

Leena Tauriainen

Kohti yhteistä laatua

Henkilökunnan, vanhempien ja lasten
laatukäsitykset päiväkodin integroidussa
erityisryhmässä



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2000

Kohti yhteistä laatua

Henkilökunnan, vanhempien ja lasten
laatukäsitykset päiväkodin integroidussa
erityisryhmässä

Leena Tauriainen

Kohti yhteistä laatua

Henkilökunnan, vanhempien ja lasten
laatukäsitykset päiväkodin integroidussa
erityisryhmässä



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2000

Editors

Paula Määttä

Department of Special Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo and Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: 'Parasta päiväkodissa on kaverit'
Ninni Tonttila

ISBN 951-39-0727-9 (nid.), 978-951-39-4743-9 (PDF)
ISSN 0075-4625

Copyright © 2000, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä
and ER-Paino Ky, Lievestuore 2000

ABSTRACT

Tauriainen, Leena

Towards a Common Quality: Staff's, Parents' and Children's Conceptions of Quality in an Integration Group at a Daycare Center

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2000, 256 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 165)

ISBN 951-39-0727-9 (nid.), 978-951-39-4743-9 (PDF)

English summary

Diss.

The aim of this study was to find out how do the three primary stakeholders - staff, parents, and children - perceive, describe and interpret the quality of early childhood education in the context of one daycare group including both typically developing children and children with language development delay. The staff data included collectively written documentation about good quality, evaluations of the usefulness of the items in some well-known quality measurements, and unstructured self-assessments using field notes about the quality perceived in daily practice. Parents' opinions about the quality and the cooperation with the staff were collected through interviews and a questionnaire. The children were interviewed with the help of pictures representing children's activities at the center. The data was analyzed using qualitative methods.

The results showed that each of the stakeholder groups tended to focus on their own point of view. The common core of good quality was formed out of the elements of small group size, an abundance of activities and communication means, acceptance of all of the children, an emotionally warm atmosphere and the enhancing self-motivated behavior of the children. In theory the staff had a very general concept of the phenomenon of quality; although, in practice they focused on the adult-led activities, and the fluent and smooth run of care situations and daily routines. The parents looked after their own children's individual needs and social interactions in the group. The children's quality conceptions were examined as experiences of the present moment focusing on their existence in modalities of the conscious mind, of the body and of the situational being. The children valued having joint power with adults and the great degree of freedom given to plan their activities; to be allowed excitement and even chaos in play - usually as a small self structured group of children in small sheltered places without an adult's controlling eye; to have adequate challenges in activities, pleasant body experiences through all the senses; and avoidance of forced activities like sitting in one place or trying to be silent at nap time.

Under discussion were the emerging need and possibilities of acquiring a better understanding of the development and theoretical grounds - especially physical and neuro-psychological - of the different parts of human existence through the opinions and meanings of other stakeholders. Furthermore, the inclusionary approach to quality definition and assessment can help us to develop early childhood education to be more culture-sensitive, to support staff in their professional development and children in their ability to be participants in their own life taking an active role in the joint life of daycare centers. There are many indirect means like supporting activities and interactions between children in play, and planning enhancing environments which should be taken more consciously into account in contemporary Finnish early childhood education. Especially integration groups of children with typical development and those with disabilities could benefit from that kind of orientation.

Keywords: quality, evaluation, early childhood education, early childhood special education, integration, child, parent, staff

Author's address

Leena Tauriainen
Department of Early Childhood Education,
University of Jyväskylä, Finland

B.O. Box 35
FIN-40351 Jyväskylä, Finland
E-mail: lemita@edu.jyu.fi

Supervisor

Professor Paula Määttä, PhD
Department of Special Education,
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers

Professor Eeva Hujala, PhD
Early Childhood Research and Education Center,
University of Oulu, Finland

Docent Oiva Ikonen, PhD
University of Jyväskylä, Finland

Opponent

Professor Eeva Hujala, PhD
Early Childhood Research and Education Center,
University of Oulu, Finland

ALKUSANAT

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut pitkäaikainen prosessi, jossa olen saanut tukea monilta eri tahoilta. Tärkein tukijani on ollut oma perheeni. Kiitänkin ensimmäisenä Hannua, Emmiä ja Eetua kannustuksesta ja kärsivällisestä suhtautumisesta. Tutkimukseni on pääasiassa valmistunut kokopäiväisen opetustyöni rinnalla kaikkina mahdollisina vapaahetkinä, joten aikaa lapsille, kodille ja harrastuksille ei ole viime vuosina jäänyt riittävästi. Saattaa olla, että esimerkkinä ei rohkaise omia lapsiani akateemiseen uravalintaan. Toivonkin, että jatkossa yliopistomaailmassa löytyisi opetushenkilöstölle nykyistä enemmän resursseja ja mahdollisuuksia tehdä tutkimusta työajalla. Tässä yhteydessä haluan kiittää Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitosta, varhaiskasvatuksen laitosta ja täydennyskoulutuskeskusta, joiden tuella olen voinut pitää yhteensä viisi kuu-kautta tutkimusvapaata kuluneiden viiden vuoden aikana. Lisäksi kiitän Eija-Riittaa avusta kotitöissä viime vuoden aikana. Ilman sitä tutkimustyöni tuskin olisi edennyt loppusuoralle.

Tutkimuksen tekemisessä ovat tukenani olleet rohkaiseva ja kannustava työni ohjaaja professori Paula Määttä, asiantuntevasta litteroinnista vastannut tutkimusapulainen Sami Jansson sekä työhöni huolella paneutuneet esitarkastajani professori Eeva Hujala ja dosentti Oiva Ikonen. Heille kaikille kiitos!

Kiitän tutkimuspäiväkotiryhmäni henkilökuntaa, lapsia ja vanhempia yhteistyöstä ja myönteisestä asennoitumisesta. Tutkimukseen osallistumalla he ovat antaneet kyseisen päiväkotiryhmän kokemukset tapauksena ja esimerkkinä suomalaisesta varhaiskasvatuksesta meidän kaikkien käyttöön. Tätä kautta olemme saaneet mahdollisuuden oppia yhdessä ja luoda uusia näkökulmia päiväkotielämään. Lopuksi kiitän lasteni serkkua, Ninniä kansikuvapiirroksista. Hänen, samoin kuin monien muidenkin suomalaisten lasten mielestä, kaverit ovat paras asia päiväkodissa.

Jyväskylässä 11. heinäkuuta 2000

Leena Tauriainen

*Eli merenpohjassa Meritähti
tuhat tonnia vettä yllä.
- Minä jaksan kyllä,
sanoi Meritähti.
-On terävööt sakarat
ja litteät pakarat
ja paineenkestävööt kakarat!*
Kirsi Kunnas³⁾

*Takana ovat tutkimuksen teon paineet.
-Kestivööt pakarat,
kuin myös kakarat
vaikka kasvoikin toisinaan päähäni
sakarat.*
Leena Tauriainen

³⁾ 1991. Tiitiäisen Pippurimyly. Porvoo: WSOY.

SISÄLLYS

1	NELJÄNNELLÄ AALLOLLA	9
2	LAATUAJATTELU PÄIVÄHOIDOSSA	12
2.1	Tuloksellisuudesta laatuun	12
2.2	Päivähoito organisaationa	19
2.3	Eri tutkimusperinteet laadunmäärittelyn jäsentäjänä	20
2.4	Osallistuvan arvioinnin mahdollisuudet	22
2.5	Päivähoitohenkilöstön laadunarviointitehtävät	26
3	LAATU PÄIVÄKODIN KOLMEN AVAINRYHMÄN NÄKÖKULMASTA	33
3.1	Päivähoitohenkilöstön laatuksitykset ja käytännön pedagoginen toiminta	33
3.1.1	Lapsilähtöisyys	34
3.1.2	Perhelähtöisyys	37
3.2	Perhe ja laatu varhaiskasvatuksessa	41
3.2.1	Vanhemmat arvioijina	41
3.2.2	Laatuun yhteydessä olevia perhetekijöitä	42
3.2.3	Vanhempien odotukset ja laatuksitykset	45
3.2.4	Vanhempien osallistumisen lähtökohtia	45
3.3	Lasten laatuksitysten tavoittaminen	48
3.3.1	Lasten kuulemisen merkitys ja menetelmät	48
3.3.2	Tutkimuksia lasten päivähoitokokemuksista	52
3.3.3	Kun lapsen itseilmaisu ja omatoimisuus on rajoittunut	61
3.3.4	Aikuinen lapsen kerronnan tulkitsijana ja vuorovaikutuskumppanina	65
3.4	Lapsen erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeisiin vastaaminen ...	68
3.4.1	Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeenmäärittely	68
3.4.2	Varhaisvuosien erityiskasvatuksen tarjoaminen	70
3.4.3	Normalisaatio, integraatio ja inklusio	70
3.4.4	Varhaisvuosien erityiskasvatuksen laatu	74
3.4.5	Varhaisvuosien erityiskasvatus henkilökunnan, vanhempien ja lasten näkökulmasta	77
4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSMENETELMÄ	83
4.1	Tutkimustehtävä ja -ote	83
4.2	Tutkimuksen käytännön lähtökohdat ja tutkimusprosessi	89
4.2.1	Tutkimukseen osallistujat	89
4.2.2	Tutkimuksen eteneminen	93
4.2.3	Aineiston keruu ja analysointi	97
4.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	113

5.	HENKILÖKUNNAN KÄSITYKSET TOIMINNAN LAADUSTA JA KEHITTÄMISTARPEISTA	119
5.1	Henkilökunnan yhteinen laatukäsitys	119
5.2	Henkilökunnan laatuhavainnot käytännön päiväkotityössä	127
5.3	Henkilökunta ja metakognitiivinen tietoisuus	131
6	VANHEMPIEN KÄSITYKSET TOIMINNAN LAADUSTA JA KEHITTÄMISTARPEISTA	135
6.1	Ihannepäiväkoti	135
6.2	Kodin ja päiväkodin välisen yhteistyön arviointi	137
6.3	Päiväkodin kasvatustyön arviointi	141
7	LASTEN KOKEMUKSELLISET LAATUKÄSITYKSET	147
7.1	Lasten haastattelu menetelmänä tavoittaa heidän ajatteluaan	147
7.2	Lasten yhteinen kertomus	156
7.3	Lasten kokemusten tarkastelun teoreettinen malli	161
7.4	Lapsille tärkeät kokemukset laatutekijöinä	169
7.5	Integraation toteutuminen lasten näkökulmasta	187
8	TULOSTEN YHTEISTARKASTELU	189
8.1	Vanhempien ja henkilökunnan laatukäsitykset vuoropuhelussa ..	189
8.2	Kohti henkilökunnan, vanhempien ja lasten yhteistä laatua	195
8.3	Laatukäsitysten perustana olevat merkitykset	199
9	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	203
9.1	Suomalaisen varhaiskasvatuksen laadukkuuden mahdollisuudet	203
9.2	Tutkimuksen arviointia ja ehdotuksia jatkotutkimuksiksi	220
	SUMMARY	224
	LÄHTEET	230
	LIITTEET	247
	LUETTELO TAULUKOISTA JA KUVIOISTA	255

1 NELJÄNNELLÄ AALLOLLA

Laatu on noussut 1980 - 90-luvuilla maailmanlaajuisesti tärkeäksi tutkimusaiheeksi sekä varhaiskasvatuksen että kehityspsykologian alueella. Clarke-Stewartin (1987) mukaan varhaiskasvatuksen keskeisen instituution, päivähoiton tutkimushistoriassa on erotettavissa kolme aaltoa. Niistä ensimmäisessä keskityttiin selvittämään, onko päivähoito yleensä hyvä vai huono asia. Toisessa aallossa, päivähoitopalvelujen yleistyessä kiinnostus kohdistui siihen, millaisia vaikutuksia on erilaisilla päivähoitotyypeillä. Kolmannessa aallossa näkökulma on laajentunut; viime vuosina on pyritty selvittämään, miten päivähoiton laatutekijät yhdessä perhetekijöiden kanssa vaikuttavat lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Näissä tutkimuksissa toivottavat kehittämis- ja oppimistulokset ja laatu ovat kuitenkin olleet pitkälti tutkijoiden määrittelemiä. Laatu- ja kehityskäsitysten arvo- ja kulttuurisidonnaisuutta niissä ei ole pohdittu.

90-luvun loppupuolella on yleisesti alettu kyseenalaistaa ajatus, että jossain olisi olemassa jokin kaikille yhteinen, todellinen ja tunnettu laadukkuus, jota meidän tulisi tavoitella (mm. Dahlberg, Moss & Pence 1999, 3). Ymmärretään, että yhtä oikeaa käsitystä ei voi olla, vaan näkemys laadukkaasta toiminnasta vaihtelee riippuen ajasta ja kontekstista sekä niistä näkökulmista, joita eri asianosaisilla siihen on. Cochranin (1995, 65) mukaan on myös otettava huomioon vaihtelevat käsitykset siitä, mitä laadukkaalla toiminnalla tavoitellaan. Pelkästään Euroopan eri maissa on hänen mukaansa merkittäviä eroja siinä, painotetaanko tavoitteissa lapsen kouluun valmistautumista vai persoonallista kehitystä.

Laatukeskustelussa lähtökohdaksi on noussut itse laadunmäärittely sekä monien erilaisten näkemysten mahdollisuus ja oikeutus (Pence & Moss 1994). Nyt halutaan kuulla eri tahojen, työntekijöiden, vanhempien ja lasten sekä laajemmin myös muun yhteisön laatuksia. Voidaan sanoa, että tutkimuksessa ollaan siirtymässä neljännelle aallolle, nk. postmoderniin näkemykseen lapsuudesta, varhaiskasvatuksesta ja sen laadusta (vrt. Dahlberg, Moss & Pence 1999).

Varhaisvuosien erityiskasvatus on osa yleistä varhaiskasvatusta ja sitä toteutetaan yhä useammin integraatioperiaatetta soveltaen joko tavallisissa päivähoitoryhmissä tai integroiduissa erityisryhmissä. Siitä, miten erilaiset päivähoitomallit palvelevat erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia, on tehty maailmalla runsaasti tutkimuksia. On myös esitetty yleisiä varhaisvuosien

erityiskasvatusta koskevia laatutekijöitä, jotka kuitenkin usein ovat vaikeasti saavutettavissa yhtä aikaa tietyssä päivähoitoratkaisussa (Bailey, McWilliam, Buysse & Wesley 1998). On myös keskusteltu siitä, merkitseekö laatu erilaisia asioita eri lapsille ja tarvitaanko erillisiä erityiskasvatuksen laatukriteereitä. Tutkimusten perusteella voidaan tältäkin osin antaa yleisiä ohjeita, mutta on myös tärkeää selvittää ja tarkentaa laatukäsityksiä kontekstissaan asianosaisten näkökulmia kuullen.

Samana suuntaiset muutostrendit on tunnistettavissa myös varhaiskasvatuksen kentällä. Päivähoitopalveluissa kuten muillakin työelämän aloilla on siirrytty vähitellen tulosjohtamisesta laatujohtamiseen. 1980-luvun loppupuolelta lähtien alkoivat sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijat että kunnat kehittää erilaisia tuloksellisuusmittareita mm. päivähoidon tuotavuuden, tehokkuuden ja asiakkaiden tyytyväisyyden arvioimiseen. Laatujohtamiseen siirtymisen myötä huomio on viime vuosina suuntautunut yhä enemmän palveluprosessiin eli itse pedagogiikan sekä sen edellytysten laatuun.

Päätätävällän hajauttaminen valtionhallinnosta kuntatasolle on osaltaan asettanut uusia haasteita laadunhallintatyölle kunnissa. Kontrolloivan tehtävän ohella arvioinnin halutaan entistä enemmän palvelevan itse toiminnan kehittämistä paikallisista lähtökohdista käsin. Eksklusiivinen, organisaation ulkopuolelta määriteltä laadukkuus ja laadunhallintamallit valmiine laatumittareineen eivät välttämättä tavoita sitä todellisuutta, mikä kunta- ja yksikötasolla vallitsee. Laadunmäärittely ja -arviointi inklusiivisesti, kaikkia avaintahoja, hallintoa, henkilökuntaa, vanhempia ja lapsia, kuullen edellyttää uutta ajattelutapaa ja uusien toimintamallien kehittämistä.

Päivähoitoa organisaationa luonnehtii dynaamisuus ja asiakaslähtöisyys. Toiminta perustuu pitkälti vuorovaikutukseen ja välittömät konkreettiset tulokset ovat vaikeasti mitattavia. Viime kädessä henkilökunta tekee pedagogiset ratkaisut oman ammattitaitonsa eikä ulkoisten ohjeiden perusteella. Työntekijöiltä vaaditaan hyvää asiantuntijuutta, että he kykenevät tunnistamaan tilannekohtaisesti vaihtelevat laadukkaat toiminnan ehdot. Se, missä määrin he osaavat ja haluavat ottaa myös muut asianosaiset mukaan tähän prosessiin, on myös osa tätä asiantuntijuutta.

Osallistuessani 90-luvulla erilaisiin laadunarvioinnin hankkeisiin (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995; Hujala ym. 1999; Kaidesoja 1995; Tauriainen 1998) mielenkiintoni suuntautui ruohonjuuritasolta lähtevän inklusiivisen laadunmäärittelyn ja -arvioinnin mahdollisuuksien ja ehtojen tutkimiseen sellaisessa kontekstissa, jossa on heterogeeninen joukko lapsia vanhempineen. Haasteena näin eri osapuolten laatukäsitysten tavoittamisen ja niiden yhteen sovittamisen toiminnan edelleen kehittämiseksi.

Tutkimusidean hahmottuessa etsin yhteistyökumppaneikseni päiväkotien erityisryhmiä, sillä erityispäivähoidon laatu tutkimuksia ei oltu maassamme vielä tehty. Tutkimukseeni osallistumishalukkaaksi ilmoittautui integroitu erityisryhmä, jossa koko päiväkodin kehittämisalueena oli vanhempien kohtaaminen, vaikutusmahdollisuudet, yhteistyö ja ilmapiiri liittyen koko päivähoitotoimessa käynnistyneeseen laadunkehittämiprojektiin. Tästä oli hyvä laajentaa aihetta henkilökunnan itsearviointeihin ja lasten näkökulman tavoittamiseen.

Tutkimustehtävät tarkentuivat yhteisissä neuvotteluissa ryhmän henkilökunnan kanssa seuraaviksi. Ensimmäiseksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, *millaisia käsityksiä päivähoidon keskeisillä avainryhmillä eli henkilökunnalla, vanhemmilla ja lapsilla on varhaiskasvatustoiminnan ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen laadukkuudesta integroidussa erityisryhmässä ja miten näiden tahojen näkemykset suhteutuvat toisiinsa*. Alustavasti toisena tutkimustehtävänä oli eri osapuolten näkemysten tavoittamisen menetelmien kehittäminen ja arvioiminen. Tutkimusryhmässä oli sekä tavanomaisesti kehittyviä että kielellisessä kehityksessään viivästyneitä ja dysfaattisia lapsia, joten lasten kuuleminen nousi keskeiseksi haasteeksi. Tutkimuksen edetessä toinen tutkimustehtävä rajautuikin koskemaan *lasten haastattelua menetelmänä ja vuorovaikutustilanteena heidän laatuikäistensä tavoittamisessa*. Asia liittyy myös tutkimusmenetelmän ja sen luotettavuuden kuvaukseen, mutta samalla keskusteluanalyysin tulokset tarjoavat tietoa lasten ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta haastattelutilanteessa. Tämän perusteella olen sijoittanut kyseisen luvun osaksi tulosten esittelyä.

Tutkimusote kuten koko inklusiivinen lähestymistapa laatuun perustuu yleiseen hermeneuttiseen tieteenfilosofiseen traditioon ja käyttämäni tutkimusmenetelmät ovat pääosin laadullisia. Olen kuvannut tutkimusmenetelmäni etenkin lasten aineiston analyysin osalta erityisen tarkasti, että lukija voisi seurata lasten kokemuspohjaisten laatuikäistysten välittymisen mallin kehittymistä ja arvioida sen uskottavuutta.

Kirjallisuuskatsauksessa käsitelen aluksi laadunarviointiin liittyviä näkökulmia ja käsitteistöä johdattaen lukijan tulosajattelusta laatuajatteluun ja edelleen eksklusiivisesta laatuajattelusta inklusiivisen laatuajattelun perusteluihin. Esittelen henkilökunnan, vanhempien ja lasten näkökulmasta tehtyjä laatuikäistymisiä ensin varhaiskasvatuksessa yleisesti ja sen jälkeen tarkentaen varhaisvuosien erityiskasvatukseen osana varhaiskasvatusta.

Tutkimuksen käsitteissä 'inklusiio' esiintyy kahdessa eri merkityksessä. Toisaalta puhutaan inklusiivisesta laadunmäärittelystä ja -arvioinnista. Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa - kuten erityisopetuksessa yleisestikin - on puolestaan alettu viime vuosina käyttää termiä inklusiio kuvaamaan poliittisia, hallinnollisia ja pedagogisia ratkaisuja, joilla mahdollistetaan kaikkien lasten yhteinen palveleminen ja mukaan ottaminen muiden ikäistensä tavoin. Käytännössä Suomessa käytetään yhä sanastoon jo vakiintunutta integraatio-termiä (vrt. Moberg 1998, 141) ja suurelta osin toiminnan luonnekin vastannee enemmän integraatiota kuin inklusiota. Integraatiolla ja inklusiolla samansuuntaisista pyrkimyksistään huolimatta katsotaankin olevan erilaiset lähtöoletukset (mm. Ikonen 2000,123). Tutkimukseni kontekstina on siis päiväkodin integroitu erityisryhmä ja lähestymistapa laadunmäärittelyyn ja -arviointiin on inklusiivinen.

Olen liittänyt kunkin avainryhmän tulosten esittelyn yhteyteen jo tulosten tarkastelua ja pohdintaa. Lopussa etenen tältä mikrotasolta tulosten makrotason tarkasteluun ja pohdintaan suhteuttaen henkilökunnan, vanhempien ja lasten tulokset toisiinsa sekä liittäen ne laajempaan varhaiskasvatuksen laadukkuutta koskevaan pohdintaan. Liitteiden lopussa on luettelo raportin taulukoista ja kuvioista niiden löytämistä helpottamassa, koska viittaa joissain kohdin tekstiä jo aikaisemmin esitettyihin kuvioihin ja taulukoihin uudelleen.

ovat kuitenkin jatkuvasti lähentyneet toisiaan ja evaluoinnin alueella on kehitetty monia erilaisia käsitteellisiä rakennelmia ja toteutusmalleja, joissa tarkastelutapaa pyritään laajentamaan.

Päivähoidon niin kuin muidenkin julkisten palvelujen evaluoinnissa kaksi viime vuosina yleisimmin käytettyä päätermiä ovat *tuloksellisuusarviointi* ja *laadunarviointi* (mm. Summa 1995, 79). Näistä tuloksellisuusarviointi on otettu sosiaali- ja terveyspalveluissa käyttöön aikaisemmin. Tavoitteena on ollut pikemminkin toiminnan kontrollointi sekä resurssien saannin ja sitä myötä toiminnan jatkuvuuden perusteleminen kuin toiminnan laadullinen kehittäminen (vrt. mm. Vartiainen 1994, 82). Arviointitieto on ollut pitkälti kvantitatiivista. Termin voi myös katsoa kuuluvan ensisijaisesti tulosjohtamisen käsitteistöön (mm. Rajavaara 1995, 27).

Laadunarvioinnin käsitteen käyttöönotto on aiheuttanut hämmennystä tuloksellisuusarvioinnin termeihin tottuneille. Laadusta puhuminen on kuitenkin yleistynyt sosiaalitoimen ja kasvatuksen kentällä samalla, kun julkisten palvelujen sääntelyä on siirretty hallinnollisessa hierarkiassa alaspäin eli lisätty kuntien valtaa päättää resurssien käytöstä ja tavoitteiden määrittelystä. Näin on haluttu lisätä kysynnän ja tarjonnan vastaavuutta eli kykyä vastata asiakkaiden erilaisiin tarpeisiin. Sipilä (1995) puhuu alhaalta ylöspäin rakentuvasta palvelujärjestelmästä. Lama ja resurssisäästöt ovat samanaikaisesti lisänneet huolta toiminnan laadun tason heikkenemisestä. Kuten Sipilä (mts. 21) toteaa: "Laadusta oli puhuttava, koska tulosjohtamisen kriisi alkoi olla kenen tahansa näkyvillä. Organisaatiot olivat oppineet tekemään tulosta laadun kustannuksella." Myös sosiaalipalvelujen markkinoistaminen (vrt. Sipilä mts. 22) eli esimerkiksi yksityisten palvelujen ostaminen ja palvelusetelijärjestelmä on lisännyt tarvetta palvelujen laadun arviointiin.

Laadunarvioinnissa ei enää riitä se, että kyetään määrittelemään ja arvioimaan, mikä on hyvä tulos, vaan on kyettävä myös määrittelemään ja arvioimaan, millaista on se laadukas toiminta, jolla näitä hyviä tuloksia voidaan saavuttaa. Tällainen kuvaileva tieto palvelee suoraan toiminnan kehittämissyönteiksi. Varhaiskasvatuspalvelujen osalta tämä on johtanut siihen, että evaluatiokeskusteluun on tarvittu myös esimerkiksi psykologian ja kasvatustieteiden asiantuntemusta.

Laadunarviointi liitetään laatujohtamisen käsitteistöön (mm. Rajavaara 1995; Sipilä 1995). Toiminnassa pyritään kokonaisvaltaiseen laatujohtamiseen (ks. mm. Hujala ym. 1999). Puhutaan myös kokonaisvaltaisesta laadunhallinnasta (TQM = total quality management; TQE = total quality education). Perustana on asiakas-suuntautuneisuus ja asiakastyytyväisyys. Toiminnassa pyritään työn jatkuvaan kehittämiseen sen kaikilla alueilla. Johdon tehtävänä on toimia niin, että koko henkilöstö sitoutuu laadun kehittämiseen. Laadunhallinnan ohella puhutaan myös laadunvarmistuksesta (ks. mm. Hoitotyön laadunvarmistuksen perusteet 1992).

Yhteistä näille kaikille on, että toiminnan jälkikäteen tapahtuvan kontrollin ja korjaamisen sijaan pyritään heikkolaatuisten palvelujen tuottaminen minimoimaan jo ennakolta. Käytännössä organisaatiot ovat pyrkineet laadunhallintaan käyttämällä apunaan laatupalkintokriteereitä (Malcolm Baldrige National Quality Award, Suomen laatupalkintojärjestelmä) ja laadun standardijärjestelmiä (mm. SFS-ISO 9000-standardisarja) sekä nk. benchmarking-vertailua, jossa omaa

toimintaa verrataan jonkin esimerkillisen organisaation menettelyihin (Anttonen 1994).

Samalla ollaan siirtymässä *ulkopuolisen tahon kontrollista* yhä enemmän *toiminnan itsearviointiin* eli yhteisön ja siinä toimivien yksilöiden oman toimintansa arviointiin, jonka tavoitteena on ensisijaisesti oman toiminnan kehittäminen. Palvelutyön laadun ylhäältä tapahtuva kontrollointi onkin hyvin ongelmallista, sillä toiminnan luonne on monisyinen ja moniselitteinen. Kuten Sipilä (1995, 23) toteaa: "Johdolle voidaan toki raportoida monenlaisia asioita ja tarkistuslistat laajenevat kaiken aikaa Perusongelmana on kuitenkin, että yhteen pieneen sanaan laatu, voidaan tiivistää vähintäänkin vuosisadan mittainen keskustelu hyvästä palvelusta, hyvästä organisaatiosta, hyvästä hallinnosta, hyvästä politiikasta, hyvästä työntekijästä ja hyvästä koulutuksesta. Laadun ulottuvuuksia on rajattomasti." Käsitkset hyvästä vaihtuvat niin nopeasti, että hallinnon on mahdoton pysyä perässä.

Sipilän mukaan palvelun onnistumisen relevantein mittapuu on läsnäolevan ihmisen arvio palvelusta. Ulkopuolisten läsnäolevien arvioitsijoiden käyttö on kuitenkin kallista. Lisäksi palvelutapahtumassa on läsnä aina kaksi osapuolta: työntekijä, joka tuottaa palvelun ja käyttäjä, joka vastaanottaa sen. Sitä mukaa, kun palvelujen tuottamisessa siirrytään ruohonjuuritasolta rakentuvaan palvelujärjestelmään eli tuotetaan paikallistason mittatilaustyönä sitä, mitä käyttäjät kysyvät, siirtyy kontrollikin ruohonjuuritasolle. Julkishallinnon mittarien kehittelyn sijaan tulee siten keskittyä kehittämään laadunarviointia, joka perustuu läsnäolevien ihmisten arviointikyvyille.

Esittelen lyhyesti tuloksellisuusarvioinnin peruskäsitteitä pyrkien samalla suhteuttamaan niitä laadunarvioinnin käsitteisiin ja näkökulmaan. Perustan esittelyni Vartiaisen (1994) väitöskirjatyöhön, joka on mielestäni varsin ansiokas yritys rakentaa palveluorganisaatioiden tuloksellisuusarvioinnin käsitteellinen viitekehys sekä luoda monipuolinen laadullisen ja määrällisen arvioinnin yhdistelmään pyrkivä evaluointimethodi, jota on esimerkinomaisesti sovellettu nimenomaan päivähoiton tuloksellisuuden arviointiin. Tuloksellisuutta kuvaavia käsitteellisiä malleja on maassamme kehitelty viime vuosina toki monia muitakin (ks. mm. Aaltonen 1992; Hiironniemi 1992; Nikkanen & Lyytinen 1996, 114-118; Nikkilä 1994, 69). Peruskäsitteet niissä ovat samoja, mutta niiden keskinäiset suhteet ja operationaalistaminen vaihtelevat riippuen tarkastelutavan laajuudesta.

Vartiaisen (mts.77) mukaan tuloksellisuus koostuu kolmesta osa-alueesta, jotka ovat *tuottavuus, tehokkuus ja vaikuttavuus*. Niitä tarkastellaan sekä organisaation sisäisinä että ulkopuolisina käsitteinä. Näin laajennetaan perinteistä organisaatiokeskeistä tarkastelua ottamaan huomioon myös ympäristön kuten asiakkaiden ja yhteiskunnan osuus tuloksellisuudessa. Tästä seuraa, että pelkkä kvantitatiivinen arviointi ei riitä, vaan on kehitettävä myös kvalitatiivista arviointia.

Tuloksellisuuden eri osa-alueita ja niiden operationaalistamista päivähoiton arviointiin (vrt. Vartiainen mts. 144) on kuvattu taulukossa 1. Arvioinnissa sovelletaan nk. monitahoarviointia. Sen mukaan ensin tunnistetaan organisaation kanssa vuorovaikutuksessa olevat avainryhmät sekä tarvittaessa priorisoidaan niiden merkitys organisaation toiminnan kannalta ja arviointitiedon antajina. Eri ryhmillä oletetaan olevan omia odotuksiaan organisaation toiminnalle. Toimintaa

voidaan arvioida näiden odotusten ja tuotettujen palvelujen vaikutusten välisenä suhteena, jota voisi kuvata myös asetettujen tavoitteiden saavuttamisen asteena (mts. 118).

TAULUKKO 1 Palveluorganisaation tuloksellisuuden osa-alueet ja niiden operaatio-naalistaminen päivähoiton arvioinnissa (Vartiainen 1994)

	SISÄINEN	ULKOINEN
TUOTTAVUUS	Panos/tuotos - arviointi: – tuotetut palvelut/ aikayksikkö – tuotetut palvelut/ kustannukset * <i>kustannukset/läsnäolopäivät</i> * <i>kustannukset/päiväkotipaikat</i> * <i>kustannukset/pk-paikat x</i> <i>toimintapäivät</i>	– toiminnan edellytystekijät: yhteiskunnan päätöksenteko, inhimilliset ja rahalliset resurssit, teknologia * <i>toiminnan fyysiset edellytyk-</i> <i>set - ympäristö (henkilöstön</i> <i>kuvaukset ja vanhempien</i> <i>tyytyväisyys)</i> * <i>dokumenttiarviointi</i> <i>edellytysten yhteiskunnallis-</i> <i>historiallisesta kehityksestä</i> <i>(lait, säädökset)</i>
TEHOKKUUS	– henkilöstöjärjestelmän tehokkuus (vaihtuvuus, asenteet, poissaolot) – toiminnan organisointi ja johtaminen (mm. resurssien allokointi, työnjako, palvelujen jakaminen) – toiminnan nopeus ja virheettömyys * <i>paikkojen tarve/tarjonta</i> * <i>paikkojen käyttöaste</i> <i>(läsnäolopäivät/paikat x</i> <i>toimintapäivät)</i>	– organisaation kyky käyttää hyväkseen ympäristöään – toiminnan responsiivisuus suhteessa asiakkaisiin ja yhteiskuntaan * <i>tyytyväisyys kunnan ph-</i> <i>järjestelmän toimivuuteen</i> <i>(ph:n saatavuus, päättäjiä</i> <i>asiantuntemus, kehittämis-</i> <i>toiminta henkilöstön ja van-</i> <i>hempien arvioimana)</i> * <i>tyytyväisyys määrään,</i> <i>muotoihin, aukioloaikoihin,</i> <i>toiminnan sisältöön</i> <i>(vanhempien arvioimana)</i>
VAIKUTTA- VUUS	– henkilöstön tyytyväisyys – toiminnan jatkuvuus – organisaation toiminnan hyödyt ja onnistuneisuus * <i>lakisääteisten tavoitteiden</i> <i>mukaisessa tehtävissä</i> <i>onnistuminen - kotien</i> <i>kasvatustyön tukeminen</i> <i>(henkilöstön itsearviointi)</i>	– asiakkaiden ja ympäristön tyytyväisyys – palvelutarjonnan jatkuvuus – toiminnan merkitys yhteiskunnalle ja yksilöille * <i>tyytyväisyys yksilöllisyyteen,</i> <i>kasvatuksellisiin tekijöihin,</i> <i>vuorovaikutukseen (vanhem-</i> <i>pien arviointi)</i>

Vartiainen on valinnut omaan monitahoarviointiinsa mukaan päiväkotien johtajat sekä asiakkaiden edustajina lasten vanhemmat. Yhteiskunnan odotukset heijastuvat lähinnä päivähoiton edellytyksiä kuvaavissa dokumenteissa sekä toiminnan taloudellisuusarvioinneissa.

Huomattavaa on, että tässä operationaalistamisen mallissa sisäisen tehokkuuden arviointiin ei sisälly johtajien oman johtamistoimintansa itsearviointia, eikä henkilöstö liioin arvioi 'hoiva- ja kasvatustyön virheettömyyttä', jota voitaisiin verrata hoiva- ja kasvatustoiminnan laadukkuuteen. Vartiainen (mts. 128) mukaan ulkoisen vaikuttavuuden alueella myös toiminnan yhteiskunnallisten merkitysten arviointi on käytetyssä metodissa mahdotonta, koska se vaatisi pitkän aikavälin arviointia. Yksilöllinen merkitys puolestaan näkynee asiakkaiden tyytyväisyysarvioinneissa.

Laadunarvioinnin käsitejärjestelmässä tarkastellaan organisaation toiminnan laatua sen kaikkien tekijöiden osalta: toiminnan rakenteiden tai edellytysten laatuna, toiminnallisten prosessien laatuna ja toiminnan tulosten laatuna. Tämänkin jäsenyyksen taustalla ovat systeemiajattelun keskeiset käsitteet eli panokset, prosessi ja tuotokset. Oletuksena yleensä on, että hyvä rakenne lisää hyvän prosessin todennäköisyyttä ja hyvä prosessi puolestaan tuottaa hyvää tulosta. Ketjua voisi tarkastella myös toisin päin kysymällä: mikä on hyvä tulos, millaisella toiminnalla se aikaan saadaan ja mitä edellytyksiä tarvitaan (Pelkonen 1992, 75.) Näihin tekijöihin voidaan lisätä vielä toiminnan väliintulevat tekijät, joilla tarkoitetaan varsinaista palvelutoimintaa tukevia ja valmistelevia prosesseja (Vartiainen 1994, 62).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ei ole toistaiseksi tehty tästä viitekehksestä käsin kokonaisvaltaisia laadunmäärittelyn ja -arvioinnin empiirisiä tutkimuksia, joten näiden tekijöiden konkretisointi perustuu vielä pitkälti ulkomaisten varhaiskasvatustutkimusten tuottamaan tietoon (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 10; Hujala ym. 1998, 188-194; Hujala ym. 1999).

Monissa varhaiskasvatuksen laadututkimuksista lapsen kehitystä ja oppimista on selitetty erilaisin toiminnan rakennetta tai prosessia kuvaavin muuttujin, jolloin on voitu tunnistaa lapsen myönteiseen kehitykseen yhteydessä olevia tekijöitä. Joissakin tutkimuksissa taas on valittu joku alan auktoriteettien näemyksiin perustuva laadukkaan toiminnan mittari (käytetyimpiä mm. Harms & Clifford 1980) kuvaamaan toiminnan prosessin laatua ja pyritty löytämään ko. laadun yhteyksiä erilaisiin rakenteellisiin tekijöihin sekä lapsen kehitykseen. Tulostekijöinä on lapsen kehityksen mittareiden lisäksi käytetty myös vanhempien tyytyväisyysarviointeja. Taulukossa 2 on kuvattu, mitä näillä laadun käsitteellisen rakenteen muodostavilla tekijöillä tarkoitetaan yleisesti ja mihin asioihin ne tutkimustulosten perusteella liittyvät varhaiskasvatuspalveluissa. On myös muita mahdollisuuksia käsitteellistää organisaation toimintaa sen laadukkuuden arvioimiseksi ja kehittämiseksi. Esimerkiksi TQM-perustaista Suomen laatupalinkintojärjestelmää on sovellettu päivähoidon (Lapsi ja laatu-hanke. Päivähoidon laadun arviointiperusteet 1999). Perustekijät eri jäsenyksissä ovat samat, mutta osien keskinäinen painotus vaihtelee. Taulukossa kuvattujen vaikuttavuus- tai tulostekijöiden reunaehtoina ovat luonnollisesti palvelujen riittävyys ja saatavuus, mikä vanhempien kannalta tarkoittaa mm. tietoa palveluista, niiden etäisyyttä kodista sekä niiden hintaa.

Viime kädessä evaluaatiota tulisi laajentaa päivähoido-organisaation ulkopuolelle niin, että se käsittäisi lapsen kaikkien kasvuympäristöjen, etenkin kotikasvatuksen laadun, mikäli halutaan selvittää eri ympäristöjen yhteisvaikutusta lapseen (Hujala ym. 1998, 195). Tutkimukset, joissa on otettu mukaan sekä

kotikasvatusta että päiväkotikasvatusta kuvaavia muuttujia, ovat onnistuneet selittämään lapsen kehitystä paremmin kuin vain jompaankumpaan kasvuympäristöön keskittyvät tutkimukset (Clarke-Stewart 1987). On myös näyttöä, että eniten laadukkaasta varhaiskasvatuksesta hyötyvät ne lapset, jotka tulevat depri-voidusta ympäristöstä (Melhuish 1993).

TAULUKKO 2 Laadunarvioinnin käsitteellinen rakenne yleisesti ja päivähoitoon sovellettuna

	YLEINEN PALVELU-TOIMINTA (Pelkonen 1992)	VARHAISKASVATUS (Hujala ym. 1998)
PUITE- TAI RAKENNE-TEKIJÄT	Oikeat edellytykset – materiaaliset ja inhimilliset voimavarat – organisatorinen rakenne – arviointi- ja palautejärjestelmät	– lapsiryhmän koko – henkilöstön tiheys – hoitosuhteen pysyvyys – hoitoaikojen sopivuus
PROSESSIA TUKEVAT TEKIJÄT	Oikea toiminta / edellytykset; välillisesti ohjaavat tekijät – usein asiakkaalta piilossa olevat toiminnot ja tekijät, jotka tukevat palvelutehtävää - esim. johtaminen (Vartiainen 1994)	– yhteistyö kodin ja päivähoiton välillä – henkilöstön koulutus ja ammatillinen kasvu – työkokemus – työyhteisön yhteistyö – johtajuus
PROSESSI-TEKIJÄT	Oikea toiminta – palvelun hakeminen (asiakas) – asiakkaan palvelutarpeen määrittäminen ja palvelun toteuttaminen	Varhaisvuosien pedagogiikka: – aikuinen - lapsi-vuorovaikutus – lasten keskinäinen vuorovaikutus – kehityksellisesti sopiva toiminta – turvallinen ympäristö
VAIKUTTAVUUS- TAI TULOSTEKIJÄT	Ihmisen hyvä; tarpeet; tavoitteet – palvelun vaikutukset yksilön ja yhteiskunnan tasolla – käyttäytymis- ja asenne-muutokset, tyytyväisyys	– lapsen viihtyminen – lapsen kasvu ja kehitys – vanhempien tyytyväisyys

Kuten Vartiainen (1994, 62) toteaa, palveluprosessissa tuotos syntyy asiakkaan ja työntekijän suorassa vuorovaikutuksessa, jossa kumpikin osapuoli vaikuttaa toisiinsa, jolloin tuloksellisuus on riippuvainen myös asiakkaan ominaisuuksista. Tällaisten vuorovaikutussuhteiden lainalaisuuksien selittäminen on kuitenkin hyvin vaikeaa. Esimerkiksi päivähoidossa asiakkaita ovat sekä lapset että heidän vanhempansa. Kysymys ei ole vain lapsen ja henkilökunnan välisestä vuorovaikutuksesta vaan myös vanhempien ja henkilökunnan vuorovaikutuksesta sekä vanhempien kyvystä ja halusta osallistua yhteistyöhön. Usein päätavoite ei olekaan suoraan lapseen vaikuttaminen vaan vanhempien tukeminen kasva-

tustehtävässään ja sitä kautta lapsen palveleminen. Yllä esitetyssä mallissa (Hujala ym. 1998) yhteistyö kodin kanssa on sijoitettu välillisesti ohjaaviin tekijöihin, mutta yhtä hyvin se voidaan sijoittaa osaksi pääprosessia riippuen kulloisestakin tavoitteenasettelusta.

Jos verrataan tuloksellisuusarvioinnin ja laadunarvioinnin käsitejärjestelmiä keskenään, voidaan niiden välillä löytää monia yhteneväisyyksiä (taulukko 3). Etenkin sisäinen - ulkoinen-ulottuvuus on asettanut arvioitavan organisaation kontekstiinsa ja tuonut tuloksellisuusarvioinnin lähemmäksi laadunarviointia.

TAULUKKO 3 Laadunarvioinnin ja tuloksellisuusarvioinnin käsitejärjestelmien yhteneväisyydet

LAADUNARVIOINTI	TULOKSELLISUUSARVIOINTI
Puite- tai rakennetekijät	Ulkoinen tuottavuus: toiminnan edellytykset
Välillisesti ohjaavat tekijät	Sisäinen tehokkuus: henkilöstöjärjestelmän tehokkuus, toiminnan organisointi, johtaminen
Prosessitekijät	Sisäinen tehokkuus: toiminnan nopeus, virheettömyys Ulkoinen tehokkuus: toiminnan responsiivisuus suhteessa asiakkaisiin ja yhteiskuntaan; organisaation kyky käyttää hyväkseen ympäristöään
Vaikuttavuus- tai tulostekijät	Sisäinen ja ulkoinen vaikuttavuus: eri avainryhmien odotuksiin vastaaminen -> tyytyväisyys, toiminnan onnistuneisuus ja merkityksellisyys Sisäinen tuottavuus: panos - määrällinen tuotos Ulkoinen tehokkuus: palvelujen saatavuus

Yhteneväisyydet ovat viitteellisiä, mutta auttanevat osaltaan käsitteiden sekavasta käytöstä hämmentyneitä hahmottamaan, mitä asioita tuloksellisuusarvioinnista ja laadunarvioinnista puhuttaessa kulloinkin tarkoitetaan. Sisäinen tuottavuus panos - tuotos-suhteena voi olla laadun arvioinnin mallissa laadukkaana tuloksen kriteerinä ainoastaan ehdollisesti: ko. suhdeluku tulee suhteuttaa samanaikaisesti muihin tulostekijöihin kuten vanhempien ja lasten tyytyväisyyden asteeseen. Siten palvelujen saatavuus voisi sisältyä myös ulkoiseen vaikuttavuuteen, jossa arvioidaan asiakkaiden tyytyväisyyttä palvelujen järjestämiseen. Laadunarvioinnin prosessitekijöitä eli laadukkaita menettelytapoja vastaavat tehokkuustekijät jäävät Vartiaisen tuloksellisuusarviointimallissa taustalle, joskin tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, millaisia asioita henkilöstö ja vanhemmat pitävät laadukkaana toimintana. Tutkimuksessa niitä käytettiin kuitenkin vaikuttavuuden arvioinnissa odotusten ja tyytyväisyyden välisen suhteen muodostamiseksi.

Yhteenvedon voidaan todeta, että erityisesti varhaiskasvatuksen prosessitekijöiden laadun määrittely ja arviointi on tähän saakka jäänyt niin tutkimuksessa kuin käytännön evaluointityössä vähimmälle huomiolle, vaikka toiminnan

kokonaisvaltainen kehittäminen edellyttäisi laadun määrittelyn ja arvioinnin kohdistamista toiminnan kaikille osa-alueille. Päiväkotikasvatuksen toimintaprosessien laadukkuuden yleinen määrittely on kuitenkin vaikeaa, jopa mahdollonta, sillä kasvatusta- ja sosiaalityön alueella palvelut ovat luonteeltaan yksilöllistettyjä. Asiakkailta on erilaisia odotuksia, intressejä ja tarpeita. Yhden hyvä ei ole välttämättä toisen hyvä.

2.2 Päivähoito organisaationa

Tähän saakka ollaan oltu kiinnostuneita ensisijaisesti päivähoiton määrällisten tarpeiden toteutumisesta sekä 90-luvun alun laman myötä yhä enenevässä määrin myös toiminnan taloudellisuudesta. Kasvatuksellisesta sisällöstä ja toiminnan tavoitteista ei ole käyty laajaa yhteiskunnallista keskustelua eikä siten myöskään prosessien ja tulosten laatua tai laadun määrittelyn mahdollisia periaatteita ole voitu yhteisesti määrittää. Kuten Suhonen (1995, 43) toteaa, sosiaalihuollossa ei perinteisesti ole keskusteltu siitä, "millaisten yhteiskunnallisten intressikamppailujen tuloksena vallitseva laatukäsitys on syntynyt, kenellä on ollut mahdollisuus vaikuttaa käsitteen saamaan sisältöön tai mitkä ovat ne 'naamiot', joiden takaa laatuksellista ohjausta. Yllättävän vähän on uskallettu pohtia käsitteen kaksoissidosluonnetta, markkinoitavien palvelujen tuottajien ja asiakkaiden intressien ilmi- ja piilomerkityksiä."

Vähitellen tulosjohtamisen näkökulmien laajennuttua ottamaan huomioon myös organisaation ulkoiset tekijät ja vaatimukset, ollaan päivähoitossakin alettu käyttää asiakastyytyväisyyteen perustuvia laatumääritelmiä: laadukas palvelu on sitä, että vanhemmat ovat tyytyväisiä palveluun eli palvelu kykenee tyydyttämään asiakkaan tarpeet tai vastaamaan asiakkaan odotuksiin. Kasvatustoimintaa koskeviin odotuksiin liittyy kuitenkin erilaisia arvoja, arvostuksia, uskomuksia, ideologioita ja tarpeita, jotka vaihtelevat eri kulttuureissa, eri ryhmillä ja yksilöillä. Siten samassa päivähoitopaikassa saatu palvelu voidaan kokea eri tavoin eri perheissä (Kärby 1992, 13).

Päivähoito-organisaation asiakasympäristöä voidaankin pitää hyvin heterogeenisenä ja tarpeiltaan yksilöllisenä. Tällainen henkilökohtaisia palveluja tuottava organisaatio on toiminnaltaan hyvin dynaaminen, koska jokainen palvelu ja vuorovaikutussuhde vaatii yksilöllisiä ratkaisuja ja siten korkeaa ammattitaitoa tunnistaa tarpeet ja vastata niihin. Tämän mukaan tuloksellisuuden arviointi on ongelmallista, koska jokainen palvelu muotoutuu tilannekohtaisesti. (Vartiainen 1994, 70.) Tästä näkökulmasta yksi laadun määrittelyn ja arvioinnin lähtökohta on tunnistaa kunkin asiakkaan yksilölliset tarpeet ja odotukset sekä varmistaa, että henkilökunnan ja vanhempien käsitykset lapsen hyvästä kasvuympäristöstä ja tavoitteista yhtenevät.

Käytännössä toiminta päiväkodeissa tapahtuu kuitenkin lapsiryhmässä, jolla on yhteiset toimintatilat, käytännöt ja säännöt, mikä asettaa toiminnan yksilöllistämiseksi tietyt rajat ja edellyttää, että ainakin joistain yhteisistä arvostuksista ja periaatteista voidaan olla yhtä mieltä. Onko tämä mahdollista ja millä ehdoilla?

Onko yhteisiä laatukäsityksiä löydettävissä? Vastaus tähän riippuu siitä, millaisia lähtöoletuksia asianosaisilla on todellisuuden luonteesta ja tutkittavuudesta. Näin lähestytään tieteenteoreettisia peruskysymyksiä. Laadun määrittelyä ja arviointia voidaan siten tarkastella eri tutkimusperinteiden näkökulmasta.

2.3 Eri tutkimusperinteet laadunmäärittelyn jäsentäjinä

Weissin (1994) mukaan laatu on *fenomenologiseen tutkimusperinteeseen* nojaten aina subjektiivinen kokemus, eikä laadusta yleisellä tasolla voida edes puhua. Laatua voidaan siten selvittää vain yksilötasolla kunkin henkilökohtaisten kokemustensa pohjalta antamien merkitysten kautta. Fenomenologisella tutkimusperinteellä viitataan tässä empiiriseen fenomenologiseen suuntaukseen. Empiirisessä tutkimuksessa selvitetään yksilöiden kokemusten sisältöjä, niissä olevia merkityksiä (Perttula 1995, 7). Tästä näkökulmasta katsoen Weiss tarkoittanee, että tutkittava ilmiö on jokaisen henkilön oma kokemusmaailma, kokemus laadusta, josta ei ole johdettavissa yhteistä, yleistä laatukäsitystä.

Turusen (1995, 113-127) mukaan fenomenologia tarkoittaa ilmiöiden tutkimista, ilmiöiden olemusta, ominaislaatua itsessään, ei jotain niiden taustalla olevaa. Tavoitteena on ilmiöiden rakenteen tutkiminen ja paljastaminen pysyen tutkittavan kohteen laadussa ja tapahtumisessa. Täten fenomenologisen tutkimuksen avulla luodaan myös tietyille tieteenalalle ominaista käsitejärjestelmää. Mm. Rauhala (1987a; 1987b) puhuu ihmisen eri olemuspuolista, tajunnallisuudesta, kehollisuudesta ja situationaalisuudesta, joita käsittelevillä tieteenalueilla on kullakin oma tätä olemuspuolta kuvaava käsitejärjestelmänsä. Fenomenologia filosofisena, teoreettisena suuntauksena merkitsee siten todellisuuden perustavaa jäsentämistä ja tutkimusalueen tai tieteen perustamista.

Laadunmäärittelyssä ja -arvioinnissa fenomenologinen lähestymistapa voisi tarkoittaa siten esimerkiksi myös sitä, että tutkittava ilmiö on laatu varhaiskasvatuksessa, jolloin pyritään paljastamaan varhaiskasvatuksen laadun olemusta ja luomaan sille ominaista käsitejärjestelmää tai liittämään sitä vaikkapa lapsuustutkimuksen käsitejärjestelmään. "Sosiaalityössäkin laatu keskusteluun ja laadun kehittämiseen liittyy usein turhaa kiirehtimistä. Analyyttisen laatu keskustelun lähtökohdat ohitetaan ja siirrytään suoraan laatu kriteereihin." (Suhonen 1995, 43.) Täten fenomenologiseen teoreettiseen tutkimukseen liittyy myös tässä käytävä laadun arvioinnin käsitteellinen pohdinta ja analyysi.

Edellisen lisäksi voidaan tunnistaa ainakin kaksi muuta tutkimusperinnettä, joita totutusti kutsutaan *positivistiseksi ja hermeneuttiseksi* (ks. esim. Turunen 1995, 59-111). Pence ja Moss (1994) puhuvat puolestaan *eksklusiivisen ja inklusiivisen* laadunmäärittelyn paradigmoista². Eksklusiivisessa laadunmäärittelyssä rajoitettu ja vaikutusvaltainen asianosaisten ryhmä määrittelee laadun sulkien muiden

² Paradigma = malli tai ohjeisto tutkimustyötä varten perustuen joihinkin itsestään selvinä pidettäviin väitteisiin todellisuuden luonteesta, tutkijan ja tutkimuskohteen suhteesta, tiedon yleistettävyydestä ja arvojen roolista tutkimuksessa (mm. Lincoln & Guba 1985).

osapuolten näkemykset pois. Perustana on staattinen tiedonkäsitys eli usko yhden oikean tiedon olemassaolon mahdollisuuteen. Tavallisesti määrittelyprosessissa ei tiedosteta taustalla olevia arvo-, uskomus- ja intressiperustoja eli suljetaan pois ihmisten tietylle asialle antamien erilaisten merkitysten mahdollisuus. Pyrkimyksenä on päästä pysyvään laadunmäärittelyyn. Taustalla on siis myös tietynlainen ihmiskäsitys. Eksklusiiviseen paradigmaan nojaava laadunmäärittely voidaan liittää positivistiseen tutkimusperinteeseen.

Pencen ja Mossin (mts. 172-173) mukaan eksklusiivisen määrittelyn sovellutukset näkyvät alan auktoriteettien näkemyksiin perustuvissa mittareissa, mittareita hyväksi käyttävissä tutkimuksissa sekä valtionhallinnon ohjeissa ja säädöksissä. Toisaalta myös kaupalliseen kuluttaja - tuote/palvelu-suhteeseen perustuva asiakasarviointi on luonteeltaan eksklusiivista, jos arvioinnissa ei oteta huomioon muiden osapuolten näkemyksiä. "Harvoin edes syntyy keskustelua kilpailevista laatuksityksistä ja niiden tulkinnasta. Tuntuu kuin laatuun liittyvät eettiset, ideologiset ja yhteiskunnalliset sitoumukset olisivat sosiaalityössä vaiettu aihe" (Suhonen 1995, 43).

Inklusiiviseen laadunmäärittelyyn osallistuvat Pencen ja Mossin mukaan useat eri tahot yhdessä. Käsitykset laadusta nähdään muuttuvina ja kontekstisidonnaisina eli riippuvaisina mm. ajasta, paikasta sekä määrittelijän kokemustaustasta ja tavoitteista. Tavoitteena on kuvata ja ymmärtää kunkin osapuolen laatonäkemyksiä ja 'kääntää' ne mahdollisesti muille osapuolille ymmärrettäviksi. Samalla siirrytään yksilötason kokemuksista enemmänkin ryhmätason kokemuksiin: osapuolilla tarkoitetaan erilaisia asianosaisten tai asianomistajien (stakeholders) ryhmiä. Näin lähestytään hermeneuttista tutkimusperinnettä (vrt. mm. Turunen 1995, 87-111), jossa tutkitaan sitä, miten ihminen tulkitsee ympäristöönsä, millaisia merkityksiä hän antaa asioille ja ilmiöille. Merkitykset ja niitä yllä pitävät traditiot vaihtelevat kulttuurista toiseen. Käytännössä tiedonmuodostuksessa on mukana ainakin kaksi erilaista ihmisen mielenmaailmaa, tutkijan edustama ja tutkimuskohteena oleva. Tällöin laajennetaan näkökulmaa em. Weissin esittämistä yksilöiden subjektiivisista laatuksityksistä tietyn kulttuurisen ryhmän laatuksitysten selvittämiseen. Tätä voidaan pitää hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen lukeutuvana lähtökohtana.

Tästä loogisesti jatkaen voidaan rakentaa vielä yksi laadun määrittelyn lähestymistapa, jota voitaisiin verrata hermeneutiikan ja teoreettisen fenomenologian välimaastoon sijoittuvaan tutkimusperinteeseen. Turunen (1995, 127) käyttää siitä nimitystä *toisen vaiheen hermeneutiikka*. Siinä ulkopuolinen tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavien antamia merkityksiä ja samalla tulkitsemaan ymmärtämänsä käyttäen hyväksi uutta, yleisempää käsitejärjestelmää, jota voidaan hakea fenomenologisen tutkimuksen alueelta. Näin pyritään aikaansaamaan myös itse tutkittavalle kulttuurille uusi ymmärryksen taso. Ulkopuolinen tutkija auttaa ko. kulttuurin jäseniä tulemaan uudella tasolla tietoisiksi omasta ajattelustaan ja toiminnastaan. Tämä taas voi auttaa heitä vapautumaan vanhasta ja kehittymään. Toimintatutkimus liittyy tämän tyyppiseen tutkimusperinteeseen. Koska laadun määrittelyn ja arvioinnin perimmäinen tarkoitus on toiminnan kehittäminen (Kärby 1992, 119; Tauriainen 1997), voidaan ajatella, että inklusiivisen määrittelyprosessin eräänä tehtävänä on nostaa määrittelijöiden tietoisuutta

laatukäsityksistään ja niiden perusteista uudelle, toimintaa eteenpäin vievälle tasolle.

Edellä mainittuun toimintatutkimuksellisen otteen taustalla on myös näkemys opettajasta *oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana*. Tutkiva toiminta voi tapahtua myös ilman suoraa ulkopuolista tutkimusapua. Ulkopuolinen apu voi olla perehtymistä itse valittuun kirjallisuuteen ja hakemalla tietoa alan asiantuntijoilta. Myös verkostoituminen muiden aihealueesta kiinnostuneiden kollegoiden kanssa on yksi tuen muoto uuden itsetiedostuksen tiellä. Olennaista on omaan käytäntönsä vaikuttaminen ja toiminnan kehittäminen saatavan palautteen avulla. (Vrt. mm. Syrjälä & Numminen 1988, 23.)

Tästä näkökulmasta laadunmäärittely ja -arviointi on toimintaa, jossa organisaatio vastaa itse evaluaatiosta valiten laadunmäärittelyn tavan ja laadunarviointiin osallistujat. Lähtökohdiana on toiminnan itsearviointi, mutta käytännössä siihen voivat osallistua myös ne tahot, joita organisaatio palvelee. Arviointi voi pohjautua toteuttajien itse määrittelemiін tavoitteisiin ja kriteereihin tai sitten asiakkaiden tai esimiesten asettamiin tavoitteisiin, odotuksiin ja kriteereihin (vrt. esim. Nikki 1993). Itsearviointia voidaan siten toteuttaa eksklusiivisestakin lähtökohdasta ja valita arviointiin joko itse laadittuja tai valmiita laatumittareita. Parhaassa tapauksessa valmiit mittaritkin virittävät hedelmällisiä pohdintoja laadukkaan varhaiskasvatuksen piirteistä (mm. Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 30; Sipilä 1995, 25). Toisaalta niitä voidaan käyttää hyvinkin normatiivisesti. Silloin on vaarana, että ne alkavat ohjata toimintaa liikaa syrjäyttäen ja hämärtäen toiminnan todelliset lähtökohdat (ks. mm. Tauriainen 1997, 84-85). Päivähoidon palveluluonteesta johtuen ihanteellisinta on, että eri osallistujatahot määrittelevät laatua viime kädessä yhdessä.

2.4 Osallistuvan arvioinnin mahdollisuudet

Pence ja Moss (1994, 173) pohtivat inklusiiviseen laadunmäärittelyyn liittyen seuraavia kysymyksiä:

- Ketkä ovat mahdollisia osallistujatahoja?
- Minkä luonteista osallistuminen on?
- Missä laajuudessa kukin osallistuu ja millaista valtaa hän käyttää?
- Miten inklusiivisuus toteutuu toiminnan eri tasoilla tapahtuvassa laadunmäärittelyssä?

Mahdollisia varhaiskasvatuksen laadunmäärittelyyn ja -arviointiin osallistuvia tahoja voivat Pencen ja Mossin eri tutkimuksiin ja tieteellisiin kirjoituksiin perustuvan koonnin mukaan olla hallintovirkamiehet, henkilökunta ja vanhemmat sekä myös lapset. Lisäksi määrittelyyn osallistuvat totutusti tieteen edustajat sekä poliitikot. Laajimmillaan osallistuviin tahoihin voidaan sisällyttää kaikki kansalaiset, jotka ovat kiinnostuneita kasvatuskysymyksistä. Esimerkkinä Pence ja Moss viittaavat italialaiseen Reggio Emilian kaupunkiin, jossa varhaiskasvatustalvelujen järjestelmän kehittäminen on lähtenyt kaupunkilaisten laajapohjajai-

sesta yhteisestä arvokeskustelusta ja yhteisen pedagogisen filosofian rakentamisesta.

Osallistumisen luonteen pohdinta herättää kysymyksen valtasuhteista sekä ristiriitaisista pyrkimyksistä ja odotuksista eri osallistujatahojen kesken. Ristiriitoja syntyy esimerkiksi julkisten palvelujen kustannuksia valvovien virkamiesten ja poliitikkojen sekä lastensa turvallisuudesta ja hyvinvoinnista huolehtivien vanhempien kesken. On myös pyrkimyksiä rakentaa luottamuksellista, avointa ja tasavertaista kumppanuutta eri osallistujatahojen välille, mutta käytännössä valtasuhteet ovat olemassa, joten ne on tietoisesti otettava huomioon ja pyrittävä muokkaamaan niitä. On myös pohdittava, onko kaikkien tahojen osallistumisen laajuus ja mielipiteiden todelliset vaikutukset samanlaiset, vai ovatko jotkut tahot, esimerkiksi vanhemmat mukana arviointiprosessissa lähinnä nimellisesti. (Pence & Moss mts. 173.)

Inklusiivisen lähestymistavan yhteydessä tarkasteltava myös sitä, miten kukin osallistujataho otetaan mukaan eri tasoilla tapahtuvaan laadun määrittelyyn ja arviointiin. Laadua tulee kuvata ja evaluoida palvelujärjestelmän eri tasoilla: valtion-, alue- ja paikallishallinnon sekä asiakaspalvelun tasolla. Eri tahojen omakohtaiset kokemukset, intressit ja asiantuntemus suuntautuvat luonnostaan organisaation eri tasoille, joten osallistuminen on erilaista eri tasoilla. Tavoitteena inklusiivisessa lähestymistavassa on kuitenkin eri tasoilla tapahtuvan laadunmäärittelyn yhdistäminen linjakkaaksi ja ristiriidattomaksi kokonaisuudeksi. (Pence & Moss mts. 173.)

Moniarvoisessa yhteiskunnassa, jossa laadunmäärittely on arvoperustaista, tämä edellyttää tiettyjen yhteisten ydinarvojen määrittelyä sekä yhteisistä lähtökohdista kiinni pitämistä. Voidaan kuitenkin kysyä, kuka saa määrittellä nämä yhteiset lähtökohdat.

Vartiainen (1994, 102-110) on myös pohtinut eri osallistujatahojen määrittelyä ja priorisointia sekä osallistumisen luonnetta ja osallistujien valta- sekä vaikutuskysymyksiä tuloksellisuusarviointimenetelmänsä kehittämissä. Hän käyttää näistä tahoista nimitystä avainryhmät ja eri avainryhmien arvioihin perustuvaa mallia hän kutsuu monitahoarvioinniksi. Vartiainen lisää edellä mainittuihin tahoihin vielä muut saman hallinnonalan organisaatiot ja muut hyvinvointiorganisaatiot sekä yksityissektorin.

Varhaiskasvatuksen laadunmäärittelyssä ja -arvioinnissa tulisi ottaa huomioon esimerkiksi yksityissektorin edustajina vanhempien työnantajien näkemykset. Muiden organisaatioiden alueella keskeisiä ovat peruskoulun opettajien ja hallinnon näkemykset. Siirtyväthän lapset seuraavaksi juuri tämän organisaation asiakkaisiksi, joten koulutoimella on väistämättä tiettyjä odotuksia varhaiskasvatus-toiminnalle. Lapsen kouluvalmiuksien kehittymisen tukeminen onkin yksi yleisesti tunnustettuja varhaiskasvatuksen tehtäviä. Siitä, mitä asioita näillä kouluvalmiuksilla tarkoitetaan, ei aina ole yksimielisyyttä eri tahojen kesken. Jotkut varhaiskasvatuksen tuottamat tulokset ovat lisäksi arvioitavissa vasta pitkällä aikavälillä koulun toiminnassa.

Keskeisimmän eron Vartiaisen mukaan monitahoarvioinnin malleihin aiheuttaa se, miten niissä priorisoidaan tunnistettujen avainryhmien mielipiteitä. Voidaan esittää ainakin seuraavia kysymyksiä:

- Mitä avaintahoja organisaatio ensisijaisesti palvelee?
- Miten paljon valtaa kullakin avaintaholla on organisaatioon, esimerkiksi sen toiminnan jatkuvuuteen?
- Toteutetaanko arvioinnissa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatetta?
- Onko ko. avaintahon arviointi sovellettavissa organisaation käyttöön?
- Miten ko. arviointi vaikuttaa organisaation toimintaan?

Päiväkodin toimintaa tarkasteltaessa, on helppo todeta, että se palvelee ensisijaisesti lapsia ja heidän vanhempiaan. Toiminnan jatkuvuutta säätelevät taas yhteiskunnan jakamat resurssit. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteen mukaan olisi osallistujatahoja priorisoitaessa etusijalle asetettava lapset, joilla on vähiten valtaa. Miten puolestaan ovat esimerkiksi lasten arvioinnit artikuloitavissa päiväkodin toiminnan evaluoinnin käyttöön sopiviksi ja miten lasten antama palaute vaikuttaa toimintaan verrattuna heidän vanhempiensa antamaan arviointitietoon?

Vartiainen (mts.104-105) esittelee Conollyn, Conlonin ja Deutschin (1980, 211-217) laaja-alaisen monitahoarvioinnin mallin, jossa lähdetään siitä, että kaikki avaintahot ovat tasavertaisia. Lisäksi siinä kyseenalaistetaan mahdollisuus vertailla saman alan organisaatioita, esimerkiksi päiväkoteja keskenään, sillä näiden ympäristöt, tehtävät ja kulttuurit voivat poiketa suuresti toisistaan. On sama kuin kysyisi: "Onko kirahvi tehokkaampi vai tehottomampi kuin elefantti?"

Lisäksi Vartiaisen mukaan avainryhmien priorisointiin vaikuttaa se, mihin arvioinnissa keskitytään ja millaiseen palveluajatteluun se liittyy. Toisaalta voidaan lähteä siitä, että organisaatio huomioi ympäristön sille kohdistamat toiveet jo toiminnan alussa ja asettaa päämääränsä sen mukaan. Arviointi perustuu siten näiden odotusten tunnistamiseen ja niiden täyttymisen arviointiin. Toisaalta voidaan Conollyn ym. (1980) nk. *käsitteellisen minimalismin mukaan ajatella, että avainryhmät arvioivat organisaatiota kokemansa perusteella*. Tärkeintä ei ole tavoitteiden asettaminen vaan toiminta ja vuorovaikutus sekä sen myötä vähitellen muotoutuva käsitys organisaation toiminnan tuloksellisuudesta (laadusta). Ajattelutapaan sisältyy toiminnan jatkuvan uudelleenarvioinnin ja -suuntaamisen mahdollisuus avainryhmiltä saadun palautteen mukaisesti.

Tämä on tärkeä näkökohta, kun avainryhmänä ovat esimerkiksi lapset. Lapsilla on harvoin etukäteen selkeää käsitystä siitä, mitä kaikkea he päiväkodilta odottavat, vaan käsitykset mahdollisuuksista muodostuvat vähitellen erilaisten kokemusten myötä. Samaa oletusta voisi soveltaa myös lasten vanhempiin. Vaikka heillä onkin omat arvostuksensa ja perusodotuksensa esimerkiksi lapsen turvallisesta hoidosta, päiväkodin pedagogista toimintaa koskevat odotukset saattavat olla hyvin yleisiä tai satunnaisia riippuen heidän aikaisemmista kokemuksistaan ja tiedoistaan päiväkotitoiminnasta. Vasta perehtyessään käytännön toimintatapoihin, he voivat reflektoida näitä kokemuksia suhteessa omiin kasvatusnäkemysnsä, arvostuksiinsa ja uskomuksiinsa sekä muodostaa sen pohjalta mielipiteitä päiväkodin pedagogiikasta ja esittää odotuksia sen toteuttamiselle (kuvio 1). Tämä näkemys on yksi tutkimukseni taustaoletuksista.



KUVIO 1 Laatukäsitysten muotoutuminen

Myös Reunamo (1998, 10, 21, 37-52) on pohtinut saman suuntaisia kysymyksiä päiväkodissa toimivien lasten ja aikuisten toiminnan osalta. Hän kritisoi nk. 'olemassa olevan vuorovaikutuksen' kasvatusnäkemystä, jossa kasvatus nähdään ensisijaisesti tavoitteellisenä toimintana, pyrkimisenä johonkin ennalta määrättyyn, vaikuttamisena lapsen näiden tavoitteiden suunnassa. "Syksyllä kysymys kuuluu: mitkä ovat tavoitteemme? Keväällä kysytään: miten hyvin syksyllä asetetut tavoitteet on saavutettu?" (mts.41.) Vaihtoehtona Reunamo esittää 'muotoutuvaa vuorovaikutuksen hahmottamista', jossa todellisuus ei ole valmis vaan kehkeytyy esiin ihmisten vuorovaikutuksessa joka hetki. Koska ei tiedetä varmasti, miten asiat pitäisi tehdä 'oikein', lisääntyy 'tunnusteleavan hapuilun' ja kontaktin tarve. Vuorovaikutuksessa oleville syntyy kuva siitä, että todellisuudesta löytyy aina uusia mahdollisuuksia toimia ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan uudistamiseen. Tämä tarkoittaa, että myös lasten omat kysymykset ja ajatukset pääsevät esiin. Lasten kanssa yhdessä hahmotetaan erilaisia mahdollisuuksia toimia ja lapset saavat vaikuttaa valintoihin.

Laadun määrittelyyn ja arvioinnin toteuttamiseen liittyy monia näkökulmia. Koko evaluoinnin käsite ja evaluointitutkimuksen otteet ovat kehittyneet jatkuvasti viime vuosikymmenien aikana. Vuorela (1990), joka on tutkinut tätä kehitystä, näkee siinä seuraavia kehitystrendejä, joita myös edellä olevassa tekstissä on tuotu esille. Arvioinnin *konteksti* on koko ajan laajentunut. Suljetun organisaation panosten ja tuotosten suhteen seurannasta on siirrytty organisaation ja sen ympäristön välisen vuorovaikutuksen huomioon ottavaan tuotosten vaikutusten seurantaan. Vähitellen on alettu kiinnittää huomiota myös itse toimintaprosessiin ja sen kehittymiseen. Viimeisimmissä malleissa on pyritty näkemään toiminta laajassa kontekstissa, jolloin arvioidaan koko toiminnan perusteita ja yhteensopivuutta toiminnan kohteen kanssa eli vuorovaikutteista kehittymistä kohteen kehittymisen kanssa.

Panos - tuotos-arvioinnissa on taloudellisen vaikuttavuuden arvioinnista siirrytty monitahoisiin tarkastelutapoihin, laadulliseen arviointiin ja myös sosiaalisen vaikuttavuuden arviointiin. *Tavoite - keino-suhdetta painottavassa arvioinnissa* tavoiteperustaista arviointia on täydennetty tavoitteista riippumattomalla arvioinnilla, arvioitavuuden arvioinnilla, teoriaperustaisella arvioinnilla ja tarveperustaisella arvioinnilla. *Päätöksentekijään kytkeytyvässä arvioinnissa* ollaan

siirrytty päätöksenteon tasolta käyttäjäkeskeiseen arviointiin ja vähitellen osallistuvaan tai 'monitoimija' -arviointiin, jolloin lähdetään siitä, että toiminnan päätöksenteossa ja toteutuksessa pyritään monien intressitahojen erilaisten näkökulmien ja arvojen yhteensovittamiseen (vrt. inklusiivinen lähestymistapa).

Vuorelan mukaan käyttäjäkeskeisessä arvioinnissa mukana on vain muutama arviointikysymyksiä asettava (so. laatua määrittelevä) käyttäjä ja arvioitsijoiden kesken edellytetään yksimielisyyttä arvioitavista asioista. Lisäksi arvioinnin välineet ovat päätöksentekijän toiveiden mukaisia, jolloin hän ohjaa arvioinnin tuloksia ja niiden hyväksi käyttöä (vrt. eksklusiivinen määrittely). Osallistuvassa arvioinnissa korostetaan eri tahojen toisistaan poikkeavia intressejä ja erilaisten tietotarpeiden tyydyttämistä. Osallistuva arviointi on eräänlainen neuvottelu- ja oppimisprosessi, jossa haetaan tietoa kunkin tahon intressien mukaisesti ja niitä käytetään toiminnan kehittämistä käytäviin neuvotteluihin. Myös Vuorela käsittelee eri osallistujatahojen keskinäisiä suhteita arvioinnissa:

- Osakuusarviointissa lähdetään palvelujen suhteellisesta hyödystä yhteiskunnan eri ryhmille. Arvioinnissa eri tahot pysyvät ikään kuin erillään. Arvioinnissa tuotetaan kullekin taholle sen tarvitsemää tietoa.
- Responsiivisessa arvioinnissa ajatellaan toiminnan 'todellisuuden' kokonaiskuvan muodostuvan eri osapuolten luomista käsityksistä. Vaikka eri tahojen arvojen ja käsitysten kesken ei vallitsekaan yksimielisyyttä, arvioinnissa pyritään tasapuolisuuteen sekä eri osapuolten keskinäiseen kommunikaatioon ja neuvotteluun.
- Dialektisessa arvioinnissa otetaan tietoisemmin huomioon eri osallistujien käsitysten väliset konfliktit. Ensi vaiheessa luodaan arvioitavien asioiden kartta täsmentämällä eri tahojen erilaiset oletukset toiminnan luonteesta. Neuvotteluprosessissa arviointikohteita pyritään priorisoimaan ja vähentämään joihinkin sovittuihin.

Yhteenvetona osallistuva arviointi on luonteeltaan suhteellista, dynaamista ja toimintaa kehittävä. Tarkastelukehikkoa ei lyödä lukkoon eikä pyritä määrittelemään toiminnan kokonaisarvoa, vaan onnistuneisuus on suhteellinen asia, joka muuttuu sitä koskevien käsitysten muuttuessa. Täten arvioinnin katsotaan olevan subjektiivista nostaa esiin asioita, jotka voidaan ymmärtää vain jostain rajatusta tietyn tahon intressien ja etujen näkökulmasta. Se, miten tuloksia voidaan tulkita ja käyttää hyväksi toiminnan kehittämisessä, riippuu eri osapuolten neuvottelutaidosta.

2.5 Päivähoitohenkilöstön laadunarviointitehtävät

Mitä enemmän toiminnan sääntelyä hajautetaan ja siirretään paikallistasolle, sitä merkittävämmäksi nousee päivähoiton henkilökunnan osuus laadunmäärittelyssä ja -arvioinnissa. Kjell Eiden (ks. Lehtinen 1995, 27) mukaan hyvinvointivaltiossa poliitikkojen tai keskushallinnon virkamiesten kyvyt eivät riitä eri alojen ammattilaisten työn yksityiskohtaiseen johtamiseen ja laadunarviointiin, vaan tarvitaan

koulutettuja ammattilaisia, jotka kykenevät kehittämään ja valvomaan toimintaa. Valtion tehtävänä on säädellä ja valvoa ammatillisen koulutuksen korkeatasoisuutta ja henkilökunnan vertaisarviointiin perustuvaa kehittymistä.

Tämä viittaa siihen, että nyky-yhteiskunnassa työ on monilla aloilla niin pitkälle erikoistunutta, että vain sen ammattilaiset hallitsevat sen laadun kriteerit. Vartiainen (1994, 68-74) tarkastelee sitä, miten työn luonne vaikuttaa henkilökunnalta edellytettäviin kykyihin arvioida toimintaansa. Palvelutyöhön, kuten päivähoitotyöhön, liittyy monen tasoista vuorovaikutusta asiakkaiden kanssa. Tässä vuorovaikutuksessa vaihdetaan tietoja, joita ilman työ ei onnistu. Symbolisen vuorovaikutuksen tavoitteena on luoda asiakkaalle stabiili kuva organisaatiosta, esimerkiksi päivähoitojärjestelmän tai päiväkodin toiminnan vakaudesta ja luotettavuudesta. Tämä ei vielä vaadi korkeaa vuorovaikutuksen määrää tai yksittäisen työntekijän henkilökohtaista panosta.

Tehtäviin liittyvässä vuorovaikutuksessa pyritään ratkaisemaan yhteistyössä asiakkaan ongelmia ja vastaamaan asiakkaiden toiveisiin. Organisaatio ei voi toimia ilman asiakkaan luovuttamaa perusinformaatiota. Päivähoitotyössä kysymys on esimerkiksi kullekin perheelle ja lapselle soveltuvan päivähoitoyksikön ja palvelujen löytämisestä, jolloin työntekijältä edellytetään jo erityistietämystä paikallisista olosuhteista sekä lisääntyntä valtaa vaikuttaa päätöksiin.

Henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa tunnusomaista on yksilöön kohdistuva toiminta. Asiakkaan palvelemiseksi tarvitaan tietoa asiakkaalta, mutta suurimmaksi osaksi tarvittava tieto ja osaaminen on professionaalisen organisaation hallussa jo ennestään esimerkiksi koulutuksella hankittuna. Henkilökohtaisia palveluja tuottava organisaatio on toiminnaltaan kaikkein dynaamisin, koska jokainen palvelu ja vuorovaikutussuhde vaatii yksilöllisiä ratkaisuja ja päätöksenteko on kompleksisinta. Tehtäväympäristö on epävakaa ja muuttuva. Päivähoitotyön keskeinen elementti, varhaiskasvatus, on kunkin perheen ja lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista ja toiminnan rakentamista yksilöllisistä lähtökohdista käsin. (Vartiainen mts. 70.)

Mitä enemmän palvelutyö edellyttää tietoisuutta asiakkaan tilanteesta, yhteistä ongelmanratkaisua asiakkaan kanssa, pitkää työntekijän ja asiakkaan välistä vuorovaikutussuhdetta ja syvää asiakaskontaktia sekä kykyä reagoida muuttuviin ympäristöihin, vaatimuksiin ja odotuksiin, sitä enemmän työntekijällä on valtaa ja statusta suhteessa asiakkaaseensa ja sitä vaikeampi hänet on korvata. Koska palvelu muotoutuu tilannekohtaisesti, on ylhäältä ohjattu työn laadun määritys ja valvonta on vaikeaa. Työ on riippuvaista ruohonjuuritason informaatiosta. Voidaankin Vartiainen (mts. 72) mukaan olettaa, että mitä paremmin asiakkaiden ja organisaation väliset informaatiokanavat toimivat, sitä paremmin on saavutettavissa hyvä tuloksellisuuden aste. Palvelutyöntekijä on vastuussa tiedon hankinnasta, seulomisesta, prosessoinnista ja välittämisestä. Keskeisiä teemoja ovat tiedon määrä, laatu ja hallussapitäjät. Edellisen perusteella esitän seuraavia päivähoito- ja laadun määritykseen ja arviointiin liittyviä kysymyksiä, joita tulisi tarkastella ennen laadunarviointiin ryhtymistä:

- Kuka saa määritellä, mitkä asiat ovat tärkeitä laadukkuuden tekijöitä, keiltä ja miten tietoa kootaan sekä kuka tietoja käyttää ja miten?
- Missä määrin työntekijöiden asiantuntemusta käytetään toiminnan arvioinnissa, kehittämisessä ja päätöksenteossa ja onko heillä riittävästi mahdollisuuksia ja kykyjä siihen?
- Miten informaatiokanavat toimivat eli miten vanhemmat ja lapset asiakkaina osallistuvat tiedonvälittämiseen ja päivähoiton päätöksentekoon?

Toiminnan arviointityöhön osallistuminen ja itsearviointi ovat tulleet osaksi päivähoitotyöntekijöiden toimenkuvaa. Kuten Vuori (1992) on todennut suomalaisia terveydenhuollon työntekijöitä tutkiessaan, omaan työhön ja sen tuloksiin kohdistuvaa arviointia ei välttämättä kuitenkaan haluta päästää kovin lähelle. Arvioinnin kautta saatavien tietojen käytön kaksi perustarkoitusta, toiminnan kontrollointi ja sen kehittäminen, määräävät pitkälti työntekijän asennoitumista arviointiin.

TAULUKKO 4 Kontrolli- ja oppimismalli laadunarvioinnissa

	Kontrollimalli	Oppimismalli
<i>tarkoitus</i>	kohteen kontrollointi	kohteesta oppiminen
<i>kohde</i>	painopiste vaikutuksissa	painopiste prosessissa
<i>organisointi</i>	korkeammalla tasolla hierarkiassa oleva arvio	itsearviointi ja puolueeton ulkopuolinen arvioitsija
<i>kriteerit</i>	hallinnossa ylemmän tason tavoitteista johdettuja	eri kiinnostusryhmien tai osallistujatahojen tavoitteista johdettuja
<i>menetelmät</i>	painopiste vaikutusten arvioinnissa määrällisin keinoin	painopiste prosessin arvioinnissa laadullisin keinoin
<i>välittyminen</i>	ylöspäin hierarkiassa	vuorovaikutuksessa laajalle joukolle asiasta kiinnostuneita
<i>käyttö</i>	perustana sanktioille ja ylemmän tason johtamiselle	perustana itsetuntemukselle ja paikallistason kehittämistyölle

Rusanen (1995, 23-26) on myös todennut oman työn kuvaamisen ja arvioinnin vaikeuden päivähoiton työntekijöillä. Esimerkiksi pelko oman aseman ja uralla etenemisen tai oman yksikön ja sen johtajan maineen vaarantumisesta, saattaa vaikeuttaa luotettavan itsearvioinnin toteuttamista (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 30; Lehtinen 1995, 98-100). Taustalla on ajatus kontrollista, vertailusta ja

kilpailusta. Kärby (1992, 120) on analysoinut kahden arviointimallin, kontrollimallin ja organisaation omaan oppimisen (kehittymisen) mallin, ulottuvuuksia taulukossa 4 esitetyllä tavalla.

Taulukossa oleva jäsennys osoittaa, että laadunarvioinnissa on eri tasoja. Niitä ovat palvelujen tarjonnan valtakunnallinen, alueellinen ja paikallinen taso sekä myös yksilöllisten palvelujen taso (Brophy & Statham 1994). Kontrolli on tunnusomaista kansallisella ja alueellisella tasolla. Hallintovirkamiehet tarvitsevat tietoja siitä, miten valtakunnan ja kunnan tasolla asetetut tavoitteet ja periaatteet ovat toteutuneet ja ovatko kustannukset olleet kohtuullisia. Päivähoidon asiakkaille, perheille, arviointi antaa tietoja, joiden pohjalta he voivat tehdä valintoja. Täten arvioinnin perustana oleva laadunmäärittelykin johdetaan yleisen tason laatukäsitteistä. Tiedonvälityksessä toimitaan enemmänkin symbolisen ja tehtäväkeskeisen vuorovaikutuksen alueella (vrt. Vartiainen 1994).

Yksikön, päiväkodin, tasolla arvioinnin päätarkoitus on oppiminen ja toiminnan muuttaminen toivottuun suuntaan. On tärkeää, että kaikki ne, jotka osallistuvat konkreettiseen toimintaan, ovat myös osallisina laadun määrittelyssä ja arvioinnissa. Työn kuvailu, jäsentäminen ja yhteinen keskustelu voi johtaa sekä lisääntyvään yhteiseen ymmärrykseen työn luonteesta että kriittisempään tarkastelutapaan. Huomio kiinnittyy luonnostaan niihin asioihin, joita pidetään tärkeinä ja tavoiteltavina. Työyhteisö luo omaa laatukäsitystään. Edellä mainitut kaksi arvioinnin tarkoitusta ovat kuitenkin harvoin täysin erotettavissa toisistaan. Kootessaan tietoa hallintovirkamiehille tai vanhemmille työntekijä väistämättä myös oppii uutta toiminnasta. On kuitenkin hyvä tiedostaa nämä arvioinnin eri funktiot. Lisäksi, arvioinnilla on suurempi muutokseen johtava vaikutus, jos se kohdistuu enemmänkin itse työn prosessiin kuin työn tuloksiin. (Kärby 1992, 118-120.)

Sorvettula (1992, 14) viittaa Maailman terveysjärjestö WHO:n vuonna 1985 julkistamiin laadunarvioinnin motiiveihin, jotka vastaavat em. Kärbyn jaottelua. Professionaalisen motiivina on ammattitaitoisen ja koulutetun ammattikunnan pyrkimys sisäiseen sääntelyyn. Tietojensa ja ammattietiikkansa ohjaamana työntekijät pyrkivät tunnistamaan puutteita toiminnassa ja vastaanottamaan kasvuhaasteita. Sosiaalinen motiivi liittyy siihen, että ammattikunnalla on tarve vastata yhteiskunnalle varojen käytöstä sekä taata, että asiakkaiden saama palvelu on yleisten normien mukaan hyväksyttävää ja turvallista. Lisäksi voidaan tunnistaa myös käytännöllinen motiivi, joka liittyy työn organisointiin käytännölliseksi eri osapuolten kannalta.

Lehtisen (1995, 98) mukaan luotettavimpiin itsearviointeihin päästään, kun arviointi-ilmapiiri on luottamuksellinen, yhteisöllinen ja kehityshakuinen. Henkilökunnan on mielletävä, mitä hyötyä arvioinnista on heidän omalle toiminnalleen. Tulosjohtamisen myötä syntynyt kilpailuun ja vertailuun tähtäävä arviointi yksilöiden tai yksiköiden kesken voi puolestaan estää yhteisöllistä kehittymistä sekä osaamisen siirtymistä yksilöltä toiselle tai yhteisöltä toiselle, mikä ei lopulta ole yhteiskunnan kannalta toivottavaa (Engeström, Launis, Saarelma & Simoila 1992). Kontrollointiin liittyvästä arvioinnista ei saa tulla mielivallan välinettä, vaan demokratian vaatimusten täyttämiseksi sen tulee olla legitimoitua eli nauttia yleistä luottamusta (Kärby 1992, 118). Tärkeää on myös, että henkilökunta kokee julkiseen käyttöön toimitettujen tietojen hyödyttävän heidän työtään.

Heidän tulee voida kokea, että arviointi tekee heidän usein tuloksiltaan vaikeasti mitattavaa työtä näkyväksi ja sitä kautta arvostettavaksi. Heidän tulee myös saada palautetta kootuista tiedoista. Hallinnon niin yksikön kuin kunnankin tasolla tulee järjestää mahdollisuus yhteisiin kehittämiskeskusteluihin, eikä jättää arviointiraportteja omiin arkistoihinsa. (Kärby 1992, 121).

Arvioinnin tarkoituksen lisäksi on kiinnitettävä huomiota siihen, millä välineillä ja mihin laadunmäärittelyyn perustuen arviointia tehdään. Ylemmän tahon, kuten hallintovirkamiesten ja tieteen edustajien laatuäkemykset ja välineet kuuluvat vastaavan tason tiedontarpeeseen vastaamiseen: yleisten päivähoiton linjausten perustaksi ja tutkimustiedon kartuttamiseksi. Käytännön työn kehittämiseen tähtävään arvioinnin tulisi soveltaa niitä laatuäkemyksiä, joita eri osallistujatahot edustavat.

Maailmalla on runsaasti erilaisia tutkimustarkoituksiin ja kansalliseen päivähoiton laadunsaantelyyn kehitettyjä pedagogisen laadunsaannon mittareita ja toiminnan laadunsaannon akkreditoituvälineitä (esim. Accreditation criteria and procedures of the National Academy of Early Childhood Programs 1984, 1991; Harms & Clifford 1980). Yhtenäisten mittareiden käyttö toiminnan minimitasoisen kontrollon saantelyksi on perusteltua maissa, joissa päivähoitotoiminnan ja muun julkisen varhaiskasvatustoiminnan laadunsaannon saantely valtion taholta on vähäistä ja laadun vaihtelu suurta. Toiminnan puitteiden kuten tilojen, ryhmäkoon, henkilöstön määrän ja henkilökunnan ammatillisen koulutuksen saantely vähentää tarvetta kontrollon toimintaa muilta osin kansallisella tasolla.

Suomessa ja muissa Pohjoismaissa, joissa päivähoiton taso on korkea ja puitteiden saantely vielä suhteellisen tarkkaa, tällaisten välineiden käyttöä voidaan perustella mm. sillä, että mittarit antavat tietoa henkilökunnan koulutustarpeista ja yksikön toiminnan vahvuusalueista (Kärby 1992, 125). Valmiit jäsenyykset auttavat myös oman arvioinnin välineiden laatuäkemyksessä ja keskustelujen virittämisessä (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 30). Keskeistä on kuitenkin tunnistaa mittarin taustalla olevat arvot sekä arvioida mittarin luotettavuutta ja hyväksyttävyyttä omassa kulttuurissa ja arvioidan toiminnan tärkeänä pidettävien tavoitteiden kannalta (Brophy & Statham 1994).

Oman arviointimenetelmien ja välineiden kehittäminen sekä itse arviointityö edellyttävät henkilökunnalta aikaa ja taitoa. Kysymyksenasettelu määrittää saatavia tuloksia, joten on moneen kertaan varmistettava, että kysymykset ja arvioinnin kohteet ovat relevantteja (Lehtinen 1995, 100). Jotta arviointitieto palvelisi työn kehittämistä, sen tulisi olla validia asiakkaiden tarpeiden, toiminnan ulkoisten ja sisäisten ehtojen sekä toteutuksen suhteen. Usein on houkutusena käyttää sellaisia arviointivälineitä, jotka ovat halpoja ja helposti saatavilla sekä arvioida vain niitä asioita, joista on yksinkertaisinta saada tietoa riippumatta siitä, miten hyvin mittarit sopivat omaan kulttuuriin, toiminnan lähtökohtiin ja tarkoituksiin. Sen lisäksi, että tällainen tieto ei anna pohjaa toiminnan lähtökohtien, tavoitteiden ja menettelyjen arvioinnille ja kehittämiselle, saattavat todellisuudesta irralliset mittavälineet muuttua jopa toiminnan ohjaajiksi: pyritään tuottamaan sellaista toimintaa, jota mittarit mittaavat. (Greenman 1984, 14.)

Pencen ja Mossin (1994) mukaan alhaalta ylöspäin suuntaava inklusiivinen laadunsaantely ja arviointiprosessi on haasteellinen. Viime kädessä henkilökunta voi siinäkin käyttää valtaa yli muiden osallistujatahojen. Henkilökunta voi

päättää sitä, missä asioissa vanhemmat ovat asiantuntijoita ja missä asioissa taas on kuultava ensisijaisesti lapsia. Voidaan myös epäillä, onko löydettävissä lainkaan yhteisiä laatukäsityksiä toiminnan perustaksi.

Lähtökohtana on, että tiedostetaan laatukäsitykset arvosidonnaisiksi ja ajan myötä muuttuviksi sekä vallankäytön olemassaolo ja mahdollisuudet tasa-arvoiseen työskentelyyn arviointiprosessissa. Prosessi on luonteeltaan neuvottelua eri osapuolten kesken. On myös olemassa tiettyjä yhteiskunnallisia perusarvoja, joita ei voi kyseenalaistaa ja jotka toimivat lähtökohtana muulle työskentelylle. Nämä arvot heijastavat kansakunnan yhteisiä intressejä ja sosiaalista yhtenäisyyttä. Esimerkiksi pyrkimys tasa-arvoon ja Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen Oikeuksien Julistuksen ilmaiset arvostukset ovat tällaisia. (Pence & Moss 1994, 173-174.) Euroopan yhteisöjen komission vuonna 1996 julkaisemat Lasten päivähoiton ja esiopetuksen laatutavoitteet viittaavat myös yhteisiin arvostuksiin ja pyrkimyksiin.

Eksklusiivisen ja inklusiivisen näkökulman yhdistäminen on ollut lähtökohtana varhaiskasvatuksen laadunhallinnan kehittämishankkeessa, jonka tutkijaryhmässä itse olen ollut mukana ja joka tätä raporttia kirjoittaessani oli yhä meneillään (Hujala ym. 1999). Tämän poikkitieteellisen tutkijaryhmän yhtenä tehtävänä oli koota suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat säädökset sekä tutkimus- ja teoria tieto laadukkaasta varhaiskasvatuksesta perustaksi kokeilukunnissa toteutettavalle laadunhallintatyön kehittämiseksi. Tärkeä osa ryhmän työtä oli luoda laadunhallinnan kokonaiskuva sen pirstaleisesta käsitteidiakosta. Tämän työn tuloksia on sovellettu myös valtakunnallisella tasolla (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 52-61).

Kuviossa 2 on havainnollistettu eksklusiivisen ja inklusiivisen laatuajattelun yhdistämistä käytännön laadunhallintatyössä. Tutkijaryhmämme lähti siitä ajatuksesta, että laadukas varhaiskasvatustoiminta rakentuu hyvälle perustalle, jonka luovat kaikkia koskevat laatuvaatimukset. Ne on johdettavissa varhaiskasvatustyötä koskevista laeista, asetuksista ja muista sopimuksista. Niiden avulla yhteiskunta sääntelee toiminnan minimitaso (Morgan 1984). Myös valtionhallinnon opetussuunnitelmallisen ohjauksen (mm. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996; Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31) voidaan katsoa kuuluvan kaikille yhteisen minimitason määrittäjiin, joskaan niiden toteuttamatta jättämistä ei ole sanktioitu.

Toiminnan minimitaso ei tarkoita, että se olisi matala vaan se olla hyvinkin korkea riippuen yhteiskunnan päättäjien laadunmäärittelystä. Tätä laadunmäärittelyä voidaan pitää eksklusiivisena, muut tahot pois sulkevana, koska se perustuu vallanpitäjien laatukäsityksiin ja tavoitteisiin. Valtion- ja paikallishallinnon tehtävänä on resursseja ohjaamalla luoda edellytykset laadun minimitason toteuttamiselle ja kontrolloida sitä osoittavien laatuvaatimusten toteutumista. Se on laadukkaan toiminnan kehittämisen perusta.

Tältä perustalta lähtee paikallistason kehittämistoiminta, jonka apuna on ajankohtainen tutkimus- ja teorian tieto sekä sen pohjalta laaditut yleiset laatuavoitteet. Kukin päivähoitotoimi ja yksikkö valitsee niistä omaan toimintaansa ja paikallisiin olosuhteisiin sillä hetkellä soveltuvat laatuavoitteet. Laatuvaatimukset ja laatuavoitteet konkretisoidaan paikallistasolla sellaisiksi laatuksitee-

reiksi, joiden avulla käytäntöjä ja toimintaperiaatteita voidaan arvioida. Tämä prosessi on samalla paikallista laadunmäärittelyä.



KUVIO 2 Laatutalo. Kuvaus varhaiskasvatuksen laadunmäärittelyn ja -arvioinnin tasoista, tehtävistä ja luonteesta (soveltaen Hujala ym.1999 ja Tauriainen 1999)

Laadunmäärittelyyn ja arviointiin osallistuvat mahdollisimman monet ruohonjuuritason eri avainryhmät kuten henkilökunta, vanhemmat ja lapset. Laadunmäärittely on tällöin inkluusiivista, eri osapuolet mukaan ottavaa. Myös paikallishallinnon ja lähihallinnonalojen osallistuminen toimintaa kehittävään laadunhallintatyöhön on keskeistä. Näin yksiköt pyrkivät eri avainryhmien yhteistyöllä kohti optimaalista mutta jatkuvasti muuttuvaa laatuksitystä ja -tasoa.

Yleiset laatutavoitteet antavat ikään kuin vapausasteita kullekin kunnalle ja yksikölle kehittää omannäköistään toimintaa ja laatuksiprofiilia sekä asettaa oma tavoitetaso sen hetkiselke kehittämistylle. Tutkijaryhmä on koonnut tutkimustiedon sekä laatinut yleiset laatutavoitteet vuoropuhelussa kokeilukuntien laatuksikoulutuksessa olleiden päivähoidon työntekijöiden kanssa. Täten myös tutkijoita voidaan pitää yhtenä inkluusiivisen lähestymistavan avainryhmänä, joka on tuonut oman panoksensa yhteiseen kehittämistylöhön.

3 LAATU PÄIVÄKODIN KOLMEN AVAINRYHMÄN NÄKÖKULMASTA

3.1 Päivähoitohenkilöstön laatukäsitykset ja käytännön pedagoginen toiminta

Edellä on jo todettu, että päivähoiton laadun prosessitekijät ovat jääneet vähimmälle huomiolle sekä laadunmäärittelyssä että arvioinnissa. Yhtenä syynä on se, että laadukasta kasvatusta ja tavoitteita, jotka määrittävät sitä, on vaikea määritellä kaikkia osapuolia tyydyttävällä tavalla. Prosessitekijöihin voidaan pureutua parhaiten siirtymällä ruohonjuuritasolle ja kuulemalla päivähoiton eri avainryhmien näkemyksiä hyvästä toiminnasta. Käsittelenkin seuraavassa ensisijaisesti laadun prosessitekijöitä, kuten *vuorovaikutussuhteita* ja *pedagogista toimintaa*, joissa saattaa esiintyä paljonkin vaihtelua sekä uskomusten että käytännön toiminnan tasolla.

Henkilökunnan käsityksiä laadukkaasta toiminnasta muovaavat käytännön kokemusten ohella koulutus, itseopiskelu ja toimintaa ohjaavat säädökset ja suositukset sekä näiden taustalla vaikuttavat kasvatustieteelliset, teoreettiset ja tutkimukselliset suuntaukset. Keskeiset laatukseskustelua, -tutkimuksia ja sitä myötä myös konkreettisia muutoksia varhaiskasvatuskäytäntöihin virittäneet teemat ovat 90-luvulla olleet *lapsilähtöinen ajattelutapa kasvatuksessa ja oppimisen tukemisessa* sekä *perheiden osallisuus varhaiskasvatustyössä* (Bailey & McWilliam 1996, 11-13; Cochran 1995, 64; Stief & Ellis 1998, 4). Nämä teemat näkyvät myös laadunarviointiin suunnatuissa mittareissa, kuten tässä tutkimuksessa apuna käytetyt mittaritkin osoittavat (Abbot-Shim & Sibley 1987; ELO-asteikko 1998; Hyson, Hirsh-Pasek & Rescorla 1990). Kolmas tärkeä teema tässä yhteydessä koskee *näkemyksiä lapsen erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeisiin vastaamisesta*. Tätä käsitellään luvussa 3.4. Suhtautuminen lapsilähtöiseen toimintaan määrittää pitkälti myös kannanottoja kahteen jälkimmäiseen teemaan ja muodostuu siten ratkaisevaksi kasvatustieteelliseksi perusorientaatioksi.

3.1.1 Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöisessä ajattelussa korostetaan lapsen oman toiminnan ensisijaisuutta (tekemällä oppiminen), tiedon rakentumista dynaamisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa (konstruktivismi), välittömiä elämyksiä ja konkreettisia kokemuksia, elämänläheisiä materiaaleja, lapsen yksilöllisistä intresseistä ja kehitysiän mukaisista tarpeista lähtevää toimintaa, lapsen aloitteellisuutta ja aktiivisuutta, opetuksen tavoitteiden integroimista lapselle merkityksellisiin toimintoihin sekä ohjaavaa kasvatustyyliä ja lämmintä vuorovaikutusta. Tunnetuksi tätä kehityspsykologiseen ja kasvatustieteelliseen tietoon pohjaava kehityksellisesti sopiviksi käytännöiksi kutsuttua toimintaa on tehnyt etenkin Yhdysvaltain kansallinen varhaiskasvatusjärjestö NAEYC, jonka julkaisema ohjeisto on levinnyt laajalle ja ollut perustana monissa laatumittaristoissa ja akkreditointikriteeristöissä eri puolilla maailmaa (*Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 1987; 1990; Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children 1993*).

Kehityksellisesti sopivia käytäntöjä on tulkittu monella tavalla ja väärinymmärrykset ovat herättäneet kritiikkiä sekä tarvetta tarkentaa näkökulmia. Etenkin lapsen kehityksen yksilöllisyys suhteessa yleiseen eri ikäkausia koskevaan kehityspsykologiseen tietoon ja aikuisen ohjauksen merkitys suhteessa lapsen aloitteellisuuteen ovat olleet keskustelun kohteena. Tarkennuksissa onkin korostettu, että yksilöllisyyden lähtökohta turvaa myös erilaisista kulttuuritaustoista tulevien ja kehityksessään viivästyneiden lasten tarpeisiin vastaamisen. Opettaja puolestaan voi käyttää lapsen oppimisen edellyttämällä tavalla erilaisia lapsen ohjauksen keinoja, jotka voidaan asettaa jatkumolle suorasta opettamisesta epäsuoraan ohjaukseen. Tärkeää on, että lapsella on mahdollisuus toimia mahdollisimman aktiivisesti omalla lähikehityksen alueellaan. (Bredenkamp & Rosegrant 1993a; 1993b, 39; *Developmentally appropriate ... 1997*).

Lapsilähtöistä (lapsikeskeistä) toimintaa on selvitetty myös Suomessa (mm. Hytönen 1992; Lummelahti 1995). Taustalla ovat sellaisten tunnettujen teoreetikkojen kuten J. Deweyn, E. Eriksonin, L. Kohlbergin, A. Maslowin, J. Piaget'n ja L. Vygotskyn näkemykset lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Vastakohtana tälle voidaan pitää kehityksellisesti soveltumattomiksi käytännöiksi nimitettyä opettajajohtoista ja oppiainelähtöistä toimintaa, jossa korostuvat akateemisten taitojen ensisijaisuus, mekaaninen taitojen harjoittaminen, työkirjat, behavioristinen oppimiskäsitys, etukäteen strukturoitu opetus ja lapsen rooli tiedon vastaanottajana (ks. *Developmentally appropriate ... 1987; 1990; 1997*).

Doliopouloun (1996) tutkimuskoonnin mukaan verrattaessa näitä kahta pedagogista orientaatiota kehityksellisesti soveltumattomia käytäntöjä toteuttavissa esikouluryhmissä lapsilla on osoitettu olevan vähemmän luovuutta ja enemmän negatiivisia asenteita koulua kohtaan sekä etenkin pojilla ja musta- taihoisten kulttuuriin kuuluvilla lapsilla enemmän stressiä. Lisäksi tutkimukset osoittavat, että kehityksellisesti sopivien käytäntöjen ryhmissä olleet lapset menestyvät myöhemmin koulussa paremmin lukutaidossa. Vähiten haittaa soveltumattomista käytännöistä on myöhemmän koulumenestyksen kannalta lapsille, joilla on hyvä sosioekonominen tausta. Vastaavasti eniten kehityksellisesti

sopivasta toiminnasta hyötyvät kehitykselliseen riskiryhmään kuuluvat lapset. Perhetaustan yhteys varhaiskasvatustoiminnan tuloksellisuuteen on todettu muissakin selvityksissä (Melhuis 1993; Scarr & McCartney 1983): Puitteiltaan ja pedagogiikaltaan laadukkaasta päivähoidosta hyötyvät eniten heikosta kotiympäristöstä tulevat lapset. Laadultaan huono päivähoito voi puolestaan jopa ehkäistä niiden lasten kehitystä, joilla on hyvä kotitausta.

Kahdessa yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa (Hoot, Bartkowiak & Goupil 1991; 1994) todettiin, että New Yorkin osavaltiossa alle viisivuotiaiden opettajat olivat näkemyksissään lapsilähtöisempiä kuin viisi-kuusivuotiaiden opettajat, kun mittarina käytettiin NAEYC:n ohjeiston pohjalta muokattua kriteeristöä. Lisäksi osavaltion useimpien päivähoitoalueiden laatukriteerit heijastivat lapsilähtöistä ajattelua, mutta käytännön toteutus ei vastannut näitä laatukriteereitä. Charlesworth, Hart & Burts (1991) kartoittivat niinkään NAEYC:n ohjeistoon pohjaten alle viisi-kuusivuotiaiden opettajien kasvatusnäkemystä ja käytäntöjä. Heidän tuloksensa osoittivat että, opettajien näkemyksillä ja käytännöllä oli jonkin verran positiivista korrelaatiota. Voimaakampi yhteys oli opettajajohtoisten kuin lapsilähtöisten kasvatusnäkemysten ja käytäntöjen välillä. Tutkimukset osoittavat, että totuttujen käytäntöjen muuttaminen on vaikeaa, vaikka uusi kasvatusideologia tiedon ja asenteiden tasolla olisi omaksuttakin.

Doliopoulou (1996) toisti Charlesworthin ym. tutkimuksen selvittämällä kreikkalaisten esikoulunopettajien uskomuksia ja käytäntöjä. Näiden tulosten mukaan ne opettajat uskoivat lapsilähtöiseen pedagogiikkaan ja toteuttivat sitä, jotka kokivat voivansa vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen itse ja joiden lapsiryhmissä ryhmä koko oli pieni ja vanhemmilla suuri vaikutusvalta. Opettajat, jotka olivat olleet pitkään työelämässä ja kokivat uskomustensa syntyneen pitkälti omista kokemuksista, uskoivat useimmin kehityksellisesti soveltumattomiin käytäntöihin toimien niiden mukaisesti. Kehityksellisesti soveltumattomien käytäntöjen toteutukseen vaikutti uskomusten ja suuren ryhmäkoon lisäksi myös hallinnon voimakas ohjailu ja sääntely.

Tutkija korostaa, että opettajien ymmärrys kehityksellisesti soveltuvista käytännöistä vaihtelee kulttuurista toiseen. Yhdysvalloissa asiasta on puhuttu julkisesti paljon, kun taas Kreikassa käsite oli tutkimushetkellä vielä varsin uusi. Tuloksen voisi tulkita niin, että Yhdysvalloissa julkinen, kansallisten kasvatusalan järjestöjen ajama lapsilähtöinen ajattelu painostaa nekin henkilöt omaksumaan uutta kasvatusajattelua, jotka eivät työssään ole muutoshakuisia ja toimintaansa kehittäviä. Tällöin ajattelu ei kuitenkaan vielä siirry käytännön toiminnan tasolle.

Hujala ym. (1998, 144-145) viittaavat useisiin 1990-luvulla tehtyihin pro gradu-tutkielmiin, jotka yhdessä osoittavat, että suomalaisten päiväkotityöntekijöiden ajattelu on hyvin käytäntöorientoitunutta. Kasvatusajattelu perustuu pitkällä ajalla muotoutuneisiin käytäntöihin, eikä niiden taustalla vaikuttavia teoreettisia ja filosofisia perusteita ole *tiedostettu* riittävästi. Täten uudet lapsilähtöisen pedagogiikan ajattelusuuntaukset eivät konkretisoidu muutoksiksi käytännön toiminnassa tai muutos on vain pinnallista ja osittaista. Esimerkiksi tiukkaa päiväjärjestystä ja toiminnan samanaikaisuutta kaikille on vähennetty, mutta lasten todellisia mahdollisuuksia tehdä omia valintojaan ei ole tietoisesti tuettu.

Myös eräässä Hakkaraisen (1996) päiväkodin työyhteisön kehittämistutkimuksessa ilmeni, että arkitodellisuutta eivät ohjanneet julki lausutut ja hyvinä

pidetyt periaatteet vaan työn käytännön organisointia helpottavat asiat. Lisäksi lasten viestit ja toiveet vaikuttivat toimintaan vähemmän kuin aikuisten valmiit mielipiteet asioista.

Lastentarhanopettajiksi opiskelevien arviointeihin perustuvassa tutkimuksessa (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995) käytettiin NAEYC:n kehityksellisesti soveltuvien ja soveltumattomien käytäntöjen ohjeiston pohjalta kehitettyä laatumittaria. Opiskelijat arvioivat, että suomalaisten päiväkotien lapsiryhmissä (n=95) toteutettiin lapsilähtöisiä motivointikeinoja, tarjottiin lapsille mahdollisuuksia valita erilaisista toimintavaihtoehdoista ja aloittaa yksilöllisiä toimintoja. Kasvattajat myös tukivat lasten aloitteellisuutta ja omaehtoista toimintaa. Eniten tätä ilmeni hienomotorisissa toiminnoissa, joissa toisaalta ilmeni myös paljon opettajajohtoista toimintaa. Omaehtoinen kuvallinen ilmaisu sekä matemaattisten ja ympäristöä tutkivien sisältöjen integroiminen lapsilähtöiseen leikkivään, tutkivaan ja kokeilevaan toimintaan oli vähäisintä. Näitä sisältöalueita ei toteutettu myöskään opettajajohtoisesti kovin paljoa. Ilmapiiiri koettiin lasta ymmärtävänä ja erilaisia tunteita hyväksyvänä. Tunteista keskustelu oli kuitenkin vähäistä.

Lapsilähtöinen toiminta ilmeni tutkimuspäiväkodeissa ensisijaisesti kielellisten ja hienomotoristen kokemusten monipuolisuutena ja lasten omaehtoisen leikin mahdollistumisena. Vaikka arviointimenettelyissä oli luotettavuutta ja pätevyyttä heikentäviä tekijöitä, viittaavat tulokset siihen, että olemme lapsilähtöisyyden tiellä. Eri sisältöalueiden, etenkin luovien toimintojen, tiedekasvatuksen ja matemaattisen ajattelun integrointi lasten kiinnostuksesta lähtevään leikkiin ja muuhun työskentelyyn edellyttää kuitenkin kehittämistä. Myös Siekkisen (1999) tutkimus osoitti, että suomalainen varhaiskasvatus on vähemmän kognitiivisesti orientoitunut ja lasten keskustelutaidot heikommat kuin vertailumaassa, Belgiassa. Katajamäen (1992) pro gradu-tutkielmana joensuulaisissa päiväkodeissa toteuttamassa laatuselvityksessä nousivat puolestaan kehittämiskohteiksi luova toiminta ja keskusteluilmapiiri.

Valtakunnallisessa tutkimushankkeessa "Voisiko jotain olla toisin päivähoitodossa" (Muutoksen arki päivähoitodossa 1990; Rusanen 1990) pyrittiin vuosina 1987-89 eri kunnissa kehittämään päivähoiton pedagogiikkaa ottamalla entistä tietoisemmin huomioon lapsen näkökulma ja vaikuttamismahdollisuudet. Lisäksi pyrittiin monipuolistamaan yhteistoimintaa lähiympäristön muiden palveluorganisaatioiden kanssa. Kokeilun voidaan katsoa synnyttäneen pysyviä muutoksia päivähoiton käytännöissä, joskin radikaaleimmista kokeiluista on myöhemmin peräännytty. Toiminnan muutosta kohti lapsilähtöisyyttä osoittivat kokeilun aikana mm. seuraavat käytännön uudistukset (Rusanen 1995):

- Organisoitunutta päiväjärjestyksen muuttaminen: Luopuminen aika-, tila- ja ryhmäsidonnaisuudesta useimmissa tilanteissa. Lapset saivat vaikuttaa siihen, milloin ja miten pitkään, missä ja keiden kanssa he ovat tietyn toiminnan parissa.
- Lasten valinnanvapauden lisääminen: Lapset voivat suunnitella yhdessä henkilökunnan kanssa, mitä toimintoja päivän aikana järjestetään. Kiinteään aikaan jätetyt ruokailu ja päivälepo toteutettiin lasten ja perheiden toivomusten mukaan. Niihin osallistuminen oli joissakin kokeiluissa vapaaehtoista.
- Siirtyminen suuryhmätoiminnasta pienryhmätoimintaan ja toimintojen porrastaminen niin, että lapset voivat siirtyä uusiin toimintoihin omassa tahdissaan tai vähitellen muutama lapsi kerrallaan.

