

**LASTENTARHANOPETTAJA TOIMINTANSA PERUSTEITA JÄSENTÄMÄSSÄ. REFLEKTIO TOIMINNAN PERUSTEIDEN JÄSENTÄMISEN VÄLINEENÄ.**

Riitta Hakulinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Varhaiskasvatuksen laitos

Syksy 2000

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella neljän tutkimukseen osallistuneen lastentarhanopettajan kasvatuksellisen ja opetuksellisen toiminnan perusteita ja niitä heijastavaa reflektioprosessia. Tutkimuksessa tutkittiin millaisia ajattelun tasolla vaikuttavia toiminnan perusteita tutkittavilla lastentarhanopettajilla on. Toiminnan perusteiden teoreettista taustaa tarkasteltiin opettajan ajattelun tutkimukseen liittyvien opettajilla olevan praktisen tiedon (tai käyttötiedon) ja praktisten teorioiden (tai käyttöteorioiden) kautta (esim. Niikko 1995, Kosunen 1994, Elbaz 1983) sekä lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kautta (Karila 1997). Tutkimuksessa tutkittiin myös sitä, miten lastentarhanopettajat tutkimusprosessin aikaisessa reflektiossaan ajattelun tasolla vaikuttavia toimintansa perusteita tuovat esille ja millaista toiminnan perusteisiin liittyvää tietoisuutta heidän reflektionsa heijastaa. Teoreettisessa tarkastelussa keskitytään reflektion eri määritelmiin (esim. Mezirow 1995). Tutkimusongelmien lisäksi tutkimus oli menetelmällinen kokeilu. Tarkoituksena oli pohtia, miten tutkimusprosessin kaltainen, omiin toiminnan perusteisiin kohdistuva reflektioprosessi toimii toiminnan perusteiden tiedostamisen ja sen myötä lastentarhanopettajien ammatillisen kehittymisen välineenä.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen. Siihen osallistui neljä lastentarhanopettajaa, jotka olivat kahdesta eri päiväkodista. Aineisto hankittiin kevättalvella 1999. Tutkitut lastentarhanopettajat kirjoittivat viikon ajan itsenäisesti päiväkirjaa omasta toiminnastaan ja sen taustalla vaikuttavista perusteista. Tämän jälkeen he osallistuivat tutkimushaastatteluun, joka toteutettiin teemahaastatteluna. Haastattelun pohjana käytettiin mm. kunkin tutkitun lastentarhanopettajan päiväkirjamerkintöjä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti.

Lastentarhanopettajien toiminnan perusteiksi muodostui aineiston perusteella ihmisen kunnioittaminen ja suvaitsevaisuus, myönteinen suhde lapseen, lastentarhanopettajan roolit sekä lapsikäsitketykset. Näissä toiminnan perusteissa oli havaittavissa kaikille lastentarhanopettajille yhteisiä piirteitä, joita kutsutaan yleisiksi toiminnan perusteiksi. Lisäksi toiminnan perusteissa oli havaittavissa yksilöllisiä painotuksia ja merkityksellisiä eroja.

Toisena tutkimuksen tuloksena muodostui viisi erilaista toiminnan perusteiden jäsentämisen tapaa: toiminnan perusteiden jäsentäminen oman toiminnan kuvauksen kautta, haastattelukysymysten kautta, vertailemalla sekä kokemusten ja teoreettisen tiedon kautta. Näistä jäsentämisen tavoista kahden ensimmäisen perusteella voitiin parhaiten analysoida toiminnan perusteisiin liittyvää tietoisuutta.

Tutkimustulosten valossa voitiin todeta, että tutkimusprosessin kaltainen reflektioprosessi voi toimia yhtenä lastentarhanopettajan välineenä hänen lähtiessään tutustumaan omaan toimintaansa ja sen perusteisiin. Prosessin todettiin toimivan väylänä mm. käyttöteorioiden kehittämiseksi ja näin ollen ammatilliselle kehittämiselle. Lastentarhanopettaja voi käyttää tutkimuksen tuloksena muodostuneita toiminnan perusteita ja niiden jäsentämisen tapoja mallina, kun hän haluaa käynnistää ammatillisen kehittymisen prosessin.

Asiasanat: ammatillinen kehittyminen, asiantuntijuus, lastentarhanopettaja, opettajan ajattelu, praktinen teoria, praktinen tieto, reflektio, varhaiskasvatus

## SISÄLLYS

<b>1 LASTENTARHANOPETTAJAT TOIMINTANSA PERUSTEITA TUTKIMAAN</b> .....	6
1.1 Toiminnan perusteiden tiedostamisesta ammatilliseen kehittymiseen.....	6
1.2 Reflektio välineenä ja tutkimuskohteena.....	7
<b>2 LASTENTARHANOPETTAJAN TOIMINNAN PERUSTEIDEN TUTKIMISEN LÄHTÖKOHDAT</b> .....	8
2.1 Varhaiskasvatuksen tieteellistymisen vaikutukset lastentarhanopettajan käytännön työhön.....	8
2.2 Ajattelun tasolla vaikuttavat toiminnan perusteet.....	9
2.3 Lastentarhanopettajien asiantuntijuus ja tietämys toiminnan perusteina.	10
2.4 Toiminnan perusteet opettajan ajattelun tutkimuksessa.....	12
2.4.1 Käyttötiedon ja käyttöteorian määrittelyminen.....	12
2.4.2 Käyttötiedon ja -teorioiden määritelmät toiminnan perusteiden tutkimuksessa.....	14
2.4.3 Mielikuvat ja metaforat toiminnan perusteiden ymmärtämisen tukena.....	15
2.5 Ajattelu merkitysten maailmana.....	15
2.5.1 Merkityksen antaminen.....	15
2.5.2 Tajunta merkityssuhteiden muodostamana kokonaisuutena.....	16
2.6 Toiminnan perusteiden tiedostamiseen liittyvät ongelmat.....	17
<b>3 REFLEKTIO TOIMINNAN PERUSTEIDEN TIEDOSTAMISEN JA JÄSENTÄMISEN SEKÄ AMMATILLISEN KEHITTYMISEN VÄLINEENÄ</b> .....	19
3.1 Reflektion määritelmiä .....	19
3.2 Reflektio tasoluokitusten näkökulmasta.....	21
3.3 Reflektion tehtävät ja hyöty.....	23
<b>4 TUTKIMUKSEN KOHDE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	25
<b>5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA LÄHTÖKOHDAT</b> .....	26
5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	26



<b>5.2 Aineiston hankinta</b> .....	28
5.2.1 Tutkimuksen kohdejoukko.....	28
5.2.2 Päiväkirja haastattelun pohjalla.....	28
5.2.3 Haastattelu.....	29
<b>6 LASTENTARHANOPETTAJIEN TOIMINNAN PERUSTEET SEKÄ NIIDEN ESIINTULO REFLEKTIOSSA</b> .....	31
<b>6.1 Yleiset toiminnan perusteet ja niiden yksilölliset painotukset</b> .....	31
6.1.1 Ihmisen kunnioittaminen ja suvaitsevaisuus.....	31
6.1.2 Myönteinen suhde lapsen kanssa.....	32
6.1.3 Lastentarhanopettajan roolit.....	34
6.1.3.1 Kasvattajan rooli.....	34
6.1.3.2 Pedagogin rooli.....	35
6.1.3.3 Aikuisen rooli.....	39
6.1.3.4 Kaverin rooli.....	42
6.1.4 Lapsikäsitteet.....	43
<b>6.2 Toiminnan perusteiden jäsentämisen tavat ja niiden heijastama toiminnan perusteisiin liittyvä tietoisuus</b> .....	48
6.2.1 Toiminnan perusteiden jäsentäminen oman toiminnan kuvauksen kautta .	49
6.2.2 Toiminnan perusteiden jäsentäminen haastattelukysymysten kautta.....	51
6.2.3 Toiminnan perusteiden jäsentäminen vertailemalla.....	54
6.2.4 Toiminnan perusteiden jäsentäminen kokemusten ja teoreettisen tiedon kautta.....	55
<b>6.3 Toiminnan perusteista reflektiossa muodostuneet kokonaisuudet</b> .....	57
<b>7 POHDINTA</b> .....	59
7.1 Toiminnan perusteiden merkityksellisyys.....	59
7.2 Toiminnan perusteet käyttöteorioiden näkökulmasta.....	61
7.3 Toiminnan perusteiden jäsentämisen tavat ja niiden merkityksellisyys.....	62
7.4 Toiminnan perusteiden jäsentämisen tavat ja niiden reflektiivisyys.....	66
7.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	68
<b>LÄHTEET</b> .....	71
<b>LITTEET</b> .....	74

# 1 LASTENTARHANOPETTAJAT TOIMINTANSA PERUSTEITA TUTKIMAAN !

## 1.1 Toiminnan perusteiden tiedostamisesta ammatilliseen kehittymiseen

Jokainen lastentarhanopettaja tekee työtään omalla tavallaan. Hänen ammatillisen toimintansa taustalla vaikuttavat tietynlainen tieto sekä joukko erilaisia periaatteita, näkemyksiä, mielipiteitä ja muita ammatilliseen toimintaan liittyviä ajatuksia. Opettajan ajattelun tutkimuksessa puhutaan opettajalla olevasta henkilökohtaisesta praktisesta tiedosta ja teorioista tai käyttötiedosta ja käyttöteorioista, jotka ohjaavat opettajan toimintaa (esim. Kosunen 1994). Tässä tutkimuksessa tällaisia ajattelun tasolla toimintaan vaikuttavia tekijöitä kutsutaan toiminnan perusteiksi. Tutkimuksessa tutkitaan, millaisia kasvatuksellisen ja opetuksellisen toiminnan perusteita neljällä tutkimukseen osallistuvalla lastentarhanopettajalla on, eroavatko ne toisistaan ja jos niin miten. Lastentarhanopettajan toimintaa ohjaavista tekijöistä saadaan viitteitä Karilan (1997) lastentarhanopettajien asiantuntijuutta koskevasta tutkimuksesta. Lisäksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, muodostuuko toiminnan perusteista jäsenyntyneitä kokonaisuuksia.

Toinen tutkimuksen lähtökohta oletus on, että toiminnan perusteet vaikuttavat paitsi tietoisella tasolla myös tiedostamattomalla tasolla. Opettajan käyttötiedon ja -teorioiden on todettu olevan pääasiassa implisiittistä tietoa eli tietoa, jolle ei ole annettu sanallista muotoa (Niikko 1995, 15). Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten tietoisia tutkittavat lastentarhanopettajat ovat toimintansa perusteista ja miten he tutkimusprosessin aikana toimintansa perusteita tiedostavat.

Tutkimusongelmien teoreettisena perusteena esitetään näkökulma, jonka mukaan varhaiskasvatuksen tieteellistyminen on tuonut lastentarhanopettajien käytännön työhön monenlaisia haasteita ja ammatilliseen kehittymiseen liittyviä velvoitteita. Lastentarhanopettajilta edellytetään, että he jatkuvasti kehittävät itseään ammatissaan, ovat valmiita ottamaan vastaan uutta tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä, oppimisesta sekä yhteiskunnasta ja muuttamaan tarvittaessa omaa toimintaa uuden tiedon ja käsitysten pohjalta. Lastentarhanopettajilta edellytetään kykyä ottaa vastuu omasta ammatillisesta toiminnasta, sen perusteltavuudesta ja kehittämisestä (Hujala ym. 1998, 126). Vastuun voi toisaalta ottaa vain jos on tietoinen omasta toiminnastaan, sen perusteista ja kehittämisestä kehittämistarpeineen. Tietoisuus toiminnan perusteista mahdollistaa myös niiden kriittisen tarkastelun,

mikä saattaa johtaa ajattelun ja sitä kautta toiminnan muuttumiseen (esim. Mezirow 1995). Toiminnan perusteiden tiedostaminen nousee siten tärkeäksi lastentarhanopettajan työhön kuuluvaksi osaksi ja ammatillisen kehittymisen edellytykseksi. Opettajatutkimuksessa puhutaankin tutkivista opettajista, joiden työn yhtenä merkittävänä osana pidetään oman toiminnan ja sen perusteiden tiedostamista, kriittistä tutkimista ja kehittämistä. Tutkiva opettaja tarkastelee omaa toimintaansa ja sen perusteita paitsi yksin myös yhdessä kollegoiden kanssa - suhteessa kollegoihin mutta myös suhteessa tieteelliseen tietoon (Niikko 1998, 109-110.)

## **1.2 Reflektio välineenä ja tutkimuskohteena**

Toiminnan perusteiden tiedostamisen välineenä käytetään tässä tutkimuksessa reflektiota. Reflektiota pidetään keskeisenä tutkivan ja käyttöteoriataan jatkuvasti rakentavan opettajan ammatillisen kehittymisen välineenä (esim. Niikko 1998, 110). Reflektiosta on olemassa useita erilaisia ja eritasoisia määritelmiä. Tässä tutkimuksessa reflektio määritellään yksinkertaisesti omaan ajatteluun ja toimintaan kohdistuvaksi pohdiskeluksi. Tutkittavat lastentarhanopettajat refleктоivat omaa toimintaansa ja ajatteluaan ensin itsenäisesti viikon aikana pitämässään päiväkirjassaan ja osallistuvat sitten päiväkirjaan perustuvaan tutkimushaastatteluun. Lastentarhanopettajien reflektio on tässä tutkimuksessa paitsi aineiston tuottaja myös tutkimuksen kohde. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat lastentarhanopettajat tuovat toimintansa perusteita reflektiiossaan esille, tiedostavat tai jäsentävät toimintansa perusteita. Tutkimusta voidaan pitää myös menetelmällisenä kokeiluna: tutkimustulosten valossa pohditaan sitä, miten itsenäinen omaan toimintaan ja sen taustalla vaikuttavaan ajatteluun kohdistuva päiväkirjareflektio ja osittain päiväkirjaan liittyvä teemahaastattelu toimivat toiminnan perusteiden tiedostamisen välineinä. Lisäksi pohditaan tutkimusprosessin kaltaisen, omiin toiminnan perusteisiin kohdistuvan reflektioprosessin merkitystä lastentarhanopettajien yksilöllisen ja yhteisöllisen ammatillisen kehittymisen välineenä.

## 2 LASTENTARHANOPETTAJAN TOIMINNAN PERUSTEIDEN TUTKIMISEN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Varhaiskasvatuksen tieteellistymisen vaikutukset lastentarhanopettajan käytännön työhön

Varhaiskasvatuksessa on tämän vuosikymmenen aikana tapahtunut voimakasta organisatorista ja sisällöllistä muutosta. Varhaiskasvatuksen koulutuksen siirtyminen yliopistoon ja vakinaistuminen akateemiseksi tutkimus- ja opetusalueeksi on ollut yksi merkittävimmistä tieteellisen varhaiskasvatuksen kehittämiseen vaikuttaneista muutoksista. Tämän seurauksena varhaiskasvatuksen ja lapsuuden tutkimustoiminta sekä tieteellinen tieto on lisääntynyt voimakkaasti. Samaan aikaan käytännön tasolla on tapahtunut muutoksia sekä pedagogiikan että hallinnon tasolla. Tieteellisen tiedon lisääntyminen lapsuuden olemuksesta, oppimisesta lapsuudessa ja kasvun kontekstuaalisuudesta ovat tuoneet uusia haasteita koulutuksen kehittämiseen ja sitä kautta myös varhaiskasvatuksen kentälle. (Hujala ym. 1998, 5-6.) Varhaiskasvatustyössä ei enää riitä tukeutuminen arkiajatteluun ja aikaisempiin kokemuksiin. Päivähoidossa tapahtuva kasvatustyö tarvitsee toimintansa taustalle laajan ja monipuolisen teoreettisen viitekehyksen. Tällöin lastentarhanopettajilta edellytetään, että heillä on ajankohtaista teoreettista tietämystä lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä ympäröivästä yhteiskunnasta. Teoreettisesti hallitussa varhaiskasvatustyössä yhdistyvät kasvatus, tutkimus ja oman työn jatkuva kehittäminen. Tämä asettaa entistä suuremmat vaatimukset varhaiskasvattajan ammatilliselle osaamiselle. (Hujala ym. 1998, 113.)

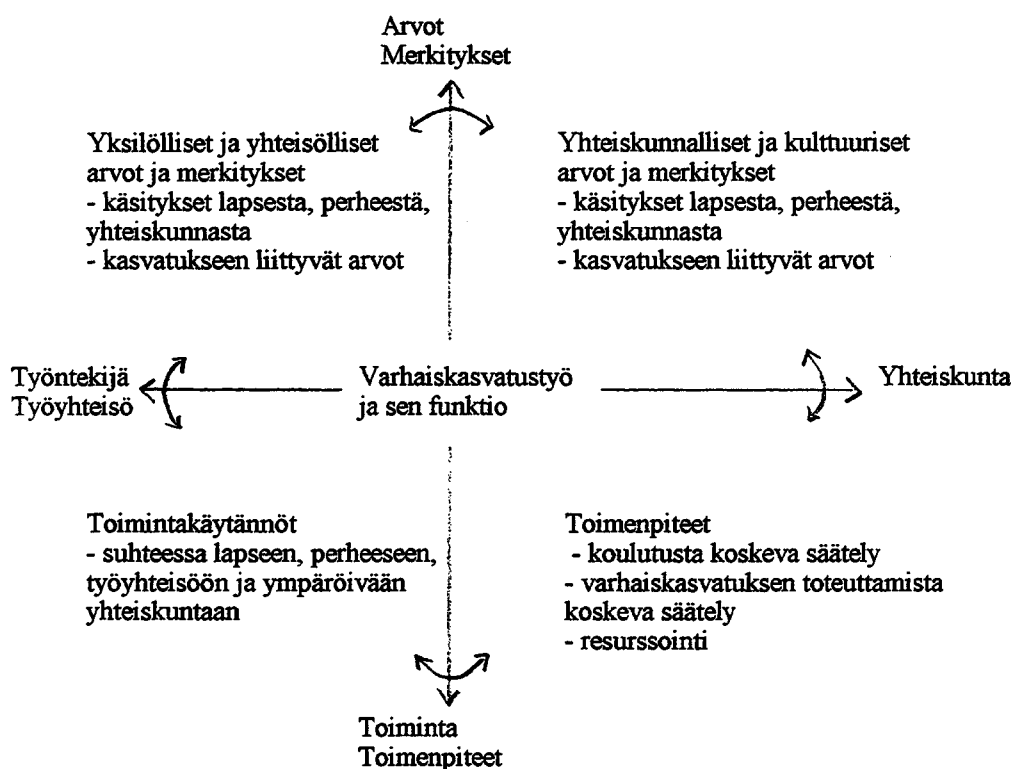
Käytännön työn, teoreettisen tiedon ja tutkimuksen integroimiseksi varhaiskasvatuksessa pyritään hyödyntämään opettajankoulutuksen huomaavaa tutkiva opettaja -ideologiaa. Tutkiva opettaja tarkastelee opetustaan ja opettajuuttaan eri näkökulmista. Hän kyseenalaistaa ja asettaa koetukselle omat käsityksensä, ammatillisen tietonsa ja tekemisensä ja pyrkii murtamaan omia jäykistyneitä uskomusrakenteitaan. Tutkivan opettajan ominaisuuksiin kuuluu siten kriittinen reflektointi yksin ja yhdessä toisten kanssa. (Niikko 1998, 109-110.) Omaa työtään tutkiessaan tutkiva opettaja pohtii asioita sekä tieteellisen, että käytännön tiedon varassa ja jäsentää käytännön työtään teoreettisen tiedon avulla (Lahdes 1994, 115). Olennaista on, että opettaja kykenee käyttämään teoreettista tietoa hyväkseen käytännön työssään (Hujala ym. 1998, 120). Työnsä tutkimisessa hän käyttää tieteellisiä tutkimusmenetelmiä (Lahdes 1994, 115). Tutkiva työnote johtaa paitsi tieteellisen tiedon

lisääntymiseen, myös jatkuvaan henkilökohtaiseen ja yhteisölliseen ammatilliseen uusiutumiseen ja kehittämiseen.

Tässä tutkimuksessa sovelletaan tutkivan työnotteen periaatteita. Neljä lastentarhanopettajaa perehtyvät oman toimintansa perusteisiin pitämällä päiväkirjaa omasta toiminnastaan ja sen taustalla olevasta ajattelusta. Tämän lisäksi he osallistuvat tutkimushaastatteluun, jossa he edelleen pohtivat ja perustelevat toimintaansa. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, voisiko tutkimusprosessin kaltainen toiminnan perusteisiin kohdistuva pohtiminen olla yksi käytännön työtään tekevien lastentarhanopettajien keino tai mahdollisuus päästä alkuun tutkivan työnotteen kehittämisessä, tieteen ja käytännön yhdistämisessä eli omassa ammatillisessa kehittämisessään.

## 2.2 Ajattelun tasolla vaikuttavat toiminnan perusteet

Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajan toiminnan perusteiden tarkasteleminen rajataan erityisesti ajattelun tasolla vaikuttaviin toiminnan perusteisiin. Tällöin toiminnan perusteina ei pidetä esimerkiksi fyysisiä tekijöitä, kuten päiväkodin tiloja, aikatauluja tai ryhmäkokoja (ks. Karila 1997, 54). Hujala on kumppaneineen (1998, 107) kehittänyt varhaiskasvatuksen ammatillisuuden rakentumista kuvaavan mallin, joka osaltaan havainnollistaa, mitä ajattelun tasolla vaikuttavat toiminnan perusteet voivat olla. Kuvion 1 vaakasuora jatkumo havainnollistaa ammatillisuuden yksilöllistä ja yhteiskunnallista ulottuvuutta. Pystysuoralla jatkumolla ammatillisuus näyttäytyy konkreettisina toimenpiteinä ja toisaalta konkreettisten toimenpiteiden taustalla olevina arvoina ja merkityksinä. (Hujala ym. 1998, 107-108.)

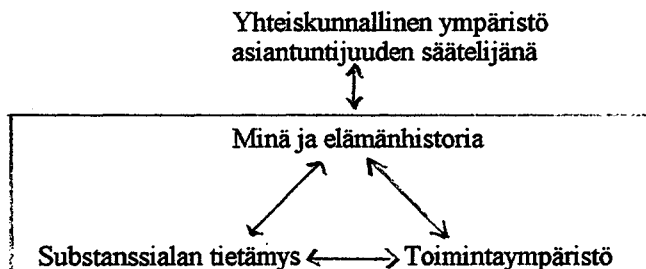


Kuvio 1 Varhaiskasvatuksen ammatillisuuden rakentuminen (Hujala ym. 1998, 108)

Toiminnan perusteet voivat olla yksilöllisiä, yhteisöllisiä, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia arvoja, käsityksiä ja merkityksiä. Toisaalta lastentarhanopettajan toimintaa voivat ohjata myöskin yhteiskunnan koulutusta ja varhaiskasvatusta koskeva säätely sekä resurssit. Resurseja ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan pidetä ajattelun tasolla vaikuttavina toiminnan perusteina.

### 2.3 Lastentarhanopettajien asiantuntijuus ja tietämys toiminnan perusteina

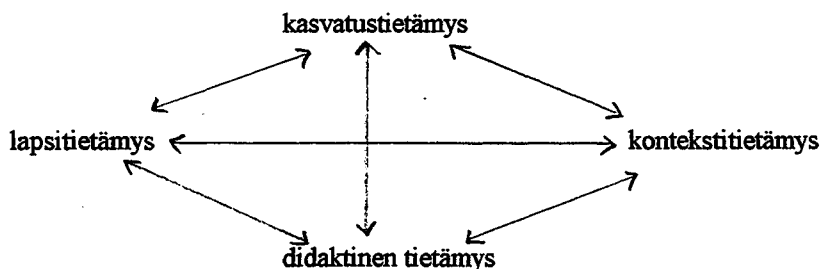
Lastentarhanopettajan ajattelun tasolla vaikuttavia toiminnan perusteita voidaan tarkastella suhteessa Karilan (1997) kehittämään lastentarhanopettajien asiantuntijuutta kuvaavaan malliin (kuvio 2). Karilan mukaan lastentarhanopettajien asiantuntijuus rakentuu kolmen eri tekijän välisessä vuorovaikutuksessa. Nämä tekijät ovat lastentarhanopettajien keskeinen tietämys, toimintaympäristö sekä minä ja elämänhistoria. Yhteiskunnallinen ympäristö toimintatasoineen ja kulttuurisine ominaisuuksineen säätelee tekijöiden välistä vuorovaikutusta.



Kuvio 2 Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden luonnetta kuvaava malli (Karila 1997, 42)

Toimintaympäristöä Karilan tutkimuksessa tarkastellaan paitsi konkreettisenä ympäristönä myöskin subjektiivisena ja suhteellisenä ilmiönä, yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa rakentuvana kulttuurisena ilmiönä. Minä ja elämänhistoria -näkökulma sisältää yksilön elämänkerralliset ainekset, aiemmat merkitykselliset kokemukset. Lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen liittyvää toiminnan kannalta relevanttia tietämystä Karila kutsuu substanssialan tietämykseksi. Tietämyksen hän ymmärtää muotoutuneen yksilön elämänhistorian kuluessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuneista uskomuksista, faktoista, prosedureista ja kokemuksista. (Karila 1997, 42.) Lastentarhanopettajan tietämys on selkeä esimerkki siitä, mitä ajattelun tasolla vaikuttavilla toiminnan perusteilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Karilan mukaan lastentarhanopettajien tietämysalueet ovat selkeästi havaittavissa hänen tutkimukseensa osallistuneiden lastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajiksi opiskelevien toiminnassa ja *toimintojen perusteluissa*.

Lastentarhanopettajan tietämyksellä Karila (1997) tarkoittaa sellaisten tietojen ja toimintatapojen joukkoa, jotka henkilön ajattelussa ja toiminnassa liittyvät läheisesti toisiinsa. Karila jakaa lastentarhanopettajien tietämyksen neljään tietämysalueeseen: kasvatustietämys, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys (kuvio 3).



Kuvio 3 Lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen sisältyvä keskeinen tietämys (Karila 1997, 106)

*Kasvatustietämyksen* kategoriaan kuuluvat kasvatuksen, kasvatusprosessin keskeisiin tekijöihin ja niiden välisiin suhteisiin sekä kasvatuksen päämääriin liittyvät seikat. *Lapsitietämykseen* kuuluvat käsitykset lapsesta, lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, näkemys kehityksen ja oppimisen kannalta olennaisista tekijöistä, lapsihavainnoinnin sisällöt ja merkitys työprosessissa, lasten yksilöllinen huomiointi, lasten toiminnan ennakoinnit. *Kontekstittietämyksen* kategoriaan kuuluvat kasvatustyöympäristöihin ja kasvuolosuhteisiin liittyvät hahmotukset. Näitä ovat päiväkodin näkeminen osana yhteiskunnallista kontekstia ja käsitykset niistä johdetuista päiväkodin toiminta-ajatuksista, käsitykset

työyhteisön merkityksestä ja toiminnasta, käsitykset vanhempien merkityksestä päiväkotikasvatuksessa sekä käsitykset lastentarhanopettajan asiantuntijuuden luonteesta. Kontekstitietämyksen kategoriaan kuuluvat myös suppeammin jokaisen yksilön näkemykset ja menettelytavat mainituissa tilanteissa. Näistä näkemyksistä muodostuu yksilön kontekstitietämyksen sisältö. *Didaktisen tietämyksen* kategoriaan kuuluvat pienten lasten kasvatukseen ja opetukseen sekä sen toteuttamiseen päiväkodissa liittyvät käsitykset. Didaktinen tietämys koostuu kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, opettajan suunnittelutavoista, opettajan käyttämistä kasvatuksen ja opetuksen menetelmistä ja hänen arviointitavoistaan. Aineistonsa perusteella Karila sisällyttää didaktiseen tietämykseen myös sisältötietämyksen, millä tarkoitetaan opettajan tietämystä pienten lasten kasvatuksessa ja opetuksessa keskeisistä sisällöistä sekä niihin sisältyvistä lainalaisuuksista. (Karila 1997, 105-106.) Lastentarhanopettajan tietämys on luonteeltaan sellaista, että siihen sisältyy myös arvoihin ja ihmiskäsitykseen liittyviä kysymyksiä (Karila 1997, 43).

Tietämyksen näkökulma tuo asiantuntijuuteen tietämisen ja osaamisen ulottuvuuden (vrt. luku 2.4). Koulutuksen ja kokemuksen kautta rakentunut tietämys, tietämyksen sisällöt ja jäsentyneisyys heijastuvat asiantuntijuuteen. (Karila 1997, 43.) Yksilön asiantuntijuutta muovaavat näin ollen hänen eri tietämysalueidensa sisällöt, niiden integroituminen kokonaisuuksiksi sekä yksittäisten tietämysalueiden sisältöjen jäsentyneisyys (Karila 1997, 113). Yksilön toimintaa ohjaa tällöin hänen tietämyksensä sisältöjen muodostama kokonaisuus ja integroituneisuus.

Karilan (1997, 104) mukaan tietämysalueita voidaan pitää suomalaisen lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen kulttuurisesti hyväksytyinä ja tuettuina. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuuden osa-alueet ja tietämysalueet ovatkin olleet apuna teemahaastattelun teemojen määrittelyssä. Näistä kahdesta syystä on todennäköistä, että tietämysalueet tulevat jollakin tavalla näkymään myös tämän tutkimuksen aineistossa. Aineistoa analysoidaan kuitenkin aineistolähtöisesti. Siitä etsitään lastentarhanopettajien ajattelun tasolla vaikuttavia kasvatuksellisen ja opetuksellisen toiminnan perusteita sellaisina kuin ne siinä esiintyvät.

## 2.4 Toiminnan perusteet opettajan ajattelun tutkimuksessa

### 2.4.1 Käyttötiedon ja käyttöteorian määrittelyminen

Lastentarhanopettajien toiminnan perusteiden tarkastelun tukena voidaan käyttää opettajan ajattelun tutkimusta, jossa viime vuosikymmenien ajan on oltu kiinnostuneita opettajan *käytännön toimintaa ohjaavasta tiedosta*. Vastaavanlaista tutkimusta ei ole lastentarhanopettajien osalta tehty, mutta Karilan (1997) tutkimus on sisällöltään lähellä opettajan ajattelun tutkimusta. Opettajan ajattelun tutkimuksessa on huomattu, että opettajien käytännön toimintaa ei voida selittää pelkän opettajalla olevan akateemisen tai teoreettisen tiedon avulla. Opettajilla on todettu olevan akateemisen tiedon ja tieteellisten teorioiden lisäksi myöskin käytännön eli praktista tietoa, (josta tässä tutkimuksessa käytetään nimitystä käyttötieto) joka ohjaa heidän toimintaansa ja joka on paljon enemmän, kuin vain akateeminen tieto. (Johnston 1992, 123.)



Esimerkiksi Elbaz (1983) on tutkinut opettajilla olevaa praktista tietoa. Elbazin mukaan opettajilla on praktista, kokemuseräistä (elämän- ja työkokemuksen kautta muodostunutta) tietoa, jota hän hyödyntää työssään. Praktisella tiedolla hän tarkoittaa opettajan laaja-alaista tietämistä ja osaamista (vrt. luku 2.3). Se sisältää opettajan kokemukset oppilaista, tietoa erilaisista opetusmenetelmistä sekä luokan hallintaan liittyvää tietoa ja taitoja. Se sisältää myös näkemyksiä koulun sosiaalisesta rakenteesta sekä opettajilta ja oppilailta edellytettävistä asioista. Lisäksi opettajalla on tietoa siitä laajemmasta yhteisöstä, jonka osa koulu on ja hänellä on käsitys siitä, mitä tuo yhteisö hyväksyy ja mitä se ei hyväksy. Tätä kokemuseräistä tietoa täydentää monenlainen teoreettinen tieto siten, että opettajan esimerkiksi koulutuksensa kautta omaksumat teoreettiset näkemykset muovaavat hänen opetustaan ja toimintaansa. Elbazin mukaan opettajan praktinen tieto tiivistyy yksittäisen opettajan arvoissa ja uskomuksissa ja suuntautuu hänen käytännön toimintaansa. (Elbaz 1983, 5.) Praktisen tiedon olemukseen kuuluukin henkilökohtaisuus. Conelly ja Clandinin (1988, 125) korostavat praktisen tiedon (personal practical knowledge) henkilökohtaisuutta ja määrittelevät sen yksilön moraaliseksi, affektiiviseksi ja esteettiseksi tavaksi tietää ja toimia elämän aikana kohdattavissa kasvatuksellisissa tilanteissa.

Suomalaisista opettajan praktisen tiedon tutkijoista Niikko (1995, 14) puhuu opettajan omasta tiedosta, jota hän kutsuu opettajan persoonalliseksi praktiseksi tiedoksi. Niikon mukaan opettajan persoonallisessa praktisessa tiedossa yhdistyy teoreettinen tieto, oman ymmärryksen ja toiminnan kautta syntyvä tieto sekä kunkin yksilön ajattelun moraaliset, emotionaaliset ja kognitiiviset ulottuvuudet. Määritelmässä on piirteitä sekä Elbazin, että Conellyn ja Clandinin määritelmistä.

Praktisen tiedon määritelmiä ja niistä käytettyjä nimityksiä esiintyy kirjallisuudessa runsaasti. Englannin kielessä käytettäviä käyttötietoon viittaavia käsitteitä ovat mm. teachers' teaching criteria, principles of practice, personal constructs/theories/epistemologies, constructs, beliefs and principles (implicit theory), teachers' understanding, perspective, teachers' coceptions, personal knowledge, practical knowledge, biographic narrative ja currere (Conelly & Clandinin 1988, 14-18). Käsitteet viittaavat opettajan käytännön kriteereihin ja periaatteisiin, henkilökohtaisiin käsiterakenteisiin, teorioihin, uskomuksiin, periaatteisiin sekä siihen, mitä opettaja tietää ja ymmärtää. Ilmaisussa nousee esiin myös kokemuksellisuus. Suomalaisessa kirjallisuudessa praktista tietoa on kuvattu mm. käsitteillä käytännöllinen tieto (Leino & Leino 1989), persoonallinen praktinen tieto (Niikko 1995) sekä käyttötieto (Kosunen 1994). Vakiintunutta käsitelmäärityä ei meillä eikä muuallakaan ole toistaiseksi käytettävissä. Conelly ja Clandinin (1988, 14-19) toteavat käyttötiedon käsiteanalyysissään, että käytetyt käsitteet poikkeavat ehkä enemmän ulkoisesti, kuin sisällöllisesti toisistaan. Määritelmien ja nimitysten runsaus johtuu toisaalta siitä, että tutkijat tarkastelevat käyttötietoa eri näkökulmista. Toisaalta määritelmien ja nimitysten runsaus kertoo siitä, miten monimuotoista opettajan käyttötieto on.

Edellä todetaan, että käyttötiedosta on monenlaisia määritelmiä ja nimityksiä ja että käyttötietoa voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Yksi tällainen näkökulma on käyttötiedon tarkasteleminen jäsentyneinä kokonaisuuksina, käyttöteorioina. Yleisesti ottaen teoriolla viitataan usein jonkin asian organisoituneeseen luonteeseen, malliin, viitekehykseen tai loogiseen kokonaisuuteen (Hirsjärvi 1983, 187-188). Käyttötietoon viittaavissa nimityksissä on mukana käsitteitä, jotka tuovat esille käyttötiedon teorialuonteen, eli käyttötiedon jäsentyneisyyteen liittyvän näkökulman (esim. implicit theory, personal theory). Toisaalta käyttöteorioita on määritelty myös sinällään. Käyttöteorioiden

on sanottu olevan käsiterakenteita ja visioita, periaatteita ja väittämiä (Ross ym. 1992, 15), syy-seuraus -oletuksia, nyrkkisääntöjä, oman kokemuksen pohjalta tehtyjä yleistyksiä, uskomuksia, arvoja, mieltymyksiä ja ennakkoluuloja (Clark 1988, 6), metaforia (kielikuvia), malleja todellisuudesta ja uskomuksia eri tyyppisten oletusten välisistä suhteista (Pape 1992, 68) sekä tiedon, kokemuksen ja arvojen järjestelmiä (Handal & Lauvås 1987, 9). Myös uskomusjärjestelmät ovat kirjallisuudessa yksi ilmaisu opettajan käyttöteorioille (ks. Kosunen 1994, 38-43). Vaikka käyttötiedon ja käyttöteorioiden määritelmät menevät usein päällekkäin tarkastellaan niitä usein myös rinnakkain. Tällöin käyttötiedosta ajatellaan jäsentyvän kokonaisuuksia, käyttöteorioita (esim. Kelchtermans 1993; Kosunen 1994; Niikko 1995).

