

Mitä sinun pitää ihan ensin tehdä?

**Toiminnanohjauksen taidot päiväkodin
siirtymätilanteessa**

Sanna Leppänen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Leppänen, Sanna. 2017. *Mitä sinun pitää ihan ensin tehdä?* Toiminnanohjauksen taidot päiväkodin siirtymätilanteessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 110 sivua.

Tutkimuksen aiheena oli lapsen toiminnanohjauksen taitojen tukeminen päiväkodin siirtymätilanteissa ja muut siirtymätilanteiden sujuvuuteen liittyvät tekijät. Toiminnanohjaus perustuu teoriaan, jonka mukaan ihminen ohjaa toimintonsa sisäisen puheen avulla. Toiminnanohjauksen taustalla vaikuttavat etenkin kyky olla välittämättä toissijaisista ärsykkeistä, lyhytkestoinen muisti sekä kyky vaihtaa tekemistä tilanteesta toiseen.

Tämä tutkimus toteutettiin etnografisen tutkimusotteen kautta. Aineisto kerättiin kahdessa saman päiväkodin 3–6-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä puoliosallistuvan havainnoinnin, etnografisen haastattelun ja videoinnin avulla syksyllä 2016. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti luokittelun ja teemoittelun avulla sisällönanalyttisesti.

Tutkimus yhdistää toiminnanohjausta ja siirtymätilanteita koskevan teorian tiedon. Siirtymätilanteissa käytettävät menetelmät ovat usein toiminnanohjauksen menetelmiä, vaikkei niitä nimetä toiminnanohjauksen termein. Aineistossa siirtymätilanteissa käytettiin monipuolisesti yksilöön, ryhmään ja ympäristöön kohdistuvia toiminnanohjauksen menetelmiä vuorovaikutusta korostaen. Siirtymätilanteen sujuvuuteen liittyy monia tekijöitä, kuten suunnittelu, arvoperusta, joustavuus ja tunteet. Siirtymätilanteissa on tapahtumia, joiden voidaan ajatella olevan sujuvuuden esteitä tai luonnollinen osa siirtymätilanteita.

Tutkimus jäsentää tietoa siirtymätilanteista ja niissä käytettävistä toiminnanohjauksen menetelmistä. Siirtymätilanteiden sujuvuutta ja toiminnanohjauksen taitoja edistämällä voidaan oletettavasti helpottaa päivähoidon ja sen myötä yksittäisen lapsen ja työntekijän arkea.

Asiasanat: toiminnanohjaus, siirtymätilanne, etnografia, päiväkotitoiminta, varhaiskasvatus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TOIMINNANOHJAUS LAPSEN TAITONA	8
	2.1 Toiminnanohjauksen taitojen tausta	8
	2.2 Mistä toiminnanohjaus rakentuu?.....	10
	2.3 Toiminnanohjauksen taitojen merkitys	13
3	PÄIVÄKODIN SIIRTYMÄTILANTEET	16
	3.1 Siirtymätilanne osana päiväkotipäivää	16
	3.2 Päiväkodin toimintakulttuuri ja kasvatuskäytännöt.....	19
4	TOIMINNANOHJAUKSEN TAITOJEN TUKEMINEN PÄIVÄKODIN SIIRTYMÄTILANTEISSA	24
	4.1 Kaikille lapsille toiminnanohjauksen tukea.....	24
	4.2 Toiminnanohjauksen menetelmät	26
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	34
	6.1 Etnografia tutkimusotteena.....	34
	6.2 Tutkimuksen kohteena kaksi päiväkodin ryhmää	35
	6.3 Aineiston keruu.....	37
	6.3.1 Puoliosallistuva havainnointi	38
	6.3.2 Etnografinen haastattelu	40
	6.4 Analyysi	42
	6.4.1 Kontekstin kuvausta	42
	6.4.2 Analyysin eteneminen	44

6.5 Eettisiä ratkaisuja	49
7 TOIMINNANOHJAUSTA TUETAAN VUOROVAIKUTUKSESSA.....	52
7.1 Sanaton viestintä toiminnanohjauksen tukena.....	52
7.2 Sanallinen viestintä toiminnanohjauksen tukena	55
8 MITEN AIKUISET TUKEVAT TOIMINNANOHJAUKSEN TAITOJA PÄIVÄKODIN SIIRTYMÄTILANTEISSA	63
8.1 Siirtymätilannetta edeltävät menetelmät	63
8.2 Menetelmät siirtymätilanteen aikana	67
8.3 Menetelmät siirtymätilanteen jälkeen.....	71
9 SIIRTYMÄTILANTEEN SUJUVUUS	73
9.1 Siirtymätilanteiden sujuvuutta edistävät tekijät	73
9.2 Tunteet ja halu siirtyä siirtymätilanteissa	84
9.3 Siirtymätilanteen sujumisen esteet vai sen luonnollinen osa	87
10 POHDINTA.....	90
10.1 Tulosten yhteenvetoa ja johtopäätöksiä	90
10.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	95
LÄHTEET	100
LIITTEET.....	106

KUVAT

Kuva 1 Yksi tapa jaotella toiminnanohjauksen menetelmät	28
Kuva 2 Aamupäivän pienryhmien muodostaminen	36
Kuva 3 Teoreettinen malli siirtymätilanteiden määrästä	43
Kuva 4 Sanaton viestintä toiminnanohjauksen tukena.....	53
Kuva 5 Sanallinen viestintä toiminnanohjauksen tukena	55
Kuva 6 Siirtymätilannetta edeltävät toiminnanohjauksen menetelmät	64
Kuva 7 Toiminnanohjauksen menetelmät siirtymätilanteen aikana	67
Kuva 8 Toiminnanohjauksen menetelmät siirtymätilanteen jälkeen.....	71
Kuva 9 Siirtymätilanteen sujuvuutta edistävät asiat.....	74
Kuva 10 Tunteet ja halu siirtyä siirtymätilanteissa.....	84
Kuva 11 Siirtymätilanteen sujumisen esteet vai sen luonnollinen osa	87

TAULUKOT

Taulukko 1 Diamondin (2013) tutkimus toiminnanohjauksen merkityksestä elämän eri osa-alueilla	13
Taulukko 2 Tilanteet, joiden välillä on mahdollista siirtyä	42
Taulukko 3 Valmiit luokat.....	48

1 JOHDANTO

Päiväkodin siirtymätilanteissa toimiessaan lapsi tarvitsee monenlaisia taitoja, näistä yhtenä olennaisimmista ovat toiminnanohjauksen taidot. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, mitä toiminnanohjauksen taidot siirtymätilanteen yhteydessä ovat, ja kuinka niitä tuetaan. Samalla havainnoidaan siirtymätilannetta ja sen sujumiseen liittyviä tekijöitä omana ilmiönään. Tutkimus käsittelee kokonaisen päiväkotiryhmän siirtymiä, ja pohtii samalla yksittäisen lapsen toimintamahdollisuuksien ja tarpeiden huomioon ottamista ryhmän mukana arjen keskellä. Tämä tutkimus yhdistää toiminnanohjausta ja siirtymätilanteita käsittelevää tutkimusta ja kirjallisuutta uudella tavalla.

Toiminnanohjauksesta puhuttaessa törmää varsinaiseen käsiteviidaksoon: puhutaan esimerkiksi metakognitiosta, itsesäätelystä tai itseohjautuvuudesta. Toiminnanohjaukselle on kuitenkin oma viitekehyksensä ja sen kehittämiseksi voidaan määritellä omat menetelmänsä. Paanasen, Heinosen, Knollin, Leppäsen ja Närhen (2011, 12) mukaan toiminnanohjauksella tarkoitetaan kykyä säädellä käyttäytymistä tilanteen vaatimusten mukaan. Tähän säätelykykyyn kuuluu esimerkiksi ennakointi, suunnittelu, joustava toteutus ja arviointi (Aro & Närhi 2003, 35).

Kansainvälisesti kiinnostus lapsen toiminnanohjauksen taitoja kohtaan on lisääntynyt valtavasti (Hughes 2011, 252). Varhaiskasvatuksen arkeen asti tämä kiinnostus ei ole Suomessa vielä kiirinyt, sillä uudessa valtakunnallisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) toiminnanohjauksen taitoja ei mainita missään muodossa. Sama tilanne on esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Molemmissa asiakirjoissa on kuitenkin mainintoja lapsen toiminnan suunnittelusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 53) on maininta mahdollisuudesta antaa osa-aikaista erityisopetusta lapsille, joilla on esimerkiksi oman toiminnan ohjauksen vaikeuksia, mutta tarkempaa määrittelyä tälle ei anneta.

Suomessa toiminnanohjauksen tutkimiseen ja tukemiseen liittyvää tietoa on tällä hetkellä kenties eniten Niilo Mäki Instituutin tutkimuksissa ja julkaisuissa. Aiemmin koulumaailmaan laadittujen menetelmien rinnalle on tullut uusimpina julkaisuina konsultaatiomalli, jonka avulla päiväkodeille tarjotaan jäsenyntyä tukea levottomille lapsille (Peitso & Närhi 2015). Lapsen päiväkotipäivän toimivuuteen kannattaakin panostaa monin eri tavoin.

Päivähoidon arki vaikuttaa julkisessa keskustelussa kiireiseltä ja kuormittavalta, ja keinoja arjen työssä jaksamiseen tarvitaan. Vauva-lehden verkkojulkaisun artikkelissa suorastaan julistetaan: ”Päivähoidon hätähuuto. 735 päiväkotien työntekijää kertoo, millaista arki päiväkodissa on”. 96 % Meidän perhe - lehden kyselyn vastaajista koki arjen kuormittuneen hallituksen säästöjen vuoksi. (Ruohonen 2017.) Myös Helsingin Sanomien artikkelissa päivähoiton työntekijät kokivat 500 vastaajan perusteella uupumusta, kaaosta ja riittämättömyyden tunteita (Aalto 2017).

Tutkimus päiväkotien arjen toimintoja kohtaan voi antaa kasvattajalle käytännön keinoja toimia yhä vaihtelevammassa ympäristössä, mutta suurin merkitys sillä on toivoakseni itse lapselle. Tietoisuus toiminnanohjauksen teoriasta ja käytännön toteutuksesta voi olla tässä tärkeässä roolissa. Toiminnanohjauksen taitojen hallinta arjessa vaikuttaa yksilön hyvinvointiin monella tavalla, kuten myöhemmin tässä työssä kuvataan.

Kiinnostukseni toiminnanohjaukseen virisi vuosia sitten opiskellessani erillisiä erityisopettajan valmiuksia antavia opintojani. Valitsin tuolloin erään oppimistehtävän aiheeksi oman toiminnan ohjauksen, koska en tiennyt aiheesta mitään. Lapsen ajattelun kehitys ja kyky toimia on kuitenkin aina kiinnostanut minua. Sittemmin työssäni erityislastentarhanopettajana olen huomannut toiminnanohjauksen taitojen merkityksen.

Esittelen tässä työssä ensin, mitä toiminnanohjauksen taidoilla tarkoitetaan ja miten niitä tuetaan ja opetetaan. Sitten määrittelen suomalaisen päiväkodin siirtymätilannetta sekä siirtymissä toimimiseen liittyviä asioita, kuten toimintakulttuuri ja oppimiskäsitys. Tämän jälkeen avaan, mitä etnografinen tutkimusote

tässä työssä tarkoitti ja kuvaan kentällä oloa. Analyysin myötä päädytään kolmeen tuloslukuun, joissa vastaan tutkimuskysymyksiin aineiston avulla. Lopuksi pohdin saatuja tuloksia ja niiden luotettavuutta.

2 TOIMINNANOHJAUS LAPSEN TAITONA

2.1 Toiminnanohjauksen taitojen tausta

Toiminnanohjauksen (engl. Executive Functions) käsitettä määritellään hieman eri tavoin. Paanasen ym. (2011) mukaan toiminnanohjaus on yläkäsite taidoille, joiden avulla ihminen säätelee käyttäytymistään. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että toiminnanohjaukseen sisältyy kyky ennakoida, suunnitella ja arvioida omaa toimintaa. Siihen kuuluu myös kyky toimia suunnitelman mukaan ja jättää toimintaa häiritsevät tekijät huomiotta. (Paananen ym. 2011, 12.) Toiminnanohjauksen taidot kehittyvät koko lapsuusiän. Aluksi lapsi tarvitsee tähän kehitykseen ympäristön tukea, mutta vähitellen riippuvuus ympäristötekijöistä vähenee lapsen oppiessa itse arvioimaan toimintaansa ja antamaan toiminnastaan palautetta. (Peitso & Närhi 2015, 13.)

Tavoitteiden asettaminen ja niitä kohti pyrkiminen on keskeistä toiminnanohjauksessa. Tavoitteet täytyy osata asettaa tilanteeseen sopivaksi ja samalla täytyy arvioida, mihin sen hetkisillä taidoillaan pystyy. (Vilkki & Saunamäki 2015, 82; Aro & Närhi 2003, 35.) Tavoitteeseen pääseminen edellyttää lisäksi, että osataan valita tarkoituksenmukaisesti järjestys, jossa asiat kannattaa tehdä. Tämä vaatii päätöksentekoa, ja kykyä korjata tehtyjä virheitä. (Vilkki & Saunamäki 2015, 76, 82.)

Vilkki ja Saunamäki (2015) korostavat, että toiminnanohjauksen taitoja tarvitaan etenkin uusissa tilanteissa, tai silloin, kun täytyy hoitaa samanaikaisesti useita asioita. Hyvät toiminnanohjauksen taidot auttavat siis omalta osaltaan pitämään yllä toimintakykyä. Vaikeudet näissä taidoissa ilmenevät hajanaisena ja epätarkoituksenmukaisena käyttäytymisenä tilanteessa, jossa rutiinien avulla ei enää pärjääkään. Lisäksi toiminnanohjauksen taitojen haasteet voivat ilmetä sosiaalisissa tilanteissa esimerkiksi hallitsemattomana tunteiden ilmaisuna tai loukkaavana käyttäytymisenä. (Vilkki & Saunamäki 2015, 74, 81, 84.) Diamond

(2013, 146) kuvailee, kuinka eräänä heikkojen toiminnanohjauksen taitojen ilmentymänä ovat ”lipsahdukset”. Tällöin ihminen tekee muuta kuin mitä hän on alun perin aikonut, kuten kulkee ohi siitä, mihin oli menossa.

Toiminnanohjauksen teoria perustuu Vygotskin ja Lurian ajatuksiin sisäisestä puheesta. Vygotski (1982) kuvailee sisäistä puhetta siten, että se on puhetta itselle. Kun ulkoinen puhe on ajatuksien muuttamista sanoiksi, on sisäinen puhe puolestaan sen vastakohta: ”puhe ikään kuin höyrystyy ajatukseksi”. Jos olisi mahdollista muuttaa sisäinen puhe ääneen puhutuksi, tämä puhe olisi käsittämätöntä. Vain sisäisen puheen tuottaja, ihminen itse, tuntee sen psyykkisen kentän, jossa se on tuotettu. Sisäinen puhe on aina tuotettu itselle, eikä itselle tarvitse koskaan selittää asioiden taustoja. (Vygotski 1982, 178–179, 222.) Sisäinen puhe ei ole aina välttämättä auditiivista, vaan esimerkiksi viittomakieli tai muut visuaalisen viestinnän tavat voivat toimia sisäisen puheen merkkijärjestelmänä. Sisäinen puhe on lyhennettyä, eikä se noudata ulkoisen puheen lauserakenteita tai kielioppia. (Närhi 1999, 13–14.)

Sisäinen puhe kehittyy vähitellen. Aluksi lapsi toimii aikuisen puheen ohjaamana (Aro & Närhi 2003, 9), muttei pysty säätelemään toimintaansa puheella, vaan tarvitsee konkreettista palautetta (Närhi 1999, 13). Vähitellen lapsi alkaa kuvailla itsekkin tekemisiään ääneen, ensin jälkikäteen ja sitten samanaikaisesti toiminnan kanssa (Aro & Närhi 2003, 9). Vygotski (1982) kuvaa tällaista lapsen käyttämää puhetta egosentriseksi puheeksi. Lapsen puhe on tässä ilmaisutavaltaan ulkonaista puhetta, mutta kuitenkin toiminnallisesti ja rakenteellisesti jo sisäistä. Samaan aikaan egosentrisen puheen kanssa lapsi käyttää ulkoisia merkkejä, kuten laskee sormillaan. (Vygotski 1982, 97, 222.) Vähitellen lapsen puhe alkaa muuttua sisäiseksi (Aro & Närhi 2003, 9). Sisäisen puheen avulla lapsi ohjaa toimintaansa antaen itselleen ohjeita (Määttä & Aro 2011, 54).