- Lasten mukaan ottaminen aikuisten työtehtäviin
- Lasten omatoimisuuden tukeminen
- Lasten ongelmakäyttäytymisen vähentäminen lapsen elämän kokonaistilanteen kartoituksella, ongelmatilanteiden analyysillä ja yksilöllisen huomioinnin ohjelmalla, jossa keskeisinä asioina olivat lapsen kuuleminen, sääntöjen vähentäminen mutta rajojen asettaminen, leikkimahdollisuudet, aikataulujen ja siirtymien joustavuus, huomion antaminen, poikien tarpeiden huomioiminen sekä lapsen tukeminen tulo- ja lähtötilanteissa.

Rusasen (1995, 75) selvityksessä päiväkotihenkilökunnan tärkeimmiksi pedagogisiksi keskusteluteemoiksi nousivat lapsen yksilöllisyys yhteisössä, poikien huomioon ottaminen ja lapsen persoonan huomioon otto. Muita olivat siirtymätilanteiden hoitaminen, päiväjärjestyksen muuttaminen, erotilanteiden hoitaminen ja lapsen aloitteiden edistäminen työyhteisössä.

Vertaillen kansainvälisellä tasolla eri maiden varhaiskasvatusta Cochran (1995, 64 -66) toteaa, että vertailussa mukana olleissa Euroopan maissa - Suomi mukaan lukien - aikuiset pyrkivät organisoimaan lasten ympäristöä niin, että he voivat toimia aloitteellisesti ohjaten omaa oppimistaan. Muissa maanosissa opettajat toimivat yhä ohjaavassa roolissa muokaten lasten toimintoja ja arkiruutiineja. Skandinavian maissa korostuu erityisesti eri ikäisten lasten toimintaa integroiva, holistinen lähestymistapa, kun muissa Euroopan maissa painotetaan kouluun valmistautumista jo lapsen kolmannelta ikävuodelta lähtien.

3.1.2 Perhelähtöisyys

Lapsilähtöisyys johtaa loogisesti myös perheen aktiiviseen kuulemiseen lastaan koskevista asioista sillä, kuten Perske (1987, 83) on asiakaslähtöisestä näkökulmasta todennut, vaikka lapset ovat 'todellisia kuluttajia', ovat vanhemmat kuitenkin useimmiten 'kommunikoivia kuluttajia', jotka huolehtivat, että kunkin lapsen yksilölliset tarpeet tulevat otetuiksi huomioon. Näin ei kuitenkaan ole aina ajateltu.

Kasvatuksen ammattilaisten ja perheiden keskinäinen valta ja tehtävät varhaiskasvatuksessa ovat vaihdelleet eri aikakausina. Lyhyesti voidaan todeta, että varhaislapsuutta on pidetty antiikin ajoilta lapsen luonnollisen oppimisen vaiheena perhepiirissä, formaalisen kasvatuksen ulottumattomissa (Ojala 1985, 14). Vasta teollistumisen aikakausi nosti tarpeen järjestää työläisluokan lapsille kodin ulkopuolista hoitoa ja opetusta sekä huolehtia heidän vanhempiensa valistamisesta kasvatuskysymyksissä, koska työväestön kotikasvatuksen katsottiin rappeutuvan naisten työhön siirtymisen ja kasvatustraditioiden katkeamisen myötä. Alettiin ymmärtää kotikasvatuksen merkitys yhteiskunnan tulevalle kehitykselle ja yhteiskunnan oikeus ja velvollisuus huolehtia lasten kasvatuksesta silloin, kun "koti ei voi täyttää velvollisuuksiaan lasta kohtaan". Tähän ryhmään luettiin usein myös vammaiset, etenkin psyykkisesti kehitysvammaiset lapset. Yhteiskunnan lapsiin kohdistama varhaiskasvatus- ja kuntoutustyö ja vanhempien kasvatusvalistus olivat kuitenkin pitkään toisistaan erillisiä toimintamuotoja. (Alanen & Bardy 1990, 53; Kuusi 1948, 997; Ojala 1985, 18; Salminen & Salminen

1986, 109; Tauriainen 1994, 7-9; Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö 1947.)

Lisääntyvä mielenkiinto varhaisen vaikuttamisen mahdollisuuksiin näkyi useiden varhaiskasvatusohjelmien käynnistämisenä ja tieteellisen mielenkiinnon suuntautumisena kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen 60 - luvulla teollistuneissa maissa, etenkin Yhdysvalloissa. Ensimmäiset ohjelmat kuten kuuluisa Head Start-ohjelma suunnattiin nimenomaan deprivoituneissa oloissa kasvaville lapsille. Ohjelmien vaikutusten seuranta osoitti, että myönteiset vaikutukset olivat lyhytkestoisia, ellei muutoksia tapahtunut myös lapsen päivittäisessä kasvuympäristössä (mm. Athey 1981; Belsky & Steinberg 1978). Alkoi vähittäinen muutos lapsikeskeisyydestä perhekeskisyyteen. Alettiin puhua ekologisesta, lapsen kehityksen kaikki ympäristötekijät huomioon ottavasta kehitys- ja kasvatustajattelusta, jonka keskeisenä edustajana pidetään Bronfenbrenneriä (1979). Nykyisin puhutaan myös kontekstuaalisesta kasvatustajattelusta (ks. Hujala ym. 1998).

Samalla yhteiskunnallinen kehitys on johtanut siihen, että yhä useammat naiset ovat siirtyneet työelämään ja päivähoito on 'keskiluokkaistunut'. Keskustelu lasten laitostumisesta ja perheiden kasvatustehtävän heikkenemisestä yhteiskunnassa huipentui Suomessa maan ensimmäisen päivähoitolain (36/1973) säätämisen yhteydessä. Päivähoitolaissa samoin kuin päivähoiton kasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980:31) päädyttiinkin korostamaan päivähoiton kotikasvatusta tukevaa ja täydentävää tehtävää. Näin pyrittiin turvaamaan vanhempien ensisijainen oikeus ja vastuu lapsensa kasvatuksessa. (Alanen & Bardy 1990, 53.) Päivähoidosta alettiin tehdä kodinomaisempaa. Lastentarhan sijaan alettiin puhua päiväkodeista ja perhepäivähoitoa alettiin kehittää kunnallisena palveluna päiväkotitoiminnan rinnalla. Päivähoitotoiminnassa käynnistettiin 70- ja 80-luvuilla tutkimuksia ja kokeiluja, joiden tavoitteena oli kehittää ja vakiinnuttaa uusia kodin ja päivähoiton välisiä yhteistyömuotoja (mm. Huttunen 1984; Lahti-Kotilainen 1979). Kunnallisen päivähoiton saanti oli kuitenkin säänneltyä ja etusijalla olivat sosiaaliset ja kasvatukselliset perusteet.

Päivähoidon muuttuminen kuntalaisten subjektiiviseksi oikeudeksi saada alle kouluikäisille lapsilleen kunnallinen päivähoitopaikka itse määritellyn tarpeen mukaan (Laki lasten päivähoitosta 1996, 11a§) on jälleen herättänyt keskustelun kasvatustavasta perheen ja yhteiskunnan kesken. Samalla kun lainmuutos on nostanut vanhemmat todellisiksi päivähoiton asiakkaiksi kysytään, siirtyykö kasvatustavasta yhä enemmän koululle ja päivähoitohenkilökunnalle ja murentaako subjektiivinen oikeus vanhempien itseluottamuksen toimia vanhempina. Vanhemmat voivat saada varhaiskasvatuspalveluja silloinkin, kun toinen vanhemmista on kotona, joten perusteena voivat päivähoiton järjestämisen lisäksi olla myös kasvatukselliset tekijät. Samaan aikaan kuntien resurssointi päivähoiton laatuun on vaarassa, kun kunnat pyrkivät vastaamaan määrällisen kysynnän kasvuun. (Heikkinen 1998.) Koska kodin ja päivähoiton tiedetään vaikuttavan yhdessä lapsen kehittymiseen, onkin pohdittava, milloin ja millainen kodin ulkopuolinen varhaiskasvatus on eduksi lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille.

Yhteistyö vanhempien kanssa on vakiintunut yhdeksi keskeiseksi vaatimukseksi, laadukkuuden osoittimeksi ja kehittämiskohteeksi varhaiskasvatustituutioiden toiminnassa niin Suomessa kuin muissakin hyvinvointivaltioissa.

Reynoldsin (1992) tutkimuskatsauksen mukaan vanhempien mukanaolon vaikutukset lasten koulumenestykseen ovat useissa tutkimuksissa olleet myönteisiä, mutta on saatu myös vastakkaisia tuloksia. Hänen mukaansa tuloksiin vaikuttavat vanhempien mukana olemisen luonne, perheiden sosioekonominen asema, vanhempien koulutus, kodin ympäristötekijät ja lapsen ikä. Reynoldsin oma tutkimus 7- ja 8-vuotiaiden kehityksellisen riskiryhmän lasten osalta osoitti, että opettajien arviot vanhempien mukanaolon luonteesta korreloivat paremmin lasten koulusuorituksiin kuin lasten tai vanhempien omat arviot. Lisäksi yhteistyö oli tärkeämpää nuorempien lasten kohdalla.

Vanhempien mukanaolo voi Landerholmin ja Lowenthalin (1993) tutkimuskatsauksen mukaan näkyä lasten kehittymisen lisäksi myös vanhempien kasvatustaidoissa sekä henkilökunnan toteuttaman pedagogiikan laadussa (myös Doliopoulou 1996; Shapiro 1977). Myös Huttusen (1984) tutkimustulokset osoittavat yhteistyön lisäämisen tuottavan vastaavia myönteisiä muutoksia vanhempien kasvatustaitoissa, päiväkodin kasvatuskäytännöissä ja lasten käyttäytymisessä.

Landerholm ja Lowenthal pyrkivät omassa tutkimuksessaan ottamaan huomioon sen, että perheillä on hyvin erilaisia tuen tarpeita riippuen heidän yksilöllisestä elämäntilanteestaan. Täten myös yhteistyömuotojen tulee olla joustavia ja tarjota vanhemmille erilaisia osallistumisvaihtoehtoja. Tutkijat jakavat käytännön työssä kehitetyt yhteistyömuodot kolmeen pääluokkaan: 1) *perheen hyvinvointia edesauttavaan tukeen*, 2) *ohjaukseen kasvatuskysymyksissä ja -taidoissa sekä* 3) *aktivoimiseen osallistumaan toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja päätöksentekoon*.

Varhaiset vanhempien mukaan ottamiseen tähtäävät ohjelmat pyrkivät lähinnä lisäämään vanhempien kasvatustietoisuutta ja opettamaan heitä toimimaan lastensa kanssa. Puhuttiin vanhempainkasvatuksesta ja toiminta oli asiantuntijalähtöistä. Vasta 1980-luvulla, ekologisten kehityskäsitysten yleistymisen myötä, alettiin kiinnittää huomiota perheen hyvinvointiin. Lähdettiin siitä, että eri tekijöistä syntyvä stressi vähentää vanhempien kykyä hoitaa lastaan ja kiinnostua hänen kehityksestään. Perheen taloudellisen tilanteen helpottaminen, sosiaalisen eristäytyneisyyden vähentäminen, työtaakan pienentäminen kotipalveluin, parisuhteen tukeminen sekä lasten ja vanhempien yhteisen vapaa-ajan mahdollistaminen ja yhdessäolon rikastuttaminen nähtiin tällaisina perheen toimintaa tukevin toimenpiteinä. (Landerholm & Lowenthal 1993.) Päivähoidossa voidaan tukea ainakin sosiaalisen tukiverkoston rakentamista sekä tarjota vanhemmille rentoutumista ja myönteistä yhdessäoloa lastensa kanssa.

Viimeisenä on alettu tarkastella vanhempien roolin *passiivisuutta vs. aktiivisuutta ja valtasuhdetta* ammattilaisten ja vanhempien välillä sekä *perheiden yksilöllisyyttä tarpeissaan, vahvuuksissaan ja intresseissään* (Ferguson & Ferguson 1987). Tavoitteena on vanhempien tasavertainen kohtaaminen ja täysivaltaistaminen (empowerment) perheensä ja lapsensa asioissa. Dunst, Johanson, Trivette ja Hamby (1991) erottavatkin perhekeskisyyteen siirtymisen historiassa seuraavat neljä vaihetta, jotka näkyvät parhaiten vammaisten lasten perheiden palveluissa mutta soveltuvat yleisemminkin yhteistyön tarkasteluun:

- 1) *Ammattilaislähtöisessä* (professional-centered) henkilökunta toimii ensisijaisesti lapsen kanssa, eivätkä vanhemmat osallistu toiminnan toteutukseen tai suunnitteluun. Perheiden tukeminen ja opastaminen tapahtuu erillään. Ammatillaiset ovat asiantuntijoita, perheet autettavia.
- 2) *Perheiden näkeminen liittolaisina* (family allied) antaa vanhemmille opettajan apulaisen roolin. Toiminnan ensisijainen kohde on lapsi, mutta vanhemmat voivat osallistua opettajan suunnitteleman ja delegeoiman toiminnan toteutukseen niin päiväkodissa kuin kotonakin. Vanhemmat oppivat näin toimimaan lapsensa kanssa.
- 3) *Perheisiin kohdistetussa* (family-focused) toiminnassa perheille tarkoitettujen palvelujen määrä lisääntyy ja vanhemmat otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Työntekijät ovat kiinnostuneita lapsen kotiympäristöstä. Perheille tarjottavat palvelut perustuvat kuitenkin pitkälti työntekijöiden käsityksiin perheiden yleisistä palvelutarpeista.
- 4) *Perhelähtöisessä* (family-centered) toiminnassa valtaa siirretään ammatillisilta vanhemmille ja perheiden yksilölliset tarpeet, vahvuudet ja elämäntyylit ovat lähtökohtana palvelujen suunnittelussa. Vanhemmat itse toimivat näiden määrittelijöinä. Tarjolla on monia erilaisia yhteistyö- ja tukimuotoja. Vanhemmat nähdään tasavertaisina vaikuttajina suunnittelussa ja päätöksenteossa. Vanhempien edustajat osallistuvat hallintoon ja vanhempien yhteistoimintaa perheiden ja lasten etujen ajamisessa tuetaan.

Tutkimukset osoittavat, että useimmat vanhemmat pitävät tärkeinä omaa lasta koskevia arkipäivän keskusteluja henkilökunnan ja muiden vanhempien kanssa sekä yhdessä lapsen kanssa toimimista, mutta suunnitteluun ja hallinnolliseen päätöksentekoon osallistuminen ei kiinnosta (Huttunen 1984; Landerholm & Lowenthal 1993), paitsi hyvin koulutettuja vanhempia (Shapiro 1977).

Vielä 80-luvulla suomalainen päivähoitohenkilökunta suhtautui yhteistyön mahdollisuuksiin varsin varautuneesti. Kuosmasen (1980) selvityksessä yli puolet työntekijöistä ei halunnut vanhempia mukaan suunnitteluun. Huttusen (1984) mukaan työntekijät halusivat tarjota vanhemmille perinteisiä koko talon vanhempainiltoja, joissa vanhempien rooli on olla pääasiassa passiivinen kuuntelija.

90-luvulla keskeiseksi on noussut lasten ja perheiden yksilöllisyyden korostaminen sekä sitä myötä vanhempien asiantuntemus ja mukanaolo omaa lastaan koskevassa suunnittelussa ja toiminnan arvioinnissa (Hujala-Huttunen & Nivala 1996). Myös vapaamuotoista yhdessäoloa ja vanhempien osallistumista päiväkodin päivittäiseen toimintaan sekä suunnitteluun on pyritty kokeilutoiminnalla kehittämään. Suunnittelu on kuitenkin koskenut ensisijaisesti oman lapsen päivittäistä elämää, eivätkä vanhemmat ole osallistuneet esimerkiksi henkilökunnan valintaan tai taloudenhoitoon kunnallisissa päiväkodeissa (Rusanen 1990). Aikaisempi päiväkodeista koteihin suuntautuva yhteistyö on kääntymässä kodeista päiväkodeihin vaikuttamiseksi. Silti esimerkiksi päiväkotien johtajilla on vielä 90-luvullakin todettu ammatillislähtöisiä ajattelutapoja ja yhteistyön näkemistä lähinnä vanhemmille tiedottamisena (Puroila 1997).

Kansainvälisessä vertailussa Cochran (1995, 64, 67) on todennut, että kaikkineen eurooppalaisessa kodin ulkopuolisessa varhaiskasvatuksessa vanhemmat eivät ole siinä määrin mukana kuin esimerkiksi USA:ssa, latinalaisessa Amerikassa ja Afrikassa, vaikkakin muutoksia perhelähtöisempään suuntaan on tunnistettavissa. Esimerkiksi Hakkarainen (1997, 85) totesi, että kehittämistutkimuksen

aikana päiväkodin henkilökunnan yhteistyöodotukset muuttuivat. Aikaisemmin vanhempien toivottiin antavan lapsesta sellaista tietoa, joka helpottaa lapsen hoitoa päiväkodissa. Vähitellen vanhemmat opittiin ottamaan mukaan tasavertaisina yhteistyökumppaneina mm. toiminnan suunnitteluun. Osa vanhemmista aktivoitui toteuttamaan suunniteltuja toimintoja myös kotona.

Uusi haaste yhteistyölle on laadunarviointiin liittyvä luotettavan asiakaspalautteen saaminen päivähoidon toiminnasta vanhemmilta. Asiakasarviointeja on jo alettu toteuttaa monissa maamme kunnissa, mutta tutkimusta niiden luotettavuudesta ja merkityksestä sekä henkilökunnan ja vanhempien asenteista niitä kohtaan ei ole tehty.

3.2 Perhe ja laatu varhaiskasvatuksessa

Asiakaspalautteen käyttö voimakkaasti lisääntynyt sosiaalisten palvelujen suunnittelussa ja evaluoinnissa viime vuosikymmeninä. Ekokulttuurisen ajattelutavan mukaisesti varhaiskasvatuspalvelujen asiakkaana on lapsen lisäksi myös hänen perheensä. Nämä muutossuuntaukset ovat edellyttäneet erilaisten menetelmien kehittämistä vanhempien voimavarojen, tarpeiden, näkemysten ja tyytyväisyyden arvioimiseksi ja vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseksi sekä Suomessa (Kolari 1985; Mattus 1999; Määttä 1999; Pietiläinen 1997; Tauriainen 1994) että muualla (Bailey & Simeonsson 1988; Mahoney, O'Sullivan & Dennebaum 1990; Murphy, Lee, Turnbull & Turbiville 1995). Seuraavassa käsittelen perheen yhteyttä laatuun kolmesta näkökulmasta: vanhemmat arvioijina, vanhempien laatukäsitykset ja perhetekijät laadun selittäjinä.

3.2.1 Vanhemmat arvioijina

Tähänastiset evaluointitutkimukset ovat osoittaneet vanhempien korkeaa tyytyväisyyttä varhaiskasvatus- ja kuntoutuspalveluihin. Tyytyväisimmiksi ovat osoittautuneet ne perheet, joilla on alunperin ollut alhaisimmat odotukset toimintaa kohtaan. Vanhempien osallistuminen toimintaan voi taas lisätä kriittisyyttä, koska he pyrkivät vaikuttamaan havaitsemiinsa epäkohtiin. Monissa vanhempien tyytyväisyyttä käsitelleissä tutkimuksissa ei ole kuitenkaan otettu huomioon sitä, miten paljon vanhemmat arviointitilanteessa tiesivät arvioitavista ja saatavilla olevista palveluista. (McNaughton 1994.)

Barraclough-Shanee & Smith (1996) totesivat tutkimuksessaan, että vanhempien tyytyväisyysarvioilla ja standardoiduilla laatumittareilla evaluoidun toiminnan laadukkuuden välillä ei ollut yhteyttä. Lisäksi vanhemmat olivat enemmänkin passiivisia kuin aktiivisia valitessaan varhaiskasvatuspalveluista sopivaa, eivätkä he olleet tietoisia yksityiskohtaisista laadun osoittimista. Tutkijat näkevät, että vanhempien laatukäsitykset riippuvatkin heidän päivähoitokokemuksistaan. Folquen, Ulrichin ja Siraj-Blathfordin (1996) mukaan vanhemmilla tulisi olla mahdollisuus vertailla eri hoitopaikkojen toimintaa, ennen kuin he

voivat käyttää myös toiminnan sisäisiä, pedagogisia tekijöitä valintakriteereinään sellaisten ulkoisten tekijöiden, kuten hoitopaikan sijainnin, rinnalla.

McWilliam, Lang, Vandivere, Angell, Collins & Underdown (1995) ovat lisäksi todenneet, että nekin vanhemmat, jotka eivät ole saaneet haluamiaan palveluja tai kokevat palvelujen arvioinnin vaikeana, antavat kuitenkin kyselyissä positiivisia arviointeja palveluista. Syynä tähän voi tutkijoiden mukaan olla pelko kriittisyyden kielteisistä seurauksista.

Wesley, Buysse ja Tyndall (1997) tutkivat USA:ssa sekä alle kuusivuotiaiden lasten vanhempien että sosiaali-, kasvat- ja terveysalojen ammattilaisten näkökulmia varhaisvuosien kuntoutukseen ja erityiskasvatukseen. Tavoitteena oli selvittää osallistujatahojen tietoisuutta kuntoutuspalveluista ja niiden kehittämismahdollisuuksia sekä näkemystä ideaalisesta varhaiskuntoutusjärjestelmästä. Tulosten mukaan työntekijät osasivat kuvata olemassa olevia palveluja paremmin kuin vanhemmat. Vanhemmille oli vaikea hahmottaa, että lapsen ja perheen käyttämät palvelut ovat osa koordinoitua palvelujen kokonaisuutta.

Toinen keskeinen tulos oli, että vanhemmat kokivat tarvitsevansa jatkuvasti ajantasalla olevaa tietoa olemassa olevista palveluista ja mahdollisuuksista sekä tutkimustuloksista heille ymmärrettävässä ja käyttökelpoisessa muodossa. Tutkijat näkevätkin, että tulevaisuudessa tulisi panostaa ihmisten väliseen tiedottamiseen ja laajentaa tietoverkostoa niin, että varhaiskasvatuspalveluista tietäisivät myös muiden palvelualojen ammattilaiset. Työntekijät tunnustivat enemmän erilaisia esteitä inklusiolle kuin vanhemmat. Työntekijöiden kehittämisideat perustuivat olemassa olevan järjestelmän parantamiseen, kun taas vanhemmat ideoivat luovemmin täysin uusia toimintamalleja ja palveluja. Tutkijoiden mukaan on tärkeä ottaa vanhemmat mukaan jo uusien toimintojen suunnitteluvaiheeseen, eikä pelkästään olemassa olevien toimintojen arviointiin.

Yhteistyössä on myös tärkeä tarjota vanhemmille kokemuksia päiväkodin toiminnasta, että mielikuvat päiväkodista muodostuisivat riittävän eläviksi herättääkseen heidän mielenkiintonsa osallistua yhteistyöhön. Yhteinen todellisuus muotoutuu vähitellen. Samoin yhteistyön tavoitteissa on edettävä vähitellen. Yhteistyön sisällöt voivat koskea taustatietoja ja kasvatuskulttuuria niin kotona kuin päiväkodissakin. On kuitenkin tärkeää, että molemmilla tahoilla säilyy tietty yksityisyys. (Kiesiläinen 1994, 118-123).

3.2.2 Laatuun yhteydessä olevia perhetekijöitä

Tarkastelen seuraavassa tutkimuksia perheen ja päivähodon laadun välisistä yhteyksistä, jotka olen koonut taulukkoon 5. Yhdysvalloissa perheet kustantavat itse suurimman osan lapsen päivähoitokuluista ja joutuvat valitsemaan päivähoitomuodon laatutasoltaan heterogeenisesta tarjonnasta. Täten perheen sosioekonomiset tekijät vaikuttavat lapselle valitun päivähoitopaikan laadukkuuteen (Phillips & Howes 1987). Laadukasta päivähoitoa saavat lapset, joiden vanhemmilla on muita korkeampi koulutustaso ja ammattiasema ja korkeammat odotukset lapsensa kehittymisestä (Holloway & Reichart-Erickson 1989; Kontos 1991). Päivähoitomaksujen suhteuttaminen perheen tuloihin voi kuitenkin vaikuttaa

perheen sosio-ekonomisen taustan ja päivähoidon laadukkuuden väliseen suhteeseen (Kontos 1991; Phillips & Howes 1987).

TAULUKKO 5 Perhetekijät ja päivähoiton laatutekijät vuorovaikutuksessa

YHTEISTYÖPROSESSIN VAIHEET	PÄIVÄHOIDON LAATUTEKIJÄT	PERHEESEEN LIITTYVÄT TEKIJÄT
PALVELUJEN TARJONTA: Vanhempien potentiaaliset mahdollisuudet saada laadukasta palvelua	Päivähoitomaksujen suhteuttaminen perheen maksukykyyn ³ Tarjolla olevat palveluvaihtoehdot ja niiden laadun minimitason sääntely ⁴	Taloudellinen asema ⁵
PALVELUN VALINTA: Vanhempien mahdollisuudet, kyvyt ja halu etsiä laadukasta palvelua	Tiedonvälitys varhaiskasvatuksen/ päivähoiton laatutekijöistä ja eri palveluvaihtoehdoista ⁶	Koulutus, kasvatusasenteet, lapsen kehittymisodotukset ⁷ Aikaisemmat kokemukset päivähoidosta ja kasvatuksesta ⁸ Elämäntilanne, arjen sujuminen ⁹
VUOROVAIKUTUS KODIN JA PÄIVÄHOIDON VÄLILLÄ: Vanhempien mahdollisuudet, kyvyt ja halu vaikuttaa ja saada tukea Päivähoidon mahdollisuudet saada apua vanhemmilta toiminnan kehittämiseen ja tukea heitä	Henkilökunnan myönteiset asenteet ja taidot tehdä yhteistyötä; siihen yhteydessä oleva lapsilähtöinen ajattelutapa ¹⁰ Kyky vastata perheiden primääritarpeisiin ja lisätä siten yhteistyöhalua ¹¹ Taidot välittää tietoa vanhemmille lapsen arjesta päivähoitossa ¹¹	Tiedot ja kokemukset oman lapsen toiminnasta päivähoitossa ¹² Koulutustaso ¹³ Elämäntilanne, tarpeet, vahvuudet, intressit ¹⁴ Käsitys omasta roolista päivähoiton asiakkaana ¹⁵
YHTEISTYÖN TULOKSET	Henkilökunta toimii lapsilähtöisemmin vastaten lasten yksilöllisiin tarpeisiin ¹⁶ Työntekijät saavat uusia kehittämisideoita ¹⁷	Vanhemmat saavat tukea kasvatustyöhönsä ¹⁸ ja laatu-tietoisuus kasvaa ¹⁹ Lapset hyötyvät laadukkaammasta toiminnasta ²⁰ ja vanhempien mukanaolosta ²¹ , etenkin nuorimmat ²² ja heikoista oloista tulevat ²³

(Alaviitteet ^{3 4 5 6 7 8 9 10 11} jatkuvat seuraavalla sivulla)

³ Kontos 1991; Phillips & Howes 1987

⁴ Bolger & Scarr 1995

⁵ Phillips & Howes 1987

⁶ McNaughton 1994; Folque ym. 1996; Wesley ym. 1997

⁷ Bolger & Scarr 1995; Holloway ym. 1989; Kontos 1991

⁸ Barraclough-Shanee & Smith 1996

⁹ Howes & Olenick 1986; Howes & Stewart 1987

¹⁰ Doliopoulou 1996; Huttunen 1984; Kuosmanen 1980; Minke & Scott 1995

¹¹ Hujala-Huttunen & Nivala 1996; Landerholm & Lowenthal 1993

Myös lapsen hoitoa koskevat asenteet, vanhempien kokemus stressiä ja elämän kompleksisuus voivat olla yhteydessä päivähoitopaikan laatuun (Howes & Olenick 1986; Howes & Stewart 1987). Arjen monimutkaistuessa vanhemmilla jää yhä vähemmän mahdollisuuksia tehdä valintoja hoidon järjestämiseksi. Stressin lisääntyessä vanhempien kyky paneutua uuden, paremman päivähoitopaikan järjestämiseen saattaa myös vähentyä. Ekokulttuurisen teorian mukaan perhe pyrkii hoitamaan ensisijaisesti niitä asioita, jotka haittaavat arkielämän sujuvuutta (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989). Mikäli päivähoitopaikka on jo jollain tavalla järjestyksessä, ei sen laadukkuudesta huolehtiminen ole kaikissa perheissä hoidettavien asioiden tärkeysjärjestyksessä ensimmäisenä.

Bolgerin ja Scarrin (1995) mukaan päivähoitopaikan laatua ennustavia tekijöitä ovat vanhempien kasvatusasenteet ja koulutuksen pituus. Sen sijaan perheen tuloilla, vanhempien ammattiasemalla, äidin stressillä tai sanavaraston tasolla ei ollut tilastollista yhteyttä päivähoitopaikan laatuun, kun laatu määriteltiin henkilökunnan palkkauksen, koulutustason, ITERS/ECERS -pistemäärän (Harms & Clifford 1980), lapsi - aikuinen-suhdeluvun ja henkilökunnan vaihtuvuuden osoittimilla. Osavaltioiden välinen vertailu ei tukenut käsitystä, että korkeammat standardisäädökset tai suuremmat hoitomaksualennukset vähentäisivät perhetaustan ja päivähoitopaikan laadun välistä yhteyttä. Sen sijaan korkealle asetetut standardit olivat yhteydessä osavaltion päiväkotien keskimääräiseen laatuun ja nostivat siten ehkä heikoimmankin päivähoitopaikan laadullista perustasoa.

Ulkomaisten, lähinnä amerikkalaisten tutkimusten mukaan hyvässä sosio-ekonomisessa asemassa olevat vanhemmat haluavat ja kykenevät valitsemaan lapselleen laadukkaan hoitopaikan heterogeenisestä tarjonnasta. Suomessa päiväkotikasvatuksen laadullinen perustaso on varsin hyvä (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995), hoitomaksut porrastettu perheen tulojen mukaan ja oikeus kunnallinen päivähoitopaikkaan taattu jokaiselle lapselle, joskin muutoksia on tullut. Laadun perustason valtakunnallista sääntelyä on vähennetty, päätöksentekoa siirretty paikallistasolle ja yksityiset päiväkodit vaihtelevine hoitomaksuineen, toiminta-ajatuksineen ja resursseineen ovat yleistymässä (Heikkinen 1998).

Lapsilähtöistä kasvatusta ja perhelähtöisyyttä koskevat tutkimukset yhdessä osoittavat, että päivähoitopaikan laatu on monella tavoin kytköksissä perhetekijöihin, vaikka näiden kytkentöjen lainalaisuuksia ei olekaan vielä kyetty yksiselitteisesti osoittamaan. (Taulukon 5 alaviitteet ^{12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23} jatkuvat tällä sivulla.)

¹² Huttunen 1984; Landerholm & Lowenthal 1993

¹³ Shapiro 1977

¹⁴ Landerholm & Lowenthal 1993

¹⁵ McWilliam ym. 1995

¹⁶ Doliopoulou 1996; Huttunen 1984; Shapiro 1977

¹⁷ Wesley ym. 1997

¹⁸ Huttunen 1984; Landerholm & Lowenthal 1993; Shapiro 1977

¹⁹ Wesley ym. 1997

²⁰ Melhuish 1993

²¹ Athey 1981; Belsky & Steinberg 1978; Bronfenbrenner 1979; Huttunen 1984; Reynolds 1992

²² Reynolds 1992

²³ Doliopoulou 1996; Melhuish 1993; Scarr & McCartney 1983

3.2.3 Vanhempien odotukset ja laatuksitykset

Mitä vanhemmat odottavat kodin ulkopuoliselta hoidolta ja kasvatukselta ja mihin asioihin he kiinnittävät huomiota arvioinneissaan ja kehittämisehdotuksissaan? Larnerin ja Phillipsin (1994) mukaan Yhdysvalloissa vanhemmat pitävät päivähoitoa laadukkaana, jos lapsi kehittyy ja on tyytyväinen ja hoitopaikka näyttää turvalliselta. Myös australialaisessa tutkimuksessa (Williams & Ainley 1994) todettiin vanhempien olevan kiinnostuneimpia lasten terveydestä ja turvallisuudesta, kun taas ympäristöä, kasvatuksellista vuorovaikutusta, suunnittelua, evaluointia, hallintotehtäviä ja henkilökunnan pätevyyttä he eivät pitäneet yhtä tärkeinä tekijänä kuin päiväkotien opettajat ja johtajat.

Eräässä kansainvälisessä tutkimuskoonnissa (Nic Ghiolla Phadraig 1994) vanhemmille tärkeitä ovat seuraavat asiat: palvelujen hinta, pysyvyys ja jatkuvuus, turvallisuus, terveellisyys, kellonajat, etäisyys kotoa ja työstä sekä kodin kanssa yhteiset kasvatusnäkökymkset.

Vartiainen (1994) on selvittänyt suomalaisten vanhempien ja päiväkotien johtajien laatuksityksiä. Tulosten mukaan vanhempien huomio kohdistui enemmän yksilötason tarpeisiin, kun taas johtajat tarkastelivat toiminnan järjestämistä. Vanhemmat ja johtajat kohdistivat laadukkaan toiminnan odotuksensa taulukon 6 mukaisesti eri tekijöihin. Se, mikä on lähinnä omaa elämää tai työnkuvaava, nousee kummassakin ryhmässä ensisijaiseksi: johtajilla työyhteisö ja palvelut, vanhemmilla oma lapsi ja perhe.

TAULUKKO 6 Vanhempien ja päiväkotien johtajien odotukset laadukkaalle toiminnalle tärkeysjärjestyksessä (Vartiainen 1994)

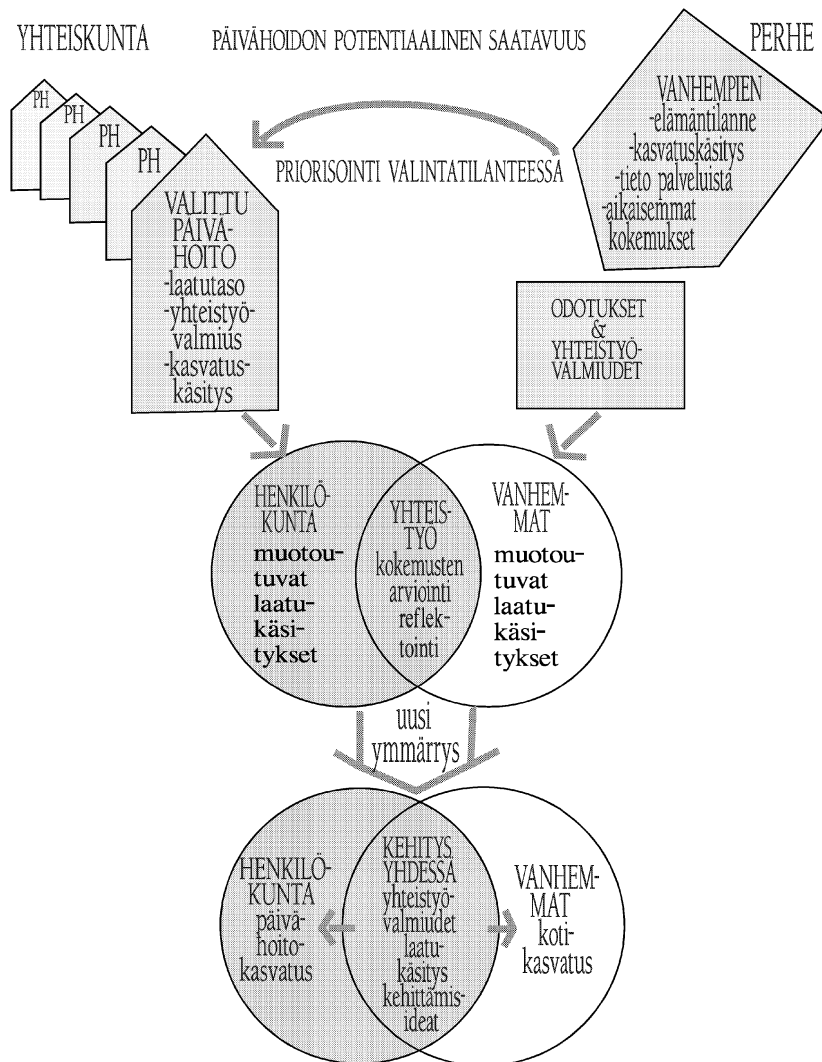
VANHEMPIEN ODOTUKSET	JOHTAJIEN ODOTUKSET
1. lapsen yksilöllinen huomioiminen	1. henkilökunnan pätevyys ja koulutus
2. hoidon turvallisuus	2. toimintaedellytykset
3. toiminnan virikkeellisyys	3. lapsille tarjottavat toimintavaihtoehtot
4. hoidon pätevyys ja sopivat ryhmäkoot	4. työilmapiiri
5. kodin ja päiväkodin välinen yhteistyö	

Hujalan (1999) tutkimuksessa suomalaisten vanhempien ja lastentarhanopettajien tavoitteet lasten kasvatukselle olivat melko yhtenevät. Tärkeimpänä pidettiin sosiaalisia ja sen jälkeen emotionaalisia tavoitteita. Kolmanneksi nousivat vanhemmilla eettiset ja opettajilla kognitiiviset tavoitteet.

3.2.4 Vanhempien osallistumisen lähtökohtia

Edellisissä luvuissa esitettyjen lähtökohtien (mm. kuvio 1 ja taulukko 5) pohjalta olen hahmottanut kuvioon 3 kuvauksen varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen prosessista ja vanhempien osallisuudesta siinä. Palaan kuvioon tutkimustulosteni tarkastelun yhteydessä.

Yhteiskunnalliset ja paikalliset olosuhteet määrittävät sen, millaisia päivähoitovaihtoehtoja on tarjolla ja potentiaalisesti kunkin perheen saatavilla. Vanhempien potentiaalisella mahdollisuudella tarkoitan tässä sellaisia tekijöitä kuten päivähoitopaikan saavutettavuutta ja taloudellisia mahdollisuuksia käyttää ko. palvelua.



KUVIO 3 Perheen osallisuus kasvatustyön laadun muuttamisessa

Näiden lisäksi vanhempien valintaan vaikuttavat ainakin sellaiset perhekohtaiset tekijät kuten vanhempien intressejä ja jaksamista säätelevä akuutti elämäntilanne, heidän omaksumansa kasvatuskäsitykset, aikaisemmat kokemukset kasvatuksen alueelta sekä informaalin ja formaalin tieto olemassa olevista palveluista ja niiden laadukkuudesta. Nämä tekijät ovat myös vanhempien päivähoitoon kohdistamien ennako-odotusten ja yhteistyövalmiuksien taustalla.

Yhteiskunnallinen tilanne sekä paikallis- ja yksikkötason linjaukset määräävät myös sen, millaista laatutasoa on tarjolla ja millainen yhteistyövalmiudet sekä kasvatuskäsitykset on päivähoiton henkilöstöllä keskimäärin. Näistä lähtökohdista käsin henkilökunta ja vanhemmat kohtaavat päivittäisessä yhteistyössä, joka tarjoaa molemmille osapuolille kokemuksia ja tilaisuuksia arvioida kasvatustyötä yhä uudelleen. Yhteistyön määrä ja laatu määrittävät sitä, miten laatuksitykset muokkautuvat ja yhteistyökäytännöt sekä -taidot kehittyvät. Viime kädessä tämä prosessi mahdollistaa kasvatuksen kehittämisen: Se antaa kummallekin osapuolelle uusia ideoita ja motivaatiota kehittää kasvatustyötä. Vaikutukset voivat ulottua niin kotiin kuin päivähoitoonkin.

Vanhempien osallistuminen ja vaikuttaminen päivähoitotoimintaan on jo itsessään laatutekijä. Vanhemmat tarvitsevat tietoa toiminnasta ja mahdollisuuksista. Päivähoitopaikkojen saatavuuden lisääntymisen myötä vanhemmat myös todennäköisesti uskaltavat kritisoida toimintaa ja esittää toiveitaan ja vaatimuksiaan henkilökunnalle ja palvelujen tuottajille. Kysymys on siitä, tuleeko perheistä aktiivisen yhteistyön myötä laadun kehittämisen promoottoreita. Tämä edellyttää myös henkilökunnalta yhteistyölle myönteistä perhelähtöistä asennetta sekä kykyä ottaa vanhemmat mukaan heille sopivalla tavalla suunnitteluun, arviointiin ja päätöksentekoon (Minke & Scott 1995).

Erilaiset kodin ja päiväkodin väliset yhteistyömuodot ovat luonnollinen tapa koota tietoa toiminnan suunnittelua ja evaluointia varten. Vanhempien ja päivähoiton tai koulun yhteistyötä käsittelevät tutkimukset ovat osoittaneet, että mitä muodollisempia ja suurempia ovat vanhempaintapaamiset, sitä vähemmän vanhemmat ovat niistä kiinnostuneita (mm. Flising & Kärrby 1983). Useimmat vanhemmat ovat kuitenkin kiinnostuneita oman lapsensa arkipäivän kasvatustilanteista (Huttunen 1984, 179). Niinpä yhteistyö on hedelmällisintä silloin, kun siinä käsitellään sekä opettajan havaintoja lapsesta päiväkodissa että vanhempien havaintoja lapsesta kotona.

Vanhemmat arvioivat lapsensa edistymistä sekä tarpeita, vahvuuksia ja intressejä, joiden pohjalta henkilökunta voi yhdessä vanhempien kanssa jatkuvasti tarkentaa toimintasuunnitelmaa vastaamaan kunkin lapsen yksilöllisiä lähtökoh-
tia (Hills 1993; Rosegrant & Bredekamp 1993). On myös tärkeää, että vanhemmat ja henkilökunta keskustelevat siitä, millaisia ajatuksia lapsi itse on esittänyt päiväkodista kotona ja päiväkodin ulkopuolisesta elämästään päiväkodissa. Dovenborg ja Pramling (1985, 65, 70) toteavatkin, että se, miten lapsi kokee elämänsä päiväkodissa tai kotona on yhtä merkityksellistä kun se, miten aikuiset ajattelevat tilanteen 'oikeasti' olevan. Lasten kuuleminen kotona ja päivähoitossa antaa havainnoinnin ohella tietoa niistä merkityksistä, joita lapset antavat toimintoilleen.

Päivähoitossa tapahtuvan varhaiskasvatuksen keskeisenä tehtävänä on perheiden oman kasvatustyön tukeminen (Laki lasten päivähoitosta 36/1973).

Perheiden tulisi siten arvioida myös yhteistyön toimivuutta tältä kannalta. Lisäksi, Huttusen (1984, 182) mukaan vanhempien oman kasvatusidentiteetin lujittuminen antaa myös rohkeutta vaikuttaa päivähoitokasvatukseen. Onnistunut vanhempien tarpeista lähtevä yhteistyö, joka tukee perheiden omaa elämänhallintaa, on siis edellytys sille, että vanhemmat osallistuvat myös yleisempään päivähoiton toiminnan kehittämiseen (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 37).

Vanhempien tyytyväisyyttä arvioidessa on otettava huomioon varhaiskasvatus ja -kuntoutuspalveluille tyypilliset piirteet. Asiakkailta on yleensä vain vähän valinnanmahdollisuuksia sekä rajoittuneet tiedot siitä, minkä tasoisia palveluja he kohtuudella voivat odottaa saavansa. Palvellakseen toiminnan kehittämistä tyytyväisyyssmittausten tulisi sisältää sekä yksilön odotukset toimintaa kohtaan että hänen arvionsa toiminnan tuloksista. Arviointivälineiden tulisi olla (a) luotettavia, (b) helppoja käyttää jatkuvasti, (c) antaa tietoa tarjotuista palveluista sekä niistä palveluista, joita ei ole saatu, (d) antaa tietoa päätöksentekoon toiminnan muokkaamiseksi, ja (e) olla riittävän herkkiä mittaamaan pienet mutta tärkeät muutokset toiminnan kehittyessä. (McNaughton 1994.)

Edellä esitetyt tutkimukset osoittavat, että vanhempien kyky arvioida päivähoiton laadukkuutta ja mahdollisuudet valita lapselleen laadukasta varhaiskasvatusta riippuvat useista eri tekijöistä. Jotkut tutkijat ovat suosittaneet, että varhaiskasvatuksen arvioinnin ei tulisi perustua yksinomaan vanhempien laadunmäärittelyyn ja tyytyväisyyteen, vaan sitä tulisi täydentää objektiivisemmillä (so. tutkimuksiin ja kasvatusalan asiantuntijoiden käsityksiin perustuvilla) mittariarvioinneilla (McNaughton 1994; Schwartz & Baer 1991; Smith 1996). Vanhempien näkökulmaa ei tule kuitenkaan jättää pois, vaan arviointitietoa tulee kerätä useista näkökulmista ja useilla eri tavoilla niin yksilö- kuin koko kasvatustoiminnan tasollakin. Kuten Smith (1996) on todennut, laatua ei voi määrittellä vain tutkimuksista käsin ottamatta huomioon kulttuurisia päämääriä. Laadun määrittelyssä on kysymys myös kollektiivisista arvoista, joista tulee yhteisesti sopia eri osapuolten kesken.

3.3 Lasten laatuksien tavoittaminen

3.3.1 Lasten kuulemisen merkitys ja menetelmät

Lasten omien laatuksien ja -arviointien sisältyminen päiväkodin toimintaan on jo itsessään laatuksien monessakin mielessä. Lasten kuulemista voidaan tarkastella vähintäänkin kahdesta eri näkökulmasta: sosiologisesta ja pedagogisesta. Sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna kysymys on lasten *osallisuudesta* itseään koskeissa asioissa (mm. Strandell 1995). Päivähoito on tähän saakka pitkälti määritelty aikuisten tarpeista käsin niin, että "jopa sen asiakkaina pidetään ensisijaisesti vanhempia, vaikka lapset viettävät päivänsä siellä" (Alanen & Bardy 1990, 55). Toisaalta aikuisten tehtävänä on vastata lasten tarpeisiin ja suojella heitä. Toisaalta lapset on suljettu yhteiskunnan marginaaliryhmäksi, joka paremminkin vastaanottaa passiivisena aikuisten määrittelemän hyvän kuin

toimii vaikuttavana ja antavana osapuolena. Aikuisen näkökulmasta lapsuus on enemmänkin valmistautumista aikuisuuteen, tulevaan "oikeaan" yhteiskuntaan kuin elämänvaihe, jolla on merkitystä tässä ja nyt. Lasten toimintaa on aikuisten vaikea arvostaa ja arvioida sellaisenaan ajattelematta, että sen tulisi johtaa seuraavaan kehitysvaiheeseen tai oppimistavoitteeseen. Lapsille tarjotaan heidän tarpeitaan varten rakennettuja keinotekoisia toimintaympäristöjä ja samalla heidät eristetään oikeaan yhteiskuntaan osallistumisen ulkopuolelle. (Strandell mts. 8-9.)

Strandell (mts. 17-21) esittää uusia nykyiseen lapsuustutkimukseen perustuvia lähtökohtia lapsuuden tarkastelemiseksi päiväkodissa sosiologisesta näkökulmasta. Lapsuus on osa yhteiskuntaa. Lasten tarpeet ovat muuttuvia ja määräytyvät kulloisistakin yhteiskunnallisista tilanteista samoin kuin aikuistenkin. Lasten ja aikuisten todellisuudesta eivät ole toisistaan irrallisia. Lapset ovat myös sosiaalisia toimijoita aikuisten joukossa. Aikuisten ja lasten toiminnot johtavat vuorotellen ja ovat kaksipuolisia. Lapset eivät ole vain aikuisten ohjauksen kohteita. Kummallakin osapuolella on omat erilliset lähtökohtansa ja motiivinsa, jotka kohtaavat arkipäivän toiminnassa. Lisäksi lasten toimintoja ja sosiaalisia suhteita tarkastellaan 'tässä - ja - nyt'-näkökulmasta siinä kontekstissa, jossa ne tapahtuvat. Lapsi on mukana arjen toimintojen muokkaamisessa ja antaa asioille ja tapahtumille merkityksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Lapsuutta koskeva tieto on Alasen ja Bardyn (1990, 92) mukaan tähän saakka ollut *aikuiskeskeistä*. Se on lähtenyt pääasiassa aikuisten lapsikuvista ja ideologioista. Uusi lapsuuden politiikka, joka tähtää eri-ikäisten ihmisten kanssakäymiseen ja tasaveroiseen yhteiskunnalliseen asemaan johtaa uusiin lapsuuden näkökulmiin. Lasten autonomian ja osallistumisen lisääntyminen laajentavat heidän mahdollisuuksiaan puhua ja toimia, mikä mahdollistaa *lapsilähtöisemmän* lapsuuskuvan rakentamisen. 'Todellisten lasten' todellisuudet pääsevät kuoriutuun esiin nykyistä paremmin.

Lasten näkeminen aikuisten tavoin osallisina oman elämänsä muokkaamisessa on keskeinen ajatus inklusiivisessa laadun määrittelyssä ja arvioinnissa. Eri osapuolten, kuten henkilökunnan, vanhempien ja lasten lähtökohdat ja motiivit päivähoidossa toteutettavalle toiminnalle ovat erilaisia. Tärkeintä on niiden tunnistaminen ja huomioon ottaminen. Tästä näkökulmasta lasten kuulemisessa ja tasavertaisessa mukaan ottamisessa kysymys on tavasta johtaa ja kehittää työyhteisöä ja siinä tapahtuvaa toimintaa eli *prosessia tukevista laatutekijöistä* (vrt. taulukko 2).

Taustalla voi olla myös painokkaampi yhteiskunnallinen kannanotto lasten kansalaisuuden määrittämiseksi, jolloin käsitellään toiminnan yhteiskunnallisia edellytyksiä eli *laadun rakennetekijöitä*. Mm. Tanskassa on edetty jo pitkälle lasten vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseksi varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Langsted 1994). Maan sosiaaliministeriö laati 1990 seuraavan sisältöisen ohjeiston päiväkotitoiminnalle:

- Lasten kehitystä, hyvinvointia ja itsenäisyyttä tulee tukea.
- Lapsia tulee kuunnella.
- Vanhemmillä tulee olla vaikutusmahdollisuuksia.
- Päiväkodit ovat osa ennaltaehkäisevää toimintaa eli henkilökunnan tulee toimia yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa varmistaakseen, että perheet saavat tarvitessaan erityistukea.

- Päiväkodit ovat osa lasten lähiympäristöä eli henkilökunnan tulee toimia yhteistyössä muiden lähiympäristön palvelujen, sekä julkisten että yksityisten, kanssa.

Lasten kuulemista koskeva periaate on tarkennettu seuraavasti: "Toiminnassa täytyy pyrkiä siihen, että lapset voivat osallistua suunnitteluun ja toimintojen toteutukseen päivähoitolaitoksissa ikäänsä ja kypsyyttään vastaavasti, ja että lapsilla on näin mahdollisuus saada kokemuksia vaikuttamisen ja vastuun yhteydestä toisiinsa sekä henkilökohtaisissa asioissaan että sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissaan.

Tanskassa on valtiovalta pyrkinyt myös muin toimenpitein vahvistamaan lasten vaikutusmahdollisuuksia. Sosiaaliministeriö on yhteistyössä eri varhaiskasvatustahojen kanssa julkaissut lehtisiä ja kirjoja, joissa käsitellään YK:n lapsen oikeuksien julistusta lapsille ymmärrettävässä muodossa. Eri ministeriöiden yhteistyönä käynnistettiin projekti 'Lapset kansalaisina', jonka yleisenä tarkoituksena oli lisätä lasten vaikuttamisvaltaa heitä itseään koskevissa asioissa. Projektissa keskityttiin lasten päivittäiseen elämään ja heidän mahdollisuuksiinsa osallistua päätöksentekoon ja haluttiin vahvistaa lasten oikeutta ja tilaisuuksia sanoa asioita niin, että mielipiteet kuullaan ja niiden tärkeys tulee ymmärretyksi. Tämän mahdollistamiseksi lapsille pyrittiin välittämään tietoa, joka tekee todellisen osallistumisen mahdolliseksi, sekä kehittämään työskentelymenetelmiä, joissa lapset voivat harjoittaa vaikuttamista. Lapsia ohjattiin pohtimaan ja keskustelemaan aikuisten ylläpitämistä käytännöistä ja asenteista. (Langsted 1994.)

Myös pedagogiikassa lapsi on alettu nähdä yhä yleisemmin kasvatuksen kohteena olemisen sijaan omaan elämäänsä ja ympäristöönsä vaikuttavana subjektina. Selkeimmin tämä näkyy lapsilähtöisen pedagogiikan perusoletuksissa lapsesta aloitteellisena, itseohjautuvana, merkityksiä antavana, yksilöllisiä intressejä omaavana ja valintoja tekevänä toimijana (ks. luku 3.1.1). Täten se, että aikuiset pyrkivät tunnistamaan lasten tärkeäksi ja mieluisaksi kokemia asioita voidakseen tarjota niitä heille, on oleellinen toiminnan laatua osoittava *prosessitekijä*. Mm. erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten on todettu paneutuvan toimintaan intensiivisemmin ja olevan halukkaampia vuorovaikutukseen (Koegel, Dyer & Bell 1987) sekä osoittavan vähemmän ei-toivottua käyttäytymistä (Dyer, Dunlap & Winterling 1990) silloin, kun he osallistuvat heille mieluisiin toimintoihin. Kaikkineen lasten onnellisuus ja myönteiset kokemukset kasvu- ja oppimisympäristössään edesauttavat heidän oppimistaan ja kehitystään (Melhuish 1993).

Laadun *tulostekijöitä* tarkasteltaessa tulisi lasten tyytyväisyys toimintaan nähdä yhtä arvokkaana kuin lasten oppiminen, sosiaalistuminen ja muut kehitykselliset tulostekijät (vrt. Strandell 1995, 19). Jo lasten kuuleminen liittyy kehityksellisiin tulostekijöihin. Kun aikuiset kiinnittävät huomiota lasten intresseihin ja priorisointeihin, ohjaavat he samalla lapsia tekemään omia valintojaan ja tulemaan tietoisiksi siitä, mikä heitä todella kiinnostaa. Tämä tukee metakognitiivisten taitojen kehittymistä eli kykyä oman ajattelun reflektointiin, mitä pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksessa yleensä (Powell 1996). Erityiskasvatuksessa puolestaan on todettu monella lapsella ongelmia aloitteellisuudessa (mm. Wolery

1994a, 115), mitä voidaan korjata tukemalla lapsia omien mielipiteiden ja valintojen tekemisessä.

Tietoa lapsen kokemuksista, tarpeista, intresseistä ja ympäristön ilmiöiden tulkinnoista voidaan saada monella tavalla edeten *suorista epäsuoriin tiedonhankintatapoihin*. Suoria menetelmiä ovat lasten haastattelut ja lasten keskustelujen kuunteleminen (Tauriainen 1997). Epäsuoriin menetelmiin lukeutuvat muiden kuin lapsen itsensä tekemät arviot lapsen kokemuksista. Näiden ääripäiden välimaastoon sijoittuvat erilaiset lasten havainnointimenettelyt, joissa tieto on riippuvaisempaa havainnoitsijan huomiokyvystä kuin lapsen viesteistä.

On myös tärkeää kiinnittää huomiota siihen, kuka lopulta määrittelee, mikä on laatua eli miten tiedonhankinta on *etukäteen strukturoitu ja miten paljon tieto on riippuvaista aikuisen tulkinnoista*. Etukäteen muotoillut kysymykset ja havainnointilomakkeet samoin kuin lapsen omien määrittelyjen vähäisyys ja aikuisen tulkintojen voimakkuus rajoittavat lapsen itsensä mahdollisuutta viestittää omia käsityksiään, siitä mikä on hänelle tärkeää. Myös ajallinen etäisyys arvioitavaan asiaan vaikuttaa tiedon autenttisuuteen. Lapsuuttaan muisteleva antaa menneille tapahtumille uusia merkityksiä ja suodattaa muistonsa nykyisyyden harson läpi. Lapsen näkökulman tavoittamiseen käytettävien menetelmien lapsilähtöisyyden astetta voidaan tarkastella ristiintaulukoimalla nämä kaksi ulottuvuutta (kuvio 4).

LAADUNMÄÄRITTELY

Ulko- puolisen	↑	Toiminnan strukturoitu havainnointi	Vanhemmille ja henkilökunnalle osoitetut kyselyt & haastattelut
Arvioit- sijan	Lasten strukturoitu haastattelu	Projektiiviset menetelmät	↓
	Lasten avoin haastattelu	Toiminnan avoin havainnointi	
Lapsen	Lasten vapaat keskustelut	Retrospektiiviset menetelmät	
		Portfoliot	
	Suora	TIEDONHANKITATAPA	Epäsuora

KUVIO 4 Lasten näkökulman tavoittamiseen käytettyjen menetelmien lapsilähtöisyyden aste

Lapsilähtöiseen tietoon johtavissa menetelmissä tietoa hankitaan suoraan lapsilta ja tietoa hankkiva aikuinen pyrkii mahdollisimman avoimeen, omat ennakkokäsityksensä pois sulkevaan asenteeseen. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksia, joissa on käytetty vaihdellen useimpia kuviossa olevista menetelmistä.

3.3.2 Tutkimuksia lasten päivähoitokokemuksista

Seuraavassa jaottelen lasten näkökulmaa tavoittelevat tutkimukset aikuisten määritelmistä lähteisiin ja lasten määrittelyille epäsuorasti ja suoraan tilaa antaviin menettelyihin.

Lähtökohtana aikuisten määrittelyt

Useat lapsen näkökulmaa tavoittelevat tutkimukset ja laadunmäärittelyt perustuvat viime kädessä varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden käsityksiin siitä, mikä on lapselle tärkeää. Jotkut painottavat lapsen kehitystä ja oppimista, toiset taas lapsen fyysistä ja emotionaalista hyvinvointia ja turvallisuutta.

Barclayn ja Benellin (1996) strukturoitu havainnointitutkimus toteutettiin lapsen luonnollisissa toimintatilanteissa päiväkodissa. Perustana olivat seuraavat Katzin (1993) esittämät kysymykset, jotka pyrkivät valottamaan aikuisille lapsen näkökulmaa:

- 1) Tunnenko aamulla tullessani itseni useimmiten tervetulleeksi vai pakosta ryhmään joutuneeksi?
- 2) Tunnenko paremminkin kuuluvani joukkoon kuin olevani vain yksi monista?
- 3) Tunnenko useimmiten itseni aikuisten hyväksymäksi, ymmärtämäksi ja suojelemaksi vai aikuisten moittimaksi tai laiminlyömäksi?
- 4) Tunnenko itseni useimmiten kavereiden hyväksymäksi vai eristetyksi tai torjutuksi?
- 5) Otetaanko minut tavallisesti vakavasti ja kohdellaanko minua kunnioittavasti vai teennäisesti tai "kivana pikkulapsena".
- 6) Koenko useimmat toiminnot mukaansa tempaaviksi, huomion kiinnittäviksi ja haasteellisiksi vai pelkästään viihdyttäviksi, hauskoiksi tai jännittäviksi.
- 7) Koenko useimmat tapahtumat kiinnostavina vai tyhjänpäiväisinä tai ikävystyttävänä?
- 8) Koenko useimmat toiminnot merkityksellisinä vai tarkoituksettomina tai toisarvoisina?
- 9) Koenko useimmat tapahtumat tyydyttävinä vai turhauttavina tai hämmentävinä?
- 10) Olenko useimmiten iloinen siitä, että olen täällä, vai halukas lähtemään pois?

Katzin (1993) mukaan suoraan lasta haastatteleamalla saadut tiedot voivat olla epäluotettavia ja menettelyjä valittaessa tulee pohtia myös eettisiä kysymyksiä koskien mm. sitä, missä määrin lapsia voidaan provosoida kritisoimaan hoitajiaan ja opettajiaan. Barclay ja Benelli muokkasivat Katzin kysymysten pohjalta arviointilomakkeen, joka täytettiin havainnoinnin ja videoinnin perusteella. Keskeisiä arviointitilanteita olivat lapsen tulo- ja lähtötilanteet sekä sosiaaliset vuorovaikutussuhteet. Lisäksi päivittäisen toiminnan aikana havainnoitiin lapsen kiinnostusta, mukanaoloa, syventymistä, oivaltamista sekä toiminnan haasteellisena ja tyydyttävänä kokemista.

Tutkijoiden mukaan lasten näkökulman tavoittaminen koettiin arvokkaana toiminnan laadun arvioinnissa. Yritettäessä katsoa toimintaa lasten silmin, saatiin lisää ymmärrystä sekä myös arvostusta toimintaa kohtaan. Havainnointi auttoi aikuisia ymmärtämään, mikä merkitys päivittäin toistuvilla asioilla on lapsille.

Sen avulla voitiin tunnistaa lapset, jotka kaipaavat kiinnostavampaa toimintaa tai tukea kaverisuhteissa.

Toinen esimerkki strukturoidusta havainnoinnista on belgialainen EXE-projekti (the experiential education-model), jossa keskeisinä käsitteinä pidetään lapsen emotionaalista hyvinvointia ja mukanaoloa (involvement) meneillään olevissa toiminnoissa. Aikuiset arvioivat emotionaalista hyvinvointia havainnoinnilla sitä, missä määrin kukin lapsi voi toimia spontaanisti ja missä määrin hänen perustarpeensa kuten huomioon otetuksi tulemisen, tunteiden osoittamisen, sosiaalisen hyväksymisen ja pätevyudentunteen tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Mukanaololla on taas oppimiseen ja kehittymiseen liittyviä tavoitteita. (Laevers 1994, 161-162.)

Sen mittaamiseen on laadittu oma asteikkonsa (The Leuven Involvement Scale for Young Children. LIS-YC 1994; Evaluating and developing quality in early childhood settings: A professional development programme 1995, 67-80). Huomio kiinnitetään lapsen tapaan osallistua: keskittymiseen, toiminnan keston, motivaatioon, kiinnostukseen, seurauksiin, vastaanottavuuteen, intensiivisyyteen, tyytyväisyyteen ja energisyyteen. Nämä osoittavat, miten kehityksellisesti sopivaa ja laadukasta toimintaa on. (Laevers 1994.) Havainnoinnin ongelmana voidaan pitää sitä, että vaikka lapsen fyysinen toiminta on tulkittavissa, lapsen ajatuksia on vaikea tavoittaa. Ulkoisesti poissaolevan oloinen lapsi voi silti olla sisäisesti aktiivinen.

Joukko pohjoismaisia tutkijoita on puolestaan edennyt kohti lapsilähtöisempää tutkimusta pyrkiessään tavoittamaan lapsen näkökulmaa päivähoidon laatuun lähtemällä lapsen ymmärtämisestä, arvostamisesta ja kunnioittamisesta (Hännikäinen 1997). Lapsi nähdään näiden tutkijoiden mukaan subjektina, joka rakentaa ja muuttaa maailmaansa sekä itseään yhdessä muiden ihmisten kanssa. Lasten maailmaan kuuluu heidän oman kulttuurinsa luominen. Tutkimuksessa havainnoitiin lapsen tapaa asennoitua ja sitoutua ympäristönsä tutkimiseen ja leikkiin, lapsen toiminnan luovuutta ja tapaa olla vuorovaikutuksessa toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Näitä osoittamaan tutkimuksessa oli valittu lapsen sitoutuminen, paneutuminen ja innostus sekä toisaalta onnellisuus, ystävällisyys ja kiinnostuneisuus toisia ihmisiä kohtaan. Vuorovaikutuksen määriteltiin tapahtuvan subjekti - subjekti-suhteessa, jolloin osapuolet toimivat vastavuoroisesti, tavoittavat toistensa näkökulmat ja jakavat yhteisen huomion kohteen.

Vaikka tutkimus pyrki lapsen ymmärtämiseen, näkemykseni mukaan tutkijoiden määrittelyt nousivat kuitenkin lähtökohdissa etusijalle. Tiedonhankinta perustui lasten havainnointeihin sekä lasten ja henkilökunnan haastatteluihin. Tutkijoiden johtopäätösten mukaan lasten oma suunnittelu ja suunnitelmien (mentaalisten mallien) konkreettinen toteutus tulisi nostaa yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi. Kaikkineen lasten omalle toiminnalle tulisi antaa tilaa ja tukea, jolloin samalla tuetaan lapsen toimintakompetenssin kehittymistä. Tämä edesauttaa puolestaan lasten kykyä osallistua kaikkeen sosiaaliseen elämään aktiivisina subjekteina ja edistää pitkällä tähtäimellä demokratian toteuttamista yhteiskunnassa. Tutkijat nostivat lisäksi esiin kysymyksiä siitä, miten havainnoitua toimintaa tulisi tulkita: Mikä on se toiminnan kohde, johon lapsen oletetaan olevan paneutunut, kun päiväkodissa tapahtuu samanaikaisesti monia asioita? Miten tulisi tulkita lapsen aktiivinen, innokas omien tavoitteiden mukainen

toiminta siinä tapauksessa, kun lapsi samalla toimii dominoivasti muita kohtaan? Miten paljon tulkinnoissa on kysymys tutkijan määrittelyistä ja miten paljon tavoitetaan lasten maailmaa ja ajatuksia? (Hännikäinen 1997.)

Lähtökohtana lasten toiminnan ymmärtäminen

Lasten havainnointia luonnollisissa tilanteissa käyttäen sivusta seuraajan roolia eli mahdollisimman vähäistä auktoriteettia suhteessa lapsiin ovat soveltaneet mm. Corsaro (1985) ja Strandell (1995) lasten päiväkotikulttuurin tutkimuksissaan, jotka valottavat erityisesti lasten kaverisuhteiden luonnetta ja merkitystä. Tutkijat pyrkivät kuvaamaan mahdollisimman tarkasti kaikki tapahtumaepisodit ja lasten repliikit ilman etukäteisstrukturointia antaen tilaa lasten omille kokemuksille.

Corsaro toteutti tutkimuksensa 2 - 5-vuotiaiden lasten ryhmissä havainnoiden, videoiden ja äänittäen lasten toimintoja. Corsaron tutkimuksessa painottuu voimakkaasti lasten oma kulttuuri ja yhdessä toimimisen merkitykset. Tulosten mukaan lapset osoittivat olevansa jo tietoisia lasten ja aikuisten kulttuurien erilaisuudesta. Aikuisilla on valtaa yli lasten ja he asettavat monia rajoituksia lasten elämälle.

Corsaron (mts. 255-267) mukaan lapset ovat myös kehittäneet keinoja vastustaa aikuisten valtaa. Viitaten Erving Goffmanin (1961) esittämään käsitteeseen 'secondary adjustments' tutkija näkee lasten kykenevän kehittämään *toissijaisia sopeutumiskeinoja*, joilla he kiertävät aikuisten lapsille asettamia sääntöjä ja päämääriä saavuttaakseen omia yksilöllisiä ja lapsille yhteisesti tärkeitä tavoitteita. Tällaisia keinoja tulosten perusteella olivat leikkiteemojen laajennus (ryöstö kotileikissä juoksemisen mahdollistamiseksi), salaaminen (esineiden piilossa kuljettaminen, aikuisten reviirin ulkopuolella kiroilu), epämieluisan asian viivyttäminen neuvottelemalla ja hidastelemalla, 'korvien lukitseminen', välineiden käyttö omiin tarkoituksiin (pöytä ralliautona, legoista ase), välttely siirtymällä toiseen paikkaan, henkilökohtaisiin syihin vetoaminen (satutin sormeni) ja mielikuvitushahmot (tämä leijona ei voi käyttää tassujaan lelujen keräämiseen). Corsaron mukaan lapset tässä vaiheessa rakentavat näillä yhdessä jaetuilla aikuisten maailman vastustamisen keinoilla lasten yhteistä ryhmäidentiteettiä. Myöhemmin toissijaisten sopeutumiskeinojen käyttö suuntautuu enemmän yksilöllisen identiteetin rakentamiseen.

Lisäksi Corsaron (mts. 272-278) mukaan aineistosta nousi kaksi keskeistä teemaa, jotka kuvaavat lasten yhteisen kulttuurin piirteitä: lapset pyrkivät toiminnassaan sekä *yhteiseen jakamiseen* että *kontrollointiin*. Esimerkiksi leikeissä lapset ensin rakentavat jännitettä ja sen jälkeen etsivät ratkaisun purkaakseen sen. Leikkiteemoja ovat kadonnut - löytynyt, vaara - pelastus, kuolema - uudelleen syntyminen ja uhkaaminen - pakeneminen. Leikit heijastavat lasten todellisessa elämässä kohtaamia pelkotilanteita. leikeissä he ottavat ne hallintaan ja kykenevät näin kontrolloimaan omia pelkojaan ja epävarmuuttaan. Samalla tämä pelon ja sen hallinnan tunne jaetaan kavereiden kanssa. Muiden lasten uhkailu- ja pilkkäämisrituaalien tarkoituksena puolestaan on suojella pienryhmän jaettua vuorovaiikutustilannetta ja -paikkaa ulkopuolisilta. Huumori voi lieventää esimerkiksi uhkailusta syntynyttä jännitystä. Naurattaessaan tarinoin, tempuin ja hokemin muita, lapsi itseasiassa oppii keinoja saada aikaan ja kontrolloida yhdessä jaettua

tunnetta ja tapahtumaa. Yhdessä nauraminen on yksi tärkeistä lasten kulttuurin elementeistä.

Samoin kuin Hännikäisen kuvaamassa tutkimuksessa myös Strandellin tutkimuksessa lähtökohtana oli lapsen autonomiaa ja tasavertaisuutta painottava lapsinäkemys. Strandellin mukaan havainnoivan aikuisen oli aluksi vaikea seurata lasten toiminnan 'punaista lankaa', koska toiminta päiväkodissa oli luonteeltaan liikkuvaa ja virtaavaa. Lasten omaehtoisessa toiminnassa oli vaikea erottaa tapahtumien alkua ja loppua. Aikuisen saamaa vaikutelmaa voi ilmentää erilaisin kielikuvin. Viitaten Corsaron (1985) näkemykseen tutkija näkee lasten toiminnan päiväkodissa ikään kuin cocktailkutsuina, joilla vuorovaikutus on lyhytaikaista, keskustelut jäävät kesken ja joidenkin henkilöiden ja tapahtumien ohi vain liu'utaan. Sitä voi Strandellin mukaan verrata myös messuhalliin tai markkinapaikkaan, jossa siirrytään kojulta toiselle samalla vaihtaen joidenkin kanssa muutama sana ilmapiirin ollessa pääosin myönteinen huolimatta tietystä sekaisuudesta.

Strandellin johtopäätöksenä oli, että lapsille on olennaisempaa sosiaalinen yhdessäolo ja osallisena oleminen kuin toiminnan sisältö tai päämäärä. Strandell puhuu sosiaalisesta käyttövoimasta. Lapset näyttävät vetävän toisiaan puoleensa magneettien tavoin ja haluavat olla siellä missä toisetkin sekä tehdä samaa kuin toisetkin. Lapset pyrkivät toiminnasta riippumatta jatkuvasti yhteisiin tilanteenmäärittelyihin ja toimintojensa koordinointiin osallistuakseen yhteisiin tapahtumakulkuihin.

Lisäksi lapset hänen mukaansa toimivat toisilleen *'sosiaalisina peileinä'*. He pelaavat itseään toisiin lapsiin, vertailevat ajatuksiaan, kokemuksiaan, valintojaan ja aikomuksiaan. Näin he luovat yhteisiä normeja ja viitekehystä sekä identiteettiään jäsenyyttään lapsiyhteisössä. Aikuisista merkityksettömät jutustelut ovat tästä näkökulmasta lapselle tärkeitä vuorovaikutustilanteita, joissa lapset oppivat toisiltaan. Vuorovaikutuksessa voi olla myös kielellistä leikkiä, matkimista ja huumoria, johon muut yhtyvät, jolloin se leviää yhteiseksi tilanteenmäärittelyksi ja toiminnaksi.

Strandellin mielestä lasten päämäärättömältä tuntuva vaeltelu tai sivusta seuraaminen voidaan tulkita myös lapselle tärkeäksi tiedustelevaksi toiminnaksi, *suuntautumiseksi*, jonka tarkoituksena on hankkia tietoa tilanteesta ja valmistella mukaan menemistä toimintaan. Lapset suuntautuvat aina, kun he etsivät uutta kiinnostavaa toimintaa, mutta etenkin uudelle lapselle suuntautuminen on tärkeää, sillä hän ei vielä hallitse sosiaalisten tapahtumien kulkua ja merkityksiä. Frede (1995) puhuu arjen toistuvien toimintojen käsikirjoituksen (script) tuntemisesta. Vasta kun lapsi tietää, miten ja miksi eri tilanteissa toimitaan, hän kykenee osallistumaan täysipainoisesti toiminnan kulkuun ja keskittymään sen sisältöön.

Strandellin mukaan myös kaikki uudet ja rinnakkaiset tapahtumat herättävät sosiaalista uteliaisuutta ja käynnistävät suuntautumista. Lisäksi muiden lasten toiminta virittää lapsessa ideoita ja tarvetta liittyä mukaan toimintaan. Osallistuminen edellyttää, että uudelle lapselle on paikka joukossa. Joskus hän voi korvata toisen tai löytää uuden roolin. Osallistujien määrää on tavallisesti helppo lisätä, mutta osallistuminen edellyttää myös neuvottelua.

Toimintaa luonnehtii liikkuvuus, osallistujien, paikkojen ja toimintojen vaihtuvuus. Tämä edellyttää lapsilta sosiaalista joustavuutta, suuntautumista

moniin vaihtoehtoihin toimintoihin ja kykyä neuvotella mukanaolostaan. Joskus lasten toiminta voidaan nähdä ensisijaisesti näiden sosiaalisten taitojen harjoitteluna: Neuvottelu on oleellisempaa kuin toiminta, josta neuvotellaan. Myös aikuisten rakentama toimintaympäristö vaikuttaa toiminnan luonteeseen. Rakennetut 'asemat', kotileikit, hiekkalaatikat, keinut ym. rajaavat osallistujien määrää ja toimijoiden rooleja eri asteisesti. Toimintatilana suosittuja ovat toiminnallisesti eriytymättömät, muuntautuvat tilat kuten avarat salit ja eteiset, joihin mahtuu useita lapsia ja joista on helppo seurata ympäristön tapahtumia. Poikia vetävät puoleensa myös päiväkotien metsikköiset takapihat. Myös toimintareviirit ja välineiden käyttö edellyttävät neuvotteluja. Omistus koskee kuitenkin vain käyttöhetkeä, jonka jälkeen ne vapautuvat muille. Joskus lapset haluavat sulkea reviirinsä muilta konkreettisesti peittämällä sen, sulkemalla oven tai sammuttamalla valot.

Aikuisten väliintulot ja aikataulusta huolehtiminen keskeyttävät ja purkavat rakennetut toiminnat. *Tilajärjestelyjen ja sääntöjen ohella aikataulut ovatkin Strandellin mukaan aikuisen keskeinen vallankäytön väline.* Niillä aikuinen hallitsee ryhmää ja aikaansaa järjestystä 'kaaokseen'. Tiukassa hallinnassa kaikkien edellytetään olevan samassa paikassa samanaikaisesti. Tämä edellyttää lapsilta mukautuvaisuutta ja oman vuoron odottamista. Tosin lapsilla on myös keinonsa vastustaa toiminnan pakkotahtisuutta. Vastakohtana aikuisten hallinnan kulttuurille Strandell erottaa *lasten omatoimisuuteen tähtäävän kulttuurin.* Valtaa siirretään vähitellen lapsille. Lapset sisäistävät säännöt ja saavat vastuuta hoitaa aikuisten tehtäviä, toimia 'varaopettajana'. Tällaisessa tilanteessa neuvottelut aikuisten ja lasten välillä muuttuvat vähitellen lasten keskinäisiksi neuvotteluiksi ja omatoimiseksi päivittäisen elämän rakentamiseksi, mikäli päiväjärjestyksessä on joustoa ja vapautta.

Lapsilla ja aikuisilla on omat kulttuurinsa, mutta lapset kykenevät ylittämään näiden kulttuurien rajoja sulavasti. Lisäksi kullakin yksilöllä on oma tulkinnallinen maailmansa ja oma lähtökohtansa, mistä tarkastella elämää. Strandellin mukaan henkilökunnan lähtökohta on tulevaisuuteen suuntautunut ja lapsen kehittymistä tarkasteleva. Lasten lähtökohta on eläminen tässä ja nyt. Kun aikuiset suunnittelevat toimintaa ja aikatauluja, lapset hakevat toiminnalleen jatkuvuutta ja yhtenäisyyttä senhetkisessä tilanteessa.

Siren-Tiusasen (1996) tutkimuksessa havainnoitiin nuorimpien lasten elämää päiväkodissa. Tutkimuksessa keskityttiin lasten liikunnan ja levon tarpeeseen. Tulosten mukaan lapsen ympäristön aikataulut (sosioekologiset rytmit) säätelivät voimakkaasti lapsen sisäisiä uni-valverytmejä ja vireystilaa. Tutkijan mukaan lapsi pyrkii sopeutumaan ympäristönsä rytmiin, mutta suuret muutokset aikatauluissa ja arjen rutiineissa voivat saattaa lapsen sisäisen rytmin epäjärjestykseen ja kuormittaa lasta niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Sekä koti-että päivähoitoympäristön tulisi suojata lapsen uni-valverytmiä ja aikataulujen tulisi olla joustavan pysyviä. Alle kolmevuotiaiden lasten liikunnan ja fyysisen aktiivisuuden tarve on suuri. Tulosten mukaan sisätiloihin verrattuna ulkotilat mahdollistivat lasten intensiivisemmän fyysisen aktiivisuuden, laajemmalla alueella liikkumisen ja itse ohjelmoitua harjoittelua. Vertaisryhmässä liikkuminen viritti lasten kekseliäisyyttä ja motivoi heitä liikkumaan monipuolisesti.

Lähtökohtana lasten 'äänen' kuuleminen

Lasten havainnointi on keskeinen menetelmä lasten näkökulman tavoittamisessa, mutta sen lisäksi tulisi esitetyistä epäilyistä (mm. Katz 1993) huolimatta pyrkiä myös kuulemaan suoraan lasten omia mielipiteitä. Lasten keskinäiset keskustelut sekä aikuisten ja lasten väliset keskustelut ja lasten mielipiteiden kysyminen tukevat lapsen oma-aloitteisuutta ja tietoisuuden lisääntymistä omasta ajattelustaan ja lisäävät siten myös hänen omia vaikutusmahdollisuuksiaan.

Mikäli lapset itse eivät kykene ilmaisemaan käsityksiään riittävän tarkasti, voidaan pyytää vanhempien lasten arvioita toiminnasta. Ne voivat avata aikuisille tuoreempia näkökulmia kuin aikuisten omat arvioinnit. Eräässä Langstedin (1994) kuvaamassa tanskalaisprojektissa 13 - 14-vuotiaita koululaisia pyydettiin arvioimaan, kuinka paljon sananvaltaa kolme - kuusivuotiailla lapsilla oli päivittäisessä elämässään päiväkodissa. Koululaiset tekivät havaintoja päiväkodissa kahden päivän ajan ja jälkeenpäin he tapasivat henkilökuntaa ja vanhempia kertoakseen, mitä he olivat havainnoineet ja mitä he pitivät hyvänä, mitä taas huonona. Seuraavassa on esimerkkejä lasten oikeuksien polkemisesta kahden kouluikäisen näkemänä:

- On epätodennäköistä, että kaikki lapset ovat nälkäisiä samaan aikaan ja siksi ei ole järkevää odottaa kaikkien syövän samaan, henkilökunnan sopivana pitämään aikaan.
- Lapsille on varmaan terveellistä mennä ulos leikkimään, mutta vain jos he itse haluavat - eikä mikään osoittanut, että kaikki olisivat halunneet mennä ulos samaan aikaan aikuisten odotusten mukaan.
- Ei ole järkevää ajatella, että lapset saisivat juotavaa väliaikoina vain vesipisteestä samalla, kun aikuisilla oli omat kahvi- tai teetaukonsa.

Vanhemmat ja henkilökunta kuuntelivat koululaisten arvioita ja päättivät muuttaa toimintaa seuraavasti:

- Yhteisestä lounaasta joustettiin, töitä järjestettiin niin, että ulkona oli aina joku aikuinen, pöydälle asetettiin kannu tuoremehua koko päiväksi janoisia varten.
- Lisäksi päiväkodissa päätettiin antaa lapsille oikeuksia ja valtaa tehdä tärkeitä päätöksiä koskien elämää päiväkodissa. Päätösvaltaa siirrettiin aikuisilta lapsille.

Vuosien myötä lapset ovat tehneet projektipäiväkodissa yhä enemmän päätöksiä ja tuloksena on elämä, jota aikuiset ja lapset todella jakavat. Silti aikuisten velvollisuutena on johdattaa lasta sosiaaliseen maailmaan, mutta lapset osallistuvat lukemattomiin päätöksiin ja vastavuoroiset suhteet ovat tärkein asia toiminnassa.

Toinen Langstedin kuvaama tanskalaisprojekti kohdistui alle kolmivuotiaiden lasten päivähoitoon. Tässä projektissa vanhemmat ja henkilökunta pyrkivät löytämään keinoja, miten olla vastaanottavainen lasten tarpeille ja toivomuksille päivittäisessä elämässä. Lähtien oletuksesta, että pienelläkin lapsella on oikeus kontrolloida itseään päivittäisessä elämässään ja että hänellä on myös kykyä siihen, johti henkilökunnan tarkastelemaan uudelleen päivittäistä elämää ohjaavia sääntöjä sekä kuuntelemaan enemmän lapsia. Tämä tarkoitti muun muassa sitä, että lapsilla on oikeus sanoa 'ei'. Jos lapsi ei halua syödä, häntä ei pidä pakottaa siihen. Lapsi voi halutessaan jättää ruokapöydän siirtyäkseen tekemään jotain

muuta. Hän ei voi kuitenkaan juosta edestakaisin ruokapöydän ja muiden puuhien välillä. Jotkut säännöt, kuten turvallisuutta koskevat säännöt säilytettiin. Monista aikaisemmista säännöistä voitiin kuitenkin luopua.

Eräs muutosten seuraus oli, että lasten ja aikuisten välisten konfliktien määrä väheni. Toisaalta lasten keskinäisten konfliktien määrä kasvoi, mutta tätä pidettiin toisena lasten oikeutena, oikeutena ratkaista ristiriitoja. Useissa tapauksissa he myös kykenivät siihen. Aluksi vanhemmat olivat huolissaan siitä, miten lapset kykenevät erottamaan päiväkodin ja kodin säännöt toisistaan. Kokemus kuitenkin osoitti, että lapset ymmärtävät eron, kun säännöt perustellaan heille. Yhteisten keskustelujen ja päivittäisen toiminnan seuraamisen myötä myös vanhemmat alkoivat vähitellen ymmärtää, että lapset ovat kykeneviä päättämään useammista asioista kuin oli aikaisemmin ajateltu. (Langsted 1994.) Vastaavanlaisista lapsinäkökulmaa on Suomessa haettu mm. Sosiaalihuollituksen alaisena toteutuksessa "Voisiko jotain olla toisin" -päivähoitoprojektissa (Rusanen 1990).

Langsted kuvaa myös yhteispuhjoisista lapsuus- ja nuoruustutkimusta (BASUN-projekt), jossa haastateltiin viisivuotiaita lapsia heidän koti- ja päiväkotiympäristössään kohdistamalla mielenkiinto edellisen päivän tapahtumiin ko. ympäristössä. Tulosten mukaan lapsilla oli paljonkin mielipiteitä päiväkotinsa toiminnan laadukkuudesta. Lasten mielipiteiden kirjosta nousi yhdeksi yhteiseksi laatutekijäksi yhdessäolo muiden lasten kanssa ja yhdessäoloon liittyvät laatutekijät kuten yhdessä leikkimisen mahdollisuus ja kaveruus. Muina tärkeitä laatutekijöinä lapset pitivät erilaisia päiväkodin toimintoja, leluja ja mukavaa henkilökuntaa. Vaikka aikuiset eivät ole viisivuotiaille enää yhtä tärkeitä kuin toiset lapset, aikuiset nähdään tärkeinä arjen toiminnan ja lasten yhdessäolon organisoijina, lasten auttajina ja lohduttajina silloin, kun lapset eivät selviä itse. Lapset kokivat voivansa päättää enemmän omista asioistaan kotona kuin päiväkodissa. He tiedostivat näiden kahden kasvuympäristön erilaisuuden arjen käytännöissä ja niitä ohjaavissa säännöissä, mutta tunnistivat myös tämän takana olevia syitä kuten päiväkodin suuren lapsimäärän ja turvallisuusseikat.

Englantilaisessa varhaiskasvatuksen laatuprojektissa (Evaluating and developing ... 1995, 54) on laadunarviointimittaristoon sisällytetty lasten havainnoinnin (LIS-YC) lisäksi mukana myös lasten haastattelurunko. Aikuisten tulisi selvittää seuraavia asioita lasten kanssa pienryhmissä keskustellen:

- Tarkoitukset ja tavoitteet: Miksi sinä tulet päiväkotiin?
- Oppimiskokemukset: Mistä tekemisestä sinä pidät eniten päiväkodissa? Mistä tekemisestä sinä et pidä?
- Oppiminen ja opetustyylit: Mitä sinä ajattelet oppivasi päiväkodissa? Pidätkö päiväkotiin tulemisesta?
- Henkilöt: Kuinka monta lasta/ ihmistä sinä tunnet täällä?
- Suhteet ja vuorovaikutus: Mitä varten tuntemasi aikuiset ovat täällä? Mitä sinä pidät heistä? Mitä he pitävät sinusta? Kerro kolme asiaa, joita et saa tehdä täällä. Kerro kolme asiaa, joita sinun täytyy tehdä täällä.

Haastattelukysymykset ovat viitteellisiä ja ne suositellaan sovitettavaksi tilanteen ja lapsen mukaisiksi. Niiden taustalla on kuitenkin mielestäni selvästi aikuislähtöinen laadunmäärittely: aiheet on rajattu lasten metakognitiiviseen ajatteluun ja oppimisenäkökulmaan sekä ihmissuhteisiin. Lasten haastatteluun liittyviä tutkimustuloksia projektin tutkijaryhmä ei ole raportoinut.

Suomalaisia lasten haastatteluun perustuvia päivähoidon tutkimuksia on tehty jonkin verran. Kankaanranta (1998), Kronqvist (1997) ja Lummelahti (1996) ovat selvittäneet lasten yhteistoimintaa sekä ajatuksia vertaisryhmästä ja päiväkodin toiminnoista lähinnä oppimisen näkökulmasta. Kronqvistin haastattelututkimuksessa lapset pitivät oppimista luonnollisena osana päiväkodin arkea. Aikuisilta he kuvasivat oppineensa käytöstapoihin ja päiväkodin arkeen liittyviä asioita sekä erilaisia taitoja kuten jumpparadalla menemistä ja 'tehtävien' tekemistä. Toisilta lapsilta he olivat oppineet monenlaisia taitoja kuten piirtämistä, laskemista, leikkejä, lauluja, vitsejä ja pelejä.

Kankaanranta (1998) on tutkinut päiväkotilasten ajatuksia ensisijaisesti lasten portfolioihin perustuvien itsearviointien avulla. Lapset kokosivat toiminnastaan päiväkodissa portfoliokansionsa erilaisia dokumentteja. Toiminnan arviointi tapahtui näistä dokumenteista keskustelemalla lasten kanssa. Myös lapsen vanhemmat toivat esiin omat ajatuksensa lapsen toimintavuodesta kansion sisältöä tarkasteltaessa. Tulosten mukaan lapset kokivat toisilta lapsilta oppimisen ja yhdessä oppimisen jopa tärkeämmäksi kuin aikuisilta oppimisen. Parhaimmillaan portfoliokansio, johon lapsi on voinut valita itselleen tärkeitä töitään, kuvastaa myös oppimisympäristön tapahtumia ja niiden merkitystä lapselle. Se antaa aikuiselle tietoa lapsen maailmasta ja ajattelutavoista sekä myös lasten käsityksistä laadukkaasta toiminnasta. Arvioidessaan päiväkodin työtapoja ja toimintamuotoja painottivat lapset omaehtoisuuden merkitystä ja toivoivat saavansa enemmän päätösvaltaa niin toiminnansisältöihin kuin toteuttamistapoihinkin. Omia töitään arvioidessaan lapset arvostivat eniten niitä töitä, joissa toimintaprosessi oli ollut omaehtoisinta ja aiheet omaan mielikuvitukseen ja luovuuteen perustuvia. Tulokset osoittivat myös, että lasten mieltymykset ovat yksilöllisiä. Toisen ikävänä pitämä toiminta on toisesta hauskaa. Lisäksi mielipiteet ovat tilanteista riippuvaisia.

Lummelahden (1996) kehittämistutkimus koski noin 300 kuusivuotiaasta esikoululaista sekä heidän opettajiaan ja vanhempiaan. Tulosten mukaan lähes kaikki lapset ilmoittivat haastatteluissa viihtyvänsä esikoulussa ja melkein kaikki toiminnot koettiin mukavina. Mieluisista asioista myös toverit nousivat keskeisesti esiin. Ikävinä puolina mainittiin päivälepo ja muiden lasten fyysinen sekä verbaalinen kiusaaminen. Lapsilta kysyttiin myös, mitä he osaavat hyvin ja mitä he haluavat oppia. Lapset luettelivat osaavansa useita päiväkodin konkreettisia toimintoja: he osasivat piirtää, laulaa, leikkiä, askarrella ja voimistella. Joidenkin lasten oppimista koskevat havainnot liittyivät myös abstraktimpaan toimintaan: "Olen hyvä selittämään asioita ja muistamaan." Lisäksi itse oppimistapahtuma oli joidenkin lasten huomion kohteena: "Yhtäkkiä mä sanoinkin äidille, että mä tein solmun! ... Se oli mun eka onnistunu solmu!" Asiat, joita lapset eivät mielestään vielä osanneet hyvin ja halusivat oppia, liittyivät kouluvalmiuksiin kuten lukemiseen, kirjoittamiseen, laskemiseen ja kellonaikojen tunnistamiseen. Lisäksi projektissa päädyttiin suosittamaan, että lapset voisivat osallistua entistäkin enemmän esikoulun työtapojen valintaan ja suunnitteluun.

Huttunen ja Tamminen (1991) kartoittivat retrospektiivisellä menetelmällä 8 - 12-vuotiaiden lasten muistoja päivähoitokokemuksistaan. Tutkimuksessa analysoitiin yli 1000 ainekirjoitusta. Tulosten mukaan lapset painottivat samoja asioita, joita vanhemmatkin olivat 90-luvun alussa nostaneet esiin. Lapset kokivat

kielteisinä kaikki pakot, säännöt ja vaatimukset. Parhaina asioina muistettiin päivähoidon ihmissuhteet, kuten parhaat kaverit ja lempihoitajat sekä ruokailu- ja ulkoilutilanteet. Omat pelit ja leikit sekä aikuisten järjestämät erityistapahtumat, kuten retket ja viihdyttävät toiminnot, kuten satuhetket muistettiin myös mieluisina. Ohjattuihin toimintoihin lapset muistavat kaivanneensa enemmän vaihtelua kunkin mieltymysten mukaan. Yksi olisi halunnut enemmän omaa rauhaa loikoilla, toinen lisää leikkitiloja ja kolmas enemmän ajattelua vaativia tehtäviä. Ihannepäivähoitokuvauksissaan lapset toivoivat lisää vapautta valita mitä syövät ja osallistuvatko päivälepoon. Lasten omaehtoiselle toiminnalle toivottiin lisää aikaa. Mm. ulkoilua, jossa lasten omat leikit ovat keskeisiä, toivottiin lisää. Suhteet kavereihin koettiin tärkeinä. Kasvattajien tulisi olla lasta ymmärtäviä, mutta pitää yllä riittävää kuria. Poikien toiveissa näkyivät liikunta ja vauhdikkaat leikit sekä välineet ja varusteet. Tytöt korostivat enemmän ympäristön esteettisyyttä ja pitivät tavanomaisia päiväkodin toimintoja hyvinä.

Oulun yliopiston käynnistämän 'Laadun arviointi päivähoitossa' -projektissa mukana olleiden kuntien päivähoiton työntekijät kartoittivat 511 lapsen mielipiteitä päivähoitostaan (Laattala & Raitala 1998). Keskeisiksi lasten nostamiksi aiheiksi tässäkin kartoituksessa osoittautuivat kaverit, leikki ja aikaa leikille, liikkumistilat ja toisaalta pienet 'omat' sopeet. Ruokailun ja päiväunien sujumisen merkitys näkyi myös vastauksissa. Noin puolet lapsista mielsi oppimisen osaksi toimintaa. Aikuiset nähtiin toiminnan mahdollistajina, auttajina sekä rajojen asettajina. Säännöt nähtiin ensisijaisesti aikuisten, usein vielä jonkin ylemmän tai ryhmän ulkopuolisen tahon laatimina.

Huttunen ja Tamminen (1991) esittelevät myös joitain muita pohjoismaisia tutkimuksia lasten päivähoitokokemuksista 1980-luvulta. Suurin osa niistä perustuu koulu- ja päiväkotikäisten lasten haastatteluihin, mutta eräässä tutkimuksessa (Ekholm & Hedin 1984) käytettiin myös nk. projektiivista menetelmää, jossa lapselle kuvailtiin kymmenen erilaista päiväkodin arkipäivän tilannetta. Tilanteisiin liittyi piirroskuvia vaihtoehtoisista tapahtumakuluista ja lapsen tehtävänä oli valita ne kuvat, jotka vastaavat parhaiten tilannetta hänen omassa päiväkodissaan. Pohjoismaiset tutkimustulokset ovat samansuuntaisia Huttusen ja Tamminsen omien tulosten kanssa. Vanhemmat lapset ja erityisesti tytöt sopeutuvat parhaiten päiväkodin toimintaan. Pojat ovat toiminnallisempia ja pitävät erityisesti ulkoleikeistä, kun taas tytöt pitävät taas enemmän käden taitoja vaativista toiminnoista ja sisäleikeistä. Vapaat leikit, erityismainintana peuhuleikit ja majojen rakentaminen kuuluvat kaikkien suosikkeihin. Lisäksi aikuisten kanssa on mukava tehdä retkiä, lukea ja leipoa. Hyvä ruoka on myös tärkeää. Syömiseen ja lepoaikaan liittyvät pakot koettiin kielteisinä. Lisäksi lapsille olivat tärkeitä hyvät kaverisuhteet ja ymmärtävät, mutta kaikille yhteisiä sääntöjä valvovat aikuiset, joilla on aikaa lapsille.

Kaikissa lasten omia kokemuksia ja mielipiteitä kartoittaneissa tutkimuksissa nousevat kaverisuhteiden ja sosiaalisen hyväksymisen ohella esiin aikuisten ja lasten väliset valtasuhteet. Lapset arvostavat omaehtoista toimintaa. Mutta, kuten Singer (1996, 163) toteaa, lapset eivät kuitenkaan halua tulla työnnettyiksi syrjään aikuisten maailmasta, vaan toivovat aikuisten ottavan heidät mukaan aikuiselle tärkeisiin toimintoihin. Lapset voivat oppia aikuisilta yhdessä tekemällä ja ajattelemalla, mitä myös Vygotsky (1978) korostaa teoriassaan lapsen lähikehityk-

sen alueella aikuisen tai muun osaavamman henkilön avulla tapahtuvasta oppimisesta. Singerin mukaan aikuiset ovat lapselle tärkeitä myös turvallisuuden ja hyvän hoidon kannalta. Aikuisten tulee kuitenkin antaa lapsille vapautta ja tilaa lasten omaehtoisen toiminnan ja oman kulttuurin rakentamiseen.

Lasten aktiivisen ja paneutuvan toiminnan ensisijaisuudesta antavat lapsilähtöiset tutkimukset toisenlaisen kuvan kuin aikuisten määrittelyihin perustuvat tutkimukset. Aikuiskeskeisestä, lapsen kehittymistä painottavasta näkökulmasta katsoen lapselle on tärkeää olla keskittyneesti mukana yhteisissä toiminnoissa. Aikuisten merkityksettömänä tai jopa kielteisenä pitämä oleilu, sivusta seurailu, vaeltelu ja 'tyhjän puhuminen' voivat lapsen elämässä kuitenkin olla keskeisiä toimintoja oppimisen, ryhmään liittymisen ja oman identiteetin vahvistumisen kannalta.

Kuten Langsted (1994) toteaa, on tärkeä kuunnella lasten omia käsityksiä ja kehittää erilaisia keinoja tähän, sillä yhtä oikeaa menetelmää tuskin on olemassa. Menetelmät riippuvat pitkälti lasten iästä. Mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä epäsuorempia keinoja on käytettävä. Aikuisen on kuitenkin aina pyrittävä omaksumaan avoin ja lasta kuunteleva asenne menetelmiä kehittäessään.

3.3.3 Kun lapsen itseilmaisu ja omatoimisuus on rajoittunut

Lapsen aistitoimintojen, havaintokyvyn, liikunnan ja kommunikaation ongelmat vähentävät hänen kykyään osallistua ympäröivään elämään ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin muiden ikäistensä tavoin. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten erityistarpeet liittyvät yhteen tai useampaan edellä mainituista ongelmista. Näiden lasten omaa näkökulmaa tavoittelevia päivähoitotutkimuksia on kuitenkin tehty vähän.

Mäen (1993) tutkimuksessa sovellettiin em. BASUN-projektin menetelmää käyttäen monivammaisten lasten elämää päiväkodissa ja kotona. Esitutkimuksen jälkeen tutkija luopui lasten haastattelusta, jonka hän koki ongelmallisena lasten kommunikaatio-ongelmien vuoksi. Aineisto perustuu lasta hoitavien aikuisten haastatteluun ja lasten päivittäisen elämän havainnointiin. Sen mukaan ympäristön aikuisten kuntoutuskeskeisyys, stereotyyppiset asenteet, liiallinen auttamishalu ja kiire suoriutua arkipäivän toimista rajoittavat lasten osallistumista ja vaikuttamista kykyjensä mukaisella tavalla. Lapset tarvitsevat tavallista enemmän aikaa toimia sekä mahdollisuuksia kompensoida toiminnallisia rajoituksiaan. Vaikeavammaisetkin lapset voivat kyetä tekemään omia valintojaan, jos heille esitetään eri vaihtoehtoja. Mäki näkee, että vaihtoehtoiset kommunikointimenetelmät ja liikuntaa helpottavat apuvälineet auttavat lasta osallistumaan muiden lasten toimintaan ja vuorovaikutukseen.

Mäen mukaan kuntoutuksella on kuitenkin ylivalta ja lapsen sosiaalinen oleminen ja omatoimisuus nykyhetkessä jää taka-alalle. Aikuisten kehityksellinen orientaatio tähtää siihen, että lapsi harjoittaisi niitä tavanomaiseen kehityskulkuun kuuluvia taitoja, jotka häneltä puuttuvat. Lapselle ei esimerkiksi anneta pyörätuolia siksi, että hänen konttaamisensa ei taantuisi. Tietty vamma voi leimata käsitystä koko lapsesta. Puhumattomalle lapselle saatetaan esimerkiksi tarjota hänen ikätasoaan ja mielenkiintoaan vastaamattomina leikkivälineitä ja

toimintaympäristöjä. Lasta ei myöskään kannusteta toimimaan itsenäisesti niissäkään tilanteissa, joissa hän siihen pystyisi, vaan aikuinen tekee liikaa lapsen puolesta. Mäen mukaan huomion keskittyminen lapsen kehityksen viivästy- miseen muokkaa lapsen identiteettiä kohti opittua kehitysvammaisuutta.

Toisissa tilanteissa tarvittava tuki puolestaan voi jäädä saamatta. Mäen tutkimusryhmissä monivammaiset lapset jäivät monesti muun lapsiryhmän ulkopuolelle: lapsi oli monissa tilanteissa päiväkodin näkymätön lapsi, muiden lasten toiminnan sivusta seuraaja tai eristettyinä muista omissa puuhissaan avustajansa kanssa.

Kuten Mäen tutkimus osoittaa, vammaisten lasten itsemääräämisoikeuksi- en toteutuminen edellyttää aikuisilta tietoista pyrkimystä kuulla heitä ja tukea heidän osallistumisestaan. Lasten omien mielipiteiden esille saaminen on haasteel- lista. Monesti joudutaan soveltamaan epäsuoria menetelmiä samoin perustein kuin nuorimpien lasten kanssa. Lasten toiminnan tulkinta voi kuitenkin olla vaikeaa, jos heillä on monia toiminnallisia rajoitteita. Usein tarvitaan tulkiksi lapsen kommunikaatiotavat ja kokemustaustan hyvin tunteva aikuinen (Brodin 1991; Tauriainen 1993b).

Koska tutkin lasten laatuksityksiä integroidussa päiväkotiryhmässä, jossa osalla lapsista oli kielellisen kehityksen viivästy- mää tai häiriötä, dysfasiaa, käsittelen tarkemmin kielellistä kehitystä ja siinä esiintyvien vaikeuksien vaiku- tusta lasten kerrontaan. Asian tarkastelu diagnoosien perusteella on ongelmallista. Ensinnäkin diagnoosiluokituksia on monia eivätkä asiantuntijat ole yksimielisiä parhaasta vaihtoehdosta. Toiseksi lasten kielellinen kuntoutus pyritään aloitta- maan mahdollisimman varhain, yleensä ennen diagnoosin vahvistumista. Tarkka dysfasiadiagnoosi ei ole aina edes tarpeen, vaan lapsen tarvitsema tuki voidaan aloittaa kielellisen erityisvaikeuden toteamisen myötä. (Salmenoja 1999, 34, 46). Lisäksi dysfasian oirekuva sopii yleensä useampaan kuin yhteen diagnoosiluok- kaan (Hyttiäinen-Ruokokoski & Rajala 1993, 63).

Hyttiäinen-Ruokokoski ja Rajala (1993) sekä Salmenoja (1999) ovat kuvan- neet dysfasiaa amerikkalaisten tutkijoiden Rapinin ja Allenin (1988) kehittämän dysfasialuokituksen mukaisesti, joka on yleisesti käytössä myös Suomessa. Mallin mukaan kielihäiriöt luokitellaan reseptiivisiin, kielen vastaanottoon liittyviin ja ekspressiivisiin, kielen tuottoon liittyviin häiriöihin. Useimmiten yksittäisen henkilön ongelmat liittyvät kuitenkin molemmille alueille. Kuusiluokkainen luokitus on lyhyesti seuraava:

- 1) *Verbaalis-auditiivinen agnosia* (reseptiivinen) eli 'sanasokeus', jossa henkilö ei hahmota kuulemaansa puhetta. Tämä on harvinainen dysfasian muoto, mutta lievempänä sitä ilmenee useammin.
- 2) *Verbaalinen dyspraksia* (ekspressiivinen), jossa henkilöllä on vaikeuksia puheen tuotossa tarvittavien motoristen liikesarjojen tuotossa.
- 3) *Fonologisen ohjelmoinnin häiriö* (ekspressiivinen), jossa henkilö puhuu sujuvasti, mutta kuulijalle käsittämätöntä 'siansaksaa'.
- 4) *Fonologis-syntaktinen* (reseptiivis-ekspressiivinen) häiriö, jota pidetään klassisena dysfasian muotona. Siinä henkilön tuottamat lauseet ovat sähkösanomamaisia ja sanat typistyneitä. Hänellä on vaikeuksia ymmärtää kieliopillisesti kompleksisia lauseita ja abstrakteja käsitteitä. Sanasto ja lauseiden kieliopilliset rakenteet kehittyvät hitaasti ja puhe on niukkaa.

- 5) *Leksikaalis-syntaktinen* (reseptiivis-ekspressiivinen) häiriö on myös melko yleinen. Siihen liittyy hidas puheen kehitys, sanojen löytämisvaikeudet, sanojen korvautuminen toisilla, kielioppivirheet, puheen yleinen sujumattomuus sekä kielellisen prosessoinnin hitaus. Henkilöllä on vaikeuksia auditiivisessa sarjamuistissa ja siten pitkien ja kompleksisten lauseiden ymmärtämisessä.
- 6) *Semanttis-pragmaattinen* (reseptiivis-ekspressiivinen) häiriö on monesti aluksi vaikeasti tunnistettava, sillä lapsi puhuu kieliopillisesti ja äänteellisesti oikein. Myöhemmin tulevat esille lapsen vaikeudet käyttää puhetta tilanteen edellyttämällä tavalla. Puheenkehitys on viivästynyt ja välitön tai viivästynyt kaiku-puhe, ekolalia on yleistä. Lapset ottavat kuulemansa kirjaimellisesti ja reagoivat vain puheen 'pintaviestiin'. Taustalla on laaja-alaisia kielen ymmärtämisen ja tuottamisen ongelmia.

Luokitus antaa yleiskäsityksen kielellisten häiriöiden moninaisuudesta. Lisäksi dysfaattisten lasten ryhmän tekee heterogeeniseksi kuvattujen häiriöiden vaikeusasteen vaihtelu. Kaikissa tapauksissa dysfaattisen lapsen kommunikointikyky sosiaalisissa tilanteissa on tavanomaista heikompaa ja vaatii vastapuolelta taitoja luoda ja ylläpitää keskustelua.

Windsor (1995) toteaa tutkimuskoonnissaan, että kielellisiin häiriöihin liittyy yleisesti myös tarkkaavaisuuden häiriöitä, vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, luku-, kirjoitus- ja muita oppimisvaikeuksia sekä myöhemmin myös kielteistä minäkuvan kehitystä. Keskustelutaidot ovat osoittautuneet keskeisiksi tovereiden hyväksynnän kannalta (mts. 220). Dysfaattisen lapsen kyvyt aloittaa ja vastata keskustelutilanteissa ovat muita heikommät. Lapsi ei myöskään osaa muiden tavoin keskeyttää puhujaa saadakseen puheenvuoron. Kontakti muihin syntyy usein ei-kielellisin keinoin.

Leikki ja yhdessäolo päiväkodin lapsiryhmässä tarjoaa yksilöterapioiden ohella tärkeitä kuntoutusmahdollisuuksia luonnollisissa olosuhteissa (Soukka 1993). Tuetut ja vaihtoehdotiset kommunikaatiomuodot auttavat lasta vastaanottamaan ja tuottamaan kieltä sekä avautumaan kaksisuuntaiselle kommunikaatiolle. Pullin (1993) mukaan dysfaattista lasta voidaan auttaa pysähtymään ottamaan selvää tilanteesta ja kuulemastaan puheesta. Tukeminen tapahtuu lisäämällä kuunteluun tekeminen ja katsominen eli korvien tueksi silmät ja kädet. Visuaalinen tuki auttaa dysfaattista lasta ymmärtämään kuulemaansa. Tukea voidaan antaa esineiden, värien, tilan jäsentämisen, esittävien kuvien, kuvasymbolien, viittomien ja muun elekielen ja esittävän toiminnan avulla. Päivän etenemistä tai kertomista jo tapahtuneista asioista voi konkretisoida tilanteisiin liittyvien esineiden tai kuvien avulla. Tukiratkaisut ovat yksilöllisiä.

Tavallisimmin päiväkodeissa käytetään tuki- eli avainviittomia puheen ohella ja sen tukena. Tällöin puhutun lauseen tärkeimmät avainsanat viitotaan samanaikaisesti puheen kanssa. Lapsen oma viittominen ja osoittaminen helpottaa kommunikaation aloittamista, ylläpitämistä ja kertomuksen jäsentämistä, mikä on todettu ongelmaksi. Visuaalisin keinoin saadaan lapsi kohdentamaan huomio hänelle osoitettuun puheeseen. Kommunikaatiokumppani hidastaa puhettaan ja tähdentää viestin avainsanoja käyttäessään visuaalisia tukikeinoja. (Pulli 1993).

Tavallisesti pienten lasten kyky kommunikoida kehittyy vähitellen tarkoituksettomista eleistä ja ääntelyistä aikuisten säännönmukaisen tulkinnan ja reagoinnin tuloksena tarkoitukselliseksi nonverbaaliseksi ja verbaaliseksi toiminnaksi (mm. Tauriainen 1993b). Kommunikatiivinen toiminta on vuorovaikutusta,

jossa sen osapuolet muodostavat dyadin ja vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa. Tämän dyadin osapuolet pyrkivät adaptoitumaan toisiinsa ja saavuttamaan siten vuorovaikutuksellisen synkronin (Barnad, Booth, Mitchell & Teltzrow 1988). Siihen liittyy mm. osapuolten herkkyys tunnistaa toisen vihjeitä ja suhtautua affektiivisesti myönteisellä tavalla toiseen sekä käsitys toisen osapuolen kyvyistä ymmärtää ja kommunikoida. Lisäksi osapuolten kyky lähettää riittävän selkeitä viestejä vaikuttaa vuorovaikutuksen synkroniin. Koska lapset taidot ovat aluksi näiltä osin hyvin puutteellisia, on vuorovaikutuksen onnistuminen pitkälti kiinni aikuisen vuorovaikutuskyvyistä. Selvitysten mukaan pyrkiessään sopeuttamaan kommunikaatiotaan lapsen kykyihin aikuinen liittyy aluksi puheeseensa paljon nonverbaalisia vihjeitä ja säätelee kielen rakennetta yksinkertaistamalla ja lyhentämällä sitä. Lisäksi aikuinen pyrkii opettamaan lapselle rakenteellisesti kehittyneempiä ilmaisumuotoja laajentamalla lapsen ilmaisuja omassa puheessaan. (Barnad ym. 1988; Tauriainen 1993b.)

Lapsen kommunikaatiolla on erilaisia tavoitteita, kuten tarpeista ja tunnetiloista viestittäminen, toisen ohjaaminen ja vuorovaikutuksen ylläpitäminen (Bruner 1975). Tässä yhteydessä tarkastelen, miten lasten kommunikaatio kehittyy erilaisten tilanteiden kuvaamisen ja tarinankerronnan osalta.

Gillamin, McFaddenin ja van Kleeckin (1995) tutkimuskoonnissa todetaan, että lasten puhe alkaa saada kerronnan piirteitä yleensä noin kolmen vuoden iästä lähtien. Näiden tutkimusten mukaan lapsen puheilmaisu on aluksi kokonaisvaltaista ja se on kytkeytynyt välittömään kontekstiin. Hän osoittaa asioita konkreettisesti ja käyttää muutamia sanoja ilmeidensä ja kehonkielensä rinnalla. Kielen syntaktinen ja semanttinen kehitys yhdessä tapahtumaepisodin rakenteen kehittymisen kanssa auttavat kuulijaa ymmärtämään lasten kertomuksia. Syyseuraussuhteet ja ongelmien ratkaisu tarinoissa kehittyvät noin kahdeksan vuoden ikään mennessä.

