin yhteisesti hyväksytyt tai kiistanalaiset normit ja arvot, tavat ja traditiot, jotka muodostavat koulun kulttuurin. Lisäksi poliittiset päätökset muodostavat poliittisen ja rakenteellisen viitekehyksen koulun toiminnalle. Tämä kaikki määrittää työolosuhteita, joiden piirissä opettajan on toimittava.

Ajallista ulottuvuutta on usein tarkasteltu uravaiheiden kautta. Opettajan ura jaetaan kehitysvaiheisiin, jotka perustuvat työvuosiin. Huberman (1995) kiteyttää opettajan uran viiteen vaiheeseen: 1) uran alku ja alkusitoutuminen, 2) vakiintuminen, 3) uudet haasteet ja huolenaiheet, 4) ammatillinen tasaantuminen ja 5) viimeinen vaihe. Urakehitys noudattaa tässä elämänkaarimallia, jossa rinnastetaan opettajan ja aikuisen kypsyminen. Mallia on kyseenalaistettu sen sisältämän lineaarisen tarkastelutavan takia (Day 1999, 68; Kelchtermans 2004, 224; Järvinen 2002, 264). Leithwood (1992, 86–93) on yhdistänyt omaan opettajan kehitystä koskevaan malliinsa Hubermanin urakehitysjattelua. Hän tutki kolmen ulottuvuuden vuorovaikutusta ja kysyy, miten urakehitysdimensio on yhteydessä psykologisen ja ammatillisen kehitysdimension kanssa. Leithwoodin malli sisältää kuusi vaihetta: 1) selviämistaitojen kehittäminen, 2) pätevytyminen opettamisen perustaidoissa, 3) joustavuuden kehittyminen opetustyössä, 4) eksperttiyden saavuttaminen 5) kollegoiden ammatillisen kasvun tukeminen ja 6) opetusta ja kasvatusta koskevaan päätöksentekoon osallistuminen kaikilla tasoilla.

Järvinen on kehittänyt Leithwoodin mallia edelleen. Ensimmäinen kehitysteema on induktiovaihe ja uran aloittaminen. Tämä vaihe sisältää dialektiset dimensiot: reflektiivisyyden ja sen vastakohtana selviämisen, toiseksi autonomian ja sen vastakohtana tarpeen kollegiaaliseen tukeen ja mentorointiin sekä kolmanneksi kontekstuaalisten tekijöiden korostumisen ja sen vastakohtana lisääntyneen itsetuntemuksen. Ensimmäinen kehitysteema päättyy vakiintumiseen, jolloin opettaja sitoutuu alalle. (Järvinen 2002, 264–267.)

Seuraava teema on uudelleenarviointi, johon liittyvät itse-epäily ja itsereflektio. Tämä merkitsee uusien vaihtoehtojen ja roolien etsintää. Uudelleenarviointiteemaa voi Järvisen mukaan seurata joko oppiaineorientaatio, yhteisösuuntautunut orientaatio tai rutinoituneen työn orientaatio. Oppiaineorientaatio merkitsee lisääntyvää pedagogista joustavuutta ja opetettavan aineksen eksperttiyttä sekä aktiivisia kokeiluja omassa luokassa. Yhteisösuuntautunut orientaatio merkitsee aktiivista

osallistumista päätöksentekoon työyhteisössä ja kehittämissuhteissa. Opettaja näkee oppilaitoksen työyhteisönä, joka on oppimisympäristö sekä oppilaille että opettajille. Järvisen mukaan oppiaineorientaatio on perinteinen opettajaeksperttiyyden lähestymistapa, kun taas yhteisösuuntautunut orientaatio on kokonaisvaltaisempi lähestymistapa, jossa korostuu myös opettajan ammatin eettisten tavoitteiden tarkastelu. Rutinoituneen työn orientaatio tarkoittaa opettajan autonomisen roolin ja tehokkaiden työrutiinien omaksumista kuitenkin vailla erityisiä kehitystavoitteita. Kyseinen työote on mekaanisempi kuin edellä mainitut orientaatiot, mutta siihen sisältyvät myös itsensä hyväksyminen ja rentoutunut toiminta luokassa. (Järvinen 2002, 267–268.)

Järvisen mukaan dynaamisessa prosessimallissa opettaja voi palata urakehityksensä aikana useastikin uudelleenarvioinnin teemaan ja liikkua siten eri orientaatioiden välillä. Vaiheet eivät siis ole uravuosiin sidottuja. Orientaatiovaiheen jälkeen jotkut opettajat saavuttavat ammatillisen integriteetin eli eheyttämävaiheen. Se merkitsee, että kasvattaja näkee itsensä mentorina ja kollegoidensa tukijana työyhteisössä, ei vain taitavana asiantuntijaopettajana. Itsetutkistelun puute ja muiden opettajien kanssa tapahtuvan jatkuvan dialogin puuttuminen voivat vastavasti estää integriteetin kehittymisen. (Järvinen 2002, 268.) Vetäytyminen eli valmistautuminen uralta pois siirtymiseen on seuraava kehitysteema. Kahden viimeksi mainitun dimension (integriteetti ja vetäytyminen) osalta Järvinen tukeutuu Hubermanin ja Leithwoodin pohdintoihin. Järvinen toteaa, että hänen aineistonsa osoittavat, että kehitysprosessi on osittain vaiheittainen, osittain epäyhtenäinen ja katkonainen. Opettajan tai kasvattajan kehitysprosessimallissa uran aloitusvaihe ja siitä irtautuminen ovat luonnollisesti uravuosiin sidoksissa, vaikka muut kehitysteemat eivät olekaan.

Viime vuosien aikana on siirrytty suhteellisen tiukoista, deterministisistä, hierarkkisista ja traditionaalisista vaiheteorioista joustavampaan kehityksellisten prosessien tarkasteluun. Tässä ajattelutavassa oletetaan, että lukuisat elämäkerralliset, kontekstuaaliset, persoonaan ja uskomuksiin liittyvät tekijät heijastuvat kehitysprosessiin, joka ei useinkaan etene lineaarisesti. (Richardson & Placier 2001; Goodson 2003.)

Kelchtermans (2004) tähdentää ajallisen kontekstin merkitystä. Jokaisella ihmisellä on elämäkerransa ja historiansa, joiden puitteissa ammatillinen kehitys tapahtuu. Opettajan oppiminen voidaan tietynä hetkenä ymmärtää yhtäältä hänen kokemustensa perusteella ja toisaalta tulevaisuuden odotuksiin tarkentuen. Kelchtermansin mukaan opettajan ammatillinen kehitys pitäisikin liittää mieluummin narratiivis-elämäkerralliseen tutkimukseen kuin urakehitysmalliin. Retrospektiivisen reflektion kautta opettajat rakentavat urakokemuksiaan merkityksellisiksi tarinoiksi ja rakentavat siten jatkuvasti subjektiivista teoriaansa ja identiteettiään opettajina. Kelchtermansin mukaan opettajien urakertomuksissa tietyt tapahtumat toimivat käännekohtina. Ne saattavat olla ongelmia, jotka kyseenalaistavat vakiintuneen, rutinoituneen käytöksen. Opettajat tuntevat esimerkiksi pakottavaa tarvetta määritellä uudelleen joitakin ajatuksiaan ja mielipiteitään tai muuttaa ammatillista käyttäytymistään. Nämä niin sanotut kriittiset tapahtumat (critical incidents) ovat vahvoja ammatillisen oppimisen käynnistäjiä, koska ne koskettavat opettajan ammatillista minää (self) (Kelchtermans 2004, 224–225.) Kriittisten tapahtumien

merkitys sekä henkilökohtaiselle kehitykselle että uraa suuntaavana tekijänä on laajalti tunnustettu (ks. Goodson 2003, 61–62; Sikes, Measor & Woods 2001, 104–115).

Sikes, Measor ja Woods (2001, 104–115) ryhmittävät opettajien kriittisiä tapahtumia kolmeen luokkaan: ulkoisten tapahtumien aiheuttamiin, sisäsyntyisiin ja henkilökohtaisiin tapahtumiin. Ulkoisen kriittisen tapahtuman aiheuttavat yhteiskunnassa ilmenevät seikat. Sisäiset kriittiset tapahtumat liittyvät uran luonnolliseen etenemiseen. Henkilökohtaiset kriittiset vaiheet, kuten perhetapahtumat, avioliitto, ero, lapsen syntymä tai sairaus, voivat myös saada aikaan henkilökohtaisen kriittisen vaiheen, joka saa opettajan suuntaamaan uraansa. Kriittiset tapahtumat ilmenevät todennäköisimmin muutosvaiheissa. Tällainen tapahtuma ilmentää sinänsä päätöksenteon kulminaatiota, joka pikemminkin kirkastaa yksilön ajattelua kuin aiheuttaa muutoksen. Kriittinen tapahtuma panee uudelleen arvioimaan asioiden tärkeysjärjestyksen.

Estolan (1995) mukaan suomalaisen lastentarhanopettajan ammatillisen kehityksen käännekohtat ovat sekä ulkoisia että henkilökohtaisia. Useissa tutkimuksissa (Estola 1995; Puroila 2002; Rouvinen 2007) pienten lasten kasvattajat toteavat oman lapsen syntymän olevan erityisen merkityksellinen oman ammatillisen kehityksen kannalta. Myös Puroilan tutkimuksessa tuli vahvasti esille oman vanhemmuuden merkitys työuraan vaikuttavana tekijänä. Käännekohtina voivat myös toimia niin sanotut avainhenkilöt. Heiltä saa tukea työhönsä, ja he ajattelevat työstä samalla tavalla.

2.4 Ammatillinen kehittyminen ja reflektio

Ammatillinen kehitys on oppimista, joka ilmenee muutoksena toiminnassa mutta myös yksilön ajattelussa toiminnan perusteista ja toimintatavoista. Todellinen muuttaminen ja kehittäminen vaativat toimijoilta halua tarkastella ja tutkia itseään sekä työtään kriittisen reflektiivisesti. (Dewey 1963; Argyris & Schön 1974; Brookfield 1995; Niikko 1996; Day 1999; Kelchtermans 2004, 2009.) Kriittisen reflektion tärkeyttä opettajan ammatillisessa kehityksessä on teoreettisessa kirjallisuudessa ja käytännön tapaustutkimuksissa korostettu enenevässä määrin viime vuosikymmenten aikana.

2.4.1 Reflektion määrittelyä

On kiistatta hyväksyttyä, että opettajan tulee kyetä ajattelemaan järjestelmällisesti sekä tutkimaan käytäntöään ja kehittämään toimintaansa kriittisesti. Reflektiota puolestaan määritellään mitä moninaisimmin tavoin, riippuen paitsi teoreettisesta taustasta myös siitä, mikä on reflektiivisen lähestymistavan tarkoitus. Deweyn reflektiota koskevia ajatuksia lainataan usein. Ne ovat perustavaa laatua olevia lähtökohtia psykologian ja kasvatuksen kentällä. Schönin teos *The Reflective Practitioner* (1983) on innoittanut monia tutkijoita erityisesti tutkittaessa ja puhuttaessa ammatillisesta toiminnasta ja sen kehittymisestä.

Dewey määrittelee reflektiivisen ajattelun ”Active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds

that support it and further conclusions to which it leads... it includes a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of evidence and rationality” (Dewey 1933). Dewey muistuttaa, että reflektio on kompleksinen, intellektuaalinen ja emotionaalinen ponnistus, joka vie paljon aikaa, mikäli se tehdään hyvin. Carol Rogers (2002, 845) kiteyttää Deweyn ajatuksia reflektion käsitteestä ja taroituksesta neljään kriteeriin:

1. Reflektio on merkityksen antamisen prosessi, jonka kautta oppija siirtyy seuraavaan kokemukseen ymmärtäen syvemmin sen suhteita ja yhteyksiä muihin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa. Reflektion kautta jatkuva oppiminen on mahdollista, mikä varmistaa yksilön etenemisen ja viime kädessä myös yhteiskunnallisen kehittymisen. Se on keino perimmäisten moraalisten päämäärien saavuttamiseen.
2. Reflektio on systemaattinen ja kurinalainen tapa ajatella. Sillä on juurensa tieteellisessä tutkimuksessa.
3. Reflektion tulee tapahtua yhteisössä, vuorovaikutuksessa toisten kanssa.
4. Reflektio edellyttää omaa ja toisten persoonallista ja älyllistä kasvua arvostavaa asennetta.

Puhuessaan ammatillisesta kehityksestä Schön viittaa kahteen reflektion pääprosessiin: reflektioon toiminnassa (reflection-in-action) ja reflektioon toiminnasta (reflection-on-action). Hän on erityisen kiinnostunut ammatillisesta toiminnasta ja sen suhteesta teoriaan eikä niinkään reflektion luonteesta. Schönin (1983) mukaan teoria ei ohjaa eikä voi ohjata käytäntöä, vaan ammatillisen tiedon epistemologia ja käytäntö ovat suhteessa tapaan, jolla ammatit ja niiden edustajien uskomukset käytännöstä ovat kehittyneet. (Moon 1999, 41.) Tietäminen toiminnassa (knowing-in-action) kuvaa Schönin (1983) mukaan vastausta tilanteeseen, jossa toiminnan vaikutuksen odotukset ovat sopusoinnussa ilmenevän toiminnan ja sen vaikutusten kanssa. Kun jokin ei ole yhdenmukainen odotusten kanssa vaan kohtaamme yllätyksiä, saatamme vastata toiminnalla, jota hän kutsuu toiminnassa reflektoimiseksi. Reflektointi on sekä ilmeinen poikkeama että relevanttia toiminnassa tietämistä. Täten reflektiolla on kriittinen tehtävä. Se sisältää sekä relevantin ymmärryksen uudelleen rakentamista ja ongelman uudelleen muotoilun (reframing) että uuden toimintatavan kehittämisen ja toteuttamisen. Tällöin reflektointi esiintyy toiminnan aikana ja on siis tilanteessa tapahtuvaa ajattelua. (Schön 1991, 49–69.)

Schönin määrittelemänä reflection-on-action tapahtuu toiminnan jälkeen ja suhteutuu henkilön suorittamaan toimintaan. Näin ymmärrettynä reflektio on suhteellisen kapea käsite. Schön onkin saanut runsaasti kritiikkiä (Eraut 1994/2004; Moon 1999; van Manen 1999; Zeichner & Tabachnick 2001). Hänen käsitteiden käyttöään on pidetty epämääräisenä, vaikka hän määrittelee käsitteensä suhteellisen kapeasti. Hänen käsityksiään esimerkiksi teknisen tietämisen ja toiminnassa reflektoinnin välisestä suhteesta tai teknisen tiedon ja artistryn näkemistä hyvä-pahavastakkainasetteluina pidetään pikemminkin retorisia kuin argumentoituina. Erityisesti hänen luonnehdintansa reflektiosta toiminnassa ja sen asemasta reflektiossa on nähty kiistanalaisena. (Moon 2001; Erlandson & Beach 2008.)

Van Manen (1991b) väittää, ettei toiminnan aikana ole aikaa reflektoida. Hän kuvaa reflektiota toiminnassa päätöksentekoprosessiksi, jossa aiemman reflektion tulokset hyödynnetään asiantuntevasti ja tarkoituksenmukaisesti. Toiminta on pikemminkin intuitiivista, hiljaisen tiedon varassa toimimista. Näin ymmärrettynä reflektio sisältää sekä Schönin toiminnassa tietämisen että toiminnassa reflektoinnin. Van Manen erittelee reflektiota sen ajallisen suuntautuneisuuden mukaan. Osa reflektiosta on ennakoivaa ja suuntautuu tulevaisuuteen, osa on koetun reflektointia. Kummassakin tapauksessa reflektio on tilanteesta etäännyttävä kokemus, jossa tarkastellaan merkityksiä. (ks. myös Moon 2001.)

Van Manen päätyy neljään reflektion muotoon, jotka ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Ennakoiva reflektio tekee mahdolliseksi vaihtoehtojen pohdinnan, tarvittavien toimintojen suunnittelun sekä suunnitelmien ja odotettujen tapahtumien aiheuttamien reaktioiden ennakoinnin. Ennakoiva reflektio auttaa lähestymään tilanteita ja muita ihmisiä organisoidusti ja valmistautuneesti. Interaktiivinen reflektio, jota joskus kutsutaan toiminnassa reflektoinniksi, tekee mahdolliseksi selvittää tilanteesta. Tämä ”pysähdy-ja-ajattele” -tyyppinen reflektio auttaa tekemään päätöksiä lähes välittömästi. Kokoava reflektio puolestaan auttaa ymmärtämään menneitä kokemuksia ja täten saavuttamaan uuden ja syvemmän ymmärryksen lasten kanssa koetusta. Lisääntynyt ja syvempi kokemusten ymmärrys tekee mahdolliseksi myös kehittyä kasvattajana. Interaktiivista pedagogista hetkeä luonnehtii, neljäs hieman erilainen reflektiivisyys, huomaavaisuus (mindfulness). Juuri huomaavaisuus erottaa tahdikkaan (tactful) pedagogiikan muusta edellä kuvatusta toiminnasta. Ollessamme vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa meillä ei tavallisesti ole aikaa tai tilaisuutta reflektoida kokemuksiamme samanaikaisesti. Niinpä välitön toiminta ei tavallisesti perustu reflektioon. Kuitenkin tällainen nopeasti syntyvä vuorovaikutuskokemus voi olla huomaavainen. (van Manen 1991a, 512–513.)

Moon (1999, 3–53) luokittelee tulkintoja reflektiosta kolmeen ryppääseen. Ensiksi reflektio näyttää sijoittuvan oppimisprosessin yhteyteen ja olevan oppimisen kuvausta. Reflektioimme jotakin ymmärtääksemme sitä entistä yksityiskohtaisemmin ja perusteellisemmin tai esittääksemme sen uudella tavalla suullisessa tai kirjoitetussa muodossa. Toiseksi johtopäätökset monimutkaisiin asioihin voivat vain putkahtaa esiin, vaikkamme ole tietoisia niihin liittyvistä reflektiivisistä prosesseista. Tällöin reflektio on tapahtunut tiedostamatta ja saattaa olla päällekkäinen intuition kanssa. Kolmas kategoria sisältää ajatuksen monimutkaisesta mentaalisesta asioiden prosessoinnista, joka ei välttämättä johda ilmeisiin ratkaisuihin.

Tutkijat ovat myös arvioineet kriittisesti reflektion käsitteen kyseenalaistamattomuutta ja epämääräistä käyttöä. Knight (2002, 229–241) toteaa, ettei reflektio ole kyseenalaistamaton tapa käsitteellistää hiljaisen tiedon muuttumista eksplisiittiseksi tiedoksi. Monien tutkijoiden mielestä (mm. Eraut 1994/2004; Hatton & Smith 1995; Knight 2002; Rodgers 2002; van Manen 1999) reflektiivisen ajattelun selitysvoima on heikentynyt ja merkitys hämärtynyt sitä mukaa kun käsitteen epämääräinen käyttö on lisääntynyt.

Van Manenin mukaan (1999, 68) reflektiivisen opettamisen puolestapuhujat ovat synnyttäneet koulutuksellisen näyttämön menestyksekkäimmän trendin: kuka pa väittäisi, että opettajan pitäisi olla reflektioimatta käytäntöjään. Kuitenkin reflektiivisyyden vaatimus on tehty jokseenkin epäreflektiivisesti. Zeichner ja Tabach-

nick (2001, 72–73) toteavat samansuuntaisesti, että reflektiivistä opettamista yleis­ tävät puhuvat kadottavat heuristisen arvonsa tietyn pisteen jälkeen ja hämärtävät enemmän kuin paljastavat. Heidän mukaansa reflektoinnille pitää asettaa selvät prioriteetit, joilla on kasvatukselliset ja filosofiset perusteensa. Knightin mukaan reflektiosta saattaa tulla kehäajattelua, jossa olemassa olevan ajattelun ja toiminnan oikeutus vahvistetaan vain tavan vuoksi ja parhaimmillaankin problematisoidaan vain kevyesti. Hän toteaa­ kin, ettei reflektio ole kiistämätön tapa käsitteellistää ja muuntaa hiljaista tietoa eksplisiittiseksi. Hänen johtopäätöksensä on, että reflektion merkitystä jatkuvassa ammatillisessa kehitymisessä tulee arvioida uudelleen. (Knight 2002, 232–233.)

Day (1999, 27) tuo esille omassa kritiikissään Schönin *reflecion-in-action* - ajattelua kohtaan, että ongelmien määrittämisen sijaan opettajat mieluummin ratkaisevat niitä sen viitekehyksessä, jossa he toimivat. Reflektio ei tässä kontekstissa johda kehitykseen vaan pikemminkin vahvistaa kokemusta ilman uudelleenarvioin­ tia. Koska toiminnassa tapahtuva reflektio on intuitiivinen, ei Dayn mukaan ole suinkaan varmaa, että problemaattinen tilanne luokassa johtaa reflektioon, joka tekee opettajan kykeneväksi tulkitsemaan ja vastaamaan asianmukaisesti tilantee­ seen. Edelleen Dayn mukaan reflektio toiminnassa on riippuvainen aikaresursseista mutta myös opettajan alttiudesta, taipuvuudesta ja kyvystä analysoida paitsi toimin­ ta­ a myös sen kontekstia. Useimmiten opettajilla ei ole aikaa, energiaa, tukevia sys­ teemejä ja eksperttiyttä liikkua implisiittisestä ja intuitiivisesta eksplisiittiseen sys­ temaattiseen reflektioon, joka on välttämätöntä heidän ajattelunsa ja toimintansa kehittämiseksi. (Day 1999, 25.)

Tutkijat ovat melko yksimielisiä siitä, että reflektiivinen ajattelu arki­ ajattelua syvempänä ja ammatilliseen kehitykseen johtavana edellyttää siis tukea, aikaa ja myös välineitä kriittisen tarkastelun aikaansaamiseksi.

2.4.2 Reflektion laatu ja opettajan subjektiivisen teorian kehittyminen

Van Manen (1991a, 511–512) erottelee systemaattisen reflektion neljä eri tasoa. Jokapäiväinen ajattelu ja toiminta, joka on osittain rutinoitua ja osittain intuitiivista, edustaa esireflektiivistä ja puolireflektiivistä rationaalisuutta. Tämä kuvaa tavalli­ sessa elämässä yleistä ajattelun ja toiminnan tasoa. Toiseksi reflektioimme jokapäi­ väisiä kokemuksia sattumanvaraisella ja rajoittuneella tavalla. Puemme kokemuk­ semme kielelliseen muotoon, annamme toiminnallemme selityksiä, kerromme tari­ noita ja muotoilemme peukalosääntöjä, käytännöllisiä periaatteita ja rajoittuneita näkemyksiä. Kolmanneksi reflektioimme systemaattisemmin omia ja toisten koke­ muksia pyrkimyksenämme kehittää teoreettista ymmärrystä ja kriittisiä huomioita toiminnastamme. Tällä tasolla saatamme käyttää hyväksi teorioita ymmärtääk­ semme ilmiötä. Neljänneksi reflektioimme tapaa, jolla reflektioimme teoretisoin­ timme muotoa, tullaksemme itse reflektiivisemmiksi tiedon luonteen ymmärtämi­ sessä: kuinka tieto toimii käytännössä ja kuinka sitä voidaan soveltaa käytännöllis­ en toimintamme ymmärtämiseen. On tärkeää, etteivät kasvattajat vain toimi har­ kitsevästi ja reflektiivisesti vaan myös ymmärtävät reflektiivisen kokemuksen luon­ teen ja merkityksen sekä käyttämänsä tiedon muodon.

Usein reflektion laatua tarkastellaan tutkimuksissa hierarkisten mallien kautta. Habermasin käsitteiden pohjalta on luotu usein käytetty reflektion kuvaus teknisenä, praktisena ja kriittisenä (Hatton & Smith, 1995). Matalan tason reflektiota kuvataan tekniseksi ja rutiininomaiseksi. Matala taso on tunnistettavissa korkeamman tason reflektion tunnusmerkkien puuttumisesta. Näitä ominaisuuksia ovat situationalisoitunut ja syklinen tarkastelu sekä monien perspektiivien ja tärkeiden moraalisten kysymysten huomioon ottaminen, toteavat Ward ja McCotter (2004, 250–251). Näiden ominaisuuksien mukanaolon perusteella reflektiota kutsutaan usein kriittiseksi.

Wardin ym. (2004, 246) mukaan on ongelmallista käyttää kyseistä tarkastelua opettajaksi opiskelevien reflektion arvointiin, koska siinä ei ole otettu riittävästi huomioon sitä, kuinka opettajat situationalisoivat ajattelunsa toimintaympäristössään. Vakavin ongelma syntyy heidän mukaansa siitä, että olemassa olevat tarkastelut eivät ota huomioon vakavasti oppilaiden oppimista eli niin sanottua tuloksiin perustuvaa haastetta. Tarkastelut kuvaavat prosessia, mutta niitä ei ole suunniteltu tunnistamaan reflektion laatua, joka on tekemisissä toiminnan, käytännön kehittämisen kanssa. Puuttuva linkki opettamistyön reflektioon on tutkijoiden mukaan työkalu reflektion kokonaisvaltaiseksi arvioimiseksi, joka antaa muodon reflektion yleisille periaatteille, auttaa opettajia hahmottamaan sen, kuinka reflektio voi kehittää heidän käytäntöään ja eksplisiittisesti sitoo reflektion oppilaiden oppimiseen. Wardin ym. tutkimus ja kritiikki liittyvät opettajiksi opiskelevien reflektion tutkimiseen, mutta ne soveltuvat mielestäni hyvin myös viitekehukseeni, joka tähtää toimintatutkimukselliseen opettajan työn kehittämiseen. Olennaisena Ward pitää juuri reflektion kiinnittymistä ja linkittymistä lasten työskentelyyn, mikä on ollut myös omassa tutkimuksessani keskeinen lähtökohta.

Ward ym. tarkastelevat opiskelijoiden reflektiota kolmen kehyksen kautta: syklisen luonteen, perspektiivien laajuuden ja tutkivan asenteen kautta. Syklinen luonne viittaa siihen, sitoutuvatko opettajat prosessiin, jossa uudelleenmääritellään ongelmia sekä tarkastelevatko he asioita tietyn ajanjakson kuluttua vai jatkuvasti erilaisissa tilanteissa. Perspektiivien laajuus viittaa opettajien tarkastelunäkökulmien moninaisuuteen: siihen, kenen näkökantoja he tarkastelevat ja käsittelevätkö he moraalisia kysymyksiä. Tutkiva ote viittaa siihen, kohdistuuko reflektio kysymyksiin ja ongelmiin sekä ilmaistaanko niissä myös epävarmuutta. Lisäksi tutkijat tarkastelevat reflektion situationalisoitunutta luonnetta ja operationalisoivat sen tapahtumiksi, ongelmiksi ja kontekstiksi, joka edistää reflektiivistä kirjoittamista. Erityisesti oppilaiden työskentelyyn ja oppimiseen sidottua reflektiota tarkastellaan situationaalisenä reflektiona. (Ward & McCotter 2004, 246–248.)

Ward ja McCotter luovat reflektion kategoriat -mallin (liite 1), jossa kuvataan niin reflektion ulottuvuuksia kuin tasoja. Teorian ja aineistonsa pohjalta he kehittävät generatiivisen kehikon (syklinen luonne, näkökulmien laajuus ja tutkiva asenne) kolmeksi ulottuvuudeksi: kohde (focus), tutkiminen (inquiry) ja muutos (change). Kohde-ulottuvuus muodostuu alkuperäisestä näkökulmien laajuudesta, joka usein liittyy pyrkimyksiin ymmärtää opiskelijoita ja heidän oppimisprosessiaan erityisesti silloin, kun oppilailla on vaikeuksia tai he epäonnistuvat. Vastaavasti kapea perspektiivi kiinnittyy tarkastelemaan ongelmia, joiden katsotaan aiheutuvan toisista ja olevan opettajan kontrollin ulkopuolella. Kohteen tarkistetut ulottuvuu-

det ohjaavat kysymään ”mikä on huolen kohde käytännössä?” (practice) ja saavat suuntaamaan fokuksen itsestä oppilaisiin ja oppilaiden oppimiseen vaikuttaviin laajempiin tekijöihin. Tutkijoiden mukaan juuri nämä ulottuvuudet kuvaavat selvimmin reflektion laatua, joka johtaa käytännön kehittymiseen. (Ward & McCotter 2004, 246–251.)

Syklisen luonteen ja tutkivan asenteen Ward ja McCotter yhdistävät tutkimisen ulottuvuudeksi, jolloin kysytään ”mikä on tutkimisen prosessi” ja tutkitaan sitä, kuinka kysymykset kysytään pikemminkin kuin sitä, onko niitä vai ei. Olennaisena erottavana tekijänä on, ovatko kysymykset irrottautuneet käytännöstä vai ovatko ne situationaalisia luonteeltaan. (Ward & McCotter 2004, 250–251.)

Muutoksen ulottuvuuden määrittelyssä etsitään vastausta kysymykseen ”kuinka tutkimus muuttaa käytäntöä ja näkökulmaa?” Opiskelijoiden puheissa toistui usein ilmaisu ”suurin asia, jonka opin kokemuksesta oli...” Näistä opiskelijoiden äärimmäisen tärkeiksi tunnistamista asioista puuttui tutkijoiden mukaan kuitenkin usein selvä kehitys tai perustelut. Muutoksen ulottuvuus sisältää tutkijoiden määrittelemänä uusia näkemyksiä, jotka kehittyvät situationaalisten kokemusten synteestistä. (Ward & McCotter 2004, 250–251.)

Wardin ja McCotterin mallissa reflektion tasoja kuvataan neljän määritelmän kautta: rutiini, tekninen, dialoginen ja transformatiivinen. Usein kirjallisuudessa käytetyn kriittisen käsitteen sijasta he siis käyttävät käsitettä transformatiivinen, mikä sisältää traditionaaliset kriittiset seikat, kuten historialliset ja moraaliset kysymykset. Näin he erottautuvat siitä kriittisestä tarkastelusta, joka siirtää ongelmat ulkoisista, oman vallan ulottumattomissa olevista tekijöistä johtuviksi. Tämän tyyppiset havainnot liittyvät tutkijoiden mukaan matalatasoisen reflektioon, mikä johtaa tutkijat erottamaan perustelut, jotka liittyvät oman toiminnan (practice) moraalisiin kysymyksiin toisten käytäntöjen moraalisten kysymysten arvioinneista.

2.4.3 Ammatillisen muutosprosessin vaatimuksia

Kirjallisuudessa korostetaan opettajan tutkivan otteen omaksumisen ja reflektion vaativuutta. Tähän prosessiin tarvitaan sekä aikaa että tukea (esim. Fullan & Hargreaves 1992; Day 1999; Eraut 1994/ 2004). Handal ja Lauvås (1987, 16–17) toteavat, että opettajan ohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota opettajan praktisen teorian tiedostamiseen. Tietoisemmaksi tulemista edistää ohjaus, joka auttaa opettajaa havaitsemaan, millaiseen tietoon ja arvoihin hänen toimintansa perustuu sekä selventää merkityksiä ja perusteluja hänelle itselleen. Opettajaa on myös autettava kohtaamaan tietonsa ja arvojensa ulkopuolella olevia vaihtoehtoja, jotka liittyvät hänen praktiseen teoriaansa. Edelleen on helpotettava omien sisäisten ristiriitojen ja konfliktien tunnistamista praktisten teorioiden esiintymisen yhteydessä.

Uskomusten ja oman ymmärryksen tiedostamiseksi tarvitaan Richardsonin ja Placierin (2001, 921) mukaan dialogia sellaisten henkilöiden kanssa, jotka ymmärtävät käytäntöä ja sitä kontekstia, jossa toimitaan. Keskinäinen luottamus on tärkeää, koska tällöin keskustellaan asioista, jotka eivät toimi. Yksilön on myös hyväksyttävä vastuu omista käytännöistään. Tässä vaiheessa ulkopuolinen henkilö voi sanallistaa hiljaista ymmärrystä ja tuoda keskusteluun vaihtoehtoisia tapoja ajatella ja toimia.

Kuten aikaisemmin todettiin (luku 2.1), julkiteorian ja käyttöteorian välinen suhde ei ole yksiselitteinen. Julkiteoriassa on kysymys siitä, mitä sanomme ajattelevamme ja mihin kerromme uskovamme. Julkiteorialla on kaksi piirrettä: se ilmenee tietoisella tasolla ja mukautuu suhteellisen helposti uuden informaation ja ideoiden mukaiseksi. Erilaiset koulutukset ja kurssit saavat aikaan juuri tällaista uusi-
en ideoiden ja ymmärryksen artikulointia, jonka myötä ammattilaisten julkiteoriat muuttuvat. Jos ajattelemme, että julkiteoriat heijastavat tietoisia ideoita, aikomuksia ja uskomuksia, saamme julkiteoriat selville kysymällä. Vastaukset todennäköisesti heijastavat yksilön laajaa kokemuksen ja koulutuksen tuomaa tiedon ja uskomusten kenttää. (mm. Argyris & Schön 1987; Day 1999; Osterman & Kottkamp 1993, 2004.)

Julkiteoriat eivät kuitenkaan aina ohjaa tekoja ja toimintaa, vaan toiminta on usein ristiriitaista aikomusten kanssa, eivätkä uudet ajatukset aina johda uudelleen käyttäytymiseen. Käyttöteoriat ovat tässä mielessä hyvin erilaisia: niitä on (yleensä) vaikea tavoittaa ja tunnistaa. Ne vaikuttavat julkiteorioita voimakkaammin siihen, miten toimimme. Vastakohtana julkiteorioille ne ovat myös juurtuneita syvälle tiedostamattomaan, joten niitä on vaikea artikuloida ja muuttaa.

Eräs syy siihen, miksi käyttöteoriat eivät reagoi uuteen informaatioon, on siinä, ettemme ole tietoisia tästä ongelmasta. Olemme tietämättömiä uskomusten ja toiminnan välisestä ristiriidasta mutta myös toiminnan ja tavoiteltavien tulosta välisestä epäsuhdasta. (Osterman, & Kottkamp 1993, 12.) Motivaatio muutokseen syntyy, kun ihminen tiedostaa hallitsevan käyttöteoriaansa ja saavuttamattomien tavoitteidensa välisen yhteyden. Silloin uuden informaation tuottaminen edistää käyttäytymisen muutosta. (Osterman, & Kottkamp 1993, 14–15.)

Julkiteoriasta voi päästä perille Ostermanin ja Kottkampin (1993, 72–83; 2004, 14–22) mukaan haastatteleamalla yksilöä hänen päämääristään, tärkeimmistä tavoitteistaan, arvoistaan, uskomuksistaan ja siitä, miten hän pyrkii saavuttamaan tavoitteitaan. Myös dokumentit ja kirjoitetut aineistot tarjoavat tällaista aineistoa. Julkiteoriat ovat kuitenkin vain lähtökohta reflektioon perustuvalla muutokselle, toteavat kirjoittajat. Käyttöteorioiden ymmärtäminen ja reflektointi vaatii toisenlaista lähestymistä, koska ne ovat usein artikuloimatonta hiljaista tietoa. Kun halutaan päästä käsiksi tähän tietoon, observointi on keskeinen tiedon hankintatapa.

Myös Terhart (1999, 33) korostaa havainnoinnin merkitystä. Hänen mukaansa ammatillista kehittymistä tulkittaessa on välttämätöntä yhdistää havainnointiaineisto opettajan todellisesta käyttäytymisestä haastatteluiden tai dialogin avulla saatuun aineistoon. Vain yhdistämällä kaksi lähdeä – toiminnan havainnointi ja keskustelu toimijan kanssa – voidaan saavuttaa ymmärrystä opettajan kehityksellistä prosessista niin pitkälle kuin mahdollista.

Observoinnin ja reflektion avulla opettajat tulevat entistä tietoisemmiksi käyttäytymisensä seuraamuksista. He myös hahmottavat todellisuutta uudella tavalla. Kuten Eisner (2002, 380) toteaa, uudet välineet ja uudet esittämisen muodot saavat meidät katsomaan eri asioita ja kysymään uusia kysymyksiä. Toimintatutkimusta voidaan tarkastella eräänlaisena ”palautejärjestelmänä” (Eraut 1994/2004). Palauteen merkitystä muuttumisen mahdollistajana pidetään tärkeänä (vrt. Argyris ja Schön, Eraut, Day).

Toimintatutkimuksen ajatellaan olevan reflektiivinen prosessi, joka saa aikaan ammatillista kehitystä tai jota voidaan käyttää ammatillisen kehittymisen tukemiseen. Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että siinä pyritään asettumaan uudelleen suhteeseen kokemukseen nähden, katsomaan asioita uudesta näkökulmasta, reflektoimaan kokemuksia ja oppimaan niiden perusteella toimimaan entistä paremmin. Reflektiivinen ammattilainen määrittellään asiantuntijaksi (ks. luku 2.2), joka pyrkii oman toimintansa taustaoletusten kriittiseen tarkasteluun. Pyrkimyksenä on ottaa etäisyyttä jokapäiväisiin käytännön tilanteisiin, mikä antaa samalla arkiajattelua syvällisempiä valmiuksia suunnitella omia toimintatapoja. Opettajan työtehtävää tarkasteltaessa voidaan puhua työhön liittyvän käyttöteorian (praktisen teorian) tiedostamisesta. Kiviniemen (1999, 63–64) mukaan ”Ammatillisen kehittymisen voidaan katsoa edellyttävän mainitun kaltaisen ammattikäytäntöön liittyvän, usein piiloisen näkemyksen tiedostamista ja jäsentämistä. Toimintatutkimuksen tavoitteena on osaltaan käyttöteoreettisen ajattelun tietoinen reflektointi, joka nivoutuu samalla kiinteästi arkipäivän työkäytäntöjen kehittämiseen. Tältä osin piiloisen asiantuntemuksen käsitteellistämässä ja tiedostamisessa on kyse professionaalisen käyttöteorian laajentamisesta. Toimintatutkimuksen tavoitteena on tukea toimijan omakohtaisen praktisen teorian kehittymistä mutta myös laajemmin työyhteisön toimintakulttuurin tiedostamista.”

Huberman (2001) toteaa pohtiessaan opettajan ammatillista kehitystä ja muutosten aikaansaamista opetustyössä, että kasvatuksen alalla me näytämme uskovan, etteivät opettajat tarvitse niin sanottua teknistä tukea tehdäkseen kestäviä muutoksia. Tämän hän katsoo johtuvan vääränlaisesta yleistyksestä, että jokaisella opettajalla on ainutlaatuinen opetus- ja ihmissuhdetyyli. Toisin on hänen mukaansa muilla eksperttilyydyillä vaativilla aloilla, kuten lääketieteessä, oikeustieteessä, sosiaalityössä tai urheilussa, joissa on ajanjaksoja, jolloin noviiseja tarkoituksellisesti havainnoidaan ja konsultoidaan ja hänelle voidaan myös näyttää erilaisia työn tekemisen tapoja.

Hubermanin (2001, 153–155) mukaan eksperttien demonstroit, uusia käytäntöjä toteuttavien opettajien havainnointi, interventioiden toteuttaminen paikalla ”valmennuksen” muodossa ja kaksitasoinen oppipoikana olo näyttävät välttämättömiltä toimenpiteiltä todellisen opettajan luoman oppimisympäristön muutoksen aikaansaamiseksi. Hän viittaa Waden meta-analyysiin täydennyskoulutusten vaikutuksista, joiden mukaan toimintamallit, jotka yhdistävät havainnoinnin, palautteen ja käytännön toiminnan ovat tehokkaampia kuin koulutukset, jotka eivät käytä kyseisiä menetelmiä.

Opettajan ammatillista kehitystä ja kehityksen ehtoja ei voi erottaa kontekstistaan: koulusta tai päiväkodista ja niiden olosuhteista. Karilan ja Nummenmaan (2001, 10–42) mukaan päiväkotityö on perusolemukseltaan yhteisöllistä työtä, ja he hahmottavat päiväkodin moniammatillisena työyhteisönä. Moniammatillisuus onkin vallitseva määritelmä päiväkodista puhuttaessa, vaikka sen sisältö on jäänyt epämääräiseksi. Päiväkotityöstä alettiin 1990-luvulla puhua innostuneesti tiimityönä tavalla, joka on ollut omiaan entisestään hämärtämään moniammatillisuuden käsitettä. Kuittinen ja Kejonen (2009, 255) toteavat, että yleisesti työelämässä innostus tiimeihin jäi melko lyhytikäiseksi niiden laihan ”tuottavuuden” takia. Monessa organisaatiossa, kuten päiväkodeissa, ne jäivät kuitenkin ainakin nimellisesti

eloon. Osittain puutteellisesti tulkitun tiimityön seurauksena päiväkotiyhteisöissä kehittyi ”kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuri, millä on ollut seurausvaikutuksensa työn kehittämiseen ja työntekijöiden ammatilliseen kehittymiseen. (ks. Karila 2008; Kinos 2008; Onnismaa & Kalliala 2010.)

Ammatillisessa kehityksessä yksilöllinen ja sosiaalinen kietoutuvat yhteen. Yksilöllisen ja sosiaalisen suhde ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, vaikka esimerkiksi kollegiaalisuutta pidetään ensiarvoisen tärkeänä ammatillisen kehittymisen takaamiseksi (esim. Day, Fullan & Hargreaves). Clement ja Vandenberghe (2000) käyttävät autonomian ja kollegiaalisuuden käsitteitä pohtiessaan opettajan ammatillisen kehittymisen ehtoja. He arvioivat autonomian ja kollegiaalisuuden suhteen monimutkaiseksi ja kritisoivat kollegiaalisuuden kyseenalaistamatonta asemaa lääkkeenä kaikkiin ongelmiin. Heidän mukaansa kollegiaalisuus nähdään usein suotavana opettajan ammatillisen kehityksen kannalta ja autonomia puolestaan rajoittavana tekijänä. He toteavatkin, että on oikeutettua kysyä, johtaako kollegiaalisuus automaattisesti eristyneisyyden katoamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen.

Suomalaisessa päiväkodissa on ajateltu olevan kouluun verrattuna runsaasti aikuisten välistä yhteistyötä ja tiimien on ajateltu tuovan runsaasti kollegiaalisuutta päiväkotityöhön. Kuitenkin kollegiaalisuus ymmärrettynä saman koulutuksen saaneiden väliseksi ammatilliseksi vuorovaikutukseksi on vähentynyt lastentarhanopettajien osalta viime vuosikymmenenä henkilöstön kelpoisuusvaatimusten muutosten myötä. Päiväkodeissa on entistä vähemmän lastentarhanopettajia, eikä työparina useinkaan ole toista opettajaa. Päiväkodeissa on kuitenkin edelleenkin mahdollisuudet lastentarhanopettajien keskinäiseen kollegiaaliseen kohtaamiseen, mikäli sen arvo tunnustetaan. Arvon tunnustaminen edellyttää koulutuserojen merkityksen tunnistamista ja avointa esille tuomista. Sekä 1990-luvulla että 2000-luvulla eroja on pikemminkin piiloteltu kuin tuotu esiin, mikä on tuonut omat jännitteensä myös kollegiaalisuuden ja autonomisuuden väliseen suhteeseen ja sitä myötä ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksiin. Työpaikkademokratian ja tasa-arvon tulkinnat lienevät vaikeuttaneet ammattiryhmien ja koulutusten erojen tunnistamista. Opettajien keskinäinen kollegiaalisuus ja moniammatillinen työote ovat kuitenkin mahdutettavissa samaan työyhteisöön, eikä työyhteisön tasa-arvoisuus edellytä, että kaikkien työtehtävät ovat samanlaisia.

Työkulttuuri, jossa kollegiaalisuus ja autonomisuus ovat vastakkaisessa jännitteessä suhteessa toisiinsa, johtaa Clementin ja Vandenberghe (2000) tutkimuksen mukaan ammatillisuuteen, joka on suurimmalta osalta konservatiivista tai reaktionaarista luonteeltaan. Työkulttuuri, jossa työntekijän autonomisuus ja kollegiaalisuus ovat kehämäisessä suhteessa, voi johtaa taas niin sanotun progressiivisen ammatillisuuden kehittymiseen. Kehittyminen edellyttää oppimistilaisuuksien (yksilöllisten, kollegiaalisten ja niiden välistä vuorovaikutusta) ja oppimisen tilan yhteen sopivuutta. On ilmeistä, että ne täydentävät toisiaan hyvin luonnollisella tavalla.

Tutkijat ovat yksimielisiä ammatillisen kehittymisen vaatimasta ajasta. Muutosta ammatillisuuden kehityksessä tarkastellaan prosessina, ei tapahtumana. Muutoksen toteutus vie tutkijoiden (Fullan 1991; Day 1999; Hargreaves 2000) mukaan kaksi vuotta tai enemmän. Vasta sitten voidaan ajatella, että muutoksella oli todella

mahdollisuus tulla toteutetuksi. Kompleksiset muutokset organisaatiossa vievät komesta viiteen vuotta. (Fullan 1991, 49.)

Aikaisemman tutkimuksen perusteella voidaan tiivistää, että kehittyäkseen ammatillisesti opettajan on tärkeää tiedostaa ja eksplikoida julkiteoriaansa sekä pyrkiä tiedostamaan ja jäsentämään käyttöteoriaansa usein piiloisia näkemyksiä ja merkityksiä. Tällaisen reflektiivisen työtteen kehittämiseksi opettajat tarvitsevat tukea ja dialogia niiden kanssa, jotka tuntevat kontekstin. Dialogin tulisi auttaa opettajaa katsomaan asioita uudesta näkökulmasta, havaitsemaan ristiriitoja ja kannustaa etsimään uusia ratkaisuja.

Käyttöteorioiden tiedostaminen ei ole helppoa, koska ne ovat usein artikuloimatonta hiljaista tietoa. Tuohon tietoon käsiin pääsemisessä havainnoinnin ja keskustelujen yhdistäminen on osoittautunut toimivaksi ratkaisuksi. Opettajan on näin mahdollista syventää ymmärrystään omasta toiminnastaan ja havaita mahdollisia ristiriitaisuuksia mutta tulla myös aikaisempaa tietoisemmaksi toimintansa seurauksista. Omaa toimintaa peilataan siis siihen, mitä siitä seuraa eli saavutammeko sitä, mitä tavoittelemme. Päiväkodissa on aina viime kädessä kysymys lapsen hyvästä eli mitä suhteessa lapsiin toiminnasta seuraa ja mitä lapset siitä saavat ja hyötyvät. Niinpä ammatillisen täydennyskoulutuksen tulisi tarjota lastentarhanopettajille mahdollisuuksia tutkia omia käytäntöjään toimintatutkimuksellisessa viitekehäksessä, jossa tarjotaan reflektiolle välineitä ja tukea.

3 Suomalaisesta varhaiskasvatuksesta 1990-luvulla

Suomalainen julkinen varhaiskasvatus tapahtuu lakisääteisen päivähoitojärjestelmän kehikossa. Tässä tutkimuksessa keskitytään päiväkodissa tapahtuvaan varhaiskasvatukseen ja siellä työskenteleviin henkilöihin. Voidakseen tulkita ja ymmärtää lastentarhanopettajien ammatillista kehittymistä ja toimintaa on tärkeää hahmottaa kasvatusideologista kontekstia, jossa opettajat ja hoitajat työskentelevät.

3.1 Varhaiskasvatuksen kehityslinjoja

Kasvatusideologinen konteksti ei tietenkään ole historian eikä muusta yhteiskunnallisesta kehityksestä irrallaan. Kaukoluoto (2010) hahmottelee tutkimuksessaan suomalaisen päiväkodin yhteiskunnallista kehityshistoriaa, ja Niiranen ja Kinos (2001) vastaavasti tarkastelevat tutkimuksessaan suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan vaiheita. Molemmista tarkasteluissa päädytään melko samanlaisiin ajallisiin jaksotuksiin.

Kaukoluoto kuvaa ennen 1970-lukua ollutta aikaa kahden vaiheen kautta nimittäen niitä lastentarhan ja -seimen pedagogis–sosiaalisiksi konseptiksi, joka on ajallisesti pitkä alkaen 1840-luvulla perustetusta ensimmäisestä seimestä aina 1950-luvulle asti. Toisen vaiheen, joka ajoittuu 1950-luvulta päivähoitolakiin (1973) asti, Kaukoluoto nimeää kasvatus–huoltoliittiseksi konseptiksi. Niiranen ja Kinos tarkastelevat jaksoa föbeliläisen tradition vaiheena. (ks. myös Hänninen & Valli 1986.)

Kolmannen vaiheen (1980-luku) Niiranen ja Kinos määrittävät pedagogisen hämmennyksen vaiheeksi. Kaukoluoto (2010) puhuu puolestaan päiväkodin hoitollis–huollollisesta toimintakonseptista. Muutos tapahtui hänen mukaansa sosiaalihuoltolain tullessa voimaan 1982, jolloin päivähoidosta tuli osa sosiaalihuoltoa. Päivähoitolakia muutettaessa kumottiin erityisesti päiväkotien toiminnan kehittämisen kannalta oleellinen suunnittelu- ja päätöksentekojärjestelmä, toiminnan valtiollinen ohjaus ja kontrolli sekä valtion osallistuminen toiminnan kustannuksiin. Muutokset merkitsivät hänen mukaansa pedagogisen orientaation ohentumista ja pedagogisesti koulutetun henkilöstön, erityisesti lastentarhanopettajien aseman murentumista päiväkodeissa. Yhteistyön vaatimus voimistui, ja suunnitteluajasta tuli lastentarhanopettajien vuosikymmeniä kestävä kamppailun aihe. Sekä Niiranen ja Kinos että Kaukoluoto ovat yhtä mieltä siitä, että 1980-luvulla vahvistui näkemys päivähoidosta sosiaalipalveluna kasvatustavoitteista (Päivähoidon kasvatustavoitetoimikunnan mietintö 1983) ja oppaista (esim. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984; Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoito toimintasuunnitelma 1986; Kolme–viisivuotiaiden lasten päivähoito toimintasuunnitelma 1988) huolimatta.

Viime vuosikymmenien aikana hyvinvointivaltioissa tapahtuneita yhteiskunnallisia muutoksia kuvataan eriytymisen, yksilöllistymisen ja valinnan vapauden lisääntymisenä (Kjorholt & Qvortrup 2012). Korsvoldin (2012) mukaan ”vapaus

valita” (free choice) on vaikuttanut vahvasti lastenhoitoa koskeviin reformeihin, ainakin retorisesti.

Kaukoluoto nimeää 1990-luvun alkupuolella käynnistyneen kehitysvaiheen ja toimintakonseptin päiväkodin eriyttäväksi ekonomistis–huollolliseksi konseptiksi. Tämän vaiheen tuloksena valtio ei enää juuri kannattele päiväkotia ja lain ohjausvoima on hävinnyt. Tutkija kuvaa lasten päivähoitoa Helsingissä yksilöllisyyden, yhteisöllisyyden ja tuottavuuden vaikeana yhdistelmänä. Hänen mukaansa pirstaleinen ja byrokraattinen sosiaalihuolto- ja päivähoitojärjestelmä eriytti ja eristi lapsia sekä heidän vanhempiaan jättäen jotkut lapsiryhmät ja -perheet yhteisöllisen kasvun- ja kehityshyödyn ulkopuolelle.

Varhaiskasvatuksen kattavuus joka tapauksessa parani 1990-luvulla sen tullessa viimein kaikkien lasten ulottuville, kun lapsen subjektiivinen oikeus päivähoitopaikkaan ja sen tarjoamaan varhaiskasvatukseen ulotettiin kaikkiin alle kouluikäisiin vuonna 1995. Tätä ennen subjektiivinen oikeus oli vuoteen 1990 mennessä tullut koskemaan kaikkia alle 3-vuotiaita lapsia. Tämän tutkimuksen aineiston hankinta ja tutkimukseen liittyvä kehittämishanke ajoittuvat 1990- ja 2000-lukujen taitteeseen. Tuolloin Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus laativat yhdessä Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia -asiakirjan (1994) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996). Vuonna 1999 ilmestyi myös varhaiskasvatustyöryhmän mietintö, joka viitoitti valtakunnallista kehittämistyötä.

Niiranen ja Kinos (2001) ovat nimenneet 1990-luvun lapsikeskeisyyden renessanssin vaiheeksi, mikä viitanee esimerkiksi edellä mainituissa asiakirjoissa ja alan kirjallisuudessa vallalla olevaan käsitykseen varhaiskasvatuksesta. Erittelen seuraavassa tarkemmin lapsikeskeisyyden renessanssiksi kuvattua ideologiaan liittyviä lähtökohtia ja tulkintoja. Puhe lapsikeskeisyyden renessanssista kuvastaa jonkin jo aikaisemmin ilmenneen uutta tulemistä. Mistä lapsikeskeisyydessä sitten on kyse? Lapsikeskeisyyden rinnalle syntyi 1990-luvulla myös lapsilähtöisyyden käsite, jonka avulla annetaan uutta tulkintaa lapsikeskeisyydelle. Käsitteitä käytetään useissa teksteissä rinnakkain. Onko siis kysymys samasta asiasta?

3.2 Lapsikeskeisen kasvatustieteen lähtökohtia

Lapsikeskeisen kasvatustieteen juuret ovat muun muassa Rousseau, Pestalozzi ja Fröbelin kasvatustieteenfilosofiassa, Piaget’n, E. Eriksonin ja Kohlbergin kehityspsykologisissa teorioissa, 1900-luvun alun Yhdysvalloista peräisin olevassa deweylaisessa progressiivisen koulun liikkeessä ja englantilaisen informaalisen koulun perinteessä. Lapsikeskeisyysajattelulla on myös yhteytensä useisiin aktiivisuus-, vapaus- ja sosiaalipedagogiikan edustajiin kuten Steineriin, Montessoriin ja Frenet’hen. (Hytönen 1992; Helenius 2001; Niikko 2009; ks. myös Rousseau, 1933/1762; Fröbel 2012/1826.)

Suomalainen varhaiskasvatustiede on fröbeliläisen perintönsä vuoksi historiallisesti sitoutunut lapsikeskeiseen kasvatukseen. Lapsikeskeisyys juontaa juurensa Rousseauin kasvatustieteenajattelusta, ja häntä pidetäänkin lapsikeskeisen pedagogiikan ensimmäisenä edustajana. Rousseau korostaa lapsuuden ainutkertaisuutta ja lapsen yksilöllisyyttä. Lapsuus on arvo sinänsä, eikä sitä pidä uhrata tulevaisuuden alttarille. Toiseksi lapsen itseohjautuvuus ja sisäinen kehitysjärjestelmä ovat Rousseauin

pedagogiikassa keskeisiä teemoja. Kasvattajan tulee luottaa luonnon omiin kehitysvoimiin ja pidättäytyä vaikuttamisyrietyksistä. Kolmanneksi monipuolinen persoonallisuuden kehitys saavutetaan, jos lasta kahlitsevat tarpeettomat rajoitukset poistetaan. Rousseau korostaa pedagogiikassaan luonnonmukaisuutta ja asettuu yhteiskuntaa sekä sen edustamaa keinoitekoista kulttuuria vastaan. (Bruhn 1963; Hytönen 1998, 15–16; ks. Bardy 1996.)

C. Doddington ja M. Hilton (2007, 55–62) analysoivat lapsikeskeiseen kasvatukseen sisältyviä keskeisiä arvoja ja jäljittävät kehitystä Isossa-Britanniassa valitusajasta 2000-luvulle. He toteavat, että historiallinen lapsikeskeisyyden perintö on monitahoinen (rich with ideas and strating points) lähtökohdiltaan. ”Kokonainen lapsi” (the ”whole child”) on ollut lapsikeskeisen kasvatuksen keskeisiä fraaseja ja on sitä edelleenkin. Tavoitteena on täydesti kokeva ihminen, joka voi kehittää ymmärrystään.

Darling puolestaan (1994, 1–5) toteaa, että lapsikeskeisen kasvatuksellisen teorian on ymmärrettävä kumpuavan radikaalista tyytymättömyydestä traditionaalista pedagogiikkaa kohtaan. Kriittisten reaktioiden moninaisuuden tähden lapsikeskeisyyttä ei kuitenkaan voida määritellä täsmällisesti. Sen sijaan lapsikeskeisyyden traditiossa on löydettävissä keskeisiä teemoja. Lähtökohtana on korostaa lasta yksilönä. Lapsen kehitys nähdään asteittaisena ja ”luonnollisena”. Edelleen painotetaan lapsen luontaista aktiivisuutta, jonka vastakohtana on lapsen istuttaminen koulupäivän ajaksi pulpetin ääreen.

Analysoituaan lapsikeskeisyyttä koskevaa tutkimuskirjallisuutta Niikko (2009, 69–76) toteaa, että ydin kysymykset eri lähestymistavoissa liittyvät yhtäältä käsitykseen lapsesta ja hänen oppimisestaan ja toisaalta käsityksiin kasvattajasta ja hänen toiminnastaan. Käsitykset lapsesta ja oppimisesta ryhmittyvät kolmeen kategoriaan: luonnollisesti kehittyvä ja yksilöllisesti oppiva lapsi, yhteisöllisesti, ryhmässä toimiva ja oppiva lapsi ja kolmanneksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, yhdessä toisten kanssa tietoa rakentava lapsi.

Luonnollisesti kehittyvää ja yksilöllisesti oppivaa lasta luonnehditaan synnynäisesti hyvänä ja ainutlaatuisena. Lapsessa itsessään on kehitystä liikkeelle panevia voimia, ja hänellä on yksilöllisiä tarpeita. Oppiminen on yksilöllinen prosessi, joka lähtee lapsen omasta kiinnostuksesta ja toteutuu kokonaisvaltaisesti ja omatahtisesti vapaassa leikissä ja arjen toiminnassa. Yhteisöllisesti ryhmässä toimivaa ja oppivaa lasta kuvataan tasa-arvoisena suhteessa aikuisiin ja toisiin lapsiin. Lapsen tulee saada ilmaista omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Hänellä on oma kulttuuri-identiteettinsä ja oikeus vaikuttaa yhteisönsä toimintaan. Oppimisessa korostuvat oppiminen ryhmässä ja vertaisten kanssa toimiminen. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oleva ja yhdessä toisten kanssa tietoa rakentava lapsi hahmottuu muun muassa seuraavanlaisten ilmaisujen perusteella: lapsi on tasa-arvoinen ja osa sosiaalista ympäristöään, hän osallistuu tiedon jakamiseen ja merkitysten antoon toisten kanssa. Rikas, kompetentti lapsi on osa tätä diskurssia. Tässä näkemyksessä korostetaan oppimista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kieli ja puhe ovat tärkeitä välineitä tiedon välittämisessä ja oppimisprosessin selkeyttämisessä. Lapsen oppiminen on yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön ja kulttuuriin, joissa hän elää. (Niikko 2009, 71–72.)

Progressiivisen näkemyksen mukaan kasvatusta tulee suunnitella heijastamaan lapsen luontaista kehitystä (luontoa). Kun toimitaan näin, lapset ovat kasvatustieteologian ja yleisten havaintojen mukaan intellektuaalisesti uteliaita ja innokkaita ottamaan asioista selvää. He ovat aktiivisesti sitoutuneet ymmärtämään maailmaa, jossa he elävät. Lisäksi lapset ovat tekijöitä ja luoja. Koulujen tulisi järjestää mahdollisuuksia ja materiaaleja fyysisiin aktiviteetteihin ja luovaan työskentelyyn, jossa uskotaan enemmän spontaanisuuteen kuin opettajien tekniikoiden soveltamiseen. Tällainen työskentely heijastaa jokaisen lapsen luontaisia lahjoja ja persoonallista tapaa ilmaista itseään. Lapsikeskeinen kasvatusta ei ainoastaan kunnioita lapsuutta vaan yksittäisiä lapsia ja heidän erilaisuuttaan, joka tekee elämästä rikasta. Täten progressivismi rakentuu epäilylle sellaista kasvatusta ja koulutusta kohtaan, joka pyrkii saamaan lapset sopeutumaan. (Darling 1994, 2–4.)

Niikko (2009, 69–78) tarkastelee käsityksiä kasvattajan toiminnasta erilaisissa lapsikeskeisissä teksteissä kasvattajan lähestymis- ja toimintatavan sekä lasten aloitteellisuuden asteen näkökulmasta. Tällöin lapsikeskeisyyttä voidaan hänen mukaansa kuvata: 1) lapsialoitteisena, 2) lapsi- tai opettaja-aloitteisena tai 3) kasvattaja- ja lapsialoitteisena lähestymistapana. Lapsialoitteinen, lapsesta lähtevä toiminta heijastuu käsityksiin kasvattajan toiminnasta seuraavasti: kasvattaja luottaa luonnon omiin kehitysvoimiin, välttää puuttumasta lapsen toimintaan, havainnoi herkästi lapsen tarpeita, kunnioittaa lapsen omia valintoja ja päätöksentekoa, painottaa vapaata leikkiä, antaa tilaa lapsen omalle tekemiselle ja tukee omaehtoista oppimista. Tämän suuntaisen toiminnan perusajatukset tulevat Niikon mukaan Fröbeliltä sekä myös Montessorilta ja Deweyltä. (ks. Dewey 1955, 1963; Fröbel 1826/2012; Montessori 1940.)

Lapsi- tai opettaja-aloitteisen lähestymistavan Niikko (2009, 75) yhdistää Piaget'n kehittämään vaiheteoriaan, jonka mukaan lapsi tai aikuinen voi ohjata toimintoja. Kasvattaja seuraa lapsen edistymistä havainnoimalla, perehtyy lapsen kehitykseen, on sen asiantuntija ja auttaa lasta pääsemään oppimisen alkuun. Kasvattaja suunnittelee etukäteen toiminnan ja sen toteutuksen sekä tilojen ja materiaalin käytön. Leikki nähdään lapsen oppimisen välineenä.

Kasvattaja- ja lapsialoitteisessa lähestymistavassa, jota Niikko (2009, 75–76) kuvaa lasten ja kasvattajan yhteisenä tiedon rakentamisena, käsitys kasvattajasta näyttäytyy seuraavasti: kasvattaja pitää lapsia tasa-arvoisina luopumatta vastuustaan ja kuuntelee aktiivisesti lapsia, arvostaa lasten ajatuksia, osallistuu lasten diskurssiin ja pyrkii asettumaan lasten tasolle. Hän luo edellytyksiä vuorovaikutuksen ja kommunikaation kehittymiselle ja järjestää oppimisympäristön yhteistä vuorovaikutusta ja oppimista tukevaksi. Kasvattajalle oppiminen on lasten kanssa yhdessä tapahtuva prosessi. Esimerkkinä tästä ovat Niikon mukaan Reggio Emilia -päiväkodit. (ks. Katz 1993; Kinos 2002.)

3.3 Lapsikeskeisyyden renessanssi

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden renessanssin alku konkretisoituu Niirasen ja Kinoksen mukaan päiväkotikokeiluihin ”Käytäntöshokki” (Korhonen 1989) ja valtakunnalliseen kehittämishankkeeseen ”Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa?” (Rusanen 1990 a; 1990 b; Lahikainen & Rusanen 1991.)

Syitä muutoksiin löytyy niin aikakauden tutkimustiedosta kuin vallitsevan pedagogiikan arvioidusta tilasta. Uusin psykologinen lapsitutkimus ja lapsuuden sosiologinen tutkimus ja toisaalta varhaispedagogiikka, jossa lapsikeskeisyys oli ohentunut paikoin näkymättömäksi, sysäsivät muuttumaan ja muuttamaan.

Strandell (1995, 182–189) tulkitseekin 1990-luvun päiväkotikasvatuksen uudistumispyrkimyksiä aikuisjohtoisuuden ja ryhmän hallinnan kriisiytymisenä, jonka takaa löytyy muuttunut näkemys lapsuuden luonteesta ja paikasta yhteiskunnassa sekä lapsen olemuksesta ja asemasta toimijana ja vuorovaikutuksen osapuolena. Maailma on muuttunut, eivätkä vanhat totuudet enää päde, toteaa Strandell.

Kokeilujen tärkeä pyrkimys oli muuttaa toimintaa päiväkodeissa niin, että lasten aktiivisuudelle ja aloitteisuudelle jäisi enemmän tilaa. Päiväkotien toimintaa oli arvioitu aikuiskeskiseksi ja samalla myös tuokiokeskeiseksi ja joustamattomaksi. Toiminta oli kokoryhmätoimintaa, ja aikuisten energia kohdistui Lahikaisen ja Rusanen mukaan ryhmän koossa pitämiseen. (Lahikainen & Rusanen 1991; Niiranen & Kinos 2001, 72–73.) Toimintatapa heijastuu heidän mukaansa myös lasten keskinäisiin suhteisiin, jotka eivät päässeet kehittymään parhaalla mahdollisella tavalla, koska aikuiset säätelivät niitä suoraan tai välillisesti. Kokeilun pyrkimyksenä oli luopua sellaisista lapsia koskevista rajoituksista, säännöistä tai itsestäänselvyyksistä, jotka estivät lapsen omaehtoisen toiminnan ja yksilöllisen kohtelun. (Lahikainen & Rusanen 1991; Holkeri-Rinkinen 2009, 31.)

Niiranen ja Kinos arvioivat kokeilujen merkitystä ja toteavat, että merkittävin muutos tapahtui aikuisten käsityksissä. Kokeilujen aikana aikuiset oivalsivat, etteivät lapset opi vain aikuisen suunnittelemana ja ohjaamalla tuokiolla, vaan kaikessa toiminnassa ja myös toisiltaan. (Lahikainen & Rusanen 1991, 198; Niiranen & Kinos 2001, 74.)

Samanaikaisesti kokeilujen kanssa vahvistui yhteiskuntatieteellinen lapsitutkimus, josta merkittävänä esimerkkinä oli vuonna 1987 käynnistynyt kansainvälinen tutkimushanke ”Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä”, jonka pyrkimyksenä oli hahmottaa lapsi- ja aikuissukupolvien välisiä yhteiskunnallisia suhteita. (Alanen & Bardy 1991). Lasten arkea, kokemisen ja toiminnan tapoja päivähoitossa tutkittiin myös 1980-luvun lopussa pohjoismaisena yhteistyönä toteutetussa Basunprojektissa. Se oli poikkitieteellinen tutkimus lapsuudesta, yhteiskunnasta ja kehityksestä Pohjoismaissa. (Lahikainen & Strandell 1988; Holkeri-Rinkinen 2009.)

Näiden tutkimushankkeiden keskeisenä lähtökohtana oli ajatus lapsiväestön yhteiskunnallisesta näkymättömyydestä ja marginalisoinnista. Yhteiskuntatieteissä usein lainattu metafora lapsen asemasta on ollut lapsen jättäminen ”odotushuoneeseen”. Lasten ei ajatella olevan osa ”oikeaa yhteiskuntaa”, vaan liikkuvan vasta kodin, päivähoiton ja koulun mikromaailmassa. Näissä yhteiskunnan ”odotushuoneissa” heidän tehtävänä on kehittyä ja hankkia niitä tietoja ja taitoja, joita he tulevat tarvitsemaan myöhemmin yhteiskunnassa. Moderni lapsuus on institutionalisoitu normittamalla lapsuus elämänvaiheeksi ja osoittamalla lapsille heidän paikkansa yhteiskunnassa. (Alanen & Bardy 1991; Bardy 1992; Kinos & Virtanen 2001, 137–138.)

Uudelle lapsi- tai lapsudentutkimukselle on ominaista monitieteinen lähestymistapa lapsuuteen (James & Prout 2002; James & James 2008; Alanen 2009). Alanen määrittelee lapsuuden tutkimuksen monitieteiseksi yhteiskunta- ja kulttuu-

ritutkimuksen alueeksi, jonka keskeinen, tieteenaloja ja tutkijoita yhdistävä pyrkimys on lasten ymmärtäminen yhteiskunnan ja yhteisöjen jäsenenä ja toimijoina. (ks. myös Onnismaa 2010.) Kinos ja Virtanen (2001) toteavat uuden lapsitutkimuksen viittaavan useampien tieteenalojen piirissä tapahtuneeseen käänteeseen. Käänteellä tarkoitetaan ihmistieteissä yleisemminkin tapahtunutta siirtymistä funktionaaliseen tulkinnalliseen lähestymistapaan ja toisaalta painopisteen siirtymistä rakenteiden tutkimisesta toiminnan ja toimijuuden tutkimiseen. Tutkimussuuntaus on siten pitkälti syntynyt rajankäyntinä ja irtautumisena kehitysparadigman lapsi- ja lapsuusnäkemyksestä, jossa lapsuus on luonnollista kasvua ja universaali siirtymävaihe aikuisuuteen. Tämän käsityksen rinnalle on kehitetty näkemys lapsesta ja lapsuudesta sosiaalisena konstruktiona, jonka sisältö määräytyy ajallisesti ja paikallisesti. Uusi lapsitutkimus on kritisoinut voimakkaasti kehityspsykologian lapsikäsitystä, joka on vaikuttanut laajasti psykologian tieteenrajojen ulkopuolella. Kinos ja Virtanen nimeävät kehityspsykologisen lähestymistavan kehitysparadigmaksi, joka on lyönyt leimansa myös lapsuuden instituutioiden sosiaalipoliittisiin ja kasvatuksellisiin käytäntöihin. (Kinos & Virtanen 2001, 139–140.)

Perinteisen kehityspsykologian tapaa tarkastella lasta kritisoidaan myös siitä, että se näkee lapsen vajaan, sosiaalistettavana ja ”tulemassa joksikin” eikä kompetenttina, kykenevänä ja ”olevana”. Puhe kompetentista lapsesta näyttäisi olevan hallitseva lapsuuden representaatio 2000-luvun taitteen molemmin puolin erityisesti Pohjoismaissa käydyssä sosiologisessa keskustelussa, toteaa Onnismaa (2010, 44). Kompetenssin käsite kytkeytyi James ja Jamesin (2008, 35) mukaan aiemmin lapsen ikään ja iän mukaan arvioituihin taitoihin ja selviytymiseen erilaisista vastuista. He painottavat kompetenssin kulttuurisidonnaisuutta ja sen piiriin kuuluvien ominaisuuksien muotoutumista eri tavalla ja eri järjestyksessä eri kulttuureissa. Tutkijat toteavat, että ikä ja kompetenssi kytketään edelleen yhteen, vaikka on tutkimustietoa, joka osoittaa lapsilla olevan kykyä tehdä tietoon pohjaavia ja moraalisesti päteviä päätöksiä jopa aikuisia paremmin. Ratkaisevaa lapsen kompetenssin kehittymisen kannalta on, antavatko aikuiset lapsille kylliksi vastuuta. James ja James toteavat, että mikäli lapsille annetaan vastuuta ja tarvittaessa myös ohjausta, lapset osoittautuvat kykenevämmiksi kuin aikuiset ovat osanneet odottaa. (ks. myös Dahlberg, Moss, & Pence 2007.)

Sosiologisen tutkimuksen mukaan lapsi on yhteiskunnassamme suuressa määrin aikuisen armoilla. Olennaisin ero lasten ja aikuisten oikeudellisessa asemassa on, että aikuiset ovat täysivaltaisia ja lapset vajaavaltaisia. (Alanen & Bardy 1991, 9–16; Kinos & Virtanen 2001, 142.) Uuden aallon lapsuuskeskustelussa korostetaan lapsen autonomiaa ja etsitään välineitä lasten osallisuuden ja osallistumisen laajentamiselle (Lee 2001, 150). Sosiaalistaminen kyseenalaistetaan vetoamalla yhteiskunnan muuttumiseen, moninaistumiseen ja aikuisen auktoriteettiaseman heikentymiseen. Kinoksen ja Virtasen (2001, 149) mukaan uutta avaaviin lapsikuvauksiin ja -käsityksiin näyttääkin tunnusomaisena piirteenä liittyvän sivilisaatiokriittinen ote, kapina tai protesti vallitsevia käsityksiä ja käytäntöjä kohtaan. Kriittikin yhtenä lähtökohtana on ollut irrottautuminen lasten kasvattamisen ja sosiaalistamisen tarpeista.

Lasten määrittely ”olevina” eikä vain ”tulevina” siirtää painotuksen pois normitetusta sosiaalistamisesta. Leen mukaan aikuisuus nähtiin aikaisemmin vakaana

ja loppuunsaatettuna, kun taas lapsuus näyttäytyi epästabiilina, epätäydellisuuden tilana. (Lee 2001, 21.) Lee toteaa, että uuden diskurssin päästrategia on ollut tyhjentää ”tuleva, tulla joksikin” -kategoria ja asettaa lapset aikuisten rinnalle ”olevien” kategoriaan. Hänen mukaansa tämä on ongelmallista, koska kuva olevasta pysyvänä ja täydellisenä ei enää näytä uskottavalta. Tästä syystä ”tuleva” ja ”oleva” eivät enää luonnehdi osuvasti lapsuuden ja aikuisuuden eroa. (Lee 2001, 139.)

Yksiselitteistä yhteensuuntaan kulkevaa lapsuutta ja lapsen oloja muuttavaa kehityssuuntaa ei ehkä ole, toteaa Helenius (2008, 191). Hyvään pyrkivä kehitys tuo usein myös kielteisiä seurauksia. Jokainen aika joutuu omista lähtökohdistaan uudelleen organisoimaan lasten olot ja tekemään ratkaisuja, jotta nouseva polvi voi omaksua kulttuurinsa ja kehittää sitä eteenpäin.

3.4 Lapsikeskeisyydestä lapsilähtöisyyteen

Pedagogisissa teksteissä lapsikeskeisyys korvautui osin lapsilähtöisyyden käsitteellä Suomessa 1980–1990-lukujen taitteessa. (ks. Huttunen 1989; Kinon 1994, 2002; Hujala ym.1998.) Lapsilähtöisyys esiteltiin uutena suuntauksena, joka pyrki erottautumaan lapsikeskeisyydestä. Myös valtakunnallisessa varhaiskasvatuksen kehittämistyötä linjaavassa asiakirjassa (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 23–24) kiinnitytään 1990–2000-luvun taitteessa lapsilähtöisyyteen.

Huttunen käyttää lapsilähtöisyyden käsitettä kirjassaan ”Päivähoidon toimiva arki” (1989), jossa hän pohtii eri aikoina ilmenneitä lapsuuskäsityksiä ja luonnehtii lapsilähtöisen kasvatuksen perusolemusta. Hän kuvaa työryhmineen aiempaa perusteellisemmin lapsilähtöistä pedagogiikkaa kirjassa ”Päivähoidosta varhaiskasvatukseen” (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998). Tällä kuvauksella on runsaasti yhteisiä lähtökohtia yhdysvaltalaisen kasvatusalan järjestön (NAEYC) piirissä tuotetun ”Kehityksellisesti sopivan toiminnan” (Developmentally appropriate practice) periaatteiden kanssa (Bredenkamp 1987/1996).

”Kehityksellisesti sopivan toiminnan” (developmentally appropriate practice) periaatteet (Bredenkamp 1987) kuvastavat tulkintaa lapsikeskeisestä tai lapsilähtöisestä pedagogiikasta. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään käsitteitä child-centredness, child-oriented ja child-initiated education rinnakkain. (ks. esim. Hart & Burt & Charlesworth 1997.)

Kehityksellisesti sopivan toiminnan liike vastusti alun perin vahvistumassa olevaa formaalista, akateemisia taitoja korostavaa varhaiskasvatusta, joka perustui heidän mukaansa väärinkäsitykseen pienen lapsen tavasta oppia. Ikäspesifi, toisin sanoen kehityspsykologinen tieto luo puitteet, joiden varassa oppimisympäristöä ja toimintaa voidaan alkaa suunnitella ja rakentaa. Yksilöspesifi tieto kuitenkin viime kädessä määrittää kunkin lapsen kohdalla toiminnan tavoitteet. Yksilöä koskeva tieto tarkoittaa kokonaisuudessaan tietoa lapsen sosiaalisesta kontekstista, aikaisemmista tiedoista, taidoista, tarpeista ja mielenkiinnon kohteista. (Bredenkamp & Rosegrant 1993; Bredenkamp 1987/1996; Hujala ym. 1998, 56.)

Hujala ym. (1998, 50–52) toteavat maailman nopean muutoksen edellyttävän oppimaan oppimisen taitoja ja perustelevat sillä konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen perustuvaa lapsilähtöisyyteen sitoutumista. Oppimaan oppimisen taitojen kehittymisessä korostuu kirjoittajien mukaan näkemys oppijasta aktiivisena oman

maailmansa konstruoijana. Lapsikeskeisyys on kirjoittajien mukaan eräänlainen varhaiskasvatukseen kuuluva itsestäänselvä fraasi, jonka tulkinnat ovat kuitenkin ristiriitaisia. Siksi tutkijat totesivat, että on tärkeää kuvata selkeästi, mitä konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen pohjautuva lapsilähtöisyys tarkoittaa.

Lapsilähtöisen kasvatuksen perusolemus kiteytettiin Hujalan ym.:n (1998, 53–59) mukaan seuraavasti: kasvattaja kunnioittaa lapsen yksilöllisyyttä, suunnittelee ja rakentaa kasvatuskäytännöt lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, uskoo lapsen omaehtoiseen haluun ja kykyyn oppia ja kasvaa ja tekee mahdolliseksi lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutuksen. Lisäksi lapsilähtöisyydessä on tärkeää, että kasvatustavoitteet, sisällöt ja menetelmät lähtevät lapsesta ja että leikki on lapsen omaehtoisen oppimisen luontaisin ilmenemismuoto.

Kinos (1994) pohti lapsikeskeisen ja lapsilähtöisen kasvatuksen välistä suhdetta todeten, että pienten lasten pedagogiikkaa kuten myös kouluasteita on leimannut lapsikeskeisestä doktriinista huolimatta aikuislähtöisten periaatteiden toteuttaminen. Aikuislähtöistä ajattelua luonnehtii didaktinen doktriini, jossa opettaminen on keskiössä. Lapsikeskeisenkin kasvatuksen käytäntöön soveltaminen voi olla aikuislähtöistä, jolloin aikuisen etukäteissuunnittelu, päätöksenteko ja metodiset ratkaisut voivat olla jopa aikuisjohtoisia, kuten Kinos kirjoittaa. Yksi vallitsevan didaktisen ajattelun kulmakivistä on opetussuunnitelman käsite. Aikuislähtöistä ajattelua kuvaa Kinoksen mukaan ainejakoinen opetussuunnitelma ja aikuisen toiminnan etukäteissuunnittelu tavoiteajatteluineen.

Kinos (2002, 123) kirkastaa lapsilähtöisyyden näkökulmaa kuvaamalla, mitä se hänen mielestään on ja mistä se pyrkii eroon. Hän luo kolmen kasvatuskäsitteen sarjan ja jatkumon: aikuislähtöisyys – lapsikeskeisyys – lapsilähtöisyys. Lapsikeskeisyys suomalaisena 1990-luvun sovellutuksena voidaan ymmärtää hänen mukaansa ääripäitä integroivana ajattelutapana, joka hyödyntää sekä aikuis- että lapsilähtöisiä elementtejä. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen sisintä olemusta voidaan hahmottaa lapsuuden sosiologisten, humanististen, konstruktivististen, sosiaalipedagogisten ja Reggio Emilia -pedagogiikkaan liittyvien näkemysten avulla. Lapsilähtöisen kasvatuksen näkökulmasta ei ole kiintoisinta, mitä on hyvä opetus ja miten opettaja toimii hyvin tai huonosti, toteaa Kinos. Tärkeää sitä vastoin on kysyä, miten lasten intressit saadaan näkyviksi. Leikin havainnointi, Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsite, teematyöskentely ja reggiolaisten lapsihavainnointiin eli dokumentaatioon pohjaava projektityöskentely tekevät mahdolliseksi tämän. Lapsilähtöinen ajattelu muuttaa Kinoksen mukaan väistämättä kasvattajien työtehtäviä ja roolia.

Tärkeimpiä lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen tieteellisiä innoittajia ovat Kinoksen (2002) mukaan lapsuuden sosiologia ja sosiokonstruktivismi, reformipedagogit (vaihtoehtopedagogiikat) ja sosiaalipedagogiikka, jotka tuovat mukanaan yhteiskunnallista eetosta ja aatteellista paloa, sekä taide ihmisyiden ja elämän merkityksen kuvaajana. Kinos kiteyttää, että tieteen, taiteen ja kasvatustradition synteessä on mahdollista luoda omintakeista suomalaista lapsilähtöistä toimintakulttuuria.

Lapsilähtöisyyden yleisiä periaatteita luonnehtii usko lapsen kykyihin ja potentiaaliin (Kinos 1994). Pedagogiikan näkökulmasta on oleellista, että kompetentin lapsen määrittelyyn sisältyy ymmärrys lapsesta itseohjautuvana ja itsereflektiiv-

visenä toimijana. Hänen oletetaan kykenevän pohtimaan omaa toimintaansa ja suunnittelemaan sitä. Lapsen odotetaan tunnistavan ja tiedostavan omaa ajatteluaan ja omia tunteitaan. (Kamppan 2004; ks. myös Alasuutari 2009; Onnismaa 2010.)

Lapsilähtöinen pedagogiikka perustuu Kinoksen mukaan dynaamiseen tiedonkäsitykseen, mikä edellyttää paitsi pedagogisen ohjelman, myös pedagogisen käytännön uudelleen kehittelyä. Dynaaminen tieto on suhteessa ympäristöön sekä silloin, kun sitä tuotetaan, että silloin, kun sitä välitetään ja muokataan uudelleen. Se edellyttää aktiivista vastaanottajaa, joka omalla ajattelullaan paneutuu tiedon tuottamisen prosessointiin; niihin tapahtumiin, jotka ovat johtaneet kyseisen tiedon hankkimiseen. (Kinos 1994, 11–14; ks. Karlsson ja Riihelä 1991.)

Lapsilähtöisen pedagogiikan onnistuneena sovellutuksena on pidetty Reggio Emilia -pedagogiikkaa (ks. esim. Katz 1993; Kinos 1994, 2002; Dahlberg, Moss ja Pence 1999; 2007; Niikko 2009). Dahlberg, Moss ja Pence toteavat (1999; 2007, 59), etteivät reggiolaiset kuitenkaan nimitä pedagogiikkaansa lapsikeskeiseksi, koska se heidän mukaansa kuvaa lapsen autonomiseksi, eristetyksi ja dekontekstualisoiduksi olennoiksi. Sen sijaan he puhuvat mieluummin lasten, vanhempien, pedagogien ja yhteiskunnan välisistä suhteista. Kirjoittajat täsmentävät siis paikkaansa ottamalla etäisyyttä konstruktivismiin todeten, että heidän perspektiivistään tiedon luonteen erilainen ymmärrys erottaa postmodernin sosiaalisen konstruktivismiin konstruktivistisesta liikkeestä, joka on ollut monien kasvatuksellisten uudistusten takana. Heidän mukaansa tieto näyttäytyy konstruktivismin näkökulmasta absoluuttisina ja muuttumattomina tosiasioina, jotka siirretään lapsille kulttuurisessa, institutionaalisessa ja historiallisessa tyhjiössä (ja täten erillisinä lapsista). Sosiaaliseen konstruktivismiin vahvasti sitoutunut kasvattaja sen sijaan antaa kirjoittajien mukaan lapselle mahdollisuuden vaihtoehtoihin konstruktioihin ennen tieteellisesti hyväksytyjen konstruktioiden välittämistä lapselle.

3.5 Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden kritiikki

Puhe lapsikeskeisyydestä ja -lähtöisyydestä on herättänyt kriittisiä kannanottoja niin meillä kuin maailmalla. Suomessa keskeisen kritiikin on tuonut esiin Hytönen (1993, 1999, 2001, 2007, 2008), joka on omassa tuotannossaan analysoinut lapsikeskeisen kasvatuksen lähtökohtia ja toteutusta. Kriittisiä ääniä kantautuu myös lapsuuden sosiologien piiristä, esimerkiksi Lehtinen (2000, 196–200; 2009a, 110–113). Kansainvälisessä keskustelussa muun muassa globaalisiaation ja postmodernin yhteiskunnan vaateista varhaiskasvatusta tarkastelevat pedagogit ja tutkijat (ks. Ryan & Grieshaber 2005; Dahlberg, Moss & Pence 1999/2007) ovat esittäneet kriittisiä näkemyksiä lapsikeskeisiä sovellutuksia kohtaan. Lähtökohtana heillä on usein sosiokonstruktivistinen teoria, joka korostaa kehityksen sosiaalista luonnetta ja suhtautuu kriittisesti kehityspsykologiseen ja yksilöllisyyttä korostavaan lähestymistapaan. Lapsilähtöiseksi tunnustautunut pedagogiikka saa kritiikkiä myös varhaiskasvatuksen tutkijoilta, jotka korostavat kehityksen ja oppimisen välistä yhteyttä. (esim. Pramling Samuelsson & Johansson 2006, 2009; Siraj-Blatchford & Manni 2008.)

Tarkastelen seuraavassa ensin lapsilähtöisyyteen liittyvää vallan problematiikkaa ja seuraavaksi yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välistä jännitettä. Kolmanneksi tarkastelen tulkintaa aikuisen roolista lapsilähtöisessä pedagogiikassa.

3.5.1 Auktoriteetti ja valta lapsilähtöisyydessä

Hytönen (2007, 68) kiteyttää lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiksi kaksi ulottuvuutta. Ensimmäisen ulottuvuuden toisessa päässä on näkemys kasvatettavasta kasvatustilanteissa vapaana tekemään itsenäisiä valintoja ja ratkaisuja sekä toisessa päässä kasvattajan auktoriteetti ja valta. Tästä seuraa kysymys, missä määrin kasvattajalla on oikeus ja velvollisuus sekä toisaalta tarve osallistua lapsen kasvatustapahtuman muuttamiseen. Toisen ulottuvuuden ääripäät muodostuvat näkemyksestä, jonka mukaan lapsen kasvun ja kehityksen olennaiset ainekset ovat lapsessa, kun taas vastakohtaisen näkemyksen mukaan kasvatustilanteissa tehtävät valinnat ja ratkaisut edellyttävät aikuisten asiantuntijoiden arvovalintoja ja etukäteissuunnittelua.

Hytönen (2007, 68) toteaa, että ”Ulottuvuudet eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan niiden ainesosat nivoutuvat osin toisiinsa. Muodostettujen kahden ulottuvuuden avulla on kuitenkin mahdollista valottaa sitä keskeistä problematiikkaa ja niitä olennaisia jännitteitä, jotka erottavat lapsikeskeisen kasvatuksen eri ideologioita ja teorioita toisistaan.”

Kasvatusfilosofit tarkastelevat pedagogiikkaan liittyviä auktoriteetin, vallan, vapauden ja vastuullisuuden kysymyksiä eri näkökulmasta kuin sosiologit. Siljanderin (2002) mukaan kasvatustilanteissa on ainutlaatuinen (pedagoginen) inhimillisen vuorovaikutuksen muoto, jonka ytimessä on kasvatettavan ja kasvattajan välinen suhde, joka on epäsymmetrinen. (ks. myös Ojakangas 1998, Puolimatka 1999, 2004; Värri 2000.) Kasvatettavan status ”ei-vielä täysi-ikäisenä” asettaa kasvatustoiminnalle erityisehdon, eikä kasvatustilanteissa voi siksi rakentua samalla tavalla kuin täysi-ikäisten aikuisten kesken tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus. Kasvatustilanteissa saa ominaisluonteensa juuri pedagogisen suhteen epäsymmetriasta, ei-tasavertaisuudesta. (Siljander 2002, 24–28.)

Ojakangas (2001, 52) puolestaan toteaa, että kasvatustilanteissa on aina valtaa ja vallankäyttöä. Kasvatustilanteissa on tässä vuorovaikutuksessa erityinen vastuu siitä, että kasvatettava saavuttaa yhteiskunnassa välttämättömiä sosiaalisia taitoja sekä kykyjä ja kasvaa toimimaan itsenäisesti. Kasvatustilanteissa kaikki toimenpiteet tähtäävät viime kädessä siihen, että kasvavasta tulee itsenäinen ja itsensä määräävä subjekti. (Puolimatka 1999; Värri 2000.) Tämä pedagoginen paradoksi kuvaa kasvatustilanteissa ominaista pakon ja vapauden jännitettä. Toiselle asetettu vaatimus merkitsee aina jonkinasteista pakkoa, vapauden ja itsenäisyyden rajoittamista, mutta toisaalta juuri tämän vaatimuksen tulisi edistää vapautta ja viime kädessä kasvavan itsenäisyyttä. (Puolimatka 1999, 28–29.)

Lapinoja (2006, 15) kiteyttää pitävänsä opettajaa koulukasvatustilanteissa subjektina, joka toimii, ja oppilasta kohteena, johon toiminta kohdistuu. Molemmathan eivät voi samaan aikaan olla täydessä mitassa subjekteja ilman, että kasvatustilanteista menisi mieli. Tämä ei hänen mukaansa kuitenkaan tarkoita, että oppilas ymmärrettäisiin pelkäksi toiminnan kohteeksi ja että oppilaan osuutta aliarvioitai-

siin esimerkiksi tiedonmuodostuksessa. ”Oppilas on vasta oppimassa ja kasvamas-
sa kohti itsenäistä toimintaa, aikuisuutta ja autonomiaa”, tiivistää Lapinoja.

Siljanderin (2002, 37–48) mukaan kasvatuksella on kolme perustehtävää: sivistystehtävä, sosialisatiotehtävä ja identiteettehtävä. Sivistyksellisyys on hänen mukaansa suhdekäsite. Sivistyksellisyys jäsentää pedagogisen vuorovaikutuksen sellaista aluetta, joka ei palaudu kasvatettavan yksilön ominaisuuksiin, mutta ei myöskään hänen ulkopuolelleen ympäristötekijöihin, vaan rakentuu niiden välisessä suhteessa. Ihminen on periaatteessa vapaa, aktiivinen toimija, mutta kasvu- ja kehitysprosessin keskeneräisyyden ja puutteellisten valmiuksien vuoksi kasvatettava ei kykene itsenäisesti toteuttamaan sivistysprosessiaan.

Gadamerin mukaan ihmisen sivistyminen perustuu omien rajojen ylittämiseen, mikä edellyttää, että ihminen pääsee osalliseksi sellaisesta näkökulmasta, joka on hänen näkökulmaansa laajempi. Sivistyminen on siis omien rajojen ylittämistä kulttuurin kautta kohti sitä, mikä on yleispätevää. (Puolimatka 1999, 87–90.) Kasvavan näkökulmasta katsoen sivistys on minän ja ympäröivän maailman vuoropuhelua, mutta kasvatuksen näkökulmasta katsoen sivistys on pedagoginen tehtävä: se ei toteudu kasvavan vapaasta tahdosta tai satunnaisten ympäristövaikutteiden siivittämänä vaan vaatii tarkoituksellista pedagogista ohjantaa. (Siljander 2002, 37–48.)

Sosialisaatiolla tarkoitetaan yleisesti prosessia, jonka kuluessa yksilöstä tulee yhteiskunnallisesti toimintakykyinen. Giddensin (1989, 87) mukaan sosiaalisatiossa avuton lapsi tulee vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa vähitellen tietoiseksi ja tietäväksi ihmisolennoksi, joka taitaa kulttuurinsa ja ympäristönsä tavat. Hän omaksuu tiedot, taidot, tavat, toimintasäännöt, arvot ja asenteet, jotka tekevät mahdolliseksi toimimisen yhteiskunnan jäsenenä (Helkama 1998, 82). Sosialisaatio on sekä kulttuuria uusintavaa että uudistavaa. Viimeaikaiset lähestymistavat ovat korostaneet ihmisen aktiivista roolia sosiaalisten rakenteiden uudistajana ja muokkaajana. Eikö siis kasvatuksen tehtävä olekaan saattaa kasvatettavaa sosiaalisen yhteisön täysivaltaiseksi ja toimintakykyiseksi jäseneksi? Moderni kasvatuksen käsite ei ole kuitenkaan muuttanut kasvatuksen perustehtävää, toteaa Siljander. Modernin pedagogiikan pyrkimys johdattaa kasvatettava sellaiseen, mitä tietoisesti kyseenalaistetaan tai puretaan, aiheuttaa ongelman, jota Siljander nimittää sosialisaatioparadoksiksi. Kysymys kuuluu: miten sosiaalistaa sellaiseen, jota tietoisesti kyseenalaistetaan tai puretaan? (Siljander 2002, 42–45.)

Sosialisaatio on siis sekä yksilöllistymistä että yhteiskunnallistumista. Tämä merkitsee sitä, että kasvatettavan subjektiivinen, persoonallinen identiteetti rakentuu sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa, joiden muodostumisessa kasvatuksella on tärkeä osuus: kasvatuksen erityinen tehtävä on tietoisesti ohjata yksilöllisen identiteetin muotoutumista siten, että kasvatettavan kehittyminen yksilölliseksi persoonaksi tapahtuu sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla ja yhteisön asettamien tai määrittelemien sosiaalisten reunaehtojen puitteissa. Toisaalta kasvatuksen sivistystehtävä tähdentää sitä, että sivistysprosessin kuluessa kasvavasta kehittyä itsenäinen subjekti, joka kykenee uutta luovaan toimintaan. Klassisesti yksilön identiteetin rakentumisessa ensisijaista ei ollut tietojen ja taitojen oppiminen vaan siveellisen luonteen kehittyminen, mikä tarkoittaa sitoutumista hyvään. Luonne ei ole

synnynnäinen tai geeneihin koodattu ominaisuus vaan vuorovaikutussuhteessa muovautuva ja kehittyvä tahdon periaate. (Siljander 2002, 48.)

Ydinkysymyksiä kasvatuksen kannalta on, onko ihminen ensisijaisesti viettien vai arvotietoisuuden hallitsema olento. Länsimaista ajattelua on hallinnut Sokrateesta asti perinne, jonka mukaan ihminen rakentaa minuuttaan arvonäkökulmasta käsin. Jos siis hyväksymme ajatuksen, että ihminen on arvotietoisuuden hallitsema olento, ihminen etsii korkeinta hyvää ja onnellisuutta. Onnellisuus edellyttää hyveitä, jotka eivät kehity itsestään vaan edellyttävät aktiivista kasvatusta. Kasvatuksen tarkoituksena on ohjata kasvatettava arvokkaisiin toimintoihin, jotka avaavat hänen kehittymismahdollisuuksiaan. (Puolimatka 1999, 15–30.) Aristoteleen sanoin kasvatuksen tehtävä on kohtuullistaa halut ja totuttaa kasvatettava noudattamaan hyveitä (Aristoteles 1989).

Lapsi on haluava olento ja on tärkeää, että lapsi haluaa. Kasvatuksen tehtävä on kuitenkin myös ”jalostaa” haluja, jotta ihminen kehittyisi täyten mittaansa arvokkaita asioita haluavaksi ja myös tahtovaksi hyveelliseksi ihmiseksi. Neurologit kutsuvat tahtomista ei-haluamiseksi. Haluaminen on limbisen järjestelmän (emotionaaliset aivot) säätelämä. Tahtominen on tietoista toimintaa, johon tarvitaan aivojen etuotsalohkoja. Limbinen järjestelmä kehittyä ensin ja on valmis noin kahden vuoden iässä. Etuotsalohkojen (tahdonalainen säätely) biologinen kehitys on hidasta aina kahteentoista ikävuoteen asti, minkä jälkeen kehitys ratkaisevalla tavalla kiihtyy. (Siegel & Hartzell 2004.)

Halun ja tarpeen käsitteen rinnakkainasettaminen on varhaispedagogiikan näkökulmasta tärkeää. Monissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa on perinteisesti puhuttu lasten tarpeista, joiden on tulkittu olevan myös jotain muuta kuin haluaminen. Tarpeella käsitteenä viitataan johonkin tarpeelliseen, välttämättömään ja todelliseen, kun taas halulla on vahva kyltymättömyyteen liittyvä konnotaatio. Haluretoriikkaan perustuva kasvatusta pyrkii ensisijaisesti mielihyvän saavuttamiseen, kun tarveretoriikka sisältää pyrkimyksen olemassaolon uusintamiseen ja elämän ylläpitoon. (Schultz & Tapio 2011.) Frommin (1982) mukaan halun tyydytys on hetkelinen, mutta tarpeen tyydytys johtaa inhimilliseen kasvuun.

Sosiologinen lapsitutkimus on muun muassa kyseenlaistanut aikuisen kyvyn määrittellä lapsen tarpeita ja korostanut lapsen itsenäisten päätösten ja valintojen merkitystä (ks. luku 3.2). Kun lapsen tarpeiden tyydyttäminen ohjaa kasvattajan toimintaa, kasvattaja tulkitsee ja määrittää lapsen tarpeita. Lapsilähtöistä pedagogiikkaa on paikoin tulkittu juuri lapsen halujen seurailuksi, jolloin vastuu valinnoista ja niiden seurauksista jää kompetentille lapselle.

Sivistystehtävän näkökulmasta haluamisen suuntaaminen on siis tärkeää. Puolimatka (1999, 25) toteaa, että kehityksen alkuvaiheessa on tärkeää varmistaa toimintavalmiuksien monipuolinen kehitys. Lapsen myöhemmässä kehityksessä voi eri osa-alueiden keskinäinen painotus perustua yhä enemmän hänen yksilöllisiin taipumuksiinsa ja kiinnostuksen kohteisiinsa. Hytönen (2008) puhuu samasta problematiikasta arvioidessaan lapsen kiinnostuksen kohteiden varaan rakentuvaa pedagogiikkaa. Hän huomauttaa, että kiinnostuksen kohteet opitaan sosiaalisesti eli ne ovat peräisin vanhemmilta, sisaruksilta ja toveripiiristä. Liian yksipuolisesti lasten kiinnostuksen kohteiden varaan rakentuva pedagogiikka saattaa täten Hytönsen (2008, 23–24) mukaan pönkittää sosiaalista eriarvoisuutta. Kasvatuksen pää-

määränä tulisi nimenomaan olla monipuolinen mahdollisuuksien avaaminen lapsille.

Lapsen vapaus valita elämänsä päämäärä edellyttää kasvatusta, joka kehittää hänen normatiiviset valmiutensa sellaisiksi, että mielekäs valinta on mahdollista. Ohjaus ei tietenkään sulje pois lapsen vapautta, joka painottuu kehityksen alku- ja loppuvaiheessa – alussa siksi, että pienen lapsen elämässä leikillä on suuri sija ja lopussa siksi, että hänen kypsymsensä tekee itsenäistymisen mahdolliseksi. (Puolimatka 1999, 21.)

Onko sitten edelleen olemassa sellaisia luovuttamattomia arvoja, jotka ovat kasvatuksessa tavoittelemisen arvoisia? Kallialan (1999, 275–278) mukaan pysyviksi koettujen arvojen siirtäminen lapseen oli olennaisen tärkeää 1950-luvun kasvatuskulttuurissa, jota hän nimittää epäröimättömäksi. Epäröivässä 1990-luvun kasvatuskulttuurissa puolestaan toimitaan vailla varmuutta. Arvojen siirtämisen sijaan lapsi pyritään varustamaan sosiaalisilla kyvyillä ja taidoilla, joiden avulla hänen oletetaan ja toivotaan selviävän ennakoimattomassa tulevaisuudessa.

Korhonen (2006, 60–61) puolestaan viittaa Dencikiin (1989) ja toteaa, että nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa tulevaisuus ”tyhjentyy” ja siksi vanhempien on vaikea tietää, millaiseen maailmaan lapsi kasvatetaan. Nuoret ovat usein taitavampia ja etevämpiä kuin aikaisemmat sukupolvet, kykenevät ennakoimaan muutoksia ja voivat näin hankkia itselleen uudenlaista arvovaltaa. Korhonen toteaaakin, ettei auktoriteetteja korostava ja kunnioittava hierarkkinen järjestys ole purkautunut vain kodin piirissä vaan muuallakin, myös ammattilaisten kentällä.

Kasvatuksellista valtaa voidaan käyttää monella tavalla väärin. Tämä ei kuitenkaan tee auktoriteetin hylkäämisestä kasvatuksessa rationaalisesti perusteltua, toteaa Launonen (2000, 327–328). Ojakankaan (1998, 292–293) mukaan lapsi tarvitsee lapsuuden vaatimukseen vastaavaa, vastuullista auktoriteettia, joka kykenee vastustamaan yhteiskunnan asettaman välittömän sopeutumisen immanenttia normia ja pystyy hillitsemään sitä emansipatiota, johon tämä vuosisata on lapsuutta ohjannut. Ojakangas toteaa osuvasti, että lapsuus on haaste kaikelle omaksi ottamiselle, omaksumiselle. Se vastustaa haltuunottoa, kasvatusta.

Uudessa pedagogisessa ajattelussa käsitys vapaudesta muuttui erilaiseksi 1950-luvulta alkaen. Aiemmin vapaudella tarkoitettiin kasvatuksen yhteydessä kykyä järjelliseen ja moraaliseen itsemääräämiseen (Durkheim), kun taas 1900-luvulla käsitys vapaudesta alkoi merkitä riippumattomuutta ohjaavista auktoriteeteista ja ulkoisista rangaistuksista (Rousseau) (Launonen 2000, 291). Kasvatuksen päämäärä ei enää olekaan hyveeseen tai siveellisyyteen kasvattaminen vaan normalisaatio ja sopeutumisen vaatimus, mihin sosiaalisuuden (sosiaalisten taitojen) voimakas korostaminen sopii. Vallankäyttö kasvatuksessa on muuttunut kurinpidosta terapeuttisen vallan korostamiseen (Gjerstad 2009, 93; Ojakangas 1998).

Launosen mukaan koulukasvatuksen perimmäinen tavoite on säilynyt kansakoulun perustamisesta lähtien samana: oppilas on kasvatettava moraaliseen itseohjautuvuuteen ja vapauteen. Tavoite on yhteinen varhaiskasvatuksen kanssa, joka on ensimmäinen vaihe kohti tätä päämäärää. Sen sijaan käsitys vapauden olemuksesta ja sen saavuttamisesta on radikaalisti muuttunut. Siveellinen vapaus tarkoitti ennen kykyä eettisten arvojen hallitsemaan elämään, vastuullisuuteen ja kokonaisuuden kannaltaärkevään toimintaan. Nykykulttuurissa vapaus sen sijaan näyttäytyy oh-

jauksen ja kontrollin puutteena. Launonen jatkaa edelleen, etteivät tämän hetkiset kasvatustulokset puhu erityisen vakuuttavasti sen puolesta, että aikuisen auktoriteettia vastustava näkemys olisi tuottanut nuorten eettisen itseohjautuvuuden kannalta hyviä tuloksia. (Launonen 2000, 328.) Tarkastelu ilmentää jälleen kasvatukseen kätkeytyvää paradoksaalisuutta: kasvatuksellisen ihanteen tavoittelu edellyttää usein toimintaa, joka on näennäisesti vastakkainen kyseiselle ihanteelle, kuten Hytönen toteaa. Auktoriteetin tarkastelu kielteisenä voimana ei tee oikeutusta sen vapauttavalle merkitykselle. (Hytönen 2007, 77.)

Alle kouluikäisen kohdalla on erityisen perusteltua tarkastella kasvatusta arvonäkökulmasta moraalien kehityksen kannalta, koska tunteiden hallinta ja itsesääntelyn kivijalka kehittyvät tuoloin. Neurotieteiden näkökulmasta kysymys on tunnekeskusten ja etuotsalohkon vuorovaikutuksen rakentumisesta ja neuraalisten yhteyksien kytkeytymisestä. (Siegel & Hartzell 2004.) Itsesääntelyn kehittymisen tiedetään olevan keskeinen kyky oman toiminnan ohjauksessa ja itseohjautuvuuteen kehittymisessä. (Bodrova & Leong 2003, 156–176; 2006, 203–224.)

3.5.2 Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys

Hytönen kritisoi eurooppalaisen lapsikeskeisyyden traditiota yksilökeskeisyydestä, joka jättää käsittelemättä ihmisen kehittymiseen kuuluvat sosiaaliset tekijät. Tällainen tarkastelu ei pääse ihmisyyden ytimeen vaan luo selitysmallin, jota hallitsevat yksilön itsekkäät halut ja tarpeet. (Hytönen 1993, 26.)

Myös konstruktivismiin perustuvat lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys ovat saaneet kritiikkiä yksilökeskeisyydestään ja kulttuurisen ulottuvuuden laiminlyömisestä (Aning, Cullen & Fleer 2005; Grieshaber & Ryan 2005). Samaa kritiikkiin yhtyy Niikko (2009, 77) todetessaan, että lapsikeskeisyyteen on alkuaan sisällytynyt paitsi yksittäistä lasta korostava näkökulma myös lapsen tarkastelu ryhmän ja yhteisön jäsenenä. Hän jatkaa, että valitettavasti kaksi viimeksi mainittua asiaa ovat jääneet yksilöllisyyden varjoon, mikä on osaltaan heikentänyt lapsikeskeisyyden voimaa ja saavutuksia.

Lehtinen (2000) tulkitsee lapsilähtöisyyden käsitteen syntyneen pedagogiikkassa yhteiskunnan yksilöllistymiskehityksen seurauksena. Korhosen (2006, 57) mukaan lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamisesta on tullut kasvatuksen hallitseva ideologia. Yksilöllisyyden korostus ei ole suinkaan kuulunut suomalaisen kotikasvatuksen perinteisiin, mutta professionaalisen kasvatuksen myötä se on omaksuttu myös kotikäyttöön. Lapsuuden instituutioissa lapsikin on ”asiakas”, jonka tarpeita pyritään kunnioittamaan.

Lehtinen toteaa lapsilähtöisyyden saaneen monenlaisia tulkintoja ja tulleen itsestäänselvyydeksi, vaikka sen teoreettista perustaa ja käytännön sisältöä ei olekaan ristiriidattomasti perusteltu. Uudelleentulkinnat kuitenkin valtaavat hänenkin mukaansa alaa. Arvioidessaan näitä näkemyksiä hän toteaa, että lapsilähtöisyys rakentuu lapsen todellisuudelle, jonka huomioon ottaminen on kasvattajan toiminnan peruslähtökohta. Aikuinen nähdään nimenomaan lapsen omaehtoisen oppimisen mahdollistajana. Vaikka ekologisesta teoriasta kumpuava tulkinta korostaa lapsen kehityksen ja kasvun laaja-alaista tarkastelua, siinä tarkastelukulma on kuitenkin hänen mukaansa aikuisesta ja eri tasolla olevista kasvuympäristöstä lapsiin

päin. (Lehtinen 2000, 196.) Tulkinnan mukaan lapsen näkökulma ei ole riittävä. Psykologis–pedagoginen näkökulma tarvitsee Lehtisen mukaan tuekseen laajalaisempaa lapsilähtöisyyden määrittelyä.

Käytännössä lapsilähtöisyys perustuu Lehtisen mukaan edelleen kehitystasoa vastaavan toimintaan, jossa korostetaan yksilöllisten persoonallisuuspiirteiden, vahvuuksien ja rajoitusten arvioinnin merkitystä kehityksen eri osa-alueilla. Pedagogiikan sisältö on edelleen paljolti lapsille ulkoa tarjottavaa, eikä lapsi itse voi kovin paljon vaikuttaa siihen. Tässä mielessä aikuislähtöisen pedagogiikan takaa voidaan löytää rakenteellinen, historiallisesti rakentunut epäily lasten omaa kyvykkyyttä ja toimintaa kohtaan. (Lehtinen 2000, 196–197.)

Uusin lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden keskeinen kritiikki nousee meiläkin niin sanotusta yhteiskunnallisesta lapsitutkimuksesta. Lehtinen (2009, 112–113) toteaa, että päiväkotitoimintaa hallitsee edelleen kehitys- ja kasvatuspsykologinen ote. Hänen mukaansa yhteiskunnallinen lapsitutkimus tarjoaa näkökulman tarkastella lasten oman toiminnan, osallisuuden ja voimaantumisen kokemusten merkitystä. Tämä tuo kriittisen näkökulman myös lapsilähtöisyyden teoreettiseen tarkasteluun. Pedagoginen innovointi edellyttää kasvatus- ja opetuskäytäntöjen tietoista kyseenalaistamista ja lapsilähtöisyyden teoreettisen perustan jatkuvaa uudelleen arvioimista. Kasvatuksen ja opetuksen käytäntöjä ei tulisi nähdä yksinomaan yksilöperusteisina, vaan niihin tulisi yhdistää nykyistä vahvempi yhteisöllinen ja lasten toimijuutta huomioon ottava lapsuudentutkimuksellinen näkökulma.

Norjalaiset lapsuuden tutkijat Kjørholt ja Seland (2012, 168–185) kritisoivat puolestaan lapsen kaventuneita mahdollisuuksia osin toisesta suunnasta. Heidän mukaansa lasten oikeus osallistua on Pohjoismaissa tulkittu usein oikeudeksi päättää omista asioistaan ja vapaudeksi valita, niin myös varhaiskasvatusinstituutioissa. Tällainen näkemys on heidän mukaansa syytä kyseenalaistaa. He kysyvät, onko diskursiivinen muutos lapsesta kehityspsykologian viitekehyksestä tulkittuna riippuvaisena, haavoittavana ja hoivan tarpeessa olevana lapseksi oikeuksiensa kompetenttina vaatijana ja kansalaisena paradoksaalisesti rajoittanut osallistumisen mahdollisuuksia kaventamalla lapsen tilan ensisijassa kuluttajaksi ja asiakkaaksi. He viittaavat norjalaiseen uuteen ”basaari päiväkotiin”, jossa uudet käytännöt perustuvat lasten ja aikuisten joustavaan ajan ja paikan valintaan. Tämä näyttäytyy heidän mukaansa yhtäältä dynaamisena jälkiliberalistisen ja markkinaorientoituneen politiikan diskurssina ja toisaalta lasten, oppimisen ja institutionaalisen hoidon diskurssina. Joka päivä pidettävät lasten kokoukset pyrkivät osallistamaan lapsia antamalla lapsille yksilöllisen valinnan mahdollisuuden. Lapset voivat ilmaista toiveitaan missä olla ja leikkiä. Lapsi määrittänyt ensisijassa valintojen tekijäksi ja kuluttajaksi, joka valitsee erilaisista vaihtoehdoista basaarikadulla.

Tässä markkinaorientoituneessa puhettavassa ihminen näyttäytyy ennen muuta ”ekonomisena” ihmisenä, jonka toiminta perustuu rationaalisuuteen, autonomiaan ja vapaaseen valintaan. Lastentarhan kontekstissa tämä vaatii lapsilta, että he ovat tietoisia omista toiveistaan ja että heillä on kyky varbaalisesti ilmaista rationaalista tahtoaan jo hyvin nuorena. Kjørholtin ja Selandin mukaan lasten oikeus osallistua on Pohjoismaissa tulkittu usein oikeudeksi päättää omista asioistaan ja vapaudeksi valita, niin myös varhaiskasvatusinstituutioissa. Tämä näkemys on heidän mukaan-

sa syytä kyseenalaistaa. Osallistava pedagogiikka on siis paradoksaalisesti kääntynyt itseään vastaan.

Yksilöllisyyden korostuksen syitä ja seurauksia tulkitaan siis eri suunnista. Hytönen viittaa aikuisen vallan analysoimattomuuteen ja opettajan tehtävän aliarvioimiseen puhuessaan yksilöllisyyden ylikorostuksesta ja yhteisöllisen kasvatuksen puutteesta. Yhteisöllisyyden kehittyminen lapsiryhmässä edellyttää opettajan tietoista toimintaa ja myös vallan käyttöä, hän muistuttaa.

Monet yhteiskunnallisen lapsitutkimuksen edustajat ja osa varhaispedagogiikan tutkijoista esittävät tulkintoja, joissa yksilöllisyyttä korostavat näkökulmat ja ongelmat selittyvät kehityspsykologisen näkökulman liiallisella painottumisella, lasten liian niukalla vaikuttamismahdollisuudella ja aikuisnäkökulman hallitsevuudella. Toisaalta tuore tutkimus kyseenalaistaa edellistä tulkintaa ja tuo esiin tulkintoja, joilla on yhtymäkohtia kasvatustieteeseen tarkasteluun (ks. luku 3.5.1.) ja kriittiseen näkökulmaan kompetenttien lapsen diskurssista (ks. Kampman 2004; Kalliala, 2008).

3.5.3 Etääntyvä aikuinen

Lapsen osallisuuden tai ”osattomuuden” kritiikin rinnalle on syntynyt kritiikki, joka kiinnittää huomion kasvattajan roolin tulkintaan. Useissa uusimmissa oppimisen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen tarkasteluissa on alettu kyseenalaistaa sitä, miten kasvattajat ovat tulkinneet rooliaan lapsilähtöisessä pedagogiikassa. Hytösen esittämä pelko (1993) aikuisen roolin tulkinnasta sivuun vetäytyvänä todentuu tutkimuksissa. Leikki ja niin sanottu tutkiva toiminta on nähty keskeisinä oppimisen ja kehityksen tuottajina (Graue 2005; Pramling Samuelsson & Johansson 2006, 2009; Kalliala 2008; Siraj-Blatchford & Manni 2008.) Emilson ja Folkesson (2006, 235) toteavatkin, että jotta lapsi voi olla vahvasti osallinen, täytyy olla jotakin, johon hän on osallinen. Tämä tarkoittaa yhdessä jaettuina kokemuksia jaettuina toiminnoissa.

Lasten oman kulttuurin merkitystä ja lasten halua kontrolloida elämäänsä sekä jakaa kontrollin tunnetta toisten lasten kanssa on korostanut muun muassa Corsaro (2003). Lasten oman vahvistamisen on tulkittu edellyttävän aikuisen pidättyvyyttä vuorovaikutuksesta, jotta tilaa jäisi lasten omalle kulttuurille ja lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Tätä yksinkertaistettua tulkintaa haastaa muun muassa Pramling Samuelssonin ja Johanssonin (2009) tutkimus, jossa tarkastellaan kontrollin ja jakamisen merkitystä. Se paljastuu tutkijoiden mukaan leikissä ja siinä, miten lapset puhuvat leikistään. Tästä perspektiivistä tarkasteltuna on heidän mielestään mielenkiintoista yrittää ymmärtää, minkä roolin opettajat saavat lasten leikeissä, jotka lapset ovat valinneet ja joita he kontrolloivat. Millaiseen vuorovaikutukseen lapset pyrkivät aikuisten kanssa?

Pramling Samuelsson ja Johansson (2009) kysyvät, miksi ja miten lapset pyrkivät sitomaan aikuiset leikkiinsä ja oppimiseensa, vaikka heillä on mahdollisuus toimia itsenäisesti. He tarkastelevat myös sitä, millä tavoin opettajat tuovat oman panoksensa tähän vuorovaikutukseen. Tutkijat analysoivat kahdeksasta eri lapsiryhmästä (taaperoista ala-asteryhmään) lukuvuoden aikana kerättyjä videoaineistoja lasten itsensä valitsemissa aktiviteeteissa, joissa lapset toimivat vuorovaikutuk-

sen aloitteentekijöinä. Tutkijat olettavat että se, mitä lapset sanovat ja tekevät, ilmaisee, miten merkityksellistä tekeminen on heille.

Tutkijat luokittelivat lasten tavat luoda ja aloittaa vuorovaikutus opettajien kanssa leikissä ja oppimisessa viiteen kategoriaan. Lapset haluavat 1) saada apua opettajilta leikissä ja oppimisessa, 2) saada opettajien arvostusta ja tunnustusta pätevinä (competent) henkilöinä, 3) tehdä opettajan tietoisiksi sääntörikkomuksista, 4) saada tietää, kuinka asiat toimivat ja 5) saada opettajat mukaan leikkiin ja leikilliseen kommunikaatioon. (Pramling Samuelsson & Johansson 2009, 81–88.)

Tutkijat kysyvät, millaista opettajaa lapset modernissa päiväkodissa tarvitsevat ja millaisia odotuksia lapsilla on opettajansa suhteen. Pramling Samuelssonin ja Johansonin (2009) mukaan lasten tärkein toive on, että opettaja auttaa ja vahvistaa heitä leikeissä ja oppimisessa. Lapset haluavat tukea käytännöllisissä vaikeuksissa, mutta he haluavat myös tulla nähdyiksi tärkeinä ja pätevinä yksilöinä. Lapset haluavat tietää, että he tekevät oikeita asioita, ja he haluavat näyttäytyä suotuisassa valossa opettajille kertomalla, kun kaverit rikkovat sääntöjä. Tällä lapset myös vahvistavat sen, että opettajat ovat luotettavia: opettajat tietävät, kuinka asioita tehdään, ja heillä on valtaa ja tietoa välitettäväksi. Kaikki tämä voitaisiin tulkita traditionaalisen opettajan roolin tunnuspiirteiksi, joita lapset siis kaipaavat tai odottavat tutkimuksen mukaan opettajilta. Lapset siis näyttävät ymmärtävän, että opettajilla on enemmän tietoa kuin heillä. Tutkimus osoittaa, että sekä lapset että opettajat hyväksyvät tällaisen vuorovaikutuksen. Lapset kutsuvat opettajia osallistumaan leikkeihinsä. He ovat aktiivisia ja käyttävät kaikkia mahdollisia keinoja saada opettajat mukaan. (Pramling Samuelsson & Johanson 2009, 91–92.)

Suomalaisessa päiväkotikulttuurin tarkastelussa on aiheuttanut huolta aikuisten liian aktiivinen puuttuminen lasten tekemisiin ja esimerkiksi konflikteihin. Pramling Samuelsson ja Johansson sen sijaan toteavat, että on hämmästyttävää, kuinka monenlaisia asioita lapset tekevät päiväkodissa ilman aikuisen mukanaoloa. Tämä on heidän aineistonsa kokonaisanalyysin perusteella hyvin ilmeistä. Lapset ratkaisevat monia konflikteja itsekseen ja auttavat toisiaan niin, etteivät opettajat ole mukana.

Tutkijat pohtivat, että on ongelmallista, jos opettajat usein ottavat yleisen vastuun ja etäännyttävät itsensä lasten maailmasta heidän työskennellessään. Se voi johtaa heidän mielestään siihen, etteivät lapset osallista opettajiaan muulloin kuin silloin, kun he tarvitsevat jotain palvelusta. Kun opettajat ovat vuorovaikutuksessa lasten kanssa, he omaksuvat tukijan ja selvittäjän roolin pikemminkin kuin problematisoijan, haastajan ja kommunikoijan aseman. Opettajat eivät heidän tutkimuksensa mukaan näytä haastavan lapsia vuorovaikutuksessaan: eivät lasten omien aktiviteettien aikana eivätkä myöskään silloin, kun lapset kutsuvat aikuista kommunikaatioon. Yksi syy Pramling Samuelssonin ja Johanssonin mukaan on, että opettajat pelkäävät häiritsevänsä ja haittaavansa lasten vapaata leikkiä, pilaavansa sen. Tämä vahva halu suojella lasten leikkiä saattaa kuitenkin johtaa siihen, että opettajat menettävät tärkeät hetket, joina lapset tarjoavat tilaisuuden yhdistää leikin ja oppimisen. (Pramling Samuelsson & Johanson 2009, 89.)

Monet tutkijat (Hujala ym. 1998; Lehtinen 2000, 2009; Kinos & Niiranen 2001; Puroila 2002; Graue 2003, 2005; Kalliala 2008) tuovat esille kriittisiä huomioita lapsilähtöiseen pedagogiikkaan liittyvästä toteutuksesta ja osoittavat täten

lapsilähtöisen pedagogiikan tulkinnan vaikeutta. Kulttuurihistorialliseen koulukuntaan kiinnittyvä Graue (2005) kysyy tutkimuksessaan, kuka on lapsikeskeisessä ryhmässä keskiössä ja kuinka opettajat toimivat suhteessa siihen, miten he ajattelevat lapsen kehittyvän. Hän etsi näihin kysymyksiin vastausta tutkimalla 3–5-vuotiaiden lastentarharyhmiä, joissa osalla lapsista oli kehityksellisiä riskejä. Aineisto kerättiin havainnoimalla sekä haastatteleamalla lapsia, opettajia ja vanhempia.

Ryhmissä, joissa lapsia observoitiin, opettamisen strategiat olivat hämmästyttävän yhdenmukaisia. Tutkijat toteavat, että melkein kaikissa lapsiryhmissä, joissa he havainnoivat, opettajan etäisyys ja ympäristöpohjainen (center-based) opettaminen olivat normeja. Oli aktiviteetteja, joista lapset saivat valita. Opettaja oli harvoin suoraan vuorovaikutuksessa lasten kanssa: ainoastaan tukeakseen materiaalien käyttöä, puuttuakseen ongelmatilanteisiin tai vastatakseen lapsen pyyntöihin. Opettajan ja lapsen vuorovaikutus tapahtui tarpeen pohjalta, jota määrittää lapsen tyytyväisyys valinnan mahdollisuuksiin. Lähtöoletuksena on, että lapset osaavat parhaiten arvioida tarvitsemansa aktiviteetin yleisten kehityksellisten ikänormien mukaisesti suunnitelluista vaihtoehdoista. Koska opettajat eivät ole vuorovaikutuksessa lasten kanssa systemaattisen ohjauksen pohjalta, heillä on hyvin rajalliset mahdollisuudet kerätä spesifistä kehityksellistä tietoa. Tutkija kuvaa opettajan roolia passiiviseksi.

Opettajat sitoutuivat puutteellisesti lapsen sosiaalisen kehityksen tukemiseen ja tuki oli hämmentävää. Tutkija kysyy, mikä aiheuttaa aukon diskurssin ja toteutuksen välillä. Sosiaalinen kehitys nähdään tosiasiallisesti ei-opetettavana. Se on osa kypsymistä, joka ilmenee ajallaan. Lapsen toiminta todellisena ja oikeana kehityksen indikaattorina karkottaa aikuisen järjestelijän rooliin. Ihanteellinen lapsi, jota hän kutsuu lastentarhan prototyypiksi, kykenee käyttämään hyväkseen varhaiskasvatusympäristön tarjoamat mahdollisuudet vähällä opettajan tuella. Opettajat näyttävät Grauen mukaan opettavan prototyyppiä, jolla on sosiaalista, fyysistä ja akateemista kypsyyttä ja joka ei tarvitse paljon pedagogista tukea. Opettajan vuorovaikutus lasten kanssa on ennemminkin reaktiivista kuin responsiivista. Hän toteaa, että itse asiassa lapsikeskeisissä ryhmissä korostuu yksittäisen lapsen näkymättömyys. Lasten ja aikuisten välisen etäisyyden myötä kadotetaan juuri se, mitä perinteisesti on pidetty lapsikeskeisen kasvatuksen ytimenä eli autenttinen vuorovaikutus. (Graue 2005, 39–58.)

Pohtiessaan Reggio Emilia -pedagogiikassa havaitsemaansa lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta Katz toteaa, että opettajan ja lapsen vuorovaikutus kohdistuu työhön itseensä, pikemmin kuin rutiineihin tai lasten suoriutumiseen akateemisissa tehtävissä. Aikuisten ja lasten mielet kohtaavat molempia kiinnostavissa asioissa. Sekä aikuiset että lapset näyttävät yhtä sitoutuneilta työn etenemiseen ja ideoiden, käytettyjen materiaalien sekä tekniikoiden tutkimiseen. Lapset saavat vuorovaikutuksessa ennemminkin oppipoikien kuin opetuksen tai kiitoksen kohteiden roolin. (Katz 1993, 29.)

Katzin mukaan hänen havaitsemallaan vuorovaikutussuhteella on lukuisia etuja. Ensiksi lasten mielet kiinnittyvät vaativiin tehtäviin, joihin sisältyy päätöksentekoa esimerkiksi siitä, mitä esittää, miten esittää sekä kuinka yhdistää mukana työskentelevien erilaiset pyrkimykset ja näkemykset projektista. Toiseksi, koska opettajien ja lasten mielet kohtaavat heitä molempia todella kiinnostavissa asioissa, opet-

tajienkin ”mielet” sitoutuvat. He kuuntelevat intensiivisesti lasten ehdotuksia ja kysymyksiä, tukevat heidän ajatteluaan, tekevät ehdotuksia ja rohkaisevat lapsia vastaamaan toistensa ideoihin. He ovat myös tarkkaavaisia, etteivät he olisi liian auttavaisia. (Katz 1993, 29.)

Katz toteaa ihmetelleensä usein kuten muutkin ”Lasten sata kieltä” -näyttelyn nähneet, kuinka niin poikkeuksellisen taidokkaita töitä syntyy. Selitykseksi hän esittää, että lapset aistivat ympäröivistä aikuisista sen, mikä aikuisille on tärkeää. Heillä on jonkin tason tietoisuus siitä, mistä opettajat välittävät ja mitä opettajat pitävät tärkeänä, tekemisen ja tukemisen arvoisena. Lapset tietävät, että opettajat näkevät paljon vaivaa esimerkiksi selittäessään, ottaessaan kuvia, tehdessään havaintoja, kirjoittaessaan puhtaaksi äänityksiä ja asettaessaan työt esille huolellisesti. Siksi lapset tietävät, ehkä ”esitietoisesti”, että aikuiset ottavat lasten työt ja ideat hyvin vakavasti. (Katz 1993, 30.)

Katzin tulkinnat ”menestyksellisestä” aikuisen roolista ja lasten ja aikuisen yhteistyöstä ovat hyvin ymmärrettäviä yhdistettyinä tutkimustuloksiin, joiden mukaan lapsen rohkaiseminen ponnisteluun ja tekemiseen on olennaisempaa kuin jatkuvan kiitoksen saaminen riippumatta suorituksen laadusta. (ks. Dweck 2008.) Tehtävien vaikeutuessa jalustalle nostettu, kiitetty lapsi alkaa vältellä yrittämistä. Hyvällä tavalla ponnistelemaan kannustettu lapsi puolestaan oppii löytämään omasta tekemisestään uusia puolia ja innostumaan vaikeutuvien tehtävien tekemisestä. Aikuisen tehtävä on olla kiinni lapsen tekemisessä ja rohkaista ylittämään kynnyksiä.