Luria (1961) oli Närhen (1999) mukaan sitä mieltä, että kaikki monimutkaiset henkiset toiminnot perustuvat kieleen ja kielen sosiaaliseen aspektiin eli puheeseen. (Närhi 1999, 13). Kielellä ja sisäisellä puheella on siis olennainen merkitys toiminnanohjauksen taitojen kehittymiselle. Kieli mahdollistaa irtaantumisen

välittömistä havainnoista. Kielen avulla pystymme jäsentämään aikaa, kohdentamaan tarkkaavuutta, painamaan tietoisesti asioita mieleen, suunnittelemaan, ajattelemaan käsitteellisesti ja ratkaisemaan ongelmia, sekä reflektoimaan omaa ja toisten toimintaa. (Aro, Laakso & Närhi 2007, 14; Määttä & Aro 2011, 54.)

2.2 Mistä toiminnanohjaus rakentuu?

Toiminnanohjaus koostuu useasta eri tekijästä. Näistä useimmin mainitut ovat inhibitio, työmuisti sekä kognitiivinen joustavuus (Hughes 2011, 251). Tutkimuksissa on ristiriitaisuutta siitä, miten nämä tekijät vaikuttavat toisiinsa (Diamond 2013, 135). Oletettavasti nämä kolme asiaa kuitenkin liittyvät toisiinsa, vaikka ne ovatkin suhteellisen erillisiä (Monette 2015, 121). Onnistunut toiminnanohjaus edellyttää näiden erillisten toimintojen sujuvaa, tietoista ja tavoitteellista yhteistoimintaa (Vilkki & Saunamäki 2015, 76). Seuraavaksi esittelen lyhyesti toiminnanohjauksen tärkeimmät elementit inhibition, työmuistin, kognitiivisen joustavuuden, sekä vielä itsesäätelyn, joka mainitaan usein toiminnanohjauksen yhteydessä.

Inhibitio (engl. Inhibition) tarkoittaa kykyä jättää ärsyke huomiotta toisen tärkeämmän ärsykkeen vuoksi (Monette 2015, 121). Toiminnan kannalta epäolennaisia ärsykejä voidaan välttää esimerkiksi jättämällä toimintaa häiritsevät ärsykkeet huomiotta. Ärsykkeen ja reaktion väliin voidaan myös yrittää tuottaa viivettä, joka mahdollistaa harkitun ja suunnitellun toiminnan. (Paananen ym. 2011, 13.) Inhibition avulla ihminen pystyy vastustamaan houkutus- ja impulsiivista käytöstä, ja ilman tätä taitoa olisimme mielihalujemme ja vanhojen tapojemme armoilla tehden itsestämme naurunalaisia (Diamond 2013, 137). Laajasti ajateltuna inhibitio on toiminnan lisäksi kykyä tukahduttaa ei-toivottuja ajatuksia. Sen avulla voidaan kontrolloida siis myös ajatuksia ja tunteita. (Diamond 2013, 137.) Ympäristö vaikuttaa siihen, kuinka inhibition avulla pystymme vaikuttamaan tahdonalaisesti tarkkaavuuteen. Esimerkiksi meluisa tai muuten epämiellyttävä ympäristö vaikuttaa yksilöllisesti enemmän tai vähemmän ihmisten

tarkkaavuuteen, mutta toisaalta liian ärsykkeetön ympäristökään ei kaikille sovi: osa ihmisistä kaipaakaan ärsykejä keskittyäkseen. (Aro & Närhi 2003, 24, 30.)

Työmuisti (engl. Working Memory) on toinen toiminnanohjauksen osa-alue. Se on taito käsitellä, päivittää ja varastoida informaatiota tehtävän aikana (Monette 2015, 121). Työmuisti voidaan jakaa verbaaliseen ja ei-verbaaliseen eli visuo-spatiaaliseen työmuistiin. Työmuisti ja inhibitio alkavat kehittyä molemmat varhain, ja tutkijat ovat eri mieltä siitä, onko inhibitio erillinen työmuistista, tai onko inhibitio työmuistin harjoituksen tulosta (Diamond 2013, 142, 146, 148.) Joka tapauksessa molempia Diamondin (2013) mielestä tarvitaan, ja yleensä samanaikaisesti: työmuisti tukee inhibitiota, jotta tavoite pystytään pitämään mielessä, ja inhibitio työmuistia, jotta pystytään keskittymään niihin asioihin, joita halutaan muistin varassa käsitellä. Työmuistia tarvitaan muun muassa matemaatiikassa, ja silloin, kun tehdään mielessä muistilistoja, ja työmuisti näyttäytyy kyvyssä ymmärtää kieltä ja toimia ohjeen mukaan. Luovuus edellyttää kykyä yhdistellä asioita uudella tavalla, ja tähänkin tarvitaan työmuistia (Diamond 2013, 143–144.)

Thorellin (2009) ruotsalaistutkimuksessa tutkittiin tietokoneperusteisten harjoitusohjelmien vaikutusta inhibition ja visuo-spatiaalisen työmuistin kehittymiseen 4–5-vuotiailla lapsilla. Lapset jaettiin neljään ryhmään. Viiden viikon ja 15 minuutin päivittäisen harjoittelun aikana kaksi ryhmää teki kohdennettuja toiminnanohjauksen tehtäviä tietokoneella, yksi ryhmä pelasi kaupallisia kaikille tarjolla olevia tehtäviä, ja yksi ryhmä ei käyttänyt tietokoneita. (Thorell 2009, 107–108.) Työmuistia mittaavissa tehtävissä lapset kehittivät kaikkien tehtävien osalta, ja inhibitioryhmässä kahdessa tehtävässä kolmesta, kun taas muiden kahden ryhmän lapset eivät kummatkaan edistyneet. Tiedetään siis, että etenkin työmuistia voidaan kehittää, muttei tiedetä, kuinka pysyviä nämä tulokset ovat. (Thorell 2009, 110–111.)

Kognitiivinen joustavuus. Kolmas toiminnanohjauksen taito on kyky ajatella ja toimia joustavasti (engl. Cognitive Flexibility tai Task Switch). Se tarkoittaa kykyä muuttaa näkökulmaa, ja joustavaa sopeutumista uusiin vaatimuksiin,

sääntöihin tai valintoihin. (Diamond 2013, 137, 149.) Tällainen joustavuus kehittyy myöhemmin kuin työmuisti ja inhibitio (Monette 2015, 135), koska näkökulman vaihtamiseksi täytyy jo osata kohdistaa tarkkaavuutta ja aktivoida työmuistia (Diamond 2013, 149). Snyderin ja Munakatan (2010) mukaan taidon kehittyminen sisäsyntyiseksi edellyttää että lapsi oppii tunnistamaan, milloin tekemistä täytyy vaihtaa ja mihin tekemiseen siirrytään. Tämän lisäksi lapsella täytyy olla halu vaihtaa tekemistä. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi oppii lopettamaan leikin ja laittamaan lelut pois, kun on aika pukeutua. Valintojen tekeminen mielessä on tärkeää sisäsyntyisen joustavuuden kehittymiselle. Ulkoisia vihjeitä tarvitaan, mutta liiallisten ulkoisten vihjeiden avulla ei tarvitse oppia itse valitsemaan tekemistä. (Snyder & Munakata 2010, 155–156, 164.)

Itsesäätely. Kolmen edellä kuvaillun toiminnanohjauksen elementin, inhibition, työmuistin ja kognitiivisen joustavuuden, lisäksi itsesäätely (engl. Self-regulation) on läheinen käsite toiminnanohjaukselle. Toiminnanohjauksen taidot perustuvat itsesäätelylle, joten itsesäätely on hieman laajempi käsite (Aro ym. 2007, 11). Toiminnanohjauksen tutkijat perinteisesti tarkastelevat ajatuksia, tarkkaavaisuutta ja toimintaa, kun itsesäätelyn tutkijat ovat keskittyneet enemmän tunteiden säätelyyn (Diamond 2013, 152). Itsesäätelyn avulla ihminen oppii hyväksymään omat tunnekokemuksensa ja säätelemään tunteiden lisäksi käyttäytymistään sosiaalisesti suotavaan suuntaan (Aro 2011b, 10–11). Itsesäätely estää lasta esimerkiksi lyömästä, kun joku loukkaa tunteita, tai se estää käyttäytymästä sosiaalisten normien vastaisesti (Diamond 2013, 138). Itsesäätely alkaa kehittyä jo vastasyntyneenä vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, ja kehityksen myötä ympäristön normit ja lapsen itselleen antamat tavoitteet asettavat tavoitteita käyttäytymisen säätelylle. Itsesäätelyä voidaan tukea, ja aikuisen odotukset ja oletukset lapsen kyvyistä vaikuttavat paljon siihen, miten sitä tuetaan. (Aro 2011b, 11–12.) Lapsen käyttäytyminen voi olla hämmentävää esimerkiksi päiväkodin henkilökunnalle, jos lapsi rikkoo sääntöjä eikä noudata ohjeita, varsinkin, jos lapsella ei ole todettu muuta pulmaa esimerkiksi kielen kehityksessä. Lapsi tarvitsee itsesäätelyyn konkreettista ympäristön ohjausta ja tukea, ja tuki voidaan aloittaa varhain, mikäli se tunnistetaan ajoissa ja oikein. (Aro ym. 2007, 11, 14.)

Lapsi, joka ei osaa säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään, saa valitettavasti usein kielteistä palautetta ympäristöltään, vaikka tällainen lapsi nimenomaan tarvitsisi kokemuksia palkitsevasta vuorovaikutuksesta (Aro ym. 2007, 15).

2.3 Toiminnanohjauksen taitojen merkitys

Toiminnanohjauksen taitojen hallinnalla on suuri merkitys. Hyvät toiminnanohjauksen taidot ennustavat läpi elämän kestäväää terveyttä, hyvinvointia ja elämänlaatua, ja ne auttavat pääsemään hyviin saavutuksiin (Diamond 2013, 156). Diamond (2013, 137) kartoitti aikaisempia toiminnanohjausta koskevia tutkimuksia, ja selvitti toiminnanohjauksen taitojen yhteyden lähes jokaiseen elämän osa-alueeseen ("aspect of life"). Diamondin (2013) keskeiset tulokset ovat:

Elämän osa-alue	Tapa, jolla toiminnanohjaus on merkityksellinen
Henkinen terveys (Mental health)	Heikot toiminnanohjauksen taidot ovat yhteydessä addiktioihin, tarkkaavuuden häiriöihin (ADHD), käytöshäiriöihin, masennukseen, pakko-oireiseen käyttäytymiseen ja skitsofreniaan
Fyysinen terveys (Physical health)	Heikot toiminnanohjauksen taidot vaikuttavat liikalihavuuteen, ylensyömiseen, haitallisten aineiden väärinkäyttöön sekä hoito-ohjeiden noudattamiseen
Elämänlaatu (Quality of life)	Hyvillä toiminnanohjauksen taidoilla on yhteys parempaan elämänlaatuun
Koulumenestys (School readiness, School success)	Toiminnanohjauksen taidot ovat älykkyyttä tärkeämpiä matemaatikassa ja äidinkielessä. Hyvät toiminnanohjauksen taidot ennustavat hyvää matemaattista ja kielellistä kyvykkyyttä läpi kouluvuosien
Työssä menestyminen (Job success)	Heikot toiminnanohjauksen taidot johtavat heikkoon työn tuottavuuteen, sekä vaikeuksiin löytää ja pitää työpaikka
Avio-onni (Marital harmony)	Jos puolisoilla on heikot toiminnanohjauksen taidot, hänen kanssaan voi olla vaikeaa tulla toimeen. Hän voi olla epäluotettava ja impulsiivinen
Yleinen turvallisuus (Public safety)	Heikot toiminnanohjauksen taidot johtavat sosiaalisiin ongelmiin, kuten rikollisuuteen, uhkarohkeaan käyttäytymiseen, väkivaltaan ja rajuihin tunteenpurkauksiin

Taulukko 1 Diamondin (2013) tutkimus toiminnanohjauksen merkityksestä elämän eri osa-alueilla

Edellä olevasta taulukosta käy ilmi toiminnanohjauksen vaikutukset elämän eri osa-alueilla. Myös muissa tutkimuksissa on huomattu hyvien toiminnanohjauksen taitojen olevan yhteydessä elämässä pärjäämiseen, kuten akateemisen menestykseen (Hughes 2011, 264), ja siten saman asian kääntöpuolena heikkojen taitojen yhteyden oppimisvaikeuksiin (Aro ym. 2007, 11).

Toiminnanohjauksen syytaustasta ei ole vielä täyttä selvyyttä. Vaikka tiedetään, että toiminnanohjauksen taidoilla on biologinen perusta aivojen etuotsalohkojen alueen kehityksessä, yritetään löytää ympäristötekijöitä, jotka vaikuttavat toiminnanohjauksen kehitykseen (Röthlisberger, Neuenschwander, Cimeli, Michel, Roebers 2012, 413). Toiminnanohjauksessa näkyy ensimmäisenä, jos kaikki ei ole elämässä hyvin: stressi, suru, yksinäisyys ja jopa fyysisen kunnon puute voi näkyä aivojen toiminnassa ja käyttäytymisessä. Ihminen voidaan äärimmillään diagnosoida toiminnanohjauksen vaikeuksista kärsiväksi, vaikka oikein syy olisi ympäristötekijöissä. (Diamond 2013, 153, 156.)

Tulokset toiminnanohjauksen taitojen merkityksestä yksilön myöhempään elämään rohkaisevat tutkijoita selvittämään, mitkä ympäristötekijät vaikuttavat näiden taitojen kehitykseen. Esimerkiksi yhdysvaltalaiset Crook ja Evans (2014) selvittivät suunnittelutaitojen ja perheen tulojen välistä yhteyttä. Etukäteen oli selvillä, että heikko sosioekonominen asema periytyy, mutta tämän ja heikkojen suunnittelutaitojen yhteyttä ei vielä ollut tutkittu. Heidän tutkimuksessaan huomattiin, että heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevien perheiden lapsilla oli heikommat suunnittelutaidot. Syyksi tutkijat arvelivat, että heikot kasvuolosuhteet voivat johtaa siihen, etteivät vanhemmat kykene keskittymään jokapäiväisiin askareisiin, jotka kehittäisivät suunnittelutaitoja. Sen lisäksi kaotoissa ympäristössä elää muita useammin uupuneet vanhemmat, jotka eivät pysty tukemaan lapsen suunnittelutaitoja. (Crook & Evans 2014, 406–410.)

Hyvät toiminnanohjauksen taidot vaikuttavat myönteiseen käsitykseen itsestä. Jos ympäristö antaa riittävästi kokemuksia ja palautetta onnistuneesta toiminnan säätelystä, lapsi jaksaa yrittää, ja hänelle kehittyy tunne siitä, että hän voi vaikuttaa niin itseensä kuin ympäristöönsä liittyvien tapahtumien kulkuun (Aro &

Närhi 2003, 8–9). Toiminnanohjauksen taidot antavat ihmiselle valmiuksia. Näiden taitojen avulla saa tilaisuuden leikitellä ideoilla, mukautua nopeasti ja joustavasti olosuhteiden muutoksiin ja ne antavat ihmiselle aikaa harkita, vastustaa houkutuksia, ylläpitää tarkkaavuutta ja kohdata uusia haasteita (Diamond 2013, 155).

Tässä luvussa 2 olen kuvaillut toiminnanohjauksen teoriaa, sitä mistä toiminnanohjaus rakentuu sekä toiminnanohjauksen merkitystä. Seuraavaksi määrittelen suomalaisen päiväkodin siirtymätilanteita osana lapsen päivää sekä siirtymätilanteeseen vaikuttavaa toimintakulttuuria.

3 PÄIVÄKODIN SIIRTYMÄTILANTEET

3.1 Siirtymätilanne osana päiväkotipäivää

Täsmällistä määritelmää suomalaisen päiväkodin siirtymätilanteille ei ole, ja vaikka siirtymät ovat päivittäin toistuva oleellinen osa lapsen päiväkotipäivää, niistä löytyy varsin vähän tutkittua tietoa. Tässä tutkimuksessa siirtymätilanne edustaa toiminnanohjauksen taitojen kontekstia. Lisäksi siirtymätilannetta ja sen sujuvuutta tarkastellaan itsenäisenä ilmiönä.

