

**”Ennen mä silleen vaan selkäytimellä”
Lastentarhanopettajan ammatillisen kasvun
tukeminen kehittävän toimintatutkimuksen avulla**

Anna Kapanen

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Varhaiskasvatuksen laitos
Kevät 2003

TIIVISTELMÄ

Kapanen, Anna

”Ennen mä silleen vaan selkäytimellä” Lastentarhanopettajan ammatillisen kasvun tukeminen kehittävän toimintatutkimuksen avulla

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatuksen laitos 2003, 77.

Tutkimuksen tavoitteena oli tukea erään lastentarhanopettajan ammatillista kehittymistä. Ammatillista kehittymistä pyrittiin tukemaan ohjaamalla tutkimukseen osallistuvaa lastentarhanopettajaa havainnoimaan systemaattisesti lasten, erityisesti torjuttujen ja syrjäytymisvaarassa olevien, sosiaalisia suhteita leikin aikana. Olettamuksena oli, että kehittyminen lasten sosiaalisten suhteiden havainnoinnissa johtaa muutoksiin kasvatustoiminnassa ja auttaa tutkimukseen osallistuvaa lastentarhanopettajaa kehittymään ammatillisesti. Tutkimuksen aineisto kerättiin alkudokumentoinnin, videointien ja Stimulated recall –haastatteluiden avulla. Tutkimusaineistoa kerättiin yhdeksän kuukauden ajan.

Alkutilanteen kartoitus osoitti, että lastentarhanopettaja oli tyytyväinen ryhmäänsä ja sen toimintaan. Lastentarhanopettajan havainnointi oli suurimmaksi osaksi ryhmän jaksamisen ja levottomuuden seuraamista ohjattujen toimintatuokioiden aikana. Videoinnit saivat hänet huomaamaan, että hänen arkoina ja ujoina pitämänsä lapset olivat leikkitalanteissa ikätovereidensa torjumia. Tämä herätti hänessä sisäisen tarpeen kehittää omaa ammattitaitoaan niin, että hän pystyisi tuke-

maan torjuttujen ja syrjäytymisvaarassa olevien lasten mahdollisuutta liittyä sosiaaliseen toimintaan vertaisryhmässä.

Teoreettisen opiskelun, intervention eli muutokseen tähtäävän väliintulon, oman aktiivisen toiminnan, kriittisen reflektoinnin sekä tutkijan hankkiman teoreettisen tiedon ja siihen pohjautuvan lasten havainnoinnin avulla, lastentarhanopettaja kehittyi lasten sosiaalisten suhteiden havainnoinnissa. Havainnoinnin tarkentuminen johti havainnoinnista saadun tiedon hyödyntämiseen sekä kasvattajan merkityksen tiedostamiseen lasten vertaissuhteiden edistäjänä. Tätä voidaan pitää osoituksena lastentarhanopettajan ammatillisesta kehittämisestä. Tämä johti myöhemmin lasten sosiaalisten suhteiden merkityksen korostamiseen ja havainnoinnin opettamiseen työyhteisössä.

Avainsanoja: reflektiivisyys, kriittinen reflektio, muutosinterventio, vertaisryhmä, syrjäytyminen.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	9
2.1 ASiantuntijaksi kehittyminen	9
2.1.1 Ammatillinen kehittyminen kriittisen reflektion avulla	10
2.1.2 Lastentarhanopettajan asiantuntijuus	14
2.2 KASVATTAJA VERTAISUHTEIDEN EDISTÄJÄNÄ PÄIVÄKODISSA.....	16
2.3 INTERVENTION TEOREETTISET PERUSTEET	18
2.3.1 Vertaissuhteen kehityksellinen merkitys	18
2.3.2 Lasten sosiaalista käyttäytymistä tarkoittavat käsitteet.....	21
2.3.3 Lasten sosiaalinen asema ja siihen vaikuttavat tekijät	22
2.3.4 Sosiaalisen osallistumisen muodot.....	24
2.3.5 Leikkiin pääsemisen strategiat	25
3 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT	27
3.1 KEHITTÄVÄ TOIMINTATUTKIMUS	27
3.2 ASiantuntijuuden kehittyminen tutkimuskohteena	31
3.3 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	32
3.3.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu	32
3.3.2 Stimulated recall – eli takautuva haastattelu.....	34
3.4 AINEISTON ANALYSOINTI.....	35
4 KEHITTÄVÄN TOIMINTATUTKIMUKSEN KAKSI SYKLIÄ.....	38
4.1 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVAN LASTENTARHANOPETTAJAN AMMATTIHISTORIA	38
4.2 VERTAISUHTEIDEN EDISTÄMINEN INTERVENTION AVULLA	39
4.2.1 Sujuvaa ja ongelmatonta toimintaa	39
4.2.2 Tutkijan löytö intervention kohteeksi.....	41

4.2.3 Intervention kohde muotoutuu.....	43
4.2.4 Intervention pohjustusta ja suunnittelua	44
4.2.5 Vertaissuhteita edistävä interventio.....	46
4.3 LASTENTARHANOPETTAJA LASTEN SOSIAALISTEN SUHTEIDEN HAVAINNOIJANA JA VERTAISUHTEIDEN EDISTÄJÄNÄ.....	48
4.4 TOIMINTAMALLIN KÄYTTÖ UUDESSA RYHMÄSSÄ.....	51
5 ”EI ENÄÄ MUTU-TUNTUMAA”-LASTENTARHANOPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	53
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	58
7 POHDINTA	62
7.1 PÄÄTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	62
7.2 JOHTOPÄÄTÖKSET JA SEURAUKSET	66
7.3 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA.....	67
8 LOPUKSI	68
LÄHTEET	70

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tavoitteena oli tukea lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittämistä intervention avulla. Intervention tarkoituksena oli edistää opettajan valmiuksia havainnoida systemaattisesti lasten sosiaalisia suhteita. Olettamuksena oli, että havainnoinnin kehittyminen johtaa havainnoinnista saadun tiedon hyödyntämiseen sekä kasvattajan merkityksen tiedostamiseen ja sitä kautta ammattitaidon kehittymiseen lasten vertaissuhteiden edistäjänä.

Lasten itsetunnon vahvistaminen on yksi tärkeimmistä tavoitteista esiopetuksessa (Opetushallitus 2000, 7, 8). Itsetunnon vahvistamiseen kuuluu lasten sosiaalisten taitojen tukeminen niin, ettei lasten syrjäytymistä toveripiiristä tapahdu. Päivähoidon arjesta ei saa tulla rutiinia, vaan kaiken kiireen keskellä on pystyttävä näkemään mahdolliset ongelmat ryhmän sosiaalisissa suhteissa. Kasvattajan on osattava havainnoida oman ryhmänsä toimintaa objektiivisesti ja pystyttävä toimimaan havainnointinsa pohjalta lasten vertaissuhteiden edistäjänä.

Onnistunut vuorovaikutus lisää lasten pätevyyden tunnetta ja kohentaa heidän itsetuntoaan. Lasten sosiaalisia suhteita havainnoidaan lasten leikkiessä, sillä leikissä muiden lasten kanssa lapset sisäistävät ja omaksuvat prosesseja, jotka sisältyvät ihmisten väliseen vuorovaikutukseen (Vygotsky 1976, 548-549; ks. myös Strandell 1995, 37-48). Havainnoidessaan lasten leikkiä kasvattaja saa tietoa siitä, miten hyvin kasvatussuunnitelma tukee lapsen itsetunnon kehitystä (Hurst 1994, 180; ks. myös Päivähoidon laatukriteerit 2000, 57, 79). Päiväkodissa 20 vuotta toimineena tiedän, että hyväkään ”selkäytimellä tehtävä” lasten havainnointi ei ri-

tä, vaan tarvitaan systemaattisempaa havainnointia. Hurstin (1991) mukaan havainnoinnin kokevat tarpeettomiksi varsinkin ne, joiden mielestä hyvälle varhaiskasvattajalle lasten tunteminen on itsestään selvyys (Hurst 1994, 176). Tätä itsestään selvyyttä pitäisi uskaltaa kyseenalaistaa ja tutkia, miten kasvattajat havainnoivat ja tukevat lasten sosiaalisia taitoja esikouluikässä, jolloin ryhmien sosiaalinen rakenne ei ole niin vakiintunut (Poikkeus 1997, 137-138) ja jolloin aikuisen vaikutus lasten mielipiteeseen tovereistaan on suurin (White & Kistner 1992, 933).

Yksittäiset kasvattajat vastaavat työssään esiopetuksen tavoitteiden saavuttamisesta, mutta onko työntekijöiltä vaadittava ammattitaito kehittynyt yhdessä työhön liittyneiden vaatimusten kanssa? Lyhyillä täydennyskoulutuskursseilla on vaikea vaikuttaa ammatissa kehittymiseen ja kasvatuskäytäntöjen muuttamiseen, sillä ammatissa kehittyminen edellyttää oman työn reflektiivistä tutkimista eli siihen asti käytettyjen menetelmien kyseenalaistamista, uusien ja erilaisten vaihtoehtojen kokeilemistä sekä niiden arviointia työkontekstissa. Ammattitaidon kehittäminen on vaativa prosessi, jossa tarvitaan teorian ja käytännön yhdistämistä.

Tässä tutkimuksessa pyrin tukemaan lastentarhanopettajan ammatillista kasvua. Ammatillisen kasvun kohteeksi valikoitui lasten sosiaalisten suhteiden havainnointi, koska se on olennainen osa lastentarhanopettajan työtä ja asiantuntijoiden mukaan yksi keskeinen osa lastentarhanopettajan tehtäviä. Ammattitaidon kehittämisen keinoiksi keksittiin videointi ja niiden pohjalta reflektointi, koska reflektointi on oleellinen keino tiedostaa toimintaa ohjaavat arvot ja asenteet. Tässä tutkimuksessa kuvaan sitä, mitä tehtiin, miksi tehtiin ja miten kaikessa onnistuttiin. Tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan oman oppimisen pohjalta arvioin olisiko myös ammatillista kehittymistä tapahtunut.

Pyrin tutkijan roolissani videointien ja haastattelujen avulla tuottamaan tilanteita, joissa tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja itse havaitsee kehittämisen tarvetta lasten sosiaalisten suhteiden havainnoinnissa. Toinen tehtäväni oli etsiä tutkimukseen perustuvaa tietoa havainnoinnin kehittämiseen, jolloin lastentarhanopettaja sai teoreettista pohjaa uusille näkökulmille sekä uusien toimintatapojen etsimiselle. Tehtäväni oli myös tukea ja motivoida tutkimukseen osallistuvaa las-

tentarhanopettajaa tiedostamaan, mitä kehittävän toimintatutkimuksen aikana on opittu ja saatu aikaan.

Tutkimukseni teoriaosa, luku kaksi, jakaantuu sisällöllisesti kahteen osaan. Ensimmäinen osuus käsittelee asiantuntijuutta, sen kehittymistä kriittisen reflektion avulla sekä asiantuntijuutta lastentarhanopettajan näkökulmasta. Teoriaosan toinen osuus käsittelee kasvattajan mahdollisuuksia vertaissuhteiden edistäjänä sekä intervention teoreettisia perusteita.

Luvussa kolme esittelen kehittävän toimintatutkimuksen keskeiset pääperiaatteet ja tutkimusmenetelmät. Luvussa neljä raportoin kehittävän toimintatutkimuksen ensimmäisen ja toisen syklin etenemisen sekä tulokset. Luvussa viisi arvioin tutkimuksen tuloksia, erityisesti tarkastelen, onko merkkejä tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan ammatillisesta kasvusta. Lopuksi arvioin tutkimusprosessia.

2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Asiantuntijaksi kehittyminen

Nykyisen käsityksen mukaan ammatillinen peruskoulutus kykenee tarjoamaan ai-noastaan perustan ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittymiselle. Muuttuvan työn ehdot ja tiedon nopea lisääntyminen ovat siirtäneet asiantuntijuuden ja osaa-misen kehittymisen painopisteen työssäoppimiseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 32-33, 52.) Asiantuntijuuden ehtona on Valkeavaaran (1999) mukaan tietty määrä koulutusta ja työkokemusta. Kokemuksen lisääntyminen ei Valkeavaaran mukaan yksin johda asiantuntijuuden kehittymiseen. Oleellista on se, kuinka kokemuksia pystytään muuntamaan tietämiseksi ja osaamiseksi. (Valkeavaara 1999, 105.)

Ammatillisen kehittymisen teoriani pohjaa näkemykseen ammatillisesta kehitty-misestä kriittisen reflektion avulla. Hujalan, Puroilan, Parrila-Haapakosken ja Ni-valan (1998, 123) mukaan entistä tärkeämmäksi varhaiskasvattajan ammatillisen osaamisen määreeksi nousee kyky refleктоivaan ajatteluun ja tietoisten valintojen tekemiseen (ks. myös Karila & Nummenmaa 2001, 92). Koska tutkimuksessani tutkitaan lastentarhanopettajan ammattitaidon kehitystä esittelen lastentarha nopet-tajan tietämusrakenteet (Karila 1997, 105-106). Nämä tietämusrakenteet toimivat tutkimuksen aineiston analysoinnin pohjana.

2.1.1 Ammatillinen kehittyminen kriittisen reflektion avulla

Tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on reflektion käsite, joka pohjaa Mezirowin (1995) määritelmään reflektiivisyydestä. Hänen mukaansa reflektiivisyys on kykyä arvioida siihen asti käytettyjä menetelmiä, hakea vaihtoehtoja ja arvioida erilaisten vaihtoehtojen sopivuutta toiminnan suuntaamiseksi ja käytettyjen menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi. (Mezirow 1995, 8.) Lastentarhanopettajalta edellytetään kykyä ottaa vastuuta omasta ammatillisesta toiminnastaan, sen perusteltavuudesta ja kehittämisestä (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 126). Vastuun voi ottaa vain jos on tietoinen omasta toiminnastaan, toiminnan vaikutuksesta sekä toimintaan vaikuttavista perusteista. Tietoisuus toiminnan perusteista mahdollistaa niiden kriittisen tarkastelun. Tämä kriittinen ajattelu johtaa toiminnan muuttumiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. (ks. Mezirow 1995; Järvinen 1999, 259.)

Reflektiivisyyden käsite Kiviniemen (1995) mukaan kätkee sisäänsä olettamuksen omien toimintamallien jatkuvasta kehittämisestä. Reflektiivisyyteen liittyy siten oman käyttötiedon muodostaminen ja sen jatkuva uudistaminen. Näin reflektiivisyydessä on kyse sisäisen tietoisuuden muuttumisesta ja omakohtaisen suhteen muodostamisesta käsiteltäviin asiasisältöihin. Tähän kytkeytyy myös reflektointiin liittyvä eettinen ja moraalinen näkökulma, oman arvoperustan pohtiminen. (Kiviniemi 1995, 7; ks. myös Ojanen 1993, 126-127.)

Ojasen mukaan reflektio ei ole menetelmä, vaan elämäntapa (Ojanen 1993, 129). Teoria ja käytäntö kuvaavat yksilön ulkopuolista maailmaa ja kokemus yksilön sisäistä todellisuutta. Kun yksilö jäsentää omassa toiminnassaan teoriaa ja käytäntöä, syntyy kokemustietoa. (Karila & Nummenmaa 2001, 92.) Hujalan, Puroilan, Parrila-Haapakosken ja Nivalan (1998) mukaan tämä merkitsee käytännössä sitä, että varhaiskasvattaja kykenee erittelemään, mihin hänen omaa toimintaansa sekä sisältöalueita ja menetelmiä koskevat valintansa perustuvat, eli sitä missä määrin ne pohjautuvat omiin kokemuksiin tai arvoihin ja missä määrin varhaiskasvatuksen teoriaperustaan. (Hujala, ym. 1998, 121, 124.) Ojasen (1993, 123) mukaan kasvattajan reflektiivisyys merkitsee tietoisuutta omista havainnoista, ajattelusta ja toiminnasta.

Kehittämiseen liittyy aina jonkinlainen muutostyöskentely. Arkikäsitys muutoksesta sisältää ajatuksen siirtymisestä tietyllä aikavälillä laadukkaampaan toimintaan. Mezirow (1995) kuvaa muutosta ja oppimista toisiinsa kietoutuneiksi prosesseiksi. Kaikki merkittävä oppiminen edellyttää muutosta. Muuttuakseen kasvattajan tulee oppia uusia tapoja havaita menneitä ja tulevia tapahtumia sekä omaksua uusia asennoitumis- ja toimintatapoja. (Mezirow 1995, 17; ks. myös Karila & Nummenmaa 2001, 99.)

Reflektiivisen kehittämisen ideat perustuvat teoriaan aikuisen reflektiivisestä oppimisesta. Mezirowin (1995) mukaan aikuisen oppiminen on luonteeltaan kulttuurisesti määrittyvä ja siinä on läsnä yksilön omaksuma kulttuurinen tapa nähdä ympäröivä maailma sekä antaa merkityksiä ja sisältöjä asioille ja ilmiöille. Yksilön oppimisen perimmäinen motiivi on tarve ymmärtää omaa kokemustaan. (Mezirow 1995, 17-19.)

Mezirow (1995) erottaa kaksi reflektioon liittyvää oppimisen lajia: instrumentaalisen ja kommunikatiivisen oppimisen. Instrumentaalinen oppiminen on tehtäväsuuntautunutta ongelmanratkaisua ja suorittamisessa tapahtuvaa oppimista. Reflektionin johtaessa instrumentaaliseen oppimiseen tarkastellaan jälkepäin ongelmanratkaisuprosessia ohjanneita sisältö- tai menettelytapaolettamuksia ja arvioidaan käytettyjä strategioita ja taktiikoita. Kun kyseessä ei ole suorittaminen, vaan erilaisten käsitteiden, merkitysten oppiminen, Mezirow (1995) puhuu kommunikatiivisesta oppimisesta. Silloin yritetään ymmärtää eli sijoittaa uusi asia merkitysperspektiiviin, jolloin reflektio kohdistuu ongelmanratkaisuprosessin kriittiseen arviointiin. (Mezirow 1995, 23-26.)

Merkitysperspektiivit ja merkitysskeemat ovat Mezirowin (1995) mukaan oppimisen merkitysrakenteita. Merkitysperspektiivit ovat laajoja olettamuskokonaisuuksia tai -rakenteita. Ne sisältävät kriteereitä arvoarvostelmien tekemiseksi ja erilaisten uskomusjärjestelmien laatimiseksi. Mezirowin (1995) mukaan merkitysskeemat ovat toisiinsa liittyvien, totuttujen odotusten muodostamia kokonaisuuksia, jotka koskevat syy- ja seuraussuhteita. Ne ovat totunnaisia tulkinta-

sääntöjä. Merkitysskeemat ja –perspektiivit vaikuttavat kaikkeen mitä havaitsemme, käsitämme ja muistamme. (Mezirow 1995, 18-21.)

Kriittinen reflektio on Mezirowin (1995) mukaan omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-olettamusten ja uskomusten pätevyyden tutkimista. Se edellyttää yksilöltä omien uskomusten ja olettamusten tutkimista. Nostamalla tietoisuuteen itsestänselvyyksiä opitaan uutta. Kriittisessä reflektiossa korostuu uuden oppimisen integroiminen uudelleen tuotettuun ja/ tai olemassa olevaan merkitysskeemaan tai perspektiiviin. Tämä tarkoittaa, että yksilö voi oppia olemassa olevan merkitysskeeman sisällä, hän voi oppia kokonaan uuden merkitysskeeman tai hän voi muuttaa koko merkitysperspektiiviä. (Mezirow 1995, 8, 18, 21-23, 383-386; ks. myös Karila & Nummenmaa 2001, 100-101; Vaherva 1999, 98.)

Karila ja Nummenmaa (2001) selventävät kriittisen reflektion liittyviä prosesseja termeillä: eksplikointi, emansipointi ja valtautuminen. Kuvio 1 jäsentää näitä prosesseja. (Karila & Nummenmaa 2001, 101.)

EKSPLIKOINTI	→ EMANSIPOINTI	→ VALTAUTUMINEN
Uskomusten, arvojen, olettamusten, havaintojen tietoiseksi tekeminen	Sisäisten ja sosiaalisten/ kulttuuristen ”pakkojen” tutkiminen ja niistä vapautuminen	Toimiminen uudella tavalla

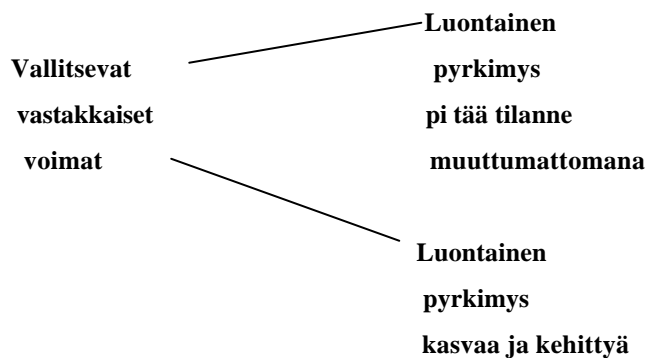
Kuvio 1 Kriittisen reflektion prosessi (Karila & Nummenmaa 2001, 101)

Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan eksplikoimalla uskomuksiamme, olettamuksiamme ja arvojamme saamme mahdollisuuden tutkia niiden alkuperää. Tämä tutkiskelu tekee mahdolliseksi kriittisesti arvioida sitä, pitäisikö meidän muuttaa, laajentaa tai määritellä niitä uudelleen. Emansipointiprosessissa vapaudumme sisäisistä uskomuksista, arvoistamme ja olettamuksista, sekä ulkoisista pakoista (sosiaalisista realiteeteista), jotka saavat meidät tekemään tietynlaisia valintoja elämässämme. Kun emansipaatio on tapahtunut, ihmiset ovat valtaantuneita toimimaan uudella tavalla. Kun oppija tutkii toimintaansa, uskomuksiaan, arvojaan ja olettamuksiaan kriittisellä tavalla (kriittinen reflektio), ta-

pahtuu uusien merkitysperspektiivien avautumista. (Karila & Nummenmaa 2001, 102.)