Lapset, joilla on kielellisen kehityksen ongelmia, palauttavat vähemmän tapahtumista mieleensä kuin muut. Kerronnan rakenteessa ja ajallisessa järjestyksessä ei ole eroja. tarinat etenevät tavanomaisesti, mutta niissä kuvatut tapahtumaepisodit ovat tavanomaista lyhyempiä ja vähemmän seikkaperäisiä. Olosuhteita ja henkilöitä koskeva tieto on vähäisempää ja kertojat kiinnittävät vähemmän huomiota tarinan henkilöiden pyrkimyksiin, suunnitelmiin ja asioihin suhtautumiseen. Lisäksi lapsilla on todettu kieliopillisia vaikeuksia sekä kerrontaan eheyttä tuovien, asioita toisiinsa sitovien elementtien vähäisyyttä. Kerronnassa on tavanomaista vähemmän lauseita ja sanoja. Lauserakenteet ovat yksikertaisempia ja niissä on enemmän sekaannuksia.

Kolmivuotiaat osaavat jo kertoa, mitä he tuntevat tiettyjä asioita kohtaan, mutta kuulijan näkökulman huomioiminen alkaa kehittyä voimakkaasti lapsen lähestyessä neljättä ikävuottaan. Kuusivuotiaat ovat jo hyvin tietoisia kuulijoiden tarpeista ja osaavat kertoa tarinan loogisesti alusta loppuun. Gillamin ym. mukaan useimmat kielelliset häiriöt eivät näyttäisi suoraan olevan yhteydessä lasten kykyyn ottaa huomioon kuulijansa, mutta heidän kykynsä kertoa asioita tarkasti on muita ikäisiään heikompi.

Yhteenvetona, kielellisiin häiriöihin liittyy monia tekijöitä, jotka voivat olla niin kuullun kielen vastaanottamisessa, käsittelyssä, muistiin painamisessa ja palauttamisessa kuin tuottamisessakin. Haastattelutilanteessa on tärkeää pyrkiä

varmistamaan, että lapsi ymmärtää hänelle esitettävät kysymykset, saa visuaalista tukea kuulemalleen ja mieleen palauttamiselleen ja voi käyttää vaihtoehtoisia keinoja kommunikoida.

3.3.4 Aikuinen lapsen kerronnan tulkitsijana ja vuorovaikutuskumppanina

Halle, Alpert ja Anderson (1984) ovat tarkastelleet lapsen ympäristön vaikutusta hänen kommunikaatioonsa. Heidän mukaansa lapsella tulee ensinnäkin olla *mielekästä kommunikotavaa* sekä *motivaatio kommunikoida*. Kommunikoinnin sisältö syntyy niistä kokemuksista ja tapahtumista, jotka lapsi kokee merkityksellisinä. Motivaatio syntyy puolestaan siitä, että lapsi tietää viesteillään olevan myönteisiä vaikutuksia hänelle itselleen tai muille hänelle tärkeille henkilöille. Toiseksi, sosiaalisen ja fyysisen ympäristön tulee tarjota *tilaisuuksia kommunikoida ja vahvistaa* lapsen kommunikaatiota. Ympäristö voi rajoittaa ja kontrolloida lapsen kommunikaatiota tai tehdä sen tarpeettomaksi (vrt. Mäki 1993). Lapselle tulee antaa riittävästi aikaa, tilaa ja monipuolisia mahdollisuuksia sekä esittää sopivasti odotuksia kommunikoida ympäristönsä kanssa.

Lapsen kommunikaatio nähdään funktionaalisenä toimintana, jolla on erilaisia tarkoituksia. Tarkoitusten toteutuminen riippuu siitä, miten lähetetty viesti tulkitaan. Täten vuorovaikutuskumppanin *tulkinta* on kolmas tärkeä lapsen kommunikaatiokykyyn vaikuttava tekijä. Brunerin (1975) mukaan tulkitessaan lapsen käyttäytymistä ja antaessaan sille kommunikaatiivisia merkityksiä aikuinen sekä opettaa lapselle yhteisönsä konventionaalisia kommunikaatiotapoja että ylläpitää meneillään olevaa vastavuoroista vuorovaikutustapahtumaa ja motivoi lasta jatkamaan kommunikaatiota. Ympäristön johdonmukaisen tulkinnan kautta lapselle syntyy vähitellen myös usko siihen, että hän saa vaikuttaa ja kykenee vaikuttamaan ympäristöönsä, mikä on kommunikaatiivisen kompetenssin kehittymisen perusedellytys.

Tulkinnat tehdään viime kädessä sen kontekstin perusteella, jossa kommunikaatio tapahtuu. Laajasti käsitettynä konteksti sisältää myös sellaiset aikaisemmat tapahtumat, joilla on jokin yhteys meneillään olevaan tilanteeseen (ks. Tauriainen 1993b, 110-111). Siten esimerkiksi hyvin pienen lapsen protosanojen ja ensimmäisten sanojen merkitystä voi tulkita vain sellainen henkilö, esimerkiksi lapsen äiti, joka tuntee lapselle eri tilanteissa toistettuja ilmaisuja ja voi tunnistaa lapsen jäljittelypyrkimykset myöhemmissä vastaavissa tilanteissa. Mikäli tulkitsijan kulttuuritausta tai viitekehys on hyvin erilainen kuin tulkittavan, voi se johtaa viestin lähettäjän tarkoituksista hyvinkin poikkeaviin tulkintoihin.

Lasten toiminnan tulkitseminen onkin aina aikuiselle ongelmallista, koska aikuiset tekevät sitä omista lähtökohdistaan. Corsaron (1985, 3) mukaan me aikuiset selityksissämme usein mitätöimme asiat, joita me emme ymmärrä tai jotka tuntuvat meistä merkityksettömiltä: "Se on vain lasten hassuttelua". Voimme myös pyrkiä rakentamaan mielessämme uudelleen tapahtumakulkuja niin, että ne vastaisivat aikuisten maailman näkemyksiä. Lasten omien ajatusten, kokemusten ja merkitysten tavoittamiseksi lapsen puhetta ja toimintaa tulkitsevan aikuisen tulisi 'puhdistaa' mielensä ennakkokäsityksistä, jotka voivat ohjata tulkintaa. Lasta

ymmärtääkseen hän tarvitsee kuitenkin tietoa lapsesta ja niistä konteksteista, joihin tulkittavat asiat liittyvät.

Haastattelussa aikuisen välittömät tulkinnat vaikuttavat koko haastattelun kulkuun eli jo seuraavaan kysymykseen tai kommenttiin, jonka aikuinen lapselle esittää. Siksi aikuisen tulisi olla tietoinen niistä tekijöistä, joita arkipäivän kommunikaatiotilanteissa tulkintaan sisältyy.

Sacks (1991) on esittänyt joukon perussääntöjä, joita ihmiset käyttävät tulkitessaan ympäröivää elämää. Sacksin analyysi perustuu lasten aikuisille esittämiin kertomuksiin. Analyysissa pyritään valottamaan sitä, miten aikuiset tulkitsevat lapsia ja samalla sivutaan sitä, millainen on lasten kyky kuvata asioita aikuisille. Esimerkkinä käytetään kahta lausetta: "Vauva itki. Äiti nosti sen ylös."

Sacks esittää, että kuulija pyrkii tekemään tulkintansa 'taloudellisesti' mahdollisimman vähin aineksin ja hakien asioiden luokitteluun 'pysyvyyttä'. Samaa luokittelua käytetään läpi tarinan. Tulkinnassa käytetään luokkia, jotka sopivat yhteen. Jos tarinassa esiintyvät luokat voidaan liittää samaan kokonaisuuteen tai yksikköön kuuluviksi, se tehdään. Lisäksi, jos kertomuksessa esiintyvä toiminta liittyy selvästi tiettyyn luokkaan, tämä luokka 'kuullaan'. Tulkinnassa kertomus etenee vaiheittain niin, että siinä on aloitus ja lopetus. Tulkintaratkaisun tulee olla kuulijaa tyydyttävä, siis jossain suhteessa looginen, mahdollinen. Aikuinen pyrkii konventionaaliseen, ko. kulttuurissa ymmärrettävään tulkintaan. Hän tulkitsee kertomuksen niin, kuin muutkin hänen kulttuurinsa edustajat sen tulkitsisivat.

Kun lapsi puhuu ensin vauvasta ja sitten äidistä, aikuinen olettaa, että kyseessä on mainitun äidin vauva. Äiti ja vauva siis kuuluvat samaan perheeseen. Syliin nostaminen lohduttaa itkevää (eikä aiheuta itkua). Lisäksi äidin oletetaan lohduttavan omaa vauvaansa. Aikuisen ensisijainen tulkinta siis on: "Äiti nostaa itkevän vauvansa syliinsä". Vaikka lapsen ilmaisuissa olisi puutteellisuuksia, aikuinen pyrkii 'täyttämään aukot' tarinaan liittyvän kontekstin avulla ja olettaen, että kertoja pysyy samassa aiheessa ja etenee tapahtuman kuvauksessa.

Sacks kuvaa myös, miten lapsilla, joiden puheoikeuden hän näkee suhteessa aikuisiin rajoitettuna, on taitoja saada aloituksen jälkeen puheenvuoro jälleen itselleen ja jatkaa keskustelua käyttäen aikuisten maailmaan kuuluvia keskustelusääntöjä. Kun lapsi aloittaa: "Arvaa mitä?", hän saa vastaukseksi "no, mitä?" ja samalla oikeuden kertoa kertomuksensa. Aloitus on kuin 'pääsylippu', jota rajoitetuin oikeuksin toisilleen puhuvat aikuisetkin käyttävät. Sillä halutaan viestittää, että keskustelun aloittavalla on jotakin vastapuolelle tärkeää asiaa. Kolmivuotiaan aloitus "Vauva itki" osoittaa, että hän olettaa vauvan itkemisen olevan aikuiselle tärkeän asian.

Näyttää siltä, kuten Waksler Sacksin artikkelin kommentoinnissa päättelee, että lapsilla on kyky erottaa aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa pätevät säännöt sekä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa pätevät säännöt. "Lapset ovat kuin ulkomaalaisia" - he elävät kahdessa maailmassa, omassaan ja aikuisten, ja kykenevät sovittamaan nämä yhteen. Lisäksi Waksler nostaa Sacksin artikkelin pohjalta kolme mielenkiintoista tulkintoihin liittyvää kysymystä:

- 1) Käyttävätkö aikuiset lasten kertomusten tulkintoja keinona opettaa lapsille, mitä kertomusten *pitäisi merkitä*?
- 2) Lähtevätkö aikuisten yritykset ymmärtää lasten puhetta siten siitä, että he haluavat tietää lasten ajatuksista vai ovatko heidän lähtökohtansa enemmänkin poliittisia tai moraalisia?
- 3) Tulkitsevatko lapset toisten lasten ilmaisuja toisin kuin aikuiset?

Kuten Dovenborg ja Pramling (1985, 63) toteavat, lasta haastattelevien tulee pohtia, milloin meidän aikuisten tulee oppia ajattelemaan niin kuin lapset ajattelevat ja milloin taas opettaa lapsia ajattelemaan niin kuin me itse ajattelemme?

Aikuinen ei voi kokonaan välttää opettajan roolia. Vuorovaikutustilanteissa aikuiset siirtävät kulttuuriin sisältyviä normeja ja tietoja lapsilleen. Kieli ja sen käyttö on kulttuurin siirtämisen ydintä. Gillamin ym. (1995) tutkimuskatsauksen mukaan lasten ja aikuisten väliset keskustelutilanteet ovat lukuisten tutkimusten mukaan tärkeitä lapsen kertomistaitojen oppimisen kannalta. Ensinnäkin, opetellessaan kertomaan itsenäisiä tarinoita lapsi opettelee aluksi kytkemään yksittäisiä lauseitaan hänen kanssaan keskustelevien lauseisiin ja kertomaan näin tarinoita dyadisessa suhteessa toisen henkilön kanssa. Toiseksi, aikuiset ohjaavat lasta jo varhain kertomaan menneistä tapahtumista jollekin kolmannelle osapuolelle, joka ei ole ollut ko. tapahtumassa mukana. "Kerroppa äidille, mitä me näimme kaupassa." Aikuinen tukee lapsen kertomuksen etenemistä auttaen häntä tarpeen tullen muistamaan ja ilmaisemaan tapahtumia sekä ottamaan huomioon kuulijan näkökulman. Kolmanneksi, kun lapset ja aikuiset keskustelevat yhdessä luetuista tarinoista ja katselevat tarinan kuvia, aikuinen ohjaa lasta huomaamaan tarinan olosuhteet, henkilöt, ongelmat, toiminnan motiivit ja ratkaisut. Tämä auttaa lasta kehittämään omaa kykyään rakentaa kertomukseensa konteksti ja edetä siinä johdonmukaisella tavalla.

Parhaimmillaan lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus rikastuttaa molempia osapuolia. Corsaron (1985, 307) mukaan lapsuuden sosialisatiossa lapset osallistuvat moniin vertaisryhmän kulttuureihin ja luovat niitä yhdessä. Niissä ilmenevät tiedot ja taidot muuttuvat vähitellen vastaamaan aikuisten elämään osallistumista. Vertaisryhmän merkitys ei vähennä aikuisten merkitystä sosialisatioprosessissa. Paremminkin lapset käyttävät omassa kulttuurissaan sitä tietoa, jota he ovat omaksuneet aikuisten elämästä ja aikuisilta. Aikuisten ja lasten vuorovaikutustilanteet ovat kulttuurisia kohtaamisia, joissa aikuiset voivat toimia kumppaneina ja ohjata lapsia pohtimaan arkipäiväänsä kuuluvien asioiden merkityksiä. Tämä on kaksisuuntainen prosessi, jossa lapset oppivat aikuisilta ja aikuiset lapsilta. Aikuiset voivat oppia paljon lasten tavasta kohdata maailma nykyhetkessä, toimia luovasti ja spontaanisti, ihmetellä elämän ilmiöitä ja nauttia omien kokemusten jakamisesta muiden kanssa. Corsaro painottaa, että lasten maailman ymmärtämiseksi aikuisen tulee nähdä, kuulla ja arvostaa lasten päivittäisen elämän asioita.

3.4 Lapsen erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeisiin vastaaminen

3.4.1 Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeenmäärittely

Päivähoitojärjestelmä on Suomessa ensisijainen kodin ulkopuolinen varhaiskasvatusinstituutio, joka tarjoaa myös kokonaisvaltaista varhaisvuosien erityispedagogista toimintaa. Lisäksi päivähoidossa usein ensimmäisenä tunnistetaan sellaiset erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeet, jotka ilmenevät vähitellen lapsen varttuessa. Laissa (36/1973) ja asetuksessa (239/1973; 698/1982; 1119/1985; 806/1992; 882/1995) lasten päivähoidosta käytetään termiä 'erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset' viitattaessa erityispedagogiseen toimintaan varhaiskasvatuksessa.

Myös englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään yleisesti termiä erityistarpeet (children with special needs), jolloin määrittelyssä on vammakeskeisyyden sijaan pyritty korostamaan lasten vaihtelevia ja yksilöllisiä tuen tarpeita. Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevat lapset eivät olekaan yksi yhtenäinen joukko, vaan siihen kuuluu hyvin erilaisia lapsia, joilla on erilaisista syistä yksilöllisiä tuen tarpeita.

Viitalan (1999) selvityksen mukaan suuriman ryhmän suomalaisen päivähoiton erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista muodostivat lapset, joilla oli kielellisen kehityksen viivästymä. Seuraavina tulivat yleisen kehityksen viivästymä ja sosiaalisemotionaaliset häiriöt sekä kehitysvammaisuus. Näiden lisäksi aistivammat, liikuntavammat ja erilaiset muut keskushermoston vauriot ja toimintahäiriöt sekä lapsen sairaudet aiheuttavat erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeita. Yleisesti katsotaan, että myös lapsen poikkeuksellinen lahjakkuus jollain alueella sekä kielelliset, kulttuuriset, sosiaaliset ja taloudelliset tekijät voivat aiheuttaa erityisen tuen tarpeita (mm. DEC Recommended practices 1993; Reaching potentials ... 1993).

Suomalainen päivähoitolaki ja -asetus ei kuitenkaan määrittele, mitä tarkoitetaan erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeella vaan edellyttää, että lapsella on tästä erityispäivähoitopaikan saadakseen alan asiantuntijan lausunto. Lain henki juontaa aikaan, jolloin päivähoitopaikoista oli pulaa ja tällainen lausunto asetti lapsen etusijalle paikkoja jaettaessa. Tänä päivänä, kun kaikilla lapsilla on subjektiivinen oikeus päivähoitoon, lausunnon avulla säännellään yhä yhteiskunnan varojen käyttöä. Vanhempien ja opettajien arviot lapsen tarvitsemien erityispalvelujen saamiseksi eivät riitä, vaan resurssien jakoa halutaan valvoa virallisten lääketieteellisten ja psykologisten diagnoosien avulla, vaikka ne voivat vanhemmista tuntua lasta leimaaviltakin.

Lausunnon tulisi päivähoitolain (37/1973, 7a§) mukaan taata lapselle vähintään oikeus yksilölliseen kasvatus- ja kuntoutussuunnitelmaan sekä ryhmän, jossa on tavallista vähemmän lapsia yhtä aikuista kohti, jollei lapsella ole henkilökohtaista avustajaa (asetus lasten päivähoidosta 239/1973, 6§, 8§). Nämäkään toiminnan laadukkuuden minimitasoa määrittävät laatuvaatimukset eivät paikallistason tietämättömyydestä ja puutteellisesta laadunvalvonnasta johtuen toteudu kaikissa tapauksissa (Pihlaja 1998).

Riippuu kuitenkin kuntien varhaiskasvatus- ja kuntoutuspalvelujen tasosta ja saatavuudesta, mitä muita tarvitsemiaan palveluja erityistä hoitoa ja kasvatusta lapsi saa (Pihlaja 1998). Päivähoidon henkilökunnan tiedot ja taidot sekä päivähoitopaikkojen tilat eivät myöskään monissa tapauksissa vastaa erityispäivähoidon tarpeita (Heikkinen 1998). Harvassa päiväkodissa on jatkuvasti tarvittaessa saatavilla niin monipuoliset materiaalit, välineet ja henkilökunnan tieto-taito, ettei lisäresursseja tarvita, kun ryhmään tulee erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi. Henkilökunta kokee tarvitsevansa tiedollista ja materiaalista apua haasteista selviytyäkseen (vrt. mm. Viitala 2000).

On kuitenkin muistettava, että vammaisuutta, erilaisuutta tai erityisen hoidon ja kasvatuksen tarvetta määrittää monista eri lähtökohdista. Määrittely riippuu määrittelijästä, kulttuurista ja aikakaudesta. Tänä päivänä länsimaisessa kulttuurissa hyväksytään esimerkiksi laaja vaihtelu ihmisten fyysisessä olemuksessa ja suoriutumisessa, mutta toisaalta yksilöiltä odotetaan korkeaa suoriutumista kognitiivisella alueella. Lievätkin vaikeudet tällä alueella tekevät lapsesta erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan. Määrittelyyn vaikuttaa myös se, mihin vammaisuuden tai erityistarpeiden syyt ensisijaisesti sijoitetaan. Perinteisesti ne on nähty lapsen ominaisuuksista nousevina. Tämän lääketieteellisen selitysmallin mukaisesti lapsi on diagnosoitu normaalista poikkeavaksi ja kuntoutustavoitteet sekä toimenpiteet on kohdistettu lapseen. (Pihlaja 1998; Vehkakoski 1998; Vehmas 1998.) Toinen tapa on nähdä erityistarpeiden sijaitsevan lapsen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa tai suhteessa (Pihlaja 1998, 29). Lapsen tarpeet ja ympäristön aikuisten mahdollisuudet vastata niihin eivät ole tasapainossa. Tätä selitysmallia voisi kutsua *pedagogiseksi*.

Sosiaalisen selitysmallin mukaisesti yhteisön infrastruktuuri, sen jäseniin kohdistetut odotukset ja yhteisössä vallitsevat tulkinnat ihmisten olemuksesta tai käyttäytymisestä ovat ongelmien lähde ja tekevät joistakin yksilöistä normaalista poikkeavia (Pihlaja 1998; Vehkakoski 1998; Vehmas 1998). Ekokulttuurinen ajattelutapa (Bronfenbrenner 1979; Gallimore ym. 1989; Tauriainen 1992) varhaiskasvatuksessa sisältää nämä kaikki näkökulmat. Siten on tärkeä ottaa huomioon sekä yksilön lähtökohdat että lähiympäristön resurssit, toimintatavat ja valmiudet. Lisäksi on tarkasteltava myös laajemmassa yhteiskunnassa vallitsevia arvoja, asenteita, odotuksia ja rakenteita sekä muokattava niitä vastaamaan mahdollisimman hyvin yksilöiden erilaisiin tarpeisiin ja lähtökohtiin.

Mahdollisimman varhainen vaikuttaminen on keskeistä. Alle kolmivuotiaiden lasten erityistarpeiden tunnistaminen on yksi päivähoitomme haasteista, sillä heidän osuutensa päivähoidon erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista oli Viitalan (2000) kartoituksessa vain 7,4%. Nykyinen neurologinen tutkimustieto korostaa varhaisvuosien kriittistä merkitystä keskushermoston kehittämisessä (mm. Singletary, Greenwell & Kennedy 1999; Lindsey 1999; Virsu 1997). Lapsen ensisijaiset ongelmat voivat myös pitkään jatkuessaan aiheuttaa uusia, toissijaisia ongelmia. Lapsen kykenemättömyys kommunikoida ympäristönsä kanssa voi esimerkiksi aiheuttaa myöhemmin turhautumista ja käyttäytymishäiriöitä tai passivoitumista ja johtaa aikuisten ja muiden lasten torjuntaan sekä kielteisen minäkuvan kehittymiseen lapselle (Sandow 1986; Timonen 1985). Minäkuva, jota myönteiset ja kielteiset kokemukset omasta toiminnasta muokkaavat, luo tärkeän perustan lapsen myöhemmälle oppimiselle ja toiminnalle.

3.4.2 Varhaisvuosien erityiskasvatuksen tarjoaminen

Varhaislapsuuden erityispedagogiselle toiminnalle ei ole vielä vakiintunut tiettyä yhteistä termiä. Erityispedagogiikka viittaa ensisijaisesti tieteenalaan. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään yleisesti termiä 'early childhood special education'. Määttä ja Lummelahdi (1996, 106) esittävät, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoidon kasvatuksellista osuutta kutsuttaisiin varhaiserityisopetukseksi. Uusin esitetty vaihtoehto on kuntouttava varhaiskasvatus (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999). Kuntoutukselliset tarpeet nousevat muutenkin helposti pääosaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kohdalla jättäen varjoonsa muut, jokaiselle lapselle ominaiset tarpeet ja intressit (mm. Mäki 1993, 65), joten kuntoutuksen korostaminen toimintaa kuvaavassa nimessä ei tunnu hyvältä ratkaisulta.

Erityiskasvatus on käsitteenä laajempi kuin erityisopetus sisältäen mm. ekokulttuurisen ajattelutavan mukaisesti vanhempien kanssa tehtävän kasvatuksellisen yhteistyön. Tästä syystä päädyin käyttämään termiä varhaisvuosien erityiskasvatus. Sen vaihtoehtona voisi olla myös varhaiserityiskasvatus.

Varhaisvuosien erityiskasvatusta voidaan tarjota erilaisissa päivähoidon lapsiryhmissä. Kun yksittäisiä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia sijoitetaan tavalliseen päiväkodin tai perhepäivähoidon lapsiryhmään, puhutaan *yksilöintegraatiosta*. *Integroiduissa erityisryhmissä* on useampia erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia, mutta enemmistö lapsista on tavanomaisesti kehittyviä. *Erityisryhmässä* ovat kaikki lapset erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia. Molemmissa erityisryhmätyypeissä osa henkilökunnasta on yleensä erityispedagogisen koulutuksen saanutta. Henkilökunnan erityispedagogista koulutusta ja erityisryhmätyyppejä ei ole kuitenkaan mainittu voimassa olevassa päivähoito-laissa ja asetuksessa, vaan käytäntö perustuu aikaisemmin voimassa olleisiin sosiaalihuollon yleiskirjeisiin (Pihlaja 1998).

Viitalan (2000) selvityksen mukaan yksilöintegraatio on yleisin ratkaisu. 65% kohderyhmän lapsista oli tavallisissa päiväkodin lapsiryhmissä, 17% perhepäivähoidossa, 10% integroiduissa erityisryhmissä ja 6% erityisryhmissä. Viime vuosikymmeninä yhteiskunnassamme on muiden länsimaiden tapaan vahvistunutkin pyrkimys tarjota vammaisille lapsille opetusta ja kasvatusta tavanomaisesti kehittyvien lasten kanssa samassa ryhmässä lapsen omassa lähiympäristössä.

3.4.3 Normalisaatio, integraatio ja inklusio

Kaikille lapsille yhteisten palvelujen tarjoamista ei perustella vain opetuksellisilla ja kehityksellisillä seikoilla, vaan taustalla on myös moraalisia ja yhteiskunnallisia näkökohtia. Normalisaatiolla tarkoitetaan Nirjen sanoin sitä, että "kaikille henkilöille, joilla on vammoja ... tehdään mahdolliseksi sellaiset elämänmallit ja päivittäisen elämän olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä yhteiskuntamme tavanomaisia olosuhteita ja elämäntapaa" (Baileyn ja McWilliamin lainaus, 1990). Normalisaatiovaatimukset perustuvat ihmisten välisen tasa-arvoisuuden ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden arvostamiseen. Yksilön eriyttäminen vammaisuuden perusteella vaikeuttaa hänen liittymistään lähiympäristönsä

ihmisiin ja johtaa kielteiseen leimautumiseen. Eriyttäminen korostaa yksilön vajavaisuuksia ja vamma ryhmälle tunnusomaisia piirteitä sekä vähentää hänen havaitsemistaan yksilönä. (Doherty-Derkowski 1995, 133-150.)

Tämän perusteella erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä tulee saada yhteiskunnan tarjoamat peruspalvelut samalla tavoin kuin muutkin lapset ja perheet. Lisäksi näiden lasten ja perheiden tulee saada yhteiskunnalta sellaisia tukipalveluja, jotka mahdollistavat sillä hetkellä ja tulevaisuudessa mahdollisimman vähän rajoittavat elämänolosuhteet ja elämäntavan.

Tämä tarkoittaa Woleryn, Strainin ja Bailey'n (1993, 103) mukaan sitä, että varhaisvuosien erityiskasvatuspalveluja tulee tarjota normalisaation periaattein, mutta samanaikaisesti niiden tulee olla tehokkaita ja vaikuttavia. Niiden avulla lapsen tulee voida kehittyä ja oppia mahdollisimman itsenäisesti toimeen tulevaksi. Opetuksen tulee olla monipuolista ja ajankäytöltään tuhlailematonta. Toiminnan tulee myös vastata vanhempien odotuksia ja toiveita. Lisäksi mukana on myös aikaulottuvuus: nykyisyys - tulevaisuus. Brickerin (1995, 183) mukaan ei ole kysymys vain lapsen sijoittamisesta. On otettava huomioon lapsen tarpeet ja perheen arvot sekä lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet: nykyinen yleisopetuksesta erillinen erityisopetus saattaa vanhempien mielestä edistää parhaiten lapsen kehittymistä itsenäiseen toimintaan ja täysipainoiseen osallistumiseen tulevaisuudessa.

Integraatio voidaankin nähdä prosessina, joka etenee eri muotojen kautta (Moberg 1993, 141). Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä sijoitusratkaisuin. Toiminnallinen integraatio lisääntyy, kun erityisopetus ja yleisopetus toimivat suunnittelussa ja toiminnan toteutuksessa yhteistyössä. Sosiaalinen integraatio lisää yksilöiden välistä vuorovaikutusta ja vähentää sosiaaliseen asemaan liittyvää etäisyyttä. Yhteiskunnallisen integraation tavoitteena on lisätä yksilöiden tasavertaisia mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämäänsä työssä ja vapaa-aikana myös tulevaisuudessa, mihin mm. Bricker (mt.) viittaa. Monet tutkimukset osoittavatkin, että pelkkä fyysinen integraatio ei vielä takaa toivottuja myönteisiä vaikutuksia.

Opetuksen integraatiokäsitteen rinnalle on viime vuosina noussut inklusiivon käsite, jolla tarkoitetaan sitä, että erityispedagogiset toimenpiteet sisältyvät itsessään tavalliseen yleisopetukseen. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevaa lasta ei tarvitse sovittaa eri järjestelyin ja apukeinoin olemassa olevien ohjelmien muottiin, vaan kaikille yhteinen kasvatusjärjestelmä kykenee joustavasti vastaamaan kaikkien lasten yksilöllisiin opetustarpeisiin (Sims 1995). Ikonen (2000) esittelee neljä erilaista diskurssia, jotka voidaan tunnistaa inklusioajattelun taustalla:

- 1) Oikeuksiin ja etiikkaan perustuva diskurssi: Ihmisten jako eri luokkiin luo sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta. Oikeudenmukaisessa järjestelmässä kaikilla on samat oikeudet yhteisiin palveluihin.
- 2) Tehokkuusdiskurssi: Inklusiivinen oppimisympäristö antaa segregoitua enemmän sosiaalisia etuja ja on oppimisen kannalta tehokkaampi tai yhtä tehokas kuin erillinen erityisopetus. Lisäksi se on taloudellisesti edullisempi.

- 3) Poliittinen diskurssi: Siirtyminen segregaatiojärjestelmästä inklusioon edellyttää erilaisia toimenpiteitä hallinnollisella tasolla ja uusien järjestelmien luomista. Tätä voidaan kutsua poliittiseksi toimenpideohjelmaksi, jonka taustalla on eri tahojen - valtion- ja paikallishallinnon, opettajien ja vanhempien - intressejä. Ne voivat olla inklusiota vastustavia tai tukevia.
- 4) Pragmaattinen diskurssi: Tarkastelun kohteena on se, miltä inklusio näyttää käytännössä. Inklusio merkitsee erilaisia toimintatapoja, joihin käytännön työntekijät, johtajat ja politiikasta päättävät voivat ryhtyä.

Inklusiota tulisi Ikosen mukaan tarkastella eri diskurssien näkökulmasta ja pyrkiä saattamaan ne vuorovaikutukseen uusien ajatusten avaamiseksi inklusiokeskustelulle.

Ikonen (mts. 122-123) katsoo, että integraation ja inklusion välillä on tehtävä oikeuksien ja etiikan näkökulmasta käsitteellinen ero, vaikka niillä onkin paljon yhteisiä elementtejä ja integraatioprosessi voidaan nähdä kehittymisenä kohti inklusiota. Integraatio pitää sisällään ajatuksen erityisryhmien erillisyydestä ja näiden ryhmien liittämisyrittämisistä tavanomaisesti kehittyvien valtareyhmiin (desegregaatio). Inklusio tarkoittaa 'sisään sulkemista'. Siinä kaikki ihmiset yksilöllisine eroineen kuuluvat suureen yhteiseen joukkoon, eikä erottelua palvelujen saamiseksi tehdä (non-segregaatio).

Tästä näkökulmasta katsottuna Suomessa toteutetaan enemmänkin integraatiota kuin inklusiota niin kauan, kun lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisen opetuksen järjestäminen edellyttää joidenkin lasten kohdalla heidän segregoimistaan lausunnon erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten erillisryhmäksi, jotta tarvittavat resurssit voidaan saada toimintaan (vrt. luku 3.4.1) tai kun lapsi pitää viedä erityispalvelujen luo sen sijaan, että palvelut tulisivat lapsen luo lähipäiväkoteihin. Inklusiota tukevia toimintamalleja on jo kuitenkin kehitelty. Kuntien kiertävät erityislastentarhanopettajat sekä uusimpana ratkaisuna päiväkotikohtaiset, ilman omaa ryhmää toimivat resurssierityislastentarhanopettajat (Takala & Keso 1997; 1999) mahdollistavat opettajien tukemisen ongelmatilanteissa kenen tahansa ryhmässä olevan lapsen kohdalla. Ruotsista levinneen mallin mukaan, resurssierityislastentarhanopettajan toimenkuvaan voi sisältyä sekä korjaavaa että ennaltaehkäisevää työtä niin yksilö- kuin ryhmätasollakin (Takala & Keso 1997, 12-13.) Erityislasten lisäksi erityislastentarhanopettaja voi tukea myös seurantalapsia, tavallisia lapsia, ryhmän henkilökuntaa, ja vanhempia yhteistyössä muiden tahojen kanssa. Yhtenä työn haasteena onkin kaikkien lasten yhdessä kehittymisen tukeminen. (Takala & Keso 1999, 50-53.)

Baileyn ja McWilliamin (1996, 14) mukaan varhaisvuosina on helppointa edistää inklusiota, sillä lapsille ei ole vielä muodostunut syrjiviä asenteita niitä kohtaan, jotka eroavat jollain tavoin heistä itsestään. Varhaislapsuudessa voidaan myös oppia muiden ikätovereiden kanssa vuorovaikutuksessa sellaisia sosiaalisia taitoja ja käyttäytymistä, jotka lisäävät onnistuneen inklusion mahdollisuuksia tulevaisuudessa. Kirjoittajat näkevät kuitenkin, että vanhemmat saattavat olla huolissaan muiden vanhempien suhtautumisesta ja siitä, että oma lapsi ei saa tarvitsemaansa erityisapua.

Lapsen kannalta todellinen inklusio merkitsee Brickerin (1995, 184) mukaan sitä, että pedagogiset ratkaisut ja toteutettavat menettelyt mahdollistavat mahdollisimman laajan ja lapselle merkityksellisen osallistumisen ympäröivään

elämään. Kaikilla ryhmän lapsilla on mahdollisuus osallistua kykyjensä mukaan erilaisiin yhteisiin toimintoihin niin, että kukin lapsi itse voi arvostaa itseään ja muut lapset häntä hänen toimintansa perusteella. Tällöin pyritään minimoimaan erillään tapahtuvat terapiat, toimettomuus tai muihin lapsiin kytkeytymätön yksilötyöskentely. Henkilökunnan tulee järjestää myös toimintatilat, materiaalit ja välineet sekä päivärytmi niin, että ne mahdollistavat kaikkien lasten mahdollisimman aktiivisen osallistumisen (Bailey & McWilliam 1990).

Brickerin esittämä ehto lapsen arvostamisesta hänen toimintansa perusteella viittaa myös siihen, että muut lapset eivät joudu kohtuuttomien joustamis- ja käyttäytymisvaatimusten eteen erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen ryhmässä olon vuoksi. Laadukkaan inklusion lähtökohta on, että kaikki voivat kokea fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta sekä saavat työskentelyrauhan.

Kehityksellisestä ja opetuksellisesta näkökulmasta monet tutkimustulokset puoltavat erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten opettamista useissa tapauksissa muiden tavanomaisesti kehittyvien lasten ryhmässä. Erityislapsi voi olla normaalissa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, jolloin muiden lasten tarjoamat mallit edesauttavat etenkin lapsen kielellistä, sosiaalista mutta myös kognitiivista kehitystä, kuten Odomin ja McEvoy'n (1988) tutkimuskoonti osoittaa.

Inklusiiviseen ohjelmaan osallistumisen vaikutuksia tyypillisesti kehittyviin lapsiin ei ole vielä selvitetty kovin laajasti, mutta kuten Bricker (1995) on todennut, on ymmärrettävää, että tällaiset kokemukset muokkaavat vahvasti lasten käsityksiä vammaisista henkilöistä ja vammaisuudesta. Lapset saavat tutustua ihmisten moninaisuuteen, mikä luo edellytykset myönteisten asenteiden kehittymiselle erilaisuutta kohtaan ja lapset voivat opetella vuorovaikutustaitoja puolin ja toisin (Doherty-Derkowski 1995, 136). Tutkimuksen ei ole voitu osoittaa, että tavanomaisesti kehittyville lapsille olisi haittaa integraatiosta. He eivät esimerkiksi omaksu ei-toivottua käyttäytymistä lapsilta, joilla on häiriökäyttäytymistä (Odom & McEvoy 1990) tai edisty hitaammin oppimisessa kuin ei-integroidun ryhmän oppilaat (Odom & McEvoy 1988). Woleryn ja Wilbersin (1994, 11) mukaan kunnat voivat hyödyntää olemassa olevat varhaiskasvatusresurssinsa sekä myöhemmin koulutusresurssinsa paremmin, mikäli opetus voidaan järjestää yleisen järjestelmän sisällä.

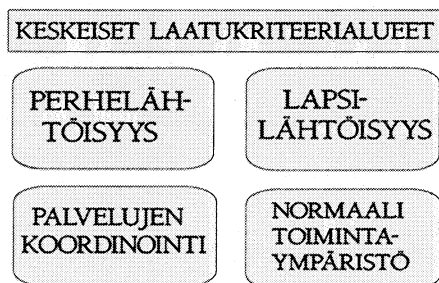
Kahden seuraavan luvun lähdejulkaisuissa esiintyy sekä integraatio- että inklusiotermi riippuen siitä, miltä vuodelta kirjoitus on. Näyttää siltä, että integratiotermi on lähes kokonaan korvautunut inklusiotermillä viimeaikaisissa englanninkielisissä julkaisuissa ja inklusiosta puhutaan hyvin laajassa merkityksessä. Tulosten osalta puhun varhaisvuosien erityiskasvatuksen kohdalla integraatiosta, koska tutkimukseni kohdistui nimenomaan päiväkodin integroidun erityisryhmän toimintaan. Pragmaattisen diskurssin näkökulmasta pedagogiikassa ja vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä integroidussa ryhmässä voidaan kuitenkin ajatella toimittavan inklusioperiaatteella (vrt. Bricker 1995). Lopuksi, toivon lukijan kykenevän erottamaan tekstissäni toisistaan kaksi inklusiotermiä: *inklusion erityiskasvatuksessa ja inklusiivisen laadunmäärittelyn ja -arvoinnin laadunhallinnassa*.

3.4.4 Varhaisvuosien erityiskasvatuksen laatu

Varhaisvuosien erityiskasvatuksen laatua määriteltäessä nousee esiin monia kysymyksiä (ks. mm. Tauriainen 1998; Hujala ym. 1999). Poikkeako erityiskasvatus luonteeltaan oleellisesti yleisestä kasvatuksesta? Onko sen nimittäjänä ensisijaisesti sen kohderyhmä, erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset? Tarvitaanko varhaiskasvatuksen laadunarvioinnissa erityispedagogista näkökulmaa?

Mitä enemmän pyrimme kaikille yhteisessä varhaiskasvatuksessa lapsi- ja perhelähtöisyyden sekä inklusion/integraation periaatteiden mukaisesti hyväksymään yksilöllisen vaihtelun lasten tiedoissa, taidoissa, intresseissä ja kokemuksissa sekä vastaamaan tähän yksilöllisyyteen, sitä vaikeampi on esittää tarkkoja rajoja sille, kuka lapsista kuuluu erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien ryhmään. Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarvetta voidaan kuitenkin tarkastella sen perusteella, missä määrin se aiheuttaa riippuvaisuutta ympäristön sosiaalisesta, fyysisestä tai kognitiivisesta tuesta. Mitä riippuvaisempi lapsi on, sitä haavoittuvaisempi hän on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (LeLaurin 1992). Ympäristön laatu on näille lapsille erittäin tärkeää, sillä heidän kykynsä itse muokata ympäristöään omia tarpeitaan vastaavaksi on rajoittunut. Aktiivisen muokkaamisen sijaan he paremminkin sopeutuvat olemassa olevaan. Näin ymmärrettynä laadukas varhaiskasvatusympäristö on muita merkityksellisempi juuri nuorimmille ja erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille.

Lisäksi on olemassa sellaisia laatutekijöitä, jotka ovat oleellisia etenkin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille ja heidän perheilleen. Keskeisinä varhaisvuosien erityiskasvatuksen laadunmäärittelyn pääalueina (kuvio 5) voidaan tutkimusten perusteella pitää toiminnan perhelähtöisyyttä, lapsilähtöisyyttä, integratiivista, normaalia toimintaympäristöä ja palvelujen koordinoitua (Bailey & McWilliam 1996, 11-16; Tauriainen 1998; 1999). Perhe- ja lapsilähtöisyyden laatutekijät ovat suurelta osin yhteneviä koko varhaiskasvatuksen alueella, mutta niiden painotukset voivat vaihdella tapauskohtaisesti. Integraatioajattelu puolestaan määrittää erityiskasvatuksen ja yleisen varhaiskasvatuksen välistä suhdetta. Palvelujen koordinoitua tulee sitä keskeisemmäksi, mitä useampia tukitahoja ja vaihtoehtoisia palveluja lapsella ja perheellä on ympärillään. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevilla niitä on muita enemmän.



KUVIO 5 Erityiskasvatuksen laadukkuuden osa-alueet (soveltaen Bailey & McWilliam 1996 ja Tauriainen 1998)

Perhelähtöisyyden periaatteiden toteutumista on rajoittanut varhaiskuntoutuksen historia: vanhastaan lasten lisäksi myös heidän perheensä on monesti pyritty patologisoidaan eli tarkastelemaan perheitä häiriintyneinä ja toimintakyvyttöminä sekä auttamaan heitä kaavamaisien selitysmallien perusteella (Ferguson & Ferguson 1987; Määttä 1999; Tauriainen 1994). Vaikkakin näillä perheillä on usein muita enemmän ulkopuolisen tuen ja neuvojen tarvetta, tulee perheet nähdä yksilöllisesti lähtien kunkin vahvuuksista ja kyvystä autonomiseen toimintaan ja päätöksentekoon (Bailey & McWilliam 1996; Tauriainen 1994; 1998).

Lapsilähtöisyyden toteutumisen tietoinen varmistaminen on erityisen tärkeää erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kohdalla. Heidän kohdallaan kasvattajat ovat taipuvaisia arvioimaan ensisijaisesti lapsen taitoja ja tuen tarpeita jättäen hänen yksilölliset vahvuusalueensa ja intressinsä taka-alalle (Wolery & Bredekamp 1994). Täten lapsen ohjauksessa voidaan keskittyä liiaksi puuttuvien taitojen irralliseen opettamiseen ja mekaaniseen harjoittamiseen.

On tärkeä pyrkiä kaikkien lasten kanssa integroimaan opittavat asiat lapselle mielekkäisiin ja merkityksellisiin arkipäivän toimintoihin erillisten keinokehoisten oppitukioiden sijaan ja käyttää motivoivana lähtökohtana lasten omia mielenkiinnon kohteita sekä vahvuuksia. Etenkin sellaiset lapset, joilla on vaikeuksia paneutua meneillään oleviin toimintoihin ja siirtää opittua uusiin yhteyksiin, hyötyvät luonnollisissa tilanteissa toistuvien toimintojen kautta tapahtuvasta oppimisesta ja heille merkityksellisistä toimintasisällöistä (Dyer ym. 1990; Jenkins, Odom & Speltz 1989; Koegel ym. 1987; Wolery 1994c).

Tavoitteena tulisi olla myös arkipäivän toiminnoissa selviytyminen mahdollisimman itsenäisesti ja lasta tyydyttävällä tavalla. Tämä jää taka-alalle, kun kasvattajat keskittyvät eri kehitysalueilla tapahtuvaan edistymiseen. Pyörätuoli saatetaan nähdä motorisen kehityksen estäjänä sen sijaan, että se tukisi lapsen omatoimista selviytymistä ympäristössään (Mäki 1993).

Aikuinen voi lapsen toiminnan liiallisella ohjauksella, korjaamisella ja rajoittamisella ehkäistä hänen aloitteellisuuden kehittymistään (Novick 1993). Lapsi voi tämän myötä kokea entistä enemmän epäonnistumisen tunteita, mikä heikentää hänen itsetuntoaan. Toistuvat epäonnistumisen kokemukset aiheuttavat lapsessa alisuoriutumista ja taipumusta periksi antamiseen (Jennings, Connors, Stegman, Sankaranarayan & Mendelsohn 1985).

Erytistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ohjaaminen niin, että toiminta pysyy sopivan haasteellisena, vaatii kunkin yksittäisen lapsen hyvää tuntemusta ja hänen erityistarpeidensa syiden ja seurausten ymmärtämistä. Esimerkiksi monet lapset, joilla on kommunikaatiovaikeuksia, tarvitsevat muita pidemmän reagointiajan, josta aikuisen tulee tietoisesti huolehtia (Tannock 1988). Lapsille, joiden toiminta on riippuvaista ympäristön avusta ja epäonnistumiset omissa toimintayrityksissä tavallisia, on erittäin tärkeää saada tehdä omia valintoja, kokea onnistumista ja oman elämän hallinnan tunnetta. Nämä ovat perusta myönteiselle minäkuvalle (Novick 1993).

Integraation/influusion onnistumiseen liittyy tekijöitä, joista voidaan johtaa toiminnan laadukkuuden osoittimia. Esteinä influusion onnistumiselle Wolery ja Wilbers (1994) luettelevat tutkimuksiin perustuen seuraavia syitä:

- henkilökunnan perus- ja täydennyskoulutuksen riittämättömyys
- filosofiset erot varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen henkilökunnan koulutuksessa ja ajattelussa
- lapsen tarvitsemien kuntoutuspalvelujen, henkilökunnan konsultaation ja työtä tukevan asiantuntijaryhmän puuttuminen; ja
- henkilökunnan negatiivinen asenne integraatiota kohtaan, minkä taustalla on tiedon puute vammaisuuden todellisista vaikutuksista lapsen elämässä, mutta myös huoli tehtävästä selviämisestä puutteellisen koulutuksen, puutteellisten kuntoutuspalvelujen, konsultaation saamisvaikeuksien ja henkilökunnan vähäisyyden vuoksi.

Myös virallisen tahon vähäinen valvonta ja ohjaus, mielenkiinnon puuttuminen vammaisten oppimista koskeviin kysymyksiin ja taistelu niukoista taloudellisista resursseista vaikeuttavat integraatiota/inklusiota niin Suomessa kuin muuallakin.

Baileyn ja McWilliamin (1990) mukaan ympäristöön liittyvät seikat voivat olla ratkaisevia onnistuneelle varhaiskasvatukselle normaalissa toimintaympäristössä. Ympäristön toimivuutta voidaan heidän mukaansa arvioida tarkastelemalla toimintatilojen, materiaalien ja välineiden sekä ihmisten saatavilla oloa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle, tilankäyttöä ja toimintojen suunnittelua sekä aikatauluja. Täten esimerkiksi päiväkodin tavanomaisesti kehittyvät lapset eivät ole saatavilla, jos he toimivat eri lapsiryhmässä kuin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi. Samassakin tilassa lapset voidaan ryhmitellä niin, että todellinen vuorovaikutus ei ole mahdollista. Lisäksi monet tutkimukset osoittavat, että tarvitaan systemaattista ja tietoista aikuisten ohjausta vuorovaikutuksen syntymiseksi ja ylläpitämiseksi vammaisten ja vammattomien lasten kesken (Odom & Brown 1993; Odom & McEvoy 1988; Stoneman 1993; Wolery 1994a; 1994b). Lapsen yksilöllinen ohjaus ja terapiat tulisi mahdollisuuksien mukaan liittää osaksi ryhmän toimintaa ja hyödyntää vertaisryhmän tarjoamia mahdollisuuksia (Bruder 1994; Wolery 1994b).

Myös vanhempien tarpeet tulee huomioida. He haluavat ehkä vaihtaa kokemuksia myös muiden saman tyyppisessä tilanteessa olevien vanhempien kanssa ja voivat kokea itsensä yksinäisiksi tavanomaisesti kehittyvien lasten vanhempien ryhmässä (Bailey & McWilliam 1996; Tauriainen 1994).

Päivähoidon henkilökunnalta edellytetään sitoutumista integraatioon (Mäki 1993), mutta tarvitaan myös riittävästi aineellisia resursseja, asiantuntijatukea, tietoja ja taitoja, että voidaan vastata erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kasvatuksellisiin ja kuntoutuksellisiin tarpeisiin. Viime kädessä määrätietoinen yhteiskunnallinen ohjaus ja riittävä resursointi luovat perustan integraation onnistumiselle.

Palvelujen koordinointi nousee keskeiseksi siitä syystä, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen ja hänen perheensä kokonaisvaltaisessa tukemisessa tarvitaan eri tieteenalojen asiantuntemusta ja yhteistyötä. Tällä yhteistyöllä vahvistetaan varhaiskasvatuksen perusasiatuntemusta (Bredenkamp 1993). Suomessa monitieteisyyttä toteutetaan hajautetusti monien eri kuntoutuspalvelujen ja hallinnonalojen alaisuudessa. Kolarin (1985) tutkimuksessa vanhemmat kokivat, että palveluorganisaatioiden suuri määrä heikentää perheen ja lapsen tarvitsemien palvelujen saatavuutta. Työntekijät pitivät puolestaan ongelmallisimpana selkiintymätöntä vastuun- ja työnjakoa eri organisaatioiden välillä. Eräs

ratkaisu on perhekohtaisen vastuuhenkilön nimeäminen koordinoimaan tätä toimintaa (Dunst & Trivette 1989).

Kuntoutustyöntekijöiden toimenkuvaan ja toiminta-aikaan ei useinkaan ole sisällytetty yhteistyötä muiden hallinnonalojen kanssa. Eri tieteenaloja edustavilla ammattiryhmillä voi olla myös erilainen filosofinen orientaatio ja ammattikäsitteistö, mikä hankaloittaa ehyen toimintamallin luomista (Bruder 1994.)

Suunnittelu- ja arviointityö on keskeinen osa moniammatillista yhteistyötä. Maamme päivähoitolaki ja asetus edellyttävät, että lapsen yksilöllinen kuntoutussuunnitelma tehdään vanhempien ja eri asiantuntijoiden kanssa yhteistyössä. On tärkeää, että suunnittelu- ja arviointityö on jatkuvaa ja dynaamista vastaten muutoksiin lapsen ja perheen tilanteessa (Bruder 1994; Turbiville, Turnbull, Garland & Lee 1993). Keskeiseksi asiaksi lapsen kehityksellisen jatkuvuuden kannalta nousevat myös siirtymät eri toimintaympäristöihin ja palveluihin tässä hetkessä ja tulevaisuudessa (Atwater, Orth-Lopes, Elliot, Carta & Schwartz 1994).

3.4.5 Varhaisvuosien erityiskasvatus henkilökunnan, vanhempien ja lasten näkökulmasta

Henkilökunnan näkökulma

Siinä, miten henkilökunta suhtautuu perhe- ja lapsilähtöisyyteen myös erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kohdalla on vaihtelua. Näkemykset integraation toteuttamisesta sekä eri palvelutahojen yhteistyöstä voivat myös olla toisistaan poikkeavia. Vertailtaessa varhaisvuosien erityiskasvatusta ja yleistä varhaiskasvatusta on niiden kesken nähty sellaisia painotuseroja, jotka välittyvät jo henkilökunnan koulutuksessa ja näkyvät suhtautumisessa käytännön työhön.

Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa on korostunut behavioristisuus, yksilöllisyys, etukäteen asetettavat päätekäyttämistavoitteet, aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, lapsen ongelmat ja erityistarpeet sekä suorat ohjausmenetelmät ja yksilötoimintaa. Yleisessä varhaiskasvatuksessa taas suuntaudutaan kehityksellisemmin, perustetaan toiminta yleiseen kehitystietoon ikäryhmästä, painotetaan ympäristön merkitystä, kasvatustavoitteiden prosessinomaisuutta, lasten intressejä toiminnan lähtökohtana, epäsuoraa ohjausta ja ryhmätoimintaa. (Bredekamp 1993; Mahoney, Robinson & Powell 1992.)

Lapsilähtöisen ajattelutavan yleistyminen varhaiskasvatuksessa (Bredekamp 1993) ja luonnollisten, lapselle merkityksellisten toimintatilanteiden korostaminen varhaisvuosien erityiskasvatuksessa (Wolery 1994b) on kuitenkin lähentänyt näitä kahta aluetta ja niiden ammattilaisia toisiinsa (Tauriainen 1998). Lisäksi päivähoiton eri ammattilaisilla on maassamme yhteistä koulutus pohjaa ja teoreettista orientaatiota enemmän kuin esimerkiksi USA:ssa, jonka tilanteeseen em. vertailu perustuu. Kauppisen (1995) selvityksessä päiväkodissa työskentelevillä kehitysvammahoitajilla oli kuitenkin muita yksilöpainotteisempi ja kuntoutuskeskeisempi orientaatio.

Henkilökunnan käsitykset laadukkaasta toiminnasta voivat näkyä jo siinä, mitä tavoitteita ja periaatteita he painottavat toiminnan suunnittelussa. Lisäksi parhaiden pedagogisten toimintatapojen, toiminnan ehtojen ja sen tuloksellisuuden arvioinnit kuvastavat heidän laatuksisyyksiään.

Viitala (2000) on selvittänyt suomalaisten lastentarhanopettajien käsityksiä integraation toimivuudesta. Tässä tutkimuksessa yksilöintegraatiota toteuttaneet opettajat ajattelivat kaikkineen myönteisesti integraatiosta. Myönteisimpinä tuloksina pidettiin aikaisempien selvitysten suuntaisesti kaikkien lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä ja mahdollisuuksia oppia toinen toiseltaan. Vastaaajien mukaan integraatiossa erityislapsen oppimistavoitteet asetetaan myös riittävän korkealle. Ongelmallisimpana koettiin integraatiosta aiheutuva lisätyö, erityislapsen aiheuttamat ongelmat ja ajan puute lapsen yksilölliselle huomioimiselle. Lisäksi lähes kaikki pitivät toiminnan ehtona riittävän koulutuksen saamista ja integroitumahdollisuuksien arvioimista päiväkodissa tapauskohtaisesti. Muiden lasten ja heidän vanhempiensa torjuvat asenteet tai muiden lasten opetuksen vaikeutuminen nousivat esiin noin joka kolmannessa tapauksessa.

Viitalan mukaan lastentarhanopettajat asettivat useimmin tavoitteissa etusijalle erityislapsen sosiaalisten taitojen harjoittamisen sekä itseluottamuksen kehittymisen. Lapsen yksilöllisyyden tukeminen ja omatoimisuus korostui joka kolmannessa vastauksessa. Muut lapsilähtöisyyttä kuvastavat asiat kuten lasten keskinäinen vuorovaikutus, leikit, lasten kiinnostuksista lähtevä toiminta ja aktiivisuus asetettiin harvoin etusijalle tavoitteenasettelussa. Lapsiryhmän mahdollisuuksia sosiaalisen kasvun resurssina ei siten painotettu. Opettajat kokivat päiväkodin erilaiset ohjatut toiminnot ongelmallisimpina ja pitivätkin yksilötyöskentelyä ja pienryhmätyöskentelyä parhaimpina muotoina erityislapsen kohdalla.

Lähes kaikki pitivät vanhempia tärkeinä yhteistyökumppaneina oman ryhmän henkilökunnan lisäksi. Kaikkineen integraatiota pidettiin lapsen kannalta erityisryhmäsijoitusta parempana. Ongelmallisimpana integraatio nähtiin sosioemotionaalisesti häiriintyneiden ja kehitysvammaisten lasten kohdalla. Lisäksi ongelmana nähtiin se, että liian paljon lapsia on ns. yksilöintegroituna yhteen tavalliseen lapsiryhmään, jossa ei ole integroidun erityisryhmän resursseja ja tieto-taitoa. Integraation ensisijaisuutta perusteltiin Viitalan tutkimuksessa tasa-arvon periaatteella.

Frommin ja Perkkiön (1998) tutkimus koskien kahden kunnan päiväkotihenkilöstön asennoitumista integraatioon osoitti, että henkilökunta oli kokemusten myötä halukas muuttamaan toimintatapojaan enemmän erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville sopiviksi. Näiden lasten ei kuitenkaan katsottu voivan osallistua kaikkiin päiväkodin toimintoihin yhdessä muiden lasten kanssa. Lähes puolet vastaajista koki, että lapsen erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeita ei voida ottaa riittävästi huomioon ryhmässä.

Myös Timosen (1985) kehitysvammaisten integroitumista ja Mäen (1993) monivammaisten päiväkotielämää selvittäneissä tutkimuksissa henkilökunta näki integraation myönteisenä. Tutkijoiden omat havainnot kuitenkin osoittivat, että käytännön toiminnassa henkilökunta ei aina toiminut integraatiota tukevasti.

Vanhempien näkökulma

Woleryn ja Wilbersin (1994, 11) tutkimuskoonnin mukaan inklusio voi hyödyntää lasten vanhempia seuraavasti:

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhemmat

- saavat tietoa lasten tyyppillisestä kehitymisestä.
- saattavat tuntea olevansa vähemmän eristyksissä muusta yhteisöstä.
- saattavat solmia kontakteja tavanomaisesti kehittyvien lasten vanhempiin, jotka voivat tarjota merkittävää tukea heille.

Tyyppillisesti kehittyvien lasten vanhemmat

- saattavat solmia kontakteja erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhempiin ja sitä kautta saada ymmärrystä ja tietoa näiden perheiden elämäntilanteesta ja välittää sitä edelleen ympäröivään yhteiskuntaan.
- saavat mahdollisuuden opettaa lapsilleen, että ihmisten kesken on yksilöllisiä eroavuuksia ja muut ihmiset tulisi hyväksyä, vaikka he olisivat erilaisia kuin itse on.

Vaikka vanhemmat ovat yleensä tyytyväisiä integraatioon, on mielipiteissä myös vaihtelua. Fuchs ja Fuchs (1998) esittävät, että tyytyväisimpiä integraatioon ovat ne vanhemmat, jotka eivät aseta lapselleen suuria odotuksia kognitiivisen kehityksen alueella. Ne vanhemmat puolestaan, joiden lapsilla olisi mahdollisuudet oppia kognitiivisia taitoja, odottavat lapselleen yksilöllisempää opetusta erityismenetelmin ja ovat valmiimpia hyväksymään lapselleen myös erityisryhmässä tapahtuvan opetuksen.

Toisaalla on taas todettu, että lapsen vammaisuuden aste ei selitä vanhempien tyytyväisyyttä integraatioon. Lapsen voimakkaat käyttäytymishäiriöt sen sijaan ovat yhteydessä vanhempien kielteisiin kokemuksiin integraatiosta. Sellaiset seikat kuten lapsen tuleminen hyväksytyksi toveripiirissä ovat vanhemmille akateemista suoriutumista tärkeämpiä, vaikka he eivät haluakaan lapsensa kehityksen kärsivän integraatoratkaisusta. Vanhemmilla onkin tarve vakuuttua siitä, että lapset saavat tarvittavat erityispalvelut. (Guralnick 1994.)

Guralnick, Connor ja Hammond (1995) vertailivat erityisryhmän ja integroidun ryhmän vanhempien mielipiteitä. Integroitujen ryhmien vanhemmat olivat tyytyväisiä etenkin sosiaalisten valmiuksien mutta myös muiden alueiden kehittämiseen. Jotkut kaipasivat lapselleen lisää erityispalveluja. Lapset olivat saaneet sekä vammaisia että vammattomia ystäviä. Silti vanhemmat kaipasivat lapselleen lisää ystäviä sekä pelkäsivät lapsensa tulevan syrjityksi ryhmässä. Harva heistä kuitenkaan uskoi, että vammattomien lasten kanssa oleminen haittaisi lapsen itsetunnon kehittämistä.

Erityisryhmissä olevien lasten vanhemmat olivat tyytyväisiä sekä kasvatuksen eri puoliin että lapsen saamiin palveluihin. Lapset olivat saaneet ystäviä muista vammaisista lapsista. Molemmissa ryhmätyypeissä lasten parhaat ystävät olivat yleensä saman ikäisiä ja samaa sukupuolta. Erityisryhmän lapset tapasivat ystäviään pääasiassa päiväkodissa, kun integroiduissa ryhmissä saadut ystävät leikkivät lapsen kanssa myös kotiympäristössä. (Guralnick ym. 1995.) Myös Suomessa kehityksessään viivästyneiden ja kehitysvammaisten lasten vanhemmat katsoivat lapsen hyötyvän päiväkodissa olemisesta ensisijaisesti lapsen vuorovaiikutustaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittymisen osalta (Tauriainen 1994).

Wesleyn ym. (1997) tutkimuksessa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten palvelujen arvioinnissa sekä vanhemmat että työntekijät pitivät ryhmäkokoa, aikuinen - lapsi-suhdelukua ja opettajien koulutusta tärkeinä laatutekijöinä inklusion onnistumiselle. Tärkeintä vanhempien mielestä oli kuitenkin välittävä ja pätevä henkilökunta. Myös muiden tutkimusten mukaan erityislasten perheet

etsivät henkilökunnalta emotionaalista tukea ja ystävyyttä (Summers, Dell'Oliver, Turnbull, Benson, Santelli, Cambell & Siegel-Cousey 1990), äidit isiä useammin (Tauriainen 1994, 114).

Vanhemmat toivoivat Wesleyyn ym. (1997) mukaan myös, että tiedonsaanti ja lapsen tarvitsemat terapiat keskitetään yhteen paikkaan, ensisijaisesti päivähoitoon. Lisäksi palveluihin toivottiin jatkuvuutta läpi elämän. Myös henkilökunta toivoi pirstaleisuuden vähentämistä, resurssien yhdistämistä ja yhtenäisiä näkemyksiä palveluihin. Suomessa saman suuntaisia tuloksia on saanut mm. Kolari (1985). Mäen (1993) tutkimuksessa mukana olleet monivammaisten lasten vanhemmat pitivät lisäksi tärkeänä, että ryhmän henkilökunta suhtautui lapseen samoin kuin muihinkin lapsiin.

Lasten näkökulma

Woleryn ja Wilbersin (1994, 11) tutkimuskoonnin mukaisesti lapset hyötyvät inklusiosta vanhempien, asiantuntijoiden ja henkilökunnan arvioihin perustuen seuraavista syistä:

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset

- välttyvät leimaamiselta ja negatiivisilta asenteilta, joita vammaisten erilaisuuden ja erillisyyden korostaminen sekä kontaktien puute vammaisiin voisi synnyttää ympäristössä.
- saavat ympäristöstään malleja, jotka auttavat häntä oppimaan jäljittelemällä elämässä tarvittavia taitoja ja soveltamaan niitä arjen tilanteisiin.
- saavat vertaisryhmän, jossa vuorovaikutuksessa toimien voi oppia sosiaalisia ja kommunikaatiotaitoja.
- saavat realistisia elämänkokemuksia, jotka valmistavat heitä elämään ympäröivässä yhteiskunnassa.
- saavat mahdollisuuksia solmia ystävyysuhteita tavanomaisesti kehittyvien lasten kanssa.

Tavanomaisesti kehittyvät lapset saavat

- realistisemmän ja monipuolisemman kuvan henkilöistä, joilla on vammoja tai sairauksia.
- mahdollisuuksia omaksua positiivisia asenteita erilaisuutta kohtaan.
- mahdollisuuksia oppia altruistista käyttäytymistä ja soveltaa sitä sopivissa tilanteissa.
- malleja siitä, miten ihmiset voivat elää tyydyttävästi ja saavuttaa asioita, vaikka toimintaedellytykset ovat muita vähäisemmät.

Mitä nuoremasta lapsesta on kysymys, sitä vähemmän hänellä todennäköisesti on ennakoasenteita ja sitä helpommin hän hyväksyy ihmisten moninaisuuden ympärillään. Aikuisilla on tässä vaiheessa tärkeä rooli asenteiden muokkaamisessa. Bricker (1995, 184-186) osoittaa esimerkeissään, miten henkilökunta sanoillaan ja toiminnallaan voi tahattomasti ja tarpeettomasti viestittää, että jotkut lapset ovat muusta ryhmästä poikkeavia ja heitä voi kohdella eri tavalla. Yhdessä toimiminen monenlaisten lasten kanssa puolestaan tarjoaa mahdollisuuksia luoda realistisen kuvan muista kanssaihmisistä ja voi myös vahvistaa myönteisiä asenteita erilaisuutta kohtaan.

Muiden lasten suhtautuminen erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseviin lapsiin näkyy heidän toimintatavoistaan. Tätä on pyritty selvittämään myös

haastatteleamalla ja muilla haastattelua epäsuoremmilla keinoilla. Kauppinen (1995) totesi tutkimuksessaan, että lievemmin kehitysvammaiset lapset olivat sosiaalisesti integroituneita ryhmiin. Syrjintää aiheuttivat puutteelliset leikki-aidot eikä niinkään itse kehitysvammaisuus. Kehitysvammaisuus merkitsi muille lapsille sitä, että toinen on "pieni" eli iältään nuorempi. Vaikeammin kehitysvammaisia kohtaan lapset osoittivat hoivaamishalua, joskin heidän ulkoinen olemuksensa saattoi myös herättää kysymyksiä. Myös Mäen (1993) tutkimuksessa tytöt halusivat hoivata monivammaista toveriaan. Yleensä kontaktien eteneminen seuraamisesta vuorovaikutukseen olisi kuitenkin edellyttänyt aikuisten tukea.

Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa Diamond, Hestenes, Carpenter & Innes (1997) selvittivät 60 esikouluikäisen lapsen asenteita vammaisuutta kohtaan sekä käsityksiä vammaisuuden välittömistä ja pitkän aikavälin vaikutuksista. Puolet lapsista oli ollut integraatioryhmissä, puolet taas tavallisissa ryhmissä. Haastattelun tukena käytettiin kuvia ja nukkeja, joista yksi oli tavanomainen ja muilla näkövammaan, kuulovammaan tai liikuntavammaan viittaavia ulkoisia merkkejä. Siinä ei ollut eroa, miten hyvin lapset ymmärsivät vammaisuuden välittömät vaikutukset, mutta integraatio ryhmissä olleet tiesivät pitkän aikavälin vaikutukset paremmin. Lisäksi lapset osoittivat suurempaa sosiaalista hyväksyntää sekä vammattomia että vammaisia lapsia kohtaan. Vammattomat lapset hekin asettivat kuitenkin etusijalle.

Tulokset tukevat aikaisempia selvityksiä, joiden mukaan niin vanhemmat kuin opettajatkin arvioivat integraation tukeneen sekä erilaisuuden hyväksyntää, että yleistä prososiaalisen käyttäytymisen kehittymistä kuten tietoisuutta toisten tarpeista ja reagointia niihin (Peck, Carlson & Helmstetter 1992). Diamond ym. totesivat myös, että riippumatta lapsiryhmäkokemuksista henkilön yleinen myönteinen suhtautuminen kanssaihmiin vaikuttaa hänen suhtautumiseensa erilaisuuteen, joten kodin osuutta henkilön asenteiden muodostumiseen ei voida sulkea pois. Lisäksi on otettava huomioon, että vertailtavat lapsiryhmät eivät olleet satunnaistettuja, vaan vanhemmat olivat päättäneet siitä, haluavatko he lapsensa integraatio ryhmään. Täten vanhempien arvot ja asenne erilaisuuteen vaikuttavat myös lapsiryhmäkokemusten saantiin.

Monet tutkimukset osoittavat, että vammaiset lapset jäävät helposti leikeissä ja keskusteluissa muun lapsiryhmän ulkopuolelle. Ryhmän kasvattajilla onkin keskeinen asema myönteisten vuorovaikutustilanteiden rakentajana ja vuorovaikutustaitojen ohjaajana (Odom & Brown 1993; Odom & McEvoy 1988; Stoneman 1993). Toisinaan aikuinen, kuten lapsen henkilökohtainen avustaja, voi tahattomasti jopa estää lasten keskinäisten vuorovaikutustilanteiden syntymistä (Mäki 1993).

Myös päiväkodin toimintatavat ja tavoitteet vaikuttavat tuloksiin. Favazza ja Odom (1997) ovat tutkimustensa perusteella todenneet, että esimerkiksi tarinatuokiot ja ohjattu leikki voivat olla tehokkaita positiivisten asenteiden muokkaajia, jos niissä keskitytään edistämään erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä.

Lisäksi lapsiryhmän rakenne ja lasten vammaisuuden aste voivat vaikuttaa toiminnan tulokellisuuteen. McCabe, Jenkins, Mills, Dale, Cole ja Pepler (1996) tutkivat lasten kielellisen vuorovaikutuksen määrää ja laatua ryhmissä, joissa oli integroituna eri aseteisesti kehityksessään viivästyneitä lapsia. Tulosten mukaan

erityislapset ovat enemmän kielellisessä vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa ja muiden lasten käyttämä kieli on kehittyneempää, jos erityislusten kehitysviivästymä on lievä ja tavanomaisesti kehittyviä lapsia on paljon ryhmässä. Kun lapset olivat vaikeammin vammaisia, muut lapset olivat enemmän keskenään vuorovaikutuksessa ja pyrkivät mukauttamaan viestejään vaikeammin vammaisille lapsille yksinkertaisempaan muotoon.

Ryhmärakenteen vaikutuksia ei kuitenkaan vielä tunneta riittävästi. Timosen ja Kinnusen (1983) tutkimuksessa yksilöintegraatio osoittautui huonommaksi vaihtoehdoksi kuin useamman erityislapsen integroidut ryhmät tutkittaessa lasten yhteisen leikin määrää. Vastaavia tuloksia on saanut myös Mäki (1993). Lisäksi Mäen mukaan ryhmissä, joissa oli pelkästään erityislapsia, lasten keskinäinen vuorovaikutus oli vähäisintä. Toiminta perustui aikuisen ja lapsen välisiin dyadeihin.

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten näkökulmaa ei ole selvitetty kovin paljon johtuen mm. kommunikaatio- ja tulkintavaikeuksista. Mäen (1993) tutkimuksessa monivammaiset pojat seurasivat innoissaan muiden poikien raisuja leikkejä, vaikka eivät voineet osallistua niihin. Kauppinen (1995) tutkimuksessa aikuiset eivät puolestaan osanneet arvioida, miten erityisryhmässä olleet vaikeasti kehitysvammaiset lapset kokivat muiden lasten vierailut. Mäen mukaan lapsen näkökulma usein unohtuu kuntoutustyössä: vammaisen lapsen asettaminen kuntouttamistarkoituksessa seisontatelineeseen selin muihin lapsiin vie lapselta viimeisenkin mahdollisuuden merkitykselliseen yhdessäoloon.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 Tutkimustehtävä ja -ote

Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen lähtökohdaksi valitsin inklusiivisen laadunmäärittelyn ja arvioinnin. Tutkimuskontekstina on päiväkodin integroitu erityisryhmä. Luvussa 2 'Laatuajattelu päivähoitossa' olen selvittänyt eri tutkimusperinteiden yhteyttä evaluaatioon ja perustellut, miksi on tärkeää tarkastella laatua myös nk. inklusiivisesta paradigmasta käsin (Pence & Moss 1994). Siinä perusoletuksena on, että ei ole olemassa yhtä totuutta, vaan monia inhimilliseen olemiseen liittyviä totuuksia, joita määrittävät ne vaihtelevat kontekstit, joissa eri ihmiset elävät. Alhaalta ylöspäin rakentuvan palveluorganisaatioajattelun yleistyessä tulee ylhäältä ohjautuva laadun kontrollointi vähemmän merkitykselliseksi ja prosessissa läsnä olevien laadunarvioinnit keskeisemmiksi (vrt. Sipilä 1995). Käsitys laadusta nähdään arvo- ja kulttuurisidonnaisena sekä riippuvaisena kunkin osallistujan näkökulmasta. Täten itse laadunmäärittely nousee tärkeäksi tutkimuskohteeksi.

Tämän tutkimuksen päätehtävänä oli tarkastella, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita sisältyy inklusiivisesta laadunmäärittelystä lähtevään laadunhallintaan varhaiskasvatuksessa. Tutkimustehtävä jakautui seuraaviin osiin:

1. Ensimmäisenä tehtävänä oli selvittää, *millaisia käsityksiä päivähoitoyhteisöillä avainryhmillä eli henkilökunnalla, vanhemmilla ja lapsilla on integroidun päiväkotiryhmän toiminnan laadunmäärittelystä ja miten eri tahojen näkemykset suhteutuvat toisiinsa.* Aktiivisimmin vuorovaikutuksessa keskenään päivittäin ovat henkilökunta, lapset ja heidän vanhempansa. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteiden mukaisesti haluttiin kuulla erityisesti vähiten valtaa omaavan ryhmän eli lasten näkemyksiä ja pohtia heiltä saadun tiedon merkitystä toiminnan kehittämisessä (vrt. luku 3.3.1).
2. Lasten laatu-käsitysten tavoittaminen koettiin haasteelliseksi tehtäväksi kielellisessä kehityksessään viivästyneiden ja dysfaattisten lasten integraa-

tioryhmässä. Työntekijät halusivatkin kehittyä siinä, millaisia menetelmiä lasten laatuksitysten kartoittamisessa voidaan käyttää. Täten tutkimuksen toiseksi tehtäväksi rajautui sen selvittäminen, *millaisia piirteitä on haastateltavan aikuisen ja haastateltavan lapsen välisessä vuorovaikutuksessa ja mitkä asiat ovat oleellisia haastattelumenetelmässä*. Tutkimuksen tätä osaa voi luonnehtia lähestymistavaltaan etnometodologiseksi, tietyissä todellisissa tilanteissa tapahtuvien keskustelujen diskurssianalyttiseksi tutkimukseksi (Stubbs 1983, 10, 152) tai keskusteluanalyysiksi (Eskola ja Suoranta 1998, 189-195; Sacks 1991; 1992).

Tutkimusote

Määrittelen tutkimukseni *yleiseltä tieteenfilosofiselta lähestymistavaltaan hermeneuttiseksi*. Tutkimuksen käytännön toteuttamista määritteli se lähtökohta, että tutkimukseen osallistuneen päiväkotiryhmän henkilökunnan kanssa halusimme sen palvelevan myös heidän käytännön laadunkehittämistyötään. Tutkimuksen kautta etsittiin mahdollisia päiväkodin itsearvioinnin menetelmiä laadun määrittelemiseksi ja arvioimiseksi päiväkotityössä. Tutkijan tehtävänä oli ulkopuolisena auttaa henkilökuntaa kehittämään sellaisia laadunarvioinnin menetelmiä ja tarkastelutapoja, joita he voivat käyttää itsearvioinnissa ja toiminnan kehittämässä myöhemmin ilman ulkopuolista apua.

Tästä näkökulmasta tutkimus lähenee toisen vaiheen hermeneuttista tieteenfilosofista perustaa. Tällaisissa tutkimuksissa pyritään - toimintatutkimuksen tapaan - uuteen tiedostamisen tasoon ja toiminnan kehittämiseen (Turunen 1995, 127). Toimintatutkimuksessa kehittyminen ja oppiminen tapahtuu kehämäisesti suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja harkitsevan arvioinnin vaiheissa. Tällainen tutkimus tuottaa praktista itsekriittistä, emansipatoorista tietoa (Syrjälä & Numminen 1988, 181-182).

Tässä raportoitava tutkimus ei kuitenkaan seurannut toiminnan kehittämisen eri vaiheita vaan rajoittui prosessin alkuvaiheeseen: menetelmien kehittämiseen itsearvioinnin toteuttamiseksi ja eri osapuolten näkökulmien esiin tuomiseksi. Tavoite oli - Soinista (1995, 83) lainaten - välittää sosiaaliekspérimenttisen tutkimuksen tapaan tieteen tuloksia käytäntöön tutkijan ja osallistujien välisissä keskusteluissa ja yhteistyössä sekä lisätä osallistujien keskinäistä keskustelua ja reflektiota eli kykyä tarkastella kriittisesti omia käsityksiään ja toimintaansa, kuten pedagogis-analyttisessä koulutustutkimuksessa tehdään. Koulutuksen ja tutkijan toiminnan vaikutuksia ei tässä yhteydessä arvioitu, mutta raportissa kuvataan kuitenkin se prosessi, miten lasten haastattelumenetelmä yhdessä henkilökunnan kanssa kehitettiin.

Eskola ja Suoranta (1998, 132-133) esittelevät *etogeenisestä perinteestä* nousevan selontekojen menetelmän, joka voisi kuvata tämän tutkimuksen käytännön lähtökohtia paremmin kuin toimintatutkimus. Siinä tutkija lähestyy kohdettaan heuristisesti pyrkien ymmärtämään ihmisten elämää näiden omista lähtökohdista. Hän pyrkii tavoittamaan heidän omia tulkintojaan ja merkityksiään arkielämän tapahtumista. Tutkija ja tutkittavat ovat tasavertaisia toimijoita. Tavoitteena on toimintatutkimuksen tapaan kehittää toimintaa ja lisätä toimijoiden tietoisuutta

omasta työstään. Selonteot omasta toiminnasta toimivat tutkijan ja tutkittavien yhteisten keskustelujen perustana.

Tutkimuksen kohdistuminen yhteen integroituun päiväkotiryhmään antaa sille *tapaustutkimuksen* luonteen. Vaikka aiheena on laadunarviointi, tässä ei ensisijaisesti evaluoida päiväkotiryhmässä toteutettua toimintaa, vaan pyritään ymmärtämään kasvatustoimintaa eri osapuolten näkemänä tietyissä kontekstissa sekä avartamaan ajattelua ja herättämään keskustelua laadunarvioinnin mahdollisuuksista. Syrjälä ja Numminen (1988, 23) kutsuvat tavoitteiltaan tämän kaltaista tutkimusta (erotuksena evaluoivasta tapaustutkimuksesta) kasvatukselliseksi tapaustutkimukseksi. Soinisen (1995, 82) mukaan tapaustutkimukselle on tunnusomaista koota aineisto luonnollisissa tilanteissa ihmisläheisin, laadullisen tutkimuksen menetelmin, nähdä tutkija itse tutkimuksen työkaluna, esittää tulokset kuvailevasti, etsiä merkityksiä, keskittyä prosesseihin ja edetä analyysissa induktiivisesti tai abduktiivisesti. Tutkimus on joustavaa sekä jatkuvasti muotoutuvaa ja se kohdistuu ensisijaisesti nykyisyyteen.

Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään eri ihmisryhmien - työntekijöiden, vanhempien ja lasten - päiväkodin arjessa tapahtuville asioille antamia merkityksiä, joten yleisorientaatioltaan se on *hermeneuttista laadullista tutkimusta*. Lasten aineisto käsitteli heidän suoria kokemuksiaan päiväkodin arjesta. Aineiston analyysissa pyrittiin rakentamaan myös yleisempää käsitejärjestelmää, jolloin sivutaan yleistä *fenomenologista tieteenfilosofiaa* (Turunen 1995, 113-127). Tavoitteena oli tuottaa uutta teoriaa tai jäsennyksiä ja käsitteitä koskien lapsuutta inhimillisenä ilmiönä (vrt. grounded theory, Strauss 1990). Tällöin ei pyritä vastaamaan pelkästään kysymykseen 'mitä' tai 'miten' aineiston tiheällä kuvauksella tai aineiston yhteenvetona esitettävillä teemoilla, vaan halutaan myös vastata kysymykseen 'miksi on niin' (Patton 1990, 375). Aineistoa tulkitaan eli käsitteellistetään ja etsitään yhteyksiä eri käsitteiden välille (Ahonen 1994; Dey 1993; Strauss 1990; Turunen 1995).

Perttula (1995, 6-9, 27-32, 54-55) erottaa vielä toisistaan teoreettisen fenomenologisen tutkimuksen ja eksistentiaalis-fenomenologisen empiirisen tutkimuksen. Niistä ensimmäinen tutkii edellä esitetyn mukaisesti ilmiöiden yleisiä rakenteita ja jälkimmäinen puolestaan sisällöllisiä merkityksiä ihmisten kokemuksissa. Tutkimukseni sisälsi molempien suuntausten lähestymistapaa. Tiukimmillaan eksistentiaalinen fenomenologia rajoittuu yksilöiden kokemuksiin eikä pyri yleistyksiin tai tulkintaan, sillä kunkin ihmisen kokemukset syntyvät yksilöllisissä, faktisissa situaatioissa ja yhdistyvät mielessä jo oleviin yksilöllisiin merkitysverkostoihin. Näin ajatellen ihmisille yleisiä yhteisiä kokemuksia ei voitaisi hakea, mihin myös Weiss (1994) on viitannut näkemyksellään laatuikäistysten subjektiivisuudesta.

Perttula toteaa kuitenkin, että psykologiassa pyritään hakemaan jotain yleisempää ihmisten kokemussisällöistä. Lisäksi tulkinnallisuutta ei voi välttää jo siitä syystä, että tutkimusta tekee ihminen, jolle on mahdotonta puhtaasti tavoittaa toisen ihmisen kokemus sellaisenaan. Ihmisten kokemusmaailman tutkiminen sijoittuu täten laajemmin sosiaaliseen kontekstiin suuntautuvan hermeneutiikan ja yksilöllisiin merkityssuhteisiin paneutuvan fenomenologian välimaastoon.

Laadullisia tutkimuksia voidaan luokitella lähestymistapojensa mukaisesti moniin erilaisiin tutkimustraditioihin (mm. Jacob 1987; Patton 1990, 80). Käytän-

nössä tutkimukset ovat monesti vaikeasti sijoitettavissa puhtaasti yhden tutkimustradition sisään. Näin on myös tässä tutkimuksessa. Aiheensa vuoksi tutkimukseni lähenee sosiologista ja etnologista kulttuurintutkimusta (mm. Ehn & Löfgren 1994). Onhan päiväkotielämän laadun tutkimisessa kysymys arkipäivän ideologisen latauksen tutkimisesta; siitä, millaisia merkityksiä päiväkotikulttuuriin sisältyy sen eri toimijoiden näkökulmasta. Sosiologian puolelta lähtevä etnometodologia selvittää sitä, miten ihmiset antavat merkityksiä niille arkielämän ilmiöille, joihin he osallistuvat ja joissa he pyrkivät toimimaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Patton 1990, 88.)

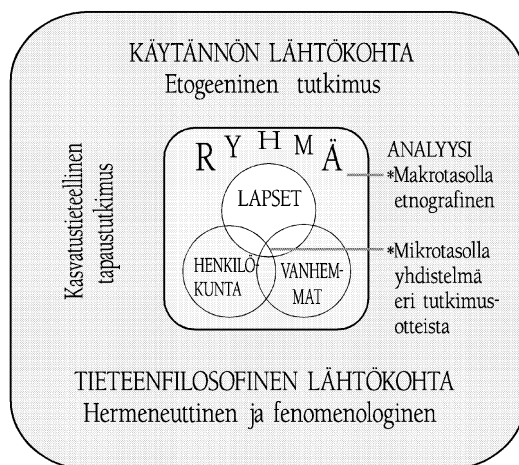
Tutkimuksessani voi nähdä viitteitä myös edellä mainitusta traditiosta, joka Jacobin (1987, 27) mukaan voidaan lukea symbolisen interaktionismin alle. Sosiaalipsykologiasta lähtevä nk. Chicagon koulukunnan kehittämä symbolisen interaktionismin traditio lähtee siitä oletuksesta, että yksilöiden kokemukset välittyvät heidän kokemuksesta tekemiensä tulkintojen kautta. Ihmiset antavat asioille merkityksiä, jotka muotoutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Merkitykset ovat siten sosiaalisia tuotoksia. Tästä näkökulmasta lasten, henkilökunnan ja vanhempien käsitykset siitä, mitä eri asiat ja tapahtumat merkitsevät ja miten laadukkaita ja toivottavia ne ovat, riippuu siitä, millaisia tulkintoja he ovat tehneet niistä päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Symbolisessa interaktionismissa ollaan kiinnostuneita eri osapuolten näkemyksistä, mutta halutaan myös ymmärtää se prosessi, missä näkemykset kehittyvät (Jacob 1987, 27).

Myös tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli, että jo laadusta keskusteleminen ja eri osapuolten kuuleminen on prosessi, joka voi muokata tapahtumien ja ilmiöiden tulkintoja ja vähentää eri osapuolten vastakkaisista odotuksista ja laatukäsityksistä syntyvää ristiriitaa. Lisäksi aineiston analyysissä pyrittiin myös selvittämään, millaisten kokemusten kautta mm. lasten kielteiset ja myönteiset tulkinnat päiväkotielämän eri puolista syntyvät.

Kaikki yllä esitetyt suuntaukset tai traditiot liittyvät sosiaalisissa tilanteissa ilmenevien merkitysten tutkimukseen. Syrjäläisen (1994, 75) mukaan ko. suuntaukset voidaan lukea viime kädessä *yleiseen etnografiseen tutkimusotteeseen* kuuluviksi. Antropologiasta polveutuvassa etnografisessa traditiossa tehtävänä on tutkia eri ryhmien kulttuureja. Tutkija pyrkii ymmärtämään tapahtumien merkityksiä osallisten omasta näkökulmasta. Kysymyksessä on sekä prosessi että produkti. Tavoitteena eivät ole lopulliset totuudet, vaan tulkinnassa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä sekä omat ja tutkittavien näkökulmat (Syrjäläinen, mts. 68).

Tutkimuksessa liikutaan sekä makro- että mikrotasolla. Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle kokonaisvaltaisesta kehikosta ja kehitellään tutkimusta makrotasolla. Prosessin myötä tutkimus fokusoituu ja itse analyysit ja tulokset voidaan esittää mikrotasolla hyvinkin spesifisti. Lopullisessa tulkinnassa palataan jälleen makrotasolle, jossa tuloksia tarkastellaan yleisemmällä ja teoreettisemmalla tasolla. (Syrjäläinen, mts. 96.)

Tämä tutkimus eteni makrotasolla etnografiseksi luonnehdittavalla otteella. Mikrotasolla ote oli enemmänkin fenomenologinen ja tutkimukseen sisältyi eri tutkimusotteiden ja analyysitapojen yhdistelyä. Kuviossa 6 on kokonaiskuvaus tutkimusotteesta.



KUVIO 6 Kokonaiskuvaus tutkimusotteesta

Etnografisen otteen perusolettamuksiin kuuluu myös sosiaalisen toiminnan jatkuvuus. Ihmiset uusintavat sosiaalista todellisuuttaan (Forsberg 1998, 68; Strandell 1995, 26-28). Kasvatustoiminta käsitettiin tässä tutkimuksessa luonteeltaan enemmänkin eri tahojen vuorovaikutuksessa jatkuvasti muotoutuvana kuin etukäteen määriteltyjen ideoiden ja tavoitteiden toteuttamisena (vrt. Conolly ym. 1980; Reunamo 1998; Vartiainen 1994, 104). Täten myös kasvatustoimintaa ohjaavan laatukäsityksen voidaan ajatella muotoutuvan vähitellen vuorovaikutuksen ja kokemusten myötä.

Tutkimuksessa ei suuntauduttu käyttäjien toiminnalle etukäteen asettamien tavoitteiden saavuttamisen arviointiin vaan *toiminnan aikana syntyneiden laatukäsitysten selvittämiseen sekä vuorovaikutuksen arviointiin*. Laadunarvioinnin kehikko haluttiin pitää mahdollisimman avoimena ja antaa osallistujille mahdollisuus tuottaa näkemystensä mukaan sekä puite-, prosessi- että vaikuttavuustekijöihin liittyviä laadun ilmaisuja.

Tutkimuksen paradigmaattinen sitoumus

Lincoln ja Guba (1985; Guba & Lincoln 1981) ovat määritelleet *naturalistisen paradigman* lähtöoletukset. Yhteenvedona tutkimukseni voi pääpiirteissään katsoa sitoutuneen tähän paradigmaan. Aksiomilla, lähtökohtia kuvaavilla väitelauseilla rajataan se alue, joilla teorian tai tutkimustulosten ajatellaan olevan toimiva ja pätevä. Samalla ilmaistaan tutkimuksen taustalla vaikuttavat ontologiset, epistemologiset, metodologiset ja aksiologiset sitoumukset. Naturalistisessa lähestymistavassa tutkimus tapahtuu luonnollisissa olosuhteissa. Lincoln ja Guba (1985) katsovat naturalistisen tutkimuksen aksiomien soveltuvan perinteisen, rationaalisen (tai positivistisen) paradigman olettamuksia paremmin ihmisen ja yhteiskunnan tutkimiseen. Naturalistisen paradigman aksiomien mukaisesti:

- todellisuuden luonne on pluralistinen, holistinen, sosiaalisesti rakentuva, ei ennustettavissa oleva, mutta ymmärrettävä.
- tutkija ja tutkimuskohde ovat toisistaan riippuvia, vuorovaikutussuhteessa.
- väittämät ovat luonteeltaan kontekstista riippuvia, idiograafisia, ja työhypoteesit ovat mahdollisia.
- kausaalisuhteiden sijaan korostetaan vuorovaikutussuhteita.
- tutkimus ja tieto nähdään arvosidonnaisena.

Naturalistiselle paradigmalle ominaista ovat (ks. myös Aaltonen 1989):

- luonnollinen tutkimusympäristö
- ihminen tutkimusvälineenä
- sanattoman tiedon hyväksikäyttö (tacit knowledge), jota tutkija kykenee käyttämään hyväksi oman kokemuksensa perusteella
- kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät
- harkinnanvaraiset näytteet
- induktiivinen analyysi, jossa aineistoa yhdistellään ja luokitellaan siten, että saadaan olennaiset piirteet esiin.
- aineistolähtöinen teoria
- emergentti, vähitellen muotoutuva tutkimusasetelma
- tuloskeskustelu
- tapauskohtainen (case-) raportointi
- idiograafinen tulkinta, jolloin tulokset pyritään esittämään ja tulkitsemaan huomioiden kohteen yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus.
- tulosten harkittu soveltaminen
- tutkimuksen ongelmien ja kohteen rajautuminen työn edetessä
- lähtökohdille ominaiset luotettavuuden kriteerit

Pattonin (1990, 39, 61) mukaan tiukka paradigman mukaisessa menettelyssä pitäytymisen vaatimus ei ole aina relevanttia käytännön kannalta. Naturalistinen paradigma itsessään olettaa, että tutkittava todellisuus vaikuttaa itse tutkimusasetelmaan, jolloin valittavat menetelmät sanelee ensisijaisesti käytäntö eikä paradigma. Kaikenlaiset variaatiot, sovellutukset ja yhdistelmät ovat mahdollisia, kun toimitaan luovasti ja käytännön tilanteisiin reagoiden. Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät eivät ole toisiaan poissulkevia vaan toisiaan täydentävinä niitä voidaan käyttää aineiston keruussa samassakin tutkimuksessa (Patton 1990, 14).

Naturalistisessa tutkimuksessa voidaan toimia vaihtelevasti. Tutkija liikkuu vaihdellen teoreettisen ajattelun ja empirian välillä, osien ja kokonaisuuden välillä, kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien välillä sekä lähellä kohdetta ja siitä etäännyen (Patton 1990, 60).

Ihmisten autenttiset ilmaisut, jotka on saatu avoimin kysymyksiin haastattelun tai kyselylomakkeella tai poimien luonnollisista dokumenteista (kirjeet, päiväkirjat jne.), ovat naturalistisen tutkimuksen raaka-aineistoa. Ne paljastavat tutkittavien syviä emootioita, tapaa, miten he organisoivat maailmaansa, mitä he ajattelevat tapahtumista, mitä he kokevat ja millaisia ovat heidän perustavanlaatuiset havaintonsa. Tutkijan tehtävänä on tarjota olosuhteet, joissa ihmiset voivat ilmaista näkemyksensä tarkasti ja kattavasti. Tutkijan on vältettävä rajoittamasta ennakoita valitsemillaan luokittelulla tutkittavien näkemyksiä maailmasta. (Patton mts. 24.) Autenttiseen tietoon liittyvät myös kehittymisen ja oppimisen

aspektit. Tuottaessaan uutta tietoa tutkimus luo mahdollisuuksia toiminnan uudelleen arviointiin, muutokseen ja kehitykseen (Guba & Lincoln 1981).

Straussin (1990, 68) mukaan uutta teoriaa muodostaessaan tutkija voi ennakkoon perehtyä tutkimusalueellaan tehtyihin aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Kuitenkin kirjallisuuteen perehdytään usein vasta analyysin jälkeen, koska pelätään, että kirjallisuuden käsitteet ja jäsennykset kaventavat analyysia tai estävät etenemistä aineiston ehdoilla. Kirjallisuuteen perehtyminen voi kuitenkin myös stimuloida teoreettista herkkyyttä ja aineistolle esitettäviä kysymyksiä, jolloin sitä käytetään rinnan analyysin ja aineiston hankinnan kanssa. Sitä voi käyttää ohjaamaan teoreettista otantaa tai lisäämään validiteettia. Se voi myös toimia toissijaisena aineistolähteenä (Strauss mts. 50-53).

Edellä esittämälleni näkökohdilla perustelen tekemiäni tutkimusmenetelmällisiä ratkaisuja, jotka on kuvattu seuraavissa luvuissa.

4.2 Tutkimuksen käytännön lähtökohdat ja tutkimusprosessi

Tässä luvussa on kuvattu, miten tutkimusasetelma muotoutui ja tarkentui vähitellen tutkijan ja kohderyhmän vuorovaikutuksessa sekä monien käytännön asioiden määräämänä.

4.2.1 Tutkimukseen osallistujat

Syksyllä 1994 koko päivähoitotoimessa käynnistettiin laaja laadun kehittämisprojekti. Päiväkodit ja perhepäivähoitoalueet lähtivät kehittämään ja määrittelemään laatua kukin valitsemallaan toiminnan osa-alueella. Tässä yhteydessä esitin päiväkodeille mahdollisuuden tulla mukaan omaan tutkimukseeni lähtemällä kehittämään laatua varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulmasta. Yksi integroitu erityisryhmä ilmoittautui mukaan. Täten tutkimus rajautui tapaustutkimukseksi, jolla oli etegeenisen tutkimuksen luonne.

Tutkimuksen osallistuneessa päiväkotiryhmässä työskenteli kaksi erityislastentarhanopettajaa sekä kaksi lastenhoitajaa ja väliaikaisesti myös harjoittelijoita ja avustajia. Kaikilla vakinaisilla työntekijöillä oli jo useamman vuoden työkokemus. Vuonna 1996 toinen erityislastentarhanopettajista vaihtui.

Ryhmässä oli noin 15 kokopäiväistä hoitopaikkaa, joista pääsääntöisesti viisi oli erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille, joilla on kielellisen kehityksen ongelmia. Nykyisin päiväkotiryhmien muodostamisessa huomioidaan ensisijaisesti aikuisten ja lasten välinen suhdeluku, joten ryhmärakenne voi kuitenkin vaihdella tilanteen mukaan. Lapset vaihtuivat ryhmässä tutkimuksen aikana. Taulukosta 7 ilmenee lapsiryhmän kokoonpano keväällä 1996 (lasten nimet on muutettu). Lisäksi taulukko kertoo, miten lapset ja heidän vanhempansa osallistuivat tutkimukseen.

Erytispaikalla olevilla lapsilla oli todettu eri asteisia kielellisiä häiriöitä tai kielenkehityksen viivästymää. Kaikki lapset liikkuivat itsenäisesti ja nuorinta

lukuun ottamatta kaikki kykenivät ilmaisemaan itseään puheen avulla. Joidenkin lasten puhe oli vieraille aikuiselle vaikeasti ymmärrettävää.

TAULUKKO 7 Ryhmän lapset ja kunkin lapsen osalta kootut tiedot

NIMI	Ikä (v.)	Erityispaikalla	Lasten haastattelu	Vanhempien haastattelu	Vanhempien kysely	Lapsi poissa haastattelu-päivänä tai kieltäytyi
Essi	6		x	x	x	poissa
Mimmi	6			x	x	
Aatu	5		x	x		
Leena	6		x	x	x	
Katja	6		x	x	x	
Iisa	6		x	x	x	
Tomi	5	x	x	x	x	
Meri	6	x	x	x	x	
Ossi	4	x	x	x		
Jussi	5	x	x	x	x	
Sami	5	x	x			
Maisa	5			x	x	kieltäytyi poissa poissa
Liinu	5	x				
Tiina	4	x				
Yhteensä 14		7	10	11	9	4

Kuvaus arkipäivän toiminnasta integroidussa erityisryhmässä

Seuraava kuvaus perustuu tekemiini havaintoihin käytännössä sekä ryhmän toiminnasta tallennettua videofilmimateriaalia editoidessani. Myös henkilökunnan kanssa käydyt keskustelut sekä kirjalliset päiväkodin toimintaa koskevat dokumentit, kuten vanhemmille jaetut tiedotuslehtiset ja kuukausisuunnitelmat olivat kuvaukseni tietolähteitä.

Ryhmän käytössä oli ryhmätila pöytineen ja tuoleineen sekä keittiönurkkaus, ryhmätilan yhteydessä oleva avoin eteistila voimistelurenkaineen, yläkerran lepohuone kiinteine kerrossänkyineen, lepotilan yhteydessä oleva tietokonenurkkaus, sekä portaikon alle sijoittuva pikkutila eli 'pömpeli'. Suuri osa leikkivälineistä ja materiaaleista oli lasten saatavilla. Lisäksi ryhmällä oli vuorollaan käytössä päiväkodin käytävän varressa oleva peuhupatjanurkkaus, yhteinen liikuntasali, puutyötila ja pieni uima-allas.

Ryhmä toimi kokopäiväisenä ja ensimmäiset lapset tulivat jo aamuvuorilla. Kukin lapsi aloitti aamun valitsemalla jotain tekemistä avohyllyillä tarjolla olevista mahdollisuuksista. Aamupala tarjottiin kaikille halukkaille noin klo 8.00. Sen jälkeen opettaja kokosi lapset yhteen aamupiiriin, jossa käytiin läpi esimerkiksi laulaen, keitä on paikalla. Muutenkin aamupiirissä laulettiin ja toisinaan myös leikittiin. Opettaja esitteli päivän vaihtoehtoiset toiminnot kuvien avulla kaikille lapsille. Lapset saivat valita niistä, mihin osallistua. Aina kaikki eivät

mahtuneet ensin toivomaansa toimintaan mukaan, jolloin etsittiin neuvotellen ratkaisu.

Puheen tukena ryhmässä käytettiin tukiviittomia sekä toimintoja konkreettisesti kuvaavia kuvia esittämään päivittäisiä toimintoja. Kaikki lapset pääsivät osallisiksi näistä puhetta tukevista muodoista. Myös piktogrammikuvat olivat käytössä. Ryhmän viidestätoista lapsesta neljä sai kerran viikossa puheterapeutin palveluja päiväkodissa. Puheterapeutti ja lapsi työskentelivät erillisessä huoneessa.

Kuusivuotiaille oli erillinen esikoulutuokio kerran viikossa, jolloin harjoitettiin mm. lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan perusvalmiuksia. Vanhempien kanssa tehdyn sopimuksen mukaan suuri osa lapsista osallistui perjantaikerhoon, joka tarjosi uskontokasvatusta. Lapsilla oli kaksi ulkoilua ja kolme ateriaa sekä päivälepo päivittäin. Kuusivuotiaat osallistuivat päivälevon alussa sadun kuuntelemaan ja ne, jotka eivät nukkuneet pääsivät ryhmätilaan piirtelemään tai muihin 'hiljaisiin leikkeihin'.

Ryhmässä korostettiin lasten omatoimisuutta. Lapsilla oli vuorollaan pieniä työtehtäviä, kuten välipalan valmistusta aikuisen kanssa, eteisaulakoiden järjestämistä ja lounaspöytien kattamista. Siirtymät tilanteesta toiseen tapahtuivat porrastetusti ja joustavasti. Pääasiassa lapset toimivat pienryhmissä. Aamupiirin lisäksi lapset kokoontuivat laulu- ja leikki- tai satuhetkelle ennen päiväruokailua. Liikuntatuokioilla oli myös useampia lapsia yhtä aikaa.

Ulkona lapset leikkivät päiväkodin muiden ryhmien lasten kanssa. Pihassa on kiipeilytelineitä, leikkivälineitä talvi- ja kesäleikkeihin, talvella pieni luistelujää, kesällä hiekkaleikkilaatikat. Takapihalla oli jonkin verran kasvillisuutta. Lisäksi kävelymatkan päässä oli lasten leikkipuisto ja metsäistä luontoa löytyi päiväkodin takaa.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö perustui päivittäisiin kohtaamisiin sekä perhekohtaisiin neuvotteluihin, vanhempien yhteistapaamisiin ja kirjalliseen materiaaliin. Avoin yhteys ryhmätilan ja eteistilan välillä mahdollisti sen, että vanhemmat lasta tuodessaan ja hakiessaan voivat helposti nähdä ryhmän toimintaa ja ottaa kontaktia sekä aikuisiin että lapsiin. Vanhemmat olivatkin tottuneet jäämään lapsen tuonti- ja hakutilanteissa seuraamaan meneillään olevaa toimintaa ja juttelemaan lasten ja henkilökunnan kanssa.

Ryhmässä oli käytössä oma kirjallinen tiedotuslehtinen, joka jaettiin koteihin lähes kuukausittain. Sen tarkoituksena oli kertoa kuluneesta kaudesta sekä orientoida perheet tulevaan toimintaan ja välittää tietoja toimintaperiaatteista ja tapahtumista. Lisäksi ryhmän vanhempia rohkaistiin osallistumaan ryhmän toimintaan joko seuraamalla sitä 1-2 päivän ajan tai tarjoamalla jokin osaamisen alueensa (pajupillin teko tms.) lapsiryhmälle.

Jokaisen perheen kanssa käytiin sekä syksyllä että keväällä lapsikohtaiset keskustelut, joiden pohjalta kirjattiin lapsen kasvatukselle ja hoidolle yksilölliset tavoitteet kuluvan toimintakauden ajaksi sekä tarkistettiin niiden toteutuminen keväällä. Syksyisin ja keväisin järjestettiin myös ryhmän yhteinen vanhempainilta, jossa käytiin läpi ryhmän tärkeimmät toimintaperiaatteet ja kuulumiset sekä kuultiin vanhempien toiveita ja ideoita. Myös vanhempien ja lasten yhteisiä tapahtumia järjestettiin toisinaan.

Kuvaus tutkimuksen suorittajasta

Lopuksi esitän lyhyen kuvauksen omasta taustastani, joka osaltaan vaikuttaa toimintaani tutkijana. Olen saanut lastentarhanopettajan koulutuksen ja jatkanut opintojani kasvatustieteessä, erityispedagogiikassa ja psykologiassa. Olen toiminut sekä päiväkodin tavallisissa ryhmissä että erityisryhmissä yhteensä noin 3 vuotta. Näkövammaisten keskusliiton lasten aluesihteerinä olen työskennellyt vammaisten lasten, heidän perheidensä, muiden kuntouttajien ja päiväkotien kanssa 3 vuotta. Olen myös osallistunut näkövammaisten lasten kuntoutusohjelman ja kotiohjauksen kehittämiseen tutkijana vuosina 1994-97.

Lastentarhanopettajaksi opiskelevien kouluttajana ja käytännön harjoittelun ohjaajana olen toiminut yli 10 vuotta vierailien lukemattomissa erilaisissa päiväkotiryhmissä. Tutkijana kehitysvammaisten lasten ja heidän perheidensä tilannetta ja palveluja kartoittavassa tutkimuksessa olen ollut noin 3 vuotta. Olen myös ollut kehittämässä ja tutkimassa perheiden eristäytyneisyyttä ehkäisevää ja kasvatustehtävää tukevaa avoimen päiväkodin pioneeritoimintaa. Alkuopetuksen opintojeni yhteydessä olen työskennellyt noin vuoden ajan koulunsa aloittaneen dysfaattisen lapsen kanssa etsien keinoja tukea hänen oppimisvalmiuksiaan. Lisäksi olen kahden lapsen (tutkimuksen alkaessa 7-vuotias poika ja 10-vuotias tyttö) äiti. Molemmat lapset ovat olleet päiväkodissa ja olen ollut kahden eri päiväkodin asiakkaana yhteensä 4 vuotta.

Päivähoidon laatuun liittyvät näkökulmani ovat vähitellen muuttuneet ja monipuolistuneet 90-luvun aikana. 90-luvun alussa aloin laadunarviointiin perehtymiseni lähinnä valmiiden mittareiden kautta (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995). Tässä vaiheessa itse laadunmäärittely ja -määrittelijät eivät olleet ensisijaisia tarkastelun kohteita. 1997 liityin eri yliopistojen yhteiseen poikkitieteelliseen tutkijaryhmään, jossa mielenkiinto suuntautui laadunarvioinnin laajempaan käsitteelliseen viitekehykseen ja termien määrittelyyn sekä laatua määrittävien tekijöiden hahmottamiseen. Tutkijaryhmän keskeisenä tehtävänä oli laatia koottuun teoria-, tutkimus- ja asiakirjatietoon pohjaten yleiset laatuvaatimukset ja -tavoitteet suomalaiselle päivähoidolle (Hujala ym. 1999). Itse edustin tutkijaryhmässä yleisen varhaiskasvatuksen lisäksi myös erityispedagogista asiantuntemusta.

Tutkijaryhmä toimi kiinteässä yhteistyössä kuntien päivähoitotoimen ja laadunarvioinnin koulutuksessa olevien työntekijöiden kanssa pyrkien ottamaan mukaan myös ruohonjuuritason näkemykset ja mahdollisuuden vaikuttaa laadunmäärittelyyn ja -arviointiin. Tätä myötä myös laadunmäärittely ja siihen osallistujat ovat nousseet yhä vahvemmin mielenkiintoni kohteeksi. Tämä päiväkodin eri osallistujatahojen laatu näkemyksiä tavoitteleva tutkimukseni on luonnollinen jatke omalle laatuajattelussa etenemiselleni ja ikään kuin kurkistus laatuun vastakkaiselta puolelta kuin ne valmiit laatumittarit, joista olen varhaiskasvatuksen laatuun perehtymiseni aloittanut.

4.2.2 Tutkimuksen eteneminen

Ensin kuvaan tutkimuksen etenemisen kokonaisprosessina sen eri vaiheineen ja siirryn sen jälkeen kuvaamaan tarkemmin käyttämiäni tutkimusmenettelyjä aineiston keräämisessä ja analysoimisessa. Taulukossa 8 on yhteenveto tutkimuksen etenemisestä vuosina 1994-96.

TAULUKKO 8 Tutkimuksen eteneminen

AIKA	PROSESSIN VAIHEET
SYKSY 1994	HENKILÖKUNNAN ORIENTOITUMINEN ja KOULUTUS – jatkuen keväälle 1996
KEVÄT 1995 tammi- helmikuu	TUTKIMUKSEN RAJAUTUMINEN – henkilökunnan yhteinen laatukäsitys – henkilökunnan arviot laatumittareista – inklusiivisen näkökulman valitseminen
SYKSY 1995 lokakuu	TUTKIMUSTEHTÄVÄN TARKENTUMINEN – työntekijöiden oma laaduntarkkailuviikko (1) – arvioinnin periaatteet, tutkimuksen eteneminen
KEVÄT 1996 tammi- helmikuu	YHTEISTYÖ VANHEMPIEN KANSSA ja ERI OSAPUOLTEN LAATUKÄSITYSTEN KARTOITUS – tutkimusluvut lasten vanhemmilta – lasten haastattelumenetelmän esitestaus
maalis- huhtikuu	– lasten haastattelut – videon koostaminen lasten arjesta päivähoitossa – perheiltä, videon katsominen yhdessä vanhempien kanssa (mahdollisuus lainata video kotiin) – vanhempien haastattelut ja kysely vanhemmille
toukokuu	– työntekijöiden oma laaduntarkkailuviikko (2)

Orientoituminen ja koulutus

Lukuvuosi 1994-95 oli orientoitumista laadunarvioinnin peruskysymyksiin. Tutkija vieraili ryhmässä syksyn aikana kahdesti ja tarjosi tietoa ja ohjausta aiheesta henkilökunnalle. Käsitellyt teemat olivat seuraavat:

- **Miksi toiminnan laatua on lähdetty arvioimaan?:** määrästä laatuun, tulosjohtaminen, laadunvarmistus, laadunhallinta, laatujohtaminen
- **Miten muodostuu käsitys laadusta?:** laatua koskevat määritelmät ovat pitkälle sopimuksenvaraisia; perustana henkilökohtaiset arvot, käytännön kokemus ja tieto sekä yleiset arvot ja tutkimustieto, jotka luovat viitekehyksen
- **Eksklusiivinen ja inklusiivinen laadunmäärittely:** käytännön kokemusta ja yksilöllisiä arvoja tulee kartoittaa eri tahoilta, joita ovat mm. asiantuntijat, hallinto, työntekijät, vanhemmat, lapset.

- **Laatu on abstraktio, jota kukaan ei sellaisenaan pysty arvioimaan:** laadulle täytyy löytyä osoittimia, on määriteltävä arviointikohteet ja toivottu laadukkuuden taso sekä tunnusmerkit, jotka käytännössä mittaavat valitun arviointikohteen laadukkuutta.
- **Pääkohteet arvioinnissa ovat** voimavarat, toiminta, tulokset eli rakennearviointi, prosessiarviointi ja tulosarviointi.
- **Laadunvarmistuksen vaiheet:** tunnistetaan arvot, määritellään rakenne-, prosessi, ja tulostekijöiden laatutaso ja niitä vastaavat kriteerit, arvioidaan toiminta, tehdään arviointiin perustuvat päätelmät toiminnan vahvoista ja kehitettävistä kohdista, suunnitellaan tarvittavat toimenpiteet, toteutetaan ne, arvioidaan prosessia, korjataan lähtökohtia (arvot, arviointikohteet, laatutaso, kriteerit), arvioidaan uudelleen toiminnan tasoa ja asetetaan uudet muutostavoitteet, valitaan toimintamenettelyt.

Koulutus jatkui tapaamisten yhteydessä keväälle 1996. Syksyn 1995 aiheeksi nousi tutkimustehtävän tarkentuessa lasten näkökulman tavoittaminen eri keinoin sekä erilaiset mahdolliset haastattelutekniikat.

Tutkimuksen rajautuminen

Alkuvaiheessa pohdimme henkilökunnan kanssa, haluavatko he asiantuntijoiden laatimien mittarien pohjalta tapahtuvaa arviointi- ja kehittämistyötä vai henkilökunnan ja käyttäjien omien laadukäsitysten kartoittamiseen perustuvaa arviointi- ja kehittämistyötä. Niinpä henkilökunta sai alkuvuodesta 1995 tutustuvaksi kolme laadunarvioinnin mittaria, joiden osioiden sopivuutta he myös arvioivat varhaisvuosien erityiskasvatuksen ja omassa integroidussa ryhmässään toteutettavan varhaiskasvatuksen laadun osoittimiksi. Mittarin osioiden merkityksen arviointi antoi viitteitä siitä, mitkä asiat henkilökunnan mielestä ovat laadukkaan toiminnan kannalta ensisijaisia ja orientoi osaltaan henkilökuntaa aihealueeseen. Lisäksi henkilökunta kirjasi omin sanoin ensin yksin ja sitten neuvotellen yhdessä, millaista heidän mielestään on laadukas päivähoito ja varhaiskasvatus.