Siirtymätilanteet ovat päivittäin toistuvia tilanteita. Opetushallituksen laatimissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) päivittäin toistuvat tilanteet määritellään hoitotilanteiksi, jotka ovat keskeinen osa päiväkodin päivää. Hoito määritellään näissä tilanteissa fyysisistä tarpeista huolehtimiseksi, ja näissä hoitotilanteissa olennaista on vastavuoroinen psyykinen ja tunnepohjainen välittäminen. Hoitotilanteet ovat aina sekä kasvatus- että opetustilanteita, joissa opitaan taitoja, kuten vuorovaikutusta, ajan hallintaa, itsestä huolehtimista ja tottumusten omaksumista. (Opetushallitus 2016, 21.)

Päiväkodin siirtymätilannetta on määritelty sekä Suomessa että maailmalla. Karila ja Kinos (2010, 285) tutkivat suomalaisen päiväkodin päivää, ja huomasivat päivän koostuvan episodeista. Episodit ovat tapahtumia ja tilanteita, joilla on alku ja loppu sekä tavoite ja funktio. Karila ja Kinos (2010) nimesivät siirtymätilanteet siltaepisodeiksi, jotka muodostavat ikään kuin sillan kahden pääepisodin välille. Pääepisodit he näkivät ennalta sovituiksi tapahtumiksi, joista yleensä ilmoitetaan ilmoitustaululla. (Karila & Kinos 2010, 285–286.)

Kansainvälisessä siirtymätilannetta käsittelevä tutkimus on puolestaan koskenut paljon koulumaailmaa. Yhtenä syynä tähän voi olla se, että lapset aloittavat koulun aikaisemmin kuin Suomessa, joten varhaiskasvatus ja koulumaailma nivoutuvat siten yhteen. Cameron, Connor ja Morrison (2005, 70) määrittelevät siirtymätilanteita tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksessaan siirtymäaika

oli ohjeistamatonta ja määrittelemätöntä aikaa, jolloin odotettiin esimerkiksi tunnin tai lounaan alkamista. Siirtymätilanteiksi käsitettiin myös oppitunnin aikana tehtävästä tai kirjasta toiseen siirtyminen.

Siirtymätilanteiden suunnitteluun ei tutkimusten mukaan ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Banerjee ja Horn (2013, 4) kokevat, että siirtymätilanteita pidetään tarpeellisina päivän osina, mutta niitä ei yleensä suunnitella. Ne nähdään vain väliaikana, jolloin liikutaan toimintojen välillä, eikä niille ole mitään kasvatuksellista tavoitetta, vaikka näin pitäisi olla. Siirtymätilanteiden tulisi olla suunniteltuja, mainitsee myös Olive (2004, 11). Suunnittelua tarvitaan Banerjeen ja Hornin (2013) mukaan varsinkin siinä vaiheessa, kun aikuiset ja lapset eivät ole vielä löytäneet rutiineja. Etenkin uusille opettajille siirtymätilanteet voivat olla erityisen vaikeita. Siirtymätilanteita suunniteltaessa on tärkeää ottaa huomioon lapsen kielellisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti erilaiset taustat. Joustavuutta ja yksilöllisyyttä tarvitaan. (Banerjee & Horn 2013, 3-4, 13.)

Siirtymätilanteellakin voi olla tavoite. Parhaimmillaan siirtymätilanne nähtiin Karilan ja Kinoksen (2010, 86) tutkimuksessa joustavana ja loogisesti etenevänä. Omatoimisuus oli tavoiteltavaa Banerjeen ja Hornin (2013, 7) tutkimuksessa: lapset saivat liikkua niin itsenäisesti kuin mahdollista. Cameron ym. (2005, 79) kuvaavat hyvää siirtymätilannetta termillä ”smoothly running”, minkä voi ajatella kuvaavan sujuvasti ja kitkattomasti etenevää tilannetta. Ostrosky, Jung & Hemmeter (2002) käyttivät ilmaisua ”smooth and independent transitions”, korostaen sitä, että sujuva ja omatoimisuutta suosiva siirtymä vähentää haastavaa käyttäytymistä ja jättää enemmän aikaa muille oppimishetkille. Ryhmän mukana itsenäinen siirtymistä selviytyminen nähtiin tärkeänä kouluun lähtevän lapsen taitona. (Ostrosky ym. 2002, 4). Esimerkeissä käy usein ilmi siirtymätilanteen alisteinen rooli jonkun tärkeämmän tilanteen mahdollistajana. Siirtymätilannetta tarkastellaan kuitenkin tässä tutkimuksessa oppimisen paikkana eli tilanteena, jolla on itsenäinen merkitys osana lapsen päivää.

Siirtymätilanteissa vietetään iso osa päivästä. Cameronin ym. (2005) pitkitäistutkimuksessa tarkasteltiin aikaa, joka käytettiin siirtymiin, opetukseen ja toi-

minnan organisointiin. Yhdysvaltalaislapsia havainnoitiin ensimmäisen kouluvuoden syksyllä, talvella ja keväällä aina kokonaisen koulupäivän ajan. Tutkimuksessa siirtymiin käytettiin keskimäärin lähes yhtä kauan aikaa kaikkina vuoden aikoina, mutta vaihteluväli pieneni: syksyllä lapsella meni siirtymiin syksyllä enimmillään 129 minuuttia kun keväällä enää 94 minuuttia. (Cameron ym. 2005, 67–75.) Myös yhdysvaltalaiset Banerjee ja Horn (2013, 4) selvittivät esiopetusikäisten lasten siirtymätilanteita, ja huomasivat lasten siirtyvän päivän aikana lukuisia kertoja paikasta toiseen ja käyttävän viisituntisesta koulupäivästään vähintään tunnin siirtymissä.

Siirtymätilanteita pidetään usein vaikeina (Olive 2004, 11), lapsen haastavaa, hämmentynyttä ja turhautunutta käyttäytymistä esiin tuovana tilanteina (Ostrosky ym. 2002, 3). Tutkijat ovat pohtineet haastavaa käyttäytymistä. Banerjeen ja Hornin (2013, 3) tutkimuksessa haastavana käyttäytymisenä pidettiin sitä, kun lapsi kieltäytyy lopettamasta meneillään olevaa tekemistään. Haastavana pidettiin myös muiden häiritsemistä tai muuta häiritsevää käyttäytymistä siirtymätilanteen välttämiseksi. Lapsi saattaa olla kärsimätön siirtyessään, hän ei odota vuoroaan tai hänen on vaikea aloittaa ja sitoutua uuteen tehtävään. Syitä haastavaan käyttäytymiseen voi Ostroskyn ym. (2002, 3–4) mielestä olla esimerkiksi aikaisemmat turhautumiset ja stressaavat kokemukset. Lapset ovat ehkä saaneet paljon kielteistä palautetta. Voidaan myös miettiä, onko päivässä liikaa siirtymiä – lapset voivat mahdollisesti kokea, etteivät ole saaneet riittävästi aikaa siirtymää edeltäviin toimintoihin. Olive (2004, 15) puolestaan pohtii, ettei lapsella ole välttämättä riittävästi taitoja siirtymätilanteissa suoriutumiseen. Voi olla, ettei lapsi ymmärrä, milloin siirtymätilanne alkaa ja loppuu, tai ehkä hän ei osaa suorittaa sen vaiheita. Työn tuomia arkikokemuksia siirtymätilanteiden haastavuudesta ja sen syistä on varmasti paljon, kuten kiertävän erityislastentarhanopettaja Koivusen (2013) siirtymätilannekuvauksissa, jossa hän arvioi siirtymätilanteiden levottomuuden johtuvan strukturoimattomuudesta sekä riittämättömästä ohjauksesta. Kasvattajan täytyy Koivusen mukaan ohjata, mitä siirtymätilanteessa tehdään ja missä järjestyksessä. Aikuisen tulisi myös olla lasta edelläsiellä, minne lapsi on siirtymässä. (Koivunen 2013, 59.)

Haastavaa käyttäytymistä kohdatessaan opettaja voi ihan ensin kysyä itseltään, miksi hän on huolissaan, ja mitä välineitä ja tukea ylipäättään on käytettävissä haastavissa tilanteissa. Huolellinen suunnittelu auttaa haastavissa siirtymätilanteissa. (Banerjee & Horn 2013, 3.) Banerjee ja Horn (2013) esittelevät kaksi menetelmää, joiden avulla voidaan suunnitella parempia siirtymiä. Toinen on tarkistuslista, johon merkitään siirtymätilanteiden vaiheiden mukaan siirtymän tarkoitus kaikille lapsille. Siirtymätilanteen tavoitteena ryhmälle voi olla esimerkiksi kirjojen kerääminen, käsien pesu, välipalan esille ottaminen ja siirtyminen pöytään. Aikuiselle mietittiin sekä tehtävä että sijainti näissä siirtymätilanteessa. (Banerjee & Horn 2013, 3–6.) Toinen Banerjeen ja Hornin (2013, 8–9) ehdottama menetelmä kohdistui niihin yksittäisiin lapsiin, joilla oli vaikeaa siirtymätilanteissa. Havainnointia pidettiin tärkeänä ennen menetelmän valintaa, jotta oli mahdollista selvittää syy käyttäytymiselle. Saattoi esimerkiksi selvitä, ettei lapsella ollut aikaa mennä omaan tahtiin siirtymiin, vaan hänet vain nopeasti ”heitettiin” täynnä lapsia olevaan tilanteeseen. Havainnoinnin jälkeen sovittiin kirjautusti ehdotus toiminnan muuttamiselle, aikuisen rooli, sekä tavat arvioida uutta käytäntöä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan siirtymätilanteita sellaisina päivittäin toistuvina hetkinä, joissa siirrytään fyysisesti tekemisestä toiseen päiväkotipäivän aikana. Tällaisia ovat siirtymät sisältä ulos tai takaisin sisälle sekä siirtymät sisällä tilasta toiseen eri toimintaan. Siirtymätilanne alkaa siitä, kun edellistä toimintaa aletaan lopettamaan ja päättyy siihen, kun lapsi on siirtynyt uuteen toimintaan. Toiminta voi olla myös vain paikallaan olemista. Jätän siirtymätilanteen ulkopuolelle yksittäisen lapsen tuonti- ja hakutilanteet sekä siirtymät tehtävästä toiseen saman toimintahetken aikana.

3.2 Päiväkodin toimintakulttuuri ja kasvatuskäytännöt

Päiväkodin toimintaan liittyy olennaisesti sen toimintakulttuuri ja toimintaa ohjaavat asiakirjat. Erilaiset toimintakulttuurit vaikuttavat päivähoitoon samoin

kuin henkilöstön ammatilliset käytännöt, käsitykset lapsuudesta, media ja yhteiskunnallinen keskustelu. Kulttuurisesti painottuneet tekijät vaikuttavat siis toimintaamme. (Vuorisalo 2013, 22.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016) mukaan toimintakulttuuri vaikuttaa kaikkiin sen jäseniin ja kaikki jäsenet toimintakulttuuriin, tunnistetaan sen merkitys tai ei. Toimintakulttuuri rakentuu muun muassa arvoista, periaatteista, normeista, tavoitteista, oppimisympäristöistä, työta-voista, yhteistyöstä, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä. Lisäksi siihen kuuluu henkilöstön osaaminen ja ammatillisuus, johtaminen sekä toiminnan organisointi, suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. (Opetushallitus 2016, 28.) Toimintakulttuurin puitteet sanelevat sen, miten lapsi on mukana yhteisönsä toiminnassa ja päätöksenteossa (Karila 2009, 258).

Päiväkotia voidaan pitää pitkälti sopimuksellisuuteen perustuvana yhteisönä, jossa yksilön täytyy rakentaa sekä jäsenyytensä ryhmässä että olla yksilöllinen (Lehtinen 2000, 190). Päiväkotien sopimuksellisia käytäntöjä ovat esimerkiksi erilaiset säännöt. Lapset ovat taitavia lukemaan päiväkodissa vallitsevaa normistoa, ja osa lapsista osaa luovia sen rakenteissa omien intressien mukaan. Voidaan miettiä, mikä on lapsen mahdollisuus tuoda ääntään kuuluville esimerkiksi käytäntöjen kehittämisessä (Karila 2009, 252, 259.) Koiviston (2011) tutkimuksessa henkilökunta pohti usein sitä, kuinka tärkeää arjessa on sopia säännöistä ja sitoutua pitämään niistä kiinni. Lapsen on tärkeää ymmärtää, miksi häneltä vaaditaan jotain. Sääntöjä ja rajoja tarvitaan hallinnan tunteen kehittymiseksi. (Koivisto 2011, 54.) Yhdessä sovitut toimintatavat ja säännöt auttavat luomaan turvallisen, toisia kunnioittavan ja yhteisvastuullisen oppimisympäristön ja sen mukaisen ilmapiirin, sanotaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 32). Sääntöjä pidetään usein kielteisenä rajoittamisena, mutta Laakso (2011, 67) muistuttaa, että sisäsyntyistä, lapsen omasta halusta lähtevää, ohjeiden ja kieltojen noudattamista voidaan pitää ensimmäisenä osoituksena moraalिसääntöjen sisäistämisestä.

Siirtymätilanne on erilaisten asioiden ja taitojen oppimisympäristö. Rauste-von Wrightin, von Wrightin ja Soinin (2003) mukaan oppimisympäristön toimintakulttuurin ilmapiirillä on vaikutusta oppimismahdollisuuksiin. Turvallisessa ilmapiirissä voidaan ottaa riskejä, kyseenalaistaa ajattelua ja kysyä kysymyksiä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 65). Itsetuntoa tukeva toimintakulttuuri edellyttää yhteistä suuntaa kehittämistyössä, sitoutumista tavoitteisiin sekä yhteistä tietopohjaa kehitettävästä ilmiöstä. (Koivisto 2011, 43). Koiviston esitetyt ajatukset itsetuntoa tukevasta toimintakulttuurista soveltuvat kuvaamaan varmasti kaikkia päiväkodin arjen tilanteita ja oppimista. Hänen toimintatutkimuksessaan (Koivisto 2011) kävi uusien arvojen – olemassaolon oikeutus, vuorovaikutuksen arvostaminen, kiireettömyys ja lapsen yksilölliset tarpeet – myötä niin, että kasvattajat alkoivat esimerkiksi luoda kiireettömyyttä, ja arvostaa päivittäin toistuvia tilanteita. Lapsille hyvinkin arkiset puuhat aikuisen kanssa olivat merkityksellisimpiä. Yleisen itsetunnon vahvistaminen on mahdollista silloin, kun kaikki tilanteet nähdään arvokkaina, ja kasvattajat ovat niissä aidosti läsnä. (Koivisto 2011, 51.)

Oppimisympäristöön kuuluu paitsi toimintakulttuurin tavat ja ilmapiiri, myös fyysinen tila. Siirtymätilanteetkin tapahtuvat enimmäkseen aina samoissa tiloissa, joten ei ole samantekevää, kuinka ne on järjestetty. Kasvatusinstituutioissa fyysisen tilan merkitys korostuu (Alasuutari 2009, 56). Myös Lehtinen (2000, 10–11) on sitä mieltä, että päiväkodin fyysisellä ympäristöllä on merkitystä, koska fyysiset tilat määrittelevät muun muassa kohtaamisia ja vuorovaikutusta, ja ne sisältävät esimerkiksi oletuksia ja sääntöjä niiden käytöstä.

Kasvattajan käsitys oppimisesta vaikuttaa siihen, miten hän työskentelee lasten kanssa. Oppiminen on Rauste-von Wrightin ym. (2003) mukaan uuden tiedon taltioimista ja tulkitsemista, ja fyysisen ja sosiaalisen maailman rakentamista (Rauste-von Wright ym. 2003, 50). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 20) luonnehditaan oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Lapsi nähdään aktiivisena ja luonnostaan uteliaana sekä oppimishaluisena. Hän oppii havainnoimalla ja

muuta jäljittelemällä. Oppiminen puolestaan nähdään kokonaisvaltaisena kaikkialla tapahtuvana ilmiönä, jossa yhdistyvät tiedot, taidot, tunteet, toiminta, aistit, keholliset kokemukset sekä ajattelu. Aikaisemmat kokemukset ovat tärkeitä, samoin mielenkiinnon kohteet ja osaaminen. Lapsella on oikeus aikuisen tukeen. Sopivan haastava sekä kiinnostava ja tavoitteellinen toiminta on oppimisen innostajana. Lapsen tulee saada onnistumisen kokemuksia, iloa toiminnastaan sekä käsityksestä itsestään oppijana.