Kriittisen reflektion erityisyys piilee siinä, että sen avulla kyseenalaistetaan vaikiintuneita ja tavanomaisia merkitysperspektiivejä sekä päädytään toimimaan uusien perspektiivien varassa. Se johtaa uudistavaan oppimiseen, joka on oleellista ja tavoiteltavaa aikuisiän oppimisessa ja saattaa jopa muuttaa minäkuva. Kriittinen reflektio ei voi koskaan muuttua välittömän toiminnan oleelliseksi osaksi, sillä siihen tarvitaan aina tietty pysähtyminen, jolloin uudelleenarviointi voidaan suorittaa. Kriittinen reflektio on siis aina tietoista. (Mezirow 1995, 29-30, 35-36.)

Tutkimukseni perusajatus on, että reflektion kautta muodostuva kuva omaan toimintaan vaikuttavista tekijöistä ja toiminnan taustalla olevasta ajattelusta auttaa tutkimukseen osallistuvaa lastentarhanopettajaa kehittämään omaa toimintaansa ja ammattitaitoaan. Tämän edellytyksenä on Ojasen (1985) mukaan, että hänellä on sisäinen tarve etsiä jotain uutta, sillä kasvamisen ja toisaalta muuttumattomuuden tarpeet vallitsevat ihmisessä rinnakkain (ks. kuvio 2). Jos vaatimus muutokseen tai toimintatapojen kehittämiseen tulee ulkoapäin, on ihmisillä luontainen pyrkimys pitää tilanne muuttumattomana. Tämä tapahtuu Ojasen mukaan idealisoimalla vanhaa tietoa ja vastustamalla uutta. (Ojanen 1985, 164.)



Kuvio 2 Vallitsevat vastakkaiset voimat (Ojanen 1985, 165)

Enimmäkseen ihminen ei halua muutosta. Hän vastustaa uutta tietoa toistamalla aikaisempia havaintoja ja kokemuksia. Muuttumisen vastakohta on miellyttävä ja turvallinen elämäntapa, joka ylläpitää tuttua vallitsevaa järjestelmää. (Ojanen 1985, 164.) Ihmiset pyrkivät Mezirowin (1995) mukaan herkästi sulkemaan uuden

kokemuksen pois tai turvautuvat psykologisiin puolustusmekanismeihin, jos ne eivät sovi merkitysrakenteisiimme. Tämä johtuu oppimisen emotionaalisista puitteista. Mitä vahvemmat oppimisen emotionaaliset puitteet merkitysperspektiivien tai merkitysskeemojen oppimisessa ovat ja mitä enemmän niitä myöhemmin vahvistetaan, sitä syvempään niiden sisältönä olevat olettamistottumukset syöpyvät ja sitä pinttyneemmäksi ne muodostuvat. (Mezirow 1995, 18-21; ks. myös Karila & Nummenmaa 2001, 100-101.)

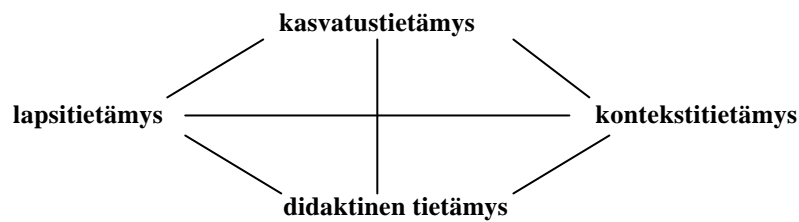
2.1.2 Lastentarhanopettajan asiantuntijuus

Lastentarhanopettajan asiantuntijuus on murroksessa johtuen sekä esi- ja alkuopetukseen liittyvistä kehittämishankkeista että koulutuksen siirtymisestä yliopistoon. Karila (1997) tarkastelee väitöskirjassaan lastentarhanopettajan asiantuntijuutta ilmiönä, joka rakentuu yksilön elämänhistorian, alaspesifin tietämyksen ja hänen toimintaympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Yksi Karilan tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista on yksilön aktiivisen toiminnan tärkeys asiantuntijuuden rakentumisessa ja kehittymisessä. Elämänhistoriaan sisältyvien merkityksellisten kokemusten katsotaan vaikuttavan asiantuntijuuden rakentumiseen, mutta se millaisiksi tilanteista saadut kokemukset muodostuvat on yksilöllistä. (Karila 1997, 85-97.)

Lastentarhanopettajan oppimisen halu ja taidot ovat sidoksissa hänen *asiantuntijuutensa* kehittymiseen. Karilan (1997, 97-103) tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat ja lastentarhanopettajaksi opiskelevat erosivat toisistaan oppimistilanteisiin suuntautumisessa. Tutkimukseen osallistujat jakautuivat suuntautuneisuudessaan kolmeen luokkaan: tilanteesta toiseen selviytyjiin, epävarmoin sopeutujiin ja aktiivisiin tilanteen haltuunottajiin. Näistä ryhmistä tilanteen aktiivisesti haltuunottavat opettajat ja opiskelijat kykenivät jopa ylittämään niitä rajoituksia, joita toimintaympäristö heille asetti. (Karila 1997, 57-69.)

Lastentarhanopettajan tietämys on Karilan (1997) mukaan tietojen ja toimintatapojen joukko, jotka ajattelussa ja toiminnassa liittyvät läheisesti toisiinsa. Karila

jakoi lastentarhanopettajan tietämyksen neljään tietämysalueeseen: kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys (kuvio 3).



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

Kasvatustietämykseen kuuluvat kasvatukseen, kasvatusprosessin keskeisiin tekijöihin ja niiden välisiin suhteisiin sekä kasvatuksen päämääriin liittyvät seikat. *Lapsitietämyksen* sisältöön kuuluvat lastentarhanopettajan käsitykset lapsesta, lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, näkemys kehityksen ja oppimisen kannalta olennaisista tekijöistä, lapsihavainnon sisällöt ja merkitys työprosessissa sekä lasten yksilöllinen huomiointi ja lasten toiminnan ennakointi. *Kontekstitietämykseen* kuuluvat kasvatusympäristöihin ja kasvuolosuhteisiin liittyvät hahmotukset. Näitä ovat päiväkodin näkeminen osana yhteiskunnallista kontekstia, käsitykset päiväkodin toiminta-ajatuksista, käsitykset työyhteisön merkityksestä ja toiminnasta, käsitykset vanhempien merkityksestä päiväkotikasvatuksessa sekä käsitykset lastentarhanopettajan asiantuntijuuden luonteesta. Suppeammin tähän kategoriaan kuuluvat jokaisen yksilön näkemykset ja menettelytavat mainituissa tilanteissa. *Didaktiseen tietämykseen* kuuluvat pienten lasten kasvatukseen ja opetukseen sekä sen toteuttamiseen päiväkodissa liittyvät käsitykset. Se koostuu kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, lastentarhanopettajan suunnittelutavoista sekä hänen käyttämistään kasvatuksen, opetuksen ja arvioinnin menetelmistä. Didaktisen tietämyksen alueeseen voidaan sisällyttää myös sisältötietämys. Sisältötietämys on lastentarhanopettajan tietämystä pienten lasten kasvatuksesta ja opetuksen keskeisistä sisällöistä sekä niihin liittyvistä lainalaisuuksista. (Karila 1997, 105-106.)

Päiväkodin kasvatusta ja opetuskäytännöt eivät muodostu pelkästään yksittäisen opettajan toimista, vaan myös koko henkilöstön välillä käytävien neuvottelujen ja

keskustelujen tuloksista. Päiväkodit ovat hyvin naisvaltaisia työyhteisöjä. Tämän vuoksi on Belensky (1986) mukaan (ks. Karila & Nummenmaa 2001, 94-95) tärkeää ymmärtää niitä näkökulmia, joista erityisesti naiset jäsentävät tietämistään. Belensky erottaa viisi naisille tyypillistä tietämisen positiota. *Hiljaisuuden positiossa* henkilö ei hyväksy omaa kokemustaan legitimoiduksi tiedoksi, vaan pitää tietona ainoastaan erilaisten auktoriteettien tietoa. Hän on ihminen ilman omaa ääntä. *Vastaanottamisen positiossa* tieto hankitaan kuuntelemalla toisia. Uskotaan, että tieto ja totuus tulevat toisilta. Henkilö on toisten muodostamien totuuksien passiivinen vastaanottaja. *Subjekttiivisen tiedon positiossa* arvostetaan omia valintojaan tiedon lähteenä. Henkilö olettaa vielä, että oikeat vastaukset ovat hänen ulkopuolellaan, mutta totuus on hänen sisällään. Hän tunnistaa erilaiset mielipiteet ja totuudet. *Tietämisen positiossa* tietäminen keskittyy tiedon jakamiseen ja yhteistoimintaan. *Konstruoidun tietämisen positiossa* henkilö on vuorovaikutuksessa toisten kanssa, tulkitsee tätä vuorovaikutusta yksilöllisesti, arvostaa tietämistään ja toisten mielipiteitä.

2.2 Kasvattaja vertaissuhteiden edistäjänä päiväkodissa

Päiväkotiin siirtyminen tai viimeistään esikoulun alkaminen merkitsee lasten toveripiiriin laajenemista ja monipuolistumista sekä sosiaalisten kontaktien lisääntymistä uusien tovereiden ja aikuisten myötä. Lapset ovat päivähoitossa keskimäärin esiopetuksen neljästä tunnista jopa yhdeksään tuntiin päivässä ja koko sen ajan he toimivat vuorovaikutuksessa ja yhteistoiminnassa sekä muiden lasten että aikuisten kanssa. Päiväkodilla on merkittävä rooli lasten sosiaaliselle kehitykselle, varsinkin jos lasten sosiaaliset taidot ovat vasta muodostumassa. Mikäli päiväkoti tai esikoulu on ensimmäinen vertaisryhmä johon lapsi liittyy, ei hän ole voinut harjoitella perheenjäsenten välillä oppimiaan sosiaalisia taitoja kattamaan päiväkodin monimutkaisempaa ympäristöä. (Fernie, Davies, Kantor & McMurrayn 1993, 97-100; ks. myös Strandell 1996, 146-147.)

Lasten itsetunnon vahvistaminen on yksi tärkeimmistä tavoitteista esiopetuksessa (ks. Opetushallitus 2000, 7, 8). Tutkimuksen kohteeksi valittiin lasten sosiaalisten

suhteiden havainnoinnin kehittäminen, koska lasten sosiaalisilla asemilla on vaikutusta heidän itsetuntonsa kehittymiseen (ks. luku 2.3.1). On tärkeää auttaa lastentarhanopettajaa kehittämään ammattitaitoaan havainnoida lasten sosiaalisia suhteita, sillä havainnoidessaan hän saa tietoa siitä, miten hyvin kasvatussuunnitelma tukee kunkin lapsen itsetunnon kehitystä.

Päiväkoti-ikäisten (White & Kistner 1992) muodostaessa mielipiteitä tovereistaan he luottavat aikuisen arvioihin toisista lapsista. Lapset voivat jättää arvioinnissaan relevantin informaation toverinsa käyttäytymisestä huomioimatta, jos aikuinen esittää erilaisen mielipiteen kyseisestä henkilöstä. Whiten ja Kistnerin (1992) mukaan kysymys on kasvattajan antaman palautteen laadusta. Kasvattajan antama halventava palaute saa muissa lapsissa aikaan negatiivisia tunnereaktioita sekä negatiivisia preferenssejä. Palaute, joka sisältää arvioita lapsen luonteesta tai ongelmallisen käyttäytymisen pysyvyydestä, voi saada aikaan tilanteen, jossa lapsi tulee toveriryhmässään nopeasti torjutuksi. Whiten ja Kistnerin mukaan opettajan pitäisi osata yhdistää rakentavalla tavalla nuhtelu ja myönteinen palaute. Opettajan oikeanlainen positiivinen palaute tasapainottaa vertaisryhmän negatiivista asennoitumista, varsinkin tilanteessa, jossa lapset eivät ole vielä muodostaneet mielipidettään tovereistaan. (White & Kistner 1992, 939.)

Vaikutettaessa vertaisryhmän sosiaalisiin suhteisiin Rasku-Puttosen, Keskinen ja Takalan (1998) mukaan käyttäytymisen muuttamiseen ja kognitiivisiin prosesseihin perustuvissa interventioissa painottuu yksilön osuus, kun taas vertaisryhmän kautta vaikuttavissa interventioissa pyritään vaikuttamaan koko ryhmään. (Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 244). Lapsen epäsuosittuun asemaan voi vaikuttaa esimerkiksi järjestämällä hänet suositumman lapsen pariin. Rasku-Puttosen ym. (1998, 244) mukaan epäsuosittu hyväksytään paremmin, kun toiset näkevät hänet sujuvassa vuorovaikutuksessa suositun lapsen kanssa. Hymelin ym. (1990) mukaan tehokkaimpia ovat interventiot, joissa muu ryhmä on osallisena esimerkiksi siten, että toiminnot tapahtuvat pienryhmissä, joissa suositut lapset toimivat eräänlaisina valmentajina, tai ohjelma laaditaan niin, että kohteena oleva lapsi hankittuaan tiettyjä taitoja toimii muun ryhmän suhteen asiantuntijana (Hymel ym. 1990, 178-179; ks. myös Laine & Neitoila 2002, 105-108). Lasten jaka-

minen ryhmiin sekä konkreettiset tila- ja välinejärjestelyt vaikuttavat Hytösen ja Krokforsin (1999, 182) mukaan epäsuorasti lasten leikkiin.

Wood ja Attfield (1996) ovat todenneet, että aikuisen herkkyys lapsen tarpeille, kannustava ja lämmin ilmapiiri toiminnassa sekä aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa kehittävät aikuisen ymmärrystä ja taitoja nähdä lapsen tarvitseman tuen määrä sekä laatu (Wood & Attfield 1996, 99; ks. myös Laine & Neitoila 2002, 103-104). Kun lapsi ei osaa liittyä leikkiin tulee Kallialan (1999, 240) mukaan kasvattajan tarjota tukea. Kasvattaja voi johdattelevilla ja kannustavilla kysymyksillä ylläpitää lasten mielikuvaa itsenäisestä toiminnasta. Aikuisen haasteena on, miten hän osaa systemaattisesti vähentää omaa osuuttaan ja samalla kuitenkin kannustaa lasta itsenäiseen suoritukseen. Aikuinen ei saa vetää apuaan pois liian aikaisin eikä tarjoilla sitä liiallisesti. (Hakkarainen & Puupponen 1997, 50.)

Sosiaalisten taitojen parantamiseen tähtäävien interventioiden merkittävyys näyttää Hymelin, Wagnerin ja Butlerin (1990) mukaan riippuvan siitä, voidaanko tuen avulla muuttaa ympäristössä vallitsevia sosiaalisia rakenteita, jotka vaikuttavat sekä muutokseen pyrkivään lapseen että tovereiden havaintoihin hänestä. Näin saadaan sosiaalisten taitojen parantumisen lisäksi aikaan tovereiden asenteiden muutos lasta kohtaan. (Hymel ym. 1990, 175-177.)

2.3 Intervention teoreettiset perusteet

2.3.1 Vertaissuhteen kehityksellinen merkitys

Niiranen (1995) määrittelee vertaissuhteen tasa-arvoisten yksilöiden suhteeksi. Vertaissuhteessa yksilöillä on erilaista osaamista ja erilaisia taitoja, mutta nämä erot ovat luonteeltaan sellaisia, että yksilöt voivat vaihtaa rooleja toistensa kanssa vuorovaikutuksen luonteen muuttumatta. Käytännössä vertaissuhteilla tarkoitetaan

suunnilleen samanikäisten lasten tai nuorten vuorovaikutusta. (Niiranen 1995, 46; ks. myös Hartup 1982, 160.)

Vertaissuhteilla ja ystävillä on suuri merkitys sekä lapsille että aikuisille. Tauriainen (2000) tutkimuksessa sekä lapset että vanhemmat määrittivät kaverit tärkeäksi osaksi laadukasta päivähoitoa. Lapset voivat tarjota (Aho & Laine 1997) toisilleen sellaisia voimavaroja, joita aikuiset eivät voi. Lapset ovat keskenään tasavertaisempia kuin aikuinen ja lapsi. Kokemukset vertaisryhmässä antavat lapselle mahdollisuuden kuulua ryhmään ja tehdä sosiaalisia vertailuja sekä kehittää itsetuntemusta, itsetuntoa, sosiaalisen todellisuuden tajuamista ja sosiaalisia taitoja. (Aho & Laine 1997, 163; ks. myös Niiranen 1995, 46-47.)

Lapset viettävät yleensä suuren osan ajastaan muiden lasten kanssa ja heillä on siksi runsaasti mahdollisuuksia vaikuttaa toinen toisiinsa (Hartup 1999, 172). Saatuaan tietyn sosiaalisen statuksen ja maineen toveripiirissä, tämä asema vaikuttaa sekä lapsen suhtautumiseen muihin lapsiin että muiden lasten havaintoihin ja tapaan suhtautua häneen. Positiivisen statuksen saanut lapsi käyttäytyy yhä positiivisemmin hyvän statuksen tarjotessa hänelle runsaasti sosiaalisia tilanteita ja muiden hyväksyntää. Negatiivisesti arvioitu lapsi käyttäytyy usein yhä negatiivisemmin, koska häneen suhtaudutaan kielteisesti. (Laine 1998, 496; ks. myös Ladd ym. 1988, 991; Parker & Asher 1987, 358; Poikkeus 1997, 130.) Lapselta jää tällöin puuttumaan positiiviset vuorovaikutuskokemukset, eikä hän saa mahdollisuutta oppia myönteistä käyttäytymistä (Laine 1998, 496; ks. myös Coie 1990, 387).

Ilman ystävä- ja toverisuhteiden tuomia kokemuksia lasten on vaikea oppia solmimaan ja ylläpitämään läheisiä suhteita vertaisiinsa ikätovereihin. Osattomuus kanssakäymisestä toveriryhmässä ennustaa sosiaalista tyytymättömyyttä ja sopeutumisongelmia koulussa. (Parker & Asher 1987, 363; ks. myös Ladd ym. 1990, 107; Aho & Laine 1997, 178; Hartup 1982, 165.) Hyvät ystävyysuhteet helpottavat lasten sopeutumista uusiin tilanteisiin. Tämä lasten toisilleen antama tuki ja apu vahvistavat heidän selviämisen, pätevyyden ja turvallisuuden tunteitaan, edistäten näin myönteisten asenteiden kehittymistä. (Laine 1998, 492-493; ks. myös Aho & Laine 1997, 178.)

Laineen (1998) mukaan on voitu osoittaa, että sosiaalisten asemien jäsentymisvaiheessa päiväkotilasten sosiaalinen käyttäytyminen ennustaa heidän tulevaa sosiaalista statustaan (Laine 1998, 496). Hymmelin, Wagnerin ja Butlerin (1990) mukaan lapset pyrkivät säilyttämään torjutuista lapsista muodostamansa näkemysten vakaana. Niinpä he pyrkivät arvioimaan torjuttujen tovereiden käyttäytymistä negatiivisesti myös silloin kun nämä käyttäytyvät positiivisesti. (Hymmel ym.1990, 175.)

Laineen ja Neitolan (2002) tutkimuksessa lasten syrjäytymisestä päiväkodin vertaisryhmästä käy selkeästi ilmi, että päiväkotikäiset lapset tekevät tarkkoja sosiaalisia havaintoja tovereistaan ja toimivat niiden pohjalta. Tyypillisesti he torjuvat epäsosiaalisesti käyttäytyviä lapsia. Erityisesti torjunta kohdistuu kiusaajiin, kiusattuihin, syrjäänvetäytyviin ja yksinäisiin lapsiin. (Laine & Neitola 2002, 99.) Laineen ja Neitolan (2002, 103) mukaan lasten toverisuhdeongelmien ilmenebismuoto vaikuttaa niiden havaituksi tulemiseen päiväkodissa Lastentarhanopettajat huomaavat ne lapset, joille on tyypillistä ulospäin suuntautunut aggressiivisuus tai häiritsevä käyttäytyminen. Lapset, jotka eivät käyttäydy aloitteellisesti vuorovaikutustilanteissa eivätkä muutenkaan toimi ulospäinsuuntautuneesti, jäivät lastentarhanopettajilta huomaamatta eivätkä näin saaneet tarvitsemaansa tukea vertaisryhmään liittymisessä.

Harrist, Zaia, Bates, Dodge ja Pettit tutkiessaan syrjäytyneiden lasten ryhmiä päiväkodissa toteavat, että lastentarhanopettajat eivät pidä aktiivisesti torjuttuja lapsia (ks. luku 2.3.3) syrjäytyneinä, eivätkä siten näe heidän sosiaalisia ongelmiaan (Harrist ym. 1997, 291). Laineen ja Neitolan (2002, 102) mukaan henkilökunta havaitsee ulospäin oireilevan lapsen käyttäytymisen ongelmat, mutta ei välttämättä ymmärrä mitä on käyttäytymisen taustalla. Varsinkin näiden lasten kasvattajilta saama julkinen negatiivinen huomio saattaa auttaa muita lapsia leimaamaan nämä lapset negatiivisesti.