Käyttöteorioiden määritelmien hajanaisuutta kuvastaa myöskin se, että toiset tutkijat puhuvat niistä monikossa, toiset yksikössä. Yhdellä opettajalla ajatellaan toisaalta olevan useita eri käyttöteorioita, jotka liittyvät eri tilanteisiin tai asioihin. Esimerkiksi Kosunen (1994, 177-183) määrittelee tutkimuksessaan kullakin opettajalla olevia, eri asioihin (esim. opettamiseen tai oppimiseen) liittyviä käyttöteorioita. Lynott ja Woolfolk (1994) ovat tutkineet opettajien käyttöteorioita (implicit theories), jotka koskevat älykkyyttä. Myös Handal ja Lauvås (1987, 9-10) sanovat, että opettajalla voi olla useita opetusta tai yleensä opetuskäytäntöjä ohjaavia teorioita. Toisaalta kirjallisuudessa puhutaan, että opettajien pitäisi tulla tietoisiksi toimintaansa ohjaavista tekijöistä ja rakentaa itselleen käyttöteoria, jota he voivat tietoisesti muuttaa ja kehittää (esim. Hujala ym. 1998, 117-126). Myös Niikon (1995, 42) esittämässä käyttöteorian (persoonallisen praktisen teorian) määritelmässä käyttöteorian ajatellaan olevan yksi opettajan toimintaa ohjaava kokonaisuus: "Persoonallisella praktisella teorialla ymmärrän opettajan uskomusten, tiedon, arvojen, sääntöjen ja periaatteiden, mielikuvien sekä niihin kiinnittyvien metaforien muodostamaa toimintamallia, viitekehystä, joka jäsentyy opettajaksi opiskelevien persoonallisessa praktisessa tiedossa." Niikko löytää opettajaksi opiskelevien reflektiosta ensinnäkin heidän toimintaansa ohjaavaa persoonallista praktista tietoa, joka jakautuu kolmeen eri teema-alueeseen: tietoon opiskelijoista, tietoon opetusmenetelmistä ja tietoon tavoitteista (Niikko 1995, 25). Tämä tieto jäsentyy tutkittavilla eri tavalla kullekin ominaiseksi persoonalliseksi praktiseksi teoriaksi (Niikko 1995, 43-48).

#### 2.4.2 Käyttötiedon ja -teorioiden määritelmät toiminnan perusteiden tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa käyttötietoa ja käyttöteorioita kuvaavia nimityksiä ja määritelmiä käytetään välineenä tutkittavien toiminnan perusteiden hahmottamisessa heidän reflektiossaan. Aineiston analyysissä kiinnitetään huomiota mm. tutkittavien reflektiossa esiintulleisiin käsityksiin, uskomuksiin, merkityksiin, kokemukselliseen ja teoreettiseen tietoon, periaatteisiin, arvoihin, mielikuviiin ja metaforiin (ks. luvut 2.2 ja 2.3). Toisaalta käyttötietoon ja -teorioihin liittyvää tutkimusta tarkastellaan tässä tutkimuksessa siitä syystä, että se liitetään nykyisin opettajien ammatilliseen kehittymiseen (ks. luku 3.3). Varhaiskasvatuksessakin puhutaan jo siitä, miten lastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajaksi opiskelevien tulisi rakentaa itselleen käyttöteoria, jonka puitteissa työtänsä tekee ja josta käsin muutokset saavat alkunsa (Hujala ym. 1998, 117-126). Tämän tutkimuksen tulosten valossa on tarkoitus pohtia sitä, voisiko tutkimusprosessin kaltainen toiminnan perusteisiin kohdistuva reflektioprosessi toimia ammatillisen kehittymisen, kuten esimerkiksi käyttöteorian rakentamisen välineenä lastentarhanopettajilla.

### 2.4.3 Mielikuvat ja metaforat toiminnan perusteiden ymmärtämisen tukena

Käyttötieto ja -teoria -tutkimuksessa puhutaan usein mielikuvista (image) ja metaforista (esim. Elbaz 1983; Niikko 1992, 1993, 1995). Mielikuvien ja metaforien on todettu olevan yksi osa opettajan käyttötietoa (esim. Elbaz 1983). Yksinkertaisimmillaan mielikuvat voidaan määritellä mielessämme oleviksi kuviksi, joilla on merkitystä toimintamme ohjaajina ja tietomme organisoijina. Mielikuvat eivät ole tietoisesti julkilausuttuja, vaan ne tulevat esille yksilön puheessa, kirjoitelmissa ja käytännön toiminnoissa eräänlaisina teemoina. Ne eivät esiinny yksin, vaan kietoutuvat mielissämme metaforiin (Niikko 1993, 11-12.) Metaforat ovat mielikuvien kielellisiä ilmaisuja, kielikuvia: esimerkiksi luokkahuone mielletään ja kielellistetään kodiksi tai opettaja laivan kapteeniksi. Metaforat ovat siten yksilön havaintoja, arviointeja tai tulkintaa siitä, mitä hän tekee ja kokee. (Niikko 1992, 359-363.)

Koska mielikuville uskotaan olevan opettajan toimintaa ohjaava vaikutus käytetään mielikuvia ja metaforia välineinä pyrittäessä ymmärtämään opettajan käyttötietoa ja käyttöteoriaa (esim. Elbaz 1983; Johnston 1992; Niikko 1995). Myös tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota tutkittavien lastentarhanopettajien mielikuviin ja metaforiin hahmotettaessa reflektioista heidän toimintansa perusteita. Johnston (1992) perustelee mielikuvien arvoa käyttötiedon tutkimisessa vetoamalla siihen, että perehtymällä omaa toimintaa ohjaaviin mielikuviinsa opettaja tai opettajaopiskelija tulee tietoisiksi käyttötiedostaan. Tämän jälkeen käyttötieto myös toimii uuden oppimisen ja kehittymisen perustana.

## 2.5 Ajattelu merkitysten maailmana

### 2.5.1 Merkityksen antaminen

Tutkittaessa toiminnan taustalla olevaa ajattelua (esimerkiksi toiminnan perusteita tai käyttötietoa ja -teorioita) on huomiotava joitakin ihmisen ajattelulle tyypillisiä piirteitä. Käyttötieto ja -teoriatutkimuksessa lähdetään siitä oletuksesta, että jokainen yksilö tekee todellisenä nähtävästä maailmasta erilaisia havaintoja (Kosunen 1994, 26). Mezirowin (1995) aikuisen oppimista ja kriittistä reflektiota koskevassa teoriassa käsitellään todellisuuden jäsentymistä ja merkityksenantoon liittyviä teoreettisia näkökulmia. Mezirowin mukaan tapaamme havaita, ajatella, päättää, tuntea ja toimia kokemuksemme perusteella vaikuttavat tietynlaiset ajattelumme sisäiset viitekehykset ja oletusrakenteet, merkitysperspektiivit (Mezirow 1995, 6-7). Merkityksen antaminen tarkoittaa Mezirowin mukaan kokemuksen ymmärtämistä, tietynlaisen tulkinnan laatimista siitä (Mezirow 1995, 17). Merkitysperspektiivit ovat "niiden olettamusten kokonaisuus, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu" (Mezirow 1995, 8). Uudet kokemukset sulautetaan merkitysperspektiiveihin, mutta merkitysperspektiivit myös tulkinnan kautta muokkaavat ja muuntavat kokemuksia. Merkitysperspektiivien taustalla vaikuttavat odotustottumukset. Merkitysperspektiivit edellyttävät, että sovellamme odotustottumuksia kohteisiin ja tapahtumiin tietyn tulkinnan muotoilemiseksi. Odotustottumukset, joiksi voidaan ymmärtää esimerkiksi yksilön henkilökohtaiset käsitykset, ideologiat tai metaforat, muuttuvat merkitysperspektiiveiksi kun niitä käytetään tietyn tapahtuman tulkitsemiseen.

Odotustottumukset ja muut ennako-olettamuksemme muodostavat lähtökohdan, jota vasten laadimme tulkintamme ja ryhdymme toimintaan. (Mezirow 1995, 18-19.)

Suurin osa merkitysperspektiiveistä omaksutaan kulttuurisesti esimerkiksi lapsuuden sosialisatioprosessissa. Jotkut merkitysperspektiivit ovat tahattomaasti oppimamme stereotyyppioita siitä, mitä on olla äiti, isä, nainen tai vanhus tai tietyn rodullisen ryhmän jäsen jne. Lastentarhanopettajilla voitaisiin kuvitella olevan stereotypia siitä, mitä on olla lastentarhanopettaja. Näiden sosiokulttuuristen käsitteiden lisäksi merkitysperspektiivit voivat sisältää myös tiettyjä tapoja ymmärtää ja käyttää tietoja sekä käsitellä omaan itseen kohdistuvia tunteita. Merkitysperspektiivit tarjoavat meille periaatteita, joita sovellamme tulkinassa. (Mezirow 1995, 19-20.)

Merkitysperspektiiveistä ja opettajilla olevasta käyttötiedosta ja -teorioista voidaan löytää yhtäläisyyksiä. Kuten merkitysperspektiivit, myös opettajalla oleva käyttötieto ja -teoriat ohjaavat opettajan kognitiivisia toimintoja ja toimintaa (ks. luku 2.4). Käyttötiedosta organisoituneet käyttöteoriat ovat verrattavissa merkitysperspektiiveihin, olettamusten muodostamiin rakenteellisiin kokonaisuuksiin. Merkitysperspektiivit määrittelevät ajattelunamme kuitenkin laajemmasta näkökulmasta, ei vain opetus- ja kasvatustilanteissa. Yhteistä niin merkitysperspektiiveille, käyttöteorioille kuin myös tässä tutkimuksessa tarkasteltaville toiminnan perusteille on se että niiden tiedostamista ja kriittistä tarkastelua pidetään tärkeänä ajattelun ja toiminnan uudistumisen kannalta (Mezirow 1995, 6; luku 3.3).

### 2.5.2 Tajunta merkityssuhteiden muodostamana kokonaisuutena

Hirsjärvi (1980, 13) selventää ihmisen tajunnan sisältöä fenomenologisesta näkökulmasta ihmisillä olevien käsitysten kautta. Tajunta on olemassa ihmisen kokemien elämysten kautta sekä elämyksissä ilmenevien merkitysten kautta. Hirsjärvi käyttää tajunnan sisällöstä nimitystä koettu maailma. Koettu maailma koostuu kaikesta siitä, miten ihminen ymmärtää todellisuuden ja on siten erilainen kaikilla. Se rakentuu osasista, joista käytetään nimitystä merkityssuhteet (vrt. merkitysperspektiivit). Merkityssuhteiden arkikielisempi vastine on käsitykset. Käsitykset ovat näin ollen tajunnassa olevia, johonkin objektiin tai asiantilaan liittyviä merkityssuhteita. Lapsi on olemassa kasvattajan koetussa maailmassa esimerkiksi seuraavien merkityssuhteiden avulla: "lapsi on suloinen" tai "lapsi on syntyessään avuton". Saman asian voi ilmaista myös kasvattajan käsityksenä: kasvattajan käsitys lapsesta on, että lapsi on suloinen tai lapsi on syntyessään avuton. Käsityksissä ymmärrämme jonkin objektin tai asiantilan joksikin tai jonkinlaiseksi. Jokaisen yksilön käsitysten taustalla on hänen ainutlaatuinen elämänsänsä. Kun käsitykset syntyvät omien koettujen elämysten kautta on luonnollista, että eri yksilöiden käsitykset saavat erilaisia merkityksiä. (Hirsjärvi 1980, 29-31.)

Käyttäytymistieteissä koettu maailma -käsitettä ei ole käytetty sellaisenaan. Asia on ilmaistu viittaamalla esimerkiksi kasvattajan omaksumiin käsityksiin, hänen arvomaailmaansa, asenteisiinsa ja normeihinsa sekä hänen elämänsänsänsä muodostavaan perustansa, miltä pohjalta hänen toimintojensa ajatellaan ohjautuvan. Jos yksilön käsitysten, arvojen, asenteiden, normien sekä hänen elämänsänsänsä muodostaman perustan, toisin sanoen hänen koetun maailmansa ajatellaan ohjaavan hänen toimintaansa (Hirsjärvi 1980, 29) on perusteltua olettaa näiden olevan myös hänen toimintansa perusteita. Tästä syystä tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomio mm. lastentarhanopettajien käsityksiin, arvoihin, asenteisiin, normeihin ja siihen, mitä he elämästään kertovat.

Käsityksistä muodostuu yksilön tajunnassa käsitysjärjestelmiä (vrt. merkitysperspektiivit ja käyttöteoriat). Käsitykset ja käsitysjärjestelmät ovat uusien tilanteiden ymmärtämisen perusta. Toisaalta ne ovat dynaamisia ja jatkuvasti muuttuvia ja täydentyviä. Tämä muuttuminen ja täydentyminen tapahtuu jo olemassa olevien käsitysten pohjalta. (Hirsjärvi 1980, 34-35.) Myös opettajalla olevien käyttötiedon ja -teorioiden on todettu olevan luonteeltaan dynaamisia ja jatkuvasti muuttuvia. Ne ovat merkittävässä asemassa uusien tilanteiden ymmärtämisessä ja toisaalta uusilla kokemuksilla on merkitystä käyttötiedon ja -teorioiden muokaantumisessa. (Pape 1992, 69-70.) Tämän tutkimuksen kohteena olevien toiminnan perusteiden voidaan näin ollen myös ajatella muokkautuvan ja täydentyvän kokemusten vaikutuksesta sekä olevan merkittävässä asemassa uusien tilanteiden tulkinassa. Kun tämän tutkimuksen tulokset julkaistaan voi itse kunkin tutkitun lastentarhanopettajan toiminnan perusteet olla jo toisenlaisia. Uudet käsitykset ovat muodostuneet entisten käsitysten pohjalta. Samasta ilmiöstä on kysymys myös kognitiivisen oppimisen teoriassa. Teorian mukaan uuden oppimisen katsotaan perustuvan siihen tietoainekseen, mikä yksilöllä jo on. Nykyisen kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan yksilö tulkitsee ympäristöärsykkeet olemassaolevien älyllisten rakenteittensa mukaisesti eli integroi ne jonkinlaiseksi merkityssysteemiksi (käsitysjärjestelmäksi) kognitiiviseen rakenteeseensa. Näissä systeemeissä tapahtuu koko ajan sisäistä uudelleenorganisointumista ja muihin systeemeihin integroitumista. Käsitysten vähittäinen muotoutuminen nähdään tällaisena jatkuvana sisäisenä uudistumisprosessina yksilön ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Uudet havainnot, ajatukset ja tunnetilat muuttavat käsityksiä jatkuvasti. Tästä syystä käsitysten muuttumiseen vaikuttavat tilanteet, päämäärät ja kokemukset. (Laine 1992, 8.)

Hirsjärven (1980) näkemys ihmisen tajunnan sisällöstä viittaa siihen, että ihmisellä olevat käsitykset ja niistä muodostuvat käsitysjärjestelmät muuttuvat ja uudistuvat automaattisesti ihmisen kohdatessa uusia tilanteita. Mezirow (1995, 6) kiinnittää puolestaan huomion siihen, että suurin osa niistä viitekehyyksistä ja olettamuskokonaisuuksista (eli merkitysperspektiiveistä), joiden avulla kokemuksemme ymmärrämme ja rakennamme tulkintamme kautta, ovat epäkriittisesti omaksuttuja, esimerkiksi kulttuurin välittämiä. Mezirowin mukaan näiden epäkriittisesti omaksuttujen merkitysperspektiivien muuttamiseen tarvitaan kriittistä reflektiota, jossa tullaan tietoiseksi toimintaa ohjaavista olettamuskokonaisuuksista, niiden lähteistä ja seuraamuksista (Mezirow 1995, 6-7; luku 3).

## 2.6 Toiminnan perusteiden tiedostamiseen liittyvät ongelmat

Ihmisen toiminnan taustalla vaikuttavat monet ajatukset (esim. merkitysperspektiivit), joita on vaikea pukea sanoiksi ja joita hän ei ole tullut koskaan ääneen lausuneeksi. Suurin osa hallitsemastamme tiedosta on varastoitunut aivoihimme sellaisessa muodossa, että sen pukeminen sanoiksi on vaikeaa. Erityisen vaikeaa on käsitteellistää tietoa, joka liittyy toimintaan tai tietoa, joka syntyy kokemuksen ja tekemisen kautta (Kroksfors 1997, 24). Juuri tällaista tietoa on edellä käsitelty opettajilla oleva käyttötieto ja käyttöteoriat. Käyttötietoon liittyvän tutkimuksen yhteydessä puhutaankin implisiittisestä tiedosta (ja -teorioista), joka on hiljaista, analysoimatonta toimintaan vaikuttavaa tietoa. Käyttötiedon tiedostamaton ulottuvuus tarkoittaa käytännössä sitä, että me osaamme ja tiedämme enemmän, kuin pystymme kertomaan. Tiedostamaton tieto sisältää tietoa toimintatavoista

ja menettelyistä, onnistuneesta ja epäonnistuneesta toiminnasta ja se ilmenee taitojen ja toiminnan yhteydessä. Muita käyttötiedon tiedostamattoman ulottuvuuden elementtejä ovat ilmeisiin, eleisiin, intuitioon perustuva tieto, tunteisiin ja fysiologisiin reaktioihin perustuvat elementit, käden taidot jne. (Niikko 1995, 15.)

Myös sisäistetty ja käyttötiedoksi muuttunut teoreettinen tieto on usein implisiittistä. Tämä johtuu siitä, että sisäistämisen prosessin myötä tieto alkaa muuttua hiljaiseksi, implisiittiseksi tiedoksi, jolloin tiedon alkuperän jäljittäminen vaikeutuu (Polanyi 1967). Tätä seikkaa on pidetty yhtenä syynä siihen, miksi kokeneiden opettajien on ollut vaikea kuvata omaa toimintaansa (Niikko 1993, 10). Tutkijat ovat kuitenkin sitä mieltä, että implisiittistä tietoa voidaan nostaa tietoisuuden tasolle sopivassa tilanteessa tai sopivan tehtävän yhteydessä, vaikkakaan kaikkea tietoa ei voida pukea sanoiksi (Alexander ym. 1991, 323-325). Tästä syystä opettajan ajattelun tutkimus on vaikeaa ja metodologisesti haastavaa (Krokkfors 1997, 24).

Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä, että tutkittavat ovat enemmän tai vähemmän tietoisia toimintansa perusteista ja että toiminnan perusteiden eksplikoiminen, sanoiksi pukeminen voi olla vaikeaa. Clarkin ja Petersonin (1986, 287) mukaan ajattelun tutkijan keskeinen tehtävä on saada tutkittavan implisiittinen tieto eksplisiittiseksi, kuvailtavaksi. Reflektiota pidetään yleisesti hyvänä keinona implisiittisen tiedon saattamisessa kielelliseen muotoon (esim. Thompson 1992, 139). Tässä tutkimuksessa tutkitaan, millaista toiminnan perusteisiin liittyvää tietoisuutta tutkittavien reflektio heijastaa. Lisäksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten aineiston hankinnassa käytettävät menetelmät, joissa tutkittavat tuottavat aineistoa omalla reflektiollaan (päiväkirjassa ja haastattelussa) tukevat lastentarhanopettajien toiminnan perusteiden eksplikoimista.

### **3 REFLEKTIO TOIMINNAN PERUSTEIDEN TIEDOSTAMISEN JA JÄSENTÄMISEN SEKÄ AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN VÄLINEENÄ**

#### **3.1 Reflektion määritelmiä**

Tutkimuksen toinen tutkimusongelma liittyy tutkittavien lastentarhanopettajien reflektioon. Reflektio ja reflektiivisyyden merkitys opettajan toiminnassa on keskeinen ja laajan huomion osakseen saanut opettajan ammatillisen kehittymisen tarkastelutapa. Reflektion käsite on myös ongelmallinen siitä syystä, että sitä on käytetty ja sovellettu eri yhteyksissä hyvin monilla eri tavoilla. (Kosunen 1994, 46.) Seuraavassa tarkastellaan reflektion erilaisia määritelmiä ja suhteutetaan niitä tässä tutkimuksessa käytettyyn reflektion määritelmään.

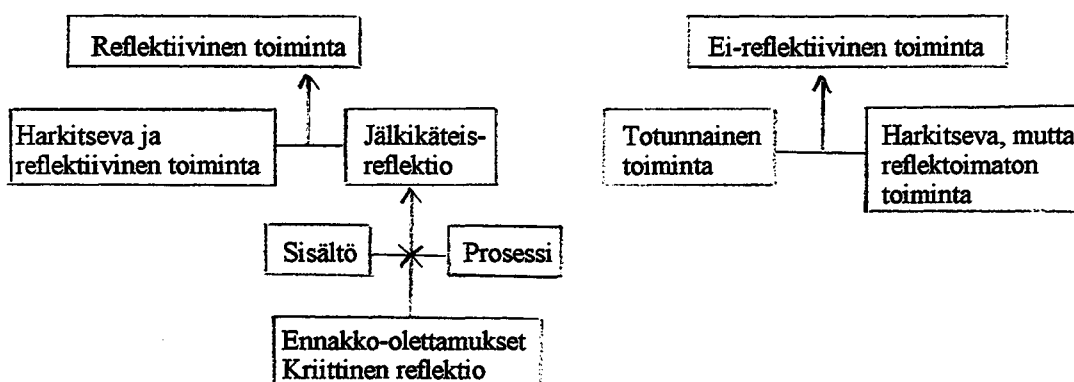
Reflektio on käsite, jonka toimintaan viittaava muoto on reflektointi. Reflektiivisyys ja käsite reflektiivinen viittaavat toiminnan tapaan, toiminnan ominaisuuksiin. Yksinkertaisimmillaan reflektio on tietynlaista ajattelua. Nykysuomen sanakirjassa (1988) reflektio määritellään harkinnaksi tai mietiskelyksi. Uuden sivistyssanakirjan (1981) määritelmän mukaan reflektio on harkintaa, mietiskelyä tai itsensä tarkkailua. Reflektion voidaan sanoa olevan myös arkiajattelun ylittävää pohdintaa (Mustikkamaa & Maunonen-Eskelinen 1995, 70) tai rutiiniajattelun vastakohta (Kansanen 1996, 46). Nämä määritelmät ovat yleisluontoisia, eivätkä siten korosta mitään tiettyä näkökulmaa reflektiosta. Määritelmistä käy selville, että reflektioksi voidaan ymmärtää kaikenlainen, johonkin kohdistuva pohdiskelu.

Dewey on varhaisimpia reflektion määrittelijöitä. Hänen mukaansa reflektio on minkä hyvänsä uskomuksen tai oletetun tiedon aktiivista, peräänantamatonta ja huolellista pohdintaa sitä tukevien perusteiden ja siitä aiheutuvien johtopäätösten valossa (Dewey 1910, 6). Deweyn mukaan reflektio tähtää tietoon tai käsitykseen faktoista tai totuudesta. Reflektioprosessissa pyritään aina jonkin epävarmuuden ratkaisemiseen. (Dewey 1910, 3.) Reflektioon ja uudistavaan oppimiseen perehtynyt Mezirow (1995) edustaa näkemystä, jonka mukaan reflektiossa pitäisi pyrkiä totuuksina pidettyjen uskomusten ja ennakkoletusten kriittiseen pohdintaan. Reflektion tavoitteena on omien uskomusten oikeutuksen kriittinen selvittely. (Mezirow 1995, 22-23.) Reflektioprosessi on siten jatkuva, eikä pääty minkään tietyn totuuden löytymiseen.

Hirsjärven (1983, 158-159) antamassa reflektion määritelmässä ei oteta kantaa reflektioprosessin tavoitteisiin tai reflektion kriittisyyteen. Määritelmässä korostuu reflekti-

on kohde, yksilö itse ja hänen ajattelusisältönsä: "Ajattelu, joka kääntyy konkreeteista olioista ja tutkimusobjekteista pohtimaan itseään eli omia ajatussisältöjään sekä niitä käsitteitä, joiden avulla todellisuutta jäsennetään, kuvataan ja ajatellaan". Tässä tutkimuksessa tutkittavien lastentarhanopettajien reflektiona pidetään itseän, omaan toimintaan ja sen taustalla olevaan ajatteluun kohdistuvaa pohdintaa.

Reflektiota on määritelty myös sen mukaan, missä toiminnan vaiheessa reflektiota tapahtuu. Schönin (1983) mukaan reflektio voi olla toiminnan aikana tapahtuvaa reflektiota (reflection-in-action) sekä toiminnan jälkeen tapahtuvaa reflektiota (reflection-on-action). Kansanen (1996, 46) puolestaan pitää ajattelua pohtivana eli reflektiivana vain tilanteissa, joissa on aikaa miettiä ja punnita vaihtoehtoja, eikä päätöstä esimerkiksi toimintatavasta tarvitse tehdä heti. Mezirowin (1995) mukaan reflektio voi olla osana toimintatavan valinnassa tai se voi sisältää jälkikäteen tehtyjä uudelleenarviointeja (kuviokuva 4). Kun reflektiota käytetään parhaan toimintatavan valintaan, se on oleellinen osa harkitsevaa toimintaa. Jälkikäteisreflektion ollessa kyseessä, reflektio voi kohdistua olettamuksiin ongelman sisällöstä, ratkaisuprosessista tai menettelytapoihin. Kriittisen reflektion ollessa kyseessä reflektio kohdistuu ongelman taustalla oleviin ennakko-oletuksiin. (Mezirow 1995, 22-23.) Kriittinen reflektio on arviointia, joka edellyttää pysähtymistä. Se ei voi siten muuttua välittömän toiminnan oleelliseksi osaksi. Kriittinen reflektio ei koskekaan toiminnan tapaa, eli miten-kysymyksiä, vaan toiminnan syitä ja seuraamuksia, miksi-kysymyksiä. (Mezirow 1995, 30.)



Kuvio 4 Reflektio Mezirowin (1995, 23) mukaan

Mezirowin (1995, 22-23) mukaan harkitseva toiminta on reflektiivistä, mutta ei tarkoita silti samaa, kuin reflektio. Henkilö voi olla reflektiivinen ilman, että hän ottaa kriittistä kantaa toimintaansa pohtiessaan. Kriittinen reflektio on kuitenkin se reflektion taso, johon Mezirowin mukaan kaikkien uudistavaan oppimiseen pyrkivien pitäisi yltää (Mezirow 1995, 5-7). Tässä tutkimuksessa tutkittavien päiväkirjareflektio sekä osittain päiväkirjan tapahtumiin liittyvä haastattelureflektio on toiminnan jälkeen tapahtuvaa reflektiota, joka kohdistuu pääasiassa toimintatapoihin ja niiden taustalla oleviin ajatuksiin. Reflektio on siten toiminnan perustelemista. Lastentarhanopettaja ottaa kantaa tekemiinsä ratkaisuihin, mielipiteisiinsä ja periaatteisiinsa. Kansanen (1996, 46) kutsuu tällaista reflektiota pedagogiseksi ajatteluksi.



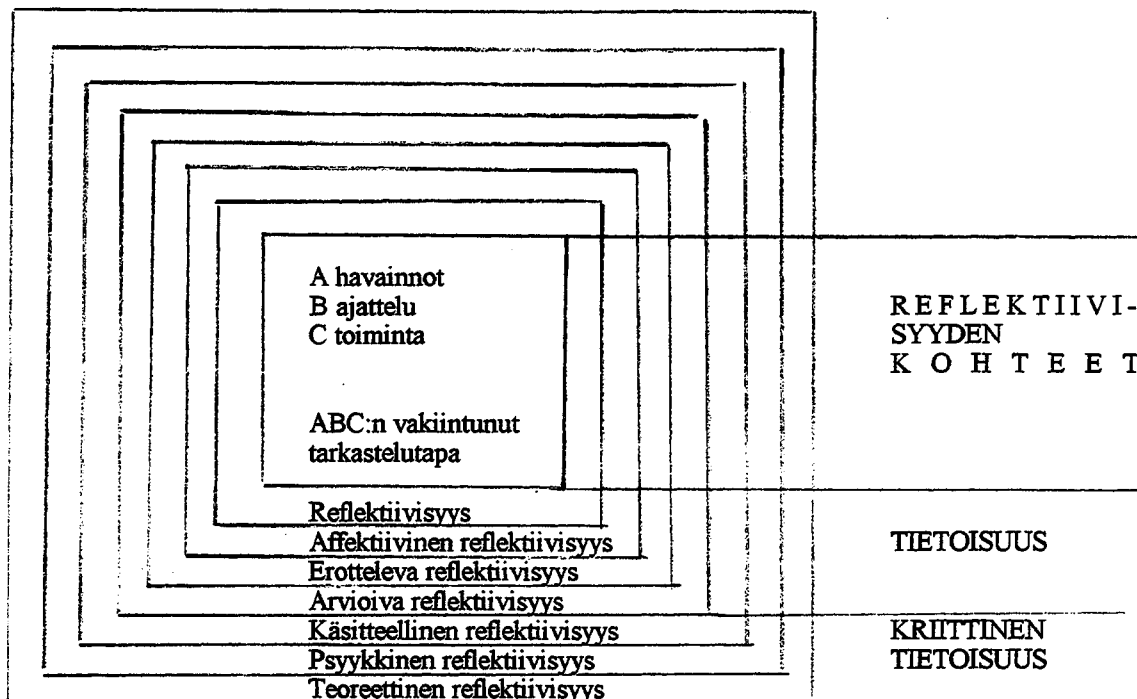
Tässä tutkimuksessa reflektio ymmärretään paitsi ajatteluprosessina myös toiminnan perusteiden jäsenysprosessina. Tutkimuksessa tarkastellaan reflektion heijastamaa toiminnan perusteisiin liittyvää tietoisuutta sekä tiedostamista ja jäsentymistä. Reflektiota tarkastellaan siten lastentarhanopettajan mahdollisuutena saada kiinni oman toimintansa perusteista ja rakentaa niistä jäsenyneitä kokonaisuuksia. Tällainen ajatus sisältyy myös Niikon (1995, 38) reflektion määritelmään, joka liittyy opettajan ajattelun tutkimukseen sekä niissä puitteissa praktisen tiedon ja teorian työstämisprosessiin. Tässä prosessissa on kysymys reflektiosta, jossa henkilö yksin tai toisten kanssa reflektoi toimintaansa, kokemuksiaan, tuntemuksiaan ja alkaa havaita näiden taustalla vaikuttavia periaatteita, uskomuksia, arvoja ja teorioita sekä oman että toisten ajattelun ja toiminnan välisiä ristiriitoja. Reflektio tarjoaa mahdollisuuden ajattelun tasolla irrottautua omasta toiminnasta ja asettua ikään kuin ulkopulisen asemaan tarkastelemaan omaa työtä.

Käsillä olevan tutkimuksen reflektion määritelmä muotoutuu seuraavanlaiseksi: reflektio on toiminnan jälkeen tapahtuvaa, itseen ja erityisesti omaan toimintaan, kokemukseen ja tuntemuksiin sekä niiden taustalla olevaan ajatteluun (periaatteet, mielipiteet jne.) kohdistuvaa pohdintaa, jossa yksilö tuo esille tietoisia toimintansa perusteita, jäsentää ja tulee myöskin tietoiseksi hänen toimintaansa vaikuttavista ajatuksistaan, periaatteistaan, uskomuksistaan, käsityksistään, arvoistaan jne. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten lastentarhanopettajat tuovat esille ja jäsentävät reflektioprosessissaan toimintansa perusteita. Lisäksi selvitetään, millaista toiminnan perusteisiin kohdistuvaa tietoisuutta reflektio heijastaa.

### 3.2 Reflektio tasoluokitusten näkökulmasta

Reflektiota on määritelty myös reflektion tasojen näkökulmasta. Van Manen (1977) on yksi varhaisimmista reflektion tasojen määrittelijöistä. Hänen mukaansa reflektio voi olla teknistä, praktista tai kriittistä. Tasoluokituksen sisältyvät kuvaukset reflektion luonteesta sekä reflektion kohteista. Teknisen rationaliteetin tasolla reflektion kohteena on kasvatustieteellisen tiedon tehokas käyttö asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Reflektiolle on tyypillistä tavoitteiden hyväksyminen sellaisenaan ilman kyseenalaistamista. Praktisen toiminnan tasolla ajattelun kohteena ovat käytännön toiminta, toimintaa selittävät oletukset ja lähtökohdat sekä ne seuraukset, joihin toiminta johtaa. Lisäksi voidaan pohtia kasvatuksen päämääriä sekä niiden saavuttamisen tärkeyttä. Tällä pohdinnan tasolla toiminnan nähdään liittyvän arvoarvostuksiin. Kriittisen reflektion tasolla käytännön toimintaa punnitaan moraalisten ja eettisten kriteerien valossa. Keskeisinä kriittisen pohdinnan kohteina ovat kasvatukselliset päämäärät. Erityisesti pohditaan sitä, mitkä kasvatukselliset tavoitteet, sisällöt tai toiminnat johtavat inhimillisesti mielekkääseen elämään, jossa yksilölliset tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Lisäksi pohditaan oikeutta ja tasa-arvoa sekä toimintamahdollisuuksien laajasta valikoimasta valikoituneita opetukseen (tavoitteet ja keinot) ja opetusympäristöön liittyviä arvosidonnaisia valintoja. (Van Manen 1977, 226-227.) Van Manenin kriittinen reflektio on lähellä Mezirowin käsitystä kriittisestä reflektiosta (ks. luku 3.1). Tässä tutkimuksessa tutkittavia ohjataan kiinnittämään huomiota käytännön toimintaan ja sen taustalla oleviin ajatuksiin. Van Manenin mukaan reflektio on praktista.

Mezirow (1981, 12-13) on kehittänyt myös mallin reflektion kohteista ja tasoista. Tässä mallissa hän kiinnittää huomiota yksilön tietoisuuden tasoihin. Reflektion kohteet ovat mallissa havainnot, ajattelu ja toiminta sekä havaintojen, ajattelun ja toiminnan vakiintunut tarkastelutapa. Reflektion tasoja on seitsemän (kuvio 5).



Kuvio 5 Reflektion kohteet ja tasot (Mezirow 1981)

Alimmalla, reflektiivisyyden tasolla ollaan tietoisia tietystä havainnosta, ajatuksesta tai toiminnasta. Affektiivisen reflektiivisyyden tasolla ollaan tietoisia omista tunteista em. asioita kohtaan. Erottelevan reflektiivisyyden tasolla arvioidaan omien havaintojen, ajattelun ja toiminnan laatua ja pohditaan asioiden välisiä yhteyksiä. Arvioivan reflektiivisyyden tasolla tullaan tietoiseksi omien arvojemme vaikutuksesta havaintoihimme, ajatuksiimme ja toimintaamme sekä tapaamme tarkastella näitä. Käsitteellisen reflektiivisyyden tasolla arvioidaan käyttämiemme käsitteiden merkitystä reflektion kohteen ymmärtämisessä. Psykkinen reflektiivisyys tavoittaa tietoisuuden siitä, että tarkastelun kohdetta joutuu arvioimaan rajallisen tiedon pohjalta. Korkeimmalla, teoreettisen reflektiivisyyden tasolla tullaan tietoiseksi siitä, että omaksuttu reflektointikäytäntö perustuu selvyyksinä pidettyihin kulttuurisiin ja psykologisiin oletuksiin, jotka kuvaavat kokemusta vähemmän tyydyttävästi, kuin funktionalisempiin kriteereihin perustuvat tarkastelukulmat. Neljä ensimmäistä tasoa Mezirow nimeää tietoiseksi reflektioksi ja kolme jälkimmäistä kriittisen tietoisuuden tasoiksi. Mezirowin mukaan yksilö voi reflektoida usealla eri tasolla (Mezirow 1981, 12-13.)