Pei Wen Tzuo (2007, 33–37) puhuu samoista vaikeuksista tulkita aikuisen roolia ja tehtävää varhaispedagogiikassa kuin edellä esitetyt tutkijat. Hän analysoi lapsikeskeistä pedagogiikkaa erilaisten teorioiden (Piaget, Vygotsky, Dewey ja Montessori) kautta ja toteaa myös perinteisen vastakkainasettelun lapsikeskeisen ja opettajajohtoisen (directed) lähestymistavan välillä. Lapsen vapaus valita ja opettajan kontrolli lasten oppimisesta muodostavat jännitteisen parin. Hän kysyykin, mitä lapsikeskeisyyden filosofinen idea tarkoittaa todellisessa opetus- ja oppimistilanteissa suhteessa lapsen vapauteen ja opettajan kontrolliin. Pitäisikö opettajan kontrolli saada niin vähäiseksi kuin mahdollista tarkoituksena manifestoida lapsen vapautta, vai olisiko niin, ettei opettajan kontrolli tosiasiaassa ole vastakkainen lapsen oppimisaloitteille, mikäli opettajan kontrolli varmistaa lapsen vapauden toteuttaa aloitteitaan ja tarpeitaan tavalla, joka saa aikaan kehitystä? Kykeneekö laadukas opettajan kontrolli takaamaan lapselle suuremman vapauden? Jos näin on, on kysyttävä, kuinka opettajan kontrollia voitaisiin soveltaa edistämään lapsen oppimisaloitteita?

Pei Wen Tzuo päätyy siihen, että voimakas opettajan kontrolli ja suuri lapsen vapaus voidaan tulkita tavalla, jonka avulla on mahdollista soveltaa lapsikeskeisyyttä käytännössä. Sen sijaan opettajan heikko kontrolli ja lapsen suuri vapaus tulisi kyseenalaistaa. Opettajan kontrolli ja lapsen vapaus voidaan sovittaa yhteen, ja molemmat ovat erittäin arvokkaita opetusprosessissa. Ne ovat jatkuvasti neuvoteltavissa ja vuoropuhelussa koko opetusprosessin ajan. Opettajan kontrolli ja lapsen vapaus eivät sulje pois toisiaan. Opettajan kontrollia ei käytetä rajoittamaan lapsen vapautta, eikä lapsen vapaus sulje pois opettajan kontrollia ja ohjausta. Pen Wen Tzuo toteaaakin, ettei lapsen vapaus tarkoita hänelle vapautta rajoituksista,

vaan että lapsilla on vapaus osallistua aktiivisesti opetusohjelman toteuttamiseen. Ajatus näyttää vastaavan Frommin (1968) käsitystä, että vapaus on vapautta johonkin, ei jostakin.

Suomessa on viime vuosikymmenet pyritty asiakirjaohjauksella kohti lapsilähtöistä kasvatusta. Lapsilähtöisyyteen on yhdistynyt meillä keskeisenä lapsen mahdollisimman suuri vapaus. Tämän osoittaa esimerkiksi Puroilan (2002) pohdinta, kun hän erittelee erilaisten pedagogisten sovellutusten ilmenemistä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Hänen tutkimuksessaan pedagogiset sovellutukset osoittautuivat kolmenlaisiksi: toimintatuokiopainotteisiksi, vapaan leikin merkitystä korostaviksi ja yksilöllistä oppimista painottavaksi pedagogiikaksi. Toimintatuokiopainotteisessa pedagogiikassa aikuisen rooli on merkittävä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Puroila toteaa, että lapsilähtöisyyden näkökulmasta tällä tavoin rakentuneessa opetuksellisessa toiminnassa lasten yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet eivät tule riittävällä tavalla huomioonotetuiksi. Sen sijaan vapaan leikin merkitystä korostava pedagogiikka asettuu lapsi- ja aikuislähtöisyyden akselilla selkeästi lapsilähtöisyyden puolelle. Tällä tavoin orientoitunut varhaiskasvatusta antaa lapselle runsaasti vapauksia omaan toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. (Puroila 2002, 62–81.) Joissakin tapauksissa voimakas vapaan leikin merkityksen korostaminen on johtanut siihen, että aikuinen etäännytyy lapsesta, toteaa Puroila. Lasten ja aikuisten maailmojen erillisyys ilmenee esimerkiksi aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen vähäisyytenä sekä kasvatustyön suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden heikkenemisenä.

Yksilöllistä oppimista painottavassa pedagogiikassa lapsen oma-aloitteisuuden ja yksilöllisyyden korostus yhdistyy aikuisen vuorovaikutukselliseen, tavoitteelliseen ja suunnitelmalliseen rooliin. Kyse ei ole pelkästään lapsesta tai aikuisesta lähtevästä toiminnasta vaan siitä, että aikuinen pyrkii lapsen yksilölliset tarpeet huomioon ottaen edistämään lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä. Puroilan mukaan tätäkin opetuksellista lähtökohtaa voidaan väljästi tulkiten pitää lapsilähtöisenä. (Puroila 2002, 177–179.)

Suomalaisessa kontekstissa lapsilähtöisyyden asettaminen ideaaliksi näyttää siis johtavan ennen kaikkea vapaan leikin korostamiseen ja siihen, että aikuinen etäännyttää itsensä lapsista ja omaksuu passiivisen roolin suhteessa lapsiin. (ks. myös Kalliala 2008; 2012.) Puroilan esittämät tulkinnat lapsilähtöisyydestä osoittavat, että tavoitteellisesti lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukeva kasvatusta määrittäytyy vähemmän lapsilähtöiseksi. Lapsen vapaus tehdä valintoja osoittautuu eittämättä tärkeimmäksi lapsilähtöisyyden kriteeriksi.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tavoitteena on ollut lapsilähtöinen kasvatusta, jonka tulkintaa on sävyttänyt ajatus ”mitä lapsilähtöisempää sen parempi”. Lapsilähtöisyys on saanut tulkintoja, joissa lapsen itsemääräämisoikeus on tehty mahdollisimman suureksi, ja siitä onkin muodostunut lapsilähtöisyyden tärkein kriteeri ja kasvatuksen kyseenalaistamaton tavoite.

Sekä Puroila (2002) ja Niiranen ja Kinos (2001) että Kalliala (2008, 2012) arvioivat lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden olevan ongelmallisia käsitteitä pedagogiikan kehittämässä. He toteavat, että lapsilähtöisyyden konkretisoituminen arjen käytännöissä herättää monia kysymyksiä. Miten varhaiskasvattaja rakentaa työtään toimiessaan lapsilähtöisesti? Mikä on varhaiskasvattajan rooli lapsilähtöi-

sessä toiminnassa? Missä tulevat vastaan lapsilähtöisyyden rajat? Puroilan (2002, 177–179) mukaan hänen tutkimustuloksensa puhuvat sen puolesta, että aikuislähtöisyys ja lapsilähtöisyys varhaiskasvattajan toiminnan absoluuttisina lähtökohtina ovat mahdottomia. Hänen mukaansa lapsilähtöisyydestä tai aikuislähtöisyydestä onkin mielekästä puhua periaatteellisina lähtökohtina, tavoitteina tai painotuksina varhaiskasvatustyössä.

3.6 Opetussuunnitelma lapsi-, oppimis- ja opettajuuskäsitysten heijastajana

Kansainvälisesti 1990- ja 2000-luku ovat olleet kiivasta varhaiskasvatuksen kehittämisen aikaa. Tämä on tarkoittanut useissa maissa (mm. Uusi-Seelanti 1996, Norja 1996, Australia 1998, Ruotsi 1998, Skotlanti 1999, Chile 1999 ja Englanti 2000) myös valtakunnallisten opetussuunnitelmallisten linjausten ja opetussuunnitelmien laatimista (Oberheumer, 2005). Inhimillinen kulttuuri vaihtelee ajassa, paikassa ja yhteisön rakenteissa, ja opetussuunnitelma seuraa kulttuurin ja yhteisön muutoksia (Taylor & Richards 1985, 16–17; Turunen 2008, 18.) Opetussuunnitelma on aina osa yhteisön sosiaalista kehitystä, ja sen kirjoittamiseen vaikuttavat historialliset syyt, käsitteiden ja tiedon jatkuvuus ja erilaiset käytännöt (Turunen 2008, 33).

Opetussuunnitelman tarkastelussa on monia tasoja. Kirjoitetun, ideaalisen tason lisäksi eritellään yleisesti toteutettu ja koettu taso. (Lahdes 1997; Uusikylä & Atjonen 2000; Turunen 2008.) Turunen on jäsentänyt opetussuunnitelman tasot seuraavasti: kirjoitettu opetussuunnitelma (virallinen asiakirja), toteutuva opetussuunnitelma (opettajan toteuttama ja piilo-opetussuunnitelma), tarkoitettu opetussuunnitelma (opettajan tulkinta) ja koettu opetussuunnitelma (oppilaan kokemus). Tarkoitettu opetussuunnitelma, opettajan tulkinta virallisesta tekstistä, ei synny pelkästään kirjoitetun opetussuunnitelman perusteella. Opettajan tulkintaan kirjoitetusta opetussuunnitelmasta vaikuttavat tekstin lisäksi opettajan koulutus- ja työhistoria sekä hänen henkilöhistoriansa. Myös opettajan käyttöteorian on katsottu vaikuttavan vahvasti hänen tulkintaansa. Lisäksi monet muut situationaaliset tekijät vaikuttavat otaksuttavasti siihen, miten opettaja viime kädessä toimii. (Turunen 2008, 33.)

Suomessa alettiin uudistaa julkisia palveluita 1980-luvun puolivälissä. Tarkoituksena oli luoda julkiselle sektorille uusi palvelukulttuuri hajauttamalla hallintoa, aktivoimalla kansalaisten osallistumista, karsimalla byrokratiaa ja lisäämällä palveluiden avoimuutta. Valtaa ja vastuuta siirrettiin keskushallinnolta paikalliselle tasolle. (Kahiluoto & Ilmonen 2001; Alila 2004.) Hallintokulttuurin muutos näkyi myös opetussuunnitelmien laadinnassa. Koulumaailmassa purettiin keskusjohtoisuutta ja laadittiin koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmatyötä ohjaavia periaatteita olivat, että opetussuunnitelman laadinnan tuli olla jatkuva prosessi ja että opetussuunnitelman tuli elää ja muuttua opettajien, kouluyhteisön jäsenten ja koulun sidosryhmien yhteistyönä. Esiopetuksessa seurattiin perusopetuksen ja päivähoitossa puolestaan esiopetuksen kehitystä, toteaa Turunen (2008, 90–91).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ensimmäiset varsinaiset opetussuunnitelmat syntyivät esiopetukseen (kokeiluopetussuunnitelma 1972). Ensimmäinen koko varhaiskasvatuksen ikäluokalle (0–6-vuotiaat) suunnattu valtakunnallinen opetussuunnitelma (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, VASU) ilmestyi vasta vuonna 2003. Kuitenkin monet arvovaltaiset ja viralliset asiakirjat olivat ohjanneet toimintaa opetussuunnitelman tavoin, vaikka niillä ei ole ollut eikä ole edelleenkään koulun opetussuunnitelman tapaan normiluonnetta. Kasvatustavoitekomitean mietintö vuodelta 1983 oli kaksi vuosikymmentä tärkeä ohjaava asiakirja varhaiskasvatuksen kentällä yhdessä Sosiaalihuollituksen julkaisemien toimintasuunnitelmien kanssa (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1986, Kolme–viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1988). Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus (Stakes) laativat 1990-luvulla yhdessä Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia -asiakirjan (1994) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996). Varhaiskasvatustyöryhmän mietintö vuodelta 1999 viitoitti seuraavan vuosikymmenen varhaiskasvatuksen kehittämistä. Stakes julkaisi 1990-luvulla raportteja (mm. Lumiukko aurinkokylvyssä – Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen 1993, Esiopetus linnunradalla 1995, Esiopetuksen kuperkeikka 1995), jotka toimivat osaltaan ohjaavina dokumentteina, vaikka niillä ei ollut virallista asemaa. (ks. myös Onnismaa 2010)

Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1994) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita -asiakirjan (1996) käytettiin käsitykseni mukaan yleisesti pohjana laadittaessa kunta- ja päiväkotitasolla ensimmäisiä opetussuunnitelma-asiakirjoja 1990-luvulla. Esiopetus katsottiin sosiaalitoimen alaisuuteen kuuluvassa varhaiskasvatuksessa osaksi päivähoitoa, ja esiopetuskäsitettä käytettiin myös tuolloin kuvaamaan alle kouluikäisten (3–6 vuotiaiden) lasten pedagogisesti orientoitunutta toimintaa.

Analysoidessaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita -asiakirjaa vuodelta 1996 opetussuunnitelman determinanteista (yhteiskunta, lapsi, oppisisällöt) ja kasvatuskäsityksistä (käsitys lapsesta, aikuisen roolista, opettamisesta, esiopetuksen tavoitteista ja sisällöistä) käsin Turunen päätyy nimeämään asiakirjan diskurssit eli yhtenäiset puhettavat postmoderneiksi ja humanistis-konstruktivistisiksi. Institutionaalisissa teksteissä, kuten opetussuunnitelmissa, diskurssit ovat usein sisällöltään ristiriidattomia, ja samalla jotkin merkityssystemit saavat tekstissä valta-aseman eli hegemonisoituvat. Näin on hänen mukaansa myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1996. Turusen mukaan monet asiat esitetään tekstissä itsestäänselvyyksinä, luonnollisina ja kyseenalaistamattomina, ja ne hegemonisoituvat konseksuksen ja sosiokulttuurisen kontekstin kautta. (Turunen 2008, 102–118.)

Onnismaa (2010) on puolestaan analysoinut päivähoiton asiakirjojen lapsuusnäkömyksiä vuosien 1967–1999 asiakirjoista ja toteaa, että kompetentin lapsen konstruktion viittaavaa ainesta löytyi jo 1970-luvun teksteistä, mutta tendenssi voimistuu 1990-luvulle tultaessa. Varhaiskasvatuksen työryhmän muistiossa (1999), jossa linjataan suomalaisen varhaiskasvatuksen tulevaisuutta, sitoudutaan selkeästi kompetentin lapsen konstruktion.

Turusen mukaan esiopetuksen perusteissa näkyvät voimakkaasti postmodernin ajattelun mukainen yksilön arvon korostaminen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Asiakirjassa korostetaan yksilöä ja hänen persoonallisuutensa kehittymistä. (ks. myös Brotherus 2004, 23–28.) Ihmisen suhde luontoon rakentuu kunnioituksen ja kestäväen kehityksen periaatteiden omaksumisen kautta. Opetussuunnitelma ja oppiminen ovat dynaamisia prosesseja, ja esiopetuksen pohjana ovat oman toiminnan jatkuva arviointi ja opetussuunnitelman kehittäminen. Lapsi on oman maailmansa subjekti sekä päätöksentekijä, ja esiopetus perustellaan yksilön kehityksen näkökulmasta. Postmodernissa diskurssissa esiopetus muotoutuu yhteisöksi, joka on kiinnostunut ympäröivästä maailmasta mutta ei asetu sen kanssa tiiviiseen vuorovaikutukseen. (Turunen 2008, 119–120.)

Turunen (2008, 121) toteaa: ”Aikuisen subjektipositiona on lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen ja sen huomioiminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Lapsen subjektipositioiksi puolestaan määrittyy oman kasvamisen potentiaalinen toteuttaminen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Myös esiopetusryhmän tehtävänä on tukea yksilön kasvuprosessia. Asiakirjassa ei tuoda esille edellytyksiä, joiden kautta postmodernin diskurssin funktiot ja aikuisen ja lapsen subjektipositiot toteutuvat. Diskurssi tuotetaan kritiikittömästi ja niin hegemonisesti, ettei valtakäsymyksille jää tilaa.”

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1996 tulevat selkeästi esiin konstruktivistisen ja humanistisen oppimiskäsityksen erityispiirteet. Käsitys tiedosta ja oppimisesta viittaa sosiokonstruktivismiin, jonka mukaan yksilö konstruoi tietoa sosiaalisissa tilanteissa. Lapsi on oman tietorakenteensa aktiivinen järjestäjä, ja oppiminen lähtee hänen kokemuksistaan ja ajattelustaan. Tekemällä oppiminen, aikuisen ja lapsen tasa-arvoinen suhde sekä opettajan rooli oppimisprosessin tukijana ja ohjaajana ovat osa humanistis-konstruktivistista diskurssia. Lapsikeskeinen diskurssi muodostui Turusen analyysissä osaksi tätä diskurssia, jossa ”vahva vaihtoehdoton humanistinen painotus tuottaa asiakirjan romanttisen lapsikeskeisyyden”. Lapsen tulee antaa kasvaa ”itsestään”. Kasvatuksen tavoitteet sekä aikuisen toiminta ja käsitys oppimisesta määrittyvät äärimmäisen lapsikeskeisestä näkökulmasta. Aikuinen ei määriytty asiakirjassa opettajaksi missään yhteydessä. Hänen tehtävänä on ainoastaan tukea lapsen kasvua ja kiinnostuksen kohteita ja olla lapsen kasvun taustahenkilö. Lapsi ja hänen halunsa ovat esiopetuksen alku ja päätepiste. (Turunen 2008, 121–125.) Brotheruksen (2004, 24) mukaan aikuiselle on varattu tässä asiakirjassa lähinnä suotuisan oppimisympäristön laatijan rooli.

Turusen esittämä kiteytys esiopetussuunnitelman perusteista heijastelee yleistä kasvatuksen muutosta, jota Launonen (2000) kuvaa tutkimuksessaan suomalaisen koulun eettisestä kasvatusajattelusta. Koulun kasvatusajattelun metaeettisissä syvärakenteissa on Launosen mukaan tapahtunut suuri muutos 1860-luvulta 1990-luvulle. Asteittain on siirrytty kohti eettistä subjektivismia sekä yksilön ja sosiaalisen lähiyhteisön omia arvovalintoja. Yhteiskuntafilosofisesti tämä on merkinnyt siirtymää yhteisöllisyydestä kohti liberalismia ja individualismia. Opettajan kasvatuksellisessa roolissa on lisäksi tapahtunut suuri muutos. Eettinen kasvatus perustui opettajan moraalitietoon, auktoriteettiin ja hallintaan 1920-luvulle saakka. Sen sijaan 1990-luvun lopussa oltiin tullut tilanteeseen, jossa koulun opetussuunnitel-

miin oli kirjattu monipuolisia eettisiä ihanteita ja tavoitteita mutta opettajan rooli kasvattajana jäi epäselväksi. (Launonen 2000, 303–304; Harjunen 2002, 336.)

Launonen ihmettelee lisäksi sitä, ettei opetussuunnitelmissa juuri lainkaan reflektoida oppilaan ikä- ja kehitysvaiheen vaikutusta opettajan kasvatukselliseen rooliin ja kasvatuksen keinoihin. (Launonen 2000, 327). Samaa voi kysyä varhaiskasvatuksen osalta: lasten (1–6-vuotiaat) kehitykselliset erot ovat suuria, ja kuitenkin niiden vaikutusta esimerkiksi opettajan rooliin on pohdittu niukasti. Johtuuko asian pintapuolinen käsittely osin arvostelusta ja hyökkäyksestä, jonka kehityspsykologinen tieto lasta aliarvioivana ja normittavana tieteenä on saanut? Myös puheet oppimisen samankaltaisuudesta iästä riippumatta ja lapsen ”osoittautuminen otaksuttua taitavammaksi”, kompetentiksi, ovat olleet erittelemättömiä ja lähinnä retorisia.

4 Lasten ja aikuisten vuorovaikutussuhteet päiväkodissa

Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen laatu ovat avaintekijöitä, kun hahmotetaan lapsen hyvää päiväkodissa sekä arvioidaan varhaiskasvatuksen laatua (ks. Kontos & Wilcox-Hertzog 1997a; Kontos 1999; Fukkink & Lont 2007).

4.1 Aikuisten ja lasten vuorovaikutus pedagogisessa suhteessa

”Kasvatussuhteen perustavimpia edellytyksiä ovat luottamus ja turvallisuus. Pienen lapsen kasvattajalla ei ole varaa nihilismiin, kyynisyyteen eikä ristiriitaisiin eleisiin – päinvastoin hänen on pyrittävä lapsensa edessä eheyteen, jotta hän voisi välittää tälle luottamusta maailmaan ja olemassaolon merkityksellisyyteen.” (Värri 2000, 84.) Tämä pätee niin ensisijaiseen lapsen ja vanhempien kasvatussuhteeseen kuin ammatilliseen suhteeseen, jota päiväkotien työntekijöiden ja lasten välinen suhde on.

Kasvatustyylien tutkimuksessa urauurtavana teorian kehittäjänä on 1960-luvulta lähtien ollut Diana Baumrind (1966; 1993). Hänen luomiensa käsitteiden pohjalta Maccoby ja Martin (1983, 1992) ovat muokanneet ja laajentaneet teoriaa kasvatustyyleistä, joilla tarkoitetaan vanhemmalle ominaista tapaa olla lapsen kanssa ja hänen asennoitumistaan lapseen ja kasvatustehtäväänsä. Vanhemmuuden kaksi tärkeää ulottuvuutta ovat emotionaalinen lämpimyyden ja toiminnan kontrolloivuus. Emotionaalisesta lämpimyydestä on käytetty myös käsitettä vastaanottavaisuus ja toiminnan kontrolloivuudesta käsitettä vaatavuus (Aunola 2005, 358–362.) Hautamäki (1997, 2000, 2008) käyttää vastaavasti käsitteitä saatavilla oleminen ja auktoriteettina toimiminen.

Kontrolloivuudessa erotetaan kaksi puolta: behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli. Behavioraalisen kontrollin tarkoitus on säädellä lapsen käyttäytymistä, kun taas psykologinen kontrolli on lapsen mieleen, ”psykologiseen maailmaan” vaikuttamista. Behavioraalista kontrollia on tutkimuksissa määritelty muun muassa valvonnaksi, rajojen asettamiseksi, tietoisuudeksi lapsen tekemisestä, ja johdonmukaiseksi kontrolliksi. Psykologista kontrollia puolestaan on määritelty vanhemman toiminnaksi, joka on syyllistävää ja tunkeilevaa ja manipuloi lapsen ajatuksia, tunteita ja kiintymyssuhdetta vanhempaan (vrt. Puolimatka 1999).

Hautamäki (2008a) esittelee perhesosialisaatiotutkimuksessa kiteytetyn tiedon kasvatustyylien ja kasvatustuloksien välisestä yhteydestä kuvio 1:n avulla.

Saatavilla ja lämmin

<i>Säännöt vaihtelevat</i>	Salliva kasvatus	Auktoritatiivinen kasvatus	<i>Yleiset ja lausutut säännöt</i>
	Sosiaalisesti kypsymättömät	Luottavaiset reippaat lapset	
	Heikohko itsesäätely oppimisessa ja vertaisryhmässä	Hyvä itsesäätely oppimisessa ja vertaisryhmässä	
	Piittaamaton kasvatus	Autoritaarinen kasvatus	
	Heitteilläolevat	Varautuneet lapset	
	Riskikehityksen mahdollisuus	Keskimääräinen itsesäätely oppimisessa ja vertaisryhmässä	

Vaikeasti saatavilla ja kylmä

Kuvio 1. Kasvatuksen kaksi peruspilaria – saatavilla oleminen ja auktoriteettina toimiminen (A. Hautamäkeä 1997, 2000, 2008 mukaellen).

Lapsi kehittää kompetenssiaan ja toimijuuttaan silloin, kun hän kokee voivansa vaikuttaa ennakoitavalla tavalla toimiviin vanhempiinsa, jotka vastaavat sekä hänen läheisyyden että liittymisen tarpeisiinsa. Auktoritatiivinen kasvatustyyli yhdistää vanhempien vaativuuden ja vastaanottavaisuuden ja kehittää Baumrindin tutkimusten valossa parhaiten lapsen kompetenssia. (Hautamäki 2000, 2008a, 124–125; 2008b, ks. myös Aunola 2005.)

On huomionarvoista, että vaikka edellä esitetyt tutkimukset ja käsitteet on kehitetty kotikasvatuksen kontekstissa, ne tarjoavat sovellettuina mielestäni hyvän tavan tarkastella päiväkodissa ilmenevää vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä. (ks. Berk & Winsler 1995; Koivisto 2007.) Vaikka ammattikasvattajan vastuu on vanhempien vastuuta rajatumpi, häntä velvoittavat kuitenkin samat eettiset periaatteet kuin vanhempia (Värri, 2000, 150).

Auktoritatiivista kasvatusta voi kutsua myös aikuisen henkilökohtaiselle auktoriteetille rakentuvaksi kasvatukseksi. Aikuinen toimii niin, että hän on lapsensa kunnioituksen arvoinen. Aikuinen toimii vanhempana ja kokeneempänä asiantuntija-auktoriteetin pohjalta. Hänellä on voimaa ja kykyä toimia samaistumiskelpoisena auktoriteettina. Samalla vanhemmat pyrkivät olemaan vastaanottavaisia lapsilleen. Lapsi oppii käsittelemään erimielisyyksiä, koska hänen sallitaan tuoda omia näkemyksiään esille. (Hautamäki 2008.) Aunola (2005, 359) kuvaa auktoritatiivista kasvatustyyliä käsitteillä lapsikeskeisyys, emotionaalinen lämpimyys, selkeät rajat ja toiminnan valvonta sekä sitoutuminen. Auktoritatiivisesti kasvatetut lapset ovat usein toveriensa suosimia ja heidät koetaan luotettaviksi, altruistisiksi ja eläytymiskykyisiksi.

Autoritaariselle kasvatukselle, jollaisen Hautamäki (1997, 2000, 2008) tulkitsee Suomessa vallinneen 1960-luvulle asti, ominaista ovat selkeät säännöt. Autoritaarisuus on liittynyt tottelevaisuutta korostavaan kasvatukseen. Vanhemmat asettavat lapselle korkeita vaatimuksia ja antavat niukasti lämpöä. He pyrkivät kontrolloimaan ja arvioimaan lapsen käyttäytymistä tietyn absoluuttisen mittapuun mukaan. Kontrolli on positionaalista eli asemaan liittyvää lähinnä behavioraalista kontrollia. Aunola liittää autoritaariseen kasvatukseen käsitteet emotionaalinen viileys, rajoittava kontrolli ja aikuiskeskeisyys. (Aunola, 2005, 259.) Lapsi ei opi kestämiään itsenäisyyteen, itsemääräämiseen ja epäsovinnaisuuteen liittyvää epävarmuutta ja ahdistusta. Vanhemmat kasvattavat lasta selkeiden yleissääntöjen mukaan, ja vanhemmat koetaan vähemmän saatavilla oleviksi. Tämän vuoksi lapsi tulee varautuneeksi ja kehittää vain keskimääräisesti kykyään säädellä itseään oppimisessaan ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Hautamäki 1997, 39–66.)

Sallivaan kasvatukseen, jota kutsutaan myös hemmottelevaksi kasvatukseksi, Aunola (2005) liittää käsitteet lapsikeskeisyys, emotionaalinen lämpimyys ja rajattomuus. Salliva vanhempi haluaa pysyä taustalla olevana resurssina, mutta hän ei haluaisi toimia ihanteena, johon lapsi samaistuisi, eikä auktoriteettina, joka yrittäisi muokata lapsen tulevaa käyttäytymistä. Vanhempi yrittää ilmaista hyväksyntänsä ja neuvotella kaikesta lapsen kanssa. Lapsen sallitaan itse säätelevän omia toimintojaan, eikä hänen edellytetä harjoittavan itsekontrollia. Lasta ei rohkaista noudattamaan ulkoisia käyttäytymisstandardeja. Salliva vanhempi minimoi erimielisyyden hausuttamalla ja hemmottelemalla lasta. Hän ei käytä ”suoraa” valtaa lapseensa vaan pikemminkin manipulaatioita. (Hautamäki 1997.) Vanhemmat käyttävät psykologista kontrollia (Aunola 2005). Puolimatka (1999, 260–265) puhuu samasta ilmiöstä manipuloivana kasvatuksena, jossa aikuinen välttelee avoimen auktoriteetin käyttöä. Aikuinen toimii ikään kuin valtaa ei käytettäisikään ja kaikki perustuisi yksilön suostumukseen.

Tässä ilmapiirissä lapsista kehittyi Baumrindin (1966) mukaan kypsymättömiä lapsia, joille on tyypillistä keskimääräistä heikompi kyky säädellä itseään sekä heikko kyky ottaa vastuuta omasta käyttäytymisestään ja toiminnastaan. Tällaiset lapset välttävät uusiin tehtäviin liittyviä haasteita ja tarvitsevat toiminnassaan paljon aikuisen huomiota, tukea ja rohkaisua. Myös toverisuhteissa he ovat keskimääräistä kypsymättömpiä. Kasvattajan pyrkimys itsemääräävään lapseen synnyttääkin paradoksaalisesti aikuisesta hyvin riippuvaisen lapsen. (Hautamäki 1997.) Psykologisen kontrollin kielteisten vaikutusten on ajateltu perustuvan siihen, että tällaisen kontrollin muoto ylläpitää lapsen psykologista riippuvuutta vanhemmastaan ja tämän hyväksynnästä ja vaikuttaa näin ollen kielteisesti lapsen yksilöllistymiseen, itsemääräytyvyyteen ja itsenäistymiseen. (Aunola 2005, 362.)

Kyseistä nelikenttää voi käyttää tulkintakehikkona myös institutionaalista varhaiskasvatusta tarkasteltaessa. Auktoritatiivinen kasvatusta, jota voi luonnehtia käsitteillä vastaanottavuus, emotionaalinen lämpimyys ja toiminnan kontrolloivuus, vaatavuus, tavoitteellisuus, edellyttää aikuisen sitoutumista ja tuottaa ilmapiirin, jossa lapset voivat kurotella hyvään itsehallintaan, joka tekee mahdolliseksi hyvät vertaissuhteet sekä kykyjen mukaisen oppimisen. Kyseiset kasvatusta luonnehtivat tekijät ovat myös laadukkaan varhaiskasvatuksen tärkeitä piirteitä.

Lapsen on tärkeää oppia ylittämään kynnyksiä, jotta hän motivoituu ja oppii suuntautumaan tavoitteellisesti ympäristöönsä. Jotta tämä kyky kehittyisi, lapsen pitää päästä osalliseksi tunteista ja asenteesta, joita aikuisella on tilanteessa, jossa lapsi kohtaa kynnyksen, haastavan asian, joka on hänen lähikehityksen vyöhykkeellään. Aikuisen tapa kohdata vaikean tilanteen lapsessa synnyttämä stressi mallintaa lapsen suhtautumista ja käyttäytymistä näissä tilanteissa. Lapsi imeytyy aikuisen reagoitintapaan. Aikuisen käyttäytymisen tulisi olla turvallisuutta tuottavaa mutta myös rohkaisevaa. (ks. Gerhardt 2007.)

Äärimmäisen lapsilähtöinen pedagogiikka perustuu lasten valintaan ja vapaaehtoisuuteen, jossa lasten halut toimivat toiminnan tärkeimpinä viitoittajina. Aikuiset vetäytyvät ja jättävät lapsille tilan ratkaista asioitaan. Tällaisen lapsilähtöisyyden vastinpari Baumrindin nelikentästä löytyy niin sanotusta sallivasta kasvatuksesta, jossa aikuinen on lämmin mutta välttelee suoraa vallankäyttöä, mikä johtaa myös loputtomiin neuvotteluihin. Suora vallankäyttö korvautuu sallivassa kasvatuksessa osin manipuloivalla vallankäytöllä, jossa lapsi manipuloidaan haluamaan sitä, mitä aikuinen pitää tarkoituksenmukaisena. Tämä tuhoaa hyvän kasvatuksen keskeisen ehdon, niin sanotun autenttisen vuorovaikutuksen. Avoin auktoriteetti antaa lapsen tuntea eri tavalla kuin kasvattajansa, vaikka hän joutuukin käyttäytymään toivotulla tavalla. Näin lapsi tulee tietoiseksi omista tunteistaan ja haluistaan erillisinä kasvattajansa haluista ja tunteista. Mikäli auktoriteetti ei ole avoin vaan kasvatuksessa käytetään nimetöntä valtaa, lapsen on vaikea muodostaa kasvattajasta erillistä identiteettiä. Avoimen auktoriteetin vallitessa lapsen on myös helpompi puolustautua vallan väärinkäytöksiä vastaan. (Puolimatka 2004, 65; 1999, 260–265.)

Lapsilähtöinen tulkittuna ensisijaisesti lapsen itsenäisinä valintoina ja halujen mukaisena toimintana on ongelmallista myös oppimismotivaation syntymisen kannalta, kuten Boström (1998) tulkitsee tutkimustuloksiaan. Hän tutki ja vertaili tanskalaista ja yhdysvaltalaisista kuusivuotiaiden lasten lastentarharyhmän toimintaa ja niissä ilmeneviä kasvatuksityylejä. Molempien maiden lastentarhat (yksi kummastakin maasta) todettiin korkeatasoisiksi Early-Childhood Rating Scale -mittarilla (Clifford & Harms 1980) arvioituina ja lasten vanhemmat sosioekonomiselta statukseltaan samanlaisiksi. Boström toteaa, että tanskalaista toteutusta voi luonnehtia lapsikeskeiseksi, leikkiorientoituneeksi ja luovaa toimintaa korostavaksi ja yhdysvaltalaisista lastentarhan opetussuunnitelmaa vastaavasti integroiduksi akateemista lähestymistapaa edustavaksi, joka noudattaa niin sanotun kehityksellisesti sopivan toiminnan periaatteita (developmentally appropriate practice).

Tutkimuksen tulosten mukaan tanskalaisen lastentarhan ”luokkaa” voidaan kuvata avoimeksi oppimisympäristöksi, jossa lapset toimivat itsenäisesti omien valintojensa mukaan ja jossa lasten tuli organisoida asioita ja käsitellä konfliktit keskenään. Lapsia tarkastellaan itseohjautuvina yksilöinä. Boström käyttää opettajan toiminnasta metaforaa kättilö, joka auttaa lasta toiminaan artistin ja filosofin rooleissa. Yhdysvaltalainen luokka on puolestaan hyvin organisoitu ja ohjelma etukäteen suunniteltu. Päivittäisessä piiritilanteessa opettaja esittelee 5–6 uutta tehtävää, jotka lapset tekevät itsenäisesti. Lapset työskentelevät koko päivän strukturoitujen tehtävien parissa. Opettajan ja lasten vuorovaikutusta Boström kuvaa kapellimestarin ja orkesterin soittajan metaforalla. Kapellimestarina opettaja arvioi

tempon, järjesti vuorovaikutuksen ja päätti, milloin oli muusikon soolon vuoro. Useimmat lapset olivat innokkaita oppimaan ja opiskelemaan. Vertailtaessa aikuisen aloitteita tutkimuksen kohteena olleissa lastentarhoissa kvantitatiivisesti todetaan merkittävä ero. Tanskalaisessa lastentarhassa 53,8 prosenttia toiminnoista käynnistyy lasten aloitteista ja 36,4 prosenttia opettajan aloitteista. Vastaavat luvut amerikkalaisessa lastentarhassa olivat 8 prosenttia ja 77 prosenttia. Suomalainen päiväkotikulttuuri muistuttaa pitkälti tanskalaista päiväkotikulttuuria vaikka ei tietenkään ole täysin identtinen (ks. Siekkinen, 1999).

Tutkimuksen tulosten pohjalta on aiheellista kysyä, miten lasten omaaloitteisuuden ja keskinäisen vuorovaikutuksen yksipuolinen korostaminen vaikuttaa lapsen oppimismotivaation syntyyn. Boströmin mukaan lapsilähtöinen kasvatuskulttuuri tuki lasten sosiaalisen kompetenssin kehittymistä mutta antoi selvästi vähemmän tukea lapsen positiivisen oppimismotivaation kehittymiselle. Lapsilähtöisen kasvatuksen keskeisiä uskomuksia on ollut, että omaehtoinen tutkiminen on avain oppimismotivaatioon (Huttunen, 1989). Viimeaikaiset tutkimukset haastavat ja asettavat ehtoja tälle lapsilähtöisyyden tulkinnalle.

Sosiokulttuurisen teorian vahvistunut asema varhaiskasvatuksessa on osaltaan suunnannut katset lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Aktiivisen lapsen korostamisen rinnalle on noussut aktiivisen aikuisen merkityksen korostaminen. Tutkimukset ovat tuoneet esiin aikuisen ja lapsen jaettujen huomion kohteiden merkityksen pyrittäessä takaamaan laadukasta varhaiskasvatusta. (Berk & Winsler 1995; van Oers 2003; Siraj-Blatchford & Sylva 2004.) Vuorovaikutuksen luonnetta ja laatua tarkasteleva tutkimus on monipuolistanut ja tuonut syvyyttä lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen tarkasteluun mustavalkoisen tarkastelun sijaan (Kontos & Wilcox-Hertzog 1997; Lobman 2006; Kalliala 2008; Holkeri-Rinkinen 2009).

Tutkimuksessaan englantilaisten varhaiskasvatusyksiköiden laadusta Siraj-Blatchford ja Sylva (2004) toteavat, että tuloksellisimmissa päiväkodeissa vallitsee tasapaino opettaja-aloitteisten ja lasten vapaasti valitsemien aktiviteettien välillä, joihin on mahdollista saada myös ohjausta. He korostavat arvioinnissaan yhteisen ajattelun (sustained shared thinking) merkitystä. Yhteisen ajattelun he määrittävät vuorovaikutukseksi, jossa kaksi tai useampi henkilöä työskentelee yhdessä ratkaisutakseen ongelmaa, selvittääkseen käsitettä, arvioidakseen toimintaa tai laajentaakseen tarinaa.

Yhdessä ajattelu tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että aikuiset ovat tietoisia lasten kiinnostuksen kohteista ja ymmärryksestä ja että aikuiset ja lapset työskentelevät yhdessä kehittääkseen ajatuksiaan ja taitojaan. Laadukkaimmissa yksiköissä työntekijät tukevat ja kyseenalaistavat lasten ajattelua sitoutuen pohdintoihin heidän kanssaan. Lasten ja aikuisten välillä vallitsee myönteinen, luottavainen ilmapiiri. Aikuiset osoittavat aitoa kiinnostusta, tarjoavat rohkaisua, selittävät ideoitaan ja kysyvät avoimia kysymyksiä, jotka tukevat ja laajentavat lasten ajattelua ja auttavat heitä yhdistämään oppimaansa. (Siraj-Blatchford & Manni 2008, 5–22.)

Tutkijat, jotka puhuvat niin sanotusta ”responsiivisesta opettamisesta” ovat osoittaneet, että opettajan ja lapsen vuorovaikutus on avaintekijä luotaessa kokemuksia, jotka laajentavat lasten oppimista ja tukevat heidän sosiaalista kehitystään. Opettajat eivät ole responsiivisia tyhjiössä, kuten Lobman (2006, 455–458) toteaa. Hän käyttää improvisaation käsitettä puhuessaan pienten lasten opettamisesta. Hä-

nen mukaansa huomio kiinnittyy tällöin nimenomaan siihen, mitä aikuiset ja lapset tekevät yhdessä. Kontos ja Wilcox-Hertzog (1997a; 1997 b) toteavat, ettei riitä, että opettajat asettuvat lasten lähelle. He väittävät, että lasten kognitiiviset ja sosiaaliset aktiviteetit ja vuorovaikutus ovat yksinkertaisempia silloin, kun aikuiset ovat paikalla mutta he eivät ole vastavuoroisessa suhteessa lasten kanssa kuin silloin, kun aikuiset ovat kokonaan poissa. Opettajien vuorovaikutus rajoittuu usein lyhyisiin rutiininomaisiin lausahduksiin, jotka liittyvät materiaalien hankkimiseen ja ehdotusten tekemiseen. Opettajat auttavat näin lapsia pääsemään leikin alkuun tai jatkamaan sitä. (Kontos 1999; Lobman 2005.)

Kasvattajan responsiivisuuden lapsen tunnetiloille ja aloitteille on katsottu olevan tärkeä laadukkaan aikuis-lapsi-vuorovaikutuksen tunnuspiirre myös institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa. Turvallisuuden tunteen ja luottamuksen syntyminen on tärkeää kasvatuksellisessa ja opetuksellisessa suhteessa. Luottamuksellinen suhde ryhmässä kehittyy sekä yksilöllisen vuorovaikutuksen että yhteisöllisten tekijöiden synnyttämänä. Siihen vaikuttaa sekä lasten ja aikuisten välinen että lasten keskinäinen vuorovaikutus. Aikuisella on kuitenkin vastuu molemmista ryhmässä.

Kuvattaessa laadukasta varhaiskasvatusta käytetään usein myös kohtaamisen ja sitoutumisen käsitteitä. Sitoutuminen lasten toimintaan edellyttää tilannetta, jossa lapsella ja aikuisella on yhteinen toiminnan kohde, toteaa Puroila (2002). Hänen tutkimuksessaan mukana olleiden varhaiskasvattajien sitoutuminen toimintaan oli monivivahteista. Tärkeä erotteleva tekijä oli, miten aikuiset sitoutuivat lasten toimintaan vapaan leikin aikana. Oli aikuisia, joiden ammatillista toimintaa leimasi runsas vuorovaikutus lasten kanssa. Nämä varhaiskasvattajat toimivat ja keskustelivat paljon lasten kanssa, olipa kyse ohjatuista toiminnoista tai vapaan leikin tilanteista. Toisilla varhaiskasvattajilla lasten toimintaan sitoutuminen painottui ohjattuihin toimintoihin. Vapaan leikin tilanteissa nämä kasvattajat olivat erillään lapsista ja vuorovaikutus oli selvästi vähäisempää kuin edellisillä. Aikuiset sitoutuivat esimerkiksi keskusteluihin toisten työntekijöiden kanssa. (Puroila 2002, 74–78.)

Van Oers (1996, 2003) toteaa, että kehitystä edistävässä kasvatuksessa pyritään yhdistämään lapsilähtöisyys ja tavoitteellinen kasvatustyö. Kasvattajan tehtävä on luoda lähikehityksen vyöhyke yhdessä lasten kanssa. Tämä tapahtuu järjestämällä yhteisiä oppimistilanteita, joihin lapset haluavat osallistua ja joissa he haluavat olla mukana juuri itselleen sopivalla tavalla. Näin syntyvässä toiminnassa lapsen ja aikuisen maailmat kohtaavat. Aikuisen tehtävä on huolehtia niistä toiminnan alueista ja osista, joita lapsi tai lapset eivät pysty tekemään itse. Kehitystä edistävissä kasvatuksissa painotetaan, että rakentaessaan lapsen kanssa lähikehityksen vyöhykettä kasvattajan on otettava huomioon lapsen kehityksen sosiaalinen tilanne ja johtava toiminta eli leikki. Kasvattajan tulee antaa lapsille mahdollisuus sellaisiin leikkitoimintoihin, jotka tuovat heille iloa, kohottavat leikin laatua ja edistävät lapsen tulevaa kehitystä. (ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 158–179.)

Esimerkiksi Pramling Samuelssonin & Johanssonin (2009) tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, etteivät lapset toivo aikuisen pyrkivän pois auktoriteettiasemastaan ja käyttäytyvän vetäytyvästi. Lapset etsiytyvät mielellään omimmassa toiminnassaan, vapaassa leikissä, kontaktiin aikuisten kanssa. Lapset haluavat nähdä kasvattajansa auktoriteettina, jota he voivat katsoa ylöspäin ja joka ansaitsee

heidän kunnioituksensa (ks. Hautamäki 1997). Lapsilähtöinen kasvatus on myös aliarvioinut aivan ilmeisesti opettajan mallin ja esimerkin merkitystä.

Aikuisen aktiivinen rooli asettaa vaatimuksia vuorovaikutukselle aikuisen ja lapsen välillä. Kuten van Manen (1991b) toteaa, pedagoginen suhde on aivan erityinen suhde, joka edellyttää pedagogista tahdikkautta. Tahdikkaus merkitsee sensitiivistä kykyä lukea toisen ajatuksia, käsityksiä ja tunteita epäsuorien merkkien perusteella sekä taitoa tulkita havaittua psykologiselta ja sosiaaliselta kannalta. Kasvattajaa ohjaa myös moraalinen intuitio, joka tekee mahdolliseksi tajuta lähes automaattisesti, miten pitkälle missäkin tilanteessa voi edetä.

4.2 Lasten välinen vertaisvuorovaikutus

Varhaiskasvatuksen piirissä on laajalti kiinnitetty huomiota lasten sosiaaliseen kehitykseen ja vertaisvuorovaikutuksen merkitykseen (Buysse, Goldman & Skinner 2003; Spodek, & Saracho 2007; Kernan & Singer 2011). Suomessa sekä lastentarhanopettajien että lasten vanhempien näkemysten mukaan vertaisryhmän merkitys ja sosiaalinen kasvatus ovat olleet varhaiskasvatuksen tärkein anti lapselle. Lapsuuden vertaisryhmä on nähty erittäin merkittävänä tekijänä sosiaaliseen kasvuun ja persoonallisuuden rakentumisessa. (Hujala 1996; Hujala ym.1998; Ojala 2000; Hännikäinen 2006.)

Tutkimuskirjallisuudessa sosiaalisesti kasvamiseen liittyviä tärkeitä käsitteitä ovat muun muassa sosialisatio, sosiaalinen kehitys ja sosiaalinen kompetenssi. Sosiaaliselle kompetenssille on olemassa monenlaisia määrittelyjä ja painotuksia. Neitola (2011, 17) kiteyttää viitaten Laddiin (2005) ja Laddiin ja Pettitiin (2002), että nykypäivänä käsitteellä kuvataan laajaa joukkoa käyttäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä valmiuksia ja kykyjä. Näitä ovat muun muassa lapsen kyky solmia ja ylläpitää myönteistä vuorovaikutusta toisiin lapsiin, kyky hillitä negatiivista käyttäytymistä, kyky muodostaa ystävyys-suhteita ja tulla hyväksytyksi kaveripiirissä, kyky ylläpitää myönteisiä kaverisuhteita ja kyky välttää muun muassa torjutun ja kiusatun rooleja sekä epäedullista sosiaalista asemaa ja näistä aiheutuvia kielteisiä seuraamuksia ja tunnetiloja.

Vertaissuhteet ja -ryhmät tarjoavat ainutlaatuisen ympäristön niin lapsen sosiaaliselle ja kognitiiviselle kuin emotionaaliselle kehitykselle (Hartup 1996; Laine 2002; Salmivalli 2005; Ladd 2007). Lasten vertaissuhteet määritellään tasavertaisen yksilöiden suhteiksi. Lehtisen mukaan (2009, 138) tasavertaisuus viittaa ikään, sosiaaliseen asemaan sekä yhtäläisiin tietoihin, taitoihin ja kokemuksiin. Vertaissuhteissa on siis kysymys samantasoisien lasten välistä suhteista. Vertaisryhmään kuuluvia nimitetään tovereiksi tai kavereiksi. Toverit ja kaverit muodostavat sosiaalisen verkoston, jossa vuorovaikutus tapahtuu monien lasten kesken. (Laine 2002, 13–14.) Toveriryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta lapselle muodostuu tunne siitä, että hän kuuluu ryhmään ja kokee kumppanuutta. Toverit tarjoavat haasteita kontekstissa, jossa kiintymys pitää ansaita ja jossa vuorovaikutus vaatii enemmän ponnistelua kuin aikuisen kanssa, joka on lasta taitavampi kommunikaation ylläpitämisessä ja säätelyssä. (Poikkeus 2000, 122–123.)

Ryhmän jäsenten väliset yleiset vertaissuhteet ja ystävyys-suhteet eroavat laadullisesti toisistaan. Ystävyydellä tarkoitetaan kahden lapsen vastavuoroista ja

läheistä, emotionaalisesti lämmintä suhdetta. (Hartup 1996a, 1996b; Rubin & Bukowski & Parker 1998; Laine 2002; Howes 2009.) Verrattuna kaverisuhteisiin ystävien kesken on runsaammin emotionaalista jakamista, hymyjä, katseita ja koskettamista. Ystävät myös keskustelevat enemmän keskenään, ja he ovat motivoituneempia ratkaisemaan erimielisyydet pikaisesti. Ystävyysuhteita pidetään erityisen tärkeinä yhteistyötaitojen ja vuorovaikutuksellisen herkkyyden kehittämisessä. (Poikkeus 2000, 123.) Ystävät ovat Hartupin (1996a, 199b) mukaan lapselle erittäin tärkeä kognitiivinen ja emotionaalinen resurssi varhaislapsuudessa. Kun ystävyysuhteeseen liittyy toisten tukemista, auttamista ja hyviä sosiaalisia taitoja, sillä on lapsen kehitykselle myönteinen merkitys.

Lapset oppivat siis toisilta lapsilta ja toistensa kanssa paljon, millä on pitkäaikaiset vaikutukset heidän kehitykseensä. Ennen kuin lapsi voi solmia vertais- ja ystävyysuhteita päiväkotiryhmässä, hänen täytyy löytää oma paikkansa ryhmässä. Lasten oppiminen vertaisiltaan määrittyy osaltaan siitä, miten lapset oppivat sen mitä oppivat (Ladd 2007, 133–165). Kokemukset, jotka lapset saavat vertaisryhmässään, vaikuttavat siihen, miten he ajattelevat ja millaisia tunteita heillä on itseään kohtaan. Siinä missä myönteiset kokemukset vahvistavat itsearvostusta, negatiiviset vertaiskokemukset ja vastoinkäymiset näyttävät alentavan lasten omanarvontuntoa ja kompetenssin kokemusta. Esimerkiksi ryhmän torjunta ja lasten osallistuminen kiusaajan ja uhrin suhteisiin näyttävät yhdistyvän lapsen sopeutumattomuuteen ja huonoihin terveystuloksiin pitkällä aikavälillä. Lisäksi nämä negatiiviset kokemukset vaikuttavat myös siihen, miten lapset näkevät vertaisensa esimerkiksi vihamielisinä ja epäluotettavina. (Ladd 2007; Ladd & Troop-Gordon 2003.)

Oleellisia tekijöitä lasten välille syntyneissä vuorovaikutussuhteissa ovat vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta (Laine 2002, 14; Neitola 2011, 17–25). Jo päiväkodeissa lasten välille alkaa kehittyä hierarkkisia sosiaalisia rakenteita. Tämä merkitsee sitä, etteivät pienetkään lapset pidä tovereitaan samanarvoisina ja että he pystyvät arvioimaan, keistä he pitävät tai eivät pidä. Lapset liittyvät jokaiseen vertaisryhmänsä jäsenen subjektiiivisten tuntemustensa avulla jonkinlaisen sosiaalisen roolin ja aseman, joiden avulla he hahmottavat tovereitaan ja pystyvät ennakoimaan toistensa käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa. Lapsen sosiaalinen asema ryhmässä määrytyy siis sen mukaan, miten pidetty lapsi on ryhmässä. Usein ryhmän jäsenet arvioivat muita melko samansuuntaisesti, ja näiden arvioiden perusteella kullekin muodostuu oma sosiaalinen statuksensa vertaisryhmän globaalilla alueella. Erilaisista sosiaalisista asemista muodostuu koko ryhmän sosiaalinen rakenne eli lasten keskinäinen hierarkkinen arvojärjestelmä.

Lasten vertaissuhteissa myös valta esiintyy eri muodoissaan (Löfdahl & Hägglund 2006; Lehtinen 2000; 2009b; Vuorisalo 2009). Joissakin tilanteissa valta saa rakentavia ja positiivisia ilmenemismuotoja, jolloin kanssakäymisessä heijastuvat myönteisenä pidetty viestintä ja yhteistyösuhteet. Toisissa tilanteissa puolestaan tulevat esille kielteisinä pidetyt vallan muodot, kuten manipulointi, uhkailu ja alistaminen, joilla yritetään saada aikaan muutoksia toisten käyttäytymisessä, aikomuksissa, asenteissa tai tunteissa. Näissä tilanteissa lapset toimivat selvästi epätaasa-arvoisista asemista käsin. (Lehtinen 2009b, 153.)

Kun lapsi on saanut tietyn sosiaalisen statuksen ja maineen toveriipiirissä, tämä asema vaikuttaa sekä lapsen suhtautumiseen muihin lapsiin että muiden lasten ha-

vaintoihin ja tapaan suhtautua häneen (Ladd, Price & Hart 1988). Positiivisen statusen saanut lapsi käyttäytyy yhä positiivisemmin, ja hyvä status tarjoaa hänelle runsaasti sosiaalisia tilanteita ja muiden hyväksyntää. Negatiivisesti arvioitu lapsi käyttäytyy usein yhä negatiivisemmin, koska häneen suhtaudutaan kielteisesti. Päiväkodissa lapsen statusmaineella näyttää tutkimusten mukaan olevan suurempi merkitys kuin hänen käyttäytymistavallaan. (Laine 1998, 496.)

Leikillä on katsottu olevan tärkeä merkitys päiväkotikulttuurissa yhteisöllisyyden ja vertaissuhteiden muovaajana. Monipuoliset leikit ja runsas leikkissä mukana oleminen päiväkotiryhmässä näyttäisivät liittyvän siihen, että lapsella on vähäisiä sosiaalisen kanssakäymisen ongelmia. (Howes & Matheson 1992, 961–974; Coplan & Arbeau 2009, 143–161.) Lapsille mielekäs ja arvokas yhteinen toiminta tuottaa kokemuksen yhteisöön kuulumisesta, ja toisaalta toiminta vahvistaa jo olemassa olevaa yhteisöä (Ikonen 2006, 157; Koivula, 2010, 34–43).

Leikissä on kysymys myös vallasta eli siitä, kuka saa päättää ja kenen ehdotukset toteutetaan. Vallankäytöllä (Vuorisalo 2009, 169–174) on yhteys lasten sosiaalisiin asemiin ryhmissä, ja valtapelissä on kyse leikistä, jossa vallankäyttö pyritään kanavoimaan omaksi eduksi. Valtapeli rakentuu kielteiselle vallankäytölle eli suostuttelulle, manipuloinnille, uhkailulle, alistamiselle ja auktoriteetteihin vetoamiselle. Kun leikkineuvottelussa käytetään tällaisia vuorovaikutustapoja, osallistujien välille ei synny luottamusta. Lapset käyttävät valtapelissä leikin kuvitteellisuutta taitavasti mutta kyseenalaisesti hyväkseen. Se on leikkiä, jossa toimitaan kuvitteellisessa todellisuudessa hyödyntäen mahdollisuutta tehdä ja sanoa asioita, joita ei ole lupa tehdä ”oikeesti”. Valtapelissä liikutaan siis lähellä rajaa, jossa Vuorisalon mukaan on syytä kysyä, onko kyse kiusaamisesta vai normaalista vuorovaikutuskonfliktista.

Lehtinen (2000, 47) kohdistaa huomionsa lasten toimijuuteen päiväkodissa ja päiväkotiin lasten toimijuuden toimintaympäristönä. Tutkija on kiinnostunut lasten toiminnasta ja sen yhteydestä päiväkodin sosiaalisten järjestysten rakentumiseen. Toimiminen päiväkodissa edellyttää sekä yksilöllisyyttä että oman jäsenyyden rakentumista ryhmässä. Asema ryhmän jäsenenä ja tilanteelliset asemat vuorovaikutuksessa eivät ole olemassa olevia paikkoja, joihin lapset voivat asettua, vaan ne tuotetaan yhteisesti sosiaalisissa käytännöissä. Neuvottelemisen, vallankäytön ja toimintaresurssit toimivat asemien rakennusaineiksina. Tutkijan mukaan lasten neuvotteluissa ja vallankäytössä voidaan havaita samanlaisia piirteitä kuin aikuisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Ne sisältävät erilaisia sosiaalisen sopimuksen muotoja: sovittelua, kaupantekoa ja kompromisseja mutta myös suostuttelua, manipulointia, uhkailua, syrjintää ja painostusta. Lehtisen mukaan lasten hallussa tai käytössä oleviksi ydinresursseiksi määrittävät inhimilliset, kulttuuriset ja sosiaaliset toimintaresurssit, joiden eri muodot ovat lähtökohdiltaan erilaisia. Inhimillisten toimintaresurssien perusta on yksilössä itsessään. Toimintaresurssit ilmenevät erilaisena osaamisena, kokemuksena ja tietotaitona sosiaalisissa tilanteissa. Kulttuurisissa toimintaresursseissa lähtökohtana ovat yksilöä ympäröivä sekä materiaallinen että symbolinen kulttuuri ja niiden merkityksellistyminen vuorovaikutuksessa. Sosiaalisten toimintaresurssien perusta taas on sosiaalisessa verkostossa ja sen toiminnassa. Sosiaaliset toimintaresurssit ovat erilaisia toisen asteen resursseja, itse

sosiaalisessa toiminnassa syntyneitä, kuten ystävyys, kumppanuus, suosio, luottamus ja vastavuoroiset toimintanormit. (emt. 79–167.)

Lehtinen (2000, 168–188) nimeää lasten toimijuuden profiilit uudistajiksi, uusintajiksi, taistelijoiksi ja seurailijoiksi. Profiilit perustuvat aineiston analyysiin tilannekohtaisesta sosiaalisesta taidokkuudesta sekä suosioista ja tutkijalle toimintavuoden aikana muodostuneeseen näkemykseen lasten toimintaresurssien määrästä.

Lehtisen tarkkailemassa 24 lapsen joukossa uudistajia oli kuusi (neljä poikaa ja kaksi tyttöä). Heillä on hallussaan paljon inhimillisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia toimintaresursseja. Heidän kokonaispääomansa määrää voidaan pitää suurena ja sen rakennetta monipuolisena. Heidän ryhmästään löytyvät suosituimmat ja sosiaalisesti taidokkaimmat lapset. He ovat usein toiminnassaan tarkoitushakuisia. He ovat taitavia ja vaikutusvaltaisia neuvottelijoita ja pystyvät myös puolustamaan omia oikeuksiaan; heillä on myös muutosvoimaa. Heidän joukostaan löytyvät ryhmän tehtävä- ja tunnejohtajat. Heillä on luottamuksellinen asema, ja heidän toiminnalleen on ominaista autonomisuus ja itsenäisten ratkaisujen tekeminen. (Lehtinen 2000, 168–174.)

Taistelijoilla (kaksi tyttöä, kaksi poikaa) on käytössään paljon joko kulttuurisia tai sekä kulttuurisia että inhimillisiä toimintaresursseja mutta ei sosiaalisia resursseja. Heidän hallussaan oleva kokonaispääoma on huomattavasti vähäisempi uudistajiin verrattuna, ja sen rakenne on yksipuolinen. Heille on tyypillistä alituisen oman aseman puolesta taisteleminen. Jos he onnistuvat saamaan tilanteessa resurssinsa toimimaan haluamallaan tavalla, heidänkin sosiaalinen toimijuutensa saa rakentavan ja neuvottelevan luonteen. Toisaalta heille on myös tyypillistä runsas kielteisen vallan käyttö. Heidän toimintaansa luonnehtivat eräänlaiset rajan ylitykset, kun he vastustavat aikuiskontrollia ja pyrkivät olemaan noudattamatta institutionaalisia normeja. He jäävät kuitenkin näissä tilanteissa usein yksin, ja toiset lapset suhtautuvat heihin torjuvasti. Heiltä puuttuvat suhdeverkosto, suosio ja luottamus. (Lehtinen 2000, 174–188.)

Uusintajilla (neljä poikaa, kolme tyttöä) on myös paljon inhimillisiä ja kulttuurisia toimintaresursseja, mutta vain osalla heistä on paljon sosiaalisia resursseja. Resurssiaan he käyttävät usein tuottavalla tavalla oman ja muidenkin toimijoiden tilannekohtaisen aseman rakentamisessa. Heidän sosiaalinen taidokkuutensa on osalla hyvä, osalla keskinkertainen. Heille on tyypillistä rakentava ja toisetkin huomioon ottava neuvotteleminen. He ovat aktiivisia ryhmäkulttuurin rakentajia, mutta he eivät pyri muuttamaan sitä vaan toimivat vallitsevien odotusten ja normien mukaisesti. He nojautuvat usein aikuisiin ja ilmaisevat käyttäytymisellään aikuismaista normien kontrolloimista. Heidän institutionaalinen suosionsa on hyvä tai keskinkertainen ja luottamuksellinen asemansa suhteellisen suuri. (Lehtinen 2000, 179–188.)

Seurailijoiden (viisi poikaa, kaksi tyttöä) toimintaresurssit ovat niukimmat. Inhimillisiä ja sosiaalisia resursseja heillä kenelläkään ei ole paljon. Joillakin on kuitenkin paljon kulttuurisia resursseja. Heidän kokonaispääomansa rakenne on hyvin yksipuolinen ja sosiaalinen liikkumatilansa pieni. He eivät ole suosittuja lapsia ryhmässä, eivätkä he ole sosiaalisesti taidokkaita. Heille ei ole myöskään rakentunut kiinteää suhdeverkostoa ryhmässä. Yksittäisissä tilanteissa, pienissä lapsiryhmissä, he onnistuvat kuitenkin rakentamaan itselleen myönteisesti hallitse-

van aseman kulttuurisilla toimintaresursseillaan. He ohjautuvat pääasiassa ulkoapäin ja toimivat vallitsevien normien ja sääntöjen mukaisesti. Lehtinen toteaa, että heidän päätöksenteolleen on luontaista epäitsenäisyys. He eivät juurikaan käytä niin sanottua kielteistä valtaa neuvotteluissaan. Heidän osallistumisensa ryhmäkulttuuriin on suurelta osin mukana toimimista: toisia myötäilevää ja seurailevaa.

Laine (2002a,b) puolestaan kuvaa lasten vuorovaikutuskäyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa ulottuvuuksilla hallitsevuus – hallitsemattomuus ja aktiivisuus – passiivisuus. Näin muodostuu neljä sosiaalisen käyttäytymisen päätyyppiä: harkitseva, mukautuva, aggressiivinen ja ahdistuva. Sosiaalisesti harkitseva käyttäytymistapa liittyy hallittuun aktiivisuuteen. Sille on tyypillistä hyvä itsehallinta, rakentava toiminta, muiden huomioon ottaminen, konfliktien ratkaiseminen neuvottelemalla sekä pyrkimys yhteistoimintaan. Sosiaalisesti mukautuva käyttäytymistapa merkitsee hallittua passiivisuutta, jolle on luontaista hyvä itsehallinta, rauhallisuus, kärsivällisyys, luotettavuus, konfliktien välttäminen sekä taipuminen sääntöihin ja ryhmän vaatimuksiin. Vahva itsehallinta johtaa myönteiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen ja rakentaviin ihmissuhteisiin. Näin sekä harkitseva että mukautuva käyttäytymistapa merkitsevät lapselle kehitystä myönteisen vuorovaikutuksen kehässä ja positiivista statusta vertaisryhmässä. (Laine 2002a, 99–100.) Lehtisen ”uudistajalla” on paljon yhteistä Laineen ”harkitsevan” kanssa ja vastaavasti ”mukautuvala” ”uusintajan” kanssa.

Ongelmat vertaissuhteissa olivat hyvin yleisiä jo alle kouluikäisillä lapsilla (Laine 2002b). Kaikkiaan yli neljäsosalla lapsista esiintyi jokin syrjäytymisriski. Eri toverisuhdeongelmia oli melko tasaisesti (8,3–11,2 prosentilla lapsista). Suomalaisen kiusaamistutkimuksen (Kirves & Sajaniemi, 2012) mukaan 14 prosenttia 3–6-vuotiaista kohtaa toistuvaa ja tietoista kiusaamista päiväkodissa. Laine toteaa, että negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessi toteutuu jo päiväkotilasten vertaissuhteissa. Lapsen ja hänen sosiaalisen ympäristönsä välillä näyttää esiintyvän vastavuoroinen ja dynaaminen vuorovaikutus. Osapuolten käyttäytymis- ja reagoimistavat voimistuvat vähittäin kumulatiivisesti itse itseään vahvistavina odoituksina ja vuorovaikutuksena toistuvissa tilanteissa. (Laine 2002a, 95–98.)

Laine (2002a, 99–100) kuvaa syrjäytymisriskissä olevia lapsia hallitsemattoman käyttäytymisen käsittein. Aggressiivinen käyttäytymistapa on hallitsematonta aktiivisuutta. Aggressiivinen lapsi ärsyyntyy helposti, ja hänen on vaikea sopeuttaa itsehallintaansa sosiaalisten tilanteiden vaatimuksiin. Konfliktitilanteissa hän todennäköisesti turvautuu aggressiivisiin keinoihin, mikä herättää muissa helposti välttämiskäyttäytymistä. Hän saattaa pyrkiä dominoimaan mutta ei juurikaan onnistu siinä. Poikkeuksen (2000, 132) mukaan tovereiden suhtautuminen aggressioon riippuu ryhmän normeista. Ryhmissä, joissa aggressiivinen käyttäytyminen on ylipäättään runsasta, aggressiivisuus ei johda hyljeksintään, vaan hyljeksintä kohdistuu pikemminkin yksilöihin, jotka ovat vetäytyviä. Lehtisen (2000) taistelijan kuvauksessa on runsaasti yhteisiä piirteitä ”aggressiivisen” kanssa.

Ahdistuneen (Laine 2002a, 100) lapsen käyttäytymistapa puolestaan liittyy heikkoon itsehallintaan ja passiivisuuteen. Tällöin lapselle on tyypillistä alhainen itsetunto, vetäytyminen sosiaalisista tilanteista, puolustuskyvyttömyys ja alistuminen muiden tahtoon. Ahdistunut löytää vastinparin Lehtisen ”seurailijasta”.

Heikko itsehallinta aiheuttaa negatiivista käyttäytymistä, joko aggressiivista tai vetäytyvää, jolloin suhteissa muihin lapsiin esiintyy ongelmia. Usein se merkitsee negatiivisten vuorovaikutuksen kehää ja heikkoa statusta ryhmässä. Mitä todennäköisimmin tällaisen lapsen on vaikea päästä sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla muiden lasten kanssa luontevaan kanssakäymiseen. (Laine 2002a, ss. 99–100.) Pitkittäistutkimukset ovat osoittaneet lapsuuden vertaisvuorovaikutusongelmien yhteyden aikuisiän mielenterveydellisiin ongelmiin ja rikollisuuteen. (Harrist & Bradley 2003.)

4.3 Aikuisen rooli lasten vertaisvuorovaikutuksessa

Vertaiskulttuurin vahvan vaikutuksen tunnistaminen saa kysymään, miten parhaiten edistetään ”hyviä” vertaissuhteita, kaveruutta ja ystävyyttä sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta lapsiryhmässä. Päiväkotikasvatus on aina myös ryhmäkasvatusta, jossa yhteenkuuluvuuden tunne, joka viittaa sosiaaliseen ja emotionaaliseen ilmapiiriin, toimii tärkeänä kontekstuaalisena tekijänä myös mielekkään oppimisen kannalta. (Hännikäinen 2006, 126–146.)

Varhaiskasvatusympäristöt tekevät mahdolliseksi sosiaalisen kompetenssin kehittymisen. Eri ympäristöissä ja päiväkodeissa vaihtelee kuitenkin suuresti, missä määrin potentiaali todentuu. Laine ja Neitola (2002, s. 108) toteavatkin, että varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on tärkeää tiedostaa, etteivät lapset kasva sosiaalisiksi itsestään, vaan tämä edellyttää ohjausta ja oppimista. Opettaja, joka ymmärtää lasten sosiaalisia tarpeita ja kykyjä sekä osaa tukea lapsia tavoitteellisesti, tekee mahdolliseksi vertaisvuorovaikutuksen kehittymisen. (Buysse, Goldman & Skinner 2003; Kemple, Kim, Ellis & Han 2008.)

Sosiaalisten taitojen opetuksessa ja ohjauksessa on välttämätöntä kiinnittää huomiota vertaisryhmän dynaamisiin mekanismeihin ja sosiometrisiin ominaisuuksiin. Päiväkoti jo ympäristönä on tärkeä lasten myönteisten toverisuhteiden ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Ryhmän ilmapiirillä sekä aikuisten vastuulla ryhmän johtajana, hänen roolillaan ja toiminnallaan lasten sosiaalisten taitojen ja toverisuhteiden ohjaajana sekä positiivisella ja rakentavalla palautteella on suuri merkitys lapsen minäkäsitykselle, itsetunnon ja sosiaaliselle asemalle. (Laine & Neitola 2002, 105.)

Opettajan pedagogiset ratkaisut vaikuttavat lasten väliseen vuorovaikutukseen (Hestenes & Carroll 2000 229–246; Laine & Neitola 2002, 105). Vuorisalo toteaa samansuuntaisesti, että kun läsnä on ryhmä lapsia, leikki on vuorovaikutusprosessi, jossa mukana oleminen ja johon liittyminen ovat enemmän kuin vain yhdessä tekemistä. Näissä prosesseissa aikuiset voivat auttaa lapsia monin tavoin tekemällä lasten kanssa yhdessä työtä, jota lasten välisten toimivien vuorovaikutussuhteiden luominen edellyttää. Huolellisella havainnoinnilla aikuisille tarjoutuu myös mahdollisuus nähdä, miten lapsi tulkitsee toisten aikeita ja vihjeitä ja miten ratkaisee eteen tulevia ongelmia (Laine & Neitola 2002, 105) tai miten ja millaiseksi lasten leikki päiväkodissa rakentuu ja mihin leikkitalanteissa jaetut kokemukset ulottavat vaikutuksensa (Vuorisalo 2009, 180).

Lapsen aktiivinen torjunta päiväkodissa on suhteellisen helppo havaita (Laine 1998, 498), mutta hienovaraisempaa ja epäsuorempaa torjuntaa on vaikeampi tun-

nistaa. Tämän tunnistaminen on tärkeää, sillä torjuttujen tai syrjäytymisvaarassa olevien lasten sosiaalinen aktivoiminen vaatii kasvattajalta havainnointia ja tukea, jotta nämä lapset kehittyisivät ryhmään liittymisen ja toverisuhteiden solmimisen taidoissa. Tunnistamisen tärkeydestä puhuvat myös Kirves ja Sajaniemi (2012) lasten kiusaamista käsittelevässä tutkimuksessaan mutta toteavat, ettei kiusaamisen tunnistaminen ole aina helppoa. Tutkijat korostavatkin kiusaamisen ehkäisemiseksi yhteisen ymmärryksen merkitystä siitä, millaiset teot ovat sellaisia, että ne toistuesaan saattavat muuttua kiusaamiseksi.

Lapsuuden sosiologit ovat haastaneet ”itsestänselvyytenä” pidetyn aikuisen merkityksen. Muun muassa Strandell (1995, 184) toteaa, että ”Aikuiset eivät ehkä olekaan kaikissa suhteissa ja kaikissa tilanteissa niin keskeisessä asemassa asioiden sujumisen kannalta kuin useimmiten päivähoidossa keskusteltaessa ja sitä tutkiessa on annettu ymmärtää.” Aikuisen tärkeimpiä tehtäviä on hänen mukaansa olla läsnä ihmisenä, joka olemassaolollaan luo turvallisuutta. Aikuisen roolissa korostuvat avustaminen, vastaanottavaisuus ja kuunteleminen. Aikuisen tärkeä rooli on olla välillisesti aktiivinen lasten suhteen. Keskeistä on Strandellin mukaan lasten ”valmentaminen toimimaan itsenäisesti, tekemään omia valintoja ja käyttämään monipuolisesti ja oma-aloitteisesti luotuja puitteita hyväkseen.” (emt. 185–186.)

Aikuisen merkitys sosiaalisen kyvykkyyden ja sosiaalisten toimintaresurssien syntymiseksi päiväkotiryhmässä on monisyinen kysymys, kuten seuraava Lehtisen (2000) tutkimuksen esimerkki osoittaa. Hän analysoi tutkimuksessaan niin sanottuja sosiaalisia toimintaresursseja, jotka ovat lähtökodiltaan inhimillistä toimintaresurssia kollektiivisempia. Tutkija nimittää niitä myös yhteisöpääomaksi, koska ne rakentuvat vuorovaikutuksessa eikä yksilö voi yksinään synnyttää niitä. Tässä yhteydessä tutkimuksessa analysoidaan muun muassa jääkiekkopelien havainnoinnista saatua aineistoa, johon sisältyy 67 yksittäistä ottelua. Kaikki ryhmän pojat ovat mukana pelitilanteissa kerätyssä aineistossa. Pelikerrat vaihtelivat kahden ja kahdenkymmenen kahdeksan välillä. Tytöistä ainoastaan kaksi pelasivat peliä, mutta kuitenkin useimmat heistä olivat mukana seuraamassa pelin kulkua. Joukossa on kaksi poikaa, jotka ovat pelanneet 27 ja 28 kertaa, ja seuraavat pojat puolestaan 13, 11, 11, 10, 8, 7, 7, 6, 5, 2,2, 2 ja 2 kertaa. Pelitilanteessa rakennetut asemat perustuvat neuvotteluihin. Pelaaja-asetat rakennetaan tutkijan mukaan aina uudelleen pelitilanteessa. Pelaajaksi pääsemistä pidettiin selvästi tavoiteltavana.

Lehtinen toteaa, että pelitilanteet tuottavat sosiaalista pääomaa, mikä tekee mahdolliseksi saavuttaa pedagogisesti tärkeitä päämääriä ilman aikuisten ohjausta. Kollektiivisesta luonteestaan huolimatta sosiaaliset toimintaresurssit edellyttävät kuitenkin myös toimijan sosiaalista kyvykkyyttä. Sosiaaliset resurssit eivät toimi vain yhden ihmisen varassa, vaan niiden käyttö edellyttää vuorovaikutuksessa syntyviä verkostoja, luottamusta ja vastavuoroisia normeja. Institutionaalinen suosio näyttää antavan Lehtisen mukaan sen haltijalle erityisiä oikeuksia toimia yleisesti hyväksytyjen käyttäytymismallien vastaisesti. Osassa pelitilanteista sosiaalinen pääsoma ei toimikaan myönteisenä toimintaresurssina, jolloin pelin ympärille ei synny keskinäistä luottamusta ylläpitävää verkostoa. Pettymyksen tunteita puretaan aggressiivisesti ja kielteiset ilmenemismuodot saavat yliotteen. Epätasa-arvoisia asemia synnyttävä kielteinen valta murentaa sosiaalisia siteitä ja saa aikaan keskinäistä epäluottamusta. (Lehtinen 2000, 144–167.)

Peliesimerkki herättää runsaasti kysymyksiä, ja sen tuloksia voi tulkita monesta näkökulmasta. Laddin (2007) mukaan se, mitä lapset oppivat vertaisiltaan, määrittyy osin siitä, miten opitaan ja mitä opitaan. Lehtisen peliesimerkissä taitavuus pelissä, neuvottelutaito ja ”röyhkeys” takaavat mahdollisuuden pelata. Lapset neuvottelevat ja ratkaisevat kohtaamansa pulmat itsenäisesti, mikä on tavoiteltavaa. Esimerkki saa myös pohtimaan, mitä opitaan ja kenen ehdoilla. Lehtinen toteaaakin, että sosiaalisen pääoman merkitys lasten itsensä luomana spontaanina pedagogisena voimavarana on erityisen vaativa myös kasvatuksen näkökulmasta. Se saa aikaan keskinäistä yhteistyötä ja kumppanuutta vahvistavia käyttäytymismalleja. Toisaalta sosiaalisen pääoman syntyminen on tilanteellista, ja se voi synnyttää myös spontaania epäsosiaalisuutta yhteisöllisellä tasolla. Näissä tilanteissa lapset, joiden hallussa on niukasti erilaisia toimintaresursseja, joutuvat usein kollektiivisesti syrjityiksi tai alistetuiksi.

Ajatus siitä, että aikuisen aktiivisuus passivoi lapsen ja estää vertaisvuorovaikutuksen on ollut esillä niin lapsisosiologien kuin vertaisvuorovaikutusta ja pedagogiikkaa tutkivien ja kehittävien kirjoituksissa. Muun muassa Kontos ja Hertzog (1997a, 1997b) raportoivat opettajan läsnäolon ja lasten sosiaalisen kompetenssin välisestä negatiivisesta korrelaatiosta (ks. myös Buysse, Goldman & Skinner 2003, 170–181). Aikuisen vaikutusta lasten keskinäistä vuorovaikutuksen vähenemiseen tutkivat ja pohtivat samansuuntaisesti myös muun muassa Harper ja McCluskey (2003). He tarkastelivat opettajan ja lasten välistä sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta kanadalaisessa inklusiivisessa esiopetusryhmässä ja niin sanotussa tavallisessa ryhmässä, joissa pyrittiin minimoimaan aikuisten puuttuminen lasten keskinäiseen toimintaan ja maksimoimaan spontaani vuorovaikutus, jonka on oletettu olevan suotuisaa vertaisvuorovaikutukselle. Videoaineisto koottiin kahdesta 3–4-vuotiaiden lasten osapäiväryhmästä vapaan leikin aikana. Tutkijoiden mukaan heidän aineistossaan havaittava negatiivinen korrelaatio selittyy sillä, että opettajat ovat aloitteellisia suhteessa yksin leikkiviin lapsiin eivätkä he ole aloitteellisia suhteessa lapsiin silloin, kun lapset ovat asianmukaisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Aineisto tuo esiin myös sen, että lapset vastaavat eli reagoivat aikuisen antamaan huomioon. Kun lapsi oli ollut vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, hän oli taipuvaisempi jatkossakin hakeutumaan vuorovaikutukseen aikuisen kuin toisen lapsen kanssa. Aikuiset näyttävät olevan 3–4-vuotiaille lapsille houkuttelevampia sosiaalisia kumppaneita kuin ikätoverit.

Tutkijoiden (Harper & McCluskey 2003, 163–184) mukaan opettajien tulisi rajoittaa vuorovaikutuksen aloittamista yllyttääkseen lapsia keskinäiseen vuorovaikutukseen vertaistensa kanssa. He totesivat edelleen, että vaikka aineiston mukaan oli osittain kysymys aikuisen valinnasta, nähdään myös, että monet 3–4-vuotiaat erityislapset ja tyypillisesti kehittyneet lapset reagoivat aikuisen vuorovaikutukseen. Tämä puolestaan rajoitti myöhempää sosiaalista vuorovaikutusta ikätovereidensä kanssa. Tutkijat pohtivatkin, että olisi tärkeää erotella aikuisen vuorovaikutus, joka joko rajoittaa lapsen vertaisiin suuntautuvan aloitteellisuuden todennäköisyyttä tai lisää todennäköisyyttä lapsen aikuisiin suuntautumiseen jatkossa. Olisi tärkeää arvioida myös, milloin ja missä olosuhteissa lapset orientoituvat vertaisiinsa ja milloin taas aikuiseen ja minkä vuoksi.

Toinen näkökulma tarkastella aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta päiväkodissa on tutkia lapseen liittyviä tekijöitä ja vuorovaikutuksen luonnetta opettajan kanssa. Coplan ja Prakash (2003, 143–151) toteavat, että on tutkittu hyvin vähän sitä, millaiset lapset saattavat olla useimmiten kiinnostuneita opettajaan tai saavat eniten opettajan huomiota. He tarkastelivatkin sitä, miten lapset, jotka olivat aloitteellisia opettajan vuorovaikutuksen suhteen, poikkeavat mahdollisesti sosio-emotionaalisilta piirteiltään niistä lapsista, jotka saivat aikuisen huomion. Vuorovaikutushavainnointit tehtiin opettajan ohjaaman strukturoimattoman vapaan leikin aikana.

Tutkimuksessa tarkasteltiin, kuka tekee aloitteen vuorovaikutukseen. Tutkijat löysivät kaksi erilaista lapsiryhmää, jotka olivat taipuvaisia viettämään aikaa opettajan kanssa vapaan leikin aikana. Molemmat ryhmät olivat siis vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa useammin kuin muut toverinsa. Aikuisen suhteen aktiiviset lapset käyttäytyivät aggressiivisemmin kuin toinen ryhmä, jossa opettaja–lapsi-vuorovaikutus syntyi aikuisen aloitteesta. Nämä lapset olivat ujompia ja ahdistuneempia kuin toverinsa ja saivat useimmin opettajan huomion, vaikka he eivät itse usein hakeneet opettajan huomiota. Molemmilla näillä ryhmillä oli liioittelun riippuvainen ja ei-vastavuoroinen suhde opettajaan. Sosio-emotionaalisilta piirteiltään yhtäältä opettajan suhteen aloitteelliset lapset ja toisaalta lapset, joiden suhteen opettaja oli aloitteellinen, olivat käyttäytymisprofiileiltaan siis hyvin erilaiset.

Opettajat arvioivat opettajan suhteen aloitteellisimmat lapset aggressiivisemmiksi ja rajuihin leikkeihin kiinnittyviksi. Tutkijat olettivat, että lapset, jotka olivat keskimääräistä aggressiivisempia, viettäisivät suhteessa enemmän aikaa opettajan kanssa kuin muut lapset. Heidän mukaansa oli yllättävää, että eniten aloitteita opettajalle teki aggressiivisin ryhmä. Aikaisempien tutkimusten mukaan olisi oletettavaa, että opettajat reagoivat negatiivisesti juuri lasten aggressiiviseen ja tuhoavaan käyttäytymiseen. Tutkijat toteavat mahdollisena selityksenä, että heidän havainnointiansa mukaan aggressiivisia, rajuja leikkejä ilmeni vain prosentin verran vapaan leikin ajasta. Sen takia opettajien ei ole saattanut tarvita vastata usein aggressiiviseen toimintaan tai rajuihin leikkeihin. (Coplan ja Prakash 2003, 149–153.)

Selitys voi löytyä myös toisten lasten reagoinnista aggressiivisiin lapsiin, jotka ovat usein ulospäin suuntautuneita ja hyvin aktiivisia myös suhteissa vertaisiinsa. Kuitenkin he saattavat olla myös tovereidensa hylkimiä. (Laine 2002). Tällöin lapset mahdollisesti kääntyvät opettajien puoleen saadakseen huomiota ja päästäkseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Toisen ryhmän lapset, joiden suhteen aikuinen teki useammin aloitteita mutta jotka eivät itse olleet aloitteellisia opettajan suhteen, leikkivät enemmän yksin passiivista leikkiä ja osoittivat ahdistunutta käytöstä. He leikkivät vertaisryhmää vähemmän rinnakkaista tai sosiaalista leikkiä. Tutkijoiden (Coplan ja Prakash 2003) mukaan tulokset tukevat aikaisempia tutkimuksien tuloksia, jotka osoittavat, että opettajat ottavat huomioon sosiaalisen kontekstin ennen kuin he aloittavat kontaktin. Opettajat siis aloittavat harvoin vuorovaikutuksen lapsen kanssa, joka on vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa.

Opettajat pitivät ahdistuneita, epäsosiaalisia lapsia riippuvaisempina heistä itsestään kuin toisista lapsista ja olivat taipuvaisia viettämään runsaasti aikaa heidän

kanssaan. Coplan ja Prakash (2003) pohtivatkin mahdollista muutosta suhtautumisessa passiiviseen yksinleikkiin. Joissakin aikaisemmissa tutkimuksissa oli todettu aikuisten suosivan tällaista käytöstä, koska se helpottaa järjestyksen ylläpitoa ryhmässä. Tietoisuus ujuden ja sosiaalisen syrjäytymisen vaikutuksista on saanut ehkä ajan hengen mukaisesti (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2010) kiinnittämään huomion ja puuttumaan yksin leikkiviin lapsiin. Huomio ja opettajan aktiivisuus suuntautuvat siis aikaisempaa enemmän vetäytyviin kuin aggressiivisiin. Tutkijat problematisoivatkin hieman aggressiiviseen käytökseen puuttumattomuutta haluna sallia erilaisten tunteiden ilmaisua ja välttää lapsen negatiivista huomiota. He pohtivat, kuvastaako se myös sitä, etteivät opettajat tiedosta aggressiivisen käytöksen lisäävän tovereiden vastaavaa käytöstä. Viime kädessä aggressiivinen käytös lisää myös lapsen yliriippuvaista suhdetta aikuiseen, mikä puolestaan estää vertaisvuorovaikutusta.

On ilmeistä, että vuorovaikutuksen määrän ja aloitteentekijän määrittely on riittämätön tapa tarkastella lapsen ja aikuisen vuorovaikutusta ja sen vaikutusta vertaisvuorovaikutukseen ja lapsen sosiaalisuuteen. Ryhmäkasvatus luo omat ehdoitonsa, samoin lapsen temperamentti yhdistettynä vuorovaikutuksen laatuun. Yksi pystyy luomaan sosiaalisia suhteita ja kehittämään sosiaalisia taitoja vertaisryhmässä kohtuullisesti niukalla aikuisen tuella, ja toinen jää samassa tilanteessa avuttomaksi ja ajautuu erilleen muista. Se, miten aikuisen rooli nähdään, on tietysti riippuvainen myös kulttuurisesta ympäristöstä. Tulkinnat aikuisen roolista suomalaisen päiväkodissa ovat moninaisia (ks. Puroila 2002; Kalliala & Tahkokallio 2003), ja laajemmassa kansainvälisessä kontekstissa sekä opetussuunnitelmalliset että muut historiallis-kulttuuriset seikat tekevät vertailun vieläkin vaikeammaksi.

Strandell toteaa, että vaikka hän on esittänyt, että aikuisten välitöntä panosta voisi vähentää, hän ei pidä ihanteena päiväkotia, jossa aikuiset pysyisivät vain lähettyvillä mutta eivät liiemmin välittäisi siitä, mitä lapset tekevät keskenään. Tärkeä kysymys on, miten aikuiset kohtaavat lasten maailman. Kohtaaminen rakentuu hänen mukaansa kanssakäymisestä: kokemusten, näkemysten, mieltymysten, tietojen ja arvojen vaihtamisesta. Hän toteaa edelleen, etteivät ohjaus ja hallinta ole kohtaamisen vaan pikemminkin kohtaamattomuuden käsitteitä. Kommunikaatio suuntautuu vain aikuisesta lapseen mutta ei toisin päin.

Strandellin kanssa voi olla yhtä mieltä siitä, että on tärkeää, miten aikuiset kohtaavat lapsen ja millaisessa kanssakäymisessä aikuiset ja lapset ovat keskenään. Aikuisen ja lapsen epäsymmetrinen suhde sekä ryhmäkasvatuksen luonne edellyttävät sekä ohjausta että hallintaa. Mikäli niitä pyritään piilottamaan ja välttelemään joudutaan helposti manipuloivaan kasvatukseen. (ks. 2.2) Olisikin tärkeämpää kysyä, millaista hallintaa ja ohjausta opettaja tarjoaa lapsille kuin asettaa niitä kohtaamisen vastakohtaksi. (ks. esim. Siraj-Blatchford & Sylva 2004). Hyvä hallinta ja ohjaus tekevät mahdolliseksi todellisen kohtaamisen, jossa opettaja tunnistaa lasten hyvinkin erilaisia lähtökohtia ja edellytyksiä. Lapsen näkökulmasta hyvä kasvatus ryhmässä edellyttää aikuiselta ryhmänhallintaa ja laadukasta ohjausta. Aikuisen tehtävänä on huolehtia siitä, että ryhmässä oleminen on kaikille sen jäsenille mielekästä ja kasvattavaa ja että kaikki lapset saavat kunnioituksen ja arvostuksen. Aikuisten vetäytyminen ja etäälle asettautuminen tekevät mahdolliseksi ”vahvojen lasten vallan” ja ”heikkojen” syrjäytymisen.

5 Tutkimus- ja kehittämisprosessin lähtökohdat ja toteutus

Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa lastentarhanopettajan ammatillisen kehityksen edistämisestä päiväkotikontekstissa. Tutkimusongelmien avulla pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään lastentarhanopettajan ammatillisen kehittymisen prosessia ja sen ehtoja suomalaisessa vuosituhannen vaihteen päiväkotiympäristössä niin yksilöllisten kuin kontekstuaalisten tekijöiden valossa.

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksessa etsitään vastausta kysymykseen siitä, millaista ammatillista kehitystä havainnointiin perustuva reflektio yhteistyössä tutkijan kanssa saa aikaan lastentarhanopettajissa.

Tutkimus on toimintatutkimus, jossa tutkijan tehtävänä on ollut tarjota opettajan reflektiolle teoreettisesti hyvin perustellut analyysin välineet ja tukea opettajan oman työn kehittämistä.

Tutkimustehtävään vastataan seuraavien kysymysten kautta:

- 1) Millaisiksi kehittämisprosessit muodostuvat tutkituissa päiväkotiryhmissä? (luvussa 6)
- 2) Millaisia merkityksiä lastentarhanopettajat antavat kehittämisprosessille, eli mihin lastentarhanopettajien reflektio kohdistuu? (luvussa 7)
- 3) Millaista reflektiota opettajan ajattelu edustaa? (luvussa 8)
- 4) Millaista muutosta tapahtuu opettajan tulkitsevassa viitekehyksessä tutkimuksen aikana? (luvussa 8)

5.2 Metodologiset lähtökohdat ja tutkijan rooli

Kuvaan seuraavassa teoreettisia lähtökohtia, joista tutkimukseni on tehty. Tutkimukseni on toteutettu toimintatutkimuksellisessa viitekehyksessä, mutta siinä on myös klassisen empiirisen tutkimuksen piirteitä.

5.2.1 Tutkimusote

Tämän tutkimuksen tutkimusotteessa on piirteitä useasta lähestymistavasta. Tutkimustani voi kuvata kvalitatiiviseksi toimintatutkimukselliseksi tapaustutkimukseksi. Se liittyy fenomenologis–hermeneuttisen tutkimusperinteeseen, jossa keskeistä on tutkia ja tulkita inhimillistä kokemusta. Pyrin kuvailemaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan merkityksiä, joita tutkittavani omassa sosiaalisessa ympäristössään antavat ilmiöille.

Toimintatutkimusta käsitellään tutkimuskirjallisuudessa yhtenä tapaustutkimuksen muotona (ks. Syrjälä & Numminen 1988). Yin (2003, 23) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, joka monenlaista todistusaineistoa käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä sen omassa ympäristössä, josta ilmiö ei ole helposti erotettavissa. Geertzin (1973) mukaan tapaustutkimus on perusteellinen ja tarkkapiirteinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimuksia luonnehtivat usein (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–10) 1) holistisuus eli kokonaisvaltainen analyysi luonnollisesti ilmenevästä tapauksesta, 2) kiinnostus sosiaaliseen prosessiin tai prosesseihin, 3) useanlaisten aineistojen ja menetelmien käyttö sekä 4) aikaisempien tutkimusten hyödyntäminen sekä tapauksen ja kontekstin rajan hämäryys. Laineen (2007) ym. mukaan tapaustutkimuksen muusta empiirisestä tutkimuksesta erottava tekijä on juuri tutkimuksen kohde, joka on tapaustutkimuksessa useimmiten tapahtumankulku tai ilmiö. Kaikki edellä mainitut tapaustutkimuksen luonnehdinnat kuvaavat tutkimustani.

Toimintatutkimuksesta ei ole olemassa yhtenäistä, yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Kysymys on pikemminkin tutkimusstrategiasta, tavasta lähestyä tutkimuskohdetta. (Carr & Kemmis 1986/2000; Cohen & Manion 1994; Syrjälä 1994; Kemmis & Wilkinson 1998; Kuula 1999; Heikkinen & Jyrkämä 1999.) Jyrkämän ja Heikkisen mukaan kyseessä on väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka saa sisältönsä pitkälti kulloiseltakin kohdealueeltaan. Itse tutkimusten kohteet ja kysymysten asetelut voivat olla hyvinkin erilaisia. Yhdistävinä piirteinä pidetään käytäntöihin suuntautuneisuutta, muutokseen pyrkimistä, tutkittavien osallisuutta ja reflektiivisyyttä.

Toimintatutkimus kuvataan usein suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin prosessiksi, jossa vaiheet seuraavat toisiaan spiraalimaisesti (Aaltola & Syrjälä 1999, 18). Spiraalimaisuus on kuitenkin ymmärrettävä vain periaatteelliseksi yleiskuvaksi, ja todellisuudessa prosessi etenee koko ajan niin, että eri vaiheet limittyvät keskenään. (Kemmis & Wilkinson 1998, 21–22; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37–38.)

Toimintatutkimukseen liitetään useimmiten myös interventio eli muutokseen tähtäävä väliintulo. Interventiolla on toimintatutkimuksessa kaksoismerkitys. Todellisuutta muutetaan, jotta sitä voitaisiin tutkia ja toisaalta todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa. Mikä tahansa muutos ei ole tavoiteltavaa, vaan tavoitteena on muutos parempaan. Täten toimintatutkimukseen liittyy vahvasti eettinen ulottuvuus. (Carr & Kemmis 1986/2000; Heikkinen & Jyrkämä 1999.)

Erilaiset tulkinnat toimintatutkimuksesta palautuvat pitkälti erilaisiin käsityksiin siitä, mitä on käytäntö (practice), toteavat Kemmis ja Wilkinson (1998, 21–34). Eri tutkimustraditioissa käytäntöä teoretisoidaan ja tutkittavaa ilmiötä sekä ongelmia hahmotetaan hyvin eri tavoin. Kemmis ja Wilkinson ryhmittävät ja tarkastelevat lähestymistapoja kahden dikotomian kautta. Ensimmäiseen kuuluvat lähestymistavat, joissa ihmistä ja sosiaalista elämää tarkastellaan lähinnä yksilöllisin käsittein ja lähestymistavat, joissa samaa tarkastellaan sosiaalisin termein. Toiseen kuuluvat lähestymistavat, joissa ongelmia, ilmiöitä ja metodeja tarkastellaan objektiivisesti ja lähestymistavat, jotka painottavat subjektiivista näkökulmaa. Kirjoittajat toteavat, että nämä ovat epäonnistuneita kahtiajakoja. Heidän mukaansa

dikotomisesta ”joko tai” -ajattelusta tulisi siirtyä dialektiseen ”sekä että” -ajatteluun.

Carr ja Kemmis (1986/2000, 129–207) soveltavat Habermasin tiedonintressiteoriaa toimintatutkimuksen tarkasteluun ja hahmottavat kolmenlaista toimintatutkimusta kasvatustieteessä: teknistä, praktista ja kriittistä. Teknisessä toimintatutkimuksessa opettajat testaavat tutkijoiden houkuttelemina tutkimusten tuloksia, jolloin ammattikäytäntöjen kehittäminen ei ole tutkimuksen päätarkoitus. Tutkimus edustaa kirjoittajien mukaan teorian ja tutkijan auktoriteettia. Carr ja Kemmis arvioivatkin, ettei kyseessä ole varsinainen toimintatutkimus, koska tällaisissa tutkimuksissa osallistujat eivät voi tulla oikealla tavalla tietoisiksi toimijoiksi. Praktisessa toimintatutkimuksessa ulkopuoliset tutkijat toimivat yhdessä ammattilaisten kanssa eräänlaisessa prosessikonsultin roolissa. Tutkijat pyrkivät auttamaan ongelmien havaitsemisessa ja käsitteellistämässä, toiminnan suunnittelussa ja vaikutusten arvioinnissa. Rooli tulkitaan sokraattiseksi: tutkija tarjoaa kaikupohjan, jota vasten työntekijät voivat kokeilla omia ideoitaan ja oppia lisää toimintansa perusteista ja reflektion prosessista. (ks. myös Zuber-Skeritt 1996.)

Kriittisessä eli emansipatorisessa toimintatutkimuksessa tutkitaan perinteitä ja rakenteita, jotka kontrolloivat ja tukevat vääristynyttä ja epäoikeutettua valtaa. Tavoitteena on valtauttaa ja voimaannuttaa toimijoita ja demokratisoida toimintaa. Kriittisellä reflektiolla on keskeinen tehtävä pyrkimyksessä vapautua virheellisistä ja epätydyttävistä osoittautuneista uskomuksista ja toimintatavoista. Osallistujat ottavat itse vastuun käytäntöjen muuttamisesta ja samalla itsensä vapauttamisesta. (Carr & Kemmis 1986/2000, 129–152; Huttunen & Heikkinen 1999, 155–186; Kuula 1999.)

Jotkin toimintatutkimukselliset lähestymistavat korostavat prosessin yhteistoiminnallisuutta ja yhteisön jäsenten osallistumista toimintatutkimukseen, jotkin taas keskittyvät lähestymistavoissaan enemmän itsereflektiiviseen toimintaan, jonka subjektina on yksilö. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 49.) Englantilaisen (Stenhouse, Elliot) ja amerikkalaisen toimintatutkimuksen traditiot liittyvät vahvasti ”opettaja tutkijana” (teacher as researcher) -liikkeeseen, ja sen määrittelyssä korostuu yksilön itsereflektiivisyys. Myös opettajan ja tutkijan välinen yhteistyö on ollut tärkeää näissä tutkimuksissa. Australialainen ja yleisemmin niin sanottu kriittinen toimintatutkimus kääntää perinteisen akateemisen tutkijan ja tutkittavan välisen subjektin ja objektin välisen suhteen kahden subjektin väliseksi suhteeksi. Tällainen osallistava tutkimus perustuu epistemologiseen oletukseen tiedon sosiaalisesta konstruoinnista ja rakentumisesta dialogissa. Osallistava tutkimus pyrkii demokratisoimaan tiedon tuottamisen ja valtuuttamaan ”sorretut” parantamaan olosuhteitaan. Se korostaa yhteisön toimintaa sekä tutkimuksen emansipatorista ja kriittistä luonnetta. (Heikkinen & Jyrkämä 1999; Zeichner & Noffke 2001, 298–329.)

Kuula (1999, 76–80) esittää perusteltua kritiikkiä kriittisen toimintatutkimuksen ohjelmaa kohtaan. Aidon tietämyksen ja itsereflektion saavuttaminen edellyttää oikean tietoisuuden saavuttamista. Tietoisuuden saavuttaneet omaa työtään tutkivat opettajat tai kasvattajat muodostavat itsereflektiivisen yhteisön, joka ei ole ainoastaan kiinnostunut omasta työstään vaan myös pakotettu kohtaamaan yhteiskunnan laajemmin. Ajatus totuuden löytämisestä ja itsekriittisten yhteisöjen synnystä tulevaisuudessa tekee Kuulan mukaan kriittisen kasvatustieteen toimintatutkimuksen

ohjelmasta paikoin sekä eskatologisen että evankelisen luonteeltaan. Toimintatutkimuksesta tulee ikään kuin lähetystehtävä. Kriittinen teoria tarjoaa tutkijalle hänen mukaansa teoreettiset perusteet mutta ennen kaikkea eettöksellisen pohjan.

Heikkinen, Kontinen ja Häkkinen (2006, 39–76) toteavat, että kriittinen toimintatutkimus on usein tulkittu toimintatutkimuksen korkeimmaksi tasoksi. He viittaavat kuitenkin Elliotiin ja toteavat, että tekninen, praktinen ja kriittis-emansipatorinen intressi kietoutuvat toisiinsa niin, että niitä on vaikea erottaa toisistaan. Tiedonintressiteoria tulee esille, kun kysytään toiminnan kehittämisen tavoitteita. Toimintatutkimuksen ja muun työn kehittämisen erottavat toisistaan tutkimuksen tavoite ja kriteeri. Ollakseen tutkimusta prosessin tulee pyrkiä tuottamaan uutta tietoa ja saattaa se julkisesti arvioitavaksi. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25–62.)

Erilaisista tiedonintresseistä lähteivissä toimintatutkimuksissa myös tutkijan roolit ja positio määrittävät eri lailla. Käytännöllisessä toimintatutkimuksessa tutkija toimii yhteistyössä kohderyhmänsä kanssa sekä kokoaa, analysoi ja auttaa kohderyhmäänsä tiedostamaan omia käytännön teorioitaan ja suuntaamaan uudelleen toimintaansa. Tutkimuksessani minulla oli yhtäaikaista toiminnan käynnistäjän, toiminnassa mukanaolijan ja toiminnan tutkijan roolit.

Määrittellessäni asemiani toimintatutkimuksen kentässä totean edustavani lähinnä praktista tiedonintressiä, vaikka tutkimuksessani on myös niin sanotun teknisen ja kriittis-emansipatorisen toimintatutkimuksen piirteitä. Keskeisenä tavoitteena oli kehittää opettajan itseymmärrystä (ks. luku 2.4.). Tutkijana olin ”ulkopuolinen” mutta toimin vahvasti yhteistyössä työtään kehittävän lastentarhanopettajan kanssa sekä myös hänen työryhmänsä kanssa. Tehtävänäni oli tuottaa aineistoa, joka haastaa tutkimuksen osallistujat tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaansa. Pyrkimyksenä oli, että toiminnan kehittäminen perustuu tutkijan ja osallistujien yhteisiin pohdintoihin ja mahdollisimman tasavertaiseen keskusteluun. Tasavertaisuus ei voi kuitenkaan olla täydellinen erilaisista positioista johtuen.

Toimintatutkijan moninainen rooli ei ole ongelmaton, vaan siihen liittyy jännitteisiä ulottuvuuksia kuten tutkijan auktoriteetti ja tasavertaisuus toimijoiden kanssa sekä ulko- ja sisäpuolisuus. Erityisesti ulko- ja sisäpuolisuuden kysymys haastaa perinteisen tutkijan roolin. Tieteen traditiossa juuri tutkijan ulkopuolisuus on ollut niin sanotun objektiivisuuden ja luotettavuuden tärkeä tekijä. Toimintatutkimuksessa tutkimuksen tekijä on osa tutkimuskohdettaan eikä etäisyyden ja neutraalisuuden vaatimus voi toteutua positivistisen tradition mukaisesti. Tutkija saa aikaan erilaisia tilanteita ja tapahtumia, mutta hän on ajoittain sosiaalisesti ja tilallisesti marginaalissa. Hän on sekä osallinen että ulkopuolinen. Tutkimussuhde tulkitaan tilanteiden mukaan aina uudelleen ja uutena muovautuvana. (Kuula 1999, 144–147.)

Tutkija käy vuoropuhelua tutkimuskohteensa kanssa, ja toimintatutkimuksessa tuotetaan tietoa, joka on tulkintaa tietystä näkökulmasta. Sen vuoksi tutkijan on raportoidessaan selvitettävä taustasitoumuksensa ja suhteensa tutkimuskohteeseen. Tutkijan odotetaan tuovan esille, millaisiin ihmis-, todellisuus- ja tietokäsityksiin hän tutkijana kiinnittyy, jolloin lukija voi arvioida tutkimusta perustellusti. Tutkijan tulee tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tiedostaa oma roolinsa ja kasvaa roolissaan tutkimuksen myötä. (Syrjäläinen 1994, 77–78.) Samaa pohdintaa edellytetään

yleensä fenomenologis–hermeneuttisen metodin käyttäjältä (Perttula 1995; Laine 2001).

Todellisuuskäsityksiä tarkasteltaessa realismi ja konstruktivismi asetetaan usein vastakkain (Siljander 1988; Puolimatka 2005a, 2005b; Heikkinen ym. 2005). Jos realistisen lähestymistavan mukaisesti todellisuus nähdään ihmisen havainnoista, kielestä, käsitteistä uskomuksista ja teorioista riippumattomaksi, konstruktivistisen lähestymistavan mukaan puolestaan väitetään, että ihmiset tekevät tai rakentavat todellisuuden. Konstruktivismissa ajatellaan, ettei todellisuutta voi hahmottaa pysyvien rakenteiden kautta, koska jokainen yksilö rakentaa ainutkertaisen todellisuutensa havaintojensa kautta. Sosiaalisessa konstruktionismissa korostetaan todellisuutta sosiaalisena rakennelmana, joka on sitoutunut tiettyyn sosiaaliseen tilanteeseen ja sen puitteissa käytettyyn kieleen. Ihminen ei siis määräydy sisäisten tai ulkoisten syiden perusteella vaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kielen prosessien kautta. Äärimuodossaan konstruktivistiset näkemykset kieltävät reaalisen todellisuuden ja sitovat ihmisen havaintomaailman täydellisesti kieleen. (Gjerstad 2009, 8–11.) Siljander (1995) tiivistää realismin ja konstruktivismien välisen kiistan kysymykseen siitä, ovatko merkitykset olemassa tutkijasta riippumatta (realismi) vai luodaanko ne tiedostamisprosessissa (konstruktivismi). Toisin sanoen: mikä on merkityksen ontologinen status.

Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä (2005) toteavat, etteivät ontologinen realismi ja epistemologinen konstruktivismi liene toisiaan poissulkevia näkökantoja. He viittaavat Popperin ajattelutapaan, jossa todellisuus jaetaan kolmeen osaan. Maailma 1 edustaa fysikaalista todellisuutta, Maailma 2 kuvaa ihmisten mielen sisältöjä ja Maailma 3 koostuu ideoista, teorioista, hypoteeseista ja muista ihmisen luomista tiedollisista konstruktioista. Heidän mukaansa popperilaisen ajattelutavan omaksunut tutkija voi samanaikaisesti olettaa, että on olemassa havainnoista riippumaton todellisuus ja että ihmiset konstruoivat tämän todellisuuden ja muodostavat siitä teorioita, hypoteeseja ja kaikkea, mitä kutsumme tiedoksi tai uskomuksiksi.

Maltillisessa konstruktivismissa ihmisen todellisuus nähdään tulkittuna todellisuutena, mutta samalla myönnetään, että yhteiskuntien kulttuurisen muuntelun kirjolle on olemassa rajat, jotka pohjautuvat ihmislajin biologisen olemuksen ja luonnonympäristön rakenteeseen ja joiden ylittäminen on mahdollista vain uusien teknologioiden kehittymisen myötä. (Heiskala 2004, 198–202; Gjerstad 2009, 8–11.) Jussila (1992) toteaaakin, että jos radikaalin konstruktivismiin piirissä esitettyä ajatusta, että jokainen konstruoii oman tietonsa, tarkastellaan oppimispsykologian viitekehityksessä, näkemys on aivan asiallinen. Hän jatkaa, että mikäli puhutaan konstruoinnista tietoteoreettisessa merkityksessä, tullaan relativismin hyllyvälle maaperälle. Inhimillinen tietämys on ihmisten konstruoimaa, mutta kaikki tieto ei ole yhtä hyvin perusteltua eikä yhtä pätevää, jos kriteeriksi otetaan tietona esitettyjen käsitysten suhde tiedon kohteeseen.

Gjerstad (2009) sitoutuu väitöskirjassaan ”Valta kotikasvatuksessa” välittävään kantaan nominalismin ja konstruktivismien sekä realismin ja universalismipainotteisten näkökantojen välillä. Omat ajatukseni kulkevat hyvin samoja polkuja. Universalismin mukaisesti jokaisesta käsitteestä, esimerkiksi lapsuudesta tai laadukkaasta varhaiskasvatuksesta, on määriteltävissä tietty perustavanlaatuinen yh-

teinen ydin. (vrt. Dahlberg ym.1999; 2007.). Vaikka merkitykset ja käsitteet sekä tulkinnat ja käytännön kontekstit vaihtelevat, kuten nominalistit painottavat, ilmiöissä on myös jotakin yhteistä ja pysyvää. Esimerkiksi kasvatusta, lapsuutta ja hyvää varhaiskasvatusta hahmotettaessa on otettava huomioon niin edellytykset ja ulkoiset puitteet kuin ihmisten kokemukset ja heidän antamansa merkitykset. Ihmisen toimintaan liittyy sekä kielellisiä ja tietoisuutta koskevia että ulkoiseen maailmaan kuuluvia asioita. (Jussila 1992, 253; Gjerstad 2009, 13.)

Jussilan (1999, 38–39) mukaan viimeaikaiset pragmaattisen realismin kehittämät antavat teoreettista perustaa myös opetus- ja oppimisprosessin tutkijoille. Hän toteaa, että voimme lähestyä opetusta reaali maailman tapahtumana, jolla on tiettyjä biologisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja historiallisia edellytyksiä. Voimme myös koettaa tehdä niihin liittyviä ilmiöitä ymmärrettäviksi ja pyrkiä muuttamaan kasvatuksen käytäntöjä inhimillisen kasvun edistämiseksi. Samalla on Jussilan mukaan mahdollista torjua sellaiset ontologisen idealismin piiriin kuuluvat näkemykset, joiden mukaan kasvatuksen maailmaa voitaisiin rakentaa toiveajattelun mukaisten, mielivaltaisten valittavissa olevien käsitejärjestelmien avulla. Samaan viittaa myös Kalliala (2008) pohtiessaan idealististen lapsuustulkintojen merkitystä varhaiskasvatuskäytäntöjen rakentumisessa.

Kotikasvatuksen käytännönläheisyyden vuoksi realismi ja konstruktivismi tai edes molemmat yhdessä eivät ole riittäviä näkökulmia kasvatuksen tarkasteluun, toteaa Gjerstad (2009, 14). Hänen mukaansa realistista ja konstruktivistista näkökohtaa kannattaisi täydentää pragmatismilla. Pragmatismille ensisijainen kriteeri on käytännön näkökulma. Pragmatistille totuus ei ole vastaavuutta objektiivisen todellisuuden kanssa vaan sen kanssa, mikä osoittautuu elämässä hyödylliseksi. Samaan viittaa myös Ojakangas (2001) todetessaan, että kasvatuksessa ratkaisee viime kädessä esimerkiksi uusien käytäntöjen omaksumisessa, toimivatko ne käytännössä. Näin on myös ammattilaisten harjoittamaa kasvatustoimintaa tarkasteltaessa. Gjerstad (2009) toteaa, että pragmatismi vaatii kuitenkin moraalisen näkökulman, sillä käytännöllisesti toimiva ratkaisu ei ole välttämättä moraalisesti hyväksyttävä. Kasvatuksessa eettinen näkökulma on aina vahvasti läsnä.

Koska tutkimuksessa pyritään edistämään opettajan ammatillista kehitystä tiiviissä yhteydessä lasten kokemuksiin, avainkäsitteeksi valittiin sitoutuminen toimintaan. Lapsen sitoutumista voidaan pitää pragmaattisesti ”toimivuuden” kriteerinä. Sitoutuneisuus kertoo myös tutkijan sitoumuksista sekä todellisuuskäsityksestä ja oppimiskäsityksestä. Käsite on syntynyt pyrittäessä määrittämään laadukasta varhaiskasvatusta. Postmodernit, sosiokonstruktivistiset tutkijat sanovat, ettei ole olemassa objektiivisia, universaaleja laadun indikaattoreita vaan kaikki on kontekstuaalista ajassa ja paikassa osallisten määriteltävissä olevaa. Äärirealisti puolestaan toteaisi, että laatu on objektiivisesti määriteltävissä, universaalialia. Maltillinen konstruktivistit toteaisi, että on olemassa kaikille yhteisiä, universaaleja tekijöitä sekä paikallisesti ja subjektiivisesti määritettyjä tekijöitä ja tulkintoja. Pragmatismiin nimissä voisimme todeta, että lasten sitoutuneisuus on merkityksellinen indikaattori (tarkkaavaisuuden suuntautuminen on oppimisen kannalta perustavanlaatuista), joskaan ei riittävä määrite laadukkuudelle. Sitoutuminen mihin tahansa (esim. kiusaamiseen) ei ole yhtä arvokasta tai edes sallittua, joten eettisen ja arvottavan näkökulman mukana olo on välttämätöntä.

5.2.2 Tutkijan roolit

Toimintatutkimuksessa kysymystä tutkijan auktoriteetista ja tasavertaisesta toimijuudesta muiden toimijoiden kanssa ei voi ohittaa. Kuulan (1999, 143) tutkimuksen mukaan toimintatutkijat arvioivat yhdeksi tärkeäksi tutkijan taidoksi kyvyn pysytellä erossa kaiken tietävän ja muutosta ohjaavan ekspertin roolista. Kuula käyttää Benumin, Fauxheuxin ja Vilstin metaforaa ”kapean polun dilemmasta”, jolla viitataan tutkijan jatkuvaan tasapainotteluun roolissaan, jossa hän ei saa yhtäältä tulla ekspertiksi, josta kohde on riippuvainen eikä toisaalta estää toisten oppimista panttaamalla relevanttia tietoa. Tähän dilemmaan törmäsin usein prosessin aikana pohiessani omaa rooliani. Millaista toimintani tulisi olla, jotta se edistää osallistujien aktiivisuutta ja omakohtaista vastuunottoa prosessissa? Toimivatko osalliset ”itseään varten” vai taatakseen tutkijalle aineiston? Miten paljon aikaa ja tilaa osallistujille pitäisi antaa asioiden kypsyttelyyn ja ratkaisujen löytymiseen? Miten paljon tuoda esiin tietoa ja teoriaa työskentelyn jäsentämiseksi, ja missä kohdin pitäisi esittää myös mahdollisia ratkaisuja?

Suojanen (1992, 50) perää toimintatutkijalta perusteellista tutkittavan ilmiön tuntemusta. Hän toteaa, ettei ilman sitä ole mahdollista asettaa tutkimukselle relevantteja tavoitteita eikä tehdä luotettavia havaintoja ja johtopäätöksiä. Tutkijan on tunnettava perusteellisesti niin kohdeyhteisönsä kuin kehittämiskohteidensa sisällöt. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa sekä päiväkotien toimintakulttuurin tuntemusta että varhaispedagogista tietämystä.

Toimintakulttuurin tuntemukseni pohjautuu saamaani lastentarhanopettajan koulutukseen ja kolmen vuosikymmenen aikana hankimaani työkokemukseeni päiväkodeissa ja lastentarhanopettajan koulutuksessa, jossa eräänä keskeisenä tehtäväalueenani ovat olleet opetusharjoitteluun liittyvät kysymykset. Olen koko kouluttajaurani ajan ohjannut opiskelijoita päiväkotiharjoittelussa sekä opettanut heille varhaispedagogiikan ja ohjauksen kysymyksiä sekä kouluttanut ohjaavia lastentarhanopettajia ohjaustehtäväänsä. Tutkimuskysymykseni syntyivät pitkälti päiväkotivierailujeni ja opiskelijoiden ohjauksessa syntyneiden kysymysten innoittamina. Niin lapsen hyvä kuin opiskelijoiden kasvatusajattelun ja ammatillisuuden kehittymisen pohdinnat ovat olleet ja ovat edelleen avainasioita työssäni. Toimintakulttuurin tuntemukseni vaikutti ratkaisevasti siihen, että yhteinen kieli löytyi kohdeyhteisöjen kanssa suhteellisen helposti.

Tutkijan osoittama asiantuntemus synnyttää luottamusta ja avoimuutta, jotka ovat ensiarvoisen tärkeitä asioita tutkimusprosessin läpiviemiseksi (Seinä 1996, 56–58). Kuula (1999) painottaa myös persoonaan liittyviä tekijöitä puhuessaan tutkijalle esitettävistä vaatimuksista. Hän toteaa, että tutkijan tulee saavuttaa keskusteluyhteys tutkimuskohteen kanssa sekä tämän luottamus, mikä edellyttää sopivaa persoonaa, joka haluaa ja kykenee tekemään toimintatutkimusta ja saamaan aikaan ratkaisuja käytännön ongelmiin. Kuula tähdentää, että tutkijan tie toimintatutkijaksi kulkee halun, tahdon sekä käytäntöihin ja muutokseen suuntautuvan toimintatutkimuksen kokemusten ja sitä kautta tapahtuvan tutkijan oman muutoksen ja kehityksen kautta. Se, että tutkimuksessa mukana olevat lastentarhanopettajat lähtivät prosessiin omasta halustaan, loi hyvät edellytykset luottamuksen syntymiselle.

5.3 Tutkimusprosessi

Kuvaan seuraavassa tutkimuksen etenemisen tutkimussykleittäin. Näin pyrin osoittamaan, millaiseksi toimintatutkimus tässä tutkimuksessa muotoutui eli millaiset olivat toteutuksen periaatteet. Aineiston keruun yhteydessä esittelen lasten ja aikuisen sitoutuneisuuden mittarit, joita on tutkimuksessa käytetty hyväksi kehittämis-kohteiden määrittämisessä ja toteutuneen toiminnan arvoinnissa sekä tutkivan työ-otteen juurruttamisessa.

5.3.1 Tutkimukseen osallistujat

Lähetin syyskuussa 1998 Helsingin yliopiston lastentarhanopettajankoulutuksen Helsingissä ja Vantaalla sijaitsevien harjoittelupäiväkotien (yhteensä 74 päiväkotia) johtajille kirjeen, jossa etsin työnsä kehittämisestä kiinnostuneita lastentarhanopettajia. Kirjeessä kuvasin yleisellä tasolla tutkimusaiheeni ja lapsiryhmän ikätoiveen, joka oli 3–5-vuotiaiden lasten ryhmä. Pyysin henkilökohtaista yhteydenottoa, joita sain puhelimitse 28. Keskustelin tuolloin lyhyesti suunnitelmistani ja ilmoitin yhteisestä tapaamisesta lokakuussa, jonka jälkeen henkilöt voivat lopullisesti päättää halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Tuohon yliopiston tiloissa pidettyyn tilaisuuteen lokakuun alussa osallistui yhteensä 17 lastentarhanopettajaa.

Tilaisuudessa esittelin lyhyesti toimintatutkimuksen ja päivähoiton laadun tutkimuksen erilaisia lähtökohtia. Kerroin omista taustasitoumuksistani ja tutustumisestani Ferre Laeversin työhön sekä englantilaisen Christine Pascalin johtamiin laadun kehittämisprojekteihin sekä yhteistyösuunnitelmista englantilaisen tutkija Claire Mouldin kanssa. Lopuksi pyysin osallistujia täyttämään lomakkeen, jossa kysyttiin tietoja opettajasta (valmistumisajankohta, uran keskeiset vaiheet ja lisäkoulutus) ja lapsiryhmästä (ikäjakauma ja sosiaalinen tausta) sekä halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Kaikki täyttivät lomakkeen ja olivat halukkaita jatkaamaan.

Lomakkeiden pohjalta valitsin neljä opettajaa, jotka olen nimennyt Taruksi, Suviksi, Kertuksi ja Mariksi. Opettajat olivat valmistuneet lastentarhanopettajiksi vuosina 1980–1989 ja työskentelivät päiväkodeissa, jotka edustivat niin maantieteellisesti kuin sosioekonomisesti erilaisia lapsen kasvu ympäristöjä. Kun tutkimusyhteistyö konkreettisesti alkoi päiväkodeissa lokakuun lopulla, yksi opettajista joutui siirtymään tilapäiseksi johtajaksi. Hänen tilalleen valitsin halukkaista opettajista samalta alueelta ja työvuosi-ikältään samanikäisen opettajan.

Saatuani tutkimusluvat kaupungeilta lähetin kunkin lapsiryhmän vanhemmille tutkimuksestani tiedotteen. Lähetin tutkimuslupapyyntöni vanhemmille (kustakin ryhmästä viisi), joita haastattelin ja joiden lapsia havainnoin. Yhdestä ryhmästä yksi vanhempi kieltäytyi osallistumasta, joten hänen tilalleen valittiin toinen.

5.3.2 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston keruu

Lokakuussa 1998 tapahtuneen ”tutkimusopettajien” valinnan jälkeen vierailin tutkimuspäiväkodeissa esittäytyen talon työntekijöille ja vierailen eri ryhmissä. Tutkimusryhmässä vietin päivän tutustuen lapsiin ja toimintatapoihin.

Tutkimukseni eteni kolmena toisiaan seuraavana syklinä vuosina 1998–2001. Kahdessa ensimmäisessä syklissä oli mukana neljä pääkaupunkiseudun 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmän lastentarhanopettajaa (Taru, Suvi, Kerttu ja Mari) ja kolmannessa syklissä kaksi (Taru ja Suvi). Sykli muodostui neljästä vaiheesta: arviointi-, suunnittelu-, toteutus- ja reflektointivaiheista (liitte 2 ja 3). Tutkimuksessani kehityspiraalien eri vaiheet eivät erotu toisistaan selvärajaisina vaan limittyvät keskenään prosessin edetessä, kuten Kemmis (1994) toteaa olevan tyyppillistä luonnehtiessaan toimintatutkimuksen etenemistä.



Kuvio 2. Tutkimusprosessin eteneminen.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin edistämään opettajan ammatillista kehittymistä tuke- malla opettajan itsereflektiivistä toimintaa ja tutkivaa työtettä. Useat tutkijat (mm. Day 1999; van Manen 1991a, 1999, Zeichner & Tabachnick, 2001; Eraut 2004) ovat korostaneet reflektion sekä kriittisen ja kyseenalaistavan asenteen kehitty- misen vaativuutta. Tutkimuksessa pidettiin tärkeänä, että ennen kuin määritellään niin sanottuja kehittämiskohteita, kerätään aineisto ja analysoidaan todellisuutta, johon arviointi voi ainakin osin perustua. Tähän analyysin tarvitaan välineitä, joiden kaut- ta hahmotetaan todellisuutta. Tärkeinä välineinä tässä tutkimuksessa toimivat las- ten ja aikuisen sitoutuneisuuden havainnoinnit. Niiden tarkastelu pakottaa katso- maan lasta läheltä mutta myös puhumaan varhaiskasvatuksen laatuun liittyvistä kysymyksistä ja viime kädessä siitä, mitä on hyvä kasvatusta. Välineiden valinta kuvastaa tutkijan arvostuksia yhtäältä lapsen näkökulman ja kokemuksen ensisijai- suudesta sekä toisaalta aikuisen merkityksellisestä roolista pienten lasten kasvatuk- sessa.

Lähestymistapaani luonnehti ajatus ”hiljaa hyvä tulee”. Olin hyvin tietoinen niistä rajoituksista, joita yhden (kustakin päiväkodista) opettajan tai yhden ryh- mänkin kanssa työskentelystä seuraa. Käsitykseni mukaan ammatillisessa kehitty- misessä on aina kysymys sekä yksilöllisistä tarpeista että yhteisöllisestä kehitty- misestä. Kuten muun muassa Hargreaves (2002) ja Day (1999) toteavat, molempiin tarpeisiin kannattaa vastata. Kehitys ei ole lineaarista vaan syklistä ja poukkoile- vaa. Yksilöllinen ja yhteisöllinen lomittuvat viime kädessä toisiinsa ennalta arvaa- mattomallakin tavalla.

Interventioina toimivat yhteiset koulutukset leikistä, oppimisympäristöstä ja lapsen ja aikuisen sitoutuneisuuden havainnoineista sekä sovitut kehittämistehtä- vät ja keskustelut syklin aikana tehdyistä havainnoista. Opettajat tutustuivat myös kehittämiskohteeseensa liittyvään ammattikirjallisuuteen oman kiinnostuksensa

mukaisesti. Koska tutkimuksen tavoite liittyy juuri opettajien itsereflektiokyvyn kehittämiseen, kaikkia tutkimusprosessin aineiston hankintaan liittyneitä reflektiivisiä keskusteluja sekä haastatteluja sekä kirjoitelmia voidaan tarkastella myös osana interventiota. (Arviointikeskusteluksi olen nimennyt jokaisen uuden syklin alussa tapahtuvan yhteisen arvioinnin ”nykytilasta”, ja reflektioivalla keskustelulla tarkoitan syklin lopussa tapahtuvaa keskustelua, jossa arvioidaan mennyttä sykliä.) Nämä keskustelut johdattivat opettajat pohtimaan kasvatuksen perusteita ja eksplikoimaan kasvatuserittelyään.

Monet tutkijat korostavat subjektiivisen teorian ja reflektion situationaalista luonnetta ja pitävät tärkeänä kehittämistyön liittämistä naturalistisiin tilanteisiin. Reflektioprosessissa, jossa etsitään toiminnan perusteita, on tärkeää erotella myös perusteiden laatua. Lasten sitoutuneisuuden havainnoinnin voidaan ajatella auttavan eettisesti korkeatasoisten perusteiden, esimerkiksi lasten hyvän (van Manen 1991b), tavoittelussa (ks. Ward & McCotter 2004).

Ensimmäinen sykli

Ensimmäisessä syklissä lähdin liikkeelle yhteistyöstä päiväkotiryhmien lastentarhanopettajien kanssa. Opettajat puolestaan keskustelivat prosessistamme ja siihen liittyvistä asioista ryhmänsä muiden aikuisten kanssa ryhmän palaverissa. Tarkoituksenamme oli ensimmäisen syklin jälkeen arvioida mahdollinen jatkotyöskentely. Kahdessa seuraavassa syklissä kaikki ryhmän aikuiset olivat yhteistyössä kansani, vaikka opettajalla oli edelleen vahvin ja vastuullisin rooli.

Ensimmäisessä arvioivassa aineiston keruussa (marras–joulukuu 1998–tammikuu 1999) pyrin keräämään monipuolista ja rikasta aineistoa. (liite 1). Luodakseni pohjaa yhteiselle työskentelyllemme ja hahmottaakseni opettajien lähtökohtia kehittämistyöhön haastattelin opettajia. Opettajien haastattelujen kautta pyrin selvittämään heidän kasvatuserittelyään (subjektiivista teoriaa), ja tätä täydensivät opettajien kirjoittamat heidän omat henkilö- ja työhistoriansa (liite 4). Lisäksi haastattelin vanhempia (viittä kustakin ryhmästä) selvittääkseni heidän tavoitteitaan ja kokemuksiaan päivähoitosta. Aineiston keruussa sovelsin Pascalin laadun arvioinnin ja kehittämisen mallia. Näiden haastattelujen runkona olivat Pascalin laadun ulottuvuudet: päämäärät ja tavoitteet, opetussuunnitelma, oppimis- ja opettamisstrategiat, suunnittelu, arviointi ja dokumentointi, henkilöstö, fyysinen ympäristö, vuorovaikutus, yhteistyö vanhempien ja ympäristön kanssa sekä ohjaus ja arviointi. (Pascal 1993, 69–80; 1996.) Lisätäkseeni kontekstin ymmärrystä haastattelin kevään aikana samoista teemoista myös tutkimuspäiväkotien johtajia. Tätä aineistoa käytin hyväkseni kuvatessani päiväkotikontekstia (luku 6).

Sen lisäksi tuotin yhteiseen arviointikeskusteluun kaksi observointiaineistoa: kunkin ryhmän viiden lapsen sitoutuneisuuden arvioinnit ja opettajan sitoutuneisuuden arvioinnit. Ryhmien opettajat valitsivat tutkimuksessa havainnoitavat lapset siten, että he edustivat kahdessa ryhmässä lapsirakenteen mukaisesti erilaisia 4-vuotiaita ja kahdessa 5-vuotiaita lapsia.

Prosessi eteni yhteisenä arviointikeskusteluna, jossa esitin havainnointieni (arviot lasten ja opettajan sitoutuneisuudesta) tulokset ja jonkin verran myös vanhempien haastatteluissa esiin tulleita asioita. Pohdimme yhdessä niiden synnyttämiä

ajatuksia ja alustavia kehittämiskohteita. Niiden pohjalta opettaja keskusteli ryhmänsä muiden työntekijöiden kanssa asioista ryhmäpalaverissa, minkä jälkeen sovimme suunnittelukokouksessa (tutkija ja opettaja) kehittämiskohteet.

