

Päivi Koivisto

“Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”

Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen
lasten itsetuntoa vahvistavaksi



Päivi Koivisto

"Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa"

Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen
lasten itsetuntoa vahvistavaksi

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Historica-rakennuksen salissa H320
syyskuun 7. päivänä 2007 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2007

"Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa"

Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen
lasten itsetuntoa vahvistavaksi

Päivi Koivisto

"Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa"

Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen
lasten itsetuntoa vahvistavaksi



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2007"

Editors

Leena Alanen

Department of Early Childhood Education, University of Jyväskylä

Irene Ylönen, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover Picture: "Lapsen hyvinvoinnista huolehtimassa"

by Vilho Rieppo

URN:ISBN:9789513929053

ISBN 978-951-39-2905-3 (PDF)

ISBN 978-951-39-2889-6 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2007, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2007

ABSTRACT

Koivisto, Päivi

“Individual attention in everyday situations” Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children’s self-esteem.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2007, 202 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 311)

ISBN 978-951-39-2905-3 (PDF), 978-951-39-2889-6 (nid.)

Summary

Diss.

The aim of the study was to develop educational practices and operational activities to strengthen children’s self-esteem in a daycare centre. During the research process the main point was to discover those prerequisites and factors which facilitate the enhancement of children’s self-esteem in everyday life. The study was conducted as participatory action research during 1999-2001 in one single daycare centre in Jyväskylä. The process proceeded simultaneously in both individual and social stages. On the individual level each educator studied, evaluated and developed his or her own practices and on the social level the operational culture of the entire daycare centre was developed.

A hierarchical model of self-esteem was used as the theoretical framework of the study. In the model, global self-esteem is placed at the apex and specific domains – academic, physical, social and emotional self-esteem - are nested underneath. These discrete domains are thought to contribute to each other and to global self-esteem. Global self-esteem is more relevant to overall psychological well-being and specific domains are more relevant to behaviour or behavioural outcomes. In this study the main focus was on the strengthening of children’s global self-esteem.

The qualitative data consisted mainly of reflective material produced by the employees in the daycare centre. Reflective diaries, questionnaires, individual and group discussions, videorecordings and interviews with staff and children were used as research methods. The observational diary kept by the researcher played a supplementary role in the analysis. Reflective methods and collected data were used as tools in the development work. Staff training, which lasted for the duration of the research process, was an important part of this study.

The key factors underlying the successful outcomes of this development process were as follows: 1) employees had a direction and goals agreed through consensus, 2) every participant was committed to achieving those goals, 3) every participant found reflection methods suitable for him or herself and 4) a common theoretical basis was formed for the development work. The goals agreed on through consensus and formed during the development process were: 1) improving the atmosphere and interaction between children and adults, 2) paying attention to the uniqueness of children and their individual needs, and 3) making pedagogical decisions. The educators also wanted to develop their skills in providing constructive guidance and in giving feedback to children. By combining theory and the results of the study, a model was formed for enhancing children’s self-esteem in everyday life in daycare. The model expresses those premises which make the strengthening of children’s self-esteem possible. The model provides a scientific basis for developing early education, especially daycare practices directed towards strengthening self-esteem.

Key words: self-esteem, early education, day care centre, educational practices, operating culture, participatory action research

Author's address Päivi Koivisto
Parviaisentie 19
FI-40900 Säynätsalo
paivi.koivisto@jkl.fi

Supervisors Professor Eira Korpinen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Professor Helena Rasku-Puttonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Associate Professor Heta-Maria Miller
The College of Saint Rose
Albany, NY, USA

Professor Anneli Niikko
Department of Teacher Education
University of Joensuu/Savonlinna, Finland

Opponent Professor Anneli Niikko
Department of Teacher Education
University of Joensuu/Savonlinna, Finland

ESIPUHE

Tämä tutkimus on lähenemässä kohti loppuaan tai ainakin tutkimusraportti on saanut lopullisen muotonsa. Tutkimushan jatkuu edelleen tutkijassa itsessään ja tutkimukseen osallistuneissa kasvattajissa alkaneissa oppimisprosesseissa. Uskoin, että tutkimus elää edelleen myös monissa tulevilla koulutustilaisuuksissa ja syvällisissä keskusteluissa eri ihmisten kanssa. Mutta mistä kaikki sai alkunsa? Riittävän kauan asiaa pohdittuani päädyin ajallisesti paljon pidemmälle kuin tutkimussuunnitelman laatimiseen. Kuten tutkimukseen osallistuneet kasvattajat totesivat, lapsen itsetunto ja sen vahvistaminen vie ajatukset väkisin omaan itseen ja omaan elämään aina lapsuusvuosiin saakka. Niinpä minäkin tein tutkimusmatkan omaan itseeni. Lopputuloksena näin itseni elämänsä suhteellisen tyytyväisenä ihmisenä, joka tietää olevansa hyväksytty sellaisena kuin on – olisipa tehnyt väitöskirjan tai ei. Ymmärsin myös, että halu vaikuttaa asioihin ja ihmisten hyvinvointiin on ollut osa minua jo lapsena. Siellä ovat viime kädessä myös tämän tutkimuksen juuret. Omasta itsetunnostani, hyvinvoinnistani ja siitä, mitä olen, kiitos kuuluu niille läheisille ja rakkaille, jotka ovat olleet minulle tärkeitä varhaislapsuudessa, nuoruudessa ja aikuisuudessa ja niille, jotka ovat minulle erityisen tärkeitä tänä päivänä.

Tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollista ilman sitä rohkeaa ja kehittämiseen sitoutunutta päiväkodin henkilökuntaa, joka oli valmis lähtemään kanssani tutkimusmatkalle omaan itseen ja päiväkodin toimintakulttuuriin. Tutkimuspäiväkodin henkilökunta ansaitseekin suurimman kiitoksen luottamuksesta tutkijaan, rohkeudesta, kehittämishalukkuudesta ja muutosvalmiudesta.

Väitöskirjani ohjaajina ovat toimineet professorit Eira Korpinen ja Helena Rasku-Puttonen. Myös he antoivat minun olla juuri sellainen kuin olen. He eivät luovuttaneet, vaikka tutkimuksen valmistuminen kesti. He luottivat minuun, arvostivat minua ja työtäni. Lämminhenkisessä ohjauksessa he opastivat minua aina vain kohti parempaa. Arvostan suuresti heidän asiantuntevaa ohjaustaan ja kiitän heitä hyvästä yhteistyöstä. Väitöskirjani esitarkastajina toimivat professorit Anneli Niikko ja Heta-Maria Miller. He paneutuivat erittäin huolellisesti tutkimukseeni ja heidän asiantuntevat kommenttinsa auttoivat työn viimeistelyssä. Kiitän heitä lämpimästi. Tutkimuksen tieteellisestä tarkastuksesta kiitän professori Leena Alasta, kielen tarkastuksesta äidinkielen lehtori Marja-Leena Koppista ja englanninkielisestä avusta englannin kielen lehtori Glyn Hughesia.

Tutkimukseni tekoa ovat apurahoin tukeneet Ellen ja Artturi Nyyssösen säätiö, Emil Aaltosen säätiö, Haukkalan lastenpsykiatrisen hoitolaitoksen kannatusyhdistys ja Jyväskylän yliopisto. Apurahojen myötä pystyin keskittymään tutkimuksen tekemiseen päätoimisesti ja sain tehtyä vaativan analyysivaiheen. Haluan lämpimästi kiittää kaikkia apurahan myöntäjiä. Työnantajani Jyväskylän kaupunki on suhtautunut tutkimukseni tekemiseen hyvin myönteisesti. Jyväskylän kaupunki tuki tutkimukseni valmistumista muun muassa myöntämällä apurahan viimeistelytyöhön. Olen hyvin kiitollinen tästä avusta. Erityisen kiitollinen olen esimiehilleni Tarja Ahlqvistille ja Pirjo Tuosalle, jotka ovat arvostaneet opiskeluani ja olleet minulle henkisenä tukena.

Nykyinen työyhteisöni Taikalampun päiväkotini on pitänyt huolta hyvinvoinnistani. On ollut ilo työskennellä työyhteisössä, jossa on erittäin myönteinen ja kannustava ilmapiiri. Jos tutkimustyö on tuntunut välillä rankalta, Taikalampun hengettäret ovat puhaltaneet minuun lisää energiaa. Samoin ovat tehneet läheisimmät kollegani. Haluan osoittaa heille kiitoksen heidän olemassaolostaan.

Kiitettävien lista on pitkä, kun ajattelee esimerkiksi sitä, kuinka monessa työyhteisössä olen ollut tutkimukseni teon aikana. Olen saanut uusia ystäviä ja entisiäkin on vielä tallella eli tutkimus ei suinkaan ole vienyt kaikkea aikaani. Kaikki ystäväni ansaitsevat suuren kiitoksen kannustuksesta ja rohkaisusta tutkimuksen tekemiseen, mutta myös ajatusten irrottamisesta tutkimustyön parista. Parasta vahvistusta itsetunnolle on lämminhenkinen yhdessäolo läheisten ihmisten ja ystävien kanssa.

Jyväskylässä 7. heinäkuuta 2007

Päivi Koivisto

*Itsetuntosi kehitys lapsuus- ja
nuoruusvuosina oli riippuvainen
siitä hellästä ja rakastavasta
huolenpidosta, joka vahvisti
omanarvontuntoasi. Muistele
saamaasi huolenpitoa ja arvosta
niitä, jotka osoittivat sitä sinulle.*

*Linus Mundy *)*

*) Mundy, L. 1998. Sinä olet OK! Suomentaja Kirsi-Mari Lehtonen. Kustannus Buster.

KUVIOT

KUVIO 1	Yleissuunnitelma tutkimuksen etenemisestä	21
KUVIO 2	Itsetunnon hierarkkinen rakennemalli Burnsia (1982), Shavelsonia ym. (1976) ja Rosenbergia ym. (1995) mukaellen.....	33
KUVIO 3	Lapsen itsetunnon rakentuminen vuorovaikutussuhteissa	47
KUVIO 4	Lapsen itsetunnon vahvistaminen päiväkotikontekstissa	48
KUVIO 5	Oppivan organisaation perusprosessit (Burgoyne 1996, 17)	51
KUVIO 6	Toiminnan tietoinen ja tiedostamaton luonne (Moilanen 1999).....	55
KUVIO 7	Syklinen prosessikuvaus toimintakulttuurin kehittymisestä lasten itsetuntoa vahvistavaksi	84
KUVIO 8	Tutkimus- ja kehittämisprosessin etenemiseen ja onnistumiseen keskeisesti vaikuttaneet tekijät.....	99
KUVIO 9	Arvon <i>olemassaolon oikeutus</i> ilmeneminen arkipäivän toiminnoissa	118
KUVIO 10	Arvon <i>vuorovaikutuksen arvostaminen</i> ilmeneminen arkipäiväntoiminnoissa	119
KUVIO 11	Arvon <i>kiireettömyys</i> ilmeneminen arkipäivän toiminnoissa	121
KUVIO 12	Arvon <i>yksilölliset tarpeet ja toiveet</i> ilmeneminen arkipäivän toiminnoissa	122
KUVIO 13	Lasten itsetunnon vahvistaminen päiväkodissa	149

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Toimintatutkimusparadigmat tässä tutkimuksessa (ks. Kemmis 1985)	18
TAULUKKO 2	Lasten itsetunnon vahvistamiseen liittyviä interventio- tai toimintatutkimuksia.....	28
TAULUKKO 3	Kasvatusilmapiirit (Maccoby & Martin 1983)	43
TAULUKKO 4	Tutkimuspäiväkodin henkilökunta lapsiryhmittäin	61
TAULUKKO 5	Aineistonkeruumenetelmät ja niiden tavoitteet.....	65
TAULUKKO 6	Aineiston koodaus	74
TAULUKKO 7	Syklisten vaiheiden yhteneväisyys yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla.....	85

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen tausta ja tavoitteet	11
1.2	Tutkimuksen lähtökohdat, tutkimustehtävät ja tutkimusote	13
1.3	Toimintatutkimuksen määrittelyä	16
1.4	Toimintatutkimuksen yleissuunnitelma	20
1.5	Tutkimuksen rakenne	22
2	TEOREETTINEN TIETO ITSETUNNOSTA TUTKIMISEN JA KEHITTÄMISEN PERUSTANA.....	24
2.1	Itsetunnon vahvistaminen kasvatuksellisena tavoitteena ja tutkimuskohteena	24
2.2	Itsetuntoon ja sen rakentumiseen liittyviä ydinkäsitteitä.....	31
2.2.1	Itsetunnon hierarkkinen rakennemalli.....	32
2.2.2	Itsetunnon kehityksestä.....	34
2.3	Lapsen itsetunnon rakentuminen vuorovaikutussuhteissa	36
2.3.1	Yleisen itsetunnon rakentuminen	37
2.3.2	Itsetunnon osa-alueiden kehittyminen	38
2.3.3	Kasvatusilmapiirin yhteys itsetuntoon.....	42
2.4	Teoreettinen perusta tutkimuksen suuntaajana.....	47
3	TUTKIMIS- JA KEHITTÄMISPROSESSIN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ	50
3.1	Oppivan organisaation perusprosessit.....	50
3.2	Käyttöteoria kasvattajan ajattelun ja toiminnan ilmentäjänä.....	52
3.3	Tietoisuuden tason nostaminen reflektion avulla	53
3.4	Toimintakulttuuri yhteisön ajattelun ja toiminnan ilmentäjänä.....	56
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	59
4.1	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuspäiväkoti.....	59
4.1.1	Päiväkodin toiminta-ajatus tutkimuksen alkaessa.....	60
4.1.2	Kuvaus tutkimukseen osallistujista.....	61
4.1.3	Kuvaus tutkimuspäiväkodin toiminnasta projektin alussa.....	62
4.2	Tutkijan rooli	63
4.3	Tutkimusaineisto	65
4.4	Aineiston analyysi	71
4.5	Eettiset näkökohdat.....	79
5	TOIMINTATUTKIMUSPROJEKTIN PROSESSIN KUVAUS.....	82
5.1	Yhteisistä tavoitteista toimintakulttuurin kehittymisen syklit	82
5.2	Yhteisen tietämyksen rakentuminen	89

5.3	Ilmapiirin ja palautteen merkitys prosessissa	93
5.3.1	Kehittämistä edistävä ilmapiiri	93
5.3.2	Kehittämistä edistävä sisäinen ja ulkoinen palaute	95
5.4	Yhteenveto prosessin keskeisistä tekijöistä.....	99
6	KEHITTYMINEN LASTEN ITSETUNTOA VAHVISTAVAKSI KASVATTAJAKSI.....	101
6.1	Kasvattajien suhtautuminen oman työnsä tutkimiseen ja kehittämiseen	102
6.2	Kasvattajien käyttöteorian kehittyminen.....	108
6.2.1	Toimintaan liittyvän tietoisuuden kehittyminen	108
6.2.2	Kasvattajien kasvatuskäytännöissä ja toimintatavoissa tapahtunut muutos	112
7	PÄIVÄKODIN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTYMINEN LASTEN ITSETUNTOA VAHVISTAVAKSI	116
7.1	Tutkimuspäiväkodin toimintakulttuuri projektin alussa.....	116
7.2	Arvopohjan muutos	118
7.3	Perusturvallisuutta tuottava ilmapiiri.....	125
7.4	Lasten yksilöllisyyden huomioon ottaminen	129
7.5	Yleistä itsetuntoa vahvistava pedagogiikka arkipäivän tilanteissa.....	132
7.6	Itsetunnon osa-alueita vahvistava pedagogiikka arkipäivän tilanteissa.....	139
7.6.1	Kasvattajan tärkeä tehtävä: kannustaa, tukea ja antaa palautetta	140
7.6.2	Onnistumisen kokemukset tärkeitä	143
7.7	Lapsilähtöisyyden ja leikin kehittäminen jatkotavoitteina	146
7.8	Kokoava malli lasten itsetunnon vahvistamisesta päiväkodissa....	148
8	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	151
8.1	Tutkimuksen metodinen tarkastelu.....	151
8.2	Tulosten tarkastelu	157
8.3	Tutkimustulosten hyödynnettävyys.....	161
8.4	Jatkotutkimusaiheita	162
	SUMMARY.....	164
	LÄHTEET.....	168
	LIITTEET.....	181

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää päiväkodin kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja lasten itsetuntoa vahvistaviksi. Tutkimus on toimintatutkimus, joka toteutettiin yhdessä jyväskyläläisessä päiväkodissa vuosien 1999 - 2001 aikana. Tutkimusprosessin myötä tarkoituksena on löytää erityisesti niitä tekijöitä ja edellytyksiä, jotka mahdollistavat lasten itsetunnon vahvistamisen päiväkodin arjessa. Tähän tutkimustehtävään päädyin pohiessani, edistääkö päivähoito lapsen hyvinvointia ja jos niin miten. Koska itsetuntoa pidetään ihmisen toiminnan ja hyvinvoinnin tärkeänä selittäjänä, halusin ottaa kehittämiskohteeksi juuri itsetunnon vahvistamiseen tähtäävät kasvatuskäytännöt ja toimintatavat.

1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Aloitin tämän tutkimuksen suunnittelun vuonna 1998. Jo tuolloin kasvattajien, opettajien ja asiantuntijoiden puheissa sekä mediassa alkoi vahvasti nousta esiin huoli lasten ja nuorten pahoinvoinnista. Tähän päivään tultaessa voi edelleen todeta, että psykososiaaliset ongelmat ja käytöshäiriöt ovat lisääntyneet lasten ja nuorten keskuudessa. Jo päiväkotikäisillä lapsilla sanotaan olevan yhä enemmän sosio-emotionaalisia ongelmia, masennusta ja ahdistusta. Puhutaan syrjäytymisestä ja sen mahdollisista syistä. Vanhemmilta, kasvattajilta ja opettajilta perätään vastuuta. Vanhemmuuden väitetään olevan hukassa ja kasvattajat viestittävät voimattomuutta. Monet asiantuntijat ovatkin olleet huolestuneita siitä, että nykyisin lasten elämässä ei ole riittävästi aikuisia tai aikuisilla ei ole aikaa lapsille. Mietin, mitä mahdollisuuksia kehityksen suuntaa on muuttaa, miten edistää lasten ja nuorten hyvinvointia ja ehkäistä syrjäytymistä.

Tutkimusten perusteella tiedetään, että terve ja vahva itsetunto edistää ihmisen hyvinvointia (mm. Coopersmith 1967, 19; Harter 1999, 5; Nassar-McMillan & Cashwell 1997; Rogers 1951, 498-502; White 1997, 11) ja ehkäisee syrjäytymistä (mm. Nurmi, Salmela-Aro, Anttonen & Kinnunen 1992; Nurmi & Salmela-Aro

2000; Rönkä 1999, 36). Näin ollen voisi väittää, että mahdollisimman varhain aloitettu tavoitteellinen itsetunnon vahvistaminen lisää lasten ja nuorten hyvinvointia.

Tutkimuksissa (mm. Caspi, Elder & Herbener 1990; Rönkä 1999) on havaittu erilaisilla lapsuuden riskitekijöillä ja myöhemmin ilmenevillä sopeutumisoingelmilla olevan taipumusta kasautua samoille yksilöille. Mikäli kompensoivia suojaavia tekijöitä on yksilön elämässä liian vähän, kasaantuvat riskitekijät voivat johtaa joidenkin lasten ja nuorten syrjäytymiseen. Läheiset ihmissuhteet ovat suojaava tekijä syrjäytymisen ehkäisemisessä ja edellytys terveen itsetunnon rakentumiselle (Kernis, Brown & Brody 2000; Pulkkinen & Caspi 2002, 11). Lapsi ja nuori tarvitsee aikuissuhteita, joissa keskeistä on näiden ihmissuhteiden pysyvyys ja niiden tarjoama lämpö ja hyväksyntä, uskoutumisen ja jakamisen mahdollisuus, valvonta, käyttäytymistä koskeva palaute, ohjaus, apu ja myönteinen esimerkki. (Coopersmith 1967; Kernis, Brown & Brody 2000; Rogers 1951, 498-499.)

Syrjäytymiskehitykseen olisi hyvä pystyä puuttumaan mahdollisimman varhain, mielellään ennalta ehkäisevästi. Jotta jo varhaislapsuudessa pystyttäisiin vaikuttamaan lapsen hyvinvointiin, myönteiseen kehitykseen sekä syrjäytymisen ennalta ehkäisyyn, on tärkeää turvata lapselle pysyviä, turvallisia ja lämpimiä aikuisuhteita. Päivähoidossa toimivien kasvattajien merkitys lapsen itsetunnon rakentajina korostuu nykyisin siitä syystä, että useat lapset viettävät suuren osan päivästään päivähoidossa. Päivähoitoikäiset lapset ovat kehityksessään juuri siinä vaiheessa, jolloin itsetunnon rakennetaan perustaa vuorovaikutussuhteissa läheisten ihmisten kanssa. Tätä taustaa vasten itsetunnon vahvistamiseen liittyvä tutkimus- ja kehittämistyö varhaiskasvatuksen alalla on perusteltua ja tarpeellista.

Pelkästään jo edellä mainitut asiat riittävät perustelemaan sen, miksi terveen itsetunnon vahvistamista pidetään yhtenä tärkeimmistä tavoitteista useiden maiden sekä valtakunnallisissa että päiväkotij- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Myös Suomessa tämä tavoite on kirjattu varhaiskasvatuksen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005), esiopetuksen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000) ja perusopetuksen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) opetussuunnitelmiin. Myös alueelliset ja yksikkökohtaiset opetussuunnitelmat sisältävät kyseisen tavoitteen. Itsetunnon vahvistamisen tavoite on suuri haaste kasvatukselle ja koulutukselle, mutta sen toteutumista käytännössä ei ole kuitenkaan riittävästi arvioitu ja tutkittu. Aikaisemmissa tutkimuksissa kohdejoukkoina ovat olleet pääasiassa kouluikäiset lapset ja nuoret sekä aikuiset, mutta pieniä lapsia koskevaa aikaisempaa tutkimustietoa on vielä vähän. Itsetuntoa on kyllä ilmiönä tutkittu runsaasti ja siitä on kehitelty lukuisia teorioita.

Yhdysvalloissa eri kouluissa toteutetut itsetunnon vahvistamiseen tähtäävät ohjelmat ovat Burnettin (1998, 107) mukaan olleet tehottomia, koska opettajilla ei ole ollut pätevää tietoa itsetunnosta ja sen rakentumisesta. Lisäksi opettajat eivät ole pystyneet tunnistamaan vahvaan ja heikkoon itsetuntoon liittyviä piirteitä ja näin ollen ohjaamaan lasta yksilöllisesti. Olen toiminut itse lastentarhanopettajana päiväkodissa noin 14 vuotta ja päiväkodinjohtajana noin kuusi vuotta. Tämän lisäksi olen toiminut lastentarhanopettajien kouluttajana lähes neljä vuotta. Oma arkikokemukseni päiväkotityöstä vahvistaa näkemystä siitä, että päivähoiton kasvatustyön arjessa henkilökunnalla ei ole selkeää näkemystä siitä, mitä itsetunto on ja miten lasten itsetuntoa voidaan vahvistaa. Lisäksi tutustuminen itsetuntoa käsit-

televään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin sekä päiväkodin vuorovaikutussuhteiden yhteyttä lapsen itsetuntoon käsitellyt tutkimuksemme (Koivisto & Luttinen 1997) vakuuttivat minut siitä, että lasten itsetunnon vahvistamisesta päivähoitokontekstissa tarvitaan tutkimukseen perustuvaa tietoa. Koulutus ei ole tähän saakka pysynyt vastaamaan tähän haasteeseen. Kun päivähoidon henkilökunnalla ei ole ole-massa tutkimukseen perustuvaa tietoa, käy helposti niin, että kasvatuskäytännöt eivät vastaakaan itsetunnon tavoitteen saavuttamista.

Tutkimuksen tärkeyttä puoltaa myös se, että vuonna 1997 Opetusministeriö asetti työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää, miten tervettä itsetuntoa ja koulu-viihtyvyyttä voidaan lisätä opetussuunnitelmallisilla, opetusmenetelmällisillä ja opettajankoulutuksellisin keinoin (Terveen itsetunnon ja elämönhallinnan kehittäminen peruskoulussa 1997). Opetushallitus käynnisti syksyllä 1998 Opetusministeriön työryhmän mukaisen projektin nimeltään Terve itsetunto -projekti vuosille 1998-2000, jonka tavoitteena oli oppilaan tervettä itsetuntoa tukevien toimintakäytäntöjen kehittäminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa. (Terve itsetunto -projektin 1998-2001 loppuraportti, osa I, 2003.)

1.2 Tutkimuksen lähtökohdat, tutkimustehtävät ja tutkimusote

Tutkimusta suuntaavana johtoajatukseksi oli pyrkiä kehittämään päiväkodin kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja lasten itsetuntoa vahvistaviksi yhteistyössä henkilökunnan kanssa. Kehittäminen perustui siihen tietoon, jota itsetuntoon liittyvät tutkimukset ja teoriat ovat tuoneet esiin itsetunnon rakentumisesta ja vahvistumisesta. Nämä itsetunnon vahvistamiseen liittyvät perusteet olivat minulla tutkijana tiedossa, mutta työyhteisön haasteena ja tavoitteena oli saada aikaan muutosta kasvatuskäytännöissä ja toimintatavoissa, niin että lasten itsetunnon vahvistaminen mahdollistuisi. Tutkimuksen suunnittelussa auttoi oma pitkäaikainen käytännön kokemukseni päiväkotityöstä, mistä johtuen päiväkotikontekstina oli minulle entuudestaan tuttu. Olin tutustunut myös joihinkin Suomessa tehtyihin päivähoito-kasvatustyöhön kohdistuneisiin kehittämistutkimuksiin (mm. Hakkarainen 1997; Korhonen 1989; Rusanen 1990; Rusanen 1995) ja kasvatustutkimuksiin (Kaikkonen & Kohonen 1996; Niikko 1993), joista saatua tietoa hyödynsin tutkimusprosessin suunnittelussa.

Päivähoidon kasvatustyön kehittämisessä Hakkarainen (1997, 7) erottaa kaksi tasoa: hallinnollisten organisaatioratkaisujen tason ja kasvattamisen arkikäytännön tason. Kuten Hakkarainen toteaa, suunnitelmallisen kehittämisen tulisi välittyä aikuisten kasvatustyöhön, lasten toimintaedellytyksiin ja käytännön toimintaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kohdistaa tutkimus- ja kehittämistyö nimenomaan päiväkodin arkipäivään, jokapäiväiseen elämään ja toimintaan.

Koska kasvattajan ja koko kasvatusyhteisön työ helposti rutinoituu ja urautuu, työtä aletaan tehdä vakiintuneiden käytäntöjen ja perinteiden varassa. Tällöin työ- ja toimintatapoja ei välttämättä tietoisesti eritellä, kyseenalaisteta ja uudisteta. (Hakkarainen 1997, 8.) Ajattelin tämän olevan todennäköinen lähtötilanne myös tässä tutkimuksessa mukana olleessa päiväkodissa. Koin haasteeksi ohjata ja auttaa

osallistujia tutkimaan ja refleктоimaan eritellysti omaa työtään. Jotta työyhteisö pystyisi kehittämään omaa toimintaansa, työyhteisön jäsenillä on oltava käsitteellisiä välineitä ja konkreettisia menetelmiä nykyisen toimintatavan perusteiden pohdintaan ja erittelyyn. (Hakkarainen 1997, 8-11.) Tämän tutkimuksen yhtenä keskeisenä tarkoituksena olikin tarjota soveltuvia analyysivälineitä työyhteisön käyttöön.

Päiväkodin kasvatus- ja toimintakäytännöt rakentuvat useiden ihmisten kasvatusnäkemysten ja -ajatusten yhteistuloksena. Kasvatus- ja toimintakäytäntöjen kehittämiseksi jokaisen kasvattajan on tiedostettava omat lähtökohtansa ja asetettava itselleen omat kehittämistavoitteensa. Toisaalta päiväkodin kasvatus- ja toimintakäytäntöjen kehittämisessä pelkästään yksittäisen kasvattajan ajattelu- ja toimintatavoissa tapahtuva muutos ei ole riittävä. Koska tässä tutkimuksessa kehittämisellä pyrittiin koko päiväkodin kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen muuttamiseen, kehittämisen yksikkönä oli päiväkotona ja sen toiminta kokonaisuutena. (Ks. Hakkarainen 1997, 10.)

Vuosina 1987 - 1989 toteutetussa valtakunnallisessa kehittämishankkeessa "Voisiko jotain olla toisin päivähoidossa" päivähoidon pedagogiikkaa pyrittiin kehittämään lapsilähtöisempään suuntaan (Rusanen 1990; Rusanen 1995). Kokeilu synnytti pysyviä muutoksia päivähoidon käytännöissä. Tämä vahvisti ajatustani siitä, että tavoitteellisen kehittämistyön tuloksena on mahdollista saavuttaa pysyvä muutos. Kyseisessä kokeilussa tehtiin käytännön muutoksia, jotka koin luonteeltaan soveltuviksi myös lasten itsetuntoa vahvistavien kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen kehittämiseen. Tällaisia uudistuksia olivat siirtyminen suurryhmätoiminnasta pienryhmätoimintaan, toimintojen porrastaminen siirtymätilanteissa, lasten omatoimisuuden tukeminen ja lasten yksilöllisen huomioon ohjelma, jossa keskeistä oli muun muassa lapsen kuuleminen, huomion antaminen, rajojen asettaminen, sääntöjen järkevöittäminen sekä aikataulujen joustavuus.

Päiväkodin toimintatapa pyrittiin kehittämään lapsilähtöisempään suuntaan myös Korhosen (1989) tutkimuksessa. Muutos aiheutti päiväkodin toiminnassa ja henkilökunnan kokemuksissa ensin kaoottisen tilan, mutta kehittämisen edetessä toiminta löysi uuden hallitun muodon. Korhosen tutkimus toimii hyvänä esimerkkinä siitä, että muutos vaatii aikaa ja kykyä sietää epävarmuutta ja hallitsemattomuuden tunnetta.

Tutustuminen Kaikkosen ja Kohosen (1996) sekä Niikon (1993) toimintatutkimuksiin auttoi minua tutkijana arvioimaan toimintatutkimuksen soveltuvuutta kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen kehittämisessä ja toisaalta toimintatutkimuksen käyttöä tieteellistä tutkimusta ohjaavana lähestymistapana. Molemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu toimintatutkimuksen keskeisiä elementtejä kuten teorian ja käytännön välistä suhdetta, osallistujien sitoutumista omien käytäntöjen ja toiminnan reflektointiin, yhteistoiminnan merkitystä, ulkopuolisen tutkijan roolia sekä tutkimuksen vaikutusta osallistujien ammatilliseen kasvuun.

Alkuperäiset tutkimustehtävät rakentuivat tutkimuksen johtoajatuksen, itsetuntoon ja toimintatutkimukseen liittyvän teorian tiedon sekä työyhteisön kanssa yhteisesti asetettujen tavoitteiden perusteella. Myöhemmin tutkimustehtävien muotoutumista ohjasi toisaalta lisääntyvä teorian tieto, mutta toisaalta aineiston keräilyminen ja ne havainnot ja ajatukset, joita tutkimusprosessin edetessä syntyi. Näin ollen tutkimustehtävät muotoutuivat ja täsmentyivät tutkimusprosessin kuluessa,

mikä on useimmiten tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Eskola & Suoranta 1998, 146; Patton 2002, 53, 61-62). Tutkimuksessa ei mitattu lasten itsetunnon vahvistumista, vaan ajatuksena oli prosessuaalisesti kohdistaa tutkiminen ja kehittäminen henkilöstön kasvatuskäytäntöihin ja toimintatapoihin. Kehittämisessä hyödynnettiin aikaisempaa teoria- ja tutkimustietoa itsetunnon vahvistamisesta, joten osallistujat tiesivät, mitkä tekijät vaikuttavat lasten itsetunnon vahvistumiseen. Alkulähtökohtana oli lasten itsetuntoa vahvistavien kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen kehittäminen sinällään. Vasta prosessin edetessä tavoitteeksi tarkentui löytää niitä tekijöitä, jotka ovat edellytyksinä lasten itsetunnon vahvistamiselle päiväkodissa. Monien vaiheiden myötä päädyin lopulta seuraaviin *tutkimustehtäviin*. Ensimmäisen tutkimustehtävän avulla pyrin kuvaamaan tutkimusprojektin prosessin etenemistä ja tavoitteiden muotoutumista prosessin myötä. Tämän tutkimustehtävän lisäsin, kun halusin selvittää, mitkä ovat keskeisiä, muutosta edistäviä toimintatutkimusprosessiin liittyviä tekijöitä. Toisen tutkimustehtävän avulla pyrin kuvaamaan prosessin myötä tapahtunutta muutosta kasvatuskäytännöissä ja toimintatavoissa sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Kolmannen tutkimustehtävän myötä tarkoituksena on löytää kokoavasti niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat lasten itsetunnon vahvistamisen päiväkodin arjessa.

- 1) *Millainen on päiväkodin kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja kehittävä toimintatutkimusprosessi?*
- 2) *Miten päiväkodin kasvatuskäytännöt ja toimintatavat kehittyvät lasten itsetuntoa vahvistaviksi tutkimusprosessin myötä?*
- 3) *Miten lasten itsetunnon vahvistaminen päiväkodin arkipäivän tilanteissa mahdollistuu?*

Tutkimusstrategiaksi soveltui toimintatutkimus, joka pyrkii käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen (Aaltola & Syrjälä 1999, 13; Kemmis 2000, 91-93). Toimintatutkimuksellisen lähestymistavan valintaa tässä tutkimuksessa puoltaa myös tutkijan näkemys ihmisestä aktiivisena, itseohjautuvana, omasta oppimisestaan tietoisena ja vastuullisena yksilönä (ks. Nurmi 1993). Mikäli työntekijät omasta halustaan sitoutuvat kehittämisprosessiin saaden itse vaikuttaa kehittämistavoitteiden asettamiseen ja etenemiseen, tavoitteet ovat todennäköisemmin saavutettavissa kuin jos kehittämisvaatimukset ja tavoitteet tulisivat ulkoapäin annettuina (Fullan 1991, 132-133, 316-317).

Toimintatutkimus on prosessi, joka tähtää tutkimuksen kohteena olevan ilmiön syvällisempään ymmärtämiseen ja sitä kautta toiminnan muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmaksi (Carr & Kemmis 1986, 162; Kemmis 2000, 92-93.) Puhun tässä tutkimuksessa prosessista silloin, kun viittaa osallistujien oppimis- ja kehittämisprosessiin, joka alkaa tutkijan avustamana ja jää edelleen jatkumaan työyhteisössä tutkijan päätettyä tutkimusprojektin päiväkodissa. Toiminnan kehittämisen näen tällöin jatkuvana prosessina ja tutkimusprojektilla tarkoitan tietyn ajan kestäväää hanketta eli tässä tutkimuksessa sitä osuutta, jossa itse olen ollut

mukana tutkimuksen alusta loppuun. Tutkimusprojektiin sisältyy tärkeänä osana myös tutkijan oma oppimisprosessi.

Tutkimus edustaa naturalistista tutkimusotetta, koska se on toteutettu luonnollisessa ympäristössä yhteistyössä osallistujien kanssa käyttämällä laadullisia tutkimusmenetelmiä: päiväkirjoja, reflektioivia kyselyjä, videonauhoituksia, reflektioivia keskusteluja, haastatteluja ja tutkijan päiväkirjaa (Denzin & Lincoln 2000, 3). Tutkimusmenetelmien tarkoituksena oli tuottaa laadullista aineistoa tutkimusta varten, mutta myös toimia osallistujien reflektion välineinä. Tutkimusmenetelmät valittiin siten, että ne mahdollisimman hyvin toisivat esiin tutkimuksessa mukana olleiden ihmisten ajattelua ja toimintaa kehittämisprosessin eri vaiheissa.

Tutkimus on ennen kaikkea kasvatustieteellistä tutkimusta, sillä tutkimuksen kohteena ovat 1) lapsen itsetunnon vahvistaminen kasvatustavoitteena, 2) kasvatustajat ja heidän kasvatuskäytäntönsä sekä 3) päiväkotikäytännöt kasvatuskontekstina. Koska tutkittavana ilmiönä on lasten itsetunnon vahvistaminen, edellyttää se tutkimukselta myös psykologista näkökulmaa ja teoriaa.

Itsetuntoa vahvistavien kasvatuskäytäntöjen tutkiminen ja kehittäminen tapahtui tapaustutkimuksen luonteisesti yhdessä jyvaskyläläisessä päiväkodissa, jonka henkilökunta oli kokonaisuudessaan sitoutunut mukaan tutkimusprosessiin. Päiväkodin kanssa kiinteässä yhteistyössä olevat perhepäivähoitajat halusivat myös liittyä tutkimusprosessiin. Näin ollen kehittämistyössä olivat mukana kyseessä olevan päiväkodin koko henkilökunta omine lapsiryhmineen lisättyinä perhepäivähoitajilla lapsiryhmineen. Mukana olleiden lasten ikäjakauma oli 1 - 7 vuotta. Perhepäivähoitajien osuuden jätiin kuitenkin analysoimatta ja raportoimatta tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksesta voi ajatella hyötyvän ennen kaikkea varhaiskasvatuksen parissa työskentelevän kasvatushenkilöstön, joka voi käyttää tuloksia perustana kehittäessään kasvatuskäytäntöjään itsetuntoa aidosti tukeviksi ja organisoidessaan arkipäivän tilanteita ja toimintaa siten, että lasten itsetuntoa vahvistavien kasvatuskäytäntöjen toteutuminen mahdollistuu. Tämän lisäksi tutkimuksesta saatavaa tietoa ja kokemuksia voidaan hyödyntää alan koulutuksessa, valtakunnallisessa ja paikallisessa opetussuunnitelmatyössä sekä mahdollisesti myös varhaiskasvatuksen ja päivähoiton resursseja koskevassa päätöksenteossa.

1.3 Toimintatutkimuksen määrittelyä

Toimintatutkimuksen nimen alla on tehty monentyyppisiä tutkimuksia ja näissä on esiintynyt useita toisistaan poikkeavia käytänteitä (Suojanen 1992, 14). Näin ollen on tarpeellista määritellä, mitä toimintatutkimuksella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Kuten Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 51) toteavat, toimintatutkimuksesta käydyssä keskustelussa ei esiinny yhtä, erityistä teoriaa, johon toistuvasti viitattaisiin tai jota selkeästi käytettäisiin lähestymistavan teoreettisena perusteluna. Toimintatutkimuksen voidaan nähdä kytkeytyvän eri tavoin useisiin teorioihin ja filosofisiin viitekehyksiin. Vaikka toimintatutkimus voidaankin ymmärtää monella eri tavalla, on siinä löydettävissä myös eri suuntauksia yhdistäviä piirteitä.

Toimintatutkimusta on sovellettu paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, mutta myös sosiologiassa sekä sosiaalipsykologiassa. Merkittävää toimintatutkimuksen soveltamisalue ovat olleet erilaiset yhteisöjen kehittämisprojektit. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29; Suojanen 1992, 14.) Jotkut tutkijat ovat liittäneet toimintatutkimuksen alle myös kehittävän työntutkimuksen (Anttila 1998, 323; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 53), joka on toiminnan teorian pohjalta kehitetty ja erityisesti työelämän tutkimukseen suuntautuva metodologinen sovellus (Engeström 1995). Kehittävässä työntutkimuksessa korostuu toiminnan tarkka historiallinen analyysi kehittämisen perustana (Engeström 1995), mikä erottaa kehittävän työntutkimuksen muun muassa tästä tutkimuksesta. Kirjallisuudessa toimintatutkimus on rinnastettu usein vaikutus- eli interventio-, kehittämis- tai arviointitutkimukseen. Näiden tutkimusten ongelmana on kuitenkin ollut osallistujien passiivisuus ja sitoutumattomuus. Tämä saattaa johtua siitä, että kehittämishankkeet ja -kohteet tulevat ulkopuolelta eivätkä osallistujat itse pääse vaikuttamaan tutkimuksen suunnitteluun. (Niikko 1993, 50.) Interventiotutkimuksessa pyritään ulkopuolisella väliintulolla vaikuttamaan tutkimuskohteeseen, esimerkiksi ihmisten toimintaan, osaamiseen ja asenteisiin, ja tutkitaan väliintulon vaikuttavuutta. Tämän tutkimuksen sijoitan toimintatutkimuksen nimikkeen alle perustuen osallistujien aktiiviseen rooliin, yhteistyöhön ja sitoutumiseen oman työnsä tutkimiseen. Tutkimus ei edusta interventiotutkimusta, koska tässä tutkimuksessa painopiste oli toiminnan prosessinomaisessa tutkimisessa ja kehittämisessä eikä käytössä ollut tutkijan tekemää ohjelmaa, jonka vaikuttavuutta olisi mitattu alku- ja loppumittauksin.

Toimintatutkimusparadigmat. Määritellessäni tätä tutkimusta käytän perustana Carrin ja Kemmisin (1986, 134-143, 202-203) esittämää Habermasin tiedonintressiteoriaan pohjautuvaa jaottelua kasvatustieteellisestä toimintatutkimuksesta. Tutkimus ei edusta puhtaasti mitään Carrin ja Kemmisin erottelemasta kolmesta tyyppistä: tekninen, praktinen ja emansipatorinen. Lähinnä näen siinä yhdistyvän praktisen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen, jolloin tutkimus sijoittuu osittain hermeneuttiseen, mutta pääosin kriittiseen tutkimusperinteeseen. Olen jäsentänyt taulukkoon 1 sen, miten kyseiset toimintatutkimuksen tyypit ilmenivät tässä tutkimuksessa (ks. Kemmis 1985).

Tämän tutkimuksen alkulähtökohta oli enemmänkin praktinen kuin emansipatorinen, mutta tutkimusprosessin edetessä se lähentyi emansipatorista toimintatutkimusta. Tutkimuksessa pyrittiin hermeneuttisen paradigman mukaisesti ymmärtämään yksilöiden ja yhteisön toimintaa ja näiden perustana olevaa ajattelua. Prosessin myötä ymmärrys tutkittavana olevasta ilmiöstä eli lasten itsetunnon vahvistamisesta lisääntyi ja syventyi. Tämän lisäksi pyrittiin vapautumaan perinteisistä, itsestään selvistä ajatusmalleista ja toimintatavoista sekä luomaan uutta lasten itsetunnon vahvistamisen mahdollistavaa toimintakulttuuria päiväkotiin. Tällöin tutkimuksen voi sanoa edustavan kriittistä, emansipatorista tutkimusparadigmaa.

Teorian ja käytännön suhde tässä tutkimuksessa oli vuorovaikutteinen. Tutkimusta suuntasi teoreettisperustainen johtoajatus itsetunnon vahvistamisesta, jonka mukaisesti tutkimus kohdistui tiettyihin itsetunnon vahvistamisen kannalta tärkeiksi oletettuihin ja tiedettyihin seikkoihin. Käytännön lähtökohtaa eli yhteisössä vallinneita kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja jäsennettiin yhdessä osallis-

tujien kanssa teorian avulla palaten taas käytäntöön. Teoria ja käytäntö olivat näin ollen koko ajan vuorovaikutuksessa. Peirce (1958, 96-97) toteaaakin johtoajatuksen tuottavan myös uusia näkemyksiä ja uutta teoriaa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä kentältä nousevien uusien käänneiden tai vaiheiden mukaisesti.

TAULUKKO 1 Toimintatutkimusparadigmat tässä tutkimuksessa (ks. Kemmis 1985)

PARADIGMA	TULKINNALLINEN, HERMENEUTTINEN	KRIITTINEN, EMANSIPATORINEN
Tiedon intressi	Praktinen, tulkinnallinen	Kriittinen, emansipatorinen
Tutkimuksen tarkoitus	Osallistujien ymmärrys tutkittavana olevasta ilmiöstä eli lasten itsetunnon vahvistamisesta lisääntyy ja syventyy, osallistujien parempi itseymmärrys ja tietoisuus	Osallistujien vapautuminen perinteisistä, itsestään selvistä ajatusmalleista ja toimintavoista, pyrkimys luoda uutta lasten itsetuntoa vahvistavaa toimintakulttuuria päiväkotiin
Teorian ja käytännön suhde		Teorian ja käytännön vuorovaikutus, käytännön jäsentäminen teoreettisen mallin avulla ja paluu käytäntöön
Ihmiskäsitys	Holistinen, humanistinen	Holistinen, itseohjautuva
Tutkijan rooli	Aluksi osallistumaan rohkaiseva ja reflektointia edistävä ulkopuolinen tutkija	Myöhemmin toiminnan koordinoija, vastuun jakaja ja aktiivinen osallistuja
Tutkijan ja osallistujien suhde	Yhteistyö, yhteiset arvokeskustelut, kehittämistyön lähtökohtana tutkijan johtoajatus	Yhteisvastuullisuus, tavoitteet muotoutuivat ja tarkentuivat tutkijan ja työntekijöiden yhteisissä keskusteluissa, osallistujat subjekteja

Omaa tutkijan rooliani tarkastelen lähemmin luvussa 4, mutta jo tässä yhteydessä voin todeta niin kehittämistyön päämäärien kuin tutkijan ja osallistujien välisen suhteen muuttuneen prosessin aikana. Roolini osallistumaan rohkaisevasta ja reflektointia edistävästä tutkijasta muuttui toiminnan koordinoijaksi, vastuunjakajaksi ja aktiiviseksi osallistujaksi, mikä osaltaan oli vaikuttamassa yhteisvastuulliseen päiväkodin kasvatuskäytäntöjen ja toimintakulttuurin kehittämiseen. Tämä rooli korostui entistä enemmän silloin, kun olin itse työntekijänä kyseisessä työyhteisössä puolen vuoden ajan.

Koko prosessin ajan minulla oli tärkeä rooli kehittämistyön ja motivaation ylläpitäjänä. Työyhteisö selkeästi tarvitsi ulkopuolista tukijaa ja avustajaa, joten tässä suhteessa voidaan puhua ehkä enemmän praktisesta toimintatutkimuksesta

kuin emansipatorisesta. Tutkimuksen tavoitteet muotoutuivat ja tarkentuivat tutkijan ja työntekijöiden yhteisissä keskusteluissa, vaikka yhteistyön lähtökohtana oli tutkijalta tullut ajatus kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen kehittämistä lasten yleistä itsetuntoa vahvistaviksi. Kehittämistyötä tehtiin yhteisvastuullisesti osallistujien ollessa tutkimuksen subjekteja. Oman humanistisen ja holistisen ihmiskäsitykseni mukaisesti pyrin luomaan osallistujissa uskoa siihen, että he pystyvät jatkossa ottamaan yksilöinä ja yhteisönä vastuun oman itsensä, työnsä ja päiväkodin toimintatapojen kehittämistä. Tutkimusprosessin edetessä osallistujien itseohjautuvuus ja vastuunotto kehittämistä lisääntyivät. Prosessin jatkuminen työyhteisössä jäi osallistujien vastuulle.

Toimintatutkimuksen määritelmä. Toimintatutkimuksesta on kaiken kaikkiaan esitetty lukuisia määritelmiä. Määritelmissä painottuvat hieman eri näkökulmat, mutta toisaalta niissä on paljon yhteistä. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 35-36) mukaan määritelmien eroja selittää osaltaan se, että määrittäjillä on taustanaan erilaiset kohdealueet erilaisine toimintatutkimusperinteineen. Tässä tutkimuksessa toimintatutkimusta määrittellessäni olen tukeutunut Carrin ja Kemmisin (1986), Elliottin (1991), Hartin ja Bondin (1995), Kemmisin ja McTaggartin (1988; 2000), Kemmisin ja Wilkinsonin (1998) sekä Mc Niffin (1992) esittämiin määritelmiin.

Toimintatutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille uutta tietoa toiminnasta, mutta samalla kehittää sitä. Tämän toimintatutkimuksen kaksinaisluonteen Carr ja Kemmis (1986, 162) sekä Kemmis ja McTaggart (1988, 5) ovat sisällyttäneet määritelmiinsä. Hartin ja Bondin (1995, 37-38) esittämässä määritelmässä painotetaan toimintatutkimusprosessin syklisyyttä. Mc Niffin (1992,1) määritelmässä korostuvat toimintatutkimuksen reflektiivisyys ja ammatillisen kehittymisen näkökulma.

Monet toimintatutkimuksen määritelmät korostavat yhteisöllistä näkökulmaa, jonka mukaisesti yksilöt osallistuvat aktiivisesti yhteisönsä kehittämiseen ja tutkimukseen. Joissakin lähestymistavoissa korostuu enemmän itsereflektiivinen toiminta, jonka subjektina on yksilö. Yksilön osuus korostuu erityisesti ns. luokkahuonetutkimuksissa, joissa opettajat ovat oman työnsä tutkijoita (mm. Elliott 1991, 49-52). Esimerkkeinä yhteisöllisyyttä korostavista määritelmistä ovat Kemmisin ja McTaggartin (1988, 5; 2000, 595-600) sekä Kemmisin ja Wilkinsonin (1998, 22) esittämät määritelmät. Kemmis ja Wilkinson (1998, 22-23) toteavat, että vastakainasettelun sijaan on usein hedelmällisempää sisällyttää toimintatutkimukseen molemmat näkökulmat: sekä yksilön itsereflektiivinen toiminta että yhteisöllinen prosessi.

Yhteisöllisyyttä korostavasta näkökulmasta Kemmis ja Wilkinson (1998, 22) sekä Kemmis ja McTaggart (2000, 597-599) käyttävät nimitystä osallistava toimintatutkimus (participatory action research). Osallistavassa toimintatutkimuksessa tutkitaan yksilöiden ja yhteisön välistä suhdetta ja korostetaan kohdeyhteisön jäsenten osallistumista tutkijan rinnalla tutkimusprosessiin koko prosessin ajan. Osallistajat ovat aktiivisia toimijoita, jotka tutkivat omaa ajatteluansa, tietoansa, toimintaansa ja arvojansa. Osallistava toimintatutkimus on sosiaalinen prosessi, joka on praktista, emansipatorista, kriittistä ja refleksiivisdialektista pyrkien muuttamaan sekä teoriaa että käytäntöä. Osallistuvan toimintatutkimuksen tarkoituksena on voimaannuttaa osallistujia ja auttaa heitä vapautumaan niistä tavoista ja rakenteis-

ta, jotka rajoittavat heidän toimintaansa. Osallistavassa toimintatutkimuksessa toiminta nähdään uusiutuvana, historiallisesti kehkeytyvänä.

Tässä tutkimuksessa määrittelen toimintatutkimuksen yhdistelemällä edellä olevia määritelmiä. Kyseessä on *kasvatuksellinen, osallistava toimintatutkimus*, jossa liikutaan sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Tutkimuskohteen rajautuminen yhteen päiväkotiin antaa sille tapaustutkimuksen luonteen. Systemaattisen reflektiivisen tutkimisen avulla pyritään kehittämään ja muuttamaan sekä osallistujien omia toimintatapoja ja kasvatuskäytäntöjä että koko päiväkotiyhteisön toimintakulttuuria suhteessa lasten itsetunnon vahvistamiseen. Samalla pyritään ymmärtämään paremmin niitä toimintatapoja ja tilanteita, joissa toimitaan. Yksilötasolla toimintatutkimus edesauttaa kunkin työntekijän ammatillista kehittymistä ja sosiaalisella tasolla päiväkotiyhteisön ja sen toimintakulttuurin kehittymistä. Toimintatutkimus on näin ollen kontekstisidonnainen, sykleittäin etenevä, osallistujien yhteinen oppimis- ja kehittämisprosessi, joka on jatkuva ja jonka tuloksena ei pelkästään ole entistä parempi toimintatapa, vaan myös uudenlainen ymmärrys kehittämistä ja kehittymistä kohtaan.

1.4 Toimintatutkimuksen yleissuunnitelma

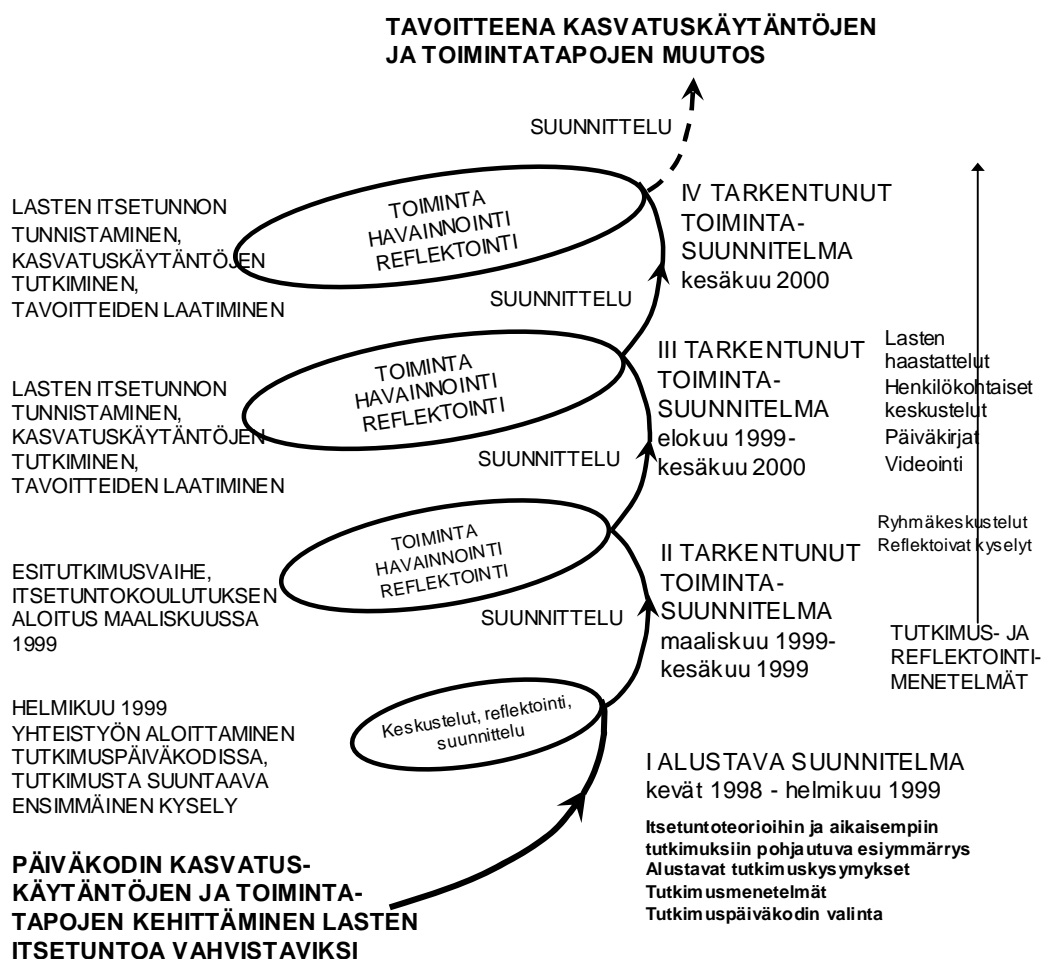
Yleisimmin toimintatutkimus esitetään kokemuksellisena ja refleктоivana syklisenä oppimisprosessina, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Toimintatutkimuksen syklit muodostavat etenevän spiraalin, joka kuvaa toiminnan vaiheittaista kehittymistä. (Carr & Kemmis 1986, 162-163; Hart & Bond 1995, 5; Kemmis & Wilkinson 1998, 21; 5.) Toimintatutkimukselle on ominaista jatkuvuus, mikä tarkoittaa sitä, että kehittämistyö muodostuu useammista sykleistä (Carr & Kemmis 1986, 185).

Tämän tutkimuksen tutkimusidea alkoi hahmottua mielessäni keväällä 1998. Aloitin tutkimuksen perehtymällä aiheeseen liittyvään teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Koska olin jo aikaisemmin tutkinut itsetunnon kehittymistä (Koivisto & Luttinen 1997), minulla oli olemassa jonkin verran asiasta tietoa ja näkemystä. Uskoin myös oman pitkän työkokemukseni lastentarhanopettajana päiväkodissa tuovan tutkimukseen syvyyttä ja käytännön näkökulmaa. Alustavaan perehtymiseen varasin aikaa joulukuun 1998 loppuun saakka.

Toimintatutkimuksen eteneminen lähti varsinaisesti liikkeelle siitä, kun laadin teoriaan, aikaisempiin kehittämistutkimuksiin sekä omaan kokemukseeni perustuvan väljän yleissuunnitelman (ks. Carr & Kemmis 1986, 162-163; Elliott 1991, 72-75). Yleissuunnitelma sisälsi toimintatutkimuksellisen periaatteen syklisestä, prosessinomaisesta kehittämisestä, alustavan aikataulutuksen sekä hahmotelman käytettävistä tutkimusmenetelmistä. Yleissuunnitelman pohjalta pystyin selostamaan tutkimuksen tarkoituksen ja näin ollen löytämään yhteistyöpäiväkodin. Kuten Suojanen (1992, 41) toteaa, yleissuunnitelman on oltava tarpeeksi joustava, jotta sitä pystytään prosessin edetessä muuttamaan ja tarkentamaan yhteistyössä osallistujien kanssa. Toimintatutkimuksen yhteisöllisen luonteen korostamisesta seuraa se, että osallistujien omat tavoitteet suuntaavat tutkimusta ja kehittämistä tut-

kijan tavoitteiden lisäksi tai niiden sijasta. (Elliott 1991, 72-75; Kiviniemi 1999, 70.) Esitän yleissuunnitelman mukaisen hahmotelman tutkimuksen syklisestä etenemisestä kuviossa 1.

Yhteistyö päiväkodin henkilökunnan kanssa alkoi suunnitelman mukaisesti helmikuussa 1999, jolloin osallistuin työyhteisön työkokoukseen. Tuolloin esittelin tutkimuksen yleissuunnitelman ja jaoin vastattavaksi ensimmäisen avoimen kyselyn. Tätä seurasi ensimmäinen yhteinen koulutus- ja suunnittelupäivä maaliskuussa 1999. Koulutuspäivästä alkanutta ja kesäkuun loppuun 1999 kestänyttä jaksoa voisi kutsua esitutkimusvaiheeksi, sillä silloin työntekijät totuttelivat tutkijan läsnäoloon sekä päiväkirja- ja videonauhoitusmenetelmiin arvioidakseen omaa työtään. Jokainen työntekijä aloitti jo tuolloin omien kasvatuskäytäntöjensä tutkimisen, arvioimisen ja kehittämisen. Myös työtiimin yhteisiä kasvatuseriaatteita ja käytäntöjä arvioitiin ja tehtiin yhteisiä suunnitelmia.



KUVIO 1 Yleissuunnitelma tutkimuksen syklisestä etenemisestä

Yleissuunnitelman mukaisesti kerroin alkukeskustelussa henkilökunnalle niistä tutkimusmenetelmistä ja ammattitaidon kehittämisen välineistä, joita olin ajatellut

voitavan käyttää. Henkilökunnalta tuli itseltään ehdotus arkipäivän tilanteiden kuvaamisesta videonauhalle ennen kuin ehdin sitä itse ehdottaa. Yhdessä henkilökunnan kanssa päädyimme kokeilemaan arkipäivän tilanteiden videointia, päiväkirjojen kirjoittamista, ryhmäkeskusteluja, henkilökohtaisia keskusteluja tutkijan kanssa, refleктоivia kyselyjä ja haastatteluja. Prosessin edetessä oli tarkoitus arvioida myös menetelmien toimivuutta.

Yleissuunnitelman mukainen ajatus oli, että toimintatutkimusprojektissa edetään spiraalimaisin syklein. Projektia suunnitellaan yhteistyössä tutkijan ja työyhteisön kesken ja kehittämiselle asetetaan konkreettisia, vähitellen tarkentuvia tavoitteita. Suunnittelua seuraa havainnoinnin, toiminnan toteutuksen ja reflektion vaiheet. Arviointi johtaa uusiin suunnitelmiin ja tarkentuviin tavoitteisiin, jolloin muodostuu uusi kehittämissykli. Ennakkoon olin ajatellut, että varsinainen kehittämisprosessi kestäisi helmikuusta 1999 kesäkuun 2000 loppuun saakka.

Yleissuunnitelmasta poiketen palasin kuitenkin tutkimuspäiväkotiin seuraavan toimintakauden alussa eli elokuussa 2000. Tällöin tein henkilökunnalle vielä yhden kyselyn ja haastattelin päiväkodin johtajaa. Pidimme myös palaverin henkilökunnan kanssa. Tutkimuksessa tapahtui muitakin ennalta arvaamattomia muutoksia, joita ei näy kuvion 1 mukaisessa yleissuunnitelmassa. Keväällä 2001 minulle tarjoutui tilaisuus päästä työntekijäksi, päiväkodin johtajan sijaiseksi, tutkimuspäiväkotiin. Mielestäni tilaisuus antoi mahdollisuuden tutkimusprosessin jatkamiseen ja sen havainnoimiseen, kuinka itsetunnon vahvistaminen on tullut osaksi henkilökunnan ammattitaitoa ja miten se näkyy päivittäisissä käytänteissä. Näin ollen tutkimusprosessin voi sanoa jatkuneen helmikuusta 1999 kesäkuun loppuun 2001 saakka. Vielä tämänkin jälkeen olin yhteydessä tutkimuspäiväkotiin ja osallistuihin, sillä kävin aineiston analyysia tehdessäni kertomassa tutkimuksen edistymisestä ja analyysista. Halusin kuulla osallistujien mielipiteitä teemoista ja luokittelusta. Raportin saatua kokonaishahmonsä pyysin osallistujia lukemaan raportin ja kommentoimaan sitä. Todellisuudessa toteutuneen prosessikuvauksen olen sisällyttänyt lukuun 5.

1.5 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen rakenne on hakenut muotoaan, sillä moniulotteisen toimintatutkimuksen raportointi lukijaystävällisesti on haastava tehtävä. Tutkimuksen raportointia harkitsin kolmessa eri muodossa: aikaperspektiiviin sidottuna, sykleittäin etenevän prosessin mukaisena tai tutkimustehtävittäin etenevänä. Päädyin lopulta tulosten osalta tutkimustehtäviä noudattavaan raportointiin, jossa on otettu huomioon myös ajallinen eteneminen. Raportissa teoreettinen perusta sijoittuu ennen tutkimuksen toteutuksen kuvausta ja tulososiota. Mahdollista ja tietyllä tavalla myös todellisuutta paremmin kuvaavaa olisi ollut kirjoittaa raportti niin, että teoreettista perustaa olisi rakennettu tutkimustulosten esittämisen yhteydessä. Todellisuudessaan itsetuntoon liittyvä teoria syventyi ja tarkentui prosessin myötä ja vasta aineiston analyysin yhteydessä tutkimukseen tuli mukaan Burgoynen malli

oppivasta organisaatiosta. Tutkimuksen raportoinnista tällä periaatteella tuli kuitenkin mielestäni vaikeasti luettava ja tulokset ikään kuin hautautuivat teoriaan.

Lopulta tutkimuksen rakenne muotoutui seuraavanlaiseksi. Johdannossa olen kuvannut tutkimuksen taustaa ja tarkoitusta. Olen sisällyttänyt johdantolukuun tutkimustehtävien ja tutkimusotteen kuvauksen sekä toimintatutkimuksen filosofisen ja teoreettisen määrittelyn tässä tutkimuksessa. Luvussa kaksi pääpaino on itsetunto -käsitteen määrittelyssä sekä itsetunnon rakentumisen periaatteiden ja itsetuntoa vahvistavien kasvatuskäytäntöjen tarkastelussa. Kyseinen luku tuo esiin sen teoreettisen perustan, jolle tutkiminen ja kehittäminen tutkimuspäiväkodissa pohjautuivat. Luvun sijoittumista raportissa heti johdannon jälkeen perustelen sillä, että se avaa näkökulman tutkittavana ja kehittämisen kohteena olevaan ilmiöön.

Luvussa kolme esittelen Burgoynen (1996) luoman mallin oppivan organisaation perusprosesseista, mikä toimii moniulotteisen prosessin selkiyttäjänä ja havainnollistajana. Koska aineiston analyysia tehdessäni päädyin käyttämään käyttöteorian käsitettä kuvatessani kasvattajan yksilöllistä kehitymisprosessia, määrittelin kyseisen käsitteen luvussa kolme. Samoin perustein määrittelin yhteisölliseen prosessiin liittyvän toimintakulttuurin käsitteen. Myös toiminnan tietoisuuden ja reflektion merkitystä kehittämisprosessissa tarkastelen tässä yhteydessä.

Luvussa neljä kuvaan tutkimuksen toteuttamisen. Tutkimuksen toteutukseen liittyen esittelen tutkimuksessa mukana olleen päiväkodin ja tutkimukseen osallistujat sekä tarkastelen omaa rooliani tutkijana. Tähän lukuun olen sisällyttänyt tutkimusaineiston ja sen analyysin kuvauksen sekä eettisten näkökohtien tarkastelun.

Tulososio sisältää kaikkiaan kolme lukua. Tutkimusprosessin päällekkäinen eteneminen sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla sivuspiraaleineen aiheutti raportointivaiheessa sen ongelman, että samat asiat toistuivat eri yhteyksissä yhä uudelleen. Tämän vuoksi päädyin kuvaamaan tulososion alkuun moniulotteisen prosessin etenemisen ja yhteisten tavoitteiden muotoutumisen luvussa 5. Kyseinen luku antaa vastauksen erityisesti ensimmäiseen tutkimustehtävään, joskin se liittyy myös toiseen ja kolmanteen tutkimustehtävään. Luvussa 6 paneudun kasvattajan yksilölliseen kehitymisprosessiin. Halusin sisällyttää tämän luvun ennen yhteisöllistä kehitymisprosessia, sillä tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle nimenomaan kasvattajien omien kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen tutkimisesta. Kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen kriittinen tutkiminen johti koko yhteisön toimintakulttuurin kehittämiseen. Tähän yhteisölliseen toimintakulttuurin kehittämisprosessiin ja kehittämistyölle asetettujen tavoitteiden toteutumiseen päiväkodin arkipäivän tilanteissa keskityn luvussa 7. Tällöin myös lasten ajatukset ja kokemukset tulevat esille. Luvut 6 ja 7 vastaavat toiseen tutkimustehtävään. Kolmanteen tutkimustehtävään saadaan vastaus kokoavasti koko tulososioista. Päättänkin luvun 7 esittämällä mallin niistä tekijöistä ja edellytyksistä, jotka mahdollistavat lasten itsetunnon vahvistamisen päiväkodin arjessa. Viimeinen luku (luku 8) sisältää tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua, tulosten arvioivaa pohdintaa ja jatkotutkimusaiheiden hahmottelua.

2 TEOREETTINEN TIETO ITSETUNNOSTA TUTKIMISEN JA KEHITTÄMISEN PERUSTANA

Aloitan tämän luvun tarkastelemalla itsetunnon vahvistamista kasvatuksellisena tavoitteena ja tutkimuskohteena. Tarkastelunäkökulma on nimenomaan lapsen itsetunto ja sen vahvistaminen, vaikka kasvattajan itsetunnon on todettu olevan yksi tärkeä lapsen itsetunnon rakentumiseen vaikuttava tekijä. Määrittelen itsetunnon käsitteen osana minään liittyvää käsitteistöä ja analysoin itsetunnon rakentumista eri teorioihin ja tutkimuksiin pohjautuen. Hierarkkinen malli itsetunnon rakenteesta viitoitti tämän tutkimuksen tutkimustehtävää ja -kysymyksiä sekä ohjasi kehittämistä samoin kuin aikaisempiin tutkimuksiin pohjautuvat itsetunnon vahvistamisen periaatteet. Perehdyn teorioihin ja tutkimuksiin erityisesti siitä näkökulmasta, joka kasvattajan on oleellista omaksua ja tietää itsetunnosta ja sen rakentumisesta, jotta pystyy itsetuntoa vahvistamaan. Tällöin itsetunnon rakentuminen vuorovaikutussuhteissa nousee keskeiseen asemaan. Vuorovaikutussuhteisiin liittyen ilmapiiriä sekä kasvatuskäytäntöjä tarkastellaan omana alalukuna. Yleisen itsetunnon ja itsetunnon osa-alueiden vahvistamiseen liittyvät periaatteet saavat erityisen painoarvon tässä luvussa.

2.1 Itsetunnon vahvistaminen kasvatuksellisena tavoitteena ja tutkimuskohteena

Terveen itsetunnon kehittyminen on keskeinen kasvatustavoite päivähoitoa ja varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Lasten varhaiskasvatusta ja päivähoitoa sen osana ohjaavat tällä hetkellä seuraavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat: Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000), joka ohjaa esiopetuksen sisältöä. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin ensimmäistä kertaa vuonna 2003 ja asiakirja päivitettiin vuonna 2005. Siihen saakka päivähoiton kasvatustavoitteita oli ohjannut Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö vuodelta 1980.

Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) on nimetty kolme kokoavaa kasvatuspäämäärää, jotka sijoittuvat yksittäisten kasvatus- ja sisältötavoitteiden yläpuolelle. Nämä ovat 1) henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, 2) toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä 3) itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Näistä kasvatuspäämääristä kaikki kolme liittyvät jollain tavoin itsetuntoon, mutta erityisesti henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen. Henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämisesä keskeistä on, että jokaisen lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan. Henkilökohtaista hyvinvointia edistämällä pyritään siihen, että kukin lapsi voi toimia ja kehittyä omana ainutlaatuisena persoonallisuutenaan.

Itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan:

”Hyvinvoinnin edistämiseksi lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan ja lapsen perustarpeista huolehditaan. Lapsi kokee, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omalla itsenään, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja hän saa vahvistusta terveille itsetunnolle. Lapsi uskaltaa yrittää ja oppii sosiaalisia taitoja. Lapsi kohdataan yksilöllisten tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurinsa mukaisesti ja hän kokee olevansa tasa-arvoinen riippumatta sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkuperästään. Lapsen hyvinvointia varhaiskasvatuksessa edistävät mahdollisimman pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet. Lapsen suhteita vanhempiin, kasvattajiin ja muihin lapsiin vaalitaan, ja hän kokee kuuluvansa vertaisryhmään.” (Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.)

Terveeseen itsetuntoon kuuluu, että ihminen pystyy ottamaan myös toiset ihmiset huomioon. Näin ollen kasvatuspäämääristä toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen on itsetunnon vahvistamiseen liittyvä tavoite. Itsenäisyyden asteittainen lisääminen liittyy itseluottamukseen ja pätevyyden tunteeseen. Jo varhaiskasvatuksessa lasta ohjataan omatoimisuuteen ja kykyjensä mukaan tekemään itseään koskevia päätöksiä ja valintoja. Lapsen asteittaista itsenäistymistä tuetaan kuitenkin niin, että tarpeellinen huolenpito ja turva ovat koko ajan lähellä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) itsetunnon vahvistamisen tavoite on löydettävissä, mutta se täytyy poimia eri kohdista ja pykälistä. Esiopetuksen tehtävää koskevassa luvussa on maininta: ”Tärkeää on vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.) Yleisissä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteissa todetaan esiopetuksen tavoitteena olevan, että lapsen myönteinen minäkuva vahvistuu. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.) Tämä liittyy itsetunnon vahvistamiseen siten, että myönteinen minäkuva ja terve, vahva itsetunto ovat yhteydessä toisiinsa. Yleisissä tavoitteissa on mainittu myös: ”Lapsi uskaltaa luovasti kohdata uudet oppimishaasteet ja lapsen toimiminen vastuuntuntoisena yhteisön jäsenenä vahvistuu.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.) Näissä tavoitelauseissa näkyvät lapsen itseluottamus ja pätevyudentunne, jotka ovat itsetunnon osa-alueita. Pykälässä, jossa kuvataan oppimisympäristöä, todetaan:

”Keskeistä on opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus. Esiopetuksessa lapsikeskeisyys edellyttää ohjaavaa kasvatusta, jossa aikuinen asettaa lapselle rajoja ja lapsen kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia. Oppimisympäristössä tulee vallita iloinen, avoin, rohkaiseva ja kiireetön ilmapiiri.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8-9.)

Vuorovaikutus, rajojen asettaminen ja ilmapiiri ovat keskeisiä itsetunnon vahvistamisen edellytyksiä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on vielä sisäl-
töalueet -kohdassa yksi maininta itsetunnosta:

”Esiopetuksessa tulee tukea lapsen ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä ja oppimisprosessia erityisesti kielen avulla. Näin lapsen tunne-elämä, luovuus ja itsetunto vahvistuvat.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10.)

Lasten itsetunnon vahvistaminen on ollut tavoitteena useissa interventio- ja toimintatutkimuksissa (mm. Aho & Heino 2000; Argyris, Kaiser, Storm, Swartz & Voss 1994; Cummins 1998; DiGuido, Folz, Klein & Petrone 1997; Ferguson 1992; Greenberg, Lownsberry, Musgrove & Rynes 1995; Gurney 1987; Hodges & Wolf 1997; Jokiaho 2001; Priest 1988; Rubin 1999; Silvernail 1985). Tutustuin näihin tutkimuksiin ennen yleissuunnitelman tekemistä, mutta myös tutkimusprosessin aikana. Toisin kuin omassa tutkimuksessani, näissä tutkimuksissa oli mitattu intervention tai toimintatutkimuksen vaikuttavuutta lasten itsetuntoon. Vaikka kyseiset tutkimukset perustuvat eri paradigmaan kuin tämä tutkimus, ne antoivat arvokasta tietoa siitä, mitkä tekijät ovat oleellisia lasten itsetunnon vahvistamisessa. Tätä tietoa saatoinkin käyttää apuna tutkimuksen suunnittelussa.

Monet itsetunnon vahvistamiseen liittyneet tutkimukset ovat olleet Greenwoodin ja Lewinin (1998, 18) sekä Gurneyn (1987, 134-135) mukaan lyhytkestoisia interventioita, joilla on pystytty jossain määrin vahvistamaan lasten itsetuntoa. Lyhytkestoisilla kehittämisohjelmilla tarkoitetaan tässä yhteydessä alle lukukauden kestäneitä interventioita tai kehittämistutkimuksia. Lyhytkestoisia interventioita on kritisoitu niiden pitkäkestoisten vaikutusten puutteesta (Greenwood & Lewin 1998, 18; Gurney 1987, 134-135). Interventiot ovat usein kohdistuneet vahvistamaan tiettyjä itsetunnon osa-alueita, jolloin intervention vaikutus lapsen itsetuntoon on ollut rajallinen (Greenwood & Lewin 1998, 18; Gurney 1987, 134-135; Terve itsetunto -projektin loppuraportti I 2003). Kohderyhminä interventioissa ovat pääasiallisesti olleet kouluikäiset lapset, joilla on jo eriytyneempi minäkäsitys kuin kouluikää nuoremmilla. Näin ollen intervention suuntautuminen itsetunnon osa-alueille on ollut perusteltua.

Kouluissa 1970-luvulla tehtyjä itsetunnon vahvistamiseen tähdänneitä kehittämistutkimuksia on Gurney (1987) analysoinut kokoavasti. Niiden perusteella hän on pyrkinyt löytämään yhteisiä selittäviä tekijöitä itsetunnon muutokseen. Hän on jakanut kehittämishankkeet neljään pääkategoriaan: 1) opetussuunnitelmiin liittyviin kehittämisohjelmiin, 2) erityisiin luokkahuoneohjelmiin, 3) opettajan käyttäytymisen muutokseen tähdänneisiin ohjelmiin ja 4) oppilaiden käyttäytymisen muutokseen tähdänneisiin ohjelmiin. Ensimmäiseen kategoriaan liittyen esimerkiksi lukutaidon kehittämisellä on pyritty itsetunnon vahvistamiseen. Parantunut lukutaito näytti vahvistavan itsetuntoa, mutta tulokseen saattoi kuitenkin

ratkaisevasti vaikuttaa myös lukutaidon kehittämishankkeen myötä lisääntynyt opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Luokkahuoneohjelmissa itsetuntoa pyrittiin vahvistamaan esimerkiksi valokuvaprojektin, roolileikkiprojektin tai elokuvaprojektin myötä. Jonkin verran oli havaittavissa muutoksia lasten käyttäytymisessä ja sitä kautta itsehallinnan tunteessa. Kolmannesta kategoriasta esimerkkinä olivat tutkimukset, joissa opettajia rohkaistiin antamaan tunnustusta itselleen ja oppilailleen. Tutkimustulosten mukaan opettajien käyttäytymisen muutoksella oli yhteyttä heidän oman itsetuntonsa ja lasten itsetunnon vahvistumiseen. Neljänteen kategoriaan kuuluvat tutkimukset pyrkivät muuttamaan oppilaiden asenteita ja ajatuksia itseään kohtaan siten, että oppilaita opetettiin antamaan tunnustusta itselleen (self-praise). Lisäksi heitä rohkaistiin ilmaisemaan positiivisia omaan miinään liittyviä ajatuksia. Tämä osoittautui käyttökelpoiseksi menetelmäksi lasten itsetunnon vahvistamisessa.

Analyysiin pohjautuen Gurney (1987, 134-135) kuitenkin toteaa, että tutkimuksissa on ollut vaikeaa osoittaa, mikä on ollut todellinen muutokseen johtanut tekijä. Kaikissa interventioissa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutustapa on muuttunut ja vuorovaikutus on lisääntynyt. Voikin olla niin, että opettajan antama ylimääräinen huomio on tärkeä selittävä tekijä tutkimustuloksissa. Gurney toteaa koko koulun kattavien pitkäkestoisten interventioiden olleen kaikkein tuloksellisimpia. Toisena selittäjänä tekijänä voi olla se, että mitä paremmin opettaja tuntee oppilaan ja tämän taustan, sitä paremmin hän pystyy ymmärtämään oppilasta, hyväksymään tämän ja vahvistamaan tämän itsetuntoa. Tärkeä tekijä itsetunnon vahvistamisessa on mitä ilmeisimmin rohkaistuminen itsearviointiin ja itseä palkitsevaan käyttäytymiseen. Vanhempien osallistuminen interventioon on ollut vaikutusta vahvistavaa. Itsetunnon vahvistumisen pysyvyyden kannalta on erityisen tärkeää, että interventio on suunniteltu koko koulua kattavaksi.

Gurneyn tekemiä johtopäätöksiä tukevat monet interventio- ja toimintatutkimukset, joiden tavoitteena on ollut lasten itsetunnon vahvistaminen. Olen koonnut näitä tutkimuksia taulukkoon 2. Suurin osa niistä on kohdistunut perusopetusikäisiin lapsiin, mutta osassa on mukana esiopetusikäisiä lapsia. Kahta tutkimusta lukuun ottamatta tutkimukset ovat olleet edellä esitetyn määritelmän mukaan pitkäkestoisia tutkimuksia. Tutkimusten tulokset osoittavat lasten itsetunnon vahvistumista. Tutkimustuloksia arvioitaessa on kuitenkin syytä ottaa huomioon vaikutusten pysyvyys. Interventio- ja toimintatutkimukset eivät ole sisältäneet seurantaa niin, että pysyvää vaikutusta lasten itsetuntoon ja opettajien toimintaan voisi luotettavasti arvioida.

TAULUKKO 2 Lasten itsetunnon vahvistamiseen liittyviä interventio- tai toimintatutkimuksia

Tutkija(t) ja tutkimuksen tavoite	Kohderyhmä ja kesto	Intervention / toimintatutkimuksen sisältö	Tulokset
Greenberg, Lownsberry, Musgrove & Rynes (1995) Interventio: Lasten itsetunnon vahvistaminen	neljän koulun esiopetus- ja perusopetusikäiset lapset; 6 kk	vanhempien osallistuminen, vanhemmat ja opettajat positiivisina roolimalleina, oppitunteja oppilaille itsetunnosta	Lasten itsetunto vahvistui
Ferguson (1992) Interventio: Lasten itsetunnon vahvistaminen	yksi päiväkotij; 6 kk	vanhempien ja opettajien välisen yhteistyön tiivistäminen, koulutusta itsetunnosta, lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta	Lasten itsetunto vahvistui
Silvernail (1985); Priest (1988); Cummins (1998) Samansisältöiset interventiot: Lasten itsetunnon vahvistaminen	yhden koulun perusopetusikäiset lapset; yksi lukuvuosi	opettajien tietoisuuden lisääminen itsetunnosta ja sen vahvistamisesta	Opettajien tietoisuuden kehittymisellä on yhteys lasten itsetunnon vahvistumiseen
Rubin (1999) Toimintatutkimus: Lasten itsetunnon vahvistaminen	yhden peruskoulun 3. - luokkalaiset lapset; yksi lukukausi	yhteistoiminnalliset oppimismenetelmät	Oppilaiden itsetunto vahvistui, asenne kouluun muuttui myönteisemmäksi, kaverisuhteisiin liittyvät taidot kehittyivät, kyky itsenäiseen työskentelyyn lisääntyi
Argyris, Kaiser, Storm, Swartz & Voss (1994); DiGuido, Folz, Klein & Petrone (1997) Samansisältöiset toimintatutkimukset: Lasten itsetunnon vahvistaminen	kolmen koulun 2. luokan oppilaat; 4 kk kolmen koulun esiopetusikäiset - perusopetuksen 3. luokan oppilaat; 4 kk	oppilaille oppitunteja itsetunnosta, ongelmanratkaisumenetelmien harjoittelua, roolileikkejä, oppilaiden välisen yhteistyön, tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen harjoittelua	Oppilaiden itsetunto vahvistui, negatiivinen käyttäytyminen väheni ja oppilaat pystyivät ottamaan paremmin huomioon toisten tunteet
Hodges & Wolf (1997) Toimintatutkimus: Lasten itsetunnon vahvistaminen	yhden koulun 5.-7. luokkalaiset oppilaat; yksi lukukausi	myönteisen ilmapiirin luominen, yhteistoiminnallinen oppiminen, positiivisen palautteen antaminen oppilaille	Oppilaiden itsetunto vahvistui, osallistuminen yhteisiin toimintoihin lisääntyi ja suoritustaso parani
Jokiaho (2001) Toimintatutkimus: Lasten itsearviointin kehittämisen ja itsetunnon vahvistaminen	yhden koulun esi- ja alkuopetusluokka; yksi lukuvuosi	tilaisuuksien luominen lasten itsearvioinnille (mm. leikit ja kasvun kansiot)	Itsearviointi toimii hyvin lasten itsetunnon vahvistamisen välineenä
Aho & Heino (2000) Toimintatutkimus: Lasten ja henkilökunnan itsetunnon vahvistaminen	kahden päiväkodin 5-6 - vuotiaat lapset ja henkilökunta; yksi vuosi	itsetuntoteeman liittämisen Borban itsetuntoteorian mukaisesti päiväkodin jokapäiväiseen toimintaan	Lasten yleinen itsetunto vahvistui, työyhteisön ilmapiiri muuttui itsetuntoa tukevammaksi, henkilökunnan itsetunto vahvistui

Greenbergin, Lownsberry, Musgroven ja Rynesin (1995), Fergusonin (1992), Silvernailin (1985), Priestin (1988) ja Cummins (1998) tekemät tutkimukset vahvistavat koko koulua tai päiväkotia koskevan pitkäkestoisen intervention vaikuttavuuden lasten itsetunnon vahvistumiseen. Pitkäkestoisia ovat olleet myös Rubinin (1999), Hodgesin ja Wolfin (1997), Jokiahon (2001) sekä Ahon ja Heimon (2000) lasten itsetunnon vahvistamiseen tähdänneet toimintatutkimukset.

Vanhempien osallistumisen tukeminen ja vanhempien ja opettajien välisen yhteistyön tiivistäminen yhdistää Greenbergin ym. (1995) ja Fergusonin (1992) tutkimuksia. Greenbergin ym. projektissa vanhemmat ja opettajat toimivat myönteisinä roolimalleina lapsille. Lisäksi vanhempien osallistumista luokan työskentelyyn tuettiin muun muassa viikoittaisten tiedotteiden avulla ja järjestämällä avoimien ovien päiviä. Fergusonin tutkimus toteutettiin päiväkodissa. Kokeilututkimukseen liittyi oleellisena osana sekä vanhemmille että opettajille suunnattua koulutusta lapsen yleisestä kehityksestä, itsetunnon kehittymisestä ja kasvatusmenetelmistä. Molempien tutkimusten tulokset osoittivat, että yhteistyö auttoi tavoitteen saavuttamisessa. Myös Korpisen (1982) tutkimustulos tukee käsitystä siitä, että vanhempien ja koulun välisellä yhteistyöllä on merkitystä oppilaiden perusturvallisuuden lisäämisessä ja itsetunnon vahvistamisessa.

Lasten itsetunnon vahvistamiseen pyrittiin kehittämällä opettajien ammattitaitoa Silvernailin (1985), Priestin (1988), Cummins (1998) sekä Hodgesin ja Wolfin (1997) tutkimuksissa. Tutkimusten tuloksena todettiin, että opettajien tietoisuuden kehittymisellä lasten itsetunnosta ja sen vahvistamisesta oli yhteyttä lasten itsetunnon vahvistumiseen. Hodgesin ja Wolfin tutkimuksessa painotettiin lisäksi myönteistä ilmapiiriä, yhteistoiminnallista oppimista ja positiivisen palautteen antamista.

Osa tutkimuksista on keskittynyt sisällöltään oppilaiden toimintaan vaikuttamiseen. Rubinin (1999) toteuttamassa toimintatutkimuksessa tutkittiin yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksia itsetuntoon. Intervention myötä oppilaiden itsetunto parani ja asenne kouluun muuttui myönteisemmäksi. Oppilaiden kaverisuhteisiin liittyvät taidot kehittyivät ja oppilaat edistyivät itsenäisten tehtävien suorittamisessa. Argyris, Kaiser, Storm, Swartz ja Voss (1994) toteuttivat toimintatutkimuksen, jonka tarkoituksena oli parantaa lasten itsetuntoa ja kehittää heidän ongelmanratkaisutaitojaan. Interventioon sisältyen opettajat pitivät oppitunteja itsetunnosta, oppilaat opettelivat ongelmanratkaisumenetelmiä ja harjoittelivat elämän taitoja muun muassa roolileikkien avulla. Lisäksi oppilaat harjoittelivat yhteistyötä, opettelivat vastuunottoa, tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista. Myöhemmin DiGuido, Folz, Klein ja Petrone (1997) toteuttivat samansisältöisen ja kestoisen toimintatutkimuksen kuin Argyrisin ym. tutkimus. Molempien toimintatutkimusten myötä oppilaiden negatiivinen käyttäytyminen väheni, itsetunto parani ja oppilaat pystyivät ottamaan paremmin huomioon toisten tunteet. Jokiahon (2001) tekemässä yhden kouluvuoden kestäneessä toimintatutkimuksessa luotiin monipuolisia tilaisuuksia lasten itsearvioinnille muun muassa leikkien ja kasvun-kansioiden avulla. Itsearvioinnin harjoittelun ajateltiin toimivan opettajan välineenä lasten itsetunnon tukemisessa. Tutkimus toteutettiin yhdessä esi- ja alkuopetusluokassa. Tutkimus osoittikin itsearvioinnin harjoittelun toimivan hyvin itsetunnon vahvistamisen välineenä esi- ja alkuopetusikäisillä lapsilla.

Aho ja Heino (2000) toteuttivat päiväkotikokeilun, jossa pyrittiin vahvistamaan sekä päiväkodin 5-6 -vuotiaiden lasten itsetuntoa että henkilökunnan itsetuntoa. Vahventamisohjelma perustui Borban itsetuntoteriaan. Itsetuntoa tuettiin tietoisesti ja systemaattisesti vuoden ajan. Itsetunto-teema liitettiin päiväkodin jokapäiväiseen toimintaan. Tulokset osoittivat lasten yleisen itsetunnon vahvistuneen kokeilun aikana tilastollisesti merkitsevästi. Kokeilun jälkeen työntekijät raportoivat työyhteisön ilmapiirin muuttuneen selvästi itsetuntoa tukevammaksi. Myös henkilökunnan itsetunto vahvistui kokeilun aikana.