Keskusteluissa päädyttiin siihen, että kokeilun aikana pyritään löytämään *keinoja kartoittaa ruohonjuuritasolla toimivien osapuolten näkemyksiä laadukkaasta toiminnasta. Etenkin lasten näkökulman näkyväksi saattaminen* kiehtoi henkilökuntaa. Lähtökohta tarkentui seuraaviin asioihin:

- 1) Tässä projektissa lähdetään ensisijaisesti kartoittamaan prosessiin liittyviä laadunosoittimia ja -kriteereitä sekä kehittämään siltä pohjalta arviointia.
- 2) Lähtökohtana on jo olemassa oleva kirjallisuus, josta saadaan yleiset tieteelliseen tutkimukseen ja ajan henkeen kuuluvat arvot ja laadukkaat toimintaperiaatteet.
- 3) Tavoitteena on kartoittaa soveltuvien keinoin henkilökunnan, vanhempien ja lasten käsitykset siitä, millainen toiminta on laadukasta. Mitä yksityiskohtaisempaa tietoa saadaan, sitä helpompi on valita joukko arviointialueita ja kriteereitä, joilla arviointia voidaan jatkaa toiminnan kehittämiseksi.
- 4) Prosessin arviointi kohdistuu aikaisempien tutkimusten mukaisesti seuraaviin alueisiin:
 - pedagoginen toiminta ja pedagogiset periaatteet eri toimintatilanteissa, sisäl-
töalueiden mukainen tarkastelu jne.
 - perushoito (turvallisuus, terveellisyys, lämpimät ihmissuhteet)
 - arviointi, evaluointi, mm. yksilölliset kuntoutussuunnitelmat, perheen tarpeet ja voimavarat

- yhteistyö ja vuorovaikutus, erityiskasvatuksen alueella tärkeää on myös yhteistyö muiden kuntoutustahojen kanssa.

Yhteisiä tapaamisia tutkijan ja henkilökunnan kesken oli kevään -95 aikana neljä. Niissä käsiteltiin henkilökunnan laadunmäärittelytehtävää, tutkijan siitä tekemää yhteenvedoa sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä ja tehostamismahdollisuuksia, jotta vanhempien olisi helpompi osallistua yhteiseen laadunmäärittelyyn ja -arviointiin. Samalla tutkijana tutustuin ryhmän toimintaan ja lapsiin sekä tapasin satunnaisesti joitain vanhempia.

Tutkimustehtävään tarkentuminen

Syksyllä 1995 vierailin ryhmässä kolmesti. Henkilökunnan yhteinen laadunmäärittely oli jäänyt hyvin yleiselle tasolle. Päätimme toteuttaa lokakuussa päivittäisen toiminnan itsearviointia laaduntarkkailuviikolla konkreettisempien laadunmäärittelytavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi suunnittelimme, miten vanhemmat saisivat lisää tietoa toiminnasta ja miten vanhempien ja lasten mielipiteet saataisiin esiin. Esittelin erilaisia tutkimuksia, joissa on havainnointia tai haastateltua lapsia (vrt. luku 3.3 'Lasten laadunmäärittelytavoitteiden saavuttaminen'). Arvioinnin kehittämisessä ja toteuttamisessa päädyttiin seuraaviin lähtökohtiin:

- 1) On tärkeää, että kaikki ryhmän työntekijät haluavat kehittää työtä yhdessä muiden kanssa ja sitoutuvat sisällyttämään toimenkuvaansa sellaisia tehtäviä, jotka edesauttavat tätä kehittämistoimintaa.
- 2) **Inklusiivisen laadunmäärittelyn mukaisesti on tärkeää kuulla kaikkien osapuolten näkemykset toiminnasta.** Ryhmäkohtaisen toiminnan kehittämisessä keskeisiä osapuolia ovat lapset, vanhemmat ja ryhmän henkilökunta. Johdon ja hallinnon näkökulmien katsottiin kuuluvan pääasiassa koko päiväkodin toiminnan kehittämisen ja arvioinnin tasolle.
- 3) On tärkeää, että kehittämistyön aloitusvaiheessa **henkilökunta luo yhteistä käsitystä perustehtävästään ja niistä toimintaperiaatteista ja tavoitteista**, jotka heidän mukaansa kuvaavat laadukasta varhaiskasvatustyötä heidän ryhmässään.
- 4) **Voidakseen arvioida toimintaa, on arvioitsijoilla oltava riittävästi ja monipuolisesti tietoa** toiminnan lähtökohdista, tavoitteista ja toteutuksesta. Henkilökunta pohtii lähtökohtia ja tavoitteita palaverissaan ja kirjaa niitä suunnitelmiin sekä keskustelee niistä kahdenkeskisissä tapaamisissa perheiden kanssa sekä yhteisissä vanhempainilloissa. Lapset saavat tätä tietoa heille ymmärrettävään muotoon muokattuna konkreettisen toiminnan yhteydessä, kun aikuiset sekä myös muut lapset perustelevat olemassa olevia käytäntöjä ja kun niitä pohditaan ja kehitetään yhdessä lasten ja aikuisten kesken. Toiminnan toteutumisesta saavat muut osapuolet konkreettisia kokemuksia, mutta vanhemmat jäävät sen tiedon varaan, mitä lapset tai henkilökunta kuvaavat heille, jollei vanhemmilla ole mahdollisuuksia tulla seuraamaan itse toiminnan kulkua. **Tiedon välittämistä toiminnasta vanhemmille tulee erityisesti kehittää.**
- 5) Henkilökunnan on vaikea hahmottaa ja palauttaa mieleen konkreettisia näyttöjä ryhmän toiminnan vahvuuksista ja kehittämistä vaativista asioista arkeen toimintansa lomassa. **Tarvitaan arkeen soveltuvia dokumentointikeinoja, joilla vahvuudet ja ongelmat saadaan näkyvämmiksi.** Menettelyjen tulee olla kuitenkin sellaisia, että kukaan työntekijäistä ei tunne itseään psyykkisesti uhatuksi.
- 6) **Lasten on vaikea suuntautua pitkälle menneeseen tai tulevaan. He kokevat ja ajattelevat asioita tässä ja nyt.** Voidakseen arvioida haastattelutilanteessa päiväkodissa kokemiaan asioita pitkällä aikavälillä, he tarvitsevat tukea muistilleen ja kokonaisuusien jäsentämiselle. Erilaiset dokumentit vuoden toiminnoista sekä

eri toimintoja symbolisoivat asiat auttavat lasta orientoitumaan jo koettujen asioiden arviointiin. Haastattelujen lisäksi on tärkeää havainnoida ja dokumentoida päivittäin lasten välittömiä arviointeja ja kokemuksia toiminnasta.

- 7) **Vanhempien on ymmärrettävästi vaikea antaa avointa ja kriittistä palautetta henkilökunnalle suoraan.** Toisaalta juuri nämä kriittiset mielipiteet toimivat kehittämisen käynnistäjinä ja suuntaajina. Tarvitaan menetelmiä, joiden kautta vanhempien ääni tulee kuulluksi. Niiden tulisi olla sellaisia, että vanhemmat motivoituvat pohtimaan asioita ja kokevat arvioinnin helpoksi ja mielekkääksi.
- 8) **Arviointimenettelyjen tulee olla sellaisia, etteivät ne vaadi kohtuuttomasti aika- ja henkilöstöresursseja tai erityisosaamista.** Näin niillä on mahdollisuus vakiintua osaksi päiväkodin arviointikäytäntöjä. Henkilökunta osallistuu tiedon keruuseen, voidakseen jatkaa tätä myöhemmin osana työtään ilman tutkijaa.

Yhteistyö vanhempien kanssa ja eri avainryhmien laatukäsitysten kartoitus

Kevät 1996 oli tutkimuksen aikana tehtyjen suunnitelmien toteuttamisen aikaa. Toinen ryhmän opettajista vaihtui vuodenvaihteessa, mikä aiheutti tarvetta kerrata tutkimuksen perusteita. Vierailin kahdeksan kertaa päiväkodissa mukaan lukien lasten haastattelut ja perheen yhteiseen iltaan osallistuminen. Tammikuussa pyydettiin vanhemmilta lupa lasten haastatteluun ja henkilökunta esitesti alustavaa haastattelumenetelmää kolmen lapsen kanssa. Tämän pohjalta menetelmää korjattiin ja kehitettiin. Haastattelut toteutettiin maaliskuussa tutkijan ja henkilökunnan yhteistyönä. Lasten haastatteluista keskusteltiin säännöllisesti niiden toteuttamisen jälkeen. Vanhempien mukanaolon ja tiedonsaannin tarkistamiseksi ja kehittämiseksi kartoitimme henkilökunnan kanssa mahdollisuudet tehostaa yhteistyötä ja välittää vanhemmille tietoa lapsen arjesta päiväkodissa. Yhteistyöhön liittyi seuraavia toimintamuotoja:

- 1) Ryhmässä oli jo käytössä oma kirjallinen **tiedotuslehtinen**, vanhempia rohkaistiin **osallistumaan ryhmän toimintaan**, kaikkien kanssa käytiin **syksyllä ja keväällä lapsikohtaiset suunnittelu- ja arviointikeskustelut**.
- 2) Ryhmän yhteinen **vanhempainilta** oli kahdesti vuodessa sekä toisinaan kokoperheen yhteisiä tapahtumia. Näiden lisäksi teimme toiminnasta vanhemmille **videokoosteen**, jota varten työntekijät saivat huhtikuussa kahden viikon ajaksi käyttöönsä videokameran. Koostetta varten tallennettiin noin 3 tunnin nauha erilaisista päivittäisistä tilanteista. Tutkija editoi siitä mahdollisimman monipuolisen puolen tunnin koosteen ja tekstitti sen lyhyesti. Tekstit antoivat lähinnä tiedon siitä, millaisista toimintatilanteista lasten päivä ja viikko ryhmässä rakentuu. Henkilökunta piti tärkeänä, että jokainen lapsi esiintyi jossain kohdassa filmiä. Filmissä ei haluttu antaa siloteltua kuvaa lasten päivästä, vaan mukana oli mm. aikuisten ja lasten konfliktitilanteita.
- 3) **Videonauha katsottiin ryhmän perheiden yhteisessä illassa** päiväkodissa huhtikuussa ennen kevään arviointikeskusteluja. Perheet voivat lainata sitä myös kotiin katsottavaksi, minkä useimmat perheet halusivatkin tehdä. Filmä jäi vanhempien luvalla ryhmään esittelyfilmiksi myös tuleville perheille.
- 4) **Tutkija oli mukana perheillä ja kertasi vielä tutkimuksen tavoitteet**, joista oli vanhemmille kerrottu pitkin kokeilua sekä vanhempainilloissa, tiedotuslehtisissä ja päivittäisissä tapaamistilanteissa. Pyrkimyksenä oli motivoida vanhempia avoimeen arviointiin.

Vanhemmille osoitettiin kysely (liite 2) koskien sitä, miten he haluaisivat kertoa arvioitaan ryhmässä toteutettavasta toiminnasta. Vaihtoehtoina olivat vanhempien keskinäiset keskustelut eli vertaishaastattelu, tutkija haastattelijana ja työnte-

kijät haastattelijana. Vain osa vanhemmista palautti kyselyn. Henkilökunta epäroi lähteä toteuttamaan vanhempien vertaishaastattelua, joten vanhempien mielipiteet päätettiin koota kevään perinteisten perhekohtaisten arviointikeskustelujen yhteydessä huhti - toukokuussa: työntekijä haastatteli vanhempia ja vanhemmat täyttivät kirjallisesti lyhyen arvioinnin, joka toimitettiin suoraan tutkijalle. Lisäksi työntekijät toteuttivat vielä itsearviointia yhden toiminnan laaduntarkkailuviikon aikana toukokuussa. Henkilökunta sai tietoa aineistosta osallistumalla sen keräykseen ja arviointiin. Myös menetelmien kehittämiseen osallistuminen on antanut henkilökunnalle välineitä oman työn kehittämiseen. Tutkijan lopullinen yhteenveto tuloksista on käytännön syistä viivästynyt.

Projektin käynnistymisvaiheessa mukana olleista työntekijöistä oli ryhmässä syksyllä 1996 enää yksi lastenhoitaja. Syyt vaihdoksiin olivat luonnollisia, kuten äitiysloma, väliaikainen työsuhde ja työtehtävien muuttuminen. Etenkin tutkimuksen yhdyshenkilönä ja työntekijöiden osalta tutkimuksen vastuuhenkilönä olleen opettajan siirtyminen toiselle paikkakunnalle vaikeutti tutkimuksen jatkamista toimintatutkimuksen luonteisesti. Päiväkoti oli edelleen mukana koko päivähoitotoimen yhteisessä laadunkehittämishankkeessa ja ryhmä jatkoi sitä kautta oman toimintansa kehittämistä. Vuonna 1997-98 lasten haastattelumenetelmää sovellettiin tutkimusmielessä myös useammassa päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa yhteistyössä Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen kanssa. Kouluttajana ohjasin tätä opiskelijoiden kandidaatintyönä tekemää tutkielmaa aiheesta ja pystyin täten siirtämään saatuja kokemuksia lasten haastattelusta eteenpäin (Kokkonen & Jokihalme 1998).

4.2.3 Aineiston keruu ja analysointi

Seuraavassa käsittelen erikseen kunkin avainryhmän aineistonkeruun menetelmät ja analysoinnin sekä näiden tulosten yhteen saattamisen menettelyt.

Henkilökunnan laadunmäärittelyt ja itsearviointit

Tammi- ja helmikuussa 1995 henkilökunta sai tehtäväkseen määrittellä, mikä heidän mielestään on laadukasta varhaiskasvatusta. Tämä tapahtui kahdella tavalla. Omista ajatuksista lähtevässä määrittelyssä kukin työntekijöistä pohti ja kirjasi ylös ensin yksikseen, *mitkä asiat tekevät lapsen elämästä laadukkaan*. Sen jälkeen työntekijät kävivät yhteisen keskustelun ja kirjasivat keskustelun pohjalta ryhmän yhteiset ajatukset lapsen elämänlaatuun päiväkodissa vaikuttavista tekijöistä.

Saatavilla olevista valmiista mittareista lähtevässä määrittelyssä työntekijät yhdessä valitsivat mittariosioita, jotka sopivat kuvaamaan laadukasta toimintaa heidän ryhmässään. Pohjana oli kolme laatumittaria, joista kaksi oli suomennettu- ja yksi englanninkielinen. Kaksi mittareista (Abbot-Shim & Sibley 1987; Hyson ym. 1990, suom. Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995) on tarkoitettu yleisen varhaiskasvatuksen arviointiin ja ELO-asteikko (1998) on puolestaan tarkoitettu kouluikäisten erityisopetuksen laadun arviointiin. Varhaisvuosien erityiskasvatukseen tarkoitettua valmista mittaria ei tällöin ollut saatavilla. Työntekijät saivat

ohjeeksi arvioida yhdessä laatumittareiden osioiden käyttökelpoisuutta varhaisvuosien erityiskasvatuksessa kolmiportaisesti seuraavin merkinnöin

- Tyhjä** = ei tärkeä laatukriteeri
T = tärkeä laatukriteeri
ET = erittäin tärkeä laatukriteeri

Seuraavassa vaiheessa siirryttiin itsearviointiin, jossa laadukasta toimintaa koskevia ajatuksia pyrittiin konkretisoimaan tarkkailemalla omaa, kollegoiden ja lasten toimintaa käytännön tilanteissa. Ryhmässä pidettiin kahdesti *laaduntarkkailuviikko*, lokakuussa -95 ja toukokuussa -96. Tällöin kukin työntekijä kirjasi ryhmän seinällä olevaan paperiin havaitsemiaan myönteisiä tai kielteisiä laatutapahtumia ryhmän toiminnassa. Paperiin oli etukäteen merkitty vain + ja - merkit. Kirjaukset käytiin läpi heti seuraavalla viikolla yhdessä tutkijan kanssa, jolloin jokainen vielä muisti, mitä oli kommentellaan tarkoittanut. Tutkija lisäsi paperiin omat muistinpänsä näiden keskustelujen aikana.

Henkilökunnan laadunmäärittelyjen sekä itsearviointien *analyysissa* ja tulosten esittämisessä pitäydyin etnografisessa ja yleisemmässä hermeneuttisessa kasvatustieteellisessä tutkimustraditiossa, jonka keskeinen tavoite on tutkittavan ilmiön - tässä tapauksessa ryhmän henkilökunnan laatuajattelun - kuvailu (Syrjäläinen 1994, 96). Tällöin tutkijan tulkinta ja aineiston käsitteellistäminen on vähäisempää ja analyysi pyrkii ensi sijassa vastaamaan kysymyksiin 'mitä' ja 'miten' (Patton 1990, 375). Näin pyritään säilyttämään tutkittavien oma näkemys tai kokemus. Tavoitteena on, että aineisto 'kertoo tarinansa' (Dey 1993, 40; Patton 1990, 393).

Organisoin aineistoa sekä siitä esiin nousevien teemojen että aikaisempien tutkimusten etukäteen esiin nostamien teemojen ja käsitteiden avulla. Päivähoidon työntekijöitä ja käytäntöjä on tutkittu jo pitkään, joten siltä alueelta on teorioita ja tutkimustietoa, jota voitiin käyttää analyysin apuna käsitteiden muodostamisessa ja aineiston luokittelussa. Silti pyrin pitämään mieleni avoimena uusille asioille ja oivalluksille, joita aineisto voisi tarjota.

Käsittelin henkilökunnan yhteisen kirjoitelman, laatumittareiden osioiden arvottamisen ja oman arjen työn havainnoinnin antamaa tietoa yhdistämällä ja vertailemalla eri menetelmin saatua tietoa kokonaiskuvan luomiseksi yhden tapauksen - ryhmän henkilökunnan - ajattelusta. Jännitteen analyysiin tuo eri menetelmin hankittu tieto, joka ilmaisee, miten työntekijöiden teoreettinen ajattelu kytkeytyy työssä käytettävään arkiajatteluun. Analyysin apuna käytin aikaisempaa tutkimustietoa (Bailey & McWilliam 1996, 11-13; Cochran 1995, 64; Stief & Ellis 1998, 4) siitä, mitkä ovat keskeisiä ulottuvuuksia työntekijöiden pedagogisessa ajattelussa (lapsilähtöisyys, perhelähtöisyys, integraation toteutuminen, palvelujen koordinointi). Nämä analyysiteemat näkyvät selkeästi käytettyjen laatumittareiden osioissa (Abbot-Shim & Sibley 1987; ELO-asteikko 1998; Hyson ym. 1990).

Analyysin yksikkönä olivat lauseet tai niiden osat, jotka sisälsivät tunnistettavan merkityksen. Myös arvioitujen laatumittareiden osioita tarkastelin tietyn merkityksen sisältävinä lauseina. Tässä yhteydessä käytin luokittelun apuna sitä teoreettista jäsentelyä, jota aikaisemmat laatuutkimukset ovat tuottaneet. Analyysi oli aineistossa esiintyvien ilmaisujen tiivistämistä ja jonkin verran myös käsitteellistämistä. Aineistossa olevat keskeiset elementit yhteen tuomalla pyrin

luomaan eheän ja lukijalle ymmärrettävän kuvauksen siitä, miten työntekijät näkivät laadukkaan toiminnan teoriassa ja käytännössä.

Lopuksi siirryin analyysissa yleisemmälle tasolle tarkastelemalla eri menetelmin tuotetun tiedon erilaisuutta ja tulkitsemalla erilaisuuteen liittyviä merkityksiä. Makrotason tarkasteluna voidaan pitää myös sitä analyysin osaa, jossa henkilökunnan laatuksäilykset tuotiin muiden ryhmän avainryhmien eli vanhempien ja lasten laatuksäilyksiä koskevien tulosten yhteyteen. Syrjäläisen (1994, 96) mukaan siirryttäessä analyysissa mikrotasolta makrotasolle tulosten yhteyteen ja ympärille rakennetaan tulkintaa, jossa tuloksia tarkastellaan teoreettisemmin.

Vanhempien haastattelu ja kysely vanhemmille

Vanhemmilta tiedusteltiin, miten he halusivat osallistua laadunmäärittelyyn ja arviointiin (liite 6). Henkilökunnan palautekeskustelujen yhteydessä tekemään haastatteluun päädyttiin sekä vanhempien että henkilökunnan toiveesta. Tämä ratkaisu tuki henkilökunnankehittämistä laadunarviointityössään. Vertaishaastattelu pareittain tai ryhmäkeskusteluna ja sen nauhoittaminen olisi ollut varteentotettava vaihtoehto mahdollisimman aitojen mielipiteiden esiin nostamiseksi. Tämä tuntui kuitenkin toukokuun kiireissä työläältä järjestää, eivätkä vanhemmat olleet innostuneista tästä vaihtoehdosta. Haastattelun tueksi päätettiin tehdä viisiportaiseen arviointiasteikkoon perustuva nimettömänä palautettava kysely antamaan suuntaviittaa yhteistyön kehittämisen painopisteistä.

Lähtökohtana haastatteluteemojen ja kyselylomakkeen osioiden rakentamisessa oli aikaisempi tieto yhteistyön merkityksellisyydestä, vanhempien kokemuksista yhteistyöstä ja heidän päivähoitotoimintaan kohdistamista odotuksistaan. Taustalla olivat myös henkilökohtaiset kokemukseni vanhempana arvioida keväisin päiväkodin toimintaa kaupungissa käytössä olleilla lomakkeilla. Lisäksi apuna olivat omat kokemukseni lasteni päivähoidon laadun arvioijana. Päiväkotitoimintaa yleisesti tuntevanakin koin vaikeaksi määritellä tyytyväisyyttäni toimintaan, koska en tiennyt riittävästi lapseni arkipäivästä. Lisäksi olisin itse ollut kiinnostuneempi keskustelemaan ja arvioimaan sitä, miten eri toimintamuotoja ja sisältöjä toteutetaan kuin sitä, miten paljon niitä toteutetaan. Tutkimuksen haastattelukysymysten ja kyselylomakkeen esitelmä perustui omien kokemusteni reflektoinnin lisäksi henkilökunnan arviointiin ja palautteeseen.

Haastattelu tehtiin päiväkodin normaalin perhekohtaisen arviointikeskustelun yhteydessä keväällä ennen toimintakauden loppua. Työntekijät kirjasivat mahdollisimman tarkkaan vanhempien vastaukset esitettyihin kysymyksiin. Nauhuria ei kuitenkaan käytetty. Teemoista muotoiltiin valmiit kysymykset, mutta työntekijät saivat ohjeen antaa jonkin viitteellisen esimerkin, mikäli vastaajan oli vaikea tuottaa mitään näkökulmaa. Haastattelussa painotettiin keskustelunomaisuutta, jolloin vastaaja voi ohjata mahdollisimman pitkälti keskusteluteemojen käsittelyjärjestystä. Valmiit kysymykset auttoivat työntekijää tarkistamaan, että keskustelussa on käyty kaikki teemat läpi. Lopuksi vanhempia pyydettiin määrittelemään itse oma toivepäiväkotinsa. Haastattelun kysymykset ovat liitteessä 1. Kyselylomakkeen (liite 2) pääkohdat olivat :

- vanhempien ja henkilökunnan kasvatuskäsitysten yhtenevyys
- henkilökunnan keskinäinen yhteistyö
- vanhempien arvioinnin perustana oleva tieto ryhmän toiminnasta
- lapsen kokemukset ryhmässä olosta

Näkökulmina olivat vanhempien ennako-odotukset toiminnalle sekä toiminnasta saatujen kokemusten myötä nousseet käsitykset hyvästä toiminnasta ja toiminnan kehittämistarpeista.

Vanhempien aineiston analyysi oli luonteeltaan samanlaista kuin henkilökunnan aineistonkin. Päätaavoitteenani oli tuottaa eheä kuvaus vanhempien laatuajattelusta. Lisäksi pyrin tuomaan esiin vanhempien ryhmän sisällä esiintyvän näkemysten variaation. Käsittelin haastatteluaineiston aluksi kysymyksittäin yli koko aineiston vertaillen samalla erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhempien ja muiden vanhempien vastauksia keskenään. Tämän lisäksi pyrin yhdistämään eri kysymyksistä saatavaa tietoa laajemmiksi kokonaisuuksiksi, kuten 'suhtautuminen yhteistyöhön' sekä 'aikuisten ja lasten näkökulma toimintaan'. Ristiintaulukointi kahden tai useamman ulottuvuuden suhteen oli käyttökelpoinen menetelmä tällaisessa yhdistämisessä. Näin syntyi myös typologia koskien vanhempien yhteistyövalmiuksia.

Analyysin perusyksikkönä olivat vanhempien ilmaiset merkitykset, jotka olivat yleensä lauseen tai kahden pituisia. Sama lause saattoi sisältää myös kaksi erilaista merkitystä. Esimerkiksi "lasta suostuteltiin ryhmään" sisältää ajatuksen päiväkodin aloitteellisuudesta ja samalla perheen tai lapsen vastahakoisuudesta ja epäroinnista. Riippuu aineiston luonteesta ja tutkimuksen tarkoituksesta, mikä on analyysin pienin yksikkö, joka koodataan ja luokitellaan. Se voi olla tekstissä kirjoitettu sana tai rivi (Glaser 1978), mutta myös useamman lauseen kokonaisuus, jossa haastateltava on ilmaissut jonkin merkityksen. Usein tulkintayksiköt asettuvat toisiinsa nähden limittäin niin, että samasta ajatusyhteydestä löytyy viite useampaan eri merkitykseen (Ahonen 1994, 143).

Analyysi pyrki enemmänkin kuvaukseen kuin tulkintaan samalla tavoin kuin henkilökunnan aineistossakin. Tulkintaa on kuitenkin voinut olla henkilökunnan kirjatessa vanhempien vastauksia. Kirjaukset pyrittiin tekemään sanatar-kasti, mutta silti osa kirjauksista oli tiivistelmiä sanotusta.

Vanhemmille osoitetun kyselyn kvantitatiivisen aineiston jakauman kuvaamisessa käytin sekä aritmeettista keskiarvoa ja keskihajontaa että mediaania ja kvartiilipoikkeamaa (ks. liite 3). Mediaani ja kvartiilipoikkeama on varsinaisesti tarkoitettu kuvaamaan järjestysasteikollista aineistoa, mutta varauksellisesti suhtautuen välimatka-asteikolle tarkoitettu keskiarvo- ja keskihajontaluku kertovat myös vanhempien suhtautumisesta osioissa käsiteltyihin asioihin. Vertailin kunkin osiojoukoista koostuvan asiakokonaisuuden sisällä keskilukuja osoittaakseni, mihin asioihin tulisi jatkossa kiinnittää huomiota. Koska aineisto oli pieni, kaikkineen kvantitatiivisen tiedon käsittely oli vain suuntaa antavaa verrattaessa keski- ja hajontalukujen tietoa haastattelutietoihin temaattisten yhtäläisyyksien löytämiseksi.

Samoin kuin henkilökunnan vastausten analyysissä, myös vanhempien aineiston käsittelyssä käytin apuna aikaisempaa tutkimustietoa. Lähdin tutkimuksessa siitä oletuksesta, että vanhempien käsitykset laadukkaasta toiminnasta muotoutuvat vähitellen kodin ja päiväkodin välisessä yhteistyössä saatavien

kokemusten myötä. Täten päädyin esittämään tulokset kahtena laajana kokonaisuutena: yhteistyötä koskevin ja vanhempien laadukasta kasvatustyötä koskevin. Aikaisempien tutkimusten pohjalta olin myös rakentanut mallin perheen mukanaolosta laadukkaaseen varhaiskasvatustyön muotoutumisessa (kuviot 3, luku 3.2.4). Käytin tätä mallia tulosten esittelyn perustana siinä vaiheessa kun siirryin mikrotasolta makrotasolle asettamalla tulokset henkilökunnan laatuksiksi koskevien tulosten yhteyteen. Aineisto kerättiin yhtenä ajankohtana, mutta kysymysten tavoitteena oli saada esiin vanhempien laatuajattelun kehittyminen ja yhteistyön luonne vuoden aikana. Täten myös analyysissä ja tulosten esittämisessä pyrin luomaan kuvauksen tällaisesta yhteistyöprosessista ja sen tuloksista.

Lasten haastattelut

Lasten haastattelumenetelmän kehittäminen oli tutkimuksen haastavin osa ja se on raportoitu tarkkaan luvussa 'Lasten haastattelu menetelmänä tavoittaa heidän ajatteluaan' (luku 7.1). 14 lapsesta kolme oli poissa haastattelujen aikaan ja yksi kieltäytyi haastattelusta, joten haastatteluaineisto on 10 lapselta (taulukko 7). Henkilökunta esitesti menetelmää kolmen lapsen kanssa ja haastatteli korjatulla menetelmällä neljä lasta. Tutkija haastatteli loput kuusi lasta. Vanhemmilta pyydettiin luvat lasten haastatteluun (liite 7).

Tutkimuksessa käytettiin päiväkodin toimintoja esittäviä kuvia (yhteensä 38), jotka lapsi lajitteli joko itselleen mieluisiin tai epämieluisiin apunaan surullisen ja iloisen lapsen kuvat (liite 5). Lapsiryhmän päivittäisessä toiminnassakin käytetyt, toimintoja havainnollistamaan tarkoitetut kuvat olivat sisällöltään seuraavat (esimerkkejä liitteessä 4):

A Tulo päiväkotiin	F Pienryhmätilanteet:
B Aamupiiri	1 satuhetki
C Perushoito:	2 ruoanvalmistus
1 wc	3 leipominen
2 päivälepo	4 siivoaminen
3 eteistilanne	5 maalaus
4 ruokailu	6 askartelu
D Ulkoilu:	7 puutyöt
1 talvi	8 laboratorionkokeilut
2 lumeton aika	9 esikoulutehtävät
3 hiekkaleikit	G Vapaan leikin tilanteet:
4 retki metsään	1 pukeutumisleikit
5 retki leikkipuistoon	2 lääkrileikki
E Ryhmäohjaus:	3 kotileikki
1 liikunta	4 majaleikit: patjat
2 musiikki	5 rakentelu
3 hiihto	6 sisähiekkaleikit
4 luistelu	7 pelit (2 erilaista)
5 perjantaikerho	8 tietokonepelit
	9 uinti
	10 piirtäminen
	11 muovailu
	H. Yksilöohjaus: puheterapia

Lasten kanssa keskusteltiin kunkin toimintakuvan yhteydessä siitä, mitkä asiat tekivät ko. toiminnan lapsen mielestä mieluisaksi tai epämieluisaksi. Keskusteluisa lapset toivat myös esiin, keiden kanssa he päiväkodissa toimivat ja leikkivät eri tilanteissa. Lisäksi heidän kanssaan keskusteltiin siitä, mitä he pitivät syynä päiväkodissa ololleen (vrt. Lummelahti 1996) sekä mitä asioita he muuttaisivat, jos olisivat päiväkodin johtajana.

Lasten ja haastattelijoiden välisen keskustelun analyysi palveli toisaalta lasten aineistonhankinnan luotettavuuden arviointia, mutta oli samalla myös itsenäinen kielellisen vuorovaikutustilanteen analyysi. Eskolan ja Suorannan (1998, 189-195) esittämä keskusteluanalyysi²⁴ sopii mielestäni parhaiten luonnehtimaan tässä käyttämäni lähestymistapaa ja menettelyjä. Siinä pyritään ymmärtämään ihmisten toimintaa tarkan kielen analyysin avulla. Huomio ei ole puhutun kielen substanssissa vaan sen muodoissa. Kielenkäytön analyysillä selvitetään ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta tietyssä tilanteessa, jossa osallistujien jäsenyys tunnetaan. Keskustelu - tässä tapauksessa haastattelu - on organisoitunut luonteensa ja kyseisen tilanteen mukaisesti. Aikuisella on haastattelussa kysyjän ja lapsella vastaajan rooli.

Jokainen puheen yksityiskohta on analyysin kannalta tärkeä. Keskustelun analyysi suhteutuu edeltäviin lausumiin. Keskeisiä analyysin kohteita ovat osallistujien status, keskustelun tavoite, miljöö, tuttavuus ja aiheen liittyminen heidän arkeensa. Analyysin kohteena voi olla vain muutaman lauseen sisältävä litteroitu katkelma keskustelusta, mikäli se paljastaa analyysin kannalta keskeisiä merkityksiä. Lisäksi tutkijan oli oltava tässäkin vaiheessa tarkkana sen suhteen, millaisia merkityksiä kontekstieto paljastaa. Joka kontekstissa on ilmiselvä merkitys, mutta myös piilossa oleva merkitys. Esimerkkinä Dey (1993, 34) käyttää mainoksia, jotka viestittävät asioita näillä kahdella tasolla. Strauss (1990, 91-93) puolestaan neuvoo, että tutkijan on herkistytävä (waving the red flag) tietyille fraaseille ja sanoille, jotka viestivät tiettyä asennetta. Esimerkiksi lasten vastauksiin liittyi aineistossani sellaisia piiloisia merkityksiä, jotka viestittivät heidän ja haastattelevan opettajan tai lastenhoitajan välisestä valtasuhteesta. Toisaalta haastattelijaa oli lapselle tiedonhaluinen aikuinen ja toisaalta ryhmässä valtaa käyttävä aikuinen, jota lapsi pyrki miellyttämään 'oikeilla' vastauksilla. Lisäksi sanat "saa" ja "pitää" sisälsivät viestejä valtasuhteista.

Käytännössä analyysi tapahtui lomittain muun lasten haastatteluaineiston koodauksen rinnalla, mutta sillä oli täysin oma, erilainen analyysitapansa. Olimme jo haastatteluvaiheessa yhdessä analysoineet muutamien esimerkkien perusteella haastatteluprosessia ja tehneet tarpeellisia korjauksia. Halusin kuitenkin tarkastella tätä lähemmin.

Keskeisiksi teemoiksi nousivat aikuisen ja lapsen keskinäinen sosiaalinen asema ja siihen liittyvät rooliodotukset sekä lasten kyky ymmärtää haastattelijaa ja vastata eri tavoin asetettuihin kysymyksiin. Taustalla voidaan tulkita olevan lapsen kyky tietoisesti eritellä kokemuksiaan. Näistä asioista muodostui oma

²⁴ Uraa uurtava keskusteluanalyysin (conversation analysis) kehittäjä lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen tarkastelussa on Harvey Sacks (1991; 1992).

lapsia informantteina kuvaava kokonaisuutensa, jota käsitellään luvussa 7.1 ennen lasten laatukäsityksiä koskevien tulosten esittelyä.

Etsin aineistosta sellaisia keskustelukohtia, joissa haastattelu ei näyttänyt sujuvalta ja osapuolet eivät olleet yhteisymmärryksessä. Käytännön toteutuksessa sovelsin Sacksin (1991; 1992) tapaa analysoida keskusteluja. Äänenpainoja, taukojen kestoa ja nonverbaalista käyttäytymistä en tässä yhteydessä kuitenkaan ottanut mukaan tarkasteluun. Lukija voi seurata analyysia tulosten raportoinnista. Olemassa oleva kirjallisuus ohjasi osaltaan tutkimaan aineistoa ja aineisto vastavasti vahvasti olemassa olevaa aikaisempaa tietoa.

Lasten haastatteluaineiston sisällöllinen, laatu näkemyksiä tavoitteleva analyysi oli luonteeltaan fenomenologista, uutta teoriaa luovaa. Pyrkimykseni oli tavoittaa sellaisia merkityksiä, jotka eivät olleet eksplisiittisesti heti nähtävissä aineistossa. Etenin pääosin 'grounded theory'-tutkimusten analyysimenettelyjen mukaisesti. Tällöin analyysissa pyritään kuvailun lisäksi antamaan myös selityksiä eli vastaamaan kysymykseen 'miksi'. Tutkija etenee aineiston analyysissa yhä abstraktimpien käsitteiden muodostamiseen sekä niiden välisten yhteyksien tunnistamiseen ja siten yleisempien selittävien mallien luomiseen. On myös erittäin tärkeää, että tutkija tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ja pyrkii puhdistamaan mielensä avoimeksi nähdäkseen ilmiön uudella, tuoreella tavalla sekä tavoittaakseen ilmiöstä syvempiä kuin vain arkimerkityksiä. (Corsaro 1985, 3; Dey 1993, 47; Patton 1990, 407; Strauss 1990, 99.)

Tavoitteenani oli luoda uusi aikaisempia tutkimuksia pidemmälle viety analyysimalli lasten laatukokemusten ymmärtämiseksi ja kuvaamiseksi. Lasten haastattelu tuotti sellaista haastatteluaineistoa, joka luonteeltaan viittasi enemmän välittömiin kokemuksiin kuin tietoihin, reflektoituihin käsityksiin laadukkaasta toiminnasta. Myös haastatteluprosessissa pyrittiin tavoittamaan lasten välittömiä kokemuksia ja välttämään reflektointiin ohjaavia 'miksi'-kysymyksiä. Tältä osin tutkimus muistutti Perttulan (1995) kuvaamaa empiiristä fenomenologista psykologista tutkimusta sekä Ahosen (1994) kuvaamaa fenomenografista tutkimusta.

Analyysilla oli yhtymäkohtia fenomenograafiseen tutkimukseen sen osalta, millainen oli teorian merkitys analyysissa etenemisessä. Fenomenografiassa teoreettinen perehtyneisyys tekee tutkijasta analyysivaiheessa tutkimusinstrumentin ja auttaa tutkimuksen rajauksissa, kysymysten asettelussa ja luokitusten teossa, mutta ei anna ennako-oletuksia tutkimukselle. Analyysi etenee aineiston ja teoratiedon vuoropuheluna. Aineiston analyysi ohjaa teoratiedon hakemista, mikä taas vie analyysia eteenpäin. Tavoitteena on uuden teoreettisen tiedon tuottaminen. (Ahonen 1994, 123-125.)

Perttula (1995) on käyttänyt aikuisten kokemusten tutkimisessa eksistentiaalis-fenomenologisen psykologisen metodia, jossa tutkija etenee aineistolähtöisesti, tarkastellen jokaisen tutkittavan henkilön aineistoa omana kokonaisuutenaan pyrkien reduktio-menetelmän kautta pelkistämään aineistoa. Tavoitteena on löytää tutkittavasta ilmiöstä sen olennaiset merkitykset ja tuomalla ne toistensa yhteyteen. Tästä voidaan edetä myös yleisemmälle tasolle tarkastelemalla ainutkertaisten koettujen maailmojen yhteisiä sisältöjä. Vaikka tutkija käyttääkin tällöin yleisempiä, nk. fenomenaalisen tason käsitteitä pelkistysproses-

sisä, ei hänen tietoisena tavoitteenaan tulisi olla tulkinta vaan deskriptio. Omassa analyysissäni kehittämäni lasten kokemuksellisten laatuksitusten mallin pohjalta olisi analyysissä sen jälkeen voitu edetä myös lapsikohtaisesti. Haastatteluaineiston määrä kuitenkin vaihteli lapsesta toiseen ja rajoitti siten Perttulan kuvaaman idiografisen eli yksilön kokemuksista lähtevän menetelmän käyttöä.

Lasten kyky kuvata kokemuksiaan on erilainen kuin aikuisilla. Perttula (1995, 21) kuvaa Rauhalan (1972) esittämää näkemystä laadultaan kahdesta erilaisesta tajunnan toimintatavasta. Kehityksellisesti ensimmäisenä on psyykkinen kokeminen, joka ei sisällä itsetiedostusta ja on läheisessä yhteydessä ihmisen orgaaniseen olemuspuoleen; ihmisen on vaikea kuvata käsittein kokemuksiaan. Vähitellen, ajallisessa seuraannossa kokemukset tulevat tiedostetuiksi, eli henkiksi; ihminen alkaa eritellä kokemuksiaan sekä kuvailla niitä käsittein.

Käsitteettömän mielellisen sisällön tavoittamiseen ei ole muuta keinoa kuin pyrkiä tavoittamaan se tutkimusaineiston käsitteellisestä sisällöstä (Perttula, mts. 23). Täten lasten kokemusmailman tutkija joutuu tekemään tulkintaa enemmän kuin aikuisten tutkija sekä aineiston hankintavaiheessa haastattelua ohjatessaan että analyysivaiheessa merkityksiä etsiessään (Prämling 1989, 34-35). Lasten niukka ilmaisu tarkoitti aineistossani sitä, että tutkijana minun ei tarvinnut enää paljonkaan pelkistää, vaan pikemminkin löytää puuttuvat sanat ja olla herkkänä erilaisten ilmaisujen sisältämille piilomerkityksille, 'punaisille lipuille' (Dey 1993, 32-37; Strauss 1990, 68-156). Esimerkkinä tästä ovat aineistossani ilmaisut 'saa' tehdä ja 'pitää' tehdä, jotka osoittivat aikuisten ja lasten välisiä valtasuhteita sekä toimintakulttuurin vapausasteita.

Aloitettaessa on päätettävä, analysoidaanko tapauksittain vai yli koko aineiston. Ensimmäisessä vaihtoehdossa esimerkiksi jokaisesta haastateltavasta kirjoitetaan oma analyysi kun taas jälkimmäisessä ryhmitellään yhteen eri ihmisten vastaukset yhteiseen kysymykseen tai kootaan yhteen erilaiset näkemykset keskeisestä ilmiöstä tai asiasta. Patton (1990, 376-377) suosittaa aloittamaan yksilöllisten tapausten analyysillä, jos tutkimuksen perustarkoitus on tarkastella variaatiota yksilöiden kesken. Jos taas tarkoitus on esimerkiksi tarkastella tietyn ohjelman kykyä palvella käyttäjiään, tarkoituksenmukaisempaa on analysoida kaikkien näkemykset tietyistä yhteisistä teemoista. Näiden strategioiden ei tarvitse olla toisiaan poissulkevia. Täytyy kuitenkin päättää, kummasta tavasta lähteä liikkeelle.

Etenin etupäässä koko aineistoa käyttäen, jolloin lähtökohtana olivat koko tietyn lapsiryhmän kokemukset. Vaikka Perttula ei pidä tätä 'oikeana' tapana fenomenologisessa lähestymistavassa, voidaan sitä ehkä puolustaa sillä, että kyseessä oli pitkälti yhteinen konteksti, sama päiväkotiryhmä ja päivittäiset kokemuksetkin olivat hyvin samantapaisia. Lisäksi analyysissä ei haettu yksilöllisiä eroja vaan yhteisiä kokemisen tapoja sekä niitä merkityksiä, joita voidaan pitää laatutekijöinä kyseisessä ryhmässä lasten näkökulmasta. Luokitusta etsiessäni käytin kuitenkin myös lapsikohtaista analyysia, jolloin otoksen tapaan kykenin tarkistamaan sen hetkisen luokituksen soveltuvuutta.

Vaikka laadullisen aineiston analyysissä on omia perusperiaatteitaan, on kuitenkin jokaisen tutkijan lopulta luotava oma aineistoon ja tutkimuksen tavoitteisiin sekä lähtökohtiin sopiva analyysintapansa. Silti analyysi edellyttää luovuutta, älyllistä työskentelyä ja analyyttistä kurinalaisuutta (Patton mts. 380).

Aina, kun tutkijalla on suuri määrä hahmotonta raaka-aineistoa, hän joutuu järjestämään aineiston hallittavaan muotoon. Tässä prosessissa aineisto joudutaan ensin paloittelemaan osiin ja lopulta kokoamaan jälleen yhteen yhdeksi eheäksi rakenteeksi, kuvaukseksi tai selittäväksi malliksi (Dey 1993, 30, 47).

Seuraavassa kuvaan oman analyysini etenemisen vaiheittain sekä kytken mukaan niitä analyysin yleisperiaatteita, joita asiantuntijat (Dey 1993, 31-54; Patton 1990, 378-423; Strauss 1990, 68-156) ovat esittäneet ja joihin nojauduin aineiston käsittelyä koskevissa päätöksissäni.

Alkuvaihe:

Inhimillistä kokemusta ja sen sisältämiä yksilöllisiä merkityksiä tavoittaessaan tutkijan tulisi sulkeistaa luonnollinen asenteensa ja siihen sisältyvät teoreettiset ajattelumallit kokonaan mielestään, koska ne saattavat estää havaitsemasta implisiittisiä merkityksiä (Perttula 1995, 10; Pramling 1989, 34). Tutkijalla on yleistä tutkittavan tieteenalueen tietoa, jota hän käyttää merkityksiä hakiessaan ja kuvatessaan. Tämän jälkeen analysoija lukee aineistonsa useaan kertaan läpi kokonaiskuvan luomiseksi ja alustavien luokitusvaihtoehtojen löytämiseksi. Pysin aineiston keruussa ja analyysissa avoimeen, omat luonnolliset asenteeni sulkeistavaan (Perttula 1995, 70) lähestymistapaan tavoittaakseni lasten kokemuksista sellaisiakin merkityksiä, joihin aikaisemmissa vastaavissa tutkimuksissa ei oltu ylletty.

Haastatteluaineistossa on ensin tehtävä nauhoitusten litterointi sanatarkasti tekstimuotoon. Myös muusta aineistosta, kuten tutkijan havaintomuistiinpanoista tehdään tiivis kuvaus tapauskohtaisesti. Tutkijalla voi olla myös omista aineiston keräyksen ja analysoinnin aikana heränneistä tulkinta- ja analysointi-ideoista sekä aineistolle esitettävistä kysymyksistä omat muistiinpanonsa, jotka pidetään erillään ns. raaka-aineistosta, mutta jotka voivat viedä analyysia eteenpäin. (Dey 1993; Patton 1990; Strauss 1990.)

Lasten haastatteluista kertyi noin kolme tuntia nauhoitusta, joka litteroitiin 75 sivuksi yhden rivivälin tekstiä. Kokosin tapauskohtaisesti muut haastattelun yhteydessä kirjatut havainnot lapsista täydennettynä henkilökunnan kanssa käydyistä tarkistuskeskusteluista saaduilla tiedoilla. Kävin vielä läpi vanhemmille editoimani videonauhoituksen perusmateriaalin. Kirjoitin ensimmäisenä kuvauksen ryhmän toimintaympäristöstä.

Alustava luokittelu:

Taustatiedoista ja haastattelun strukturoinnista kuvien avulla sain etukäteen seuraavat kategoriat: sukupuoli, ikä, todetut kielelliset häiriöt, päiväkodin erilaiset toiminnat (38 kpl.), lasten valintojen suunta (kielteinen vs. myönteinen). Koodaamalla valintojen suunnan, toimintatilanteiden ja sukupuolen mukaan aineisto sekä tarkastelemalla tätä aineistoa kvantitatiivisesti ristiintaulukoimalla, sain alustavan käsityksen tyttöjen ja poikien sekä kaikkien lasten suhtautumisesta ryhmän erilaisiin toimintoihin.

Avoim koodaus:

Tämän jälkeen aloitin avoimen koodauksen. Käytännössä tämä merkitsi sitä, että luin monen kertaan aineistoani läpi pohtien mahdollisia luokkia. Avoimessa koodauksessa aletaan aineistoa käsitteellistää luokittelun avulla.

Aineisto pilkotaan osiin. Koodauksessa käytetään hyväksi joko tutkittavien omia käsitteitä tai tutkijan omaan kokemukseen ja kirjallisuuteen perustuvia käsitteitä. Näin aineisto ohjataan eri kategorioihin.

Avoin koodaus voidaan aloittaa jo aineiston keräyksenkin aikana tai jos kerätty aineisto on hyvin laaja, voidaan siitä tehdä otos ja luokitella ensin se ja testata sitten luokituksen kattavuutta ja sopivuutta muuta aineistoa vasten. Tässä vaiheessa tutkija siis tarkastelee perusaineistoansa ja etsii tapauksia vertaillen siinä esiintyviä eroja ja samanlaisuuksia.

Tiheä kuvaus:

Aineisto tuntui tässä vaiheessa kuitenkin hallitsemattomalta. Päädyin tekemään ensin kaikkien lasten kertomusten pohjalta nk. tiheän kuvauksen ryhmän toiminnasta ja niistä merkityksistä, jotka olivat helposti ymmärrettävissä haastatteluista.

Deyn (1993) mukaan tiheä kuvaus raaka-aineistosta tehdään tapauksittain. Tällöin pudotetaan pois kaikki toisto ja ilmiön kannalta merkityksettömät asiat, mutta ei muuteta haastateltavan sanontoja omiksi sanonnoiksi. Tiheä kuvaus tehdään varsinkin, jos haastateltavan aineisto on laaja. Hyvässä kuvauksessa on aineistoa, joka tekee tutkittavat asiat ymmärrettäviksi. Analyysissa tarvitaan tietoa tutkittavien ilmiöiden kontekstista (ajallisesti, paikallisesti ja konkreettisuudeltaan eri tasoiset kontekstit huomioon ottaen). Lisäksi tarvitaan tietoa, joka paljastaa toimijoiden aikomuksia, sekä tietoisia että tiedostamattomia (Deyn mts. 36). Tarvitaan myös tietoa, joka liittyy tapahtumien prosessinomaisuuteen. Deyn mukaan kuvaileva tieto on harvoin staattista, vaan siitä paljastuu joku muutos.

Toteutin tiheän kuvauksen tässä vaiheessa pitäen tapauksena koko lapsiryhmää. Vaikka pelkistin ja yhdistin lasten lausumia muuntaen niitä osin yleiskielelle, pyrin pitäytymään lasten antamissa tiedoissa lisäämättä kuvaukseen mitään sellaista kontekstuaalista tietoa, johon lapset itse eivät olleet viitanneet. Aloitin tulosten esittelyn tällä antaakseni lukijalle 'peilauspinnan' mihin heijastaa jatkossa esittämiäni tuloksia. Tämä kuvaus palveli myös itseäni tulkitessani ja asettaessani yksittäisten lasten lausumia tiettyyn toimintakontekstiin. Lapset ikään kuin täydensivät toistensa antamaa tietoa.

Paluu avoimeen koodaukseen:

Palasin jälleen avoimeen koodaukseen, jota alkuvaiheessa tein käsin käyttäen hyväksi tekstisivujen marginaaleja ja eri värisiä kyniä. Pienissä aineistossa voi alkukoodaus tapahtua käsin. Jatkossa kopioin tekstin alkuperäisestä tekstistä kutakin kategoriavaastavaan tiedostoon. Tässä yhteydessä, aineistoa pilkottaessa kopioitaviin analyysin yksiköihin liitetään mukaan tarpeellinen kontekstuaalinen tieto, jonka avulla se on yhdistettävissä alkuperäänsä. Tällaisia tietoja olivat edellä mainitut alustavan luokittelun taustatiedot. Koodatessani aineistoa yli koko aineiston, käytin analyysin yksikkönä lasten kokonaisia lauseita, jotka sisälsivät ko. merkityksen. Joskus analyysin yksikkö oli jopa lapsen ja aikuisen välinen keskustelun pätkä sisältäen useampia vuorotteluja.

Koodaus tapahtui alkuperäisestä raaka-aineistosta. Merkitsin mukaan lapsen järjestysnumeron, toiminnan, johon kommentti liittyi sekä sen, liittyikö kommentti negatiiviseen vai positiiviseen valintaan ja tarvittaessa

kontekstuaalista tietoa (esim. mistä tietystä tietokonepelistä lapsi puhui).
Alustavassa koodauksesta käytin seuraavia kategorioita:

- Tajunnallinen olemuspuoli (oman psyyken toiminta)
- Fyysinen olemuspuoli (oman kehon tuntemukset, aistiminen ja oma ulkonäkö)
- Sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät kokemukset (mm. valta)
- Toimintamuotoon liittyvät välineet ja materiaalit ja tilat
- Oppiminen, osaaminen
- Luova toiminta
- Leikki
- Kaaos
- Toimintakulttuuri (script, käsikirjoitus, säännöt, tavat toimia, työnjako)
- Vastakkaiset näkemykset (aikuinen vs. lapsi)
- Kotikonteksti vastauksen perustana

Kahden lapsen aineiston tapauskohtainen koodaus:

Tapauskohtainen tarkastelu tuotti useiden lukemiskertojen jälkeen lisäksi seuraavia uusia luokkia:

- Järkevät seuraukset
- Oma aikuisilta 'suljettu' toiminta
- Jännitys
- Toiminnan tuotos
- Hyvä mieli
- Kaverit
- Tekemisen määrä
- Jaksaminen
- Keinot vastustaa aikuista
- Aikakäsitys
- Vuorot (toimintoihin pääsy)
- Tytöt ja pojat

Luokittelun terävöittäminen; paluu tapauskohtaiseen analyysiin:

Oli ilmeistä, että alustavassa luokituksessa oli hierarkialtaan eri tasoisia luokkia, joista osa lisäksi oli marginaalisia tutkittavan ilmiön kannalta. Kategorisointia tuli fokusoida terävöittää käsitteellisesti. Pyrin löytämään yleisempiä luokkia, jotka ehkä olisivat rinnakkaisia ja pitäisivät sisällään alaluokkia.

Laadullisen analyysin seuraava vaihe onkin muodostettujen luokkien keskinäinen vertailu. Sitä kautta pyritään abstrahoimaan luokitusta sekä toisaalta tarkentamaan sitä. Strauss (1990) puhuu akselikoodauksesta. Tällöin pyritään kaikista eritasoisista ja eri asioita kuvaavista luokista löytämään samaan asiaan kuuluvat, rinnakkaiset (samalla akselilla olevat) luokat. Tämä tapahtuu tarkastelemalla luokkien sisällä olevan aineiston avulla luokkien ominaisuuksia. Kun tunnistetaan samaan asiaan liittyvät luokat tunnistetaan samalla yleisempi käsite, jonka alakäsitteitä ko. luokat ovat. On tärkeää tarkastella, ovatko nämä rinnakkaiset luokat toisensa pois sulkevia, jolloin analyysin yksikkö voi sijoittua vain yhteen ko. luokasta (luokan ulkoinen heterogeenisyys).

On myös tarkasteltava, kuvaavatko löydetyt rinnakkaiset luokat kattavasti sen yleisemmän käsitteen, johon ne kuuluvat. Tämä tapahtuu palaamalla jälleen aineistoon ja ehkä myös hankkimalla lisää aineistoa ja analysoimalla sitä, kunnes ko. asiasta ei enää löydy variaatiota (saturaatio, kylläntyminen), joka edellyttäisi uusien luokkien muodostamisen ko. yläkäsitteen kuvaaman ilmiön kattamiseksi. Käsitteet, jotka kylläntyvät hitaasti, osoittautuvat aineistossa ydinkäsitteiksi, joita aletaan analysoida tarkemmin. Ydinkäsitteet pyritään viemään käsitteellistämässä ylimmälle tasolle. Ne muodostavat aineiston pääteemat. Niiden alle organisoituvat muut käsitteet.

Luokkien välinen vertailu saattaa myös johtaa siihen, että kahdessa luokassa on paljon samoja ominaisuuksia ja samoja analyysiyksiköitä. Ne ovat siis päällekkäisiä jossain suhteessa. Ne voidaankin liittää uudeksi yhteiseksi ja käsitteellisesti yleisemmäksi luokaksi, tai niiden pohjalta syntyy yksi uusi luokka, joka kuvaa havaittua yhteistä ominaisuutta. Luokan on oltava sisäisesti homogeeninen eli siihen luokitellun aineiston tulee kuulua merkityksellisesti yhteen. Tämän luokituksen tarkentamisen ja käsitteellistämisen tuloksena saadaan rinnakkaisia luokkia sekä niille alaluokkia. Aineisto on siten luokiteltu monen tasoiseksi käsitteiksi palaamalla edestakaisin aineistoon ja luokkien vertailuun. Tyydyttävä luokitus pyrkii pitämään sisällään kaiken tutkittavan ilmiön kannalta merkityksiä sisältävän aineiston. Luokituksen tarkastelussa aineistosta myöskään löydy negatiivisia tapauksia, jotka eivät sopisi luokitukseen.

Rinnakkaisiksi luokiksi saattaa nousta aineistosta tutkittavien itse muodostamia typologioita, jotka kertovat, millaisia merkityksiä tutkittavat antavat ympäristönsä ilmiöille. Toisaalta tutkija voi myös itse luoda typologioita ristiintaulukoimalla kaksi tai useampia yläkäsitteitä, joissa ilmenevä variaatio on kuvattu alaluokituksella. Näiden teoreettisten typologioiden soveltuvuutta aineistoon tarkastellaan koodaamalla aineisto typologialuokiin, jolloin välttämättä jokaiseen luokkaan ei tule tapauksia.

Tutkijan on lopulta itse päätettävä, miten paljon luokkia hän tarvitsee. Deyn (mts. 106) mukaan luokkien lukumäärästä päättäminen on tasapainoilua luokittelun joustavuuden ja luotettavuuden sekä toisaalta sen tehokkuuden ja käyttökelpoisuuden välillä. Muutamiaan kategoriaan rajoittuva luokitus on joustava ja aineiston koodauksen kannalta luotettava, mutta toisaalta sen käyttökelpoisuus todellisuuden kuvaamisessa, esimerkiksi eri tapausten välisten erojen tai muutoksen tunnistamisessa, on heikko. Luokkien muodostamiseen vaikuttaa aineiston määrä sekä luokituksen uskottavuus. Suuri aineisto mahdollistaa tarkemman luokituksen ja lisää luokituksen uskottavuutta.

Päätös käyttää Rauhalan (1987a; 1987b) esittämää ihmisen kolmea eri olemuspuolta rinnakkaisina kokemisen pääkategorioina syntyi vähitellen sekä luokitusta teoreettisesti monelta puolelta mielessä testaten että myös aineiston avulla kokeillen. Ituja luokitukseen oli olemassa jo alkuperäisessä koodauksessa.

Kun edetään teorianmuodostukseen, seuraava vaihe on pyrkiä rakentamaan muodostetusta luokituksesta selittävä malli. Tämä edellyttää tutkijalta

tulkintaa. Viime kädessä tulkinassa on kysymys jostakin seuraavista muodoista (Patton 1990, 423): tehdään ilmeinen ilmeiseksi, tehdään ilmeinen epäiltäväksi tai tehdään piilossa oleva ilmeiseksi. Omassa tutkimuksessani oli päällimmäisenä viimeinen muoto eli lasten kommenttien takana olevien merkitysten paljastaminen.

Analyysissa siirrytään tässä vaiheessa etsimään *luokkien välisiä yhteyksiä*. Tutkija palaa tavallisesti tapausten tarkasteluun. Yhden haastatellun aineiston tarkastelu muodostetun luokituksen avulla ja variaation tarkastelu tapauksesta toiseen eri pääluokissa voi antaa tietoa eri luokkien välisistä yhteyksistä ja säännönmukaisuudesta. Sen lisäksi, että yhteyksiä todetaan, on tutkijan tärkeää pyrkiä kuvaamaan, millaisia yhteydet ovat luonteeltaan ja tulkitsemaan, miksi nämä yhteydet ovat olemassa.

Palasin jälleen tapauskohtaiseen analyysiin. Valitsin yhden lapsen, jonka kommentteja oli koodattu monipuolisesti useisiin luokkiin (ks. taulukko 22 luvussa 7.3). Lähdin tarkastelemaan tätä tapausaineistoa ihmisen kolmen olemuspuolen jäsennyksen sisällä testaten muiden luokkien sopivuutta alaluokiksi. Analyysissä kiinnitin tarkkaan huomiota lapsen jokaisen sanan ja ilmaisun eksplisiittisiin ja implisiittisiin merkityksiin, koska lasten ilmaisut olivat niukkoja ja niissä oli 'aukkoja', oletuksia ja merkityksiä, joita ei ilmaistu suoraan sanoin mutta voitiin tulkita kontekstuaalisen tiedon perusteella. Tässä vaiheessa siis oma tulkintani lisääntyi.

Kirjallisuuden hakeminen, keskustelut:

Käsitteellistämisen ja yhteyksien kuvaamisen sekä selittämisen tukena tutkija tarvitsee aineiston lisäksi omia tutkimuksen aikana syntyneiden ideoiden muistiinpanoja, omien kokemustensa reflektointia sekä kirjallisuutta. Näiden pohjalta tutkija tekee aineistolle kysymyksiä, jotka vievät analyysia eteenpäin. Analyysi nostaa myös esiin asioita, jotka ohjaavat tutkijaa hakemaan kirjallisuutta sekä refleктоimaan aineistotietoa analyysin aikana vastaantulevaan kirjallisuuteen. Näin löytyy uusia tuoreita näkökulmia tutkittavaan ilmiöön.

Hankin ja käytin kirjallisuutta sekä lasten haastattelumenetelmää kehittäessäni sekä analyysia tehdessäni. Aineistoon tutustuminen ohjasi uuden kirjallisuuden etsimistä tietyltä alueelta ja etenkin tässä vaiheessa tarvitsin sitä aineistoon tutustumisen rinnalla analyysin eteenpäin viemisessä. Koska analyysi tapahtui pitkällä aikavälillä, myös muissa tehtävissäni vastaan tullut kirjallisuus ja tieteelliset keskustelut johtivat refleктоimaan tätä aineistoa uusista näkökulmista.

Kaikkien lasten vastauksista löytyi näihin kolmeen kokemisen laadulliseen kategoriaan (tajunnalliseen, keholliseen ja situationaaliseen) sisältyviä merkityksiä. Tämä pääluokitus tuntui pitkällisen harkinnan, Rauhalan tekstien luvun ja luokituksen tapauskohtaisen kokeilun jälkeen järkeen käyvältä. mutta alaluokituksen kehittäminen vei vielä pitkän ajan. Alakategorioiden hahmottamisessa ratkaiseva käsitteellinen jaottelu hahmottui lapsitutkimuskirjallisuutta läpikäydessäni Magliolan (1971) tietoisuuden modaliteetti-jaotteluun tutustuessani. Tätä ovat käyttäneet Kirstinä (1993) ja Myllylä (1993) lasten ilmaisujen analyysissa.

Tutkijan on aineistosta ja tutkimuksen tarkoituksesta käsin päätettävä, mitkä mahdollisesti kilpailevat luokat hän valitsee ja mitkä hylkää. Tavoitteena on ehjä, aineiston järkevällä tavalla jäsentävä luokitus ylä- ja alakategorioineen. Luokkien avulla on voitava kuvata tai selittää todellisuutta, jota tutkitaan (Dey 1993, 47).

Teoreettisen mallin kehittäminen:

Jatkoin aineiston koodausta tämän luokituksen avulla ja hahmottelin yleisemmän lasten laatukäsitysten välittymisen teoreettisen mallin. Se sisälsi kolme pääkategoriaa ja niiden väliset yhteydet: toimintatilanteet, kokemisen laadullisesti erilaiset sisällöt sekä valinnan suunnan, joka kuvaa kokemisen myönteistä tai kielteistä emotionaalista viritettä.

Havaittujen yhteyksien selittäminen voi olla ymmärrettävissä arkiajat-telullamme. Toisinaan on kuitenkin syytä tarkastella kriittisesti kontekstia, johon selitettävä ilmiö sijoittuu. Tällöin voi löytyä myös selityksiä, jotka ovat laajempia ja tuovat mukaan sellaisia tekijöitä, jotka eivät ole heti tunnistettavissa aineistosta. Yhteydet ovat kompleksisia. Hyvä malli kytkee lopulta kaikki luodut luokat jollakin järjellisellä tavalla toisiinsa (mm. Strauss 1990, 254-257). Monet laadullisen analyysin asiantuntijat suosittelivat tässä vaiheessa luomaan myös graafisia malleja käsitteistä ja niiden välisistä yhteyksistä (mm. Dey 1993, 203-218). Muodostin täten myös graafisen kuvan lasten kokemusten välittymisestä.

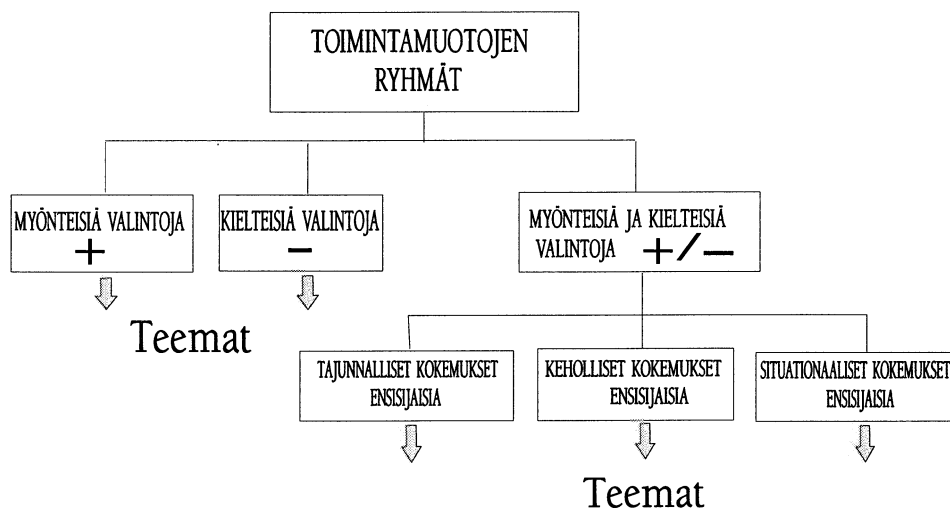
Pattonin (1990, 409) mukaan on tärkeitä kiinnittää huomioita muodostettujen käsitteiden uskottavaan käsitteellistämiseen ja tuoda rehellisesti esiin, minkä tasoisia esitetyt selitykset käsitteiden välisistä yhteyksistä ovat. Usein ne ovat hypoteeseja, spekulatiota ja tutkijan tulkintoja, jotka vaativat lisää tutkimusta todentuaakseen (Patton mts. 422). Samoin kuin kuvailevassa tutkimuksessa, tässäkin tutkija pyrkii kertomaan teoreettisen mallinsa avulla aineistosta paljastuvan tarinan. Itse pyrin koko ajan tarjoamaan lukijalle konkreettisin aineistoesimerkein mahdollisuuden itse tarkistaa luokitteluni ja päätelmieni perusteet. Analyysin alkuvaiheessa valitsemistani luokista jäi lopullisessa analyysissä käyttämättä sellaisia, jotka arvioin epäolennaisiksi tutkittavan ilmiön, eli lasten laatukäsitysten kannalta. Osa luokista taas sai uuden nimen tai yhdistyi muihin luokkiin. Käytetyt luokitukset ilmenevät raportoiduista tuloksista.

Aineiston jako sisällöllisiin ryhmiin:

Tätä mallia olisi voinut edelleen soveltaa joko yksittäisten lasten aineistoihin tai koko aineistoon. Valitsin jälkimmäisen tavan löytäkseni näin joitain yleisempiä yhteisiä merkityksiä lasten kokemuksista. Perttula (1995, 77-81) on esittänyt, että aineiston hahmottamista voi helpottaa sijoittamalla merkityksen sisältävät yksiköt sopiviin sisältöalueisiin ja tarkastelemalla niitä sen jälkeen erillään uusien yhteyksien löytämiseksi. Ensimmäisenä ajatuksenani oli käyttää tällaisina aineistoa jaottelevalle sisältöalueina kutakin toimintamuotoa, jotka lapset olivat kuvia käyttäen jaotelleet kielteisiin ja myönteisiin. Niitä oli kuitenkin liikaa (38) suhteessa aineiston kokoon.

Päädyin muodostamaan ensimmäisen sisällöllisen ryhmän toimintamuodoista, jotka useimmat lapset olivat valinneet mieluisimmiksi. Tästä toimintamuotojen joukko rajautui edelleen niihin toimintoihin, joille lapset

olivat antaneet sisällöltään samanlaisia kuvailuja ja perusteluja. Vastaavasti valitsin omaksi ryhmäkseen toimintamuotoja, joita oli kritisoitu paljon ja samantyyppisistä syistä. Lopulta jäi vielä suuri joukko päiväkodin toimintamuotoja, joista osa piti ja osa ei. Päädyin ryhmittelemään näistä toimintaryhmiä sen mukaan, painottuiko niihin liitettyissä merkityksissä lasten tajunnalliset, keholliset vai situationaaliset kokemukset. Osa toiminnosta ja niihin kytkeytyvistä lasten kommentoinneista sisältyi kahteenkin eri ryhmään riippuen tarkastelukulmasta. Kaikkineen tarkastelin aineistoani siten vielä viiteen sisältöalueeseen jaettuna (kuvio 7).



KUVIO 7 Aineiston käsittely sisältöalueittain, toimintamuotojen mukaan ryhmitellen

Teemat:

Näiden analyysien perusteella nousi aineistosta viisi teemaa, jotka valottavat lasten laatuksiksi pidettäviä merkityksiä päiväkodin arjen erilaisissa toiminnoissa. Tässä vaiheessa etäännyin lasten suorista sanonnoista ja pyrin tuomaan analyysin yleisemmälle käsitteelliselle tasolle oman kontekstuaalisen tietoni ja ymmärryksen perustalta. Deyn mukaan analyysi onkin jatkuva yhä käsitteellisemmälle tasolle nouseva prosessi, jossa kierretään yhä uudelleen kolmea vaihetta: kuvailua, luokittelua ja yhteyksien rakentamista. Puhutaan myös induktiivisesta analyysistä. Ominaista sille on, että lähdetään etenemään aineistosta eikä ennakoita asetetuista luokituksista ja käsitteellisistä rakenteista. Aineiston teemoittaminen auttoi selittämään, miksi ja millaiset yhteydet eri luokkien välillä ovat olemassa.

Sosiogrammi:

Lisäksi laadin lasten kuvausten perusteella ryhmän sosiogrammin ja tarkastelin aineistoa myös sen perusteella, miten siinä ilmeni erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ja tavanomaisesti kehittyvien lasten integ-

raatioon liittyviä merkityksiä. Tässä käytin hyväkseni myös aikaisempaa integraatiota koskevaa teoreettista tietoa.

Kaikkien kolmen osallistujanryhmän näkemysten yhteinen tarkastelu

Etnografisessa tutkimuksessa tavoitteena on viime kädessä lisätä inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä ja herättää keskustelua sekä uusia ajatuksia. Tavoitteissa painottuu teoreettista puolta enemmän praktinen puoli, kuten yhteiskunnallinen muutos. (Syrjäläinen 1994, 78.) Aineistoa lähdetään keräämään usein ilman teoreettista perehtyneisyyttä ja vuoropuhelu teorian kanssa alkaa jo aineistonkeräysprosessin aikana. Teoreettisella tiedolla on merkitystä aineiston käsitteellistämässä.

Lopuksi asetin kunkin osallistujatahon - henkilökunnan, vanhempien ja lasten - laatukäsityksiä koskevat mikrotason tulokset toistensa yhteyteen. Tässä vaiheessa analyysia palasin täten makrotasolle, josta tutkimus oli alkanut ja vähitellen tarkentunut. Tämän lopullisen yhteisanalyysin tavoite oli tuoda esiin eri osallistujatahojen yhteisiä ja erilaisia orientaatioita sekä etnografisen tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti herättää uutta ajattelua ja pohdintaa päivähoidon kentällä käytävään laatu keskusteluun sekä toiminnan kehittämisen käytäntöihin.

Ensin tarkastelin aikaisempien tutkimusten pohjalta laatimani mallin (kuvio 3) avulla henkilökunnan ja vanhempien laatukäsitysten muotoutumista yhteistyön aloitusvaiheesta toimintavuoden kokemuksiin. Malli antoi perustan näiden kahden avainryhmän tulosten yhteistarkasteluun.

Lopuksi tarkastelin aikuisten ja lasten laatuajattelua yhdessä. Tämä tuotti lähinnä hypoteettisena pidettävän mallin (kuvio 16) kuvaamaan yhteiseen todellisuuteen liittyviä erilaisia merkityksiä sekä niitä mahdollisuuksia, joita aikuisten ja lasten yhteiseen laatukäsityksen tavoitteluun voi sisältyä. Kaikkia rakentamiani malleja (kuviot 3, 10 ja 16) voidaan kuitenkin pitää askelena kohti teorianmuodostusta. Pattonin (1990, 423) mukaan harvoin yhden tutkimusaineiston perusteella kyetään luomaan yleistä laajaa teoriaa, vaan se tuottaa parhaimmillaan yhdestä kontekstista mallin, miten tuoda yhteen havaitsemamme keskeiset asiat. Sen avulla tulisi voida paljastaa tutkittavan ilmiön olemus tai kokemuksen todellinen, syvin merkitys.

Jos aineiston perusteella voidaan nähdä myös jokin muutos (esimerkiksi kehitysvaiheet tai tasot tai muutokset kriittisten tapahtumien kautta ja monien tekijöiden kompleksisen vuorovaikutuksen tuloksena) selitysmalliin tulee mukaan kausaalisia selityksiä (Patton 1990, 423). Deyn (1993, 36) mukaan laadullisen tutkimuksen kuvaileva tieto on harvoin staattista, vaan siitä lopulta paljastuu jokin muutos. Tulosten yhteistarkastelun tuottaman aikuisten ja lasten laatukäsitysten takana olevien merkitysten muotoutumista kuvaavassa mallissa on mukana tällainen nykyisyydestä tulevaisuuteen suuntautuva prosessinomaisuus.

4.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Guban ja Lincolnin (1981) mukaan rationalistisen (positivistisen) ja naturalistisen paradigman mukaisilla tutkimuksilla on omat toisistaan poikkeavat luotettavuuden kriteerit, jotka perustuvat paradigmojen omiin aksioomiin ja tutkimuskäytäntöihin (taulukko 9). Rationalistisessa paradigmassa keskeistä on täsmällisyys, tinkimättömyys (rigor), jolloin korostetaan tutkimustyön systemaattisuutta ja sääntöjä noudattavaa luonnetta. Naturalistista paradigmaa edustavan tutkimuksen luotettavuuskäsite ilmaistaan termillä *trustworthiness*, jolloin luotettavuuden arviointi on sidottu tutkimuskohteen erityislaatuun. Seuraavassa taulukossa on verrattu rationalistisen ja tässä tutkimuksessa noudatettavan naturalistisen paradigman luotettavuutta koskevia käsitteitä keskenään (ks. Aaltonen 1989; Guba & Lincoln 1981).

TAULUKKO 9 Täsmällisyyden (rigor) ja luotettavuuden (*trustworthiness*) kriteerit rationalistisen ja naturalistisen paradigman mukaisessa tutkimuksessa

PARADIGMAT		
TIETEEN PERUSKYSYMYKSET	<i>Rationaaliset kriteerit</i>	<i>Naturalistiset kriteerit</i>
Totuusarvo (<i>truth value</i>)	Sisäinen validiteetti (<i>internal validity</i>)	Uskottavuus (<i>credibility</i>)
Yleistettävyyden, sovelletta- uus (<i>applicability</i>)	Ulkoisen validiteetti (<i>external validity</i>)	Siirrettävyys (<i>transferability</i>)
Yhtäpitävyys, pysyvyys (<i>consistence</i>)	Reliabiliteetti (<i>reliability</i>)	Varmuus (<i>dependability</i>)
Neutraalisuus (<i>neutrality</i>)	Objektiivisuus (<i>objectivity</i>)	Vahvistuvuus (<i>confirmability</i>)

Naturalistinen paradigma liittyy hermeneuttiseen tutkimustraditioon, jossa keskeistä on hyväksyä se realiteetti, että tutkimuksessa on mukana aina kahden ihmisen todellisuus ja maailma, jotka välittyvät käyttämiemme merkkien ja symbolien välityksellä (Turunen 1995, 38). Seuraavassa olen tarkastellut näitä neljää luotettavuuden kriteeriä omassa tutkimuksessani.

Uskottavuus

Guban ja Lincolnin (1981) mukaan naturalistisessa paradigmassa uskottavuuden vaatimus luotettavuuden kriteerinä lähtee siitä, että tutkimuskohteena ovat ne monet totuudet, jotka rakentuvat sekä yksilöllisten että kollektiivisten merkitysten ja tilanteenmäärittelyjen kautta. Nämä todellisuudet välittyvät inhimillisen kielen avulla.

Tutkijan kuvaukset ja tulkinnat tutkittavasta kohteesta ovat tutkijan kieltä. Pyrkiessään osoittamaan tutkimuksensa uskottavuutta tutkijan voi tarkistaa käsitteidensä, muotoilujensa ja tulkintojensa uskottavuuden tarkistamalla infor-

manteilta, vastaavatko ne heidän käsitystään todellisuudesta (Patton 1990, 467). Uskottavuutta lisää myös se, että tutkija perehtyy tutkittaviensa elämään, siihen kontekstiin, jossa ilmiöt saavat merkityksensä. Näin varmistetaan, että tutkijan muodostama käsitys ei ole ristiriidassa informanttien käsityksen kanssa ja saatu tieto on yhdenmukaista tutkittavien omien tulkintojen ja merkitysten kanssa. Lähtökohtana on totuuden koherenssiteoria, jossa totuus nähdään yhdenmukaisena suhteena ideasta ideaan, käsityksestä käsitykseen (Turunen 1995, 200).

Jos taas tavoitteena ei ole vain ymmärtää ja kuvata tietyn kulttuurin ilmiötä, vaan löytää tutkittavalle kohderyhmälle jokin uusi ymmärryksen taso ja sitä kautta edesauttaa kehittymistä ja muutosta toimintatutkimuksen idean mukaisesti (vrt. hermeneutiikka 2, Turunen mts. 127), perustana on lähinnä pragmaattinen totuusteoria (Turunen mts. 201). Totuus on arvoperustaista ja tieto sen mukaan totta, jos se on toimivaa, käyttökelpoista, käyttäjilleen hyödyllistä, inhimillisesti arvokasta tai sen mukaan voidaan toimia hyvin. Arvioitisijatriangulaatiota voidaan käyttää myös tässä antamalla asiantuntijoiden ja tiedon käyttäjien arvioida analyysin ja tulkintojen hyödyllisyyttä ja luotettavuutta (face validity, ks. Patton 1990, 469).

Tutkija voi käyttää analyysinsä apuna eri teorioita ja tarkastella, miten erilaiset teoreettiset lähtöoletukset vaikuttavat tuloksiin (Patton mts. 470). Evaluaatiotutkimuksen validoinnissa voidaan käyttää teoreettista triangulaatiota. Tutkijan tulisi tarkastella koottua tietoa eri asianosaisten näkökulmista kunkin ryhmän toimintaa kuvaavien teorioiden avulla. Eri asianosaisilla on erilaisia näkemyksiä evaluoitavan ohjelman tarkoituksista, menetelmistä ja omista odotuksistaan. Eri teorit toiminnasta vastaavat näitä erilaisia näkökulmia ja asettavat tulokset erilaiseen valoon.

Tiedon kerääminen eri menetelmin ja eri lähteistä menetelmällisenä triangulaationa lisää tulosten uskottavuutta (Patton mts. 464-467). Lisäksi, omien konstruktoiden pätevyyttä voi arvioida suhteessa alkuperäiseen aineistoon käyttämällä negatiivisten tapausten analyysiä, jossa arvioidaan asettuuko mikään analyysin yksikkö sellaiseen ristiriitaan tulkintamme tai konstruktioimme kanssa (Aaltonen 1989; Guba & Lincoln 1981). Pattonin (1990, 60) mukaan tutkija keksii, mitä tapahtuu ja pyrkii vahvistamaan tämän liikkumalla edestakaisin induktion ja deduktion, empiirisen maailman ja siitä saatujen kokemusten reflektoinnin välillä. Tämä voi käytännössä edellyttää myös jatkuvaa empiiristen tapausten ja luokkien lisäämistä kunnes mitään uutta ei tutkittavasta teemasta enää nouse (Strauss 1990). Tutkijan tulee myös tarkastella kriittisesti käyttämiensä käsitteiden suhdetta perustana käytettäviin ja yleisesti tunnettuihin käsitteisiin (construct validity, mm. Dey 1993, 255).

Tässä tutkimuksessa tutustuminen ennen lasten haastatteluja päiväkotiryhmään, oma koulutukseni ja työkokemukseni lastentarhanopettajana, erityslastentarhanopettajana, kuntoutussuhteinä, lastentarhanopettajien kouluttajana sekä alan tutkijana ja omakohtaiset kokemukset äitinä sekä päivähoitolaisten vanhempana antavat perustan ymmärtää tutkimuksen eri osapuolten elämää ja tehdä aineistosta tulkintoja. Myös ryhmästä otetun videomateriaalin työstäminen vanhemmille lisäksi samalla omaa tietoa ryhmän toiminnasta.

Tutkimuksen tiedonhankintavaiheessa tutkijan tehtävä oli etenkin lasten haastatteluissa päästä mahdollisimman lähelle lapsen maailmaa ja käyttää etukätestietoa lasten ajattelutavasta sekä konteksteista, joissa he elävät. Aineiston

analyysivaiheessa tutkijan olisi toisaalta ollut kyettävä sulkeistamaan luonnollinen asenteensa nähdäkseen aineistossa olevia uusia ja implisiittisiä merkityksiä. Toisaalta lasten haastatteluaineisto edellytti tulkintaa ilmaisujen niukkuuden vuoksi.

Nämä tulkinnat sekä kategorisointiperiaatteet olen pyrkinyt kirjaamaan niin, että lukija voi itse päätellä toimintani uskottavuuden. Lasten laatuksitysten välittymistä kuvaavan teoreettisen mallin käyttökelpoisuutta ja luotettavuutta lasten kanssa työskentelevät lukijat voivat arvioida myös siten, että he testaavat sitä itse lasten kanssa käytäviin keskusteluihin.

Menetelmällistä triangulaatiota käytin henkilökunnan osalta käyttämällä erilaisia lähestymistapoja oman työn arviointiin ja vanhempien osalta keräämällä haastattelu- ja kyselyaineistoa. Arvioitsijatriangulaatiota käytin lasten haastatteluaineiston tulkitsemisessa tarkistamalla henkilökunnalta tarvittaessa epäselvät kytkennät lasten kommenttien ja päiväkodin tai lapsen arjen tapahtumien välillä. Työntekijät tarkistivat myös tekemäni koonnin heidän itsearvioinnistaan. Olen myös käyttänyt apuna kunkin osapuolen toimintaa koskevaa aikaisempaa tutkimustietoa ja teorioita pyrkiessäni konstruoimaan informanttien antamaa tietoa uudelle käsitteelliselle tasolle.

Tutkimuksessa rakennettu lasten kokemuspohjaisten laatuksitysten välittymisen malli on pyritty perustelevaan sekä aineiston että teorian avulla. Myös vanhempien osallisuutta laadukkaassa varhaiskasvatuksessa kuvaava prosessimalli perustuu aikaisempiin tutkimuksiin. Sen avulla ei kuitenkaan tällä tutkimusasetelmalla voitu tehdä tarkkoja päätelmiä siitä prosessista, miten yhteiset laatuksitykset muodostuvat henkilökunnan ja vanhempien vuorovaikutuksessa. Myös rakentamani malli, joka kuvaa lasten ja aikuisten keskinäisessä vuoropuhelussa laajenevaa ymmärrystä toiminnan merkityksistä, jää tällä asetelmalla vielä hypoteettiseksi.

Tutkimusten lopullisten tulosten tarkistuttaminen vanhemmilla ja henkilökunnalla olisi osaltaan lisännyt uskottavuutta. Se olisi kuitenkin tehtävä lyhyemmällä aikavälillä, kuin mihin tämän tutkimuksen aikataulu ja resurssointi antoivat mahdollisuuden.

Sirrettävyys

Naturalistinen tutkimus välttää yleistysten tekoa, koska sen mukaan sosiaalinen todellisuus on aina sidottu tiettyyn kontekstiin, eikä aito yleistäminen siten ole mahdollista. Tiedon sirrettävyys kontekstista toiseen on kuitenkin mahdollista, jos tutkimuskohteesta saadun informaation määrä ja laatu on riittävää. Vastuu tiedon siirtämisestä on myös tulosten käyttäjällä, joka hankkii vastaavat tiedot soveltamiskohteesta ja tekee tarvittavat vertailut. Tutkijan tehtävänä on kuvata mahdollisimman tarkasti tutkimuksensa informantit, heidän toimintaympäristönsä ja tiedonhankintamenetelmät.

Tutkimuksessani tiedot koottiin tapaustutkimuksena yhdessä päiväkotiryhmässä, jossa oli rajoitettu määrä informantteja. Täten ei ollut mahdollista jatkaa tiedon koontia niin kauan, että aineisto olisi todistettavasti kylläntynyt, eli uusia variaatioita tiettyyn teemaan ei enää olisi löytynyt. Tulosten yleisyyden aste on rajoitettu; tiedot palvelevat ja koskevat ensisijaisesti tutkittua ryhmää. Täten uuden teorian muodostus oli makrotason tarkasteluissa rajoitettua. Toisaalta esimerkiksi lasten haastattelu menetelmän kehittäminen antoi myös yleisempää tietoa lapsista informantteina. Sirrettävyyttä on etenkin lasten kokemuspohjaisten laatuksitysten välittymisen mallin osalta. Se on väline, jota apuna käyttäen voidaan tutkia monien erilaisten lasten näkemyksiä. Mallin tässä tutkimuksessa tuottamat analyysitulokset, teemat, ovat kuitenkin enemmän ryhmäkohtaisia kuin yleisiä.

Tulosten yhtenevyys aikaisempaan tutkimustietoon lisää kuitenkin tulosten siirrettävyyttä.

Olen pyrkinyt tutkimusmenetelmä-luvussa kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri osapuolet, tutkimuskohteen ja tutkimuksen kontekstin sekä tutkimusmenetelmät ja -analyysin, mikä antaa lukijalle tiedon siitä, mihin kehukseen tutkimustulokset asettuvat. Tämän pohjalta toivon lukijan voivat itse arvioida tulosten siirrettävyyttä ja käytön reunaehdoja omassa kontekstissään.

Varmuus

Naturalistisessa tutkimuksessa emergentti, vähitellen muotoutuva tutkimusasetelma ei mahdollista täsmällistä tutkimuksen toistamista, kuten rationalistisen paradigman mukaan edellytetään. Tällöin tiedon stabiliteettia tarkastellaan varmuutena, jota tarkastellaan ottamalla huomioon sekä tietoiseen valintaan perustuvat että ennustamattomat, mutta kuitenkin tutkimuksen kulkuun ja tiedon saantiin loogisesti liittyvät muutostekijät (Aaltonen 1989; Guba & Lincoln 1981). Tällaisia tekijöitä ovat tutkijaan ja informanttiin liittyvät tekijät, tutkijan ja informanttien väliset suhteet, menetelmään liittyvät tekijät sekä ympäristöön liittyvä tekijät (mm. Tynjälä 1991).

Päädyn kuvaamaan lasten haastattelumenetelmän kehittämisen tarkasti omassa luvussaan. Siinä on pohdittu, mikä ero on tutkijalla ja omalla henkilökunnalla haastattelijoina, haastattelutilanteella ja haastattelumenettelyillä. Esitestauksen tuloksena muokkasimme mm. kuvien käyttöä haastattelun apuna sekä haastattelijan kysymyksenasettelua. Vaikka erilaiset haastattelijat vaikuttivat kuvatulla tavalla lasten käyttäytymiseen, tämä vaihtoehto valittiin tietoisesti käytännön syistä: henkilökunnan haluttiin osallistuvan haastatteluihin ja siten kehittävän lasten haastattelusta vakiintuneen työtavan ja oman opettajan katsottiin parhaiten ymmärtävän joidenkin erityislasten puhetta.

Haastattelumenetelmää kehitettäessä saatiin kahdelta lapselta alustavat haastattelut, joiden aineistoa voitiin verrata lopullisen haastattelun aineistoon ja siten saada myös tietoa lasten käsitysten pysyvyydestä. Haastattelijaa vaihdettiin uusintahaastatteluissa. Analyysissa lasten käsitykset mieluisista ja vähemmän mieluisista toiminnoista olivat pysyviä, ja suuri osa perusteluista pysyi samoina, joskin joitain tarkennuksia nousi perusteluissa esiin toisella kerralla. Tällainen pysyvyys on kuitenkin suhteellista. Haastattelussa on aina kysymys inhimillisestä vuorovaikutuksesta, jossa monet asiat vaikuttavat haastattelun sisältöihin. Lisäksi ihmisten käsitykset muuttuvat ajan myötä ja ovat kontekstisidonnaisia, mikä on jo tämän tutkimuksen perusoletuksenakin. Jotkut lapset väsähtivät haastattelussa, joten sen toteuttaminen useampana eri kertana olisi lisännyt varmuutta.

Henkilökunta vanhempien haastattelijoina ei ollut paras vaihtoehto kriittisten mielipiteiden ilmaisulle, mutta vanhemmat valitsivat sen itse vertaishaastattelun tai tutkijan haastattelun sijaan. Päiväkotitilanteiden videokoosteen ja muun vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön avulla vanhempia motivoitiin arvioimaan toimintaa kehittämismielessä ja olemaan myös kriittisiä. Myös vanhempien vastausten nauhoitus ja sanatarkat litteroinnit olisivat lisänneet niin varmistuvuutta kuin tutkimuksen uskottavuuttakin tältä osin. Tiedonhankinnan praktiset näkökohdat ohittivat näin tieteellisen ankaruuden.

Henkilökunta oli itse vapaaehtoisesti lähtenyt mukaan toiminnan laadun kehittämiseen ja oli sitoutunutta tutkimukseen, joten tutkijan ja henkilökunnan välillä ei ollut havaittavissa jännitteitä. Kaikki ryhmän työntekijät otettiin tasavertaisina mukaan tutkimuksen toteuttamiseen. Henkilökunnan luonnollinen vaihtuminen tutkimuksen loppuvaiheessa vaikutti siihen, että uudet työntekijät eivät

olleet samalla tavalla mukana kehittämistyössä. Ehkä he olisivat tarvinneet enemmän konsultaatiota, kuin ehdittiin antamaan.

Henkilökunnan itsearvioinnit antoivat autenttista tietoa siitä, mitkä asiat havaitaan helpoimmin arjen tilanteissa ja kyetään verbalisoimaan. Menetelmällä ei pyritty mittaamaan toiminnan laadukkuutta sinänsä. Muut dokumentit sekä lasten ja vanhempien arvioinnit jo paljastivat, että toimintaan liittyi paljon sellaisia laadukkuuden piirteitä, jotka eivät kahden viikon arvioinneissa tulleet esiin. Koulutuksella ja strukturoidummilla itsearviointimenetelmillä sekä pidemmällä itsearviointiajalla olisi varmaan noussut esiin toisenlaisiakin havaintoja ja verbalisointeja. Saattaa myös olla, että työtekijöiden varovaisuus arvioida toinen toisensa työtä ja asettua itse arvioitavaksi rajasi itsearviointeja 'turvallisille' alueille. Kollegiaalinen arviointi edellyttää vähittäistä avoimuuden kasvua työyhteisön sisällä. Henkilökunnan vaihdokset tutkimuksen aikana varmaan haittasivat tätä prosessia.

Vahvistuvuus

Rationalistinen tutkimus edellyttää tutkijalta objektiivista asennetta, kun taas naturalistisessa tutkimuksessa lähdetään siitä, että myös tutkijan oma tausta vaikuttaa hänen tulkintoihinsa. Objektiivisuuden sijaan naturalistisessa tutkimuksessa kriteerinä käytetään vahvistuvuutta, joka merkitsee tutkimuskohteesta ja datasta tehtyjen tulkintojen vahvistamista sellaisiksi, kuin ne todellisuudessa ovat. Keskeistä Lincolnin ja Guban (1985) mukaan on, että tutkimustieto on autenttista, aitoa ja tutkimuksessa sekä raportoinnissa noudatetaan rehellisyyttä, oikeudenmukaisuutta ja näkökulmien tasapainoisuutta. Ihmistieteissä kysymys on elämäntilanteiden, arvojen, intressien ja konfliktien moninaisuudesta, jolloin tutkijan oltava tasapuolinen näiden näkemysten esiin tuomisessa. Tutkijat voisivatkin tässä ottaa esimerkkiä tutkivasta journalismista (Patton 1990, 481). Tulkintojen vahvistamiseksi tutkijan tulee tuoda avoimesti esiin omat lähtökohdansa ja tulkintaan vaikuttavat tekijät. Lisäksi on tärkeää raportoida mahdollisimman tarkkaan analyysin periaatteet ja menettelyt.

Tässä tutkimuksessa jo tutkimuksen perusasetelmassa haluttiin antaa kaikille päiväkodin keskeisille avainryhmille eli henkilökunnalle, vanhemmille ja lapsille mahdollisuus tuoda esiin oma näkemyksensä toiminnasta tasapuolisesti. Täten pyrittiin tiedonkeruussa toimimaan mahdollisimman pitkälti kunkin ryhmän omilla ehdoilla ja välttämään heidän mielipiteittensä muokkausta, joskin työntekijöille alussa esitetyt valmiit mittarit ja vanhemmille osoitettu, osin strukturoitu kysely voivat myös ohjata informanttien mielipiteenmuodostusta. Toisaalta laatukäsityksiä voidaan pitää dynaamisina, muuttuvina ja vähitellen muotoutuvina (mm. Pence & Moss 1994) ja avoin haastattelukin on aina interventio, joka herättää vastaajan ajattelemaan ja löytämään uusia näkökulmia (Mäki 1993, 121). Tutkimuksen lähtökohdaksi ei ollut tavoittoa staattisia laatu näkemyksiä, vaan enemmänkin ymmärtää, mitkä tekijät määrittävät näitä eri osapuolten näkemyksiä.

Tutkijana näen itseni henkilönä, jolla on kokemusta monista rooleista: olen toiminut päiväkodin työntekijänä, ollut päiväkodin asiakkaana ja myös tutkinut vanhempien mielipiteitä varhaisvuosien kuntoutuksesta, lapsistaan ja omasta elämäntilanteestaan. Opettajana, äitinä ja kuntoutusohjaajana olen myös elänyt lapsen arkipäivää lapsen erilaisissa ympäristöissä ja erilaisissa tunnesuhteissa lapseen. Lastentarhanopettajien kouluttajana pyrin myös tarkastelemaan olemassa olevia päiväkotikäytäntöjä monelta kannalta ja opettamaan tuleville opettajille oman työn kriittistä tutkimista ja vahvistamaan jatkuvan oppimisen ja kehittymisen asennetta. Katson, että tämä tausta edesauttaa minua olemaan tulkinnoissani tasapuolinen ja kyseenalaistamaan myös itsestään selviltä tuntuvia käytäntöjä.

Olen lisäksi pyrkinyt kuvaamaan aineistoni, analyysini ja tulkintaperusteeni niin, että lukija saa käsityksen siitä, miten olen päätenyt tuloksiini.

Tutkimuksessa käytettiin myös jonkin verran strukturoitua tiedonhankintaa, kuten vanhemmille osoitetut kyselyt ja henkilökunnan alustavat laadunmäärittelyt valmiiden mittareiden avulla. Vanhempien kyselylomake sisälsi kvantitatiivisesti arvioitavia asioita yhteistyön sisällöistä. Kyselylomakkeen sisältö samoin kuin vanhempien haastatteluteemat perustuivat sekä omiin käytännön kokemuksiin opettajana ja vanhempana että aikaisempaan tutkimustietoon, jota on esitetty raportissa. Myös ryhmän henkilökunta arvioi vanhempien haastatteluteemat ja kyselylomakkeen kysymykset sekä teki parannusehdotuksensa ennen tiedonkeruuta.

Henkilökunnan omien laatuarviointien perustana olleet valmiit laatumittarit perustuivat asiantuntijoiden laatuksäityksiin, joihin työntekijät olivat jo pitkälti tutustuneet oman koulutuksensakin kautta. Tällä mittauksella oli ensisijaisesti tutkimuksen aihepiiriin orientoiva funktio ja pääpaino henkilökunnan itsearviointeissa oli käytännön työn reflektoinnilla.

5 HENKILÖKUNNAN KÄSITYKSET TOIMINNAN LAADUSTA JA KEHITTÄMISTARPEISTA

5.1 Henkilökunnan yhteinen laatukäsitys

ASIAT, JOTKA TEKEVÄT LAPSEN ELÄMÄSTÄ LAADUKKAAN INTEGROIDUSSA ERITYISRYHMÄSSÄMME

- Lapsi hyväksytään *sellaisena kuin hän on** sekä aikuisten että tovereiden joukossa. Lapsi kokee olevansa *tärkeä ja ainutlaatuinen*, ja hänet otetaan *yksilönä* huomioon päiväkodissa.
- Tärkeää on aikuiseen *luottaminen* sekä aikuisten *johdonmukaisuus* kasvatuksessa.
- Lapselle tarjotaan monipuolista ja mielekästä, kunkin lapsen *kiinnostuksen* herättävää toimintaa, toimintamahdollisuuksia ja leikkiä ottaen huomioon lapsen *ikä- ja kehitystaso*. Lapsen *itsenäistä ongelmanratkaisukykyä* tuetaan sekä oppimista *toiminnan* ja tekemisen kautta. Ympäristö suosii rikasta *vuorovaikutusta*.
- Ryhmässä tuetaan lapsen kasvua ja kehitystä niin, että hän oppii *itsenäisesti selviytymään* elämässä.
- Vanhempia *tuetaan* heidän kasvatustehtävässään ja *kunnioitetaan* heidän kasvatuskäytäntönsä.
- Lapsen *fyysinen ja henkinen hyvinvointi*, mm. perushoito (lepo, ruoka, vaatetus), läheisyys, lämpö ja turvallisuus on turvattu

* Kursivoinnit tutkijan tekemiä

Tutkimuksen orientoivan jakson aikana päiväkotiryhmän neljä työntekijää laativat yhdessä keskustellen yllä olevan kuvauksen ryhmän yhteisestä laatukäsityksestä. Keskustelun pohjana oli kunkin työntekijän henkilökohtainen kirjoitelma laadukkaasta toiminnasta päiväkodissa.

Yleisellä tasolla ilmaistut laatukäsitykset heijastavat lapsilähtöistä, konstruktivistista ajattelua sekä perhelähtöisyyttä. Tekstistä voi tunnistaa myös integraatioajattelun taustalla olevan arvoperustan. Perustana on lapsen yksilöllisi-

syys sekä fyysisten ja henkisten perustarpeiden turvaaminen. Johdonmukaisen kasvatuksen tavoitteena on lapsen itsenäistyminen.

Henkilökunta pohti omaa laatukäsityksiään myös asiantuntijoiden esittämi- en laatukriteerien perustalta. Orientoivan jakson lopussa henkilökuntaa pyydet- tiin käymään yhdessä läpi kolmen laatumittarin osiot ja arvioimaan kolmiportai- sella asteikolla (erittäin tärkeä, tärkeä, ei tärkeä) niiden soveltuvuutta oman päiväkotityön arvioinnissa ja kehittämisessä. Kaksi mittareista liittyy varhaiskas- vatustyön ja yksi koulun erityisopetuksen arviointiin. Kolmiportaisesta arvioin- tiasteikosta seuraaviin taulukoihin (10-12) on poimittu ne osiot, jotka henkilökun- ta arvioi erittäin tärkeiksi laatukriteereiksi. Osioiden tekstisisältö on esitetty taulukoissa tiivistettynä ja mittariosion numero on ilmoitettu sulkeissa. Tärkeinä tai epäolennaisina pidettyjen osioiden sisältöä tarkastellaan tekstissä kuvaillen.

Lisäksi analysoin osioiden sisältöä lapsilähtöisyyden, perhelähtöisyyden, integraatioajattelun ja moniammatillisessa yhteistyössä toteutettavan palvelujen koordinoinnin näkökulmista käyttäen taulukoissa niitä kuvaavia symboleja. Nämä asiat on nostettu monissa asiantuntijalähtöisissä määrittelyissä laadukkaan varhaiskasvatuksen keskeisiksi tunnuksiksi (Bailey & McWilliam 1996, 11-13; Cochran 1995, 64; Stief & Ellis 1998, 4) ja olen käsitellyt niitä edellä teoreettisessa viitekehyksessäni. Lisäksi mittarit sisälsivät vuorovaikutuksen emotionaalisuutta arvioivia osioita.

Päiväkotikasvatuksen arviointimittarin (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995) osalta tärkeimmiksi laatukriteereiksi nousi 9 osiota. Mittarin kaikkiaan 26 osioista 12 on lapsilähtöisyyden kannalta määriteltävissä kielteisiksi.

TAULUKKO 10 Tärkeimmiksi valitut osiot mittarista Päiväkotikasvatuksen arviointi (suom. Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995; alunperin Hyson ym. 1990)

Toimintaympäristö ja pedagogiikka:	
Leikki- ja toimintavälineet:	☉+ Konkreettisia, elämänläheisiä (osio 4)
Motivointi: ☉+	Lapsen mielenkiinnosta lähtevä (15)
Kognitiivinen vuorovaikutus:	☉+ Luovaa ongelmanratkaisua tukeva (8)
Sisältöalueet/ hienomotoriikka:	☉+ Taitojen opettelu lapselle merkityksellisten toimintojen yhteydessä (19)
	☉- Taitojen erillinen opettelu (12)
Tunneilmasto:	
- Tunteet:	♥+ Tunteiden näyttäminen (21)
	♥+ Tunteista puhuminen (24)
- Ryhmän hallintakeinot:	☉+ Myönteiset, lasten aktiivisuutta sallivat (22)
- Kasvatustyyli:	☉+ Ohjaava (26)

+ myönteistä
 ☉+ Lapsilähtöisyys,
 konstruktivismi
 ♥+ Tunneilmasto

- kielteistä
 ☉- opettajajohtoisuus,
 behaviorismi

Valitut osiot osoittivat henkilökunnan arvostavan lapsilähtöistä ja konstruktivistista ajattelua. Hienomotorisen toiminnan opettelu nähtiin tärkeänä myös vähemmän konstruktivistisella tavalla. Lasta kannustava ja lapsen intresseistä lähtevä toiminta nähtiin hyvänä. Tunneilmapiirin myönteisyys ja avoimuus nousi myös keskeiseksi.

Tässä tapauksessa myös toissijaisiksi arvioidut ja valinnan ulkopuolelle jätetyt osiot kertovat jotain henkilökunnan laatukäsityksistä ja priorisoinneista. Kaikki *ulkopuolelle jätetyt* osiot olivat lapsilähtöisyyden ja tunteiden ilmaisun kannalta kielteisyyttä osoittavia. *Tärkeydeltään toissijaisiksi* arvioiduista osioista oli löydettävissä neljä sisällöllistä teemaa:

- toimintaympäristön järjestäminen oppimisen sisältöalueitten mukaisesti
- luovien, kuvataiteellisten toimintojen, kielellisen alueen sekä matematiikan ja ympäristötietouden painottaminen oppimisympäristön järjestelyissä ja kokonaisoppimiseen integroituna
- toiminnan rytmitys niin, että aikuisten ja lasten aloittamat toiminnot vuorottelevat.
- pienryhmätoiminnan ja yksilötyöskentelyn ensisijaisuus.

Abbot-Shimin ja Sibleyn mittarin kaikkiaan 148 osiosta henkilökunta valitsi 25 tärkeimmiksi laatukriteereiksi. Kaikki mittarin osiot on laadittu suunnaltaan myönteisiksi eli hyvää laatua osoittaviksi. Mittari oli sisällöllisesti varsin monipuolinen ja analyysini mukaan sieltä nousi erittäin tärkeiden laatukäsitysten joukkoon sekä lapsilähtöisyyttä ja konstruktivistista oppimiskäsitystä, perhelähtöisyyttä, integraatiota, moniammatillisuutta ja tunneilmastoa ilmentäviä laatukriteereitä. Mukana oli myös joitain ympäristön turvallisuutta ja terveellisyyttä koskevia näkökulmia. Valitsematta jäi tästä mittarista osioita, jotka liittyvät seuraaviin teemoihin:

- ympäristön ja välineiden turvallisuus
- henkilökohtaisesta hygieniasta huolehtiminen
- terveystieto ja terveellinen ympäristö
- erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten mukanaolon mahdollisuudet yhteisissä toiminnoissa.

Ensimmäisten kolmen teema-alueen pois rajaaminen johtunee siitä, että Suomessa yleiset päiväkotitoiminnalle asetetut standardit ovat korkeat, eikä ko. asioita pidetä tärkeänä valvoa yksikkötasolla.. Integraatioryhmän olemassaolo itsessään on lähtökohta erityislasten mukaan ottamiselle, joten tätä teemaa ei ole pidetty keskeisenä laatukriteerinä ryhmän toiminnalle. Seuraaviin aiheisiin liittyvien osioiden *pois jättämisen* katson kuitenkin nousevan yhteisestä laatukäsityksestä:

- behavioristiset käyttäytymisen ohjauskeinot ja faktatietojen kysely lapsilta
- kirjallisten suunnitelmien olemassaolo
- kaikkien lasten edistymisen jatkuva arviointi ja tietojen dokumentointi
- lasten ryhmittely arvioidun taitotason mukaan.

Lisäksi *tärkeydeltään toissijaisiksi* henkilökunta arvioi seuraavat teemat:

- monikulttuurisuuden huomioon ottaminen
- oppimisympäristön jäsentäminen ja järjestäminen opetettavien sisältöalueiden mukaisesti
- ulkoiluympäristön toimintamahdollisuuksien strukturointi ja toiminnan pedagoginen ohjaus ulkona
- toiminnan rytmittäminen opettajan ja lapsen valitsemissa toimintojen perusteella sekä aktiivisten ja rauhallisten toimintojen perusteella.

Monikulttuurisuus on lisääntymässä maassamme, mutta tässä ryhmässä sitä ei vielä tutkimusajankohtana koettu läsnäolevana. Muita toissijaisiksi arvioituja teemoja voidaan pitää osoituksina henkilökunnan priorisoinneista laadukkaan toiminnan hahmottamisessa.

TAULUKKO 11 Tärkeimmiksi valitut osiot mittarista Assessment profile for early childhood programs (Abbot-Shim & Sibley 1987)

Ympäristö:		
Turvallisuus ja terveys:	+	Vaaralliset materiaalit ei lasten saatavilla (osio b1)
	+	Ensiapuvälineet ulottuvilla (c1)
Oppimisympäristö:	(+)	Aikuisten materiaalit ei lasten saatavilla (a7)
	☺+	Lasten työt esillä lasten katselukorkeudella (b4)
Pedagogiikka:		
Suunnitelman aikataulu:	☺+	Päivittäin ulkoleikkejä (b3)
	☺+	Opettajalla päivittäin aikaa yksilölliseen ohjaukseen (b6, d6)
	☺+	Opettajalla päivittäin aikaa pienryhmäohjaukseen (b7, d7)
	☺☺+	Henkilökunnalla viikottain tunti aikaa ryhmässä suunnitteluun (c2)
Opetuksen periaatteet:	☺+	Ohjeet lapsille selkeitä (c1)
	☺+/-	Opetettavien toimintojen näyttö vaiheittain (c2)
	☺+	Lasten kannustaminen aktiiviseen osallistumiseen (c3)
	☺+	Valinnan mahdollisuus toiminnoissa ja materiaaleissa (d3)
Kognitiivinen vuorovaikutus:	☺+	Ongelmanratkaisua ohjaavat kysymykset (c6)
	☺+	Lasten aloitteiden arvostaminen, laajentaminen (d1)
Materiaalit:	☺+	Konkreettiset materiaalit oppimisessa (c7)
Yksilöllisyys:	☺+	Yksilöllinen eteneminen, siirtyminen uuteen (e3)
	☺+	Lapselle sopiva tapa osallistua toimintaan (e4)

Taulukko jatkuu ...

Taulukko 11 jatkuu ...

Vuorovaikutus (tunneilmasto):		
Tunteet:	♥+	Aikuisten myönteiset viestit (a1, a2)
	♥+	Iloinen vuorovaikutus keskusteluissa, leikeissä (a3)
	♥+	Aikuiset ilmaisevat omat kokemuksensa, tunteensa (a4)
Yksilöllisyys:	☺+	Lasten viestit huomioidaan, niihin vastataan (b4, b5)
	☺+	Lasten tulo ja lähtö huomioidaan (b5)
Hallintakeinot:	☺+	Häiriökäyttäytymisen myönteinen ohjaus (c4)
	+	Kielteisten ilmaisutapojen ja eleiden/toiminnan käyttöä vältetään (c5, c6)
Perushoito:	+	Aikuinen istuu lasten kanssa ruokailemassa (d4)
Lasten toiminta:	☺+	Iloisuus, vapautunut nauru (e1)
	☺△+	Yhteistoiminta, jakaminen (e2)
	☺+	Työskentely materiaaleilla (e3)
	☺+	Lapset kyselevät (e4)
	☺△+	Lapset keskustelevat keskenään (e5)
	☺+	Osallistuvat toimintojen esille ja pois laittamiseen (e6)
	☺+	Tekevät päätöksiä oman toimintansa suhteen (e7)
Yksilöllinen huomiointi:		
Arviointi:	☺+	Tiedot lasten kehitystasosta saatavilla (b1)
	☺+	Tiedot lasten taidoista saatavilla (b2)
	☺+	Tietojen käyttö lasten ryhmittelyssä (b3)
Yhteistyö ja palvelujen koordinointi:	⊗+	Henkilökunnan yhteistyötä tuetaan (d1)
	⊗+	Tiedon saanti lapsen muulla saamasta kuntoutuksesta (d2)
Yhteistyö vanhempien kanssa:	&+	Erytislasten vanhempien kanssa keskustelut kuukausittain (d3)
	&+	Perhekohtaiset keskustelut kaikille kahdesti vuodessa (f2)
	&+	Keskustelujen yhteenvedot ryhmässä saatavilla (f3)
	&+	Tiedotteet kuukausittain toiminnasta koteihin (g1)

+ myönteistä
 ☺+ Lapsilähtöisyys, konstruktivisismi
 &+ Perhelähtöisyys
 △+ Integraatioajattelu
 ⊗+ Palvelujen koordinointi, moniammatillinen yhteistyö
 ♥+ Tunneilmasto

- kielteistä
 ☺- opettajajohtoisuus, behaviorismi
 &- ammatillinen auktoriteetti
 △- eriytetty opetus

ELO-asteikon (taulukko 12) kaikkiaan 119 osiosta henkilökunta valitsi tärkeimmiksi laatukriteereiksi 23. Kaikki mittarin osiot on laadittu toivottavaa erityisopetuksen laatua osoittaviksi.