Kaikissa ryhmissä oppimisympäristö oli mielenkiintoni kohteena ja sitoutuneisuus ilmiönä perustavanlaatuinen tutkimuksen kannalta. Kokoannuimme yhdeksi lauantaipäiväksi koulutukseen keskustelemaan näistä ilmiöistä. Syvensin sitoutuneisuuden käsitettä videosimerkkien avulla. Puhuin leikin edellytyksistä ja leikiympäristöstä diojen kautta.

Tutkija Claire Mouldin vastaavanlaiseen tutkimukseen Birminghamissa, Iso-Britanniassa osallistuneet kaksi henkilöä, opettaja ja lastenhoitaja, vierailivat neljän päivän ajan Suomessa keväällä 1999. He tutustuivat suomalaiseen päivähoitoon vierailien kussakin tutkimuspäiväkodissamme havainnoiden ja toimintaan osallistuen. He myös keskustelivat kahden päiväkodin johtajan kanssa. Keskustelimme yhdessä heidän havainnoistaan ja erittelimme heidän kokemuksiaan tutkimukseen osallistuvien suomalaisten opettajien kanssa yhteisessä iltakokouksessa. Kulttuurisen etäännyttämisen ajateltiin osaltaan antavan aineksia reflektiiviseen tarkasteluun. Sen myötä yhtäältä näkee, miten toiset toimivat ja ovat ratkaisseet pedagogiikan kysymyksiä ja toisaalta oppii tarkastelemaan omaa tapaansa toimia ja mahdollisesti ymmärtämään kulttuurisia ehtoja, joiden sisällä itse toimii. [vrt. Siljanderin (1995) sosiaalinen kielioppi.]

Vierailin päiväkodeissa kolme–neljä kertaa kertaa havainnoimassa ja keskustelemassa opettajan kanssa ryhmän toiminnasta ja kehittämiskohteiden eteenpäin viemisestä. Observoin lasten ja opettajien sitoutuneisuuksia järjestelmällisesti jälleen huhti- ja toukokuussa, minkä jälkeen minulla ja opettajalla oli yhteinen reflektiivinen keskustelu kesäkuussa.

Toinen sykli

Toinen tutkimussykli (liite 2) alkoi yhteisellä keskustelulla opettajien ja heidän työryhmiensä kanssa syyskuussa. Tällöin keskusteltiin edellisen lukuvuoden yhteistyöstä sekä tämän hetkisestä tilanteesta ja kehittämistarpeista. Kaikkien ryhmien henkilökunta oli kiinnostunut sitoutuneisuuden havainnoinnista, joten järjestin yhden iltapäivän koulutuksen, jossa oli mukana kaikkien tutkimuksessa mukana olevien ryhmien henkilöstö.

Lokakuussa teimme tutkimukseen osallistuvien opettajien (Taru, Kerttu ja Mari) kanssa matkan Isoon-Britanniaan, jossa perehdyimme EEL-projektin (Effective Early Learning Research Project) koulutukseen, vierailimme päiväkodeissa sekä havainnoimme aktiivisesti lapsia, opettajien toimintaa ja oppimisympäristöä. Birminghamissa vierailimme päivän ajan Suomessa edellisenä keväänä vierailleen lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan päiväkodissa. Vierailimme myös observoimassa Corbyssä, Pen Green Centerissä (nimetty Englannissa valtakunnallisesti erinomaiseksi ”center of excellence” -keskukseksi) ja Lontoossa myös erinomaisena tunnetussa yksityisessä lastentarhassa.

Tein jälleen systemaattisia havainnointeja päiväkotiryhmissä marraskuussa, ja joulukuun alussa arvioimme yhdessä tutkimukseen osallistuvien opettajien kanssa havainnointejani ja teimme jatkosuunnitelmat. Kevään aikana vierailin päiväko-

deissa kolme–neljä kertaa, jolloin keskustelimme toteutuksista ja havainnoistamme.

Kevään aikana kokoonnuimme lastentarhanopettajien kanssa neljänä iltana keskustelemaan yhdessä kunkin opettajan ryhmässä menneillään olevista kehittämisyrittämisistä ja kokemuksista. Kokoonumispaikkoina olivat vuorollaan opettajien omat päiväkodit.

Toinen sykli päättyi ryhmäreflektointiin ja opettajan henkilökohtaiseen reflektointikeskusteluun tutkijan kanssa kesäkuussa 2000.

Kolmas sykli

Kaikki opettajat olivat periaatteessa halukkaita jatkamaan yhteistyötä. Henkilöstötilanteet ja tehtävät muuttuivat kuitenkin kahdessa ryhmässä ratkaisevasti, joten kaksi ryhmää rajautui pois kolmannelta sykliltä. Niinpä jatkoin lukuvuonna 2000–2001 kolmanteen sykliin (liite 3) kahden opettajan, Tarun ja Suvin, sekä heidän tiimiensä kanssa. Oma roolini muuntui entistä enemmän kriittiseksi ystäväksi (critical friend, Day 1999), jonka tehtävä oli reflektoida yhdessä työntekijöiden kanssa heidän tekemiään havainnoitteja ja tukea työntekijöiden tutkivaa otetta. Työntekijät tekivät systemaattisia observointeja ja analysoivat keräämänsä aineiston. Pohdimme yhdessä aineistosta nousevia kysymyksiä. Toisessa päiväkodissa vierailin lukuvuoden aikana viisi ja toisessa seitsemän kertaa. Lopuksi arvioimme yhdessä kulunutta lukuvuotta. Työntekijöiden aktiivinen rooli aineiston kerääjänä ja tulkitsijoina kasvoi. Pyrkimyksenä oli edistää ammatillista kehitystä juurruttamalla tutkiva työtapa osaksi ammattikäytäntöä. Viime kädessä tässä prosessissa on kysymys henkilökohtaisesta kehittymisestä ja vastuunotosta.

5.3.3 Aineistot

Sosiaaliseen elämään liittyvät tutkimuskohteet ovat usein kompleksisia luonteeltaan. Tähän ongelmallisuuteen tutkimuksessa ja erityisesti tapaustutkimuksessa vastataan usein triangulaatiolla. Aineisto-, menetelmä-, teoria- ja tutkijatriangulaatio voi syventää empiiristä ja käsitteellistä ymmärrystä tapauksen eri puolista. (Cohen & Manion 1994, 233–251; Laine ym. 2007, 23–26.) Tutkimuksessani triangulaatio on sekä aineisto- että menetelmätriangulaatiota. Tuotin aineistoni haastattelulla, observoinnilla ja erilaisia kirjallisia dokumentteja hyväksikäyttäen. Aineistot eivät tietenkään ole riippumattomia keruu- ja tutkimusmenetelmistä. Tässä mielessä aineisto- ja menetelmätriangulaatio ovat sidoksissa toisiinsa. Menetelmätriangulaatio toteutuu tutkimuksessa sekä sisäisenä että menetelmien välisenä. Sisäinen variaatio toteutui haastattelun kohdalla sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluina. Observoinnin, haastattelujen ja dokumenttien käyttöä voidaan tarkastella myös toisiinsa täydentävinä ja siten metodisesti tutkimusta vahvistavina menetelminä. Tutkimuksen tapaustutkimuksen luonne ja tutkimuskohteen monisyisyys pakottivat luontevasti erilaisten aineistojen ja menetelmien käyttöön.

Tutkimuksessa kullakin aineistolla oli oma funktionsa. Lasten sitoutuneisuuden arviointiasteikon (LIS-YC) avulla rakennettiin kuvaa lasten kokemuksesta, jota vasten aikuisen toimintaa koeteltiin. Aikuisen sitoutuneisuuden arviointiasteikon (AES) avulla hahmoteltiin puolestaan kuvaa siitä, miten aikuiset toimivat käytän-

nön tilanteissa. Arviointi- ja reflektointikeskusteluissa käytettiin monin tavoin hyväksi kumpaakin havainnointiaineistoa.

5.3.3.1 Lasten sitoutuneisuuden havainnointi

Tutkimuksen kannalta lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden havainnointiaineistot olivat oleellisia kahdessa mielessä. Yhtäältä niiden kautta tuotetaan aineistoa naturalistisista tilanteista kehittämiskohteiden määrittelemiseksi ja toisaalta niiden kautta tarkastellaan sitä, mitä prosessissa tapahtuu ja tapahtui. Tutkijan ja myöhemmin opettajien keräämien aineistojen pohjalta käydyt keskustelut toimivat keskeisenä intervention ja reflektion välineinä ja lähteinä. Näissä keskusteluissa ja näiden keskustelujen myötä opettajat työstivät julki- ja käyttöteoriaansa.

Lasten sitoutuneisuuden havainnoinnin (LIS-YC/The Leuven Involvement Scale for Young Children) (Laevers 1994a, 1994b) ja sen kautta tuotetun aineiston avulla hahmotetaan lapsen kokemuksen laatua päiväkodissa (Laevers 1994a, 1994b). Opettajan sitoutuneisuuden (AES/The Adult Engagement Scale) havainnointi tuotti myös observointiaineistoa keskusteluihin. Opettajan sitoutuneisuutta määrittelevät käsitteet sensitiivisyys, aktivointi ja autonomia ovat keskeisiä hyvän pedagogisen vuorovaikutuksen tarkastelemiseksi. (Laevers 1994b.)

Sitoutuneisuuden mittari LIS-YC on viisiportainen (1–5) arviointiasteikko (liite 4), jossa yksi tarkoittaa matalaa sitoutumista ja viisi suurinta mahdollista sitoutumista. Tutkija havainnoi ryhmän viiden lapsen toimintaan sitoutuneisuutta kahden ensimmäisen syklin aikana sekä syklien alussa että lopussa. Lasten sitoutuneisuuden havainnoinnit tehtiin pääsääntöisesti neljänä eri viikonpäivänä viiden viikon aikana syksyllä ja keväällä. Kutakin lasta havainnoitiin kolmena aamupäivänä (klo 8.15–11.30) ja yhtenä iltapäivänä (13.00–16.30). Kustakin lapsesta tutkija teki aamu- tai iltapäivän aikana keksimäärin viisi sitoutuneisuuden arviointia niin, että ne ajoittuivat aamu- tai iltapäivän eri ajankohtiin. Tutkija havainnoi kaksi minuuttia, kirjasi ylös tiedot ja siirtyi seuraavaan lapseen. Havainnointi toistui samassa järjestyksessä viisi ”kierrosta”. Kaikkien lasten kohdalla pidettiin huolta siitä, että neljän päivän havainnoinnit kattoivat ajallisesti koko aamupäivän. Havainnoiteja ei tehty lapsista perushoitotilanteissa: ruokailussa, pukeutumisessa tai wc-tilanteissa. Lasten sitoutuneisuuden arvioita kertyi kahden ensimmäisen syklin aikana yhteensä 1295 kappaletta. Ajallisesti se tarkoitti yhteensä 2590 minuuttia eli noin 43 tuntia.

Tutkijan käyttämään havainnointilomakkeeseen sisältyi myös sekä kontekstuaalisten tekijöiden että toiminnan sisältöön liittyvien tekijöiden kirjaaminen. Olen omissa havainnoinneissani kirjannut muun muassa sen, kenen kanssa lapsi toimii, mitä hän tekee ja missä hän työskentelee.

Sitoutumisen arvioiminen on perusteltua, koska se on perusedellytys oppimiselle ja kehitykselle. Piaget’n mukaan lapsen kehitystä määrittävät orgaaninen kasvu ja kypsyminen, mutta lapsi rakentaa myös itse käsitystään ja ymmärrystään maailmasta ympäristönsä kanssa toimiessaan. Ymmärtäminen on sidoksissa lapsen tietorakenteisiin. Ajattelurakenteiden kehittyminen edellyttää, että lapsi ponnistelee henkisesti. Tämä ponnistelu ilmenee sitoutuneisuutena. Sitoutuneisuuden hetkinä tapahtuvat muutokset sijoittuvat perusskeemojen tasolle, jolloin tapahtuu niin sa-

nottua syväoppimista. (Laevers 1993, 53–68; Laevers 1994a, Leavers & Hautamäki 1997.)

Laeversin (1994a) kollegoineen kehittämä sitoutuneisuuden observointimenetelmä (LIS-YC) etsii vastauksia kysymykseen, kuinka intensiivisesti lapsi toimii leikeissään ja tehtävissään. Sitoutuneisuus viittaa lapsen aktiviteetin laatuun. Sitoutuneisuuden tunnusmerkkejä ovat keskittyminen ja sinnikkyys. Sitoutunut ihminen suuntaa huomionsa suhteellisen rajattuun alueeseen ja pyrkii jatkamaan toimintaansa sinnikkäästi. Hän on äärimmäisen valpas tekemisen kannalta relevanteille ärsykeille. Sitoutuneisuus merkitsee täydellistä syventymistä. Sitoutunut henkilö on herkkä, avoin ja vastaanottavainen ja toisaalta häiriintyy toiminnassaan harvoin. Toiminta tempaa mukaansa, ja toimija ja toiminta ovat yhtä. Toiminnasta seuraa syvä tyydytyksen ja energisyyden kokemus.

Laevers (1993, 1994b) viittaa sitoutuneisuuden käsitteestä puhuessaan niin Gendlin kokemuksen (experience) käsitteeseen kuin Csikszentmihalyin virtauksen (flow) käsitteeseen. Csikszentmihalyi (1991, 2000) käyttää sitoutuneisuutta kuvaessaan käsitettä ”state of flow”, jolla hän tarkoittaa tilaa, johon äärimmäinen toimintaan sitoutuneisuus johtaa. Hän kiteyttää tämän niin sanotusti optimaalisen kokemuksen piirteitä seuraavasti: ”Tunne, että taidot riittävät kohtaamaan haasteet tavoitteisiin suuntautuvassa, sääntöjen rajoittamassa toiminnassa, joka koko ajan antaa selkeää palautetta siitä, miten yksilö onnistuu suorituksessaan. Keskittyminen on niin intensiivistä, ettei tarkkaavaisuus riitä mihinkään epäolennaiseen ajatteluun tai ongelmista huolehtimiseen. Tietoisuus itsestä katoaa, ja aikakäsitys muuttuu. Toiminta, joka tuottaa tällaisia kokemuksia, on niin palkitsevaa, että ihmiset ovat valmiita ryhtymään siihen sen itsensä takia, välittämättä juurikaan siitä, mitä he siitä saavat tai miten vaikeaa tai vaarallista se on.” (emt. 1990, 113.)

Laevers (1993, 1994a, 1994b) kuvaa sitoutuneisuutta myös flow-kokemuksena. Kuitenkin, toisin kuin flow, sitoutuneisuus ei osoita ja merkitse pelkästään subjektiivista kokemusta suhteessa toimintaan vaan myös aktiviteetin laatua itsessään. (Ulich & Mayr 2002.) Sitoutunut ihminen on Laeversin mukaan vahvasti motivoitunut. Laevers korostaa, että kysymys on tutkimustarpeen tyydyttämisestä, halusta ymmärtää ja oppia, pyrkimyksestä saada ote todellisuudesta. Hänen mukaansa sitoutuneisuus on merkki sisäisestä motivaatiosta.

Laeversin sitoutuneisuuden käsitteellä on yhtymäkohtia (Ulich & Mayr 2002, ks. myös Hautamäki & Hautamäki 1997) lapsen kehitystä koskevassa empiirisessä tutkimuksessa kehitettyihin tehtäväorientaation (task orientation) ja sitoutumisen (engagement) käsitteisiin. Keskeisiä yhteisiä tekijöitä ovat sinnikkyys ja häiriintymättömyys, keskittyminen. Kuitenkin sitoutuneisuus, ”involvement”, toisin kuin tehtävän suorittamiseen liittyvä sitkeys, ”task persistence”, ilmaisee myös subjektiivista ja affektiivista arvoa lapselle, lapsen emotionaalista ja kognitiivista panostusta. Lisäksi se korostaa vähemmän tehtävän loppuun saattamista kuin tehtäväsuorittamisen monimutkaisuutta ja tutkivia ulottuvuuksia. (Ulich & Mayr 2002.)

Sitoutuneisuuden käsitteellä on myös yleisemmin yhtymäkohtia motivaatio-teorioihin. Teoriat sisäisestä motivaatiosta puhuvat ihmisen toimimisesta toiminnan itsensä vuoksi, ei välillisten syiden tai sosiaalisen hyväksynnän takia. Itseohjautuvuus on avainkäsite niin sisäisen motivaation kuin sitoutuneisuuden kohdalla. Kuitenkin ulkoisesti motivoituneet aktiviteetit vaihtelevat sen suhteen, mihin asti ne voi-

vat muuttua itseohjautuviksi aktiviteeteiksi, kun ulkoinen säätely muuttuu sisäiseksi. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio voivat haastaa tai täydentää toisiaan. (Lepper & Henderlong 2000, 257–307.) Ulichin ja Mayrin mukaan on selvää, että korkea sitoutuneisuus opettajajohtoisessa (directed) toiminnassa tarkoittaa, että lapsi muuntaa aktiviteetin henkilökohtaisesti merkitykselliseksi ja mielenkiintoiseksi tapahtumaksi. (Ulich & Mayr 2002, 130.)

Sitoutuneisuutta ei ilmene toiminnan ollessa liian helppoa tai tehtävän ollessa liian vaativa. Ihminen sitoutuu toimintaan, joka on hänen kykyjensä ylärajoilla. Lapsen sitoutuminen toimintaan on suurimmillaan silloin, kun tehtävä avaa lapsen lähikehityksen alueen (Vygotsky 1978). Jos jokin toiminnan elementti vastaa yksilön tarpeisiin, seurauksena voi olla täydellinen sitoutuneisuus, flow-tila. Sitoutuneisuuden aste kertoo siitä, miten merkityksellinen kokemus on lapselle.

Toiminnat, joihin liittyy kohtuullinen määrä sitoutuneisuutta, edistävät periaatteessa kehitystä. Tämä johtuu sitoutuneisuuden luonteesta: sitoutunut henkilö käyttää kykyjään täysimääräisesti ja on voimakkaasti motivoitunut. Opetuksen tehtävä on luoda sisäisten jo olemassa olevien skeemojen ja lapsen kohtaamien ilmiöiden välille jännite, jossa lapsi virittyy aktiivisesti tutkimaan syntyneitä ongelmatilannetta. (Hautamäki & Hautamäki 1997.)

5.3.3.2 Opettajan sitoutuneisuuden havainnointi

Henkilökunnan ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatua pidetään laadukkaan varhaiskasvatuksen tärkeimpänä kriteerinä (ks. Kontos 1999; Oliveira-Formosinho 2001). Responsiivisen aikuisen merkitykseen viitataan useissa tutkimuksissa.

Laevers on luonut tutkimusprojektissaan ”Experimental Education” (EXE) aikuisen toimintaa erittelevän mittarin ”Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education” (1993). Mittarin keskeiset ulottuvuudet ovat sensitiivisyys, aktiivointi ja autonomia. Pascal ym. ovat edelleen kehittäneet mittaria ”Adult Engagement Scale” (liite 5) päivähoiton laadun kehittämisprojektissaan ”Effective Early Learning Research Project” (Pascal, Bertram, Ramsden, Georgeson, Saunders & Mould 1995).

Myös aikuisen sitoutuneisuuden arviointiasteikossa (liite 5), tarkoittaa sitoutumattomuutta ja viisi täydellistä aikuisen sitoutuneisuutta. Tutkija havainnoi opettajan sitoutuneisuutta samoina päivinä kuin ryhmän lapsien sitoutuneisuutta viikon eri päivinä viiden viikon aikana syklien alussa ja lopussa. Yhteensä havaintoja oli kahden ensimmäisen syklin aikana 667 kappaletta eli 22 tuntia 14 minuuttia (1334 minuuttia). Opettajan sitoutuneisuutta arvioitiin niin, että ne kattoivat ajallisesti koko aamupäivän, ja mukana oli myös pukeutumis- ja ruokailutilanteita. Opettajan sitoutuneisuuden kohdalla olen kirjannut numeerisen arvion lisäksi toiminnan laadun, ohjattavien määrän (suuryhmä-, pienryhmä-, pari- tai yksilöohjausta) ja tilan.

Sensitiivisyydessä on kysymys herkkyydestä tunnistaa lapsen tarpeita: siitä, miten aikuinen vastaa lapsen perustarpeisiin, hänen tunteisiinsa sekä turvallisuuden, huomion ja emotionaalisen tuen, vahvistamisen ja selkeyden tarpeisiin. Pascal ym. (1995) mittarissa havainnoinnissa kiinnitetään huomiota aikuisen äänensävyyn, eleisiin ja katsekontaktiin sekä siihen, miten aikuinen kunnioittaa ja arvostaa

lasta sekä osoittaa hänelle kiintymystä ja lämpöä. Mittarin avulla arvioidaan lisäksi, miten aikuinen rohkaisee lasta ja vastaa hänen tarpeisiinsa.

Mittarin toinen ulottuvuus, aktivointi, liittyy aikuisen kykyyn rikastuttaa lapsen toimintaa kannattelemalla lapsen mielikuvia, tuomalla uutta tietoa tai opastamalla lasta uuden taidon omaksumisessa. Havainnoinnissa kiinnitetään huomio siihen, miten energinen ja eläväinen aikuinen on, miten hän sovittaa yhteen lapsen mielenkiinnon kohteet ja virittää lasta tarkoituksenmukaiseen toimintaan sekä miten aikuinen laajentaa lapsen ajattelua ja tutkimista.

Kolmas ulottuvuus, autonomia, liittyy siihen, miten aikuinen säätelee lapsen vapautta. Havainnoinnissa kiinnitetään huomio siihen, miten aikuinen sallii lapsen tehdä valintoja ja miten hän tukee ja rohkaisee lapsen aloitteellisuutta ja vastuullisuutta. Havainnointi kohdistuu myös siihen, miten aikuinen antaa tilaa lapsen ideoille tulkinnoille ja kiinnostuksen kohteille ja kuinka hän rohkaisee lasta neuvottelemaan konflikteista ja säännöistä. (Pascal ym. 1995.)

5.3.3.3 Haastattelut ja keskustelut

Haastattelut ovat luonteeltaan sosiaalisia kohtaamisia, joissa puhujat tuottavat yhdessä näkemyksen ajatuksistaan, toiminnastaan, kokemuksistaan ja tunteistaan. (Rapley 2007, 16) Tutkimuksessani keräsin aineistoa sekä teemahaastatteluilla että avoimilla haastatteluilla. Haastattelin tutkimuksen alussa (vuosina 1998–1999) lähtötilanteen kartoittamiseksi tutkimukseen osallistuvia opettajia, päiväkotien johtajia ja lasten vanhempia¹ (liite 8). Haastattelut olivat teemahaastatteluja, joiden runkona olivat Pascalin kehittämät laadun ulottuvuudet. Prosessin arvioimiseksi haastattelin opettajia jälleen samoista teemoista keväällä 2000. Teemahaastattelun luonteen mukaisesti pidin tutkijana huolen siitä, että kaikki teemat tulivat käsitellyiksi, mutta järjestys oli haastateltavan puheesta riippuvainen. Haastattelut sujui- vat joistakin teknisistä ongelmista huolimatta hyvin, ja teemat kirvoittivat erityisesti lastentarhanopettajien ja päiväkodinjohtajien kanssa runsaasti puhetta. (Hirsjärvi & Hurme 2008; Ruusuvoori & Tiittula 2005.)

Opettajan ensimmäinen haastattelu toimi myös opettajan kasvatusajattelun ja subjektiivisen teorian ilmentäjänä. Pascalin kiteytys laadun ulottuvuuksista sisältää asioita, jotka ovat keskeisiä luonnehdittaessa opettajan kasvatusajattelua. Taylor ja Richards (1985) käyttävät kasvatuskäsityksen käsitettä ja määrittävät sen sisällöksi tavoitteisiin, tietoon, opettamiseen ja lapsuuteen liittyvät käsitteet. Heidän mukaansa kasvatuskäsityksen osatekijät ovat kirjoitetussa opetussuunnitelmassa joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti esillä. Opettajat pohtivat haastatteluissa käsityksiään kasvatuksen päämääristä, lapsen oppimisesta ja kasvattajan roolista.

Opettajien aloitus- ja päätöshaastattelujen lisäksi tutkimukseni keskeisen aineiston muodostivat arviointi- ja reflektointikeskustelut, joita voisi luonnehtia avoimen haastattelun luonteisiksi (vrt. fenomenologinen haastattelu). Osa näistä

¹ Vanhempien haastatteluaineistoja en ole litteroinut sanataarkasti ja käytän niitä tutkimuksessani vain ensimmäisessä arviointikeskustelussa opettajan kanssa. Tiivistin opettajalle vanhempien ajatuksia ja arviointia päiväkotitoiminnasta.

haastatteluista oli ryhmäkeskusteluja² (yhteensä 12), joihin osallistuivat ryhmän lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat sekä osa yksilöllisiä, opettajan kanssa kahden kesken käytyjä (yhteensä 14). Keräsin arvioivat ja refleктоivat aineistot niin, että lähdin liikkeelle avoimilla kysymyksillä, jolloin keskustelijat määrittivät, mikä heille oli merkityksellistä ja tärkeää. Ohjasin kuitenkin haastateltaviani puhumaan mahdollisimman konkreettisesti. Laine (2001) pohtii kokemuksesta puhumisesta haastattelutilanteessa ja toteaa, että ”sekä kysymyksen että vastauksertomuksen kieli saavuttaa kokemuksen parhaiten silloin, kun puhutaan mahdollisimman konkreettisesti”. Aloitin keskustelut opettajan tai ryhmähaastatteluissa ryhmän kehittämisprosessiin liittyvistä ja esille tuomista asioista. Tutkijana ja keskustelukumppanina päätehtävänäni oli haastattelutilanteessa syventää haastateltavieni vastauksia tekemällä lisäkysymyksiä ja rakentamalla haastattelun jatkoa niiden varaan. Sen lisäksi, että opettaja ryhmänsä kanssa määritteli merkitykselliset havainnot ja kokemukset, käsitelimme myös tutkijan lapsiobservointien ja opettaja-observointien tulokset sekä arvioimme prosessin kulkua ja etenemistä.

Haastatteluissa on Tommin (1988) kehittämän interventiivisen haastattelun piirteitä. Linnansaari (1998) toteaa, että interventiivisen haastattelun on todettu soveltuvan sekä tutkimusaineiston hankkimiseen että opettajan oman työn kehittämiseen. Haastattelussa on myös toimintatutkimuksen kanssa yhteisiä piirteitä. Linnansaari puhuu opettajan oman toiminnan perusteiden tiedostamiseen tähtäävistä reflektiivisistä kysymyksistä. Ratkaisukeskeisen ajattelutavan periaatteiden soveltaminen avoimissa haastatteluissani ohjasi omalta osaltaan Tommin interventiivisten kysymysten suuntaan.

5.3.3.4 Dokumentit ja muut kirjalliset aineistot

Havainnointien ja keskustelujen lisäksi tutkimuksen kolmannen aineiston muodostavat erilaiset kirjalliset aineistot. Opettajat kirjoittivat tutkimuksen alussa työhistoriansa (liite 7) sekä tuottivat syklien lopussa tutkimusprosessia kuvaavan ja arvioivan kirjallisen aineiston. Lisäksi käytin aineistona päiväkotien opetussuunnitelmia kuvatessani kyseistä päiväkotikontekstia. Pidin tutkijana myös tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin vierailujeni ajankohdan ja sisällön sekä vapaita havaintoja ja tunteuksia päivästä.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimukseni tärkeimmät aineistot olivat tutkimusprosessin aikana tuotetut haastattelu- ja keskusteluaineistot. Lähden siksi liikkeelle näiden aineistojen analyysin esittelystä. Esitystapa on myös looginen tutkimusraportin rakentumisen näkökulmasta. Aineiston analyysin vaiheet on kootusti kuvattu kuviossa 3.

² Valtosen (2005) mukaan ero ryhmäkeskustelun ja ryhmähaastattelun välille syntyy vuorovaikutuksen luonteesta. Ryhmähaastattelussa vuorovaikutus painottuu vetäjän ja kunkin osallistujien välille. Ryhmähaastattelussa vetäjä pyrkii tietoisesti saamaan aikaa osallistujien välistä vuorovaikutusta. Ryhmähaastattelut olivat hyvin keskustelunomaisia.

5.4.1 Aineiston analyysitavat

Analysointia varten litteroin opettajien, heidän työryhmiensä ja päiväkodin johtajien haastattelut ja keskustelut sanatarkasti puhutun kielen mukaisesti merkiten myös esimerkiksi päällekkäisen puheen, poikkeavat äänenpainot, naurut ja epäselvät kohdat. Tutustuin jo tässä vaiheessa perusteellisesti aineistoon, koska litteroin koko aineiston itse. Tutkimukseen mukaan otetut haastattelut tuottivat kahden ensimmäisen syklin osalta tekstiä yhteensä 466 sivua (riviväli1, kirjasinkoko 12). Yhdestä päiväkodista tuotettu tekstimäärä (haastattelut ja keskustelu) vaihteli 99 ja 134 sivun välillä. Kolmannessa syklissä mukana olleiden haastattelut tuottivat lisäksi 30 sivua litteroitua tekstiä. Keskustelujen ja haastattelujen eri määrä selittyy tietysti persoonallisilla tekijöillä, mutta myös sillä, että opettajat tuottivat hyvin eri määrän kirjoitettua aineistoa. Esimerkiksi kevään arvioinnissa joillakin opettajilla oli perusteellinen selvitys ja arviointi toiminnastaan ja ajattelustaan ja toisilla taas niukasti tai ei ollenkaan kirjallista tuotosta. Erityisesti Tarun kirjoittamat seikkaperäiset kuvaukset ja pohdiskelut lyhensivät reflektioivia keskusteluja hänen kanssaan.

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi alkaa tavallisesti jo aineiston hankinnan yhteydessä ja jatkuu koko tutkimusprosessin ajan. Toimintatutkimuksessa näin on erityisesti, koska vaikuttamispyrkimys edellyttää koko ajan myös prosessin suunnitelmista. Varsinaisen analyysin aloitin perehtymällä tutkimusaineistooni kokonaisvaltaisesti. Luin aineistot (haastattelut, suunnittelu-, arviointi- ja reflektointikeskustelut, kirjoitelmat, päiväkirjat) useaan kertaan tutkimustehtävä mielessäni. Pyrin ymmärtämään tekstien keskeiset merkitykset kysymällä aineistolta tutkimustehtävän mukaiset kysymykset: millaisiin asioihin opettajien ja heidän tiimiensä huomio kiinnittyy ja millaisia merkityksiä he prosesseille antavat sekä miten opettajat reflektivat. Jouduin päättämään, etenenkö analyysissäni tapauksittain vai yli koko aineiston. Päädyin kaksivaiheiseen analyysiin. Ensimmäisessä vaiheessa etenin vertikaalisesti, tapauskohtaisesti, ja toisessa vaiheessa horisontaalisesti yhteisiä merkityksiä ja muutoksen suuntia etsien.

Merkityksen tutkimisen mielekkyys perustuu oletukseen, että ihmisten toiminta on ainakin suurelta osin intentionaalista, tarkoituksen mukaan suuntautunutta, eli ihmisen todellisuus on merkityksillä ladattu (Laine 2001). Siljander (1995, 117–120) toteaa, että subjektiivinen merkityksenanto on mahdollinen juuri siksi, että sosiaalinen todellisuus on merkityksellinen: yksilö syntyy monimutkaisten sosiaalisten konventioiden maailmaan, joka on merkityksellinen jo ennen kuin hän itse on tullut siitä tietoiseksi ja ennen kuin hän alkaa itse aktiivisesti luoda merkityksiä kohtaamilleen asioille, esineille. Subjektiivinen merkityksenanto ei siis ole autonomista vaan sosiaalisesti rajattua ja kulttuurievoluution prosessissa muotoutuneiden intersubjektiivisten merkitysten kanavoimaa. Varto (1992) tuo esiin, että merkitykset ilmenevät suhteina. Hänen mukaansa merkityssuhde laadullisen tutkimuksen mielessä tarkoittaa yleisesti, että koettu mielellinen sisältö asettuu suhteeseen maailman tai jonkin sen osan kanssa siten, että maailma tai sen osa merkitsee ihmiselle sitä, mitä hän kokee.

Metodikysymyksiä pohtivassa kirjallisuudessa todetaan varsin yksimielisesti, ettei ole mahdollista kuvata tarkasti fenomenologista tai hermeneuttista metodologiaa. Varton (1992, 85–100) mukaan jokainen tutkimus edellyttää oman menetelmän

luomista. Menetelmä saa soveltavan muotonsa kulloisenkin tutkimuksen monien eri tekijöiden tuloksena. Niitä ovat Laineen (2001, 31) mukaan muun muassa tutkijan, tutkittavan ja tilanteen erityislaatuisuus.

Kehitellessäni omaa metodiani analysoidakseni aineistoani koin hyödylliseksi Siljanderin (1995, 111–130) jäsentämän merkityksen tasojen kuvauksen kehikon ja hänen siihen liittämänsä tulkinnan ”apukysymykset”. Siljander tarkastelee merkityksen tasoja yhtäältä tietoisesta ja ei-tietoisesta ja toisaalta subjektiivisen sekä historiallisen käsitteiden kehikossa. Subjektit antavat yhtäältä merkityksiä kohteilleen ja toisaalta kokevat tietyt asiat merkityksellisinä. Tulkinnassa operoidaan tällöin esimerkiksi seuraavankaltaisilla kysymyksillä: Mitä tekstin kirjoittaja on tarkoittanut tekstillään? Mitä haastateltava tarkoitti sanoessaan niin ja niin? Mitä henkilö haluaa tietoisesti viestittää?

Siljanderin mukaan subjekti viestittää tiedostamattomalle tai esitietoiselle alueelle jäljittyvät merkitykset tiedostamattaan tai tietoisesti tarkoitettuna ohessa. Tutkija kysyy esimerkiksi: Mitä tutkittavan teksti kertoo kirjoittajan tiedostamattomista motiiveista? Mitä on sanottu ja tarkoitettu suhteessa? Mitä tekstin tyyli tai puhutapa ilmaisee puhujasta tai kirjoittajasta?

Merkitykset eivät kuitenkaan ole puhtaasti subjektiivisia, vaan yksittäiset merkityksenannot rakentuvat kulttuurissa vallitsevien toimintatapojen ja tarinoiden varaan (Moilanen & Rähä 2001, 44–67.) Tutkittaessa sosiaalisen yhteisön merkitysrakenteita, jotka ovat yleensä tunnettuja ja tietoisuuteen palautettavissa, kuten rooliodotukset, tutkijan kysymyksiä voivat olla: Miten subjektiivinen kokemus rakentuu yhteisön merkityssuhteissa, esimerkiksi arvostuksista ja normirakenteesta? Mitä tutkimusaineisto viestii yhteisön itseymmärryksestä?

Siljander (1995) käyttää sosiaalisen kieliopin käsitettä jäsentämään yhteisössä vallitsevia piilorakenteita. Sosiaalinen kielioppi rakentuu sosiaalisen toiminnan tiedostamattomista säännöistä. Tutkija kysyy: Miten subjektiivista merkityksenantoa motivoivat yhteisön julkilausumattomat ja tiedostamattomat perusrakenteet? Mitä aineisto kertoo yhteisön syvärakenteesta, sosiaalisesta kieliopista? Lopuksi Siljander viittaa myös historiallisesta tilanteesta ja ajankohdasta välittömästi riippumattomiin merkitysjärjestelmiin, kuten moraaliperiaatteisiin ja yleispäteviksi uskottuihin kulttuurisiin ideoihin, jotka ovat kulttuurievoluution kuluessa muotoutuneita merkitysrakenteita.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt analysoimaan tietoisesti ilmaistua eli sitä, mitä opettaja tarkoittaa puhuessaan ja mitä haluaa tietoisesti viestiä. Sen lisäksi olen myös tarkastellut, mitä tutkittava ilmaisee tietoisesti ilmaistun ohessa tai mitä puhutapa ilmaisee puhujasta ja kirjoittajasta. Olen pyrkinyt myös tarkastelemaan subjektiivista kokemusta yhteisön arvo- ja normirakenteesta. Pyrin kysymään, millä tavalla subjektiivinen kokemus heijastaa päiväkotikulttuuria. Miten subjektiivista merkityksenantoa motivoi sosiaalinen kielioppi?

Tutkimukseni kohdalla voidaan puhua myös jossain määrin analyysitriangulaatiosta. Sitoutuneisuuden havainnointien analyysi on myös määrällistä analyysia, jossa tarkastellaan lasten ja aikuisten sitoutuneuuksien keskiarvoja syklien alussa ja lopussa. Tällä tarkastelulla on pyritty ruokkimaan opettajan reflektiota ja valotamaan raportissa opettajan ja tutkijan havaintoja.

Tarkentaakseni kuvaa lasten kokemuksista luokittelin kunkin lapsen sitoutuneisuuden havainnointikerrat seuraaviin luokkiin: 1) ulkoilu (leikit ja pelit), 2) leikit sisällä (kuvitteellinen leikki + rakentelu), 3) pelit sisällä, 4) askartelut ja 5) piiri- ja pienryhmäohjaukset (aamupiiri, juhlat, muu toiminta). Erittelin kunkin luokan sisällä, toimiko lapsi yksin, parin kanssa vai pien- tai suurryhmässä (koko ryhmä tai melkein koko ryhmä). Tämän jälkeen tein uuden luokituksen jakaen toiminnot sen mukaan, oliko aikuinen mukana ohjaamassa toimintaa vai ei. Nimesin luokat a) itsenäisiksi toiminnoiksi ja b) ohjatuiksi toiminnoiksi. Itsenäiset toiminnot luokittelin edelleen 1) leikkeihin (sisällä), 2) ulkoiluun, 3) kuvalliseen ilmaisuun ja 4) muihin toimintoihin. Ohjatut (aikuinen mukana) toiminnot puolestaan luokittelin seuraavasti: 1) leikit + pelit (sisällä ja ulkona), 2) pienryhmätoiminta (esim. kuvallinen ilmaisu, jumppa) 3) suurryhmätoiminta (piiritilanteet, yhteisleikit, harjoitukset) ja 4) muu toiminta. Laskin toimintojen esiintymisfrekvenssit ja ryhmän tutkimuslasten sitoutuneisuuden keskiarvot kussakin luokassa (toiminnassa).

Leikeiksi luokittelin erilaiset kuvitteelliset leikit, rakentelut, sääntöleikit ja pelit (pöydän ääressä sekä ulkona). Tähän luokkaan kuuluivat myös erilaisten korttien (esim. jääkiekkokortit) kanssa puuhailut sekä tietokoneen kanssa työskentely.

Aikuisen sitoutuneisuuden arvioinneista laskin kunkin opettajan kohdalla sitoutuneisuuden herkkyyden, aktivoinnin ja autonomian ulottuvuuksien (asteikko 1–5) keskiarvot jokaisen syklin alussa ja lopussa.

5.4.2 Vertikaalinen lähtökohta

Aloitin tapauskohtaisen analyysin lukemalla yhden opettajan ja hänen ryhmänsä kaikki haastattelut ja yhteiset arviointi- ja reflektiokeskustelumme sekä opettajan kirjoitelmat useaan kertaan. Pyrin ymmärtämään tekstin keskeiset merkitykset kysymällä aineistolta tutkimustehtävän mukaiset kysymykset. Analyysi alkoi merkityksen sisältävien yksiköiden erottamisella tutkimusaineistosta. Luin aineiston läpi uudelleen, viivasin eri väreillä litteroidusta aineistosta merkitykselliset ajatuskokonaisuudet ja merkitsin marginaaliin mahdollisia teemoja. Tältä osin analyysi oli sisällönanalyysia, jonka yksikkönä oli ajatuskokonaisuus. Lähdin liikkeelle aineistosta käsin ja valitsin analyysiyksiköt tehtävänasettelun mukaisesti. Tutkimuksen analyysia voitaneen pitää teoriasidonnaisena analyysina ja päättelyä abduktiivisena, sillä käyttämäni käsitteet olivat osin tutkimuksen viitekehyksen tuottamia. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 95–102) toteavat, että myös teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksikkö valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia ehkä eklektisestikin. Työskentelyni todensi sen, että tutkijan ajatteluprosessissa ja päättelyssä vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit.

Etsiessäni analyysitapaa kysyin, mitä aineistossani puhutaan lapsista ja mitä aikuisista sekä kehittämiskohteista. Kyseenalaistin ja tarkistin näin tekemääni analyysiani.

Laadin kustakin opettajasta ja hänen ryhmäänsä koskevista teksteistä taulukon, jossa sarakkeina olivat tekstin tuottamiskerrat (arviointi- ja reflektointikeskustelut: ryhmäkeskustelut ja opettajan reflektoinnit) ja riveinä keskustelujen tiivistetyt sisällöt, joista lopulliset aineistoteemat muodostuivat. Analyysin tavoitteena oli jäsentää ja ymmärtää sekä paikantaa mahdollisesti toistuvia teemoja. Analyysin

aikana etsin myös vastausta kysymykseen ”miksi”. Miksi henkilö puhuu niistä asioista, joista teema rakentuu, miksi ne ovat tärkeitä ja mihin teema perustuu? Tämän supistamisen jälkeen palasin alkuperäiseen, laveampaan aineistoon kokoomalla tämän jälkeen jäsentämieni aineistoteemojen sisällöt tekstitiedostoiksi, jossa oli mukana niin sanottu alkuperäinen ajatuskokonaisuus osin upotettuna ympäröivään tekstiin, eli poimin tekstit alkuperäisestä aineistosta. Tässä vaiheessa halusin pitää kontekstia mukana mahdollisimman laajasti, jotta puhujan antamat merkitykset säilyisivät mahdollisimman tarkasti. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti muodostin sisältöalueet eli teemat tapauskohtaisesti, jolloin ne ovat erilaisia eri henkilöillä ja eri työryhmillä.

Opettajilla oli vahvoja teemoja, joiden merkitys vahvistui koko prosessin ajan. Teemojen vahvuudesta Tahvanainen (2001, 143) toteaa seuraavaa: ”Teemat ovat vahvuudeltaan erilaisia. Vahvan teeman merkkejä ovat seuraavat seikat: 1) teemaan liittyvää puhetta on paljon ja sitä tulee esiin eri yhteyksissä, 2) teemaan sisältyy runsaasti merkityssisältöä, 3) henkilö korostaa asian tärkeyttä puheessaan, 4) teema tulee esiin keskeisten kysymysten yhteydessä (tekstikonteksti) ja 5) teema jatkuu itsepintaisesti haastattelukerrasta toiseen.”

Jälkeenpäin voi perustellusti kysyä, oliko tarpeellista (tai edes hermeneuttisen tulkinnan ”hengen” mukaista) tiivistää aineistoa taulukoiksi, kun kuitenkin palattiin laveampaan aineiston kuvaukseen. Oma kiemurteleva taipaleeni todentaa metodikirjojen viestin laadulliselle tulkitsijalle: kunkin on kehiteltävä oma metodinsa. Monissa tutkimusraporteissa analyysivaihe näyttäytyy loogisena ja systemaattisesti etenevänä. Omalta osaltani voin todeta, että se on ollut etsintää ja hapuilua sekä sisältänyt monia kokeiluja. Jälkeenpäin tarkasteltuna taival näyttäytyy enneminkin siksak- kuin suoraompeleena.

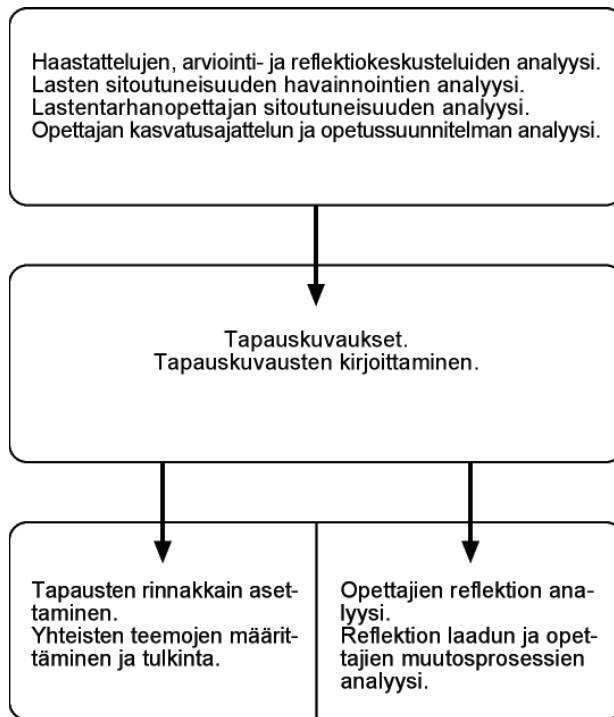
Seuraavassa vaiheessa tiivistin kunkin opettajan ja hänen ryhmänsä prosessin eri aineistoista kootuksi tapauskuvauksiksi, tapauskertomuksiksi. Tapauskuvauksia voi luonnehtia tutkijan rakentamiksi narratiiviksi prosessista. Tapauskertomukset (tapausnarratiivit) sisältävät päiväkotikontekstin kuvauksen, lastentarhanopettajan työhistorian ja kasvatuserittelyn kuvauksen sekä kehittämisprosessin kuvauksen. Päiväkotikontekstin kuvaamiseen käytin aineistoina asiakirjatietoa alueesta, päiväkodin opetussuunnitelmaa ja johtajan haastattelua.

Päiväkotien opetussuunnitelmista analysoin, millaisia päämääriä ja tavoitteita sekä millaisia käsityksiä lapsesta ja oppimisesta sekä aikuisen toiminnasta ja kasvattamisesta ja opettamisesta teksti ja johtajan haastattelu tuovat esiin. Opettajan kasvatuserittelyä ja työhistoriaa analysoidessani käytin opettajan työurakirjoitelmia (liite 7) ja ensimmäistä haastattelua (liite 6). Tutkimusprosessin kuvauksessa aineistona olivat teemoitellut arviointi- ja reflektointikeskustelut, järjestelmälliset lasten sitoutuneisuuden ja opettajan sitoutuneisuuden havainnoinnit sekä opettajien kirjoittamat kuvaukset ja arvioinnit sekä tutkijan päiväkirjat. Tapauskertomukset etenevät sykleittäin ja sisältävät varsin paljon suoria lainauksia, jotta tutkimushenkilöiden oma kieli ja ilmaisu säilyisivät. Kirjoittaessani palasin aina välillä alkupe- räisiin teksteihin ja jouduin tarkastelemaan tapausta monelta suunnalta, täsmentämään, jäsentämään ja etsimään asioiden välisiä yhteyksiä.

5.4.3 Horisontaalinen lähtökohta

Toisessa vaiheessa analysoin tapauskertomusten pohjalta opettajien ja tiimien yhteiset merkitykset ja tulkitsin niitä aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden avulla. Tässä vaiheessa tapauskertomukset toimivat analyysin aineistona. Aineistosta nousi esille sekä kaikille yhteisiä että erityisiä kokemuksia ja merkityksiä, joihin aikuisten huomio kiinnittyi. Yhteiset teemat kiteytyivät kolmeksi: havainnoinnin merkitys, lasten vertaissuhteet ja kasvattajan asema.

Seuraavaksi palasin analysoimaan ja tulkitsemaan yksittäisen opettajien ammatillista kehittymistä. Millaisia ammatillisen kehityksen prosesseja havainnointiin perustuva reflektio yhteistyössä tutkijan kanssa saa aikaan lastentarhanopettajissa? Analysoin tapauskertomusten ja opettajan kanssa käymieni reflektiivien keskustelujen pohjalta reflektion laatua Wardin ja McCotterin (2004) tutkimuksessaan kehittämien reflektion kategorioiden (liite 14) mukaisesti sekä tarkastelin opettajan subjektiivisen teorian mahdollisia muutoksia. Pohdin lisäksi, millaiseen prosessiin yhteistyö kunkin opettajan sysäsi, vai sysäsikö ollenkaan.



Kuvio 3. Aineiston analyysin vaiheet.

Analyysiprosessissani toteutuu hermeneuttisen spiraalin idea. Hermeneuttinen spiraali kuvaa ihmisen tapaa ymmärtää. Tulkinta nojaa aina jonkinlaiseen esiyymmärrykseen tai olettamuksiin. Tulkintaprosessin edetessä esiyymmärrys muuttuu ja uusi ymmärtäminen korjaa tai täydentää esiyymmärrystä. Muuttunut esiyymmärrys on ikään kuin uusi alku seuraavalle vaiheelle. (Siljander 1995, 115–118.) Hermeneut-

tisen metodin reflektiivinen kehäluonne tulee esille siinä, että tutkija käy dialogia yhtäältä itsensä ja toisaalta tutkittavien sekä kirjallisuuden kanssa.

Tutkija tekee aineiston hankintavaiheessa välittömiä tulkintoja. Omalla kohdallani se tapahtui sekä havainnoidessani että kuunnellessani haastateltavia. Haastattelutilanne, litterointi ja ensimmäinen aineiston lukukerta synnyttivät ensimmäiset tulkinnat, jotka muuttuivat lukukertojen ja kriittisen reflektion myötä. Tässä vaiheessa tutkimukseen syntyi myös ajallinen tauko, joka osaltaan etäännytti minua ”alkuperäisistä” tulkinnoistani. Analyysin jatkuessa nousi esiin uusia asioita, joita aluksi pidin epäolennaisina ja jotka olivat jääneet sivuun. On selvää, että aineisto näyttäytyy kriittisen etäisyyden päästä ainakin osin toisena. Etsin erityisesti analyysin loppuvaiheessa kunkin opettajan aineistoista puhetta, joka kyseenalaistaisi omat tulkintaehdotukseni. Esimerkiksi Marin kohdalla kontekstin tuoma ymmärrys ja analyysi auttoivat tarkastelemaan hänen reflektioprosessiaan uudesta näkökulmasta.

6 Neljä kertomusta ammatillisesta kehittymisestä

Tavoitteenani on tämän luvun tiiviiden tapauskuvausten kautta yhtäältä valottaa lukijalle aineistoni luonnetta ja rikkautta ja toisaalta avata sen merkittävimpiä sisältöjä ja näkökohtia. Tapauskuvaukset esittelevät tutkimuksessani mukana olevien päiväkotien ja opettajien arkea sekä opettajien ja heidän työryhmiensä pohdintoja. Kuvaukset etenevät sykleittäin aineistosta nousevia teemoja eritellen. Näin valottuvat kontekstuaaliset tekijät lisäävät analyysin ja tulkinnan ymmärrettävyyttä ja luotettavuutta. Syvennyn tässä luvussa kuvattuihin, aineistosta esiin nouseviin teemoihin tarkemmin aineiston analyysiluvuissa (luvut 7, 8 ja 9). Omaa rooliani tutkimusprosessissa olen kuvannut tarkemmin luvussa 5.

Viittaukset kertovat, kuka puhuu (johtaja, lastentarhanopettaja LTO, lastenhoitaja LH, tutkija TU) ja milloin (vuosiluku/kuukausi). Koodi Y merkitsee yksilöhaastattelua ja R ryhmähaastattelua, ja lopussa olevat numerot kertovat litteroitujen haastattelujen lainauksien rivit. Olen antanut nimet sekä opettajille että päiväkodeille: Taru ja hänen päiväkotinsa Tarulinna, Suvi ja päiväkoti Suvituuli, Kerttu ja päiväkoti Kerttuli sekä Mari ja päiväkoti Marikki. Päiväkotien johtajista ja opetussuunnitelmista käytän haastattelulainauksen yhteydessä päiväkodin ensimmäistä kirjainta: esimerkiksi johtaja T (Tarulinnan päiväkodin johtaja) ja Tarulinnan opetussuunnitelma OPS T.

6.1 Lastentarhanopettaja Taru

6.1.1 Päiväkoti Tarulinnan pedagogiikan lähtökohdat

Päiväkoti Tarulinnaa ympäröivä asuntoalue on rakennettu 1980-luvulla ja päiväkoti perustettu vuosikymmenen lopussa. Asukkaiden keski-ikä on alhainen. Alueella on omistusasuntoja, mutta myös kaupungin vuokrataloja, opiskelija-asuntoja ja nuorison tukiasuntoja. Väestön koulutusaste on Helsingin matalimpia: 47,8 prosentilla väestöstä on enintään perusasteen koulutus. (Johtaja T 1999, 21–29; Helsinki alueittain 2000.)

Tarulinnan lasten perheiden sosioekonominen tausta on kirjava. Osa lapsista tulee hyvin toimeentulevista perheistä, mutta mukana on myös ”laman jalkoihin jääneitä” lastensuojelun piirissä olevia lapsia. Päiväkodissa on noin 120 lasta, joista maahanmuuttajataustaisia on vajaa kolmannes. (Johtaja T 1999, 59–75.)

Johtaja on aktiivisesti mukana alueen sosiaalipalvelun yhteistyö- ja asiantuntijaryhmissä ja kuvaa olevansa näin lähellä päätöksentekoa. Hän korostaa päivähoiton yhteistyön merkitystä muun sosiaalityön (toimeentulon tuki ja lastensuojelu) kanssa ja osana sitä. (Johtaja T 1999, 40–46.)

Tarulinnan kasvatustyön perustaksi johtaja kuvaa yhteistyötä vanhempien kanssa. ”Päiväkodistamme puhutaan ympäristöpäiväkotina ja monikulttuurisena päiväkotina. Toivomme lapsistamme kasvavan kestäväen kehityksen ja suvaitsevaisuuden pikkuairueita.” Ilmaisukasvatus on tärkeä osa pedagogista työtä. (OPS T 1998, Johtaja T 1999, 171–205.)

Tarulinnan opetussuunnitelman työstämisprosessi arvokeskusteluineen oli kestänyt kaikkiaan neljä vuotta. Prosessissa oli ollut mukana ulkopuolinen konsultti. Asiakirjassa todetaan päiväkodin arvopohjan perustuvan dynaamiseen ihmiskäsitykseen. Lasta kuvataan uteliaana, aktiivisena leikkijänä ja oppijana, joka tutkii ympäristöään, etsii, luo ja rakentaa tietoa omista lähtökohdistaan. Opetussuunnitelmassa korostetaan leikin merkitystä oppimisessa, jota kuvataan sekä yksilöllisenä että vuorovaikutuksessa toisten kanssa tapahtuvana prosessina. Tarulinnan opetussuunnitelmassa heijastuu vahva usko lapsen kykyihin ja mahdollisuuksiin sekä taitoon arvioida ja kyseenalaistaa asioita. Opettaja Taru määrittää opetussuunnitelman lapsilähtöiseksi ja kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä edustavaksi. (LTO T 1991/1,3.)

Opetussuunnitelmassa puhutaan aikuisista ainoastaan ympäristökasvatuksen, luontotiedon ja matematiikan yhteydessä. Lasta kuvataan tutkijana, joka kokee kolme huomiokyvyn kehitysvaihetta tutkiessaan ympäristöään. Löytämävaiheessa ”aikuisen tarvitsee vain myötälää ja mennä mukaan”. Tutkimusvaiheessa aikuinen tukee lasta löytämällä ja tutkimalla yhdessä lapsen kanssa. Kolmannesta pohtimsvaiheesta opetussuunnitelmassa todetaan: ”Johtopäätösvaihe seuraa pian, mikäli lapsi saa häiriintymättä jatkaa tutkimuksiaan. Tässä tulee esiin kysymyksiä, joihin tarvitaan aikuista vastaamaan tai neuvomaan, miten oikea tieto tai vastaus löytyy”. Lopuksi todetaan: ”Älä keskeytä lapsen löytämisen iloa informaatiolla tai tietopakettilla ennen kuin näet, että hän on tutkijan intonsa kolmannessa vaiheessa.” (OPS T.)

Muutoin kasvattajaa ei mainita tekstissä. Haastattelussa Tarulinnan johtaja tuo esiin aikuisen merkityksen mutta toteaa, miten aikuisen tulee osata vetäytyä: *Tuetaan lasta oikealla tavalla oikeeseen aikaan ja sitten tavallaan ei anneta valmiita malleja vaan lapsen oivalluksen ja leikin ja elämyksen kautta oppis.* (Johtaja T 1999, 219–224.) ... *et kun vain aikuinen ois niin herkkä että näkis ja kuulis sen mitä lapsi huomaa ja mitä lapsi oivaltaa. Et minusta tuntuu, että pitäis aikuisten hiljentyä kuuntelemaan esim. pöytäkeskusteluja, sieltä tulee hirveen ihania juttuja ja näkee mitä ne on oivaltanu ja oppinu ja oppivat toisiltaan ... jotenkin pitäis osata vetäytyä taka-alalle mut pitäis antaa rakkautta ja näyttää ne rajat, turvallinen piiri... aikuinen on mallina siinäkin miten selvitetään riitoja.* (Johtaja T 1999, 289–306.)

Suunnittelusta Tarulinnan johtaja toteaa, että...*suuremmat suunnitelmat on tehty ensi syksyille, mut sit mä toivon kummiskin, että ne ei oo semmosia aikuisjohtoisia juttuja ... täytyy olla, että on jotain linjoja on päätetty, mut sitten ne lapset antaa sisällön toiminnalle.* (Johtaja T 1999/6, 402–406.)

Tarulinnan päiväkodin opetussuunnitelma linjautuu pitkälti vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kaltaiseksi. Turunen (2008) nimeää kyseisen valtakunnallisen asiakirjan diskurssit postmoderniksi ja humanistikonstruktivistiseksi, ja nämä puhutavat ovat tunnistettavissa myös Tarulinnan opetussuunnitelmassa. Aikuisen häipyminen opetussuunnitelman tekstistä melkein kokonaan kuvastaa vahvaa sitoutumista romanttisen ideologian lapsikäsitukseen ja lapsilähtöisyyteen. Päiväkotit Tarulinnan opetussuunnitelmassa esitetty käsitys tiedosta ja oppimisesta viittaa sosiokonstruktivismiin: lapsi on oman tietorakenteensa aktiivinen järjestäjä, ja oppiminen lähtee hänen kokemuksistaan ja ajattelustaan

vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Postmodernin diskurssin tunnuspiirteiksi opetussuunnitelmassa Turunen (2008, 119) puolestaan määrittelee kestävän kehityksen, ihmisen ja luonnon välisen suhteen, luonnon ja ympäristön arvostamisen sekä suvaitsevaisuuden erilaisia ihmisiä kohtaan. Myös nämä näkökohdat näkyvät Tarulinnan opetussuunnitelmassa ja johtajan puheessa.

Sekä opettaja että johtaja arvioivat henkilökuntaa uudistushenkiseksi: *Tää porukka on hirveen innokasta keksimään ja innostuu kaikkeen uuteen kokeiluun, ei junnata niin kun samalla mallilla* (Johtaja T 1999, 475–476). Opettaja puolestaan toteaa, että *henkilökunta on aika kunnianhimoista ja valveutunutta, että täällä kyllä seurataan aikaa mun mielestä, ainakin keskustellaan paljon. Meidän johtaja hyvin mielellään tarjoaa meille mahdollisuuksia koulutuksiin ja tilaa tänne erilaisia kouluttajia ja luennoitsijoita, että hän on motivoitunut siihen, et hän haluaa meitä kehittää* (1999/1,14). Tarulinna on myös ensimmäisiä kaupungin tulospalkkiokokeilussa olevia päiväkotieja. (Johtaja T 1999, 138–164.)

6.1.2 Tarun kasvatusajattelusta

Taru on valmistunut lastentarhanopettajaksi vuonna 1987, ja tutkimuksen alkaessa hänellä on työkokemusta noin seitsemän vuotta, joista kolme Tarulinnassa. Taru on perheellinen kahden lapsen äiti. (LTO T:n henkilö- ja työhistoria kirjoitelma 1998/12.)

Taru on lastentarhanopettajaksi valmistuttuaan suorittanut erityispedagogiikan approbaturin ja hankkinut lisäkoulutusta myös ilmaisukasvatuksen alueelta. Merkittävänä asiana opettajana kehittymisen kannalta hän mainitsee omiensa lastensa syntymän ja heidän myötänsä syntyneen lapsen ja vanhempien näkökulman paremman ymmärryksen. (LTO T:n henkilö- ja työhistoria kirjoitelma 1998/12.) Taru hakeutui mukaan tutkimukseen saadakseen työlleen lisämotivaatiota ja sisältöä sekä kehittyäkseen työssään. (LTO T:n kirjoitelma 1999/6.)

Kuvatessaan oman kasvatusajattelunsa kehittymistä päiväkotiuuransa alussa Taru toteaa olleensa ”... ylimielinen ja asenteellinen. Ajattelin, että päiväkotitukahduttaa lapsen luovuuden. Vetosin siihen, että ’lapsellakin on omat aivot, joihin voi luottaa’ ja niin melskasin melkein vuoden ’laissez faire’ -menetelmällä. Nyt hävettää muistella tuota aikaa.” Sen jälkeen Taru työskenteli erityisryhmässä, minkä hän toteaa olleen opettavaista aikaa muun muassa asiantuntijoiden konsultaatioiden ansiosta. Taru kuvaa kehitystään opettajana oman tyylin etsinnäksi, jossa on ollut ”auktoritaarisempia” ja ”rennompia” jaksoja. (LTO T:n kirjoitelma 1998/12.) Parin viime vuoden aikana hän on pyrkinyt toteuttamaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa: *Yrittäisin aistia semmoset asiat mille lapsi milloinkin herkistyy ja mitä sitä kiinnostaa.... olla niin herkkä, että pystyisin vastaamaan lapsen tarpeisiin ja sitten tarjota sellaista, mitä se lapsi kulloinkin pitää tai tarvitsee* (LTO T/Y 1999/1, 45–49.)

Taru oli mukana työstämässä Tarulinnan opetussuunnitelmaa: *Me yritettiin tehdä konkreettinen ja yritettiin saada tästä meidän opsista, se oli ihan kaikilla selvää, että lapsilähtöinen ja kokonaisvaltainen oppimiskäsitys... Ja sitten, että läpäisyperiaate oli kans yhteinen, että kaikki ymmärsi sen, että tietyt asiat sidotaan toisiinsa, että jos joku asia lasta kiinnostaa ja herää joku ja siitä tulee vaikka ryh-*

män teema niin sitten, että ei oo erikseen musiikkia ja lukemista ja laskentoa vaan se ois tällasta kokonaisvaltaista. (LTO T/Y 1999/1, 75–85.)

Sekä Tarun että päiväkodin johtajan puheesta välittyy päivähoidon yhteiskunnallinen tehtävä tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden lisääjänä ja kestävästä kehityksen edistäjänä. Opettaja tuo selkeästi esille myös lapsuuden itseisarvoisen luonteen. Tarun ajattelussa päiväkotikasvatuksen päämääränä on *taata jokaiselle lapselle tasavertaiset mahdollisuudet kehittyä ja tasavertaiset mahdollisuudet löytää omat ilmaisukeinonsa, että syrjäytyminen estäminen on yks ... Me ei pyritä valmistamaan kouluun vaan pyritään löytämään sen lapsen arvo siitä lapsuudesta sinänsä... et jokainen lapsi löytäisi... parhaan keinonsa selvitä maailmassa. (LTO T/Y 1999/1, 9–18.)*

Määritellensä lapsilähtöisyyttä Taru tuo esiin lapsen kiinnostuksen kohteen merkityksen ja aikuisen roolin puitteiden luoja ja oppimisprosessin kehittäjänä:

...lapsen ympärillä pitäis olla sellasia virikkeitä, mahdollisuuksia, joista lapsi kiinnostus. Ne täytyy aikuisen luoda sellaset puitteet, että lapsen on mahdollisuus kiinnostua jostakin ja sit kun huomaa, että lasta alkaa kiinnostaa... Et lapsi rupee vaikka kokeilemaan asioita, niin että mulla ei ois valmista ajatusta, että nyt mulla on tämmönen hieno idea ja hieno juttu, että minäpä vien lapsille, lapset innostuvat varmasti, vaan että ois kyky erottaa se, että mun mielestä lapsilähtöinen on sitä, että me todella kaivetaan, mikä sitä kiinnostaa. Lähtisin siitä rakentamaan ja sitten ihan teoreettisten tietojen mukaan löytää semmosia yhteyksiä kenties niin kun, et mä vois in lähtee kehittää sitä oppimisprosessia että se menis sillä tavalla kun lapsilla olis semmonen aito kiinnostus. (LTO T/Y 1999/1, 125–136.)

Taru pohtii lapsilähtöisyyden olemusta ja sen toteuttamiseen liittyviä ongelmia sekä lapsen että opettajan näkökulmasta. Samalla hän määrittää myös, mitä lapsilähtöisyys ei ole. Keskeisiä kysymyksiä tässä pohdinnassa ovat opettajan velvollisuus taata tasapuoliset edellytykset kaikille lapsille ja lasten vapaaehtoisuus osallistua toimintaan.

Tätä on hirmu vaikeeta hallita tai tiedostaa, että oonko mä nyt tarjonnu kuitenkin semmosta mitä niitten lapsien pitäis saada. Tässä tulee taas tämä minun tarjoaminen. Mut mun pitää tarttuu niihin lasten koukkuihin tavallaan, ja sit se, että onko jääny välistä joitakin lapsia, että tässä helposti lähtee viemään ne kaikista vahvimmat tyypit ja sit toiset seuraavat perässä tai unohutuvat. Tavallaan enemmän aikuisjohtoisessa säilyis se kontrolli paljon paremmin. Mitä minä ainakin olen yrittänyt opettaa tai ainakin olen yrittänyt viedä perille ja näitä tavoitteita... se on kauheen vaikee mitata sitä miten siinä onnistuu ja mitä lapset oppii. Helposti tää saattaa mennä siihen, että lapset, mitä ne tahtoo, mikä ei sitten taas mun mielestä ole sitä lapsilähtöistä kuitenkaan, että me tehdään sitä millon meitä huvittaa, ei meitä nyt huvita tehdä sitä ja tätä. Et tavallaan mä en ole ymmärtänyt kokonaan tätä ideaa mutta, että et just tää, että mihin sen rajan vetäjä siinä vapaaehtoisuudessa esimerkiks. (LTO T/Y 1999/1, 154–169.)

Sama lapsilähtöisyyden ongelma tulee esiin myös Tarun puheessa suunnittelusta:

Me ollaan aikuiset itse kyllä mietitty noita teemoja tai teemaehdotelmia ja kattoo, että meneeks ne läpi sillä tavalla. Tässä lapsilähtöisyydessä kyllä myös saattaa helposti jäädä tyhjän päälle. Et kyllä mä haluan, että on kuitenkin sitten ainakin joku, niin kun viime syksynä oli, että me olttiin huomattu, että lasten tarttis opetella suvaitsevuutta. Me otettiin se suvaitsevaisuus perusteemaksi. (LTO T/Y 1999/1,9.)

Taru ottaa käyttöönsä nopeasti käyttämäni käsitteet ja keskustelee hyvin aktiivisesti alusta alkaen ideologisista ja pedagogisista kysymyksistä. Hän tarttuu sitoutuneisuuden käsitteeseen ja on ilmeistä, että sen pohdinta tuo esiin häntä askarruttaneita kysymyksiä esimerkiksi lapsilähtöisyydestä. (Tutkijan päiväkirja, joulukuu 1998). Hän aktivoituu pohtimaan oman ryhmänsä tilannetta ja omaa suhdettaan työhönsä ripeästi, mikä on muutoinkin tyypillistä hänen toiminnalleen.

6.1.3 Prosessin kuvaus ja arviointi

6.1.3.1 Ensimmäinen sykli

Yhteistyömme alkaessa Tarun lapsiryhmässä on 21 viisivuotiasta lasta, joista seitsemän on niin sanotuista maahanmuuttajaperheistä. Ryhmässä työskentelee toisena opettajana sosiaalialan koulutuksen saanut henkilö ja lastenhoitaja. Lisäksi ryhmässä on oppisopimuskoulutettava somali, joka opiskelee lähihoitajaksi. Työskentely on temaattista, joten viikko- ja päiväohjelmat vaihtelevat ja liikkumisvaraa on paljon. (LTO T:n kirjoitelma 1998/12; Tutkijan päiväkirja 1998–1999.) Ryhmän lasten tarpeet ovat moninaiset, ja osalla myös kehitykselliset (emotionaaliset ja sosiaaliset) vaikeudet ovat ilmeisiä. Tutkijan havainnoitaviksi lapsiksi Taru valitsee kolme viisivuotiasta tyttöä (Ilona, Emma ja Ella) sekä kaksi poikaa (Asko ja Jussi), jotka opettajan mukaan kuvaavat ryhmän ”olemusta”. Kyseiset lapset Taru kokee myös itselleen vaativiksi.

Arviointikeskustelumme ja tiiminsä kanssa käymänsä keskustelun jälkeen Taru kiteyttää kehittämiskohteikseen ja tavoitteikseen: 1) lisätä herkkyyttä tunnistaa lasten tarpeita ja vastata niihin, 2) kehittää teematyöskentelyä seuraten, miten lapset ovat mukana ja mitä lapsissa liikkuu ja 3) parantaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön laatua. Taru haluaa tuoda vanhempien kanssa käytäviin keskusteluihin lapsen kasvun ja kehityksen seurantaan liittyvää sisältöä. Tarun ammatilliset kehittämiskohteet liittyvät ja lomittuvat keskenään toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi. Herkkyys tunnistaa lapsen tarpeita valikoituu kehittämiskohteeksi tutkijan tekemien havainnointien synnyttämien keskustelujen pohjalta. Herkkyuden ulottuvuus saa Tarun sitoutuneisuuden määrittelyssä (herkkyys, aktivointi, autonomia) alhaisimmat arviot. Teematyöskentelyn kehittäminen lasten kokemuksista ja tarpeista käsin on opettajalle ja koko ryhmälle ajankohtaista. Vanhempien kanssa työskentelyn liittäminen pedagogiseen työhön on koko päiväkodin avaintavoitteita, ja Taru kokee itsellään olevan siinä kehitettävää. Kevään aikana annan opettajalle kehittämiskohteisiin liittyvää materiaalia, joista hän on ilmaissut olevansa kiinnostunut (mm. Pramlingin ”Tema-arbete” -kirja ja video ”Lapsi tiedon jäljillä” ja Lindqvistin kirja ”Leikin mahdollisuudet” ja siihen liittyvä video).

Havainnot lapsista ohjaavat tekoja

Arviointi- ja suunnittelukeskustelun jälkeen Taru aloittaa tietoisien lasten havainnoinnin. Tämä tarkoittaa hänen mukaansa konkreettista kyykkyyn menemistä ja seurustelua lasten kanssa, mikä merkitsee asennemuutosta.

Katsomaan, ei sillä tavalla, että nuo on tuolla keskenään, nuo on tuossa ja tuossa leikissä, hyvä, ja nuo on tuolla ja tuolla leikissä keskenään, hyvä, vaan et menin katsomaan, mitä ne leikkii, miten ne leikkii ja miten niillä leikki sujuu... (LTO T/Y 1999/6, 14–16.)

Lähelle asettautuminen siirtää valvojan roolin taka-alalle. Etusijalle tulee lasten maailmaan tutustuminen.

Lepohuoneeseen meno, et sinne oli ennen hyvä laittaa lapsia leikkimään, mut sinne saattoi mennä istuskelemaan sängylle, mitä ne siellä tekee. Huomasin Askon ja Jussin dinosauruksen, että se on hirmu usein vauvan roolissa... ja samoin aamulla kun lapset tuli, nyt ihan nolottaa perusasioita tunnustaa... mut just, että lisäsin keskustelua kun lapset tuli en antanut niiden soljua vain omiin hommiinsa ihan, vaan istahdin heidän viereen ja keskustelin... pitäis olla ihan perusasia... minä tarvitsin pienen lisäryhdistäytymisen. (LTO T/Y 1999/6, 19–25.)

Havainnoinnin myötä tieto lapsista täsmentyy. Emma, jota Taru kuvaa ilottomaksi, aggressiivisesti käyttäytyväksi ja aikuisen huomiota kaipaavaksi lapseksi, osoittautuu herkäksi innostumaan kaikesta toiminnasta. Hänen leikkitaitonsa ovat hyvät, mutta yhteisleikki kaatuu ”määräilykiistoihin”. Emma on peräänantamaton johtaja, johon toiset hermostuvat, mikä taas saa hänet käyttäytymään aggressiivisesti.

Oisko Emmalla ollut kaikista vaikeinta kaverisuhteiden kanssa. Joskus minusta tuntui, että Emma halusi itse rankaista itseään, että sai toiset suuttumaan ja sai riidan aikaan. Hänen kohdallaan pääsin hyvin syvälle pureutumaan hänen maailmaansa, mut siinä pitäis olla psykologista tietämystä enemmän. (LTO T/Y 1999/6, 42–46.)

Taru pyrkii vahvistamaan Emman sitoutumista osallistumalla neuvotteluihin leikkien roolien jaoista, keskustelemalla joustavuuden tärkeydestä ja pitämällä huolen vuorojen ja sääntöjen oikeudenmukaisesta noudattamisesta. Taru puuttuu myös päättäväisesti tyttöjen leikkikaverivaraussysteemiin ja vertaisongelmiin. (LTO T:n kirjoitelma 1999/5.) Emman sitoutuneisuuden keskiarvo tutkijan arvioimana on talvella 3,0 ja keväällä 3,4. (liite 8, taulukko 1.)

Mun mielestä kaikkien lasten kanssa ollaan päästy eteenpäin... Emmassa musta tuntuu, että sillä on onnellinen jakso elämässä, ja kaikkein tärkeimpänä minä pidin sitä, että minä tietoisesti pyrin puuttumaan kaverijuttuihin. Emmasta tehtiin hirveen usein syntipukki. Mun mielestä käyttäytyi sillä tavalla, että kärkkäästi halusikin olla ikävä... en tiedä johtuuko se siitä, tai siitä, että kotona menee hyvin tai vähän paremmin mutta että tää saattas johtua, että pystyy olemaan rela. (LTO T/Y 1999/6, 315–321.)

Ystävänvarausjärjestelmä on häirinnyt opettajan mukaan myös muita lapsia. Ilona kärsii siitä äitinsä mielestä (äidin haastattelu). Ilona innostuu helposti aikuisen järjestämästä toiminnasta, mutta hänen on itsenäisesti vaikea ryhtyä toimiin ja leikkeihin päiväkodissa. Hän on myös mukautuvainen ja altis toisten vaikutteille ja vaatimuksille. (LTO T:n kirjoitelma 1999/5.) Omat havainnointini tukevat Tarun havaintoja. Ilonan sitoutuneisuuden keskiarvo on talvella 3,4 ja keväällä puolestaan 4,2. Sitoutuneisuuden nousua on erityisesti Ilonan omaehtoisissa leikeissä sisällä ja ulkona, joissa sitoutuneisuus oli noussut talven 3,2:sta kevään 4,3:een. (liite 8, taulukko 1.) Ystävänvarausjärjestelmän purkamisen lisäksi opettaja tarjoaa leikkeihin ulkoista tukea musiikin ja roolivaatteiden muodossa. ”Mulan-leikkiä Ilona jaksoi kehittää kauan ja keksiä leikistä useita variaatioita Mulan-musiikin, miekkojen ja

vaatteiden avulla” (LTO T:n kirjoitelma1999/5). Ilonan leikkeihin pääsee usein mukaan yleisöksi, koska hän tekee leikeistä esityksiä, toteaa opettaja. (LTO T/Y 1999/6, 30–32.)

Kaverisuhteiden problematiikka näkyy sekä omien että Tarun havaintojen mukaan myös poikien leikeissä. Asko menettää helposti itsehillintänsä ja käyttäytyy aggressiivisesti, ja myös Jussi on lyhytjänteinen tekemisissään. Pojat leikkivät talvella usein yhdessä. Leikit lähtevät liikkeelle, mutta pian pojat ajautuvat keskinäiseen konfliktiin ja leikki lopahtaa. Tutkija arvioi molempien poikien sitoutuneisuudeksi 2,7. (liite 8, taulukko 1.)

Havainnointi kuitenkin paljastaa, että Asko sitoutuu erittäin vahvasti toimiin, jotka hänitse valitsee ja joissa on työskentelyrauha. Tarun mukaan ”Askon sitoutumista pystyi helpottamaan tarjoamalla hänelle rauhaa, kumppaneita, joiden kanssa ei tarvinnut kilpailla ja tilanteita, joissa ei tarvinnut suoriutua. Häntä ei saanut päästää ’menettämään kasvojaan’.” Opettaja kertoo pyrkineensä harjoittamaan Askon kykyä säädellä tunteitaan ja reaktioitaan aikuisten ohjaamalla (taistelu)leikkeillä, joissa on säännöt. Oikeudenmukaisuuden toteutuminen on opettajan mukaan ehdottoman tärkeää Askolle (LTO T:n kirjoitelma1999/5). Keväällä Askon sitoutuneisuus onkin noussut syksystä 3,3:een. (liite 8, taulukko 1.)

Askon kohdalla pelisäännöistä kiinnipitäminen on erityisen tärkeää:

Me kaikki vielä ryhdistyttiin Askon kanssa. Hänhän valtavasti nimitteli. Jokainen puututtiin... Asetettiin rajat. Rajat helpotti häntä ja sit se, että katottiin keiden kanssa hän leikkii. Yritettiin näit kilpailu mahdollisia kilpailutilanteita vähentää. (LTO T/Y 1999/6, 269–274.)

Myös lyhytjänteisen Jussin kohdalla kaverivalinnat ovat tärkeitä. Selkeiden rajojen asettaminen, liiallisten ulkoisten ärsykkeiden poistaminen ja sisäisen säätelyn harjoittaminen vauhdikkaiden vuorenkuningas- ja painileikkien avulla tuottavat opettajan mielestä tulosta (Opettajan kirjoitelma 1999/5). Jussin sitoutuneisuus on tutkijan havainnointien mukaan noussut keväällä hieman (ka = 3,0). Vahvimmin Jussi sitoutuu leikeissä, joissa aikuinen on mukana (ka = 4,0).

Aikuiset pyrkivät myös synnyttämään tilanteita, joissa itsepintaisesti riitaisat mutta yhteen niittautuneet Asko ja Jussi löytäisivät uusia leikkikumppaneita: *Olemme yrittäneet hajaannuttaa Askoa ja Jussia erikseen* (LTO T/Y 1999/6, 298–299). Jussi löytääkin uusia leikkikavereita ryhmän tytöistä, joiden kanssa hän leikkii usein parvella.

Viides tutkijan havainnoima lapsi on Ella, jonka äiti tuo haastattelussa esille avuttomuutensa suhteessa lapseensa. Opettaja luonnehtii Ellaa voimakastahtoiseksi ja temperamenttiseksi, rajojaan hakevaksi tytöksi. ”Ella on sinänsä täysillä toimiva sekä hyvässä että pahassa, jos häntä sattuu huvittamaan” (LTO T:n kirjoitelma 1999/5). Tutkimuksen alkumittauksessa Ellan sitoutuneisuus onkin ryhmän lasten korkein, keskiarvo on 3,7. Ellan isän kuolema sävyttää talvea ja kevättä, ja hänellä on loputon tarve puhua asiasta. Taru pyrkii Ellan kanssa toteuttamaan niin sanottua tartu hetkeen -periaatetta. Erityisen tärkeänä hän kokee sen keskusteluissa Ellan kanssa. ”Onneksi Ella ei tukahduttanut tarvetta puhua asiasta, vaan kertoi päivittäin ajatuksiaan kuolemasta ja isästään ja me kuuntelimme häntä. Toisaalta häneltä vaadittiin käytöstapoja ja asetettiin rajoja.” Tutkijan havainnoissa hänen sitoutuneisuutensa pysyi samantoisena (ka syksyllä 3,7 ja keväällä 3,6).

Lasten sitoutuneisuuden keskiarvot kasvavat ryhmässä talven mittaan 3,1:sta 3,5:een. Suurin muutos on Ilonalla, jonka sitoutuneisuus lisääntyy 3,4:stä 4,2:een ja toiseksi suurin Askolla, 2,7:stä 3,3:een. Lasten sitoutuneisuudet tilanteissa, joissa aikuinen on mukana, ovat syksyllä 3,0 ja keväällä 3,6 ja vastaavasti itsenäisissä toiminnoissa 3,2 ja keväällä 3,6. Ohjattuja toimintoja on syksyllä 21 prosenttia havainnoinneista ja keväällä 32 prosenttia. (liite 12, taulukko 13.)

Muutosta voi tulkita siten, että aikuisen havainnonitiin perustuva työskentely lasten kanssa tekee aikuiset aiempaa tietoisimmiksi lasten todellisesta tilanteesta. Se myös tekee näkyviksi sekä tyydyttävät että epätydyttävät vertaissuhteet ja lasten tuen tarpeet monissa tilanteissa. Aikuisen tuen avulla sosiaalisesti epävarmat mutta monin tavoin osaavat ja taitavat lapset kykenevät syvää tyydytystä tuottavaan toimintaan. Myös heikon itsehallinnan lapset pääsevät harjoittamaan taitojaan ja löytämään syvempää tyydytystä toiminnasta. Samalla havaitaan myös, että sitoutuneisuus itsenäisissä toiminnoissa kasvaa ohjatun toiminnan lisääntyttyä. Ohjaus ei siis näiden tutkimustulosten mukaan lisää lasten epäitsenäisyyttä vaan kasvatuksen paradoksaalisen (vrt. Puolimatka, 1999; Siljander, 2002) luonteen mukaisesti juuri itsenäisyyttä.³

Lapsilähtöinen kasvatusta ja opettajan rooli

Taru kuvaa muuttunutta rooliaan suhteessa lapsiin ja pohtii sen vaikutuksia myös suunnitteluun. Henkinen ja fyysinen kyykkyyn meneminen antaa hänelle myös uudenlaisia aineksia suunnitteluun.

...Kaikkein parhaiten taiteessa paneuduin. Menin lasten luo ja keskustelin kuvista, et miten ne lähti keskustelemaan asioista... Jussin kanssa luettiin aamulla kirjaa. Et millä tyylillä lähdin Ateneum-kirjaa käsittelemään, mulla oli ihan eri asenne... No Jussi lähtikin kertomaan haavoituneesta enkelistä no sitten tuli Konstakin mukaan... Keskustelu laajeni heidän kotiinsa ja siihen, että he ovat käyneet Ateneumissa ja sitten isästä ja äidistään ja heidän elämästään alkoi puhua ja sitten Konsta liittyi keskusteluun myös..... Mut sitten minä en, että opetellaanpa ja katsotaanpa nyt hieno patsas, vaan annoin heidän lähteä viemään semmoseen suuntaan, ja sitten Jussi puhu paljon, miten ihanaa, kun koko perhe on käynyt retkellä...Mut sitten päästiinkin vereen ja sattumiseen, sitten tuli hyvin fyysinen aihe. (LTO T/Y 1999/6, 63–74.)

Lapsituntemus lisää mahdollisuuksia yhdistää lasten kokemuksia tavoitteelliseen työskentelyyn. Taru puhuu ”juuresta käsin tarkastelusta” vastakohtana ylhäältäpäin tarkastelulle ja ohjaukselle.

Lähelle asettautuminen on tarkoittanut Tarulle sekä osallistumista että edellytysten luomista, niin sanottua ulkoista tukea: esimerkiksi materiaalien asettamista esille, musiikin soittamista leikkien taustaksi ja taidenurkkauksen rakentamista. Leikkeihin osallistuminen ja niiden rakentaminen yhdessä auttavat myös kirkastamaan yhteisiä pelisääntöjä ja puuttumaan luontevasti rikkomuksiin.

Taru toivoo, että opettajat ja vanhemmat puhuisivat keskenään ”oikeista” ja merkityksellisistä, vaikeistakin asioista. Hän pyrkii saamaan vanhempia mukaan lasten elämään päiväkodissa muun muassa pyytämällä heiltä taideteemaan liittyvää

³ Sitoutuneisuuden numeerisilla arvioinneilla pyritään tässä varmentamaan opettajan käsitystä lasten kokemuksesta ja tuomaan mahdollisia tulkintoja tapahtuneelle sekä kuvaamaan kokemusten merkityksellisyyttä lapsen näkökulmasta.

pientä kirjoitelmaa omasta lapsuutensa taide-esineestä ja näin keskustelemaan ja kertomaan omia lapsuuskokemuksiaan lapsilleen. Monet vanhemmat kokevat kirjallisen tehtävän vieraaksi, mutta he kommentoivat suullisesti ja kannustivat taiteen tutkimuksiin ja retkiin. Kaiken kaikkiaan yhteistyöstä vanhempien kanssa opettaja toteaa:

...itse asiassa minä olen ottanut sen (kaverinvaraus) puheeksi itse, mut se, oon ottanut monta asiaa puheeksi, mut se on eniten herättänyt. Vanhemmat on nyt tyytyväisiä siihen just näiden tyttöjen, on tullut vähän rauha maahan, just kun kirjoitin tästä ystävän varauksesta koska oot sä mun kaa. (LTO T/Y 1999/6, 209–212.)

Havainnoinnin ja oman toiminnan tarkastelusta Taru etsii koko ajan vastausta siihen, mitä on lapsilähtöinen toiminta ja mikä on kasvattajan rooli. Tämä pohdinta pulpahtaa usein esiin koko yhteisen työskentelymme aikana. Taru joutuu puolustelemaan ja kyseenalaistamaan oman toimintansa oikeutusta yleistä tulkintaa, ainakin otaksuttua sellaista, vastaan:

Askon kohdalla minä kovasti mietin tätä lapsilähtöisyyttä ja autonomian antamista ja sitoutumista ja kuinka paljon kun ryhmätyön tekeminen on niin vaikeita. Kun sitoutui parhaiten omiin tekemiinsä, mietin mikä sitä lasta palvelee, että antaa hänen sitoutua mikä häntä huvittaa vai pitääkö opettaa sitoutumaan, antaa vähemmän autonomiaa semmosein mihin täytyy sitoutua. Sitten mä ajattelin, että tää palvelis syrjäytymisen ehkäisyn näkökantaa, jos häntä yrittäis ohjata myös, että toisen tahdosta, kehotuksesta pitää sitoutua johonkin. (LTO T/Y 1999/6, 287–293.)

Johtopäätöksenä pohdintoihinsa Taru analysoi, että *kyllähän aikuisen tulee nähdä lapsilähtöisyydessäkin lapsen tarpeet* (LTO T/Y 1999/6, 298–299). Lapsen tarpeiden määrittely muodostuu keskeiseksi aikuisen roolin tarkastelun kannalta. Määrittävätkö lapsen tarpeita lapsen halut vai aikuisen tulkinta tarpeista, johon sisältyy myös laajempia kasvatuksellisia ja tulevaisuuteen tähtäviä tavoitteita?

Yleisen lapsilähtöisyystulkinnan soveltaminen osoittautuu hankalaksi ja ruokkii Tarun epävarmuutta huolimatta siitä, että hänellä on monenlaisia taitoja ja intoa työskennellä lasten kanssa sekä kykyä asettaa pedagogisia tavoitteita toiminnalleen. Tarun sensitiivisyyden keskiarvo on syksyllä 3,6 ja keväällä 4,0, aktiivoinnin keskiarvo syksyllä 3,6 ja keväällä 4,3 ja autonomian keskiarvo syksyllä 4,2 ja keväällä 4,1. Tarkastellessamme arviointejani opettajan sitoutumisesta keväällä kiinnitämme huomiota autonomian hienoiseen laskuun ja muiden osa-alueiden selkeään nousuun. Sensitiivisyyden kasvu liittyy haluun ja pyrkimykseen eläytyä lasten kokemuksiin. Havainnointi on tässä avainasemassa. Kevään aktivointi arvot puolestaan osoittavat, että opettaja kykenee aktivoimaan lapsia erittäin laadukkaasti. (liite 13, taulukko 17.)

Mun motivaationi muuttui ja oma roolini just tärkeäksi, ymmärsin tärkeämmäksi asenteen muutos. Keväällä paneutuminen lapsiin on muuttunut, mun roolini kävelevästä ohjelmatoimistosta lähempänä olevaan tukihenkilöön. Kun autonomia on vähentynyt, olen ohjannut lapsia enemmän. Mun mielestä toiminnan luonne on muuttunut aikuisjohtoisemmaksi. (LTO A/Y1999/6, 452–456.)

Taru pohtii lapsituntemuksensa lisääntymistä ja oman roolinsa muutosta purkaen samalla vastakkainasettelua aikuisjohtoisuuden ja lapsilähtöisyyden välillä. Vetäy-

tyminen ei ole luontaista hänen ohjaustyyliilleen. Kuitenkin hänen lapsilähtöisyyden tulkintansa on aiemmin asettautunut ristiriitaan hänen luontaisen toiminnallisuutensa kanssa. Aktiivoinnin laadun paranemiseen yhdistyvät hänellä aikaisempaa parempi lasten tarpeiden ja tunteiden tunnistus ja osuvampi ohjaus lasten kehityksellisiin tarpeisiin nähden.

Se saattaa olla yhteydessä semmoseen, tavallaan pidin kynttilää vakan alla. Mä mietin, niin kun yritin pitää itseni pienemmällä, etten peittäisi lapsia... hitto vie, mä tiedän, että mulla on hyvä karisma, että se on jotenkin yhteydessä karisman käyttöön ja vastuuseen. (LTO T/Y 1999/6, 417–421.)

Opettajan oma rooli suhteessa lapsilähtöiseen kasvatukseen on ollut jäsentymätön, ja tulkinta on heijastellut vetäytyvän aikuisen ideaalia. Opettaja kuvaakin aiempaa rooliaan ”ulkopuoliseksi”. Nyt hän on ”sisäpuolinen aikuinen”, joka johtaa toimintaa. Lapsen lähellä oleminen ja lapsen mielenkiinnon kohteiden mukaan ottaminen sekä aikuisen johtaminen ovat yhtä aikaa voimassa. Selkeiden rakenteiden ja pelisääntöjen merkitys nousee tärkeäksi ryhmässä, jossa lasten taustat ovat suhteellisen vaikeita eivätkä lapset voi emotionaalisesti erityisen hyvin. Opettaja liikkuu kohti auktoritatiivista kasvatustyyliä, jossa läheisyys (saatavilla olo) ja tavoitteellisuus (vaativuus) ovat yhdistettävissä. (vrt. luku 4)

6.1.3.2 Toinen sykli

Lapsiryhmä, jossa Taru työskentelee, vaihtuu kokonaan. Samalla vaihtuvat tiimin jäsenet ja tilat. Taru toimii nyt 2–6-vuotiaiden ryhmässä, jossa on 14 lasta seitsemästä eri kulttuurista (viisi Somaliasta, kolme Albaniasta, kaksi Suomesta, yksi Virosta, yksi Intiasta ja yksi Pakistanista). Ryhmä on heterogeeninen ja vaativa. Kieli- ja kulttuuritaustan moninaisuuden lisäksi perheiden ja lasten elämässä on vaikeuksia. Ryhmässä toimii opettajan lisäksi lastenhoitaja ja somalialainen oppisopimusopiskelija.

Syyskuussa valitsemme tutkimuslapsiksi albanialaisen 5-vuotiaan Mila-tytön, intialaisen 4-vuotiaan Amit-tytön, suomalaisen 4-vuotiaan Maijan, somalialaisen 4-vuotiaan Yahia-pojan ja 3-vuotiaan somalialaisen Nidal-tytön. Keskusteltuamme toiminnasta ja tavoitteista valitsemme yhdessä kehittämiskohteet: 1) systemaattinen lasten sitoutuneisuuden havainnointi, jonka perusteella voidaan tehdä henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, 2) henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen ja sitä kautta lapsille sopivan haasteellisuuden löytäminen toiminnassa, pyrkimyksenä liittää työskentelyyn dokumentointi ja sitä kautta vanhemmat ja 3) ympäristön kehittäminen niin, että se tukee lapsen aloitteellisuutta ja omatoimisuutta.

Luonnehtiessaan ryhmän lapsia Taru jakaa heidät karkeasti kolmeen ryhmään: turvanhakijat, vetäytyvät ja haastajat. Pienimmät lapset ovat arkoja, ja ryhmään totuttelu vie paljon aikaa.

Et siihen meni alkusyksy et satsas siihen, että nuo pienimmät jäi ensikertalaiset, että ne oppi syömään ja luottamaan meihin. Ne oli jotenkin hirveen säkkyjä mun mielestäni lapset, jos mä lähin. Sitten meillähän oli yks erityislapsi, jonka elämän järjestely on vieny paljon meidän ajatuksia. On ollut lastensuojelullisia juttuja ja kaikkea tämmöstä, joka pohdituttanut meitä paljon. (LTO T/R 1999/12, 193–198.)

Ryhmäytyminen ja arjen rutiinien oppiminen ovat syksyllä etusijalla. Oman sävynsä toiminnan suunnitteluun ja sisältöön tuovat vanhempien toivomukset, jotka liittyvät vahvasti suomen kielen ja niin sanottujen akateemisten taitojen, lukemisen ja kirjoittamisen, opettamiseen. Opettaja kirjoittaa: ”Syyslukukaudella keskityimme enemmän sosiaalisiin tavoitteisiin ja itseilmaisuun rohkaisemiseen. Tavoitteenamme oli saada lapset tuntemaan olonsa turvalliseksi ja hyväksi ja kannustaa heitä käyttämään kieltä.” Keväällä kielen oppimiseen liittyvät tavoitteet nousevat keskeisiksi. (LTO T:n kirjoitelma 2000/5; LTO T/R 1999/12, 57–102.)

Joulukuussa opettaja tuo esille tulkintaansa lasten tarpeista suhteessa toiminnan toteutukseen ja omaan rooliinsa.

Mun mielestä tämän lapsiryhmän tarpeita on ainakin tähän asti vastannu se, että aikuinen, että on se aamupiiri ja sitten se, mitä mä ennen olisin hävennyt, tämmöstä vanhanaikaista systeemiä, mut että tietty vapaus olis sekottanut niitten fiilikset. Ne ei varmaan olis tuntenut oloansa hyväksi ja turvalliseksi. Näillä lapsilla mun mielestä piti olla sellanen kuva, että ne pysty pikkusen ennustamaan mitä tuleman pitää... Ja kun ei oo semmosii leikkimalleja sieltä kotikulttuurista ehkä. (LTO T/R 1999/12, 539–547.)

Opettaja viittaa ”vanhanaikaiseen systeemiin” tarkoittaen opettajan etukäteen suunnittelemaa ja määrittelemää säännöllistä toimintaa. Lasten näkökulmasta vanhanakaisuus on kuitenkin lisännyt toiminnan ennustettavuutta. Ohjatun toiminnan osuus on kasvanut ja vapaavalintainen toiminta vähentynyt verrattuna edelliseen vuoteen. Syksyllä lapsihavainnointitilanteista 52 prosentissa on aikuinen mukana.

Syksyllä havainnoitujen lasten sitoutuneisuuden keskiarvo on ohjatuissa tilanteisiin 3,7, omaehtoisissa leikeissä 2,7 ja ulkoilussa 2,8. Lasten sitoutuneisuuden alhaisuutta ulkoilussa selittävät monet tekijät, esimerkiksi toiminnan vieraus lapsille, lasten kokema turvattomuus sekä vanhempien suhtautuminen ulkoiluun. Vanhemmat ovat huolissaan kylmyydestä. He vaativat lapsensa puettaviksi hyvin lämpimiin vaatteisiin ja toisaalta antavat vaatteiden likaantumisen herkästi palautetta henkilökunnalle.

T: Vanhemmat on niin varovaisia sen suhteen, ettei lapsi vain soikeudu ja kastu ja likaannu. Mä ajatellut et varmaan maahanmuuttajalasten vanhemmat pelkää tätä säätä, et voi ollakin ettei ole tottunu olemaan.

LH: Joka päivä tulee valituksia.

OPSOP: Se voi olla meille parempi, ettei sitoudu. (T/R 1999/12, 579–584.)

Lapset ja fyysisen ympäristön muutokset

Havainnot monikulttuurisista lapsista saavat ryhmän aikuiset tiedostamaan lasten omaehtoisen leikin ja muun itsenäisen toiminnan puutteelliset edellytykset. Tämän seurauksena aikuiset jäsentävät uudelleen lapsiryhmän fyysisistä oppimisympäristöä:

Huomasimme, että lasten, joilla on vähän kieltä ja kokemuksia päivähoidosta ja suomalaisista leikeistä, leluista, askarteluista jne. oli miltei mahdotonta pyytää, saati vaatia, itselleen sopivaa toimintaa tai leikkimateriaalia. Lasten oli vaikea aloittaa mielekästä tekemistä yksin tai edes yhdessä toisten kanssa. Ryhmähuoneen seinillä oli ollut paljon kuvia lasten kotikulttuureista, mutta muuten tila oli melkoisen aneeminen ja tavarat kaapeissa tai aikuisten takana. Tähän tuli nyt muutos. Kannoimme keskelle ryhmähuonetta sekä vesi- että hiekkaleikin. Värit, maalit, paperit, maalaustelineet, saket, viivoittimet, neulat, langat, pistetyöt, ksylofonit, ja muut soittimet jne. asetimme ne lasten ulottuville, kauniisti näkyville. Puukynät houkuttelevat aivan eri tavalla

piirtämään silloin, kun ne ovat ikkunalaudalla jokainen väri omassa lasipurkissaan sen sijaan, että ne kaikki olisivat nuhjaantuneina ja likaisina kaapissa samassa muoviasiastassa. Kotileikkiin hankimme oikeita vaippoja ja tuttipulloja ja pyrimme pitämään ne siisteinä ja houkuttelevina. Roolivaatteille hankittiin tanko saman ryhmä/ruokailutilan nurkkaan. (LTO T:n kirjoitelma 2000/5.)

Ryhmähuoneeseen tuotu vesileikkiallas oli ”suomenkielettömän” Nidalin aamun aloituspaikka. Hän oli vetäytyvä ja melkein puhumaton, tiukkaan järjestykseen tottunut lapsi.

T: Sillon kun se oli uusi, niin Nidal käveli suoraan vesileikkiin, kun se tuli ovesta. Se ei edes katonu mitä se käveli siihen altaan ympärille, sano mulle tahtoo vesileikkiä... Amir ja Yahia kyllä kans tykkää, et mun mielestä erityisesti Ismailit ja

LH: Adu on ollu, löytäny sen. (LTO T/R 2000/6, 359–363.)

Vesileikki yhdistää myös lapsia, jotka eivät muuten leiki yhdessä. (Opettaja T:n kirjoitelma 2000/5.) Vesileikki tekee mahdolliseksi tasavertaisen leikkitoveruuden puutteellisesta suomen kielen taidosta huolimatta. Vaahdot, värit ja erilainen välineistö ovat lisänneet vesileikin houkuttelevuutta. Nidalin sitoutuneisuuden keskiarvo on noussut syksyn 3,1:sta 4:ään. Hän sitoutuu erittäin hyvin keväällä niin erilaisissa ohjatuissa hetkissä kuin myös pienryhmän kanssa leikeissä ulkona. (liite 8, taulukko 1)

Myös Mila ja Amit sitoutuvat toimintaan keväällä intensiivisemmin kuin syksyllä (Mila syksyllä ka = 3,5 ja keväällä ka = 4,0 ja Amit syksyllä ka = 3,7 ja keväällä ka = 4,0). Opettaja kantaa vuoden varrella huolta siitä, saavatko tytöt kehityksellisesti sopivia haasteita. Toisaalta tyttöjen korkeat sitoutuneisuudet osoittavat, että monipuolinen toiminta on tarjonnut heille mielekästä tekemistä. Ryhmässä musisoidaan ahkerasti, mikä liittyy luontevasti kielen opetukseen, samoin kuin kertomusten ja satujen lukeminen ja dramatisointi. Lasten vanhemmat käyvät myös lukemassa satuja omalla äidinkielellään. Opettaja pitää myös erityistä kielikerhoa pienryhmille kerran viikossa. (liite 8, taulukko 1.)

Yahia ja Maija kuuluvat vetäytyjien joukkoon. Maija on epävarma ja pidättyväinen sekä arvaamaton käytöksessään toisia lapsia kohtaan. Toisaalta hän ”pyörittää” äitiään, ja hän on paljon poissa päiväkodista. Opettajan mukaan Maija on ”vähän outsider”, koska hän käy päiväkodissa vain silloin tällöin. (LTO T/R 1999/12, 307–353.) Maijan sitoutuneisuus on noussut hieman, 3,2:sta 3,4:een. Keväälläkin hän kiinnittyy parhaiten ohjattuihin tilanteisiin (ka= 3,6). (liite 8, taulukko 1.)

Yahian somalin kielen taito on hyvin puutteellinen. Hänen omavalintaiset toimintonsa ovat leikkiä ja pelaamista häntä isomman Amirin kanssa. Kyseessä ei ole kuitenkaan varsinainen yhteisleikki vaan lähinnä rinnakkaisleikki. Syksyllä Yahian sitoutuneisuuden keskiarvo on 2,9 ja keväällä 2,8. Lähempi tarkastelu osoittaa, että vahvimmin Yahia sitoutuu silloin, kun hän toimii aikuisen kanssa. Hänen sitoutuneisuutensa keskiarvo aikuisen kanssa toimiessa on 3,2, mutta vapaissa tilanteissa vain 2.2. Tämä osoittaa, miten kipeästi hän tarvitsee aikuisen tukea. (liite 8, taulukko 1.)

TU: Loppupäästä kevättä löytyy nää korkeimmat arvioinnit hänen kohdallaan. Mun havaintojeni mukaan, sillon oikein semmosia hyviä hetkiä, just nimenomaan, kun sinä pelaat sen kanssa tai että se on vesileikissä tai jossakin semmosessa mistä saa otetta konkreettisesti.

T: *Ja missä on joku toinen, joka tekee, kiinni siitä jutusta eli aikuinen.*

TU: *Joo auttaa häntä.*

T: *Tai toinen vahva lapsi. (A/R 2000/6, 499–506.)*

Ulkona Yahia jää niin sanotuissa vapaissa tilanteissa toisten lasten leikkien ulkopuolelle. Ohjattuihin pihaleikkeihin hän osallistuu kuitenkin intensiivisesti (sitoutuneisuuden ka = 4,0). Ohjatuissa piiritilanteissa hänen sitoutuneisuutensa sen sijaan on 2,9. Yahia hyötyy selkeästi aikuisen ohjauksesta. Taru toteaaakin aikuisten roolista ulkona: ”Varsinkin loppukeväästä kyllä satsattu, ollaan ihan leikkimällä leikitty” (LTO T/R 2000/6, 388–389). Muutos pihalla onkin silmiinpistävä, kun opettaja leikkii pihaleikkejä lasten kanssa. Syksyllä lasten sitoutuneuuksien keskiarvot ulkona ovat 2,8 ja keväällä 3,3 ja ohjatuissa tilanteissa 4,0. Pihaleikit ovat perinteisiä: tervapataa, polttopalloa ja naruhyppelyä. Näissä leikeissä on ajoittain kymmeniä lapsia mukana yhtä aikaa. Leikin selkeiden sääntöjen ja rakenteen avulla myös huonosti kieltä taitava lapsi pääsee täysivaltaiseksi leikkijäksi. Ryhmän lapset leikkivät keskenään loppukeväästä myös sääntö- ja kuvitteluleikkien sekousta, jossa on vahva intensiteetti. (liite 8, taulukko 2 ja 3.)

TU: *...niin kaks kertaa vissiin leikki siellä vähän samantyyppisiä juttuja, se iso porukka kasassa.*

T: *Melkein kaikki oli siinä. Tässä näin, joo, ja niillähän oli, se ilmeisesti vaihteli, siinä oli välillä joku vähän hippaleikinkin elementtejä.*

TU: *Joo, kyllä.*

T: *Ja välillä oli vaaraleikin elementtejä jotain, pitkään koko porukka siellä ja niillä tuntu olevan tosi hauskaa.*

TU: *Niin kerran tais olla sirkusta, keskellä oli Amit, oli se niin kun aina, sit ne leikki siinä karhu nukkuu muunnelmaa.*

T: *Niin olikin, nyt muistan, joo, lauloivatkin. (LTO T/R 2000/6, 414–425.)*

Aikuiset ovat tyytyväisiä lukuvuoden toimintaan ja tapahtumiin. Lapset ovat ryhmäytyneet ja turvallisuuden tunne on syntynyt. ”Tuli henki päälle”, kuten opettaja toteaa. Lastenhoitaja puolestaan toteaa hyvän ilmapiirin edesauttaneen lapsia uusien asioiden omaksumisessa. (T/R 2000/6, 181–183.)

Ryhmässä on pyritty kasvattamaan lasten itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Se todentuu leikeissä, joita opettaja ja lastenhoitaja observeivat ja joissa he myös ovat aktiivisesti mukana. (Tutkijan päiväkirja) Vertaillenamme havainnointiemme tuloksia sitoutuneisuudet osoittautuvat hyvin samansuuntaisiksi.

T: *...vasta ihan viime metreillä mä siihen Yahiakiin kunnolla tartuin. Mut se on totta, että niin kun Tanya on heränny eloon ja tällasta on tapahtunu. Pikku Ibrahim, mä oon miettinyt, että se varmaan jää vähän syrjään jotenkin. (T/R 2000/6, 207–210.)*

T: *...tää on vähän häpeällinen tää Yahian rivi, koska hän on ollu niin selvästi semmonen, johon tietenkin olis pitänyt tarttua.*

Kokonaisuutena lasten sitoutuneisuuden keskiarvo ryhmässä kasvaa 3,3:sta 3,6:een, mikä kertoo siitä, että lasten merkityksellisiksi kokemia tilanteita on entistä enemmän. Yksittäisten lasten kohdalla sitoutuneisuuden lisäykset ovat 0,2–0,8 ja yhden lapsen kohdalla (Yahia) on lievää sitoutuneisuuden laskua. Keväällä lasten sitoutuneisuus tilanteissa, joissa aikuinen on mukana, on 3,8 ja itsenäisissä toiminnoissa 3,2. Aikuinen on lasten kanssa syksyllä tehdyistä havainnoinneista 52 pro-

sentissa ja keväällä 68 prosentissa tapauksista. Aikuisten osallistumisen lisääntyminen selittyy heidän osallistumisellaan sisä- ja ulkoleikkiin sekä pelitilanteisiin eli niin sanottuihin vapaisiin tilanteisiin. Lasten sitoutuneisuus on kasvanut itsenäisissä toiminnoissa, mutta erityisen korkea se on ohjatuissa ulkoleikki-tilanteissa (ka = 4,2). Myös piiritilanteissa lasten sitoutuneuuksien keskiarvo on suhteellisen korkea (ka = 3,6). Tässä ryhmässä aikuisen mukanaolo nostaa siis lasten sitoutuneisuutta toiminnassa, olipa kysymys lasten vapaasta toiminnasta tai aikuisen suunnittelemaasta ja ohjaamasta toiminnasta. (liite 8)

Lastentarhanopettajan rooli ja identiteetti

Reflektoidessaan kulunutta lukuvuotta Taru jatkaa edellisen vuoden tapaan pohdintojaan opettajan roolista lapsilähtöisessä kasvatuksessa. Hän kyseenalaistaa omaa aikaisempaa tulkintaansa:

Kuvittelin olevani hyvin lapsilähtöinen, mut loppujen lopuksi mä taisinkin olla hyvin aikuiskeskeinen sittenkin. Nyt mä luulen, kun mä oon vähän ruvennut tosiaan laittamaan sitä auktoriteettia peliin ja itseäni enemmän peliin, niin ehkä mun työni on muuttunut lapsikeskeisemmäksi ja lapsilähtöisemmäksi. Et kun mä jossain vaiheessa mietin sitä, että mitä lapsilähtöisyys on, niin nyt minä olen löytänyt siitä sitä, että se aikuisen panos on siinä lapsilähtöisyydessä valtavan suuri, se, että mitä aikuinen tekee. (LTO T/Y 2000/6, 43–49.)

Tarun pohdinnat tuovat esiin aikaisemman tulkinnan, jossa aikuisen roolin miettiminen lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamiseksi ei ole keskeistä. Aikuisten ihanteellinen rooli näyttää nyt siinä passiivisena, ja lapsilähtöisessä pedagogiikassa korostuu lasten keskinäinen vuorovaikutus. Taru tuo esiin oman ihanteensa muuttumisen:

T: Musta oli ihanteellinen tilanne, kun osa lapsista leikki parvella ja osa leikki pikkuhuoneessa ja osa isossa huoneessa ja, tai lepohuoneessa ja osa ehkä piirsi tai jotain muuta ja mä olin tavallaan niinkun tarpeeton, mutta läsnä. Mut nyt mun mielestä... sillan minun mielestä minä täytin tavallaan sen opettajan tehtäväni siinä, että minä olin käytettävissä ja valmiina auttamaan, mut minä en kuitenkaan ollut läsnä ja mukana niissä touhuissa. Et nyt mä kokisin sen tilanteen huonona. Tietysti joskus saa olla semmosia tilanteita, mut, et mä olin kuitenkin keskittynyt enemmän siihen mitä minä itse tein, siinä valmistelin seuraavan päivän askarteluja, semmosia tilanteita ei saisi olla.

TU: Minkälaisia tilanteita sitten pitäis olla?

T: No kyllä se henkinen läsnäolo on just se a ja oo, ja sitten se, että just tukee niitä lasten toimintoja ja on sillä tavalla mukana niissä. Jos ei nyt ihan oo sähläämässä, niin kuitenkin on antamassa toimintaan läsnäolollaan perustaa ja pohjaa, kannattelemassa niitä lasten juttuja. Ehkä se on ydinsana se kannatella, et viime vuonna en tuntenut, et mä nyt kun peilaan, että mä olin kannatellut lasten asioita. (LTO T/Y 2000/6, 54–69.)

Käytännön toiminnassa Taru kokee tulleen aiempaa aktiivisemmaksi, mikä puolestaan vaikuttaa myös hänen motivaatioonsa ja työstä saamaansa tyydytykseen.

Joo, kyllä mun mielestä huomattavasti tää mun rooli, kyllä mä olen omasta mielestäni muuttanut aktiivisemmaksi ja olen saanut tyydytystä ja semmosta motivaatiota tähän työhön ja iloa tähän työhön. Ihan rehellisesti tämä oli todella hyvä, että tämä jatku kaksi vuotta, että tämä ei jäänyt siihen viime talveen, koska silloin tää ois jäänyt ilmaan leijumaan tää juttu. Et kyl mä olen omasta mielestäni muuttunut aktiivisemmaksi ja semoseksi, kyllä mä olen paremmin pa-

neutunutkin noihin lapsiin, kun viime vuona. Kyllä tää on ollut hyvin kehittävää aikaa. (LTO T/Y 2000/6 Y, 99–105.)

Opettaja liittää oman identiteettinsä epäselvyyden yleisempään vaikeuteen hahmottaa lastentarhanopettajan roolia suomalaisessa päiväkodissa.

Sinä olet vahvistanut niitä mun parhaita puolia. Just sitä mä olen jutellut kollegoittenkin kanssa, että kun tuntuu, että se rooli on hukassa lastentarhanopettajilta tai multa ainakin on ollu hukassa. Niin tää on tavallaan tukenu sitä, että missä roolissa mun pitää olla ja sitten sitä sitä rohkassu... täällä ympäri taloakin niin ihmiset kuitenkin tekee vähän eri tavalla... ei oo ollu semmosta tukea oikein, tai ei ollu hyvin vahvaa omaa identiteettiä, että mitä, ettei ole ehkä osannut niinkun olla selkä suorassa ja tehdä rohkeesti niitä asioita, mitkä itse kokee hyväksi. Niin tää on tukenut sellasta, et on löytynyt oma identiteetti. Se on kauheen tärkeitä ja sulta tulut palaute, et on pystynyt siihen peilaamaan. (LTO T/Y 2000/6, 109–118.)

Lasten havainnointi on vaikuttanut Tarun näkemyksen mukaan merkittävästi toiminnan suunnitteluun. Siihen on tullut lapsilähtöisyyttä, yksilöllisyyttä ja vuoropuhelua lasten tarpeiden kanssa. Siihen liittyy läheisesti dokumentointi. Opettaja on pitänyt päiväkirjaa, johon hän on kirjannut lapsihavainnointinsa ja kuvannut omia ja ryhmän tekemisiä sekä pohdiskelua aiheuttavia kysymyksiä ja oivalluksia.

Dokumentointi, ihan jos lähtee oman päiväkirjan pidosta, niin on hyvin hedelmällistä ja tärkeitä. Sen hyvin paljon huomaa, että kun palaa johonkin asiaan jälkeensä, et ne on jo unohtuneet aivan kokonaan jotkut tärkeitä oivallukset tai jotkut tärkeitä huomioita jostain lapsesta. Ja sitten se tosiaan, et se pitää ryhdissä, kun dokumentoi asioita, asiat pysyy järjestyksessä ja just ei tuu niitä lipsumisia ja itse pysyy ajan tasalla, että missä mennään. Se on kauheen tärkeitä, mut, että minulla on siinä hirvittävän paljon vielä parantamisen varaa. (LTO T/Y 2000/6, 290–298.)

Tarun arvion mukaan dokumentoinnin kautta arviointi syvenee ja suuntaa tiimin työskentelyä ja kokouksia.

Kaikki tää mitä on kirjoittanut ylös, kyllä me ollaan niitä sitten arvioitu keskustelussa. Viikko-palaverin sisältöön on mun mielestä syvennyt nyt, tai parantunu, et enää ei puhuta niin paljon pelkästä asioiden järjestelystä ja toiminnasta vaan lasten asioista, et miten niillä menee. Yleensä on ehkä yksi lapsi tai kaksi lasta vihkossa, joista me ollaan keskusteltu, et miltäs nyt näyttää. (LTO T/Y 2000/6, 310–315.)

Taru tuo selkeästi esille kokemuksensa työn mielekkyyden lisääntymisestä. Työn mielekkyys syntyy pitkälti lapsilta saadun palautteen kautta. Lapsia koskevan palautteen saaminen taas edellyttää tietoista lasten havainnointia, jonka kautta Taru määrittää myös omaa rooliaan.

Se, et kun on pysähtynyt havainnoimaan noita lapsia, et vaikka ei olis kaikkee tehnyt kirjallises-tikaan, niin on kuitenkin paneutunut siihen, niin siitä on löytynyt se mielekkyys ja se, että minä olen tarpeellinen todellakin ja se, että se minun aktiivinen roolini on tarpeellinen. Eli kaks tärkeintä asiaa on se sinulta saatu palaute ja tuki ja sitten toi lapsihavainnointi, jotka on mun mielestä parantaneet mun työn laatua ja syventäneet sitä oietta. (LTO T/Y 2000/6, 119–124.)

Omaa tulevaisuuttaan pohtiessaan opettaja tuo esiin myös muuttuneen ajattelunsa suhteessa opettamiseen ja tavoitteellisen työskentelyyn. Omarin vaisuus jää kaivelemaan häntä ja virittää jo uusia suunnitelmia.

No, ehdottomasti mä haluaisin ensi syksynä aloittaa sillä tavalla, että minä yhden lapsen kanssa lähtisin... Haluan jatkaa tätä showta ehdottomasti mutta, että sen lisäksi mä lähtisin yksilöllisesti ihan opettamaan joitakin lapsia. Se opettelu sana on mulle ollut semmonen kamaluus aikaisemmin mutta nyt minusta tuntuu, ettei se välttämättä olekaan niin paha asia. Esimerkiksi just Omarin ottaisin, mikäli hän tulee syksyllä. Se ei oo varmaa mut, että ihan tekisin hänelle vielä tarkemmat tavoitteet (LTO A/Y 2000/6, 162–168.)

Tarun pohdinnoissa orastaa myös uusi suhde opettamiseen. Muun muassa Rouvinen (2007, 133) toteaa, että lastentarhanopettajat pyrkivät välttämään puheessaan käsitteiden ”opettaja” ja ”opettaminen” käyttöä. Hänen mukaansa tämä liittyy ajatteluun, jossa päiväkodissa lapsia ohjataan eikä opeteta. Käsitteiden ottaminen käyttöön heijastaa orastavaa muutosta opettajan käsityksissä kehityksen, oppimisen ja opettamisen keskinäisistä suhteista.

Arvioidessaan koko lukuvuotta ryhmän aikuiset tuovat painokkaasti esiin järjestelmällisen työskentelyn tuottaman tyydytyksen. Opettaja korostaa jatkuvasti eteenpäin pyrkivän, syklisen ja perusteita etsivän työskentelyn merkitystä ja sen tuomaa nautintoa.

T: Tää on ollu hirveen riemukas vuosi, riemuvuosi. Hirveen keskeistä on ollu tää ympäristön järjestäminen. Totta, että se mikä riski siinä on, oon monta kertaa miettinyt, että, puhun täysin omalta kohdaltani, että pysähtykö se sit siihen, että nyt on laitettu paikat kuntoon, että onpa kiva, että nyt tsemppaan. Sillä, että pääsee niin kun askeleen siitä eteenpäin, sitten hyödyntää sitä ympäristöä, eikä vaan tuudittaudu siihen, että meillä on näin kivat systeemit...

LH: Toi on muuten hyvä, just se, et jos tulee näitä leikkipisteitä niin muistaa, että miksi ne on. Kun ei ne oo sitä varten, että menkää sinne leikkimään, vaan ne on eväitä lapsille ja itselle keittää. (2000/6 T/R, 33–46.)

Lastenhoitaja korostaa havainnoinnin merkitystä ja sen erilaisuutta aikaisempiin kokemuksiin verrattuna: *että havainnoidaan lasta, se on hyvä asia, mikä ei oo kauheesti näissä ryhmissä missä oon ollu koskaan päässy* (LH T/R 2000/6, 13–15).

Ryhmä on työskennellyt tutkijan kanssa tehtyjen sopimusten mukaisesti. Taru toteaa olleensa innostunut työskentelystä ja panneensa nyt tarmonsaa ja aikansa työskentelyyn lasten kanssa. (LTO T:n kirjoitelma 2000/5.) Opettajan sitoutuneisuus tutkijan arvioimana on ollut hyvin tasainen koko vuoden ajan. (liite 13, taulukko 17.)

6.1.3.3 Kolmas sykli

Taru työskentelee edelleen 2–6-vuotiaiden lasten monikulttuurisessa päiväkotiryhmässä, jossa on nyt 15 lasta kuudesta eri kulttuurista. Ryhmä on edellisen vuoden kaltainen, mutta erittäin vaativa. Opettaja kirjoittaa: ”Ryhmäni lapsilla oli näin hyvin erilaiset tarpeet ikänsä ja kulttuuritaustansa vuoksi. Useiden lasten suomen kielen taito oli melko heikko, ja suomalainen päivähoito leikkikulttuureineen uutta ja outoa.” (Tarun proseminaarityö 2001.) Lisäksi lapsilla on erityisen tuen tarvetta, ja usea lapsi on kokenut myös väkivaltaa kotona. Ryhmään myös sijoitetaan sosiaalisista syistä vuoden aikana väliaikaisesti kolme lasta. (LTO T/Y 2001/6, 44–66.) Tarun työparina jatkaa lastenhoitaja LH/T. Ryhmän toiminta-aika on klo 8–15.

Taru aloittaa syksyllä 2000 opinnot Helsingin yliopistossa täydentääkseen lastentarhanopettajan tutkintonsa kasvatustieteen kandidaatin tutkinnoksi. Hän tekee

proseminaariryönsä omasta ryhmästään toimintatutkimuksena, jossa hän reflektoi omia toimintatapojaan ja havainnoi lasten sitoutumista ryhmän toimintaan.

Seuraan prosessia etäämmältä kuin edeltävinä vuosina. Vierailen ryhmässä arviointi-, suunnittelu- ja kehittämisvaiheessa viisi kertaa refleктоimassa työntekijöiden kanssa heidän tekemiään havaintoja. Prosessin päättyessä kesäkuussa 2001 käyn opettajan kanssa refleктоivan keskustelun, jossa arvioimme kulunutta lukuvuotta. Tavoitteena on siirtää tutkiva työskentely opettajalle. Sovimme, että Tarun keräämä aineisto on myös minun käytettävissäni. En osallistu proseminaariryön ohjaukseen.

Toiminnan kehittäminen

Taru valitsee tutkimusjoukkoon ryhmän seitsemän viisivuotiasta, koska he edustivat monipuolisesti ryhmän kulttuurien kirjoa sekä tyttöjen ja poikien suhteellista lukumäärää. Heillä on myös huomattavia tiedollisia ja taidollisia tarpeita. (LTO T:n kirjoitelma 2001/1.) Opettaja tutkii, miten lapset sitoutuvat erilaisiin toimintoihin ja miten toimintaa tulisi kehittää heidän kehityksellisiä tarpeitaan paremmin vastaavaksi. Hän havainnoi lapsia lukuvuoden aikana kolme kertaa. Ensimmäiset havainnoinnit hän tekee syyskuussa kolmen viikon aikana, seuraavat joulukuussa ja kolmannen havainnointikierroksen huhti- ja toukokuussa. (Tarun proseminaariryö 2001.)

Syksyn havainnoinnit osoittavat, että kaikkien tutkimuslasten sitoutuneisuuden keskiarvo oli 3,5. Opettaja laski sitoutuneisuusarvot lapsikohtaisesti ja koko tutkimusjoukolle ja luokitteli observoinnit aikuisjohtoisiin ryhmätilanteisiin, pienryhmätoimintaan, jossa aikuinen on mukana, vapaaseen toimintaan ja ulkoiluun. Korkeimmat sitoutuneisuuden arviot lapset saivat ulkoilussa (ka = 4,2), seuraavaksi korkeimmat pienryhmätoiminnassa, jossa aikuinen on mukana (ka = 3,9) ja kolmanneksi korkeimmat niin sanotusta vapaasta toiminnasta sisällä (ka = 3,7). Alhaisimmat sitoutuneisuuden arvot lapset saavat aikuisjohtoisessa kokoryhmätoiminnassa (ka = 3,1). Yksittäisten lasten sitoutuneisuudet vaihtelevat välillä 3,1–3,9. (Tarun proseminaariryö 2001.)

Syksyn havainnoitejaan tarkastellessaan Taru tuo esiin pettymyksensä siihen, miten lapset sitoutuvat koko ryhmän tuokioihin. Hän kokee panostaneensa niihin paljon. Opettaja kirjoittaa: ”Koko ryhmälle suunnattuja toimintahetkiä oli syksyllä usein, koska uusien lasten ja vanhojenkin, pitkän kesäloman jälkeen, sisäänajo ja tutustuttaminen toimintaan ja rutiineihin, vaati selkeää päivärytmiä ja aikuisen opastusta. Koska meitä aikuisia oli vain kaksi, toimintakausi uusine kuvioineen vasta alussa, ja ryhmässä oli paljon lapsia, jotka tarvitsivat selkeää ja turvallista opastusta ja rutiineihin totuttamista, olivat koko ryhmälle suunnatut yhteiset säännölliset toiminnat mielestämme ainoa järkevä toiminnan organisointimuoto, joka palveli myös syksyn tärkeää tavoitetta, hyvän yhteishengen luomista.” (LTO T:n kirjoitelma 2001/1.)

Pohtiessaan syitä lasten alhaiseen sitoutuneisuuteen kokoryhmätilanteissa opettaja tuo esille toimintojen liian pitkän keston sekä niiden sosiaalisen ja sisällöllisen rakenteen. Ryhmän eri-ikäiset lapset asettavat vaikeasti ratkaistavia vaatimuksia suunnittelulle ja toteutukselle. Opettaja viittaakin kirjoituksessaan Vygots-

kin lähikehityksen vyöhykkeeseen: ”Aikuisjohtoiset kokoryhmätilanteet eivät siten vastanneet useimpien lasten kehityksellisiä haasteita eivätkä näin olleet muodostuneet mieluisiksi ja palkitseviksi kokemuksiksi. Toimintaa tuli mielestämme muuttaa.” (LTO T:n kirjoitelma 2001/1.) Aikuiset tekivät johtopäätöksen, että aikuisjohtoisia kokoryhmän tilanteita vähennetään ja pienryhmätoimintaa ja joustavuutta lisätään. Tarun mukaan he lisäävät osallistumista lasten leikkeihin ja yrittävät sisällyttää kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet vapaamuotoiseen toimintaan. Taru toteaa kuitenkin tuntevansa epävarmuutta siitä, miten tulisi toimia. (LTO T:n kirjoitelma 2001/1.)

Marraskuussa ryhmään tulee töihin kongolainen miesopiskelija, ja ”Varsinkin monikulttuuriset poikamme olivat ihastuneita hyväntuuliseen, aktiiviseen ja urheilulliseen mieheen. Pienryhmätoiminta oli nyt helpompi organisoida, kun meitä oli kolme ja yksi meistä oli aktiivinen mies, olihan poikien sitoutuminen ollut koko ryhmän heikointa kaikkeen toimintaan. Hyödysin siis opiskelijaani mm. opettamalla hänellä kahta poikaa kerrallaan nyrkkeilemään. Opiskelija oli itse harrastanut aktiivisesti nyrkkeilyä ja niin ripustin säkin ryhmähuoneen kattoon ja rakensin kehän. Pojat saivat rauhalliselta valmentajaltaan mitä ilmeisimmin kaipaamaansa fyysisistä ja henkistä maskuliinista läheisyyttä.” (LTO T:n kirjoitelma 2001/1.)

Tehtyään kontrollimittauksen marras–joulukuussa opettaja on yllätynyt siitä, että sitoutuneisuus oli lähes kauttaaltaan laskenut. Koko ryhmän kaikkiin tilanteisiin sitoutumisarvo oli 3,4, aikuisjohtoisiin koko ryhmän tilanteisiin 3,0, pienryhmiin 3,6 ja vapaaseen toimintaan 3,2. Päiväkirjani mukaan ”yleinen ilmapiiri oli ollut tuolloin ryhmässä hyvä ja ’paljain silmin katsoen’ sitoutuminen syksyä parempaa. Tarkka mittaus kertoo kuitenkin muuta.” (LTO:n kirjoitelma 2001/1; tutkijan päiväkirja.)