Strandellin (1996, 15) mukaan lasten kehitystä on laajasti pidetty yksilöllisenä tapahtumana ja siten kiinnostus leikkiin on kohdistunut ensisijaisesti lasten yksinleikkiin. Lastentarhanopettajan kykyä havainnoida lasten sosiaalisia suhteita leikin

aikana ei ole tutkittu. Lastentarhanopettajan kyvystä tukea lasten sosiaalisia suhteita Lehtinen (2001) peräänkuuluttaa tutkimusta päivähoidon laadusta ja vaikutuksesta lasten toimijuuden näkökulmasta. Tulisi selvittää, millaiset yhteiskunnalliset ja pedagogiset järjestelyt parhaiten kehittävät lasten inhimillistä, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa. Tämä tarjoaisi Lehtisen mukaan oman antinsa myös keskusteluun varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta. (Lehtinen 2001,199.)

2.3.2 Lasten sosiaalista käyttäytymistä tarkoittavat käsitteet

Lasten sosiaalisen käyttäytymisen havainnointi vertaisryhmässä edellyttää sosiaalista käyttäytymistä tarkoittavien käsitteiden ja niiden merkityksen ymmärtämistä. Niirasen (1995, 79) mukaan tavallisimmat lasten sosiaalista käyttäytymistä tarkoittavat käsitteet ovat sosiaalinen kompetenssi, prososiaalinen käyttäytyminen, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen status.

Sosiaalinen kompetenssi (social competence) on yleis- ja yläkäsite, joka näyttää korvanneen käsitteen sosiaalinen käyttäytyminen (Niiranen 1995, 79). Poikkeuksen (1997, 126) mukaan sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiansa henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita (ks. myös Hutchby & Moran-Ellis 1998, 7, 8, 15). Strandellin (1995) mukaan sosiaalinen osallistuminen edellyttää sellaisten suhtautumistapojen omaksumista ja sosiaalisten koodien ja mallien oppimista, joiden turvin lapsi pystyy liikkumaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Strandell 1995, 183). Sosiaalinen kompetenssi edellyttää Hutchbyn ja Moran-Ellisin (1998, 15) mukaan vertaisryhmässä toimimista. Lapsuusiässä sosiaalisen kompetenssin painopisteenä ovat palkitsevaan vuorovaikutukseen pääseminen muiden lasten kanssa arkipäivän leikkitilanteissa ja ystävyys-suhteiden solmiminen.

Prososiaalinen käyttäytyminen (prosocial behavior) on Eisenbergin ja Mussenin (1989) mukaan yksilön pyyteetöntä ja oma-aloitteista käyttäytymistä, jonka tarkoituksena on auttaa toista yksilöä tai ryhmää. (Eisenberg & Mussen 1989, 3-4).

Prososiaalisen käyttäytymisen tavoitteena on päästä toimivaan vuorovaikutukseen toisten kanssa. (Niiranen 1995, 80; ks. myös Poikkeus 1996, 99-100.) Vielä viisi- ja kuusivuotiailla lapsilla prososiaalisuus rajoittuu materiaalien eli esimerkiksi esineiden antamiseen ja jakamiseen toisille (Niiranen 1995, 172). Laineen ja Neitolan (2002, 72) mukaan varsinkin syrjäänvetäytyvillä lapsilla on puutteita prososiaalisissa taidoissaan.

Sosiaaliset taidot (social skills) käsitteellä tarkoitetaan lähinnä yksittäisiä sosiaalisen käyttäytymisen muotoja. Tällainen lasten sosiaalinen taito on esimerkiksi taito liittyä leikkivään ryhmään ja meneillään olevaan toimintaan. *Sosiaalinen status* ilmaisee lapsen aseman vertaisryhmässä. (Niiranen 1995, 80.) Ahon ja Laineen (1997, 208) sekä Coien, Dodgen ja Kuppensmidtin (1990, 19) mukaan lapsen asema ja rooli muotoutuvat muiden lasten silmissä lapsen omien persoonallisten ominaisuuksien ja käyttäytymisen perusteella. Lapset liittyvät (Laine 1998) jokaiseen ryhmänsä jäseneseen tuntemustensa avulla jonkinlaisen sosiaalisen roolin ja aseman, joiden avulla he hahmottavat tovereitaan. Suosio perustuu tovereiden ryhmähyväksyntään eli sosiaaliseen statukseen. (Laine 1998, 491-492.) Toisaalta muiden hahmottamat sosiaaliset asemat ja roolit luovat yksilölle itselleen käsityksen siitä, miten hänen odotetaan käyttäytyvän (Aho & Laine 1997, 208).

2.3.3 Lasten sosiaalinen asema ja siihen vaikuttavat tekijät

Lasten sosiaalisia asemia on luokiteltu monilla tavoilla. Koskenniemi on muodostanut oppilaiden luokkayhteisössään omaavan vaikutustavan ja -vallan pohjalta sosiaalisten tyyppien järjestelmän. Päätyypeinä ovat johtaja, myötäilijä ja syrjäisäolija. (Koskenniemi 1963, 95-111.) Coie, Dodge, ja Kupersmidt (1990) luokittelevat lasten sosiaaliset asemat viiteen eri ryhmään sen mukaan, saavatko lapset paljon vai vähän positiivisia tai negatiivisia lausumia sosiometrisissä mittauksissa. *Suosittu* (popular) lapset nähtiin johtajina ja yhteistyökykyisinä. Heihin liitettiin adjektiiveja; auttavaisuus, ystävällisyys ja yhdenmukaisuus ja heillä oli paljon prososiaalisia taitoja. *Torjutut* (rejected) lapset kuvattiin aggressiivisiksi, häiritse-

viksi, helposti suuttuviksi ja onnettomiksi. *Huomiotta jätetyt* (neglected) lapset olivat toisten mielestä onnettomia, nämä lapset eivät ole suosittuja tai epäsuosittuja, heitä ei ole muille olemassa. (Coie ym.1990, 20, 24.) Laddin, Pricen ja Hartin (1990, 108) mukaan tämä johtuu siitä, että huomiotta jätetyt lapset viettävät aikansa päämäärättömässä yksinäisyydessä. Heidän toverinsa eivät tunne heitä, eivätkä tiedä heistä mitään. *Kiistanalaisiin* (controversial) lapsiin Coien ym. (1990) mukaan liitettiin sekä negatiivisia että positiivisia mielleyhtymiä. He olivat aggressiivisia ja häiritseviä, mutta kuten suosittuja lapsia, heitä pidettiin myös hyvinä joissakin asioissa esimerkiksi urheilijoina. (Coie ym. 1990, 24.) *Keskivertolapset* (average) eivät poikkeakaan paljoakaan suosituista lapsista. Voikin olla mahdollista, että lapsista tulee suosittuja muistakin kun käyttäytymistekijöistä johtuen. (Coie ym.1990, 42.) Keskiverto- ja suosituilla lapsilla on paljon ikäisiään tovereita, mutta huomiotta jätetyt lapset leikkiessään leikkivät nuorempiensä kanssa (Ladd ym. 1990, 100).

Harrist, Zaia, Bodes, Dodge ja Pettit (1997) tutkivat syrjäytyneitä lapsia päiväkodeissa neljän vuoden ajan. He jakoivat syrjäytyneet lapset kolmeen ryhmään. *Aktiivisesti syrjäänvetäytyvät* lapset ovat epäseurallisia. He leikkivät mieluiten itseksensä kuin muiden lasten kanssa, vaikka heillä olisikin sosiaalisia taitoja. *Passiivisesti syrjäänvetäytyvät* lapset ovat hiljaisia ja ahdistuneita. He halusivat leikkiä muiden lasten kanssa, liikuskelevat muiden lasten lähellä, mutta kuitenkin välttelevät mukaan menemistä, koska pelkäävät sosiaalista vuorovaikutusta. Kolmannen ryhmän muodostivat *aktiivisesti torjutut* lapset. He pyrkivät pääsemään ryhmään mukaan väkisin, tai heidän sosiaaliset taitonsa olivat selvästi vertaisryhmää kehittymättömämmät. Muut lapset sulkivat heidät aktiivisesti pois leikeistä. (Harrist ym.1997, 278-279.)

Toveripiiristä syrjäytymistä (Laine 1998) ja ilmeistä riskiä lapsen kehitykselle ilmenee, mikäli lapsi joutuu muiden lasten aktiivisen torjunnan kohteeksi, kokonaan syrjään muista, jos häntä kiusataan tai hän kokee itsensä yksinäiseksi. Torjutut lapset halusivat kuulua ryhmään, mutta heillä on ongelmia ryhmään liittymisessä. Heistä ei pidetä ja heidät suljetaan pois yhteisistä leikeistä. Heidä kohdellaan ankarammin kuin hyväksytyjä tovereita. (Laine 1998, 493; ks. myös Coie ym.1990, 50-51.)

2.3.4 Sosiaalisen osallistumisen muodot

Partenin (1932) lasten sosiaalisen osallistumisen luokitusta on käytetty sekä osoittamaan leikin kehityksen eri vaiheita (esimerkiksi Aho & Laine 1997, 130) että osoittamaan lapsille ominaisen osallistumisen vaihtelua (Niiranen 1995, 159 liite 3). Näitä osallistumisen ja leikin kehityksen luokkia on kuusi: toimettomuus, yksin leikkiminen, katseleminen, rinnakkain leikkiminen, osittainen yhdessä leikkiminen ja yhdessä leikkiminen. Jos leikki käsitetään kattamaan laajemmin lasten toimintoja, luokituksessa esiintyvä käsite ”leikki” voidaan korvata käsitteellä ”toimiminen”.

Toimeton lapsi ei tee mitään erityistä, vaan hänen mielenkiintonsa suuntautuu satumanvaraisesti ympäristön tapahtumiin. Hän voi esimerkiksi vaellella tarkoituksettomasti ympäriinsä. *Yksin toimiva* lapsi toimii yksin, muista välittämättä, ja hänellä on erilaiset toimintavälineet kuin muilla keskusteluetäisyydellä olevilla lapsilla. Lapsi ei pyri muiden lähelle. *Katseleva* lapsi katselee muiden lasten toimintaa. Hän saattaa puhua näiden kanssa, tehdä kysymyksiä tai ehdotuksia, mutta ei muuten osallistu toimintaan. *Rinnakkain toimiva* lapsi toimii muista riippumatta, mutta valitsee sellaisen toiminnan, joka saattaa hänet muiden lasten läheisyyteen. Lapsella on samanlaiset tai samaan toimintaan kuuluvat välineet, esimerkiksi lelut, kuin lähellä olevilla lapsilla, mutta hän toimii omalla tavallaan, eikä pyri vaikuttamaan muihin. *Osittaisessa yhteistoiminnassa* lapsi toimii yhdessä muiden kanssa. Lapset keskustelevat yhteisestä toiminnasta, lainaavat tavaroita ja jäljittelevät toisiaan. Lapsilla ei ole yhteistä toimintasuunnitelmaa vaan jokainen toteuttaa omaa näkemystään. Lasten puhe osoittaa heidän olevan kiinnostuneita ryhmään kuulumisesta, mutta ei yhteisestä toiminnasta. *Yhteistoiminnassa* lapsi toimii ryhmässä, jolla on yhteinen tavoite. Ryhmän jäsenillä on selkeä työnjako ja jäsenten toiminnat täydentävät toisiaan. Lapsen kuuluminen ryhmään on selkeästi havaittavissa. (Aho & Laine 1997, 130; ks. myös Niiranen 1995, 159 liite 3.)

Havainnoimalla lasten sosiaalisen osallistumisen muotoja kasvattaja saa tietoa lasten sosiaalisista taidoista. Lasten sosiaalisten taitojen tukemisella autetaan lasta tekemään tilannekohtaisia arvioita ja ratkaisuja ja käyttämään hyväkseen tilanteen tarjoamia mahdollisuuksia (Strandell 1996, 148; ks. myös Laine & Neitoila 2002,

103-104). Tuntemalla sosiaalisen osallistumisen muodot aikuinen voi tukea lasta siirtymään alemmalta tasolta ylemmälle tasolle. Näin hyödynnetään Vygotskyn (1976) lähikehityksen vyöhykettä. Hänen mukaansa, se mitä lapset tekevät tänään aikuisen avulla, voivat he osata tehdä itsenäisesti huomenna. (Vygotsky 1976, 521-554.)

2.3.5 Leikkiin pääsemisen strategiat

Sosiaalinen integraatio eli mukaan pääseminen ja mukana oleminen, ovat lasten vuorovaikutuksen perustehtäviä. Lapsille mukanaolo on olennaisempaa kuin se, missä ollaan mukana. Mallin ottaminen ja muiden lasten matkiminen toimivat lapsiryhmän sosiaalisen yhdessäolon integroivana voimana. (Strandell 1995, 31, 51.) Lasten välisen vuorovaikutuksen yksi ominainen piirre on se, että toimintojen välillä on harvoin selvästi havaittavia eroja. Eri toiminnot seuraavat toisiaan ja muuttuvat uusiksi usein melko huomaamatta. Lapset tuntevat vetoa toistensa luo. Se mitä muut lapset ovat tekemässä, on yksi kaikkein tärkeimmistä toiminnan virikkeistä. (Strandell 1995, 183.)

Ramseyn ja Lansquaden (1996) mukaan lapset käyttävä erilaisia strategioita liittyäkseen lapsiryhmään. Kyseessä on passiivinen strategia, jos lapsi aikansa kuljesseltuaan ympäri, vähitellen lähestyy jotain toimivaa ryhmää. Aikansa seurailtuaan, hän alkaa tehdä mitään sanomatta samoin kuin muutkin ryhmän jäsenet. Jotta kyseessä olisi aktiivinen strategia, liittymisyritys vaatii yleensä verbaalisen aloitteen. Näitä ovat seuralliset tai meneillään olevaan toimintaan liittyvät kommentit. Aktiivinen strategia voi olla myös nonverbaalinen, jolloin liittymispyrkimys ilmenee seurallisena toimintana. Jos lapsi yrittää liittyä suoraan meneillään olevaan toimintaan, ilman tilanteen tarkastelua, kyseessä on vaativa strategia. Tällöin lapsi pyrkii kontrolloimaan muiden lasten huomioita. Kontrollointi voi tapahtua verbaalisesti, esimerkiksi esittämällä käskyjä tai vaatimuksia. Se voi olla luonteeltaan myös nonverbaalista, temppujen tekemistä tai tavaroiden ottamista. (Ramsey & Lasquade 1996, 136.)

Ramseyn ja Lansquaden (1996) mukaan lapsen liittymisyritys voi jäädä huomiotta, jos lapsi ei vaikuta ryhmän toimintaan millään lailla. Muiden toimijoiden reagointi lapsen liittymisyritykseen voi johtaa joko positiiviseen tai negatiiviseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai päättyä ilman vuorovaikutusta. Tällöin kyseessä on joko rinnakkaisleikki tai joku osapuolista poistuu paikalta. (Ramsey & Lasquade 1996, 139.) Laineen (1998, 498) mukaan aktiivinen torjunta on päiväkodissa suhteellisen helppo havaita, mutta hienovaraisempaa ja epäsuorempaa torjuntaa on vaikeampi tunnistaa. Tämän tunnistaminen on tärkeää, sillä torjuttujen tai syrjäytymisvaarassa olevien lasten sosiaalinen aktivoiminen vaatii kasvattajan havainnointia ja tukea, jotta he kehittyisivät ryhmään liittymisen ja toverisuhteiden solmimisen taidoissa. (Laine 1998, 498; ks. myös luku 2.3.4)

Toimintatutkimuksen intervention tarkoituksena on tukea ja kehittää lastentarhanopettajan taitoja havainnoida sekä lasten sosiaalisen osallistumisen muotoja että leikkiin pääsemisen strategioita ja muiden lasten reaktioita näihin strategioihin. Ajatuksena on, että tuntemalla lasten sosiaalisen osallistumisen tason, lastentarhanopettaja voi auttaa torjuttujen ja syrjäytymisvaarassa olevien lasten siirtymistä alemmalta sosiaalisen osallistumisen tasolta ylemmälle tasolle. Tähän pyritään tukemalla syrjäänvetäytyvien lasten prososiaalisia taitoja leikki-ilanteissa, koska Lindqvistin (1998 b, 510) mukaan leikissä lapsi on tietoinen sosiaalisista rooleista ja on kykenevä toimimaan ottamansa roolin mukaan.

3 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT

3.1 Kehittävä toimintatutkimus

Tutkimus noudattaa kehittävän toimintatutkimuksen periaatteita. Toimintatutkimuksen keinoin tapahtuvan tiedonhankinnan ja analysoinnin sekä näiden pohjalta suunnitellun toiminnan tarkoituksena oli tukea tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan ammatillista kehittymistä. Tähän pyrittiin kehittämällä kykyä havainnoida lasten, erityisesti torjuttujen ja syrjäytymisvaarassa olevien, sosiaalisia suhteita leikin aikana. Olettamuksena oli, että kehittyminen lasten sosiaalisten suhteiden havainnoinnissa johtaa muutokseen kasvatustoiminnassa ja tukee tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan kehittymistä ammatillisesti. (ks. Heikinen & Jyrkämä 1999, 55; Aaltola & Syrjälä 1999, 15, 18, 20.) Kehittävän toimintatutkimuksen tarkoituksena oli antaa tutkimukseen osallistuvalla lastentarhanopettajalle työvälineitä oman työnsä kehittämiseen: ajatuksia, käsitteitä, teorioita ja muutosprosessin kohtaamisen valmiuksia (ks. Kohonen 1998, 72). Lastentarhanopettajan kannalta toimintatutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli ammatissa kehittyminen kriittisen reflektoinnin avulla.

Heikkisen (2001) mukaan toimintatutkimuksen tarkoituksena on sekä tiedon hankkiminen että käytännön kehittäminen. Se on systemaattinen lähestymistapa, jonka avulla pyritään saavuttamaan uutta informaatiota interventioden avulla. Interventio on muutokseen tähtäävä väliintulo. Interventiossa muutetaan siis jotain –

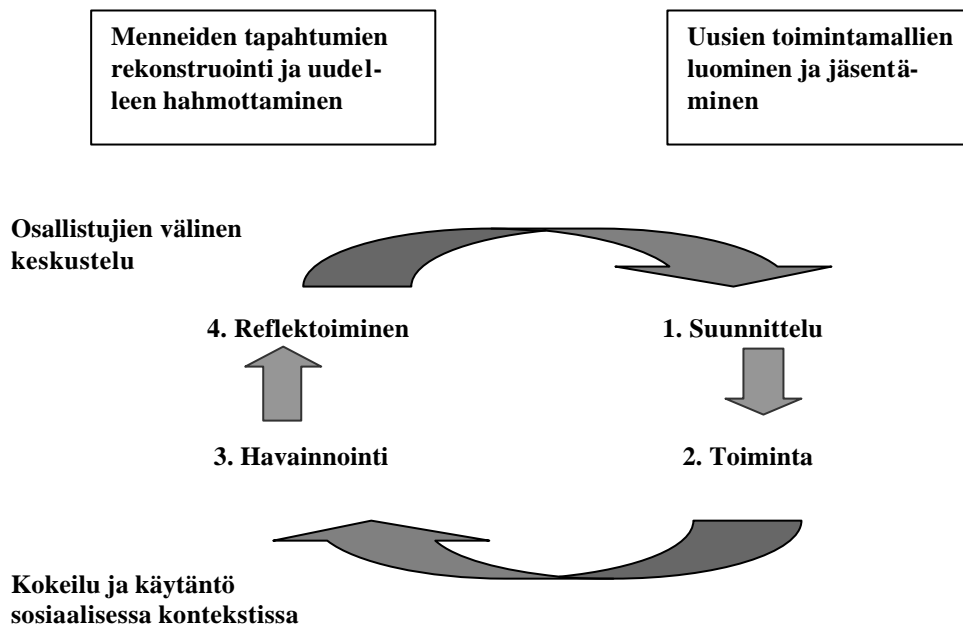
tehdään jotain toisin kuin on ennen tehty – ja katsotaan mitä sitten tapahtuu. Tätä saavutettua uutta tietoa, taitoa ja kokemusta koitellaan käytännössä. Pyrkimykseenä on muuttaa vanhoja toimintatapoja. Tällöin tiedon pätevyyden kriteerinä korostuu pragmaattisuus: tiedon käyttökelpoisuus toiminnan näkökulmasta. (Heikkinen 2001, 39, 41, 143.)

Kiviniemen (1999) mukaan toimintatutkimus on luonteeltaan yhteisöllinen prosessi. Lähestymistapa edellyttää osallistujilta valmiutta muutoksiin ja itsensä kehittämiseen. Se edellyttää panostusta oman toiminnan arvioivaan tarkasteluun. (Kiviniemi 1999, 64-65; ks. myös Kohonen 1998, 71.) Tiuraniemen (1994, 13) mukaan ihmisen toiminnan reflektiivisyys on sosiaalista, sillä ihminen pyrkii ymmärtämään sekä ulkoisia tapahtumia että itseään saamansa palautteen pohjalta.