TAULUKKO 12 Tärkeimmiksi valitut osiot mittarista ELO-asteikko. Erityisopetuksen laadun osoittimet (suom. toim. Saloviita 1998)

Toiminta-ajatus:		
Vuorovaikutus:	⊙+	Ikätasoista, lasta kunnioittavaa (osio 3)
Lapsi toimijana:	⊙+	Lapsen itsenäisyys, vastuullisuus (8)
Integraatio:	△+	Erilaisuuden arvostus, yhteenkuuluvuus (9)
Yhteistyö (perhe):	&+	Perheen osallisuus ja täysivaltaisuus (12)
Pedagogiikka:		
	△+/-	Yksilö- ja ryhmätoimintaa (25)
	△+	Kaikille lapsille yhdenmukaiset odotukset käytöstavoista (35)
	⊙+	Luonnolliset tilanteet oppimisessa (39)
	△+	Sosiaalisten ja kommunikaatiotaitojen oppiminen (44)
	⊙+	Yksilölliset materiaalit, välineet, ja opetusmenetelmät (46)
	⊙+	Myönteinen, ikätasoinen palaute lapselle (48)
	△+/-	Koulutettu henkilökunta, henkilökohtainen opetus, yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen (56)
	△+	Opitun yleistymisen tukemiseksi harjoitus arkielämän tilanteissa (57)
	△+	Luonnolliset vuorovaikutustilanteet ikätoverien ja aikuisten kanssa (58)
- suunnitelma:	△+	Tavoitteissa sosiaaliset taidot (81)
	⊙+	Tavoitteissa itsesäätelytaidot: itsenäisyys, valinnat päätöksenteko (82)
Yhteistyö perheen kanssa:		
	&+	Vanhempien osallistuminen suunnitteluun (64)
	&+	Kiinnostuneiden vanhempien opastaminen lapsen harjaannuttamiseen kotona (66)
Henkilökunnan koulutus ja yhteistyö:		
(palvelujen koordinointi)	⊙+	Tiimityö opetuksen suunnittelussa (85)
	⊙+	Koulutus, ja konsultointi (89)
	⊙+	Koulutus opettajille yksilöintegraation tukemiseksi (104)
Tilat ja voimavarat:		
(integraation ehdot)	△+	Henkilökunnan riittävyys yksilölliseen huomiointiin (110)
	△+	Ajanmukaiset oppimisvälineet, mm. tietokoneet (114)
	△+	Lapsen liikkuminen huomioitu (115)

+ myönteistä
 ⊙+ Lapsilähtöisyys, konstruktivismi
 &+ Perhelähtöisyys
 △+ Integraatioajattelu
 ⊙+ Palvelujen koordinointi, moniammatillinen yhteistyö

- kielteistä
 ⊙- opettajajohtoisuus, behaviorismi
 &- ammatillinen auktoriteetti
 △- eriytetty opetus

Myös tämän mittarin tärkeimpinä pidetyt osiot kattavat kaikki analyysini sisältöluokat lukuun ottamatta tunneilmastoa, jota mittarissa ei suoraan mitata. Etenkin erityiskasvatuksen laatutekijät, joita olen käsitellyt teoreettisessa osassa, nousevat näissä valinnoissa kattavasti esiin. Tärkeydeltään toissijaisina pidettiin asioita, jotka käsittelivät

- henkilökohtaisen opetussuunnitelman sisältöjä (lukuun ottamatta sosiaalisia ja itsesäätelytaitoja, joita pidettiin tärkeinä); toissijaisina nähtiin mm. lasten keskinäinen vuorovaikutus ja sosiaaliseen integraation tähtäävät tavoitteet
- henkilökunnan kouluttautumis- ja yhteistyömahdollisuuksia työpaikalla sekä tutkimusyhteistyötä yliopistojen kanssa
- perheiden osallistumista heille sopivalla tavalla työyhteisön päätöksentekoon ja perheiden rohkaisua yhteiseen kasvatustyöhön
- integroituja oppimisympäristöjä ja niissä toteutettavia oppimismuotoja
- tilojen tarkoituksenmukaisuutta eri toimintoihin, materiaalien ja välineiden hankintamahdollisuuksia ja saatavilla oloa.

Tästä mittarista jäi valitsematta suuri osa asioista siksi, että ne olivat sisällöltään kouluikäisten toimintaan ja koulukulttuuriin suunnattuja. Lisäksi valitsematta jäivät sellaiset osiot, jotka kuvasivat segregaatiota vähentäviä toimenpiteitä, joita integraatioryhmässä ei ehkä pidetä ensisijaisina. Vaikeasti vammaisten lasten kanssa toimiminen ei myöskään ollut ryhmässä ajankohtaista. Henkilökunnan yhteistoiminta ja tapaaminen lienee päiväkotikulttuurissa enemmän itsestään selvää kuin koulussa, joten sitä ei ehkä tästä syystä painotettu valinnoissa. Henkilökunnan säännöllinen ulkopuolinen koulutus ja konsultointi voidaan puolestaan kokea epärealistisena toiveena tiukan talouden aikana. Muut valinnan ulkopuolelle jätetyt osiot linjasivat mielestäni henkilökunnan yhteistä laatukäsitystä koskien seuraavia asioita:

- behavioristisesti orientoituneet menettelyt
- lasten tarkka ja säännöllinen arviointi sekä sen dokumentointi
- lasten taitotason mukainen ryhmittely
- kirjalliset toimintasuunnitelmat
- opettajien keskinäinen vertaisarviointi
- johtajan suorittama työn arviointi.

Laatukäsityksiä kuvaavien mittarivalintojen sekä henkilökunnan oman laatukäsityskirjoitelman sisältöjen yhteisanalyysi on koottu taulukkoon 13. Analyysin mukaan seuraavat asiat toistuvat piirtäen kuvaa henkilökunnan yhteisestä laatukäsityksestä. Valmiiden mittareiden osiot tarkensivat yhteisesti laadittua kirjallista kuvausta laatukäsityksestä. Yleislinjoiltaan laatukäsitys säilyi johdonmukaisesti samanlaisena siirryttäessä omista vapaista pohdintoista valmiisiin asiantuntijälähtöisiin mittareihin. Työntekijät osasivat myös tehdä omia priorisointejaan esitettyjen laatukriteereiden suuresta joukosta. Olen seuraavassa tekstissä nostanut esiin joitain analyysin osoittamia pääkohtia priorisoinneista. Kursivoidut kysymykseni ovat jatkopäätelmiä ja pohdintoja, joiden oletan liittyvän laajemmin suomalaisessa varhaiskasvatuskulttuurissa vallitsevaan ajatteluun.

TAULUKKO 13 Yhteenvedona henkilökunnan priorisoinnit kolmen mittarin laatutekijöistä

TÄRKEYS	LAATUTEKIJÄ
Ensisijaista	<p><i>Pedagogiikka:</i> lapsilähtöisyys, etenkin lapsen aktiivisuus, aloitteellisuus, valintojen teon kannustaminen, yksilöllinen huomiointi ja ohjaus, ajattelun tukeminen, lasten arvostaminen</p> <p><i>Perheen osallisuus:</i> yleinen perhelähtöisyys, perheiden osallistuminen lapsikohtaisen kirjallisen opetussuunnitelman laatimiseen, toiminnasta tiedottaminen, perheiden ohjaus kasvatustilaisuuksissa kiinnostuksen mukaan</p> <p><i>Integraatio:</i> integraatiomyönteisyys, tasavertainen kohtelu, yksilöllisyyden arvostaminen, itsenäistymisen ja sosiaalisten taitojen korostaminen sekä luonnollinen oppimisympäristö, myös yksilöopetus</p> <p><i>Palvelujen koordinointi:</i> henkilökunta saa tietoja muilta kuntoutustahoilta, saa ohjausta ja koulutusta työhönsä</p> <p><i>Perusta:</i> lapsen fyysisistä ja psyykkisistä perustarpeista huolehtiminen, myönteinen ilmapiiri, henkilökunnan tiimityöskentely, lasten taitoja ja kehitystä koskevat tiedot saatavilla</p>
Toissijaista	<p><i>Pedagogiikka:</i> fyysisen ympäristön strukturointi, ulkoilun pedagoginen tarkastelu, lasten ja aikuisten aloittamien toimintojen ajallinen rytmitys, henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tavoitteiden konkreettisuus ja kytkennät lapsen lähitulevaisuuteen</p> <p><i>Perheen osallisuus:</i> perheiden erilaiset edellytykset ja mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon, rohkaisu yhteistyöhön koskien oman lapsen kasvatusta ja oppimista</p> <p><i>Integraatio:</i> lasten keskinäinen vuorovaikutus, sosiaalinen integraatio, fyysiset ympäristötekijät integraation tukijana</p> <p><i>Perusta:</i> henkilökunnan järjestelmällinen ammatillinen kehittyminen</p>
Ei-toivottua tai ei oleellista	<p><i>Pedagogiikka:</i> opettajajohtoisuus, behavioristiset toimintatavat, lasten taitotason perustuva ryhmittely, lasten järjestelmällinen arviointi</p> <p><i>Perusta:</i> kirjalliset suunnitelmat ja arvioinnit, toiminnan dokumentointi; henkilökunnan keskinäinen arviointi, ulkopuolinen arviointi</p>

Joiltakin osin osioiden valinnassa näytti olevan ristiriitaisuutta ja tulkinnanvaraisuutta. Esimerkiksi lasten arviointitietojen olemassaoloa pidettiin tärkeänä, mutta jatkuva järjestelmällinen arviointi ja sen kirjaaminen ei kuulunut valittuihin laatukriteereihin. *Ajatellaanko tarvittavien arviointitietojen olevan lähinnä muiden asiantuntijoiden lausuntoja sekä syksyisin vanhempien kanssa käytävien lapsikohtaisten keskustelujen kirjauksia?* Lapsikohtaisten suunnitelmien laatiminen kirjallisena

vanhempien kanssa nähtiin tärkeänä, mutta useimmat suunnitelman sisältöön viittaavat laatutekijät asetettiin vähemmän tärkeiden valintojen joukkoon.

Kaupungin päivähoitossa kaikille lapsille laadittiin syksyisin oma suunnitelma vanhempien kanssa. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten osalta henkilökohtaisen kuntoutussuunnitelmien laatiminen yhdessä vanhempien kanssa on myös lakisääteistä, mutta *elävätkö lapsikohtaiset suunnitelmat vuoden aikana? Mikä merkitys niillä on käytännön toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa?* Lisäksi, jatkuvaa kirjallista suunnittelua ja arviointeja sekä muuta dokumentointia ei pidetty tärkeänä toiminnan laadukkuuden kannalta. *Ajatellaanko kirjaamisen vievän liikaa aikaa suhteessa hyötyyn? Miten kirjattuja asioita hyödynnetään käytännössä?*

Vanhempien mukanaoloa pidettiin toivottavana ja heille haluttiin tarjota tietoa ja tukea säännöllisesti. Valinta osallistumisesta haluttiin kuitenkin jättää vanhempien aloitteisuuden varaan: Vanhempien rohkaisu lastaan koskeviin kasvatuskeskusteluihin ja erilaisille vanhemmille sopivien osallistumistapojen etsiminen asetettiin tärkeysjärjestyksessä toissijaiseksi. *Pelätäänkö liiallista yhteistyöhön patistamista ja perheiden velvoittamista?*

Lapsilähtöisyydessä korostuivat yksilöllisyys, mahdollisuus yksilölliseen ohjaukseen, lasta arvostava kohtelu sekä aktiivisuuteen, itsenäisyyteen, vastuullisuuteen ja aloitteellisuuteen kannustaminen. Luonnollisia oppimisympäristöjä pidettiin tärkeinä. Oppimateriaalien ja muun fyysisen ympäristön suunnittelun merkitystä pedagogisena tekijänä ei kuitenkaan korostettu.

Lasten keskinäinen toiminta kuten keskustelu ja jakamisen oppiminen nähtiin tärkeänä. Kaikkien lasten integroituminen lapsiryhmässä ja lapsiryhmän pedagoginen merkitys ei kuitenkaan noussut johdonmukaisesti etusijalle. Aikuisien ja lasten aloittamien toimintojen vaihtelun sääntelyä ei myöskään pidetty keskeisenä. *Perustuuko pedagoginen ajattelu lähinnä aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen? Mikä merkitys on ympäristön rakentamisella ja muuntelulla sekä lasten keskinäisellä toiminnalla pedagogiikassa? Lähteekö vallitseva pedagoginen ajattelu ensisijaisesti aikuisten välittömästä läsnäolosta ja vaikuttamista?*

Oman työn asettamista kollegan tai yksikön johtajan arvioinnin kohteeksi ei pidetty tärkeänä laadukkaalle toiminnalle. *Riittääkö itsearviointi? Tunnistammeko me oman työmme vahvuudet ja kehittämistarpeet? Osaammeko me analysoida riittävästi omaa työtämme?*

5.2 Henkilökunnan laatuhavainnot käytännön päiväkotityössä

Päivittäisen toiminnan tarkkailussa laatuajatuksot painottuivat hieman toisin kuin kirjallisissa pohdinnoissa. Työntekijät sitoutuivat tarkkailemaan toimintaa ryhmässä 'laatusilmälasein' läpi nk. laaduntarkkailuviikoilla, joista toinen oli marraskuussa 1995 ja toinen toukokuussa 1996. Jokainen heistä sai kirjata tyhjälle seinälakanaalle myönteisiksi ja kielteisiksi arvioimansa havainnot toiminnan laadukkuudesta. Kävimme läpi tehdyt muistiinpanot keskustellen seuraavalla viikolla. Taulukoissa 14 ja 15 on vasemmassa sarakkeessa koottuna nämä muistiinpanot. Olen lisännyt

tekstiin sulkeisiin yhteisessä keskustelussa esiin tuodut tarkennukset. Oikeanpuoleisessa sarakkeessa on oma analyysini henkilökunnan tekstin sisällöstä.

TAULUKKO 14 Henkilökunnan ensimmäinen laaduntarkkailuviikko (1995)

<p>Päivä: Hyvä: Ti. 7.11. Isänpäivälahjojen paketointi: Havainnollistettiin visuaalisesti, milloin on sunnuntai (esitettiin viikonpäivät väreinä). Isänpäiväkortin teossa: rauhallinen ilta-päivä, lapset innokkaasti mukana, jokaiselle yksilöllistä aikaa.</p> <p>Ke 8.11. Uloslähtötilanne: Rauhallisuus, omatoimisuus, vain yksi aikuinen, silti homma pelasi täydellisesti. Luova eläytymisharjoitus: näytelmä kolme karhua lasten esittämänä onnistunut.</p> <p>To 9.11. Liikunnan opiskelijat ohjaajansa kanssa monitoimitalolla: tempurata, monipuolisuus ja tekemisen ilo. Uloslähtötilanne OK. Vain yksi aikuinen, yhdeksän lasta, kurahousut, mutta rauhallinen tilanne (omatoimisuus, peili eteisessä hyvä, itsekontrolli lapsille).</p> <p>Ma 13.11. Sisälle tulo: Ulkona hyvä ilma. Lapset sisälle pareittain pikkuhiljaa - ei ryysistä eteisessä (porrastus, omatoimisuus, hyvät eteisvälineet mahdollistavat sujuvuuden).</p>	<p>Analyysi: Ohjattu tilanne: – oma pedagogiikka: havainnollistaminen – lasten paneutuminen – yksilöllisyys</p> <p>Perushoitotilanne: – omatoimisuus</p> <p>Ohjattu tilanne: – lasten paneutuminen – eläytyminen</p> <p>Ohjattu tilanne: – pedagoginen tarjonta, vaihtelu – yhteistyö päiväkodin ulkopuolelle – lasten paneutuminen, ilo</p> <p>Perushoitotilanne: – omatoimisuus – ympäristö: varusteet</p> <p>Perushoitotilanne: – omatoimisuus, sujuvuus – ympäristö: varusteet</p> <p>Perushoitotilanne: – sujumattomuus – ympäristö: varusteet</p> <p>Perushoitotilanne: – sujumattomuus, meteli – ympäristö: tilat</p> <p>Ohjattu toiminta: – henkilökunnan yhteistyö: toiminta valmistelema-tonta</p>
<p>Huonoa: Ti 7.11. Kuivauskaappi rikki. Vaatteiden kuivatusongelmia.</p> <p>Ke 8.11. Uloslähtö: Lapset tulivat kaikki pukemaan samaan tilaan pikkueteiseen yhtä aikaa: ahdasta, meteli (porrastusta tarvitaan, tärkeitä puitetekijöitä olisivat kuiva- ja märkäeteisen olemassaolo). Aikuisten pöytäatteriesitys: Nuket kaatuilivat, sekoiltiin muutenkin (enemmän etukäteen huomiota toimivuuteen).</p>	

Henkilökunnan huomio kiinnittyi itsearvioinneissa sekä omaan että lasten toimintaan. Arvioinnit kohdistuivat perushoitotilanteisiin ja ohjatun toiminnan tilanteisiin. Omalta osaltaan työntekijät kiinnittivät huomiota pedagogisen toiminnan havainnollisuuteen, mikä onkin ensisijaista toimittaessa lasten kanssa, joilla on kielellisen kehityksen häiriöitä. Lisäksi tärkeäksi osoittautui toiminnan tarjonnan

monipuolisuus ja vaikeustason sopivuus lapsille. Henkilökunta näki myös toiminnan teemallisen eheyden olevan tärkeää, mitä lapsilähtöisessä pedagogiikassa suositaan ainejakoisen ja pirstaleisen toiminnan sijaan. Näin ajatellaan annettavan lapsille merkityksellisiä oppimiskokemuksia (Developmentally appropriate ... 1987; 1990; Reaching potentials ... 1993). Laadukkaan pedagogiikan ominaisuutena mainittiin myös elämyksellisyys, joka sekkin on lapsilähtöisen pedagogiikan kulmakiviä.

TAULUKKO 15 Henkilökunnan toinen laaduntarkkailuviikko (1996)

Päivä:	Hyvää:	Analyysi:
Ma 6.5.	Kaksi kouluun syksyllä lähtevää tyttöä marmattivat kurahousuista, mutta aikuiset vaativat, että sadesäällä kurikset oltava myös heillä -> Iloisin mielin toinen tytöistä totesi sisälle tultuaan, että oli kivaa, kun oli kurikset. Ei kastunut ja kertoi, etteivät he enää aio asiasta marmattaa.	Perushoitotilanne: - lasten sopeutuminen - syy-seuraussuhteen ymmärtäminen
Ti 7.5.	Lepohetki rauhallinen ja mukava. Kirja auttaa asiaa ja unimusiikki + sääntö: 'Lukiessa oltava hiljaa'.	Perushoitotilanne: - sujuvuus - lasten sopeutuminen
To 9.5.	Yöpäiväkoti oli upea elämys niin lapsille kuin aikuisille (lapset olivat yötä päiväkodissa henkilökunnan kanssa).	Perushoitotilanne/erityistapahtuma: - elämyksellisyys
Pe 10.5.	Äitienpäivän kahvikonsertin ohjelmaa (laulut) oli laulettu paljon ja harjoiteltu hyvin -> onnistui upeasti! Askartelut viikolla hyvin valittuja (äitienpäiväkortti, auringonkukka, kukan istutus, kaikki liittyvät samaan kukkaisaiheeseen), ei liian vaikeita toteuttaa. Kävelyretki lähipuistoon kiva, vaihtelua ulkoilulle ja lapsille uusia tuttavuuksia.	Ohjattu toiminta: - lasten paneutuminen Ohjattu toiminta: - pedagoginen toiminta: teemallinen jatkuvuus - vaikeustaso sopiva Ulkoilu: - vaihtelu
Ti 7.5.	Huonoa: Lasten on vaikea lauleskella ilman kuvia tai lauluun liittyvää leikkiä (lapsista se on tylsää).	Ohjattu toiminta: - pedagoginen toiminta: ei havainnollistamista
Ke 8.5.	Kuravaatteiden laittamisesta epäselvyyttä; aiheuttaa päivittäin kurjia tilanteita. Kuravaatteet liian pieniä!	Perushoitotilanne: - lasten sopeutumisen ongelmat - varusteet huonoja
Pe 10.5	Liian paljon touhua yhdelle viikolle. (Lasten väsyminen)	Toiminnan mitoitus ei onnistunut

Lasten osalta huomio kiinnittyi lapsen paneutumiseen ryhmän yhteiseen toimintaan ohjaustilanteissa, mikä onkin tuttu kriteeri lasten näkökulmaa tavoittelevissa laatumittareissa (mm. Barclay & Benelli 1996; Laevers 1994). Toiminnan ajatellaan olevan yksittäisen lapsen intressien ja kehitystason mukaista, mikäli hän osoittaa paneutuvansa siihen. Perushoitotilanteissa, etupäässä eteistilanteissa mutta myös päivälevolla, laadukkuuden osoittimina pidettiin lasten omatoimisuutta sekä sopeutumista sääntöihin ja käytäntöihin. Sujumattomien perushoitotilanteiden tunnusmerkkejä olivat ruuhkat, melu ja lasten tyytymättömyys sekä toiminnan vastustaminen. Lasten iloisuutta ja tyytyväisyyttä voidaan pitää kokonaisvaltaisina hyvän toiminnan tuloksellisuuskriteereinä (Melhuish 1993; Strandell 1995, 19), joita henkilökunta myös tässä nosti esiin.

Päiväkodin arkeen kuuluu paljon perushoitotilanteita, mikä antaa toiminnalle kodinomaisuuden piirteitä. Kokopäiväryhmässä pukeutumista ja riisuutumista eteistiloissa tapahtuu kuusi kertaa päivässä, joten väistämättä nämä tilanteet nousevat etualalle. Perheen toimintaa käsittelevä ekokulttuurinen teoria (Gallimore ym. 1989) sopii siten kuvaamaan myös päiväkodin arjen lähtökohtia: henkilökunta näkee ja pyrkii hoitamaan ensisijaisesti asioita, jotka haittaavat arkielämän sujuvuutta. Sujuvuus näyttäytyi etenkin perushoitotilanteissa.

Puitetekijät ja ympäristön rakentaminen toimintaa tukevaksi nousivat esiin vain eteistilanteissa. Ulkoilutilanteidenkin koettiin kaipaavan vaihtelua, mitä saatiin lähtemällä pois omasta pihasta. Tältä osin tuloksilla on yhtenevyyttä edellä esitettyihin laadukriteeripriorisointeihin, joissa ympäristön rakentaminen ja muuntelu ei osoittautunut ensisijaiseksi. Toisaalta retket osoittavat halua ulottaa toiminta myös päiväkodin rajojen ulkopuolelle, ympäröivään yhteiskuntaan.

Kaikkineen itsearviointien tendenssi on lapsilähtöisyyttä korostava. Yhtenäinen jatkumo teoreettisista pohdintoista käytännön havaintoihin näkyy etenkin lasten kiinnostuksen herättävän, yksilöllisesti sopivan toiminnan sekä lapsen omatoimisuuden ja aktiivisuuden arvostamisessa. Lasten pakottamista haluttiin välttää vedoten mieluummin lasten omaan ajatteluun ja houkutellen heitä. Lapsille haluttiin myös tarjota monipuolisia toimintoja ja elämyksellisiä kokemuksia.

Laadunarvioinnin *näkökulma oli käytännön itsearvioinneissa kuitenkin kapea*. Esimerkiksi yksittäisten lasten oppimista ei arvioissa tuotu esille, vaikka henkilökohtaista opetussuunnitelmaa pidettiin toiminnan perustana. Lasten keskinäisen toiminnan pohdintaa yleisesti ja osana integraation toimivuutta ei ilmennyt tarkkailuviikkojen kirjauksissa. Kaikkien lasten aktiivinen osallistuminen ja tyytyväisyys sekä toiminnan sujuvuus viittaavat toki implisiittisesti integraation peruslähtökohtaan, kaikille lapsille sopivan tasoisen toiminnan järjestämisen tärkeyteen. Arviointia ei kuitenkaan kohdistettu lasten itseohjautuvan toiminnan kuten leikin tilanteisiin. Tämä lapsiryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen pedagogisen merkityksen näkeminen puuttui myös henkilökunnan teoreettisemmista pohdintoista. Viitala (2000) on todennut samansuuntaisen ilmiön henkilökohtaisten kuntoutussuunnitelmien osalta: Lasten keskinäinen vuorovaikutus ei ollut esillä lasten tavoitteissa siinä määrin, mitä integraatioajattelu (ks. luku 3.4.5) antaisi olettaa. Myös lasten omaehtoinen ja aloitteinen toiminta jäi tavoitteenasettelussa taka-alalle.

Perheiden osallisuus ei myöskään näkynyt arjen havainnoissa, vaikka molempiin laaduntarkkailuviikkoihin osui perheteema: isäinpäivä ja äitienpäivä.

Työntekijät kiinnittivät huomiota enemmänkin omaan ja lasten toimintaan kuin vanhempien mukanaoloon ja palautteeseen. Henkilökunnan keskinäiseen yhteistyöhön viittasi vain yksi havainto. Samoin yhteydet ryhmän ulkopuolelle jäivät yhteen mainintaan. Oma ammatillinen kehittyminen ei kuitenkaan ollut näiden sisältönä, vaan huomio oli suorassa lasten kanssa toimimisessa.

Käytännön työn itsearviointi vahvisti päätelmiä siitä, että henkilökunnan laatukäsitys pohjasi lasta *yksilönä arvostavaan ja aktiivisuutta, omatoimisuutta sekä eläytymistä* korostavaan lapsilähtöiseen pedagogiikkaan. Kaiken perustana pidettiin lapsen perustarpeista huolehtimista. Pedagoginen ajattelu ja integraation toteuttaminen perustui ensisijaisesti *aikuiden ja lasten välisen vuorovaikutuksen ja aikuisten ohjaamien toimintojen* tarkasteluun. Aikuiden epäsuora pedagoginen vaikuttaminen *toimintaympäristöjen ja lapsiryhmän oma-aloitteisten keskinäisten toimintojen kautta* jäi taka-alalle. Lisäksi *lapsikohtaisten suunnitelmien eläminen ja pedagoginen merkitys* käytännön työssä ei noussut laatuajattelussa esiin.

5.3 Henkilökunta ja metakognitiivinen tietoisuus

Henkilökunta pyrki rakentamaan yhteistä keskinäistä laatukäsitystään kolmella lähestymistavalla: suoraan kirjoittamalla ja keskustelemalla aiheesta, valmiiden laatumittareiden tuella sekä käytännön kautta päivittäistä toimintaa tarkkailemalla. Yhteisen laatukäsityksen kirjoittaminen heijasti työntekijöiden omaa teoreettista ajattelua ja työn käsitteellistämistä. Tulosten mukaan he olivat omaksuneet keskeisiä lapsilähtöisyyttä, perhelähtöisyyttä ja erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten integraation tukemista osoittavia näkemyksiä. Fyysisen ja henkisen hyvinvoinnin tarpeisiin vastaamista pidettiin kaiken toiminnan lähtökohtana. Ilmaisut jäivät omista kirjoitelmissa hyvin yleiselle tasolle.

Valmiiden laatumittareiden välittämä kuva yhteisestä laatukäsityksestä oli sisällöltään samansuuntainen mutta yksityiskohtaisempi ja konkreettisempi kuin itse kirjoittamalla muodostettu kuva. Henkilökunta osoitti valinnoissaan omia priorisointejaan, eikä asettanut kaikkia myönteistä toimintaa tunnistettavasti kuvaavia mittariosioita ensisijaisiksi. Valmiit mittarit voivat siten tukea henkilökunnan pohdintoja olematta liian dominoivia laatukäsitysten muokkaajia (vrt. Tauriainen 1997, 84-85).

Käytännön toiminnan arviointi puolestaan osoitti, että laatuikäkemyksen ilmaiseminen oman toiminnan tarkkailun ja reflektoinnin kautta on vaikeinta. Tästä lähtökohdasta muodostettu kuva laatukäsityksestä jäi yksipuoliseksi ja 'sisäänpäin lämpiäväksi'. Työntekijöiden havainnot keskittyivät ensisijaisesti arkipäivän sujuvuuteen perushoitotilanteissa sekä omaan ohjaukseen ja lasten viihtymiseen, tyytyväisyyteen, omatoimisuuteen ja aktiiviseen osallistumiseen. Lapsiryhmän itseohjautuva toiminta ja sen ohjaus välillisin keinoin, sosiaalinen integraatio, lapsikohtaisiin suunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden suuntainen oppiminen, vanhempien osallisuus ja oma ammatillinen kehittyminen yhteistyössä eri tahojen kanssa eivät nousseet esiin arjen havainnoissa.

Aiemmissakin tutkimuksissa on jo todettu, että kasvatukseen käytännön toiminta eivät aina vastaa toisiaan. Uusien, teoriassa omaksuttujen kasvatukseen soveltaminen käytäntöön on vaikeaa (Charlesworth ym. 1991; Doliopoulou 1996; Hakkarainen 1996; Hoot ym. 1991; Hoot ym. 1994). Käytännössä muodostuneen kasvatustieteen taustalla olevia teoreettisia ja filosofisia perusteita on puolestaan vaikea tunnistaa (Hujala ym. 1998, 144-145).

Miten teoriatasolla omaksuttu ajattelu voisi siirtyä käytännön toiminnan perustaksi? Ohjaako käytäntöä joitain sellaisia periaatteita, joita ei osata ilmaista muille? Asiantuntijuudessa kehittämisessä voidaan Eteläpellon (1997, 97-99) mukaan erottaa kolme tärkeää tiedon muotoa: *formaalinen oppikirjatieto, praktinen kokemustieto ja metakognitiivinen tietämys*. Ne ovat välttämättömiä ja toisiaan täydentäviä tietämyksen ja osaamisen puolia. Formaalin tietämys liittyy oman asiantuntijuusalueen käsitteelliseen hallintaan. Se on julkista ja helposti kommunikoitavaa. Henkilökunnan itse kirjoittama ja mittariorioista rakentama laatuikäsite edustavat formaalista tietämystä.

Praktinen tietämys syntyy käytännön ongelmanratkaisutilanteissa saaduista henkilökohtaisista kokemuksista. Se myös ilmenee parhaiten konkreettisissa tilanteissa auttaen työntekijää ottamaan huomioon tilanteeseen liittyvät keskeiset piirteet ja toimimaan siinä tarkoituksenmukaisesti. Tieto on kuitenkin usein äänetöntä ja tiedostamattomaksi jäävää, eikä sitä aina kyetä perustelemaan tai käsitteellistämään. Henkilökunnan itsearvioinnit arjessa edustavat praktisen tietämyksen ilmaisuja.

Metakognitiivinen tietämys liittyy henkilön omaan toimintaan ja sen ohjaukseen. Sen tehtävänä on integroida ja suodattaa formaalin ja praktisen tiedon käyttöä. Asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää, että henkilö oppii soveltamaan alaa koskevaa yleistä formaalista tietämystä tilannekohtaisesti. Toisaalta hänen on opittava jäsentämään kokemustietoaan ja käsitteellistämään sitä voidakseen lisätä oman alansa yleistä tietämystä. Nämä kaksi tiedon muotoa voivat täten integroitua uudelleen ja täydentää sekä muokata toisiaan. Tulosten mukaan lapsilähtöisen pedagogiikan perusajatukset kytkeytyivät sekä henkilökunnan yhteiseen praktiseen että formaaliseen tietämykseen johdonmukaisesti. Sitä, miten työntekijät todellisuudessa toimivat pedagogisesti, ei tässä kuitenkaan voitu selvittää muuten kuin välillisesti vanhempien arvioiden kautta. Monien hyvien toimintatapojen taustalla voi olla myös 'sanatonta tietoa', joka ei ilmene kirjoituksissa itsearvioissa.

Inklusiivisesta paradigmasta lähtevää laadunhallintatyötä voidaan pitää luonteeltaan asiantuntijuudessa kehittymisenä. Henkilökunnan on tiedettävä laadukkaan toiminnan yleisiä jäsenyyksiä mutta samalla tunnistettava myös paikalliset kontekstuaaliset toiminnan ehdot ja omaa toimintaa ohjaava kokemusperäinen tietämys. Toiminnan arvioinnin ja kehittämisen edellytys on, että työntekijät kykenevät konkretisoimaan yleistä tietoa omaan työhön soveltuvaksi ja samalla oppivat välittämään henkilökohtaista kokemusperäistä tietoa toisilleen ja vanhemmille. Oman kokemusperäisen tiedon käsitteellistäminen mahdollistaa myös oman toiminnan kyseenalaistamisen ja mahdollisen poisoppimisen.

Tämän pohjalta henkilökuntaa koskevat tulokset johtavat kahdesta näkökulmasta lähteviin päätelmiin. Ensiksi, inklusiiviseen laadunhallintaan liittyvä laadunmäärittely ja -arviointi edellyttää, että henkilökunta kykenee tunnistamaan

arjen työssä niitä laatutekijöitä, joihin se on yleisemmällä käsitteellisellä ja arvope-
rustaisella tasolla valmis sitoutumaan yhdessä vanhempien ja muiden avainryhmi-
en kanssa. Toisaalta käytännön työtä ohjaava hiljainen kokemustieto on kyettävä
käsitteellistämään, että voitaisiin kommunikoida kunkin henkilökohtaisista
laatukäsityksistä. *Metakognitiivista ajattelua edellyttävä arjen analysointi ja yleisten
laatunäkemyksen konkretisointi nousevat tulosten perusteella laadunhallinnassa kehittymi-
sen solmukohdaksi.*

Toiseksi, inklusiivisesta laadunmäärittelystä lähtevä laadunhallintatyö
tarjoaa mahdollisuuksia harjoittaa kaikkia asiantuntijuudessa kehittymisen
kannalta keskeisiä tietämisen muotoja: hankkia oman alan perustietoa laaduk-
kaasta varhaiskasvatuksesta ja selkeyttää käsitteellistä viitekehystä, tarkkailla
käytännön toiminnan laatutekijöitä ja reflektoida käytännön ja kirjatie-
don välisiä yhteyksiä sekä luoda keskusteluissa yhteistä kuvaa laadukkaasta toiminnasta.

Laatuajattelun selkeyttäminen voi lähteä yhteisistä keskusteluista ja jopa
valmiiden mittareiden tarkasteluista sekä varhaiskasvatuksen teorioiden ja
tutkimustiedon jäsentämisestä. Määrittelyihin tulee kuitenkin jättää tilaa tarkastel-
la omia käytäntöjä ja niiden perusteluja, löytää yleisille laatukäsityksille omat
käytännön sovellukset, jotka istuvat senhetkiseen tilanteeseen omassa työpaikassa.

Viimeisin varhaiskasvatuksen laadunhallintaa koskeva kehittämistyö
(Hujala ym. 1999) lähtee juuri tästä periaatteesta. Tutkijat ovat koonneet henkilö-
kunnan, hallinnon ja vanhempien käyttöön teoreettista tietoa, joka on jo jäsennetty
yleisiksi laatuvaatimuksiksi ja -tavoitteiksi. Paikallistasolle on kuitenkin haluttu
jättää vapausasteita muodostaa näiden pohjalta konkreettisia laatukriteereitä
kuvaamaan ainutlaatuista yhteistä laatukäsitystä ja mittaamaan toiminnan
kehittymistä. Tämä konkretisointiprosessi tarjoaa tilaisuuksia kehittyä metakogni-
tiivisissa ajattelutaidoissa sekä laajemminkin varhaiskasvatuksen asiantuntijuudes-
sa.

Henkilökunnan tehtävänä on ohjata myös muita avainryhmiä näkemään
yhteyksiä valittujen pedagogisten toimintaperiaatteiden ja käytännönvälillä.
Tulosten perusteella haasteeksi nousee se, miten ja mistä henkilökunta itse saa
tukea metakognitiiviseen ajatteluprosessiinsa. Laadunhallinnan inklusiivisessa
etenemistavassa on tärkeää, että etenkin alkuvaiheessa joko päiväkodin pedagogi-
sista johtamisesta vastaava henkilö tai ulkopuolinen konsulttoija ohjaa työntekijöi-
tä itsearviointiin ja työn analysointiin.

Mitkä sitten ovat niitä asioita, joihin henkilökunta tulosten perusteella voisi
jatkoissa suunnata ajatteluaan? Tämän tutkimuksen kohderyhmässä vallitsi
elämyksellinen, lapsilähtöinen pedagogiikka, jota henkilökunta korosti laatu-
näkemyksessäänkin. Itsearvioissa taas korostuivat lähinnä aikuisten ohjaamien toimin-
tojen ja perushoidon laadukkuus ja arjen sujuvuus. Tulokset eivät paljasta, mitä
merkityksiä henkilökunta liittii lapsiryhmän keskinäisen toiminnan ohjaamiseen,
ympäristön kautta vaikuttamiseen, opetussuunnitelmien käyttöön arjen työn
pohjana sekä kirjalliseen suunnitteluun, arviointiin ja itse arvioitavaksi asettumi-
seen. Nämä asiat jäivät taka-alalle laatukäsityksen rakentamisessa. Vanhemmat
haluttiin ottaa mukaan heidän ehdoillaan tarjoamalla eri vaihtoehtoja, mutta
jättämällä valinta osallistumisesta heille. Vanhemmat eivät myöskään muiden
yhteistyötahojen tavoin näkyneet arjen havainnoissa.

Nämä asiat liittyvät kokemusteni mukaan laajemminkin suomalaisen varhaiskasvatuksen kehittämiskeskusteluihin. Kerran rakennetut toiminnan perusympäristöt, ajan myötä muokkautuneet yhteistyömuodot, toimintavaihtoehdot ja toiminnan rytmitykset muodostuvat itsestäänselvyyksiksi, joihin ei ole ehkä aikaa paneutua arjen tuoksinassa. Niiden taustalla olevia kasvatuskäsityksiä ei tulla pohtineeksi. Niiden jatkuvaa muokkausta ei pidetä samalla tavalla tärkeänä kuin omaa välitöntä vuorovaikutusta lasten kanssa.

Päivittäisestä toiminnasta selviäminen syrjäyttää helposti pitkän aikavälin suunnittelun. Täten työaika halutaan käyttää välitöntä tulosta tuottaviin asioihin. Toiminnan havainnointi, asioiden dokumentointi ja aika omalle ammatilliselle kasvulle jäävät toissijaisiksi. Niihin panostaminen voisi kuitenkin pidemmällä tähtäimellä hyödyttää myös arjen sujuvuutta ja antaa työlle uusia mielenkiintoisia näkökulmia.

Vaikka oman työn altistaminen toisten arvioinnille voi tuntua uhkaavalta (mm. Vuori 1992), luottamuksellisessa ilmapiirissä toteutettu vertaisarviointi, työn kuvailu, jäsentäminen ja yhteinen keskustelu palvelee omaa oppimista (Kärby 1992, 118-120). Ryhmän ulkopuolinen henkilö voi myös nähdä asioita, joille työntekijät itse ovat 'sokeita', ja auttaa siten löytämään uusia tarkastelukulmia omaan työhön.

6 VANHEMPIEN KÄSITYKSET TOIMINNAN LAADUSTA JA KEHITTÄMISTARPEISTA

6.1 Ihannepäiväkoti

"Ihannepäiväkodissa on pienet lapsiryhmät. 20 lapsen ryhmä on aivan liian suuri. Päiväkodissa lapsi huomioidaan yksilönä. Se on päiväkotia, jossa on hyvä, lämmin ilmapiiri."

"Toivoisin, että päiväkotia olisi lähellä kotia, mahdollisimman vähän laitosmainen."

"... Rauhallinen ympäristö ja tarpeeksi suuri piha ... Tavoitteet olisi samat kaikilla lapsen kasvatukseen osallistuvilla tahoilla. Ihannepäiväkodissa tarjottaisiin lapsille mielekästä, ikätasoisista toimintaa."

"... Työntekijäkin voisi nauttia työssä olosta ... Puitteilla ei ole niin väliä, henki on paljon tärkeämpää."

Taulukkoon 16 olen koonnut yhteenvedon vanhempien ihannepäiväkotikuvailuista jäsentäen sitä laadunarvioinnin käsitteellisen rakenteen (Hujala ym. 1998; Pelkonen 1992) mukaisesti. Tiivistettynä ihannepäiväkodin ominaisuuksia ovat kodin ja luonnon läheisyys, tilavuus, henkilökunnan kiireettömyys, yksilöllinen, monipuolinen ja joustava toiminta fyysisesti ja psyykkisesti turvallisessa ympäristössä ja myönteisessä ilmapiirissä. Jotkut erityislasten vanhemmista korostivat myös pedagogisia näkökohtia kuten kasvatuksen jatkuvuutta, yhtenäisyyttä, yksilöllisyyttä ja ikätasoisuutta toiminnan kehittävyuden ohella.

Vanhempien käsityksiä toiminnan laadusta ja kehittämisestä kartoitettiin sekä haastattelemalla (liite 1) että numeroarvioon perustuvan kyselyn avulla (liite2). Haastatteluun osallistui 11 perhettä 14 perheestä. Viidellä oli erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi ryhmässä. Kyselyyn vastasi 9 perhettä 14 perheestä. Neljällä vastanneista oli erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi ryhmässä.

TAULUKKO 16 Ihannepäiväkodin laatutekijät vanhempien näkemänä (haastattelukysymys 10)

Laatutekijät: <i>Saatavuus ja riittävyys</i> <i>Puitetekijät</i>	Sisältö: Lähellä kotia Riittävästi henkilökuntaa Pienet lapsiryhmät, vähemmän kuin 20 lasta Ei laitosmainen Turvallinen Metsää, luonto lähellä Vettä/ uima-allas Rauhallinen ympäristö Suuri piha, tilaa (Puitteet ei niin tärkeät kuin toiminta)
<i>Prosessia tukevat tekijät</i>	Yhteistyö toimivaa Yhteistyö eri terapeuttien kanssa (VEK) Kaikilla kasvatustahoilla yhteiset tavoitteet (VEK) Henkilökunta nauttii työstään Aikuisilla on aikaa
<i>Prosessitekijät</i>	Turvallista Yksilöllinen hoito ja kasvatusta Monipuolinen toiminta Toimivaa, joustavaa Mielekäs, ikätasoinen, kehittävä toiminta (VEK) Henkilökohtaiset opetus suunnitelmat (VEK)
<i>Vaikutavuustekijät</i>	Hyvä, lämmin ilmapiiri Lapsi tulee mielellään (Henkilökunta nauttii työstään)

Haastateltavat on jaettu tulosten esittelyssä kahteen vastaajaryhmään seuraavasti:

VK = Yleisten varhaiskasvatuspalvelujen piiriin kuuluvien lasten vanhemmat (n=6)

VEK = Varhaisvuosien erityiskasvatuspalvelujen piiriin kuuluvien lasten vanhemmat (n=5)

Mikäli molemmat vastaajaryhmät ovat tuoneet esiin samoja näkökohtia, ne on esitetty yhteisinä mielipiteinä ilman em. erottelua.

Vanhemmille osoitetut kysymykset jaoin sisältönsä puolesta kahteen ryhmään. Ensimmäiseksi tarkastelen *kodin ja päiväkodin väliseen yhteistyöhön liittyviä odotuksia ja kokemuksia*. Lähtökohtana oli, että yhteistyö luo perustan vanhempien ja päiväkodin yhteiselle kasvatustehtävälle sekä mahdollistaa vanhempien mukanaolon laadunmäärittelyssä ja -arvioinnissa sekä toiminnan kehittämisessä (vrt. kuvio 3 luvussa 3.2.4). Toiseksi käsittelem *päiväkodin kasvatustyön arviointia ja siitä nousevia laatukäsityksiä*. Kysymysten avulla pyrittiin selvittämään, millaisia asioita vanhemmat pitivät tärkeinä omalta ja lapsensa kannalta, kun toimintavuosi oli kulunut. Heitä pyydettiin myös arvioimaan kasvatustyön tuloksellisuutta lapsensa tyytyväisyysarviona.

6.2 Kodin ja päiväkodin välisen yhteistyön arviointi

Haastattelu

Päivähoidon ja kodin välinen yhteistyö alkaa päivähoitopaikan valintatilanteesta. Päivähoidotoimesta tarjotaan vanhemmille tietoa eri vaihtoehtoista sekä määritellään heidän osallisuutensa päätöksenteossa. Vanhempien vähitellen muotoutuva laatutietoisuus tulee esiin jo tässä vaiheessa. Haastatteluissa esitetyt syyt lapsen siirtymisestä integroituun ryhmään vaihtelivat sen mukaan, missä määrin vanhemmat olivat olleet aktiivisia päätöksentekijöitä tilanteessa (taulukko 17).

TAULUKKO 17 Vanhempien näkemykset lapsen päivähoitopaikan valintaan vaikuttaneista tekijöistä (haastattelukysymys 1)

Luokittelu: <i>Ei valinnanmahdollisuuksia</i>	Sisältö: VEK: -"Siirto erityispaikalle, eikä muita vaihtoehtoja"
<i>Valinta lapsella</i>	VK: -"Lasta suostuteltiin."
<i>Valintaa ei ole pohdittu</i>	VK: -"Sattuma."
<i>Vanhempien päätös perustuen muiden suosituksiin</i>	VK: -"Lasta haluttiin tukilapseksi." -"Ryhmää ehdotettiin ja meille kävi" VEK: -"Puheterapeutti suositteli." -"Edellinen päiväkotisi suositteli."
<i>Vanhempien omiin näkemyksiin perustuva päätös</i>	-"Pieni ryhmäkoko." -"Erityistietämys ryhmässä." VK: -"Pienryhmän hyvä maine." -"Yksilöllisyys." VEK: -"Erityispalvelut."

Suurin osa vanhemmista koki olleensa itse päättämässä lapsen päivähoitoryhmästä. Vain yksi perhe koki olleensa kokonaan vailla valinnanvaihtoehtoja. Monen perheen päätökset perustuivat kuitenkin asiantuntijoiden näkemyksiin. *Pieni ryhmäkoko, ryhmän hyvä maine, henkilökunnan erityisosaaminen ja erityispalvelut* olivat vanhempien omia valintaperusteita. Keskeinen taustalla oleva arvostus on lapsen yksilöllinen kohtelu.

Valinta-argumenteissaan vanhemmat viittasivat ensisijaisesti päivähoiton laadukkuuden puitteisiin sekä prosessia välillisesti ohjaaviin tekijöihin eli ryhmän kokoon sekä henkilökunnan koulutukseen ja työkokemukseen. Henkilö-

kunnan koulutus ja ryhmäkoko on todettu myös aiemmissa selvityksissä vanhempien painottamiksi asioiksi (Vartiainen 1994; Wesley ym.1997).

Ryhmän pedagogisen toiminnan laadusta ei vanhemmilla ollut yksityiskohdasta tietoa. Joidenkin päivähoitoratkaisujen taustalla olivat ennemminkin sattuma ja suostuttelu kuin tietoinen valinta. Myös Barraclough-Shanee ja Smith (1996) ovat todenneet, että useat vanhemmista ovat tässä vaiheessa vielä melko passiivisia ja tietämättömiä laatutekijöistä. Valintatilanteessa päiväkodin ja ryhmän maine muiden vanhempien ja asiantuntijoiden keskuudessa voi vaikuttaa yhtä lailla kuin omakohtainen tutustuminen toimintaan. Yksikön imagoa peittääkin yhtenä valintaan ja odotuksiin vaikuttavana tekijänä (Outinen, Holma & Lempinen 1994; Määttä 1999, 128).

Haastattelun (kysymykset 4, 7 ja 8) tulosten mukaan vanhemmat pitivät tärkeimpänä yhteistyömuotona *perhekohtaisia keskusteluja*. Lisäksi *koko perheen tapahtumat* kuten erilaiset toimintailtapäivät olivat useimpien vastanneiden mielestä perheen arjen ja yhteisen olemisen kannalta hyviä. Muina toimivina yhteistyömuotoina mainittiin ryhmän tiedotteet ja reissuvihko, päivittäiset tapaamistilanteet, toiminnalliset vanhempainillat ja kirpputorit sekä muut vastaavat tempaukset. Vanhemmat, joilla oli useampi lapsi päiväkodissa eri ryhmissä, toivoivat, ettei ryhmäkohtaisia tapahtumia olisi liikaa. Vanhemmat olivat sitä mieltä, että *mahdollisuuksia yhteistyöhön on tarjottu riittävästi ja monipuolisesti*. He olivat voineet valita tarjolla olevista yhteistyö- ja osallistumismuodoista ne, jotka sopivat heidän perheelleen parhaiten.

Omaa lasta koskeva suunnittelu ja kasvatuskeskustelut osoittautuivat kaikille vanhemmille tärkeiksi, kun taas ryhmätason toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja hallintoon liittyviin yhteistyömuotoihin ei suoraan viitattu. Tärkeiksi monille osoittautuivat myös perheen yhteenkuuluvuutta ja hyvinvointia tukevat yhteistyömuodot, joihin vanhemmat voivat osallistua lastensa kanssa yhdessä (vrt. Landerholm & Lowenthal 1993).

Yhteistyön tarpeet ja valmiudet kuitenkin vaihtelivat perheestä toiseen. Osa vanhemmista halusi tiivistä kasvatuksellista yhteistyötä ja osa taas yhteyttä vain poikkeustilanteissa. Yhteistyön sisältöjä käsittelevistä vastauksista voidaan hahmottaa ainakin kaksi eri ulottuvuutta, joiden avulla vanhempien näkemyksiä omasta osallisuudesta voidaan tarkastella. Ensimmäinen ulottuvuus kuvaa sitä, *millaisina vaikuttajina vanhemmat näkevät itsensä päiväkodin kasvatustoiminnassa*. Tämän ulottuvuuden toisena ääripäänä on usko ammattilaisten kykyyn ja pätevyyteen päättää asioista eli tukeutuminen professionaalisuuden takaamaan laatuun. Tällöin painottuvat laadunhallinnan välilliset prosessitekijät eli koulutus ja työkokemus. Toisessa ääripäässä on vanhempien ilmaisema halu olla mukana suunnittelemassa ja päättämässä yhdessä henkilökunnan kanssa siitä toiminnasta, johon heidän lapsensa osallistuu. Tällöin vanhemmat haluavat vaikuttaa laadukkaan prosessin määrittelyyn ja arviointiin.

Toinen ulottuvuus kuvaa sitä, *miten avoimina vanhemmat haluavat pitää 'kodin ikkunat' päiväkotiin päin*. Kysymys on siitä, miten tärkeänä he pitävät sitä, että kaikki kasvattajatahot ovat keskenään yhtä mieltä lapsen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavista asioista, ja miten läheiseksi he haluavat kodin ja päiväkodin suhteen muodostuvan. Toista ääripäätä kuvaavat ne mielipiteet, joiden mukaan lapsen ja perheen kasvatuskysymyksistä on syytä keskustella vain silloin, kun päiväkodissa

ilmenee ongelmia lapsen hoidossa ja kasvatuksessa tai lapsella on erityistarpeita. Ulottuvuuden toinen pää edustaa asennetta, jonka mukaan on tärkeää, että päiväkodissa tiedetään perheen kasvatuskäytännöt ja keskeiset lapsen elämään vaikuttavat tekijät.

		TOIMINTAAN VAIKUTTAMINEN	
		ulkopuolella	mukana
I K K U N A T K O T I I N	avoi- met	VANHEMMAT AVUSTAJINA "perhekohtaiset keskustelut 1-2 kertaa vuodessa" "toiminta-iltapäivät lasten kanssa" "muuten luotan ammatti- ihmisten kykyyn"	VANHEMMAT TÄYSI- VALTAISINA "vanhempien käsitykset kasvatuksesta olisi huomioitava" "vanhempainneuvoston kautta vaikuttaminen"
	sulje- tut	VANHEMMAT ULKO- PUOLISINA "vain jos lapsella on jotain poikkeavaa" "suunnittelu kuuluu henki- lökunnalle"	VANHEMMAT KULUTTAJINA "kirjeitse voi kysyä pää- tettävistä asioista" "vanhempien ehdotuksia voi kuunnella" "kootaan vanhempien tyytyväisyysarviointit"

KUVIO 8 Vanhempien näkemyksiin perustuvat yhteistyöroolit

Näiden ulottuvuuksien ristiintaulukoinnilla voidaan muodostaa neljä yhteistyön perusröolia (kuvio 8). Käytännössä kukaan vanhemmista tuskin sijoittuu puhtaasti tiettyyn roolityyppiin, mutta mielipiteet voivat painottua tietyn roolin suuntaisesti. Kolme perusröolia, 'vanhemmat ulkopuolisina', 'vanhemmat apuopettajina' ja 'vanhemmat täysivaltaisina vaikuttajina elämässään' löytyvät aikaisemmista yhteistyötä käsittelevistä tutkimuksista (Bailey & Wolery 1984, 156; Dunst ym. 1991; Tauriainen 1993a, 112). Neljäs rooli 'vanhemmat kuluttajina' viittaa liike-elämässä käytettäviin asiakkaan epäsuoriin vaikuttamismahdollisuuksiin mm. tyytyväisyysarviointien ja ostosvalintojen teon kautta, jolloin asiakas ei ole suoraan mukana toimintaa koskevassa päätöksenteossa. Se, millaisena vanhemmat

näkevät oman roolinsa päiväkodin kasvatustyössä ja yhteisessä kasvatustehtäväsä, luo perustan sille, miten inklusiivista laatutyötä voidaan toteuttaa.

Kysely

Vanhempien arvioita päiväkodin ja kodin kasvatuskäsitysten yhdenmukaisuudesta voidaan pitää yhteistyön tuloksellisuuden osoittimina. Päiväkotiryhmän toiminnasta saadun tiedon riittävyys on puolestaan edellytys sille, että vanhemmat voivat luoda laatuikätyksiään ja arvioida toimintaa asiantuntevasti. Vanhempien vastaukset heille osoitettuun kyselyyn (liite 2) olivat kaikkineen hyvin myönteisiä (taulukko 18). Osioiden keskilukujen ja hajontalukujen (koonti liitteessä 3) tarkastelu antaa kuitenkin - aineiston pienuuden huomioiden - varovaisesti tulkittuna suuntaa toiminnan kehittämislle.

TAULUKKO 18 Vanhempien ja henkilökunnan kasvatuskäsitysten yhdenmukaisuus ja ryhmän toimintaa koskevien tietojen riittävyys vanhempien arvioimana (keskiarvo, mediaani, n = 9 perhettä)

<i>Ajattelemme henkilökunnan kanssa</i>	<i>eri lailla (1 - 6)</i>	<i>samoin Md</i>
	<i>Ka</i>	<i>Md</i>
- siitä, mitä lapselta voi vaatia ja edellyttää	5,8	6,0
- lapselle opetettavista käytöstavoista	6,0	6,0
- keinoista ohjata lasta toivottuun käyttäytymiseen	5,4	6,0
- lapsen käsitysten kuulemisesta ja huomioon ottamisesta	5,6	6,0
- lapsen omatoimisuuteen kannustamisesta	5,7	6,0
- lapsen yksilöllisten ominaisuuksien huomioon ottamisesta	5,4	6,0
- lapsen itsetunnon vahvistamisen keinoista	5,7	6,0
<i>Voidaksemme arvioida toimintaa tiedämme ryhmän</i>	<i>liian vähän (1 - 6)</i>	<i>riittävästi</i>
- kasvat- ja toimintaperiaatteista	5,2	5,0
- perushoidosta (pukeminen/riisuminen ulkoilu, ruokailu, lepo, hygienia)	5,8	6,0
- ohjatusta toiminnasta	5,2	5,0
- vapaasta leikistä	5,1	5,0
- lasten keskinäisestä kanssakäymisestä	4,8	5,0
- aikuisten ja lasten keskinäisestä kanssakäymisestä	5,1	5,0

Kasvatuksen peruslinjoissa vanhemmat kokivat olevansa henkilökunnan kanssa eniten samaa mieltä, mutta *lasten yksilöllisessä huomioon ottamisessa ja kuulemisessa sekä käyttäytymisen ohjaamisessa* arvioitiin olevan mielipide-eroja ja siten myös yhteistyön kehittämismahdollisuuksia.

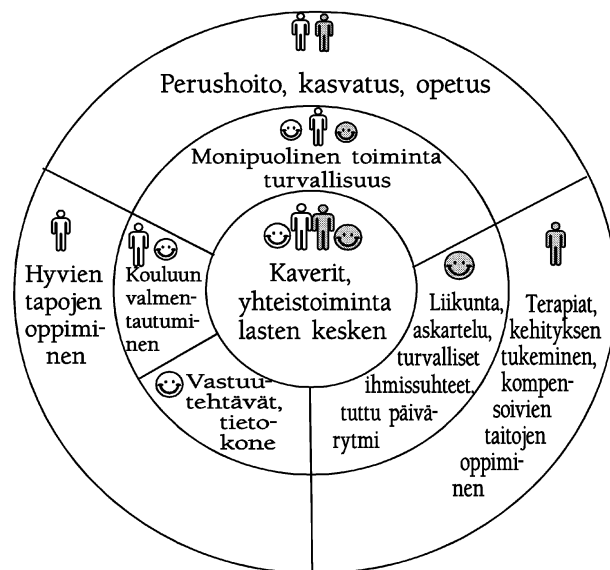
Eniten vanhemmat tiesivät ryhmän *perushoitokäytännöistä*. Sen sijaan muiden alueiden tuntemus oli vähäisempää. Erityisesti *lasten keskinäistä kanssakäymistä ja leikkiä sekä aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta* vanhemmat kokivat tuntevansa muuta toimintaa heikommin, vaikka henkilökunta oli panostanut tiedottamiseen. Syksyisin ja keväisin järjestettyjen perhekohtaisten keskustelujen, vanhempainilto-





jen ja ilmoitustaulun lisäksi vanhemmille jaettiin kuukausittain kirjallinen tiedotuslehtinen. Ennen haastattelua ja kyselyä vanhemmille näytettiin myös videonauhoitus kahden viikon aikana tallennetusta lapsiryhmän arkitoiminnasta. Yhteenvedona voi todeta, että vaikka kodin ja päiväkodin välisiin yhteistyön muotoihin oltiin tyytyväisiä, niin yhteistyön sisältöjä tulisi vanhempien mukaan vielä kehittää.

6.3 Päiväkodin kasvatustyön arviointi

Haastattelu

Vanhempien arviot ryhmässä toteutetusta kasvatustyöstä toimintavuoden lopussa perustuvat yhteistyössä muodostuneisiin käsityksiin toiminnasta. Kysymykset 2 ja 3 käsittelivät sekä vanhempien omia odotuksia että käsitystä lapsensa päiväkodissa tärkeinä pitämistä asioista. Vastaustiedot on koottu kuvioon 9.



-  Tavanomaisesti kehittyvien lasten vanhempien painottamat asiat
-  Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhempien painottamat asiat
-  Vanhempien näkemys tavanomaisesti kehittyvän lapsensa tärkeänä pitämistä asioista
-  Vanhempien näkemys erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsensa tärkeänä pitämistä asioista

KUVIO 9 Vanhempien omat odotukset sekä käsitys lapsensa tärkeänä pitämistä asioista päiväkodin toiminnassa

Vastaukset kertovat toiminnan prosessiin ja vaikutuksiin liittyvistä laatuvaatimuksista, vaikkakin laatutekijät on ilmaistu varsin yleisellä tasolla. Lapsen sosiaalisen kehityksen tavoitteita on kuvattu tarkemmin. Kuvion keskelle sijoittuvat lapsille ja aikuisille yhteisesti tärkeitä, laadukkaan toiminnan ytimenä pidettävät asiat eli kaverit ja lasten keskinäinen yhteistoiminta.

Molemmista ryhmistä vanhemmat katsoivat lapsensa kaipaavan *turvallisuutta ja monipuolista* toimintaa. Kuusivuotiaille tärkeitä olivat vanhempien mielestä vastuun saaminen ja kouluun valmentavat tehtävät. Nuoremmille lapsille, jotka olivat pääosin erityispaikalla olevia lapsia ja poikia, vanhemmat olettivat olevan tärkeää päivärytmin ja ihmissuhteiden pysyvyyden sekä karkeaa ja hienomotorisen toiminnan. *Erityistarpeiden ohella* odotukset kohdistuvat toiminnan sovittamiseen *lasten ikätasoon ja ehkä myös sukupuoleen.*

Molempien vastaajaryhmien vanhemmat korostivat hoidon ohella myös *kasvatuksen ja opetuksen* merkitystä. Erityislasten vanhemmat painottivat lapsen *kuntoutumista* ja puutteellisia kielellisiä taitoja *kompensoivien taitojen oppimista* ympäristössä toimimisen avuksi. Tavanomaisesti kehittyvien lasten kohdalla toivottiin lapsen oppivan *sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittavia hyviä tapoja.*

Vanhempien kokemukset (kysymykset 4, 5, 6 ja 9) päiväkotiryhmän vahvoista puolista ja kehittämistarpeista sekä integraation mahdollisista eduista ja haitoista koottiin yhteen SWOT-analyysia (strengths, weaknesses, opportunities, threats) soveltaen (taulukko 19).

Tämän nelikenttäanalyysin avulla voidaan organisaation toimintaa koskevia arvioita jäsentää tulevaa kehittämistyötä varten (Santalainen, Voutilainen & Porenne 1990). Vahvuudet ovat asioita, joiden avulla ryhmä tai organisaatio voi kilpailla. Heikkoja puolia on yritettävä kehittää. Mahdollisuudet tulisi ottaa käyttöön ja uhat torjua. Vanhempien mielipiteet on esitetty nelikenttätaulukossa niiden yleisyysjärjestyksessä.

Ryhmän vahvuudet olivat monipuolisessa toiminnassa, kaikki lapset hyväksyvässä ja arvostavassa suhtautumisessa, ilmapiirissä ja ryhmän koossa. Tavanomaisesti kehittyvien lasten vanhemmat pitivät erilaisia kommunikointikeinoja ja omatoimisuuden tukemista etuina. Erityislasten vanhemmat painottivat tässäkin yhteydessä lasten sopeutumista yhteiselämään ja arjen sujuvuutta.

Samantyyppiset asiat nähtiin myös integroitujen ryhmien mahdollisuuksina. Lapset voisivat oppia toisiltaan: toiset tarjoavat toimintamalleja, toiset taas mahdollisuuksia tutustua ihmisen moninaisuuteen. Ryhmässäolo voisi lisätä tukilasten itsetuntoa ja vastuullisuutta. Asiantuntevassa ohjauksessa lapsella on mahdollisuus osallistua monenlaiseen toimintaan.

Päiväunikäytännöt sekä erityislasten osalta yksilöllinen huomiointi, lasten keskinäinen toiminta ja henkilökunnan yhteistyö muiden kuntoutuksesta vastaavien tahojen kanssa nähtiin kehittämistä vaativina. Uhkana nähtiin erilaisuudesta syntyvä kielteinen vertailu ja erityislasten syrjintä sekä sosiaalisen integroitumisen näennäisyys. Pelko lapsen syrjinnästä on yleismaailmallista (Guralnick ym. 1995).

TAULUKKO 19 Vanhempien näkemykset lapsensa päiväkotiryhmän vahvuuksista, kehittämistarpeista, mahdollisuuksista ja uhkista toimintavuoden kokemusten perusteella (SWOT-analyysi)

<p>VAHVUUDET <i>Molemmat ryhmät:</i> Ryhmässä on monipuolinen toiminta lapsille ja vanhemmille Erilaisuuden hyväksyminen, monipuolinen kuva elämästä: "Kaikki ovat osana ryhmää" Hyvä henki ryhmässä: "Ryhmään on hyvä tulla" Pieni ryhmäkoko VK: Monipuolinen kommunikaatio Omatoimisuuden tukeminen VEK: Säännöt, tavat, tottumukset Organisointikyky, suunnittelukyky: "Päivän ja viikon hyvä struktuuri"</p>	<p>MAHDOLLISUUDET <i>Molemmat ryhmät:</i> Erilaisuuden kohtaaminen: "Suvaitsevaisuutta ja tulevaisuuden eväitä"; "Lapset oppivat, että on luonnollista, että olemme kaikki erilaisia" Tarjolla 'tukilapsen' malli VK: Monipuolinen toiminta ryhmässä Elämyksellinen oppiminen, "elämysryhmä" 'Tukilapsi' saa vastuuta ja itsetunto kasvaa</p>
<p>KEHITETTÄVÄT ASIAT, HEIKKOUEDET VK: Päiväunikäytännöt Neuvottelut lapsen siirtämisestä ryhmästä toiseen VEK: Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen Tytöjen (tukilasten) suhtautuminen poikiin Henkilökunnan ja muiden lapsen kanssa työskentelevien ammattilaisten yhteistyö</p>	<p>UHAT VEK: Erityislapsille voi olla raskasta verrata itseään muihin Erilaisuudesta johtuva kiusaaminen Integraation näennäisyys: "Ohjataan lapsia riittävästi toimimaan yhdessä, vai onko kaksi erillistä ryhmää?"</p>

Kysely

Kyselyssä (liite 2) kartoitettiin mm. vanhempien kokemuksia henkilökunnan luomasta ilmapiiristä ja käsitystä lapsen päiväkotikokemuksista (taulukko 20). Nämä kysymykset antoivat osaltaan tietoa toiminnan kehittämistarpeista vanhempien näkemänä, vaikkakin laadukkuuden tekijät olivat tältä osin tutkijan ja henkilökunnan etukäteen määrittelemiä.

Vanhempien arviot osoittautuivat kaikkineen hyvin myönteisiksi aikaisempien vastaavien tutkimusten tapaan (Barraclough-Shanee & Smith 1996; McNaughton 1994; McWilliam ym. 1995). Eri osioiden keskinäinen tarkastelu paljasti kuitenkin suuntaa antavia eroja, jotka voidaan tulkitä osoituksiksi toimin-

nan vahvuuksista ja kehittämistarpeista. Aineiston pienuuden vuoksi tulkintani ovat kuitenkin varovaisia. Kyselyaineiston jakauman keskiluvut ja hajontaluvut on esitetty tarkemmin liitteessä 3.

Tulosten mukaan henkilökunnan arvioitiin luoneen ryhmään erittäin hyvän ilmapiirin ja olevan melko yksimielisiä toimintaperiaatteistaan ja kasvatusten- telyistään. *Kehittämiskohteeksi nousee keskinäisen toiminnan joustavuus ja tukeminen.*

Useimmin lapset olivat vanhempien arvioiden mukaan valittaneet päiväle- poa ja pukemista tai riisuutumista koskevista perushoidon käytännöistä sekä muiden lasten toiminnasta. Päivälepokäytäntöjä olivat vastustaneet vanhimmat lapset. Vanhempien mukaan lapsilla on ollut riittävästi mieluisaa tekemistä päiväkodissa ja halua lähteä päiväkotiin, mutta kaikilla lapsilla ei ole hyviä ystäviä ryhmässä riittävästi. *Kehittämiskohteiksi nousevat kyselyn perusteella päiväunikäytän- nöt, pukeutumis- ja riisuutumistilanteet, lasten keskinäinen toiminta sekä kaveruussuh- teet.*

TAULUKKO 20 Vanhempien arvio henkilökunnan toiminnasta ja lapsen päiväkotiko- kemuksista (keskarvo, mediaani, n = 9 perhettä)

<i>Henkilökunta on kyennyt</i>	<i>heikosti (1 - 6) erittäin hyvin</i>	
	<i>Ka</i>	<i>Md</i>
- luomaan avoimen ja iloisen ilmapiirin ryhmään	5,9	6,0
- pääsemään keskenään yksimielisyyteen toimintaperiaatteistaan ja kasvatusten- telyistään	5,6	6,0
- joustavaan ja toinen toistaan tukevaan työskentelyyn	5,4	6,0
<i>Lapsemme on valittanut</i>	<i>tuskin koskaan (1 - 6) usein</i>	
- ryhmän säännöistä	1,4	1,0
- aikuisten kasvatusten- telyistä	1,3	1,0
- perushoitoon kuuluvista käytännöistä koskien:		
- pukeutumista ja riisuutumista	1,9	1,0
- ulkoilua	1,4	1,0
- ruokailua	1,2	1,0
- päivälepoa	2,8	2,0
- wc-käyntejä, peseytymistä	1,0	1,0
- ohjatun toiminnan käytännöistä	1,1	1,0
- vapaan leikin käytännöistä	1,3	1,0
- muiden lasten toiminnasta	1,9	1,0
- aikuisten suhtautumisesta häneen	1,1	1,0
<i>Lapsella on</i>	<i>liian vähän (1 - 6) riittävästi</i>	
- mieluisaa tekemistä päiväkodissa	5,8	6,0
- hyviä ystäviä ryhmässä	5,2	6,0
- halua lähteä aamuisin päiväkotiin	5,6	6,0

Yhteenveto

Tällainen strukturoitu haastattelu ja kysely antaa peruslähtökohdan vanhempien laatuajattelun ymmärtämiselle. Vastauksista löytyy useita yleisluonteisia ilmaisuja ja viitteitä vanhemmille tärkeistä laatuksityksistä, joita ei kuitenkaan ole vielä tarkennettu kriteerien tasolle. Vastaavasti niistä löytyy yksittäisiä laatuksiteeri-ilmaisuja, joiden taustalla oleva yleisempi laatuksitavoite jää päättelyjen varaan. Nämä vastaukset tuottavat kuitenkin oivallisen alkukartoituksen, jonka pohjalta voidaan lähteä jatkamaan keskustelua sekä yhdessä vanhempien ja henkilökunnan kesken että erikseen kummassakin ryhmässä.

Etusijalla vanhempien odotuksissa olivat lasten kaveruussuhteet sekä sosiaaliset ja kommunikaatiotaidot. Tulevaisuusorientaatio oli myös mukana. Lasten toivottiin oppivan näitä taitoja tulevia ympäristöjä varten. Tärkeää oli myös toiminnan turvallisuus, pysyvyys ja jatkuvuus sekä monipuolisuus (vrt. myös Vartiainen 1994). Vanhemmat korostivat lisäksi vastuun antamista lapselle.

Kokemusten arvioinnissa vanhemmat kiinnittivät huomionsa ensisijaisesti prosessitekijöihin ja vaikuttavuustekijöihin. Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja lasten keskinäinen toiminta ja oppiminen toinen toisiltaan ryhmässä oli jälleen kaiken keskiössä. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhemmilla oli epäilyjä siitä, miten yksilöllinen huomioon ottaminen ja sosiaalinen integraatio toteutuu. Jotkut vanhemmat pohtivat lapsensa myönteisen minäkuvan ja kaveripiirissä hyväksytyksi tulemisen mahdollisuuksia, mikä on yleinen huoli vanhemmilla muuallakin (Guralnick ym. 1995). Integraatioryhmä voisi vanhempien näkemysten mukaan toisaalta tarjota lapsille myös mahdollisuuksia oppia toistensa toiminnasta, vastuun kantamisesta ja toistensa hyväksymisestä, mitä integraatioajattelussa yleisestikin korostetaan (mm. Wolery & Wilbers 1994).

Kehittämiskohteita olivat perushoitotilanteiden joustavuus, lapsen siirtämisen ryhmästä toiseen, yksilöllisyyden huomiointi, lasten keskinäisen toiminnan laatu, yhteistyö ja kasvatustajatuksen yhtenäisyys muiden tahojen kanssa ja henkilökunnan keskinäinen tuki. Kodin ja päiväkodin yhteistyösisältöjen osalta olisi kiinnitettävä huomiota lapsen yksilöllisen kohtaamisen ja ohjauksen keinoihin sekä kokemusten ja tiedon välittämiseen lasten keskinäisestä ja aikuisten kanssa tapahtuvasta toiminnasta.

Ryhmän vahvuutena, joille toimintaa tulisi jatkossakin rakentaa, pidettiin etenkin ryhmän myönteistä ilmapiiriä, jossa otetaan kaikki lapset mukaan osaksi ryhmää. Monipuolinen, erilaisia kommunikointikeinoja sisältävä toiminta ja sen struktuurin sopivuus ja pysyvyys vastasi vanhempien odotuksia. Henkilökuntaa pidettiin hyvinä suunnittelijoina ja organisoijina. Henkilökunnan pätevyyttähän vanhemmat olivat korostaneet jo valintavaiheessa. Ryhmässä katsottiin olevan mahdollisuuksia järjestää elämyksellistä, vertaisryhmässä tapahtuvaa oppimista, jossa eivät niinkään korostu kognitiiviset kuin sosiaaliset ja emotionaaliset kehitysalueet. Vastaava painotus on todettu myös aiemmissa selvityksissä (Guralnick ym. 1995; Hujala 1999; Tauriainen 1994).

Keskeisiä vaikuttavuustekijöitä eli tuloksia, joihin ryhmässä oli ylletty, olivat hyvä ilmapiiri, lasten viihtyminen ja lasten kehittyminen ryhmässä selviytyviksi sekä omatoimisiksi. Yhteistyön osalta oltiin tyytyväisiä tapaan toimia erilaisten

perheiden ehdoilla lähtien lapsikohtaisesta suunnittelusta yhdessä vanhempien kanssa.

Puitetekijöistä vain lapsiryhmän koko nousi pysyväksi huomion ja tyytyväisyyden kohteeksi. Ihannepäiväkotikuvauksissa vanhemmat kiinnittivät huomiota myös aikuinen - lapsi-suhdelukuun, päiväkodin kodinomaisuuteen, luonnonläheisyyteen ja tilavuuteen. Nämä asiat ratkaistaan kuitenkin pitkälti ylemmällä kuin päiväkodin tasolla.

Pääosin tulokset noudattivat Vartiaisen (1994) tuloksia vanhempien laatuodotuksista, jotka liittyivät yksilöllisyyteen, turvallisuuteen, virikkeellisuuteen, pätevyuteen, ryhmäkokoon ja yhteistyöhön kodin ja päiväkodin välillä.

7 LASTEN KOKEMUKSELLISET LAATUKÄSITYKSET

7.1 Lasten haastattelu menetelmänä tavoittaa heidän ajatteluaan

Tässä luvussa käsittelen lasten haastattelumenetelmän kehittämistä yhteistyössä henkilökunnan kanssa. Koska arviointimenetelmien kehittäminen sisältyi tutkimustehtävään, tämä luku voidaan nähdä jo osana tutkimuksen tuloksia. Etenen esityksessä teorian ja käytännön vuoropuheluna nostaen esiin lasten haastatteluun liittyviä ongelmia ja niiden ratkaisuehdotuksia sekä valaisten asioita aineistosta saaduista esimerkeistä.

Lasten käsityksiä hyvästä toiminnasta päiväkodissa voi kartoittaa periaatteessa kahdella tavalla: kuuntelemalla ja haastatteleamalla heitä tai havainnoimalla heitä. Molempiin menettelyihin voidaan soveltaa eri tasoisesti strukturoituja menettelyjä (luku 3.3.1). Tiedonhankinta voidaan pohjata ensisijaisesti lapsen omaehtoisen, spontaanin toiminnan dokumentointiin tai sitten aikuisen suunnitelmien kysymysten, tilanteiden ja havaintoluokitusten käyttöön. Ensin mainittu avoimempi lähestymistapa voi antaa tietoa lapsen aidoista käsityksistä ja mielenkiinnon kohteista, mutta sitä tulee soveltaa pitkällä aikavälillä jatkuvasti, että saataisiin kattava kuva erilaisista tilanteista. Havainnoinnissa lapsella ja arvioitsijalla on vähemmän mahdollisuuksia olla keskenään vuorovaikutuksessa ja sitä kautta varmistaa tulkintoja epäselvissä tapauksissa. Havainnointi vie myös aikaa, kun pyritään saamaan kuva koko toiminnan eri puolista. Tässä vaiheessa päädyimme kehittämään lasten haastattelua, joka tuntui sekä resurssien kannalta realistisimmalta että eri osapuolten kannalta myös tasavertaisimmalta menettelyltä. Lasten haastattelun suunnittelemiseksi tutustuin sekä aihetta koskevaan metodikirjallisuuteen (mm. Corsaro 1985; Dovenborg & Pramling 1985; Evaluating and developing ... 1995) että käynnissä olleisiin ja aikaisemmin tehtyihin lasten haastattelututkimuksiin (mm. Kankaanranta 1998; Lummelahti 1996; Myllylä 1993).

Seuraavassa käsittelen eräitä keskeisiä lasten haastattelemiseen liittyviä kysymyksiä. Haastattelija ja haastattelun analysoija tarvitsevat tietoa siitä, miten lapsi kykenee ilmaisemaan itseään haastattelutilanteessa. Toisaalta kysymys on myös siitä, miten aikuinen tulkitsee lapsen tarkoituksia. Aikuisella haastattelijan

roolissa on myös valta ohjailla eri tavoin haastateltavan lapsen ajattelua ja kommunikatiivista käyttäytymistä haastattelun aikana. Kielitieteellisesti katsottuna näkökulmani on lähinnä pragmaattinen ja semanttinen.

Lasten haastattelun toteutus

Kokemukset alle kouluikäisten lasten haastattelemisesta ovat osoittaneet, että lapset tarvitsevat havainnollistavaa tukea ajattelulleen. Haastateltavan aiheen ei saisi myöskään ajallisesti tai fyysisesti olla liian etäällä lapsen sen hetkisestä kokemusmaailmasta, mikä oli perustana mm BASUN-projektin eilispäivän tapahtumien haastattelussa lapsen omassa ympäristössä (Langsted 1994). Dovenborg ja Pramling, jotka ovat käyttäneet ja kehittäneet alle kouluikäisten lasten haastatteluja tutkimusmenetelmään (1985, 37), suosittelevat puolestaan kuvakorttien käyttöä lasten haastattelun tukena.

Tältä pohjalta pohdimme tutkimuspäiväkodin henkilökunnan kanssa, miten lapsen muistia voisi tukea niin, että hän voisi arvioida mahdollisimman monia tapahtuneita asioita päiväkodin arjesta. Ratkaisu löytyi päiväkodin eri toimintoja symboloivista valokuvamaisista tai piirretyistä tapahtumakuvakorteista, jotka esittävät lapsia tiettyjen toimintojen parissa (liite 4). Niitä käytettiin ryhmässä päivittäin havainnollistamaan päivän toimintoja lapsille, koska osalla heistä oli dysfasiaa. Haastattelun tukena päätettiin käyttää päiväkodin perustoiminnot kattavaa lajitelmaa näistä korteista.

Päätimme käyttää haastattelun apuna myös kasvokuvia siten, että lapset saavat lajitella päiväkodin eri toimintoja vastaavat kuvakortit kolmeen ryhmään: iloisen nallen kasvokuvan alle tulevat ne toiminnot, joista lapsi erityisesti pitää, totisen nallen alle ne, joista lapsi ei välitä niin kovasti ja surullisen nallen alle ne, joista lapsi ei pidä. Samalla lasta haastatellaan tiedustelemalla, miksi hän pitää tai ei pidä tietyistä toiminnoista.

Menetelmän esitestauksessa, jonka henkilökunta teki muutamien lasten kanssa, toimintojen lajittelu kolmiportaisella asteikolla ei toiminut. Etenkin dysfaattisilla lapsilla oli tässä vaikeuksia. Kaikilla esitestauksessa mukana olleilla lapsilla oli vaikeinta asettaa jokin toiminto kielteiseen ääripäähän. Myös itse nallen hahmo tuntui joissain tapauksissa liian etäiseltä samaistumiskohteelta. Joitain tilannekuvakortteja karsittiin pois ja pari tilannekuvaa puolestaan lisättiin mukaan.

Lopullisessa haastattelussa oli mukana 38 kuvakorttia (ks. luku 4.2.3 ja liite 4), jotka lapsi lajitteli kahteen ryhmään: tutkijan piirtämän iloisen lapsen ja surullisen ("tai jotenkin kalpeen", kuten eräs lapsi kommentoi) lapsen kasvokuvien alle (liite 5) sen mukaan, pitikö hän kyseisestä toiminnoista vai ei. Lapsen kuva pyrittiin piirtämään sukupuolen ja muiden erottelevien piirteiden suhteen mahdollisimman neutraaliksi. Haastattelu päätettiin toteuttaa kaksivaiheisesti siten, että ensin lapsi lajitteli kortit mieluisten ja vähemmän mieluisten toimintojen pinkkoihin. Tämän jälkeen käytiin molemmat korttipinkat läpi pohtien, mikä kyseisissä toiminnoissa on lapsen mielestä mukavaa tai kurjaa.

Seuraavissa esimerkeissä lasten vastaukset on merkitty *kursivoimilla* ja lasten empiminen tai tauko viivalla (-). Vastauksen tähän kirjaamaton osuus on merkitty pisteviivalla (.....).

Vaikka kuvia käytettiin jatkuvasti päiväkodin toiminnan havainnollistamiseen, saattoivat kuvat joissakin tapauksissa johdattaa lapsen ajattelemaan myös vastaavia kotona tapahtuneita tilanteita:

"Koska me leivottiin eilen pullia ja äiti leipo sokeripullia ja hyvää."

"Se on kivaa, koska mähän oon päikkärissä ja ku iskä vie huomenna ehkä uimaan."

"Tykkään tästäki, koska mä oon käyny hiihtämässä. Hiihtämässä omassa kodissa."

"Tykkään tästä, mun mieleni on aina maalatakki ja välillä tuota, tuota tuollasta tehdä, mutta ku äiti ei anna lupaa."

"No. Mää tykkään kotileikeistä meiän kotona."

Haastattelijä kykeni kuitenkin jatkokysymyksillään suuntaamaan lapsen huomion takaisin päiväkotikontekstiin:

Lapsi: Meil on sellanen televisiopeli.

Aikuinen: Mistäs pelistä sä täällä tykkäät?

Lapsi: Meiän äiti pelkäästään siivoo...ku siks meii isäki siivoo.

Aikuinen: Mitäs sä tykkäät täällä päiväkodissa, tykkäätsä siivoamisesta?

Lisäksi joitain lapsia häiritsi se, että tilannekuvissa oleva lapsi ei ollut samaa sukupuolta kuin hän tai kuvan ympäristö ei vastannut täysin todellista:

Aikuinen: Tässä oot tullu äitin kanssa päiväkotiin.

Lapsi: Ei siltä näytä.

Lapsi: Onks se poika vai tyttö?

Lapsi: Se ei oo ihan samallinen.

Aikuinen: Ei oo kyllä. Joo. Tää ei oo aivan samasta paikasta.

Lapsi: Siel ei oo vauvatuoleja.

Kuvien käytöllä on tietyt ehtonsa. Voidakseen käyttää niitä omien päivähoitokemustensa kuvauksen ilmaisijoina lapsen tulee ymmärtää niiden symbolinen merkitys. Lapsen tulee myös kytkeä kuvien tapahtumat tiettyyn kontekstiin eli päivähoiton arkeen sekoittamatta niitä kodin tapahtumiin. Nuorimpien lasten kanssa kuvien käyttö ei aina anna luotettavaa kuvaa heidän kokemuksistaan. Se, että tässä tutkimuksessa ko. kuvia käytettiin myös lapsiryhmässä jatkuvasti toimintaa symboloimaan, lisäsi kuitenkin menetelmän luotettavuutta. Kuvat, jotka esittivät päiväkodin arjessa harvoin tapahtuvia tai kauan sitten tapahtuneita asioita, lapsi kytki helposti päiväkodin sijasta kotiympäristön tilanteisiin. Siivoaminen äidin kanssa oli ehkä tavallisempaa kuin päiväkodin siivouspäivä.

Haastatteluajankohta ja muut ympäristötekijät ovat myös tärkeitä haastattelun onnistumisen kannalta. Dovenborgin ja Pramlingin (mts. 25-26) mukaan on järjestettävä rauhallinen paikka, mahdollisuus katsekontaktiin haastattelijan ja lapsen välillä, nauhuri, sopiva ajankohta päivästä sekä riittävästi aikaa. Lapsen nonverbaaliset viestit (kehonliikkeet ja ilmeet) voivat myös kertoa lapsen ajatuksesta, joten ne tulee kirjata ylös heti haastattelun jälkeen. Haastattelun aikana tapahtuva kirjaus voi haitata keskustelun luontevaa etenemistä.

Henkilökunta kertoi haastattelusta lapsille etukäteen ja vanhemmilta pyydettiin myös luvat lasten haastatteluun. Lapset pyydettiin haastateltaviksi sen mukaan, miten heidän leikkinsä loppuivat. Ulkoiluun siirtymävaihe oli yksi otollinen tilaisuus pyytää lasta haastateltavaksi. Haastattelut nauhoitettiin, joten alussa lapselle esiteltiin nauhuri ja luvattiin, että haastattelun lopuksi voimme yhdessä kuunnella otteen siitä, miten puhe tallentui kasetille. Sen jälkeen tutustuttiin tapahtumakuvakortteihin ja varmistettiin, että lapsi yhdisti ne päiväkodin toimintoihin. Aikuinen havainnollisti lapselle, miten kortit voidaan asettaa joko iloisen tai totisen kasvokuvan alle sen mukaan, pitikö lapsi kyseisestä toiminnasta vai ei. Haastattelun jälkeen useimmat lapset halusivat kuunnellaan omaa ääntään

nauhalta. Lapsen lähdettyä haastattelija kirjasi vielä ylös, miten lapsi oli lajitellut kuvakortit. Haastattelija pyrki myös tulkitsemaan lapsen nonverbaalit viestit ääneen (pään puistaminen = "Et ole ollut"). Näin viestit ovat myöhemmin kuultavissa nauhalta.

Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus haastattelussa

Kaikissa haastattelutilanteissa, mutta erityisesti lasten haastattelussa on haastattelijan tiedostettava vaikutuksensa haastattelun kulkuun. Pohdimme henkilökunnan kanssa, mikä merkitys on sillä, että haastattelija on joku ryhmän aikuisista tai vaihtoehtoisesti ulkopuolinen tutkija. Hyvä haastattelu edellyttää luottamuksellista suhdetta haastattelijan ja lapsen välillä, joten ryhmän henkilökunta on tässä mielessä etuasemassa (Dovenborg & Pramling 1985, 27). Henkilökunta myös tuntee lasten kokemushistoriaa ja jakaa päivittäiset tapahtumat heidän kanssaan; heillä on yhteinen viitekehys, jolloin lasten vastausten merkitysten tulkinta on helpompaa (Dovenborg & Pramling mts. 56). Tämä on sitä tärkeämpää, mitä nuoremista ja rajoittuneemman kommunikointikyvyn omaavista lapsista on kysymys. Corsaron (1985, 12-28) mukaan onkin tärkeää, että kun ryhmään tulee ulkopuolinen tutkija, hän viettää aikaa ryhmässä ennen tiedonkeräysvaihetta tavoitteenaan molemminpuolinen tutustuminen lasten kanssa sekä ryhmän toimintaan tutustuminen.

Tutkija vai henkilö- kunta?

On myös tärkeä tiedostaa, miten haastateltavan tuttuus vaikuttaa lasten esittämien asioiden 'aitouteen' sekä motivaatioon kertoa asioita (Dovenborg & Pramling mts. 52). Positiivisena puolena ulkopuolisen haastattelijan roolissa on se, että lapset voivat olettaa haastattelijan olevan todella tietämätön heidän arjestaan, jolloin lapset kokevat haastattelun lähtevän haastattelijan aidosta tiedon puutteesta ja omat tietonsa merkityksellisinä. Corsaro (mts. 27) näkee lisäksi osallistuvassa havainnoinnissa tärkeänä sen, että lapset kokevat tutkijan muuna kuin opettajana tai avustavana aikuisena, jolloin heidän ei tarvitse pelätä tutkijan reagoivan kielteisesti mihinkään heidän toimiinsa. Sekin on otettava huomioon, miten tottuneita lapset yleensä ovat haastatteluihin. Henkilökunnan toteuttamassa esitestauksessa mukana olleille lapsille tilanne oli toisella kerralla jo tuttu, joten ulkopuolisen haastattelijan oli helpompi toistaa haastattelu heidän kohdalla uudelleen.

Totesimme alkuvaiheessa olevan tärkeää, että sekä tutkija että henkilökunta tekevät haastatteluja rinnakkain ja siten myös oppivat rinnakkain. Tavoitteena oli kuitenkin kehittää sellainen menetelmä, jota henkilökunta voi käyttää ilman ulkopuolista apua. Ulkopuolisena tutkijana vierailin lukuvuoden aikana joinakin iltapäivinä ryhmässä ennen haastattelujen aloittamista. Myös oma kokemukseni päiväkotityöstä sekä usean vuoden toimiminen lastentarhanopettajaopiskelijoiden kouluttajana harjoittelunohjauskäynteineen eri päiväkodeissa helpottivat omaa 'sulautumistani' osaksi ryhmää sekä auttoivat ymmärtämään päiväkodin arkea ja tulkitsemaan lasten selityksiä ja kuvailuja. Dysfaattisten lasten haastatteluista tutkija teki osan ja henkilökunta ne, joissa lapsen puheen ymmärtäminen vaati kokemusta.

**Miksi?
vai
Mitä?**

Dovenborg ja Pramling (1985, 35-46) esittelevät joukon eri tyyppiisiä kysymyksiä eri tarkoituksiin. Periaatteena kuitenkin on, että ensin lapselle esitetään yleisluonteisia kysymyksiä, joita sitten tarkennetaan erilaisin jatkokysymyksiin. Lisäksi ko. tutkijat ovat todenneet, että kysymykset, jotka edellyttävät lapselta perusteluja ovat vaikeampia kuin kuvailuun tai kertomiseen johtavat kysymykset. Kysymykset voivat olla myös suljettuja tai avoimia: "Saatko sinä leikkiä eteisessä?" vs. "Mitä lapset eivät saa täällä tehdä?" Suljetut kysymykset johdattavat nopeasti aiheen ytimeen, mutta voivat myös rajoittaa vastaajan näkökulmia.

Kunkin toiminnan valitseminen kuvakorttien avulla joko mieluisaksi tai vähemmän mieluisaksi edustaa varsin yleistä tunnetason reagointiin perustuvaa lähestymistä. Tätä pyrimme tarkentamaan erilaisin jatkokysymyksiin. Jo esitestaus osoitti, että lasten oli vaikea vastata perusteluja hakeviin "miksi"-kysymyksiin (esimerkki 1, erään dysfaattisen lapsen haastattelu).

Aikuinen: "Minkäs takia sä et tykkää siivota?"
 Lapsi: "Siks. Mä en tykkää."
 Aikuinen: "Miksi et?"
 Lapsi: "Siks. Mä en halua."
 Aikuinen: "Miks'et halua?"
 Lapsi: "Siks. Mä en tahlo!"

Esimerkki 1

Sovimme yhdessä henkilökunnan kanssa, että käytämme haastattelussa kysymyksiä, jotka auttavat lasta kuvailemaan kyseessä olevaa asiaa: "Mikä siinä on mukavaa?" "Mistä sinä et siinä pidä?" "Mitä te silloin teette?" "Mitä sinä et osaa tehdä, kun se on vaikeaa?" (ks. esimerkki 2, saman lapsen haastattelu kuin edellä).

Lapsi: "Siinä piijttää."
 Aikuinen: "Sinä tykkäät piirtää."
 Lapsi: "Niin."
 Aikuinen: "Mikä piirtämisessä on mukavaa?"
 Lapsi: "Siks, - ku voi piijttää minkälaisen vaan."

Esimerkki 2

Pidimme periaatteena, että lapselle tehtiin lisäkysymyksiä, jotka auttavat lasta ilmaisemaan oman näkemyksensä välttämättömän pitkälle lapsen johdattelua. Jos lapsen kuitenkin oli vaikea ilmaista mitään muuta näkökulmaa asioihin kuin tunnetason (pidän - en pidä) reagointi, voitiin hänelle esittää joitain valmiita näkökulmia: "Osaatko sen hyvin?" "Onko se sinulle helppoa/vaikeaa?" "Kenen kanssa teette sitä/olette siellä?"

Lisäksi lapsi sai kertoa, ketkä ovat hänen leikkikavereitaan ja hyviä ystäviään ryhmässä, onko hauskoja toimintoja riittävästi ja mitä lapsi tekisi, jos hän voisi muuttaa jotakin päiväkodissa: "Kuvittele, että olisit päiväkodin johtaja ja saisit päättää, mitä täällä tehdään. Mitä haluaisit enemmän/vähemmän/uutta päiväkohtiin? Tehtäisiinkö jotain eri lailla kuin nyt?"

**Opettaja
vai
keskustelija?**

Haastattelija voi auttaa lasta refleктоimaan ja ilmaisemaan asiansa haastattelijalle. Toisaalta haastattelija voi ohjailta haastattelua niin, että lapsi ei saakaan tilaisuutta rakentaa ja ilmaista omaa näkemystään. Toisinaan kysyjä ei taas anna lapselle riittävästi aikaa ajatella asiaa valmiiksi. (Dovenborg & Pramling 1985, 67.)

Lapsi: Sit minä tykkään syödä aamupalaa.
 Aikuinen: Mikä aamupalassa on hyvää?
Lapsi: Suklaata.
 Aikuinen: Aamupalaksiko!
Lapsi: Ni.
 Aikuinen: Suklaata.
Lapsi: On.
 Aikuinen: Eei.
Lapsi: Suklaapuuroo.
 Aikuinen: Suklaapuuroo.
Lapsi: Ni.
 Aikuinen: Mitäs tapahtuu, ku syö paljon?
Lapsi: Tulee maha kipeeks.
 Aikuinen: Kasvaako isoks?
Lapsi: Kasvaa.
 Aikuinen: Kasvaa isoks pojaks.
Lapsi: Mä oon syöny sillo nii paljon.
 Aikuinen: Nii on.
Lapsi: Jotta kasvaa isoks.

Esimerkki 3

Tämän tutkimuksen aineistosta poimittu yllä oleva esimerkki osoittaa, miten henkilökuntaan kuuluva haastattelija ohjailee kysymyksillään lapsen ajattelua ja vastauksia. Ensimmäinen kysymys johdattaa lapsen ajattelemaan hyvän makuisia aamupaloja, vaikka aikuisen tarkoitus haastattelun tavoitteen mukaisesti oli rohkaista lasta kertomaan, mitkä asiat tekevät aamupalatilanteista mukavia.

Osa aikuisen ohjailusta voidaan tulkita pyrkimykseksi auttaa lasta ilmaisemaan tarkemmin tarkoituksensa (suklaa -> suklaapuuro). Loppuosassa episodiat korostuu perinteinen *opettajan rooli*. Aikuisen toiminta voidaan tulkita yritykseksi opettaa lapselle, miten tärkeää syöminen yleensä ottaen on. Lapsi pitää aluksi kiinni ajatuksestaan suklaapuurosta ja pyrkii vastaamaan siitä käsin johdonmukaisesti niin, että vastaus olisi aikuisten normien mukaan oikein ja tyydyttäisi kysyjää (ei saa syödä liikaa hyvää, että ei tule kipeäksi). Lapsikin siirtyy siten haastattelija - haastateltava-suhteesta opettaja - oppilas-suhteeseen. Lopulta aikuinen tekee lasta suoraan johdattelevan suljetun kysymyksen, johon lapsi vastaa myöntävästi ja episodi päättyy aikuisen tavoittelemaan näkökulmaan. Henkilökunta tunnisti keskusteluissamme myös itse vaarat siirtyä johdattelemaan lasta liikaa ja koki haastattelun tältä osin vaikeana.

Lasten haastatteluun liittyvää opettamista ei voida täysin välttää ja toisinaan sitä voidaan myös puoltaa. Aikuisen valitsemat keskusteluteemat jo itsessään vaikuttavat lapsen ajatteluun. Lapselle uuden aiheen käsittely herättää tarpeen pohtia haastattelun jälkeenkin tätä aihetta, joita hän ei ole aikaisemmin ajatellut (Dovenborg & Pramling 1985, 70). Aikuinen toimii siten tahtomattaankin lasta haastateltaessaan myös jossain määrin opettajan roolissa.

Aikuinen voi haastattelun aikana opettaa ja auttaa lasta myös tietoisesti. Hän voi esimerkiksi ohjata lasta tekemään valintoja sekä auttaa häntä muistamaan ja ilmaisemaan asioita. Myöhemmin lasta voidaan ohjata kehittämään kerrontaansa rakenteeltaan monipuolisemmaksi (olosuhteet, henkilöt, ongelmat, toimintojen motivaatiotekijät, ratkaisut) sekä enemmän kuuntelijan huomioon ottavaksi (Gillam ym. 1995, 149, 155).

Lapsi: Siks minä tykkään olla patjoilla.

Aikuinen: Minkä takia tykkäät olla? Miksi? Mitä siellä voi tehdä?

Lapsi: Siel jakennella semmosia talo majoja.

Aikuinen: Majoja rakennella. Nii.

Lapsi: Ja taloja.

(haastattelu jatkuu...)

Aikuinen: No mikäs lumileikeissä on hauskaa?

Lapsi: Siks minä tykk., ku se o kivaa musta.

Aikuinen: Mm. Mitä siinä voi tehdä lumen kanssa, semmosta mikä on hauskaa?

Lapsi: Voi jakennella tulivuojia. Vuojii.

(haastattelu jatkuu...)

Aikuinen: Täällä oli se askartelukuva.

Lapsi: Joo. Hauskaa

Aikuinen: Seki on hauskaa.

Lapsi: Joo. Askajtelu.

Aikuinen: Mikähä siinä olis hauskaa siinä askartelussa?

Lapsi: Se. Minä tykkään.

Aikuinen: Tykkäät sinä siitä. Onko se helppoa?

Lapsi: On.

Aikuinen: Vai vaikeeta?

Lapsi: Helppoa.

Aikuinen: Mikä siinä on helppoa?

Lapsi: Se, ku voi, osaa.

Aikuinen: Sinä osaat tehdä. Mitä sinä osaat tehdä, ku askarrellaan?

Lapsi: Heppaa.

Aikuinen: Hepan osaat tehdä. Mitä tarvikkeita siinä tarvitaan, kun teet hepan?

Lapsi: - lehmän.

Aikuinen: Lehmänki osaat tehdä.

Esimerkki 4

Tässä esimerkkiaineistossa lapset osoittivat osaavansa jo tehdä perusvalinnan: pidän/en pidä kyseisestä toiminnasta. Esimerkissä 4 haastatteleva aikuinen pyrkii auttamaan dysfaattista lasta rakentamaan jotain perusteluja valinnalleen. Aikuinen on huomannut haastattelun kuluessa, että perusteleminen on vaikeaa kyseiselle lapselle. Aikuinen auttaakin lasta kuvailemaan toiminnan piirteitä sekä tarjoaa yhtä näkökulmaa toiminnan tarkastelemiseen (helppoa/vaikeaa). Lopussa aikuinen pyrkii ohjaamaan lasta kuvailemaan tarkemmin askartelutoimintaa (mitä sinä osaat tehdä/ mitä tarvikkeita siinä tarvitaan). Lapsi päätyy kuitenkin kuvailemaan niitä konkreettisia tuotoksia, joita hän on tehnyt (heppa, lehmä). Lisäksi aikuinen laajentaa lapsen ilmaisua omassa puheessaan (mikähän siinä olis hauskaa siinä askartelussa).

Lasten haastattelun päätarkoituksena on oppia ymmärtämään lasten tapaa nähdä maailma ympärillään, mutta näissä pyrkimyksissämme me aikuiset voimme samalla vaikuttaa eri tavoin lasten ajatteluun ja ilmaisuun. Tietoisesti tai tiedostamatta me voimme käyttää tulkintaamme lasten puheesta keinona opettaa lapselle, mitä kertomusten *pitäisi merkitä* (vrt. Waksler Sacksin artikkelin kommentoinnissa, 1991).

Oppija vai tasavertainen keskustelija?

Keskusteluanalyysissaan Leiminen ja Baker (2000) päätyivät johtopäätökseen, että aikuiset voivat ottaa lapset keskusteluun pätevinä, tasavertaisina keskustelukumppaneina, mutta myös oppivina esikouluikäisinä. Mukana oli siis heidänkin mukaansa sekä täysivaltaistamisen että oppimisen näkökulmat. Myös lapsi itse voi osoittaa tasavertaista pätevyyttään keskustelukumppanina esimerkiksi puolustamalla omaa näkemystään ja kumoamalla erimielisyystilanteessa aikuisen argumentoinnin.

Lapsi: Sillon me - on aina kivaa, ku me uitii, ni mä olin Katjan ja Jussin kaa, ku Jussi vaa koko ajan halus koskee meitä pimppii.

Aikuinen: Mmyh. Vai semmosta.

Lapsi: Nii, me näytettii sitte - noustiin sieltä vedestä ja sitt, ku se olis tullu koskee, ni mentii, ni me vaa mentii äkkii veden alle.

Aikuinen: Joo. Ja voi siirtää käden pois, että en mä tykkää.

Lapsi: Ni, koska mä haluisin Katjan ja Jussin kaa taas uimaan. Mä tykkäisin kauheesti olla Katjan ja Jussin kaa.

Esimerkki 5

Esimerkki 5 osoittaa, miten aikuinen ei 'halua kuulla' lapsen kertomuksesta, että kuvattu asia on lapsesta ollut "kivaa" ja jännittävää, vaan aikuinen kääntää lasten sukupuolisen kiinnostuksen torjuttavaksi asiaksi, josta lapsi ei "tykkää". Samalla aikuinen neuvoo, miten lapsen tulisi käyttäytyä kyseisessä tilanteessa. Lapsi yrittää vielä jatkossa korjata aikuisen tulkintaa ja tuoda oman näkemyksensä esille: kokemus oli lapselle mieluisa eikä torjuttava.

Lapsen kaksi maailmaa

Lapset tiedostavat aikuisten maailman erilaisuuden ja siirtyvät käyttämään sen mukaisia normeja ja sääntöjä pyrkien samalla saavuttamaan omat tavoitteensa (vrt. Corsaro 1985; Sacks 1991). Kysymys on kuitenkin myös valtasuhteista ja aina lapsi ei tiedä, voiko hän tuoda esiin todellisen mielipiteensä.

Aikuinen: Nii. Ei kaikki.. kaikki ei välitä samoista asioista.

Lapsi: Ku se salaattiki o vähä sellasta.

Aikuinen: Joo-o.

Lapsi: Kuitenkaa en kauheesti tykkää siitä.

Aikuinen: Mm.

Lapsi: Vaikka ois kuinka tärkeitä.

Esimerkki 6

Aikuinen: No mitäs mieltä oot tästä tietokonepelaamisesta?

Lapsi: Sinä kuitenkin kielsit.

Aikuinen: Minä kielsin, joo, ku meille tuli riita, joo. Mut, mitä sit ku sä ... tykkäätsä tehdä sitä?

Lapsi: En.

Aikuinen: Tietokonepelaamista?

Lapsi: Ni.

Aikuinen: Kerro iha sillee mitä totuudenmukaisesti. Mä tiedän, et sä tykkäät siitä hurjasti. Sehä meni se kielto jo ohitse. Eiks nii. Sanopas kumpaas pinoo me laitettas tämä. Sinne kivaan pinoon vai sinne vähemmän kivaa.

Lapsi: Kivaa pinoo.

Esimerkki 7

Esimerkissä 6 lapsi on tiedostanut, että salaatin syöminen on aikuisten maailman sääntöjen mukaan tärkeää. Ensin hän tunnustelee, miten aikuinen suhtautuu hänen omaan kielteiseen näkökantaansa. Kun aikuinen näyttää 'vihreää valoa' myöntelemällä, lapsi vahvistaa omaa kantaansa. Samalla hän kuitenkin ilmaisee tietävänsä, mikä olisi 'oikein'. Esimerkissä 7 lapsi ei erota haastattelutilanteessa olevansa erilaisessa valtasuhteessa aikuiseen kuin muissa päiväkodin kasvatustilanteissa. Aikuinen joutuu useamman kerran rohkaisemaan lasta esittämään todellisen mielipiteensä.

Aikuisella on monenlaista valtaa suhteessa lapseen. Kuten mm. Sacks (1991, 211) on todennut, aikuisten maailmassa lapsilla on rajoitetut oikeudet puhumiseen. Vaikka lapset saavat tilaisuuden esittää omia mielipiteitään, on heidän vaikea toisinaan tunnistaa omat oikeutensa. Opettajan roolissa on myös tiettyjä rasitteita. Lasta haastattelevan opettajan on osattava vapautua vanhasta roolistaan, jossa hän pyrkii kuulemaan lapsen vastauksissa oikeita ja vääriä vaihtoehtoja ja ohjaamaan kysymyksillään ja tulkinnoillaan lasta aikuisen mielen mukaiseen ajatteluun. Aikuiselta vaaditaan avoimuutta ja herkkyyttä löytää lapsen tapa tarkastella maailmaa. (Dovenborg & Pramling 1985, 56.) Saattaa myös viedä tietyn aikaa, että lapsi pääsee irti totutusta opettaja-oppilas -suhteesta. Valtasuhteet tiedostava aikuinen osaa tasapainottaa kommunikaatiokeinoja ja keskustelun etenemistä ohjaavan 'opettajan roolin' sekä lapsen omien mielipiteiden ilmaisua rohkaisevan 'kuuntelijan roolin'.

Jokaisella on oma mielipide

Myös kaikki ne lapset, joilla oli kielellisiä häiriöitä, pystyivät kuvakorttien avulla ilmaisemaan oman mielipiteensä kyseisistä toiminnoista vähintään asteikolla 'pidän - en pidä'.

Vähiten muita mielipiteitään esittivät viisivuotiaat Ossi ja Jussi, joiden vastaukset rajoittuivat korkeintaan kolmen sanan lauseisiin, joilla he vahvistivat valintojaan: "Joo." "En tykkää." "Tykkään." Lisäksi pojat nimesivät kuvien esittämiä toimintoja ja kuvissa olevia yksityiskohtia. Jussi kertoi parhaan kaverinsa nimen sekä

yhden mielipiteensä. Etenkin Ossille haastattelu oli liian pitkä ja se olisi ehkä pitänyt tehdä kahdella eri kerralla.

Olennaista haastattelun onnistumiseksi Ossin kohdalla oli, että aikuinen tunsii lapsen ilmaisutavat ja kokemustaustan. Lapselle oli myös tärkeää voida osoittaa ympäristöstä asioita kertomuksensa tueksi. Eniten hän kuvaili päiväunitilannetta ja osoitti samalla sänkyjä lepohuoneessa, jossa haastattelu tapahtui.

Lapsi: Onpaan itoo tuol.

Aikuinen: Niin. On iso putki.

(haastattelu jatkuu).

Aikuinen: Entäs päiväunet?

Lapsi: Meil on täällä.

Aikuinen: Onko.

Lapsi: O. Tami täällä nuku. Minä nukun täällä.

Aikuinen. Nii. Siinä Sami nukkuu alhaalla, sinä ylhäällä.

Esimerkki 8

Lasten keskittymiskyky vaihtelee suuresti. Tämän haastatteluaineiston analyysi osoitti, että haastateltavilla lapsilla tulisi olla mahdollisuus keskeyttää haastattelu

ja jatkaa sitä myöhemmin. Lapsia ei saisi kuitenkaan jättää haastattelun ulkopuolelle rajoittuneen ilmaisukykynsä vuoksi. Vähäinenkin oma mielipiteen ilmaisu on arvokas sekä aikuisille että lapsille itselleen. Haastattelu itsessään voi opettaa kaikille lapsille, että heidän mielipiteistään ollaan kiinnostuneita ja niitä voidaan arvostaa samoin kuin aikuisten näkemyksiä ja heillä on myös oikeus ilmaista todelliset ajatuksensa.

Sekä haastattelua suoritettaessa että sitä tulkittaessa on hyötyä haastateltavan kanssa yhteisestä viitekehyksestä. Mitä paremmin tuntee haastateltavan lapsen elämänpiirin ja -historian sekä aiheen, jota haastattelussa käsitellään, sitä helpompi on ymmärtää, mitä hän kertoo. Siinä suhteessa ryhmän henkilökunnalla on etuasema haastattelussa ja tulkinnessa.

Lasten haastattelun toteuttamisella ja kehittämisellä varhaiskasvatustyössä on useita merkityksiä. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ensisijaisesti ollut edetä haastattelulla kohti lasten täysivaltaistamista, inklusiivisen paradigman mukaista laadukkuuden määrittelyä ja toiminnan laadukkuuden arviointia (Pence & Moss 1994). Lasten haastattelulla on merkitystä myös lapsen omalle kehitykselle (ks. mm. Dovenborg & Pramling 1985, 9-10). Yhteenvedon, lasten haastattelun avulla me aikuiset

- opimme ymmärtämään lasten ajatusmaailmaa ja saamme monipuolista tietoa toiminnan kehittämiseksi ja sovitukseksi vastaamaan yhä paremmin lapsen lähtökohtia;
- osoitamme lapsille, että me haluamme ymmärtää ja arvostamme heidän käsityksiään antamalla heille mahdollisuuksia ilmaista mielipiteitään (vrt. Sacks 1991) ja tuemme samalla lapsen kommunikatiivisen itseluottamuksen kehittymistä (Bruner 1975); sekä
- ohjaamme lasta ajattelutaidoissa ja itsensä ilmaisemisessa, sillä vuorovaikutus aikuisen kanssa on myös aina interventio.

Me siis itse opimme lapsilta, jaamme valtaa heidän kanssaan ja opetamme heitä.

7.2 Lasten yhteinen kertomus

Lasten näkemys päiväkodin arjesta

Kaikki lapset eivät osaa sanoa, miksi he ovat päiväkodissa. Joidenkin mielestä syy on se, että vanhemmat menevät töihin tai opiskelemaan ja lapset ovat "hoijossa". Päiväkotiin tullaan äidin tai isän kanssa, mutta myös "taksimies" tuo osan lapsista. Joku kuusivuotiaista ei haluaisi tulla päiväkotiin, vaan haluaisi jo olla koulussa, koska "siellä on läksyjä". Aikaisin herääminen on myös kurjaa sekä se, että ensin pitää kotona pukea ja heti päiväkodissa riisua paljon vaatteita. Eikä ole mukava tulla, "jos ei oo mitää tekemistä". Kivaa on tulla, kun tietää, "ketkä kaverit siellä odottaa", ja kun lapset "pienten" ryhmästä esittävät ohjelmaa.

Aamupalalla on yleensä "aamupuuroa". Parasta olisi esimerkiksi "suklaapuuro". Sitten kokoonnutaan yläkertaan katsomaan "niitä päiviä" kalenterista ja laulamaan. Laulaminen ei ole kaikkien mielestä mukavaa. Joku haluaisi jäädä kokonaan pois, leikkimään. Joistakin lapsista ei ole mukavaa se, että istumajärjestys

on määrätty, eikä saa istua haluamansa kaverin vieressä. Joku ei pidä siitä, että siellä "pitää mennä ryhmiin", joissa tehdään päivän puuhia, vaikka haluais "tehdä jotain muuta".

Mukavinta päiväkodissa on se, kun pääsee patjaleikkiin, piirtelemään ja uimaan tai "saa olla vuorotellen koiria ... ja niiden hoitajia" tai leikitään aikuisen ohjaamana "pikku possu". Aina ei pääse haluamaansa toimintaan, vaikkapa roolivaateleikkiin, vaan lasten "täytyy kysyä joskus näiltä täteiltä lupa". Salaatintekoon pääsee niin, että "otetaan joku lappu ja luetaan, kuka sitte lähteekin". Silloin "toiset jää varmaan pelaan, taikka menee sitten patjoille, taikka menee sitte uimaan ... tai mitä haluaa ja sitte tekee, mitä nuo Liisa ja kaikki sanoo". Voi myös olla tyttöjen ja poikien vuoroja: "Ku apulaisia oli, ni siellä oli aina kaks kertaa tytöt ja kaks kertaa pojat ... että maalaamisessakin nyt voi vielä olla tytöt."

Joskus tekisi mieli tehdä jotain muuta, mutta aikuiset "ottaa ja vie" vaikka "ei olisi haluttu tehdä salaattia." Silloin lapset voivat myös osoittaa mieltään: "Paitsi me eka haluttiin raastaa sillee hassusti." Salaatinteko ei ole siksi mukavaa, kun "pääsis muuten leikkimään tai ulos".

Patjaleikissä leikitään vaikka koiraa, tiikeriä tai leijonakuningasta ja rakennetaan jotain patjoista, "vaikka maja" tai laiva, jotka voi mennä rikkikin. "Sit kyllä sattuu päähän, eikä pääse pois sieltä patjojen alta.... jos olis Katja tai Essi, ni ne on aika kilttejä, ni ne vois ottaa vaikka jonkun lapsen, joka olis siellä." Rakennelmien rikkominen on kivaakin, samoin kuin pomppiminen. Patjaleikissä ei kuitenkaan saa "leikkii siellä käytävän toiselle puolelle ... täytyy koko ajan leikkii siinä patjoilla vaan." Kerrallaan siellä voi olla "yleensä neljä lasta".