Kuten opettaja toteaa, muutokset lasten sitoutuneisuudessa ovat pieniä mutta suuntaa-antavia. Lasten sitoutuneisuudet ovat korkeimmat pienryhmätoiminnoissa. (syyskuussa ka = 3,9, joulukuussa ka = 3,6) Opettaja kirjoittaa tammikuussa, että tavoitteena on kehittää pienryhmätoimintaa. Vuoden alussa lapsille tehtiin tavoitteet, joiden kautta haluttiin parantaa lasten emotionaalista hyvinvointia ja sitoutuneisuutta. Kevään teemoina olivat ystävyys ja ilmaisun rikastuttaminen draaman avulla. Rinnalle nousi myös lasten kiinnostuksesta lähtevä dinoteema. Useat vanhemmat vierailivat päiväkodissa ja työskentelivät yhdessä lasten ja aikuisten kanssa. Säännölliset suomen kielen kerhot ja viisivuotiaiden kerhot kuuluvat ohjelmaan. Draama ja leikki olivat keskeiset suomen kielen kerhon menet. Viisivuotiaiden kerhossa harjoiteltiin hienomotorisia taitoja ja lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia.

Vapaassa toiminnassa lasten sitoutuneisuudet olivat pudonneet kaikista eniten. Opettaja toteaa, että vapaa toiminta muuttui hiljalleen pienryhmätoiminnaksi, kun ”aikuiset uivat vapaaseen toimintaan mukaan”. Taru totesi johtoajatukseksi olleen vygotskilaisen periaatteen ”minkä lapsi tekee tänään yhdessä aikuisen kanssa, sen hän tekee myöhemmin itsenäisesti”. Hänen mukaansa on itse asiassa vaikea määrittellä, mikä oli täysin vapaata ja mikä aikuisjohtoisia pienryhmätoimintaa. Opettaja kirjoittaa: ”Emme halunneet jättää lapsia yksin, ja lapset hakeutuivat aikuisen seuraan hyvin herkästi”. Opettajan mielestä tämä oli keskeinen ero syksyn vapaaseen toimintaan verrattuna.

Huhti- ja toukokuussa tehdyssä arvioinnissa havainnointilasten sitoutuneisuuden keskiarvo oli 3,5. Lasten sitoutuneisuuden kokonaistasoa voidaan pitää ryhmän tilanteeseen ja lasten lähtökohtiin nähden varsin hyvänä. Kuten Laevers (1997, 20–21) toteaa, sitoutuneisuuden taso on riippuvaista opettajan vuorovaikutuksen laadun lisäksi myös lapsen lähtökohdista ja ominaispiirteistä. Jollekin keskiarvo 3,5 on hyvä, kun se jollekin toiselle aikaisempien kokemustensa ansioista luonnostaan tutkivalle ja aloitekykyiselle olisi alhainen. Edelleen lapset olivat parhaiten sitoutuneita ohjattuun pienryhmätoimintaan, jossa keskiarvo oli 3,7. Vapaaseen toimintaan sitoutuneisuus oli 3,6. Koko ryhmän toimintaan sitoutuneisuus oli noussut eniten, eli oli 3,3. (Tarun proseminarityö.)

Opettaja pohdiskelee, että toimintaan tehdyt muutokset eivät vaikuttaneet merkittävästi lasten sitoutuneisuuteen. Sitoutuneisuuden mittauksen ongelmallisuus syntyy tilanteissa, joissa aikuinen on itse vahvasti mukana eikä kukaan ole observoimassa. Opettaja kirjoittaa päiväkirjamerkintöjensä pohjalta tammikuussa: ”Upea leikki. LH mukana parvella, kääri poikien vammoja, poikien sitoutuminen 5” ja ”Hyvät sitoutumiset suomen kielen kerhossa, heittäydyin itse täysillä leikkiin, kaikki lapset innoissaan” ja huhtikuussa: ”Flowta löytyy, mutta silloin aikuinenkin on flowssa. Kuka silloin havainnoi, kun LH ja minä leikimme karvareuhka päässä sutta ja 7 pientä kiliä? Ei kukaan!” (Tarun proseminarityö.)

Tarun arviointi toteutuneesta

Arvioidessaan lukuvuotta Taru tuo esille sen rankkuuden. Hän kuvaa omaa kehitystään tai oloaan vuoristoratana. Vuotta on luonnehtinut useiden lasten erityishuomion tarve: kolmella lapsella on ollut väkivaltaa kotona, ja ryhmään tuli vuoden aikana kolme uutta lasta, joista kaksi lähti kuukauden tai parin kuluttua pois.

T: Tämä on ollut aaltoileva lukuvuosi, että tässä on ollu aallonpohjia ja aallon harjoja tää on menny sillä tavalla, mutta sitten tässä on ollu semmosia sekottavia tekijöitä, että meillähän on, marraskuussa oli tuli yks somalittyttö, joka oli aika levoton ja joka taas niin kun vähän sekotti kuvioita tai vaati huomiota itselleen aika paljon ja sit meillä oli semmonen vilinätyttö uus, joka oli kans täällä kuukauden ..ja sitten meille tuli uus tyttö kans huhtikuun alussa pikaisesti sosiaalisista syistä sijoitettuna. Ja...kun oli ihan kaks vuotiaita ja... sitten oli näitä isoja poikia, esi-kouluikäisiä. Ja hirveen paljon tähän mahtuu näille isommille pojille, niin aika hurjia juttuja perheväkivaltaa ja tämmöstä oli tänä vuonna aika paljon Tää uus tyttökin, joka tuli, niin lähtivät äidin kanssa... väkivaltaa pakoon. Kolmelle lapselle suosittelin tai annoin perheneuvolan puhelinnumeron talven aikana. (LTO T/Y 2000/6, 44–57.)

Opettaja kirjoittaakin: ”Luulen, että nämä tekijät selittävät oudot hyppäykset joidenkin lasten, esimerkiksi Miladin sitoutumisissa. Varsinkin poikien sitoutumishaitari on yllättävän laava, tytöillä taasen kapeampi ja tasaisempi. Erityisesti Miron ja Jyrin hyppäykset ja notkahdukset sitoutuneisuudessa laitan täysin perustavaa laatua olevan henkisen hyvinvoinnin mittariksi, johon ei pelkästään päivähoitossa pystytä vaikuttamaan.” (LTO T:n kirjoitelma 2001/6.) Erityisesti lapset joilla on vaikeuksia sitoutuvat kuitenkin opettajan aineiston mukaan parhaiten aikuisen ohjaamassa pienryhmässä. (Tarun proseminarityö.)

Esille tulee myös aikuisen väsähtäminen kevätpuolella. Lastenhoitaja toteaa voimattomana, että opettajan sairastuttua ei ole saatu sijaista (tutkijan päiväkirja) ja

opettaja arvioikin keväällä, että lastenhoitaja menetti otteensa isoon kurdipoikaan ja hän itse sai olla ”poliisina”.

Kevään haastattelussa opettaja pohdiskeli omaa sitoutuneisuuttaan ja roolin muutostaan sekä epävarmuuttaan.

T: Sillon jouluna, niin siinä saatto tietysti olla, että se oli uusi tilanne, lapset ei kerenny siihen orientoitua ja mieltää, prosessoida sitä toiminnan mallia ehkä itsessään ja se, että aik, mä puhun itsestäni, mun oli vaikee niin kun käsittää se, että mikä mun tehtävä on, että se oli niin kun, ja minä en oikein ite tienny, että mihin minä sitoudun

Tu: Selittäpä tuota vielä vähän lisää.

T: Me lisättiin vapaata toimintaa silloin notkahti se minun suureksi pettymyksekseni, koska minä olin toivonu, että se ois noussu, kun lisättiin vapaata toimintaa ja vähennettiin ryhmätoimintaa. Varsinkin noista kokoryhmätilanteista kokonaan, minähän melkein sitten lopetin kokonaan, mikä minulla on niin kun parasta, kitaransoiton ja laulattamisen koko porukalle ja minä luulen, että minä en ite niin sitoutunut niin täysillä sitten niihin, siis tähän arkeen. Minun oli vaikee päästä niihin et minä taas olin siinä tilanteessa, että minä haahuilin täällä itse... (LTO T/Y 2001/6, 134–145.)

Joidenkin lasten elämäntilanteiden vaikeus ja tätä kautta lasten emotionaalisen hyvinvoinnin alhaisuus ruokkivat opettajan epävarmuutta suhteessa hänen omaan työskentelyynsä. Pelko vanhakantaisesta penkittämisestä, osin syystäkin, valtasi tulkinnan. Piirit olivat syksyn alussa liian pitkiä ja vaativia joillekin lapsille ja siksi turhauttavia. (tutkijan päiväkirja) Opettaja yritti ratkaista havaitsemiaan puutteita antamalla lapsille lisää vapautta valita tekemisiään ja palasi opettajan roolissaan hetkellisesti entisiin toimintatapoihinsa ja selityksiinsä. Kun havainnointi osoitti, ettei suuri valinnanvapaus auta näitä lapsia, opettaja ymmärtää pyrkimystensä yksioikoisuuden. Tilanteen tutkiskelu pani Tarun erittelemään asioita tarkemmin ja johti päätelmiin, joiden kautta hän päätyi tarkastelemaan lasten tilannetta ja omaa toimintaansa opettajana entistä eritellymmin.

T: Mä ajattelin, että just tää, että jos se vähentäis sitten semmosta ei toivottua käytöstä ja parantais sitoutumista ja just sitä, että mä väkisin istuttas aamupiirissä niitä poikia ja tietysti, siinä nähän mietittiin, että onhan niitä muitakin keinoja saada tilanteita paremmiks niin kun istumajärjestykset sun muut. Mä yritin niin kun saada niitä voimaan henkisesti paremmin, etten ahdistais heitä väkisin toimintaan, mikä ei heitä tyydytä. Se oli ehkä se, mä koin, kuvittelin, että he ei koe tyydyttäväksi sitä, niitä ryhmätilanteita, että se oli heille lähinnä, et istuttamispedagogiikkaa, semmosta, missä opetellaan sitä vaan. Sitä, että se ei antanut niille mitään muuta kuin, että he harjoittelivat istumista. Mä ajattelin, että ja sehän olis aivan ihanaa kyllä, jos pystyis uimaan niihin vapaisiin tilanteisiin, että saisi ne rakennettua pedagogisesti mielekkäiksi ja antoisiksi, se oli varmaan kaikista parasta opetusta ja oppimista.

TU: Mitä sä ajattelet nyt siitä johtopäätöksestä minkä sä silloin teit silloin syksyllä ja sen jälkeen mitä sä nyt ajattelet siitä omasta johtopäätöksestäsi?

T: Joo se oli ihan hyvä, mutta sen ei ois taas tarvinnu olla niin radikaali, niin kun sä oot puhunut näistä heiluriliikkeistä, mutta enpä tavallaan... Tää oli muuten hirveen intensiivinen tää kie- likerho. Sen suunnittelu ja sit se kakstuntinen sen jälkeen, mun päähän ei oo mahtunu muuta tässä... muistan joo LH sitä sano, että nää pojat nyt kukkoilee täällä, vääränlainen valta oli heillä silloin. Et mun mielestä johtopäätös oli oikea, että niitä olis pitäny vähentää niitä kokoryhmätuokioita, ehkä muuttaa ja muokata. Mutta kuitenkin luopumatta, valta on ehkä väärä sana, mutta siitä henkisestä otteesta. Lapsilla oli, sanotaan näin, mä vahingossa sitten lipsautin sen, sen ryhmän hallinnankin sitten kokonaan. Viisasta olisi ollut löysätä ja tehdä semmonen sopivampi soppa, mikä mun mielestä sitten tuli kyllä nyt sitten keväällä. Se sitten muodostu siihen semmoseks, ja sitten keväällä. Meillä ei koko ajan ollu sitä, meillä oli se alkuvuosi enemmän

sellasta, myös oli niitä kerhoja hirveen säännöllisesti, mutta hissuksiin sitten tossa loppukeväästä se sekottu semmoseks taas, että niitä oli ja oli koko ryhmä, että oli myös sitä vapaata. Että semmonen joustavuus löyty sitten loppukeväästä, mun mielestä semmonen balanssi näitten kolmen toimintamallin kanssa. (LTO T/Y 2001/6, 151–181.)

Opettajan tekemät ripeät muutokset eivät tuota toivottua tulosta. Tarun pohdinnat osoittavat, miten uudessa ryhmässä on etsittävä aina tasapainoa eri toimintojen ja ryhmämuotojen välille lasten edellytysten mukaisesti. Edellisen vuoden toteutusmalli ei sellaisenaan sovellu uudessa ja erittäin vaativassa ryhmässä. Ryhmässä, jossa on runsaasti erityistuen tarvetta lasten sitoutuneen toiminnan takaamiseksi, tarvitaan pienryhmätoimintaa ja yksilöohjausta. Kuitenkin myös oikein mitoitettu koko ryhmän toiminta on perusteltua kasvatuksellisten tavoitteiden kannalta. Opettaja perusteli sitä muun muassa yhteishengen luomisen näkökulmasta. Myös koko ryhmän hetkissä sitoutuneisuudet lasten lähtökohtiin nähden olivat suhteellisen korkeita.

Tarun pohdinnoissa tulee esiin myös hänen alttiutensa vaikutteille. Hän on proseminaariryötä tehdessään lukenut Korhosen ”Käytäntöshokki. Tutkimus Muttalan päiväkodin toimintatavan muutosprosessista” (1989), josta penkittämispedagogiikka on käsitteenä lainattu.

6.1.4 Yhteenveto

Lastentarhaopettaja työskenteli koko prosessin ajan hyvin aktiivisesti yhdessä sovitun aikataulun ja yhteisten periaatteiden mukaisesti. Työskentely prosessin aikana johti lapsen havainnoinnin merkityksen uudelleen tulkintaan ja korostamiseen. Se kiinnitti opettajan huomion lasten leikkiedellytysten pohdintaan monikulttuurisessa ympäristössä ja lasten vertaissuhteiden ongelmien tarkasteluun. Opettaja reflektoi koko prosessin ajan (ns. vahva teema) aikuisen (opettajan) roolia lapsilähtöisessä pedagogiikassa, ja sitä kautta hän jäsensi uudelleen subjektiivista teoriaansa. Opettajan pohdinnat itsestään tuovat esiin myös opettajan epävarmuuden ja toisaalta muutosvalmiuden ja -alttiuden. Näitä ilmiöitä tarkastellaan tarkemmin luvuissa 7 ja 8.

6.2 Lastentarhanopettaja Suvi

6.2.1 Päiväkoti Suvituulen pedagogiikan lähtökohdat

Päiväkoti Suvituuli on perustettu vuonna 1989, ja se on 110-paikkainen, kuuden lapsiryhmän päiväkotina. Päiväkodin vanhempien sosioekonominen tausta on kirjava. Osa vanhemmista on hyvin koulutettuja, kun taas osalla ei ole lainkaan ammatillista koulutusta. Valtaosa perheistä on keskituloisia ja vanhemmilla on vähintään opistotason koulutus. Moniongelmaisista perheitä heidän joukossaan on vähän, ja esimerkiksi lastensuojelun kanssa on harvoin tarvetta työskennellä. (Johtaja S 1999/6, 34–47.)

Johtaja kuvaa päiväkotiaan mahdollisuuksien taloksi, jossa työntekijät ovat innokkaita ja monella tavalla lahjakkaita (1999/6, 133–137). Päivähoidon tehtävää hän kuvaa seuraavasti: *Meidän tehtävänä on tarjota sille lapselle semmonen ympä-*

ristö ja elintila, missä hän niin kun pystyy niitä omia, sitä omaa itseänsä ja omia taitojansa jollain lailla niin kun turvallisessa ympäristössä turvallisten ihmisten kanssa kehittään. Et tietysti siinä sit kuuluu se perhe... must päivähoito ei oo niin kun sellasta selkeätä sosiaalityötä, vaan se on se lapsen opetus ja kasvatus ja sit se, että niin kun sillä on se semmonen turvallinen hyvä paikka, missä hän jotenkin uskaltaa ja pystyy ja saa olla oma itsensä. (Johtaja S 1999/6, 186–197.)

Päiväkodin ensimmäinen opetussuunnitelma on luotu 1990-luvun puolivälissä, ja siinä kuvataan hyvin lyhyesti opetussuunnitelman lähtökohta ja keskeiset arvot. ”Yhdessä vanhempien kanssa opettaa lapsi kunnioittamaan ja arvostamaan itseään, sillä itsearvostuksen kautta hän oppii kunnioittamaan ja arvostamaan muita lapsia ja aikuisia. Aikuisen/kasvattajan tulee kunnioittaa lapsen omia valintoja sekä arvostaa lapsen mielipidettä. Kasvattajan tulisi myös löytää rohkeutta myöntää lapselle olleensa väärässä sekä pyytää lapselta anteeksi silloin, kun siihen on aihetta.” (Päiväkoti S:n OPS.)

Kasvatuksen päämäärän todetaan Suvituulen opetussuunnitelmassa olevan kasvattaa lapsista ”omilla aivoillaan ajattelevia yksilöitä, ei auktoriteettipelkoisia massasieluja. Seuraavaksi todetaan, ettei tämä tarkoita anarkiaa, vaan aikuisen on luotava rajat, joiden sisällä lapsi voi turvallisesti liikkua.” Opetussuunnitelmassa ei suoraan puhuta oppimisenäkemyksestä. (Päiväkoti S:n OPS.)

Työtä ja työyhteisöä koskevassa pohdinnassa opetussuunnitelmassa korostetaan uusien toimintamallien tarvetta ja sitä myötä päivärytmin ja aikataulutusten kyseenalaistamista. Leikin merkitystä lasten luovuuden ja mielikuvituksen kehittämisenä korostetaan ja varoitetaan ”väkivaltaisesta” leikin lopettamisesta.

Opetussuunnitelman laajimmassa osassa (sivu 3–14) kuvataan ikäkausittain toiminnan tavoitteet ja sisältö. Sisältöalueet ovat äidinkieli ja vieraat kielet, matematiikka, ympäristö- ja luontotieto, eettinen kasvatus sekä taito- ja taideaineet (liikunta, musiikki, kuvaamataito, käsityö).

Arvioidessaan ensimmäistä opetussuunnitelmaa johtaja toteaa, että muutokseen on tarvetta.

Se on liian laaja ja sit siinä on semmosia asioita, jotka meidän mielestä ei nyt enää kuulu siihen. Ja sitten niin, kun meidän niin kun talonkin toiminta on jollain tapaa muuttunut. Et me ollaan niin kun muututtu ja se ei enää niin kun päde kaikilta kohdiltansa. Tietenkin siellä on ne sellaset arvoasiat ja semmoset, nehan ei oo nyt mikskään muuttunu. Mut must se on vähän semmonen, se tuntuu must tiität sä vähän vanhanaikaiselta ja silleen, että se ei enää niin kun vastaa sitä, mitä me mielestämme niin kun ollaan tai mitä me tarjotaan. (Johtaja S 1999/6, 267–273.)

Vanhanaikaisuudella johtaja viittaa paikoin suhteelliseen yksityiskohtaiseen sisältöalueiden kuvaukseen. Opetussuunnitelman muutostarpeita kuvatessaan johtaja tuo esiin joka ryhmästä nousseen tarpeen sisällyttää hyvien käytöstapojen ja toisten huomioon ottamisen tavoitteet uuteen suunnitelmaan. Hän puhuu niistä kulttuuriperinnön välittämisenä lapsille. (Johtaja S 1999/6, 160–179.)

Kuvatessaan miten lapset oppivat ja kehittyvät johtaja pohtii päiväkodissa tapahtunutta muutosta pois perinteisestä aikuislähtöisestä pedagogiikasta kohti lapsilähtöisyyttä.

Enemmän se on ollut tätä perinteistä aikuislähtöistä ja siitä ollaan haluttu päästä eroon. Että se on ollu hirveen pitkälle sitä, että aikuinen tarjoaa omista näkemyksistään. Niin, että me ollaan tehty kaikenlaisia suunnitelmia, ja sitten lähdetty tarjoamaan sitä lapsille ajatellen, että tämä on hyvää niille. Kunnes sitten jossain vaiheessa huomattiin, että ei tää ehkä oookkaan se ainoa autuaaksi tekevä tapa. Vaan, että voisko sitä lähtee, että se muuttuisikin lapsilähtöiseksi... Ja meillä on ollu aika upeita sellasii sitten niin, kun ihan vaikka ryhmäkohtaisia semmosii projekteja, että niin kun erilaisia aiheita, et mikä on lähtenyt niistä lapsista ja sit se on paisunu se projekti. (Johtaja S 1999/6, 356–365.)

Johtaja määrittelee lapsilähtöistä pedagogiikkaa korostaen pienryhmätyöskentelyn, lapsen kuuntelemisen ja lasten ideoiden huomioon ottamisen merkitystä. Aikuisen tehtävä on työstää kuulemaansa ja lasten ideoimaa lasten kehitystasoon sopivaksi toiminnaksi, josta hyvä esimerkki on lasten kiinnostuksen kohteisiin perustuva projektityöskentely. (Johtaja S 1999/6, 361–381.)

Siihen kuuluu ainakin se semmonen pienryhmätoiminta, et ilman sitä niin kun, siinä on niin kun tarpeeks lähellä, tarpeeks aikaa kuunnella ja et siinä on sitä vastavuoroisuutta aikuisen ja lapsen kanssa. Mut sit myös lasten toistensa kanssa ja niin kun, että sit taasen, mitä siitä kasvaa, niin sitä vois sitten hyödyntää tai niin kun käyttää. Ja niin kun mitä niistä lapsista lähtee niitä ideoita ja näin ja sit taas aikuisen tehtävä muuttaa ne siihen muotoon, että, että se niin kun tulee niin kun sen lapsen ja lapsien sen hetkiseen kehitystasoon ja niitten tarpeisiin oikeessa muodossa. (Johtaja S 1999/6, 12/ 7–14.)

Johtaja S arvioi pienryhmätyöskentelyn merkityksen ymmärretyn päiväkodissa hyvin. Pienryhmätyöskentelyn kehittämiseen liittyi johtaja S:n mukaan myös ryhmien välisen yhteistyön kehittäminen ja arkirutiinien uudelleen organisointia, johon hän toivoo työntekijöidensä tarttuvan.

Sit se ryhmien välinen yhteistyö, niin se on vieläkin semmonen mistä me edelleenkin puhutaan ja tehdään erilaisia suunnitelmia ja mietitään, et miten sitä vois lisätä. Ja justiin nää arkikäytännöt elikkä niiden järjeistäminen. Et, et justiin tätä keskustelua, että täytyykö niiden kaikkien yhdeksänkymmenen lapsen, jota meilläkin on ollu mennä samaan aikaan ulos ja tulla samaan aikaan sisälle ja syödä samaan aikaan ja nukkua samaan aikaan. Et sit meillä (yksi pieni ryhmä), no esimerkiks sitten heittäytyi ihan vallattomiks viime vuonna, että he lähti toteuttaa ihan omaa rytmiänsä... Ja sit se niin kun heidän palautteensa, mitä he sit koko ajan toi, niin ehkä herätti sitten uudestaan taas entistä niin kun vireämmäks tän keskustelun. Et sit niin kun muutkin ryhmät, et justiin pienryhmät toimii ja ulkoilee ja tekee elikkä niin kun ryhmät yhdistää voimansa niin sillan pystyy sitä toimintaakin vähän eri lailla toteuttaa ja suunnittelemaan. (Johtaja S 1999/6, 385–398.)

Johtajan puhe toi esiin aikuisten kasvatuskäytännöiden moninaisuuden ja erilaiset muutostarpeet. Traditionaalinen kasvatuskäytäntö yhdistyi puheessa ebeneseriläiseen traditioon ja opettajajohtoisuuteen ja haluttomuuteen muuttaa asioita. Uudempi näkemys liittyi puolestaan lasten kuulemiseen ja muutoshalukkuuteen. Yhden ryhmän päiväjärjestyksen ja pienryhmätoiminnan uudelleenorganisointi on saanut aikuiset muissakin ryhmissä pohtimaan asiaa.

Ebeneseriläinen tällanen aika opettajajohtoinen tyylitiiät sä sellanen... on mun mielestä meillä on aika monta näkemystä sit kuitenkin. Ja sitä me täällä kipuillaan, että osa porukasta haluaisi niin kun pistää kaiken ympäri ja kattoo nyt me lähetään ihan niin kun aasta miettimään näit meidän käytäntöjä ja toimintoja. Ja sit taas joku et ei ei, että kun tää on näin tän pitää mennä ja lapset tarvii niitten täytyy mennä niin kun tietynä aikana tehdä tätä ja tätä. Siinä on

selkeet perusteet ja tulee fysiikka vastaan ja tulee niin kun kaikki, että et tota et jos ne ei oo ulkona siihen aikaan niin sit ne ei syö ja jos ne ei syö niin sit ne ei pysty nukkumaan ja niin kun tällasta. Eli et kyl me tätä keskustelua vielä joudutaan kauheesti käymään. (Johtaja S 1999/6, 408–418.)

Aikuisten ihanteellista kasvatustyyliä johtaja määrittelee turvallisuutta tuottavien rajojen ja kasvattajan käyttäytymisen esimerkin kautta. Johtaja kertoo haluavansa kehittää pedagogiikkaa niin, että se ”*semmonen hirveen aikuiskeskeisyys niin kun väistyisi, että se olis semmosta lapsilähtöistä ja yhteistoiminnallista. Ja, että ne semmoset kauheen tiukat rajat, että ne häviäis*”. (Johtaja S 1999/6, 449–452.) Määrittellessään kehittämissuuntaa johtaja arvioi samalla vallitsevan pedagogiikan aikuiskeskeiseksi. Pyrkimys on kohti lapsilähtöisyyttä ja suurempaa joustavuutta, johon hän rajoilla tässä viittaa.

Päiväkodin toimintaa suunnitellaan ja arvioidaan koko talon henkilöstön yhteisillä suunnittelupäivillä syksyin ja keväisin. Tuolloin luodaan toimintavuoden linjaukset. Sen lisäksi päiväkodissa on kaikille yhteinen viikkopalaverikäytäntö ja lisäksi ryhmien sisäiset viikkopalaverit, joissa johtaja silloin tällöin on mukana.

Johtaja pohtii päiväkodin työntekijöiden tehtäväjakoja ja kuvaa viime ajan muutoksia ”*kaikki tekee kaikkea*” -suuntauksesta eli koulutuksen merkityksen neutralisoinnista koulutuksen ”*uudenlaiseen*” korostamiseen.

Että välillä oli trendi, että kaikki tekee kaikkea. Ja tota, no ei oikeestaan, ei semmosta hirveen voimakasta, että opettaja on opettaja ja lastenhoitaja on lastenhoitaja, sellasta ei oikeen ollu, että se on niitä entisiä aikoja. Mutta, mut mä olen niin kun aina sanonu, ett et kaikki ei voi tehdä kaikkea, et sen on pakko näkyä, et mikä koulutus sulla on. Et sitten on huonosti, jos niin kun joku tulee tänne taloon ja ei osaa sanoa kuka kukakin on. Mmusta se ei oo hyvä, et niin demokraattinen minä en ole. Et kyllä mun mielestä koulutuksen täytyy näkyä. Ja sitä minä oon aina sanonut, että niin kun se oma ammattiarvostus, sehän lähtee niin kun susta itestäs, että miten sä sen oman ammattis näät. Kuinka paljon sä sitä arvostat, niin se kyllä näkyy sitten siinä sun työssä, olit sä niin kun sitten laitoshuoltaja, lastenhoitaja tai, se näkyy siinä. Ja tavallaan niin kun olla koko ajan, että meillä on ollu siitä jopa niin kun riitöjakin. Et se oli sillon, kun me oltiin lakkoon menossa, niin, ja kun vanhemmille lähettiin kirje, että kun ei oo, siitä puuttuu hoidosta ja kasvatuksesta vastaavat ihmiset. Niin silloinhan lastenhoitajat älähti, että eikös me muka niin kun vastata. Mut mä oon niin, kun et mejän talossa, se on näin, että opettaja kuitenkin viime kädessä vastaa siitä ryhmästä ja sen niin kun toiminnasta. Totta kai yhdessä lastenhoitajan kanssa, mut et se päävastuu on mun mielestä kuitenkin opettajalla. Ja mitä me ollaan niin kun puhuttu kyllä, meidän opettajat myöskin on niin kun samaa mieltä, ja he niin kun, että heillä on niin kun se tietotaito siitä pedagogiikasta. Et he niin kun vastaavat ja ottavat sen vastuun siitä, totta kai sitä tehdään niin kun yhdessä ja näin mut, että se sit niin kun tehtävä jaetaan. (Johtaja S 1999/6, 618–641.)

Sekä Suvituulen opetussuunnitelman teksti että päiväkodin johtajan puhe korostavat lasten yksilöllisiä tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Aikuisen rooli korostuu turvallisuuden tuottajana mutta viime kädessä myös sisällön määrittäjänä. Päiväkodissa on tunnistettu vanhanaikainen aikuislähtöisyys ja lähdetty etsimään lapsilähtöisiä työskentelytapoja, joissa tärkeää on lähteä liikkeelle lasten ideoista yhteistoiminnallisuutta ja pienryhmätoimintaa korostaen. Tärkeitä muutoskohteita ovat myös 1980- ja 1990-luvun valtakunnallisten kehittämishankkeiden suuntaisesti esimerkiksi toiminnan jäykät rakenteet, rutiinit ja ryhmien välinen yhteistyö. Lapsen kuuntelemisen ja kuulemisen merkitys korostuu kehitettävässä uudessa päiväkotiti-

kasvatuksessa. Perinteiseen pedagogiikkaan liittyvä lasta kuuntelematon traditio yhdistyy massasielujen kasvattamiseen, kun taas uusi kuunteleva pedagogiikka tavoittelee itsenäistä omilla aivoillaan ajattelevaa yksilöä suvituulelaisten ajatuksissa.

Lapsen arvostamista itsenäisenä yksilönä korostetaan Suvituulella, ja päiväkodin opetussuunnitelman tekstissä sekä johtajan puheessa on romanttisen ideologian piirteitä. Opetussuunnitelma ja johtajan puhe edustavat jossain määrin niin sanottua humanistis-konstruktivistista diskurssia (ei hegemonisoituneena) niin, että aikuinen on mukana myös aktiivisena kasvattajana ja opettajan sekä tukijan ja mahdollistajan tehtävissä. (ks. Turunen 2008). Johtaja tuo esille eri ammattiryhmien erilaisen koulutuksen työnjakoon vaikuttavana tekijänä.

6.2.2 Suvin kasvatuserittely

Suvi on vuonna 1989 valmistunut lastentarhanopettaja ja yhden pienen lapsen äiti. Hän on työskennellyt lähes koko kymmenvuotisen työuransa nykyisessä päiväkodissaan. Suvin oma liikunnallinen harrastuneisuus näkyy myös hänen työskentelysääntönsä lasten kanssa aktiivisena lasten ”liikuttamisena”. (LTO S:n henkilö- ja työhistoria kirjoitelma 1998/12.)

Koko talon johtajatuksen opettaja kertoo olevan *että lapsen olisi hyvä olla täällä ja se, tota se vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö... vanhempien toiveet ja nää pyrittäis ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon... ja pyrittäis jokaisella osa-alueella kehittämään, tota noita taitojansa...* (LTO S/Y 1999/1, 15–24.) Päiväkodin opetussuunnitelmaa Suvi pitää liian yksityiskohtaisena, ja sitä ollaankin uusimassa. (LTO S/Y 1999/1, 94–101.)

Suvi kirjoittaa: ”Tärkein tehtäväni lastentarhanopettajana on luoda lapsille turvallinen, lämmin, kannustava ja luotettava ilmapiiri. Tärkeää on myös kohdata jokainen lapsi yksilönä ja tarjota heille heidän kehitystasoaan vastaavia virikkeitä.” (LTO S:n henkilö- ja työhistoria kirjoitelma 1998/12.) Lapsen oppimista pohtiesaan opettaja korostaa mallin merkitystä:

Et pitää olla se perustieto, että voi niin kun lähteä siitä oppimaan, tietenkin malli on yks ja sit tietysti miettimällä, niin kun yhdessä miettimällä, silloin joku toinen lapsi ehkä tietää sen asian ja sitä kautta se tulee, että mallioppimisella ensin ja sit siitä itse kehitellään lisää (LTO S/Y 1999/1, 143–146).

Hän pohtii lapsen kiinnostuksen, oppimisen ja kehityksen välistä suhdetta, jossa aikuisella on tärkeä rooli: Voi viedä pitkänkin ajan ennen kun sen oppii ja sitten, että mikä on sit tärkeää kellekin, että kaikki ei opi samoja asioita. Toisille on niin kun toinen asia tärkeempää, et siinä on silloin aina sit pitää aikuisen tietää, että on tärkeää ehkä oppia joku semmonenkin asia, mikä ei kiinnosta. (LTO S/Y 1999/1, 150–153.)

Aikuisen tehtävänä on Suvin näkemyksen mukaan löytää lapselle mielenkiinnon kohteita ja mielekästä tekemistä, mutta hän korostaa myös opettajan roolia lapsen niin sanotun opettelevan työskentelyasenteen syntymiseksi. Opettajan tehtävä on kannustaa lasta ylittämään kynnyksiä.

Ja niin kun aikuinen voi, jos lapsi ei itse löydä sitä, niin aikuisen tehtävä ois ehkä ohjata, onko tämä kiinnostuksen alue vai, että oisko tää kivaa tai kokeillaan tällaista tai tehdään tällasta. Riippuen tietysti vähän sen lapsen tilanteestakin... Kannustaminen on musta hirveen tärkeätä, musta on hirveätä, että kauheen usein kuulee, et mä en osaa, et mä en. Ehkä kun on isompia ja toiset osaa, et kyllähän lapset näkee, että toi piirtää taitavammin kuin minä, toi tekee asioita taitavammin kuin minä, niin sit ne sanoo usein, et minä en osaa. Mä oon usein sanonukin, ettei se häiritse, jos ei osaa, aina voi opetella, jokainen oppii ja jokainen tekee omanlaisia juttuja. Et kaikkee ei voi osata, että ei aikuisetkaan osaa kaikkee, niiden pitää opetella monia asioita. (LTO S/Y 1999/1, 163–173.)

Suvi perustelee pienryhmien käyttöä tuoden esiin myös toisten lasten merkityksen oppimisessa. Lapsiryhmässä toimivat pysyvät pienryhmät, jotka aikuiset ovat muodostaneet. Ryhmät ovat heterogeenisiä niin lasten iän kuin kehityksen suhteen.

Pyritty vähän siihenkin, että kun siinä on niitä sosiaalisempia ja hiljaisempia ja muita, että et tota et ne niin kun jos on joku semmonen tehtävä et ne pystyis niin kun auttaan toisiaan ja muuta, pienempiä ja suurempia sen takia. ... ne niin kun tosiaan ois toistensa tota tukena, kun se pienryhmä tekee tai toimii, niin se on aina sit se sama ryhmä niin sit ei ehkä jännitä tai arastele. (LTO S/Y 1999/1, 519–524.)

Et ne ei kumminkaan oo semmosia ryhmiä, että niiden pitäis aina toimia yhdessä. Sit saattaa olla, että otetaankin viisvuotiaita tai sit otetaankin kolme, et riippuu siitä ohjatun toiminnan laadusta tai hyvin mimmosta se on. (LTO S/Y 1999/1, 513–516.)

Pienryhmiä käytetään ohjatuissa toiminnoissa, ja esimerkiksi sisäleikkivuorot toimivat niiden mukaan. Tämä tarkoittaa, että jokin pienryhmä saa jäädä leikkimään sisään toisten ulkoiluajaksi.

Suunnittelu ryhmässä on teemapohjaista ja opettaja toivoisikin, että teemat yhdistyisivät lasten leikkeihin. Leikit ja ohjatut toiminnan välistä suhdetta opettaja pohtii:

Et kyllä minä nään sen ohjatun toiminnankin tärkeänä, että varsinkin sellasille lapsille joilla on jotain hankaluuksia joissakin asioissa, he voivat siitä saada ja oppia aika paljonkin. Se kehittää sitten toisaalta tuota keskittymiskykyäkin, mitä myös tarvitaan tulevaisuudessa ja tälläkin hetkellä. Tota, tai riippuen tietysti toiminnasta, mutt et pystyy sit kuuntelemaan ja ottamaan niitä ohjeita vastaan että sekin kyllä puoltaa paikkansa, että en mä ihan pelkkää leikkiäkään, et se ois pelkästään vapaata leikkiä. (LTO S/Y 1999/1, 198–205.)

Lapsikeskeiselle pedagogiikalle on Suvin mielestä tunnusomaista lasten kiinnostuksenkohteiden ja ajatusten hyödyntäminen toiminnassa.

Onhan se kaikki niistä lapsista lähtevä, et niistä pystyis kaikista nappaamaan ehkä kiinni ja et sais tuota kaikki minkä sieltä tulee ja pursuaa ja kuunteleminen, pystyis huomioimaan ja ottaa ne kaikki huomioon. (LTO S/Y 1999/1, 494–496.)

Työssään kohtaamistaan vaikeuksista Suvi toteaa, että hankalinta on, kun kaikki eivät ole niin innostuneita ja sen takia joudutaan tekemään kompromisseja. Hänen mielestään kysymys on tavoitteiden erilaisuudesta. On tärkeää, ettei tekemisiä tehdä vain tekemisen vuoksi vaan jotta lapset saisivat elämyksiä.

Et siitä jäis sille pysyvä, ei nyt välttämättä hyvä olo, mutt siis joku olo, et hän tietää, et on tehty jotain ja siit, niin kun et kaikki lapset sisäistäis, että tää on nyt meidän meidän juttu... jonkun mielestä on vain tärkeätä, että tehdään, kuhan nyt jotain. Tai et kädentaidot ja että aina askar-

reltais tai aina näprättäis jotain. Et sen takia ehkä meillä on tullu niin kun nää päivätkin, kun niin selvästi, et kaikki jutut tulee niin kun tehtyä. (LTO S/Y 1999/1, 326–331.)

Suvin puhe kuvastaa hänen kokemaansa ristiriitaa yhtäältä kaavamaisen ja jäykän, hänestä itsetarkoituksellisen ja yksipuolisen sisällön ja toiminnan sekä toisaalta lapsen kokemuksen huomioon ottavan toiminnan välillä. Opettaja pyrkii kohti lapsia kuuntelevaa pedagogiikkaa mutta ei nimeä ja määritä tavoiteltavaa pedagogiikkaa ensisijassa lapsilähtöiseksi. Hän käyttää lapsilähtöisyyskäsitettä puheessaan niukasti, eikä sen tavoittelu ole puheessa hallitsevassa asemassa. Hän korostaa lapsen kokemusta ja lasten kiinnostuksen kohteiden huomioon ottamista mutta toteaa, että aikuisen tulee pitää huolta sisällön monipuolisuudesta. Myös oppimista tarkastellessaan hän tuo esiin mallioppimisen tärkeyden. Aikuisen merkitys tavoitteellisenä kasvattajana ja opettajana kehityksen tukijan tehtävän rinnalla tulee Suvin puheessa selkeästi esille. Lapsi määrittyy olevana tässä ja nyt, mutta myös tulevana, kasvamassa johonkin ja joksikin.

6.2.3 Prosessin kuvaus ja arviointi

6.2.3.1 Ensimmäinen sykli

Suvi työskentelee ensimmäisen syklin aikana 3–5-vuotiaiden lasten ryhmässä, jossa on yhteensä 22 lasta. Ryhmässä työskentelee myös toinen lastentarhanopettaja ja lähihoitaja. Eri viikonpäivät on nimetty eri toimintoille: ohjelmassa vaihtelevat liikunta-, musiikki-, käden taitojen, satu- ja leikkipäivät. Lapsiryhmä on jaettu neljään pysyvään pienryhmään, joille lapset ovat antaneet nimet. Osa ohjatusta toiminnasta toteutetaan näissä ryhmissä. Koko ryhmänä kokoonnutaan musiikkihetkiin ja ennen ruokailua yhteisiin ohjattuihin piiritilanteisiin. Liikuntatilana käytetään viereisen koulun jumppasalia. Tutkijan havainnoitaviksi lapsiksi opettaja valitsee kaksi tyttöä (Emilia kolme vuotta ja Raisa neljä vuotta) ja kolme neljävuotiaista poikaa (Mikko, Niilo ja Turo), jotka heijastelevat ryhmän lasten kirjoa.

Yhteisen arviointikeskustelumme jälkeen Suvi pohtii asioita työryhmänsä kanssa ja sovimme kehittämistehtävät: 1) leikin kehittäminen observoimalla, leikkiä tukevan ympäristön rikastuttamisella ja leikin ohjauksella; aikuinen pyrkii syventämään lasten kokemuksia ja leikkimään mukana, 2) fyysisen oppimisympäristön rikastuttaminen ja järjestäminen ja 3) ryhmätilanteiden tavoitteiden ja toteutuksen miettiminen. Tärkeimmäksi kohteeksi muodostuu ensimmäinen eli leikin kehittäminen.

Leikin kehittäminen

Tärkeänä tavoitteena on, että kaikki lapset löytäisivät oman leikin ja kaikilla olisi leikkirauhaa. Näiden toteutumista pyritään edistämään niin sanotuilla sisäleikki-vuoroilla, mikä tarkoittaa yhden tai kahden pienryhmän jäämistä sisälle leikkimään toisten aamupäivän ulkoilun aikana. Nämä ryhmät ovat pysyviä pienryhmiä, joissa lapset työskentelevät erilaisissa toiminnoissa. Tämän järjestelyn opettaja toteaa toimivaksi mutta pohtii myös sen kehittämistä:

Tuli ne sisäleikkivuorot niille pienryhmille. Ja tota, sit me ruvetaan, mä rupesin vain miettimään sitä. Tietysti siinä tuli aikaa siihen leikkiin, ja sillä tavalla se oli hyvä mutta, että oliko se järkevää tehdä niille pienryhmille, tehdä sitä sisäleikkivuoroo vai oisko ollu järkevämpää jättää joku hyvä leikki, mikä on meneillään niin siihen sisälle. Eikä niin, että irrottaa jonkun tietyn pienryhmän joka jää leikkimään. (LTO S/Y 1999/6, 116–121.)

...mikä on niin kun järkevää, koska ne pienryhmät, niin toisinaan ne leikit sujuu oikein hyvin. Mut toisinaan niin ne ei onnistuneet, et sitten niin kun syntyny sitä leikkiä, että koska siinä välttämättä oo niitä omia hyviä kavereita, joiden kanssa leikkiä. (LTO S/Y 1999/6, 126–128.)

Lisäksi opettaja pohtii sisälle jäävän ryhmän muodostustamista myös oikeudenmukaisuuden näkökulmasta: Mut sit taas mä mietin sitä, että jos jättää aina sen hyvän leikin, niin pääseekö jotkut lapset sitten koskaan siihen tilanteeseen, että he jäävät sisälle. Että tota, siinä meillä on ens vuonna varmaan miettimistä. (LTO S/Y 1999/6, 123–125.)

Leikkejä edistääkseen aikuiset päättävät myös lähteä mukaan lasten leikkeihin. Unisatukirjana luetaan keväällä Astrid Lindgrenin Katto Kassista, josta lapset innostuvat. Aikuiset vastaavat lasten kiinnostukseen tuomalla päiväkotiin roolivaatteita ja rakentamalla höyrykonetta. Lapset tuovat kotoaan nallipyssyn ja muumiomattopiiskan. Opettajalla on leikissä usein Julius-sedän rooli.

S:...sitten maaliskuussa leikittiin sitä Katto Kassista, mikä oli mun mielestä hauskaa ja lastenkin mielestä. Mä sain ainakin sellasen kuvan, että oli ihan hauskaa. (LTO S/Y 1999/6, 131–132.)

Lapset ja lasten väliset leikkisuhteet

Katto Kassinen -leikki kiinnostaa monia, ja kaikki haastatteleman lapset puhuivat tästä leikistä. Tätä leikkiä leikkivät yhdessä lapset, jotka eivät tavallisesti leikkineet keskenään. Tarinan mielenkiinto saa aikaan yhteisleikkiä, vaikka se ei sujukaan ongelmitta.

...Että se siinä oli sitten, he yritti kyllä leikkiä niinkin, et kun aikuinen ei päässyt siihen mukaan, et he leikkivät keskenään, mut se hajos aika nopeesti. Niille tuli, joko siinä oli tällasia voimakkaita niin kun Simo ja ... ja Jyri tämmösiä, joille tuli riita, et kuka tekee mitäkin. Tai sitten siinä oli Turo ja joku muu, ja sit se ei oikein luistamu. Et sitten Turo oli aina yksin siellä Katto Kassina ja muuten, et kuka tulee pikkoveljeks, kun se ei sitten niin kun nytten, Turon ajatus juoksee sellasta, siellä omassa päässään niin. (LTO S/Y 1999/6, 194–200.)

Opettajan huomio kiinnittyy erityisesti Turoon. Niilo ja Turo leikkivät hyvin innokkaasti Katto Kassista. Niilo on suosittu leikkikaveri ja heittäytyvä leikkijä. Hänen isänsä toteaaakin, että hän leikkii joka päivä Katto Kassista kotona. Turo taas on poika, joka on monella tavalla taitava, mutta jonka kyky leikkiä toisten lasten kanssa on vähäinen. Hänelle tuottaa vaikeuksia liittyä yhteiseen leikin maailmaan ja sovittaa omat aikomuksensa toisten aikomuksiin.

... Vaikka ne ei muuten leikkiny yhdessä, mutta tätä Katto Kassista Turo ja Niilo sitten tykkäs leikkiä yhdessä (LTO S/Y 1999/6, 191–192).

Opettaja kuvaa Turon osalta leikin kehittymistä ja samalla leikkisuhteiden kehitystä. Katto Kassisen rooli on Turolle selvästi mieleinen, ja hän harjoittelee sitä aluksi päiväkodin pihalla toisessa ryhmässä olevan kolmevuotiaan pikkusiskonsa kanssa.

Turohan leikki tuossa pihalla...se juoksi aina lumikinosten päällä ja sano, että hän on Katto Kassinen ja sitten hänen pikku siskonsa juoksi välillä sitten perästä minkä pääsi, ja oli sitten pikkuveli. (LTO S/Y 1999/6, 178–180.)

Sisällä leikkiruolit jaetaan omaan ryhmään kuuluvien lasten kanssa ja opetellaan leikkimään yhdessä. Turon roolinoton kehittymistä opettaja kuvaa vähä vähältä etenevänä prosessina. On ilmeisen tärkeää, että yhteisleikkiä harjoitellakseen Turo saa olla mieleisessään roolissa. Paremmat vuorovaikutustaidot omaava lapsi luopuu aika ajoin omasta mieluisasta roolistaan toisen hyväksi.

S: Siinä mun mielestä huomaskin, kun hän aluks oli se Rulle tai Ville ja...rosvo sitten, ja sit kun se pelästytty tai jotain, lähti se rosvo, toinen rosvo oli jo siellä pitkällä, meni nukkarissa jo, juoksi sinne ja Turo seiso. Sit mene, mene [opettaja kuiskaten], sun kuuluu mennä karkuun, et sit hän vasta niin kun lähti hiljakseen käveleen sinne nukkariin ja sit hän olikin jo loppuvaiheessa Katto Kassinen... Turo on opetellu, sen pitää opetella. (LTO S/Y 1999/6, 816–823.)

Turon sivurooli vaihtuu tarinan pääroolin esittäjäksi ja tuo tärkeitä uusia kokemuksia hänelle.

TU: Joo, mut niinhän ne toisetkin lapset sanoo, et kun kysyy niistä rooleista niin, että Turo on Katto Kassinen.

S: Just, joo, joo Niilo oli, se oli silleen, kun se leikki alko, niin Niilo oli Katto Kassinen. Mut sitten Turo halus olla, Turo oli aluks niin kun semmosessa Rulle tai Ville, joka oli tällasia rosvoja, niin se oli vähä niin kun sivuroolissa.

TU: Mmmm.

S: Ja tota, sit hän halus olla Katto Kassinen.

TU: Joo.

D: Ja siten, niin kun muille tuli sitten ja Niilo oli sitten pikkuveli usein sillon. (LTO S/Y 1999/6, 181–189.)

Suvi tuo esille Turon ulkopuolisuuden yhteisissä leikeissä. Yhteisesti tunnettu käsikirjoitus auttaa leikkitaidoiltaan heikomman pääsemään mukaan yhteisiin leikkeihin. Leikkitaidoiltaan taitava lapsi tarjoaa oivan kumppanin yhteisen leikin edellyttämän vastavuoroisuuden harjoitteluun. Opettaja puolestaan auttaa vuorosanojen muotoilussa, leikin käsikirjoituksen tulkinnaissa ja osallistumisen ajoituksessa eli siinä, milloin mennä mukaan.

S:...Hän sillon syksyllä, niin hän ei niin kun ikinä ollukkaan niin kun siinä tai välttämättä ollukkaan siinä leikissä, hänhän oli jo valmiiks siellä ulkopuolella. Et nythän monet saatto kysyäkin nyt keväällä, että tuutko Turo leikkimään ja he tekivät majoja ja muita tonne. (LTO S/Y 1999/6, 390–393.)

Tutkijan havainnoissa Turon sitoutuneisuuden arviot olivat kohonneet syystalven 3,2:sta kevään 3,7:ään. Niilon sitoutuneisuus pysyi suhteellisen samanlaisena (syksyllä ka = 4,0 ja keväällä ka = 3,9). Luvut osoittavat vahvaa sitoutumista, jota Suvi luonnehtii Niilolle ominaiseksi. (liite 9, taulukko 4.)

S: Ja siis kaikkeen, tekee siis, ihan kaikkeen tekemiseen.

TU: Niin hän kun kirjaa lukee tai kasettii kuuntelee tai

S: Tai sit jos jumpataan tai askarrellaan tai, niin hän on aika... (LTO S/Y 1999/6, 724–730.)

Niilon ja muiden ryhmän poikien leikeissä on myös vaikeuksia. Keskinäinen eripuraisuus estää leikkien syvenemisen ja tuo esille leikkitaitojen erilaisuuden sekä neuvottelutaitojen harjoittelun tarpeen.

S: Joo sillä on siinä, on toi just Jari, Leevi ja Niilo. ... siinä tulee aina joku, joku kiista. Niin jos Niilo ja Leevi leikkii keskenään, se usein sujuu. Mut Leevi on taas, se ei oo ehkä niin korkeella tasolla siinä leikkisysteemissä taas kun Niilo, et se ei taas sen takii. Mut just että Jari vähän pomottaa.....mut Niilo on hirveen suosittu leikkikaveri kaikki leikkii mielellään Niilon kanssa. (LTO S/Y 1999/6, 712–72.)

Lasten keskinäiset suhteet nousevat tyttöjenkin leikkiä tarkasteltaessa keskeisiksi: Joo, ja tyttöjen leikki on musta kans lähteny... Emilia ja Ruusalla oli varsinkin hyvin negatiivinen suhtautuminen toisiinsa tuossa syksyllä, mutta nyt ne leikkii jo tosi kivasti yhdessä. (LTO S/Y 1999/6, 438–442.)

Ryhmään pienten puolelta tullut Emilia saa syystalven sitoutuneisuudeksi suhteellisen alhaisen 3,1. Omien havaintojeni mukaan hän jää yksin niin sisällä kuin ulkona eikä kykene tarttumaan asioihin. Äidin toteamus (haastattelu), että ”hän puuhailee mielellään aikuisten kanssa” todentuu havainnoinneissani. Suvin mielestä hänellä oli vaikeuksia erityisesti ulkona. Keväällä tilanne on muuttunut ja sitoutuneisuus on kohonnut 3,8:aan. Opettaja pohdiskelee omaa toimintaansa (liite 9, taulukko 4.)

S:...Sitten on etsitty hänelle yhdessä esimerkiksi sitä kaveria. Et no katotaan, onko Ruusalla kaveri ja tuolla ja mahtuisitko siihen leikkiin. Ja sit, hän on, hän oli kyllä aika usein niissä Kattokassisleikeissäkin mukana. (LTO S/Y 1999/6, 688–690.)

Tutkijan päiväkirjan mukaan myös opettaja oli aikaisempaa vastaanottavaisempi Emilian etsinnälle, jolloin Emilia ei jäänyt yksin ratkaisemaan ryhmään liittymisen ongelmaansa. ”Emilia on yksin, pyöriskelee eteisessä. Kun opettaja saapuu paikalle, hän liittyy seurailemaan opettajaa. Opettaja tarttuu käteen ja he päätyvät lukemaan kirjaa. Joukko muitakin lapsi liittyy mukaan.” (tutkijan päiväkirja)

Raisan sitoutuneisuuden arvoja tarkastellessaan opettaja luonnehtii häntä monenlaisten lasten kanssa leikkijäksi.

D: Ja, joo, ja hän leikkii kaiken tyyppisten niin kun

TU: leikkiä

D: Niin ja sitten just Turon kanssa ja sit jonkun paljon rajumman lapsen kanssa. Et hän ei sillee valikoi ja se sujuu. Hän on niin topakka nainen, et se sujuu niin kun kaikkien kanssa. (LTO S/Y 1999/6, 763–767.)

Raisan sitoutuneisuus on noussut 3,5:stä 3,9:ään. Suvi selittää muutosta myös perhetilanteen selkeytymisellä ja yleisen hyvinvoinnin lisääntymisellä.

Havainnoitujen lasten sitoutuneisuus oli kasvanut 3,4:stä 3,8:aan. Lasten omaehtoisissa toimissa sitoutuneisuus syksyllä oli 3,2 ja keväällä 3,6 ja ohjatuissa vastaavasti 4,0 ja 4,3. Havainnoineista 35 prosenttia koski toimintoja, joissa aikuinen oli mukana. (liite 9, taulukko 4.)

Luku oli sama sekä syksyllä että keväällä. Suvin sitoutuneisuuden arvot olivat sensitiivisyys loppusyksyllä 4,0 ja keväällä 4,3, aktivointi syksyllä 3,6 ja keväällä 3,9 sekä autonomia vastaavasti 3,8 ja 4,3. (liite 13, taulukko 18.)

Suvi suuntaa tulevaan

Arvioidessaan itselleen merkityksellisiä asioita opettaja kiteyttää ne kolmeen seikkaan: leikin seurantaan, opettajan oman käyttäytymisen havainnointiin sekä lapsen antamaan palautteeseen.

Suvi pohtii havainnoinnin merkitystä lapsituntemuksen lisääjänä ja lapsen ajatusmaailmaan tutustumisen mahdollistajana.

S:...oppinu, tätä on auttanut musta äärettömästi kun Turon on tarkkailu tarkemmin. Ja itekin on oppinu ehkä ymmärtämään, ei todellakaan täydellisesti, mutta et jonkun verran, niin ne juoksee siellä päässä, ne hänen ajatuksensa varmaan ennen, kun se niin kun lähtee liikkeelle ja se on vähän sellasta jähmeempää. (LTO S/Y 1999/6, 1073–76.)

Opettaja pohtii kriittisesti työskentelyään mutta tuo esille jo samalla asioiden jatko-työstämistä sekä viestii ymmärrystään hyvän leikin edellytyksistä. Aikuisen mukanaolo lasten leikeissä on muodostunut opettajalle uudella tavalla tärkeäksi. Sisäleikkivuorojen kehittämisen naapuriryhmän kanssa toivotaan tarjoavan aikuiselle lisämahdollisuuksia leikkiä entistä enemmän lasten kanssa. Opettaja arvioi, että leikkirauhan kanssa on vielä paljon töitä. Hän uskoo, että leikkitilojen rajauksella ja aikuisen osallistumisella lasten leikkeihin voidaan edistää myös leikkirauhaa. Suvi pohtii myös leikkimateriaalien ja -välineiden merkitystä hyvän leikin syntymisessä ja toteaa siinä olevan paljon parannettavaa. (LTO S/Y 1999/6, 395–412, 963–970.)

Siihen mä niin kun oon, tai sillä tavalla mä oon pettynyt siihen tulokseen, et me ei niin kun saatu enempää tai pystyty... kun mä yritin selittää [toiselle opettajalle], mä just ajattelin, että niiden pitäis nähdä ne kuvat [opettaja viittaa tutkijan näyttämiin dioihin leikki- ja toimintaympäristöön liittyen]. (LTO S/Y 1999/6, 533–536.) ...se mä innostuin ihan älyttömästi niistä kuvista, mitä mä näin, että ois minulta jäänyt sellanen, siis niin kun, ois multa sit semmosta informaatiota jäänyt paljon saamatta ...niin kun sanoin, mä innostuin niistä niin paljon. (LTO S/Y 1999/6, 1073–1075.)

Opettaja pohtii siis ryhmän toisten aikuisten saaman informaation ja yhteisen kokemuksen puutetta sekä itsensä kyvyttömyyttä välittää ajatuksiaan muille. Tutkijan esittämät leikkiin ja leikkiympäristöön liittyvät diat avasivat hänen mukaansa silmät. Opettajan mukaan ongelmana ei ollut vain yhteisen kokemuksen puute, vaan yleisemminkin sovitusta asioista ei pidetty kiinni ryhmässä ja kasvattajien erilaisen tavoitteiden olemassaolo oli ilmiselvää. Suvi toteaa, että vuosi oli siksi hänen työuransa vaikein. (LTO S/Y 1999/6, 592–622.) Merkityksellistä oli hänen mukaansa nähdä erilaisia mahdollisuuksia, jotka toimivat lähtökohtana omalle kehittämistyölle. (LTO S/Y 1999/6, 460–468.)

6.2.3.2 Toinen sykli

Lukuvuosi alkaa yhteisellä keskustelulla ja suunnittelulla työryhmän kanssa. Ryhmässä on 21 iältään 3–6-vuotiasta lasta ja kaksi lähihoitajaa. Opettaja jatkaa leikin havainnoimista sovitun ohjeistuksen (Tina Bruce 1996) mukaan. Leikkivuorot ja ulkoilu toteutuivat niin, että kahtena päivänä viikossa puolet ryhmän lapsista ulkoilee viereisen ryhmän puolikkaan kanssa. Näin lapsilla on sisällä käytössään ryhmän

tilat ja rauha leikkeihin ja muuhun työskentelyyn. Myös leikkiympäristön muokkautusta jatketaan teemaa huomioon ottaen.

Valitsemme yhdessä myös tutkimuslapset. Ryhmä on osin muuttunut, mutta opettajan ja tutkimuksen kannalta on kiinnostavaa seurata edellisenä vuona mukana olleita lapsia. Emilia, Niilo ja Turo jäävät tutkimusjoukkoon, ja lisäksi mukaan tulevat 4-vuotiaat Aaro ja Salla.

Pohtiessamme kulunutta syksyä marraskuun lopussa käydyssä arviointikeskustelussa, jossa tulkitsemme yhdessä työntekijöiden havaintoja ja tutkijan tekemiä sitoutuneisuuden havainnoita, työntekijät tuovat esille poikien Playstation-pelien pelaamisen ja niiden vaikutuksen keskinäisiin leikkeihin ja yhdessäoloon. Sovimme tällöin myös kehittämiskohteet ja aikataulun. Lukuvuoden tavoite on leikin kehittäminen leikkiympäristöä rikastuttamalla ja yhdessä (aikuiset ja lapset) leikkimällä hyväksi käyttäen lasten sitoutuneisuuden havainnoita.

Suunnittelu ryhmässä on teemaperustaista ja työntekijät pyrkivät valitsemaan teemoja, jotka innostaisivat lapsia kuvitteellisen leikin maailmaan. Erityisen haasteellisenä havainnoitien perusteella ryhmässä koettiin rikastuttaa isojen poikien ja pienimpien tyttöjen leikkejä. Aikuiset jatkavat lasten leikkeihin osallistumista ja leikkiympäristön rikastuttamista. Ensimmäisenä konkreettisenä kohteena on muokata kotileikkiympäristö. Ryhmän työntekijät jatkoivat yhteisessä suunnittelukokouksessaan sopimustemme toteutuksen ideointia.

Keskustelimme myös kuvitteluleikin luonteesta, taisteluleikkien olemuksesta, rakenteluleikin edellytyksistä sekä leikkivälineistön merkityksestä, esillepanosta ja kehittelystä sekä aikuisen osallistumisen ja ohjauksen kysymyksistä. (Tutkijan päiväkirja.)

Teema ja leikki

Syksyn teemana lapsiryhmässä on sirkus ja keväällä keskiaika ritareineen ja linnanneitoineen. Työntekijät arvioivat kevään teeman toteutusta kaikkineen onnistuneemmaksi kuin syksyn toteutusta. Merkittävänä tekijänä kevään työskentelyssä työntekijät tuovat esiin teeman onnistuneen liittymisen leikkeihin. Keskeisimmäksi syyksi pohdinnassa nousee aikaisempaa tarkemman suunnittelun merkitys.

S: No nyt ainakin, sanokaa, jos ootte eri mieltä, ainakin mun mielestä onnistuttiin viemään, tai on onnistuttu viemään tää meidän teema noihin leikkeihin, missä ei onnistuttu silloin syksyllä, tai silloin, kun oli se sirkusteema. Tässä ritareiteemassa ollaan onnistuttu siinä...se on niin kun onnistuttu viemään näihin leikkeihin....ootteko te samaa mieltä? Se kyllä auttoi, se, et me tehtiin se tarkempi suunnitelma [toiset myötäilee] joka kuukausime koottiin niin kun yleisesti, mitä kaikkee me tehdään ja tehtiin tammikuussa joka kuukaudelle omat proektit niin, että se siihen tuli joka kuukausi jotain uutta siihen teemajuttuun kiinnostavana. Niin se varmaan edesauttoi, tietysti aihe oli ehkä parempi...

LH 1: Niin se varmasti kyllä auttoi se tarkempi, et meillä oli tarkemmat

S: niin auttoi tosiaan varmaan, aina sitten alkukuussa me pidettiin palaveri, ainahan se katottiin, et mikä on tän kuun juttu. (S/R 2000/6, 13–26.)

Opettaja toteaa, että aiheen kehittäminen ja uusien elementtien mukaan ottaminen ovat tärkeä edellytys lasten kiinnostuksen säilymiselle. Lähihoitaja toteaa, että asiaan vaikutti myös lasten ideoiden aikaisempaa monipuolisempi hyväksikäyttäminen.

LH1: *No siinäkin mielessä, et se on varmaan, nyttien meni paremmin, kun sirkus koska lapset lähti siihen silleen eri tavalla mukaan, et siit lähti tulemaan lapsilähtöisempää, et niiltäkin tuli niitä juttuja, pitää olla tällasta ja tällasta...*

S: *Niin ehdotuksia...*

LH1: *Siinä ei kaikki enää tullu meiltä. (S/R 2000/6, 32–36.)*

Leikkien, teeman ja muun työskentelyn limittymistä ja toisiaan ruokkivaa vaikutusta työryhmä kuvaa seuraavasti:

LH1: *No ensiks luettiin kirjoja.*

S: *Ja tehtiin ne muurit tehtiin ne muurit tohon siihen nurkkaukseen missä ne puolapuut.*

LH 2: *Joo, ja sitten tehtiin noi kilvet.*

LH1: *No, kaikki se lähti, lasten kans kirjastoon hakeen niitä kirjoja niin*

S: *Luettiin niitä ja tutkittiin...niitä kirjoja, miten haarniska puetaan päälle ja Turon kansiossahan, hän on piirtäny sellasen kirjasen, missä on haarniskan pukeutusohjeet. Hän on piirtäny sinne ja sinne sit tehtiin niitä kilpiä ja miekkoja. (S/R 2000/6, 314–323.)*

S: *Mut sillee kaikki mikä liittyy siihen teemaan, niin mun mielestä itse koen niin, että ne ois sitoutuneempia siihen, kun tämmöseen mikä tulee yhtäkkiä ulkopuolelta, että tehtiin tai tee. (S/R 2000/6, 529–531.)*

Leikkeihin tarvitaan runsaasti välineistöä, jota valmistetaan yhdessä.

S: *Meidän kädentyöt varmaan kaheksankymmenprosenttisesti on liittynyt tähän meidän teemaan. Niin on motivoinu mun mielestä lapsia. Kaikki tekee innoissaan ja on ollu mielellään tekemässä sellaisetkin, jotka eivät esimerkiksi käden töistä välitä. Ja nää laulut, on mulla on semmonen tapa, että tuolla nukkarissa saa toivelauluja esittää. Niin nää, et mitkä on liittynyt tähän, esimerkiksi tähän meidän teemaan, niin niitä on sitten toivottu siellä, että kaikki, et kaikki, mikä on liittynyt tähän teemaan, tämmöset ns. ohjatut toiminnot. Niin, on, on tota must ne ollu aika, mitä mieltä te ootte, tosi motivoituneita tekeen niitä. Kaikki nää linnan rakentamiset ja kilvet ja miekat, ja kun tehtiin tota vankityrmää, sielläkin kaikki ne hämähäkit ja muut niin. (S/R 2000/6, 112–120.)*

Lapset ja aikuiset valmistivat yhdessä teemaan liittyvää leikkiympäristöä; linnan muureineen, miekkoja, tikareita ja kilpiä, rintapanssarit, kypärät, prinsessamekot, linnanneitojen päähineet, lohikäärmeen luolan, vankityrmän ja sinne kahleita, hämähäkkejä, kummituksia, luita, muumioita. Teeman merkeissä vietettiin myös yhteinen linnanjuhla ja kaikki huipentui yhteiseen retkeen Suomenlinnaan.

Suvi tulkitsee kaikenlaisen työskentelyn muodostuneen lapsille omakohtaiseksi ja motivoivaksi teeman myötä. Työskentelyssä yhdistyvät lasten ja aikuisten ideat sekä aktiivinen yhdessä tekeminen.

Fyysisen leikkiympäristön järjestelyihin on vaikuttanut myös ryhmähuoneen osittain muuttunut ja aikaisempaa joustavampi tilojen käyttö.

S: *Sittenhän meidän toiminta on sillä tavalla muuttunut, että meillä ei enää, jos esim. askarrellaan tai tehdään jotain, niin suljetuilla ovilla askarrella. Tossa ryhmähuoneessa, et ovi on auki ja muut voi pelata siellä ja toiset sit askartelee ja tekee... Ennenhän meillä oli aina se ovi kiinni ja siinä tavallaan hävis sitä tilaa. Jos siellä oli vaikka neljä lasta, niin nyt sitten toisessa vaikka askarrellaan ja ne muut voi sitten toisessa pöydässä jotain... se on sillee muuttunut, eikä se häiritse askartelu tai muuta toimintaa ollenkaan. Harhakuvitelma vaan on ollut... (S/R 1999/11, 131–137.)*

Leikkiympäristöt ja sisäleikkivuorot

Leikkien havainnointi tekee näkyväksi vauvaleikkien ajankohtaisuuden ja kiinnostavuuden, mikä johtaa leikkiympäristön kehittämisajatuksiin. Pikkukeittiön toimimattomuus on ilmeinen, ja työntekijät muuttavatkin kotileikin lepohuoneeseen ja rakentelupaikka sekä myöhemmin vankityrmä puolestaan rakennetaan pikkukeittiöön. (LTO S:n kirjoitelma 2000.)

S: ...Nukkeleikit, tai sinne vauvanurkkausleikissä, siinähan tuli tämmösiä oivalluksia meille, että mitä puuttuu ja mitä tarvis. Ja ne niin kun hyödynsi siinä leikin kehittämisessä ja sitten, tai sen leikkiympäristön kehittämisessä. (S/R 2000/6, 283–285.)

Vauvanhoituhuone tai -nurkkaus varustetaan talosta kerätyllä, kotoa tuodulla ja ostetulla uudella välineistöllä: esimerkiksi tuttipulloja, nokkamukeja, ruokalappuja, tutteja, vaippoja, ammeita ja syöttötuoli. Työntekijöiden mukaan pienet tytöt ja pienet pojat ovat käyttäneet tilaa ahkerasti.

LH 1: ...Mut kyllä se vaikutti siihen, niin, kun, jos joku lapsi ajatellaan, niin siihen, siihen niitten niiden, voiko sanoa kykyyn leikkiä tai tämmöseen. Ja sit se nukkeleikki, mun mielestä, tai se vauvan hoituhuone oli kauheen mieluinen, tytöt Emilia ja Sini varsinkin. (S/R 2000/6, 57–60.)

Havainnointini myötäilevät lastenhoitajan arvioita Emilian ja Sinin sitoutuneisuuden vahvistumisesta (ks. liite 9, liitetaulukko 4). Työntekijät kiinnittivät runsaasti huomiota tavaroiden esillepanoon.

LH1: Mutta tossakin nyt, niitä vaatteita on vähemmän ja ne on ollu fiksusti esillä. Koska ajattelee edellistä vuotta, meillä oli yks iso laatikko, missä oli hirvee nippu roolivaatteita, pengot sieltä.

S: Kaikki levitti vain.

LH1: Jakso heitellä vähän aikaa sitä vuotta.

S: Se on kyllä ihan totta niin kun kaikesta

LH1: Näkee, et kaikki, mikä on niin esillä, niin ihan eri tavalla kiinnostaa tekemään ja aloittamaan. (S/R 2000/6, 470–477.)

Hiekkaleikkipaikka on naapuriryhmän kanssa yhteinen, ja sen käytön monipuolistaminen sekä lisääminen on ollut keskusteluissa esillä. Opettaja suree saamattomuuttaan tässä suhteessa.

Yks järkyttävä, minkä mä saan aina melkein, tunnen piston sydämessäni, kun tulen tuolta tännepäin, kun katson tuota hiekkaleikkiä tuossa, sille ei ole vielääkään... tapahtunut mitään (S/R 2000/6, 85–87).

Opettaja kirjoittaa: ”Ulkoilujärjestelyt naapuriryhmän kanssa on ollut erinomainen asia leikkirauhan ja leikin kannalta. Ulkoilujärjestelyissä molemmista ryhmistä menee puolet lapsista ulos ja yksi aikuisista jommastakummasta ryhmästä. [Vuorollaan pieni lapsiryhmä jää kahtena päivänä viikossa leikkimään sisään aamupäivän ulkoilun ajaksi] ...Nyt oli kaikilla tilaa ja aikuisilla aikaa, jos lapsi tarvitsi sitä. Lapset saivat leikkiä kunnolla ilman keskeytystä. Leikkeihin tuli uusia juttuja, kun sellaisetkin lapset leikkivät yhdessä, jotka eivät leikkineet yhdessä kaikkien ollessa läsnä.” (LTO S:n kirjoitelma 2000/6.)

S: *...Ulkoilujärjestelyt on siinä mielessä auttanut, ei tarvitse tehdä kiireellä, vaan voi tehdä niin kun rauhassa. Mitä se sitten niin kun onkin, liikuntaa tai kädentöitä tai pakkopulla askartelua. (S/R 2000/6, 106–107.)*

Sisään jäävä leikkiryhmä määrittyi tapauskohtaisesti. Siihen vaikuttavat sekä lasten kokemukset että toimintojen sujuvuus kokonaisuuden kannalta.

S: *...Jäi kaveriporukoita, tai enkunkeho vaikutti siihen jonkun verran. Aina torstaisin jäi enkunkeholaiset. [ulkopuolisten pitämä kerho, johon kaikki lapset ryhmästä eivät osallistuneet]*

LH1: *Ei siinä loppujen lopuksi kyl mitään systeemijakoa?*

S: *Ei se oli*

LH1: *Katsotaan noilla on tuolla hyvät leikit, että annetaanks noiden tänään jäädä tonne.*

S: *Ei ne pienryhmät siinä enää pelannu...*

S: *Ja sit kyl siihen sekin vaikutti, että mikä oli meidän niin kun ns. ohjattu toiminta. Että et ne jotka jäi esimerkiksi tekemään jotain myöhempään, niin ne jäi sen jälkeen leikkimään. Tai sekin vaikutti jonkun verran, riippuu aina vähän päivästä, et mikä on menossa. (S/R 2000/6, 158–185.)*

LH2: *Lapset piti huolta, et mä olin eilen ulkona, niin mä en mee tänään. (S/R 2000/6, 172.)*

Aikuiset huolehtivat siitä, että oikeudenmukaisuus säilyy haluttujen sisäleikkivuorojen jaossa:

kirjanpito et kuka on ollu (S/R 2000/6, 178).

Sen lisäksi, että sisäleikkivuorot levollistavat tilanteita, ne myös helpottavat henkilökunnan poissa ollessa muun muassa pukemistilanteita. Sisäleikkivuorot tuovat mukanaan myös niin sanotut siivousvuorot, joissa aikuiset yhdessä pienryhmän kanssa järjestävät ympäristöä: esimerkiksi pyyhkivät pölyjä leluista ja sijoittavat ja lajittelevat leluja, kirjoja sekä pelejä omille paikoilleen. Tämä toiminta on erityisen mieluista lapsille. Aikuinen työskentelee tällöin aina yhdessä lasten kanssa. (S/R 2000/6, 494–508.)

Opettaja kiteyttää sisäleikkivuoron hyötyjä aikuisen lisääntyneenä mahdollisuutena päästä sisään lapsen kokemukseen ja maailmaan.

S: *...Aikuisella on esimerkiks mahdollisuus leikkiä lasten kanssa tai observoida. Tai aikuisella on lisää aikaa, niin kun sille lapselle ja näkemään ehkä sitä lasta. (S/R 2000/6, 195–197.)*

Lapset ja aikuiset yhdessä tekemässä

Havainnointi tuo uskallusta puuttua jonkin verran myös vertaissuhteiden muotoutumiseen. Ryhmän puolittaminen ja sisäleikkivuorot antavat aikuisille luontevan mahdollisuuden vaikuttaa leikkiryhmien kokoonpanoon ja aikaisempaa paremmat mahdollisuudet vaikuttaa myös lasten leikkikokemusten laatuun.

S: *Tapahtu sellastakin, että niin kun sä olit esimerkiks kerra, niin et Niilo ja Aleksihan leikki hirveen hyvin, kun Leevi ja Jyri oli ulkona. Et kyllä siinä tehtiin välillä sellasta ihan tietosta, no aika useinkin, niin kun sellasta, hajotettiin myös niitä pareja, jotka aina esimerkiks kun ne leikki niin hoslas tai teki jotain, et jos ne löytäis jotain muuta. (S/R 2000/6, 164–168.)*

Havainnointi auttaa tulkitsemaan lasten kokemuksia ja ottamaan niitä huomioon teeman suunnittelussa, mutta se myös muuttaa aikuisen suhdetta lasten leikkeihin.

S: Mut noiden pienempien kanssa, nin mä ennen mä ehkä ajattelin sillä lailla, että kun mä oon läsnä, jos tarvii apua. Mut kyl mä oon nyt henkilökohtasesti tullu siihen tulokseen, että noitten pienempien kanssa, kun leikkii, niin ne kyllä, tänään esimerkiksi tulin aamuvuoroon seittemäks, niin pienimpien kanssa alettiin leikkimään noilla legoduplohahmoilla... ,että siinä oli melkein kaikki ne pienet, tuli sitten isompiakin, mutta ne pienet oli siinä melkein kaikki. Ja sitten kun me lähettiin omaan ryhmään, niin ne kaikki pienet halus tulla meidän ryhmään. Meillä aamulla saa lähteä vierailemaan, saa meillä muutenkin. Mutta, et sitten Jussin kanssa just kerran leikittiin sitä lohikäärmettä tuolla sisällä ja oli kyllä Turo, kysy sitä silloin... ehkä enemmän heittäytyä mukaan niihin leikkeihin varsinkin niiden pienten kanssa sitä pitää. (S/R 2000/6, 189–201.)

Työntekijöiden kokemukset osoittavat, miten haluttu leikkikumppani aikuinen lasten mielestä on. Ryhmän aikuisten mielestä aikuisten leikkimisellä lasten kanssa on vaikutusta lasten keskinäisiin suhteisiin mutta myös lasten aikaisempaa aktiivisempaan suhteeseen aikuisiin.

S: Sillon kun on tää osaulkoilu, siis...tää ulkoilusysteemi, niin lapset tietää käydä pyytämässä pelamaan pelejä. Et nyt ne on alkanu, ne ei pelannu mun mielestä viime lukuvuonna niin kun oikeestaan ollenkaan keskenään. Et sitten jos aikuisella oli aikaa ja ehti pelata, niin sit ne pelas, mut nyt ne pelaa keskenäänkin jo hyvin, kun niiden kanssa on aikuinen pelannu aina päivisin. Et siinä me ollaan musta onnistuttu, että, et lapset tulee pyytään sitten aikuista, että tuutko sä pelamaan?

LH1: Niin ja.

S: Sitä on tehty

LH1: Sitä tulee pelaamaan heti. (S/R 2000/6, 253–262.)

Aikuisen yhdessä leikkiminen lasten kanssa vaikuttaa myös aikuisen kokemukseen omasta työstään.

LH1: Jos mietit itseäsiikin, niin mikä piristys on sitten, kun sä oot leikkiny niitten, lapsryhmän kanssa tunninkin ja se on ollu jotain onnistunutta. Sillä ne semmosia, jotka sä muistat ite aina ja niistä jää tosi hyvä mieli.

Aikuisen ja lasten yhteisen leikin merkityksellisyydestä kertoo myös vanhempien reagointi.

T: Kun mä leikin niit linnanheitoleikkiä, niin heti vanhemmat, kaks vanhempaa tuli, joo, Iiris puhu niin kamalasti kotona, et, kun sä olit se kuningatar... ehkä se vei sitä viestiä niille vanhemmille, kun kaikki vanhemmat ei välttämättä ajattele, että se leikki on kauheen tärkeitä. Et se on vaan semmonen, mikä tapahtuu itsestään ja mikä pitää ehkä tapahtua tai tapahtuu, jos tapahtuu. Ehkä se veis sit semmostakin viestiä, että tärkeitä...täälläkin, kun aikuisetkin tekee sitä lasten kanssa.. (S/R 2000/6, 229–237.)

Työntekijät toteavat ryhmässä vallitsevan hyvän tunnelman ja mielekkään toiminnan välittyvän myös vanhemmille.

LH2: Niin, kyllä se meistä näkyy, että meillä on kivaa.

S: Niin mä luulen kans... ja tiedän, että jotkut jostain ryhmistä, jotkut vanhemmat haluaa lapsiaan meidän ryhmään. Et en sillä, että muisa ois huonoo... ei todellakaan ole mutta, että on tullu ihan

LH2: Meidän omat vanhemmat on kertonu toisille vanhemmille joitten lapset on eri ryhmissä.

LH1: Mitä me ollaan tehty. (S/R 2000/6, 692–698.)

Tutkijan arviot lasten sitoutuneisuudesta myötäilevät aikuisten tulkintoja. Kaikkien observoimieni lasten sitoutuneisuudet ovat suhteellisen korkeat: keskiarvo on 3,9. Lasten itsenäisissä toimissa keskiarvo on keväällä 3,8 ja ohjatuissa 4,2. Havainnoineista 39,7 prosenttia syksyllä ja 26,5 prosenttia keväällä oli ohjatuissa tilanteissa. (liite 9, taulukko 4, 5 ja 6.)

Niilon syksyisen sitoutuneisuuden laskun opettajat tulkitsevat johtuvan pelien haitallisista vaikutuksista. Tämä ongelma häviää linnaleikkien vallatessa alaa, ja keskustelut vanhempien kanssa vaikuttavat osaltaan asiaan. Syksyllä Niilon sitoutuneisuuden keskiarvo oli 3,6 ja keväällä 4,0.

Turo on poikajoukossa ”erilainen”. Hän ilmaisee aikaisempaa selvemmin halunsa liittyä toisten leikkeihin. Hän jää kuitenkin uudessa ryhmässä edellisenä lukuvuona tapahtuneesta edistymisestään huolimatta osin poikien leikkien ulkopuolelle ja kärsi tästä. Hänellä ei ole kotona muiden lasten omistamia hahmoja (esim. Spiderman), eikä hän myöskään tunne näitä tarinoita, koska hän ei katso kyseisiä ohjelmia. Vanhempien kanssa neuvoteltiin asiasta ja päädyttiin kompromissiin, jossa Turo saa kaksi ukkeliä. Työntekijät ilmaisevat keväällä tyytyväisyytensä siitä, että Turo on päässyt mukaan monenlaisiin leikkeihin

LH2: *Se on niitten omien tavaroiden kanssa vähän, sillä on ruvennu olemaan ..Spiderman-ukkoja mukana ja joita se ei ennen ehkä ymmärtänyt.*

S: *Niin, hän on halunnut, mä en tiedä sitten, eiks ne vanhemmat sitten oo, niin kun hänelle tämmösiä Spiderman-ukkoja tai muita ja sit se oli jonkun kerran äidille, kun ne meni kotiin, et se on ihan tyhmää, kun mä en saa viedä sinne ukkoja. (äiti) Et mitä ukkoja, sit se oli selittänyt... (äiti) jos sinun elämäsi on yhdestä ukosta kiinni, niin minä lupaan ostaa sen. Ja sitten hän osti nää kaksi ukkoa, nyt sitten, millä ne välillä leikkii.*

LH2: *Se ei Turo ymmärtänyt niitä leikkejä*

S: *Niin kun hän ei tienny niistä*

LH2: *Koskaan katsonut näitä tämmösiä*

S: *Eikä se oo vieläkään katsonut, se äiti sano, että hän ei halua että Turo katsoo niitä. Ja mä hyvin kyl ymmärrän sen, ihan hyvin, mut silti hän on päässyt niihin, toiset on kertonut mitä mikäkin ukko tekee ja kukakin tekee. (S/R 1999/11, 311–337.)*

On ilmeistä, että aikuisen tukemana lisääntyneet yhteisleikkikokemukset ovat omalta osaltaan kasvattaneet Turon leikkitaitoja eli roolien esittämistä, kykyä neuvotella, tehdä kompromisseja sekä ratkoa konflikteja toisten lasten kanssa. Leikki-ryhmiin mukaan pääsemistä on auttanut myös tutustuminen lasten omaan leikkikulttuuriin muodikkaiden lelujen kautta. Teeman kautta ryhmälle syntyy yhteinen leikkien käsikirjoitus, ja sitä kautta Turon vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet pääsevät esille. Hän on erityisen kiinnostunut aihetta käsittelevistä kirjoista ja tuo aiheeseen myös omia ehdotuksiaan.

S: *Turohan oli jo viime keväänä kauheen kiinnostunut pyramideista, sillä oli semmonen, et ne on varmaan Turolta lähteny ne muumiot, mä luulen (S/R 2000/6, 362–363.)*

Tätä kautta hänen roolinsa vahvistuu ryhmässä ja hänen erilaisuutensa muuttuu käyttövoimaksi.

S: *Turohan niille nykyään järjestää kaikenmaailman ansaratoja suunnittelee ja järjestää ...Turosta on tullu tämmönen organisaattori.*

Myös Turon musiikkiharrastus kiinnostaa nyt muita. Turon sitoutuneisuuden keskiarvo on noussut: syksyllä se on 3,6 ja keväällä 3,8. (liite 9, taulukko 4.)

Yhteisleikit ja yhteinen toiminta synnyttävät tilanteita neuvottelutaitojen ja konfliktien ratkaisutaitojen kasvattamiseksi. Aikuisen mukanaolo takaa, että tilanne muodostuu sopivan vaativaksi suhteessa lapsen sosiaalisiin taitoihin. Samalla vahvistetaan kaikkien lasten ryhmäänkuulumisen tunnetta.

Lapset on otettu aktiivisesti mukaan myös leikkiin liittyvien sääntöjen laadintaan ja niiden noudattamisen valvontaan. Yhteiset neuvottelut ja pohdinnat lisäävät lasten kykyä noudattaa yhteisiä pelisääntöjä ja osoittavat kasvattajille yhteisten pohdintojen merkityksen.

S: ...sit tehtiin niitä kilpiä ja miekkoja ja sit tehtiin ne yhteiset säännöt tai lapset siis tekivät säännöt ja sanktiot, että miten leikimme taistelua, taisteluleikkejä sitten niillä itse tekemillämme kilvillä ja miekoilla ...siis yhden kerran joku rikkoi sääntöä, sen muistan, ja lapset itse sitten hoitivat sen, että tältä, oliko se Taneli vai kuka, siltä otettiin miekka pois, kun se hui toi niillä kovaa ja toisia sattui. Mun mielestä muuten ne noudatti niitä sääntöjä, että ja ite ne hoiti senkin, että Tanelilta otettiin se miekka pois [naurua], että ei siihen aikuista tarvinnu. Et se on kyllä varmaan, että jos jossain asiassa on joku ongelma, siis tällainen miten sen nyt sanois..., että aika hyvä tapa on kyl varmaan kysyy lapsilta, että, että mitkä voisi olla seuraukset jos tällaista tapahtuu ja tällaista tekee eikä siihen.

LH1: Neuvotella siitä yhdessä

S: Niin, eikä aina tuu aikuisten kesken vaan [yhdessä toteavat]

LH2: Nimenomaan kysyy lapsilta ja pohtii niitten kans. (S/R 2000/6, 318–334.)

Aikuiset yrittävät päästä kiinni poikien kokemuksista myös katsomalla televisiosarjoja.

LH1: Mä yritin viime lauantaina vähän aikaa kattoo Pocemonia ja sitten mä juttelin mejän poikien kaa maanantaina. Ei se mikään kissa oo, kun se on avaruusolio, ja se on se ja se, ai jaa, mun täytyy kattoo vähän enemmän. (S/R 1999/11, 687–689.)

Opettaja kirjoittaakin, että tulevaisuudessa ”ehkä aikuisen leikkiminenkin lasten kanssa pitäisi liittää työvuoron mukana kulkevaan tehtäväjaon juttuihin”.

Suvin arviointi toteutunesta

Pohtiessaan mikä tässä syklissä oli merkityksellistä Suvi tuo esille huomion kiinnittämisen lapsen kokemukseen. Työryhmässä on ollut paljon keskustelua ja pohdintaa siitä, miten toiminta olisi mielekästä lapsen näkökulmasta. Tätä opettaja kuvaa ajatusmaailman muutoksena. (LTO S/Y 2000/6, 110–125.)

Toiseksi Suvi kuvaa muuttunutta suhdettaan lasten leikkiympäristöön ja sen merkitykseen. Hän palaa ensimmäisen syklin arvioinnin tapaan tutkijan luennon yhteydessä näyttämiin dioihin.

S: Esimerkiksi nää leikkiympäristöt sun muut, mitkä on aivan suoraan sanoen ankeet ollut ja kaikkee tällasta, niin mun mielestä ihan hirveesti on vaikuttanu nää kaikki sun näyttämät diat esimerkiksi Englannista ja Italiasta ja mistä sinä näytit... Ensinnäkin ne diat vaikutti siihen ehkä myös, että rupes ehkä kattomaan sitä eri tavalla, tai niin kun mä en tiedä, jotenkin ihan tuntu et ois ihan kun ois ollu silmät kiinni... jotenkin ne silmät niin kun avautui. (LTO S/Y 2000/6, 140–149.)

Työryhmä on maksanut ympäristön kehittämisen idean, ja leikkipaikat vaihtuvat havainnoinneista tulkittujen tarpeiden mukaisesti.

S: niin niin nythän me taas ollaan sitä mieltä et me ollaan kehitetty taas toiseen suuntaan, että se ei tosiaan toimi se just se pikkukeittiösystemi ei toiminut aikaisemmin

LH 1: joo

S: löytää uusia ratkaisuja. (S/R 1999/11, 145–148.)

Suvi tiivistää kehittämissyhteistyön merkitystä ja itsensä ja työryhmänsä näkökulmasta:

S: Kyllä meille ihan hirveesti hirveesti hyötyä ja apua, että mun mielestä mä koen ja LH1 ja LH2, tiedän, kokee, et me ollaan kauheesti, siis hirveesti ei oo tapahtunut, mut me ollaan jotenkin asennetasolla tai jollain päästy aika paljon eteenpäin. Et kauheen kiinnostuneita ja innostuneita ollaan kyllä... että mun mielestä meidän toimintamme on kehittynyt ja menny eteenpäin sen takia että me päästiin mukaan tähän juttuun. (LTO D/Y 2000/6, 482–483.)

6.2.3.3 Kolmas sykli

Kolmannessa syklissä ryhmän aikuiset keräävät lasten sitoutuneisuuden havainnointiaineiston itse. Suvi työstää arvioinnit ja kirjoittaa koosteet niiden pohjalta. Tutkija vierailee keskustelemassa havainnointien yhteenvedoista ja henkilöstön esiin nostattamista kysymyksistä toimien lähinnä ”kriittisen ystävän” roolissa.

Kokoonnumme ensimmäisen kerran lokakuun alussa. Ryhmän aikuiset ja lapset (3–5-vuotiaita) ovat vaihtaneet tilaa talon toiseen päähän. Aikuiset ovat pysyneet samoina, mutta osa lapsista on vaihtunut ja 3–4-vuotiaiden osuus on kasvanut. Ryhmässä on 18 lasta: viisi kolmevuotiasta, kahdeksan neljävuotiasta ja viisi viisivuotiasta.

Työryhmä haluaa jatkaa leikin ja leikkiympäristön kehittämistä. Käymme läpi kehittävän toiminnan ideaa ja puhumme opetussuunnitelman näkymisestä oppimisympäristössä sekä aikuisen roolista. Keskustelemme myös vanhempien odotuksista. Vanhemmat ovat ryhmän aikuisten mukaan tyytyväisiä ja jotkut ovat kommentoineet, että leikin esille tuominen on hyvä asia. (tutkijan päiväkirja)

Aikuiset ovat alkaneet kirjata havaintojaan vihkoon, jossa jokaisella lapsella on oma sivunsa. Sovimme, että he jatkavat observointeja ja tarkastelemme niitä yhdessä marraskuun, tammikuun ja maaliskuun tapaamisissa sekä loppuarvioinnissa kesäkuussa 2001.

Fyysisen oppimisympäristön rakentaminen

Toimintaympäristön rakentaminen on liittynyt sekä teeman mukaiseen ympäristön muokkaukseen että itsenäisten nurkkausten rakentamiseen. Ryhmän kaikki tilat muuntuvat vuoden aikana. Elokuusta lähtien aikuiset ja lapset rakentavat Ahdin valtakuntaa pikkukeittiöön. Syksyn askartelut liittyvät erilaisen rekvisiitan rakentamiseen (esim. erilaisista materiaaleista tehtyjä vesikasveja, eläimiä ja maismaa, Petteri-mustekala, aarrearkku sisältöineen). Merenalainen sininen maailma on sekä leikkipaikka että satujen lukutila.

Toimintaympäristön perustarjontaa kohennetaan. Ryhmähuoneessa pelit ovat esillä hyllyssä. Sakset, alustat, paperit ja kynät ovat kaapissa lasten ulottuvilla.

Rakentelumaton ympärille on sijoitettu erilaiset legot. Huoneen yhdessä nurkassa sijaitsee koti- ja vauvaleikki, joka muuntuu baariksi, jossa laitetaan ahkerasti ruokaa (purkeissa makaroneja, siemeniä, herneitä, riisiä) ja jossa on myös muovailuvahaa esimerkiksi leivonnaisten tekoa varten. Ryhmähuoneeseen on sijoitettu myös vesileikkiallas välineineen. Marraskuussa se siirretään naapuriryhmään ja tilalle tulee maalausteline. Yhdessä hyllyssä on erilaista pujottelumateriaalia, rakentelutikkuja, paperinukkeja ja niin edelleen.

Aikuiset ja lapset rakentavat yhdessä leikkiympäristöä: he tekevät merirosvo-laivan (kahdesta pöydästä ja aaltopahvista) kahden ryhmän välissä sijaitsevaan pikkuhuoneeseen ja koristelevat huoneen meriaiheisin koristein (lokit, kalat jne.). Marraskuussa lapset tekevät solumuovista miekat, silmälaput ja kaukoputket sekä laativat säännöt miekkailuleikkeihin. Nukkumahuoneessa oli sängyllä erotettu nurkkaus, joka toimii auto-, rakentelu- ja eläinleikkipakkana. Marraskuussa sinne tulee myös vauvanhoitonurkkaus. Kampaamo- ja kauneudenhoitoleikille on oma pieni tilansa. Täällä sijaitsee myös vaaterekki, jossa oli erilaisia rooliasuja (esim. merirosvohuiveja, merenneidon pyrstöjä, Ahdin takki jne.). Eteiseen on sijoitettu nukkekoti ja askartelupöytä, jonka ääressä voi halutessaan askarrella.

Kevään Peppi Pitkätossu -teeman edetessä myös ympäristö muuntautuu asteittain. Peppi on unisatukirjana, ja sitä esitetään myös nukketheaterina. Nukkumahuone rakennetaan Huvikummun puutarhaksi pensaineen, lintuineen, kukkineen ja onttoine tammineen. Ryhmähuoneeseen tehdään karkkikauppa karamelleineen, rahoineen ja kyltteineen. Väkevä Adolf saa painonsa. Pikkukeittiö muuntautuu Pepin tuvaksi, ja koulullekin löytyy sijansa. Peppiä luetaan ja dramatisoidaan nukketheaterin avulla. Ryhmä harjoittelee toukokuun Peppi Pitkätossu -näytelmää ja esittää sen vanhemmille. (Suvin koonti tapahtuneesta 2001/6; tutkijan päiväkirja.)

Yhteisiin arviointikeskusteluihin Suvi on koonnut lasten sitoutuneisuuden havainnoinnit ja kirjoittanut kesäkuun kokoontumiseen yleisen arvioinnin kuluneesta vuodesta.

Keskusteluissa keskeisiksi teemoiksi nousevat lapsiin ja kaverisuhteisiin liittyvät kysymykset sekä aikuisten leikkimiseen liittyvät sekä havainnoinnin merkitystä pohtivat seikat. Lukuvuoden aikana viisi lasta on lähtenyt pois ja neljä uutta (kolmevuotiasta) tullut tilalle. Ryhmän koostumus on itse asiassa vaihdellut koko talven, ja uusien lasten tulo ryhmään on vaatinut aikuisilta jatkuvaa erityishuomiota. Samoin lapsille se on merkinnyt leikkiverien pois lähtöä ja uusien kontaktien solmimista.

Lapset ja vertaisvuorovaikutus

Lasten yksilöllinen tarkastelu tuo esille kaverisuhteet ja niiden merkityksen. Jotkut ryhmän lapsista ovat työntekijöiden havaintojen mukaan erittäin riippuvaisia yhdestä tai kahdesta leikkiveristä ja heidän läsnäolostaan, kun taas toiset liittyvät monenlaisten lasten leikkeihin. Taneli (5 v.) sitoutuu hyvin toimintaan. Kolmen mittauksen keskiarvo on nouseva: 4,1, 4,2 ja 4,4. Hän, toisin kuin toiset isot pojat, leikkii sekä pienten poikien että tyttöjen kanssa. Toisin on Timon (5 v.) kanssa. Jos Taneli leikkii tyttöjen kanssa ja Jaakko (5 v.), joka yleensä tulee päiväkotiin klo 10, ei ole paikalla. Timolla ei ole kaveria. Hänen sitoutuneisuutensa keskiarvo on ylei-

sesti suhteellisen korkea: talvella 4,6 (havaintoja suhteellisen vähän) ja keväällä 3,7. Hän on erittäin sitoutunut sekä vapaassa että ohjatussa toiminnassa. Timon pettymysten sieto on kuitenkin heikkoa, ja muutoinkin hänellä on välillä lieviä taantumavaiheita, jolloin hän saattaa esimerkiksi änkyttää. Hänen tilanteensa on kuitenkin vuoden kuluessa Suvin havaintojen mukaa huomattavasti helpottunut. (Suvin tekemät lasten toimintaan sitoutuneisuuden koonnit marraskuussa, tammi-kuussa ja maaliskuussa; Suvin kirjoitelma 2001/6; tutkijan päiväkirja.)

Aikuisten selityksissä lasten päiväkotiiin tuloaika ja päiväkodissa olemisen säännöllisyys säatelevät myös kaverisuhteita. Näin on myös pienimpien kohdalla. Nestorin (3 v.) leikki onnistuu hyvin osaavamman kanssa. Evert (4 v.) on hänen paras kaverinsa, mutta kun Evert lähtee pois ryhmästä, Nestorilla on kaverivaikeuksia. Pienimpien kanssa yhteisleikki ei tahdo sujua, ja yksinleikkikin jää sitoutuneisuudeltaan matalaksi. Syksyllä ja talvella Nestorin sitoutuneisuuden keskiarvot ovat 3,8 mutta keväällä 3,2. Pohtiessaan ryhmän pienten leikkisuhteita ja lasten sitoutuneisuutta toimintaan Suvi toteaa: *No Nestori on, mut Nestorilta lähti kaveri, siinä on tällasii juttuja, mitkä vaikuttaa. Evert oli paljon poissa ja lähti pois, se vaikuttaa.* (S/R 2001/6, 272–273.)

Ryhmän kokoonpano elää koko lukuvuoden. Ryhmästä poistuu talvella kolme isompaa lasta, ja tilalle tulee neljä kolmevuotiasta joista osa niin sanottuja vaativia lapsia. Aikuisten sairastelusta ja koulutuksista johtuvat poissaolot ajoittuivat juuri tähän vaiheeseen.

LH2: Miks tapahtuu niin, että siihen tuli niitä laskuja, niin minä ainakin mietin, että siihen tuli semmosia lapsia, jotka niin kun tavallaan sisään ajettiin ja ihan vieraita, jotka teetti vähän enempi aikuiselta. Se aikuinen oli tavallaan pois niiltä lapsilta. Heti kun aikuinen oli siinä mukana, ne halus... tehtiin ja yhdessä, se oli, ne innostu ihan hirveesti. Nyt meillä oli tällamöisiä vähän työläämpiä tässä... kevätpuolella. (S/R 2001/6, 151–156.)

S: Se vaihtu se tilanne ihan.

LH1: Sit tuli niitä uusia lapsia. Sen jälkeen tuli se mejän rikkonainen vaihe. (S/R 2001/6, 168–169.)

Syksyn havainnointien jälkeen kasvattajat huolestuvat tyttöjen leikeistä. Erityisesti nousevat esille Liisa (4 v.), Aada (5 v.) ja Selma (4 v.). Liisa riitaantuu helposti toisten kanssa, eivätkä toiset siksi halua leikkiä hänen kanssaan. Liisan arvioitu sitoutuneisuuden keskiarvo on syksyllä 2,9. Aada on ujo, ja leikkiessään Liisan ja Selman kanssa hänen sitoutuneisuutensa ovat kovin alhaisia. Liisan sitoutuneisuuden keskiarvo on 2,4 ja Selman 2,8. (Työntekijöiden sitoutuneisuuden havainnointit.)

Selma askarruttaa ryhmän aikuisia. Havainnoinnit paljastavat heikon sitoutuneisuuden kauttaaltaan. Eläytymättömyys leikkeihin on silmiinpistävää. Suvi toteaa: *Tuntuu kuin hän ei olisi kiinnostunut mistään.* Aada leikkii usein joko Liisan kanssa tai vielä useammin Selman kanssa. Leikki katkeaa, kun vastavuoroisuutta ei synny.

Ryhmän aikuiset kuvaavat tyttöjen välistä suhdetta ja sen kehittymistä. On selvää, ettei suhde ole tyydyttävä.

S: *Sitähän sä olit jutellu sen isän kanssa, että Aadahan leikkii kotona, mutta Aada on arka ja ujo, kun hän oli sen Selman löytänyt, niin hän ei varmaan uskaltanu päästää siitä* (2001/6 R, 292–293).

S: *... Alettiin laittaa eri aikaan ulos ja sisään ja eri ryhmiin toimimaan, jos oli liikuntaa tai askartelua tai mitä tahansa.*

L: *Niin Selma ja Aada.*

S: *Niin käytännöllisesti katsoen erotettiin.*

LH1: *Erotettiin ihan siinä kävi niin, että Aada alko jo itse kiinnostuu siitä, että halus leikkiä muiden kanssa ja Selma jäi sit vähän niin kun ulos.*

S: *Siinä oli se välivaihe, et Selma ei oikein tehny mitään. Se istu sen askartelupöydän ääressä, niin ja ei se siinäkään oikein tehny mitään... ja sitten se alko käymään niin, että kun Aada leikki jonkun toisen kanssa niin Selma meni siihen viereen istumaan. Hän seurasi ja nythän hän leikki ihan täysillä siinä mukana.*

LH2: *Ihan huimasti.* (S/R 2001/6, 299–311.)

Aada löysi Miran ja pääsi uusiin leikkeihin. Selma yritti omia edelleen Aadaa ja houkutteli häntä leikistä pois, ”mennään tuonne kahdestaan”, mutta Aada ei suosunut. Kasvattajat toteavat:

S: *Ei häntä [Selmaa] koskaan siit suljettu pois.*

LH1: *Totta kai hänelle tarjottiin myös sit toisia tyttökavereita sieltä ja tekeen sen..*

LH2: *Niin, ja sitten vapautui Selmakin.* (S/R 2001/6, 354–356.)

Kuvaillessaan tämän hetkistä tilannetta kasvattajat toteavat:

S: *...Selma ei ollu, nythän hän on siinä ihan siinä leikissä mukana. Fiksu tyttö kun on ja sitten ei muuten päässy, niin kyllä sitten oppi sen, et hänen täytyy siihen mukaan siihen juttuun ja hän kans kuuntelee häntä ja on ihan niin kun.*

LH1: *Kevätjuhlassa mainio opettaja.*

S: *Tosi hyvä siinä ja tosi ylpee että sai olla siinä ope.*

LH2: *Aikuisen roolissa.* (D/R 2001/6, 314–319.)

Aikuiset ymmärtävät lasten keskinäisten suhteiden leikkitaitoja hiovan merkityksen. He säätelevät kuitenkin tietoisesti sitä, etteivät tilanteet muodostu liian vaativiksi lasten näkökulmasta. Suurin muutos on tapahtunut työntekijöiden mukaan Aadassa.

LH2: *Eilen katottiin kun Aada leikki. LH1 just sano ajattele, että tuon lapsen on joskus olla vaikea leikkii.....*

S: *....hän on vapautunut siinä mielessä ja nykyäänhän Aada leikkii kaikkien kanssa ihan kaikkien näiden pienten isojen poikien ja on erittäin suosittu. Kaikki haluaa leikkiä Aadan kanssa.* (2001/6 R, 290–298)

Työntekijöiden tekemien sitotuneisuuden arviointien mukaan Aadan sitotuneisuuden keskiarvo on noussut syksyn 2,5:stä keväällä 3,9:ään, Liisan 2,9:stä 3,4:ään. Selman sitotuneisuus on puolestaan hieman laskenut. Ryhmän aikuiset toteavat, ettei tilanne vastaa myöhäisen kevään todellisuutta. Viimeiset sitotuneisuuden arvioinnit on tehty suurelta osalta maaliskuussa, ja tilanne oli tuolloin toinen. Opettajan mukaan Selman kehitys siitä eteenpäin on ollut huimaa (S/R 2001/6, 310–311).

Ryhmän aikuiset tekivät tammikuussa lasten kanssa muun muassa pöytäteatteriesityksen, jossa Selmalla ja Aadalla oli tärkeät roolit. Ajatuksena oli auttaa Selmaa esittämään roolia ja vahvistaa tätä kautta hänen kykyään leikkiä.

Havainnointi ohjaa tekemään määrätynlaisia tekoja, jotka koituvat lasten hyväksi. Näin on erityisesti Aadan kohdalla, jonka käytös ei yleisesti herätä aikuisen huomiota ryhmässä. Havainnointi tekee ”näkyväksi” ja tuo esille hänen tarpeensa.

Aikuiset lasten leikeissä

Pohtiessaan omaa leikkimistään ryhmän aikuiset tuovat esiin aikuisen kiinnostavuuden lapsen näkökulmasta.

LH1, LH2.: *On me ainakin yritetty leikkiä [yhteen ääneen]*

S: *Nyt mä olen huomannut että nyt kun on leikitty paljon ja pelattu paljon, kauheesti ne käy pyytämässä pelamaan, ihan kolmesta kuuteen vuoteen, siltä väliltä, kaikki pyytää vuoronperään pelaamaan aikuisen kanssa. (S/R 2001/6, 532–535.)*

Lastenhoitaja pohtii omia havaintojaan aikuisen merkityksestä lasten leikkeihin sitoutumiseen.

LH1: *Pienille varmaan äärimmäisen tärkeitä, että se aikuinen ois siinä läsnä niin kun kokonassa ikään kuin ehkä aluksi sitä leikkiä. Aluks aikamoista menemistä, kyllä sen huomaa, kun aattelee legoillakin kun rakentaa, kyllä ne siinä pysyy ihan eri tavalla mukana ja jaksaa keskittyä sitten enemmän kun aikuinen...*

LH2: *Kyllä musta tuntu noilla pienilläkin, se tekee jo paljon, että sä istahat alas ja olet siellä samalla tasolla kanssa. (S/R 2001/6, 402–405, 517–518.)*

Lasten kanssa leikkiminen on tuntunut aikuisista palkitsevalta, mutta ei ongelmattomalta. Kun aikuinen liittyy johonkin tiettyyn kuvitteelliseen leikkiin, hän ”niitautuu” opettajan kokemuksen mukaan lasten mielissä jonkin roolin haltijaksi eikä leikki ”siirrykään” lasten keskinäiseksi leikiksi, jota leikittäisiin ilman aikuista.

S: *Mä on laittanut tähän, että aikuinen vois leikkiä useamman kerran samaa leikkiä ja joka kerta vaihtaa esimerkiksi roolia. Koska sit kävi niin, että oltiin leikitty jotain, mä olin, tää on yks esimerkki mä leikin merenneitojen kanssa, mä olin Ahti. Niin ne ei halunnu leikkiä sitä leikkiä, jos minä en ollut Ahti. Että ne niin kun jotenkin kuvitteli, että jos leikitään sitä leikkiä, niin sit minun pitää olla siellä se Ahti, et sitä ei voi leikkiä vaan keskenään. Tai sit me mietittiin, että oisko se, että vaihtais roolia, et joku muu olisi Ahti ja mä olisin vaikka merenneito tai mustekala. Auttaisko se siihen? Mut se oli sillon, kun niillä tytöillä oli ongelmia siinä leikissä. Mä en tiedä miten se nyt menis, kun se leikki sujuu muuten jo paremmin, että mä tyttöjen kanssa siitä silloin leikin. Mikä vaikuttaa niin kun mihinkin. (S/R 2001/6, 498–506.)*

Myös osallistujien rajoittaminen saattaa olla vaikeaa. Erityisesti kysymys nousee esille niiden lasten kohdalla, joiden kanssa leikkimisellä on erityisiä tavoitteita.

S: *Että ehkä pitäis, et siihenhän tulee ne tietyt aina, kun aikuinen alkaa leikkimään, niin siihenhän tulee tietyt. Koska sillon kun mä aloin Jirin ja Väinönkin kanssa niillä autoilla leikkiin, niin siinä oli Lilli ja kukahan muu siinä oli, joka heti on, joo, minä tuun tähän leikkiin. Että ehkä pitäis vaan sanoa, että nyt mä leikin Jirin ja Väinön kanssa. Muut ei voi tulla, että tää on meidän leikki. Koska sit, jos siinä alkaa tulla niitä kauheesti, niitä muita, niin ne saattaakin jäädä siitä syrjään ne, joiden kanssa olis niin kun tarkoitus harjoitella tai mitä se sitten niin kun onkin.*

LH1: *Niin voimakkaammat tulee sieltä ja jyrää.*

LH2: *Mut et sitä just näissä puolikkaissa ulkoiluissa, mun mielestä sitä vois sillon hyödyntää enemmän.* (S/R 2001/6, 507–515.)

Leikin luonne lapsen omimpana toimintana ottaa mittaa myös aikuisen heittäytymiskyvystä. Aikuisen on vaikea tunnistaa lapsen aikomuksia ja vastata leikkiviesteihin. Leikkilinen reagointi vaatii aikuiselta paljon.

LH2: *No, se, että vaikka me ollaan siinä samassa leikissä niin leikitään sitä samaa leikkiä. Mitä mä osaisin selittää, minusta vain tuntuu, että välillä tietysti, jos sä leikit saman lapsen kanssa, oppii vähän tietää, miten se leikkii. Jos leikit vähän semmosen hiljsemman kanssa, sä voit, se vain on, en mä osaa selittää, miten se tuntuu joskus vaikeelta...*

LH1: *Sehän ei aina käy tosta noin vain. Siihen tarvitsee tietynlaisen fiiliksen, että siihen voi lähetele mukaan. Aina on helppo sanoa, että mä pelaan sun kanssa, mutta se on aikuiselle aivan eri asia kuin se, että se meet lattialle konttaan kissaa, mau'ut siellä mukana. Mulle ainakin, mut sitten kun sä olet sellasessa leikissä ollu mukana, niin siitä sitten myös itselle saa äärettömän hyvän olon ja sen fiiliksen mikä sulla on ollu lasten kanssa siinä leikin maailmassa.* (S/R 2001/6, 564–575.)

Opettajan ja hänen työryhmänsä puheessa tulee esiin leikin erityinen vaativuus aikuiselle, kun he vertailevat leikin ja muun toiminnan luonnetta. Aikuiset tiedostavat leikkimisen edellyttävän eläytymistä lapsen mielikuviin ja leikkiin liittymistä niin, että leikin hallinta säilyy lapsilla.

S: *Mun mielestä se on enemmän tasavertanen ja ehkä ite viel pyrkii vähän niin kun vetäytyä taustalle, että se lapsella...*

LH1: *Lapsen johdatteluaan se kuitenkin hyvin pitkälle, jos aikuinen alkaa leikkii niin ei*

S: *Ei siitä tuukkaan*

LH2: *Se on aikuisen leikki.*

LH1: *Lapsen ehdoillahan siinä mennään koko ajan. Kyllähän, jos itte sinä sanot sinne väliin jostain, ne on eri mieltä, niin tulee, eikä, kun se sanois näin, ei se nyt tonne mene.*

S: *Se on ihan totta.*

LH2: *Kyllä siinä joutuu skarppaan, kun leikit siinä niitten kanssa siinä samassa tilassa.*

S: *Siihen pitää saada keskittyä, keskittymään, tosiaan siinä ei saa olla sit muita velvollisuuksia samaan aikaan. Kyllähän on sitten semmosia, niin sanottuja, saaks, en tiedä sitä saako sanoo sellasta, puolihuolimattomasta osallistumisesta, kun tullaan tarjoomaan kahvia tai sinä oot jossain muussa.* (S/R 2001/6, 579–597.)

Leikki määrittyy lasten ideoimaksi ja johtamaksi toiminnaksi. Yhteisleikki edellyttää aikuiselta täydellistä sitoutumista ja pyrkimystä eläytyä lasten kokemuksiin. Osallistuminen lasten leikkeihin vaatii myös aikuisilta tietoista päätöstä, ajan rai-vaamista ja tehtäväjakoa.

LH2: *Minusta tuntuu, että se oma sitoutuminen siihen leikkiin et...*

S: *Mun mielestä se, että se on viitseliäisyydestäkin kiinni, että järjestää itselle sen ajan, että mua ei tarvita muualla. Tai järjestää sen ajan, mahdollisuuden ja paikan, siis paikka nyt on, mutta se aika ja mahdollisuus, että ei ole se, että minun pitää saman aikaan seurata mitä tuolla tapahtuu, kun on tässä. Et sanoo vaikka toiselle, se ei suuri asia oo, että mä meen nyt tähän leikkiin, että pystytkö olemaan tässä, eikä siinä mun mielestä oo oikein mitään muuta.* (S/R 2001/6, 555–561.)

Havainnointi perustana toiminnalle ja muutoksille

Työntekijöiden puheissa havainnointi tulee esiin monissa yhteyksissä tarkasteltaessa toteutunutta lukuvuotta. Arvioidessaan ja pohtiessaan havainnoinnin tekemiseen liittyviä kysymyksiä työntekijät tuovat esille systemaattisen havainnoinnin merkityksen pinnallisten tulkintojen ”torjunnassa”.

LH2: *Kyllä sitä kattoo sitä leikkii eri tavalla, kun on kynän ja paperin kanssa, sen on ainakin huomannu.*

LH1: *Seuraa niitten eleitä ja ilmeitä, kun ne leikkii ja toinen reagoi siihen.*

S: *Kyllä se mun mielestä just, varsinkin, jos on ongelmia, jotain, niin yrittää niin kun löytää sen lapsen kiinnostuksen kohteen tai jonkun. Tätä auttaa ihan hirveesti, kun ajattelee miten näennäisesti voi toimia hyvin, mut sit kun tarkasti paneutuukin siihen ja seuraa, niin sehän on jotain ihan muuta. Tai sit päinvastoin, esimerkiksi just Tanelin kohdalla näyttää, että se aina riehuu ja .. eikä yhtään, ja joka kerta, kun mä olen sen riehumisleikkiä kattonu, niin joka kerta siinä on juoni ja järki siinä touhussa. Ihan joka kerta, jos mä tulisin jostain ulkopuolelta siihen ryhmään, hirveetä, tuo jätkähän niin kun kauheeta elämää pitää ja päätöntä touhua. Niin siinä on ihan järki siinä touhussa... just se dinoleikki, karjuu siinä todella kovaa ja leikki...tipahti, kun mä seurasin, tippu sadasta metristä ja kylki loukkaantu ja sitten se karju ja niin kun kitu siellä lattialla. Ja sen ystävät tuli hoitamaan sitä, toi sille riistaa ja ruokki sitä, kun se ei päässy liikkumaan. Ja aivan hirveetä elämää, jos en olisi seurannut sitä leikkiä... niin olisin varmaan, että mitä te teette. Että siinä oppii kyl näkemään sitten, että hiljainen ja rauhallinen puuhailu ei välttämättä oo järkevää ja kova mekastus ja juoksu voi ollakin sitä erittäin järkevää ja hyvää. (S/R 2001/6, 617–633.)*

Läheltä katsottuna asiat muuttuvat. Se vaikuttaa katsomisen tapaan mutta muuttaa myös tulkintaa. Dokumentoitujen tapahtumien yhteistulkinta syventää aikuisten ymmärrystä lasten leikeistä ja siitä, miten ne palvelevat lasten kehityksellisiä tarpeita.

LH1: *Kyllä minulle ainakin semmonen ensimmäinen suurempi ahaa-elämys tapahtui, kun oltiin tehty niitä ensimmäisen kerran. Kun niitä purettiin yhdessä, kun oltiin tehty jo vähän enemmän, niin sit jotenkin sitä alkoi oivaltaa eri tavalla. Aluks sitä mielti, että mitä mä tässä teen ja minkä numeron mä tolle annan. Sisäisti asian, kun niitä ensimmäisen kerran yhdessä luettiin käytiin läpi ja katottiin. (S/R 2001/6, 654–658.)*

Opettajan mielestä havainnoinnin merkitys on lasten ongelmien havaitsemisessa ja niiden esille nostamisessa. Havainnointi ja yhteiset keskustelut tarkentavat kuvaa.

S: *Tai sitten saa tukea jollekin, mitä on miettiny kauan ja sitten kun sitä tarkemmin useampi ihminen kattoo sitä samaa, saa joko tukea tai huomaa, että ei se taidakaan näin olla. Tätä oli vain tuulesta temmattu, tai tää vain näytti siltä. Enemmän ehkä kuitenkin siitä saa tukea, harvemmin niin käy. (S/R 2001/6, 747–750.)*

Systemaattisten havainnointien merkitys kehittämistä vaativien asioiden löytymisessä ja asioiden eteenpäin viemisessä on työntekijöiden mielestä suuri.

LH1: *Sitten yhdessä vaiheessa tehtiin niistä tytöistä, kellä oli niitä hankaluuksia, niitä seurasi kaikki enemmän ja sitten niitä, kenen annettiin olla taka-alalla ja leikkii hyvin, et joku juoni siinä musta täytyy olla.*

S: *Sitä mä sanoin just, ajattelin kans ihan sitä samaa, kun sä sanoit, että jos jossain kohti, on se sitten vaikka hiekkaleikki tai on se joku lapsi, tai jos näkee siinä jonkun ongelman, niin sitä sitten seurailee, niin kun vähän koko ajan. Niin kun muihin, et sit pystyy keskittyy siihen, mikä on*

se asia, joka kaippaa uudistusta tai jotain erikoista. Me ollaan tehty se sillä systeemillä. Eihän sitä tiedä, voihan se olla muutenkin hyvä. (S/R 2001/6, 723–730.)

Havainnointi suuntaa tarkastelemaan myös toiminnan didaktisia kysymyksiä. Syksyn arvioinneissa lasten sitoutuneisuuden keskiarvo ohjatuissa toiminnoissa oli 3,4. Tammikuussa vastaava luku oli 3,6 ja kevään mittauksissa 3,5. Ryhmän heterogeenisuus asettaa suuria vaatimuksia koko ryhmän toiminnalle. Liikunta sitouttaa lapsia voimakkaimmin. Liikunta toteutetaan eriytettynä toimintana ikätasoisissa ryhmissä. (Suvin kirjoitelma 2001/6; tutkijan päiväkirja.)

Pohtiessaan ohjattujen toimintojen edelleen kehittämistä opettaja toteaa ”*penkitysjuuttujen*” vaativan edelleen erityistä huomiota. Selitystä etsitään sekä lasten erilaisista kiinnostuksen kohteista että erilaisista kehityksellisistä edellytyksistä, jotka pitäisi opettajan mukaan ottaa entistä paremmin huomioon toimintaa suunniteltaessa.

S: Lauluhetket on taas, joko ne on kiinnostuneita, tai sit jotkut ei pätäkäkään. Niistä, et siihen pitää varmaan kehittää jotain. Et sillon syksyllähän ne hirveesti laulo, kun niitä meidän teemaan liittyviä juttuja harjoiteltiin. Niihin niitä soittojuttuja tuli, sit siihen meidän esitykseen... Mut nyt se on silleen, olis ehkä pitäny kans sit eriyttää. Se on hankalaa, kun ne pienet tarvii niin yksinkertaisia ja helppoja ja sit kun on yrittäny, että on vähän yksinkertaisia ja helppoja ja sit vähän myös vaikeempia, et isompien kiinnostus säilyis. Niin siinä on ehkä eriyttämisen tai jonkun semmosen paikka. (S/R 2001/6, 873–879.)

Havainnointi antaa palautetta myös aikuisille itselleen oman toimintansa vaikutuksesta. Aikuiset kyseenalaistavat omia aikaisempia tulkintojaan sekä yksilön että ryhmän kannalta.

LH2: Ainakin se, että siitä on ollu lapsille apua... minusta se on ollu niin palkitsevaa, kun on nähnyt miten Selma on edistynyt ja Aada, ja on ollu apuu niille, vai onko me vaan tän avulla opittu huomaamaan niitten...

S: Niin, just, ehkä siinä oppii huomamaan semmosia ongelmia, mitä ei ehkä huomaakaan muuten.

LH2: Niin sitä mä just tarkoitan.

S: Palvelee hirveen hyvin sitä työtä ja sitä lasta myös.

LH2: Olisko me tehty Selmalle ja Aadalle jotain, vai vain ihmetelty, et miks ne tollai.

S: Tää on äärettömän hyvä oman työn väline, siis semmonen väline...löydät juttuja, mitkä on tärkeitä sen koko ryhmän tai yhden yksilön kannalta. (S/R 2001/6, 780–788.)

Tärkeän löytyminen on merkityksellistä lapsen mutta myös aikuisen kannalta. Työn mielekkyys ja palkitsevuus aikuiselle syntyvät havaitusta lapsen kokemuksesta.

Pohtiessaan havainnoinnin yleistä ymmärrystä kasvattajayhteisöissään opettaja tuo esille erilaisen, muuttuneen ymmärryksensä lapsihavainnoinnista ja siitä, mitä se edellyttää.

S: Aina kun puhutaan, hirvee kiinnostus, mutta joka kerta, ne ei tajuu sitä, joka kertahan tulee, ainahan sitä observoidaan. Siis sit kun yrittää selittää että yleissilmäys on ihan eri asia, kun istut ja paneudut. Se on, onks kokeeko ihmiset että se on moite, ettei seuraa niitä lapsia, että koko aikahan mä observoin ja seuraan. Kun sitä ei ole tehnyt, niin sitä ei tajua miten erilaista se on paneutua yhteen hetkeen niin täysillä, jos seuraa yleisesti. (S/R 2001/6, 760–764.)

Suvi tekee eron spontaanin seurailun ja paneutuneen havainnoinnin välillä. Vallitseva tulkinta Suvin mukaan on, että havainnointi on lasten seurailua, josta puuttuu todellinen merkityksenanto havaitulle.

Ryhmän aikuiset myös ymmärtävät, kuinka vaikeaa on aloittaa ”todellinen” havainnointi. Aikaisempaa perusteellisemmän työskentelytavan omaksuminen vaatii mukavuusalueen ylittämistä ja uuden omaksumista. Samalla kuitenkin tuodaan vahvasti esille, miten merkityksellisellä havainnoinnilla on palkitseva ja työhön motivoiva vaikutus.

LH: *Se oli suuri kynnyks siis aina uuden aloittaminen on vaikeeta se että sä otat sen osaksi sitä työtä että kyl ei se ollu helppo alkaa.* (S/R 2001/6, 641–642.)

LH2: *Kun tää ei oo poikinu mitään huonoo.*

S: *Ei yhtään.*

LH2: *Oikeestaan se on vain hyvää.*

S: *Niin se on ihan totta. Tästä ei oikeestaan oo, lainausmerkeissä, mitään häirtää tai ongelmaa. Se ei oo liian työlästä. Se on aika työlästä, kun näitä kokoo, mut se on niin äärettömän mielenkiintoista, et sit aika menee vain siivillä, eikä sitä edes huomaa.* (S/R 2001/6, 789–796.)

6.2.4 Yhteenveto

Suvin ja hänen työryhmiensä työskentely suuntautuu heti alusta alkaen leikkiin ja sen kehittämiseen lapsiryhmässä. Ensimmäinen sykli on tunnusteleva ja ryhmän hankalan sisäisen yhteistyön takia myös opettajalle vaikein. Prosessi etenee toisessa ja kolmannessa syklissä suunnitelmallisesti ja opettaja toteuttaa ryhmiensä kanssa sovittuja asioita. Kolmannessa syklissä vastuu aineiston keruusta siirtyy Suville ja hänen ryhmälleen. Opettaja ja hänen ryhmänsä soveltavat havainnointia omaan viitekehikseensä ja päiväkotiansa toimivaksi. He luovat oman vihkosysteemin, joka auttaa jäsentämään ja hyödyntämään havainnointeja ryhmässä. Työntekijöiden suhde havainnointiin syvenee erityisesti kolmannen syklin aikana ja saa lisää omakohtaista tulkintaa. Opettaja on myös vastuussa siitä, että ryhmässä syntyy yhteinen sitoutuminen kehittämispyrkimysten toteuttamiseen ja arviointiin.

Havainnointi syventää lapsituntemusta ja lasten maailmaan paneutumista ja sitä myötä lasten kiinnostuksen kohteiden hyödyntämistä suunnittelussa sekä fyysisen oppimisympäristön rakentamisessa. Aikuisten osallistuminen lasten leikkeihin auttaa vastaamaan havaittuihin lasten vertaisvuorovaikutusongelmiin ja tuo esiin osallistumisen vaativuuden sekä palkitsevuuden.

Näiden kasvattajien puheissa lasten vaikeuksia ei mitätöidä, mutta ne eivät tule määritellyiksi myöskään lapsen pysyviksi ominaisuuksiksi. Ongelma tulee näkyväksi ja määritellyksi uudelleen niin, että sille voi tehdä jotain. Lapsen etu ja kasvattajan työn mielekkäisyys liittyvät näiden aikuisten puheessa tiiviisti yhteen. Havainnointi panee aikuiset kyseenalaistamaan omia aikaisempia tulkintojaan ja kysymään miksi-kysymyksiä sekä etsimään niihin vastauksia. Aikuiset ilmaisevat vahvasti nauttivansa työstään.

6.3 Lastentarhanopettaja Kerttu

6.3.1 Päiväkoti Kerttulin pedagogiikan lähtökohdat

Kerttulin päiväkoti sijaitsee helsinkiläisessä lähiössä, jonka rakentaminen alkoi 1940-luvun lopulla. Pienet ja matalat kerrostalot rakennettiin vanhoille huvilatonteille. Valtaosa asunnoista on rakennettu 1950–1960-luvuilla. Alueen väestö on sekä ikärakenteeltaan ja koulutukseltaan että tulotasoltaan hyvin lähellä Helsingin väestön keskiarvoa. Ulkomaalaistaustaisia on väestöstä 4,6 prosenttia.

Kerttulin päiväkodin lasten vanhempia voi luonnehtia hyvin koulutetuiksi ja toimeentuleviksi, ei kuitenkaan erityisen varakkaiksi. Asunnot ovat suhteellisen pieniä ja pääsääntöisesti omistusasuntoja. Lähellä sijaitsee hyvämaineisia kouluja, mikä vaikuttaa asuinalueen suosioon. Lapsiryhmiä päiväkodissa on viisi ja lapsia noin 80.

Päiväkodissa on meneillään toinen kierros opetussuunnitelman laatimisessa. Alussa sekä vanhemmat että työntekijät miettivät yhdessä opetussuunnitelman arvopohjaa. Myöhemmin Kerttulin päiväkodin opetussuunnitelmaa on työstetty ryhmässä, jossa on kustakin päiväkodin ryhmästä henkilökunnan edustaja. Itsensä ja toisen hyväksyminen ja kunnioittaminen, suvaitsevaisuus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus muodostavat päiväkodin arvopohjan. Opetussuunnitelmassa korostetaan lapsen yksilöllisyyttä ja sen huomioon ottamista kasvatuksen lähtökohdana. ”Lapsi on yksilö, jonka olemista ohjaa tunne-elämä ja jonka ajattelun lähtökohdana on minä itse. Kaikkea oppimaansa ja kokemaansa lapsi käsittelee leikin kautta. --- Lapsi on luonnostaan utelias, aktiivinen tutkija, tiedon etsijä ja hakija. Jokaisella lapsella on oma tapansa hankkia tietoa, taitoa ja kokemuksia. Uusin tieto liitetään aikaisemmin opittuun.” (OPS K, 3–4.) Kerttulin johtaja puhuu samasta asiasta:

Lapsi liittyy vanhaan, tai siis pohjaan, niin liittyy uudet kokemukset, elämykset ja sen kautta oivaltamiset ja sen kautta oppii ja aikuinen tukee kutakin lasta ja kunkin lapsen mahdollisuus on siinä yksilölliseen oppimiseen... (Johtaja K 1999/6, 418–421.)