Toimintatutkimuksessa ilmiöitä koskeva teoretisointi, käsitteellistäminen samoin kun tutkimusasetelmaa ja aineiston keruuta koskevat ratkaisut kehittyvät vähitellen (Kiviniemi 1999, 71). Alkutilanteen kartoituksen jälkeen täsmensin tutkimustehtävää, suunnittelin toiminnan muuttamiseen tähtäävää interventiota, mietin tarkoituksenmukaista aineiston keruuta ja siten kehitin tutkimusta vähitellen tarkoituksenmukaisesti arvioituun suuntaan. (ks. Heikkinen 2001, 43.) Uutta toimintatapaa ei yksityiskohdissaan määritelty ennakolta, vaan sen sisällön kehykset alkukartoituksen analyysivaiheessa hahmottelin työhypoteesina, suuntaa antavina olettamuksina, joka tarkentuivat, todentuivat ja muuntuivat syklin edetessä. (ks. Engeström 1995, 94.) Tämä tutkimuksen asteittainen kehittyminen edellytti prosessiluontoisuutta myös aineistoni analysoinnilta. Kehittävässä toimintatutkimuksessa on kyse vähitellen tapahtuvan tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on (Kiviniemi 1999) käyttöteoreettisen ajattelun, eli arkiymmärryksen, tietoinen reflektointi. Siihen liittyy käsitys toiminnan vähitellen ja usean vaiheen kautta tapahtuvasta, prosessin omaisesta kehittämisestä. (Kiviniemi 1999, 63-64, 71; ks. myös Aaltola & Syrjälä 1999, 14.)

Toimintatutkimuksessa korostetaan kehittämisen kohteena olevan toiminnan etenemistä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin spiraalimaisena kehänä (Kiviniemi 1995, 7). Tämänkaltainen prosessi on Carrin ja Kemmisin (1986) mukaan työyhteisön itsereflektiivinen prosessi, jossa reflektiivinen spiraali

yhdistää toisiinsa menneiden tapahtumien rekonstruoinnin ja siihen liittyvän uudelleen hahmottamisen sekä uusien toimintamallien luomisen, jäsentämisen ja niihin liittyvän toiminnan. Reflektiivinen spiraali suhteuttaa ja yhdistää osallistujien pohdinnan ja arvioinnin aina sosiaaliseen kontekstiin, jossa ne tapahtuvat. (Carr ja Kemmis 1986, 184-187; ks. myös Kiviniemi 1995, 10.)



Kuvio 4 Toimintatutkimuksen vaiheet (Carr & Kemmis 1986, 186)

Kun tutkimustani suhteutetaan kuviossa 4 esitettyyn sykliin, voidaan todeta, että toimintatutkimuksen aikana sykli pyöri kaksikertaisesti. Tutkimuksen ja sen raportoinnin ensimmäisenä syklinä on alkutilanteesta tehtyjen päiväkirjamerkintöjen ja videointien purkamisen kautta tapahtuva havainnointi, joka johtaa tilanteen arviointiin eli reflektiiviseen tarkasteluun. Näin toimintatutkimuksen sykli saa alkunsa kuvion 4 kohdasta 3 ja 4.

Kehittävässä toimintatutkimuksessa on tutkijan persoona näkyvässä. Se antaa minulle tutkijana mahdollisuuden olla subjektiivinen ja osittain arvosidonnainen: tämä on tärkeä tiedostaa, koska olen itse työskennellyt lastentarhanopettajana vuodesta 1980, enkä pysty kovinkaan helposti irrottautumaan niistä kokemuksista, joita olen tuona aikana saanut. Ulkopuolisena tutkijana pyrin parhaani mukaan ymmärtämään tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan merkitysrakentei-

ta, yrittäen tukea tutkimukseen osallistuvaa lastentarhanopettajaa tiedostamaan uudella tasolla omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Tarkoituksena on auttaa häntä vapautumaan vanhasta toimintamallista, eli eksplikoinnin (ks. luku 2.1.2) ja emansipoinnin kautta valtautua toimimaan uudella tavalla. (ks. myös Tauriainen, 2000, 36.)

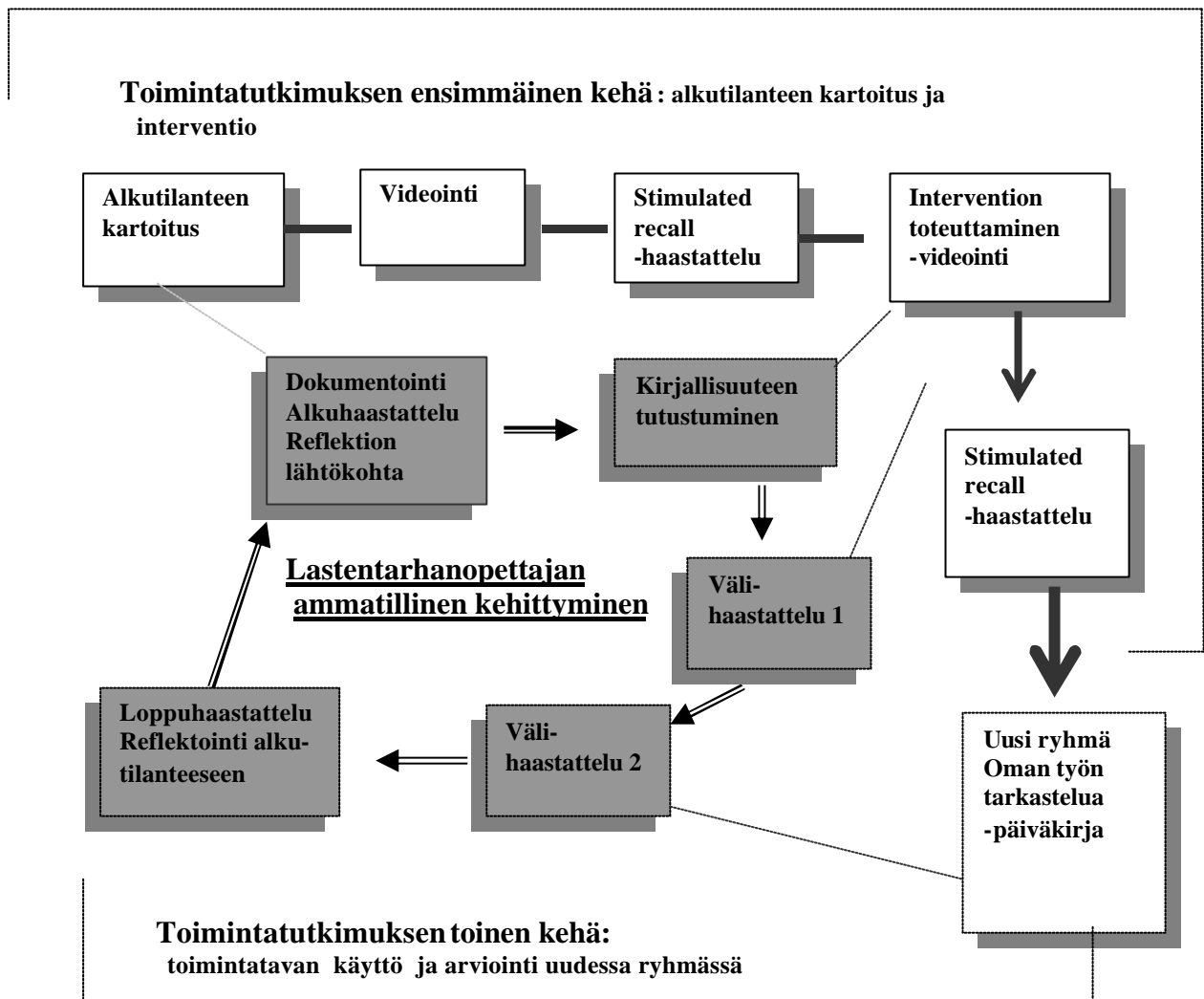
Tämän tutkimuksen eri vaiheita on syytä käsitellä tarkasti tutkimusprosessin kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Prosessin eteneminen on kuvattu kokonaisuudessaan kuviossa 5. Lastentarhanopettajan ammatillista kehittymistä kuvataan sisemmällä nuolikehällä. Tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan haastattelut ovat dokumenttiaineistoa, joiden avulla seurataan lastentarhanopettajan ammatillista kehittymistä toimintatutkimuksen aikana.

Tämän kehittävän toimintatutkimuksen tavoitteena on:

- tukea tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan ammatillista kehittymistä, tukemalla ja ohjaamalla hänen kykyään havainnoida lasten, erityisesti torjuttujen ja syrjäytymisvaarassa olevien, sosiaalisia suhteita leikin aikana.

Tutkimukseen olettamuksena on:

- lastentarhanopettajan kehittyminen lasten sosiaalisten suhteiden havainnoinnissa johtaa muutokseen kasvatustoiminnassa
- muutokset tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan kasvatustoiminnassa johtavat hänen ammatilliseen kehittymiseensä.



Kuvio 5 Toimintatutkimuksen eteneminen

3.2 Asiantuntijuuden kehittyminen tutkimuskohteena

Tämän tutkimuksen perusajatuksena on kriittisen reflektion kautta tapahtuva ammatissa kehittyminen. Tutkimuksen lastentarhanopettaja reflektoi toimintaansa ja ajatuksiaan teema- ja Stimulated recall -haastatteluissa (ks. luvut 3.3.1; 3.3.2). Lastentarhanopettajan reflektio on tässä tutkimuksessa sekä aineiston tuottaja että tutkimuksen kohde. Tutkimuksessa selvitetään, miten tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan lasten sosiaalisten suhteiden havainnointi, sen pohjana ole-

vat perusteet sekä havainnoinnin perusteella tapahtuva kasvatustietämisen reflektioprosessin edetessä muuttuvat.

Tutkin lastentarhanopettajan kasvatustoiminnan muutoksia merkitysskeemojen avulla. Minkälaisia sisältöjä merkitysskeemoilla oli alkukartoitustilanteessa ja muuttuivatko merkitysskeemojen sisällöt kehittävän toimintatutkimuksen aikana? Merkitysskeemat olen rakentanut Karilan (1997) lastentarhanopettajan tietämysalueiden mukaan (ks. luku 2.1.2). Sitä, johtiko tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan kehittyminen lasten sosiaalisten suhteiden havainnoinnissa kasvatustoiminnan muutoksiin, tarkastelen lapsitietämyksen ja didaktisen tietämyksen merkitysskeemojen avulla. Lastentarhanopettajan ammatillista kehittymistä tutkin hänen kasvatustietämyskeemansa kehittymisen avulla. Kontekstietämyskeeman muuttumista tarkastelen hänen tietämisen positiosta käsin, eli onko hänen tapansa vaikuttaa työyhteisössä muuttunut?

Tutkimusongelmat muotoutuivat seuraavanlaisiksi kysymyksiksi, joiden mahdollisia kehityksiä ja muutoksia tutkittiin toimintatutkimuksen aikana:

1. lastentarhanopettajan lapsihavaintojen sisällöt ja määrät
2. lasten havainnoinnin merkitys lastentarhanopettajan työprosessissa
3. muutokset lastentarhanopettajan suunnittelutavoissa tai kasvatustietämissä, joiden voisi olettaa johtuvat muutoksista lasten havainnoinnissa
4. lastentarhanopettajan tietämisen positio työyhteisössä lasten havainnoinnin näkökulmasta
5. muutokset lastentarhanopettajan kasvatuksellisissa päämäärissä.

3.3 Tutkimusmenetelmät

3.3.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla selvitän lastentarhanopettajan työssä kehittymistä, erityisesti merkitysskeemojen muuttumisen avulla. Teema-

haastatteluja oli neljä: alkukartoitus, kaksi välihaastattelua ja loppukartoitus. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa aihealueet on määrätty etukäteen, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelijan on kuitenkin huolehdittava siitä, että kaikki aihealueet käsitellään jokaisen haastattelun aikana järjestyksestä riippumatta. Haastateltaessa on huomioitava se, että kumpikin osapuoli puhuu asioista samoin käsittein ja on ymmärtänyt ne. Mahdolliset merkityssuhteiden muutokset vaikuttavat negatiivisesti haastattelutilanteeseen. (Eskola & Suoranta 1999, 87-88.)

Alkutilanteen kartoitus palveli vertailukohtana, johon tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja suhteutti sekä välihaastattelujen että loppukartoituksen arvojen ja asenteiden muutoksia (ks. Engeström, 1995, 111). Alkuhaastattelussa kartoitin lastentarhanopettajan omaa näkemystä alkutilanteesta ennen videoiden palautetta (ks. Perlberg, 1984, 115). Ensimmäisen välihaastattelun tarkoituksena oli antaa tutkijalle tietoa siitä, miten menneiden tapahtumien rekonstruointi ja uudelleen hahmottaminen (ks. kuvio 4) lastentarhanopettajalla onnistui eli oliko interventio tuonut mitään uutta esille. Tämän tiedon pohjalta rakensin tutkimuksen jatkon. Toisen välihaastattelun tarkoituksena oli antaa tutkijalle tietoa siitä, miten uudet ajatukset olivat jääneet käytäntöön. Lisäksi sen tarkoituksena oli toimia lastentarhanopettajaa motivoivana haastatteluna.

Teemahaastattelua käytettäessä on tutkimuksen suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä haastatteluteemojen suunnittelu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66). Haastatteluni rakentuivat seuraavien pääteemojen ympärille: *Alkuhaastattelu*: lastentarhanopettajan tuntemukset oman työn ja varsinkin lapsihavainnoinnin käytännöistä. *Välihaastattelu 1*: minkälaisia mietteitä ja tuntemuksia toimintatutkimuksen interventio hänessä aiheutti. *Välihaastattelu 2*: syksyn aloitustunnelmat ja mietteen menneeseen. Haastattelun tarkoituksena oli motivoida hänet jatkamaan uuden toimintamallin käyttöä. *Loppuhaastattelu* : peilaus nykyhetkestä alkuhaastatteluun, eli lastentarhanopettajan arvioit siitä, oliko hänen käytännöissään tai asenteissaan tapahtunut muutoksia? Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastattelussa on olennaista haastattelun eteneminen tiettyjen keskeisten teemojen varassa yksityiskohtaisten kysymysten sijaan.

3.3.2 Stimulated recall – eli takautuva haastattelu

Tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan motivointi toiminnan reflektointiin tapahtui videointien avulla. Videon avulla saatu palaute on osoittautunut tehokkaaksi apuvälineeksi opetusta parannettaessa (Perlberb 1984, 119). Menetelmäksi valitsin Stimulated recall -haastattelun eli takautuvan haastattelun. Metodi sisältää nauhoituksen (video) subjektista, jonka tietoja ja taitoja tarkkaillaan mahdollisimman normaaleissa olosuhteissa, stimuloitun muistiinpalauttamisen (videoiden avulla) sekä samanaikaisesti tapahtuvan ajatteluprosessin avulla (Marland 1984, 156).

Stimulated recall -istunnot pidettiin mahdollisimman pian nauhoituksen jälkeen. Niihin osallistuvat sekä tutkittava lastentarhanopettaja että tutkija. Tutkittava oli tietoinen tutkimuksen tarkoituksesta. Oli tärkeää, ettei hän ryhtynyt esittämään omia teorioitaan siitä mitä tapahtui. Mikäli näin olisi käynyt, todellisuus olisi vääristynyt. Tutkittavan täytyy kertoa, mitä hän ajatteli kuvaushetkellä, ei katsellessaan videointia (ks. Marland 1984, 161). Haastattelijan tehtävä on auttaa tutkittavaa palauttamaan toimintansa kontekstiin, löytämään toiminnasta silmiinpistäviä kohtia ja siten auttaa toimintatilanteiden analysoinnissa. Tarkoituksena on, että tutkittava näkee itsensä toisten silmin, näkee itsensä opettajana. (McAleese 1984, 127-129.)

Perlbergin (1984, 115) mukaan näiden Stimulated recall –haastattelujen tarkoituksena on löytää ristiriitaisuuksia, joita on tutkittavan kokeman ja havaitseman käytöksen sekä tavoiteltujen tavoitteiden välillä. Näiden ristiriitaisuuksien havaitsemisen oletetaan olevan sekä aktivoiva että motivoiva voima, joka muuttaa itseoivallusta, käytöstä tai molempia. Stimulated recall -haastattelujen etenemisen ja videoiden käytön esittelen tutkimuksen etenemisen yhteydessä.

3.4 Aineiston analysointi

Tutkimuksen aineiston muodostivat lastentarhanopettajan haastattelut. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavan reflektion kautta tapahtuvaa ammatissa kehittymistä. Tutkimus on siten lastentarhanopettajan ajattelun tutkimista. Pyrkimyksenä on ilmiön ymmärtäminen, ei sen selittäminen.

Tutkimuksen aineiston keruu sekä tutkittavan itsensä pitämä alkudokumentointi tuottivat laadullista aineistoa. Sekä tukijan että tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan rooli olivat aktiivisia, mikä on tunnusomaista laadulliselle tutkimukselle (ks. Eskola & Suoranta 1999, 16). Tutkijalla oli keskeinen rooli aineiston hankinnassa, mihin liittyi myös objektiivisuuden problematiikka. Tutkijan arvolähtökohdat olivat mukana siinä, mitä ja miten hän pyrki ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä.

Aloittaessani tutkimusta, minulla oli alustava ajatus siitä, mitä tutkin. Ajatustani vahvisti sekä lastentarhanopettajan dokumentointi että alkuhaastattelu. Seuraavaksi tutustuin teoriatietoon. Teoriatietoon tutustuessani mietin siihen liittyviä oleellisia kysymyksiä ja teorian sitomista käytäntöön. Koska lähdin tutkimuksessa liikkeelle tutustumalla kirjallisuuteen ja toiminnan perusteiden teoreettiseen taustaan, teoreettinen tausta vaikutti osaltaan aineiston analyysiin.

Aineiston analyysiä tapahtui koko tutkimuksen ajan. Haastattelujen aikana syntyneet analyttiset oivallukset synnyttivät lisäkysymyksiä, joita esitin tutkimukseen osallistuvalla lastentarhanopettajalla haastattelujen kuluessa. Litteroidessa, eli teemahaastattelujen puhtaaksikirjoituksessa, ne kysymykset, jotka olin luonut teoriatietoon tutustuessani, auttoivat minua pääsemään kiinni aineistoon ja helpottivat analysointivaihetta (ks. Patton 1980, 377-378). Aineistosta erottelin havainnot, joita keräsin neljän eri merkitysskeeman alle. Nämä merkitysskeemat olin johdatellut Karilan (1997) lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen sisältyvien neljän keskeisen tietämyksen pohjalta (ks. luvut 2.1.2; 3.2). Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan ammatillisen kasvun tukeminen vertaisryhmän ulkopuolelle jäävien lasten havainnoinnin avulla,

tutkin näiden merkitysskeemojen muuttumista lasten havainnoinnin muuttumisen näkökulmasta. Tällä aineiston analysoinnilla pyrin osoittamaan kehittävän toimintatutkimuksen aikana tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan mahdolliset kasvatustoiminnan muutokset sekä ammatillisen kehittymisen.

Merkitysskeemoja aineiston analysoinnissa oli neljä: lapsi-, didaktinen-, kasvatusta ja kontekstietämyysskeemat. *Lapsitietämysskeemassa* tutkin lapsihavaintojen sisältöjen, määrän, merkityksen työprosessissa sekä lasten yksilöllisen huomioonmuuttumista kehittävän toimintatutkimuksen aikana. *Didaktisessa tietämysskeemassa* analysoin, näkyikö tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan suunnittelutavoissa tai hänen käyttämässään kasvatusten menetelmissä muutoksia, joiden voisivat osoittaa johtuvan lasten havainnoinnin kehittymisestä. Tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan tietämisen positio työyhteisössä (ks. luku 2.1.2) ennen ja jälkeen kehittävän toimintatutkimuksen muodosti *kontekstietämysskeeman* tutkimussisällön. Tällä havainnollistan sitä, muuttuiko lastentarhanopettajan merkitys työyhteisössä lasten sosiaalisten suhteiden tai vertaissuhteiden edistämisen asiantuntijana. *Kasvatustietämysskeemaan* analysoin sitä, onko lastentarhanopettajan kasvatuksellisissa päämäärissä havaittavissa muutoksia.

Tulkinnallisen analyysin tarkoituksena on antaa merkityksiä löydöksille ja antaa vastauksia esimerkiksi miksi- kysymyksiin (ks. Patton 1980, 374-375). Aineiston analysoinnin aloitin heti, koska alussa haastattelut olivat vielä tuoreessa muistissa ja aineiston täydentäminen sekä selventäminen oli tarvittaessa helppo järjestää. Kehittävän toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti aineiston analysoinnin löydökset ohjasivat tutkimuksen ja toiminnan etenemisen suunnittelua (ks. luku 3.1). Alkuhaastattelun analysointi vahvisti tutkimusajatustani. Ensimmäisen välihaastattelun analysointi antoi minulle viitteitä siitä, mihin minun tulisi intervention jälkeiseen takautuvaan haastatteluun valmistautuessani paneutua. Toisen välihaastattelun analysointi suuntasi tutkimuksen loppuhaastattelun suunnittelua.

Aineiston analysoinnin seuraamiseksi olen käyttänyt tekstissä suoria lainauksia lastentarhanopettajan haastatteluista. Näin lukija pystyy seuraamaan, mitkä asiat vaikuttavat tutkimuksen etenemisen suunnitteluun ja mitä asioita tarkastelin tutkiessani merkitysskeemojen muutoksia. Lastentarhanopettajan haastattelujen suo-

rat lainaukset olen sijoittanut tekstin sisään, mutta lukemisen helpottamiseksi olen erottanut ne pienemmällä fontilla ja kursivilla.

4 KEHITTÄVÄN TOIMINTATUTKIMUKSEN KAKSI SYKLIÄ

4.1 Tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan ammattihistoria

Etsin tutkimukselleni erään kaupungin päivähoitoalueiden johtajien avustuksella lasten leikistä ja omasta ammatillisesta kehittymisestään kiinnostunutta lastentarhanopettajaa. Useiden sitkeiden tiedustelujen jälkeen tällainen henkilö löytyi. Alkuhaastattelussa selvitin kyseisen lastentarhanopettajan ammattihistorian. Pyysin myös päivähoitoalueen johtajaa luonnehtimaan sitä, minkälaisena työntekijänä hän kokee tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan.

Tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja on valmistunut Tampereen Lastentarhanopettajaopistosta keväällä 1988. Hän on toiminut lastentarhanopettajana neljätoista vuotta. Viimeiset viisi vuotta hän on työskennellyt koulun tiloissa toimivassa esiopetusryhmässä. Hänen työnkuvaansa on kuulunut mm. yhteistyön kehittämisen koulun ja esiopetuksen välillä. Lukuisten lyhyiden koulutuspäivien lisäksi hän on suorittanut alkukasvatuksen sekä valtakunnallisen pienten lasten matematiikan 15 opintoviikon oppikokonaisuudet. Marraskuusta 2002 hän on osallistunut ammatilliseen täydennyskoulutukseen; Iloa erilaisuudesta, kasvatuksellinen kuntoutus arjessa. Täydennyskoulutus kestää marraskuulle 2003.

Ymmärsin, että tutkimukseen osallistuminen edellytti lastentarhanopettajalta hyvää ammatillista itsetuntoa. Tämä tuli selkeästi ilmi päivähoitoalueen johtajan antamasta lausunnosta tutkimukseen osallistuneesta lastentarhanopettajasta. *Hänellä on kova halu kehittää työtään jatkuvasti pohtien, mielipiteitä vaihtaen ja opiskellen lisää. Hän on joukossamme erittäin arvostettu esiopettaja, jonka mielipiteitä kunnioitetaan. Hän on oleelliseen keskittyvä opettaja. Hän laittaa itsensä täysillä likoon tehdessään työtä ja haluaa koko ajan uusia haasteita työnsä itsensä säästämättä. Hyvänä esimerkkinä tämä toimintatutkimus, jossa hänen rohkeutensa olla arvioitavana ja sen kautta kehittyminen osoittavat loistavan ammatillisuutta. Eipä löytynyt ketään muuta, joka olisi tähän haasteeseen ryhtynyt.*

Tulevaisuuteen suuntautuminen kuvaa tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan ammatillista itsetuntoa. Hän on valmis kokeilemaan uusia toimintamalleja työssään, asettamaan itselleen uusia haasteita ja hakeutumaan uusiin tilanteisiin. Ennakkoluuloton työskentely viestittää terveestä ammatillisesta itsetunnosta, joka johtaa uuden kokeilemiseen ja vahvistuneeseen itsetuntoon (ks. Nironen & Keskinen 1992, 49).

4.2 Vertaissuhteiden edistäminen intervention avulla

4.2.1 Sujuvaa ja ongelmattonta toimintaa

Toimintatutkimus lähti liikkeelle alkutilanteen kartoituksesta. Alkutilanteen kartoitus muodostui tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan dokumentointipäiväkirjasta ja alkuhaastattelusta. Dokumentointipäiväkirjaan lastentarhanopettaja kirjasi kahden viikon ajan (11.3-22.3.02) esiopetusryhmän päivittäisen toiminnan. Pyysin häntä kirjaamaan päivän kulun, toiminnan arvioinnin sekä lapsihavainnot. En antanut tarkempia ohjeita, sillä tarkoituksena oli, että alkudokumentointi vastaisi hänen normaalia lapsihavainnointiaan ja toiminnan arviointiaan. Luettuani tutkimukseen osallistuvan lastentarhan dokumentoinnin haastattelin hänet. Haastattelun ja dokumentoinnin avulla oli tarkoitus kartoittaa lasten havainnoinnin arkipäivää esiopetusryhmässä, sellaisena kun se näyttäytyi lastentarhanopettajan silmin.

Lastentarhanopettajan dokumentoinnista ei löytynyt yllätyksiä. Laulutunnit, ulkoilut ja toimintatuokiot seurasivat toinen toistaan selkeästi suunniteltuna jatkumona. Hän oli hyvin tarkasti kirjannut eri toimintojen sisältöjä, sekä käytettyjä materiaaleja. Lapsihavaintoja oli kertynyt seuraavasti: Lapsihavainnoista 77 % koski havaintoa toimintatuokion onnistumisesta ja vain kaksi oli tehty ns. ”vapaan toiminnan aikana”. Yksittäisistä lapsesta oli vain yksi ainoa havainto: ”Sari (nimi muutettu) taas kissataulun tekoon (ainakin 4.s taulu)”. Tämä lapsihavainto oli ns. ”omat puuhat” hetkestä, johon lapset saivat siirtyä varsinaisen toimintatuokion loputtua. Toinen lapsihavainto ”omat puuhat” hetkestä oli ”kolme poikaa ei halunnut puuhata”. Muut lapsihavainnot kahden viikon jaksolta olivat hyvin yleisiä ja koskivat pääasiassa lasten keskittymistä annettuihin tehtäviin. Näistä aikuisen ohjaamista toimintatuokiosta tehdyissä havainnoissa kahdessa ”lapset olivat levottomia ja innottomia”, neljässä ”lapset rauhallisia, keskittyvät tehtäviin” ja kahdessa havainto koski ohjeiden ymmärtämistä ”joillekin vaikea ymmärtää mistä leikataan.”

Koska lastentarhanopettajan dokumentoinnissa ei ollut paljon merkintöjä lasten havainnoinnista, tarkensin asiaa alkuhaastattelussa kysymällä, kuinka paljon hän havainnoi päivän aikana lapsia. *En kauheen sillälaillla ainakaan mitenkään järjestelmällisesti.* Koska hänen tekemänsä lapsihavainnot liittyivät lähinnä toimintatuokioihin, kysyin onko hän havainnoinut lapsia leikin aikana. *Sen mitä nyt on sattunut huomaamaan piilosilmällä, todellakaan en ole mitään semmosta systemaattista havainnointia en oo koskaan tehny.*

Alkuhaastattelussa tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja pohti sitä, onko jotain tärkeää jäänyt huomioimatta, mikä voisi vaikuttaa toiminnan suunnitteluun. *Ryhmä on kovasti paljon muuttunut syksystä, mut että mitä sieltä sitten löytyy. On sellasiakin lapsia ryhmässä, jotka on niin hiljaisia ja niin vaivattomia, että niitä ei täällä huomaa jos ei niitä niikun todella huomaa ja huomioi, että jäävät kyllä helposti huomiotta, niin näitä lapsia olisi erityisesti olisi kiva sitten seurata että miten he täällä toimii ja, onko heillä hyvä olla.*

Hän oli tietoinen että havainnoimalla lasten leikkiä aikuinen saa tietoa siitä, miten hyvin kasvatussuunnitelma tukee lapsen oppimista (ks. Hurst 1994, 180; ks. myös Päivähoidon laatukriteerit 2000, 57, 79), ja miten oppimisympäristöä tulisi kehittää, mutta tiedon ja ajan puutteen sekä liian suuren ryhmän vuoksi lasten havain-

nointikäytäntöjä kuvaava oli lastentarhanopettajan ilmaisu: *Että mä silleen vaan selkäytimellä.*

Lasten ”vapaan leikin” aikana esiopetusryhmässä oli aina tarjolla aikuisen ideoimaa toimintaa niille lapsille, joilla leikki ei ”sujunut”. Helenius (1993) selittää tätä kasvattajille tyypillisellä epävarmuudella siitä, miten lasten leikkeihin tulee suhtautua tai miten rauhoittaa toisinaan levottomaksi yltyvä leikitilanne. Lisäksi hänen mukaansa kasvattajien on vaikea luoda leikkiedellytykset kaikille lapsille. (Helenius 1993, 108.) Bergström (1997, 12) taas väittää, että kasvattajat arvostavat pääsääntöisesti vain pedagogisia leikkejä lasten spontaanien leikkien kustannuksella. Tämä pedagogisten leikkien suosiminen välittyy myös seuraavassa tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan vastauksessa siihen, kuinka hyödynnät leikkiä työssäsi. *Me leikitään paljon sellasia ilmaisutaidosta ja luovasta toiminnasta peräsin olevia kaikkia tutustumisleikkejä ja kontaktileikkejä ja tämmösiä, että tutustuivat äkkiä toisiinsa ja uskalsivat ottaa yhteyksiä toisiinsa.*

Kasvattajan suhtautumisessa leikkiin on näkyvässä epävarmuus. Hän ei tiedosta omaa rooliaan leikissä. *Mitä mä leikillä ymmärrän, tässä kohtaa kursseja käymättömänä, niin musta leikki on sitä lapsen omaa toimintaa, miten sitä leikkiä ohjataan niin, niin sitäpä mä en ollenkaan tiedäkään, enkä näin ollen kauheesti osaa vastata tähän kysymykseen.*

Tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja mieltää leikin vain lasten ”vapaaksi leikiksi”. Leikkimahdollisuus annetaan lapsille joka päivä, *siis sellanen niinkun vapaa leikkimahdollisuus, että voivat valita itse mitä tekevät.* Tällaiselle suhtautumiselle on Lindqvistin mukaan ominaista romanttinen suhtautuminen leikkiin (Lindqvist 1998 b, 510). *Mä oon ite ollut kova leikkimään lapsena, että mä muistan kakstoistavuotiaana ite leikkineeni vielä nukeilla.* Tällainen näkemys Lindqvistin (1998 a, 46; ks. myös Helenius 1993, 51) mukaan johtaa siihen, että leikkimistä pidetään ideologisesti tärkeänä, mutta sen pedagogista kehittämistä ei koeta tärkeäksi.

4.2.2 Tutkijan löytö intervention kohteeksi

Kehittävän toimintatutkimuksen ensimmäisen syklin toisessa vaiheessa tutkin esiopetusryhmän arkipäivää lasten sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Tavoit-

teenani oli tarkastella esiopetuspäivää yksittäisen lapsen näkökulmasta ja hahmotella intervention suuntaa ja tavoitteita. Halusin selvittää, oliko kaikki niin hyvin, kuin lastentarhanopettajan dokumentointi antoi ymmärtää. Tätä varten videoin neljä (9.-12.4.02) esiopetuspäivää. Videoinnin avulla sain koottua perusmateriaalia tarkkaa erittelyä varten. Niitä katsomalla pohdin lasten kokemuksia lastentarhanopettajan reaktioiden sijasta. Samalla pääsin analysoimaan tarkemmin sekä aikuisen ja lasten että lasten keskinäistä vuorovaikutusta.

Videot auttoivat minua tekemään tarkkoja havaintoja sekä yksittäisistä lapsista että koko ryhmästä. Esimerkiksi toimintatuokio saattoi tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan mielestä sujua onnistuneesti, koska kaikki lapset maltoivat istua rauhallisesti loppuun asti. Häneltä jäi kuitenkin esimerkiksi huomaamatta joidenkin lasten haukottelu tai katseen harhailu. Kaikki sujui toisin sanoen rauhallisesti ja mukavasti, mutta tavoite, jonka kasvattaja oli tuokiolle asettanut ei välttämättä käynyt yksiin lapsen kokemuksen kanssa.

Katselin kaikki videot läpi heti kuvausten jälkeen. Tarkastelin videoilta lasten hyvinvointia lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tarkkailin lasten vuorovaikutuksen sisältöjä, erittelin heidän yhteistoimintatottumuksia, aloitteellisuutta, ideointia, toimeenpanoa, pyyntöjä, kysymyksiä, heidän leikkiin pääsemisen strategioitansa sekä toisten lasten reagoitua näihin strategioihin (ks. luku 2.3.5; Helenius 1982, 138). Tarkoitukseni oli selvittää lasten sosiaalinen asema ryhmässä (ks. luku 2.3.3) ja heidän sosiaalisen osallistumisensa muodot (ks. luku 2.3.4).

Videoinnit osoittivat selvästi, että lastentarhanopettajan ”selkäytimellä” kokema huoli aroista ja hiljaisista lapsista oli aiheellista. Esiopetusryhmästä löytyi sosiaaliselta asemaltaan sekä kiistanalainen lapsi että kaksi huomiotta jätettyä lasta (ks. luku 2.3.3). Kiistanalainen lapsi pyrki liittymään lasten keskinäisiin toimintoihin aggressiivisesti. Sisällä nämä liittymisyritykset torjuttiin, mutta ulkona hyvänä juoksijana hänet otettiin mukaan leikkeihin. Huomiotta jätetyt lapset olivat passiivisesti syrjäänvetäytyviä, he molemmat yrittivät liittyä ryhmään eivätkä aktiivisesti pyrkineet jäämään yksin.

Passiivisesti syrjäänvetäytyvistä lapsista ensimmäisellä ryhmään liittymisen strategiat olivat pelkkää lähellä olemista. Hänen leikkiin pääsemisen strategiansa olivat passiivisia ja nonverbaalisia (ks. luku 2.3.5) ja sosiaalisen osallistumisen muoto oli yksin toimintaa (ks. luku 2.3.4). Eräessä upeassa leikki-tilanteessa lasten kulttuurikeskuksessa tämä lapsi ei osannut muuta kuin innokkaasti hyppiä toisten lähellä, mutta minkäänlaista kontaktirytytystä hän ei tehnyt. Toisen lapsen lähestymisytytykset käsittivät ainoastaan aikuismaista neuvomista. Nämä leikkiin pääsemisen strategiat olivat aktiivisia ja verbaalisia, mutta niiden vaikutus oli negatiivinen. Kun hän neuvoi muita esimerkiksi lajitteluastioiden oikeasta käytöstä, muut ”tottelivat” mutta siirtyivät sen jälkeen omiin touhuihinsa. Lapsi viihtyi enimmäkseen aikuisen seurassa. Hänen sosiaalinen ryhmään osallistumisensa oli toisten seuraamista katseella.

4.2.3 Intervention kohde muotoutuu

Stimulated recall – haastattelun eli takautuvan haastattelun tavoitteena oli näyttää tutkimukseen osallistuvalla lastentarhanopettajalle torjuttujen lasten yksinäisyys ja sitä kautta motivoida hänet muutostyöskentelyyn, eli toimintatutkimuksen intervention.

Takautuvaan haastatteluun olin etsinyt videoilta valmiiksi kohdat, joissa näkyi huomiotta jätettyjen lasten yksinäisyys ja kyvyttömyys solmia kontakteja muihin lapsiin. Pysähdyimme näihin kohtiin. Lastentarhanopettaja teki avustuksellani lapsihavaintoja ensin koko ryhmästä, mutta lopulta tarkkaillen torjuttujen lasten ryhmään liittymisen strategioita ja muiden lasten reaktiota näihin liittymisytytyksiin. Tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja näki miten yksin nämä lapset olivat sekä toimintatuokioiden että varsinkin ”vapaan toiminnan” hetkien aikana. Tämä motivoi hänet intervention suunnitteluun. Hän halusi lisää tietoa lasten sosiaalisista taidoista ja vertaisryhmien toiminnasta. Tämän tiedon pohjalta hän oli valmis kokeilemaan, voidaanko vertaisryhmässä parantaa lasten sosiaalisia resursseja sekä lasten käsityksiä toisistaan. Se, että lastentarhanopettaja oli valmis tart-

tumaan haasteeseen ja kokeilemaan uusia toimintavaihtoehtoja, oli tärkeätä asiantuntijaksi kehittymisen kannalta, kuten Valkeavaaran (1999, 112) on todennut.

Videoilta näkyi selvästi, miten yksin nämä torjutut lapset olivat ja kuinka usein heidän katseensa oli surullinen tai poissaoleva, siksi oli helppoa johdatella keskustelumme vertaisryhmän vaikutukseen (ks. luku 2.3.1) lapsen minäkäsityksen ja itsetunnon kehityksessä. Näiden keskustelujen tarkoituksena oli luoda pohjaa kommunikatiiviselle oppimiselle (ks. luku 2.1), eli tuoda ymmärrystä uuden toimintatavan tarpeellisuuteen. Keskustelimme myös Hujalan (1996, 495) ajatusten pohjalta vertaisryhmän ja leikin keskeisestä merkityksestä lapselle varhaiskasvatuksessa. Ne muodostavat merkittävän alustan sosiaaliselle kasvulle ja persoonallisuuden rakentumiselle.

4.2.4 Intervention pohjustusta ja suunnittelua

Uuden toimintamallin muodostamiseen hyödynsimme kirjallisuudesta löytyvää tutkimusta ja tietoa. Lastenrahanopettaja tutustui sekä Strandellin että Lehtisen tutkimuksiin, jotka korostavat lasten omaa sosiaalista kyvykkyyttä toimijuuteen. He molemmat näkevät lapsuuden aktiivisena, luovana, osaavana ja sosiaalisena ilmiönä.

Strandell ja Lehtinen korostavat leikkiä lasten keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen muotona ja kontekstina, joten päätimme rakentaa interventiomme leikki-teeman ympärille. (Strandell 1995; Lehtinen 2000; ks. myös Niiranen 1995, 79.) Leikin määrittelimme laajasti, eli lasten leikki on lasten toimintaa. Hakkaraisen (2001) mukaan havainnoinnin perusteella on lähes mahdotonta rajata, milloin kyse on leikistä, oppimisesta tai muusta toiminnasta. Leikki on olemukseltaan kompleksinen ilmiö, joka kytkeytyy muihin ilmiöihin. Leikkiä pitäisi sen olemuksen mukaisesti tutkia eri aineksista muodostuvana kokonaisuutena. (Hakkarainen 2001, 191; ks. myös Hännikäinen 1998, 353.)

Kehittävän toimintatutkimuksen seuraavassa vaiheessa sovimme käytännön toimenpiteet intervention toteuttamiseen. Interventio kohdistui kahden ryhmästä syrjäytyneen lapsen sosiaalisen osallistumisen parantamiseen. Vaikka ryhmässä oli myös kiistanalainen lapsi, emme keskittyneet hänen vertaissuhteidensa edistämiseen, koska intervention suunniteltuna ajankohtana hän oli pitkällä lomalla.

Haastattelin ryhmästä syrjäytyneet lapset. Tarkoituksenani oli selvittää, mitä he tekevät mieluiten esikoulussa ja kotona. Yritin löytää asioita, joissa he kokivat onnistuvansa. Haastattelut olivat vapaita keskusteluhetkiä, joihin lapset saivat osallistua pareittain tai yksittäin. Haastatteluista ei haluttu leimaavia ja siksi haastattelin lähes kaikkia lapsia.

Pohjustin haastatteluja kertomalla, että haluan tietää mitä he ajattelevat esikoulusta. Koska halusin, että muutkin saavat tietää mitä mieltä he ovat, käytin apunani nauhuria. Ilmeisesti lapset kokivat itsensä ja mielipiteensä tärkeiksi, sillä lähes kaikki ryhmän lapset halusivat tulla haastatelluiksi. Hakkaraisen (2002, 273) mukaan lasten haastattelujen avulla saa suoraa tietoa lapsilta itseltään. Lapset ovat tietoisia siitä, että aikuinen haluaa tietää, mitä he ajattelevat ja tietävät.

Näiden haastattelujen pohjalta suunnittelimme interventiota. Intervention suunnittelu edellytti lastentarhanopettajan aktiivista mukana oloa, koska samalla kävimme keskustelua intervention käytännön toimenpiteistä. Intervention rakensimme leikkiteeman ympärille, koska leikissä muiden lasten kanssa lapset luontevasti sisäistävät ja omaksuvat prosesseja, jotka sisältyvät ihmisten väliseen vuorovaikutukseen (ks. Vygotsky 1976, 548-549; Strandell 1995, 37-48).

Jaoimme lapsen kahteen ryhmään interventiota varten. Vertaisryhmän sekä aikuisen antaman tuen avulla pyrimme interventiolla vaikuttamaan koko ryhmään eli saamaan aikaan tovereiden asenteissa muutoksia torjuttuja lapsia kohtaan. Ryhmäjoolla yritimme vaikuttaa myös torjuttujen lasten epäsuosittuun asemaan järjestämällä heidät suosituimpien lasten pariin. Ryhmäjoolla ja konkreettisilla tila- sekä välinejärjestelyillä pyrimme vaikuttamaan epäsuorasti lasten toimintaan.

Päätimme hyödyntää interventiossa haastattelun avulla löytyneitä lasten erilaisia osaamisen muotoja (ks. luku 2.2). Tarkoituksenamme oli tukea arkojen ja hiljais-ten lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä, auttamalla heitä aikuisen tuella toimimaan muun ryhmän suhteen asiantuntijoina. Pyrimme myös tukemaan lasten prososiaalisten taitojen opettelua (ks. luku 2.3.2) Näillä toimenpiteillä pyrimme interventiossa vaikuttamaan yksilön käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteessa painottamalla yksilön omaa osuutta.

Intervention suunnittelussa hyödynsimme leikin mahdollisuutta luovaan toimintaan. Tarkoituksenamme oli lastentarhanopettajan tuella, leikin keinoja hyödyntäen, nostaa torjuttujen lasten sosiaalisen osallistumisen (ks. luku 2.3.4) muotoa. Samalla saisimme tietoa siitä, kuinka sosiaalisen toiminnan muodot toimisivat käytännön tilanteessa lastentarhanopettajan apuna ja lasten sosiaalisten taitojen kehittämisen välineenä.

4.2.5 Vertaissuhteita edistävä interventio

Tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan kanssa lapset suunnittelivat ja rakensivat kaksi linnaa ympäristöineen. Linnat liittyivät luontevasti ryhmässä koko vuoden pyörineeseen linna- ja ritariaikateemaan. Lasten linnaprojekti kesti viikon.