Hatton ja Smith (1995) ovat kehittäneet reflektiivisen kirjoittamisen tyyppihuokituksen, jonka avulla on mahdollista arvioida reflektiivisen ajattelun ja toiminnan kehittymistä. Mallin kehittämiseen heitä on motivoinut reflektion määritelmien ja määritelmiin liittyvien

näkökulmien runsaus, mutta toisaalta reflektiivisyyden kehittymiseen liittyvien arviointimenetelmien vähäisyys. He uskovat, että heidän mallinsa avulla reflektiivistä suhtautumista työhön voidaan arvioida ja tästä lähtökohdasta myöskin kehittää oikeaan suuntaan.

Ensimmäiselle Hattonin ja Smithin reflektiivisen kirjoittamisen tyyppille, *kuvailevalle kirjoittamiselle* on tyypillistä tapahtumien raportointi ilman toiminnalle ja tapahtumille annettuja selityksiä ja perusteluja. Tästä syystä Hatton ja Smith eivät pidä kuvailevaa kirjoittamista vielä varsinaisena reflektiivisyyden osoittimena. Kuvaileva kirjoittaminen on kuitenkin perustana siirryttäessä seuraavaan tasoon, eli kuvailevaan reflektioon (Hatton & Smith 1995, 40, 48.) *Kuvaileva reflektio* luokitellaan jo varsinaiseksi reflektioksi, sillä siinä on tapahtumien raportoinnin lisäksi myös toiminnalle esitettyjä syitä ja perusteluja esimerkiksi uskomusten muodossa. Kuvailevan reflektion myötä yksilö tulee tietoiseksi tekemisensä perusteiluista, eli siitä, miksi hän toimii niin kuin toimii. Toiminnan perustelut ovat toteavia tai kuvailevia ja niissä voidaan tunnistaa erilaisia teorioita ja näkökulmia. (Hatton & Smith 1995, 41, 48.) Kolmas reflektiivisen kirjoittamisen tyyppi on *dialoginen reflektio*. Yksilö on saavuttanut dialogisen reflektion tason, jos hän kykenee astumaan tilanteen, tapahtuman tai oman toimintansa ulkopuolelle keskustellakseen ja pohtiakseen itsensä kanssa kokemuksistaan, tapahtumista ja toiminnastaan. Hän kykenee myöskin esittämään kuvauksia perustelujen ominaisuuksista sekä mahdollisista vaihtoehtoisista tavoista analysoida ja selittää jotakin tilannetta. Dialoginen reflektio on siten analyttistä ja / tai faktoja ja näkökulmia integroivaa. Tässä analyttisessä, erilaisia perusteluja ja kriittikiä esiintuovassa pohdinnassa voi tapahtua epäjohdonmukaisuuksien tunnistamista. (Hatton & Smith 1995, 41, 48-49.) *Kriittisestä reflektiosta* on osoituksena yksilön kyky huomata, ettei jonkin tapahtuman selittämiseen riitä pelkät omat tai erilaiset näkökulmat, vaan niiden selittämisessä pitää ottaa huomioon laajemmat historialliset, sosiaaliset tai poliittiset kontekstit. Yksilö on tällöin tietoinen näiden tekijöiden vaikutuksesta tapahtumiin ja toimintaan. (Hatton & Smith 1995, 40-41, 48-49.)

Hattonin ja Smithin dialogisessa ja kriittisessä reflektiossa on piirteitä Mezirowin (1995) ja Van Manenin (1977) määritelmien mukaisesta kriittisestä reflektiosta. Van Manenin ja Mezirowin mukaan kriittisessä reflektiossa on olennaista toiminnan perusteiden kriittinen pohdinta ja kyseenalaistaminen. Tähän liittyy myös yhteiskunnallisten, historiallisten, sosiaalisten ja poliittisten seikkojen huomioonottaminen sekä eettinen ja moraalinen pohdinta.

### 3.3 Reflektion tehtävät ja hyöty

Tässä tutkimuksessa reflektio ymmärretään Niikon (1995, 38) tavoin välineeksi, jonka avulla voidaan tulla tietoiseksi toiminnasta ja sen perusteista ja jonka avulla toimintaa voidaan muuttaa ja kehittää. Reflektioon liittyy siten toiminnan muuttamisen mahdollisuus sekä ajatus toiminnan kehittämisestä ja ammatillisesta kehittymisestä. Tämän tutkimuksen tausta-ajatuksena on, että toiminnan muuttaminen ja ammatillinen kehittyminen on mahdollista, jos omia tiedostamattomia toiminnan perusteita tehdään itselle tietoiseksi ja tiedostamisprosessia hyödynnetään työn ja toiminnan kehittämässä. Reflektion kautta muodostuva kuva omaan toimintaan vaikuttavista tekijöistä ja toiminnan taustalla olevasta ajattelusta

auttaa lastentarhanopettajaa kehittämään omaa toimintaansa ja ammattitaitoaan sekä vastaamaan muutoshasteisiin.

Myös Schön (1983) liittyy reflektion muutokseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Hänen mukaansa työntekijän tulisi reflektoida kriittisesti omaan ajatteluunsa ja tietoonsa vaikuttavia tekijöitä sekä arvioida oman toimintansa merkityksiä väylänä ammatilliseen kehittymiseen. Reflektiolla on Schönin mukaan keskeinen merkitys paitsi kokonaisvaltaisessa kasvussa ja kehittämisessä, myös käytätiedon arvioinnissa, muuttamisessa ja kehittämisessä. Reflektio liittyykin yhtenä kiinteänä osana opettajien käyttöteoriatutkimukseen (esim. Kosunen 1994, Niikko 1995). Käyttöteorioiden tietoista artikuloimista pidetään tärkeänä, sillä opettajan ammatillisen kehittymisen katsotaan olevan riippuvainen hänen kyvystään eritellä toimintansa taustalla olevia teorioita ja tehdä ne näkyväksi (Griffiths & Tann 1992). Tämän tutkimuksen puitteissa pyritään arvioimaan tutkittavien reflektiota siitä näkökulmasta, onko siitä tutkittavalle hyötyä toiminnan perusteiden jäsentämisprosessissa.

Muutos ja ammatillinen kehittyminen edellyttävät kuitenkin myös kriittisyyttä. Mezirow (1995, 35-36) puhuu uudistavasta oppimisesta ja kriittisestä reflektiosta tällaisen oppimisen käynnistäjänä. Uudistavassa oppimisessa on perusajatuksena se, että vain ajattelun muuttumisen kautta myös toiminnan muuttuminen on mahdollista. Uudistavassa oppimisessa nousee siis tärkeäksi merkitysperspektiivien (ks. luku 2.5.1) tunnistaminen (Mezirow 1995, 5-7). Kriittisessä reflektiossa keskitytään merkitysperspektiivien tiedostamiseen ja uudelleenarviointiin (Mezirow 1995, 9). Uudistavan oppimisenprosessissa, kriittisen reflektion avulla on mahdollista vapautua pinttyneistä ja usein vääristyneistä merkitysperspektiiveistä ja niiden taustalla olevista odotustottumuksista. Tästä lähtökohdasta käsin voi lähteä muuttamaan odotustottumuksia ja merkitysperspektiivejä uudellaisiksi. (Mezirow 1995, 5-7.) Tällöin muuttuu paitsi toiminnan taustalla olevat perusteet myös toiminta. Mezirow uskoo, että kaikki epäkriittisesti omaksutut havaitsemis-, ajattelu-, muistamis-, ongelmanratkaisu- ja tuntemustapojen muuntaminen tarjoaa huomattavia mahdollisuuksia oppimiseen, luovuuteen, itsensä toteuttamiseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan (Mezirow 1995, 5-7). Mezirowin mukaisesti tässä tutkimuksessa juuri toiminnan perusteiden *tiedostamisen* katsotaan olevan edellytys niiden kriittiselle tarkastelulle ja sitä kautta toimintaa ohjaavien ajattelun ja toiminnan muuttamiselle. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten omaan toimintaan ja sen perusteisiin kohdistuva reflektiivinen kirjoittaminen ja keskustelu toimii toiminnan perusteiden tiedostamisen välineenä.

## 4 TUTKIMUKSEN KOHDE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella lastentarhanopettajien kasvatuksellisen ja opetuksellisen toiminnan perusteita ja niitä heijastavaa reflektioprosessia. Tavoitteena on saada selville, miten lastentarhanopettajat reflektiossaan jäsentävät toimintansa taustalla vaikuttavaa ajattelua eli toimintansa perusteita, millaisia toiminnan perusteita reflektoinnissa nousee esiin sekä millaista toiminnan perusteisiin liittyvää tietoisuutta heidän reflektioprosessinsa heijastaa. Tutkimuksen ongelmat ovat siten seuraavat:

1. Millaisia toiminnan perusteita tutkittavilla lastentarhanopettajilla on ?
  - Mitä asioita tai tekijöitä lastentarhanopettaja esittää toimintansa perusteluina ?
  - Onko toiminnan perusteissa yksilöllisiä eroja ? Millaisia ?
  - Muodostuuko toiminnan perusteista jäsenyneitä kokonaisuuksia ?
2. Miten tutkittavat lastentarhanopettajat tuovat toimintansa perusteita reflektiossaan esille ?
  - Miten he tiedostavat tai jäsentävät toimintansa perusteita ?
  - Millaista toiminnan perusteisiin liittyvää tietoisuutta reflektointi heijastaa ?

Tarkastelun kohteena ovat nimenomaan lastentarhanopettajien kasvatuksellisen ja opetuksellisen toiminnan perusteet eli ne perusteet, jotka ovat lasten kanssa toimimisen taustalla. Hujalan ja Puroilan (1998, 301) mukaan lastentarhanopettajien toimenkuvassa painottuvat eniten kasvatukselliset ja opetukselliset tehtävät. Näihin kuuluvat toiminnan suunnittelu ja valmistelu, ohjattujen toimintojen toteuttaminen, lasten vapaiden leikkien valvonta sekä lasten yksilöllinen huomioiminen. Kasvatukselliset ja opetukselliset tehtävät yhdessä perushoitoon liittyvien tehtävien kanssa muodostavat valtaosan lastentarhanopettajan toimenkuvasta (69, 5 %). Tässä tutkimuksessa perushoitoon liittyvien tehtävien katsotaan kuuluvan opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin tehtäviin.

Tutkimustulosten valossa pohditaan sitä, miten itsenäinen omaan toimintaan ja sen taustalla vaikuttavaan ajatteluun kohdistuva päiväkirjarefleksio ja osittain siihen liittyvä teemahaastattelu toimivat toiminnan perusteiden tiedostamisen välineenä. Lisäksi pohditaan tutkimusprosessin kaltaisen, omiin toiminnan perusteisiin kohdistuvan reflektioprosessin merkitystä lastentarhanopettajien yksilöllisen ja yhteisöllisen ammatillisen kehittymisen välineenä.

## 5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA LÄHTÖKOHDAT

### 5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Laadullinen tutkimus ei ole tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan yhtenäinen tutkimustraditio, vaan pikkuhiljaa kehittynyt tutkimussuuntaus, jossa on vaikutteita eri ajattelusuunnista ja tutkimustraditioista. Lähtökohtiin ovat vaikuttaneet mm. hermeneutiikka, fenomenologia ja analyyttinen kielifilosofia. (Eskola & Suoranta 1998, 25.) Laadullinen tutkimus ei myöskään ole universaali tutkimustyyppi. Se on tutkimusstrategia, mikä tarkoittaa tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta. Kolme perinteistä tutkimusstrategiaa ovat kokeellinen tutkimus, survey- tutkimus ja tapaustutkimus (Hirsjärvi ym. 1997, 126-130.) Tämä tutkimus on kyseisen jaottelun mukaan tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa kerätään yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Kiinnostuksen kohteena ovat usein prosessit. Aineistoa kerätään useita metodeja käyttämällä. Tapaustutkimuksen, kuten yleensä laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiöiden kuvailu. (Hirsjärvi ym. 1997, 126-130.) Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan reflektioprosessissa esiintyviä toiminnan perusteita sekä toiminnan perusteiden jäsentämistä. Aineistonhankinnan menetelminä käytetään päiväkirjaa ja haastattelua.

Laadullisen tutkimuksen määrittelemiseen liittyy joitakin ongelmia. Perinteisesti laadullista tutkimusta on määritelty suhteessa määrälliseen tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998, 13). Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vastakkainasettelua ei kuitenkaan enää nähdä mielekkäänä, sillä rajat ovat käyneet sitä epätarkemmiksi, mitä enemmän tutkimussuuntauksia on käytetty myös toisiaan täydentämään (ks. esim. Hirsjärvi ym. 1997, 133). Laadullista tutkimusta määriteltäessä on kuitenkin pyritty esittämään joitakin yleisiä piirteitä, jotka liittyvät laadulliseen tutkimukseen (esim. Hirsjärvi ym. 1997, 165; Eskola & Suoranta 1998, 14-15). Määritelmät voidaan liittää taustafilosofiaan, tutkimuskohteen luonteeseen, aineiston hankintaan ja analyysiin, kohdejoukon valintaan ja sen kokoon, tutkijan ja tutkittavien rooleihin, tutkimuksen tyyliin tai tulosten esittämiseen. Tämän tutkimuksen laadullisuuteen viittaavat lähinnä tutkimuksen kohteen luonne, aineiston hankinnan menetelmät, aineiston analyysi, kohdejoukon valintaan ja kokoon liittyvät seikat sekä tutkijan ja tutkittavien roolit tutkimusprosessissa.

Tutkimuksen kohteena olevat lastentarhanopettajan toiminnan perusteet ovat opettajan ajattelun tuotetta. Samoin se prosessi, jossa tutkittavat tuovat esille toimintansa perusteita on heidän ajatteluprosessiansa. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavien reflektiassa esiintulevia toiminnan perusteita. Niitä tarkastellaan sellaisena, kuin ne tulevat reflektiassa esille. Tutkimus on siten lastentarhanopettajan ajattelun tutkimusta. Opettajan ajattelun tutkimuksessa on 70-luvulta lähtien vallinnut tulkitseva tutkimusote. Tällaiselle tutkimusotteelle on tyypillistä kiinnostus siitä, millaisia merkityksiä ja kuinka suuren painoarvon opettajat itse antavat tapahtumille. Pyrkimyksenä on ilmiön ymmärtäminen, ei sen selittäminen (Ross ym. 1992, 4-9.) Taustafilosofialtaan opettajien käyttötietoon ja -teorioihin liittyvä ajattelun tutkimus perustuu fenomenologiseen lähestymistapaan (Niikko 1995, 8). Fenomenologisessa tutkimuksessa huomio kiinnitetään ihmisen elämismaailmaan eli maailmaan sellaisena, kuin ihminen sen kokee (Syrjälä ym. 1995, 116). Opettajan ajattelun tutkimus on näin ollen laadullista tutkimusta.

Tutkimuksen aineiston hankinnan menetelmät, haastattelu ja tutkittavien itsensä pitämä päiväkirja viittaavat tutkimuksen laadullisuuteen. Laadullisen tutkimuksen aineiston hankinnassa suositellaan menetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille. Tyypillisimpiä metodeja ovat teemahaastattelu, osallistuva havainnointi, ryhmähaastattelut ja erilaisten dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit. Ihmistä pidetään tärkeänä tiedon keruun instrumenttina. Tutkijalla on keskeinen rooli aineiston hankinnassa. Tutkija luottaa havaintoihinsa ja tutkittaviensa kanssa käytäviin keskusteluihin enemmän, kuin teknisiin mittareihin, testeihin ja lomakkeisiin. Tutkijan keskeinen rooli liittyy myös objektiivisuuden problematiikkaan. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ei voida saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä tutkijan arvolähtökohdat ovat mukana siinä, mitä ja miten hän pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. (Hirsjärvi ym. 1997, 161, 165.) Paitsi tutkijan myös tutkittavien rooliin liittyy osallistuvuus, mikä on keskeistä suurelle osalle laadullista tutkimusta (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tässä tutkimuksessa objektiivisuutta pyritään maksimoimaan mm. sillä, että tutkittavien päiväkirjareflektiassa esiintulevista asioista ja merkityksistä keskustellaan haastattelussa.

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on yleensä aineistolähtöistä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole liikkeelle lähettäessä mitään ennakoasettamuksia tai määritelmiä, jotka ohjaisivat analysointia. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Lähtökohtana ei myöskään ole teorian tai hypoteesin testaaminen (Hirsjärvi ym. 1997, 161). Aineistolähtöisyys voi olla ääritapauksessa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta käsin. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Tällaiselle aineistolähtöiselle laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen teoreettiseen taustaan tutustutaan vasta aineiston hankinnan jälkeen. Myös tutkimusraportti vastaa muodoltaan tutkimuksen toteuttamiseen liittyvää järjestystä. Tässä tutkimuksessa on lähdetty liikkeelle tutustumalla kirjallisuuteen ja toiminnan perusteiden teoreettiseen taustaan. Teoreettinen tausta vaikuttaa näin ollen tutkijan kautta aineiston analyysiin. Tutkimuksessa on kuitenkin pyritty siihen, että teoreettinen tarkastelu ja esitellyt tutkimukset eivät toimisi analyysia ohjaavina tekijöinä vaan aineiston purkamisessa käytettynä välineinä (ks. luku 2.4.2). Aineiston analyysi ja tulkinnat on pyritty tekemään aineistolähtöisesti.

## 5.2 Aineiston hankinta

### 5.2.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukko on laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti pieni. Tutkimukseen osallistui neljä lastentarhanopettajaa kahdesta eri päiväkodista. Maisa ja Heini työskentelevät samassa päiväkodissa ja Katariina ja Paula työskentelevät samassa päiväkodissa. Toinen päiväkodeista sijaitsee maalla, toinen kaupungissa. Kaupungissa sijaitseva päiväkoti on noin puolet suurempi (lapsia 75), kuin maalla sijaitseva päiväkoti (lapsia 32). Lastentarhanopettajat olivat aineiston hankinnan aikana (helmi-maaliskuu 1999) aikana 36-38-vuotiaita. He ovat valmistuneet lastentarhanopettajiksi 80 -luvun alussa ja ovat siitä lähtien toimineet lastentarhanopettajina. Paula työskenteli aineistonkeruun aikana yhdestä kolmeen -vuotiaiden ryhmässä, jossa oli enimmäkseen kolme -vuotiaita ja jokunen neljä -vuotias. Katariina työskenteli kolmesta kuuteen -vuotiaiden ryhmässä, joten hänelle kuului myös esiopetuksen järjestäminen. Maisa työskenteli puolipäiväryhmässä viidestä seitsemään -vuotiaiden kanssa, joten esiopetus painottui hänen toimenkuvassaan. Heini työskenteli myös viidestä seitsemään -vuotiaiden ryhmässä, mutta hänen ryhmänsä oli kokopäiväryhmä. Lastentarhanopettajat ovat osallistuneet työssäoloaikanaan erilaisille ammattiin liittyville lyhytkursseille. Tutkimuksen aikana Katariinan ja Paulan päiväkodissa oli painopistealueena ilmaisukasvatus. Heimin ja Maisan päiväkodissa painopistealueita olivat matematiikan ja äidinkielen esiopetus, kasvun kansioiden kehittäminen, tietotekniikan hyödyntäminen sekä perhepäivähoidon kanssa tehtävä yhteistyö.

Tutkittavat lastentarhanopettajat tulivat valituiksi tutkimukseen oman halukkuutensa perusteella. Tutkija otti yhteyttä valitsemiinsa päiväkodeihin (päiväkotien valinnan perusteena olivat käytännölliset seikat, jotka eivät vaikuta tutkimuksen tuloksiin), joiden johtajat välittivät tietoa lastentarhanopettajille. Alun perin ei ollut tarkoitus ottaa samasta päiväkodista kahta lastentarhanopettajaa, mutta koska halukkaita ilmaantui kahdesta ensimmäisestä päiväkodista riittävä määrä, ei nähty mitään estettä sille, etteivätkö lastentarhanopettajat voisi olla työtovereita. Tutkija kävi sittemmin kertomassa tutkittaville tutkimuksen tarkoituksesta ja tehtävästä, sekä heidän osuudestaan tutkimuksessa. Tutkittaville tehtiin selväksi, ettei tutkimuksen tarkoituksena ole arvioida heidän työtään tai heidän taitojaan. Lisäksi heille annettiin kirjallinen selvitys tutkimuksen aiheesta (liite 2).

### 5.2.2 Päiväkirja haastattelun pohjalla

Tutkimuksen aineisto hankittiin päiväkirjojen ja haastattelujen avulla. Päiväkirja toimi haastattelun pohjana tarjoten keskusteluun tutkittavalle läheiset aiheet, teemat ja käsitteet. Ennen kutakin haastattelua lastentarhanopettajaa pyydettiin pitämään päiväkirjaa omaan työhönsä ja sen perusteisiin liittyen (liite 1).

Päiväkirjan pitoa on käytetty aineiston hankinnan menetelmänä usein silloin, kun on tutkittu opettajien suunnittelua ja sen kautta opettajan käyttötietoa ja -teorioita. Tällöin opettajia on pyydetty pitämään päiväkirjaa suunnitelmiansa kehittymisestä ja kommentoimaan kirjallisesti suunnittelunsa taustaa. Heitä on pyydetty esittämään perusteluja sille, miksi he päätyivät valitsemaan juuri tietyn toimintalinjan sekä pohtimaan reflektointiaan ja suunnitelmiansa evaluointia opetuksen päätyttyä (Kosunen 1994, 152.) Päiväkirjanpitoa



ovat tukeneet haastattelut, joilla on rohkaistu ja tuettu opettajia tuossa tehtävässä ja tarkennettu mahdollisia epäselväksi jääneitä päiväkirjamerkintöjä (Clark & Peterson 1986).

Tutkiessaan mm. opettajien käyttöteorioita erityisesti suunnittelun yhteydessä Kosunen (1994) on käyttänyt menetelmänä päiväkirjaa. Hän pyysi opettajia viikon jakson aikana kirjoittamaan päiväkirjaansa suunnitelmansa toteutumisesta, mahdollisista suunnitelmista poikkeamisista ja niiden perusteluista, reflektoinnistaan sekä yleensä suunnitelman toteuttamiseen liittyvistä havainnoistaan tuon viikon aikana. Kosunen käytti päiväkirjamerkintöjä myös haastattelussa, jossa opettajaa pyydettiin kommentoimaan ja tarkentamaan päiväkirjamuistimpanojaan. Tässä tutkimuksessa päiväkirjaa käytetään toiminnan perusteiden pohtimisen areenana. Haastattelua käytetään päiväkirjamerkintöjen tukena ja lisänä. Tutkittavia pyydettiin lukemaan päiväkirjansa ennen kuin palauttavat sen tutkijalle. Tutkija luki päiväkirjat ennen haastattelua ja kirjasi ylös tärkeimpiä kohtia, joihin haastattelussa voisi puuttua ja joihin tutkija halusi saada lisäselvitystä. Tutkija sovitteli päiväkirjassa nousseita aiheita myös haastattelurunkoon.

### 5.2.3 Haastattelu

Haastattelujen aikana päiväkirjan sisältöjä pohdittiin tarkemmin. Päiväkirja toimi siten haastattelun ja tutkittavan pohdiskelun ja perustelujen apuvälineenä. Päiväkirjan kautta saatiin kiinni tutkittavan käytännöistä, joita tutkittavaa ohjattiin haastattelussa pohtimaan. Tätä kautta päästiin yleisempiin tapoihin toimia ja näiden toimintatapojen taustalla oleviin perusteisiin.

Tutkijan rooli haastattelussa oli päiväkirjassa esiintyvien toiminnan perusteisiin liittyvien seikkojen esiintuominen ja niihin pohjautuvien, toiminnan perusteita tavoittelevien kysymysten esittäminen. Lisäksi tutkijan kysymyksenasettelua ohjasi haastattelurunko, jossa oli lastentarhanopettajan työhön liittyviä teemoja toiminnan perusteiden näkökulmasta. Haastattelun teemat perustuvat pitkälti Karilan (1997) määrittelemien lastentarhanopettajien tietämysalueiden sisältöihin sekä asiantuntijuuden luonnetta kuvaavaan malliin. Haastattelurungon teemat nousivat usein tutkittavien puheesta, joten kysymyksiä ei aina tarvinnut esittää sellaisenaan. Haastattelija pyrki siihen, että haastattelu etenisi mahdollisimman pitkälle tutkittavien esiintuomien aiheiden mukaisesti. Haastattelukysymysten tehtävänä oli virittää tutkittavien ajattelua. Syrjälän ym. (1995, 38) mukaan reflektioon tarvitaan ulkopuolisia henkilöitä, jotka avaavat uusia näkökulmia keskusteluun tai kirjoittamiseen. Monet työtään tutkineet opettajat ovat kokeneet erityisen merkitykselliseksi tällaisten ns. kriittisten ystävien avun omassa kehittämisprosessissaan.

Haastattelun etenemiseen vaikutti se, miten haastateltava reflektoi vastatessaan tutkijan esittämiin kysymyksiin. Kaikki haastattelut aloitettiin kysymällä kokemuksia päiväkirjanpidosta. Seuraavaksi kysyttiin, oliko mieleen jäänyt jokin asia, jota oli jäänyt miettimään tai pohtimaan. Siitä lähtien haastattelu eteni eri tavoin. Jokainen haastattelu oli erilainen huolimatta samanlaisesta haastattelurungosta.

Haastattelun merkitys tässä tutkimuksessa on ilmeinen. Kun kyseessä on reflektiotutkimus, mihin liittyy paljon tiedostamattoman eksplikointia on luonnollista, että tutkittavia pyydetään suullisesti kertomaan ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 31) mukaan avoin haastattelu on paikallaan silloin, kun halutaan esille heikosti tiedostettuja seikkoja. Keskustelunomaisessa haastattelussa korostuu vuorovaikutus ja tutkija saa näin mahdollisuuden lähestyä inhimillisen käyttäytymisen ehkä vaikeimmin

tutkittavia ilmiöitä: tietoisuutta, aikomuksia ja elämyksiä (Hirsjärvi & Hurme 1985, 7). Ihmisen puhe ilmaisee kokemuksen ja toiminnan merkityksellisyyden. Lisäksi puheesta löytyy erilaisia ajattelun ja kokemuksen refleктоimattomia totunnaisia näkemyksiä ja mahdollisuuksia (Saarnivaara 1998, 192).

Strukturoitua haastattelua pehmeämmät haastattelumenetelmät, kuten myös tässä tutkimuksessa käytetty teemahaastattelu ovat osoittautuneet menetelmiksi, jotka sallivat tutkimuksen kohteeksi valittujen henkilöiden mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin (Hirsjärvi & Hurme 1985, 7). Tällöin haastattelijan asema ei ole niin johtava, kuin lomakehaastattelussa (Hirsjärvi & Hurme 1985, 31). Haastattelija tekee tunnustelevia ja tarkentavia kysymyksiä, jotka liittyvät yksityiskohtien selvittämiseen, kuvausten ja esimerkkien antamiseen tai merkityksen selvittämiseen (Saarnivaara 1998, 192). Tällainen haastattelu muistuttaa keskustelua, mutta tähtää kuitenkin informaation keräämiseen ja on siis ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. Haastattelussa haastattelija ei myöskään antaudu keskustelun samoin kuin keskustelussa, sillä hänellä on haastattelua johtava rooli. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25-27.)

## 6 LASTENTARHANOPETTAJIEN TOIMINNAN PERUSTEET SEKÄ NIIDEN ESIINTULO REFLEKTIOISSA

### 6.1 Yleiset toiminnan perusteet ja niiden yksilölliset painotukset

Lastentarhanopettajien toiminnan perusteita kartoitettiin analysoimalla mm. heidän reflektioissaan esiintyviä käsityksiä, uskomuksia, arvoja, periaatteita, mielipiteitä, mielikuvia ja metaforia. Aineistosta erottui joukko sellaisia toiminnan perusteita, jotka löytyivät kaikkien tutkittavien reflektioista. Näitä kutsutaan tässä tutkimuksessa yleisiksi toiminnan perusteiksi. Yleisiä toiminnan perusteita ovat ihmisen kunnioittaminen ja suvaitsevaisuus, myönteinen suhde lapseen, lastentarhanopettajan roolit sekä lapsikäsitteet. Yleisten toiminnan perusteiden lisäksi voidaan toiminnan perusteiden painotuksissa havaita yksilöllisiä eroja. Yksilölliset erot toiminnan perusteissa näyttäisi osittain johtuvan myös siitä, että asioille annetaan hieman erilaisia merkityksiä.

#### 6.1.1 Ihmisen kunnioittaminen ja suvaitsevaisuus

Kaikki tutkittavat lastentarhanopettajat tuovat reflektiossaan esille, että heidän toimintansa lähtökohdaksi on ihmisen ja lapsen kunnioittaminen sellaisena kuin kukin on. Toiminnan peruste tulee aineistossa esille lähtökohdaksi toiminnan perusteena, itseisarvona, joka vaikuttaa kaikessa toiminnassa.

“...ensimmäisenä tulee mieleen, että anna kaikkien kukkien kukkia että et se on tavallaan semmoinen suvaitsevaisuuden periaate ja semmoinen hyväksyminen niinku erilaisten ihmisten hyväksyminen ja tavallaan arvostaminen...” (Paula, haastattelu)

“...et semmoinen ihmisen kunnioittaminen on mun mielestä hirveen tärkeä niin suhteessa työkavereihin kuin myös lapsiin, elikkä se, et vaikka me ollaan kaikki erilaisia niin ni meillä on kaikilla sama ihmisarvo ja sillai ollaan tasa-arvosia, että pitää kunnioittaa sitä toisen ihmisen erilaisuutta...mun mielestä se on oikeestaan ihan kaiken perusta et se jos ajattelee, että mikä tahansa ihmissuhde et siinä pitää olla se kunnioittaminen että muuten se ei voi toimia.” (Heini, haastattelu)

“... että mejän täytyy mun mielestä niinkun ihmisen kenen tahansa täytyy ottaa se toinen ihminen sillä lailla tasa-arvosena huomioon, oli se laps tai aikuinen ja tuota ja se että joka ikinen on niinkun yhtä tärkeä, että ei oo semmosta että ei voi niinkun asettaa mitään, ihmisiä ei voi asettaa tärkeysjär-

jestykseen... uskon, että mulla on kuitenkin perusajatuksena just se toisen ihmisen arvostaminen.” (Katariina, haastattelu)

“...toisen ihmisen kunnioittaminen, et kyl se mun mielestä niinku lähtee siitä ja se sisältää niin lapsen kun perheen ja työkaverit kaikki mun mielestä kuitenkin ja kun kunnioittaa toista niin osaa toimia sillei, että se ei loukkaa ketää vaa enemminkin, kun ottaa lapset huomioon ni se antaa lapsille jotaki, mistä ne saa aineksia kehittyä.” (Maisa, haastattelu)

Ihmisen kunnioittamisen merkitys toiminnan perusteena näkyy myös kasvatustavoitteena. Lastentarhanopettajat haluavat lastenkin kasvavan suvaitsevaisiksi ja toista ihmistä arvostaviksi.

“... et semmonen suvaitsevaisuus ja tällöinen, et must on hirveen tärkeitä niinkun just työ lasten kanssa siinä, et ne oppis niinkun arvostamaan toinen toisiaan...” (Katariina, haastattelu)

“... me voijaan antaa osamme siihen ja yrittää muovata vaikka johonkin --- toisten hyväksymiseen...” (Maisa, haastattelu)

“Et niinku semmonen tietty kunnioitus mä koen et pitää olla aikuiseen, että puhutaan asiallisesti ja sillä tavalla...et lapset oppii sen ymmärtämään, et aikuisille, ei tietenkään ne saa toisillekaan puhua rumasti...” (Heini, haastattelu)

Lapsen kunnioittaminen tulee näkyvimmin esille ja saa näin ollen laajimman merkityksen Paulan reflektiossa. Siihen liittyy paitsi lapsen arvostaminen ja hänen yksilöllisyytensä kunnioittaminen, myös lasten ajatusmaailman, tunne-elämän ja kokemusmaailman huomiointaminen oman toiminnan säätelyssä. Paulan toimintaa ohjaavat merkittävästi hänen uskomuksena siitä, mitä lapsi kulloisessakin tilanteessa ajattelee, tuntee tai kokee.

“Oikeastaan häkellyin hänen mahtavasta eläytymisestäään ja aidosta liikuntatavastaan robottina... Poikien kokemusmaailma on tätänykyä videoiden ja tietokonepelien viritämä. Aikoinaan kuuluiin kategoriaan pyssyleikit ovat sitten kiellettyjä ! Vaan en enää pitkään aikaan. Uskon, että poikien kehitys vaatii nämä leikit... Vaikka päässäni pörräsi vähän ikävästi nuo pommit ja ohjukset, koin kuitenkin että haluan jotenkin antaa Jussille positiivista palautetta. Niinpä sanoin: “Jussi hei - sinä sitten osaat tosi hienosti matkia robotin liikkeitä !” Jussi katsoi minua vienosti hymyillen ja jatkoi leikkiään häiriintymättä. Aika kului ja aamupala lähestyi ... kokeilin kysymystä: “Jussi, miten tämä leikki voisi sen robotin osalta hyvin päättyä ?” Hetkeäkään miettimättä hän selitti: “No tämä robotti meni kotiin ja silta aikaistaisiin mahaluukku ja sieltä katkaistaisiin se sininen vaijeri !” Sitten hän meni koloonsa ja lyyhistyi sihisten kasaan. Ja sen pituinen se.” (Paula, päiväkirja)

“...et joskushan käy niinki, että niinku pettyy niihin omiin etukäteisajatuksiinsa, että yleensä se on niin, että tekee liian vaikeita tai jotenki niinku ei oookkaan hoksannu sitä asiaa, että miten lapsi ajattelee tästä...” (Paula, haastattelu)

### 6.1.2 Myönteinen suhde lapsen kanssa

Tutkittaville näyttää olevan yhteistä se, että he ajattelevat lapsen ja aikuisen välisen myönteisen suhteen olevan kasvatuksen, kasvun ja oppimisen lähtökohta. Lastentarhanopettajat uskovat, että he itse omalla käyttäytymisellään ja toiminnallaan vaikuttavat siihen, millaiseksi heidän ja lasten välinen suhde muodostuu. Suhteen huominen tapahtuu tunnetasolla ja se luodaan jokaisen lapsen kanssa yksilöllisesti. Suhdetta luodaan mm. huomioimalla lapsi yksilöllisesti ja positiivisesti. Tutkittavien mielikuvat lapsen ja aikuisen välisestä suhteesta kumpuavat lapsen kunnioittamisen periaatteesta.