Kerttulin kasvatusperiaatteet ovat opetussuunnitelman mukaan: 1) lapsen yksilöllisen tilanteen tunteminen ja hänen tarpeisiinsa vastaaminen kehitysvaihetta vastaavasti, 2) turvallisuus, joka tarkoittaa aikuisen läsnäoloa, omien tunteiden näyttämisen sallittavuutta, yhdessä sovittuja sääntöjä ja turvallista, mutta sopivan haasteellista fyysistä ympäristöä, 3) lapsen sosiaalisen kasvun tukeminen, joka pitää sisällään erilaisuuden hyväksymisen, hyvien tapojen korostamisen ja ryhmätyöskentelyyn harjaantumisen ja 4) toiminnan monipuolisuus.

Opetussuunnitelmassa puhutaan aikuisen roolista seuraavasti: ”Aikuisen tehtävä on tukea lapsen kehitystä tarjoamalla haasteita ja eteenpäin suuntautuvaa opetusta. Aikuinen myös auttaa lasta tiedostamaan omaa oppimistaan. Lasten keskinäisellä vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys oppimisprosessissa.” (OPS K, 4.) Suunnittelu on teemapohjaista, ja lasten pienryhmätoiminta on tärkeää. Opetussuunnitelmassa tuodaan esille vertaisryhmän merkitys niin oppimisen kuin sosiaalisen kehityksen kannalta sekä pyrkimys kehittää yhteistoiminnallisia työtapoja. (OPS K, 33.)

Lapsen ja aikuisen välisestä suhteesta todetaan, että sen tulisi olla turvallinen, välitön, rohkaiseva ja molempia arvostava.

Kerttulin johtaja pohtii suunnitelmallisuuden, haasteellisen toiminnan, oppimiselämysten ja lapselle mieluisan toiminnan suhdetta. Hän tuo esiin hieman vai-vautuneesti suunnitelmallisuuden puutteen ja aikuisen määrittämän ”kivan perässä menemisen”, mikä tapahtuu toiminnan haasteellisuuden ja oppimiskokemuksen kustannuksella. Sopivan vaativa oppimiskokemus näyttäytyy johtajan puheessa lapselle myös kivana kokemuksena.

Se lähtee siitä, että mitä lapsi on saanut ja se toiminta... menee sen mukaan eteenpäin ja et laps saadaan sitten ite... niitä elämyksiä uuteen oppimiseen, oivaltamiseen. Mutta, tota, lastenhoita-jisto mun mielestä ei osaa oikein käyttää, se on nyt yksilöllistä, mä sanon... Se ei oikein osaa si-tä suunnitelmallisuutta. Minusta tuntuu, et se ei oo oivallusta tullu vielä kaikille. Mut mulla on semmonen tunne, että tota tehdään välillä sitä mikä on kivaa, okei siinä saa siis, totta kai, siinä saa laps jotakin, kun tehdään mitä on kivaa. Niin se täytyy, siis vaikka se on suunnitelmallista, sen pitää olla ainakin kivaa, tuota, mutta onko se niin, että aikuinen katsoo, että tää on kivaa, vai onko se niin, että kustakin lapsesta, joka tekee sen, et se on hänelle haastavaa... tuottaa op-pimiselämyksen, oikein semmosen kivan kokemuksen. (Johtaja K 1999/6, 424–434.)

Kerttulin päiväkodin opetussuunnitelma jäsentyy lähtökohtien kirjaamisen jälkeen sisältöalueittain, joita tarkastellaan Kephartin lapsen kehitystä koskevan teorian valossa (motorinen, motoris–havainnollinen, havaintomotorinen, havainto-, havain-tokäsitteellinen ja käsitevaihe). Sisältöalueiksi määrittävät tekstissä elämisen taito, sosiaalis–emotionaalinen kasvatus, liikuntakasvatus, kieli ja kommunikaatio, mu-siikkikasvatus, kuvataidekasvatus ja kädentyöt, matematiikka ja työkasvatus.

Oppimisenäkemyistä voi luonnehtia konstruktivistiseksi ja lapsen yksilöllisyyttä korostavaksi. Opetussuunnitelmassa esitetty käsitys tiedosta ja oppimisesta viittaa myös sosiokonstruktivismiin, jonka mukaan yksilö konstruoi tietoa sosiaalisissa tilanteissa, aivan kuten Turunen toteaa Esiopetuksen opetussuunnitelman 1996 perusteissa. Kerttulin opetussuunnitelmassa yksilön oppiminen kuitenkin korostuu ja sosiaalinen tilanne toimii taustatekijänä. Lapsi on oman tietorakenteensa aktiivi-nen järjestäjä, ja oppiminen lähtee hänen kokemuksistaan ja ajattelustaan.

Kasvatusideologialtaan Kerttulin opetussuunnitelma edustaa niin sanottua ro-manttista ideologiaa (luku 3.2.). Lapsen maailma ja mielenkiinnon kohteet ovat tärkeitä, mutta sen lisäksi lapselle määritetty kasvatuksen kohteena olemisen sub-jektipositio. Tekstissä kasvattajille määritetty myös opetustehtävä ja lapsen kehitys-tä eteenpäin vievä funktio. Hän on mahdollistaja mutta myös aktiivinen kasvattaja. (ks. Turunen 2008).

Työyhteisön johtaja korostaa vahvasti yhdessä tekemisen ja päättämisen mer-kitystä. Päiväkotia kehitetään tiimijattelun pohjalta: ”Yhdessä suunnitellaan, yh-dessä tehdään, yhdessä mietitään, yhdessä sovitaan et se on se josta lähdetään... Kaikilla tiimeillä olis luotu tämmöset puitteet missä kukin tiimi saa toimia ja toi-von, että tiimit hyvin pitkälti sais mieltä minkälaista esiopetusta kussakin ryhmäs-sä lapset tarvitsee.” (Johtaja K 1999/6, 180–184.) Kerttulin johtaja ilmaisee myös ilonsa siitä, että ”Kukin opettajista on erikoistumassa pikkuisen johonkin...” (Joh-taja K 1999/6, 576–577, 892–893.)

Kerttulin johtajan toiveiden mukaan tiimin johtajuuden voi tulevaisuudessa ottaa kuka tahansa ryhmästä. Koulutus ei siis anna millekään ammattiryhmälle erityistä oikeutusta tehtävään.

Kokoukset ja, joko lasten ulkoilu-aikaan tai lasten lepoaikaan, jolloin toinen ryhmä katsoo toisen ryhmän lapsia...tiimikokouksessa vetäjänä toimii toistaiseksi lastentarhanopettaja. Meillä oli tässä tiimikoulutuksessa siitä tiimin vetäjän roolista. Eli pikkuhiljaa tietysti mä toivon, että tiimin vetäjänä voi olla joku muukin kuin lastentarhanopettaja. Voi olla lastenhoitaja. Mut et kukin tuo siellä sen, opettaja varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ja lastenhoidon asiantuntijuuden tuo sitten lastenhoitaja, siihen tiimiin. Sitten sivari voi tuoda sitä esimerkiksi missä on hyvä tai missä on mitä katsoo, eli tää tiimi on tämä niin sanottu ryhmän suunnittelufoorumi. (Johtaja K 1999/6, 850–859.)

Puhetta voi tulkita siten, että lastentarhanopettajalla on erityistehtävä ja perinteisesti johtava rooli ryhmässä. Tulevaisuuden tavoitteena on tasavertaisuus, jossa koulutus sinänsä ei tuo erityisasemaa ryhmässä. Tiimityön kehittämisen keskeinen sisältö on aikuisten tasavertaisuuden tavoittelu, johon yhdistyy pyrkimys lisätä ryhmän itsenäistä päätösvaltaa. Työnjaosta puhutaan äärimmäisen varovaisesti ja sanottua pehmennetään välittömästi. ”Hyvien välien”, sovun säilyttäminen on erittäin tärkeää.

Tulevaisuuden tärkeänä haasteena Kerttulin johtaja näkee arvioinnin kehittämisen (Johtaja K 1999/6, 1012–1014.) Päiväkoti on 1990-luvulla ollut mukana esiopetuksen kehittämishankkeessa alueellaan.

6.3.2 Kertun kasvatustajattelu

Kerttu on valmistunut uudenmuotoisesta lastentarhanopettajakoulutuksesta vuonna 1981. Hän on kahden lapsen äiti ja toiminut lastentarhanopettajana 17 vuotta. Kerttu kuvaa uransa alkua selviytymisen aikana, jolloin ”Opin ryhmän hallinnasta, yksilöllisestä huomioinnista, lapsilta tulevasta välittömästä palautteesta ja monesta muustakin asiasta sellaisia seikkoja mihin mikään teoritieto ei ollut kyennyt valmistaamaan.” (LTO K:n henkilö- ja työhistoria kirjoitelma 1998/12.)

Työtapoihinsa myöhemmin vaikuttaneena tekijänä Kerttu mainitsee omien lastensa syntymän. Se opetti eläytymään lasten tunteisiin ja ajatuksiin ja toi itsevarmuutta. Se myös teki yhteistyötä vanhempien kanssa aiempaa luontevampaa. Esi- ja alkuopetuksen lisäopinnot antoivat Kertulle sysäyksen muuttaa työtapojaan ja analysoida omaa työtään tarkemmin samoin kuin osallistua alueen esiopetusta käsitteleviin työryhmiin. Viime vuodet hän onkin pyrkinyt kehittämään työtapojaan lapsikeskeisiksi. Hän on myös alkanut ”hapuilla yhteistoiminnallisen oppimisen ja projektityöskentelyn” suuntaan. (LTO K:n henkilö- ja työhistoria kirjoitelma 1998/12.)

Me on käyty keskustelu tästä lapsilähtöisyydestä, että mikä on lapsilähtöistä toimintaa ja just näitä aiheita, et mitä käsitellään. Et onko se sitä, että jollain konstilla todella saadaan silleen oikeen, joko kyselemällä tai muuta... vai onko se sitä, että jos me saadaan joku idea, et me saadaan lapset syytettyä siihen ajatukseen mukaan. Et jos ne oikein todella innostuu, niin eikö sekin ole lapsilähtöistä... Nyt on meneillään tää keskustelu, mutta meillä on ollu pyrkimys semmonen, että me kuitenkin seurataan niiden leikkejä ja sitä mistä asioista tulee tämmöstä pöytäkeskustelua ja muita, mitkä aiheet on pinnalla. Semmosia juttuja sitten yritetään lähteä viemään eteenpäin. Mutta kyllä meillä on tämmöstä vanhakantastakin, että nyt otetaan tätä ja tämmönen

aihe ja sitten todellakin yritetään saada lapset syttymään asiaan. Musta tuntuu, että meidän ryhmässä on hirveen yleensä innostunu ilmapiiri... et me on kuitenkin pystytty tarjoamaan niille sellasia asioita, jotka on ollu sopivia sille ryhmälle ja niille lapsille, että ne on ollu innostuneita ja on kiinnostuneita ja haluaa tehdä asioita. Ja jollain lailla musta tuntuu, että me on aina kannustettu niin kun kaikenlaisiin asioihin, jos on nähty joku on jostain kiinnostunut semmosesta mikä ei välttämättä oo suunniteltu ja ajateltu. Niin ei oo kuitenkaan tyrmätty, ettei tuommosta nyt voi tehdä. (LTO K/Y 1999/1, 95–113.)

”Vanhakantainen” viittaa Kertun puheessa ei-lapsilähtöiseen ja ”uusi” on siis varattu lapsilähtöiselle. Kerttu tuo esille pohdinnassaan lapsilähtöisyyden tärkeänä kriteerinä aloitteiden ja sisältöjen lähtemisen lapsilta mutta kysyy, eikö viime kädessä kriteeri voisi olla lasten innostus. Samalla hän viittaa eteenpäin menolla aikuisen tehtävään ”katsoa” pitemmälle eli nähdä lapsi myös tulevana, kehitymässä joksi-kin.

Mun mielestä se on niitä molempia, et tavallaan pysyy siinä hermolla et mistä ne lapset on tällä hetkellä kiinnostuneita, mikä niitä innostaa. Monesti ne on just, niin kun näillä on ihan mielettömiä leikkejä. Kun joku on luku jonkun kirjan kotona ja sit ne leikkii sitä, vaikka kuinka pitkään täälläkin. Peppi Pitkätossua ne leikki monta viikkoa. Ja sit taas toisaalta sitä, että näkee missä vaiheessa siinä kehityksessä ne on meneillään, että voi myös tarjota itse semmoisia asioita mitä katsoo hyväksi siihen vaiheeseen. Et ei se oo pelkästään sitä, että kaikki tulis sieltä, koska tavallaanhan se voi sit jäädä siihen, et ne asiat ei mee eteenpäin. (LTO K/Y 1999/1, 122–130.)

Puntaroidessaan lapsilähtöisyyttä ja toiminnan alkuperän – lapsesta lähtevä vai aikuisen ideoima – välistä suhdetta Kerttu samalla kertoo lapsilähtöisyyden yleisen tulkinnan olennaisen kriteerin. Hän itse päätyy tämänhetkisessä tulkinnassaan sekä että -ajatteluun: toiminta lähtee sekä lapsesta että aikuisesta, ja viime kädessä aikuinen määrittää sisällön ja suunnan. Kerttu tuo esille lapsilähtöiseen toteutukseen siirtymisen vaativuuden ja omaa epävarmuutensa. Uudenlaisen lähestymistavan omaksuminen ei käy hänen tunnistamanaan kädenkäänteessä, ja lapsilähtöisyyden käsitekin on vaikeasti hahmotettavissa.

Ei se mun mielestä kaiken kaikkiaanankaan oo mikään hirveen helppo eikä yksiselitteinen asia, varsinkin kun mä olen ite opiskellu just siihen aikaan, kun kaikki oli hyvin semmosta, että näin täältä ylhäältä annetaan kaikki keskusaiheet ja nämä ja tuo... Enkä mä oo ollenkaan varma, enkä vielä olekaan niin, kun sillee, et tätä se nyt on. Mä oon koko ajan hakemassa sitä vielä itekin. (LTO K/Y 1999/1, 135–140.)

Kerttu arvioi, että ryhmän toiminnassa painottuvat kieli ja kommunikaatio. Aikuiset korostavat myös sosiaalis-emotionaalista kasvatusta.

Hirveesti meillä näköjään painottuu must tää yhdessä oleminen ja keskenään toimiminen ja siihen tietysti liittyy sit kuvataidekasvatukset ja muut, että se selvä punanen lanka tässä koko meidän hommassa semmonen yhteistoiminta ja yhdessä tekeminen ja toisten kanssa toimiminen. (LTO K/Y 1999/1, 184–192.)

Opettaja on ollut aktiivinen Kerttulin opetussuunnitelmatyössä ja allekirjoittaa tekstin. Puhuessaan lapsen oppimisesta hän korostaa:

Tietenkin esimerkistä, tekemällä, kokeilemalla konkreettisesti, ja mut, et hirveesti vaikuttaa tää aikuisten, jos nyt ajatellaan jotain sosiaalista tai muuta, niin aikuisten esimerkki... mutta hyvin

pitkälti niin kun itsensä ja omien kokemustensa kauttahan lapsi peilaa kaikkia asioita ja uusia asioita kans. (LTO K/Y 1999/1, 209–212, 218–220.)

Arvioidessaan itseään kasvattajana ja opettajana Kerttu korostaa herkkyyttään kuunnella ja tukea lapsia. Hän kokee myös vievänsä lapsia eteenpäin ja auttavansa heitä tarvittaessa.

Mahdollisuuksien antaja, edellytysten luoja ja sitten se, että jos mä nyt ajattelen ihan itseäni, niin se, että on valmis nimenomaan puhumaan lasten kanssa niistä asioista, joitten ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia. Niin kun esimerkiksi nyt tätä avaruusaihetta... Aikuisen rooli on nähdä se, että, et ne asiat tulis sopivina, ettei tuu liian helppoo, eikä sit taas liian vaikeeta. Ja vaikeissa paikoissa tukeminen ja eteenpäin vieminen. Sitä mä olen edellyttänyt entistä enemmän, et jotenkin olis koko ajan semmonen herkkyyys siihen, että olis valmiina tarttumaan siihen mikä lapsella sillä hetkellä on. (LTO K/Y 1999/1, 228–240.)

Lapsilähtöisyys on Kertun puheessa selkeästi tavoiteltavaa. Tämä ei kuitenkaan sulje pois aikuisen valtaa. Kerttu ei idealisoi lasta eikä kiellä aikuisen valtapositionta, vaikka lapsi asettuu puheessa etusijalle. Opettajan puhe heijastaa humanistis-konstruktivistista diskurssia, jossa lapsen kiinnostuksen kohteet ovat tärkeitä ja jossa kokemuksellisella oppimisella ja leikillä on keskeinen sija.

Kuvatessaan omaa kehitystään ja ensimmäisten työvuosiensa ”mankelikokemuksia” Kerttu puhuu itsestään auktoriteettina, jonka itsevarmuus on kasvanut ja työote muuttunut ryhmäsuuntautuneesta yksilökeskeisemmäksi. Hän tuo esiin myös kykynsä ryhmänhallintaan: nykyisin ”homma pysyy käsissä”. (LTOK/Y 1999/1 Y, 246–264.) Omaa ohjaus- ja vuorovaikutustyyliään Kerttu luonnehtii johdonmukaiseksi ja huumorin sävyttämäksi.

Rempseää se on, toisaalta semmonen aika tiukka kuitenkin, mut sit taas toisaalta, et nää lapset tietää, niissä meidän rajoissa, niin ne pystyy liikkumaan siellä rajojen sisäpuolella (LTO K/Y 1999/1 Y, 274–276).

Kerttulin päiväkodissa suunnittelu on teemapohjaista ja teemaa käsitellään erityisesti pysyvissä pienryhmissä. Pienryhmätyöskentelyn takana on yhteistoiminnallisuuden idea. Ryhmäjako perustuu lasten kehitysvaiheisiin eli *kussakin ryhmässä olisi suunnilleen samassa kehitystasossa olevia lapsia* (LTO K/Y 1999/1 Y, 326–358).

Kerttu arvioi kuitenkin, että monet uudistukset päiväkodin toiminnassa ovat vielä keskeneräisiä ja pinnallisiakin: *Semmonen tietonen leikin salliminen tai... leikki ja leikkiminen, että, et sekin on jotenkin vielä ihan alkutekijöissään, että miten sitä tossa... jos ihan vain meistä puhutaan* (LTOK/Y 1999/1 Y, 22–24). Kerttulin ensimmäinen opetussuunnitelma ei hänen mukaansa ollut onnistunut, eikä sitä ei osattu käyttää. Siitä ei hänen mukaansa saatu tukea, eivätkä työntekijät sitoutuneet siihen. (LTOK/Y 1999/1 Y, 33–49.) Nykyiseenkin opetussuunnitelmaan kirjatut asiat henkilökunta on Kertun mielestä sisäistänyt pinnallisesti. Kaikkia asioita tuskin edes tunnetaan.

Hullua, että projektityöskentely, kun kukaan ei vielä ole saanu mitään informaatiota koko asiasta, että mitä on projektityöskentely lasten kanssa. Et me vain otetaan se ja ollaan kauheesti tekevinämme täällä projekteja, et ne on kuitenkin vielä vähän semmosia ulkokohtaisia, kun ihan sieltä jostain, mistä me nyt tehdään. (LTO K/Y 1999/1, 469–472.)

Myös oppimisympäristön kehittäminen on Kerttulissa Kertun mielestä pahasti kesken ja toiminnan suunnittelussa arviointivaihe jää tekemättä. Päiväkodin arviointi on lähinnä käyttö- ja täyttöasteen tarkastelua, jota opettaja pitää heppoisena: ”Siinä nähdään mitataan käyttö ja täyttö ja siis näissä me ollaan just huippuluokkaa käyttö- ja täyttöasteessa ja näissä rahaa säästetään.” (LTO K/Y 1999/1, 1079–1081.)

Työskentelyn kannalta Kerttu kokee ongelmaksi myös aikuisten suuren määrän ryhmässä. Monien aikuisten samanaikainen ryhmänohjaus on Kertun mielestä häiritsevää ja sekoittavaa. Asian puheeksi ottaminen ryhmässä ja päiväkodissa ei ole helppoa.

K: ...Musta tuntuu että täällä pyörii niin kuin Vilkkilässä kissoja noita ihmisiä... hyvä et kerkiää edes hahmottaa, et kuka kukakin on... Mä koen, että kun meillä toi erityisavustaja vaihtuu joka toinen viikko, niin siinäkin on ihan tarpeeks, et sekin aiheuttaa koko ajan, vaikka on tuttu ihminen, niin kyllä se semmosta käymistä aina aiheuttaa siinä ryhmässä. Plus et sitten sinne tulle aina välillä joku.

TU: Minkä sä koet kaikkein hankalimpana siinä että porukkaa on aika paljon?

K: Lähinnä sen, että jotenkin se selkeys häviää siitä, et aikaa menee aikuisillekin selittämiseen ja sitten se tuo aina, mitä enemmän on ihmisiä sitä enemmän on ääntä, sitä enemmän on liikettä, sitä enemmän tulee levottomuutta lapsiin. Mä oon ilmeisesti siinä mielessä hyvin samanlainen kun lapset, et mun hermosto ei niin kun kestä sitä. ...Kun mä sen viimein sanoin, kun puhuttiin ryhmissä, että mikä meidän ryhmää uhkaa meidän mielestä, niin mä sanoin, että yks juttu on ainakin semmonen, että kun mä jaan ruokaa niin mä haluan, että kaikki muut on hiljaa ja se oli rassannu minua koko syksyn. Et kun mä yritän sanoo jotain, niin yks sanoo sinne, että ole sinä nyt hiljaa ja toinen sanoo sinne... Mä en vaan ollut saanut sanottua sitä..., että jotenkin varmaan toivoin, että ne huomais sen ite... Et mä ajattelin, että mä en halua vaikuttaa tyllyltä tai työkeältä tai tyhmältä tai miltä tahansa, mutta sainpa sen viimein sanottua ja yllättäin, kun puhuttiin siitä koko talon, siellä kun purettiin näitä, niin moni muukin sanoi, että mä oon ajatellu ihan samaa, eikä kukaan oo koskaan sanonu sitä ääneen. (LTO K/Y 1999/1, 572–594.)

Kerttu kertoo saavansa työstään tyydytystä, kun jokin ”...lapsissa on liikhtanut. Toiminnan mukanaan tuoma tunne, tieto, elämys, ja se oivalluksen hetki, kun se näkyy, se kantaa taas pitkälle. Liittyi se sitten johonkin ohjattuun, tarkoin edeltä käsin mietittyyn toimintaan tai spontaaniin kahdenkeskiseen keskusteluun, leikkiin, peliin, hiljaiseen hetkeen metsäretkellä, aina se tuntuu yhtä arvokkaalta.” (LTO T:n henkilö- ja työhistoria kirjoitelma 1998/12.)

6.3.3 Prosessin kuvaus ja arviointi

6.3.3.1 Ensimmäinen sykli

Kerttu työskentelee lapsiryhmässä, jossa on 3–5-vuotiaita lapsia yhteensä 22. Ryhmässä toimii lastentarhanopettajan (LTO K) lisäksi kaksi lastenhoitajaa (LH1 ja LH 2) ja osapäiväisenä yhden lapsen erityisavustaja (EA) sekä siviilipalvelusmies. Lapsiryhmä on jaettu viiteen pysyvään pienryhmään. Toiminta alkaa aamupiirillä ja jatkuu pienryhmätoimintana sekä vapaana leikkinä. Ryhmässä pidetään myös kerran viikossa kokkikerho (siviilipalvelusmies on kokki), ja liikuntaa on joko päiväkodin tai koulun salissa. Koko päiväkodilla on kerran kuussa yhteinen lauluhetki.

Tutkimuslapsiksi Kerttu valitsee kaksi viisivuotiasta tyttöä (Alisa ja Iiris) ja kolme viisivuotiasta poikaa (Esko, Pekka ja Sampo), jotka opettajan mielestä ovat ”edustava näyte” ryhmän viisivuotiaiden perusjoukosta.

Arviointikeskustelun jälkeen Kertun neuvoteltua ryhmän muiden aikuisten kanssa kehittämiskohteiksi sovitaan: 1) fyysisen ympäristön muokkaaminen ja siihen liitettävä seuranta ja arviointi sekä 2) aikuisten keskinäisen kommunikaation seuranta. Fyysistä ympäristöä muokataan suunnittelemalla tilojen kokonaiskäyttöä sekä lisäämällä välineistöä ja tuomalla sitä lasten ulottuville. Erityisesti kiinnitetään huomiota lasten leikkien seuraamiseen ja leikkiympäristön rikastuttamiseen. Fyysisen oppimisympäristön kehittäminen on ollut jo aiemmin koko päiväkodin kehittämiskeskusteluissa esillä. Aikuisten keskinäinen ja huumorintäyteinen kommunikaatio on puolestaan paikoin rempseää ja synnyttää esimerkiksi tilanteita, joissa aikuiset puhuvat lasten päiden yli.

Perusteluja etsimässä

Kun Kerttu arvioi kulunutta lukuvuotta ja omaa työskentelyään, hän nostaa toistuvasti esille keskustelun vilkastumisen ja päämäärätietoisuuden kasvun.

Ryhmän, ja varmaan sitä on pikkusen joitain laineita tullu tähän koko taloon. Semmonen keskustelukulttuuri on vilkastunut, siitä on tullu erilaista. Et puhutaan enemmän asioista, se on syventyny se tapa, millä asioita käydään läpi. Ja sitä kautta se toiminta-ajatus tavallaan on silleen tullu selkeemmäks. (LTO K/Y 1999/6, 67–71.)

Kerttu korostaa myös muutosten tekemisen perustelujen selkiytymistä sekä tavoitteiden ja toiminnan välistä suhdetta.

On niin kun edemmy, että ei vain tehdä sen takia, että on kiva tehdä muutoksia välillä, et kun nää aina samallalai nämä pöydät, niin siirretäänpäs nyt toi vaan. Et siinä ollut joku selkee ajatus takana. Ja ylipäätään ihan konkreettisesti, kun me paljon puhuttiin siitä oppimisympäristöstä ja se nyt on semmonen asia, mihin me ollaan selkeesti yritetty keskittyä, niin ihan semmosia konkreettisia asioita mitä on tapahtunut. (LTO K/Y 1999/6, 74–80.)

Mä mietin sitä, että onko se tärkeämpää liike vai päämäärä. Musta tuntuu että muillakin alkaa pikkuhiljaa se päämäärä hahmottua ja nyt täytyy sitten määritellä se liike. (LTO K/Y 1999/6, 108–110.)

Kertun toive on saada koko päiväkodin väki mukaan kehittämään työskentelyään, mikä osaltaan kuvastaa sitä, miten hän itse hahmottaa roolinsa työyhteisössään asioiden eteenpäin viejänä.

Pikkuhiljaa pikkuhiljaa, kuitenkin ei me oo sillee luovuttu puhumasta näistä asioista, et kyllä sitä nyt tässä sit varmaan edelleenkin, ja nyt varsinkin, kun on niin selkee tää muutos tässä, niin se herättää ajatuksia (LTO K/Y 1999/6, 800–802).

Opettaja viittaa muutoksella kehittämisprosessin aikana tapahtuneeseen fyysisen ympäristön ja lasten leikkien muutokseen ryhmässään.

Havainnot lapsista

Ryhmän havainnoidut lapset sitoutuvat hyvin toimintaan. Syystalvella kukaan havainnointilapsista ei herätä huolta. Keskiarvo on syystalvella 3,8 (vaihteluväli 3,7–3,9) ja keväällä 4,0 (vaihteluväli 3,3–4,3). Keväällä huomio kiinnittyy viisivuotiaan Eskon sitoutuneisuuden laskuun (3,7:stä 3,3:een). (liite 10, taulukko 7.) Esko on lapsi, joka on perheystistä välillä poissa päiväkodista.

Sillä menee hirveesti aikaa taas sen paikan hakemiseen ja etsimiseen ja just se, että kun Esko on ollut niin paljon pois, niin se kiinteä suhde, mikä Eskolla ja Iiriksellä oli aikaisemmin, on kärsinyt selvästi, että Iris on nyt sitten näitten Eevan ja Veeran kanssa. (LTO K/Y 1999/6, 464–467.)

Poissaolot ja päiväkodissa vietetyn ajan epäsäännöllisyys heijastuvat kaverisuhteisiin ja sitä kautta lapsen sitoutumiseen erityisesti vapaassa toiminnassa eli leikeissä ja ulkoilussa. Eskon entinen paras leikkikaveri Iris on solminut uuden leikkisuhteen, ja Esko jää sivustaseuraajaksi. Iris löytää pienistä tytöistä hyvät kaverit, ja vastavuoroisena leikkikaverina sekä taidokkaana leikin ideoijana hän sitoutuu vahvasti niin syksyllä (3,9) kuin keväällä (4,2). Eskolle leikkikaverin löytyminen ja leikkien jatkuminen ei sen sijaan ole itsestään selvää.

K: Se ilahdutti meitä kyllä huomattavasti, kun me todettiin se Sampon ja Eskon yhdessäolo siten vähän ennen kun Esko sit taas jäi lomalle. Niin Eskonkin, siis se koko olemus muuttu, et se oli jotenkin paljon, siis ihan pelkästään se miten se liikku tilassa, se oli ihan erilainen. Semmonen terävämpi.

TU: Niillähän oli kerran tuolla nukkarissa, niin kun mä olin kattomassa... muun muassa, niin sillonhan ne leikki just Sampon kanssa. Se tais olla ainoa vitonen, mitä se sai tällä jaksolla.

K: Joo, se oli just varmaan sitä aikaa, kun sitten ne rupes olemaan enemmänkin ja sit ne teki tietsikalla yhdessä juttuja ja kaikkee niillä.

TU: Niin, ulkonahan se tavallaan niin, kun syksyllä saatto olla... hyviä ja intensiivisiä juttuja tuolla ulkona...

K: Se on se, niin, koska siis Sampo taas tykkää pelata ulkona. Esko ei suin surminkaan, sille ei saa sähkömailaa käteen kyllä, ja sitten taas se, kun Iris ei oo kauheesti sen kanssa. No, sitten niillä menee aikaa, kun ne hakee ja hakee... Jennan kanssa ne leikkii ulkona aika paljon, mut sit se, kun Jennakin on aika semmonen passiivinen, niin ennen kun ne sit pääsee siit käyntiin, niin se ottaa aikansa. Siihen tarvitaan ehkä joku kolmas, joka vähän potkasee vauhtia siihen hommaan. (LTO K/Y 1999/6, 477–495.)

Kerttu pohtii Alisaa ja toteaa, että hänessä on tapahtunut selkeä muutos.

K: Ihan kun ajatellaan keskusteluja, mitä me käytiin vanhempien kanssa, mitä me paljon puhuttiin Alisan kohdalla keskenäänkin oli se, että kun sillä oli viime vuonna, etenkin nyt ainakin semmosta epävarmuutta ja lukkoon menemistä ja kipsiin menemistä. Et yritettiin etsiä niitä keinoja, et se pääsis siitä, niin ehkä se on siinäkin, että ollaan siinä onnistuttu. Että kyllä se varmaan on osittain sitäkin, että sen ei tarvii jännittää enää semmosia asioita, niin kun se viime, oikeestaan alkusyksystäkin, vielä vähän jännitti. Semmosia...semmosta rentoutta ja sit samalla, et se on sitä auttanut monessa asiassa.

TU: Joo, mehän puhuttiin sillon tuolla justinsa, tai sitten siinä suunnitteluvaiheessa, kun mä kuuntelin nyt niitä... että säkin puhuit siitä, että se tyttöjen väli, heijän väliset keskinäiset suhteet, niin kun jotenkin semmosessa haussa ja vähän semmosta kissanhännän vetoa, kuka saa kenkin kanssa olla ja vähän semmosta, että aina vähän joku on ulkona. (LTO K/Y 1999/6, 404–418.)

Tutkijan havainnoinnit myötäilevät Kertun havainnoiteja. Alisan sitoutuneisuuden keskiarvo on noussut ensimmäisen mittauksen 3,7:stä kevään 4,2:een, ja hän on löytänyt paikkansa vertaisryhmässä. (liite 10, taulukko 7.)

Kavereilla on tärkeä merkitys lasten hyvinvoinnin ja ryhmän toiminnan kannalta myös erityislapsen, Aaron, kohdalla.

Ne vieraili toistensa luona ja näin, mutta sitten siitä rupes tulemaan Sampolle ihan semmonen rasite kotonakin, kun Aaro ei halunn, et se täällä päiväkodissakaan sit leikkii kenenkään muun kanssa ja se rupes täysin omimaan sitä. Sitten me ihan tietoisestikin ruvettiin niitä vähän erotamaan toisistaan, et siellä Sampo oli ihan burnoutissa melkein sen Aaron kanssa. (LTO B/Y 1999/6, 375–379.)

Sampon sitoutuneisuuden keskiarvo on syksyllä 3,8 ja keväällä 4,3. (liite 10, taulukko 7.) Monenlaiset kyvyt, muun muassa vastavuoroisuus leikeissä ja vertaisvuorovaikutuksessa tekevät hänestä halutun leikkiverin. Sampo on osaava leikkijä, jonka kanssa toimiminen voi tukea myös kavereiden sitoutumista. Opettaja on tunnistanut rajan, jossa suhde erityislapseen muuttuu liian rasittavaksi ja puuttuu siihen.

Tämmönen vilkas tämä ryhmä, et nyt sen vasta oikein huomaa semmosetkin vanhemmat, jotka on ollu, joiden lapset on ollu vuositolkulla tässä samassa. Niin vaikka on tämmönen vilkas ryhmä, niin kuitenkin ne leikit on jotenkin sille selkiintynyt ja rauhottunu ja asettunu... Jos ajattelee jotain ihan tiettyäkin, et joku Aaron, joka on ihan selvästi tän vuoden aikana oppinu. En tarkoita, et se pelkästään tästä johtuu, mut et kuitenkin se muutos, mikä siinä on nyt tapahtunut, niin se on oppinut leikkimään paljon paremmin, että se tosiaan, kun ne yhdessä miettii, että kuka nyt on missäkin ja mitä ne leikkii ja sit ne menee sinne ja niillä on tosiaan sit se leikki ja sen ei tarvii enää yrittää väkisin ängetä joka leikkiin mukaan ja löytää se kaveri. (LTO K/Y 1999/6, 120–129.)

Kerttu arvioi fyysisen toimintaympäristön muutoksen olleen merkityksellinen lasten toiminnan kannalta. Se on vaikuttanut siihen, mihin lapset ovat ryhtyneet ja mistä he ovat innostuneet ja mihin myös pitkäkestoisesti sitoutuneet.

Aina ollu jotain pieniä nippeleitä ja jotain ihme... tämmösessä talossa, kun on kaikkee vanhaa säilyny iän kaiken. Jotain on aina... niin, että ei käytetä koskaan ja vaikka niille on yhdessä jotain käyttötarkoitusta yritetty löytää, niin silti ne ei syytä ketään. Semmoset on karsiutunut ja on niitä nyt vieläkin kuitenkin sit taas toisaalta, näinhän sitä ruokahuonetta, kun ajatellaan, kun me laitettiin sinne paremmin esille kaikki nää askarteluvälineet, joita on vieläkin rajallinen määrä. Mutta niitä nyt on kuitenkin ja niillä on ne omat paikkansa, et sen näki heti samana päivänä miten se lasten toiminta miten se vaikutti niin... ja miten ne haki sieltä ja mitä ne teki ja ne tekee edelleen paljon enemmän niitä asioita kun ennen sitä. Ja sitten se on jatkuva murheenkryyni se meidän kotileikki, mutta toisaalta nyt siellä on vaatetanko ja siellä on niitä vaatteita ja niillä on nyt leikitty. Ne on nyt ruvennu niitä käyttämään paljon enemmän, siinä meni viikko, kun ne ihmetteli ensin et hyvänen aika näitä on täällä ja niille on löytynyt ihan ihania uusia käyttötarkoituksia. Kun mä toin meidän Iidan [oma tytär] vanhan puvun, semmosen kaksosasen, jossa oli hame, jossa oli napit ylhäältä alas, niin pojat keksi heti että se onkin viitta. Ne jätti sen ylimmän napin vain kiinni. Et siitä tuli aivan, ihan upee, kun se on levee hame niin se oli ihan viitta. Sampo siellä pari päivää meni se niskassa aivan onnesta soikeena. (LTO K/Y 1999/6, 83–103.)

Havainnointien mukaan lasten sitoutuneisuuden keskiarvot itsenäisessä toiminnassa (leikeissä sisällä ja ulkona sekä omatoimisissa askarteluissa) ovat 3,9 syystalvel-

la ja keväällä 4,0. Ohjatussa toiminnassa, josta valtaosa (syksyllä 73 prosenttia ja keväällä 82 prosenttia) oli piiritilanteita, keskiarvo on syksyllä 3,7 ja keväällä 4,0. Sitoutuneisuudet ulkoilutilanteissa ovat sekä syksyllä että keväällä huomattavan korkeat, yli neljä. (liite 10, taulukko 7.)

Selityksiä lasten vahvaan sitoutumiseen ulkona voi etsiä lasten hyvästä itsehallinnasta, mutta myös pihan monimuotoisuudesta ja monipuolisesta välineistöstä. Talvella runsas lumi antoi mahdollisuuksia, ja keväällä pihalla oli myös esimerkiksi paljon vesileikkivälineistöä, huopia sekä kankaita majan rakentamiseen. Luonnon olosuhteiden lisäksi aikuiset näkivät vaivaa monipuolisen leikkiympäristön muovaamisessa.

Lasten korkeaa sitoutuneisuutta piiritilanteissa selittävät näkemykseni mukaan opettajan hyvät ryhmänohjaamisen taidot sekä kyky aktivoida suhteellisen laadukkaasti. Opettajan sitoutuneisuuden keskiarvoissa tapahtuu pientä muutosta ulotuvuuksien suhteen. Sensitiivisyyden keskiarvo on syksyllä 3,8 ja keväällä 4,0, aktiivointi puolestaan syksyllä 4,0 ja keväällä 3,8. Opettajan autonomiaulottuvudella saama arvo pysyy koko lukuvuoden myös melko samana: se on syksyllä 4,2 ja keväällä 4,0. (liite 13, taulukkoa 19.) Olimme alun arviointikeskustelussa ja matkan varrella kiinnittäneet huomiota lapsen kuuntelemiseen ja lapselle vastaamiseen. Tämä liittyy kehittämistehtävään, jossa aikuisten keskinäiseen huumorintäyteiseen kommunikaatioon lasten läsnä ollessa kiinnitetään huomiota ja sitä pyritään vähentämään.

Työskentelyä vaikeuttavia tekijöitä

Kerttu kokee väsähtävänsä keväällä, ja ryhmän kanssa käytyjä keskusteluja sävyttääkin huoli seuraavasta vuodesta. Ryhmän aikuiset muuttuvat, osa lapsista vaihtuu ja myös tilat muuttuvat.

K: Sen kehittely loppu siihen, kun tuli nää ryhmäjaot ja ryhmämuutokset ja vaihdokset ja se vielä sit, kun ei niin kun juuta ja jaata osannu nää ihmiset sanoo, kun tulee sinne, että miten ne haluaa, niin, että se säilyy siellä vai ei. Niin esimerkiksi sillon, kun me mietittiin, että tuo hylly jää pysyvästi tonne ja muuta, niin sitä nyt ei oo ainakaan toteutettu ollenkaan. (LTO K/Y 1999/6, 309–314.)

K: Semmonen motivoituneisuus on kuitenkin säilynyt, et vaikka kaikki tunnustaa kyllä ja on tässä sanonukin, että varmaan joka ikinen on ihan loman tarpeessa. Ja nyt alkaa viimeiset energiavarat olla käytössä, mutta et kuitenkin se semmonen, et me on kyllä jo ihan selkeästi siirrytty ajattelemaan tuota tulevaa syksyä, koska se muutos on sit niin konkreettinen, kun me tullaan tähän. Et tavallaan se on tietysti kärsinyt sitten tää loppu, ei me niin, kun me ei, meillä se semmonen arviointi on se, mihin täytyy nimenomaan keskittyä sitten ens syksynä. (LTO K/Y 1999/6, 266–271.)

TU: Sä itte sanoit äsken, että teitä rupes sävyttämään teidän keskusteluja sitten aika paljon... tää problematiikka, tai vähän semmonen angstikin tästä siirtymisestä....

K: Joo, ja se tuntu, että joku aivolohko askarteli kuitenkin sen asian kimpussa aina vaikka kuin-ka yritytti olla niin kun tilanteessa läsnä. (LTO K/Y 1999/6, 646–651.)

Muutoksen jatkuva pohtiminen vaikuttaa opettajan mielestä myös aikuisten tapaan olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa.

Mihin me on kiinnitetty huomiota muutenkin niin se, että ihan aikuisten kesken, että ei pelkääntään se miten lapset kohtelee toisiaan vaan miten me kohdellaan lasta ja miten me puhutaan

lapsille. Ny näkyy selvästi, että tässä loppukeväästä on tullut semmosta väsymystä niin, kun syksyllä hirveen tarkkaanhan me sillon ihan alussa mietittiin. (LTO K/Y 1999/6, 172–176.)

Opettajaa jää kaivertamaan myös, että havainnoinnit ja arvioinnit jäävät kirjaamatta.

Siinä toiminnassa harjoiteltu sitä ja sitä opeteltu, sitä semmosta seuraamista ja arviointia ja muuta ja siitä on puhuttu, niin se, et me ei ikinä laiteta paperille. Niin, sehän on selvä puute ja sit semmonen systemaattinen jotenkin, että kaikki opettelis tekemään vähän samalla tavalla tai samansuuntaisesti niitä asioita. (LTO K/Y 1999/6, 277–281.)

...ja oikeestaan sovittukin jo, että nyt me ruvetaan pitämään, kun meillä on ollu suunnittelu ja tavallaan, jos nyt on mitään arviointia ollu, niin eri vihossakin, että ne nyt siirretään ainakin samaan vihkoon, ihan näin käytännön... (LTO K/Y 1999/6, 386–389.)

6.3.3.2 Toinen sykli

Ryhmän lapset ovat nyt 5–6-vuotiaita. Toinen lastenhoitaja vaihtuu, ja LH2 tulee ryhmään ”uutena” vaikka jo kauan talossa olleena. Osa ryhmän lapsista on samoja kuin edellisenä vuonna, osa on siirtynyt päiväkodin muista ryhmistä. Tilat vaihtuvat myös. Nyt ryhmällä on käytössään kaksi omaa huonetta ja lisäksi niiden välitörmässä läheisyydessä päiväkodin sali, jota käytetään päivittäin. Tilaa on runsaasti. Ryhmä on jatkanut toimintaympäristön rakentamista. Tutkijan havainnoimat lapset vaihtuvat: nyt havainnoinnin kohteina on kolme viisivuotiasta tyttöä (Eeva, Jade ja Saga) ja kaksi viisivuotiasta poikaa (Mikko ja Severi).

Yhteiseksi kehittämiskohteeksi sovitaan 1) systemaattisen lapsihavainnoinnin opetteleminen ja 2) sen hyödyntäminen toiminnan suunnittelussa ja leikki- ja toimintaympäristön muokkaamisessa. Kerttu siirtyy kesken toimintakauden päiväkodin johtajan sijaiseksi ja toimii siis ryhmässä olevana johtajana.

Henkilöstön muutokset

Vuodesta muodostuu henkilökunnan arvioiden mukaan risainen, ja se sisältää runsaasti yllättäviä tilanteita. Pitkät sairaus- ja muut lomat sekä ryhmän opettajan siirtyminen johtajaksi aiheuttavat ongelmia työskentelyssä. Työryhmän jäsenillä on kuitenkin periksiantamaton asenne.

K: Tää vuosi on mun mielestä ollu selkeesti kaksjakoinen ihan näistä käytännön olosuhteista johtuen. Että se syksy ja kevät, kun nyt tuli tää mun roolin vaihdos, muutos, et sehän on ilman muuta vaikuttanut koko ryhmään... Jos mä ajattelen tätä meidän ryhmää, niin kaiken kaikkiaan ihan syksystä tähän kevääseen semmonen henki on kuitenkin ollu, että periks ei anneta.

LH1: Niin

LH2: *Et mun mielestä semmonen ollu päällimäisenä, et koko ajan, vaikka ois ollu mitä matkassa, niin kuitenkin se semmonen ajatus ainakin, jos ei ehkä ihan käytännön toteutus aina, mut ajatus on kuitenkin aina ollu silleen eteenpäin. Se on mun ihan henkilökohtanen kokemus. Sanoon, mitä mieltä te ootte ollu.*

LH1: *Mä oon kans samaa mieltä siinä suhteessa just, että kun ollaan suunniteltu näitä tekemisiikin näitten toimintojen, lasten toiminnan kautta. Lasten kanssa on suunniteltu tekemiset ..., vaikka on menny semmoseks, et apua, apua aika loppuu ja nyt pitäis vielä tehdä sitä ja tätä ja tota, niin silti ne hommat on viety loppuun. (B/R 2000/5, 25–40.)*

Ryhmässä todetaan kuitenkin, ettei kaikkea sovittua ole tehty, mikä harmittaa pitkään poissa ollutta lastenhoitajaa. Muut kuitenkin vakuuttavat hänen ”syyttömyytään”.

K: *Mut sit taas toisaalta se ei oo mun mielestä kuitenkaan sillä lailla vaikuttanu esimerkiks sun työpanokseen. Ainut on se, että just nää havainnoinnit ja muut, kun me muut sitä mietittiin ja pohdittiin, niin sä olit silloin poissa, et ne on sitten jääny vähemmälle.*

LH2: *Joo ja se, kun mejän piti yhdessä tuota kotileikkiä.*

K: *Niin, se jäi nyt sitten mut, että noin muuten, niin ei mun mielestä oo missään vaiheessa tullu semmosta fiilistä, että sä oisit jotenkin pudonnu kelkasta tai...*

LH1: *Mmm*

LH2: *On aika pitkä aika olla pois.*

LH1;EA,K: *On se niin ihan selvä. [kaikki myötäilevät]*

Ryhmän aikuisten keskinäinen yhteistoiminta ja työskentelyilmapiiri on kaikkien mielestä pysynyt hyvänä ja rakentavana. Huumori on heidän mukaansa säilynyt.

LH1: *Meillä on kyllä niin pirhanan hyvä yhteishenki, et se on kyllä pakko myöntää, et vaikka tässä on ollu ... se on iso juttu, että ryhmä toimii niin. (K/R 2000/5, 66–67.)*

Uusi tapa nähdä lapsi ja hahmottaa ammatillisuutta

Havainnoiteja pohtiessaan ryhmän aikuiset tuovat esiin useaan otteeseen uuden tavan nähdä lapsi ja tämän merkityksen toiminnan arvioinnissa.

LH1: *No, kun näitä tilanteitakin on ollu, niin sit me ollaan kokoonnuttu, niin kun vaikka kahvil-lekin sit kun on kertonu, joo, miten meni joku nyt, esimerkiks matikka. Niin kattoo ihan eri lailla lapsia, kun ne teki siellä niitä tehtäviä.*

K: *Et toisaalta se purkutilanne itsessään, kun arviointeja purettiin, tuli hirveen hyviä keskusteluja, siis siellä*

LH2, EA (eityisavustaja): *Kyllä [hyvin painokkaasti] että se todella niin pani pohtimaan sitä eri tavalla sitä lapsen tilannetta. (LTO K/R 2000/5, 580–582.)*

Aikuiset tuovat esiin havainnoinnin pohjalta syntyneen arvioinnin monipuolistumisen.

K: *Sitten siihen arviointikeskusteluun tuo uusia näkökulmia, kun niitä sit koottiin sillon perjantaina, todettiin, et hups vaan, kun oli tunti ja vartti, eikä ihan sitäkään aikaa, niin sehän ei sit se aika riitä mihinkään.*

LH1: *Päivä, sitten se arviointi ja kun meillä on suunnittelu ollu aina perjantaisin ja sit jäi suunnittelu tekemättä ja sit piti jättää taas uus aika, että voi suunnitella sen.*

K: *Et toisaalta siis sehän on ihan älyttömän hyvä juttu, koska se tuo ihan erilaisia näkökulmia siihen mitä on tehty. Et miten se on, onko se ylipäätään ne asiat memmy silleen, kun me on ajateltu ja miks ei ja sitä rataa. Se on vaan noin muuten, niin sitten jääny taas loppukeväästä liian semmoseks hataraks ite se havainnointi. Paitsi että sitten kyllä sen huomaa, kun ite tekee sitä hommaa siinä lasten kanssa, niin kyl sitä ihan eri lailla sit kuitenkin havainnoi, ymmärrättekös mitä niin. (K/R 2000/5, 488–500.)*

Kerttu tuo useassa yhteydessä esiin ryhmän aikuisten välisten keskustelujen lisääntymisen ja syventymisen. Hänen mielestään havainnointi jäsentää ja kiinnittää yhteisen keskustelun ammatillisiin kysymyksiin. (LTO K:n kirjoitelma 2000/6.)

Kyllä me mun mielestä huomattavasti paremmin nykyään pysytään asiassa. Se on aina ollut ongelma se, että me ruvettu puhumaan variksenmarjoista kesken kaiken. Et se on niin kun, mikä on tietysti tuonut siihen ryhdin. (LTO K/Y 2000/6, 416–418.)

Siis, tai nyt, sanotaan ilmapiiriin, mut sanotaan nyt keskusteluun ylipäätään tästä, mitä me täällä tehdään. Et se on muuttunu huomattavasti semmoseks selkeemmäks ja määrätietoisemmaks. Me on opeteltu, jo jonkun verran opittu keskittymään oleelliseen ja jotenkin sanotaan, että nyt semmonen ammattimaisempi ote ihan positiivisessa mielessä siis on tullu nimenomaan siihen, tähän tämmöseen suunnitteluun ja arviointiin ja minkälaisia asioita arvioidaan. (LTO K/Y 2000/6, 155–16.)

Opettaja viittaa keskustelujen merkitykseen toiminnan syvemmän tarkoituksen yhteisessä hahmottamisessa ja kirkastamisessa. Perusteita etsivän tarkastelun vastakohdaksi asettuu itsetarkoituksellinen työskentely, jossa suunnittelu ei ankkuroidu ryhmän lapsiin ja heidän lähtökohtiinsa.

Mun mielestä selkeyttänyt meille sitäkin, että mihin suuntaan me tässä nyt yritetään sitten yhdessä mennä eteenpäin. Et mikä tää mejän homman pohjaidea on, ettei vaan tehdä hienoja suunnitelmia ja jotenkin sitten mennään vaan ja tehdään niitä ja katotaan, että tuo tuli tehtyä ja tuo ei. Et kyllä se on tavallaan ollut mun mielestä semmosta perustuksen rakentamista, vaikka vois kuvitella, että mekin ollaan vuostolkulla tehty kaikki tätä työtä. Et se jollain lailla ois ollut jo, ehkä se ei sit kuitenkaan. (LTO K/Y 2000/6, 164–170.)

Kerttu tuo esille myös aikuisten keskinäisen kommunikoinnin muutoksen ja merkityksen sekä tämän vaikutuksen lapsiin.

Jos ihan mejän ryhmää ajatellaan, niin meiltä on karsiutunut ne semmoset piiloviestinnät aika hyvin pois. Eli ...mitä toinen sanoo, nii se sit tarkottaa sitä kanssa. Et minun mielestä se heijastuu koko mejän ryhmään, ihan siihen et miten lasten kanssa kommunikoidaan ja miten lapset kommunikoi keskenään. (LTO K/Y 2000/6, 423–427.)

Lapset ja toiminta

Pohtiessaan lapsia syksyllä ryhmän aikuiset toteavat, että siellä on ”aika vilpettejä”. Ryhmässä on syksyllä teemana puut ja keväällä toteutetaan sanomalehtiprojekti. Aikuiset kiinnittävät arvioissaan huomionsa lasten leikkeihin.

K: On tehty näitä niin sanotusti ohjattuja juttuja, et silleen pitkäjänteisesti,...mutta se, että mä näitten, tää leikkikin just, jos ajatellaan näitä apinajuttuja, niin sehän on jatkunu ja jatkunu ja jatkunu. Et jotenkin se on ollut mun mielestä ihan erilaista kun minään aikasempänä vuonna, kun mitä mä oon varmaan ikinä töitä tehny, et yks tämmönen asia on kestäny koko toiminta, siis tän lukukauden, et ei... tää apinahomma, et kun se on levinny kuin kulovalkea koko tähän.

EA: Tänä Heinä auto mukana.

TU: Keitä kaikkia se apinaleikki koskee, siis keitä kaikkia siinä on mukana vai onko helpompi sanoa, et keitä siinä ei ole mukana.

K: Siinä on varmaan enemmän ja vähemmän ollut ainakin jossain vaiheessa kaikki tytöt ja Esko tuli pojista ensimmäisenä siihen mukaan ja näilläkin muilla pojillakin sitten joillakin on ruvennu oleen niitä apinoita. Et ne ei oo kyllä kauheesti kyllä leikkiny niillä. Ne on ollut sitten tuolla unilelupuolella ja muuta, että, et se on ollut ihan selkeesti tyttöjen juttu... Iiriksestähän se lähti kaikki mun mielestä. Siis Iris oli tää ensimmäinen apina. Alkuapina ja sitten oisko se sitten ollut Esko se seuraava. Siitä se pikkuhiljaa lähti. Et joululahjaks niitä ruvettiin saamaan ja sit siitä se lähti ja Irishän kehitti tän apinapuheenkin, kun ”ne sit se on kun”, kaikki rupes sössöttää. Jotenkin se äänikin tulee niin eri lailla. [Sössöttävä puhe, jossa konsonantteja korvataan toisilla]

EA: *Ilmestyy kyl päivittäin uusia asioita ihan Eskollakin, oliko se tänään just...kun siihen kuuluu sit kaikki esiintymiset ja lääkärikäynnit ja...kun nyt se on ollu onnetomuudessa ja hoitoon, ni, et siinä on niin kun ihan kaikki.*

TU: *Nehän oli kauheesa kipsissä tuolla.*

LH1: *Tervettä paikkaa näkyne ja titten ne tilit vielä oli ilotii [naurua] tää menee...*

TU: *Se on ollu semmonen tärkeä prokkis.*

K: *Se on ollu, joo, se on kulkenu kyllä. (K/R 2000/5, 391–422.)*

Pitkäkestoinen apinaleikki on temmannut mukaansa suuren joukon ryhmän lapsia. Leikki saa alkunsa yhden lapsen omasta lelusta, joka nimetään Alkuapinaksi. ”Muotilelun” ympärille syntyy oma maailma omine kielineen ja pukineineen. Leikki jatkuu päivästä toiseen saaden aina uusia sisältöjä ja tarjoten erilaisia rooleja lapsille. Aikuiset ovat tunnistanee leikin merkityksen ja nautinnollisuuden ja kannustavat lapsia erilaisiin toteutuksiin. Ryhmän erityislapsen avustaja tuo esille lievästi hämmästyksensä havainnoituaan lasten sitoutuneisuutta.

EA: *Mä oon ollu hirveen yllättyne positiivisesti, et lapset on suht koht sitoutuneita kyllä noihin leikkeihinsä. Se on, niin kun, mä sanoisin, et kolmosesta ylöspäin melkein mun arvioinnit on ollu, siellä on ehkä jotain kakkosta. Et se on mun pitäny sanoo monta kertaa, et mä oon ollu niin kun yllättyne positiivisesti. Onko sinulla, mistä korkeimmat löytyy, siellä on vapaata leikkii ja siellä on sitten just näitä kirjontajuttuja ja sit aamupiirissä niin siellä on ihan, siellä on niin kun niitä melkein täysiiä juttuja. (EA/R 2000/5, 600–605.)*

Tutkijan havainnoinnit osoittavat lasten sisäleikkeihin sitoutuneisuuden keskiarvon kasvaneen syystalven 3,2:sta kevään 3,8:aan. Apinaleikin ohella käden työt ja erityisesti vohvelikangaskirjonta imaisevat lapset koko kevätlukukaudeksi. Aikuiset hieman hämmästelevät sitä, ketkä innostuvat niistä eniten. Lasten sitoutuneisuuden keskiarvo käden töissä on keväällä 4,0. (liite 10, taulukot 8 ja 9.)

K: *Sekin taas oli semmonen, et kaipas sen, että ensimmäisellä kerralla ne otettiin, niin ei kukaan.*

LH1: *Ei lähteny käyntiin.*

K: *Mut sitten, kun Alisa tuli lomalta, niin se innostu siitä heti ja sitten kun se rupes tekemään ja mallit katottiin ja muuta, niin siihen tuli saman tien vaikka kuinka paljon niitä, et se kaipas sen yhen semmosen, joka sytty sille.*

EA: *Kun Heiniä oli niitä virkkauksia ja käsityöjuttuja, niin me ajateltiin, että otetaan Heini siihen, pyydetään, niin Heiniä se ei kiinnostanu juuri ollenkaan.*

LH1: *Niin just.*

EA: *Jostain syystä Eskoa kiinnosti tosi paljon ja Jennaa, mut ei Heiniä, se ei ollu siitäkään kiinni.*

LH1: *Severi oli jo yhdessä vaiheessa ja Matti.*

EA: *Niin, Severi ja Matti, ne on*

LH1: *Tekemässä, tää on mun seittämäs, kun se ykskin kerta teki, mä ajattelin, että oho. [naurua kaikki]*

EA: *Ja sitten jopa Tommi niin Tommi... .ihan joitakin poikia isoja poikia ja Heini, jotka ei oo tehny, että kaikki muut. (K/R 2000/5, 427–443.)*

Lapset kirjoavat vohvelikangasliinojaan pöydän ääressä keskustellen samalla aikuisten kanssa. Aikuiset kertovat, miten yksi innostunut vetää mukaansa muita ja saamonsen muunkin innostumaan. Lapset, kuten Jenna, Esko ja Matti, joiden sitoutuneisuudet itsenäisessä toiminnassa ovat usein alhaisia, osallistuvat kirjontapiiriin

erittäin aktiivisesti. Eritysavustaja toteaaakin: *Tuntuu että nuo lapset nykyään lepuuttaa suorastaan hermojaan siellä varmasti tällasen parissa.* (K/R 2000/5, 388–389.)

Aikuiset ovat tunnistaneeet työskentelyn merkityksellisyyden lasten näkökulmasta. Myös vanhemmat ovat kommentoineet asiaa ja toteavat tekemisten siirtyneen myös kotiin.

K: *Siitä on tullukin vanhemmiltakin palautetta, et näkyy näitä juttuja, mitä on täällä tehty kotonakin, et ne tekee kotona näitä samoja asioita. Just niin kun Heinin isä esimerkiks sano, että näitä askartelujuttuja ja muita, et se tekee sit kotona lisää ja toisetkin on sanonu et...*

EA: *Äiti ostaa sit kankaat ja langat ja.* (K/R 2000/5, 446–450.)

Pohtiessaan lasten sitoutumista eri toimintoihin ja eri ryhmämuodostelmissa Kerttu arvioi kriittisesti koko ryhmän piiritilanteiden toteutuksia.

Jos nyt ajatellaan näitä kolmea asiaa, niin mulle on siis ilman muuta selvää, että aamupiirissä on eniten kehittämisen varaa meillä ..nyt jos mennään ihan siihen, että miten ne on sitoutuneet ja mitä siinä vois tehdä niin kyllä se edelleen semmonen....tämmöstä konseptia täytyis miettiä ja suunnitella ...ja tota sit taas nuo pienryhmätilanteet, niin mun mielestä ne mitä mä nyt oon ollu havainnoimassa, niin ne on kautta linjan ollu aika hyviä, et se, että niihin ne on kyllä sitoutumu suht hyvin, keskinkertasta ehkä paremminkin suurimmaks osaks. (K/R 2000/5, 621–628.)

Tutkijana yhdyn opettajan arvioihin. Omissa havainnoinneissani syystalvella mitattu lasten sitoutuneisuuden keskiarvo piireissä on 3,5 ja keväällä 2,9. Mahdollisia selityksiä voi etsiä aikuisten osittaisesta väsähtämisestä, mutta myös piiritilanteiden sisällöstä, vajavaisesta suunnittelusta ja toteuttamisesta. Niissä käsitellään vaikeahkoja lehden tekoon liittyviä asioita. Toteamme myös yhdessä, ettei opettaja ole ehtinyt valmistautua niihin riittävästi. (liite 10, taulukot 8 ja 9.)

Kokonaisuudessaan havainnoitujen lasten sitoutuneisuuden keskiarvo kasvaa 3,4:stä 3,7:ään. Syksyllä vaihteluväli on 2,6–4,0 ja keväällä vastaavasti 3,3–4,0. Yksittäinen suurin muutos on Jennalla syystalven 2,6:sta kevään 3.3:een. Jennaa voi luonnehtia passiiviseksi lapseksi, jonka kotioiloista kasvattajat etsivät selityksiä aloitekyvyttömyyteen. (liite 10, taulukko 7.)

LH1: *Kyllä me tästä just juteltiin.*

EA: *Niin kun se mieliala on noussu, niin siinä on jotenkin se sitoutuminen*

LH1: *[puhuu päälle]*

EA: *Ihan kun mukana noussu kans*

K: *Sinänsä kun se perhetilanne on rauhoitunu, mikä on näkyny sit täällä. Siinä että Jennakin on rauhallisempi ja tasapainoisempi ja iloisempi.*

LH1: *Rauhallinenhan se on ollu aina.*

K: *Niin siis rauhallinen, mut siis sillä lailla niin kun tiiät, sä niin kun itsensä kanssa.*

TU: *Sisäistä rauhaa.*

EA: *Elämänilosempi jotenkin.*

K: *Niin ja ilosempi.*

LH1: *Paljon avoimmaks tullu ja eri lailla puhuu, antaa vastauksia.* (K/R 2000/5, 713–724.)

Aikuiset selittävät Jennan sitoutuneisuuden kasvua pääasiassa Jennann emotionaalisen hyvinvoinnin lisääntymisellä. Sen lisääntymisen tärkein selittäjä ovat puolestaan kotona tapahtuneet muutokset. Oman roolinsa merkitystä aikuiset arvioivat

varovasti. Opettaja tuo muita työntekijöitä voimakkaammin esille läheisten kohtaamisten merkitystä.

LH1: *No, ainakin yhdessä vaiheessa sai enemmän huomiota.*

K: *Semmosta ihan siis hellyyttä, syliä niin.*

EA: *Tulee keskustelemaan hyvin paljon asioista, että siinä muodostuu sitä keskustelua, jotka on varmaan yks.*

LH1: *Jennahan haki itekin sitä.*

K: *Kyllä, joo. [puhetta päällekkäin]*

EA: *Kertoo niin kun omista asioistaan, hirveen mielellään tulee sanomaan, että mitä on tapahtunut.*

K: *Että annettiin sitä aikaa. (K/R 2000/5, 727–735.)*

Huomattavaa on, että lasten sitoutuneisuus niin sanotuissa itsenäisissä toiminnoissa kasvaa syksyn 3,3:sta kevään 3,8:aan. Lasten sitoutuneisuuden observointitilanteista on syksyllä sisätiloissa ohjattuja toimintoja 51,7 prosenttia ja keväällä 38,8 prosenttia. Kaikista havainnoista syksyllä lapset olivat ilman aikuista 57,5 prosentissa ja keväällä 74 prosentissa tilanteista. Lasten itsehallinta kehittyy ja omaehtoisen toiminnan määrä kasvavaa samanaikaisesti. Vanhemmilta saatu palaute tukee tutkijan havaintoja siitä, että ryhmässä on selkeät pelisäännöt ja lapset huomioon ottava ilmapiiri. (liite 12, taulukko 15.)

K: *Sit se, että mistä meitä on kaikkia kiitetty, just siitä, että, et meillä on selkee tyyli. Niin kun sillä lailla, et lapset tietää missä mennään ja, et ne on ruodussa ja asioihin niin kun tartutaan ja...*

LH1: *Niin siinä jossain olikin, että jämähästä kehuttiin, jämähästä ja hellyyttä oli silleen, et suhteessa. (K/R 2000/5, 177–181.)*

Lasten kautta välittyneet käsitykset projekteista saavat myönteistä huomiota myös vanhemmilta.

Vanhemmat on kiittäny, niin on jotenkin ollu just nää tämmöset pitkät, projekteinahan me on niitä pidetty. Et on paneuduttu asioihin ja tehty erilaisia juttuja, et sen ne on sanonu aika monetkin, et lapset on nyt puhuu enemmän näistä jutuista kotona tänä vuonna kuin aikaisemmin. (K/R 2000/5, 173–177.)

Kerttu arvioi sanomalehtiprojektia ja puhuu alun haparoinnista, jolla hän viittaa riittämättömään suunnitteluun ja epärointiinsa aiheen suhteen. Hän tuo esiin hyvin myönteisenä sen, miten lapset vaikuttivat projektin sisältöön. Lasten ideat saivat tilaa ja suuntasivat osaltaan projektin etenemistä kuitenkin niin, että alkuperäinen pääajatus säilyy projektin ajan samana eli aikuisen määrittämänä.

Kun lähti jotenkin aika haparasti liikkeelle, että se sai yllättäen sit jotenkin kuitenkin ilmaa siipien alle siitä, et miten lapsilta rupes tuleen niitä kommentteja. Sitten kun ruvettiin niitä lehtiä lukemaan ja kattomaan, niin esimerkiksi nää mainoksethan lähti siitä, kun lapset sano, että kuinka hirveesti lehdessä on mainoksia. Siitähän se rupes menemään siihen, et lähettiin viemään sitä siihen suuntaan. Mut se perusajatus on, että mitä ideaa yleensä sanomalehdellä on, minkälaista erilaista kaikkee tietoa siitä saa. (K/R 2000/5, 242–248.)

Kerttu kriittinen oman toimintansa suhteen

Kerttu tiedostaa oman toimintansa merkityksen ja vaikutuksen lapsiryhmän toimintaan. Arvioidessaan työskentelyään sovittujen kehittämiskohteiden eteenpäinviemiseksi hän tunnistaa tyytyväisenä tehdyt muutokset mutta näkee samalla monia käyttämättömiä lisämahdollisuuksia.

Vaikka me ollaan hirveesti mietitty tuota oppimisympäristöä, leikkiympäristöä, niin semmonen siitä vielä puuttuu, et siinä olis semmosia syöttejä, ajatellaan nyt näitä meidän projekteja, esimerkiks sitä sanomalehtijuttua. (LTO K/Y 2000/6, 307–310.)

Projektien näkyminen fyysisessä oppimisympäristössä lisäisi opettajan mukaan lasten mahdollisuuksia syventää ymmärrystään projektin aiheesta leikin keinoin. Lehtiprojekti olisi tarjonnut siihen monia mahdollisuuksia.

Kerttu on tyytyväinen moniin tapahtuneisiin asioihin mutta suhtautuu hyvin kriittisesti kokonaisuutena ryhmän työskentelyyn ja aikaansaannoksiin suhteessa tavoiteltuun.

Että se olis jatkumo tavallaan, koko ajan ...että se olis semmonen systemaattinen havainnointi. Että se olis jatkunu iha tän koko loppukevään, että joka päivä joku olis edes jotain tehny. Et ois käytetty enemmän vielä hyväks noita aamupiirejä ja muita, jossa ei oo tarvis, että kaikki koikkelehtii koko ajan jossakin. Ja sit toisaalta se, että nimenomaan se, että ei oo niitä purettu, niin se seuraava askel, että sitä ei oo läheskään aina otettu. Et jos on varsinkin huono, tässä kohti nyt ainakin levis yks ja toinen ja se et sitoutuneisuus ei oo ollu kovin kummonen, että mitäs sitten? (K/R 2000/5, 564–571.)

Kerttu tuo esille tyytymättömyytensä juuri asioiden kehittelevän ja etenevän työskentelyn suhteen. Hän peräänkuuluttaa jatkuvuutta ja syklistä etenemistä niin, että havainnoista tehtäisiin johtopäätöksiä, jotka näkyvät käytännön toimina, joita arvioidaisiin ja niin edelleen.

Joitakin asioita on ruvettu miettimään toisella tavalla et vois tehdä, mut sit taas ei se vielä käytännön toimenpiteissä tarpeeksi näy, mut et me ollaan niin kun missähän vaiheessa me nyt ollaan tässä, me ollaan edelleen jotenkin siinä käynnistysvaiheessa vielä. (K/R 2000/5, 527–530.)

Opettaja suhtautuu myös kriittisesti päiväkotinsa keskustelukulttuuriin ja laajemminkin koko päivähoidon tilanteeseen. Hän perää perusteellista ja merkitystä hakevaa tavoitteiden tulkintaa yleisesti mutta myös omassa yksikössään. Opettaja tuo esille myös kyllästymisensä yleiseen kehittämistyöskentelyyn, jolla ei ole merkitystä käytännön työskentelyssä ja jota hän pitää itsetarkoituksellisenä.

Laaditaan alueelle sit yhteinen tämmönen esi- ja alkuopetus suunnitelma, mutta että no mä oon ehkä hieman kyyninen, kun kaikki nää aikaisemmat yhteistyöyritykset mitä meillä täällä alueella on ollu, niin ne on kuivunu kasaan. Niistä ei niin kun rusinaakaa jäljellä enää, että mitä se käytännössä sit tarkoittaa, et toivottavasti tää nyt on semmonen juttu, joka tois nyt jotain. Nimenomaan sitä me ainakin nyt on toivottu päivähoidon puolelta että se tois jotain konkreettista yhteistyötä eikä vain sanahelinää. (K/R 2000/5, 258–264.)

6.3.4 Yhteenveto

Kerttua voi Baumrindin nelikenttää hyväksi käyttäen kuvata auktoritatiiviseksi kasvattajaksi. Hän on lämmin, vuorovaikutuksessaan hersyvä ja toisaalta selkeä

sekä rajatilanteissa johdonmukainen ja myös vaativa. Opettajan kuvaus itsestään kasvattajana on osuva ja osoittaa hyvää itsetuntemusta. Myös vanhemmilta tullut palaute on hyvin opettajan oman arvion suuntainen (vanhempien haastattelut 1998).

Kertun mukaan tutkimusprosessin syvin merkitys liittyy kasvatuksen päämäärien ja aikuisten toiminnan ja tekojen välisen yhteyden mieltämiseen: mihin oikeastaan pyrimme, miksi teemme sitä, mitä teemme ja miten sen oikeastaan teemme. Tämä on opettajan vahva teema, johon hän palaa usein prosessin aikana. Hän etsii siis perusteita toiminnalleen ja muutoksille. Prosessi vahvistaa opettajan kriittistä suhtautumista pinnallisiin muutoksiin. Kehittämiskohteiden työstämisen kannalta häiritseviksi muodostuvat henkilöstön muutoksiin ja sairasteluun liittyvät tekijät, jotka estävät yhteisten suunnitelmien toteuttamista. Ne sitovat runsaasti myös henkistä kapasiteettia. Yhdessä tiiminä toimiminen talon kehittämisajatuksen mukaisesti (ks. 6.3.1.) on tässä työryhmässä mielletty tärkeäksi ja sen turvaamiseksi käytetään työryhmässä paljon energiaa.

6.4 Lastentarhanopettaja Mari

6.4.1 Päiväkoti Marikin pedagogiikan lähtökohdat

Marikin päiväkoti sijaitsee helsinkiläisessä lähiössä, joka on rakennettu 1970–1990-luvuilla. Alueen väestöstä 38,7 prosentilla on enintään perusasteen koulutus (Helsingin keskiarvo 36,5 %), ja korkeasti koulutettujen määrä on 17,5 prosenttia (keskiarvo Helsingissä hieman yli 20 %). Alueen asuntokannasta puolet on vuokra-asuntoja ja vajaa viidennes pientaloasuntoja. Alueella on runsaasti niin sanottua sosiaalista asuntotuotantoa. Väestöstä 6,7 prosenttia on ulkomaalaistaustaisia. (Helsinki alueittain 2000.)

Päiväkodissa on kaikkiaan 57 lasta, joista maahanmuuttajataustaisia on 20–30 prosenttia. Johtajan mukaan vanhempien koulutus ja sosioekonomiset taustat ovat kirjavia: *Laidasta laitaan kotona olevista työttömistä vanhemmista... pitkälle koulutettuihin vanhempiin.* (Johtaja M 1999/6, 70–74.) Alueella on myös runsaasti toimeentulotuen varassa ja lastensuojelun piirissä olevia perheitä. (Johtaja M 1999/6, 42–55.)

Päiväkodin toiminta-ajatus on, että ”Lapset tuntisivat joka päivä elämisen riemua ja oppimisen iloa yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa. Pyrimme erityisesti ottamaan huomioon lasten yksilöllisyyden ja samalla toimimaan yhteistyössä vanhempien kanssa siten, että lapsen päivästä rakentuisi ehyt kokonaisuus”. (OPS M 1999, 6.) Opetussuunnitelma on koko talon työntekijöiden työstämä kokonaisuus. ”Opetussuunnitelmamme perustuu konstruktiviseen oppimiskäsitykseen, jossa keskeiseksi käytännön toimintaa ohjaavaksi näkökulmaksi nousee lapsilähtöisyys. Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen nähdään ennen kaikkea jatkuvana yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvänä prosessina, jossa yksilö toimii aktiivisesti valikoiden, muuntaen ja tulkiten vastaanottamaansa informaatiota sekä rakentaen niiden pohjalta uudelleen ajattelunsa ja toimintansa malleja.” (OPS M 1999, 9.)

Marikin opetussuunnitelmassa korostetaan lasta aktiivisena oppijana ja todetaan, ettei aikuisen tehtävä ole tarjota lapselle valmiita oppimiskokemuksia vaan tehdä mahdolliseksi oppimisprosessin toteutuminen. Tekstissä sitoudutaan lapsilähtöisyyteen, joka määritellään seuraavasti: ”Aikuiset suunnittelevat ja rakentavat kasvatuskäytännöt lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Lapsi osallistuu oman toimintansa suunnitteluun ja arviointiin. Hän saa valita itse, mitä tekee. Leikki on lapsen omaehtoisen oppimisen tärkein muoto.” (OPS M 1999, 9.) Asiakirjan mukaan kasvatustavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulee lähteä lapsesta. (OPS M 1999, 26).

Marikin johtaja pohtii päiväkodissaan tavoiteltavan lapsilähtöisen pedagogiikan luonnetta ja arvioi kriittisesti sen toteuttamista.

...tämmönen aktiivinen oppiminen, että lapset oppii tekemällä ja opetustuokiot tulee siinä sivussa. Semmonen yleinen ilmapiiri tämmönen tutkiminen ja utelias ja lasten mukaan menee, että lapset ohjaa sitä toimintaa siihen määrättyyn suuntaan. Me niin kun tuetaan sitä, mut se lähtee lapsista ja tässähan meillä on hirveesti poisoppimista. Et kauheesti me ollaan puhuttu, että tavallaan lapset tietää mistä ne on kiinnostuneita ja me tiedostetaan se. Ja sit me kuitenkin toimitaan niin kun vielä ihan eri tavalla monessa asiassa, puhutaan nyt vaikka äitiänpäiväkortin tekemisestä, et joo, et lapset voi ite... Sit me ite tehään joku malli, tossa on. Eli sitä vanhaa on hirveesti siinä vielä, mutta se on niin, kun, musta se on tiedostettu ja siitä puhutaan ihan hirveesti. Et kuunnellaan, opetellaan kuuntelemaan, tuntosarvet pitkinä katseleen niitä lapsia. Musta tuntuu, että on semmonen, mikä on yhdessä oivallettu, että lapset kuitenkin paremmin tietää mikä kiinnostaa, kuin se että mitä me tiedetään. Totta kai mekin tiedetään paljon. Ja siten tää oppiminen erehdyksen kautta, niin se on tosi vaikee, siitä on puhuttu, että jos lapset sanoo, että he haluaa rakentaa majan niin me heti kerrotaan miten se onnistuu ja miten se kannattaa tehdä, vaikka niillä olis kuin älyttömät suunnitelmat. Niin on puhuttu, että pitää antaa koettaa, antaa erehtyä, vaikka itse näkee sen, että tuohan on ihan päätön juttu. Mut se tavallaan, sen oivaltaminen, että lapset oppii sen oman kokemuksen kautta ja se, että me ollaan yhdessä oivallettu se, niin tietoisesti, onhan ne semmosia mitkä on aina ollu, mut et niistä todella puhutaan ja mietitään. (Johtaja M 1999/6, 444–466.)

Johtaja korostaa uudistunutta aikuisen roolia, jota hän kuvaa kuuntelevaksi, seurailtavaksi ja ohjaavaksi. Uudistunut aikuinen on luopunut hallitsevasta ja touhukkaasta roolista. Johtaja tuo esille ihanteiden ja toteutuksen välisen ristiriidan ja muutoksen hitauden.

Paljonhan on poisoppimista tästä aikuisen hallitsevasta roolista. Siis kuunteleminen ja seuraaminen, on ihan yhtä tärkeitä seurata ja arvioida siinä tässä ja nyt niitä lasten tekemisiä. Meillä on vielä se vanha hyvin tähän yhteiskuntaankin, niin kun koko aika pitää tehdä jotain. Jos istut niin vaikka virkkaat, eli se että sä teet seuraat ja kuuntelet, ei oo työtä. Mitä mä todella toivoisin, että ihmiset tekis ja mieltäs sen tärkeyden sillä tavalla, että se on lapsen arviointi sillä tavalla, että me seurataan ja kuunnellaan, sillan me pystytään lähteen siihen ohjaamiseen. Mut jos me koko aika ite järjestetään ja hössötetään, niin eihän me itse asiassa tiedetä ees, mitä lapset just haluaa enemmän... musta se on passiivisuus, on hirveen aktiivista. ...nimenomaan sitä arviointia, seuraamista, lasten ajatuskulun seuraamista. Meillä lukee monessa paperissa, et lasta kuunnellaan todella ja et se lause tulis niin kun, ihan oikeesti seurataan ja katotaan, et mitä sen takana on. Musta se on menossa siihen suuntaan, mutta... siis siinä pitää tehdä tietosesti työtä, ei voi vaan odottaa. Et kyl me vielä opitaan joskus ja sen huomaa, että samassa lauseessa, kun joku hirveesti puhuu sitä, että kuinka meidän pitää lapsia kuunnella ja seuraavassa hetkessä käytännössä tekee ihan jotain muuta eli aktiivista poisoppimista vanhasta ja sen roolin tavallaan muuttaminen enemmän ohjaavaks... (Johtaja M 1999/6, 478–497.)

Päiväkodin johtaja korostaa yhtäältä aikuisen kuuntelevaa roolia ja aktiivista lapsen seuraamista ja toisaalta lapsen kykyä suunnata toimintaansa ja ratkaista itsenäisesti asioita. Aikuisen tulee seurata lasten kiinnostuksen kohteita sekä haluja ja lähteä omassa ohjaamisessaan niistä liikkeelle. Johtaja toivoo, että päiväkodin pedagogiikka kehittyisi kohti pienryhmätyöskentelyä ja kokonaisuudessaan aikaisempaa yksilöllisempään suuntaan. Yksilöllisten mielenkiinnon kohteiden mukaan ottaminen edellyttää toiminnan eriyttämistä.

Ollaanhan me siirrytty enemmän pienryhmiin. Koko ryhmä onneks enää tee joskus, mutta vielä enemmän pienen lapsiryhmän touhun seuraamista ja semmosen vääränlaisen demokraattisuuden poistamista niin aikuisen roolissa kuin lasten tekemisen suhteen. Et kaikkien pitää tehdä aina kaikkee, et jos joku juttu herää jostain, et tommonen ois kiva askarrella niin miks ihmeessä kaikkien pitää tehdä...Tietysti joskus on semmosta, että on muuten lapsia, jotka ei koskaan tuu mihinkään toimintaan mukaan, jotka ehkä tarvitsis... mutta enemmän niin, eriyttämistä siinä mielessä, että jos jotain kiinnostaa ruoansulatus, niin sen kun miettimään sitä. Ja semmonen demokraattisuus pois, että kaikkien tarvii tehdä kaikkii, niin ollaan tasa-arvoisia. (Johtaja M 1999/6, 498–508.)

Marikin opetussuunnitelmatekstissä todetaan, että se on ”integroitua kokonaissuunnitelma, jolloin eri sisältöalueiden osista muodostetaan joustavasti yhtenäisiä kokonaisuuksia. Se perustuu lasten toiminnan tukemiseen ja heistä lähteviin kiinnostuksen kohteisiin, joista syntyy erilaisia teemoja ja niihin liittyviä projekteja.” (OPS M 1999, 2.) Koko talon väki suunnittelee yhdessä lukuvuoden suuret teemat ja ideoi keskipitkät suunnitelmat. Tarkemmat suunnitelmat tehdään viikoittaisessa palaverissa, johon osallistuvat koko päiväkodin aamu- ja välivuorolaiset. (Johtaja M 1999/6, 516–532.) Kaikilla ryhmillä on yhteinen tema. (LTO M/Y 1999/1, 240–244.) Sisältöalueina ovat äidinkieli ja kommunikaatio, kuvallinen ilmaisu ja käsityö, liikunta, matematiikka, musiikki, sosiaalinen, eettinen ja uskonnollinen kasvatus sekä luonto- ja ympäristökasvatus. (OPS M 1999, 12–22.)

Johtaja tunnistaa vajaavuuden lasten oman toiminnan ohjauksessa ja siitä aiheutuvan keskittymättömyyden. Hän toivoo päiväkodin fyysisen oppimisympäristön kehittämisen johtavan lasten itseohjautuvuuden vahvistamiseen ja siten aikaisempaa keskittyneempään toimintaan.

Tämmönen lasten oma suunnitelmallisuus ja lasten keskittyminen ja sen ohjaaminen miten lapset keskittyvät tekemään jotakin. Niin se on yks suuri asia, jolla me ollaan arvioitu, et ihan fyysiselläkin oppimisympäristön suunnittelulla me saadaan siihen mahdollisuuksia paremmin. Et se on mun mielestä tällä hetkellä semmonen, lasten vellominen eli ei oo välttämättä mitään tekemistä, ei tiedä mitä tekis, mihin menis, se on suuri probleemi. (Johtaja M 1999/6, 871–876.)

Johtaja pohtii ympäristön järjestämisen lisäksi myös mahdollista lasten halujen ja omien valintojen rajoittamista monipuolisen toiminnan takaamiseksi. Viihtyminen ei ole hänen mukaansa riittävä päivähoiton tavoite.

Toisaalta ne, jotka aina haluaa tehdä leikkiä, omaa leikkiä eteisessä tai jossain, et ne lapset myös, vaikka ne kuin hyvin viihtyy ja niillä on hyvät leikit, mutta se on just sitä, mitä ne tekee ehkä aina kotonakin. Eli miten niitä ohjattas semmoseen toimintaan, mitä ne tarttis, mihin ne ei itse välttämättä hirveen innokkaasti tuu. Että se seuraaminen, et jos kaikki aina leikkii samojen lasten kanssa samaa leikkiä samassa paikassa, niin se ei oo välttämättä se mikä on tarkoitus... tavallaan muuttaminen enemmän ohjaavaks. (Johtaja M 1999/6, 891–908.)

Johtaja hahmottaa aikuisen toivottavaa roolia yhtäältä hallitsevasta roolista pois-pyrkimisenä ja toisaalta muuttumisena ”enemmän ohjaavaksi”. Puheesta välittyy pieni epäily lasten kykyyn tehdä valintoja. Aikuisen rooli on seurailla ja ohjata lapsia haluamaan ja valitsemaan monipuolista toimintaa. Aikuisen rooli aktiivisena sisällön välittäjänä ja lasten kanssa yhdessä toimijana jää puheessa taka-alalle. Lapsen uskotaan kykenevän valitsemaan itselleen tärkeän ja merkityksellisen, vaikka kiinnittymättömyys ja toiminnan yksipuolisuus herättävätkin huolta.

Tiukat ryhmäraajat eivät kuulu Marikin toimintakulttuuriin. Ryhmien väliset ovet ovat avoimia sekä kuvainnollisesti että konkreettisesti (OPS M 1999, 7): lapset voivat liikkua vapaasti ja leikkiä eri puolilla taloa haluamiensa lasten kanssa suuren osan päivästä.

Aikuisten työnjaon periaate on johtajan mukaan vaihtumassa: *Pitkäänhän on ollut, että kaikki tekee kaikkea, kaikki ovat vastuussa kaikesta...* . Opetussuunnitelman tekemisen myötä hän toteaa tilanteen muuttuneen. Opettajien rooli on ollut opetussuunnitelmatyössä muita aktiivisempi. Päivittäisten työtehtävien suhteen tilanne on kuitenkin kaikilla työntekijöillä samanlainen. Näin on myös toiminnan suunnittelussa, joka tehdään työvuoroperustaisesti.

Kun lepsahtanu se asia täällä kohdalleen, että kaikki ymmärtää, hyväksyy sen, että meillä on erilainen koulutus ja nähty se... et se on tässä prosessissa näkyny se opettajuus ja mun mielestä se on ollu hirveen hyvä asia... mutta siis työtehtävien suhteenhan se on lähes sama, et vastuu on tietysti käytännössä. (Johtaja M 1999/6, 683–704.)

Päivähoidon tulevaisuuden näkyminä ja haaveina Marikin johtaja näkee ”*murtautumisen näitten seinien ulkopuolelle*” kiinteämmin osaksi yhteiskuntaa. Moniammatillinen yhteistyö perhepäivähoidon, muun sosiaalitoimen ja koulun kanssa on johtajan mielestä tärkeää, samoin kuin aikaisempaa avoimempi suhtautuminen maahanmuuttajakysymyksiin. Muutokset tapahtuvat kuitenkin hitaasti: *Muutokset menee sen viimeisen ihmisen mukaan... sitä ei jaksa kaikki odottaa aina* (Johtaja M 1999/6, 1208–1298). Todelliset muutokset edellyttävät johtajan mukaan kaikkien työntekijöiden toimintatapojen muuttumista ja siksi muutokset ovat hitaita ja aiheuttavat yhteisöissä myös kärsimättömyyttä.

Sekä päiväkotit Marikin opetussuunnitelma että johtajan puhe ovat hyvin ajanmukaista puhetta, joka linjautuu lapsikeskeisyyden renessanssin puheen kaltaiseksi. Lapsen aktiivisuutta ja kykyä korostetaan, ja aikuisen liian hallitsevaa asemaa pyritään välttämään. Humanistis–konstruktivistisen diskurssin (Turunen 2008) mukaisesti lapsen omat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet ovat lähtökohta, jopa niin että tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulee suurelta osin lähteä lapsesta. Aikuisen tehtävä on olla kiinnostunut lapsen ajattelusta, kannustaa ja antaa oppimiselle mahdollisuuksia. Lasten epätoivottuun mihinkään kiinnittymättömään käyttäytymiseen pyritään vastaamaan tukemalla lapsen oman työskentelyn suunnittelua. Päiväkodissa tavoitellaan joustavuutta, ja perinteisten ryhmärajojen rikkominen ilmentää uudistuvaa työskentelytapaa. Keskeinen ongelma aikaisempaa kuuntelevamman ja lapsia huomioonottavamman pedagogiikan toteutuksessa on aikuisten ”keskeneräisyys” uudenlaisen työotteen toteuttamisessa. Periaatteet tiedostetaan, mutta työskentely niiden mukaisesti on vaikeaa, kuten johtaja tuo esiin. Ihanteiden ja toteutuksen välillä on ristiriitaa.

6.4.2 Marin kasvatusajattelusta

Mari on vuonna 1986 valmistunut lastentarhanopettaja. Hän on perheellinen kahden lapsen äiti ja toiminut lastentarhanopettajana valmistumisestaan lähtien. Hän on työskennellyt Marikin päiväkodissa vuodesta 1989.

Mari korostaa omien lastensa syntymän merkitystä, kun hän tutkimuksen alkaessa pohtii omaa työhistoriaansa ja sen aikana sattuneita merkittäviä tapahtumia. Omat lapset ovat auttaneet ymmärtämään vanhempien perspektiiviä. Mari korostaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä ja vaativuutta nykypäivänä. Opettaja toivoo, että hän herättäisi turvallisuutta ja luottamusta ja osaisi ottaa huomioon lapsen kiinnostuksen kohteet. Työstä saatava tyydytys tulee hänelle lapsien kokemasta ilosta. Ilon ja elämysten tuottaminen on Marin mukaan keskeistä päiväkodissa. (LTO M:n kirjoitelma 1998/12.)

Opettaja on osallistunut aktiivisesti päiväkodin opetussuunnitelman tekemiseen ja tuo oman kasvatusajattelunsa esille hyvin samansuuntaisena kuin opetussuunnitelma ja johtajan tulkinta siitä. Toteutuksessa ideoiden lähteminen lapsilta on tärkeää. Mari tunnistaa uudenlaisen toteutuksen vaativuuden ja totuttujen menetelytapojen uudistamisen vaikeuden.

Sillon meistä se asia onnistuu paremmin, kun ne aiheet lähtee lapsilta. Et tietenkin on jotkut asiat, mitkä me tarjotaan tavallaan, et aikuinen on ne miettiny. Mutta ne aiheet, mitkä on lapsista ollut lähtöisiä, ne on kyllä sitten toimineet paljon paremmin, kuin että me on keksitty hyvä idea tai projektin aihe ja se ei oookkaan sitten välttämättä uponnut lapsiin. Et yhä enemmän on yritetty just saada lapsilta niitä aiheita, mutta sekin on vaikee, kun on niin kauheen pitkään menetelly niin, että aikuiset on ne jutut miettiny ja sitten ne on tarjottu lapsille. Kun nyt yritetään sitä asiaa toisinpäin, että lähtis lapsilta ne mielenkiinnon aiheet. Tai ainakin, että keskusteltais, että nyt on esimerkiksi elämistä tarkoitus jutella, että mitkä ois ne eläimet, jotka heitä kiinnostaa. Et pitäs vielä enemmän yrittää semmosta lapsilähtöisyyttä. (LTO M/Y 1999/1, 73–83.)

Pohtiessaan lapsilähtöisyyden haasteita Mari toteaa: No se on varmaan vaan jotenkin se tapa, miten tätä työtä on tehny, että se on ollu sillä lailla aikuislähtöistä, että se vaatii iteltä aika paljon, että yrittäis muistaa kysyä sitä myös lapsilta (LTO M/Y 1999/1, 87–89). Opettaja viittaa totuttuun tapaan tehdä työtä aikuislähtöisesti. Siinä aikuinen on määrittänyt sisällöt. Lapsilähtöisen työskentelyn keskeinen tunnuspiirre on lapsen mielipiteen kuuleminen ja sisältöjen nouseminen lasten mielenkiinnon kohteista, joista päästään selville kyselemällä lapsilta ja keskustelemalla lasten kanssa.

Tekemisen ja oppimisen ilon merkitys korostuu niin opettajan kirjoituksessa (Marin kirjoitelma 12/98) kuin haastattelussa. Elämykset ja ilo yhdistyvät kivaan tekemiseen.

...oppimisen ilo ja se, että saada kaikessa se, että se on kivaa, mukavaa se tekeminen, että ei vaan tekemisen vuoks, vaan, että siitä saisi elämyksiä ja kokemuksia. Ja just se, että me aika paljon järjestetään mun mielestä kaikkia juhlia ja semmosta vähän erikoista, mikä on meidän talonkin omaa mitä ei oo...muun muassa se tontun metsästy ja semmonen, et me on mun mielestä semmoseen panostettu ja kaikki sitouduttu, ja on niistä saatu lapsilta ja vanhemmilta palautetta, että ne oli niitä hauskoja juttuja. Millons teillä on taas ne, ja on ihan sen palautteen kautta sitten todettu, et nää on niitä. Eihän tietysti aina voi olla pelkkää juhlaa... (LTO M/Y 1999/1, 106–116.)

Aikuisen rooli edellytysten luojana ja innostajana sekä lasten ideoiden poimijana ja karsijana korostuu Marin puheessa.

Tietenkin aikuisen täytyy olla siinä sillä lailla organisaattori kuitenkin ja, et niin, kun yhdessä mietitään, että mitkä niistä ideoista ovat toteuttamiskelpoisia ja se, että joku aihekin kun otetaan niin mennään yhdessä lasten kanssa vaikka kirjastoon... Että tietenkin aikuinen miettii, että mistä niitä materiaalia vois hankkia. Lapset voi tulla siihen jo mukaan, että ei vain aikuinen...Totta kai aikuisen pitää olla innostaja kuitenkin, mutta ei tietysti sitä aihetta voi venyttää, jos se näyttää että se loppuu, niin sitten se loppuu. Mutta koko ajan tietysti olla tuntosarvet herkkänä, että mitä se aihe vielä poikis. (LTO M/Y 1999/1, 125–137.)

Työssään lastentarhanopettajana Mari korostaa empatian ja läheisen kontaktin merkitystä niin lasten kuin vanhempien kanssa. Tuollaisen kontaktin hän arvioi saavuttaneensa nykyisessä työssään. Määritellessään opettajan rooliaan hän viittaa myös itselleen vieraaseen ”opettajamaiseen” rooliin, jossa opettaja pysyy etäällä lapsista.

... joku lapsi jotain ehdottaa tai pyytää, niin mä oon se, joka tuun pelaan ja leikkimään ja muuta, että, enkä mä vetäydy johonkin omiin töihini. Että sen hetken, kun mä oon tuossa ryhmässä, niin mä katon, että miten minä voin olla sen ryhmän avuksi tai jonkun lapsen avuksi pelikaverina, tai millon askarrellaankin, että mä oon siinä silloin täysillä mukana, että ja niin kun kaikki muutkin ja se sitten kans, että me ollaan kaikki aikuiset kaikkia lapsia varten. (LTO M/Y 1999/1, 176–182.)

Opettaja korostaa leikin merkitystä ja pohtii leikkiajan riittämättömyyttä ja käyttämättömiä mahdollisuuksia. Arvioidessaan päiväkodin nykyistä toimintaa Mari tuo esiin turhan aikatauluihin sidonnaisuuden ja tottumuksiin perustuvien toimintojen järjestämisen turhuuden. Pyrkimys on kohti joustavampaa työskentelyä, jolla osaltaan turvataan lapsilähtöistä toimintaa.

M: Oon miettiny yksin ja yhdessä just, että me ollaan vielä niin kauheen paljon noihin aikoihin sidonnaisia silleen, että kun siihen aikaan on tehty sitä, niin tehdään sitä nytkin. Että siitä mun mielestä niin kun vois yrittää päästä ja ollaan pääsemässäkin, että miks joittenkin pitäs jonain päivänä mennäkkään ulos, jos niillä on joku mielekäs leikki tai toiminta. Että, et sekin mun mielestä on sitä lapsilähtöistä, että, et ei tarvitsisikaan lopettaa niitä leikkejä, jos ne on kesken ja vaan sen takia, että nyt nyt mennään ulos, että sen päivärytmin rikkomista. ... 'M: Tai joskus, että miks vaikka pitää aamupiiriä, jos siihen ei oo sitä ideaa. 'TU: Onks teillä se... joka aamu?

M: On meillä se nyt ollu joka aamu.

TU: Onko siinä jotakin, mitä te yritätte nimenomaan siinä aamupiirissä?

M: Oikeestaan päätarkoitus se, että me kokoonnutaan, et se rauhotetaan se hetki siinä ja usein se tietysti on siihen meidän teemaan liittyvä joku juttu. Taikka sitten se voi olla vaan se, että... katsotaan mitä tänään tehdään ja joskushan on ollu, et jos ei oo ollu kaikille toimintaa, koska meillä voi olla silleenkin, että eri päivinä on eri lapsille toiminta ja muille voi olla semmosia omia leikkejä, että siinä jaetaan tavallaan ne lapset niihin tekemisiin.

TU: Joo.

M: Ja se musta on ollut hyvä ja toimiva, että on sitten siinä, kun ne on lähteneet, niin ovat siinä vaiheessa sitten kertoneet mitä tekevät ja minne menevät.

TU: Joo ne valitsevat siinä itse mitä ne haluavat ruveta tekemään.

M: Niin semmosta suunnittelua. (LTO M/Y 1999/1, 358–385.)

Ryhmässä on myös halua lisätä lasten oman toiminnan arviointia ja sitä kautta lasten itseohjautuvuutta.

Päästäsi siinä pitemmälle, että vaikka kokoontua kahelta ja miettiä, että mitä ne on tehneet ja oliko se kiva leikki. Et tavallaan sitä lapsenkin omaa arviointia, että palata sitten niihin puuhiin, että omistuko se leikki ja menikö se niin kun te olitte ajatellut tai miksei mennyt niin. Et se olis toinen haaste, että pääsis semmoseen arviointiin, että lapset pystyi ite arvioimaan tekemisiään ja että ehkä miks ei ollutkaan niin kivaa miks se ei mennykkään niin. (LTO M/Y 1999/1, 389–394.)

Lapsi määrittyy opettajan puheessa romanttisen ideologian mukaisesti. Lapsen omat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet korostuvat, ja hänen tarpeensa ovat tärkeitä. Lapsi määrittyy aktiiviseksi tekijäksi, joka suunnittelee, toimii, kehittää, valitsee ja arvioi. Aikuinen ei määrity opettajaksi vaan lähinnä toiminnan ohjaajaksi. Opettajan pohdinnat myötäilevät talon opetussuunnitelman linjauksia.

6.4.3 Prosessin eteneminen ja arviointi

6.4.3.1 Ensimmäinen sykli

Ensimmäisen syklin aikana Mari työskentelee 3–6-vuotiaiden ryhmässä, jossa on 22 lasta. Ryhmässä on toinen lastentarhanopettaja (johtaja) ja lähihoitaja. Päivä alkaa yleensä aamupiiirillä ja jatkuu joko vapaana leikkinä tai toimintana pienryhmissä. Maanantaisin on jumppapäivä, jolloin jokin ryhmistä lähtee jumppaamaan koululle, ja perjantaisin on koko talon yhteinen matinea, esimerkiksi lauluhetki tai nukketheateria. Viikko-ohjelma riippuu teemasta. Ryhmä tekee runsaasti yhteistyötä naapuriryhmän kanssa. Esimerkiksi aamupala syödään yhdessä, ja lapset sekoittuvat keskenään ryhmien tiloihin hyvin vapaasti aamukokoontumisen jälkeen.

Tutkimuksen havainnointilapsiksi opettaja valitsee kaksi neljävuotiasta tyttöä (Aamu ja Tuuli) ja kolme neljä–viisivuotiasta poikaa (Aleksi, Jyri ja Miska). Yhteisen arviointikeskustelun jälkeen opettaja pohtii asioita työryhmänsä kanssa ja sovimme tavoitteiksi 1) lasten leikkien havainnoimisen, 2) leikkiympäristön rikastuttamisen ja 3) yhteisen pohdinnan siitä, mitä havainnoinneista pitäisi seurata.

Uusi tapa tarkastella varhaispedagogiikkaa ja lapsia

Arvioidessaan lukuvuoden lopussa yhteistyömme ensimmäistä sykliä Mari korostaa puheessaan uudella tavalla katsomisen ja pohtimisen merkitystä. Nämä uudet tavat liittyvät lapsiin, omaan rooliin ja oppimisympäristöön. Kuva yksittäisistä lapsista tarkentuu. Opettaja toteaa puuhakkaasta Aamusta:

Tosiaan, se yllätti kuitenkin se intensiteetti, on niin korkea sitten, mihin se ryhtyy. Sitä mä just sitten tarkkailu kanssa, mihin se ryhtyy, niin se kyllä uppoo siihen ja tekee loppuun asti ja pitää semmosta pitkäjännitteisyyttä kyllä, vaikka se nää välit aina juosten meneekin. (LTO M/Y 1999/6, 262–274.)

Tulkinta Aamusta tarkentuu. Huomio on aikaisemmin kiinnittynyt ”juoksuun” toimintojen välillä ja synnyttänyt mielikuvan lievästä levottomuudesta. Tarkempi havainnointi muuttaa kuvaa ja kiinnittää huomion lapsen näkökulmasta oleelliseen.

Samalla opettajan puhe osoittaa, että havainnointi on tulkittu pitkälti ryhmän seurailuksi.

Lasten havainnointi, tai mä oon ainakin siihen herännyt... Nään niitten nyt selvästi tarpeet selvemmin, mikä on minkäkin lapsen vahvuus ja heikkous, että mä haluaisin niitä enemmän nyt nähdä ja enkä vaan ajatella tota yhtenä massana, jokaista omana. (Opettaja LTO M/Y 1999/6, 855–864.)

Päiväkodin opetussuunnitelmassa ja opettajan puheessa korostetaan periaatteellisella tasolla lapsen yksilöllistä huomioon ottamista. Opettaja liittyy nyt puheessaan havainnoinnin lasten yksilöllisten tarpeiden tunnistamiseen.

Toinen Marin esiintuoma tarkastelun erilaisuus kohdistuu lasten tarpeisiin ja aikuisen tehtävään: *alkanut katsella niitä asioita vähän eri kantilta just sitä mitä kukakin tarvitsee ja minkä verran aikuisen tukea ja apua niissä leikeissä (LTO M/Y 1999/6, 2–63).*

Tulkinta lasten tarpeista heijastuu Marin puheessa niin tavoitteiden asetteluun kuin lasten ohjauksen tarpeeseen.

Esimerkiksi vaikka Kim ja Pengfei [maahanmuuttajataustaisia lapsia]. Mä olen huomannut, että ne aina leikkivät nimenomaan kahdestaan ja aina niitä samoja juttuja niillä omilla leluillaan, että välillä ihan ohjannut heitäkin sitten, kun on ollut semmonen aika, että saanut valita leikkisä. Mä olen ehdottanutkin, että ei nyt, ensin tehdäänkin vaikka joku peli yhdessä tai palapeli, ja sitten voitte ehkä ottaa ne omat leikit. (LTO M/Y 1999/6, 68–72.)

Opetussuunnitelma ja opettaja korostivat lasta osaavana ja tarpeensa tunnistavana. Opettajan puheessa tulee nyt esiin ajatus aikuisesta lapsen tarpeiden tulkijana ja sitä kautta myös sisällön määrittäjänä sekä valinnanvapauden rajoittajana. Aikaisempaa yksilöllisempi ja tietoisempi lasten havainnoiminen avaa silmiä lasten tarpeille. Opettajan mainitsemilla lapsilla (Kim ja Pengfei) on sekä kielellisiä että itsehallintaan liittyviä vaikeuksia. On selvää, että näiden lasten kehitykselliset tarpeet vaativat aikuisen vahvaa tukea ja ohjausta.

Havainnointien tulkinta johtaa kysymään, mitä aikuinen voisi ja mitä aikuisen pitäisi tehdä. Nämä kysymykset puolestaan johtavat aikuisen roolin pohdintaan. Opettaja kuvaa omaa, hieman aktivoitunutta suhdettaan lapsen lähelle asettumisena, mikä on ollut hänen tulkintansa mukaisesti erityisen tärkeää lapselle, jolla on ryhmässä vaikeuksia.

Menny Miskankin tekemisiin, siihen mukaan vähän ohjaamaan. Et ehkä mä oon Miskan kanssa vähän enemmän sitten ollu kuin muitten, että aikuinen vähän viitoittaa niitä sen leikkejä tai tekemisiä tai tai edes juttelee sen tekemisen myötä sen kanssa, että se on sillon ihan toisella tavalla mukana. (LTO M/Y 1999/6, 457–461.)

Pohtiessaan aikuisten roolia koko päiväkodissa Mari toteaa, että aikuiset voisivat olla aktiivisempia ulkoilujen aikana. Tärkeänä aikuisten aktiivisuutta ruokkivana tekijänä opettaja tuo esille pihan uuden aitajärjestelyn, joka pakottaa aikuiset turvallisuuden takaamiseksi hajaantumaan eri paikkoihin pihalla. Lasten turvallisuuden kannalta on tärkeää, että aikuinen tietää, missä kukin lapsi on. Opettajan puhe ja tarkastelu osoittavat, että yleinen tulkinta on, ettei pihalla aikuisen oletetakaan olevan aktiivisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa.

Me tosiaan tästä puhuttiin kyllä sitten ihan kokouksessakin, kun mä kerroin sun havainnoista [vanhempien haastatteluihinsa esiin tullut asia, josta puhuttiin myös yleisemmin arviointikeskustelussa lipputankopedagogiikkana, Kalliala 1999], että miltä se ei välttämättä meillä, mutta josain muualla näyttää, se meidän päivystys tuolla pihalla. Ja mietittiin ja puhuttiinkin, että, et kyl se varmaan totta on, että se siltä näyttää. Mutta kuitenkin me ollaan sillä lailla aktiivisia, että tiedetään missä lapset on ja sillä lailla. Mutta ehkä mietittiin, että jonkun verran aktiivisempi rooli vois olla siellä ulkona. Mutta nyt mun mielestä meitä on aktivoinu tuo meidän piha, kun siinä on tommonen hirvittävä se aita, josta me ei nähdä takapihalle. (LTO M/Y 1999/6, 759–766.)

Mari ottaa aikaisempaa aktiivisemmän roolin pihalla. Se tuo hänelle luontevan tilaisuuden opettaa eri-ikäisille lapsille keskinäisen kanssakäymisen periaatteita ja vahvistaa niitä, turvallisuuden takaamisen ohella.

Tossakin aamupäivällä huomasin, kun olin siinä yläpihalla ja siinä lintuparvikeinussa alkoi työtöillä olla just jotakin kähinää, kuka saa olla ja kuka ei saa olla. Olin siinä lähellä, mä olin siinä kaiteen luona, niin mä kuulin heti, että nää suunnitteli tämmöstä, että joku ei saanu olla. Niin sillee pystyi heti puuttuun siihen, että esimerkiksi, ette voi ottaa nyt kovia vauhteja, kun pienet on tässä. Että nyt hetken menette pienten vauhtia ja kun pienet ei kuitenkaan niin hirveen kauan jaksu keinoa, niin sitten otatte ne isot vauhdit. Kun ne oli suurin piirtein jo työntämässä niitä pieniä siitä pois, mut kun satuin olemaan siinä lähellä, niin se tilanne vältyi sillä, että mä pääsin siihen neuvottelemaan, siihen väliin ja kaikki meni hyvin. Ja niin kävi, kohta pienet sanoivat, että he haluaa pois ja sitten ne pysty ottaa ne kovat vauhdit, mitä ne siinä koko ajan hinku. (LTO M/Y 1999/6, 800–810.)

Opettajan kuvaukset aikuisen roolin hienoisesta aktivoitumisesta ja sen havaituista vaikutuksista ovat myönteisiä ja paikoin hänestä yllättäviäkin. Puhetapa – ”välillä ihan ohjannut; vähän viitoitetaan” – kuvastaa suurta varovaisuutta ja pelkoakin, ettei aikuinen ottaisi liian vahvaa roolia. Pihaesimerkissä aita pakottaa osaltaan aikuisen etupihalta takapihalle ja takaa opettajan lähietäisyyden ja ohjauksen. Mari kykenee hetkessä opettamaan lapsille tärkeitä eettisiä periaatteita pienten huomiointamisesta ja ongelmien ratkaisemisesta neuvottelemalla. Samalla kasvaa lasten kyky odottaa eli siirtää omien mielihalujensa toteuttamista.

Havainnot lapsista ja vertaissuhteista

Havainnointilasten sitoutuneisuuksien keskiarvo on ensimmäisessä mittauksessa 3,4 ja keväällä 3,7. Yksittäisten lasten sitoutuneisuudet vaihtelevat syksyllä välillä 2,8–4,2 ja keväällä välillä 3,4–4,2. (liite 11, taulukko 10.)

Yksilöllinen havainnointi nostaa ammatillisen reflektoinnin kohteeksi erityisesti Miskan, joka harvoin sitoutuu toimintaan intensiivisesti. Miska sitoutuu syksyllä heikosti toimintaan ja joutuu helposti sanaharkkaan toisten lasten kanssa. Hän sietää pettymyksiä heikosti, ja turhautuneisuus purkautuu helposti aggressiivisena käytöksenä. Miskan sitoutuneisuuden keskiarvo on syksyllä 2,8 ja keväällä 3,4. Miska sitoutuu hyvin tilanteissa, joissa aikuinen sijoittaa hänet ryhmässä lähelle itseään, esimerkiksi satuhetken aikana tai pienryhmätyöskentelyssä, kuten askartelussa. Näissä tilanteissa hän osoittaa vahvaa (5) sitoutuneisuutta. (tutkijan päiväkirja.) Opettaja kuvaa tapahtunutta muutosta:

Turhautuneisuus on todella vähentynyt ja on päässyt muiden leikkeihin enemmän mukaan, että on oppinut olemaan siinä porukassa. Siinäkin hänellä saatto aikasemmin tulla heti joku tenkka-

poo, ja se loppu hyvin lyhyeen, hyvin lyhyeen... Semmosta neuvottelutaitoa ja leikkimisen taitoa on tullut tänä keväänä. (LTO M/Y 1999/6, 405–409.)

Mari pohtii myös omaa suhdettaan Miskaan.

Enemmän niin kun yrittäny, kun olin tietoinen niistäkin sun edellisistä, niistä [havainnoista]. Ja oli puhetta sen aikuisen tuen tarpeesta, että ehkä sitä Miskaa oon mä ainakin tukenut jonkun verran enemmän. Ja tuolla nukkarissakin, kun se on kans levoton siinä aluks, mut hän halua hirveesti aikuisen läheisyyttä siinäkin. Siinä mä oon aina sanonukin, et kyl mä tuun sun viereen, et mä luen ja käyn ehkä tuossa muutaman luona ja sit mä tuun. No, sit siinä ei tarttekaan olla kauan, kun hän nukahtaa. (LTO M/Y 1999/6, 443–449.)

Mari näkee Miskan uudessa valossa. Miska etsii käytöksellään runsaasti huomiota ja turvaa, mistä olemme havainnointien yhteydessä puhuneet. Opettaja tuo esille myös muita taustalla olevia tekijöitä. Sairauden varjolla lapsi on käyttänyt ikäänsä kuulumatonta valtaa kotonaan, mikä on omalta osaltaan lisännyt turvattomuutta. Miskan luottamus Mariin on kasvanut ja hänen olonsa ryhmässä helpottunut, mikä voidaan olettaa lisänneen hänen hyvinvointiaan muiden muuttuneiden tekijöiden (parantunut terveystilanne) ohella. (LTO M/Y 1999/6.)

Pieni joukko poikia (esim. Miska ja Jyri) leikkii keväällä kuvitteluleikkejä pihalla esimerkiksi dinosauruksilla. Niissä kaikki lapset sitoutuvat suhteellisen hyvin (tutkijan havainnoinnit). Näissä tilanteissa Miska, jolla on vilkas mielikuvitus, pääsee myönteiseen rooliin ryhmässä. Pohdittaessa tilannetta opettaja arvioi myönteisten vertaissuhteiden olevan Miskan oman aktiivisuuden ansiota.

Miska on ite sitä hakeutunu ja kyselly niitä kavereita, että mun mielestä se on itse ne järjestäny kenen kanssa hän leikkii ja menny vaan mukaan, en mä oikein osaa sanoo. (LTO M/Y 1999/6, 466–468.)

Kahden muun pojan, Akselin ja Jyrin, sitoutuneisuuden profiilit ovat keskenään hyvin samanlaiset: heidän sitoutuneisuuteensa ovat syksyllä 3,3 ja keväällä 3,5. (liite 11, taulukko 10.) Jyrillä on hyvä kaveri päiväkodin toisessa lapsiryhmässä, ja he leikkivät paljon yhdessä. Jyri on pelien myötä saanut myös uusia kavereita. Opettajan mukaan häntä on ollut vaikea saada innostumaan askarteluista ja käden-taitoihin liittyvästä mutta myös muusta ei-omavalintaisesta toiminnasta.

Mutta nyt on kyl saatu mukaan ja jotenkin ehkä onnistumisen elämys niissä tapahtunut. Et kyl hän osaa ihan siinä kun muutkin, että siinä hänellä ollu hirveen suuri kynnyks, että ei osaa. Mut on nyt mun mielestäni tullu mukaan, saatu innostettua mukaan tulemaan. (LTO M/Y 1999/6, 388–392.)

Tutkijan havainnoimien tyttöjen (Aamu ja Tuuli) sitoutuneisuudessa ei ensimmäisen syklin aikana tapahdu muutoksia. Aamun sitoutuneisuus toimintaan on sekä syklin alussa että lopussa varsin korkea, 4,2, ja Tuulin 3,6. Erityisen hyvin he sitoutuvat leikkiessään keskenään, jolloin Aamulla on johtava rooli. (liite 11, taulukko 10.)

Tyttöjen keskinäiset suhteet ryhmässä eivät ole ongelmattomia. Haastatellesani havainnointilapsia tytöt mainitsevat kiusaamisen ja siitä syntyvät kaverisuhteongelmat. Kuka kenenkin kanssa leikkii -neuvotteluihin liittyy vaikeuksia. Ellan aggressiivisuus leikeissä tuottaa vaikeuksia, joista opettaja on tietoinen. Hänellä on

kuitenkin hyvin niukasti havaintoja lasten leikkien sisällöistä, eikä hän ole tarkemmin tietoinen tyttöjen välisistä leikkisuhteista. Hän tunnistaa puutteen ja esittää tulevaisuuden toiveenaan mahdollisuuden paneutua lasten leikkeihin, kun henkilöstö ryhmässä vakiintuu ja sitä myötä vapautuu resursseja (LTO M/Y 1999/6, 21–32).

Keskeytykset vaikeuttavat työtä

Mari on havahtunut lukuisiin keskeytyksiin, joita päiväkotiryhmien yhdessä toimiminen luo. Lisäksi toisen ryhmän aikuisten poissaolot ja ryhmässä toimiva johtaja aiheuttavat tilanteita, joissa keskeytyksiä syntyy runsaasti. Mari painottaa, että hyvistä periaatteista tulee silti pitää kiinni ja mallintaa näkemystään myös muulle henkilökunnalle. Toiminnan lähtökohdan tulee hänestä olla lapsissa, ei aikuisten omassa mukavuudenhalussa.

No, siinä ei varmaan auta muu kuin se muistutteleminen ite siitä, että nyt mulla on tää kesken ja nyt mä teen tän loppuun. Että mä en nää kyllä muuta keinoo siinä, kun että tiedostaa sen ite ja sanoo sen myös muille. Mutta niin, ettei se ota sitä henkilökohtaisesti, vaan sen takia, että mulla on nyt tää juttu kesken näitten kanssa, että palataan asioihin hetken päästä. Et tosiaan paljon sattuu sitä, että joku hönkäsee paperin kanssa, hei, lue tää ja lue tää. (LTO M/Y 1999/6, 826–831.)

Marin arviointi toteutuneesta

Opettaja pohtii ajattelunsa muuttumista ja näkemyksensä syvenemistä suhteessa leikkiin ja leikkiympäristöön. Pohdinnat ovat saaneet hänet kysymään miksi-kysymyksiä sekä etsimään ja esittämään perusteita muutoksille.

Oppimisympäristö tähän asti, että tavallaan ajattelematta sen enemmän miksi. Kuhan on niin kun vaihtanu, että tässä on askartelu ja tässä on eläimet. Mun mielestä on tän myötä tullut vastaus, että miksi. Että se toimisi paremmin, ja niin kun sanoin, että leikki kehitys ja se syvyys siihen, että miks me järjestetään tätä. Ja että se on tärkeätä millainen se on eikä vaan, että siellä on ne eläimet. Vaan että sen rakentaa sellaseks, että se innostaa lasta ja että leikki voisi kehittyä, semmonen syvyys siihen on tullu. (LTO M/Y 1999/6, 826–852.)

Mari toteaa hyvin avoimesti, että tutkimuksessa joistakin lapsista tehdyt yllättävät havainnot ja tulokset ovat auttaneet näkemään lapsen uudessa valossa. Itseen pohtiessaan opettaja tuo esille arvioinnin ja sanallistamisen vaikeuden, mutta ilmaisee samalla ilonsa siitä, että prosessimme on auttanut häntä tiedostamaan omaa työtapaansa ja kehitysmahdollisuuksiaan.

Hän toteaa myös, miten vähän hän pystyi kevään aikana toteuttamaan sopimuksiamme ja suunnitelmiaan. Opettaja oli puhunut asioista koko päiväkodille ja puhuikin uudistuksista aina me-muodossa tarkoittaen koko taloa. Leikin observointi ei toteudu, koska Marin mukaan vaikka ”*päätettiin kaikki aloittaa*”, ”*päätettiin kuitenkin siirtää syksyyn*”. (LTO M/Y 1999/6, 190–193, 244–247.)

Koko päiväkodin kannalta se mikä musta on ollut tosi hyvä asia, me ollaan ihan eri tavalla alkaneet miettiä tätä oppimisympäristöä, sekä minä että sitten koko henkilökunta, jota meillä sitten aletaankin syksyyn mennessä valmistella niitä kohteita ja todella ymmärtämään sen tärkeyden, että se on a ja o. Ja siitä tää homma pitää lähteä, että on tää oppimisympäristö kunnossa. Ja se on minusta oikein kirkas ajatus tässä, minkä on mun mielestä kaikki sen tärkeyden ym-

märtäneet ja joka on tosiaan meidän syksyllä sitten ihan teema. Ja sitten se, että opetetaan lapset käyttämään ja leikkimään niissä. Et ei vaan järjestetä niitä, vaan myös lasten kanssa yhdessä katotaan, että ne alkaa toimia koska tähän asti... leikkipaikat ei oo toimineet ja innostaneet lapsia leikkimään. Niissä on käyty ja lähetty, niissä ei oo pystynyt leikit kehittymään juuri ollenkaan. Ja sitä myötä se leikin tärkeys, niitten sen oppimisympäristön myötä sitten, jos se leikki sitä myöten vois kehittyä. (LTO C/Y 1999/6, 45–58.)

Opettaja tuo esille sekä välillisen (puhe ympäristöstä) että välittömän (opetetaan leikkimään) ohjauksen merkityksen leikin kehittämiseksi päiväkodissa. Opettajan pyrkimys näyttää lievästi siirtyneen aikuisen aikaisempaa aktiivisemmän roolin tavoittelemiseen lasten leikkien suhteen.

Tutkijan arvio Marin sitoutuneisuuden ulottuvuuksista tuottaa epätasaisen profiilin, jossa autonomian ulottuvuus saa ensimmäisessä mittauksessa korkeat arviot (4,2), sensitiivisyys on seuraavana (3,9) ja alimpana aktivointi (3,2). Keväällä sensitiivisyys saa korkeimmat arviot (4,1), autonomian ulottuvuus on laskenut 3,9:ään ja aktivointi noussut 3,6:een. Sitoutuneisuuden arvioinnit noudattelevat Marin pohdintaa omasta roolistaan ja tukevat siten hänen arvioitaan teutuneesta. Mari omaksuu ensimmäisen tutkimussyklin aikana lievästi aktivoituneen ja lapsen tarpeita aikaisempaa enemmän tulkitsevan roolin. Lapsia rajoitetaan hieman aikaisempaa suoraviivaisemmin, ja opettaja kiinnittää huomiota aktivoinnin laatuun erityisesti piiritilanteissa. Herkkyyys on Marin omankin arvion mukaan hänen vahvuutensa vuorovaikutuksessa lasten kanssa. (liite 13, taulukko 20.)

6.4.3.2 Toinen sykli

Muut aikuiset paitsi Mari vaihtuvat lapsiryhmässä. Ryhmään tulee lastenhoitaja saman päiväkodin alle 3-vuotiaiden ryhmästä, ja lukuvuoden aikana toinen opettaja vaihtuu kahteen kertaan. Lapset ryhmässä ovat suurelta osin samoja kuin edellisenä vuonna, mutta luonnollista vaihtuvuutta on myös. Tutkijan havainnoimat lapset pysyvät samoina kuin edellisenä vuonna.

Päivät alkavat aamupiirillä ja jatkuvat usein toimintana ikäryhmissä, jotka on muodostettu viereisen ryhmän ja tämän ryhmän lapsista: 3–4-vuotiaat, 5-vuotiaat ja 6-vuotiaat. Joukossa on lukuisia vaativia lapsia. Viikko-ohjelma on osittain riippuvainen teemasta. Maanantaisin on kuitenkin jumppapäivä, jolloin jokin ryhmistä lähtee jumppaamaan koululle ja perjantaisin on koko päiväkodin yhteinen matinea, esimerkiksi lauluhetki tai nukketeatteria.

Toisena vuotena arviointi- ja suunnittelukeskusteluissa nousevat esille lasten rauhattomuus, lasten alhainen sitoutuneisuus yhteisissä kokoontumisissa ja ohjatun toiminnan suunnitteluun liittyvät tekijät. Ryhmän aikuiset jatkavat oppimisympäristön rakentamista ja lasten havainnointia, jossa on päästy alkuun edellisenä vuonna.

Syksyn kokemukset ja havainnoinnit nostavat selkeästi esille ryhmän ja päiväkodin ongelmat. Talossa on periaatteena toimia avoimin ovin ja joustavasti, kaksi 3–6-vuotiaiden lasten ryhmää osin yhdessä. Havainnointi osoittaa, että tämä on ongelmallista. Monet lapset seilaavat ympäriinsä kiinnittymättä mihinkään ja kohtelevat epäkunnioittavasti sekä aikuisia että toisia lapsia.

Aikuisen rooli

Arvioidessaan työskentelyään ja toisen tutkimussyklin kulkua opettaja puhuu eri yhteyksissä aikuisen roolin vahvistamisesta. Se on tarkoittanut ryhmässä selkeiden sääntöjen luomista ja niistä kiinnipitämistä, tiukkaa johdonmukaisuutta ja asioiden loppuun viemistä eli ”napakoitumista”, kuten työryhmän jäsenet asian ilmaisevat.

LH: *Se on ollut aika paljon semmosta varmaan näkymätöntä työtä, että opetetaan asioiden loppuun viemistä ja yhdessä oloa ja semmosta, mistä ei niin konkreettista tuotosta tuu. Et nehan on semmosii pitkiä juttuja, tavaroiden paikalleen laittamista ja semmosta.* (M/R 2000/6, 60–63.)

Säännöt ovat koskeneet niin keskinäistä vuorovaikutusta ja leikin sääntöjä kuin tilojen käyttöä ja välineistä huolehtimista. Sali on mieluisa leikkipaikka, jonka pojat ovat vallanneet usein sählypelikentäkseen. Nyt on siirrytty selkeään vuorotte- luun, jossa myös tytöt saavat käyttää säännöllisesti salia esimerkiksi balettiesityk- sissään. Tilaa on myös rajattu leikkialueiksi, jolloin sinne on mahtunut useita leik- kiporukoita yhtä aikaa. Saliin pääsyyn on myös liittynyt lapsen kanssa käytävä keskustelu siitä, mitä lapsi aikoo mennä tekemään saliin. Sovitaan myös, ettei salis- sa pelata sählyä ja muita pelejä iltapäivällä (lepoaikana) ennen puolta kahta. (M/R 2000/6, 183–234.)

Puheessa korostuu aikuisten yhdenmukaisen toiminnan merkitys. Sääntöjen noudattamisen vaatimus on osa pyrkimystä vahvistaa toisia huomioon ottavaa käyt- täytymistä. Joulukuun arviointikeskustelussa Mari toteaa: *Se tekemisten kunnioitus on hämärän peitossa monelle. Ihan kävellään leikkien päältä ja aikuisen puheen päälle puhutaan* (M/R 1999/12, 58–60).

Mari palaa keväällä samaan teemaan ja perustelee pyrkimyksiään: *Ei arvoste- ta aikuista, puhutaan rumasti... tietynlaista auktoriteettia siihen aikuisen rooliin* (M/R 2000/6, 260–264). Ongelmaan liittyy aikuisten mukaan myös lasten hämär- tynyt käsitys siitä, millaisia asioita toiset lapset voivat määritellä ja mitkä ovat asi- oita, joihin tarvitaan aikuisen lupa, esimerkiksi tilojen käytössä. Keskusteluissa nousevat toistuvasti esiin toisten huomioon ottaminen, johdonmukaisuus, loppuun vieminen ja selkeät pelisäännöt.

Halu kiinnittää lapset tekemisiinsä johtaa ryhmän ovien sulkemiseen, ”koska vaeltaminen vain jatkui ja kaikki eivät olleet sitoutuneet sitä pysäyttämään. ... Omassa ryhmässä ollessamme tilanne on rauhoittunut ja kaikki ovat löytäneet te- kemistä ja aikuinen pystyy herkemmin havainnoimaan missä ja mitä kukin tekee.” (LTO M:n kirjoitelma 2000/6.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita täydellistä ovien sul- kemista, sillä edelleen ryhmät sekoittuvat muun muassa päivälevon aikana (lepääjät ja nukkujat omissa tiloissaan).

Työntekijät korostavat johdonmukaisuuden merkitystä ja sitkeyttä pitää kiinni sovituista periaatteista.

LH: *Siinäkin ol semmosta johdonmukaisuutta meiltä, et me lähetettiin ne takas, että sovittiin, et- tä kahteen asti ollaan siellä niin sekin rauhottu sitten, että...*

M: *Meillä varmaan vähän poliisin maine LH:n kanssa on [naurua]. Kello ei ole vielä kaksi ole hyvä ja mene takaisin [omaan ryhmään], aina bumerangina. Sannakin yrity ja yrity varmaan sen kolmekymmentä kertaa aina hänet vaan palautettiin. [naurua]*

LH: *Mut se oli sillee helppoa, että kun me oltiin päätetty meidän ryhmä, et kaikki oli samaa mieltä niin sit.* (M/R 2000/6, 244–251.)

Työryhmän jäsenet tuovat puheessaan vahvasti esille yksimielisyyden, yhteisen sävelen merkityksen. Samalla he toteavat, että se on edellyttänyt aikuisen aikaisempaa suurempaa sitoutumista myös muulla tavoin. Se on heidän mukaansa tarkoittanut aikuisen mukanaoloa leikeissä, ruokailua lasten pöydissä, leikkireviireistä sopimista ja leikkipaikkojen siivoamiseen ja kunnossapitoon osallistumista yhdessä lasten kanssa.

LH: Me ollaan aikuisetkin sitouduttu, että sit kun leikki loppuu niin huolehditaan siivoamisesta, ja et se ikään kuin pysyy se leikki hyvässä kunnossa. Ettei vain kaikkee heitetä sinne, vaan ne ihan oikeesti laitetaan siihen hengariin. Ja ei oo kiva, jos ne vain johonkin nurkkaan heitetään. (M/R 2000/6, 115–119.)