Linnaprojekti alkoi pienryhmissä rakentamisen suunnittelusta. Lapset olivat vierailleet Hämeenlinnassa, tutkineet ja lukeneet linnoista ja ritariajasta. Niinpä he lastentarhanopettajan tukemana keskustelivat siitä, mitä he haluavat linnaansa (vallihaudat, eläimet ym.). He sopivat siitä, mitä materiaalia tarvitsevat ja mistä sitä hankitaan. *Linnaprojektin suunnitteluvaiheessa* lastentarhanopettaja piti huolen siitä, että molemmissa projekteissa tarvittiin taitoja, joita torjutuilta lapsilta heitä haastateltaessa oli löytynyt.

Linnaprojektin rakentamisvaiheessa lastentarhanopettaja osallistui koko ajan aktiivisesti projektiin toimien lasten tukijoina ja ideoiden eteenpäin viejänä. Hän

vaikutti suoraan aktivoimalla lasten keskinäistä vuorovaikutusta: ”*Sinä olet tehnyt tämän taidokkaasti. Osaisitko auttaa meitä muita? Tarvitsetko saksia? Kysypä X:ltä, hän varmasti tietää*”. Hän yritti myös kannustaa suosittuja lapsia neuvottelemaan ja pyytämään apua tai opastusta suoraan torjutuilta lapsilta. Tämä suora toimintaan vaikuttaminen perustui sekä lasten taitojen eli resurssien hyödyntämiseen että prososiaalisten taitojen harjoitteluun. Hän pyrki myös johdattelevilla ja kannustavilla kysymyksillä ylläpitämään lasten mielikuvaa itsenäisestä toiminnasta. Torjutuilta lapsilta ei heti projektin alussa oletettu asiaintuntijan roolia, vaan lastentarhanopettaja systemaattisesti projektin aikana kannusti lapsia aktiivisempaan vuorovaikutukseen. Hän yritti myös myönteisellä palautteellaan ja kiinnostuneisuudellaan vaikuttaa ryhmän asenteisiin (ks. luku 2.2).

Linnojen valmistuttua lapset muistelivat yhdessä lastentarhanopettajan kanssa vierailuaan Hämeenlinnassa sekä tietojaan ritariajasta. Lastentarhanopettajan tehtävänä oli auttaa lapsia löytämään yhteinen leikki-idea ja rohkaista heitä ilmaisemaan toiveensa ja ideansa kielellisesti. Lisäksi lastentarhanopettajan tehtävänä on tukea lasten yrityksiä käyttää linnoja ympäristöineen ja rohkaista heitä etsimään lisää leikkiin sopivia välineitä. Hän myös vahvisti lasten yrityksiä luoda kontakteja toisiinsa. Lastentarhanopettajan puuttuminen leikin suunnitteluun ja kulkuun ei tarkoittanut sitä, että aikuinen suunnittelisi lapsen leikin sisällön ja muodon pienintä yksityiskohtaa myöten. Ohjaamisen päämääränä on lapsen itsenäinen leikki-toiminta (ks. Hännikäinen 1995, 50-52).

Linnaprojektimme leikkiosuuden tarkoituksena oli aikuisen tuella nostaa torjuttujen lasten sosiaalista osallistumista. Leikin aikana lastentarhanopettaja otti jonkin ritariajan roolihahmon nukelleen ja yritti johdattaa katselevaa lasta sisälle leikki-maailmaan. ”*Hei siellä! Minä olen tämän linnan lammaspaimen ja minun pitäisi paimentaa näitä lampaita, mutta lammasaitaus on rikki. Voisitko auttaa minua sen korjaamisessa?*” Lastentarhanopettajan käyttämän pienen nuken tarkoituksena oli houkutella lasta kuvittelemaan ja ottamaan osaa leikkiin (ks. Lindqvist 1998 a, 142-144, 1998 b, 511). Yksin toimivaa lasta lastentarhanopettajan nukke yritti kannustaa rinnakkain toimimiseen muiden kanssa, esimerkiksi kannustamalla käyttämään samoja leikkivälineitä. Kun lapsi alkoi toimia rinnakkain, lastentarhanopettajan roolihahmo

yritti tukea häntä osittaiseen yhteistoimintaan muiden kanssa. *”Lampailta on ruoka loppunut, olisikohan naapureilla antaa ruohoa? Kävisitkö kysymässä?”*

Linnat olivat lasten käytössä koko esiopetuspäivän. Linnoja rakenneltiin ja korjailtiin koko viikon ajan. Jotta lasten innostus yhteiseen leikkiin säilyisi, linnojen ”valmistuttua” sovittiin joka päivä siitä, mitä uutta materiaalia linna ympäristöineen tarvitsisi.

4.3 Lastentarhanopettaja lasten sosiaalisten suhteiden havainnoijana ja vertaissuhteiden edistäjänä

Aloitimme ensimmäisen välihaastattelun muistelemalla tuntemuksia ennen tutkimuksen alkua. *Silloin kun sä pyysit tulemaan tähän tutkimukseen, niin mä vähän skeptisesti suhtauduin siihen, että mitähän se tarkoittaa tää koko tutkimus varsinkin sen takia että lasten tarkkailu on ollut mulle se semmoinen hankala kohta. Mä en ole niinkun löytänyt siihen semmoista keinoa tai syytä.*

Haastattelussa kävi ilmi, että ensimmäinen takautuva haastattelu oli avannut lastentarhanopettajan silmiä ja saanut hänet havaitsemaan ryhmänsä sosiaalisissa suhteissa asioita, jotka olivat jääneet häneltä näkemättä. *Musta oli hirveen hienoo että sä olit meidän ryhmää katsomassa ja osoitit mulle että havaitsit tälläsen ja havaitsit tälläsen ja silloin mäkin hoksasin että no totta vieköön näin onkin ja vähän sitten kun on huonoo omaatuntoo, että olishan mun nyt toi pitänyt hoksata aikasemminkin.*

Keskustelumme, jotka käsittelivät lasten leikkiin pääsemisen strategioita, sosiaaliseseen asemaan vaikuttavia tekijöitä sekä lasten sosiaalisen osallistumisen muotoja (ks. luvut 2.3.3; 2.3.4; 2.3.5) sekä videonauhoitusten pohjalta toteutettu takautuva haastattelu, olivat motivoineet tutkimukseen osallistuvaa lastentarhanopettajaa interventioon. *Mä innostuin silloin kun me suunniteltiin sitä projektia, ja että mikä olis se runko ja mikä olis se meidän teema ja näin, ja sillonha mä oikein innostuin, että joo täähän onkin hyvä juttu ja sit kun sää puhuit niistä teorioista, niistä kun keskusteltiin niin mä todella niinkun innostuin siitä jutusta.*

Intervention aikana, linnaprojektin rakentamisvaiheessa, tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan mielestä ryhmän muut lapset ottivat torjuttuihin lapsiin kontaktia, kun aikuinen oli antanut torjutuille lapsille asiantuntijan roolin ja oli tätä roolia tukemassa. *Se jota varten me oli tätä askartelua ajateltu, että se saisi sit auttaa näitä muita kavereita, niin siinä taas meni sitten, että lapset pyysi: ”voisikö näyttää tän?” kun se kävi hienosti ja näin.*

Linnaprojektin leikkivaiheen tarkoituksena oli ollut nostaa torjuttujen lasten sosiaalisen osallistumisen muotoa. Torjutut lapset eivät tutkimukseen osallistuneen lastentarhanopettajan havaintojen perusteella tuettuina ottaneet aktiivista roolia leikkivaiheessa. *Siinä kiltisti teki ja oli ja teki mitä aikuinen pyysi, mutta ei ne ollu silleen innokkaita.*

Tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan havainnoinnin mukaan ”vapaat leikkihetket”, joihin aikuinen ei aktiivisesti osallistunut, eivät muuttuneet intervention aikana. Torjutut lapset olivat hänen mielestään passiivisessa roolissa ja muut lapset lopettivat kontaktin ottamisen heihin. Näistä tilanteista lastentarhanopettaja toteaa: *Siitä syntynyt semmoista niin kun yhteistoimintaa millään lailla.*

Lasten havainnointi antoi hänelle tutkimukseen osallistuvalla lastentarhanopettajalle tietoa siitä, miten hyvin esiopetus oli onnistunut tukemaan huomiotta jätettyjen lasten sosiaalisia valmiuksia. *Varsinkin nää kaksi, jotka ei pystynyt siihen ryhmätoimintaan mukaan, ne olis tarvinnut tukea tämmöseen omaan kasvuun ja valmiuksia kohdata näitä ryhmiä ja lapsia.*

Vertasin ensimmäisen välihaastattelun vastauksia interventiosta tehtyihin videoihin seuraavaa takautuvaa haastattelua varten. Huomiotta jätetyt lapset toimivat linnan rakentamisvaiheessa juuri niin kuin lastentarhanopettaja oli havainnut. Aikuisen tukemissa hetkissä he olivat mukana ja ryhmän muut lapset ottivat heihin kontaktia. Intervention leikkiosuudessa aikuisen tukemana molemmat saavuttivat osittaisen yhteistoiminnan ryhmän muiden lasten kanssa. Yksin leikkivä lapsi lainasi aikuisen roolihahmon kehotuksesta muilta tavaroita ja esitti heille kysymyksiä. Katseleva lapsi oli lastentarhanopettajan roolihahmon tuella mukana leikissä. Tapansa mukaan hän antoi silloin tällöin ohjeita muille lapsille (ks. luku 4.2.2).

Hän kävi lainaamassa muilta tarvikkeita. Hän ei kuitenkaan toiminut ryhmässä, eli hänellä ei ollut ryhmän jäsenyydelle tunnusomaista tehtävää.

Vapaissa leikkihetkissä aikuisen siirtyessä tarkkailijan rooliin tilanne palasi ennalleen. Yksin leikkijä leikki yksin, mutta saattoi katsella kiinnostuneena muiden toimintaa. Katselija katseli antaen silloin tällöin aikuismaisia neuvoja, mutta hän saattoi käydä laiturilla siirtelemässä lampaita. Näin tapahtui koko viikon ajan.

Koska välihaastattelu ja videonauhoitukset osoittivat lastentarhanopettajan lapsihavaintojen tarkentuneen ja lisääntyneen, keskityimme toisessa takautuvassa haastattelussa lastentarhanopettajan arvioihin ja huomioihin oman toimintansa onnistumisesta interventiossa. Keskityimme siihen, minkälaiset kasvattajan toimenpiteet aiheuttivat lasten kontaktirytyksiä torjuttuihin lapsiin. Näitä olivat sekä suorat että epäsuorat kehotukset ryhmän muille lapsille pyytää apua / materiaalia tms. torjutuilta lapsilta. Näin lastentarhanopettaja sai aikaan verbaalisen ja aktiivisen yhteydenoton. Hän ei ollut kuitenkaan havainnoinut interventiotilanteessa ryhmän muiden lasten nonverbaalisia yhteydenottoja. Kun tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja osoitti kiinnostuksensa torjuttujen lasten tekemisiin, esimerkiksi juttelemalla heidän kanssaan työn tai leikin eri vaiheissa, esitti kiinnostuneita kommentteja tai kun hän pysähtyi katselemaan heidän työskentelyään, niin ryhmän lapsia kävi vaivihkaa katsomassa torjuttujen lasten rakennelmia tai leikkiä. Torjuttujen lasten aktivoiminen ottamaan kontaktia muihin lapsiin oli onnistunut vain suoralla kannustuksella tai pyynnöllä auttaa tai tehdä jotain jonkun toisen lapsen kanssa.

Interventiomme oli liian lyhytaikainen, jotta se olisi onnistunut muuttamaan torjuttujen lasten asemaa vertaisryhmässä. Päätelimme, että lasten sosiaalisiin suhteisiin pitäisi pyrkiä vaikuttamaan jo syksyllä, kun lapset muodostavat mielipiteitä toisistaan (ks. luku 2.2). Vaikka lapset suhtautuivat torjuttuihin lapsiin positiivisesti, kun aikuinen antoi positiivista palautetta ko. lapsista ja oli itse aktiivisesti mukana, tilanne palautui entiselleen kun aikuinen siirtyi taka-alalle. Lasten arviot toisistaan olivat keväällä jo niin vakiintuneita, että tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan oli vaikea vaikuttaa niihin muuten kuin suoralla tuella. Odotuksemme olivat olleet liian optimistisia. Muutokset vaativat toteutuakseen pi-

demmän ajan kuin viikon tehostetun toiminnan. Mutta tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan lapsihavainnointi kehittyi lisääntymällä, tarkentumalla ja yksilöitymällä intervention aikana.

4.4 Toimintamallin käyttö uudessa ryhmässä

Syksyllä 2002 tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan uudessa esiopetusryhmässä oli tarkoitus edistää torjuttujen tai syrjäytymisvaarassa olevien lasten vertaissuhteita hyödyntämällä interventioista saatua kokemusta ja tietoa Vietin aamupäivän tutustumalla hänen silloiseen ryhmäänsä ja videoin lastentarhanopettajan omaan käyttöön otteita toimintapäivästä. Hän kertoi omista lapsihavainnoistaan ja kävimme lukemaamme teoriaan nojaten keskustelua siitä, minkälaisia strategioita lapsilla oli leikkiin liittymisessä. Koska edellisen tapaamisen jälkeen oli ollut kesäloma, haastattelin häntä syksyn aloitustunnelmista. Haastattelun ja vierailuni tarkoitus oli motivoida hänet jatkamaan lasten sosiaalisten suhteiden havainnointia ja havainnoinnin pohjalta tukea eri tavoin lapsia vertaissuhteiden kehittämisessä. Tämä toiminnan aktivoiminen ja pyrkimykseni kehittää sitä omalla panoksellani kuului Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 40) mukaan toimintatutkijan rooliini.

Lastentarhanopettaja hyödynsi kasvattajan mahdollisuuksia lasten vertaissuhteiden edistäjänä. Näin syksyllä, kun lapset tutustuu toisiinsa, riittää se, että aikuinen menee yksinleikkivän lapsen luo ja juttelee. Heti muut tulee mukaan ja on kiinnostunu. Ilmeisesti kun aikuinenkin on.. Jotenkin tuntus, et ne ottas aikuisilta näitä vinkkejä vastaan, miten johonkin toiseen lapseen suhtautua. Lasten vuorovaikutustaitojen havainnointi leikkitalanteissa vaikutti lastentarhanopettajan vuorovaikutuksen ohjauskeinojen valintaan. Kun lapsi ei osannut tai uskaltanut sitoutua leikkiin, lastentarhanopettaja tarjosi tukeaan. *Mä yritän auttaa arkoja lapsia tuleen leikkiin mukaan. Mut se ei ole helppoa. Pitää keksiä, et mikä se juttu on milloinkin. Ei riitä, et sanoo leiki ton kaa. Mut kun mä olen mukana, kysyn vaikka syrjässä olevan mielipidettä ym. johonkin, niin monesti se auttaa.*

Lasten havainnointi on pikkuhiljaa löytämässä muotoaan. Havainnoinnin kohteiksi tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja nimeää lasten hyvinvoinnille tär-

keät asiat, kuten lasten sosiaaliset tarpeet. *Kiitos lukuvinkkien, alan pikkuhiljaa löytää tarkkailulle sopivia kohteita, joiden katson olevan merkityksellisiä lasten hyvinvoinnille. Olen varannut suunnittelu- ja muistiinpanovihosta tilan kullekin lapselle havaintojen ylösspanemista varten. Kirjaamani asiat näyttävät palvelevan sosiaalisen olemisen arvioinnin tarpeita. Tosin muuta-kin sälää löytyy.*

Toimintatutkimuksessa seurasi nyt vaihe, jolloin lastentarhanopettaja jäi yksin pohtimaan ja soveltamaan uusia ajatuksia käytännössä. Jäljellä oli enää vain loppuhaastattelu, jonka sovimme vuoden loppuun. Tulevaisuuteen hän suhtautui valoisasti: *Olen sitä mieltä, että vähitellen karttuva teoretieto ja siihen peilaten tehty lapsitarkkailu tulevat tekemään tehtävänsä ja oikeaa oppimista tapahtuu. Ainoana negatiivisena asiana hän koki toisen kasvattajan tuen puutteen. Ryhmässä ei ollut pitkistä sairauslomista johtuen muita kuin perhepäivähoitajan sijaisia. Reflektoinnin mahdollisuutta toimiani seuraavan aikuisen kanssa ei ole, olenhan ryhmässäni yksin.*

5 ”EI ENÄÄ MUTU-TUNTUMAA”- LASTENTARHANOPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Tämän toimintatutkimuksen ja intervention avulla pyrittiin tukemaan ja ohjaamaan lastentarhanopettajaa kehittämään kykyään havainnoida lasten, varsinkin torjuttujen tai syrjäytymisvaarassa olevien, sosiaalisia suhteita leikin aikana. Tutkimuksen olettamuksena oli, että kehittyminen lasten sosiaalisten suhteiden havainnoinnissa johtaa muutoksiin kasvatustoiminnassa ja sitä kautta ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimuksen taustalla oli teoria ammatillisesta kehittämisestä kriittisen reflektion avulla, jolloin omien uskomusten, arvojen, olettamusten ja havaintojen tietoiseksi tekemisen kautta valtaudutaan toimimaan uudella tavalla (ks. kuvio 1). Ammatillista kehittymistä tutkin analysoimalla merkitysskeemoissa tapahtuneita muutoksia (ks. luku 3.4). teemahaastatteluaineistosta.

Lasten havainnoinnin kehittyminen oli tutkimuksessa lastentarhanopettajan kasvatustoiminnan kehittymisen edellytys, joten aloitin analysoimalla lapsitietämyskeemaa lastentarhanopettajan haastatteluaineistosta. Lapsitietämyskeema sisältää lapsihavaintojen sisältöjen, määrän, merkityksen työprosessissa sekä lasten yksilöllisen huomioinnin tarkastelua tutkimuksen aikana (ks. luku 3.4).

Ennen toimintatutkimuksen alkua tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja uskoi lasten havainnointiin vain retorisella tasolla. Hän pyrki minimoimaan on-

gelman - eli lasten havainnoinnin - ja kaventamaan työtään siltä osin niin, että siihen kuuluvat tehtävät sopivat niihin rutiineihin, joita hän osaa ja on valmis suorittamaan. *Ennen viime syksyä, kun tuli käsky valtion taholta että pitää ruveta tekeen lapsitarkkailua ja havainnointia oikein kategorisesti, mulle tuli hirveä olo; mitä mä niistä tarkkailen. Sitten yritin etsiä kauheasti valmiita kaavakkeita ja toivoin et joku, jostain sanoisi mulle: ”kato tämä ja tämä ja tämä asia lapsesta niin sit sä oot suorittanut tän osan tästä työstä”. Sittenhän niitä kaavakkeita oli vaikka minkälaisia. Sitten sieltä nappasin yhden jota kollega suositteli. Havainnointi deprivaatiooni vaikutti kaikista eniten sen tiedon puute, mitä olisi järkevää tai hyödyllistä tarkkailulla.*

Lastentarhanopettaja ei ollut pohtinut lapsihavainnointia ohjaavia omia tai työyhteisönsä arvoja, asenteita tai käytäntöjä. Hänellä ei ollut tarvetta selvittää syvällisesti, mistä lasten havainnoinnissa on kyse, joten hän tyytyi toistamaan aikaisempia havaintojaan ja kokemuksiaan. Pyrkimys pitää tilanne muuttumattomana (ks. luku 2.1; kuvio 2) on Ojasen (1985, 164) mukaan muutosvastarintaa. Se ilmeni tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan vastauksissa olosuhteiden ja koulutuksen syyttelynä. *Ei ole tota koulutusta asiaan. Kun ryhmä on niin suuri ja itse on kokon 110 % mukana, ei siinä ehdi havainnoimaan.*

Lastentarhanopettaja koki, ettei lyhytaikaisista kursseista ole pitkäaikaista hyötyä omaan työhön. Myös Lehtinen ja Palonen (1999, 153) korostavat, että muodollisen opiskelun lisäksi tarvitaan tavoitteellista valmentautumista. *On ollut semmoisia lukuksia pieniä kikkakursseja, mitkä on kestänyt päivän tai puolipäivää tai kaksi päivää. Sinänsä ihan virkistäviä ja kivoja mutta väittäisin ettei niistä mitään perustavaa laatuaan olevaa hyötyä työn tekemiseen ole. Siellä saa jonkun kivan kikan jota muistaa ehkä käyttää kaksi kertaa niin se unohtuu.*

Tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan motivoitui refleктоimaan toimintaansa videointien ja takautuvien haastattelujen myötä. Näin vaatimus muutokseen ja toimintatapojen kehittämiseen ei tullut ulkoa päin, vaan syntyi sisäinen tarve etsiä jotain uutta (ks. luku 2.1.1). *Ongelma minkä takia mä ylipäänsä lähdin koko tähän projektiin mukaan oli se, että mä halusin että mulle tulee joku selvyys siihen lapsihavainnointiin ja tarkkailuun.*

Hänen ammatillista kasvuaan auttoi teorian sitominen reflektion kautta päivähoidon arkeen. *Minkä luin se herätti kovasti ajatuksia ja sitten mä rupesin itseäni miettimään,*

et kuin se on ollut ja niin hän se menee. Aina mä olen ajatellut eskarista tähän suuntaan, mutta nyt kun mä oon nähnyt sen mustaa valkosella että näin on ajatellut joku muukin. Se on helpottanut hirveesti tätä mun työtä. Jos ei se teoria ole selvillä minkä takia näin tehdään, ei se jää käytäntöön, ei millään. Kriittisessä reflektoinnissa tarvittiin uusien ajatusten herättämisen toimintamallin systemaattista rakentamista ja kokeilua päivähoiton arkipäivässä. (ks. kuvio 4; Carr & Kemmis 1986, 113.) Kasvattaja sai reflektoinnin ja teoreettisen perustelemisen sekä interventiossa tapahtuneen kokeilun kautta uskoa oman toimintansa laadukkuuteen.