“Lasten kohtaaminen on mielestäni tärkeä vaihe. Siinä virittyy emotionaalinen suhde koko päiväksi.”  
(Paula, päiväkirja)

“... se sellanen suhde et mikä on niinku lapsen ja aikuisen välillä ja että jokaiseen lapseen pitäis saada luotua semmonen suhde... että semmonen arvostaminen että se lapsi on niinku --- --- sinällään semmonen arvostettava asia, että osasi tai taito se mitä tahansa ja oli se niinkun teki se minkälaisia juttuja tahansa et se lapsi ite on niinkun sellanen et sen täytyy kokee et häntä arvostetaan ja että hänestä välitetään... sen pitäs olla niinkun sellanen et laps luottaa siihen aikuiseen ja just sen niinkun takia, että se laps tuntis olonsa turvalliseks ja sitten kaikki se yhteistyö ja kaikki tämmönen oppi ja ohjaus ja tämmönen niin menee niinkun paremmin, sujuu...” (Katariina, haastattelu)

“Must tuntuu et aika paljon ne mun mahdollisuudet riippuu siitä, että miten hyvin mä saan sen suhteen muuten niihin lapsii toimimaan et se on mun mielestä hyvin tärkeä asia, et jos mä oon tavallaan sillei et mä en oo oikeesti kiinnostunu niistä lapsista, ni silloin ne ei välttämättä kovin hyvin ota vastaan mitään muutakaan, mitä mä haluan niille opettaa, että niinku tossaki (viittaa päiväkirjaan) sanoin että esimerkiksi se mun periaate, että mä haluaisin joka aamu huomata jokaisen lapsen ja kohdata sen lapsen, et sitten kun mä oon saanu sen suhteen luotua siihen lapseen ni sit mulla on aika hyvät mahdollisuudet vaikuttaa, opettaa ja kasvattaa...” (Heini, haastattelu)

“Uuden lapsen kohdalla on turvallinen ja positiivinen hoitosuhteen alkaminen tosi tärkeää.”  
(Maisa, päiväkirja)

**Lapsen ja aikuisen väliseen myönteiseen suhteeseen liitetään myös yleisesti katsottuna myönteinen ilmapiiri päiväkodissa.**

“...oppimista ei voi eikä myönteistä kehitystäkään voi tapahtua ellei oo semmonen turvallinen ja lämmin ilmapiiri, että se on niinkun kaikkein tärkein...” (Paula, haastattelu)

“...et jos ei oo niinkun tunne ja ilo mukana nin tuota --- --- ne niinkun mun mielestä edesauttaa sitä kasvamista ja oppimista...” (Katariina, haastattelu)

“...pyrimme aina huomaan mukavia päiviä, joissa voi oppia, toteuttaa itseään ja nauttia. Niin, se koskee lapsia ja aikuisia!” (Maisa, päiväkirja)

“Meillä aikuisilla on ilmiselvästi melko samantapainen huumorintaju ja lapsetkin ovat päässeet siihen mukavasti sisälle.” (Heini, päiväkirja)

**Myönteisyyteen tutkittavat pyrkivät myös konfliktitilanteissa. He haluavat käyttää mahdollisimman paljon positiivisia keinoja konfliktitilanteiden välttämiseksi tai selvittämiseksi (ks. myös luku lastentarhanopettajan rooli aikuisena: epäsuora vallankäyttö).**

“No se kiinniotto, repiminen jaloista jne. Nyt se alkoi olla sen verran vauhdikasta, että sisätiloissa varsinkin ja kun pojat ei niin innokkailta vaikuttaneet (“tytöt kiusaa”), siihen oli puututtava tyyliin: kiva, jos tytöt ja pojat on hyviä kavereita, mutta vähemmän repimistä jne. enemmän pelaamista tms... Niitä selviteltäessä tarvii paljon lempeyttä, mutta joskus jämpäitä otetta myös.” (Maisa, päiväkirja)

“Tänään huomasin taas sen, miten mukavaa on kun huumori toimii meidän ryhmässämme. Useampikin tilanne yritettiin ratkaista tai ratkaistiin huumorilla... Muutama esimerkki tästä...välipalalla Kaija kysyi, että pitääkö mennä omille paikoille, johon lastenhoitaja vastasi, että pitää. Silloin Kaija huomais, että Perttipä ei olekaan omalla paikalla ja toi asian julki. Pertti katsoi minua totisena. Minua rupesi naurattamaan ja sanoin, että siinäpä se Pertti istuukin niin syyllisen näköisenä. Pertti söi ruokansa loppuun, eikä siitä tehty sen suurempaa ongelmaa.” (Heini, päiväkirja)

“Mää vissiin jotenki yritän jotenki junaila niitä juttuja vähän siihen malliin kuitenkin että se lapsi pääsis niinku --- vähemmällä siitä...vähemmällä ahistuksella” (Paula, haastattelu)

Myönteisyydellä tutkittavat uskovat olevan vaikutusta lapsen itsetunnon kehittymiseen, mikä on tutkittavien mielestä tärkeä kasvatustavoite. Uskomus myönteisyyden vaikutuksesta lapsen itsetunnon kehittymiselle on läheisessä yhteydessä tutkittujen lastentarhanopettajien käsityksiin lapsesta (ks. luku 6.1.4).

“...se lapsen itsetunnon vahvistaminen... aikuinen sit tukee semmosella positiivisella tavalla, et positiivisuus joka tapauksessa on se, et mä en haluis mollata ketään lasta vaikka ois kuinka -- kuinka huono...” (Heini, haastattelu)

“Mielestäni kasvattajan täytyy nähdä vaivaa ja etsiä oikea tapa suhtautua kulloiseenkin tilanteeseen niin, ettei lapsen itsetuntoa lytistetä.”(Paula, päiväkirja)

“...koska se (arvostava suhde) vaikuttaa niinkun sen lapsen itsetuntoon...” (Katariina, haastattelu)

“...must ois ainakin hirveetä aatella niinku omaa lastaki eskarissa sillai että aikuiset ei huomais sitä ollenkaan, et onko se laps nii välinpitämätön jotenki niille aikuisille että kyllä jokaisen pitää kokea olevansa tärkeä ja yks osa tätä mejän palapeliä täällä --- että semmosta nii monenlaisia pieniä asioita, se saattaa olla vaikka jotai itsetuntooki kasvattaa tai rohkeutta lähestyä aikuisia ja vaikka kertoo asioista ja kuulumisista...”(Maisa, haastattelu)

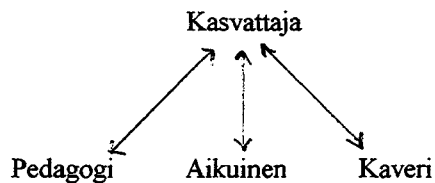
Tutkittavat eivät eroa toisistaan siinä, miten paljon kukin lapsen ja aikuisen välisen positiivisen suhteen merkitystä korostaa. Kuitenkin Paulan reflektiossa toiminnan perusteen voidaan todeta olevan selkeimmin yksi osa hänen toimintansa perusteiden muodostamaa kokonaisuutta (ks. luku 6.3).

### 6.1.3 Lastentarhanopettajan roolit

Tutkittavilla lastentarhanopettajilla on mielikuvia siitä, millaisia rooleja lastentarhanopettajalla on työssään. Nämä mielikuvat vaikuttavat heidän toimintaansa, joten ne on tulkittu toiminnan perusteiksi. Reflektioista voidaan erottaa neljä lastentarhanopettajan roolia: kasvattajan rooli sekä pedagogin, kaverin ja aikuisen roolit. Roolit ovat integroituneet toisiinsa, mutta niitä voidaan tarkastella erillisinä.

#### 6.1.3.1 Kasvattajan rooli

*Kasvattajan rooli* on lastentarhanopettajan yleisrooli, joka on läsnä kaikissa päivän tilanteissa: pedagogisissa ja muissa toimintatilanteissa, vapaissa yhdessäolon hetkissä ja konfliktitilanteissa. Esimerkiksi ollessaan pedagogin roolissa lastentarhanopettaja kokee olevansa kasvattaja. Kasvattajan rooli on läsnä vapaiden yhdessäolohetkien aikana, kun lastentarhanopettaja ulkoapäin tarkasteltuna on lasten kaveri, tasavertainen juttelu- tai leikkikumpuni. Kasvattajan roolin yksi ilmenemismuoto on myös aikuisen rooli.



Kuvio 6 Lastentarhanopettajan roolien integroituneisuus

### 6.1.3.2 Pedagogin rooli

*Pedagogin roolissa* lastentarhanopettajat suunnittelevat ja toteuttavat tavoitteellista toimintaa tukeakseen lapsen oppimista ja kehitystä. Rooli on olennainen osa lastentarhanopettajan työtä ja ammattitaitoa. Pedagogin rooli on selkeimmin erotettavissa niissä reflektion osissa, joissa lastentarhanopettajat kuvailevat suunnittelutyötään ja sen merkitystä.

“Aina kun suunnittelee toimintaa tuntuu siltä, ettei päivät riitä kaikelle, mitä haluaisi lasten kanssa tehdä. Ja kun tulee tällanen tyhjä päivä, ensin on ihan pulassa. Kuitenkin vielä ennen nukkumaanmentoa saan ahaa-elämyksen (hylättyäni ensin monta ideaa), pieniä paineen poikasia aiheutti se, että oli luvassa avoimien ovien toinen viikko ja heti maanantaille oli ilmoittautuneita vanhempia. Oikeasti en vanhemmista stressiä saa, mutta sellainen olo on kuitenkin, ettei ihan lötröilyä halua heille näyttää, vaan rehellisesti, millainen tavallinen eskaripäivä voi olla.” (Maisa, päiväkirja)

“...ja mä pystyin niinku toteuttamaan niitä suunnitelmiani aika pitkälle. Ja sitten mää vielä koin, että olin tehny hyviä suunnitelmia, et joskushan käy niinkin, että pettyy niihin omiin etukäteisajatuksiinsa, että yleensä se on niin, että tekee liian vaikeita tai jotenkin niinku että ei oookkaan hoksannu sitä asiaa, että miten lapsi ajattelee tästä, että tuota sitten montesti käykin niin, että mää muutan siinä, että jos mää huomaan, että tää ei ihan suju niinku mää olin ajatellu, ni mää sitten muutan sitä siinä kesken kaiken sen mukaan, miten lapset reagoi.” (Paula, haastattelu)

“...no se aikuisjohtoisuus tai -lähtöisyys, koen sen sillai että ei sekään oo välttämättä mikään negatiivinen asia, vaikka sitä nykyään hyvin paljon negatiivisenakin asiana tuodaan, että et mää koen, et se tavoitteellisuus lähtee siitä, et aikuinen on tietoinen, mitä täällä tapahtuu ja mitä hän halua lapsille opettaa – tavoitteellisuus ja toiminnan suunnittelu ja arviointi...” (Heini, haastattelu)

“... mun mielestä toiminta ei pysty sillä lailla onnistumaan hirveen hyvin jos sitä ei suunnittele.. No kyllä se mun mielestä niinkun minulle ohjaajana on se suunnittelu tärkeää ja on se sitten siinä suhteessa niinkun lapsille tärkeää se sujuvuus taataan myös sitten sillä, että on ajateltu asiat niinkun etukäteen ja myös välineet ja kaikki tällaset...” (Katariina, haastattelu)

Pedagogisen toiminnan toteuttamisessa ei ole olennaista se, että pysytään tiukasti aikuisen suunnitelmissa. Pedagogisen toiminnan perusteena toimii ajatus siitä, että lasten spontaanisuudelle on suunnitellussakin toiminnassa jätettävä tilaa. Toimintaa ohjattaessaan lastentarhanopettaja tarkkailee lapsia, heidän mielialojaan ja kiinnostuksenkohteitaan.

“Suunnitelma oli runsas, tarkoituksella, olin jättänyt varaa olla ottamatta jotain jne., samoin suunnitelmassa olin ottanut huomioon tilaa lasten ideoille ja ehdotuksille - kuten kelpo lto on opetettu.” (Maisa, päiväkirja)

“...mutta sitten lapsilähtöisyys on sitä, että otetaan ne lasten ideat huomioon ja yritetään sitä omaa suunnitelmaa sillä tavalla tuoda et ne lasten omat jutut ja mistä ne on kiinnostunu et ne tulis siinä rinnalla, sivussa tai sinne lomitettuna mukavasti, että ei se sulje pois, ei ne (aikuislähtöisyys ja lapsilähtöisyys) oo vastakohtia välttämättä mun mielestä.” (Heini, haastattelu)

“Että näkee, et ne ei niinku jaks enää, ni ei se sitten oo enää mielekästä jatkaa, koska sitte siinä ei niinku tapahu sitä mitä niinku haluaa siinä, et se ei niinku enää ole tavoitteitten mukaista.” (Katariina, haastattelu)

“...että tuota sitten monesti käykin niin, että mää muutan siinä, että jos mää huomaan, että tää ei ihan suju niinku mää olin ajatellu, ni mää sitten muutan sitä siinä kesken kaiken sen mukaan, miten lapset siihen reagoi.” (Paula, haastattelu)

**Aina pedagogin rooli ei liity suunniteltuun toimintaan. Lastentarhanopettajilla on ammattitaidostaan mielikuvia, joissa lastentarhanopettaja muuntautuu pedagogiksi aina tilanteen ollessa otollinen.**

“...yleensä niinku ne jää hirveen hyvin mieleen, että oli joku semmonen spontaani tilanne ni siitä kehittyki sitten sen päivän paras oppituokio...” (Paula, haastattelu)

“Helposti ajatellaan, että joku apulaisen kanssa puuhailu on harjoittelijalle sopivaa puuhaa, mutta pitäisi muistaa, miten herkullinen tilaisuus siinä on myös lto:n näkökulmasta rauhalliseen, kahden tai kolmenkeskeiseen jutteluun, myös kasvatukselliseen keskusteluun.” (Maisa, päiväkirja)

“... et ottaa niinkun ne hetket niinkun aina käsiin ja hypypsiin, kun ne tulee että...” (Katariina, haastattelu)

**Pedagogiseen rooliin sisältyvät tutkittavien opettajuuteen liittyvät mielikuvat. Opettajuus sulautuu kasvattajan rooliin, mistä syystä tutkimuksessa ei puhuta opettajan roolista, vaan pedagogin roolista.**

“...että kyllähän kaikki opettaminenkin on kasvattamista ja kasvattaminenkin (nauraen) on varmaan aika paljon opettamista ja enkä tarkota opettamisella sitä, että istutaan pöyvän ääreen opettelemaan, että tämä on näin ja tämä on näin vaan se on semmosta siellä sivussa ja piilossa tulevaa opetusta.” (Maisa, haastattelu)

“...ne kuuluu niin yhteen tää opetus ja kasvatus, et niitä on aika vaikee erottaa ihan kokonaan toisistaan, et samalla kun opettaa lapsia niin samalla myös kasvattaa niitä --- ja kasvattaminen opettaa...” (Heini, haastattelu)

“...no esimerkiks mää saatan tehdä sillä tavalla, että mää otan vaikka tollasia kankaita jotka mää oon niinku vähän ajatellukki et ne vois olla metsässä sammalta ynnä muuta sellasta sitte jotaki tällasia kartonkitötteitä niinku meillä on semmosia kuusia, käpyjä ja sitte tota noin ku lapset näkee ne tarvitkeet, mitä mää tuon siihen ni niillä on heti kyllä jo se pilke silmäkulmassa, että ne niinku noista tulee hyvä se...” (Paula, haastattelu)

**Pedagogiset tilanteet, joissa lastentarhanopettaja on selkeästi pedagogin roolissa näyttelevät merkittävää osaa erityisesti Heinin, Maisan ja Katariinan reflektioissa. Tiettyinä aikana järjestetyille, aikuisen suunnitteleuille ja ohjaamille toimintatuokioille annetaan merkitys ja arvo lasten kehityksen kannalta (ks. luku 6.1.4). Heini, Maisa ja Katariina ovat kaikki esiopetusryhmissä, joten näkemykset toimintatuokioiden merkityksestä yhdistyvät esiopetukseen ja esiopetusikäisiin lapsiin.**

“...nii kyllä mun mielestä mejän rooli on tietyllä tapaa niinku pehmittää sitä koulun alottamista tavallaan, että on hirveen monia asioita, mitä opetellaan jo täällä...että niitä on nyt hyvä harjotella täällä minun mielestä turvallisessa ympäristössä ett sit siellä -- edes tämmöset pikkuasiat ku sujuu ni se helpottaa sitä ja toisaalta ihan tämmöset että osaa käyttää kynää ja osaa leikata tai osaa kuunnella ohjeita...” (Maisa, haaastattelu)



“...myös sitten nämä ohjatut ja suunnitellut tuokioiden on hirveen tärkeitä, että se ei niinkun ihan sitten tuota vois olla että joka päivä ne niinkun ottaa ja leikkis tai sillai, että leikki on myös tärkeä, mutta sitten täytyy myös kaikkie muutaki olla monenlaista... rajattuun tilanteeseenki täytyy niinku osata olla ja suhtautua ja olla siinä osana...” (Katariina, haastattelu)

“Joo -- on ne (tietynä aikana toteutetut toimintatuokioiden) kyllä hyviä mää oon sen kannalla et ne jäsentää sitä päivää kumminkin aika mukavasti ja musta meillä on, varmaan ihan kaikillekin lapsille ihan hyvä, mutta et varsinkin kun meillä on muutamia semmosia lapsia, jotka joilleka semmonen selkee päivärytmi on ihan elintärkeä niitten oman päivän hahmottamiseksi...must tuntuu et siinä tulee tää tällönen turvallisuuskysymys, että lapsi, kun se hahmottaa ja kun se tietää, mitä seuraavaks tapahtuu suurinpiirtein, ni sillä on turvallinen olo... lapsi hallitsee sitä päivää itekki paremmin kun se tietää, mitä seuraavaks tapahtuu...ja poistaa myös sitä levottomuutta.” (Heini, haastattelu)

**Paulan mielikuvissa pedagogi järjestelee pedagogisia tilanteita enemmänkin lasten toiminnan ja tahdin mukaan. Myös pedagoginen leikki näyttölee suurempaa osaa Paulan järjestämissä pedagogisissa tilanteissa.**

“Tahtoisin että lapset kokisivat olevansa mahdollisimman paljon oman elämänsä subjekteja. Pysin järjestämään leikkitalanteita niin että kaikille löytyy siinä aktiivinen, toimiva osa siinä. Että heille tulisi tunne että he itse keksivät jonkun hyvän jutun. Lapset saavat mielellään kehittää alkuideaa omaan suuntaansa. Annan itse vinkkejä tiettyyn suuntaan ja tarkkailen lasten välisiä suhteita. Tänään aikomukseni oli kerrata viime viikolla opetettua Nassukka-Nalle -leikkiä. En kuitenkaan halunnut järjestää asiaa niin, että kokoa lapset yhteen ikään kuin valmiin leikin ääreen.” (Paula, päiväkirja)

“Niin se (viittaa edellä olevaan sitaattiin päiväkirjasta) on hirveen laaja asia. No ehkä se liittyy ylipäätään siihen että musta pienenkin lapsen pitäis antaa niinku olla yksilöllinen persoonallinen ihminen ja pienestä lähtien että me aikuiset joskus sorrutaan siihen, että me niinku liikaa tehhään niitten puolesta tai jotenki ohjaillaan niitä sekä henkisesti että fyysisesti ja aatellaan, että ne ei niinku et ei ne vielä tällöisestä oo kiinnostuneita tai että ei tää kuulu lapsille...” (Paula, haastattelu)

**On mahdollista, että tämä ero tutkittavien välillä johtuu siitä, että Paula on ainoa tutkituista, joka työskentelee 2-4 -vuotiaiden lasten ryhmässä. Toisaalta kuitenkin Paulan pedagoginen tyyli on osa hänen yksilöllistä toimintansa perusteiden kokonaisuutta, joka todennäköisesti näkyisi hänen toiminnassaan myös isompien lasten ryhmässä. Pedagogiseen tyyliin liittyy eläytyminen lasten leikki- ja elämysmaailmaan sekä lasten ajattelumaailman kunnioittaminen sellaisenaan.**

(Mitä painotat työssäsi ?)

“ No se ei oo ainakaan niisanotusti antaa lapselle virikkeitä (nauretaan).”

(Miksi?)

“Niinku mää oon kyllästynyt siihen sanontaan, että tuota ja tällä tavalla niinku sanotaan valmiuksia koulua varten. Minä en koe sitä sillä tavalla, että tuota me valmennetaan täällä lapsia kouluun vaan kyllä me annetaan niille niinku elämän rakennuspuita täällä sen oman itsen rakennuspuita... ehkä taas nää kolme vuotta tuolla pienten osastolla on vahvistanu tätä ajattelua. Mää oon vähän tosta esikoulurytäkstä ollu nyt niinku sillei sivussa, vaikka kyllä ne asiat mua kiinnostaa hirveesti ja kyllä mää seuraan ammattikirjallisuutta ja tällein, mutta kyllä tää esiopetusasia on mun mielestä jotenki niin et mitä sanaa mää nyt käyttäisin siinä...mikä vallitsee nyt että kuusvuotiaat on se esiopetusryhmä tai -ikäluokka ja että niille pitäis olla sitten jotenki niinkun semmonen erityinen vuosi siinä ennen kouluun menoa, että tämä koko päiväkodissa oleminen on kyllä sitä esikoulua mun mielestäni ja en mä haluaisi käyttää sitä niinkun esikoulu -sanaa se on justiin sitä, että se vaan valmentaa sinne kouluun, niinku se koulu olis jotenki se elämän päämäärä ja ja kun mää tuun siirtyyn tonne isojen puolelle... niin kyllä mää koen hirveenä haasteena sitten sen niisanotun esikoululaisten kansa toimimisen siellä että, et mä haluaisin siihenki löytää niinku semmosen ihan

oman tyylin ja rohkeesti niinku vetää semmosta linjaa, vaikka se ei olisikaan ehkä (naurahtaa) sitten niin perinteisesti kouluun valmistavaa että...” (Paula, haastattelu)

“...että ei niinku nähdä sitä että mitä se (lelujen peseminen) lapselle ois voinu merkitä, et ne ois ottanu ne vaikka johonki pieneen kärryihin ja vieny sinne ja latonu paikoilleen, mikä hirveä tyydytys niille ois tullu siitä ku ne ois että ne tehtiin oikeita hommia !... mä oisin luultavasti jotenki sillä tavalla sanonu sen asian, että ikään kuin ne olis ite hoksannu sen, että tuota näähän on kuivia, että mitäs niille sitten pitää tehdä ku ne on kuivia. Että se on niinku sitä loogista ajattelua mun mielestä myöski että...” (Paula, haastattelu)

“Ni se on minusta semmosta toimintaa (viittaa Gunilla Lindgvistin leikkipedagogiikan periaatteisiin) mitä minä niinku tykkäisin ja tota sitte koska mulla on niinku tapana heittäytyä leikkimään lasten kanssa ni ehkä mä oon siinä sitte päässy jollain tavalla päässy sisälle siihen leikkimaailmaan, mitä se niinku - miten ne leikkiä niinku ihan omin päin. Nin se on varmaan vahvistanu tai niinku mää vaa reagoin (naurahtaa) mää reagoin aika samalla tavalla ku lapset omasta mielestä sitten joskus aina...” (Paula, haastattelu)

Se, että Paula erottuu pedagogisen tyylinsä perusteella muista tutkittavista ei tarkoita sitä, etteivätkö muutkin tutkittavat pitäisi tärkeänä lasten toiminnan, tahdin ja tuntemusten huomioimista oman toimintansa säätelyssä. Esimerkiksi Katariina pohtii reflektiossaan sitä, miten hänen muutaman vuoden poissaolonsa työstä on auttanut häntä tarkastelemaan toimintaansa enemmän lasten näkökulmasta. Samoin Maisa pohtii omaa kehitystään ja kehitystavoitteitaan lapsilähtöisempään suuntaan.

“No kyllä mää uskon että se on niinkun vaikuttanu just sillä lailla et mää uskon että mää paremmin otan lapsia huomioon, et kyllä sitä niinkun tuntuu että ennen sitä niinkun ehkä enempi niinkun, enempi jotenkin ei niin paljon kuunnellu sitten niitä lasten, että tottakai niinku aina tilanteessa ne reaktiot otti huomioon tai tuollai, mutta että tuota se on paljon niinku enempi laajentunu sitten se, et mitä niinkun kahtoo ja miettii, että millä tyylillä niinku asiat menee ja tosiaan että asettaa niinkun kaikkia asioita vähän kyseenalaseks...” (Katariina, haastattelu)

“Mm – se (lapsilähtöinen toiminta) on varmaan semmonen työn alla oleva asia ainaki mulla itellä mitä oon miettiny että et kyllä mää niinkun jonkun verran niinku pystyn sitä ottamaan ja hyödyntämään mutta must ois ihana vielä enemmän sitä...” (Maisa, haastattelu)

Paulan reflektiossa on kuitenkin eniten käytännön esimerkkejä siitä, miten hän toimintansa perustetta toteuttaa käytännössä. Muilla toiminnan peruste tulee esille reflektiossa, mutta se ei liity selkeästi käytännön esimerkkeihin.

Pedagogisten tilanteiden ja ylipäätään päiväkodissa tapahtuvan toiminnan merkitystä lastentarhanopettajat kuvaavat aineistossa metaforalla “virikkeiden antaminen”. Metaforassa “virikkeiden antaminen” voidaan havaita meritykseroja tutkittavien välillä. Esimerkiksi Heini käyttää metaforaa “virikkeiden antaminen” kuvatessaan pedagogin rooliaan ja omia tehtäviään pedagogina.

“Mun tehtävä on varmaan luoda ne puitteet, antaa materiaalit ja virike siihen oppimiseen... just näitten puitteitten ja tämmösten virikkeiden antaminen on mun tehtäväni.” (Heini, haastattelu)

Paula puolestaan tietoisesti hylkää metaforan, mutta toteaa kuitenkin:

“...ne ei oo näitä – virikkeitä, mutta siis kuitenkin ei pidä unohtaa tätä, että pyrin antaa valmiuksia lapsen monipuoliselle kehitykselle, et siihen kuuluu sitten kaikki nää osa-alueet, mitä me täällä toiminnassa toteutetaan, on musiikit, ja on liikuntaa on kuvallista ilmaisua, äidinkieltä, kaikki nää variaatiot ni kyllä mää sitten tietysti näissä kaikissa asetan semmosia konkreettisia

tavoitteita, että --- ei sitäkään se on mejän koulutuksen antamaa valmiutta et ei sitä voi vähätellä myöskään että...” (Paula, haastattelu)

Kuvaillessaan päiväkirjareflektiossaan pedagogista tyyliään Paula kertoo, miten hän tarjoaa lapsille erilaisia materiaaleja ja omia vinkkejään leikki- ja oppimistilanteissa.

“Lavastin eteisaulaan Nallen kodin, auton, niityn kukkineen ja metsän. Maisemassa näkyi eläimiä (pehmoleluja). Pehmolelunalle lähti (plasto-) autollaan ajelulle ja pyysi näkemään eläimiä mukaansa auton lavalle. Lasten piti vuorollaan auttaa ja nostaa eläin kyytiin. Havaitsin spontaania halua tulla mukaan ja keskittyminen oli hyvä.” (Paula, päiväkirja)

Paula ei reflektiossaan osaa tarkemmin selittää, mitä hän ymmärtää virikkeiden antamisella ja miten se eroaa hänen käyttämästään metaforasta “valmiuksien antaminen”. Heinin ja Paulan toiminnan perusteissa voidaan tältä osin todeta olevan ero mielikuva- ja metaforatasolla. Käytännön toiminnassa eroa ei voi aineiston perusteella havaita. Tämä johtuu siitä, että Heini ei kuvaile esimerkein mielikuvaansa itsestään puitteiden, materiaalien ja virikkeiden antajana. Paulan reflektiossa mielikuvat saavat elävän muodon, kun hän kuvailee seikkaperäisesti pedagogista tyyliänsä.

Toinen asia, jossa tutkittavien välillä voidaan havaita merkitseroja on se, mihin pedagogisella ja yleensä kasvatuksellisella toiminnalla pyritään. Maisa, Heini ja Katariina tuovat reflektiossaan esille koulun valmentamisen merkityksen. Paula tarkoittaa valmiuksien antamisella laajemmin kaikkea sitä, mitä lapsi tarvitsee elämässään, ei vain koulussa. Hän korostaa haluavansa käyttää ilmaisua “elämän eväät”, joita hän lapsille haluaa antaa. Toisaalta myös muut tukittavat tuovat reflektiossaan esille sen, että he eivät kasvata ja ohjaa lapsia vain koulua varten. Esimerkiksi Katariina käyttää myös metaforaa “elämän eväät”. Kuitenkin Katariina, Maisa ja Heini esiopetusryhmien pedagogeina korostavat myös koulussa tarvittavien taitojen oppimisen merkitystä esikoulussa. Yhteistä tutkittaville on se, että he ajattelevat pedagogisella ja kasvatuksellisella toiminnalla olevan merkitystä lapsen tulevaisuuden kannalta. Heini, Maisa ja Katariina tuovat selvemmin esille nimenomaan lapsen lähitulevaisuuden.

### 6.1.3.3 Aikuisen rooli

Tutkittavien mielikuvissa lastentarhanopettajan on oltava lapselle turvallinen *aikuinen*, jota lapsen uhmatkaan eivät huojuta. Lapsen ajatellaan tarvitsevan aikuisen tukea, kannustusta, ymmärrystä ja hoivaa, mutta myös turvallisia rajoja. Mielikuvat aikuisen roolista ja mielikuvat aikuisen ja lapsen välisestä suhteesta kietoutuvat toisiinsa, mutta niiden tarkasteleminen erillisinä toiminnan perusteina koetaan tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaiseksi.

“...et jos se haluaa lähteä mukaan ni se ei voi lähteä sinne ilman villasukkia, kun oli pakkaskeli ja ois jäänyt ja pitkä matka tonne, et ei pääse niin äkkiä takasi päin että en voi hyväksyä että lähet ilman sukia...” (Heini, haastattelu)

“Aikuinen on aikuinen ja aikuisella on vastuu... sehän luo sitä turvallisuutta myös...” (Paula, haastattelu)

“...et se on niinku selvä niinku tämmöessä ryhmässä se että tilanteessa kuin tilanteessa ni se aikuinen on niinkun se, jolla on niinku se homma hansakassa--- et sillä aikuisella on niinku ne päivän ohjat käsissä et... aikuinen on kuitenkin sitte se, joka asettaa ne rajat ja... aikuisen niinku se rooli on niinkun tärkeä olla selvästi aikuinen...” (Katariina, haastattelu)

“...kyllä kuitenkin aikuinen on tietystä mielessä aikuinen ryhmässä ja kotona vanhemmat --- että kuitenkin ei pidä mennä siihen, että sitten laps saa kaiken päättää...” (Maisa, haastattelu)

“...taas muistimme, kuinka tärkeää fiksuille ja tietävillekin lapsille on ymmärrys, tuki ja turva, todella tarpeeseen. On hyvä tietää tämä Kertunkin tuntemus, koska tukea ja kannustusta taas erityisesti tarvitaan. Usein kiinnitetään paljon huomiota häiritseviin lapsiin tai lapsiin, joilla on erilaisia ongelmia. Ja juuri ne monet Kertut jäävät liian vähälle.” (Maisa, päiväkirja)

“Oli kiva huomata, että hän luottaa, vaikka joudunkin useasti ottamaan yhteen hänen kanssaan.” (Heini, päiväkirja)

Konfliktitilanteessa (ovat usein tilanteita, joissa aikuisen asettaa lapselle rajat) aikuisen rooli voi ilmetä joko suorana tai epäsuorana auktoriteettivallan käyttämisenä. Suoran ja epäsuoran auktoriteettivallan ero on siinä, että suoran vallankäytön lapsikin huomaa mutta epäsuoraa lapsi ei välttämättä aina huomaa. Epäsuora vallankäyttö liittyy myönteisen ilmapiiriin ja lapsen ja aikuisen välisen myönteisen suhteen ylläpitämiseen (ks. luku edellä).

“Nyt minä jo hermostuin touhuun vähän se kun sisältää vielä roikkumisen ja repimisen lisäksi juoksemista karkuun tai perässä ja kiljumista. Sisällä ei mahdu eikä voi harrastaa sellaista. Jouduin vähän kovistelemaan tyttöjä, seurasi pientä mökötystä, mutta kyllä he siitä sitten jonkin ajan päästä innostuivat pelaamaan.” (Maisa, päiväkirja)

Edellä oleva esimerkki kuvaa suoraa vallankäyttöä. Seuraavat esimerkit kuvaavat epäsuoraa vallankäyttöä.

“Ulospukemistilanteessa syntyy usein ikävää hälyä ja levottomuutta... Keksin mielestäni hyvän helpotuksen tungokseen: pari-kolme lasta voi pukea ruokahuoneen puolella jonkun aikuisen kanssa. Meteli vähenee, kontakti säilyy paremmin ja pysytään asiassa.” (Paula, päiväkirja)

“...ne ei varmaan sitä huomannu että tässä nyt mun taholta on mitään jippoja ...” (Maisa, haastattelu)

“Yritin ensin positiivisia keinoja eli huomioin ja kehuin niitä lapsia, jotka käyttäytyivät kunnolla ja olivat asiassa mukana. Se auttoi vähäksi aikaa. Mutta kun... ” (Heini, päiväkirja)

Esimerkkejä epäsuorasta vallankäytöstä on eniten Paulan reflektiossa. Mielikuvat aikuisesta vallankäyttäjänä kietoutuvat lapsen kunnioittamisen periaatteeseen sekä mielikuviiin lapsen ja aikuisen välisestä suhteesta. Esimerkiksi ennen kuin Paula ottaa auktoriteetin roolin käyttöönsä tilanteen niin vaatiessa, hän pohtii asiaa lapsen ajatusten, tunteiden ja kokemusten näkökulmasta. Tämä vaikuttaa hänen toimintaansa siten, että hänen tulee käytettyä enemmän epäsuoria vaikutuskeinoja.

“Pyrin aina kunnioittamaan lasta ihmisenä, jolla on omat ajatukset ja persoona. Turhaa komentelua ja suoraviivaisuutta otteissa vältän. Usein lapsen saa käyttäytymään haluamallaan tavalla laskeutumalla tarpeeksi lähelle lasta, koskettamalla kevyesti, kehumalla häntä, kiinnittämällä hänen huomionsa johonkin konkreettiseen ympäristön yksityiskohtaan...” (Paula, päiväkirja)

“Vielä yksi esimerkki tavastani toimia, kun lapsi ei noin vain tahdo tehdä mitä häneltä odotetaan: T ja H juntaantuiivat näkkäripalansa ääreen ruokapöydässä, kaikki muu ruoka oli ja suunnilleen syöty. Näkkärit olivat niin pienet että katsoin olevan parasta syödä edes sen verran ruiskuitua... no minä rupesin jo naapuripöytää pyyhkeilemään, toiset olivat jo menneet nukkumahuoneeseen. Kunnes keksin: “Tehän voittekini sitten itse viedä maitomukit keittiöön syötyänne näkkäriin niin Kaija pääsee ne tiskaamaan (muut astiat oli jo viety kärryillä keittiöön!)” “Joo minä ainakin vien mukini keittiöön!” ja rouskutus alkoi kuulua pöydästä. Apea tunnelma vaihtui eloniloksi. Eli:

mielestäni kasvattajan täytyy nähdä sen verran vaivaa ja etsiä oikea tapa suhtautua kulloiseenkin tilanteeseen niin ettei lapsen itsetuntoa lytistetä.” (Paula, päiväkirja)

(Edelliseen päiväkirjasitaattiin viitaten) “Koska mää oon nähny sen että miten mielellään ne aina lähtee siis tuolta jotain pikku asiaa toimittamaan tälle puolelle jos ne vaan päästetään, niin se on niinku aina aaah, pääsin käymään siellä (kuiskaten lapsen ajatusta äänellään jäljitellen).” (Paula, haastattelu)

Maisan reflektiossa mielikuviin aikuisen roolista liittyy äidillisyyys, erityisesti äidin vaistot ja tunteet iloineen ja murheineen. Maisa myös korostaa omien vanhemmuuden kokemustensa merkitystä ajatusmaailmansa kehitymisessä ja toimintansa muuttumisessa vuosien varrella.

“Ruokailun yhteydessä oli hyvä, että sain puhuttua Kostin äidin kanssa Kostin laihduttamispuheista, jotka ovat meitä kovasti huolettaneet, poika kun on langanlaiha. Helpottavaa ei kylläkään ollut se, että kyseiset puheet juontavat 9v -isosiskolta. Itselläni on juuri samanikäinen tyttö, ja heti taas äiti-ihminen heräsi ja mielessä pyöri kaikki anorexiat ja bulimiat.” (Maisa, päiväkirja)

“Juuri oma vanhemmuus on mielestäni kypsytännyt, syventänyt, antanut toista näkökulmaa asioihin.” (Maisa, päiväkirja)

Myös Paula vertaa itseään ja rooliaan lastentarhanopettajana äidin ja isän rooleihin. Hänen mielikuvissaan päiväkotia on lasten ja työntekijöiden yhteinen koti aina päivisin. Reflektiosta voidaan aistia, että Paulan toiminnan perusteena toimii sisäistynyt tarve luoda päiväkodista kodinomainen, henkisesti turvallinen ja viihtyisä paikka lapsille.