Aikuisten sitoutuminen on myös konkreettisesti tarkoittanut aikuisten pyrkimystä asettua alas ja hoitaa sovitut tehtävät lasten kanssa.

M: Selkeesti niin kun sanottu, että ne ihmiset on siinä etteivät hötkyile mihinkään muualle. Että ne on sitoutunut vaikka koko viikoks jos on tarve, niin tarve johonkin äitiensä askartelun tekemiseen. Että mun mielestä se pyöri viimeks tosi hienosti, siinä oli ne kaks vastuuhenkilöä ja ne hoiti sen homman hienosti. (M/R 2000/6, 351–354.)

Havainnoinnin myötä aikuiset tulevat myös entistä tietoisemmiksi keskeytysten merkityksestä sekä lapsiin että heidän omaan työskentelyynsä vaikuttavana tekijänä.

LH: Mua harmitti ihan hirveesti, et varmaan siinä rupes ite enempi arvostaan ja halus pitää. Niin esimerkiksi mejän talon toiset, nehän vaan kesken aamupiirin kovalla äänellä voi tulla sisälle, ryysäämään kesken joitain sadun lukua... kun mun mielestä normaali olisi, että peruuttais hiljaa ja pistäis oven kiinni. Ja toisen ryhmän lapset niin kun juoksi vaan kesken aamupiirin, kun sanoi tiukasti vaan, että näkemiin, meillä on kesken. Niin siihenkin tuli semmosta kunnioitusta sitten. Niin on käsittämätöntä... luet satuja lapsille, niin aikuinen tulee viereen kailottaan kovalla äänellä jotai juttuja, täysin käsittämätöntä.

M: Miten me voidaan lapsille opettaa, että leikkirauha ja toisen kunnioittamista, kun ei sitä aina tapahdu sitten meidän työntekijöidenkään kesken. (M/R 2000/6, 386–399.)

Ryhmän aikuiset pohtivat aikuisen mallin merkitystä opettaessa lapsille toisten työn kunnioittamista. Teot osoittavat ja opettavat sen, mikä on arvokasta. Aikuisten toistensa keskeyttävä työskentely tarkoittaa viime kädessä lapsen kokemuksen ohittamista. Joustavuuden tavoittelu ja avoimet ovet ruokkivat nopeaa reagointia ja keskeyttävää työskentelyä.

Lapset, vertaissuhteet ja toiminta

Arvioidessaan toimintaansa ja ryhmänsä tilannetta keväällä aikuiset ovat hyvin yksituumaisia muutoksista.

Leikit on kyllä mun mielestä monipuolistunu ja niihin on tullu pitkäjänteisyyttä ja semmosta. Leikki on kehittyä sen myötä, kun me on tuota ympäristöä mietitty ja jollain lailla sit ehkä oltu ite enemmän niissä mukana. (M/R 2000/6, 102–105.)

Aikuiset panevat myös merkille, että lasten väliset suhteet ovat seestyneet ja toisen työskentelyn kunnioittaminen lisääntynyt.

LH:....vertaa syksyyn, että lapset osaa samassa huoneessa leikkii monta leikkiä. Et tavallaan kunnioitetaan toisten leikkejä, kun mun mielestä syksyllä oli sillee, et jos yks oli lepoHuoneessa yks porukka niin sinne ei saanu kukaan muu mennä. Et nyt siin voi olla kirjastossa yks, leikki tuolla. M: Joo ihan sulassa sovussa. (M/R 2000/6, 120–123.)

Henkilökunta puhuu myös lasten omatoimisuuden, itseluottamuksen ja rohkeuden kasvusta.

LH: Mun mielestä se on hirveen paljon omatoimisempaa, ja sit niin kun niille tulee esimerkiks, ne haluu esittää jonkun teatterikappaleen. Tänä aamuna ne harjoitteli tuolla niin oli taas kukkaset ja... Tuntuu, että lapsetkin uskaltaa tuoda omia ideoitaan enempi. (M/R 2000/6, 430–432.)

M: Semmonen rohkeus kertoo mitä haluaa ja ensin itseluottamus, mä haluan tätä tehdä sen ja sen kaverin kanssa. (M/R 2000/6, 447–448.)

He toteavat myös lasten kantelun vähentyneen. Selitykseksi he tarjoavat sitä, että aikuiset kantavat huolen lapsista.

LH: Syksyllä oli semmonen kantelu muista lapsista, muiden huolehtiminen, et toi teki sitä ja toi teki tätä. Ja mä luulen, että se on vähän poistunu sillä, että me nostettiin sitä aikuisen roolia. Kun teijän ei tarvii siitä huolehtia, vaan me huolehditaan siitä, nin semmonen on jääny pois kanssa, et tavallaan jääny leikkirauhaa sitten. (M/R 2000, 461–465.)

Työryhmän yhteinen pohdinta johtaa käytännön muutoksiin. Ryhmän aikuiset tuovat esille käsityksensä leikkiympäristön rakentamisen ja järjestämisen merkityksestä leikkirauhalle ja ympäristön kunnioittamiselle. He ovat järjestäneet askartelu- ja piirtämisenurkkauksen, kirjanlukupaikan ja rakenteluleikin sekä uudistaneet tietokonenurkkauksen rakentaen sen ympärille yhdessä lasten kanssa maitopurkeista seinämän. Roolileikkivälineille on saatu tanko, ja kengät, hatut ja huivit ovat saaneet omat korinsa. Kampaamoleikkiin on koottu oma välineistönsä, hiekka- ja vesileikit on sijoitettu wc-tiloihin, ja myös toimistoleikillä on paikkansa. (tutkijan päiväkirja; LTO M:n kirjoitelma 2000/6.)

LH: Me laitettiin ne pelit siihen, ne ei toiminut siellä missä ne oli aikaisemmin. Siihen tuli enempi sitä sinne askartelunurkkaukseen ja varmaan just se tavaroiden esille tuominen. Mut sit mä mietin, et varmaan myös meidän lasten töiden kunnioittaminen ja lasten sillee, et mekin varmaan luotetaan lapsiin eri tavalla kuin aikaisemmin, että jos niin ne nyt vaan menee rikki... sillee suunnilleen karrikoidusti, että kun esille laittaa, et ei ne kuitenkaan osaa huolehtii... että mekin luotetaan lapsiin enempi ja ne luottaa meihin. Et on selvät pelisäännöt, että kun vain alussa kattoo, että korjaavat pois ja pesevät vesivärit pois, niin se on ihan hienosti toiminu. (M/R 2000/6, 177–185.)

Työntekijät tuovat esille lasten aikuisten ponnisteluille osoittaman arvostuksen, mikä ilmenee innokkaana työskentelynä.

Keskustelu ja tutkijan havainnoinnit lapsista tukevat työntekijöiden tulkintoja. Lasten sitoutuneisuudet itsenäisissä toiminnoissa ovat kasvaneet: syksyllä keskiarvo on 3,5 ja keväällä 3,9. Erityisesti huomio kiinnittyy siihen, miten vahvasti lapset sitoutuvat (4,2) leikkeihinsä kevään ulkoiluissa. (liite 11, taulukko 11.)

Syksyllä Aleksissa tapahtunut muutos askarruttaa ja herättää huolta aikuisissa.

LH: Aleksista puhuttu, me ollaan vähän huolissaan, kun se on niin omassa pelin maailmassa. Aleksi oli pienillä myös mun kanssa. Aleksi on aina ollut hyvä leikkimään ja huolehtinut ja aut-

tanut ja hirveen empaattinen ja auttanut aina muita. Nyt kehitys menossa hyvin päinvastaiseen suuntaan, hän puhuu hyvin tylsästi meille. (M/R 1999/12, 217–221.)

Keväällä lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja toteavat tyytyväisinä ”vanhan Aleksin palanneen”.

M: Niin kokonaisvaltaisesti kyl eli siinä pelimaailmassa, et keskustelu isän kanssa jonkun veran sitä autto. Isä kyllä sitten ymmärsi, sen pojan herkkyyks ei kyllä ihan sitä pelimaailmaa kestää, että se menee sitten niin kokonaisvaltaseks se pelimaailmassa eläytyminen, että se on kyllä rauhoittunut Aleks.

LH: Ja sitten semmonen ilkeys mikä oli jotenkin pinnalla jossain vaiheessa, niin se on kans hävinny, että se vanha empaattinen Aleks on vähän niin kun tullu takasin. Kun jossain vaiheessa tuntu, että se on vain potkimista ja semmosta suorastaan ilkeyttä. (M/R 2000/6, 475–483.)

Tutkijan havainnoinnit tukevat työntekijöiden havaintoja. Aleksin sitoutuneisuus nousee syksyn 3,3:sta kevään 4,0:aan. Havainnot Aleksin syksyn leikkien muuttuneesta luonteesta ja työntekijöiden tulkinta tietokonepelien vaikutuksesta leikkien sisältöön ja Aleksin vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa ovat tärkeitä. Yhteinen ymmärrys tilanteesta ja regointi on aikuisten mukaan auttanut Aleksia kiinnittymään tekemisiinsä ja löytämään paikkaansa ryhmässä. (liite 11, taulukko 10.)

Jyrin kehitystä kahden syklin aikana työntekijät kuvaavat rohkeuden kasvuna ja kykynä myös irrottautua työntekijöiden mukaan hieman liiankin kiinteästä suhteesta parhaaseen naapuriryhmän kaveriin. Uutta on myös, että Jyri on ruvennut ohjailemaan muita lapsia pelikentällä, jossa hän on taitava pelaaja ja innokas osallistuja.

Semmosta rohkeuttahan siinä koko ajan tullu enemmän. Hänhän on ollu hirveen ujo ja epävarma lähteen tekeen jotain uutta, että siinähän hän on hirveesti kehittyny tässä ihan reilun vuoden aikana, että rohkeemmin lähtee tekemään uusia asioita. Se on ollu hänelle tosi suuri kynnys ja semmosta iloisuutta ja semmstahan siinä on niin kun reippautta tullu. (M/R 2000/6, 573–577.)

Tutkijana olin havainnut, että Jyri välttelee uusiin asioihin tarttumista ja mieluiten väistää ne. Kun hän on mukana uusissa tekemisissä, esimerkiksi askartelussa, ja saa aikuisen lähelleen tekemään yhdessä, tekeminen on erittäin intensiivistä ja tuottaa selvästi lapselle tyydytystä. Näissä tilanteissa sitoutuneisuudet ovat erittäin korkeita. (tutkijan päiväkirja)

LH: Itkeny kun hän ei osaa tehdä äitienpäiväkorttia. Et kun hän vaatii itseltään niin kauheesti, ja sit hän teki oikein riemussa tuolla ja oli niin ylpee siitä ja ompelun kanssa, niin hän innostu niin, että teki vissiin kaks työtä perä perään ja oli hirveen ylpee kun osas. (M/R 2000/6, 581–584.)

Tutkijan havainnoinnit kertovat lievästä sitoutuneisuuden kasvusta. Syksyllä 1998 hänen sitoutuneisuutensa keskiarvo oli 3,3 ja keväällä 1999 3,5. Toisessa syklissä arvioinnit pysyvät muuttumattomina sekä syksyllä (3,5) että keväällä (3,5). (liite 11, taulukko 10.) Lasten tarpeiden tunnistaminen tekee mahdolliseksi tiedostaa lasten vahvuudet aiempaa eritellymmin. Opettaja on erittäin tyytyväinen Miskan kehitykseen, jota hän kuvaa: *Teki suuria ponnistuksia ja on rauhoittunut sen olemuksensa ja pettymyksen sietokyky on kyllä kasvanu ihan hirveesti, että mä luulen, että Miska on tuossa aika huipussaan siinä tilassa. Vaan en sitä sano, etteikö ois*

voitu enemmän vielä niitä hänenkin vahvuuksiaan sitten ottaa huomioon. (M/R 2000/6, 564–567.) Tutkijan havainnoinnit tukevat opettajan havaintoja. Miskan sitoutuneisuus toimintaan kasvaa ensimmäisen syklin aikana 2,8:sta kevään 3,4:ään ja pysyy samoissa lukemissa toisen syklin aikana (syksy 3,2 ja kevät 3,5). (liite 11, taulukko 10.)

Ryhmän tyttöjen kohdalla vertaissuhteet puhututtavat aikuisia. Arviot Aamun ja Tuulin sitoutuneisuudesta toimintaan osoittavat lievää laskua tai pysymistä paikoillaan. Aamun sitoutuneisuuden keskiarvot olivat ensimmäisen tutkimussyklin aikana 4,2 ja 4,2 ja toisen syklin aikana 3,8 ja 3,9, Tuulin puolestaan vastaavasti 3,6 ja 3,7 sekä 3,4 ja 3,6. Kasvattajat pohtivat päiväkodista riippumattomien tekijöiden vaikutusta ja kaverisuhteiden merkitystä. He tuovat esiin Aamun tietävän ja pohdiskelevan eroaan ryhmästä ja siirtymistään syksyllä toiseen päiväkotiin sekä lähitulevaisuuden kesän viettoa isänsä kotimaassa Keski-Euroopassa. (M/R 2000/6, 670–676.) Lisäksi aikuiset pohtivat lasten keskinäisten riitaisten suhteiden vaikutusta. (liite 11, taulukko 10.)

M: Että semmosta vähän vallattomuutta on Aamussa ollu, vähän on kokeillu meitä enemmän kuin.

LH: Meitä ja sit must jotenkin tuntuu, että Aamu on ollu jotenkin varmaan ristiriidassa, kun Kati tuli ja Tuuli niin kun, et hänen kanssaan... kaikki halus olla Aamun kanssa ja sitten kuitenkin yhdessä ei voi leikkii enempi kuin kaksi. Ei Tuuli, ei Kati, et se on vähän semmosta, että Aamu ois halunnut leikkii molempien kanssa, mut ne ei jostain syystä. Nythän ne on vähän jakanu silleen. (M/R 2000/6, 677–683.)

Tyttöjen riitaiset vertaissuhteet ja keskinäiset vaikeudet nousevat esille joulukuun (1999/12) arviointikeskustelussa ja muistuttavat ensimmäisessä syklissä koettuja vastaavia vaikeuksia. Toisen syklin lopussa tilanne on edelleen vaikea, ja paikan löytäminen uudistuneessa tyttöjoukossa tuottaa monelle vaikeuksia.

Tuulilla on jotenkin vähän vaikeeta tossa tyttöporukassa, että hän niin kun välillä kääntää kelkansa niin kun on jonkun kaveri ja kohta hän ei enää ookkaan ja vähän semmosta pientä ilkeyttä selän takana, mitä tulee sitten jälkeensä ilmi että ... on, et Tuuli on siinä kyllä yks semmonen, joka sitten ehkä lietsoo sitä semmosta pettämistä, et ei ollakaan ja nyt ollaankin ja ihan.

LH: Meijän käsitys, kun juteltiin, niin on vähän semmonen, että on pyydetty ihan puhutteluun sit, mitä se kaveruus on, ja kun voi käydä niin, että ei sit ole ketään, että jos näin tekee tämmösiä. Tilanteita ollu tosi monta tässä ja se Tuuli on ollu usein se, joka on itkettäny näitä muita ja saanu sitten aikaan tämmösiä ikäviä juttuja, että nyt keväällä niin kun vielä enempi mun mielestä on ollu sitä. (M/R 2000/6, 501–514.)

Aamu on lähtökohtaisesti hyvä sitoutumaan. Hänen leikkinsä ovat erittäin intensiivisiä, kun niihin on tarvittavat edellytykset. Tällaisia tilanteita observoin ensimmäisenä vuonna, kun Aamu leikkii Tuulin kanssa. Molempien tyttöjen intensiteetti on korkea. Aamulla on johtava rooli: hänellä on mielikuvitusta ja kykyä ruokkia käsikirjoitusta, johon myös Tuuli imeytyy mukaan. Aamun sitoutuneisuus on vieläkin suhteellisen korkea (syksyllä 3,8 ja keväällä 3,9), mutta kuitenkin laskeva (edellisenä vuonna 4,2). (liite 11, taulukko 10.) Aikuisten mukaan Aamu onkin ollut aikaisempaa rauhattomampi ja hänelle on syntynyt aikaisemmasta poiketen ristiriitoja uuden aikuisen kanssa. *Hän meni enemmän sen ison tytön [Kaisa] toiveiden mukaisesti ja sit se oli ehkä enemmän sitä samaa pesässä* (M/R 2000/6,

703–704). Vaikka Aamun uusi, usein mukana oleva leikkikaveri, Kaisa, on vanhempi, heidän välilleen ei synny pitkäkestoista ja intensiivistä leikkiä. Tutkijalla on samanlaisia havaintoja Aamun ja Kaisan välisistä leikeistä. (tutkijan observoinnit 1999–2000.) Mari pohtii muun toiminnan mahdollisuutta tarjota Aamulle mielekstä tekemistä ja korvata osin epätydyttäviä leikkisuhteita.

No, Aamuhan ollu kauheen innokkaana mukana siinä näytelmässä ja, että ne on varmaan nyt kyllä tarjonnu hänelle semmosta omaa ilmasua ja tyydytystä, ehkä ei oo kaikilta osin sitten ollu Aamulle ehkä tarpeeks haastavaa. (M/R 2000/6, 696–699.)

On varsin selvää, että lapsen kannalta epätydyttävä tilanne purkautuu niin, että hän kokeilee aikuisten sietokykyä ja rajoja. Kysymykseksi jää, voisiko kehityksellisesti haastava toiminta tarjota kompensatioita ja lisää mielekkyyttä lapsen arkeen päiväkodissa.

LH: Aamun kyllä pystyy houkuttelemaan aika helposti, jos sanoo, että luetaan kirja.... Kaisa on sitten taas vaikeempi saada innostumaan (M/R 2000/6, 705–706). ... Mieltii sitten, onko sen antanu mennä liikaa, et oisko pitäny jo puuttuu siihen aikaisemmin jollakin tavalla. (M/R 2000/6, 714–715.)

Tuuli puolestaan on muuttanut kaveriporukassa rooliaan määrällijäksi: ”Hän määrittääle kuka on Nellin kanssa, kuka on Ellan kanssa ja kenen kanssa ja minkälaisia leikkejä sitten” (M/R 2000/6, 533–534). Pohtiessaan tyttöjen välisiä suhteita aikuiset toteavat kielteisen valtataistelun olemassaolon, joka jäsentyy kokonaisuudessaan vasta arviointikeskustelussa.

M: Vähän semmonen kokeiluvaihe tosiaan, että kokeillaan vähän kepillä jäätä, et mitä tässä voi tehdä ja kuka tässä on se pomo.

LH: Niin just se, että tää kaks leikkii, että neljä ei voi leikkii kun sitten aina joku. Katillakin on vähän semmosta et Kati halua, että kaks vain leikkii. Et sehän voi olla tietysti hänen osaltaan ujouttakin, mut se ei tuu esille silleen julki. Se niin kun julmalla tavalla, miten mä sanoisin, että hän kuiskuttaa sille, jonka kanssa on menossa leikkimään ja se ei tuu niin julmasti esille.

M: Niin kun hän [Kati] käyttää ihan fyysisiä konsteja niin, että se on ihan huutamalla tai ihan tönimällä hän yrittää raivata tiensä. (M/R 2000/6, 545–553.)

Aamu jää tyttöjen taistelujen tuiskeissa usein yksin ja toimettomaksi. Tyttöjen väliset epätydyttävät suhteet heijastuvat hänen toimintaansa ja ryhmässä olemiseensa. Yksin leikkiminen ei tyydytä häntä, ja hän kaipaavasti hyvää leikkikaveria.

Ryhmän havainnointilasten sitoutuneisuuden keskiarvo nousee puolentoista vuoden aikana hieman, kuitenkin niin, että sitoutuneisuudet molempien syklien aikana ovat samanlaiset syksyllä (3,4) ja keväällä (3,6). Tarkastelussa täytyy ottaa huomioon muun lapsiryhmän muuttuminen ja vaikeutuminen. Tämä näyttää vaikuttaneen erityisesti tyttöjen sitoutuneisuuteen. (liite 11, taulukko 10.)

Toisessa syklissä merkittävin muutos näkyy lasten sitoutumisessa ulkoiluun. Keväällä 2000 ulkoilussa tehtyjä havainnointeja on 38 ja lasten sitoutuneisuuden keskiarvo on 4,2 eli erittäin korkea. Pihalla on monenlaista puuhaa sählyn ja jalkapallon pelaamisesta ja naruhyppelyistä monimuotoisiin kuvitteellisiin leikkeihin luonnossa ja luonnonmateriaaleilla. Ohjatussa toiminnassa lasten sitoutuneisuudet toisen syklin aikana ovat pysyneet muuttumattomina (syksyllä 3,3 ja keväällä 3,3). (liite 11, taulukko 11 ja 12.)

Työntekijöiden kokemat vaikeudet

Ryhmän sisällä tapahtuu tutkimusprosessin aikana runsaasti vaihdoksia. Ensimmäisenä vuonna lastenhoitaja vaihtuu ja toinen opettajista (johtaja) on paljon poissa. Toisena vuonna ryhmässä aloittaa uusi lastentarhanopettaja, joka vaihtuu kesken toimintakauden. Lisäksi ryhmää kuormittavat viereisen ryhmän henkilökunnan vaihdokset, joita on useita molempien vuosien aikana. Toisena vuonna ryhmässä on myös epäpäteviä sijaisia, joista jotkut eivät sovi alalle lainkaan.

Tämmönen sijaiskierre toivottavasti ainakin katkeisi, että kyllä se on tuonut semmosta hallaa. Systeemit, on aina vaihtuu porukka ja se on ollu tuossa samassa nyt, tuossa [viereisessä ryhmässä] samassa ryhmässä. Et se on jotenkin järkyttävää, että lapset on aina ihan huiit irrallaan ja sit sinne taas tulee joku, joka yrittää koota sitä porukkaa. Ja ei se oikein sit siinä ajassa, kun ne sijaiset on ollu, niin oo oikein sitten onnistunut. Että se on ollu surullista kattoo sitä...henkilökunnan vaihtuminen. Kyllä se on tosi tärkeä, se pysyvä henkilökunta, sehän on yks vanhempien suuri toivekin ja moni on kiitelly sitä, että on joku pystynyt oleen pitempään, että on saanu ne suhteet niihin vanhempiinkin sitten toimimaan ja saanu sen luottamuksen. (LTO M/Y 2000/6, 270–279.)

Kyseenalaistavaa tulkintaa

Mari tuo toistuvasti esille havainnoinnin merkityksen itselleen silmien avaajana ja yhteisen keskustelun lisääjänä. Havainnointi on auttanut hänen mukaansa näkemään yksilöt, lapsen tarpeet ja lähtökohdat toiminnan perustana.

Erilaisin silmin ruvennu havainnoimaan just lapsia ja leikkiä ja enemmän niin kuin yksilöinä ehkä, kun semmosena ryhmänä, tän prosessin myötä. Nyt on silmät avautunu sillä lailla näkemään ne lapset, jokaisen lapsen omat tarpeet ja lähtökohdat. Tietenkään ei aina pysty sillä lailla niitä tavoitteitaan noudattaan, mut semmoseen ajattelutapaan on niin kun silmät avautunut, et siitä sen pitäs lähtee jokaisen omasta tasostaan ja sen hetkisestä kehityksestä suunnittelemaan sitä toimintaa, kaikkee sen ympärille sitten. (LTO M/Y 2000/6, 15–22.)

Marin puheeseen on myös tullut konkreettista kyseenalaistavaa sisältöä muun muassa aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta sekä toimintatapoja koskien. Lapsihavainnoinnin myötä opettaja kyseenalaistaa ryhmien väliset avoimet ovet. Havainnointi tuo esille yksittäisen lapsen näkökulman ja saa tarkastelemaan ryhmän lasten yhteenkuuluvuutta uudella tavalla. Perustelut etsitään nyt kyseisten lasten kokemuksista, ei yleisestä retoriikasta esim. ryhmärajojen poistamisen ja joustavuuden tavoittelusta.

Omalle ryhmälle aikaa ihan jo tän havainnoinnin takia ja sitten se seilaus ja vaeltelu vähemmälle, et jo ihan meidän lasten kannalta ja ennen kaikkea myös naapuriryhmän lasten kannalta. Siellä on niin monta semmosta niin sanottu irtalista lasta, että heillekin varmaan oli helpompaa, kun saivat pidetty ne lapset omalla puolellaan ihan just sen havainnoinninkin takia ja sen, että et jotenkin se oman ryhmän, omaan ryhmään kuulumisen tunne vahvistu. (M/R 2000/6, 369–375.)

Lastentarhanopettaja pohtii myös muuttunutta suhdettaan oman työnsä tarkastelemaan. Mari on todennut itselleen vaikeaksi juuri oman työn arvioinnin. Hän kertoo tulleen tietoiseksi aikaisempaa syvällisemmän otteen mahdollisuudesta ja arvioi omaa mutta myös muiden otetta melko pinnalliseksi. Marilla on monenlaisia odotuksia ja ajatuksia työnsä kehittämiseksi tulevaisuudessa.

On alkanut itekin kattoon millä lailla muut tekee tätä työtä ja sillä lailla tavallaan sitten peilaa siihenkin miten sen ite tekee, miten vois tehdä. Toivon, että joskus voitais avoimesti myös havainnoida toinen toisiamme. Että se varmaan aika monella avais silmiä ehkä, että vois tehdä toisinkin. Että aina toiset...oo se lapsen paras ja lapsen kunnioitus kuitenkin etusijalla, että se ei kaikilla ihan toteudu sillä lailla, kun toivoisin tai ois paras. (LTO M/Y 2000, 237–244.)

Vielä just enemmän sitä havainnointia mä haluaisin kehittää ja mitä nyt on aloitettukin. Se on vasta oikeestaan keväällä alkanut toimimaan, kun mä olen saanu muut siinä ryhmässä ymmärtämään. Et se on tähän asti ollu kauheen vaikee toteuttaa, kun siinä ei ole saanu niin kun niitä muita mukaan. Se on ollu jotenkin niin yksin mahdottomuus, jos ei saa siinä ryhmässä muita oivaltamaan sen tärkeyttä siinä. Mä haluaisin vielä kehittyä siinä ja tekemään tosiaan kaikille jonkinnäköiset hopsit tässä tulevaisuudessa, että ihan kirjata ne asiat jokaisen lapsen kohdalla ja niitten pohjalta sitten käydä keskustelua. Ja enemmän huomata jokainen lapsi erikseen ja huomata puutteet, missä se vois kehittyä, semmosta enemmän, se on ainakin yks asia. Ja tietysti se vielä ehkä jollain lailla syventää vielä sitä mitä tekee, että välillä tuntuu, että se on jotenkin aika pinnallista, että pystys nin kun vielä pureutumaan niihin toimintoihin ja projekteihin vielä syvemmälle. Syventää niitä asioita siinäkin aina niin, kun on niin monta tekijää, miks ei voi aina muka sitten toteuttaa niin kuin haluais vaikuttaa. Tietysti kaikki nää ulkoset tekijät välillä, mutta semmosta syvyyttä sit toimintaan vielä ja suunnitteluun sitten. (LTO M/Y 2000/6, 94–109.)

Marin kriittisyys on kasvanut, ja hänen toiveissaan on saada koko työyhteisö tarkastelemaan työnsä perusteita aikaisempaa syvällisemmin. Mari toivoo voivansa vaikuttaa koko Marikin päiväkodin väen tapaan tarkastella toimintaansa, ja hänen pohtiikin asioita usein päiväkotiyhteisön näkökulmasta.

Mä haluaisin jollain lailla pikkuhiljaa koko taloa saada miettimään sitä oppimisympäristöä. Onhan me sitä koko talon kanssa puhuttu ja muuta, mutta nyt taas muuttuu sillä lailla ihmiset ryhmiin, että jollain lailla sitten enemmän koko talon kanssa sitä mikä toimii ja mikä ei ja miks. (LTO M/Y 2000/6, 443–447.)

Omalla kohdallaan opettaja puhuu yhteisten keskustelujemme merkityksestä. Hän on oivaltanut niiden avulla leikin ja suunnittelun merkityksen (LTO M/Y 2000/6, 168–169). Keskustelut ovat avanneet uusia ajatuksenkulkuja: *Tosi antosia nämä keskustelut, että on joutunut pohtimaan semmosia asioita, mitä ei ehkä oo lähi vuosina tullu edes ajatelleeksi.* (LTO M/Y 2000/6, 403–405.) Opettaja kirjoittaa: ”Koko tätä aikaa ajatellen oma ammatti-identiteetti on vahvistunut. Olen saanut enemmän itseluottamusta ja enemmän kykyä ajatella lasta juuri hänen tarpeistaan ja lähtökohdistaan lähtien.” (LTO M:n kirjoitelma 2000/6.)

Tutkijan tekemien Marin sitoutuneisuuden havainnointien mukaan ensimmäisen syklin lopussa hänen aktiivisuutensa kasvaa ja pysyy 3,5:n tuntumassa koko toisen syklin ajan. Myös Marin sensitiivisyysulottuvuus pysyy melko samantaisissa lukemissa (4,1). Autonomiulottuvuus nousee pienen notkahduksen jälkeen kaikkein korkeimmaksi lähtöarvoonsa 4,2. (liite 13, taulukko 20)

Yhteenveto

Mari korostaa toistuvasti, että tutkimusprosessin merkityksellisin asia on ollut opettaa häntä tarkastelemaan työtään uudella tavalla – sekä lapsia että itseään. Uudentavalla tavalla hän viittaa myös perusteiden etsintään tekemisille ja erityisesti muutoksille. Kriittisyys omaa työskentelyä kohtaan kasvaa. Aikuisten lukuisat vaihtu-

miset estävät osin opettajan sopimusten mukaisen työskentelyn. Halu saada koko päiväkotikiukaan ”uudenlaiseen työskentelyyn” vaikeuttaa myös opettajan omaa toimintaa.

Opettajan vahva teema liittyy uudenlaiseen tapaan katsoa ja hahmottaa työtään. Opettaja korostaa lapsihavainnoinnin merkitystä ja perusteiden etsintää. Sitoutuneisuuden tarkastelu tuo uudenlaisia perusteita työn arviointiin. Havainnoinnin myötä opettaja tulee myös entistä tietoisemmaksi päiväkodin aikuisten toisiaan keskeyttävästä työskulttuurista ja sen yhteydestä lasten kokemukseen.

Marin esillä pitämä tulkinta lapsesta kompetenttina ja omista tarpeistaan tietoisena saa aikaisempaa vahvempana rinnalleen tulkinnan lapsesta myös tukea tarvitsevana. Aikuisen työskentelyn muutos tulee aineistossa esiin vahvistuneena käyttäytymisen säätelijänä. Baumrindin nelikentän ulottuvuuksia tarkasteltaessa kysymys on behavioraalisen kontrollin ja tavoitteisuuden vahvistumisesta, mikä yhdistettynä aikuisen läheisyyteen ja lämpimyyteen tuottaa parhaiten lapsille kykyä säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään. (ks. luku 4).

7 Tarun, Suvin, Kertun ja Marin yhteiset teemat

Yksilöllisten kehityspolkujen seuraamisen lisäksi on kiinnostavaa tarkastella neljän lastentarhanopettajan ammatilliseen kehitykseen liittyviä yhteisiä tekijöitä. Tarun, Suvin, Kertun ja Marin tarinoissa on jäljitettävissä yhteisiä merkityksellisiä teemoja, jotka näyttävät kulkevat punaisena lankana läpi aineistojen. Kiinnostavaa on myös, miten pitkälle yhteisten teemojen voi tulkita olevan päiväkotikulttuurisesti tuotettuja.

Lasten havainnointi ja sen tuomat uudet tulkinnat ovat teema, joka nousee toistuvasti esille kaikkien opettajien puheissa. Myös lasten vertaissuhteet olivat vahvasti esillä opettajien puheessa ja osoittautuvat jokaisessa ryhmässä oleellisiksi lapsen toimintaan sitoutuneisuuden selittäjiksi. Kolmanneksi tutkimusprosessi johdattaa kaikki opettajat tarkastelemaan omaa rooliaan ja pohtimaan muutoksia suhteessa omaan aikaisempaan tulkintaansa aikuisen roolista ja lapsilähtöisyydestä.

7.1 Lapsihavainnointi ammatillisen kehityksen katalysaattorina

7.1.1 Lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet

Arvioidessaan ja pohtiessaan kehittämissuhteiden vaikutuksia opettajat tuovat toistuvasti esille havainnoinnin merkityksen uudenlaisen tulkinnan. Havainnointi tulee esille opettajien omana merkityksellisyyden arviointina mutta myös käymiemme keskustelujen sisällöstä nousevana ilmiönä. Havainnoinnin merkityksen korostamista voi pitää itsestään selvänä, olihan sitoutuneisuuden havainnointi niin perustavanlaatuisia tutkimuksen kannalta. On kuitenkin mielenkiintoista tarkastella, miten havainnoinnista puhutaan, millaisia merkityksiä sille annetaan ja mihin se liitetään. On myös kiinnostavaa tarkastella, miten ”uusi puhe havainnoinnista” suhteutuu tai mitä se paljastaa päiväkodin kulttuurisesti tuotetusta havainnointipuheesta, esimerkiksi siitä, mitä ja miten kuuluu havainnoida.

Havainnoinnin merkitys tunnustetaan yleisesti suomalaisissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa ja koulutusohjelmissa. Lastentarhanopettajan koulutuksessa se on liittynyt perinteisesti kehityspsykologian ja varhaiskasvatuksen sekä opetusharjoittelun valmistaviin opintoihin. Lapsitietämys on lastentarhanopettajan asiantuntijuuden keskeinen alue (Karila 1997, 105). Karilan mukaan tietämysalueeseen kuuluu olennaisena muun muassa lapsihavainnoinnin sisältöjen ja merkityksen ymmärtäminen työprosessissa.

Lapsihavainnointi on kansainvälisesti hyväksyttyjä varhaispedagogiikan ”itsestäänselvyyksiä”. Ulichin ja Mayerin (1999, 26) mukaan useimmat saksalaiset lastentarhanopettajat tuovat esiin, että lasten observointi on erittäin tärkeää ja että he tietenkin observoivat koko ajan. Tällöin he viittaavat kuitenkin spontaaniin observointiin. Saksalaisella ja suomalaisella varhaiskasvatuksella näyttäisi olevan hyvin samanlainen kasvatustieteologia. (ks. Obenheimer 2005; Oberheimer &

Ulich 1997.) Havainnointiin opasti fröbeliläisen pedagogiikan suositus, että opettajan tulisi olla sisäisesti aktiivinen, vaikka hän olisi ulkoisesti passiivinen.

Ulich ja Mayer (emt.) selittävät opettajien suhtautumista observointiin lastentarhaideologialla ja sillä, että koulutus näyttää sosiaalistavan opettajat niin sanottuun holistiseen lapsikuvaan. Lapsi tulee nähdä kokonaisvaltaisesti ja kokonaisuus enempänä kuin osiensa summana. Nämä ihanteet rakentavat tutkijoiden mukaan eräänlaisen psykologisen esteen systemaattiselle havainnoinnille. Lapsihavainnointia ja lapsen käyttäytymisen tiettyjen alueiden tai puolien analysointia ei arvosteta, koska se ei tee oikeutta koko lapselle, hänen persoonallisuudelleen.

Samasta spontaanista ja erittelemättömästä observoinnista puhuu lastentarhanopettaja Suvi, joka kertoessaan havainnoista ja niiden merkityksestä kollegoilleen toteaa heidän sanovan yhdestä suusta ”*koko ajanhan mä observoin*” (2001/6, 760–764). Tätä observointia voisi kuvata seurailuna, jossa ”nähdylle” useinkaan ei anneta merkitystä joko oman pohdinnan tai yhteisen keskustelun kautta. Toteava seurailu pikemminkin vahvistaa kuin kyseenalaistaa tulkintoja lapsesta määrätynlaisena.

Tutkimuksen opettajat tarkastelevat havainnointia ja sen merkitystä lasten yksilöllisten tarpeiden ja erojen esiintuojina ja lasten kiinnostuksen kohteiden näkyväksi tekijöinä. Havainnointi vahvistaa myös lapsen kehittymisen ja oppimisen näkökulman tarkastelua. Systemaattinen lapsihavainnointi saa pohtimaan suunnitellun toiminnan ja lasten kehityksellisten tarpeiden vastaavuutta sekä käytyjen keskustelujen sisältöä tiimeissä. Lapsihavainnoinnit pakottavat myös kyseenalaistamaan stereotyyppisiä tulkintoja.

Pohtiessaan muuttunutta tapaansa havainnoida lapsia Mari toteaa, että hän on ruvennut havainnoimaan lapsia yksilöinä eikä vain ryhmänä (LTO M/Y 1999/6, 63–64). Siitä on seurannut hänen mukaansa yksilöllisten erojen tunnistaminen: *Lasten havainnointi, mä olen ainakin siihen niin kun herännyt... Nään niitten nyt selvästi tarpeet selvemmin, niin kun, mikä on minkäkin lapsen vahvuus ja heikkous, että mä haluaisin niitä niin kun enemmän nyt nähdä ja enkä vaan niin kun ajatella tota yhtenä massana, jokaista omana.* (LTO M/Y 1999/6, 855–864.)

Muutospuhe tuo esiin aiemman yksilöllisyyspuheen pinnallisuuden ja ohuuden. Opettajan tulkinnan mukaan tarpeiden tunnistaminen vaatii sekä vahvuuksien että heikkouksien tunnistamista, mitä lasten tarkasteleminen joukkona ei ole tuonut esiin.

Tästä huolimatta kaikki opettajat toivat alkuhaastattelussa korostuneesti esille lapsen yksilöllisen huomioonottamisen tärkeyden. Myös jokaisen tutkimuspäiväkodin opetussuunnitelmassa puhutaan vahvasti lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta. Hoppo (2003) toteaa lapsilähtöisyyden ja yksilöllisyyden korostamisen olevan lastentarhanopettajien pedagogisen näkemyksen keskeisiä elementtejä. Ihanteen ja julkiteorian tasolla yksilöllisyyden korostaminen on siis tärkeä periaate. On kuitenkin epäselvää, mitä sillä tarkoitetaan toteutuksen tasolla. Yksilöllisyyspuhe liittyy haastatteluissa lapsilähtöisyyteen, jossa korostetaan lapsen kiinnostuksen kohteiden mukaisen toiminnan merkitystä. Vaikuttaa siltä, että yksilöllisyyspuhe on käytännössä tarkoittanut ensisijassa lapsen itsenäisten yksilöllisten valintojen suosimista: lapset saavat valita tekemisiänsä eikä kaikkien tarvitse tehdä samoja asioita. Tämän pidemmälle yksilöllisyystulkintaa ei ole juuri viety.

”Erilaisesta ja uudesta” lapsihavainnoinnista puhuessaan opettajat tarkastelevat sitä vastakohtana ”massapuheelle”. He korostavat tarkkaan ja läheltä katsomista, jonka perusteella opettaja rakentaa merkityksiä näkemälleen. Suvi toteaa: *Nyt enemmän kuin ennen kiinnittää siihen huomiota, miten ne lapset reagoi* (S/Y 2000/6, 110), ja Kertun mukaan *Ne todella pani pohtimaan sitä eri tavalla, sitä lapsen tilannetta*. (K/R 2000/5, 580–582.) Eri tavalla katsomisesta puhuvat myös kaikkien ryhmien lastenhoitajat. Päiväkoti Kerttulin hoitaja arvioi: *Kattoo ihan erilailla lapsia, kun ne teki siellä niitä tehtäviä* (K/R 2000/5, 487–510).

Taru toteaa havainnoinnin sisällön muuttuneen ja sitä kautta myös havainnoinnin käyttötarkoituksen laajentuneen: *Katsomaan ei sillä tavalla, että tuo on tuolla keskenään, nuo on tuossa ja tuossa leikissä, hyvä, ja nuo on tuolla ja tuolla leikissä keskenään, hyvä, vaan et menin katsomaan, mitä ne leikkii ja miten niillä leikki sujuu...* (T/Y 1999/6, 14–16). Opettajan aikaisempi kuvaus havainnoinnista yhdistyy ”järjestyksenpitoon”. ”Uusi” havainnointi saa myös sisällöllistä tulkintaa, joka voi vaikuttaa sekä pedagogiseen sisältöön että yksilöllisyystulkintoihin.

Viittaus lapsen tarpeiden – vahvuuksien, ongelmien ja kiinnostuksen kohteiden – tunnistamiseen toistuu jokaisen opettajan kohdalla. Suvi toteaa: *Löydät semmosia juttuja, mitkä on tärkeitä sen koko ryhmän tai yhden yksilön kannalta*. (S/R 2001/6, 789–790). Taru puolestaan tuo esiin havainnoinnin suhteen suunnitteluun: *Sitä suunnittelua on parantanut ainakin hirvittävän paljon lasten havainnointi* (T/Y 2000/6, 274–275). Lapsilähtöisen pedagogiikan yksi keskeinen lähtökohta on tunnistaa yksilöllisiä tarpeita sekä kiinnostuksen kohteita ja sovittaa niitä kehitykselliseen ikäkausijatteluun. On kuitenkin kysyttävä, onko mahdollista toteuttaa lapsikeskeistä tai -lähtöistä pedagogiikkaa, jollei siihen sisälly havainnoinnin kautta tapahtuvaa lapsen tarpeiden tulkintaa. Opettajien puhe kuvastaa sitä, että havainnointi on ollut pinnallista ja vähäistä.

On selvää, ettei lasten kiinnostusten kohteiden tunnistaminen ole lapsiryhmässä helppoa ja yksiselitteistä. Mikäli lasten kiinnostusten kohteiden tulkinta perustuu pelkästään lasten vastauksiin kysyttäessä, mistä he ovat kiinnostuneita tai mitä he haluaisivat tehdä, tulkinta jää ohueksi. Aikuisten tulee siis tulkita lapsen monin eri tavoin ilmaisemat kiinnostukset päiväkodin kulttuurisessa kontekstissa. Tähän tulkintaan tarvitaan monenlaisia aineistoja, joista havainnoimalla saatu on keskeinen. Näitä tulkintoja aikuinen käyttää hyväkseen valitessaan teemoja, määriteltessään yksittäisiä sisältöjä ja päättäessään erilaisista työskentelytavoista. Nämä kiinnostuksen kohteet ovat myös tärkeitä rakennettaessa fyysistä oppimisympäristöä. Lasten leikkiympäristön kohdalla ne ovat erityisen merkityksellisiä. (ks. luku 6)

Havainnoinnin myötä opettajat tarkastelevat lapsen reagointia suhteessa toimintaan, vertaisiin ja aikuisiin. Tämä tuottaa lapsen oppimiseen ja kehittymiseen liittyvää puhetta. Sitoutuneisuuden havainnointi ohjaa opettajia pohtimaan toiminnan kehityksellistä sopivuutta lapsen näkökulmasta. Erityisesti näin on Suvin ja Tarun kohdalla, mikä liittyy heidän tekemiinsä huolellisiin havainnointeihin. Päiväkoti Tarulinnassa aikuiset pohtivat lasten lähikehityksen vyöhykettä: *Noitten tyttöjen mulle tuli tää kielen oppiminen ja sitten se tyttöjen ettei ne turhaudu ja saaks ne tarpeeks nää haasteita* (T/R 2000/6, 120–122).

Oppimisen ja kehityksen sekä lapsen kokemuksen mielekkyyden näkökulmasta on tärkeää, että toiminta on sopivan vaativaa. Havainnointi yhdistettynä aikuisen

lasten kanssa työskentelyyn tuottaa opettajille ainesta, jonka avulla he voivat lisätä ymmärrystään lähikehityksen vyöhykkeestä, oppimisesta sekä oppimisen ja kehityksen välisestä suhteesta. Bodrova ja Leong (1996, 37–39) toteavat, että mikäli käytämme hyväksimme vain lapsen itsenäistä käyttäytymistä määritelläksemme, missä lapsi on kehityksellisesti, emme pääse selville siitä, mitkä taidot ovat juuri kehittymässä. Havainnoimalla lasten reaktioita opettajat tietävät, mikä apu osuu lähikehityksen vyöhykkeelle. Lapsen avustettu käyttäytyminen paljastaa kehitykselliset toiminnot, jotka ovat juuri paljastumassa, rajalla, lähikehityksen vyöhykkeellä. Opettajan täytyy huolellisesti panna merkille, mitkä vihjeet, kirjat, toiminnot tai vertaisyhteistyö saavat aikaan toivottua vaikutusta lapsen oppimisessa ja sitä kautta kehityksessä.

7.1.2 Havainnoinnista suunnitteluun ja arviointiin

Kaikissa ryhmissä lapsihavainnointit saavat opettajat pohtimaan suunnittelua ja sen yhteyttä lasten toimintaan sitoutumiseen. Suvi ja hänen ryhmänsä onnistuvat arvionsa mukaan yhdistämään lasten yksilöllisiä intressejä, ryhmän lasten kehityksellisiä tarpeita sekä ryhmän yhteisyyden tarpeita. Suvi korostaa suunnittelun tärkeyttä mielekkäiden yhteisten ja yksilöllisten kokemusten aikaansaamiseksi. Teematyöskentelyn etenemisen kannalta aikuisten havainnointien pohjalta ideoimat uudet elementit olivat opettajan mukaan äärimmäisen tärkeitä. Myös Kerttu selittää lasten sitoutuneisuuden alhaisuutta ryhmätilanteissa toisena tutkimuskeväänä huonolla toiminnan suunnittelulla. Aineistoni osoittaa, että lapset voivat sitoutua hyvin tai huonosti niin yksilölliseen työskentelyyn ja pienryhmätyöskentelyyn kuin suurryhmätyöskentelyyn. Toiminnan suunnitteleminen tai heikko valmistautuminen tulee esille piiritilanteissa mutta myös pienryhmäohjauksessa. Suunnitelmien ja niitä toteuttavan toiminnan pitäisi olla samanaikaisesti sekä ryhmäkeskeisiä että yksilöllisiä, kuten Hakkarainen (2002, 4) toteaa. Hänen mukaansa lasten oman toiminnan ja oma-aloitteisuuden korostaminen on meillä johtanut suunnitelmallisen toiminnan vähenemiseen päiväkodeissa.

Sitoutuneisuuden havainnointi johtaa opettajat tarkastelemaan, saavuttavatko he sitä, mitä tavoittelemme lasten kanssa. Jos eivät, mitä meidän pitäisi tehdä? Työntekijät tunnistavat havainnoinnin arvon niin yksittäisen lapsen kehitystä kuin toiminnan kehittämistä tarkastellessaan.

Se [systemaattinen havainnointi] kyllä sitten siihen arviointikeskusteluun tuo uusia näkökulmia, kun niitä sit koottiin silloin perjantaina... sehän on ihan älyttömän hyvä juttu koska se tuo niin ihan erilaisia näkökulmia siihen, mitä on tehty et onko se ylipäätään ne asiat menny silleen, kun me on ajateltu ja miks (LTO K 2000/6 R, 496–499).

Kaikkien opettajien kohdalla havainnointi tuottaa heidän puheessaan perusteluja muutoksille. Miksi-mitä-miten-kysymykset nousevat esiin keskusteluissa. Tutkimuspäiväkodeissa korostettiin leikin merkitystä, mikä tuli esille niin haastatteluissa kuin opetussuunnitelmateksteissä. Alkuhaastattelussa opettajat puhuivat tarpeestaan pohtia leikin merkitystä ja mahdollisuuksia päiväkodissaan, mikä näkyi kehittämistehtävien valinnassa ja myös interventioissa (tutkijan ”opetus” ja kirjallisuus). Lapsihavainnoinnin kautta opettajat hahmottavat muun muassa fyysisen ympäris-

tön puutteita tai miettivät, mikä veisi intensiivistä leikkiä eteenpäin. Suvi toteaa havainnointiin viitattaessaan: *Puhuttiin niistä palavereissa tai annettiin... sitten esimerkiksi nukkeleikit tai sinne vauvanurkkausleikissä, siinähan tuli tämmösiä oivaluksia meille, että mitä puuttuu ja mitä tarvis. Ja ne niin kun hyödynsi siinä leikin kehittämisessä ja sitten, tai sen leikkiympäristön kehittämisessä.* (LTO S2000/6 R, 282–285.)

Havainnointien myötä opettajat tulivat myös hyvin tietoisiksi ympäristöjen käyttämättömistä mahdollisuuksista.

7.1.3 Havainnointi haastaa stereotyyppiset tulkinnat

Havainnointi voi myös näyttää haastavan ennako-oletuksia ja pinnallisia, stereotyyppisiä tulkintoja paitsi yksittäisten lasten myös eri toimintojen kohdalla.

Opettajat arvioivat uudelleen käsityksiään erilaisten toimintojen merkityksestä lapsille. Alun perin aikuiset puhuivat askarteluista ja käsitöistä pakkopullana, jolla on ”vanhanaikaisen aikuislähtöisen toiminnan leima”. Työntekijät mieltävät askartelun stereotyyppisenä luovuuden vastaisena malliaskarteluna ja aikuisen määrittämänä toimintana, joka ei aidosti voi kiinnostaa lapsia. Havainnoinnit kertoivat kuitenkin toista. Lasten sitoutuneisuudet osoittavat lasten nauttivan syvästi askarteluista ja kädentöistä. Kaikista havainnoinneista 12,4 prosenttia oli askarteluihin ja kädentöihin liittyvää työskentelyä. Osassa näistä lapset työskentelivät keskenään, ja osassa aikuinen oli mukana.

Havainnointi voi toimia välineenä, jonka avulla todellisuutta hahmotetaan ”tosiasiaperustaisesti”. Kun tarkastellaan, miten lapset reagoivat askarteluihin, tulos ei olekaan ”pakkopulla” vaan monella tavalla lapsiin vetoavaa toimintaa ja tekemistä. Lapset jatkavat työskentelyä päivästä toiseen ja kiinnittyvät tekemisiinsä. Puhe askartelusta aikansa eläneenä on johtanut työntekijät tulkintoihin, joille ei tästä aineistossa löydy perustaa. Kun ajanmukainen puhe valtaa, ihmiset näkevät mitä olettavat näkevänsä. (ks. luku 2 esim. Day, 1999; Osterman & Kottkamp, 1993.)

7.1.4 Havainnointi, keskustelukulttuuri ja ammatillisuus

Opettajat arvioivat keskenään hyvin samansuuntaisesti keskustelukulttuurin syvenemistä havainnoinnin myötä. Kaikki opettajat puhuvat keskustelun lisääntymisestä mutta erityisesti keskustelujen sisällön muuttumisesta:

Sisältöön on mun mielestä syvennytty nyt tai parantunu. Et enää ei puhuta niin paljon semmoisesta pelkästä asioiden järjestelystä ja toiminnasta vaan lasten asioista, et miten niillä menee yleensä. On ehkä yksi lapsi tai kaksi lasta vihkossa, joista me ollaan keskusteltu, et miltäs nyt näyttää. (LTO T/Y 2000/6, 312–315.)

Enemmän keskustelua meillä näistä lapsista ja niistä havainnoista jota on tehty molemmat ... sitä keskustelua lapsista ja niiden tarpeista ja havainnoista että se on musta kyllä lisääntynyt ja on pääasia (LTO M/R 2000/6, 290–292).

Purkutilanne itsessään niin kun arv, tehtiin, purettiin niitä, siinä tuli hirveen hyviä keskusteluja siis siellä [LH1 ja LH 2: kyllä [hyvin painokkaasti] Ne todella niin kun pani pohtimaan sitä eri tavalla, sitä lapsen tilametta. (LTO K/R 2000/5, 580–582.)

Kaikissa ryhmissä korostetaan yhteisen keskustelun kohdentumisesta lapsiin. Aineistossa on viitteitä yleisen järjestelypuheen hallitsevuudesta aikaisemmin. Muutoksella viitataan työn ytimeen eli lapsen liittyvän keskustelun vahvistumisesta organisointi- ja sopimiskeskustelujen rinnalle. Lapsen sitoutuneisuuden havainnointi saa aikuiset pohtimaan tavoitteita ja päivähoiton tehtävää lapsen näkökulmasta, minkä koetaan vaikuttavan koko talon keskustelukulttuuriin. Erityisesti asiaa korostetaan ryhmissä (K ja M), joissa yhdessä tekemisen eetos on vahva.

Ryhmän ja varmaan sitä on pikkusen joitain laineita tullu tähän koko taloon. Semmonen keskustelukulttuuri on vilkastunut, siitä on tullu erilaista, et se on puhutaan enemmän asioista ja ... se on syventyny se tapa millä asioita käydään läpi. Ja sitä kautta toiminta-ajatus tavallaan... tullu selkeemmäksi jotenkin se mihin me pyritään näillä asioilla. (LTO K/Y 1999/6, 67–74.)

Puhutaan enemmän yhdessä asioista... eikä jokainen vain noteeraa asioita omassa päässään, toteaa opettaja Kerttu (1999/6, 346–354). On ilmeistä, että yhteinen sitoutuneisuuden tarkastelu kiinnittää huomion lapseen ja saa puhumaan konkreettisista havainnoista yhteisillä käsitteillä. Tämä auttaa hahmottamaan todellisuutta ainakin osittain samasta viitekehuksesta käsin ja luomaan sitä kautta yhteistä ymmärrystä ja kasvatuskulttuuria.

Yhteisellä, jaetulla kasvatustietämyksellä ja ymmärryksellä on merkitystä erityisesti tiimipohjaiseen työskentelyyn perustuvassa päiväkotityössä (ks. Karila & Nummenmaa, 2006). Sajaniemen ym. (2011) mukaan tiimisuunnittelun laadulla näyttäisi olevan yhteys lasten kokemaan stressiin päiväkodissa. Heidän mukaansa lapselle turvallinen ympäristö syntyy johdonmukaisista käytännöistä ja aikuisten yhteisestä ymmärryksestä lapsen tarpeista. Turvallisessa ympäristössä lapset oppivat itsesäätelyn taitoja, jotka ovat keskeisiä niin emotionaalisen ja sosiaalisen kuin kognitiivisen kehityksen näkökulmasta. Tutkimuksessa tiimisuunnitteluun määriteltiin kuuluvan aikuisten välinen yhteistyö, se miten lasten yksilölliset tavoitteet yhdistyvät päivittäisiin aktiviteetteihin ja aikuisten yhteinen, varhaispedagoginen kasvatustietoisuus.

Omassa tutkimuksessani havainnoinnilla kerätty aineisto vaikuttaa sekä työryhmän sisäiseen keskusteluun että vanhempien kanssa puhuttuihin asioihin. Tämä tulee esille jokaisessa ryhmässä. Työntekijät korostavat konkreettisten tapahtumien nousemista keskustelujen kohteeksi. Ne liittyvät sekä myönteisiin että ongelmiksi koettuihin asioihin; niin vertaissuhteisiin kuin myönteisiin leikkikuvauksiin.

Taru tuo esille havainnoitujen ongelmallisten kaverisuhteiden puheeksi ottamisen vanhempien kanssa.

Oon ottanut monta asiaa puheeksi mut se on eniten herättänyt, vanhemmat on nyt tyytyväisiä siihen, just näiden tyttöjen, on tullut vähän rauha maahan, just kun kirjoitin tästä ystävävarauksesta koska oot sä mun kaa... se oli aika raadollinen ja kova peli. Siitä oon hirveen iloinen, että uskalsin puuttua, ajattelin, syteen tai saveen. Joka tapauksessa se on nyt vähentynyt. Siitä vanhemmat tuntui olevan iloisia, sen ne koki, että se on lapsia rassannut hirveesti kotona illalla. (LTO T/Y 1999/6, 210–215.)

Tarkentuneet havainnoinnit antavat selvästi perustaa ottaa asioita puheeksi vanhempien kanssa. Ne tekevät luonnollisesti mahdolliseksi myös myönteisen palautteen antamisen. Myönteisen palautteen antamisen keskeinen periaate on kertoa konkreettisista tapahtumista eikä esittää valmista tulkintaa. ”Hyvinhän päivä meni” tai ”Taas on ollut ongelmia” yleislausumina eivät auta vanhempia hahmottamaan

lapsen kokemusta, kun taas kertomus siitä, mitä lapsi on konkreettisesti esimerkiksi leikkinyt auttaa luomaan kuvaa lapsen päivästä. Näiden tapahtumien kautta vanhemmat saavat aineksia myös keskusteluihin lapsensa kanssa.

Hyvin perustellut havainnot kertovat lapsesta välittämisestä ja aikuisen suhteesta työhönsä, minkä on osoitettu rakentavan vanhempien luottamusta työntekijöihin. (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004; Rautamies, Laakso & Poikonen 2011.) Luottamuksen syntyminen vanhempien ja ammattilaisten välille on perusedellytys hyvälle yhteistyölle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Tiilikka 2005). Luottamuksen merkitys korostuu erityisesti tilanteissa, jossa selvitetään lasten ongelmallista käyttäytymistä.

Puhuessaan havainnoinnin merkityksestä ja keskusteluista opettajat tuovat esille niiden merkityksen ammatillisuuden kannalta.

Kyllä me mun mielestä huomattavasti paremmin nykyään pysytään asiassa. Se on aina ollut ongelma se, että me ruvettu puhumaan variksenmarjoista kesken kaiken. Et se on niin kun mikä on tietysti tuonut siihen ryhdin. (LTO K/Y 2000/6, 416–418.)

Opettajat tarkastelevat kriittisesti aikaisempien palaveriensä sisältöä, joka on liittynyt joko yleisiin järjestelyihin tai toissijaisiin asioihin helposti kohdistuvana, epäammatillisena puheena. Puroilan tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajien suhtautuminen lapsiin ja vanhempiin on ammattimaista, mutta työntekijöiden välisissä suhteissa liikutaan selvästi henkilökohtaisemmalla tasolla. Yksityiselämään liittyviä asioita tulee esiin keskusteluissa spontaanisti pitkin päivää. (Puroila 2002, 139.) Omassa tutkimuksessani opettajat puhuvat havainnoinnin ryhdistävästä merkityksestä. Erityisesti tätä painotetaan ryhmässä, jossa on runsaasti sairaudesta johtuvia aikuisten poissaoloja ja muita muutoksia sekä työntekijöiden arvostama keskinäinen hyvä huumori.

Kuten Puroila tutkimuksessaan toteaa, suomalainen päiväkotitoimi on työpaikkana jännitteinen kenttä. Yhtäältä korostetaan työntekijöiden erilaisia luonteenomaisuuksia, ja toisaalta kuitenkin päiväkotityöllä näyttää olevan voimakkaasti yhteisöllinen, yleisiä ajattelu- ja toimintatapoja edellyttävä luonne. Päivittäinen työ on työntekijöiden mukaan hyvin pitkälle yhteistyötä. Yksittäisen työntekijän itsenäisyyttä rajoittaa velvoite ottaa huomioon toisten työtovereiden mielipiteet sekä päiväkodin yhteinen, työkuultuuriin juurtunut työn tekemisen tapa. (Puroila 2002, 138–141.)

Opettajien ja tiimien puheista ilmenee tarve hahmottaa todellisuutta yhdessä ja luoda yhteishenkeä. Erityisen vahvan korostuksen tiimipuhe saa ryhmässä, jossa on runsaasti aikuisten sairauspoissaoloja ja muita muutoksia. Hoidollisten tavoitteiden toteutuminen pyritään takaamaan, mutta pedagogisesta toiminnasta nipistetään. Kun yhteiset suunnitelmat ja päätökset eivät toteudu, vakuutellaan kuitenkin kaikkien mukana olon merkitystä, yhteishengen rakoilemattomuutta ja huumorin säilymistä. Takertuminen hyvään fiilikseen ei kuitenkaan riitä. Mielekkyyden kokemus ammattikasvattajan työssä syntyy paljolti siitä, miten hän tuntee selviävänsä perustehävästään: miten lapset voivat ja miten hän pystyy tukemaan lasten hyvinvointia ja vaikuttamaan heidän kehitykseensä. (Hargreaves 1994/2000; Clement & Vandenberghe 2000.)

Päiväkoti Suvituulen ryhmän lastenhoitaja toteaa: ”*Ainakin siitä on ollut lapsille apua...minusta on ollut niin palkitsevaa kun on nähnyt miten Satu on edistynyt ja Alina ja on ollu apuu niille*” (S/R 2000/1, 780–783). Palaute syntyy suurelta osin havaitusta lapsen kokemuksesta ja yhteisestä tulkinnasta työryhmässä. Työntekijä saa perusteltua palautetta työssään onnistumisesta tai puutteista, joita hän voi lähteä korjaamaan samalla kun hänen tavoitetietoisuutensa vahvistuu. Myös Kalliala (2008, 263) pohtii päiväkodin työntekijöiden työn mielekkyyden kokemuksesta ja toteaa sen perustuvan kykyyn katsoa tarkkaavaisesti lasta läheltä ja nähdä asioita uusin silmin sekä taitoon antaa ulkonaisesti pienille asioille suuri merkitys.

7.1.5 Havainnointiin liittyvät vaikeudet

Vaikka havainnoinnin arvo tunnustetaan ja tuodaan korostetusti esille, ei sen toteuttaminen kaikissa tutkimuspäiväkodeissa vakiinnu. Kahdessa ryhmässä järjestelmällinen havainnointi ”repsahtaa” keväällä. Syinä työntekijöiden mukaan ovat ryhmän olosuhteissa ja resurssissa tapahtuneet muutokset. Mari toteaa:

Se havaintojen kirjaaminen vähän jäi, niin kun oli silloin tiistainakin puhetta, et meillä jotenkin myös vastuulla nää kaikki [viereisen ryhmän] lapset, jotenkin meillä kaatu niin kun niskaan myös se ... lapsista vastuun ottaminen ja jopa niitten, siitä eräästä aikuisestakin, että tuntu, että me oltiin yhdessä vaiheessa kauheen väsyneitä siitä, että meillä oli siinä ikään kuin sitten neljäkymmentä lasta ja vielä yks aikuinen. Et siihen oikeestaan vähän kaatu sitten mejän rauha havainnoida niin kun kirjallisesti. (M/R 2000/6, 277–289.)

Ryhmässä vedotaan resurssien muuttumiseen ja puutteeseen ja sitä myötä omaan väsähtämiseen. Myös Rouvinen (1997, 131) tuo esiin resurssien niukkenemisen todetessaan, ettei lasten toiminnan havainnoimiseen ja seuraamiseen ole tällä hetkellä yleisestikään lastentarhanopettajien toteuttamassa varhaiskasvatuksen pedagogiikassa riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia. Ryhmässä (päiväkoti Suvituuli), jossa observointi saa pysyvän sijan aikuisten sairasteluista ja poissaoloista huolimatta, se on edellyttänyt yhteisiä sopimuksia, tehtävien jakoa ja oman vihkojärjestelmän luomista. Ryhmän omaan tilanteeseen sovellettujen sopimusten jälkeen yllättävät muutokset vaikeuttavat mutta eivät estä havainnointia. Myös Tarun oma vahva sitoutuminen ja riippumattomuus muiden aikuisen toiminnasta takaavat havainnoinnin jatkumisen.

Kahdessa ryhmässä, jotka olivat mukana tutkimuksen ensimmäisissä sykleissä ja joiden kohdalla tapahtui ”repsahtamista” kirjallisissa havainnoinneissa, työntekijät korostavat kuitenkin muuttuneen katsomisen tavan merkitystä. Opittu sitoutuneisuuden havainnointi vaikuttaa tapaan katsoa, havainnoida. Se opettaa katsomaan huolellisesti läheltä ja ohjaa myös etsimään tulkintoja näetyille yleisemminkin.

K: Ja jääny taas loppukevästä liian semmoseks hataraks ite se havainnointi, paitsi, että sitten kyllä sen huomaa, kyl kun ite tekee hommaa siinä lasten kanssa, niin kyl sitä ihan eri lailla sit kuitenkin havainnoi, ymmärättekös mitä niin.

LH1: Mä oon ihan samaa mieltä.

K: Et vaikka niitä ei sit kirjaa ylös tai välttämättä just sillä hetkellä näin muuten, niin se kuitenkin on täällä jotenkin juuttunu tonne ajatuksiin, se, että sitä niin kun puoliautomaattisesti sit kuitenkin tekee siinä. (LTO K/R 2000/6, 497–504.)

Yhteisellä tavalla katsoa on merkitystä. Päiväkoti Suvituulen aikuiset korostavat kirjattujen, yhteen koottujen ja yhdessä tulkittujen havainnointien merkitystä. He korostavat tulkinnan tarkentumista useiden havainnoijien ja havaintojen kasaantumisessa ja pysyessä näin tarkemmin ”muistissa”. (LTO S/R 2001/6 647–764.)

Saksalaisten lastentarhojen henkilöstön kokemukset strukturoidun havainnoinnin merkityksestä ovat hyvin yhteneväisiä tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Ulich ja Mayr (1999) toteavat, että havainnointi kiinnittää työntekijöiden huomion lapsiin lukuisten muiden töiden keskellä. Se auttaa purkamaan stereotypioita ja lisää aikuisten sensitiivisyyttä suhteessa lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja erityiseen käyttäytymiseen. Se vaikuttaa myös niin sanottuun spontaaniin havainnointiin, joka muuttuu aiempaa erittelevämmäksi. Lisäksi se kiinnittää aikuisten huomion näkyvämmiin lapsiin ja tapahtumiin, joita ei muutoin huomattaisi.

Rouvinen (2007, 127–133, 193) toteaa, ettei lasten havainnointiin ole kiinnitetty suomalaisessa varhaispedagogiikassa riittävästi huomiota, vaikka havainnointi on kuulunut jo alusta saakka lastentarha- ja päiväkotipedagogiikkaan. Systemaattisesti toteutettu havainnointi ei hänen tutkimuksensa mukaan ole juuri sisältynyt lastentarhanopettajan pedagogiseen toimintaan. Hän aprikoikin havainnoinnin menettäneen merkitystään uusien arviointikäytäntöjen rinnalla ja perää tarttumista havainnoinnin tarjoamiin mahdollisuuksiin. Rouvisen tarkoittamia uusia arviointikäytäntöjä ovat esimerkiksi portfoliokansiot, jotka olivat käytössä kaikissa tämänkin tutkimuksen tutkimuspäiväkodeissa. Kansiot sisälsivät lähinnä lasten töiden dokumentointia ja lasten haastatteluja lukuvuoden alkaessa ja päättyessä. Voi kysyä, palvelevatko näin toteutetut portfoliokansiot arviointitehtävää, jonka kiinteäksi osaksi havainnointi on perinteisesti laskettu.

7.2 Lasten vertaissuhteet

Päiväkotikasvatus on ryhmäkasvatusta, jossa lapset ovat tekemisissä toistensa kanssa koko päivän. Leikki ja vertaissuhteet kuuluvat tiiviisti yhteen (Coplan & Arbeau 2009). Vertaissuhteet ovat olennainen osa nautinnollista leikkiä. Leikki on päiväkodin omaehtoisen toiminnan ydin, ja useimmiten vapaehtoisuus ja oma valinta ulottuvat niin leikkikaverin kuin leikin sisällön valintaan. Leikkien osuus tutkimuksessa tekemistäni havainnoinneistani oli 59,6 prosenttia, joista 6,8 prosentissa aikuinen oli mukana. (liite 12.) Vertaissuhteiden hiova vaikutus ja kavereiden merkitys oppimisessa (esim. kielen oppiminen) ovat selkeästi tunnustettuja asioita varhaiskasvatuksessa. Leikin ja vertaissuhteiden merkitys korostuu myös tämän tutkimuksen lastentarhanopettajien kasvatusajattelussa.

Kun tarkastellaan lasten kokemusta ja sitoutuneisuutta toimintaan, vertaisen rooli nousee opettajien tarkasteluissa ja tulkinnoissa keskeiseksi. Se tuntuu varsin luontevalta tarkasteltaessa toiminnan luonnetta ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen määrää. Tutkimuksessani lapset ovat toisten lasten seurassa 87,7 prosentissa ja yksin siis 12,3 prosentissa observoinneista. Tutkimusaineistossani kaikista lapsiobservaatiotilanteista (n=1295) aikuinen oli lapsen tai lapsien kanssa 23 prosentissa tilanteista (n= 440). Näistä tilanteista aikuisen ohjaamia suurryhmätilanteita oli 67,7 prosenttia. Aikuinen oli siis kontaktissa lapseen muissa kuin suurryhmätilanteissa 11 prosentissa observaatioista. Aineistoni vahvistaa Puroilan (2002, 180)

oletusta, että Suomessa varhaiskasvattajien tulkinnoissa on tapahtunut muutos ja päiväkotityö on muuttunut lasten omaehtoisia valintoja suosivaan suuntaan. (liite 12.)

Lasten havainnointi tekee näkyviksi lasten nautinnolliset vertaissuhteet mutta myös suhteet, jotka eivät ole lapsen näkökulmasta tyydyttäviä. Tutkimuksessani epätydyttävät suhteet ovat riitaisia: leikki päättyy ennen kuin se on kunnolla alkanutkaan, tai joku leikkiryhmästä käyttää valtaa kyseenalaisesti eivätkä leikki-ideat näin pääse kehittymään. Tällöin leikkiin heittäytyminen ja sen tuoma tyydytys jäävät vähäisiksi. Toisaalta on lapsia, jotka kiinnostuvat eri asioista kuin muu vertaisryhmä ja jäävät tästä syystä ulkopuolisiksi ikäistensä leikeistä. Ulkopuoliseksi jäämiseen vaikuttavat osaltaan myös lapsen päiväkodissa viettämän ajan epäsuunnollisuus tai hoitoajat, jotka poikkeavat valtavirrasta.

7.2.1 Vaikeudet vertaissuhteissa

Kaikissa ryhmissä havainnointi toi esiin ja sai aikuiset tarkastelemaan aikaisempaa eritellymmiin lasten vertaissuhteiden vaikeuksia. Suvituulen ryhmän tyttöjen leikki-esimerkkiä voi pitää eräänlaisen avainkertomuksena.

Suvi ja hänen työryhmänsä havainnoivat systemaattisesti, miten lapset sitoutuvat toimintaan. Kolmen tytön, Aadan (5 v.), Liisan (4 v.) ja Selman (4 v.), leikit eivät herätä yleissilmäyksellä erityishuomiota. Lapset hakeutuvat leikkimään itsenäisesti eri tiloihin. Leikkihuone kotileikkeineen on tyttöjen suosima leikkipaikka. Huolellinen havainnointi muuttaa kuvaa. Aada on ujo ja mukautuu toisten tahtoon, Liisa taas riitautuu helposti toisten kanssa eikä ole siksi erityisen suosittu leikkitoveri, eikä Selma puolestaan eläydy leikkeihin. Tytöt leikkivät pareittain ja välillä kolmisin mutta sitoutuvat erittäin huonosti.

Aikuiset pyrkivät monin tavoin vaikuttamaan lasten leikkeihin. Leikkiympäristön muokkaamisen ohella he osallistuvat lasten leikkeihin sekä luovat rooleja teemaan ja siihen liittyvään yhteiseen projektiin. Selma saa opettajan roolin, jonka ajatellaan edistävän leikkilisen ja esittävän asenteen omaksumista. Aikuisen mukanaolo leikeissä auttaa työntekijöiden mukaan leikin sujumista. Selman ja Aadan keskinäinen leikki ei kuitenkaan suju. Tytöt juuttuvat asetelmaan, jossa yhteinen leikki toistuvasti vain alkaa mutta ei etene ja tuota tyydytystä. Aada tekee aloitteita, mutta Selma ei vastaa niihin. Vastavuoroisuuden puutteesta huolimatta Selma kuitenkin hallitsee ja Aada alistuu osaansa kapinoimatta. Heillä ei ole kykyä irrottautua epätydyttävästä suhteesta, kuten ei päiväkotit Tarulinnan Askolla (5 v.) ja Jusillakaan (5 v.), jotka päivästä toiseen vapaehtoisesti leikkivät tai ajautuvat leikkimään keskenään. Heidän vuorovaikutukselleen on tyypillistä riitaisuus, leikkien katkelmallisuus ja alhainen sitoutuneisuus, mikä näyttäytyy ikään nähden kehittymättömänä leikkinä.

Molemmissa tapauksissa lapset hakeutuvat vapaehtoisesti päivästä toiseen samoihin leikki-tilanteisiin. Kasvattajat päätyvät erottamaan leikkitoverit. He jakavat ryhmää niin, että muodostuu uusia leikkipareja. Selma ja Aada siirretään eri ”ulkoiluryhmiin”, minkä myötä Aada saa uusia leikkikokemuksia ja -tovereita. Tärkeäksi leikkitoveriksi löytyy Mira, jolla on hyvät leikkitaidot. Tämä leikkitoveruus siirtyy myös sisäleikkeihin. Sisällä Selma houkuttelee Aadaa kaverikseen

leikkimään kahdestaan, mutta Aada ei enää suostu. Hän etsii päätökselleen tukea aikuisilta saadakseen leikkiä Miran kanssa. Aikuiset tarjoavat myös Selmalle toisia kavereita ja tekevät muitakin leikiehdotuksia. Selma jää seurailemaan vierestä Aadan ja Miran leikkiä ja liittyy vähitellen heidän leikkeihinsä.

Aikuiset yllättyvät muutoksen voimakkuudesta ja hämmästelevät Aadassa tapahtunutta vapautumista ja leikkien muuttumista: *Eilen katsottiin kun Aada leikki... ajatella tuon lapsen on joskus ollu vaikea leikkiä* (S/R 2001/6, 291). Myös Selman leikeissä tapahtuu muutos.

S: *Nykyäänhän Aada leikkii kaikkien kanssa, ihan kaikkien, näiden pienten isojen poikien ja on erittäin suosittu. Kaikki haluaa leikkiä Aadan kanssa, mutta et just varmaan tää mistä sä sanoit, et niitä alettiin laittaa eri aikaan ulos ja sisään ja eri ryhmiin toimimaan, jos oli liikuntaa tai askartelua tai mitä tahansa... niin käytännöllisesti katsoen erotettiin.*

LH1: *Erotettiin, ihan siinä kävi niin, että Aada alko jo itse kiinnostuu siitä, että halus leikkiä muiden kanssa ja Selma jäi sit vähän niin kun ulos.*

S: *Siinä oli se välivaihe, et Selma ei oikein tehny mitään. Se istu askartelupöydän ääressä ja ei se siinäkään oikein tehny mitään... ja sitten se alko käymään niin, että kun Aada leikki jonkun toisen kanssa niin Selma meni siihen viereen istumaan. Hän seurasi ja nythän hän leikki ihan täysillä siinä mukana.* (S/R 2001/6, 299–311.)

Samoin on poikien (Asko ja Jussi) laita. Näillä pojilla on ikäisikseen vähän vasta- vuoroisen kuvitteellisen leikin edellytyksiä. He eivät kykene sovittamaan omia aikomuksiaan toisen aikomuksiin. Heidän on vaikea neuvotella rooleista ja juonen etenemisestä. Konfliktitilanteissa heidän on vaikea tehdä kompromisseja ja sietää pettymyksiä, eli heidän itsesäätelytaitonsa ovat heikot. Pojat käyttäytyvät toisiaan kohtaan aggressiivisesti. Kun ryhmään tulee uusi samanlaisia ”puutteita” omaava poika, leikkikaveri löytyy hänestä ja samat ongelmat esiintyvät uudessa leikkisuhteessa. Opettaja toteaa, että alkaa ”*hermoja raastava valtataistelu*” (T/Y 1999/6, 265–266).

Hakeutuuko lapsi epätyytyväisiin suhteisiin siksi, ettei hän ole houkutteleva kumppani muille leikkijöille ja joutuu näin ollen tyytymään siihen, ”mitä muilta jää”? Muut lapset saattavat ryhmässä hylkiä esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyviä lapsia. Prososiaalisten taitojen puute sekä aggressiivinen ja häiritsevä käyttäytyminen ennustavat vähäistä hyväksyntää ja torjutun statusta ryhmässä (Ladd 2005; Laine 2002, 34–35).

Tässäkin tapauksessa aikuiset päätyvät erottamaan kaveruksia muun leikkiä rikastuttavan toiminnan ohella. He rajoittivat poikien vapautta valita leikkitovereita. Leikkikaverien valintaan vaikuttaminen ja puuhaileminen aikuisen kanssa sekä keskustelu työskentelyn ohessa rauhoittavat tilanteen ja edistävät selkeästi lasten hyvinvointia ryhmässä.

Opettajien toimintaa voi tarkastella negatiivisen vuorovaikutuksen kehämäisen prosessin rikkomisena. Päiväkodissa lasten tutustuttua toisiinsa lapsen statusmaineella on suurempi merkitys kuin hänen käyttäytymistavallaan, toteaa Laine (2002, 35). Kun lapsi on saanut tietyn sosiaalisen statuksen ja maineen, tämä asema saattaa vaikuttaa muiden lasten havaintoihin ja tapaan suhtautua kyseiseen lapseen. Laine kuvaa vertaissuhteissa epäonnistuneen lapsen tilannetta negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessina, jossa negatiivisesti arvioitu lapsi käyttäytyy yhä negatiivisemmin. Lapsen kokema torjunta merkitsee vähäisiä myönteisiä vuorovaiku-

tuskokemuksia muiden lasten kanssa, mistä seuraa se, ettei lapsi pääse harjoittelemaan sosiaalisia taitoja, joissa hänellä on vaikeuksia. Toistuva torjunta heikentää hänen itsearvostustaan ja lisää hänen negatiivisia odotuksiaan muiden taholta. Epäsuotuisat aiheet muita kohtaan, esimerkiksi vetäytyvä ja hyökkäävä käyttäytyminen, herättävät puolestaan muissa kielteisiä havaintoja ja torjuntaa. Lapsi jää yhteisten toimintojen ulkopuolelle, mikä puolestaan vahvistaa lapsen heikkoa itsearvostusta ja vuorovaikutusta sekä hänen huonoa sosiaalista statustaan vertaisryhmässään. (ks. Laine 2002, 32–37.)

Askolla ja Jussilla voidaan tulkita olevan heikko status ryhmässään. Vertaisvuorovaikutuksesta ei synny myönteistä, hiovaa vaikutusta vaan aggressiivista käyttäytymistä vahvistava kehä. Uudet leikkisuhteet syntyvät ainakin osittain aikuisen avustuksella.

Molemmat opettajat (Tarun ja Suvin) ottavat aikaisempaa aktiivisemmän rooliin lasten leikkien ja leikkitoverien määrittämisessä. Leikkiympäristön rakentaminen, lasten kanssa leikkiminen ja paikoin puuttuvan leikkitoverin ”korvaaminen” aikuisen kanssa yhdessä tekemisellä edellyttävät opettajilta havainnointia ja lasten lähelle asettautumista. Aikuisen toiminta yksittäisen lapsen kanssa houkuttelee usein muitakin lapsia mukaan, ja niukasti prososiaalisia taitoja omaava lapsi pääsee näin toimimaan rakentavasti vertaistensa kanssa. Tarinoilla on onnellinen loppu näiden lasten osalta. Voi vain arvailla, mikä olisi ollut lopputulos, jos aikuinen ei olisi paneutunut tilanteeseen ja ollut aktiivinen toimissaan.

Päiväkoti Marikissa tunnistetaan tyttöjen vertaissuhteiden ongelmat, joihin sisältyy valtataistelua ystävänvarausjärjestelmiseen. Kokonaisuudessaan tilanne avautuu aikuisille viiveellä.

M: Tuulistakin puhuttiin tässä ihan muuta muutama päivä sitten, että Tuulilla on jotenkin vähän vaikeeta tossa tyttöporukassa, että hän välillä kääntää kelkkansa, niin kun on jonkun kaveri ja kohta hän ei enää oookkaan ja vähän semmosta pientä ilkeyttä selän takana, mitä tulee sitten jälkeensä ilmi, että... on, et Tuuli on siinä kyllä yks semonen, joka sitten ehkä lietsoo sitä semmosta pettämistä, et ei ollakkaan ja nyt ollaankin, ja ihan.

LH: Meidän käsitys, kun juteltiin, niin on vähän semmonen, että on pyydetty ihan puhutteluun sit, mitä se kaveruus on ja kun voi käydä niin, että ei sit ole ketään, että jos näin tekee tämmösiä. Tilanteita ollu tosi monta tässä ja se Tuuli on ollu usein se, joka on itkettäny näitä muita ja saanu sitten aikaan tämmösiä ikäviä juttuja, että nyt keväällä niin kun vielä enempi mun mielestä on ollu sitä...

M: Tyttöjen kesken ja Tuuli tavallaan sitten kokee ehkä olevansa sillä lailla vahva, että hän voi sanoo ja hän voi tehdä, kääntykin itseensä vastaan. (M/R 2000/6, 501–517.)

Tyttöjen ongelmalliset suhteet ovat tulleet näkyviksi, ja niihin puututaan puheen tasolla. Ongelma ei ratkea kuitenkaan koko lukuvuoden aikana vaan muuttaa tyttöryhmässä muotoaan tai vaihtaa kohdettaan. Ennen alakynnessä ollut lapsi toimii nyt saamansa kohtelun mukaisesti toisia kohtaan, kunnes hän huomaa, kuten opettaja toteaa, että tällainen toiminta ”kääntyy itseään vastaan”. Ratkaisu jää siis viime kädessä lapsille: ”Siperia siis opettaa”. Mitä muuta lapset tästä oppivat?

Entä jos tilanteisiin olisi kyetty puuttumaan selkeämmin talven aikana ja tytöt olisivat kyenneet muodostamaan ryhmässä parempia suhteita? Tilanteesta kärsivät useat, myös ”vahva leikkijä” ja suosittu leikkitoveri Aamu, joka ei pystynyt vastustamaan isomman tytön, Kaisan, toiveita. Vanhempana ja isompana Kaisa määrittä

leikin sisältöä. Aamun kohdalla se tarkoitti leikkien yksinkertaistamista ja latistamista.

LH: *Jotenkin musta tuntuu, että Aamu monta kertaa, kun sanoo tehäänks sitä tai tehäänks, niin sit katsoo, ei kun mennään pesään [pieni leikkipaikka], niin kun okei, voin olla sun kanssa. Mä luulen, että Aamu ois halunnu tämmösiä teatteria, piirtämistä ja tämmöstä.*

M: *Hän meni enemmän sen ison tytön toiveiden mukaisesti ja sit se oli ehkä enemmän sitä samaa pesässä.*

LH: *Aamun kyllä pystyy houkuttelemaa aika helposti, jos sanoo, että luetaan kirja tai tuodaan sinne, niin Kaisa on sitten taas vaikeempaa saada innostumaan. (M/R 2000/6,701–706.)*

Kaikissa ryhmissä tunnistetaan esimerkiksi tyttöjen leikkikaverin varausjärjestelmät, jotka vaikuttavat kielteisesti vertaissuhteisiin. Itsestään selvää puuttuminen leikkeihin ja vertaissuhteisiin ei kuitenkaan ole, mikä ilmenee opettajien puheesta: *Joskus kun miettii, että uskaltaako erottaa, mutta kyllä sitä vain pitää uskaltaa erottaa, kun ajattelee, joku Aada, kun hän oli jotenkin niin riippuvainen* (S/R 2001/6, 320–321). Puuttumisen kynnys on korkea. Niinpä lasten toverisuhteisiin puuttuminen vaatii rohkeutta.

Valtapelit lasten kesken ovat tunnistettuja ja tunnustettuja (ks. Laine 2002; Ladd 2005; Ikonen 2006; Lehtinen 2009; Löfdahl & Hägglund 2006). Voimme vain arvailla, oliko aikuisen konkreettinen puuttuminen välttämätöntä vai hoitiko aika asian onnellisesti päättyneissä tarinoissa. Entä veivätkö aikuiset lapsilta neuvottelu- ja sovittelutilaisuuksia, joissa taidot kasvavat ja vertaiset hiovat toisiaan? Rajoittivatko he väärin lapsen itsemääräämisoikeutta suhteessa leikkeihin ja leikki-tovereihin, kun he järjestelivät tilanteita niin, että leikkitoverit vaihtuivat tai he erottivat selkeästi jatkuvasti yhdessä leikkiviä pareja ja kolmikoita? Estääkö lapsen näkeminen painotetusti kompetenttina aikuista puuttumasta ja auttamasta?

Olisiko lopputulos arvokkaampi, jos lapset olisivat päässeet samaan lopputulokseen itsenäisesti? Tulkinta riippuu arvostuksistamme. Aikuisten perusteellinen asiaan paneutuminen, jossa observointi oli avainasemassa, antoi heille hyvät perusteet puuttua asioihin. Puuttumattomuutta ja odottamista, että tilanteet muuttuvat ja opettavat lapsia itsestään, voisi tarkastella myös ammatillisten tehtävien laiminlyöntinä. Puuttumisen taas voisi tulkita toiminnaksi, jolla aikuiset osoittivat arvostavansa lasta ja hoitavat lasta kunnioittaen arvokkaasti vastuunsa.

Verbin ”uskaltaa” käyttäminen kuvastaa joko omasta tai yleisestä ideaalista poikkeamista. On ilmeistä, että vertaisvuorovaikutuksen merkityksen korostaminen ja toisaalta aikuisen vaikuttamismahdollisuuksien kyseenalaistaminen ovat etäännyttäneet aikuisen lasten keskinäisistä suhteista tai tehneet aikuiset hyvin varovaisiksi. Pramling Samuelssonin ja Sheridanin (2008) mukaan opettajat ovat omaksuneet ”odota ja katso” -asenteen ja heillä on pidättyväinen, etäinen suhde lasten jokapäiväisiin toimintoihin päiväkodissa. Samasta ilmiöstä puhuu Kalliala (1999) kuvatessaan aikuisen suhtautumista leikkiin ”laimaan myötämieliseksi, mutta passiiviseksi”.

Graue (2005) suomii lapsikeskeistä varhaiskasvatusta erityisesti sen suhteesta lapsen sosiaaliseen kasvatukseen. Lapsen sosiaalinen kehitys nähdään hänen mukaansa kypsymisenä, ajallaan ilmaantuvana, ei opetettavana valmiutena. Tästä kärsivät erityisesti lapset, joilla on vaikeuksia ja jotka tarvitsisivat tukea. Tuen

tarvitsijoita ovat sekä alistavan vallan käyttäjä että alistettu tai muutoin osattomaksi, sivuun jäävä leikkijä.

Vertaisvuorovaikutuksen pelisääntöihin liittyy vahvasti myös eettinen ulottuvuus: niissä opitaan tärkeitä moraalisia periaatteita. Kaveria ei saa kiusata sen takia, että toiselle tulee paha mieli. Opetukseksi ei riitä, että kaverit mahdollisesti kaikkoavat ja siitä on itselle ikäviä seurauksia.

7.2.2 Omintakeiset ja ulkopuolelle jäävät lapset

Tyydyttävistä vertaissuhteista ulkopuolelle jäämisen syyt ovat moninaisia. Erilaisuus, omintakeisuus tai omanlaiset kiinnostuksen kohteet voivat sysätä lapsen ulkopuoliseksi. Päiväkoti Suvituulen ryhmässä on nelivuotias Turo, miettelias poika, joka ei ole tottunut leikkimään samanlaisia leikkejä kuin muut hänen ikäisensä pojat. Päiväkodissa olonsa alkuaikoina hän puuhailee siskonsa ja pienempien kanssa pihalla. Jähmeys vertaisvuorovaikutuksessa ja erityisesti vastavuoroisuuden puute tuottavat ongelmia samanikäisten kanssa leikittäessä.

Ryhmän kasvattajat tulkitsevat lapsihavainnoitejaan ja toteavat Turon kärsivän poikaryhmän ulkopuolelle jäämisestä. Hän ei aiheuta häiriöitä vaan on selkeästi surullinen. Keskustelut vanhempien kanssa vahvistavat asian. Yksi lisätekijä on, ettei hän tunne ”isojen poikien leikkimaailmaa”, television tarinoita eikä hänellä ole tarinoihin liittyviä hahmoja (Spiderman). Asiasta neuvotellaan vanhempien kanssa, ja lapsi saa hahmot ja vähitellen myös kohtuullisen tyydyttävän paikan kavereiden joukossa.

Kun aikuinen on mukana ohjaamassa toimintaa, Turolle avautuu rooli myös yhteisessä leikkiprojektissa, ja sitä myöten yhdessä leikkiminen ja roolien esittäminen kehittyvät. Hän pääsee mukaan myös ulkoleikkeihin kuten majan rakentamiseen toisten kanssa. Hänen asemansa vertaisten joukossa vahvistuu huomattavasti ryhmän yhteisen linna ja ritari -teeman myötä, johon Turon ideat, kuten pyramidit ja muumiot, pääsevät mukaan. Hänelle on luettu kotona, ja hän tietää paljon asioita. Toiset lapset ovat löytäneet Turon omia kiinnostuksen kohteita. Hänen vahva sisäinen maailmansa pääsee esiin, ja hän ideoi yhteistä leikkiä. Nyt hän on toisten silmissä tietävä ja taitava ja silti oman tiensä kulkija, jota perinteiset autoleikit eivät edelleenkään kiinnosta.

Turon sosiaalinen asema ja rooli ryhmässä kuvastavat hierarkisia rakenteita, joita lasten välille syntyy ryhmässä. Lapsille luontaisesti syntyvät roolit eivät ole suinkaan kaikille suosiollisia, ja niiden muuttaminen vaatii aikuisen apua. (ks. Poikkeus 1997; Laine 2002; Ladd 2007.)

Myös ”epäsäännöllinen” päiväkodissa olo vaikeuttaa vertaissuhteita. Viisivuotias Esko (päiväkoti Kerttuli) hakee opettajan mukaan jatkuvasti paikkaansa ryhmässä. Aikaisemmat hyvät leikkisuhteet kariutuvat, kun hän on perhetilanteen takia välillä poissa päiväkodista. Paras leikkikaveri on löytänyt Eskon poissaolon aikana uudet parhaat leikkikaverit eikä enää palaa ”vanhaan suhteeseen”. Koska Esko ei ole innokas pelaamaan ulkona poikajoukossa, pitempiaikaisella leikkisuhteella olisi erityisen suuri merkitys mielekkään itsenäisen toiminnan löytymiseksi niin sisällä kuin ulkona.

Osa lapsista on huomattavan valikoivia leikkikavereidensa suhteen. Jos ”vaki-
tuinen leikkikaveri” on ehtinyt uppoutua leikkeihin toisten kanssa, myöhään päivä-
kotiin tullut lapsi jää leikin ulkopuolelle ja ikävystyy yksinään.

*Siinä on noilla isoilla pojilla oli sitä laskua [sitoutumisessa] sitten, oli Jaakolla oli kanssa ja
Timolla, ja Tanelilla on se, että se leikki noiden pienten kanssa, niillä on niin erilaiset noi, Jesse
tulee vasta kymmenen aikaan ja sitten, jos on aamupäivän oottanu niitä, niin Timolla ei oo ka-
verii, jos Taneli leikkii tyttöjen kanssa, niin Timolla ei oo oikein ketään kavereita. (S/R
2001/6, 130–135.)*

Aikuiset voivat vaikuttaa lapsen kokemuksiin vertaisten kanssa, mutta aikuinen ei
voi itse ryhtyä kaveriksi eikä pakottaa ketään yksin jääneen lapsen kaveriksi. Pram-
ling Samuelsson ja Johansson (2006) toteavatkin, että koska leikki ei ole vapaata
valtasuhteista, sensitiivistä opettajaa tarvitaan auttamaan lapsia. Ymmärtääkseen
lapsen kokemusta aikuisen on paneuduttava tarkastelemaan tilannetta lapsen näkö-
kulmasta. Näin toimivan aikuisen on mahdollista puuttua asioihin riittävän sensitiiv-
visesti. (ks. myös Laine & Neitola 2002.)

Helenius (1993, 61) puolestaan velvoittaa päivähoidon henkilöstöä todetes-
saan, että koska lapsi kokee voimakkaasti leikkiryhmänsä sosiaaliset suhteet, nii-
den muovaaminen on henkilöstön tärkeimpiä tehtäviä. Tässä tutkimuksessa onnis-
tuneet opettajien interventiot sisälsivät sekä yksittäisten lasten kanssa leikkimistä ja
lasten välisiin leikkisuhteisiin vaikuttamista (Taru ja Suvi) että aikuisten ja lasten
yhteisten leikkimaailmojen rakentamista ja yhdessä leikkimistä. Yhteinen teema
tarjosi yhteisiä kokemuksia leikittäviksi ja luontevan mahdollisuuden ottaa huomi-
oon lasten kiinnostuksen kohteita ja hyödyntää niitä myös vertaissuhteiden rikas-
tuttamisessa. Näin esimerkiksi lapset, joita voisi kuvailla oman tiensä kulkijoiksi,
saivat aikuisen myötävaikutuksella luontevasti kontakteja muihin lapsiin.

Leikin ja sosiaalisten taitojen välinen suhde on monimutkainen. Bodorovan
(2008) mukaan leikin ja itsesäätelyn välinen suhde on ilmeinen. Hyvillä leikkijöillä
on hyvät itsesäätelytaidot. Hänen käyttämänsä Elkonilta lainatun ”kypsän” leikin
käsitteen vastinpari on ”alikehittynyt” leikki, mikä on Bodorovan mukaan todelli-
suutta monessa lapsiryhmässä. Tällainen leikki ei hänen mukaansa voi olla kehi-
tyksen lähde ja luoda lähikehityksen vyöhykettä. Myytti leikistä automaattisesti
kehittävänä toimintana vaatisikin purkamista (Hakkarainen, 2002). Leikki ei siis
suinkaan aina luo niin sanottua lähikehityksen vyöhykettä myöskään sosiaalisten
taitojen oppimiseksi. Leikin oletetaan itsestään selvästi kehittävän sosiaalisia taito-
ja parhaalla mahdollisella tavalla. Myös tämä yksinkertaistus on syytä kyseenalais-
taa.

Kun tarkastelee esimerkiksi Eskoa aktiivisissa leikeissä kavereiden kanssa ja
hänen leikkiään passiivisen parin kanssa, huomaa selkeän eron pojan olemuksessa
ja leikkiin sitoutumisessa. Kuten Eskon opettajakin toteaa, hänen koko olemuksen-
sa terävöityy, kun hän leikkii ryhmän samanikäisen, hyvän leikkijän kanssa. Esko-
sta ei kuitenkaan ole toisen passiivisen leikkijän leikkikaveriksi, joka edesauttaisi
toisen sitoutumista leikkiin. Esimerkeissäni on nähtävissä, miten toinen taitavampi
leikkijä rikastuttaa toverinsa kehittymättömämpää leikkiä, kun olosuhteet ja edelly-
tykset ovat riittävät. Lasten erilaisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen on tärke-
ää.

Leikkeihin kuuluvat neuvottelut siitä mitä leikitään, rooleista, juonesta sekä konfliktien sovittelu ja kompromissien tekeminen (ks. Garvey, 1979; Ross & Rogers 1990. Helenius 1993, Hakkarainen 2001). Lapset antavat toisilleen vertaisen vastusta, jolloin lapsi vuoroin saa omat ideansa läpi ja vuoroin joutuu luopumaan niistä toisten esittämien ideoiden hyväksi. Kun leikki ei etene ja on kehitykselliseen ikään nähden alikehittynyttä, aikuisen on mietittävä, mitä on tehtävissä. Tilanteen hahmottaminen ja ratkaisujen etsiminen edellyttävät aikuisen paneutumista, läheltä katsomista ja tulkintaa. Ryhmäkasvatuksessa voidaan monin eri tavoin luoda lapsille yhteisiä mielikuvia ja leikkimaailmoja. Tilaa on niin yhteiselle kuin yksityiselle.

Lasten itsenäinen vapaa leikki on tärkeä skandinaavisen varhaiskasvatuksen ideaali. Jotkin kasvatukselliset tavoitteet kuitenkin edellyttävät ennemminkin aikuisen osallistumista kuin itsenäistä vapaata leikkiä (Hakkarainen 2006, 209). Hakkarainen peräänkuuluttaakin lasten ja aikuisten yhteisten leikkimaailmojen luomista siten, että aikuiset ja lapset yhdessä rakentavat niitä lasten tärkeäksi kokemien teemojen ympärille. Nämä teemat liittyvät muun muassa lasten pelkoihin, moraalisiin dilemmoihin sekä hyvän ja pahan väliseen jännitteeseen.

Vertaisvuorovaikutuksen ylikorostaminen voi johtaa yksinkertaistettuihin tulkintoihin ja pakonomaiseen vertaisvuorovaikutuksen suosimiseen. Mikäli vertaisten kanssa toimiminen asettuu kaiken edelle, lasten seurustelu aikuisten kanssa tai yksin leikkiminen näyttäytyy ongelmallisena. Coplan ja Prakash (2003) toteavatkin, että opettajien suhtautuminen näyttää muuttuneen. Aikaisemmin on oletettu, että opettajat suosivat tällaista käytöstä, koska se helpottaa järjestyksen ylläpitoa ryhmässä. Tietoisuus ujuden ja sosiaalisen syrjäytymisen vaikutuksista näyttäisi saavan opettajat kokemaan juuri yksin leikkivät lapset ongelmallisina. Sosiaalisuus ymmärrettynä seurallisuudeksi johtaa käyttäytymisvaatimukseen ja sellaisten ympäristöjen rakentamiseen, jotka kuormittavat temperamentiltaan ujoja ja vetäytyviä lapsia. Seurallisuus ja sosiaaliset taidot on kuitenkin erotettava toisistaan. Epäseurallinen voi oppia sosiaalisia taitoja, vaikka hän ei seuralliseksi muutukaan.

Aikuisten ja lasten työskentely esimerkiksi askartelupöydän, pelien ja vesileikkialtaan äärellä edistää erityisesti vuorovaikutustaidoiltaan puutteellisten tai syrjäänvetäytyvien lasten suhteita ryhmän vertaisiin. Kun aikuinen aloittaa toimintaa yhden lapsen kanssa, toiminta kerää ympärille joukon muita, ja ryhmässä yhdessä tekeminen korvaa osaltaan vähäisiä tai epäonnistuneita leikkisuhteita. Leikkien edellyttämä vastavuoroisuus kehittyy näin yhteisessä toiminnassa, jossa aikuinen muun muassa mallintaa vuorovaikutusta antaen vihjeitä siitä, miten tehdään rakentavia ehdotuksia ja leikkialoitteita, miten asioista neuvotellaan ja miten konflikteja sovitellaan. Samalla aikuinen pitää yllä hyviä pelisääntöjä sekä moraalisia periaatteita.

Leikkikaverien vapaa valinta on yleinen pedagoginen lähtökohta, mutta aineistoni mukaan valinta ei ole kaikille vapaa. Vapaa valinta ei liioin tyydytä kaikkia osapuolia. On ilmeistä, etteivät lapset omin neuvoin löydä kaikkia mahdollisuuksia. Itsenäistyminen tapahtuu asteittain, ja sen sijaan, että lapsilta vaaditaan harppauksia, aikuisten pitäisi luoda askelmia kohti yhä itsenäisempää ja vastavuoroisempaa toimintaa.

Jos aikuisen mukanaolon tulkitaan estävän lasten keskinäisen kontaktin, siitä seuraa aikuisten vetäytyminen. Tällainen aikuisen vetäytymistä ruokkiva ajattelu

on yksioikoinen ja erityisen hankala ryhmässä, jossa lasten lähtökohdat ovat kirjava. Se, mikä oppimisympäristönä takaa joillekin mahdollisuuden itsenäiseen, monimuotoiseen ja tyydyttävään leikkiin, johtaa toisilla lyhytkestoisiin, tyvistettyihin leikkikokemuksiin ja niukkaan vertaisvuorovaikutukseen. Kontrolli ja vapaus eivät pienten lasten ryhmäkasvatuksessa sulje toisiaan pois eikä yhtä voi korvata toisella. Aikuisen tulee osata tulkita lapsen tarpeita ja sovittaa ohjauksena sen mukaisesti. Koko ajan aikuinen joutuu etsimään tasapainoa mukanaolon ja vetäytymisen välillä. Leikin ymmärtäminen lasten itsenäiseksi toiminnaksi ei tarkoita aikuisen osallistumattomuutta.

7.3 Kasvattajan rooli muuttuu lähemmäksi lasta

Kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden päiväkotien opetussuunnitelmissa ja johtajien puheessa ankkuroidutaan vahvasti ajanmukaiseen puheeseen, jota voi pitää Kinoksen ja Niirasen (2001) analysoiman lapsikeskisyyden renessanssin ajatusten suuntaisena. Tavoiteltava pedagogiikka on lapsilähtöistä. Siinä painottuvat yksilön tarpeet ja valinta, pienryhmätoiminta ja vertaisten merkityksen tähdentäminen. Pyrkimyksenä on lisätä lapsen kuuntelemista ja kuulemista sekä tilan antamista lapsille.

Aikuisen roolia kuvataan tutkimuspäiväkotien opetussuunnitelmateksteissä sekä johtajien että opettajien haastatteluissa (tutkimuksen alussa) ohjaavaksi ja tukea antavaksi. Aikuisen tehtävässä korostuvat turvallisuuden luominen, rajojen asettaminen ja lapsen kuuleminen. Kaikki johtajat mainitsevat tavoitteen irrottautua aikuisen liian hallitsevasta asemasta tai vanhanaikaisesta aikuisjohtoisuudesta. Erityisesti ”aikuisjohtoisuudesta luopumisesta” puhutaan toiminnan suunnitteluun liittyen: lasten ideoille ja kiinnostuksen kohteille tulisi johtajien mukaan saada aikaisempaa enemmän tilaa. Johtajat myös tiedostavat, ettei puhe lapsilähtöisyydestä ole tarkoittanut käytännössä lapsilähtöistä toimintaa, vaan he näkevät sen toteutuksessa vielä runsaasti puutteita. Heidän tulkintansa ovat hyvin samansuuntaisia kuin Hujala ym.:n (1998) ja Niikon (2006) arvioinnit, että lapsikeskeisistä lähtökohdista huolimatta päivittäinen toiminta päiväkodeissa on suurelta osin aikuiskeskeistä. Myös päivärytmin ja aikataulujen kyseenalaistamista toivotaan johtajien puheissa.

Kaikissa tutkimukseni päiväkodeissa ollaan hyvin tietoisia valtakunnallisten suositusten ja asiakirjojen sisällöistä yleisellä tasolla ja myös halukkaita toteuttamaan niiden suuntaista pedagogiikkaa. Happonen (2006) toteaa omassa tutkimuksessaan samansuuntaisesti, että varhaiskasvattajien kirjoitelmat ilmentävät hämmästyttävän laajasti päivähoiton asiakirjoissa ilmaistujen keskeisten periaatteiden tunteesta ja pyrkimystä niiden toteuttamiseen. Päiväkodeissa ei siis kyseenalaisteta asiantuntijoiden ja asiakirjojen ohjeistuksia vaan ollaan innokkaita ainakin puheen tasolla seuraamaan niitä. Uusien tavoiteltavien asioiden tuntemuksen niukkuus ei estä nimeämistä niitä tavoiteltaviksi asioiksi, kuten Kerttu toteaa esimerkiksi projektityöskentelystä omassa päiväkodissaan

Puroilan (2002) mukaan aikuisen tärkein rooli varhaiskasvatustyössä painottuu Suomessa hoivan ja huolenpidon puolelle. Samaan viittaa myös Niikko (2006). Myös omassa aineistossani korostuu kasvattajan tehtävä turvallisuuden tuottajana

ja perheen kasvatustyötä tukevana henkilönä. Johtajat ja opettajat ovat huolissaan joidenkin vanhempien kyvyttömyydestä hoitaa kasvatustehtäväänsä. Päiväkodin kasvattajia tarvitaan heidän mielestään rajojen asettajina ja opettamaan elämän perustaitoja. Pedagogisessa toiminnassa tärkeä kysymys toimintaa kehitettäessä on kuunnella lasten ääntä paremmin ja antaa tilaa lapsen valinnoille. Puhe viittaa ilmiöön, jonka Onnismaa (2010) on vuosien 1967–1999 varhaiskasvatuksen asiakirjoja analysoituaan nimennyt heikon perheen ja kompetentin lapsen konstruktioksi.

Sekä päiväkodin johtajien että opettajien puheissa vilahtavat usein käsitteet ”vanhakantainen” tai ”vanhanaikainen”, joilla viitataan entiseen tuokio- ja aikuiskeskeiseen tapaan toimia. Puheissa välittyy toivomus, että aikuinen päiväkodissa osaisi pidättäytyä liian aktiivisesta roolista ja siirtyä kuuntelijan ja havainnoijan rooliin lapsen oman oivalluksen ja oppimisen ilon säilyttämiseksi. Yksinkertaistaen aikuisen roolin voi kiteyttää seuraavasti: kasvattajan rajoittavaa roolia tarvitaan niin lapsen fyysisen kuin psyykkisen turvallisuuden tuottamiseksi. Pedagogisessa toiminnassa puolestaan aikuisen pyrkimyksiä tulisi rajoittaa lasten vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseksi.

7.3.1 Opettajien sitoutuneisuus ammatillisen kehityksen indikaattorina

Tässä tutkimuksessa tehdyt opettajien sitoutuneisuuden arvioinnit (AES) muodostuvat sensitiivisyys-, aktivointi- ja autonomiaulottuvuuksien arvioinneista. Oliveira-Formosinho (2001, 2003) toteaa, että ulottuvuuksien saamat arvot ilmentävät osaltaan lasta ympäröivää ammatillista kulttuuria. Hänen tutkimuksessaan portugalilaisista päiväkodeista opettajien sitoutuneisuuksia arvioitaessa vahvin ulottuvuus oli sensitiivisyys. Toisena on autonomia, ja heikoimmat arviot sai aktivointi. Hän toteaa, että lapsen kunnioittaminen heijastuu äänensävyissä, ilmeissä, katsekontaktissa, kuuntelemisessa, rohkaisussa ja empatiana lapsen tarpeita ja huolenaiheita kohtaan. Näitä mitataan sensitiivisyysulottuvuudella. Autonomia puolestaan on yhteydessä uskon lapsen kompetenssista, mikä näyttäytyy valintojen sallimisena, tilaisuuksina kokeilla ja rohkaisuna keksiä ideoita ja ratkaista itsenäisesti konflikteja. Oliveira-Formosinho (2001) toteaa tämän merkinneen samanaikaisesti tietynlaista vetäytymistä aktivoinnin ulottuvuudessa: miten opettaja tekee ehdotuksia ja antaa informaatiota aktiviteeteista ja aktiviteeteissa sekä miten hän liittyy lasten toimintaan. Oliveira-Formosinho tulkitsee näiden ulottuvuuksien kuvastavan portugalilaisista varhaiskasvatuksen kulttuuria, jossa (vaikkakin implisiittisesti) ylläpidetään aktiivista Piaget-tyyppistä kasvatuskäsitystä, joka etäännyy jatkuvasti Vygotskyn ja hänen seuraajiensa teorioista. Vastaavasti Englannissa tehdyissä tutkimuksissa (Mould 1998; Bertram ja Pascal 2003) korkeimman arvion opettajan sitoutuneisuuden ulottuvuuksista saa sensitiivisyys, toiseksi korkeimman aktivointi ja matalimman arvion autonomian ulottuvuus. Erot selittynevät päiväkotien kasvatuskulttuuriin ja varhaispedagogiikan liittyvällä traditiolla ja painotuksilla.

Omassa aineistossani korkeimmat arvot saa havainnoimieni lastentarhanopettajien autonomian ulottuvuus ja toiseksi korkeimmat sensitiivisyyden ulottuvuus. Aktivointi sai heikoimmat arvot kuten Oliveira-Formosinhonkin (2001; Formosinho 2003) aineistossa. Järjestys pysyy koko tutkimusprosessin ajan samana, vaikka

ulottuvuuksien arvot lähenevät toisiaan. Sensitiivisyyden, aktivoinnin ja autonomian saamat arvot lähenevät toisiaan niin, että autonomian ulottuvuus pysyy koko ajan hyvin samantasoisena, mutta sensitiivisyys ja aktivointi vahvistuvat. Opettajien sensitiivisyyden arvot vaihtelivat tutkimuksen alussa välillä 3,6–4,0 (ka = 3,8), aktivointiarvot välillä 3,2–4,0 (ka = 3,6) sekä autonomia-arvot välillä 3,8–4,2 (ka = 4,1). (liite 13.)

Tähän tutkimukseen osallistui vain neljä opettajaa, joten sen perusteella ei voi vetää johtopäätöksiä suomalaisesta päiväkotien kasvatuskulttuurista. Mielenkiintoisempaa on tarkastella opettajien erilaisia profileja ja opettajien reflektointia roolistaan sekä siihen liittyvistä kysymyksistä.

7.3.2 Lastentarhanopettajien sitoutumisen profiilit ja pedagogiikka

Opettajien profileista on löydettävissä erilaisia painotuksia. Prosessin alkaessa Tarun sitoutuneisuutta kuvaavissa tekijöissä korostuu autonomian ulottuvuuden vahvuus (sensiitivisyys ka = 3,6, aktivointi ka = 3,6 ja autonomia ka = 4,2) (liite 13, taulukko 17). Päiväkodin opetussuunnitelmassa painotetaan kompetenttia lasta, ja opettajan tulkinta lapsilähtöisestä pedagogiikasta korostaa autonomian ulottuvuutta, mikä näkyy myös opettajan sitoutuneisuuden arvioinneissa. Hän pyrkii antamaan tilaa lapsille ja suosii lasten oma-aloitteisia valintoja.

Opettajan sensitiivisyysulottuvuuden keskiarvo kasvaa koko prosessin ajan tasaisesti 3,6:sta 4,0:aan. Aktivoinnin laadun kasvua voidaan kuvata hyppäyksenä (ensimmäisen tutkimussyklin syksyllä ka = 3,6 ja keväällä ka = 4,3, myöhemmissä mittauksissa ka = 3,9 ja ka = 4,0). Autonomiaulottuvuuden keskiarvo asettautuu neljän molemmin puolin (4,2, 4,1, 4,0 ja 4,0), kuitenkin laskien hieman prosessin aikana, mikä liittyy lasten valinnanvapauden rajoittamiseen. Lasten sitoutuneisuuden tavoittelemineen vaati Tarua rajoittamaan lasten vapautta. (liite 13, taulukko 17.)

Lasten sitoutuneisuuden havainnointi ja aikuisen sitoutuneisuuden ulottuvuuksien työstäminen johtavat opettajan oman roolinsa aktiiviseen pohdintaan. Sensitiivisyyden kasvu heijastaa lasten tarpeiden aiempaa syvällisempää tiedostamista. Tämä johdattaa opettajan lähemmäksi lapsia, mikä hänen mukaansa tarkoittaa aiempaa aktiivisempaa osallistumista lasten kaikenlaisiin puuhiin, niin välillisesti kuin välittömästi. Aktivoinnin hyppäyksenomainen kasvu kertoo opettajan pedagogisista taidoista ja niiden ottamisesta aktiiviseen käyttöön. Opettajan oma tulkinta on, että hän on yrittänyt aikaisemmin ”pitää itseään hiljemmällä” nimenomaan pyrkiessään toteuttamaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa.

Suvin profiili poikkeaa kolmesta muusta opettajasta siinä, että hän saa ensimmäisessä mittauksessa syksyllä 1998 korkeimman arvion sensitiivisyydestä (ka = 4,0), seuraavaksi korkeimman autonomiassa (ka = 3,8) ja kolmanneksi korkeimman aktivoinnissa (ka = 3,6) (liite 13, taulukko 18). Opettajan puhe on myös kaikista konkreettisinta ja sisältää vähiten ajanmukaisen puheen käsitteitä ja ideologiaa. Alle kouluikäisen lapsen oppimisessa hän painottaa mallioppimisen merkitystä. Aikuisen rooli mallina ja virikkeiden tarjoajana tulee selkeästi esille. Opettaja korostaa puheessaan myös yksilöllisyyttä, pienryhmyöskentelyä ja lapsen kiinnos-

tuksen kohteiden huomioon ottamista. Kompetentin lapsen ideaali ei ole hallitseva hänen ajattelussaan. Opettajan vuorovaikutusta lasten kanssa voi kuvata johdonmukaiseksi ja selkeäksi.

Tutkimusprosessin ajan opettajan sitoutuneisuuden arvot nousevat tasaisesti. Autonomian ulottuvuus, joka tämän opettajan kohdalla sai alussa toiseksi korkeimmat arvot, vahvistuu hiukan enemmän kuin sensitiivisyys ja aktivointi.

Omaa muutostaan Suvi kuvaa ennen kaikkea ajatustavan muutoksena, silmien avautumisena ja lapsen reagoitettavan uudenaikaisena tarkasteluna. Se on tarkoittanut aikuisten osallistumista lasten leikkeihin, ryhmän yhteisten leikkiprojektien ja teemojen kehittelyä, leikkiympäristön tietoista rakentamista ja huolellista suunnittelua.

Kertun profiilissa autonomian ulottuvuus saa tutkimuksen alkaessa korkeimmat (ka = 4,2) arviot verrattuna muihin sitoutuneisuuden ulottuvuuksiin samaan tapaan kuin muidenkin opettajien kohdalla. Hänen profiilinsa poikkei kuitenkin muista siinä, että hän sai varsin korkeat arviot myös aktivoinnin ulottuvuudessa. Aktivoinnin ulottuvuuden arvio oli tutkimuksen alkaessa tutkimusjoukon korkein (ka = 4,0) ja korkeampi kuin hänen sensitiivisyyden (ka = 3,8) ulottuvuudesta saamansa arvio. (liite 13, taulukko 19.) Kuten tapauskuvauksessani (luku 6.2) totean, opettajan kasvatustyyliä voisi kuvata auktoritatiiviseksi. Sille ovat luonteenaista selkeät pelisäännöt, johdonmukaisuus ja läheinen suhde lapsiin. Nämä piirteet opettaja tuo myös itse esille, kun keskustelemme hänen kasvatustyylistään. Lapsille opettajan aktivointitaidot takaavat laadukkaita tilanteita myös niin sanotuissa suurryhmätilanteissa.

Opettajan sensitiivisyys kasvaa hieman (3,8, 4,0, 4,2 ja 4,1), ja tulkintani mukaan se liittyy osittain keskusteluihin, joita käymme yksittäisten lasten tarpeista ja heidän edellytyksistään sekä sopivan vaatimustason asettamisesta. Tähän liittyy myös aikuisten keskinäisen kommunikaation tarkkaileminen: aikuisten puhetta lasten päiden yli pyritään tietoisesti vähentämään, minkä voidaan olettaa auttavan eläytymistä lasten tilanteisiin.

Kertun aktivoinnin ulottuvuuden arvot ovat alkuaan melko korkeat ja pysyvät suhteellisen tasaisena koko prosessin ajan. Koko ryhmän ohjauksessa eli piiritilanteissa tulee esiin lasten sitoutuneisuuden lasku (syksyllä 3,5, keväällä 2,9) toisen syklin keväällä, mitä opettaja selittää niukalla suunnittelulla ja valmistautumisella. Opettajan huomio kiinnittyy tällöin muihin tehtäviin ja ongelmiin. Tulokset tuovat esiin suunnittelun ja hyvän valmistautumisen merkityksen kokeneenkin opettajan työskentelyssä.

Marin profiilissa autonomian ulottuvuuden keskiarvo nousee opettajan profiilissa selkeästi korkeimmaksi ja on 4,2 syksyllä 1998. Seuraavana on sensitiivisyys (ka = 3,9) ja alhaisimpana aktivointi (ka = 3,2) (liite 13, taulukko 20.) Autonomian ulottuvuuden vahvuus heijastelee kompetentin lapsen ideaalia, jota sekä opettaja että päiväkodin yleinen kasvatustajattelu kuvastavat. Marikin päiväkodissa korostetaan lapsen omien valintojen ja aikuisen kuuntelevan otteen merkitystä. Pyrkimys niiden toteuttamiseen yhdistettynä päiväkodin avoimien ovien politiikkaan on tehnyt aikuisen roolista vaikeasti hahmotettavan.

Havainnointi tekee näkyviksi turvattomat, toimintaan kiinnittymättömät ja seilaavat lapset. Opettaja kuvaakin sitoutuneisuuden tarkastelua uudella tavalla kat-

somisena, joka kiinnittää katseen niin lapsen työskentelyn laatuun vahvuuksineen kuin tekee näkyviksi sitoutumattomat lapset ”heikkouksineen”. Lapsen sitoutuneisuuden tarkastelu auttaa näkemään, mihin lapsen tarpeisiin aikuiset vastaavat ja mihin he jättävät vastaamatta.

Mari on lempeä ja helposti lähestyttävä niin lasten kuin vanhempien näkökulmasta. Vanhemmat valitsevat hänet hyvin halukkaasti keskustelukumppanikseen. Ensimmäisen syklin arvioinneissa opettajan sensitiivisyys on syksyllä 3,9 ja keväällä 4,1. Aktivoinnin laadun arviointi nousee 3,2:sta 3,6:een ja autonomia laskee 4,2:sta 3,9:ään. Sensitiivisyys kasvaa hieman koko prosessin ajan (3,9, 4,1, 4,2 ja 4,1), ja mielestäni olennaista muutoksessa on lasten huolenaiheiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen. Aktivoinnin kohdalla muutos on selkein (3,2, 3,6, 3,7 ja 3,5).

Opettajan tutkimusprosessin alun hyvin varovainen puhe kasvattajan tehtävän muuttumisesta muuttuu prosessin myötä puheeksi aikuisen roolin vahvistamisesta ja ryhmän ovien sulkemisesta leikki- ja työrauhan takia. Aluksi roolin vahvistaminen näyttäytyy vapauden rajoittamisena ja autonomian laskuna. Sensitiivisyyden ja aktivoinnin ulottuvuuksien vahvistuessa myös autonomian ulottuvuuden arvioinnit palaavat entiselleen. Lähemmäksi asettautuminen tekee mahdolliseksi tunnistaa lapsen tarpeita aiempaa paremmin. Aktivoinnin laadun paraneminen on yhteydessä myös siihen, että opettaja kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota suunnitteluun. Päiväkodin tradition, yhdessä suunnittelun, korostamisen rinnalla hän alkaa puhua oman suunnittelun ja valmistautumisen merkityksestä esimerkiksi suuryhmätilanteissa. Keskustelemme tapaamisissamme toistuvasti tuokioiden rakentamisen didaktisista perusteista sekä pienten lasten ajattelun kehittymisestä, oppimisesta ja lähikehityksen vyöhykkeestä.

Kaikkien opettajien sensitiivisyys lisääntyy. Aktivointitaidot kehittyvät kolmella opettajalla (Taru, Mari ja Suvi) ja pysyvät yhdellä opettajalla (Kerttu) ennallaan. Autonomiaulottuvuuden arvot kasvavat yhdellä opettajasta (Suvi), laskevat yhdellä (Taru) ja pysyvät kautta tutkimusprosessin samana kahdella opettajalla (Kerttu ja Mari). Opettajien sensitiivisyys- ja autonomiaulottuvuudet ovat lähellä toisiaan, ja aktivointiulottuvuus jää niitä matalammaksi.

Korkeimmat arvioinnit autonomian ulottuvuudessa saavat tutkimuksen alussa opettajat Mari ja Taru. Heidän sensitiivisyytensä ja aktivointinsa arvio jäävät selkeästi alhaisemmiksi. Heidän profiileitaan voi luonnehtia epätasaisiksi. Heidän päiväkodeissaan opetussuunnitelmallinen ajattelu edustaa vahvasti humanistiskonstruktivistista diskurssia ja uskoa lapsen pätevyyteen ja pärjäämiseen. Näiden opettajien profiilit tasoittuvat ja näyttäytyvät tutkimusprosessin lopussa tasapainoisempina kuin alussa. Opettajien sitoutuneisuuden ulottuvuuksilla saamien arvojen voidaan katsoa kertovan yhtäältä opettajien henkilökohtaisista ominaisuuksista ja toisaalta suomalaisesta varhaispedagogiikasta ja sen ihanteista. Perustana on vahvaan (fröbeliläiseen) traditioon perustuva lapsen kunnioitus ja hyväksyminen sellaisena kuin hän on. Tämä on keskeinen lähtökohta kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden opettajien subjektiivisessa teoriassa. (ks. Rouvinen 2007) Myös tutkimuksen lopussa sensitiivisyyden ulottuvuuden suhteellisen korkeat arvioinnit kertovat osin tästä.

Toisaalta vaatimus lapsen kuulemisesta ja itsenäisyyden korostamisesta on vahvasti lyönyt läpi niin suomalaisissa asiakirjoissa kuin opettajien ihanteissa. Sitä

osaltaan kuvastanevat tämän tutkimuksen autonomian ulottuvuuden korkeat arviot, jotka samalla selittävät osittain aktivointiulottuvuuden matalia arvoja. Aikuinen vetäytyy myötäilijän ja seurailijan rooliin. Useissa tutkimuksissa todetaan, etteivät opettajat määritä itseään opettajiksi vaan tukijoiksi ja ohjaajiksi, joiden ensisijainen tehtävä on tukea lapsen emotionaalista ja sosiaalista kasvua. Pedagoginen ulottuvuus on aliedustettu, kuten muiden muassa Hujala ym. (1998; 2012), Kalliala (2008), Niikko (2006) ja Puroila (2002) toteavat, ja sitä myötä pedagoginen osaaminen ei ole ollut yleisesti erityisen tärkeää ja tavoittelemisen arvoista.

8 Mitä ja miten opettajat refleктоivat

Etsin tässä luvussa vastausta kolmanteen tutkimuskysymykseeni. Kysyn, millaista ammatillista kehitystä ja muutosta tutkimuksen käynnistämä kehittämisprosessi saa aikaan opettajan tulkitsevassa viitekehyksessä. Analysoin tätä tarkastelemalla opettajien reflektion laatua ja kohteita.

Tutkimuksen tavoitteena oli tukea opettajan ammatillista kehitystä havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Mitä saa aikaan interventio, jossa opettaja ja hänen työryhmänsä pyrkivät yhdessä tutkimaan todellisuutta? Lähtökohtaisesti on oletettavissa, että opettajat käyttävät interventiota eri tarkoituksiin ja eri tavoin (ks. esim. Richardson & Placier 2001). Opettajien erilaiset henkilökohtaiset ominaisuudet (ammattillinen minä ja subjektiivinen teoria) ja uran eri vaiheet sekä erilaiset päiväkotiympäristöt haastavat opettajia todennäköisesti tarttumaan eri asioihin tai käyttämään toimintatutkimusta erilaisiin tarpeisiin. Larrivee (2000, 306) toteaa, että on monia teitä kehittyä refleктоivaksi opettajaksi ja että jokaisen on löydettävä oma polkunsä. Polun kulkijan on hänen mukaansa kuitenkin osallistuttava aktiivisesti kasvuprosessiin, mikä edellyttää jatkuvaa kriittistä käytäntöjen reflektionia.

Tutkimuksen välineenä käytettiin lapsen sitoutuneisuuden havainnointia, joka liittyy lapsen oppimiseen ja kehittymiseen. Toteutettu interventio näyttää pakottavan situationaaliseen ja kontekstuaaliseen tulkintaan, jota korostetaan monissa reflektion tarkasteluissa (Schön 1983/91; van Manen 1999; Korthagen 1993, 2005; Hatton & Smith 1995; Day 1999; Schön 1983/91; Ward & McCotter 2004). Refleктоitaessa joudutaan myös väistämättä pohtimaan kysymyksiä, jotka liittyvät käsitykseen itsestä ja opettajana olemisen syvimmistä motiiveista (Kelchterman 1993; Korthagen 2005).

Tarkastelen seuraavassa lastentarhanopettajien reflektion laatua käyttäen hyväkseni Wardin ja McCotterin (2004) tutkimuksensa pohjalta kehittämiä reflektion kategorioiden tasokuvauksia. Reflektion voi jaotella kolmeen osaan: 1) kohde (mihin opettajan huomio kohdistuu toiminnassa), 2) tutkiminen (mikä on opettajan tutkimisen prosessi) ja 3) muutos (kuinka tutkiminen muuttaa käytäntöä ja näkemystä). Reflektion tasoja on neljä: rutiini, tekninen, dialoginen ja transformatiivinen. Kunkin kategorian tasokuvaukset ovat luvussa 2.3.2. Olen muotoillut alkuperäisiä kuvauksia varhaiskasvatukseen sopiviksi (liite 14). Toisaalta tarkastelen, mitä opettajan tulkitsevassa viitekehyksessä tapahtuu eli mitä tutkimusprosessin myötä tapahtuu hänen käsitykselleen itsestään sekä hänenn subjektiiviselle teorialleen. Aineistonani tässä ovat olleet tapauskertomukset sekä lisäksi opettajan refleктоivat arvioinnit keväällä 1999, 2000 ja 2001.

8.1 Lastentarhanopettaja Taru ja muutokset

8.1.1 Tutkiva ja kasvatusteoriaa muuntava prosessi

Taru pohdiskelee tutkimusprosessin aikana erityisesti lapsilähtöistä pedagogiikkaa ja sen toteutusta. Se on vahva teema, jota hän refleктоi prosessin joka vaiheessa.

Opettaja kysyy toistuvasti, mitä lapsilähtöisyys on ja mikä on opettajan rooli siinä. Opettajan julkiteoriaa voidaan kutsua lapsilähtöiseksi.

Julkiteorian pohtiminen kiteytyy lapsilähtöisen pedagogiikan problematisointiin. Erityisen merkitykselliseksi muodostuu oman opettajan roolin pohdinta, joka tapahtuu lasten kokemuksen tarkastelun kautta. Havainnot ja niiden pohjalta käydyt keskustelut kyseenalaistavat entisiä tulkintoja ja herättävät uusia kysymyksiä.

Prosessin alussa opettaja korostaa haluavansa toteuttaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa, jonka tärkeäksi piirteeksi määrittäyty toiminnan lähteminen lapsista. Lapsen omat kiinnostuksen kohteet määrittävät ensisijaisesti toimintaa. (ks. luku 6) Aikuisen tulee seurata lasta tarttumalla lapsen osoittamiin kiinnostuksen kohteisiin.