Tutkimusraporttia kirjoittaessani ilmestyivät Opetusministeriön Terve itsetunto -projektin loppuraportit I ja II. Projektissa mukana olleista kouluista puoleksa oli kehitetty oppilaskeskeisyyttä, yhteistoiminnallisuutta ja oppilaiden itsearviointia. Kasvatukselliset keskustelut opettajien ja vanhempien kesken olivat näissä kouluissa lisääntyneet ja opettajien asenne oppilaita kohtaan oli muuttunut kannustavammaksi. Hieman yli puolessa kouluista yhteistyö vanhempien kanssa oli lisääntynyt hankkeen aikana. Kaikissa kouluissa oli kehitetty toimintamallia kiusaamistilanteita varten. (Terve itsetunto -projektin loppuraportti I 2003.) Projektista tehdyn arviointitutkimuksen perusteella Scheinin (2003) kuitenkin toteaa, että projektin aikana kokeilukoulujen oppilaiden opiskelua ja siihen liittyvää toimintaa ohjaavat käsitykset näyttävät kehittyneen kielteiseen suuntaan. Oppilaiden kouluun liittyvässä minäkäsityksessä ei ollut havaittavissa olennaisia eroja, mutta sosiaalinen minäkäsitys, itsetunto ja oppimisilmapiiri olivat lopputesteissä kielteisempiä kuin projektin alkutilanteessa. Scheinin tuo esiin tuloksia mahdollisesti selittäviä tekijöitä. Oppilaat ovat tulleet tietoisemmiksi tutkittavista ilmiöistä ja ovat sen vuoksi ehkä vastanneet eritellymmin ja kriittisemmin. Näytti myös olevan niin, että alkuaan suhteellisen heikosti menestyneet koulut paransivat tuloksiaan, kun taas parhaiten menestyneiden osalta tulokset olivat laskeneet. Scheinin selittää tätä sillä, että erittäin hyvää tulosta on vaikea parantaa ja opettajien motivaatio kehitystyöhön huipputuloksia saaneissa kouluissa ei välttämättä ole ollut paras mahdollinen.

Kaiken kaikkiaan edellä mainituista tutkimuksista voi todeta, että tuloksekas itsetunnon vahvistamiseen tähtäävä kehittämis- tai toimintatutkimus on pitkäkestoinen, koko koulua tai päiväkotia koskeva, vanhemmat mukaan ottava, opettajan toimintatapaa muuttava, opettajan ja lasten välistä sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta lisäävä prosessi. Ahon ja Heinon (2000) tutkimus tuki käsitystäni siitä, että tehokkaimmin lasten yleistä itsetuntoa pystytään vahvistamaan, kun se sisällytetään jokapäiväiseen toimintaan. Tässä tutkimuksessa päätavoitteeksi muotoutuikin se, että itsetunnon - erityisesti yleisen itsetunnon - vahvistaminen olisi luonteva osa päiväkodin arkipäivää, jolloin koko toiminta ja kaikki vuorovaikutustilanteet perustuisivat itsetunnon vahvistamisen periaatteille. Lyhytkestoinen tai tiettyyn itsetunnon osa-alueeseen keskittyvä kehittämisohjelma ei mielestäni riittänyt lapsen yleisen itsetunnon vahvistamisen toteutumiseen.

Nämä olivat tätä toimintatutkimusta suuntaavia havaintoja tutkimuksen alussa. Tutkijana tehtävänäni oli perehtyä itsetunnon vahvistamiseen liittyvien tutkimusten lisäksi erilaisiin minäteorioihin sekä minäkäsityksen ja itsetunnon rakenteesta esitettyihin malleihin, jotta voisin suunnitella koulutusta tutkimuksessa mukana olleille kasvattajille. Tämä vaihe tutkimustyössä oli haastava, sillä tutkijat

ovat esittäneet useita toisistaan eroavia itsetunnon määritelmiä ja rakennemalleja. Seuraavat luvut sisältävät minäteorioihin ja minäkäsitysmalleihin perehtymisen tuloksena muodostuneen perustan tutkimukselle.

2.2 Itsetuntoon ja sen rakentumiseen liittyviä ydinkäsitteitä

Itsetunto on hyvin moniulotteinen ilmiö, joten käsitteen määrittelyssä on ilmennyt tutkijoiden keskuudessa jonkin verran erimielisyyttä. Minäkäsitystutkimuksia on haitannut yleisesti hyväksytyjen määritelmien puuttuminen. (Byrne 1996, 1.) Käsitteitä minä (self), minäkäsitys (self-concept), minäpystyvyys (self-efficacy), identiteetti (identity), minäkuva (self-image), itsetunto (self-esteem), itsearvostus tai omanarvontunto (self-worth), itseluottamus (self-confidence), itsekunnioitus (self-respect) käytetään vaihtelevasti eri yhteyksissä ja osittain niitä on käytetty toistensa synonyymeina. Useita erilaisia termejä on käytetty kuvaamaan samaa asiaa esimerkiksi itsetunto (self-esteem), itsearvostus tai omanarvontunne (self-worth), itsetuntemus (self-knowledge) ja itseluottamus (self-confidence). (Mm. Byrne 1996, 1; Harter 1999, 3-5; Wells & Marwell 1976, 5; Wilson 1998, 317.) Siksi on tarpeen määritellä, mitä itsetunto tässä tutkimuksessa tarkoittaa. Itsetunnon käsite on syytä määritellä myös suhteessa sen lähikäsitteisiin.

Minäkäsitys (self-concept) on organisoitunut, moniulotteinen ja hierarkkinen rakennelma, joka muodostuu yksilön itseensä liittyvistä kokemuksista ja niiden tulkinnasta. Kokemuksiin vaikuttavat ennen kaikkea ne arvioinnit, vahvistukset ja asenteet omasta itsestä ja käyttäytymisestä, jotka yksilö saa hänelle itselleen tärkeiltä ihmisiltä. Minäkäsitys muuttuu moniulotteisemmaksi varhaislapsuudesta aikuisuuteen tultaessa. Minäkäsityksessä voidaan erottaa sekä kuvaileva että arvioiva ulottuvuus. (Shavelson, Hubner & Stanton 1976; ks. myös Rogers 1951, 499-500.) Jotkut teoreetikot (mm. Bracken 1996; Shavelson ym. 1976) pitävät minäkäsitystä ja itsetuntoa toisistaan erottumattomina. *Tässä tutkimuksessa minäkuva ja itsetunto nähdään kuitenkin minäkäsityksen eri puolina*, kuten muun muassa Burns (1982, 17-26), Byrne (1996, 5-6), Campbell ja Lavallee (1993, 4) sekä Harter (1999, 5-6) ovat esittäneet.

Minäkuva on tällöin kognitiivinen osa minäkäsitystä ja itsetunto voidaan nähdä minäkäsityksen affektiivisena puolena. *Minäkuva (self-image)* sisältää kaikki ne ajatukset ja asenteet, joita ihmisellä on itsestään. Minäkuva on kokemusten myötä syntynyt, järjestynyt kognitiivinen rakenne itsestä yksilönä. Minäkuvan voidaan ajatella vastaavan kysymykseen ”millainen minä olen?”. Kun minäkuva on kuvaileva näkökulma minäkäsitykseen, niin *itsetunto (self-esteem)* on minäkäsityksen arvioiva puoli. Itsetunto muodostuu siis siitä, kuinka henkilö arvioi tekemiään asioita, omaa hyvyttään, arvoaan ja ylipäätään sitä, kuka hän on. Itsetunnon voidaan ajatella vastaavan kysymyksiin: ”Miten koen itseni? Miten arvostan itseäni ja mitä ominaisuuksia arvostan itsessäni? Luotanko itseäni? Mitä muiden mielipiteet minusta merkitsevät minulle? Tunnenko itseni hyväksytyksi ja rakastetuksi?” (Burns, 1982, 17-26; Byrne 1996, 5-6; Campbell & Lavallee 1993, 4; Harter 1999, 5-6.)

Itsetunnon käsitteen olen määritellyt tässä tutkimuksessa seuraavasti: *Itsetunto on henkilön päätelmä omasta arvostaan, merkityksestään ja pätevydestään*. Tässä määritelmässä tulee esiin itsetunnon kaksi puolta: itsearvostus ja itseluottamus. Itsearvostus (self-worth) on ihmisen luottamusta siihen, että hänellä on oikeus menestyä, olla onnellinen, tuntea itsensä hyväksytyksi, arvostetuksi ja rakastetuksi sekä saada tarpeensa ja toiveensa tyydytyksi. Itseluottamus (self-confidence) on luottamusta omaan kykyihinkin selviytyä elämässä vastaan tulevista haasteista. (Ks. Bednar, Wells & Peterson 1989, 4; Branden 1994, 4; Coopersmith 1967, 4-5; Rogers 1951, 498-502.) Esittämäni itsetunnon yleinen määritelmä soveltuu sekä lasten että aikuisten itsetunnon kuvaamiseen, joskin pienen lapsen itsetunto ei ole niin eriytynyt kuin aikuisen. Lapsen itsetunto eriytyy vähitellen kehityksen myötä.

Kun määritellään sitä, millainen itsetunto ihmisellä on, voidaan puhua vahvasta (strong) vs. heikosta (weak) tai korkeasta (high) vs. matalasta (low) tai myönteisestä (positive) vs. kielteisestä (negative) itsetunnosta. Nykyisin on alettu käyttää myös terveen itsetunnon (healthy self-esteem) käsitettä erottamaan vahva itsetunto narsistisesta, epäterveestä itsetunnosta (ks. Katz 1993). Tässä tutkimuksessa käytän pääasiassa vahvan ja heikon itsetunnon käsitettä. Vahvan itsetunnon käsitteeseen liitän määreen terve itsetunto, joten käytän näitä käsitteitä toistensa synonyymeina.

2.2.1 Itsetunnon hierarkinen rakennemalli

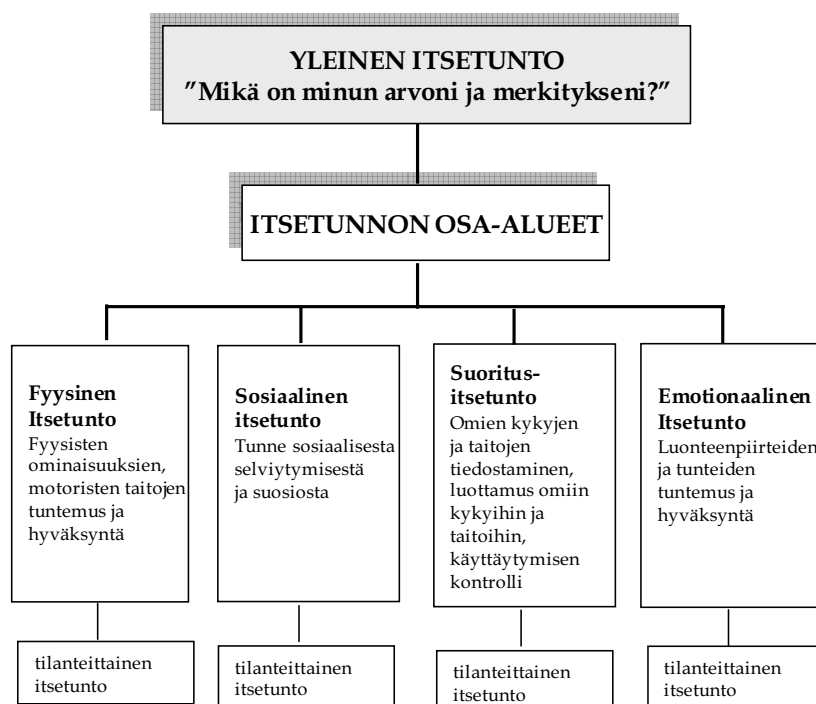
Nykyisin eniten kannatusta saanut minäkäsityksen rakennemalli on monidimensionaalinen ja hierarkinen (Byrne 1996, 8; Harter 1999, 10, 117-118). Alun perin hierarkisen minäkäsitysmallin esitti James (1891). Hierarkisessa mallissa yleinen minäkäsitys (general self-concept, global self-esteem) on eräänlainen yläkäsite, joka jakaantuu spesifeihin osa-alueisiin (domain-specific facets). Osa-alueet jakaantuvat edelleen tilanteittain vaihteleviin käyttäytymisen (actual behavior) arviointeihin. (Byrne 1996, 22-33; Harter 1996, 10; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995, 141.) Erotettavissa olevien osa-alueiden määrä kasvaa iän ja kehityksen myötä; minästä tulee yhä eriytyneempi. (Harter 1996, 10.)

Ensimmäisinä empiirisesti testatun moniulotteisen hierarkisen minäkäsitysmallin esittivät Shavelson, Hubner ja Stanton (Byrne 1996, 22-23; Harter 1996, 10-13). Shavelsonin ym. (1976) mallissa yleinen minäkäsitys jakaantuu akateemiseen (academic) ja ei-akateemiseen (nonacademic) minäkäsitykseen. Akateemisen minäkäsityksen osa-alueita ovat äidinkieli, historia, matematiikka ja luonnontiede. Ei-akateemisen minäkäsityksen osa-alueita ovat sosiaalinen minäkäsitys (social self-concept), emotionaalinen minäkäsitys (emotional self-concept) ja fyysinen minäkäsitys (physical self-concept). Sosiaalista minäkäsitystä määrittävät vertaiset (peers) ja tärkeät muut (significant others). Emotionalisesta minäkäsityksestä on erotettavissa erityiset tunnetilat (particular emotional states). Fyysinen minäkäsitys jakaantuu liikunnalliseen kykyyn (physical ability) ja fyysiseen ulkonäköön (physical appearance). Alimmaksi sijoittuvat tilanteittain vaihtelevat käyttäytymiseen liittyvät arvioinnit (evaluation of behavior in specific situations). Monet nykyiset minäkäsitysmittarit linkittyvät teoreettisesti Shavelsonin ym. esittämään malliin, mutta tutkijat ovat esittäneet toisistaan jossain määrin eroavia jaotteluja minäkäsi-

tyksen osa-alueista (mm. Burns 1982; Marsh & Hattie 1996; Harter 1999, 148-154, 156-165).

Tässä tutkimuksessa tutkimisen ja kehittämisen lähtökohtana on *hierarkinen, yksinkertaistettu malli itsetunnon rakenteesta*, joka pohjautuu Burnsien (1982) ja Shavelsonin ym. (1976) esittämiin minäkäsitysmalleihin täydennettynä Rosenbergin ym. (1995) kehittelyillä. Burnsien mallissa minäkäsitys (self-concept) on yläkäsite, joka jakaantuu osa-alueisiin. Minäkäsitys sisältää neljä erillistä, mutta toisiinsa vuorovaikutuksessa olevaa aspektia: fyysinen minä, sosiaalinen minä, suorituserä ja emotionaalinen minä. Fyysinen minä on yksilön käsitys ulkonäöstään, kehoaan, motorisista taidoistaan, voimastaan ja terveydestään. Sosiaalinen minä muodostuu ihmisen arvioidessa asemaansa tai rooliaan erilaisissa sosiaalisissa ryhmitymissä. Kun yksilö vertaa itseään muiden suorituksiin tai omia kykyjään eri alueille keskenään, hän arvioi suorituseränsä. Emotionaalinen minä kuvaa yksilön käsityksiä omasta henkisestä olemuksestaan, tunteistaan ja luonteestaan. Minäkäsitys yhdellä alueella voi vaikuttaa toiseen alueeseen. (Burns 1982, 24.)

Käyttämässäni hierarkisessa itsetunnomallissa *yleinen itsetunto* (global self-esteem, general self-esteem) on yläkäsite, joka on yksilön myönteinen tai kielteinen asenne itseän kokonaisuutena (ks. Rosenberg ym. 1995, 142). Esitän tämän tutkimuksen perustana olevan hierarkisen itsetunnomallin kuviossa 2.



KUVIO 2 Itsetunnon hierarkinen rakennemalli Burnsia (1982), Shavelsonia ym. (1976) ja Rosenbergia ym. (1995) mukaellen

Yleisen itsetunnon osa-alueita ovat fyysinen itsetunto, sosiaalinen itsetunto, suorituserä eli akateeminen itsetunto ja emotionaalinen itsetunto. Osa-alueet jakaantuvat edelleen tilanteittaisiksi itsetuntoalueiksi. (Ks. Rosenberg ym. 1995, 141.)

Fyysinen itsetunto on yksilön omien fyysisten ominaisuuksien, motoristen taitojen tuntemusta ja hyväksyntää. Sosiaalisen itsetuntonsa mukaisesti yksilö arvioi sosiaalista selviytymistään ja suosiotaan. Suoritusitsetunto vaikuttaa siihen, miten ihminen tiedostaa omat kykynsä ja taitonsa ja miten hän luottaa niihin. Suoritusitsetuntoon kuuluu myös käyttäytymisen kontrolli. Emotionaalinen itsetunto on omien luonteenpiirteiden ja tunteiden tuntemusta ja hyväksyntää. Itsetunnon osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa keskenään, joten itsetunto yhdellä osa-alueella voi vaikuttaa itsetuntoon muilla osa-alueilla.

Itsetuntoon läheisesti liittyvistä käsitteistä näen *itsearvostuksen ja omanarvontunteen* tarkoittavan lähes samaa asiaa (miten ihminen arvostaa itseään) ja olevan osa yleistä itsetuntoa. *Itseluottamuksen ja pätevyydentunteen* liitän itsetunnon osa-alueisiin. Banduran (1977) mukaan pätevyyden tunteet tarkoittavat yksilön havaintoja omista kyvyistään, tehokkuudestaan ja sisäisestä voimastaan. Bandura nimittää pätevyyden tunteita minäpystyvyydeksi (self-efficacy). Yleinen itsetunto ja spesifi itsetunto vaikuttavat eri tavoin ihmisen elämään. Yleinen itsetunto on yhteydessä suorasti ihmisen henkiseen hyvinvointiin, kun taas spesifit itsetunnon osa-alueet ovat yhteydessä käyttäytymiseen. Esimerkiksi spesifi akateeminen itsetunto on enemmän yhteydessä koulumenestykseen kuin yleinen itsetunto. (Rosenberg ym. 1995, 142-144.) Itsetunnon osa-alueet vaikuttavat yleiseen itsetuntoon. Vaikutuksen määrä riippuu siitä, kuinka tärkeänä ihminen itse ja ne viiteryhvät, joihin hän kuuluu, pitävät tiettyä osa-aluetta, esimerkiksi akateemista menestymistä. (Rosenberg ym. 1995, 143.) Rosenberg korostaa ihmisen perustavanlaatuista tarvetta tuntea itsensä arvokkaaksi, saada arvostusta ja tunnustusta omana itsenään (vrt. Maslow 1954).

Itsetunnon vahvistamisen menetelmät ovat riippuvaisia siitä, mitä itsetuntoa halutaan vahvistaa. Jos esimerkiksi halutaan parantaa lasten koulumenestystä, on vahvistettava akateemista itsetuntoa. Jos taas halutaan vaikuttaa yleiseen henkiseen hyvinvointiin, on vahvistettava yleistä itsetuntoa. (Rosenberg ym. 1995.) Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että länsimaisissa yhteiskunnissa tuetaan pääasiassa lasten suoritusitsetunnon kehittymistä ja yleinen itsetunnon tukeminen jää vähemmälle (Katz 1993, 18-21; Markus & Kitayama 1991, 242). Edellä mainitun vuoksi tässä tutkimuksessa päätavoitteena oli *lapsen yleisen itsetunnon vahvistaminen*.

2.2.2 Itsetunnon kehityksestä

Minäteoriat edustavat erilaisia psykologisia suuntauksia ja eroavat minän kehittymisen selittämisen suhteen toisistaan pääasiallisesti siinä, painotetaanko niissä yksilön omien, sisäisten tekijöiden (esimerkiksi perintötekijöiden), sosiaalisten tekijöiden vai intentioiden (tarkoitusten ja tavoitteiden) merkitystä. (Harter 1999, 1-2.) Tässä tutkimuksessa tutkimus- ja kehittämistyön perustana on vahvimmin humanistis-fenomenologinen suuntaus, sillä se painottaa yleisen itsetunnon merkitystä ihmisen hyvinvoinnille. Edellä mainitun lisäksi humanistis-fenomenologisen suuntauksen käyttöä tässä tutkimuksessa puoltaa se, että suuntaus vastaa parhaiten omaa humanistista ihmiskäsitystäni, jonka mukaan näen ihmisen aktiivisena, itseensä ja kehittymismahdollisuuksiinsa luottavana, itseohjautuvana, omasta op-

pimisestaan tietoisena ja vastuullisena yksilönä. Jokaisella ihmisellä ajatellaan olevan mahdollisuus terveeseen, myönteiseen kasvuun ja kehitykseen. (Burns 1982, 29-30; Rogers 1951, 481-512; Rogers 1983, 283-290.) Humanistis-fenomenologisen suuntauksen näkemyksiä haluan kuitenkin täydentää muihin suuntauksiin (psykodynaaminen, sosiaalipsykologinen, kognitiivinen suuntaus) perustuvilla minäteorioilla. Myös kiintymyssuhdeteorian olen sisällyttänyt teoriaperustaan, sillä nykyisin kiintymyssuhteilla on todettu olevan suuri merkitys kehittyvälle itsetunnolle.

Lapsen itsetunnon kehittymiseen vaikuttavat hänen perimänsä, kykynsä ja fyysiset ominaisuutensa, mutta suurin vaikutus on kuitenkin lapsen vuorovaikutussuhteilla. Nykytutkimus (mm. Caplovitz Barrett 1996, 84-86; Harter 1999, 11; Wieder & Greenspan 1993, 77-78) on osoittanut, että jopa varhaisin minä on relationaalinen minä. Nykyisen kehityskäsityksen mukaisesti yksilö nähdään aktiivisena osapuolena kehitystapahtumassa; jo vastasyntynyt vauva on aloitteellinen vuorovaikutuksessaan ympäristön kanssa. Se, että minä kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, on erilaisia psykologisia suuntauksia yhdistävä näkemys (Harter 1999, 1-3.) Itsetunnon rakentumisessa korostuu erityisesti vuorovaikutuksen arvioiva luonne. (Harter 1999, 4-5; Rogers 1951, 498.)

Varhaisina vuosina vanhemmilla on suurin osuus lapsen itsetunnon rakentajina. Tosin myös muut lapselle läheiset aikuiset (esimerkiksi hoitajat ja isovanhemmat) saattavat jo ensimmäisinä elinvuosina vaikuttaa lapsen kehittyvään itsetuntoon. (Burnett & Demnar 1995; Katz 1993, 11.) Varttuessaan lapsi alkaa yhä enemmän arvostaa kodin ulkopuolisten ihmisten mielipiteitä ja arviointeja itsestään. Erityisesti ne ihmiset, jotka lapsi kokee itselleen tärkeiksi, ovat avainasemassa itsetunnon vahvistamisessa. (Burnett & Demnar 1995; Katz 1993, 11-12; Kernis, Brown & Brody 2000, 229.) Tämän havainnon ovat alun perin esittäneet symbolista interaktionismia edustavat Baldwin (1897, 37-40), Cooley (1902, 150-153) ja Mead (1925, 270-271). Tässä toimintatutkimuksessa mukana olevien kasvattajien onkin tärkeää tiedostaa, että myös lapselle tärkeä hoitaja tai opettaja voi vaikuttaa lapsen itsetuntoon ja jopa muuttaa lapsen negatiivisen kehityskulun positiiviseksi. (ks. Branden 1994, 202-204, 207-208; Burnett & Demnar 1995.) Iän myötä, viimeistään noin viidennestä ikävuodesta alkaen, vertaisten rooli itsetunnon rakentajana alkaa vähitellen korostua. (Harter 1999, 35-36; Burnett & Demnar 1995; Kernis ym. 2000, 229; Marsh & Hattie 1996, 68.) Päiväkodin kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen kehittämisessä tämä tieto tarkoittaa sitä, että lapsiryhmän vertaissuhteisiin on kiinnitettävä huomiota erityisesti 5-6 -vuotiaiden lasten ryhmissä. Kasvattajien on annettava aikaa ja tukea lapsen itsetuntoa vahvistavien, terveiden vertaissuhteiden syntymiselle.

Minäkäsityksen kehitys on yhteydessä kognitiivisten kykyjen kehittymiseen kuten kykyyn erottaa minä muista, kielen kehitykseen, muistin kehitykseen ja informaation prosessointiin. (Harter 1999, 8-14; Pölkki 1978, 18, 34.) Kontekstuaaliset muuttujat selittävät osittain yksilöllisiä eroja sen suhteen, miten psykologiset rakenteet, kuten minäkäsitys, integroituvat (Cohen & Siegel 1991, 16-18; Harter 1999, 31). Minäkäsityksen kehittymisen herkintä aikaa ovat ikävuodet viidestä yhteen-toista. Tällöin havainto-, arviointi- ja päättelykyky sekä muisti ovat kehittyneet riittävästi, jotta lapsi kykenee tarkastelemaan sisäistä maailmaansa ja ulkoisia ta-

pahtumia erillään toisistaan. (Harter 1999, 35-36; Marsh & Hattie 1996,68; Paget & Kritt 1984.)

Ensimmäiseksi lapsella kehittyy fyysinen tietoisuus itsestä. Tällöin käsitys itsestä liittyy vahvasti yksilön kehoon ja fyysisiin ominaisuuksiin. (Harter 1999, 31; Lewis 1989, 147; Pölkki 1978, 14.) Egosentrisyys eli minäkeskeisyys on ominaista kaksi- ja kolmivuotiaalle ja vielä vanhemmallekin lapselle. Lapsi ei pysty asettumaan toisen ihmisen asemaan. (Damon & Hart 1982, 847-848; Harter 1999, 31-32.) Toisen ikävuoden aikana kielenkäyttö kehittyy nopeasti. Lapsi alkaa sisäistää käyttäytymissäantöjä ja muiden odotuksia häntä itseään kohtaan. Itsesäätelyn taito ja itsearviointi mahdollistuvat jossain määrin. Lapsi alkaa ymmärtää, että muut arvioivat häntä, mutta kyky sisäistää näitä arviointeja on vielä rajallinen. (Harter 1999, 32, 41-44; Pölkki 1978, 18-20.) Sellainen psykologinen tietoisuus minästä, joka voidaan havaita myös ulkoapäin, alkaa lapsella kahden kolmen vuoden iässä. Minä-sana tulee tällöin puheeseen. Lapsi on kehittänyt jonkinlaisen peruskäsityksen itsestään, mikä ilmenee siinä, että hän käyttää sanoja oikein kuvatessaan itseään. (Harter 1999, 32, 41-44.)

Pienet lapset kuvaavat itseään ennen muuta toiminnan, ulkoisten seikkojen ja vuorovaikutussuhteidensa mukaan. Lapsi alkaa tehdä omaan käyttäytymiseensä liittyviä erotteluja (esimerkiksi hyvä-paha, kiltti-tuhma) saamaansa palautteeseen pohjautuen. Kuvaukset voivat olla fyysisiä (minulla on lyhyet hiukset), toiminnallisia (osaan juosta kovaa, osaan piirtää talon), sosiaalisia (minulla on isovelji) tai psykologisia (minä olen iloinen). Kuvauksissaan lapsi ei vielä pysty tekemään yleistyksiä (esimerkiksi "olen hyvä urheilussa") eikä integroimaan minän eri puolia toisiinsa. Kuvaukset ovat hyvin läheisesti yhteydessä lapsen käyttäytymiseen. (Harter 1999, 31, 37-41; Pölkki 1978, 17.) Minäarvioinnit ovat usein epärealistisen positiivisia aina viiteen ikävuoteen saakka (Harter 1999, 38-39). Se, että pienet lapset eivät pysty ilmaisemaan sanallisesti minäkäsitystään tai itsetuntoaan, ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö lapsella olisi olemassa yleisen itsetunnon tunnetta. Kuutta vuotta nuoremmilla lapsilla on tietynlainen affektiivinen ja evaluatiivinen suhde itseensä. Lapsen itsetunto on nähtävissä hänen käyttäytymisessään esimerkiksi luottamuksena, uteliaisuutena, aloitteellisuutena ja riippumattomuutena. (Harter 1999, 38-39; Pölkki 1978, 29- 34.)

2.3 Lapsen itsetunnon rakentuminen vuorovaikutussuhteissa

Itsetuntoon liittyvät teoriat ovat yhtä mieltä siitä, että itsetunto rakentuu vuorovaikutussuhteissa. Myös tässä toimintatutkimuksessa *vuorovaikutussuhteiden laatu ja määrä ovat tärkein tutkimisen ja kehittämisen kohde*. Humanistis-fenomenologisen suuntauksen edustaja Rogers (1951, 498-502) painottaa, että vuorovaikutuksessa korostuu erityisesti sen arvioiva luonne: muilta ihmisiltä saamansa palautteen perusteella yksilön käsitykset saavat joko negatiivisen tai positiivisen arvon. Tässä luvussa määriteltävät käsitteet perusturvallisuuden tunne, kiintymyssuhteet sekä ehdoton rakkaus ja hyväksyntä liittyvät yleisen itsetunnon rakentumiseen. Itsetunnon osa-alueita, pätevydentunnetta ja itseluottamusta tarkastelen omassa ala-

luvussa. Kasvatusilmapiirin merkitys on oleellinen lasten itsetunnon vahvistamisessa. Sen vuoksi kasvatusilmapiiriin liittyvät tutkimukset ja itsetuntoa vahvistavan kasvatusilmapiirin määrittely ovat myös vahvasti esillä tässä luvussa.

2.3.1 Yleisen itsetunnon rakentuminen

Vuorovaikutuksessa syntyvä *perusturvallisuuden tunne* on tärkein edellytys yleisen itsetunnon kehittymiselle. Perusturvallisuuden tunne tarkoittaa yksilön kokemaa sekä fyysistä että psyykkistä turvallisuutta, (Erikson 1968; Branden 1994, 174-175; Burns 1982, 31) ja on tärkeä osatekijä myös nyt raportoitavassa toimintatutkimuksessa. Psykologisesti turvallisessa ympäristössä lapsi voi olla oma itsensä pelkäämättä tulewansa hylätyksi, laiminlyödyksi, ei-hyväksytyksi tai nöyryytetyksi. Ainoastaan turvallisessa ilmapiirissä yksilön ei tarvitse käyttää puolustusmekanismeja, vaan hän voi muuttaa minäkäsitystään ja omaksua uusia käyttäytymismalleja (Erikson 1968). Turvallisuuden tunnetta emotionaalisen kehityksen perustana ovat painottaneet erityisesti Erikson (1968) psykososiaalisessa kehitysteoriassaan, Maslow (1954) tarvehierarkiassaan ja kiintymyssuhdeteoreetikot (mm. Ainsworth 1969; Bowlby 1982; Clark & Symons 2000).

Kiintymyssuhdeteoreetikkojen esittämät käsitykset *varhaisista kiintymyssuhteista* ovat tuoneet oman lisänsä nykykäsitykseen itsetunnon rakentumisesta. Bowlbyta (1982) lähtöisin olevan näkemyksen mukaan lapsi, jonka turvallisuuden ja hellyyden tarpeet on tyydytetty ja jota samalla on tuettu itsenäisyyteen ympäristön tutkimisessa, muodostaa todennäköisemmin itsestään sisäisen mallin arvokkaana ja itseensä luottavana yksilönä. Lapsen tarpeisiin vastaaminen edellyttää hoitajalta lapsen tuntemusta ja herkkyyttä aistia lapsen tarpeet. Hoitajan herkkyyys lapsen tarpeille näkyy muun muassa siinä, miten tämä pystyy tulkitsemaan lapsen itkua, miten hän lohduttaa lasta ja miten hän mukauttaa käyttäytymistään lapsen tarpeisiin. Monet tutkimukset (mm. Bartholomew & Horowitz 1991; Bretherton 1990; Clark & Symons 2000; Davis, Morris & Kraus 1998; Hazan & Shaver 1990; Verschueren 1996; Verschueren & Marcoen 1999) ovat osoittaneet, että turvallisella kiintymyksellä ja itsetunnolla on yhteyttä. Turvallisesti kiintyneet lapset, jotka kokevat hyväksyntää ja huolenpitoa, tuntevat itsensä rakastetuiksi ja arvostetuiksi. (Clark & Symons 2000, 91-92.)

Päiväkoti-ikäisten lasten kiintymyssuhteet ovat vielä muodostumassa. Lapset saattavat olla päivähoidossa lähes koko aktiivisen valveaikaansa, jopa 10 tuntia vuorokaudessa. Näin ollen voisi olettaa, että lapselle voi muodostua kiintymyssuhteita myös päiväkodin aikuisiin. Tutkimuksin (mm. Goosens & van Ijzendoorn 1990; Howes & Hamilton 1993; Howes, Hamilton & Philipsen 1998; Little & Kobak 2003) onkin osoitettu, että lapsi voi luoda kiintymyssuhteen paitsi vanhempiinsa myös muihin läheisiin ihmisiin kuten lasta hoitavaan aikuiseen. Howes ym. (1998) havaitsivat pitkittäistutkimuksensa perusteella, että lapset muodostavat sisäisen representaation opettajasta jo päiväkotiyksikössä. Nämä varhaiset representaatiot ohjaavat lasten sosiaalista käyttäytymistä luokassa ja kouluympäristössä ylempilläkin luokilla. Muun muassa 9-vuotiaiden koululaisten turvallisuudentunne opettajaansa kohtaan oli paremmin ennustettavissa päiväkotiyksikössä lasten kiintymyssuhteella ensimmäiseen lastentarhanopettajaansa kuin kiintymyssuhteella omaan

äitiinsä. Samassa tutkimuksessa havaittiin pienten lasten kiintymyssuhteen opetta- jaansa ennustavan paremmin lasten sosiaalista pätevyyttä koululuokassa kuin kiintymyssuhteen omaan äitiinsä. Edellä mainitut tutkimustulokset haastavat henkilökunnan kiinnittämään huomiota turvallisten kiintymyssuhteiden muodostumiseen myös päivähoitossa.

Turvallisuudentunteeseen liittyy lapsen kokemus siitä, että häntä rakastetaan ja hänet hyväksytään ehdoitta, sellaisena kuin hän on, omana ainutlaatuisena itsenään. Kun lapsen ei tarvitse ansaita hyväksyntää olemassaololleen suorituksillaan ja saavutuksillaan, lapsi oppii hyväksymään itsensä sellaisena kuin on. *Ehdoton rakkaus ja hyväksyntä ovat yleisen itsetunnon perusta.* (Rogers 1951, 498-502.) Viestit, jotka osoittavat lapselle ehdotonta rakkautta, arvostusta ja hyväksyntää, ovat yhteydessä tunteiden lämpimyyteen, miellyttävyyteen ja hyvään oloon (Kernis ym. 2000, 231-232, 241-242; Rogers 1951, 499-502). Haasteena tässä toimintatutkimuksessa oli löytää päiväkodin arjesta mahdollisimman paljon sellaisia hetkiä ja tilanteita, joissa lapset saavat ehdotonta rakkautta ja hyväksyntää.

Fyysinen läheisyys (kosketus) on ihmisen perustarve ja siten vahvin viesti lapselle ehdottomasta rakkaudesta ja hyväksynnästä (ks. Maslow 1954). Toisaalta henkilöön kohdistuvat positiiviset viestit voivat olla niinkin yksinkertaisia kuin katse, hymy, lämminhenkinen tervehdys, nimeltä mainitseminen ja aloitteen tekeminen vuorovaikutukseen. Hoiva ja huolenpito lapsesta osoittavat lapselle tämän olemassaolon tärkeyden. (Branden 1994, 174-177.) Rakkautta, arvostusta ja hyväksyntää osoitetaan sanattomien viestien lisäksi myös sanallisesti. Lapsen arvostus ja kunnioitus näkyvät siinä, että aikuinen kuuntelee lasta keskittyneesti ja osoittaa kiinnostusta lapsen sanomisiin ja tekemisiin. (Coopersmith 1967, 236-240, 249-254; Hamachek 1987, 248-249; Kemple 1995, 180; Rogers 1951, 499-502.)

2.3.2 Itsetunnon osa-alueiden kehittyminen

Pätevydentunteen ja tätä kautta itseluottamuksen kehittyminen on kiinteästi yhteydessä itsetunnon osa-alueisiin: fyysiseen, sosiaaliseen, suoritus- eli akateemiseen ja emotionaaliseen itsetuntoon (Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995). Terveeseen itsetuntoon kuuluu se, että lapsi pystyy tiedostamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa itsetunnon osa-alueilla. Vahvan itsetunnon omaava lapsi uskoo omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa kehittyä. (Rogers 1986, 498-502.) Pätevydentunteen kehittämisessä auttavat lapsen kehityksen ja edellytysten mukaiset, yksilöllisesti asetetut odotukset, tavoitteet ja vaatimukset. Kun lapsi pystyy täyttämään hänelle asetettuja odotuksia, tavoitteita ja vaatimuksia, hänen pätevydentunteensa kehittyy. Tällöin lapsi muodostaa itselleen asenteen "minä osaan, minä pystyn". (Bandura 1982, 25-26; Coopersmith 1967, 236-240, 249-254; Hamachek 1987, 248-249; Kemple 1995, 180.)

Pätevydentunteen ja itseluottamuksen kehittämisestä puhuttaessa on hyvä tiedostaa ero terveen ja narsistisen itsetunnon välillä. Terve itsetunto viittaa realistiseen ja myönteiseen arvioon itsestä. Se pitää sisällään myös kyvyn käsitellä kohtuullisessa määrin kielteistä palautetta. Narsistinen, epäterve itsetunto viittaa muista ihmisistä piittaamattomuuteen, itsekkyyteen ja oman minän korostamiseen muiden silmissä. (Katz 1993, 22.) Jotta lapselle muodostuisi terve itsetunto, hänen

on saatava sopivassa suhteessa hyväksyntää, rakkautta ja rajoittamista. Lapsen on koettava onnistumisten lisäksi jonkin verran myös epäonnistumisia, jotta itsetunnon kehitys ei kääntyisi narsistiseen suuntaan. Lapsen käyttäytymiselle on asetettava realistisia odotuksia, sääntöjä ja rajoja. Lapsen ikään ja kehitystasoon suhteutettujen rajoitusten myötä lapsi oppii käsittelemään myös pettymyksiä ilman, että niistä on vaaraa itsetunnolle. Lapsen on tiedettävä, minkälaista käyttäytymistä häneltä odotetaan ja mitä sääntöjen ja rajojen rikkomisesta seuraa. Näin lapsi oppii *kontrolloimaan omaa käyttäytymistään* ja arvioimaan, mitä vaikutuksia käyttäytymisellä on. (Coopersmith 1967, 196-198; Katz 1993, 12.) Itsetunnon vahvistumisen kannalta on tärkeää, että lapsi oppii vähitellen ymmärtämään olevansa itse vastuussa omasta käyttäytymisestään, suorituksistaan ja menestymisestään (Bandura 1982; Burns 1982).

Itsetunnon osa-alueiden rakentumisen kannalta merkityksellisiä ovat kasvuympäristössä ilmenevät arvostukset ja asenteet. Vanhemmat ja muut ihmiset kasvuympäristössä viestittävät koko ajan lapselle sekä sanoin että sanattomasti jotain hänen olemuksestaan, siitä millainen hän on, miten hän vastaa asetettuja odotuksia ja miten tyytyväisiä häneen ollaan. Usein kasvuympäristössä suositaan - joko tiedostetusti tai tiedostamatta - jotain itsetunnon osa-alueista. Lapsi havainnoi itselleen tärkeiden ihmisten käyttäytymistä, tulkitsee näiden ajatuksia ja näiltä saamaansa palautetta. (Bandura 1982, 25-26; Harter 1999, 147-152; Katz 1993, 15-17.) Havaintojensa perusteella lapsi muodostaa uskomuksia siitä, mitä muut häneltä odottavat. Mikäli kasvuympäristössä arvostetaan esimerkiksi urheilua ja fyysisiä suorituksia muita osa-alueita enemmän, lapsi helposti uskoo, että hänen pitäisi olla hyvä fyysisissä suorituksissaan. Jos lapsi pystyy omasta mielestään täyttämään ympäristön odotukset ja hän pitää liikunnasta, voi hänen fyysinen itsetuntonsa vahvistua. Mikäli lapsi kuitenkin kokee epäonnistuvansa suhteessa ympäristön odotuksiin ja arvostuksiin, hänen fyysinen itsetuntonsa laskee. (Harter 1999, 155-157; James 1891; Pölkki 1978, 37; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995.) Kasvuympäristössä olisi tärkeää tunnistaa lapsen kehityksessä olevat itsetunnon osa-alueet ja tarjota lapselle mahdollisuuksia osoittaa pätemistään vahvoilla osa-alueilla, mutta toisaalta myös järjestää turvallisessa ilmapiirissä tilaisuuksia harjoitella kehittämistä vaativia osa-alueita.

Pienellä vauvalla syntyy jo hyvin varhain fyysinen tietoisuus itsestä. Tällöin käsitys itsestä liittyy hyvin vahvasti omaan kehoon ja fyysisiin ominaisuuksiin. (Harter 1999, 31; Lewis 1989, 147; Pölkki 1978, 14.) Lapsen *fyysinen minäkuva ja itsetunto* alkavatkin kehittyä jo varhain lapsuudessa ja pieni lapsi tarvitsee runsaasti mahdollisuuksia tutustua omaan kehoonsa ja harjoittaa motorisia taitojaan. Lapsi tarvitsee myös myönteistä palautetta fyysisistä ominaisuuksistaan. Tutkimusten mukaan lapsuudessa ja nuoruudessa fyysiset ominaisuudet merkitsevät paljon lapselle ja täten niillä on merkitystä myös yleiseen itsetuntoon. (Harter 1999, 131-132, 158-161; Holopainen 1990 46-47; Sonstroem 1991, 356.) Pönkkö (1999) on tutkimuksessaan todennut säännöllisen liikuntakasvatuksen edistävän lapsen myönteisiä kokemuksia itsestä.

Päiväkoti- ja koulumaailmassa lapsi joutuu arvioimaan sosiaalisia taitojaan ja sosiaalista suosiotaan. Tällöin kasvuympäristössä painottuu väistämättä *sosiaalinen itsetunto*. Rasku-Puttonen, Keskinen ja Takala (1998, 240) toteavat vertaisvuorovai-

kutuksen koulussa olevan vaativaa, sillä vertaisvuorovaikutuksessa hyväksyntä ja kiintymys täytyy hankkia toisin kuin kotona sisarusuhteissa. Tämä sama ilmiö toteutuu myös päiväkodin vuorovaikutussuhteissa, joissa lapsi hakee hyväksyntää paitsi aikuisilta, myös vertaisilta. Jos lapsi kokee vertaisten väheksyntää ja torjumista, lapsen itsetunto helposti heikkenee. (Parker & Asher 1987; Salmivalli 2005, 25-29, 32-33.) Kasvattaja voi auttaa tällaista lasta pohtimalla yhdessä lapsen kanssa syitä, mistä torjunta johtuu. Aikuinen voi lapsen kanssa arvioida, ovatko lapsen omat odotukset toverien suhteen realistisia ja puuttuuko lapselta joitain sellaisia taitoja, joita vertaiset arvostavat tai jotka edesauttavat ystävyysuhteiden luomisessa. Jos tällaisia alueita löytyy, näitä taitoja voidaan opetella ja vahvistaa. (Harter 1999, 335.) Ryhmässä syntyy aina ryhmän toimintaa ohjaavia normeja ja sen jäsenille erilaisia rooleja (Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 241). Jos halutaan vahvistaa päiväkodissa olevan lapsen sosiaalista itsetuntoa, kasvattajan on hyvä olla tietoinen siitä, millaiset normit ohjaavat lapsiryhmän toimintaa ja millaisia rooleja ryhmään on muodostunut (ks. Salmivalli 1998, 51). Nämä normit ja roolit voivat toimia joidenkin lasten osalta sosiaalista itsetuntoa vahvistavina, mutta myös heikentävinä. Jos ryhmässä ilmenee kiusaamista, on kiusaamisen kohteena olevan lapsen yleinen itsetunto vaarassa. (Parker & Asher 1987; Salmivalli 2005, 43-46.) Kasvattajan kannattaa aktiivisesti kehittää lasten sosiaalisia taitoja, jotta lapset viihtyvät ryhmässä eikä kukaan tule torjutuksi. Sosiaalisesti hyvin toimivassa ryhmässä lasten itsetunnolle luodaan mahdollisuus kehittyä (Curry & Johnson 1990, 145).

Suoritusitsetunnon merkitys korostuu länsimaisissa yhteiskunnissa (Katz 1993, 15, 19; Markus & Kitayama 1991, 242). Kun lapsi siirtyy koulumaailmaan, lapsi alkaa eri oppiaineiden myötä yhä enemmän vertailla omia suorituksiaan muiden suorituksiin. Suomessa koulukontekstissa tehtyjen tutkimusten perusteella voi todeta, että erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana lasten itsetunnossa tapahtuu selvää heikentymistä. Heikkeneminen jatkuu 11-12 -vuotiaaksi saakka, minkä jälkeen se pysyy melko vakiona. Ensimmäisinä kouluvuosina eniten näyttää heikenevän juuri suoritusitsetunto. Tutkimusten mukaan monen lapsen koulunkäyntiä sävyttää pysyvä tunne epäonnistumisesta. Itsetunnon kannalta on tärkeää, osoitetaanko lapselle, mitä hän osaa vai se, mitä hän ei osaa. (Aho 1993; Korpinen 1990; Scheinin 1990.) Suoritusitsetunto näyttäisi alkavan korostua jo päiväkodissa esiopetusikää lähestyttäessä (Koivisto & Luttinen 1997). Lapset saavat päiväkodissa palautetta suorituksistaan ja lapset alkavat vertailla itseään muihin lapsiryhmässä. Suoritusitsetunnon vahvistumiseksi lapsi tarvitsee positiivista, uskottavaa ja spesifiä palautetta muilta ihmisiltä. Palaute vaikuttaa yleensä sekä motivaatioon että itsetuottamukseen. (Branden 1994, 185-186; Hamachek 1987, 292-295.)

Emotionaalinen itsetunto eli omien tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja hallinta ovat edellytyksiä yksilön hyvinvoinnille ja itsensä ymmärtämiselle. Emotionaalinen itsetunto on yhteydessä myös siihen, kuinka yksilö reagoi ja toimii erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Saarni 1999). Lapsella on jo noin kymmenen kuukauden iässä kyky monien erilaisten tunteiden ilmaisemiseen, mutta hän tarvitsee hoitajaltaan vastavuoroisia signaaleja oppiakseen erittelemään tunteitaan. Mikäli hoitaja osaa lukea ja vastata lapsen emotionaalisiin signaaleihin, lapsi oppii vähitellen erittelemään ja tuntemaan erilaisia tunteita. (Wieder & Greenspan 1993,

80.) Emotionaalisen itsetunnon vahvistamisessa on tärkeää, että lapsen tunneilmaisut sallitaan, niihin vastataan ja lasta ohjataan vähitellen tunteiden hallintaan (Saarni 1999).

Itsetunnon osa-alueilla voi olla vaikutusta myös yleiseen itsetuntoon (Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995). Jos lapsi itse arvostaa vahvasti osa-alueita, jos osa-alueeseen liittyvä palaute tulee lapselle tärkeiltä aikuisilta ja se on toistuvaa, voi myös yleinen itsetunto vahvistua tai heiketä. Myönteiset kokemukset vaikuttavat vahvistavasti ja kielteiset heikentävästi yleiseen itsetuntoon. (Harter 1999, 193-194.) Tässä yhteydessä on syytä kuitenkin vielä tähdentää, että yleinen itsetunto ei ole yhtä kuin osa-alueiden summa (Harter 1999, 5). Tärkeää olisi, että pätevydentunteet päiväkodissa ja koulussa eivät liittyisi pelkästään kognitiivisiin suorituksiin, vaan niitä voisi kokea kaikilla osa-alueilla. Ihanteellista olisi, mikäli päiväkodeissa ja kouluissa tavoitteet ja vaatimukset voitaisiin asettaa erikseen jokaiselle lapselle. Vain tällöin voitaisiin varmistua siitä, että kunkin lapsen itsetunnon osa-alueet saavat vahvistusta.

Erityisesti vuorovaikutussuhteissa saatavalla *palautteella* on tutkimusten mukaan osoitettu olevan varsin suuri merkitys pätevydentunteen kehittymisessä itsetunnon eri osa-alueilla. (Crocker & Cheeseman 1988a; Gipps & Tunstall 1998, 151-152.) Tämän vuoksi tässä tutkimusprosessissa yhtenä henkilökunnan koulutuksen aiheena ja kehittämisen kohteena oli palautteen antaminen itsetuntoa vahvistavalla tavalla. Positiivinen palaute näyttää kohottavan itsetuntoa ja negatiivinen näyttää alentavan sitä. Jos ihminen heijastaa positiivista itsetuntoa, on ilmeistä, että hän saa takaisin positiivista palautetta. Useimmille ihmisille jatkuvat epäonnistumiset todennäköisesti vaikuttavat negatiivisesti itsetuntoon. (Hamachek 1987, 18-20; Heatherton & Ambady 1993, 132; Burns 1982, 165-166.)

Lapsi antaa enemmän painoa palautteelle, jota hän saa tärkeinä, viehättävinä, pätevinä tai voimakkaina pitämiltään ihmisiltä. (Blaine & Crocker 1993, 67; Burns 1982, 164; Hamachek 1987, 18-20.) Crocker ja Cheeseman (1988a; 1988b) ovat tutkimustensa perusteella havainneet, että opettajalta saatava palaute vaikuttaa erityisesti akateemiseen eli suoritusitsetuntoon. Itsetuntoa vahvistavassa palautteessa tulisi korostaa niitä asioita, joita lapsi itse arvostaa. (Hamachek 1987, 18-20.) Itsetuntoa vahvistavan palautteen ei tarvitse olla arvioivaa, vaan usein kuvaileva palaute on arvioivaa tehokkaampaa. Arvioiva palaute herättää helposti vastaanottajassa ahdistusta, puolustautumista ja riippuvuutta. Gipps ja Tunstall (1998) haastattelivat tutkimuksessaan 6-7 -vuotiaita oppilaita saadakseen selville, miten nämä selittävät onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan koulussa. Yleisin selitys liittyi omaan yrittämiseen ja opettajan antamaan tukeen yrittämisessä. Toiseksi yleisimpänä syynä mainittiin omat kyvyt ja taidot, mutta kolmantena tärkeänä selityksenä oli opettajalta saatu palaute. Tutkimuksen mukaan opettajat antoivat arvioivaa palautetta kaksi kertaa enemmän kuin kuvailevaa palautetta. Kuvailevalla palautteella oli oppilaiden mielestä kuitenkin enemmän merkitystä heidän onnistumisilleen. Opettajan antamalla palautteella oli yhteyttä oppilaiden yrittämiseen, sillä opettajan antama kuvaileva palaute piti oppilaat kiinni tehtävässä.

Itsetunnon vahvistaminen toteutuu parhaiten silloin, kun kasvattaja pystyy *tunnistamaan kunkin lapsen itsetunnon* yksilölliset piirteet ja muodostamaan tähän tietoon perustuvat kasvatustavoitteet (mm. Burnett 1998, 107; Gurney 1987). Kos-

ka alle kuusivuotiaat lapset eivät vielä pysty käsitteellisesti ilmaisemaan yleistä minäkäsitystään eivätkä selkeästi erottelemaan spesifejä osa-alueita, pienen lapsen itsetunnon tunnistamiseen käytettävät menetelmät pohjautuvat pitkälti aikuisten tekemiin arviointeihin. (Harter 1999, 10.) Verschueren ja Marcoen (1999) ovat tutkimustensa perusteella todenneet, että opettajat pystyvät melko hyvin päättelemään lapsen itsetunnon tämän käyttäytymisen perusteella. Lasten itsetunnon määrittelymiseksi voi käyttää myös minäkäsitys- ja itsetuntomittareita. Useimmat suomalaisen kulttuuriin kehitellyt mittarit on kuitenkin laadittu kouluikäisille lapsille tai aikuisille (mm. Korpinen 1990; Miller 1998), minkä vuoksi niitä ei sellaisenaan voinut käyttää tässä tutkimuksessa. Kouluikää nuoremmille lapsille suunnatuista mittareista tässä tutkimuksessa oli käytettävissä Pönkön (1999) ja Ahon (Aho & Heino 2000) kehittelemät mittarit. Pönkkö on tutkinut 5-7 -vuotiaiden päiväkotilasten fyysistä pätevyyttä ja sosiaalista hyväksyntää. Tutkimus perustui Harterin minäkäsitysmalliin ja opettajille suunnattuun minäkäsityskyselyyn, jonka pohjalta Pönkkö kehitti mittarin lasten fyysisen ja kognitiivisen pätevyyden ja kavereiden hyväksynnän mittaamiseksi. Aho on laatinut Borban ja Reasonerin itsetuntoteorioihin pohjautuvat itsetuntomittarit, joista toinen on osoitettu päiväkotilasten vanhemmille ja toinen päiväkodin aikuisille.

2.3.3 Kasvatusilmapiirin yhteys itsetuntoon

Lapsen kasvuympäristössä vallitsevan ilmapiirin on todettu olevan yksi tärkeimpiä tekijöitä lasten itsetunnon vahvistamisessa. Niinpä tässä tutkimuksessa erityistä huomiota oli kiinnitettävä päiväkodissa vallitsevaan yleisilmapiiriin, mutta myös lapsiryhmissä vallitsevaan ilmapiiriin. Tutkimus- ja kehittämistyön tueksi perehdyin ilmapiiristä tehtyihin tutkimuksiin, joiden tuloksia esitin henkilökunnalle. Kasvatusilmapiiri muodostuu kasvattajien (tai kasvattajan) tiedostetuista ja tiedostamattomista suhtautumistavoista lapseen (lapseen) ja vallitsevista toimintatavoista ja kasvatuskäytännöistä. (Mm. Hedin, Ekholm & Andersson 1997; Kernis, Brown & Brody 2000; Mcclun & Merell 1998.) Jos kasvuympäristössä vallitsee myönteinen ja turvallinen ilmapiiri, lapsi viihtyy, hänellä on hyvä olla ja hän kokee, että hänestä huolehditaan ja välitetään. Lapsen itsetunto on yhteydessä paitsi siihen, mitä vanhemmat tai muut kasvattajat tekevät, myös siihen, mitä he mielessään ajattelevat ja mitä tiedostamattomia käsityksiä heillä on lapsista. Taustasenteilla on suuri merkitys kasvatuksessa, joten niiden selvittäminen ja pohtiminen on tärkeää. Kasvattajan ei ole kuitenkaan aina helppoa selvittää edes itselleen, miten hän lapseen todella suhtautuu, koska suhtautuminen tulee perintönä edellisiltä sukupolvilta ja on suureksi osaksi tiedostamatonta. (Hamachek 1987, 203.)

Jo 1960-luvulla Coopersmith (1967) on tutkinut lasten itsetunnon ja kasvatuskäytäntöjen yhteyttä. Vaikka tutkimus onkin vanha, ovat sen tulokset edelleen käyttökelpoisia ja ne ovat saaneet vahvistusta myöhemmissä tutkimuksissa. Coopersmithin tutkimus kohdistui vanhempien kasvatuskäytäntöihin, mutta tulokset soveltuvat mielestäni yleisemminkin kasvatukseen. Tutkimus perustui kuuteen erilaiseen, mutta osittain päällekkäin menevään kasvatusnäkökulmaan: 1) lapsen hyväksymiseen ja hellyyden osoittamiseen lapselle, 2) käytettyjen rangaistusten laatuun ja määrään, 3) johdonmukaisuuteen sääntöjen noudattamisen vaatimuk-

sisä, 4) lapsen mielipiteiden kuunteluun esimerkiksi silloin, kun sääntöjä laaditaan ja niitä pannaan täytäntöön, 5) lapselta vaadittavien suoritusten tasoon ja 6) lapsen itsenäisyyden sallimisen asteeseen.

Tulokseksi saatiin joitain selviä yhteyksiä kasvatuskäytäntöjen ja lapsen itsetunnon välillä. Vanhemmilla, joiden lapsilla oli hyvä itsetunto, oli seuraavia ominaisuuksia: He olivat hyväksyviä, rakastavia ja mukanaolevia. He ottivat lastensa ongelmat tosissaan ja pitivät tärkeänä lastensa kuuntelua. Heillä oli odotuksia lastensa suhteen, mutta ei liian korkeita. Nämä vanhemmat luottivat lastensa osaamiseen, olivat lujia ja päättäväisiä ja vaativat johdonmukaisesti perheen sääntöjen noudattamista. He suosivat ei-pakottavia kurinpitomuotoja ja käyttivät hyvin vähän ruumiillista rankaisua ja uhkailua rakkauden menettämällä. Sen sijaan he käyttivät etuuskien kieltämistä ja väliaikaista eristämistä. Lisäksi hyvän itsetunnon omaavien lasten vanhemmat pitivät tärkeänä keskustella lasten kanssa siitä, miksi tietty käyttäytyminen on sopivaa ja toinen ei. He suosivat demokraattista perheilmapiiiriä, jossa lapsilla pitää olla mahdollisuus ilmaista mielipiteensä.

Baumrind on tutkinut (1966, 1991) kodin kasvatusilmapiirin vaikutusta lapsen kehitykseen. Tutkimustensa perusteella hän tunnisti kolme erilaista kasvatusilmapiiriä: autoritaariset vanhemmat, autoritatiiviset vanhemmat ja sallivat vanhemmat. Vaikka Baumrindin tutkimus kohdistui kodin kasvatusilmapiiriin, voi sitä mielestäni soveltaa myös päiväkodin kasvatusilmapiiriin ja siellä toimiviin kasvattajiin. Maccoby ja Martin (1983) täydensivät Baumrindin luokittelua lisäämällä siihen neljännen tyyppin: laiminlyövät vanhemmat. He esittivät, että nämä neljä tyyppiä voitaisiin luokitella sen suhteen, miten niissä painottuvat kontrolli ja vaativuus sekä lämpö ja lapsen tarpeisiin vastaaminen. Tarkennetussa luokittelussa salliva vanhemmuus on jaettu hemmotteluun ja laiminlyöntiin. Maccoby ja Martinin esittämä malli on kuvattuna taulukossa 3.

TAULUKKO 3 Kasvatusilmapiirit (Maccoby & Martin 1983)

		LAPSEN TARPEISIIN VASTAAMINEN, LÄMPÖ	
		KYLLÄ	EI
KONTROLLI	PALJON	Autoritatiivinen (antaa paljon, vaatii paljon)	Autoritaarinen (antaa vähän, vaatii paljon)
VAATIVUUS	VÄHÄN	Hemmotteleva (antaa paljon, vaatii vähän)	Laiminlyövä (antaa ja vaatii vähän)

Autoritaariset vanhemmat asettavat lapselle korkeita vaatimuksia eivätkä anna lapselle lämpöä. He arvostavat tottelevaisuutta hyveenä ja suosivat rankaisevia, voimaa käyttäviä menetelmiä silloin, kun lapsen käyttäytyminen tai käsitys on ristiriidassa sen kanssa, mitä vanhempi katsoo oikeaksi. Lapsen on vastattava vanhempiansa odotuksiin ja vaatimuksiin. (Baumrind 1966; Horton-Parker 1998, 67-68). Autoritaariset vanhemmat eivät näe tarpeelliseksi keskustelua lapsen kanssa eivätkä perustelujen esittämistä, vaan ovat sitä mieltä, että vanhempien sana on

laki. Autoritaaristen vanhempien lapsilla on havaittavissa pelokkuutta, ärtyvyyttä, epäystävällisyyttä ja stressaantuneisuutta. (Baumrind 1966; Horton-Parker 1998, 67-68.)

Autoritatiiviset vanhemmat ovat järkeileviä ja ohjailevia. He yrittävät vaikuttaa lapsen toimintoihin rationaalisella tavalla. He keskustelevat lapsen kanssa ja perustelevat tälle odotuksiaan. Autoritatiiviset vanhemmat arvostavat sekä lapsen omaa tahtoa että kurinalaista mukautumista. He harjoittavat lujaa kontrollia silloin, kun vanhemman ja lapsen toiminta on ristiriidassa, mutta he eivät ympäröi lasta rajoituksilla. Autoritatiivisten vanhempien lapsille kehittyy vahva itsetunto ja itsehallinta, lasten käyttäytyminen on tavoitteellista ja yhteistoiminnallista. (Baumrind 1966; Horton-Parker 1998, 67-68.)

Hemmottelevat vanhemmat antavat lapselle paljon, mutta vaativat tältä vähän. He suhtautuvat lapsen impulsseihin, toiveisiin ja toimintaan hyväksyvästi, myönteisesti ja ei-rankaisevasti. He asettavat vain vähän vaatimuksia lapselle. Sallivat vanhemmat antavat itsensä lapsen käyttöön, asettuvat lapsen juoksettavaksi ja mielihalujen tyydyttäjäksi. Sallivassa ilmapiirissä lapsista kehittyy impulsiivisia yksilöitä, joilla ei ole vahvaa itsetuntoa, itsehallintaa eikä vastuullisuutta omasta käyttäytymisestään ja toiminnastaan. (Baumrind 1966; Horton-Parker 1998, 67-68.)

Laiminlyövät vanhemmat eivät vaadi lapselta mitään, mutta eivät myöskään anna lapselle mitään. Laiminlyövät vanhemmat ovat usein niin keskittyneitä omiin asioihinsa, että heiltä lapsen asiat jäävät huomiotta. He eivät tunne lastaan syvästi eivätkä tiedä, mitä lapsi tekee ja kenen kanssa lapsi aikaansa viettää. Lapsen toimintojen valvonnan laiminlyönti on yksi keskeisistä epäsosiaaliseen kehitykseen johtavista tekijöistä. (Horton-Parker 1998, 67-68.)

Baumrindin tutkimustulosten kanssa yhdensuuntaisia ovat muun muassa Pulkkinen (1982), Mcclunin ja Merellin (1998), Aunolan, Nurmen, Onatsu-Arviolommin ja Pulkkinen (1999), Kokkosen ja Pulkkinen (1999), Kernisin, Brownin ja Brodyn (2000), Metsäpellon, Pulkkinen ja Poikkeuksen (2001) sekä Männikön (2001) tutkimusten tulokset. Mcclun ja Merell (1998) totesivat autoritatiivisen vanhemmuuden pitävän sisällään lämpöä, rajoittamista, kannustamista ja emotionaalista läsnäoloa. Heidän tutkimustuloksensa osoittivat, että autoritatiivinen vanhemmuus vahvistaa lapsen itsetuntoa ja vaikuttaa realistisemmän minäkuvan muodostumiseen. Vanhempien antama tuki näytti vahvistavan lapsen pätevydentunnetta. Salliva ja autoritaarinen vanhemmuus vaikuttivat kielteisesti lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehitykseen.

Pulkkinen johdolla tehdyt lukuisat tutkimukset (mm. Pulkkinen 1982; Aunola, Nurmi, Onatsu-Arviolommi & Pulkkinen 1999; Kokkonen & Pulkkinen 1999; Metsäpelto, Pulkkinen & Poikkeus 2001; Männikkö 2001) kodin kasvatusilmapiirin vaikutuksista lapsen kehitykseen ovat yhdenmukaisia Baumrindin tutkimustulosten kanssa. Autoritatiivisen kasvatusilmapiirin ja vanhemmuuden sijaan Pulkkinen (1982, 1994) käyttää käsitteitä lapsilähtöinen kasvatusilmapiiri ja lapsikeskeinen vanhemmuus. Pulkkinen mukaan lapsilähtöinen kasvatusilmapiiri on hyväksyvä ja lämminhenkinen ja siinä otetaan huomioon lapsen tarpeet. Lapselle asetetaan kuitenkin perustellut rajat. Lapsilähtöiset vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsen asioista sekä kannustavat, auttavat ja neuvovat lasta. Sen sijaan aikuiskeskeisen kasvatusilmapiirin Pulkkinen toteaa ohjautuvan aikuisten tarpeista ja mieli-

aloista. Aikuiskeskeinen kasvatusta voi olla joko autoritaarisuutta, laiminlyöntiä tai heimmottelua. Edellä mainittujen tutkimusten tulokset kertovat lapsuudessa koettujen lapsi- ja aikuiskeskeisten kasvatuskäytäntöjen vaikuttavan yksilön hyvinvointiin ja kehitykseen lapsuudesta aikuisuuteen saakka.

Myös Kernis ym. (2000) ovat tutkineet vanhempi-lapsi -vuorovaikutusta ja sen merkitystä lapsen itsetunnon kehittymiseen. Vanhempien kriittisyys ja häpäisevä tai loukkaava käytös antoivat lapselle viestin, että vanhempien rakkaus on ehdollista. Tämä heikensi lapsen itsetuntoa. Epäjohdonmukaisuus lapsen käyttäytymisen rajoittamisessa ja ohjaamisessa vaikutti alentavasti lapsen itsetuntoon. Vanhempien osoittama ehdoton rakkaus, hyväksyntä ja lämpö sekä yhdessäolo vahvistivat lapsen itsetuntoa. Nämä autoritatiiviseen ja lapsilähtöiseen vanhemmuuteen liittyvät piirteet ovat niitä ominaisuuksia, joita lapsen yleisen itsetunnon vahvistamiseen pyrkiviltä kasvattajilta myös päiväkodissa edellytetään.

Kodin kasvatusilmapiirin lisäksi on tutkittu koulujen, esikoulujen ja päiväkotien kasvatusilmapiirin yhteyttä lasten itsetuntoon. Brooks (1990) on tehnyt tutkimuksen opettajien kasvatuskäytäntöjen vaikutuksista itsetuntoon. Hän teki tutkimuksensa haastatteleamalla opiskelijoita opettajiin liittyvistä muistikuvista. Tärkeimpinä tuloksina hän mainitsee, että opettajilla on elinikäinen vaikutus ihmisen elämään, erityisesti itsetuntoon. Itsetunto taas on selvästi yhteydessä oppimismotivaatioon ja opinnoissa menestymiseen. Itsetuntoa vahvistavat käytännöt eivät Brooksien mukaan tarvitse niinkään ylimääräisiä resursseja vaan opettajilta herkkyyttä, kunnioitusta ja välittämistä. Erityisen tärkeänä hän pitää opettajan kykyä luoda myönteinen, hyväksyvä ja yhteisvastuullinen ilmapiiri, jossa annetaan positiivista palautetta. Opettaja luo ilmapiirin pienillä teoilla, kuten hymyllä, lämpimällä tervehdyksellä, rohkaisevilla sanoilla ja pienillä kahdenkeskisillä hetkillä oppilaiden kanssa. Tärkeätä on luoda mahdollisuuksia ongelmien ratkaisuun sekä valintojen ja päätösten tekemiseen.

Esikoulujen henkilökunnan kasvatuskäytäntöjen ja esikouluikäisten itsetunnon kehittämistä koskevista tutkimuksista raportoi Grossman (1996). Tutkimukset liittyivät Wisconsinin yliopiston ammatillisen kehittämisen ohjelmaan. Näiden tutkimusten tuloksena on todettu, että itsetunnon kehittymisen edellytyksiä ovat luottamus aikuisiin ja turvallisuuden kokeminen. Ohjelman mukaisesti henkilökunta luo positiiviset ja kannustavat suhteet lapsiin ja viettää paljon aikaa lasten kanssa. Säännöt ja rajat ovat tärkeitä turvallisuuden tunteen syntymiseksi. Cotton (1997) toteaa, että pelkästään aikuisen fyysinen läsnäolo ei riitä lapselle. Henkinen poissaolo osoittaa lapselle, että aikuinen ei ole todellisesti vuorovaikutustilanteessa mukana ja lapsen käytettävissä. Aikuisten kiire voi estää molemminpuolisen vuorovaikutuksen syntymisen ja lapsi saattaa kokea, että hänen asiansa ei ole riittävän tärkeä, jotta hän voisi lähestyä aikuista.

Kasvatusilmapiirin yhteyttä lasten käyttäytymiseen tutkivat Hedin, Ekholm ja Andersson (1997) 12 ruotsalaisessa päiväkodissa. Heidän tutkimuksensa perusteella lasten käyttäytyminen oli yhteydessä paitsi kasvatusilmapiiriin myös työyhteisön ilmapiiriin. Hedinin ym. mukaan kasvatusilmapiiri muodostuu aikuisten käyttäytymisestä lasta kohtaan ja työyhteisön ilmapiiri työntekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta. Niissä päiväkodeissa, joissa aikuiset suuntautuivat tulevaisuuteen, olivat aktiivisia toimiessaan lasten kanssa ja jakoivat lasten kanssa arjen

kokemuksia, lapset olivat sosiaalisempia ja yhteistyökykyisempiä ja viihtyivät paremmin kuin muissa päiväkodeissa. Näissä päiväkodeissa ei ilmennyt jännitteitä työyhteisössä ja työ koettiin positiivisena sekä haastavana. Tutkijat toteavatkin tulostensa perusteella, että lasten myönteisen käyttäytymisen ja päiväkodissa viihtymisen tärkeimpänä edellytyksenä on aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutus jokapäiväisissä arjen tilanteissa. Tämän lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota työyhteisön ilmapiiriin. Myös Hestens, Kontos ja Bryan (1993) toteavat tutkimustuloksiinsa perustuen opettajien käyttäytymisellä olevan suurin merkitys lasten tunnelmaisuihin ja käyttäytymiseen päivähoitoympäristössä.

Opettajiin kohdistuvia odotuksia kartoittivat Thomas ja Montgomery (1998) haastatteleamalla 2. - 6. luokkalaista lapsia. Tutkimuksessa nousi esille neljä pääteemaa: 1) ystävällisyys ja lempeys, 2) huolenpito ja välittäminen 3) ymmärtämys ja 4) huumorintaju ja hassuttelu. Opettajan toivottiin käyttäytyvän ystävällisesti. Huutamista ja nimittelyä lapset pitivät ikävimpänä opettajan ominaisuutena. Huolenpito ja välittäminen pitivät sisällään sen, että opettaja kuuntelee, antaa yksilöllistä huomiota, on reilu ja tasapuolinen. Opettajalta toivottiin ymmärtämystä lasten tarpeisiin ja toiveisiin. Lapset arvostivat opettajaa, joka antoi valinnanmahdollisuuksia. Opettajalta odotettiin välillä myös hassuttelua ja leikkimielisyyttä sekä huumorintajua. Tutkijoiden mielestä opettajien olisikin myönteisen ilmapiirin luomiseksi kiinnitettävä huomiota edellä mainittuihin lasten odotuksiin.

Vakavista emotionaalisisista vaikeuksista kärsivien lasten reagointia negatiivisiin tilanteisiin erityisluokissa ja tavallisissa luokissa ovat tutkineet Little ja Kobak (2003). Emotionaalisisista vaikeuksista kärsivät lapset kokivat kaksi kertaa enemmän negatiivisia vuorovaikutustilanteita ja puolet vähemmän positiivisia tilanteita luokissa kuin muut lapset. Tutkijat havaitsivat, että opettajan emotionaalinen turvallisuus, lämpimyyys ja tuki vähensivät selvästi lasten reagointia negatiivisiin tilanteisiin ja auttoivat heitä selviämään paremmin luokan vuorovaikutustilanteissa.

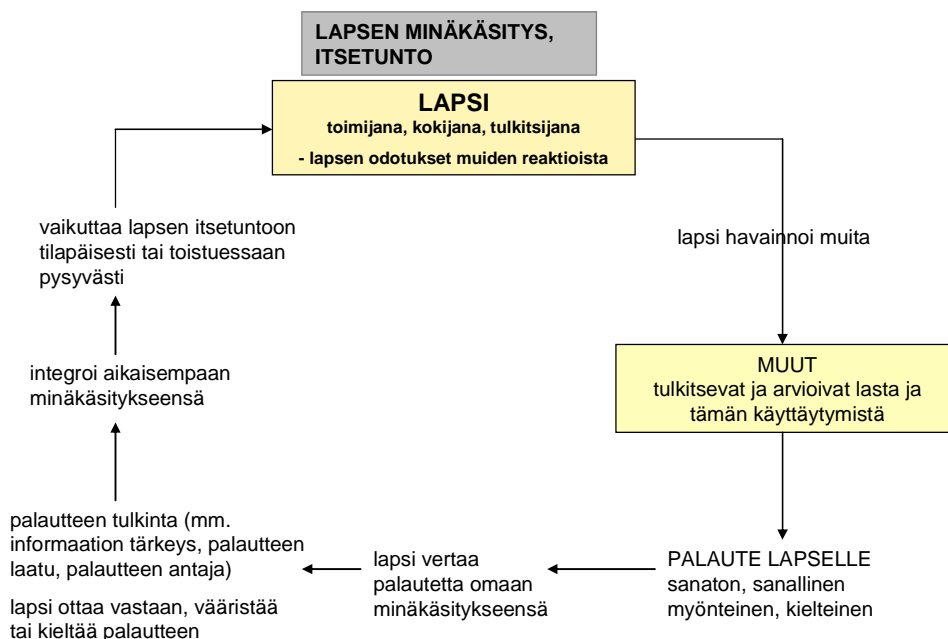
Useat itsetunnon vahvistamisesta kirjoittaneet asiantuntijat (mm. Borba 1993; Branden 1994; Burns 1982; Korpinen 1990; Reasoner 1992; Rogers 1983) korostavat *opettajan ja kasvattajan itsetunnon merkitystä* lapsen itsetunnon vahvistamisessa. Tämä merkityksellinen tekijä oli otettava huomioon myös tässä tutkimuksessa. Aikuinen, jolla itsellään on terve ja vahva itsetunto, toimii todennäköisemmin lasten itsetuntoa vahvistavalla tavalla kuin heikon itsetunnon omaava aikuinen. Käytännön kasvatus- ja opetustilanteissa ero vahvan ja heikon itsetunnon omaavien opettajien välillä näkyy siinä, kuinka he käyttäytyvät luokassa ja kuinka suhtautuvat lapsiin. Vahvan itsetunnon omaaville opettajille on ominaista luoda lämminhenkinen, vuorovaikutteinen, hyväksyvä ja toista ihmistä arvostava ilmapiiri ryhmään. Tällainen ilmapiiri edistää erityisesti lasten yleisen itsetunnon vahvistumista. (Borba 1993, 12, 32; Rogers 1983, 311.) Itsetunnon vahvat opettajat ohjaavat lapsia ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen ja käyttävät mielellään yhteistyötä ja osallistuvaa oppimista suosivia menetelmiä. He pyrkivät pääsemään selville lapsen tarpeista, uskovat lapsen kykyihin ja taitoihin sekä rohkaisevat lapsia kehittämään itseään. Tämä vahvistaa lapsissa itseluottamusta ja ehkäisee liiallista riippuvuutta muista ihmisistä. (Branden 1994, 209-211; Reasoner 1992.) Itsetunnon vahvan opettajan on todettu sietävän paremmin epävarmuutta ja käyttävän enemmän luovia ja joustavia kasvatusratkaisuja kuin heikon itsetunnon omaavan opettajan

(Borba 1993, 12.) Itseensä luottava, empaattinen aikuinen on tärkeä roolimalli lapselle (Branden 1994, 210; Rogers 1983, 311).

Heikon itsetunnon omaavat opettajat ovat usein autoritaarisia, kärsimättömiä ja keskittyvät enemmän lasten heikkouksiin kuin vahvuuksiin. Tämä saattaa herättää lapsissa puolustusreaktioita, jopa pelkoa ja johtaa helposti riippuvuuteen muista ihmisistä. Koska heikon itsetunnon omaavat opettajat ovat usein itse liikariippuvaisia muiden hyväksynnästä ja tuntevat itsensä arvokkaiksi ja hyväksytyiksi ainoastaan suoritustensa kautta, he helposti vahvistavat näitä ajatus- ja käyttäytymismalleja myös lapsissa. Tällöin lapsissa vahvistetaan tunnetta: olen sitä, mitä teen. (Branden 1994, 209; Burns 1982, 250.)

2.4 Teoreettinen perusta tutkimuksen suuntaajana

Tässä luvussa yhdistän teoreettisen perustan itsetunnon vahvistamisesta siihen tietämykseen, mikä minulla oli päiväkodin arjesta tutkimuksen aloitusvaiheessa. Tämä viitekehys toimi tutkimus- ja kehittämistyön pohjana. Viitekehys sisältää tutkijan esioletuksia tutkimukselle. Itsetunnon rakentumisesta vuorovaikutussuhteissa olen laatinut havainnollistavan mallin, jonka esitän kuviossa 3.



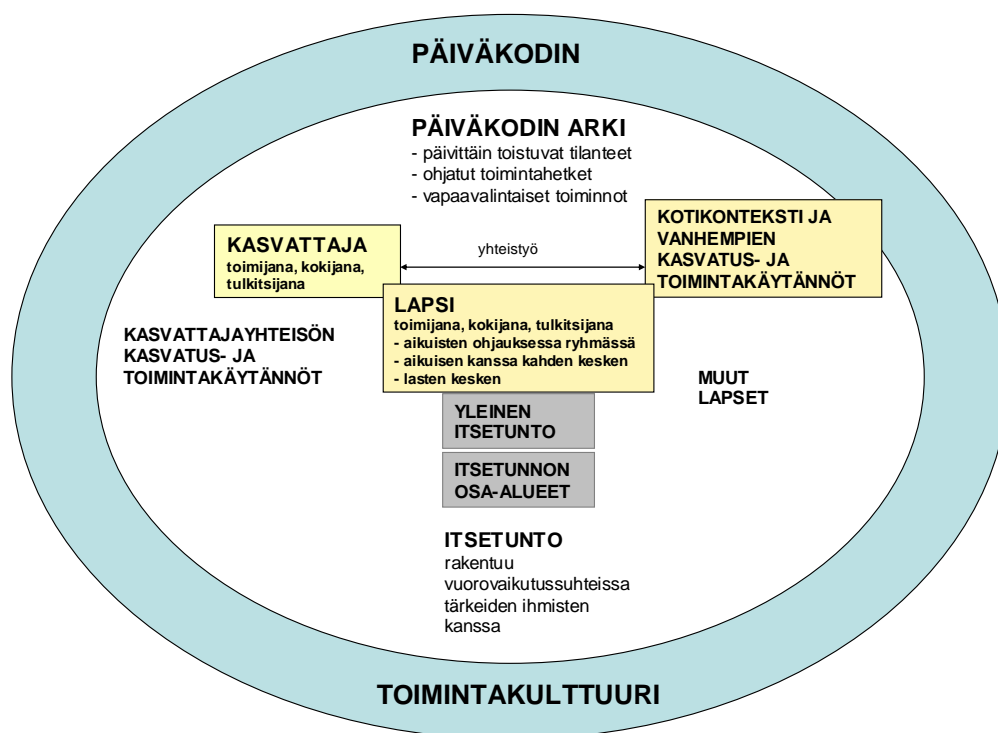
KUVIO 3 Lapsen itsetunnon rakentuminen vuorovaikutussuhteissa

Itsetunnon perustana ovat lapsen varhaiset havainnot ja kokemukset itsestään ja käyttäytymisestään vuorovaikutussuhteissa sekä tapa, jolla toiset ihmiset reagoivat hänen olemukseensa ja käyttäytymiseensä. Lapsi ajattelee ja toimii oman minäkäsityksensä ja itsetuntonsa mukaisesti. Hänellä on odotuksia muiden ihmisten suhteen ja uskomuksia siitä, mitä muut häneltä odottavat. Lapsi havainnoi muiden

ihmisten reaktioita ja tekee johtopäätöksiä. Erityisesti lapselle läheisten ja tärkeiden ihmisten mielipiteillä ja suhtautumisella on merkitystä itsetunnon rakentumisessa. Muut arvioivat lasta ja lapsen käyttäytymistä ja antavat tälle palautetta joko sanallisesti tai sanattomasti.

Muilta saadun palautteen varassa lapsi tarkentaa ja rakentaa omaa minäkäsitystään ja itsetuntoa osana sitä. Hän tulkitsee samaansa palautetta ja vertaa sitä minäkäsitykseensä. Palaute vaikuttaa joko tilapäisesti tai toistuessaan pysyvästi lapsen itsetuntoon. (Baumeister 1993, 208; Coopersmith 1967, 20; Kernis ym. 1993, 179.) Tämän tutkimuksen kehittämisen kohteena on päiväkodin kasvattajien toiminta suhteessa lasten itsetunnon vahvistamiseen, joten tässä yhteydessä päiväkodin kasvattajat ovat lapselle palautetta antavia ” muita ihmisiä”.

Tässä tutkimuksessa lapsi nähdään aktiivisena toimijana kasvukontekstissaan ja lapsen itsetunnon vahvistamiseen liittyvät kasvatuskäytännöt lapsilähtöisinä (ks. Pulkkinen 1982, 1994). Lapset ovat yksilöitä, jotka kokevat ja tulkitsevat tilanteita kukin omalla tavallaan ja käyttäytyvät omien persoonallisuudenpiirteidensä mukaisesti. Kunkin lapsen käyttäytyminen taas vaikuttaa aikuisen toimintatapoihin ja kasvatuskäytäntöihin. Tämä näkemys liittyy kontekstuaaliseen kehityskäsitykseen, jonka mukaisesti kehitys etenee yksilön ja eri laajuisten ympäristöjen välisessä vuorovaikutuksessa: ympäristöt vaikuttavat yksilön kehitykseen ja yksilö taas puolestaan vaikuttaa ympäristöihinsä. (Bolger, Caspi, Downey & Moorehouse 1988, 1.) Varhaislapsuuteen sisältyy useimmilla lapsilla siirtymä kontekstista toiseen eli kotiympäristöstä päivähoitopaikkaan. Lapsen itsetunnon rakentumista erityisesti päiväkotikontekstissa kuvaan kuviossa 4.



KUVIO 4 Lapsen itsetunnon vahvistaminen päiväkotikontekstissa

Lapsen myönteisen kehityksen kannalta siirtymässä kotikontekstista päivähoito-kontekstiin on olennaista toimintojen pysyvyys, jatkuvuus ja ennustettavuus sekä se, miten nämä eri kontekstit täydentävät toisiaan. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 19-22.) Lapsen johdonmukaisen ja yhtenäisen kasvatuksen turvaamiseksi päivähoiton ja perheen olisikin tehtävä tiivistä yhteistyötä keskenään. Päivähoidon henkilöstön ja perheen olisi hyvä keskustella ja neuvotella yhdessä kasvatuskäytännöistä, jotta pystyttäisiin turvaamaan kunkin lapsen yksilöllinen kohtelu ja kasvatustila. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996.)

Tutkimusta suunnitellessani koin tärkeäksi haasteeksi sen, että henkilökunta pystyisi kohtaamaan lapset yksilöinä ryhmässä. Yhteistyön vanhempien kanssa ajattelin olevan luonteva osa tutkimus- ja kehittämisprojektia, sillä keskusteluissa vanhempien kanssa päivähoiton henkilöstö saisi tietoa lapsen kehityshistoriasta sekä ominaispiirteistä. Näin kunkin lapsen itsetuntoa voitaisiin vahvistaa parhaalla mahdollisella tavalla. Toisaalta yhteistyö olisi tärkeää, jotta vanhemmat tietäisivät, miten lapsi päivähoitossa toimii, mitä asioita päivähoitossa tapahtuu ja mitä tavoitteita heidän lapselleen asetetaan. Näin vanhemmilla olisi myös mahdollisuus vaikuttaa lapsensa kasvatukseen. (Ks. Hujala-Huttunen & Nivala 1996.)

Päivähoito edustaa sosiaalista todellisuutta, jossa aikuisten ja lasten väliset suhteet, mutta myös lasten keskinäiset suhteet muokkaavat sekä yksilöitä että toiminnan luonnetta. Bolger ym. (1988, 7) ovat tarkastelleet koulua kehityskontekstina. Mielestäni heidän ajatuksistaan osa soveltuu hyvin päivähoitokontekstiin. Heidän käsityksiään päivähoitokontekstiin soveltaen voi todeta, että suurelta osin kasvatustila päivähoitossa on suoraa ohjausta, sosiaalista vahvistamista, odotuksien asettamista. Kasvatustilan laatu on kuitenkin seurausta myös muusta kuin pelkästään yksittäisen aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta ryhmässä. Tätä vuorovaikutussuhdetta säätelevät muun muassa muut ryhmässä olevat lapset, muut aikuiset ja käytettävissä olevat resurssit. Bolger ym. (1988, 7) toteavat, että erityisesti koulussa vallitseva kulttuuri, sosiaalinen järjestelmä, ilmapiiri, arvot ja asenteet vaikuttavat oppilaiden menestymiseen ja viihtymiseen. Näin voisi ajatella olevan myös päivähoiton parissa. Päivähoitossa lapsen täytyy sopeuttaa käyttäytymistään muiden vaatimusten ja odotusten mukaiseksi (aikuiset, kaverit), mutta lapsi myös omalla käyttäytymisellään vaikuttaa muihin ihmisiin ja asettaa näille odotuksia.

Päiväkodin arkipäivää itsekkin eläneenä tiesin, että päiväkodin jokapäiväiseen elämään liittyy tilanteita, joissa itsetunnon vahvistaminen on luontevaa ja toisaalta taas tilanteita, joissa itsetunnon vahvistamisen tavoite jää toteutumatta. Tämän vuoksi ajatuksena oli kiinnittää huomiota itsetunnon vahvistamiseen seuraavissa eri tilanteissa: 1) päivittäin toistuvat tilanteet, joita ovat mm. tulo- ja lähtötilanteet, ruokailut, pukeutumistilanteet ja lepoaikat, 2) aikuisten tarjoamat aktiviteetit, jotka liittyvät usein sisältöalueisiin ja 3) vapaavalintaiset tilanteet, joihin kuuluvat muun muassa leikki ja pelit. Itsetuntoa vahvistavien kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen kehittämisen oli tarkoitus pohjautua aiemmin esitettyihin teorioihin ja tutkimuksiin itsetunnon vahvistamisesta. Teoriasidonnaisena lähtökohtana oli lisäksi sen tutkiminen, miten toimintaa voitaisiin kehittää siihen suuntaan, että itsetunnon osa-alueiden vahvistamisen ohella myös yleisen itsetunnon vahvistaminen olisi mahdollista.

3 TUTKIMIS- JA KEHITTÄMISPROSESSIN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

Tässä luvussa jäsennän tutkimis- ja kehittämisprosessia oppivan organisaation perusprosesseja kuvaavalla mallilla, jonka John Burgoyne on kehittänyt. Lisäksi määrittelen tässä luvussa tutkimus- ja kehittämisprosessin kannalta keskeiset käsitteet: käyttöteoria, tietoisuuden tasot, reflektio ja toimintakulttuuri.