Tunteiden ja motivaation merkitystä oppimisessa on alettu kunnolla ymmärtää vasta viime aikoina, ja molempia on hyvä tarkastella aina kun puhutaan oppimisesta. Tunteet ja motiivit liittyvät tavoitteiden asettamiseen ja tiedostamiseen (Vilkki & Saunamäki 2015, 76). Toimintaa ohjaa kaikki se, mitä aikaisemmin on kokenut, ja mitä tietää käsillä olevasta tehtävästä (Aro & Närhi 2003, 25). Tähän liittyy myös itsearvostus: itseään arvostava yksilö on valmis kokeilemaan uusia toimintamalleja (Rauste-von Wright ym. 2003, 47). Kasvattaja, joka ei ota huomioon ihmisen emotionaalisia, sosiaalisia ja fyysisiä tarpeita huomaa pian, että nuo huomiotta jääneet tarpeet vaikuttavat tavoitteita vastaan (Diamond 2013, 154).

Tunteilla saattaa olla tarkkaavuuden suuntaamisessa lapselle vielä suurempi merkitys kuin aikuiselle, koska lapsi elää enemmän sen hetkisessä tilanteessa. On luonnollista, että esimerkiksi peloissaan oleva lapsi ei pysty keskittymään toimintaansa. (Aro 2003, 24.) Tunteet vaikuttavat laajalti oppimiseen, mutta myös tunteita täytyy oppia. Myönteisen sosiaalisen käyttäytymisen edellytyksenä on sekä tunteiden että käyttäytymisen säätelyn onnistuminen (Aro 2011b, 12). Aikuisen rooli on tärkeä, koska lapset oppivat aikuisilta keinot hallita ja ilmaista tunteitaan. Aikuinen voi siis näyttää tunteitaan kuitenkin kontrollin säilyttäen, sillä ne ovat luonnollinen osa elämää, ja ne kuuluvat kaikille. (Koivisto 2011, 54.)

Motivaatiolla on keskeinen merkitys oppimisessa, koska oppiminen perustuu haluun oppia. Myös lapsen käsitys itsestään oppijana vaikuttaa motivaatioon, ja tähän liittyvät aikaisemmat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset. (Aro & Närhi 2003, 23, 26.) Riittävä motivaatio auttaa ihmistä sulkemaan

pois tietoisuudestaan häiritseviä ärsykeitä. Ihminen motivoituu asioista, jotka ovat hänelle merkityksellisiä ja usein entuudestaan tuttuja. (Aro & Närhi 2003, 23.) Motivaation puute taas estää oppimista, koska ihminen siinä tilanteessa vain toistaa rutiininomaisesti asioita, eikä halua oppia uutta (Rauste-von Wright ym. 2003, 42). Tässä tutkimuksessa motivaatio tarkentuu siihen, onko lapsella halu siirtyä siirtymätilanteissa vai ei.

Tässä alaluvussa on määritelty päiväkodin siirtymätilannetta, ja tarkasteltu päiväkodin toimintakulttuuria. Seuraavaksi tarkastelen toiminnanohjauksen tukemisen periaatteita ja menetelmiä päiväkodin siirtymätilanteissa.

4 TOIMINNANOHJAUKSEN TAITOJEN TUKEMINEN PÄIVÄKODIN SIIRTYMÄTILANTEISSA

4.1 Kaikille lapsille toiminnanohjauksen tukea

Sekä toiminnanohjaukselta että siirtymätilanteiden sujumiselta voidaan tukea monin eri tavoin. Siirtymätilanteissa käytettäväksi ehdotetaan kirjallisuudessa usein täsmälleen samoja tukikeinoja kuin toiminnanohjauksen tukemiseen. Kyse on asioiden määrittelystä: toiminnanohjaus ei ehkä ole vielä niin yleisesti tunnettu, että sen menetelmiä tunnistettaisiin ja osattaisiin nimetä.

Tiedetään, että toiminnanohjaus on kehityksellistä (Paananen ym. 2011, 12), ja mitä ilmeisimmin eri osa-alueet kehittyvät hyppäyksittäin eri ikävaiheissa (Hughes 2011, 260). Toiminnanohjauksen taitoja voidaan kehittää kaikenikäisillä, ja luultavasti monen eri lähestymistavan kautta (Diamond 2013, 156). Etenkin päivähoitoikäisillä lapsilla ne kehittyvät erityisen nopeasti (Peitso & Närhi 2015, 6). Varsinkin 4–6-vuotiaille suunnattu toiminnanohjauksen tukemisesta on lupaavia tuloksia (Röthlisberger ym. 2012, 413).

Toiminnanohjauksen menetelmät soveltuvat kaikille, mutta toiminnanohjauksesta puhutaan yleensä tarkkaavaisuuteen liittyvien haasteiden tai autismin kirjon yhteydessä. Autismiin kirjaan kuuluvat piirteet ja toiminnanohjauksen taidot liittyvät kiinteästi yhteen. Autisteilla on juuttuvaa ja joustamatonta käyttäytymistä (Griffith ym. Griffith, Pennington, Wehner & Rogers 1999, 817), ja jostain syystä näyttäisi siltä, että autistiset hyötyvät enemmän harjoitusohjelmista kuin tarkkaavuushäiriön omaavat lapset. Syytä tähän ei kuitenkaan vielä tiedetä. (Hughes 2011, 265.) Tarkkaamattomuudella tarkoitetaan vaikeutta kohdistaa huomio olennaisiin asioihin ja ylläpitää sitä riittävän kauan, ja tämä voi ilmetä ajatuksiin vaipumisena, vaikeutena noudattaa ohjeita ja keskittyä olennaiseen. Tarkkaamaton lapsi on herkkä ympäristön virikkeille, ja hänen huomionsa kiinnittyy herkästi epäolennaisiin ärsykkeisiin. (Aro 2011a, 112.) Toisaalta tarkkaamattoman lapsen on usein vaikea ponnistella tehtävän eteen, eli lapsi luovuttaa

herkästi (Aro & Närhi 2003, 31). On tärkeää muistaa, että kaikilla lapsilla on ajoittain tarkkaamattomuutta, ja toisaalta myös muut lapsen vaikeudet voivat näyttäytyä ulospäin tarkkaamattomuutena (Aro 2011a, 113; Paananen ym. 2011, 10). Tarkkaavuuden ongelmat näyttävät sivullisesta puutteellisen kasvatuksen tuloksilta, ja vanhemmat saattavat tuntea syyllisyyttä lapsensa epätarkoituksenmukaisesta käyttäytymisestä (Aro & Närhi 2003, 16). Tarkkaavaisuushäiriölle tyyppillistä on käyttäytymisen vaihtelu tilanteesta toiseen huomattavan paljon (Paananen ym. 2011, 16). Käyttäytymisen vaikeudet ilmenevät usein ryhmätilanteissa, eivät niinkään vapaammassa tilanteessa (Peitso & Närhi 2015, 10). Lapsen kanssa toimivilla voi olla hyvin eri käsitys lapsen ongelmista ja niiden vakavuudesta (Paananen ym. 2011, 16).

Tässä tutkimuksessa ei ole haluttu kohdistaa toiminnanohjauksen taitojen tukemista millekään tietylle ryhmälle, kuten lapsille, joilla on autistisia tai tarkkaavaisuushäiriön piirteitä. Jokaiselle lapselle on kuitenkin aina hänen ominaisuuksistaan tai tuen tarpeestaan riippumatta mietittävä yksilölliset tukitoimet ja tavat toimia. Menetelmät voivat sopia kaikille, mutta niiden tarve ja vaikutus vaihtelee yksilöittäin ja ryhmän rakenteiden mukaan.

Toiminnanohjauksen taitojen osa-alueita on mahdollista arvioida niille suunnitelluilla testeillä, ja muodostaa lopuksi kokonaiskäsitys lapsen taidoista. Tämä ei ole välttämättä kovin luotettavaa, koska testit tehdään emotionaalisesti lähes neutraalissa ympäristössä (Diamond 2013, 152), eivätkä tulokset ilmaise vaikeuksia todellisessa elämässä (Vilkki & Saunamäki 2015, 81). Esimerkiksi alle kouluikäisiä lapsia varten kehitetyillä tietokoneavusteisilla tehtävillä on heikko ekologinen luotettavuus, eli ne eivät välttämättä kuvaa suoriutumista luonnollisissa tilanteissa. Kouluikäisille on muutenkin ollut helpompi kehittää arviointimenetelmiä kuin pienemmille lapsille. (Hughes 2011, 254, 259.) Toiminnanohjauksen arvioinnissa luotettavampaa tietoa saadaan siis luonnollisia tilanteita havainnoimalla, ja etenkin vaihtelevien tilanteiden havainnointi on antoisaa (Vilkki & Saunamäki 2015, 73). Keskeistä on verrata lapsen käyttäytymistä muiden saman ikäisten lasten käyttäytymiseen (Paananen ym. 2011, 10). Myös vanhempien arjen kuvaus ja taitojen luettelointi on suosittu tapa arvioida toiminnanohjausta

(Hughes 2011, 256). Kannattaa miettiä, onko helpompaa arvioida toivottua vai ei-toivottua käyttäytymistä. Joskus on tarkoituksenmukaisempaa seurata ei-toivottua käytöstä, koska onnistuminen on usein hiljaisempaa ja näkymättömämpää kuin ei-toivottu käyttäytyminen. (Peitso & Närhi 2015, 45.)

Kasvattajan asenteella on merkitystä etenkin lapsen itsesäätelyn kehittymiselle, sillä myönteinen, johdonmukaisuutta, kehuja ja tunteiden osoittamista sisältävä kasvatustyyli on yhteydessä hyviin itsesäätelytaitoihin. Ankara komentamista ja määräilyä sisältävä tyyli puolestaan johtaa vain uhmakkuuteen, tottelemattomuuteen ja sitä kautta siihen, etteivät säännöt sisäisty. (Laakso 2011, 65.) Sensitiivisyys ja vuorovaikutteisuus ovat keskeisessä asemassa (Aro ym. 2007, 17). Koskaan ei voi myöskään liikaa korostaa perheiden ja lapsen tarpeiden kohtaamista (Ostrosky ym. 2002, 4). Myös läheiset tarvitsevat ohjausta, koska heidän voi olla vaikea käsitellä toiminnanohjauksen häiriöiden ja käyttäytymisen muutosten korostumista sosiaalisissa tilanteissa (Vilkki & Saunamäki 2015, 84).

Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, millaisia toiminnanohjauksen taitoja tukevia menetelmiä on käytössä kokonaisen päiväkotiryhmän siirtymätilanteissa. Tässä tutkimuksessa ei paneuduta yksittäisen lapsen toiminnanohjauksen taitojen arviointiin, vaikka se menetelmää valittaessa aina tärkeää onkin.

4.2 Toiminnanohjauksen menetelmät

Tämä tutkimus tarkastelee toiminnanohjauksen tukemista päiväkodin siirtymätilanteissa kokonaisen lapsiryhmän tasolla. Toiminnanohjauksen menetelmät soveltuvat kaikille lapsille, mutta niiden tarve ja vaikutus vaihtelee yksilöllisesti. Kaikki pienet lapset tarvitsevat vielä ulkoista tukea toiminnanohjaukseen.

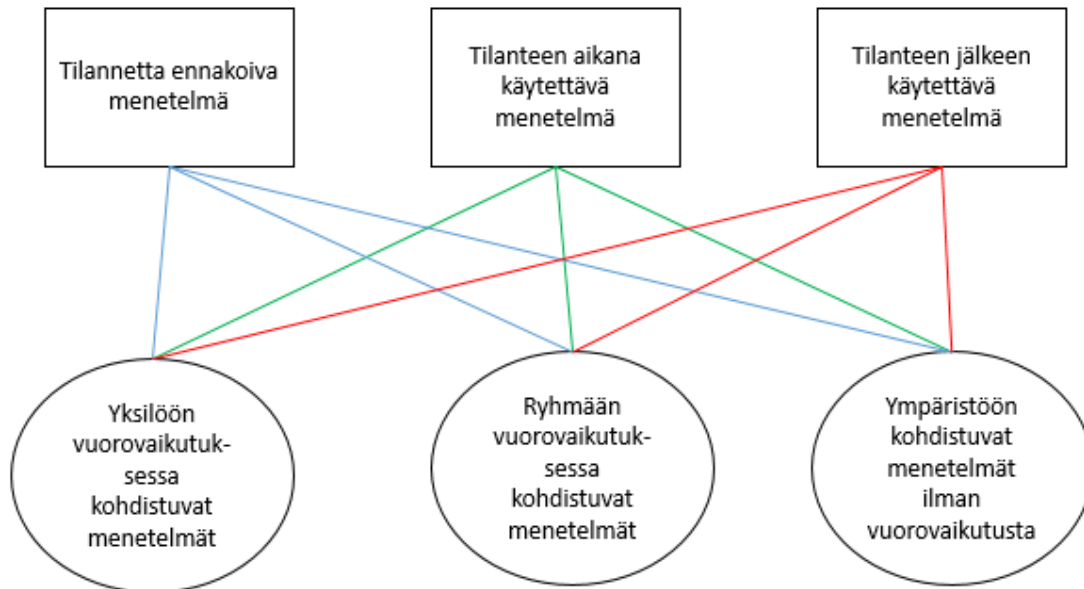
Toiminnanohjauksen taitoja voidaan harjoitella, muttei tiedetä, kuinka pyryviä saavutetut tulokset ovat tai mitkä ovat parhaat tukitoimet eri-ikäisillä. (Diamond 2013, 135, 155). Peitso ja Närhi (2015) painottavat, että päivähoidossa tukitoimet on tärkeä aloittaa heti, kun niiden tarve havaitaan. Tukitoimia suunniteltaessa kannattaa ensin miettiä, mitä voi tehdä ryhmässä ja ympäristössä. Vastan jälkeen tulee ottaa käyttöön yksittäiselle lapselle suunnatut menetelmät.

(Peitso & Närhi 2015, 10, 27.) Ryhmässä tapahtuvasta ohjauksesta näyttäisi olevan hyötyä, ja se on helppoa toteuttaa, mutta haasteena ryhmäohjauksessa on lasten kypsyminen yksilöllisesti eri tahtiin (Röthlisberger ym. 2012, 414).

Toiminnanohjauksen menetelmät jaotellaan usealla eri tavalla. Mitään kaiken kattavaa menetelmäohjetta ei ole olemassa, koska tukitoimen valinta perustuu lapsen yksilölliseen tilanteen arvioon (Aro & Närhi 2003, 45). Peitso ja Närhi (2015) jakavat menetelmiä jaotellessaan käyttäytymiseen vaikuttavat tekijät kahden osaan: käyttäytymistä edeltäviin tilannetekijöihin ja käyttäytymistä seuraaviin tekijöihin. Tällainen käyttäytymistä seuraava tekijä voi olla esimerkiksi lapsen saama palaute. (Peitso & Närhi 2015, 13.) Toiminnanohjauksen tukemisen tavoitteena on käyttäytymispsykologisin keinoin saada lapsi vähitellen tarkkailemaan käyttäytymistään ja hallitsemaan sitä (Kulonen, Lahtinen, Peitso & Närhi 2010, 2). Lapset tulevat siis pikkuhiljaa tietoisiksi työskentelytavoistaan. Myös konkreettisia pidemmän tähtäimen tavoitteita voidaan asettaa. Kouluikäisen tavoitteena voi olla esimerkiksi se, että hän kykenee tekemään tehtävänsä aina valmiiksi. (Paananen ym. 2011, 22, 28.)

Tukitoimia suunniteltaessa on otettava huomioon tilannetekijöiden ja aikuisen osuus. Alussa vahva ulkoinen ohjaus on välttämätöntä. Tavoitteena on pitkäkestoisen harjoittelun myötä lapsen sisäisen ja itse asetetun toiminnan suunnittelun ja arvioinnin oppiminen. Lapsi on tämän kehityksen jatkumolla. (Peitso & Närhi 2015, 13–14.) Menetelmiä käyttöön otettaessa täytyy Peitson ja Närhen (2015) mukaan muistaa, että käyttäytyminen saattaa ensin väliaikaisesti huonontua. Aikuisen huomiotta jättämisen ja palkkiojärjestelmän käyttöön ottamisessa saattaa käydä juuri näin siitä syystä, että lapsi yrittää entistä kovemmin saada aikuisen huomion. (Peitso & Närhi 2015, 44). Myös tarvittavan tuen määrä kannattaa miettiä etukäteen. Aikuinen voi joskus tarjota liikaakin tukea lapselle, kun tärkeää on antaa myös vastuuta ja tilaa lapsen kehitykselle (Aro & Närhi 2003, 45).