Aito kiinnostus, et lapsi, sehän se on vaikeeta tässä lapsiläh, tai yleensä kasvatuksessa, että kun sitä ei tiedä, mitä se lapsi sitten oppii, että oppiiko se sitä mitä minä opetan, tai niin kun koskaan, sitä tietää vaan, jos se ois lapsilähtöistä niin, ja mä erottaisin sen mitä se lapsi tahtoo tai yrittää oppia ja sitten minä voisin auttaa siinä oppimisessa. (LTO T/Y 1999/1, 125–140.)

Tarun pohdinnassa lapsen kiinnostuksen aitous on avainasemassa. Tästä seuraa, että on vähemmän arvokasta tai jopa kyseenalaista, jos kiinnostus viriää aikuisen aloitteesta tai johdattelemana. Tällöin lapsen kiinnostuksen voidaan tulkita olevan epäaitoa. Tällainen tulkinta lapsilähtöisyydestä osoittaa luottamusta siihen, että lapsen kehityksen suunnan paras määrittäjä on lapsi itse ja että kehitys tapahtuu omalla painollaan (vrt. Graue 2005). Lapsilähtöisyyden rousseaulaiset juuret ovat tunnistettavissa Tarun ajattelussa. (ks. esim. Hytönen).

Pohdiskellessaan omaksumansa lapsilähtöisen pedagogiikan vaikeuksia Taru viittaa lasten erilaiseen kyvykkyyteen ja äärimmäisen yksilöllisen tulkinnan ongelmallisuuteen ryhmäkasvatuksessa. Hän aprikoi, voisiko opettajan ”tarjonnalla” taata jotakin, mutta pyörtää ajatuksensa viitaten aikuisen lapsille valmiiksi ideoidun toiminnan ongelmallisuuteen.

A: No, on joo just, tämä, mä olen miettiny ihan just tätä, saako ne lapset kuitenkaan sitä, että tätä on hirvu vaikeeta hallita sitten tai tiedostaa, että oonko mä nyt tarjonnu kuitenkaan niin kun semmosta, mitä niitten pitäis saada. Tässä tulee taas tämä minun tarjoaminen, mut mun pitää tarttua niihin lasten koukkuihin tavallaan ja sit se, että onko jääny välistä joitakin lapsia että tässä helposti lähtee viemään ne kaikista vahvimmat tyypit ja sit toiset seuraavat perässä tai sitte unohtuvat, että tää niin kun on, että tavallaan sitten semmosessa enemmän aikuisjohtoisessa säilyis se kontrolli paljon paremmin, et mä tietäsin, että mitä minä ainakin olen yrittänyt (1999/1 T/Y, 154–161)

Opettaja viittaa implisiittisesti aikuisen vastuuseen, mikä liittyy lasten tasavertaisen mahdollisuuksien takaamiseen ja pohdintaan opettajan tehtävän velvoitteista. Tulkinta opettajan omasta mahdollisesti liian hallitsevasta asemasta on kuitenkin tässä vaiheessa selvästi uhkaava. Taru ei kuitenkaan hellitä ja peitä ristiriitoja vaan suostuu siihen, että ei lapsilähtöisen pedagogin rooli ole yksiselitteinen eikä yksitulkintainen.

Mut mulla on nyt ruvennu heräämään, et mä haluaisin vähän niin kun opettaa. Opetan semmostakin keskittymistä, että, että sillon keskitytään kun vaaditaan, et jotenkin mulla on heränny tarve, en tiedä, oonk' mä sitten väärässä ja soikeeko tää nyt sitten tätä mun tätä lapsilähtöistä systeemiä, mutta kun mä kerroin, kun mä olen sen isojen poikien kynäkerhon ottanu ihan sen takia, että mä ajattelin, että noitten poikienkin pitää välillä niin kun pysähtyä sillon myös vaadittaes-

sa, etsitää on. Mut oon yrittäny tehdä sen mielenkiintoseks mut tätä mä just tää on nyt mull herkillä tää problematiikka, että onks nyt tätä ihan väärää, aikuisjohtoista. (LTO T/Y 1999/1, 108–116.)

Aikuisen ”oikean” roolin määrittelemisen näyttäytyy opettajan puheessa ongelmallisena ja vaikeana. Hän puhuu lapsen tarpeista, mutta hänen tulkintansa palautuu kuitenkin lapsen haluihin. Kysymys kuuluu, voiko aikuinen määritellä toiminnan sisältöä vai edellyttääkö lapsilähtöinen tulkinta lapsen halujen mukaan menemistä? Taru pohdiskelee lasten halujen merkitystä pedagogiikan suuntaamisessa ja halujen pohjalle rakennetun pedagogiikan sisällön ongelmallisuutta. Tässä reflektoinnin vaiheessa aikuisjohtoisuus asettuu lapsilähtöisyyden vastakohtaksi, vaikka sen vastakohta olisi lapsijohtoisuus.

Ensimmäisen tutkimussyklin lopussa opettaja tuo esille havaintonsa viisivuotiaasta Askosta, jonka itsehallinta on heikkoa ja pohtii omaa toimintaansa hänen kanssaan. ”Asko sitoutuu ryhmätilanteisiin heikosti. Kaverisuhteet leikeissä ovat epätydyttäviä ja riitaisia. Hän sitoutuu ja käyttäytyy mallikkaasti ryhmätilanteissa, joissa aikuinen on lähellä ja pitää kiinni oikeudenmukaisuuden periaatteista”, kirjoittaa opettaja. (LTO T:n kirjoitelma 1999/6.)

Opettaja peilaa havaintojensa pohjalta uudenlaista tulkintaa lapsilähtöisestä pedagogiikasta ja sitä, miten lapsen tarpeet määritellään. Onko aikuisella perusteita määritellä lapsen tarpeita, vai onko lapsi sittenkin paras tarpeidensa määrittäjä?

Askon kohdalla minä kovasti mietin tätä lapsilähtöisyyttä ja autonomian antamista ja sitoutumista ja kuinka paljon, kun ryhmätyön tekeminen on niin vaikeeta... kun sitoutui parhaiten omiin tekemiinsä, mietin mikä sitä lasta palvelee, että antaa hänen sitoutua mikä häntä huvittaa vai pitääkö opettaa sitoutumaan, antaa vähemmän autonomiaa semmisiin, mihin täytyy sitoutua, sitten tää palvelisi syrjäytymisen ehkäisyn näkökantaa... jos häntä yrittäis ohjata myös, että toisen tahdosta, kehotuksesta pitää sitoutua johonkin... Askon kohdalla mietin eniten, mikä on sitä lapsilähtöisyyttä, kyllähän aikuisen tulee nähdä lapsilähtöisyydessäkin lapsen tarpeet. (LTO T/Y 1999/6, 288–294.)

Havainnointi kyseenalaistaa opettajan entisen yleisluontoisen lapsilähtöisyystulkinnan. Tärkeä perustelu aktiivisemmalle aikuisen roolille nousee nimenomaan lapsista. Tulkinta aikuisen roolista lasten tarpeiden tulkitsijana ja määrittäjänä vahvistuu toisen syklin aikana, jolloin opettaja työskentelee lapsiryhmässä, jossa on lapsia seitsemästä eri kulttuurista. Opettaja tulkitsee eri kulttuuritaustaisten lasten kaipaavan aikaisempaa selkeämpää struktuuria ja ohjeistusta.

On se aamupiiri ja sitten se, mitä mä ennen olisin hävennyt, tämmöstä vanhanaikaista systeemiä, mut semmonen tietty vapaus olis sekoittanut niitten fiilikset tai että ne ei varmaan olis tunteen oloansa hyväksi ja turvalliseksi. Näillä lapsilla mun mielestä piti olla sellainen kuva, että ne pystyy pikkuisen ennustamaan, mitä tulemaan pitää. (LTO T/R 1999/12, 539–544.)

Havainnoinnin kautta opettaja saa lapsista tietoa, joka saa hänet kyseenalaistamaan yleisluontoista ja ajanmukaista tulkintaa pedagogiikasta ja sen toteutuksesta. Taru päätyy lasten valinnan vapauden rajoittamiseen sekä aikuisten ja lasten välisten yhteisten hetkien aikaisempaa systemaattisempaan järjestämiseen taatakseen lasten turvallisuuden tunteen. Nämä järjestelyt parantavat opettajan mukaan lasten mah-

dollisuuksia ennakoida elämäänsä päiväkodissa. On kuitenkin kiinnostavaa, että ennakoimisen tekeminen mahdolliseksi nimetään tässä vanhanaikaiseksi.

Pohtiessaan omaa toimintaansa opettaja toteaa: *Yritin pitää itseni pienemmällä, etten peittäisi lapsia, että minä jossain tässä rupesin, että hitto vie mä tiedän, että mulla on hyvä karisma* (LTO T/Y 1999/6, 418–420).

Kaikesta huolimatta taka-alalle vetäytyvän aikuisen ihanne näyttäytyy opettajan puheessa uudestaan ja uudestaan. Lopulta ideaali murtuu ideaalisen lapsikäsitetyksen murtuessa. Lasten havainnointi ja lähelle asettautuminen ovat avaintekoja. Opettaja kuvaa omaa muutostaan:

Ihan tämmönen konkreettinen kyykkyyntäminen sekä henkisesti että fyysisesti. Rupesin seurustelemaan lasten kanssa eri tavalla, lähinnä tällänen asennoitumisjuttu... katsomaan, ei sillä tavalla, että nuo on tuolla keskenään, nuo on tuossa ja tuossa leikissä, hyvä, ja nuo on tuolla ja tuolla leikissä keskenään, hyvä. Vaan et meinä katsomaan, mitä ne leikkii, miten ne leikkii ja miten niillä leikki sujuu. (LTO T/Y 1999/6, 12–16.)

Puheesta heijastuu ymmärrys siitä, että lapsen lähellä oleminen, lapsen mielenkiinnon kohteiden mukaan ottaminen ja aikuisen johtaminen voivat olla yhtä aikaa voimassa. Taru alkaa eritellä aikuisjohtoisuuden, aikuiskeskeisyyden ja aikuislähtöisyyden erilaisia merkityksiä. Hän hakee työtään analysoiden ja kyseenalaistaen uutta tulkintaa, jonka avulla hän voi sovittaa yhteen muun muassa ylimalkaisen käsitteiden käyttämisen aiheuttamat ristiriitaiset periaatteensa. Lapsilähtöisen vastakohta on aikuislähtöisyys ja lapsikeskeisen aikuiskeskeisyys, ei aikuisjohtoisuus. Lapsilähtöisen pedagogiikan ymmärtäminen aikuisjohtoiseksi toiminnaksi sallii uuden tulkin. Opettaja kuvaa aiempaa rooliaan ”ulkopuoliseksi”. Nyt voisi todeta, että ”aikuinen on sisäpuolinen” ja johtaa toimintaa.

Pohtiessaan itseään ja toimintaansa toisen syklin lopussa Taru palaa jälleen lapsilähtöisyyteen ja hahmottelee uutta tulkintaa.

Viime vuona minä kuvittelin olevani hyvin lapsilähtöinen, mut loppujen lopuksi mä taisinkin olla hyvin aikuiskeskeinen sittenkin. Nyt mä luulen, kun mä oon vähän, vähän ruvennut tosiaan laittamaan sitä auktoriteettia peliin ja semmosta itseäni enemmän peliin, niin ehkä mun työni on muuttunut lapsikeskeisemmäksi ja lapsilähtöisemmäksi. Et kun mä jossain vaiheessa mietin sitä, että mitä lapsilähtöisyys on, niin nyt minä olen löytänyt siitä sitä, että se aikuisen panos on siinä lapsilähtöisyydessä valtavan suuri, se, se, että mitä aikuinen tekee. (LTO T/Y 2000/6, 43–49.)

Tarun lapsilähtöinen pedagogiikka lähenee ihannetta, jossa sekä aikuisen että lapsen roolit ovat aktiivisia ja huomio kiinnittyy kauttaaltaan aikuisten ja lasten yhteisiin huomion kohteisiin, jotka eivät luonnollisesti rajoitu vain niin sanottuun ohjattuun toimintaan. Tarkastellessaan lasten kokemusta ja omaa ohjaustaan hän palaa usein lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen arvioidessaan toiminnan kehityksellistä osuvuutta. Kypsymisen, oppimisen ja kehityksen pohtiminen syvenee. Samalla opettaja eksplikoi ja vahvistaa omaa ymmärrystään sekä aikuisen ja lapsen välisestä epäsymmetrisestä suhteesta että opettajan sivistystehtävästä (ks. Siljander 2002).

Kehittäessään omaa ammatillisuuttaan Taru täyttää Dayn (1999) muutokselle asettamat vaatimukset. Hän tutkii omaa subjektiivista teoriaansa eksplikoiden julki- ja käyttöteoriaansa. Arvioimalla teorioitansa ja niiden yhteensopivuutta tai -sopimat-

tomuutta niissä konteksteissa, joissa ne ilmenevät, opettajat kykenevät lisäämään tietoaan opettamisesta, sen konteksteista ja itsestään opettajina. Osterman ja Kottkamp (1993, 2004) puolestaan tähdentävät, miten tärkeää on tulla tietoiseksi uskomusten ja toiminnan välisestä ristiriidasta sekä toiminnan ja tavoiteltavien asioiden välisestä epäsuhdasta. Ristiriidan havaitseminen voi johtaa uusiin tulkintoihin. Juuri näin Tarulle käy.

Havainnointiaineiston kautta Taru tulee aikaisempaa tietoisemmaksi tavoitteiden ja saavutetun välisestä ristiriidasta, mikä johtaa tilanteiden uudelleen tulkintaan ja vaihtoehtoisten lähestymistapojen kehittämiseen. Opettaja muuttaa siis käyttöteoriaansa ja toimintaansa. Hän etsii myös uutta tulkintaa julkiteorialleen eli lapsilähtöisyydelle. Tarun oppimista voi kuvata kaksikehäisenä oppimisena, jossa aikaisemmin itsestäänselvyytensä otetut asiat problematisoidaan.

Tarun kehittymisprosessia voi tulkita myös Batesonin (1973) kaksoissidoksen käsittein. Opettaja yrittää toimia ideaalitulkintansa mukaisesti, mutta hän tulee samalla kyvyttömäksi toimimaan ja tulee toisaalta syylliseksi siitä, ettei osaa toimia. Tilannetta voisi kuvata kaksoissidoksena, jonka seurauksena Taru menettää tärkeän osan ammatillisista identiteettiään lastentarhanopettajana. Jos hän toimii omana itsenään, hän kokee syyllisyyttä ja jos hän toimii, kuten hän ymmärtää ideaalin vaativan, hän kokee itsensä pätemättömäksi. Tällaisessa tilanteessa vallitsee negatiivinen sidos kahteen suuntaan, mistä seuraa ammatti-identiteetin menettäminen. Tutkimusprosessin aikana kaksoissidos purkautuu ja opettaja kehittää uuden tulkinnan lapsilähtöisyydestä.

Muun muassa Day (1999) ja Eraut (2004) toteavat, ettei uuden käyttöteorian kehittäminen ja käyttöönotto ole helppoa. Osterman ja Kottkamp (2004) muistuttavat, että uuden tiedon personalisointi ja liittäminen omaan käyttäytymiseen, samoin kuin uusien taitojen oppiminen, edellyttävät oppimistilanteita, jotka tekevät mahdolliseksi tunteen ja toiminnan vahvistumisen kehän. Taru viittaa erilaiseen tapaan katsoa mutta myös tutkijalta saadun palautteen merkitykseen.

Mä olen jutellut kollegoittenkin kanssa, että kun tuntuu, että se rooli on hukassa lastentarhanopettajilta tai multa ainakin on ollu hukassa... Tää on tavallaan tukenu sitä, että missä roolissa mun pitää olla ja sitten sitä, sitä rohkassu siihen... ettei ole ehkä osannut niin kun olla selkä suorassa ja tehdä, tehdä rohkeesti niitä asioita, mitkä itse kokee hyväksi. Tää on tukenut sellasta, et on löytynyt oma identiteetti. (LTO T/Y 2000, 109–117.)

Opettajan kiteytys kuvastanee laajemminkin suomalaisen lastentarhanopettajan kokemusta omasta tehtävästään (ks. Karila & Kupila 2010) Myös lapsilähtöisyyden tulkinta on ollut ilmeisen pinnallinen (ks. Hujala 1998; Kalliala 2008) ja yksinkertaistunut monin paikoin vetäytyvän aikuisen ideaaliksi.

Tarun kohdalla yhteistä prosessia voidaan arvioida hänen urallaan niin sanotuksi kriittiseksi tapahtumaksi, joka vaikutti myös hänen uraansa. Hän jatkoi opiskelujaan ja puhuu prosessista voimaannuttavana kokemuksena.

Taru käyttää tutkimusprosessia kirkastamaan käsitystään itsestään opettajana. Hän tarkastelee myös subjektiivista teoriaansa (Kelchtermans 1993, 2004). Hän pohtii sitä, millainen hän on opettajana, kuinka hyvin hän toimii ja mitä hänen pitää tehdä ollakseen oikeanlainen opettaja. Toisaalta opettaja työstää subjektiivista teoriaansa tarkastelemalla julki- ja käyttöteoriaansa. Hän pohtii toimintansa oikeutusta

(julkiteoriaa) sekä sitä, miten hän toimii käytännössä ja miten julkiteoria ja käyttöteoria vastaavat toisiaan.

8.1.2 Millaista reflektiota opettajan puhe edustaa?

Tarun reflektio (focus) kohdistuu sekä lasten hyvinvointiin liittyviin tekijöihin että lasten oppimiseen. Hän kiinnittää huomionsa erityisesti lapsiin, joilla on vaikeuksia. Hän pohtii runsaasti yksittäisiin lapsiin liittyviä havainnointejaan ja sitä, miten lapset kehittyvät ja oppivat sekä sitä, miten aikuinen voisi vaikuttaa myönteisesti heidän kehitykseensä. Toisaalta opettaja reflektoi lapsiin liittyvää myös yleisemmällä tasolla niin pedagogisia kuin kulttuurisia selityksiä etsien.

”Huomasimme, että lapsien, joilla on vähän kieltä ja kokemuksia päivähoidosta ja suomalaisista leikeistä, leluista, askarteluista jne., oli miltei mahdotonta pyytää, saati vaatia, itselleen sopivaa toimintaa tai leikkimateriaalia. Lasten oli vaikea aloittaa mielekästä tekemistä yksin tai edes yhdessä toisten kanssa.” (LTO T:n kirjoitelma 2000/5.)

Pedagogisia, eettisiä ja kulttuurisia kysymyksiä pohtiessaan opettajan peruskysymys on, ”miten kyseiset asiat vaikuttavat lapsiin”. Opettaja toteaa, että *varhaiskasvatuksen yksi tärkein tehtävä on tasoittaa sosiaalisia eroja* (LTO T/Y 2000/6, 195).

Opettaja tarkastelee vuorovaikutustaan lasten kanssa pohtiessaan, miten lapset oppivat ja kehittyvät.

T: No kyllä se henkinen läsnäolo on kaikista, on just se a ja oo, ja sitten se, että just tukee niitä lasten toimintoja ja on sillä tavalla mukana niissä. Jos ei nyt ihan oo sähläämässä, niin kuitenkin on antamassa toimintaan läsnäolollaan semmosta perustaa ja pohjaa, semmosta, niin kun kannattelemassa niitä lasten juttuja. Ehkä se on ydinsana se kannatella, et viime vuonna en tuntenut et mä nyt kun peilaan, että mä olisin kannatellut lasten asioita. (LTO T/Y 2000/6, 54–69.)

Hän kyseenalaistaa omaa toimintaansa ja pohtii omaa identiteettiään. Hän linkittää myös oman toimintansa tarkastelua lastentarhanopettajan rooliin, tehtävään ja asemaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja yhteiskunnassa.

Että kun tuntuu että se rooli on hukassa lastentarhanopettajilta tai multa ainakin on ollu hukassa. ...Ei ollu hyvin vahvaa omaa identiteettiä, että mitä, ettei ole ehkä osannut niin kun olla selkä suorassa ja tehdä rohkeesti niitä asioita, mitkä itse kokee hyväksi. (LTO T/Y 2000/6, 109–118.)

Kohdekategorian reflektion taso Wardin ja McCotterin (2004) luokituksen mukaan määrittyy transformatiiviseksi. Opettajan huomio on henkilökohtaisessa sitoutumisessa ja perustavanlaatuisissa pedagogisissa ja eettisissä kysymyksissä, jotka kytkeytyvät pohdintoihin lapsen kokemuksesta ja vaikutuksista lapsiin.

Wardin ja McCotterin tutkimisen kategoriaa tarkasteltaessa huomio kiinnittyy siihen, miten kysymyksiä tehdään ja mihin ne johtavat. Tarun kysymykset johtavat aina uusiin kontekstissa asetettuihin kysymyksiin, joihin vastauksien etsimiseen liittyy epäilyä ja omien aikaisempien näkemysten kyseenlaistamista. Tutkiminen on siis vahvasti syklistä ja situationaalista. Opettaja kysyy vaikeita kysymyksiä, jotka haastavat henkilökohtaisia olettamuksia. Hän sitoutuu huolellisesti esittämi-

ensä kysymysten tutkimiseen myös tutkijan kanssa. Taso määrittyy tältäkin osin transformatiiviseksi.

Miten oman työn tutkiminen sitten muuttaa käytäntöä ja näkemyksiä? Kysymys on pitkälti siitä, miten henkilökohtaisesti opettajat vastaavat tutkimisen nostattamiin kysymyksiin. Taru jäsentää uudelleen näkökulmiaan, mikä johtaa toiminnan muutoksiin ja jatkuvaan kehittämiseen hyvin henkilökohtaisella tasolla.

Tarkasteltaessa muutoskategoriaa Tarun reflektio voidaan arvioida transformatiivista tasoa edustavaksi. Hän työskentelee itsenäisesti ja ottaa selkeän vastuun tutkimisesta ja asioiden eteenpäin viemisestä. Opettaja kyseenalaistaa tulkintojaan, palaa aiemmin tekemiin tulkintoihinsa ja korjaa ”epäonnistuneita” tekojaan ja tulkintojaan asettamalla uusia kysymyksiä ja muuntamalla tekojaan. Syklisyys ja useiden näkökulmien mukanaolo ovat Tarun reflektiossa vahvasti esillä.

8.2 Lastentarhanopettaja Suvi ja muutokset

8.2.1 Pedagogiikan kehittäjä

Koko yhteisen prosessin ajan Suvin työskentelyä luonnehtii johdonmukainen tavoitteiden suuntainen toiminta. Opettaja tekee konkreettisia tekoja ja toteuttaa pienten askelten politiikkaa tiiminsä kanssa. Hän puhuu ja kirjoittaa konkreettisista havainnoista, jotka liittyvät lapseen, tutkijan kanssa sovittuihin kehittämisteemoihin ja niiden pedagogisiin toteutuksiin.

Opettaja palaa prosessin aikana useassa kohdassa tutkijan yhteistyön alussa esittämiin dioihin oppimisympäristöstä, ja kertoo, miten ne innostivat ja avasivat silmät:

...näki mitä kaikkea on mahdollista (LTO S/Y 1999/6, 461) ja No, musta on ollu, se on ollu tosi, kun esimerkiksi nää leikkiympäristöt sun muut, mitkä on aivan suoraan sanoen ankeet ollut ja kaikkee tällasta, niin mun mielestä ihan hirveesti on vaikuttanu nää kaikki sun näyttämät diat esimerkiksi Englannista ja Italiasta ja mistä sinä näytit. Niillä oli suuri merkitys ja sitten sillä, että kun siihen, niin kun meillä oli tää leikki ja leikkiympäristö sitten tämmösenä kehittämisen aiheena, niin sitten, sit niin kun se siitä, niin kun rupes, no, ensinnäkin ne diat vaikutti siihen ehkä myös, että rupes ehkä kattomaan sitä eri tavalla tai, niin, kun mä en tiedä jotenkin ihan tuntu, et ois, ihan kun ois ollu silmät kiinni, jotenkin puoliks kiinni tai silleen, ettei nähny, et ehkä sitä oli toivonu niin paljon siinä jotenkin, siinä jossakin samassa, että ei niin kun enää nähny, et täähän on ihan hirveetä, tai, tai, et eihän tää toimi, vaan jotenkin ne silmät niin kun avautui ja sitten se että mun mielestä. (LTO S/Y 2000/6, 140–149.)

Alkusysäys, mahdollisuuksien konkreettinen avaaminen, toimi hänelle eräänlaisena kriittisenä tapahtumana ja käännekohtana, jonka opettaja arvioi koko prosessin ajan erityisen merkitykselliseksi. Suvi tulee hyvin tietoiseksi oman ympäristönsä epätydyttävyydestä. *Nää leikkiympäristöt sun muut, mitkä on aivan suoraan sanoen ankeet ollut (LTO S/Y 2000/6, 140).* Hän alkaa ajatella, että *mun mielestä me ei annettu noille lapsille niin paljon kuin me oltas voitu antaa tai luoda mahdollisuuksia (LTO S/Y 1999/6, 624–627).*

Mahdollisuuksien oivaltaminen ja omien puutteiden selittelemätön tunnustaminen yhdistettynä sopimusten mukaiseen työskentelyyn tutkijan kanssa johtavat tutkivaan otteeseen, joka etsii oikeutuksensa lapsen hyvästä. Kun Suvi yhdistää

lasten sitoutuneisuuden havainnoinnin ympäristön kehittämiseen hän alkaa tutkia työtään uudella tavalla. Hänen puheensa leikistä täsmentyy, samoin puhe aikuisen roolista ja merkityksestä lasten leikeissä.

Suvin työskentelyä voisi kuvata myös lähikehityksen vyöhykkeen käsittein. Tavoiteltavat asiat jäsentyvät riittävän mutta eivät liian vaativiksi. Tutkija toimii kriittisenä ystävänä, jonka tieto, kysymykset ja tulkinnat auttavat opettajaa toimimaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Opettaja toteaa tutkijan merkityksensä:

No meille sä oot varmaan ollu semmonen alkuun paneva voima tai sit semmonen, no, esimerkki että me ollaan saatu hyvin. Aluks me saatiin tietoa ja ollaan koko aika saatu... ehkä semmosta silmien avaamista ja niin kun sillä tavalla opittu ensiks näkemään asioita ehkä eri tavalla...ollut erittäin merkityksellinen, että, et me ollaan niin kun uskallettu ja lähdetty yrittämään, eihän me olla hirveen suuria tehty, mut, että ollaan päästy eteenpäin, että, että se on meidän kannalta ollu, ollu se se suuri merkitys ja sitten just se mitä mä sanoin aikaisemmin, että sä oot osannu tai sä osaat osannu kysyä hyviä kysymyksiä tai kyseenalaistaa jotain juttuja ja antaa vinkkejäkin. (LTO S/Y2000/6, 464–473.)

Suvin työskentelyä luonnehti vahva pedagogiikan sisältöön suuntautuva ote, jonka kautta hän aktiivisesti kokeilee ja kehittää omaa eksperttiyttään. Järvinen (2002) toteaaakin, että uudelleenarviointiteeman käynnistymisessä kriittiset episodit ovat olennaisia. Ne provosoivat yksilön etsimään uudentyyppisiä toimintamalleja, jotka johtavat uuteen suuntaan. Suvin kehityskuvauksessa on runsaasti Järvisen kuvaaman oppiaineorientaation aineksia eli lisääntyvää pedagogista joustavuutta ja opettavien sisältöjen eksperttiyttä sekä aktiivisia kokeiluja omassa ryhmässä.

Kelchtermansin (1993, 2004) tulkitsevan viitekehyksen kautta tarkasteltuna opettajan reflektion kohteet kiinnittyvät vahvasti hänen käyttöteoriaansa. Suvi keskittyy tarkastelemaan tapahtunutta ja tapahtuvaa ja sitä, miten voisi saavuttaa sen, mitä hänen työryhmänsä tavoittelee. Hän myös pohtii, miten voisi kehittää toimintaa, jotta tavoiteltu saavutettaisiin entistä paremmin. Hän etsii oikeutusta toiminnalle nimenomaan lasten kokemusten kautta. Hän esittää jatkuvasti uusia kysymyksiä ja etsii aktiivisesti vastauksia niihin. Opettaja pohtii esimerkiksi aikuisen roolia leikissä uudella tavalla ja viittaa muutoksiin omassa työskentelyssään. Toteutuneen tarkastelun pohjalta hän muovaa käsitystään lapsilähtöisestä pedagogiikasta ja eksploikoi hieman muuntuneella tavalla myös julkiteoriaansa.

Lapsilähtöisen pedagogiikan näkökulmien vahvistuminen tarkoittaa hänen puheessaan aikuisten ja lasten yhteisen työskentelyn lisääntymistä sekä lasten kokemusten ja reagoinnin huolellista havainnointia. Ne johtavat opettajan ja hänen ryhmänsä huolellisiin pohdintoihin lasten kiinnostuksen kohteiden hyväksikäyttämistä ja sovittamisesta osaksi lapsiryhmän toimintaa. Lasten kuuleminen ja lasten kanssa neuvottelemisen tulevat esiin uudella tavalla, kun rakennetaan yhdessä leikkimaailmoja ja luodaan niihin liittyviä sääntöjä. Tämä vahvistaa ryhmän lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Opettajan kehittymistä voidaan kuvata myös kaksikehäisenä oppimisena, jossa itsestäänselvyksiä kyseenalaistetaan, esitetään uusia kysymyksiä ja etsitään uusia ratkaisuja. Laajempia eettisiä pohdintoja tai perusteiden etsintää puheessa esiintyy kuitenkin niukasti.

8.2.2 Millaista reflektiota opettajan puhe edustaa?

Suvin reflektio (focus) kiinnittyy lapsiin ja heidän kokemuksensa tarkasteluun sekä opettajan omaan työskentelyyn tavoitteiden saavuttamiseksi. Hän kiinnittää pohdinnoissaan vähän huomiota oman vaikutusvaltansa ulkopuolella oleviin tekijöihin. Epätyydyttäviä tekijöitä (esim. sairauspoissaolot, epätyydyttävät vuorovaikutussuhteet) on, mutta niillä ei selitetä asioita eivätkä ne valtaa alaa keskusteluissa. Prosessin kuluessa tarkastelu syvenee koko ajan muuttuen alun teknisestä dialogiseksi. Opettaja kiinnittää huomionsa lapsiin ja erityisesti niihin, joilla on vaikeuksia. Hän tarkastelee lasten kehittymistä ja oppimista. Myös aikuisten toiminnan tarkasteleminen ja sen vaikutuksen pohtiminen on keskeistä. Juuri huomion kiinnittäminen lapsiin ja heidän oppimiseensa kuvaa reflektiota, joka johtaa käytännön kehittämiseen. (Ward ja McCotter 2004.)

Situationaaliset kysymykset johtavat uusiin kysymyksiin, jotka esitetään ryhmän muiden aikuisten kanssa ja joiden avulla tarkastellaan lasten näkökulmaa. Opettaja kyseenalaistaa aikaisemman toteutukseen liittyvän periaatteen ja etsii perusteluja lapsen kokemuksesta.

...tuli ne sisäleikkivuorot niille pienryhmille ja, tota, sit me ruvetaan. Mä rupesin vain miettämään sitä, että oliko se sitten, tietysti siinä tuli aikaa siihen leikkiin ja sillä tavalla se oli hyvä mutta, että oliko se järkevää tehdä niille pienryhmille, tehdä sitä sisäleikkivuoroa, vai oisko ollu järkevämpää jättää joku hyvä leikki, mikä on meneillään niin siihen sisälle, eikä niin, että irrottaa jonkun tietyn pienryhmän, joka jää leikkimään. (LTO S/Y 1999/6, 116–121.)

Suvi pohtii myös toistuvasti aikuisen leikkijän roolia ja merkitystä lasten leikeissä.

Mä oon laittanut tähän, että aikuinen vois leikkiä useamman kerran samaa leikkiä joka kerta vaihtaa esimerkiksi roolia, koska sit kävi niin, että oltiin leikitty jotain, mä olin, tää on yks esimerkki, mä leikin mereneitojen kanssa, mä olin Ahti, niin ne ei halunnu leikkiä sitä leikkiä, jos minä en ollut Ahti, että ne niin kun jotenkin kuvitteli, että jos leikitään sitä leikkiä, niin sit minun pitää olla siellä se Ahti, et sitä ei voi leikkiä vaan keskenään, tai sii me mietittiin, että oisko se, että vaihtais roolia, et joku muu olisi Ahti ja mä olisin vaikka merenneito tai mustekala. Auttaisko se siihen, mut se oli sillon, kun niillä tytöillä oli ongelmia siinä leikissä, mä en tiedä, miten se nyt menis, kun se leikki sujuu muuten jo paremmin, että mä tyttöjen kanssa sitä silloin leikin mikä vaikuttaa niin kun mihinkin. (LTO S/R 2001/6, 498–506.)

Suvin kehittämisprosessin syklinen ja tutkiva (inquiry) ulottuvuus vahvistuu entisestään kolmannessa syklissä (esim. tapaukertomus 6.2). Hän ja hänen tiiminsä keräävät havainnointiaineiston, ja Suvi valmistele aineiston tulkinnan tutkijan kanssa pidettäviin yhteisiin tapaamisiin. Hän tarkentaa näkökulmiaan ja kehittelee myös uusia näkökulmia esimerkiksi aikuisen osallistumisesta lasten leikkeihin ja toiminnan suunnitteluun. Taso on dialoginen. Opettaja sitoutuu lasten kokemusten ja tapahtumien huolelliseen tutkimiseen. Suvi kysyy myös yhdessä muiden ryhmän aikuisten kanssa vaativia kysymyksiä, jotka kyseenalaistavat henkilökohtaisia oletuksia ja johtavat aina uusiin kysymyksiin.

Opettajan suhdetta muutokseen (change) voisi kuvata myös dialogisena. Hän yhdistää asiayhteyteen sijoittuvan tutkimisen, mikä johtaa käytäntöjen kehittämiseen esimerkiksi fyysisen oppimisympäristön muokkaamiseen (jatkuvat muutokset niin tila- kuin aikajärjestelyissä) ja aikuisen roolin muuttamiseen lasten leikeis-

sä (mukana leikkiminen) sekä johtaa syvenevien näkemyksien kehittymiseen lapsista (lapsitietämyksen lisääntyminen).

8.3 Lastentarhanopettaja Kerttu ja muutokset

8.3.1 Miten teen työni?

Kelchtermansin (1993, 2004) mukaan ammatillinen kehittyminen heijastuu opettajan ”henkilökohtaisessa tulkitsevassa viitekehyksessä”, jossa tapahtuvat muutokset liittyvät sekä opettajan käsitykseen itsestään opettajana että opettajan subjektiiviseen teoriaan. Kertun antamat vahvimmat merkitykset liittyvät hänen käsitykseensä itsestään opettajana.

Kerttu viittaa useaan otteeseen tutkijalta saamansa palautteen merkitykseen, ja hänen tilanteessaan yhteistyömme antia voisi tulkita ammatilliseen minään (Klechtermans) liittyvien keskeisten kysymysten pohdintoina ja jäsentämisenä. Opettaja toteaa prosessin lopussa: *Tosiaan itselleni henkilökohtaisesti kaikista auvoisinta tässä se palautteen saaminen ylipäättään, että se on ollu hirveen tärkeä juttu* (LTO K/Y 2000/6, 608–609). Kerttu etsii yhteisen prosessimme ajan henkilökohtaisesti vastausta kysymyksiin siitä, millainen hän on opettajana ja kuinka hyvin hän toimii opettajana eli miten hän tekee työnsä. Hän pohtii myös työnsä tulevaisuudennäkymiä. Kyseiset pohdinnan kohteet ovat Kelchtermansin mukaan olennaisia, kun tarkastellaan opettajan käsitystä itsestään opettajana.

Olen motivoitunut tekemään työtä ja... se ajatus on niin kun jotenkin hirveen vahvana, että mä haluan kehittyä tässä työssä, kun mulla on aina ollu semmoinen tunne, että mä oon ollu ihan hirveen, niin kun mä oon ollukkin, hirveen raakile, kun mä alotin nää hommat... poikkeuksellisen raakile – [naurua] – niin kun oikein tosi raaka – must tuntuu, että mulla on ollu niin kun hirveesti kasvamista tässä työssä koko tää, oikeestaan koko tää työssäoloaika ja välillä musta tuntuu, että mä oon omasta mielestäni sit’ kauheen valmis. Varmaan oli niitäkin aikoja, nyt minusta tuntuu tällä hetkellä, että mä en oo ollenkaan niin kun sillä lailla valmis, että, et semmonen hirmu kiihkeä halu niin kun viedä tätä juttua jotenkin eteenpäin ja nimenomaan sillä lailla, että ei niin kun tässä yksin ja itse vaan nyhertäis, vaan jotenkin sillee laajemmin, et ainakin nyt lähtien tästä mejän omasta pienestä ryhmästä ja jotenkin sit et jos, et sitä yhteistyötä ja semmosta, et miten niitä asioita yhdessä tehdään, ja se on, se on semmoinen, mihin haluan panostaa, mut et mä oon kyllä hyvin innostunut työstäni. Sit taas toinen juttu on se, että mä en tiedä, oonko mä niin innostunut tästä johtajan työstä, joka tässä nyt raahautuu mukana jossain... [naurua] Toisaalta se on kiinnostavaa, mut toisaalta se on taakka tässä jokapäiväisessä työssä. (LTO K/Y 2000/6, 55–71.)

Opettaja pohtii yhtäältä omaa epävarmuuttaan ja toisaalta varmuuttaan ja ilmaisee tarpeensa selvittää työnsä päämääriä sekä arvioida oman toimintansa laatua. Hän tiedostaa mahdollisen eron julkiteoriansa ja tosiasiallisen toimintansa välillä.

Mulla on aina ollu hirveen vaikee tää itsearviointi, niin millanenkahan minä oon... Auktoriteetin puute mua ei oo kyllä vuosikausiin enää vaivannu ainakaan, ai, kauheeta, no jaa, tota, höh, en mä tiä, mä en siis... tää on semmoinen juttu, mitä mä en ikinä osaa itse, mä en niin kun saa itselleni selvitetty mimmonen mä oon, minkälainen mä oon ohjaajana, huumorintajuinen, tää on kun suoraan henkilökohtaista palstalta, niin, tällä huumorintajuinen lastentarhanopettaja... Tota noin, epävarma ilmeisestikin kuitenkin jossain määrin edelleen, niin se on kyllä yks vääriä asia mussa, et, että kuitenkin siten, että tota semmonen jatkuva epäily siitä, että teenkö mä

asioita sillä lailla kun loppujen lopuksi haluaisin, vai oonko minä vain tekevinäni [nauru]. Et niin kun, onko tää parasta, mihin minä pystyn vai pystysinkö minä itse asiassa vähän vielä parempaan, jos minä oikein kunnolla paneutuisin ja että, että jos ajatellaan, että tää on niin kun lapsilähtöistä ja että onko tämä nyt loppujen lopuksi lapsilähtöistä ja mitä me sillä niin kun itse asiassa tarkoitetaan ja, ja onhan näitä kysymyksiä, jos niin kun oikein rupee miettimään, niin niitähän aina vain piisaa, tota, ilmeisesti mä oon hirveen epävarma edelleenkin. (LTO K/Y 2000/6, 360–376.)

Tutkijan kanssa toimiminen on Kertulle eräänlainen henkireikä ja vastaa hänen henkilökohtaiseen tuen ja palautteen tarpeeseensa jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa.

Opettajan pohdintoja voi tulkita myös urakehitysmallien kautta (Leithwood 1992; Huberman 1995; Day 1999; Järvinen 2002). Kerttu on työskennellyt lastentarhanopettajana 17 vuotta, joten hänen voisi olettaa olevan uransa alun ja selviämisen sekä vakiintumisvaiheen jälkeen olevan nyt uudelleenarviointivaiheen (työsäolovuodet 7–18) loppupuolella. Uudelleenarviointivaiheeseen liittyvät tyypillisesti itse-epäily ja itsereflektio sekä uusien vaihtoehtojen ja roolien etsintä. Tutkijoiden mukaan uudelleenarviointiteemaa seuraa joko oppiaineorientaatio (sisältösuuntautunut), yhteisösuuntautunut orientaatio tai rutinoituneen työn orientaatio. Opettaja voi palata urakehityksensä aikana useastikin uudelleenarviointiteemaan ja siten liikkua eri orientaatioiden välillä. Lopulta jotkut opettajista saavuttavat ammatillisen eheytyksen vaiheen, mikä merkitsee, että kasvattaja näkee itsensä mentorina, kollegoidensa tukijana työyhteisössä.

Kertun pohdinnat liikkuvat monissa teemoissa. Hänellä on monia riippumattoman ekspertin taitoja, ja hänen toimintaansa lasten kanssa kuvastavat rentoutuneisuus ja luonteva vuorovaikutus. Hänellä on vahva yhteisösuuntautunut orientaatio, mikä näyttäytyy kiinnostuksena kollegoiden ammatillista kehitystä kohtaan sekä aktiivisena osallistumisena erilaisiin kehitysprojekteihin. Kertun päiväkodissa korostetaan tiimityön merkitystä, ja hänen työryhmässään käytetäänkin paljon voimavaroja keskinäisen yhteishengen luomiseen. Opettaja toivoo, että koko päiväkotilahti lähtisi tutkijan kanssa yhteiseen aikaisempaa tiedostavampaan kehittämissuunnitelmaan. Kertun prosessoinnissa on nähtävissä pyrkimystä toimia myös työtoveriensa tukijana työyhteisössä, mikä voidaan tulkita ammatillisen eheytymisvaiheen merkiksi. Tässä vaiheessa hänelle itselleen on tärkeää kollegiaalisen tuen saaminen, jona yhteistyö tutkijan kanssa mitä ilmeisimmin toimii.

Opettaja haluaa pohtia entistä syvällisemmin esimerkiksi opetussuunnitelman tavoitteita sekä pinnallisesti omaksuttuja kehittämissuunnitelmia ja uudistuksia. Opettaja viittaa useassa yhteydessä siihen, miten yhteisössä pidetään monia asioita itseselvyyksinä ja uudistuksia toteutettuina, vaikka hänen mukaansa ne ovat vasta alussa.

Perustavaa laatua olevat keskustelut saattaa meilläkin olla läpikäymättä, et mitä se loppujen lopuksi tarkoittaa, että meidän opsissa lukee että ”suhtaudu kaikkiin tasapuolisesti” ja että täällä nimenomaan just taas näe hyvät tavat singahtaa esiin ja kaikki muu, mitä se loppujen lopuksi on ja mitä on se toisten kunnioittaminen ja missä se meillä näkyy, et näkyykö se meillä missään? Että näkyykö se meillä missään, et onko, näkyykö se meillä edes niin kun siinä miten aikuiset suhtautuu toisiinsa? (LTO K /R 2000/5, 225–243.)

Opettaja viittaa kyseenalaistamisen tärkeyteen, ja hänen kriittisyytensä omaa ja muiden toimintaa kohtaan kasvaa. Opettaja tiedostaa kehittävän toiminnan idean julkiteoriatasolla, mutta sen soveltaminen omaan toimintaan konkreettisesti tutkivaksi toiminnaksi jää vähäiseksi.

Semmonen motivoituneisuus on kuitenkin säilynyt, et vaikka kaikki tunnustaa kyllä, ja on tässä sanonukin, että niin kun varmaan joka ikinen on niin kun ihan loman tarpeessa ja nyt alkaa viimeiset energiavarat olla käytössä, mutta et kuitenkin se semmonen, et me on kyllä jo ihan selkeesti siirrytty ajattelemaan tuota tulevaa syksyä, koska se muutos on sit niin konkreettinen kun me tullaan tähän ja tässä täytyy tehdä, niin kun, niin paljon asioita tässä yläkerrassa. (LTO K/Y 1999, 266–271.)

Toisen syklin lopussa (kevät 2000) arviointi on hyvin samansuuntaista. Tulevan vuoden muutokset ja ryhmien vaihdokset vievät Kertun huomion ja energian. Hän ilmaisee myös tyytymättömyytensä kesken jääneistä ja vajaasti toteutetuista suunnitelmista ja sopimuksista.

Joitakin asioita on niin kun ruvettu miettimään toisella tavalla, et vois tehdä, mut sit taas ei se vielä niin kun sillee käytännön toimenpiteissä tarpeeksi näy, mut, et me ollaan niin kun, missähän vaiheessa me nyt ollaan, tässä me ollaan edelleen, jotenkin siinä käynnistysvaiheessa vielä. (LTO K/R 2000/5, 516–530.)

Kerttu on osittain tyytymätön omaan ja ryhmänsä panokseen kehittämistyössä. Hän viittaa kuitenkin useasti prosessin henkilökohtaiseen merkitykseen. Kerttu korostaa, että yhteisellä prosessilla oli merkitystä näkökulmien avaajana, kasvatuksen tavoitteiden selkiytymisessä ja merkitysten syventäjänä. Kyseiset seikat ovat tärkeitä, kun opettaja pyrkii jäsentämään subjektiivista teoriaansa.

Kertun kohdalla tutkijan kanssa toimiminen ei johtanut jatkuvaan omakohtaiseen tutkivaan toimintaan suhteessa pedagogiikkaan ja lapsiin. Sovittujen tekojen tekeminen hankaloituu, kun oman ryhmän työntekijät ovat poissa ja Kerttu vaihtaa rooliaan ryhmässä toimivaksi päiväkodin johtajaksi. Yhteinen projektimme jää tässä suhteessa opettajan kohdalla keskeneräiseksi. Koko prosessin ajan häntä askarruttavat työyhteisöön liittyvät kysymykset.

8.3.2 Millaista reflektiota opettajan puhe edustaa?

Kertun reflektio kohdistuu tutkimuksen molempien syklien (1998–1999, 1999–2000) aikana vahvasti aikuisten työskentelyyn. Hän puhuu runsaasti me-muodossa, jolla hän viittaa joko omaan ryhmäänsä tai koko päiväkotiin. Erityisesti oman tiimin työskentelyolosuhteiden tarkastelu saa keskusteluissa runsaasti tilaa. Opettaja pohtii esimerkiksi ajattelun ja uudistusten pinnallisuutta yleisesti päiväkodissa ja varhaiskasvatuksessa. Kertun tarkastelutapaa voisi kuvata kriittiseksi yleisellä tasolla.

Hänen omassa prosessissaan ryhmän aikuisten huolenaiheet valtaavat alaa ja reflektion kohteet (focus) kapeutuvat. Selitykset löytyvät riittämättömistä resursseista. Opettajan tehtäväkuvan muutos ja toisten työntekijöiden sairauslomat toisessa syklissä olivat merkittäviä. Kun reflektio kohdistuu lasten oppimiseen, pohdinnat ovat tärkeitä. Reflektio sisältää sekä rutiinitason että teknisen ja transforma-

tiivisen tasojen piirteitä, joten sitä ei voi sijoittaa puhtaasti mihinkään Wardin ja McCotterin määrittelemään luokkaan.

Kerttu ei pysty sitoutumaan lasten kokemuksen ja oppimisen omakohtaiseen ja huolelliseen tutkimiseen niin, että se johtaisi uusiin kysymyksiin esimerkiksi vaikeuksissa olevien lasten kohdalla ja oppimisympäristön rakentamisessa. Henkilökohtainen tutkimisen prosessi on niukahkoa ja reflektio suhteessa lapsiin, heidän oppimiseensa ja kehittymiseensä pysähtyy. Asiayhteyteen sijoittuvat kysymykset eivät johda sykliseen prosessiin ja uusiin tarkentuviin kysymyksiin, jolloin myös reflektointi irtoaa tilanteesta ja on luonteeltaan yleistävää. Tutkimisen prosessin taso Wardin ja McCotterin kriteeristöllä arvioituna määrittyy tekniseksi.

Muuttaako oman työn tutkiminen (inquiry) lainkaan Kertun käytäntöjä ja näkemyksiä? Opettaja toteaa itse, että toimintaa uudistavat teot jäävät vähäisiksi (LTO K/R 2000/5, 527–530). Ne eivät johda sykliseen kehittämiseen ja perustavanlaatuisiin muutoksiin. Tasoa voisi kuvata pääosin tekniseksi, mutta siinä on myös dialogisen tason piirteitä, jos tarkastellaan opettajan ajattelua ja reflektointia. Hän kyseenalaistaa omaa ajatteluaan ja pohtii muuttunutta tapaansa tulkita lasta ja hänen tarpeitaan sekä toiminnan perusteita yleisellä tasolla.

8.4 Lastentarhanopettaja Mari ja muutokset

8.4.1 Kyseenalaistavan suhteen herääminen omaan työhön

Mari pohtii uudenlaista suhdettaan työnsä arviointiin. Hän tunnistaa itsereflektion eli oman tietoisuuden tarkastelemisen vaikeuden ja kuvaa sen orastavaa kehitystä ensimmäisen syklin lopussa.

Se oman työn semmonen arviointi ja arviointi yleensä, must se niin kun on jotenkin kauheen vaikee ollu, mut kyllä mä olen tässä mielestäni siinä sitten vähän oppinutkin (99/6, 868–870).

Sekä ensimmäisen että toisen syklin lopussa opettaja puhuu samasta ilmiöstä:

Kyl musta tää on, niin kun paljon antanut mulle ja mä oon, tota, tiedostanut missä mä voi kehittyä ja semmosia itelle, niin kun semmosia tavoitteita, on niin kun pystynyt tekemään enemmän. Mä niin ku, mä olen tät mun omaa työtä ja työtapaani ruvennut miettimään ja siinä sivussa vähän muittenkin ja että mikä on musta tosi hyvä anti. (LTO M/Y 1999/6, 875–879.)

Prosessin lopussa hän laajentaa samaa tematiikkaa liittäen sen lapsen hyvän tarkasteluun:

Oon alkanut itekin kattoon millä lailla muut tekee tätä työtä ja niin kun sillä lailla tavallaan siten peilaa siihenkin, mitenkä sen ite tekee, miten vois tehdä, että toivon että joskus voitais, voitais niin kun avoimesti myös havainnoida toinen toisiamme, että se varmaan aika monella avais silmiä ehkä, että vois tehdä toisinkin, että aina toiset ei aikuisenakaan oo se lapsen paras ja lapsen niin kun kunnioitus kuitenkin etusijalla, että se ei kaikilla ihan toteudu. (LTO M/Y 1999/6, 237–244.)

Mari viittaa pinnallisiin tulkintoihin ja muuttuneisiin perusteluihin. Hän toteaa monessa vaiheessa alkaneensa kysyä miksi-kysymyksiä ja ryhtyneensä etsimään perusteluja uudistuksille ja muutoksille (esim. oppimisympäristön ja suunnittelun

yhteydessä). *Oppimisympäristö tähän asti, kun, että tavallaan ajattelematta sen enemmän niin kun miksi ja kuhan on niin kun vaihtanu, että tässä on askartelu ja tässä on eläimet. Mun mielestä on niin kun tän myötä tullut niin kun vastaus, että miksi, että se toimisi paremmin, ja niin kun sanoin, että leikki kehitys ja se syvyys siihen, että miks me niin kun järjestetään tätä.* (LTO M/Y 1999/6 846–850.)

Pohtiessaan suhdettaan omaan työskentelyynsä ja sen kehittämiseen Mari tuo esille tarpeensa paneutua pedagogisiin kysymyksiin: *Syventää vielä sitä mitä tekee, että välillä tuntuu, että se on jotenkin aika pinnallista, että pystys niin kun vielä pureutumaan niihin toimintoihin ja projekteihin sitten vielä syvemmälle, että syventää niitä asioita siinäkin aina niin kun [naurua] on niin monta tekijää, miks ei voi aina muka sitten toteuttaa niin kuin haluais. Vaikuttaa tietysti kaikki nää ulkoset tekijät välillä, mutta semmosta syvyyttä sit toimintaan vielä ja suunnitteluun sitten.* (C/Y 2000/6, 94–109.)

Marin kriittisyys omaa toimintaansa kohtaan on kasvanut. Hänellä on takanaan noin kymmenen vuoden työskentely päiväkodissa. Työuran vaihetta tarkasteltaessa hän on niin sanotussa uudelleenarvioinnin vaiheessa, mihin Järvisen mukaan liittyvät itse-epäily ja itsereflektio, uusien vaihtoehtojen ja roolien etsintä. Yhteinen prosessi on selkeästi stimuloinut kysyvän ja kyseenalaistavan asenteen kehittymistä. Opettaja itse toteaa: *Antosia nämä keskustelut, että on joutunut niin kun pohtimaan semmosia asioita mitä niin kun ei ehkä oo lähivuosina tullu edes ajatelleeksi.* (LTO M/Y 2000/6, 404–405.)

Opettajan ajattelua on hallinnut koko päiväkodin näkökulma, joka on osittain pakottanut hänet luopumaan oman ryhmän ”hyvästä”. Lasten havainnoinnin kautta saatu aiempaa tarkempi tieto lapsen kokemuksesta muuttaa tulkintaa ja siirtyy käytäntöön. Mari siirtyy vahvasta yhteisöllisestä tarkastelusta kohti oppiaineorientaation (Järvinen 2002) luontaista tarkastelua, mikä merkitsee lisääntyvää pedagogista joustavuutta ja aktiivisia kokeiluja omassa ryhmässä. Muutoksen saa aikaan havaittu ristiriita tavoitteiden ja toiminnan toteutumisen välillä. (vrt. Osterman & Kottkamp 1993, 2004.)

Miten oman työn tutkiminen muuttaa opettajan subjektiivista teoriaa? Marin ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta voi kuvata ideaalin ja todellisuuden vastaimattomuutena. Alussa opettajan tarkastelukulmaa hallitsee ihannekuva päiväkotipedagogiikasta. Ideaali ideologia rakentuu laajemmista varhaiskasvatuksen lähtökohdista melko ulkokohtaisesti omaksuttujen argumenttien varaan. Lasten kokemusten tutkiminen saa hänet ensi sijassa tarkastelemaan käyttöteoriaansa eli sitä, miten omalla toiminnalla voi saavuttaa sitä, mitä tavoittelee.

Mari kyseenalaistaa käyttöteoriaansa ja pyrkii vähentämään julki- ja käyttöteorian välistä kuilua. Keskeiseksi kysymykseksi muodostuu tulkinta siitä, mitä lapsilähtöinen pedagogiikka merkitsee tässä ryhmässä. Hän ei varsinaisesti kyseenalaista julkiteoriaansa lapsilähtöisestä pedagogiikasta, mutta orastavaa uudelleen-tulkintaa on havaittavissa. Opettaja määrittelee prosessin lopussa laadukasta varhaiskasvatusta uudella tavalla.

No, tietysti lapsesta lähtee, että jokainen lapsi kokis sitä arvostusta ja kunnioitusta ja, että lapsi tulee mielellään päiväkotiin ja viihtyy täällä ja että me pystytään tarjoamaan sitten semmosta monipuolista toimintaa niin pienille että isoille, niin kun ne meidän omat osa-alueet ja tavoitteet tulis täytettyä. Ja tietysti ammattitaitoinen henkilökunta, niin, ja pysyvä henkilökunta niin on yks

tae kaiken onnistumiselle, että jokaisen lapsen niin kun tossa sanoinkin, että huomaamaan ne tarpeet ja, ja sitten pystyttäs tukea sitä kotikasvatusta ja vanhempaa siinä sivussa ja se, että pitäs aina jokaisen, aina välillä, miettiä niitä ja lukea niitä tavoitteita ja muita, että mitä, että miks me tätä työtä tehdään ja mitä me halutaan todella tarjota, että niin just syksystä me mietittiin, että on useammin näitä ryhmän palaverieita. Pystytään niinkun enemmän peilaamaan sitä, sitä tehtyä työtä ja keskustelua niistä lapsista. (2000/6Y 363–374.)

Julkiteorian tasolla aikuisen rooli vahvistuu. Marille on tärkeää niin prosessin alussa kuin lopussa lapsen kokemus. Prosessin lopussa kokemuksen tarkastelu kuitenkin monipuolistuu. Lapsen viihtyminen on edelleen tärkeää, mutta lapsen tarpeiden tulkinta yhdistetään nyt myös selkeämmin opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin (vrt. Hytönen). Aikuisen roolin vahvistaminen edellyttää aikaisempaa syvempää käsitystä lapsen kokemuksesta ja tulkintaa päiväkodin toiminnan ”vaikutuksista”. Tämä tarkastelu tarkoittaa myös jossain määrin idealistisen lapsikäsitteksen murtumista.

8.4.2 Millaista reflektiota Marin puhe edustaa?

Marin reflektoinnin kohteet liittyvät pohdintoihin aikuisen roolista. Havainnot lapsista ja heidän vaikeuksiensa tiedostaminen johtavat aikuisten toiminnan tarkasteluun. Opettaja käyttää kuitenkin huomioitaan niukasti hyväkseen arvioidakseen ryhmänsä lasten oppimisen laatua kehityksellisestä näkökulmasta. Päähuomio on aikuisten hallinnassa ja asioiden onnistumisessa ja epäonnistumisessa. Ryhmän tilanne lasten näkökulmasta vaatii perussääntöjen ja työskentelytapojen tarkentamista ja siksi on ymmärrettävää, että opettajan huomio kiinnittyy hallinnan kysymyksiin.

Millainen on työn tutkimisen prosessi Marin kohdalla? Havainnointiaineiston yhteiset tulkinnat tutkijan kanssa johtavat kysymyksiin, jotka osaltaan haastavat esimerkiksi päiväkodin ”avoimien ovien politiikkaa” ja osittaisen ryhmättömyyden ihannetta sekä aikuisen roolia ja tehtävää. Kysymykset esitetään yhdessä tiimin toisten jäsenten kanssa, ja niihin etsitään perusteluja myös lasten näkökulmasta. Opettaja tuo myös esille ihmettelynsä tutkijan havainnoista ja toisten (ryhmän lastenhoitajan ja tutkijan) esittämistä tulkinnoista (esimerkiksi lapsista ja heidän välisistä suhteista). Kyseleminen kuitenkin lopahtaa, kun alkuperäinen kysymys on esitetty ja perustelut löydetty. Tutkiminen liikkuu teknisen ja dialogisen ajattelun tasolla.

Miten tutkiminen muuttaa käytäntöä? Ryhmän lasten vaikeuksien aikaisempaa hienosyisempi tiedostaminen johtaa entistä konkreettisempaan tarkasteluun, jolloin näkökulma siirtyy ideaalista toteutuneen tarkasteluun ja synnyttää uusia kysymyksiä. Samalla paljastuu tavoitellun ja saavutetun välinen ristiriita. Mari ja hänen työryhmänsä kyseenalaistavat aikaisempia tulkintojaan ja näkökulmiaan.

Muutoksen suhteen reflektio kurkottelee myös dialogisen tasolle. Opettajan tarkastelussa orastaa uusien näkemysten kehittelyä sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tarkastelua. Vahva päiväkodin yhteiseen linjaan pitäytyminen muodostaa kuitenkin osittain esteen toteuttaa muutoksia sekä kehittää uusia näkökulmia. Päiväkodissa tehdään tiivistä yhteistyötä ryhmien välillä. Muutosten toteuttaminen edellyttäisi, että kaikki päiväkodin aikuiset hyväksyisivät toteutuksen ja

sitoutuisivat siihen. Myös avoimet ovet ryhmien välillä edellyttävät tätä. Tiivis yhdessä tekeminen liittyy myös toiminnan suunnitteluun, joka tehdään yhdessä työvuoroperustaisesti. Tosiasiallisesti se sisältää myös ajatuksen, että kaikkien pitää kyetä toteuttamaan suunnitellut toiminnot. Mari pyrkii vaikuttamaan muihin keskustelemalla tutkimusprosessin aikana esille tulleista asioista yhteisissä kokouksissa. Toisen syklin aikana lasten edun tulkinta ja toisen isojen ryhmän aikuisten vaihtuminen johtavatkin muutoksiin yhteisissä sopimuksissa. Ryhmän aikuiset myös linjaavat jonkin verran aikaisempaa itsenäisemmin oman ryhmänsä toimintaa ja sulkevat konkreettisesti ovia saadakseen ryhmälleen paremman työskentelyrauhan.

9 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli tuottaa tietoa ammatillisen kehityksen edistämisestä tutkijan, lastentarhanopettajan ja hänen tiiminsä yhteistyön avulla. Koska kysymyksessä on toimintatutkimus, tutkimuksen keinoin pyrittiin myös edistämään lastentarhanopettajan ammatillista kehittymistä. Kehittämistyön lähtökohta ja yhteistyön keskeinen sisältö oli 3–6-vuotiaiden lasten kokemusten laadun tarkasteleminen päiväkotiryhmissä. Tutkimuksen taustalla on ajatus tutkivasta ja pedagogisesti ajattelevasta opettajasta, joka on tietoinen omista lähtökohdistaan, uskomuksistaan ja tavoitteistaan. Tutkimuksessani pyrin kehittämään opettajan tietoisuutta, itsereflektiivisyyttä ja toimintaa.

Tarkastelen seuraavassa, miten tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat kehittivät ammatillisesti ja mihin opettajien reflektio kohdistui.

9.1 Lastentarhanopettajien ammatillinen kehittyminen kontekstissaan

Perinteisessä arviointitutkimuksessa kysyisimme, muuttuivatko opettajat tutkimukseni myötä. On kuitenkin syytä naturalistisen muutostutkimuksen perinteestä ammentaa kysyä sen sijaan, kuinka opettajat muuttuivat, mihin suuntaan, milloin ja miksi. Richardson ja Placier (2001, 908) totevat, että luonnollisessa muutosprosessissa muutokset uskomuksissa näyttävät usein edeltävän muutoksia käytännössä. Muutos uskomuksissa ja käytännössä on interaktiivinen ja synerginen prosessi.

Toisaalta toimijan julkiteoria mukautuu suhteellisen helposti uuden informaation ja ideoiden mukaiseksi (Day 1999; Osterman & Kottkamp 1993/2004). Julkiteorian muutos ei kuitenkaan takaa toiminnan muuttumista sen mukaiseksi. Karjalainen ja Siljander (1997) kirjoittavat kasvattajan tekojen ja puheiden välisestä ristiriidasta pedagogisen tietoisuuden paradoksina. Opettaja voi heidän mukaansa perustella toimintaansa käyttäen ajanmukaista terminologiaa mutta toimii käytännössä tiedostamattomien periaatteiden mukaisesti. Karjalaisen ja Siljanderin mukaan tiedostamaton teoria on vahvempi kuin julkilausuttu teoria.

Uudet käsitteet täytyy muuntaa käyttökelpoisiksi kontekstuaalisesti sopivilla tavoilla, toteaa puolestaan Eraut (2004, 20). Tätä muuntamista voidaan tarkastella oppimisena, joka kehittää oppijan henkilökohtaista ammatillista tietoperustaa. Oppiminen tapahtuu tiedon käytön aikana, ja sen muuntaminen situationaalisesti sopivaksi tarkoittaa, ettei se ole enää samaa tietoa kuin ennen käyttämistä. Eraut tarkoittaa vielä, ettei tiedon käyttämisestä yhdessä kontekstissa seuraa, että sitä osaisi käyttää toisessa yhteydessä. Muuntaminen yhdestä kontekstista toiseen vaatii edelleen oppimista, ja ajatus muunnetaan prosessissa. Käytännön konteksti tuottaa erityisongelman, koska praktinen tieto yhdistää kompleksisen ymmärryksen ja taidot osittain rutinoituneeseen suoritukseen, joka täytyy dekonstruoida ja derutinoida, jotta siihen voidaan yhdistää jotain uutta. Oma tulkintani vahvistaa edellä sanotun.

Suomalaisilla lastentarhanopettajilla ei näytä olevan ongelmia omaksu uusia ajatuksia julkiteorian tasolla. He suhtautuvat yleisesti myönteisesti koulutukseen ja ovat hyvin halukkaita kehittämään toimintaansa ja innokkaita omaksumaan uusia asioita (ks. Happo 2006; Rouvinen, 2007). Myös tässä tutkimuksessa mukana olleet opettajat ja heidän esimiehensä ilmaisivat päivähoiton tavoitteet ja käsityksen lapsesta ja oppimisesta hyvin samansuuntaisesti valtakunnallisten asiakirjojen (opetussuunnitelmat ja laajat kehittämishankkeet) kanssa. Opettajat olivat myös hyvin tietoisia toivottavasta muutoksesta ja tavoiteltavasta pedagogiikasta. Tavoiteltava oli heidän mukaansa lapsilähtöistä ja lapsen yksilöllisyyttä korostavaa. Ilmaistu oppimiskäsitys oli konstruktivistinen ja lapsen kompetenttiutta esiin tuova. Opettajat ja erityisesti päiväkotien johtajat korostivat tarvetta muuttaa aikuisen aikaisempaa roolia: ottaa entistä kuuntelevampi ote ja antaa suurempi tila lapsille. Opettajien esiin tuoma ideaali lapsilähtöisestä kasvatuksesta ohjasi yleisemminkin 1990-luvun uudistuksia. Yksimielisyydestä huolimatta ihanteen purkaminen käytännön toiminnaksi ei ole ollut ongelmatonta, kuten tutkimukseni osoittaa Hujalan (1998), Niirasen ja Kinoksen (2001), Puroilan (2002) sekä Hakkaraisen ja Jääskeläisen (2008) arvioiden suuntaisesti. Puroila (2002) tuo esiin kysymyksiä, joita lapsilähtöisyyden konkretisointi käytännön toiminnassa herättää. Monet näistä kysymyksistä liittyvät aikuisen rooliin kuten omassa tutkimuksessanikin.

Opettajien julkiteoria seuraili tutkimukseni alussa hyvinkin yhdenmukaisesti heidän omien päiväkotiensä opetussuunnitelmia ja päiväkotien johtajien luonnehdintoja. Mitä idealistisempi päiväkodin opetussuunnitelman käsitys lapsesta ja oppimisesta sekä yleensä lapsilähtöisestä pedagogiikasta oli, sitä selkeämmin myös opettaja ilmaisi samat ihanteet (Taru ja Mari). Kasvattajan valtaa ei nähty yhtä problemaattisena niiden opettajien julkiteorioissa, joiden päiväkotien opetussuunnitelmia ja johtajien puhetta voi luonnehtia realistisemmiksi (Kerttu ja Suvi) sekä vähemmän lapsen kompetenttiutta korostaviksi ja lasta idealisoiviksi. Tämän voi yhtäältä tulkita kertovan siitä, että opettajat ovat vaikuttaneet vahvasti päiväkotinsa opetussuunnitelmatekstiin oman ajattelunsa suuntaisesti. Toisaalta voi olettaa, että he ovat sisäistäneet opetussuunnitelmatekstin osallistumalla valtakunnallisten asiakirjojen mukaiseen opetussuunnitelmatyöhön.

Julkiteorian ja käyttöteorian yhteneväisyys on tavoiteltavaa monessa mielessä. Opettajan toiminnan tulee heijastaa julkisissa asiakirjoissa määriteltyä tehtävää ja arvoja. Lapsilla ja heidän perheillään on oikeus saada kasvatusta, jota heille ”luvataan”. Tätä edellyttää institutionaalisen kasvatuksen ja demokraattisen yhteiskunnan luonne. Käsitysten ja periaatteiden oletetaan sisäistyvän opettajan julki- ja käyttöteoriaan ja näkyvän päivittäisessä toiminnassa.

Myös työntekijän näkökulmasta vastaavuuden löytyminen julkiteorian ja käyttöteorian välillä on tärkeää. Työmotivaation ja työn mielekkyyden kannalta opettajalla pitää olla riittävän selkeä ammatillinen identiteetti, jotta voi ”selkä suorassa tehdä työnsä”, kuten lastentarhanopettaja Taru toteaa. On tärkeää voida tuntea tekevänsä työnsä riittävän hyvin. Ennen kaikkea sitä vaatii kuitenkin kasvatuksen elinvoimaisuus. Muuttuvat olosuhteet edellyttävät tulkintojen täsmentämistä ja uusintamista.

Erityisesti pienten lasten kasvatuksessa korostetaan johdonmukaisuuden ja autenttisen vuorovaikutuksen merkitystä. Autenttisen vuorovaikutuksen syntyminen

lapsen ja aikuisen välille edellyttää mahdollisimman ”ristiriidattomia” viestejä. Aikuisen tulisi kyetä kommunikoimaan niin, ettei syntyisi kaksoissidoksista viestintää (ks. Bateson 1973). Yksilötasolla uskomusten ja ihanteiden sekä toteutuksen välinen kohtuullinen yhteneväisyys luo omalta osaltaan edellytyksiä autenttisen vuorovaikutuksen syntymiseen.

Reflektiivistä tarkastelua pidetään avaimena uusien tulkintojen syntymiselle. Kuitenkin reflektio arki ajattelua syvällisempänä ilmiönä vaatii paljon. Tässä tutkimuksessa reflektion lähtökohtana on kerätty havainnointiaineisto (lasten sitoutuneisuuden havainnoinnit), joka luo tarkastelulle yhteistä pohjaa ja käsitteitä sekä Deweyn reflektiolta edellyttämää ”kurinalaisuutta”. Schön (1983) puolestaan puhuu toiminnan tueksi tarvittavasta reflektiosta, joka tunnistaa ja ratkaisee ongelmia niin, että opettajien tieto (knowledge) jalostuu. Kun tarkastelemme reflektiivisuuden tasoja ja syvyyttä (luku 8), huomaamme, että opettajan tutkivan otteen omaksumisella on merkitystä. Kaksi pisimpään tutkimukseen osallistunutta ja oman aineistonsa viimeisessä syklissä kerännyttä opettajaa pääsee reflektoinnissaan pisimmälle. Kohdentamaton kriittinen suhtautuminen ei sen sijaan näytä johtavan todelliseen käytännön kehittämiseen, vaikka se saattaisi periaatteessa antaa lähtökohdat siihen.

Pisimpään tutkimuksessa mukana olleiden opettajien, Tarun ja Suvin, työskentely prosessin aikana johti pitkälle. Huolellisesti asioita havainnoituaan ja pohdittuaan kumpikin esittää uusia kysymyksiä ja etsii uusia ratkaisuja, mitä pidetään tunnusomaisena reflektiiviselle ajattelulle. Olennaista on, etteivät opettajat etsi selityksiä esimerkiksi ”vaikeista” lapsista vaan pohtivat omaa työskentelyään suhteessa todellisiin havaintoihin. Oleellisten uusien kysymysten löytäminen ja esittäminen sekä niihin vastaaminen ei ole helppoa. Tähän tutkimuksellinen lähestymistapa tarjoaa mahdollisuuksia.

Taru lähtee nopeasti tarkastelemaan julkiteoriaansa ja käy vilkasta dialogia käyttö- ja julkiteoriaansa välillä. Tutkimuksessa käytetyt sitoutuneisuuden käsitteet ja niiden teoreettinen perusta auttavat häntä jäsentämään lapsilähtöisyyttä uusista näkökulmista. Hän ei luovu tärkeänä pitämästään lapsilähtöisyydestä vaan etsii siihen uutta tulkintaa. Tulkinnan löytyminen ei ole suoraviivaista, vaan hapuilevaa ja paikoin poukkoilevaa. Suvi puolestaan tekee paljon konkreettisia havaintoja ja suunnittelee ja miettii tekoja, joilla hän voisi vastata hahmottamiinsa kysymyksiin. Hänelle tutkijan antamat konkreettiset esimerkit ovat silmiä avaavia ja toimivat työskentelyn viitoittajina. Prosessin lopussa hän eksplikoi aikaisempaa monipuolisemmin myös julkiteoriaansa lapsen oppimisesta ja kehittymisestä sekä kasvatuksen tavoitteista ja lapsilähtöisyydestä. Hänen reflektiossaan korostuvat toteutuksen tarkastelu ja suhteellisen niukka teoreettinen tai käsitteellinen pohdiskelu, kun taas Taru yhdistää teoreettisen ajattelunsa ja käytännön toteutuksen tiiviiksi vuoropuheeksi. Opettajat käyttävät siis tutkimuksen välineitä omien edellytystensä ja tarpeitensa mukaisesti. Richardson ja Placier (2001, 921) toteavatkin, että opettajat vastaavat usein hyvin eri tavoin kehittämispyrkimyksiin.

Suvin silmien avautuminen perustuu mallintavaan toimintaan, jota pidetään kasvatuksen kentällä usein kyseenalaisena teknisenä tukena. Reflektion kritiikittömän ylistämisen myötä tällaista oppipoikamaista lähestymistapaa on väheksytty. (Huberman 2001). Tämä johtuu Hubermanin mukaan vääränlaisesta yleistyksestä,

joka perustuu ajatukseen, että jokaisella opettajalla on ainutlaatuinen opetustyyli. Hän perää Wadenin meta-analyyseiin viitaten täydennyskoulutuksiin havainnoinnin ja mallien yhdistämistä. Tutkivan työotteen omaksuminen edellyttää mallintamista myös Suvin tapauksessa.

Tutkimukseni mukaan omakohtainen ”kehittämistyön” haltuunotto – opettajista itsestään lähtevä ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittäminen – tapahtui heidän oman järjestelmällisen havainnointinsa ja aineistonkeruunsa sysäämänä tutkimuksen kolmannessa syklissä. Se, miten pitkälle opettajat pääsevät reflektiossaan ja niin sanotussa meta-ajattelussaan riippuu myös heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan ja kiinnostuksen kohteistaan ja alttiudestaan (Day 1999). Tarun alttius ja kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin toimivat hänen reflektiossaan ja prosessissaan ilmiselvästi tärkeinä tekijöinä.

Tutkimukseni nostaa esiin myös kysymyksen siitä, voiko suomalaisessa päiväkotijärjestelmässä yksittäinen työntekijä, ryhmä tai päiväkoti synnyttää aidosti kehittävää ja kyseenalaistavaa suhdetta ajanmukaisiin virtauksiin. Tällaisen suhteen syntyminen on mahdollista mutta vaatii paljon. Muun muassa Eraut (1994/ 2004) toteaa, että se edellyttää uusien käsitteiden tutkiskelua omassa kontekstissaan. Useat tutkijat (Argyris & Schön, Eraut, Day, Richardson & Placier) toteavat, että tällainen kehittämistyö vaatii myös tukea ja palautetta. Myös tämän tutkimuksen opettajat pitivät antamaani palautetta ja kaukupohjana toimimista erityisen tärkeinä. Parhaimmillaan päiväkodin johtaja voisi tarjota vastaavan tuen ja palautteen työntekijöilleen. Asia on niin tärkeä, että sen voisi ajatella kuuluvan pedagogisen johtajuuden ydinkysymyksiin.

Varhaiskasvatuksessa, aivan kuten koulumaailmassakin, alkoi 1990-luvulla käsitykseni mukaan esiintyä runsaasti hankkeita, kokeiluja ja uudistuksia. Simolan (2002, 55) mukaan koulureformeista tuli pysyvä osa koulun arkipäivää. Uusi puhe-tapa ja uudet käsitteet ehtivät korvata vanhat ennen kuin vanhat ovat ehtineet juurtua opettajien mieliin. Lapinoja (2006) toteaa koulumaailmasta, että jokaisella koululla on mapeissa nopeasti kyhättyjä ja suurella innolla ja julkisuudellakin aloitettuja ja lähes saman tien hylättyjä ja unohdettuja kokeiluja ja projekteja. Ruohotie (1998) käyttää turbulenssi-käsitettä kuvatessaan koulumaailman nykymenoa. Turbulenssi on hänen mukaansa tila, jossa muutokset tapahtuvat niin nopeasti, etteivät opettajat pysty käsittelemään niitä analyttisesti. Edellisen hankkeen ajatuksia ja kokemuksia ei ole sisäistetty, omakohtaisesti tutkittu eikä tulkittu, kun jo ollaan lähdössä uuteen hankkeeseen.

Uudistusten omaksumisen pitäisi tapahtua nopeasti, eikä tutkijoiden toteamusta todellisen muutoksen ja kehityksen vaatimasta pitkäköstä ajasta näytetä otettavan vakavasti. Tutkijat (esim. Fullan, Hargreaves, Eraut) ovat suhteellisen yksimielisiä siitä, että todelliset muutokset vaativat aikaa ja vievät vähintään kahdesta neljään vuotta. Ne ovat siis prosesseja, eivät tapahtumia. Vaihuttuvien mutta puutteellisesti työstettyjen hankkeiden tiimoilta työntekijöille syntyy mielikuva kesken jääneistä ja ohimenevistä projekteista, jotka huonoimmillaan turhauttavat ja kyynistävät kehittävää työskentelyä kohtaan. Parhaimmillaan projekteissa onnistutaan saattamaan alkuun jotain sellaista, joka vähitellen juurtuu ja kasvattaa ammatillista osaamista ja identiteettiä.

Riviopettaja kokee nykyisen täydennyskoulutuksen reagoinniksi pinnalla oleviin ”tärkeisiin” ilmiöihin. Vuosien varrella ”tärkeät” ovat lisääntyneet niin, ettei niiden perässä tahdo enää pysyä eikä entisiä ”tärkeitä” ehdi sulattaa, saati käytännössä ratkoa. Täydennyskoulutus näyttää muuttuneen päiväkohtaisten tarpeiden tyydyttämiseksi ja opettajuus muutoksen uhriksi. (Lapinoja, 2006, 21) Samansuuntaisesti arvioi kokenut varhaiskasvatuksen kehittäjä ja Suomen Reggio Emilia -yhdistyksen puheenjohtaja Elise Heinämaa suomalaisen varhaiskasvatuksen kehittämiseen liittyviä kysymyksiä todeten: ”Se [uusi oppi] tavallaan yksinkertaisesti haihtuu maailman tuuliin ja sitten tulee joku toinen pedagoginen muoti-ilmiö, johon aletaan tarttua. Tällöinen pitkäjänteisyyden puute henkilökunnan täydennyskoulutuksessa on mun mielestä se suurin negatiivinen puoli.” (Mäkinen 2011, 44) Tutkimukseeni osallistuvissa ryhmissä vallitsi ”kehittämisrauha”. Tarulla ja Suvilla oli kolme lukuvuotta aikaa kehittää itseään ammatillisesti ja syventää työskentelyään ”muuttumattomista” lähtökohdista käsin.

Erilaisten hankkeiden lukuisuuden ja lyhytkestoisuuden lisäksi Heinämaan puhe viittaa myös ilmiöön, jossa jo olemassa olevan kehittämisen sijaan etsitään aina uutta, jolla yritetään korvata vanha. Samasta asiasta puhuu Ojakangas (2001, 15) todessaan, että kasvatuksessa todellinen uudistuminen tapahtuu kokemuksen itsensä uudistumisen myötä eikä niin, että kasvatus korvataan toisella kasvatuksella. Varhaiskasvatuksen parissa Suomessa näyttää helposti syntyvän vastakkainasetteluja, joissa vanha leimataan kielteiseksi ja uusi tavoiteltavaksi.

Viime vuosikymmenen vastakkainasetteluja ovat olleet muun muassa aikuislähtöisyys vastaan lapsilähtöisyys, lapsen aloitteista lähtevä toiminta vastaan aikuisen aloitteista lähtevä, kohtaaminen vastaan hallinta, yksilöllisyys vastaan yhteisöllisyys ja tuokiot vastaan vapaa toiminta. Kuitenkin on selvää, että laadukas varhaiskasvatus (ks. esim. Siraj-Blatchford & Sylva 2004; Kalliala 2008) ei ole ratkaistavissa joko–tai-asetelmalla, vaan tarvitaan jatkuvaa tasapainon etsintää kussakin ympäristössä. Tutkimuksessaan englantilaisten päiväkotien laadusta Siraj-Blatchford ja Sylva (2004) toteavat, että tuloksellimmat päiväkodit saavuttavat tasapainon esimerkiksi opettajan aloitteisiin perustuvan ja lasten vapaasti valitsemien aktiviteettien välillä, joihin on mahdollista saada myös aikuisen ohjausta.

Kieli ja käsitteet, joilla kasvatuksesta puhutaan, ovat tärkeitä. Kielenkäyttö on tekemistä, joka muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa ja rakentaa sosiaalista todellisuutta (Suoninen 1999, 17). Puhetavat ja käsitteet muokkaavat ihanteita ja ajatuksiamme toteutettavasta kasvatuksesta. Lapsen näkökulmasta ratkaisevaa on se, mitä konkreettisesti tapahtuu eli miten ”puhetapoja” toteutetaan (ks. Ojakangas, Värri). Muun muassa tästä syystä tavoiteltavia uudistuksia läpi vietäessä olisi tärkeää pohdita omia uskomuksiaan ja ymmärrystään, mutta myös sitä, mitä uudet käsitteet ja tavoiteltavat uudistukset tarkoittavat kussakin kontekstissa, millaista tulkintaa niistä tehdään, mitä se edellyttää ja mihin muutokset johtavat. Havainnointiin perustuva reflektio torjuu dikotomioita ja pakottaa kohtaamaan todellisuuden monivahteisuuden.

9.2 Tiimijattelu ja ammatillisuus

Yhteisen kasvatustietoisuuden merkitys korostuu päivähoitossa, jossa on 1980-luvulta lähtien pyritty purkamaan normiohjausta. Normiohjauksen purkaminen on käytännössä kasvattanut yksittäisten työntekijöiden ja työyhteisöjen valtaa ja vastuuta. (Hujala ym. 1998; Alila 2004; Pihlaja 2004.) Paikallisten opetussuunnitelmien rakentaminen edellyttää puolestaan työntekijöiltä yhteistä tietoisuutta ja tulkintoja. Tiimityöskentelyn korostaminen ja tehtäväkuvien määrittelyjen katoaminen sekä samanaikainen henkilöstön koulutustason lasku ovat asettaneet erityisen suuria vaatimuksia tiimin yhteisen kasvatustietoisuuden kehittämiseksi ja yhteisen kielen löytymiseksi. (ks. Karila 2008; Onnismaa & Kalliala 2010.)

Opettajat ja heidän tiimensä ovat tutkimuksessani varsin yksimielisiä siitä, että havainnointi syvensi yhteisiä keskusteluja ja lisäsi yhteistä ymmärrystä. Yhteiset perustehtävän ytimeen johtavat keskustelut voivat lisätä ammatillista suhdetta työhön, jossa työntekijöiden keskustelut työn äärellä ovat usein epämuodollisia ja jopa epäammattillisia. (ks. Puroila 2002) Tähän viittaa muun muassa lastentarhanopettaja Kerttu puhuessaan tiimikeskustelujen harhautumisesta epäoleellisiin tai toissijaisiin asioihin tai toteamukset, että nyt puhutaan lapsista aikaisempaa enemmän. Sitoutuneisuuden havainnoinnista muodostuikin validi työkalu (Hujala, Fonesen & Elo 2012), joka saa aikaan ammatillista osaamista kehittävää reflektiota.

Yksilöllinen ja sosiaalinen (ks. luku 2) eivät ole erillisiä tekijöitä ammatillisessa kehityksessä. Päinvastoin yksilölliset ajattelutavat juontavat juurensa yhteisiin ja niiden käytäntöihin.

Samoin yhteiset, usein sanattomat merkitykset ja sopimukset vaikuttavat henkilökohtaisiin merkityksiin. Hyvin yleisesti hyväksytään ajatus, että yksilöllinen oppimisprosessi tarvitsee onnistuakseen toimivan ja sitä tukevan oppimisympäristön. Oppija ei kehitä osaamistaan yksin vaan yhdessä työtovereidensa kanssa. (Kupila 2011, 300–304.) Jäsentensä kehittymistä tukevaa tiimiä pidetään tärkeänä työssä oppimisen edellytyksenä (Ruohotie 2000, 233–251; Venninen 2007).

Yksilöllisen ja sosiaalisen suhde ei ole kuitenkaan yksiselitteinen. Clement ja Vandenberghe (2000) käyttävät käsitteitä autonomia ja kollegiaalisuus, joiden välinen suhde on monimutkainen. Kuitenkin kollegiaalisuuden etuja tarkastellaan usein kriitikittömästi. (Hargreaves 1994/2000, 186–200; Kelchtermans 2004, 217–237.) Työkulttuuri, jossa kollegiaalisuus ja autonomisuus ovat vastakkaisessa, jännitteisessä suhteessa toisiinsa, johtaa Clementin ja Vandenberghe tutkimuksen mukaan ammatillisuuteen, joka on suurimmalta osalta konservatiivista tai reaktionaarista luonteeltaan. Työkulttuuri, jossa työntekijän autonomisuus ja kollegiaalisuus ovat kehämäisessä suhteessa, voi taas johtaa niin sanotun progressiivisen ammatillisuuden kehittymiseen. Kehittyminen edellyttää oppimistilaisuuksien (yksilöllisten, kollegiaalisten ja niiden välisen vuorovaikutuksen) ja oppimisen tilan yhteen sopivuutta.

Myös tiimityössä yksilön osaaminen on siis tärkeää (Kuittinen & Kejonen 2009). On myös tärkeää, että yksilö pitää itseään yhteisöstä erillisenä, jotta hän kykenee myös kyseenalaistamaan ehkä kriitikittömästäkin omaksumiaan sosiaalisia toimintatapoja, normeja ja arvoja. Ilman erillistä identiteettiä ja selkeää minän tunnetta yksilö ei tiedosta viestejä, jotka on omaksuttu toisilta ja jotka puolestaan kuu-

luvut itselle yksilönä ja on omaksuttu yhteisöstä ilman reflektiota. (Kupila 2011, 304.)

Suomalaisen päiväkodin tiimi koostuu eri ammattiryhmistä. Miten siinä toteutuu autonomisuuden ja kollegiaalisuuden välinen jännite? Onko siinä mahdollista saada muun muassa Kelchtermansin (1993, 2004) edellyttämiä perustavanlaatuisia oppimiskokemuksia? Syntyykö tällaisessa tiimissä keskustelua, jonka tuloksena kasvattajat jalostavat subjektiivista teoriaansa ja joka johtaa konkreettisiin muutoksiin ammatillisessa toiminnassa? Kaikissa tutkimukseeni osallistuneissa päiväkodeissa pidettiin koko talon yhteisiä suunnittelupäiviä ja palavereja viikoittain tai kuukausittain. Jokaisessa ryhmässä pidettiin myös oma viikoittainen tiimipalaveri, jonka aikana jonkun muun ryhmän aikuiset huolehtivat lapsista esimerkiksi ulkoilun tai nukkumisen aikana. Vähäisessä määrin päiväkodeissa oli myös eri ammattiryhmien omia palavereja, joiden voi ajatella tekevän mahdolliseksi perinteisessä mielessä kollegiaalista vuorovaikutusta eli samantasoisien koulutuksen saaneiden välistä ammatillista vuoropuhelua. Kaikissa lapsiryhmissä toimintaa suunniteltiin ja toteutettiin sekä arvioitiin yhdessä.

Lastentarhanopettajaa tai muuta päiväkodin työntekijää ei voi pitää yksinpuurtajana myöskään arkisessa työssään lasten kanssa. Tässä suhteessa tilanne on toisenlainen kuin perinteisesti koulussa. Tietenkään yhteistyön muodot eivät vielä takaa todellista kollegiaalisuutta ja yhteistyötä. Kaikki opettajat kuitenkin ilmaisivat arvostavansa yhteisesti linjattua toimintaa ja tarkastelivat kehittämistyötä myös koko päiväkodin näkökulmasta. Yhteisen linjan korostus oli paikoin niin vahvaa, että voi jopa kysyä, asettuuko vahva yhteisen linjan vaatimus ja toteuttaminen ammatillisen kehittymisen esteeksi. Päiväkoti Marikissa konkreettiset uudistuspyrkimykset kaatuivat osittain siihen, että kaikkien tulee aloittaa kaikki uudet toiminnot yhdessä. Suvitulessa tiimi toimi tiiviisti yhteistyössä kahdessa viimeisessä syklissä. Opettaja johti toimintaa ja oli vastuussa kehittämistyöstä mutta innosti myös muita työntekijöitä kehittymään. Taru toimi puolestaan sekä yhdessä että ”yksin” vahvasti omista lähtökohdistaan omaa ammatillisuuttaan kehittäen.

9.3 Lapsihavainnointi ja pedagogiikan kehittäminen

Hujala ym. (2012) peräänkuuluttavat valideja työkaluja ammatillista osaamista kehittävän reflektion aikaansaamiseksi varhaiskasvatuksen työntekijöiden keskuudessa. He arvioivat, että näin päästäisiin käsiksi entistä tietoisempaan varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen. Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli käyttää työkalua, joka pakottaa tarkastelemaan työn ydintä, lasta ja lapsen kokemusta. Tulkintani mukaan sitoutuneisuuden havainnoinnin opettelu ja käyttö vaikuttavat myös työntekijöiden kykyyn yleisemminkin tehdä havaintoja ja tulkintoja. Se opettaa katsomaan huolellisesti läheltä ja ohjaa erittelemään nähtyä ja koettua.

Aineistosta käy ilmi, että prosessin alussa opettajat korostivat lapsen yksilöllisyyttä puheissaan, mutta heidän havaintonsa olivat usein pinnallisia ja osin kohdentumattomia. Kaikki opettajat kuvasivat, miten systemaattinen havainnointi muutti heidän tarkastelutapaansa ja puhuvat siitä ”toisin katsomisena”. Onko kysymys siitä, että tutkimuksen myötä opettajat havainnoivat lapsia aiempaa tarkemmin, vai antaako sitoutuneisuuden havainnointi uuden tavan hahmottaa asioita?

Tulkintani mukaan kysymys on molemmista asioista. Opettajien puhe kuvaa aiempaa havainnointia ”seurailuna”, spontaanina observointina, joka on yleistä ja epäsystemaattista. (ks. Ulich & Mayr 1999.) Lapsen yksilöllisyys korostuu ideologisessa puheessa, mutta havainnoinnin kohdalla kysymys oli pikemminkin yleisestä sujumisen seuraamisesta kuin merkityksiä antavasta lapsen kokemuksen kartoittamisesta ja pyrkimyksestä ymmärtää sitä. Heikka, Hujala ja Turja (2009) puhuvat varhaiskasvatuksen vallitsevista menettelytavoista, jotka perustuvat enemmänkin pyrkimyksille saada arki sujuvaksi kuin vastaamaan lapsien tarpeita. Havaintojen puutteellinen tulkitseminen paljastuu, kun lasten kokemaa tarkastellaan sitoutuneisuuden kautta aikaisempaa yksityiskohtaisemmin. Erityisen selkeästi tämä tulee esille tarkasteltaessa lapsia, joilla on vaikeuksia esimerkiksi vertaissuhteissa tai puutteita kielellisessä osaamisessa ja leikkitaidoissa. Kasvattaja saattaa olla pinnallisesti tietoinen ongelmien olemassaolosta, mutta ylimalkainen seurailu jättää ne epämääräisiksi ja määrittelemättömiksi. Puroila (2002) toteaa tutkimuksessaan olevan hätkähdyttävää, kuinka nuorena joillekin lapsille muodostuu varhaiskasvattajien silmissä vaikean lapsen rooli. Perusteellinen havainnointi saa kasvattajan tarkastelemaan ja määrittämään ongelmat uudelleen ja tekee mahdolliseksi vaikuttaa aktiivisesti lapsen kehitykseen.

Sitoutuneisuuden tarkasteleminen monipuolistaa opettajien kehityksen ja oppimisen välisen suhteen tarkastelua. Pedagogisen näkökulman ”aliedustuneisuus” suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on melko yleisesti hyväksytty käsitys (ks. Puroila 2002; Hujala 2008; Kalliala 2008). Huomion kiinnittäminen lapsen kokemukseen järjestelmällisen havainnoinnin keinoin tekee mahdolliseksi ja jopa usuttaa tarkastelemaan toimintaa paitsi viihtymisen, myös kehityksen suunnasta. Ponnistelu, ”varpaillaan kurkottelu” ja lähikehityksen vyöhykkeen tarkasteleminen saavat pohtimaan lapsen toiminnan merkitystä myös oppimisen ja kehittymisen sekä viime kädessä lapsen kokeman mielekkyyden näkökulmasta.

Bodrova ja Leong (1996, 39) puhuvat havainnoinnin merkityksestä ja ohjauksen kehityksellisestä osuvuudesta. Havainnoimalla lasten reaktioita opettajien on mahdollista päästä perille siitä, osuuko apu lähikehityksen vyöhykkeelle. Bodrovan mukaan opettajan täytyy huolellisesti panna merkille, millä vihjeillä, kirjoilla, toiminnoilla tai vertaisyhteistyöllä on toivottua vaikutusta lapsen oppimiseen. Opettajan ei pidä pelätä ”lapsen tason ylitämistä”, mutta hänen pitää Bodrovan mukaan kuunnella lasta kiinnittämällä huomio siihen, miten lapsi reagoi, kun toimitaan lapsen jo itsenäisesti hallitseman alueen ulkopuolella, lähikehityksen vyöhykkeellä.

Mistä havainnoinnin niukkuus ja ohuus lopulta johtuvat ja kertovat? Rouvinen (2007, 131–132) tulkitsee havainnoinnin vähäisyyden lastentarhanopettajan työssä johtuvan yhtäältä siitä, ettei siihen ole suomalaisessa varhaispedagogiikassa kiinnitetty tarpeeksi huomiota ja toisaalta siitä, että uudet arviointikäytännöt ovat vallanneet tilaa. Miksi sitten havainnointiin ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota? Ajatellaanko yleisesti, että lapsihavainnointi on niin hyvin juurtunut päiväkotityöhön, ettei siihen tarvitse kiinnittää huomiota? Lastentarhanopettajat ilmaisevat (Niikko, 2002; Rouvinen, 2009) kyllä havainnoinnin merkityksen, mutta toteutus ei siis Rouvisen mukaan ole riittävä.

Havainnointiin perustuva lapsen tarpeiden tulkinta on perinteisesti liitetty kehityspsykologiseen tarkasteluun, jonka dominoivaa asemaa varhaiskasvatuksessa

on uuden lapsitutkimuksen myötä vahvasti kritisoitu (ks. luku 3). Yhdessä henkilöstön koulutustason laskun kanssa tämä puhe on edistänyt perinteisestä havainnoinnista luopumista. Koulutustason lasku on tarkoittanut kehityspsykologisen tietämyksen ohentumista päivähoidon henkilöstön parissa, mistä väistämättä on seurannut havainnointiosaamisen väheneminen. Samanaikaisesti myös ”kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuri (Karila 2008; Onnismaa & Kalliala 2010) on vallannut alaa, jolloin lapsihavainnointi ei ole päässyt ainakaan vahvistumaan. Niinpä myöskään yksilöllisyyspuheelle ei löydy vastinetta käytännössä. Jos lapsia ei havainnoida tarkasti, ei tunnisteta yksilöllisyyttä, joka voitaisiin ottaa huomioon.

Uusilla arviointikäytännöillä Rouvinen tarkoittaa lasten portfolioita. Kaikissa tutkimuspäiväkotieni lapsiryhmissä oli käytössä lapsen portfolio, joka sisälsi lapsen töitä ja lapsen haastattelujen taltiointeja. Lasten haastattelujen tarkoituksena oli hahmottaa lapsen kiinnostuksen kohteita ja tehdä siltä osin lapsen intressejä näkyviksi sekä kehittää lapsen itsearviointia. Menetelmällä on omat ansionsa, mutta sen huomattavana puutteena voidaan pitää sitä, että kielellinen ilmaisu ylikorostuu. On myös otettava huomioon, että lapsi puhuu siitä, minkä tuntee, muistaa tai mistä hänellä on kokemusta, mikä on sinänsä kiinnostavaa mutta ei tarjoa riittävästi pohjaa arvioinnille.

Lapsilähtöisyyden pinnallisessa tulkinnassa on kiinnittänyt huomio lapsen toiveisiin. Sitä kautta kasvatusta tarkastellaan aikaisempaa vahvemmin yksilön halujen kautta, jolloin lapsen oletetaan ja toivotaan eksplikoivan halunsa. Puhe lapsen tarpeista edellyttää sen sijaan myös aikuisen tulkintaa ja ymmärrystä lapsen tarpeista syvällisemmässä mielessä, jolloin havainnointi on välttämätöntä. Arviointikäytännöt täydentävät toisiaan, mutta toista ei voitane korvata toisella.

Yksi selitys havainnoinnin heikkoon asemaan voi olla myös havainnoinnin vaatavuudessa, peruskoulutuksen puutteissa ja järjestelmällisten havainnointitekniikoiden puuttumisessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) kehottaa kasvattajayhteisöä dokumentoimaan, arvioimaan ja kehittämään toimintaansa jatkuvasti. Se ei kuitenkaan anna ohjeistusta siitä, kuinka sitä tulisi toteuttaa. Havainnoinnista puhutaan asiakirjassa ainoastaan kerran leikin tukemisen yhteydessä.

Jos lapsen kiinnittymistä tekemisiin pidetään tärkeänä, sitoutumattomuus näytetty ei-tavoiteltavana. Tarkastelussa, joka korostaa lapsen vapautta valita ja kykyä määrittää itse tarpeensa, sitoutumattomuus nähdään kuitenkin lapsen valintana, jota pitää kunnioittaa. Tarkastelutavat korostavat eri asioita. On myös selvää, että molemmat tarkastelutavat vietyinä äärimmäisyyksiin ovat liian yksinkertaistettuja tulkintoja todellisuudesta. Jatkuvan vahvan sitoutumisen vaatimus on liiallinen ja voi johtaa tulkintaan, jossa ei tunnisteta lapsen ”vapaan oleilun” tärkeyttä tai esimerkiksi erilaisten lasten tapoja lähestyä uusia asioita. Toisaalta ”sitoutumattomuus lapsen valintana” on helppo selitys lapsen osallistumattomuudelle ja oikeuttaa myös aikuisen passiivisuuden. Lapsen kykyihin nähden liian suuri valinnan vapaus johtaa siihen, että vastuu seurauksista jää lapsen harteille. Seuraukset ovat joillekin lapsille kohtalokkaampi kuin toisille. Ne, joilla on niukasti inhimillisiä, kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja jäävät myös vapaassa valinnassa heikoimmalle.

Jos haluamme yhdistää syrjäytymisen ehkäisyn ja lapsilähtöisyyden vapautta korostavaan ideologiaan, joudumme punnitsemaan, miten joidenkin lasten tuen tarve voidaan sovittaa yhteen idealisoidun lapsilähtöisyyden kanssa. Myös viime

aikoina voimistunut diskurssi lapsen toimijuudesta ja osallisuudesta näyttää joissakin tulkinnoissa olevan ristiriidassa sellaisen aktiivisen aikuisroolin kanssa, jota hahmotellaan kuvattaessa laadukasta varhaiskasvatusta ja vuorovaikutusta. (luku 4)

Lasten havainnoinnin kautta saatu palaute on tärkeää myös opettajan työn mielekkyyden ja työhön sitoutumisen näkökulmasta. Tutkimusten mukaan opettajat itse pitävät tärkeimpänä työssään suhdetta lapsiin (van Manen 1991; Fullan & Stiegelbauer 1999; Clement & Vanderberghe 2000). Niin tekevät myös tämän tutkimuksen opettajat: Kertun sanoin tyydytystä tuo ”kun jokin liikahtaa lapsissa”. Opettajat saavat tyydytystä, kun lapset edistyvät ja he kokevat vaikuttavansa lasten tulevaisuuteen. Lapsi nähdään siis sekä olevana että tulevana (ks. luku 3). Jotta voi kokea tekevänsä työnsä hyvin, pitää kyetä vastaamaan kysymykseen, miten ryhmän lapset voivat ja mitä he tästä kaikesta saavat (ks. Clement & Vandenberghe 2000, Kalliala 2008). Opettajan työn moraalinen luonne liittyy juuri tähän.

9.4 Päiväkodin lapsiryhmän vertaisvuorovaikutus ja aikuisen rooli

Tässä tutkimuksessa vertaisvuorovaikutus osoittautui merkittäväksi tekijäksi tarkasteltaessa lasten sitoutuneisuutta toimintaan päiväkotiryhmässä. Erityisesti näin oli niin sanotussa vapaassa toiminnassa eli lasten itsensä valitsemassa toiminnassa, joka valtaosaltaan on leikkiä eri muodoissaan: kuvitteluleikkiä, rakentelua, vesi- ja hiekkaleikkejä ja sääntöleikkejä (pelejä, pihaleikkejä jne.). Lehtisen (2000) mukaan lasten leikeille päiväkodeissa näyttää toisinaan olevan luonteenomaista sitoutumisen hetkellisyys, katkelmallisuus ja pirstoutuneisuus, joiden hän arvioi siirtyneen lasten leikkikulttuuriin myöhäismodernille yhteiskunnalle tyypillisestä joustavasta elämäntavasta. Joskus leikit kuitenkin kehittyivät intensiivisiksi ja pitkäkestoisiksi. Näin kävi silloin, kun leikkijät pääsevät sopimukseen osallistujista, leikin sisällöstä ja juonesta.

”Postmoderni” pirstoutuneisuus ja katkelmallisuus ei kuitenkaan kosketa kaikkia lapsia samalla tavalla. Lapset, joilla on niukasti sosiaalisia toimintaresursseja (Lehtinen 2000) eli toisen asteen resursseja, jotka syntyvät sosiaalisessa toiminnassa – ystävyyttä, kumppanuutta, suosiota, luottamusta ja vastavuoroisia normeja – saavat myös omassa tutkimuksessani alhaisia sitoutuneisuuden arvoja niin sanotussa vapaassa toiminnassa. Heikosti sitoutuneita ovat myös lapset, joilla on niukasti inhimillisiä toimintaresursseja: kognitiivisia, fyysisiä ja sosiaalisia taitoja.

Vertaisvuorovaikutusta ja yhteistä toimintaa voi siis tarkastella sekä lapsen yksilöllisten ominaisuuksien että ryhmässä syntyvien suhteiden kautta. Molemmat seikat ovat kehittyviä ja muuttuvia asioita, joihin voidaan vaikuttaa pedagogiikalla. Aineistoni nostaa selkeästi ja toivoa herättävästi esille aikuisten mahdollisuuden vaikuttaa yhteisen toiminnan kautta lasten leikkisuhteisiin. Päiväkotikielissä luodaan yhteistä toimintaintressiä, kiinnostuksen kohteita ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (ks. Koivula 2010). Lapsilla on halu olla yhdessä, ja yhteiset kiinnostuksen kohteet ja intressit edistävät keskinäisten suhteiden rakentumista.

Tärkeäksi tekijäksi leikkisuhteiden kannalta muodostuvat myös aikuisen paneutumisen ja puuttumisen lasten epätyytyttäviin suhteisiin ja toisia alistavaan

vallankäyttöön. Opettajien merkitys negatiivisen vuorovaikutuksen kehämäisen prosessin rikkojana on aineistossani tärkeä. Laine (2002) toteaa, että saatuaan tietyn sosiaalisen statuksen ja maineen lapsen asema saattaa vaikuttaa muiden lasten havaintoihin ja tapaan suhtautua kyseiseen lapseen. Päiväkodissa lasten tutustuttua toisiinsa lapsen statusmaineella on suurempi merkitys kuin hänen käyttäytymisvallaan. Luottamusta herättävän vuorovaikutuksen syntyminen edellyttää aikuisilta määrätietoista ponnistelua sekä oikeudenmukaisuuden pelisäännöistä kiinnipitämistä ja niiden opettamista ryhmässä.

Yhteisten toimintaintressien synnyttäminen ryhmässä vaatii aikuisilta niin yksityisiin intresseihin paneutumista kuin huolellista suunnittelua, kuten opettaja Suvin toiminta osoitti. Yhteinen intressi kehittyy ja muotoutuu yhteisessä toiminnassa, joka vaatii aikuiselta valmistautumista. On myös ilmeistä, että juuri toimiminen yhdessä (esim. pihaleikit, erilaiset piirit) on olennaista yhteisyyden kannalta. Tilanteet vaativat huolellista suunnittelua ja valmistautumista kokeneeltakin opettajalta, kuten Kertun tapaus osoittaa (ks. 6.3). Lastentarhanopettajan suunnitteluajan väheneminen viime vuosikymmenen aikana näyttäytyykin paradoksaalisena. Se lienee osin seurausta ohjatun toiminnan merkityksen uudelleen arvioinnista ja kriittisestä suhtautumisesta toimintatuokioihin.

Ryhmäkasvatus edellyttää opettajalta myös ryhmänhallinnan taitoja, joista puhutaan nykyisin vähän ja epäsuorasti; Rinkisen (2002) sanoin ”puolella suulla”, hallinnan käsitettä kartellen. Hallinta ja kohtaaminen on asetettu varhaiskasvatuspuheessa vastakkain. Strandell (1995) toteaa päiväkotien vuorovaikutusta tarkasteltuaan kommunikaation olevan yksisuuntaista, aikuisista lapsiin päin, kun keskeisen kysymyksen tulisi olla, miten aikuiset kohtaavat lasten maailman. Hän muistuttaa, etteivät ohjaus ja hallinta ole kohtaamisen käsitteitä vaan pikemminkin kohtaamattomuuden. Kohtaaminen rakentuu hänen mukaansa kokemusten, näkemysten, mieltymysten, tietojen ja arvojen vaihtamisesta. Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen, lapsen maailman tavoittaminen, vaatii yhteistä aikaa, monipuolista yhdessä olemista ja yhdessä tekemistä. (Holkeri-Rinkinen 2009, 243).

Puroila (2002) liittyy hallinnan käsitteeseen varhaiskasvattajan valtaan ja hallintaan liittyvät kysymykset, kuten sääntöjen laatijan, kontrolloijan, häiriöiden ennaltaehkäisyn, kurinpitäjän, rankaisijan ja päättäjän roolit. Baumrindin vuorovaikutuksen nelikenttää tarkasteltaessa hallinta liittyy mallin kontrolliuottavuuteen ja aikuisen auktoriteettina toimimiseen. Toteutuisiko kohtaaminen päiväkotiryhmässä monipuolisemmin, jos luopuisimme tavoittelemasta hyvää hallintaa? Kohtaaminen on päiväkotiryhmässä yksiselitteisesti tärkeää, mutta niin on myös hallinta. Jos ei ole hallintaa, myös kohtaamisen mahdollisuudet ryhmässä vähenevät. Hyvä hallinta jättää tilan kohtaamiselle jatkuvan järjestyksen pidon sijasta. Lisäksi kasvatuksen vuorovaikutussuhteen epäsymmetria edellyttää hallintaa. Vaikuttaa siltä, että hallinta yhdistyy mielissä ei-lapsilähtöiseen kasvatukseen, kielteiseen vallankäyttöön ja alistavaan, lasta ei-osallistavaan suhteeseen.

Laadukkaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta oleellinen kysymys on, miten aikuiset kohtaavat lapsen ja millaisessa kanssakäymisessä aikuiset ja lapset ovat keskenään. Tärkeää on myös tunnistaa ja tiedostaa, että ryhmäkasvatus edellyttää hallintaa. Hallinta liittyy vallan käyttöön, jota kasvattajan ja kasvatettavan epäsymmetrinen suhde edellyttää aikuiselta niin suhteessa yksittäiseen lapseen kuin

suhteessa ryhmään. Piiloteleva vallankäyttö johtaa helposti manipuloivaan kasvatukseen, joka tuhoaa autenttisen vuorovaikutuksen. (ks. 3.4.1.). Tutkimukset osoittavat myös, että mitä enemmän viestit piilotetaan, sitä vahvemmin ne vaikuttavat (LeDoux 1996).

9.5 Lastentarhanopettaja ja lapsilähtöinen pedagogiikka

Opettajat päätyvät tutkimuksessani tarkastelemaan kasvattajan rooliaan uusista näkökulmista ja erilaisia painotuksia antaen, riippuen omasta henkilökohtaisesta tilanteestaan ja muista kontekstuaalisista seikoista. Tärkeä yhteinen nimittäjä näissä tarkasteluissa on aikuisen aktivoitumisen tarve. Yleistä puhetta aikuisen roolista voi sekä opettajien että päiväkotien johtajien puheessa luonnehtia varovaiseksi. Opettajat ovat sisäistäneet kritiikin, jota aikuisen liian hallitseva asema ja tuokiokeskeinen pedagogiikka ovat saaneet osakseen. Aikuisten varovaisuudesta lasten ja erityisesti leikkien suhteen puhuvat myös Kalliala (1999), Graue (2005) sekä Pramling Samuelsson ja Johansson (2009), jotka toteavat aikuisten pelkäävän pilaavansa lasten leikit osallistuessaan tai muuten ”puuttuessaan” niihin.

Tutkimuksellisen yhteistyön alkaessa opettajien pohdinta omasta roolistaan lapsilähtöisessä kasvatuksessa heijasteli Kinoksen lapsilähtöisestä kasvatuksesta esittämää arviointia. ”Lapsilähtöisen kasvatuksen näkökulmasta ei ole kiintoisinta, mitä on hyvä opetus ja miten opettaja toimii hyvin tai huonosti. Tärkeintä on kysyä, miten lasten intressit saadaan näkyviksi” (2002, 123). Samaa kieltä puhutaan myös ohjaavissa asiakirjoissa. Niistä puuttuu tai niissä on hyvin niukasti kasvatukseen olennaisena kuuluvan aikuisen ja lapsen epäsymmetrisen suhteen erittelyä tai pohdintaa. Turunen (2008) toteaa vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista, ettei valtapositiolle jää mitään tilaa. Kun aikuisen roolia on pohdittu niukasti ja valtapositio ohitetaan kokonaan, vahvistuu tulkinta, jonka mukaan vetäytyvä ja vallan käyttämistä kartteleva aikuinen toimii hyvin. Yleisessä keskustelussa keskittyminen lapsen näkökulman esille saamiseen on jättänyt huomiotta aikuisen roolin merkityksellisyyden ja eritellyn pohdinnan siitä, millainen se voisi ja millainen sen tulisi olla lapsilähtöisessä pedagogiikassa.

Lukuisat situationaaliset ja kontekstuaaliset tekijät sekä opettajan henkilökohtainen kasvattajan profiili määrittävät, miten opettajien aktivoituminen näyttäytyy tutkimusprosessissa. Kaikkien tämän tutkimuksen opettajien sitoutumisen profiileissa autonomian ulottuvuus näyttäytyy vahvempana kuin muut sitoutuneisuuden ulottuvuudet, sensitiivisyys ja aktivointi. Tämä heijastuu sekä opettajien puheissa että havainnoimissani ohjaustilanteissa. Autonomian ulottuvuus sai kaikissa mittauksissa korkeimmat arvot. Näiden opettajien ohjauksessa lapset saavat tilaa valita, ja opettajat ottavat huomioon heidän henkilökohtaiset mielipiteensä ja pyrkivät kannustamaan konfliktien sovittelussa. Joissakin tilanteissa korkeat autonomia-arvot kuvasivat tosin ensisijaisesti ohjauksen puutetta ja lasten jättämistä selviytymään itseksensä.

Autonomian ulottuvuuden vahvuuden ja aktivoinnin ulottuvuuden mataluuden taustalla vaikuttanevat, kuten Oliveira-Formaoso (2003) toteaa, kompetentin lapsen konstruktio ja toisaalta käsitykset oppimisesta ja kehityksestä. Päiväkotien

opetussuunnitelmissa sitoudutaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja korostetaan lapsen itsenäisen, omaehtoisen työskentelyn merkitystä.

Tutkimusprosessi vahvisti erityisesti opettajien sensitiivisyyttä ja aktivointitaitoja, kun puolestaan autonomian ulottuvuus pysyi samana. Tämä tarkoittaa, että opettajien ajatustapa muuttui suhteessa aikuisen rooliin ja tehtävään. Selkeimmin tämä muutos tapahtui niiden opettajien kohdalla, joilla autonomia sai prosessin alussa ulottuvuuksista korkeimmat arvot. Kaikkien osalta prosessi vahvisti lasten kanssa yhdessä tekemisen merkitystä ja pyrkimystä asettautua lähemmäksi lasta.

Yhdessä tekemisen merkityksen korostaminen liittyy tulkintani mukaan opettajien aktivoinnin ulottuvuuden kasvuun. Opettajat pohtivat oman työskentelynsä merkitystä lasten oppimisen säätelijänä ja vaikuttajana. He miettivät, miten auttaa lapsia työskentelemään lähikehityksen vyöhykkeellä, miten laajentaa lasten kokemuksia aikaisemman pohjalta ja millaiset välineet ja ohjaus haastaisivat lapsia intensiiviseen työskentelyyn. Tämä kiinnittää opettajien huomion suunnitteluun ja saa pohtimaan sen merkitystä uudella tavalla lapsen näkökulmasta.

Lasten oman toiminnan ja oma-aloitteisuuden korostaminen on Suomessa johtanut suunnitelmallisen toiminnan vähenemiseen päivähoitossa, toteaa Hakkarainen (2002). Varhaiskasvatuksessa suunnitelmien ja niitä toteuttavan toiminnan pitäisi olla samanaikaisesti sekä ryhmäkeskeisiä että yksilöllisiä. Tämä asettaa suuria vaatimuksia työntekijöille. Pitää olla selvillä yksilöllisistä tekijöistä, ja samanaikaisesti on kyettävä suunnittelemaan ja toteuttamaan myös ryhmän yhteenkuuluvuutta ja yhteisyyttä kasvattavaa monipuolista toimintaa. Tutkimuksen edetessä kaikki opettajat puhuivat suunnittelun merkityksestä lasten sitoutumiseen vaikuttavana tekijänä. Puhe saa kuitenkin erilaisia sisältöjä kunkin opettajan lähtökohdista riippuen. Tarun puhe liittyy yksittäisten lasten edellytysten parempaan huomioon ottamiseen. Suvi puolestaan puhuu teeman jatkuvan ideoinnin merkityksestä lasten kiinnostuksen kohteita ja kokemuksia hyödyntäen. Mari painottaa henkilökohtaisen tarkentavan suunnittelun merkitystä talon ja tiimin yhteisen suunnittelun lisäksi, ja Kerttu taas puhuu lasten matalan sitoutuneisuuden yhteydessä puutteellisesta suunnittelusta piiritilanteiden ja teeman eteenpäin viemisessä. Kaikissa ryhmissä suunnittelua tehdään tiimeissä. Lapsiryhmän toiminta vaatii kuitenkin myös opettajan henkilökohtaista ideointia ja valmistautumista.

10 Tutkimuksen arviointia

10.1 Tutkimuksen luotettavuus

Perinteisesti tieteen peruskysymyksinä voidaan pitää pyrkimystä totuudellisuuteen, yleistettävyyteen, pysyvyyteen ja neutraalisuuteen. Nämä positivistisen paradigman mukaiset luotettavuuden kriteerit saavat Lincolnin ja Guban (1985) mukaan naturalistisessa tutkimuksessa omat luotettavuuskriteerinsä ja käsitteensä. Perustavanlaatuisen ero epistemologisessa keskustelussa naturalistisen ja positivistisen paradigman välillä liittyy juuri niiden suhteeseen totuusteoriaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa sanoudutaan usein irti yhden totuuden oletuksesta ja sitoudutaan relativismiin, jonka mukaan ei ole tavoiteltavissa vain yhtä ainoaa totuutta vaan tietty näkökulma ilmiöstä. (Tyhjälä 1991, 387–388.) Lincoln ja Guba (1985) esittävät uskottavuuden (credibility), siirrettävyyden (transferability), riippuvuuden (dependability) ja vahvistettavuuden (confirmability) käsitteitä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi. Koettelen omaa tutkimustani näiden käsitteiden avulla.

Uskottavuus

Uskottavuuden käsitteellä viitataan totuusarvoon. Uskottavuuden rinnalla käytetään myös vastaavuuden käsitettä (ks. Tynjälä 1991). Lincoln ja Guba korostavat triangulaation merkitystä laadullisen tutkimuksen uskottavuuden vahvistamisessa. Eri-laisten aineistojen ja menetelmien käytöllä pyritään mahdollisimman hyvään alkuperäisten ja tutkimuksella tuotettujen konstruktioiden vastaavuuteen. Pyrin tutkimuksessani observointien, haastattelujen ja dokumenttien avulla luomaan rikkaan aineiston ja kuvaamaan tutkimuskohteen mahdollisimman totuudenmukaisesti.

Eri tavoin tuotetuilla aineistoilla oli tutkimuksessani erilaiset tehtävät. Havainnointiaineisto oli tutkimuksen kuluessa kehittämistyön väline. Sen tehtävänä oli tuoda reflektioon kurinalaisuutta ja käsitteitä sekä sitoa se lasten kokemukseen ja päivähoidon konkreettiseen todellisuuteen. Käytin havainnointiaineistoja myös tapauskuvausten osana, jolloin erilaiset aineistot tekivät mahdolliseksi eri näkökulmien vertailun, josta menetelmätriangulaatiossa voi myös olla kysymys. Haastatteluilla ja opettajien kirjoitelmilla oli samoin kaksinaisluonne. Yhtäältä ne tarjosivat opettajille tilaisuuden ja pakottivat heidät pohtimaan kasvatuksen kysymyksiä ja omaa kehitystään ja toisaalta tuottivat tutkijalle aineiston opettajan kasvatusajattelusta ja mahdollisesta muutoksesta tai muuttumattomuudesta. Haastattelu- ja keskusteluaineistot ovat tutkimukseni kannalta primaariaineistoja.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennainen kysymys on, soveltuvatko aineistonhankintatavat tutkimustehtävään. On siis kysyttävä, onko aineiston hankintatavoilla periaatteessa mahdollista hahmottaa opettajan ammatillisen kehityksen ja sitä ilmentävän reflektion kohteita ja luonnetta. Haastattelua on käytetty tutkimuksissa runsaasti kasvatustietoisuuden ja ajattelun tutkimiseen (Hirsjärvi 2008; Tahvanainen 2001) sekä ammatillisen kehityksen todentamiseen (Karila 1997; Kupila 2007). Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa haastattelut (opettajien

ja vanhempien) olivat teemahaastatteluja ja myöhemmissä vaiheissa avoimen haastattelun luonteisia (lastentarhanopettajan yksilöhaastattelut ja tiimien haastattelut), niissä haastateltavien oli mahdollista tuoda vapaasti esille käsityksiään omasta toiminnastaan ja kehittämisprosessilleen antamista merkityksistä.

Lincolnin ja Gubanın (1985, 301) mukaan uskottavuuden perusedellytys liittyy tutkimusaineiston luotettavuuteen. He esittävät, että tutkijan tulee kerätä tutkimusaineisto riittävän pitkän ajan kuluessa oppiakseen tuntemaan kyseisen kulttuurin ja kyetäkseen rakentamaan riittävän luottamuksen. Lisäksi aineisto tulee kerätä huolellisesti. Keräsin tutkimusaineiston kahden ja puolen vuoden aikana. Tein sen mielestäni perusteellisesti, ja aika oli riittävän pitkä luotettavuuden ja aineiston riittävyuden kannalta.

Sekä havainnointeihin että haastatteluihin sisältyy virhelähteitä. Tutkijan valikoivan havainnoinnin ja tutkijan kysymysten väärin tulkintojen lisäksi ”väärää” tietoa saattaa syntyä myös siitä, että tutkittavat puhuvat kuten olettavat olevan suotavaa. Tämä on hyvin ilmeistä tutkimuksessani, onhan sen perusrakenne toimintatutkimuksellinen eli siinä tavoitellaan muutosta. Toisaalta havainnointiaineisto ja tutkijan sitä kautta saama kontekstin tuntemus edesauttavat ”totuudessa” pysymistä. ”Suotavana pidetty” on tutkimukseni kannalta myös mielenkiintoista, ja olen pohtinut sitä suhteessa asiakirjoihin ja muihin diskursseihin. Tulosten kannalta merkityksellistä ei ollut vain se, mitä opettajat puhuvat, vaan myös se, miten he asioista puhuvat. Myös opettajien kirjoitelmat täydensivät haastatteluaineistoa.

Systemaattiset sitoutuneisuuden havainnoinnit tein päiväkotiryhmissä neljässä vaiheessa. Kussakin vaiheessa jakso oli kuukauden mittainen ja havainnointi tapahtui viitenä eri viikonpäivänä päivän eri aikoina luonnollisissa pedagogisissa tilanteissa. Näin pyrin havainnoinneissani mahdollisimman monipuolisten tilanteiden ja ajankohtien kirjoon. Havainnointiaineistoni keräämisessä käyttämäni lasten sitoutuneisuuden arviointiasteikkoon olin perehtynyt erittäin perusteellisesti. Kouluttauduin siihen Leuvenissa Ferre Laeversin johdolla vuonna 1996. Olen myös opettanut mittarin käyttöä eri yhteyksissä. Aikuisen sitoutuneisuuden mittariin olin perehtynyt Worcesterissa tehden rinnakkaisia arviointeja Pascalin työryhmän tutkijan Claire Mouldin kanssa.

Aikuisen sitoutuneisuuden mittarin käyttäminen aiheutti erityispohdintoja tutkimuksen aikana autonomian ulottuvuuden osalta. Ulottuvuutta oli paikoin vaikea arvioida, ja niinpä se saikin käyttämäneni vahvasti määrällisen tulkinnan laadullisen arvioinnin ohella. Tutkimuspäiväkodeissani, joissa lapsilla oli mahdollisuus valita tekemisiään, se kuvaa paljolti aikuisen jättämää tilaa lapsille. Pysyin koko tutkimusprosessin samassa tulkinnassa, jotta takaisin siinä suhteessa arviointieni pysyvyyden.

Systemaattisten sitoutuneisuuden havainnointien luotettavuutta olisi tietysti kasvattanut rinnakkaisarvioijan käyttö. Lasten sitoutuneisuuden arviointiasteikon reliabiliteettikertoimet ovat kansainvälisissä tutkimuksissa (Laevers 1994) ja myös suomalaisessa kontekstissa (esim. Suhonen 2009) osoittautuneet varsin korkeiksi. Kokemukseni LIS-YC-mittausten rinnakkaisarvioijana Anneli Laukkasen (2002) liseniaatin tutkimusta varten oli hyvin samansuuntainen. Rinnakkaisarviointien tekeminen tutkimuksessani olisi edellyttänyt tilanteiden videointia, mikä taas olisi vaatinut oman totutellunsa lapsiryhmissä. Rinnakkaistutkijan mukanaolo autentti-

sisä tilanteissa olisi vaatinut ajallisesti ja luottamuksen näkökulmasta liian paljon resursseja. Lisäksi sitoutuneisuusaineistojen käyttäminen tutkimuksessani liittyy vahvasti kehittämisprosessin ohjaamiseen, joten se ei tulosten kannalta ole niin sanottu primaariaineisto.

Kvalitatiivisessa tutkimusprosessissa tutkija on väistämättä osa tutkimaansa merkitysyhteyttä (Perttula 1995, 43). Tutkija on tajunnallisena olentona tutkimustyönsä subjekti, ja hänen on reflektoitava, analysoitava ja raportoitava sen merkitys tutkimuksen eri vaiheissa. Niinpä luotettavuuden tarkastelu palautuu ”tutkijan taustasitoumuksiin”. Nämä pitävät sisällään käsitykset tutkimuskohteesta ja siihen liittyvät teoria- ja käsitevalinnat sekä käsitykset metodista ja siihen liittyvät konkreettisia tutkimuksen tekoa koskevat valinnat. Kyseisiä asioita olen kuvannut luvussa 1 ja 5, joten en palaa niihin tässä.

Tulosten uskottavuuden kannalta olennaista on aineiston keruu- ja analysointiprosessin toteutus ja yksityiskohtainen raportointi. Aineiston analyysi eteni kaksivaiheisesti. Ensimmäisen vaiheen tuloksena syntyivät tapaukset, joihin kokosin eri tavoin kerätyn aineiston. Toisen ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa. Se johdattaa kokemuksen kvalitatiivisen tutkimuksen idiografisuuteen, toteaa Perttula (1995, 43). Hänen mukaansa väljemmin tulkittuna se vaatii säilyttämään yksilökohtaisuuden tutkimusprosessissa mahdollisimman pitkään.

Päädyin tapaukset kirjoittamiseen taatakseni mahdollisimman pitkälle merkitysten syntyminen kohteesta käsin, mistä Rowan ja Reason (1981, 134) puhuvat intersubjektivistisistä validiteettia tarkastellessaan tutkimuskohteen autonomiana. Heidän mukaansa näin voidaan välttää vaaraa, että tutkija projisoi omia merkityksiään kohteeseen. Vaara on ilmeinen, koska tutkija on samojen havaitsemista koskevien lainalaisuuksien alainen kuin ihminen yleensä, eli aktivoituneet skeemat vaikuttavat tutkijan odotuksiin ja tulkintaan. Yleisenä taipumuksena on myös tulkita asiat tai tapahtumat säännönmukaisemmiksi ja johdonmukaisemmiksi kuin ne todellisuudessa ovat. (Miles ja Huberman 1994, ks. myös Tahvanainen 2001.) Toisaalta säännönmukaisuuksien löytäminen on myös tutkijan tehtävä. Virhetekijöiden välttämiseen ei ole muuta keinoa kuin omien käsitystensä ja oman ajattelunsa tiedostaminen, perusteellinen perehtyminen aineistoon, siinä pitäytymisen ja rehellisyys, kuten Tahvanainen (2001, 364) toteaa. Koetellakseni ja kyseenalaistaakseni omaa tulkintaani luokittelin pitkähkön tutkimustauon jälkeen aineistoani uudelleen. Luokittelu ei muuttunut, mutta sisältö täsmentyi ja asioiden välille löytyi uusia yhteyksiä ja merkityksiä.

Tapaukset luominen ja avaaminen antavat lukijalle mahdollisuuden seurata tutkijan tulkintapolkuja. Kuten Grönfors (1982, 173–178, ks. myös Mäkelä 1990) toteaa, tutkimuksen kohteelle ja lukijalle on annettava mahdollisuus suorittaa tulosten tarkistamista oman tulkinnallisen praktiikkansa pohjalta. Toisin sanoen tutkijan olisi pystyttävä esittämään tuloksensa niin avoimesti, että ne sallisivat muillekin oman tulkinnallisen näkemyksen muodostamisen. Tähän olen kaksivaiheisella analyysilläni pyrkinyt. Tapaukset runsailla aineistolainauksilla olen halunnut tuoda esiin sen, mikä noudattaa yhteistä puhetaapa, mutta myös sen, mikä on erityistä puhetta.