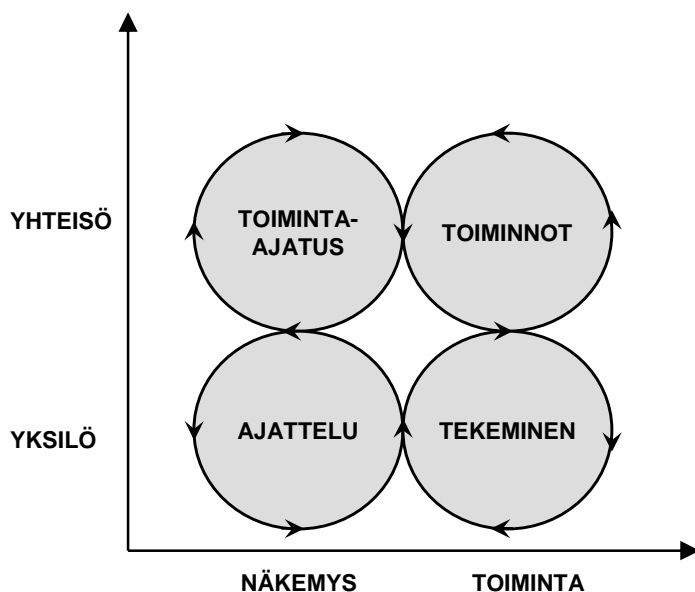
3.1 Oppivan organisaation perusprosessit

Tässä tutkimusprojektissa yhteisen tavoitteen suuntainen kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen kehittäminen aloitettiin yksilötasolta. Tutkiminen ja kehittäminen aloitettiin jokaisen tutkimuksessa mukana olleen kasvattajan omien toiminta- ja vuorovaikutustapojen havainnoinnista sekä reflektoinnista. Tuloksellinen tutkimus- ja kehittämistyö ei voi kuitenkaan jäädä yksittäisten ihmisten tehtäväksi, sillä kasvattaja yksilönä on aina ammatillisen yhteisön jäsen. (Fullan 1991, 327; Grundy, 1998, 41; Kemmis 2000, 11-12.) Kunkin yksilön käytännöt muodostavat yhteisön yhteisen toimintakulttuurin, minkä vuoksi yhteisössä tapahtuva muutos edellyttää yksilöiden omien käytäntöjen muutosta, näitä käytäntöjä koskevien käsitysten muutosta, mutta tämän lisäksi myös ympäristön muutosta (Kemmis 2000, 11-12). Kemmis painottaakin, että yksilöä ei ole ilman yhteisöä eikä yhteisöä ilman yksilöitä. Toimintatutkimukseen osallistuvien ihmisten tulisi hänen mukaansa yrittää yksilöllisesti ja yhteisesti ymmärtää, kuinka he ovat tietyssä yhteisössä käytännön kautta muovautuneet ja uusintuneet niin yksilöinä kuin suhteessa toisiinsa. Tässä tutkimuksessa yksilöllinen ja yhteisöllinen tutkimus- ja kehittämisprosessi limityivät luontevasti toisiinsa.

Pohtiessani, miten kuvata tutkimus- ja kehittämisprosessin moniulotteista ja limittyvää etenemistä teoreettisesti mallintaen ja selkeyttäen, totesin Burgoynen (1996, 16-18) kehittämän mallin oppivan organisaation perusprosesseista havainnollistavan hyvin kehittämistyössä esiin tulleita prosesseja. Vaikka tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana ei sinänsä olekaan oppiva organisaatio, sovel-

tuu kyseinen malli mielestäni erinomaisesti moniulotteisen projektin kuvaamiseen ja havainnollistamiseen. Burgoyneen malli kuvaa hyvin yksilöllisten ja yhteisöllisten prosessien kietoutumista toisiinsa.

Burgoyneen mallissa (kuvio 5) on neljä jatkuvaa perusprosessia, jotka Burgoyne on nimennyt seuraavasti: 1) toiminta-ajatus (policy), 2) toiminnot (operations), 3) ajattelu (thinking) ja 4) tekeminen (doing).



KUVIO 5 Oppivan organisaation perusprosessit (Burgoyne 1996, 17)

Pystysuora dimensio kuvaa yksilön ja yhteisön välistä suhdetta. Vaakasuoran dimension vasen puoli (näkemys) liittyy ajatteluun, suunnitteluun ja reflektointiin, kun taas oikea puoli liittyy asioiden (toiminta) tekemiseen ja toimintoihin. Pystysuoran dimension alaosassa yhdistyy yksilön ajattelu ja toiminta (yksilöllinen taso) ja yläosassa yhteisön ajattelu ja toiminta (yhteisöllinen taso). Burgoyne on mallissaan piirtänyt neljä prosessia toisiaan sivuaviksi ympyröiksi, jotka muodostavat "kahdeksikkoja". Näin kuvio havainnollistaa prosessien kytkeytymisen toisiinsa.

Vaakasuorasti tarkasteltuna kuvion alaosan "kahdeksikko" kuvaa yksilön henkilökohtaista prosessia: Yksilö ajattelee ja suunnittelee toimintaansa eli luo mielikuvan siitä, mitä haluaa tai aikoo tehdä. Tämän pohjalta yksilö tekee ja toimii. Tekojaan ja toimintaansa hän reflektoi muuttaen mahdollisesti jatkossa ajattelumalliaan ja toimintatapaansa. Tätä yksilön prosessia voi verrata tässä tutkimuksessa *henkilökohtaisen käyttöteorian muodostamiseen*, joksi nimesin yksilöllisen kehittämisprosessin. Kuvion yläosan "kahdeksikko" kuvaa vastaavaa yhteisöllistä prosessia. Yhteisöllä on olemassa toiminta-ajatus, visio siitä, miten halutaan toimia. Toiminta-ajatus on käytännön toimintojen pohjana. Toimintoja eli sitä, miten asiat käytännössä tehdään ja miten yhteisönä toimitaan, reflektoidaan ja tarvittaessa

toimintatapoja muutetaan. Yhteisöllistä prosessia tarkastelen tässä tutkimuksessa *toimintakulttuurin kehittämisenä*.

Pystysuorassa tarkasteltuna kuvio havainnollistaa sen, että yhteinen toiminta-ajatus perustuu yksilöiden ajattelulle ja yksilöiden ajattelu taas muovautuu yhteisön toiminta-ajatuksen (yhteisen reflektion) pohjalta. Samoin yksilöiden toimintoista ja tekemisistä muodostuvat yhteiset toiminnot, jotka vuorovaikutteisesti taas muovaavat yksilöiden toimintaa ja tekemistä. Yksilöllinen ja yhteisöllinen prosessi ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa eikä niitä voi täysin erottaa toisistaan.

3.2 Käyttöteoria kasvattajan ajattelun ja toiminnan ilmentäjänä

Kasvatus- ja opetustyön taustalla on aina jokaisen kasvattajan tai opettajan henkilökohtainen käsitys siitä, mitä kasvattaminen ja opettaminen tai kasvaminen ja oppiminen ovat. Tämä käsitys on muodostunut kasvattajalle teoreettisen tiedon ja omien kokemusten kautta. Käyttöteorian käsitettä on usein käytetty tarkoittamaan opettajan käsitystä opetuksesta ja kasvatuksesta (mm. Kemmis 1993; Silkelä 1999; Ojanen 1996). Sekä Silkelä että Ojanen määrittelevät käyttöteorian opettajan toimintaa ohjaavaksi esitietoiseksi tai tiedostamattomaksi käytännön tiedoksi.

Elliott (1991, 15-16, 31-35) puhuu pedagogisen teorian (pedagogical theory) kehittämisestä pohjaten ajatuksensa Stenousen (1975) alunperin esittämiin näkemyksiin. Hän toteaa pedagogisen teorian olevan reflektiivisen prosessin kautta tiedostettua, käytännön toimintaa ohjaavien konkreettisten periaatteiden ymmärtämistä. Karila on tutkinut lastentarhanopettajien asiantuntijuuden kehittymistä. Hänen näkemyksensä on jossain määrin yhtenäinen Elliottin määritelmän kanssa. Karila (1997) määrittelee lastentarhanopettajan asiantuntijuudeksi tietoisuuden oman toimintansa perusteista eli käyttöteoriastaan.

Toiminnan ja ymmärtämisen vuorovaikutteisuus on merkittävää käyttöteorian kehittämisessä (Kemmis 1993, 182-185). Kemmisin mukaan käyttöteoria ("practical theory") määrittää toimintaa, mutta toiminta voi yhtä lailla määritellä ja muuntaa käyttöteoriaa. Käyttöteorian kehittäminen on mahdollista toimintaan kohdistuvan itsereflektion kautta. Mezirow (1995) käyttää käsitettä julkiteoria käyttöteoria -käsitteen sijasta. Julkiteoria on reflektiivisen prosessin kautta tiedostettua oman toiminnan perusteiden tarkastelua ja julkistamista.

Tässä tutkimuksessa määrittelen käyttöteorian Elliottin, Karilan, Kemmisin ja Mezirowin määritelmiin pohjautuen. Päiväkodissa olevalla henkilökunnalla on kaikilla taustalla ammatillinen koulutus, jonka myötä omaksuttu teoreettinen pohja ohjaa kasvatustyötä. Tämä teoreettinen tieto on saattanut lisääntyä ja muuttua työntekijän saaman lisäkoulutuksen tai oman teoreettisen perehtymisen seurauksena. Työvuosien kertyessä työntekijän kokemustieto kasvatuksesta ja opetuksesta lisääntyy. Teoreettinen tieto ja kokemustieto yhdessä muokkaavat kunkin kasvattajan käytännön toimintaa. Päiväkodin arjessa alati vaihtuvissa tilanteissa kasvattaja joutuu tekemään nopeita päätöksiä ja ratkaisuja. Kasvattajan toiminta ei kuitenkaan aina ole tiedostettua. Saattaa olla, että kasvattaja on torjunut mielestään tiedon, joka tuottaa ahdistusta ja tuskaa. Toisaalta on olemassa myös sellaista tie-

dostamatonta, johon kasvattaja ei ole osannut kiinnittää huomiota. Reflektion kautta kasvattaja voi tulla tietoiseksi oman toimintansa perusteista. (Elliott 1991, 31-35; Kemmis 1993, 183.)

Edellä olevaan perustuen olen määritellyt käyttöteorian tässä tutkimuksessa seuraavasti: *Käyttöteoria* on kasvattajan toimintaa ohjaavien periaatteiden hahmottamista. Toimintaa ohjaavat periaatteet, jotka ovat muodostuneet kasvattajan omaksuman teoreettisen tietämyksen ja käytännön tiedon pohjalta, ovat joko tietoisia tai tiedostamattomia. Ammatillinen kehittyminen edellyttää kasvattajalta oman käyttöteorian lisääntyvää tiedostamista, mikä mahdollistuu reflektioprosessin myötä. Tässä tutkimuksessa kukin kasvattaja reflektoi ja kehitti omaa käyttöteoriaansa suhteessa lapsen itsetunnon vahvistamiseen.

3.3 Tietoisuuden tason nostaminen reflektion avulla

Tietoisuuden tason nostaminen oli tässä tutkimuksessa tärkeää, sillä vain tietoisuuden tason nostaminen voi johtaa muutosprosessiin (ks. Ojanen 1996, 13). Cassidy ja Lawrence (2000) korostavat tutkimustuloksiinsa pohjautuen, että tavoitteellisen kasvatuksen ja opetuksen kehittämiseksi on oleellista kiinnittää huomiota teoriaa ja käytäntöä yhdistävään reflektointiin. Cassidy ja Lawrence tutkivat, kuinka lastentarhanopettajat (child care teachers) kykenivät perustelemaan toimintakäytäntöjään ja ratkaisujaan kasvatus- ja opetustilanteissa. Opettajat perustelivat omia ratkaisujaan vahvasti kokemukseensa viitaten. Tutkimus osoitti kuitenkin, että vahvaan kokemukseen ilman teoreettista tietämystä ja tietoista pohdintaa ei välttämättä johda tuloksellisimpiin kasvatuskäytäntöihin ja tilanteiden ratkaisuihin. Reflektointi teoriaa ja käytäntöä yhdistämällä näytti edistävän kasvatus- ja toimintakäytäntöjen kehittämistä. Black ja Halliwell (2000, 104) vahvistavat tutkimukseensa perustuen edellä mainitun ja toteavat, että tietoiseksi tuleminen on lähtökohta, joka mahdollistaa ammatillisen kehittymisen.

Toimintatutkimukselliseen strategiaan kuuluu oleellisena osana pyrkimys reflektiiviseen ajatteluun ja sen avulla toiminnan kehittämiseen. (Carr & Kemmis 1986; 162-174; Elliott 1991, 50-55; Kemmis & Wilkinson 1998, 24, 31-33.) Kaiken kaikkiaan reflektiota pidetään avainkäsitteenä ihmisen kehittymistä ja muutosta tutkittaessa. Reflektio lisää itsetuntemusta ja tiedostamista ja luo näin ollen mahdollisuuden yksilön ammatilliselle kehittymiselle. (Elliott 1991, 50-55; Schön 1987, 32-35.) Tietoisuuden saavuttaminen voi kuitenkin olla vaikeaa, sillä käytännössä toimivilla ammattilaisilla on paljon ns. hiljaista tietoa eli tiedostamatonta tietoa, jonka mukaan he toimivat (Ojanen 1996, 52; Schön 1987, 23).

Kuten toimintatutkimuksen määrittelyyn myös reflektion käsitteen määrittelyyn liittyy erilaisia näkemyksiä ja painotuksia. Vaikka toimintatutkimuksessa reflektiivisyydellä on keskeinen merkitys, reflektion käsitteen selvittely on jäänyt vähälle toimintatutkimuksen teoreettisia perusteita käsittelevässä kirjallisuudessa. Reflektion käsitettä on sen sijaan käsitelty monissa aikuisten oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen liittyvissä teoksissa. (Suojanen 1992, 25-26.) Ojanen (1996, 51-62) on kokoavasti analysoinut ja tarkastellut eri teoreetikkojen esittämiä määri-

telmiä reflektion käsitteestä. Useissa määrittelytavoissa reflektio nähdään Ojasen (1996, 53) mukaan prosessina eli omakohtaisten kokemusten intellektualisointina ja pyrkimyksenä kehittää työhön liittyvää käyttöteoriaa. Reflektoidessaan ihminen pyrkii näkemään oman ajattelunsa ja toimintansa uudesta näkökulmasta. Hän pyrkii ymmärtämään omaa ajatteluansa ja toimintaansa sekä näiden perusteita ja jopa kyseenalaistamaan niitä. (Ojanen 1996, 53.)

Tässä tutkimuksessa määrittelen reflektion käsitettä lähinnä Carrin ja Kemmisin (1986), Elliottin (1991), Schönin (1987), Zeichnerin ja Listonin (1987) sekä Ojasen (1996, 53) esittämien näkemysten mukaisesti. *Reflektio* on yksilön kykyä analysoida käytännön toimintaa, tiedostaa laajemmin sen syitä ja seurauksia ja tulla näin tietoiseksi omasta ajattelu- ja toimintatavastaan. Kasvatus- ja opetuslalla puhutaan usein käyttöteorian tiedostamisesta, kun tarkastelun kohteena ovat opettajan tai kasvattajan ajattelu- ja toimintatavat tai käytännöt. Toimintatutkimuksen tavoitteena onkin osaltaan käyttöteoreettisen ajattelun tietoinen reflektointi, joka on kiinteästi yhteydessä arkipäivän toiminnan ja käytäntöjen suunnitteluun ja kehittämiseen. Reflektio antaa työn ja toiminnan kehittämiseen arkiajattelua syvällisempiä valmiuksia. Näin ollen reflektion voi sanoa ohjaavan yksilön ammatillista kasvua ja kehitystä. Reflektio yhdistää ajattelun ja toiminnan todellisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tietoisuuden herääminen on olennaista muutoksessa. Usein yksilö huomaakin ristiriidan tavoitteiden ja oman todellisen käyttäytymisensä välillä. Carr ja Kemmis (1986) painottavat, että itsereflektion lisäksi toimintatutkimuksessa tarvitaan myös sosiaalista kanssakäymistä ja yhteisöllistä reflektiota. Näin mahdollisuus uuden ymmärryksen saavuttamiseen laajentuu.

Toimintatutkimus onkin parhaimmillaan osallistujien yhteinen reflektiivinen oppimisprosessi. (Elliott 1991, 54-56; Kemmis 2000, 93-98.) Yhteisten keskustelujen avulla pystytään paremmin irtaantumaan omista olettamuksista ja ajattelutavoista, tarkastelemaan asioita uusista näkökulmista ja lopulta sitoutumaan syntyneeseen uuteen ymmärrykseen. Vain tietoisuuden tason nostamisen ja olettamusten kriittisen tarkastelun kautta yhteisön muutosprosessin on mahdollista toteutua. (Kemmis 2000, 93-98; Schön 1987, 22-31.)

Reflektiivinen ajattelu ei kuitenkaan välttämättä ole yksilölle luontaista eikä pelkkä kehotus oman työn pohdintaan useinkaan riitä olennaisten muutosten aikaansaamiseksi. Yleensä reflektio vaatii tueksi reflektiota edistäviä menetelmiä ja apuvälineitä. (Elliott 1991, 31-32; Suojanen 1992, 59-60.) Elliott ja Adelman joutuivat opettajien ammatilliseen kehittymiseen tähdänneessä toimintatutkimuksessaan (Ford Teaching Project 1973-1976) pohtimaan, miten opettajat saadaan reflektoidaan toimintaansa, sen perusteita ja seuraamuksia. Reflektointiprosessin käynnistyminen ei ollut itsestäänselvyys, sillä opettajat eivät kokeneet kaikkia reflektointimenetelmiä itselleen soveltuviksi. Elliott ja Adelman päätyivät tutkimuksessaan sellaiseen ratkaisuun, että osallistujat saivat itse valita minkä tahansa reflektointimenetelmän, jonka he kokivat palvelevan omaa kehittymistään. Opettajat näyttivät valitsevan menetelmiä, jotka olivat riittävän paljastavia, mutta eivät kuitenkaan liian uhkaavia. (Elliott 1991, 31-32.)

Tietoisuuden herääminen on olennaista käyttäytymisen muutoksessa. Erityisesti humanistispsykologinen näkemys opettajan kasvusta ja kehityksestä korostaa muutoksen olevan tietoisuuden heräämistä, reflektiota ja ymmärtämistä (Niikko

1998, 15, 18-19). Tiedostaminen on prosessi ja tietoisuus on prosessin tulos. Tietoisuuteen liittyy tyypillisesti tahdonalainen kontrolli sekä ajattelun ja oman toiminnan tunnistaminen (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 60.) Niikko (1998, 20) toteaa opettajan tiedostamisprosessin tapahtuneen, kun yksilö on tullut tietoiseksi omasta maailmankuvastaan, ihmiskäsityksestään, uskomuksistaan ja kasvatustai opetus-toiminnastaan.

Toiminnan käsitteen määrittelyä sekä toiminnan tietoista ja tiedostamatonta luonnetta on tarkastellut Moilanen (1999, 88-89). Hän toteaa toiminnan käsitteen sisältävän muutakin käyttäytymistä kuin harkinnanvaraista käyttäytymistä. Mikäli toimintaa kuvattaisiin janalla, toisessa päässä olisi tietoinen harkittu toiminta, joka edellyttää yksilöltä tietoista pohdintaa ja suunnittelua ja toisessa päässä olisi sellaista toimintaa, jolle ihminen ei mahda mitään (kuvio 6). Tällaisesta toiminnasta esimerkkinä voisivat olla automatisoidut toimintatavat ja reaktiot.



KUVIO 6 Toiminnan tietoinen ja tiedostamaton luonne (Moilanen 1999, 88)

Suurin osa inhimillisestä toiminnasta sijoittuu näiden kahden ääripään väliin. Moilanen kutsuu tätä toiminnan luokkaa nimellä tekeminen. Tekemisen kategoriaan kuuluvat kasvatustyön arkipäivää usein leimaavat rutiinit. Ihmissuhdeammattien jokapäiväiseen työhön - siten myös kasvatustyön arkipäivään - mahtuu näitä kaikkia toiminnan lajeja.

Toimijoiden tietoisuuden Giddens (1984, 7, 41-49) jakaa praktiseksi ja diskursiiviseksi tietoisuudeksi, joiden lisäksi on olemassa vielä kolmas tietoisuuden taso eli tiedostamattomat motiivit ja kognitiot. Praktinen tietoisuus on ilmaisematta jäävää käytännön tietoon perustuvaa, itsestään selvää tietoa. Se on mieleenpalautumista, joka tekijässä toteutuu toiminnan kuluessa ilman, että hän kykenee sitä kysyttäessä sanallisesti tai vastaavalla tavalla ilmaisemaan. Diskursiivinen tietoisuus on ilmaisullista tietoa, jonka toimijat voivat keskustelussa ilmaista itselleen ja toisille. Kysymys on tällöin ainakin jonkinasteisesta toimintakäytäntöihin kohdistuvasta käsitteellisestä hallinnasta. (Giddens 1984, 25, 49.) Toimintakäytänteitä kehitettäessä on syytä kiinnittää huomiota praktisen tietoisuuden tasoon, sillä inhimillisen toiminnan reflektiivinen tarkkailu tapahtuu nimenomaan tällä tasolla. Praktisen tietoisuuden taso on Giddensin mukaan hallitseva, sillä se vastaa vallitsevaa päivittäistä toimintatapaa, rutiinia. Rutiinit voivat toisaalta helpottaa toimintaa, mutta toisaalta ne voivat johtaa toiminnan tavoitteiden kannalta epätarkoituksenmukaisiin käytäntöihin. (Giddens 1984, 90-91.) Rutiininomaiselle toiminnalle on luonteenomaista tietynlainen itsestäänselvyys, jota ei kyseenalaisteta. Ihminen pitää mielellään kiinni rutiineista, sillä ne tuovat jatkuvuutta ja vahvistavat näin ihmisen perusturvallisuutta. Ihminen harvoin kykenee perustelemaan rutiinien ohjaamaa toimintaansa. (Giddens 1984, 60-61; Moilanen 1999, 93.) Diskursiivisen tie-

toisuuden tasolla tietämys ja intentionaalisuus saavat hallitsevan osan (Giddens 1984, 92-101.)

Toimintaan liittyvää tietoisuutta on Schönin (1987, 22-31) mukaan kolmenlaista: piilevä tieto toiminnassa (knowing-in-action), toiminnan aikainen reflektio (reflection-in-action) ja toimintaan kohdistuva reflektio (reflection-on-action). Rutiineja ohjaava tieto on piilevää tietoa. Piilevälle tiedolle on ominaista, että toimija ei useinkaan ole tietoinen käytännöllisen tiedon alkuperästä eikä pysty välttämättä kuvaamaan tätä tietoaan. Mikäli rutiinitoiminta ei sujukaan toivotulla tai ennakoitulla tavalla, on toimintaa alettava ohjata tietoisesti. Tätä välitöntä toimintatilanteen tietoista tarkastelua kutsutaan toiminnan aikaiseksi reflektioksi. Toimintaan kohdistuva reflektio edellyttää toiminnan keskeyttämistä ja ”sisäistä keskustelua” toimintatilanteen kanssa. Toiminnan jälkeinen reflektio on käsitteellistä, mikä mahdollistaa tiedon kommunikoinnin.

Giddensin ja Schönin teoreettiset hahmotelmat toimintaan kohdistuvasta tietoisuudesta ovat siinä määrin yhteneviä, että molemmat sisältävät rutiiniluonteisen toimintaa ohjaavan tietoisuuden (praktinen tietoisuus vrt. piilevä tieto toiminnassa), jota yksilö ei pysty sanallisesti ilmaisemaan, ja käsitteellisen tietoisuuden tason (diskursiivinen tietoisuus vrt. reflection-on-action), jolloin yksilö pystyy kielellisesti ilmaisemaan ja erittelemään toimintaansa. Toimintatutkimuksen tavoitteena on toimintakäytäntöjen näkyväksi tekeminen ja niiden muuttaminen. Toimijoiden osalta tämä merkitsee sitä, että mahdollisimman suuri osa praktisesta tiedosta nousee diskursiiviselle tietoisuuden tasolle ja tulee tätä kautta reflektiivisen tarkkailun kohteeksi.

3.4 Toimintakulttuuri yhteisön ajattelun ja toiminnan ilmentäjänä

Jokaisella organisaatiolla on oma toimintakulttuurinsa, joka heijastuu yhteisön ajattelussa, toiminnassa ja päätöksen teossa. Organisaation ja työyhteisön käsitteet rinnastetaan usein toisiinsa. Aaltio-Marjosolan (1992, 39) mukaan organisaation ja työyhteisön käsitteillä on kuitenkin eroa. Organisaatio on organisoitu järjestelmä joka kokoaa ihmiset yhteiseen työhön. Työyhteisö taas on yksilöiden muodostama pysyväisluonteinen ryhmä, jolle on yleensä muodostunut oma toimintakulttuuri omine arvoineen, normeineen ja toimintatapoineen. Tässä tutkimuksessa kyseessä on yhden melko isoon päivähoidon organisaatioon kuuluvan päiväkotiyhteisön toimintakulttuuri. Niin organisaation kuin yksittäisen työyhteisön toimintakulttuurin tuntemus on tarpeellista silloin, kun tarkastellaan ja kehitetään yhteisön toimintatapoja ja -käytäntöjä. *Toimintakulttuurilla* tässä tutkimuksessa tarkoitetaan yhteistä, osittain tiedostamatontakin, toiminta- ja ajattelumallia, jonka yhteisön jäsenet ovat vuorovaikutuksessa omaksuneet. Se ilmenee yhteisön tavoitteissa, toimintatavoissa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja vaikuttaa siihen, millä tavoin yhteisössä kehitetään toimintoja. (Ks. Ahonen 2000; Juuti, 1992, 155.) Päiväkodin kasvatuskäytännöt ja toimintatavat ovat näin ollen osa toimintakulttuuria.

Toimintakulttuurin perustana on yhteisön toiminta-ajatus, joka pohjautuu tiettyihin arvoihin. Toiminta-ajatus muodostuu, kun yhteisten keskustelujen kautta

päädytään yksimielisyyteen toimintaa ohjaavista periaatteista. Toiminta-ajatuksen pitäisi ohjata jokaisen yhteisössä toimivan yksilön toimintaa. (Burgoyne 1996.) Toiminta-ajatus ei kuitenkaan välttämättä takaa sitä, että toteutuva toiminta on täysin yhdenmukaista toiminta-ajatuksen kanssa. Voi olla, että yksilöiden toiminta ei ole yhtä toiminta-ajatuksen kanssa, vaan yksilöt ikään kuin sooloilevat. Saattaa olla myös niin, että yhteisössä kuvitellaan toimittavan yhteisen toiminta-ajatuksen mukaisella tavalla, mutta todellisuudessa toimitaankin hyvin eri tavalla. Tätä ei vain tiedosteta. (Nikkanen & Lyytinen 1996.) Jyrkämän (1999, 146-147) mukaan toimintakäytäntöjä rakentavat siihen liittyvät säännöt ja mukana olevien toimijoiden resurssit. Säännöt voivat olla kirjoitettuja tai suullisia. Osa säännöistä ilmenee aina itsestään selvinä asioina, toimintakäytäntöihin sisäänrakentuneina ja niissä jatkuvasti uusiutuvina rutiineina. Muutokseen tähtäävässä koko yhteisöä koskevassa kehittämisprojektissa on väistämättä tarkasteltava toimintakulttuurin pohjana olevaa toiminta-ajatusta ja sen toteutumista käytännössä (Nikkanen & Lyytinen 1996). Näin ollen voi todeta, että toimintakulttuurin kehittäminen tässä tutkimuksessa edellytti yhteisöllistä tietoisuuden tason nostamista, näkymättömän esille tuomista. Tämä oli mahdollista vallitseviin toimintakäytäntöihin kohdistuvan yhteisen reflektoinnin avulla.

Olellaiset muutokset ovat parhaiten saavutettavissa laaja-alaisella yhteisöllisellä sitoutumisella. Toimintatutkimus soveltuu hyvin kasvattajien ajattelun ja toiminnan kehittämisen strategiaksi, sillä sen perusajatuksena on, että työntekijät ottavat itse vastuun oman työnsä tutkimisesta ja kehittämisestä. Monissa opetus- ja kasvatusalalla toteutetuissa toimintatutkimusprojekteissa onkin havaittu, että todellinen muutos ja ammattitaidon kehitys on mahdollista vain silloin, kun työntekijät itse osallistuvat työnsä ja toimintansa kehittämiseen (mm. Brooker, Smeal, Ehrich, Daws & Brannock 1998; Burgess-Macey & Rose 1997; Ebbutt & Elliott 1998; Kaikkonen & Kohonen 1996; Niikko 1993.)

Tutkimusten perusteella yhteistyö kokemusten jakamisen, yhteisen reflektoinnin, yhteisen suunnittelun ja palautteen muodossa onnistuu parhaiten, jos yhteisössä vallitsee *avoin, kannustava ja tukea antava ilmapiiri*. (mm. Clement & Vandenberghe 2000, 91-98; Haggarty & Postlethwaite 2003, 443; Kemmis 2000, 12; Stringer 1996, 17-26, 107-108). Ilmapiirikäsitteen määrittelen tässä tutkimuksessa Nikkasen (1994) ja Ruohotien (1993) esittämiin määritelmiin pohjautuen. Nikkanen (1994) rajautuu oppilaitoksen yleistä ilmapiiriä tarkastellessaan sosiaalipsykologiseen ilmapiiriin. Sosiaalinen ilmapiiri pitää sisällään organisaation jäsenten vuorovaikutussuhteet ja -prosessit. Psykologinen ilmapiiri kuvaa jäsenten yksin tai yhdessä tekemiä havainnot ja näistä vuorovaikutussuhteista ja -prosesseista. Ruohotien (1993) määritelmässä psykologisessa ilmapiirissä korostuvat yksilön omat havainnot ympäristöstään. Psykologisen ilmapiirin havainnot ovat hänen mukaansa emotionaalisesti relevantteja kognitioita, joista koostuu yleinen ilmapiiri, ts. yksilön havainnot siitä, missä määrin työympäristö on hänelle henkilökohtaisesti ja siten myös hänen organisatoriselle hyvinvoinnilleen eduksi tai haitaksi. Tässä tutkimuksessa *yleisestä ilmapiiristä* puhuessani tarkoitan työyhteisön jäsenten yksin ja yhdessä tekemiä havainnot yhteisönsä vuorovaikutussuhteista ja -prosesseista, joiden perusteella he arvioivat omaa henkilökohtaista hyvinvointiaan työyhteisössä ja työyhteisön ulkopuolella.

Ilmapiirin ohella *palautteen* tärkeyttä korostetaan monissa toiminta- ja kehittämistutkimuksissa (mm. Clement & Vandenberghe 2000, 91-98; Haggarty & Postlethwaite 2003, 443; Kemmis 2000, 12; Stringer 1996, 17-26, 107-108). *Palautteella* tarkoitetaan yksilön eri tahoilta ja eri tavoin saamaa tietoa omasta käyttäytymisestäään ja toiminnastaan. Palaute on olennainen osa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Palautteella voi olla kannustava ja / tai suuntaava tehtävä. Palkkiot ja rangaistukset edustavat kannustavaa tehtävää ja palaute, joka kertoo vastaanottajalle, miten tämän tulisi toimia, toimii suuntaavassa tehtävässä. Kun yksilö saa palautetta muilta ihmisiltä, puhutaan ulkoisesta palautteesta. (Ruohotie 2000, 273.)

Autonomian ja kollegiaalisuuden suhdetta opettajien ammatillisessa kehityksessä ovat tutkineet Clement ja Vandenberghe (2000). Heidän tutkimuksensa perusteella ammatillista kehittymistä edistäviä oppimiskokemuksia syntyy vain sellaisissa yhteisöissä, joissa kollegiaalisuuden ja autonomian välillä vallitsee kehämäinen tasapaino. Tällöin kollegiaaliset vuorovaikutussuhteet edistävät yksilön itsenäistä työtä ja taas autonomiset aloitteet ja pyrkimykset johtavat merkityksellisiin yhteisöllisiin kontakteihin ja uusiin oppimiskokemuksiin. Tällaisessa yhteisössä pidetään yhteisiä tiimipalavereita, jaetaan suunnittelu- ja opetusvastuuta sekä annetaan tukea muille yhteisön jäsenille. Toisaalta kuitenkin yksilöiden tarpeita, preferenssejä ja toiveita yhteistyön suhteen arvostetaan ja kunnioitetaan. Yksilölle jätetään mahdollisuus valita, mihin sitoutuu muistaen kuitenkin yhteiset arvot ja tavoitteet. Työyhteisön jäsenten välillä vallitsee luottamus.

Työyhteisössä vallitsevaan ilmapiiriin, suuntaavaan ja ulkoiseen palautteeseen sekä kollegiaalisuuden ja autonomian väliseen suhteeseen oli syytä kiinnittää huomiota myös tässä tutkimuksessa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Olen esittänyt johdannossa tutkimuksen lähtökohtana olleen yleissuunnitelman. Todellisuudessa tutkimusprosessi ei kuitenkaan edennyt yleissuunnitelman mukaisesti selkeinä toisistaan erotettavina ja ajallisesti toisiaan seuraavina sykleinä. Syklit limittyivät toisiinsa ja olivat päällekkäisiä. Prosessin edetessä syntyi myös sivuspiraaleja ja esiin nousi uusia tutkimustehtäviä. Käytännössä toimintatutkimuksessa käykin usein juuri näin (Kemmis & Wilkinson 1998, 21-22). Ilmiö oli kuitenkin itselleni tutkijana ennalta arvaamattoman vaikeasti hallittava. Vaikeus syntyi siitä, miten ohjata prosessia eteenpäin työyhteisöä ja yksittäisiä työntekijöitä hyödyttävällä tavalla pitäen kuitenkin koko ajan mielessä alkuperäisen johtoajatuksen. Kyseinen ongelma tuli uudelleen esiin raportin kirjoittamisvaiheessa, jolloin hankaluutena oli luoda raportille sellainen rakenne, josta prosessin monimuotoisuus, sivuspiraalien syntyminen ja syklien päällekkäisyys tulisivat esiin. Päädyin esittämään kuvauksen prosessin etenemisestä ja tavoitteiden muotoutumisesta erillisessä pääluvussa (luku 5). Tässä luvussa esittelen tutkimuspäiväkodin ja tutkimukseen osallistujat, kuvaan tutkijan roolia tutkimuksessa, esittelen tutkimusaineiston, kuvaan aineiston analyysin ja tarkastelen eettisiä näkökohtia.

4.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuspäiväkoti

Jotta itsetuntoa vahvistavien kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen kehittäminen olisi mahdollista, olisi päiväkodissa vallitsevia malleja ja käytänteitä suostuttava tarkastelemaan kriittisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tämä edellyttää jokaisen kasvat-tajan omien käytänteiden aktiivista tutkimista ja arvioimista sekä kasvattajan iden-titeetin tarkastelua siinä kontekstissa, jossa hän toimii. Vakiintuneiden uskomusten ja käytänteiden kyseenalaistaminen sisältää riskin omalle identiteetille ja siksi ih-misillä on luontainen taipumus vastustaa ilmiöiden tutkimista ja mielekästäkin muutosta. Muutos vaatii aina myös vaivannäköä ja riskinottoa, mikä vähentää ha-lukkuutta muutokseen. (Ojanen 1996, 11.) Niin tässäkin tutkimuksessa haasteena oli löytää yhteistyökumppaniksi päiväkotia, jonka työntekijät halusivat kehittää

toimintaa lasten itsetuntoa vahvistavaksi ja jotka olivat itse halukkaita sitoutumaan oman työnsä tutkimiseen.

Tammikuussa 1999 otin yhteyttä Jyväskylän päiväkoteihin kertoen tutkimuksestani ja pyysin päiväkoteja, jotka olisivat halukkaita sitoutumaan kehittämissprojektiin, ilmoittautumaan minulle (liite 3). Valitsin ehdolle yhden päiväkodin, jonka päiväkodin johtaja otti minuun yhteyttä kertoen työntekijöidensä olevan innokkaita osallistumaan tutkimukseen. Ennen lopullista päätöstä tutkimukseen osallistumisesta tapasin päiväkodin työntekijät alkukeskustelun merkeissä helmikuussa 1999. Tällöin kerroin heille enemmän tutkimusajatuksistani ja esitin heille tutkimuksen yleissuunnitelman. Päätimme tuossa illassa yhteistyön aloittamisesta ja sovimme alustavasti yleistavoitteesta, sisällöstä ja aikataulusta. Ensimmäisellä tapaamiskerralla tutkimusprojektiin ilmoittautuivat mukaan myös päiväkodin kanssa tiiviisti yhteistyössä olevat perhepäivähoitajat. He toimivat päiväkodin johtajan ohjauksessa.

4.1.1 Päiväkodin toiminta-ajatus tutkimuksen alkaessa

Tutkimusprojektin alkaessa tutustuin päiväkodin esitteeseen ja www-sivuihin, joissa toiminta-ajatuksen ydin oli tiivistetty lauseeseen: "Elinvoimaa luonnon keskeltä - yhdessä eläen." Kun tutustuin lähemmin päiväkotiin, sen henkilökuntaan ja toimintaperiaatteisiin, kyseinen lause konkretisoitui mielessäni. Tämä lause kuvaa ensinnäkin päiväkodin fyysistä sijaintia kauniilla paikalla, rehevän luonnon ympäröimänä ja toisaalta kasvatuksellista peruslähtökohtaa, jonka mukaisesti lapsen halutaan kasvavan avoimessa ilmapiirissä tasapainoiseksi ihmiseksi. Lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa painotetaan vanhempien kanssa yhteistyössä laadittavien yksilöllisten tavoitteiden merkitystä. Päiväkodin toiminta-ajatus oli hyvin yhdenmukainen oman humanistisen kasvatuskäsitykseni ja tutkimuksen lähtökohdiana olleen teoreettisen viitekehyksen kanssa. Yhteistyöllemme oli näin ollen olemassa rakentava pohja.

Päiväkodin johtaja kertoi toiminta-ajatuksen syntyneen henkilökunnan keskusteluissa, joissa oli pohdittu päiväkodin fyysistä ympäristöä, sijainnin luonnonläheisyyttä ja sitä, mikä merkitys luonnolla ja fyysisellä ympäristöllä on sekä fyysiseen että psyykkiseen terveyteen. Keskusteluissa oli mietitty myös käsitteitä luonnonläheisyys, terveys sekä henkinen ja fyysinen hyvinvointi. Henkisen hyvinvoinnin perustana nähtiin avoin ilmapiiri ja lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen. Näin ollen toiminta-ajatuksen alkuosa sai muodon "elinvoimaa luonnon keskeltä." Yhteistyö päiväkodin ja vanhempien kanssa oli ollut monimuotoista ja aktiivista. Lisäksi alueen asukkaita oli kutsuttu mukaan päiväkodilla pidettyihin aluetapahtumiin. Tavoitteena oli ollut, että perheet tutustuisivat toisiinsa, mikä luo turvallisuuden tunnetta sekä lapsille että aikuisille. Tähän yhteistyöhön perustui toiminta-ajatuksen jälkiosa "yhdessä eläen".

4.1.2 Kuvaus tutkimukseen osallistujista

Tutkimusprojektissa pääpaino oli päiväkodin kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen kehittämisessä. Tästä johtuen tutkimuksen kohteena oli työntekijöiden ajattelu ja toiminta. Kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja on kuitenkin koko ajan peilattava suhteessa lapsiryhmään ja yksittäiseen lapseen. Näin ollen myös päiväkodin kaikki lapset olivat osallistujia tutkimusprojektissa. Lasten vanhemmilta pyydettiin kirjallinen suostumus siihen, että lapsi saa osallistua tähän tutkimukseen.

Tutkimuspäiväkodissa oli kolme lapsiryhmää, joissa normin mukainen lapsilukumäärä oli yhteensä 53. Kasvatushenkilökuntaan kuului viisi lastentarhanopettajaa, neljä lastenhoitajaa ja yksi perhepäivähoitaja, joka toimi varahoitajana päiväkodissa. Päiväkodin johtajan virka oli ns. puolihallinnollinen, mikä tarkoittaa sitä, että hän toimi kaksi perättäistä viikkoa lapsiryhmässä ja kaksi viikkoa hallinnollisissa tehtävissä. Hallinnollisilla viikoilla lapsiryhmään tuli kahdeksi viikoksi lastentarhanopettaja, joka oli yhteinen toisen päiväkodin kanssa. Johtaja toimi projektin aikana 5-6 -vuotiaiden lasten ryhmässä. Henkilökunnasta kaksi oli pitkäaikaisia sijaisia. Päiväkodissa työskenteli myös lyhytaikaisia harjoittelijoita ja opiskelijoita. Varahoitaja työskenteli pääsääntöisesti 5-6 -vuotiaiden lasten ryhmässä, mutta tarpeen mukaan myös muissa ryhmissä. Perhepäivähoidon varahoito oli järjestetty päiväkotiin, joten ajoittain lasten lukumäärä ryhmissä saattoi nousta. Henkilökunta jakautui lapsiryhmittäin taulukossa 4 kuvatulla tavalla.

TAULUKKO 4 Tutkimuspäiväkodin henkilökunta lapsiryhmittäin

<i>Lapsiryhmät:</i>	<i>Lapsiryhmän koko:</i>	<i>Henkilökunta:</i>
1-2 -vuotiaat	12 lasta	1 lastentarhanopettaja 2 lastenhoitajaa 1 harjoittelija
3-4 -vuotiaat	20 lasta	2 lastentarhanopettajaa 1 lastenhoitaja
5-6 -vuotiaat	20 + 1 lasta	2 lastentarhanopettajaa 1 lastenhoitaja
Perhepäivähoidon varahoito	perhepäivähoitolapset päiväkodin ryhmissä	1 perhepäivähoitaja

Tutkimusajankohtana henkilökuntaan kuului myös kaksi työmarkkinatuella palkattua ylioppilasta, joista toinen oli koko toimintavuoden (1999-2000) ajan pienten eli 1-2 -vuotiaiden lasten ryhmässä ja toinen kevätkauden 2000 ajan 3-4 -vuotiaiden ryhmässä. Lisäksi päiväkodissa työskenteli ruokapalveluvastaava, joka vaihtui syksyn 1999 aikana. Uusi ruokapalveluvastaava koki tärkeänä myös kasvatukselliset asiat ja osallistuikin itsetuntoprojektiin, esimerkiksi yhteisiin palaveriin ja koulutuksiin niissä rajoissa kuin hänen työaikansa ja työnkuvansa antoivat mahdollisuuden. Päiväkodissa työskennellyt siistijä koettiin selkeästi myös osaksi

henkilökuntaa, vaikka virallisesti hän toimikin siivouspalvelun alaisuudessa. Lyhytaikaisissa harjoitteluissa vierailleet opiskelijat eri oppilaitoksista on syytä laskea väliaikaisesti henkilökuntaan kuuluviksi, sillä heidän harjoittelunsa painopiste oli lasten ohjaamisessa.

Päiväkodin johtajan alaisuudessa olleet kolme kotonaan työskentelevää perhepäivähoitajaa olivat osittain mukana tutkimusprosessissa osallistuen koulutukseen ja yhteisiin keskusteluihin. He saivat täytettäväkseen myös refleктоivat kyselyt ja päiväkirjat. Refleктоivia kyselyjä he palauttivat minulle, mutta eivät päiväkirjoja. Perhepäivähoitajilla ei ollut mahdollisuutta käyttää videokuvausta apuvälineenä kehittämistyössä. Koska itse en tutkijana pystynyt osallistumaan täysipainoisesti perhepäivähoitajien kehittämisprosessin tukemiseen, päätin jättää perhepäivähoitajien tuottaman aineiston pois lopullisesta analyysistä.

Henkilökunnan ikäjakautuma oli 27 - 55 vuotta painottuen kuitenkin ikävuosien 35 ja 50 väliin eli henkilökunnan voi sanoa olleen keski-ikäistä. Viisi työntekijää oli työskennellyt kyseisessä päiväkodissa kauemmin kuin 10 vuotta eli he olivat olleet mukana päiväkodin perustamisesta lähtien tai tulleet mukaan hyvin pian sen perustamisen jälkeen. Ainoastaan yhdellä työntekijällä oli lyhyempi kuin kahden vuoden työsuhte kyseiseen päiväkotiin. Henkilökunnalla oli vahva työkokemus, sillä lähes kaikilla oli päivähoitoalan työkokemusta enemmän kuin 10 vuotta. Osalla työkokemusta oli enemmän kuin 20 vuoden ajalta ja ainoastaan yhdellä vähemmän kuin viisi vuotta.

4.1.3 Kuvaus tutkimuspäiväkodin toiminnasta projektin alussa

Päiväkodin toiminta-aika oli 6.30 - 17.00, josta erityistilanteissa joustettiin. Pääasiassa lapset olivat kokopäivähoidon tarpeessa olevia lapsia, mutta mukana oli myös muutamia osapäiväisiä, esimerkiksi ainoastaan aamupäivisin esiopetukseen osallistuvia lapsia. Päivän kulku noudatti periaatteessa samaa runkoa toiminta-, ruokailu-, lepo- ja ulkoilu-aikoihin, mutta päiväjärjestyksestä oli mahdollisuus myös joustaa tarvittaessa. Vaihtelevuutta oli huomattavissa erityisesti toiminta- ja ulkoiluajoissa. Ruokailuajat kaikissa ryhmissä ja päivälevon aika pienten ryhmässä olivat kiinteimmät.

Aamuisin lapset valitsivat itse, mitä halusivat tehdä ja aikuiset olivat usein mukana lasten toiminnoissa. Aikuiset yrittivät kuitenkin pitää huolta siitä, että jokaista päiväkotiin tulevaa lasta vanhempineen tervehdittiin ja vaihdettiin kuumiset. Aamupala tarjottiin niille lapsille, jotka halusivat syödä. Useimpien vanhempien kanssa oli sovittu siitä, syökö lapsi aamupalan kotona vai päiväkodissa. Aamupalan ja ruokailun välissä oli ohjattua toimintaa, leikkiä ja ulkoilua. Näiden järjestys ja kesto vaihtelivat tilanteiden mukaan erityisesti 3-4 - ja 5-6 -vuotiaiden lasten ryhmissä. Ruokailun jälkeinen päivälepo satuhetkineen kuului joka ryhmän päiväohjelmaan, mutta 5-6 -vuotiaiden lasten päivälepo tarkoitti joidenkin lasten osalta pelkästään sadun kuuntelua sängyssä loikoillen. Päivälevolta siirryttiin joustavasti välipalalle sitä mukaa, kun lapset heräilivät. Iltapäivän toiminta painottui pääasiassa lasten valitsemiin tekemisiin, leikkeihin ja ulkoiluun.

Päiväkodin tilat tuntuivat välillä melko ahtailta ja tilanpuute haittasi joskus erityisesti pienryhmätoimintoja. Ulkoilu- ja toiminta-aikoja porrastamalla ratkais-

tiin usein tilaongelmia. Päiväkodin pitkä ja kapea käytävä tuntui välillä jopa vaaralliselta, kun kaikkien tilojen ovet avautuivat käytävään päin. Toiminta- ja leikkivälineistöä sekä erilaisia materiaaleja oli melko monipuolisesti käytettävissä ja erityisesti isompien ryhmissä suurin osa niistä oli vapaasti lasten saatavilla. Pihaan kaivattiin juoksuleikkejä ja pelejä varten tasaista kenttää, mutta muuten piha oli melko toimiva. Päiväkodin luonnonläheinen ympäristö tarjosi aikuisten valvonnassa mahdollisuuden leikkeihin ja retkiin myös varsinaisen piha-alueen ulkopuolella.

4.2 Tutkijan rooli

Tässä luvussa tarkastelen omaa taustaani ja tutkijan rooliani, koska nyt raportoitavassa tutkimuksessa - kuten yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa - tutkijan osuus on tärkeä (ks. Anttila 1998, 411). Tutkijan oma tausta ja kokemus vaikuttavat tutkijan näkemykseen todellisuudesta ja siihen esiymmärrykseen, joka tutkijalla tutkimuskohteesta ja tutkittavasta ilmiöstä on. Oma esiymmärrykseni tutkimuskohteesta ja tutkittavasta ilmiöstä oli muotoutunut ensinnäkin pitkän ja monipuolisen työkokemukseni myötä päivähoidon ja varhaiskasvatuksen alalla. Lisäksi olin tehnyt tutkimuksen lasten itsetunnon kehittymisestä päiväkodin vuorovaikutussuhteissa (Koivisto & Luttinen 1997), mikä oli syventänyt käsitystäni teoreettisesta perustasta. Olin myös opiskellut vuorovaikutukseen ja itsetuntoon liittyviä asioita. Olin suorittanut transaktioanalyysin kansainvälisen peruskurssin ja jatkokurssin, jotka lisäsivät tietämystäni vuorovaikutuksesta ja itsetunnosta. Myös kehityspsykologian sivuaineopinnot tukivat teoreettisen perustan muodostumista.

Tutkimussuunnitelmaa tehdessäni tiesin kuitenkin, että minun on syvennettävä teoreettista tietoa tutkittavasta ilmiöstä eli itsetunnosta ja itsetunnon vahvistamisesta päiväkotikontekstissa. Minun varassanihan olisi pitkälti se tietämys, jonka pohjalta tutkimus- ja kehittämistyötä päiväkodissa alettaisiin tehdä. Aluksi tuntui siltä, että mitä enemmän teoriaan perehdyin, sitä monimutkaisemmalla ja epäselvemmällä ilmiöllä vaikutti. Tutkimus olikin itselleni syvälinen oppimisprosessi, jonka myötä oma ajatteluni kehittyi ja ymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä selkiintyi, lisääntyi ja syventyi. Oma teoreettinen perehtyneisyyteni tutkittavaan asiaan muodostui vahvaksi.

Olin työskennellyt lähes 15 vuotta lastentarhanopettajana ennen tutkimuksen aloittamista, joten päiväkotitoimintaympäristönä oli minulle entuudestaan hyvin tuttu. Lisäksi koin, että työkokemukseni lastentarhanopettajien kouluttajana oli laajentanut näkemystäni päiväkotien toimintakulttuureista ja kasvatuskäytännöistä: opetusharjoittelujen ohjauksen yhteydessä olin tutustunut useisiin eri tavoin toimiviin päiväkotiyhteisöihin. Työkokemuksestani johtuen pystyin hyvin asettumaan työntekijöiden asemaan ja pääsemään nopeasti perille toimintakulttuurista. Tästä asiasta sain seuraavanlaista palautetta tutkimukseen osallistuneelta henkilökunnalta: "On hyvä, kun tutkijalla on työkokemusta päiväkotielämästä. Tällöin hän pystyy paremmin asettumaan työntekijöiden asemaan, ymmärtämään tilanteita ja puhumaan samaa kieltä." Yhteistyö henkilökunnan ja lasten kanssa muodos-

tuikin hyvin luontevaksi ja saatoimme hyvin avoimesti keskustella asioista. Koin usein olevani osa työyhteisöä, en niinkään ulkopuolinen tutkija. Koen, että teoreettinen perehtyneisyuteni, alan monipuolinen työkokemukseni ja vuorovaikutustaitoni olivat vahvuuksiani tutkijana toimiessani.

Oma työkokemukseni oli vaikuttamassa vahvasti myös tutkimusaiheen valintaan, sillä kokemusteni myötä olin vakuuttunut siitä, että lasten itsetunnon vahvistaminen päiväkodeissa on hyvin sattumanvaraista ja suunnittelematonta. Tätä näkemystä vahvisti tutkimus, jossa havaitsimme itsetunnon vahvistamisen periaatteiden jäävän usein toteutumatta (Koivisto & Luttinen 1997). Tutkimusta aloittaessani taustaoletuksenani olikin, että päiväkodin toimintatapoja ja kasvatuskäytäntöjä on kehitettävä, jotta päiväkodissa pystytään vahvistamaan lasten itsetuntoa.

Toimintatutkimuksessa tutkijalla on yleensä monta roolia: hän on paitsi tutkija, myös yhteistyökumppani, tukija ja konsultti. Toimintatutkimuksessa tutkijalta odotetaan läsnäoloa, osallistumista reflektointiin, tukea, palautetta, olemassa olevan osaamisen vahvistamista ja uusien teoreettisten lähtökohtien mukaan tuomista keskusteluun (Stringer 1996, 22-23, 107-108). Toimintatutkija voi olla työyhteisön jäsen tai tulla sen ulkopuolelta. Itse olin osittain näitä molempia. Tulin työyhteisöön ulkopuolisena tutkijana, mutta hyvin pian koin olevani osa yhteisöä. Keväällä 2001 olin sekä työyhteisön jäsen että tutkija, jolloin saatoin tarkastella kehittämistyön tuloksia ja etenemistä molemmista näkökulmista. Voin sanoa roolini olleen koko tutkimuksen ajan aktiivinen ja toimintaan osallistuva. Toimin tässä tutkimuksessa prosessin käynnistäjänä ja ohjaajana sekä motivaation ylläpitäjänä. Olin koko prosessin ajan työyhteisössä myös tukija, kannustaja, palautteen antaja ja avustaja. Työyhteisö tarvitsi päävastuunkantajaa kehittämistyössä ja se rooli kuului luontevasti minulle, koska olin tullut työyhteisöön tutkijana. Prosessin edetessä vastuu prosessista siirtyi vähitellen työyhteisölle. Yhteistyötä tutkimukseen osallistujien kanssa edisti oma itsetuntemukseni ja omat vuorovaikutustaitoni, joita olin kehittänyt transaktioanalyysin jatko-opintojen yhteydessä.

Toimintatutkimukselle luonteenomaisesti tässäkin tutkimuksessa keskeisenä menetelmänä oli yhteisiin näkemyksiin ja tavoitteisiin pyrkivä keskustelu, diskurssi. Tutkijana koin ehkä tärkeimmäksi tehtäväkseni tämän diskurssin ylläpitämisen ja etenemisen välittämällä tieteellistä tietoa työyhteisön jäsenille, jäsentämällä työskentelyä, tekemällä kriittisiäkin havaintoja ja dokumentoimalla keskusteluja. Tutkijan käsitykset vaikuttivat näin ollen väistämättä henkilökunnan käsityksiin. Tämä oli kuitenkin perusteltua, sillä henkilökunta tarvitsi itsetunnon vahvistamiseen liittyvää teoretietoa kehittämistyön tueksi. Tässä suhteessa tutkijan rooli on erityisen tärkeä, jotta välttyttäisiin pelkän arkitiedon varassa toimimiselta. (Ks. Anttila 1998, 321.) Saamani palautteen perusteella kykenin tutkijana auttamaan tutkimukseen osallistuneita erityisesti teoreettisen tiedon sisäistämisessä, toiminnan reflektoinnissa ja diskurssin ylläpitämisessä.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on todettava, että tutkijan läsnäolon vaikutuksesta ihmiset yrittävät ehkä enemmän kuin normaalisti ja yrittävät käyttäytyä tavalla, jonka uskovat olevan soveltuva. Toimintatutkimuksessa olisikin hyvä pystyä seuraamaan, kuinka pitkään henkilökunta vierastaa tutkijaa ja toimii tutkijan odotusten mukaisesti ja milloin uskallus omaan tapaan toimia tulee esille. Esitutkimusvaiheen jälkeen varsinaisen tutkimuksen alkaessa henkilökunta

alkoi jo toimia itselleen ominaisella tavalla tutkijaan luottaen. Kun itse olin työnte-
kijänä kyseisessä päiväkodissa keväällä 2001, saatoin todeta, että henkilökunta oli
antanut itsestään totuudenmukaisen kuvan aineistonkeruuvaiheessa.

4.3 Tutkimusaineisto

Aineistonkeruumenetelmien tarkoituksena oli paitsi tuottaa aineistoa tutkimusta
varten, myös toimia osallistujien reflektion sekä toiminnan kehittämisen välineinä.
Käytettyjä menetelmiä oli useita kahdestakin syystä. Ensinnäkin useat menetelmät
mahdollistivat sen, että jokainen osallistuja voisi löytää itselleen parhaiten sopivan
reflektion välineen. Toiseksi erilaisten aineistonkeruumenetelmien käyttö eli me-
toditriangulaatio mahdollistaa monipuolisemman ja luotettavamman kuvan saa-
misen prosessista kuin pelkästään yhden tai kahden menetelmän käyttäminen
(Patton 1990, 464-465). Tutkimuksen kannalta varsinaista aineistonkeruuaikaa oli
aloituskevättä seurannut kokonainen toimintavuosi eli helmikuun 1999 alusta tou-
kokuun 2000 loppuun saakka. Olen koonnut käytetyt *aineistonkeruumenetelmät* ajal-
lisessa järjestyksessä taulukkoon 5. Tutkimusmenetelmistä päiväkirjat, ryhmäkes-
kustelut, toinen ja kolmas kysely sekä tutkijan päiväkirja antoivat vastauksia kaik-
kiin tutkimuskysymyksiin. Muiden menetelmien osalta painotukset näkyvät tau-
lukossa 5, samoin kuin yksilöllisen ja yhteisöllisen näkökulman painottuminen.

TAULUKKO 5 Aineistonkeruumenetelmät ja niiden tavoitteet

Menetelmä ja ajankohta	Määrä	Tutkimustehtävät / menetelmällä saavutettava tieto
Ensimmäinen ky- sely, avoin helmikuu 1999	palautettuja kyselyitä 9 kpl	1. ja 2. tutkimustehtävä: <i>Yksilöllinen taso</i> Millainen on kasvattajien tietämys itsetun- nosta ja sen vahvistamisesta tutkimuksen alkuvaiheessa? <i>Yhteisöllinen taso</i> Miten itsetunnon vahvistaminen näkyy päiväkodin suunnitelmissa ja toiminnassa tutkimuksen alkuvaiheessa?
Johtajan haastattelu helmikuu 1999	yhteensä 5 sivua (A4) käsinkirjoitettua tekstiä ja taulukko	2. tutkimustehtävä: <i>Yhteisöllinen taso</i> Millaisena johtaja kokee työyhteisön ja sen ilmapiirin?
Päiväkirjat maaliskuu 1999- toukokuu 2000	9 kpl, yhteensä 105 sivua (A4) käsinkirjoitettua tekstiä	1., 2. ja 3. tutkimustehtävä: <i>Yksilöllinen taso</i> Miten kasvattaja toimii erilaisissa vuoro- vaikutustilanteissa lasten itsetunnon vah- vistamisen näkökulmasta ja miten reflektoi toimintaansa? Miten kasvattajan ajattelu ja toiminta muuttuvat?
”Minä kasvattajana” -lomake maaliskuu 1999	palautettuja lomakkeita 6 kpl	2. tutkimustehtävä: <i>Yksilöllinen taso</i> Miten kasvattaja kuvaa ja reflektoi omaa toimintaansa ja itseään kasvattajana?

(jatkuu)

TAULUKKO 5 jatkuu

Ryhmäkeskustelut maaliskuu 1999 – kesäkuu 2000	yhteensä 23 kpl, joista nauhoitettuja ja litteroituja 7 kpl, nauhoitusten kesto yhteensä 7 tuntia, litteroitua tekstiä 82 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1)	1., 2. ja 3. tutkimustehtävä: <i>Yhteisöllinen taso</i> Miten kasvattajat toimivat tiiminä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa lasten itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta ja miten he refleктоivat toimintaansa? Miten tiimin toiminta muuttuu?
Videonauhoitukset käytännön tilanteista maaliskuu 1999 – toukokuu 2000	yhteensä 46 tuntia	2. ja 3. tutkimustehtävä: <i>Yksilöllinen ja yhteisöllinen taso</i> Miten kasvattajat toimivat yksilöinä ja tiiminä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa lasten itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta? Miten toiminta muuttuu?
Toinen kysely, avoimet ja strukturoidut kysymykset marraskuu 1999	palautettuja kyselyitä 9 kpl	1., 2. ja 3. tutkimustehtävä: <i>Yksilöllinen taso</i> Missä määrin ja miten kasvattajien tietämys ja kasvatuskäytännöt ovat muuttuneet? Miten kasvattaja toimii erilaisissa vuorovaikutustilanteissa? <i>Yhteisöllinen taso</i> Mitä odotuksia työntekijöillä on työyhteisön yhteisille keskusteluille?
Lasten haastattelut lokakuu 1999 – toukokuu 2000	yhteensä 22 kpl, joista nauhoitettuja ja litteroituja 9 kpl, nauhoitusten kesto yhteensä 2 h 24 min., litteroitua tekstiä 20 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1)	2. ja 3. tutkimustehtävä: <i>Yhteisöllinen taso</i> Miten lapset kokevat vuorovaikutustilanteet päiväkodin aikuisten kanssa?
Kolmas kysely, avoin huhtikuu 2000	palautettuja kyselyitä 9 kpl	1., 2. ja 3. tutkimustehtävä: <i>Yksilöllinen ja yhteisöllinen taso</i> Miten työntekijät kuvaavat mahdollista muutosta yksittäisen työntekijän ja koko työyhteisön näkökulmasta? <i>Yksilöllinen taso</i> Miten kasvattaja kuvaa omaa itsetuntoaan?
Neljäs kysely, strukturoidut kysymykset syyskuu 2000	palautettuja kyselyitä 8 kpl	2. ja 3. tutkimustehtävä: <i>Yksilöllinen ja yhteisöllinen taso</i> Missä määrin ja millä tavoin kasvattajat pystyvät tunnistamaan lasten itsetunnon?
Johtajan haastattelu elokuu 2000	yhteensä 6 sivua (A4) käsikirjoitettua tekstiä	2. tutkimustehtävä <i>Yhteisöllinen taso</i> Miten johtaja kuvaa omaa osuuttaan kehittämisprojektissa ja lapsiryhmätyössä?
Tutkijan päiväkirjamerkinnot (mm. yhteiset keskustelut, suunnittelu- ja koulutustilaisuudet, lasten ajatukset)	yhteensä 36 sivua tekstiä (fonttikoko 12, riviväli 1)	1., 2. ja 3. tutkimustehtävä: <i>Yksilöllinen ja yhteisöllinen taso</i> Miten prosessi etenee? Mihin suuntaan prosessia pitäisi ohjata? Miten kasvattajat toimivat yksilöinä ja yhteisönä? Miten ajattelu ja toiminta muuttuvat?

Päiväkirjat, refleктоivat keskustelut, videonauhoitukset ja tutkijan päiväkirja olivat käytössä koko aineistonkeruun ajan eli helmikuusta 1999 toukokuulle 2000. Neljä refleктоivaa kyselyä ja minä kasvattajana -lomake niitä täydentävänä sijoittuivat aineistonkeruun alkuun, keskivaiheille ja loppuun. Johtajaa haastattelin tutkimusprosessin alussa ja lopussa. Lasten haastattelut sijoittuivat lokakuun 1999 ja toukokuun 2000 välille.

Päätin Elliottin ja Adelmanin kokemuksiin (Elliott 1991) pohjautuen antaa osallistujien tässä tutkimuksessa valita tarjoamistani vaihtoehtoista itselleen soveltuvimmat *reflektointimenetelmät*. Kun tutkimukseen osallistujat voivat käyttää sellaisia menetelmiä, jotka he kokevat itselleen parhaiten soveltuviksi ja luonteviksi, he rohkaistuvat ja sitoutuvat paremmin kehittämiseen. Esimerkiksi jollekin yksilölle saattaa asioista puhuminen olla luontevampaa kuin kirjoittaminen ja siksi tällaisen ihmisen on helpompi osallistua reflektointiin keskusteluihin kuin kirjoittaa vaikkapa päiväkirjaa.

Tässä tutkimuksessa osallistujien pääasiallisina reflektion välineinä toimivat päiväkirjat, videonauhoitukset, refleктоivat keskustelut ja kyselyt. Menetelmistä kyselyt ja keskustelut olivat käytetyimpiä. Vakituksista henkilökunnasta 91 % vastasi kaikkiin viiteen kyselyyn (minä kasvattajana -lomake on laskettu mukaan reflektointiin kyselyihin). Korkea vastausprosentti saattaa olla osoituksena siitä, että kyselyt koettiin selkeiksi ja mielekkäiksi reflektointimenetelmiksi. Toisaalta henkilökunta saattoi kokea velvollisuudekseen vastata lomakkeisiin, jotka ehkä selkeimmin miellettiin myös tutkimusmenetelmiksi ja joihin oli määritelty tarkat palautuspäivämäärät. Vastaamista saattoi edesauttaa sekin, että kyselyjä oli ainoastaan viisi.

Päiväkirjoihin henkilökunta kuvasi omaa toimintaansa eri tilanteissa nimenomaan lasten itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta kertoen esimerkkejä onnistuneista ja epäonnistuneista vuorovaikutustilanteista lasten kanssa. Vuorovaikutustilanteiden analysoimisen helpottamiseksi kerroin henkilökunnalle Rasku-Puttosen (1987a, 15-18; 1987b, 6-8) tutkimuksissaan käyttämistä verbaalisen ja non-verbaalisen kommunikaation luokittelutavoista. Vaikka henkilökunta ei analysoinutkaan vuorovaikutustilanteita yhtä järjestelmällisesti, tieto asiasta auttoi henkilökuntaa vuorovaikutustilanteiden tarkastelussa.

Päiväkirjoissa osallistujat pohtivat lisäksi oman toimintansa tavoitteita, syitä ja seurauksia. Päiväkirjojen etusivulle olin liittänyt viitteellisen ohjeen siitä, mitä päiväkirjoihin voisi kirjoittaa ja mihin asioihin kiinnittää huomiota (liite 4). Päiväkirjojen kirjoittamisessa oli havaittavissa eroja osallistujien välillä. Neljä työntekijää oli kirjoittanut paljon päiväkirjojihinsa reflektoiden vuorovaikutustilanteita ja omaa tapaansa toimia näissä tilanteissa. Muilla osallistujilla päiväkirjojen kirjoittaminen oli jäänyt vähemmälle. Keskusteluissa henkilökunta toi esiin sen, että päiväkirjojen kirjoittamiselle ei jää aikaa päivän toimintojen lomassa eikä kotona illalla enää tule kirjoitettua. Jotkut mainitsivat kirjoittamisen olevan itselleen muutenkin työlästä, jolloin kirjoittamisen aloittamisen kynnyks on korkea. Päiväkirjojen huolellinen täyttäminen vaatisi joka päivä rauhallisen hetken toiminnan lomassa, jotta työntekijä voisi kirjoittaa tapahtumat ja tilanteet ylös vielä, kun ne ovat tarkasti muistissa. Joissakin päiväkirjoissa ajan puute oli nähtävissä muun muassa siten, että työntekijä oli aloittanut tilanteen kirjaamisen, mutta kirjaaminen oli jostain syystä keskeytynyt ja tekstissä oli kommentti: "En enää muista, mitä minun piti tähän kirjoittaa." Yhden työntekijän kanssa sovimme jo projektin alussa, että hän ei kirjoita päiväkirjaa fyysisen sairautensa vuoksi. Hänen kanssaan keskustelimme paljon ja hän lupasi, että voisin nauhoittaa käymämme keskustelut, mitä en kuitenkaan tehnyt. Sen sijaan kirjasin hänen ajatuksiaan tutkijan päiväkirjaan.

Ehdotus videonauhoitusten hyödyntämisestä kehittämistyössä tuli henkilökunnalta ensimmäisen koulutuspäivän yhteydessä. Olin itsekkin tätä vaihtoehtoa ajatellut, mutta en ollut sitä vielä ehdottanut, sillä oman toiminnan ja käyttäytymisen katselu videonauhalla vaatii kuvattavalta kypsyyttä ja valmiutta kohdata oma itsensä. Videointiehdotukseen tuli joiltakin osallistujilta myös epäröiviä mielipiteitä. Videonauhoituksia päätettiin kuitenkin tehdä, mutta niin että kukin sai rauhasa totuttautua ajatukseen ja päättää itse, milloin on valmis kuvattavaksi tai katsomaan nauhoitettua materiaalia.

Alun perin oli ajatuksena, että henkilökunta kuvaisi toimintaa pääasiallisesti itse, mikäli minä saisin hankittua päiväkodin käyttöön videokameran ja kasetteja. Tutkijan päiväkirjaani olen kirjoittanut 1.9.1999 käydystä keskustelusta seuraavasti: *“Olin ajatellut, että videokuvausta tehtäisiin kaksi viikkoa syys-, marras-, tammi-, maaliskuu- ja toukokuussa. Eräs työntekijöistä toi ilmi, että se on aika pieni määrä. Toisaalta totesimme, että se on myös ns. ylimääräinen rasite henkilökunnalle. Päädyttiin kokeilemaan ratkaisua, että silloin tällöin toisesta ryhmästä joku tulisi kuvaamaan tilanteita. Myös minua toivottiin kuvaajaksi ja lupauduinkin jossain määrin olemaan käytettävissä. Henkilökunta sanoi tuovansa itse lisää videokameroita kotoaan. Keskustelimme videointien luotettavuudesta: yrittääkö henkilökunta esittää tuolloin parastaan? Totesimme kehittymisen kannalta olevan hyväksi, että nauhalle tulee sekä hyviä että huonoja tilanteita.”* Vaikka videokamera olikin lähes koko projektin ajan päiväkodissa, henkilökunnalla ei kuitenkaan käytännössä riittänyt aikaa eikä resursseja kuvausten tekemiseen. Tästä syystä videointi jäi pääasiallisesti minun tehtäväkseni. Kuvasin tilanteita jokaisen päiväkotikäyntini yhteydessä ja jätin videonauhoitukset henkilökunnalle katsottaviksi.

Videoinnista ja työntekijöiden mahdollisuuksista hyödyntää videokuvauksia kehittämisen työvälineenä keskustelimme päiväkodin yhteisissä kokoontumisissa. Videointi reflektointimenetelmänä on hyvin paljastava ja tehokas, mutta tästä syystä myös ehkä vahvimmin omaa minää uhkaava menetelmä. Videokuvan paljastavuutta pohdimme yhteisesti ryhmäkeskusteluissa. Yhteinen toteamus oli, että oman toiminnan katsomisessa voi olla likkriittinen itseään kohtaan.

(RK7 24.5.2000)

A: Ja sitten se, onko se niin, että itse vielä kritisoi itseensä huomattavasti kriittisemmin kuin joku muu joka sitä katoo.

B: Niinhän se aina on.

Videonauhoitukset tuovat selvästi esiin sen, miten kasvattaja toimii erilaisissa tilanteissa ja millaista hänen ja lasten välinen vuorovaikutus on. Jokainen osallistuja ei kokenut videokuvausta itselleen luontevana työn kehittämisen menetelmänä. Kukaan ei kieltänyt kuvaamasta itseään, mutta kaksi työntekijää ilmaisi videokuvaatuksi tulemisen epämiellyttäväksi tai luonnottomaksi. Osallistujista kolme oli katsonut kaikki videokuvatut tilanteet, kolme työntekijää kertoi jättäneensä katsomatta nauhoitukset ja loput osallistujista olivat katsoneet nauhoituksia osittain.

(RK7 24.5.2000)

A: En minä oo ees kattonu, en minä kestä...

B: Joo, oon määh kotona kattonu, yksin, lapsetkin, hus, yksin kotona.

C: Niin määkin katoin kotona, joo yksin.

Ne, jotka hyödynsivät videokuvauksia omien kasvatuskäytäntöjensä ja toimintatapojensa tarkastelussa, kokivat saaneensa niistä paljon irti. Tällöin videokuvaukset toimivat tarkoitetulla tavalla ammattitaidon kehittämisen välineenä.

(RK7 24.5.2000)

A: Kyllä mulla oli semmonen, että kauheeta, mä en varmaan voi tulla enää töihin, mutta etä ei sitä ehkä sitten niin, kyllä sitä tietysti jännittää niitä tilanteita, kun videoitiin, mutta ei sitä sillai sitten enää siinä tilanteessa oo aatellu ...

B: Ja kun sen tietää, että joskus menee, sää sanoitkin kerran että - oliko teillä, mä en muista mikä se oli, oliko siinä soittimia tai jotain muuta - "Päivi oli kuvaamassa ja se meni ihan läskiks", niinhän se joskus menee, mutta siitä ottaa opiksi.

Tutkimukseen kuului *neljä reflektivoavaa kyselyä ja yksi täytettävä lomake*, jotka ovat nähtävissä aikajärjestyksessä liitteissä 5-9. Kyselyt sisälsivät pääasiallisesti avoimia kysymyksiä, jotka antoivat tietoa kasvattajan toiminnasta ja yksilöllisestä prosessista, mutta myös ohjasivat osallistujia refleктоimaan omaa toimintaansa, kasvatuskäytäntöjään ja kehittämisprosessia. Helmikuussa 1999 tehdyn kyselyn tavoitteena oli saada selville osallistujien sen hetkinen tietämys itsetunnosta ja sen vahvistamisesta ja toisaalta se, miten itsetunnon vahvistaminen oli siihen saakka näkynyt päiväkodin suunnitelmissa ja toiminnassa. Kyselyn tuloksia käytin ensimmäisen koulutuspäivän suunnittelun pohjana.

Marraskuussa 1999 tehty kysely sisälsi avoimien kysymysten lisäksi kaksi strukturoitua kysymystä, joiden tarkoituksena oli tuottaa tietoa projektin vaikuttavuudesta sekä kasvattajien tiedon että ammattitaidon kehittymisen suhteen. Näissä kahdessa kysymyksessä oli viisiportainen arviointiasteikko. Ensimmäisen koulutuspäivän aikana täytetty Minä kasvattajana -lomake pyrki kunkin osallistujan kasvatustieteen ja -käsitysten esiin tuomiseen sekä refleктоintiin. Myöhemmin kyseistä lomaketta käytettiin pohjana tiimeittäin toteutetuissa kasvatustieteen keskusteluissa, joista yhden keskustelun tallensin ääninauhalle. Huhtikuussa 2000 tehdyssä kyselyssä oli kaksi avointa kysymystä, joiden avulla pyrin tavoittamaan mahdollista muutosta kasvattajan ja yhteisön ajattelussa ja toiminnassa. Lisäksi pyysin osallistujia kuvaamaan omaa itsetuntoaan. Elokuussa 2000 tein vielä yhden kyselyn lasten itsetunnon tunnistamisesta, sillä aineiston käsittelyn yhteydessä kiinnostuin siitä, miten lasten itsetunnon tunnistamisessa oli kehitytty ja mitä arviointimenetelmiä suosittiin. Tämä kysely oli pääasiassa strukturoitu.

Refleктоivat keskustelut olivat olennainen osa tutkimusprosessia. Seitsemän ryhmäkeskustelua tallennettiin ääninauhalle. Keskusteluja käytiin kahdenkeskisinä tutkijan ja osallistujien välillä, tiimeittäin sekä koko päiväkodin henkilökunnan kesken. Kahdenkeskisissä keskusteluissa työntekijä yleensä kuvaili jotakin tapahtunutta tilannetta, pohti omaa osuuttaan siinä ja halusi saada palautetta omasta toiminnastaan. Näissä keskusteluissa tutkija voi auttaa kasvattajaa jäsentämään ja kehittämään työtään refleктоimalla toimintaa yhdessä hänen kanssaan. Tiimeittäin kävimme keskusteluja pääasiallisesti sen jälkeen kun olin ollut videoimassa ryhmän toimintaa. Keskustelimme päivän tapahtumista ja tilanteista, mutta myös niistä kysymyksistä ja ajatuksista, joita oli herännyt tapaamistemme välillä. Koko päi-

väkodin henkilöstön reflektointikeskusteluissa pohdimme yhteisiä tavoitteita ja niiden toteutumista. Ryhmäkeskustelut toimivat koko päiväkotia koskevan kehittämistyön edistäjinä ja mahdollistivat yhteisen reflektion. Lisäksi ne tuottivat tutkimusta varten erityisesti yhteisöllistä prosessia kuvaavaa materiaalia. Keskustelut käytiin hyvin avoimessa ilmapiirissä, jolloin jokainen työntekijä otti osaa keskusteluihin ja jokaisen mielipidettä kuunneltiin. Tutkijan päiväkirjaani olen kirjoittanut havaintojani käydyistä keskusteluista. 11.4.2000 olleen iltakokouksen jälkeen eräs työntekijä totesi: *"Näiden pohdintakertojen jälkeen olen aina kuin olisi kirkossa käynyt. Tuntuu hyvältä pysähtyä pohtimaan itseään ja vaikuttimiaan."*

Osa ryhmäkeskusteluista toteutettiin siten, että katselimme yhdessä videonauhalle tallennettua kasvattajien toimintaa ja keskustelimme nauhoitusten pohjalta. Idea oli peräisin Patrikaisen (1999) tutkimuksesta, jossa hän oli soveltanut tätä Bloomin (1954) kehittämää stimulated recall -menetelmää (STR-menetelmä). Menetelmän tarkoituksena on saada erilaisiin tilanteisiin liittyvä kasvattajan pedagoginen ajattelu näkyväksi. Tämä mahdollistuu katsomalla videonauhoitettuja tilanteita. Aika ajoin videonauha pysäytetään ja kasvattaja saa kertoa ääneen, mitä hän ajatteli tilanteessa. Kyseinen menetelmä tarjosi henkilökunnalle mahdollisuuden yhteisreflektioon ja minulle tutkijana mahdollisuuden kiinnittää kasvattajien huomio itsetunnon vahvistamisen kannalta oleellisiin asioihin.

(RK2 22.2.2000)

P: Siinäkin oli... en tiedä, huomasiitko ite, että sää annoit tommosen henkilöön kohdistuvan huomion: "Tämä oli ihan sulle tässä varattu" ... aivan siis tämmösiä pieniä, mutta ne on hyvin, hyvin tärkeitä.

A: Hmm-mm.

P: Kyllä näitä löytyy, vaikka sitä kuvittelee, että mää en ole kerennyt sitä tekemään juuri-kaan päivän aikana. Ei ne ole isoja asioita.

(RK2 22.2.2000)

(Nauhalla tilanne, jossa työntekijä juttelee lapsen kanssa lapsen vaikeasta aamusta)

P: Hirveen tärkeitä nämä tämmöset, että saa jakaa sen aamukokemuksen vielä uudestaan jossain vaiheessa päivää ja miettiä, että mikä siinä oli. Siinä lapsi saa henkilökohtaista huomiota.

(RK4 7.3.2000)

(Tilanne, jossa nauhalla työntekijä istuu lasten kanssa pöydän ääressä lasten leikkellessä ja piirrellessä ns. vapaavalintaisen toiminnan aikana)

P: No, miten arvioit omaa toimintaasi tässä tilanteessa?

A: No miten mää nyt sitä osaisin arvioida? No mää nyt olin vaan siinä lasten mukana ja osallistuin niitten lasten keskusteluun, että mää niinku kuuntelin niitä lapsia, mitä niillä on asiaa.

P: Kyllä. Hirveän tärkeä asia. Silleen musta toi on hienoa, että tässäkin ryhmässä just nää niin sanotut lasten vapaahetket, niin silloinkin aikuiset on lasten käytettävissä. Että tossa esimerkiksi, ihan mukava, että siinä on aikuinen joukossa mukana. Vaikka lapset periaatteessa tekee omia juttuja ja ne juttelee siinä keskenään, mutta sitten siinä on kuitenkin myös mahdollisuus aikuisen kanssa jutella. Että hirveen tärkeä asia: olla käytettävissä, olla läsnä, sitähan se tarkoittaa.

Kahdessa ryhmässä haluttiin käyttää stimulated recall -menetelmää. Yhden kerran katsoimme videonauhoitettua tilannetta koko henkilökunnan ollessa paikalla.

Päiväkodin johtajaa haastattelin tutkimuksen alkuvaiheessa helmikuussa 1999 (liite 10). Tämän haastattelun tarkoituksena oli saada selville johtajan näkemys työyhteisöstä sekä yhteisön toimintakulttuurista ja ilmapiiristä. Haastattelussa pyysin johtajaa tekemään taulukon henkilökunnan ikärakenteesta ja työvuosista. Johtajan haastattelu toimi minulle yhtenä väylänä työyhteisöön tutustumisessa. Aineiston käsittelyn yhteydessä huomasin tarpeen vielä yhdelle päiväkodin johtajan haastattelulle. Kyseisessä haastattelussa halusin kuulla johtajan ajatuksia siitä, mikä johtajan osuus on kehittämisprojektissa ja mitä haasteita lapsiryhmässä toimivalla johtajalla on. Elokuussa 2000 tehdyssä teemahaastattelussa (liite 11) kirjasin johtajan vastauksista ydinasiat ylös haastattelutilanteen aikana.

Itse kirjoitin koko tutkimuksen ajan *tutkimuspäiväkirjaa*. Päiväkirjassa kuvasin ja pohdin prosessin etenemistä ja sisältöä sekä kirjasin havaintojani ja ajatuksiani näkemästäni ja kokemastani. Tutkimuspäiväkirja osoittautui analyysin yhteydessä erittäin tärkeäksi aineistoksi, sillä olin kirjannut sinne huomioitani ja havaintojani niistä keskusteluista, joita kävin henkilökunnan kanssa sekä päiväkodin yhteisissä koulutus- ja kehittämistilaisuuksissa että päiväkotikäyntieni yhteydessä. Näitä keskusteluja ei nimittäin tallennettu ääninauhoille niiden keston vuoksi.

Prosessin aikana oli mielestäni hyvä saada selville myös, *miten lapset kokevat erilaisia tilanteita*. Näitä lasten kokemuksia saatoimme käyttää ”peleinä” arvioidesamme kasvatuskäytäntöjä ja toimintaa. Kyselin prosessin aikana lapsilta, mitä he ajattelivat eri tilanteista ja miten he kokivat päiväkodissa olemisen. Näitä ajatuksia kirjasin ylös tutkijan päiväkirjaan. Toukokuussa 2000 haastattelin vielä yhdeksää lasta tallentaen haastattelut nauhalle. Kyseiset *teemahaastattelut* (liite 12) toivat esiin lasten kokemuksia kuluneesta vuodesta, erityisesti suhteesta aikuisiin ja antoivat ajatuksia kehittämistyölle jatkossa.

Lasten tuntemus ja lasten elämäkerrallisen tiedon tunteminen on olennaista itsetunnon vahvistamiseksi. Tähän elämäkerralliseen tietoon päästiin kiinni erityisesti pienten lasten osalta lähinnä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kautta. Pyysin henkilökuntaa ja vanhempia keskustelemaan lasten itsetuntoon liittyvistä havainnoista ja miettimään yhdessä yksilöllisiä tavoitteita lapsille. Tutkijana osallistuin kahteen vanhempainiltaan varsinaisen aineistonkeruun aikana. Näissä illoissa esittelin tutkimuksen tavoitteita ja kerroin lasten itsetunnon vahvistamisesta. Myöhemmin työntekijänä ollessani osallistuin lisäksi kahteen vanhempainiltaan, jotka käsittelivät vanhemmuutta ja sen yhteyttä lasten itsetunnon vahvistamiseen.

4.4 Aineiston analyysi

Toimintatutkimuksessa on kysymys toiminnan vähitellen tapahtuvasta prosessinomaisesta kehittämisestä, jolloin tutkimuskokemuksia ja aineiston keruusta saatavaa palautetta pyritään hyödyntämään toiminnan muuttamisessa. Tällöin myös aineiston analyysi muiden tutkimuksen elementtien (tutkimuskysymykset, teorianmuodostus, aineiston keruu) tavoin muotoutuu vähitellen tutkimuksen edetessä. Toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti aineiston analyysi eteni tässä tutkimuksessa teorian tiedon ja aineiston vuoropuheluna. Analyysia ohjasi toisaalta

tutkimus- ja kehittämistyön lähtökohtana ollut teoreettinen viitekehys itsetunnosta ja sen vahvistamisesta, mutta toisaalta myös kertyvä aineisto. Aineistosta nousseet ennalta arvaamattomat kysymykset johtivat teoreettisen viitekehäyksen laajentumiseen erityisesti yksilöllisen ja yhteisöllisen kehittymisen, mutta myös prosessien kietoutumisen näkökulmasta. Teoreettiset käsitteet näin ollen jäsensivät sekä prosessin etenemistä että analyysia, mutta toimivat enemmänkin käsitteellistävänä lähtökohtana tutkittavaan ilmiöön kuin sitä täydellisesti määräävänä. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 146; Kiviniemi 1999, 63.)

Toimintatutkimukseen aineistolähtöinen lähestymistapa ja tätä kautta tapahtuva ilmiön käsitteellistäminen soveltuu siinä mielessä, että usein toimintatutkimuksessa pyritään työkäytäntöjen ja toimintatapojen taustalla olevien - monesti tiedostamattomien - näkemysten käsitteellistämiseen. Tarkoituksena on tällöin tietoisuuden tason nostaminen, mikä taas edistää työkäytäntöjen kehittämistä. Aineistolähtöistä lähestymistapaa edustaa esimerkiksi Glaserin ja Straussin kehittämä ns. grounded theory -menetelmä. Tällöin tutkimuksen etenemisen logiikka on induktiivista pyrkimyksenä teorian konstruointi aineistosta. (Glaser & Strauss 1968; Strauss & Corbin 1998, 158-159.) Tässä tutkimuksessa voi induktiivisesta päättelystä ja aineistolähtöisestä lähestymistavasta puhua siinä suhteessa, että prosessin myötä pyrittiin tulemaan tietoisiksi lasten itsetunnon tukemiseen liittyvistä kasvatuskäytännöistä ja niiden taustalla vaikuttavista uskomuksista ja käsityksistä. Toisaalta tutkimuksen lähtökohtana käytettiin aikaisemmissa tutkimuksissa saavutettua teoreettista tietoa itsetunnosta. Koska kehittämisen ja tutkimisen perustana oli itsetunnon hierarkkinen malli, käytettiin aineiston analyysissa apuna kyseistä mallia. Tällöin aineistoa analysoitiin deduktiivisesti.

Parhaiten tämän tutkimuksen etenemisen logiikkaa voi kuitenkin luonnehtia abduktiiviseksi eli teoriasidonnaiseksi lähestymistavaksi aineistoon. Teoriasidonnainen tutkimus sijaitsee teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastossa. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat selvästi havaittavissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99.) Abduktiivisessa ajattelussa, jonka ensisijainen kehittäjä oli Charles Peirce, lähdetään liikkeelle jostakin konkreettisesta, jota pyritään ensin jäsentämään teoreettisten mallien avulla ja palataan sitten takaisin konkretiaan. Abduktiivista päättelyä varten tutkijalla on jokin tutkimusta suuntaava johtoajatus, jonka mukaisesti hänen kiinnostuksensa kohdistuu tiettyihin tärkeiksi oletettuihin ja tiedettyihin seikkoihin. Johtoajatuksen uskotaan kuitenkin tuottavan myös uusia näkemyksiä ja uutta teoriaa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä kentältä nousevien uusien käänteiden tai vaiheiden mukaisesti. (Anttila 1996, 131-132, 139; Kiviniemi 1999, 72; Peirce 1958, 96-97.) Tutkimuksen tavoitteena oli löytää niitä tekijöitä, jotka ovat edellytyksenä lasten itsetunnon vahvistamiselle päiväkodin arkipäivässä.

Tätä tutkimusta suuntasi se johtoajatus, joka minulla tutkijana oli itsetunnosta ja sen vahvistamisesta. Alkuperäisen tutkimustehtävän ja yleissuunnitelman muotoutumista ohjasi esiymmärrykseni eli oma kokemustaustani, sen hetkinen tietämykseni itsetunnosta sekä perehtymiseni aikaisempiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin. (Ks. Layder 1998.) Tutkimus eteni todellisuudessa myös ennalta arvaamattomien käänteiden mukaisesti. Prosessin myötä esiin tuli uusia kysymyksiä, näkemyksiä ja tavoitteita. Johtoajatuksen ja tutkimusta ohjaavien peruskäsit-

teiden (yleinen itsetunto, itsetunnon osa-alueet) avulla saatoimme kuitenkin keskittää havainnot sellaisiin seikkoihin ja olosuhteisiin, joiden uskoimme mahdollistavan muutoksen ja tuottavan näin uutta teoriaa itsetunnon vahvistamisesta päiväkodin arkipäivässä.

Laadullisen tutkimuksen tuotos on aina subjektiivinen, tutkijan tulkintojen värittävä, joten analysointia ja tutkimusraporttia voidaan pitää tässä mielessä tutkijan henkilökohtaisena konstruktiona tutkittavana olevasta ilmiöstä. Koska jokainen kvalitatiivinen tutkimus on ainutlaatuinen, myös jokainen käytettävä analyysitapa on ainutlaatuinen. (Anttila 1996, 117; Eskola & Suoranta 1998, 188-189; Patton 1990, 372.) Tämä pätee myös tässä tutkimuksessa. Olen pyrkinyt muokkaamaan juuri tämän tutkimuksen tarkoitukseen soveltuvan analyysitavan, jonka luomisessa olen tukeutunut kvalitatiivisen aineiston analyysistä esitettyihin yleisperiaatteisiin ja erilaisiin analyysitapoihin (mm. Dey 1993; Eskola & Suoranta 1998; Layder 1998; Patton 1990; Strauss & Corbin 1998).