Lastentarhanopettajan loppuhaastattelu osoitti muutoksia hänen lapsitietämyskeemassaan. Vaikka ulkoiset resurssit eivät olleet muuttuneet, pystyi lastentarhanopettaja tekemään enemmän ja tarkempia havaintoja lapsista. Varsinkin huomiotta jätetyt lapset (ks. luku 2.3.3) hän otti yksilöllisen havainnoinnin kohteeksi ja kartoitti heidän vuorovaikutustaitojaan. *Sen resurssin mikä mulla on käyttää siihen havainnointiin mä oon osannut suunnata mielestäni tehokkaasti, ettei mun tarte yrittääkään levittää sitä näin ja silloin ei tuu semmosta, sitä paniikkia, että kun ei ole ollut aikaa katsoa sitä ja tätä ja tota. En tarkkaile samoja asioita joka lapselta vaan joka lapsella on ne omat asiat; miten ne nyt sopeutuu ryhmään ja keltä lapselta nyt sit mitäkin merkintöjä, joltain laitoin yleisetä sopeutumisesta ja jollain oli joku ohjeitten kuuntelu, mut niiden arkojen kanssa mä katson tarkkaan kuin ne tulee ryhmässä toimeen, mitkä on niiden vuorovaikutustaidot .*

Lastentarhanopettajan lapsihavaintojen määrän ja sisältöjen kehittyminen vaikuttivat lapsihavaintojen merkityksen lisääntymiseen, eli aiheuttivat muutoksia hänen didaktisessa tietämyskeemassaan. *Mä tiedän nyt enemmän näiden lasten suhteista. Se ei ole pelkästään mutu-tuntumaa. Alkudokumentointitilanteessa leikki oli hänelle: Leikkiä tai muuta omavalinnaista sitä mukaan kun työ on saatu tehtyä. Toiminnan reflektiivisen kehittämisen ja lasten havainnoinnin kehittymisen myötä leikin asema muuttui. Tarkkailtuaan ryhmän sosiaalista vuorovaikutusta hän oli havainnut lapsia, jotka tarvitsivat kasvattajan tukea sosiaalisissa vuorovaikutustaidoissaan, jotta he pystyisivät liittymään mukaan toisten lasten toimintaan. Tärkeää mulle on, et mä yritän auttaa arkoja lapsia tuleen leikkiin mukaan. Hän tarkkaili lasten sosiaalisen osallistumisen muotoja ja yritti tuellaan siirtää lapsen seuraavalle osallistumisen tasolle. Toimettomalle lapselle voi sanoo, et tuu meidän kaa laskeen mäkeä. Ei sille voi heti sanoo, leiki noitten kanssa. Mutta kun se on hetken laskenut, voi vaikka kysyä, näitsä ton hienon liun? Minusta se oli upea pelleliuku. Entä susta? Ja sit se seuraa muitten toimintaa siinä lähellä ja katselee. Ja siitä se sitten lähtee.”*

Kasvattajan käsitys lasten havainnoinnista oli muuttunut myönteiseksi, hän toimi tämän tilanteenmäärittelyn mukaisesti. Hän näki lasten vertaissuhteiden edistämisen keinona ja mahdollisuutena tukea lasten itsetunnon kehitystä (ks. Naukkarinen 2001, 184-187). Alkukartoitustilanteessa lastentarhanopettaja vain pohti, onko hiljaisilla ja aroilla hyvä olla. ”Niin hiljaisia ja niin vaivattomia, että niitä ei täällä huomaa... onko heillä hyvä olla? Nyt didaktisen tietämyskeeman kehitystä kuvaa lastentarhanopettajan tieto lasten yksilöllistä tarpeista myös sosiaalisten vuorovaikutustaitojen – ja keinojen opettelussa.

Loppuhaastattelussa lasten sosiaalinen vuorovaikutus, yhdessä leikkiminen ja yhdessä oleminen olivat muodostuneet tutkimukseen osallistuvalla lastentarhanopettajalle lastentarhanopettajalle esiopetuksen keskeisiksi sisällöiksi. *Mikä on se eskarin perimmäinen tarkoitus, että se on justiin tällöinen lapsen henkinen hyvinvointi ja sosiaalinen kompetenssin hakeminen, minkä ne kyllä saavuttaa vaikka eskarissa ei tehtäis yhtään Se riittäis että ne tulis tänne ja me leikittäis jotain ja ne olemalla tässä ryhmässä ne saavuttaa sen kaiken mitä eskarin pitäisi heille tarjotakin.* Koska lasten havainnointi ja leikki olivat olleet hänelle tärkeitä vain puheen tasolla kehittävän toimintatutkimuksen alkukartoitusvaiheessa voitaneen olettaa hänen kasvatustietämyskeemansa, eli kasvatuksellisten päämäärien ainakin osittain muuttuneen. Tätä olettamusta tukee myös se, että lastentarhanopettajan alkukartoitusvaiheessa tekemä päiväkirjadokumentointi sisälsi suurimmaksi osaksi vain toimintatuokioiden kuvausta. *Perinteinen laulutunti, minä johdan (laulettujen laulujen luettelo) Luen salaisesta maasta Ö-sadun ja kirjaintaian. Yhteisiä Ö-harjoituksia, kuuluuko Ö? Myös lapsihavainnot alkudokumentoinnissa liittyivät lähinnä toimintatuokioiden arviointiin (ks. luku 4.2.1).*

Tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja täytti alkukartoitustilanteessa lapsista havainnointilomakkeita, koska valtion taholta tuli käsky niin tehdä. Hänelle ei ollut selvää, mitä piti havainnoida ja miten, mutta tämänkin osan työstään hän halusi suorittaa. Työyhteisön kannalta katsottuna lastentarhanopettaja oli lasten havainnoinnin kehittämisen ja hyödyntämisen kannalta hiljaisuuden positiossa (ks. luku 2.1.2). Hän ei hyväksynyt omaa kokemustaan legitimoiduksi tiedoksi, vaan piti tietona ainoastaan erilaisten auktoriteettien tietoa. Tämä hiljaisuuden positio kuvaa, millainen hänen kontekstittietämyskeemansa oli kehittävän toimintatutkimuksen alkukartoitusvaiheessa.

Loppuhaastattelussa usko oman käytännön laadukkuuteen näkyi tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan yhteistoimintana sekä oman tiedon jakamisena muille kasvattajille. Työyhteisön, eli kontekstietämyskeeman, näkökulmasta hänen tietämisen positionsa lasten sosiaalisten suhteiden havainnoinnin asiantuntijuudessa oli muuttunut hiljaisuuden positioista tietämisen positioon (ks. luku 2.1.2). *Kaikki tää herätti ajattelemaan että meillähän on pedagogiset klubit täällä päiväkodissa. Me vietetään kasvatuksellista, hallinnollista tai työyhteisöä kehittävää istuntoa. Ne pidetään säännöllisesti suurin piirtein kerran kuussa. Sinne saa ehdottaa esiteltäviä asioita niin ajattelin viedä tänkin asian sinne. Olisi tärkeää tiedostaa, mikä aikuisen mahti on siinä tilanteessa, kun ne lapset tänne tulee. Siinä kertaa kaksi kertaa mieltii mitä suustansa päästää. Toivon että kun mä näitä esittelen siellä pedagogisessa klubissa ja käytäväkeskusteluissa ja pihalla, että osaan sitten siirtää jotakin näistä näille muille. Eskariopettajat kovasti tuntuvat arvostavan mun mielipiteitä ja kysyvät että mitä mieltä olen ja oliskohan näin hyvä ja voisko tehdä näin?*

Tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja halusi jatkaa lasten sosiaalisten suhteiden havainnointia uuden ryhmän kanssa. Hän oli halukas tarttumaan haasteeseen. Tämä ongelmiin tai haasteisiin tarttuminen on Valkeavaaran (1999, 106) mukaan keskeinen tunnuspiirre asiantuntijaksi kehittymisessä. Se on myös merkki tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan kehittymisestä lasten, varsinkin torjuttujen ja syrjäytymisvaarassa olevien, sosiaalisten suhteiden havainnoinnissa epävarmasta sopeutujasta (ks. luku 2.1.2) tilanteen aktiivisesti haltuunottavaksi lastentarhanopettajaksi. Myös muutoksen suunta tuntui lastentarhanopettajan mielestä selvältä ja hän suhtautui tulevaisuuteen luottavaisesti loppuhaastattelutilanteessa. *En mä usko, että mä omia mielipiteitä, omia ajatuksiani mihinkään vaihda ja oon kuullut väitettävän että mun ajatuksilla on merkitystä tässä päiväkodissa.*

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan Huttusen, Kakkorin ja Heikkisen (1999) mukaan sitä, kuinka hyvin tutkimustulos vastaa asioiden tilaa todellisuudessa. Se perustuu ajatukseen tosiasioiden ja väitteiden vastaavuudesta, korrespondenssista. Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa sitä, kuinka samanlaisena tutkimustulos pysyy, jos tutkimus toistetaan uudestaan. Etenkin reliabiliteetti on toimintatutkimukseen huonosti sopiva käsite, koska toimintatutkimus on itsessään ”väliintuleva muuttuja”, jota käytetään tarkoituksellisesti muuttamaan tilannetta. Tutkimus perustuu väliintulevan muuttujan interventioon. Sama tulos ei ole edes periaatteessa saavutettavissa uudelleen intervention jälkeen, koska tilanne on jo toinen intervention loputtua. Tulos on ”totta” tässä ajassa ja paikassa tehdyssä tutkimuksessa. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113-114.)

Jokainen kvalitatiivinen tutkimus on Pattonin (1980) mukaan ainutlaatuinen ja näin myös jokainen analyysi on ainutlaatuinen, koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole valmiita kaavoja merkitysten löytämiseen (Pattonin 1980, 371). Ei ole yhtä ainoaa tapaa ymmärtää ilmiötä. Jokaisen henkilön oma tulkinta on yhtä todellinen kuin kenen tahansa toisen näkökulma. (Karila & Nummenmaa 2001, 94.) Hirsjärvi ja Hurme (2000) korostavat tutkijan osuutta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa, koska tutkija vaikuttaa sekä aineiston hankintaan että tulkintojen tekoon. Tutkijan on kerrottava, miten hänen tulkintaprosessinsa on

edennyt ja millä perusteilla hän on päätenyt tekemiinsä ratkaisuihin. Vaikka tutkijan on pyrittävä kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti tutkitavan ajatuksia, on haastattelu aina ainutkertainen ja haastattelutilanteessa syntynyt aineisto on haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnan tulos (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Haastattelujen keskusteluja ei voida koskaan enää toteuttaa täysin samanlaisina. Vaikka haastattelunauhoitukset ja niistä tekemäni litteroinnit ovat tallessa, ei toinen tutkija välttämättä päädy samanlaisiin tuloksiin, koska eri tutkijoiden teoreettinen perehtyneisyys ja intersubjektiivisuus tutkimusprosessissa eroavat toisistaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 189).

Pattonin (1980) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa kolme seikkaa. Ensimmäiseksi hän mainitsee aineiston keräämisen täsmälliset tekniikat ja metodit. Toiseksi on aineiston huolellisessa analysoinnissa huomioitava pätevyys, uskottavuus ja triangulaatio. Kolmanneksi on tutkijan oltava uskottava. Tutkijan uskottavuus riippuu tutkijan harjoituksesta, kokemuksesta ja asemasta. Tämän vuoksi tutkimuksen tulee sisältää sekä ammatillista että henkilökohtaista tietoa tutkijasta, siltä osin kun ne vaikuttavat tiedon keräämiseen, analysointiin tai tulkintaan. (Patton 1980, 461, 472.)

Varton (1992) mielestä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kyse tutkimuksen totuudenmukaisesta, uskottavasta ja puolueettomasta todellisuuden kuvauksesta. Hänen mukaansa tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Tutkimuksen kulku ja siinä saadut päätelmät syntyvät tematisoidusta kokonaisuudesta. Siksi teorian muodostuksen yhteydessä on esiteltävä ne perusteet, joilla tutkimus katsotaan luotettavaksi. (Varto 1992, 103-104.)

Tutkimuksen aineiston analysointi alkoi teemahaastattelujen aikana syntyneistä analyttisistä oivalluksista. Nämä oivallukset liittyivät tutkimuksen analysoinnin pohjana oleviin merkitysskeemoihin (ks. luku 3.2) ja ohjasivat lisäkysymysten tekoa. Litteroin teemahaastattelut sanasta sanaan. Luin tekstit useampaan kertaan läpi. Kun kokonaisuus oli selvänä mielessäni, luokittelin lastentarhanopettajan vastauksia teorian pohjalta (ks. luku 2.1.2) luomieni merkitysskeemojen alle. Tutkimuksen edetessä analysoin sitä, onko näissä merkitysskeemoissa tapahtunut

muutoksia, joiden voisin olettaa johtuneen lasten havainnoinnin kehittymisestä ja johtaneen tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan ammatilliseen kehittymiseen.

Luokittelua helpotti oma pitkä ammattihistoriani päivähoitossa. Kieli ja käsitteet, joita tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja käytti, olivat minulle entuudestaan tuttuja. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 130) mielestä teemahaastattelussa tutkijan omiin kokemuksiin pohjautuva käsitys tulosten ja todellisuuden vastaavuudesta on merkittävä luotettavuuden ilmaisina. Liiallisen työn tuntemisen haitat pyrin välttämään haastattelujen nauhoittamisella ja sanatarkalla litteroinnilla sekä lastentarhanopettajan haastattelujen suorilla lainauksilla tutkimuksen tuloksia esitellessäni. Koska ratkaisut sisälsivät aina kuitenkin vain oman arviointini olisi tutkijatriangulaation, eli useamman tutkijan käyttö, lisännyt tutkimuksen luotettavuutta ja vähentänyt käytetyn menetelmän rajallisuutta kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1996, 215) suosittavat.

Validiteetin varmistamiseksi tutkimustilanteet pyrittiin säilyttämään mahdollisimman luonnollisena, jotta tutkimustulos vastaisi asioiden tilaa todellisuudessa. Tämä edellytti tutkimuksen kulun tarkkaa suunnittelua. Ennen alkukartoitusta kävin tutustumassa esiopetusryhmään ja videoimassa toimintaa. Tarkoituksena oli, että lastentarhanopettaja ja lapset saisivat aikaa totuttautua videointiin. Videoin erityisesti lapsia. He saivat esittää omia temppujaan ja katsella toisiaan kameran läpi. Antamalla heille aikaa tottua kameraan, uskoin heidän käyttäytyvän luontevasti videointitilanteissa. Näin varmistin tutkimuksen luotettavuutta siten, että lastentarhanopettaja sai luonnonmukaista materiaalia lapsihavaintojensa pohjaksi. Pyrin myös varmistamaan etukäteen, että tutkimus ei aiheuta pelkoa ja että tutkittava ja lapset käyttäytyvät mahdollisimman luonnollisesti. Kaikki videoinnit tehtiin niin, ettei päivän rutiineja tai opetuskäytäntöjä muutettu. Ne eivät vaikuttaneet päivän tai tilanteiden kulkuun. (ks. Marland 1984, 159.)

Teemahaastatteluaineistojen luonnonmukaisuuden pyrin varmistamaan teemahaastattelujen keskustelevalle ilmapiirillä. Koska minun ei tarvinnut rajoittua tiettyihin kysymyksiin, pääsivät haastateltavan käsitykset laajemmin esille. Luonteva vuorovaikutus haastattelutilanteessa vaati kommentteja myös minulta. Haastatte-

lutilanteiden luotettavuuteen ja luonnonmukaisuuteen pyrin vaikuttamaan olemalla neutraali kannanotoissani. Olin tietoinen omista ennakkokäsityksistäni, mutta uskon tämän tietoisuuden avulla pystyneeni välttämään niiden vaikutuksen haastattelujen kulkuun. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 109). Varmistin teemahaastattelujen keskustelevaa ilmapiiriä ja tutkimuksen luotettavuutta kertomalla lastentarhanopettajalle tutkimuksen tarkoituksesta ennen tutkimuksen alkua. Sovimme myös hänen anonyymiydensä säilyttämisestä. (ks. Marland 1984, 162).

Tutkimuksen luotettavuuteen ja aitouteen vaikuttaa myös se, että tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja tutustui pro gradu –tutkielmaani ennen sen julkaisua. Hänellä esitti tarkentavia lisäyksiä sekä intervention kulun kuvaukseen että toimintatutkimuksen tulosten raportointiin. Keskustelumme jälkeen tein ehdotetut lisäykset.

Tutkimusta tulisi Mäkelän (1990, 48-52) mukaan arvioida myös aineiston merkittävyyden ja yhteiskunnallisen tai kulttuurisen tarpeellisuuden näkökulmasta. Lastentarhanopettajan ammatillisen kasvun tukeminen on mielestäni perusteltua aikana, jolloin työelämän muuttuminen luo lastentarhanopettajan työhön uusia ammatillisia vaatimuksia. Päivähoito yhdessä esiopetuksen kanssa muodostaa myös yhden julkisen sektorin laajimmista alueista, mikä koskettaa jossain vaiheessa lähes kaikkia lapsia ja vanhempia. Mielestäni ei voi olla samantekevää tuetaanko ja ylipäättään tutkitaanko lastentarhanopettajan ammatillista kasvua.

7 POHDINTA

7.1 Päätulokset ja niiden tarkastelua

Esiopetussuunnitelmissa on tiettyjä käsityksiä siitä, kuinka lapsen itsetuntoa ja kehitystä tuetaan lapsen ikätaso, edellytykset ja yksilöllisyys huomioon ottaen. Ongelma on, että näiden käsitysten hyväksyminen jää liian usein retoriikan tasolle eivätkä ne siirry kasvattajien ammatillisiin käytäntöihin (Naukkarinen 2001, 183). Se, minkälaisia työtapoja kasvattaja sanoo kannattavansa, poikkeaa usein suuresti siitä, miten hän toimii käytännössä. Tärkeää on se, kuinka kasvattaja määrittelee tilanteet, sillä tilanteen määrittelyllä on keskeinen merkitys siinä, mitä toimenpiteitä tilanteen ratkaisemiseksi tehdään.

Kehittävän toimintatutkimuksen aikana lastentarhanopettajan kehittyminen lasten sosiaalisten suhteiden havainnoinnissa näytti johtavan muutoksiin kasvatustoiminnassa ja sitä kautta ammatilliseen kehittymiseen. Kehittävän toimintatutkimuksen alkukartoituksessa tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja ei havainnoinut lapsia systemaattisesti. Lastentarhanopettajan havainnointi oli suurimmaksi osaksi ryhmän jaksamisen ja levottomuuden seuraamista ohjattujen toimintatuokioiden aikana. Koska esiopetussuunnitelmassa veloitetaan lastentarhanopettajaa havainnoimaan lapsia, hän sovitti lasten havainnoinnin niihin rutineihin, joita hän osasi ja oli valmis suorittamaan (ks. luku 2.1.1; Naukkarinen 2001, 184-187).

Kehittävän toimintatutkimuksen aikana lastentarhanopettajan asenne lasten sosiaalisten suhteiden havainnointiin muuttui. Hän näki lasten sosiaalisten suhteiden havainnoinnin keinona, joka auttaa kasvattajaa tukemaan lasten itsetunnon kehitystä. Koska lapsen kehitystä verrataan ikäryhmän keskimääräiseen suoriutumiseen, tarvitaan tietoa erityisesti lapsen toiminnasta ja käyttäytymisestä hänen omassa ympäristössään. Kehittävän toimintatutkimuksen aikana lastentarhanopettaja havaitsi, että kaikki lapset eivät hankkineet sosiaalisia taitoja pelkästään olemalla osa ryhmää. Tämä motivoi tutkimukseen osallistuvaa lastentarhanopettajaa refleктоimaan toimintaansa. Tämä omien uskomusten, arvojen, olettamusten ja havaintojen tietoiseksi tekeminen auttoi häntä valtautumaan ja toimimaan uudella tavalla (ks. luku 2.1.2; Kovanen 2001, 306-307).

Toimintatutkimus edellytti sekä tutkijalta että tutkittavalta lastentarhanopettajalta valmiutta muutoksiin ja itsensä kehittämiseen. Se edellytti panostusta oman toiminnan arvioivaan tarkasteluun. Toimintatutkimuksen interventio osoittautui liian lyhytaikaiseksi, jotta se olisi onnistunut muuttamaan torjuttujen lasten asemaa vertaisryhmässä. Tämä olisi voinut aiheuttaa lastentarhanopettajalle frustraatiota ja siten ehkäistä muutosta. Hän tarvitsi tukea menneiden tapahtumien rekonstruoinnissa ja uudelleen hahmottamisessa (ks. kuvio 4), jotta hän pystyi arvioimaan siihen asti käytettyjä menetelmiä ja parantamaan ja kehittämään toimintamallia uudessa ryhmässä. Tämä näkyi käytännössä siinä, että lastentarhanopettaja otti toimintamallin käyttöön heti uuden ryhmänsä kanssa, eli hän pyrki vaikuttamaan lasten vertaissuhteisiin silloin kun he syksyllä muodostavat mielipiteitä toisistaan (ks. luku 2.2).

Kehittävässä toimintatutkimuksessa lastentarhanopettajan ja tutkijan välinen dialogi muodostui tärkeäksi. Tutkijana autoin lastentarhanopettajaa kysymään, miksi asiat ovat niin kuin ne ovat ja kuinka ne vaikuttavat päivähoidon toimintaan (ks. Hujala ym. 1998, 126). Tietoisuus omasta toiminnasta, toiminnan vaikutuksesta sekä toimintaa vaikuttavista perusteista mahdollisti niiden kriittisen tarkastelun. Kriittinen reflektio on Mezirowin (1995, 30) mukaan aina miksi - kysymyksiä ja se kohdistuu syiden ja seuraamusten tarkasteluun.