Askartelu, muovailu ja puutyöt jakaa mielipiteet kahtia. Muovailu on kivaa, koska poikien mielestä "pystyy tekee ukkoja ja autoja ja vaikka mitä" ja tytöt ovat muotoilleet "niiku pesän ja ... sinne munia ja ... lintuaiti siihe ... ja talia sinne". Huono puoli on se, että "siinä on kauheesti tekemistä" ja "siinä menee kädet vähä likaseksi ja ... niitä pitää käydä koko ajan pesemässä". Askartelussa on kivaa "leikata viivaa pitki", voi tehdä "heppaa ja ... lehmän" ja "saa viedä kaikkee kotiin". Kurjaa on se, "ku siinä on liian paljon hommaa, ku ei jaksa leikata kaikkee" ja "jos siinä leikataan, niin siinä sattuu sormeen". Puutöissä "saa naulata ja sahata ja tehdä kaikkee", mutta "siinä voi sattuu sormeen, jos hakkaa vasaralla" ja sahaaminenkin voi olla vaikeaa. "Mä en oo oikein käyny siellä, mutta Aleksi teki kerran siellä sellasen hienon kitaran ja ne soitti sitte meille, niinku silmälasit päässä."

Musiikkituokiolla on kivaa, "ku opitaa uusia kivoja lauluja" ja "soittaminen oli sillon kivaa, kun meillä oli tonttuorkesteri". Mutta kaikki eivät "piä hirveesti soittamisesta". Monien mielestä ei ole kivaa, kun "pitää laulaa", "täytyy pelkästään soittaa ja laulaa". Satuhetket "kestää nii kauan", "mä en jaksa kuunnella ... sitä loppuun aina", "ku täytyy koko ajan kuunnella vaan" ja "en tykkää kattoo kirjaa". Satuhetki on mukava, jos luetaan lempikirjaa tai hyvää kirjaa: "Tykkäsin muumikirjasta, miss' on mörkö".

Jotkut toiminnot sijoittuvat tietyille viikonpäiville, mutta jos joku on sairaana tai "pitää vapaapäivää", niin toimintaa voi olla toisenakin päivänä. Maanantaina on vapaan leikin päivä, jolloin leikitään vaikkapa sisähiekkalaatikolla pikkuautoilla ja eläimillä. Koti- ja lääkärileikit ovat tytöistä kivoja, kun laitetaan ruokaa ja "saa hoitaa lapsia" ja "hoijetaa vauvoja" tai koiria. Pojat ovat leikeissä hoidettavina tai "ne on hirviöitä, joita nää pelkää". Jotkut pojat ja isommat tytöt ei "haluu laittaa sellasia vaatteita", roolivaatteita.

Laboratorioleikissä on kivaa "tehdä kaikkee sellasta myrkyä" ... "sillee, et ottaa tollasen putken ja laittaa sitä sitte vetee ja sit painaa sillai letkusta, nii sinne tulee vettä ja laittaa sellasee yhtee kuppia ... paperia ... nii siitä tulee sen väristä". "Saahaa tietää, mite tehää eri värejä."

Rakentelussa suosittuja ovat legot, joista tehdään usein pareittain jotain yhdessä sovittua kuten laivaa, torneja tai taloja ja kerrossänkyjä, ja on mukavaa "jos saa sen junan" tehdyksi. Kurjaa on se, että "siin on aika paljon sotkemista, et pitää siivota". Pelit on kivoja "jos osaa" ja "kun saa niitä palloja menemään". Mukavaa on pelata myös aikuisen kanssa.

Maanantaisin voi olla myös leipomista, joka on mukavaa, kun saa "pyörittää" ja "saa sitte syödä". Tietokonetta pääsee pelaamaan tiistaisin ja keskiviikkoisin. Pelaaminen on suosittua ja kivaa, "jos osaa". Peleissä "haetaan esineitä" ja "laskeetaan eläimiä". Joskus voi tulla väliaikainen pelikieltokin. Maalaamista on "yleensä vaan torstaisi ja perjantaisi". Se on suosittua, koska "saa maalata - itse" ja "tehä mitä kuvia haluaa": "Kerran mä maalasin yhe hauskan pyörremyrksyn ja sit mä halusin ja vähä sellasen pyörremyrksyn näkösen, ni mä otin vettä ja pensselin hanskaa ja vettä laitoin siihe paperii." Ainut huono asia on veden valuminen.

Keskiviikkoisin jumpataan ja mennään talvella hiihtämään tai luistelemaan isolle jäälle. Luistelu on kuusivuotiaiden tyttöjen suosiossa, kun "siinä oppii kaikenlaista". "Paitsi, aluksi se ei oo kovin kivaa", kun ei osaa. Ossi on mieluummin "kengillä". Osaamattomuus voi myös nolottaa: "Mä en oikee osaa luistella.... Kerran, ku meillä oli vieras, ni mä kaadui pepullee." Aatu sanoo, että "minä tahdon myös oppia ... luistelemaa ". Ja kuusivuotiaat tietävät, miten opitaan: "Yksitelle ... silläiki oppii." Toiset lapset opettaa: "Katja vasta opetti mua ainaki pysyy jaloillaan."

Sisäjumbassa "saa roikkua ja ... saa mennä sellasta rataa", "ja hyppiä trampoliinilla". Kuusivuotiaat nauttivat, kun he saavat itse suunnitella jumpan kaikille ja ohjata muita radalla: "Me ... Mimmi ja Katja ja mä ... haluttiin sitä rataa vähä kivammaks, nii haluttii niinku vähä muuttaa sitä ... trampoliinia ei voinu ottaa, siin oli pyyhkeitä kuivumas ja ne olis menny sekasi ... me suunniteltii seki, että ... köysii ei oo pitkää aikaa ollu käytössä, ni me haluttii ottaa ne nyt käyttöö." Jonkun mielestä jumppa ei ole mukavaa siksi, "ku tota joutuu tekee, mitä opet on tehny, - sen radan".

Perjantaina pääsee uimaan kaksi tai kolme lasta kerrallaan, useimmiten mieluisan kaverin kanssa, muttei aina: "Joskus minä pääsen semmosen Tainan, jonka kaa minä en halua." "Mä en oo koskaa ollu Leenan ja lisan kaa ... mutta joskus Merin ja lisan kaa." Se on mukavaa, kun "saa uija ja sukeltaa". Mukana voi olla myös jännitystä: "... oli kivaa, kun mä olin Katjan ja Jussin kaa, ... kun Jussi vaa koko ajan halus koskee meijä pimppii ... nii me näytettiin ... nousii sieltä vedestä ja sit ku se olis tullu koskee, me mentii vaa äkkii veden alle ... Mä tykkäsin kauheesti olla Katjan ja Jussin kaa." Kurjaa voi olla se, kun "menee koko ajan vettä korviin".

Perjantaina on perjantaikerho, jossa "lauletaan Jeesuksesta" ja kerrotaan "Jeesuksesta satukasetilla" sekä piiretään ja askarrellaan. Yksi tykkää "niistä Jeesusjutuista", toinen tykkää "siitä kynttilän hajusta niin paljon" ja kolmas siitä, että saa puhaltaa kynttilän. Joidenkin mielestä ei ole kivaa, kun "siellä täytyy tehä" ja "siellä on niin tyhmiä asioita" tai "joku ihmettelee vähä jotain juttuja". Jotkut eivät tiedä millaista siellä on, koska eivät ole siellä olleet.

Vessassa käymisessä on se huono puoli, että "joutuu menee sillo, ku käsketään". Siellä käydään "aina, kun lähdetään ulos". Jonkun mielestä vessassa ei ole kiva käydä, kun "siellä täytyy aina pyyhkiä itse". Kuusivuotiaat tytöt kokevat myös, että heitä nuoremmat pojat häiritsevät: "Noku, Jussi, ku tiität, se on vessas!"

Eteistilanteet ovat kivoja, kun pääsee ulos leikkimään ja kun "haetaan ulos ja ... pois". Siivoushommat ovat yleensä eteisen naulakkojen siivousta. Se on "tylsää, ku siin on niin paljon tekemistä". Yhdessä hyvän kaverin kanssa on mukava siivota.

Ulkona on keväällä mukavaa, kun "saa olla mekko päällä ja lenkkarit jalassa", "voi olla vähillä vaatteilla" ja "aurinko paistaa eikä tarvita pipoo". Ulkona voi olla vaikka liukumäessä tai takapihalla, mutta kevättalvella sinne mennessä pitäisi

laittaa kurarukkaset, että siksi se "ei kannata yhtää". Keväällä kurjaa on "kaikki se kura" ja talvella "ilmot" eli kylmyys. Talvella "saa tehdä lumitöitä", "onkaloita", "lumihevosiä, lumikoiria", "tulivuojia" ja "vaikka mitä". Voi myös luistella omalla pikkujäällä, joka on aika huono. Kesällä saa tehdä hiekkakakkuja, hiekkalinnoja ja "kaikenmoista hiekasta" sekä leikkiä vaikka koiraa tai "tulityttöä". Voi myös "löytää muurahaisia ulkona". Mutta isommat tytöt ei aina "jaks mennä piiloon". Puihin ei "kannata kiipeillä".

Joskus tehdään retkiä. Metsäretket ovat mukavia lumettomaan aikaan, koska "voi keräillä mustikoita ja niitä sienien näköisiä", "voi ettii muurahaisia" eikä ole kylmä. Mukavaa on myös ottaa eväitä mukaan. Kurjaa on se, että "vesikelillä kastuu", "pitää aika paljon kävellä" ja pitää "olla kauan siellä". Leikkipuistoretkissä on mukavaa se, että "siellä on liukumäkiä ja kaikkee" ja "siellä voi tehdä leikkejä ja olla kavereitten kaa".

Ruokailusta pitäminen on makukysymys. Puolet lapsista pitää päiväkodin ruuista. "Se on huono asia, kun "aina pitää kaikenlaista maistaa". Aina ei "kuitenkaa kauheesti tykkää, vaikka ois kuinka tärkeätä". Syömisestä voi tykätä senkin takia, että "muutenhan oikeestaan tulis laihaks" ja "kasvaa isoks". Hyvä asia on se, että saa itse annostella. Välipalalla voisi olla "pelkästään leipää ... ei sellasta hedelmäsalaattia".

Päiväunilla nukutaan ylä- ja alasängyissä. "Tässä ne tätit sitte lukee kirjoja ... Nalle Puhia", mutta "jotkut ei kuule varmaan, kun nukkuu niin sikeesti." Tosin "jos toiset metelöi, ni ne kyllä toisetki herää." Silloin nukkuu "aina tuo Sami, Maisa ja Liinu". Välillä nukkuvat toisetkin, mutta jotkut "näistä pojista, ni ne on aina villejä ja häiritsee toisten kuuntelua, ku ne ei osaa nukkua". Silloin sanotaan "sen pojan nimi ja pitää olla siinä sängyssä". Kivaa päiväunissa on se, että "saa niinkun levätä" ja "nukkua rauhassa". Kurjaa puolestaan on se, että "ei saa niinku nostaa päätä" ja "siks, ku joutuu oleen kauan", "kaks tuntia" ... "vaikkei väsytä, mutta nyt ne on vähä kivermmat eskareille, ku pääsee sadun jälkeen alakertaan". "Sellaset, jotka ei oo eskarissa, ei pääse." Alakerrassa pitää olla "iha hiljaa, ku täällä nukutaa." Silloin monet lapsista piirtelevät. Piirrellä voi monissa tilanteissa ja se on kaikkien mielestä mukavaa, koska "voi piittää minkälaisen vaan" ja "saa värittää".

Osa lapsista käy puheterapiassa ja se on heistä mukavaa. Muut lapset eivät tiedä, millaista siellä on. Joku lapsista käy muualla puheterapiassa. Sinne mennään taksilla, ja se päiväkodin aikuisista, joka "ehtii ja on pitempään töissä" saattelee taksiin. Ryhmässä käytetään myös viittomia, joista myös Iisa on kiinnostunut: "Miten muuten viitotaan, että 'leikkaa'?"

Kuusivuotiailla, "eskareilla" on esikoulutehtäviä viikottain. Ne ovat mukavia, koska "me saadaan niitä kivoja tehtäviä", "vähä vaikeitaki", "vaikeet on hyviä", "saa piirtää ja tehä kaikkee jännää", "saa kuunnella ja pitää tehä ja sit saa värittää". Kotitehtävät ovat kuitenkin ikäviä.

Jos lapset saisivat määrätä toiminnasta, he haluaisivat seuraavia asioita:

- "Haluaisin, että olis enemmän maalausta."
- "Ett ei tarvi olla nukkarissa nii kauaa ja sais pelata enemmän tietokonetta."
- "Käydä jumppaamassa monitoimitalolla ja pelata enemmän tietokoneella."
- "Ei tarvitsis mennä nukkarii eikä syyä välipalaa ... vain leipää."
- "Sais itse päättää, milloin mennää salii leikkimää. Jos lapset tahtois, voitais laittaa pienelle retkelle ja salissa sais tehä omat radat. Sais aina uida, ku tahtoo ja mä saisin valikoida ... kaverit."
- "Iso pallo jumppaan."
- "En oo koskaa päiväkodissa leiponu."
- "Enemmän muovailuhommia, vähemmä kotileikkiä."

Yllä olevalla tekstillä halusin aluksi välittää lukijalle kokonaiskuvan tutkimukseen osallistuneiden lasten elämästä päiväkodissa. Kuvaukseni on yhteenveto kaikkien lasten kertomuksista. Olen tässä koko aineiston kattavassa tiheässä kuvauksessani (Dey 1993) pitäytynyt vain niissä tiedoissa, jotka olen saanut suoraan lasten haastatteluista ja välttänyt tekemästä omia syvällisiä tulkintojani heidän kertomuksistaan. Mukana on suoria lainauksia yksittäisten lasten kertomuksista kuvaamassa lasten ajattelutapaa sekä heidän mielipiteidensä vaihtelevuutta ja yksilöllisyyttä.

Vaikka lasten valintojen määrällinen tarkastelu ei ole kovin vahvasti perusteltua näin pienessä aineistossa, voidaan sen avulla kuitenkin verrata tämän ryhmän lasten käsityksiä muiden lasten käsityksiin aikaisemmissa tutkimuksissa ja pyrkiä löytämään sitä kautta joitain yleisempiä suuntia lasten ajattelussa. Taulukossa 21 on tarkasteltu järjestyksessä suosituimpia ja vähiten suosittuja toimintoja koko ryhmässä lasten tekemien valintojen perusteella.

Iän, sukupuolen tai lapsen erityistarpeiden mukainen tarkastelu ei ole tässä kovin paljastava, koska haastatellut pojat olivat viisivuotiaita ja valtaosa tytöistä kuusivuotiaita. Lisäksi haastatelluista dysfaattisiksi luokitelluista lapsista neljä oli poikia ja yksi tyttö. Tyttöjen ja poikien välinen ero selittyy siten ainakin myös ikäerolla. Tytöt suosivat poikia enemmän luisteluleikkejä, esikoulutehtäviä, siivoamista ja erilaisia roolileikkejä. Pojat taas pitivät tyttöjä enemmän päiväunista, mutta eivät osanneet vielä luistella ja mielsivät esikoulutehtävät vain kuusivuotiaille kuuluviksi. Tyttöjen osalta vain *hoivaan liittyvien roolileikkien* suosio vastaa aiempien tutkimusten tuloksia (Huttunen & Tamminen 1991).

Kaikkien lasten osalta samansuuntaista tendenssiä aikaisempien suomalaisten ja pohjoismaisten tutkimusten (Huttunen & Tamminen 1991; Strandell 1995) kanssa osoittivat lasten halu *liikkua ja ulkoilla sekä tehdä asioita, joissa saa käyttää omaa mielikuvitusta ja luovuutta* (maalaus, piirtely, askartelu). *Peuhuleikit*, joihin myös uiminen voidaan lukea, ovat erittäin suosittuja. Perushoitotilanteiden osalta kritiikin kohteeksi nousivat erilaiset pakot *wc- ja peseytymistilanteissa* sekä *ruokailussa ja päivälepotilanteissa*, joissa on kuitenkin päästy aikaisempaa joustavampaan käytäntöön.

Ryhmäkokoontumiset ja musiikki- sekä satuhetket, joihin kaikkien oli osallistuttava ja joissa aikuinen määräsi lasten istumispaikat sekä osallistumisen keston, moni koki myös kielteisenä. Ryhmäkokoontumisella jaettiin myös päivän puuhut, mihin lapset voivat vaikuttaa vain rajoitetusti. Uutena asiana useisiin päiväkoteihin on tullut *tietokone*, jonka käyttö nousi suosiossa toiselle tilalle luovien toimintojen ja liikunnan ohella heti ulkoilun ja peuhuleikkien jälkeen. Seuraavassa luvussa tarkastelen lähemmin lasten mieltymysten taustalla olevia asioita, joihin he ovat kertomustensa perusteella kiinnittäneet päiväkotielämässään huomiota.

TAULUKKO 21 Suosituimmat ja vähemmän suositut toiminnot päiväkodissa
(%, n = 10, lasten myönteiset valinnat)*

SUOSITUIMPIA TOIMINTOJA	VÄHEMMÄNSUOSITTUJA TOIMINTOJA
Patjanurkkausleikit (100%) Ulkoilu lumettomana aikana	WC- ja pesutilanteet (33%) Muovailu
Tietokonepelit (90%) Maalaus Piirtäminen Askartelu Retket puistoon Talviulkoilu Uinti Liikunta	Lääkärileikki (38%) Musiikki (40%) Luistelu Siivoaminen
Leipominen (80%) Pelit Laboratorioleikit	Kotileikit (44%) Pukeutumisleikit
Päivälepo (70%)	Ruokailu (50%)
Ruoanvalmistus Metsäretket Puutyöt	Päiväkotiin tulo (56%) Ryhmäkokoontuminen Satuhetki Rakentelu Hiekkaleikit (60 %) Hiihto Eteistilanne
↓	↑
.....	

* Lisäksi perjantaikerhosta ilmoitti pitävänsä kuusi lasta kahdeksasta, esikoulutehtävistä neljä viidestä ja puheterapiasta kolme neljästä (toiminnot koskivat vain osaa lapsista).

7.3 Lasten kokemusten tarkastelun teoreettinen malli

Lasten antamat kuvaukset mukavien ja vähemmän mukavien toimintojen ominaisuuksista ja niihin liittyvistä kokemuksista vaihtelivat suuresti. Ensin yritin soveltaa aikuisten maailmasta tuttuja laadunarvioinnin käsitteitä etsien lasten kuvauksista *puitetekijöitä, prosessitekijöitä ja vaikutustekijöitä*. Lapset kiinnittivät kuitenkin vähän huomiota sellaisiin asioihin, joita voidaan pitää puitetekijöinä.

"Siel on kaikenlaisia kivoja rappusia."

"Siellä on kivaa mennä, ku siellä on niitä liukumäkiä ja kaikkee."

"Noku, mä tykkään nukeista, ni siks on kivaa."

"Joo, mutta tuolla päiväkodin pihassa, ni siin on niin pieni (luistelujää). Siin oli vähä tylsä luistella."

Nämä kommentit liittyivät yleisesti välineisiin, jotka mahdollistavat halutun tekemisen. Vain yhdessä kommentissa lapsi ilmaisee käsityksensä ko. asian laadukkuudesta (liian pieni jää). Vaikutus- tai tulostekijöiksi voisi puolestaan luokitella lasten maininnat omasta oppimisestaan. Konkreettisen työn valmiiksi saaminen ja kotiin vieminen voisi myös sisältyä toiminnan tuloksiin tai vaikutuksiin. Tällöin lapsi pohtii toiminnan hyötyä. Usein hyötyajatelu, kuten oman laihtumisen ja kasvamisen pohdinta, on enemmänkin aikuiselta opittua kuin omiin kokemuksiin perustuvaa.

"No siinä oppii kaikenlaista ..."

"Oppii n - niitä erilaisia soittimia."

"Siitä, ku saa kaikkea viedä kotii."

"Siks mä tykkää syömisestä, koska muutenhan oikeestaa tulis laihaks."

Suurin osa lasten kommentteista liittyi kuitenkin toimintaprosessiin. Lapset elävät *tässä ja nyt*. He eivät juurikaan pohdi, millaisia toiminnan puiteiden pitäisi olla tai mitä toiminnasta tulisi seurata, vaan kommentit ja mielipiteet liittyvät koettuihin ja havaittaviin asioihin. Näiden asioiden analyysi voi paljastaa lasten laatuksitysten olemuksen. Aikuislähtöisissä tutkimuksissa prosessiin liittyvät laatuksitykset on esitetty vuorovaikutuksena, kehityksellisesti sopivana toimintana ja turvallisuutena (Hujala ym. 1998; Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995). Ne eivät kuitenkaan soveltuneet lasten ajatusten tarkasteluun. Lasten ilmaisut olivat pääosin päiväkodin toimintaa ja omia kokemuksia kuvailevia, eivätkä niinkään suoraan niitä selittäviä, joten oli lähdeittä tarkastelemaan sitä, *mistä asioista lapset saavat kokemuksia*.

Olen luvussa 2.3 käsitellyt fenomenologista tieteenfilosofista lähtökoh-
taa laatuksityksen taustalla viitaten Rauhalaan (1987a; 1987b), joka on jaotellut ihmisen olemassaolon perusmuodot tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen. Tajunnallisuus on ihmisen kokemista eli tietoisia ja tiedostamattomia tajunnan sisältöjä, kehollisuus orgaanisia prosesseja ja situationaalisuus ihmisen suhdetta aineettomaan ja konkreettiseen todellisuuteen eli ympäröivään kulttuuriin, ihmisiin, kotiin ja fyysiseen ympäristöön. Palasin tähän jaotteluun etsiessäni riittävän yleistä kategoriala
kattamaan lasten kuvaamien kokemusten joukkoa.

Tämän yläkategorian tarkentamiseksi ja jäsentämään omaa alustavaa luokitteluani kävin läpi joukon lapsitutkimuskirjallisuutta. Kirstinä (1993) on analysoinut lapsuuden kokemusten kuvausta kirjallisuudessa ja Myllylä (1993) lasten kertomuksia kokemuksistaan sairaalassa. Molemmat ovat päätyneet käyttämään analyysissään Magliolan (1971) jaottelua tietoisuuden modaliteeteista²⁵. Magliolan mukaan ihmisen tietoisuuden kohde voi olla 'itse' minän intentionaalisenä sisältönä, minä suhteessa muihin ihmisiin,

²⁵ Robert Magliola edustaa geneveläistä fenomenologiaa, jonka mukaan tekstejä voidaan lukea tietoisuuden modaliteettien ilmentyminä. Kysymys on modaalilogiikasta ja ns. mahdollisten maailmojen mallista, jossa operoidaan olemistapaa kuvaavien modaliteettien käsitteen avulla. Psykologian sanastossa (1998) modaliteetti määritellään aistipiiriksi. Tietoisuuden synty mahdollistaa erottelun erilaisten ympäristöön liittymisen muotojen välillä (esim. näkö, kuulo). Magliolan ajattelussa modaliteetti määritellään laajemmin kuin vain aistipiirinä. Modaliteetit ovat tietoisuudessa toisistaan erotettavissa olevia ympäristöön liittymisen muotoja.

minä suhteessa ei-inhimilliseen maailmaan ja minä suhteessa tapahtumiin. Ilmaistujen kokemuksien kenttää voidaan siten analysoida ryhmittelemällä ne esimerkiksi aistimus-, aika-, tila-, tieto-, tahto- ja emootiomodaliteetteihin. Magliolan jaottelusta löytyi yhteys sekä Rauhalan jaotteluun että valtaosaan omaa alustavaa luokitteluaani.

Sovelsin väljästi Rauhalan kolmijakoa ja Magliolan tietoisuuden modaliteetteja analyysiini muodostaen kolme rinnakkaista kokemuskategoriaa (ks. tarkemmin luku 4.2.3). Lapset voivat saada kokemuksia omasta *tajunnallisuudestaan, kehollisuudestaan* sekä *situationaalisuudestaan* eli itsensä ja ympäristönsä välisistä suhteista.

Tajunnallisuuden kokemukset

Tietoisuus omista tajunnallisuuden kokemuksista on oman ajattelun ajattelua, siis metakognitiota. Lapsi ajattelee itseään ajat-

televana, tuntevana, toimivana, itseohjautuvana subjektina. Rauhalan (1987a, 37) mukaan kaiken tajunnallisuuden tietoiseksi tekeminen ei kuitenkaan ole mahdollista, vaan siihen kuuluu erilaisia kokemisen laatuja kuten tunne, usko, intuitio ja kauneuden lumo, jotka eivät aina ole tiedollisesti selkeitä ja kielellisesti tarkasti ilmaistavissa. Etusijalla tässä on siis lasten tietoisuus omista psyykkisistä kokemuksistaan ja niiden tarkastelu. Seuraavat esimerkit valottavat tätä kokemusluokkaa:

"Siinä mä en osaa korjata..."

"Siks, koska sitä on kiva pelata, jos osaa. - Se on kivaa."

"Mä en oikee osaa luistella ja määhä kaadui. Kerran ku oli meillä vieras ni mä kaadui pepullee."

"Ku en haluu esiintyä."

"Vaikeet on hyviä."

"Ei, koska minä tahdon myös oppia - silläki - Yksitelle silläki oppia."

"Sitä mä rakastan."

"Siivoushomma on tylsää, ku siin on nii paljon tekemistä."

"Mä en tykkää siitä, siks ku mä en jaksa kuunnella - sitä loppuun aina."

"Siks mä en tykkää tästä, ku mä en jaksa mennä piiloo."

"Ku siinä saa ottaa kaikkia tavaroita." (tietokonepeli)

"Ku saahaa kuunnella." (satua)

"Rakenteluleikit, siks kiva, koska jos rakentelee leekoja ja jos niistä saa sen junan."

"... me muotoiltii niinku pesä ja me tehtii sinne munia ja muotoiltii niinku lintuäiti siihe."

"Se ku saa tehdä mitä kuvia haluaa"

"Se on niin hauskaa"

Lapsi kokee itsensä osaavana ja nauttii oppimisestaan, haasteistaan selviämisestä, toiminnan tuotoksistaan ja omasta luovuudestaan, mielikuvituksestaan sekä muusta ajattelutoiminnastaan ja tunteistaan. Vastaavasti hän voi kokea toimintansa haasteettomana ja pitkästyttävänä. Lapsi voi myös kokea toiminnan itselleen vaikeana ja osaamattomuutensa nolostuttavana. Joitain kokemuksiaan lapsi ei osaa kuvata sen tarkemmin, kun että se on ihanaa, hauskaa tai kurjaa.

Magliolan tarkastelutavan mukaan kyse on kognitio-, tahto- ja emootiomodaliteeteista ja tarkastelukohteena on 'itse' minän intentionaalisena sisältönä. Kognitiomodaliteettiin liittyvät lasten osaamisen kokemukset. Pramling (1991, 57-

73) tutkiessaan lasten käsityksiä oppimisesta totesi, että lapset erottavat tosistaan, tekemään, tietämään ja ymmärtämään oppimisen. Täten kognitiomodalitteetti voi pitää sisällään taitamisen, tietämisen ja ymmärtämisen sekä näiden oppimisprosessiin liittyvät kokemukset. Myös kuvittelu, mielikuvilla leikkiminen on lapselle keskeistä ajattelua, joka liittyy suunnitteluun, aikomuksiin ja siten myös suuntautuneeseen tahtoon. Rauhalaan viitaten mukaan voisi liittää vielä ainakin esteettisyyden, eettisyyden, uskon ja intuition modaliteetit.

Kehollisuuden kokemukset

Kokemukset kehollisuudesta eivät keskity ensisijaisesti organismin perustoimintoihin kuten keskushermoston ja verenkierron toimintaan, joista niistäkin luonnollisesti välittyä epäspesifiä tietoa. Kehollisissa kokemuksissa lapsi erittelee eri aistien kautta välittyviä kokemuksia kehon ollessa vuorovaikutuksessa fyysisen ympäristön ja sen tapahtumien kanssa. Luonnollisesti myös oma keho ja lapsi itse aiheuttavat fyysisiä kokemuksia. Magliolan jaottelusta tähän liittyvät näkö-, kuulo-, haju-, maku- ja tuntoaistimodaliteetit. Tajunnassa ne synnyttävät myös emootioita. Lapsilla oli paljon kehon tuntemuksiin liittyviä fyysisiä kokemuksia, joita he käyttivät asioiden kuvailussa ja mieltymystensä perusteina. Seuraavassa on joitain esimerkkejä eri aistialueilta.

"Kun aina pitää kaikenlaista maistaa"

"Leipominen on kivaa, ku sitte joskus saa niitä syyä."

"Siks, koska ne oli niin hyviä. (Pullat)"

"välillä jotkut, jot, jotkut nukkus näistä pojista, ni ne on aina villejä ja häiritsee toisten kuuntelua, ku ne ei osaa nukkua."

"... ku mä tykkään niin värittää."

"Mää tykkään perjantaikerhosta, ku mä tykkään siitä kynttilän hajusta nii paljon."

"Talviretket on vähän pahoja No se, että minkä takia on kylmä."

"No, jos on vesikeli, ni siellä kastuu."

"Ku menee korvii vettä."

"Noku siinä pitää pestä kuumalla..."

"Siinä menee ni kädet vähä likaseks. Ja pitää käyä koko ajan pesemässä käsiä."

"Siinä sattuu sormeen, jos hakkaa vasaralla. "

"Jos siinä leikataan, ni siinä sattuu sormee."

"Keväästä mä tykkään, ku sillo saa olla mekko päällä ja ulkona ja lenkkarit jalassa."

"Voi kyllä takapihallekki mennä. Mutta, mutta ei - kannata yhtään. Mutta, jos menis - tarvis kurarukkasia. Kaikki se kura!"

"koska siellä saa olla, tehä reittejä - ja siel saa pomppia."

"Siel saa uija ja siel o ja siel saa sukeltaa."

"Jumpassa saa roikkua, roikkua ja sitte siellä saa mennä sellasta rataa."

"Kivaa pistää jalkoja. Ja ku saa roikkua ..."

"Että ni, että ei saa niinku nostaa päätä."

"Siks ku joutuu oleen kauan. Ku ei väsyttä ja pitää olla siellä."

"... siinä onki kiva, että nii, et saa niinkun levätä."

"Siinä, että saa nukkua jauhassa."

"Pitää aika paljon kävellä. Se on vähän raskasta ..."

Kaikkien perusaistien aistimukset ilmenivät lasten perusteluista. Lähiaistit olivat lapsille keskeisiä kokemusten välittäjiä. Makuaistimukset liittyvät jo päivittäisiin ruokailutilanteisiin, mutta voivat antaa palkkion tehdystä työstä. Lämpötilojen ja märkyyden tuntemukset monet kokivat epämiellyttävinä. Kivun lisäksi talvi- ja kurakelin vaatetus aiheutti epämiellyttäviä kokemuksia. Monipuolinen liikunta tuotti kinesteettistä mielihyvää ja pakollinen hiljaa paikallaan olo koettiin epämiellyttävänä. Lapset tunnistavat myös fyysisen väsymyksen ja vastaavasti lepoon liittyvän hyvän olon. Osa lasten kommentteista on hyvin tulkinnanvaraisia ja voidaan laskea kuuluvaksi toisiinkin kategorioihin. Lapselle värittäminen voi merkitä värien näkemistä mutta myös tehtävästä selviytymistä tai lopputuloksen esteettisyydestä nauttimista.

Situationaalisuuden kokemukset

Situationaalisuuden kokemukset ovat kokemuksia minän vuorovaikutussuhteesta fyysiseen tilaan, ajankuluun, ajankohtaan sekä muihin ihmi-

siin ja ympäröivään kulttuuriin. Esimerkit situationaalisuuden kokemuksista perustuvat osin samoihin kommentteihin kuin edellä, mutta huomio ei ole niinkään välittömässä fyysisessä kokemuksissa, vaan olotilan aiheuttajissa ja omassa valtasuhteessa niihin. Mukana ovat Magliolan esittämät tila- ja aikamodaliteetit.

Sosiaalisissa suhteissa on puolestaan kysymys vallan, jakamisen, läheisyyden ja myötätunnon kokemuksista eli asioista jotka voivat olla olemassa vain suhteessa toiseen ihmiseen ja miksi ei myös eläimeen. Tässä yhteydessä rajoitun kuitenkin vain ihmisten väliseen suhteeseen ja lisäyksenä Magliolan modaliteetti- jaotteluun nimeän tässä suhteessa koetun olemisen *sosiaalisiksi modaliteetiksi*. Mukana ovat myös suhteet ympäröivään kulttuuriin, ihmisten yhdessä elämisen ja toiminnan 'hedelmiin'. Päivähoidon kasvatuskulttuurin Kiesiläinen (1994, 3) määrittelee ilmapiiriksi ja kasvatustyötä ohjaavaksi arvojen järjestelmäksi, mikä näkyy konkreettisesti toimintaa ohjaavissa säännöissä ja omaksutuissa toimintaja suhtautumistavoissa. Usein se edustaa aikuisten kulttuuria, mutta lapset tiedostavat myös oman kulttuurinsa olemassaolon (Corsaro 1985, 255). Nämä kulttuurit kohtaavat päivittäisissä tilanteissa. Seuraavassa on esimerkkejä aikaan, tilaan ja sosiaaliin suhteisiin liittyvistä ilmaisuista.

"Se, ku voi tota olla vähillä vaatteilla." [Keväällä (vuodenaika) saa pukeutua mielensä mukaan.]

"Jos ei vaan mee rikki. Sit kyllä sattuu päähän eikä pääse pois sieltä patjojen alta." [Patjaleikkitiila voi olla uhkaava.]

"Me ei saada leikkii siel käytävän toisel puolel. Täytyy koko ajan leikkii siinä patjoilla vaan."

"... haluttiin sitä rataa vähä kiveemmaksi, nii haluttii niinku vähä muuttaa sitä ..." [Lapset muokkaavat ympäristöään ja heillä on valta tehdä niin.]

"Siks ku joutuu oleen kauan. Ku ei väsyty ja pitää olla siellä."

"Seku mä en tykkää ni - siinä täytyy olla niin kauan. Siinä täytyy olla kaks tuntia."
[Aikuiset pitävät vasten tahtoa lepoahuoneessa sängyssä pitkän ajan (ajankulku).]

"Täytyy mennä rylmiin. Mä haluan tehdä jotai muuta."
"... ku te ette oo siellä (päiväunilla) - Ette oo - . sillan, ku samaa aikaa... "
"Ja ku näkee Ailan ja Maijan (henkilökuntaa), ku ei oo pitkään aikaan nähny."
"No niinku mä olin, mä olin nukkarissa Marikan (aikuinen) kanssa, me muotoiltii niinku pesä ja me tehtii sinne munia ja muotoiltii niinku lintuäiti siihe." [Aikuisten kanssa yhdessä olo ja aikuisen valta]

Lapsi: Kun me ei oltais Katja ja Essi ja minä, ni me ei oltais haluttu tehdä salaattii, ni olik Reetta vai Kai vai kuka, ni se otti meiät ulkoo ja vei ni kylppärii peseen käsiä.
Aikuinen: Nii. Joo. Ja sit olik loppujen lopuks ihan kiva tehdä.
Lapsi: Paitsi me eka haluttii raastaa sillee hassusti.
Aikuinen: Nii, mä muistan. Te teitte semmosen istumalakon siinä ja. [Lasten keinot vastustaa aikuisen valtaa, toissijaiset sopeutumiskeinot (vrt. Corsaro 1985, 255); kulttuurien kohtaaminen]

"Ku saa mennä jonkun kaverin kanssa."
"No siks, ku minä en tykkää istua muitten vieressä, ku parhaitte kavereitte."
"Joskus minä pääsen semmosen Raijan, jonka kaa minä en halua."
"Siks, ku tota, ku pääsee muut leikkimää ja ulos" (ja itse pitää jäädä sisään).
"Iisa tuli, ku sillä ei ollu vielä lokeroo, ni tota se sai olla mun kaa samas lokerosassa.
... ni me siivottii kahestaa muittenki."
"Jos ois Katja tai Essi, ni ne on aika kilttejä, ni ne vois ottaa vaikka jonkun lapsen, joka olis siellä ni." (auttaa pois patjaleikissä)
"No, täs on niin kiva tulla päiväkotii, ku tietää kuka siellä sitte. Nii. Kuka kaveri siellä on."
"Katja vasta opetti mua ainaki pysyy jaloillaa."
Tässä kuvios toine ottaa ensi ja toine meinaa tulla tönimää. Ja rupee riitelee, ni se ei oo kyllä kivaa.
"... näistä pojista, ni ne on aina villejä ja häiritsee toisten kuuntelua ..."
"... Aleks teki kerran tuolla sellasen hienon kitaran ja ne soitti sitte meille, niiku silmälasit päässä." [Muiden lasten kanssa yhdessä olo, hauskuttaminen ja yhteistoiminta]

Suhteessa fyysiseen ympäristöönsä lapset kokivat sekä rajoitteita että vapauksia. Aikakokemus tuli mukaan, kun lapsen toimintaa rajoitettiin. Ulkona olosta nauttiminen viittaa implisiittisesti suuriin vapauksiin tilan ja ajan käytön suhteen. Sosiaalinen yhdessä olo oli tärkeintä muiden lasten ja etenkin omien kavereiden kanssa mutta myös aikuiset olivat tärkeitä.

Aikuisten ja lasten väliset konfliktit liittyivät valtasuhteisiin. Valtaa voi olla ylempänäkin, kuin läsnäolevilla aikuisilla, jolloin on kysymys suhteesta aikuisten kulttuuriin. Valtasuhteita kuvaavat lasten ilmaisut "pitää" ja "voi" tai "saa". Lapset osoittivat vastustavansa aikuisten valtaa oman kulttuurinsa keinoin esimerkiksi tekemällä 'väärin' ja 'hassuttelemalla' tai häiritsemällä. Corsaron (1985, 255) mukaan lapset oppivatkin löytämään keinoja toteuttaa omaan kulttuuriin kuuluvia toimintoja aikuisten kulttuurin sisällä ja tarpeen tullen väistää aikuisten asettamia sääntöjä. Näin lapset luovat yhteistä ryhmäidentiteettiään.

Lasten keskinäisissä myönteisissä suhteissa oli mukana opettamista, auttamista, jakamista, yhdessä tekemistä sekä myös toisten osaamisen ihailua ja muiden lasten hauskuuttamista. Näitä voidaankin pitää Corsaron (mts. 272)

esittämien lasten kulttuuria kuvaavien teemojen - keskinäisen jakamisen ja kontrolloinnin - mukaisina. Kielteisinä koettiin fyysinen kiusaus, riitely ja toisten häiritseminen ja intymiteettisuojaan rikkominen.

Olen yllä kuvannut kolme rinnakkaista teoreettista käsitettä, tajunnalliset, keholliset ja situationaaliset kokemukset, jotka yhdessä kuvaavat ihmisenä olemisen kokemuksenttää. Ne antavat kolme erilaista näkökulmaa, joiden avulla voidaan tarkastella lasten hyviä ja huonoja kokemuksia päiväkotielämässään. Kuviossa 10 olen havainnollistanut teoreettisen mallin avulla, miten lasten kokemukset välittyvät heidän tietoisuuteensa ja saavat myönteisen tai kielteisen emotionaalisen värityksen.



KUVIO 10 Lasten kokemuspohjaisten laatukäsitysten välittymisen malli

Seuraavaksi selvitän, miten tämä malli toimii haastatteluaineistossani. Analyysini perustana ovat lasten kokemukset päiväkodin erilaisista toiminnoista, jotka he ovat arvottaneet myönteisiksi tai kielteisiksi. Kaikissa kolmessa lapsena olemisen tarkastelukulmassa on siten lähtökohtana 'minä' suhteessa tapahtumiin ja tässä suhteessa ilmenevät myönteiset tai kielteiset emootiot. Tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden tarkastelukulmat painottavat kuitenkin ihmisenä olemisen eri puolia, jotka ovat ikään kuin erilaisia kokemuspohjuja tapahtumasta tajunnallisessa minässä muotoutuvaan emootioon. Eri tapahtumat aktivoivat erilaisia kokemisen modaliteetteja näissä ihmisenä olemisen perusmuodoissa.

Myönteisen emotionaalisen värityksen saavat kokemukset voidaan tulkita tapahtumaan liittyvien lapselle laadukkaiden tekijöiden aikaansaamiksi. Laadukkuuteenhan liittyy asioiden arvottaminen hyväksi tai huonoiksi, mutta kuten edellä olevat esimerkit osoittivat, lapset tässä vaiheessa arvottavat asioita hyvin vähän tiedon perusteella. He eivät sano, että tämä on minulle hyväksi ja siksi tärkeää, vaan he tunnistavat itsessään myönteisiä tai kielteisiä tunteita, jotka ovat arvottamisen perusta. Lapsi voi kokea eri modaliteettien ja olemuspuoltensa osalta samanaikaisesti tai peräkkäin myös vastakkaisia emootioita ja tietyllä hetkellä koettu päällimmäinen emotionaalinen virite on näiden keskinäisen painottumisen tulos. *Lasten laatukäsitykset ovat siten kokemuspohjaisia ja liittyvät toimintaprosesseihin, joissa hän itse on mukana.* Näiden laatukäsitysten tunnistami-

nen on lapsen oman olemassaolon kokemisen eri tekijöiden tunnistamista. Tätä kokemuksellisuutta laadun osoittimena on korostettu myös muissa lasten näkökulmasta lähteneissä tutkimuksissa (mm. Kankaanranta 1998; Niiranen 1995, Strandell 1995).

Taulukossa 22 olen soveltanut tätä mallia tajunnallisuuden olemuspuolten kokemusten tavoittamiseen. Esimerkki on yhden lapsen aineiston analyysistä.

TAULUKKO 22 Kuusivuotiaan tytön kokemuksia omasta tajunnallisesta olemuspuolestaan

TOIMINTA-MUOTO	LAPSEN KOKEMUS	TAJUNNALLINEN OLEMUSPUOLI	EMOOTIO
Siivoaminen Askartelu Satuhetki Metsäretki Ulkoilu lumetto- maan aikaan	"tylsää, kun siinon niin paljon tekemistä" "on liian paljon hommaa - ei jaksu leikata kaikkee" "mä en jaksu kuunnella sitä loppuun aina" "mä en tykkää mennä metsään - olla kauan siellä" "ku mä en jaksu mennä piiloon"	Pitkävetisyys (jaksaminen) Haasteettomuus	Negatiivinen
Luistelu Esikoulutehtävät Rakentelu	".. on kivaa - siinä saa oppia" "saa tehdä kaikkee jännää - siinon vaikeita tehtäviä" ".. ja jos niistä saa sen junan"	Haasteellisuus	Positiivinen
Ulkoilu talvella Peuhupatjaleikit Retki leikkipui- stoon Piirtäminen	"kun siel tehää lumihevosta ja siellä saa tehdä lumikoirii" "siellä saa olla - tehdä reittejä" "siellä tehdään leikkejä" "kun saa värit - mä tykkään värittämisestä"	Luovuus Estettäisyys	Positiivinen

Edellä esitetyn perusteella laadin lasten kertomusten analysointia varten kehikon (taulukko 23), jolla lasten kokemukset voidaan jäsentää ihmisen olemassaolon eri muotoihin (Rauhala 1987a) ja edelleen tietoisuuden erilaisiin mahdollisiin modalityetteihin (vrt. Magliola 1971), joihin olen tehnyt itse joitain lisäyksiä kuten esteettisyys, kehon tilat ja sosiaalinen oleminen. Eettisyys, usko ja intuitio ovat Rauhalaan viitaten mukana mahdollisina tajunnallisuuden kokemuksina, joita ei kuitenkaan esiintynyt lasten kommentoissa omassa aineistossani.

Analyysimallia voi soveltaa joko vain yhden olemuspuolen tavoittamiseen tai kaikkien tarkasteluun samanaikaisesti. Samoin sitä voi käyttää lapsikohtaisesti tai sitten useamman lapsen aineistojen yhteisanalyysiin. Tässä päädyn jälkimmäiseen vaihtoehtoon, koska joidenkin lasten ilmaisut olivat varsin niukkoja ja aineisto jäi heidän osaltaan suppeaksi.

TAULUKKO 23 Lasten kokemusten analyysikehikko

TAPAHTUMA:		
TAJUNNALLISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET (+/-)	KEHOLLISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET (+/-)	SITUATIONAALISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET (+/-)
<p>Modaliteetit: <i>Emootio Tahto Kognitio: tieto, taito, ymmärrys, oppiminen, kuvittelu Esteettisyys (Eettisyys) (Usko) (Intuitio)</i></p>	<p>Modaliteetit: <i>Kinestesia, tasapaino, painovoima, liikevoima Kipu Kosketus Lämpö Näkö Kuulo Haju Maku Kehon tilat: väsymys, nälkä, jano</i></p>	<p>Modaliteetit: <i>Tila Aika Sosiaalinen modaliteetti: -Suhde kulttuuriin -Suhde aikuisiin -Suhde muihin lapsiin</i></p>

7.4 Lapsille tärkeät kokemukset laatutekijöinä

Edellisessä luvussa olen tuonut jo pääpiirteissään esiin lasten kielteisten ja myönteisten kokemusten kirjon tässä tutkimusaineistossa ryhmittelemällä ne kokemuksiksi ihmisen kolmesta eri olemuspuolesta. Tarkastelen niitä vielä laajempina teemoina. Teemat nousivat toimintatilanteista, joissa esiintyi samansuuntainen emotionaalinen viritys ja samantyyppisiä olemisen kokemuksia.

Mallin soveltamisessa olen käyttänyt tutkimusryhmää koskevaa kontekstuaalista tietoa sekä lasten haastattelutietoja. Lasten kaikkien kommenttien esittäminen tekstissä ei ole tarkoituksenmukaista, mutta lukija voi peilata analyysiani lasten yhteiseen kertomukseen (tiheä kuvaus, luku 7.2). Perustana seuraavassa ovat siis kaikkien lasten kertomukset tietyistä toiminnoista, mutta mallia voi soveltaa myös lapsikohtaisesti kokoamalla sen avulla joko lapsen kaikki päiväkotielämää koskevat kommentit tai vain tiettyjä toimintoja koskevat kommentit. Analyysissäni etäannyn tässä vaiheessa lasten suorista ilmaisuihin ja käytän yksittäisten lasten kommenttien lisäksi lasten yhteiseen kertomukseen sekä muihin kontekstuaalisiin tietoihini perustuvaa tulkintaani siirtyen sen avulla yleisemmälle käsitteelliselle tasolle.

Lasten omaehtoiset aktiviteetit luovuuden, kaaoksen ja jännittävyyden näyttämöinä

Ensimmäisen teeman sisällöt nousevat niistä toimintatilanteista, jotka useimmat lapset kokivat myönteisinä. Näitä olivat nk. vapaat leikit ja toiminnot, joissa aikuisen rooli on olla lähinnä valvoja. Keskeisinä olivat patjaleikit, roolileikit ja uinti. Näihin toimintoihin liittyvistä kommentteista löytyi sellaisia aikuislähtöisissä laatukriteereissä tuntemattomia piirteitä, jotka olin alustavasti koodannut kategorioihin 'jännitys' ja 'kaaos'.

Esimerkkejä jännityksestä (+ kuvastaa myönteistä suhtautumista ja - kielteistä)

"Ne (pojat patjaleikissä ja pömpelileikissä) voi olla semmosia hirviöitä, joita nää (tytöt) pelkää." (+)

"Mä oon leikkiny niinku dinoilla ja niinku, että tulee sellaisia isoja kreksejä ja niinku yrittää syödä ne, mut ne onki hiekan alla piilos, ettei ne löydä."

"Me leikitii leijonakuningasta. Mä olin Bili ja Katja oli Nana ja Leena Simba, ni me oltii, ku Maisa metsämies ja ampui - sitte se ampui meitä niinku, ni. Sit me niinku haluttiin mennä piiloo, niinku nää pelkäs sitä metsämiestä, niinku ni Kaisa ei sit tahtonu löytää meitä." (+)

".....ku Jussi vaa koko ajan halus koskee meä pimppii - Nii, me näytettii sitte - noustiin sieltä vedestä ja sit ku se olis tullu koskee, ni mentii, ni me vaa mentii äkkii veden alle." (+)

*"Jos ei vaan mee rikki. Sit kyllä sattuu päähän eikä pääse pois sieltä patjojen alta .
..... No ei. Kyllä no, jos on joku kiltti lapsi, ni sillo kyllä auttaa." (+/-)*

Esimerkkejä kaaoksesta

"Ku särkee." (se on mukavaa patjaleikissä, +)

"No siinä (rakentelussa) niinku on aika paljon sille sotkemista et pitää siivota.(-)"

"Että, siellä (laboratorioleikissä) aika paljon niinku sotkee." (-)

"Noku ne kaatuilee" (rakenteluleikissä, -)

"Ku me tehtiin (patjaleikissä) yks kiva laiva, mutta se meni rikki." (+/-)

Rikkoutuminen ja sotku oli lapsista kurjaa silloin, kun he pyrkivät johonkin suunniteltuun lopputulokseen, yleensä rakennelmaan, tai kun aikuiset edellyttivät, että lopuksi tavarat ja tilat on saatettava järjestykseen.

Jännityksen ja kaaoksen kategorioihin luokitteleman myönteiset kokemukset liittyivät kolmeen eri toimintaan ja kontekstiin eli uima-allasleikkeihin, patjanurkkausleikkiin ja pikkupömpelileikkeihin, jossa leikitään erilaisia roolileikkejä. Kaikki nämä leikit tapahtuivat pienissä aikuisten jatkuvalta valvonnalta suljetuissa tiloissa. Lapset usein rakensivat leikissä vielä omia piilojaan, käyttivät rooliasuja ja sukelsivat veden alle piiloon. Lapsia leikissä oli vain kolme tai neljä. Lapset toivoivat, että he pääsisivät näihin leikkeihin haluamiensa kavereiden kanssa. He leikkivät erilaisia mielikuvitusleikkejä ja rakensivat leikkiin jännittävyyttä pelkoa synnyttävillä kuvitelmilla. Toimintaan kuului myös peuhaamista ja tahallista rakennetun rikkomista. peuhaamiseen sisältyvä fyysisen kivun pelko saattoi kuitenkin aiheuttaa varauksellista suhtautumista peuhuleikkeihin. Pelkoa vähensi tieto siitä, että joku "kiltti" lapsi tulee ja pelastaa tilanteesta.

TAULUKKO 24 Lasten myönteisinä kokemissa vapaissa leikkitoiminnoissa ilmenevät laatutekijät

TAPAHTUMA:		
	Patjaleikit, roolileikit,	uinti, luovat toiminnot
TAJUNNALLISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET	KEHOLLISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET	SITUATIONAALISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET
<p><i>Emootio:</i> jännittävyys, hauskuus, pelon tunne (+/-), sekaisin laittamisesta ja hajottamisesta nauttaminen</p> <p><i>Tahto, aikomukset, kuvittelu, suunnittelu:</i> (pelon ja jännityksen sekä ympäristön hallinta rakentamis-rikkomisleikeissä sekä hyökkäyspakenemis leikeissä), mielikuvituksen käyttö leikin teeman ja roolien ja ympäristön kehittämisessä</p> <p><i>Tieto, taito, ymmärrys, ja näiden oppiminen:</i> (ehkä uteliaisuus tyttöjen ja poikien välisiä eroja kohtaan), rakentamisen osaaminen, negatiivista hienon rakennelman rikkoutuminen</p> <p><i>Esteettisyys:</i> hienot rakennelmat, tuotokset</p>	<p><i>Kinestesia, tasapaino, painovoima, liikevoima:</i> peuhaamisesta, sukeltelusta, pomppimisesta jne. syntyvät tuntemukset</p> <p><i>Kipu (-):</i> negatiivista patjaleikeissä puristuksiin ja patjojen alle jääminen</p> <p><i>Kosketusaisti:</i> vesikokemus (ja pienen tilan kokemus ja fyysisen kontaktin antamat kokemukset), negatiivista veden meneminen korviin</p>	<p><i>Tila:</i> rajattu ja pieni, (muiden katseilta kätkevä), rajojen sisällä lapsilla valtaa liikkua ja muunnella tilaa</p> <p><i>Aika:</i> ei ajankulun havainnotoja.</p> <p><i>Sosiaalinen modaliteetti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Suhde kulttuuriin:</i> aikuisen maailmasta ja lapsille suunnatuista saduista ja elokuvista sekä elinympäristöstä omaksutun tiedon vapaa käyttö leikin aineksina, leikkitalan rajoja koskevat säännöt tunnustetaan - <i>Suhde aikuisiin:</i> aikuiset eivät ole läsnä, (lapsilla on valta päättää keskenään, mitä leikkivät, rakentavat) - <i>Suhde muihin lapsiin:</i> muutama lapsen itse valikoitunut ryhmä, uimisen osalta aikuiset rajoittavat ryhmien muodostusta, yhdessä kehitelty leikkiteema, jossa yleensä eläinroolit, lapset auttavat toisiaan, rakentavat ja rikkovat yhdessä (kaikilla samat intressit - ryhmän toiminta synkronissa)

Patjaleikit ja uinti olivat lasten suurimpia suosikkeja. Niihin liittyi myös roolileikkiä, jota varten ryhmässä oli omakin leikkitala. Kaikki nämä toiminnot kuuluvat nk. vapaan leikin tilanteisiin. Mallia soveltaen näistä myönteisellä tavalla jännittävästä ja kaaosmaisista toiminnoista löytyy seuraavanlaisia laatutekijöitä.

Taulukossa 24 on esimerkin omaisesti mukana erilaiset mahdolliset kokemusmodaliteetti-tiluokat. Sulkuihin olen merkinnyt sellaiset huomiot, jotka perustuvat täysin omaan loogiseen päättelyyni. On esimerkiksi vaikea sanoa,

oliko leikkitalan pienuus sinänsä lapsille oleellista vaiko osoitus siitä, että aikuiset ovat valmiit antamaan heidän valtaansa vain pieniä tiloja. Strandell (1995) taas näkee lasten suosikeiksi suuret avoimet tilat, joista voi päivystää ympäristössä tapahtuvaa toimintaa ja etsiä tilaisuuksia liittyä uusiin toimintoihin. Ehkä tiiviillä kaverussuhteilla on tässä merkitystä. Jos tietyillä lapsilla on joku yhteinen leikki-tema ja he tietävät osaavansa leikkiä yhdessä kaikkia innostavalla tavalla, he haluavat sulkeutua muilta eristettyyn tilaan, omaan 'leikin valtakuntaansa'. Corsaron (1985, 277) mukaan on kysymys tarpeesta suojella lasten keskinäistä jaettua vuorovaikutustilaa ulkopuolisilta.

Jännityksen kokeminen ja aikuisesta kaoottiselta näyttävän peuhaamisen antamat tuntemukset olivat läsnä näissä kaikkien lasten suosimissa toiminnoissa. Ympäristöjä rakennettiin ja pian taas rikottiin. Ajan kulkuun tai ajankohtaan lapset eivät kiinnitä huomiota.

Lisäksi lapset osoittivat elävänsä voimakkaasti mielikuvituksessaan. Roolihahmot ja teemat oli otettu elokuvista, satukirjoista tai lähiympäristöstä, mutta juonet, leikin perusidea ja tapahtumat kehittyvät vasta leikin aikana niin, että leikkiin syntyy lapsille tärkeä jännite. Hoiivaamisen lisäksi rooleihin liittyi pelkäämistä ja uhkaamista, pakenemista ja kiinni ottamista. Corsaro (mts. 275-276) näkeekin lasten leikkien jännitteiden ja niiden purkamisen olevan yhdessä tapahtuvaa oikeassa elämässä kohdattujen pelkotilanteiden jäljittelyä. Näin lapset saavat hallinnantunteen pelkoihinsa eli oppivat kontrolloimaan tunteitaan ja ympäröivää elämää.

Tyttöjen ja poikien välisten suhteiden jännitteet olivat myös läsnä lasten mieluisina kokemissa tapahtumissa. On vaikea päätellä, liittyykö tähän uteliaisuutta vastakkaista sukupuolta kohtaan, mutta jännittävyyttä ne joka tapauksessa tuovat. Corsaron (mts. 248) aineistosta löytyi myös näitä jännitystä sisältäviä poikien ja tyttöjen välisiä uhkailu - välttämisen/puolustautumisepisodeja. Tutkijan mukaan nämä monimutkaiset lähestymis-välttämiskäyttäytymiset heijastavat myös lasten tietoa yhteiskunnassa vallitsevista sukupuolten välisistä käyttäytymismalleista: tyttöjen oletetaan olevan pelokkaita ja arkoja.

Tavallisesti tällaisille leikeille ei anneta aikuisten kasvatusnäkemyksissä suurta kehityksellistä arvoa, vaan ne nähdään lasten huvitteluna ja lataantumisenä todellisia keskittymistä vaativia kehittäviä toimintoja varten. Lasten leikkien ajoittainen rajuus voi aikuisten tulkinnoissa merkitä ei-toivottua levottomuutta ja väkivaltaisuutta, jonka syytä etsitään TV-ohjelmista ja nykyelämän levottomasta rytmistä (vrt. mm. Mannil & Molander 1998, 29). Kuten Corsaro (1985, 3) on sanonut, me aikuiset helposti mitätöimme lasten tekemiset, joissa emme näe merkityksiä. Usein lienee niin, että arvostaaksemme lasten peuhuleikkejä ja ottaaksemme ne huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, meidän tulee ymmärtää, mistä tässä peuhaamisessa on kysymys. Voimme toisaalta myös tyytyä siihen, että emme voi tavoittaa tätä ymmärrystä, mutta arvostamme lasten kokemuksia, koska uskomme kehityksen olevan itseohjautuvaa ja lasten luonnostaan tietävän, mikä on heille hyväksi.

Kehitykselliset, behavioristiset ja ekologiset teoriat (Tauriainen 1993a) eivät tarjoa tässä yhteydessä selkeitä selityksiä. Lapsuuden sosiologiaan lukeutuvassa Corsaron (1985) tutkimuksessa lasten keskinäisten leikkien merkitys nähdään

lapsiryhmän yhteisen identiteetin luomisena kokemuksia jakamalla ja kontrollin tunteen hakemisena sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä.

Bergströmin (1997) biologiseksi luokiteltava selitys lapsen leikkeihin sisältyvistä merkityksistä paneutuu myös samoihin ilmiöihin, mitä yllä oleva analyysi paljasti. Bergströmin selitys²⁶ lähtee siitä, että ihmisen hermojärjestelmän yksilökehitys alkion hermoverkosta täysikasvuisen aivoiksi vastaa sen lajikehitystä esikambrisella kaudella suhteellisen painottomuuden tilassa eläneen meduusan hermoverkosta apinan aivoiksi. Koska aivojen kehityksellisesti uusin osa, aivokuori on lapsella vielä kehittymätön, hänen toimintansa nojaa toisin kuin aikuisilla alempien aivorakenteiden eli aivorungon ja limbisen järjestelmän varaan. Syvimmällä aivorungossa sijaitsevat painottomuuden tilaan sopeutuneet hermoverkot, jotka selittävät lapsen tarvetta kokea painottomuuden tunnetta (pudottautuminen, pomppiminen, sukeltelu, keinuminen, liukuminen).

Kaikki monipuolinen omaehtoinen liikkuminen sinänsä tukee eri aistitoimintojen, kuten tasapainoaistin, liikevoiman hallinnan, eri aistien integroitumisen ja aisti-informaation sekä lihastoimintojen koordinaation kehittymistä sekä suuntautumista tilassa. Nämä ovat limbisen järjestelmän säätelmiä.

Limbinen järjestelmä toimii kokonaisvaltaisesti työskentelevän aivorungon ja spesifiksi järjestäytyneen aivokuoren rajalla yhdistäen näitä monimutkaisin kytkennöin. Aivorungosta ylöspäin nousevan retikulaarijärjestelmän kautta välittyvä epäspesifinen tieto ympäristöstä ja tietyistä lihastoiminnoista saa limbisessä järjestelmässä aikaan herätysreaktion (arousal), joka aktivoi aivot, myös aivokuoren, ja on siten välttämätön aivokuoren oppimistoiminnoille (ks. myös Luria 1973, 46). Limbisessä järjestelmässä sijaitsevat emootiokeskukset. Keskeisiä ovat mantelitulake ja septum, jotka säätelävät hyökkäys - puolustuskäyttäytymistä ja hyvinvointitunnetta.

Bergströmin (1997) mukaan lapsen leikki on ensisijaisesti limbisen järjestelmän ohjaamaa toimintaa ja siten luonteeltaan vuorottain myönteisiä ja tuhoavia tunteita käsittelevää. Aivorunko syöttää sinne kaoottisia voimia ja aivokuori taas pyrkii järjestykseen. Täten leikissä vuorottelevat rakentava ja hoivaava sekä rikkova ja hyökkäävä. Aivojen aktivoituessa liikunnassa lapsi kokee kasvavaa innostusta. Bergströmin mukaan se on tahtoa, joka on aluksi luonteeltaan suuntautumaton. Vasta aivokuoren kehittyminen johtaa suunnattuun tahtotoimintaan. Voimakas innostusentunne tuottaa suuntautumaton käyttäytymistä, joka johtaa aika ajoin sekasortoiseen leikkeihin.

Limbisessä järjestelmässä ja siten leikissä yhdistyvät aivokuoren tiedollinen aines, aivorungon hahmoton 'voima' ja emootiot ei-loogisella tavalla luoviksi ideoiksi, "mahdollisuuksien pilveksi". Aivokuori vastaa tila- ja aikakäsityksestä, joten ne eivät ole läsnä lapsen limbisessä toiminnassa. Aikuisen ohjailusta vapaassa leikissä lapset toteuttavat tätä mahdollisuuksien pilveä, erilaisia mielikuvitusleikkejä, ilman todellisuuden koordinaatioita. Tietokoneiden maailma voi

²⁶ Tässä yhteydessä ei ole mahdollista kuvata yksityiskohtaisesti Bergströmin selitystä. Selitys on monipolvinen eikä täysin aukoton. Kirjoittaja tekee rohkeita yleistyksiä eläinten aivojen toiminnan, kvanttifysiikan, leikkivän lapsen aivojen sekä aikuisten ja lasten sosiaalisen kanssakäymisen kesken. Selitys on peruslogiikaltaan kuitenkin uskottava ja antaa yhden mahdollisen näkökulman lasten maailman ja leikin ymmärtämiseen.

myöhemmin tarjota tällaisen virtuaaliodellisuuden ja kiehtoo Bergströmin mukaan tästä syystä lapsia ja nuoria. Tietokoneen käyttö olikin lasten suosituimpia toimintamuotoja tutkimusryhmässä.

Ulkoisen leikin lisäksi 'mahdollisuuksien pilvi' konkretisoituu myös lasten sanaleikeissä, loruisissa ja luovissa rakennelmissa sekä kuvallisissa tuotoksissa. Koska limbinen järjestelmä ei ole tiedollinen, meidän on vaikea saada tarkkaa tietoa leikin olemuksesta. Voimme tavoittaa vain sen, mikä viestittyy aivokuorelle ja todentuu ulkoisessa toiminnassa. Aikuisten unet limbisinä toimintoina antavat aavistuksen leikin ja mielikuvitusmaailman syvimmästä luonteesta.

Bergströmin mukaan lapsen kehitykselle on haitallista, mikäli aikuiset rajoittavat limbisen järjestelmän käyttöä ja pakottavat lapset liian varhain yksipuolisesti aivokuoren toimintaa harjoittaviin tiedollis-loogisiin aktiviteetteihin. Limbinen järjestelmä kehittyy valmiiksi viimeisenä. Jollei se saa olla vuorovaiikutuksessa aivokuoren kanssa, se itsessään jää kehittymättä täyteen kypsyyteensä. Mm. murrosiän tunnemyrskyt ovat Bergströmin mukaan osoitus limbisen järjestelmän edelleen kehittymisestä. Luovaksi, 'leikkiväksi' aikuiseksi kehittyminen ja tunneilyn kehittyminen, joita molempia on alettu peräänkuuluttaa yhteiskunnassamme, ovat riippuvaisia limbisen järjestelmän kehittymismahdollisuuksista.

Myös Ayresin (1983) tunnetuksi tekemä biologiseen lähestymistapaan lukeutuva sensorisen integraation teoria voisi tarjota selityksiä sille, että lapset kokivat tarvitsevansa liikuntaa ja pitivät erityisesti erilaisista hyppimis-, pomppimis- ja hajottamisleikeistä. Kaikki lapset tarvitsevat eri aistimusten integroitumisen edistämiseksi ja fyysisen 'minän' kehittymiseksi kokemuksia taktiillisista, lihaksista ja nivelistä tulevista proprioseptiivisistä ja tasapainoon ja liikkeeseen liittyvistä vestibulaarisista aistimuksista. Tavallisesti lapset hakevat näitä aistimuksia tuottavia toimintoja luonnostaan, kun heillä on siihen mahdollisuus.

Sensorisen integraation teoria ja terapia ovat lähteneet oppimisvaikeuksisten lasten kuntoutuksesta, kun lapsilla todettiin motorisen toiminnan ohjailun vaikeuksia, epätavallista reagointia aistimuksiin ja heikko kehon hahmotus. Dannerin (1993) mukaan aistimusten integroitumista vahvistavat kokemukset voivat olla kuntouttavia myös dysfaattisille lapsille. Lapsilla, joilla on kielellisiä häiriöitä, on usein motorisen toiminnan ohjailun vaikeutta, dyspraksiaa, sekä toisinaan myös yli- tai alireagointia auditiivisiin aistimuksiin. Näiden osalta sensoriseen integraatioon tähtäävistä toiminnoista on hyötyä lapselle.

Bergströmin esittämä malli voisi selittää myös sitä, että tässä tutkimuksessa lapset ilmaisivat pitävänsä kaikista niistä *luoviksi luokitelluista toiminnoista*, joissa he omien sanojensa mukaan "saavat" tehdä "kaikkea" ja "minkälaisen vaan" käsillä olevien materiaalien ja välineiden avulla. Käytössä olivat maalit, kynät, värit, hiekka, lumi, patjat, legot, muovavilumassa, jopa pullataikina. Lasten ilmaisut osoittavat vapautta itse päättää aiheista. Ne voivat olla erilaisia eläimiä, lintuja, jamunia pesässä, ukkoja, linnoja, torneja, majoja, tulivuoria, kakkuja, junia, autoja, sänkyjä, jumpparatoja, pyörremyrskyjä, värisekoituksia. Samat askartelu- ja piirtelytoiminnot koettiin kielteisinä, kun ne liittyivät aikuisten ohjeisiin ja aiheisiin, esimerkiksi uskonnollisiin aiheisiin. "Siellä (perjantaikerhossa) täytyy tehdä, siellä on niin tyhmiä asioita - me tehää kaikkee, me piirretää, me askarrel-laa."

Myös Kankaarannan (1998, 137) tutkimuksessa lapset arvostivat eniten omaehtoisia tuotoksia. Lasten ja aikuisten käsitykset omaehtoisuudesta ja mielikuvituksen käytön mahdollisuuksista kuitenkin erosivat. Aikuiset kokivat satujen pohjalta piirtämisen lapselle vapauksia antavana, mutta lasten mielestä satu rajoitti liikaa heidän ilmaisuaan.

Kaikkineen näissä luovissa, jännittävässä ja kaoottisissakin toiminnoissa lapset *liittyvät muihin ja toimivat omassa kulttuurissaan sulattaen siihen aikuisten maailman aineksia, siirtäen lasten kulttuuria uusille lapsille ja rakentaen koko ajan uutta.*

Vireystilan ja toiminnan epätahtisuus - pakotetun olemisen kestävätkön raskaus

Yksittäisiä toimintoja, jotka valtaosa lapsista olisi kokenut kielteisenä, ei aineistossa ollut. Mallia voi kuitenkin käyttää analysoimalla niitä vastauksia, jotka liittyivät kielteisiin kokemuksiin useammassa luonteeltaan samantapaisissa toiminnoissa. Kielteistenä koettujen päiväunien, satuhetkien ja ryhmäkokoonantumisten yhteinen piirre oli se, että lapset kokivat niissä olemisensa kestävätkön. Se ilmaistiin esimerkiksi sanoilla "en jaksa", "pitää kuunnella vaan" ja "pitää olla" sekä toiveena, "ett ei tarvi olla nukkarissa nii kauaa". Yhteistä on myös se, että kaikki ovat koolla ja lasten oletetaan kuuntelevan. Näihin toimintoihin liittyvien kielteisten kokemusten analyysi (taulukko 25) paljastaa laatutekijöiden negaatioita, asioita, joita lasten mielestä pitäisi välttää. Lukijan on muistettava, että osa lapsista koki taulukossa esitetyt tilanteet itselleen mieluisina. Täten voikin sanoa, että kokonaisuudessaan ryhmän tarpeet ja toiminta ei ole tällöin synkronissa.

Pakotettu hiljaa paikallaan oleminen yhdistyy ajan kokemiseen, fyysisen tilan ja liikkumisen rajoitusten sekä sosiaalisten valtasuhteiden kokemiseen. Tila, jossa ollaan, on avara, mutta lapsen paikka ja vapaus liikkua on pieni. Lisäksi lapsen yksipuoliset aistimukset ja oman vireystilan kokeminen sekä niiden synnyttämään kestävätkön tunne ovat mukana. Aikuisella on tällaisissa tilanteissa ajatuksena lasten oppiminen tai lepääminen, mutta kaikkien lasten vireystila ei aina ole oikea, jolloin tavoitteet eivät pääse toteutumaan.

Neuropsykologian näkökulmasta tarkasteltuna aivojen aktivoituminen tapahtuu kahta tietä. Kehon aineenvaihduntaprosessit ja epäspesifit tuntoaistimukset kehosta ja sen ulkopuolelta, esimerkiksi ojentajalihasten toiminta, aktivoivat aivoja aivorungosta ylös aivokuorelle nousevan retikulaarijärjestelmän kautta. Toisaalta aivokuori alaspäin laskevan retikulaarijärjestelmän kautta pyrkii myös säätämään aivojen vireystilaa havaittuun tilanteeseen sopivaksi, hakemaan alemmista rakenteista tarvittavaa energiaa. Pysyäkseen valveilla ihminen tarvitsee jatkuvaa informaation virtaa ympäristöstä. Tilanteessa havaittavat muutokset, jokin uusi, lisäävät aivojen aktivaatiotasoa molempien järjestelmien kautta. (Bergström 1997; Luria 1973, 46-67.)

TAULUKKO 25 Kielteisinä koetuissa ryhmätöihin ilmenevät laatutekijöiden negatiot

TAPAHTUMA:	Päiväunet, satutuokio, ryhmäkokoontuminen	
TAJUNNALLISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKE- MUKSET	KEHOLLISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET	SITUAATIONAALISUU- TEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET
<p><i>Emootio:</i> kestättömyys, ei jaksaa olla paikallaan tai hiljaa <i>Tahto:</i> ei tahdota tulla tai halutaan pois <i>Tieto, taito, ymmärrys, oppiminen:</i> – "ei osata nukkua", – toiminta on pitkästyttävää (se ei viritä ajattelemaan)</p>	<p><i>Kinesteettinen, tasapaino, painovoima, liikevoima:</i> ei saa nostaa päätä <i>Näkö:</i> "En tykkää katsoo kirjaa." <i>Kuulo:</i> pitää kuunnella vaan: <i>Kehon tilat: vireystila:</i> – ei väsytä päiväunilla, väsyttää istua hiljaa ryhmäkokoontumisilla</p>	<p><i>Tila:</i> oma, aikuisten määräämä paikka, josta ei saa liikkua, (pieni vapaus suuressa tilassa) <i>Aika:</i> tuntuu pitkältä, lapset laskevat ajan pituutta ja odottavat pois pääsyä <i>Sosiaalinen modality:</i> – <i>Suhde kulttuuriin:</i> vastustetaan yleisiä sääntöjä ja käytäntöjä (eikä niinkään läsnä olevia aikuisia); tunnustetaan nukkumisen ja ryhmäkokoontumisten 'käsikirjoitus' sääntöineen ja toimintatapoineen tarkasti; tiedetään kulttuurissa tapahtuneet muutokset – <i>Suhde aikuisiin:</i> aikuisilla on valta, eikä neuvotte- lujä käydä, heiltä odote- taan joustamista osal- listumispakossa ja istumispaikan valinnassa (-aikuista voi vastustaa voi häiritsemällä) – kurjaa, kun samat aikui- set eivät ole koko ajan lepohuoneessa (turvalli- suus) – <i>Suhde muihin lapsiin:</i> – ei saa olla kaverin vieres- sä – lapset häiritsevät toisi- aan, koska heillä on tilan- teessa erilaisia tarpeita: toinen haluaa kuunnella tai levätä, toinen lähteä pois – ryhmä toimii epäsynkronissa</p>

Päiväkotien ryhmäkokoontumisissa aikuiset odottavat lasten paneutuvan toimintaan. Käsiteltävä asia ei kuitenkaan aina kiinnosta samalla tavalla kaikkia lapsia. Lisäksi esimerkiksi kielellisiä vaikeuksia omaavilla lapsilla sekä ryhmän nuorimilla lapsilla saattaa olla vaikeuksia ymmärtää aikuisen lukemaa satua tai yhdessä käytävää keskustelua. Bergströmin ja Lurian esittämistä neuropsykologisista lähtökohdista ymmärrettynä liikkumattomalla, tilanteen haasteettomana ja pitkästyttävänä kokevalla lapsella on aivojen aktivaatiotason yllä pitäminen rajoittunut sekä nousevan että laskevan retkulaarijärjestelmän osalta. Silloin "ei jaksaa kuunnella loppuun" ja lapsi alkaa itse hakea aivoja vireystasoa yllä pitävää toimintaa esimerkiksi liikehtimällä ja keskustelemalla vieruskaverin kanssa. Tämä ei aikuisista tavallisesti kuitenkaan ole toivottavaa ja on yleistä, että aikuiset päiväkodeissa pyrkivät ehkäisemään sitä etukäteen laittamalla tällaiset 'häiritsevät' lapset erilleen toisistaan. Paikallaan pinnistelevän lapsen vireystaso puolestaan laskee. Se voi johtaa esimerkiksi istuimelta putoamisiin tai kellahtamisiin ja lopulta nukahtamiseen.

Päiväunutilanteessa puolestaan aikuisten päämääränä onkin lasten nukkuminen. Lasten haastatteluissa nuorimmat lapset eivät itse kokeneet päiväunia kurjana, vaikka yksi tytöistä tiesi joidenkin nuorempien poikien välillä häiritsevän, koska he eivät 'osaa nukkua'. Kuusivuotiaat tytöt sen sijaan eivät olis jaksaneet edes kuunnella satua pitkällään ja kokivat tilanteen kestävämmän. Miksi he eivät nukahda hämärässä tilassa liikkumattomana aikuisen sadunlukuun?

Todennäköisesti aivokuoren kehitysvaihe on yhteydessä tähän. Kuten Luria (mts. 57) toteaa, aikomukset ja suunnitelmat nostavat aivojen aktivaatiotasoa. Puheen kehittyessä ja muuttuessa sisäiseksi lisääntyy myös lapsen kyky suunnitella asioita. Vanhemmilla lapsilla siis aivokuorelta ohjautuva laskeva retkulaarijärjestelmä vaikuttaa siten, että he tietoisesti ajattelun ja kielen kehittymisen myötä kykenevät omilla ajatuksillaan ja mielikuvillaan ylläpitämään aivojensa aktivaatiotasoa riittävän korkeana pysyäkseen valveilla. Valveilla paikallaan olo pelkätään omien mielikuvien kanssa on kuitenkin tämän ikäisille lapsille tukalaa. He kaipaavat myös motorista stimulaatiota ja ympäristöstä eri aistien akuttia tulevaa informaatiota.

Keskushermoston kehitys alle kouluikässä selittää myös lasten suuren liikunnan tarpeen, jonka lapset tässä aineistossa ilmaisivat haluna liikkua monin eri tavoin ja eri ympäristöissä. Ulkotilat ja liikuntasali olivat suosittuja ja antoivat parhaat mahdollisuudet liikuntaan. Kehon hallinnasta syntyvien osaamisen kokemusten lisäksi lapset ilmaisivat nauttivansa suoraan monista kehollisista kokemuksista. *"Kivaa pistää jalkoja. Ja ku saa roikkua ..."*

Siren-Tiusanen (1996) tutkiessaan nuorimpien lasten vireystilaa, uni-valverytmejä sekä levon ja liikkumisen tarpeita on kiinnittänyt huomiota lasten iän, ympäristön kuormittavuuden ja yksilöllisten uni-valverytmien merkitykseen päivähoidon päivärytmien ja hoiva- ja kasvatuskulttuurin määrittäjinä. Lapsen kyky oman vireystilan säätelyyn liittyy tutkijan mukaan kypsytyteen ja varhaisvaiheessa lapset tarvitsevat aikuisia suojaamaan omaa uni-valverytmiään. Lapsi ei vielä tunnista omaa väsymystään ja saattaa liian väsyneenä olla jopa ylikiihottuneessa tilassa. Unen puute voi johtaa kierteeseen, jossa se yhä lisääntyy.

Näyttäisi oman aineistoni perusteella kuitenkin siltä, että ainakin kuusivuotiaat kykenevät jo itse tunnistamaan väsymyksensä ja levon tarpeensa. He

kykenevät leikkimään hiljaisia leikkejä muiden levon aikana. Neuropsykologisesti tarkasteltuna valveilla olevan lapsen paikalleen pakottaminen ei isompien lasten kohdalla ole kehityksellisesti sopivaa toimintaa. Laadukasta toimintaa olisi se, että heillä olisi kuitenkin halutessaan mahdollisuus päästä toiminnan lomassa lepäämään rauhalliseen tilaan. Tällaista mahdollisuutta lepoon ei ole monilla muilla eurooppalaisilla viisi-kuusivuotiailla koululapsilla lainkaan.

Ryhmäkokoontumisiin liittyvä paikallaan istuminen silloin, kun käsiteltävä aihe ei kiinnosta tai lapsen vireystila on muusta syystä alentunut, ei myöskään tuota toivottua pedagogista tulosta. Lapsen aivot eivät toimi edellytetyllä tavalla. Kun lapsen olo tällaisessa tilanteessa tulee kestävämmäksi, hän alkaa hakea lisää stimulaatiota ja häiritsee samalla muuta ryhmää. Tilanteen tulkinta on jälleen kiinni kasvattajien tavoitteista, tiedoista ja uskomuksista. Lasta voidaan pyrkiä pitämään mukana ryhmässä, että hän oppisi käsiteltävän asian tai käytöstapoja tai keskittymiskykyä. Kasvattaja voi toisaalta lähteä siitä, että lapsella on kyky itse tunnistaa toiminnalliset tarpeensa ja hakeutua hänelle sopivaan toimintaan.

Joka tapauksessa lasten vireystilat vaihtelevat yksilöllisesti. Thayerin (1989, ks. Siren-Tiusanen 1996, 20) mukaan tähän vaihteluun vaikuttavat uni-valverytmi, psykomotorinen toiminta, ravitsemus, terveydentila ja biologisesti määräytyneet temperamentit. Sosiaalinen ja ekologinen ympäristö vaikuttaa myös lasten uni-valverytmeihin ja väsymystilaan. Lisäksi lasten intressit vaihtelevat riippuen kehitystasosta ja lapsen kulttuurisista kokemuksista. Käsiteltävistä asioista kiinnostunut lapsi on vireämpi. Toisasia on, että mitä heterogeenisempi lapsiryhmä edellä kuvattujen tekijöiden osalta on, sitä harvemmin kaikki lapset voivat olla samalla tavalla kiinnostuneita tietyistä asioista ja samassa vireystilassa yhtä aikaa.

Lasten kokemukset viestittävät samaa, minkä kasvattajat tietävät ainakin teoriassa: Alle kouluikäinen lapsi tarvitsee mahdollisuuksia liikkua säännöllisesti päivän mittaan. Aikuisten tehtävänä on rytmittää toimintaa niin, että liikunnan, levon ja muiden aktiviteettien kesto ja vaihtelevuus vastaavat lasten yksilöllisiä ja kehityksellisiä tarpeita.

Aistimisen kurjuus ja ihanuus - kokemuksellista perushoitoa

Päivälepotilanteiden lisäksi myös muihin perushoitotilanteisiin liittyvät niin kielteiset kuin myönteisetkin kokemukset olivat ensisijaisesti kehollisia (taulukko 26). Herkkyys reagoida ruokien makuun, vaatteiden aiheuttamiin tuntemuksiin sekä käsien pesussa koettuihin kylmän ja kuumien tuntemuksiin vaihtelee yksilöllisesti. Toiset lapset tunsivat nämä asiat voimakkaammin kuin toiset. Oli lapsia, jotka välttelivät vettä ja käsien pesuun pakottavia toimintoja kuten muovailua. He myös halusivat valikoida ruokansa. Kuravaatteet ja monet vaatekerrokset olivat heistä ikäviä. Kevät koettiin vaatteiden kahleista vapauttajana. Wc-käynnit päiväkodin aikataulun eikä omien tarpeiden mukaan koettiin myös ikävinä. Toisille lapsille taas monenlaiset ruoat olivat nautinto ja usein palkinto toimin-

nasta. Vesileikit olivat heidän suosikkejaan, eivätkä he kiinnittäneet huomiota vaatetukseen.

TAULUKKO 26 Kehon aistimukset perushoitotilanteita määrittävinä laatutekijöinä

TAPAHTUMA:		Perushoitotilanteet	
TAJUNNALLISUUT- EEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET	KEHOLLISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET	SITUATIONAALISUU- TEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET	
<p><i>Tahto:</i> valita itse ruoat, huolehtia wc-käynneistä omien tarpeiden mukaan; päästä ulos <i>Tieto:</i> (tyttöjen ja poikien välisten erojen tiedostaminen mm. wc-tilanteissa)</p>	<p><i>Tuntoaisti:</i> vaatteiden puristavuus, liikkeiden kankeus (-) - pakollisen wc:ssä käynnin tuntemukset (-) (- ehkä suussa epämiellyttävien tuntuisten ruokien) - veden lämpötila (-) - mieluisat vesielämykset (+) <i>Lämpötila:</i> (ehkä kuravaatteiden epämiellyttävä hiostavuus) <i>Haju, maku:</i> epämiellyttävät makuaistimukset (-); mieluisat maust (+) <i>Kehon tilat:</i> nälän tyydyttäminen (+)</p>	<p><i>Tila:</i> kurainen piha, etenkin takapiha (-) <i>Aika:</i> vuodenaajat: talven kylmyys (-); kevään tuoma vapaus (+) <i>Sosiaalinen modaliteetti:</i> - <i>Suhde kulttuuriin:</i> kuravaatteiden käyttö (-) - <i>Suhde aikuisiin:</i> pakko maistaa ruokia; käydä wc:ssä tietyssä aikana (-) - <i>Suhde muihin lapsiin:</i> intimitietin häiritsevä: pojat häiritsevät tyttöjä wc:ssä (-)</p>	

Aikuisen asettamat pakot liittyivät wc-käynteihin ja peseytymiseen sekä ruokailuun. Ruokien suhteen lapset toivoivatkin enemmän valinnanvapautta. Vaatetus koettiin kenestäkään riippumattomaksi välttämättömyydeksi. Eteistilanteita ei koettu ikävinä, koska ne olivat ulospääsyn 'portti'. Ulkoilun ilo voittaa vaatteiden kurjuuden ja kuravaateita voi ainakin joskus välttää valitsemalla kuivan leikkipaikan. Kuravaatteiden käyttöä ei tulkintani mukaan nähty suoraan ryhmän aikuisten vallassa olevana asiana, vaan lapset mielsivät sen yleisenä 'elämän lakina', joka liittyi kurjaan keliin ulkona.

Lasten fyysiset aistimukset ovat todellisia kokemuksia, joissa yksilölliset erot tulisi ottaa huomioon. Wc-käynneissä lapset oppivat itsenäisyyteen, jota kuusivuotiaiden kohdalla voisi jo korostaa. Kuusivuotiaat tytöt halusivat myös jo intimitteettiä wc-käynteihin.

Kysymys siitä, pitääkö maistaa eri ruokia vai voiko valita vain tiettyä ruokaa, on vaikea ratkaista. Painaako vaakakupissa terveellisyys ja makutottumuksien luominen vai lasten omat aistikokemukset? Yhteiset sopimukset vanhempien ja lapsen itsensä kanssa voivat olla vaihtoehto koko ryhmää koskeville yhteisille syömissäännöille, sillä makuaistimukset ovat lapsilla vaihtelevia ja

joskus hyvin voimakkaita. Pakot voivat aiheuttaa elinikäistä vastenmielisyyttä tiettyihin ruokiin.

Välttämättömät ja riittävät oppimisen, tekemisen ja ajattelun haasteet

Seuraavaksi tarkastelen toimintoja, joissa painottuivat lasten tajunnalliset kokemukset, erityisesti metakognitiivinen ajattelu eli tietoisuus omista kognitiivisista toiminnoista kuten osaaminen, oppiminen, opettaminen, suunnittelu, toiminnan haasteellisuus, oma motivaatio ja ongelmanratkaisu. Pramling (1991, 12) määrittelee metakognition oman ajattelun ajatteluksi ja reflektoinniksi. Kokemukset liittyivät erilaisiin ohjattuihin pienryhmätoimintoihin ja aikuisten järjestämään ympäristöön (taulukko 27). Olen luokitellut esimerkit lasten kommentaateista kuvaamaan erilaisia toiminnan haasteellisuuden tasoja sekä oppimisen ymmärtämistä.

Liian vaikeaa:

"Meinasin tehdä jotain niinku - ja muovaila ikkunan siitä ja oli niinku vaikea kiertää sitä ja siit tungettaa."

"Mä en osaa. Mä en tiää miten sitä pelataa."

"Mä en osaa ees luistellakkaa."

"Siks en tykkää, kun mä en osaa sitä (ruoanvalmistus) tehdä."

"Vaikeeta. Se (vesiväri) niinku valuu."

Liian helppoa:

"No siinä (roolileikissä) on semmosta, kun täytyy niinku etsiä kaikenlaisia vaatteita vaa."

"Mä en haluu olla täällä. Mä haluan olla jo koulussa. Mä haluan tehdä läksyjä."

"Ku mä en jaksa mennä piiloo."

Lapsella ei ole vielä riittävästi pitkäjänteisyyttä ja/tai tehtävä on liian yksipuolinen:

"Siivoushomma on tylsää, ku siin on niin paljo tekemistä."

"Ku pitää sitte riisuu. Vaatteita on niin paljon päällä."

"Mä en tykkää muovailusta, kun siin on niin kauheesti tekemistä."

"Mä en jaksa leikata kaikkee."

"Mä en tykkää olla kauaa" (metsässä).

Toiminta on riittävän haasteellista:

"Täällä on esikoulupäivä hauska. Ku me saahaa kivoja tehtäviä."

"Vaikeet (esikoulutehtävät) on hyviä"

"Kun siinä (tietokonepelissä) saa ottaa kaikkia tavaroita."

"Ku ne pyörii ja jos niitä saa tonnekki (fortunapeli)"

"Mä tykkäsin siitä muumikirjasta kauheesti, miss on mörkö, ni oli kivaa."

"Ku, jos luetta mun lempikirjaa. Laion king."

"Voi ettii muurahaisia (ulkona ja metsässä)."

"Ne radat (liikunta)." "Saa hyppiä trampoliinilla. Saa roikkua."

"Ku minä tykkää leikata vaa saksilla viivaa pitki (askartelussa)."

Voi oppia ja opettaa toisia:

"Sit se on kivaa ja siin (esikoulutehtävät) saa oppia. Siin on vaikee tehdä."

"Ku me opitaan uusia kivoja lauluja."

"Saahaa tietää mite tehhä eri värejä (laboratoriossa)."

"Paitsi aluksi ei oo kovin kivaa (luistelua). Katja (toinen lapsi) vasta opetti mua ainaki pysyy jaloillaa."

"Minä tahdo myös oppia - silläki - yksitelle silläki oppii."

Voi säädellä itse omaa toimintaansa:

"Me suunniteltii seki, että siihe otetaan - niinku toi köysi, ni köysii ei oo pitkää aikaa ollu, ni me haluttii ottaa se nyt käyttöö. Ja ku me haluttii sitä vähä kivammaks, ni haluttii niinku vähä muuttaa sitä."

Lasten huomio kohdistui enemmänkin toiminnan kulttuurisiin ominaisuuksiin, siihen kuinka on tapana toimia ja miten itse tekemisen kokee tai miten itse toiminnasta suoriutuu, kuin aikuisten toimintatapaan. Lapset eivät kyseenalais-taneetkaan näiden leikki- ja oppimisaktiviteettien olemassaoloa, vaan pohtivat omaa suhdettaan niihin. Tämä on *suuntautumista olemassa olevaan kulttuuriin*. Lapset halusivat hallita niitä asioita, joita näkivät ympärillään pidettävän tärkeinä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna olemassa oleva kulttuuri siis välittää merkityksiä lapsille.

Lapset osoittivat tulevansa vähitellen myös tietoisiksi siitä, millainen *henkilökohtainen suhde heillä on ympärillään olevaan kulttuuriin*: Lempikirja, tietty kirja, on juuri minulle tärkeä. Lempikirjan käsite pitää implisiittisesti sisällään myös idean siitä, että toisilla ihmisillä on toisenlaisia lempikirjoja. Lapset oppivat siten vähitellen ymmärtämään toistensa näkökulmia asioihin ja hyväksymään sen, että asioista voi olla monta mieltä ja joku muu voi pitää siitä, mistä itse ei pidä.

Viisivuotiaat lapset näkivät suhteensa toimintoihin ja tietoihin dikotomisena: hallitsen tai en hallitse tätä asiaa. Vähitellen lapselle tulee käsitys siitä, että hallinta voi asteittain muuttua. 'Osaan, tiedän - en osaa, en tiedä' -ajattelun rinnalle tulee vähittäisen oman oppimisprosessin ymmärtäminen, mikä näkyi kuusivuotiaiden lasten vastauksista. He alkavat kiinnittää huomiota siihen, miten he oppivat. Myös Pramling (1991, 53-56) on todennut vastaavan tutkiessaan lasten käsityksiä osaamisestaan ja oppimisestaan.

TAULUKKO 27 Ohjattuun toimintaan ja järjestettyyn toimintaympäristöön liittyvät myönteiset ja kielteiset kokemukset laatutekijöinä

TAPAHTUMA:		
	Aikuisen ohjaus,	järjestetty ympäristö
TAJUNNALLISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET	KEHOLLISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET	SITUATIONAALISUUTEEN KOHDISTUVAT KOKEMUKSET
<p><i>Emootio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - nautinto onnistumisesta, suoriutumisesta ja uuden oppimisesta, löytämisestä, eläytymisestä itseä kiinnostavaan teemaan; kiinnostus uudesta (+) - turhautuminen osamattomuudesta, toiminnan haasteettomuudesta tai sen yksitoikkoisuudesta (-) <p><i>Tahto aikomukset, kuvittelu, suunnittelu:</i> oppimistrategian suunnittelu, itselle suoriutumistavoitteiden asettaminen ja tehtävien sekä tilojen suunnittelu (+)</p> <p><i>Tieto, taito, ymmärrys, oppiminen:</i> oman osaamisen ja tietämisen rajojen tunnistaminen (+/-)</p>	<p><i>Kipu:</i> opettelu voi koskeakin (-)</p> <p><i>Kuulo:</i> kuuntelusta nauttaminen (+)</p> <p><i>Haju:</i> kynttilän tuoksut (+)</p> <p><i>Maku:</i> omien leipomusten maistelu (+)</p> <p><i>Kinestesia:</i> hyppiminen trampolinilla, roikkumisen renkaissa (+)</p>	<p><i>Tila:</i> voi muokata haasteelliseksi, ympäristön mielenkiintoisuus (+)</p> <p><i>Sosiaalinen modaliteetti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Suhde kulttuuriin:</i> materiaalien vaikeustaso ja kiinnostavuus; tehtävien ja toimintojen vaikeustaso; toimintatapojen ja toimintaan liittyvien sääntöjen kiinnostavuus; henkilökohtaiset mieltymykset kulttuurin sisällä: mm. mielikirjat (+/-) - <i>Suhde aikuisiin:</i> aikuisten tarjoamat tehtävät ja opettamat asiat (+); aikuisen antamat mahdollisuudet muokata tiloja ja tehtäviä, antaa valtaa suunnitella (+) - <i>Suhde muihin lapsiin:</i> lapset toistensa opettajina, yhdessä oppiminen (+)

Fyysinen ympäristö ja toiset ihmiset aletaan nähdä mahdollisuuksina. Toiset ihmiset voivat antaa tietoa ja opettaa taitoja. Aikuisten ohjaamat esikoulutehtävät koettiin mieluisina ja vanhimmat lapset osoittivat myös nauttivansa tietoisesta ongelmanratkaisusta. Nuoremmat lapset nauttivat niin rakennetun kuin luonnonympäristönsä tarjoamista mahdollisuuksista kokeilemalla, tutkimalla ja löytämällä kiinnostavia asioita. Kuusivuotiaat halusivat jo muokata ympäristöönsä omia toimintatarpeitaan vastaavaksi. Tämän voi tulkita siten, että yhteistoiminnallisuus, jota lapset ovat harjoitelleet leikeissään siirtyy suunnitelmallisemmaksi ja tavoitteellisemmaksi toiminnaksi. Lapset kokivat voivansa *oppia yhdessä ja toinen toisiltaan*.

Kuusivuotiaat olivat jo orientoituneet kouluun menoon ja odottivat *toiminnan enemmän oppimishaasteita ja nauttivat esimerkiksi vastuun saamisesta*. He kokivat muiden opettamisen, toisille toiminnan suunnittelun ja toiselta lapselta saamansa opin innostavina asioita. Vastaavia tuloksia kuusivuotiaiden halusta oppia toisiltaan ovat saaneet myös mm. Kankaanranta (1998) ja Kronqvist (1997). Myös

Hännikäinen (1997) tutkijatovereineen on todennut lasten oman suunnittelun ja suunnitelmien toteutuksen olevan tärkeää lasten kehitykselle. Tämä on edellytys sille, että lapsista tulee myös *kulttuurin uusintajia*. Kaikkineen suuntautumalla tavoitteelliseen oppimiseen ja kouluun siirtymiseen lapset lähestyvät aikuisten oppimis- ja tulevaisuusorientoitunutta kulttuuria. Lapset tulevat vähitellen tietoisiksi toimintansa merkityksestä jonkin saavuttamiseksi (vrt. Pramling 1991,13.)

Lapset osoittivat monissa kommentissaan, että hyvä toiminta on *kiinnostavaa ja haasteellista*. Toisaalta toiminta ja materiaalit eivät saa olla liian vaikeita hallita, että syntyisi itsetunnon kannalta tärkeitä onnistumisen kokemuksia. Lapsen toiminnan haasteellisuus, kiinnostavuus ja merkityksellisyys sisältyy myös useisiin asiantuntijalähtöisiin laadunarviointeihin (Barclay & Benelli 1996; Hännikäinen 1997; Katz 1993; Laevers 1994). Heterogeenisessä lapsiryhmässä aikuiselta vaaditaan herkkyyttä tunnistaa kunkin lapsen lähikehityksen alue (vrt. Vygotsky 1978) ja intressit riittävän haasteellisen toiminnan mahdollistamiseksi jokaiselle ryhmässä. Tämä on lapsilähtöisen pedagogiikan perusajatus (luku 3.1.1).

Toisiin liittymisen, yhdessä tekemisen ja vallan jakamisen voima

"Vaikka että sais päättää aina ite, että millon päästetään lapset tonne salii leikki. Sen ne sais päättää. Jos ne haluis tehdä sählyn tai sählyä pelata tai sitte ni tehdä omaa rataa siel."

Edellä esitettyjen esimerkkien koontina tarkastelen vielä sosiaalista modaliteettia omana kokonaisuutenaan. Tulosten mukaan lapset kaipasivat aiempia tutkimustuloksia (Huttunen & Tamminen 1991, Kankaanranta 1998) vastaavasti itselleen enemmän *vapautta päättää* leikkitoiminnasta ja -tiloista, lepoajastaan, wc-käynneistään ja aterioistaan. Myös ihmissuhteiden itsesäätely koettiin tärkeänä. Lapset siis kokivat monissa tilanteissa aikuisten ja lasten välisen *vallan* läsnäolon ja lasten rajalliset oikeudet. Strandellin (1995) mukaan aikuisten vallankäyttö tapahtuikin sääntöjen, tilajärjestelyjen ja aikataulujen keinoin. Lapset tunnistivat valtasuhteet kehollisten, tajunnallisten ja situationaalisten kokemusten yhteydessä.

Kehollisuuteen viittaavien kokemusten osalta valtasuhdetta haluttiin muuttaa erityisesti silloin, kun niihin liittyi pakotettua paikallaan olemista. Lisäksi lapset halusivat enemmän valtaa säädellä oman kehonsa tarpeita ja päättää makuelämyksistään. Tästä näkökulmasta katsoen kysymys on lapsen yksilöllisestä vallasta ja oikeuksista, kun taas muilta osin kysymys on enemmän lasten yhteisön ja aikuisten yhteisön välisen vallan jakautumisesta.

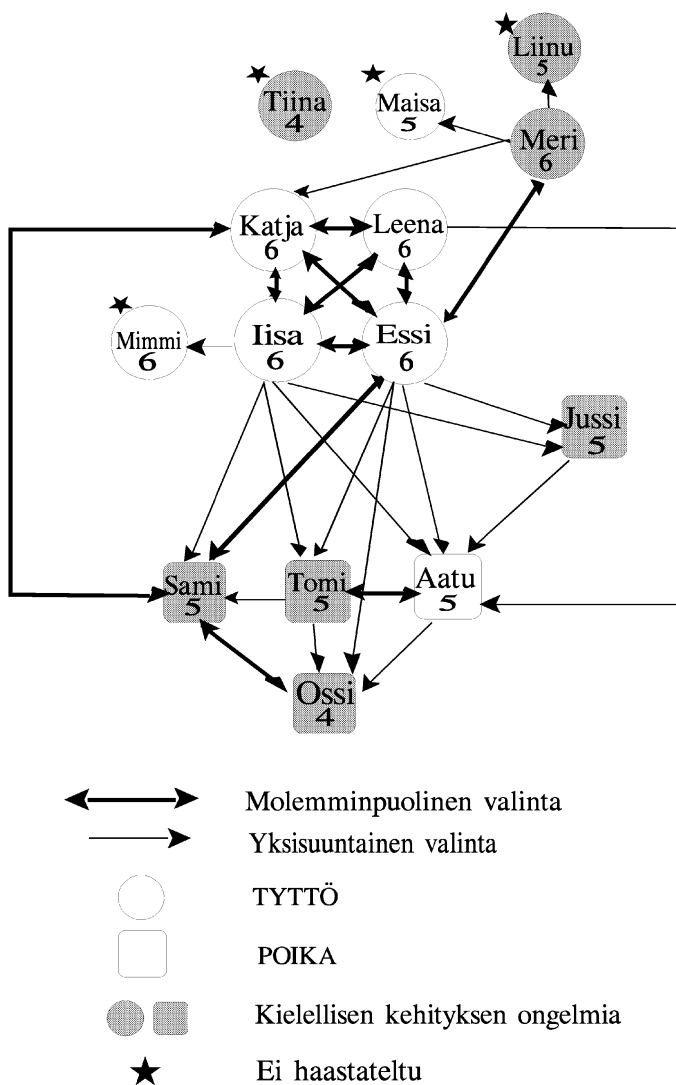
Tajunnallisuuteen viittaavien kokemusten yhteydessä lapset halusivat enemmän valtaa toimintojensa valitsemiseen ja suunnitteluun. Toiminnot, joissa lapsilla oli suuri itseohjautuvuus, koettiin mieluisimpina. Lapset halusivat myös ohjata toisiaan, kuten edellä todettiin. Aikuisen suostuminen 'opettajuuden' jakamiseen koettiin tärkeänä ja sitä haluttiin lisää.

Situationaalisuuteen viittaavissa kokemuksissa kielteistä oli aikuisen valta määrätä tilojen käytöstä, leikkikavereista ja istumajärjestyksestä. *Yhdessä tekeminen* koettiin niin mukavana, että ikävätkin puuhut, kuten siivous, muuttuivat kaverin kanssa haluttaviksi, ja päinvastoin. Kaverien kanssa yhdessä olo oli erityisen tärkeitä oppimisen lisäksi pienryhmäleikeissä, joissa mukana on mielikuvitusta ja rooleja. Mieluisan kaverin vieressä istuminen oli myös tärkeä lapsille. Lapset kiinnittivät lisäksi huomiota *ihmissuhteiden jatkuvuuteen*. Päiväkotiin oli mukava tulla, kun tiesi keitä kavereita siellä odottaa ja sai nähdä myös tuttuja aikuisia varsinkin, jos he ovat olleet välillä poissa. Muiden lasten merkitys onkin tullut ilmi kaikissa aikaisemmissa lasten mielipiteiden kartoituksissa. Myös asiantuntijat korostavat suhdetta muihin lapsiin varhaiskasvatuksen yhtenä laatutekijänä. Strandellin (1995) observointitutkimuksen tulosten mukaan lapset hakevat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa omaa identiteettiään, sosiaalista oppimista ja sosiaalista integraatiota, jota kuvaa ryhmään ja toimintoihin mukaan pääseminen. Corsaron (1985) mukaan kysymys on lasten oman ryhmäidentiteetin luomisesta ja jaetusta kontrolloinnin tunteen kehittämisestä.

Valtaa voidaan tarkastella myös *lasten keskinäisenä* vallankäytön harjoitteluna. Esimerkiksi toisten naurattamiseen, mihin lapset viittasivat tässäkin aineistossa, liittyy Corsaron (1985, 276) mukaan muiden kontrollointia. Lähestymisvälttämisen - leikeissä hyökkääjät saavat kokemuksia vallan käytöstä lapsiryhmässä. Näitä esiintyi mm. edellä kuvatuissa uima-allasleikeissä ja patja sekä roolileikeissä.

Kuviossa 11 on lasten kaverisuhteita kuvattu sosiogrammilla, joka perustuu lasten haastattelussa mainitsemiin leikkikavereihin. Se osoittaa, että *ryhmässä oli kiinteä kuusivuotiaiden tyttöjen joukko ja viisivuotiaiden poikien joukko. Tilanteesta riippuen kaverisuhteiden verkosto kuitenkin ulottui laajemmallekin*. Pojat ja tytöt olivat eniten yhdessä patjaleikeissä. Jussi pääsi mukaan myös tyttöjen kotileikkeihin vauvaksi tai koiraksi sekä uintikaveriksi. Ulkona leikittiin muidenkin ryhmien lasten kanssa. *Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseviksi luokitelluista lapsista etenkin pojat olivat tasavertaisesti mukana leikeissä. Tytöistä sen sijaan näytti muodostuvan oma ryhmänsä: Meri koki toiset ikäisensä tytöt kiltteinä auttajina ja kavereina patjaleikeissä, mutta hänen parhaat kaverinsa löytyivät viisivuotiaista tytöistä, joilla oli myös kielellisiä ongelmia. Tiina oli nuorin ja samalla uusi lapsi ryhmässä, joten hän ei ollut vielä mukana kaverisuhteissa. Jussi jäi myös hiukan muiden poikien ryhmän ulkopuolelle. Kaikkineen näyttää siltä, että lapset kokivat integroituneensa sosiaalisesti ryhmään.*

Lapset kiinnittivät huomiota myös *ilmapiiriin*. *Siihen kuului hauskuutta ja huumoria*, jota voivat järjestää niin aikuiset kuin toiset lapsetkin. Aikuisten ohjaamista leikeistä mieluisina mainittiinkin nimenomaan ne, joissa saa nauraa. Tässä tutkimuksessa *identiteetin rakentumiseen* viittaavat tiettyjen leikkikavereiden tärkeys, tyttöjen ja poikien roolien ja erilaisuuden hahmottaminen, kuusivuotiaiden omien toimintojen painottaminen ja kaverisuhteiden jatkuvuus.



KUVIO 11 Sosiogrammi lasten kaverisuhteista

Lasten ja aikuisten keskinäisen vallankäytön tarkastelussa on yhtäältä kysymys siitä, onko varhaiskasvatuksen ensisijaisena tehtävänä lapsen tulevaisuuteen tähtääminen vai nykyhetkessä eletävän lapsuuden arvostaminen. Palovaara (1996) puhuu instrumentaalisesta, lasta kasvatuksen kohteena pitävästä tehtävästä ja eksistentiaalisesta tehtävästä, jossa lapsi nähdään oman kasvunsa ja kehityksensä subjektina. Toisaalta on kysymys siitä, kykenevätkö lapset määrittelemään omaa hyväänsä. Berglundin (1994) mukaan kuusivuotiaat kykenivät haastatteluisa kertomaan, mitä he päiväkodissa tekevät ja millaisia sääntöjä, normeja ja odotuksia heihin kohdistuu, mutta he eivät kyenneet selittämään, mihin toimin-

nalla pyritään. Strandellin (1995) mukaan lapsilla ja aikuisilla onkin erilaiset lähtökohdat ja motiivit toiminnalle.

Myös tässä tutkimuksessa lapset kiinnittivät vähän huomiota toiminnan tuloksiin ja pyrkimykseen, joita voidaan pitää laadukkuuden 'vaikutustekijöinä'. Vaikka lapset eivät pitkällä tähtäimellä hahmottaisikaan toimintojen kehittävyttä tai kaikkia toimintaan vaikuttavia tekijöitä, ei sen kuitenkaan tarvitse merkitä sitä, että he eivät voisi osallistua päivittäistä elämäänsä koskevaan päätöksentekoon. Lapsen kyky orientoitua tulevaan kehittyy vähitellen. Mitä enemmän aikuiset ottavat lapsia mukaan arvioimaan tilanteita, sitä tietoisemmiksi he tulevat omasta oppimisestaan ja kehittymisestään (Kankaanranta, 1998; Pramling 1991). Lapsi siis rakentaa, konstruoi omaa ajatteluaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Näkökulma on sosiokonstruktivistinen.

Lapset voivat olla myös *mukana rakentamassa päiväkodin kulttuuria ja sen myötä ymmärtää sekä hyväksyä yhdessä noudatettavia sääntöjä*. DeVries ja Zan (1995) korostavat lasten sosiomoraaliseen käyttäytymiseen kohdistuvassa tutkimuksessaan, että konstruktivismi käsitetään usein kapeasti akateemiseksi toiminnaksi. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksessa on mahdollista soveltaa konstruktivistista oppimista myös sosiaaliseen ja moraaliseen oppimiseen. Aikuisen tehtävänä on antaa lasten itse oivaltaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä asioita ja muodostaa ryhmän säännöt omakohtaisten kokemusten perusteella. Vastuu päätösten teosta jaetaan kaikkien kesken yhteisössä. Opettaja pyrkii jakamaan valtaansa lasten kanssa. Hän kutsuu lapset tekemään yhteisiä sääntöjä ja päätöksiä kanssaan. Näin lapset oppivat vähitellen itsesäätelyä. Lapset harjoittelevat myös ilmaisemaan omia ideoitaan selkeästi ja hyväksyttävällä tavalla niin, että jokainen voi ymmärtää ne ja päättää onko samaa mieltä vai ei. Ryhmässä lapset opettelevat katsomaan asioita koko yhteisön kannalta, ei vain omasta näkökulmastaan. Samalla heidän itseluottamuksena, itsearvostuksensa ja toisten ihmisten näkökulmien ymmärtäminen lisääntyy. Näiden taitojen opettelu jo varhaiskasvatusiässä voi myös luoda pohjaa demokraattiselle kansalaisuudelle tulevaisuudessa.

Vastaavaa yhteisvastuullisuuteen tähtäävää toimintaa ovat tutkineet ja kehittäneet Suomessa mm. Kaipio ja Murto (1980), Korhonen (1989) ja Ruotsissa Johansson (1978) sekä Ladberg ja Björling (1984). Tästä lähtökohdasta lasten kuuleminen ei jää vain yksittäisten lasten näkemyksiksi, vaan pyrkimyksenä on *yhteisten, kaikkien hyvään oloon tähtäävien näkemysten konstruoiminen*, jossa aikuisella on lasten ajattelua ja vastuullisuutta ohjaava tehtävä. Myös Strandell (1995) löysi omassa päiväkotitutkimuksessaan hallinnan kulttuurin vastakohtana lasten omatoimisuuteen tähtäävän kulttuurin, jossa valtaa siirretään vähittäin lapsille ja lapset saavat vastuuta yhteisistä asioista. Langstedin (1994) kuvaamassa tutkimuksessa aikuisten sääntöjen vähentäminen vähensi konflikteja aikuisten ja lasten kesken, mutta lisäsi niitä lasten kesken. DeVriesin ja Zanin (1995) mukaan konstruktivistisessa toiminnassa ei pyritäkään välttämään ristiriitoja, vaan ne nähdään oppimisen mahdollisuuksina.

7.5 Integraation toteutuminen lasten näkökulmasta

*"Joskus minä pääsen semmosen Tainan,
jonka kaa minä en halua."*

Lapsille tärkeimmäksi asiaksi päiväkodissa osoittautui aikaisempien selvitysten suuntaisesti yhdessä hyvien kavereiden kanssa toimiminen. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten opettamista muiden lasten ryhmässä on myös puollettu ensisijaisesti sillä, että he saavat sosiaalisia kokemuksia ja malleja tavanomaisesti kehittyvien lasten kanssa toimiessaan, mikä edesauttaa etenkin lasten kielellistä ja sosiaalista kehitystä (Buysse & Bailey 1993; Odom & McEvoy 1988). Myös toiset lapset ryhmässä hyötyvät integraatiosta saadessaan tutustua ihmisten moninaisuuteen ja opetellessaan vuorovaikutustaitoja puolin ja toisin (Doherty-Derkowski 1995). Lisäksi erityislasten vanhemmat olettavat lapsensa hyötyvän sosiaalisesta vuorovaikutuksesta muiden lasten kanssa (mm. Tauriainen 1994). Monissa tutkimuksissa on kuitenkin myös todettu, että pelkkä samassa ryhmässä olo ei vielä takaa toivottuja tuloksia, vaan aikuisten täytyy tietoisesti tukea lasten keskinäistä vuorovaikutusta (Odom & Brown 1993; Odom & McEvoy 1988; Stoneman 1993).

Sosioگرامmi (kuvio 11) ja lasten kommentit osoittivat, että tutkimusryhmän lapsilla oli leikkejä ja toimintoja, joissa integraatio tapahtui myös sosiaalisesti, eli erityislapsen ja tavanomaisesti kehittyvän lapsen toimivat yhdessä. Patjaleikki oli paras lapsia yhteen saattava toiminta. Yhteistoiminta näytti olevan vapaaehtoista ja itseohjautuvaa uintia lukuun ottamatta. Aikuiset ehkä käyttivät suosittua uimista mahdollisuutena ohjata erityislapsia vuorovaikutukseen tavanomaisesti kehittyvien lasten kanssa. Vain yksi lapsi oli kokenut sen kielteisenä, että aikuiset päättävät uimakavereista. Toinen lapsi ihmetteli sitä, että hän ei koskaan ole päässyt kahden parhaan kaverinsa kanssa yhdessä uimaan.