Analyysissa oli erotettavissa ajallisesti kaksi eri vaihetta: 1) *aineiston hankinnan aikainen analyysi* ja 2) *aineiston hankinnan jälkeen tapahtunut analyysi* (Bryman & Burgess 1994, 7). Aineiston keruun aikana tapahtunut analyysi oli lähinnä vaihtoehtojen kartoittamista ja suunnan hakemista jatkotyöskentelyä varten. Aineiston keruun jälkeen tapahtui vasta systemaattisempi aineiston käsittely ja analyysi. (Ks. Kiviniemi 2001, 78.) Aineiston hankinnan jälkeinen analyysi eteni pitkälti Deyn (1993, 31) esittämien laadullisen aineiston analyysin vaiheiden mukaisesti: 1) kuvaus, 2) teemoittaminen ja luokittelu sekä 3) yhdistely. (Ks. myös Eskola & Suoranta 1998; Patton 1990; Patton 2002.)

Aineiston hankinnan aikainen analyysi oli toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti välttämätöntä, sillä käytyjen keskustelujen, yhteisten tapaamisten ja omien havaintojeni perusteella minun oli pystyttävä suuntaamaan kehittämistyötä tutkimustehtävän suuntaisesti, mutta kuitenkin kiinnittäen huomiota työntekijöiden esille nostamiin asioihin (Walsh, Tobin & Graue 1993, 472; Kiviniemi 2001, 77.) Jokaisen päiväkotikäynnin jälkeen kirjasin tutkimuspäiväkirjaan havaintojani ja ajatuksiani päivän tapahtumista sekä yhteisistä keskusteluista. Keskustelujen välityksellä osallistujatkin pääsivät vaikuttamaan analyysiin. Kyselyt analysoin alustavasti kysymyksittäin läpi aineiston heti niiden palauttamisen jälkeen saadakseni tietoa prosessin ”vaikuttavuudesta” ja suunnasta. Marraskuussa 1999 tehty kysely antoi myös määrällistä tietoa itsetuntoon liittyvän tietämyksen ja ammattitaidon kehityksestä, sillä kyselyssä oli kaksi viisiportaisen arviointiasteikon sisältävää kysymystä. Tässä yhteydessä on todettava, että samat arviointiasteikolliset kysymykset olisi ollut hyvä toistaa myös projektin loppupuolella ja vertailla näin saatuja tuloksia mahdollisen muutoksen toteamiseksi. Nyt kysymykset ikään kuin todensivat avoimien kysymysten vastauksia.

Nauhoitettuja ryhmäkeskusteluja en ehtinyt litteroimaan heti keskustelujen jälkeen, mutta kuuntelin ne aina ennen seuraavaa tapaamista kirjaten tutkijan päiväkirjaan havaintojani. Videoituja tilanteita en voinut heti käydä läpi, sillä videokasetit jäivät henkilökunnalle katsottavaksi. Koska kuitenkin pääasiassa itse kuvasin videolle tilanteita, tein jo kuvaamisen aikana havaintoja, joita kirjasin ylös päiväkirjaani. Litteroidut lasten haastattelut analysoin ennen päiväkodin tulevan toimintakauden suunnittelupäiviä toukokuussa 2000, jotta lasten kokemuksia voitai-

siin hyödyntää jatkon suunnittelussa. Lasten haastattelujen analyysissä pyrin nostamaan esille lasten kokemuksia toiminnasta ja ennen kaikkea vuorovaikutustilanteista aikuisten kanssa.

Jo hyvin varhain aineiston hankinnan aikana tekemäni analyysin yhteydessä havaitsin kehittämisprosessin etenevän yhtä vahvasti sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Tämä oli tietyllä tavalla itselleni yllätys, sillä olin ennakkoon kuvitellut yksilöllisen kehitysprosessin painottuvan yhteisöllistä prosessia enemmän. Alkuvaiheen aikana kertyneessä aineistossa korostuvatkin enemmän yksilöllistä prosessia kuvaavat päiväkirjamerkinnot ja kyselyvastaukset. Tämän huomion seurauksena jatkoprosessi sisälsi enemmän sellaisia tutkimusmenetelmiä (ryhmäkeskustelut, videonauhoitusten katselu yhdessä, kyselyt), jotka tuottivat myös yhteisöllistä prosessia kuvaavaa aineistoa.

Aineiston hankinnan jälkeinen analyysi alkoi kerätyn materiaalin työstämisellä analysoitavaan muotoon (Dey 1993; 75-81; Ehrnrooth 1990, 37; Patton 1990, 379-380). Nauhoitetun tutkimusaineiston litteroin itse syksyllä 2000. Jälkeenpäin huomasin, että myös päiväkirjat olisi ollut hyvä jäljentää tietokoneelle, sillä niiden käsittely analyysivaiheessa olisi näin ollut huomattavasti helpompaa. Litteroinnin yhteydessä tein alustavaa analyysia kirjatun ylös sillä hetkellä aineistosta esiin nousseita ajatuksia ja huomioita. Litteroidun aineiston koodasin omaa työtäni helpottamaan taulukossa 6 esitetyin koodein.

TAULUKKO 6 Aineiston koodaus

Aineisto	Koodi
Päiväkirjat, päivämäärä, osallistujan tunnisteindeksi	PK (pvm), H1-9
Kyselyjen numerointi aikajärjestyksessä, osallistujan tunnisteindeksi (kyselyissä koodattuna myös minä kasvattajana -lomake)	KYS1- KYS5 (pvm), H1-9
Ryhmäkeskustelujen numerointi aikajärjestyksessä	RK1-RK7 (pvm)
Lasten haastattelut, päivämäärä, osallistujan tunnisteindeksi	LASTH (pvm), L1-9
Johtajan haastattelu, päivämäärä	JOHTH (pvm)
Tutkijan päiväkirja, päivämäärä	TUTKPK (pvm)

Videonauhoitukset eivät sisältyneet varsinaiseen analyysiin, sillä käytimme niitä lähinnä kehittämisen työvälineinä ja reflektion apuna prosessin kuluessa. Tästä syystä en myöskään litteroinut ja koodannut niitä systemaattisesti. Hyödynsin kuitenkin videonauhoituksia vahvistamaan muun aineiston tuottamaa analyysia. Tulosten yhteyteen olenkin sisällyttänyt joitakin videonauhoilta poimittuja episodeja kuvaamaan aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta erilaisissa toiminnoissa. Aineiston koodaus sisälsi päiväkirjojen, kyselyiden ja lasten haastattelujen tunnisteindeksin myös jokaiselle osallistujalle, mutta varmistaakseni tutkimuksessa mukana olleiden anonymiteetin en käytä tätä tunnistetta tulosten esittelyn yhteydessä (ks. Eskola 2001, 154; Punch 1994, 92-93).

Litteroinnin jälkeen luin aineistoa läpi useaan kertaan muodostaakseni siitä yleisvaikutelman (ks. Dey 1993, 83-88; Patton 1990, 382). Lähestyin aineistoa useasta eri näkökulmasta: ensin johtoajatusten, itsetuntoteorian ja tutkimuskysymysten näkökulmasta, sitten yksittäisten kasvattajien näkökulmasta, yhteisön ja yhteisten tavoitteiden näkökulmasta sekä prosessin vaiheittaisen etenemisen näkökulmasta.

Yhdistelin ja vertailin eri menetelmin saatua tietoa saadakseni kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tässä vaiheessa palasin uudelleen myös kyselyjen analyysiin tarkastellen niitä edellä mainituista näkökulmista. Yhteisten näkemysten lisäksi kiinnitin huomiota eriäviin mainintoihin ja lausumiin. Pysin aineiston analyysissä kokonaisuuteen, jotta tulkintaa ja ymmärtämistä helpottava yhteys kontekstiin säilyisi (ks. Kiviniemi 2001, 68). Lukemisen yhteydessä alleviivasin tekstistä merkittäviä kohtia ja tein merkintöjä havainnoistani, pohdinnoistani ja mahdollisista teoreettisista kytkennoistä tekstin marginaaliin (esimerkiksi lapsen kuunteleminen; kiireettömyys; onnistunut vuorovaikutustilanne; yleisen itsetunnon vahvistaminen; itsetunnon osa-alueiden vahvistaminen; negatiivinen palaute lapselle; yhteistyö; prosessin myötä tapahtunut muutos; palaute tutkijalta). Tässä vaiheessa en ollut muodostanut vielä kategorioita. (Dey 1993, 88; Eskola 2001, 145; Eskola & Suoranta 1998, 152.) Seuraavat katkelmat ryhmäkeskustelusta, päiväkirjasta ja kyselystä kuvaavat tätä analyysin vaihetta.

ESIMERKKI 1

kiirettömyys, muutos, yhteisvas- tuu	<p>RK7 (24.5.2000)</p> <p>A: Mää on kans <u>oppinut kyseenalaistamaan</u> tämän, jotenkin niinku just sen että ei niin yksoikosesti sanos lapselle, että "no niin nyt leikit kasaan ja nyt lähetään ulos", "No miks?" "No siks kun kello on niin paljon." (nauraa) Vaan niinkun sen, että jos joku vielä halua leikkii tai muuta tai ei halua tulla osallistumaan, että no miks ei se vois, voiskos se oikeesti?</p> <p>S: Musta taas tuntuu, ettei oo ollu niinku semmosta, paineita kai ne sitten on, että kun <u>vastuu</u> ei oo painanu niin hirveesti, kun sitä <u>on pystyny jakamaan</u>. Kyllä mää uskon, että se on sitten myös näkyny työssä ja siten suhteessa näihin lapsiin ja sit semmonen niinku <u>turhanpäivänen kiire ja touhotus varmasti vähenty-ny</u>.</p>
---	---

ESIMERKKI 2

tietoinen toiminta, kuunteleminen, yleisen itsetunnon vahvistaminen	<p>PK (3.5.1999)</p> <p>...<u>Tietoisesti</u> kontaktoin Vilman kanssa. Yritin <u>todellista kuunte- lua</u>, pysähtyen ja katsekontaktia käyttäen. Huomasin, että Vilma oli tavallista iloisempi ja otti itsekin kontaktia minuun useasti. <u>Itsetuntoa saattaa kohentaa tieto, että hänestä ollaan kiinnostu- neita ja että hänestä pidetään</u>. Luulen Vilman kokeneen tänään erityisesti näin. Mukava kokemus varmasti molemmin puolin.</p>
---	---

ESIMERKKI 3

itsetunnon osa-alueiden vahvistaminen, lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen	<p>KYS4 (11.4.2000)</p> <p>Huomaan, että annan lapsille enemmän <u>positiivista kannustusta heikoilla osa-alueilla</u> ja yritän <u>vahvistaa sellaisia osa-alueita, jois- sa lapsi on jo vahva</u>. <u>Kiinnitän erityistä huomiota lapseen, joka on syrjäytynyt tai joka yrittää tuoda itseään esille negatiivisin kei- noin</u>.</p>
--	---

Aineiston hahmottamisessa käytin jossain määrin apuna myös määrällistä tekstianalyysia. Tein laskelmia lähinnä itseäni varten tulkintojen tueksi, jotta päätelmät eivät jäisi pelkiksi olettamuksiksi. En esitä raportissa laskelmien frekvenssejä, sillä ne eivät olisi tuoneet lisäarvoa tulkinnoille. Eskola ja Suoranta (1998, 170-171) puhuvat sanastoanalyysista silloin, kun pyritään tuomaan esiin tiettyä ilmiötä kuvaavia ydinsanoja. Alustavassa analyysissa pyrin etsimään aineistosta niitä ydinsanoja, jotka kuvasivat henkilökunnan kehittymistä lasten itsetunnon vahvistamisessa ja kartoittamaan niiden esiintyvyyden yleisyyttä tekstissä. Kiinnitin huomiota niihin käsitteisiin, joita käytettiin puhuttaessa itsetunnosta ja sen vahvistamisesta ja omasta ammatillisesta kehittämisestä. Tällaisia ydinsanoja olivat esimerkiksi itsetunnon vahvistamiseen liittyen yleinen itsetunto, suoritusitsetunto ja ammattitaidon kehittämiseen liittyen tietoinen ja tiedostamaton toiminta (ks. edellä olevat esimerkit analyysista). Puhetta yksilöllisestä ja yhteisöllisestä prosessista pyrin alustavasti hahmottamaan etsimällä tekstistä viittauksia toimijoihin kuten, kuvailtiin tekstissä omaa toimintaa vai ryhmän tai päiväkodin aikuisten toimintaa. Tällaisesta toimijoihin liittyvästä määrällisestä tekstianalyysista Eskola ja Suoranta (1998, 172) käyttävät nimeä profilointi. Määrällinen analyysi auttoi osaltaan pääsemään kiinni prosessiin ja muutoksen suuntaan.

Aineiston lukemisen yhteydessä pyrin aineiston tiheään kuvaukseen, jonka tarkoituksena oli tuottaa perusteellinen ja monipuolinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Atkinson & Hammersley 1998, 130; Dey 1993, 31; Patton 1990, 375). Kuvaukseen sisältyi tietoa toiminnan kontekstista, osallistujien tavoitteista ja toiminnasta sekä kehittämisprosessin yhteisistä tavoitteista ja vaiheista (Dey 1993, 31-39). Esitin aineistolle tässä vaiheessa lähinnä *prosessikysymyksiä* (process questions), jotka toivat esiin osallistujien ajatuksia ja käsityksiä sekä kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja suhteessa lasten itsetunnon vahvistamiseen. Tällaisia kysymyksiä olivat esimerkiksi: Miten kasvattaja kuvaava omaa toimintaansa? Kuinka kasvattaja pystyy selittämään toimintansa tarkoituksia, tavoitteita ja seuraamuksia? Mikä on kasvattajan käsitys itsetunnosta ja sen vahvistamisesta? Miten kasvattaja toimii erilaisissa tilanteissa lasten itsetunnon vahvistamiseksi? Kuinka kasvattaja noudattaa yhteisiä tavoitteita toiminnassaan? Miten kasvattaja reflektoi toimintaansa? Mihin asioihin kasvattaja kiinnittää huomiota reflektiiossaan? Esitin aineistolle myös *tutkimus- ja kehittämisprosessia koskevia kysymyksiä*: Miten osallistujat kuvaavat tiimin tai päiväkodin yhteisiä toimintatapoja tai kasvatuskäytäntöjä? Mitä ovat projektin yhteiset tavoitteet? Mitä asioita pohditaan yhdessä? Miten prosessi etenee? Mikä on tutkijan merkitys prosessissa? (Patton 1990, 375, 419; Peters 1993, 495, 501.) Tuloksena syntyi sekä yksilöllisen että yhteisöllisen prosessin kuvaus eriteltynä tapahtumavaiheittain ja avainkohdittain (Patton 1990, 377).

Tiheään kuvauksen myötä hahmottuivat pääteemat, jotka merkitsin kirjaimilla A, B ja C sekä alustavat alakategoriat, joiden merkinnässä käytin numeroita. (Ks. liite 13.) Luokittelussa käytin apuna tekstin alleviivausta eri väreillä pääteemoitain. Koodasin aineistoa yli koko aineiston käyttäen pääasiallisena analyysiyksikkönä osallistujien ilmaisemia merkityksiä, jotka yleensä olivat kokonaisia lauseita tai useamman lauseen kokonaisuuksia. Sama lause saattoi sisältää kaksi tai useampia eri merkityksiä. Joissakin tapauksissa analyysiyksikkönä olivat myös yksittäiset sanat tai lauseiden osat, jotka sisälsivät tunnistettavan merkityksen (esimer-

kiksi yleinen itsetunto; itsetunnon osa-alueet; tietoinen toiminta; kehittyminen). (Anttila 1996, 191-195; Patton 1990, 376.) Yli koko aineiston tapahtuvassa analyysissä kootaan yhteen yksittäisten ihmisten vastaukset, jotka liittyvät tiettyyn teemaan tai luokkaan. Tällöin tarkastellaan yleisemmällä tasolla yksilöiden kokemusten ja koettujen merkitysten yhteisiä sisältöjä. (Patton 1990, 377; Eskola & Suoranta 1998, 175.) Värikoodauksen jälkeen kopioin litteroidun tekstin alkuperäisestä tekstistä teemojen mukaisesti tiedostoihin. Tämä vahvisti teemoituksen toimivuutta, vaikka tässä monin eri menetelmin tuotetussa aineistossa tämä oli aikaa vievää eikä sinällään muuttanut aikaisemmin tekemääni luokitusta. Huomasin myös, että teemoittain kootuissa tiedostoissa tekstikatkelmat helposti irtaantuvat alkuperäisestä kontekstistaan, jolloin tulkintojen tekeminen vaikeutuu. Itselleni hyödyllisempi ja käyttökelpoisempi tapa oli pitäytyä värikoodauksessa ja koodimerkintöjen liittämässä alkuperäisten tekstien yhteyteen.

Johtoajatuksen ja päätavoitteen mukaisesti nimesin keskeiseksi pääteemaksi A) *lasten itsetunnon vahvistaminen arkipäivän tilanteissa*. Kyseiseen teemaan liittyen etsin aineistosta vastauksia kehityskysymyksiin (developmental questions), jotka antavat muutokseen liittyviä vastauksia (Peters 1993, 496, 502): Miten itsetunnon vahvistaminen näkyy arkipäivän toiminnoissa? Kuinka itsetunnon vahvistamisessa on kehitytty? Onko henkilökunnan kasvatuskäytännöissä havaittavissa muutosta lasten itsetunnon vahvistamiseksi? Miten lisääntyvä tietämys lasten itsetunnon vahvistamisesta yhdistyy käytännön tilanteisiin? Tämän pääteeman alaiset kategoriat muotoutuivat osittain deduktiivisesti itsetuntoon liittyvän teoretiedon pohjalta (kategoriat A1 ja A2). Kasvatuskäytäntöjen kehittymisen ja toiminnan muutoksen alakategoriat syntyivät pääosin abduktiivisen päättelyn tuloksena.

Kaksi muuta pääteemaa nousivat esiin aineistosta tehdessäni induktiivista analyysia prosessin etenemisestä sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla ja pyrkiessäni löytämään vastaukset seuraaviin kysymyksiin: Mitä ovat ne tekijät, jotka mahdollistavat kasvattajan toimimisen lasten itsetuntoa vahvistavasti? Mitä ovat ne tekijät, jotka mahdollistavat päiväkodin toimintakulttuurin kehittämisen lasten itsetuntoa vahvistavaksi? Yhteisöllistä prosessia kuvaavan pääteeman nimesin B) *lasten itsetuntoa vahvistavaksi toimintakulttuuriksi* ja yksilöllistä prosessia kuvaavaksi pääteemaksi tuli C) *lasten itsetuntoa vahvistava kasvattaja*. Tällöin otin mukaan käyttöteorian käsitteen sekä tietoisesta ja tiedostamattomasta toiminnasta käsitteet. Näiden avulla analysoin yksilölliseen prosessiin liittyen kasvattajan tietoisuuden tasoa ja sitä kuinka kasvattaja tulee tietoiseksi omasta toiminnastaan. Pääteemojen nimet ja alakategoriat muotoutuivat abduktiivisesti, kun etsin teorioista selityksiä ja vahvistuksia aineistosta tekemilleni löydöksille ja tulkinnoille. Oheiset esimerkit kuvaavat, millaisia analyysiyksiköitä ja koodeja käytin tutkimuksessa.

ESIMERKKI 4

A33 Pienryhmät	PK (20.8.1999) Aloitimme lasten kanssa isänpäivälahjojen valmistamisen eli ekotyyny aurinkomaalustekniikalla (4-5 lasta kerralla). Kankaiden maalausvaiheessa ulkona 4-5 lasta keräsivät ja tunnistivat kasveja, joita levittivät kastellulle kankaalle. <u>Pieni ryhmä mahdol-</u> (jatkuu)
-------------------	--

<p>ESIMERKKI 4 jatkuu</p> <p>A221 lasten yksilöllinen huomiointi → yleinen itsetunto</p> <p>A12 / B1YL2 lasten yksilöllisyyden huomioon ottaminen</p>	<p><u>listaa keskustelun lasten kanssa (A33) eli kasvien ja värien tunnistamisen ja eläytymisen lapsen tekemiseen. Vuorovaikutus vahvistaa lapsen itsetuntoa. Hänen tekemiseensä pysähdytään ja häntä arvostetaan yksilönä olipa tuotos millainen tahansa. (A221) Sekä hiljainen että aina äänessä oleva lapsi saa ansaitsemansa myönteisen itsetuntoa vahvistavan aikuisen huomion. Isossa ryhmässä aina äänessä olevat saavat liian usein rajoittavaa huomiota hiljaiset jäävät helposti huomiotta. (A12 / B1YL2)</u></p>
---	---

ESIMERKKI 5

<p>C23 tietoinen/ tiedostamaton toiminta</p> <p>A221 lasten yksilöllinen huomiointi → yleinen itsetunto</p> <p>C22/C23/C24 reflektio, muutos</p>	<p>PK (9.9.1999)</p> <p>Aamun normaalit rutiinit menivät täysin sekaisin ja <u>hermostunut olemukseni tarttui lapsiinkin.</u>(C23) Aamupalan aikana oli kaoottista. Kaikki huusi yhtä aikaa ja jokaisella oli asiaa, tietysti maitopurkki kaatui jne. Ja jos vanhemmilla oli asiaa, en ainakaan kuunnellut / kuullut. Vaikka tässä vaiheessa tuntuikin, ettei mistään tule mitään, keikahti tilanne täysin päinvastaiseksi siinä vaiheessa, kun aamupala oli syöty.</p> <p><u>Kyselin lapsi lapselta, mitä he haluaisivat tehdä ja pian oli ryhmässä rauhallinen ja seesteinen tunnelma.</u> (A221) Jokainen oli paikkansa löytänyt. Mistäköhän se johtui? Siitäkö, että itse rauhoituin, vai siitä että jokainen sai vuorollaan äänensä kuuluville.</p> <p><u>Ehkäpä parempi keino onkin rauhoittaa lapsi kerrallaan ja osoittaa, että nyt kuuntelen sinua kuin yrittää saada koko katras hiljaiseksi, että he kuuntelisivat minua. Aikaa menee varmasti yhtä paljon, mutta tulos on parempi.</u>(C22/C23/C24)</p>
--	--

ESIMERKKI 6

<p>C23 tietoinen toiminta A12 / B1YL2 lasten yksilöllisyyden huomioon ottaminen</p> <p>A22 / A32 sanaton/sanallinen viestintä positiivinen / negatiivinen palaute käyttäytymiseen / henkilöön kohdistuva palaute</p> <p>C24 kasvattajan kehittyminen</p> <p>B23 yhteisön tuki</p>	<p>PK (2.1.2000)</p> <p>Kun <u>pohdin (C23) kaikkien viiden "oman lapseni" syksyä, kehitystä, mielenkiinnon kohteita, luonnetta jne., pysähdyin ajattelemaan itsetuntoasioita erityisesti Villen ja Panun kannalta.</u> (A12/B1YL2) Ville on kaikin puolin tasapainoinen, rauhallinen ja tosi "helppo". Ymmärsin, että mukavalle, kiltille lapselle <u>positiivisen palautteen antaminen sanallisesti on aika harvinaista, hänhän selviää muutenkin! Sanatonta viestintää, hyväksymistä kyllä varmasti tapahtuu. Negatiivista palautetta ei juuri tule annettua, kun ei ole aihetta. Monet huomiota itselleen vaativat lapset pitävät huolta, että saavat palautetta, kun sen sijaan hiljaisesti toimivat vähemmän.</u> (A22/A32) <u>Aion keskustella työtovereiden kanssa aiheesta ja yritän "tarkkailla" omaa toimintaani Villen suhteen.</u> (C24) Panu taas on aivan päinvastainen tyyppi. Hän on kovaääninen, huomiota herättävä, toisten leikkejä sotkeva, toisia tönivä pikkumies. Panulla on omat valloittavat puolensa, mutta näkövämpanä päivän mittaan on häiritsevä käyttäytyminen. Ehkäpä liiankin "normaalina" seurauksena <u>on kaikenlaisen palautteen (reagoinnin) antaminen - ja ihan varmasti kieltoja ja rajoituksia eli käyttäytymiseen kohdistuvaa negatiivista palautetta.</u> (A22/A32) <u>Miten tämä kierre ja reagoitintapa saataisiin positiiviselle kannalle? Tässä tarvitsen avukseni työtovereiden mietteitä ja havaintoja ja yhteistä positiivista yritystä sekä omien tuntemusten ja reagoitien pohdintaa ja muutosta.</u> (C24/B23)</p>
---	--

ESIMERKKI 7

B1 / B2 yhteiset tavoitteet, sitoutuminen työyhteisön ilmapiiri	KYS4 (11.4.2000) <u>Huomaan, että tiimityöskentely on helpompaa, koska aikuisten tavoitteet asioissa, jotka vahvistavat lasten itsetuntoa ovat samansuuntaiset.</u> (B1/B2)
--	--

Mitä- ja miten- kysymyksiin saadut vastaukset johtivat analyysissä miksi-kysymyksiin (ks. Alasuutari 1995, 187-188). Tällaisia kysymyksiä olivat esimerkiksi seuraavat: Millaisia lasten yleisen itsetunnon vahvistamista edistäviä pedagogisia ratkaisuja on tehty? Millaisia lasten itsetunnon osa-alueiden vahvistamista edistäviä pedagogisia ratkaisuja on tehty? Miksi näihin ratkaisuihin päädyttiin? Onko päiväkodin arvopohjassa tapahtunut muutosta? Miksi muutos oli mahdollinen? Näiden miksi?-kysymysten myötä siirryin luontevasti yhdistelyvaiheeseen pyrkien luomaan mallin, joka yhdistää yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin arkipäivän toiminnassa näkyviin tuloksiin ja muutoksiin. Etsin merkityksiä, jotka eivät olleet eksplisiittisesti nähtävissä aineistosta. Tulokinnassa oli tällöin kysymyksessä piilossa olevan ilmeiseksi tekeminen. (Patton 1990, 420-423.)

Tässä vaiheessa pyrin synteettisen kokonaisuuden luomiseen etsien pääteemojen välisiä yhteyksiä sekä selvitin pääteemojen ja alakategorioiden välisiä suhteita. Muodostin näistä yhteyksistä ja suhteista käsittekarttoja. Jouduin vielä lisäämään joitakin alakategorioita, joitakin taas poistin tai nimesin uudelleen. (Dey 1993, 47-52; Patton 1990, 409, 422-423.) Luokittelurunko ja tema-alueiden sisäinen jäsenitys saivat lopullisen muotonsa useiden eri analyysivaiheiden kautta. Analyysin tuloksena syntynyt aineiston luokittelurunko on liitteessä 13.

Analyysi, jossa pyrin tutkittavan ilmiön kuvailuun ja ymmärtämiseen oli hermeneuttis-fenomenologista. Pyrin ymmärtämään, mitä päiväkodin arjessa tapahtui suhteessa lasten itsetunnon vahvistamiseen ja miksi näin tapahtui. (ks. Atkinson & Hammersley 1998, 110-111; Eskola & Suoranta 1998, 107; Patton 1990, 67-71, 84-85, 88.) Muutoksen ja sen mahdollistavien tekijöiden analyysi sisälsi kuvausvaihetta enemmän tulkintaa. Tällöin kyse oli toimintatutkimukselle luonteenomaisesta, kriittisestäkin analyysistä, joka kiinnittää huomiota tavoitteisiin ja aikomuksiin sekä kehittäviin ja muuttaviin toimintoihin. Tulkitsevaan otteeseen sisältyi kriittistä pohdintaa, joka kohdistui kehittämisprosessiin kokonaisuutena, kehittämisen syihin, edellytyksiin ja seurauksiin. Tavoitteiden toteutumisen kriittisessä analyysissä kiinnitin huomiota siihen, missä onnistuimme, mutta myös siihen, mikä jäi toteutumatta tai mihin jatkossa pitäisi kiinnittää huomiota. (Aaltola & Syrjäla 1999, 14; Patton 1990, 422-423.)

4.5 Eettiset näkökohdat

Tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä tarkastelen Pohjolan (2003, 127-128) esittämän jaottelun perusteella. Pohjola käsittelee tutkimuksen etiikkaa erottaen

1) tiedon keruun etiikan, 2) tiedon hankkimisen etiikan ja 3) tiedon tulkitsemisen etiikan. *Tiedon keruun etiikkaan* liittyvät tutkimusaiheeseen ja tutkimuskysymyksiin liittyvät seikat (Pohjola 2003, 127-128). Tutkimusaiheen eettistä arviointia korostavat myös Burns ja Grove (1993, 220-221). Tässä tutkimuksessa tutkittavana olivat päiväkodin henkilökunnan kasvatuskäytännöt ja toimintatavat suhteessa lasten itsetunnon vahvistamiseen. Tutkimusaihe on tärkeä varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämiseksi, mutta toisaalta jokseenkin arkaluontoinen, sillä tutkimus suuntaa osallistujien ajatukset väkisin omaan itseen ja omaan toimintaan. Tällöin ihminen ikään kuin paljastuu ja arkojakin asioita saattaa nousta esille. Osallistujat saattavat reagoida tällaisessa tilanteessa hyvin eri tavoin eikä negatiivisilta tunteilta voi täysin välttyä. Tämä eettinen näkökohta oli otettava huomioon jo tutkimukseen osallistuvaa päiväkotia valittaessa. Vapaaehtoisuus ja jokaisen osallistujan suostumus olivat ne eettiset periaatteet, joita noudatin yhteistyöpäiväkotia etsiessäni.

Otin yhteyttä Jyväskylän päiväkoteihin kirjeellä, jossa kerroin tutkimuksestani ja pyysin päiväkoteja, jotka olisivat halukkaita sitoutumaan tutkimus- ja kehittämisprojektiin, ilmoittautumaan minulle. Ennen lopullista yhteistyöpäätöstä tapasin päiväkodin koko henkilökunnan. Esiteltyäni tutkimussuunnitelman halusin kuulla jokaisen läsnä olevan mielipiteen tutkimukseen osallistumisesta. Näin ollen sain suullisen suostumuksen jokaiselta työntekijältä ja varmuuden henkilökunnan vapaaehtoisesta osallistumisesta. Koska tutkimus kohdistui pääasiassa kasvattajien toiminnan tutkimiseen, ei niinkään lapsiin toimijoina, en pyytänyt tutkimuslupaa lapsilta itseltään. Sen sijaan pyysin lasten vanhemmilta kirjalliset suostumukset siihen, että heidän lapsensa saavat osallistua tutkimukseen. Kirjallisessa tutkimusluvassa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, kuvattiin tutkimusmenetelmät sekä korostettiin yksityisyyden turvaamista ja tiedon säilymistä luottamuksellisena. (Ks. Burns & Grove 1993, 225-230.) Lasten haastatteluihin kysyin suostumuksen lapselta itseltään. Tutkijan toimintaa päiväkodissa ohjasi sama vaitiolovelvollisuus kuin kaikkia muita työntekijöitä.

Tiedon hankkimisen etiikalla Pohjola (2003, 127-128) tarkoittaa tutkimusaineistoon ja sen keruuseen liittyvää eettistä tarkastelua. Tutkijan ja osallistujien luottamuksellinen suhde on tärkeä, koska ihmisillä on oikeus tietää, mitä tutkimukseen osallistuminen heille henkilökohtaisesti tarkoittaa (Burns & Grove 1993, 225-235; Vehviläinen-Julkunen 1997, 29). Tavoitteista, sisällöstä, aikataulusta ja tutkimusmenetelmistä sovimme yhdessä henkilökunnan kanssa. Tutkimusmenetelmät toimivat samalla myös osallistujien reflektion välineinä. Esittelin henkilökunnalle eri menetelmiä, mutta henkilökunnalta itseltään tuli ehdotus käyttää reflektoinnin välineenä videonauhoitusta. Annoin osallistujien valita vaihtoehdoista itselleen soveltuvimmat reflektointimenetelmät. En painostanut työntekijää käyttämään sellaista menetelmää, jota tämä ei kokenut itselleen luontevaksi ja soveltuvaksi. Osallistujille painotin, että tutkimusaineisto jää minun käyttööni enkä anna tallennettua materiaalia muiden nähtäväksi tai kuultavaksi. Tutkimusraportin kirjoittamisessa noudatin anonymiteetin periaatetta eli raportoin tulokset siten, että yksittäistä osallistujaa ei voida tunnistaa. Osallistujien tunnistetietoja ja lapsiryhmien nimiä en käytä lainausten ja esimerkkien yhteydessä. Työntekijöiden ja lasten nimet käytetyissä esimerkeissä on muutettu.

Tutkijan ja osallistujien välisestä suhteesta muodostui hyvinkin läheinen, kuten tämän tyyppisessä toimintatutkimuksessa helposti käy. Tässä tutkimuksessa läheinen suhde edisti tutkimuksen myönteistä lopputulosta. Osallistujat ilmaisivat luottamuksensa tutkijaan ja uskalsivat tuoda esiin niin onnistumisiaan kuin epäonnistumisiaankin. Samoin itse tutkijana pystyin antamaan rehellistä palautetta henkilökunnalle ja nostamaan keskusteluun myös kehittämistä vaativia asioita. Ilman läheistä ja luottamuksellista suhdetta tämä ei olisi ollut mahdollista. Tutkijana minun oli kuitenkin pidettävä huolta siitä, että en käytä läheistä suhdetta väärin hyväkseni esimerkiksi rohkaistakseni osallistujia paljastamaan yksityisluontoisia tutkimukseen kuulumattomia asioita itselleni. Tutkijan roolini vaihtui hetkeksi kaksoisrooliksi, kun toimin puoli vuotta työyhteisössä myös työntekijänä. Tässä yhteydessä on syytä huomauttaa, että varsinainen aineisto kerättiin kuitenkin ennen kyseistä jaksoa. Työntekijän roolissa saatoinkin ikään kuin sisältäpäin havainnoida sitä, kuinka saavutettu muutos oli vakiintunut osaksi päiväkodin arkea. Työntekijänä olin jatkamassa toiminnan kehittämistä asetettujen jatkotavoitteiden suuntaisesti. Tämä vaihe olisi saattanut jäädä pelkän tutkijan roolissa vähäisemmäksi. Olen tarkastellut tutkijan roolia lähemmin luvussa 4.2.

Tiedon tulkitsemisen etiikka liittyy aineiston analyysiin, käsitteellistämiseen ja tulkintoihin (Pohjola 2003, 127-128.). Tätä eettistä periaatetta noudattaen olen perustellut tutkimuksessa käytetyt teorit, käsitteet ja tulkinnat. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan analyysin kategoriointiperiaatteineen mahdollisimman tarkasti. Tulkinnat ja tutkimustulokset ovat muodostuneet tutkijan subjektiivisen ajatteluprosessin seurauksena, mutta monissa yhteisissä keskusteluissa tutkimukseen osallistujien kanssa pystyin tarkistamaan, vastaavatko käsitteet ja johtopäätökset osallistujien käsityksiä todellisuudesta. Osallistujat saivat koko tutkimuksen ajan kommentoida ja arvioida analyysiani, johtopäätöksiäni ja sitä kuinka kuvasin tutkimusprosessia. (Ks. Patton 1990, 467-469.) Tutkimuksen tulosten julkaisemisen periaatteena on, että ne julkaistaan avoimesti ja rehellisesti (Vehviläinen-Julkunen 1997, 31). Tähän pyrin tutkimuksen yksityiskohtaisella ja huolellisella kuvauksella.

5 TOIMINTATUTKIMUSPROJEKTIN PROSESSIN KUVAAUS

Esitän tässä luvussa kuvauksen tutkimusprosessin etenemisestä ja toteutumisesta. Tarkoitus on kuvata millaiseksi prosessi tässä tutkimuksessa muotoutui ja miten se eteni samanaikaisesti sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Tämä luku antaa vastauksen erityisesti ensimmäiseen tutkimustehtävään, joskin se liittyy myös toiseen ja kolmanteen tutkimustehtävään. Olen sisällyttänyt lukuun tarkastelun niistä tekijöistä, jotka henkilökunta koki oleellisiksi tutkimusprosessin tuloksellisessa etenemisessä ja kehittämiseksi asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Näitä tekijöitä olivat 1) yhteinen tavoite ja sitoutuminen tavoitteen mukaiseen toimintaan, 2) yhteisen tietämyksen rakentaminen sekä 3) ilmapiiri ja palaute.

Tulososa kokonaisuudessaan sisältää tekstikatkelmia päiväkirjoista, kyselyistä ja nauhoitetuista keskusteluista, joita käytän sekä tulkintojeni perusteluina että aineistoni kuvaajina. Osallistujien tuottamasta aineistosta lainatut tekstikatkelmat esitän kirjoitettuna pienemmällä fonttikoollla sekä sisennettynä, jotta ne erottuisivat muusta tekstistä. Tekstin sisällä olevat aineistosta poimitut katkelmat olen kirjoittanut kursivilla. Osallistujien tunnistetietoja en käytä lainausten yhteydessä anonymiteetin turvaamiseksi. Samasta syystä ryhmäkeskusteluissa käydyissä vuoropuheluissa käytän osallistujista aakkosten mukaisesti alusta lähtien kirjaimia A, B, C, ... riippuen siitä, kuinka monta osallistujaa keskustelussa oli mukana (osallistuja 1 on A, osallistuja 2 on B jne.). Omat vuorosanani olen halunnut erottaa tunnistettavaksi käyttäen niiden yhteydessä aina kirjainta P (Päivi). Työntekijöiden ja lasten nimet käytetyissä esimerkeissä on muutettu.

5.1 Yhteisistä tavoitteista toimintakulttuurin kehittymisen syklit

Toteutunut toimintatutkimusprojektin prosessi poikkeaa yleissuunnitelmasta, jonka esitin johdantoluvussa kuviossa 1. Kun toimijat tulivat aktiivisesti mukaan prosessiin, he luonnollisesti vaikuttivat prosessin muotoutumiseen. Prosessin myötä tavoitteet tarkentuivat ja uusia tavoitteita nousi esiin. Alkuperäisestä suunnitel-

masta poiketen minulle tarjoutui mahdollisuus toimia päiväkodin johtajana tutkimuspäiväkodissa puolen vuoden ajan. Tämä mahdollisti prosessin jatkamisen niin, että itsekkin olin mukana työntekijän roolissa.

Tutkimus- ja kehittämisprosessi alkoi helmikuussa 1999 kunkin työntekijän omien toimintatapojen ja kasvatuskäytäntöjen tutkimisella suhteessa lapsen itsetunnon vahvistamiseen. Mielestäni tästä oli hyvä aloittaa, sillä jokaisen kasvattajan on oltava valmis muuttamaan omia ajattelu- ja toimintatapojaan, jotta yhteisen toimintakulttuurin on mahdollista muuttua. Tätä voi perustella Burgoynen (1996) kehittämällä mallilla oppivan organisaation perusprosesseista. Mallia soveltaen voi todeta, että yhteisön toimintakulttuuri (toiminta-ajatus ja toiminnat) perustuu yksilöiden ajattelulle ja teoille ja vuorovaikutteisesti yhteisön toimintakulttuuri muovaa taas yksilöiden toimintaa ja tekemistä. Yksilöiden ajattelun ja tekemisen tulisi olla yhdensuuntaisia yhteisön toiminta-ajatuksen ja toiminnan kanssa, jotta yhteiset tavoitteet voitaisiin saavuttaa (Nikkanen & Lyytinen 1996).

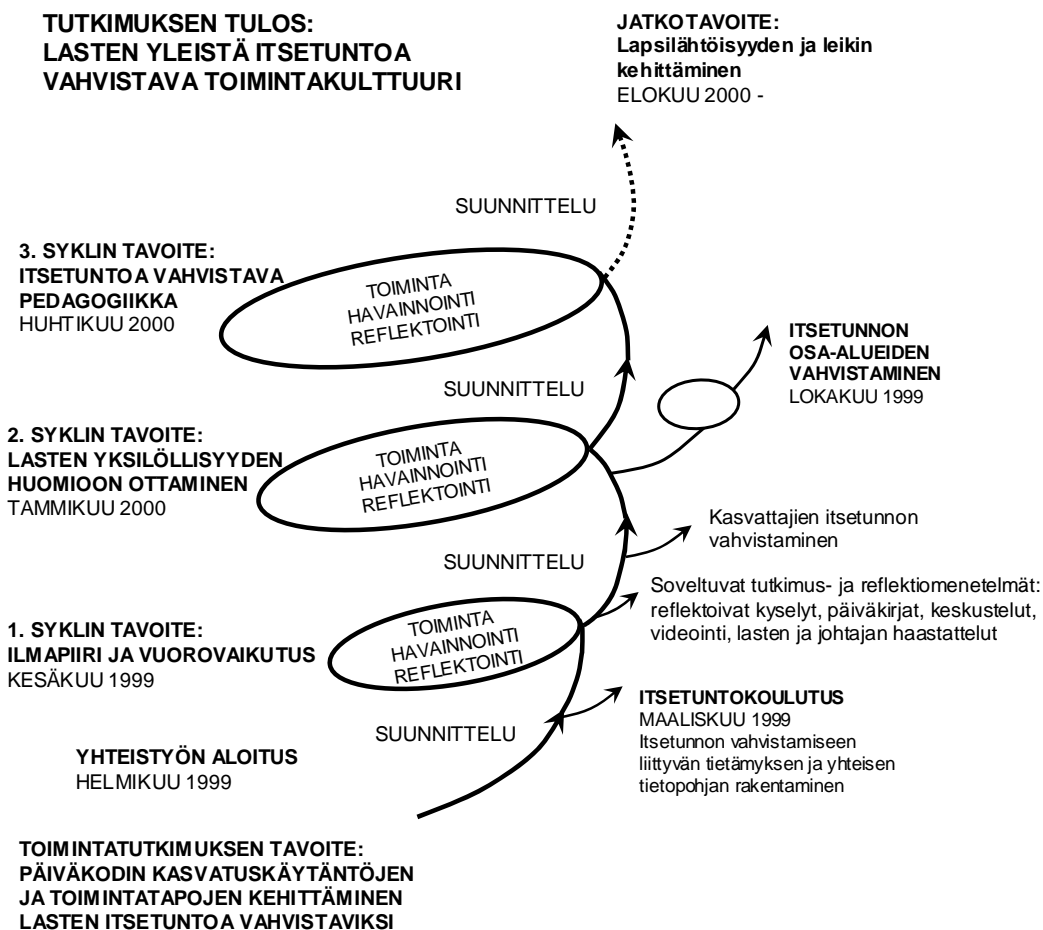
Käytetyt tutkimusmenetelmät (henkilökohtaiset päiväkirjat ja refleктоivat kyselyt) suuntasivat alkuvaiheessa osallistujia nimenomaan yksilölliseen prosessiin. Varsin pian oli kuitenkin havaittavissa, että kasvattajan oma tutkimus- ja kehittämisprosessi vaati tuekseen sekä työtiimien että koko päiväkodin yhteisiä keskusteluja, pohdintoja ja arvovalintoja. Näin ollen yksilöllinen ja yhteisöllinen tutkimus- ja kehittämisprosessi alkoivat luontevasti limittyä keskenään (ks. Kemmis 2000, 11-12). Yksilön ja yhteisön välinen erottamaton suhde tuli selvästi näkyviin myös henkilökunnan pohdinnoissa. Eräs työntekijä oli kyselyvastauksessaan hahmottanut asian seuraavasti:

(KYS3 11.4.2000) Sitä kautta että yksilöt "kasvavat kasvattajina" myös työyhteisö ja käytännöt paranevat. Syntyy keskustelua ja pohdintaa ja näin mahdollisuus muutokseen.

Tutkimus- ja kehittämisprojektin onnistuminen edellyttää yhteistä tavoitetta: Jokaisen työntekijän on tiedettävä, mitä yhdessä kehitetään. Mikäli itse voi vaikuttaa tavoitteisiin, niiden toteuttamiseen on helpompi sitoutua (Fullan 1991, 129-132.) Kemmis (2000, 8) käyttää Habermasin luomaa kommunikatiivisen tilan (communicative space) käsitettä kuvaamaan sellaista toimintatutkimuksen ilmapiiriä, jossa ihmiset pyrkivät saavuttamaan keskinäisen ymmärryksen ja yksimielisyyden siitä, mitä tehdä. Lähtökohtaisesti toivoin, että työyhteisössä muodostuisi tällainen kommunikatiivinen tila, jolloin keskustelut olisivat avoimia, rakentavia, yhteisiin tavoitteisiin suuntaavia ja kriittisiäkin ja näin kulloisillekin tavoitteille saataisiin yhteisesti keskusteltu pohja. Jos kaikki ihmiset ovat halukkaita jakamaan vapaaehtoisesti kokemuksiaan, syntyy yhteistä ymmärrystä. Toimintatutkimuksen onnistuminen on pitkälti riippuvainen siitä, kuinka valmiita osallistujat ovat sitoutumaan työskentelyyn yhteisymmärryksen ja yksimielisyyden saavuttamiseksi (Kemmis 2000, 8). Eräs työntekijä kuvasi yhteisen ymmärryksen syntymistä työyhteisössä näin:

(KYS3 11.4.2000) Työyhteisöni on kehittymisen alkutaipaleella. Työntekijät ovat alkaneet keskustella ja pikkuhiljaa on alettu etsiä yhteistä ymmärrystä toiminnallemme, elikkä mihin sitoudutaan ja mistä karsitaan.

Tässä tutkimuksessa teorettinen viitekehys itsetunnosta ja sen vahvistamisesta vaikutti väistämättä tavoitteiden muotoutumiseen. Pyrin yhteisten keskustelujen, kyselyjen, videoinnin ja havainnoinnin perusteella nostamaan esiin yhteisiksi tavoitteiksi niitä asioita, joita useampi henkilökunnasta koki tärkeinä ja haasteellisina. Näistä tavoitteista muotoutuivat prosessin sykliset vaiheet: 1) *huomion kiinnittäminen ilmapiiriin ja aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen*, 2) *huomion kiinnittäminen lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja ominaisuuksiin sekä* 3) *lasten itsetuntoa vahvistavan pedagogiikan kehittäminen*. Koska päätavoitteena oli kehittää koko päiväkodin kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja, kuvaan syklistä prosessia nimenomaan *toimintakulttuurin kehittämisenä lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Yksilöllisellä tasolla prosessin eteneminen kietoutui yhteisöllisen prosessin myötä syntyneisiin tavoitteisiin, joten vaiheet olivat nähtävissä myös yksilöllisellä tasolla. Esitän kuviossa 7 syklisen prosessikuvaus toimintakulttuurin kehittymisestä lasten itsetuntoa vahvistavaksi ja taulukossa 7 syklisten vaiheiden yhteneväisyyden vertailun yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla.



KUVIO 7 Syklinen prosessikuvaus toimintakulttuurin kehittymisestä lasten itsetuntoa vahvistavaksi

Kehittämisen prosessin etenemistä yksilöllisellä tasolla päätin analysoida tuloksena kutsua *kasvattajan oman käyttöteorian kehittämiseksi lasten itsetunnon vahvistamisesta*. Kunkin kasvattajan kehitysprosessi oli ainutlaatuinen, mutta yhdistäviäkin tekijöitä prosesseista löytyi.

TAULUKKO 7 Syklisen vaiheiden yhteneväisyys yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla

Syklit	Yksilöllinen prosessi	Yhteisöllinen prosessi
1. sykli	Oma henkilökohtainen vuorovaikutustapa suhteessa lapseen	Ilmapiiri ja vuorovaikutus
2. sykli	Henkilökohtaiset tavoitteet suhteessa yksittäisiin lapsiin	Lasten yksilöllisyyden huomioon ottaminen
3. sykli	Konkreettiset muutokset omissa kasvatuskäytännöissä ja toimintatavoissa	Itsetuntoa vahvistava pedagogiikka

Alkuun kukin kasvattaja kiinnitti erityistä huomiota omaan henkilökohtaiseen vuorovaikutustapaansa suhteessa lapseen. Myöhemmin työntekijöiden huomion kohteeksi nousivat lapset yksilöinä ryhmissä. Kasvattajat asettivat tällöin itselleen henkilökohtaisia tavoitteita suhteessa yksittäisiin lapsiin. Näiden vaiheiden jälkeen alettiin omia kasvatuskäytäntöjä entistä selvemmin kyseenalaistaa ja nähdä konkreettisia muutostarpeita omissa toimintatavoissa.

Kuviossa 7 syklit on esitetty selkeinä toisistaan erottuvina vaiheina. Todellisuudessa aiemmin alkanut sykli jatkui edelleen uuden tavoitteen tultua mukaan kehittämistyöhön. Joidenkin syklien osalta on vaikeaa vetää tarkkaa rajaa, mistä uusi vaihe alkaa eli uusi tavoite syntyy. Tämän johdosta määrittelin uuden vaiheen alkamisen sen pohjalta, mitä aineistosta ilmeni ja mitä havaitsin prosessissa tapahtuneen. Prosessin edetessä syntyi myös sivuspiraaleja. Vaikka olimmekin asettaneet yhteiseksi tavoitteeksi lasten *yleisen itsetunnon vahvistamisen*, sekä henkilökunnasta että itselleni tutkijana nousi tarve kiinnittää huomiota myös *itsetunnon osa-alueiden vahvistamiseen*, erityisesti palautteen antamiseen ja rakentavaan ohjaukseen.

Itsetuntoa vahvistavan toimintakulttuurin kehittämiseen liittyivät läheisesti ne yhteiset koulutus- ja keskustelutilaisuudet, joissa refleктоitiin kokemuksia ja rakennettiin yhteistä tietopohjaa lasten itsetunnon vahvistamisesta. *Itsetuntoon liittyvän tietämyksen ja yhteisen tietopohjan rakentamisesta, kullekin yksilölle soveltuvan reflektiötavan löytämisestä ja kasvattajien itsetunnon vahvistamisesta syntyivät myös eräänlaiset sivuspiraalit, jotka edistivät sekä yksilöllistä että yhteisöllistä prosessia*. Toimintakulttuurin muutos lasten itsetuntoa vahvistavaan suuntaan loi yhteisölle *jatkotavoitteita lapsilähtöisyyden edelleen lisäämiseksi ja leikin kehittämiseksi*. Teemat nousivat esille tämän kehittämissuunnan aikana, mutta ne jäivät jatkotavoitteiksi työyhteisön tulevaisuutta ajatellen. Seuraavaksi kuvaan tutkimusprosessin kolmea pääsykliä, niiden tavoitteita ja tavoitteiden muotoutumiseen vaikuttaneita tekijöitä sekä itsetunnon osa-alueiden vahvistamisesta muodostunutta sivuspiraalia.

Ilmapiiri ja vuorovaikutus ensimmäisen syklin tavoitteina

Lapsen yleisen itsetunnon vahvistumisen perustana ovat lapsen vuorovaikutussuhteiden ja kasvatusilmapiirin laatu (ks. luku 2). Päiväkodissa lapsi toimii pääasiassa omassa lapsiryhmässään tiettyjen aikuisten ohjauksessa. Kun lapsen yleistä itsetuntoa halutaan vahvistaa päiväkodissa, erityistä huomiota on kiinnitettävä ryhmässä vallitsevaan ilmapiiriin. Kasvattajien on oltava lasten käytettävissä ja aidosti läsnä vuorovaikutustilanteissa. Aikuisten kiire voi estää molemminpuolisen vuorovaikutuksen syntyminen ja lapsi saattaa kokea, että hänen asiansa ei ole riittävän tärkeä, että hän voisi lähestyä aikuista. Kehittämistyössä tämä edellytti henkilökunnalta päivän toimintojen organisointia siten, että aikaa jäisi runsaasti lämminhenkiseen vuorovaikutukseen. Itsetuntoa vahvistavaan ilmapiiriin liittyy perusturvallisuuden tunteen kokeminen. Kiintymyssuhdeteoreetikot korostavat perusturvallisuuden syntyvän lapsen perustarpeiden tyydyttämisestä, aikuisen herkkyydestä lapsen tarpeille, läheisyydestä, lämmöstä, johdonmukaisuudesta ja säännöllisyydestä.

Tutkimusprosessin ensimmäisen syklin aikana yhteisenä tavoitteena olikin *rakentaa turvallista, vuorovaikutuksellista ja lämminhenkistä ilmapiiriä. Aitoa vuorovaikutusta ja kohtaamista aikuisten ja lasten välillä pyrittiin lisäämään päivän eri tilanteissa. Myös vuorovaikutuksen laatua pyrittiin kehittämään myönteiseen, itsetuntoa vahvistavaan suuntaan.* Tutkijan päiväkirjaan tehtyihin merkintöihin pohjautuen voi todeta, että ensimmäisen syklin alkuvaiheessa keväällä ja syksyllä 1999 henkilökunta pohti keskusteluissa lasten kuuntelemista, aikuisten henkistä läsnäoloa päivän eri tilanteissa eli keskittymistä lasten kanssa tehtävään työhön ja henkilökunnan yhteisvastuullisuutta lapsista. Myöhemmin talven 2000 aikana keskusteluissa nousi esiin ilmapiiri niin lapsiryhmissä kuin myös aikuisten muodostamassa työyhteisössä.

Sivuspiraali itsetunnon osa-alueiden vahvistamisesta

Itsetunnon osa-alueiden vahvistamisen merkitys yleisen itsetunnon vahvistamisen rinnalla nousi esiin syksyn 1999 aikana tilanteissa, joissa olin mukana havainnoimassa lapsiryhmän toimintoja. Ollessani päiväkodissa työntekijät halusivat lähes poikkeuksetta keskustella siitä, miten he olivat toimineet eri tilanteissa ja miten olisi pitänyt toimia lapsen itsetuntoa vahvistavalla tavalla. Pohdimme yhdessä, kuinka lasten sanattomasta ja sanallisesta ilmaisusta saattoi päätellä vuorovaikutustilanteiden merkityksellisyyttä lapsille. Tutkijana kiinnitin huomiota henkilökunnan tapaan antaa palautetta lapsille. Hyvin usein palaute oli mekaaninen ”hyvä”, joka lasten ilmeistä päätellen ei herättänyt lapsessa minkäänlaisia reaktioita. Tässä vaiheessa ajattelin, että olisi tarpeellista keskustella yhdessä koko päiväkodin henkilökunnan kanssa edellä mainituista asioista. Ajatustani vahvisti syyskuussa 1999 henkilökunnan esittämä toive siitä, että tulevassa työkokouksessa keskusteltaisiin kuvallisen ilmaisun ja käden taitojen ohjaamisesta lasten itsetuntoa vahvistavalla tavalla.

Näin ollen lokakuun 1999 työkokouksessa pidin rakentavaan ohjaamiseen liittyvän alustuksen, jossa käytin esimerkkinä kuvallista ilmaisua ja käden taitoja. Alustuksen jälkeen keskustelimme osallistujien kanssa seuraavista kysymyksistä:

1) Mitä tavoitteita toiminnalle asetetaan ja miksi? 2) Mitkä tavoitteet tukevat lasten pätevyudentunteen vahvistamista ja tuottavat onnistumisen kokemuksia? 3) Miten aikuinen ohjaa lapsia rakentavalla tavalla? 4) Millaista palautetta aikuinen antaa lapselle? 5) Miten aikuinen takaa lapsille työrauhan ja kiireettömyyden? Keskustelun tuloksena päädyimme siihen, että jatkossa kiinnitetään erityistä huomiota seuraaviin itsetunnon osa-alueiden vahvistamiseen liittyviin tekijöihin:

1) *Tavoitteiden asettelu.* Tavoitteiden asettelussa otetaan huomioon itsetunnon osa-alueiden vahvistaminen. Esimerkiksi taito- ja taideaineiden osalta pohditaan, asetetaanko tavoitteeksi jonkin uuden taidon oppiminen, esteettinen lopputulos vai lapsen ilmaisun kehittyminen ja rohkaistuminen. Tavoitteiden asettelussa otetaan huomioon kunkin lapsen yksilöllisyys.

2) *Aikuisen tapa ohjata rakentavasti.* Tähän liittyen on hyvä muistaa, että kaikki vuorovaikutustilanteet ovat tärkeitä lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta ja että aikuisen oma innostus ja uskallus tehdä erilaisia asioita toimii lapsille mallina. Lapset tarvitsevat rohkaisua, ohjausta ja joissain asioissa myös opettamista. Aikuisten on annettava lapsille mahdollisuus myös epäonnistumisiin. Lapsille pyritään antamaan positiivista, mutta rehellistä palautetta heidän tekemisistään. Rakentava ohjaus sisältää lasten mielipiteiden arvostamista ja kuuntelemista.

3) *Pienryhmätyöskentely.* Mitä vähemmän lapsia on työskentelemässä yhtä aikaa, sen paremmin aikuinen pystyy näkemään ohjauksen tarpeen, ohjaamaan lapsia yksilöllisesti ja keskustelemaan lasten kanssa.

4) *Kiireettömyys.* Lapsen oman aikataulun noudattaminen on tärkeää. Lapselle annetaan aikaa tehdä ja harjoitella omassa tahdissaan.

Näihin asioihin päätettiin palata tulevissa työkokouksissa. Tutkijana havaitsin, että henkilökunta tarvitsee lasten itsetunnon tunnistamista varten lisätyökaluja. Seuraavassa työkokouksessa (3.11.1999) kerrattiin vahvan ja heikon itsetunnon piirteitä lasten itsetunnon tunnistamisen helpottamiseksi. Esittelin myös Korpisen (1990), Pönkön (1999) sekä Ahon ja Heinon (2000) itsetuntomittarit ja Harterin kehittämään itsetuntomittariin pohjautuvan Millerin (1998) itsetuntomittarin. Tammi-kuun 2000 työkokouksessa pidin alustuksen aiheesta palautteen antaminen ja rajojen asettaminen rakentavasti. Alustuksessa toin esiin arvioivan ja kuvailevan palautteen erot sekä hyvän, merkityksellisen palautteen tunnuspiirteitä. Molemmat edellä mainitut työkokoukset sisälsivät aktiivista ja avointa keskustelua. Tutkijana aloin aistia työyhteisössä kommunikatiivisen tilan tunnuspiirteitä.

Lasten yksilöllisyyden huomioon ottaminen toisen syklin tavoitteena

Kasvattajien tarkkaillessa ja arvioidessa omaa toimintaansa ja lasten reaktioita vuorovaikutustilanteissa on hyvin luonnollista, että huomio kiinnittyy lasten yksilöllisiin piirteisiin, ominaisuuksiin ja tapoihin käyttäytyä eri tilanteissa. Aikuiset ja lapset tutustuvat paremmin toisiinsa, kun vuorovaikutus lisääntyy. Aikuiset pystyvät tunnistamaan selkeämmin myös lasten tarpeet ja toiveet. Toinen sykli alkoi-kin henkilökunnan halusta pohtia kunkin lapsen itsetuntoa, käyttäytymistä sekä

yksilöllisiä tarpeita ja toiveita yksilöinä. Tämä tuli esiin talvella ja keväällä 2000 käydyissä ryhmäkeskusteluissa seuraavaan tapaan:

(RK2 22.2.2000)

Tuo on semmonen poika, että se tarvii semmosta syliä ja suukottelua ja hyvänä pitoo.

(RK2 22.2.2000)

On musta Siirikin nythen ruvennut purkaantumaan sieltä omasta kuorestaan, hyvin se on semmonen tarkkailija.

(RK2 22.2.2000)

Tuo Santtu varmasti tarvii jonkunlaista vahvistusta.

(RK4 7.3.2000)

Kyllä mä luulen, että Samulilla on kuitenkin oltava selkee raja ja missä mitä on ja kun tää neuvolatilannekin tuli, niin hän sai mahtavan tilaisuuden tavallaan uhmata sitä rajojen asettamista. Niin se poika käytti sen hyväkseen.

(RK4 7.3.2000)

Että jotenkin tuntuu, että valtavan suuri suoriutumispaine näytti olevan.

(RK5 16.5.2000)

Niin, Topias puhuu, se hokee niin kauan, että siihen kiinnittää huomiota.

Toisen syklin tavoitteeksi muodostui lasten yksilöllisten tarpeiden ja ominaisuuksien huomioinnin ottaminen. Aikuiset pyrkivät tunnistamaan lasten itsetunnon, jotta he pystyisivät vahvistamaan kunkin lapsen itsetuntoa yksilöllisellä tavalla. Työntekijöiden keskustelut lapsiryhmittäin sisälsivät paljon yksittäisten lasten itsetunnon pohdintaa. Työntekijät puhuivat lasten yksilöllisyydestä ja lasten tarpeista, lapsiryhmän toimivuudesta ja siitä, kuinka lapset toimivat yksilöinä ryhmässä. Keskusteluja seurattuani totesin, että jossain määrin henkilökunta tarvitsee vielä teoretietoa yleisen itsetunnon ja itsetunnon osa-alueiden vahvistamisen periaatteista.

Huhtikuussa 2000 pidetyssä työkokouksessa pidin alustuksen yleisen itsetunnon ja itsetunnon osa-alueiden vahvistamisesta. Erityisen pitkä ja syvälinen keskustelu virisi päiväkodin arvopohjasta: onko tässä päiväkodissa lapsilla, mutta myös työntekijöillä olemassaolon oikeutus. Keskustelussa pohdittiin, miten olemassaolon oikeutus näkyy käytännössä ja mitä se vaatii. Todettiin, että aika ajoin on pysähdyttävä miettimään jokaista lasta, saako lapsi olla päiväkodissa juuri sellainen kuin on. Henkilökunta näki yksilön olemassaolon edellytyksinä olevan myös kiireettömän ja avoimen ilmapiirin. Keskustelussa tuli esiin se, että kognitiivisista tavoitteista täytyy mahdollisesti joustaa, jos haluaa panostaa enemmän lasten yleisen itsetunnon vahvistamiseen. Kyseisen illan keskustelua voi pitää alkuna paitsi kolmannen syklin alkamiselle, myös merkinä uuden toimintakulttuurin syntymisestä.

Itsetuntoa vahvistavan pedagogiikan kehittäminen kolmannen syklin tavoitteena

Kevään 2000 aikana käytyjen keskustelujen perusteella voi todeta, että työyhteisössä oli syntynyt yhteinen ymmärrys itsetunnon vahvistamisen peruseriaatteis-

ta. Työntekijöiden ajattelu ja tekeminen suhteessa lasten itsetunnon vahvistamiseen olivat kehittyneet ja yhteisönä oli kiinnitetty huomiota ilmapiiriin, vuorovai-
kutukseen, itsetunnon osa-alueiden vahvistamiseen ja lasten yksilöllisyyteen. Kemmisiin (2000) ja Burgoyneen (1996) viitaten voin todeta, että kasvattajat yksilöinä olivat kehittäneet omaa käyttöteoriaansa, mutta myös yhteisö oli uusiutunut ajattelussaan ja toiminnassaan. Työntekijät havaitsivat kuitenkin päivittäisessä toiminnan organisoinnissa olevan vielä kehitettävää itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta. *Kolmannen syklin tavoitteena oli yhdistää edellisissä vaiheissa huomion kohteena olleet asiat yhteen lasten itsetuntoa vahvistavaksi pedagogiikaksi ja saada lasten itsetuntoa vahvistava pedagogiikka osaksi yhteistä arkea ja koko toimintaa.* Tässä vaiheessa haluttiin tehdä lapsiryhmiä koskevia ratkaisuja, jotka mahdollistavat entistä paremmin lasten itsetunnon vahvistamisen. Näitä olivat kiireettömyys päivän toimunnoissa, leikille järjestettävä aika ja mahdollisuus, pienryhmätoiminnan kehittäminen, kiintymyssuhteitten vaaliminen ja lapsiryhmässä toimivan johtajan roolin selkiyttäminen.

Toukokuussa 2000 käydyissä ryhmäkeskusteluissa tuli esiin, että kaikissa ryhmissä toimintaa haluttiin kehittää lapsilähtöisempään suuntaan. Tätä kehittämistyötä tehtiinkin toimintavuoden 2001 aikana. Kyseistä jaksoa en kuitenkaan raportoi tässä tutkimuksessa, sillä en kerännyt henkilökunnalta aineistoa tuolta ajalta. Itse tosin olin työntekijänä työyhteisössä kevätkauden 2001 ja kirjoitin edelleen tutkijan päiväkirjaani. Kirjasin *kehittämistyön jatkotavoitteiksi lapsilähtöisen toiminnan ja leikin kehittämisen.*

5.2 Yhteisen tietämyksen rakentuminen

Tavoitteellinen kehittäminen edellyttää kehittämisen kohteena olevan asian tai ilmiön ymmärtämistä. Teoriat ja käsitteet jäsentävät kokemuksia, tuovat niihin etäisyyttä ja lisäävät tietoisuuden tasoa (Ruohotie 2000, 137). Koko työyhteisöä koskevassa kehittämisprojektissa yhteisesti määritellyt teoreettiset käsitteet ja yhteinen teoriapohja mahdollistavat ilmiön systemaattisen tutkimisen ja ilmiöstä keskustelun (Hakkarainen 1997). Varsinkin tässä tutkimuksessa, kun kehittämisen kohteena oli niin moniselitteinen ilmiö kuin itsetunnon vahvistaminen, oli erityisen tärkeää selkeyttää itsetunto-käsitettä ja itsetunnon vahvistamisen periaatteita teorian tietoon ja aikaisempiin tutkimuksiin pohjautuen. Itsetuntoon liittyvän teoreettisen tietämyksen vahvistaminen ja itsetunto-ilmion ymmärtäminen olivatkin tähän toimintatutkimukseen liittyneen koulutuksen tärkeät tavoitteet. Koulutus- ja keskustelutilaisuuksien sisällöt ja aikataulut ovat nähtävissä liitteessä 14. Yhteiset koulutus- ja keskustelutilaisuudet toimivat tämän lisäksi tietynlaisena peilinä ja työvälineenä kunkin kasvattajan omalle kehittämistyölle. Itsetuntoon liittyvän tietämyksen rakentamista edisti myös yksittäisten työntekijöiden oma innostus hankkia lisätietoa asiasta kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin perehtymällä tai seuraamalla asiaan liittyvää keskustelua tiedotusvälineissä ja muissa koulutus-tilaisuuksissa. On kuitenkin todettava, että teorian tieto ja uudet käsitteet eivät sisäisty, ellei yksilö koe niitä itselleen merkityksellisinä subjektiivisten elämysten ja

kokemusten kautta. (Ojanen 1996, 12.) Tämän vuoksi henkilökohtaisissa reflektioissa keskusteluissa oli tärkeää peilata kunkin työntekijän kokemuksia teoriaan ja käyttää keskusteluissa teoreettisia käsitteitä.

Tutkimusprojektin alussa helmikuussa 1999 tein henkilökunnalle kyselyn, jonka tarkoituksena oli kartoittaa henkilökunnan sen hetkistä tietoa ja käsityksiä siitä, mitä itsetunto on ja miten itsetunnon vahvistamiseen on kiinnitetty huomiota päiväkodin opetussuunnitelmissa ja arkikäytänteissä. Kyselyn tulosten pohjalta suunnittelin tulevaa koulutusta. Enemmistö henkilökunnasta, kuusi (6) vastaajaa yhdeksästä (9), määritteli itsetunnon lähinnä yksilön pätevyudentunteeksi ja luottamukseksi omia kykyjä kohtaan seuraavan esimerkin kaltaisesti:

(KYS1 1.3.1999) Itsetunto on, että luottaa itseensä ja uskaltaa tehdä uusia asioita, ei pelkää epäonnistumista.

Itsetunnon hierarkisen rakennemallin mukaisesti tarkasteltuna suoritusitsetunto painottui selvästi määritelmässä. Kolmessa vastauksessa itsetuntoa oli osa-alueiden lisäksi määritelty myös yleisen itsetunnon näkökulmasta. Yhdessä vastauksessa näkyi selvästi vastaajan vahva tietämys itsetunnosta:

(KYS1 1.3.1999) Itsetunto muodostuu vuorovaikutuksessa. Merkittävin vaihe sijoittuu varhaislapsuuteen ja merkittävimmät itsetunnon "rakentajat" ovat lapsen läheisimmät ihmiset, yleensä äiti ja isä. Kun lapsesta huolehditaan, häntä rakastetaan, tarpeisiin vastataan ja luodaan häneen kiintymyssuhde, syntyy lapsessa perusluottamus. Näin syntyy lapselle tunne, että hän on turvassa ja häntä arvostetaan. Lapsen arvostaminen, hyväksyminen, positiivinen palaute lapsesta ja hänen toiminnoistaan saavat lapsen tuntemaan, että hän on arvokas ja että hän " pärjää". Lapsen hyvä itsetunto näkyy hänen käyttäytymisestään ja suhtautumisestaan asioihin ja toisiin ihmisiin. Hyvän itsetunnon omaava luottaa kykyihinsä, mutta tuntee myös omat rajoituksensa - hänellä on realistinen kuva itsestään. Hän on yleensä tasapainoinen ja tyytyväinen elämäänsä. Huono itsetunto syntyy, kun lasta ei tueta positiivisesti tai häneen suhtaudutaan välinpitämättömästi. Lapsi ei opi tuntemaan itsessään olevia positiivisia "voimia" ja kykyjä. Huono itsetunto näkyy epävarmana käytöksenä, arkuutena tai asosiaalisena käyttäytymisenä.

Kysymykseen "Miten itsetunnon vahvistaminen on mielestäsi otettu huomioon päiväkotisi / ryhmäsi opetussuunnitelmassa?" työntekijät vastasivat epäröiden tai kuvasivat joitakin päiväkodin yleisiä toimintaperiaatteita. Vastauksista saattoi päätellä, että itsetunnon vahvistamisen perusteita ei ollut opetussuunnitelmatasolla kovinkaan paljon yhteisesti pohdittu. Itsetunnon vahvistaminen nähtiin hyvin pitkälti itsetunnon osa-alueiden vahvistamisena. Vain kolmessa (3) vastauksessa viitattiin yleisen itsetunnon vahvistamiseen. Kysymys kuitenkin selvästi herätti vastaajat pohtimaan asiaa.

(KYS1 1.3.1999) Ensimmäinen ajatus oli, että ei mitenkään. Mutta tarkemmin ajateltuna kyllä jotain sentään on tehty. Suoranaisesti itsetunnon vahvistaminen ei näy erillisenä omana osa-alueenaan, vaan kaikki toiminta jollain tavalla on osaltaan vahvistamassa lasten itsetuntoa. Mielestäni jo ryhmän (ryhmien) tavoitteiden asetelussa otetaan itsetunnon vahvistaminen huomioon siten, että tavoitteet asetetaan lasten kehitystasoa vastaaviksi eikä vaadita liian paljon liian pienenä. Ja vielä näitäkin tavoitteita tarkistetaan koskemaan yksittäisiä lapsia. Toiminnan sisällön monipuolisuus antaa varmasti jokaiselle lapselle mahdollisuuden kokea

olevansa hyvä ja antaa onnistumisen elämyksiä (ts. jos olet "huono" liikunnassa, voit silti olla "hyvä" musiikissa).

(KYS1 1.3.1999) Hyvä kysymys! Yllättävän vähän opetussuunnitelmissamme käsitellään tietoisesti itsetunnon kehittämistä. Kirjattuna sitä ei juuri ole. Yhteisissä keskusteluissa (yleensä tiimissä) kyllä asiaa pohditaan ja asian eteen tehdäänkin suunnitelmia ja toteutusta. - - - Toivottavasti "projektimme" aikana opimme liittämään itsetunnon tukemisen kaikkeen suunniteluun tietoisena sen tärkeydestä.

(KYS1 1.3.1999) Musiikki-, kuvataide-, itseilmaisu- sekä liikuntakasvatukseen on asetettu enemmän tavoitteita, joilla pyritään minän kehityksen tukemiseen. Päiväkodissamme on myös omahoitaja-systeemi, jolloin pystymme aikaisessa vaiheessa tukemaan lasta, jolla on itsetunnon vahvistamisessa toivomisen varaa. Tällaisessa systeemissä on opettajalla enemmän aikaa kuunnella lasta.

Kuvaukset siitä, kuinka lasten itsetuntoa vahvistettiin käytännön tilanteissa, painottuivat kaikkein selvimmin itsetunnon osa-alueisiin, erityisesti suoritusitsetuntoon.

(KYS1 1.3.1999) Rohkaistaan lasta, kehutaan lasta, osoitetaan lapselle sinä osaat, onnistuit. Lapsella tunnetta minä osaan, olen hyvä!

(KYS1 1.3.1999) Lapselle, joka on taitava esim. liikunnassa, annetaan mahdollisimman monipuolista motorista harjoitusta erilaisilla liikuntavälineillä (tempuradat, pallot, tasapainoharjoitukset) = vahvistetaan alueita, joissa lapsi ennestään vahva. Jos lapsella on heikkoja kohtia jollakin kehitysalueella esim. käden motoriikka tarvitsee harjoitusta, yritetään motivoida lasta sellaisten tehtävien pariin, joissa harjoitellaan lapsen heikkoja alueita.

(KYS1 1.3.1999) Lasten annetaan tehdä asioita mahdollisimman paljon itse, autetaan luottamaan omiin kykyihin ja taitoihin, harjoitellaan yhdessä vaikeita asioita ja annetaan myönteistä palautetta ponnistuksista. Yritämme rohkaista tuomaan esille omia mielipiteitä, antamaan mahdollisuuksia esiintymisiin. Lapsille annetaan pieniä "luottamustehtäviä". Lasten annetaan kokea myös pettymyksiä esim. häviäminen pelissä, mutta yritetään uudestaan ja kartutetaan taitoja niin että joskus voi myös voittaa. Yritetään auttaa lasta löytämään "rajansa", ylittämään ne.

Kolmessa (3) vastauksessa oli lyhyesti tuotu esiin myös niitä toimintaperiaatteita, jotka vahvistavat lasten yleistä itsetuntoa. Näitä vastauksia kuvaa seuraava esimerkki:

(KYS1 1.3.1999) Omassa ryhmässäni (pienet) maanantai on nimetty "syli- ja tankkauspäiväksi". Käytännössä kyllä muutkin päivät ovat sitä. Lapsi pyritään kohtaamaan yksilönä, jutellaan, otetaan syliin. Tarkoitus on, että lapsi kokee, että hän on arvokas, hänelle on aikuisella aikaa. Kohtaamisen laatu on meistä kasvattajista kiinni.

Kyselyn perusteella saatoin todeta, että itsetunto käsitteenä oli epäselvä suurimmalle osalle henkilökunnasta. Projektiin sisältyneessä koulutuksessa pyrittiinkin heti aluksi määrittelemään itsetunnon käsitettä. Lisäksi selvitettiin vahvan ja heikon itsetunnon piirteitä ja pohdittiin itsetunnon merkitystä ihmisen elämässä. Koska itsetunnon vahvistamista käytännön kasvatustilanteissa ei ollut yhdessä juurikaan pohdittu, sisällytin koulutuksen alkuvaiheeseen tutkimuksiin perustuvaa

tietoa itsetunnon rakentumisesta vuorovaikutussuhteissa ja kasvatuskäytäntöjen merkityksestä itsetunnon kehittämisessä.

Marraskuussa 1999 tehdyssä kyselyssä henkilökunta arvioi, missä määrin heidän itsetuntoa ja sen vahvistamista koskeva tietonsa oli lisääntynyt projektin myötä. Marraskuun kysely tuotti sekä määrällistä että laadullista informaatiota. Neljä (4) työntekijää yhdeksästä (9) vastasi tiedon lisääntyneen paljon ja yksi (1) vastaajista arvioi tiedon lisääntyneen erittäin paljon. Kahdella (2) työntekijällä tieto oli lisääntynyt jonkin verran ja kahdella (2) vain vähän. Kukaan vastaajista ei ollut sitä mieltä, että ei olisi saanut lainkaan uutta tietoa. Huhtikuussa 2000 tehty kysely koostui avoimista kysymyksistä, jotka painottuivat tiedon soveltamiseen käytännössä. Vastauksista saattoi kuitenkin päätellä, että tieto oli lisääntynyt ja syventynyt. Tiedon lisääntyminen näytti olevan ainakin osittain yhteydessä siihen, kuinka vahva työntekijän teoreettinen tietämys itsetunnosta oli ollut jo projektin alkaessa.

Projektin aikana käydyissä ryhmäkeskusteluissa tuli mielestäni hyvin esiin tiedon lisääntyminen ja syventyminen. Tutkijana kiinnitin huomiota siihen, että uusia käsitteitä kuten yleinen itsetunto ja suoritusitsetunto tuli mukaan keskusteluihin ja niitä alettiin käyttää luontevasti ja johdonmukaisesti. Sanastoanalyysi osoitti esimerkiksi, että ensimmäisessä kyselyssä kukaan ei käyttänyt käsitteitä yleinen itsetunto tai suoritusitsetunto, mutta kolmannessa kyselyssä yleinen itsetunto oli mainittu kuusi (6) kertaa ja suoritusitsetunto viisi (5) kertaa. Yhdessä ryhmäkeskustelussa (17.5.2000) yleinen itsetunto -käsite esiintyi peräti 11 kertaa ja suoritusitsetunto neljä (4) kertaa. Asioista pystyttiin keskustelemaan syvällisemmin ja ilmaukset tarkentuivat. Tärkeintä oli huomata, että uutta tietoa alettiin soveltaa käytännön tilanteisiin ja toimintaa refleктоitiin suhteessa uuteen tietoon kuten seuraavat päiväkirjoista poimitut esimerkit kertovat (tutkijan huomautus: käytän tässä kursivointia osoittamaan uusien käsitteiden ilmaantumista osallistujien puheeseen).

(PK 10.1.2000) *Yleisen itsetunnon* vahvistamiseksi sopivat päivittäin sattuneet tilanteet, joissa koetaan erilaisia tunteita kuten esimerkiksi pelkoa, vihaa, pettymystä, iloa. Näitä tunteita aikuinen käy lapsen kanssa läpi positiivisessa ja avoimessa ilmapiirissä.

(PK 5.5.1999) Päivän rutiinitilanteet ovat hyviä tilanteita *suoritusitsetunnon* tukemiseksi. Niissä voi tukea lapsen osaamista ja oppimista. Pienten ryhmässä se on vielä tavallisempaa, koska taitoja vasta opetellaan. - - - Pukemaan ja riisumaan oppiminen on melko hidas ja vaiheittainen prosessi. Siihen tarvitaan siis aikaa ja kärsivällisyyttä sekä lapselta että aikuiselta. Kiire pitäisi eliminoida - sen pitäisi olla vain järjestelykysymys.

(PK 8.9.1999) Aamutilanteet ovat otollisia antaa jokaiselle lapselle *henkilökohtaista huomiota* edes kerran päivässä. Ryhmän lapset saapuvat tasaisena virtana 7.30 - 8.30 välillä, ja minulla on kyllä tapana olla vastassa eteisessä jokaista, jos vain huomaan tulijan. Tässä tilanteessa on mahdollista kohdistaa huomio juuri *yleiseen itsetuntoon*, antaa "*olet minulle tärkeä*" -viestejä, mahdollisuus keskittyä yhteen lapseen ja hänen huomioimiseensa.

(PK 20.9.1999) Lapsen kanssa kahden kesken aikuinen kartoittaa kirjain- ja numerotuntemuksen. Pyydän lapsen toimistoon, missä hän tunnistaa osaamansa kirjaimet tai lukemistasonsa ja numerot 1-20. Poikkeuksetta lapset ovat ilahuneita saamastaan aikuisen *jakamatomasta huomiosta*. Uskon sen vahvistavan lapsen *yleistä itsetuntoa*, osaapa hän kirjaimet tai ei. - - - Kysytyn asian eli kirjainten hallinnasta aikuinen antaa lapselle *myönteistä palautetta*, mikä lisää *suoritusitsetuntoa*.

5.3 Ilmapiirin ja palautteen merkitys prosessissa

Tutkimuksen aikana käydyissä ryhmäkeskusteluissa henkilökunta painotti luotamuksellinen ilmapiirin ja palautteen tärkeyttä tutkimus- ja kehittämistyön onnistumiselle. Tämä havainto on yhdenmukainen useiden muiden toiminta- ja kehittämistutkimusten kanssa (mm. Clement & Vandenberghe 2000, 91-98; Haggarty & Postlethwaite 2003, 443; Kemmis 2000, 12; Stringer 1996, 17-26, 107-108).

5.3.1 Kehittämistä edistävä ilmapiiri

Tutkimuspäiväkodissa työyhteisön ilmapiiriä oli mitattu ennen tutkimusprosessin alkua Jyväskylän kaupungin työyksiköissä vuosittain tehtävällä Efektia Oy:n lomakkeella. Kyseisen työilmapiirikyselyn kysymykset ryhmittivät johtamis- ja esimiestoimintaan, työyhteisön ihmissuhteisiin ja kehitysmahdollisuuksiin, työn organisointiin ja sisältöön, toiminnan tuloksellisuuteen sekä sisäiseen ja ulkoiseen yhteistyöhön. Kyselyn tuloksia oli hyödynnetty siten, että päiväkodin johtaja oli tehnyt kyselystä selvityksen henkilökunnalle. Kyselyn noin 50 kysymyksestä oli nostettu yhteiseen tarkasteluun kaikki alle koko kaupungin päivähoidon keskiarvon jääneet väittämät. Tämän pohjalta työyhteisössä oli sovittu kehittämistä vaativista asioista. Päiväkodin johtaja antoi käyttööni selvityksen viimeksi tehdyn mittauksen tuloksista. Kaiken kaikkiaan kyselyn mukaan työyhteisössä vallitsi hyvä kokonaisilmapiiri. Työntekijät olivat hyvin tyytyväisiä johtamiseen ja esimiestoimintaan, työyhteisön ihmissuhteisiin ja kehitysmahdollisuuksiin sekä toiminnan tuloksellisuuteen. Työn organisointi ja sisältö sekä sisäinen yhteistyö saivat edellä mainittuja osa-alueita heikomman arvion, joskin nekin olivat hyvällä tasolla. Päiväkodin johtaja kertoi, että viimeksi tehdyn kyselyn pohjalta kehittämisen kohteeksi oli nostettu ongelmien avoin käsittely työyhteisössä ja epäkohtiin puuttuminen. Nämä tavoitteet tukivat tälle toimintatutkimukselle asetettuja tavoitteita.

Tutkimukseen osallistunut työyhteisö koki työnsä mielekkääksi ja tärkeäksi, minkä koettiin vaikuttavan yleiseen ilmapiiriin suhteessa niin aikuisiin kuin lapsiinkin. Tutkimuksen aikana ilmapiiri oli henkilökunnan mielestä muuttunut avoimemmaksi ja keskustelevalemmaksi. Huhtikuussa 2000 tehdyn kyselyn vastauksissa työntekijät kertoivat, että keskustelu ja pohdinta olivat lisääntyneet tutkimuksen myötä työyhteisössä. Kuten Kemmis (2000, 14) toteaa, toimintatutkimus itsessään luo foorumeja, joissa ihmiset voivat keskustella. Toimintatutkimus avaa näin tilaa kommunikaatiolle. Tässäkin tutkimuksessa keskustelun lisääntymisen arvioin olleen pitkälti seurausta toimintatutkimuksesta itsestään: yhteisten tavoitteiden, reflektointimenetelmien ja jaettujen kokemusten myötä keskustelulle tulee luontevasti lisää tilaa ja sisältöä. Huhtikuussa 2000 tehdyssä kyselyssä henkilökunta kuvasi ilmapiiriä näin:

(KYS3 11.4.2000) Projektin myötä työyhteisöön on tullut avoimuutta keskustella asioista.

(KYS3 11.4.2000) Myös työntekijöinä arvostamme ja erilaisin lahjakkuuksin täydennämme toisiamme.

(KYS3 11.4.2000) Oma tiimi on kyllä saanut vahvistusta siihen, että toimintatapamme on ollut oikeasuuntainen, paljon hyviä asioita on tehty ja virheistä opitaan.

Myös seuraavat poiminnat tiimien ryhmäkeskusteluista toukokuulta 2000 kuvaavat työntekijöiden kokemuksia työyhteisössä vallinneesta ilmapiiristä.

(RK2 22.2.2000)

A: - - - kaikilla on näkemys siitä, että mitä siinä tehdään ja missä sua tarvitaan - - -

B: - - - Varmasti sekin tosiaan auttaa, että kun me yhdessä niitä mietitään ja suunnitellaan, että se ei oo yhden ihmisen varassa, kuinka se homma toimii.

(RK6 17.5.2000)

A: - - - Ja sit tää meidän tiimikin, mun mielestä meillä on kaikilla semmoset hirveen hyvät välit, on pystytty puhumaan ihan mistä asioista tahansa, että mun mielestä, ainakin mulla on ollut hirveen hyvä vuosi.

(RK7 24.5.2000)

A: - - - koska tiimissä tehdään tätä yhteistyötä, niin mun mielestä se on aina paljon herkullisempaa kuin että joku yksin puurtaa tai joku kaksin puurtaa, koska silloin voi jakaa ne voimavarat tasasesti - - -

B: - - - siihen jokainen tuo sen oman ideansa ja näkemyksensä, että miten sitä toteutetaan, niin sitten tavallaan, jos se asia ei toimi, niin tuntee kuitenkin, että se ei oo yksistään minun vastuulla, kun tämä asia ei mennyt niin kuin suunniteltiin, vaan että se on meidän yhteinen projekti ja näin me sovittiin ja nyt se ei onnistunutkaan, että ei tuu semmosta ...

A: ... että jää yksin.

C: - - - vaan se on yhteinen asia sekä se onnistuminen että myös sitten epäonnistuminen.

(RK7 24.5.2000)

A: - - - Musta on ollut tosi tekemisen meininki koko vuoden semmonen hyvä, kiva tulla töihin.

Ristiriitoja aikuisten kesken oli henkilökunnan mielestä tutkimuksen aikana ollut vähemmän. Tälle löydettiin selityksiäkin. Näistä yksi oli se, että kun joutuu tarkkailemaan itseään ja tavallaan menemään itseensä, ei ole niin valmis arvostelemaan muiden toimintaa; muita ihmisiä ja heidän käyttäytymistään ymmärtää paremmin. Toisen selityksen mukaan työyhteisön yhteinen tavoite tuo yhteistä ymmärrystä ja sitoutumista työhön. Joidenkin mielestä oma itsetunto oli vahvistunut, jolloin myös kasvattajana oli vahvempi.

Työyhteisössä vallinnutta ilmapiiriä voi selittää myös Clementin ja Vandenbergin (2000) tutkimustulosten perusteella: tutkimuspäiväkodissa kollegiaalisuuden ja autonomian välillä vallitsi kehämäinen tasapaino, joka edistää luottamuksellisen ilmapiirin ja uusien oppimiskokemusten syntymistä. Suunnittelupäivillä toukokuussa 2000 eräs työntekijä totesi: *"Tuloksiin päästään vain, kun yleinen ilmapiiri ja henki on yhteisvastuullinen, avoin ja kannustava; henkilökunnalla on oltava halua pureutua "tuttuihin" asioihin syöemmälle."* Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa, että yhteinen tutkimusprosessi edisti luottamuksellisen ilmapiirin muodostumista, yhteisöllisyyttä sekä sitoutumista oman ammattitaidon kehittämiseen.

5.3.2 Kehittämistä edistävä sisäinen ja ulkoinen palaute

Tuki ja palaute on havaittu tärkeäksi menestystekijäksi monissa toiminta- ja kehittämistutkimuksissa (mm. Clement & Vandenberghe 2000, 91-98; Haggarty & Postlethwaite 2003, 443; Kemmis 2000, 12; Stringer 1996, 17-26, 107-108). Kuten Ruohotie (2000, 273) on todennut, kehittämisen kannalta on tärkeää, että osallistujat saavat suuntaavaa ja kannustavaa palautetta ja että palautetta annetaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Merkityksellistä palautetta toiminta- ja kehittämistutkimuksissa edustavat sosiaaliset palkkiot, joilla tarkoitetaan muun muassa kiitosta, tunnustusta, rohkaisua, kannustusta ja huomion osoittamista.