“Than niinkun lapsella on isä ja äiti, nehän on niille maailman tärkeimmät ihmiset, ja silloin ku ne on täällä päivällä ...niin me ollaan niinku niitten äiti ja isä.” (Paula, haastattelu)

“Joskus tuntuu, että sydän ihan pakahtuu kun saa lapsilta niin paljon lämpöä ja rakkautta ! Kun T; H ja P pyrähtävät sisään hihkuen: “Paula, Paulaa...!” ja ovat kädet pystyssä pyytämässä syliiniin, tunnen että olen osaltani pystynyt luomaan otolliset olosuhteet lasten elää ja kehittyä yhteisessä kodissamme.” (Paula, päiväkirja)

Heinin ja Katariinan mielikuvissa aikuisen roolissa korostuu aikuisen auktoriteettiasema. He tarkastelevat asiaa näkökulmasta, jossa painotetaan lapsen kehitykseen kuuluvaa rajojen hakemista sekä aikuisen tehtävää rajojen asettajana.

“No tuota nin --- mää oon aika tiukkakin kyllä et musta niinkun ne rajat on tärkeitä sillä lailla, et mää niinkun koen et mua aika hyvin kyllä totellaan eikä ja sillai et mää kyllä koen myös sitten sen siltä kannalta et lapset niinkun tietää et mitä minä, mää en tiä onks se nyt sitten niin tiukkuutta “ (Katariina, haastattelu)

“...kyllä mää koen sillai että tai mää haluan pitää sen ja mää koen kumminkin jollakin tavalla on auktoriteetti...” (Heini, haastattelu)

Vaikka tutkittavien toiminnan perusteena ovat mielikuvat lastentarhanopettajasta aikuisena ja auktoriteettina ei näihin mielikuviin kuitenkaan liity autoritäärisyys. Lapsen kunnioittaminen ja aikuisen ja lapsen välisen myönteisen suhteen merkitys toimivat autoritäärisyyttä ehkäisevinä vastaperusteina. Lapsilla on tutkittavien mielestä mm. oikeus tietää ja ymmärtää, miksi aikuinen ei voi aina antaa lapsen tehdä sitä mitä hän haluaa.

“...ne niinkun tietää mitä minä haluan ja odotan ja tuota nin mä selitän sen myös niille...että lapset ei muu kuitenkaan pelkää...myös sen turvallisuuden oon pystynyt antamaan” (Katariina, haastattelu)

“...tai sanotaan, että joka kerta kun must tuntuu siltä, että mä joutun ärähtää lapsille sillai, että et korotan ääntäni ja joutun panemaan sillai ihan tosissaan aisoihin ni mä koen sen jollakin tavalla epäonnistumiseksi. ... Vaikka yleensä kyllä sit sen jälkeen mä puhun sitä myös lapsille...” (Heini, haastattelu)

“Mun mielestä se on (valinnanmahdollisuuksien antaminen lapselle) semmoinen se on lapselle semmoinen - miten mä sen nyt sanoisin semmoinen hyvä tapa päästä pälkähästä tavallaan, et mä en silloin ahista sitä lasta nurkkaan, et enkä käytä sitä auktoriteettiani sillain, et säähän nyt teet näin kun mä sanon vaa et siinä se voi vielä valita sen ja silla tulee semmoinen olo, et mä oon ehkä vähän kumminkin saanu vaikuttaa omaan elämäni ja päässy siitä et mä voi nyt valita kummin-kin, et se ei pääse tavallaan sitten siitä mihin mä sen rajan aseta niin yli, että näissä rajoissa nyt valitset...lasten kanssa pystyy hirveen hyvin neuvottelemaan, et kun sen oppii sen, että aikuisenki kanssa voi todellakin neuvotella ja että aikuinen ei vain sanele sääntöjään, että näin tehään, vaan että lapsikin ymmärtää, et miksi pitää tehdä tällä tavalla... et se selittäminen ... siinä tulee se ymmärrys sit samalla”. (Heini, haastattelu)

“...mä sit sen jumpan jälkeen kun mentiin tuonne - silloin sanoin niille sitte että musta oli vähän ikävää kun oli sellanen jumppa...” (Maisa, haastattelu)

“Mutta aina syy täytyy lapselle selittää ja miksi teemme näin.” (Paula, päiväkirja)

#### 6.1.3.4 Kaverin rooli

Tutkittavien aineistosta voidaan erottaa myös *kaverin rooli*. Kaverin roolissa lastentarhanopettaja on silloin, kun hän laskeutuu lasten kanssa samalle tasolle, juttelee, pelaa, leikkii tai muuten vaan on tai toimii hänen kanssaan. Tutkittavat uskovat, että lapsen ja aikuisen välisen suhteen kannalta sekä sen myötä myös oppimisen ja toiminnan onnistumisen kannalta on edullista, jos aikuinen asettuu samalle tasolle ja tasavertaiseksi kumppaniksi lapsen kanssa (ks. luku 6.1.2).

“Päällimmäiseksi jäi tunne, että tällaista tämä työ on parhaimmillaan ! Istun lattialla lasten seassa, juttelemme, hassuttelemme, teemme yhteistyötä, innostamme toisiamme, aika kuluu kuin huomaa-matta, joku kōngää sylissäni aina välillä ja on lämpöinen tunnelma.” (Paula, päiväkirja)

“Otan heitä usein syliin ja ollaan “hyviä kavereita”.” (Paula, päiväkirja)

“... kyllä mun mielestä yhtä lailla on tärkeitä, että mä saan olla lasten kanssa rauhassa ja pelata ja olla niitten kanssa ettei mun rooli ole se, että mä tulen vaan jonku toiminnan leväyttämään teille esille tähän nyt että...” (Maisa, haastattelu)

“Minusta on tärkeää osallistua lasten touhuihin...” (Katariina, päiväkirja) “No se on niinku osa siitä --- suhteesta niinkun lapseen, että kun niitten kanssa on ja on niinku läsnä niin silloin tuota nin ne myös niinkun --- näyttää sen oman ihtesä ja sitten tuota nin se on siten osa sitä mukavuutta että se on lapselle hirveen tärkeitä et se aikuinen on meidän kanssa ...” (Katariina, haastattelu)

“...et mä koen sen sillai et se aikuisen tavallaan se että voi olla hyvin läheinen lapsille voi olla, et se auktoriteetti ei sulje pois sitä, että voi olla läheinen ja välittää ihan tosissaan niistä lapsista ja olla semmoinen tavallaan kaveri, mut kumminkin se, et se aikuinen kantaa sit päävastuun ja se lastenkin pitää hyväksyä.” (Heini, haastattelu)

Kaverin rooli integroituu mielikuviin turvallisesta aikuisesta, joka ei unohda aikuisuuttaan ja vastuutaan. Kaverin roolissa aikuinen voi vaikuttaa lapseen eli toteuttaa kasvatustehtäväänsä myönteisellä tavalla.

Kaverin rooli liittyy tutkittavien reflektioissa lähinnä vapaisiin yhdessäolohetkiin. Paulan reflektiossa kaverin rooli kietoutuu myös pedagogin rooliin. Luvussa 6.1.3.2 on kuvattu sitaatein sitä, miten Paula itsekkin lähtee mukaan lasten leikkimaailmaan lasten kanssa paitsi pedagogina myös tasavertaisena leikkikumppanina. Myös seuraava sitaatti tukee tulkintaa:

“Jouduin ohjaamaan isompia lapsia omatoimiseen leikkiin, koskapa pienimmät vaativat lähes välttämättä huomiota niin paljon. Hyvinhän leikit alkoivat sujuakin, mutta silti harmitti kun ei voinut antaa itseään jokaiselle toivomuksen mukaan.” (Paula, päiväkirja)

#### 6.1.4 Lapsikäsitteet

Lastentarhanopettajien toiminnan perusteiden reflektioissa esiintyy paljon lapsen, lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiä. Tarkasteltaessa koko aineistoa voidaan todeta yksittäisiä lapsikäsitteitä esiintyvän toiminnan perusteena eniten, kuin mitään muuta tässä tutkimuksessa analysoitua toiminnan perustetta. Tutkittavat tarkastelevat lasta monesta eri näkökulmasta, mikä selittää lapsikäsitteiden määrän paljouden. Lapsikäsitteet ovat pääpiirteissään samanlaisia kaikilla tutkittavilla lastentarhanopettajilla. Ne ovat muotoutuneet lähinnä kokemuksen myötä, mutta myös koulutuksessa ja muissa yhteyksissä hankitulla teoreettisella tiedolla todetaan olevan merkitystä lapsikäsitteiden muodostumisessa. Seuraavassa tarkastellaan tutkittavien lastentarhanopettajien aineistossa esiintulleita lapsikäsitteitä tiettyjen näkökulmien puitteissa. Yksittäisiä tutkittavien aineistoista esiintulleita lapsikäsitteitä ei katsottu tarkoituksenmukaiseksi tuoda analyysissä esille. Ne liittyvät usein joihinkin yksittäisiin tilanteisiin, joita tulee esille satunnaisesti kunkin tutkittavan reflektiossa. Olennaista tutkimuksen kannalta on, että lapsikäsitteet ovat lastentarhanopettajien toiminnan perusteita.

Tutkittavat näkevät lapsen kehittyvänä olentona, jolla on rajattomat mahdollisuudet oppia uusia asioita. Lapsi oppii joka päivä jotakin uutta elämästä ja itsestään. Oppimisessa on olennaista konkreettisuus ja aktiivisuus. Lapsi oppii tekemällä, kokemalla, osallistumalla, pohtimalla, löytämällä ja oivaltamalla sekä leikin ja leikinomaisen toiminnan kautta. Paljon lapsi oppii myös jäljittelemällä. Oppimisen lähtökohtana pidetään lapsille luontaista uteliaisuutta ja aktiivisuutta ja sitä, että oppimisen halu lähtee lapsesta itsestään.

“...että kyllähän lapsi niinku tekemällä ja kokemalla ja tämmösillä tavoilla niinku oppii paremmin, et se niinkun itse miettii ja pohtii niitä asioita ja sit ne löytää je oivaltaa sen jutun...” (Katariina haastattelu)

“Minä uskon, että leikin kautta oppii parhaiten.” (Katariina, päiväkirja) “No koska leikki on semmosta lasten luontaista ajattelutoimintaa ja se on se tuota nin lähin oppimisen alue mun mielestä että leikissä opitaan...jos ei oo leikinomaisuutta nin sit se on niinkun ... sit se ei niinkun toimi niin hyvin että kyllä sen niinkun käytännössä --- ja siksi se varmaan onkin niin kulunut fraasi koska se on totta (naurahtaa)!” (Katariina, haastattelu)

“Oman oivalluksen kautta kun oppii niin silloin niinku oppii ihan oikeasti jonkun asian...” (Paula, haastattelu)

“...siitä on puhuttu paljon, mut kyllä mää sen ihan käytännössäki huomaan, et onhan se hyvin pitkälle sitä leikin kautta oppimista, et ei näiltä lapsilta vielä voi vaatia eikä oo tarpeenkaan, että ne kuuntelis jotakin pitkiä sepustuksia ja aikuisen yksinpuhelua, vaan että ne saa ite leikkimällä ja kokeilemalla, tutkimalla ja kyselemällä - tietoa asioista ... enemmän painotetaan tätä konkreettisuutta ja lasta aktiivisena oppijana ja leikin kautta oppimista...” (Heini, haastattelu)

“Mun mielestä lapset oppii paljon tekemällä ei niin että me istutaan opettelemaan numeroita tai jotai muuta, vaan että kun saa tehdä erilaisia asioita, missä sivutaan jollakin muotoa erilaisilla tavoilla sivutaan kyseisiä asioita, joita siellä piilossa yritetään opettaa -- et kyllä ne mun mielestä semmosella itse kokemalla ja tekemällä oppii parhaiten.” (Maisa, haastattelu)

“... ne jäljittelee aina sitä, mitä mää oon aina esittäny, se on niinku justiin tyypillistä... niillä mejän malleilla on niin älyttömän iso vaikutus...” (Paula, haastattelu)

“Laps on hirveen aktiivinen, jos sen annetaan olla ja se on hirveen tiedonhaluinen ja yllättävän pohdiskelevakin...” (Katariina, haastattelu)

“Lapsi on aktiivinen oppija, et ei sitä tietoo voi siirtää sinne lapsen päähän vaan et kyl se lähtee siitä ihan, et hän haluaaki tän asian tietää, kiinnostuu jostakin ja sillä lailla oppii.” (Heini, haastattelu)

“...et lapset konkreettisesti oppii ja kokemuksen kautta...” (Heini, haastattelu)

“Näitä asioita on tärkeä opetella leikkien varjolla, liittää mahdollisesti arkeen monia asioita.” (Maisa, päiväkirja)

“No leikki on lapsen elämää mun mielestä, että --- se on niin tärkeä asia että sitä ei voi niinku oikeen ees kuvailla että se leikissä se oppii ja leikissä ja harjottelee ja leikistä se saa ilon elämään ja --- leikissä se kasvaa ihmisenä.” (Paula, haastattelu)

Lisäksi uskotaan lapsilla olevan herkkyyskausia, jolloin he oppivat tiettyjä asioita herkemmin kuin muina aikoina. Herkkyyskaudet ovat yksilöllisiä: eri asioihin liittyvät herkkyyskaudet tulevat kullekin lapselle hieman eri aikoina.

“...lapsella on näitä herkkyyskausia ja sen ihan oman kehityksensä etenemisessä semmosia vaiheita, että tuota se luonnostaan niinku on kiinnostunu tietynlaisista asioista ja innostunu justiin niistä ni silloin ku se tulee luonnostaan se kiinnostus ja innostuminen nin silloin se oppii ihan huomaamatta...” (Paula, haastattelu)

“...jokaisella lapsella on niinku ihan eri niinkun se rytmiki siinä oppimisessa ...” (Katariina, haastattelu)

“...se vaatii aika paljon tarkkaavaisuutta, sen että huomaa, siellä missä kaikki lapset on menossa esimerkiksi noilla eri kehityksen alueilla...” (Heini, haastattelu)

Oppimisen konkreettisuus juontaa juurensa lasten ajatusmaailmaan, jonka uskotaan olevan erilainen kuin aikuisilla. Aikuisen on tutkittavien mielestä hyvä tietää lasten ajatusmaailmasta voidakseen toimia ja ohjata lapsia oikein, lapsista itsestään lähtien sekä yksilöllisesti. He uskovat, että lapsi oppii ja kehittyy parhaiten, jos asiat tulevat heidän eteensä heille tuttujen asioiden kautta, heidän kokemusmaailmansa ja kiinnostuksenkohteisiinsa liittyvinä.

“...ne on nii semmosia pieniä hetkiä usein, mutta että tosi tärkeitä --- ja niissä saa kyllä aika paljon selville lapsen ajatuksista ja elämästäkin, kun niihin pääsee keskittymään, tietää mitä ne ajattelee.” (Maisa, haastattelu)



“No koska mää opin ymmärtämään ehkä paremmin sen lapsen käyttäytymistä ja sitten taas kun mää opin ymmärtämään sitä nii sitten mää osaan paremmin reagoida sen toimintaan.” (Paula, haastattelu)

“... .. niinkun tietää jo sillai sitä taustaa et miten ne ajattelee asiasta ja tuommosista ja millä lailla sitte tuota ja mitä asioita siinä sitten kenties painottaa niinku sit siinä opetuksessa tai siinä ohjauksessa...” (Katariina, haastattelu)

“...et kyllähän lapset hirveen paljon itekki tuo niitä aiheita ja ajatuksia ja kiinnostuksenkohteita mut ehkä sit seki, et ku lapset tuo jotaki tämmöstä ni mää osaisin kehitellä sen asian sitten eteenpäin ja tarttua niihin lasten juttuihin mutta et kyllä kumminkin se et se lapsi on aktiivinen siinä oppimisprosessissa, et ei se, et jos ei sitä kiinnosta joku juttu ne ei se kyllä sit opikaan...” (Heini, haastattelu)

**Uskomus lapsen ajattelun konkreettisuudesta ohjaa lastentarhanopettajia toimimaan tietyllä tavalla myös konfliktitilanteissa. Lapsikäsitys ohjaa aikuisen toimintaa auktoriteettina. Joskus lapsen ojentamiseen tarvitaan konkreettisia otteita.**

“En pidä sellaisesta kauko puhelutekniikasta lasten kanssa työskenneltäessä. Pysin aina menemään lähelle ja puutun asiaan konkreettisesti keskustellen tai fyysisesti koskettaen tai tilanteesta pois nostaen. Mutta aina syy täytyy lapselle selittää...” (Paula, päiväkirja)

“No siihen on varmaan kokemuski vaikuttanu, että on sitä varmaan jossakin vaiheessa niinkun huomannu että on yrittäny jotakin sanoa mutta kun se ei mene perille niin se menee perille kun oot siinä konkreettisesti ja sillon ei niinkun se keskittymiskyky ei hajaannu, että mä en niinkun sano niinkään pelin takaa niinkun nuin vaan et kyllä se on niinkun ihan varmaan koettua, ja varmaan siitä oon jostakin lukuukki (naurahtaa), musta tuntuu että nää on semmosia asioita että mitkä on aina jossakin oppikirjassakin tullu, mutta että kokemuksesta sen on sitten ainakin todeksi uskonut.” (Katariina, haastattelu)

“Lopulta annoin Kertulle kaksi vaihtoehtoa: “Joko laitat villasukat ja lähdet mukaamme tai jäät pienten puolelle...” Kerttu valitsi, että lähtee meidän mukaamme ja retki sujuikin reippaasti.” (Heini, päiväkirja)

“Nämä jumputtajat latistivat tunnelmaa niin paljon toisiltakin, että lopulta sanoin, että ei ole pakko olla tuokiolla mukana, saa lähteä pois. He halusivat pois. Minä en koe tuollaista tilannetta joukosta eristämiseksi, koen antavani siinä kuitenkin jonkinlaisen vaihtoehdon (ota tai jätä), ja lapset valitsee ja sillä sipuli.” (Maisa, päiväkirja) ”Kyllä mun mielestä ne isojen päässä on niin isoja, että ne osaa ite miettiä...” (Maisa, haastattelu)

**Konfliktitilanteet syntyvät usein siitä, että lapsi kokeilee rajojaan. Tutkittavat uskovat lapselle olevan tyyppillistä rajojen etsiminen niin kauan kuin heille rajat asetetaan. Aikuinen on rajojen asettaja. Rajojen asettamisen uskotaan luovan myös turvallisuutta, jota lapset aikuisten taholta kaipaavat.**

“...mutta jos niinkun on sellanen että ei pidä sitä rajaa eikä mitään otetta saa ni se hakee ja hakee ja hakee ja sitte tuota nin se on tulee niinkun semmonen epätydyttävä tilanne niin lapselle ku aikuiselle ja koko ryhmälle, et sellanen -- et jos hakee rajaa niin se raja pitää saada... ne rajat luo sille lapselle sen turvallisuuden ja se niinkun sitten tietää mitä siltä odotetaan.” (Katariina, haastattelu)

“Mun mielestä ne kokee turvattomuutta, et jos ei oo enää mitään mikä vois tulla niitten sillä tavalla yläpuolelle, että tässä se raja menee, et musta ne lapset etii rajoja niin kauan kun se raja löytyy...” (Heini, haastattelu)

“...sehän luo sitä turvallisuutta niinku ollaan monta kertaa puhuttu, että sitte jos lapselle ei aseteta niitä rajoja ni se kokee varmaan pohjimmiltaan hirveen turvattomaks olonsa...no koska se kuuluu siihen lapsen kehitykseen niinku kokeilla niitä rajoja että onko ne olemassa vai eikö ne ole olemassa että et sen tunne-elämän kehittymiseen justiin ni kuuluu ne uhmaiät ja sitä vastustusta haetaan sieltä ja jos sitä ei löydy nin sitte se on vähän niinku hukassa että...” (Paula, haastattelu)

**Lapsiin liitetään yleisesti ottaen myös käsitys siitä, että he ovat kehittyviä olentoja ja heillä on lukuisia kehitystarpeita.**

“Se on varmaan niinku ihan tuolta opiskeluaajoilta jo semmonen ajatus just sitten tästä lapsen kehitymisestä ja mitä kaikkee laps niinkun hallitsee ja minkälaista niinkun on se lapsen kehitys yleensä.” (Katariina, haastattelu)

(Millaisena näet lapsen ?)

“Ainakin hyvin kehityskelposena (naurahtaa), et sillai et lapsella mun mielestä on mahdollisuus vaikka mihinkä...” (Heini, haastattelu)

“Niitä kaikkia pitää rohkasta siihen, että tule esille sieltä ja näytä kuka sinä olet, että pystyt vaikka mihin.” (Paula, haastattelu)

“...pyrin antaan valmiuksia lapsen monipuoliselle kehitykselle, et siihen kuuluu sitten nää kaikki osa-alueet, mitä me täällä toiminnassa toteutetaan, on musiikit ja on liikuntaa on kuvallista ilmaisua, äidinkieltä, kaikki nää variaatiot ni kyllä mää sitten tietysti niinku niissä kaikissa asetan semmosia konkreettisia tavoitteita...” (Paula, haastattelu)

**Tällaisia kehitystarpeita ovat esimerkiksi sosiaaliset taidot,**

“... tää sosiaalinen puoli on niinkun tässä vaiheessa se kaikista suurin et mihinkä niinkun kiinnittää, koska se on niinku sellanen et ku lähetään koulumaailmaan, että sitte sitä niinkun yhteistyökykyä ja tämmöstä tarvii...” (Katariina, haastattelu)

“No tota sosiaalisuuden kehittäminen tietysti, tulee toimeen ihmisten aikuisten ja lasten kanssa, löytää paikkansa siinä yhteisössä” (Heini, haastattelu)

“...sit kyllä nää sosiaaliset taidotki ois aika tärkeitä...” (Maisa, haastattelu)

“... ja sitten (painotan) tämmöstä sosiaalisten taitojen kehittämistä.” (Paula, haastattelu)

**motoriset taidot, joiden merkitystä korostaa erityisesti Katariina,**

“Minusta on tärkeää innostaa lasta omien rajojen pinnistelyyn liikunnassakin... olen sitä mieltä, että aktiivinen liikkuminen luonnossa mahdollistaa yhtä monipuolisen oman kehon hallinnan ja harjoittelun opettelu (kuin tempuradat ym. liikuntatuokiot).” (Katariina, päiväkirja)

**päivittäisiin toimintoihin liittyvät taidot, kognitiiviset taidot ja oppimiseen liittyvät taidot**

“Koska tuota musta on hirveen tärkeätä se, että lapsi oppii keskittymään ja niinkun kuuntelemaan silloin kun on sen aika ja sitten taas ninkun myös sitten siihen vuorovaikutukseen kun sitten sen aika on et tavallaan niinkun itseensä lapsikin niinkun oman ittsensä sitä impulsiivisuuttakin niinku hallitsemaan ja näkemään sitä että millon on minkäkin asian aika.” (Katariina, haastattelu)

“...semmonen niinku kontrolloitu tekeminen ja semmoseenki tottuminen koska sitten taas rupee ajattelemaan koulumaailmaan päin että se on sitte sitäki valmentautumista...” (Katariina, haastattelu)

“Tavaroista huolehtiminen, ruuan itse ottaminen (tarjotin!), reipas pukeutuminen, puheenvuoron odottaminen / viittaamalla pyytäminen, ohjeitten kuunteleminen. Siinä muutama kouluvalmiusasia, jotka meidän olisi hyvä pitää mielessä “valmentaessamme” eskareita.” (Maisa, päiväkirja)

“No mun mielestä lapset on hirveen älykkäitä --- ja tota --- ja kyllä mun mielestä niitte sitä omaa ajattelua tietyissä asioissa tämmöstä omaa päättämistäki voi niinku vielä enemmänkin harrastaa...” (Maisa, haastattelu)

“... et mun mielestä lapset voi aika paljonkin osallistua ja valmisteluihin osallistua ja huolehtia tavaroista... en mitään orjatyövoimaa, enkä lapsityövoimaa tarkota mutta että kantaa kortensa kekoon ja osallistua ja tehdä ja lapset kokee usein hirveen tärkeänä jos ne saa jotakin ihan oikeeta tehdä...” (Maisa, haastattelu)

“Koska haluan rohkaista näitä lapsia kielelliseen ilmaisuun...” (Heini, päiväkirja)

“... ja tota kyllä määhän koen, että kouluvalmiuksien kehittäminen -- on yks tärkeä tavote ja tota -- ja sitten myös tämmönen, et laps löytäs tavan ilmaista itseään jollakin tavalla että ihan tämmönen luovuuden --- luovuuden löytäminen ja kehittäminen ja näihin kouluvalmiuksiin liittyy ihan nää tämmöset selvät matemaattiset, äidinkielen taidot ja yleensäkin koko, niin myös motoriikka kaikki tämmöset mihin joutuu kiinnittää huomiotan ihan päivittäin ja niitten kehittäminen, määhän ehkä noihin kouluvalmiuksia, eihän ne kuulu pelkästään niihin, en määhän koe sillai että meidän pitäis jotenki preparta lapsia koulua varten, et emmää niinku sillai koe et kylhän kumminkin noiki taidot on elämää varten eikä sitä varten vaa että ne koulussa nyt mahdollisimman hyvin pärjäis, että ne tulee tarviin niitä aina sitte ...” (Heini, haastattelu)

“...mulla on nyt tää kielellinen kehitys nyt sellanen niinku vastuualue ni määhän yritän aina sitä pitää siellä semmosena lähtökohtana myös, että niinku kannustaa lasta ilmaisemaan itseään ja... tämmösiä tilanteita järjestän hirveen usein, että pitää niinku tai että mennä toisten eteen esimerkiks justiin, että uskaltaa tulla esiintymään...” (Paula, haastattelu)

## sekä persoonallisuuden, tunne-elämän ja itsetunnon kehittyminen.

“... se semmonen tunteiden kirjo on niinku elämässä hirveen tärkeä...se on hirveen hyvä asia että lapset reagoi tunteilla asioihin ... satujen ja tarinoitten ja kirjojen kautta niinkun sitten kaikenlaisia tilanteita tulee tutuksi koska niitten maailma ei oo vielä hirveen iso että ei oo paljon asioita...” (Katariina, haastattelu)

“...mun mielestä lapsi hyvin paljon peilaa sitä omaa itseänsä aikuisten kautta, et hän ei ehkä vielä hirveen selvillä oo siitä, että mitä hän on...” (Heini, haastattelu)

“...ja sitte itsetuntohan siellä jo tulikin et se on must hyvin tärkeä itseluottamus...” (Heini, haastattelu)

“...että ehkä se on jotenkin, että lapsen myönteisen minäkuvan vahvistaminen...ja hyvin pitkälle määhän niinku painotan tätä tunne-elämän kehittymistä...” (Paula, haastattelu)

“Ja sitten ihan sitä lapsen niinku omaa persoonallisuutta että oli se sitten niinkun, et lapsethan on ihan erilaisia ja se että tuota ne saa olla erilaisia et niinkun sen oman persoonan niinkun löytymisen ja kehittäminen ja semmonen rohkeus olla oma ihminen... et se ei oo sitten toisten johdateltavissa sitten niinkun myöhemminkään, että musta se niinkun antaa eväitä niinkun sinne elämään...” (Katariina, haastattelu)

“No kyllä mun mielestä määhän tiää onks se nyt nii ominaisuus, mutta että kyllä tää itsetunto on semmonen yks hirveen tärkeä mitä määhän toivoisin, että jokainen laps sais sitä vahvistettua mahdollisimman paljon niinku jo täällä koska koulussa se rupee varmaan olemaan vielä enemmän koetuksella sitte että...” (Maisa, haastattelu)

“Haluan tukea lasten omaa ajattelua ja vastuun ottamista omasta käytöksestään, toivon, että lapset pikku hiljaa oppivat kontrolloimaan omaa käytöstään ja ajattelevat omilla aivoillaan, eivätkä kulje lauman perässä.” (Heini, päiväkirja)

Tutkittavien näkemykset kehitystarpeista eli siitä, millaisia valmiuksia lapsi tarvii elämässään ovat hyvin yhtenevät.

Lapsikäsitteisiin liittyy tulevaisuusnäkökulma. Vaikka lapsen halutaan antaa olla lapsi ja elää elämäänsä tässä ja nyt, mitä näkökulmaa erityisesti Paula korostaa, on lastentarhanopettajan ajatuksissa myös lapsen tulevaisuus. Lapselle halutaan antaa mahdollisimman hyvät lähtökohdat ja valmiudet elämänsä tielle.

“...mää niinkun aika pitkälle kuitenkin niinkun ajattelen niinku sitä lapsen niinku elämää eteenpäin sillai niinkun kuvittelen ja visualisoin tai sillai että mitenkä se sais hyvät eväät sinne elämään.” (Katariina, haastattelu)

“...ihan sosiaalista kanssakäymistä ihmisten kanssa mitä lapset sitten myöhemmässä elämässään joutuvat myös opettelemaan ja harjoittelemaan, et musta se alkaa ihan jo täältä. Käytöstavat ja tämmöset...” (Heini, haastattelu)

“...haluan, että lapsista tulee tämmösiä itseensä luottavia ja maailmassa pärjääviä jokainen omilla taidoillaan ja hyvin toimeentulevia aikuisia...” (Heini, haastattelu)

“Joo no mää ajattelen tätä (lapsen oman ajattelun kehittäminen ja vastuun ottaminen omasta itsestään) ihan pitemmälläki tähtäyksellä sillai et sitten kun tulee, et kun lapset kasvaa ja tulee tähän murrosikään ja tulee kaikki houkutukset huumeita myöten, et lapsi sillon osais aatella et mun ei tarvii aina tehdä samalla tavalla kun toiset vaa et mää vastaan itsestäni...” (Heini, haastattelu)

“...vaan kyllä me annetaan niille niinku elämän rakennuspuita täällä ja sen oman itsen rakennuspuita...” (Paula, haastattelu)

Näiden yleisten, kaikkiin lapsiin liittyvien lapsikäsitteiden lisäksi tutkittujen lastentarhanopettajien toimintaa ohjaavat myös ne lapsikäsitteet, joita heillä on yksittäisistä lapsista. Tällainen yksilöllinen huomiointi liittyy arvoon lapsen kunnioittamisesta yksilönä sekä lastentarhanopettajien uskomukseen siitä, että lapsella on yksilöllisiä tarpeita ja hän tarvitsee yksilöllistä ohjausta.

## 6.2 Toiminnan perusteiden jäsentämisen tavat ja niiden heijastama toiminnan perusteisiin liittyvä tietoisuus

Tutkimuksen toisena tehtävänä on selvittää, miten lastentarhanopettajat jäsentävät toimintansa perusteita. Aineistosta voidaan hahmottaa viisi tapaa jäsentää toiminnan perusteita: oman toiminnan kuvauksen kautta, tutkijan esittämän kysymyksen kautta, vertailemalla sekä kokemusten kautta ja teoreettisen tiedon kautta. Näistä viidestä jäsentämisen tavasta kaksi ensimmäistä liittyy aineiston hankinnan menetelmiin eli päiväkirjanpitoon ja haastatteluun. Tarkastelemalla tutkittavien oman toiminnan kuvauksia ja haastattelussa antamia vastauksia saadaan kuva siitä, millaista kunkin tutkittavan lastentarhanopettajan reflektio on ja millaista toiminnan perusteisiin liittyvää tietoisuutta se heijastaa. Toiminnan perusteisiin liittyvää tietoisuutta voidaan arvioida parhaiten juuri näiden kahden jäsentämistavan

perusteella. Kolme muuta toiminnan perusteiden jäsentämisen tapaa ovat laadullisempia jäsentämisen tapoja ja niitä esiintyy vähemmän.

### 6.2.1 Toiminnan perusteiden jäsentäminen oman toiminnan kuvauksen kautta

Oman toiminnan kuvauksia esiintyy erityisesti päiväkirjoissa. Tutkittaville lastentarhanopettajille annetussa päiväkirjanpito-ohjeessa heitä kehoitetaan kertaamaan mielessään päivän tapahtumia ja tuomaan esille omaan toimintaan liittyviä ajatuksia ja tunteita. Tutkittavien päiväkirjareflektiot ovatkin pitkälti tilanteiden, tapahtumien ja oman toiminnan kuvauksia, joita he ovat perustelleet ja pyrkineet siten tuomaan esille oman toimintansa taustalla vaikuttavia ajatuksia ja periaatteita. Toisin sanoen päiväkirjareflektiossaan lastentarhanopettajat saavat kiinni toimintansa perusteista kuvailemalla omaa toimintaansa ja esittelemällä sille perusteluita. Tällaisen toiminnan perusteisiin liittyvän reflektion on tulkittu osoittavan, että lastentarhanopettaja on tietoinen ainakin jossain määrin toimintaansa liittyvistä perusteistaan. Toisaalta se voi olla osoitus myös siitä, että lastentarhanopettaja jäsentää toimintansa perusteen sen hetkessä prosessissaan, ilman että on ollut siitä aikaisemmin tietoinen. Toiminnan perusteen jäsentämisestä voidaan esittää seuraavanlainen kaavio:

Oman toiminnan kuvaus + Perustelu = Eksplikoitu toiminnan peruste  
 \* osoittaa henkilön olevan tietoinen toimintansa perusteesta tai  
 on osoitus toiminnan perusteeseen liittyvästä tiedostamisesta

Tutkittavien välillä on kuitenkin eroja siinä, minkä verran he kykenevät toimintansa taustalla vaikuttavia ajatuksia eksplikoimaan ilmaisemaan. Paulan, Heinin ja Katariinan päiväkirjareflektioissa on kuvauksia omasta toiminnasta sekä niiden yhteydessä esitettyjä toiminnan taustalla vaikuttavia ajatuksia.

“Teimme keskittymisharjoituksena hiljaisuuden kynttilöiden puhaltamisen ja sitten kuuntelimme millainen meidän hiljaisuus oli. Onko hiljaista - on - mutta kuuluu... Käytän aika paljon keskustelua monessakin yhteydessä, uskon, että osallistumalla ja keskustelemalla asioista ne opitaan paremmin ja lapset jaksavat keskittyä paremmin.” (Katariina, päiväkirja)

“Lopulta kysyin Kaisulta haluaako hän esiintyä meille, kun ei pysty olemaan yhteisessä hommassa mukana. Tämä voi olla huono keino, en missään nimessä hyväksy lapsen nolaamista, eikä tässä ollutkaan siitä kysymys, koska en mitenkään painostanut häntä, kysyin vain. Kaisu naurooi ja sanoi, ettei halua esiintyä. Annoin hänelle vielä mahdollisuuden olla mukana ja jatkoimme laulamista, mutta Kaisu jatkoi samaa rataa... Silloin sanoin, että nyt voit mennä pois ja Kaisu meni eteiseen. Tämä ryhmästä poistaminen on mielestäni viimeisiä keinoja, mutta joskus sitä on pakko käyttää. Yhdellä lapsella ei ole oikeutta pilata tuokiota muilta lapsilta.” (Heini, päiväkirja)

Paulan päiväkirja- ja haastattelureflektiossa on paitsi oman toiminnan kuvauksia ja niiden kautta eksplikoituja toiminnan perusteita myös toiminnan perusteiden eksplikointia sellaiseen ja käytännön esimerkein vahvistettuina. Paulan reflektio antaa lukijalle vaikutelman, että Paula on tietoinen oman toimintansa perusteista.

“Vielä yksi esimerkki tavastani toimia, kun lapsi ei noin vain tahdo tehdä, mitä häneltä odotetaan.” (kuvailee tapahtuman ja oman toimintansa tapahtumassa sekä tekee yhteenvetoon:) “Eli: mielestäni kasvattajan täytyy nähdä vaivaa ja etsiä oikea tapa suhteuttaa kulloiseenkin tilanteeseen niin, ettei lapsen itsetuntoa lytistetä.” (Paula, päiväkirja)

Aina toimintaan liittyvää kuvausta ei seuraa perustelu. Tällaisen päiväkirjarefleksion on tulkittu osoittavan, että lastentarhanopettajan toiminnan perusteet vaikuttavat tiedostamattomalla tasolla ja ovat implisiittisiä.