Tässä tutkimuksessa yhtenä tarkoituksena on selvittää, millaisia toiminnanohjauksen tukemisen tapoja on päiväkodin siirtymätilanteissa. Seuraavaan kuvaan olen laatinut yhden tavan jaotella toiminnanohjauksen menetelmiä:



Kuva 1 Yksi tapa jaotella toiminnanohjauksen menetelmät

Kuten edellä olevasta kuvasta käy ilmi, jaan toiminnanohjauksen menetelmät tässä tutkimuksessa siirtymätilannetta ennakoiviin menetelmiin, sen aikana käytettäviin menetelmiin sekä sen jälkeen käytettäviin menetelmiin. Tukitoimet voidaan jaotella vielä joko yksilöön, ryhmään tai ympäristöön kohdistuvaksi. Kasvattaja voi ohjata vuorovaikutuksessa yksilöä tai ryhmää, ja tässä aikuisen lisäksi toinen lapsi voidaan nähdä kasvattajana. Fyysistä ympäristöä voidaan muokata ilman vuorovaikutusta, vaikka silloinkin tarkoituksena on vaikuttaa joko yksilöön tai ryhmään.

Ennakoivat, tilanteen aikaiset sekä jälkikäteen käytettävät tukitoimet menevät osin päällekkäin: Sama tukitoimi voi olla käytössä sekä ennakoivana menetelmänä tai jälkikäteen käytettävänä menetelmänä. Lisäksi tilanteen jälkeen käytettävä menetelmä voi olla jo ennakointia seuraavaa tilannetta varten. Toisaalta siirtymätilanteen aikana käytettävät menetelmät täytyy suunnitella etukäteen, ja niiden toimivuutta arvioida jälkikäteen.

Siirtymätilannetta ennakoivat menetelmät auttavat lasta, koska mitä ennakoivampaa tilanne lapselle on, sitä enemmän hän kokee hallitsevansa tilannetta ja sen tapahtumia (Aro & Närhi 2003, 32). Päiväkodin ryhmissä kannattaa miet-

tiä, milloin kohdistaa tuki ryhmälle ja milloin lapselle henkilökohtaisesti. Ryhmään kohdistuva tuki voi olla tarpeen esimerkiksi silloin, kun lapsen on vaikeaa toimia jatkuvien keskeytysten vuoksi. (Peitso & Närhi 2015, 15). Myös ympäristöön voidaan kohdistaa ennakoivia toimenpiteitä. Esimerkiksi rauhallista istumapaikkaa voidaan suunnitella huonekaluja järjestämällä. (Peitso & Närhi 2015, 15). Ennakoivien menetelmien tulee olla riittävän ohjaavia – ne jäsentävät lapselle tulevaa tilannetta ja antavat lapselle toimintasuunnitelman. Ennalta suunniteltuun on myös helppo vedota itse tilanteessa. (Aro & Närhi 2003, 45.)

Siirtymätilanteen aikana on tärkeää muistaa tehtävävaatimusten pitäminen riittävän pienenä (Banerjee & Horn 2013, 10). Pieni lapsi ei pysty vielä toimimaan pelkän kielellisen ohjeen varassa (Aro & Närhi 2003, 43), joten kaikenlainen näkyväksi tekeminen on tärkeää (Peitso & Närhi 2015, 15). Täytyy ottaa huomioon myös, ettei pieni lapsi pysty välttämättä olemaan kauaa paikallaan, ja etenkin tarkkaavuuden ongelmiin näyttäisi liittyvän voimakas motorisen toiminnan tarve (Aro & Närhi, 2003, 32). Ympäristöön voi vaikuttaa esimerkiksi vähentämällä siirtymiä, joissa kaikki lapset ovat yhtä aikaa (Banerjee & Horn 2013, 10). Täytyy muistaa, että lapsi ei hahmota kokonaisuuksia, vaan hänelle täytyy opettaa yksittäiset taidot ensin (Olive 2004, 15). Tätä aikuinen voi tukea mallittamalla. Mallittaminen tukee samalla sisäisen puheen prosessia, johon kuuluu, että aikuinen ensin tekee tehtävän puhuen samalla ääneen, sitten lapsi tekee saman aikuisen ohjaamana. Tämän jälkeen lapsi toimii ohjaten toimintaansa ensin puheella ja sitten kuiskaten, kunnes lopulta lapsi tekee tehtävän sisäisen puheensa varassa. (Paananen ym. 2011, 20.)

Siirtymätilanteen jälkeen lapsi saa palautetta. Palaute auttaa lasta oppimaan toimintatapoja (Paananen ym. 2011, 13). Yleensä tarvitaan sekä kielteistä että myönteistä palautetta, mutta pääpainon tulee olla myönteisessä palautteessa, ja yksiselitteisen selkeästi jompaakumpaa (Aro & Närhi 2003, 47, 48). Palautteessa täytyy muistaa neljä periaatetta: välittömyys, johdonmukaisuus, säännöllisyys ja konkreettisuus. Palaute on välitöntä, kun palaute annetaan heti käyttäytymisen jälkeen, ja johdonmukaista, kun samasta käyttäytymisestä annetaan

samanlainen palaute. Säännöllinen palaute annetaan ainakin harjoittelun alkuvaiheessa joka harjoittelukerralla. (Peitso & Närhi 2015, 16.) Palaute voi olla konkreettista: ”hienosti siivosit kolme autoa” (Olive 2004, 13). Palautteen tehokkuuteen vaikuttaa lisäksi, miten voimakkaasti se annetaan (Aro & Närhi 2003, 48). Myönteisen ja kielteisen suoran palautteen lisäksi palautetta on kielteisen käyttäytymisen huomiotta jättäminen. Tähän voi liittää korostetun myönteisen palautteen antamisen toivotusta käyttäytymisestä. (Peitso & Närhi 2015, 16.)

Palautteen antamisessa on muistettava lapsen kielellisten kykyjen rajoittuneisuus (Aro ym. 2007, 17), ja kuviakin voi käyttää hyödyksi siirtymätilanteiden jälkeen (Olive 2004, 12). Yksi palautetta konkretisoivat tapa on usein käytetty palkkiojärjestelmä. Jos lasta palkitaan onnistumisesta, palkitsemisen perusteiden täytyy olla selkeät sekä lapselle että kaikille aikuisille. Tavoitteet eivät saa olla liian korkealla. (Peitso & Närhi 2015, 43–44.) Liian vähän motivoiva palkkio on usein syynä palautejärjestelmän epäonnistumiseen, joten palkkioiden suunnitteluun kannattaa käyttää aikaa (Aro & Närhi 2003, 51). Aikuiselta saadun palautteen lisäksi muuta lapsiryhmää voi ohjata antamaan palautetta tai jättämään sovittu käyttäytyminen huomiotta. (Peitso & Närhi 2015, 16). Lapsi voi itsekkin oppia arvioimaan omaa toimintaansa (Ostrosky 2002, 4), tai lapselle voi opettaa vuorovaikutustaitoja, esimerkiksi kiukuttelun sijaan lasta voi opettaa pyytämään aikuiselta myönteisesti palautetta tekemästään työstä: ”katso, siivosin” (Olive 2004, 13).

Menetelmien vaikuttavuutta voidaan arvioida aikaisintaan kolme kuukautta sen jälkeen, kun tukitoimet on lopetettu (Aro ym. 2007, 18). Paanasen ym. (2011) mukaan taidon yleistymistä täytyy seurata. Etenkin tarkkaavuushäiriöön kuuluu, ettei lapsi osaa ottaa oppimaansa taitoa käyttöön uudessa tilanteessa. Uudessa tilanteessa voi olla vaikea tunnistaa uuden ja aikaisemman tilanteen samankaltaisuutta. Tämän yleistymisen edellytyksenä on yhteistyö eri toimijoiden välillä. (Paananen ym. 2011, 18.) Joskus tukea ei ymmärretä lopettaa, vaikka lapsi suoriutuisikin jo taitojensa varassa. Uusissa tilanteissa tukea tarvitaan kuitenkin uudelleen. (Aro & Närhi 2003, 41.) TOMERA-hankkeen (Konsultaatiomalli päiväkodeihin – jäsentynyttä tukea levottomille lapsille) pilottitutkimuksessa lasten

ongelmallinen käyttäytyminen väheni, ja henkilöstö arvioi osaamisensa konsultoinnin myötä merkittävästi pätevämmäksi kuin ennen tutkimusta (Kulonen, Lahtinen, Peitso & Närhi 2010, 5). Kulosen ym. (2010, 6) mukaan olisi kiinnostavaa tietää, vaikuttavatko käyttäytymistä ohjaavat tilannetekijät vai käyttäytymisestä annettu palaute enemmän tukitoimien vaikuttavuuteen.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää suomalaisen päiväkodin siirtymätilanteita ja niissä esiintyviä toiminnanohjauksen tukemisen tapoja. Siirtymätilanteessa tarvittavista taidoista yhtenä oleellisena ovat toiminnanohjauksen taidot. Siirtymätilanteen sujuvuuteen liittyy toiminnanohjauksen taitojen lisäksi myös muita tekijöitä. Tässä tutkimuksessa toiminnanohjaus ja siirtymätilanteiden sujuvuus on haluttu tietoisesti pitää erillään toisistaan, vaikka ne käytännössä limittyvät arjessa yhteen. Tässä tutkimuksessa keskitytään lapsiryhmän siirtymiin tilanteesta toiseen päiväkotipäivän aikana.

Tutkimuksen yhtenä tehtävänä on selvittää, millaisia vuorovaikutuksellisia ja ei-vuorovaikutuksellisia toiminnanohjauksen tukemisen tapoja aikuinen käyttää tukiessaan lasta päiväkotipäivän aikana. Tarkoituksena on arvioida, millaisia menetelmiä on käytössä ennen siirtymätilannetta, sen aikana ja sen jälkeen. Hyvät toiminnanohjauksen taidot ja niiden tukeminen vaikuttavat osaltaan siirtymätilanteiden sujuvuuteen.

Toisena tehtävänä on eritellä, millaiset tekijät toiminnanohjauksen lisäksi liittyvät siirtymätilanteen sujuvuuteen. Sujuvuus ei tässä tutkimuksessa tarkoita vain nopeaa etenemistä, vaan ilmapiiriä, jossa edetään tilanteesta toiseen omaan tahtiin kaikkien tarpeet huomioon ottaen. Termi sujuvuus tulee Cameronin ym. (2005, 79) tutkimuksen termistä "smoothy running".

TUTKIMUSKYSYMYKSET OVAT:

1. Miten toiminnanohjauksen taitoja tuetaan päiväkodin siirtymätilanteissa?
2. Millaisia siirtymätilanteen sujuvuuteen liittyviä tekijöitä toiminnanohjauksen taitojen lisäksi ilmenee päiväkotipäivän aikana?

Tutkimuskysymyksillä on erilainen konteksti: ensimmäisessä kysymyksessä siirtymätilanne toimii kontekstina toiminnanohjauksen taitojen tarkastelulle. Toisessa kysymyksessä puolestaan siirtymätilannetta tarkastellaan omana ilmiönään pohtien, mitkä tekijät edistävät ja estävät sen sujuvuutta. Pohdinnan kohteena on siirtymätilanteen olemus, tavoitteet ja merkitys osana päiväkotipäivää.

Tarkastelun kohteena on siirtymätilanne kokonaisuutena ja osana päiväkodin arkea. Siirtymätilanteet ja niissä esiintyvät toiminnanohjauksen taidot kietoutuvat osaksi lapsen päiväkotipäivää. Tutkimus selvittää, kuinka toiminnanohjauksen taidot ja muut siirtymätilanteen sujumiseen liittyvät tekijät ovat yhteydessä yksittäisiin siirtymiin ja koko päiväkotipäivään.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Etnografia tutkimusotteena

Toteutin tutkimukseni etnografisen tutkimusotteen avulla. Emondin (2005) mukaan etnografia on alun perin kehittynyt antropologian yhteydessä vieraiden kulttuurien ymmärtämistä varten. Etnografiaan kuuluu, että toiseen kulttuuriin kuuluvia havainnoidaan heidän luontaisessa ympäristössään. Nyttemmin tätä metodologiaa on muokattu länsimaisen yhteiskunnan sisällä olevien kulttuurien tutkimiseen. (Emond 2005, 123–124.)

Etnografisen tutkimusotteen avulla voidaan tutkia yhteisöjä ja toimintakulttuureja kuvaillen niiden sosiaalisia toimintoja toisen kulttuurin näkökulmasta. Etnografiaa käytetään hyvin arkistenkin asioiden tutkimiseen, kun jäsenetään ja kuvaillaan niiden olemusta, ja se soveltuu menetelmäksi myös, kun tutkittavista tiedetään etukäteen vain vähän. (Collin & Paloniemi 2015, 207–208.) Yksi etnografisen tutkimuksen muodoista on institutionaalinen etnografia. Siinä keskitytään ihmisten tekemisiin ja siihen, kuinka he puhuvat tekemisistään eri instituutioissa. (Komulainen 2014, 234–235.) Kasvatusta ja sen instituutioita on tutkittu etnografisin menetelmin Suomessa etenkin koulumaailmassa. Etnografiassa koulututkimuksessa on oltu kiinnostuneita etenkin eroista ja eriarvoisuudesta, ja erityisesti sukupuolten kohtelu kahtena erillisenä ryhmänä on ollut kohteena (Lahelma & Gordon 2007, 23, 29). Varhaiskasvatusta on etnografian avulla tutkittu ainakin suomalaisissa päiväkodeissa (ks. esim. Vuorisalo 2013; Koivisto 2007). Tutkimukseni on vahvasti institutionaalista etnografiaa sijoittuessaan suomalaiseen päiväkotiin.

Kenttä ja konteksti ovat keskeisiä etnografiassa. Aihetta valittaessa tutkijalle ihanteellinen etnografinen tutkimuskohde on sellainen, joka on kiinnostava, muttei liian läheinen, koska kohteeseen täytyy pystyä säilyttämään riittävä etäisyys ja objektiivisuus. Tarvittavaa etäisyyttä tutkija voi kuitenkin saavuttaa teoreettisen pohdinnan ja käsitteellistämisen kautta. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 34.) Aineisto kerätään kentältä vuorovaikutuksessa tutkittavien

kanssa. Kenttä ei aina ole fyysinen paikka, vaan se voi rakentua myös vuorovaikutustilanteista ja tutkijan suhteesta näihin tilanteisiin. Tämä vuorovaikutus ohjaa sekä koko prosessia että myös lopputuloksia. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8, 10, 13.) Kentälle mennään ilman hypoteeseja. Etnografilla ei siis ole ennalta määrättyjä olettamuksia kohteesta tai mahdollisista tuloksista, vaikka aikaisemmat kokemukset väistämättä vaikuttavatkin havaintoihimme. (Eskola & Suoranta 1998, 19.)

Etnografian epistemologinen perusta on Hämeenahon ja Koskinen-Koiviston (2014) mukaan hermeneutiikassa. Hermeneuttinen tieto tuotetaan tutkijan ja tutkittavan ymmärrysten välisessä vuorovaikutuksessa tulkintojen ollessa aina kulttuurisidonnaisia. Kentältä saatava tieto ei siis ole lähtökohtaisesti oikeaa tai väärää eikä edes mitattavissa olevaa, koska etnografiseen tutkimukseen liittyvä relationismi mahdollistaa erilaisten tietokäsitysten yhtensovittamisen. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 14, 27.)

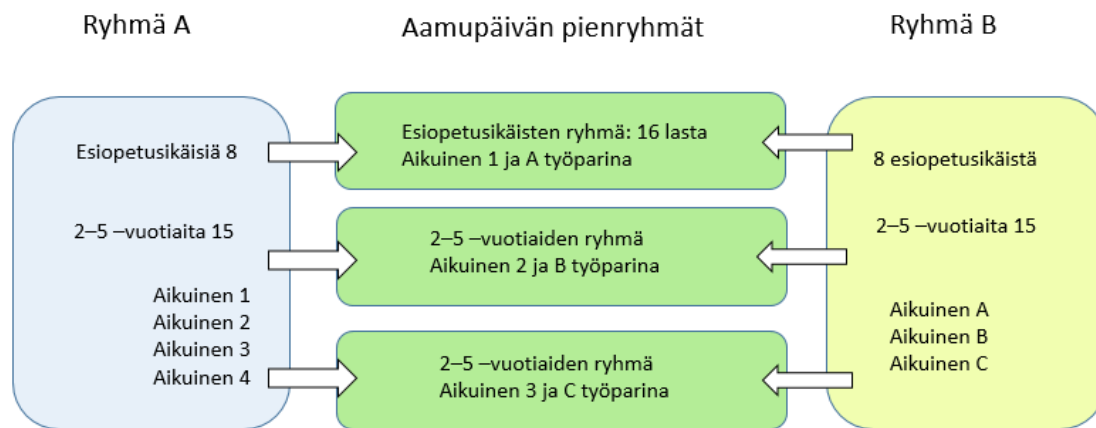
Etnografiassa käytetään usein eri tiedonkeruumenetelmiä. Sen erottaa muista monia eri menetelmiä yhdistävästä tutkimuksesta tarve ymmärtää ilmiön konteksti. (Collin & Paloniemi 2015, 208.) Tässä tutkimuksessa tiedonhankintamenetelminä käytettiin etenkin havainnointia ja sen tukena etnografista haastattelua ja videointia.