Työ itsessään eli työstä saatu sisäinen palaute - esimerkiksi onnistumisen ja edistymisen kokemukset - motivoi usein tehokkaammin kuin ulkoinen palaute. Vastaavasti epäonnistumisen kokemukset voivat toimia oppimiskokemuksina ohjaten toiminnan ja käyttäytymisen muutokseen. (Ruohotie 2000, 273.) Tässä tutkimus- ja kehittämisprosessissa yhteisen tavoitteen suuntainen oman työn tarkastelu ja reflektointi johtivat luontevasti hakemaan sisäistä palautetta omasta työstä ja ulkoista palautetta muilta ihmisiltä.

(PK 9.12.1999) Lasten kanssa tulee usein tilanteita, jotka tulisi selvittää paneutuen ja rauhasa. Näissä konflikteissa kasvatusta usein kulminoituu. Asiaa tulee pohdittua - toiminko oikein ja miten yleensä toimin. - - - Selvitin asian 6-vuotiaan pojan kanssa ja mielestäni lapsen itse-tuntoa vahvistaen. Lapsi sai kokea kasvatusyhteisön rajat turvallisuutta ja hyväksyntää koki-en, jolloin hänen luottamuksensa itsen vahvistui.

(PK 2.1.2000) Monet huomiota itselleen vaativat lapset pitävät huolta, että saavat palautetta, kun sen sijaan hiljaisesti toimivat vähemmän. Aion keskustella työtovereiden kanssa aiheesta ja yritän tarkkailla omaa toimintaani Kallen suhteen.

Palautteen antamisen ja saamisen periaatteita opiskeltiin työyhteisössä tammikuun 2000 lopussa. Tällöin todettiin, että osallistujat voivat toimia vuorotellen ulkoisen palautteen antajina ja vastaanottajina ja edistää näin oppimista ja kehittymistä. Vertauskuvallisesti ilmaisten työntekijä voi toimia toiselle "peilinä" silloin, kun työntekijät havainnoivat toistensa työtä ja keskustelevat yhdessä havaintojensa pohjalta. Työn havainnointi toimi tässä tutkimuksessa peilinä sekä havainnoijalle että havainnoitavalle, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

(RK6 17.5.2000)

A: - - - niin eihän se tavallaan oma ammattitaitokaan kehity, jos ei saa peiliä toisista ihmisistä, että tietysti itseensä voi aina tarkkailla ja arvioida, mutta se jää paljon suppeammaksi kuin että jos sitä pystytään ihan ryhmänäkin pohtimaan niitä kunkin tekemisiä ja käyttäytymistä.

Palautteen antamisessa työntekijöiden kesken pyrittiin olemaan rehellisiä. Siitä huolimatta henkilökunta koki palautteen olleen pääasiassa tukeaa antavaa ja kannustavaa.

(RK6 17.5.2000)

A: - - - ja sitten kyllä me kauheen suoraan sanotaan, että "no ei, ajattele nyt, että ei sitä niin voi tehdä."

B: Joo.

C: - - - Ajattele, kun nyt kelaat, niin talven mittaan siellähän on vaikka kuinka paljon semmosia tilanteita.

B: - - - ja kuitenkin enempi on saanut tukea ja kannustusta vaan.

Keväällä 2000 käydyissä ryhmä- ja yksilökeskusteluissa tein tutkijana sen huomion, että johtajan rooli tällaisessa kehittämistutkimuksessa on erityisen tärkeä. On oleellista, että johtaja on itse mukana tutkimuksessa ja kehittämistoiminnassa eikä ole vain sivusta seuraajana ja hankkeen käynnistäjänä. Tässä työyhteisössä johtajan tuki tutkimus- ja kehittämisprojektille oli selvästi nähtävissä. Hän oli itse erityisen kiinnostunut oman työnsä ja työtapojensa kehittämisestä ja antoi työyhteisölle sekä kannustavaa että suuntaavaa palautetta. Kannustavan ja osallistuvan johtamistavan onkin todettu olevan avainasemassa pyrittäessä jatkuvasti kehittyvään toimintakulttuuriin organisaatiossa. Kehitysmuotoisen ilmapiirin ja kasvumahdollisuuksien luominen, yhteisen vision inspirointi, toiminnan mahdollistaminen ja mallin antaminen ovat esimerkkejä kannustavasta ja osallistuvasta johtamistavasta. (Ruohotie 2000, 127, 153.) Johtaja itse kommentoi 21.8.2000 tehdyssä haastattelussa omaa rooliaan työyhteisössä seuraavaan tapaan.

(JOHTH 21.8.2000) Johtajan täytyy olla läsnä työyhteisössä, elää työntekijöiden kanssa arkipäivän tilanteita. Kahdenkeskisissä keskusteluissa työntekijöiden kanssa on tullut esille, että johtajaa tarvitaan yksittäisen työntekijän tueksi. - - - Henkilökunnalle on muistettava antaa palautetta työstä. Johtaja on yksi osatekijä henkilökunnan ja jokaisen työntekijän itsetunnon kehässä. Ammatillinen itsetunto ja identiteetti vahvistuvat positiivisesta palautteesta, joskin negatiivisistakin asioista täytyy välillä keskustella. Työntekijän vahva ammatillinen itsetunto heijastuu lapsiryhmän ja koko päiväkodin ilmapiiriin.

Toimintatutkimukseen osallistujien on tärkeää saada sisäisen palautteen lisäksi myös ulkoista palautetta (Kemmis 2000, 16). Tämän tutkimuksen aikana henkilökunta sai ulkoista palautetta tutkijalta, lasten vanhemmilta ja lapsilta. Tutkimukseen osallistujat selvästi odottivat ja pyysivätkin minulta *tutkijana* palautetta. Pysin antamaan positiivista ja kannustavaa palautetta seuraavien esimerkkien kuvaamalla tavalla:

(RK2 22.2.2000)

P: Seuratkaapa vaan itsekin, niin aina kun joku lapsi kysyy jotakin, niin joku aikuinen on jo heti siinä tekemässä, auttamassa tai vastaa tai kommentoi jollain tavalla.

(RK2 22.2.2000)

P: Tässäkin oli hirveen hyviä tilanteita, kun sää ohjasit näitä ruokailuun. Esimerkiksi se Rikun kohta: jäätkö siihen jonottamaan vai meetkö tonne pöytään.

(RK3 25.2.2000)

P: Tänään ainakin silloin, kun sää istuit aamulla lasten kanssa, kun ne laski sitä liukumäkeä, siinä oli hirveän hyviä juttuja, kun lapset kertoivat ja sinä aina kyselit niitten asioita, niin se oli kyllä tosi kiva tilanne. aikuinen on läsnä eikä ole kiire lähteä mihinkään.

Palautetta antaessani nostin kuitenkin keskusteluun sellaisia asioita, joihin mielestäni oli hyvä kiinnittää huomiota. Näitä asioita oli useita, mutta kerron tässä kaksi

esimerkkiä. Eräs tällainen oli aikuisten antamat ristiriitaiset ohjeet lapsille eteistilanteissa ulos lähdettäessä tai sisälle tultaessa.

Videokuvasin eteistilannetta. Aikuinen antoi lapselle pukeutumisohteet, mutta lähti sitten hetkeksi pois paikalta ja eteiseen tullut toinen aikuinen antoi eri ohjeet. Ensimmäiset ohjeet antanut aikuinen palasi, huomasi lapsen tekevän toisin kuin hän oli ohjeistanut ja pyysi lasta toimimaan alkuperäisen ohjeen mukaan. Lapsi ja toinen aikuinen näyttivät molemmat hyvin hämmentyneiltä. Kerroin havainnostani työntekijöille ja pyysin heitä katsomaan tilanteen videolta. Keskustelimme vielä jälkepäin asiasta pohtien ristiriitaisten ohjeiden merkitystä itsetunnolle. Totesimme, että olisi hyvä, jos sama aikuinen pystyisi olemaan lapsen kanssa tilanteessa alusta loppuun tai toisena vaihtoehtona aikuinen voisi kertoa toiselle aikuiselle tilanteesta poistuessaan, mitä on sovittu.

Toinen asia, johon kiinnitin huomiota oli palautteen antaminen lapsille. Palaute jää helposti merkityksettömäksi, mikäli siihen ei kiinnitetä huomiota.

(RK2 22.2.2000)

P: En tiedä, huomasitteko, kun katsoitte tota videota: kyllä tekin käytätte vielä sitä että kun lapselle annetaan palautetta, niin se on: hyvä, hyvä. Niin sen kyllä huomaa, että se ei merkitse sille lapselle yhtään mitään.

A: Tai: oot reipas.

P: Niin, heti kun teille tuli niitä semmosia, että kylläpä olet ollut ahkerana, en oo ymmärtänykään, että oot näin ahkera, niin sen näkee heti lapsen ilmeestä ja silmistä. Se pysähtyy hetkeksi, että nyt tuo tuli mulle ja tuo on arvokas.

B: Niin, että tuo on vähän merkityksensä menettänyt tuo hyvä.

Päiväkotiyhteisössä *lasten vanhemmat* ovat luonteva ulkoisen palautteen antaja ja tärkeä tuki niin jokapäiväisessä kasvatustyössä kuin kehittämistyössäkin. Tälle tutkimusprojektille vanhemmat antoivat tukensa ja ilmaisivat arvostavansa henkilökunnan uskallusta ja rohkeutta olla mukana tutkimuksessa, jossa joudutaan arvioimaan omia käytäntöjä. Vanhempien mielestä lasten itsetuntoa vahvistavat kasvatuskäytännöt ja toimintatavat olivat tärkeä kehittämisen kohde.

Jo vanhempainillassa 9.9.2000, jossa kerroin tutkimuksesta, vanhemmat antoivat myönteistä palautetta sekä aiheesta että osallistujien rohkeudesta lähteä mukaan tällaiseen tutkimukseen. Vanhempainillan jälkeen monet vanhemmat halusivat keskustella kanssani lisää itsetunnon vahvistamisesta ja tutkimuksesta yleisemminkin. Ollessani itse työntekijänä tutkimuspäiväkodissa useat vanhemmat halusivat pohtia oman lapsensa itsetuntoa ja varasivat keskusteluajan kanssani. Näissäkin keskusteluissa vanhempien tuki ja arvostus tutkimusprojektia kohtaan tuli selkeästi esille. Vanhemmat halusivat myös kirjallisen väliraportin tutkimuksesta kevätkauden 2000 päättyessä. Tämän toiveen toteutin, sillä halusin viestittää vanhemmille kiitollisuutta siitä, että he olivat antaneet luvat tutkimuksen tekemiseen ja että he olivat näin olleet tukemassa tutkimusta. Lisäksi tiesin, että lopullisen raportin ilmestymisen aikaan tutkimuspäiväkodin lapset ja vanhemmat olisivat jo vaihtuneet.

Vanhemmat olivat usein arjen tilanteissa kommentoineet työntekijöille päiväkodin osallistumista tutkimukseen ja viestittäneet tyytyväisyyttä siihen, että henkilökunta on rohkeasti lähtenyt mukaan tutkimaan ja kehittämään työtään.

(RK6 17.5.2000)

A: Että vanhemmilta sitä viestiä on tullut, että oottepa rohkeita ja sitten, kun minä olen ollut tossa vanhempainryhmässä, niin siellä vanhemmilta on viestittynyt semmonen hyvinkin luottamus meihin päin, että me ollaan lähetty mukaan tällaiseen projektiin, että selkeesti luottamus ja arvostus vanhempien taholta.

Lisäksi henkilökunta sai palautetta alueen terveydenhoitajan välittämänä. Neuvo-lassa terveydenhoitaja oli keskustellut lasten vanhempien kanssa ja vanhemmat olivat ilmaisseet myös hänelle tyytyväisyytensä päiväkodissa meneillään ollutta itsetunnon tutkimus- ja kehittämisprojektia kohtaan. Vanhemmat kiinnittävät palautteessaan erityistä huomiota päiväkodin myönteiseen ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen aikuisten ja lasten välillä.

Kaiken kaikkiaan kehittämiseen liittyvää yhteistyötä olisi voinut tehdä vielä enemmän vanhempien kanssa. Henkilökunta tiedosti kyllä yhteistyön merkityksen, mutta varsinkin tutkimuksen alkuvaiheessa henkilökunnan energia suuntautui niin vahvasti oman työn tutkimiseen, että itsetuntoasia jäi vähemmälle vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Toki vanhemmat olivat peileinä henkilökunnalle, kuten seuraavakin esimerkki osoittaa.

(PK 17.8.1999) Äiti tuo tyttärtään aamulla päiväkotiin. Totean, että tätä tyttöä odotetaan hoitopaikkaan; ainakin pari- kolme tyttöä olivat jo kyselleet häntä. Äidin kasvoille levisi onnellinen hymy. Hän vielä tarkisti minulta kuulemansa ja totesi, että olipa kiva kuulla ja että hyvä, kun on näin. Tieto siveli äidin itsetuntoa, joka uskoakseni välittyy lapsen hyväksi. Äiti uskoo saamansa tiedon pohjalta lapseensa ja vahvistaa lapsen itsetuntoa. Itselleni varmistui päivähoitohenkilöstön ja vanhempien välisen yhteistyön merkitys lapsen itsetunnon vahvistamiseksi.

Lapset antoivat henkilökunnalle välitöntä palautetta sekä sanallisesti että sanattomasti päivän eri tilanteissa seuraavaan tapaan: "tää on kivaa", "sää oot tosi mukava." Lasten antamaa sanatonta palautetta aikuinen ei aina välttämättä tilanteessa huomannut, sillä aikuisen huomio kiinnittyi ohjaamiseen liittyviin asioihin. Videonauhoitukset olivat tässä suhteessa oivallinen apuväline. Jälkeenpäin tilanteen pystyi katsomaan uudelleen ja kiinnittämään huomiota lasten sanattomaankin palautteeseen. Keväällä 2000 tekemissäni haastatteluissa lapset antoivat pääasiallisesti positiivista palautetta henkilökunnalle, mutta kehittämisen aiheitakin löytyi.

(LASTH 17.5.2000) Ope on erityisen kiva, koska se on mun oma ope, sen kanssa on kiva askarrella ja tehdä kaikenlaista.

(LASTH 17.5.2000) Open kanssa olis kiva joskus askarrella ja pujotella helmiä ja sitten mää haluaisin joskus tuota vielä ommella sen kanssa.

(LASTH 17.5.2000) Ope on sanonu kerran nukkarissa, että valitkaa mitä teette. Sitten minä valitsin superpallojen pompottelun...niitä on oikeesti hyvä pompotella, se oli parempaa

(LASTH 17.5.2000) En halua täällä yhtään mitään sellaisia...halua kuunnella mitään lauluja.

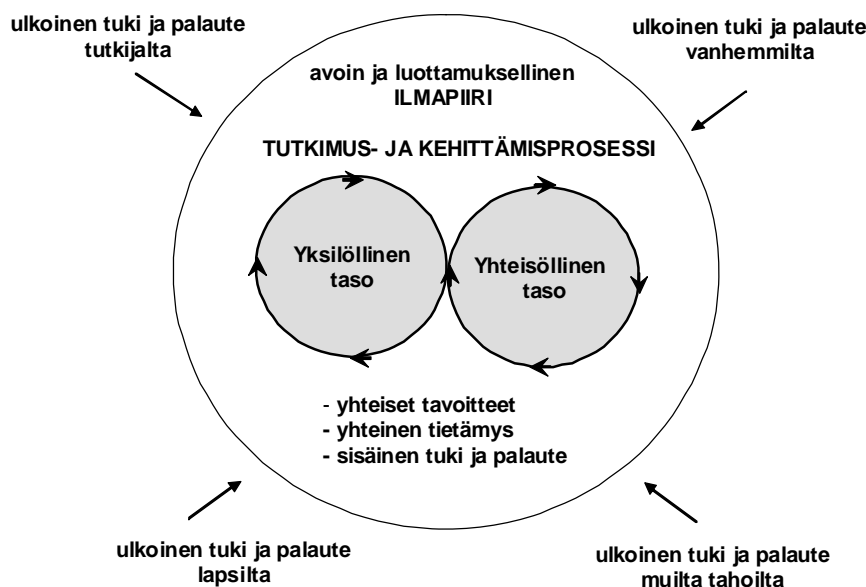
Henkilökunnan on tärkeää saada palautetta, mutta lähes yhtä tärkeää on pohtia ja reflektoida saatua palautetta: Millaista palautetta olemme saaneet? Miksi olemme saaneet tällaista palautetta? Olemmeko saaneet tällaista palautetta muiltakin?

Osaammeko ottaa vastaan sekä positiivista että negatiivista palautetta? Edellyttääkö tämä meiltä toimintatapojen muutosta? Osaammeko arvostaa saamaamme palautetta? Päiväkodin johtaja tiivistä palautteen merkityksen henkilökunnalle seuraavasti:

(JOHTH 21.8.2000) --- Lasten ja vanhempien antamaa palautetta on hyvä välillä pohtia yhdessä. Hyvä palaute vanhemmilta ja lapsilta vahvistaa henkilökunnan itsetuntoa.

5.4 Yhteenveto prosessin keskeisistä tekijöistä

Olen koonnut kuvioon 8 tämän tutkimus- ja kehittämisprosessin etenemiseen ja onnistumiseen keskeisesti vaikuttaneet tekijät. Erityisen tärkeää oli ymmärtää ja mahdollistaa prosessin yhtäaikainen eteneminen yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla. Prosessit tukivat toisiaan ja edistivät vuorovaikutteisesti sekä yksilöllistä että yhteisöllistä kehittymistä aivan kuten Burgoyne (1996, 16-18) ja Kemmis (2000, 11-12) ovat todenneet. Yhteisesti asetetut tavoitteet ja yhteisen tietämyksen rakentuminen suuntasivat tutkimus- ja kehittämistyötä. Jokainen osallistuja tiesi näin ollen, mitä ja miksi tutkittiin ja kehitettiin. Tutkimus- ja kehittämistyötä helpottaa, kun yhteisöllä on käytettävissään yhteiset käsitteet ja yhteinen ymmärrys kehitettävästä ilmiöstä.



KUVIO 8 Tutkimus- ja kehittämisprosessin etenemiseen ja onnistumiseen keskeisesti vaikuttaneet tekijät

Tutkimuksen myötä päiväkodin ilmapiiri kehittyi entistä avoimemmaksi ja luottamuksellisemmaksi. Rohkaisevassa ilmapiirissä henkilökunta uskalsi antaa ja ot-

taa vastaa sisäistä tukea ja palautetta. Tämä havainto oli yhdenmukainen Clementin ja Vandenberghein (2000, 91-98), Haggartyn ja Postlethwaiten (2003, 443) Kemmisin (2000, 12) sekä Stringerin (1996, 17-26, 107-108) tutkimustulosten kanssa. Palaute oli pääasiassa kannustavaa, mutta tarvittaessa myös kriittistä. Sisäisen palautteen lisäksi osallistujat kokivat ulkoisen palautteen olevan tärkeää kehittymiselle ja sitoutumiselle tutkimukseen (vrt. Ruohotie 2000, 273). Ulkoista palautetta työntekijät saivat tässä tutkimuksessa tutkijalta, lasten vanhemmilta sekä lapsilta. Henkilökunta olisi odottanut saavansa ulkoista tukea ja palautetta edellisten lisäksi koko päivähoito-organisaation taholta. Työntekijät nimittäin kokivat usein olevansa ulkoapäin tulevien vaatimusten, odotusten ja resurssien sekä omien arvojen ja kehittämiskoivien ristipaineessa. Myös yhteiskunnan tuella ja arvostuksella olisi henkilökunnan mielestä suuri merkitys oman työn kehittämiseen ja tutkimiseen. Elokuussa 2000 tehdyssä haastattelussa päiväkodin johtaja ilmaisi laajemman tuen tarpeen tutkimus- ja kehittämistyölle seuraavasti:

(JOHTH elokuu 2000) Pitkällä aikajänteellä yhteisö tarvitsee myös hallinnon ja koko yhteiskunnan näkemyksellisen tuen arvostuksena ja resursseina.

Tutkimus- ja kehittämisprosessin toteutumisen kuvauksesta siirryn seuraavaksi tarkastelemaan tutkimustuloksia kasvattajien kehittymisen näkökulmasta ja sen jälkeen analysoin päiväkodin toimintakulttuurin kehittymistä lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Luvut kuusi ja seitsemän antavat näin vastaukset toiseen tutkimustehtävään eli siihen, miten päiväkodin kasvatuskäytännöt ja toimintatavat kehittyvät lasten itsetuntoa vahvistaviksi tutkimusprosessin myötä. Kolmanteen tutkimustehtävään eli siihen, miten lasten itsetunnon vahvistaminen päiväkodin arkipäivän tilanteissa mahdollistuu, saadaan vastaus kokoavasti koko tulososiosta. Vastaus kolmanteen tutkimustehtävään tiivistyy luvussa 7.8 esittävässä mallissa.

6 KEHITTYMINEN LASTEN ITSETUNTOA VAHVISTAVAKSI KASVATTAJAKSI

Tässä luvussa tarkastelen tutkimus- ja kehittämisprosessin tuloksia yksilöllisellä tasolla, jolloin tarkastelu kohdistuu kasvattajien kehittymiseen lasten itsetunnon vahvistamisessa. Raportissa yksilöllisen tason tulosten kuvaus sijoittuu ennen yhteisöllisen tason tulosten esittämistä, koska käytännössä prosessi alkoi kasvattajien oman toiminnan tutkimisella. Toiseksi analyysin yhteydessä vakuutuin siitä, että ilman yksilöllistä prosessia työyhteisön yhteisöllinen prosessi ei olisi edennyt niin tavoitteellisesti ja tuloksellisesti kuin se tässä tutkimuksessa eteni. Yksilöllinen prosessi tavallaan mahdollisti yhteisöllisen prosessin.

Kasvattajien yksilölliset prosessit olivat ainutlaatuisia ja erosivat toisistaan muun muassa reflektiotapojen käytön, osallistumisen asteen, tietämyksen rakentumisen sekä ajattelu- ja toimintatavoissa tapahtuneen muutoksen suhteen. Yksilöllisissä prosesseissa ilmeni kuitenkin myös yhdenmukaisuutta tavoitteiden asettamisessa, kasvattajan oman itsetunnon tunnistamisessa ja merkityksen ymmärtämisessä, tietoisuuden kehittämisessä sekä kasvatuskäytäntöjen muutoksen suunnassa. En kuvaakaan yksittäisten kasvattajien henkilökohtaisia oppimisprosesseja tapauksina, vaan analyysin tuloksena olen päättänyt tuomaan esiin yksilöllisiä prosesseja yhdistäviä tekijöitä. Tämän valinnan tein ensinnäkin sen vuoksi, että tutkimuksessa mukana olleiden anonymiteetti säilyisi ja toiseksi siksi, että halusin luoda yleisen kuvan kehittämistyön edellytyksistä. Analyysin yhteydessä nimesin yksilötasolla tapahtuvan tutkimus- ja kehittämisprosessin oman käyttöteorian kehittämiseksi lasten itsetunnon vahvistamisesta. Prosessin käynnistyminen johti kasvattajat tutkimaan omaa minuuttaan, itsetuntoaan ja suhtautumistaan tutkimukseen ja kehittämiseen. Aloitankin tämän luvun kuvaamalla kasvattajien suhtautumista tutkimus- ja kehittämisprosessiin sekä itseensä kasvattajana. Tämän jälkeen analysoin kasvattajan käyttöteorian kehittymistä lasten itsetunnon vahvistamisesta. Tässä analyysissä keskeistä on kasvattajan toimintaan liittyvän tietoisuuden tason tarkastelu sekä kasvattajan ajattelu- ja toimintatavoissa tapahtuneen muutoksen tarkastelu.

6.1 Kasvattajien suhtautuminen oman työnsä tutkimiseen ja kehittämiseen

Kasvattajan toiminnan keskeisenä lähtökohtana on hänen yleinen minäkäsityksensä ja siihen liittyvä itsetuntonsa. Toimintatutkimuksessa mukana oleva joutuu väistämättä kohtaamaan ja työstämään eri puolia itsessään ja näihin liittyviä emotionaalaisia tekijöitä. Tämän vuoksi ihmiselle on hyvin luontaista pyrkiä vastustamaan kriittistä arviointia ja sen kautta mielekästäkin muutosta. Todellinen muutos vaatii kuitenkin aina jossain määrin riskinottoa. (Fullan 1991, 35-36, 77.) Uskallus, rohkeus ja halu kehittää omaa työtä on yhteydessä yksilön itsetuntoon. Vahvan itsetunnon omaava ihminen uskaltaa helpommin ottaa riskejä ja pystyy paremmin kohtaamaan myös epäonnistumisia kuin heikon itsetunnon omaava yksilö.

Edellä olevasta tietoisena pyrin tutkimusta suunnitellessani ottamaan huomioon sen, että tutkimus hyvin todennäköisesti herättäisi osallistujissa psyykkisiä prosesseja ja mahdollisesti jopa vastustusta. Itsetunto tutkittavana ilmiönä jo sinänsä kohdistaa huomion myös kunkin osallistujan omaan persoonaan. Tällöin arkojakin asioita omasta itsestä, elämästä ja työvuosilta nousee esille ja oma itsetunto joutuu koetukselle. Päätin yrittää viedä tutkimusprosessia eteenpäin mahdollisimman paljon henkilökuntaa kuunnellen, heidän ajatuksiaan ja toiveitaan kunnioittaen. Halusin myös sisällyttää yhteisiin koulutus- ja keskustelutilaisuuksiin itsetuntemukseen liittyviä harjoituksia, jotka auttaisivat vahvistamaan henkilökunnan itsetuntoa. Pyrkimyksenäni oli lisäksi antaa henkilökunnalle palautetta mahdollisimman rakentavassa ja näin ollen itsetuntoa vahvistavassa sävyssä.

Prosessin käynnistyminen ja kokemusten mieleen palauttaminen herätti henkilökunnassa *tunteita*, joita osa työntekijöistä ilmaisi avoimemmin, osa varovaisemmin. Tämä havainto on yhdenmukainen Suojasen (1992, 32) esittämän toteamuksen kanssa, jonka mukaan tunteet kuuluvat oleellisena osana reflektiiviseen prosessiin. Ennako-oletuksistani poiketen henkilökunta lähti mukaan tutkimus- ja kehittämisprosessiin varsin rohkeasti. Toki prosessin aikana ilmeni myös pelottavia ja ahdistavia tunteita, erityisesti alkuvaiheessa. Tutkijan päiväkirjaani olin kirjannut ylös ensimmäisen koulutustilaisuuden (20.3.1999) herättämiä ajatuksia seuraavasti: *"Koulutuksessa perehdyttiin itsetunnon käsitteeseen ja itsetunnon rakentumiseen vuorovaikutussuhteissa. Aihe herätti paljon keskustelua ja kysymyksiä liittyen sekä omaan elämään että työasioihin. Koulutus synnytti osallistujissa epävarmuutta, mutta myös uusia ajatuksia ja oivalluksia. Eräs työntekijöistä kommentoi: "Tuntuu ahdistavalta, kun ajattelee, miten on toiminut tähän asti omien lasten ja muidenkin lasten kanssa, on toiminut ihan väärin." Kyseisistä kommenteista heräsi keskustelu siitä, että kaikki tekevät virheitä ja toimivat joissain tilanteissa väärin, mutta tärkeintä on se pääasiallinen linja, jota noudattaa omissa kasvatuskäytännöissään."*

Osa henkilökunnasta ilmaisi niin positiiviset kuin negatiiviset tunteensa ja ajatuksensa ääneen jo heti alussa, jotkut kertoivat mieltä hämmentäneistä tunteistaan vasta prosessin loppupuolella. Varsinkin toimintatilanteiden tallentaminen videonauhalle tuntui aluksi oudolta ja liian paljastavalta. Videonauhoituksista ja niiden hyödyntämisestä kehittämisessä puhuttiinkin paljon henkilökunnan kanssa.

(RK7 24.5.2000) Mulla ainakin oli silloin, kun ensimmäisen kerran oli puhetta maaliskuussa, kun kokoonnuttiin, näistä videoinneista ja muista, niin mulle tuli semmonen olo, että hirveettä, mää en kyllä kestä nähdä...että mää en varmaan voi tulla enää töihin tai semmosia. Mutta ei sitä sitten enää ehkä siinä tilanteessa oo ajateltu.

(RK7 24.5.2000) Musta tuntuu, että tässäkin siitä jää tavallaan dokumentti, että se on säilyttänyt. Jos muuten vaan tuolla joku tuokio menee ihan läskiks, senhän niinku unohtaa seuraavaan päivään mennessä, mutta sitten kun se on siellä nauhalla, niin se säilyy ja säilyy, että se kai siinä mulla teki eniten jännitystä.

(KYS3 11.4.2000) Keväällä tuntui aika kovalta jutulta, mutta nyt kun on pysähtynyt ja pohtinut asioita ja syvällisemmin niitä juttuja, mitä käytäntö tuo ja tuottaa, tunnen saaneeni aika lailla irti aiheesta: Mikä ja kuka olen ja miksi mun tekoni ja toimintani.

Mukana oli myös työntekijöitä, jotka eivät koko prosessin aikana ilmaisseet minäkäänlaisia kielteisiä tunteita. Kukaan ei vastustanut kehittämistä. Uskoisin, että ulkoapäin - erityisesti vanhemmilta ja neuvolasta - tullut myönteinen palaute tutkimusprojektiin osallistumisesta oli osaltaan kannustamassa ja rohkaisemassa henkilökuntaa. Tämän tuli esiin muun muassa eräässä ryhmäkeskustelussa:

(RK6 17.5.2000) - - - ja sitten sellasta kaikkee on tullut tavallaan vanhemmilta mulle ainakin, niin ihan suoraan on sanottu, että ensinnäkin me ollaan työryhmänä kauheen rohkeita, koko talon väki, että me annetaan filmata ja ulkopuolinen voi tulla arvioimaan meidän työtä suhteessa lapseen, että se on niinku niin herkkä ja arka asia, niin se on ollut joillekin vanhemmille semmonen aika vavahduttava kokemus, semmonen mää luulen luottamusta herättävä.

(RK6 17.5.2000) - - - ja sitten neuvolasta on terveydenhoitaja sanonut, että mitä vanhemmilta on neuvolaan päin pienten lasten äideiltä lähinnä tullut, niin se tyytyväisyys siihen, että tämän on täällä käynnissä.

Viisi (5) työntekijää oli kirjoittanut tunteistaan päiväkirjoihinsa, mutta tunteet tulivat esille erityisesti kahdenkeskisissä keskusteluissa. Käytäntöjen muuttumisen kannalta on tärkeää hyödyntää myönteisiä tunteita ja työstää pois kielteisiä tunteita (Fullan 1991; Suojanen 1992, 31). Tässä tutkimuksessa positiivisia tunteita ilmaistiin herkemmin ja niitä pystyttiinkin hyödyntämään käytäntöjen muuttamisessa. Mikäli työntekijä ilmaisi negatiivisia tunteita, pyrin keskustelemaan niistä hänen kanssaan ja auttamaan häntä näin tunteiden merkityksen ymmärtämisessä. Tutkimusprosessin edetessä henkilökunta ilmaisi syvällisten pohdintojen ja itsetutkiskelun lähteneen liikkeelle.

(RK6 17.5.2000) - - - kyllä ainakin mulla on ollu semmonen valtava itsetutkiskelu sitten ihan omassa elämässäni, että mää mietin, miten mää sen ikäsenä ajattelin ja toimin ja miten suhteessa omiin lähimpiin ja sitten suhteessa työhön ja työssäni lasten vanhempiin ja lapsiin ja työtovereihin.

Tutkimus- ja kehittämisprosessissa *kasvattajan itsetunnolla* oli merkitystä kahdestakin syystä: Ensiksi käyttöteorian ja kasvatuskäytäntöjen kehittäminen vaatii yksilöltä riittävän vahvaa itsetuntoa, jotta hän rohkaistuisi kriittiseen itsearviointiin ja reflektointiin. Toiseksi kasvattajan itsetunnolla on todettu olevan yhteyttä lasten itsetunnon vahvistamiseen (mm. Borba 1993; Branden 1994; Burns 1982; Korpinen

1996; Reasoner 1992; Rogers 1983). Halusinkin selvittää henkilökunnan käsityksiä heidän omasta itsetunnostaan 11.4.2000 tehdyssä kyselyssä (ks. liite 8). Kyselyni osittain siitä syystä, että pystyisin arvioimaan, olisiko henkilökunnan itsetunnon ja kasvatuskäytäntöjen kehittämishalukkuuden välillä havaittavissa yhteyttä. Tätäkin tärkeämpää oli kuitenkin se, että osallistujat arvioisivat omaa itsetuntoaan, koska kasvattajan itsetunnolla on todettu olevan yhteyttä lasten itsetuntoon.

Kyselyn vastauksissa enemmistö henkilökunnasta, kuusi (6) vastaajaa yhdeksästä (9), kuvasi oman itsetuntonsa vahvaksi ja terveeksi. Muut kokivat jonkinlaisia epävarmuutta tai sitten itsetunnon vaihtelemista tilanteiden mukaan. Ne, jotka kertoivat omaavansa vahvan itsetunnon, kuvasivat oloaan tyytyväiseksi ja totesivat kokevansa työn iloa. Seuraavat katkelmat on poimittu työntekijöiden kyselyvastauksista:

(KYS3 11.4.2000) Melko hyvä itsetunto. Tunnen oloni tyytyväiseksi. Nautin työstäni ja saan paljon iloa lapsista ja omasta olostani kasvattajana. Kehittämisen varaa on kyllä vieläkin.

(KYS3 11.4.2000) Yleisesti ottaen pärjään itsetunnollani. Se on kuitenkin erilainen eri haasteiden edessä. Yhtä äkkiä löydän kolme keskeistä toiminta-aluetta, missä se vaihtelee elikkä yleensä ihmisenä oleminen, perhe ja työ. Ihmisenä ihmisten keskellä - se on luonnollista, mutta yllättävintä - itsetuntoni riittää. Työssä se on vahva ja perheessä eniten koetuksella.

(KYS3 11.4.2000) Melko hyvä itsetunto. Olen suhteellisen tyytyväinen elämäni, tiedän mitä haluan ja mitä odotan, aina en kuitenkaan tiedä keinoja, miten päästä tavoitteisiin. Minä tietoisuus: Tunnen oloni oikeutetuksi. Itsearvostus: Tiedän olevani tarpeellinen muille ihmisille ja tunnen, että minusta pidetään, olen kyllä herkkä toisten mielipiteille ja ajattelen monesti, mitähän muut mahtavat minusta ajatella. Itsetuntemus: Tunnen ja tiedostan omia vahvuuksiani ja heikkouksia, mutta en kuitenkaan pysty hyväksymään niitä kaikkia.

(KYS3 11.4.2000) Oma itsetunto on (jostain syystä) tällä hetkellä omasta mielestäni "hakusassa". Myönnän sen olleen menneinä vuosina paljonkin paremman. Iän mukanaan tuoman kriisin syytökö? Vaiko epärointiä johtuen työpaikan vaihdoksesta.

Terveen ja vahvan itsetunnon tunnusmerkkejä on, että työntekijä tunnistaa omat vahvuutensa kasvattajana, mutta pystyy näkemään myös kehittämisalueita itsessään. Tästä osoituksena päiväkirjoissa ja kyselyjen vastauksissa oli positiivisten kokemusten ohella kuvauksia myös sellaisista tilanteista, joissa työntekijä ei omasta mielestään ollut toiminut lapsen itsetuntoa vahvistavalla tavalla. Poimin aineistosta kahden työntekijän päiväkirjoihinsa kirjoittamat esimerkit sekä onnistuneista että epäonnistuneista vuorovaikutustilanteista lasten kanssa.

Lapsen yleistä itsetuntoa vahvistavat tilannekuvaukset:

(PK 28.5.1999) Tulin töihin pyörällä. Kaksi poikaa huusivat tervehdyksen. He tulivat kohti ja ilmoittivat, että sisällä olisi minulle salaisuus. He paljastivat, että se olisi kortti. Hain sen ja luin ääneen kortin sisältöä. He eivät malttaneet odottaa, vaan keskeyttivät. Toinen tokaisi: "Tuleeko niitä halauksia vai eikö niitä tule." Tilanne nauratti ja tuntui hyvältä. Välit aikuisen kanssa olivat lämpimät. Molemmat saivat positiivista itsetuntoa vahvistavaa huomiota.

(PK 16.2.2000) Ja niin me olimme parvella ihan kahdestaan, luimme pari kirjaa ja juttelimme kuvista ihan kaikessa rauhassa ilman yhtäkään keskeytystä. Hieno tunne. Olin iloinen myös

lapsen puolesta, hän sai jakamatonta huomiota, aikaa ja hän oli silminnähden tyytyväinen.

Kuvaukset tilanteista, joissa aikuinen ei omasta mielestään ollut toiminut lasten itsetuntoa vahvistavalla tavalla:

(PK 25.3.1999) Aamupäiväulkoilussa syntyi riita lasten kesken. Lähes kymmenen lasta kiipeili lumikasan päälle, mistä kurahousuillaan liukuivat alas. Yksi pojista päätti olla yksikseen kasan päällä. Toiset lapset vaativat päästä kasan päälle, mistä "kunkku" tönä heidät alas. Yksi 5-vuotias poika tulistui, otti kepin ja löi sillä kunkkua jalkoihin. Huudon kuultuani juoksin paikalle ja erotin tappelijat. Omatkin tunteeni kuohahtivat ja toruin koko lapsiryhmää: "Tappelutilanteessa jonkun pitää ymmärtää hakea aikuinen paikalle." Syyllistin koko ryhmän, mikä on omiaan heikentämään koko lapsiryhmän itsetuntoa. Seuraavaksi aloin selvittää riidan syntyä ja sen kulkua. Riitaan osallistuneet pojat olivat niitä, jotka aika usein saivat negatiivista huomiota, mikä ei myöskään vahvista itsetuntoa. Lopuksi sovittiin poikien toiminnasta vastaavassa tilanteessa tulevaisuudessa. Tämän loppukeskustelun ja tavoitteiden asettelun uskon kuitenkin vahvistaneen lasten ongelmanratkaisua ja sitä kautta itsetuntoa. He kokivat, että heissä on resursseja, vaikka nyt "menivät tappelulinjalle".

(PK 9.9.1999) Aamun normaalit rutiinit menivät täysin sekaisin ja hermostunut olemukseni tarttui lapsiinkin. Aamupalan aikana oli kaoottista. Kaikki huusi yhtä aikaa ja jokaisella oli asiaa, tietysti maitopurkki kaatui jne. Ja jos vanhemmilla oli asiaa, en ainakaan kuunnellut / kuullut. Vaikka tässä vaiheessa tuntuikin, ettei mistään tule mitään, keikahti tilanne täysin päinvastaiseksi siinä vaiheessa, kun aamupala oli syöty. Kyselin lapsi lapselta, mitä he halusivat tehdä ja pian oli ryhmässä rauhallinen ja seesteinen tunnelma. Jokainen oli paikkansa löytänyt. Mistäköhän se johtui? Siitäkö, että itse rauhoituin, vai siitä että jokainen sai vuorollaan äänensä kuuluville. Ehkäpä parempi keino onkin rauhoittaa lapsi kerrallaan ja osoittaa, että nyt kuuntelen sinua kuin yrittää saada koko katraa hiljaiseksi, että he kuuntelisivat minua. Aikaa menee varmasti yhtä paljon, mutta tulos on parempi.

Kuvaukset epäonnistuneista tilanteista osoittavat sen, että tässä tutkimuksessa mukana olleet kasvattajat olivat valmiit arvioimaan tilanteita kriittisesti myös oman kehittymisensä ja oppimisensä näkökulmasta. Epäonnistuneiden tilanteiden kuvauksiin liittyi pohdintoja tilanteen luonteeseen vaikuttaneista syistä. Epäonnistumiset pyrittiin kääntämään oppimistilanteiksi pohtimalla, mihin asioihin jatkossa kannattaa kiinnittää huomiota.

Henkilökunnasta suurimmalla osalla oli pitkä työkokemus alalta ja moni työntekijöistä oli työskennellyt kyseisessä päiväkodissakin useita vuosia. Osallistujien roolit työyhteisössä olivat vuosien myötä mitä ilmeisimmin vakiintuneet. Työntekijöistä ainoastaan yksi ilmaisi vielä hakevansa paikkaa työyhteisössä. Koska tämä työntekijä oli ollut alallakin vasta vähän aikaa, hän vielä rakensi omaa *kasvattajan ammatti-identiteettiään*. Kokonaisuutena henkilökunnan ammatillisesta identiteetistä minulle jäi sellainen yleiskuva, että henkilökunta viihtyi työssään ja koki työnsä tärkeäksi ja mielekkääksi. Jotkut kertoivat hakeutuneensa alalle määrätietoisesti, jotkut taas olivat ikään kuin ajautuneet kasvatustyöhön. Alkuperäinen syy ammatinvalintaan ei kuitenkaan näkynyt millään tavalla erottelevana tekijänä työmotivaation ja työhön sitoutumisen suhteen.

Osittain hyvään motivaatioon vaikutti työntekijöiden oman tulkinnan mukaan ikä ja sen hetkinen elämäntilanne. Useissa keskusteluissa ja huhtikuussa 2000 tehdyn kyselyn vastauksissa työntekijät kertoivat olevansa tällä hetkellä elämänsä vaiheessa, jolloin työ ja perhe-elämä ovat tasapainossa ja molemmat tuottavat nau-

tintoa. Työntekijät kuvasivat iän ja elämäntilanteen merkitystä työhönsä seuraavasti:

(KYS3 11.4.2000) Tunnen oloni tyytyväiseksi. Nautin työstäni ja saan paljon iloa lapsista ja omasta olostani kasvattajana. Kehittämisen varaa on kyllä vieläkin.

(KYS3 11.4.2000) Olen kohtuullisen tasapainoinen, ehkä ikä ja elämäntilanne ovat merkinneet elämässäni. Pohdiskelen ja mietin olemassaoloani ja sen merkitystä. Ehkä joissain asioissa koen onnistuneeni, joka tuo hyvän mielen. Nautin tällä hetkellä olostani ja tekemisistäni.

(RK7 24.5.2000) Myö ollaan jo sen ikäisiä ihmisiä, että kyllä meillä on lupa uskaltaa olla ihan puhtaasti sitä, mikä on.

Tehdessäni koostetta henkilökunnan ikärakenteesta huomasinkin useiden vaki-
tuisten työntekijöiden olevan keski-ikäisiä. Pohdimme päiväkodin johtajan kanssa, lisääntykö keski-ikäisillä työntekijöillä tarve ja halu itsensä ja ammattitaitonsa kehittämiseen. Ehkä myös elämäntilanne keski-ikäisillä antaa paremman mahdollisuuden paneutua työhön ja sen kehittämiseen. Henkilökunta toi esiin sellaisen ajatuksen, että keski-ikäisenä uskaltaa jo olla oma itsensä ja nähdä myös heikkou-
tensa. Voisikin sanoa, että tutkimukseen osallistuneessa henkilökunnassa oli mu-
kana Carl Rogersin (1951, 115) termiä lainaten kypsän minän omaavia ihmisiä, jot-
ka aidosti halusivat kehittää itseään Rogers on todennut merkittävän oppimisen
olevan tulosta kypsästä minästä, joka on avoin kokemuksille, uusille ihmisille, uu-
sille tilanteille ja uusille ongelmille.

Yksilön käyttäytymistä ohjaa Rogersin (1983, 278) mukaan selvästi myös se,
miten hän tiedostaa itsensä ja ympäristönsä ja miten hän kykenee ottamaan vas-
tuuta niistä. Rogersin mielestä tämä on syytä muistaa työyhteisön yhteisissä kehit-
tämishankkeissa. Yksilön *minäkäsitys ja vastuun ottaminen itsensä kehittämisestä* ovat
vahvasti yhteydessä toisiinsa (Koro 1993, 39; Rogers 1983, 278-279). Työyhteisössä
omat kykynsä ja taitonsa tunnistava sekä itseensä luottava työntekijä sitoutuu hel-
pommin itsensä ja työnsä kehittämiseen, sillä hän tiedostaa, mitä haluaa muuttaa,
mitkä tavoitteet ovat hänelle itselleen realistisia ja millaisia vaihtoehtoja toiminnal-
le on olemassa. Hän ilmaisee ajatuksiaan avoimesti ja ottaa vastaan haasteita. (Ko-
ro 1993,39.)Vahvan itsetunnon yhteyttä omaan työhönsä eräs työntekijöistä arvioi
seuraavasti.

(RK724.5.2000) Niin ei kai täydellistä itsetunnon omaavaa ihmistä oo olemassakaan, kyllä sitä
varmaan tulee joitakin aallonpohjia tai joitain epäonnistumisia...että niinkun uskaltaa olla
vahva siinä, että nyt mä epäonnistuin, mä en voi mitään, mä en pääse tästä eteen- enkä
taaksepäin....tästä on opittava.

Työyhteisössä saattaa olla myös jäseniä, joilla on vaikeuksia itsensä tiedostamisessa
eli he eivät tunnista omaa osaamistaan, mutta eivät näe puutteitaankaan. Mikäli
työntekijä ei pidä itseään päteväenä eikä luota omiin kykyihinsä ja taitoihinsa, hän
on usein yliherkkä kritiikille, lannistuu helposti eikä ole valmis ottamaan riskejä.
Näin ollen hän saattaa vastustaa muutoksia eikä niin helposti sitoudu itsensä ja
oman työnsä kehittämiseen. Heikon itsetunnon omaava työntekijä, joka on riippu-
vainen muiden hyväksynnästä, pyrkii helposti miellyttämään työyhteisössä muita

eikä välttämättä rohkene tuoda esille omia ajatuksiaan ja toiveitaan. Tässä kehittämissprojektissa mukana olleet työntekijät toivat esiin sekä pelkonsa että toiveensa hyvinkin avoimesti. Myös ne työntekijät, jotka ilmaisivat suurinta epävarmuutta, rohkaistuivat projektin edetessä itsensä ja kasvatuskäytäntöjensä kehittämiseen. Kuvaan seuraavaksi niitä menetelmiä, joilla tässä tutkimuksessa pyrittiin kasvattajien itsetunnon vahvistamiseen.

Itsetuntemus ja itsearvostus ovat arvioivan luonteensa vuoksi vahvasti yhteydessä reflektiivisyyteen. Kun yksilö kriittisen reflektion avulla pyrkii entistä paremmin ymmärtämään omaa ajatteluaan ja toimintaansa, hänen minäkäsityksensä tulee realistisemmaksi ja samalla hänen itsetuntonsa vahvistuu. (Koro 1993, 41.) Näin ollen *reflektiivisyyden* voi tässä tutkimuksessa nimetä tärkeimmäksi henkilökunnan itsetunnon vahvistamiseen tähtääväksi tekijäksi. Reflektiivisyyden ohella tärkeäksi työntekijöiden itsetunnon vahvistamisen menetelmäksi osoittautui *rakentavan palautteen antaminen* toiminnasta ja työstä. Erityisesti henkilökunta arvosti minulta tutkijana saamaansa palautetta, mutta myös vanhemmilta, työtovereilta ja lapsilta saatu palaute oli merkityksellistä.

Kasvattajien itsetuntemusta oli tarkoitus edistää yhteisten koulutus- ja keskustelutilaisuuksien aikana tehtävillä *harjoituksilla*. Esimerkiksi minä kasvattajana -lomakkeen avulla (liite 7) kukin osallistuja joutui pohtimaan oman kasvatustyönsä perusteita ja itseään kasvattajana vastaamalla kysymyksiin: 1) Mitä ajattelen kasvatuksesta ja kasvattamisesta? 2) Miksi minusta tuli kasvattaja? Millainen kasvattaja minä olen nyt ja kuinka olen muuttunut kasvattajana? 3) Mikä on käsitykseni kasvatuksesta? 4) Mitkä ovat tavoitteeni ja toiveeni kasvattajana eli mihin haluaisin pyrkiä? 5) Miten voin saavuttaa tavoitteeni ja pyrkimykseni? Myöhemmin lomakkeen pohjalta käydyt keskustelut työtiimeittäin antoivat mahdollisuuden itsetutkiskeluun ja samalla myös palautteen antamiseen ja saamiseen työtovereilta. Samaa tarkoitusta palvelivat parikeskustelut, joissa kerrottiin toiselle, kuka minä olen, millainen minä olen ja miten arvostan näitä ominaisuuksiani ja piirteitäni. Itsetuntemuksen lisääntymisen lisäksi moni sanoi näiden keskusteluiden kautta oppineensa tuntemaan työtoveriaan paremmin ja ymmärtämään tämän toimintatapoja. Tämän tyyppinen keskustelu koettiin hyödylliseksi perustaksi myös tiimin yhteisten kasvatuskäytäntöjen luomisessa. Fullan (1991, 117) onkin todennut, että opettajan on ymmärrettävä itseään ja hänen on tultava ymmärretyksi ympäristönsään, jotta kehitystä ja muutosta voisi tapahtua.

Koska ihminen kehittyy omaksi itsekseen vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (tietty yhteisö, kulttuuri ja tärkeät ihmiset), omien lähtökohtien ja taustojen tiedostaminen on itsetuntemuksen kannalta tärkeää. Tämä ajatus oli lähtökohtana tehtäessä työyhteisössä *mielikuvaharjoituksia erilaisista vanhemmuuden malleista*: hoiavaa, rakentavaa, ylihuolehtiva ja kritisoiava vanhemmuus (Temple 2004). Tavoitteena oli ymmärtää, että kasvattajat toimivat pitkälti niiden vanhemmuuden mallien ja mielikuvien pohjalta, joita elämän varrella ovat itselleen omilta vanhemmiltaan, läheisiltä aikuisilta tai tärkeiltä ihmisiltä omaksuneet. Joissain tilanteissa ihminen toimii näiden mallien mukaan automaattisesti reagoiden, kun taas joissain tilanteissa hän pystyy harkitsemaan omaa käyttäytymistään ja viestintäänsä. Mikäli kasvattaja pääsisi kiinni näihin käyttäytymismalleihin, hän oppisi tunnistamaan ne ja sitä kautta pystyisi vaikuttamaan niihin. (Temple 2004.)

Vanhemmuuden malleihin ja rooleihin liittyvät harjoitukset jatkuivat päiväkodilla järjestetyssä Vanhemmuuden roolikartta -koulutuksessa keväällä 2001 terveydenhoitaja, roolikarttakouluttaja Seija Sulolan johdolla. Osallistujien itsetunto joutui varmasti monissa tilanteissa niin arkipäivän toiminnoissa kuin koulutuksen aikanakin koetukselle, mutta prosessin myötä useat osallistujat kertoivat ammatillisen itsetuntonsa vahvistuneen samalla, kun oma ammattitaito kehittyi. Tätä kuvaa hyvin seuraava esimerkki.

(KYS3 11.4.2000) Koulutuksen myötä myös oma itsetuntoni on työni suhteen vahvistunut, joten olen kasvattajana vahvempi ja tavallaan myös joustavampi.

Yleensä ottaen henkilökunta viestitti useissa eri yhteyksissä tutkimuksen tärkeyttä itselleen ja ammattitaitonsa kehittymiselle. Mielestäni henkilökunnalla oli yhteinen halu kehittyä ja oppia ja siten sitoutua tutkimusprosessiin. Olenkin jo ensimmäisen koulutuspäivän jälkeen kirjoittanut tutkijan päiväkirjaani: *"Päivä tuntui onnistuneelta, itselleni jäi positiivinen mieli ja käsitys siitä, että henkilökunta on tosissaan mukana."* Tutkimusprojekti nähtiin ennen kaikkea hyödyllisenä oman kasvun ja kehityksen mahdollistajana, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

(RK7 24.5.2000) Ei me oo varmaan otettu tätä silleen, että meidän ammattitaito on syynissä, vaan semmosena mahdollisuutena kasvaa ittekin ja edetä tässä asiassa. Mää kyllä väitän, että ihminen oppii ja kasvaa koko ajan. Ei saa jäädä paikoilleen.

(RK6 17.5.2000) - - - hirveen innoissaanhan täällä ihmiset on ollu, että nyt Päivi tulee ja Päivi sano, että se tulee meidän ryhmään...että ei ollenkaan sellaista, että voi että sää tuut, vaan aina ihan innoissaan, että tuut...joku saattaa haukkua itteensä ja sanoo, että mää olin ihan tyhmä siinä, mutta ei siihen kuitenkaan mitään kaadu...että jotenkin enempi on sellainen tunne, että hei, mullahan on mahdollisuus - - -

6.2 Kasvattajien käyttöteorian kehittyminen

Käyttöteorian kehittämisessä oli oleellista se, että kukin kasvattaja reflektoi omia kasvatuskäytäntöjään ja toimintatapojaan sekä niitä ohjaavia periaatteita suhteessa lasten itsetunnon vahvistamiseen. Reflektion kautta kasvattajille muodostui mielikuva siitä, miten toimia lapsen itsetuntoa vahvistavana kasvattajana. Burgoynen mallin (1996) mukaisesti toiminnan reflektoinnin avulla kukin yksilö saattoi halutessaan muuttaa ajattelumalliaan ja toimintatapaansa. Kunkin kasvattajan tukena ja apuna sekä reflektoinnissa että suunnittelussa oli koko työyhteisö. Näin ollen yksilöiden kehittynyt ajattelu ja toiminta muovasivat vuorovaikutteisesti yhteisön ajattelua ja toimintaa sekä päinvastoin. Tietoisuuden tason nousu toimi muutoksen lähtökohtana, kuten Giddens (1984) ja Schön (1988) ovat teorioissaan tähdentäneet.

6.2.1 Toimintaan liittyvän tietoisuuden kehittyminen

Käytän tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien tietoisuuden tason tarkastelussa Giddensin (1984, 92-101) praktisen ja diskursiivisen tietoisuuden käsitteitä ja Schö-

nin (1987, 22-31) käsitteitä: piilevä tieto toiminnassa, toiminnan aikainen reflektio ja toimintaan kohdistuva reflektio. Tarkastelussani pyrin tuomaan esiin kasvattajien tietoisuuden tasoa ja siinä tapahtuvaa muutosta. Giddensiläisittäin ajatellen pyrkimyksenä oli nostaa praktista tietoisuutta diskursiivisen tietoisuuden tasolle.

Tutkimus- ja kehittämisprosessin aikana kaikki osallistujat olivat kertomansa mukaan alkaneet tarkkailla omia kasvatuskäytäntöjään ja toimintatapojaan lasten kanssa. Työntekijät usein jälkeensä totesivat toimineensa tilanteessa täysin rutiniinomaisesti ja tiedostamattomasti (piilevä tieto toiminnassa). Jälkeensä he reflektoivat toimintaansa etsien sille perusteita (toimintaan kohdistuva reflektio). Joissakin tilanteissa työntekijä kertoi jo toiminnan aikana huomanneensa ratkaisunsa epäonnistuneeksi ja joutuneensa vaihtamaan toimintatapaansa (toiminnan aikainen reflektio). Seuraavat esimerkit kuvaavat työntekijöiden toimintaan liittyvää tietoisuutta. Esimerkkien loppuun olen sulkeisiin maininnut tietoisuuden tason Schönin käsitteiden mukaisesti.

(RK7 24.5.2000)

A: Mutta sitten kun ajattelee, että miten se itseän vaikuttaa, niin kyllä sitä käy semmosta prosessia joissain tilanteissa mielessään, että vaikka joku aamu, kun lapsia tulee, niin jää miettimään sitten, että miten kää mä nyt tolle lapselle puhuinkaan, sanoinko mä sille puolihuolimattomasti "No mitä kuuluu?" vai että tarkoinko mä sitä, että halusinko mä tosiaan tietää...että kyllä sitä tekee semmosta mietintätyötä. Vaikka olis jo se tilanne ohikin, mutta sitten jää miettimään, että miltähän se ihan oikeasti siitä lapsesta tuntui. Vaikka ei heti siinä tilanteessa pysty oikeestaan sitä käyttäytymistään tai sitä mitä tekee miettimään, niin sitten tilanteen jälkeen sitä käy läpi. (*piilevä tieto toiminnassa ja toimintaan kohdistuva reflektio*)

(RK3 25.2.2000)

P: Kun sitä vertaa teoriaan, niin se, miten juttelee lapsen kanssa on yksi tärkeä osa-alue tässä itsetunnon rakentamisessa, että mitä sää sanot lapselle, kun sää oot sen kanssa, puuet sitä tai jotain - - - ihminen, joka vahvistaa lapsen itsetuntoa, kuuntelee mitä lapsi sanoo eikä toista sitä mitä se lapsi sanoo, vaan ihan lähtee siitä jatkamaan juttua niin kuin aikuinenkin aikuiselle - - - jos sää sanoisit vaikka mulle, että siellä on mukava ilma tänään, niin mä toistasin, että siellä on mukava ilma tänään, niin sehän ei oo keskustelua...

A: Tiiäksää tota me varmaan kyllä tehään varmasti kaikki...

B: Kaikki...

C: Kyllä!

A: Kyllä mä ainakin tunnistan sen niin hyvin ja se on, mutta toisaalta se on hyvä, että sää oot siitä puhunu, niin kyllä se on aina: AHA! Niinku papukaija toistaa...että se on ihan hyvä, kun oot siitä puhunu... että sen niinku huomaa, mutta sen tekee vaan, sen on jotenkin sillai oppinu ja sitä on vaikeee oppia pois.

B: Niin, mä olen kyllä enemmän oppinu tiedostamaan sitä, että joo tuohan on ihan oikeesti niinku merkityksellistä - - - (*piilevä tieto toiminnassa ja toimintaan kohdistuva reflektio*)

(RK4 7.3.2000)

P: Tässäkin sää annat henkilökohtaista huomiota. En tiedä pystytkö sitä tietoisesti ajattelemaan?

A: Kun mä näin, että se on hädissään ja joutuu pulaan niin mä ajattelin tässä varmaan ainoon kerran tietoisesti, että on lapsen itsetunnon hyvä, että hän saa niinku ilmasiks sen huomion, että "minä olen täällä" - - - (*toiminnan aikainen reflektio, toimintaan kohdistuva reflektio*)

(PK 17.10.1999) Miten antaisin tarpeeksi tilaa lasten omalle maailmalle ja tukisin sitä? Niin usein tuntuu, että itsellä on niin valmiit mallit eri asioista; siitä miten asiat tulisi tehdä. Tär-

keää olisi saada hyvä vuorovaikutussuhde ja siten myös osoittaa, miten paljon lasta arvostaa. Joskus sitä varmaan yrittää aivan liikaa ohjata lasta. Pitäisi miettiä enemmän, mikä kiinnostaa lapsia - - - Nämä asiat eivät välttämättä todellakaan ole mitään suuria maatumallistavia projekteja, vaan jotain yhdessä tärkeiksi koettuja asioita: hetket kun lapsi on sylissä, joskus huomaavainen sana, yhteinen havainto luonnossa. Pieni hetki, mutta ainutlaatuinen ja tärkeä. *(toimintaan kohdistuva reflektio)*

Tietoisuuden tason nousu praktiselta tasolta diskursiiviselle tasolle näkyi muun muassa siinä, kuinka osallistujat toimintansa kuvaamisen lisäksi alkoivat pohtia toimintansa syitä ja seurauksia. Työntekijät refleктоivat toimintaansa suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja teoreettiseen tietoon itsetunnosta. Mikäli käyttäytyminen tai toiminta ei ollut tavoitteiden suuntaisia, osallistujat asettivat itselleen uusia tavoitteita ja yrittivät nähdä epäonnistumisetkin oppimisen mahdollisuuksina.

(PK 30.8.1999) Menin käytävään ja ilmoitin, että tytöt häiritsevät ja työnsin (ohjailin) heidät leikkihuoneeseen. Tajusin, kuinka autoritaarisesti olin käyttäytynyt, vaikka lapset menivät mukisematta neuvotteluun jatkaen osoittamaani huoneeseen. Pari heistä vilkaisi (ehkä arvostelevasti) minua. Tajusin, että käytökseni ei vahvistanut heidän itsetuntoaan. Tyttöjen oli alistuttava, vaikka olisin voinut pyytää (ja perustella pyyntöäni) heitä toimimaan toivomallani tavalla. Myönteiseksi koen sen, että olen herkistynyt lapsen itsetunnon kehittymiselle, minkä johdosta arvioin omaa käytöstäni.

(PK 1.10.1999) Jotenkin aamun ensi hetkillä tunsin, että tulee rankka päivä. Vietimme "keltaisen viikon" loppuhuipeentumaa. Ryhmämme toisella aikuisella oli 6 lasta yläkerrassa, minulla loput 15 lasta + 1 äiti ja 1 uusi lapsi tutustumassa. Lapset kävivät ylikerroksilla väsymyksestä ja jännityksestä johtuen ja oikein mikään ei ottanut sujuakseen. Mutta luulen, että oma asenteeni ja hermostunut olemukseni, tunne siitä, että homma ei ole nyt oikein hanskassa lisäsivät levottomuutta, turhia itkuja. Eero, Jukka ja Aapo yrittivät leikkiä nukkarin majassa, mutta siitä ei tullut mitään, jokainen itki vuorollaan ja Aapon levottomuus oli silmiinpistävä. Ensin yritin tehdä ehdotuksen leikin linjoista, mutta koska minulla ei ollut mahdollisuutta pysähtyä aloittamaan leikkiä (olisi pitänyt olla, sillä uskon, että jos olisin antanut aikaa 5 minuuttia, olisi esim. rakenteluleikit voineet onnistua). Sanallinen ohje, "uhkailu ja kiristys" eivät olleet oikea tapa toimia. - - - Ystävällisiä sanoja, pysähtymistä, kuuntelemista ei juuri aamupäivällä kuulunut ja huomion sai, jos tapahtui jotain kurjaa. - - -autoin pukemisessa ja meidän tuurilla oli kurakeli ja alkoi valitus kurahousuista. Tässä vaiheessa kyllä toimin jo niin mekaanisesti, etten kyllä yrittänyt kannustaa itsenäisessä pukeutumisessa saati siten kehuta tuloksista. Ainoa ajatus oli - toivottavasti pääsemme pian ulos. - - - *Mitä tästä opin?* Koeta antaa lupauksia, jotka voit pitää. Joskus 2 minuuttia aikaa voisi pelastaa koko päivän. Karsi tekemisiä, keskity olennaiseen, anna emännän odottaa, jos tiskeillä on kiire, hän voi itse hakea kärryn. Sovi tutustumishetket sellaisiin ajankohtiin, jolloin kaikki on paikalla. Pohjalta on suunta vain ylöspäin!

(PK 2.1.2000) Kun pohdin kaikkien viiden "oman lapseni" syksyä, kehitystä, mielenkiinnon kohteita, luonnetta jne., pysähdyin ajattelemaan itsetuntoasioita erityisesti Villen ja Panun kannalta. Ville on kaikin puolin tasapainoinen, rauhallinen ja tosi "helppo". Ymmärsin, että mukavalle, kiltille lapselle positiivisen palautteen antaminen sanallisesti on aika harvinaista, hänhän selviää muutenkin! Sanatonta viestintää, hyväksymistä kyllä varmasti tapahtuu. Negatiivista palautetta ei juuri tule annettua, kun ei ole aihetta. Monet huomiota itselleen vaativat lapset pitävät huolta, että saavat palautetta, kun sen sijaan hiljaisesti toimivat vähemmän. Aion keskustella työtoverien kanssa aiheesta ja yritän "tarkkailla" omaa toimintaani Villen suhteen. Panu taas on aivan päinvastainen tyyppi. Hän on kovaääninen, huomiota herättävä, toisten leikkejä sotkeva, toisia tönivä pikkumies. Panulla on omat valloittavat puolensa, mutta näkyvämpänä päivän mittaan on häiritsevä käyttäytyminen. Ehkäpä liiankin "normaalina" seurauksena on kaikenlaisen palautteen (reagoinnin) antaminen - ja ihan varmasti kielto-

ja rajoituksia eli käyttäytymiseen kohdistuvaa negatiivista palautetta. Miten tämä kierre ja reagoitintapa saataisiin positiiviselle kannalle? Tässä tarvitsen avukseni työtovereiden mietteitä ja havaintoja ja yhteistä positiivista yritystä sekä omien tuntemusten ja reagoitintien pohdintaa ja muutosta.

Edellä olevat esimerkit tuovat esiin sen, kuinka helposti kasvattaja käytännön tilanteissa alkaa toimia tiedostamattoman rutiininomaisesti, jopa automaattisesti reagoiden (ks. Moilanen 1999, 88-89). Vasta jälkeensä omaa toimintaa reflektoidessaan työntekijä huomaa toimintansa epätarkoituksenmukaisuuden suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Tilanne ikään kuin luisuu harkitusta, tietoisesta toiminnasta rutiinien tai automaattisten reaktioiden tasolle. Tietoisuuden tason nousu käytännölliseltä diskursiiviselle tasolle kuitenkin vähitellen johtaa tietoisesta ja intentionaalisen toiminnan lisääntymiseen arkipäivän tilanteissa.

Eri reflektiomenetelmien avulla oli tarkoitus saada osallistujat kiinnittämään huomiota tilanteisiin, jotka suosivat positiivisen huomion ja palautteen antamista ja edistävät näin lapsen yleisen itsetunnon tai suoritusitsetunnon vahvistamista. Yhtä tärkeää oli kiinnittää huomiota myös tilanteisiin, jotka helpoimmin johtavat negatiivisen huomion ja palautteen antamiseen ja jotka luontevasti eivät mahdollista lasten itsetunnon vahvistamista. Huhtikuussa 2000 tehdystä kyselystä poimin esimerkkejä, joissa työntekijät omasta näkökulmastaan pohtivat erilaisten tilanteiden soveltuvuutta itsetunnon vahvistamiseen.

(KYS3 11.4.2000) *Positiivista henkilöön kohdistuvaa huomiota ja palautetta* on helppo antaa lapsille vapaan touhun tilanteissa, jolloin kohtaaminen on spontaania, aamuisin kun tuodaan hoitoon, on luontevaa vaikka vähän rutistaa tai pitää sylissä, myös nukkumaan mennessä käyn peittelemässä ja silittelemässä ja toivottamassa jokaiselle hyviä päiväunia, yleensä sellaiset tilanteet, missä ei ole "suunnitelmaa" ovat parhaita, aidoimpia hetkiä ja tilanteita positiivisen huomion antamiseen.

(KYS2 2.11.1999) *Positiivista käyttäytymiseen kohdistuvaa huomiota* on helpointa ja luonnollisinta antaa uloslähtötilanteissa "kylläpä puit reippaasti", askartelutehtävissä "kylläpä leikkasit taitavasti", tuokioilla "hyvä, kun jaksoit odottaa".

(KYS2 2.11.1999) *Negatiivista henkilöön kohdistuvaa huomiota* saatan antaa, jos koen lapsen persoonallisuuden "ärsyttäväksi" (= monenlaisia erilaisia piirteitä eri lapsissa). Annan varmaan tiedostamattani ainakin negatiivisia viestejä (eleet, stereotyyppiointi "se on aina sellainen" tai ehkä torjuntaa).

(KYS2 2.11.1999) *Negatiivista sekä henkilöön että käyttäytymiseen kohdistuvaa huomiota* saatan antaa loppuviikosta, kun alan itse sekä lapset olla väsyneitä.

(KYS2 2.11.1999) *Negatiivista käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta* annan, jos lapsi itsepäisesti tekee niin kuin haluaa, vaikka nämä tekemiset loukkaavat lasta tai aikuista ja jatkuvat keskusteluista huolimatta.

Yksilön tapa toimia erilaisissa tilanteissa on toki yhteydessä myös yhteisössä vallitseviin yhteisiin rutiineihin. Yhteisössä vallitsevien rutiinien muutos vaatii paitsi henkilökohtaista myös yhteisöllistä reflektiota. Omien sekä yhteisön rutiinien tiedostaminen mahdollistaa muutokset arkipäivän käytännöissä. Tämän tutkimuksen myötä oli alettu tiedostaa selvemmin itsetunnon rakentumiseen liittyviä osatekijöi-

tä ja tiedostaminen liittyi erityisesti vuorovaikutukseen aikuisen ja lapsen välillä.

(KYS3 11.4.2000) Olen alkanut tarkkailla omia käyttäytymistapojani, suhtautumistani lapsiin, vuorovaikutustilanteisiin ja yrittänyt tulla myönteisemmäksi, positiivisemmäksi ja rehellisemmäksi. Muistan, että lapsi täytyy kohdata, antaa jakamatonta huomiota ja kuunnella.

(KYS3 11.4.2000) Vuoden aikana on tapahtunut muutosta eli kehitystä. Tänä keväänä tietoisemmin kiinnitän lapsiin huomiota - en pelkäästään suorituksiin vaan lapsiin itseensä. Tietoisemmin kuuntelen ja keskustelen lasten kanssa sekä tietoisemmin osallistun lasten leikkeihin.

6.2.2 Kasvattajien kasvatuskäytännöissä ja toimintatavoissa tapahtunut muutos

Tiedon lisääntyminen itsetunnosta ja sen vahvistamisesta sekä tiedostamisen tason nouseminen johtivat kasvattajan käyttäteorian kehittymiseen. Uusi teoria yhdistyi kasvattajien käytännön toimintaan. Reilun puolen vuoden kuluttua projektin aloittamisesta tehdyssä kyselyssä (marraskuu 1999) yhdeksästä (9) vastaajasta neljä (4) arvioi omien kasvatuskäytäntöjensä kehittyneen paljon prosessin myötä. Kolme (3) työntekijää koki omien käytäntöjensä kehittyneen jonkin verran ja kaksi (2) vain vähän. Vastaukset avoimiin kysymyksiin paljastivat kuitenkin jokaisen työntekijän ammattitaidon kehittyneen. Työntekijät itse kuvasivat kehittymistään seuraavasti:

(KYS2 2.11.1999) Ryhmässä koitan ottaa lapset enemmän yksilöinä huomioon, juttelen lapsen omalla nimellä, hänen kanssaan kasvotusten.

(KYS2 2.11.1999) Yritän antaa enemmän aikaa lasten kuuntelemiselle, kyselen lapsilta, miksi he tekevät asioita erilaisissa tilanteissa niin kuin tekevät.

(KYS2 2.11.1999) Kärsivällisyyteni on lisääntynyt lasten omatoimisuuden mukanaan tuomien epäonnistumisten suhteen esim. ruokailussa ja pukeutumisessa.

(KYS2 2.11.1999) Tavoite huomioda jokainen lapsi päivittäin. Käyn lapset mieleissäni läpi päivittäin ja jos joku on jäänyt vähemmälle huomiolle, niin pyrin korjaamaan tilanteen. Pyrin keskustelemaan lapselle mieluisista asioista aikaisempaa enemmän (ennen esillä olivat minulle toimintani kannalta merkittävät asiat). Pyrin antamaan positiivista palautetta, vaikka se painottuukin vielä liikaa suoritusitsetunnon vahvistamiseen.

Eroja yksilöiden välillä ilmeni siinä, kuinka omia kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja konkreettisesti muutettiin: enemmistö (5 vastaajaa) henkilökunnasta totesi omien kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen muuttuneen, osa (4 vastaajaa) totesi pääasiallisesti oman ymmärryksen ja omien toimintatapojen tiedostamisen muuttuneen.

(KYS2 2.11.1999) Opittuani lapset tuntemaan vahvuuksineen ja heikkouksineen uskon myös itse kehittyneeni tukemaan itsetuntoa useimmilla lapsilla.

(RK5 16.5.2000)

A: Varmaan on enempi niinku tullut tietoisemmaksi tämän projektin myötä tästä vuorovaikutuksesta ja niinku sitten, en määhä oonko määhä kehittänyt yhtään mihinkään, mutta...

B: Onhan sekin, että sitä niinku tiedostaa näitä asioita, mutta se on aina edistysaskel.

A: On, kyllä.

P: On, on, koska kyllähän se aina sitten siirtyy kuitenkin käytäntöön jollain tavalla...

B: Niin sitten ainakin sen joskus aina jälkeensä huomaa, että hei tässä ois ollut semmonen tilanne.

Burgoynen (1996) mallin mukaisesti voi todeta, että yksilöiden ajattelun kehitys heijastui toimintaan ja toiminta taas kehitti ajattelua. Osa työntekijöistä koki, että oma ajattelu oli kehittynyt, mutta se ei vielä riittävästi heijastunut toimintaan. Myöhemmin huhtikuussa 2000 tehdyssä kyselyssä työntekijät vertasivat itseään lasten itsetuntoa vahvistavana kasvattajana keväällä 1999 ja keväällä 2000. Näistä vastauksista saattoi päätellä kasvattajien kehittyneen lasten itsetunnon vahvistamisessa. Myös päiväkirjat ja keskustelut toivat esiin muutoksen kasvattajien toiminnassa. Työntekijöiden kehittyminen näkyi kolmen kehittämissyklin mukaisesti 1) henkilökohtaisessa vuorovaikutustavassa suhteessa lapseen, 2) lasten yksilöllisyyden huomioon ottamisessa ja 3) konkreettisissa toimiin kasvatuskäytäntöihin ja toimintatapoihin liittyvissä muutoksissa.

Eniten kasvattajat ilmaisivat kehittyneensä *vuorovaikutustavassaan suhteessa lapseen* (vrt. luku 2.3). Tärkein kehittymistä osoittava havainto oli se, että kasvattajat olivat projektin myötä selvästi herkistyneet näkemään mahdollisuuksia vuorovaikutustilanteille ja ymmärsivät niiden tärkeyden lasten itsetunnon vahvistamisessa. Lapsen kohtaamiseen ja lasten keskittymiseen kuunteluun käytettiin enemmän aikaa. Lasten kanssa juteltiin entistä enemmän kahden kesken ja oltiin aidosti kiinnostuneita lapsesta ja hänen ajatuksistaan. Palautteen antamisessa oli kehitytty. Positiivista palautetta alettiin antaa entistä enemmän ja negatiivinen palaute pyrittiin antamaan rakentavassa muodossa ja mielellään kahden kesken lapsen kanssa. Palautetta, jossa aikuinen toistaa automaationa lapsen sanomiset, alettiin kutsua ”Papukaija-palautteeksi”. Tästä lapsen sanat toistavasta keskustelusta pyrittiin pääsemään eroon. Erityisesti pienten ryhmässä toimineille aikuisille oli eräänlainen oivallus, että pientenkin kanssa on mahdollista keskustella vastavuoroisesti ja että tällainen keskustelu on tärkeää lasten itsetunnon kehittymiselle.

(KYS3 11.4.2000) Enemmän rauhoittumista ja keskittymistä yhden lapsen kohdalla. Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa, aamutuloissa, ruokailussa jne. Enemmän lapsen kuuntelemista.

(KYS3 11.4.2000) Olen pysähtynyt ajattelemaan palautteen antamista papukaijamaisena - onko tarpeen?

(KYS3 11.4.2000) Muutosta on tapahtunut pienissä käytännön asioissa. ”Perusvireen” arvioin olleen aiemminkin positiivinen, kannustava, ei missään nimessä ”mollaava”. Nyt vain on löytynyt ilmaisuun uusia vivahteita, jotka tekevät ehkä lausumistani lapsille entistä merkityksellisempiä. Myös aikaa antaa lapsen yrittää itse olen pyrkinyt tietoisesti lisäämään (Ennen hoputin lasta ja autoin herkemmin vedoten kiireeseen).

(KYS3 11.4.2000) En uskonut, että juuri minun kohtaamisellani ja niin pienillä teoilla ja eleillä olisi kovin suurta merkitystä lapselle. En myöskään ymmärtänyt ja arvostanut lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kasvuun ja kehitykselle, koska lapsilla on omat vanhempansa. Nyt keväällä 2000 ymmärrän, että lapseen pysähtyminen positiivisessa ja negatiivisessa on koko elämän kestävä itsetunnon perusta. Olen kasvanut tiedostavaksi ja saanut uusia menetelmiä ja uskoa kasvatustyöhöni.

Aikuisten henkinen läsnäolo oli toinen selvästi havaittavissa oleva kehittymisen tulos (vrt. luku 2.3). Kasvattajat halusivat olla aidosti läsnä tilanteissa keskittyen lapsiin ja yhteisiin tekemisiin. Myös kahdenkeskisiä yhdessäolon hetkiä aikuisen ja lapsen välillä yritettiin järjestää, jotta lapsi saisi osakseen aikuisen jakamatonta huomiota. Yleistä itsetuntoa vahvistaen lapsia alettiin puhutella mahdollisimman usein nimeltä esimerkiksi tervehtien: "Huomenta, Maija!" tai kysyen: "Otatko, Maija, vielä leipää?" Lapsille annettiin myös yleistä itsetuntoa vahvistavaa positiivista yksilöön kohdistuvaa huomiota. Mikäli lapsilla oli tarve fyysiseen läheisyyteen, se sallittiin: lapsia halattiin lämpimästi, pidettiin sylissä ja oltiin lähekkäin.

(RK5 16.5.2000)

A: Niin ja enemmän mää oon mielestäni tiedostanu myös ihan sitä läsnäolemista tai siis, että oonhan mää nyt tienny sen jo aikasemminkin, mutta nyt mää varmaan enemmän olen kiinnittänyt huomiota siihen, että se ei oo pelkästään tärkeätä, että mää ohjaan sitä jotakin niitten leikkiä tai tekemistä, vaan ihan se, että mää olen siinä.

(KYS3 11.4.2000) Nyt keväällä 2000 huomaan, että pysähdyn, otan lapsen syliin ja nautin hänen ihanuudestaan ilman suorituksiakin. Kerron sen myös lapselle!

(KYS3 11.4.2000) Keväällä 1999 kasvattajana olin enempi "kasvattaja", en tietoisesti ainakaan ajatellut, miten omat toimintatapani vaikuttivat suoraan lapsen itsetuntoon. Nyt keväällä 2000 olen alkanut tarkkailla omia käyttäytymistapojani, suhtautumistani lapsiin ja yrittänyt tulla myönteisemmäksi, positiivisemmäksi ja rehellisemmäksi. Muistan, että lapsi täytyy kohdata, antaa jakamatonta huomiota ja kuunnella. Jotain olen omasta mielestäni oppinut, paljon on vielä oppimista.

Lasten *yksilöllisiä erityispiirteitä ja - tarpeita* alettiin entistä enemmän ottaa huomioon (vrt. luku 2.3). Kasvattajat asettivat itselleen tavoitteita suhteessa lapsiin yksilöinä. Taito lasten itsetunnon tunnistamisessa oli henkilökunnan mielestä lisääntynyt prosessin myötä. Tämä on tärkeää, sillä lasten itsetunnon tunnistaminen on pohjana sille, että lapsen itsetuntoa voidaan vahvistaa yksilöllisesti. Kasvattajat joutuivat kyseenalaistamaan ja muuttamaan myös tapaansa organisoida päivän eri tilanteita. *Toimintatapojen muutoksissa* näkyi erityisesti halu kuunnella lasten mielipiteitä ja arvostaa heidän omia tekemisiään.

(KYS3 11.4.2000) Olen tajunnut jotenkin, että omia suunnitelmia voisi joustaa enemmän, esim. jos lapsilla on jokin mukava oma juttu meneillään.

(RK7 24.5.2000)

A: Mää on kans oppinut kyseenalaistamaan tämän, just sen että ei niin yksioikosesti sanois lapselle, että "no niin nyt leikit kasaan ja nyt lähetään ulos", "No miks?" "No siks kun kello on niin paljon." Vaan niinkun sen, että jos joku vielä haluaa leikkiä tai muuta tai ei halua tulla osallistumaan, että no miksi ei se voisi, voiskos se oikeesti?

(KYS3 11.4.2000) Aikaisempaa selkeämmin tiedostan itsetuntoon, lähinnä sen vahvistamiseen liittyviä asioita mm. leikki-tilanteissa ym. vapaissa tilanteissa.

Kasvattajat alkoivat aikaisempaa enemmän joustaa suunnitelmissaan, suosia pienryhmätoimintoja ja hyödyntää ns. vapaita toimintahetkiä lasten kanssa olemiseen. Lasten keskinäisiä leikkejä arvostettiin ja niille haluttiin järjestää riittävästi aikaa.

Aidoille vuorovaikutustilanteille aikuisten ja lasten välillä sekä lasten kesken luotiin näin enemmän mahdollisuuksia. *Kaiken kaikkiaan voi todeta, että kasvattajien käytöteoria ja ammattitaito lasten itsetunnon vahvistamisen suhteen olivat kehittyneet tutkimusprosessin myötä.* Henkilökunnan ammattitaidon kehittyminen pitkäkestoisen tutkimusprosessin tuloksena vahvistaa aikaisemmissä tutkimuksissa (mm. Aho & Heino 2000; Cummins 1998; Priest 1988; Silvernail 1985) saadun tuloksen siitä, että pitkäkestoiset ja intensiiviset kehittämis- ja toimintatutkimukset ovat tuloksekkaita lasten itsetunnon vahvistumisen kannalta. Pitkäkestoisen tutkimuksen aikana on mahdollista nostaa kasvattajien tietoisuuden tasoa, jolloin heidän ammattitaitonsa kehittyy. Kasvattajien yksilöllisen prosessin tarkastelusta on luontevaa siirtyä yhteisöllisen prosessin eli päiväkodin toimintakulttuurin kehittymisen tarkasteluun.

7 PÄIVÄKODIN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTYMINEN LASTEN ITSETUNTOA VAHVISTAVAKSI

Tässä luvussa esittelen yhteisöllisen tason tuloksia analysoimalla päiväkodin toimintakulttuurin kehittämistä. Vaikka toimintatutkimus nähdäänkin jatkuvana prosessina eikä pelkästään tietyn tuloksen tai tavoitteen saavuttamisena, on prosessia kuitenkin syytä peilata suhteessa alkuperäisiin tavoitteisiin. Tästä syystä tarkastelen tutkimustuloksia erityisesti siltä kannalta, miten kehittämistyölle asetetut tavoitteet lasten itsetunnon vahvistamisesta toteutuivat päiväkodin arkipäivän tilanteissa. Ensin tarkastelen toimintakulttuurin perustana olevaa arvopohjaa ja sen muutosta. Tämän jälkeen kuvaan toimintakulttuurin kehittymistä perusturvalisen ilmapiirin, lasten yksilöllisyyden huomioon ottamisen ja itsetuntoa vahvistavan pedagogiikan näkökulmista. Itsetuntoa vahvistava pedagogiikka pitää sisällään sekä lasten yleisen itsetunnon että itsetunnon osa-alueiden vahvistamisen arkipäivän tilanteissa. Tässä luvussa äänen saavat myös lapset, joiden ajatuksia ja tuntemuksia aikuisten ja lasten välisistä suhteista tuon esiin. Lopuksi esitän koovan mallin lasten itsetunnon vahvistamisesta päiväkodissa.

7.1 Tutkimuspäiväkodin toimintakulttuuri projektin alussa

Tutkimuksessa mukana olleella päiväkodilla oli tutkimuksen alkaessa toimintahistoriaa 12 vuotta ja sinne oli ehtinyt rakentua tietynlainen toimintakulttuuri. Perehdyin alustavasti tähän tutkimuspäiväkodin toimintakulttuuriin esitutkimusvaiheen aikana keväällä 1999. Keskustelin toiminta-ajatuksista ja toimintakulttuurista erityisesti johtajan, mutta myös muun henkilökunnan kanssa. Havainnoin työyhteisön toimintakulttuuria ja päiväkodin toiminta-ajatuksen toteutumista käytännössä. Erityisesti havainnoin toimintaa lasten itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta.

Havainnointini perusteella päiväkodin toimintakulttuuria kuvasi projektin alkuvaiheessa henkilökunnan työhön sitoutumisen korkea aste, työn ilo ja tietynlainen yhteisvastuullisuus päiväkodin toiminnasta. Kasvatuskeskustelut leimasivat päiväkodin arkea. Lapsen etu ja hyvinvointi olivat vahvasti esillä keskusteluissa. Johtaja vahvasti havaintojani kuvaamalla käymässämme keskustelussa (1.9.1999) työyhteisöä seuraavasti: *”On tehty töitä, on selvitetty ristiriitoja, on ollut myös vaikeita aikoja. Ilo ja huumori kuuluvat arkeemme. Henkilökunta on sitoutunut työhön ja työn kehittämiseen.”*

Yksilöiden intressit työn kehittämisen suhteen olivat osittain erisuuntaisia: yksilötasolla tuli esiin halukkuutta muun muassa ympäristökasvatuksen, leikin, lapsilähtöisyyden ja esiopetuksen kehittämiseen. Lasten itsetunnon vahvistamiseen ja yksilöllisyyden tukemiseen kehittämiskohteina koko henkilökunta halusi sitoutua. Lapsen itsetunnon vahvistamisen keinot kuitenkin puuttuivat tai niitä käytettiin tiedostamatta. Ensimmäinen kysely henkilökunnalle osoittikin, että henkilökunnan tieto lasten itsetunnon vahvistamisesta oli rajoittunutta ja puutteellista ja että itsetunnon vahvistamista ei ollut työyhteisössä yhdessä juurikaan pohdittu. Henkilökuntaa kokonaisuutena ajatellen voisikin sanoa, että yksilöiden toiminta suhteessa lasten itsetunnon vahvistamiseen oli tiedostamatonta, jäsentymätöntä ja teoreettiseen tietoon perustumatonta. Yksittäisten kasvattajien tiedoissa ja toiminnassa oli toki havaittavissa eroja.

Lasten itsetunnon vahvistamisen kannalta oli kuitenkin kehitelty hyviäkin käytänteitä kuten omahoitajajärjestelmä. Tämä oli selvimminkin edelleen käytössä pienten ryhmässä. Omahoitajajärjestelmä tarkoitti sitä, että lapsiryhmän lapset saivat kukin oman hoitajansa, joka järjesti aikaa ”omille lapsilleen” yksilölliseen kohtaamiseen, huomioimiseen ja havainnoimiseen. Myös vanhempien kanssa käytävissä lapsikohtaisissa keskusteluissa oli läsnä lapsen ”omahoitaja”. Henkilökunnan kertoman mukaan tällainen järjestelmä varmistaa sen, että jokainen lapsi saa huomiota osakseen ja erityisesti pienillä lapsilla tämä mahdollistaa paremmin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen.

(PK 30.3.1999) Salla - 3 v - omatoiminen, ”iso” tyttö, tuli päiväkotiin viikon tauon jälkeen. Salla on omahoitajasysteemissä ”minun” lapseni ja olin pohtinut, että minulla ei ole ollut tarpeeksi aikaa paneutua häneen. Ryhmän 10 Sallaa nuorempaa lasta tahtovat viedä kaiken huomion. Tilanne tänään ryhmässä oli se, että ryhmästä oli paljon lapsia pois. Tietoisesti kontaktin Sallan kanssa. Yritin todellista kuuntelua, pysähtyen ja katsekontaktia käyttäen. Huomasin, että Salla oli tavallista iloisempi ja otti itsekin kontaktia minuun useasti.

Keskusteluissa henkilökunnan kanssa kävi ilmi, että ulkopuolelta tulevat vaatimukset ja ohjeet koettiin osittain ristiriitaisiksi oman toiminta-ajatuksen kanssa. Tällaisiksi asioiksi mainittiin muun muassa resurssit (henkilöstön vähyys, lapsiryhmien suuret koot, tilan puute), aikapula ja esiopetuksen vahva kognitiivinen painotus.

Itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta arvioituna havaitsin projektin alkuvaiheessa seuraavia kehittämisalueita tutkimuspäiväkodin toimintakulttuurissa:

- 1) Itsetunnon vahvistamiseen pitäisi saada teoreettista perustaa, tietopohjaa, jotta tiedettäisiin miten pitäisi toimia.