Ammatissa kehittyminen edellyttää oivalluksiin nojaavaa toimintaa. Tutkijana annoin tutkimukseen osallistuvalla lastentarhanopettajalle työkaluja ja tukea toimia uusien ajatusten mukaisesti. Tutkimuksen loppuhaastattelussa lastentarhanopettaja näyttäisi täyttävän reflektiivisen kehittämisen määritelmän, eli hän näyttäisi jatkuvan toimintamallin jatkuvaa kehittämistä (ks. Kiviniemi 1995, 7). Kuinka pysyvää ja jatkuvaa tämä kehittäminen todellisuudessa on, on näin lyhyen tutkimuksen puitteissa täysin mahdotonta arvioida.

Tutkimusprosessia arvioidessa ei voida arvioida vain intervention keston riittävyyttä tai intervention vaikutusta lastentarhanopettajan ammatilliseen kehitykseen. Koko tutkimusprosessi on nähtävä interventiona lastentarhanopettajan työhön ja toimintatutkimuksen varsinainen ryhmään kohdistuva interventio uuden toimintamallin kokeilemisena ryhmässä. Tällä lapsiryhmään kohdistuneella interventiolla oli oma merkityksensä tutkimustulosten kannalta. Eteläpelto (1993, 126) korostaa oman toiminnan reflektoinnin ja käsitteellistämisen lisäksi sitä, että opittua on voitava testata mahdollisimman todellisuutta jäljittelevässä tilanteessa ja ympäristössä jotta oppimistulokset yleistyisivät oppimistilanteen ulkopuolelle. Mikä olisi ollut lastentarhanopettajalle todellisempi testaustilanne kuin oma esiopetusryhmä omassa esiopetusluokassa?

Tässä tutkimuksessa videointeja hyödynnettiin kahdella eri tavalla. Tutkimuksen alkukartoituksen jälkeisessä takautuvassa haastattelussa ne auttoivat lastentarhanopettajaa näkemään, mihin lasten sosiaalisten suhteiden havainnoinnissa tulisi kiinnittää huomiota ja miksi. Lapsiryhmään kohdistuneen intervention jälkeen takautuvassa haastattelussa videoinnit auttoivat lastentarhanopettajaa toimintansa analysoinnissa. Eteläpellon (1993, 122) mukaan oppimisen alkuvaiheessa oppijan koko tietoinen tarkkaavaisuus on suuntautunut itse tehtävän suorittamiseen, eikä kognitiivinen kapasiteetti riitä oman suoritustavan tietoiseen tarkasteluun. Tämä videolta saatu palaute onkin Pelberbin (1984, 119) mukaan osoittautunut tehokkaaksi apuvälineeksi opetusta parannettaessa.

Teorian rakentamisessa hyödynsin videoilta havaitsemiani merkityksellisiä tapahtumia ja niiden tarjoamia haasteita takautuviin haastatteluihin. Näin sidoin teorian

käytäntöön. Olin sekä toimintaan sitoutunut kanssaoppija että opas, jonka tehtävä oli eettisesti pitää huolta tutkimukseen osallistuvasta lastentarhanopettajasta (ks. Mezirow 1995, 380-381). Tarkoitukseni oli edistää tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan aktiivista toimintaa, eikä tarjota hänelle omia merkitysperspektiivejäni. Tämä vaati minulta tukihenkilötaitojeni pohdintaa. Pyrin täsmällisyyteen ja vältin yleisiä kysymyksiä. Keskityin tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan havaintoihin ja kokemuksiin edeten erityisestä yleiseen. Näin menetellen pyrin pitämään oppimistilanteen mielekkäänä sekä lopputulokseltaan tavoiteltavana ja arvokkaana. Sidoin yleisiä teemoja koskevat kysymykset ja vastaukset näihin havaintoihin tai kokemuksiin. Näin pyrin säilyttämään teorian yhteyden todelliseen tilanteeseen. Pyrin pitämään keskustelun sävyn koko ajan keskustelevana välttämällä muodollista keskustelumallia. (ks. Eteläpelto 1993, 127.)

Toimintatutkimuksen pitäisi olla tutkivan yhteisön yhteinen oppimistapahtuma (Kiviniemi 1999, 64-65). Olimme yhdessä tutkimukseen osallistuvan lastentarhanopettajan kanssa suunnitelleet, että takautuviin haastatteluihin osallistuisi päivähoitoalueen muitakin esiopettajia. Tarkoitus oli tukea sellaisten toimintojen käynnistymistä, joissa henkilökunta voisi oppia toisiltaan, ratkaista yhdessä eteen tulevia ongelmia ja opiskella uudenlaisia oppimisen taitoja (Karila 1997, 57-69). Tarkoitus oli laajentaa keskustelu heti isommalle alueelle. Tämä olisi lisännyt toimintatutkimuksen merkittävyyttä. Tästä jouduimme kuitenkin luopumaan sairaslomien ja aikataulujen yhteensovittamisen vaikeuksien takia.

Tämä tutkimus on kertomus erään lastentarhanopettajan ammatillisesta kasvusta. Toimintatutkimuksen alkukartoituksen tulokset ovat yhteneviä Laineen ja Neitolan (2002, 103) tutkimustulosten kanssa. Lastentarhanopettajalla oli ongelmia havaita ulkoisesti rauhallisten ja kilttien lasten arkuus, epävarmuus ja kyvyttömyys sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden vertaisryhmän lasten kanssa. Vaikka tämä toimintatutkimuksen tiedon omaelämäkerrallisuus vaikuttaa sen tulosten yleistettävyyteen, voidaan Aaltolan ja Syrjälän (1999, 18) mukaan tuloksia hyödyntää ymmärtämällä tutkimusraportoinnissa näkyvä lastentarhanopettajan ammatillisen kasvun prosessi ja siihen vaikuttaneet tekijät. Tieto, keinot ja kokeilu vertaissuhteiden edistämisestä näytti johtavan lastentarhanopettajan tietoisuuden heräämiseen ja ammatilliseen kehittymiseen (ks. Laine & Neitola 2002, 108).

7.2 Johtopäätökset ja seuraukset

Tutkimustuloksista näkyy, että mikäli halutaan muuttaa kasvatuskäytänteitä päivähoiton arjessa, on rakennettava koulutusta, joka kytkeytyy ihmisten elämään (Toiskallio 1995, 35). Kasvatuskäytänteiden muuttaminen edellyttää kasvattajilta sisäistä tarvetta etsiä jotain (Ojanen 1985, 164). Kasvatuskäytänteiden muuttamisen tarpeen tiedostaminen edellyttää kasvattajalta tietoisuutta toiminnan vaikutuksesta ja toimintaan vaikuttavista perusteista (ks. luku 2.1.1; Naukkarinen 2001, 194). Koulutuksen suunnittelussa tulisi huomioida koulutettavien omat tarpeet ja kehittymistä työssä oppimalla. Jotta opittu siirtyisi kasvatuskäytännöksi työpaikoille, tarvitaan Eteläpellon (1993, 126) mukaan opitun testausta mahdollisimman todellisessa jäljittelevässä tilanteessa ja ympäristössä.

Asiantuntijuuden rakentumisessa ja kehittymisessä yksilön oma aktiivinen toiminta ja täydennyskoulutus ovat tärkeitä, mutta Karilan (1997, 85-92) mukaan tarvitaan myös asiantuntijan tai luotettavaksi koetun henkilön palautetta ja tukea. Tässä tutkimuksessa tutkijan tuki tutkimukseen osallistuvalla lastentarhanopettajalle on vaihdellut tilanteesta riippuen. Hän on auttanut lastentarhanopettajaa havaitsemaan kehittämisen tarvetta työssään: *osoitit mulle että havaitsit tälläsen ja havaitsit tälläsen ja sillon mäkin hoksasin*. Hän on hakenut toiminnan pohjalle teoriaa: *Kiitos lukuvinkkien, alan pikkuhiljaa löytää tarkkailulle sopivia kohteita, joiden katson olevan merkityksellisiä lasten hyvinvoinnille*. Tutkija on ollut kanssaoppija, joka on tukenut lastentarhanopettajan reflektistä ajattelua: *Reflektoinnin mahdollisuutta toimiani seuraavan aikuisen kanssa ei ole (Välihaastattelu 2. Lastentarhanopettaja toteutti toimintamallia yksin ryhmässään)*

Toimintatutkimuksen tuloksia voi tarkastella myös koko päivähoitoaluetta koskevana laajana kysymyksenä. Intervention jälkeen kasvattaja jatkoi syksyllä toimintamallin käyttöä uudessa ryhmässään. Hänen usko oman käytäntönsä laadukkuuteen näkyy loppuhaastattelussa halukkuutena jakaa tietoa muille kasvattajille. Tämä voi parhaimmillaan johtaa uuteen demokraattiseen keskustelukulttuuriin, jonka myötä koko työyhteisö herkistyy uusille kysymyksille. Tuloksena voi olla

uusi keskustelutapa, joka perustuu avoimuuteen, vastavuoroisuuteen ja reflektiivisyyteen (ks. Huttunen ym.1999, 126).

7.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Toimintatutkimuksen tuloksena ei ole jokin uusi toimintakäytäntö, jota toteutettaisiin toimintatutkimusprojektin päättymisen jälkeen hamaan tulevaisuuteen saakka. Parempi käytäntö on aina tilapäinen, kunnes kehitetään vielä parempi tapa toimia. (Heikinen & Jyrkämä 1999, 45; ks. myös Carr & Kemmis 1986, 185.) Tutkimuksen lopulliset tulokset näkyvät hitaasti. Vasta vuosien myötä nähdään, onko syntynyt uudenlaista asennoitumista tai tapaa tehdä työtä. (Ojanen 1985, 155.) Myös lastentarhanopettajan rooli uudistajana, ”muutosagenttina”, voi olla ongelmallinen. Toisaalta hän näkee uudesta näkökulmasta työyhteisössä vallitsevia käytäntöjä ja osaa ihmetellä itsestään selvyyskysymyksiä. Mutta onko yhdellä yhteisön jäsenellä valtaa ryhtyä toteuttamaan niitä muutoksia, jotka hän näkee tarpeelliseksi? Heikisen (2001, 125) mukaan sekä mukavuudenhalu että hankittu asema sosiaalisessa yhteisössä estävät yksilöä ryhtymästä uudistuksiin.

Jatkotutkimuksena olisikin mielenkiintoista kartoittaa tutkimukseen osallistuneen lastentarhanopettajan kasvatuskäytänteitä muutaman vuoden kuluttua. Mieleenkiintoista olisi myös tutkia, mikä oli toimintatutkimuksen vaikutus koko päivähoitoalueen kasvatuskeskusteluihin, kuinka lastentarhanopettaja pystyi omalla esimerkillään ja ”käytäväkeskusteluilla” vaikuttamaan muiden asenteisiin. Olisi myös mielenkiintoista tutkia syrjään vetäytymisen käsitteitä, määritelmiä sekä kasvattajien niihin liittämiä arvolatauksia. Jos vain havaitut oireet diagnosoidaan oikeiden lapsen kohdistuvien toimenpiteiden löytämiseksi, lapsen tilanne hahmotetaan enemmänkin hänen heikkouksiensa kuin vahvuuksiensa perusteella. Tällä tilanteen määrittelyllä on keskeinen merkitys siinä, mitä toimenpiteitä tilanteen ratkaisemiseksi tehdään. (ks. Naukkarinen 2001, 191-192.)

8 LOPUKSI

Päivähoidossa torjutut ja syrjäytymisvaarassa olevat lapset diagnosoidaan usein aroiksi ja ujoiksi joilla on oikeus yksinoloon. Vaikka lasta pitää kunnioittaa sellaisena kuin hän on, se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että hänet saa jättää yksin. Jokaisen lapsen kunnioittaminen yksilönä edellyttää kasvattajalta lasten yksilöllisten tarpeiden huomioinnin sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja -keinojen opettelussa. Ujosta lapsesta ei tehdä rohkeampaa sillä, että hänelle sanotaan: ole rohkeampi tai aktiivisempi. Näin osoitetaan lapselle ja koko ryhmälle, että hän on jollakin epämääräisellä tavalla huonompi kuin muut lapset ja tuetaan ryhmän negatiivista arviointia lapsista.

Tulevaisuuteen suuntautuminen ja tulevaisuuden ennakointi ovat nykypäivänä kasvattajan keskeisiä taitoja. Se auttaa henkilöstöä näkemään sen, mikä on olennaista ihmiseksi kasvamisessa ja mitkä ovat lopulta sellaisia kasvatuksellisia sisältöjä, tavoitteita ja menetelmiä, jotka voivat auttaa lasta tässä ihmiseksi kasvamisen prosessissa. (Karila & Nummenmaa 2001, 30.) Kasvatuksen tehtävänä on edistää, ei kaventaa, lapsen tulevaisuuden näkymiä.

Toivon, että pro gradu- tutkielmani on osaltaan vaikuttamassa ja kehittämässä erään päivähoitoalueen kasvatuskäytäntöjä. Olen tutkielmani myötä havainnut päivähoidon kehittämisen kannalta tärkeän elementin: työelämässä kaikki joutuvat ongelmanratkaisutilanteisiin, mutta asiantuntijana kehittymisen kannalta tärkeintä on, että asiantuntija käsittelee ongelmia tavalla, joka laajentaa hänen asiantuntemustaan.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 11-23.
- Aapola, S. 1991. Ystävyyden keinulauta. Helsinkiläistytöjen ystävyyskulttuurista. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriö; Tasa-arvojulkaissuja. Sarja D. Nais-tutkimusraportteja 2.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Juva: Kirjapainoyksikkö.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Porvoo: WSOY.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: education, knowledge and action research. London: The Falmer Press.
- Coie, J. D. 1990. Toward a theory of peer rejection. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press, 365-402.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. 1990. Peer group behavior and social status. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press, 17-59.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. 1989. The roots of prosocial behavior in children. Melbourne: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Engeström, Y. & Launis, K. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 64-81.
- Esiopetus suunnitelman perusteet. 2000. Opetushallituksen julkaisuja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Eteläpelto, A. 1993. Oppijalähtöisen osaamisen kehittäminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus
- Fernie, D., Davies, B., Kantor, R. & McMurray, P. 1993. Becoming a person in the preschool: Creating integrated gender, school culture and peer culture position. *Qualitative Studies in Education*: 6, 95-109.
- Hakkarainen, P. 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntaus. Teoksessa K. Karila, J. Kinon & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS- kustannus.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS- kustannus.
- Hartup, W. W. 1982. Lapset ja heidän ystävänsä. Teoksessa H. McGurk (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Welin + Göös, 158-203.
- Hartup, W. W. 1999. Constraints on peer socialization: Let me count the ways. *Merill-Palmer Quarterly* 45 (1), 172-183.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bodes, J. E., Dotge, K. A. & Pettit, C. S. 1997. Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social cognitive differences across four years. *Child Development* 68, 278-294.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 175.
- Heikkinen, H. L. T & Jyrkkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 246.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1996. Tutki ja kirjoita. 6.-7.painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 489-500.

- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S & Nivala, V. 1998. Päivähoi-
doista varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. Situating Children's Social Competence. In
children and Social Competence. Arenas of Action, 7-26.
- Huttunen, R, Kakkori, L & Heikkinen H. L. T. 1999. Toiminta tutkimus ja totuus.
Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä
tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä:
Atena, 111-135.
- Huttunen, R & Heikkinen H. L. T. 1999. Toimintatutkimus ja demokratia. Teok-
sessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija
missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä; Ate-
na, 187-200.
- Hurst, V. 1994. Observing play in early childhood. Teoksessa J.R. Moyles (toim.)
The excellence of Play. Buckingham. Philadelphia: Open University Press,
173-180.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. 1990. Rebutational bias: View from the
peer group. Teoksessa S.R. Asher & J. D. Coie, (toim.) Peer rejection in
childhood. Cambridge: Cambridge University Press, 156-186.
- Hännikäinen, M. 1995. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siir-
tymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teori-
an näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hännikäinen, M. 1998. Mitä leikki on tai mitä se ei ole? Kasvatus 4/1998, 346-
357.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteis-
kunnan muutos. Tampere: Tammer-Paino OY.
- Karila K. 1997 Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta
opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K. & Nummenmaa A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvaus-
kohteena päiväkoti. Porvoo: WSOY.
- Kinos, J. 1998. Päiväkoti- kolmikymmenvuotinen kiistakapula ja taistelutanner.
Kasvatus 5/1998,524-533.
- Kiviniemi, K. 1995. Tavallista opetustyötä tässä tehdään. Työn ohessa toteu-
tettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto.
Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/1995.

- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63-83.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista- opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen. Tutkiva opettaja. Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 66-89.
- Koistinen, P. 1993. Mikä saa opettajan refleктоimaan. Teoksessa S. Ojanen. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Oppimateriaaleja 21. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus –ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 148-153.
- Koskenniemi, M. 1963. Sosiaalinen kasvatus koulussa. 5.painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki: tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Kovanen, P & Riitesuo, A. 2001. Arviointi ja suunnittelu varhaisvuosien erityiskasvatuksen osaprosessina. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 304-316.
- Kärby, G. 1990. Lek och inläring ur barnperspektiv. Del 2: Intervjuer med barnen. Reporter från institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Ladd, G. W., Price, J. M. & Hark, C. H. 1988. Predicting preschooler's peer status from their playgroups behaviors. Child Development, 986-992.
- Ladd, G. W., Price, J. M. & Hart, C. H. 1990. Preschooler's behavioral orientation and patterns of peer contact. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press, 90-118.
- Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? Kasvatus 29 (5), 491-500.
- Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Science 11. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto SoPhi 2000

- Lehtinen, R. & Palonen, P. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 146-160.
- Lillemyr, O. F. 2001 Play- Experience- Learning, in early childhood education. Norway; Queen Maud's College of Early Childhood Education. (Paper presented at The 22.IICP World Play Conference in Erfurt, Germany, June 06082001)
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lindqvist, G. 1998. Att skapa lekvärldar. Kasvatus 1998 (5), 509-523.
- Marland, P. 1984. Stimulated Recall from Video; Its Use in Research on the Thought Processes of Classroom Participants. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) Video in higher education. London: Kogan Page, 156-165.
- Mayall, B. 1994. Children in Action at home and School. Teoksesta B. Mayall, (toim.) Children's Childhoods: Observed and Experienced. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, 114-127.
- McAleese, R. 1984. Video Self-Confrontation as Microteaching in Staff Development and Teacher Training. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) Video in higher education. London: Kogan Page, 123-135.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 85-110.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow, et al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Miktor, 17-37.
- Mezirow, J. 1995. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow, et al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Miktor, 374-397.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvantitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudemus, 42-61.
- Naukkari, A. 2001. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa- koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Nauk-

- karinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen ? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 182-202.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 24.
- Nironen, P. & Keskinen, S. 1992. Mieslastentarhanopettajan yleinen ja ammatillinen itsetunto sekä käsitykset työstään. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Psykologian tutkimuksia 93.
- Ojanen, S. 1985. Opettajan työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Welling + Göös Kirjapaino.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Oppimateriaaleja 21. Helsinki: Hakapaino Oy, 125-147.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1987. Peer acceptance and later personal adjustment. Are low-accepted children at risk ? Psychological Bulletin 102, 357-389.
- Pascal, C. & Bertram, T. 1994. Evaluating and improving the quality of play. Teoksessa J. R. Moyles (toim.) The excellence of Play. Buckingham. Philadelphia: Open University Press, 161-172.
- Patton, M. Q. 1980. Qualitative evaluation and research methods. The United States of America: Sage Publications, Inc.
- Perlberg, A. 1984. When Professors Confront Themselves: The Use of Video Self-Confrontation (VSC) in Improving Teaching in Higher Education. Teoksessa O.Zuber-Skerritt (toim.) Video in higher education. London: Kogan Page, 114-122.
- Poikkeus, A-M. 1996. Yksilön sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) Psykologia- johdantokurssi. Jyväskylä: Gummerus, 65-78.
- Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122- 138.
- Päiväkotien laatukriteerit 2000. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Ramsey, P. G. & Landsquade, C. 1996. Preschool children's entry attempts. Journal of Developmental Psychology 17 (1), 135-150.

- Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa A. M. Lahikainen & A-M. Pirttilä-Backman (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Otava, 240-256.
- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Oppimateriaaleja 21. Helsinki: Hakapaino Oy, 161-174.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Taurianen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tiuraniemi, J. 1994. Reflektiivinen ammattikäytäntö. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:25. Turku: Painosalama.
- Toiskallio, J. 1995. Korkeakoulu, pedagogiikka & toiminnan yhteiskunta. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:37. 2 uudistettu painos. Turku: Painosalama Oy.
- Toiskallio, J., Roisko, H. & Trapp, H. 1994. Tekemällä oppii –toiminta. Sarja B: Raportit ja selvitykset 6. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku: Painosalama.
- Vaherva, T. 1999. Henkilökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 83-101.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi ? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 102-124.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viitala, R. 2001. Varhaiskasvatus- ja perhetutkimukset. Kaikki hyvin ? Varhais erityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkariinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen ? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 3. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 291-303.
- Vygotsky, L. S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) Play; its role in and evolution. Harmondsworth & New York: Basic Books, 537-554.

- White, K. & Kristner, J. 1992. The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology* 28, 933-940.
- Wood, E. & Attfield, J. 1996. *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum. The Role of The Educator in Children's Play*. London: Paul Chapman publishing