6.2 Tutkimuksen kohteena kaksi päiväkodin ryhmää

Tutkimuksen kohderyhmänä oli kaksi keskikokoisen keskisuomalaisen kaupungin kunnallisen päiväkodin ryhmää. Ryhmät olivat saman päiväkodin kaksi samankaltaista 2–6 -vuotiaiden ryhmää, joissa molemmissa oli 23 lasta. Kummassakin ryhmässä oli kahdeksan esiopetusikäistä ja viisitoista 2–5 -vuotiasta lasta. Lapsista suurin osa tarvitsi kokopäivähoitoa päiväkodin aukioloajan puitteissa klo 6.30–17. Osa lapsista oli osapäivähoidossa, joten kaikki lapset eivät olleet paikalla yhtä aikaa.

Ryhmien yhteisessä käytössä oli eteistilat sekä lepohuoneet eli ”nukkarit”. Kummallakin ryhmällä oli omat ruokailutilat, leikkialueet sekä wc-tilat, mutta

kaikkia tiloja käytettiin paljon yhteisesti. Ryhmät toimivat yhdessä etenkin varhain aamulla sekä iltapäivisin, ja pienryhmiä muodostettiin yli ryhmärajojen. Seuraavassa kuvassa havainnollistetaan aamupäivän pienryhmien muodostamista:



Kuva 2 Aamupäivän pienryhmien muodostaminen

Kuten edellisestä kuvastakin voi huomata, ryhmässä oli töissä seitsemän vaki-tuista aikuista. Havainnointiaikana ryhmässä oli myös opiskelijoita, varahenki-löitä ja sijaisia. Tunnistettavuuden vuoksi ammattinimikkeitä ja nimiä ei ole kir-jattu, mutta ryhmässä työskenteli lastentarhanopettajia, lastenhoitajia sekä eri-tyisavustaja. Erityisavustaja (aikuinen 4) työskenteli siellä, missä oli eniten tar-vetta.

Esiopetusikäisillä oli yhteistä toimintaa aamupäivisin. He menivät yleensä ulos aamupalan jälkeen pienempien jäädessä sisälle. Puolivälissä aamupäivää esiopetukseen kuuluvat tulivat sisälle, ja pienemmät menivät ulos. Pienempien lasten ryhmät muodostettiin aamupäivisin toiminnan ja iän mukaan vaihtelevasti – siis muullakin tavalla kuin oheisessa kuviossa. Kerran viikossa viisivuo-tiailla oli yhteistä ohjattua toimintaa. Perjantaisin oli usein leikkipäivä: silloin vuoroviikoin toinen ryhmä meni aamupalan jälkeen ulos, ja toisen ryhmän lapset saivat leikkiä kummankin ryhmän tiloissa. Puolivälissä aamupäivää ryhmiä vaihdettiin.

Päiväkotiryhmiä ei voi muodostaa sattumanvaraisesti, vaan laki määrittää niiden koostumusta. Asetus lasten päivähoidosta määrittelee, että ryhmässä voi

olla yhtä aikaa paikalla kahdeksan yli kolmevuotiasta ja neljä alle kolmevuotiasta lasta yhtä aikuista kohden. Yhdessä ryhmässä saa olla yhtä aikaa paikalla enintään kolmea hoito- ja kasvatustehtävissä olevaa henkilöä vastaava määrä lapsia. (Varhaiskasvatuslaki 2015/580, 5a§; Asetus lasten päivähoidosta 2015/1282, 6§.) Erityisavustajaa ei oteta näissä aikuisten ja lasten suhdeluvuissa huomioon.

Tutkimukseni tarkoitus oli tarkastella nimenomaan ryhmässä tapahtuvia siirtymätilanteita ja niiden organisointia, joten jätin tutkimuksesta pois yksittäisen lapsen tuonti- ja hakutilanteet.

6.3 Aineiston keruu

Etnografisessa tutkimuksessa ollaan useimmiten fyysisesti kentällä pitkiäkin aikoja. (Tolonen & Palmu 2007, 89). Tutkimusaineiston runko koostuu usein havainnointi- ja haastatteluaineistosta, ja kentällä kerätään monenlaista aineistoa, kuten muistiinpanoja, videoita, asiakirjoja tai kenttäpäiväkirjoja (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16–17). Erilaiset triangulaation avulla eli monimenetelmällisellä tavalla kerätyt aineistot paitsi toimivat toistensa validiteettitarkistuksena, ne saattavat lisätä tutkimuksen kohteesta saatavan kuvan kokonaisvaltaisuutta, ja johtaa uusiin kysymyksenasetteluihin ja tulkintoihin (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne, Paavilainen 2013, 105; Lahelma & Gordon 2007, 30). Kentällä ollaan usein niin kauan, että saavutetaan saturaatiopiste, eli tilanne, jolloin tutkimuksen kannalta uutta tietoa ei enää tule. Saturaatiota ei voi saavuttaa, ellei tutkija tiedä mitä aineistostaan hakee. (Eskola & Suoranta 1998, 63.)

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin syksyn 2016 aikana loka-marraskuussa. Päiväkodin siirtymätilanteet ajoittuivat klo 8–16 välille. Kävin tutkimuspäiväkodissa yhteensä 17 kertaa viitenätoista eri päivänä. Siirtymätilanteita kirjasin yhteensä 56 [ks Liite 4 Luettelo siirtymätilanteista]. Tämän lisäksi videoin kentällä olon loppupuolella kaksi siirtymätilannetta. Lopuksi haastattelin kuutta työntekijää. Seuraavaksi kuvaan tässä tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumenetelmät.

6.3.1 Puoliosallistuva havainnointi

Havainnoijan asema vaihtelee ulkopuolisen havainnoijan ja osallistuvan havainnoijan välillä. Ulkopuolinen havainnoija on kaikissa tilanteissa tarkkailija, täydellinen osallistuja puolestaan sulautuu osaksi tutkittavien maailmaa. (Emond 2005, 124–125.) Tutkimuksessani roolini oli olla puoliosallistuva havainnoija, ja havainnointi oli tärkein tiedonkeruumenetelmä. Yleensä olin päiväkodilla joko aamupäivän tai iltapäivän. Muutaman tunnin aikana sain havainnoitua 2–7 siirtymätilannetta alusta loppuun. Vain yhtenä päivänä havainnoin kokonaisen päivän kaikki siirtymät, mutta huomasin sen olevan kerralla liikaa: puhtaaksikirjoittamisvaiheessa oli työlästä muistaa tapahtumat tarkasti ja havainnointikykyäni oli varmasti loppupäivästä jo herpaantunut.

Etnografin täytyy tiedostaa, että vaikka hän saa luvan mennä mukaan tilanteeseen, ei se tarkoita automaattisesti sitä, että hän pääsisi sisään tutkittavien elämään (Emond 2005, 132). Huolellisella työllä hänelle voi rakentua rooli tutkijana, erilaisena aikuisena arjessa. Tutkimuksen alkuvaiheessa etnografi luo tutkittaviinsa suhteet ja asettuu näihin suhteisiin. (Vuorisalo 2013, 64–65.) Kenttätyössä lasten kanssa sensitiivisesti työtään tekevä tutkija saa jatkuvasti muistutuksia siitä, että lapsen kokemuksen tavoittamisen mahdollisuus on aina rajallinen (Lappalainen 2007b, 67).

Tutkijan roolin löytyminen oli minulle varsin helppoa, sillä työni erityislastentarhanopettajana on paljolti samankaltaista puoliosallistuvaa havainnointia, jossa havainnoija on samalla osa ryhmää, että sen ulkopuolella. Siirtymätilanteessa tapahtui niin paljon, että pyrin olemaan selvästi enemmän ulkopuolinen observoija kuin itse tilanteessa aktiivisesti toimiva. Tein ratkaisun, jotta minun oli mahdollista nähdä paljon ja kirjata havaintojani ylös. En halunnut vaikuttaa itse tilanteeseen, mutta halusin päästä niin lähelle tutkittavaa ilmiötä kuin mahdollista. Alun jälkeen lapset eivät kiinnittäneet minuun mitään huomiota, ja pääsinkin todistamaan tilanteita, joita en työelämässä ole päässyt tai ehtinyt havaitsemaan. Vaikeinta oli päättää, milloin auttaa tai puuttua tilanteeseen ja milloin odottaa rauhassa. Vähiten halusin, että minut koetaan rasitteena ryhmän toiminnalle, vaikka henkilökunta tuki työskentelyäni:

Olen saanut pysyä tutkijan roolissa tiiviisti. Jopa niin hyvin, että kun välillä tarjoan apuani, minua katsotaan vähän hämmästyneenä... Avustin tänään iltapäivällä ryhmässä...Koin samalla jotain mitä en olekaan ennen kokenut: kun on seurannut näin pitkään sivusta eikä lainkaan osallistunut, onkin osallistuminen yhtäkkiä sama kuin hypäisi mukaan elokuvan tai näytelmän sisään ja sitten pitäisi löytää hetkessä paikkansa siinä. Toivottavasti päiväkodin väki ei pidä minua ihan toistaitoisena kaiken haahuilun jälkeen. (ote tutkimuspäiväkirjasta, havainnointipäivä 9)

Tunnistin kentällä ollessani kolme etnografisen tutkijan tarkastelutasoa (ks. Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu ja Tolonen 2007, 43). Virallinen tutkija neuvottelee sisäänpääsystä, tutkijan paikasta ja tiedonkeruutavoista, informaallinen tutkija puolestaan käsittelee epävirallisia suhteita ja omia tuntemuksiaan niin kentällä kuin yksityiselämässään. Fyysisen tutkijan olemukseen taas kuuluu tilaan ja omaan ruumiillisuuteen liittyvät tuntemukset. (Gordon ym. 2007, 43–48.) Kentällä olo oli kokonaisvaltaista, siihen sekoittui aikaisemmat kokemukset, henkilökohtainen elämä sekä roolit ja tuntemukset tutkimusaikana kentällä.

Kentällä kirjasin jatkuvasti tapahtumia ja tuntemuksia. Mietin tarkasti etukäteen kirjausten rakennetta myöhempiä analysointia varten. Hyödynsin Lappalaisen (2007a, 116–117) tapaa kirjata ensin aika ja tila, eli missä ja milloin on havainnoimassa. Kirjasin myös ryhmän koostumuksen sekä tilanteen eli mistä mihin ollaan siirtymässä [ks Liite 2 Esimerkki täydestä havainnointilomakkeesta koodauksen aikana]. Tämän jälkeen kirjasin tapahtumia. Etenkin alussa kirjasin täysin epäolennaisia asioita, joista en saanut otetta jälkeensä, mutta aika pian opin kirjaamaan järjestelmällisemmin. Kirjaukset myös pitenivät koko havainnoinnin ajan. Kentällä tehdyt muistiinpanot muuttuivat episodeiksi (ks. Lappalainen 2007a, 116–117). Etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää kentällä toimiessa saada kirjatuksi mahdollisimman nopeasti ja mahdollisimman paljon, jotta voi palauttaa asioita mieleen (Lappalainen 2007a, 126–127). Komulainen (2014, 242) puolestaan huomasi, että alussa tutkija kirjoitti kaiken kysellen jatkuvasti. Vähitellen havainnoille kävi niin, ettei mitään olennaisesti uutta ilmennyt. Tässä vaiheessa oli mahdollista keskittyä selkeämmin tutkimuskysymyksiin liittyviin asioihin havaintojen muuttuessa systemaattisemmaksi.

Vaikka saturaation periaate varmasti pätee paremmin laajempiin tutkimuksiin, huomasin ilmiön itsekkin: koin hyvin pian, että samat asiat toistuvat ja kokonaiskuva alkaa hahmottua. Näin pystyin keskittymään asioihin, joista en vielä

ole perillä. Kirjasin silti aina koko siirtymätilanteen alusta loppuun, koska siirtymätilanne ilmiönä on mielestäni hyvin episodimainen alkuineen ja loppuineen:

Huomenna vielä menen ihan kentälle havainnoimaan. Sitten saa riittää siltä osin, huomaa, ettei uutta ratkaisevaa vain enää meinaa irrota. Jotain pientä tulee varmaan ihan loputtomiin. Kirjoitan kyllä koko ajan pidempiä juttuja vieläkin, en osaa kirjoittaa vain jotain uutta kuten jotkut. Tuntuu, että tarvitsen episodin ympärille, jotta mahdollinen uusi asia näyttäytyy oikein. Siksi kirjoitan vielä koko siirtymätilanteen. (ote tutkimuspäiväkirjasta, havainnointipäivä 11)

Havainnoinnin ohella on syytä pitää tutkimuspäiväkirjaa. Tähän voi kirjata omia kokemuksia, tunteita ja mahdollisia jatkumoit. (Vuorisalo 2013, 69.) Tästä muodostui tärkeä reflektointiväline. Kirjasin päälimmäiset kokemukset heti kotiin päästyäni. Alussa kävin läpi hyvin käytännöllisiä asioita. Kirjasin myös tuntemuksiani, jotka vaihtelivat tilanteesta toiseen enkä aina luottanut taitoihini alkuunkaan:

Mutta omat tuntemukseni: tänään on sellainen olo, etten saa mitään vastakaikua tutkimuskysymyksiini. Olo on tosi amatöörimäinen, aloittelija, haaveilija, ammattitaidoton. Mietin koko ajan, jätänkö jotain oleellista näkemättä, jätänkö alitajunnassa jotain huomiotta, miten saan tästä mitään koostettua järkevään muotoon, onko kaikki itsestään selviä asioita? (ote tutkimuspäiväkirjasta, havainnointipäivä 4)

Vähitellen kirjasin itse tutkimukseen liittyviä pohdintoja eri näkökulmista. Näistä on luonnollisesti eniten hyötyä myöhempää analysointia ajatellen.

Kuvasin yliopistolta lainatulla videokameralla kaksi siirtymätilannetta havainnointien päätteeksi. Materiaalia kertyi yhteensä noin puoli tuntia neljältä eri otokselta. Jouduin keskeyttämään kuvaamisen ulkopuolisten tulijoiden vuoksi hetkeksi. Etukäteen ajattelin kameran muuttavan tilanteen luonnetta, mutta kun selitin lapsille mitä ja miksi teen, he eivät kiinnittäneet siihen mitään huomiota. Kamera jalustalla on lasten kanssa oikein käyttökelpoinen: itsehän olin tilanteessa aivan kuin ennenkin, kamera vain vierelläni.

6.3.2 Etnografinen haastattelu

Etnografinen haastattelu tehdään kenttätöön ohessa, ja se eroaa sellaisesta haastattelusta, jossa lyhyen tapaamisen aikana haastatteli kysyy kysymyksensä etukäteen laatimansa rungon perusteella. Etnografisessa haastattelussa osapuolet nimittäin tietävät toisistaan jo jotain, ja kysymykset muotoutuvat aikaisemman tutkimuskirjallisuuden sijaan suhteessa kenttään. (Tolonen & Palmu 2007, 92.)

Kentästä voi nousta kysymyksiä, jotka eivät pelkän haastattelun perusteella tulisi edes havaituksi. Se ei ole mahdollisesta epämuodollisuudesta huolimatta kuitenkaan mitä tahansa jutustelua, vaan siinä asetutaan asiantuntijan rooliin, ja jopa puhetapa muuttuu. (Mietola 2007, 160, 176.) Haastattelutilanne jatkuu myös haastattelun jälkeen erilaisina pohdintoina (Tolonen & Palmu 2007, 102). Sen jälkeen ei jatketa sen hetkisestä tutkimussuhteesta, vaan haetaan uudelleen asemia (Mietola 2007, 165).

Pidän haastattelua etnografiassa tärkeänä tiedonhankinnan lähteenä, mutta yllä kuvatun mukaisesti ajattelin etukäteen, että kentän tapahtumat ohjatkoot keskustelua. Haastattelun tarkoitus oli syventää näkemyksiäni ja täydentää sitä, mitä ei näe havainnoinnin avulla. Haastattelut tehtiin kenttätyön päätteeksi, koska en halunnut keskustelujen ohjaavan työntekijöiden toimintaa liikaa. Ajattelin myös, että voin hyödyntää paremmin havainnoinneistani saamaani tietoa ja siitä esiin nousevia kysymyksiä. Havainnoinnin ohessa olin kysellyt siirtymätilanteisiin ja ryhmien toimintaan liittyviä asioita, joten huomasin haluavani enää selvittää heidän ajatuksiaan siirtymätilanteista, en enää käytännön asioita. Mieleeni oli muotoutunut selkeästi muutama teema [ks Liite 3 Haastattelun teemoja].