- 2) Yksittäisiin vuorovaikutustilanteisiin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota, ne olisi nähtävä arvokkaina tilanteina itsetunnon vahvistamiseksi. Aitoja vuorovaikutustilanteita aikuisten ja lasten välille olisi luotava lisää; tilanteita, joissa aikuinen pysähtyy kuuntelemaan lasta ja on kiinnostunut tämän asioista. Vuorovaikutustilanteita muissa kuin ns. ohjatuissa tilanteissa olisi arvosettava enemmän.
- 3) Kiireen tuntua siirtymätilanteissa olisi yritettävä vähentää.
- 4) Vuorovaikutuksen sävyyn ja palautteen laatuun olisi kiinnitettävä enemmän huomiota.

7.2 Arvopohjan muutos

Tutkimuspäiväkodin toiminta-ajatus säilyi projektin päättyessä entisellään, mutta toiminta-ajatuksen sisältö ja merkitys saivat erilaisen sävyn. Toiminta-ajatuksen ytimenä oli ollut yksilön fyysisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista huolehtiminen. Tutkimuksen kestäessä käsite hyvinvointi konkretisoitui käytännön toimintaan itsetunnon kautta. Tässä luvussa esittelen tutkimuksen aikana tapahtuneen arvopohjan muutoksen päiväkodissa.

Tutkimuksen alkuvaiheessa henkilökunta koki ulkopuolelta tulevien vaatimusten ja ohjauksen olevan osittain ristiriidassa oman toiminta-ajatuksen kanssa. Henkilökunnan itsetunto vahvistui kuitenkin projektin aikana niin, että ulkopuolisista paineista huolimatta toiminnalle nähtiin vaihtoehtoja ja yhteinen tavoite haluttiin saada toteutumaan käytännössä. Henkilökunta pyrki toimintakulttuuria muuttamalla kaventamaan nykyisen ja mahdollisen välistä eroa siten kuin Kemmis (2000, 99-101) on todennut emansipatorisessa toimintatutkimuksessa tapahtuvan. Tutkimuksen edetessä saattoi havaita, että yksilölliset tekemiset alkoivat olla yhä enemmän yhtä toiminta-ajatuksen kanssa (ks. Burgoyne 1996, 16-18.) Henkilökunnalle muodostui yhteinen ymmärrys niistä arvoista, joille toiminta haluttiin perustaa. Näitä arvoja olivat: *olemassaolon oikeutus, vuorovaikutuksen arvostaminen, kiireettömyys ja yksilölliset tarpeet ja toiveet*. Kuvaan seuraavaksi näiden arvojen ilmenemistä arkipäivän tilanteissa. Käytän kuvauksessa apuna Burgoynen (1996) mallia oppivan organisaation perusprosesseista.

Olemassaolon oikeutus. Tutkimuspäiväkodissa toiminta haluttiin perustaa siihen, että yhteisössä jokaisella yksilöllä - niin lapsilla kuin aikuisillakin - on olemassaolon oikeutus. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö kokee olevansa hyväksytty sellaisena kuin on ja hänen yksilölliset tarpeensa otetaan mahdollisuuksien rajoissa huomioon (ks. mm. Clark & Symons 2000; Kernis, Brown & Brody 2000; Maslow 1954; Rogers 1951). Olemassaolon oikeutusta edistää se, kun yksilöt - sekä aikuiset että lapset - tuntevat toisensa riittävän hyvin. Toisen ihmisen tuntemus edistää perusturvallisuutta ja luo osaltaan turvallista ilmapiiriä, jossa jokaisella yksilöllä on hyvä olla (ks. mm. Bowlby 1982; Clark & Symons 2000; Erikson 1968; Maslow 1954). Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen kuvaa työntekijän näkökulmasta olemassaolon oikeutusta yhteisössä ja kaksi muuta esimerkkiä kuvaavat kasvatta-

jan toimintaa, jonka tavoitteena on luoda lapselle tunne olemassaolon oikeutuksesta.

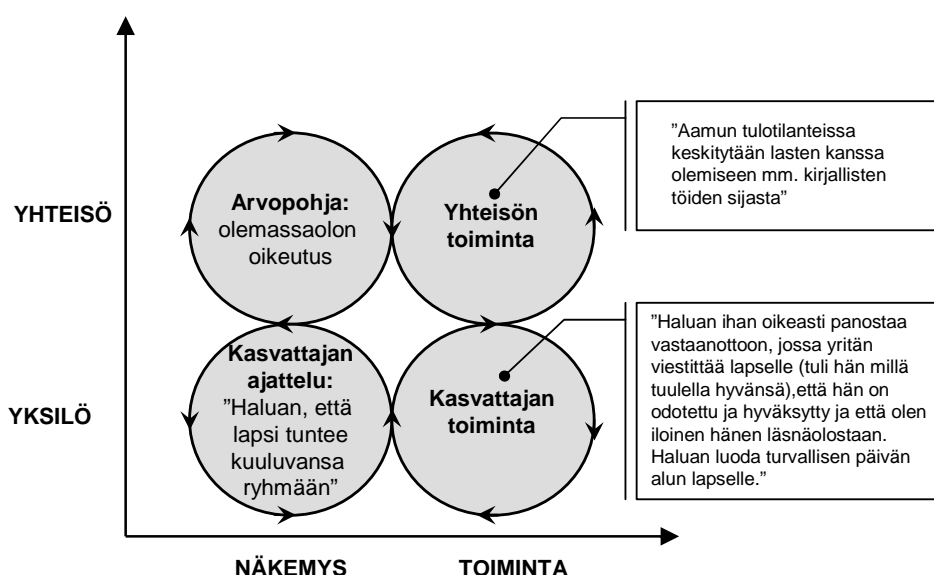
(RK7 24.5.2000)

Kyllä määhän ainakin itsestäni sen tiedän, että semmonen luovuus ja kaikki semmonen pääsee sitten vasta valloilleen, kun tuntee, että mun on hyvä olla tässä ja määhän on tässä vahvoilla, ettei tarte olla silleen varpaillaan, ainakin minusta sitten tulee ne parhaat puolet esiin, kun tuntee, että määhän oon hyväksytytty tässä tämmöisenä kuin minä olen.

(PK 12.10.1999) Syksyllä lapset toivat valokuvan itsestään päiväkotiin ja teimme lapsesta haastattelun seinälle, josta muut lapset ja vanhemmat saivat lukea, mitkä ovat esimerkiksi kuvassa olevan lapsen harrastukset, mieliruoka, paras ystävä, mikä hänestä tulee isona jne. Näin lapsi sai tämän ajan olla aikuisen seurassa ja tämä aika oli pelkästään tälle lapselle. Samoin kuin oman kuvan piirtäminen, jonka aikana lapsi sai edelleen kertoa itsestään. Näin lapset (useimmat) antoivat itsestään realistisen kuvan ja aikuinen sai tietää, kuka lapsista tunsi itsensä hyväksytyksi päiväkodissa ja omassa ryhmässä.

(PK 19.8.1999) Kerroin lapsille, että maanantaisin aina keskustelisimme alkaneen viikon suunnitelmista yhdessä. He saivat piirtää omat toiveensa ja ehdotuksensa. - - - Aikuinen kiersi jokaisen lapsen luona ja kirjoitti lapsen piirroksen viereen hänen ajatuksensa. Kolmannella viikolla piirroksia eteisen seinälle laittaessani kolme poikaa huomasi kysyä, kuka huolehtii että heidän ehdotuksensa toteutuvat. Siitä paikasta aloin lukea lapsille heidän ehdotuksiaan ja kerroin, mitkä asiat olivat jo toteutuneet ja milloin jotkut asiat tulisivat toteutumaan. - - - Muutamia valintoja esimerkiksi: saada leikkiä metsässä, päästä retkelle lintutornille, saada leikkiä kauppaan, saada kuunnella rokkikasettia.

Arvo olemassaolon oikeutus siirtyi yksilön ja yhteisön toimintaan kuviossa 9 esitetyn esimerkin osoittamalla tavalla.



KUVIO 9 Arvon olemassaolon oikeutus ilmeneminen arkipäivän toiminnoissa

Olemassaolon oikeutusta pyrittiin ilmentämään toiminnassa muun muassa siten, että aamun tulotilanteissa kasvattajat keskittyivät lasten kanssa olemiseen eivätkä tehneet tuolloin muita asioita. Aikaisemmin aamuisin oli saatettu tehdä esimerkiksi kirjallisia töitä tai järjestellä toimintaympäristöä. Edellä kuvatussa esimerkissä kasvattaja halusi turvata lapselle kokemuksen siitä, että lapsi tuntee kuuluvansa ryhmään. Tätä kasvattaja edisti omalla toiminnallaan, kuten esimerkissä oleva ote päiväkirjasta kertoo.

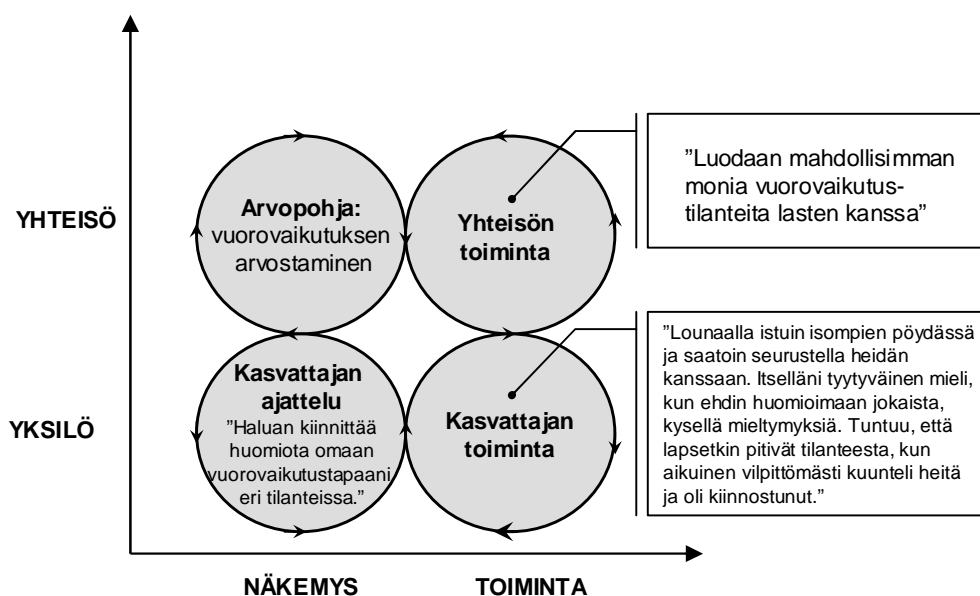
Vuorovaikutuksen arvostaminen. Toisena tärkeänä lähtökohtana toiminnassa oli vuorovaikutuksen arvostaminen. Tavoitteena oli myönteinen, toiset huomioon ottava vuorovaikutus, jossa aidosti kohdataan toinen ihminen (ks. mm. Cooper-smith 1967; Hamachek; Kemple 1995; Rogers 1951). Onnistuneen vuorovaikutustilanteen tunnistaa molemminpuolisesta hyvänolon tunteesta, kuten tutkimukseen osallistunut henkilökunta asian ilmaisi.

(PK 21.10.1999) Itse toivoisin voitavan järjestää lapsi- ja pienryhmäkohtaisia keskusteluja, jolloin tulee vuorovaikutusta kaikkien lasten kanssa. Aina ei tarvitse tehdä jotain.

(RK5 24.5.2000)

Itsellä on tullut ainakin semmoinen, että ”hei mää kuuntelin tätä lasta”, että tulee hyvä mieli siitä ja sitten kun tajuaa että se on ihan mielenkiintosta, niin silloin se on vielä mukavampaa.

Vuorovaikutuksen arvostaminen siirtyi arjen tilanteisiin monin eri tavoin. Kuviossa 10 on kuvattu yksi tällainen tilanne.



KUVIO 10 Arvon vuorovaikutuksen arvostaminen ilmeneminen arkipäivän toiminnoissa

Yhteisöllisenä arvona vuorovaikutuksen arvostaminen johti siihen, että työyhteisössä päätettiin luoda mahdollisimman paljon aitoja vuorovaikutustilanteita lasten ja aikuisten välillä. Kasvattajat kiinnittivät huomiota omaan vuorovaikutustapaan-

sa eri tilanteissa ja suhteessa eri lapsiin. Vuorovaikutuksen myönteinen sävy oli erityisenä kehittämisen kohteena. Sanatonta vuorovaikutusta arvostettiin sanallisen vuorovaikutuksen rinnalla. Kuviossa esitetystä esimerkistä kasvattaja kuvaa onnistunutta vuorovaikutustilannetta lounashetkellä. Vuorovaikutustilanne mahdollistui, kun kasvattaja päätti istua lasten pöytään lounaan ajaksi.

Kun päivän eri toimintoja arvioitiin vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta, havaittiin vuorovaikutuksen edistämisen olevan tarpeen kaikissa tilanteissa, vaikka toiset tilanteista olivatkin luontaisesti vuorovaikutuksellisempia kuin toiset. Leikki mahdollistaa lasten välisen vuorovaikutuksen, mutta tarjoaa myös aikuisten ja lasten väliselle vuorovaikutukselle luontevan foorumin, mikäli aikuinen on läsnä lasten leikeissä. Eräs tutkimukseen osallistunut työntekijä pohti asiaa seuraavasti: *"Leikitilanteet pitäisi nähdä enemmän mahdollisuutena aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen."* Leikin aikana aikuiset voivat myös havainnoida lapsia ja oppia tuntemaan näiden ajattelua, sosiaalisia taitoja ja tapaa toimia. Pienten ryhmässä henkilökunta totesi leikille jäävän kuitenkin liian vähän aikaa iltapäivisin. Myös 5-6 -vuotiaiden ryhmässä työntekijät pohtivat, saavatko lapset leikkiä tarpeeksi päiväkotipäivän aikana. Leikin tärkeydestä ja sen mahdollistamisesta keskusteltiin paljon päiväkodissa ja leikille päätettiin yrittää järjestää lisää aikaa ja mahdollisuuksia.

Kiireettömyys. Päiväkodin arkea oman kokemuksen mukaan leimaa usein kiireen tunne niin lapsilla kuin aikuisillakin. Myös tässä tutkimuspäiväkodissa pohdittiin, mistä kiireen tunne syntyy ja miten kiireettömyyteen pystytään vaikuttamaan. Henkilökunnan mielestä kiireettömyys ei vielä toteutunut kaikissa tilanteissa ja kiire esti aitoa vuorovaikutusta ja kohtaamista. Eräs työntekijä kertoi häntä koskettaneen seuraavan tapauksen: Päiväunien jälkeen 4-vuotias tyttö oli pukeutunut vaatteita päälle ja kun aikuinen oli muistuttanut välipalalle ehtimisestä, tyttö oli todennut: *"Mihin meillä oikein on kiire?"* Kiireettömyys ja ajan antaminen toiselle ihmiselle ovat itsetunnon vahvistumisen kannalta erittäin tärkeitä asioita (ks. Cotton 1997). Muun muassa lapsiryhmän koko, henkilökunnan lukumäärä, tietyn päivärytmin noudattaminen ja ulkopuolelta tulevat vaatimukset (palaverit, koulutukset, kokoukset, kyselyt jne.) ovat niitä asioita, jotka päiväkodin työntekijöiden mukaan aiheuttavat kiireen tunnetta aikuisille, mikä sitten välittyy myös lapsille.

Kiireettömyyden toteutumiseksi henkilökunta halusi löytää ratkaisuja kuten uloslähdön porrastaminen niin, että eteisessä säilyy myönteinen ilmapiiri ja levollinen tunnelma. Päivälevon jälkeen kiireetön välipalalle siirtyminen mahdollistui, kun lapsille, jotka tarvitsivat enemmän aikaa heräämiseen, jätettiin välipala odottamaan, vaikka muut olisivat jo syöneet. Kiireettömyys ei tutkimukseen osallistuneiden mielestä ollutkaan mahdottomuus. Asiaan voi vaikuttaa omilla valinnoilla sopien yhdessä esimerkiksi siitä, kuinka aika käytetään, mitä asioita toiminnassa painotetaan ja mitä yhden päivän aikana tehdään.

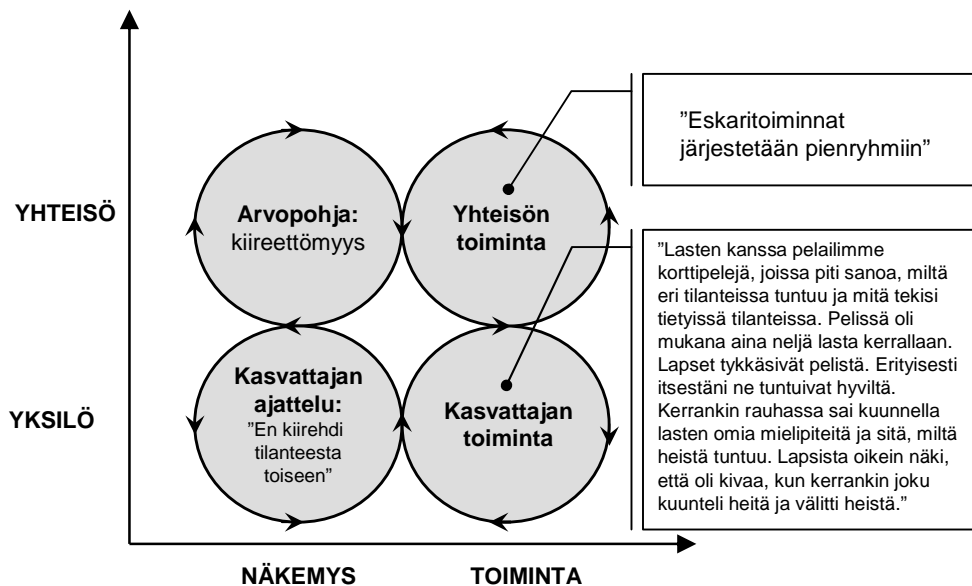
(RK7 24.5.2000)

Mää on kans oppinut kyseenalaistamaan just sen, että ei niin yksoikoisesti sanoisi lapselle, että "No niin nyt leikit kasaan ja nyt lähetään ulos." "No miks?" "No siks kun kello on niin paljon." Vaan jos joku vielä haluaa leikkiä tai muuta tai ei halua tulla osallistumaan, että no miksi ei se voisi, voisikos se oikeesti?

Kiireettömyys johti esiopetusryhmän henkilökunnan pohtimaan tutkimusprojektin arvopohjaa suhteessa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Valtakunnallisten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valmistuminen juuri tutkimuksen käynnistymisen aikoihin oli vaikuttanut siihen, että esiopetusryhmässä oli alettu järjestää iltpäiväisinkin kognitiivispainotteisia esiopetustuokioita. Ratkaisu ei kuitenkaan ollut osoittautunut toimivaksi, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

(TUTKPK) Esiopetusryhmän aikuinen kertoi, että he ovat aloittaneet eskarihetket myös iltpäivisin ja arveli, että lapset ovat saattaneet väsyä. Totesin, että kannattaa miettiä eskarihetkien tarpeellisuutta iltpäivisin. Leikille pitäisi muistaa jättää riittävästi aikaa.

Henkilökunta koki esiopetuksessa painottuvan kognitiivisten tavoitteiden muiden tavoitteiden sijasta. Nyt tutkimusprojektin myötä kognitiivisten tavoitteiden ohella oli muistettava myös yleisen itsetunnon vahvistamisen tavoite, mikä väistämättä johti toimintojen uudelleen painotukseen. Oppiminen haluttiin nähdä entistä enemmän osana jokapäiväisiä arkitoimintoja ja leikkiä. Ryhmän henkilökunnan kanssa totesimme, että joskus on oltava uskallusta ja rohkeutta toimia jopa valtavirtauksia vastaan. Ohessa on esimerkki yleistä itsetuntoa vahvistaneesta kiireettömästä esiopetustilanteesta (kuvio 11).



KUVIO 11 Arvon kiireettömyys ilmeneminen arkipäivän toiminnoissa

Tilanne mahdollistui ensinnäkin siitä syystä, että esiopetustiimi päätti esiopetuksen toteuttamisesta pienryhmissä ja toisaalta siksi, että kasvattaja halusi toimia kiireettömästi. Pienryhmätoiminnot ja yhteinen vastuu suunnittelusta ovat yksi ratkaisu kiireettömyyteen. Tällöin vastuu jakaantuu aikuisten kesken, vaikkakin toisaalta pienryhmissä toimiminen myös sitoo henkilökunnan tiiviimmin lapsiryhmätyöhön. Pienryhmissä toimimista (2-5 lasta ryhmässä) haluttiin lisätä ja yksilöohjaustakin haluttiin kokeilla entistä enemmän. Pienryhmissä toimittaessa vuorovai-

kutus aikuisten ja lasten välillä lisääntyi huomattavasti ja lapset saattoivat esittää omia toiveitaan ja tehdä asioita omaan tahtiinsa. Työntekijät kuvasivat kokemukseensa yhteisestä suunnittelusta ja pienryhmätoiminnoista seuraavasti:

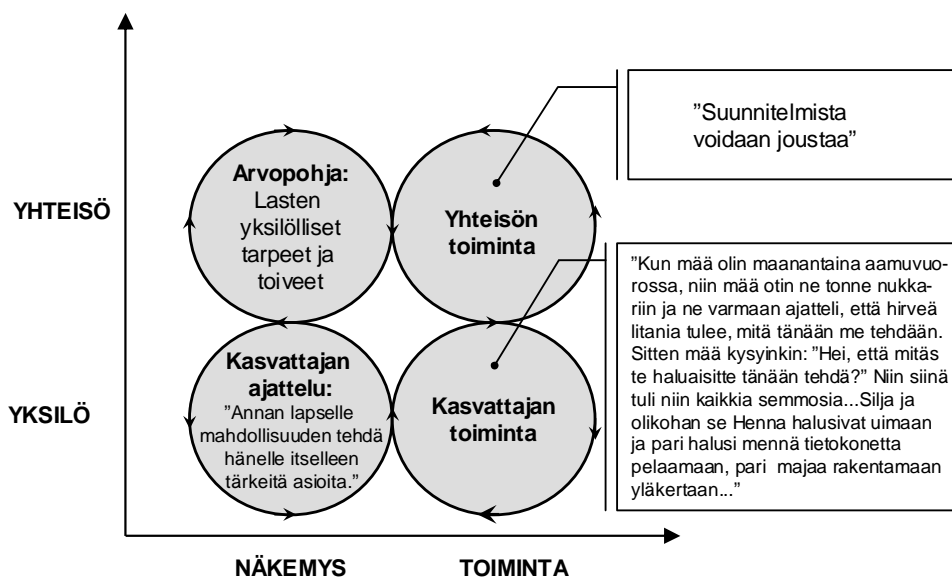
(RK7 24.5.2000)

--- vastuu ei ole painanut niin hirveesti, kun sitä on pystynyt jakamaan. Kyllä määhän uskon, että se on sitten myös näkynyt työssä ja siten suhteessa näihin lapsiin ja sitten semmonen turhanpäiväinen kiire ja touhotus on varmasti vähentynyt.

(RK2 22.2.2000)

Että me on aika paljon tehty pienissä porukoissa ja jaettu sitä ryhmää, että ei oo edes joka viikko yhtä päivää, että kaikki olisivat näin tiiviisti penkillä edes koko aamupäivänä.

Lasten yksilölliset tarpeet ja toiveet pyrittiin ottamaan huomioon mahdollisimman monissa tilanteissa, mutta kuitenkin ryhmän tarpeisiin sovittaen. Lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamisen on todettu olevan tärkeää lasten itsetunnon tukemisessa (mm. Thomas ja Montgomery 1998). Aikuisten suunnitelmista joustettiin niin ajallisesti kuin sisällöllisesti lasten tarpeiden ja kiinnostuksen mukaan. Yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista arjen tilanteissa kuvaa esimerkki kuviossa 12.



KUVIO 12 Arvon yksilölliset tarpeet ja toiveet ilmeneminen arkipäivän toiminnoissa

Kun yhteisesti oli sovittu, että suunnitelmista voidaan joustaa, saattoi kasvattaja antaa lapsille itselleen mahdollisuuden valita tekemisensä. Kun myöhemmin haastattelin lapsia ja kysyin, mitä he toivoisivat päiväkodin aikuisilta, yksi lapsista vastasi: *"Jos saisi tehdä mitä tykkää. Hmm... Sirpa on sanonut kerran nukkarissa, että valitskaa mitä teette. Sitten minä valitsin superpallojen pompottelun. Niitä oikeesti oli hyvä pompotella, oli parempaa."* Tässä lapsi kuvasi juuri samaa tilannetta, mikä on esitetty kasvattajan näkökulmasta kuviossa 12.

Yhteinen vastuu näkyi tässä päiväkodissa siten, että kaikki aikuiset olivat kasvattajia, myös ruokapalveluvastaava ja siistijä. Erityisesti ruokapalveluvastaavan kiinnostus olla mukana tutkimusprojektissa oli arvokas lisä yhteisölle. Työyhteisönä toimimisen kulttuuri antaa mahdollisuuksia ryhmäraajat ylittävään toimintaan ja johtaa yhteisvastuulliseen huolehtimiseen lapsista muun muassa aamuisin, iltapäivisin ja ulkoiluaikoina. Seuraavassa katkelmassa eräästä ryhmäkeskustelusta ilmenee se, kuinka tärkeänä asiana työyhteisössä koettiin ruokapalveluvastaavan rooli myös kasvattajana ja se, kuinka oppimisen nähdään tapahtuvan osana arkipäivän toimintoja.

(RK4 7.3.2000)

A: - - - tää on mulle mieluista aikaa työssä, kun nyt nähdään, että on tärkeää, että jotenkin aikuinen on läsnä ja sitten ei niinkään, että aikuinen tavallaan tarjoaa koko aika lapselle mahdollisuuksia, vaan että sen lapsen oppiminen tapahtuu ihan lapsen ollessa mukana aikuisen niissä kuvioissa. - - - Ja sitten toinen tämä, että nähdään, että se oppimisen piiri ei ole vaan jossain pöydän ääressä, vaan se on ensin tässä ja sitten vielä ihan laajemmalla ja vielä laajemmin. Tämmöinen niin kuin laaja oppimisympäristö, niin se on musta hyvä. Ja nyt kun mä ajattelen, että kun meillä on tällainen ruokapalveluvastaava keittiössä, niin se istuu tähän aikaan paremmin kuin ikinä, koska nähdään, että se lapsen oppiminen tapahtuu ihan kaikessa toiminnassa ja kun keittiössä Tertulla on ovi auki ja hän on laittanut kaikkia juttuja sinne lasta varten, niin tää on aika ihanaa.

P: Kyllä.

A: Ja sinne voi mennä ihan millon vaan ja hän juttelee ja ...

P: Tosi tärkeätä, että on yksi ihminen lisää työyhteisössä...

B: Mehän otettiin valokuva, kun mä olin lähdössä kotiin: Mää katoin, kun Terttu istui tuolla keittiön lattialla ja Santeri ja Juuso oli siinä sen vieressä ja se luki niille satua, niin me sanottiin, että tätä ei oo tapahtunu ikinä tässä talossa varmaan.

A: Mutta yleensä semmoinen oppimiskäsitys, että on nähty enemmän paikkasidonnaisena ja henkilösidonnaisena ja että pitäisi aina olla suunniteltu, niin kuitenkin, miten paljon lapsi oppii ihan eläessään siinä meidän mukana.

Päiväkodin johtaja totesi pohtiessaan tutkimuksen antia työyhteisölle, että päiväkodissa arvostettiin lasta nyt entistä enemmän ja oltiin kiinnostuneita siitä, mitä lapsille kuuluu, mitä he ajattelevat, mitä toivovat ja miten kokevat asioita. Toiminta oli muuttunut tässä suhteessa lapsen itsetuntoa vahvistavammaksi ja samalla lapsilähtöisemmäksi entiseen verrattuna.

(RK6 17.5.2000)

A: Mää luulen koko talon toimintaa ajatellen, että semmoinen lapsen arvostaminen ja lapsen ensisijalle nostaminen, niin se on vahvistunut, miettikääs kaikkia käytäntöjä. Mää koen, että aina on ollut lapsilähtöistä jotenkin, mutta vielä enemmän nyt.

Toimintakulttuurin muutoksen myötä päiväkotiin oli muodostunut lapsilähtöinen kasvatusilmapiiri sellaisena kuin Pulkkinen (1982, 1994) on lapsen hyvinvointiin vaikuttavaa kasvatusilmapiiriä määritellyt. (Vrt. myös Baumrind 1966.) Lapsilähtöinen kasvatusilmapiiri on Pulkkinen mukaan hyväksyvä ja lämminhenkinen ja siinä otetaan huomioon lapsen tarpeet. Lapsilähtöiset kasvattajat kannustavat, auttavat ja neuvovat lasta, ovat kiinnostuneita lapsen asioista sekä asettavat perustelutuja rajoja. Kaikki nämä asiat olivat havaittavissa tutkimuspäiväkodin kasvatusilmapiirissä.

7.3 Perusturvallisuutta tuottava ilmapiiri

Tutkimuspäiväkodin arvoista olemassaolon oikeutus, vuovaikutuksen arvostaminen ja kiireettömyys konkretisoituivat erityisesti ilmapiirissä. Kiireetön, lämminhenkinen, avoin, hyväksyvä ja toista ihmistä arvostava ilmapiiri tuotti sekä lapsille että aikuisille perusturvallisuuden tunteen ja loi näin perustan terveen ja vahvan itsetunnon rakentumiselle. Kiireettömän ilmapiirin luominen edellytti henkilökunnalta toimintojen järjestämistä niin, ettei pääasiaksi noussut suoriutuminen toiminnasta toiseen, vaan aikaa jäi lämminhenkiseen vuorovaikutukseen. Uuden ryhmän aloittaessa oli muistettava, että ilmapiiri ei muodostu itseksensä, vaan aikuisten on keskityttävä sen luomiseen.

Tutkimuksen kuluessa havaittiin, että tutustumiseen, vuorovaikutukseen ja luottamuksellisten ihmissuhteiden muodostamiseen on varattava runsaasti aikaa. Vain tällöin ryhmän aikuiset ja lapset oppivat tuntemaan toisensa ja luottamaan toisiinsa. Eräs työntekijä kuvasi läheisten ja luottamuksellisten vuorovaikutussuhteiden merkitystä alla olevaan tapaan:

(RK6 17.5.2000)

Ja niin musta ainakin tuntuu, että lapset tietää jo minkälainen ihminen mää oon ja minkälainen persoona, niin ne puheet ja kaikki on semmosia että ne tietää että Sirpa tykkää, kun myö tehään sille vaikka näin (näyttää), kun ne hieroo hartioita ja kun mää sanon, että ai kun tekee ihanaa ja ne sanoo "nyt on mun vuoro hieroo" ja sit ne nauttii siitä ite, kun meillä on semmonen yhteinen mukava olo.

Henkilökunnan mielestä parhaita tilanteita tutustumiselle syntyy aamuisin lasten tullessa päiväkotiin, leikki-tilanteissa, ruokailu- ja pukeutumistilanteissa, ulkoilun aikana sekä ohjatuissa pienryhmätilanteissa, joissa aikuisen kanssa on mukana vain 1 - 5 lasta.

Lasten itsetuntoa vahvistavaan ilmapiiriin liittyy olennaisesti se, että kasvattaja on lasten saatavilla silloin, kun nämä tarvitsevat aikuista. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aikuinen on henkisesti läsnä vuorovaikutustilanteissa, havaitsee lasten tarpeet sekä osoittaa kiinnostusta lasten ajatuksia ja tekemisiä kohtaan. Tutkimuspäiväkodissa aikuiset olivat aidosti läsnä tilanteissa keskittyen lapsiin ja yhteisiin tekemisiin. Tämä tulee esille muun muassa seuraavassa esimerkissä:

(RK2 22.2.2000; Katsoimme tiimin kanssa ryhmän toiminnasta nauhoitettua videota eli stimulated recall -menetelmä)

- P: Semmonen, mihin minä kiinnitin huomiota tossa, kun mää videoin, niin yllätyin siitä, miten te olitte jotenkin kaikki siellä läsnä. Seuratkaapa vaan itekin, niin aina kun joku lapsi kysyy jotakin, niin heti on joku aikuinen jo siinä auttamassa tai vastaa tai kommentoi jollain tavalla. En tiedä, ootteko tehnyt siinä kovasti töitä mieltäksenne sitä.
- A: Parhaassa tapauksessa kaks vastaa yhtä aikaa... (muut naurahtavat ja nyökkäävät) ...en mää tiedä, ei sitä ehkä tietosesti sille ole mietitty, en mää osaa sanoa - - - Ehkä tämmönen tilanne, kun me ollaan kuitenkin kaikki siinä - - - on korvapareja enempi ja sitten pystyy seuraamaan, kattomaan sellasta yleiskatsausta, kun ei niin keskity vaan yhteen.
- P: Se musta oli justiin uskoman suoritus, kun sinä olit tuolla linnahommassa ja täällä joku sano: "Paula" hirveen pienellä äänellä, niin heti sää tulit tuolta, "Kuka täällä Paulaa kut-

suu?" - - - se on mun mielestä jonkunlaista semmosta tilanteesta olemista ja elämistä ja herkkyyttä sille tilanteelle. Ei oo omissa ajatuksissaan, vaan siinä tilanteessa.

B: Ja kyllä noin ruokailussa, mää mietin, kun me Paulan kans' ollaan täällä (näyttää), niin Seija yrittää siinä sukkuloida näitä pöytiä (näyttää)... että jotenkin varmaan me tiedetään, että jos tuolta päästä joku lapsi huutaa (näyttää), niin me ei sanota mitään, me tiedetään, että tuo hoitaa sen - - - musta se lomittuu aika hyvin.

C: Onks' se sitten sitä, että tuntee jo toisensa vai?

B: Mutta on siinä varmaan sekin, että kun tätä työtä tehdään, niin - - - että kaikilla on näkemys, mitä siinä tehdään ja missä sua tarvitaan, että - - - kyllä täällä korvat on höröillä, kuka tarvii mitään.

Saatavilla oloa ja henkistä läsnäoloa kuvaa myös toinen esimerkkitalanne, jossa kaksi lasta haluaa yhtä aikaa aikuisen huomiota:

(Videonauhoitus 20.2.2000) Aikuinen istuu tuolilla lapsi sylissään ja juttelee tämän kanssa. Toinen lapsi tulee pyytämään aikuista katsomaan hänen reppuaan. Aikuinen lupaa tulla hetken kuluttua, kun on ensin jutellut sylissä olevan lapsen kanssa. Kohta aikuinen meneekin tämän toisen lapsen luo ja sanoo: "No nyt, Petteri, katotaanko sitä sun reppua? Näytät sää sitä mulle?" Lapsi hakee ilostuneena repun. Aikuinen kysyy: "Saako vähän kurkistaa sinne?" Lapsi vastaa: "Saa." Aikuinen kurkistaa reppuun, ottaa sieltä leikkipyssyn ja sanoo: "Tähänkin on laitettu hienosti sun nimesi. Hyvä!" Lapsi kertoo pyssystä. Aikuinen laittaa pyssyn takaisin reppuun sanoen: "Minä laitan tän takaisin sun reppuun. Onpa tosi hieno reppu." Lapsi vie tyytyväisenä repun takaisin omalle paikalleen.

Kasvattajat vaikuttavat omalla esimerkillään - käyttäytymisellään ja vuorovaikutustavallaan - ilmapiirin muodostumiseen. Edellisen esimerkin tilanteessa aikuinen osoitti, että molemmat lapset ovat hänelle tärkeitä ja että hänellä on aikaa ja halua olla näiden seurassa. Aikuisen käyttäytyminen viestitti lapsille arvostusta ja hyväksyntää.

Itsetuntoa vahvistavan ilmapiirin luomisessa on muistettava rajojen ja sääntöjen merkitys. Perustellut säännöt ja rajat luovat perusturvallisuuden tunnetta lapsessa. Aikuisilta vaaditaan lujuuutta, päättäväisyyttä ja johdonmukaisuutta, kun lapset etsivät rajoja ja opettelevat itsehallintaa. Perusturvallisuuden tunteen takaamiseksi aikuisten on oltava lisäksi tietoisia siitä, mitä lasten välisissä suhteissa tapahtuu ja tarvittaessa puututtava näihin suhteisiin. Ryhmässä lapsille muodostuu helposti rooleja, joita myöhemmin on vaikea muuttaa: esimerkiksi joku voi ottaa johtajan aseman, joku saattaa jäädä syrjityksi, joku haluaa miellyttää muita lapsia ja joku haluaa miellyttää aikuisia. Monet näistä rooleista eivät anna mahdollisuuksia terveen ja vahvan itsetunnon rakentumiseen, vaan päinvastoin voivat heikentää lapsen itsetuntoa tai johtaa narsistisen itsetunnon rakentumiseen.

Tällaisiin itsetunnon kannalta vahingollisiin lasten välisiin suhteisiin jouduttiin puuttumaan myös tutkimuspäiväkodissa. Yhtenä esimerkkinä kerron tapahtumasarjan, joka ilmeni siinä lapsiryhmässä, jossa itse olin työntekijänä keväällä 2001:

(TUTKPK 12.4.2000) Yksi ryhmän pojista alkoi oirehtia erilaisin psyykkisin oirein, joista vanhemmat olivat huolestuneita. Aloimme seurata, mitä poikien keskuudessa tapahtui ja keskustelimme jokaisen pojan kanssa henkilökohtaisesti. Saimme selville, että pojat olivat luooneet keskuudessaan "pomojärjestelmän", jossa yksi pojista oli 1. pomo ja muut olivat hänen jäljessään 2. pomo, 3. pomo jne. Arvoasteikossa nousi ylemmäs, mikäli suostui tekemään 1.

pomon määräämiä asioita, jotka saattoivat olla vastoin yleisiä sääntöjä ja hyviä tapoja. Oirehtivaa poikaa oli käsketty varastamaan naapurin pihalta pikkulapioita. Tätä poika ei halunnut tehdä ja se ilmeisesti ahdisti häntä. Puutuimme tilanteeseen, pomojärjestelmä purettiin ja vahitellen kyseisen pojan oireet hävisivät.

Siihen, että tällainen järjestelmä oli päässyt muotoutumaan ryhmään, saattoi vaikuttaa henkilöstön suuri vaihtuvuus kyseisessä ryhmässä kevään aikana. Toisessa esimerkissä, joka ajoittuu tutkimusprojektin alkuvaiheeseen, aikuinen kertoo, kuinka lapsiryhmässä eräs tyttö sai muilta lapsilta vahvasti negatiivista yksilöön kohdistuvaa huomiota:

(RK6 17.5.2000):

A: - - - esimerkiksi tässä on ollut semmonen tapaus, että on ihan äänestetty, että semmonen kiltti tyttö sanoi (toista tyttöä osoittaen) ”kuka tosta tykkää, nostakaa käsi ylös.” Ei kukaan. ”No kuka ei tykkää?” Sitten kaikki ojentaa käden...kyllä se on aika julmaa - - -.

Tämän tilanteen aikuinen sattumalta kuuli ja asiaan puututtiin. Kyseiselle lapselle alkoi muodostua terveitä vuorovaikutussuhteita pienryhmätoiminnan kautta: lapsi sai valita, ketkä ryhmän lapsista pääsivät mukaan mielekkääseen toimintaan hänen kanssaan esimerkiksi keittiöön ”teekutsuille”. Työyhteisössä pohdittiin kuitenkin, kuinka paljon vastaavia tilanteita ohitetaan niin, etteivät ne tule aikuisten tietoon. Helpoimmin tällaisia tilanteita syntyy lasten kesken silloin, kun lapset kuvittelevat, että aikuinen ei näe tai kuule tapahtumaa. Totesimmekin työntekijöiden kesken, että aikuisten on tarkasti havainnoitava lapsia ja lapsiryhmää myös niissä tilanteissa, joissa lapset leikkivät keskenään ja puuhailevat ilman aikuista. Ryhmässä on hyvä keskustella lasten välisistä suhteista ja kiusaamisesta. Keskustelussa apuna voi käyttää esimerkiksi kortteja, draamaa tai projektiivisia kertomuksia. Muun muassa projektiivisten kertomusten menetelmä soveltuu hyvin tähän tarkoitukseen (Koivisto & Luttisen 1997). Menetelmän mukaisesti lapsille kerrotaan pieni sanallinen kertomus, joka pohjautuu aitoihin lapsiryhmässä havainnointeihin tilanteisiin. Kertomukset kuvaavat tapahtumia, joissa lapset itse ovat olleet mukana, mutta lasten nimet tapahtumissa on muutettu. Lapset pystyvät hyvin eläytymään kyseisen menetelmän kautta tilanteisiin ja kuvaamaan lasten tunteuksia.

Edellä kerrotuista negatiivisista esimerkeistä huolimatta tutkimuspäiväkodissa oli aistittavissa projektin aikana turvallinen, lämminhenkinen, hyväksyvä ja avoin ilmapiiri. Välillä oli havaittavissa kiireen tuntua, mutta kehittämistyön edetessä kiirettä yritettiin eliminoida ja lapsille annettiin aikaa tehdä rauhassa asioita omaan tahtiinsa. Esitutkimusvaiheessa havaitsin muun muassa siirtymätilanteissa kiirettä, levottomuutta ja ristiriitojakin lasten välillä. Siirtymätilanteista puhuttiin tuolloin henkilökunnan kanssa ja jatkossa työntekijät kiinnittivät niihin erityistä huomiota. Jo varsinaisen tutkimuksen alkuvaiheessa eli syyskuussa 1999 oli kyseisissä tilanteissa havaittavissa muutosta. Seuraavat otteet tutkijan päiväkirjastani kuvaavat näitä havaintojani:

(TUTKPK 31.5.1999) Pukeutumistilanne uloslähteissä oli alkuunsa levoton, kun paikalla ei ollut aikuisia. Meteli nousi kovaksi, jolloin eräs poika piteli korviaan ja sanoi, että mää en kestä

tätä meteliä. Jälkeenpäin puhuimme siitä, että aikuisten läsnäolo luo tilanteeseen järjestyttä ja levollisuutta.

(TUTKPK 1.9.1999) Siirtymätilanteet ainakin tänään sujuivat rauhallisesti ja kiireettömästi, lähes huomaamatta.

(TUTKPK 29.11.1999) Yksi aikuisista jäi leikkimään lasten kanssa, kun kaksi aikuisista alkoi pukea lasten kanssa. Uloslähtö oli näin joustavaa, mutta aikaa meni todella kauan. Tämä on kuitenkin hyvä tapa välttää kiireen tuntua ja liukuhihnatyötä sekä tukea lasten omatoimisuutta. Tähän täytyy pienten kanssa pyrkiä ja käyttää hyödyksi juuri näitä perushoitotilanteita. Ensimmäiset puettut lapset odottelivat eteisessä valmiina. Aikuinen aukaisi ulko-oven, että heillä ei olisi niin kuuma.

Tietyt tilanteet 3-4 -vuotiaiden lasten ryhmässä koettiin epämielikkäiksi ja ongelmallisiksi vuorovaikutuksen ja lämmihenkeisen ilmapiirin säilymisen kannalta. Tällaisia tilanteita olivat muun muassa koko ryhmän (20 lasta) yhteiset kokoontumiset ennen ruokailua. Näillä hetkillä yleensä laulettiin, luettiin kirjaa, loruiltiin tai leikittiin yhdessä. Lapset olivat jo hieman nälkäisiä ja väsyneitä, jolloin heillä esiintyi levotonta käyttäytymistä ja aikuiset joutuivat käyttämään paljon käskyjä ja kieltoja. Pohdinnan tuloksena henkilökunta päätti jakaa lapset vähintään kahteen ryhmään kokoontumiselle ennen ruokailua.

Tiimeissä työntekijöiden yhteistyö toimi hyvin, mikä välittyi avoimena ja lämmihenkeisenä ilmapiirinä myös lapsille. Ryhmäkeskusteluissa henkilökunta kuvasi lapsiryhmää ja ryhmän ilmapiiriä seuraavin ilmauksin:

- *Pienten ryhmä:* kiva ryhmä, ihania lapsia, helppo olla, salliva, hyväksyvä, lapset toimivat pääsääntöisesti mukavasti keskenään, lapset kokevat kaikki ryhmän aikuiset turvallisiksi ja helposti lähestyttäviksi, yritetään luoda kiireetön ilmapiiri vaikka joka tilanteessa se ei onnistukaan, yritetään vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin, aikuisten yhteistyö toimii hyvin, asioista keskustellaan paljon.
- *4-5 -vuotiaat:* johdonmukainen, selkeä, myös huumoria käytetään, leppoisa, välitön, ”tekemisen meininki”, hyvä olla, perusturvallisuus, avoimuus, luottamus, aikuisten tiimityö toimii erittäin hyvin, yhdessä keskustellut säännöt ja rajat.
- *5-6 -vuotiaat:* lapset puhaltavat yhteen hiileen, toverihenki, aikuisten välit hyvät, pystytään puhumaan kaikista asioista, varaukseton, lapset omatoimisia ja itsenäisiä, tavoitteita ja tekemistä niin lapsilla kuin aikuisillakin, iloitsemista, naurua ja iloa, tasapainoinen.

Päiväkodin johtajan rooli lapsiryhmässä toimivana kasvattajana koettiin tutkimuspäiväkodissa tietyllä tavalla ongelmalliseksi. Johtajahan työskenteli kaksi viikkoa lapsiryhmässä ja kaksi viikkoa hallinnollisena johtajana, jolloin hänellä on sijainen ryhmässä. Henkilöstön vaihtuessa ryhmän toiminnan johdonmukaisuus ja suunnitelmallisuus kärsivät. Ryhmän yhteisille keskusteluille oli vaikeaa järjestää aikaa ja tiedon kulun varmistaminen vaihtuvien työntekijöiden välillä oli hankalaa. Tämän kokemuksen jakoivat sekä johtaja että muut lapsiryhmässä toimivat aikuiset. Johtaja itse kertoi kokevansa huonoa omaatuntoa siitä, ettei hän pystynyt keskitty-

mään lasten kanssa tehtävään työhön. Toisaalta hallinnollisia tehtäviäkään hän ei mielestään pystynyt hoitamaan niin hyvin kuin halusi. Johtajan mielestä lapset kärsivät ehkä eniten tilanteesta, sillä aikuisten vaihtuessa aikuisen ja lapsen väliset vuorovaikutussuhteet jäivät pinnallisemmiksi.

(Johtajan haastattelu 21.8.2000) Lapsiryhmässä toimivalta johtajalta edellytetään paneutumista lapsiryhmätyöhön. Tutkimuksissa on osoitettu, että lasten kasvatuksessa aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on erityisen tärkeää. Johtajaa kuitenkin koko ajan kysytään paljon huolimatta siitä, että hän työskentelee lapsiryhmässä. Johtaja, joka joutuu jakamaan aikaansa lapsiryhmän ja johtajan muiden tehtävien välillä, ei pysty keskittyvään, läsnäolevaan ja aitoon vuorovaikutukseen lasten kanssa. Johtajakin kaipaava lapsiryhmässä ollessaan rauhaa saada olla lasten kanssa. Erittäin huono tilanne on silloin, jos johtajan poissaoloviikot vaikkapa esiopetusryhmässä korvataan esimerkiksi perhepäivähoitajalla. Tämä ei tee oikeutta esiopetukselle, mutta myös muut työntekijät ryhmässä kärsivät tilanteesta.

7.4 Lasten yksilöllisyyden huomioon ottaminen

Itsetunnon vahvistamisessa on tärkeää ottaa huomioon lasten yksilöllisyys. Kasvattajien on tunnettava lapset yksilöinä, pystyttävä havaitsemaan, mitkä ovat lapsen tarpeet, vahvuudet ja kehittämisen alueet sekä pystyttävä erottamaan ne lapsen luonteenpiirteet ja ominaisuudet, joita ei pysty muuttamaan tai joita ei ole tarpeen muuttaa. Lapsen itsetunnon vahvistamiseksi olisi tärkeää nähdä lapsi positiivisessa valossa. (McKay & Fanning 2000, 281-285.) Erityisesti pienten ryhmässä (0-3 v), jossa lasten kiintymyssuhteet ovat kehittymässä, herkkyys lasten yksilöllisille tarpeille on erityisen tärkeää. Seuraava esimerkki tutkimuspäiväkodin pienten ryhmästä kuvaa hyvin lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista:

(TUTKPK 27.4.2000) Vili, joka oli uusin ja nuorin lapsista, oli itkuinen. Aikuinen piteli tätä sylissä ja pohti, josko lapsi tarvitsisi ylimääräiset unet ulkoilun aikana, vaikka lasta on yritettykin opettaa yksille päiväunille. Vili laitettiin unille ulkoiluajaksi. Hän nukkui noin 20 minuuttia, mutta oli kuin toinen mies herättyään: hyväntuulinen ja osallistuva. Kasvattajat osasivat hyvin vastata lapsen tarpeisiin.

Tutkimuspäiväkodissa päädyttiin projektin loppuvaiheessa pohtimaan, saako lapsi olla tässä päiväkodissa ja lapsiryhmässä juuri sellainen kuin on eli taataanko lapsille olemassaolon oikeutus yksilöinä. Henkilökunnan mielestä kasvattajien olisikin aika ajoin pysähdyttävä pohtimaan tätä kysymystä, jotta yksilöllinen itsetunnon vahvistaminen mahdollistuisi.

Lasten itsetunnon tunnistaminen auttaa kasvattajia löytämään lapsiryhmästä ne yksilöt, jotka eniten tarvitsevat yleisen itsetunnon vahvistamista. Lisäksi itsetunnon tunnistaminen auttaa kasvattajia havaitsemaan yksilöiden väliset erot itsetunnon osa-alueiden vahvistamiseksi. Luvussa 2.3.2 olen kuvannut niitä menetelmiä, joita henkilökunnalla oli käytettävissä tässä tutkimuksessa lasten itsetunnon tunnistamisen apuna. Tutkimuspäiväkodin henkilökunta tutustui Ahon (Aho & Heino 2000), Korpisen (1990), Millerin (1998) ja Pönkön (1999) minäkäsitysmittareihin. Näistä Ahon mittari soveltui parhaiten tämän tutkimuksen tarkoitukseen.

Tutkimuspäiväkodin henkilökunta koki mittarien käyttämisen työlääksi päiväkotiryhmissä eikä niitä sellaisenaan käytettykään lasten itsetunnon määrittämiseksi. Mittareihin perehtyminen lisäsi kuitenkin henkilökunnan ammattitaitoa itsetunnon tunnistamisessa.

Syyskuussa 2000 tekemästani kyselystä käy ilmi, että työntekijöiden taito lasten itsetunnon tunnistamisessa oli lisääntynyt prosessin myötä. Henkilökunnan mielestä käyttökelpoisimmat arviointimenetelmät lasten itsetunnon tunnistamiseksi olivat *havainnointi, joka perustuu sisäistettyyn tietoon itsetunnosta, keskustelut tiimin jäsenten, vanhempien ja lasten kanssa sekä lasten haastattelut*. Itsetunnon tunnistamisen perustana tutkimuspäiväkodissa käytettiin liitteessä 1 olevaa koontia vahvan ja heikon itsetunnon piirteistä. Mielestäni henkilökunnan havainnointeihin perustuvat arvioinnit ovat luotettavia silloin, kun sillä on riittävästi tietoa itsetunnon piirteistä, kun havaintoja on tehty monipuolisesti eri tilanteissa ja kun henkilökunta on keskustellut havainnoista keskenään ja lasten vanhempien kanssa. (Vrt. Harter 1999, 10; Verschueren & Marcoen 1999.)

Kun lasten itsetunto on tunnistettu, lapsille voidaan asettaa yksilöllisiä tavoitteita. Tässä tutkimuksessa jokaisessa lapsiryhmässä oli lapsia, joilla oli havaittavissa heikon itsetunnon piirteitä. Joillakin lapsilla yleinen itsetunto kaipasi erityistä vahvistamista, joillakin lapsilla oli enemmän vahvistamisen tarvetta pätevyyden tunteessa itsetunnon osa-alueilla. Syrjäytymisvaarassa olevat lapset vaativat aikuisten erityistä huomiota. Tämän asian eräs työntekijä ilmaisi seuraavasti:

(KYS2 2.11.1999) Kiinnitän erityisesti huomiota lapseen, joka on syrjäytynyt tai joka yrittää tuoda itseään esille negatiivisin keinoin.

Lasten itsetuntoa pohdittiin usein ryhmäkeskusteluissa: *"Antti on semmonen poika, että se tarvi syliä ja suukottelua ja hyvänä pitoo..." "Paavolla ei oo tällä hetkellä hyvä olla itsensä kanssa, että sillä on joku - mikä se sitten onkaan siellä sisällä, mutta joku sillä on, mikä pitää purkaa ulos." "Silja on kaikissa matemaattisissa ja semmosissa taidoissa paljon edellä muita, mutta onhan sillä tunnepuolella sitten kurjaa ollut --- että se on varmaankin koko lapsuutensa joutunut elämään vailla semmosta vanhempien turvaa --- että jotenkin tuntuu, että valtavan suuri suoriutumispaine näyttää olevan." "No Tiina on varmaan tasapainoinen. Musta se on vaikka se onkin pieni ja vasta tullu tänne, mutta kyllä sillä itsetunto on kunnossa." Aikuiset pohtivat keskusteluissa myös sitä, kuinka lapset yksilöinä saavat aikuisten huomiota ja kuinka lasten itsetuntoa voi vahvistaa. Alla olevassa katkelmassa pienten ryhmän aikuiset keskustelevat lasten yksilöllisestä tavasta hakea aikuisen huomiota:*

(RK5 24.5.2000)

A: Elli voi jäähä ilman huomiota.

B: No en mää tiedä, kyllä se nyt vähän pitää huolta siitä, että...se on niin kiltti ja hiljanen ja osaa leikkiä ja ... eikä uhmaile ja osaa kaiken kun se on jo reippaasti yli kolmen ... semmonen niin sanottu hirveen helppo...

A: Niin "päiväkotihelppo".

B: "Päiväkotihelppo"... niin kotona ei välttämättä ollenkaan.

A: Sitten on selvästi ne, jotka ottaa ...

B: ... ottaa huomionsa keinolla millä hyvänsä.

C: Ville.

- A: Ja Juuso.
 B: Ville ja Juuso molemmat ...
 A: Ja Jaakko ... vaikka nykii puserosta että nyt tuu...

Tiimipalaverissa työntekijät miettivät toimia, joiden avulla lasten itsetuntoa pysyttäisiin vahvistamaan ja vaihtoivat kokemuksia itsetunnon yksilöllisestä vahvistamisesta. Työntekijät kysyivät usein myös minulta neuvoa, varsinkin silloin jos kyseessä oli erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen itsetunnon vahvistaminen.

(RK7 24.5.2000)

A: Oikeestaan varmaan joka viikko palaverissa on jostakin asiasta päätetty tai yksittäisiä lapsia koskevaa.

(RK5 16.5.2000)

A: Tämmösen lapsen kohdalla olisi ihan hirveen tärkeätä, että se saatas poikki, hänen tapansa hakee negatiivisella tavalla se huomio...täytyy edetä pienin askelin, yksi tavoite kerrallaan ... antaa positiivista palautetta enemmän kuin negatiivista.

(TUTKPK 7.3.2000) Ryhmäkeskustelussa pohdittiin, miten erään pojan sosiaalisia suhteita voisi edistää. Todettiin, että henkilökunta voisi järjestää joitain lapsille mielekkäitä pienryhmätilanteita, joihin kyseinen lapsi voisi itse valita kaverit.

Keskusteluissa muistutin työntekijöille, että negatiiviset kokemukset vuorovaikutussuhteissa kasvattajan tai vertaisten kanssa vaikuttavat erityisen voimakkaasti erityistä tukea tarvitsevaan lapseen (ks. Little ja Kobak (2000). Ne lisäävät hänen kokemaansa epävarmuutta ja heikentävät hänen itsetuntoaan. Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle muodostuu epäonnistumisista helposti hyvinkin traumaattisia kokemuksia, minkä vuoksi aikuisen tehtävänä on estää häpeän ja nolatuksi tulemisen tunteen syntyminen lapsella. Aikuisesta heijastuva lämpimyys ja emotionaalinen turvallisuus on erityisen merkittävää tällaiselle lapselle, samoin palautteen antamisen tapa.

Edellä mainittujen asioiden lisäksi yksilöllisyyden huomioon ottamisessa on hyvä muistaa, että lapselle tärkeällä aikuisella on erityisen merkittävä rooli lapsen itsetunnon rakentumisessa (ks. Burnett & Demnar 1995; Katz 1993, 11-12; Kernis, Brown & Brody 2000, 229). Lapsen ja hänelle tärkeän aikuisen välistä vuorovaikutusta olisi arvostettava ryhmässä ja sille olisi annettava aikaa. Tutkijana kannustin henkilökuntaa kiintymyssuhteiden vaalimiseen erityisesti pienten ryhmässä. Heilähän oli jo ollut käytössä omahoitajajärjestelmä, mikä onnistuessaan antaa mahdollisuuden kiintymyssuhteiden muodostumiselle. Kuitenkin lapsi saattaa kokea jonkun muun kuin omahoitajansa itselleen erityisen läheiseksi ja tärkeäksi, jolloin kiintymyssuhteen muodostuminen tähän aikuiseen on luontevaa. Näitä aikuisen ja lapsen läheisiä suhteita ei tulisi estää ja purkaa. Muissakin lapsiryhmissä kehotin henkilökuntaa tunnistamaan ryhmästä sellaiset lapset, jotka selvästi pitivät tiettyä aikuista itselleen tärkeänä.

Kun haastattelin lapsia keväällä 2000, kysyin lapsilta, oliko joku päiväkodin aikuisista hänelle erityisen tärkeä. Osa lapsista nimesi tällaisen henkilön, mutta jotkut lapsista eivät nimenneet ketään. Eräs neljävuotias lapsi kertoi tietyn aikuisen olevan hänelle tärkeä siksi, että *"on kiva, kun se juttelee päiväunien jälkeen sängyssä."* Toinen neljävuotias tyttö perusteli tärkeää aikuista seuraavasti: *"Se on kiva, kun se*

lohduttaa ja hoitaa välittävästi.” Sama tyttö muisteli mukavana asiana sitä, kun tämä aikuinen kyseli hänen uudesta barbiestaan ja hän sai näyttää sitä. Seitsemänvuotias poika kertoi erään aikuisen olevan itselleen tärkeän siksi, että *”se on kiva, se kertoo kaikkee ja sitten vielä se antaa tekemistä.”* Kuusivuotias tyttö sanoi kaikkien aikuisten olevan tosi mukavia, mutta nimesi erään aikuisen erityisen tärkeäksi, koska *”se ihan tykkää musta!”*

Itsetunnon vahvistamisen vaikuttavuutta lapsiin ei arvioitu tässä tutkimuksessa itsetuntomittareilla, mutta henkilökunta havainnoi lapsia eri tilanteissa ja havainnot kirjattiin ylös. Myös vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa pohdittiin lasten itsetuntoa. Havainnointien ja keskustelujen perusteella lasten itsetunnossa voi todeta tapahtuneen vahvistumista.

(TUTKPK 22.2.2000) Henkilökunta kertoi, että Vilman yleisessä itsetunnossa on tapahtunut valtava muutos positiiviseen suuntaan. Hän on avautunut, on saanut kavereita ja on iloinen perusilmeeltään.

(RK2 22.2.2000)

A: Santulla on ollut monta kertaa semmonen ennakkoasenne, että ei: miks’ pitää tehdä ja onko pakko. Ja sitten se on huomannu joka kerta, se on itte sanonut: tää olikin mukavaa, tää oli-kin kivaa. Se on ainakin voittanut itensä, nyt ei enää ees kysy, että onko pakko.

Tutkimuksesta saadun kokemuksen mukaan jatkuva havainnointi ja dokumentointi ovatkin keskeisiä välineitä arvioitaessa lasten itsetunnon kehittymistä lapsiryhmässä.

7.5 Yleistä itsetuntoa vahvistava pedagogiikka arkipäivän tilanteissa

”Lapsi jää näkymättömäksi, jos aikuinen ei ihan oikeesti juttele ja kuuntele, mitä sillä lapsella on sanottavaa ja keskity siihen, mitä se sanoo.”

Yleisen itsetunnon vahvistamisen lähtökohtana on, että lapsi saa vahvistusta omasta itsenään, ihmisenä. Hän tuntee itsensä rakastetuksi, arvostetuksi ja hyväksytyksi sellaisena kuin on ilman, että hänen tarvitsee ansaita hyväksyntää suorittamisella. Yleisen itsetunnon vahvistumiseksi lapsen on saatava aikuisilta jakamatonta, henkilökohtaista huomiota. (Ks. luku 2.3.1) Usein väitetään, että isossa lapsiryhmässä henkilökohtaisen huomion antaminen ei onnistu, koska siihen ei ole aikaa. Tutkimuspäiväkodin henkilökunta kuitenkin totesi, että henkilökohtaista huomiota voi antaa päivittäin, kun muistaa sanallisen viestinnän ohella käyttää sanatonta viestintää. Sanaton viestintä kuten hymy, kosketus ohi kulkiessa tai katse viestittävät lapselle, että hänet on huomattu.

(RK7 24.5.2000)

A: - - - Se on ihan hirveen tärkeä se, että sää oot ihan fyysisesti katsekontaktissa, vaikka ei aamulla aina kerkee, mistä vois ihan esimerkin ottaa: Ykskin aamu näytin Vilman isälle *”Hei, hei, mene jo”*, tyttöä näkemättäkään, mutta Vilma tuli ja sano jotain ja en minä sit-

ten vastannut, se tuli mun perässä ja sano: "Huomasit sää mut?" Mää sanoin, että huomasin ja varmaan oli ajatukset muualla. Että kyllä se lapsi hakee sen semmosen. Vaikka meillä on kyllä tyylinä, että ainakin me seisotaan tossa ovella, että me ollaan vastassa niitä.

- B: Varmaan se semmonen katsekontakti on tärkeä, että jos lapsi tulee kysymään jotain tai sanoo jotakin, että katsoo, että mitä sillä oli asiaa tai muuta. Että, jos sanoo "No,mitä?" ja tekee kuitenkin jotakin muuta, niin ei se oo hyvä.

Sanaton viestintä on jopa tehokkaampaa yleisen itsetunnon vahvistamisessa kuin sanallinen viestintä (Richmond, McCroskey & Payne 1991, 13-16). Tutkimuksen perusteella saattoi havaita, että hyvinkin pienet muutokset kasvattajan sanattomassa viestinnässä lisäsivät vuorovaikutuksellisuuden kokemusta ja edistivät näin ollen lasten yleisen itsetunnon vahvistumista. Tällainen pieni muutos oli esimerkiksi katsekontakti lapseen tai se, että kasvattaja lapsiryhmää ohjattaessaan sijoittui fyysisesti lähemmäksi lasta, johon halusi ottaa kontaktin.

Vielä merkityksellisemmäksi koettiin ne vuorovaikutustilanteet, joissa oli mahdollisuus lämminhenkiseen läheisyyteen ja yhdessäoloon lasten kanssa ja lasten aitoon kuuntelemiseen. Onnistuneesta vuorovaikutustilanteesta jää molemmille osapuolille hyvän olon tunne sekä kokemus aidosta kohtaamisesta ja ymmärretyksi tulemisesta.

(Videonauha 3.10.1999) Aikuinen letittää lapsen hiuksia. Lapsi on tyytyväisen näköinen. Aikuinen halaa lasta, keinuttelee tätä sylissänsä ja kysyy lapselta: "Näinkö on hyvä olla?" Lapsi vastaa: "Niin." Aikuinen toistaa lämpimästi naurahtaen "Näin on hyvä olla."

(RK6 17.5.2000)

A: Mää ainakin koen sen, että mulla päivittäin on semmosia ihania tilanteita lasten kanssa, että ne tulee kysymään, että katoitko kun eilen tuli semmonen ohjelma ja sitten me aletaan semmonen vuorovaikutuskeskustelu, sitten siihen siirtyy sivulta muita "määkin katoin sen" ja siitä kehkeytyy: "mää en ois uskaltanu mennä sinne korkeelle, mihkä se tati, näit sää kun se meinas puota" ja se on semmosta lapset oikeen innostuneesti kertoo omia ajatuksiinsa siitä televisio-ohjelmasta. - - - Niin ne tulee silleen spontaanisti ihan, että niitä ei oo suunniteltu mitenkään.

(RK7 24.5.2000)

A: Mulle tuli mieleen semmonen, että kun pysähtyy esimerkiksi aamulla, kun lapsia tuodaan hoitoon, niin siinä sitten toteaa aidosti sen, että on mukavaa, kun sää tulit, että sitä pystyy vaihtamaan kuulumisia siinä yhden lapsen kanssa ja juttelemaan muutaman sanan. Että, jos se on vaan sillai, että aikuinen sanoo: "no hei", "terve, onpa mukavaa, kun tulit" ja sitten lapsi kuitenkin pyyhkäisee siitä heti pois, ei se olisi semmonen molemminpuolinen tietynlainen pysähtyminen, että siinä nyt me ollaan, me ollaan nyt tässä, puhutaan ja vaihellaan kuulumisia, että ajatukset on siinä asiassa.

B: Ehkä joku semmonen käytännössä, että nyt ees on sitten joku vastakysymys, ettei aina, kun jos lapsi ottaa kontaktia, niin se on vaan "joo" tai jotain muuta, että...

A: Niin ja kyllä sillä tavalla, jos ajattelee, että lapsi pyytää jotakin tai käy kysymässä jotakin, niin varmaan silloin se on ollut onnistunut vuorovaikutustilanne, jos se lapsi ei enää toista sitä asiaa, että se on tavallaan saanut sille asialle vastauksen.

B: Tullut ymmärretyksi.

Kun kasvattaja keskittyy lapsen kohtaamiseen, hän ymmärtää myös lapsen sanattomasta viestinnästä, mitä lapsi tarkoittaa. Kun aikuinen vastaa lapsen sanattomaan viestintään, syntyy aito kohtaaminen ja vuorovaikutustilanne. Tätä kuvaa alla oleva esimerkki pienten ryhmästä.

(Videonauhoitus 19.1.2000) Aikuinen istuu lapsi sylissään lattialla. Toinen lapsi tulee myös syliin istumaan, näyttää sormellaan kirjan kannessa olevaa kulunutta kohtaa ja katsoo aikuiselta. Aikuinen näyttää samaa kohtaa ja sanoo: "Se on kuule niin vanha kirja, sitä on luettu jo monta, monta kertaa." Lapsi yrittää toistaa sanaa kirja. Aikuinen vastaa: "Kirja, katotaanko mitä täällä on sisällä, mitä täällä lukee." Aikuinen alkaa katsella lasten kanssa kirjaa.

Sanallisista viesteistä sellaiset, jotka ovat henkilökohtaisia ja kohdistuvat lapsen ihmisenä vahvistavat yleistä itsetuntoa. Tällaisia viestejä esiintyi paljon tutkimuspäiväkodin vuorovaikutustilanteissa, kuten: "Onpa kiva nähdä sinut." "Mitä sinulle, Veera, kuuluu?" "Oletpa sinä hauska." "Sinun kanssasi on kiva jutella." "Sinulla on kauniit silmät." "Minulla oli ihan ikävä sinua." Ihmisen nimen käyttäminen hänelle puhuttaessa tekee viestistä henkilökohtaisen ja yleistä itsetuntoa vahvistavan. Tutkimuspäiväkodissa lapsia puhuteltiinkin usein nimeltä esimerkiksi "Huomenta, Maija!" "Otatko, Kalle, vielä leipää?" "Olipa kiva, kun tulit, Henri!" Eräs työntekijä kuvasi omaa kehittymistään tässä asiassa seuraavasti:

(KYS3 11.4.2000) Juttelen enemmän lapsille ja kuuntelen aktiivisesti. Juttelen lapsen omalla nimellä.

Pienten ryhmässä toimineen henkilökunnan mielestä tutkimus auttoi ymmärtämään vuorovaikutuksellisen keskustelun merkitystä myös pienimpien lasten kanssa. Mikäli lapsen kohtaamiseen ei keskity, vuorovaikutus jää helposti pelkästään lapsen sanoman sanan toistamiseksi, "papukaija-palautteeksi", kuten he itse asian ilmaisivat. Henkilökunta totesi, että pienten lasten kanssa keskustelua ja pienten lasten kuuntelua usein aliarvioidaan.

(RK3 25.2.2000)

A: Että se ei jää pelkästään siihen, että ainut kommunikaatio on se, että aina toistaa sen mitä se lapsi sanoo...että sillä tavalla siitä tulee semmonen ihan oikea keskustelu. - - - Mää olen kyllä enemmän oppinut tiedostamaan sitä, että sehän on ihan oikeesti merkityksellistä.

(RK5 16.5.2000)

A: Musta tuntuu, että tuon ikäinen lapsi, sillä on jo paljon kokemuksia siitä, että sitä ei kuunnella. - - - Niin sen takia varmaan sitten se näkyy siinä lapsen ilmeessä, kun häntä oikeasti kuunnellaan.

Seuraava esimerkki kuvaa onnistunutta vuorovaikutuksellista keskustelua kasvatajan ja lapsen välillä pienten ryhmässä:

(Videonauhoitus 27.4.2000) 2-vuotias lapsi istuu aikuisen sylissä ja toinen samanikäinen lapsi leikkii heidän lähellään. Aikuinen kysyy sylissä istuvalta lapselta: "Tiiätkö mitä nyt tehdään?" Lapsi: "En" Aikuinen: "Nyt lähetään pissalle ja pukemaan." Lapsi: "Ai ulos?" Aikuinen: "Niin ulos. Siellä on ihana auringonpaiste ulkona. Ihana keväinen ilma." Tähän lähellä leikkivä lapsi toteaa: "Kevätsää lämmittää." Aikuinen kysyy tältä: "Osaat sää sen laulun" Lapsi: "Joo." Aikuinen: "Kevätsää lämmittää, luonnon kaiken herättää." Lapsi: "Tejo." Aikuinen: "Onko Tero laulanut sitä?" Lapsi: "On." Aikuinen: "Ja sit sää oot oppinu." Lapsi: "Niin."

Henkilökunta totesi yleisen itsetunnon vahvistamiseen parhaiten soveltuvia tilanteita olevan aamuhetket lasten tullessa päiväkotiin, ruokailu- ja pukeutumistilanteet sekä lepoaikat. Myös ulkoilun aikana oli hyviä mahdollisuuksia lasten yksilölliseen huomiointiin. Ohjatuista tilanteista parhaita yleisen itsetunnon vahvistamisen kannalta olivat pienryhmätilanteet, joissa oli mukana yhden aikuisen kanssa vain pari lasta tai pienryhmä. Kun lapsia oli enemmän kuin 10 yhden aikuisen ohjattavana, yksilöllinen vuorovaikutus ja lasten huomiointi oli selvästi vähäisempää. Olen poiminut aineistosta joitakin esimerkkejä, jotka kuvaavat työntekijöiden kokemuksia yleisen itsetunnon vahvistamiseen parhaiten soveltuvista tilanteista.

Aamutilanteet:

(RK5 16.5.2000)

A: Ja usein aamulla, jos niitä ei vielä ole koko porukka tullu, niin sitten on mukava, ehtii jokaisen kanssa vähän aikaa ihan oikeesti puhua, mitä nyt haluat tehdä tai mitä oot tehnyt tai mitä sulle kuuluu tai ... että onko paita uus ja mitä kuvia siinä on, jotain tällöisiä, että kohtaa sen yhden lapsen ja että oikeesti pystyy vastaamaan sille, ne on aika hyviä hetkiä. Silloin itekin huomaa, että hei, että...tä on kiinnostavaa jutella niitten kanssa. - - - Mitä mää oon ollut aamussa, niin Petterin kanssa on ollut oikein pitkät jutut, se on esittänyt kaikkia omia laulujansa "hei kuuntele" ja sit kyllä mää kuuntelen, musta on niin hauska kuunnella, kun se laulaa nuotin vierestä ja sanat menee sillä lailla, että se ei tiä mikä sana se oli, se on pistänyt siihen oman sanan. - - - Se on ihan kiva, että joku tommonen kun Petteri, niin se suorastaan vaatii, että aikuinen kuuntelee, että ei tiedä onko se oppinut, että sitä ei aina kuunnella, kun se puhuu, vai onks' se vaan se, että se tajuaa että siinä pitää olla katsekontakti ja että se näkee että mää kuuntelen. Musta se on ihan oikein meitä kohtaan, että se lapskin vaatii sitä. Mutta meidänhän pitäisi olla kuulolla.

Ruokailuhetket:

(RK7 24.5.2000)

A: Ihan niinku Santtukin, kun se on kotona syönyt, ett' kyllä määkin pyydän: "Tuu meidän kanssa tähän aamupalapöytään." Niin että se on semmonen seurusteluhetki myös.

(TUTKPK 25.2.2000) Välipala sujui hyvin joustavasti ja yksi ryhmän aikuisista kävi hyvin mukavia keskusteluja lasten kanssa. Jos lapset puhuivat päällekkäin, hän pyysi odottamaan ja muisti sitten kysyä tältä, mikä oli asia. Lapset näyttivät kunnioittavan tätä huomionosoitusta. Kyseinen aikuinen liikkui huoneessa vaihtaen paikkaa, mutta istahti aina lähelle jotain pöytää, jolloin lapsille tarjoutui mahdollisuus keskusteluun. Aikuiset eivät käyttäneet ollenkaan komento- ja ei-kieltä välipalan aikana.

Ulkoilutilanteet:

(RK6 17.5.2000)

A: - - - ulkoilutilanteet on kaikista parhaita mulle, mää oon vapain silloin ja mää hirveen mielelläni meen vielä tonne metikköönkin, - - - joku lapsi voi vähän vaellella itseksensä, niin sellaisen kanssa sitten etsitään vaikka luonnosta jotakin ja jutellaan ja sieltä tulee just kaikki surut ja murheet.

(Videonauhoitus) Ulkona aikuinen rakentaa viiden esiopetusikäisen lapsen kanssa kauppa-leikin. He hinnoittelevat yhdessä tarvikkeet ja sopivat sitten roolit: myyjät, hinnoittelijat ja kaupanvartija. Muut lapset voivat käydä ostamassa, kun kauppa on avattu. Aikuinen on ottanut huomioon lapsilta tulleen toiveen kauppa-leikistä ja hän myös on valinnut ensimmäi-

seksi myyjäksi tytön, joka helposti syrjäytyy leikeistä. Tässä leikissä tämäkin tyttö on hyväksytty ja yhteisleikki toimii hyvin.

Pienryhmätilanteet:

(TUTKPK 21.1.2000) Keskustelimme pienryhmän eduista itsetunnon vahvistamisessa. Eräs työntekijä totesi. "Pienryhmässä jää aikaa vuorovaikutukselle."

(Videonauhoitus) Aikuinen tekee kahden lapsen kanssa isänpäiväkorttia roiskemaalaus-tekniikalla. Lapsien on aluksi tarkoitus piirtää valkoiselle paperille kuva, jonka voi leikata ja kiinnittää sinitarralla varsinaiseen korttipaperiin. Kun kuvan päälle roiskemaalataan, jää kuva näkymään valkoisena värilliselle roiskemaalaus pohjalle. Vaikka aikuinen on selittänyt työn idean, toinen pojista alkaa piirtää hyvin yksityiskohtaista merirosvopiirustusta. Aikuinen toteaa lapselle: "Tosi hieno tulee tosta sun merirosvokuvasta. Jaksatko ja hennotko sää leikata sen pois tosta paperista?" Lapsi: "En." Aikuinen: "Jätä kuule toi kuva tollaseksi, jatketaan sitä kohta. Tee nyt repimällä tai leikkaamalla tähän korttiin." Lapsi tekee kortin ohjeiden mukaan ja sanoo sitten näyttäen alkuperäistä piirustustaan ja tehtyä korttia: "Mää laitan tän sit tänne." Aikuinen: "Tämähän mahtuu vaikka sit tänne kortin väliin." Lapsi näyttää varsin tyytyväiseltä. Aikuinen oli ymmärtänyt häntä ja kuunnellut hänen toiveensa.

Henkilökunta huomasi myös sen, että jakamattoman, henkilökohtaisen huomion antamiselle tarjoutuu helposti mahdollisuuksia silloin, kun aikuinen on läsnä niissäkin tilanteissa, joissa lapset leikkivät ja tekevät itse valitsemiaan asioita. Alla oleva esimerkki kuvaa leikkitalannetta pienten ryhmässä, jossa aikuinen oli koko ajan läsnä lasten leikissä ohjaten sitä ja vastaten lasten aloitteisiin. Tilanteessa lapsi saa henkilökohtaista huomiota, jolla oli selvästi merkitystä lapselle. Tämän saattoi aistia lapsen ilmeistä ja eleistä.

(Videonauhoitus 19.3.2000) On menossa bussileikki. Eräs lapsista on ottanut leikkiratin ja tulee näyttämään sitä aikuiselle. Aikuinen rakentaa tuoleista bussin ja pyytää rattia näyttäneyttä lasta tulemaan bussin kuljettajaksi. Aikuinen ohjaa leikkiä sanallisesti: "Meneekö Niilo sinne auton kyytiin?" "Auton kyytiin", lapsi vastaa. "Kuulit sää Siiri, kun Ville sano, että siinä on hänen paikka? Tehäänpä sulle oma paikka." Aikuinen tekee lapselle paikan. "Noin ja nyt pääsee Ville tuohon." "Minnekä se auto on menossa?" Yksi lapsista vastaa: "Tikkakoskelle." Aikuinen: "Mitäs Tikkakoskella?" Lapsi: "K-kauppaan." Yhdellä lapsella, Siirillä, on puhelin, hän toteaa: "Äiti soittaa." Aikuinen: "Juttelehan äidin kanssa." Kohta lapsi sanoo: "Isi soittaa nyt, puhu sää sille." Aikuinen ottaa puhelimen, laittaa sen korvalleen ja alkaa jutella ikään kuin puhelimesta olisi lapsen isä: "Hannele puhelimesta. Joo terve vaan Siirin isä. Joo, Siiri on tuossa autoleikkiä ollu leikkimässä. Joo ja aamupala syötiin, kohta lähetään ulos. Selvä joo, no hei, hei, minä kerron terveisiä." Aikuinen antaa puhelimen takaisin lapselle ja sanoo: "Isä lähetti terveisiä." Lapsi hyppii ilosta ja näyttää todella tyytyväiseltä. Lapsi on seurannut koko ajan vierestä aikuista ja on näyttänyt innostuneelta. Muutkin leikissä olleet lapset haluavat, että aikuinen puhuu heidänkin vanhempiensa kanssa. Leikki kestää noin 20 minuuttia.

Ryhmäkeskusteluissa keskusteltiin kasvattajan roolista lasten leikeissä ja muissa lasten itse valitsemissa tekemisissä. Yhdessä todettiin, että myös näissä tilanteissa aikuisen on oltava läsnä ja lasten käytettävissä. Usein kasvattaja voi läsnäolollaan ja ohjauksellaan innostaa lapsia jatkamaan leikkiä ja toimintaa. Aikuisen on kuitenkin osattava näissä tilanteissa toimia tiettyssä määrin lasten ehdoilla, jotta leikki ja toiminta jatkuu. Alla olevista aineistopöytäkirjoista ensimmäisessä työntekijä kuvaa onnistunutta iltapäivähetkeä lasten kanssa. Toisessa ja kolmannessa esimer-

kissä annan henkilökunnalle ryhmäkeskustelussa palautetta aikuisten läsnäolosta lasten omissa toiminnoissa.

(RK6 17.5.2000)

A: Sitten iltapäivisin joskus kun on vähän vähemmän lapsia, ne kantaa niitä kirjoja mukana, niitä on tosi kiva lukee niitten kans, kun siinä sitten tulee samalla kaiken maailman muitakin asioita juteltua. Ne vaikka kuinka jaksaisi sitten niitä.

(RK4 7.3.2000 Katsomme henkilökunnan kanssa videonauhoitusta)

P: Tässä musta on hyvä osoitus siitä, että kun aikuinen on läsnä lasten kanssa siinä tilanteessa, niin ei tarvitse aina miettiä, että missä kohtaa mä nyt huomioin ton lapsen ja että missä kohtaa mä nyt annan sille läheisyyttä. Silloin kun sää oot siinä, nii se lapsi se nojaa sinuun ja välillä taas sitten ei, että se itse ottaa sen läheisyyden siihen aikuiseen. Välillä tuntuu kivalta pistää pää siihen sun olkapäälle ja sitten välillä taas hän jatkaa siinä hommiaan.

(RK4 7.3.2000 Katsomme henkilökunnan kanssa videona)

P: Musta toi on hienoo, että täällä, tässäkin ryhmässä just nää niin sanotut vapaahetket, lasten vapaahetket, niin sillonkin aikuiset on lasten käytettävissä. Tuossa esimerkiksi, ihan mukava, että siinä on aikuinen joukossa mukana, että vaikka lapset periaatteessa tekee omia juttuja ja ne juttelee siinä keskenään, mutta sit siinä on kuitenkin myös mahdollisuus aikuisen kanssa jutella. Että jotenkin hirveen tärkeä asia: olla käytettävissä, olla läsnä, siinä se tarkoittaa.

Erilaisissa tutkimuksissa on kokeiltu erityisiä itsetuntoharjoituksia ja -ohjelmia, joilla voi kehittää lapsen yleistä itsetuntoa (ks. luku 2.1). Tutkimuspäiväkodissa henkilökunta ei kuitenkaan juurikaan kokeillut näitä harjoituksia, vaikka esittelin asiaa koskevaa kirjallisuutta työntekijöille. Lähtökohtana tutkimuspäiväkodissa oli löytää ennen kaikkea itsetuntoa vahvistavia käytänteitä, joita on mahdollista toteuttaa päivittäisissä arjen tilanteissa ja jotka voivat jäädä elämään päiväkodin arkeen jatkossakin. Näin vältyttiin myös siltä, että lapsille olisi luotu jatkuvia hyvänolon tunteita ("feel good"), jotka helposti johtavat narsistiseen itsetuntoon ja epärealistiseen minäkäsitykseen. Lapsen on hyvä myös kokea, että hän ei ole jotain täysin erityistä joka päivä (not special every day). (McKay & Fanning 2000, 294-296.)

Lasten kokemuksia päiväkodin ilmapiiristä ja vuorovaikutussuhteista

Tutkimuksen aikana haastattelin 4-6 -vuotiaita lapsia saadakseni selville, miten lapset olivat viihtyneet päiväkodissa ja millaisia kokemuksia heille oli jäänyt mieleen lasten ja aikuisten yhdessäolosta. Ajatuksena oli se, että mitä myönteisemmät lasten kokemukset olisivat, sitä todennäköisemmin heidän yleinen itsetuntonsa oli vahvistunut päiväkodissa ja päinvastoin. Pienten ryhmässä olleiden lasten kielellinen kehitys ei mahdollistanut haastattelua, mutta tutkijana voin todeta, että lapsista heijastui ulospäin perusturvallisuus ja hyvän olon tunne.

Poikkeuksetta kaikki lapset kertoivat viihtyneensä hyvin päiväkodissa. Lapsista välittyi haastattelutilanteessakin positiivinen asenne päiväkotia kohtaan ja he mielellään kertoivat päiväkotiasioista. Yleinen lasten mielipide oli, että päiväkodissa oli erityisen kivaa, kun oli kavereita, kun sai leikkiä, olla ulkona, askarrella ja

piirtää. Ikäviä asioita päiväkodissa lapset eivät juurikaan nimenneet. Ainoastaan kaksi kuusivuotiaista tyttöä kertoi, että heillä ei aina ollut kavereita ja se oli ikävää. Toinen näistä tytöistä sanoi kavereitten joskus kiusanneen häntä, mutta aikuiset olivat kuitenkin aina tulleet apuun.

Yllättävää oli havaita, että joillekin 5-6 -vuotiaiden ryhmän lapsille oli epäselvää, keitä heidän ryhmänsä aikuisiin kuului. Ryhmän aikuiset nimettiin, mutta joukkoon mahtui myös muun muassa emäntä, haastattelija ja naapuriryhmän aikuiset. Tämä saattaa olla viite siitä, että kuusivuotiaat lapset eivät niin herkästi "leimaannu" omiin aikuisiin kuin pienemmät lapset. Toisaalta lasten päivittäinen elinpiiri päiväkodissa saattaa olla laajempi viisi-kuusivuotiailla kuin pienemmällä lapsilla. Monet lapset ovat olleet vauvasta saakka samassa päiväkodissa tutustuen lähes kaikkiin aikuisiin ja voivat myös sen vuoksi kokea useampia kasvattajia ryhmänsä aikuisiksi. Myös ne aikuiset, jotka lapset kokivat itselleen tärkeinä, saatiin nimetä omaan ryhmään kuuluvaksi. Tilannetekijät ja äskettäiset tapahtumat vaikuttavat joihinkin lapsiin enemmän kuin toisiin lapsiin. Tästä esimerkkinä on se, että haastattelu tuoreena tilanteena liitti joillakin lapsilla haastattelijan kuuluvaksi lapsen ryhmään. Ryhmän aikuisista päiväkodin johtaja oli haastattelujen aikaan ollut paljon muissa tehtävissä ja ehkä siksi kaksi lasta unohti mainita hänet ryhmänsä aikuiseksi.

Mukavasta yhdessäolosta aikuisen kanssa monille lapsille olivat jääneet mieleen askartelut, piirtämiset ja juttelut. Lasten vastauksista saattoi päätellä näiden olleen merkityksellisiä tilanteita sen vuoksi, ettei niissä aikuisella ollut kiirettä ja niissä syntyi keskustelua aikuisen ja lasten välillä. Vastaukset kertoivat lasten arvostavan arkisia yhdessäolon hetkiä aikuisten kanssa. Lapset nimesivät itselleen tärkeiksi aikuisiksi niitä, jotka olivat antaneet lapselle huomiota jollain erityisellä tavalla tai jotka olivat viettäneet paljon aikaa lapsen kanssa. Kuusivuotias tyttö kertoi, että aikuisen kanssa askartelu oli mukavaa ja toivoi, että voisi enemmän askarrella aikuisen kanssa, *"kun silloin voi myös jutella kaikkea kivaa."* Toinen kuusivuotias tyttö sanoi, että *"on kivaa, kun aikuinen pyytää joskus auttamaan."* Eräs neljävuotias tyttö kertoi sen olevan mukavaa, *"kun päiväunien jälkeen lojuu sängyssä ja aikuinen juttelee samalla kun herättelee."* Neljävuotias poika totesi: *"On kivaa, kun aikuinen joskus leikkii lasten kanssa."* Toinen neljävuotias poika mainitsi, että *aikuisen kanssa on kiva jutella.*

Seitsemänvuotiaan pojan mielestä *"oli jännää, kun aikuinen kertoi hänelle juttuja ja askarteli hänen kanssaan."* Saman ryhmän kuusivuotias poika kertoi, että *"aikuisen kanssa on mukavaa pelata."* Eräälle kuusivuotiaalle tytölle tärkeitä olivat tilanteet, joissa hän kahdestaan aikuisen kanssa sai purkaa pahaa mieltä: *"Se on kivaa, kun kahdestaan selvitetään joku asia, kun on ollu paha mieli, silloin saa olla sylissä. Joskus aikuinen, kun se on ilonen, voi pitää myös mua sylissä."* Sama tyttö toivoi, että saisi askarrella, *pujotella helmiä ja ommella joskus aikuisen kanssa kahdestaan.* Päiväkodin ruokapalveluvastaava oli tärkeä eräälle kuusivuotiaalle tytölle. Hän kertoi, että *on mukavaa, kun "emäntä" lukee hänelle runoja.* Sama tyttö kertoi: *"Muidenkin aikuisten kanssa saa olla joskus kahdestaan, silloin kun niillä ei ole kiire. Silloin voi piirtää ja jutella."*

Monelle lapselle itse haastattelu oli tärkeä kokemus. Lapsista näki selvästi, miten tyytyväisiä he olivat, kun joku aikuinen kuunteli heitä. Kuuntelimme kunkin lapsen kanssa haastattelun yhdessä nauhalta välittömästi haastattelun jälkeen.