Oman toiminnan kuvaus ilman perustelua = Implisiittinen toiminnan peruste

\* osoittaa toiminnan perusteisiin liittyvää tiedostamattomuutta

Maisan päiväkirjareflektiolle on tyypillistä omaan toimintaan liittyvät kuvaukset, joita ei aina seuraa toiminnan perustelu. Toiminnan kuvauksiin sisältyy kuitenkin paljon implisiittisiä viestejä toiminnan perusteista.

“Aamutuokio sujui mukavasti, uusi kalenterimme innosti lapsia, helmikuun alusta uudistimme systeemimme, on mukava nähdä kun peukkuja on 3 tai 4 kertaa enemmän pystyssä. Kiva tällä tavalla saada palautetta - suoraan lapsilta. Katsoimme salasanan ja luin hölmöläissadun (talo, jossa ei ollut ikkunoita ja kannettiin säkeillä valoa sisään.) Nämä kivat ja innokkaat lapset kuuntelivat keskittyneesti. Tuorepalan jälkeen oli maalausta sadusta. Eli nämä uudet suunnitelmat loksahivat kohdalleen valo- ja varjoteemaamme !” (Maisa, päiväkirja)

Maisan päiväkirjasitaattiin sisältyy mm. seuraavanlaisia implisiittisiä toiminnan perusteita: toiminnan suunnittelu ja sen toteuttaminen kuuluu lto:n rooliin ja tehtäviin (pedagogin rooli), toiminnan pitää olla asioita integroivaa, toiminnan pitää olla miehuista lapsille, lapsille on tärkeää saada osallistua (vrt. luku lapsikäsitteykset).

Toisinaan oman toiminnan kuvaus ei saa välitöntä, yksiselitteistä perustelua. Reflektiojia jää keskustelemaan itsensä kanssa toimintansa perusteista pohtien ja kriittisestikin arvioiden omaa toimintaansa ja sen perusteita. Reflektiossa tapahtuu toiminnan perusteiden jäsentymistä.

“...olen sitä mieltä, että jokainen lapsi pystyy kyllä maistamaan ainakin lusikallisen puuroa, mutta tänäänkin annoin periksi muutaman lapsen kohdalla, he söivät vain leipää. Toisaalta aamupalaan kuuluu muutakin, kuin leipää - joskus muroja, joskus jogurtia, joskus puuroa jne. Pitäisi opettaa lapsia syömään monipuolisesti, mutta tuntuu kurjalta taistella puuron syönnistä joka aamu. Ja entäs ne “kiltit”, jotka aina murisematta syövät puuronsa, onko epäreilua aina joustaa joidenkin kohdalla ?” (Heini, päiväkirja)

“Milloinkahan opin hyväksymään itsessäni sen, että jätän valmisteluja liian paljon aamuun ? No syitä tämänpäiväiseen kun miettii, niin tulipahan suunniteltua sellainen jumppa, johon halusin muutamia erivärisiä hiirikurvia (ei valmiita, joten leikataan...), muutaman erilaisen musiikin pätjän (eli etsi, kokeile), jne. “ (Maisa, päiväkirja)

“Ulkona olin harjoittelijan kanssa yhdessä 12 lapsen kanssa ! Jouduin ohjaamaan isompia lapsiani omatoimiseen leikkiin, koskapa pienimmät vaativat lähes välttämättä huomiota niin paljon. Hyvinhän ne leikit alkoivat sujuakin, mutta silti harmitti kun ei voinut “antaa itseään” jokaiselle toivomuksen mukaan. Toisaalta on erittäin tärkeää, että 3-4 -vuotiaat pystyvät jo omatoimiseen leikkiin ilman aikuisen myötävaikutusta.” (Paula, päiväkirja)

“Kirjaa lukiessa käytän ääntä tietoisesti tunnelman elävöittämiseksi. Tänään mietin, onko siinä pahaksi vai hyväksi saada tunnelma liian koskettavaksi. Yhdessä surullisessa kohdassa meidän isointa poikaa alkoi itkettämään ja hän yskiskeli sitä peittääkseen ja minä aivan hämmennyin enkä ensin ymmärtänyt, mistä on kyse. Jatkoin lukemista - pian kaikki kirjassa kääntyi hyväksi ja en halunnut huomioida toisen “tukalaa tilannetta” koska hän sen halusi peittää ja se meni ohhi ns. isommin huomaamatta. Se olisi ollut hyvä tilanne tunteista puhumiselle, jos toiset olisivat tilanteeseen jotenkin tarttuneet ja jos siihen olisi ollut pakko ottaa kantaa. Nyt minusta oli paras ohittaa asia. Minusta on hyvä, että tarinat tai musiikki yms. koskettavat tunteita, mutta siihen suhtautumi-

nen on hyvin kirjavaa - yleensä se hämmästyttää ja ihmetyttää niitä, jotka eivät yleensä reagoi niin tunnepitoisesti.” (Katarina, päiväkirja)

Kaiken kaikkiaan oman toiminnan kuvaukset näyttävät tämän tutkimuksen valossa merkittäviltä toiminnan perusteiden jäsentämisen välineiltä. Tulkintaa tukee Heimin mielipide päiväkirjanpidosta suhteessa haastatteluun toiminnan perusteiden jäsentämisen tukena:

“Joo on se, kato nyt niitä täältä sit tällain tulee, mutta kun se tulee niin äkkiä se kysymys et tuntuu et ei niitä löyvä sitten, että menee tavallaan aivan lukkoon, mutta että hirveen hyvä muuten oli, että oli tämä päiväkirjanpito ennen tätä haastattelua et toisaalta tuntu, et siinä kun mieltii niitä päiviä nimenomaan ihan tälle aamusta iltaan ni siinähan sitä omaa työtänsä et sitä on hirveen vaikee mieltii tälle yleisellä tasolla että mistä mää löyvän niitä juuja, tosi vaikee.” (Heini, haastattelu)

### 6.2.2 Toiminnan perusteiden jäsentäminen haastattelukysymysten kautta

Toinen tutkittavien reflektiossa esiintyvä toiminnan perusteiden jäsentämistapa liittyy haastatteluun. Aineiston hankinnassa käytetyn haastattelukeskustelun tarkoituksena oli täydentää tutkittavien päiväkirjareflektioita, jotta toiminnan perusteista ja niiden tiedostamisesta ja jäsentämisestä saataisiin mahdollisimman monipuolinen kuva. Myös tutkittavat tiesivät haastattelun tarkoituksen. Syrjälän ym. (1995, 38) mukaan reflektioon tarvitaan usein ulkopuolisia henkilöitä avaamaan uusia näkökulmia keskusteluun ja kirjoittamiseen. Haastattelussa palattiinkin päiväkirjan tapahtumiin tutkijan esittämien, tutkittavan toimintaan sekä toiminnan perusteisiin liittyvien lisäkysymysten kautta. Olivatpa toiminnan perusteet jääneet päiväkirjassa sitten implisiittisiksi tai ei niin haastattelussa tutkittavien toimintatavat saivat lisää perusteita. Haastateltaville esitettiin tosin muitakin, yleensä toiminnan perusteiden reflektointiin johtavia kysymyksiä. Haastattelussa tapahtui siten toiminnan perusteiden eksplikointia tutkijan esittämien kysymysten myötä.

Vaikka kaikki tutkittavat jäsentävät haastattelussa toimintansa perusteita pääasiassa tutkijan esittämien kysymysten kautta, on reflektioissa eroja siinä miten riippuvaisia tutkittavien toiminnan perusteiden jäsentämisprosessit ovat haastattelukysymyksistä. Riippuvaisuudesta kertoo se, että tutkija joutuu esittämään tarkentavia, näkökulmia avaavia tai miksi -kysymyksiä haastateltavalle tai hän joutuu pyytämään paljon perusteluja. Tällainen tutkijasta riippuvainen toiminnan perusteiden reflektio heijastaa toiminnan perusteiden implisiittisyyttä ja niiden eksplikoimiseen liittyviä vaikeuksia.

(Mitä tarkoitat turhalla rajojen kokeilulla?)

“Joo no se, tai sellasta ylenmääräistä rajojen kokeilua, et silloin lapsella kun se tietää sen ni sillä ei oo tarvetta sitä testata koko ajan ja hakee sitä rajaa, nehän hakee sen rajansa sitten, mut jos niinkun on sellanen että ei pidä sitä rajaa eikä mitään otetta saa ni se hakee ja hakee ja hakee ja sitte nin se on, tulee niinkun semmonen epätydyttävä tilanne niin lapselle ku aikuiselle ja koko ryhmälle, et sellanen, et jos se hakee rajaa niin se raja pitää saada.”

(Miksi?)

“No mä uskon, että ne rajat luo sille lapselle sen turvallisuuden ja se niinkun tietää, mitä siltä odotetaan.” (Katarina, haastattelu)

(Miksi pidät tärkeänä yhteisiä ammuhetkiä lasten kanssa ?)

“Sillon on aika rauhallista vielä sillei, että tavallaa ne lapset ketkä sillon on, että ne sais niinku enemmän semmosta omaa huomiota ja vaikka pienryhmässä oltaski siinä, mutta että kyllä mun mielestä yhtä lailla on tärkeetä se että mää saan olla lasten kanssa rauhassa ja pelata ja olla niitten kanssa ettei mun rooli ole se, että mää tulen vaan jonku toiminnan leväyttämään teille esille tähän nyt, että”

(Miksi pidät tärkeänä että lapsi saa omaa huomiota ?)

“Kyllä se on mun mielestä tosi tärkeätä, että kyllä jokaisella lapsella on oikeus tulla huomatuksi täällä...”

(Mikä merkitys sillä on lapselle ?)

“Yhtä lailla varmaan iso merkitys ku itsellekin, mutta että must ois ainakin hirveetä aatella niinku omaa lastaki sillei, että eskarissa aikuiset ei huomais sitä ollenkaan, et onko se muka niin välinpitämätön jotenki niille aikuisille, että kyllä jokaisen pitää kokea olevansa tärkeä ja yks osa tätä meidän palapeliä täällä --- et semmosta niin monenlaisia pieniä asioita, se saattaa olla vaikka jotaki itsetuntoa kasvattaa tai rohkeutta lähestyä aikuisia tai vaikka kertoo asioista ja kuulumisista ja et kyllä ne on niin semmosia pieniä hetkiä usein, mutta että tosi tärkeitä --- ja niissä saa kyllä aika paljon selville lapsen ajatuksista ja elämästäkin, kun niihin pääsee keskittymään, tietää, mitä ne ajattelee.”

(Miksi on tärkeää tietää lapsen ajatuksista ?)

“Voi ottaa sen paremmin huomioon suunnitella tätä hyvää toimintaa (nauraa)” (Maisa, haastattelu)

Maisan, Heinin ja Katariinan haastattelureflektiot ovat osittain riippuvaisia tutkijan esittämistä kysymyksistä. Tutkija esittää haastatteluprosessin aikana paljon kysymyksiä, avaa keskusteluja uusista näkökulmista sekä pyytää perusteluja ja muita tarkennuksia. Toisaalta Maisan, Heinin ja Katariinan haastattelurefleksioissa esiintyy jonkin verran myös vastauksia, joissa toiminnan perusteiden jäsentäminen tapahtuu oma-aloitteisesti, oman puheen ja ajatuksen virran myötä. Tällöin tutkittavan reflektio laajenee esimerkiksi yhdestä tutkijan esittämästä kysymyksestä tai tarjoamasta näkökulmasta oma-aloitteisesti erilaisia näkökulmia tai toiminnan perusteita esiintuovaksi vastaukseksi. Erilaisia näkökulmia ja ajatuksia virittävät oma puhe, käytetyt ilmaisut tai ajatuksen virta. Näin ollen paitsi päiväkirjoissaan (ks. luku 6.2.1) myös haastattelussa toteutuvissa refleksioissaan tapahtuu Maisalla, Heinillä ja Katariinalla toiminnan perusteiden tiedostamista.

“Than tavoitteita lisäksi ? Joo -- no tota sosiaalisuuden kehittäminen tietysti... ja tota kyllä mää ihan koe, että kouluvalmiuksien kehittäminen ... hm --- ja sitten tämmönen luovuuden --- luovuuden löytäminen ja kehittäminen ja näihin kouluvalmiuksiin liittyy ihan nää tämmöset selvät matemaattiset, äidinkielen taidot ja yleensäkin koko, niin myös motoriikka kaikki tämmöset mihin joutuu kiinnittämään huomiota ihan päivittäin ja niitten kehittäminen, mää ehkä noihin kouluvalmiuksia, eihän ne kuulu pelkästään niihin, en mää koe sillais, että meidän pitäis jotenki preparta lapsi koulua varten, et ... kylhän kumminki noiki taidot on elämää varten eikä sitä varten, että koulussa nyt mahdollisimman hyvin pärjäis... --- -- ja sitten itsetuntohan siellä tulikin jo et se on must hyvin tärkeä itseluottamus --- --- hm --- --- joo ja sitten se myös että täällä ku -- no nyt tässä ryhmässä ei musta hirveen paljon oo semmosta, mut joskus on hyvinkin paljon --- semmosta agressiivista käyttäytymistä, että opittais tämmösiä rauhanomaisia ratkaisukeinoja pienestä pitäen --- ettei nyrkit puhuis---” (Heini, haastattelu)

Vastauksille on tyypillistä pohtiva sävy ja oivallusten tai huomioiden tekeminen. Esimerkiksi Katariinalla on paljon sellaisia vastauksia, joissa hän keskustelelee itsensä kanssa, löytää erilaisia näkökulmia toiminnastaan tai toiminnan perusteista ja huomaa ajatuksissaan ristiriitaisuuksiakin.

“ ... tekeminen ja tämmönen tekemällä oppiminen, että kaiken ei tarvii olla, tai aika vähän käytän esimerkiks just niinku valmiita esimerkiks askartelumalleja tai semmosia”

(Miksi?)

“ että ois...koska... tuota nin mää jonkun verran käytän, mutta musta jotenki niinku tuntuu että aina pitäis antaa sille lapselle se ajatus siitä omasta työstään ja jos se keksii ihan erilaisen ja oman ni sitä parempi, et tuota et niillä kuitenkin sit se ajatus menee niin paljon niinku omiaki ratoja ne keksii ... semmoseen minun mielestä pitäis kannustaa, oman näkemyksen tuottamiseen, mut sitte joissakin tilanteissa sitte on ihan joku tietty mallikin ja siinä mää niinku ajattelen, että joskus sitte tehdään



ihan jonkun tietyn mallin mukaan että siinä niinku sitten pyritään siihen kanssa että se tehään sitte just näin, että opitaan myös sitte siihenkin, että joskus pitää tehdä niinkun täsmälleen näin... että siinä on ihan eri tarkotuserät ja harjotuserät” (Katariina, haastattelu)

“Nii et sitten tokihan on sitten joitakin asioita missä ei nyt hirveen paljon voi keskustella että--- et jos opetellaan vaikka joku loru no ei siinä paljon niinkun, no siinä voidaan keskustella sitten tietysti siitä sen lorun aiheesta ja sillä lailla niinkun tämmösistä jutuista ... että kyllä sitä melkeen kaikesta kyllä voi keskustella...” (Katariina, haastattelu)

Maisalle, Heinille ja Katariinalle on toiminnan perusteiden tiedostamisessa hyötyä siitä, että he voivat keskustella toiminnastaan ja niiden perusteista jonkun ulkopuolisen kanssa. Oma puhe ja toiden ihmisen kanssa keskusteleminen tuottaa monipuolisempaa ja paremmin toiminnan perusteita ja erilaisia näkökulmia esiin tuovaa reflektiota, kuin kirjoittaminen. Päätelmää tukee Katariinan itsensä kommentti kokemistaan vaikeuksista päiväkirjan kirjoittamisessa.

“...että miten niinku se koko päivä on kuitenkin niin tärkeä, että miten siitä niinku ottaa tavallaan niinku semmosia joitakin kohtia, mitä niinku rupee sitten siihen paperille laittamaan, että kun semmonen et se ei oo pelkästään se toimintahetki, mikä on tärkeä, vaan niinku joka ikinen hetki on sillä lailla niinkun tärkeä sen päivän aikana ja mitä, et se on niinku hirveen vaikea niinku tavallaan just työstää, ettei sitten tule hirveen pitkää eeposta...” (Katariina, haastattelu)

Paulan haastattelu reflektio poikkeaa muiden haastateltavien reflektiosta siinä, että hän on reflektiossaan melko riippumaton tutkijan esittämistä kysymyksistä ja näkökulmista. Tällainen ulkopuolisesta riippumaton reflektio on tulkittu osoitukseksi toiminnan perusteisiin liittyvästä tietoisuudesta. Ulkopuolisen apua ei tarvita, koska toiminnan perusteet ovat tiedostettuja ja jäsenyntyneitä ja reflektioijan on mahdollista tuoda niitä esille oma-aloitteisesti. Perustellessaan toimintaansa Paula vakuuttaa kuulijan siitä, että hän tietää miksi milläkin lailla toimii. Tutkijan esittämiin kysymyksiin antamansa varman, jäsenyntyneen ja harkitun oloiset vastaukset kertovat osaltaan toiminnan perusteisiin liittyvästä tietoisuudesta. Päätelmää tukee myös haastattelutilanteessa tutkijan tekemä havainto, että tutkijan tarvitsi esittää kysymyksiä vähän ja että useita etukäteen mietittyjä teemoja ei tarvinnut tuoda kysymyksiin esille, kun ne tulivat Paulan reflektiossa esille hänen omasta aloitteestaan.

(Puhut huumorista, sen merkitys?)

“No ehkä se on nimenomaan mun suhteessa lapsiin. Mä oon havainnu se on semmonen keino saada semmoset lämpöset välit nopeesti syntymään ja sitten ei se huumori tarkoita niinku semmosta että sitten vitsejä kerrotaan ja mutta se on kuitenkin vähän semmosta niinku pilke silmäkulmassa että sitten aina hoksataan asioista ne hauskat puolet ... ja hirveen usein näitä tilanteita tulee ku vaan keskittyy kuuntelemaan lasta ja niillä on niitä omia asioita, mitä ne haluaa kertoa ja sitten siihä pitää sillä tavalla ihan mun mielestä paneutua ja keskittyä, että ei ohita lasta, että joskus tuolla kiireen keskellä siinä voi olla vaara, että ei kuuntele, et ku ne niitä omia juttujaan ja pohdintojaan esittää nii niistähän sitten hirveen usein syntyikin ne hauskatki asiat kun sitä sitten yhdessä pyöritellään ja mietitään jotaki juttua, et voisko se olla nii vai voisko se olla näin ja mä en yleensäkkään tykkää niinku antaa lapselle mitää että tämä on oikea vastaus tähän kysymykseen, vaan sillä tavalla, että niille voi itellensä esittää kysymyksiä että entäs jos se olis nii tai näi... ja siitä syntyy monesti niitä hauskoja sanoja tai ajatuksia.” (Paula, haastattelu)

“Oman oivalluksen kautta kun oppii nii sillon oppii niinku oikeesti jonkun asian eikä vaan niinku koulussa yleensä opitaan että (demonstroi)--- ymmärrät mitä tarkoitan”

(Kyllä)

“Mää vielä tästä jatkan sen verran, että mulla oli tuolla lastentranopettajakoulutuksessa (opettajan nimi) opettajana, nin (hänestä) minä parhaiten muistan sen ku se sanoi, just niinku mää panin

sinne sen ylös (päiväkirjaan) että ihmettely on oppimisen edellytys. Ku hän niin konkreettisesti sen meille kaikille näytti että kuinka se pieni kukka poimitaan sieltä maasta ja kuinka se sitten nostetaan tähän ja kuinka sitä ihailaan ja ih-me-tel-lään (elävöittää puhetaan) ja se on totta ! (painokkaasti) Se on minusta niin totta varsinkin kun tehään noitten pienempien kanssa töitä, että sähän voit ottaa vaikka minkä tahansa esineen tästä huoneesta, mutta kun sitä ruvetaan tutkimaan ja ihmettelemään niin siinä löytyy aivan uskomattomia piirteitä ja semmosia yhteisiä ajatuksia ja oivalluksia” (Paula, haastattelu)

### 6.2.3 Toiminnan perusteiden jäsentäminen vertailemalla

Joissain tapauksissa tutkittavat pääsevät toimintansa perusteiden jäljille vertailemalla omaa toimintaansa ja ajatuksiaan muihin toimintatapoihin sekä niiden taustalla oleviin ajatuksiin. Vertailua esiintyy suhteessa kollegoihin tai siihen, miten “yleensä helposti ajatellaan”.

“No joo semmosia just, että kun ensimmäisenä tuli kysymys (koulun esikouluopettajalta) , että montako tuntia meillä on esikoulua, että kun meillä sitten taas ajatellaan niinku kokonaisuutena näitä, että me ei niinku jaotella näitä mitään tunteja että nyt on tämä tunti ja... Et kun sen päivän aikana jokaisen hetken voi käyttää hyväkseen aina kun se tulee...” (Katariina, haastattelu)

“ ... ja sillä tavalla mää voisin kuvitella, että joku toinen tässä tilanteessa ei olis toiminu näin missään nimessä koska nyt joku saattas ajatella niin, että ahaa sehän oli vähän niinku palkinto, että ensin se äkkäili sen näkkärin kanssa ja sitten pääsi vielä käymään keittiössä, että en ainakaan nyt päästä sinne keittiöön kerta tolla lailla teki (naurahtaa) mutta mää niinku en ajattele sitä sillä tavalla, vaan koska se lapsi lopulta ihan vapaaehtoisesti söi sen näkkileivän ni miksi sitä ei olisi voinut palkita siitä ? Ja sitten se jäi sille niinku päällimmäinen kokemus siitä että eihän mulla mitään ongelmia ollutkaan, että jäi niinku vaan se hyvä mieli päällimmäiseks.” (Paula, haastattelu)

“...musta (säännöt) kahlitsee tätä elämää, että enkä mää pidä sitä niin vaarallisena sitten monestikkaan, että kyllä mää ymmärrän että pitää olla tietyt säännöt, mutta se että minä en usko siihen, että lapsi niinku sitten rupee käyttään väärin sitä asiaa jos se on joskus tehnykki vähän eri tavalla, et se nyt sitten heittäytyyki ihan niinku vallattomaks eikä se enää koskaan noudata sitä sääntöä eikä, vaan mä uskon siihen, että niinku lapsethan elää niinku sillä tavalla tilanne tilanteelta että jos on joku leikki menossa ni ne tietää, että se on leikkiä, se kuuluu siihen leikkiin, sit se leikki loppu, sit eletään taas normaalia elämää ja sitten on taas se sääntö voimassa, mutta että se voi joskus hävitä, kun on semmonen sopivat olosuhteet ja kaikki on niinku otollisesti sitä varten että tämmönen on minulla tämä, siinä on ollu niitä, oon mää koittanu sitten aina vähän tarkemmin miettiä sitä että tota saako liukumäestä tulla niin ja näin päin alas vai, vai tullaanko siitä vaan sitten jalat eellä että (naurahtaa).” (Paula, haastattelu)

“Siitä (äänen korottamisesta lapsille) tulee paha olo vaikka, vaikka mä siinä vaiheessa, kun mä näen, että tää menee aivan hulinaksi, nin silloin mä käytän sitä, koska se on kuitenkin mun mielestä pienempi paha kun että mää annan sen koko tilanteen revetä sillai, että mä menetän otteeni siitä...” (Heini, haastattelu)

Toiminnan peruste voi löytyä myös vertaamalla omaa ajattelutapaa siihen, miten on itse aikaisemmin ajatellut. Näihin pohdintoihin liittyy yleensä huomiot omasta ammatillisesta kehittämisestä ja ajattelutapojen muuttumisesta. Näissä yhteyksissä voidaan viitata myös yleiseen päivähoidon alalla tai yhteiskunnassa tapahtuneeseen ajattelutavan muutokseen.

“ tää työhän on jo sinä aikana, kun mää oon ollu työelämässä mukana, muuttunu hirveesti, että esimerkiksi ihan konkreettia on tuo päivälepoasia, et silloin kun mää tulin töihin ja vielä pitkään kun olin töissä se oli sitä, että kahestatoista kahteen oltiin ihan lapset isojenkin päässä sängyssä tiukasti... että nyt esimerkiks ei tulis mieleenkään että kaikki olis kahestatoista kahtee jossain kamarissa peiton alla, että... mut siihen vaikuttaa varmaan kaikista eniten sit se, mikä on ihan niiden omien lasten kanssa huomannu, että kun ne lopettaa kaks ja puol vuotiaana päiväunet nii ne

loppuu tai sit se on sitä että illalla kahteentoista asti kukutaan ilosena sängyssä, että et sen on niinku ihan konkreettisesti saanu (nauraa) huomata mitä se ihanuus on.”

(Miksi tällöinen muutos on mielestäsi tapahtunut ?)

“Nii sehän on muuttunu nii paljon joustavammaks tää. No sitä samaahan vaaditaan työelämässä, työajoissa kaikissa joka paikassa nykyisin, että enemmänhän nykyisin otetaan huomioon lapsen tarpeita ja perheen tarpeita, tämmöstä yksilöllisyyttä, kun mitä ennen tehtiin suunnilleen ainakin musta tuntu että silloin ennen tehtiin niinku nyt lastentarhaopettajat hyväksi havaitsivat niin se tehtiin niin sopi se tai ei jollekin, että ehkä enemmän on puhuttu joka paikassa tämmösestä yksilöllisyydestä ja jokainen saa olla omanlaisensa ja koitetaan sitä arvostaa...” (Maise, haastattelu)

“Aikoinaan kuuluin kategoriaan “pyssyleikit ovat sitten kiellettyjä !” vaan en enää pitkään aikaan. Uskon, että poikien kehitys vaatii nämä leikit toteutuakseen. Väkivallattomuuden asennetta voimme toki lapsille monin tavoin välittää.” (Paula, päiväkirja)

“...kun on ollut pieni nii silloin on aateltu sitä, että tarvii niitä rajoja ja tuota, mutta kun kasvaa ja ne rajat on asetettu ja tehty ja oltu niinku samansuuntasia jokainen ja tuollai ni sitte on ruvennu miettimään, et ei tämä niinkun voi olla näin, että pelkät rajat ei tässä tilanteessa niinku auta... määhä niinkun sen verran oon ite muuttanu käsityksiä...” (Katarina, haastattelu)

Tutkittavista lastentarhanopettajista Paula käyttää eniten vertailemista tuodessaan toimintansa perusteita esille. Hän vertailee omaa toimintaansa ja toimintansa perusteita lähinnä siihen, mitä hän kuvittelee joidenkin lastentarhanopettajien mahdollisesti ajattelevan tai mitä hän itse on joskus ajatellut. Muilla tutkittavilla vertailevaa reflektiota esiintyy vähemmän ja lähinnä niissä yhteyksissä, joissa he pohtivat omaa kehittymistään ammatissaan ja omien ajatustensa muuttumista.

#### 6.2.4 Toiminnan perusteiden jäsentäminen kokemusten ja teoreettisen tiedon kautta

Tässä luvussa kokemuksella toiminnan perusteiden jäsentämisen välineenä tarkoitetaan yleensä elämän aikana koettuja kokemuksia, ei välittömiä reflektiota edeltäviä ja reflektion kohteena olevia kokemuksia (päivän tapahtumat päiväkirjareflektiossa). Tutkittavat eksplikoivat toimintansa perusteita tuomalla esiin omia elämäkokemuksiaan esimerkiksi lastentarhanopettajana, vanhempana, opiskelijana ja lapsena. Kokemuksen eksplikoiminen auttaa toiminnan perusteen saattamisessa kielelliseen muotoon.

(puhutaan suunniteltujen toimintatuokioiden merkityksestä, joille Heini jäsentää perusteita) “...nyt viime kesänä tuolla päivystyksessä (päiväkodin nimi) nin oli just tää et sielläkin toivottiin sit suunniteltua toimintaa elikkä ... et koska siinä vaiheessa kun tulee hirveesti vieraita lapsia, että saattaa olla, ne ryhmät on aivan koottu sillai eri taloista et ne on aivan sekasin ni --- monesti ne ollu ilmeisesti aika rauhattomia, et se on ollu semmosta, kun ei tunne vielä lapsia et se on semmosta jotenkin niin semmosta rauhattomuutta ja levottomuutta sit ilmenee enemmän... (tuokiot) poistavat sitä levottomuutta.” (Heini, haastattelu)

“No yhtäkkiä tässä tulee mieleen tota noin sellanen yksittäinen juttu kun mä ... määhä opiskelin silloin lastentarhanopettajaks muuten nin määhä löysin sen kirjan Kuka lohduttaisi Nyytiä (naurahtaa) ja sitten siihen ilmesty levy samaan aikaan...se ainaki autto mua silloin omassa elämässä. Vaikka se oli tehty lapsille niin vaikka määhä olin silloin jo aikuinen ihminen ni määhä sain siitä hirveesti silloin elämänvoimaa itselleni ja vielä nytteki joskus aina muistelen sitä --- sitä tuota lausetta että “ei kukaan sinua huomaa ellet itse mene mukaan” eli tota --- se on mun mielestä just se rohkeus olla oma itesä... sitä osaa niinku lastaki ajatella sillä tavalla - no esimerkiks määhä monesti ajattelen just sitä pikku-Nyytiä kun se oli niin onnetoman arka ja ujo ja estynyt ja kaikkee et ku täällä näkee tietynlaisia lapsia, että miten niinku niitä kaikkia pitää rohkasta siihen, että tule esille sieltä ja näytä kuka sinä olet, että sinä pystyt vaikka mihin.” (Paula, haastattelu)

“Muistan vaikka että miten aatteli niinku kun ei ollu omia lapsia työn kannalta aatellen että miten ne vanhemmat antaa periks, miks ne ostaa karkkia tai miks ne antaa sen riskata kotiinlähdössä tai jotai vastaavaa tai --- jokainen vanhempi (nauraen) niitä karkkeja ostelee sieltä kaupaasta että saa lapsen piettyä vähän iisimmin mukana tai tai jotain muita juttuja että kyllä ne on niin --- erilailla ajattelee monista asioista nytten.” (Maisa, haastattelu)

“...kun on tehny niinku lasten kanssa kuitenkin aika paljon töitä... et sitä vaan on nähny sen et mitenkä ne tosiaan on semmosia ikiliikkujia heti pienestä pitäen ja just se mitenkä se on semmosta luontasta lapselle...” (Katariina, haastattelu)

**Kun kokemuksen eksplikoiminen auttaa tiedostamaan tai kielellistämään toiminnan perustetta on kyseessä toiminnan perusteen jäsentämis- ja tiedostamisprosessi. Toisaalta kokemukseen voidaan viitata, vaikka sitä ei toiminnan perusteen jäsentämisessä tai tiedostamisessa olisi käytettykään. Näissä yhteyksissä ei niinkään ole kysymys toiminnan perusteen tiedostamisesta kuin sen alkuperän tiedostamisesta. Pohdinnassa, jossa tutkittavat tiedostavat ja eksplikoivat toimintansa perusteen alkuperää eli sitä mistä se on heidän ajatuksiinsa tullut tutkittavat ikään kuin vahvistavat omaa ajatteluaan.**

“On hienoa, että pöydässä tapoja noudatetaan: saisinko, ole hyvä, kiitos. Se on lapsuudesta itse opittuja asioita, toisaalta pieniä, mutta haluaa siirtää uusille sukupolville aina.” (Maisa, päiväkirja)

“Mää uskon, että se ku monipuolisesti oppii asioita ni ne muistaa paremmin, kun että vaan yhdellä tapaa tankkaamalla et ehkä se on omistakin ihan opiskelukokemuksista ja koulukokemuksista jo tammönen omakohtainen kokemus...” (Heini, haastattelu)

“Joo se (tasavertaisuuden periaate) on oikeestaan mun mielestä sitä tunneilmaston hoitamista, et määh ite aikoinani oon kärsiny siitä, että mun mielestä niinku minua ei olekkaan huomioitu jossakin tietyssä yhteisössä aikoinaan niin paljon ku määh oisin halunnu, et määh niinku muistan sen sillä tavalla ikävänä... esimerkiks ihan tommonen niinku tervehtiminen, et musta (naurahtaa) se on niin mielettömän tärkeä asia, että jos määh aamulla tuun töihin niin kyllä määh yritän ihan tasan tarkkaan kaikille sanoa huomenta ja yleensäkin huomioida toisia näin, että se on sama niinku lapsia kohtaan, että se oman nimen kuuleminen ja ihan semmonen pieni kommentoiminen aina välillä ni se riittää.” (Paula, haastattelu)

**Teoreettiseen tietoon viittaavaa reflektiota on aineistossa suhteellisen vähän. Tämä saattaa johtua siitä, että teoreettinen tieto on sisäistynyttä ja käytännössä todeksi havaittua tietoa joka tulee esille henkilökohtaisina ja kokemukseen perustuvina toiminnan perusteina. Teoreettista tietoa tutkittavat eivät käytä toiminnan perusteen tiedostamisessa, mutta kylläkin sen vahvistamisessa ja oman toiminnan perusteen alkuperän jäljittämässä.**

“... että sehän on ihan luonnollinen kehitys, että ensin yksin ja sitten rinnakkain ja sitte vasta yhdessä, mutku kolme-neljä -vuotiaista on kyse nin ne rupee jo pystymään siihen...” (Paula, haastattelu)

“... No ehkä tähänkin (käsityksiin poikien pyssyleikkien sallimisesta) on vaikuttanut kirjallisuus tietyllä tavalla, että on nääh Jari Sinkkosen kirjat ja on puhuttu poikien ja isien suhteesta paljon ja mikä se miehen rooli on, on ja sitte niinku viime vuosina on tosiaan korostettu sitä, että mies on mies ja nainen on nainen ja tyttö on tyttö ja poika on poika, että välillä niitä yritettiin hirveesti tasottaa niinku niitä eroja. Mutta minusta se on ihan oikea lähtökohta, että sukupuolten välillä on eroja ja se on totta jos se lapsi, lapsella on tarve ne pyssyleikit jossakin vaiheessa leikkiä niin minun mielestä se enemmän on vahingollista silloin jos sen ei anneta niitä leikkiä, kun se, että jos se saa...” (Paula, haastattelu)

(Mistä tiedät, että lapsi oppii leikkimällä ja kokeilemalla parhaiten?)

“No se on varmasti myös ihan tätä kokemusta, käytäntöä, mutta että kyllä tässä on se tutkimus siellä taustalla että --- että tämmönen nimenomaan, olin siellä matikkakurssilla just tota niinku tossa varmaan kirjoitinkin jossaki vaiheessa, että tota niin siellä hirveen paljon painotettiin sitä konkreettista oppimista, et matematiikan opetuski pitäis olla hyvin konkreettista, että lapset todellakin kun ne näkee numeron viisi, ni ne näkee myös ne viisi tavaraa, että se pitää lähtee siitä, että lapset oppii konkreettisesti ja kokemuksen kautta, et ei vaan kirjatietoo ja numeroitten tämmöstä tekemistä...” (Heini, haastattelu)

(Perustele mielipiteesi, että lapsi oppii parhaiten leikin kautta)

“No koska leikki on niinkun semmosta lasten luonteista ajattelutoimintaa ja se on tuota nin lähin oppimisen alue mun mielestä, että leikissä niinkun opitaan käyttäytymisasiota ja samalla siinä oppii paljon muutakin ihan tavallisessa leikissä ja ...

(Kuulostaa fraasilta ! (naurua))

“Se on kyllä ja ja varmasti sitä hirveen fraasina käytetään mut kyllä se on tosiasia. Et jos ei oo leikinomaisuutta nin sit se on niinkun --- sit se ei toimi niin hyvin että kyllä sen niinku käytännösä, ja siksi se varmaan onkin niin kulunut fraasi, koska se on totta.” (Katarina, haastattelu)

“Nää perustelut on vaikeita ku jotenki tuntuu, että se ehkä sitä työtä tekee niin sillä tavalla tuolta selkäytimestä...”

(Mistä ne on sinne tullu ?)