Aineiston analyysi oli pitkäkestoinen ja jatkuvasti täsmentyvä prosessi. Tapauskertomusten keskeisenä aineistona olivat haastattelu-, arviointi- ja reflektointiaineistot, opettajien kirjoitelmat sekä keräämäni observointiaineisto ja muut dokumentit. Ensimmäisen vaiheen arviointi- ja reflektointikeskustelujen sisällönanalyysissä teemoittelin aineiston, mutta en edennyt redusoinnissa järjestelmällisesti ”loppuun asti”, jotta kadottaisi aineiston sisältämää tärkeää informaatiota. Pitkälle mennyt redusointi ei ollut mielekästä tapauskuvausten näkökulmasta. Kyseenalais- taakseni ja tarkentaakseni omaa analyysiani teemoittelin kyseiset aineistot kahteen kertaan ensin mahdollisimman aineistolähtöisesti ja ajallisen välimatkan jälkeen uudestaan tutkimuksen käsitteistä käsin (lasten ja aikuisten sitoutuneisuus sekä kehittämisteemat lähtökohtinani), tietäen, ettei ”mahdollisimman” ole ”täysin” aineistolähtöistä. Tutkijan havainto asettuu aina johonkin käsitteelliseen viitekeh- ykseen, josta käsin se nähdään joksikin, vaikka tuon näkemyksen olemassaolosta ei aina ollakaan tietoisia. (Alasuutari 1996, 30–31.)

Analysoidessani aineistoa olin päätenyt opettajien vahvoihin teemoihin. Uu- della tarkastelulla pyrin kyseenalaistamaan omaa tulkintaani näiden teemojen ole- massaolosta ja vahvuudesta. Tulkinta teemojen olemassaolosta ja vahvuudesta säilyi, mutta joiltakin osin se tarkentui.

Tulkittessani toisessa vaiheessa opettajien puheessaan ilmentämää reflektion laatua käytin valmista Wardin ja McCotterin kehittämää reflektion tasojen luoki- tusta. Päädyin valintaani, koska se vastasi lähtökohdiltaan sangen hyvin pyrkimys- täni sitoa reflektio lapsen kokemukseen ja soveltui hyvin myös muutoksen tarkaste- luun.

Tutkittavien ilmiöiden monitahoisuus edellytti monenlaisia aineistoja ja vai- keutti myös tutkimusprosessin hallintaa. Havainnointiaineistojen ja haastattelujen yhteensovittaminen tapauskuvauksiksi heijastaa lähestymistapaani, jossa pyrin luomaan mahdollisimman kokonaisvaltaista kuvaa kohteista ja tuomaan esille pro- sessin etenemisen tavalla, joka tekee oikeutta tutkittaville. Halusin näin antaa myös lukijalle tilaisuuden mahdollisimman pitkälle arvioida tulkintojeni oikeutusta.

Siirrettävyys

Toinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri on Lincolnin ja Guban mukaan tulosten siirrettävyys. Siirrettävyyttä tarkasteltaessa kysymme, onko mahdollista soveltaa näitä tuloksia toisessa kontekstissa. Tutkimustulosten siirrettävyys ei laa- dullisessa tutkimuksessa tarkoita niiden suoraa yleistämistä laajempaan populaati- oon, vaan tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Kuvauksen tulisi olla niin tiivistä ja tark- kaa, että lukija voi pohtia, millä edellytyksillä ja missä tilanteissa esitetyt tulokset saattaisivat päteä jossakin muussa kontekstissa ja tutkimusjoukossa. (Lincoln & Guba 1985, 316.) Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä yksin tutkija, vaan vastuu lankeaa myös tutkimustulosten hyödyntäjälle, kuten Tynjälä toteaa (1991, 390).

Olen pyrkinyt kuvaamaan tässä raportissa oman taustani ja tutkimuksen ete- nemisen mahdollisimman seikkaperäisesti ja tarkasti. Runsaat autenttiset lainaukset validoivat tuloksia. Olen kuvannut muun muassa opettajien toimintaympäristöä ja

taustoittanut myös opettajan kasvatusajattelua, jotta lukijan olisi mahdollista arvioida tulosten soveltuvuutta vastaaviin päiväkoteihin ja opettajiin.

Tapaustutkimuksessa tulosten siirrettävyyden kannalta oleellisia ovat tutkimuksen kontekstiin liittyvät asiat sekä aineiston hyödyntämisen ja analyysin lisäksi myös tutkimushenkilöihin liittyvät seikat. Valitsin neljä lastentarhanopettajaa seitsemästätoista halukkaasta ottaen huomioon joitakin taustatekijöitä. Halusin saada mukaan eripituisen työkokemuksen omaavia lastentarhanopettajia, jotka työskentelevät erilaisissa asuinympäristöissä sijaitsevilla päiväkodeissa eri puolilla pääkaupunkiseutua. Olin tavannut yhden opettajista täydennyskoulutuksen ja opiskelijan ohjauksen yhteydessä, mutta muuten en tuntenut heitä. Olen pyrkinyt kuvaamaan opettajien lähtökohtia luvussa 5 riittävästi, kuitenkin niin, että pystyisin turvaamaan heidän tunnistamattomuutensa. Tutkimukseni kannalta oli tärkeää, että heillä kaikilla oli nimenomaan lastentarhanopettajan koulutus ja että he olivat halukkaita kehittämään itseään ammatillisesti ja valmiita sitoutumaan tutkimusprojektiin. Lastentarhanopettajien lisäksi olen kuvannut heidän ryhmäänsä ja päiväkodin pedagogisia lähtökohtia, mikä auttaa aineiston siirrettävyyden arvioinnissa.

Tutkimuksen lähtökohtia ja taustasitoumuksia olen pyrkinyt kuvamaan riittävän kattavasti luvuissa 1–5. Luvussa 2 tuon esille lähtöajatukseni opettajan ammatillisesta kehityksestä ja sen, mitä oletin sen edellyttävän kirjallisuuden ja aikaisemman tutkimuksen perusteella. Lukujen 3 ja 4 sisältö muotoutuivat tutkimuksen myötä, kun opettajien vahvat teemat nousivat tutkimuksen edetessä esille.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleistettävyysongelma ratkaistaan usein siten, että tutkimuksen kaikissa vaiheissa viitataan muuhun tutkimukseen. Ilmiö kytketään laajempaan kontekstiin ja teoriaan ja näin todistetaan implisiittisesti, että on syytä olettaa olevan kyseessä muutakin kuin satunnainen poikkeus. (Alasuutari 1994, 203–222.) Tätä suhteuttamista olen tutkimukseni eri vaiheissa tehnyt tarkastellessani tuloksiani suhteessa muihin tutkimuksiin. Oletan myös, että yksittäisiä tapauksia tutkimalla saadaan tietoa myös jostain yleisemmästä. Yksityistä ei ole ilman jonkinlaista kytkentää yleiseen.

Riippuvuus

Riippuvuudella (dependability) Lincoln ja Guba viittaavat määrällisessä tutkimuksessa käytettyyn reliabiliteettiin. Perttula (1995) puhuu pysyvyydestä, jonka kriteerinä on pidetty tutkimustilanteen arviointia. Tynjälä (1991) puolestaan käyttää varmuuden käsitettä ja puhuu tässä yhteydessä myös tutkimustilanteen arvioinnista.

Riippuvuuden tarkastelun kohteena on Lincolnin ja Cuban mukaan koko tutkimusprosessin, aineiston, tulosten ja tulkintojen huolellinen arviointi alkuperäisen aineiston pohjalta. (Lincoln & Cuba 1985, 317–318.) Tällöin tulisi ottaa huomioon sekä tietoiseen valintaan perustuvat että ennustamattomat mutta kuitenkin tutkimuksen kulkuun ja tiedon saantiin liittyvät muutostekijät. (Lincoln & Guba 1985, ks. myös Tauriainen 2000.) Tynjälä (1991) puhuu erilaisista ulkoisista vaihtelua aiheuttavista, mutta myös ilmiöstä itsestään johtuvista tekijöistä. Tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai tutkittavassa ilmiössä voi ilmetä eri syistä johtuvia muutoksia, jotka vaikuttavat tutkimuksen kulkuun.

Olen aiemmin raportissani pyrkinyt mahdollisimman seikkaperäiseen aineiston keruun kuvaukseen ja pohtinut analyysiin liittyviä tekijöitä luvussa 5, joten en pohdi niitä enempää tässä yhteydessä.

Tutkimusprosessini on ollut ajallisesti pitkä. Keräsin aineiston vajaan kolmen lukuvuoden aikana (vuosina 1998–2001). Tuona aikana tallensin ja luokittelin sitoutuneisuuden havainnointini ja tein analyysia niistä. Kehittämisprosessin edetessä hyödynsin tätä aineistoa toistuvasti. Litteroin haastattelut osittain prosessin aikana ja loput pian aineiston hankinnan jälkeen. Sen jälkeen tutkimukseeni on tullut taukoja ja prosessi on edennyt hitaasti. Jotakin olen varmasti unohtanut, mutta olen myös yllätynyt siitä, miten selkeänä tutkimukseen osallistuneet ovat säilyneet mielessäni. Pystyn edelleen esimerkiksi tunnistamaan nauhoitetusta puheesta kaikki tiimien henkilöt äänestä ja nimeämään heidät. Verkkokalvoilleni saan suhteellisen vaivattomasti kuvan havainnoimistani lapsista. Prosessin eri vaiheissa ottamani valokuvat ovat myös osaltaan auttaneet muistamaan, vaikka en käyttänyt niitä varsinaisena tutkimusaineistona. Myös haastattelujen ja keskustelun keskeiset sisällöt palaavat vahvasti mieleeni, kun palaan litteroituihin keskusteluihin ja opettajien kirjoittamiin teksteihin sekä niistä tekemiini tiivistyksiin. Pitkän prosessin näkökulmasta se, että olen itse havainnoinut ja luokitellut havainnointini sekä haastattelut ja litteroinut aineistoni, on ollut erityisen merkityksellistä. Minulla on vahva tunne siitä, että kehittämissuhteiden kokonaisuus on säilynyt kohtuullisen hyvin mielessäni.

Aineiston analyysissa ja tulkinnassa oli taukoja. Analyysiluvussa totesin, että kirjoitin analyysia ja tapauskertomuksia kahteen kertaan kokeillen erilaisia lähestymis- ja analyysitapoja eli etsin Pattonin (2005) ajatusten mukaisesti tuloksille kilpailevia selityksiä. Verkkainen eteneminen auttoi hyvällä tavalla minua etäännyttämään aineistosta, mikä helpotti sen tarkastelua ja tulkintaa. Välimatka on tuonut tarkasteluun syvyyttä niin opettajan kuin ulkopuolisen tutkijan näkökulmasta. Oman asiantuntijuuteni kasvulla on ollut tähän vaikutuksensa.

Oleellinen kysymys lienee myös aineistoni ja siten koko tutkimukseni ajan-kohtaisuus. Oikeammin on kysymys siitä, ovatko tutkimani ilmiöt mahdollisesti muuttuneet niin, ettei tutkimuksellani olisi relevanssia tässä ajassa. Ammatillisen kehittymisen ja lasten sekä aikuisten sitoutuneisuuden tarkastelun esiin nostattamat ilmiöt suomalaisessa varhaispedagogiikassa ja päiväkodeissa ovat joiltakin osin muuttuneet. Kontekstuaaliset tekijät muuttuvat ajan myötä, ja yleisessä diskurssissa vahva konstruktivistinen oppimiskäsitys on muovautunut sosiokonstruktivismiin suuntaan (Turunen & Määttä 2012; ks. myös Paananen 2010.) Oppimiskäsityksen muutoksen voisi ajatella vaikuttaneen tavoiteltavaan aikuisen roolin ja lasten vertaisvuorovaikutuksen hahmottamiseen samansuuntaisesti kuin omassa tutkimuksessani tapahtui. Suomalaisessa varhaiskasvatuskeskustelussa on myös viime vuosina tuotu esiin pedagogisen näkökulman vahvistamisen tarve ja vaatimus, jota päivähoiton siirto sosiaaliministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen osoittaa. Tältä osin tutkimukseni on edelleen hyvinkin ajankohtainen.

Lapsilähtöisyysdiskurssi pedagogiikan ydinkysymyksenä on erityisesti 2010-luvulla vaimentunut ja korvautunut osittain osallisuusdiskurssilla. Kansainvälisessä alan tieteellisissä aikakauslehdissä käytetään runsaasti ”participation” käsitettä (lapsista, vanhemmista ja työntekijöistä) puhuttaessa. Osallisuus on ollut vahvasti

esillä myös paikallisesti, esimerkiksi pääkaupunkiseutujen kuntien varhaiskasvatuksen kehittämistyössä (VKK-Metro kehittämissyksikkö) (Venninen, Leinonen & Ojala, 2010). Ammatillisessa kehittämis- ja kehittymisprosessissa on kuitenkin lainalaisuuksia, jotka eivät riipu sisällöllisistä kysymyksistä. Kysymys siitä, miten kriittinen ja reflektiivinen suhde omaan työhön muodostuu ja miten sitä parhaiten voisi kehittää, on alati ajankohtainen.

Lastentarhanopettajien koulutustason muutoksen voisi ajatella olevan oleellinen kysymys. Onko lastentarhanopettajakoulutuksen siirto muun opettajankoulutuksen yhteyteen (1995) ja opettajien valmistuminen yliopistosta jo mahdollisesti tuonut uudenlaiset edellytykset työn tarkasteluun ja ammatillisuuteen ja vähentänyt tutkimukseni ajankohtaisuutta? Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ei ole poistanut kriittisen tarkastelun vaatavuutta ja vaikeutta. Erityisen vaativaa se on lastentarhanopettajakoulutuksen suhteellisen lyhyden (3 v.) vuoksi.

Vahvistettavuus

Vahvistettavuus (confirmability) puolestaan liittyy Lincolnin ja Guban mukaan koko tutkimusprosessin toteutuksen arvioimiseen. Perustuvatko tutkimustulokset aineistoon, miten tuloksiin on päädytty, onko päättely loogista, onko analyysimenetelmiä käytetty oikein, onko tutkija pysynyt objektiivisena ja miten vahvistettavuus on pyritty takaamaan? Lincoln ja Guba korostavat tutkijan neutraalisuutta suhteessa aineistoon. (Lincoln & Guba 1985, 323.)

Tutkimuksen neutraalisuuden kriteerinä on pidetty vahvistettavuutta, jolla viitataan mahdollisuuteen päätyä eri analyysitekniikoilla samanlaisiin tuloksiin. Vahvistettavuus ei voi koskaan olla absoluuttista, koska mielellinen ketju ”tutkittavan kokemus – kokemuksen ilmaisu – tutkijan kokemus – kokemuksen ilmaisu” ei etene sisällöltään muuttumattomana. Tutkijan subjektiivisuus on siis aina läsnä vahvistettavuutta vähentävänä tekijänä. Totuus pakenee, ja objektiivisuudella viitataan Perttulan mukaan tiedon mahdollisuuteen välittyä suhteellisen muuttumattomana tutkimusprosessin vaiheesta toiseen. (Perttula 1995, 42.)

Toimintatutkimus kyseenalaistaa objektiivisuuden ja tutkijan neutraalisuuden vaatimukset omalla erityisellä tavallaan. Tynjälän (1991) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on saavutettava tutkittavien luottamus, jolloin pyritään tietoisesti vähentämään tutkijan ja tutkittavien välistä etäisyyttä. Erityisesti näin on toimintatutkimuksessa, jossa tutkijan ja tutkittavien välille syntyy suhteellisen välittömän suhde, jota voi usein luonnehtia kollegiaaliseksi. Hahmotan suhteeni tutkittaviin juuri kollegiaalisena ja välittömänä, en kuitenkaan läheisenä. Arvioin, ettei tutkimuksen aikana syntynyt Eskolan ja Suorannan (1998, 224–225) varoittamaa tilannetta, jossa kadotetaan tutkimuksen alkuperäinen perspektiivi tutkijan samaisuudessa liiaksi kohteeseensa. Pohdin tutkimuksen aikana rooliani ja pyrin tasaarvoiseen suhteeseen. Tavoitteenani ei kuitenkaan ollut täydellisen tasavertaisuus. Tiedostin positioihimme ja tutkimusasetelmaan liittyvän valta-aspektin.

Lincolnin ja Guban (1985) mukaan on tärkeää, että tutkimustieto on autenttista. Tutkimuksessa sekä raportoinnissa on noudatettava rehellisyyttä, oikeudenmukaisuutta ja näkökulmien tasapainoisuutta. Hilpelä (2002) puolestaan määrittää objektiivisuutta pohtimalla, mitä tutkimus ei saisi olla ja toteaa, ettei tieteellisen

esityksen pitää olla vinoutunut, yksipuolinen tai epätasapainoinen. Esityksen tehtävä on tehdä oikeutta kaikille relevanteille näkökohdille ja tosiasioille. Kun kysymyksessä on tapaustutkimus, jossa on monenlaisia aineistoja ja näkökulmia on varsin selvää, että objektiivisuus ei ole täydellistä, vaan pikemminkin tavoiteltava ihanne. Kuten Perttula (1995) toteaa, tutkijan tulee reflektoida, analysoida ja raportoida oma subjektiivisuuttaan tutkimuksen eri vaiheissa, koska tutkijan tajunnallisuus on tutkimustyön välttämätön edellytys.

Objektiivisuutta uhkaa Hilpelän (2002) mukaan paitsi rajallinen aika myös tutkijoille ja ihmisille yleisemminkin ominainen vastenmielisyys hyväksyä seikkoja, jotka pakottavat muuttamaan aikaisempia käsityksiä. Tutkijat eivät siis välttämättä ole avoimia uudelle informaatiolle. Samaa avoimuutta, jota tutkimuksessani perään tutkittavilta opettajilta, jotta he kehittyisivät työssään (esim. Day 1999) edellytettiin minulta tutkijana. Jää lukijan arvioitavaksi, kuinka olen siinä onnistunut. Tieteen tekeminen ei ole pelkkää argumenttien kamppailua loogisella areenalla. (Hilpelä 2002, 78.)

10.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Kvalitatiivista tutkimusta tekevän on harjaannuttava tekemään eettisiä ratkaisuja kaikilla tutkimuksen tasoilla ja usein odottamattomissa tilanteissa. On pohdittava omia päämääriään tutkijana, tutkimuksen tavoitteita, tutkimusongelmia, metodisia ratkaisuja, tutkittavien valintaa sekä ennen muuta, mitä voi julkaista ja mitä ei, kirjoittavat Syrjälä ja Numminen. (1988, 160.) Eskola ja Suoranta (1998) aprikoiivat lisäksi, että toimintatutkimukseen pitäisi soveltaa erilaisia arviointimenetelmiä kuin kvalitatiiviseen tutkimukseen yleisesti ja että myös eettiset kysymykset olisi asetettava toisella tavalla. (Eskola & Suoranta 1998, 224–225.)

Vaikka tutkimuksellani on runsaasti klassisen tutkimusasetelman piirteitä, se on silti perustaltaan toimintatutkimuksellinen ja asettaa siten tutkimuksen etiikan tarkastelulle omat vaatimuksensa. Se, että kohde reagoi tutkimukseen ja se, että tutkimustulokset voivat jopa muuttaa kohteen ominaisuuksia, tekee siitä eettisesti erityislaatuisen. Ydinkysymykset koskevat tällöin tiedon tarpeellisuutta, hyväksyttävyyttä tiedon sovellutuksia sekä sitä, kenen on syytä tietää. (Gjerstad 2009, 290.) Jos korostetaan tutkimuksen arvosidonnaisuutta sekä mahdollisuutta kuvata inhimillisiä tunteita, ongelmia ja mielipiteitä yksilökohtaisesti, eettiset kysymykset ovat entistäkin keskeisemmässä asemassa (Syrjälä & Numminen 1988, 160). Tätä tutkimusta tehdessä jouduin kohtaamaan kaikki edellä esitetyt kysymykset.

Kuula (2006, 2011, 60–65) toteaa, että tutkimuseettisten arvojen keskeisenä lähtökohtana ovat ihmisen kunnioittamista ilmentävät arvot. Hän kiteyttää kolme tutkimuseettistä normia, joita ovat ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, henkisen ja fyysisen vahingoittamisen välttäminen ja ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen. Itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen liittyy osallistumisen vapaaehtoisuuteen. Osallistujille tulee antaa riittävästi tietoa tehtävästä tutkimuksesta, jotta he pystyvät tekemään vapaaehtoisensa päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Olen luvussa 5 kuvannut tutkittavien valinnan ja heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Järjestin lyhyen informaatiokirjeen perusteella tilaisuuden henkilöille, jotka ilmoittivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Tilai-

suudessa kerroin tutkimukseni lähtökohdista ja toteutuksesta. Pyrin samalla myös kuvaamaan kerättävien tietojen käyttötarkoitusta. Arvioin myös, millaista aktiivisuutta ja ajallista panostamista tutkimukseen osallistuminen tulisi vaatimaan. Miten tutkittavat mielsivät tuolloin esimerkiksi aineiston lopullisen käyttötarkoituksen ja oman roolinsa siinä jää tietysti arvailun varaan. (ks. myös Grönfors 1982, 192–194.) Vapaehtoisuus toteutui koko prosessin ajan, koska ensimmäinen osallistumis-sitoumus koski vain ensimmäistä sykliä, ja sen päättyessä tiedustelin halukkuutta jatkaa jokaiselta opettajalta henkilökohtaisesti. Kaikki olivat tällöin halukkaita jatkamaan. Myös kahden tutkimuksessa pisimpään mukana olleen opettajan osallistuminen viimeiseen sykliin perustui vapaaehtoisuuteen.

Ihmisten yksityisyyden kunnioittamiseen ja suojelemiseen liittyy oikeus määrittää, mitä tietojaan he antavat tutkimuskäyttöön. Myös tutkimustekstit tulee kirjoittaa niin, etteivät yksittäiset tutkittavat ole tunnistettavissa (Kuula 2011, 200–218). Tapaustutkimukseen liittyy omanlaisiaan ongelmia, jotka syntyvät esimerkiksi siitä, että tutkittavan tai tutkittavien tunnistamattomuutta on vaikeaa taata. Olen raportissani pyrkinyt turvaamaan tutkittavien anonymiteettia muuttamalla aikuisten, lasten ja päiväkotien nimet. Punnitsin myös huolellisesti, mitä henkilöiden ja päiväkotien tausta- ja kontekstittietoja tuon esiin ja mitä ne merkitsevät tunnistamattomuuden säilymisen kannalta. Toisaalta pohdin luonnollisesti niiden merkitystä tutkimuksen ymmärrettävyyden lisääjinä. Mikäli tiedot helpottivat tunnistettavuutta (esim. tutkittavien opettajien ikä tai siviilisääty), jätin ne raportoimatta.

Observoidessani päiväkodeissa tavoitteenani oli olla häiritsemättä normaalia elämää ja osoittaa toiminnallani niin aikuisten kuin lasten kunnioitusta. Lasten observointiin oli lasten vanhempien lupa, ja lapsilta en sitä varsinaisesti kysynyt. Näkemykseni mukaan lapsilla ei ole edellytyksiä vastata tällaisista päätöksistä ja niiden seurauksista. Kuten luvussa 5 totean, lapset suhtautuivat minuun ystävällisesti ja luontevasti ja osoittivat minuun runsaasti myönteistä kiinnostusta. Vain kerran lapset sanoivat, että häiritsin heitä. Silloin kunnioitin heidän mielipidettään poistumalla ahtaasta tilasta. Muutamassa yksittäisessä tapauksessa poikkesin tutkijan roolistani. Näin toimin esimerkiksi eräässä kiusaamistilanteessa, jossa yleiset eettiset periaatteet ohittivat tutkimuksellisen osallistumattomuuden periaatteen.

Kuten luvussa 5 kerron, tutkittavat ja muut aikuiset ryhmissä puhuivat yllättävänkin avoimesti erilaisista asioista. Pohdin koko raportin kirjoittamisen ajan, mikä on relevanttia ja riittävän yleistä ja mikä taas mahdollisesti avoimuuden väärinkäyttöä. Erityisesti pohdin esimerkkejä, joissa aikuiset kertoivat asioista, joita heidän olisi kuulunut tehdä, mutta jotka olivat jääneet tekemättä sekä päiväkodin henkilöstön välisiin kiistoihin liittyviä asioita.

Viime kädessä toimintatutkijana punnitsin, oliko se mihin tutkimusasetelmallani johdin opettajia ja heidän ryhmiään tavoiteltavaa ja perusteltua. Joutuivatko he mahdollisesti ristiriitaan yhteisönsä kanssa ja millaisia seurauksia toiminnallani oli heidän yhteisössään? Tutkijana minun täytyy voida uskoa, että opettajat valitessaan osallistumisen kantavat oman vastuunsa myös näissä kysymyksissä.

10.3 Jatkotutkimusaiheita

Olen kiinnostunut edelleen sekä lapsen kokemuksesta että lastentarhanopettajan ammatillisesta kehitymisestä. Lapsen kokemus ja opettajan ammatillisuus kietoutuvat yhteen: lapsen päiväkotipäivän mielekkyyden takaa osaava aikuinen. Miten taata, että monella tavalla innokkaat nuoret lastentarhanopettajat kehittyisivät työssään täyteen mittaansa ja olisivat luomassa hyviä päiviä lapsille? Olisi kiintoisaa tietää enemmän siitä, millaisena vastavalmistuneet lastentarhanopettajat kokevat siirtymisen työelämään. Millaisia mahdollisuuksia heillä on kehittää ammatillista kompetenssiaan päiväkodeissa? Millaista tukea aloitteleva lastentarhanopettaja tarvitsisi, jotta hänestä kehittyisi taitava varhaiskasvatuksen perustehtävän toteuttaja, joka kykenee lasten edun mukaisesti myös kyseenalaistamaan kohtaamaansa todellisuutta? Tutkimusten mukaan kollegiaalisen, mentoroivan suhteen syntyminen kokeneemman lastentarhanopettajan kanssa voi olla merkityksellinen. Nykyisessä henkilöstötilanteessa, varsinkin pääkaupunkiseudulla, päiväkotien välillä on suuria eroja siinä, miten ne pystyvät antamaan tätä tukea aloitteleville opettajille. Kaivataan tarkempaa ymmärrystä nuorten lastentarhanopettajien ammatillista kehitystä kannattelevista ja myös uhkaavista tekijöistä 2010-luvun suomalaisessa varhaiskasvatusjärjestelmässä. Mielenkiintoista ja tarpeellista olisi myös kehittää malleja riittävän tuen aikaansaamiseksi. Tällaisia pyrkimyksiä meillä on tutkimusprojektissamme ”Koulutuksesta ammattiin siirtyminen ja työssä pysyminen lastentarhanopettajien työurilla” (Onnismaa, Tahkokallio ja Lipponen 2012).

Suomessa on tutkittu niukasti sitä, mitä lasten päiväkotipäivät, -viikot, -kuukaudet ja -vuodet sisältävät. Kansainvälisen IEA Preprimary Study -tutkimuksen yhteydessä kartoitettiin myös suomalaisen päivähoidon sisältöä 1980- ja 1990-luvun taitteissa (ks. Ojala 1993a, 1993b; Siekkinen 1999). Noista ajoista on moni asia muuttunut sekä päiväkotien varhaiskasvatuksen hallinnossa ja ohjauksessa että henkilöstön koulutuksessa. Muutokset ovat kiinnostavia sekä mikro- että makrotason kysymyksinä. Mikrotasolla on kysymys ennen kaikkea lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksesta, ja viimeaikaiset tutkimukset (Kalliala 2008; Suhonen 2009) vahvistavat käsitystä siitä, että päiväkodin työntekijöiden pedagoginen sensitiivisyys on yhteydessä sekä koulutustasoon että koulutuksen sisältöön. Tästä tematiikasta tarvitaan kuitenkin vielä tarkempaa tutkimusta. Makrotasolla kysymys on paljolti koulutuspoliittisista ratkaisuksista, joiden pohtiminen varhaiskasvatuslainsäädäntöä linjattaessa olisi välttämätöntä. Päätöksenteon tulee perustua tutkittuun tietoon, ja tarvitaan uusia tutkijoita, jotka pelottomasti tarttuvat varhaiskasvatuksen kysymyksiin sekä mikro- että makronäkökulmasta.

11 Lopuksi

Mitä annettavaa suomalaisen varhaiskasvatuksen kehittämistyössä on lähestymistavalla, jossa lastentarhanopettajan työn kehittämisen lähtökohta ovat lapsen kokemuksen havainnointi ja sen pohjalta tapahtuva reflektio? On kysyttävä yhtäältä, mitä reflektion sisältö kertoo suomalaisesta varhaiskasvatuksesta ja toisaalta, mihin asti kyseisellä lähestymistavalla on mahdollista päästä tarkasteltaessa opettajan ammatillista kehittymistä. Saako työskentely lastentarhanopettajia kyseenalaistamaan hyvällä tavalla toimintaansa tai arvioimaan sitä uusista näkökulmista?

Lastentarhanopettajien työskentelyn myötä tarkastelun kohteeksi nousseissa ilmiöissä korostuu päiväkotikulttuurin kontekstuaalisuus. Kasvatuskulttuurissamme viime vuosikymmenen aikana tapahtunutta muutosta on luonnehdittu aikuisen ja lapsen suhteen muutoksena (ks. Hoikkala 1993; Hautamäki 1997; Kalliala 1999; Korhonen 1999, 2006). Kalliala (1999, 23–34) puhuu muutoksesta siirtymisenä epäröimättömästä kasvatuskulttuurista epäröivään kasvatuskulttuuriin, kun vanhempien kiistaton auktoriteetti murtui, kuri lientyi ja sallivuus lisääntyi. Vastaavasti vanhempien varmuus väheni. Lapsiin alettiin vedota neuvottelemalla, ja heitä opetettiin valitsemaan itsenäisesti eri vaihtoehtojen välillä. Epäröivässä kasvatuskulttuurissakin löytyy monia sävyjä ja sovellutuksia, mutta kasvatuksen päämääränä on ennen kaikkea sosiaalisesti joustavien ja yhteistyökykyisten lasten kasvattaminen. Hoikkala (1993) puhuu itsekasvattautumisen ajatuksesta. Epäröivyyttä näyttäisi luonnehtivan myös päiväkotikulttuuria 1990- ja 2000-lukujen taitteessa.

Prosessin alussa lastentarhanopettajat sekä päiväkotien johtajat kuvasivat pyrkimyksiään kohti lapsilähtöistä kasvatusta. Samanaikaisesti he kyseenalaistivat vallitsevaa aikuisen roolia, jota leimasivat hallinta ja ylhäältäpäin saneleva asenne. Päiväkodeissa pyrittiin kuuntelemaan lapsen ääntä aikaisempaa herkemmin ja rakentamaan keskustelevaa kulttuuria. Lapsilähtöisyyden tulkinnat ovat monin paikoin perustuneet kompetenttien lapsen konstruktion, jossa lapsia tarkastellaan rationaalisina, autonomisina ja valveutuneina yksilöinä, jotka kykenevät määrittelemään omat tarpeensa ja toiveensa. Lapsilla ei ole vaihtoehtoja: heidän on oltava siinä määrin itsenäisiä ja itsetietoisia, että he kykenevät ilmaisemaan vaatimuksensa. (Kjorholt 2011, 38–48; ks. myös Dahlberg ym. 2007; Kalliala 2008.)

Lapsen äänen on ajateltu vahvistuvan, kunhan aikuinen antaa sille riittävästi tilaa. Lapsesta löytyy tämän ajatustavan mukaan kaikki tarvittava, kunhan aikuinen ei estä lapsen äänen esille tuloa. Lapsen äänen esiin saamisen on melko yleisesti – kuten myös aineistoni osoittaa – tulkittu edellyttävän aikuisen äänen häivyttämistä. Tämä puolestaan näyttäisi johtaneen aikuisten passivoitumiseen. (ks. Graue, Kalliala, Pramling Samuelsson & Johansson.) Tälle ajattelulle vaihtoehtoinen ajatus on, että aikuisen äänen häivyttäminen heikentää lapsen mahdollisuuksia oman äänensä esittämiseen. Lapsen äänen esille saaminen monipuolisesti edellyttää, että aikuinen käyttää omaa ääntään, jotta lapsi saisi aiheita prosessoida ajatuksiaan ja tunteitaan ja myös vastustaa aikuista. Näin aikuinen houkuttelee lapsesta esiin ”ääniä”, joita lapsi ei yksin kykenisi itsestään löytämään. (ks. Puolimatka 1999, 2004.) Tässä ajattelussa vahva lapsen ääni edellyttää vahvaa aikuisen ääntä.

Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa lapsen äänen vahvistumisen takana on siis aikuinen. Aikuinen määrittää joko tahtoen tai tahtomattaan päiväkodissa lapsen toiminnan ehtoja ja mahdollisuuksia. Siksi pyrkimykseen lapsen äänen esille saamiseksi pitää väistämättä liittyä kysymykset siitä, mitä se edellyttää aikuisilta suhteessa yksittäiseen lapseen, lapsiryhmään ja kulttuuriseen perintöömme. On myös kysyttävä, mitä lapsen ääni tarkoittaa suhteessa perustoimiin, leikkiin ja toimintatuokioihin. Tähän mennessä näiden tarkentavien kysymysten ohittaminen on vaikeuttanut lapsilähtöisen kasvatuksen mielekästä soveltamista. (ks. myös Puroila 2002; Kalliala 2008.)

Postmodernit tulkinnat varhaiskasvatuksen laadusta korostavat paikallisuutta sekä kulttuurisidonnaisuutta ja vastustavat universaaleja luonnehdintoja. Myös mikrotasolla tarkastelussa kaivataan paikallisia, ryhmäkohtaisia tulkintoja. Lapsiryhmät ovat erilaisia kokoonpanoltaan ja myös lasten lähtökohdat sekä edellytykset eroavat toisistaan. Autonomiaa ja lasten valintoja korostava lähtökohta rakentuu ”vahvojen” lasten ehdoilla ja jättää katveeseen ”heikot” lapset. ”Heikkoina” näyttäytyvät 2000-luvulla lapset, jotka eivät ole sosiaalisesti liikkuvia, joustavia ja seurallisia, samoin lapset, joilla on valtavirtaintresseistä poikkeavia kiinnostuksen kohteita. Myöskään arat, vetäytyvät ja aggressiivisesti käyttäytyvät tai ikäisiään hitaammin kehittyvät lapset eivät täytä ”autonomisuuden normia”. Kuitenkin he kaikki ovat lapsia, joilla on oikeus tarpeidensa mukaiseen kasvatukseen.

On siis ilmeistä, että vastauksia pitäisi hakea erittelevämmin kuin mitä esimerkiksi 1990- ja 2000- luvun alun varhaiskasvatustulkinnossa on tyypillisesti tehty. Kuten Kalliala (1999) toteaa, epäröimättömän kasvatuskulttuurin tulisi olla epäröimätöntä vain siinä määrin ja niissä suhteissa, joissa se tukisi lasta ja epäröivän kasvatuskulttuurin epäröivää vain siinä määrin ja niissä suhteissa, joissa se merkitsisi lapsen kuuntelemista ja ideaalisen liikkumavaran takaamista. Samalla tavalla varhaiskasvatusta analysoitaessa olisi pitänyt kysyä, missä suhteessa aikuisen lasta ohjaavan ja opettavan roolin olisi pitänyt olla epäröimätöntä ja missä suhteessa epäröivää. Samat kysymykset voi esittää preesensissä arvioitaessa tämän hetken tilannetta.

Tutkimukseni perusteella tarkempi lapsen tarpeiden tulkinta johti opettajat vahvistamaan rooliaan ja aktivoitumaan suhteessa lapsiin ja heidän toimintaansa. Lasten kokemukseen kiinnittyminen ja sitä kautta oman roolin hahmottaminen johtavat siis erilaiseen tulkintaan aikuisen roolista kuin liikkeelle lähteminen yleisestä lapsilähtöisyyden ideaalista. Opettajien tulkinta tavoiteltavasta entistä aktiivisemmasta aikuisen roolista on samansuuntainen Pramling Samuelssonin ja Johanssonin (2009) tutkimuksen tulosten kanssa. Tutkijoiden mukaan aikuisen olisi vastattava lasten odotuksiin silloin, kun he haluavat tukea käytännöllisissä vaikeuksissa ja saatava palautetta siitä, että he tekevät oikeita asioita. Lapset haluavat myös näyttäytyä opettajille suotuisassa valossa esimerkiksi kertomalla, kun kaverit rikkovat sääntöjä. Lapset osoittavat myös sen, että he pitävät opettajia luotettavina ja että opettajat tietävät, kuinka asioita tehdään ja että heillä on myös valtaa ja tietoa välitettäväksi. Lasten odotukset vastaavat traditionaalisen opettajan roolin tunnuspiirteitä. Lapsilla ei siis näyttäisi olevan tarvetta romuttaa aikuisen auktoriteettia. Päinvastoin lapset odottavat, että aikuinen osoittaisi toiminnallaan olevansa heidän kunnioituksensa arvoinen ihminen. (ks. myös Hautamäki 1997.)

Tulkintaa aikuisen vaimenevasta roolista varhaiskasvatuksen kentällä on vahvistanut myös hyvin yleisesti hyväksytty ajatus, että lasten vertaiskulttuuriin osallistuminen on ollut aliarvostettua verrattuna osallistumiseen ”aikuisten luomaan kulttuuriin” (ks. esim. Corsaro 2003; Kjørholt, 2011). Tästä on päätelty, että lasten keskinäiselle kulttuurille tulisi antaa enenevässä määrin tilaa, jolloin lapset voisivat luoda omaa kulttuuriaan, hioa keskenään vuorovaikutustaitojaan ja kasvattaa näin sosiaalista kompetenssiaan.

Tutkimuksessani lapset olivat äärimmäisen innostuneita leikeistä, joissa aikuiset olivat mukana (Suvituuli ja Tarulinna). Lapset imeytyvät aikuisten seuraan ja esittävät aikuisille leikkikutsuja. Myös Pramling Samuelsson ja Johansson (2009) toteavat tutkimuksessaan, että lapset lähettävät monenlaisia viestejä saadakseen opettajat mukaan. Myös Harper ja McCluskey (2003) toteavat lasten hakeutuvan halukkaasti aikuisten seuraan. He esittävätkin, että tulisi tarkastella yksityiskohtaisemmin esimerkiksi sitä, millaiset lapset hakeutuvat aikuisen seuraan, millaisissa tilanteissa näin tapahtuu sekä millaista vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välille syntyy. Vasta tällaisen analyysin jälkeen voidaan vastata tyydyttävästi kysymyseen, millä ehdoilla aikuisen vuorovaikutus estää ja millä ehdoilla edistää lapsen sosiaalista kompetenssia.

Lukiessani lapsen sosiaalista kompetenssia ja vertaisvuorovaikutusta koskevia tutkimuksia kysyin usein, mitä ajastamme kertoo se, että 3–5-vuotiaiden lasten halu olla aikuisen seurassa nähdään niin ongelmallisena. Selityksiä voi etsiä monesta suunnasta. Hakeutuminen aikuisen seuraan voi johtua siitä, että aikuiset sitovat lapset liiaksi itseensä tehden heistä itsestään huonolla tavalla riippuvaisia. Tällöin lapset ovat vaarassa jäädä vaille antoisaa ja sosiaalisia taitoja hiovaa vertaisvuorovaikutusta. On myös mahdollista, että lapsen on vaikeaa liittyä ryhmän muiden lasten leikkeihin ja muuhun toimintaan ilman aikuisen apua. On myös mahdollista, että leikit, joissa aikuinen on mukana, kehittyvät mielekkäiksi ja sisällöltään rikkaiksi leikeiksi, joissa on turvallista harjoitella vertaisten kanssa toimimista. Josain tapauksissa lapsella on yksinkertaisesti suuri aikuisen ”nälkä”. Lapsen halukkuutta liittyä aikuisen seuraan voidaan tarkastella myös lapsen äänen kuuntelemisen näkökulmasta. Kysymys on siitä, kenen näkökulmasta tulkinta ensisijaisesti tehdään, aikuisten ideaalista vai lasten kokemuksesta.

Yleisesti tunnustetaan, että lapset oppivat toisiltaan seuraillessaan toisiaan ja toimiessaan yhdessä toistensa kanssa. Yhtä lailla lapset jäljittelevät aikuisia ja erityisesti aikuisia, joihin heillä on läheinen suhde. Lapset jäljittelevät aikuisen tekoja ja suhtautumistapoja. Kun aikuiset toimivat epäröivästi suhteessa lapsiin, lapset jäljittelevät aikuisen toimintatapaa ja niin muodoin alkavat suhtautua epäröivästi itseensä. Voidaan kysyä myös, millaisen mallin itseänsä vaimentava, vetäytyvä ja valtaansa peittelevä aikuinen tarjoaa lapsille. Voisiko ajatella, että aikuisen tulisi tarjota samaistumiskohde, joka auttaa, rohkaisee ja vaatii riittävästi myös itseltään ja muilta?

Kolmen syklin ajan tutkimuksessani mukana olleet opettajat etenivät työnsä omakohtaiseen tutkimiseen, mikä ohjasi heidät muuttamaan käytännön toimintaansa. He alkoivat myös kyseenalaistaa aikaisempia tulkintojaan, mikä puolestaan johti myös heidän julkiteoriaansa tarkentamiseen. Heidän osaltaan täytyi Ojakan-kaan (2001, 15) esittämä todellisen uudistumisen vaatimus, joka hänen mukaansa

toteutuu kokemuksen itsensä uudistumisen myötä eikä niin, että kasvatus korvataan toisella kasvatuksella. Tutkimukseni vahvistaa sen, miten tärkeää on, että kehittämistyö nivotaan opettajan arkitodellisuuteen, jolloin se muovautuu hänen omaksi aktiiviseksi toiminnakseen.

Tutkimuksessani opettajat lähtivät aktiivisesti tulkitsemaan lapsen tarpeita ja sitä kautta miettimään, mitä pitäisi muuttaa ja miten heidän itsensä pitäisi mahdollisesti muuttua. Olennaista kehittämiskohteiden määrittelyssä ja niiden eteenpäin viemisessä oli, että kaikki perustui huolellisesti kerätyn aineiston analyysiin ja lasten reagoinnin toistuvaan seuraamiseen ja erittelyyn. Ei ole helppoa nähdä jotain sellaista, mitä ei oleteta tai toivo näkevänsä. On myös vaikeaa kyseenalaistaa käynnissä olevaa uudistusta tai vallitsevaa tulkintaa esimerkiksi lapsilähtöisyydestä. Tällaisen suhteen rakentuminen työhön yksin ilman tukea ja välineitä on todella vaikeaa.

Kehittämistyö tässä tutkimuksessa lähti alhaalta ylöspäin, todellisuuden hahmottamisesta lapsen havainnoinnin kautta. Se on ratkaisevasti erilainen lähtökohta kuin lähteä liikkelle esimerkiksi lapsilähtöisyysajattelusta. Lasten havainnointi johtaa muutokseen siksi, että havainnoitsija on vuorovaikutuksessa kohteen (lapsen) kanssa, joko konkreettisesti puheessaan tai vähintään ajatuksissaan. Syntyy vuorovaikutussuhde ajattelun ja havainnon välille. Opettaja reflektoi vuorovaikutusta, joka syntyy havainnoijan ja kohteen välille, ja tämä puolestaan muuttaa puhetta ja tekoja.

Työntekijöiden välisen yhteistyön sekä riittävän autonomisuuden on yleisesti katsottu edistävän ammatillisuutta ja kriittistä suhdetta työhön. Suomalaisessa päiväkotikulttuurissa on periaatteellisella tasolla tarjolla molempia. Aikuiset työskentelevät työryhmänä, jota on kutsuttu moniammatilliseksi tiimityöksi (Karila & Nummenmaa 2001). Tiimityö määritellään työskentelynä ryhmässä tai tiimissä, jolla on yhteinen tehtävä ja mahdollisuus suunnitella itse työtään sekä kullakin sen jäsenellä on erityistehtäviä hoidettavanaan. Olennaista on, että kukin työntekijä tuo tiimin työskentelyyn oman erityisosaamisensa. (Ruohotie 2000, 234.) Tiimin etuna on nähty olevan juuri toisiaan täydentävän osaamisen ja yhdessä tekemisen sekä keskustelun mahdollisuus, jossa useat näkemykset avartavat ja kyseenalaistavat toisten tulkintoja.

Toisaalta ammatillisen kehittymisen kannalta myös kollegiaalinen kanssakäyminen – saman profession haltijoiden välinen yhteistoiminta – on nähty merkityksellisenä. Päiväkodissa mahdollisuudet kollegiaaliseen keskusteluun ammattiryhmittäin (lastentarhanopettajat keskenään ja lastenhoitajat keskenään) ovat mahdollisia, mutta itsestäänselvää organisoitunutta käytäntöä ne eivät viime vuosikymmeninä ole olleet. Erottautuminen on nähty sopuisan ilmapiirin uhkana moniammatillisessa työyhteisössä. Opetussuunnitelmien ja varhaiskasvatussuunnitelmien teon myötä eriytynyt työskentely ja kollegiaalisuus ovat paikoin ilmeisesti lisääntyneet.

Tiimityön ongelmana on, etteivät tiimityön edellytykset perinteisessä mielessä täyty päiväkotityöskentelyssä. Samanaikaisesti, kun tiimityön ideaa on viety päiväkoteihin, henkilöstön koulutustaso on laskenut. Melko yleisesti (Karila, Onnismaa ym.) päiväkotien työnjakoa on viime vuosikymmeninä luonnehtinut ”kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuri, jossa työtehtäviä määrittävät pitkälti työvuorot, jotka

kiertävät tasaisesti kaikkien työntekijöiden kesken. Voi kysyä, tulevatko tässä mallissa työntekijöiden osaaminen ja erityisesti lastentarhanopettajan pedagoginen osaaminen käytetyiksi lasten hyväksi parhaalla mahdollisella tavalla ja motivoiko työnjakomalli kehittämään itseään. Kuittinen ja Kejonen (2009, 255–258) nimenomaan peräänkuuluttavat erojen ja erilaisuuden tunnustamisen olevan välttämätöntä todellisen tiimityön takaamiseksi. Lisäksi he toteavat tiimityön ongelmana yleisesti olevan, että tiimityössä kaikilla oletetaan olevan sama motivaatio, jolloin valtaeroja ei tunnusteta. Tiimi on tällöin heidän mukaansa hyvin heikko yhteisöllisyyden muoto, sillä samanlaisuuden oletus heikentää todellista kommunikaatiota ja johtaa pinnalliseen vuorovaikutukseen. Päiväkodeissa tiimityö on pitkälti tarkoittanut juuri erojen häivyttämistä työntekijöiden väliltä.

Opettajan autonomiaa on pidetty laajasti tavoiteltavana ammatillisuuden mitana ja työn mielekkyyden kokemuksen keskeisenä lähteenä. Periaatteessa suomalaisessa päiväkotikulttuurissa työntekijöillä on suuri vapaus niin opetussuunnitelman näkökulmasta kuin työn arvioinnin ja valvonnan suunnasta tarkasteltuna. Varhaiskasvatussuunnitelma ei ole normiasiakirja vaan suositus, ja lisäksi se on tavoitteiltaan väljä ja jättää suuren vapauden työntekijöille niin sisällön kuin toteutuksen suhteen. Vapaus antaa mahdollisuuksia mutta jättää myös paljon vastuuta työntekijöille ja erityisesti ryhmän eniten koulutetulle eli lastentarhanopettajalle. Korkeamäki ja Dreher (2012) pohtivat kysymystä havaittuaan tutkimuksessaan puutteita 6-vuotiaiden esiopetuksessa esimerkiksi kielen ja kommunikaation sisältöalueen toteutuksessa. Opetussuunnitelman (esiopetussuunnitelma) tarkistamisen sijasta he päätyvät esittämään henkilöstön täydennyskoulutusta. Koulutukseen tulisi heidän mukaansa liittyä ohjausta ja mallintamista, jossa teorettinen ymmärrys yhdistyy selkeästi käytännön toteutukseen.

Ohjauskulttuuri on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa hyvin ohut. Käytännössä kulttuuriset sopimukset rajoittavat lastentarhanopettajan autonomiaa tiukemmin kuin sisällöllinen ohjeistus. Suomalaisten suhteellisen suuri vapaus esimerkiksi työtehtävien suhteen on johtanut siihen, että roolit pitää neuvotella yksilöllisesti jokaisessa ryhmässä – vapaushan koskee myös lastenhoitajia.

Kyseenalaistava suhtautuminen omaan työskentelyyn edellyttää myös niin sanottua reflektio-osaamista, jossa koulutustasolla on merkitystä. Kehittämishankkeessani opettajilla oli ryhmässään selkeästi määritelty johtava rooli. Tämän roolin ottamisella oli käsitykseni mukaan ratkaiseva merkitys siihen, miten työskentely eteni ja miten pitkälle sillä päästiin. Tällainen opettajan asema voi ”pakottaa” työskentelemään realistiselta pohjalta eikä olettaen, että kaikki pystyvät samaan tai että kaikilla olisi samanlainen motivaatio ja kyky esimerkiksi toiminnan kehittämiseen. Tämä tuli selkeimmin esille kolmannessa syklissä mukana olleiden Tarun ja Suv:n kohdalla. Silti myös muiden ryhmän työntekijöiden panos ryhmässä oli tärkeä. Opettajien roolit muodostuivat tässä suhteessa myös jossain määrin erilaisiksi riippuen ryhmän muiden aikuisten panoksesta.

Opettajan roolin vahvistaminen ryhmän pedagogisena johtajana on näkemykseni mukaan välttämätöntä, mikäli halutaan juurruttaa aidosti kehittävää työtettä varhaiskasvatuksen kentälle. Opettajalta pitää myös vaatia laadullisesti erilaista työskentelyä kuin ryhmän hoitajilta. Pystyäkseen tähän opettaja tarvitsee tukea, jota päiväkodin pedagogisen johdon tulisi antaa. Johtajan pedagogisen roolin tulisi

sisältää näkemykseni mukaan elementtejä, joita oma roolini sisälsi. Tämä tarkoittaa tutkimuksellista otetta, jossa todellisuutta hahmotetaan ja aineistoa tarkastellaan kurinalaisesti ja kriittisesti. Tämä edellyttää tietysti johtajalta mahdollisuutta osallistua ryhmien työskentelyyn ja keskusteluihin ja kykyä ohjata ryhmien työskentelyä mutta myös taitoa tutkia todellisuutta. Johtajalla on tutkijaa paremmat mahdollisuudet vaikuttaa myös työnjohdollisilla järjestelyillä kehittävän työskentelyn edellytyksiin.

Lastentarhanopettajan työn moraalinen ydin on siinä, että hän tavoittelee laajassa mielessä kasvatettavan hyvää (ks. van Manen 1991a; Heikkinen & Lapinoja 2008). Tämä edellyttää kriittistä suhtautumista ulkoapäin tuleviin vaateisiin ja pinta-ilmiöihin. Tämä puolestaan edellyttää kykyä järkevään itsemääräämiseen (Kant), jonka sivistys tekee mahdolliseksi (Lapinoja 2006). Koulutuksella on väliä.

Mitä on lapsen hyvä? Sen määrittely tuntuu tänä aikana erityisen vaativalta. Kompetentin lapsen diskurssi on korostanut lapsen tarkastelemista ”olevana” vastapuheena lapsuuden tulkinnoille, jossa lasta on kyseisen tulkinnan mukaan tarkasteltu pääosin ”tulevana”. Lapsuuden itseisarvon voimakas korostaminen näyttää kääntyvän itseään vastaan ja synnyttäneen odotuksia ja oletuksia, jotka edellyttävät lapselta liian paljon asioita, jotka eivät ole lasten kokoisia. Lasten oletetaan kykenevän haluamaan ja tahtomaan sekä päättämään asioista, joiden seurauksia he eivät pysty arvioimaan. Tänä aikana monet aikuiset näyttävät toivovan, että lapset osaisivat ja oletettavan, että lapset osaavat toivoa oikeita ja hyviä asioita itse; toiveiden lapset sisäistävät ensiksi tavoitteet ja perustelut, miksi jotain tehdään ja oppivat sitten käyttäytymään niiden mukaisesti. Lapsen pitää siis ensiksi ymmärtää miksi, jotta hän ymmärtää käyttäytyä ja toimia järkevästi sekä oikein suhteessa toisiin.

Neurologit kutsuvat tahtomista ei-haluamiseksi. Haluaminen on luonnollista limbisen järjestelmän (emotionaaliset aivot) säätelemää. Tahtominen on tietoista toimintaa, johon tarvitaan aivojen etuotsalohkoja. Limbinen järjestelmä kehittyy ensin ja on valmis noin kahden vuoden iässä. Etuotsalohkojen (tahdonalainen säätely) biologinen kehitys on hidasta aina kahteentoista ikävuoteen asti, minkä jälkeen kehitys ratkaisevalla tavalla kiihtyy. (Siegel & Hartzell 2004.) Vygotskyn mukaan tahdon kehittyminen on todellisuuden sisäistämistä. Muodoltaan sosiaalinen ja ulkoinen toiminta muuttuu aktiivisen omaksumisprosessin kautta sisäiseksi.

Oppimisen tutkijoiden sinnikkyuden (recilience) käsitettä voidaan tarkastella myös kykynä tahtoa ja suunnata oma käyttäytymistään tai kykynä ponnistella tavoitteiden suunnassa. (Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola). Vygotskyn mukaan osaavamman merkitys on tässä kehitysprosesseissa tärkeä. Pienillä lapsilla oma kyky suhteelliseen ajatteluun ja kyky tahtoa on vähäistä, minkä vuoksi he tarvitsevat aikuisen apua. Aristoteles korosti hyvien tottumusten merkitystä, jotta ihminen kasvaisi noudattamaan elämässään hyveitä.

Lapsen näkeminen erilaisena kuin aikuinen ei tarkoita, että hänet nähtäisiin tabula rasana, tyhjänä tauluna. Alle kouluikäisen lapsen ”tiedostot” ovat täydet, mutta ne ovat ratkaisevalla tavalla erilaiset kuin aikuisen ”tiedostot” ja tekevät siten lapset kompetenteiksi eri tavalla ja eri asioihin kuin kouluikäiset tai aikuiset ihmiset.

Opettajat etsivät lapsen hyvää vapauden suunnasta, mutta hyvä löytyikin vapauden ”sopivasta mitoituksesta” ja aikuisen aktiivisesta työskentelystä lasten

kanssa. Opettajan työn mielekkyys syntyy pitkälti lapsen kokemuksen tavoittamisesta ja siitä, että näkee työnsä vaikutukset. Lapsi on sekä oleva että tuleva, sekä haluava että tarvitseva.

Lähteet

- Aaltola, J., & Syrjälä, L. (1999). Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (ss. 11–24). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden institutiot ja lasten toiminta* (ss. 9–30). Tampere: Vastapaino.
- Alanen, L., & Bardy, M. (1991). *Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä*. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (1996). *Erinomaista rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutit lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden institutiot ja lasten toiminta* (ss. 54–69). Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. (2004). Varhaiskasvatuksen ohjaustoiminta ja asiakirjat laadunhallinnan taustalla. Teoksessa R. Ruokonen ja K. Alila (toim.), *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta* (ss. 27–40), Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6. Helsinki: Edita.
- Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma*. (1986). Sosiaalihallituksen julkaisuja 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Anning, A., Cullen, J., & Fleer, M. (Eds.) (2005). *Early Childhood Education: Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1974/1987). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Aristoteles (1989). *Nikhomakhoksen etiikka*. Teokset VII. Suomentanut ja selityksin varustanut Simo Knuutila. Helsinki: Gaudeamus.
- Aunola, K. (2005). Kasvatus ja vanhemmuus. Tutkimuksen traditiot ja haasteet. *Psykologia*, 40(4), 356–369.
- Bardy, M. (1996). *Lapsuus ja aikuisuus – Kohtauspaikkana Èmile*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, tutkimuksia 70. Jyväskylä: Gummerus.
- Bateson, G. (1973). *Steps toward an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. London: Granada.
- Baumrind, D. (1966). Effectives of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64(5), 1299–1317.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, C. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167–184.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). *Tools of mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Ohio: Merrill/Prentice Hall.
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2003). Learning and Development of Preschool Children from the Vygotskian Perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev & S.M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational theory in Cultural Context* (pp. 156–176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2006). Self-Regulation as a Key to School Readiness. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical Issues in Early Childhood Professional Development* (pp. 203–224). Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Bodrova, E., (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369.
- Boström, S. (1998). Kindergarten in Denmark and the USA. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(2), 109–122.
- Bredenkamp, S. (Eds.) (1987/1996). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (1993). Reaching Potentials: Introduction. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching Potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*, Vol. 1 (3rd Ed.) (pp. 2–8). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 251. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bruce, T. (1996). *Helping young children to play*. London: Hodder & Stoughton.
- Bruhn, K. (1963). *Kasvatustieteen historian kehityslinjoja*. Helsinki: Otava.
- Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M.L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: what is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485–501.
- Carlgrén, I., Handal, G., & Sveinung, V. (Eds.) (1994). *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: The Falmer Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986/2000). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev & S.M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational theory in Cultural Context* (pp. 39–64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clandinin, D.J., & Connelly, M.F. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81–101.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. 4. painos. London: Routledge.
- Coplan, R.J., & Arbeau, K.A. (2009). Peer interactions and Play in Early Childhood. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 143–161). New York: The Guilford Press.
- Coplan, R.J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143–158.
- Corsaro, W. (2003). *We are friends right? Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety. The experience of Play in Work and Games*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow—The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperPerennial.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives. London: Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). Beyond quality in early childhood education and care. Language of evaluation. London: Falmer.
- Dann, H.-D. (1990). Subjective Theories: A new approach to psychological research and educational practice. In G.R. Semin & K.J. Gergen (Eds.), *Everyday understanding. Social and Scientific Implications* (pp. 227–243). London: SAGE Publications.
- Darling, J. (1994). *Child-Centred Education and its Critics*. London: Paul Chapman Publishing.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism; performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3–32). Glasgow: Open University Press.
- Dencik, L. (1989). Growing up in the Postmodern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State. *Acta Sociologica*, 32(2), 155–180.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Dewey, J. (1955). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier.
- Doddington, C., & Hilton, M. (2007). *Child-Centred Education. Reviving the creative tradition*. London: SAGE Publications.

- Dweck, C.S. (2008). The Secret to Raising Smart Kids. *Scientific American Mind*, 18(6), 36–43.
- Eisner, E.W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375–385.
- Elbatz, F.L. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Emilson, A., & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 219–238.
- Eraut, M. (1994/2004). *Developing Professional Knowledge and competence*. London: Routledge Falmer.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge and competence. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Columbia University, Teacher College Press.
- Erlanson, P., & Beach, D. (2008). The ambivalence of reflection—rereading Schön. *Reflective Practice*, 9(4), 409–421.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia* (1994). Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 24. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (1996). Opetushallitus/Stakes. Helsinki.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. (1995). *Lastentarhanopettajan työn ulottuvuuksia elämäkerrallisesta näkökulmasta*. Licensiaattityö. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123–137.
- Eteläpelto, A., & Tynjälä, P. (toim.) (2002). *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Fenstmacher, G.D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research on Teaching*, 20, 1–54.
- Formosinho, J. (2003). Childhood Pedagogy. The importance of interactions and relations. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of Children and Teacher Style*. Studia Paedagogica 35 (pp.111–127). Leuven: Leuven University Press.
- Fleer, M., Aning, A., & Cullen, J. (2005). A framework for conceptualizing early childhood education. In Aning, A. & Cullen, J. (Eds.), *Early childhood education. Society and culture* (pp. 175–189). London: SAGE Publications.
- Fromm, E. (1968). Esiopetuksen teoksessa A. S. Neill, *Summerhill, kasvatuksen uusi suunta*. Helsinki: Weilin & Göös.
- Fromm, E. (1982). *Att ha eller att vara*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fröbel, F. (2012). *Menschenziehung. Ihmisen kasvatustieteellinen tutkimus*. Omakustanne Aili Helenius. (Alkuteos *Menchenziehung*, 1826.) Helsinki: Kirja kerrallaan.
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Casell.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher Development and Educational Change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1–9). London: The Falmer Press.
- Garvey, C. (1979). *Play*. London: Open Books.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Gerhardt, S. (2007). Rakkaus ratkaisee. *Varhaisen vuorovaikutuksen merkitys aivojen kehitykselle*. Helsinki: Edita.
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Gjerstad, E. (2009). *Valta kotikasvatuksessa*. Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 225. Helsinki: Yliopistopaino.
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Maidenhead: Open University Press.
- Graue, E., Kroeger, J., & Brown, C.P. (2003). The gift of time. Enactments of developmental thought in early childhood practice. *Early Childhood Research & Practice*, 5(1). Tulostettu 5.4.2010 <http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/graue.html>.
- Graue, E. (2005). (DE) Centering the kindergarten prototype in the child-centered classroom. In S. Ryan & S. Grieshaber (Eds.), *Practical Transformations and Transformational Practices: Globalization, Postmodernism, and Early Childhood Education* (pp. 39–58). Advances in Early Education and Care, volume 14. Amsterdam: Elsevier.

- Grieshaber, S., & Ryan, S. (2005). Transforming ideas and practices. In S. Ryan & S. Grieshaber (Eds.), *Practical transformations and transformational practices: Globalization, postmodernism, and early childhood education* (pp. 3–17). Oxford: Elsevier.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kettäytömenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, P. (2001). Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (ss. 184–203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and Development in Play. In J. Einarsdottir & J.E. Wagner (Eds.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. 183–222). Greenwich: Information Age Publishing.
- Hakkarainen, P., & Jääskeläinen, P. (2008). Osaamisesta ammatin hallintaan. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammattillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja (ss. 77–105). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Hansaprint.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1987) *Promoting Reflective Teaching. Supervision in Practice*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Happo, I. (2006). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus*. Acta Universitatis Lapponiensis 98. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Haring, M. (2003). *Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, N:o 93. Joensuun yliopistopaino.
- Hargreaves, A. (1994/2000). *Changing Teachers Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Continuum.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching in a box: emotional geographies of teaching. In C. Sugrue and C. Day (Eds.), *Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives* (pp. 3–25). London and New York: Routledge Falmer.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Harms, T., & Clifford, R. (1980/1998). *The Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teacher College Press.
- Harper, L.V., & McCluskey, K.S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool setting: do adults inhibit peer interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163–184.
- Harrist, A.W., & Bradley, K.D. (2003). “You can’t say you can’t play”: intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 185–205.
- Hart, C.H., Burts, D.C., & Charlesworth, R. (1997). Integrated Developmentally Appropriate Curriculum: From Theory and Research to Practice. In C.H. Hart, D.C. Burts & R. Charlesworth (Eds.), *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice. Birth to Age Eight* (pp. 1–27). Albany: State University of New York Press.
- Hartup, W.W. (1996a). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (pp. 213–237). New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W.W. (1996b). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67, 1–13.
- Hautamäki, A. (1997). Postmoderni perhe toimintaympäristönä – kodin ja koulun vuorovaikutussuhde. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa* (ss. 39–66). Helsinki: Yliopistopaino.
- Hautamäki, A. (2000). The matrix of relationships in the late modern family in the Nordic countries: A haven is a heartless world, a disturbed nest or secure base? In A. Hautamäki (Ed.), *Emergent Trends in Early Childhood Education—Towards an Ecological and Psychohistorical Analysis of Quality* (pp. 33–121). Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher Education, Research Report 216.
- Hautamäki, A. (2008a). Naisen yksilöllistymisen mahdollisuus ja hinta – oman äänen löytäminen ja äitiys. Teoksessa A.R. Lahikainen, R.-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.), *Kulttuuri lapsen kasvattajana* (ss. 117–141). Helsinki: WSOY.

- Hautamäki, A. (2008b). Kiintymyssuhteen välittyminen kolmessa sukupolvessa: muuttuuko ihminen ja mihin suuntaan? Teoksessa K. Launonen, A.-M. Korpijaakko-Huuhka & M. Lehtihalmes (toim.), *Varhainen vuorovaikutus ja sen tutkiminen* (ss. 9–23). Puheen ja kielen tutkimuksen julkaisuja 40. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hautamäki, A., & Hautamäki, J. (1997). Espi puhe suomenkieliseen käsikirjaan Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. Teoksessa F. Laevers & A. Hautamäki, *Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. The Leuven Involvement Scale of Young Children, LIS-YC: Käsikirja*. *Studia Pedagogica* 14 (ss. iii–vi). Helsinki Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos & Vantaan täydennyskoulutuslaitos, koulutuksen arviointipalvelut.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33–49.
- Heikka, J., Hujala, E., & Turja, L. (2009). Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Heikkinen, H.L.T. (1999). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma* (ss. 275–290). Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. L.T., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Heikkinen, H.L.T., & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (ss. 25–62). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H.L.T., Kontinen, T., & Häkkinen, P. (2006). Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (ss. 39–76). Helsinki: Kansanvalistuseura.
- Helkama, K. (1998). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Heiskala, R. (2004). *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktivistista synteesiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Helenius, A. (1993). *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. (2008). Kasvatus heijastaa yhteiskuntaa. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.), *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen* (ss. 191–201). Helsinki: WSOY.
- Helsinki alueittain 2000*. (1999). Helsingin kaupungin tietokeskus. Helsinki: Painopörssi.
- Hestenes, L. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229–246.
- Hilpelä, J. (2002). Kasvatuksen tutkijan eettinen vastuu. *Kasvatus*, 33(1), 74–84.
- Hirsjärvi, S. (toim.) (1982). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. (1993). *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus. Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Acta Universitatis Tamperensis 1407. Tampere: Tampere University Press.
- Howes, C., & Matheson, C.C. (1992). Sequences in the Development of Competent Play With Peers: Social and Social Pretend Play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961–974.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development and some interactions. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Perspectives and Practices*. New York: Teacher College Press.
- Huberman, M. (2001). Networks that Alter Teaching: Conceptualisations, Exchanges and Experiments. In J. Soler, A. Craft & H. Burgess (Eds.), *Teacher Development. Exploring our own practice* (pp. 141–159). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hujala-Huttunen, E. (1996). Day Care in USA, Russia and Finland: views from parents, teachers and directors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 33–47.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S., & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E., Fonsen, E., & Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 299–314.

- Husu, Jukka. (2002). Navigating through pedagogical practice: teachers' epistemological stance towards pupils. In C. Sugrue and C. Day (Eds.), *Developing Teachers and Teaching Practice* (pp. 58–72). London and New York: Routledge Falmer.
- Huttunen, E. (1989). *Päivähoidon toimiva arki, varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen*. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Huttunen, R., & Heikkinen, H.L.T. (1999). Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (ss. 155–186). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hytönen, J. (1992/1998). *Lapsikeskeinen kasvatus*. Helsinki: WSOY.
- Hytönen, J. (1993). Lapsikeskeisen kasvatuksen ongelmakohtia. Teoksessa R. Kauppinen & M. Riihelä (toim.), *Lumiukko auringonkylvyssä* (ss. 23–32). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, raportteja 88. Jyväskylä: Gummerus.
- Hytönen, J. (1999). Lapsikeskeisen kasvatuksen ongelmia. *Didacta Varia*, 4(2), 49–55. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Hytönen, J. (2001). Lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys. In L. Talts & M. Vikat (Eds.), *Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes I*. [Educational environment in early childhood in Estonia and Finland] (pp. 9–21). Tallinn: Tallinn Pedagoogikaulikool kirjastus.
- Hytönen, J. (2007). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkäsitteitä*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Hytönen, J. (2008). Suomalaisen lapsikeskeisen pedagogiikan kehityslinjoja toisen maailmansodan jälkeen – eräitä kriittisiä havaintoja. *Didacta Varia*, 13(1), 19–25. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2001). Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (ss. 158–183). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (ss. 126–146). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, S.-L., & Valli, S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- James, A., & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- James, A., & Prout, A. (2002). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues on the sociological study of childhood*. Brighton: Falmer Press.
- Jussila, J. (1999). Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja* (ss. 31–43). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 203. Helsinki: Yliopistopaino.
- Järvinen, A. (2002). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma* (ss. 258–274). Helsinki: WSOY.
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (ss. 149–165). Tampere: Vastapaino.
- Kahiluoto, T., & Ilmonen, K. (2001). Päivähoidon ohjauksesta. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.), *Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14.
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2003). The adult role in Finnish early childhood education and care. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of Children and Teacher Style*. *Studia Paedagogica* 35 (pp. 93–109). Leuven University Press.
- Kampman, J. (2004). Discursive constructions of the competent child. In H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampman (Eds.), *Beyond competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (pp. 127–152). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Kangas, A. (1979). Toimintatutkimuksen käytäntö. *Sosiaalipolitiikka*, 221–226.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Karlsson, L., & Riihelä, M. (1991). *Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus*. Helsinki: Edita.
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223.
- Karila, K., & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muodostuminen eri ammatiskupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila, K., & Nummenmaa, A.R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki: WSOY.
- Karila, K., & Nummenmaa, A.R. (2006). Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (ss. 34–47). Tampere: Vastapaino.
- Karjalainen, A., & Siljander, P. (1997). Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sosialisaatio* (ss. 66–76). Tampere: Gaudeamus.
- Katz, L. (1993). What Can We Learn From Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (pp. 19–37). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kauppinen, R., & Riihelä, M. (toim.) (1993). *Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, raportteja 88. Jyväskylä: Gummerus.
- Kauppinen, R., Riihelä, M., & Vesänen, R. (toim.) (1995). *Esiopetuksen kuperkeikka. Käyntikortteja lapsipedagogiikkaan*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, raportteja 168. Jyväskylä: Gummerus.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.), *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education* (pp. 21–36). London and New York: Routledge.
- Kemple, K., Kim H.K., Ellis, S., & Han, H.S. (2008). A Test of a Measure for Assessing Teachers' Judgments about Social Interaction Practices in the Preschool Years. *Early Childhood Research Practice*, 10(2), 1–12.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443–456.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 219–237). Glasgow: Open University Press.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257–272.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Kernan, M., & Singer, E. (Eds.) (2011). *Peer relationships in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge.
- Kinos, J. (1994). Kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatusta. Pedagogiikan jatkumomalli. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), *Joustavasti oppimaan, 5–8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita* (ss. 1–22). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Kinos, J. (2002). Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus*, 33(2), 119–132.
- Kinos, J. (2008). Professionalism—a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day-care centre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 224–241.
- Kinos, J., & Niiranen, P. (2001). Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (ss. 58–85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kinos, J., & Virtanen, J. (2001). Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (ss. 136–157). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (1999). Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (ss. 63–83). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in Early Educational Settings. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 383–400.

- Kjorholt, A.T. (2011). Rethinking young children's rights for participation in diverse cultural contexts. In M. Kernan & E. Singer (Eds.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care* (pp. 38–48). London: Routledge.
- Kjorholt, A.T., & Qvortrup, J. (Eds.) (2012). *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*. Studies in Childhood and Youth. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229–241.
- Koivisto, P. (2007). "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa" Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 311. Jyväskylä: University Printing House.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 390. Jyväskylä: University Printing House.
- Kontos, S. (1999). Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363–382.
- Kontos, S., & Wilcox-Hertzog, A. (1997a). Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young children*, 52, 4–12.
- Kontos, S., & Wilcox-Hertzog, A. (1997b). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247–262.
- Korhonen, M. (1989). *Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta*. Tampere: Vastapaino.
- Korhonen, M. (1999). *Isyyden muutos: keski-ikäisten miesten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, 39.
- Korhonen, M. (2006). Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (ss. 51–69). Tampere: Vastapaino.
- Korkeamäki, R.-L., & Dreher, M.J. (2012). Implementing curricula that depend on teacher professionalism: Finnish preschool and early childhood core curricula and literacy-related practices. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 217–232.
- Korthagen, F.A.J. (1993). Two Modes of Reflection. *Teacher & Teacher Education*, 9(3), 317–326.
- Korthagen, F., & Vasalov, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Korsvold, T. (2012). Dilemmas over Childcare in Norway, Sweden and West Germany after 1945. In A.T. Kjorholt & J. Qvortrup (Eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market, Early Childhood Education and Care* (pp. 19–37). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kuittinen, M., & Kejonen, M. (2009). Yhteisöllisyyden paradoksit: tiimit ja henkilöstöryhmät yhteistä merkitystä rakentamassa. Teoksessa K. Filander & M. Vahalakka-Ruoho (toim.), *Yhteisöllisyys liikkeessä* (ss. 245–279). Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Gummerus.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J.A., & Mikkola, A.I. (in press). Building on the Positive in Children's Lives: A Co-participatory Study on the Social Construction of Children's Sense of Agency. *Early Child Development and Care*.
- Kupila, P. (2007). "Minäkö asiantuntija?" *Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 302. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: University Printing House.
- Kupila, P. (2011). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (ss. 300–311). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetus suunnitelma* (1984). Sosiaalihuollituksen julkaisuja 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ladd, G.W. (2005). Peer rejection, aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of four Predictive Models. *Child Development*, 77(4), 822–846.
- Ladd, G.W. (2007). Social Learning in the Peer Context. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education* (pp. 133–164). Charlotte, NC: IAP (Information Age Publishing).

- Ladd, G.W., & Pettit, G.S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol 5. Practical Issues in Parenting*, Second Edition (pp. 268–309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ladd, G.W., Price, J.M. & Hark, C.H. (1998). Predicting Preschooler's Peer Status from Their Play-ground Behaviors. *Child Development*, 59(4), 986–992.
- Ladd, G.W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1325–1348.
- Laevers, F. (1993). Deep Level Learning: an Exemplary Application on the Area of Physical Knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 53–68.
- Laevers, F. (1994a). (Ed.) *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Manual. Experiential Educational Series, No 1. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (Ed.) (1994b). The innovative project "Experimental Education" and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education* (pp. 159–172). Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2003). Conclusions and Reflections. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of Children and Teacher Style* (pp.183–189) Studia Paedagogica 35 Leuven University Press.
- Laevers, F. (2005). The Curriculum as Means to raise the Quality of ECE. Implications for Policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 134(1), 17–29.
- Laevers, F., & Hautamäki, A. (1997). *Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille: The Leuven Involvement Scale of Young Children, LIS-YC: Käsikirja*. Studia Paedagogica 14. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos & Vantaan täydennyskoulutuslaitos, koulutuksen arviointipalvelut.
- Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Lahikainen, A.-R., & Rusanen, E. (1991). *Uuteen päivähoitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lahikainen, A.-R., & Strandell, H. (1988). *Lapsen kasvuedot Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, K. (1998). Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus*, 29(5), 491–500.
- Laine, K. (2002a). Lapsi syrjäytymiskehässä. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (ss. 95–100). Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku.
- Laine, K. (2002b). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (ss. 13–37). Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku.
- Laine, K., & Neitola, M. (2002). Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (ss. 101–108). Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku.
- Laine, M., Bamberg, J., & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (ss. 9–38). Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (ss. 26–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lapinoja, K. P. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan Yliopistokeskus.
- Lapinoja, K. (2008). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (ss. 144–161). Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Hansaprint.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307.
- Laukkanen, A. (2002). *Ohjattu liikunta päiväkodissa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Licensiaatintyö.
- Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatustieteellinen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: University Printing House.
- Lee, Nick. (2001). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- LeDoux, J. (1998). *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon & Schuster.

- Lehtinen, A.-R. (2000). *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. SoPhi 55. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Lehtinen, A.-R. (2009a). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (ss. 89–114). Tampere: Vastapaino.
- Lehtinen, A.-R. (2009b). Lapset toimijoina päiväkodin vertaisuuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (ss. 138–155). Tampere: Vastapaino.
- Leithwood, K.A. (1992). The Principal's Role in Teacher Development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Techer Development and Educational Change* (pp. 86–103). London: The Falmer Press.
- Lepper, M.R., & Henderlong, (2000). Turning "play" into "Work" and "Work" into "Play": 25 Years of Research on Intrinsic Versus Extrinsic Motivation. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (pp. 257–307). San Diego: Academic Press.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Linnansaari, H. (1998). *Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluun kehittämään valikoituva opettaja*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lobman, C.L. (2005). Improvisation: Postmodern play for early childhood teachers. In A. Aning, J. Cullen & M. Fleer (Eds.), *Early childhood education. Society and culture* (pp. 243–272). London: SAGE Publications.
- Lobman, C.L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher-child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 455–470.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006). Power and participation: social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9, 179–194.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen & E.M. Hetherington. (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). New York: Wiley.
- Maccoby, E.E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006–1017.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Moilanen, P., & Räihä, P. (2001). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aalto & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (ss. 44–67). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mould, C. (1998). The Influence of Researcher-Teacher Collaboration on the Effectiveness of the Early Learning of Four Year Olds in Schools in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(1), 19–35.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development, Theory & Practice*. London: Kogan Page.
- Montessori, M. (1940). *Lapsen salaisuus*. (Italian kielestä suomentanut J.A. Hollo.) Helsinki: WSOY.
- Mujis, D., Day, C., Harris, A., & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: on overview. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 291–310). Glasgow: Open University Press.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (ss. 42–61). Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkinen, R. (2011). "Tärkeintähän ovat nämä sisällöt ja ajattelutapa – on yksi lysti sitten miksi sitä kutsutaan". *Reggiolaisen pedagogiikan heijastumia*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatin tutkielma.
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Turun yliopiston julkaisuja sarja c, osa 324.
- Niikko, A. (1996). *Opettajista opettaja-tutkijoiksi*. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 13. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Niikko, A. (2002). Lastentarhanopettaja esiopetuksen toteuttajana. *Kasvatus*, 33(2), 160–174.
- Niikko, A. (2006). Finnish Daycare: Caring, Education, and Instruction. In J. Einarsdottir & J.E. Wagner (Eds.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. 133–158). Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Niikko, A. (2009). Varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden perusta on monitieteisessä ajattelussa. *Kasvatus*, 1, 69–82.

- Niiranen, P., & Kinos, J. (2001). Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriauuntauksia* (ss. 58–85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oberhuemer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27–37.
- Oberhuemer, P., & Ulich, M. (1997). *Staff in Early Childhood Services: Patterns of Training and Provision in the European Union Countries*. London: Chapman.
- Ojakangas, M. (1998). *Lapsuus ja auktoriteetti*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. (2001). *Pietas-kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa.
- Ojala, M. (1991). *IEA Preprimary study in Finland 1. Background. Research Reports of the Faculty of Education*, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, N:o 34. Joensuun yliopisto.
- Ojala, M. (1991). *IEA Preprimary study in Finland 2. The use early childhood settings*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, N:o 51. Joensuun yliopisto.
- Ojala, M. (2000). Parent and teacher expectations for developing young children: A cross-cultural comparison between Ireland and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 39–61.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). The Specific Professional Nature of Early Years Education and Styles of Adult/Child Interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), 57–72.
- Onnismaa, E.-L. (2010). *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 313. Helsinki: Yliopistopaino.
- Onnismaa, E.-L. & Kalliala, M. (2010). Finnsih ECEC policy: interpretation, implementations and implications. *Early Years*, 30(3), 267–277.
- Osterman, K.F., & Kottkamp, R.B. (1993). *Reflective Practice for Educators. Improving Schooling Through Professional Development*. Kalifornia: Corwin Press, Inc.
- Osterman, K.F., & Kottkamp, R.B. (2004). *Reflective Practice for Educators. Professional Development to Improve Student Learning*. Kalifornia: Corwin Press, Inc.
- Paananen, M. (2010). *Opetussuunnitelmat puntarissa: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 kasvatusnäköyksen ja -ideologian näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Parrila, S. (2002). *Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää: näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen*. Acta Universitatis Ouluensis E 59. Oulu: Oulu University Press.
- Pascal, C. (1993). Capturing the Quality of Education Provision for Young Children: A Story of Developing Professionals and Developing Methodology. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 69–80.
- Pascal, C., Bertram, A., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M., & Mould, C. (1995). *Evaluating and Developing Quality in Early Childhood Settings: Professional Development Programme. Effective Early Learning Research Project*. Centre of Early Childhood Research. Worcester College of Higher Education. Worcester: Amber Publishing Company.
- Patrikainen, R. (1997). *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Perttula, J. (1995). Kokemuksen tutkimisen luotettavuudesta. *Kasvatus*, 26 (1), 39–47.
- Pihlaja, P. (2004). Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä eilen ja tänään. Teoksessa R. Ruokonen & K. Alila (toim.), *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta* (ss. 15–26). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6. Helsinki: Edita.
- Poikkeus, A.-M. (2000). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* (ss. 122–138). Porvoo: WSOY.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77–94.

- Pramling Samuelsson, I., & Sheridanin, S. (2008). Play and learning in Swedish early childhood education. In I. Pramling Samuelsson & M. Fleer (Eds.), *Play and learning in early childhood settings* (pp. 94–169). New York: Springer.
- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. (2005a). *Usko, tieto ja myytit*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. (2005b). Realismi ja positivismin myytit. *Kasvatus*, 36(5), 355–357.
- Puroila, A.-M. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Acta Universitatis Ouluensis E 51. Oulu: Oulu University Press.
- Päivähoidon kasvatustavoitetoimikunnan mietintö. (1980:31). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rapley, T. (2007). Interviews. In C. Seale, G. Gobo, J.F. Cubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 15–33). London: Sage.
- Rautamies, E., Laakso, M.-L., & Pokonen, P.-L. (2011). Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoidon kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), *Taape-rosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (ss. 192–215). Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 905–947). Forth edition. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Riihelä, M., & Kauppinen, R. (toim.) (1994). *Esiopetus Linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin*. Sosiaali- ja terveysala tutkimus- ja kehittämiskeskus, raportteja 163. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Rinkinen, L. (2002). Päiväkotilapsuus – yksilöllisyyttä ja sosiaalisia taitoja. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.), *Onks ketään kotona. Kasvatuksen suuntaa etsimässä* (ss. 168–181). Helsinki: Tammi.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Ross, D.D., & Rogers D.L. (1990). Social competence in kindergarten: Analysis of social negotiations during peer play. *Early Child Development and care*, 64, 15–26.
- Rowan, J., & Reason, P. (1981). On making sense. In P. Reason & J. Rowan (Eds.), *Human inquiry* (pp. 113–137). Chichester: John Wiley & Sons.
- Rousseau, J.J. (1933). *Emil eli kasvatuksesta* (Emilè on de l’education 1762). Porvoo: WSOY.
- Rouvinen, R. (2007). ”Tässä työssä yhdistyy kaikki” *Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 119. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Rubin, K.H., Bukowski, W., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3, Social, Emotional and Personality Development*. Fifth edition (pp. 619–799). Chichester: Wiley.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY..
- Ruohotie, P. (2008). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäe (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (ss. 106–122). Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Vantaa: Hansaprint Oy.
- Rusanen, E. (1990 a). *Muutoksen hallinnan strategiat päivähoidossa*. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa? -projektin loppuraportti. Osa I. Sosiaalishallituksen julkaisuja 9. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rusanen, E. (1990 b). *Muutoksen arki päivähoidossa*. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa? -projektin loppuraportti. Osa II. Sosiaalishallituksen julkaisuja 11. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, T. (toim.) (2005.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ryan, S., & Grieshaber, S. (Eds.) (2005). Practical Transformations and Transformational Practices: Globalization, Postmodernism, and Early Childhood Education. *Advances in Early Education and Care*, volume 14. Amsterdam: Elsevier.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson’s University Library.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., Hyttinen, S., & Hirvonen A. (2011). Children’s cortisol patterns and the quality of the early learning environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 45–62.

- Salminen, H. (1988). *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma*. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saracho, O.N., & Spodek, B. (2007). (Eds.) *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education*. Charlotte, Nc: Information age Publishing.
- Schön, D.A. (1983/1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Hampshire: Avebury Gower House.
- Schultz, L., & Tapio, P. (2011). Kulutuskritiinen kohtuullisuus tarve teorioiden valossa. *Alue ja ympäristö*, 40(1), 3–16.
- Seinä, S. (1996). *Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 167. Helsinki: Hakapaino.
- Siegel, D.J., & Hartzell, M. (2004). *Parenting from inside out: how a deeper self-understanding can help you raise children who thrive*. New York: Jeremy P. Tarcher.
- Siekkinen, M. (1999). *Childcare arrangements and children's daily activities in Belgium and Finland*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 48. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (2001). Critical Phases and Incidents. In J. Soler, A. Craft & H. Burgess (Eds.), *Teacher Development. Exploring our own practice* (pp.104–115). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulun yliopisto.
- Siljander, P. (1995). Teksti ja todellisuus – laadullisen aineiston tulkinna edellytyksiä. Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.), *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä – keskustelua kasvatustieteiden ja sosiaalitieteiden 1990-luvun metodologiasta* (ss. 111–130), Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki (Keuruu): Otava.
- Simola, H. (1997). *Uloslukkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Simola, H. (2002). Ilmaan propattu: toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen luno: retoriikka, politiikka ja arviointi* (ss. 55–73) Tampere: Tampere University Press.
- Singer, E., & De Haan, D. (2011). Fostering a sense of belonging in multicultural childcare settings. In M. Kernan & E. Singer (Eds.), *Peer relationships in Early Childhood Education and Care* (pp. 88–101). London: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). “Would you like to tidy up now?” An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5–22.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730.
- Sosiaalihuollitus. (1986). *Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma*. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 4.
- Sosiaalihuollitus. (1988). *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma*. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities-promoting student teachers' professional development*. University of Helsinki: Department of Teacher Education, Research Report 321. Helsinki: Yliopistopaino.
- Strandell, H. (1995). *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Tampere: Gaudeamus.
- Suhonen, E. (2009). *Eryitystä tukea tarvitsevan taaperon sopesuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 304. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suojanen U. (1992). *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Loimaa: Finn Lectura.
- Suoninen, E. (1999). Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (ss. 17–36). Tampere: Vastapaino.

- Syrjälä, L., & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (ss. 10–66). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (ss. 67–104). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tahvanainen, I. (2001). *Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia n:o 229. Helsinki: Hakapaino.
- Tauriainen, L. (2000). *Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmissä*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taylor, P.H., & Richards, C.M. (1985). *An introduction to curriculum studies*. Windsor: NFER-Nelson.
- Terhart, E. (1999). Developing a Professional Culture. In M. Lang, J. Olson, H. Hansen & W. Bunder (Eds.), *Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism* (pp. 27–40). Louvain: Garant.
- Tiilikka, A. (2005). *Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta*. Acta Universitatis Ouluensis E 76. Oulu: Oulu University Press.
- Toom, Auli. (2006). *Tacit Pedagogical Knowing. At the Core of Teacher's Professionality*. Reserach Report 276. University of Helsinki: Department of Applied Sciences of Education. Helsinki: Yliopistopaino.
- Toom, A. (2008). Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta* (ss. 33–58). Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Gummeruksen kirjapaino.
- Toom, A., Onnismaa, J., & Kajanto, A. (2008). *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Gummeruksen kirjapaino.
- Tomm, K. (1988). *Interventiivinen haastattelu*. Helsinki: Kirjapaja.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T. (2008). *Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus*. Acta Universitatis Lapponiensis 135. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Turunen, T., & Määttä, K. (2012). What constitutes the pre-school curricula? Discourses of core curricula for pre-school education in Finland in 1972–2000. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 205–215.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. (2002). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma* (ss. 160–179). Helsinki: WSOY.
- Tzuo, P.W. (2007). The tension between Teacher Control and Children's Freedom in a Child-centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma through a Closer Look at the Related Theories. *Early Childhood Educational Journal*, 35(1), 33–39.
- Ulich, M., & Mayr, T. (1999). Observing Children in German Daycare Centres: Practitioners' attitudes and practice. *International Journal of Early Years Education*, 7(1), 25–37.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2002). Children's Involvement Profiles In Daycare Centres. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 127–143.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning. A schooldidactic model framing and analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.
- Valkeavaara, T., (2002). Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma* (ss. 102–124). Helsinki: WSOY.
- van Manen, M. (1991a). Reflexivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal Curriculum Studies*, 23(6), 507–536.

- van Manen, M. (1991b). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- van Manen, M. (1999). Knowledge, Reflection and Complexity in Teacher Practice. In M. Lang, J. Olson, Henning Hansen, W. Bunder (Eds.), *Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Louvain: Garant Publishers (pp. 65–76).
- van Oers, B. (1996). Are you sure? The promotion of mathematical thinking in the play activities of young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 71–89.
- van Oers, B. (2003). Learning Resources in the Context of Play-Promoting Effective Learning in Early Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 7–25.
- Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu; tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (ss. 223–241). Tampere: Vastapaino.
- Ward, J.R., & McCotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243–257.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2005). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio*. (1999). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vartiainen, P. (1992). *Tuottava päivähoito. Tutkimus kunnallisten päivähoitopalvelujen määrästä ja laadusta Vaasan läänissä*. Vaasan yliopiston julkaisuja 159. Hallintotiede 8.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Venninen, T. (2007). *"Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen" – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtoimeissa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 282. Helsinki: Yliopistopaino.
- Venninen, T., Leinonen, J., & Ojala, M. (2010). *"Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi": lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca, Työpapereita 3.
- White, K. J. (1992). The Influence of Teacher Feedback on Young Children's Peer Preferences and Perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933–940.
- Vilka, M. (1992). Merleau-Ponty ja fenomenologinen kenttäteoria. Teoksessa J. Varto (toim.), *Fenomenologinen vuosikirja*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 37, 21–75.
- Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (ss. 156–181). Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development on Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Värrä, V.-M. (2000). *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään*. Tampere: Tampere University Press.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and methods*. 3rd edition. London: Sage.
- Zeichner, K.M., & Noffke, S.E. (2001). Practitioner Research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 298–329). Forth edition. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B., (2001). Reflections on Reflective Teaching. In J. Soler, A. Craft & H. Burgess (Eds.), *Teacher Development. Exploring Our Own Practice*. (pp. 72–87). London: Paul Chapman Publishing.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Introduction: New Directions in Action Research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New Directions in Action Research* (pp. 3–9). London: The Falmer Press.

Liitteet

Liite 1: Toimintatutkimuksen vaiheet ja aineiston keruu ensimmäisen syklin aikana 1998–1999 sekä aineiston käyttö tutkimuksessa (päiväkoti Tarulinna, Suvituuli, Kerttuli ja Marikki)

AINEISTON TARKOITUS JA KÄYTTÖ (pääasiallinen)	<p>Opettajan lähtökohtien hahmottaminen. Tapauskuvaus (luku 6)</p> <p>Opettajan kasvatustajattelu. Tapauskuvaukset ja muutokset. (luvut 6,7,8)</p> <p>Palaute arvioinnin pohjaksi ja kontekstin hahmottamiseksi. (luvut 6)</p> <p>Lapsen kokemuksen arviointi/lähtökohtien analyysi. (luvut 6,7,8)</p> <p>Opettajan vuorovaikutuksen laadun tarkastelu/rise-reflektiivisuuden lisääminen. (luvut 6,7,8)</p>	<p>Tapauskuvaukset. (luku 6)</p>	<p>Lapsen kokemuksen hahmottaminen (luku 6, 7, ja 8).</p> <p>Opettajan vuorovaikutuksen laadun tarkastelu (luku 6, 7, 8).</p> <p>Tapauksen kontekstin hahmottaminen (luku 6).</p>	<p>Tapauskuvaukset ja muutoksen arviointi (luku 6, 7 ja 8).</p>
AINEISTON KERUU	<p>Opettajan henkilö- ja työhistoria -kirjoitelmia. Opettajan haastattelu (nauhoitettu).</p> <p>Vanhempien haastattelut (nauhoitettu).</p> <p>Tutkijan tekemät lasten sitoutuneisuuden havainnointit.</p> <p>Tutkijan tekemät opettajien sitoutuneisuuden havainnointit.</p> <p>Opettajan ja tutkijan arviointikeskustelu (nauhoitettu).</p> <p>Tutkijan päiväkirja.</p>	<p>Tutkijan päiväkirja.</p>	<p>Lasten sitoutuneisuuden havainnointit. Opettajien sitoutuneisuuden havainnointit. Päiväkodin johtajien haastattelu (nauhoitettu). Tutkijan päiväkirja.</p>	<p>Opettajan ja tutkijan reflektioita keskustelu (nauhoitettu).</p>
INTERVENTIO	<p>Tutkija päiväkodissa havainnoimassa ja haastattelemassa.</p>	<p>Opettaja keskustelelee ja suunnittelee ryhmän kanssa.</p> <p>Koulutus- ja keskustelutilaisuus opettajille.</p> <p>Opettajan ja tutkijan yhteinen suunnittelukokous.</p> <p>Kahden englantilaisen varhaiskasvatuksessa työskentelevän (tto, lh) vierailu tutkimuspaivakoteihin ja yhteiset reflektioivat (arvioivat) keskustelut.</p> <p>Luento leikkistä ja leikkiympäristöstä päiväkotit Tarulimassa, Kerttulissa ja Marikissa.</p>	<p>Kirjallisuuteen perehtyminen</p> <p>Suunnitelmien toteutukset</p> <p>Tutkijan vierailut päiväkodeissa ja keskustelut pääosin opettajan esiin tuomien asioiden pohjalta.</p> <p>Tutkijan observoinnit</p> <p>Lastentarhanopettajan havainnointit</p>	
TOIMINTATUTKIMUKSEN VAIHE	ARVIINTI marraskuu 1998–tammikuu 1999	SUUNNITTELU helmikuu 1999	KEHITTÄMINEN helmi–toukokuu 1999	REFLEKTIO kesäkuu 1999

Liite 2: Toimintatutkimuksen vaiheet ja aineiston keruu toisen syklin aikana 1999–2000 sekä aineiston käyttö tutkimuksessa (päiväkoti Tarulinna, Suvituuli, Kerttuli ja Marikki)

AINEISTON TARKOITUS JA KÄYTTÖ (pääasiallinen)	Lapsen kokemuksen arviointi/ lähtökohtien analyysi, (luvut 6,7/8) Opettajien vuorovaikutuksen laadun tarkastelu (luvut 6,7/8)/ itse-reflektiivisyyden lisääminen.	Tapauskuvaukset, (luku 6)	Tapauskuvaukset, (luku 6) Lapsen kokemuksen hahmottaminen (luku 6, 7, ja 8). Opettajien vuorovaikutuksen laadun tarkastelu (luku 6, 7, 8).	Tapauskuvaukset (luku 6) Tapauskuvaukset ja muutoksen arviointi (luku 6, 7 ja 8) Opettajien reflektion (luku 8)
AINEISTON KERUU	Tutkimuspäiväkirja Lasten sitoutuneisuuden havainnoinnit. Opettajien sitoutuneisuuden havainnoinnit.	Arviointikeskustelu (nauhoitettu).	Tutkijan päiväkirja. Lasten sitoutuneisuuden havainnoinnit. Opettajien sitoutuneisuuden havainnoinnit.	Opettajien kirjoittama arviointi. Työryhmän reflektointikeskustelu tutkijan kanssa (nauhoitettu). Opettajien ja tutkijan reflektioita keskustelu (nauhoitettu).
INTERVENTIO	Yhteinen keskustelu työryhmän kanssa. Lasten sitoutuneisuuden havainnointi-koulutus tutkimuspäiväkotien henkilöstölle. Opintomarka englantilaisiin päiväkoteihin. Keskustelut englantilaisten kollegoiden kanssa. Luento leikistä ja leikkiympäristöstä koko päiväkotit Suvituulen vaelle.	Arviointi- ja suunnittelukokous. Luento leikistä ja leikkiympäristöstä päiväkotit Suvituulussa.	Suunnitelmien toteutukset. Kirjallisuuteen perehtyminen. Tutkijan vierailut päiväkodeissa ja keskustelut pääosin opettajien esin tuomien asioiden pohjalta. Tutkimusopettajien yhteiset tapaamiset tutkimuspäiväkodeissa. Tutkijan observoinnit.	
TOIMINTA-TUTKIMUKSEN VAIHE	ARVIOINTI syys–marraskuu 1999	SUUNNITTELU marras–joulukuu 1999	KEHITTÄMINEN marras–toukokuu	REFLEKTIO kesäkuu

Liite 3: Toimintatutkimuksen vaiheet ja aineiston keruu kolmannen syklin aikana 2000–2001 sekä aineiston käyttö tutkimuksessa (päiväkotit Tarulinna ja Suvituuli)

AINEISTON TARKOITUS JA KÄYTTÖ (pääasiallinen)	Tapauskuvaukset (luku 6, luku 7)	Lapsen kokemuksen hahmottaminen ja analyysi. (tapauskuvaukset luku 6, luku 7)	Lapsen kokemuksen hahmottaminen ja analyysi. (tapauskuvaukset luku 6, luku 7)	Lapsen kokemuksen hahmottaminen ja analyysi. (tapauskuvaukset luku 6, luku 7)	Tapauskuvaukset (luku 6) Tapauskuvaukset ja muutoksen arviointi (luku 6, 7 ja 8)
AINEISTON KERUU	Tutkijan päiväkirja.	Työntekijöiden tekemät lapsihavainnot.	Työntekijöiden tekemät lapsihavainnot.	Työntekijöiden tekemät lasten sitoutuneisuuden havainnot.	Opettajan kirjoittama arviointi. Työryhmän reflektointikeskustelu tutkijan kanssa (nauhoitettu). Opettajan ja tutkijan refleктоiva keskustelu (nauhoitettu).
INTERVENTIO	Työryhmän kanssa yhteinen arvioiva keskustelu, jossa sovittiin työskentelestä ja kartoitettiin tilanne. Työntekijöiden tekemät lapsihavainnot.	Työntekijöiden tekemät lasten sitoutuneisuuden havainnot ja keskustelu havainnoista ja kehittämiskohteiden määrittely.	Työntekijöiden tekemät lasten sitoutuneisuuden havainnot ja keskustelu havainnoista ja kehittämiskohteiden määrittely.	Suunnitelmien toteutukset. Työntekijöiden tekemät lasten sitoutuneisuuden havainnot. Keskustelut työryhmän ja tutkijan kanssa.	
TOIMINTA-TUTKIMUKSEN VAIHE	ARVIOINTI syyskuu 2000	SUUNNITTELU syys–lokakuu	KEHITTÄMINEN loka–toukokuu	REFLEKTIO kesäkuu 2001	

Liite 4: Toimintaan sitotuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille

The Leuven Involvement Scale for Young Children

LIS-YC-asteikko leikki-ikäisille

LIS-YC sisältää kaksi osaa. Ensinnä esitellään luettelo niistä **tunnusmerkeistä** lapsen käyttäytymisessä, joiden perusteella sitotuneisuuden taso voidaan määritellä. Tämän jälkeen tarkastellaan LIS-YC-asteikon **viittä tasoa**.

Sitotuneisuuden tunnistaminen

- **Keskittyminen**

Toimintaan sitoutunut lapsi keskittää tarkkaavaisuutensa tiiviisti toimintaan. Vain voimakas ulkopuolinen ärsyke saattaa tavoittaa hänet ja häiritä häntä. Tarkkailijan on (useimmissa tilanteissa) tärkeää seurata lapsen silmien liikkeitä: seuraako lapsi kiinteästi tehtävään kuuluvaa materiaalia vai vaeltaako katse satunnaisesti paikasta toiseen.

- **Energia**

Motoriset toiminnot vaativat fyysisistä energiaa. Hikoilun määrää voitaisiin jopa pitää sitotuneisuuden kriteerinä. Joissakin tilanteissa jokin fyysinen elementti, esimerkiksi kovaääninen puhe (huutaminen) tai toiminnan suorittaminen nopeasti voi herättää huomiota. On kuitenkin varottava sekoittamasta tätä patoutuneen energian purkamiseen (esim. kun lapsen on pitänyt olla liian pitkään hiljaa). Henkinen energia voi ilmetä kiihkeänä innostuksena toimintaan tai abstraktimmin henkistä ponnistelua heijastavina kasvoniilmeinä. Henkinen energia voi esiintyä yhdessä fyysisten tunnusmerkkien, kuten punoittamisen tai hikoilun kanssa.

- **Monimutkaisuus ja luovuus**

Lapset ovat parhaimmillaan toiminnoissa, joihin he ovat sitoutuneet ja jotka vastaavat heidän kykyjään. He ottavat käyttöönsä kaikki kognitiiviset ja muut kykynsä. Tällöin tuloksena on käyttäytymistä, joka on enemmän kuin vain rutiinomaista toimintaa: lapsi tuo oman yksilöllisen panoksensa toimintaan, luo siihen uusia elementtejä ja tuottaa jotain uutta ja ennalta-arvaamatonta, jotain yksilöllistä.

- **Ilmeet ja eleet**

Non-verbaaliset merkit ovat suureksi avuksi arvioitaessa sitotuneisuuden tasoa. On esimerkiksi mahdollista erottaa uneksivasti avaruuteen tuijottava ja harhaileva katse intensiivisen keskittyneestä katseesta. Tunteet ja mieliala voidaan lukea suoraan lapsen kasvoilta esimerkiksi opettajan kertoessa tarinoita. Lapsen asento voi kertoa keskittymisestä tai kyllästymisestä. Jopa kun lapsi nähdään vain takaapäin, voidaan arvioida lapsen sitotuneisuuden (tai sitoutumattomuuden) taso.

- **Sinnikkyys**

Keskittyessään lapsi suuntaa huomionsa ja energiansa yhteen asiaan. Sinnikkyys ja keskittymisen pituus ovat yhteydessä toisiinsa. Lapsi, joka on sitoutunut tehtäväänsä, ei hevin luovu siitä. Hän haluaa kokea tyydytyksen tunteen, joka syntyy intensiivisestä toiminnasta ja on valmis sen vaatimiin ponnisteluihin. Häntä ei voi helposti keskeyttää toisella, lapsen mielestä vähemmän tärkeällä tehtävällä. Lapsi jaksaa jatkaa tehtävää, johon on sitoutunut (jos se vastaa lapsen ikää ja kehitystasoa).

- **Tarkkuus**

Työhönsä sitoutunut lapsi kiinnittää erityistä huomiota työhönsä. Hän osoittaa huomattavaa tarkkuutta yksityiskohdissa. Lapsi, joka ei ole sitoutunut tehtäväänsä, on usein huolimaton ja pyrkii vain saamaan työnsä nopeasti päätökseen. Niissä tehtävissä, jotka perustuvat kielelliseen viestintään vähemmän huomiota herättävät yksityiskohdat jäävät huomiotta (satunnaiset sanat, eleet...).

- **Reaktioaika**

Pienet lapset ovat valppaita ja vastaavat helposti ja nopeasti mielenkiintoisiin ärsykkeisiin. He näyttävät suorastaan ryntäävän toimintaan (esim. kun useampia vaihtoehtoja on esitelty), ilmaisten näin motivoituneisuuttaan. Toiminnan ajanakin he reagoivat uuteen ärsykkeeseen, edellyttäen, että se on lapsen kannalta kiinnostava.

- **Verbaalinen ilmaisu**

Lapset ilmaisevat joskus ekspansiivisesti sitotuneisuuttaan kommentoimalla spontaanisti ("Se oli kivaa! Tehdään se uudestaan!"). He voivat myös ilmaista implisiivisemmin, että toiminta puhutteli heitä kuvailemalla innokkaasti, mitä he tekevät tai tekivät. He eivät voi olla kuvaamatta sanallisesti kokemuksiaan ja oivalluksiaan.

- **Tyydytys**

Toiminnot, joihin lapsi on sitoutunut, antavat lapselle tyydytyksen tunteen. Tyydytyksen tunteen aiheuttaja vaihtelee, mutta mukana on aina ”tutkimista”, ”tarttumista todellisuuteen” ja vastaamista tiettyyn ärsykkeeseen. Tyydytyksen tunne ilmenee useimmiten epäsuorasti. Joskus voi kuitenkin huomata lapsen katsovan työtään täydellisen tyytyväisenä, koskettelevan sitä.

LIS-YC-asteikon tasot

Taso 1: Ei toimintaa

Lapsi on ”ei-aktiivinen”. Hän saattaa esimerkiksi istua nurkassa haluttomana ja poissaolevana, tuijottaa avaruuteen, olla tekemättä mitään. Tarkkailijan on kuitenkin varottava virhearviointeja: lapsi, joka ei näytä tekevän mitään, voi olla sisäisesti keskittynyt! Tarkka havainnointi auttaa ratkaisemaan tämän ongelman. Ensimmäinen taso sisältää myös hetket, jolloin lapsi **vaikuttaa** aktiiviselta mutta on tosiasiaa täysin poissaoleva. Tällöin lapsen toiminta on vain yksinkertaisten perusliikkeiden rutiininomaista toistoa.

Taso 2: Toistuvasti keskeytyvä toiminta

Kun tasoa 1 luonnehtii näennäinen toiminta tai jopa toiminnan puuttuminen, tasolla 2 voidaan havaita **hetkiä, jolloin lapsi toimii**. Lapsi tekee palapeliä, kuuntelee tarinaa tai työskentelee pöydän ääressä. Kuitenkin lapsi on keskittynyt toimintaansa vain noin puolet tarkkailuun käytettävästä ajasta. Toiminnassa on usein toistuvia lyhyitä tai pitkiä katkoja, jotka sisältävät avaruuteen tuijottelua, uneksimista ja esineiden hypistelemistä.

Vaihtoehtoisesti toiselle tasolle sijoittuu myös suhteellisen keskeytymätön toiminta, jonka **vaikeustaso ei kuitenkaan vastaa lapsen kykyjä**. Tällöin toiminta ylittää rutiininomaisen toiminnan tason, mutta ei kuitenkaan vielä ole ”todellista toimintaa”. Tehtävän yksinkertaisuuden vuoksi lapsi saattaa suorittaa sen hajamielisesti ja puolihuolimattomasti.

Taso 3: Jossain määrin jatkuva toiminta

Tarkkailujakson aikana lapsi on jatkuvasti keskittynyt **toimintaansa**. Kuitenkaan lapsessa ei näy merkkejä todellisesta sitoutuneisuudesta. Lapsi näyttää olevan välinpitämätön toimintaa kohtaan, eikä hän ponnistele saadakseen sen suoritetuksi. Toisin kuin toiminnan ollessa täysin näennäistä voidaan havaita jonkinlaista etenemistä: osatoiminnoista muodostuu mielekäs jatkumo. Lapsi on tekemästään tietoinen ja toimii tarkoituksellisesti. Lapsen toiminta ei siis ole vain perusliikkeiden toistoa. Kuitenkaan lapsi ei ole vielä todella sitoutunut toimintaansa. Hän ”tekee asioita”, mutta ”asiat eivät tee mitään hänelle”. Lapsi keskeyttää toiminnan, kun mielenkiintoinen ärsyke ilmaantuu.

Vaihtoehtoisesti kolmas taso voi sisältää myös suhteellisen intensiivistä toimintaa (ks. taso 4), jonka ”ei-aktiivisuuden” hetket kuitenkin keskeyttävät. (ks. tasot 1 ja 2).

Taso 4: Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta

Neljännelle tasolle sijoitetaan toimintoja, jotka sopivat myös tasoon 3. Kuitenkin neljänteen tasoon sijoitetuissa toiminnoissa lapsi on sitoutunut toimintaansa vähintään puolet tarkkailun kestosta. Toiminta on lapselle todella tärkeää ainakin sen perusteella, mitä voi päätellä hänen keskittymisestään, sinnikkyystään, hänen käyttämästään energiasta ja saamastaan tyydytyksestä.

Vaihtoehtoisesti taso 4 sisältää myös pitkäkestoisen toiminnan, johon lapsi on hyvin keskittynyt (ks. taso 5), mutta josta puuttuu monimutkaisuus: toiminta on täysin perusteltua osana laajempaa tehtävää (esimerkiksi linnan rakentamista) siten, että se palvelee määrättyä tarkoitusta (jonkin tekemistä). Toiminta on kuitenkin itsessään pikemminkin rutiininomaista eikä vaadi henkistä kapasiteettia (esim. kulkeminen edestakaisin hakien rakennuspalikoita).

Taso 5: Pitkäkestoinen intensiivinen toiminta

Suurin mahdollinen sitoutuneisuus on tunnusomaista tasolle 5 sijoitettavalle toiminnalle. Tarkkailtava lapsi on ilmiselvästi uppoutunut toimintaansa. Hänen katseensa kiinnittyy **keskeytymättä** tehtävään ja siihen liittyvään materiaaliin. Ympäristöstä tulevat ärsykkeet eivät häiritse häntä, ja ne tuskin edes tavoittavat häntä. Lapsi suorittaa henkisiä ponnisteluja vaativat tehtävänsä halukkaasti. Ponnistelu syntyy luonnostaan, ei niinkään tahdon voimasta. Toiminnassa on tiettyä (sisäistä, ei emotionaalista!) jännitettä. Jotta sitoutuneisuus voidaan arvi-

oida tasolle 5, täytyy toiminnassa olla ”runsaasti” keskittymistä, sinnikkyyttä, energiaa ja monimutkaisuutta.

Liite 6: Opettajan, johtajan ja vanhempien alkuhaastattelun teemat

Haastateltavia pyydettiin tuomaan esiin sekä ihanteita että arvioimaan toteutunutta.

1. Päiväkodin ja päivähoidon päämäärät ja tavoitteet.
2. Opetussuunnitelman sisältö ja laadintaprosessi.
3. Lasten kehittymiseen ja oppimiseen liittyvät näkemykset. Miten lapsia ohjataan ja opetetaan? Mikä on aikuisen rooli?
4. Suunnittelu, arviointi ja dokumentointi. Mitä ja miten?
5. Henkilöstö: määrä, koulutus ja kehittäminen.
6. Fyysinen oppimisympäristö.
7. Vuorovaikutus päiväkodin sisällä lasten ja aikuisten kesken.
8. Yhteistyö kotien ja muiden yhteistyötahojen kanssa.
9. Päiväkotitoiminnan seuranta ja arviointi.

Liite 7: Opettajan henkilö- ja työhistorian kirjoitelman teemat

Kirjoita vapaamuotoinen kuvaus omasta henkilöhistoriastasi, ammatillisesta urastasi sekä tulevaisuuden suunnitelmistasi ja toiveistasi.

Henkilö- ja työurahistoria:

- Ikä?
- Perhesuhteet?
- Opettajaksi valmistumisvuosi ja koulutuspaikka?
- Mahdolliset muut koulutukset?
- Miksi sinusta tuli lastentarhanopettaja?
- Voitko määritellä joitain virstanpylväitä työsi kulussa/kehityksessä?
- Voitko mainita joitain asioita, jotka ovat vaikuttaneet sinuun opettajana (tapahtumat, kirjat, koulutustilaisuudet, muu)?
- Oletko muuttanut tietoisesti työtäsi? Milloin? Miksi?
- Mikä on sinulle tärkeintä opettajan työssä?
- Mistä saat työssäsi eniten tyydytystä?
- Mistä saat vähiten tyydytystä?
- Mitä haluaisit muuttaa työssäsi, jos siihen olisi mahdollisuus?
- Mikä rajoittaa sinua?
- Millaista täydennyskoulutusta haluaisit itsellesi?
- Miten kuvaat tähänastista työuraasi kokonaisuutena?

Liite 8: Tarulinnan tutkimuslasten sitoutuneisuuksien keskiarvojen koontitaulukot 1998–2000

Liitetaulukko 1: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot kaikissa toiminnoissa

	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
Asko	2,7 (n = 16)	3,3 (n = 15)		
Emma	3,0 (n = 11)	3,4 (n = 16)		
Ella	3,7 (n = 15)	3,6 (n = 14)		
Ilona	3,4 (n = 17)	4,2 (n = 13)		
Jussi	2,7 (n = 10)	3,0 (n = 16)		
Mila			3,5 (n = 15)	4,0 (n = 20)
Maija			3,2 (n = 15)	3,4 (n = 20)
Nidal			3,1 (n = 16)	4,0 (n = 20)
Yahi			2,9 (n = 13)	2,8 (n = 20)
Amit			3,7 (n = 16)	4,0 (n = 20)
keskiarvo	3,1 (n = 69)	3,5 (n = 74)	3,3 (n = 75)	3,6 (n = 100)

Liitetaulukko 2: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot lasten itsenäisissä toiminnoissa

itsenäiset toiminnot	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
leikit ja pelit	3,2 (n = 38)	3,0 (n = 19)	2,7 (n = 13)	2,7 (n = 12)
ulkoilu	3,6 (n = 5)	3,9 (n = 30)	2,8 (n = 21)	3,4 (n = 16)
askartelu	3,1 (n = 12)	4,3 (n = 3)	3,0 (n = 2)	5,0 (n = 1)
keskiarvo	3,9 (n = 55)	3,6 (n = 52)	2,8 (n = 36)	3,2 (n = 32)

Liitetaulukko 3: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot ohjatuissa toiminnoissa

ohjatut/aikuinen mukana	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
pelit ja leikit sisällä ja ulkona		4,0 (n = 2)	3,0 (n = 1)	4,0 (n = 25)
askartelu ja muu pienryhmätyöskentely	3,5 (n = 4)		3,2 (n = 6)	3,8 (n = 6)
piirit, yhteisleikit ja harjoitukset	2,9 (n = 9)	3,6 (n = 21)	3,8 (n = 33)	3,6 (n = 40)
yksilöllinen muu ohjaus	2,5 (n = 2)	3,0 (n = 1)		
keskiarvo	3,0 (n = 15)	3,6 (n = 23)	3,7 (n = 40)	3,8 (n = 71)

Liite 9: Suvituulen tutkimuslasten sitoutuneisuuksien keskiarvojen koontitaulukot 1998–2000

Liitetaulukko 4: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot kaikissa toiminnoissa

	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
Emilia	3,1 (n = 15)	3,8 (n = 12)	3,8 (n = 16)	4,0 (n = 20)
Niilo	4,0 (n = 15)	3,9 (n = 15)	3,6 (n = 15)	4,0 (n = 20)
Turo	3,2 (n = 17)	3,7 (n = 15)	3,6 (n = 16)	3,8 (n = 20)
Mikko	3,0 (n = 12)			
Raisa	3,5 (n = 15)	3,9 (n = 17)		
Aleksi			3,5 (n = 15)	3,8 (n = 20)
Sini			3,6 (n = 16)	3,8 (n = 20)
keskiarvo	3,4 (n = 74)	3,8 (n = 59)	3,6 (n = 78)	3,9 (n = 100)

Liitetaulukko 5: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot lasten itsenäisissä toiminnoissa

itsenäiset toiminnot	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
leikit ja pelit	3,1 (n = 35)	3,2 (n = 16)	3,4 (n = 24)	3,7 (n = 37)
ulkoilu	3,2 (n = 5)	3,8 (n = 21)	3,3 (n = 13)	3,7 (n = 23)
askartelu	4,0 (n = 1)	3,8 (n = 4)	3,8 (n = 9)	4,1 (n = 7)
muu			3,0 (n = 1)	4,2 (n = 5)
keskiarvo	3,2 (n = 41)	3,6 (n = 41)	3,4 (n = 47)	3,8 (n = 82)

Liitetaulukko 6: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot ohjatuissa toiminnoissa

ohjattu/aikuinen mukana	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
pelit ja leikit sisällä ja ulkona			4,8 (n = 6)	5,0 (n = 1)
askartelu ja muu pienryhmätyöskentely	4,2 (n = 12)	4,7 (n = 6)	3,8 (n = 9)	4,2 (n = 5)
piirit	3,7 (n = 10)	4,1 (n = 16)	3,7 (n = 16)	4,1 (n = 19)
keskiarvo	4,0 (n = 22)	4,3 (n = 22)	4,0 (n = 31)	4,2 (n = 25)

Liite 10: Kerttulin tutkimuslasten sitoutuneisuuksien keskiarvojen koontitaulukot 1998–2000

Liitetaulukko 7: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot kaikissa toiminnoissa

	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
Alisa	3,7 (n = 17)	4,2 (n = 17)		
Esko	3,7 (n = 13)	3,3 (n = 13)		
Iiris	3,9 (n = 16)	4,2 (n = 16)		
Pekka	3,9 (n = 15)	3,9 (n = 17)		
Sampo	3,8 (n = 11)	4,3 (n = 18)		
Eeva			3,8 (n = 17)	4,0 (n = 20)
Jenna			2,6 (n = 16)	3,3 (n = 20)
Mikko			3,3 (n = 15)	3,6 (n = 20)
Severi			4,0 (n = 16)	4,0 (n = 20)
Saga			3,3 (n = 16)	3,5 (n = 20)
keskiarvo	3,8 (n = 72)	4,0 (n = 81)	3,4 (n = 80)	3,7 (n = 100)

Liitetaulukko 8: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot lasten itsenäisissä toiminnoissa

itsenäiset toiminnot	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
leikit	3,9 (n = 27)	3,8 (n = 27)	3,2 (n = 20)	3,8 (n = 28)
ulkoilu	4,3 (n = 8)	4,1 (n = 30)	3,2 (n = 18)	3,6 (n = 33)
askartelu	3,6 (n = 8)	4,3 (n = 12)	3,8 (n = 9)	4,0 (n = 6)
muu	3,0 (n = 1)		-	2,0 (n = 1)
keskiarvo	3,9 (n = 44)	4,0 (n = 69)	3,3 (n = 47)	3,8 (n = 68)

Liitetaulukko 9: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot ohjatuissa toiminnoissa

ohjatut/aikuinen mukana	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
pelit ja leikit sisällä ja ulkona	5,0 (n = 1)	3,5 (n = 2)	3,6 (n = 32)	-
askartelu ja muu pienryhmä-työskentely	3,5 (n = 6)	3,0 (n = 1)	3,8 (n = 6)	4,0 (n = 10)
piirit	3,5 (n = 19)	4,1 (n = 14)	3,5 (n = 19)	2,9 (n = 15)
kuvien katselu				5,0 (n = 1)
keskiarvo	3,7 (n = 26)	4,0 (n = 17)	3,5 (n = 34)	3,4 (n = 26)

Liite 11: Marikin tutkimuslasten sitoutuneisuuksien keskiarvojen koontitaulukot 1998–2000

Liitetaulukko 10: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot kaikissa toiminnoissa

	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
Aamu	4,2 (n = 14)	4,2 (n = 16)	3,8 (n = 16)	3,9 (n = 20)
Akseli	3,3 (n = 18)	3,5 (n = 18)	3,3 (n = 16)	4,0 (n = 20)
Jyri	3,3 (n = 16)	3,5 (n = 18)	3,5 (n = 17)	3,5 (n = 20)
Miska	2,8 (n = 16)	3,4 (n = 16)	3,2 (n = 16)	3,5 (n = 20)
Tuuli	3,6 (n = 13)	3,6 (n = 15)	3,3 (n = 15)	3,5 (n = 20)
keskiarvo	3,4 (n = 77)	3,7 (n = 83)	3,4 (n = 80)	3,6 (n = 100)

Liitetaulukko 11: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot lasten itsenäisissä toiminnoissa

itsenäiset toiminnot	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
leikit	3,4 (n = 28)	3,3 (n = 33)	3,3 (n = 35)	3,3 (n = 25)
ulkoilu	3,3 (n = 6)	3,6 (n = 22)	3,8 (n = 14)	4,2 (n = 38)
askartelu	4,1 (n = 7)	4,0 (n = 5)	3,9 (n = 8)	3,7 (n = 7)
muu	3,5 (n = 4)	3,3 (n = 4)		4,3 (n = 3)
keskiarvo	3,5 (n = 45)	3,4 (n = 64)	3,5 (n = 57)	3,9 (n = 73)

Liitetaulukko 12: Lasten sitoutuneisuuksien keskiarvot ohjatuissa toiminnoissa

ohjatut/aikuinen mukana	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
pelit ja leikit sisällä ja ulkona	4,0 (n = 2)	5,0 (n = 1)	3,0 (n = 1)	4,0 (n = 4)
askartelu ja muu pienryhmätyöskentely	4,0 (n = 6)	4,7 (n = 3)	3,5 (n = 15)	4,0 (n = 6)
piirit ja juhlat	3,0 (n = 24)	3,5 (n = 15)	2,9 (n = 7)	2,9 (n = 17)
keskiarvo	3,3 (n = 32)	3,8 (n = 19)	3,3 (n = 23)	3,3 (n = 27)

Liite 12: Ohjattujen toimintojen prosentuaalinen osuus lasten sitoutuneisuuden havainnoinneista päiväkodeittain

Liitetaulukko 13: Ohjattujen toimintojen osuus Tarulinnan lasten sitoutuneisuuksien havainnoinneista

ohjatut/ aikuinen mukana	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
% kaikista observoinneista	21,4	31,6	51,9	68,0
% sisällä tehdyistä observoinneista	23,1	50,0	72,7	75,0

Liitetaulukko 14: Ohjattujen toimintojen osuus Suvituulen lasten sitoutuneisuuksien havainnoinneista

ohjatut/ aikuinen mukana	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
% kaikista observoinneista	34,9	34,9	39,7	26,5
% sisällä tehdyistä observoinneista	37,9	52,4	47,6	34,7

Liitetaulukko 15: Ohjattujen toimintojen osuus Kerttulin lasten sitoutuneisuuksien havainnoinneista

ohjatut/ aikuinen mukana	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
% kaikista observoinneista	36,6	21,3	42,5	22,9
% sisällä tehdyistä observoinneista	41,3	33,3	51,7	38,8

Liitetaulukko 16: Ohjattujen toimintojen osuus Marikin lasten sitoutuneisuuksien havainnoinneista

ohjatut/ aikuinen mukana	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
% kaikista observoinneista	42,0	23,0	29,0	27,0
% sisällä tehdyistä observoinneista	44,3	30,0	34,8	41,6

Liite 13: Opettajien sitoutuneisuustaulukot

Liitetaulukko 17: Tarun sitoutuneisuuden keskiarvot sensitiivisyyden, aktivoinnin ja autonomian ulottuvuuksilla

	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
Sensitiivisyys	3,6	4,0	4,0	4,0
Aktivointi	3,6	4,3	3,9	4,0
Autonomia	4,2	4,1	4,0	4,0

Liitetaulukko 18: Suvin sitoutuneisuuden keskiarvot sensitiivisyyden, aktivoinnin ja autonomian ulottuvuuksilla

	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
Sensitiivisyys	4,0	4,3	4,2	4,1
Aktivointi	3,6	3,9	3,9	3,8
Autonomia	3,8	4,3	4,4	4,1

Liitetaulukko 19: Kertun sitoutuneisuuden keskiarvot sensitiivisyyden, aktivoinnin ja autonomian ulottuvuuksilla

	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
Sensitiivisyys	3,8	4,0	4,2	4,1
Aktivointi	4,0	3,8	3,9	3,9
Autonomia	4,2	4,0	4,2	4,2

Liitetaulukko 20: Marin sitoutuneisuuden keskiarvot sensitiivisyyden, aktivoinnin ja autonomian ulottuvuuksilla

	syksy 1998	kevät 1999	syksy 1999	kevät 2000
Sensitiivisyys	3,9	4,1	4,2	4,1
Aktivointi	3,2	3,6	3,7	3,5
Autonomia	4,2	3,9	4,0	3,9

Liite 14: Reflektion kategoriat (mukaellen Wardia ja McCotterian 2004)

Reflektion kategoriat				
	Tasot			
	Rutiini Sitoutumattomuus muutokseen.	Tekninen Välineellinen reagointi tiettyihin tilanteisiin muuttamatta näkökulmaa.	Dialoginen Tutkiminen osa situationaalista kysymysten ja toiminnan syklistä prosessia, toisten perspektiivien huomioon ottamista ja uusia näkemyksiä.	Transformatiivinen Perustavanlaatuiset kysymykset ja muutokset.
Kohde Mihin huomio kohdistuu käytännössä, toiminnassa?	Itsekeskeiset aihepiirit, huolenaiheet tai asiat, jotka eivät sisällä henkilökohtaista panosta. Päähuolenaiheet liittyvät lasten kontrolliin, aikaan, työtaakkaan ja henkilökohtaisen menestyksen saavuttamiseen.	Huomio on spesifeissä opetustehdävissä, kuten suunnittelussa ja hallinnassa, mutta ei liitä niitä opettaviin asioihin. Käyttää arviointia ja havainnointia onnistumisen ja epäonnistumisen arviointiin, mutta ei arvioi lapsen oppimisen laatua kehityksellisten tarkoitusten vuoksi.	Huomio on oppilaisissa. Käyttää arviointia ja vuorovaikutusta lasten kanssa tulkittakseen, kuinka ja millä tavoin lapset oppivat auttaakseen heitä. Kiinnittää erityisesti huomion lapsiin, joilla on vaikeuksia.	Huomio on henkilökohtaisessa sitoutumisessa ja perustavanlaatuisissa pedagogisissa, eettisissä, moraalisisissa ja kulttuurisissa kysymyksissä ja siinä, miten ne vaikuttavat lapsiin ja muihin.
Tutkiminen Mikä on tutkimisen prosessi?	Henkilökohtaisen muutokseen tarvittavat kysymykset jäävät tekemättä tai usein tunnistamattomat ongelmat tai syytökset kohdistuvat toisiin tai rajoitettuun aikaan tai resursseihin. Kriittikki kohdistuu toisiin. Analyysit ovat ehdottomia ja yleistäviä.	Itsekseen tehdyt kysymykset koskevat spesifiä tilannetta tai kertovat turhautumisesta, odottamattomista tai jännittävästä tuloksista tai analyysista, joka osoittaa aiheen kompleksisuuden. Lopettaa kyselyn, kun alkuperäinen kysymys on esitetty.	Asiayhteyteen (situated) asetetut kysymykset johtavat uusiin kysymyksiin. Kysymykset kysytään toisten kanssa, ottaen huomion uudet ideat. Etsii lasten, vertaisten ja toisten näkökulmia.	Pitkäaikainen jatkuva tutkiminen, johon liittyy mentorointia, työskentelyä kriittisen ystävän kanssa ja kriittisten tapahtumien ja lasten oppimisen huolellista tarkastelua. Kysyy vaikeita kysymyksiä, jotka haastavat henkilökohtaisia oletuksia.
Muutos Kuinka tutkiminen muuttaa käytäntöä ja näkemyksiä?	Analysoi käytäntöä ilman henkilökohtaista vastakaikua – ikään kuin analyysi olisi tehty vain sen itsensä vuoksi tai	Henkilökohtaisesti vastaa tilanteeseen, mutta ei käytä tilannetta hyväkseen muuttakseen näkökulmaa.	Yhdistää asiayhteyteen sijoittuvan tutkimisen kehittääkseen uusia näkemyksiä kasvattamisesta, opettamisesta ja	Muuttava näkökulmien uudelleen jäsentäminen, joka johtaa perustavanlaatuisen toiminnan muutokseen.

aivan kuin olisi välimatka itsensä ja tilanteen välillä.	oppijoista tai henkilökohtaisista kasvattamisen ja opettamisen vahvuuksista ja heikkouksista, mikä johtaa käytännön kehittämiseen.
--	--