Tämä oli lapsista myös jännittävää ja mielenkiintoista. Heistä näkyi tyytyväisyys. Yhden tytön haastattelua ei ehditty kuunnella heti haastattelun jälkeen, vaan lupasin, että se kuunnellaan päiväunien jälkeen. Hän ei unohtanut lupautani, vaan kävi kysymässä useaan kertaan, muistanko varmasti. Haastattelu voisikin olla yksi lasten itsetuntoa vahvistava toimintatapa, jota kannattaisi hyödyntää enemmän päiväkodissa.

Lasten kokemukset olivat hyvin yhdenmukaisia luvussa 2.3 esittelemieni Thomasin ja Montomeryn (1998) tutkimustulosten kanssa. Lapset arvostivat aikuisten ystävällisyyttä, huolenpitoa ja välittämistä. Heistä tuntui hyvältä, kun aikuinen oli aidosti läsnä, kuunteli ja antoi yksilöllistä huomiota. Lasten mielipiteet vahvistivat käsitystä siitä, kuinka tärkeää kiireetön yhdessäolo ja lämminhenkinen vuorovaikutus on päiväkodissa ja siitä, kuinka usein hyvinkin arkiset puuhut aikuisen kanssa ovat lapsille merkityksellisimpiä.

7.6 Itsetunnon osa-alueita vahvistava pedagogiikka arkipäivän tilanteissa

”On hyvää, kun ope tietää, että mä osaan, vaikka en osaa, mut ne opettaa.”

Itsetunnon osa-alueiden vahvistamisen lähtökohtana on, että lapsi saa vahvistusta käyttäytymiseensä, suorituksiinsa, kykyihinsä ja taitoihinsa. Näin lapsi oppii tuntemaan omat ominaisuutensa, kykynsä ja taitonsa ja oppii luottamaan itseensä. Lapsen pätevydentunne ja hallinnantunne kehittyvät. (Ks. luku 2.3.2) Keskustelu itsetunnon osa-alueiden vahvistamisesta johti toiminnan monipuolisuuden kehittämiseen tutkimuspäiväkodissa. Kun toiminta on riittävän monipuolista, kaikkia itsetunnon osa-alueita - fyysistä, sosiaalista ja emotionaalista sekä suoritusitsetuntoa - on mahdollista vahvistaa. Parhaiten itsetunnon osa-alueita pystytään vahvistamaan, kun lapselle tarjotaan mahdollisuuksia osoittaa pätemistään omilla vahvoilla osa-alueillaan, mutta tämän lisäksi järjestetään myös tilaisuuksia, joissa lapsi voi harjoittaa kehittämistä vaativia osa-alueitaan turvallisessa ilmapiirissä. Tutkimukseen osallistunut henkilökunta totesi, että päiväkotipäivään tulisi sisällyttää mahdollisuuksia myös lasten mielestä tärkeille toiminnoille, esimerkiksi leikille. Tällöin lapselle tarjoutuu luontevia tilaisuuksia itsetunnon osa-alueiden vahvistamiseen sekä pätevyys- ja hallinnantunteen kehittämiseen. Muun muassa seuraava katkelma lasten haastattelusta viritti keskustelua toiminnan monipuolisuudesta ja lasten mahdollisuuksista osoittaa pätemistään vahvoilla osa-alueilla:

(LASTH 7.3.2000)

P: Tehdäänkö täällä päiväkodissa jotain asioita, jota sää osaat tehdä oikein hyvin?

L: Ei.

P: Missä sää oot oikeen hyvä?

L: Jalkapallossa ja mä oon saanu mitalin jalkapallossa.

P: Oho, no onneks olkoon.

L: Ja mukin.

P: Hienoa. Saatko sää täällä päiväkodissa pelata jalkapalloa?

L: Ei, en oo saanu pelata. Olis kiva pelata.

Haastattelun jälkeen kyseiselle lapselle järjestettiin mahdollisuuksia pelata jalkapalloa ja osoittaa pätemistään fyysisellä osa-alueella. Lapsi pelasikin todella hyvin ja oli erittäin tyytyväinen saamastaan ihailusta ja arvostuksesta. Tämä vaikutti lapsen käyttäytymiseen myönteisesti muissakin tilanteissa ja negatiiviseen huomion hakemisen kierteeseen pystyttiin vaikuttamaan.

Itsetunnon osa-alueiden vahvistamisen perustana onkin lapsen yksilöllinen tuntemus ja kasvattajan kiinnostus kuunnella lapsen ajatuksia ja mielipiteitä. Tässä asiassa päiväkodin työntekijät kokivat kehittyneensä tutkimuksen aikana.

(RK6 17.5.2000)

A: Sitä siinä on ruvennut ajattelemaan, että jokainen lapsi on semmonen ainutkertainen ja sitä ennen niinku vähän hätäili ja hoppuili, että jos ei se heti nyt menny lapsen kanssa kohine asiat, niin nyt jaksaa odottaa ja luottaa siihen, että että kyllä se sieltä tulee ja onnistuu ne asiat sillä lapsella. Ja sitten se, että panostaa enemmän niihin lapsen vahvoihin puoliin ja antaa semmosta positiivista palautetta enemmän ja aina muistaa sitten kiittää lasta ja kannustaakin niissä sen tehtävissä ja sitten niitä heikkoja puolia siinä lapsessa ei tuo esille kovasti, vaan sillai niinku siinä sivussa sitten.

Teoria- ja tutkimustieto itsetunnon osa-alueista ja niiden vahvistamisesta johdatti tutkimuspäiväkodin henkilökunnan kehittämään ammattitaitoansa lapsen kannustamisessa, rohkaisemisessa ja tukemisessa, rakentavan palautteen antamisessa sekä lapsen kykyjä vastaavien tehtävien tarjoamisessa. Lisäksi henkilökunta kiinnitti huomiota rajojen asettamiseen ja johdonmukaisuuteen. Perusteltuja sääntöjä ja rajoja sekä johdonmukaisuutta tarvitaan, jotta lapsi oppisi kontrolloimaan omaa käyttäytymistään. Koska myös vertaisten rooli lasten itsetunnon rakentajana on merkittävä, piti päivän toimintojen lomaan järjestää riittävästi aikaa ja tilaisuuksia lasten keskinäiselle yhdessäololle. Seuraavaksi analysoin tarkemmin edellä mainittujen asioiden toteutumista tutkimuspäiväkodissa.

7.6.1 Kasvattajan tärkeä tehtävä: kannustaa, tukea ja antaa palautetta

Tutkimuspäiväkodin työntekijät olivat aineiston perusteella kehittyneet selvästi lasten pätevyyden- ja hallinnantunteen vahvistamisessa itsetunnon eri osa-alueilla. Lähes kaikki työntekijät totesivat oman kärsivällisyytensä ohjaustilanteissa kasvaneen, mikä näkyi siinä, että lapsille annettiin enemmän aikaa ja mahdollisuuksia kehittää omatoimisuuttaan ja edetä omassa tahdissaan. Tällaisista tilanteista oli mainittu esimerkkeinä pukeutumis- ja ruokailutilanteet sekä taito- ja taideaineisiin liittyvät toiminnat. Kaiken kaikkiaan toimintaa pyrittiin järjestämään lapsilähtöisemmäksi, jotta lapset kokisivat sen mielekkäämpänä ja motivoivampana. Tällöin välttytään turhilta rajoituksilta ja samalla tuetaan lasten suoritusitsetuntoa. Sovituista säännöistä ja rajoista pidettiin kuitenkin kiinni.

Lapsiryhmää ohjatessaan kasvattaja sortuu usein tekemään asioita lapsen puolesta. Aikataulut rajoittavat, muut lapset odottavat tai aikuinen ei malta antaa aikaa. Tätä voidaan ehkäistä toimimalla pienryhmissä, mikä tutkimuspäiväkodissäkin havaittiin. Tutkimuspäiväkodissa henkilökunta pyrki tarjoamaan lapselle

mahdollisuuksia kehittää pätevydentunnetta itsetunnon osa-alueilla päivän eri tilanteissa. Erityisesti päivittäin toistuvissa tilanteissa kuten pukeutumisessa, riisumisessa ja ruokailussa näitä mahdollisuuksia koettiin tarjoutuvan luontevasti. Lasten omatoimisuutta harjoitettiin ja lisättiin asteittain. Esimerkiksi pukeutumistilanteissa aikuinen auttoi lasta vähän alkuun ja pyysi tätä jatkamaan itse loppuun: *"Laitetaan ensin yhdessä tämä saapas, niin voit sitten itse laittaa toisen."* Pätevydentunne vahvistuu, kun lapsi huomaa oppivansa uusia asioita ja osaavansa tehdä itse. Henkilökunnan kertoman mukaan lapsen kannustaminen omatoimisuuteen ja yrittämiseen vaatii kasvattajilta pitkäjänteisyyttä, kärsivällisyyttä ja herkkyyttä nähdä ne tilanteet, joissa lapsi tarvitsee aikuisen apua ja tukea. Taitojen opettelu vaatii aikaa ja harjoittelua. Kahdessa videonauhoituksista poimitussa esimerkissä kasvattajat ohjaavat lapsia pukeutumistilanteissa tukien lasten omatoimisuutta ja vahvistaen samalla lasten pätevydentunnetta:

(Videonauhoitus 19.2.2000) Aikuinen auttaa kaksivuotiaa poikaa pukemisessa päivänunien jälkeen ja ohjaa tätä omatoimisuuteen. *"Saatko vedettyä?"* Aikuinen auttaa vähän alkuun. *"No nyt saatiin housut ylös. Varpaat tuli esiin."* Lasta hymyilyttää. Pukeminen jatkuu sukki-en laittamisella. Aikuinen sanoo lapselle: *"Äsken saatiin varpaat esiin, niin nyt laitetaan ne piiloon. Vedäpä sukat."* Lapsi yrittää, mutta ei onnistu. Aikuinen: *"Minäpä vähän autan."* Aikuinen näyttää, miten sukka laitetaan jalkaan. Lapsi jatkaa yrittämistä. Aikuinen: *"Hyvin toimii."* Hetken kuluttua lapsi on saanut sukat jalkaansa. Aikuinen vielä koettaa lapsen varpaita ja sanoo. *"Nyt on varpaat sukassa."*

(Videonauhoitus 25.3.2000) Kolmevuotias lapsi sanoo aikuiselle, että ei saa lokerosta ulkoilupukuaan. Aikuinen vastaa: *"Sun pitää kiivetä vähän ja sitten ottaa."* Lapsi ottaa ulkoilupuvun lokerosta itse ja on tyytyväisen näköinen.

Kasvattajat pyrkivät näissä tilanteissa myös osoittamaan lapselle, että he luottavat tämän kykyihin ja taitoihin. Tämä on tärkeää erityisesti niille lapsille, jotka tuntevat epävarmuutta uusia asioita kohtaan. Alla olevassa esimerkissä eräs työntekijä kuvaa omaa tapaansa kannustaa epävarmaa lasta haastavan tehtävän edessä. Hän korostaa lapselle sitä, kuinka hyvä olo tulee siitä, kun on uskaltanut yrittää ja huomaa onnistuvansa.

(RK6 17.5.2000)

A: No mulla on ihan samoja ajatuksia kun Jaanallakin, jos jollakin lapsella on joku vaikea asia, mitä se ei pysty itse hallitsemaan tai toimimaan, niin menee siihen ja yrittää jollakin toisella tavalla alottaa sen keskustelun jostain muusta asiasta ja lähentyy sitä asiaa sieltä kautta ja saa sen lapsen sitten ymmärtämään, että kun oikeen yrität niin sää onnistut ja sitten kun sää huomaat, että sää onnistut, sulle tulee itelleskin semmonen hyvä olo siitä, että sää oot selvinny siitä ja ihan itse.

Lapselle tulee tunne, että hän uskaltaa yrittää ja jos ei heti onnistu, aikuinen auttaa. Lapsi voi tehdä ja harjoitella uusia asioita ensin yhdessä aikuisen kanssa ja sitten yksin. Pienikin lapsi tunnistaa aikuisen luottamuksen tämän kykyihin, kuten seuraava tutkimusaineistosta poimittu katkelma 4-vuotiaan tytön haastattelusta osoittaa:

(LASTH 17.5.2000) On hyvä, kun ope tietää, että mä osaan, vaikka en osaa, mut ne opettaa.

Palaute, jota lapset saavat muilta ihmisiltä, on tärkeä tekijä itsetunnon osa-alueiden vahvistamisessa (ks. luku 2.3.2). Palautteen antamisessa moni työntekijä koki kehittyneensä. Kyselyjen vastausten perusteella lapsille annettiin enemmän positiivista palautetta kuin ennen. Negatiivinen palaute yritettiin esittää mahdollisimman rakentavassa muodossa. Tutkijana huomasin, että negatiivinen palaute pyrittiin antamaan lapselle yhä useammin kahden kesken keskustellen lapsen kanssa ja lasta kuunnellen. Lapsen omien mielipiteiden ja ajatusten kuunteleminen negatiivisen palautteen yhteydessä on erityisen tärkeää. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka aikuinen joutui puuttumaan lapsen käyttäytymiseen ja kuinka tilanne selvitetiin lopultakin kahden kesken lapsen kanssa:

(TUTKPK 7.3.2000) Toinen takapöydän pojista viittasi todella pitkään pyytäen puheenvuoroa, mutta aikuinen ei huomannut. Poika selvästi kiukustui tästä ja mutisi ääneen: "Toi on ihan tyhmä, kun ei huomaa." Samainen poika menetti täysin kontrollinsa ja heitti kesken eskarihетен kirjan ja kynät menemään. Aikuinen puuttui asiaan ja kysyi, lähtisikö tämä toiseen huoneeseen vai pystyisikö hän tekemään tehtäviä eskarilta vaadittavalla tavalla. Poika totesi ensin, että hän ei tee tehtäviä, mutta kun aikuinen aikoi toteuttaa siirron, poika keräsi tavaransa ja jatkoi tehtävien tekemistä. Poika piirsi eskarikirjaan kuvan, jossa puhekuplassa luki "tyhmä eskari." Aikuinen kysyi "Miksi noin kirjoitit?" Poika pyyhki tekstin hetken kulluttua ja kirjoitti tilalle "kiva eskari." Aikuinen sanoi pojalle, että hän haluaa jutella tämän kanssa kahden kesken eskarin jälkeen. Eskarihетен päätyttyä aikuinen jutteli pojan kanssa ja tämä sai kerrottua aikuiselle, mikä häntä oli suuttanut. Tilanne päättyi halauksiin ja sovintoon. Aikuinen otti pojan lopulta syliinsä ja kehui, kuinka tämä oli ollut ainut, joka oli huomannut, että R oli kirjoitettu mallissa väärin.

Myös palautteen sisältöön työntekijät olivat alkaneet kiinnittää entistä enemmän huomiota. Lapselle pyrittiin antamaan merkityksellistä palautetta sen sijaan, että esimerkiksi ohimennen olisi rutiininomaisesti sanottu "hyvä!" Puhuin henkilökunnan kanssa arvioivasta ja kuvailevasta palautteesta. Kuvailevan palautteen merkityksellisyys lapselle tuli esiin tutkimuspäiväkodissa lukuisissa tilanteissa. Erityisesti videoauhoituksista saattoi hyvin havaita, milloin lapsi koki palautteen itselleen merkitykselliseksi ja milloin palaute oli lapselle merkityksetöntä. Usein se, että aikuinen pysähtyi keskustelemaan vähäksi aikaa lapsen työstä tai tekemisistä, oli lapselle merkityksellistä palautetta. Lapsen ilme ja olemus viestittävät vahvasti tyytyväisyyttä silloin, kun tämän kokee palautteen itselleen tärkeäksi. Tätä kuvaa seuraava esimerkki aineistosta:

(Videonauhoitus 7.2.2000) Aikuinen lukee lapsen itsensä kirjoittaman (aikuinen kirjannut ylös lapsen kertoman) ja kuvittaman sadun muille lapsille ääneen välipalan aikaan. Osa lapsista tulee ihan lähelle kuuntelemaan. Sadun luettuaan aikuinen antaa vielä palautetta sanoen: "Hyvä satu ja kivoja kuvia." Lapsi, joka on kirjoittanut sadun näyttää hyvin tyytyväiseltä.

Esiopetusikäisten lasten haastatteluissa tuli kuitenkin sellaisiakin vastauksia, joissa lapset kertoivat saaneensa aikuisilta positiivista palautetta vain silloin, jos oli tehnyt asioita hyvin.

(LASTH 7.3.2000) Aikuinen kehuu, jos on tehnyt hyvin eskaritehtävät tai jos osaa hyvin piirtää ja askarrella.

Tämä osoittaa sen, kuinka vaikeaa palautteen antamisen tapaa on muuttaa. Positiivista oli havaita, että kukaan lapsista ei muistanut saaneensa päiväkodissa moitteita aikuisilta. Tutkijana havaitsin kasvattajien vielä joissain tilanteissa käyttävän lapsia ohjatessaan sanoja: aina ja ei koskaan, esimerkiksi ”*Aina sää unohdat pestä ne kädet*”. Vaikka olin puhunut näiden sanojen vahvasta negatiivisesta merkityksestä lapsen itsetunnon rakentumiselle, kasvattajat toimivat kuitenkin opitun tavan mukaan. Tutkimuksen edetessä kuulin näitä sanoja käytettävän yhä harvemmin. Kaiken kaikkiaan olisi hyvä, mikäli kasvattaja pystyisi esittämään kielteisetkin asiat lapsille myönteisessä ja rakentavassa muodossa.

(TUTKPK 2.2.2001) Henkilökunta selvästi kiinnittää huomiota siihen, mitä teen ja miten toimin lasten kanssa, koska saan palautetta omasta toiminnastani: esimerkiksi olimme kaikki ryhmät salissa katsomassa elokuvia ja kun poistuimme sieltä, sanoin omalla lapsiryhmälleni että muistetaanpas sitten kävellä takaisin, ettei tule törmäyksiä. Eräs työntekijä sanoi, että se kuulosti hyvältä, kun itse niin helposti aina esittää asian kielteisessä muodossa: Sitten ei juosta käytävällä.

7.6.2 Onnistumisen kokemukset tärkeitä

Itsetunnon vahvistumisen kannalta on tärkeää, että lapsi oppii vähitellen ymmärtämään olevansa itse vastuussa omasta käyttäytymisestään, suorituksistaan ja menestymisestään. Lapsi tarvitsee onnistumisen kokemuksia, jotta pätevyudentunne kehittyy. (ks. luku 2.3.2.) Kuten jo tämän pääluvun alussa totesin, on tärkeää tunnistaa lapsen kehityksessä olevat itsetunnon osa-alueet ja tarjota lapselle mahdollisuuksia osoittaa pätemistään vahvoilla osa-alueilla. Toisaalta hyvän itsetunnon rakentumisen kannalta on oleellista järjestää turvallisessa ilmapiirissä tilaisuuksia harjoitella myös kehittämistä vaativia osa-alueita. Tutkimuspäiväkodissa kasvattajat pyrkivät löytämään kunkin lapsen vahvuusalueet, jolloin toimintaa pystyttiin järjestämään niin, että lapset saattoivat osoittaa muille osaamistaan. Tavoitteena oli, että lapset saisivat onnistumisen kokemuksia, joiden myötä lasten itsetunto vahvistuisi. Lasten vahvuusalueista keskusteltiin tiimeissä seuraavaan tapaan:

(RK2 22.2.2000)

- A: Mää luulen, että Kalle on kostunut hirveen paljon siitä, että se rupes piirtämään ja sitten kun sillä on se piirustus siinä, niin silloin aikuinen voi jutella enemmän, että mitäs tässä on ja tulee sitä juttua. Niin mää luulen, että Kalle on saanut niistä hirveen paljon. Alkusyksy oli varmaan aika semmosta negatiivista, että Kallelle hirveesti sattui jotakin, varmaan suurin osa niistä yhteydenotoista oli negatiivista palautetta ja selviteltiin jotakin. Piirustushomman kautta tuli semmosta toisenlaista vuorovaikutusta.
- B: Ja sitten on me koitettu sitä, että kun se on noin taitava, että neuvopa jollekin kaverillekin, miten toi homma tehään tai jos joku ei osaa piirtää merirosvoa tai sille laivaa, piirrä sää tai piirrä sää se papukaija. Että se kyllä tuli ihan siitä sun syksyn illasta jotenkin, että ei tee liian valmiiks. - - -

Tutkimuspäiväkodissa pyrittiin järjestämään tilaisuuksia harjoitella myös niitä taitoja, joissa lasten oli tarpeen kehittyä. *Fyysinen itsetunto* vahvistuu lapsilla samalla, kun he oppivat tuntemaan omaa kehoaan, arvioimaan omaa fyysistä olemustaan ja heidän motoriset taitonsa kehittyvät. Tutkimuspäiväkodissa puhuttiin siitä, miten lasten fyysisen itsetunnon kehittymisen kannalta on tärkeää, että kasvattajat hy-

väksyvät erilaisuutta ja opettavat lapsiakin tähän. Omaan kehoon tutustuminen alkaa jo vauvaiästä. Niinpä pienten ryhmässä käytettiin paljon kehon tunnistamiseen liittyviä leikkejä. Pukeutumis- ja riisumistilanteet ovat oivallisia tilanteita harjoitella tuntemaan omaa kehoa. Päivittäiset ja viikoittaiset liikuntahetket tarjoavat mahdollisuuksia motorisiin harjoituksiin, samoin kuin päivittäiset ulkoilu- ja leikkitalanteet. Tutkimuspäiväkodissa liikuntahetkilläkin oli yleensä maksimissaan 7-8 lasta kerrallaan ja pienimpiä lapsia vielä vähemmän. Tällöin aikuinen pystyy paremmin ohjaamaan lapsia yksilöinä ja tekemään havaintoja heidän taidoistaan.

(Videonauhoitus 22.3.2000) Kuusi 4 -vuotiasta lasta harjoittelivat aikuisen kanssa liikuntahetkellä pallon vierittämistä. Aikuinen ohjaa lapsia paljon yksilöllisesti. Lapsista on nähtävissä liikunnan ja oppimisen iloa, minkä voi päätellä riemun kiljahduksista ja halusta olla mukana. Jokainen lapsi oppii vierittämään palloa tämän yhden liikuntahetken aikana.

Sosiaalinen itsetunto on alue, jonka helposti ajatellaan kehittyvän automaattisesti päiväkodin lapsiryhmässä. Näin ei kuitenkaan ole, vaan myös sosiaalisen itsetunnon kehittämistä on tehtävä tavoitteellisesti. Sosiaalinen itsetunto on yhteydessä sosiaalisiin taitoihin ja yksilön kokemaan sosiaaliseen suosioon.

(RK5 16.5.2000)

A: Just toi tommonen vertaisryhmässä oleminen eli lapset lasten kanssa ja sosiaalisuuteen oppiminen, niin siinä on hirveen paljon tekemistä lapsella oman itsensä kanssa: "miten mä tän kanssa selviän, jos mä sanon näin, mitä toi sanoo mulle, miten se suhtautuu muhun ja miten mä suhtaudun siihen" ja sitten on vieressä kuitenkin toinen, mihin taas suhtautuu eri lailla, että sen pitää rakentaa erilaisia systeemejä, tulla erilaisten ihmisten kanssa toimeen, siis ne tosi tärkeitä juttuja.

Kun päiväkodin henkilökunta on tiedostanut sosiaalisen itsetunnon tavoitteellisen kehittämisen merkityksen, päiväkodin arjessa tarjoutuu lukuisia tilanteita sosiaalisen itsetunnon vahvistamiseen. Lapsiryhmässä toimittaessa näitä tilaisuuksia tarjoutuu päivittäin, mutta aikuiselta vaaditaan tilanteissa läsnäoloa seuraavan esi-merkin tapaan:

(Videonauhoitus 7.2.2000) Kuusi lasta on piirtämässä aikuisen kanssa eteisen pöydässä.

Antti: Missä se minun piirustus on? (Etsii ja löytää, kääntää piirustuspaperin toisinpäin) Ääh! (itkuisella äänellä) Kuka on sotannut tähän (piirustuksen toiselle puolelle)? Tää oli minun.

Aikuinen: Sen voi pyyhkäistä pois.

Sanna: Se oli väärinpäin, niin mä en nähny.

Aikuinen: Niin sää et huomannu.

Antti: Näitä ei voi pyyhkiä, ei oo kumia (valittavalla äänellä).

Sanna: Mää autan. (alkaa pyyhkiä.)

Aikuinen: Katso kun Sanna auttaa.

Antti on tyytyväisen näköinen.

Suoritusitsetunnon vahvistaminen on kaikkein tavallisinta länsimaisissa yhteiskunnissa. Niinpä tässäkin päiväkodissa aikuiset vahvistivat jo tutkimuksen alkuvaiheessa monissa tilanteissa lasten suoritusitsetuntoa. Aikuisten tavassa vahvistaa lasten suoritusitsetuntoa tapahtui kuitenkin tutkimuksen edetessä muutosta. Ku-

ten jo edellä kerroin, palautteen antamisen tapaan ja lasten yksilöllisyyteen alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota.

(Videonauhoitus 9.12.1999) Osa lapsista oli vielä nukkumassa ja ne, jotka olivat hereillä leikkelivät aikuisen kanssa kartongista kuusia ja tonttuja yhteiselle seinätaululle. Aikuinen ohjasi hyvin leikkausta, näytti kädestä pitäen, miten kannattaa vaikeat paikat leikata. Erään pojan kohdalla hän teki oivallisen ratkaisun, kun tämä halusi piirtää merirosvoja. Hän sanoi, että merirosvo voisi olla tuomassa kirjettä joulupukille. Poika innostui tästä ja teki huolellista työtä, piirsi ja leikkasi joulupukin pajan ja merirosvon. Hän kertoi mukavan tarinan kaverilleen, kun liimasi ne seinätauluun.

(TUTKPK 21.1.2000) Kaksi lasta olivat aikuisen kanssa tekemässä ”Maa aikojen alussa” - taidetta (hiekkaa ripoteltiin kontaktipaperille ja peiteväreillä maalattiin päälle). Tässä tilanteessa näki suoritusitsetuntoa, pätevyyden tunnetta vahvistavaa ohjausta (lapset oppivat esimerkiksi, miten vihreä syntyy). Kun työskentelemässä oli vain kaksi lasta, aikuinen pystyi ohjaamaan varsin henkilökohtaisesti ja juttelemaan lasten kanssa. Aikuinen ohjasi toista lapsista hienosti omatoimisuuteen esimerkiksi veden ja värien hakemiseen.

Tutkimuspäiväkodissa keskusteltiin myös siitä, että lapsiryhmässä toimiessaan lapset alkavat hyvin luontaisesti vertailla omia ominaisuuksiaan, kykyjään ja taitojaan muihin lapsiin ja näiden taitoihin. Yhteiseksi toimintalinjaksi sovittiin, että aikuiset pyrkivät tuomaan jokaisen lapsen vahvuuksia esiin ja että epäterveeseen kilpailuun puututaan ja suoritusten korostamista vältetään. Kasvattajien oikeudenmukaisuus lapsiryhmässä edistää terveen itsetunnon kehittymistä.

Emotionaalisen itsetunnon vahvistaminen vaatii aikuisilta herkkyyttä nähdä lasten tarpeet ja sallia lapsille tarpeiden ja tunteiden ilmaisu. Pienen lapsen tunneilmaisujen oppimisessa on tärkeää, että aikuinen sanoittaa niitä tunteita, joita lapsi ei vielä osaa sanoin ilmaista (ks. Greenspan 1999, 255-256). Tätä kautta omien tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja hallinta kehittyvät.

(RK5 16.5.2000)

A: Jos näkee, että toinen on niinku vähän pelokas ja ahdistunut tai sitten on vaikka ollu se puremistilanne ja itkettää ja näin, niin sanottaa sen lapsen tunteet sille lapselle, ihan vaan niinku vaikka näin, että sanoo sille lapselle, että sulla on nyt tosi paha mieli, ett' nyt on sattunu, ett' olipa, olipa niinku ikävää, että niinku sillä tavalla se laps' tajuaa, että se aikuinen tajuaa, mikä on tää tilanne tässä näin. Että se helpottaa kummasti, kun aikuinen sanottaa sen tuntemuksen mikä sillä lapsella saattaa olla päässä epäselvänä.

Lapselle tärkeää on myös se, että hän tarvittaessa saa vastakaikua tunteilleen. Kun lapsi huomaa tunteidensa tulleen ymmärretyiksi ja huomioon otetuiksi, lapsi kokee turvallisuutta ja tyytyväisyyttä.

(TUTKPK 20.5.1999) Eräällä pojalla oli vähän huono päivä: mikään ei tuntunut käyvän ja kaikki meni pieleen. Hän itkeskeli vähän väliä. Eräs aikuinen, joka ei ollut ryhmän oma aikuinen, keskusteli kyseisen pojan kanssa ulkona ja kuunteli tätä. Keskustelun aikana pojan käyttäytyminen selvästi muuttui. Poika totesikin keskustelun päätteeksi: ”Nyt minä olen onnellinen.”

Joissakin tilanteissa työntekijät olivat pohtineet, olivatko he toimineet väärin esimerkiksi suuttuessaan lapsille tai näyttäessään surumielisiä tunteitaan. Yhteisissä

keskusteluissa päädyttiin kuitenkin siihen, että lapset oppivat hyvin paljon mallioppimisen kautta ja aikuiset toimivat malleina elämän eri tilanteissa. Aikuiset voivat näyttää tunteitaan, kun muistavat säilyttää kuitenkin tietynasteisen kontrollin. Lapsen on hyvä nähdä, että ihmiset eivät ole tunteettomia, vaan tunteet kuuluvat luonnollisena osana elämään. Lapset oppivat aikuisilta myös sen, miten tunteita voi ilmaista ja hallita.

Hallinnan tunteen kehittymiseksi lapsella on oltava säännöt ja rajat. Tiimi-keskusteluissa rajojen ja sääntöjen asettamisen tärkeyttä pohdittiin usein.

(RK3 25.2.2000)

A: Elikkä se on sitä just sitä mitämitä tarkotetaan tietynlaisella johdonmukaisuudella ja mistä sitten se luottamus niinku syntyy, että laps niinku pystyy ennakoimaan, ett' miten tuo aikuinen käyttäytyy tässä tilanteessa ja aikuinen käyttäytyy suurin piirtein samalla tavalla kun tuota tuota normaalistikin ja sitten vielä se, että jos niinku ryhmässä aikuiset ihmiset käyttäytyy tietyissä tilanteessa samansuuntaisesti, niin se on tietysti hirveen hyvä, mutta ainakin yksilönä olis johdonmukainen ja tosissaan, että jos mää jotain sanon ja jos mää todella haluan, että se laps' tekee jotain, niin kyllä mun täytyy kattoo, että se tapahtuu.

Yhdessä sovituista säännöistä ja rajoista pyrittiin pitämään kiinni arjen tilanteissa. Henkilökunta totesi, että lapsen on tärkeä ymmärtää, miksi häneltä vaaditaan tiettyjä asioita. Tilanteet, joissa lasta jouduttiin rajoittamaan, pyrittiin myös käymään läpi lapsen kanssa kahden kesken. Näissäkin tilanteissa suora katsekontakti lapseen ja mahdollinen fyysinen kosketus - esimerkiksi aikuisen käsi lapsen olkapäällä - on tehokas tapa vaikuttaa.

(TUTKPK 21.1.2000) Aamupalan aikaan aikuinen pisti rajoja eräälle tytölle. Hänellä on hyvä tapa pyytää lasta katsomaan silmiin, kun hän puhuu lapselle. Tyttö otti itseensä ja lähti pois aamupalalta. Hetken kuluttua sama aikuinen meni neuvottelemaan tytön kanssa ja asia sovittiin.

7.7 Lapsilähtöisyyden ja leikin kehittäminen jatkotavoitteina

Varsinaisen tutkimuksen päättyessä esitin toiveen henkilökunnalle, että kasvattajien omien ja päiväkodin yhteisten toimintatapojen ja kasvatuskäytäntöjen arviointia sekä kehittämistä jatkettaisiin. Toivoin, että jokainen työntekijä asettaisi itselleen ja ammattitaitonsa kehittämiseksi jatkotavoitteet. Jotkut työntekijöistä olivat näitä jo nimenneetkin. Esimerkiksi eräs työntekijä totesi, että hänen pitäisi oppia olemaan vertailematta lapsia muihin lapsiin. Myös työtiimien toivoin mieltävän jatkotavoitteita. Tällainen jatkotavoite-ehdotelma olikin jo yhdelle työtiimin jäsenelle hahmottunut: "leikkitalanteet pitäisi nähdä enemmän mahdollisuutena aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen".

Totesin, että aika ajoin työyhteisössä olisi hyvä pysähtyä yhdessä tarkastelemaan tilannetta ja kehittämistulosten pysyvyyttä ja sanoin olevani käytettävissä jatkossakin apuna ja tukena. Työyhteisössä tarvittaisiin edelleen tukea työtovereilta ja rakentavaa palautetta. Lasten mielipiteitä voisi aika ajoin kartoittaa esimer-

kiksi haastatteluilla. Keskusteluissa vanhempien kanssa kunkin lapsen itsetunto ja sen vahvistaminen voisi olla pohdittavana ja arvioitavana entistä enemmän. Jatkossa kehitettäväksi asioiksi tutkimuspäiväkodissa nostettiin seuraavat:

- Lapsilähtöisyyden kehittäminen
- Leikin asema muun toiminnan lomassa: leikin arvostaminen ja leikin kehittäminen
- Yhteistyön tiivistäminen vanhempien kanssa myös lasten itsetunnon kehittämisessä
- Johtajan roolin selkiyttäminen mielellään niin, että johtaja ei olisi lapsiryhmässä.

Henkilökunnan keskusteluissa edellä mainitut asiat nousivat esiin seuraavaan tapaan:

(RK6 17.5.2000)

A: Jotenkin musta ainakin tuntuu, no nyt varsinkin tässä kevään aikana, mää oon kokenut sen silleen, että meidän ryhmän lapset haluaisivat enemmän leikkii sisällä, ett jotenkin kun oma työaika on semmoinen kun on ja että muut ryhmät oottaa, että joku aikuinen on ulkona, kolmelta pihalle, niin monesti tytöt sanoo: "Miks ulos? Me haluttais leikkii, kiva leikki". No sit oon monesti sanonutkin, että leikkikää, että mää luotan teihin, että tuutte sitten perässä. Mutta sen huomaa, että ne aina vähän sanoo, että taasko lähetään, että nyt oli just hyvä leikki. Että olisi enemmän sitä aikaa niitten omille yhteisille leikeille.

(RK5 16.5.2000)

A: Kaikkein epäolennaisiin on aikuisen ohjaama joku hetki tuolla, se on niin semmoinen, että se ei välttämättä edes kuulu pienille, mutta tässä nyt on ainakin tänä vuonnakin ollut isojakin lapsia - - -, että mää en oikein tiedä, pitäskö niille jotakin radikaalisti tehdä, koska ne on niin eri ikäisiä eli ne hirveen pienestä oppii istumaan siinä penkillä ja mun mielestä se ei tunnu hyvältä, että siinä siinä on kaksitoista melkein kun koulussa, siis penkillä hiljaa ja ope sanoo, toisaalta niitten pitää vähitellen siihen tottuu, mutta on nää kyllä niin pieniä, että kyllä sitä pitäis harkita, mitä sille vois tehdä. Mää en pidä niitä kovin rohkaisevina.

(RK5 16.5.2000)

A: Mitä aattelisitte näin jälkeenpäin, että oisko joittenkin vanhempien kanssa ollut ihan hyvä keskustella semmosista asioista just niinkun sanoit, kun joillakin on esimerkiksi kotonakin samantyyppinen tapa hakee sitä huomiota. Voisko niistä jutella? Oisko siitä mitään hyötyä?

(JOHTHAAST 21.8.2000) Lapsiryhmässä toimivalta johtajalta edellytetään paneutumista lapsiryhmätyöhön. Tutkimuksissa on osoitettu, että lasten kasvatuksessa aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on erityisen tärkeää. Johtajaa kuitenkin koko ajan kysytään paljon huolimatta siitä, että hän työskentelee lapsiryhmässä. Johtaja, joka joutuu jakamaan aikaansa lapsiryhmän ja johtajan muiden tehtävien välillä, ei pysty keskittyvään, läsnäolevaan ja aitoon vuorovaikutukseen lasten kanssa. Johtajakin kaipaava lapsiryhmässä ollessaan rauhaa saada olla lasten kanssa. Erittäin huono tilanne on silloin, jos johtajan poissaoloviikot vaikkapa esiopetusryhmässä korvataan esimerkiksi perhepäivähoitajalla. Tämä ei tee oikeutta esiopetukselle, mutta myös muut työntekijät ryhmässä (toinen lto ja lh) kärsivät tilanteesta.

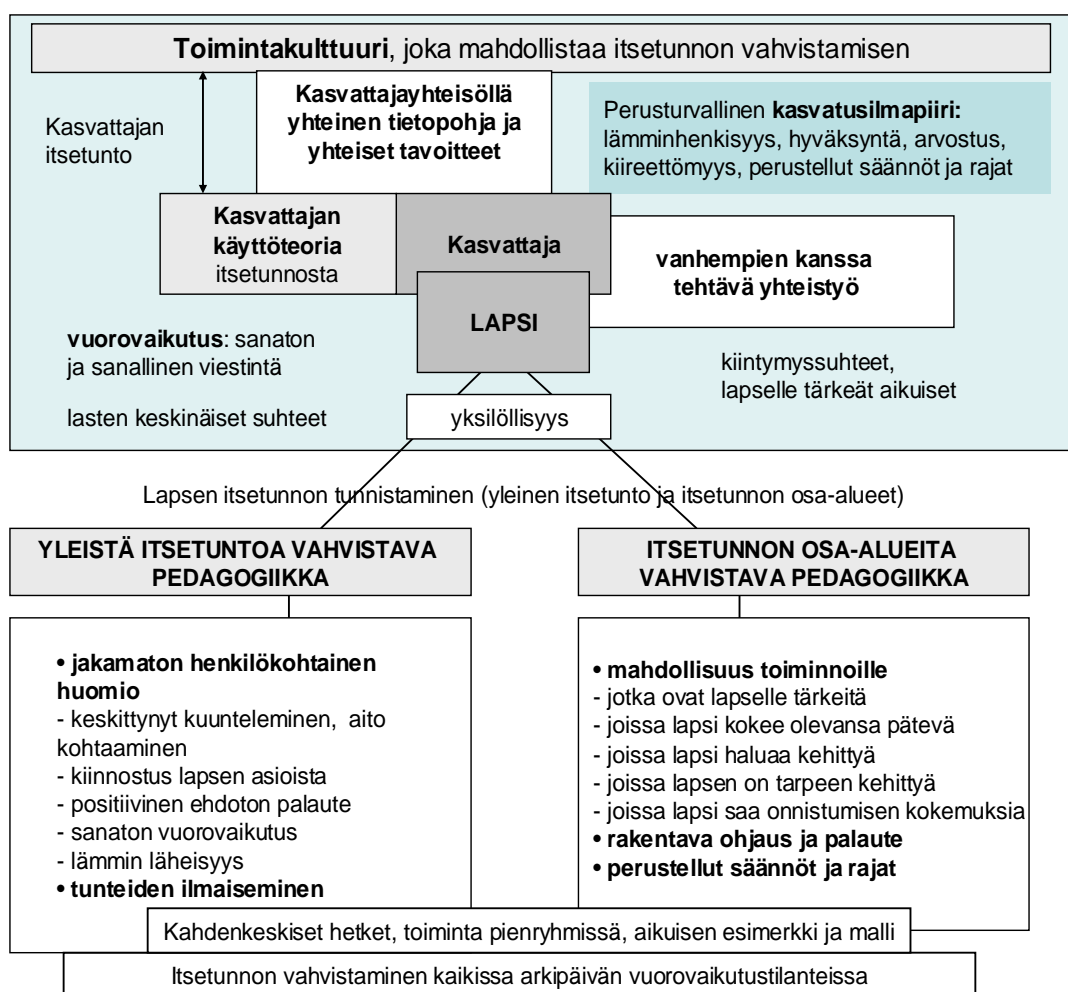
Olen seurannut tutkimuksen valmistumiseen saakka, kuinka lasten itsetunnon vahvistaminen on vakiintunut päiväkodin arkipäivään, toimintakäytäntöihin ja

osaksi kunkin työntekijän omaa ammattitaitoa. Henkilökunta on kertonut, että kehittämistyön tulokset kantavat edelleen. Myös vanhemmilta on tullut palautetta, että itsetunnon vahvistaminen näkyy henkilökunnan ajattelu- ja toimintatavoissa. Itse olen havainnut saman asian ja todennut henkilökunnan edelleen olevan kiinnostunut aiheesta ja oman ammattitaitonsa kehittämisestä. Haasteena on toimintakulttuurin siirtäminen työyhteisöön tuleville uusille työntekijöille siten, että henkilökunnan vaihtuessa lasten itsetunnon vahvistaminen koettaisiin edelleen tärkeänä tehtävänä ja että tiedot ja taidot lasten itsetunnon vahvistamiseen siirtyisivät myös vaihtuvalle henkilökunnalle.

7.8 Kokoava malli lasten itsetunnon vahvistamisesta päiväkodissa

Tässä luvussa esitän kokoavan mallin lasten itsetunnon vahvistamisesta päiväkodissa (kuvio 13). Olen mallintanut lasten itsetunnon vahvistamisen pohjautuen tässä tutkimuksessa esitettyyn teoriaan, aikaisempiin tutkimuksiin ja tämän tutkimuksen tuloksiin. Malli ilmentää niitä tekijöitä, joiden myötä lasten itsetunnon vahvistaminen päiväkodin arjessa mahdollistuu. Kokoavan mallin esittäminen on mielestäni tarpeellista, sillä lapsen itsetunnon vahvistaminen on jo sinällään vaativa prosessi, johon monet eri tekijät vaikuttavat, mutta vielä moniulotteisempi prosessi on päiväkotiyhteisössä, jossa asiaan ovat vaikuttamassa useat eri ihmiset. Kaikki mallin sisältämät elementit löytyvät tulososiosta eritellysti ja yksityiskohdaisesti tarkasteltuina (luvut 5-7). Ne ovat niitä osa-alueita, joilla tutkimukseen osallistuneet kasvattajat olivat yksilöinä ja yhteisönä kehittyneet.

Lapsen itsetunnon vahvistaminen alkaa kasvattajan *tutkimusmatkasta omaan itseen* eli siitä, että kasvattajan on tutkittava omaa itseään, omia ajatuksiaan ja omia toimintatapojaan suhteessa teoria- ja tutkimustietoon lasten itsetunnon tukemisesta. Tässä tutkimuksessa nimesin kasvattajan tutkimusmatkan käyttöteorian kehittämiseksi lasten itsetunnon vahvistamisesta. Omien kasvatuskäytäntöjen ja toimintatavan kriittinen tutkiminen vaatii kasvattajalta riittävän tervettä ja vahvaa itsetuntoa tai kasvattajan oman itsetunnon vahvistamista. Toimintaan kohdistuva tietoisuuden tason nousu on edellytyksenä sille, että kasvattajan toiminta voi muuttua. Koska tärkeimpänä tekijänä lasten itsetunnon vahvistamisessa on aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, kasvattajan on tunnettava oma vuorovaikutustapansa suhteessa jokaiseen lapseen yksilönä. Vuorovaikutuksessa on kiinnitettävä huomiota sekä sanattomaan että sanalliseen vuorovaikutukseen. Itsetuntoa vahvistavassa vuorovaikutuksessa on oltava pääasiassa myönteinen sävy ja siihen on sisällyttävä lapsen henkilökohtaista huomiointia. Yksittäisen kasvattajan rooli korostuu, mikäli joku lapsista kokee hänet itselleen erityisen tärkeänä tai mikäli lapsen ja kasvattajan välille on kehittynyt turvallinen kiintymyssuhde.



KUVIO 13 Lasten itsetunnon vahvistaminen päiväkodissa

Pyrittäessä muutokseen koko yhteisön - tässä tapauksessa päiväkodin - toimintatavoissa ja käytännöissä, yksittäisen kasvattajan oman ajattelun ja työn kehittämisen ei yksistään riitä, vaan yhteisöllä on oltava yhteinen suunta kehittämistyössä, yhteinen tietopohja kehitettävästä ilmiöstä ja yhdessä hyväksytyt tavoitteet, joihin kaikki voivat sitoutua. Koko päiväkodin toimintakulttuurin on rakennuttava itsetunnon vahvistamisen mahdollistavaksi. Tarvitaan yksilön ja yhteisön välistä vuorovaikutusta niin, että yksittäisen kasvattajan käyttöteoria ja yhteisön toimintakulttuuri kehittyvät koko ajan. Tässä päiväkodissa toimintakulttuurin kehittämisen aloitettiin ilmapiirin ja vuorovaikutuksen kehittamisestä, sillä itsetunto rakentuu vuorovaikutussuhteissa ja perusturvallinen ilmapiiri on itsetunnon perusta. Perusturvallisuuden tunteen tuottavaa ilmapiiriä henkilökunta kuvasi sanoilla kiireetön, lämminhenkinen, hyväksyvä, arvostava ja rajat asettava.

Kasvatustyölle tavoitteita asetettaessa on päätettävä, halutaanko vahvistaa lasten yleistä itsetuntoa vai itsetunnon osa-alueita vai näitä molempia. Itsetunnon vahvistamisen menetelmät riippuvat asetetuista tavoitteista. Koska lapset ovat erilaisia persoonallisuudeltaan, kyvyiltään ja taidoiltaan, mutta myös kokemustasuiltaan, jokaisen lapsen itsetuntoa on vahvistettava yksilöllisesti. Tämä taas edel-

lyttää sitä, että kasvattajat tuntevat lapset yksilöinä ja tunnistavat näiden tarpeet. Yhteistyö vanhempien kanssa auttaa tässä asiassa.

Yleisen itsetunnon vahvistaminen edellyttää, että lapset saavat kasvattajilta jakamatonta, henkilökohtaista huomiota. Tällöin huolehditaan siitä, että

- 1) lasten kohtaamiseen ja kuunteluun keskitytään ja siihen järjestetään aikaa ja mahdollisuuksia,
- 2) lasten asioista sekä ajatuksista ollaan kiinnostuneita,
- 3) lapsille annetaan positiivista ehdotonta palautetta,
- 4) sanatonta vuorovaikutusta arvostetaan ja sitä käytetään tietoisesti hyväksi,
- 5) lapsille tarjotaan mahdollisuuksia sylissä oloon ja aikuisen läheisyyteen,
- 6) lapsia rohkaistaan tunteiden ilmaisemiseen.

Itsetunnon osa-alueisen vahvistamiseksi annetaan mahdollisuus niille toiminnoille, jotka ovat lapselle tärkeitä, joissa hän kokee olevansa pätevä tai haluaa kehittyä tai joissa hänen on kasvattajien mielestä tarpeen kehittyä. Tärkeää olisi, että pätevydentunteet päiväkodissa eivät liittyisi pelkästään kognitiivisiin suoriin, vaan niitä voisi kokea kaikilla osa-alueilla, myös fyysiseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen itsetuntoon liittyen. Lasten pätevydentunnetta kehittää rakentava ohjaus, jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan

- 1) luottamusta lapseen ja tämän osaamiseen,
- 2) kannustamista, tukea ja rohkaisua,
- 3) positiivisen, merkityksellisen ja mielellään kuvailevan palautteen antamista,
- 4) oikeudenmukaisuutta lapsiryhmässä.

Perustellut säännöt ja rajat, jotka on suhteutettu lapsen ikään ja kehitystasoon, ovat tärkeä osa hallinnantunteen kehittymistä. Sääntöjen ja rajojen myötä lapsi oppii kontrolloimaan omaa käyttäytymistään ja arvioimaan, mitä vaikutuksia käyttäytymisellä on.

Lasten itsetunnon vahvistaminen edellä mainitulla tavalla mahdollistuu, kun kaikki päivän tilanteet nähdään yhtä arvokkaina ja kasvattajat ovat niissä kaikissa mukana aidosti läsnä ollen. Kiireettömyyttä edistävät ratkaisut lisäävät vuorovaikutusta. Tällaisia ratkaisuja ovat esimerkiksi pienryhmissä toimiminen sekä tavoitteiden ja toiminnan priorisointi. Kiireettömyys takaa myös sen, että lasten keskinäiselle yhdessäololle jää enemmän aikaa. Lisäksi tärkeää on muistaa, että aikuinen toimii lapsille aina esimerkkinä ja mallina. Näin ollen kaikki vuorovaikutustilanteet, kasvattajien keskinäinen vuorovaikutus mukaan lukien, on yhteydessä lasten itsetunnon kehittymiseen. Aikuinen on tärkeä esimerkki lapsille myös siinä, miten hän suhtautuu omaan itseensä sekä omiin kykyihinsä ja taitoihinsa.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimusta tutkimusmetodin soveltuvuuden ja tutkimuksen luotettavuuden, tutkimustehtävien toteutumisen ja tulosten hyödynnettävyyden näkökulmasta. Esitän lopuksi myös tämän tutkimuksen myötä syntyneitä jatkotutkimusaiheita ja -ehdotelmia.

8.1 Tutkimuksen metodinen tarkastelu

Tämä toimintatutkimus edustaa naturalistista tutkimusotetta. Tutkimus toteutettiin luonnollisessa ympäristössä yhteistyössä osallistujien kanssa käyttäen laadullisia tutkimusmenetelmiä: päiväkirjoja, refleктоivia kyselyjä, videonauhoituksia, refleктоivia keskusteluja, haastatteluja ja tutkijan päiväkirjaa. Osallistujat olivat aktiivisia toimijoita, jotka tutkivat ja kehittivät omaa työtään ja näin ollen vaikuttivat ratkaisevasti tutkimusprosessin etenemiseen. Tutkimuksessa on kokonaisvaltainen, prosessuaalinen lähestymistapa tutkittavaan kohteeseen. Tarkastelun kohteena olivat päiväkodin arjessa toteutuvat kasvatuskäytännöt ja toimintatavat, joita pyrittiin kehittämään lasten itsetuntoa vahvistaviksi. Tutkimuksessa ei tarkoituksellisesti noudatettu mitään itsetunto-ohjelmaa kuten monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on tehty, koska erityisohjelmien vakiintuminen osaksi arkipäivän toimintaa on osoittautunut ongelmalliseksi (mm. Burnett 1998; Gurney 1987). Tietoisena tavoitteena oli kehittää päiväkodin kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja niin, että itsetunnon vahvistaminen on mahdollista joka päivä kaikissa arjen tilanteissa. Osallistava toimintatutkimus soveltui mielestäni erinomaisesti tämän tyyppiseen kehittämistyöhön. Se takasi jatkuvuuden tutkimus- ja kehittämisprosessille ja antoi henkilökunnalle välineen oman työn reflektointiin. Onnistuessaan toimintatutkimus voimaannuttaa osallistujia yksilöinä, mutta myös koko työyhteisöä, kuten tässä tutkimuksessa kävi. Näin ollen tutkimus lähestyi tutkimusprosessin edetessä emansipatorista toimintatutkimusta (ks. Carr & Kemmis 1986; Kemmis 1985).

Tämä tutkimus on siinä mielessä teoriasidonnainen, että kehittämisessä hyödynnettiin aikaisempaa teoria- ja tutkimustietoa itsetunnon vahvistamisesta. Näin osallistujat tiesivät, mitkä tekijät vaikuttavat lasten itsetunnon vahvistumiseen. Lasten itsetunnon kehittäminen ilman teoreettista perustaa pohjautuisi helposti arkiajatteluun eikä olisi siten luotettavaa. Tutkimuksessa ei kuitenkaan testattu olemassa olevien teorioiden toimivuutta uudessa yhteydessä, joten tutkimus ei ole teorialähtöistä. Tutkimuksessa ei myöskään mitattu lasten itsetunnon kehittymistä. Mikäli näin olisi tehty, tutkimus olisi lähtökodiltaan sitoutunut eri paradigmaan. Näin menetellen olisi toki voitu vahvistaa olemassa olevia teorioita ja saada tietoa lasten itsetunnon kehittymisestä. On kuitenkin syytä todeta, että itsetunnon mittaamiseen soveltuvia luotettavia mittareita ei ole kehitelty näin pienille lapsille. Toiseksi pienten lasten kyseessä ollessa olisi ollut vaikea osoittaa, mikä olisi ollut tutkimuksen merkitys lasten itsetunnon kehittämisessä. Mielestäni naturalistisella, kokonaisvaltaisella otteella oli mahdollista saavuttaa uutta tietoa päiväkodin arjesta.

Naturalistisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun perinteiset reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet eivät sellaisenaan sovi, sillä niiden perusta on positivistisessa tutkimusperinteessä (Lincoln & Cuba 1985). Erityisesti toimintatutkimukseen reliabiliteetti on huonosti sopiva käsite, sillä toimintatutkimus itsessään on jo ”väliintuleva muuttuja”. Toimintatutkimus itse asiassa perustuu tarkoitukselliseen yhteisön toimintatavan muuttamiseen. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113-114.) Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden osatekijät ovat samat kuin perinteisessäkin tutkimuksessa eli totuusarvo, yleistettävyyys, yhtäpitävyys tai pysyvyys ja neutraalisuus. Näiden arviointikriteerit määritellään kuitenkin toisin kvalitatiivisessa tutkimuksessa: uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), varmuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability). Seuraavaksi tarkastelen tutkimusta näiden arviointikriteerien pohjalta.

Uskottavuus

Uskottavuuden vaatimus on verrattavissa perinteisessä metodologiakeskustelussa lähinnä sisäisen validiteetin vaatimukseen eli siihen, vastaako tutkijan tulkinta todellisuutta ja miten tämä vastaavuus on todennettavissa. (Lincoln & Cuba 1985.) Naturalistisessa paradigmassa uskottavuus lähtee siitä, että on olemassa monia eri totuuksia, jotka rakentuvat yksilöllisten ja kollektiivisten merkitysten kautta. Tutkijan tehtävänä on tavoittaa niitä totuuksia, joita tutkimukseen osallistuneilla on tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan kuvaukset ja tulkinnat ovat kuitenkin aina subjektiivisia. Pyrkinessäni osoittamaan tutkimukseni uskottavuutta tarkastelen ensin toimintatutkimuksen todellisuuden ja totuuden arviointia.

Toimintatutkimuksessa *todellisuus* on ihmisten vuorovaikutuksellista toimintaa, tavoitteita ja tähän todellisuuteen liittyviä merkityksiä monimutkaisessa muodossa. Toimintatutkimuksen lähestymistapaan sisäänkirjoitettua todellisuuskäsitystä voikin Jyrkämän (1999, 139) mukaan luonnehtia realistiseksi konstruktivisiksi. Toimintatutkimuksessa tulos on pätevää siinä ajan ja paikan määrittämässä tilanteessa, jossa se saavutettiin. Tiedon pätevyys riippuu ajallisesta ja paikallisesta

asiayhteydestä, tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta. Tällöin tieto on kontekstuaalista, yhteyksistä riippuvaa. (Huttunen ym. 1999, 113-114.)

Toimintatutkimuksen merkitystä ja totuutta voi arvioida pragmatistisen to-
tuusteorian mukaisesti sen suhteen, johtaako tutkimus toivottuun tulokseen ja saa-
vutetaanko sille asetetut tavoitteet. Onnistunut toimintatutkimus tarkoittaa tällöin
järkevämpää uutta käytäntöä (Huttunen ym. 1999, 118-119.) Tässä tutkimuksessa
päiväkotiyhteisön kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja oli tarkoitus muuttaa las-
ten itsetuntoa vahvistavaan suuntaan. Tämä tavoite saavutettiin, joten tutkimuk-
sen voi sanoa siinä suhteessa onnistuneen. Päiväkodin arjessa muutos oli nähtävissä
ennen kaikkea yleistä itsetuntoa vahvistavan vuorovaikutuksen ja lapsen yksi-
löllisen kohtaamisen arvostamisessa. Myös lasten itsetunnon osa-alueiden vahvis-
tamisessa henkilökunnan ammattitaito oli kehittynyt rakentavan ohjauksen suh-
teen. On kuitenkin syytä muistaa, että toivottu muutos parempana käytäntönä on
kuitenkin aina arvokysymys, joka yhteisössä ratkaistaan demokraattisessa yhteis-
ymmärrykseen pyrkivässä keskustelussa.

Kriittisen toimintatutkimuksen perinteen mukaisesti tarkasteltuna tätä tut-
kimusta on arvioitava totuuden konsensusteoriaan pohjautuen. (Huttunen ym.
1999, 126-128.) Tässä tutkimuksessa päästiin uuteen, yhteisymmärrykseen tähtää-
vään keskustelukulttuuriin. Keskustelujen ja yhteisten pohdintojen avulla tietoi-
suuden taso nousi ja yhteisössä pystyttiin vapautumaan perinteisistä ajatusmalleis-
ta ja toimintatavoista sekä luotiin uutta lasten itsetunnon vahvistamisen mahdolli-
stavaa toimintakulttuuria päiväkotiiin. Yhteisöön muodostui ns. kommunikatiivinen
tila, jolloin asioista oli mahdollista keskustella avoimesti ja kriittisesti. Koska to-
tuuden konsensusteoriassa painotetaan niitä menettelytapoja, joiden kautta yh-
teisymmärrykseen päästään, olen pyrkinyt tutkimuksessani kuvaamaan perusteel-
lisesti sekä kasvattajien yksilöllisen muutosprosessin että yhteisöllisen toiminta-
kulttuurin muutosprosessin, joiden myötä yhteisen ymmärryksen toteutuminen
mahdollistui.

Tässä tutkimuksessa uskottavuutta lisäävät perusteet ovat 1) teoreettisten
käsitteiden, luokittelukategorioiden ja tulkintojen loogisuus 2) tutkijan kompetens-
si ja esiymmärrys, 3) triangulaatio ja 4) autenttiset tekstikatkelmat. Olen pyrkinyt
määrittelemään tarkasti käyttämäni käsitteet ja valitsemaan tutkimuksen tarkoi-
tukseen sopivat teoriat, jotka ovat toisiaan täydentäviä. Johtopäätöksissäni yhdis-
tyvät aineisto, teoriat ja aikaisemmat tutkimukset. Olen pyrkinyt kuvaamaan tut-
kimuksen kulun, analyysin kategoriointiperiaatteineen sekä tulkinnat niin, että
lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen uskottavuutta. (Ks. Cohen, Manion & Mor-
rison 2000, 115-117; Lankshear & Knobel 2004, 361-362.) Monissa yhteisissä keskus-
teluissa tutkimukseen osallistujien kanssa pystyin tarkistamaan, vastaavatko käsit-
teet ja johtopäätökset osallistujien käsityksiä todellisuudesta. Osallistujat saivat
myös kommentoida ja arvioida analyysiani, johtopäätöksiäni ja sitä kuinka kuva-
sin tutkimusprosessia. (Patton 1990, 467-469.) Tämä vahvisti tutkimuksen uskotta-
vuutta.

Toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti aineiston analyysi oli tässä tutki-
muksessa laadullista edeten teoritiedon ja aineiston vuoropuheluna. Tähän tut-
kimukseen sisältyi induktiivista päättelyä siinä suhteessa, että prosessin myötä
pyrittiin tulemaan tietoisiksi kasvatuskäytännöistä ja niiden taustalla vaikuttavista

uskomuksista ja näkemyksistä. Tutkimuksen tavoitteena oli aineistolähtöisesti löytää niitä tekijöitä, jotka ovat edellytyksenä lasten itsetunnon vahvistamiselle päiväkodin arkipäivässä. (Ks. Eskola 2001, 136; Strauss & Corbin 1998, 158-159.) Toisaalta kehittämisen ja tutkimisen perustana ollutta itsetunnon hierarkista mallia käytettiin apuna aineiston analyysissä. Tällöin aineistoa analysoitiin deduktiivisesti. Parhaiten tämän tutkimuksen etenemisen logiikkaa voi kuitenkin luonnehtia abduktiiviseksi eli teoriasidonnaiseksi lähestymistavaksi aineistoon (Peirce 1958, 96-97). Abduktiivisen ajattelun mukaisesti tätä tutkimusta suuntasi selkeästi se johtoajatus, joka minulla tutkijana oli itsetunnosta ja sen vahvistamisesta. Johtoajatuksen mukaisesti tutkittiin vallitsevia konkreettisia toimintatapoja ja -käytäntöjä, joita jäsennettiin teoreettisten mallien avulla ja palattiin sitten takaisin konkretiaan. Tutkijan johtoajatukseen uskotaan kuitenkin tuottavan myös uusia näkemyksiä ja uutta teoriaa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä kentältä nousevien uusien käännteiden tai vaiheiden mukaisesti. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat selvästi havaittavissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99.) Luvussa 7 esittämäni mallia lasten itsetunnon vahvistamisesta päivähoitossa voi arvioida testaamalla sitä käytännössä. Mallissa yhdistyvät tutkimuksen tulokset aikaisempaan teoriaan ja tutkimuksiin.

Joitakin *tutkijaa koskevia edellytyksiä* oikeiden johtopäätösten tekemiselle tuo esiin Hämäläinen (1987, 56-57). Ensimmäinen edellytys on se, että tutkija käyttää paljon aikaa tutkittavien parissa saadakseen pätevän aineiston. Tämä edellytys toteutui hyvin, sillä olin mukana työyhteisössä keskimäärin yhden päivän viikossa kahden vuoden ajan, josta puoli vuotta olin myös työntekijänä kyseisessä yhteisössä. Toisena edellytyksenä johtopäätösten oikeellisuudelle Hämäläinen korostaa sitä, että tutkija ymmärtää mahdollisimman hyvin tutkittavien kielenkäyttöä ja on lähellä tutkittavien todellisuutta. Päiväkotitoimintaympäristönä oli minulle varsin tuttu, sillä olin aikaisemmin työskennellyt päiväkodissa lastentarhanopettajana lähes 15 vuotta ja lisäksi lastentarhanopettajien kouluttajana muutaman vuoden. Päiväkodin johtajana toimiminen laajensi näkökulmaani henkilöstön ammattitaidon ja yhteisön toimintakulttuurin kehittämiseen liittyviin kysymyksiin. Näin ollen olin perehtynyt hyvin siihen todellisuuteen ja kontekstiin, jossa ilmiötä tutkin. Päivähoito-organisaatio kokonaisuudessaan, varhaiskasvatukseen ja päivähoitoon liittyvät käsitteet, varhaiskasvatuksen ja päivähoiton kasvatustavoitteet, toimintatavat ja toiminnan sisällöt, lapsiryhmien ja henkilökunnan rakenteet, yhteistyön muodot ja arjen rutiinit olivat minulle erittäin tuttuja ja siten helposti lähestyttävissä. Pystyin hyvin asettumaan työntekijöiden asemaan, ymmärtämään tilanteita ja puhumaan henkilökunnan kanssa samaa kieltä. Yhteistyöni henkilökunnan, lasten ja vanhempien kanssa olikin luontevaa ja avointa. Hämäläisen esittämistä edellytyksistä kolmas velvoittaa tutkijaa olemaan mukana monipuolisissa tilanteissa tutkittavien kanssa. Tämä edellytys täyttyi, sillä olin mukana vaihtelevissa tilanteissa usein kokonaisen päivän tai vähintään puoli päivää niin tutkijan kuin työntekijänkin roolissa. Osallistuin myös työyhteisön työkokouksiin, koulutuksiin, vanhempainiltoihin ja tapahtumiin.

Menetelmällisen *triangulaation* käyttö auttoi nyt raportoitavassa tutkimuksessa alentamaan systemaattista tiedon vääristymää ja lisäsi näin tutkimuksen uskottavuutta. Aineistoa kerättiin monin eri menetelmin monipuolisissa tilanteissa. Me-

netelminä käytettiin reflektioivia keskusteluja ja kyselyjä, päiväkirjojen kirjoittamista, videonauhoitusta, haastatteluja ja tutkijan päiväkirjaa. Menetelmien käyttöön ja aineistoon liittyvää kritiikkiä olen sisällyttänyt myös lukuun 4, mutta haluan tässä yhteydessä kuitenkin tuoda vielä esiin asioita, joita olisi voinut tehdä toisin. Reflektioivissa kyselyissä osa kysymyksistä olisi voinut olla toistuvia, jolloin olisi ollut helpompi vertailla ajattelun ja toiminnan kehittymistä tutkimuksen eri vaiheissa. Olin voinut vielä aktiivisemmin motivoida ja rohkaista osallistujia käyttämään eri reflektointimenetelmiä hyväkseen. Analyysivaiheessa oli nimittäin huomattavissa, että eniten tutkimuksesta olivat hyötynneet ne työntekijät, jotka olivat kirjoittaneet säännöllisesti päiväkirjaa ja rohkaistuneet käyttämään apuna myös videonauhoituksia. Lasten ja vanhempien osuus tutkimusaineiston tuottajina olisi voinut olla suunnitelmallisempaa ja laajempaa kuin se tässä tutkimuksessa oli.

Arvioitsijatriangulaatiosta voidaan puhua, kun pyysin osallistujia arvioimaan tulkintojani ja johtopäätöksiäni. Sain työntekijöiltä tärkeitä kommentteja. Yleinen mielipide oli se, että todellisuus on kuvattu sellaisena kuin se työntekijöille itselleen näyttäytyi ja johtopäätökset ovat oikeaan osuvia. Henkilökunta totesi, että sekin on hyödyllistä, kun voi lukea analysoidun kuvauksen toteutetusta prosessista ja nähdä kehittymisen vaiheet. Kirjallisesti kuvattua prosessista voi vielä jälkeinpäinkin oppia. Teorian triangulaatio toteutui erityisesti itsetuntoteorioiden osalta, sillä perehdyin kattavasti vaihtoehtoihin ja kilpaileviin teorioihin.

Laadullisen tutkimuksen tapaan olen käyttänyt tässä tutkimuksessa *autenttisia tekstikatkelmia* tulkinnan uskottavuuden lisäämiseksi. Tekstikatkelmien tarkoituksena on pyrkiä osoittamaan lukijalle yhteyksiä aineiston ja toteutetun tulkinnan välillä. (Ks. Kyngäs & Vanhanen 1999; Lankshear & Knobel 2004, 367). Olen käyttänyt tektiskatkelmia runsaasti sisällyttäen niitä koko tulososaan, jotta niiden myötä lukijan olisi mahdollista arvioida aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen uskottavuutta.

Siirrettävyys

Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksen tulokset ovat sovellettavissa muuhun tutkimuskohteeseen tai -tilanteeseen. Siirrettävyyttä voisi verrata ulkoisen validiteetin käsitteeseen. Siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu tutkimusympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. (Hämäläinen 1987, 55.) Tässä naturalistisessa toimintatutkimuksessa sosiaalinen todellisuus oli sidoksissa tiettyyn kontekstiin tiettyä aikana eli yhteen jyvaskyläläiseen päiväkotiin vuosina 1999-2001. Toimintatutkimus tapaustutkimuksena kohdistuukin aina rajattuun yhteisöön ja on prosessina ainutkertainen. Näin ollen sitä ei voida sellaiseenaan toistaa. Siirrettävyys voidaan kuitenkin mahdollistaa riittävän seikkaperäisellä informaatiolla tutkimuskohteesta. Tähän olen pyrkinyt kiinnittämään raportissa erityistä huomiota.

Olen raportoinut tutkimuksessa käytetyt teoriat ja käsitteet, tutkimuksen toimintaympäristön ja osallistajat, tutkimuksen eri vaiheet, menetelmät, tutkijan roolin, analyysin ja johtopäätökset mahdollisimman tarkasti. Siten tulokset ovat sovellettavissa toiseen kontekstiin, tässä tapauksessa erityisesti toiseen päiväkotiin, mutta myös muuhun päivähoitoon ja tietyn varauksin myös koulumaailmaan.

Kuitenkin haluan tähdentää, että tulokset sellaisenaan pätevät vain mukana olleessa yhteisössä tuona tiettyinä aikana, jona tutkimusta tehtiin. Sen sijaan esittämäni malli lasten itsetunnon vahvistamisesta päivähoitossa (luku 7) on yleistettävissä muihinkin kohteisiin. Sitä onkin jo sovellettu muutamassa päiväkodissa.

Varmuus ja vahvistettavuus

Varmuus pohjautuu perinteisessä metodologiassa pysyvyyden (reliaabeliuden) vaatimukseen. Toimintatutkimus on prosessiluonteista, ajallisesti ja paikallisesti rakentuvaa. Tämän vuoksi pysyvyyttä ei tällaisessa tutkimuksessa voi perinteisesti osoittaa. Toimintatutkimusprosessin edetessä vaihtelua tapahtuu jo pelkästään sen takia, että niin tutkijan kuin osallistujien ymmärrys ja tulkinta kehittyvät. Ymmärryksen kehittyminen vaikutti tutkimuksen etenemiseen muun muassa tavoitteiden asettelun, tutkimusmenetelmien käytön ja työyhteisön ilmapiirin kehittymisen suhteen. Ymmärryksen kehittymisen lisäksi muutosta tapahtui myös tutkittavassa ilmiössä itsessään. (Ks. Lincoln & Cuba 1985.) Tämän vuoksi olen pyrkinyt tiedostamaan ja tuomaan tutkimusraportissa esille tietoiset kehitysprosessit, mutta myös ennustamattomat tutkimukseen vaikuttaneet muutostekijät.

Laadullisen tutkimusaineiston arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota myös aineiston merkittävyyteen ja riittävyteen (Lankshear & Knobel 2004, 366). Toimintatutkimuksessa, jossa muutos on jatkuvaa, voi olla ongelmallista määrittää, milloin aineisto on riittävää kuvaamaan muutosta luotettavasti. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoa kertyi pitkältä aikaväliltä ja aineisto oli tuotettu monipuolisia menetelmiä käyttäen. Näin ollen katson aineiston olleen riittävää johtopäätösten tekemiselle. Tosin voi todeta, että seurantajakso tietyn aikavälin jälkeen olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkijan neutraalisuuden ja objektiivisuuden tarkastelun sijaan laadullisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomiota aineistosta ja tutkimuskohteesta tehtyjen tulkintojen vahvistamiseen sellaisiksi kuin ne todellisuudessa ovat. Tällöin puhutaan tutkimuksen vahvistettavuudesta. Tutkimustiedon on oltava autenttista, aitoa ja rehellistä. Laadullisen tutkimuksen tuotos on aina subjektiivinen, tutkijan tulkintojen värittävä, joten analysointia ja tutkimusraporttia voidaan pitää tässä mielessä tutkijan henkilökohtaisena konstruktiona tutkittavana olevasta ilmiöstä. (Ks. Lankshear & Knobel 2004, 367; Patton 1990, 481.) Toimintatutkimuksessa on syytä painottaa, että tutkija on osallistuva ja toimiva subjekti, joka tulkitsee tilannetta omasta näkökulmastaan käsin. Tästä lähtökohdasta olen pyrkinyt tuomaan selkeästi ja avoimesti esille omat lähtökohtani ja tulkintaan vaikuttavat tekijät.

Vahvistettavuutta voidaan arvioida myös vertaamalla tulkintoja toisiinsa vastaavaa ilmiötä tarkastelleisiin tutkimuksiin. Olen tutkimuksessani perehtynyt toiminta- ja kehittämistutkimuksiin, joissa on pyritty vahvistamaan lasten itsetuntoa. Monet näistä tutkimuksista ovat perustuneet eri paradigmaan kuin oma tutkimukseni ja näin ollen ne eivät sellaisenaan ole vertailukelpoisia. Aiemmat tutkimukset vahvistivat kasvatustutkimukseen, kasvattajan itsetuntoon ja lasten kokemuksiin liittyviä tuloksia ja antoivat tarpeellista tietoa lasten itsetuntoa vahvistavista menetelmistä. Itsetunnon vahvistamiseen liittyneistä tutkimuksista Ahon ja Heinon (2000) tutkimus oli lähimpänä omaa tutkimustani ja antoi vahvistusta tämän tut-

kimuksen tuloksille. Yleisemmät päiväkodin kasvatustyöhön kohdistuneet kehittämistutkimukset vahvistivat tutkimusprosessia sekä kasvattajien ja toimintakulttuurin kehittymistä koskevia tuloksia.

8.2 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kehittää päiväkodin toimintakulttuuria lasten itsetuntoa vahvistavaksi toimintatutkimuksen menetelmin. Tutkimuksessa etsittiin vastausta kolmeen tutkimustehtävään: 1) Millainen on päiväkodin kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja kehittävä toimintatutkimusprosessi? 2) Miten päiväkodin kasvatuskäytännöt ja toimintatavat kehittyvät lasten itsetuntoa vahvistaviksi tutkimusprosessin myötä? 3) Miten lasten itsetunnon vahvistaminen päiväkodin arkipäivän tilanteissa mahdollistuu? Päämääränä oli löytää niitä edellytyksiä, jotka mahdollistavat lasten itsetunnon vahvistamisen päiväkodin arjessa. Tutkimus- ja kehittämistyön perustana käytettiin hierarkista mallia itsetunnosta (Burns 1982; Shavelson, Hubner & Stanton 1976; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995). Koska yleisen itsetunnon vahvistaminen on itsetunnon rakentumisen perusta, tutkimusta suuntaavana johtajuutuksena oli kehittää päiväkodin toimintatapoja ja kasvatuskäytäntöjä siten, että lasten yleistä itsetuntoa pystyttäisiin vahvistamaan.

Tutkimuksen tavoitteet tarkentuivat koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen edetessä tuli tarve kiinnittää huomiota myös itsetunnon osa-alueiden vahvistamiseen. Kehittämistyö eteni moniulotteisesti yhtä aikaa sekä kasvattajien yksilöllisinä prosesseina (käyttöteorian kehittäminen) että koko henkilökunnan yhteisöllisenä prosessina (toimintakulttuurin kehittäminen). Tulokset antoivat vastauksen kaikkiin kolmeen tutkimustehtävään. Tulososassa on kuvattu ensin prosessin toteutumista ja etenemistä, jonka jälkeen on tarkasteltu sekä kasvattajien että päiväkodin toimintakulttuurin kehittymistä lasten itsetuntoa vahvistaviksi. Prosessiin liittyvä tärkeä tulos oli havaita se, että *yksilöllinen ja yhteisöllinen prosessi kietoutuvat olennaisesti yhteen ja prosessit tukevat toisiaan*. Yksilöt ja yhteisö kehittyvät vuorovaikutteisesti ja molempia prosesseja tarvitaan toimintakulttuurin muuttamiseen. Kasvattajien kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen muutos vaikuttaa toimintakulttuurin muutokseen ja toimintakulttuurin muutos edistää taas kasvattajien kehittymistä. *Tärkeiksi tekijöiksi muutokseen tähtäävässä prosessissa osoittautuivat myös yhteiset tavoitteet, yhteinen tietämys, avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri sekä sisäinen ja ulkoinen palaute*. Tämä tieto vahvistaa aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Brooker, Smeal, Ehrich, Daws & Brannock 1998; Burgess-Macey & Rose 1997; Clement & Vandenberghe 2000; Ebbutt & Elliott 1998; Haggarty & Postlethwaite 2003; Kaikkonen & Kohonen 1996) havaittuja onnistuneen kehittämistutkimuksen osatekijöitä ja on siten hyödynnettävissä jatkotutkimuksissa ja kehittämistyössä.

Kasvattajien yksilöllisessä kehitymisessä ja päiväkodin toimintakulttuurin kehitymisessä oli nähtävissä sykliset vaiheet, jotka perustuivat prosessin myötä syntyneisiin yhteisiin tavoitteisiin: 1) *huomion kiinnittäminen ilmapiiriin ja aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen*, 2) *huomion kiinnittäminen lasten yksilöllisiin tarpei-*

siin ja ominaisuuksiin sekä 3) lasten itsetuntoa vahvistavan pedagogiikan kehittäminen. Prosessin myötä ymmärrys tutkittavana olevasta ilmiöstä eli lasten itsetunnon vahvistamisesta lisääntyi ja syventyi, kuten myös ymmärrys yksilöiden ja yhteisön ajattelusta ja toiminnasta. Tietoisuuden tason nousu auttoi henkilökuntaa vähitellen vapautumaan perinteisistä, itsestään selvistä ajatusmalleista ja toimintatavoista (ks. Giddens 1984; Schön 1987). Tämä johti uusien toimintatapojen ja arvojen pohdintaan. Henkilökunnalle muodostui lopulta yhteinen ymmärrys niistä arvoista, joille itsetuntoa vahvistava toimintakulttuuri haluttiin perustaa. Näitä arvoja olivat: olemassaolon oikeutus, vuorovaikutuksen arvostaminen, kiireettömyys ja lasten yksilölliset tarpeet.

Kun tutkimuspäiväkodissa itsetuntoa vahvistavaa vuorovaikutusta oli alettu arvostaa ja siihen kiinnitettiin tietoisesti huomiota, sille haluttiin järjestää aikaa ja mahdollisuuksia päivän eri tilanteissa. Tämä johti uusiin pedagogisiin ratkaisuihin kuten pienryhmissä toimimiseen, kiireettömyyteen päivän toiminnoissa ja mahdollisuuksien järjestämiseen leikille. Nämä olivat merkkejä entistä lapsilähtöisemmästä toimintatavasta (vrt. Rusanen 1990; Rusanen 1995). Tutkimuspäiväkodissa yleisen itsetunnon vahvistamisen suhteen oli kehitytty siten, että lapsen kohtaamiseen, lasten keskittyneeseen kuunteluun ja lasten kanssa keskusteluun käytettiin enemmän aikaa. Vuorovaikutuksen laatuun kiinnitettiin aikaisempaa tietoisemmin huomiota, jolloin vuorovaikutus muuttui myönteisemmäksi ja lapselle annettiin myös jakamatonta huomiota sekä ehdotonta palautetta. Sanatonta vuorovaikutusta arvostettiin entistä enemmän ja sitä käytettiin tietoisesti hyväksi. Lapsille tarjottiin mahdollisuuksia sylissä oloon ja aikuisen läheisyyteen ja lasten yksilöllisyys otettiin entistä enemmän huomioon. Lasten itsetunnon osa-alueiden vahvistamisessa henkilökunnan ammattitaito kehittyi rakentavan ohjauksen suhteen. Tämä näkyi siinä, että lasten taitoja eri osa-alueilla arvostettiin ja lapsiin sekä näiden osaamiseen luotettiin. Lapsia kannustettiin, tuettiin ja rohkaistiin. Erityisesti kasvattajat olivat kehittyneet positiivisen, merkityksellisen ja kuvailevan palautteen antamisessa. Henkilökunta keskusteli entistä enemmän säännöistä ja rajoista keskenään, mutta myös lasten kanssa.

Toimintakulttuurin muutoksen myötä päiväkodin kasvatusilmapiiri muotoutui entistä lapsilähtöisemmäksi (Pulkkinen 1982, 1994; vrt. myös Baumrind 1966). Mielenkiintoista oli havaita lasten arvostavan juuri samoja asioita, joihin tutkimuksen aikana yritettiin kiinnittää huomiota. Lasten haastattelujen perusteella lapset arvostivat aikuisten ystävällisyyttä, huolenpitoa ja välittämistä. Lapsista tuntui hyvältä, kun aikuinen oli aidosti läsnä, kuunteli ja antoi yksilöllistä huomiota. Lapsille oli tärkeää kiireetön ja lämminhenkinen yhdessäolo. Hyvinkin arkiset puuhut aikuisen kanssa olivat lapsille merkityksellisimpiä.

Lasten itsetunnon vahvistaminen päiväkodin arjessa on vaativa ja moniulotteinen tehtävä, jossa on pystyttävä ottamaan huomioon monia eri asioita. *Tämän vuoksi kehitin teoriaa ja käytäntöä yhdistäen kokoavan mallin niistä tekijöistä, jotka tämän tutkimuksen perusteella olivat oleellisia lasten itsetunnon vahvistamisessa päiväkodin arkipäivän tilanteissa (luku 7.8). Tutkimuksen tuloksena syntyi näin ollen uutta tietoa siitä, kuinka lasten itsetuntoa vahvistavaa pedagogiikkaa voidaan kehittää päiväkodissa. Tämän tutkimuksen perusteella voi sanoa, että lasten itsetunnon vahvistaminen päiväkodin arjessa on mahdollista, mutta se vaatii kasvattajilta ja koko työyhteisöltä tietoista toimintaa ja oman työn jatkuvaa reflektointia.*

Aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Aho & Heino; Cummins 1998; Ferguson 1992; Greenberg 1995; Gurney 1987; Priest 1988; Silvernail 1985) on todettu, että tuloksekas lasten itsetunnon vahvistamiseen tähtäävä kehittämistutkimus on pitkäkestoinen, koko päiväkotia tai koulua koskeva, vanhemmat mukaan ottava, opettajan toimintatapaa muuttava, opettajan ja lasten välistä sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta lisäävä prosessi. Nämä piirteet täyttyivät pääosin tässä tutkimuksessa. On kuitenkin syytä huomauttaa, että kaikki asiat eivät toteutuneet ennalta suunnitellulla tavalla. Jälkeenpäin arvioiden kehittämisprosessia olisi voinut jatkaa perehtymällä laajemmin itsetunnon osa-alueisiin. Vaikka yleinen itsetunto onkin itsetunnon rakentumisen perusta, ei sen osa-alueita voi jättää huomiotta. Erityisesti esiopetusikäisillä lapsilla itsetunnon osa-alueet alkavat saada yhä merkittävämmän roolin, kun lapsen minäkäsitys alkaa jäsentyä.

Alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen vanhempien osuus tässä tutkimuksessa jäi vähäiseksi. Henkilökunta tosin keskusteli vanhempien kanssa lasten itsetunnosta, mutta vanhemmat olisi voinut ottaa tiiviimmin mukaan kehittämistyöhön. Olisi ollut hyvä laatia suunnitelma vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä tutkimusprojektin ajalle. Nyt se jäi liiaksi yksittäisten kasvattajien vastuulle. Koska vanhemmillä on merkittävä rooli lasten itsetunnon vahvistamisessa, yhteistyön avulla voidaan tehostaa tavoitteiden saavuttamista. Myös lasten kokemusten hyödyntämiseen olisi voinut kiinnittää suunnitelmallisemmin huomiota. Lasten haastattelut ja havainnointi osoittautuivat tehokkaiksi menetelmiksi hankkia tietoa lasten kokemuksista ja ajatuksista. Olisi ollut toivottavaa, että myös henkilökunta olisi toteuttanut ja nauhoittanut suunniteltuja lasten haastatteluja, sillä nyt nämä haastattelut jäivät pääosin tutkijan tehtäviksi. Suosittelen lasten kokemusten ja ajatusten käyttämistä kasvatuskäytäntöjen ja toiminnan kehittämisen perustana päivähoitossa ja koulussa. Lasten arvioinnit tuovat uutta ja laadullisesti erilaista tietoa, kuten myös Tauriainen (2000) on tutkimuksessaan todennut.

Uuden toimintakulttuurin juurtumisen kannalta on tärkeää, että työyhteisössä olisi tutkimus- ja kehittämiprojektin päättymisen jälkeen pysyvyyttä työsuhteissa ja että uudet työntekijät perehdytettäisiin itsetuntoa vahvistavaan toimintatapaan. Olen seurannut tutkimuksessa mukana olleen yhteisön kehittymistä tutkimuksen päättymisen jälkeenkin. On todettava, että henkilökunnassa on eri tekijöistä johtuen ollut vaihtuvuutta runsaasti parin viime vuoden aikana. Tämä on työntekijöiden mukaan vaikuttanut uuden toimintakulttuurin vakiinnuttamiseen. Toisaalta kyseisen päiväkodin vanhemmilta olen saanut palautetta siitä, että itsetunnon vahvistaminen näkyy edelleen työntekijöiden toimintatavoissa. Seuranta-jakso vaikkapa vuoden tai kahden vuoden välein olisi saattanut olla tarpeellinen toimintakulttuurin siirtämiseksi uusille työntekijöille ja toimintakulttuurin edelleen kehittämiseksi. Työyhteisössä stabiilia tilaa ei voi eikä ole tarpeenkaan saavuttaa, mutta olisi hyvä, että kehittäminen olisi tietoista ja tavoitteellista ja että olisi jatkuvuutta sen suhteen, mikä on koettu hyväksi ja arvokkaaksi.

Tutkimuksen ansioksi voisi tulkita sen, että prosessin myötä työyhteisössä kehittyi uudenlainen tutkiva työtapo. Tämä johti työyhteisön ilmapiirin muuttumiseen keskustelevämmäksi ja toista ihmistä arvostavammaksi. Kun työntekijöiden keskinäinen luottamus ja vuorovaikutus lisääntyivät, yhteisöön muodostui ns. kommunikatiivinen tila (Kemmis 2000), jolloin asioista pystyttiin keskustelemaan avoimesti

ja kriittisesti. On kuitenkin syytä todeta, että työyhteisössä olisi saattanut tapahtua kehittymistä ilman tätä tukimustakin. Nimittäin työyhteisössä oli nostettu tutkimusvuonna kehittämisen kohteeksi ongelmien avoin käsittely ja epäkohtiin puuttuminen. Toisaalta olen vakuuttunut siitä, että tämän tutkimuksen myötä työyhteisöön omaksuttu jäsentynyt ja tutkiva työtapa edisti omalta osaltaan työyhteisön kehittymistä.

Tutkimuksen aikana oli havaittavissa kasvattajien ammatillista kehittymistä muutenkin kuin suhteessa lasten itsetunnon vahvistamiseen. Tätä havaintoa vahvistaa Niikon (1998, 92-93) päätelmä, jonka mukaan opettajaksi kehittyminen on oppimisprosessi ja laaja-alainen kasvun ja kehittymisen prosessi, jossa opettajan itsensä lisäksi myös ulkoisilla tekijöillä kuten ympäristöllä on tärkeä merkitys. Näin ollen opettajan kehittyminen riippuu myös siitä yhteisöstä, jossa hän toimii ja siitä, mitä siellä tapahtuu. Kun tämän tutkimuksen työyhteisössä kehitettiin yhteistä toimintakulttuuria, oli sillä merkitystä myös kasvattajien kehittymiseen.

Tutkimuksen myötä kasvattajat oppivat entistä paremmin refleктоimaan omaa työtään, mikä auttaa heitä oman työn kriittisessä tutkimisessa ja kehittämisessä myös jatkossa. Kuten Niikko (1998, 91) toteaa, reflektio auttaa kasvattajia ajattelemaan omaa toimintaansa ja niitä uskomuksia, jotka yhdistyvät heidän toimintaansa. Tämä edistää ammatillista kasvua ja kehittymistä. Yhtenä reflektoinnin välineenä tässä tutkimuksessa käytettiin päiväkirjojen kirjoittamista. Jälkeenpäin arvioiden päiväkirjojen kirjoittamista olisi voinut laajentaa portfoliotyöskentelyn suuntaan, sillä portfolion on todettu toimivan hyvin ammatillisen ja persoonallisen kasvun välineenä. Portfolio olisi voinut päiväkirjaa monipuolisemmin ja tehokkaammin auttaa kasvattajaa tarkastelemaan omia ajattelu- ja toimintatapoja ja rakentamaan omaa käyttöteoriaansa, sillä siihen olisi voinut sisällyttää itsearvioinnin ohella myös palautetta kollegoilta ja esimerkiksi tutkijalta. (Niikko 1996; 2000, 27, 47.) Portfolion avulla olisi voinut vahvistaa myös kasvattajien itsetuntoa (Niikko 2000, 47), jolla on todettu olevan yhteyttä lapsen itsetuntoon.