“Varmaan käytännön kokemus ja sitten ihan myös en määhän sitä tietoa ja ihan noita tutkimuksia-kaan, et ainakin mitä on hirveen paljon luku tutkimuksia ni kyllä hyvin suuren osan pystyy sieltä ihan ottamaan ittellensä, että noinhän se just on ja et ne vahvistaa niitä mun omia käsityksiä, mitkä määhän oon vaan kokenu, et näinhän se asia on ihan mutu-tuntumalla tai käytännön kokemuksen kautta, mutta että sitten kun lukee jonkun jutun, missä perustellaan sitä asiaa tarkemmin nin tajuaa, et näinhän se just on.” (Heini, haastattelu)

“Minä en koskaan ole oikein pitänyt pyssyleikeistä (korkeintaan vesipyssy !) ja vaikka olen lukenut ja kuullut jos jonkinlaista faktaa ja kommenttia niiden sallimisesta poikien kehityksen kannalta, niin en osaa sulattaa niitä.” (Maise, päiväkirja)

Toiminnan perusteen vahvistaminen ja sen alkuperän jäljittäminen kokemukseen tai teoreettiseen tietoon viittaamalla auttaa tutkittavia toiminnan perusteiden jäsentämisessä. Toisaalta se antaa mahdollisuuden myös kriittiseen pohdintaan. Kun tutkittavat pysähtyvät pohtimaan toiminnan perusteen alkuperää he samalla pysähtyvät tarkastelemaan toimintansa perustetta kriittisesti.

### 6.3 Toiminnan perusteista reflektiossa muodostuneet kokonaisuudet

Tutkimuksessa oli tarkoitus tutkia myös sitä, muodostuuko tutkittavien reflektioissa toiminnan perusteista kokonaisuuksia ja jos niin millaisia ne itse kullakin ovat. Aineistosta voidaan päätellä, että kokonaisuuden muodostuminen toiminnan perusteista on pitkälti riippuvainen siitä, miten tietoinen lastentarhanopettaja toimintansa perusteista on. Kuten edellä on todettu Paulan reflektio osoittaa hänen olevan tietoinen omaa toimintaansa ohjaavista perusteista. Tietoisuudesta kertoo se, että toiminnan perusteet tulevat reflektiossa esille selkeästi ja jäsentyneesti toisiinsa kietoutuen sekä se, että toiminnan perusteiden reflektiolle on tyypillistä riippumattomuus tutkijasta. Kysyttäessä Paulalta tutkimusprosessin vaikutusta toiminnan perusteiden jäsentymiseen hän toteaa itsekkin asioiden olleen hänelle jo ennestään sisäistyneitä ja jäsentyneitä.

“No määhän oon kyllä aika paljon miettiny näitä asioita jo aikaisemminkin että...ehkä mua on auttanut se, että määhän oon välillä saanu olla pois, määhän sanon, että saanu olla pois, koska kuitenkin määhän oon valmistunu jo vuonna 81 niin tuota jos määhän oisin ollu tän koko ajan ihan tiiviisti tässä työssä niin kyllä siinä, kaikille jotka tekee tätä työtä niinkun sydämellään ja tosissaan ni voi helposti tulla semmosia väsymyskausia et sitte ku pääsee tuolta vähän etäämmältä kattomaan tätä työtä ni ehkä siihen löytää sitten niitä näkökulmia sillä tavalla vielä selkeemmin, määhän ainakin uskosin niin, että mulle on tehny hyvää...ja sitten saa tyydytystä enemmän siitä työstä kun sen kokee et sen tekee sillä tavalla niinkun just itse niinkun on oivaltanu ne asiat tietyllä tavalla, ni sitte se ei oo semmosta ulkokohtasta.” (Paula, haastattelu)

Heinin, Maisan ja Katariinan reflektiot ovat enemmänkin tiedostavaa ja jäsentävää reflektiota. Toiminnan perusteita tulee esille runsaasti, mutta niiden esiintuloon liittyvät spontaanisuus ja jäsentymättömyys. Tutkimusprosessista on ollut heille hyötyä nimenomaan toiminnan perusteiden jäsentymisessä ja tiedostamisessa.

“Joo no kyllä varmaan on aika paljon tullu semmosta (nauraen) mitä ei oo sanoiks pukenu ja sillai että kyllä musta tää oli niinkun ihan semmonen hyvä omalta kannalta että jo silloin kun lähdin tähän niin ajattelin jo sitä että tää on niinkun mulle varmaan hyväks että ihan sillä mielellä niinkun läksinkin siihen että on hyvä välillä niinkun pohtia aika tarkkaanki sitten sitä omaa että miks minä tosiaan mitäkin teen ja mitä määhän niinkun ajattelen asioista ja mikä on tärkeetä.” (Katariina, haastattelu)

“...et ehkä ne on sit niin sisäistettyjä et ne tulee sieltä. Et varmaan just tämä sitten kun rupee tällä tavalla kirjottamaan ylös niitä niin silloin joskus tuossakin (viittaa päiväkirjaansa) tuli joissakin kohissa mieleen, että mikä mistähän määhän, et mistä tää on tullu mulle, mut ei sitä ihan arkipäivänä, arjessa sitä kyllä juurikaan mieti...” (Heini, haastattelu)

“Kyllähän siinä taas palautu sillä tavalla maan pinnalle taas, että sai miettiä tätä arkea että ei mitään ihmeellisiä juttuja vaan just ihan näitä arkisia tavallisia pieniä hetkiä myös, että useinhan sitä kuitenkin — tuntuu, että keskittyy kauheesti ehkä itekki välillä liikaakin niin siihen niinsanottuun toimintaan, että tossa (päiväkirja ja haastattelu) taas tuli, tuli mietittyä eri tavalla näitä muitakin tärkeitä hetkiä varmasti.” (Maisa, haastattelu)

Heinin, Maisan ja Katariinan reflektioista ei tämän tutkimuksen puitteissa voida määritellä selkeää toiminnan perusteiden muodostamaa kokonaisuutta. Jatkamalla itsensä ja toimintansa perusteiden tutkimusprosessia löytyisi heidänkin toimintansa perusteista todennäköisesti jokin kokonaisuus. Paulan reflektiossa tutkimuksessa analysoidut toiminnan perusteet tulevat esille kokonaisuutena. Tämän kokonaisuuden johtavana perusteena näyttäisi vaikuttavan lapsen kunnioittamisen periaate. Se lävistää kaikki muut Paulan toiminnan perusteet. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö lasten kunnioittamisen periaate olisi lähtökohtana ja ensisijaisena toiminnan perusteena muillakin tutkituista lastentarhanopettajista. Erona on nimenomaan se, miten lapsen kunnioittaminen näkyy muissa toiminnan perusteissa ja niihin liittyvässä reflektiossa.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Toiminnan perusteiden merkityksellisyys

Tutkittujen lastentarhanopettajien reflektioissa esiintyneistä toiminnan perusteista muodostettiin neljä luokkaa, jotka nimettiin ihmisen kunnioittaminen ja suvaitsevaisuus, myönteinen suhde lapseen, lastentarhanopettajan roolit sekä lapsikäsitkset. Näiden toiminnan perusteiden todettiin olevan yleisiä, kaikilla tutkituista lastentarhanopettajista esiintyviä kasvatukselliseen ja opetukselliseen toimintaan liittyviä perusteita. Voidaan olettaa, että lastentarhanopettajien toimintaa ohjaavat siten tietyt kulttuurisesti omaksutut toiminnan perusteet: lapsia kunnioitetaan ja heidän parhaakseen halutaan toimia, lastentarhanopettajalle kuuluu tietyt roolit, jotka määrittelevät hänen tehtävänsä sekä lapsesta, lapsen kehityksestä ja oppimisesta ajatellaan kulttuurissamme sekä lastentarhanopettajien työkuultuurissa hyväksytyllä tavalla. Opettajien käyttötietoon liittyvässä tutkimuksessa on todettu, että kulttuurilla ja traditioilla on merkitystä käyttötiedon muodostumisessa sekä käytännön toiminnan ohjautumisessa (Polanyi 1958, 49-65; Sarvimäki, 1989, 50). Sarvimäki (1989, 50) toteaa, että tietyn käytännöllisen toiminnan oppiminen - esimerkiksi opettamisen ja kasvattamisen oppiminen - merkitsee alan traditioon kasvamista. Tässä kasvuprosessissa ilmeisesti omaksutaan myös ammattikulttuurissa hyväksytyt ja ammatillisiin käytäntöihin sopivat toiminnan perusteet, joista tämän tutkimuksen toiminnan perusteisiin liittyvien tulosten oletetaan kertovan.

Yleisiä toiminnan perusteita voidaan tarkastella myös Mezirowin (1995) merkitysperspektiivejä käsittelevän teorian näkökulmasta. Mezirowin (1995, 19-20) mukaan merkitysperspektiivit omaksutaan usein kulttuurisesti erilaisissa sosialisatioprosesseissa. Lastentarhanopettajat omaksuvat tietynlaisia merkitysperspektiivejä siinä ammatissaan liittyvässä sosialisatioprosessissa, jonka lastentarhanopettajan koulutus ja työelämä yhdessä muodostavat. Yleiset toiminnan perusteet kertovat näistä kulttuurisesti omaksutuista merkitysperspektiiveistä.

Yleisten toiminnan perusteiden lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että jotkut toiminnan perusteet painottuvat tutkittujen lastentarhanopettajien toiminnassa eri tavalla. Tästä voidaan tehdä se johtopäätös, että vaikka lastentarhanopettajien toimintaa ohjaavat tietyt perusteet, voi niissä olla myös yksilöllisiä eroja. Toiminnan perusteista muodostuu erilaisia

kokonaisuuksia. Näiden kokonaisuuksien muodostumiseen vaikuttavat paitsi toiminnan perusteiden erilaiset painotukset myös asioille annetut erilaiset merkitykset. Samasta ilmiöstä on kysymys Karilan (1997, 112-113) tutkimuksessa: lastentarhanopettajan tietämyksen todetaan olevan luonteeltaan sellaista, että tietämysalueet painottuvat eri yksilöillä erilaisessa suhteessa. Näin niistä muodostuu erilaisia tietämysalueista integroituneita kokonaisuuksia.

Toiminnan perusteiden erilaisuus kertoo myös siitä, että jokainen lastentarhanopettaja tekee työtään omalla tavallaan, oman persoonallisuutensa, oman kokemustaustansa sekä ammatillisen kehittymisensä mukaisesti. Tulokset ovat yhtenevät opettajan käyttötietoon liittyvän tutkimuksen kanssa: käyttötiedon on todettu olevan henkilökohtaista, tulkintojen ja merkityksenannon kautta syntynyttä tietoa, johon henkilökohtaisilla kokemuksilla on merkittävä vaikutus (Nätkö 1995, 31; Conelly & Clandinin 1988, 125). Lastentarhanopettajien tietyille asioille antamat merkityserot kertovat myös heillä olevien merkitysperspektiivien (ks. luku 2.5) erilaisuudesta. Tämän tutkimuksen aineistossa lastentarhanopettajat antavat erilaisia merkityksiä mm. aikuisen roolille. Merkitysperspektiivien erilaisuuden näkökulmasta voidaan ymmärtää se, miksi kaksi lastentarhanopettajaa toimii tai ajattelee samassa tilanteessa eri tavalla.

Toiminnan perusteiden sisältöön ja kattavuuteen liittyen voidaan pohtia tutkimuksen merkityksellisyyttä. Tutkimuksessa käytetyn teemahaastattelun runkona käytettiin Karilan (1997) tutkimuksessa määriteltyjä tietämysalueita, joiden näin ollen arveltiin tulevan aineistossa myös esiin. Tietämysalueet tulevat esille toiminnan perusteissa, vaikka ne eivät nimitystensä mukaisesti ole yhteneviä. Yhteys on nähtävissä esimerkiksi didaktisen tietämyksen ja pedagogin rooliin liittyvien mielikuvien välillä. Lapsikäsitusten ja lapsitietämyksen välillä on paitsi selvä sisällöllinen myös nimityksellinen yhteys. Kontekstitietämyksestä kertoo lastentarhanopettajilla olevat lapsikäsitysiin liittyvät mielikuvat lasten tulevaisuudesta. Näissä mielikuvissa on mm. heidän käsityksiään yhteiskunnasta. Tutkimuksessa muodostuneet toiminnan perusteet eivät kuitenkaan ole kattavuudeltaan niin laajat, kuin Karilan hahmottamat tietämysalueet. Toiminnan perusteiden sisältöä ei voidakaan pitää tämän tutkimuksen suurimpana antina. Näin suppean ja resurssiltaan vähävaraisen tutkimuksen puitteissa olisi ollut tarkoituksenmukaisempaa tarkastella tutkittujen toiminnan perusteita jossakin tietyssä nimetyssä tilanteessa. Toiminnan perusteisiin kohdistuvan tarkastehmäkökulman voidaan sanoa olleen tässä tutkimuksessa resurssihin nähden ehkä liian laaja: koko kasvatuksellinen ja opetuksellinen toiminta lasten kanssa. Merkittävämpiä ja yksityiskohtaisempia tutkimustuloksia voisi saada tutkimalla lastentarhanopettajien toiminnan perusteita jossakin tietyssä tilanteessa esimerkiksi pedagogisessa tilanteessa tai konfliktitilanteessa. Näin olisi mahdollista verrata yksittäisten lastentarhanopettajien eri asioille antamia merkityksiä sekä toiminnan perusteisiin liittyviä painotuseroja tarkemmin. Myös lastentarhanopettajan itsensä kannalta toiminnan perusteiden jäsentäminen voisi olla helpompaa, jos toiminnan perusteisiin paneuduttaisiin pienempien yksiköiden puitteissa.

Toiminnan perusteita voidaan kuitenkin pitää yhtenä mallina lastentarhanopettajan toimintaa ohjaavista tekijöistä. Tässä mallissa toiminnan perusteina nousee esille arvopohjaisia ja tietopohjaisia toiminnan perusteita. Tietopohjaiset toiminnan perusteet (kuten esimerkiksi lastentarhanopettajilla olevat käsitykset, tiedot ja uskomukset lapsesta, lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä lastentarhanopettajan roolit ja niissä toimiminen) viittaavat lastentarhanopettajilla olevaan käyttötietoon. Lastentarhanopettajien toiminnan perusteina esiintyvät lapsikäsitukset viittaavat siihen, että heillä on tietoa (käyttötietoa, joka sisältää



niin käytännössä hankittua kokemuksellista, että teoreettista tietoa) lapsista. Esimerkiksi Elbaz (1983, 5) on todennut opettajien käyttötiedossa olevan kokemuksia oppilaista. Lisäksi hän on todennut opettajilla olevan käyttötietoa luokan hallintaan liittyen sekä opettajilta ja oppilailta edellytettävistä asioista. Tällaisesta lastentarhanopettajilla olevasta käyttötiedosta antavat tässä tutkimuksessa viitteitä erilaisiin lastentarhanopettajan rooleihin liittyvät mielikuvat, jotka toimivat lastentarhanopettajilla toiminnan perusteina. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se johotopäätös, että toiminnan perusteita tutkimalla saadaan tietoa lastentarhanopettajan käytännön työtä ohjaavasta tiedosta eli käyttötiedosta.

Ihmisen ja lapsen kunnioittaminen toiminnan perusteena viittaa siihen, että lastentarhanopettajien toimintaa ohjaavat tiedon ohella myös arvot. Myös käyttötietotutkimuksessa sekä Karilan (1997) tutkimuksessa lastentarhanopettajien tietämyksestä viitataan arvonäkökulmaan: "tietämykseen sisältyy myös yksilön arvomaailmaan ja ihmiskäsityksiin liittyviä kysymyksiä" (Karila, 1997, 43) tai "opettajan praktinen tieto tiivistyy yksittäisen opettajan arvoissa ja uskomuksissa" (Elbaz 1983, 5). Arvojen merkitystä toiminnan perusteena ei tämän tutkimuksen valossa pidä vähätellä. Tutkittaessa toiminnan perusteita pelkkä käyttötietoon kohdistuva tarkastelu ei välttämättä ole riittävää. Arvojen tiedostaminen ja eksplikoiminen toimintaa ohjaavina tekijöinä on yhtä tärkeää, kuin toimintaa ohjaavan käyttötiedonkin tiedostaminen ja eksplikoiminen. Arvot ovat usein muiden toimintaa ohjaavien tekijöiden taustalla.

Tässä tutkimuksessa muodostuneita toiminnan perusteita, kuten yhtä hyvin Karilan tietämysalueiden muodostamaa mallia voidaan käyttää hyväksi päivähoiton kentällä, itse kunkin toiminnan perusteiden, käyttötiedon ja käyttöteorioiden hahmottamisprosessin käynnistämiseksi. Malleista voi ikään kuin ottaa palasia, joihin lastentarhanopettaja pureutuu, joita hän alkaa tiedostamaan, jäsentämään ja suhteuttamaan teoreettiseen tietoon.

## 7.2 Toiminnan perusteet käyttöteorioiden näkökulmasta

Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli tarkastella, millaisia kokonaisuuksia lastentarhanopettajien toiminnan perusteista muodostuu. Aineistosta löydettiin ehjä kokonaisuus vain Paulan toiminnan perusteista. Tämän kokonaisuuden johtavana ajatuksena on lapsen kunnioittaminen, johon ajatukseen kaikki muu toiminta ja sen perusteet Paulalla selvästi kietoutuvat. Muiden tutkittujen lastentarhanopettajien reflektiosta löytyy runsas joukko toiminnan perusteita, joista kaikki eivät löydä paikkaansa tietyssä kokonaisuudessa. Tätä tutkimuksen tulosta voidaan tarkastella suhteessa käyttöteorioiden luonteeseen. Tutkimusraportin teoreettisessa osassa pohditaan sitä, miten toiset tutkijat pitävät käyttöteorioita osista (esimerkiksi eri asioihin liittyvästä käyttötiedosta) muodostuneina kokonaisuuksina (esim. Niikko 1995). Kosusen (1994) tutkimuksessa kunkin opettajan käyttöteorioiksi luetellaan runsas joukko erilaisiin tilanteisiin liittyviä, yksittäisiä toimintaa ohjaavia tekijöitä, jotka ovat verrattavissa tässä tutkimuksessa analysoituihin toiminnan perusteisiin (esim. lapsen kanssa pitää solmia myönteinen suhde). Tämä tutkimus, ja nimenomaan Paulan aineisto, tukee käyttöteorioihin liittyvää ymmärrystä, jossa käyttöteorioina pidetään erinäisistä tekijöistä, esimerkiksi toiminnan perusteista tai käyttötiedosta koostuvaa harmonista kokonaisuutta, kokonaisvaltaista toimintaa ohjaavaa teoriaa.

Vaikka Paulan toiminnan perusteet näyttävät muodostavan hänen reflektiossaan kokonaisuuden, Paula ei tutkimusprosessin aikana itse nimeä tai hahmota käyttöteoriaansa kokonaisuutena. Tutkittavien henkilökohtaisen käyttöteorian muodostamiseen, sen tiedostamiseen kokonaisuutena ja nimeämiseen olisi tarvittu enemmän aikaa ja useampia erilaisia tutkimusmenetelmiä, esimerkiksi havainnointia sekä tutkijan ja tutkittavan yhteisiä keskusteluja. Johnstonin (1992) tutkimus on esimerkki siitä, miten opettajan käyttötietoa ja -teoriaa voi hahmottaa tutkijan ja tutkittavan yhteistyössä. Johnston (1992, 126) pyrkii ymmärtämään opettajaopiskelijoiden käyttötietoa heidän puheissaan, kertomuksissaan ja käytännöissään ilmenevien mielikuvien (image) kautta. Tutkimukseen osallistui alunperin kymmenen ensimmäisen vuoden ja 15 kolmannen vuoden opettajaopiskelijaa. Näistä valittiin ensimmäisten haastattelujen perusteella kolme kolmannen vuoden opettajaopiskelijaa tarkempaan tutkimukseen, jatkohaastatteluihin ja havainnoitavaksi. Tutkittavat valittiin sen perusteella, miten selkeästi he kuvasivat näkemyksiään omasta opetustyöstään. Mielikuvien analysoimissa olivat mukana sekä tutkija että opiskelija. He etsivät yhdessä opiskelijan alitajunnassa olevia oletuksia niistä asioista, jotka ohjaavat opiskelijaa opetustyössä. Keskustelun pohjana olivat avoimet haastattelukysymykset ja havainnointiaineisto. Tutkija tarttui opiskelijan puheessa toistuvasti ilmeneviin teemoihin, käsitteisiin jne., joiden merkityksellisuuden pohtimista jatkettiin. Tutkija kiinnitti huomiota metaforisiin ilmaisuihin, joiden sisältö viittasi samaan teemaan, käytännön havaintojen pohjalta tutkija kuvasi tapahtumia opiskelijalle ja pyysi tutkittavaa perustelemaan toimintaansa. Teemoista muodostettiin mielikuvia, jos ne olivat keskusteluissa jatkuvasti toistuvia ja pysyviä sekä ilmenivät myös käytännön toiminnassa. Mielikuvia ei muodostettu sen mukaan, miltä ne kielellisessä muodossa näyttivät, vaan sen mukaan miten ne selittivät opiskelijan toimintaa ja organisoivat hänen tietoaan. (Johnston 1992, 126-127.) Johnstonin tutkimuksen analyysissä muodostuu kunkin opiskelijan käyttöteoriaa vastaava kokonaisuus, jolle annetaan opiskelijan aineistossa vallitsevien mielikuvien mukainen nimi.

### 7.3 Toiminnan perusteiden jäsentämisen tavat ja niiden merkityksellisyys

Luvun 7.1 alussa puhutaan traditioiden merkityksestä ammattiin kasvamisessa. Traditionaalisella tiedolla ja toiminnan perusteilla on myös varjopuolensa. Se sisältää paitsi edellisten ammattisukupolvien kautta kerääntynyttä tietoa, myös tietämättömyyttä (Sarvimäki 1989, 50). Siksi traditiot ja kulttuuri, tai Mezirowin (1995) käsitteitä käyttäen kulttuurisesti omaksutut merkitysperspektiivit voivat olla myös esteenä kunkin kasvattajan tai opettajan henkilökohtaiselle kehitymiselle - toisin sanoen myös henkilökohtaisten toiminnan perusteiden tai käyttötiedon kehitymiselle (ks. Niikko 1995, 34). Tällaisen traditionaalisen tiedon tai tietämättömyyden vaikutuksen estämiseksi omaa toimintaa ohjaavien perusteiden reflektointi nousee ensiarvoisen tärkeäksi ammatillisen kehittymisen edesauttajaksi. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan arvioida, miten omaan toimintaan ja sen perusteisiin liittyvä päiväkirjan kirjoittaminen sekä päiväkirjaan liittyvä tutkimushaastattelu toimivat toiminnan perusteiden reflektion areenana eli miten tutkimusprosessin kaltainen omien toiminnan perusteiden tiedostamiseen kohdistuva reflektioprosessi toimii välineenä lastentarhanopettajien ammatillisessa kehitymisessä.

Tutkimuksessa lähdetään siitä, että omien olemassa olevien toiminnan perusteiden tiedostaminen on lähtökohta ammatilliselle kehittymiselle. Toiminnan perusteiden tiedostamisen kautta voidaan muuttaa toimintaa, rakentaa käyttöteoriaa, käyttää teoreettista tietoa käytännön työssä eli toisin sanoen kehittyä ammatissa. Toiminnan perusteiden tiedostamisen oletetaan käyttötietoon ja -teorioihin liittyvän tutkimuksen perusteella olevan kuitenkin vaikeaa niiden implisiittisen ja sisäistyneen luonteen vuoksi. Tämän tutkimuksen tulokset sekä tutkimusprosessi toimivat yhtenä esimerkkinä siitä, miten oman toiminnan perusteisiin voidaan päästä kiinni ja mitä hyötyä tästä on ammatillisessa kehittämisessä.

Tutkimusprosessin perusteella voidaan päätellä, että päiväkirjanpito on hyödyllinen tutkimusmenetelmä lastentarhanopettajalle, joka haluaa lähteä tutustumaan oman toimintansa perusteisiin. Päiväkirjan avulla käytännön toiminta tuodaan ikään kuin suurennuslasin alle. Sen avulla voi pohtia omaa toimintaa ja miettiä, mitä periaatteita, käsityksiä, uskomuksia ja muita ajattelussa vaikuttavia tekijöitä toiminnan taustalla on. Tutkimusprosessiin osallistuvat lastentarhanopettajat kokivat päiväkirjan kirjoittamisen hyvänä keinona palata päivän tapahtumiin ja pohtia omaa toimintaa jälkikäteen. Toisaalta on huomattava, että pelkkä oman toiminnan ja päivän tapahtumien kuvaileminen ei vielä ole sellaista reflektiota, jossa oman toiminnan perusteista tultaisiin välttämättä tietoisiksi (vrt. Hatton & Smith 1995). Kuvaukset ovat kuitenkin lähtökohta toiminnan perusteiden pohdinnalle.

Conelly ja Clandinin (1988, 35-37) pitävät päiväkirjan kirjoittamista keinona tulla tietoiseksi omasta käyttötiedosta. He pitävät päiväkirjan kirjoittamisprosessissa tärkeänä jatkuvuutta ja sitä, että päiväkirjamerkintöihin palataan aina tietyn ajan kuluttua. Tällöin pitemmältä ajalta keräytyneet päiväkirjamerkinnöt luetaan yhtä aikaa ja niistä etsitään toistuvia teemoja, ajatuksia ja tapahtumia. Conellyn ja Clandinin mukaan opettaja saa näin tietoa käyttötiedostaan. Myös Kosusen (1994) tutkimuksessa hyödynnettyyn Yingerin ja Clarkin reflektivaan päiväkirjan pitoon liittyy samanlaisia periaatteita. Opettajat voivat Yingerin ja Clarkin mukaan reflektiivistä päiväkirjaa kirjoittamalla edistää omaa ammatillista kehittymistään. Päiväkirjan pidossa on kolme vaihetta, joista ensimmäinen on intensiivisen kirjoittamisen vaihe. Tällöin päiväkirjamerkintöjä tehdään mahdollisimman nopeasti eikä niitä pysähdytä muuttamaan, tekemän poistoja tai lisäyksiä. Toisessa, reflektiivisessä vaiheessa opettajat lukevat kirjoittamansa tekstin ja pohtivat sitä. Reflektioprosessin aikana kirjoittajat valitsevat tai listaavat mielestään merkittävät ja hyödylliset seikat intensiivisen kirjoittamisen aikana tuottamastaan tekstistä. Reflektio auttaa kirjoittajaa ymmärtämään ajatuksiaan, näkemään niiden välisiä yhteyksiä. Reflektion avulla valmistaudutaan kolmannen, systemaattisen reflektion vaiheeseen, vuoropuheluun. Tällöin henkilö puhuu toiselle keskeytyksettä kahdesta kolmeen minuuttia päiväkirjamerkinnöistään ja niihin liittyvistä reflektioistaan. Henkilö ei näytä tekstiään keskustelukumppanilleen vaan kuvaa ja arvioi yhden tai useamman ajatuksen tai tuntemuksen, joka hänellä oli prosessin aikana. Kuvaukset tai arvioinnit voivat olla joko päiväkirjanpitoon liittyviä tai käsillä olevaan aiheeseen liittyviä. (Kosunen 1994, 152-154.)

Kosusen tutkimuksessa käytettyä päiväkirjan kirjoittamisen mallia sovellettiin osittain myös tässä tutkimuksessa. Lastentarhanopettajia pyydettiin kirjoittamaan päiväkirjaansa joka päivä intensiivisesti ja keskeytyksettä, sen enempää kirjoittamista pohtimatta. Lastentarhanopettajia pyydettiin lukemaan kirjoittamansa teksti ennen päiväkirjan toimittamista tutkijalle, jotta he muodostaisivat kirjoittamastaan jonkinlaisen kuvan ja kokonaisuuden. Käytännössä voitiin kuitenkin todeta, että päiväkirjan lukemisen ja haastattelun välinen aika oli niim pitkä (viikosta kahteen viikkoon), että tutkittavat eivät aina muistaneet, mitä olivat

kirjoittaneet päiväkirjaan. Toisaalta tutkittavia ei myöskään pyydetty erityisesti pohtimaan kirjoittamaansa tekstiä tai tekemään siitä merkintöjä ja huomioita. Päiväkirjamerkintöihin palaaminen tapahtui yhdessä tutkijan kanssa haastattelutilanteessa. Päiväkirjan sisällöstä keskustelu jäi kuitenkin pinnalliselle tasolle haastattelun aikaresurssien ja tutkimusprosessin luonteen vuoksi. Tutkimusprosessi ei siten antanut toiminnan perusteiden pohtimiselle ja jäsentämiselle samanlaisia mahdollisuuksia, kuin Conellyn ja Clandinin sekä Yingerin ja Clarkin ohjeet edellyttävät. Tämä on todennäköisesti yksi syy siihen, miksi tutkittavien reflektioissa ei tutkimusprosessin aikana muodostunut jäsentyneitä kokonaisuuksia, joita olisi voitu kutsua heidän käyttöteorioikseen. Tutkittavilta kyllä pyydettiin haastattelun lopuksi kokoavaa katsausta, jonkinlaisen yhteenvedon tai käyttöteorian määrittelyä sen pohjalta, mitä prosessin aikana oli toimintansa perusteistaan pohtinut. Tutkittavat kokivat tehtävän kuitenkin vaikeana. Jokainen heistä kokoaa jollakin tavalla toimintansa perusteita yhteen, mutta samalla korostaa sanomansa olevan vain osa mahdollista käyttöteoriaansa. Voidaan siis todeta, että käyttöteorian muodostaminen vaatii vielä toiminnan perusteiden tiedostamisen ja eksplikoimisen jälkeen työskentelyä esimerkiksi paperin ja kynän kanssa, yksin sekä yhdessä jonkun avustajan kanssa, kuten luvussa 7.2 todetaan Johnstonin (1992) tutkimusprosessin esittelyn yhteydessä.

Tutkimusprosessi osoittaa, että ulkopuolisella henkilöllä on merkitystä päiväkirjamerkintöjen hyödyntämisessä mm. toiminnan kuvauksiin liittyvien miksi -kysymysten esittäjänä (ks. Syrjälä ym. 1995, 38). Jokaisen haastattelijan esittämän miksi -kysymyksen jälkeen tutkittavat toivat esille ja eksplikoivat toimintansa perusteita lisää. Tutkijan miksi -kysymysten lisäksi tutkittavat tarvitsivat usein toimintansa perusteiden eksplikoimisessa avuksi näkökulmia. Tutkija tarjosi näkökulmia mm. Karilan määrittelemien lastentarhanopettajan asiantuntijuuden luonteen ja tietämysalueiden perusteella, jotka muodostivat tutkimushaastattelun rungon.

Ulkopuolisen tuomaa apua toiminnan perusteiden tiedostamisessa voidaan hyödyntää myös työyhteisössä. Työyhteisössä erilaisten näkökulmien hyödyntäminen oman toiminnan perusteiden tiedostamisessa mahdollistuu yhteisten keskustelujen myötä. Kosunen (1994, 16) korostaa tutkimusraportissaan kollegoiden kanssa käytäviä keskusteluja oman toiminnan perusteiden pohtimisen tukena. Keskustelut ja kokemusten reflektointi yhdessä kollegojen kanssa auttaa näkemään, miten eri tavoilla asioista voidaan ajatella ja mistä eri näkökulmista asioita voidaan tarkastella. Erilaiset näkökulmat tarjoavat kullekin yksilölle kokoelman erilaisia vaihtoehtoja, joihin peilaamalla omat toiminnan perusteet on helpompi hahmottaa. Kollegiaalisissa keskusteluissa tapahtuu näin ollen näkemysten vertailua. Vertailun todettiin tässä tutkimuksessa olevan yksi keino päästä kiinni oman toiminnan perusteisiin.

Ulkopuolisen henkilön on siis mahdollista tarjota toiminnan kuvauksiin liittyvien miksi -kysymysten kautta apua toiminnan perusteiden tiedostamisprosessissa. Tässä tutkimuksessa tutkija esitti tutkittaville päiväkirjaan liittyvien kysymysten lisäksi muitakin lastentarhanopettajan ammattiin liittyviä kysymyksiä. Haastattelu voi siten sellaisenaankin toimia yhtenä keimona päästä käsiksi toiminnan perusteisiin. Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin huomattavissa, ettei toiminnan perusteiden reflektointi irrallisena kokemuksista toimi välttämättä parhaana lähtökohtana toiminnan perusteiden tiedostamisessa. Myös Conelly ja Clandinin (1988, 53) pitävät tärkeänä käyttötiedon hahmottamiseen pyrkivässä haastattelussa, että haastattelukysymykset ovat kiinteässä yhteydessä päivän tapahtumiin ja opettajan arkiseen työhön.

Conellyn ja Clandinin mukaan haastateltavan ja haastattelijan tulisi yhdessä käydä läpi haastatteluaineisto väärinymmärrysten ja epätäydellisyyksien välttämiseksi (vrt. Johnston 1992). Tähän ei tässä tutkimusprosessissa ollut mahdollisuutta, mistä syystä toiminnan perusteiden ekplikoiminen, tiedostaminen ja jäsentyminen tutkijan tarkentavista kysymyksistä huolimatta on voinut jäädä tutkittavilta joiltain osin epätäydelliseksi. Tämä on luonnollisestikin vaikuttanut myös tulosten tulkintaan. Jos tässä tutkimusprosessissa tutkijalla olisi ollut mahdollisuus käydä haastattelu- ja päiväkirja-aineisto läpi yhdessä tutkittavan kanssa olisi epätäydellisyydet ja väärinkäsitykset voitu korjata. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin pyritty siihen ettei epävarmojen tai epätäydellisten aineiston osien perusteella tehdä tulkintoja. Useat yhteiset keskusteluhetket tutkijan ja tutkitun välillä olisivat voineet mahdollistaa myös käyttöteorioiden hahmottamisen. Jatkotutkimusta ajatellen voisi tutkittavien käyttöteorian rakentamista yrittää tapauskohtaisena toimintatutkimuksena.

Oman toiminnan kuvausten, haastattelukysymysten ja vertailemisen lisäksi toimintansa perusteita tutkiva opettaja voi käyttää omia kokemuksiaan toimintansa perusteiden tiedostamisessa ja jäsentämisessä. Kokemuksen merkitys suhteessa toiminnan perusteisiin tulee tässä aineistossa esille kahdella eri tavalla: toiminnan perusteiden jäsentämisen välineenä sekä toiminnan perusteisiin vaikuttavana tekijänä (mistä toiminnan peruste on peräisin?). Elämäkokemusten merkitystä lastentarhanopettajan työn kannalta on analysoinut Karila (1997) lastentarhanopettajan asiantuntijuuden luonnetta tutkiessaan. Hänen mukaansa lastentarhanopettajan elämänhistoria on yksi hänen asiantunijuuttaan rakentava tekijä. Conelly ja Clandinin (1988, 28) korostavat kokemuksen merkitystä praktisen tiedon lähteenä. Lisäksi heidän mielestään oman menneisyyden ja siinä koettujen kokemusten kertaaminen auttaa ymmärtämään itseä ja omaa käyttäytymistä uudella tavalla. He suosittelevat omaelämäkertojen kirjoittamista keinona praktisen tiedon tavoittamiseksi. (Conelly & Clandinin 1988, 37.) Myös Kolbin (1984, 42) mukaan omakohtainen kokemus on hyvä lähtökohta oppimiselle, tietämiselle ja oman toiminnan laajemmalle ymmärtämiselle. Buitink (1993, 201) uskoo, että omien kokemusten ja niistä tehtyjen havaintojen ekplikoiminen auttaa tuomaan esille omaa praktista tietoa. Käsillä olevassa tutkimuksessa tutkittavat jäsentävät toimintansa perusteita tarkastelemalla omia elämäkokemuksiaan, lapsuuden- ja nuoruudenaikaisia kokemuksiaan, koulukokemuksiaan, vanhemmuuden kokemuksiaan ja työkokemuksiaan. Näistä kokemuksista löytyy paljon erilaisia toiminnan perusteita ja niiden muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Kokemusten lisäksi tutkittavat käyttävät toimintansa perusteiden tiedostamis- ja jäsentämisprosessissa apunaan teoreettista tietoa. Tätä toiminnan perusteiden jäsentämisen välinettä tutkittavat käyttävät vähän, mutta sen merkitystä ei kuitenkaan pidä väheksyä. Lastentarhanopettajien ja muidenkin opettajien tiedetään usein ajattelevan, ettei käytännön ja teorioiden yhteensovittaminen ole aina helppoa. Toisaalta tiedetään myös ne lastentarhanopettajien työhön ja toimintaan kohdistuvat vaatimukset, joiden mukaan lastentarhanopettajan tulisi kyetä hyödyntämään käytännön työssään uusinta tutkimus- ja teoreettista tietoa. Ongelmana on teorian ja käytännön erillisuus. Buitinkin (1993, 197-198) mukaan opettajilla on kaksi maailmaa, joista toinen on hypoteettinen ja teoreettinen. Tähän maailmaan kuuluu toisten henkilöiden testaamaton tieto. Toinen maailma käsittää testatun, funktionaalisen ja relevantin tiedon maailman, jonka varassa opettajat toimivat. Näiden kahden maailman välillä vallitsee kuilu, mikä ei itse asiassa ole teorian ja käytännön välillä vaan pikemminkin opettajan teoreettisen tiedon ja praktisen tiedon välillä. Tämän näkemyk-

sen mukaan teorian ja käytännön yhdistämisessä onkin kysymys teoreettisen tiedon ja praktisen tiedon välisestä tarkastelusta. Toiminnan perusteiden tiedostamisella on siten se hyöty, että kun tiedetään jotakin omasta käytäntöä ohjaavasta tiedosta on sitä mahdollista lähteä vertaamaan teoreettiseen tietoon (ks. Buitink 1993, 195).