Ryhmärakenteesta johtuen viisivuotiaat pojat, joista suurin osa oli erityispaikalla, leikkivät pääasiassa yhdessä ja kuusivuotiaat tavanomaisesti kehittyvät tytöt muodostivat oman ryhmänsä. Tytöt ottivat kuitenkin myös muita lapsia leikkeihinsä ja etenkin se viisivuotias dysfaattinen poika, joka tuntui jäävän muiden poikien ryhmän ulkopuolelle, pääsi tyttöjen hoivaleikkeihin. Ryhmän ainut kuusivuotias dysfaattinen tyttö hakeutui ensisijaisesti toisten, ikäistään nuorempien dysfaattisten tyttöjen seuraan. Muut kuusivuotiaat hän koki itseään kyvykkäämpinä huolehtijoina.

Suomalaisessa integroidussa erityispäivähoidossa tavanomaisesti kehittyvistä lapsista on käytetty 'tukilapsi'-nimitystä, joka viittaa siihen, että heidän roolinsa on tukea erityislapsia. Kuusivuotiaat tytöt lienevät tähän tehtävään hoivaamishalunsa vuoksi parhaita, mikä on voinut ohjata ryhmän rakentamista. Toisaalta erityislapsista valtaosa oli poikia, jolloin tyttöjä on ehkä haluttu mukaan heterogeenisen ryhmän muodostamiseksi.

Tukilapsinimitys voidaan sinänsä kyseenalaistaa, jos se johtaa lasten keskinäiseen erotteluun ja liiallisen vastuun säilyttämiseen osalle lapsista. Tutkimusryhmän lapset eivät kokeneet olevansa sidottuja tukemaan muita tai syrjässä muiden toiminnasta lukuun ottamatta ryhmän uusinta ja nuorinta lasta, jota kukaan ei maininnut leikkikaverinaan. Ryhmän rakenteella ja aikuisten

hienovaraisilla yhteistoiminnan ohjauskeinoilla lienee tässäkin ryhmässä merkitystä integraation toteutumisessa.

*"Miten muuten viitotaan,
että leikkaa?"*

Toinen asia, johon lapset kiinnittivät huomiota, oli puheterapia ja kommunikointi viittomin. Muut lapset eivät tieneet, mitä puheterapiassa tapahtuu. Se oli heiltä suljettu maailma. Erityislasten mielestä muista erillään tapahtuva puheterapia oli mukavaa. Muut lapset puolestaan kokivat tukiviittomien ja kuvallisten symbolien käytön päivittäin ryhmässä asiaan kuuluvana ja viittomien oppimisen mielenkiintoisena. Pyrkimys tuoda erilaiset kuntoutusmuodot osaksi lapselle merkityksellisiä arkisia toimintatilanteita onkin yhä kasvava suuntaus, jota tukevat monet lasten luonnollisten oppimisympäristöjen ja opetusstrategioiden käyttöä selvittäneet tutkimukset (Bailey & McWilliam 1990; Odom & Brown 1993). Lisäksi muutkin lapset näyttävät olevan avoimia oppimaan erilaisia kommunikointikeinoja.

8 TULOSTEN YHTEISTARKASTELU

*"Maailma on palapeli,
jonka jokainen meistä
kokoaa eri tavalla."*

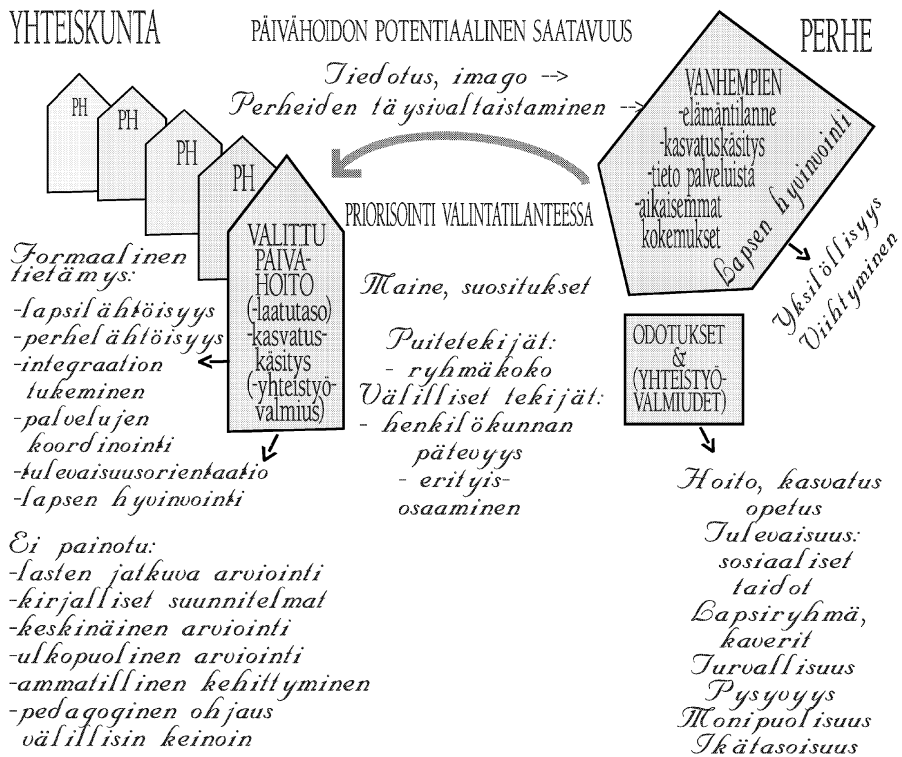
David Viscott

8.1 Vanhempien ja henkilökunnan laatuksitykset vuoropuhelussa

Henkilökunnan ja vanhempien laatuajattelua koskevat tulokset myötäilivät ja tarkensivat kuviossa 3 (luku 3.2.4) esittämäni mallia perheen osallisuudesta päiväkodin varhaiskasvatuksen laadukkuuden muotoutumisessa. Esitän kyseisen kuvion uudelleen kolmessa eri osassa: päivähoitopaikan valintavaiheena, kodin ja päiväkodin yhteistyönä ja kokemusten pohjalta tapahtuvan arvioinnin vaiheena. Täydennän alkuperäistä kuviota kussakin osassa henkilökunnan ja vanhempien tulostiedoilla, jotka olen merkinnyt kuvioihin kursivoidulla tekstillä.

Päivähoidon valintavaiheeseen (kuvio 12) liitin tulokset perheen käyttämistä valintakriteereistä ja toimintaa koskevista odotuksista sekä henkilökunnan yhteisen käsityksen toiminnan laadukkuudesta formaalisen tiedon tasolla ilmaistuna. Keskeisin tarkastelun kohde tässä vaiheessa on, miten perheen toiveet ja päivähoitopaikan laatu kohtaavat.

Valinnoissaan useat vanhemmat luottivat paikan yleiseen maineeseen sekä asiantuntijoiden suositukseen. Osa vanhemmista koki olleensa ulkopuolisia valintatilanteessa. Heidän mielipidettään ei oltu kuultu tai neuvottelut oli käyty lähinnä lapsen kanssa. Vanhempien laatu-tietoisuus valintatilanteessa oli yleisellä tasolla, mikä on todettu muissakin tutkimuksissa (mm. Bailey ym. 1998; Barraclough-Shanee & Smith 1996). Tärkeimmiksi omiksi valintakriteereiksi osoittautuivat sellaiset helposti tunnistettavat puitetekijät ja välilliset tekijät kuten pieni ryhmäkoko ja erityiskoulutuksen saaneet työntekijät ja erityispalvelut kuten puheterapia. Ryhmäkoko ja henkilökunnan koulutus olivat myös Vartiaisen (1994) selvityksessä vanhemmille tärkeitä laatu-tekijöitä ja Wesley'n ym. (1997) tutkimuksessa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhemmat pitivät näitä keskeisinä tekijöinä integraation onnistumisessa.



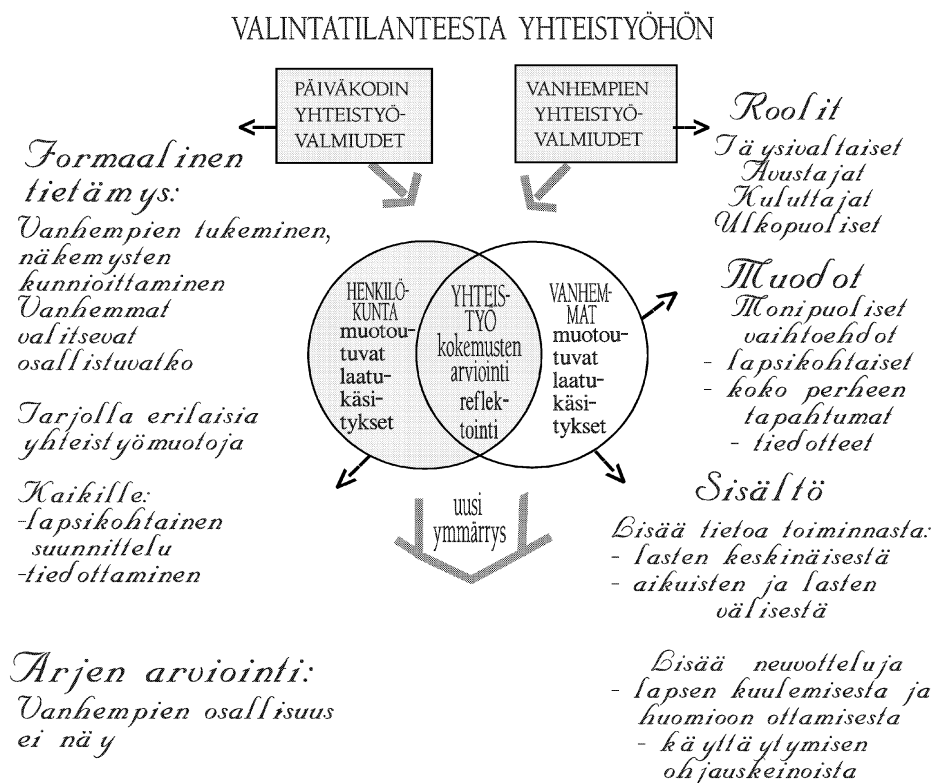
KUVIO 12 Perheen osallisuus kasvatustyön laadukkuuden muotoutumisessa: päivähoitopaikan valinta

Vanhempien odotukset lähtevät ymmärrettävästi oman lapsen fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin turvaamisesta. Sen edellytyksenä on, että lapsi otetaan yksilöllisesti huomioon ja hän viihtyy päivähoitossa. Nämä asiat painottuivat kaikissa vaiheissa vanhempien arvioissa. Myös Vartiainen (1994) tutkimuksessa vanhemmat asettivat yksilöllisyyden ensimmäiselle sijalle odotuksissaan.

Viihtymiseen voidaan katsoa liittyvän ne asiat, joita vanhemmat ajattelivat lapsensa arvostavan päiväkodissa. Vanhempien mukaan lapset odottavat monipuolista ikätasoisesta toimintaa ja ikäistensä lasten seuraa sekä hyväksyntää. Myös turvallisuuden tunne on osa viihtymistä. Yksi tärkeä turvallisuutta tuottava tekijä on päivä- ja viikkorytmien selkeys sekä ihmissuhteiden jatkuvuus ja pysyvyys, mitä painottivat varsinkin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhemmat lastensa odotuksina. Vartiainen (1994) tutkimuksessa vanhemmat odottivat toiminnalta virikkeellisuutta ja turvallisuutta, jotka viittaavat samoihin perusasioihin. Turvallisuus on todettu muissakin selvityksissä vanhempien ensisijaiseksi intressiksi (Larner & Phillips 1994; Nic Ghiolla Phadraig 1994; Williams & Ainley 1994).

Lapsen yksilöllinen kohtaaminen oli taustalla kaikissa arviointivastauksissa. Turvallisen ja yksilöllisen hoidon lisäksi vanhemmat odottivat lastensa myös oppivan ja kehittyvän päiväkodissa. Tässä tulevaisuusorientaatiossa painottuivat erityisesti lapsen sosiaaliset ja kommunikointitaidot, joita hän tarvitsee sosiaalisessa kanssakäymisessä myös tulevissa ympäristöissä. Myös viimeisimmässä perhebarometrissa on todettu vanhempien kiinnostus lapsen oppimiseen ja kehittymiseen: suomalaiset vanhemmat odottavat päiväkodeilta muutakin kuin vain hoitoa (Reuna 1999).

Henkilökunta painotti yleisessä laatukäsityksessään samoja perusteita kuin vanhemmatkin: lapsen hyvinvointia, viihtymistä, yksilöllisyyttä, monipuolista ikä- ja kehitystasosta toimintaa, hyväksymistä ja ryhmään kuulumista sekä kehittymistä niin sosiaalisissa kuin kommunikointitaidoissakin. Formaalin tiedon tasolla henkilökunnan pedagogisiin lähtökohtiin liittyi myös perheen ja muiden yhteistyötahojen kanssa yhdessä toimiminen. Tässä ryhmässä vanhempien ja henkilökunnan yleiset kasvatusnäkemykset näyttivät olleen yhtenevät yhteistyön aloitusvaiheessa. Päivähoitopaikan valintaprosessiin kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan olleet täysin tyytyväisiä.



KUVIO 13 Perheen osallisuus kasvatustyön laadunmuutoutumisessa: kodin ja päivähoitoyhteistyön toteutuminen

Yhteistyö luo perustan sille, että vanhempien kasvatuskäsitteet ja omaan lastaan koskeva asiantuntemus tulevat henkilökunnan tietoon ja huomioon otetuiksi toiminnassa. Toisaalta siinä myös vaihdetaan kokemuksia ja tietoa lapsen päivittäisestä elämästä päiväkodissa, mikä mahdollistaa vanhemmille toiminnan ymmärtämisen, laatuksitysten tarkentumisen ja arviointiin osallistumisen. Viime kädessä yhteistyön tavoitteena on kotien kasvatustyön tukeminen. Kuviossa 13 olen tarkastellut henkilökunnan ja vanhempien näkemyksiä yhteistyön toteuttamisesta kodin ja päiväkodin välillä. Tuloksista olen liittänyt tähän henkilökunnan laatuksitykset yhteistyöstä formaalisen tiedon tasolla ja sitä koskevat havainnot arjen toiminnassa sekä vanhempien näkemykset omasta yhteistyöroolistaan, toteutetuista yhteistyömuodoista ja niiden sisällöistä.

Vanhempien asennoitumisesta yhteistyöhön muodostin neljä roolityyppiä, jotka voivat mielestäni kuvata vaihtelua vanhempien yhteistyövalmiuksissa yleisemminkin kuin vain tässä tutkimusryhmässä. Täten sijoitin ne yhteistyön alkuvaiheen yhteyteen, vaikka tyypittelyn pohjana olevat tiedot kerättiin vasta toimintavuoden lopussa, jolloin joidenkin vanhempien asenteet olivat oletettavasti myös muuttuneet kokemusten myötä vuoden aikana. Aikaisemmissa selvityksissä yhteistyötä on tarkasteltu ja tyypiteltu enemmänkin henkilökunnan toiminnan ja asennoitumisen kuin vanhempien näkemysten näkökulmasta (mm. Dunst ym. 1991; Hujala & Nivala 1996; Puroila 1997).

Täysivaltaisessa roolissa olevat vanhemmat ovat halukkaita jakamaan kasvatuskäsitteensä ja osallistumaan päiväkodin toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja päätöksentekoon tasavertaisina henkilökunnan kanssa. *Avustavat* vanhemmat ovat valmiita tulemaan mukaan päiväkodin toiminnallisiin tapahtumiin ja jakamaan kasvatuskäsitteensä osallistumalla lapsikohtaiseen suunnitteluun, mutta luottavat toiminnan toteutuksessa ammattilaisten asiantuntemukseen. Kahdessa jälkimmäisessä roolissa vanhemmat haluavat pitää etäisyyttä päiväkodin ja kodin välillä. *Kuluttajavanhemmat* ovat valmiit yksisuuntaisesti esittämään toiveitaan ja arvioimaan toimintaa antautumatta dialogiin. *Ullkopuolisina* päiväkodin toiminnoista pysyvät vanhemmat haluavat kontaktinottoa vain, jos lapsella on jotain normaalista poikkeavaa.

Vanhemmat ovat siten erilaisia yhteistyövalmiuksissaan. Siihen liittyviä taustatekijöitä ei tässä tutkimuksessa selvitetty, mutta aikaisempien tutkimusten mukaan niitä voivat olla mm. perheen elämäntilanne, vanhempien koulutus ja jaksaminen sekä henkilökunnan yhteistyövalmiudet (vrt. taulukko 5, luku 3.2.2).

Tulosten mukaan vanhemmat olivat tyytyväisiä yhteistyön muotoihin, vaikka yhteistyöodotukset ja valmiudet olivat näinkin vaihtelevia. Perheet arvostivat vanhemmille tarjotun toiminnan monipuolisuutta. *Omaa lasta koskevat keskustelut ja suunnittelu* koettiin tärkeinä aikaisempien selvitysten (Hujala-Huttunen & Nivala 1996; Huttunen 1984; Landerholm & Lowenthal 1993, Rusanen 1990) suuntaisesti. Koko perheelle tarkoitetut toiminnot ja tiedotteet olivat myös suosittuja. Lapsikohtainen suunnittelu ja palautekeskustelu vuosittain sekä kuukausittain jaettavat tiedotteet muodostivatkin kaikkia perheitä koskevan yhteistyön perustan. Perheille tarjottiin myös muita yhteistyömuotoja, joihin osallistuminen oli vanhempien oman valinnan ja aktiivisuuden varassa.

Henkilökunta oli täten onnistunut tasapainottamaan perheiden yhteistyövalmiudet ja oman perhelähtöisen, kotien kasvatustyötä tukevan toiminta-ajatuksen-

sa. Perheitä ei haluttu patistaa osallistumaan syksyisiä ja keväisiä lapsikohtaisia keskusteluja lukuun ottamatta muihin aktiviteetteihin. Tämä kuitenkin herättää ja jättää avoimeksi kysymyksen siitä, miten tämä yhteistyömalli palvelee lasten tarpeita. Mahdollistaako se riittävän kasvatuksellisen jatkuvuuden kodin ja päiväkodin välille etenkin kuluttajavanhempien ja ulkopuolisina itseään pitävien vanhempien kohdalla?

Yhteistyön sisältöjen arvioinnissa näkyi jälleen vanhempien kiinnostus lasten kohtaamiseen yksilönä sekä heidän viihtymiseensä ryhmässä. Vanhemmat kokivat tietävänsä vähiten *lasten keskinäistä toiminnasta sekä aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta*. Vanhemmat arvioivat, että henkilökunnan ja heidän omat kasvatuskäsitteensä olivat vähiten yhteneviä lapsen *käyttäytymisen ohjauskeinojen ja lapsen kuulemisen sekä yksilöllisen huomioon ottamisen* osalta.

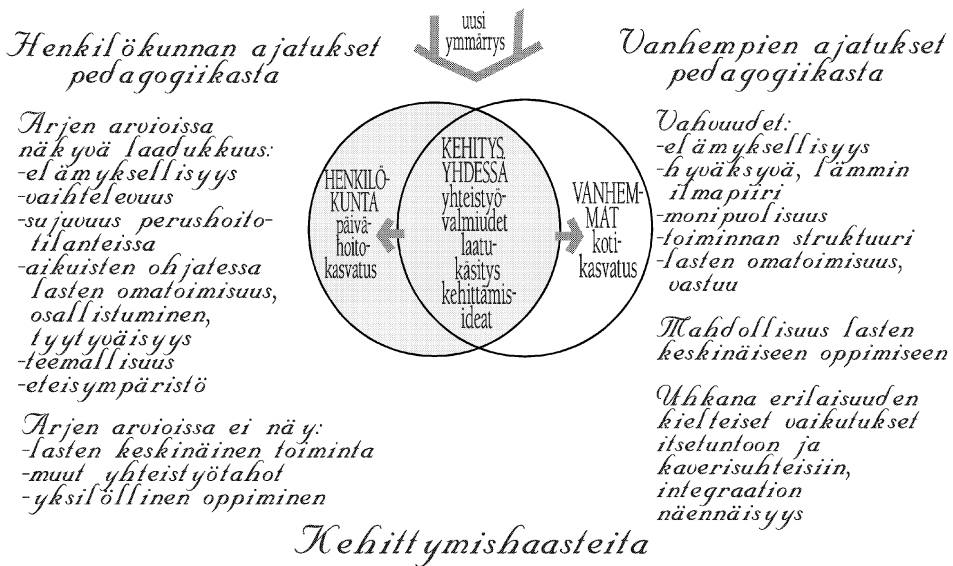
Henkilökunnan lähtökohtana oli perheiden kasvatusyön tukeminen ja mukaan ottaminen. Perheiden näkökulma ei kuitenkaan näkynyt työntekijöiden arkipäivän arvioinneissa arviointiviikkojen aikana. Olisiko vanhempien näkökulman tietoisempi mukaan ottaminen päiväkodin toiminnan arjessa yksi keino vastata vanhempien yhteistyöodotuksiin? Toisaalta nyt tutkimusryhmässä panostettiin juuri päivittäisestä toiminnasta mielikuvien ja tietojen välittämiseen vanhemmille videoinnin avulla. Lisääntyvä tietoisuus voi myös lisätä tiedonhalua. Niinpä juuri videonauhoitukset ovat myös voineet herättää vanhempien motivaation tietää lisää lapsensa vuorovaikutussuhteista päiväkodissa.

Kuviossa 14 käsittelen vanhempien ja henkilökunnan kokemuksia ryhmän pedagogiikasta toimintavuoden aikana. Mukana ovat henkilökunnan itsearvioinneissa esiintuomat havainnot arjen toiminnassa havaitsemistaan laadukkaista puolista sekä kehittämistä vaativista asioista. Vanhempien osalta mukana ovat heidän arvionsa ryhmän pedagogiikan vahvuuksista, integraation mukanaan tuomista mahdollisuuksista ja uhkista sekä näkemykset kehittämistarpeista. Tarkastelun pääpaino on siinä, mitkä asiat nähdään yhteisinä vahvuuksina ja kehittämiskohteina ja millä alueilla puolestaan on ristiriitaisia käsityksiä sekä toiselle osapuolelle 'sokeita pisteitä'.

Perustan vanhempien näkemyksissä muodostivat edelleen lapsen yksilöllinen huomiointi sekä hänen asemansa ja viihtymisensä lapsiryhmässä. Tässä vaiheessa vanhemmat toivat edellistä enemmän esiin sellaisia asioita, jotka liittyvät laadukkuuden prosessi- ja vaikuttavuustekijöihin. Vanhempien ja henkilökunnan laatuksityksissä oli tässäkin vaiheessa vankka yhteinen perusta. Yhteisesti koettuna vahvuutena ryhmässä olivat toiminnan monipuolisuus, elämyksellisyys ja lasten kannustaminen omatoimisuuteen. Lisäksi vanhemmat olivat tyytyväisiä siitä, että lapset hyväksyttiin ryhmässä sellaisina, kuin he ovat.

Kieli ja käsitteet vaihtelivat vanhempien ja henkilökunnan kesken, mutta taustalta oli tunnistettavissa samoja perusmerkityksiä. Henkilökunta pyrki arjen sujuvuuteen perushoitotilanteissa ja arvosti toiminnan teemallista etenemistä sekä oikein mitoitettuja toimintoja. Vanhemmat puhuivat toiminnan hyvästä rakenteesta. Vanhemmat pitivät tärkeänä monipuolista kommunikaatiota ja henkilökunta nosti esiin toiminnallisuuden, havainnollisuuden sekä eri aistipiirien kautta tapahtuvan viestinnän, joissa koettiin myös toisinaan parantamisen varaa.

YHTEISTYÖLLÄ KEHITYKSEEN



Henkilökunta: arjen arvioinnit

- havainnollisuus
- sääntöjen soveltaminen, niihin sopeutuminen
- porrastus, sujuvus siirtymätilanteissa
- varustetaso perushoidossa
- oma valmistautuminen

Vanhempien arvioinnit

- perushoidon joustavuus
- lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen
- lasten keskinäinen toiminta (integraatio)
- yhteistyö muiden tahojen kanssa

KUVIO 14 Perheen osallisuus kasvatustyön laadukkuuden muotoutumisessa: yhdessä kehittämisen haasteet

Keskeisenä 'sokeana pisteenä' henkilökunnalle voidaan pitää *lasten keskinäistä toimintaa*, mikä ei noussut esiin arjen havainnoissa. Työntekijöiden huomio keskittyi pääosin aikuisten ohjaamiin tilanteisiin. Vanhemmat puolestaan halusivat lisää tietoa lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja pitivät sitä yhtenä toiminnan kehittämisen kohteena. Vanhempien mielestä se oli samanaikaisesti sekä ryhmässä oleva mahdollisuus lasten toisiltaan oppimiselle että uhkatekijä lasten jakautumiselle ja syrjinnälle erilaisuuden vuoksi. Tähän haluttiin kiinnittävän lisää huomiota. Myös yhteistyö muiden kuntoutustahojen kanssa puuttui henkilökunnan arjen havainnoista, kun taas vanhemmat kokivat, että siihen tulisi kiinnittää lisää huomiota yhteisten näkemysten rakentamiseksi eri kasvatus- ja kuntoutustahojen kesken.

Erilaiset painotukset näkyivät etenkin perushoidossa ja yksilöllisyydessä. Hyvä sujuva perushoito merkitsi henkilökunnalle lasten omaoimisuutta, ryhmän toiminnan porrastusta, lasten sopeutumista sääntöihin ja toimivaa ympäristöä

sekä varustetasoa. Vanhemmille perushoito merkitsi myös lasten *yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja lasten kuulemista*. Lapset olivat vanhempien mukaan valittaneet eniten eteistilanteista ja päivälevosta. Vanhemmat kaipasivat lapsensa käyttäytymisen ohjauksesta enemmän yhteisiä linjauksia henkilökunnan kanssa sekä lisää tietoa lasten ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta. Henkilökunnalle yksilöllisyys merkitsi mahdollisuutta ohjata lapsia yksilöllisesti ja pienryhmissä. Havainnot lasten yksilöllisestä oppimisesta ja sen ohjauksesta eivät kuitenkaan näkyneet henkilökunnan arjen arvioissa lukuun ottamatta yhtä sääntöjen ymmärtämistä koskevaa havaintoa.

Henkilökunnan arjen havainnoissa painottui Strandellin (1995) hallinnan kulttuuriksi nimeämä ajattelutapa. Henkilökunta joutuu vastaamaan ryhmän toiminnan sujuvuudesta ja sovittamisesta koko päiväkodin toimintaan, joten tilojen käyttö, aikataulut ja säännöt nousevat etusijalle. Henkilökunnan laatuksityksissä oli kuitenkin etenkin formaalisen tiedon tasolla suuntausta myös lasten omatoimisuutta korostavaan kulttuuriin, jota vanhemmat pitivät tärkeänä.

Kaikkineen edellä esitetyt kuviot yhdessä antavat kuvan siitä, että sitoutumisen perhelähtöiseen ajattelutapaan tarjoaa henkilökunnalle sekä haasteita että mahdollisuuksia kehittyä yhdessä vanhempien kanssa kohti yhteistä laatuksitystä sekä uutta ymmärrystä laadukkaasta toiminnasta. Vanhempien näkemyksistä koottu yhteiskuvaus ihannepäiväkodista (taulukko 16, luku 6.1) osoitti myös, että toimintavuoden lopussa vanhempien ryhmästä nousi monipuolisia laatuksitekiä ja ryhmänä vanhemmat kykenivät tarkastelemaan toimintaa laajasti ottamalla huomioon myös henkilökunnan hyvinvoinnin ja muiden yhteistyötahojen mukanaolon.

8.2 Kohti henkilökunnan, vanhempien ja lasten yhteistä laatua

Henkilökunnan, vanhempien ja lasten tulosten yhteistarkastelu osoittaa sen, mikä ilmeni myös Vartiaisen (1994, 135-137) tutkimustuloksista koskien johtajien ja vanhempien odotuksia: eri avainryhmien laatuksitykset nousevat kunkin omista arjen lähtökohdista ja näkökulmista. Kokonaisuuden hahmottaminen on vaikeaa jopa toiminnasta vastaavalle henkilökunnalle etenkin käytännön tasolla. Henkilökunta hahmotti toiminnan laadukkuuden kokonaisuutena formaalisen tiedon tasolla: perhelähtöisyys, lapsilähtöisyys ja kaikki lapset mukaan ottava integratiivinen toiminta sekä yhteistyö eri tahojen kanssa olivat tärkeitä näkökohtia yhteisesti muodostetussa laatuksityksessä. Arkipäivän havainnoista nousseet praktiseen tietoon perustuvat laatuksitykset painottuivat kuitenkin omaan ja lasten kanssa tapahtuvaan toimintaan sekä arjen sujumiseen. Etusijalla oli perushoitotilanteiden joustava eteneminen sekä henkilökunnan ja lasten välisen vuorovaikutuksen myönteisyys ja elämyksellisyys. Perheen näkökulma muut yhteistyötahot ja lasten keskinäisen toiminnan sekä sosiaalisen integraation kysymykset eivät nousseet arjessa ainakaan viikoittain yhteisen huomion kohteeksi.

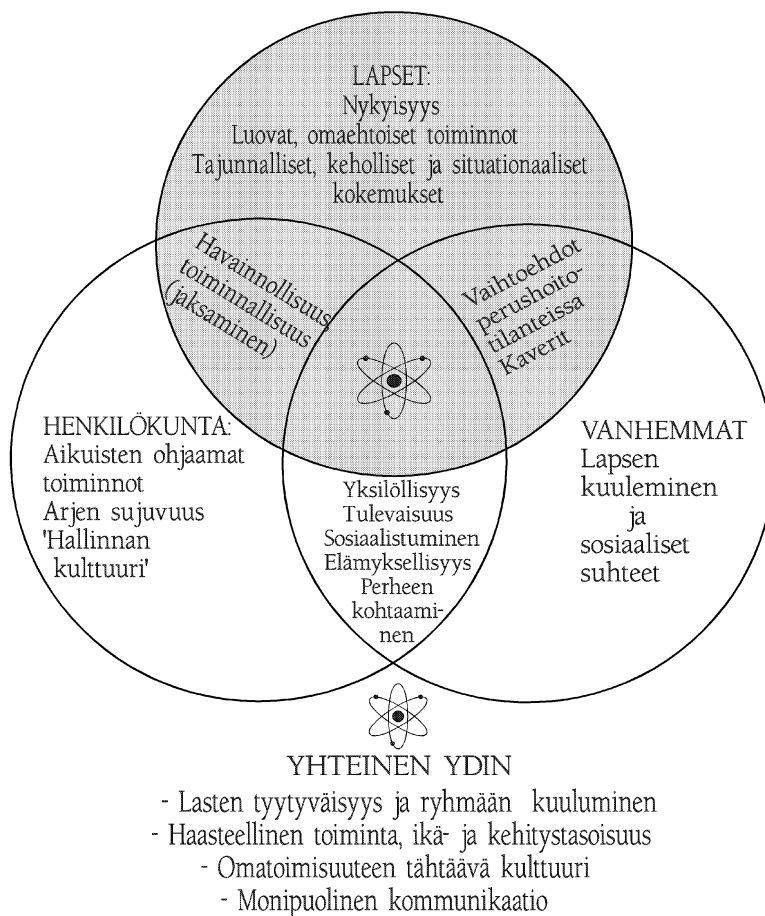
Vanhemmat puolestaan ajattelivat ensisijaisesti oman lapsensa yksilöllistä huomioon ottamista, viihtymistä, sosiaalisia suhteita sekä oppimista ja kehittymistä. Kavereiden saaminen ja yhteistoiminta lapsiryhmässä oli keskeisintä. Kuusivuotiaiden lasten vanhempien huomio oli suuntautunut lapsen itsenäistymiseen ja vastuullisuuteen, joita tarvitaan tulevana kouluvuonna. Erityislasten vanhemmat huolehtivat oman lapsensa kehittymismahdollisuuksista sekä integroitumisesta ryhmään. Myös muiden lasten vanhemmille erilaisista lähtökohdista olevien lasten yhdessäolon tarjoamat oppimisen mahdollisuudet olivat tärkeitä. Lisäksi vanhemmille oli tärkeää se, miten vanhemmat kohdataan, millaista tietoa ja toimintaa heille tarjotaan ja miten heidän mielipiteitään kuullaan.

Lapsille tärkeitä olivat tilat ja toiminnot, jossa he saavat yhdessä valitsemiansa kavereiden kanssa toimia itseohjautuvasti omia suunnitelmiaan toteuttaen ja taitojaan testaten sekä toisiltaan oppien. Tällaisissa leikeissä aikuiset eivät olleet ohjaajina ja kontrolloijina. Lasten laatuksitykset perustuivat välittömiin kokemuksiin eri toiminnoista. Heidän kokemuksensa kohdistuivat omaan tajunnalliseen, keholliseen ja situationaaliseen olemiseensa. Kehon aistimukset olivat lapsille yhtä merkityksellisiä kuin oppimiskokemukset tai sosiaaliset suhteetkin. Pääosin orientaatio lapsilla oli nykyisyydessä, vaikka oman oppimisen pohtiminen osoittikin jo vähittäistä tulevaisuuteen suuntautumista.

Kuvioon 15 olen koonnut kunkin avainryhmän keskeiset laatuksitykset. Alueille, joissa ympyrät leikkaavat toisensa, olen merkinnyt eri avainryhmien yhteisesti jakamat laatuksitykset. Yhteinen ydin keskellä kuvaa niitä asioita, jotka olivat kaikille tahoille yhteisiä.

Henkilökunnan ja lasten yhteisesti jakamaa oli näkemys siitä, että lasten on vaikea jaksaa istua ja pelkästään kuunnella satua tai laulaa laulua, jollei mukana ole toiminnallisuutta tai havainnollisuutta. Lasten ja vanhempien keskenään jakamat laatuksitykset liittyivät kavereihin ja yksilölliseen joustamiseen perushoitotilanteissa, etenkin päiväunitilanteissa. Lapset kokivat hyvin yksilöllisesti myös vaatetuksen, WC-käynnit, pesut ja ruokailun. Usein näihin tilanteisiin liittyvät kielteiset tai myönteiset kokemukset olivat kehollisia. Kaverien kanssa yhdessä oleminen sekä lasten keskinäiset leikit olivat painotetummin esillä lasten ja vanhempien kuin henkilökunnan havainnoissa ja kertomuksissa. Henkilökunnan ja vanhempien yhteisesti jakamat käsitykset olen käsitellyt tarkemmin jo edellisessä luvussa.

Kaikkien tahojen yhteinen tavoite oli lasten tyytyväisyys, vaikka se painottui eri asioihin kunkin tahon oman näkökulman mukaisesti. Henkilökunta seurasi sitä, miten lapset suhtautuivat ohjattuihin toimintoihin ja perushoittoon, lasten tyytyväisyys liittyi heidän saamiinsa mieluisiin tajunnallisiin, kehollisiin ja situationaalisiin kokemuksiin. Vanhemmat tarkastelivat tyytyväisyyttä lasten yksilöllisen huomioon ottamisen ja sosiaalisten suhteiden kautta.



KUVIO 15 Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitysten kohtaaminen

Toiminnan haasteellisuus, ikä- ja kehitystasoisuus näkyi vanhempien eri ikäisille ja eri sukupuolta oleville lapsilleen kohdistamissa erilaisissa toimintaodotuksissa. Henkilökunta oli vahvasti sitoutunut lapsilähtöiseen pedagogiikkaan, joka lähtee toimintojen sovittamisesta lapsen yksilöllisiin lähtökohtiin sekä myös ikään. Käytännön arvioissa henkilökunta tarkasteli tätä ohjattujen toimintojen näkökulmasta. Vanhempien mukaan viisivuotiaat pojat tarvitsevat liikuntaa ja kuusivuotiaat tytöt ovat kiinnostuneita esikoulutehtävistä. Lasten haastattelujen tuloksissa vastaava laatu näkökulma nousi teemassa 'välttämättömät ja riittävät oppimisen, tekemisen ja ajattelun haasteet'. Mukana olivat niin aikuisten ohjaamat kuin lasten keskinäisetkin vuorovaikutustilanteet. Tässä teemassa painottuivat lasten tajunnalliset kokemukset, mutta tärkeitä olivat myös sellaiset situationaaliset kokemukset, joissa ympäristö mahdollisti lapsille sopivan haasteellisen toiminnan. Haasteellisuus määräytyy sen perusteella, millaisia tehtäviä ja materiaaleja on tarjolla, mitkä säännöt ohjaavat toimintaa ja miten aikuiset ja muut lapset ovat mukana tai antavat tilaa toimia itseohjautuvasti.

Yhdeksi yhteiseksi perustaksi nousikin lasten omatoimisuuteen tähtäävä kulttuuri, jossa valtaa siirretään aikuisilta lapsille ja he alkavat itse muokata omaa toimintaympäristöään sekä suunnitella toimintojaan. Aikuisille omatoimisuus näyttäytyi enemmänkin lapsen omatoimisena suoriutumisenä perushoitoon liittyvissä toiminnoissa sekä vastuun kantamisena. Lapsille se taas merkitsi itsenäistä suunnittelua ja ympäristön muokkaamista eri toimintatilanteissa. Tämän mahdollistamiseksi ryhmän aikuisten on jaettava suunnitteluun ja toteutukseen liittyvää valtaansa lasten kanssa.

Ryhmään kuuluminen ja siinä hyväksytyksi tuleminen oli myös yhteinen tavoite, mistä huolehtiminen onkin peruslähtökohta *integraation onnistuneisuudessa* (mm. Bailey & McWilliam 1990; Bricker 1995; Wolery & Wilbers 1994). Samalla se oli joidenkin vanhempien huolen aihe. Lasten haastattelun pohjalta rakennetun sosiogrammin tarkastelu osoitti, että kaikkineen lapset olivat sosiaalisesti integroituneet ryhmään. Kuusivuotiaat, yhtä lukuun ottamatta tukilapsina toimivat tytöt muodostivat oman kiinteän ryhmänsä, mutta ottivat myös viisivuotiaat pojat leikkeihinsä. Pojilla taas oli oma ryhmänsä. Useimmilla heistä oli kielellisen ilmaisun vaikeuksia. Yksi näistä pojista näytti jäävän ulkopuoliseksi, mutta oli kuitenkin roolileikeissä tyttöjen suosikki hoivattavana. Vastaavan tyttöjen hoivaamishalun ovat todenneet myös Kauppinen (1995) ja Mäki (1993).

Poikien rooli hoivattavana viittaa myös Robertsonin ja Weismerin (1997) tutkimuksiin. Heidän mukaansa dysfaattisella lapsella on vaikeuksia hahmottaa roolileikkien tulkinnallista viitekehystä, joten he kehittävät leikissä yksipuolisia ja näivettyneitä käsikirjoituksia leikkiä ohjaamaan. Näitä lapsia ei mielellään valita roolileikkeihin varsinkaan esittäviin rooleihin. Tutkijoiden mukaan lapsia voidaan kuitenkin ohjata tietoisemmin ottamaan vuorovaikutustaidoiltaan heikompia leikkitovereitaan leikkeihin mukaan, minkä he ovat todenneet edistävän näiden lasten kehitystä. Leikkikumppanien kiinnostuksen kohteiden tulisi olla kuitenkin yhteisiä, jolloin lasten ikä ja sukupuoli nousevat myös ryhmän muodostamista määrääviksi tekijöiksi.

Toisaalta lapsiryhmän heterogeenisellä koostumuksella (Salmenoja 1999, 46; Soukka 1993) sekä vuorovaikutuksen tietoisella tukemisella on todettu olevan merkitystä integraation onnistumiselle (Favazza & Odom 1997). Tutkimuksen lapsiryhmä ei ollut iän ja sukupuolen osalta ehkä parhaalla tavalla koostunut suhteessa lasten kielellisiin häiriöihin. Kuusivuotiaat tytöt koettiin osaavina ja auttavina, mutta he ryhmittivät omaksi joukokseen. Käytännössä ideaaliryhmän muodostaminen on vaikeaa. Nk. tukilasten rekrytoinnin on perustuttava vapaaehtoisuuteen. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten sukupuolijakauma voi vaihdella vuosittain. Poikavaltainen ryhmä tarvitsee ehkä täydennykseksi tyttöjä ja päinvastoin. On lopulta vaikea sanoa yleispätevästi, millainen on laadukkaan integraation kannalta paras ryhmänmuodostustapa.

Vanhemmat olivat toiveikkaita mutta samalla epävarmoja integraation toteutumisesta lapsiryhmässä. Henkilökunta ei puolestaan arjen havainnoissaan kiinnittänyt tähän puoleen huomiota. Syy voi olla kahtaalla: joko ryhmä todella toimii hyvin henkilökunnan mielestä tai integraatioryhmän ja sen toimintatapojen oletetaan itsessään takaavan myös sosiaalisen integroitumisen. Vaikka ilmapiiri todettiin ryhmässä kaikki lapset hyväksyväksi ja lämpimäksi, saattoi joku lapsi käytännössä joutua syrjään muiden toiminnasta. Tässä yhteydessä asiaa ei voitu

selvittää kuin sosiogrammin ja vanhempien näkemysten kautta. Vain yksi vanhemmista esitti suoraan toiveen, että tyttöjen ja poikien välistä toimintaa tulisi kehittää. Sosiogrammi puolestaan osoitti, että ryhmässä oli yksi pojista muiden poikien ryhmän ulkopuolella. Samoin ryhmään vasta tulleelle tytölle ei ollut vielä löytynyt omaa paikkaa lasten sosiaalisessa verkostossa.

Integraatioryhmä n vahvuutena nähtiin monipuoliset kommunikaatioväylät, joista hyötyvät kaikki lapset. Myös tavanomaisesti kehittyviä lapsia kiinnostivat tukiviittomat. Viittomista oli tulossa ryhmän toinen yhteinen kieli, mikä lisää vuorovaikutuksen moniaistisuutta ja toiminnallisuutta.

8.3 Laatuksitysten perustana olevat merkitykset

Aikuiset ovat valta-asemassa suhteessa lapsiin. Heidän on usein helppo ohittaa tai mitätöidä lasten tärkeänä pitämät asiat, mikäli he eivät ymmärrä, miksi nämä asiat voisivat olla tärkeitä. Tulevaisuusorientoituneet aikuiset arvostavat herkästi liiaksi asioita, jotka näyttävät suoraan johtavan toivottujen asioiden oppimiseen (mm. Strandell 1995). Tullakseen kuulluiksi lasten pitää tulla ymmärretyiksi. Täten lasten mukavana pitämien leikkien ja toimintojen tai epämiellyttävänä kokemien asioiden takana olevien merkitysten tavoittamisesta tulee tärkeä osa laadukkaan varhaiskasvatuksen kehittämistä.

Olen myös halunnut osoittaa, että lasten omat käsitykset ovat tavoitettavissa. Riippuu meidän aikuisten omista arvostuksista, luovuudesta ja viitseliäisyydestä, teemmekö me yrityksiä siihen suuntaan. Ensimmäisenä on kysyttävä, pidämmekö me lasten omien käsitysten tavoittamista *oikeasti* tärkeänä. Corsaron (1985) julkisuuteen nostama uusi lasta kuuleva ja ekologiseen validiteettiin pyrkivä tutkimussuuntaus, joka on saanut uskollisia kannattajia myös viime vuosien suomalaisessa päivähoitotutkimuksessa (mm. Kankaanranta 1998, Siren-Tiusanen 1996; Strandell 1995), on jo ehtinyt saada myös kritiikkiä ja epäilijöitä. Lasten näkökulmaa tutkivia voidaan syyttää kapea-alaiseen lasten näkökulmaan pitäytyvästä autenttisuusharhasta, kuten Kankaanranta (1998) ja Strandell (1992) varoittavat.

Tässä tutkimuksessa lähdettiin inklusiivisesta laadunmäärittelystä ja -arvioinnista, jonka mukaan kaikki osapuolet - ei vain joko lapset tai aikuiset - tulee ottaa mukaan laadukkaan toiminnan kehittämiseen. Lasten omien käsitysten tavoittaminen on jo itsessään haasteellinen tehtävä, mitä olen pyrkinyt valottamaan edellä luvuissa 3.3. ja 7.1. Lisäksi vaaditaan asenteen muutosta, jossa aikuiset ovat valmiit jakamaan valtaansa ja arvostamaan toiminnalle asettamiensa tavoitteiden rinnalla myös lasten kokemuksia ja toiminnalle antamia merkityksiä. Tässä osassa tutkimustani halunnut olla lasten 'äänitorvena', koska heidän omat mahdollisuutensa tulla kuulluiksi ovat rajoitetut. Olen pyrkinyt tuomaan heidän näkökulmiaan meille aikuisille ymmärrettäväksi soveltamalla tässä lasten kulttuurista aikuisten kulttuuriin tapahtuvassa 'käännöstyössä' esimerkinomaisesti mm. neurologista ja neuropsykologista tietoa.

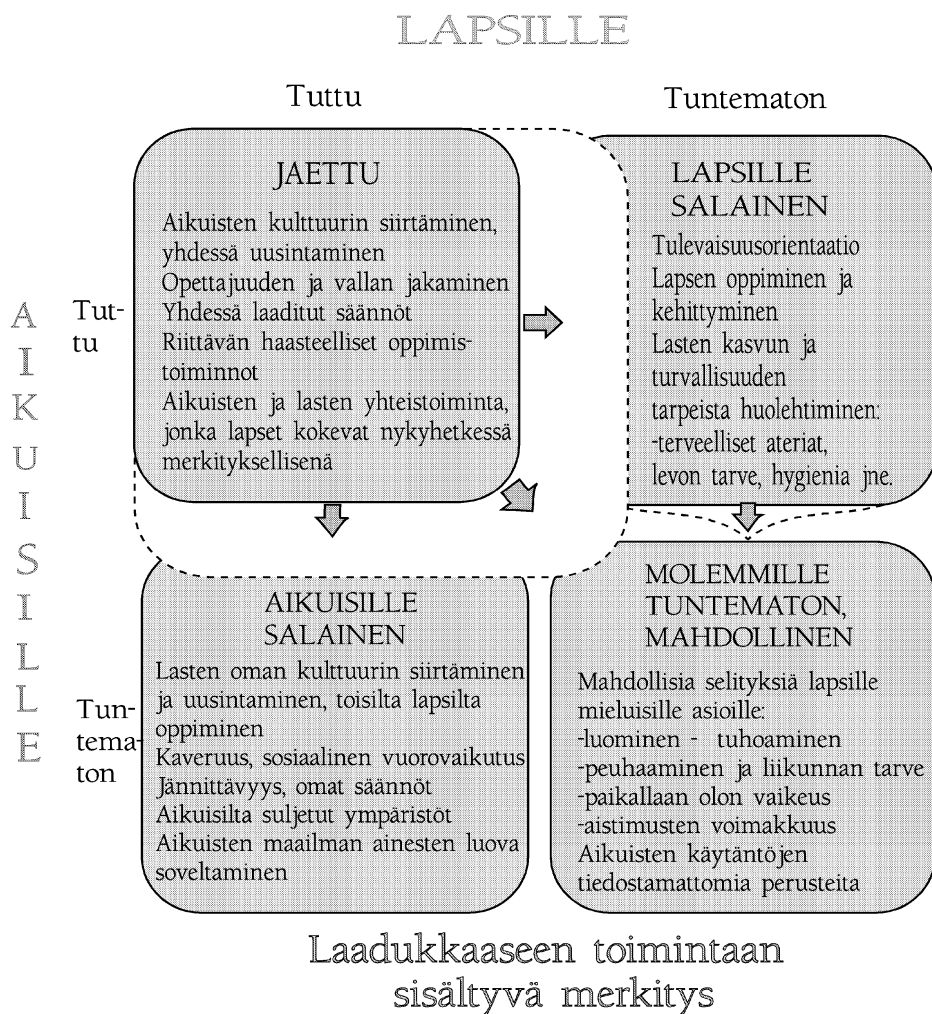
Analyysin perustaminen kokemuksiin ihmisen kolmesta eri olemuspuolesta, johtaakin luonnollisesti hakemaan kokemusten selityksiä näitä kolmea olemuspuolta tutkivilta tieteenaloilta. Situationaalisuus viittaa sosiaalitieteisiin, kehollisuus biologiaan ja fysiologiaan ja tajunnallisuus psykologiaan. Kasvatustieteen tehtävänä on soveltaa näiden muiden tieteiden antamaa tietoa ihmisten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Näin kasvatuksen teoriat ja käytäntö tukeutuvat holistiseen ihmiskäsitykseen. Kuten Rauhala (1987b) toteaa, "holistisuuden periaate tulisi ymmärtää siten, että ihmisen olemuspuolien erilaisuus velvoittaa ottamaan jokainen niistä tutkimuksessa ja sovellutuksissa adekvaatilla tavalla jäännöksittä huomioon".

Oppimis- ja kehityspsykologian tiedot ovat varhaiskasvatuksessa hyvin edustettuna ja viime aikoina myös sosiaalitieteet ovat nousseet esille. Lapsuuden sosiologinen tutkimus on vähitellen tuomassa tärkeää tietoa siitä, miten lapset itse kokevat sijoittuvansa ympäröivään todellisuuteen (mm. Alanen & Bardy 1990; Corsaro 1985; Huttunen & Tamminen 1991; Kankaanranta 1998; Langsted 1994; Mäki 1993; Rusanen 1990; Strandell 1995). Tämä tieto antaa mahdollisuuksia sanoa, miten tasavertaisuus, oikeudenmukaisuus, yhdessä oleminen ja muut yhteiseloon liittyvät asiat toteutuvat myös lapsille tyydytystä tuottavalla tavalla. Vaikka ihmisen kehollista olemuspuolta on tutkittu em. tieteistä pisimpään ja tietoa on runsaasti, näyttää siltä, että varhaiskasvatuksessa sen hyödyntäminen lasten kokemusten ymmärtämiseksi ja elämänlaadun parantamiseksi on jäänyt vähäiseksi. Tätä peräänkuuluttaa myös Siren-Tiusanen (1996, 13) kysyessään "vallitseeko kasvatuskulttuurissamme kognitiivisuus ja rationaalisuuspainotteisuus, vai onko lapsikäisyys syvempi ja kokonaisvaltaisempi näkeekö varhaiskasvatus myös lasten organismin tilojen ja ruumiillisten tarpeiden ratkaisevan merkityksen".

Yhteenvetona tarkastelen lasten päiväkotielämää aikuisten ja lasten päiväkodin toiminnoille antamien merkitysten kohtaamisina (kuvio 16). Sekä lapsilla että aikuisilla on omat lähtökohtansa ja merkityksensä toiminnalle. Osa toiminnoista on sellaisia, että *molemmat osapuolet tuntevat niiden merkityksen*. Laadukkaan toiminnan tavoitteena voidaan pitää sitä, että aikuiset ja lapset toimivat yhdessä ja lapset nauttivat toiminnasta sekä kokevat toiminnan itselleen sopivan haasteellisenä ja merkityksellisenä nykyhetkessä. Esimerkiksi liikuntatuokiot, retket, esiopetustuokiot ja aikuisten ohjaamat viihdytysleikit olivat lasten haastatteluissa tällaisia toimintoja. Myös kuntouttavien toimintojen, kuten erilaisten kommunikaatiokeinojen, niveltäminen osaksi kaikille yhteistä päivittäistä toimintaa ja leikkiä tekee ne merkityksellisiksi sekä aikuisille että lapsille. Tulosten mukaan lapset halusivat myös itse osallistua toimintojen suunnitteluun ja muokata niitä eteenpäin, mikäli aikuiset olivat valmiita 'jakamaan opettajuuttaan' ja valtaansa. Näin toimittaessa aikuiset eivät vain siirrä omaa kulttuuriaan lapsille, vaan luovat mahdollisuuden uusintaa kulttuuria yhdessä lasten kanssa.

Osa toiminnoista on taas sellaisia, että lapset ja aikuiset eivät näe niissä samoja merkityksiä tai toinen osapuoli ei tunnista toiminnassa mitään mielekästä merkitystä. Näillä alueilla voi myös syntyä lasten ja aikuisten välisiä konflikteja, koska asioiden tärkeys koetaan eri tavoin. *Merkitykset, jotka ovat ensisijaisesti aikuisten tunteita ja joita lapset oppivat tuntemaan vähitellen*, liittyvät lasten oppimiseen ja kehittymiseen tulevaisuutta varten. Aikuiset haluavat, että kaikki lapset

osallistuvat monipuolisesti erilaisiin kehittävinä pidettäviin toimintoihin. Myös monet tulevaisuuteen tähtäävät kuntoutusterapiat voivat olla aikuisesta tärkeitä, mutta lapselle nykyhetkessä merkityksettömiä. Lisäksi aikuiset huolehtivat sellaisista lasten kasvuun ja turvallisuuteen liittyvistä asioista, joista lapset eivät itse vielä kykene kantamaan vastuuta. Esimerkiksi hygieniasta, ravinnon terveellisyydestä ja riittävästä levosta huolehtiminen on aikuisen vastuulla ja lapset voivat kokea näissä asioissa aikuisten ylivaltaa.



KUVIO 16 Aikuisten ja lasten toiminnalle antamat merkitykset ja niiden kohtaaminen päiväkotielämässä

län, kokemuksen ja aikuisten kanssa yhdessä pohtimisen myötä lapset oppivat ajattelemaan omaa oppimistaan, kehittymistään ja tulevaisuuttaan sekä huolehti-

maan itsestään. Vaikka lapset eivät vielä tuntisi tulevaisuuteen kytkeytyviä merkityksiä, heillä voi kuitenkin olla omia nykyhetkessä eläviä merkityksiään asioille. Lapset eivät esimerkiksi ajattele, että on hyvä oppia huolehtimaan tavaroistaan omatoimisesti, mutta heistä on mukava siivota eteisaulakot yhdessä jonkun toisen lapsen kanssa. Aikuiset voivat oppia tuntemaan näitä merkityksiä ja luoda siltä pohjalta toimintaan lapsia kiinnostavia elementtejä.

Lapset antavat puolestaan joillekin toiminnoille merkityksiä, joita aikuiset eivät tunne. Ne liittyvät aikuisilta suljettuun leikin ja luovuuden maailmaan, jossa aikuisten maailman säännöt ja logiikka eivät päde. Lapset opettavat toisilleen asioita ja siirtävät näin lasten omaa kulttuuria eteenpäin sekä uusintavat sitä soveltamalla yhdessä toimiessaan ympäröivän kulttuurin aineksia omiin tarkoituksiinsa. Lapsia havainnoimalla, kuuntelemalla ja haastatteleamalla aikuiset voivat kurkistaa tähän merkitysmaailmaan ja pyrkiä ymmärtämään sitä. Ehkä aikuiset päätyvät antamaan erilaisia merkityksiä lasten leikille, peuhaamiselle ja luovalle toiminnalle kuin lapset itse. Vuorovaikutuksella ja lasten kuulemisella voidaan kuitenkin lisätä lasten oman toiminnan arvostusta päiväkotikulttuurissa, luoda uutta yhteistä ymmärrystä ja tarjota lapsille mahdollisuuksia oman kulttuurinsa toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen mukaan esimerkiksi vapaan ryhmämuodostuksen salliminen, ystävyyssuhteiden tukeminen, aikuisilta 'suljettujen' leikkitilojen järjestäminen, peuhaamisen, liikkumisen ja omaehtoisen luovan toiminnan mahdollistaminen sekä riittävän leikkiajan turvaaminen osoittautuivat lasten oman merkitysmaailman kannalta tärkeiksi toimenpiteiksi.

Lisäksi on vielä se *mahdollisten merkitysten* joukko, jota voidaan pitää sekä aikuisille että lapsille piilossa olevana. Siihen kuuluu lasten tärkeinä kokemien toimintojen taustalla mahdollisesti olevia tieteellisiä selityksiä, joita kasvattajat eivät tunne sekä myös lapsille itselleen tiedostamattomia toimintojen merkityksiä. Tähän merkitysjoukkoon voidaan sisällyttää myös ne perusteet, jotka ovat mahdollisesti aikuisten kasvatuskulttuuriperimänä omaksumien käytäntöjen takana, mutta joita he eivät ole koskaan syvemmin pohtineet (vrt. mm. Hujala ym 1998, 144).

Lapsilla on sisäinen tarve liikkua, luoda uutta ja kohta myös tuhota se, peuhata, meluta ja aiheuttaa kaaosta. Nykyhetkessä intensiivisesti elävinä lapset kokevat eri aistimukset aikuisia voimakkaammin. Paikallaan pysyminen on pienille lapsille monesti ylivoimaista varsinkin, jos meneillään oleva toiminta ei haasta lasta ajattelemaan ja eläytymään. Fyysiset kokemukset ovat lapsille hyvin todellisia ja läsnäolevia. Aikuiset saattavat kuitenkin vähätellä näitä kehollisia kokemuksia. Eri tieteenalat voivat auttaa ymmärtämään lasta kokonaisena ihmisenä, josta löytyy fyysinen, psyykinen ja situationaalinen olemuspuoli. Neuropsykologia ja fysiologia - muiden muassa - voivat tuoda uusia perusteita ymmärtää lasten toimintaa ja kokemuksia. Vuorovaikutus työntekijöiden, vanhempien ja lasten kesken voi herättää tarvetta reflektoida käytäntöjä ja niiden taustalla olevia merkityksiä sekä hakea myös uutta teoreettista tietoa ihmisen olemisen eri puolista. Kasvatustyön todellinen kehittyminen edellyttääkin muutoksia kasvatuksen syvärakenteissa.

9 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

9.1 Suomalaisen varhaiskasvatuksen laadukkuuden mahdollisuudet

Jos aloittaisin tämän tutkimuksen nyt, siitä rakentuisi tällä tietämyksellä varmaan toisenlainen, mikä osoittaa, että laadukäsitykset ovat dynaamisia, jatkuvasti muuttuvia niin yksilötasolla kuin asiantuntijoiden määrittelemänakin. Yksi tutkimusaiheeni muotoutumiseen keskeisesti vaikuttaneita teoksia oli Mossin ja Pencen (1994) toimittama teos 'Valuing quality in early childhood services'. Olikin mielenkiintoista tutustua tutkimukseni loppumetreillä näiden kirjoittajien uuteen teokseen (Dahlberg, Moss & Pence 1999) ja seurata, mihin suuntaan heidän ajatuksensa olivat kulkeneet. Itse olin työni lopussa päätynyt puhumaan merkityksistä ja yrittänyt selvittää itselleni, mikä yhteys merkityksillä on laadukäsityksiin. Yllätyin, kun näin, että myös heidän teoksessaan merkitykset olivat nousseet keskeiseksi käsitteeksi: "Voidaksemme käsitellä sellaisia asioita kuin moninaisuus ja monet näkökulmat, kontekstuaalinen erityisyys ja subjektiivisuus, meidän tulee mennä laadukäsitteen taakse. Tarvitaan uusi käsite, jota me nimitämme merkitysten antamiseksi" (Dahlberg ym. mts. 6).

Kirjoittajien (mts. 7) mukaan postmoderni näkemys laatuun avaa uusia mahdollisuuksia nähdä sekä lapsi ympäristössään että päivähoito yhteiskunnassa. Lapsen kuuleminen yhtenä yhteisön täysivaltaisena jäsenenä ja varhaiskasvatustapahtuman osapuolena merkitsee sitä, että häntä ei pidetä avuttomana, passiivisena ja tulevaisuuden kannalta keskeneräisenä vaan aktiivisena, innokkaana ja jo monella tavalla kykenevä rakentamaa yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa tietoa ja identiteettiään.

Samalla koko päivähoiton merkitys muuttuu. Dahlberg ym. puhuvatkin mieluummin päivähoidosta instituutiona kuin palveluna. Vaikka sillä on taloudellinen merkityksensä päivähoitopalveluna on sillä samalla myös muita, sosiaalisia ja poliittisia tehtäviä. Laajimmillaan päivähoitoinstituutio on myös tärkeä osa kansalaisyhteiskuntaa; se on keino edistää pienten lasten näkymistä, mukaan ottamisesta ja aktiivista osallistumista kansalaisina yhteiskunnassamme.

Omassa tutkimuksessani lähestyin laatua inklusiivisesta näkökulmasta pyrkien tavoittamaan päiväkodin kolmen keskeisen avainryhmän eli henkilökunnan, vanhempien ja lasten näkemyksiä laadukkaasta toiminnasta. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena yhdessä integroidussa erityisryhmässä. Tutkimuksen edetessä päädyin ajatukseen, että tietyn toiminnan tekevät laadukkaaksi ne myönteiset merkitykset, joita asianosainen henkilö toimintaan liittää. Sen sijaan, että pyrkisimme vain määrittelemään yleisesti, mikä on laatua kunkin tahon mielestä, tulisi myös tietää, miten voidaan tavoittaa niitä merkityksiä, jotka ovat tiettyjen laadukkaina pidettyjen toimintojen, toiminnan puitteiden ja vaikutusten taustalla. Lapset ovat tässä suhteessa heikoimmassa asemassa, sillä heidän kykynsä ilmaista itseään valta-asemassa oleville aikuisille on rajallinen. Tässä tutkimuksessa paneuduinkin erityisesti lasten kuulemisen menetelmien kehittämiseen ja aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen analysointiin haastattelutilanteessa. Tulokset osoittivat, että myös aikuisille on vaikeaa tunnistaa ja ilmaista käsitteellisesti oman arjen toimintansa taustalla olevia merkityksiä. Merkitykset aukeavat vain vuorovaikutuksessa, erilaisten näkökulmien vuoropuheluna.

Henkilökunnan näkökulma

Tutkimus nosti esiin sen, että myös henkilökunta tarvitsee tukea itsearviointeihinsa käytännön työssä. Teoreettisen tietämyksen tasolla henkilökunnan laatuikäsiys kattoi varsin monipuolisesti toiminnan eri osatekijöitä. Oman käytännön työn laadukkuuden havainnoissa painottuivat sen sijaan ensisijaisesti oman ohjaustoiminnan ja arjen sujuvuuden tarkasteluun, kun taas lasten keskinäinen toiminta ja vanhempien sekä muiden yhteistyötahojen osuus jäivät huomiotta. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan tarkoituksena ollut tutkia, millaista toiminta ryhmässä oli, vaan huomio oli työntekijöiden laadukkuuden tunnistamisessa omassa työssään.

Teoreettisen tietämyksen ja käytännön toiminnan eroavuus on todettu monissa kasvatustyötä koskevissa tutkimuksissa (mm. Charlesworth ym. 1991; Doliopoulou 1996; Hakkarainen 1996; Hoot ym. 1991; 1994; Hujala ym. 1998). Ilmiön taustalla voi olla toimintatapojen urautuminen, mutta myöskin vaikeus soveltaa teoreettista tietoa käytäntöön ja luoda vastaavasti käytännön kokemusten pohjalta yleisempää tietoa (mm. Eteläpelto 1997, 97-99; Hakkarainen 1997, 18). Teoreettiseen tietämykseen perustuvan laatuajattelun ja käytännön laadukkaan toiminnan kytkentä toisiinsa edellyttää metakognitiivisia ajattelun taitoja, joita pidetään keskeisinä asiantuntijuudessa kehittymisen kannalta (Eteläpelto 1997). Täten juuri metakognitiivisen ajattelun taidoissa ja arjen todellisuuden tutkimisessa tarvitaan lisää tukea, että yksikötason laatutyöstä vastuullinen henkilökunta voisi kehittyä ruohonjuuritason laadunhallinnassa ja itsearvioinnissa.

Yleinen tutkimus- ja teoriatieto tarjoavat formaalisen tason tietoa ja käsitteitä oman asiantuntijuuden perustalle. Valmiit mittarit voivat auttaa lähdeittäessä kytkemään teoriatietoa käytännön työn tarkasteluun. Käytännön toimintaan liittyy kuitenkin paljon sellaista tärkeää kokemuksellista tietoa, eri osallistujatahohen arvostuksia ja merkityksiä sekä kontekstuaalisia toiminnan ehtoja, joita ei voi sisällyttää yleisiin laatumittareihin, vaan ne on tunnistettava arjen työtä analysoimalla.

Lähtökohtana laadukkaan toiminnan kehittämiseksi ovat yleiset laadun minimitasoa määrittävät säädökset eli toiminnan laadukkuudelle kohdistetut vaatimukset sekä viimeisimpään tutkimus- ja teoretietoon pohjaavat yleiset laatutavoitteet (vrt. Hujala ym. 1999). Tämän tiedon vieminen käytännön tasolle edellyttää, että henkilökunta itse ja yhdessä muiden yhteistyötahojen kanssa pyrkii tunnistamaan laadukkaan toiminnan tekijöitä ja niihin liittyviä merkityksiä omassa kontekstissaan eli siinä kunnassa, päiväkodissa ja ryhmässä, jossa he toimivat. Tämä yleisten laatulauseiden konkretisointi kunta- ja yksikkökohtaisiksi laatukriteereiksi vaatii yhteistä reflektiivistä ajattelua ja tarjoaa siten työntekijöille hyviä mahdollisuuksia omassa asiantuntijuudessa kehittämiseksi.

Tulosten mukaan henkilökunta ei formaalisen tiedonkaan tasolla kuitenkaan pitänyt tärkeänä laatutekijänä kollegiaalista työn arvioimista tai ulkopuolista arviointia. Saattaa olla, että tällainen varovainen asenne arviointiin ja arvioiduksi tulemiseen (vrt. esim. Kärrby 1992, Vuori 1992) osaltaan vaikutti myös tutkimuksen tuloksiin: työntekijät ehkä kontrolloivat arviointiaan ja nostivat työyhteisön arjen toiminnan arvioissa esiin sellaisia asioita, joita oli käsitelty yhdessä aikaisemminkin ja jotka olivat 'helppoja' ymmärtää ja hyväksyä. Tarvitaan myös asennetason muokkaustyötä, että avoin keskustelu ja oman työn kehittämiseen sekä arviointiin sitoutuminen on työyhteisössä mahdollista.

Tulokset henkilökunnan laatuksityksistä formaalisen tiedon tasolla sekä arkipäivän havaintoihin perustuneella praktisen tiedon tasolla osoittivat, että heidän peruspedagogiikkansa oli luonteeltaan myönteistä ilmapiiriä, lasten yksilöllisyyttä, aktiivisuutta ja omatoimisuutta arvostavaa lapsilähtöistä toimintaa (mm. *Developmentally appropriate ...* 1987, 1990). Yksilöllisyys liittyi myös kaikkien lasten hyväksymiseen osaksi ryhmää riippumatta siitä, millaisia erityisvaikeuksia heillä mahdollisesti oli todettu. Runsaan kymmenen vuoden aikana suomalaisissa päiväkodeissa onkin toteutettu monia lapsilähtöisen toiminnan suuntaan edenneitä kehittämishankkeita (mm. Hakkarainen 1997; Rusanen 1990) ja asiasta on julkaistu kirjallisuutta, joka on osaltaan muokannut kentän työntekijöiden ajattelua (mm. Hujala ym. 1998; Hytönen 1992; Lummelahti 1995). Lapsilähtöisen toiminnan perusta näyttää maassamme olevan hyvä (mm. Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995).

Yksi osa lapsilähtöistä toimintaa on mahdollisimman luonnollisten oppimisympäristöjen ja -tilanteiden suosiminen, mitä henkilökunta yleisellä tasolla ilmaistuna arvostikin. Tulosten mukaan henkilökunta ei kuitenkaan painottanut sellaisia epäsuoria ohjauskeinoja kuten fyysisen ympäristön järjestelyä lasten omaehtoista toimintaa varten sekä lasten keskinäisen toiminnan havainnointia ja ohjausta, vaan huomio oli aikuisten ja lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Omat käytännön havaintoni monien vuosien ajalta eri päiväkodeissa opiskelijoideni opetusharjoitteluja ohjatessani viittaavat siihen, että tämä ilmiö on yleisempikin varhaiskasvatuksessamme.

Usein tilat on päiväkodeissa rakennettu ja sisustettu kodinomaisuutta tavoitellen. Sokkeloiset pienet huoneet eivät välttämättä mahdollista eri sisältöalueiden mukaisten toiminta-alueiden rakentamista ja joustavaa tilojen muuntelua. Monet tavarat säilytetään varastoissa ja kaapeissa ja niitä otetaan esille vain tiettyinä päivinä. Jatkuvasti saatavilla olevia leikki- ja toimintavälineitä ei ole välttämättä ryhmitelty sisältöalueittain eikä toimintaympäristön vaihtelevuudesta

sekä teemojen mukaisesta muuntautumisesta huolehtiminen kuulu peruspedagogiikkaan. Usein kukin viikonpäivä on nimetty tietyn sisältöalueen päiväksi: maanantaina on liikuntaa, tiistaina käden töitä jne. Eri sisältöalueet ovat tarjolla ikään kuin aikaulottuvuudella eikä tilaulottuvuudella.

Lasten keskinäinen toiminta, mikä jäi myöskin vähälle huomiolle työntekijöiden arjen havainnoissa, nähdään päiväkotikulttuurissamme tavallisesti lasten 'vapaana leikkinä', jossa aikuisten väliintuloa ja lasten häiritsemistä ei pidetä suotavana (mm. Mannil & Molander 1998, 15). Aikuisten vähäinen suoran ohjauksen osuus on ehkä syynä siihen, että ko. alue jäi tulosten mukaan työntekijöiden arjen havainnoissa varjoon. Vapaa leikki voisi kuitenkin parhaimmillaan olla hyvin organisoitua ja aikuiset voivat sen aikana havainnoida lapsia sekä tarvittaessa tehdä 'väliintulojakin' lasten leikkiin (mm. Hakkarainen 1997, 38-65; Mannil & Molander 1998, 16, 26). Lasten keskinäisen toiminnan onnistumiseksi aikuisten tulisi käyttää suoraa ohjausta välttäänsäinkin erilaisia epäsuoran ohjauksen keinoja: huolehtia leikkiympäristöjen vaihtelevuudesta, rikkaudesta ja kiinnostavuudesta, leikkiä virittävien aiheiden välittämisestä lapsille sekä kunkin lapsen riittävän haasteellisesta toiminnasta ja liittymisestä muiden lasten ryhmään.

Tulosten mukaan lapset kuitenkin itse arvostivat myös pienissä, aikuisten katseilta suojatuissa tiloissa tapahtuvia peuhu- ja mielikuvitusleikkejä. Tärkeätä onkin muistaa, että lapset saavat myös tilaa keskinäisille toiminnoilleen ilman aikuisen jatkuvaa valvovaa silmää. Vapaasta leikistä voi kaikesta huolimatta helposti tulla aikuisten näkökulmasta myös tärkeydeltään toissijaista päivästä toiseen samanlaisena toistuvaa toimintaa, jonka aikana työntekijät voivat vaihtaa ajatuksia keskenään ja valmistella muita toimintoja, jollei lasten keskinäiseen toimintaan sisältyviä kehityksellisiä mahdollisuuksia ja merkityksiä tunnisteta.

Erityisen tärkeää lasten keskinäisten toimintojen tukeminen on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kohdalla, että voitaisiin hyödyntää integraatioryhmän etuja eli mahdollisuuksia oppia vertaisryhmässä sosiaalisia ja kommunikointitaitoja (mm. Wolery & Wilbers 1994, 11). Tätä henkilökunta pitikin tärkeänä formaalisen tiedon tasolla, mutta arjen havainnoissa lasten välinen vuorovaikutus ei noussut esiin.

Yhtenä syynä siihen, että lasten ryhmätoiminnot ja ryhmässä oppimisen merkitys jäävät vähäiselle huomiolle käytännössä, on ehkä meidän koko länsimainen kehitysajattelumme. Hakkaraisen (1997, 12) mukaan meidän kulttuurissamme on opittu kiinnittämään huomioita ensisijaisesti yksilön kehittymiseen totutuilla kehityksen osa-alueilla sekä erityisesti yksilön konkreettisten taitojen oppimiseen. Hakkarainen haluaa kuitenkin nostaa konkreettisten taitojen edelle varhaisvuosina nk. "laajat toimintavalmiudet", jotka ovat luonteeltaan yhteisöllisiä: ryhmässä lapset harjoittavat puhevuorovaikutusta, mielikuvien ja hahmojen varassa tapahtuvaa tiedostamista sekä sosiaalisia tunteita. Kun painopiste siirtyy näiden laajojen toimintavalmiuksien tukemiseen, muuttuu myös käsitys varhaiskasvatustyön kohteesta. Kohteena eivät ole enää vain yksittäiset lapset ryhmässä vaan koko lapsiryhmän toimintajärjestelmän kehittyminen (Hakkarainen mts. 10).

Vaikka kehitysajattelumme lähtee yksioikeskeisyydestä, eivät työntekijät tulosten mukaan arjen havainnoissaan kuitenkaan tuoneet yksilöiden oppimista esiin muissa kuin sääntöjen sisäistämiseen liittyvissä asioissa. Viime kädessä

voidaankin ajatella, että huolimatta formaalisen tiedon tasolla olevan laatuajattelun monista näkökulmista, käytännössä työntekijät havainnoivat toiminnan laatua lähinnä omasta näkökulmastaan: huomio kiinnittyi sellaiseen lasten ohjaukseen, joissa aikuisilla itsellään oli aktiivinen vuorovaikutusrooli. Se, missä määrin ohjatun toiminnan korostumiseen vaikuttaa myös suunnittelukulttuurimme, on vaikea arvioida. Pidetäänhan hyvän kasvatuksen yhtenä osoituksena tavoitteellista, suunniteltua toimintaa. Suunnitelmien olemassaolo ei sinällään silti vielä takaa laadukkuutta. Ne voivat myös rajoittaa toimintaa ja kaventaa ajattelua. Onkin tärkeä tarkastella, mitä toiminnan puolia niihin on sisällytetty, mitä asioita niissä tavoitellaan, keiden näkökulmasta toimintaa niissä tarkastellaan ja miten joustavia, ajan tasalla olevia ja muuntautumiskykyisiä ne ovat. Hujalan ym. (1998, 67) mukaan päivähoitokasvatuksemme suunnittelu on painottunut toimintatuokioihin, mitä myös keskushallinnon ohjaus on osaltaan pönkittänyt erilaisin ohjekirjaisiin. Toimintakeskeisestä ryhmätason suunnittelusta on puuttunut lapsen yksilöllisten tarpeiden ja kasvatuksellisen eheyden näkökulma. Hakkaraisen (1997,84) kehittämistutkimuksessa päiväkotien työntekijät pitivät alussa keskeisinä toiminnan välineinään viikkosuunnitelmia, kasvatus- ja hoitosuunnitelmia sekä perushoito- ja ryhmätilanteita. Koulutuksen ja työnohjauksen myötä näiden tilalle nousi oman ajattelun kehittäminen, toiminnan analysointikeinot, dokumentointi ja projektityöskentely.

Omissa tuloksissani kirjallinen jatkuva arviointi, suunnittelu ja toiminnan dokumentointi eivät nousseet henkilökunnan yhteisessä formaalisen tiedon tason laatu näkemyksessä tärkeiksi tekijöiksi, vaikka kirjallisten, vanhempien kanssa laadittujen lapsikohtaisten arviointien ja suunnitelmien olemassaoloa pidettiin tärkeänä. Laki lasten päivähoitosta (36/1973) edellyttääkin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille lapsikohtaisten suunnitelmien tekemistä yhteistyössä perheiden kanssa sekä lasten tason arviointiin perustuvan asiantuntijaläusunnon olemassa oloa. Se ei silti vielä riitä takaamaan toiminnan suunnitelmallisuutta.

Yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen määrittelyn haasteita tulee jatkossa olemaan lapsi- ja perhelähtöistä toimintaa tukevan suunnittelu- ja arviointityön tunnusmerkkien konkretisointi. Suunnittelu perustuu dokumentoinnille ja arvioinnille. Se ei voi tapahtua vain jonkun yksittäisen työntekijän päässä, vaan keskustellen yhdessä kaikkien kasvattajien - myös vanhempien - kanssa. Kirjaaminen ja muilla tavoin tallentaminen mahdollistaa tiedon kulun jatkuvuuden. Dokumentointi ja arviointi ovat myös keinoja tehdä toiminnan laadukkuus näkyväksi. Lisäksi ne osoittavat, miten käsitykset laadusta kehittyvät työyhteisössä ajan myötä.

Vanhempien kanssa tapahtuvaa yhteistyötä henkilökunta piti tärkeänä formaalisen tason laatuajattelussaan, mutta käytännön laatu havainnoista vanhempien kohtaaminen puuttui. Lisäksi henkilökunnan asenne vanhempien osallistumisen aktivointiin oli varovainen. Kaikille perheille haluttiin tarjota - ja käytännössä tarjottiinkin - erilaisia vaihtoehtoisia yhteistyömuotoja, joissa tavoitteena oli kasvatuskysymysten käsittelyn ja päiväkodin toimintaan osallistumisen lisäksi myös perheen yhteisyyden ja emotionaalisen hyvinvoinnin edistäminen (vrt. Landerholm & Lowenthal 1993). Vanhempien osallistuminen haluttiin kuitenkin jättää heidän valinnakseen. Kansainvälisessä vertailussa vanhempien kanssa

tehtävä yhteistyö ei ole yhtä aktiivista ja tiivistä Euroopan maissa kuin muualla maailmassa (Cochran 1995). Päivähoitohenkilöstön yhteistyöasenteissa on Suomessakin vielä kehittämisen varaa (mm. Puroila 1997). Perheet näyttävät kuitenkin tänä päivänä tarvitsevan tukea vanhemmuudelleen (Reuna 1999): osa perheistä on syrjäytymisvaarassa ja kasvatusvastuun pelätään siirtyvän liikaa yhteiskunnalle. Ehkä maassamme tulisi harkita - vapaaehtoisten toimintojen rinnalle - sellaisten yhteistyömuotojen kehittämistä, joihin kaikki vanhemmat sitoutetaan jo päivähoitopaikkaa myönnettäessä. Käsittelen aihetta tarkemmin seuraavassa, vanhempien näkökulmaa koskevien tulosten tarkastelussa.

Vanhempien näkökulma

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli kahden avainryhmän, vanhempien ja lasten, täysivaltaistamisen mahdollisuudet. Päiväkodin henkilökunnallahan on jo entuudestaan valta ja vastuu päättää asioista. Vanhempien täysivaltaistaminen kytkeytyy kodin ja päivähoiton väliseen yhteistyöhön, joka alkaa jo päivähoitopaikan valinnasta. Päivähoidolla on keskeinen asema siinä, millaisista potentiaalisista vaihtoehtoista vanhemmat voivat valita. Vaihtoehtojen esittely, tiedottaminen ja vanhempien tukeminen itsenäisten valintojen tekemisessä kuuluu sekä yksikkö- että kuntatasolla työntekijöiden tehtäviin. Esimerkiksi lapsen siirtäminen ryhmästä toiseen ilman neuvotteluja on vanhempien sivuuttamista tärkeässä päätöksenteossa.

Tulosten mukaan vanhemmilla oli vain ulkokohtaista ja muiden mielipiteisiin perustuvaa tietoa päiväkotipaikan valinnan perustana. Pidän tärkeänä, että tulevaisuudessa päiväkodit kehittävän erilaisia keinoja esitellä uusille vanhemmille omaa toimintaansa ennen valinnan tekemistä. Esimerkiksi tämän tutkimuksen yhteydessä tuotettu video vanhemmille on myöhemmin ollut ahkerassa esittelykäytössä. Laadunarviointi tuottaa erilaisia dokumentteja, joihin vanhemmat voivat myös tutustua päivähoitopaikan valintatilanteessa. Vasta eri hoitopaikkojen pedagogisen toiminnan vertailu mahdollistaa laadun prosessitekkijöiden huomioon ottamisen ulkoisiin puitteisiin liittyvien tekijöiden ohella (vrt. Folque ym. 1996).

Omasta imagosta huolehtiminen on päiväkotien tulevaisuuden haasteita. Myös tiedottamisesta muille yhteistyötahoille, kuten neuvoloille ja alueen kuntoutustyöntekijöille, on huolehdittava. Muiden alojen ammattilaiset voivat olla keskeisiä tiedonvälittäjiä ja suosittajia (Wesley ym. 1997). Palvelusta toiseen siirtymisen tarkastelu onkin yksi keskeinen laadukkuuden kehittämisaikue etenkin varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulmasta (Atwater ym. 1994).

Ryhmäkoko oli tulosten mukaan vanhemmille valintatilanteessa tärkeä puitetekijä, joka luo edellytykset lapsen yksilölliselle huomioimiselle sekä lapsen turvallisuudentunteelle. Hakkaraisen (1997) tutkimuksessa myös päiväkotien työntekijät vaikuttaisivat useimmissa tapauksissa ryhmäkokoontoinnin laatua parantaakseen. Ryhmäkoko koskevia valtakunnallisia säädöksiä ei kuitenkaan ole tällä hetkellä olemassa, joten se ei siten kuulu suomalaisen päivähoiton varhaiskasvatuksen minimitasoa määrittäviin laatuvaatimuksiin. Ainoat säädökset koskevat aikuisten ja lasten välistä suhdelukua.

Ryhmäkoot ovatkin kasvaneet vuosi vuodelta ja mitoitusten ylittyminen on arkipäivää päiväkodeissa (mm. Heikkinen 1998). Oletettavasti tästä kärsivät ensi sijassa nuorimmat lapset sekä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset, jotka kykenevät muita heikommin hallitsemaan ympäristön moninaista, vaihtuvaa ärsykekenttää ja muokkaamaan ympäristöään omatoimisesti tarpeitaan vastavaksi (vrt. LeLaurin 1992). Suurin osa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista päivähoitolapsista on yksiöintegroituina tavallisissa isoissa lapsiryhmissä (Viitala 2000).

Luotonen (1998) on väitöskirjatutkimuksessaan todennut suurissa päiväkotiryhmissä syntyvän melun haitalliseksi lasten kielelliselle kehitykselle ja myöhemmälle koulumenestykselle. Ryhmien pienentämisestä on siten erityistä hyötyä auditiivisen havaitsemisen ongelmista kärsiville lapsille, joihin useimmat dysfaattiset lapset lukeutuvatkin.

Toimintastruktuurin ja ihmissuhteiden pysyvyys ja jatkuvuus osoittautuivat myös vanhemmille keskeisiksi turvallisuuteen liittyviksi laatutekijöiksi. Lasten ja työntekijöiden jatkuva vaihtuminen on lisääntynyt päiväkodeissa vanhempien lyhytaikaisten työsuhteiden ja vaihtelevien työaikojen sekä hoitopaikkoja ja -resursseja maksimaalisesti hyödyntävän tulosajattelun myötä. Sijaisia ei palkata, henkilökuntaa ja lapsia siirrellään ryhmästä toiseen. Uusi lapsi tulee ryhmään vaikka tilaa ei käytännössä enää olisi. Päiväkodeissa tunnistetaan nämä laadukkuuden ja tuloksellisuuden ristiriidat, mutta vaarana on, että henkilökunta voimattomana valtakunnan ja kuntatason päättäjien asettamien ehtojen edessä vähitellen turtuu näille ristiriidoille. Voiko vanhempien äänen kuuluviin nostaminen muuttaa päättäjien priorisointeja? Tämä on yksi inklusiivisen laadunhallinnan peruskysymyksiä.

Yhteistyö kodin ja päiväkodin välillä luo perustan kasvatukselliselle jatkuvuudelle sekä inklusiiviselle laadunmäärittelylle ja -arvioinnille. Yhteistyössä piilevä dilemma syntyy perheen oman näkemyksen kunnioittamisen ja yhteistyön päätaivoitteen eli lapsen hyvinvoinnin turvaamisen välillä. Tutkimuspäiväkodissa osa vanhemmista näki itsensä joko päiväkodin ulkopuolisena tahona tai ulkopuolelta palveluja tarkastelevana ja käyttävänä kuluttajana haluamatta jakaa kasvatustähtämyksiä henkilökunnan kanssa. Pulma tulee siitä, että tänä päivänä ollaan yleisesti huolissaan perheen ja yhteiskunnan välisen kasvatusvastuun vinoutumisesta.

Jokaisen lapsen subjektiivisella oikeudella kunnallisiin päivähoitopalveluihin on haluttu turvata lasten tasokas päivähoito ja kasvatuksellinen tuki kotikasvatuksen rinnalla. Nyt on kuitenkin herännyt pelko siitä, että vanhemmat menettävät otteen vanhemmuuteensa ja odottavat yhteiskunnan ottavan yhä enemmän vastuuta lapsen hoidosta ja kasvatuksesta. Väestöliiton perhebarometrin (Reuna 1999) mukaan 70% vanhemmista sekä 90% päiväkotien henkilökunnasta haluaisi lisätä perheen osuutta lasten hoidossa ja lähes puolet henkilökunnasta mutta vain 15% vanhemmista katsoo yhteiskunnan osallistuvan jo liikaakin lasten hoitamiseen. Henkilökunnasta 70 % näki, että vanhemmat eivät kanna riittävästi kasvatusvastuuta ja lähes 90% katsoi vanhempien kokevan epävarmuutta lapsen kasvatuksessa. Vanhemmista itse ajatteli näin alle puolet. Perheen hoito- ja kasvatusvastuun lisäämisen kannalla olivat erityisesti koulutetut ja parisuhteessa elävät vanhemmat.

Tukea yhteiskunnalta lapsen hoitoon ja kasvatukseen tarvitsevat siten muita useammin vanhemmat, joilla on vähemmän koulutusta tai yksin vastuu perheen hoitamisesta. Se, kuuluvatko he itseään ulkopuolisina tai kuluttajina pitäviin perheisiin, on vielä selvittämättä. Aikaisemmat, lähinnä ulkomaiset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet vanhempien koulutuksen, elämäntilanteen ja jaksaminen olevan tärkeitä osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Voi myös olla, että nykyinen elämäntyyli ja perheiden etääntyminen muusta suvusta johtavat omasta vanhemmuudesta ja kasvatustavasta vieraantumiseen.

Perheiden tukemiseksi tarvitaan monesti yhteistyötä sosiaali- ja terveystoimen kanssa, mutta myös päiväkotien itsensä tulisi ottaa aktiivisempi rooli suhteessaan syrjäytyviin vanhempiin, eikä lähteä vain vanhempien omasta osallistumisaktiivisuudesta. Etenemisteitä on monia. Sellaisetkin yhteistyömuodot, joiden ensimmäinen tavoite on vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja tarjota myönteisiä yhdessä olon kokemuksia koko perheelle, voivat olla tärkeitä askeleita kohti muuta, syvällisempää kasvatuksellista yhteistyötä. Vanhempien kiinnostusta lapsensa arkipäivään päiväkodissa voi myös herätellä monin eri keinoin. Yksi sellainen on lasten päiväkotipäivän tapahtumien videointi, mitä käytettiin tässä tutkimuksessa. Yhtä tärkeää kuin kertoa vanhemmille lapsen ongelmista on kertoa onnistumisista ja hyvistä, vaikka pienistäkin tapahtumista lapsen arjessa. Vanhemmat voidaan myös sitouttaa tiettyihin yhteistyömuotoihin, kuten tutkimuspäiväkodissa ja koko päivähoitotoimessa oli tehty otettaessa käyttöön lapsikohtaiset kasvatustalut kaikkien perheiden kanssa. Tutkimusryhmän vanhemmatkin olivat hyväksyneet nämä luonnolliseksi osaksi toimintaa.

Kuitenkaan, kuten Puroila (1997) toteaa, aina ei riitä henkilökunnan kehittyminen yhteistyötavoissa, -ideoissa ja -asenteissa. On myös olemassa sellaisia rakenteellisia ja yhteiskunnallisten arvostusten tasolla olevia tekijöitä, jotka rajoittavat kasvatuksellista vuorovaikutusta. Esimerkiksi päiväkodin tehokkuusajattelu, suuret ryhmäkoot, tilaratkaisut ja työaikatarkaisut ovat tällaisia. Lisäksi yhteiskunnassa vallitsevat perheen yksityisyyttä suojaavat kulttuuriset normit ja arvot sekä voimakas luottamus ammattilaisten auktoriteettiin pitävät perheen sisäisiä ja päiväkodin asioita erillään toisistaan.

Tulosten mukaan vanhemmat olivat varsin tyytyväisiä päiväkodin yhteistyömuotoihin ja lapsen saamaan hoitoon ja kasvatukseen. Ryhmäkoon ja turvallisen struktuurin lisäksi hyväksyvä suhtautuminen lapsiin, hyvä ilmapiiri, monipuoliset kommunikointikeinot ja omatoimisuuden tukeminen nähtiin ryhmän vahvuuksina. Integroidussa lapsiryhmässä nähtiin monia sosiaalisen ja emotionaalisen kehittymisen mahdollisuuksia. Näitä kehityksen alueita suomalaiset vanhemmat samoin kuin lastentarhanopettajat arvostavatkin eniten (Hujala 1999).

Vanhempien tendenssi arvioida palveluja hyvin myönteisesti on todettu monissa yhteyksissä aikaisemminkin (mm. Barraclough-Shanee & Smith 1996; McNaughton 1994; McWilliam ym. 1995), joten toiminnan kehittämishaasteiden löytämiseksi arvioita tulee tarkastella suhteellisesti. Kokonaisuuden sisältä on löydettävä ne asiat, joita on arvioitu muita kriittisemmin. Tutkimusryhmän vanhemmat olivat sekä kiinnostuneita että myös huolissaan oman lapsensa yksilöllisestä huomioon ottamisesta ryhmässä ja toimimisesta muiden lasten kanssa. He kaipasivat näistä asioista enemmän tietoa kuin muista toiminnan

alueista. Mahdollisesti juuri tiedon lisäämiseksi tehdyt lasten päiväkotiarjen videoinnit olivat itse asiassa osaltaan herättäneet vanhemmissa näitä tiedon tarpeita. Erityisesti päiväunikäytännöt sekä pukemis- ja riisuutumistilanteet nousivat kehittämiskohteiksi. Näissä lapsia tulisi kuulla ja kohdella yksilöllisemmin.

Kaikkineen vanhempien mukaan ottaminen laadunmäärittelyyn ja -arviointiin osoitti, että päivähoitopaikan valintatilanteesta arjen kokemusten jakamiseen etenevässä yhteistyössä heidän laatuksityksensä syvenee. Toimintavuoden lopussa heidän laatuksityksessään esiintyi jo monia näkökulmia. Vanhempien ja työntekijöiden yhteinen arviointi voi haasteellisuudesta huolimatta tarjota myös henkilökunnalle mahdollisuuksia nähdä toimintaa uusista näkökulmista. Vanhemmat näkevät toiminnasta sellaisia puolia ja merkityksiä, mitkä työntekijöille itselleen voivat ainakin arjen toiminnassa jäädä huomaamatta. Tässä tutkimuksessa erityisesti lasten keskinäinen toiminta sekä yhteistyö muiden tahojen kanssa ilmenivät vanhempien laatuarvioissa, mutta puuttuivat henkilökunnan käytännön työn itsearvioinneista.

Lasten näkökulma: lasten kuulemisen menettelyt

Lasten täysivaltaistaminen on lasten kuulemista ja heidän viestiensä huomioon ottamista sekä aloitteellisen toiminnan tukemista päiväkodin arjessa. Kuten Dahlberg ym. (1999) korostavat, lapsi tulee nähdä aktiivisena ja kykenevänä vaikuttamaan omaan elämäänsä. Aikuisten on myös hallittava menettelyjä, joilla lasten aitoja mielipiteitä voi tavoittaa. Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa lasten omien mielipiteiden kuuleminen on erityisen haasteellista. Tarvitaan aikuisten luovuutta ja uusia menettelytapoja, että myös ne lapset, joiden itseilmaisu on rajoittunut, saavat mahdollisuuden tulla kuulluiksi mahdollisimman suoraan. Mitä nuoremasta tai vaikeammin vammaisesta lapsesta on kysymys, sitä epäsuorempia keinoja joudutaan kuitenkin käyttämään (vrt. Langsted 1994). Jokaisen lapsen kuulemiseen pyrkiminen liittyy sosiaalisen integraation perustavoitteisiin. Näin lapselle pyritään takaamaan mahdollisimman tasavertainen ja arvostettu asema ryhmässä (vrt. Bricker 1995, 183).

Lasten kuulemiseksi tutkimuksessa kehitettiin yhteistyössä henkilökunnan kanssa sellaista lasten haastattelumenetelmää, joka mahdollistaisi kaikkien lasten mielipiteiden kuulemisen. Koska etenkin kielelliset häiriöt saattoivat vaikeuttaa joillakin lapsilla kielen ymmärtämistä ja tuottamista, haastattelua tuettiin päiväkodin toimintaa esittävin kuvin. Yksilöhaastattelu ja haastattelun strukturointi pyytämällä lapsia lajittelemaan kuvat hänelle mieluisiin ja vähemmän mieluisiin mahdollistikin jokaisen lapsen mielipiteen kuulemisen, vaikka verbaaliset perustelut ja kuvailut jäivätkin osalta lapsista vähäisiksi.

Lasten vastauksissa tuli ilmi, että he pyrkivät ajattelemaan sekä aikuisten maailman näkökulmasta että omastaan. He siis tiedostivat näiden kahden eri maailman (Sacks 1991) tai kulttuurin (Corsaro 1985) olemassaolon. Riippuu siitä, miten lapsi mieltää valtansa haastattelutilanteessa, kumman näkökulman hän valitsee.

Aikuisten ja lasten välisen keskustelun analyysi osoitti, että aikuisen tulee tiedostaa omaan valta-asemaansa liittyvät näkökohdat. Monesti lapset pyrkivät

vastauksissaan miellyttämään aikuista. Aikuiset puolestaan pyrkivät toisinaan ohjaamaan lasten ajattelua itselleen mieluisaan suuntaan. Jotkut lapsista kuitenkin pyrkivät täysivaltaisen keskustelukumppanin asemaan aikuisen rinnalla, mitä mm. Leiminer ja Baker (2000) ovat selvittäneet keskusteluanalyyseissaan. Lapset saattoivat puolustaa omaa näkemystään sekä pyrkiä korjaamaan aikuisen väärä tulkintoja heidän vastauksistaan.

Aikuinen ei haastattelutilanteessa aina voi väistää opettajan rooliaan, sillä saman aikaisesti lapsi on sekä keskustelukumppani että kommunikaatiotaitojen opettelija. Niitä lapsia, joilla oli vaikeuksia ilmaista itseään, aikuisten täytyikin tukea puheessa ja ajattelun etenemisessä. Vaikka 'opettajan rooli' tuli helpommin esiin ryhmän oman henkilökunnan kuin tutkijan suorittamissa haastatteluissa, ryhmän työntekijöiden tekemien haastattelujen etuna oli se, että he tunsivat hyvin lasten toiminnan nykyiset ja menneet kontekstit ja kykenivät todennäköisesti tulkitsemaan lasten vajavaisetkin ilmaisut luotettavammin. Opettajan roolin tulisi suuntautua enemmän kommunikaation keinoihin ja sen etenemiseen kuin keskustelun sisältöön. Aineistossani olikin esimerkkejä siitä, miten aikuisten ja lasten väliset valtasuhteet tiedostava haastattelija kykeni tasapainottamaan opettajan ja kuuntelijan roolinsa ja rohkaisemaan lasta omaan mielipiteen ilmaisuun. Dovenborg ja Pramling (1985) korostavatkin lasten haastatteluissa aikuisen avoimuutta ja herkkyyttä lasten kuulemiselle.

Analyysi osoitti myös, että haastattelijan tulee nuorimpien ja dysfaattisten lasten kohdalla lapsen valintojen perusteluja hakevat 'miksi'-kysymykset olivat lapsille liian vaikeita vastata, sillä ne edellyttävät päättelylle ominaisia pitkiä loogisen ajattelun ketjuja. Kysymykset, jotka ohjasivat lasta kuvailemaan tilanteita, osoittautuivat hedelmällisemmiksi, minkä myös Dovenborg ja Pramling (1985) ovat todenneet. Lapset tarvitsevat myös aikaa vastauksilleen.

Lasten haastattelut ja muut vastaavat lasten kuulemisen menetelmät ovat jo itsessään laadukkaan varhaiskasvatuksen kriteeri monessakin mielessä. Ne osoittavat, että suunnittelussa ja evaluoinnissa käytetään monipuolisia tietoja, toiminnassa pyritään kohti tasa-arvoisempaa suhdetta aikuisten ja lasten välillä ja yhteisissä keskusteluissa tuetaan lasten ajattelua, kommunikaatiotaitoja ja aloitteellisuutta edistämällä näin myös erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten yhteenkuuluvuutta muun ryhmän kanssa. Menettelyjä voi olla monia ja niitä voi myös yhdistellä.

Lasten näkökulma: lasten laatukäsitykset

Lasten mukaan ottaminen yhteiseen laadunmäärittelyyn ja toiminnan arviointiin edellyttää lasten aidon kuulemisen menettelyjen hallitsemisen lisäksi aikuisilta omien asenteiden tarkistamista. Aikuisille saattaa olla vaikeaa arvostaa ja ottaa toiminnassa huomioon lasten tärkeitä pitämiä asioita, mikäli he eivät näe niiden taustalla joitain merkityksiä (Corsaro 1985, 3). Tulisiko meidän aikuisten oppia arvostamaan lasten omia kokemuksia silloinkin, kun ne ovat ristiriidassa omien tavoitteidemme ja käsitystemme kanssa? Ehkä meidän toisinaan tulisi myös kyseenalaistaa oman ajattelumme ja toimintamme lähtökohtia? Lasten kuuleminen ja heidän näkemystensä erittely ja tutkiminen voivat avata uusia maisemia lasten kokemusmaailmaan: Me saamme lisää tietoa lasten toiminta- ja ajatteluta-

voista. Samalla meille herää myös tarpeita oppia ymmärtämään paremmin ihmisen olemisen eri puolia ja laajentaa näin oman kasvatustyön perusteita.

Lasten kertomusten analyysi osoitti, että lapset elävät ensisijaisesti tätä hetkeä. Toisin kuin aikuisilla, heillä ajatukset eivät ole vielä tulevaisuudessa. Esimerkiksi toiminnasta saatava hyöty ei juuri esiintynyt lapselle mieluisten kokemusten perusteena. Pyrin tavoittamaan lapsen ajattelua tarkastelemalla heidän haastattelukertomuksiaan päiväkodin toiminnasta kokemuksina ihmisen mielellisestä, kehollisesta ja situationaalisesta olemisesta soveltaen Rauhalan (1987a) jaottelua ihmisen olemassaolon eri muodoista. Kuvasin lasten laatuajattelun syntyä lasten kokemuspohjaisten laatuikäsitteiden välittymisen mallin avulla. Mallissa lasten käsitykset hyvästä ja huonosta toiminnasta pohjaavat heidän välittömiin kokemuksiinsa eri tapahtumista. Lasten havainnot kohdistuivat kehon aistimiin asioihin (kehollisuus), minän ja ympäristön suhdetta koskeviin asioihin (situationaalisuus) ja iän myötä yhä enemmän myös omaan tietoisien mielen tiloihin (mielellisyys).

Analyysin pohjalta nousi esiin viisi teemaa. Ensimmäinen teema liittyi niihin päiväkodin toimintoihin, jotka lapset olivat kokeneet pääasiassa mieluisina. Keskeisinä nimittäjinä niissä olivat lasten omaehtoinen toiminta, kaaos ja jännittävyys. Tarkastelin näitä lasten vapaan leikin ja luovien toimintojen tilanteita sekä tajunnallisen, kehollisen että situationaalisen kokemisen näkökulmista. Tajunnalliset kokemukset liittyivät jännittävyteen ja pelon hallinnan tunteisiin (vrt. mm. Corsaro 1985), mielikuvituksen käyttöön, luovuuteen ja omaan suunnitteluun. Kehollisiin kokemuksiin sisältyi mm. kinesteettisiä sekä liike- ja painovoiman kokemuksia. Situationaalisissa kokemuksissaan lapset arvostivat pieniä, aikuisten katseilta suojattuja tiloja, itse muokattuja tiloja ja itse muodostettuja leikkiryhmiä. Ympäröivä aikuisten kulttuuri antoi aiheita leikkeihin, mutta valta toiminnan ohjailusta oli lapsilla itsellään. Ajan kulku ei ollut tärkeää lapsille näissä toiminoissa. Lasten ryhmän toiminta oli synkronissa: kaikki olivat kiinnostuneita yhteisestä toiminnasta.

Toisessa teemassa taustalla olivat ne toiminnot, joihin lapsen kohdistivat paljon kielteisiä valintoja. Nämä olivat ryhmäohjaustilanteita ja päiväunitilanteita. Päällimmäiseksi tarkastelussa nousivat lasten kokemukset omasta vireystilasta, jaksamisesta ja osallistumispakosta. Tajunnallisuuden näkökulmasta lapset kokivat, että toiminnassa ei ollut haasteita ja he tahtoivat jotain muuta tai he eivät osanneet toimia oikein. Keholliset kokemukset liittyivät väsymykseen, jaksamiseen ja liikkumattomana oloon sekä näkö- ja kuuloaisteihin. Situationaalisissa kokemuksissa tila oli aikuisen määrittelemä, ajan kuluminen hidasta, aikuisten kulttuurin säännöt rajoittavia, valta aikuisilla ja lasten ryhmän toiminta epäsynkronissa: lapsilla oli ryhmässä erilaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita.

Kolmas teema käsitteli perushoitotilanteita, joissa etusijalle nousivat sekä lasten myönteiset että kielteiset keholliset kokemukset. Teema osoitti, että välittömät keholliset kokemukset ovat lasten todellisuutta. Lapset elävät intensiivisesti nykyhetkessä, jolloin kehollisten kokemusten tuottama mielihyvä ja mielihyvä on hyvin kokonaisvaltaista. Aikuinen sitä vastoin voi hallita kehollisia kokemuksiaan mielikuvillaan: epämukavaa tilaa voi sietää, jos tietää sen kestävänsä vain hetken aikaa tai uskoo siitä olevan hyötyä tulevaisuuden kannalta. Vastaavasti keholliset mielihyvää tuottavat kokemukset ovat usein lapsille ensisijaisia ja mieliin painu-

via hyvän toiminnan määrittäjiä. Lämpö-, kosketus-, haju-, maku-, ääni- ja näköaistimukset muodostavat tärkeän osan lapsen arkea. Kuinka paljon me aikuiset otamme näitä asioita huomioon toiminnan suunnittelussamme?

Neljäs teema käsitteli toimintoja, joissa tajunnalliset kokemukset olivat keskeisiä. Niissä lapset kohdistivat huomionsa omaan osaamiseensa, oppimiseensa, motivaatioonsa, ongelmanratkaisuun ja toiminnan suunnitteluun. Kysymys on lasten metakognitiivisesta ajattelusta eli kyvystä ajatella ja reflektoida omaa ajatteluaan, jota kehittyy vähitellen lasten iän ja kognitiivisten kokemusten myötä (mm. Pramling 1991, 12). Tässä teemassa lasten laatuajattelua kuvastivat välttämättömät ja riittävät oppimisen, tekemisen ja ajattelun haasteet. Kognitiivisten haasteiden tulee olla oikein mitoitettuja. Kuusivuotiaat olivat alkaneet kiinnittää huomiota itse oppimisen prosessiin ja oppimistapaan. Ympäristölle tulee lapsen maailmassa tällöin uusia merkityksiä. Se sisältää mahdollisuuksia oppia hyödyllisiä asioita aikuisten ohjauksessa sekä muilta lapsilta. Näin lapset lähestyvät aikuisten kulttuurin oppimis- ja tulevaisuusorientaatiota. Vanhimmat lapset nauttivat erityisesti toinen toistensa opettamisesta ja toimintojensa suunnittelusta, mitä myös muissa tutkimuksissa (Hännikäinen 1997; Kankaanranta 1998; Kronqvist 1997) on pidetty tärkeänä osana oppimistapahtumaa.

Viidennessä teemassa keskeisinä tarkastelun kohtena olivat situationaaliset kokemukset liittyen erityisesti sosiaaliseen modaliteettiin, joka koskee lapsen suhdetta kulttuuriin, aikuisiin ja muihin lapsiin. Lapset olivat tulosten mukaan hyvin tietoisia aikuisten ja lasten keskinäisistä valtasuhteista, jotka määrittivät lasten laatukokemuksia niin tajunnallisen, kehollisen kuin situationaalisen kokemisenkin alueella. Tilanteesta riippuen aikuiset olivat lasten näkökulmasta toiminnan *mahdollistajia tai rajoittajia*. Silloin, kun aikuiset eivät tiedostaneet lasten senhetkisiä tarpeita, toiminta koettiin pakkona ja aikuiset rajoittavina: lasten oli pakko tehdä aikuisen suunnittelemaa ja heitä kiinnostamattomia asioita, jaksaa olla paikallaan tai toimia tietyissä paikoissa tietyn lapsen kanssa. Kun aikuisten järjestämä toiminta kohtasi lasten tarpeet ja intressit, lapset kokivat toiminnot heille merkityksellisinä ja mieluisina: ne olivat haasteellisia tai toiminta sisälsi luovuutta ja vapauksia, kehon aistimukset tuottivat mielihyvää ja lapset voivat määrätä suhdettaan fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä.

Lasten keskinäinen elämä päiväkodissa oli heille tärkeää, vaikka aikuisilla olikin tärkeä asema lasten maailmassa. Hauskuus ja yhdessä jaettu huumori, jonka myös Corsaro (1985, 276) on todennut lasten kulttuurissa tärkeäksi elementiksi, olivat mukana lapsille mieluisissa asioissa. Aikuiset voivat myös olla mukana tasavertaisina *osallistujina* lasten kanssa jakamalla valtaansa ja liittymällä toimimaan yhdessä lasten kanssa yhteisten intressien ja tavoitteiden suunnassa. Viime kädessä aikuiset toivat turvallisuutta lapsen elämään, esimerkiksi päiväunitilanteisiin.

Vallan käyttö liittyi myös lasten keskinäisiin leikkeihin. Muiden hauskuttaminen ja hyökkääjän roolit leikeissä antavat kokemuksia muiden lasten kontrolloinnista. Corsaro näkee tämän aikuisten maailmassa havaitun vallankäytön harjoittamisena lasten kulttuurissa. Täten kontrolloinnilla on kaksi ulottuvuutta: omien tunteiden kontrollointi liittyen mielellisiin kokemuksiin ja vallan käyttö suhteessa muihin liittyen situationaalisiin kokemuksiin.

Teemoissa painottuivat lasten keskinäiset leikit ja toiminnot sekä lasten vapaus itse suunnitella omaa toimintaansa. Lapset oppivat iän myötä myös vähitellen tarkkailemaan tajunnallisia kokemuksiaan. He oppivat nauttimaan osaamisesta, oppimisesta ja haasteista. Tässäkin itseohjautuvilla toiminnoilla on tärkeä osuus. Sopivan haasteellisten toimintojen löytäminen tulisi tapahtua aikuisten ja lasten yhteisneuvotteluina ja vallan siirtämisellä vähittäin lapsille. Ottamalla lapset mukaan päätöksentekoon tuetaan lasten metakognitiivisten kykyjen kehittymistä ja sitä myötä heidän itsesääätelykykyään ja tietoisuuttaan toimintojen merkityksestä kehittymisen ja oppimisen kannalta (mm. DeVries & Zan 1995; Kankaanranta 1998; Pramling 1991).

Lapsilla on suuri tarve liikuttaa, jonka taustalla olevia tekijöitä on pohdittu tulosten esittämisen yhteydessä. Lapsen toiminnan luonteeseen kuuluu myös aikuisesta kaosmaiselta näyttävä hajottava puolensa. Lisäksi lapsen kehon aistimuksilla on suuri merkitys lapselle itselleen. Lasten kokemuksissa ne ohittavat aikuisten toiminnalle asettamat tavoitteet ja tarkoitukset. Aistimukset ovat nykyhetkessä elävän lapsen todellisuutta, mutta niitä ei ehkä tänä päivänä vielä osata riittävästi ottaa huomioon varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Me tunnemme varhaiskasvatuksen alueella hyvin oppimis- ja kehityspsykologiaa sekä lapsuuden sosiologiaakin. Näyttää kuitenkin siltä, että esimerkiksi lapsen fysiologisen ja neuropsykologisen puolen tuntemuksen lisäämisellä voitaisiin tavoittaa vielä sellaisia mahdollisia merkityksiä, jotka auttavat meitä ymmärtämään lasta kokonaisuutena: sekä kehollisena, tajunnallisena että situationaalisissa suhteissa elävän ihmisenä.

Integraatio osana laadukasta toimintaa lasten, vanhempien ja henkilökunnan näkökulmasta

Lasten haastatteluaineiston pohjalta laadittua sosiogrammia tarkastellen integroitu erityisryhmä näytti kaikkineen toimivan sosiaalisen integroitumisen kannalta hyvin. Lapsilla oli yhteisiä leikkejä ja kavereita. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia oli tytöistä 3/9 ja pojista 4/5. Niin kutsuttuina tukilapsina toimivat ryhmän vanhimmat lapset eli kuusivuotiaat tytöt. He muodostivat oman kiinteän ydinryhmänsä, mutta leikkivät myös muiden lasten kanssa. Tyttöjä ja poikia yhdistäviä leikkejä olivat erityisesti peuhuleikit. 'Isot tytöt' toimivat myös hoivaajina roolileikeissä ja auttajina pulmatilanteissa. Hoivaamisrooli on Kauppinen (1995) mukaan tyypillinen etenkin leikittäessä vaikeimmin vammaisten lasten kanssa. Kehityksessään lievimmin viivästyneet lapset, joihin tämänkin tutkimusryhmän lapsen lukeutuvat, integroituvat tutkimusten mukaan parhaiten muiden lasten leikkeihin (Kauppinen 1995; McCabe ym. 1996).

Tutkimusryhmäni vanhempien mukaan jotkut lapset olivat valittaneet tyttöjen ja poikien välisistä suhteista. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhempien ryhmästä nousi myös epäilyjä lasten todellisen integraation toteutumisesta ja erilaisuuden raskaudesta lapselle itselleen. Vanhempien huoli oman lapsen syrjityksi tulemisesta onkin yleistä (Guralnick ym. 1995). Tiedon lisääminen lasten päivittäisestä vuorovaikutuksesta ryhmässä, mitä vanhemmat toivoivatkin muuta tiedottamista enemmän, voisi vähentää näitä epäilyjä.

Lapsiryhmän rakenne on olennainen tekijä sosiaalisen integraation onnistumisessa (McCabe ym. 1996; Mäki 1993; Timonen & Kinnunen 1983). Vaikka ryhmän rakenteen eri tekijöiden vaikutusta ei tutkimuksissa ole kyettykään tarkkaan selvittämään, voidaan sanoa, että on otettava huomioon ainakin kehityksessään viivästyneiden ja tavanomaisesti kehittyvien lasten suhdeluku, lasten iät, vammaisuuden aste, sukupuolijakauma ja lasten vapaaehtoisuuteen perustuva mukaan tulo. Näin monien tekijöiden yhteen sovittaminen ideaalisen ryhmän rakentamiseksi on käytännön tilanteissa lähes mahdotonta ja kompromisseja tarvitaan.

Lasten keskinäisen aseman piiloista ja ilmeistä erilaistamista tulisi myös tarkastella kriittisesti. Esimerkiksi tukilapsi-nimitystä ja sen mukana tuomaa roolia tulee pohtia, mikäli tavoitteena on kaikkien lasten mukana olo tasavertaisesti ja toinen toisensa merkityksellisinä ja arvokkaina kokien (vrt. Bricker 1995, 183). Silti lapset voivat olla toisilleen oppimisen ja kehityksen tukemisen lähteinä (mm. Wolery & Wilbers 1994), minkä myös tutkimusryhmäni vanhemmat toivat esiin ryhmän vahvuutena ja edelleen kehittämisen mahdollisuutena.