Tutkimusaineisto olisi antanut mahdollisuuden myös yksittäisten kasvattajien ammatillisen kasvun ja kehittymisen analysoimiseen, mutta rajasin tutkimuksen kohdentumaan pelkästään ammattitaidon kehittymiseen suhteessa lasten itsetunnon vahvistamiseen. Kasvattajan kehittymistä olisi voinut tarkastella esimerkiksi voimaantumisteoriaa hyödyntäen, sillä joidenkin tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien puheeseen voimaantuminen tuli sanana mukaan tutkimuksen loppuvaiheessa (vrt. Siitonen 1999). Siitonen (1999, 161) toteaa voimaantumisen olevan ihmisestä itsestään lähtevä prosessi, joka tapahtuu helpommin tietystä ympäristössä kuin jossain toisessa ympäristössä. Mikäli ihminen kokee esimerkiksi ilmapiiirin turvalliseksi, itsensä hyväksytyksi ja asemansa tasa-arvoiseksi, voimaantuminen voi tapahtua luontevimmin. Voisi päätellä, että tässä tutkimuksessa voimaantumiselle oli työyhteisön kehittymisen myötä hyvät mahdollisuudet.

8.3 Tutkimustulosten hyödynnettävyys

Tässä tutkimuksessa saavutettiin arvokasta tietoa päiväkodin arjesta, erityisesti siitä, miten lasten itsetuntoa voidaan vahvistaa arjen tilanteissa. Tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää erityisesti päivähoitoalalla, mutta soveltaen myös kouluissa ja laajemminkin lasten kasvatuksessa. Jo tutkimuksen teon aikana ilmeni laajaa kiinnostusta aihealueeseen. Olenkin käynyt luennoimassa tuloksista päivähoiton ja perusopetuksen henkilöstölle sekä lasten vanhemmille. Näiden kokemusten myötä olen entistä vakuuttuneempi tämän tutkimuksen tärkeydestä ja merkityksestä. Raportissa kuvattua toimintatutkimuksellista kehittämisprosessia on mielestäni mahdollista hyödyntää muissakin toimintakulttuurin muutokseen pyrkivissä organisaatioissa kuin kasvatustieteen yhteisöissä.

Tutkimuksen tärkeyttä ja ajankohtaisuutta puoltaa vuonna 2003 julkaistu valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja, jonka mukaan varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen. Tähän tavoitteeseen liittyy keskeisesti terveen itsetunnon vahvistaminen. Lasten itsetunnon vahvistamisen tärkeys on kyllä tiedostettu, mutta niin kasvatustieteen kuin opetusalan henkilökunnalta on puuttunut tieto siitä, mitä lasten itsetunnon vahvistaminen arkielämän käytännöissä tarkoittaa. Siihen tämä tutkimus antaa vastauksia ja työvälineitä. Päivähoitolla on hyvät mahdollisuudet tukea lapsen itsetuntoa, lisätä hänen uskoaan omaan kykyihinsä ja korjata mahdollisesti varhaislapsuudessa syntyneitä vaurioita, mikäli päivähoitossa toimivat kasvattajat näkevät itsetunnon vahvistamisen tärkeäksi tavoitteeksi ja mikäli heillä on tutkimuksiin ja teorioihin perustuvaa tietoa itsetunnosta ja sen vahvistamisesta.

Mielestäni niin varhaiskasvatustieteen koulutuksissa kuin perusopetukseen tähtäävässä opettajankoulutuksessa lasten itsetunnon vahvistamisen edellytyksiin olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota. Opiskelun jälkeen työelämään siirryttäessä työntekijällä pitäisi olla tietoa siitä, mistä itsetunnon vahvistamisesta on kysymys. Myös työssä olevilla varhaiskasvatustieteen ammattilaisilla on täydennyskoulutustarvetta lasten itsetunnon vahvistamisen suhteen. Kasvattajien on joskus vaikeaa tasapainottaa opetussuunnitelmiin asetettuja tavoitteita ja helposti aletaan painottaa akateemisten taitojen kehittämistä muun kehityksen kustannuksella, mm. unohtaen yleisen itsetunnon vahvistamisen periaatteet. Tämä alkaa näkyä päiväkodeissakin jo yli 3-vuotiaiden lasten ryhmissä, mutta erityisesti esiopetuksessa.

Itsetunnon vahvistaminen perustuu turvalliseen ilmapiiriin sekä toimiviin ja lämminhenkisiin vuorovaikutussuhteisiin. Lapsiryhmien koko on yksi merkittävä yleiseen ilmapiiriin ja vuorovaikutuksen laatuun sekä määrään vaikuttava tekijä. Tutkimukseen osallistuneen henkilökunnan mielestä ihanteellinen aikuisten ja lasten välinen suhdeluku olisi 15 lasta kolmea aikuista kohti yli 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä ja alle 3-vuotiaiden ryhmissä tarvittaisiin ehdottomasti neljä aikuista, jos lapsiryhmän koko on nykyisen asetuksen mukainen eli 12 lasta. Mielestäni lapsiryhmien kokoa ei voi tarkastella pelkästään suhteuttamalla henkilökunnan määrää lapsilukumäärään, mikäli halutaan edistää laadukkaita, lasten itsetuntoa vahvistavia vuorovaikutussuhteita. Esimerkiksi lapsiryhmien koon kasvataminen aikuisten ja lasten lukumäärää lisäämällä tuottaa lukuisan määrän vuoro-

vaikutussuhteita, jolloin henkilökohtaiset vuorovaikutussuhteet käyvät entistä harvemmiksi ja tilat ahtaiksi. Henkilökunta joutuu entistä enemmän neuvottelemaan yhdenmukaisista kasvatuskäytännöistä eikä pysty tutustumaan lapsiin riittävän hyvin. Itsetunnon vahvistamisen ja lasten hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta tarkasteltuna lapsiryhmien kokoa olisi hyvä lainsäädännöllä pienentää. Mahdollisuudet vuorovaikutussuhteiden kehittämiseen voisi olla yksi päivähoiton laadun kriteereistä.

Pienryhmätyöskentely tarjoaa nykyisen kokoisissa lapsiryhmissä mahdollisuuden vuorovaikutuksen laadun ja määrän lisäämiseen. Tämä havaittiin myös tutkimuspäiväkodissa. Pienryhmätyöskentelyllä tässä yhteydessä tarkoitetaan sitä, että yhden aikuisen ohjauksessa on 1-6 lasta. Pienryhmätilanteita sivusta seuraneena totesin, että aikuinen pystyi huomioimaan lapsia paremmin yksilöinä, antamaan jakamatonta huomiota ja yksilöllistä palautetta kuin suurissa ryhmissä. Tutkimuksen tulokset kannustavat pienryhmätoimintaan. Pienryhmätyöskentely tosin vaatii toiminnan uudenlaista suunnittelua ja tavoitteiden realisointia. Henkilökunnan on organisoitava työvuorot ja mietittävä päivärytmi pienryhmätoimintaan soveltuviksi sekä löydettävä ne ydintavoitteet, joihin ryhmän ja yksittäisten lasten osalta pyritään. Usein tavoitteita ja toimintaa on liikaa lyhyellä aikavälillä. Lisäksi on muistettava, että pienryhmissä toimiminen edellyttää riittäviä tiloja ja mahdollisuutta jakaa tiloja tarkoituksenmukaisesti.

Tutkimuspäiväkodin henkilökunta toi esille sen, että koko päivähoitoorganisaation samoin kuin yhteiskunnan olisi arvostettava lasten itsetunnon vahvistamista entistä enemmän. Henkilökunta kaipasi päivähoitoorganisaatiolta ja yhteiskunnalta tukea ja resursseja lasten itsetuntoa vahvistavaan perustyöhön, mutta myös sen kehittämiseen. Tutkimuksen aikana ajattelin, että tämän tutkimuksen yksi tärkeä tehtävä on viedä henkilökunnan välittämää viestiä eteenpäin. Lasten hyvinvoinnista huolehtiminen ja kehityksen edistäminen on päivähoiton perustehtävä. Koska terveen itsetunnon kehittyminen on tärkeä osa lapsen hyvinvointia, toivoisin tämän tutkimuksen tulosten tavoittavan päivähoiton resursseista (ryhmäkoot, henkilöstö, tilat, sijaiset, koulutusmahdollisuudet) päättävät tahot. Päiväkodin johtajille ja päivähoiton hallinnolle asettaisin haasteeksi sen, että henkilökunnalle taattaisiin mahdollisuus toteuttaa rauhassa omaa perustehtäväänsä eikä henkilökuntaa kuormitettaisi liikaa erilaisilla vastuutehtävillä. Saman viestin voi osoittaa perusopetuksesta vastaaville, sillä tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä myös koulumaailmaan.

8.4 Jatkotutkimusaiheita

Tämä toimintatutkimus toteutettiin yhdessä päiväkodissa. Uskon kuitenkin tutkimuksessa saavutetun tiedon lasten itsetunnon vahvistamisesta olevan sovellettavissa myös muihin päiväkoteihin ja kaikkiin päivähoitomuotoihin (perhepäivähoito, leikki- ja kerhotoiminta) tietyin edellytyksin. Toivoisin, että tämä tutkimus innostaisi päivähoitoyksiköitä käynnistämään vastaavanlaisia toimintatutkimuksellisia kehittämisprosesseja. Vaikka emansipatorisessa toimintatutkimuksessa koros-

tetaan toimijoiden omaa vastuuta ja roolia tutkimusprosessista, on tutkimukselle mielestäni tarpeen nimetä vastuuhenkilö tai -ryhmä. Tässä tutkimuksessa luotua mallia voisi käyttää kehittämistyön lähtökohtana ja näin mallin toimivuutta voisi testata eri ympäristöissä. Tärkeää olisi saada kokemusta myös uusien työntekijöiden perehdyttämisestä lasten itsetuntoa vahvistavaan toimintakulttuuriin. Nyt toteutettua tutkimusta täydentäisi kasvattajien ammatillisen kehittymisen seuraaminen ja analysoiminen yksilöllisinä polkuina.

Toimintatutkimuksen periaatteista voisi järjestää koulutusta päiväkotien henkilökunnalle, mikäli päiväkodeissa on kiinnostusta itsetuntoa vahvistavan toimintakulttuurin kehittämiseen. Kasvattajat ja opettajat voivat toimia oman työnsä tutkijoina, jolloin tavoitteena voi olla ammatillinen kasvu ja kehitys, mutta myös kasvatuksen ja opetuksen kehittäminen omassa lapsiryhmässä (ks. Lankshear & Knobel 2004, 4). Kuten Lankshear ja Knobel (2004, 9, 21-23) toteavat, kehittäminen on tuloksellisempaa, mikäli siihen liittyy tutkiva ote. Tämä tarkoittaa tutkimussuunnitelman laatimista kehittämistyön perustaksi. Kasvattajat voivat yksilöinä ja ryhminä verkostoitua tukeakseen toisiaan kehittämistyössä. Tarjolla on myös jo olemassa olevia verkostoja oman työn tutkimiseen, kuten esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa oleva Tutkiva Opettaja -verkosto (www.jyu.fi/okl/tuope/).

Vanhempien osuus jäi tässä tutkimuksessa liian vähäiseksi. Siksi näkisin tarpeellisenä toimintatutkimuksen, jossa vanhemmat ja henkilökunta yhdessä suunnitelmallisesti kehittäisivät omia kasvatuskäytäntöjään lasten itsetuntoa vahvistaviksi. Lasten kokemukset ja ajatukset päiväkodin henkilökunnasta sekä aikuisten ja lasten välisistä suhteista osoittautuivat tässä tutkimuksessa mielenkiintoisiksi. Jatkoissa tutkimusta voisi tehdä lasten näkökulmasta ja hyödyntää sen tuloksia itsetuntoa vahvistavan pedagogiikan kehittämisessä.

Tarpeellisenä jatkotutkimushankkeena näkisin pitkittäistutkimuksen, jossa lasten itsetuntoa vahvistetaan tässä tutkimuksessa laaditun mallin mukaisesti varhaiskasvatuksesta perusopetuksen loppuun saakka. Itsetunnon vahvistaminen olisi tiedostettu tavoite kasvattajayhteisössä ja jokaisella kasvattajalla olisi tietoon perustuva käsitys siitä, miten tavoitteeseen pyritään. Tutkimuksessa olisi tarpeen mitata lasten itsetuntoa eri ajankohtina, jotta pystyttäisiin arvioimaan, mikä merkitys mallin mukaisella toiminnalla on lapsen itsetunnon kehitykselle. Tällöin tutkimus perustuisi mixed method -menetelmään, jolloin laadullista ja määrällistä tutkimusta käytettäisiin toistensa tukena ja syventäjänä.

Tärkeätä olisi tutkimuksellisesti seurata varhaiskasvatikäisten lasten keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä itsetunnon kehittymiselle. Viime vuosina on ilmestynyt mielenkiintoisia tutkimuksia, joissa on tutkittu lasten sosiaalisia maailmoja ja lasten toimijuutta (mm. Corsaro & Molinari 2000; James 1993; Lehtinen 2000; Morrow 1999; Strandell 1995; Waksler 1991) sekä pienten lasten kulttuuria (mm. Hännikäinen 1999; Kalliala 1999; Evaldsson & Corsaro 1998.) Lasten hyvinvoinnin edistämiseen on haluttu tuoda myös sosiologista tutkimusnäkökulmaa (ks. Alanen 2004; Alanen, Sauli & Strandell 2004). Monitieteisen tutkimuksen avulla voisi yhdistää tutkimusten esille nostamia ilmiöitä ja niiden yhteyksiä itsetunnon kehittymiseen ja näin syventää ymmärtämystä lasten hyvinvoinnista

SUMMARY

Research aim

The aim of the study was to develop educational practices and operational activities to strengthen children's self-esteem in a daycare centre. During the research process the main point was to discover those prerequisites and factors which facilitate the enhancement of children's self-esteem in everyday life. Self-esteem is considered a central aspect of psychological well-being. It is thought to be related to a host of variables, including goal setting and attainment, sense of control, ability to respond and adjust to challenges and general satisfaction with one's life. It can be said that the overall well-being of individuals can be promoted by strengthening children's self-esteem. Children who have established a healthy self-esteem during their developmental phase are less likely to experience psychosocial problems in the future. Because the optimal time to focus on promoting an individual's self-esteem is during childhood, I wanted to start this study and development process during daycare.

The foundation of self-esteem is established in the very early stages of child development. Self-esteem is shaped in relationships with other people. During the early years young children's self-esteem is based on perceptions of how they are treated by significant people. At first the parents are a strong force in the development of self-esteem. Healthy and positive self-esteem requires a secure emotional attachment between child and parent or a significant care giver. Later on, daycare, school and friends also play an important role in development of self-esteem. In today's world daycare is a common context for a growing number of children. Children spend a large proportion of their early years in daycare. Therefore the role of educators and care givers as self-esteem builders is increasingly important.

In several countries the development and strengthening of children's self-esteem is listed as a major goal in the curriculum of early education and schools. In Finland the goal is included in the National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care (2003), in the Core Curriculum for Pre-School Education (2000) and in the National Core Curriculum for Basic Education (2004). The strengthening of the child's self-esteem is a challenge to educators and teachers and this is why they need studied knowledge of this phenomenon. According to Burnett (1998) self-esteem enhancement programs implemented in the USA have been ineffective because teachers have not had qualified knowledge about self-esteem and the strengthening of it. In this study there was no special program for enhancing self-esteem. Instead, the conscious aim was to develop educational practices and operational activities to enable the strengthening of children's self-esteem in everyday situations in daycare.

Research questions and research strategy

The study was conducted as educational participatory action research during the

period 1999-2001 in one single daycare centre in Jyväskylä. The main task was looked at through the following research questions: 1) How will the action research process proceed in this study? 2) How will educational practices and operational activities develop in the strengthening of children's self-esteem through the research process? 3) How can it be possible to strengthen children's self-esteem in everyday life in a daycare centre? Because enhancing of global self-esteem is the basis of self-esteem building, the leading idea of the study was to develop educational practices and operational activities that would enhance children's global self-esteem.

The original research questions were constructed on the basis of the leading idea of the research, theoretical knowledge and my existing expertise. Later the research questions were reshaped, on the one hand, by theoretical knowledge and, on the other, by data collection and the ideas that developed as part of the ongoing research process. In this way the research questions were reformulated and became more exact during the process. Action research was used as a research strategy. It emphasizes interaction between theory and practice. This action research was a learning process, which led to a deeper understanding of the phenomenon examined and to changes in practices.

In this study the view of action research was initially situated within a practical form, but during the process it approached critical or emancipatory action research. Thus, the study was situated partly in hermeneutic research theory, but mainly in the critical research tradition. According to hermeneutics, participants in this study came to understand their individual and social practices and thoughts linked to these practices. In addition, the participants could release themselves from traditional, automatic and irrational models of thinking and acting and they could create a new organisational culture in the daycare centre where the strengthening of children's self-esteem was possible. Thus, the study represents a critical, emancipatory research paradigm.

Theoretical frame of reference

The development work was based on the knowledge that previous studies and theories have presented on self-esteem and on enhancing and strengthening it. A variety of definitions of the concept of self-esteem are proposed in the literature. In brief, self-esteem may be described as how one feels about oneself. In this study I define self-esteem as the individual's overall sense of one's worth and value as a person and as a judgement of one's competence in discrete domains.

Current self-theory emphasizes the multidimensional and hierarchical nature of the structure of self. According to this view the structure of self is organized in two main aspects: cognitive (or descriptive) and evaluative aspects. Self-concept is primarily the cognitive and self-esteem the evaluative component of self. A hierarchical model of self-esteem was used as the theoretical framework of this study (Burns 1982; Shavelson, Hubner & Stanton 1976). I completed the model with the ideas of Rosenberg et al. (1995). In the model global self-esteem is placed at the apex and specific domains – academic, physical, social and emotional self-esteem – are nested underneath. These discrete domains are thought to contribute to each

other and to global self-esteem. Global self-esteem is more relevant to overall psychological well-being and the specific domains are more relevant to behaviour or behavioural outcomes. In this study the main focus was on strengthening children's global self-esteem.

The action research process proceeded simultaneously at both individual and social levels. The process started at the individual level by studying each worker's own educational practices and operational activities. This formed a basis for development on the social level, because individual educators must initially be ready to improve their own ways of thinking and acting and only then is it possible to improve the common organisational culture. This statement can be confirmed by using the model of Burgoyne (1996), which describes the fundamental processes in the learning organisation. In the model there are four ongoing fundamental processes which he has named as follows: 1) policy 2) operations, 3) thinking and 4) doing. Thinking and doing are concerned with individual thinking, whereas policy and operations are concerned with collective thoughts and activities. By applying the model to this study, it can be said that the organisational culture (policy and operations) was based on the individuals' thinking and doing and in turn the organisational culture shaped those individuals' thinking and doing. It quickly became obvious that in this study the educators' own studying and developing processes and the collective process naturally overlapped.

As a result of the analysis I decided to use the concept of "practical theory" to describe the individual development process. The collective process was named "the development of the operational culture". There were the following cyclic stages in this action research process: 1) improving the atmosphere and interaction between children and adults, 2) paying attention to the uniqueness of children and their individual needs, and 3) making pedagogical decisions. The employees also wanted to develop their skills in structuring guiding and in giving feedback to children. Other central concepts in this study were consciousness and reflection. Only by raising the level of consciousness can changes in practices be possible; reflection is furthermore a prerequisite of becoming conscious. So reflection is a key concept in the monitoring of action and practices. Notions initiated by Schön (1988) and Giddens (1984) were used in analysing the level of educators' consciousness and changes in it. Schön (1987) differentiates three kinds of consciousness connected in action: knowing-in-action, reflection-in-action and reflection-on-action. Giddens (1984) divides actors' consciousness into three types: discursive consciousness, practical consciousness and the unconscious.

Data collection and analysis

The qualitative data consisted mainly of reflective material produced by the employees in the daycare centre. Reflective diaries, questionnaires, individual and group discussions, videorecordings and interviews of staff and children were used as research methods. The observational diary kept by the researcher played a supplementary role in the analysis. Reflective methods and collected data were used as a tool of development work. Staff training given by the researcher lasted throughout the entire research process and was an important part of the study.

According to the nature of action research, the data analysis in this study was qualitative and proceeded through interaction of theory and data. Inductive reasoning was used when the intention was to become conscious of educational practices and also of those beliefs and opinions on which practices were grounded. As such, inductive reasoning was an important tool in this study in which data was analysed in the search for prerequisites important in strengthening children's self-esteem. On the other hand, the logic of this research may be characterized as abductive reasoning. The study was clearly directed by a particular presupposition which I as a researcher had about self-esteem and how it is strengthened. According to the existing presupposition, concrete practices and operational activities were studied and they were analysed with the help of theoretical models and then a return was made to the concrete. This process was believed to produce new theory and opinions about the phenomenon studied.

Results and conclusions

The results of this study provided answers to each research question. The research report describes the development of both the educators and of the organisational culture in strengthening children's self-esteem. By combining theory and practice, the study revealed those factors that make the strengthening of children's self-esteem possible. From these premises I formed a model of a pedagogy which strengthens children's self-esteem in everyday life in daycare. The model provides a scientific basis for developing early education, especially practices in daycare centres directed at strengthening children's self-esteem.

The educators' level of consciousness was raised during the research process. When the educators began to pay increasing attention to interaction which enhances children's self-esteem, they wanted to arrange time and opportunities for it in different situations during the day. This led to new pedagogical solutions and decisions, such as acting in small groups. The staff developed especially in the strengthening of children's global self-esteem. The educators spent more time on meeting the individual child, on concentrated listening to the children and in discussions with the children. More conscious attention was paid to the quality of the interaction than earlier. The result was that the interaction became more positive and the staff also wanted to give undivided attention and unconditional feedback to the children. Non-verbal interaction was appreciated more than earlier and the staff made conscious use of it. The educators provided opportunities for the children to experience closeness with adults and the uniqueness of the children was increasingly taken into account.

The staff's professional skills also developed in strengthening the domains of self-esteem. This was seen in the educators' appreciation of the children's skills in different domains and confidence in their abilities. The children were supported and encouraged by the staff. In particular the educators had developed in giving positive, meaningful and descriptive feedback to children. Discussion about rules and limits, both between staff members and with the children, increased. According to the employees, the nurturing atmosphere of the day care centre became more childcentered than earlier.

LÄHTEET

- Aaltio-Marjosola, I. 1992. Organisaatiot kulttuurin tuottajina ja tuotteina. Tutkimuksen mahdollisuuksia ja suuntia. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisu- ja D 168.
- 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. Juva: Atena, 11-24.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 167.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:191.
- Ahonen, J. 2000. Asian ytimessä: Työkulttuurin kehittäminen oppivassa organisaatiossa. 2. painos. Helsinki: Palmenia.
- Ainsworth, M. S. 1969. Object-relations, dependency, and attachment. A theoretical review of infant-mother relationship. *Developmental Psychology*, 5, 969-1025.
- Alanen, L. 2004. Theorizing children's welfare. Paper presented at WELLCI Network Workshop 1: New perspective on childhood. The Centre for Research on Family, Kinship & Childhood. University of Leeds. 12-13.11.2004.
- Alanen, L., Sauli, H. & Strandell, H. 2004. Children and childhood in a welfare state: The case of Finland. In A.-M. Jensen, A. Ben Arieh, C. Conti, D. Kutsar, M. N. G. Phádraig & H. Warming Nielsen (eds.) *Children's welfare in aging Europe*. Vol. 1-2. Trondheim: Norwegian Centre for Child Research, 143-209.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälaineet. Helsinki: Akatiimi.
- Argyris, P., Kaiser, R., Storm, S., Swartz, E. & Voss, S. 1994. Improving conflict resolution skills of primary students through curriculum adaptation and teacher interventions. ED 374377.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1998. Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage, 110-136.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Onatsu-Arvilommi, T., & Pulkkinen, L. (1999). The role of parents' self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40 (4), 307-317.
- Baldwin, J. M. 1897. Social and ethical interpretations in mental development: A study in social psychology. New York: Macmillan.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. 1982. The self and mechanisms of agency. In J. Suls (ed.) *Psychological perspectives on the self*. Vol 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-39.

- Bartholomew, K. & Horowitz, L. 1991. Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-241.
- Baumeister, R. F. 1993. Understanding the inner nature of low self-esteem. In R. F. Baumeister (ed.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 201-218.
- Baumrind, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. 1991. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Bednar, R. L., Wells, M. G. & Peterson, S. R. 1989. *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Black, A. L. & Halliwell, G. 2000. Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), 103-115.
- Blaine, B. & Crocker, J. 1993. Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events. An integrative review. In R. F. Baumeister (ed.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 55-86.
- Bolger, N., Caspi, A., Downey, G. & Moorehouse, M. 1988. Development in context: research perspectives. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (eds.) *Persons in Context. Developmental processes*. Cambridge University Press, 1-24.
- Borba, M. 1993. *Staff esteem builders*. California: Jalmar Press.
- Bowlby, J. 1982. *Attachment and loss: Vol 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bracken, B. A. 1996. Clinical applications of a context-dependent, multidimensional model. In B. A. Bracken (ed.) *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations*. New York: John Wiley & Sons, 463-504.
- Branden, N. 1994. *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.
- Bretherton, I. 1990. Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11 (3), 237-252.
- Brooker, R., Smeal, G., Ehrich, L., Daws, L. & Brannock, J. 1998. Action research for professional development on gender issues. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (eds.) *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge, 189-211.
- Brooks, R. B. 1990. Indelible memories of school: of contributions and self-esteem. *The School Field*, 1 (2), 121-129.
- Bryman, A. & Burgess, R. G. 1994. Developments in qualitative data analysis: an introduction. In A. Bryman & R. G. Burgess (eds.) *Analyzing qualitative data*. London: Routledge, 1-17.
- Burgess-Macey, C. & Rose, J. 1997. Breaking through the barriers: professional development, action research and the early years. *Educational Action Research*, 5 (1), 55-70.
- Burgoyne, J. 1996. Creating a learning organisation. In J. Enkenberg, M. Gustafsson & M. Kuittinen (eds.) *Learning organisation. From theory to practice*. Joensuu University Press, 13-23.

- Burnett, P. C. 1998. Measuring behavioral indicators of self-esteem in the classroom. *Journal of Humanistic Education & Development*, 37 (2), 107-117.
- Burnett, P. C. & Demnar, W. 1995. The relationship between closeness to significant others and self-esteem in children. ED 404589.
- Burns, N. & Grove, S. K. 1993. *The practice of nursing research: conduct, critique and utilization*. 2. ed. Philadelphia: W. B. Saunders.
- Burns, R. 1982. *Self-concept development and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Byrne, B. M. 1996. *Measuring self-concept across the life span. Issues and instrumentation*. Washington: APA.
- Campbell, J.D. & Lavalley, L.F. 1993. Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (ed.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 3-20.
- Caplovitz Barrett, K. 1996. The self and relationship development. In S. Duck (ed.) *Handbook of personal relationships. Theory, research and interventions*. Chichester: Wiley & Sons, 81-98.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Caspi, A., Elder, G. & Herbener, E. S. 1990. Childhood personality and the prediction of life-course patterns. In L.N Robins, & M. Rutter (eds.) *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge University Press, 13-35.
- Cassidy, D. J. & Lawrence, J. M. 2000. Teachers' beliefs: The "whys" behind the "how tos" in child care classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (2), 193-204.
- Clark, S. E. & Symons, D. K. 2000. A longitudinal study of Q-sort attachment security and self-processes at age 5. *Infant and Child Development*, 9, 91-104.
- 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. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. 5. ed. London: Routledge.
- Cohen, R. & Siegel, A. W. 1991. A context for context: Toward an analysis of context and development. In R. Cohen & A. W. Siegel (eds.) *Context and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-24.
- Cooley, C. H. 1902. *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. 1967. *The Antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cotton, K. 1997. Building positive student self-concept. *School Improvement Research Series: Series VII, 1992-93*. ED361876.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. 2000. Entering and observing in children's worlds. A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In P. Christensen & A. James. (eds.) *Research with children. Perspectives and practices*. London: Falmer Press, 179-200.
- Crocker, A. C. & Cheeseman, R. G. 1988a. The ability of young children to rank themselves for academic ability. *Educational Studies*, 14 (1), 105-110.

- Crocker, A. C. & Cheeseman, R. G. 1988b. Infant teachers have a major impact on children's self-awareness. *Children and Society*, 2, 3-8.
- Cummins, L. 1998. Transforming teacher-directed practice to child-initiated practice within a treatment / wellness preschool through staff training. ED 424931.
- Curry, N. E. & Johnson, C. N. 1990. Beyond self-esteem: Developing a genuine sense of human value. Washington: National Association for Education of Young Children.
- Damon, W. & Hart, D. 1982. The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53 (4), 841-864.
- Davis, M. H., Morris, M. M. & Kraus, L. A. 1998. Relationship-specific and global perceptions of social support: associations with well-being and attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 468-481.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. 2. ed. California: Sage, 1-29.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- DiGuido, D., Folz, K., Klein, K. & Petrone, M. J. 1997. Positive social interaction strategies. ED 410038.
- Ebbutt, D. & Elliott, J. 1998. Supporting teachers' professional development in a developing country through practice-based inquiry and distance learning: some key issues. *Educational Action Research*, 6 (2), 205-218.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.
- Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Erdley, C. A. & Asher, S. R. 1999. A social goal perspective on children's social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 7 (3), 156-168.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton & Company.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Evaldsson, A.-C. & Corsaro, W. A. 1998. Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children. An interpretative approach. *Childhood*, 11 (5), 377-402.
- Ferguson, F. M. 1992. Parents and teachers as collaborators in building positive self-concepts in young children. ED 356040.
- Fullan, M. G. 1991. *The new meaning of educational change*. 2. ed. London: Cassel.
- Giddens, A. 1984. *Constitution of society. Outline of theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.

- Gipps, C. ja Tunstall, P. 1998. Effort, ability and the teacher: Young children's explanations for success and failure. *Oxford Review of Education*, 24 (2), 149-165.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1968. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London: Aldine.
- Goosens, F. A. & Van IJzendoorn, M. H. 1990. Quality of infant's attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61 (3), 832-837.
- Greenspan, S. 1999. *Building healthy minds. The six experiences that create intelligence and emotional growth in babies and young children*. Massachusetts: Perseus Books.
- Greenberg, R. N., Lownsberry, E. L., Musgrove, L. R. & Rynes, D. M. 1995. Self-esteem enhancement through adult role-model intervention. ED 391581.
- Greenwood, D. J. & Lewin, M. 1998. *Introduction to action research. Social research for social change*. London: Sage.
- Grossman, S. 1996. Passing Vickie's Test: Building self-esteem and trust by following through with rules. *Early Childhood News* 8 (5), 6-12.
- Grundy, S. 1998. Research partnerships: Principles and possibilities. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (eds.) *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge, 37-46.
- Gurney, P. 1987. Self-esteem enhancement in children: a review of research findings. *Educational Research* 29 (2), 130-136.
- Haggarty, L. & Postlethwaite, K. 2003. Action research: A strategy for teacher change and school development? *Oxford Review of Education*, 29 (4), 423-448.
- Hakkarainen, P. 1997. Päivähoitotyö kehittämisen kohteena. Työpapereita n:o 3. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hamachek, D. E. 1987. *Encounters with the self*. 3. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. *Action research for health and social care. A guide to practice*. Philadelphia: Open University Press.
- Harter, S. 1996. Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (ed.) *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations*. New York: Wiley, 1-37.
- Harter, S. 1999. *Construction of the self. A Developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hazan, C. & Shaver P. R. 1990. Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Heatheron, T. F. & Ambady, N. 1993. Self-esteem, self-prediction, and living up to commitments. In R. F. Baumeister (ed.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 131-145.
- Hedin, A., Ekholm, B. & Andersson, B. E. 1997. Climates in Swedish day care centers. Children's behaviour in differing centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 11 (2), 181-187.

- 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. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Hestenes, L. J., Kontos, S. & Bryan, Y. 1993. Children's emotional expression in child care centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 8 (3), 295-307.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4. uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Hodges, L. & Wolf, C. J. 1997. Promoting self-esteem in caring positive classroom. ED 411070.
- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot: Motorisen taitavuuden kehittyminen kehon rakenteen, kehitysiän ja liikuntaharrastusten selittämänä ja taitavuuden pedagoginen merkitys. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health*, 26.
- Horton-Parker, R. J. 1998. Teaching children to care: engendering prosocial behavior through humanistic parenting. *Journal of Humanistic Education & Development* 37 (2), 66-78.
- Howes, C. & Hamilton C. E. 1993. Child care for young children. In B. Spodek (ed.) *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan, 322-336.
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Philipsen, L. C. 1998. Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69 (2), 418-426.
- Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoitossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala, E., Puroila A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoitosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 111-135.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsityötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987.
- Hännikäinen, M. 1999. Togetherness – A manifestation of day care life. *Early Child Development and Care*, 151, 19-28.
- James, A. 1993. *Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, W. 1891. *The principles of psychology*. Vol. I. London: Mcmillan.
- Jokiaho, E. 2001. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten minäkuvia. Päämääränä hyvä itsetunto: lapset arvioivat itseään, opettaja tukee arviointia. Jyväskylä: Tutkiva opettaja 1/2002.
- Juuti, P. 1992. *Yrityskulttuurin murros*. Oitmäki: Aavaranta.

- Jyrkämä, J. 1999. Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt – giddensiläisiä näkökulmia toimintatutkimukseen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 137-153.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 55, 151-166.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Katz, L. 1993. Distinctions between self-esteem and narcissism: implications for practice. ED363452.
- Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (ed.) Reflection: turning experience into learning. London: Kogan Page, 139-163.
- Kemmis, S. 1993. Action research. In M. Hammersley (ed.) Educational research: Current issues. London: The Open University, 177-190.
- Kemmis, S. 2000. Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (eds.) Handbook of action research. Participative inquiry and practice. London: Sage, 91-102.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. Deakin: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) Handbook of qualitative research. 2. ed. California: Sage, 567-606.
- 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. Partnerships for social justice in education. London: Routledge, 21-36.
- Kemple, K. 1995. Shyness and self-esteem in early childhood. *Journal of Humanistic Education and Development*, 33 (4), 173-183.
- Kernis, M. H., Brown, A. C. & Brody, G. H. 2000. Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality*, 68 (2), 225-252.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 63-83.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Koivisto, P. & Luttinen, H. 1997. Rakkaus, arvostus, hyväksyntä? Päiväkodin vuorovaikutussuhteiden yhteys lapsen itsetuntoon. Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. 1999. Emotion regulation strategies in relation to personality characteristics indicating low and high self-control of emotions. *Personality and Individual Differences*, 27 (5), 913-932.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 98.
- Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 319.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A*: 34.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede*: 11(1), 3-12.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A handbook for teacher research. From design to implementation. London: Open University Press.
- Layder, D. 1998. Sociological practice. Linking theory and social research. London: Sage.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Lewis, M. 1989. Self development and self conscious emotions. *Child Development*, 60 (1), 146-156.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Little, M. & Kobak, R. 2003. Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32 (1), 127-138.
- Maccoby, E. & Martin, J. 1983. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol 4. Socialization, personality, and social development, New York: Wiley, 1-101.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. 1991. Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 8 (2), 224-253.
- Marsh, H. W. & Hattie J. 1996. Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (ed.) *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations*. New York: Wiley, 38-90.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mead, G. H. 1925. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Metsäpelto, R.-L., Pulkkinen, L. & Poikkeus, A.-M. 2001. A search for parenting style: A cross-situational analysis of parental behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127 (2), 169-192.
- Mezirow, J. 1995. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- McClun, L. A. & Merrell, K. W. 1998. Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35 (4), 381-390.

- McKay, M. & Fanning, P. 2000. Self-esteem. A proven program of cognitive techniques for assessing, improving, and maintaining your self-esteem. 3. ed. Oakland: New Harbinger Publications.
- McNiff, J. 1992. Action research. Principles and practice. London: Routledge.
- Miller, H.-M. 1998. Perceived competence, social support, and global self-worth: A cross-cultural study at the Finnish elementary school level. University at Albany. State University of New York. School of Education. Department of Educational Psychology and Statistics.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Hutunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 85-110.
- Morrow, V. 1999. Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review. *The Sociological Review* 47 (4), 744-765.
- Männikkö, K. 2001. Adult attachment styles: a personoriented approach. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 185. Jyväskylän yliopisto.
- Nassar-McMillan, S. C. & Cashwell, C. S. 1997. Building self-esteem of children and adolescents through adventure-based counselling. *Journal of Humanistic Education and Development*, 36 (2), 59-67.
- Niikko, A. 1993. Varhaiskasvatus-, päivähoitotyö ja ammattipätevyys koulukohittaisen toimintatutkimusprojektin teoreettisena lähtökohtana. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Niikko, A. 1996. Self evaluation and portfolio development in beginning teachers' learning process. Reports from the Vocational Teacher Education College of Jyväskylä 15.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki: Tammi.
- Nikkanen, P. 1994. Oppilaitoksen yleinen ilmapiiri. Sosiaalis-psykologinen ilmapiiri. Teoksessa R. Vuorinen (toim.) Toimiva työyhteisö - oppiva työyhteisö. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Kehittämisprojektin loppuraportti. Valtiovarainministeriö, henkilöstöosasto. Helsinki: Painatuskeskus. Liite 3, 41-62.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Nurmi, H. 1993. Opettajan ja tutkijan refleктоiva dialogi - unelmako? *Kasvatus*, 5, 503-515.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., Anttonen, M. & Kinnunen, H. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostukset ja ajattelutavat. *Psykologia*, 27, 485-492.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2000. Goal construction, reconstruction and depressive symptomatology in a life span context: the transition from school to work. *Journal of Personality*, 70 (3), 385-420.

- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 51-61.
- Paget, K. F. & Kritt, D. 1984. The development of the conceptual organization of self. *the Journal of Genetic Psychology*, 146 (3), 333-341.
- Parker, J. & Asher, S. 1987. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102 (3), 357-389.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitelmä ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Peirce, C. S. 1958. Values in a universe of change. Selected writings of Charles S Peirce (1839-1914). Garden City: Doubleday Anchor Books.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peters, D. L. 1993. Trends in demographic and behavioural research on teaching in early childhood settings. In B. Spodek (ed) *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan, 493-505.
- Pohjola, A. 2003. Toimittajan loppusanat: eettinen kestävyys. Teoksessa A. Pohjola. (toim.) Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 47, 127-131.
- Priest, D. L. 1988. Increasing teacher awareness of the importance of self-esteem in primary grade children through training sessions. ED 293653.
- Pulkkinen, L. 1982. Self-control and continuity from childhood to late adolescence. In B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (eds.) *Life-span development and behavior*. Vol. 4. New York: Academic Press.
- Pulkkinen L. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee? Teoksessa J. Virkki (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin*. Porvoo: WSOY, 26-45.
- Pulkkinen, L., & Caspi, A. 2002. Personality and paths to successful development: an overview. In L. Pulkkinen & A. Caspi (eds.) *Paths to successful development. Personality in the life course*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-16.
- Punch, M. 1994. Politics and ethics in qualitative research. In K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 83-97.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980. Komiteamietintö 1980: 31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pölkki, P. 1978. Lasten minäkäsityksen kehittyminen, determinantit ja merkitys sosiaalisten taitojen kannalta. Katsaus kehityspsykologiseen minäkäsityskirjallisuuteen. Jyväskylän yliopisto. *Psykologian laitoksen julkaisuja* 206.
- Pönkkö, A. 1999. Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkotilasten minäkäsityksen tukena. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 62.

- Rasku-Puttonen, H. 1987a. Mothers' and fathers' communication with their pre-school-aged children in experimental sessions. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 288.
- Rasku-Puttonen, H. 1987b. Patterns of adult-child communication in a problem-solving task. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 292.
- Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa A. Lahikainen & A.-M. Pirttilä-Backman (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Keuruu: Otava.
- Reasoner, R. 1992. *Building self-esteem: A comprehensive program for schools*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. & Payne, S. K. 1991. *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Rogers, C. 1951. *Client-centered therapy. It's current practice, implications and theory*. 7. ed. London: Constable.
- Rogers, C. 1983. *Freedom to learn for 80's*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. 1995. Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review* 60 (1), 141-156.
- Rubin, C. 1999. Self-esteem in the classroom. ED 434753.
- Ruohotie, P. 1993. *Ammatillinen kasvu työelämässä*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 8.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Rusanen, E. 1990. Muutoksen hallinnan strategiat päivähoitossa. *Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoitossa -projektin loppuraportti, osa 1*. *Sosiaalihuolluksen julkaisuja* 9.
- Rusanen, E. 1995. Ongelmalapset päivähoitossa? Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittämisestä päiväkodissa ja perhepäivähoitossa. *Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoitossa -projektin loppuraportti, osa 4*. Helsingin yliopisto: kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Rönkä, A. 1999. The accumulation of problems of social functioning. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 148.
- Saarni, C. 1999. A skill-based model of emotional competence: A developmental perspective. ED 430678.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Keuruu: PS-kustannus.
- Scheinin, P. 1990. *Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa*. Helsingin yliopisto. *Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 77.
- Scheinin, P. 2003. *Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa? Terve itsetunto -projektin loppuraportti II*. Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. 1976. Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.

- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae rerum socialium* 37.
- Silkela, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 52.
- Silvernail, D. L. 1985. Developing positive student self-concept. ED 314208.
- Sonstroem, R. J. 1991. Planning for self-esteem change through exercise. In P. Oja & R. Telama (eds.) *Sport for all: Proceedings of the World Congress on Sport for All, held in Tampere, Finland, on 3 - 7 June 1990*. Amsterdam: Elsevir, 355-363.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. 1998. Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage, 158-183.
- Stringer, E. 1996. *Action research: a handbook for practioners*. Thousand Oaks: Sage.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Turku: Finn Lectura.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research* 165.
- Temple, S. 2004. Update on the functional fluency model in education. *Transactional Analysis Journal*, 34 (3), 197-204.
- Terveen itsetunnon ja elämönhallinnan kehittäminen peruskoulussa. 1997. Opetusministeriön muistioita 29:1997.
- Terve itsetunto -projektin 1998-2001 loppuraportti, osa I. 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Thomas, J. A. & Montgomery, P. 1998. On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children's voices. *Journal of Teacher Education*, 49 (5), 372-380.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. *Oppaita* 56. Jyväskylä: Gummerus.
- Vehviläinen-Julkunen, K. 1997. Hoitotieteellisen tutkimuksen etiikka. Teoksessa: M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. Juva: WSOY, 26-34.
- Verschueren, K. 1996. The internal working model of self, attachment and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67 (5), 2493-2511.
- Verschueren K. & Marcoen A. 1999. Representation of self and socio-emotional competence in kindergartners: differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70 (1), 183-201.
- Waksler, F. C. 1991. *Studying the social worlds of children*. Sociological readings. London: Falmer Press.

- Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. 1993. The interpretive voice: Qualitative research in early childhood education. In B. Spodek (ed.) *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan, 464-476.
- Wells, L. E. & Marwell, G. 1976. *Self-esteem. It's conceptualization and measurement*. 2. ed. Vol. 20. Sage Library of Social Research. Beverly Hills: Sage.
- White, M. 1997. How to help children learn readily and behave well. In T. Alexander (ed.) *The self-esteem directory*. Dover: Smallwood, 11.
- Wieder, S. & Greenspan, S. I. 1993. In B. Spodek (ed.) *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan Publishing, 77-87.
- Wilson, P. L. 1998. Multidimensional self-concept scale: An examination of grade, race, and gender differences in third through sixth grade student's self-concepts. *Psychology in the Schools*, (4) 35, 317-326.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-47.

LIITTEET

- LIITE 1 Koulutusmateriaali henkilökunnalle vahvan ja heikon itsetunnon piirteistä
- LIITE 2 Koulutusmateriaali henkilökunnalle palauteen antamiseen liittyvistä periaatteista
- LIITE 3 Esittelykirje tutkimuksesta päiväkodeille
- LIITE 4 Ohje refleктоivan päiväkirjan täyttämiseksi
- LIITE 5 1. kyselylomake henkilökunnalle
- LIITE 6 Minä kasvattajana -lomake
- LIITE 7 2. kysely henkilökunnalle
- LIITE 8 3. kysely henkilökunnalle
- LIITE 9 4. kysely henkilökunnalle
- LIITE 10 Johtajan haastattelu 3.2.1999
- LIITE 11 Johtajan haastattelu 21.8.2000
- LIITE 12 Lasten haastattelu
- LIITE 13 Aineiston luokittelu
- LIITE 14 Koulutus- ja suunnittelupäivien sisällöt

LIITE 1 Koulutusmateriaali henkilökunnalle vahvan ja heikon itsetunnon piirteistä**VAHVAN JA HEIKON ITSETUNNON PIIRTEITÄ**

Vahvan itsetunnon synonyymina käytetään yleisesti - niin myös tässä tutkimuksessa - hyvää itsetuntoa, heikon itsetunnon synonyymi on huono itsetunto. Terve itsetunto tarkoittaa sitä, että ihmisellä ei ole narsistisia piirteitä, vaan hän pystyy ottamaan huomioon myös ympäristönsä hyvinvoinnin. Itsetunto on vahva silloin, kun positiiviset ominaisuudet ovat voitolla ihmisen minäkäsityksessä ja heikko negatiivisten piirteiden vallitessa. Hyvän itsetunnon omaava ihminen tietää vahvuksiensa lisäksi myös puutteensa. Vahvaan itsetuntoon kuuluu, että ihminen kykenee näkemään itsensä ja elämänsä ainutkertaisena ja että hän ymmärtää olevansa tärkeä sinänsä tarvitsematta perustella arvoaan aikaansaannoksillaan. Vahvan itsetunnon omaava ihminen uskoo pystyvänsä itse vaikuttamaan omaan elämäänsä. (Hamachek 1995; Keltikangas-Järvinen 1994, 17-18.)

Hyvä itsetunto on itsenäisyyttä; riippumattomuutta toisten mielipiteistä. Itsenäinen ihminen ei koko ajan pohdi, mitä muut hänestä ajattelevat eikä ole korostuneesti huolestunut muiden hyväksymisestä. Vahvan itsetunnon omaavat arvostavat niitä ominaisuuksia, joita heillä itsellään on. Heikon itsetunnon omaavat pitävät sen sijaan tärkeinä niitä ominaisuuksia, joita he ajattelevat itseltään puuttuvan. Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, puolustaa omia näkemyksiään ja oikeaksi katsomiaan päämääriään vastarinnankin kohdatessa eikä anna muiden loukata itseään. Vahva itsetunto ei kuitenkaan ole itsekkyyttä; itsensä toteuttamista toisten kustannuksella. Tyypilliseen itsetunnon heikkouteen kuuluu usein ujous, epävarmuus, jatkuva huonommuuden- ja syyllisyydentunne sekä taipumus syyttää lähes kaikkea itseä. Ihminen ei luota itseensä missään asiassa, ja hän tuntuu koko ajan pyytävän anteeksi olemassaoloaan. (Aho 1996, 21-25; Blaine & Crocker 1993, 81; Burnett 1998, 111; Hamachek 1995; Keltikangas-Järvinen 1994, 17-18, 37-38, 76-77.)

Itsetunto on yhteydessä ihmisen sosiaalisiin taitoihin ja kykyyn tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Itsetunnoltaan vahva ihminen kykenee näkemään toisen ihmisen osaamisen, antamaan tälle ja tämän mielipiteille tunnustusta ja arvoa. Ihminen näkee oman arvonsa ja osaamisensa, mutta hän ei kuvittele olevansa ainoa, joka osaa tai jota tulee arvostaa. Ihminen, jolla on vahva itsetunto, pystyy ottamaan toiset ihmiset huomioon ja olemaan joustava omissa kannanotoissaan sekä mielipiteissään. Hyvä itsetunto helpottaa sosiaalista sopeutumista. Vahva itsetunto ei kuitenkaan tarkoita sosiaalista rohkeutta. Usein ajatellaan, että hyvin sosiaalinen ja rohkea lapsi on myös itsetunnoltaan vahva, kun taas sosiaalisesti aralla ja syrjäänvetäytyvällä on vähemmän itseluottamusta. Sosiaalisuus ja aktiivisuus ovat kuitenkin yhteydessä temperamenttiin, eivät sinänsä itsetuntoon. Yksin viihtyvä lapsi ei välttämättä ole arka, epäsosiaalinen tai syrjäänvetäytyjä, vaan hänellä saattaa olla hyvä itsetunto. (Aho 1996, 21-25; Burnett 1998, 111; Hamachek 1995; Keltikangas-Järvinen 1994, 18-19, 37-38; 77-84.)

Huonon itsetunnon voi myös peittää itsevarman käytöksen ja uhon alle. Terveen itsetunnon puute saattaa saada aikaan jatkuvaa huomionkipeyttä, esillä olemisen ja näyttämisen tarvetta. Huomionkipeys voi olla niin suurta, että esimerkiksi lapsi on valmis tekemään mitä tahansa saadakseen kaipaamaansa huomiota. Usein aikuinen palkitsee tällaista lasta kaivatulla huomiolla rankaisemalla häntä jatkuvasti. Näin hän samalla vesittää koko rankaisemisen idean ja vahvistaa häiriökäyttäytymistä. (Aho 1996, 21-25; Keltikangas-Järvinen 1994, 77-80, 84.)

Ihminen voi myös yrittää muita miellyttämällä saada huomiota osakseen eli hakee ehdollista hyväksyntää muilta. Ehdollinen hyväksyntä on sitä, että henkilön täytyy ansaita muiden hyväksyntä tekemällä tai suorittamalla jotain tai käyttäytymällä tietyllä tavalla. (Burnett 1998, 111.)

Hyvä itsetunto helpottaa epäonnistumisten ja pettymysten sietämistä sekä kykyä myöntää omat virheet. Vahva itsetunto rohkaisee ihmistä asettamaan vaatimustasonsa korkealle ja ottamaan vastaan haasteita ja vaativia tehtäviä, mikäli hän niin haluaa. Suojellakseen itseään lisäepäonnistumisilta heikon itsetunnon omaava henkilö valitsee itselleen epärealistisia tavoitteita; joko liian vaikeita tai liian helpoja. Vaikeita hän valitsee siksi, että ei ole häpeä epäonnistua vaikeassa tehtävässä. Varmistaakseen jonkinlaisen onnistumisen hän valitsee liian helpoja tehtäviä eli toimii ns. alisuoriutujana. Länsimaisessa yhteiskunnassa suoriutumista ja osaamista arvostetaan yleensä enemmän kuin ihmissuhdetaitoja, sisäistä tasapainoisuutta ja tyytyväisyyttä elämään. Usein sisäisesti tasapainoinen ja ihmisten kanssa hyvin toimeentuleva henkilö ei saa itsetuntonsa kannalta samanlaista positiivista palautetta kuin ihminen, joka pätee suorituksillaan. (Aho 1996, 21-25, 48-51; Heatherton & Ambady 1993, 132; Keltikangas-Järvinen 1994, 28-29, 38-39.)

Lähteet:

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Blaine, B. & Crocker, J. 1993. Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events. An integrative review. In R. F. Baumeister (ed.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 55-86.
- Burnett, P. C. 1998. Measuring behavioral indicators of self-esteem in the classroom. *Journal of Humanistic Education & Development*, 37 (2), 107-117.
- Hamachek, D. E. 1987. *Encounters with the self*. 3. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Heatherton, T. F. & Ambady, N. 1993. Self-esteem, self-prediction, and living up to commitments. In R. F. Baumeister (ed.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 131-145.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.

LIITE 2 Koulutusmateriaali henkilökunnalle palauteen antamiseen liittyvistä periaatteista

PALAUTTEEN ANTAMISEEN LIITTYVIÄ PERIAATTEITA

Palautteeseen on havaittu sisältyvän seuraavia peruseriaatteita (Ames 1992; Branden 1994, 184-186; Hamachek 1987, 297-298)

1. Yleensä myönteinen palaute toimii paremmin motivointikeinona kuin kielteinen kritiikki tai moite. Myönteinen palaute näyttää kohottavan itsetuntoa ja kielteinen näyttää alentavan sitä.
2. Sanaton viestintä on tärkeä osa palautetta ja sen uskottavuutta.
3. Tehokas palaute näyttää sisältävän ainakin kolme asiaa: a) se kertoo, mitä mieltä palautteenantaja on suorituksesta tai toiminnasta, b) se kertoo jotakin siitä, kuinka hyvin yksilö on suoriutunut tai toiminut ja c) se auttaa yksilöä arvioimaan omaa suoritustaan tai toimintaansa.
3. Rehellisyys palautteen antamisessa on tärkeää.
4. Itsetuntoa vahvistavan palautteen tulisi kohdistua aina käyttäytymiseen eikä persoonaan.
5. Itsetuntoa vahvistavan palautteen tulisi olla toistuvaa, sillä tutkimuksissa on todettu, että itsetunnoltaan heikolle pitäisi antaa samasta asiasta palautetta vähintään 10-15 kertaa, jotta ihminen sen uskoisi.
6. Tärkeää on, että palautteen vastaanottaja ymmärtää palautteen perusteet.
7. Palautetta tulisi antaa kerrallaan vain neljästä tai viidestä asiasta, sillä muisti ei pysty vastaanottamaan kerrallaan enempää.
8. Arvioiva palaute pitäisi antaa kahden kesken, ei julkisesti
9. Palautteessa ei pitäisi koskaan käyttää sanoja aina tai ei koskaan, sillä nämä toimivat tehokkaina negatiivisina vahvistajina palautteessa
10. Palautteessa pitäisi ottaa huomioon myös yrittäminen, ei pelkästään lopputulos
11. Palautetilanteessa vastaanottajan tulisi saada ilmaista tunteensa.
12. Palautteenantajan tulisi aina miettiä, mikä on hänen oma motiivinsa antaa palautetta.
13. Palautteenantajan on otettava huomioon, millaista palautetta ihminen haluaa, mihin tämä on tottunut.
14. Tärkeäksi koetun ihmisen antama palaute on kaikkein merkityksellisintä.

Yksilön tapa tulkita palautetta vaikuttaa siihen, miten hän ottaa palautetta vastaan. Mikäli yksilön itsetunto on heikko, hän tarvitsee yhä uudelleen palautetta samoista asioista uskoakseen olevansa pätevä ja kykenevä. Hän etsii jatkuvaa hyväksyntää ja varmistusta muilta ihmisiltä. Kun hän saa toivomaansa palautetta, hänen itsetuntonsa vahvistuu tilapäisesti. Ajatuskulun pysyvä muuttaminen on vaikeaa, sillä itsetunnossa on kysymys kehämäisistä vaikutuksista. (Hamachek 1987, 79; Harter 1996.) Terve ja vahva itsetunto saa aikaan myönteisiä tulkintoja ja myönteiset tulkinnat taas vahvistavat itsetuntoa ja päinvastoin. (Hamachek 1987, 79.) Toistuvat epäonnistumisen kokemukset, negatiiviset arvioinnit ja palautteet johtavat negatiivisen kuvan muodostumiseen itsestä. Kun negatiivinen kuva itsestä automatisoi-

tuu, se tulee vaikeammin muutettavaksi. (mm. Harter 1996.) Grossman (1996) toteaa, että lapset, jotka vaativat jatkuvaa huomiota ja hakevat rajojaan, saattavat uuvuttaa aikuiset ja lapsi saa helposti enemmän negatiivista kuin positiivista palautetta. Tämä ylläpitää heikkoa itsetuntoa. Grossmanin mielestä olisi kuitenkin tärkeää muistaa, että tällaiset lapset tarvitsevat muita enemmän aikuisten aikaa ja kärsivällisyyttä.

Palautteen tulkintaan vaikuttaa myös saadun informaation laatu. Palautteesta riippuen yksilö joko ottaa sen vastaan, vääristää tai kieltää sen ja ottaa käyttöön mahdolliset puolustusmekanismit. (Baumeister 1993, 208; Kernis, Cornell, Sun, Berry & Harlow 1993, 179). Palautteen kieltäminen tai vääristäminen tapahtuu silloin, jos palaute on täysin ristiriidassa yksilön oman käsityksen kanssa. Näin yksilö yrittää säilyttää psyykensä tasapainossa. Vastaanottamansa palautteen yksilö integroi aikaisempaan minäkäsitykseensä. Toisilta ihmisiltä saatu palaute vaikuttaa yksilön minäkäsitykseen ja itsetuntoon tilapäisesti, mutta myös pysyvästi mikäli palaute koetaan erittäin merkityksellisenä tai se toistuu samankaltaisena usein. (Baumeister 1993, 208; Coopersmith 1967, 20; Kernis ym. 1993, 179.) Itsetunnon muutos on mahdollista; sen vahvistuminen on yhteydessä hyvien ja miellyttävien tunteiden kokemiseen ja heikentyminen mielipahaa tuottaviin tunteisiin (Rogers 1951, 499).

Palaute säilytetään paremmin mielessä, mikäli se on pätevää ja yhdenmukaista omien itsearviointien kanssa. Jos palaute toistuu samanlaisena ja se on useamman kuin yhden ihmisen mielipide, korostuu sen merkitys entisestään. (Blaine & Crocker 1993, 65-67; Dykman, Abramson, Alloy & Hartlage 1989, 441-444.) Dykman ym. (1989, 441-444) sekä Blaine ja Crocker (1993, 65-68) toteavat tutkimustensa perusteella, että jos palaute ei ole yhdenmukaista itsearviointien kanssa, vastaanotettua informaatiota muutetaan; saatuaan negatiivista palautetta vahvan itsetunnon omaavat etsivät itsestään positiivisia puolia, kun taas heikon itsetunnon omaavat väheksyvät itseään.

Itsearviointeja muutetaan vain, jos palaute on kohtuullisessa määrin ristiriitaista omien arviointien kanssa. Ihmiset, joilla oli vahva itsetunto, korostivat omaa pätevyyttään, mikäli saivat negatiivista palautetta, positiivisen palautteen jälkeen he muuttivat itsearviointejaan yliarvostuksen suuntaan. Ne, joilla oli heikko itsetunto, väheksyivät itseään saatuaan negatiivista palautetta. Vahvan ja heikon itsetunnon omaavilla henkilöillä ei ilmennyt eroa tyytyväisyydessä positiiviseen ja negatiiviseen palautteeseen; molemmat olivat tyytyväisempiä positiiviseen palautteeseen.

Ihminen pyrkii säilyttämään minän eheyden. Kun tämä eheys tulee uhatuksi negatiivisella palautteella, yksilö pyrkii palauttamaan sen joko hylkäämällä uhkan tai vahvistamalla yleistä arvontunnettaan tuomalla esiin jonkin arvostetun puolen itsestään. Vahvan itsetunnon omaava pystyy vastaamaan paremmin minän uhkiin, koska hän tiedostaa selkeämmin itsessään olevat positiiviset ominaisuudet. Ihminen, jolla on huono itsetunto, pystyy hyväksymään vain sen informaation, joka on sopusoinnussa hänen oman käsityksensä kanssa. Näin ollen hän hyväksyy negatiivisen palautteen ja minän eheyttä uhkaavat tilanteet helpommin kuin hyvän itsetunnon omaava henkilö. (Aho 1996, 42-47.)

Rangaistukset ovat myös palautetta lapselle. Rangaistukset eivät saisi tuottaa lapselle häpeää ja nolatuksi tulemisen tunnetta. Rangaistuksen pitäisi olla kasvat-

tajan ja kasvatettavan kahdenkeskinen kasvatustapahtuma. Liiallinen kriittisyys, loukkaavuus ja nolaaminen esimerkiksi nimittelyn muodossa heikentää lapsen itsetuntoa. Rangaistuksia pitäisi käyttää hyvin harkitusti, sillä mitä herkemmin lasta rangaistaan, sitä heikompi itsetunto hänelle kehittyy. Rankaisemista ei saisi koskaan käyttää ilman muita kasvatustapamenoja. Jälkeenpäin asiasta olisi hyvä keskustella lapsen kanssa ja lapsen käyttäytymistä olisi ohjattava uuteen suuntaan. (Branden 1994, 174-176; Coopersmith 1967; Horton & Parker 1998, 67-68; Kernis ym. 2000, 230; 240-241.)

Kernis ym. (2000, 232) ovat todenneet aineellisten palkkioiden (esimerkiksi raha, tavara) olevan joko merkityksettömiä lapsen itsetunnolle tai sitten ne voivat herättää lapsessa ristiriitaisia viestejä ja etäännyttää aikuisen ja lapsen välistä suhdetta. Lapsi voi kokea palkkion viestin esimerkiksi seuraavasti: "Pidin siitä, mitä teit, mutta et ole riittävän arvokas, jotta minulla olisi aikaa olla kanssasi."

Lähteet:

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Baumeister, R. F. 1993. Understanding the inner nature of low self-esteem. In R. F. Baumeister (ed.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 201-218.
- Blaine, B. & Crocker, J. 1993. Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events. An integrative review. In R. F. Baumeister (ed.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 55-86.
- Branden, N. 1994. *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.
- Burnett, P. C. 1998. Measuring behavioral indicators of self-esteem in the classroom. *Journal of Humanistic Education & Development*, 37 (2), 107-117.
- Coopersmith, S. 1967. *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.
- Dykman, B. M., Abramson, L. Y., Alloy, L. B. & Hartlage, S. 1989. Processing of ambiguous and unambiguous feedback by depressed and nondepressed college students; Schematic biases and their implications for depressive realism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 431-445.
- Grossman, S. 1996. Passing Vickie's Test: Building self-esteem and trust by following through with rules. *Early Childhood News* 8 (5), 6-12.
- Hamachek, D. E. 1987. *Encounters with the self*. 3. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Harter, S. 1996. Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (ed.) *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations*. New York: Wiley, 1-37.
- Horton-Parker, R. J. 1998. Teaching children to care: Engendering prosocial behavior through humanistic parenting. *Journal of Humanistic Education & Development* 37 (2), 66-78.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, Chien-Ru, Berry, A. & Harlow, T. 1993. There is more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (6), 1190-1204.
- Rogers, C. 1951. *Client-centered therapy. It's current practice, implications and theory*. 7. ed. London: Constable.

LIITE 3 Esittelykirje tutkimuksesta päiväkodeille

HYVÄ PÄIVÄKODIN JOHTAJA

15.1.1999

Teen kasvatustieteen väitöskirjatyötä lapsen itsetunnon vahvistamisesta. Itsetunto rakentuu varhaislapsuudesta alkaen vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Useat lapset viettävät suuren osan päivästänsä nykyisin päivähoitossa, joten päiväkodin vuorovaikutussuhteiden merkitys lapsen itsetunnon kehittämisessä korostuu. Lapsen itsetunnon vahvistamista pidetään yhtenä tärkeimmistä tavoitteista useiden maiden sekä valtakunnallisissa että päiväkotij- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Myös Suomessa tämä tavoite on kirjattu sekä päivähoiton että peruskoulun kasvatustavoitteisiin. Kyseinen tavoite on suuri haaste kasvatukselle ja koulutukselle, mutta sen toteutumista käytännössä ei ole kuitenkaan riittävästi arvioitu ja tutkittu. Tutkimukseni tarkoituksena onkin selvittää päiväkodin henkilökunnan käsityksiä itsetunnon tukemisesta ja kehittää itsetunnon vahvistumiseen vaikuttavia kasvatuskäytäntöjä ja menetelmiä.

Kehittämistyö on tarkoitus tehdä toimintatutkimuksen menetelmin yhdessä yhden tai kahden päiväkodin henkilökunnan kanssa. Toivon, että mukaan lähtevät henkilöt ovat halukkaita sitoutumaan tutkimukseen ja osallistumaan itse omien kasvatuskäytäntöjensä ja -menetelmiensä arviointiin sekä kehittämiseen. Ajatuksena on, että prosessi aloitettaisiin jo keväällä -99 alustavalla kartoituksella, itsetuntoa käsittelevällä koulutuksella, keskusteluilla ja suunnittelulla. Kevään aikana on tarkoituksena alustavasti suunnitella itsetuntoa vahvistavia kasvatuskäytäntöjä ja -menetelmiä. Suunnitelmien toteuttaminen lapsiryhmissä aloitettaisiin syksyllä -99 jatkuen keväälle 2000. Itse olisin mukana aktiivisesti koko prosessin ajan esimerkiksi tarjoamalla koulutusta, osallistumalla keskusteluihin ja suunnittelutyöhön. Tutkimusprosessin etenemistä havainnollistaa liitteenä oleva kuvio.

Tulen mielelläni kertomaan päiväkotisi henkilökunnalle lisää tutkimuksestani.

yhteistyön toivossa Päivi Koivisto
Pappilantie 8 A 2
40900 Säynätsalo
p. 601 739 (työ), 3742 562 (koti), 040-735 4708 (matkapuh.)
sähköposti: paikoiv@baby.jyu.fi

REFLEKTOIVA PÄIVÄKIRJA

PÄIVÄN TOIMINNOT RYHMITELTYINÄ:

“RUTIINIT”

- * tulotilanteet aamulla
- * ruokailut (aamupala, ruokailu, välipala)
- * ns. eteistilanteet (pukeutuminen)
- * päivälepo
- * kotiinlähtötilanteet

OHJATUT TILANTEET

- * kokoryhmätilanteet
- * pienryhmätilanteet (kuinka monta lasta?)
- * ulkoilu
- * leikki

VAPAAVALINTAISET TOIMINNAT

- * lapset keskenään
- * aikuiset (aikuinen) ja lapset (lapsi)
- * sisällöt? leikit, pelit, lukuhetket, sylittelyt, ulkoilut, muut?

ESIMERKKEJÄ TARKKAILTAVISTA ASIOISTA:

- * Ketkä lapsista saavat huomiota ja missä tilanteissa? Millaista huomiota?
- * Ketkä lapsista jäävät ilman huomiota? Miksi?
- * Mitkä tilanteet ovat otollisia itsetunnon vahvistamiselle? Miksi?
- * Mitkä tilanteet soveltuvat huonosti itsetunnon vahvistamiseen? Miksi?
- * Mitkä tilanteet soveltuvat erityisesti yleisen itsetunnon vahvistamiseen? Miksi?
- * Mitkä tilanteet soveltuvat erityisesti suoritusitsetunnon vahvistamiseen? Miksi?
- * Minä kasvattajana eri tilanteissa?

Kirjaa ylös pohdintojen päivämäärät?

LIITE 5 1. kyselylomake henkilökunnalle**KYSELY ITSETUNNON VAHVISTAMISESTA PÄIVÄKODISSA /
LAPSIRYHMÄSSÄ****TAUSTATIEDOT**

Alan koulutus (koulutukset) ja valmistumisvuosi (-vuodet): _____

Ammattinimike: _____

Työvuosien lukumäärä nykyisessä päiväkodissa: _____ vuotta

Työvuosien lukumäärä päivähoitoalalla yhteensä: _____ vuotta

KYSYMYKSET

1. Mitä mielestäsi on itsetunto?

Kirjoita lyhyesti *oma käsityksesi* siitä, mitä itsetunto mielestäsi on ja miten se näkyy ihmisessä.

Käsityksesi ei tarvitse pohjautua teorian tietoon, vaan tarkoituksena on tuoda esiin nimenomaan omia tämän hetkisiä ajatuksiasi ja näkemyksiäsi asiasta.

2. Miten itsetunnon vahvistaminen on mielestäsi otettu huomioon päiväkotisi / ryhmäsi opetussuunnitelmassa?

3. Miten itsetunnon vahvistaminen mielestäsi päiväkotisi / ryhmäsi käytännön tilanteissa ja arkitodellisuudessa?

Voit kertoa esimerkkejä käytännön tilanteista?

KIITOS!

LIITE 6 Minä kasvattajana -lomake

KÄSITYKSENI KASVATUKSESTA

Mitä ajattelen kasvattamisesta? (kasvattajasta? lapsesta? kasvattajan ja lapsen välisestä suhteesta?...)

PERUSTA

Miksi minusta tuli kasvattaja?
Ketkä ovat vaikuttaneet kasvattajuuteeni?

TAVOITTEET, PÄÄMÄÄRÄT

Mitkä ovat tavoitteeni ja toiveeni kasvattajana?
Mihin haluaisin pyrkiä?
Miten voin saavuttaa ko. asiat?

MINÄ KASVATTAJANA
(opettajana, ohjaajana)

Millainen olen nyt?

Kuinka olen muuttunut kasvattajana?

LIITE 7 2. kysely henkilökunnalle

KASVATUSKÄYTÄNTÖJÄ KOSKEVA KYSELY 2.11.1999

Kysely palautetaan 17.12. mennessä Päiville.

1. Missä määrin omat lasten itsetunnon vahvistamiseen tähtäävät kasvatuskäytäntösi ovat mielestäsi kehittyneet tutkimusprojektin aikana?

Ympyröi sopiva vaihtoehto.

1	2	3	4	5
erittäin paljon	paljon	jonkin verran	hyvin vähän	ei lainkaan

Millaisissa tilanteissa kehittymisesi näkyy (voit kertoa konkreettisia esimerkkejä)?

2. Millaisissa tilanteissa sinun on mielestäsi helppo antaa lapsille

a) positiivista henkilöön kohdistuvaa huomiota / palautetta? Miksi?

b) positiivista käyttäytymiseen kohdistuvaa huomiota / palautetta? Miksi?

KÄÄNNÄ

3. Millaisissa tilanteissa olet huomannut antaneesi

a) negatiivista henkilöön kohdistuvaa huomiota / palautetta? Miksi?

b) negatiivista käyttäytymiseen kohdistuvaa huomiota / palautetta? Miksi?

4. Millaisissa kasvatuskäytäntöihin liittyvissä asioissa toivoisit enemmän keskustelua (ryhmäsi) muiden aikuisten kanssa?

5. Missä määrin tietosi itsetunnosta ja sen vahvistamisesta on lisääntynyt tutkimusprojektin aikana? Ympyröi sopiva vaihtoehto.

1	2	3	4	5
erittäin paljon	paljon	jonkin verran	hyvin vähän	ei lainkaan

KIITOS!

LIITE 9 4. kysely henkilökunnalle**KYSELY 4.9.2000****LAPSEN ITSETUNNON TUNNISTAMINEN**

Vastaajan ammattinimike: _____

Ympyröi soveltuva vastausvaihtoehto.

1. Lapsen itsetunnon tunnistaminen on minulle
1 erittäin vaikeaa 2 vaikeaa 3 ei vaikeaa eikä helppoa 4 helppoa 5 erittäin helppoa
2. Ammattitaitoni lapsen itsetunnon tunnistamiseksi on kehittynyt tutkimusprojektin myötä
1 ei ollenkaan 2 vähän 3 jonkin verran 4 paljon 5 erittäin paljon
3. Pohdin ryhmäni lasten itsetuntoa
1 en koskaan 2 harvoin 3 silloin tällöin 4 melko usein 5 hyvin usein
4. Pohdimme työtiimissämme yhdessä ryhmämme lasten itsetuntoa
1 en koskaan 2 harvoin 3 silloin tällöin 4 melko usein 5 hyvin usein
5. Mitkä seuraavista arviointimenetelmistä ovat itselläsi käytössä määritellesäsi lapsen itsetuntoa. Valitse soveltuva vastausvaihtoehto ja perustele lyhyesti.

1 Lapsen havainnointi
kyllä ei Miksi? _____

2 Itsetuntomittari
kyllä ei Miksi? _____

3 Keskustelut työtiimissä
kyllä ei Miksi? _____

4 Keskustelut vanhempien kanssa
kyllä ei Miksi? _____

5 Lapsen haastattelu
kyllä ei Miksi? _____

6 Muu menetelmä, mikä ja miksi? _____

KIITOS!

LIITE 10 Johtajan haastattelu 3.2.1999

JOHTAJAN HAASTATTELU 3.2.1999

Mikä on näkemyksesi tällä hetkellä

- työyhteisöstäsi?
- yhteisön toimintakulttuurista?
- yhteisön ilmapiiristä?

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt 1999-2000:

Alle 3-vuotiaat	3-4 -vuotiaat	5-6 -vuotiaat
lapsiryhmän ikäjakauma (vuosina):	lapsiryhmän ikäjakauma (vuosina):	lapsiryhmän ikäjakauma (vuosina):
lapsiryhmän koko: tytöt:	lapsiryhmän koko: tytöt:	lapsiryhmän koko: tytöt:
pojat:	pojat:	pojat:
henkilökunta ammatti / lukumäärä:	henkilökunta ammatti / lukumäärä:	henkilökunta ammatti / lukumäärä:

MUU HENKILÖKUNTA

ammatti / lukumäärä:

JOHTAJAN TEEMAHAASTATTELU 21.8.2000

1. Johtajan osuus kehittämissucessissa?

2. Lapsiryhmässä toimiva johtaja?

- lasten näkökulmasta
- henkilöstön näkökulmasta
- johtajan näkökulmasta
- asiakkaiden näkökulmasta

LIITE 12 Lasten haastattelu**LASTEN HAASTATTELU**

Onko sinulla päiväkodissa hyvä olla?

Viihdytkö päiväkodissa? Miksi?

Mitkä asiat saavat sinut iloiseksi päiväkodissa? Entä mitkä asiat harmittavat?

Keitä aikuisia ryhmässäsi on?

Onko joku näistä aikuisista sinulle erityisen tärkeä henkilö?

Mitä teet aikuisten kanssa päiväkodissa?

Mitä haluaisit tehdä aikuisten kanssa päiväkodissa?

Saatko joskus olla aikuisen kanssa päiväkodissa kahden kesken?

Kyllä! Mitä teette yhdessä? Miltä sinusta silloin tuntuu?

Ei! Haluaisitko olla? Mitä haluaisit tehdä aikuisen kanssa?

Mitä haluaisit sanoa päiväkodin aikuisille?

Kehuvatko aikuiset sinua päiväkodissa? Missä asioissa? Miltä tuntuu?

Moittivatko aikuiset sinua päiväkodissa? Missä asioissa? Miltä tuntuu?

Tehdäänkö päiväkodissa asioita, joita et osaa hyvin? Mitä? Mitä aikuiset sanovat sinulle, jos et osaa tehdä jotain asiaa? Miltä sinusta silloin tuntuu?

Tehdäänkö päiväkodissa asioita, joita osaat hyvin? Mitä? Mitä aikuiset sanovat sinulle, jos osaat tehdä jonkun asian hyvin? Miltä sinusta silloin tuntuu?

Onko sinulla päiväkodissa kavereita? Ketä? Kuka on sinun paras kaverisi?

Tuleeko sinulle joskus paha mieli, kun olet kavereiden kanssa päiväkodissa? Missä asioissa?

Mistä asioista sinulle tulee hyvä mieli kavereiden kanssa?

LIITE 13 Aineiston luokittelu

AINEISTON LUOKITTELU

A LASTEN ITSETUNNON VAHVISTAMINEN ARKIPÄIVÄN TILANTEISSA (johtoaajatuk- sen mukainen pääteema)

**Miten lasten itsetunnon vahvistaminen näkyy arkipäivän toiminnoissa? Onko henkilökun-
nan kasvatuskäytännöissä havaittavissa muutosta lasten itsetunnon vahvistamisen suhteen?
Miten mahdollinen muutos näkyy toiminnassa? Miten lisääntyvä tietämys lasten itsetunnon
vahvistamisesta yhdistyy käytännön tilanteisiin?**

A1 ITSETUNNON VAHVISTAMISEN PERUSTA (teoreettiseen viitekehykseen perustuva)

A11 Ilmapiiri (teoriasidonnainen)

Millainen ilmapiiri on koko päiväkodissa ja eri ryhmissä? Miten ilmapiiriä rakennetaan ja ylläpidetään? Miten lasten perusturvallisuuden tunnetta vahvistetaan ja ylläpidetään? Mitä vielä olisi tehtävissä?

A12 Lasten yksilöllisyys (teoriasidonnainen)

Miten lasten itsetuntoa määritellään? Miten kunkin lapsen itsetunto otetaan huomioon suunnittelussa, toiminnassa ja arvioinnissa? Miten lapsen yksilöllisiin tarpeisiin pystytään vastaamaan? Mitä vielä olisi tehtävissä?

A2 YLEISEN ITSETUNNON VAHVISTAMINEN (teoreettiseen viitekehykseen perustuva)

A21 Pedagogiset ratkaisut (aineistolähtöinen)

Millaisia lasten yleisen itsetunnon vahvistamista edistäviä pedagogisia ratkaisuja on tehty? Miksi? Millaisia ratkaisuja vielä tarvittaisiin? Miksi?

A22 Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus (teoriasidonnainen)

Millaista on aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus? Miten paljon aikuisten ja lasten välillä on vuorovaikutusta? Millaisia ovat onnistuneet ja epäonnistuneet vuorovaikutustilanteet? Onko vuorovaikutuksessa havaittavissa muutosta tai edistymistä?

A221 Henkilökohtainen huomio, myös pyytämättä (teoriasidonnainen)

Miten paljon lapset saavat henkilökohtaista huomiota? Millaista henkilökohtaista huomiota lapset saavat? Millaiset tilanteet mahdollistavat henkilökohtaisen huomion osoittamisen lapselle? Millaiset tilanteet ehkäisevät henkilökohtaisen huomion antamista lapselle? Onko lasten välillä eroja siinä, kuka saa henkilökohtaista huomiota helpommin kuin joku toinen lapsi? Mitä vielä olisi tehtävissä?

A222 Yhdessä oleminen (teoriasidonnainen)

Millaiset tilanteet antavat tunteen yhdessä olemisesta ja välittämisestä? Millaisissa arkipäivän tilanteissa yhdessä oleminen on mahdollista? Onko aikuisella ja lapsella mahdollisuutta kahdenkeskiseen yhdessä olemiseen?

A3 ITSETUNNON OSA-ALUEIDEN VAHVISTAMINEN (aineistolähtöinen teema; teoreettiseen viitekehykseen perustuva)

Mihin itsetunnon osa-alueisiin panostetaan ja miten? Mihin vielä pitäisi panostaa?

A31 Rakentava ohjaus (neuvot, opastus, kannustus) (aineistolähtöinen, teoriasidonnainen)

Mitä on rakentava ohjaus? Miten aikuiset toimivat rakentavasti eri tilanteissa? Miten rakentavan ohjauksen suhteen on kehitytty? Miten vielä voisi kehittää rakentavaa ohjausta?

A32 Palaute (aineistolähtöinen; teoriasidonnainen)

Millaista palautetta annetaan ja miksi (positiivinen ja negatiivinen palaute)? Miten palautteen antamisessa on kehitytty? Miten palautteen antamista voisi vielä kehittää?

A 33 Pedagogiset ratkaisut (aineistolähtöinen)

Millaisia lasten itsetunnon osa-alueiden vahvistamista edistäviä pedagogisia ratkaisuja on tehty? Miksi? Millaisia ratkaisuja vielä tarvittaisiin? Miksi?

B LASTEN ITSETUNTOA VAHVISTAVAN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMINEN
(aineistolähtöinen pääteema)

Mitä ovat ne tekijät, jotka mahdollistavat päiväkodin toimintakulttuurin kehittämisen lasten itsetuntoa vahvistavaksi? Miksi?

Miten ja millaisina osallistujat kuvaavat tiimin tai päiväkodin yhteisiä kasvatus- ja toimintatapoja? Onko päiväkodin toimintakulttuurissa havaittavissa muutosta? Millainen mahdollinen muutos on? Miksi muutos oli mahdollinen? Miten toimintakulttuuria vielä pitäisi kehittää?

B1 YHTEISTEN TAVOITTEIDEN MUOTOUTUMINEN JA TOTEUTUMINEN (aineistolähtöinen, teoriasidonnainen)

B1Y Yleistavoitteet

Miten prosessi etenee? Millaisia yhteisiä tavoitteita projektille asetettiin? Miksi? Missä vaiheessa prosessia tavoitteet nousivat esiin? Millaisia lasten yleisen itsetunnon vahvistamista edistäviä pedagogisia ratkaisuja on tehty? Miksi? Millaisia lasten itsetunnon osa-alueiden vahvistamista edistäviä pedagogisia ratkaisuja on tehty? Miksi?

B1YL1 Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus ja ilmapiiri (tutkijan johtoajatus, teoriasidonnainen)

B1YL2 Lasten yksilöllisyyden huomioon ottaminen (aineistolähtöinen, teoriasidonnainen)

B1YL3 Itsetunnon osa-alueiden vahvistaminen: palaute ja rakentava ohjaus (aineistolähtöinen, teoriasidonnainen)

B1YL4 Pedagogiset ratkaisut (aineistolähtöinen)

B1YL5 Henkilökunnan yhteisvastuullisuuden lisääminen (aineistolähtöinen)

B1J Jatkotavoitteet

B1JAT1 Lapsilähtöinen toiminta (aineistolähtöinen, teoriasidonnainen)

B2JAT2 Leikki (aineistolähtöinen)

B2 TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMISEN EDELLYTYKSET (aineistolähtöinen, teoriasidonnainen)

Mitä toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää henkilökunnalta? Mikä on tutkijan osuus ja merkitys? Mikä merkitys on työyhteisöllä? Mikä merkitys on yhteistyötahoilla? Mikä merkitys on informaalisella tiedolla? Mitkä ovat toimivia kehittämistyön välineitä ja menetelmiä?

B21 Sitoutuminen kehittämistyöhön

B22 Konkreettiset kehittämistyön välineet ja menetelmät

B23 Yhteistyö, tuki ja palaute

B24 Yhteinen tietopohja

B3 ARVOPOHJA JA TOIMINTA-AJATUS (aineistolähtöinen, teoriasidonnainen)

Onko arvopohjassa ja toiminta-ajatuksessa tapahtunut muutosta? Millaista ja miksi?

- C LASTEN ITSETUNTOA VAHVISTAVA KASVATTAJA** (aineistolähtöinen pääteema)
Mitä ovat ne tekijät, jotka mahdollistavat kasvattajan toimimisen lasten itsetuntoa vahvistavasti? Miksi?
 Onko kasvattajan toiminnassa havaittavissa muutosta? Millainen mahdollinen muutos on? Miksi muutos oli mahdollinen?
- C1 KASVATTAJAN ITSETUNTO** (tutkijalähtöinen, teoriasidonnainen)
 Millainen on kasvattajan itsetunto? Miten kasvattajan itsetuntoa voi kehittää? Onko projektin myötä kasvattajan itsetunnossa tapahtunut muutosta? Miksi?
- C2 KÄYTTÖTEORIA LASTEN ITSETUNNON VAHVISTAMISESTA** (aineistolähtöinen, teoriasidonnainen)
 Mikä on kasvattajan käsitys lasten itsetunnon vahvistamisesta? Miten käsitys vastaa käytännön toimintaa? Miten kasvattaja toimii erilaisissa tilanteissa? Kuinka kasvattaja noudattaa yhdessä asetettuja tavoitteita? Onko käyttöteoriassa tapahtunut muutosta? Miksi? Mitä käyttöteorian kehittäminen edellyttää?
- C21 Tietämys itsetunnosta ja sen vahvistamisesta** (tutkijan johtojatus, teoriasidonnainen)
 Millainen on kasvattajan tietämys itsetunnosta ja sen vahvistamisesta? Onko tietämys lisääntynyt? Näkyykö tietämyksen lisääntyminen käytännön toiminnassa?
- C22 Reflektointitapa** (tutkijan johtojatus, aineistolähtöinen, teoriasidonnainen)
 Millainen on kasvattajan tapa reflektoida? Onko reflektiotavassa tai reflektion tasossa tapahtunut muutosta?
- C23 Toimintaan liittyvä tietoisuus** (tutkijan johtojatus, aineistolähtöinen, teoriasidonnainen)
 Miten toimintaan liittyvä tietoisuus kehittyy prosessin aikana? Onko tietoisuuden tasossa tapahtunut muutosta?
- C231 Praktinen tietoisuus / piilevä tieto toiminnassa** (teoreettinen käsite)
 Kuinka kasvattaja pystyy toimimaan yhteisten tavoitteiden mukaisesti? Kuinka hän kuvailee omaa toimintaansa?
- C232 Diskursiivinen tietoisuus / toiminnan aikainen ja toimintaan kohdistuva reflektio** (teoreettinen käsite)
 Kuinka kasvattaja pystyy selittämään toimintansa tarkoituksia, tavoitteita ja seurauksia?
- C24 Toimintaan liittyvä muutos** (aineistolähtöinen)

LIITE 14 Koulutus- ja suunnittelupäivien sisällöt

KOULUTUS- JA SUUNNITTELUPÄIVIEN SISÄLLÖT

20.3.1999

- Yhteenveto alkukyselyn tuloksista
- Itsetunnon käsitteeseen perehtyminen
- Tutkimuksiin perustuvaa tietoa itsetunnon rakentumisesta vuorovaikutussuhteissa ja kasvatuskäytäntöjen merkityksestä itsetunnon kehittämisessä
- Oman vanhemmuuden tutkiminen mielikuvamatkan avulla sekä täydentämällä lomaketta omasta kasvattajuudesta ja sen taustalla olevista tekijöistä.
- Tiedostamattomat automaattiset reaktiot / tiedostettu toiminta: Miten tietoisuutta pystyy lisäämään?
- Ohjeistus henkilökunnalle päiväkirjojen täyttämiseen

20.5.1999

- Keskustelu kaikkien lasten huomioimisen tärkeydestä
- Miten pystytään rajoittamaan ei-palautetta ja tuomaan tilalle rakentavasti esitettyä palautetta?

1.9.1999

- Keskustelu henkilökunnan kokemuksista eri tilanteissa
 - > Mitä pitäisi tehdä? Muuttaa?
 - > Omat kasvatuskäytännöt? Automaatio? Harkinta?
- Projektiivisten kertomusten idean esittely
- Itsetunto-ohjelmien ja toimintaideoiden esittelyä
 - > keskustelua
 - > suunnittelua
- Lasten ohjaus itsetuntoa rakentavalla tavalla mm. käden taitoihin liittyvissä tehtävissä

6.10.1999

- Itsetunnon osa-alueet ja rakentava ohjaus
- Esimerkkinä lasten kädentaitojen (kuvis, käsityöt ja askartelu) ohjaaminen lasten itsetuntoa vahvistavalla tavalla.

3.11.1999

- Korpisen (1990), Millerin (1998), Pönkön (1999) sekä Ahon ja Heinon (julkaisematon) itsetuntomittarien esittely; Rasku-Puttosen (1987) käyttämien verbaalisen ja nonverbaalisen kommunikaation luokittelutapojen esittely.
- Keskustelua pienryhmän eduista itsetunnon vahvistamisessa
- Minä kasvattajana -lomakkeen pohjalta keskustelua tiimeittäin

8.11.1999

- Keskustelua lasten yksilöllisistä piirteistä itsetunnon osa-alueilla

21.1.2000

- ”Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkukasvatusikäisille” –kirjan esittely.
- merkityksellisen palautteen antaminen: palautteen laatu ja määrä; kuvaileva vrt. arvioiva palaute

25.2.2000

- Itsetunnon vahvistaminen pienten ryhmässä ja pienten lasten osalta
 - perusturvallisuus, kiireettömyys
 - kiintymyssuhteet

7.3.2000

- Keskustelua lasten yksilöllisyyden ja kasvukontekstin huomioon ottamisesta
- Keskustelua leikistä; jääkö leikille aikaa?
- Lapsen aito kuunteleminen
- Negatiivisen palautteen antaminen: keskusteleminen ja selvittäminen lapsen kanssa kahden kesken

11.4. 2000

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja itsetunto
- Kertaus yleisestä itsetunnosta ja itsetunnon osa-alueista

16.5.200 ja 24.5.2000

- Henkilökunnan itsetunto
- Jatkotavoitteiden pohtiminen: leikki ja lapsilähtöisyys

27.5.2000 Suunnittelupäivä

- Loppuyhteenveto projektista, jonka pohjalta keskustelua ja tulevan suunnittelua.

12.2.2001

- Perehtyminen lapsilähtöisyyteen, leikkiin, oppimisympäristöön, jonka pohjalta ryhmässä suunnittelua

12.3.2001

- Liikunta ja sen ohjaaminen

20.3. ja 5.4.2001

- Vanhemmuuden roolikarttakoulutus Seija Sulolan johdolla henkilöstölle

18 - 19.5.2001 Suunnittelupäivät

- Lapsilähtöisyyden, leikin ja oppimisympäristön kehittäminen