Haastattelin kuutta työntekijää. Haastattelin yhden työparin ja yhden työntekijän sisätiloissa. Muodostamani teemat olivat heidän nähtävillään, ja työntekijät vastailivat niihin sattumanvaraisessa järjestyksessä keskustelunomaisesti. Loput kolme työntekijää haastattelin ulkona, yhden parina ja yhden yksin. Haastateltavat vastailivat vapaasti aiheeseen liittyviä ajatuksiaan minun kirjatessani samalla vastauksia paperille. Sain vastauksia kaikkiin pohtimiini aiheisiin, vaikkei niihin vastattu järjestyksessä. Yksi työntekijä jäi haastatteleematta, mutta hänen kanssaan keskustelin arjessa muuten paljon. Koska työntekijät eivät aina vastanneet yksin, en pysty sanomaan jälkeinpäin, kuka sanoi mitään. Tämän tekisin ehkä uudelleen huolellisemmin.

6.4 Analyysi

6.4.1 Kontekstin kuvausta

Pohdin kontekstin, eli tässä tapauksessa siirtymätilanteen, olemusta jo ennen kenttähavainnointia havainnointipaikan selvittyä ja siellä tehdyn tutustumiskäynnin jälkeen. Havainnointirungon laatimiseksi määrittelin, minkä asioiden välillä päiväkotipäivän aikana on mahdollista siirtyä. Nämä määrittelyt ohjasivat havaintojani ja muodostuivat siten jo osaksi analyysia.

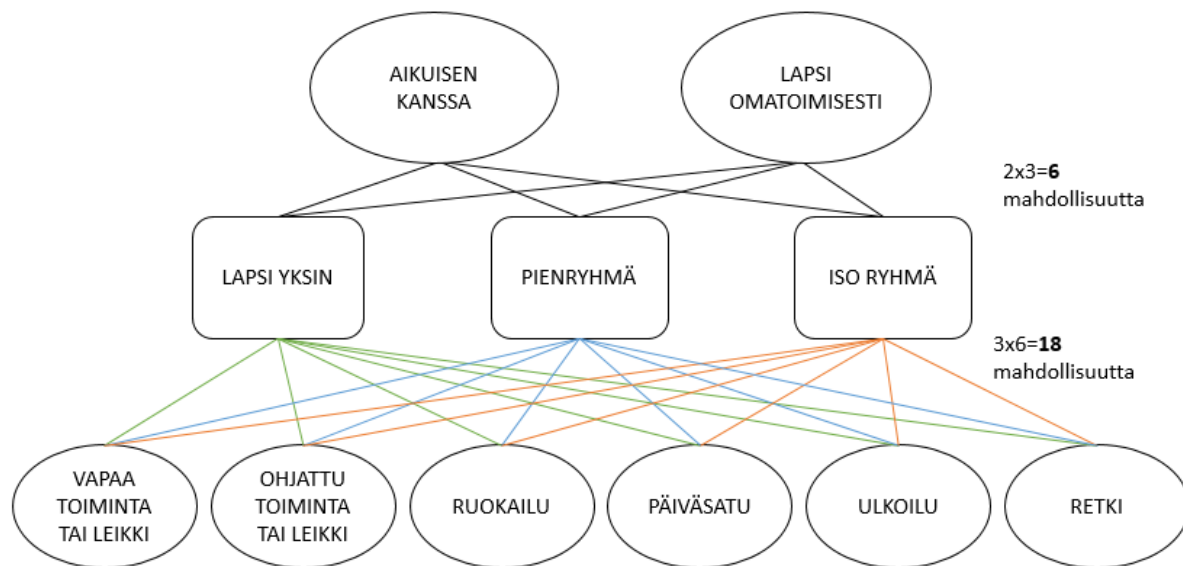
Seuraavassa taulukossa esitellään ne päiväkodin tilanteet, joiden välillä päiväkodissa voidaan siirtyä.

Tilanne	Lisäkuvaus
Vapaa toiminta tai leikki	Lasten valitsema tai ohjaama toiminta, yleensä ennalta suunnittelematon
Ohjattu toiminta tai leikki	Aikuisjohtoinen ja suunniteltu toiminta, myös keskustelu tai työtehtävät aikuisen kanssa
Ruokailu	Aamupala, lounas, välipala, ylimääräiset välipalat, ei kuitenkaan juomatauot
Päiväsatu	sadun kuuntelu, mahdollisuus nukkua jos siihen on tarve tai miten on perheen kanssa sovittu
Ulkoilu	Yleensä kahdesti päivässä, aamupäivä ja iltapäivä. Voi sisältää sekä vapaata että ohjattua toimintaa.
Retki	Fyysinen sijainti ratkaisee: paikka joka on päiväkodin ulkopuolella tai tilassa jossa ei yleensä käydä kuten toinen ryhmä

Taulukko 2 Tilanteet, joiden välillä on mahdollista siirtyä

Edellistä taulukkoa tarkastelemalla voidaan ajatella, että jokaisesta kuudesta tilanteesta on mahdollista siirtyä viiteen muuhun. Näistä syntyy 30 eri mahdollisuutta siirtyä paikasta toiseen. Tämän lisäksi aikuisen läsnäolo ja lasten lukumäärä vaihtelee siirtymätilanteissa: lapsi voi toimia siirtymissä omatoimisesti ai-

kuisen toki valvoessa, tai hän voi tarvita aikuisen apua. Lapsi voi siirtyä tilanteissa yksin tai pienryhmässä (kaksikin lasta on pienryhmä) tai isossa ryhmässä, jolloin koko ryhmä siirtyy johonkin. Näitä vaihtoehtoja yhdistämällä saadaan jopa 54 mahdollista siirtymätilannetta, kuten seuraava kuva osoittaa:



Jokaisesta kuudesta tilanteesta voidaan siirtyä viiteen muuhun tilanteeseen: $6 \times 5 = 30$ mahdollisuutta.
 $6 + 18 + 30 = 54$ erilaista mahdollisuutta siirtymätilanteeseen.

Kuva 3 Teoreettinen malli siirtymätilanteiden määrästä

Edellä kuvattu malli on teoreettinen, koska joitain näistä vaihtoehdoista esiintyy käytännössä äärimmäisen harvoin. Esimerkiksi retkeltä mennään harvoin suoraan päiväsadulle. Näiden kuvassa esiteltyjen vaiheiden lisäksi siirtymätilanteeseen itseensä sisältyy lähes aina monta vaihetta, ikään kuin siirtymää siirtymässä. Esimerkkinä siirryttäessä leikkitalanteesta ulkoiluun tällaisia välivaiheita saattavat olla siivoaminen, wc-toiminnot, käsien pesu, pukeutuminen ja aikuisen odottaminen. Vasta näiden vaiheiden jälkeen päästään ulos.

Siirtymiä on usein menossa samanaikaisesti monta. Esimerkiksi aamupalalta siirtyy vielä lapsia odottelemaan pukemisvuoroa, kun osa on jo menossa pukemaan ulos. Samanaikaisesti joku lapsi voi olla vasta tulossa aamupalalle. Nämä samanaikaiset siirtymät tekevät osaltaan lapsen omassa siirtymätilanteessaan etenemisen haasteellisemmaksi: hänen täytyy pystyä keskittymään oman

siirtymisensä vaiheisiin samanaikaisesti, kun hänen täytyy sulkea pois toista siirtymää tekevät lapset ja esimerkiksi heitä varten annetut ohjeistukset.

Edellä on määritelty siirtymätilannetta. Tämä määrittely osaltaan ohjasi sekä aineistonkeruuta että analyysia. Seuraavaksi kuvailen tarkemmin, miten analyysi eteni käytännössä.

6.4.2 Analyysin eteneminen

Tutkimukseni analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin keskeisin idea on tiivistää ja luokitella tekstiä koodaamisen sääntöjä noudattamalla, vaikkei pelkkä tekstin uudelleen järjestäminen vielä kuitenkaan ole tulosta (Salo 2015, 166, 169). Lopuksi tutkijan täytyy vielä pystyä siirtymään poispäin subjektiivisuudesta yleisemmälle tasolle (Emond 2005, 135). Varsinainen analyysi on siis uusien merkitysten rakentamista (Eskola & Suoranta 1998, 225). Etnografiaan liittyvä reflektointi on keino luoda tie ymmärrykselle (Fingerroos & Jouhki 2014, 85). Etnografiassa ei oleteta, että ilmiöstä löydetäänkään kaiken kattavia lainalaisuuksia, vaan tärkeää on ilmiön paikallinen selittäminen. Maailma esittäytyy aina sen suhteen kautta, mikä meillä on tutkittavaan maailmaan. (Alasuutari 2011, 55, 60.) Tutkija nostaa käsitteellistämisen avulla esille tutkimusprosessin aikana syntyneitä asioita (Ronkainen ym. 2013, 57).

Alun perin ajattelin analysoivani teoriaohjaavasti. Tällöin analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, vaikkei analyysi suoraan pohjaudukaan teoriaan (Eskola 2011, 188). Lopulta päädyin käytännön myötä kuitenkin aineistolähtöiseen tapaan. Aineistolähtöisessä analyysissa teoria konstruoidaan aineistosta (Eskola 2011, 188). Kerron seuraavaksi tämän tutkimuksen analyysin muotoutumisprosessista.

Analyysini eteni käytännössä siten, että kirjoitin kentällä nopeasti mahdollisimman paljon tapahtumia miettimättä, ovatko asiat tulkintoja vai havaintoja. Vaikka myöhempi analyysi tehtiin aineistolähtöisesti ja yritin olla kentällä ilman hypoteeseja ja ennakko-oletuksia, huomasin havainnoidessani miettivän aiheesta lukemaani teoriaa ja kiinnittäväni huomiota sieltä pohtimiini asioihin, jo-

ten voisi sanoa itse aineistonkeruun edenneen osittain teoriaohjaavasti. Muistiinpanot kannattaa kirjoittaa heti samana päivänä puhtaaksi, kun havainnot on tehty (Lappalainen 2007b, 125). Litteroin havaintomuistiinpanot heti samana iltana tai viimeistään seuraavana aamuna, aina ennen seuraavaa kentälle menoa. Materiaalia tuli paljon. Usein etnografilla on kenttäjakson loputtua paljon kirjoitettua kuvausta, mutta etnografiassa datan runsas määrä ja rikkaus ovatkin hyödyksi (Emond 2005, 134).

Litteroinnin yhteydessä kommentoin muistiinpanojani havainnointisarakkeen viereen ”huomiot”-sarakkeeseen. Vaikka tein tätä aluksi aika sattumanvaraisesti, näistä muodostui vähitellen alustavia koodauksia, joiden pohjalta oli ehkä helpompaa alkaa lukea aineistoa läpi. Nämä alustavat koodaukset myös ohjasivat havaintojani, vaikka yritin tietoisesti antaa niiden olla vaikuttamatta liikaksi. Yritin pitää mielessä, mitä Ronkainen ym. (2013, 71) varoittavat: tutkijalla voi olla vahva mutta refleктоimaton esiyymmärrys aiheesta, jolloin hän ei kysy tai kyseenalaista kokemuksiaan, vaan haluaa vain vahvistaa omat ennako-oletuksensa (Ronkainen ym. 2013, 71). Koko kentällä olon ajan mietin, mikä havaintojani ohjaa, ja mitä tulkintoja väistämättä teen kentän tullessa yhä tutummaksi. Tämä lienee tyypillistä etnografille. Etnografiassahan aineiston analyysi alkaa jo kentällä, esimerkiksi tehdyistä rajauksista ja muistiinpanoista (Palmu 2007, 144.) Toisen ymmärtäminen on aina tulkintaa, mutta vaikka etnografia on subjektiivista, se on samalla kyseisen metodologian vahvuus (Hämeenaho & Koivisto 2014, 20–21).

Koko aineiston valmistuttua kokosin alustavia tuloksia aineistosta hyvin sattumanvaraisesti keräillen päällimmäisenä mieleen tulevia asioita. Luokittelin jo tässä, mutten riittävän järjestelmällisesti enkä riittävästi. Tämän jälkeen kesti viikkoja, ennen kuin palasin aineiston pariin. Tässä välissä perehdyin uudelleen metodikirjallisuuteen.

Nyt aloin laatia systemaattisempaa koodaustapaa. Tulostin aineiston ja etsin yhteneviä ja eriäviä kohtia kirjoittaen niitä ylös listamaisesti. Analyysiyksikkö voi Eskolan (2011, 205) mukaan olla esimerkiksi sana, lause, merkitys tai asiakonaisuus. Pidin analyysiyksikkönä ensin yksittäistä asiaa, kuten *valaistus* tai

hymy, ja myöhemmin näistä yksittäisistä asioista yhdistyviä asiakokonaisuuksia, teemoja, kuten *järjestelyt ympäristössä* tai *eleet ja ilmeet*. Aluksi yritin tehdä tätä tutkimuskysymys kerrallaan, mutta huomasin tämän häiritsevän, koska en vielä osannut arvioida varmasti, onko jollain asialla yhteyttä toiminnanohjauksen taitojen kanssa vai ei. Päätin tehdä rajauksen myöhemmin. Tämä osoittautui toimivaksi tavaksi. Tässä vaiheessa aineistosta ei luonnollisesti oteta mukaan asioita, jotka eivät liity tutkimuskysymyksiin. Koodaus on eräänlaista aineiston pelkistämistä raakahavainnoiksi, jolloin aineistosta tulee hallittavampi (Alasuutari 2011, 52), mutta samalla täytyy varoa, ettei yksinkertaista liikaa, jolloin tutkija irtautuu aineiston monimuotoisuudesta muuttaen aineistonsa jähmeäksi ja epäkiinnostavaksi (Salo 2015, 178).

Alustavia luokkia eli raakahavaintoja oli koodauksen jälkeen listana peräti 142. Jo kirjatessani tiesin, että asioissa on valtavasti päällekkäisyyksiä, mutta halusin kirjoittaa kaikki löytämäni asiat ylös, ettei mitään jäisi pois. Tiesin, että kirjasin usein saman asian eri puolia. Seuraavassa vaiheessa aloin yhdistellä näitä alaluokkia. Näistä alkoi samalla muodostua myös ylempiä luokkia. Nämä ylempät luokat olivat tässä vaiheessa: sanalliset ohjeet, tunteet ja motivaatio, sanaton viestintä, menetelmät, ympäristö, edeltäviä tekijöitä, tilanteeseen liittyviä tekijöitä.

Seuraavaksi aloin tarkastella syntyneitä alaluokkia uudelleen. Yhdistin samankaltaisia luokkia toisiinsa nimeten niitä uudelleen. Muokkasin luokkia reilusti tutkimuskysymysten mukaan. Muut luokat syntyivät loogisesti, mutta epäroin luokan ”tilanteeseen liittyviä tekijöitä” mukana pitämistä, mieltien, liittyvätkö niiden sisältämät havainnot mitenkään tutkimuskysymyksiin. Osa näistä havainnoista jäikin pois analyysistä, vaikka ne sinänsä olisivatkin olleet kiinnostavia. Pidin mielessä, että Alasuutarin (2011, 52) mukaan poikkeavat havainnot ovat erityisen tärkeitä, koska niiden avulla tutkija joutuu miettimään uudelleen, ja ehkä muotoilemaan sääntöjä ja luokitteluja.

Palasin taas takaisin aineiston pariin, ja merkitsin eri väreillä jokaisen tutkimuskysymyksiin liittyvän alaluokan. Tämä vei eniten aikaa, ja muutamassa koh-

dassa jouduin pysähtymään ja pohtimaan, mihin luokkaan havainto kuuluu. Jotkin havainnot sopivat useampaankin kohtaan. Toisaalta yksittäisiä teemoja yhdistyi johonkin toiseen (esimerkiksi valmistelu yhdistyi suunnitteluun). Samanaikaisesti kirjoitin vielä käsin toiseen lomakkeeseen koodeja ja merkintöjä. Vielä kirjoitin uudelleen nyt muodostuneet luokat puhtaiksi ja järjestelin niitä uudelleen. Käytin havainnointiaineiston analyysiin Wordin tekstinkäsittelyohjelman sanahakutoimintaa (Ctrl+F). Tämän avulla löysinkin suurimman osan teemoista, mutta lopuksi kävin tekstin vielä kahdesti läpi ja etsin puuttuvia kohtia. Uskon löytäneeni kaikkien vaiheiden jälkeen kuitenkin havainnot täsmällisesti luokkiinsa, vaikka alaluokat muotoutuivat ja yhdistyivät vielä raportointivaiheessa. Esimerkki värikoodatusta havainnointilomakkeesta on liitteessä 2 [Liite 2 Esimerkki täydestä havainnointilomakkeesta koodauksen aikana].