Toinen tärkeä asia integraatioryhmissä onkin lasten yhteen saattaminen ja heidän keskinäisen toimintansa ohjaaminen. Lasten itsensä mielestä heidän on kuitenkin itse saatava valita leikkikaverinsa. Lapset kokivat heille tärkeiden kavereiden kanssa yhdessä toimimisen hyvänä ja olivat hämmentyneitä, kun se ei heille tuntemattomaksi jääneestä syystä ollut aina mahdollista. Henkilökunnan haasteena on löytää sopivia tapoja tukea kehityksessään viivästyneiden ja tavanomaisesti kehittyvien lasten välistä vuorovaikutusta. Yhteisten toimintojen tulisi olla kiinnostavia. Lisäksi kullekin lapselle tulisi löytää oma merkityksellinen roolinsa yhteisessä toiminnassa, että jokainen koettaisiin halutuksi ja tarpeelliseksi leikkikaveriksi. Lapset tarvitsevat ehkä myös ohjausta itse vuorovaikutustaidossa. Vuorottelutaidot (Garvey 1983, Pramlingin 1991, 16 viittaus) ja keskustelutaidot yleensä (Windsor 1995, 220) sekä leikkitaidot onkin todettu tärkeäksi mukaan pääsyn takeeksi (Kauppinen 1995).

Lasten keskinäisen toiminnan ja sen ohjauksen tietoinen havainnointi näyttää tulosten mukaan olevan yksi varhaiskasvatuksen henkilökunnan laadunarviointityössä kehittymisen haasteita tutkimusryhmässäni. Vaikka henkilökunta formaalisen tiedon tasolla piti lasten integroitumista ja keskinäistä vuorovaikutusta tärkeänä, eivät ne olleet mukana käytännön työn laatuhavainnoissa. Saattaa olla, että tutkimusryhmäni kaltaisessa integraatioryhmässä lasten keskinäinen toiminta on jo ryhmän toiminnan lähtökohdissa henkilökunnan mielestä turvattu, eikä se sen vuoksi nouse erityisesti esiin arjen toiminnan ohjauksessa ja arvioissa. Mielipiteiden tasolla tärkeänä koetun sosiaalisen integraation ja vuorovaikutuksen tukemisen pois jääminen varhaiskasvatuksen käytännön toiminnan perusteista on kuitenkin todettu myös mm. Viitalan (2000) tutkimuksessa koskien lasten yksilöintegraatiota tavallisiin päiväkotiryhmiin.

Lisäksi integraation ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen toteuttaminen edellyttää yhteistyötä perheiden ja muiden kasvatus- ja kuntoutustahojen kanssa kasvatuksen jatkuvuuden turvaamiseksi. Näitä pidetäänkin varhaisvuosien erityiskasvatuksen keskeisinä laatuksena (Bailey & McWilliam 1996). Tulosten mukaan vanhemmat kaipasivat enemmän jatkuvuutta päiväkodin ja muiden tahojen välille. Työntekijöiden arjen laatuksena yhteistyö vanhem-

pien ja muiden kuntoutustahojen kanssa ei näkynyt, vaikka se formaalisen tiedon tasolla oli mukana heidän laatonäkemyksissään. Jatkossa tulisi selvittää, miten yhteistyön reflektointi voisi nousta enemmän esiin myös päivittäisen elämän tasolla, ei vain toimintaperiaatteita ja suunnitelmia laadittaessa.

Tämän tutkimuksen integraatioryhmän vahvuutena oli pienen ryhmäkoon ja pätevän henkilökunnan ohella vanhempien mielestä strukturoitu toiminta, monipuolinen kommunikointi, omatoimisuuteen kannustaminen ja elämyksellisyys, jotka ovatkin hyvin tärkeitä asioita kielellisessä kehityksessään viivästyneiden kohdalla ymmärtämisen, keskittymisen, itseilmaisun ja itsetunnon tukemiseksi (vrt. luku 3.3.3). Näitä kuitenkin arvostivat myös tavanomaisesti kehittyvien lasten vanhemmat, jotka toivat esiin myös lastensa mahdollisuuden oppia ottamaan vastuuta. Vastaavat asiat on todettu monissa integraatiota selvittäneissä tutkimuksissa (mm. Wolery & Wilbers 1994). Lisäksi henkilökunta oli vanhempien arvioiden mukaan luonut ryhmään erilaisuutta ymmärtävän, kaikki hyväksyvän ja myönteisen ilmapiirin, mitä voidaan pitää perustana edettäessä integraatiosta kohti kaikki lapset tasavertaisina mukaan ottavaa inklusiota varhaiskasvatuksessa.

Lasten erityisen hoidon ja kasvatuksen kehittämistä osana kaikille lapsille tarkoitettuja varhaiskasvatustalvuuksia tulisi tukea tutkimuksen lisäksi myös yhteiskunnallisilla toimenpiteillä. Laadun minimitason toteutumisen valvonta sekä eri päivähoitoyksiköiden laadunkehittämistyön seuranta on välttämätöntä. Bailey ym. (1998) esittävät yhtenä yhteiskunnallisen tuen muotona kerran vuodessa järjestettävää yleistä inklusiofoorumia, joka kokoaisi kaikki avainryhmät - päivähoitohenkilökunnan, erikoisasiantuntijoiden, vanhempien ja hallinnon edustajat - yhteen. Samalla, kun kaikkien kansalaisten tietoisuus varhaisvuosien erityiskasvatukseen liittyvistä kysymyksistä lisääntyisi, forumi tukisi jatkuvaa verkostoitumista ja yhteistyötä näiden avainryhmien kesken ja mahdollistaisi tiedonvaihdon sekä asenteiden muuttumisen myönteiseksi kaikkien lasten yhteiselle päivähoitojärjestelmälle. Tällainen inklusiofoorumi voisi olla myös osa kuntatason laadunhallinnan järjestelmää (vrt. Hujala ym. 1999, 72).

Kolmen avainryhmän näkemysten kohtaaminen

Empiirisen fenomenologisen tutkimusperinteen (mm. Perttula 1995; Weiss 1994) näkökulmasta laatu on aina subjektiivinen kokemus. Tutkimuksessani lähdin kuitenkin ryhmätason tarkastelusta. Tavoitteenani oli tarkastella erikseen sekä päiväkodin henkilökunnan, vanhempien että lasten ryhmän sisällä esiintyvien laatonäkemyksien kirjoa. Samalla pyrin hahmottamaan prosessia, jossa ko. ryhmät voisivat tulla vähitellen tietoisemmiksi toinen toistensa laatonäkemyksistä sekä niiden taustalla olevista merkityksistä.

Näiden kolmen avainryhmän laatuksien yhteistarkastelu osoitti, että vaikka laadun idea saattoi olla kaikilla samankin suuntainen, jokainen taho katsoi sitä omasta näkökulmastaan. Henkilökunta tarkasteli toiminnan laadun ensisijaisesti oman ohjauksensa sekä aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vanhemmat tarkastelivat asioita oman lapsensa hyvinvoinnin kautta. Tärkeintä heille oli se, miten lapsen yksilöllisyys tulee huomioon otetuksi ja miten hän selviää sosiaalisissa suhteissaan etenkin muiden

lasten kanssa. Lapsille puolestaan asiat saivat merkityksen oman minän kokemusten kautta. Heille tärkeintä oli se, mikä tapahtuu tässä ja nyt, kun taas aikuisilla tähtäimenä oli myös lapsen tulevaisuus.

Eri tahojen näkemysten yhteen sovittaminen käytännön työssä on inklusiivisen laatuajattelun keskeinen haaste. Jokaisella avainryhmällä on tulosten perusteella annettavaa omasta näkökulmastaan muille. Yhteisessä todellisuudessa on monia merkityksiä riippuen katsojan näkökulmasta ja kaikki nämä näkökulmat ovat tärkeitä. Tämän ajatustavan myötä muuttuu totuttu käsitys päiväkotinstituutiosta yhteiskunnassa. Päivähoitotoiminta ei ole enää vain palvelua, jossa kohtaavat aikuisten tarpeet, vaan siitä tulee keino edistää lasten kasvamista kansalaisina yhteiskunnassamme kuulemalla heitä ja auttamalla heitä tulemaan kuulluiksi ja nähdyiksi laajemminkin yhteiskunnassamme (Dahlberg, Moss & Pence 1999).

Yhteiseen laatuksitteeseen pyrittäessä on tärkeää kuulla ja havainnoida lapsia sekä keskustella heidän kanssaan lasten omien kokemusten ja päiväkodin toiminnalle antamien merkitysten tunnistamiseksi. Lasten merkityksiä voidaan tavoittaa ja jäsentää esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytetyn analyysimallin mukaan.

Corsaro (1985, 307) näkee vuorovaikutuksen hyödyn kaksisuuntaisena: lapset oppivat aikuisilta ja aikuiset lapsilta. Lapset käyttävät aikuisen maailman aineksia omassa kulttuurissaan. Heille avautuu vähitellen myös aikuisten merkitysmaailma ja orientaatio tulevaisuuteen. He oppivat reflektoimaan kehittymistään, oppimistaan ja ajatteluaan. Saamalla kokemuksia vuorovaikutuksesta lapset itse tulevat yhä tietoisemmiksi omista ajatuksistaan (Pramling 1991), oppivat tarkastelemaan toimintaa arvioivasti sekä tottuvat kertomaan omia näkemyksiään muille kanssaihmisille.

Aikuiset voivat oppia Corsaron (mt.) mukaan paljon lasten tavasta kohdata maailma nykyhetkessä. Tämänkin tutkimuksen tulosten mukaan lasten tärkeinä pitämät asiat liittyivät välittömiin kokemuksiin. Erityisesti kehon aistimukset ja lapsen vallan ja hallinnantunteen kokemukset voivat jäädä vähälle huomiolle, jollei lapsia pysähdytä kuuntelemaan. Lasten keskinäinen toiminta sisältää monia oppimisen ja kehittymisen kannalta tärkeitä tekijöitä, jotka voivat aikuisten suunnittelussa ja toiminnan arvioissa jäädä liian vähälle huomiolle, mihin tämänkin tutkimuksen tulokset viittasivat.

Edellä esitin myös, että tietoisuus lasten tärkeinä pitämistä asioista voi synnyttää kasvattajissa tarvetta ymmärtää niiden taustalla olevia selityksiä ja etsiä tätä varten lisää tietoa eri tieteenaloilta oman työnsä perustaksi. Etenkin fysiologien ja neuropsykologisten perusteiden laajentaminen saattaa auttaa ymmärtämään lasten toimintaa ja näkemyksiä nykyistä paremmin. Myös oman käytännön työn taustalla olevat, mutta itselle tiedostamattomaksi jääneet merkitykset voivat avautua kriittisen ja uusia näkökulmia hakevan pohdinnan myötä. Muodostin hypoteettisen mallin kuvaamaan tätä kaksisuuntaista vuorovaikutusta ja kahden kulttuurin - lasten ja aikuisten - kohtaamista. Toimintoihin liittyvien erilaisten merkitysten tunnistaminen ja yhtenäistyminen on tie kohti yhteisiä laatuksiteityksiä ja mahdollisuuksia kehittää toimintaa kaikkien kannalta paremmaksi.

Integroidussa päiväkotiryhmässä eri avainryhmien yhteiseksi laadukkuuden ytimeksi nousi elämyksellisyyttä, toiminnan monipuolisuutta, lasten omatoimi-

suutta ja sosiaalista kanssakäymistä painottava pedagogiikka. Tämä sosiaalista ja emotionaalista kehitystä painottava omaleimaisuutemme varhaiskasvatuksessa on todettu kansainvälisissä vertailuissa yleisemminkin (Hujala 1999). Juuret tälle lapsen leikkiä ja kokonaisvaltaista kasvua arvostavalle pedagogiikalle ulottuvat yli satavuotisen päiväkotihistoriamme alkulähteille pohjautuen Fröbelin ajatuksille.

Tänä päivänä lapsen kognitiivisen kehityksen ja opetuksen tietopainotteisuuden korostaminen valtaa alaa myös varhaiskasvatuksessa. Yhä nuorempien lasten kehitystason ja saavutusten testaaminen lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan alueella sekä sitä myötä myös heidän yhä yksioikoisempi valmentamisensa näihin testeihin on jo arkipäivää monissa maissa. Meillä kuusivuotiaiden esiopetuskeskustelussa ja toiminnan suunnittelun perusteissa on tunnistettavissa saman suuntaista akateemisten perustaitojen ylikorostamista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996). Lapsen sosiaalisen kehityksen alue ja tämän alueen tavoitteiden tärkeys juuri varhaiskasvatusiässä on vaarassa unohtua. Peruskoulun erilainen historia ja toimintakulttuuri saattaa rajoittaa sen toiminnan piiriin siirtyvien kuusivuotiaiden mahdollisuuksia leikkiin ja itseohjautuvaan sosiaaliseen kanssakäymiseen. Pari 'leikkিতuntia' viikossa ei ole heille riittävä sosiaalisen kehityksen ja leikinomaisen oppimisen tae!

Elämyksellinen ja kokemuksellinen oppiminen sekä kaikkien kehityksen osa-alueiden tasapainoinen tukeminen ovat sellaisia perustoja varhaisvuosien pedagogiikassamme, joita meidän tulisi osata arvostaa samalla kun pyrimme kehittämään sitä. Johnson (1999) problematisoi nykyistä tendenssiä varhaiskasvatuksen kentällä. Hänen mukaansa pedagogit ovat innokkaita hakemaan yhä uusia virtauksia ja näkemyksiä oman toimintansa kehittämiseksi. Usein tämä tapahtuu kritiikittömästi ja tietyn pedagogisen suuntauksen ulkoisia piirteitä jäljitellen ilman syvempää ymmärrystä pedagogiikan perusteista. Lisäksi valtakulttuurit omivat tiettyssä kulttuurissa syntyneen pedagogiikan markkinoiden sitä nimissään yhä laajemmalle.

Johnsonin mukaan varhaiskasvatuksen tutkijoiden ja asiantuntijoiden tulisi uusien virtausten rahtaamisen sijaan edistää kunkin maan oman varhaiskasvatuksen analysointia. On tärkeää, että ymmärrämme ensin omasta ainutlaatuisesta kontekstista eli maan omista historiallisista, kulttuurisista ja yhteiskunnallisista lähtökohdista nousevan pedagogiikamme perusteet ja olemuksen. Vasta tältä pohjalta voimme oppia jotain uutta myös muiden kulttuurien pedagogisista suuntauksista.

Täten tutkimus, jossa paneudutaan varhaiskasvatuksen henkilökunnan laatuajatteluun ja sen kytkentöihin arkipäivän työssä, edistää juuri oman pedagogiikamme ymmärtämistä ja sen arvokkaiden puolien tiedostamista. Vastavasti todellisia toiminnan syvärakenteeseen vaikuttavia muutoksia voidaan saada aikaan vain pyrkimällä tiedostamaan käytännön työn taustalla olevia perusteita ja uskomuksia. Käytännössä muotoutuneen kasvatusajattelun teoreettiset ja filosofiset perusteet ovatkin monesti kasvattajille vaikeita tunnistaa (Hujala ym. 1998, 144).

Kuulemalla muita avainryhmiä, ensisijaisesti lapsia ja heidän vanhempiaan voidaan pedagogiikkaa kehittää kulttuurisesti herkemmäksi. Näin se muokkautuu vastaamaan mahdollisimman hyvin oman kontekstimme lähtökohtia ja

tavoitteita: siinä toimivien ihmisten arvoja ja tavoitteita sekä toiminnan historiaa ja käytettävissä olevia resursseja. Muiden tahojen näkemysten kuuleminen voi myös herättää tarvetta kyseenalaistaa omia käytäntöjä ja lähteä tutkimaan niiden taustalla olevia uskomuksia.

Yleinen tutkimus- ja teoretieto luo perustan hyvän varhaiskasvatuksen määrittelylle. Tässä tutkimuksessa kaikkien avainryhmien laatuksäitykset myötäilivät laadukasta toimintaa koskevaa teoria- ja tutkimustietoa. Kattava alan katsaus on esitetty mm. eri tutkijoiden poikkitieteellisessä yhteistyössä laaditussa laadunhallinnan asiakirjassa (Hujala ym. 1999). Tällainen tieto on kuitenkin luonteeltaan yleistä ja edellyttää konkretisointia ja reflektiivistä ajattelua palvelukseen käytännön työn jäsentämistä, arviointia ja kehittämistä.

'Teorian silmälasien' ajoittainen riisuminen ja herkistyminen kuulemaan eri avaintahojen näkemyksiä avoimin, ennakkoon lukkiutumattomin jäsenyyksin antaa puolestaan aineksia tälle konkretisointityölle. Näin edetään vastavuoroisesti tarkastellen välillä teoriaa ja sitten taas omaa kontekstia. Kysymykset suuntautuvat kahtaalle: Mitä tämä teoreettinen näkemys voisi tarkoittaa omassa käytännössämme? Mihin teoreettiseen lähtökohtaan tämä omassa todellisuudessamme todettu voi viitata?

Erityisesti tämän tutkimuksen lähtökohdissa esitetyn laadunarvioinnin käsitteellisen rakenteen (Hujala ym. 1998; Pelkonen 1992) prosessitekijöitä on usein vaikea konkretisoida käytännön tasolle. Näihin tekijöihin voikin liittyä eri kulttuureissa, konteksteissa ja eri avainryhmien sekä yksilöiden mielissä toisistaan poikkeavia merkityksiä, jotka aukeavat vain keskusteleavassa vuorovaikutuksessa. Kaikkineen tällainen omaa ajattelua sekä teoriaa ja käytäntöä pohtiva vuorovaikutus on mahdollisuus sekä lapsille että aikuisille kehittyä metakognitiivisen ajattelun taidoissa.

9.2 Tutkimuksen arviointia ja ehdotuksia jatkotutkimuksiksi

Tutkimukseni lähtökohtana olivat päiväkotiryhmän omat intressit ja osallistumisresurssit. Tutkimus läheni otteeltaan toimintatutkimusta, mutta siinä ei kuitenkaan seurattu toiminnan kehittymistä laadunarviointikeinojen kehittämisen myötä. Lisäksi tutkimus oli tapaustutkimus, jossa rajoituttiin vain yhteen integroituu päiväkotiryhmään.

Pääosan tutkimusta muodosti - osin henkilökunnan toivomuksesta - *lasten laatuksäitysten tavoittaminen*. Alussa keskityimme lasten haastatteluprosessin kehittämiseen ja tutkimiseen, jota voidaan pitää lähestymistavaltaan keskusteluanalyttisena. Haastatteluprosessi ja -aineiston keskusteluanalyysi osoitti aikuisten ja lasten väliseen keskusteluun liittyvän tekijöitä, jotka aikuisten on hyvä tiedostaa pyrkiessään tarjoamaan lapsille mahdollisuuksia osallistua täysivaltaisina jäseninä yhteisönsä vuorovaikutukseen. Leiminerin ja Bakerin (2000) mukaan keskusteluanalyttinen ulottuvuus voikin tuoda uutta ymmärrystä varhaiskasvatuksen käytäntöihin. Jatkossa keskusteluanalyysia voisi soveltaa laajemminkin laadukkaan varhaiskasvatuksen tutkimukseen.

Tähänastiset tutkimukset eivät ole pureutuneet kovin syvälle lasten mieluisina ja huonoina pitämien päivähoitokokemusten taustalle tai niitä on tarkasteltu rajatusta - esimerkiksi oppimisen tai sosialisoinnin - näkökulmasta. Monissa tutkimuksissa on tyydytty toteamaan, että lapset esimerkiksi pitävät vapaista leikkitilanteista ja arvostavat kavereiden olemassaoloa sekä inhoavat pakottamista, erityisesti päiväunipakkoa. Nämä asiat tulivat esiin myös tässä tutkimuksessa. Analyysissani pyrin pääsemään syvemmälle ja tavoittamaan uusia näkökulmia lasten kokemusten tarkasteluun. Vaikka aineisto koostui vain yhden ryhmän lasten haastatteluista, on kehittämäni analyysimalli luonteeltaan yleinen ja uskon sen tarjoavan yhden mahdollisen tarkastelutavan muidenkin vastaavan tyyppisten aineistojen analyysiin sekä tutkimusmielessä että päivähoitoyksiköiden laadunarvioinnissa. Lasten laatuajattelua koskevat tutkimustulokseni ovat kontekstisidonnaisia, mutta niillä osoitettiin olevan myös yhtymäkohtia aiempiin lasten päivähoitokokemuksiin koskeviin tutkimustuloksiin, mikä lisää niiden siirrettävyyttä muihin vastaavatyyppeihin konteksteihin.

Haastattelumenetelmä kehitettiin tämän tutkimusryhmän tilanteesta ja resursseista lähtien. Tutkimusmenetelmänä haastattelulla on myös rajoituksensa. Lapset voivat olla tottumattomia haastattelutilanteisiin, mikä voi aiheuttaa heissä varautuneisuutta. Myös haastattelijan ja lapsen välinen tuttavuus- ja valtasuhde, aikuisen kysymystenasettelu sekä lasten muisti ja kielelliset kyvyt vaikuttavat haastatteluun, kuten tässäkin tutkimuksessa osoitettiin. Jälkikäteen arvioituna kielelliset vaikeudet aiheuttivat joissain lapsissa nopeaa väsähtämistä. Mikäli haastattelu heidän kohdallaan olisi toteutettu osissa useampana eri kertana, olisi keskusteluaineisto heidänkin kohdallaan ollut monipuolisempi.

Lasten laatuksien kartoittamiseksi voidaan käyttää monia muitakin keinoja kuten lasten havainnointia ja heidän vapaamuotoisten keskustelujensa tallentamista. Lasten oman toimintaympäristön käyttö haastattelun tukena voi auttaa lapsia kertomaan ja muistamaan asioita (BASUN-projekti, Langsted 1994). Graue ja Walsh (1998, 114) esittävät lasten parihaastattelua eräänä vaihtoehtona, jolloin lapset tukevat ja toisaalta kontrolloivat toinen toistaan haastattelutilanteessa. Kirjoittajien mukaan haastattelun tukena ja ajatusten virittäjänä voidaan käyttää kuvien lisäksi videoita lasten elämästä päiväkodissa. Tällaiset menetelmät ovat kehittämisen arvoisia myös laadunarvioinnin käyttöön.

Arviointia voisi kokeilla myös autenttisilla tilannekuvilla kustakin lapsesta. Tällöin lähestytään portfoliotyyppistä arviointia, jossa lasten elämää ja toimintaa tallennetaan mm. valokuvaamalla ja lapsi voi itse valita dokumenteista itselleen tärkeimmät tapahtumat. Pienryhmä- ja parihaastattelussa saadusta toverituesta voi myös olla apua niille lapsille, joilla on vaikeuksia kielellisessä ilmaisussa. Toisaalta näiden lasten omaa ilmaisua tulisi tukea ja antaa heille aikaa ilmaista itseään, mikä ei välttämättä toteudu sanavalmiin kaverin seurassa. Isompien lasten sekä lapsen omien vanhempien käyttö lapsen ajatusten ja kokemusten tukkina voisivat myös laajentaa lasten kuulemisen keinoja.

Tutkimusote pyrki kuvailun lisäksi myös selittämään ilmiötä eli lasten kokemuksia päivähoitossa. Sen tuloksena esitetty malli aikuisten ja lasten merkityksensä kohtaan ja vähittäisestä yhdistymisestä on hypoteettinen ja vaatii tutkimusaineiston rajallisuuden vuoksi vielä testausta ja varmentamista uusissa tutkimustilanteissa.

Vanhempien ja henkilökunnan osalta käytetty tutkimusasetelma ja tiedonhankinnan keinot eivät tuottaneet kovin syvällistä tietoa. Jatkossa tulisi kehittää lisää monipuolisia päiväkodin arkeen soveltuvia laadunarvioinnin keinoja henkilökunnan itsearvioinnin ja vanhempien arviointiin osallistumisen mahdollistamiseksi. Strukturoitu henkilökunnan suorittama haastattelu sekä strukturoitu kyselylomake rajoittivat ehkä liikaa vanhempien mahdollisuuksia tuottaa omia mielipiteitään. Esimerkiksi vanhempien keskinäisen vertaishaastattelumenetelmän avulla voidaan ehkä tavoittaa sellaista tietoa, jota vanhemmat eivät halua tuoda suoraan ilmi työntekijöille. Vanhemmat toimivat tällöin keskustelelevassa haastattelutilanteessa virittäen toisissaan uusia näkökulmia ja tarjoten mahdollisuuden jakaa kokemuksia luonnollisessa vuorovaikutustilanteessa. On myös mahdollista, että jotkut vanhemmista toimivat vastuullisina vanhempien ryhmän tietojen kokoajina ja välittäjinä saaden siitä korvauksen (vrt. DEC Recommended practices 1993).

Lähtöoletuksena tässä tutkimuksessa oli eri osallistujatahojen vähitellen muotoutuva käsitys laadukkaasta toiminnasta päiväkodissa. Tätä prosessia olisi tärkeää seurata tulevissa tutkimuksissa. Tietoa vanhempien laatuksityksistä, odotuksista, epäilyistä ja kokemuksista olisi hyvä koota pidemmältä ajanjaksolta alkaen siitä, kun perhe on tulossa päivähoidon asiakkaaksi. Näin pystyttäisiin tarkemmin seuraamaan sitä, miten vanhempien laatuksitykset muuttuvat ja mitkä tekijät ovat yhteydessä valintoihin ja yhteistyövalmiuksiin. Nyt käytetyllä tutkimusasetelmalla voitiin tavoittaa vain vanhempien omia muistikuvia siitä, mitä he olivat vuosi tai kaksi aikaisemmin ajatelleet lapsen päivähoidon aloitusvaiheessa. Tässä tutkimuksessa rakentamani malli vanhempien ja henkilökunnan kehittymisestä yhteistyössä laadukkaan varhaiskasvatuksen tunnistamiseen ja toteuttamiseen voi tarjota lähtökohdan seuraaville tutkimuksille aiheesta.

Päiväkodin henkilökunta koostuu joukosta erilaisen koulutuksen ja työkokemuksen omaavia työntekijöitä, joiden laatuksitykset voivat poiketa suurestikin toisistaan. Tässä tutkimuksessa ei pyritty tavoittamaan näitä eroja eikä seuraamaan mielipiteiden muotoutumista yhteisen laadunarviointiprosessin aikana, mikä olisi oma mielenkiintoinen tutkimusaiheensa. Lisäksi tutkimukseni antoi viitteitä siitä, että työntekijöille on helppo hahmottaa, mitä laadukas varhaiskasvatus ja päivähoito tulisi olla yleisellä tasolla, mutta näiden periaatteiden konkretisoiminen päiväkodin päivittäisen elämän tapahtumiksi on vaikeaa. Yleisten laatuksitysteiden konkretisointi arjen eri tilanteissa havaittaviksi laadukkaan toiminnan kriteereiksi on keskeinen tehtävä laadunhallinnan prosessissa.

Jatkossa olisi myös tärkeää seurata, miten henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksitysten kuuleminen vaikuttaa pidemmällä aikavälillä yhteisen laatuksityksen muotoutumiseen ja sitä kautta toiminnan kehittämiseen. Tämä voisi olla useammassakin päivähoitoryhmässä toteutettavan toimintatutkimuksen aiheena.

Suomalaisen päiväkotikasvatuksen lapsilähtöisyyttä lasten epäsuorien ohjausmenetelmien käytön ja siihen liittyvän pedagogisen ajattelun osalta olisi myös tärkeä tutkia tarkemmin. Samoin dokumentoinnin ja toiminnan jatkuvan arvioinnin toteuttamista ja henkilökunnan niihin liittämiä merkityksiä tulisi selvittää lisää. Etenkin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten lakisäätöisten kasvatus- ja kuntoutussuunnitelmien merkitystä käytännön työn perustana sekä suunnittelun ja arvioinnin jatkuvuutta olisi tärkeää seurata laajemmassa

mittakaavassa. Pelkkä suunnitelmien olemassaolon edellyttäminen ei ole riittävä laadukkuuden minimitasoa määrittävä vaatimus. Tutkimuksessa tulisi paneutua siihen, miten dynaamisia - ajassa eläviä ja todellista toimintaa ohjaavia - kirjatut suunnitelmat ja arvioinnit ovat suomalaisessa varhaiskasvatustyössä ja millaisia tekijöitä laadukkaan toiminnan suunnitteluun liittyy.

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ja heidän vanhempiensa laatukäsitysten vertaaminen tavanomaisesti kehittyvien lasten ja heidän vanhempiensa laatukäsityksiin oli tässä aineistossa kontekstisidonnaista. Vaatitsi huomattavasti suuremman määrän tutkittavia, että aiheesta voisi tehdä yleisempiä johtopäätöksiä. Aihe on kuitenkin tärkeä, sillä asiantuntijatkään eivät ole päässeet yksimielisyyteen siitä, merkitseekö varhaiskasvatuksen laatu eri asioita vammaisille ja vammattomille lapsille (Bailey ym. 1998, 30). Woleryn ym. (1993) mukaan laadukasta toimintaa kuvaaviksi esitetyt lapsilähtöisen ja kehityksellisesti sopivan pedagogiikan periaatteet sopivat myös vammaisille lapsille, mutta eivät ehkä ole riittäviä.

Kokonaisuudessaan tutkimusote soveltui mielestäni tällaisen pilottitutkimuksen tekemiseen, jossa tavoitteena oli lähestyä varhaiskasvatuksen laatua ruohonjuuritason näkökulmasta. Tehtävänä oli tavoittaa eri osallistujaryhmien laatukäsitykset ja löytää niiden kosketuspinnat yhteisen laatukäsityksen rakentamiseksi toimintaa ohjaamaan. Koska inklusiiviseen lähestymistapaan perustuvasta laatukäsitysten tavoittamisesta varhaiskasvatuksessa ei tutkimuksen aloitusvaiheessa ollut saatavilla paljoakaan aikaisempaa tutkimustietoa, olivat itse aineiston keräämisen menetelmät ja niiden analysointi sekä teorettinen mallintaminen saatavilla ollutta teoria- ja tutkimustietoa hyödyntäen tutkimuksen keskeinen haaste. Tutkimuksen eteneminen opetti tutkijaa itseään ja antoi uusia ideoita tutkimusaineiston luomisen keinoista, joita voi soveltaa jatkossa myös strukturoidummalla tavalla laajempaankin tutkittavien joukkoon.

Tutkimuksen luotettavuutta siinä käytettyjen menetelmien osalta olen tarkastellut tarkemmin jo luvussa 4.3 ('Tutkimuksen luotettavuuden arviointi'). Tutkimus toteutettiin inklusiivisen laatuajattelun ja laadullisen tutkimustradition mukaisesti tietyssä rajatussa kontekstissa. Osa tutkimustuloksista koskee siten vain tätä kontekstia ja lukijan on lopulta itse pääteltävä, mitä niistä voi siirtää muihin konteksteihin. Tämän päätöksenteon helpottamiseksi olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kontekstin ja omien analyysieni vaiheet mahdollisimman tarkasti tarjoten lukijalle myös esimerkkejä alkuperäisestä tutkimusmateriaalista. Etenkin lasten laatukokemuksia koskeva analyysimalli soveltuu mielestäni käytettäväksi ja edelleen testattavaksi muissakin lasten omia käsityksiä selvittävässä tutkimuksissa sekä käytännön päiväkotityössä.

SUMMARY

During the last twenty years the interest in the question of quality has expanded world-wide not only in the field of early childhood education research but also in daycare practice. According to Clarke-Stewart (1987) there have been three waves of research in the history of early childhood education and care. The first one focused on the impact of daycare compared with home-care, the second one on comparisons between different types of daycare and the third one sought out the quality factors of both the daycare and home environment's combined impact on a child's development.

Now that the possibility of finding common definitions for the quality of early childhood education and services has come up during the last decade (Valuing quality in early childhood services 1994), we are entering the fourth wave of research where there is not only one but many different truths depending on the beholder and the context of the phenomenon in focus. Behind this, there is a profound change concerning our conception of the world, our lives and ourselves, a change from modernity to postmodernity (Dahlberg etc. 1999, 9,19-25). Along with this change quality is also seen as a subjective and relative concept depending on the eye of the beholder. Instead of exclusionary quality definitions, assessments and regulations made by a limited set of powerful stakeholders like researchers and government experts, the challenge is to develop a new, inclusionary paradigm for defining quality based on participation by a broad range of stakeholders with their values, beliefs and interests (Pence & Moss 1994, 172). In that way we should go beyond the concept of quality and require a concept of "meaning making" to face issues such as diversity, multiple perspectives, contextual specificity and subjectivity (Dahlberg etc. 1999, 6).

The aim of this research was to find out what kind of opinions the three main stakeholders of daycare - staff, parents and children - have about the quality of daycare practice in the context of one daycare center group integrating typically developing children and children with language development delay. In addition, in the beginning of the research there emerged the need to develop methods to gain children's opinions concerning the children with language problems. Thus, the second aim of this research was to examine the features of interaction between an adult and a child in the interview situations to reveal the crucial aspects of child interviews. The results of the research are examined in the light of the possibilities and challenges of the inclusionary approach in quality management of early childhood education.

The theoretical framework includes an overview of the daycare management process from management through outcomes and accountability to management through quality and development. The conceptual framework of quality assessment introduced (Hujala etc. 1998; Pelkonen 1992) examines quality as structural factors, factors mediating a process, process factors and outcome or effectivity factors. The process factors concerning interactions and pedagogy in daycare are seen as the most difficult to define and assess using just one common method which would please all the different stakeholders and individuals. The

positivistic, hermeneutic and phenomenologic philosophies of science presented end up giving differing perspectives of quality and give the basis upon which to understand the exclusive and inclusive paradigms of defining quality.

The research review concerned conceptions of quality of early childhood education and special education among authorities, early childhood educators, parents and children. A concept of child-centered learning including features of constructivism, contextual learning and developmentally appropriate practices formed together with family involvement the main orientations in the research measurements of a good quality of education (Abbot-Shim & Sibley 1987; Bailey & McWilliam 1996; Cochran 1995; Hyson etc. 1990; Reaching potentials ... 1993; Stief & Ellis 1998). The other aspects of quality were cooperation with other education and intervention service providers, and principles of inclusion or integration in organizing early childhood special education (Bailey & McWilliam 1996; ELO-asteikko 1998).

According to many research results, educators' expressions of excellent education do not meet with their behavior in practice (Charlesworth etc. 1991; Doliopoulou 1996; Hakkarainen 1996; Hoot etc. 1991; 1994). It is also difficult for educators to recognize the theoretical and philosophical ideas beyond the daily practice (Hujala etc. 1998, 144). There could be benefits of integration/inclusion for both typically developing children and children with disabilities especially in social development and communication areas (Wolery & Willbers 1994); still, educators do not pay much attention to the possibilities of a child group as a means of learning (Mäki 1993; Viitala 1999).

Parents are very positive but unreliable with their quality assessments compared with 'objective' measurements (Barraclough-Shanee & Smith 1996; McWilliam etc. 1995). Parents' conceptions of quality depend on their knowledge and experiences of early childhood education (McNaughton 1994). Yet, parents, because of their differing perspective, are able to discover new solutions to develop services which are difficult for the professionals to see (Wesley etc. 1997). The well-being and meeting the individual needs of one's own child are the first topics in parent's interests (Larner & Phillips 1994; Vartiainen 1994).

Children's perspective has often been reached indirectly by using ready-made measurements and asking other people's opinions, and more directly by observations, retrospective writings, portfolios and interviews. Play, creative activities and good relationships with peers are the most important things for children in daycare (Corsaro 1985; Huttunen & Tamminen 1991; Kankaanranta 1998; Laattala & Raitala 1998; Strandell 1995), whereas all kinds of forced activities are seen as bad quality (Huttunen & Tamminen 1991; Laattala & Raitala 1998; Langsted 1994). However, there is a variation in the needs and interests of children (Huttunen & Tamminen 1991) and they could change in time and in different contexts (Kankaanranta 1998).

This case-study was carried out in a daycare center group with 14 children between the ages of four to six, their parents and four staff members. Three of the nine girls and four of the five boys had special educational needs in language development. The staff was seen as co-researchers and the main subjects of their quality work in the daycare group. I tried to carry out the inquiry using an etogenic approach (Eskola & Suoranta 1998, 132): noting the needs of the staff for

information and professional development as well as their ability to continue developed quality work without an outsider researcher in the future. The general approach of science philosophy is here hermeneutic and phenomenological.

The study started in September 1994 with the orientation and training of the staff on topics of quality definition and assessment. In the spring term of 1995 the study shaped and focused on an inclusionary approach to quality. The staff acquainted themselves with three different measurements of quality (Abbot-Shim & Sibley 1987; Hyson etc. 1990; ELO-asteikko 1998) and evaluated the usefulness of the measurement items in the definition and assessment of the quality of their own practice. They also formulated a collective written statement of quality based on discussions and individual writings about 'what makes the quality of a child's life'. This data gave a picture of the level of their formal knowledge of quality (see Eteläpelto 1997, 97). In the autumn term of 1995 the study methods were specified and the themes of self-assessment, interview and inquiry were discussed with the staff. The personnel had a self-assessment week: they all made field notes on a joint sheet of paper on the classroom wall concerning the positive and negative sides of every day practice. This data gave information about the level of their practical knowledge of quality based on experiences (see Eteläpelto 1997, 98). Another self-assessment week was held after six months in May 1996. Afterwards we discussed together the meanings of the field notes.

The data of parents and children were collected during the spring term of 1996. We pre-tested together with the staff the method of child interviews and made any needed improvements. The audio-taped interviews were carried out separately with ten children either by the researcher or by the staff members. A child sorted out 38 pictures representing the activities of their daycare life into two piles marked with a happy and a sad face: 'Activities I like' and 'Activities I do not like'. Pictures were used daily as a means of augmentative communication in the child group, which helped the children to connect the pictures with the real life events.

I presumed the nature of the conceptions of quality to be gradually shaping in time by experiences and interactions between different stakeholders. Thus, my focus was on the whole process of cooperation between the parents and the staff from choosing the daycare place to the evaluative discussions at the end of the year. The chances of the parents having information on the everyday life of their children were improved by making a videotape for the parents. The video edited by the researcher was shown in a parent conference during the spring and it was possible to take it home too. Eleven parents were interviewed by the staff using a semi-structured questionnaire during the individual feedback discussions at the end of spring term. Moreover, ten parents returned a written questionnaire giving quantitative assessments about the education and the care of the child and about the cooperation between home and daycare.

Qualitative analyses of the data of the staff and the parents were mainly descriptive in nature and the quantitative data descriptions were used only to support the conclusions. According to the results, at the level of formal knowledge the staff had a many-sided conception of the quality of early childhood education, whereas on the practical level of knowledge attention was paid mainly to the routines of care and adult-conducted activities. Interactions between children,

play environments, parents and other cooperative partners were not present in self-assessments. As a part of professional development connecting the practical and the formal knowledge requires abilities of metacognition (Eteläpelto 1997, 99). These abilities could be developed in two ways: firstly, an inclusionary approach makes people reflect over their work in order to find out what lies beneath its surface; secondly, by transforming general quality statements into a more concrete form for assessment leads to the same kind of metacognitive thinking. In my opinion, the staff also needs some outside support in that process.

Parents' quality conceptions counterbalanced the staff's. Parents focused on meeting the individual needs of the child and his or her relationships with other children and with the staff. The real integration of children and the threat of disabled children feeling like outsiders with a negative self-image worried parents. On the other hand, parents saw many educational opportunities in the group of diverse children. Parents needed more information especially on the relationships between children. Otherwise they were pleased with the multiple forms of cooperation. There were four types of parental attitudes towards the cooperation: empowerment of parents (involvement in daycare planning and openly sharing home experiences), helping parents (not involved in daycare planning, openly sharing home experiences), parents as consumers (indirect influence on daycare planning, not open towards home experiences), and parents as outsiders (not involved in daycare planning, not open towards home experiences). In modern Finnish society parents representing the last type of cooperation attitudes are at risk becoming outsiders of their own parenthood (see Reuna 1999). Should daycare institution adopt more activating and obligatory cooperation forms in the future?

I used conversation analysis with the children's data to find out the features of child-adult interaction in the interview situation. An interviewing adult has to balance the role of a teacher and the role of a sensitive listener. Children need to have opportunities to practice the skills of a competent partner in a conversation as well as having a wise adult teaching and helping them to continue the conversation. The teaching staff was good at interpreting the children's messages as they knew well the contexts the children referred to and helped them to express themselves with verbal cues; other personnel, on the other hand, easily fell into the role of a teacher even when it would have been better to listen and support the conversational competence of a child. The children proved to be aware of the adult world expectations and rules by trying to please the adult with 'correct' answers. A sensitive teacher led a child to his or her own real opinion. Some children tried to defend their own vision in the case of a teacher's opinion confronting their own. Moreover, the wrong kind of questions led to poor results. It was difficult for the children to give an answer to questions like 'Why do you like / dislike this?'. We tried to present questions leading children to describe the situations they liked or disliked: 'Who was there with you?', 'Where do you usually go then?', 'What do you do there?' The pictures used helped everyone to express their own opinions.

In addition, I used methods of analysis typical of the grounded theory approach to reach a deeper understanding of the meanings beyond children's utterances. The analysis led me to develop a model of children's quality

conceptions mediated through three different paths: experiences of the conscious mind, experiences of the body and experiences of situationality (i.e. the self in relation to the physical and the social world) applying Rauhala's (1987a; 1987b) classification of forms of human existence. Even though results are tied to the unique context of this research, this model could also be of benefit to other research studies and for professionals of daycare to become aware of new perspectives on the experiences of children.

I raised five themes using the analysis model presented above. The first one pointed out the value of free play of children interested in the same activity with elements of excitement and relief, chaos and order, and creativity, i.e. control over one's own life and feelings (experiences of the conscious mind); jumping and swimming (experiences of the body); great degrees of freedom, children's own areas free of an adult's controlling eye and a complete oblivion to the passage of time (experiences of situationality).

The other theme dealt with forced activities such as sitting in one place or lying in bed without permission to lift one's head. Children in the group had differing needs and interests: the group was not in synchrony. Children could not fulfill their own will and they did not have the ability to do things right, i.e. they had no control over their life and feelings. The body experiences concentrate on heaviness because of the external control. A child's activity state was not in harmony with the requirements of the ongoing program. The degrees of freedom were limited. The passage of time went slowly.

The third theme concentrated mainly on experiences of the body. Children live this moment intensively; thus, they experience very strongly positive as well as negative body feelings. Adults, on the contrary, can stand some unpleasant body experiences by envisioning future relief or benefit.

The fourth theme was called 'necessary and sufficient challenges for functioning and thinking'. The children, especially the six-year-olds, thought of their thinking, planning and learning abilities i.e. the conscious mind. This metacognitive ability increases with age but also with opportunities to practice such thinking (Pramling 1991); therefore, inclusionary quality management with children gets them thinking of their own thoughts and develops the abilities of metacognition. At the same time they come closer to the adult world and future orientation. They liked many of the adult-led learning experiences which had adequate learning challenges.

The fifth theme dealt with social relationships, mainly the power between adults and children but also among children. Six-year-old children enjoyed the opportunity to help teachers, to plan activities for others and to teach each other. Teaching others, attack - avoidance play and making other children laugh could also be seen as practicing the use of power among children (see Corsaro 1985). All the children seemed to be integrated into the group, although the older, typically developing girls formed a firm core group. The structure of the group is one of the factors influencing successful integration.

Finally, I put the results of the three stakeholder groups together to see the whole picture of the three encountering cultures and to find out the challenges and possibilities of the inclusionary approach to quality. In my hypothetical model concerning children's and adults' worlds meeting in quality discussions, I

assumed that there are four groups of meanings beyond the activities and functioning of early childhood centers. One which is a mystery to children is the one oriented toward the future. The one which is a mystery to adults regards the cultural features of children, like seeking excitement, own roles, rules and humor and the creative use of elements taken from adult culture. The one which is a mystery to both children and adults includes possible meanings and explanations for activities valued by children like chaos in play, the need for physical exercise and the limited ability to be in one place without something of interest being there. There could also be those unconscious meanings behind adults' own every day practices. Finally, there is the last one which is common to adults and children.

This common area of meanings will grow and reveal some of its meanings through the children's development and movement towards adult life. But, the adults can also move towards the children's life by focusing more on children's opinions and interactions together. Moreover, this new knowledge can rouse in adults the need to learn more about different sides of human existence. I suppose that we as early childhood educators know a lot about children's developmental and learning psychology as well as socialization, while our knowledge of the physiological and neuro-psychological areas is not very strong. At the same time we have to look more closely at the possible - but unconscious - meanings behind our practices adopted in work without deeper reflection.

By bringing together the three group's conceptions of quality in daycare, it is possible to find the core of goodness in our Finnish and local pedagogy. In this study the common core of qualitative features included the satisfaction of the children, encompassing all of the children in the group, adequate activity challenges for children, developmentally and age-appropriate practices, supporting children's self-motivation, and diverse means of communication. In conclusion, the inclusionary approach to quality work facilitates the development of a pedagogy even more sensitive to local culture features and to values, interests and expectations of main stakeholders. By making the underlying meanings of one's own practices more conscious, one can make real changes in the deeper structures of education.

LÄHTEET

- Aaltonen, E. 1992. Tulosjohtaminen kunnan sosiaalihuollossa. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto.
- Aaltonen, R. 1989. Naturalistinen paradigma evaluaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Oksasen johtama toimituskunta (toim.) Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa: juhlaKirja professori Aulis Salliselle hänen täyttäessään 60 vuotta 7.7.1989. Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran vuosikirja 31, 145-161.
- Abbot-Shim, M. & Sibley, A. 1987. Assessment profile for early childhood programs. Preschool, infant and school-age. Atlanta, GA: Quality Assist.
- Accreditation criteria and procedures of the National Academy of Early Childhood Programs. 1984; 1991. Washington, DC: National Association for Education of Young Children, NAEYC.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12.
- Anttonen, E. 1994. Laatuajattelusta laadun tekemiseen. Teoksessa: E. Anttonen & S. Helakorpi (toim.) Laatu kouluun. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 41-65.
- Asetus lasten päivähoitosta 239/1973, 698/1982, 806/1992, 882/1995.
- Athey, C. 1981. Parental involvement in nursery education. *Early Child Development and Care* 7 (4), 353-367.
- Atwater, J., Orth-Lopes, L., Elliot, M., Carta, J. & Schwartz, I. 1994. Competing the circle: Planning and implementing transitions to other programs. In M. Wolery & J.S. Wilbers (Eds.) Including children with special needs in early childhood programs. Research Monograph of The National Association for the Education of Young Children, Vol. 6. Washington DC: NAEYC, 167-188.
- Ayres, A.J. 1983. Kun lapsi ei opi leikkimään. Aistitoimintojen yhdentymishäiriöt ja sensorisen integraation terapia. Suom. P. Danner & M. Pekkanen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Bailey, D.B. Jr. & McWilliam, P.J. 1990. Normalizing early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education* 10 (2), 33-47.
- Bailey, D.B. Jr. & McWilliam, P.J. 1996. The search for quality indicators. In P.J. William & D.B. Bailey, Jr. (Eds.) Working together with children and families. Case studies in early intervention. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 3-20.
- Bailey, D.B. Jr., McWilliam, R.A., Buysse, V. & Wesley P.W. 1998. Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly* 13 (1), 27-47.
- Bailey, D.B. Jr. & Simeonsson, R.J. 1988. Assessing needs of families with handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 22 (1), 117-127.
- Bailey, D.B. Jr. & Wolery, M. 1984. Teaching infants and preschoolers with handicaps. Columbus, OH: Merrill.
- Barclay, K. & Benelli, C. 1996. Program evaluation through the eyes of a child. *Childhood Education* 72 (2), 91-96.

- Barnad, K., Booth, C. Mitchell, S. & Teltzrow, R. 1988. Newborn nursing models: A test of early intervention to high-risk infants and families. In E.D. Hibbs (Ed.) *Children and families. Studies in prevention and intervention*. Madison: International Universities Press, 62-82.
- Barraclough-Shanee, J. & Smith, A.B. 1996. Do parents choose and value quality care in New Zealand? *International Journal of Early Years Education* 4 (1), 5-25.
- Belsky, J. & Steinberg, L. 1978. The effects of day care: An ecological analysis. *Child Care Quarterly* 9 (2), 82-99.
- Berglund, B.M. 1994. *The pre-school programme for the six-years olds*. University of Lund. Malmö School of Education. Department of Educational and Psychological Research. Reprints and miniprints n:o 819.
- Bergström, M. 1997. *Mustat ja valkeat leikit. Leikki, kaaos ja järjestys aivoissa*. Porvoo: WSOY.
- Bolger, K. E. & Scarr, S. 1995. Not so far from home: How family characteristics predict child care quality. *Early Development and Parenting* 4 (3), 103-112.
- Bredenkamp, S. 1993. The relationship between early childhood education and early childhood special education: Healthy marriage or family feud? *Topics in Early Childhood Special Education* 13 (3), 258-273.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. 1993a. Reaching potentials: Introduction. In S. Bredenkamp & T. Rosegrant (Eds.) *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children, Vol. 1 (3rd Ed.)*. Washington, DC: National Association for Education of Young Children, 2-8.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. 1993b. Reaching potentials through appropriate curriculum: Conceptual frameworks for applying the guidelines. In S. Bredenkamp & T. Rosegrant (Eds.) *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children, Vol.1 (3rd Ed.)*. Washington, DC: National Association for Education of Young Children, 28-42.
- Bricker, D. 1995. The challenge on inclusion. *Journal of Early Intervention* 19 (3), 179-194.
- Brodin, J. 1991. *Att tolka barns signaler*. Stockholm Universitet. Pedagogiska Institutionen. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brophy, J. & Statham, J. 1994. Measure for measure: Values, quality and evaluation. In P. Moss & A. Pence (Eds.) *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman, 61-75.
- Bruder, M.B. 1994. Working with members of other disciplines: Collaboration for success. In M. Wolery & J.S. Wilbers (Eds.) *Including children with special needs in early childhood programs. Research Monograph of The National Association for the Education of Young Children, Vol. 6*. Washington DC: NAEYC, 45-70.
- Bruner, J. S. 1975. From communication to language. A psychological perspective. *Cognition* 3 (3), 255-287.
- Buysse, V. & Bailey, D.B. Jr. 1993. Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education* 26 (4), 434-461.

- Charlesworth, R., Hart, C. & Burts, D. 1991. Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Child Development and Care* 70 (1), 17-35.
- Clarke-Stewart, K.A. 1987. In search of consistencies in child care research. In D. Phillips (Ed.) *Quality in child care: What does research tell us?*. Research Monographs of the National Association for Education of Young Children, Vol. 1. Washington, DC: NAEYC, 105-126.
- Cochran, M. 1995. European child care in global perspective. *European Early Childhood Education Research Journal* 3 (1), 61-72.
- Conolly, T., Conlon, E. & Deutsch, S. 1980. Organizational effectiveness: A multiple-constituency approach. *Academy of Management Review* 5 (2), 211-217.
- Corsaro, W.A. 1985. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dahlberg, G., Moss, & Pence, A. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care. Modern perspectives*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Danner, P. 1993. *Dysfaattisen lapsen toimintaterapia. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) Dysfasia - kielenkehityksen erityisvaikeus*. Turku: Aivo-
halvaus- ja afasialiitto, 95-104.
- DEC Recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families. 1993. DEC Task Force on Recommended Practices. Reston, VA: Division for Early Childhood Council for Exceptional Children.
- Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. 1987. S. Bredekamp (Ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, NAEYC.
- Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. 1990. S. Bredekamp (Ed.), (6th expanded Ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. 1997. (Rev. edition) S. Bredekamp & C. Copple (Eds.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, NAEYC.
- DeVries, R. & Zan, B. 1995. Creating constructivist classroom atmosphere. *Young Children* 51 (1), 4-13.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis*. London and New York: Routledge.
- Diamond, K., Hestenes, L., Carpenter, E. & Innes, F. 1997. Relationships between enrollment in an inclusive class and prechool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 17 (4), 520-536.
- Doherty-Derkowski, G. 1995. *Quality matters. Excellence in early childhood programs*. New York: Addison-Wesley.
- Doliopoulou, E. 1996. Greek kindergarten teachers' beliefs and practices: How appropriate are they? *European Childhood Education Research Journal* 4 (2), 33-48.
- Dovenborg, E. & Pramling, I. 1985. *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Dunst, C., Johanson, C., Trivette, C. & Hamby, D. 1991. Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not? *Exceptional Children* 58 (2), 115-126.

- Dunst, C.J. & Trivette, C. 1989. An enablement and empowerment perspective of case management. *Topics in Early Childhood Special Education* 8 (4), 87-102.
- Dyer, K., Dunlap, G. & Winterling, V. 1990. Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis* 23 (4), 515-524.
- Ehn, B. & Löfgren, O. 1994. *Kulturanalys. (7nde red.)*. Malmö: Gleerups förlag.
- Ekholm, B. & Hedin, A. 1984. Barns upplevelser av daghem. En bildenkät på 12 daghem. Klimatprojektet. Arbetsrapport 7. Universitet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi.
- ELO-asteikko. Erytisopetuksen laadun osoittimet. 1998. T. Saloviita (suom. toim.). Alkuperäinen teos Meyer, L., Eichinger, J. & Downing, J. (1992) Program quality indicators: A checklist of most promising practices in educational programs for students with severe disabilities. Jyväskylän yliopisto. Erytisympätysohjelman laitos. Opetusmateriaali 5.
- Engeström, Y., Launis, K., Saarelma, O. & Simoila, R. 1992. Tulosohtamisella vaihtoehto. *Helsingin Sanomat*. 14.3.92.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86-102.
- Euroopan yhteisöjen komissio. 1996. Lasten päivähoiton ja esiopetuksen laatutavoitteet. Euroopan yhteisöjen komission lasten hoitoa ja muita toimenpiteitä käsittelevä verkosto naisten ja miesten työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseksi.
- Evaluating and developing quality in early childhood settings: A professional development programme. 1995. C. Pascal, A. Bertram, F. Ramsden, J. Georgeson, M. Saunders & C. Mould (Eds.). *Effective early learning research project*. Centre for Early Childhood Research. Worcester College of Higher Education. Worcester: Amber.
- Favazza, P.C. & Odom, S. 1997. Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children* 63 (3), 405-418.
- Ferguson, P.M. & Ferguson D.L. 1987. Parents and professionals. In P. Knoblock (Ed.) *Understanding exceptional children and youth*. Boston: Little Brown, 346-391.
- Flising, L. & Kärrby, G. 1983. *Föräldrarna och skolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Folque, A., Ulrich, M. & Siraj-Blatchford, I. 1996. Parent's view of quality in early childhood services in Portugal. *OMEP. International Journal of Early Childhood* 28 (2), 37-48.
- Forsberg, H. 1998. *Perheen ja lapsen tähden*. Etnografia kahdesta lastensuojelun asiantuntijakulttuurista. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

- Frede, E.C. 1995. The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children* 5 (3), 115-132. Saatavana [www-muodossa <URL: http://www.futureofchildren.org/index.htm>](http://www.futureofchildren.org/index.htm). 6.5.1999.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. 1998. Competing visions for educating students with disabilities. Inclusion versus full inclusion. *Childhood Education* 74 (5), 309-316.
- Gallimore, R., Weisner, T.S., Kaufman, S. & Bernheimer, L. 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94 (3), 216-230.
- Garvey, C. 1983. Some properties of social play. In M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (Eds.). *Early childhood development and education*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gillam, R., McFadden, T. & van Kleeck A. 1995. Improving narrative abilities. Whole language and language skills approaches. In M. Fey, J. Windsor & S. Warren (Eds.) *Language intervention. Preschool through the elementary years*. Communication and language intervention series. Vol 5. Baltimore: Paul H. Brookes, 145-182.
- Glaser, B. 1978. *Theoretical sensitivity: Advances on the methodology of grounded theory*. California: Mill Valley.
- Goffman, E. 1961. *Asylums*. Garden City, New York: Anchor.
- Graue, M.E. & Walsh, D.J. 1998. *Studying children in context. Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Greenman, J. 1984. Perspectives on quality day care. In J. Greenman & R. Fugua (Eds.) *Making day care better. Training, evaluation and the process of change*. New York and London: Teachers College Press, 3-20.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1981. *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Guralnick, M.J. 1994. Mothers' perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. *Journal of Early Intervention* 18 (2), 168-183.
- Guralnick, M.J., Connor, R.T. & Hammond, M. 1995. Parent perspectives of peer relationships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation* 99 (59), 457-476.
- Hakkarainen, P. 1996. Teorian ja käytännön integrointi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa P. Lambert & Y. Engeström (toim.) *kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150, 3-33.
- Hakkarainen, P. 1997. *Päivähoitotyö kehittämisen kohteena*. Kulttuuri ja oppiminen -tutkimusryhmä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Työpapereita n:o 3.
- Halle, J. W., Albert, C. L. & Anderson, S. R. 1984. Natural environment language assessment and intervention with severely impaired preschoolers. *Topics in Early Childhood Special Education* 4 (2), 36-56.
- Harms, T. & Clifford, R. 1980. *The early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Heikkinen, E. 1998. *Subjektiviivisin oikeus - päivähoitopalvelut paineiden alla*. Kuntasuomi 2004. Suomen kuntaliitto. Tutkimuksia n:o 11.

- Hiironniemi, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi. Käsikirja kunnallisille työpaikoille. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Hills, T. 1993. Reaching potentials through appropriate assessment. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.) *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (3rd ed.). Washington, DC: National Association for Education of Young Children, NAEYC, 43-63.
- Holloway, S. & Reichhart-Erickson, M. 1989. Childcare quality, family structure, and maternal expectations: relationship to preschool children's peer relations. *Journal of Applied Developmental Psychology* 10 (3), 281-298.
- Hoitotyön laadunvarmistuksen perusteet. 1992. M. Pelkonen & M-L. Perälä (toim.). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoot, J., Bartkowiak, E. & Goupil, M.A. 1991. Educator beliefs regarding developmentally appropriate preschool programming. ERIC Reproduction Service. University of Illinois. ED 315 179.
- Hoot, J., Bartkowiak, E. & Goupil, M.A. 1994. A Study of the relationship between early childhood teacher evaluation instruments and developmentally appropriate practices/code of ethics criteria. ERIC Clearinghouse on Early Childhood Education. University of Illinois. ED 367 477 and PS 022 119.
- Howes, C. & Olenick, M. 1986. Family and child care influences on toddlers' compliance. *Child Development* 57, 202-216.
- Howes, C. & Stewart, P. 1987. Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology* 23 (1), 423-430.
- Hujala, E. 1999. Challenges of childhood education in a changing society. In Chiam Heng Keng (Ed.) *Excellence in early childhood education*. Pelanduk Publications, 133-152. Saatavana www.muodossa URL: <http://www.pelanduk.com>>. 12.10.1999.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoidossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulu: Varhaiskasvatus 90 oy.
- Hujala-Huttunen, E. & Tauriainen, L. 1995. Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus.
- Huttunen, E. 1984. Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 2.
- Huttunen, E. & Tamminen, M. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. Osa III: Lasten kokemukset päivähoidosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 39.
- Hyson, M., Hirsh-Pasek, K. & Rescorla, L. 1990. The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4- and 5- year-old children. *Early Childhood Research Quarterly* 5 (4), 475-494.

- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. & Rajala, S. 1993. Dysfaattisen lapsen puheterapia. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) Dysfasia - kielenkehityksen erityisvaikeus. Turku: Aivohalvaus- ja afasialiitto, 59-73.
- Hännikäinen, M. 1997. Lasten elämän laatu päiväkodissa. Teoksessa M-L. Pynnönen & S. Tuominen (toim.) Kasvatustyö puntarissa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 115, 75-83.
- Ikonen, O. 2000. Inkluisio - haaste yhteiskunnalle ja koulutusjärjestelmälle. Teoksessa R. Laukkanen & M. Kyrö (toim.) Oppia OECD:n analyyseista. Opetushallitus, 120-153.
- Jacob, E. 1987. Qualitative research traditions: a review. *Review of Educational Research* 57 (1), 1-50.
- Jenkins, I.R., Odom, S.L. & Speltz, M.L. 1989. Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children* 55 (5), 420-428.
- Jennings, K.D., Connors, R.E., Stegman, C.E., Sankaranarayan, P. & Mendelsohn, S. 1985. Mastery motivation in youth preschoolers: Effect of a physical handicap and implication for educational programming. *Journal of the Division for Early Childhood* 9 (2), 162-169.
- Johansson, B. 1978. Det började i Uppsala. Reportaget om ansvarspedagogik. *Förskolan* 61 (7), 13-14.
- Johnson, R. 1999. Colonialism and Cargo cults in early childhood education: does Reggio Emilia really exist? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1 (1), 61-78. Saatavana www-muodossa <URL: <http://www.triangle.co.uk/ciec/index.htm>>. 6.3.2000.
- Kaidesoja, M. 1995. TULVA-prosessi Jyväskylän päivähoitossa. Teoksessa R. Haverinen, M. Maaniittu & M. Mäntysaari (toim.) Tulokseksi laatu. Puheen- vuoroja sosiaalihuollon laadunkehittämisen teorioista, metodeista ja käytännöistä. Helsinki: STAKES. Raportteja 179, 139-145.
- Kaipio, K. & Murto, K. 1980. Toimiva yhteisö. Jyväskylä: Gummerus.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Katz, L. 1993. Perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal* 1 (2), 5-9.
- Kauppinen, H-M. 1995. Kehitysvammaisten lasten päiväkot-integraatio. Tapaus-tutkimus erityis päiväkodista. Helsingin kaupunki. Sosiaaliviraston julkaisu- ja D 1.
- Kiesiläinen, L. 1994. Kasvatusyhteisöjen kulttuurivallankumous. Kriittinen kor- keakoulu. Julkaisuja n:o 16.
- Kirstinä, L. 1993. Lue lapsi kirjallisuudesta. Teoksessa A-L. Lämsä & L. Syrjälä (toim.) Miten tavoittaa maailma lapsen kokemana. Lapsitutkimusseminaar- in alustuksia ja tutkimussuunnitelmia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 54, 24-36.
- Koegel, R.L., Dyer, K. & Bell L.K. 1987. The influence of child-preferred activities on autistic children's social behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis* 20 (3), 243-252.
- Kolari, P. 1985. Vammaisten lasten kuntoutuspalvelujen saavutettavuus, peittävyys ja järjestäminen. Sosiaaliviraston julkaisuja 11.

- Kontos, S.J. 1991. Child care quality, family background and children's development. *Early Childhood Research Quarterly* 6, 249-262.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Kuosmanen, S. 1980. Päiväkotikielinen kulttuuritoiminnassa. Yhteistyökokeilu. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliiton raportteja P 4.
- Kuusi, E. 1948. Sosiaalinen kysymys ja sosiaalinen liike kautta aikojen, 2. uudistettu painos- Porvoo: WSOY.
- Kärrby, G. 1992. Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn. Stockholm: Socialstyrelsen. Allmänna Förlaget.
- Laattala, P. & Raitala, M. 1998. Tilaa leikkiä! Lasten ajatuksia päivähoidosta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus, 108-112.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973; 1119/1985; 882/1995.
- Ladberg, G. & Björling, B. 1984. Hyvä päiväkotikielinen. Helsinki: Tammi.
- Laevers, F. 1994. The innovative project experiential education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.) *Defining and assessing quality in early childhood education*. Studia Paedagogica. Leuven, Belgium: Leuven University Press, 159-172.
- Lahti-Kotilainen, L. 1979. Tutkimus kodin ja päiväkodin yhteistyön kehittämisedellytyksistä. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliiton lapsiraportti B 31.
- Landerholm, E. & Lowenthal, B. 1993. Adding variety to parent involvement. *Early Child Development and Care* 91 (1), 1-16.
- Langsted, O. 1994. Looking at quality from the child's perspective. In P. Moss & A. Pence (Eds.) *Valuing quality in early childhood services*. New approaches to defining quality. London: Paul Chapman, 28-42.
- Lapsi ja laatu-hanke. Päivähoidon laadun arviointiperusteet. Virikkeitä sisäiseen arviointiin ja kehittämiseen. 1999. Työryhmä I. Heinonen, P. Härkönen (Efektia oy.), S. Pokki (Edufin oy.), Lohjan, Seinäjoen ja Suonenjoen kaupunkien edustajat (toim.). Helsinki: Kuntaliiton konsultointiyhtiö Efektia.
- Larner, M. & Phillips, D. 1994. Defining and valuing quality as a parent. In P. Moss & A. Pence (Eds.) *Valuing quality in early childhood services*. New approaches to defining quality. London: Paul Chapman, 46-60.
- Lehtinen, J. 1995. Itsearviointi evaluoinnin osana. Kirjallisuuskatsaus. Arviointi 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Leiminer, M. & Baker, C. 2000. A child's say in parent-teacher talk at the preschool: doing conversation analytic research in early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1 (2), 135-152. Saatavana www-muodossa <URL: <http://www.triangle.co.uk/ciec/index.htm>>. 5.6.2000.
- LeLaurin, K. 1992. Infant and toddlers models of service delivery: Are they detrimental for some children and families? *Topics in Early Childhood Special Education* 12 (1), 82-104.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Lindsey, G. 1999. Brain research and implications for early childhood education. *Childhood Education* 75 (2), 97-100.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Karisto.
- Lummelahti, L. 1996. Kehittyvä esiopetus. Helsingin läntinen sosiaalikeskus 1992-1996. Helsingin kaupunki. Sosiaaliviraston julkaisusarja C.
- Luotonen, M. 1998. Factors associated with linguistic development and school performance: The role of early otitis media, gender and daycare. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. Series D. Medica* 453.
- Luria, A.R. 1973. *The working brain. An introduction to neuropsychology.* New York: Penguin Books.
- Mahoney, G., O'Sullivan, P. & Dennebaum, J. 1990. Maternal perceptions of early intervention. A scale for assessing family-focused intervention. *Topics in Early Childhood Special Education* 10 (1), 1-15.
- Mahoney, G., Robinson, C. & Powell, A. 1992. Focusing on parent-child interaction: The bridge to developmentally appropriate practices. *Topics in Early Childhood Special Education* 12 (1), 105-120.
- Magliola, R. 1971. *Phenomenological criticism: Its theory and methodology, with practical applications to the poetry of Hart Crane and Charles Baudelaire.* Dissertation abstracts international. Princeton: UP Princeton.
- Mannil, C. & Molander, L. 1998. Fri lek i daghem. I M. Lundkvist & I. Carlson (red.) *Unga röster om barnpedagogik 1. Barnträdgårdsläroverutbildningen i Jakobstad 40 år. Jubileumsskrift.* Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. Institutionen för barnpedagogik. Publication nr 29.
- Mattus, M-R. 1999. Perhelähtöinen arviointi: haastattelumenetelmä interventiona HMI. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Oppimateriaali 11.
- McCabe, J., Jenkins, J., Mills, P., Dale, P., Cole, K. & Pepler, L. 1996. Effects of playgroup variables on language use by preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention* 20 (4), 329-340.
- McNaughton, D. 1994. Measuring parent satisfaction with early childhood intervention programs: Current practice, problems, and future perspectives. *Topics in Early Childhood Special Education* 14 (1) 26-48.
- McWilliam, R. A., Lang, L., Vandivere, P., Angell, R., Collins, L. & Underdown, G. 1995. Satisfaction and struggles: Family perceptions of early intervention services. *Journal of Early Intervention* 19 (1), 43-60.
- Melhuish, E. 1993. Preschool care and education: Lessons from the 20th for the 21st century. *International Journal of Early Years Education* 1 (2), 19-32.
- Minke, K.M. & Scott, M.M. 1995. Parent-professional relationships in early intervention. A qualitative investigation. *Topics in Early Childhood Special Education* 15 (3), 335-352.
- Moberg, S. 1993. Integraatioideologia. Teoksessa J. Hautamäki, U. Lahtinen, S. Moberg & K. Tuunainen (toim.) *Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä.* Juva: WSOY, 133-153.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet.* Jyväskylä: Atena Kustannus, 136-161.

- Morgan, G. 1984. Change through regulation. In J. Greenman & R. Fuqua (Eds.) *Making day care better*. New York and London: Teacher College Press.
- Murphy, D.L., Lee, I.M., Turnbull, A.P. & Turbiville, V. 1995. The family-centered program rating scale: An instrument for program evaluation and change. *Journal of Early Intervention*, 19 (1), 24-42.
- Muutoksen arki päivähoidossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa-projektin loppuraportti. Osa 2. 1990. E. Rusanen (toim.). Sosiaalihuollituksen julkaisuja 11.
- Myllylä, M. 1993. "Se oli ko risa auto": 6 - 16-vuotiaiden lasten magneettitutkimuskokemuksia lasten kertomana. Teoksessa A-L. Lämsä & L. Syrjälä (toim.) *Miten tavoittaa maailma lapsen kokemana. Lapsitutkimusseminaarin alustuksia ja tutkimussuunnitelmia*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 54, 98-112.
- Mäki, I. 1993. *Monivammaisen lapsen arkipäivä*. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 42.
- Määttä, P. 1999. *Perhe asiantuntijana: Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. *Varhaiskasvatus*. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 95-117.
- Nic Ghiolla Phadraig, M. 1994. Day care - Adult interests versus children's needs. A question of compatibility. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Eds.) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. Aldershot, Brookfield: Avebury, 77-100.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 24.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. *Oppiva koulu ja itsearviointi*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nikki, M-L. 1993. *Johdatus tulosajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuteen*. Keski-Suomen lääninhallitus. Sivistysosasto. Julkaisuja 6.
- Nikkilä, J. 1994. *Hallintotyön ympäristö. Kohti tuloksellista ja palvelevaa hallintoa*. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Novick, R. 1993. Activity-based intervention and developmentally appropriate practice: Points of convergence. *Topics in Early Childhood Special Education* 13 (4), 403-417.
- Odom, S.L. & Brown, W.H. 1993. Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings. In C.A. Peck, S.L.Odom & D.D. Bricker (Eds.) *Integrating young children with disabilities into community programs*. Baltimore: Paul H. Brookes, 223-248.
- Odom, S.L. & McEvoy, M.A. 1988. Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S.L. Odom & M.B. Karnes (Eds.) *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base*. Baltimore: Paul H. Brookes, 241-267.
- Odom, S.L. & McEvoy, M.A. 1990. Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Special Education* 10 (1), 48-61.
- Ojala, M. 1985. *Varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Outinen, M., Holma, T. & Lempinen, K. 1994. Laatu ja asiakas. Laatusyöskentely sosiaali- ja terveystalalla. Juva: WSOY.
- Palovaara, M. 1996. Esiopetuksen pedagogiikka: ideologioiden tyrskyt ja käytännön suvannot. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 26.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods (2nd rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Peck, C.A., Carlson, P. & Helmstetter, E. 1992. Parent and teacher perceptions of outcomes for nonhandicapped children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide study. *Journal of Early Intervention* 16 (1), 53-63.
- Pelkonen, M. 1992. Laadunvarmistuksen keskeiset käsitteet. Teoksessa M. Pelkonen & M-L. Perälä (toim.) *Hoitotyön laadunvarmistuksen perusteet*. Hygienia-sarja. Helsinki: Kirjayhtymä, 61-83.
- Pence, A. & Moss, P. 1994. Towards an inclusionary approach in defining quality. In P. Moss & A. Pence (Eds.) *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman, 172-179.
- Perske, R. 1987. Hope for the families. New directions for parents of persons with retardation or other disabilities (4rd ed.). Nashville, Tennessee: Abingdon Press.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti. SUFI-tutkimuksia 14.
- Phillips, D. & Howes, C. 1987. Indicators of quality in child care: review of research. In D. Phillips (Ed.) *Quality child care: What does research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, NAEYC, 1-19.
- Pietiläinen, E. 1997. Arvioidaanko yhdessä? SPECS-arviointi- ja suunnittelumenetelmän kokeilu. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä IV. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 60.
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä. Erityispäivähoito 1997. Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 7.
- Pramling, I. 1989. Att se världen genom barns ögon. I A. Lindh-Munther (red.) *Barnintervjun som forskningsmetod*. Centrum för barnkunskap. Uppsala universitet, 29-37.
- Pramling, I. 1991. *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Psykologian sanasto. 1998. Saatavana [www-muodossa <URL: http://www.edu.oulu.fi/homepage/jukamara/sanasto/SAN-M.html>](http://www.edu.oulu.fi/homepage/jukamara/sanasto/SAN-M.html). 26.8.1998.
- Pulli, T. 1993. Dysfaattisen lapsen puheen tukeminen visuaalisin keinoin. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) *Dysfasia - kielenkehityksen erityisvaikeus*. Turku: Aivohalvaus- ja afasioliitto, 74-85.
- Puroila, A-M. 1997. Perhelähtöinen tulevaisuus - utopiaa vai tulevaisuuden suunta? Teoksessa OAJ:n Elämäntyönä tulevaisuus-projektin varhaiskasvatusalueen työryhmä (toim.) *Suurin tie ei aina ole lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku*. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 55-61.

- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Komiteamietintö 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rajavaara, M. 1995. Laatureformit ja sosiaalialan ammattilaiset. Teoksessa: R. Haverinen, M. Maaniittu & M. Mäntysaari (toim.) Tulokseksi laatu. Puheenvuoroja sosiaalihuollon laadunkehittämisen teorioista, metodeista ja käytännöistä. Helsinki: STAKES. Raportteja 179, 27-40.
- Rapin, I. & Allen, D.A. 1988. Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia. In F. Plum (Ed.) *Language, communication and the brain*. New York: Raven, 57-75.
- Rauhala, L. 1987a. Kokemisen kehittäminen inhimillisessä kasvutapahtumassa. Teoksessa: T. Nores (toim.) *Inhimillinen kasvu. Herätteitä yksilöllisiin ja yhteisöllisiin pohdintoihin*. Helsinki: Otava, 34-48.
- Rauhala, L. 1987b. Ihmisen hyvä ja huono olemassaolo. Teoksessa: T. Nores (toim.) *Inhimillinen kasvu. Herätteitä yksilöllisiin ja yhteisöllisiin pohdintoihin*. Helsinki: Otava, 155-165.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children, Vol.1. 1993 (3rd ed.). Washington, DC: National Association for Education of Young Children.
- Reuna, V. 1999. Perhebarometri 1999. Vanhemmuutta toteuttamassa. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E7.
- Reunamo, J. 1998. Olemassa oleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen. Toimintatutkimus Helsingin Lastentarhanopettajaopistossa. Toimintatutkimus Helsingin lastentarhanopettajaopistossa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 183.
- Reynolds, A.J. 1992. Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly* 7 (3), 441-462.
- Robertson, S. & Weismer, S. 1997. The influence of peer models on the play models on the play script of children with SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40 (1), 49-61.
- Rosegrant, T. & Bredekamp, S. 1993. Reaching individual potentials through transformational curriculum. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.) *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children, Vol.1 (3rd ed.)*. Washington, DC: National Association for Education of Young Children, 66-73.
- Rusanen, E. 1990. Muutoksen hallinnan strategiat päivähoidossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa-projektin loppuraportti. Osa 1. Sosiaalishallituksen julkaisuja 9.
- Rusanen, E. 1995. Ongelmalapset päivähoidossa? Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittämisestä päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa-projektin loppuraportti, osa 4. Helsingin yliopisto. kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki: Suomen kuntaliitto
- Sacks, H. 1991. On the analysability of stories by children. Kommentointiossa F.C. Waksler. In F.C. Waksler (Ed.) *Studying the social worlds of children: Sociological Readings*. London: Falmer, 195-215.
- Sacks, H. 1992. *Lectures on conversation*. Vol 1. and 2. Oxford: Blackwell.

- Salmenoja, O. 1999. Dysfasiakuntoutuksen muutos kahden tapauselosteen valossa. Teoksessa T. Matikainen (toim.) *Kommunikaatio-ongelmat opetuksen haasteena. Dysfasiaa ja dysleksiaa käsitteleviä tutkimuksia*. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Research* 6, 26-52.
- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. *Lastentarhatoiminta - osa lapsuuden historiaa*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliiton raportteja P 19.
- Sandow, S. 1986. The development of personality and emotion. In J. Coupe & J. Porter (Eds.) *The education of children with severe learning difficulties. Bridging the gap between theory and practice*. Dover, New Hampshire: Croom Helm, 87-100.
- Santalainen, T., Voutilainen, E. & Porenne, P. 1990. *Tulosjohtaminen uudistuu ja uudistuu*. Helsinki: Weiling & Göös.
- Scarr, S. & McCartney, K. 1983. How people make their own environments: A theory of genotype -> environment effects. *Child Development* 54 (2), 424-435.
- Schwartz, I.S. & Baer, D.M. 1991. Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behaviour Analysis* 24 (4), 189-204.
- Shapiro, S. 1977. Parent involvement in day care: Its impact on staff and classroom environments. *Child Welfare* 56 (1), 749-760.
- Siekkinen, M. 1999. *Childcare arrangements and children's daily activities in Belgium and Finland*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 48.
- Sims, M. 1995. Accreditation and quality care for children with special needs. *Australian Journal of Early Childhood* 20 (4), 5-10.
- Singer, E. 1996. Children, parents and caregivers: three views of care and education. In E. Hujala (Ed.) *Childhood education. International perspectives*. University of Oulu. Early Education Center. Finland Association for Childhood Education International, 159-170.
- Sipilä, J. 1995. Ylhäältä alas vai alhaalta ylös? Teoksessa R. Haverinen, M. Maaniittu & M. Mäntysaari (toim.) *Tulokset laatu. Puheenvuoroja sosiaalihuollon laadunkehittämisen teorioista, metodeista ja käytännöistä*. STAKES. Raportteja 179, 21-26.
- Siren-Tiusanen, H. 1996. *Saako lapsi nukkua, liikkua ja elää omassa rytmisään*. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus. Research Reports on Sport and Health 102.
- Soininen, M. 1995. *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.
- Sorvettula, M. 1992. *Laadunvarmistus ja ajassa olevat haasteet*. Teoksessa: M. Pelkonen & M-L. Perälä (toim.) *Hoitotyön laadunvarmistuksen perusteet*. Hygienia-sarja. Helsinki: Kirjayhtymä, 11-19.
- Soukka, M. 1993. *Dysfaattisen lapsen kuntoutus päiväkodissa*. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) *Dysfasia - kielenkehityksen erityisvaikeus*. Turku: Aivohalvaus- ja afasialiitto, 42-49.
- Stief, E. & Ellis, T. 1998. *Promoting quality in early care and education. Issues for schools*. NEA Research. Working paper. Washington D.C.: National Education Association. Saatavana [www-muodossa <URL: http://www.nea.org/schools/earlych.pdf>](http://www.nea.org/schools/earlych.pdf). 14.6.2000.

- Stoneman, Z. 1993. The effects of attitude on preschool integration. In C.A. Peck, S.L.Odom & D.D. Bricker (Eds.) *Integrating young children with disabilities into community programs: From research to implementation*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes, 223-248.
- Strandell, H. 1992. Uusi lapsi on syntynyt? Uuden lapsitutkimuksen arviointia. *Nuorisotutkimus* 10 (4), 19-27.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Helsinki: Gaudeamus.
- Strauss, A. 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stubbs, M. 1983. *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. *Language in society* 4 (3rd ed). Oxford: Blackwell.
- Suhonen, H. 1995. Reflektiivisyys sosiaalityön laadun mahdollistajana. Teoksessa R. Haverinen, M. Maaniittu & M. Mäntysaari (toim.) *Tulokset laatu. Puheenvuoroja sosiaalihuollon laadunkehittämisen teorioista, metodeista ja käytännöistä*. Helsinki: STAKES. Raportteja 179, 41-56.
- Summa, H. 1995. Laatuajattelu julkisella sektorilla. Teoksessa E. Anttonen & S. Helakorpi (toim.) *Laatua kouluun. Opetus 2000*. Helsinki: WSOY, 67-92.
- Summers, J.A., Dell'Oliver, C., Turnbull, A., Benson H., Santelli, E., Campbell, M. & Siegel-Cousey, E. 1990. Examining the individualized family service plan progress: What are family and practitioner preferences? *Topics in Early Childhood Special Education* 10 (1), 78-99.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Takala, M. & Keso, P. 1997. Uusi erityislastentarhanopettajan työmuoto Helsingin kaupungin lasten päivähoidossa. RELTO-toiminta itäisessä, kaakkoisessa ja läntisessä sosiaalikeskuksessa lukuvuonna 1996-1997. Väli raportti. Helsingin kaupunki. Sosiaaliviraston julkaisusarja C5.
- Takala, M. & Keso, P. 1999. Relto-toiminta Helsingissä 1996-1999. Erityislastentarhanopettaja tavallisessa päiväkodissa. Loppuraportti. Helsingin kaupunki. Sosiaaliviraston julkaisusarja B6.
- Tannock, R. 1988. Mothers' directiveness in their interactions with their children with and without Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation* 93 (2), 154-165.
- Tauriainen, L. 1992. Perheen tarpeiden kohtaaminen ja vammaisen lapsen kehityksen tukeminen ekokulttuurisen teorian näkökulmasta. Teoksessa L. Alanen & P. Kähkönen (toim.) *Arki, perhe, politiikka. Näkökulmia perheeseen ja perhetutkimukseen*. Jyväskylän yliopisto. Perhetutkimusyksikkö. Julkaisuja 3, 69-82.
- Tauriainen, L. 1993a. Pedagogiset perusmallit varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Teoksessa: O. Ikonen (toim.) *Erlainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 97-115.
- Tauriainen, L. 1993b. Varhainen vuorovaikutus kehitysvammaisen lapsen kommunikaatiotaitojen kehityksen perustana. Teoksessa E. Holopainen, B.

- Häger-Nylund, T. Matikainen & R. Pirttimaa (toim.) Vuorovaikutus, oppiminen ja toimintajärjestelmät erityispedagogiikassa. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports n:o 39, 99-122.
- Tauriainen, L. 1994. Lapsi, perhe ja palvelut. Psyykkisessä kehityksessään viivästyneen lapsen varhaisvuosien kehityksen tukeminen. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 15.
- Tauriainen, L. 1997. Arviointi varhaiskasvatuksessa. Teoksessa OAJ:n Elämäntyönä tulevaisuus-projektin varhaiskasvatusalueen työryhmä (toim.) Suorin tie ei aina ole lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 78-85.
- Tauriainen, L. 1998. Laadunarviointi varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus, 82-95.
- Tauriainen, L. 1999. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulma laatuun. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2, 5-9.
- Thayer, R.E. 1989. The biopsychology of mood and arousal. New York: Oxford University Press.
- The Leuven Involvement Scale for Young Children. LIS-YC. Manual and video tape. Experiential Education Series no.1 1994. Laevers, F. (Ed). Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education.
- Timonen, T. 1985. Anna kaikkien kukkien kukkia! Kokemuksia päiväkotii-integraatiosta. Kehitysvammaliitto. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 32.
- Timonen, T. & Kinnunen, K. 1983. Integrering av utvecklingsstörda barn i förskola. Sociala färdigheter, sociala kontakter och personalens syn. Projekt mental retardation - publikationer. Kehitysvammaliitto. Valtakunnallisen tutkimus- ja kehittämisyksikön julkaisuja 21.
- Turbiville, V., Turnbull, A., Garland, C. & Lee, I. 1993. IFSPs and IEPs. In DEC Recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families. Reston, VA: Division for Early Childhood Council for Exceptional Children, 30-36.
- Turunen, K. 1995. Tieto ja tiede. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö. 1947. Komiteamietintö 2. Helsinki.
- Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality. 1994. P. Moss & A. Pence (Eds.) London: Paul Chapman.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. 1999. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 4.
- Vartiainen, P. 1994. Palveluorganisaatioiden tuloksellisuusarvioinnin teoriat ja käytäntö- Päivähoitoon, erityisesti päiväkoteihin kohdistuva tuloksellisuusarviointi. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia n:o 40.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai

- erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 88-102.
- Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen - Yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 103-122.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 72.
- Virsu, V. 1997. Aivot ja oppiminen. Teoksessa *Suorin tie ei aina ole lyhin*. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 14-18.
- Vuorela, T. 1990. Toiminnan arvioinnin tutkimusotteiden kehitys. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Vuori, H. 1992. Quality assurance in Finland. *British Medical Journal* 134 (6820), 162-164.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Weiss, S. 1994. Quality in child-care institutions and the relationship between care and education in Denmark. Copenhagen: BULP.
- Wesley, P.W., Buysse, V. & Tyndall, S. 1997. Family and professional perspectives in early intervention: An exploration using focus groups. *Topics in Early Childhood Special Education* 17 (4), 435-456.
- Williams, G. & Ainley, M. 1994. Participant perceptions of quality child care. *Australian Journal of Early Childhood* 19 (29), 43-47.
- Windsor, J. 1995. Language impairment and social competence. In M. Fey, J. Windsor & S. Warren (Eds.) *Language intervention. Preschool through the elementary years*. Communication and language intervention series. Vol 5. Baltimore: Paul H. Brookes, 213-238.
- Wolery, M. 1994a. Designing inclusive environments for young children with special needs. In M. Wolery & J.S. Wilbers (Eds.) *Including children with special needs in early childhood programs*. Research Monograph of the National Association for the Education of Young Children, Vol. 6. Washington, DC: NAEYC, 97-118.
- Wolery, M. 1994b. Instructional strategies for teaching young children with special needs. In M. Wolery & J. Wilbers (Eds.) *Including children with special needs in early childhood programs*. Research Monograph of the National Association for the Education of Young Children, Vol. 6. Washington DC: NAEYC, 119-150.
- Wolery, M. 1994c. Implementing instruction for young children with special needs in early childhood classrooms. In M. Wolery & J. Wilbers (Eds.) *Including children with special needs in early childhood programs*. Research Monograph of the National Association for the Education of Young Children, Vol. 6. Washington DC: NAEYC, 151-166.

- Wolery, M. & Bredekamp, S. 1994. Developmentally appropriate practice and young children with special needs: Contextual issues in the discussion. *Journal of Early Intervention* 18 (4), 331-341.
- Wolery, M., Strain, P.S. & Bailey D.B. Jr. 1993. Reaching potentials of children with special needs. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.) *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children, Vol.1* (3rd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, NAEYC, 92-111.
- Wolery, M. & Wilbers, J. 1994. Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs. In M. Wolery & J. Wilbers (Eds.) *Including children with special needs in early childhood programs. Research Monograph of the National Association for the Education of Young Children, vol 6.* Washington DC: NAEYC, 1-22.

Painamattomat lähteet

- Fromm, K. & Perkkiö, T. 1998. Päiväkoti-integraation henkilökunnan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Katajamäki, E. 1992. Kohti laadukkaampaa päivähoitoa. Tutkimus joensuulaisten päiväkotiympäristöjen laadusta ECERS-arviointiasteikkoa käyttäen. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kokkonen, S. & Jokihalme, H. 1998. "No, kun siinä on niin hyvä tahti." Päivähoidon laatu 5-6-vuotiaiden silmin. Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen kandidaatintyö.
- Kronqvist, E-L. 1997. Lasten oppiminen ja tietoisuus. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus. Käsikirjoitus.
- Powell, D.R. 1996. Collaborations in learning: Keys to future. Prepared paper for the national congress of the Finland Association for Childhood Education International, Oulu, Finland, October 30th.
- Singletary, M.S., Greenwell, D. & Kennedy, D. 1999. Early childhood development: Challenge of the twenty first century. Prepared paper for International Symposium on Early Childhood Education and Care for the 21st Century, ACEI and OMEP. Zurich, Switzerland. July 5-8th.
- Smith, A.B. 1996. Is quality a subjective or objective matter? Prepared paper for the national seminar Assessing and improving quality in early childhood centers. Wellington, New Zealand, May 15-16th.

LIITE 1

Toimintavuoden lopussa käydyissä palautekeskusteluissa vanhemmille esitetyt kysymykset

1. Mitkä asiat vaikuttivat siihen, että valitsitte juuri tämän ryhmän lapsellenne?
2. Mitä asioita olette halunneet lapsenne saavan päiväkodissa ollessaan?
3. Mitä asioita uskotte lapsenne pitävän tärkeinä päiväkodissa olemisessaan?
4. Mitä asioita ryhmän henkilökunta käsityksenne mukaan pyrkii toteuttamaan työssään?
5. Mitkä ryhmässä toteutettavat toimintatavat ja käytännöt ovat mielestänne hyviä? / Mitkä ovat tämän ryhmän vahvuudet?
6. Mitä asioita ryhmässä voisi mielestänne seuraavaksi pyrkiä kehittämään?
7. Millaiset tavat pitää yhteyttä vanhempiin ja ottaa heidät mukaan toimintaan ovat olleet mielestänne parhaita?
8. Millaisissa asioissa vanhempia tulisi mielestänne kuulla ja ottaa heidät mukaan suunnittelemaan ja päättämään päiväkodin toiminnasta?
9. Mitkä voisivat olla kokemuksenne mukaan hyviä (+) ja toisaalta huonoja (-) puolia siinä, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset ja niin kutsutut tavalliset lapset toimivat samassa ryhmässä?
10. Kuvaile vielä, millainen olisi mielestäsi ihannepäiväkoti

Kyselylomake vanhemmille²⁷

*Pyydämme teitä vanhempia vielä arvioimaan kuluneen toimintavuoden kokemusten perusteella **nimettöminä** joitain päiväkodin kasvatustoimintaan liittyviä asioita. Lomakkeet voi palauttaa päiväkotiin sille varattuun palautuslaatikkoon toukokuun aikana.*

1 Arvioikaan numeroin, missä määrin uskotte päiväkodin henkilökunnan ajattelevan kasvatustavoista samalla tavoin kuin perheessänne ajattelee. (Ympyröikää arviotanne kuvaava numero.)

<i>Ajattelemme henkilökunnan kanssa</i>	eri lailla	samoin
(1) siitä, mitä lapselta voi vaatia ja edellyttää	1 2 3 4 5 6	
(2) lapselle opetettavista käytöstavoista	1 2 3 4 5 6	
(3) keinoista ohjata lasta toivottuun käyttäytymiseen	1 2 3 4 5 6	
(4) lapsen käsitysten kuulemisesta ja huomioon ottamisesta	1 2 3 4 5 6	
(5) lapsen omatoimisuuteen kannustamisesta	1 2 3 4 5 6	
(6) lapsen yksilöllisten ominaisuuksien huomioon ottamisesta	1 2 3 4 5 6	
(7) lapsen itsetunnon vahvistamisen keinoista	1 2 3 4 5 6	

2 Arvioikaan numeroin, miten hyvin ryhmän henkilökunta toimii yhteistyössä keskenään.

<i>Henkilökunta on kyennyt</i>	heikosti	erittäin hyvin
(8) luomaan avoimen ja iloisen ilmapiirin ryhmään	1 2 3 4 5 6	
(9) pääsemään keskenään yksimielisyyteen toimintaperiaatteistaan ja kasvatustenettelyistään	1 2 3 4 5 6	
(10) joustavaan ja toinen toistaan tukevaan työskentelyyn	1 2 3 4 5 6	

27 Sulkeissa olevat osioiden numerot on lisätty jälkeinpäin helpottamaan liitteessä 3 olevan vastausten jakaumaa kuvaavan taulukon lukemista.

3 Miten hyvin mielestänne tunnette päiväkotiryhmän toimintaa voidaksenne arvioida sitä?

<i>Tiedämme päiväkotiryhmän</i>							liian vähän							riittävästi				
(11) kasvatus- ja toimintaperiaatteista	1	2	3	4	5	6												
(12) perushoidosta (pukeminen/ riisuminen, ulkoilu, ruokailu, lepo, hygienia)	1	2	3	4	5	6												
(13) ohjatusta toiminnasta	1	2	3	4	5	6												
(14) vapaasta leikistä	1	2	3	4	5	6												
(15) lasten keskinäisestä kanssakäymisestä	1	2	3	4	5	6												
(16) aikuisten ja lasten keskinäisestä kanssakäymisestä	1	2	3	4	5	6												

4 Arvioikaa, miten lapsenne on kokenut ryhmässä olemisen.

<i>Lapsemme on valittanut</i>							tuskin koskaan							usein				
(17) ryhmän säännöistä	1	2	3	4	5	6												
(18) aikuisten kasvatustapojen käytännöistä	1	2	3	4	5	6												
perushoitoon kuuluvista käytännöistä koskien:																		
(19) -pukeutumisesta ja riisuutumisesta	1	2	3	4	5	6												
(20) -ulkoilua	1	2	3	4	5	6												
(21) -ruokailua	1	2	3	4	5	6												
(22) -päivälepoa	1	2	3	4	5	6												
(23) -wc-käyntejä, peseytymistä	1	2	3	4	5	6												
(24) ohjatun toiminnan käytännöistä	1	2	3	4	5	6												
(25) vapaan leikin käytännöistä	1	2	3	4	5	6												
(26) muiden lasten toiminnasta	1	2	3	4	5	6												
(27) aikuisten suhtautumisesta häneen	1	2	3	4	5	6												
<i>Lapsella on</i>							liian vähän							riittävästi				
(28) mieluisaa tekemistä päiväkodissa	1	2	3	4	5	6												
(29) hyviä ystäviä ryhmässä	1	2	3	4	5	6												
(30) halua lähteä aamuisin päiväkotiin	1	2	3	4	5	6												

LIITE 3

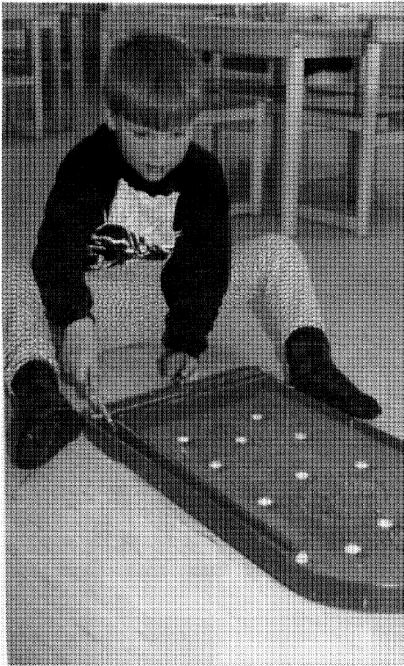
Vanhempien kyselyaineiston jakauman keskiluvut ja hajonnat

	N	Keski- arvo	Keski- hajonta	Minimi	Maksimi	Ala- kvarttiili 25%	Mediaani 50%	Ylä- kvarttiili 75%
<i>Ajattelemme samoin</i>								
1 Vaatia lapselta	9	5,78	0,44	5	6	5,5	6	6
2 Käytöstavat	9	6	0	6	6	6	6	6
3 Keinot ohjata	9	5,44	0,73	4	6	5	6	6
4 Lapsen kuuleminen	9	5,56	0,73	4	6	5	6	6
5 Omatoimisuus	9	5,67	0,5	5	6	5	6	6
6 Yksilöllisyys	9	5,44	0,88	4	6	4,5	6	6
7 Itsetunto	9	5,67	0,5	5	6	5	6	6
<i>Henkilökunta</i>								
8 Ilmapiiri	9	5,89	0,33	5	6	6	6	6
9 Yksimielisyys	9	5,56	0,53	5	6	5	6	6
10 Joustavuus	9	5,44	0,73	4	6	5	6	6
<i>Vanhemmat tietävät</i>								
11 Kasvatusperiaatteet	9	5,22	0,67	4	6	5	5	6
12 Perushoito	9	5,89	0,33	5	6	6	6	6
13 Ohjattu toiminta	9	5,22	0,83	4	6	4,5	5	6
14 Vapaa leikki	9	5,11	0,93	4	6	4	5	6
15 Lasten keskinäinen	9	4,89	1,36	2	6	4	5	6
16 Aikuisten ja lasten	9	5,11	0,78	4	6	4,5	5	6
<i>Lapsi valittanut</i>								
17 Säännöt	9	1,44	0,53	1	2	1	1	2
18 Aikuisten kasvatusten.	9	1,33	0,71	1	3	1	1	1,5
19 Pukeutuminen	9	1,89	1,27	1	4	1	1	3
20 Ulkoilu	9	1,44	0,88	1	3	1	1	2
21 Ruokailu	9	1,22	0,44	1	2	1	1	1,5
22 Päivälepo	9	2,78	1,86	1	6	1	2	4,5
23 Wc-käynnit	9	1	0	1	1	1	1	1
24 Ohjatut toiminnot	9	1,11	0,33	1	2	1	1	1
25 Vapaa leikki	9	1,33	0,71	1	3	1	1	1,5
26 Muut lapset	9	1,89	1,17	1	4	1	1	3
27 Aikuisten suhtautum.	9	1,11	0,33	1	2	1	1	1
<i>Lapsella on</i>								
28 Mieluisaa tekemistä	9	5,78	0,44	5	6	5,5	6	6
29 Hyviä ystäviä	9	5,22	1,09	3	6	4,5	6	6
30 Halu tulla päiväkotiin	9	5,56	0,73	4	6	5	6	6

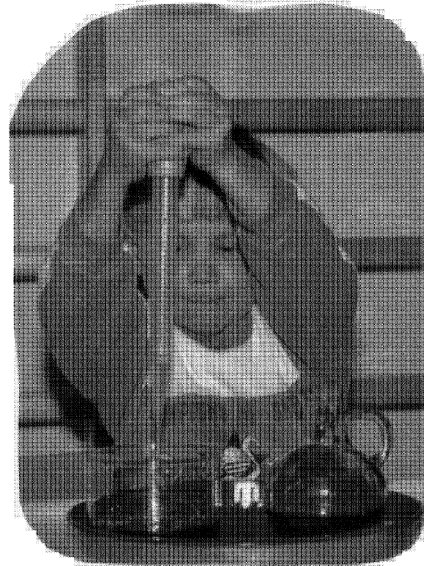
LIITE 4

Lasten haastattelussa käytetyt toimintakuvat

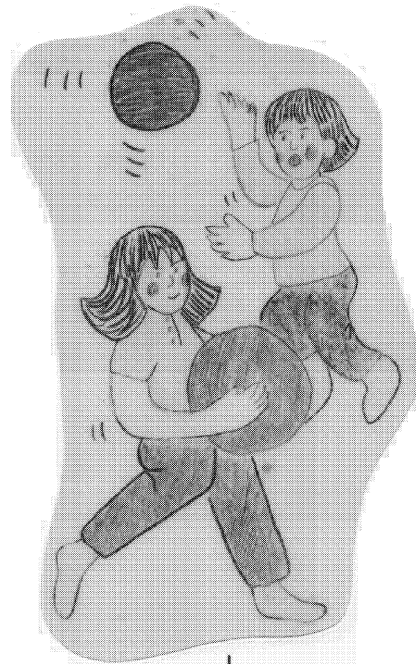
Esimerkkejä toimintakuvista, joita lapset lajittelivat mieluisiin ja epämieluisiin



Pelit



Laboratorio



Jumppa

LIITE 5

Lasten haastattelussa käytetyt kasvokuvat

Kasvokuvat, joiden mukaan lapset lajittelivat toimintakuvat itselleen mieluisiin ja epämieluisiin



LIITE 6

Vanhempien osallistumista koskeva kysely

Hyvät vanhemmat! Lapsenne ryhmässä on kuluneen toimintavuoden aikana pyritty määrittelemään, mikä olisi laadukasta toimintaa päiväkodissa. Tutkijana on ollut mukana Leena Tauriainen yliopistolta. Olemme yhdessä lähteneet kehittämään keinoja, joiden avulla voitaisiin kuulla kaikkien osapuolien, lasten, vanhempien ja henkilökunnan käsityksiä hyvästä toiminnasta. Henkilökunta on tarkkaillut omaa toimintaansa nk. tarkkailuviikoilla sekä määritellyt niitä asioita, mihin he työssään pyrkivät. Lapset ovat lajitelleet päiväkodin toimintaa kuvaavia kuvia sen mukaan, pitävätkö he niistä vai ei sekä kertoneet haastattelussa, mitkä asiat tekevät toiminnoista mieluisia tai epämieluisia. Nyt on vielä kuulematta teidän vanhempien tärkeät mielipiteet laadukkaasta toiminnasta!

Olemme kuvanneet videonauhalle viikon ajalta toimintaa lapsiryhmässä ja editoineet siitä noin puolen tunnin koosteen. Osa vanhemmista näki nauhan vanhempainillassa ja kasettia voi myös lainata kotiin. Kuvauksen tarkoituksena on antaa vanhemmille hieman lisää käsitystä siitä, millaisia asioita lapsen päivään päiväkodissa mahtuu. Toivomme, että filmin katsominen osaltaan herättää vanhemmissa ajatuksia toiminnastamme. Haluamme liittää mielipiteenne mukaan laadukkaan toiminnan määrittelyyn ja työemme kehittämisen perustaksi.

Kysymme nyt, miten haluaisitte kertoa omat mielipiteenne hyvästä toiminnasta ja kehittämisideoista päiväkodissa:

- ___ **Työntekijä haastattelee vanhempia perheen kahdenkeskisen palautekeskustelun yhteydessä.**
- ___ **Kahden tai kolmen perheen vanhempia keskustelee keskenään ja keskustelu nauhoitetaan. Tutkija antaa vanhemmille mukaan nauhurin ja muutaman kysymyksen, joiden pohjalta jutellaan aiheesta. Tutkija poimii keskeiset esiin tulevat asiat nauhoituksesta.**
- ___ **Tutkija haastattelee vanhempia perheittäin esimerkiksi lapsen päiväkodista hakemisen yhteydessä.**

Numeroi yllä olevat vaihtoehdot mieleiseesi järjestykseen (1= mieluisin tapa, 2= toiseksi mieluisin, 3= mielestäni huonoin tapa).

Henkilökunta toivoo, että editoitua filmiä voisi käyttää myös esittelytarkoituksessa esimerkiksi uusille vanhemmille ja muille toimintaan tutustuville. Kysymme teiltä, annatko luvan käyttää tätä filmiä myös esittelyfilminä:

_____ annan luvan

Allekirjoitus

Lupa lapsen haastatteluun

Hyvät vanhemmat!

Olemme kehittämässä toimintaamme osallistumalla tutkimusprojektiin, jossa etsitään päiväkotiin soveltuvia arviointitapoja toiminnan laadun varmistamiseksi. Tavoitteenamme on saada käyttöömme toimiva laadunvarmistamismalli. Hyvään laadunvarmistamisen malliin sisältyy sekä vanhempien, lasten että henkilökunnan arviointeja toiminnasta. Lasten mielipiteiden kuulemiseksi haastattelemme heitä toimintaa esittävien kuvien avulla. Osan haastatteluista tekee henkilökunta ja osan tutkija. Pyydämmekin teiltä lupaa saada haastatella lastanne kuluvan kevään aikana. Haastattelutietoja käytetään nimettöminä sekä toiminnan kehittämiseen että tutkimukseen lasten päivähoitokäsityksistä laadunvarmistamisessa.

Yhteistyöterveisin

Xn ryhmän henkilökunta
XXn päiväkot

Leena Tauriainen
tutkija,
varhaiskasvatuksen opettaja
Jyväskylän yliopisto

ANNAN LUVAN HAASTATELLA LASTANI KOSKIEN PÄIVÄKODIN TOIMINTAA.

JYVÄSKYLÄSSÄ _____ 1996 _____.
Lapsen vanhemman nimi

LIITE 8

LUETTELO TAULUKOISTA JA KUVIOISTA

TAULUKKO 1	Palveluorganisaation tuloksellisuuden osa-alueet ja niiden operationaalistaminen päivähoiton arvioinnissa	15
TAULUKKO 2	Laadunarvioinnin käsitteellinen rakenne yleisesti ja päivähoitoon sovellettuna	17
TAULUKKO 3	Laadunarvioinnin ja tuloksellisuusarvioinnin käsitejärjestelmien yhteneväisyydet	18
TAULUKKO 4	Kontrolli- ja oppimismalli laadunarvioinnissa	28
TAULUKKO 5	Perhetekijät ja päivähoiton laatutekijät vuorovaikutuksessa	43
TAULUKKO 6	Vanhempien ja päiväkotien johtajien odotukset laadukkaalle toiminnalle tärkeysjärjestyksessä	45
TAULUKKO 7	Ryhmän lapset ja kunkin lapsen osalta kootut tiedot	90
TAULUKKO 8	Tutkimuksen eteneminen	93
TAULUKKO 9	Täsmällisyyden (rigor) ja luotettavuuden (trustworthiness) kriteerit rationalistisen ja naturalistisen paradigman mukaisessa tutkimuksessa	113
TAULUKKO 10	Tärkeimmiksi valitut osiot mittarista Päiväkotikasvatuksen arviointi	120
TAULUKKO 11	Tärkeimmiksi valitut osiot mittarista Assessment profile for early childhood programs	122
TAULUKKO 12	Tärkeimmiksi valitut osiot mittarista ELO-asteikko. Erityisopetuksen laadun osoittimet	124
TAULUKKO 13	Yhteenvetona henkilökunnan priorisoinnit kolmen mittarin laatutekijöistä	126
TAULUKKO 14	Henkilökunnan ensimmäinen laaduntarkkailuviikko	128
TAULUKKO 15	Henkilökunnan toinen laaduntarkkailuviikko	129
TAULUKKO 16	Ihannepäiväkodin laatutekijät vanhempien näkemänä	136
TAULUKKO 17	Vanhempien näkemykset lapsen päivähoitopaikan valintaan vaikuttaneista tekijöistä	137
TAULUKKO 18	Vanhempien ja henkilökunnan kasvatuskäsitysten yhdenmukaisuus ja ryhmän toimintaa koskevien tietojen riittävyys vanhempien arvioimana	140
TAULUKKO 19	Vanhempien näkemykset lapsensa päiväkotiryhmän vahvuuksista, kehittämistarpeista, mahdollisuuksista ja uhkista toimintavuoden kokemusten perusteella	143
TAULUKKO 20	Vanhempien arvio henkilökunnan toiminnasta ja lapsen päiväkotikokemuksista	144
TAULUKKO 21	Suosituimmat ja vähemmän suositut toiminnot päiväkodissa	161
TAULUKKO 22	Kuusivuotiaan tytön kokemuksia omasta tajunnallisesta olemuspuolestaan	168
TAULUKKO 23	Lasten kokemusten analyysikehikko	169

TAULUKKO 24	Lasten myönteisinä kokemissa vapaissa leikkitoiminnoissa ilmenevät laatutekijät	171
TAULUKKO 25	Kielteisinä koetuissa ryhmätoiminnoissa ilmenevät laatutekijöiden negatiot	176
TAULUKKO 26	Kehon aistimukset perushoitotilanteita määrittävinä laatutekijöinä	179
TAULUKKO 27	Ohjattuun toimintaan ja järjestettyyn toimintaympäristöön liittyvät myönteiset ja kielteiset kokemukset laatutekijöinä	182
KUVIO 1	Laatukäsitysten muotoutuminen	25
KUVIO 2	Laatutalo. Kuvaus varhaiskasvatuksen laadunmäärittelyn ja -arvioinnin tasoista, tehtävistä ja luonteesta	32
KUVIO 3	Perheen osallisuus kasvatustyön laadukkuuden muotoutumisessa	46
KUVIO 4	Lasten näkökulman tavoittamiseen käytettyjen menetelmien lapsilähtöisyyden aste	51
KUVIO 5	Eritykskasvatuksen laadukkuuden osa-alueet	74
KUVIO 6	Kokonaiskuvaus tutkimusotteesta	87
KUVIO 7	Aineiston käsittely sisältöalueittain, toimintamuotojen mukaan ryhmitellen	111
KUVIO 8	Vanhempien näkemyksiin perustuvat yhteistyöroolit	139
KUVIO 9	Vanhempien omat odotukset sekä käsitys lapsensa tärkeänä pitämistä asioista päiväkodin toiminnassa	141
KUVIO 10	Lasten kokemuspohjaisten laatukäsitysten välittymisen malli	167
KUVIO 11	Sosiogrammi lasten kaverisuhteista	185
KUVIO 12	Perheen osallisuus kasvatustyön laadukkuuden muotoutumisessa: päivähoitopaikan valinta	190
KUVIO 13	Perheen osallisuus kasvatustyön laadukkuuden muotoutumisessa: kodin ja päivähoidon yhteistyön toteutuminen	191
KUVIO 14	Perheen osallisuus kasvatustyön laadukkuuden muotoutumisessa: yhdessä kehittymisen haasteet	194
KUVIO 15	Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitysten kohtaaminen	197
KUVIO 16	Aikuisten ja lasten toiminnalle antamat merkitykset ja niiden kohtaaminen päiväkotielämässä	201

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. – Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. – A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysinen kunnon rakenne ja kehittyminen. – The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. – Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrerbildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. – Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrerbildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatustieteiden opetus 1882-1917. – Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. – On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyytisten faktorointitulosten vastaavuudesta. – On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. – Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooliodotuksista. – On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VILJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. – The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPO, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnonopetukseen. – The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. – Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. – Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIKANEN, PIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. – Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. – The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmion mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muuttoliikkeen osana. – Migration to rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MÖBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla-kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrin tutkimus. – A sociometric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistuminen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osio-analyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokratia politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustusyksymyksissä Paasikiven-Kekkosen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla-kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MÄTTÄR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural-activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in Finnish families. 187 p. 1988.

- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhemprien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafaobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimisterapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriit, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkityksen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ÜLLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8 jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimissuunnitelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuropsykologinen seuranta tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Резюме 5 с. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasysteemi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maatalouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasyteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystalouksella. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. - Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen

- Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenala-spesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaakauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheyöo jiyuu boeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaala-hoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostu-minen ja muuttuminen perheterapeutisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityk-sen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialo-gisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtö-kohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomeno-logiassa. - Sensuousnes, bodiliness and dia-logue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliik-keet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoi-mun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuoto-kokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the gognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and function-al traditions in language teaching. The theory -historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E.(Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuurojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojenkehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perhetera-peuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykykinen itse-säätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuk-sessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tul-kintoja. - The changing image and experience of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.

- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Rooleilukkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA, Adaptiivinen opetus. Oppimis-tutkimus harjaantumiskoulun opetus-suunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO, Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seuranta tutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALIISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SÄLLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuri-politiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokoukseskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.

- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediäväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelma. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенси. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhlaKirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kindergarten children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäättely englanninkielistä tekstiä luetaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytymisen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittämisen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski svuussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettamisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psychosocial job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. - Life after vocational special education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. - Dialogic learning in a small group. The process of student teachers' teaching practice during health care education. 165 p. Summary 7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset.
- Kotkan ammatilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin.
- Age-old craftmasters -Kotka vocational senior secondary school - giving skills for life, work and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan kehitysvammaisen vanhuksen haastava käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaikutuskeinoja. - Challenging behaviour of institutionalized mentally retarded elderly people and measures taken by nurses to control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänkulun rakentajana. - Adult education as determinant of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p. 2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows. Focus on speech and language during the first two years. - Keskonen kasvaa: puheen ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elinvuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. - Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. 256 p. - Towards common quality: staff's, parents' and children's conceptions of quality in an integration group at a daycare center. 256 p. Summary 6 p. 2000.