Buitinkin (1993, 202) mukaan tieteelliseen tietoon ja teoriaan tutustuminen on yksi keino, kun omia kokemuksia ja praktista tietoa puetaan sanoiksi. Yhtä lailla merkittäviä ovat muu kirjallisuus ja kirjalliset dokumentit (Conelly & Clandinin 1988, 41). Tässä tutkimuksessa tutkittavat lastentarhanopettajat kertovat paljon lukevansa alan kirjallisuutta ja artikkeleita kehittääkseen itseään työssään. Teoreettisen tiedon käyttäminen ei heille siten ole täysin vierasta ja vastenmielistä. Huolimatta siitä, että teoria koetaan usein käytännöstä irrallisena ja tarpeettomana voi teoreettisen tiedon ja käytännön yhdistäminen olla myös mielekästä - kunhan vain ymmärretään katsoa teoreettista tietoa oman käyttötiedon kautta. Näitä eri tiedon lajeja *vertailemalla* voidaan tehdä omasta toiminnasta ja sen perusteista johtopäätöksiä ja pohtia esimerkiksi muutostarpeita. Teoreettista tietoa tarvitaan myös rakennettaessa ja kehitettäessä käyttöteorioita. Ojasen (1990, 7) mukaan käyttöteorioiden kehittäminen on siirtymistä kasvatustavoitteiden epämääräisyydestä johdonmukaisen analyysin tekoon. Tässä hän kiinnittää huomiota tieteen merkitykseen opettajan käyttöteorioiden kehittämisessä. Hänen mukaansa praktiikka paranee, kun tiede alkaa ohjata sitä, eli kun tiede alkaa kehittää opettajan käyttöteoriaa. Myös Hirsjärvi (1980, 16) toteaa parhaita asiantuntijoita olevan ne, joilla on rikas kokemuksen antama tieto kasvatuksen realistisista asiantiloista ja jotka tämän lisäksi ovat perehtyneet näitä asioita koskevaan teoreettiseen tietoon. Toiminnan perusteiden jäsentämisprosessissa teoreettiseen tietoon perehtyminen voi avata näkemään omia toiminnan perusteita, niiden perusteltavuutta sekä heikkouksia.

Lisäksi on muistettava, että myös omassa käyttötiedossa on esimerkiksi koulutuksen kautta saatua teoreettista tietoa, joka on voimut sisäistyy implisiittiseksi käyttötiedoksi. Lastentarhanopettajan on syytä pohtia ja pyrkiä saamaan selville, millaista tämä käyttötiedoksi muokkautunut teoreettinen tieto hänellä on ja millaista se on suhteessa uuteen teoreettiseen tietoon. Tällainen reflektio johtaa uuden tutkimustiedon käytännön sovelluksiin sekä ammatilliseen kehittymiseen. Ajan hermoilla pysyminen on mahdollista.

#### 7.4 Toiminnan perusteiden jäsentämisen tavat ja niiden reflektiivisyys

Toiminnan perusteiden jäsentämisen tapoja voidaan tarkastella reflektiivisyyden kehittymisen näkökulmasta. Jäsentämisen tapoja voidaan verrata Hattonin ja Smithin (1995; luku 3.2) teoriaan reflektiivisen kirjoittamisen tyypeistä, joista kuvaileva kirjoittaminen ja kuvaileva reflektio ovat reflektiivisen kirjoittamisen ensimmäisiä tasoja. Näihin perustuen reflektiivisyys voi kehittyä dialogiselle ja kriittiselle tasolle. Tässä tutkimuksessa toiminnan perusteiden jäsentäminen oman toiminnan kuvauksiin viitaten oli kaiken kaikkiaan yleisin tapa tuoda toiminnan perusteita esille. Hattonin ja Smithin (1995, 48; luku 3.2) teoriassa reflektiivisen kirjoittamisen tyypeistä oman toiminnan kuvauksista ja niihin liittyvistä perusteluista käytetään nimitystä kuvaileva reflektio. Kuvaileva reflektio on heidän mukaansa kuvailevaa kirjoittamista kehittyneempi reflektiivisen kirjoittamisen muoto. Kuvailevaan kirjoittamiseen ei liity toiminnan perusteluja ja se ei siitä syystä heidän mukaansa ole reflektiivistä kirjoittamista (Hatton & Smith 1995, 40).

Toiminnan perusteiden jäsentäminen oman toiminnan kuvausten kautta sekä haastattelukysymysten kautta ovat yhteydessä tutkimuksessa käytettyihin aineistonkeruumenetelmiin. Kun oman toiminnan perusteita pohtii päiväkirjassa on huomollista, että niitä pohditaan omaan toimintaan liittyvien kuvausten kautta. Haastattelussa oman toiminnan perusteita pohditaan tietenkin pitkälti haastattelukysymysten kautta, joskin myös oman toiminnan kuvaukset olivat tässä tutkimuksessa oleellinen osa tutkittujen haastattelureflektioita. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että tutkittujen reflektio on pääasiassa kuvailevaa reflektiota, vaikka aineistonkeruumenetelmillä onkin oma vaikutuksensa reflektiotyylin määrittelyssä.

Kuvailevaa reflektiota kehittyneempi reflektion muoto on Hattonin ja Smithin teoriassa dialoginen reflektio. Dialogisessa reflektiossa henkilö kykenee tarkastelemaan tilannetta, tapahtumaa tai omaa toimintaansa ikään kuin ulkopuolisena ja keskustelemaan siitä itsensä kanssa. Dialogisen reflektion tason saavuttanut osaa myös tarkastella tilannetta, tapahtumaa tai omaa toimintaansa erilaisista näkökulmista ja vertailla niitä. (Hatton & Smith 1995, 41.) Toiminnan perusteiden jäsentäminen vertailemalla sisältää näin ollen joitakin elementtejä dialogisen reflektion tasosta. Myös kyky käsitellä teoreettista tietoa oman toiminnan perusteiden jäsentämisessä viittaa Hattonin ja Smithin tarkoittamaan reflektion dialogisuuteen. Tutkittujen lastentarhanopettajien reflektioissa on siten piirteitä dialogisesta reflektiosta.

Reflektion tasoluokituksissa kriittisyyttä pidetään korkeimpana tavoiteltavana reflektion tasona (Esim. Mezirow 1981; Van Manen 1977). Kuten luvussa 3.2 todetaan on Hattonin ja Smithin määrittelemässä dialogisessa reflektiossa piirteitä esimerkiksi Mezirowin (1995) mukaisesta kriittisestä reflektiosta, jossa mm. kyseenalaistaminen on olennaista. Voidaankin sanoa, että tutkittujen lastentarhanopettajien reflektioissa oli havaittavissa jonkin verran myös kriittisyyttä. Tutkimuksessa todetaan, että esimerkiksi kokemusten tai teoreettisen tiedon pohtiminen saattaa herättää reflektioijassa tarpeen tarkastella toimintansa perusteita kriittisesti. Toisaalta koko tutkimusprosessia voidaan pitää kriittisen reflektion ilmentymänä. Mezirowin (1995, 30) mukaan kriittisessä reflektiossa on kysymys toiminnan syiden ja seuraamusten pohtimisesta, miksi -kysymyksiin vastaamisesta, toimintaa ohjaavien ennako-oletusten tunnistamisesta ja arvioinnista. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajia nimenomaan ohjattiin vastaamaan miksi toimit näin -kysymyksiin ja pohtimaan toiminnan taustalla olevia ajatuksia, ennako-oletuksia, merkitysperspektiivejä eli toiminnan perusteita, mitä nimitystä tässä tutkimuksessa ajattelun tasolla toimintaan vaikuttavista tekijöistä käytetään. Tutkitut lastentarhanopettajat tunnistavat ja tiedostavat prosessissa toimintansa perusteita, mutta varsinaisesti niiden kriittinen arviointi on vähäistä. Mezirowin tarkoittama kriittinen reflektio ei näin ollen toteudu tutkittujen reflektioissa. Tutkitut haluavat mielellään pysyä omien ajatustensa takana ja etsiä niitä tukevaa tietoa ja todisteita. Kuten tämän tutkimuksen lähtökohta-oletuksena on esitettykin, on todennäköistä, että omien toiminnan perusteiden tiedostamisen jälkeen on mahdollista tarttua toiminnan perusteisiin myös kriittisesti arvioiden. Tapaustutkimuksen muodossa tutkija ja lastentarhanopettaja voisivat lähteä tutkimaan lastentarhanopettajan toiminnan perusteita kriittisesti. Tällaisessa asetelmassa kehittyisi myös lastentarhanopettajan reflektointitaidot.

## 7.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida osoittaa samalla tavalla, kuin määrällisessä tutkimuksessa osoitetaan tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti. Siitä syystä tutkijalla on velvollisuus noudattaa tiettyjä laadulliselle tutkimukselle esitettyjä luotettavuutta lisääviä ohjeita ja käytäntöjä, jotka liittyvät koko tutkimusprosessiin. Tutkimuksen kriittinen tarkastelu lähtee jo siitä, kun tutkimuskohdetta valitaan. Tutkijalta edellytetään näkemyksellisyyttä, mikä tarkoittaa mm. sitä, että tutkija saa kiinni siitä arkielämän suhteellisesta totuudesta, jota aikoo tutkia ja että hän löytää ilmiöstä tutkimukselleen perusteltuja näkökulmia (Anttila 1996, 411). Tätä tutkimusta on perusteltu mm. varhaiskasvatuksen tieteellistymisellä ja sillä, että lastentarhanopettajilta yhä enemmän odotetaan tieteellistä suhtautumista ja näkemystä työhön. Lähtökohtana tutkimuksessa on lastentarhanopettajien senhetkisten toimintaa ohjaavien tekijöiden tiedostaminen ammatillisen kehittymisen edellytyksenä sekä oman toimintaa ohjaavan käyttötiedon ja teoreettisen tiedon yhdistämisen ja vertailemisen edellytyksenä. Tutkimuksen aineistonkeruussa on onnistuttu ainakin siinä mielessä, että aineisto puhuu siitä, mitä tutkija on lähtenyt hakemaan, eli toiminnan perusteista ja niiden jäsentymisestä tutkittavien reflektiossa.

Osoittaakseen tutkimuksen validiuden tutkijan on kyettävä osoittamaan myös kyseisen tutkimusasetelman ja valitun kohdejoukon vastaavuus tutkimuksen kysymyksenasettelemään (Pyörälä 1995, 15). Lastentarhanopettajat sopivat tutkimuksen kohdejoukoksi, koska varhaiskasvatus on ollut jo jonkin aikaa murroksessa, mikä on johtanut jatkuvaan tarpeeseen muuttaa omaa toimintaa odotusten suuntaisesti. Miten tämä muutos on mahdollista, liittyy yhdeltä osaltaan jokaisen työntekijän omaan ajattelemiseen, sen kahleisiin ja avaruuteen.

Syrjälä ym. (1995, 101) viittaavat Goetzin ja LeCompten validiteettitarkasteluun, jossa erotetaan sisäinen ja ulkoinen validiteetti. Heidän mukaansa sisäisen validiteetin pahimmat uhkat ovat tutkijan vaikutukset ja väärät johtopäätökset. Tutkijan vaikutus liittyy tutkijan rooliin subjektina. Tutkija tuo tutkimusprosessiin omat käsityksensä, arvonsa ja uskomuksensa, jotka vaikuttavat tutkimukseen sen eri vaiheissa. Ne ovat vaikuttaneet jo tutkimusongelmien valinnassa ja rajauksissa ja edelleen vaikuttavat menetelmiin ja tuloksiin. Koska tutkija on niin sidoksissa perspektiiviinsä ja omaa ymmärrystä ohjaavaan viitekehyyksensä hänen on tehtävä se itselleen tietoiseksi ja lukijalle selväksi. Tutkijan subjektiviteettia ei kuitenkaan kokonaan voida eliminoida tutkimustiedosta. (Saarnivaara 1998, 189.) Tulkintaa ohjaavien esikäsitysten osoittaminen auttaa lukijaa arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta ja ymmärtämään tutkijan tulkintaa ja johtopäätöksiä (Anttila 1996, 411).

Tässä tutkimuksessa tutkijan alkuperäinen esikäsitys lasten kanssa toimivilla henkilöillä olevien toiminnan perusteiden olemassaolosta liittyy tutkijan omiin taipumuksiin tarkkailla omaa toimintaansa ja sen perusteita lasten kanssa toimiessaan. Toiminnan perusteisiin liittyen tutkija kiinnostui opettajan ajattelun tutkimuksesta ja siinä erityisesti opettajilla oleviin käyttötietoon ja -teorioihin liittyvästä tutkimuksesta. Näihin ilmiöihin liittyen tutuksi tulivat ammatilliseen kehittymiseen ja reflektioon liittyvä tieto ja kirjallisuus. Kaikkien edellä mainittujen ilmiöiden suhteuttaminen varhaiskasvatukseen, sen kehittymiseen ja tieteellisymiseen sekä lastentarhanopettajiin on ollut muokkaamassa tutkimuksen aihetta ja tehtävää. Tässä tutkimuksessa tutkijan esikäsitykset liittyvätkin pitkälti siihen teoreettiseen, tutkimuksen toteutusta edeltävään tarkasteluun, jossa käsitellään edellä mainittuja asioita.



Esikäsitukset ovat vaikuttaneet myös aineiston hankintaan mm. teemahaastattelun teemojen määrittämisen kautta. Aineiston analyysissa on kuitenkin pyritty aineistolähtöisyyteen ja siinä voidaan todeta onnistuneen ainakin siinä mielessä, ettei aineiston analyysia ole ohjannut mitkään valmiit mallit tai teoriat. Aineisto on otettu vastaan sellaisenaan ja sitä on tarkkailtu siitä itsestään käsin (ks. Anttila 1996, 413.)

Tutkimuksen etiikkaan liittyen tutkijalta edellytetään rehellisyyttä tulosten esittämisessä ja päätelmissä (Anttila 1996, 412). Ne eivät saa vääristää tutkimuksen kohteena olleiden totuutta. Tutkijan on kyettävä vakuuttamaan lukija siitä, että hänen tulkintansa ovat paikkansapitäviä. Tulkintojen tulee olla päteviä koko tutkimusaineiston osalta sekä tutkittavassa ympäristössä. (Pyörälä 1995, 15.) Tässä tutkimuksessa tulosten tulkinnan pätevyys on pyritty osoittamaan aineistosta esiintuoduilla tutkittavien aidoilla sitaateilla. Sekä sitaattien sisällön, että eri tutkimushenkilöiden samaan asiaan viittaavien sitaattien mahdollisimman monipuolinen esittämisen toivotaan olevan osoituksena tulkintojen oikeudesta. Syy siihen, että joissakin yhteyksissä tuloksia esitettäessä ei ole tuotu esille sitaatteja kaikkien asianosaisten tutkittavien osalta on siinä, että asia tulee aineistossa esiin monisyisenä ja hajanaisena - sellaisena ettei sitä voi yhden sitaatin puitteissa osoittaa.

Tulkintojen pätevyyttä ei ole tarkistettu tutkittavilta itseltään, kuten Saarnivaara (1998, 197) esittää. Tulkintojen tarkistaminen tutkittavilta itseltään ei ole aivan ongelmattonta varsinkaan, kun on kysymys ajattelun tutkimuksesta. Ihmisen ajattelu on sidoksissa aikaan ja tilanteeseen ja se on luonteeltaan jatkuvasti muuntuvaa. Siksi ei tässä tutkimuksessa katsottu järkeväksi tarkistuttaa tulkintoja tutkittavilla itsellään. Tulkinnat on pyritty tutkimuksessa tekemään vain mahdollisimman varmojen aineistossa olevien tekijöiden perusteella.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmien luotettavuuden arvioinnille voidaan myös esittää kriteereitä. Tässä tutkimuksessa päiväkirjanpito valittiin aineistonhankinnan menetelmiksi siksi, että päiväkirjassa tutkittavat saavat tuoda esille ajatuksiaan omista näkökulmistaan ja omalla kielellään. Laine (1993, 21) perustelee omassa opiskelijoiden käsityksiä koskevassa tutkimuksessaan käyttämien opiskelijoiden kirjoitelmien paremmuutta suhteessa haastatteluun seuraavasti: "Katsottiin, että nämä opiskelija voi vapaasti käyttää omaa käsitteistöään ja omia sanontojaan sekä tuoda spontaanisti esiin omista lähtökohdistaan juuri ne asiat, joita he pitävät tärkeinä". Laine (1993) viittaa vielä Mäkelään, joka on todennut, ettei syvähaastattelulla saada välttämättä sen todellisempaa tietoa kuin tutkittaessa mitä tahansa tutkittavan tuottamaa puhetta. Yhtä tärkeää on pohtia aineiston luonnollisuutta kuin sen totuudellisuutta. (Laine 1993, 21.)

Haastattelu sen sijaan puoltaa paikkaansa silloin, kun tarkastellaan tutkittavien mielipiteitä aineistonkeruumenetelmien miellyttävyydestä. Kosunen (1994, 147) viittaa Browniin ja McIntyreen, joiden mukaan opettajat pitävät haastattelua kirjallista tiedonkeruuta parempana. Opettajat kokevat voivansa ilmaista itseään paremmin suullisesti. Lisäksi he kokevat haastattelun aikana saavansa haastattelijalta tukea ja kykenevänsä runsaampaan informaation tuottoon. Tässäkin tutkimuksessa haastateltavat kokivat päiväkirjanpidon paitsi hyödyllisenä myös aikaa vievänä ja hankalana. He odottivat haastattelua päästäkseen syventämään asioita suullisesti. Kosunen (1994, 154) viittaa Yingerin ja Clarkin kritiikkiin päiväkirjanpidosta. He kritisoivat päiväkirjanpitoa sillä, että opettajan ammatti perustuu suulliseen, verbaaliseen viestintään ja että opettaja voi kokea ettei hänellä riitä aikaa ja energiaa kirjallisten muistimponojen tekemiseen ja prosessointiin. Opettajat saattavat olla huolissaan myös yksityisyytensä säilymisestä, kun kyseessä on kirjoitetut tekstit.

Tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus tulisi olla tavoitteena jokaisessa tutkimuksessa. Tärkeäksi tavoitteeksi nousee tällöin tutkittavien todellisten ajatusten ja kokemusten tavoittaminen. Tässä tutkimuksessa tähän on pyritty mm. yhdistämällä erilaisia tiedonhankinnan menetelmiä, kirjoittamista ja haastattelua. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että haastattelija ja haastateltava puhuvat samoista asioista samoilla käsitteillä (Syrjälä ym. 1995, 100). Päiväkirja antoi haastatteluun lähtökohdan sekä yksittäisiä tilanteita ja tapahtumia, joista haastattelussa keskusteltiin. Päiväkirja toi haastatteluun tutkittavan käsitteet ja näkökulmat, joita tutkija tulkitsi haastatteluun ryhtyessään ja haastattelussa tarkisti tulkintojensa paikkansapitävyyden. Näin varmistettiin se, että haastattelussa puhuttiin samoista asioista oikeilla käsitteillä ja että haastattelija tavoitti haastateltavan oman ajattelun mahdollisimman hyvin. Toisaalta haastattelun luotettavuus riippuu siitä, miten hyvin tutkija pystyy muodostamaan tutkimusongelmia ja tutkimuksen teoreettista taustaa vastaavia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 1991, 129-130). Koska kyseessä oli avoin, syvälle luotsaava haastattelu, tutkijalle oli haasteellinen tehtävä tuoda haastatteluun myös sellaisia teemoja, jotka autoivat tutkittavaa tuomaan reflektiossaan esille tutkimuksen kannalta olennaisia asioita.

## LÄHTEET

- Alexander, P.A., Schallert, D.L. & Hare, V.C. 1991. Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge. *Review of Educational Research* 61 (3), 315-343.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi.
- Buitink, J. 1993. Research on Teacher Thinking and Implications for Teacher Training. *European Journal on Teacher Education* 16 (3) 195-203.
- Clark, C. M. 1988. Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 117 (2), 5-12.
- Clark, C. & Peterson, P.L. 1986. Teachers' Thought Processes. Teoksessa M. Wittrock (toim.) *The Handbook of Research on Teaching*. 3. Painos. New York: MacMillan, 255-296.
- Conelly, F.M. & Clandinin, D.J. 1988. Teachers as Curriculum Planners. *Narratives of Experience*. New York: Teacher Collage Press.
- Dewey, J. 1910. *How We Think*. Lexington, Ma: D.C. Heath.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. Painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy.
- Griffiths, M. & Tann, S. 1992. Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. *Journal of Education For Teaching*, 18 (1) 69-84.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1987. *Promoting Reflective Teaching. Supervision in Practice*. Milton Keynes: Open University Educational Enterprises Ltd.
- Hatton, N. & Smith, D. 1995. Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11, (1), 33-49.
- Hirsjärvi, S. 1980. *Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitteet. Teoreettinen tarkastelu*. University of Jyväskylä. Department of Education. Research reports N:o 88.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Kyrrii Oy.
- Hirsjärvi, S, Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. 1998. Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa - ja mihin suuntaan? *Kasvatus* 29 (3), 297-309.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (toim.) 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Johnston, S. 1992. Images: A Way of Understanding the Practical Knowledge on Student teachers. *Teaching & teacher education*, 1, 123-136.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino, 45-50.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. *Lapsirakkaasta opiskeli jasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Kelchtermans, G. 1993. Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching & Teacher Education*, 5/6, 443-456.
- Kolb, D.A 1984. *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 20.
- Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171. Helsinki: Hakapaino.
- Lahdes, E. 1994. Opettaja työnsä tutkijana. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajaksi kasvaminen*. Turun Yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Julkaisusarja B:46.
- Laine, K. 1992. Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset I. Lastentarhan- ja luokanopettajaksi opiskelevien käsitysten kuvaaminen. Turun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:155.
- Laine, K. 1993. Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset III. Lastentarhan- ja luokanopettajaksi opiskelevien käsitysten muuttuminen koulutuksen aikana ja muutoksen reflektointi. Turun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Rauman opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A: 164.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1989. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen, (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisusarja N:o 4. Helsinki: Yliopistopaino, 15-33.
- Lynott, D.-J. & Woolfolk, A.E. 1994. Teachers' Implicit Theories on Intelligence and Their Educational Goals. *The Journal on Research and Development in Education*, 27 (4) 253-263.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32 (1) 3-24.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Mitchell, J. 1994. Teachers' Implicit Theories Concerning Questioning. *British Educational Research Journal*, 20 (1) 69-83.
- Mustikkamaa, K & Maunonen-Eskelinen, I. 1995. Yhteisöllinen dialogi - opettajaksi kasvamisen ehtoko ? Ajatuksia opettajankoulutuksen toimintasuunnitelmaksi. Teoksessa R. Miettinen & H. Nurmi (toim.) *Opetussuunnitelman yksilöllistä ja yhteisöllistä reflektiota*. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 8. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 65-86.
- Niikko, A. 1992. Imaget ja metaforat opettajien ja opettajaopiskelijoiden praktisen tiedon kuvaajina. *Kasvatus* 23, 359-365.
- Niikko, A. 1993. Opettajakokelaiden praktisestä tiedosta ja sen muuttumisesta ammatillisen opettajakoulutuksen syventävässä vaiheessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 6. Jyväskylä: Kopi-Jyvä oy.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan praktisestä tiedosta ja teoriasta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 11. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

- Niikko, A. 1998. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. 2. Paimos. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino, 107-124.
- Nykysuomen sanakirja. 1998. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajakoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisusarja 5.
- Pape, S.L. 1992. Personal Theorizing on an Intern Teacher. Teoksessa E.W. Ross, J.W. Cornett & G. McCutcheon (toim.) Teacher Personal Theorizing. Connecting Curriculum Practice, Theory and Research. Albany: State University of New York Press, 67-81.
- Polanyi, M. 1958. Personal Knowledge. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. 1967. The Tacit Dimension. New York: Routledge.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa: J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Ross, E.W. Cornett, J.W. & McCutcheon, G. (toim.) 1992. Teacher Personal Theorizing. Connecting Curriculum Practice, Theory and Research. Albany: State University of New York Press.
- Saarnivaara, M. 1998. Metodologiset ja metodiset ratkaisut. Tutkimisen arkea. Teoksessa M. Saarnivaara & I. Sava (toim.) Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. Jyväskylä: Yliopistopaino, Jyväskylä & ER-paino, Lievestuore, 185-201.
- Sarvimäki, A. 1989. Käytännöllisen tiedon luonne. Aikuiskasvatus 2, 48-51.
- Schön, D. 1983. The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc.
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. Paimos. Rauma: Kirjapaino WestPoint Oy.
- Thompson, A.G. 1992. Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. Teoksessa D.A. Grouws (toim.) Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. A Projekt of the National Council of Teachers of Mathematics. New York: Macmillan, 127-146.
- Uusi sivistyssanakirja 1981. Helsinki: Otava.
- VanManen, M. 1977. Linking Ways of Knowing With Ways of Being practical. Curriculum Inquiry, 6, 205-228.

## LIITTEET

### Liite 1

## OHJEET PÄIVÄKIRJAMERKINTÖJEN TEKOA VARTEN

Pyydän Sinua pitämään päiväkirjaa omasta työstäsi tulevan viikon aikana. Tekemilläsi päiväkirjamerkinnöillä on tärkeä merkitys, sillä ne toimivat haastattelutilanteessa keskustelun lähtökohtana. Päiväkirjamerkintöjesi avulla keskustelemme haastattelutilanteessa toiminnastasi ja sen perusteista. Tutkimuksessani olen kiinnostunut nimenomaan lastentarhanopettajan kasvatuksellisen ja opetuksellisen toiminnan perusteista - tällaisen toiminnan taustalla olevasta tiedosta, uskomuksista ja käsityksistä.

Pyydän Sinua toimimaan seuraavasti:

Kirjoita päiväkirjaasi viikon aikana, joka päivä omaan kasvatukselliseen ja opetukselliseen toimintaasi liittyviä ajatuksia ja tunteita. Kirjoita siitä toiminnastasi, joka on mielestäsi lastentarhanopettajan työn kannalta olennaista ja tärkeää. Pyytäisin sinua pohtimaan myös toimintasi perusteita ( esim. Miksi toimit niin kuin toimit ? Mitä ajattelet toiminnastasi ? Mille käsityksille, tiedolle, uskomuksille, periaatteille jne. perustat toimintasi ? ). Voit hyvin pohtia myös mieltäsi askarruttavia seikkoja.

Kertaa kirjoittaessasi päivän tapahtumia. Kiinnitä erityistä huomiota tilanteisiin, joissa toimit lasten tai yksittäisen lapsen kanssa (toimintatuokiot, spontaanit tilanteet, rutiinitilanteet, konfliktitilanteet jne.). Kirjoita myös siitä, mitä olit suunnitellut ja miten suunnitelmasi toteutui. Pohdi myös suunnittelusi perusteita. Voit hyvin kirjoittaa myös muusta kasvatukselliseen ja opetukselliseen toimintaasi liittyvistä tärkeistä tapahtumista ( esim. kontakteista vanhempiin, työtovereihin tai muihin yhteistyötahoihin ). Esitä tällöinkin perustelut toiminnallesi ( esim. Miksi keskustelit vanhempien kanssa ? Miksi koit sen työsi kannalta tärkeänä ? ).

Älä pysähdy korjaamaan tekstiäsi tai pohtimaan lauserakenteiden hienouksia. Olennaista on, että kirjoitat mahdollisimman tyhjentävästi tuohon päivään liittyvät mietteesi paperille.

On tärkeää, että kirjoitat päiväkirjaasi joka päivä. Pyydän sinua käymään läpi tuotoksesi ennen seuraavan viikon maanantaita / tiistaita, jolloin tulen noutamaan päiväkirjamerkintösi tutustuakseni niihin ennen haastattelua.

## Liite 2

**SELVITYS TUTKIMUKSEN IDEASTA JA SISÄLLÖSTÄ**

Tällä hetkellä tutkimuksen nimi on "Lastentarhanopettaja toimintansa perusteita jäsentämässä"

**Tutkin**

- lastentarhanopettajan kasvatuksellisen ja opetuksellisen toiminnan perusteita ja niiden reflektointia

\* toiminta lasten kanssa

**Tutkimuksen tarkoituksena**

- ei ole arvioida tai arvostella tutkittavan lastentarhanopettajan toiminnan perusteita vaan  
 - tarkoituksena on tutkia lastentarhanopettajan toiminnan taustalla olevaa tietoa, uskomuksia, käsityksiä, arvoja jne., näiden jäsenyntyisyyttä ja olemusta toiminnan perusteina, sekä  
 - tutkittavan lastentarhanopettajan tietoisuutta oman toiminnan perusteista

**Menetelmänä käytetään**

- reflektiivistä kirjoittamista (päiväkirja) ja reflektiivistä haastattelukeskustelua  
 ~ oman toiminnan ja sen taustalla olevan ajattelun pohdiskehua

**Tutkimuksessa tutkitaan siis**

- lastentarhanopettajan kasvatuksellisessa ja opetuksellisessa työssään käyttämää tietoa, ns. käyttötietoa ja käyttöteorioita toiminnan perusteina  
 - lastentarhanopettajan omaan toimintaansa ja sen perusteisiin kohdistuvaa reflektiota, hänen tietoisuuttaan toimintaansa ohjaavista tekijöistä

**Tutkimus on**

- tapaustutkimus --> ei yleistyksiä  
 - aineistolähtöinen  
 - tutkittavakeskeinen

**Tutkimuksessa on ammatissa kehittymisen näkökulma**

- muutonhaasteet --> toiminnan muuttaminen <-----> toiminnan perusteiden tiedostaminen, oma tieto ja teorit tietoisiksi --> ammatillinen kehittyminen, käyttöteorioiden kehittäminen, reflektiivinen ammattikäytäntö

## Liite 3

**HAASTATTELURUNKO**

- \* Kokemukset päiväkirjanpidosta ?
  - uutta ajateltavaa ?
- \* Mitä jäi viikosta päällimmäisenä mieleen ? (toiminta lasten kanssa, oma toiminta)

--> Päiväkirjan läpikäyminen ja kysymykset siitä.

**KÄSITYKSET KASVATUKSESTA**

- \* Mitä kasvattaminen on ? (näkökulma oman työn kannalta)
- \* Tärkeää kasvatuksessa? Miksi ?
  - painotukset
- \* Kasvatustavoitteiden kuvaaminen ? Mihin pyrit ?
  - mistä peräisin ?
  - miten pyrit niihin ?
  - mikä merkitys tavoitteilla sinulle / lapselle / yleensä ?
  - estävät tekijät ?
- \* Kasvatusajatteluun eniten vaikuttaneet seikat ?
- \* Kasvatukseen liittyvien kysymysten (arvojen ym.) pohtiminen ? Miten ?

**KÄSITYKSET LAPSESTA: kasvu kehitys, oppiminen**

- \* Millainen lapsi mielestäsi on ?
  - kasvu, kehitys
- \* Millaisia ominaisuuksia haluat kehittää lapsessa ?
  - mahdollisuutesi ?
- \* Yksilöllisen huomioon ja lapsen tuntemisen merkitys ?
- \* Mitä pidät tärkeänä aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa ?
- \* Pienten lasten oppiminen ?
  - mikä rooli sinulla / lapsella ?

**KONTEKSTUAALISUUS**

- \* Mikä merkitys sillä, että päivähoito on osa yhteiskuntaa ja yhteiskunnan kasvatusta ja opetusjärjestelmää, on kasvatukselliseen ja opetukselliseen toimintaasi ?
- \* Mikä merkitys vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on kasvatukselliseen ja opetukselliseen toimintaasi ?
  - perheen merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle ?



- \* Työyhteisön kuvaaminen ja merkitys kasvatukselliseen ja opetukselliseen toimintaan ?

## MINÄ JA AMMATILLINEN MINÄ

- \* Millaisena näet oman roolisi kasvattajana ?
- \* Lto:ksi ryhtymisen motiivit ja vaikutus nykyiseen toimintaasi ?
- \* Persoonan ja minäkäsityksen vaikutus toimintaasi ?
- \* Milloin koet onnistuneesi / epäonnistuneesi työssäsi ?
  - mistä tiedät ? miten perustelet ?
- \* Miten kehität itseäsi ammatillisesti ?
  - miten koet ?
  - mahdollisuudet ?
  - tämän prosessin vaikutus ?
  - ammattiin liittyvän kirjallisuuden tms. lukeminen ?
- \* Itsearviointi ? Merkitys ?

## KÄYTÄNNÖN TOIMINTA

- \* Päivän rakenne perinteinen ?
  - onko hyvä ? miksi ?
  - vaihtoehtojen pohtiminen ?
- \* Suunnittelu ?
  - mitä ?
  - miten ?
  - mitä huomioit ?
  - merkitys ?
  - muutoksiin reagoiminen ?
- \* Menetelmät ?
- \* Periaatteet toiminnan taustalla ?
- \* Arviointi ? Arvioidessasi päivää, mihin asioihin kiinnität huomiota ?
- \* Ajatukset lapsilähtöisyydestä ja aikuislähtöisyydestä ja niiden suhteesta ?

## MUUTA

- \* Ongelmia työssä / toiminnan toteuttamisessa ?
  - ratkaiseminen ? muutos ?
- \* Ristiriidat oman toiminnan ja omien tavoitteiden, arvojen, pyrkimysten, painotusten välillä ?
  - syyt ?
- \* Oman ajattelun mukaisen toiminnan toteuttaminen työyhteisössä ? Ristiriitoja ?

- \* Tuleeko mieleesi jotakin tapahtumaa tai onko mielessäsi muuten kiteytynyt asioita, jotka ovat pistäneet sinut pohtimaan tai tarkastamaan joitakin aiempia näkemyksiäsi tai toimintasi perusteita ?
- \* Tuleeko mieleesi tilannetta, jossa joudit pohtimaan eettisiä tai moraalisia kysymyksiä ?
  - pohditko niitä yksin vai yhdessä jonkun kanssa ?
- \* Prosessin vaikutukset ajatteluusi ?
- \* Toiminnan perusteiden pohtimisen merkitys sinulle ?
- \* Miten kuvaisit kasvatus- ja opetustoimintaasi kokonaisuutena ?
- \* Ajatuksesi käsitteestä käyttötieto / käyttöteoria ?

### **Uskomusten perustelu:**

- Miksi uskot noin ?
- Miten perustelet / millä perusteella uskot noin ?
- Mistä tiedät tuon ?