Työntekijöiden vapaamuotoiset haastattelut olin litteroinut havainnointijakson lopussa ja järjestänyt ne haastatteluissa olleiden teemojen mukaan, josta ne on helppo yhdistää havainnointimateriaalista muodostuneiden teemojen yhteyteen. Videoinnin analysoinnissa erottelin neljä asiaa: tapahtumat, lasten tekemisen ja sanomisen, aikuisen tekemisen ja sanomisen, omat huomiot ja tulkinnat. Analysointi vaati neljä katsomiskertaa. Tässä tutkimuksessa puolituntinen videokatkelma lähinnä toimi validiteettitarkistuksena muille havainnoille.

Tämän jälkeen alkoi varsinainen analyysi ja samalla kirjoittaminen. Mitä havainnot kertovat toiminnanohjauksen taidoista tai siirtymätilanteen toimivuudesta? Mitä teoriaan perustuvaa tietoa asiasta löytyy ja mitä yhteyttä havainnoilla ja teorialla on? Nimesin teemoja uudelleen kirjallisuudesta löytämieni yleisesti käytettyjen käsitteiden mukaiseksi. Tässä vaiheessa yhdistin myös työntekijöiden haastattelujen antia niihin sopiviin luokkiin. Seuraavassa taulukossa on esitelty valmiit luokat:

Pääluokka	Alaluokka	Alaluokka
Toiminnanohjauksen tukemisen tavat	Tukeminen vuorovaikutuksessa	Sanaton vuorovaikutus (2 teemaa)
		Sanallinen vuorovaikutus (6 teemaa)
	Miten aikuiset tukevat toiminnanohjauksen taitoja	Siirtymätilannetta edeltävät menetelmät (5 teemaa)
		Menetelmät siirtymätilanteen aikana (8 teemaa)
Siirtymätilanteen sujuvuus	Sujuvuutta edistävät tekijät (6 teemaa)	Menetelmät siirtymätilanteen jälkeen (2 teemaa)
		Tunteet ja halu siirtyä (4 teemaa)
		Sujuvuuden esteet vai sen luonnollinen osa (5 teemaa)

Taulukko 3 Valmiit luokat

Edellä olevassa taulukossa on kuvattu analyysin myötä syntyneet luokat. Osa alaluokista ja teemoista tarkentui vielä raportointivaiheessa. Tuloslukuissa tarkastelen syntyneitä luokkia ja niiden teemoja syvemmin. Tuloslukuja on kolme (luvut 8, 9 ja 10), joista kaksi ensimmäistä käsittelee toiminnanohjauksen taitojen tukemisen tapoja ja kolmas siirtymätilanteiden sujumiseen liittyviä tekijöitä. Mutta sitä ennen tarkastelen seuraavassa tutkimusetiikkaan liittyviä asioita.

6.5 Eettisiä ratkaisuja

Tutkimukseen liittyy aina eettisiä tekijöitä, jotka on muistettava ja otettava huomioon. Tiede edellyttää avoimuutta ja toisaalta tutkittavien luottamuksellisuuden vaalimista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Subjektiivisena ja reflektioon pohjaavana metodologiana etnografia vaatii eettisten kysymysten pohdintaa läpi tutkimusprosessin. Tutkija määrittää kenttää, kysymyksiä, tutkimusvälineitä ja tulkintoja henkilökohtaisesti. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 9.) Etnografian avulla tuotetaan henkilökohtaistakin tietoa ihmisistä ja kulttuureista (Fingerroos & Jouhki 2014, 95).

Ennen kentälle pääsyä pyysin sähköpostitse eräältä päiväkodin johtajalta lupaa saada päästä johonkin hänen alueeseen kuuluvaan päiväkotiin havainnoimaan siirtymätilanteita. Kerroin jo sähköpostin välityksellä tietoa tutkimuksen kulusta. Yhden päiväkodin ilmaistua suostumuksensa kävin siellä kertomassa lisää, sopimassa aikataulusta, ja viemässä tutkimusluvat [ks Liite 1 Lupa perheiltä], joiden jakamisessa perheille he ystävällisesti avustivat. Myös jokaiselta henkilökuntaan kuuluvalta (myös opiskelijoilta) pyysin luvan havainnointiin ja mahdollisesti haastatteluun. Tein ratkaisun olla pyytämättä lupaa suoraan lapsilta, koska aihe olisi ollut osalle vaikeasti ymmärrettävä, ja joka tapauksessa tarvitsin luvat huoltajilta. Samanaikaisesti päiväkodin lupien kanssa pyysin virallisen tutkimusluvan kunnan varhaiskasvatuksen kehittämistä vastaavalta. Pidin tärkeänä henkilökohtaisen kirjallisen luvan pyytämistä etukäteen kaikilta tärkeänä. Tutkimusaiheeni sinänsä ei herätä eettisiä ristiriitoja tai suuria tunteita, eikä tutkimuksessa menty henkilökohtaisuuksiin. Tiesin kuitenkin, että tulisin näkemään läheltä tutkittavien arkea, ja kentällä lopulta näin ja kuulin heidän kokemuksiaan, ja opin tuntemaan heitä. Henkilökohtaisen luvan arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota siihen, miten henkilökohtaisiin asioihin tutkimuksen myötä mennään (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Tutkimukseen osallistuville täytyy antaa riittävästi tietoa tutkimuksesta ja tiedonhankintatavoista, ja he voivat myös pyytää lisätietoja tutkimuksesta. Tutkimussuhde tutkittaviin syvenee ajan myötä joissain tutkimuksissa, kuten osallistuvassa havainnoinnissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Kerroin

tutkimuksen kulusta ja tavoitteista jokaisessa tutkimuksen vaiheessa, ja varmistelin henkilökunnalta, tarvitsevatko he lisätietoa. Lapsille kerroin, että olen kiinnostunut seuraamaan heidän siirtymistään. Videointia ennen kerroin, että tarvitsen kuvaamista voidakseni tarkemmin seurata, mitä eteistilanteissa tapahtuu. Lapset suhtautuivat minuun myötämielisesti. Muutama vanhempi oli kiinnostunut tutkimuksestani, joten kerroin sen tavoitteista ja käytännön toteutuksesta.

Tutkimuksessani kannoin huolta lasten ja työntekijöiden tunnistettavuudesta. Vaikken kuvaa yksittäisiä henkilöitä nimeltä, olen pyrkinyt Lahelman ja Gordonin (2007, 35) mukaisesti muistamaan, että vaikka ulkopuolinen lukija ei voi tunnistaa tutkittavaa, voi tutkittava vielä löytää itsensä ja toisensa tutkimuksesta. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) muistuttaa, että yksityisyyden suoja on Suomen perustuslailla suojattu oikeus, ja että tietosuojaa on sen tärkein osa-alue (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimuksessani en ole havainnoinut lasten yksilöllisiä tarpeita. En siis ole selvittänyt esimerkiksi ryhmän henkilökunnalta tai lasten vanhemmilta, mitä tuen tarvetta lapsella voi olla. Havainnoidessa tekee toki havaintoja aina myös lasten yksilöllisistä piirteistä, ja tutkijana on mietittävä, minkä verran tilanteissa voi lasten käyttäytymistä kuvailla ilman tunnistamisen mahdollisuutta.

Kohteliaisuus sekä arvostava ja ihmisarvoa kunnioittava suhtautuminen on tärkeää henkisten haittojen välttämiseksi etenkin, kun tutkimukseen sisältyy vuorovaikutusta tutkittavien kanssa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkittavien kunnioittamista mietin eniten videoinnin yhteydessä. Videointi siirtymätilanteiden taltioimiseksi oli sinänsä varsin käyttökelpoinen ja luotettavuutta lisäävä menetelmä, koska sen avulla pystyi havainnoimaan tarkemmin palaamalla aineistoon uudelleen. Ilmiön luonne saattoi kuitenkin muuttua, kun tilanteeseen tuotiin kamera. Tämän lisäksi videointitilannetta täytyi miettiä eettisestä näkökulmasta erityisen huolellisesti sen vuoksi, että siirtymätilanteisiin liittyy usein riisuuntumista ja pukemista, eli vähissä vaatteissa olemista. Tämän taltioiminen vaikka vain omaan käyttöön olisi ollut jo omien eettisten periaatteideni mukaan sopimatonta. Oli myös tärkeää muistaa, että jokainen kokee asiat eri tavalla: minulle neutraali ja arkipäiväinen voi olla toiselle henkilökohtainen

ja arka asia. Eri ihmisissä samat kysymykset tai aiheet voivat herättää erilaisia reaktioita, ja tutkijalle voi olla peruste olla jatkamatta tutkimusta nähdessään kiusaantuneisuutta, vaivautuneisuutta, pelokkuutta tai väsymystä, vaikkei tutkittava sitä sanallisesti ilmaisekaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Kunnioittamiseen kuului myös mahdollisuus kertoa alustavista tuloksista työntekijöille henkilökohtaisesti muutaman kuukauden kuluttua havainnoinneista.

Eettiset seikat voivat vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen. On tärkeää, ettei raportista jätetä pois tietoja, jotka vaikuttaisivat tulosten arviointiin. Ristiriitaisistakin tuloksista tulee kertoa (Ronkainen ym. 2013, 48). Vaikka tutkijan tulee varoa aiheuttamasta haittaa tutkimuskohteelle, ei tämä periaate silti saa estää kertomasta tuloksia, jotka voivat aiheuttaa harmistumista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkijan roolissa täytyi tiedostaa, että läsnäoloni voi vaikuttaa tilanteeseen, luontevuuteen, ja sitä kautta tutkimustuloksiin. Ennen kentälle menoa mietin, kuinka raportoida tuloksista, jotka eivät suoranaisesti aiheuta haittaa tutkittaville, mutta voivat muuten olla loukkaavia. Pohdin, kuinka raportoida esimerkiksi mahdollisesta epäkunnioittavasta kohtelusta tai ammatitaidottomuudesta. Huoleni osoittautuivat turhiksi, sillä henkilökunnan kohtelu niin toisiaan kuin lapsia kohtaan oli aina yhtä arvostavaa, eikä minun ole tarvinnut kaunistella sanojani, päinvastoin varoin ylisanoja kuvatessani heidän toimintaansa. Olen kirjoittanut tulokset ja muut tutkimusvaiheet niin rehellisesti kuin mahdollista, enkä koe itse kohdanneeni eettisiä ristiriitoja sen suhteen.

Aineistoja ei saa käyttää kuin tutkimustarkoituksiin, eikä yksityisyyden suojaa saa vaarantaa huolimattomalla säilytyksellä tai sähköisillä siirroilla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Olen muuttanut tunnistetiedot välittömästi litterointivaiheessa, ja säilyttänyt niitä erillään. En ole luovuttanut tunnistettavaa tietoa kenellekään, ja tutkimuksen valmistuttua hävitän aineiston.

Seuraavat kolme lukua käsittelevät tuloksia. Kuvaukset ovat havainnointimateriaalista, ellei toisin mainita. Lasten nimet on muutettu. Opin tuntemaan lapset nimeltä vasta havainnoinnin loppuvaiheessa. Osa nimistä on valittu sattumanvaraisesti, tai nimiä ei ole kuvailuissa ollenkaan, jolloin puhutaan vain ”lapsesta”. Työntekijöistä käytän nimeä ”aikuinen” työnkuvasta riippumatta.

7 TOIMINNANOHJAUSTA TUETAAN VUOROVAIKUTUKSESSA

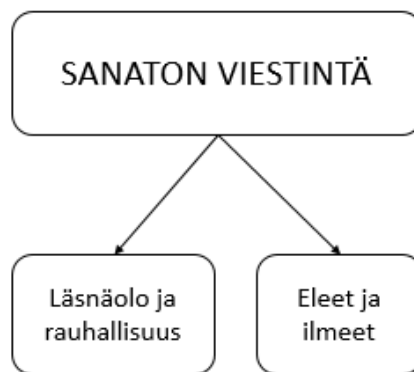
Tutkimuksessa haluttiin selvittää lapsen toiminnanohjauksen tukemisen tapoja päiväkodin siirtymätilanteissa ja sitä, mitkä tekijät liittyvät näiden siirtymätilanteiden sujuvuuteen. Tämä ja seuraavat kaksi tuloslukua, luvut 7, 8 ja 9, vastaavat aineiston perusteella näihin kysymyksiin.

Vuorovaikutus korostui havainnoinneissa niin voimakkaasti, että sitä ja sen merkitystä toiminnanohjauksen taitojen kehittämisessä tarkastellaan tässä pääluvussa omana kokonaisuutenaan. Vuorovaikutus on jaettu tässä sanattomaan ja sanalliseen vuorovaikutukseen. Seuraavassa pääluvussa, luku 8, esitellään, kuinka aikuinen voi tukea lapsen toiminnanohjauksen taitoja siirtymätilanteissa. Nämä kaksi lukua vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: miten lapsen toiminnanohjauksen taitoja tuetaan päiväkodin siirtymätilanteissa. Kolmas pääluku, luku 9, vastaa kysymykseen, millaisia siirtymätilanteiden sujumiseen liittyviä tekijöitä päiväkotipäivässä ilmenee toiminnanohjauksen taitojen lisäksi.

Kaikkiin edellä mainittuihin asioihin on saatu vastauksia etnografisen havainnoinnin ja haastattelun kautta. Kuvauksissa lasten nimet on muutettu, ja työntekijöistä on käytetty nimitystä ”aikuinen” riippumatta koulutuksesta tai työnkuvasta. Aineistositaateissa lyhenne S tarkoittaa siirtymätilannetta ja sen perässä oleva numero sitä, monesko siirtymätilanne on kyseessä. Pidemmässä lainauksissa on kerrottu myös fyysinen paikka, sekä mistä mihin siirrytään.

7.1 Sanaton viestintä toiminnanohjauksen tukena

Toiminnanohjausta tuetaan vuorovaikutuksessa. Tämä vuorovaikutus jakautuu sanattomaan ja sanalliseen viestintään. Sanaton viestintä koostuu alla olevan kuvan mukaisesti kahdesta alaluokasta: läsnäolosta ja rauhallisuudesta sekä eleistä ja ilmeistä.



Kuva 4 Sanaton viestintä toiminnanohjauksen tukena

Läsnäolo ja rauhallisuus. Jo havainnoinnin alkuvaiheessa näyttäytyi, kuinka aikuisen jakamaton huomio ja läsnäolo vaikuttivat lasten toimintaan. Lapset keskittyivät ohjeen kuuntelemiseen tai keskusteluun paremmin aikuisen ollessa rauhallinen ja läsnä. Aikuisen läsnäoloa ilmaisi katsekontakti ja kehon asento. Kehon asento viestitti kasvattajan olevan keskittynyt lapseen, kun hän kumartui tai kyykistyi lapsen puoleen antaessaan esimerkiksi henkilökohtaisen ohjeen. Aikuinen saattoi mennä istumaan lapsen viereen, kun hänellä oli kysyttävää. Yhdessä siirtymätilanteessa lapsi peruutti aikuisen syliin istumaan välittömästi, kun aikuinen meni polvilleen. Aikuisen asento siis vaikutti lapsen tulkintaan siitä, että aikuinen on nyt saatavilla ja läsnä. Esiopetusikäisten kanssa aikuisen läsnäolo oli enemmän keskustelua kuin fyysistä läheisyyttä. Lapset osaavat myös vaatia huomion itselleen, kuten seuraavassa.

Aikuisen sanallinen ohje lapselle: *kengät*.
Lapsi tuo ne, mutta ei ala pukea, ennen kuin saa katsekontaktin.
Yhdessä pukevat.

(S35: lepohuone ja eteinen, ohjatusta toiminnasta ulkoiluun)

Aikuisen rauhallisuus vaikutti lapsen toimintaan edistävästi, kuten eräässä esimerkissä, jossa lasta ärsytti, että kylmällä ilmalla täytyi laittaa lämmin paita haa-larin alle. Aikuinen neuvotteli hetken, mutta sanoi sitten rauhallisesti, *kyllä, laite-taan vaan (S51)*, ja jätti lapsen pukemaan siirtyen auttamaan toista lasta. Lapsi alkoikin pukea rauhassa. Seuraavassa on kuvaus siitä, kuinka yksittäisen aikuisen rauhallisuus vaikutti yhden lapsen lisäksi kaikkiin lapsiin:

Yhtä lasta harmittaa kovasti.
Aikuinen ei reagoi tähän kielteisesti,
lapsen hermostumisesta eivät muutkaan lapset välitä.

(S 20: ruokailutila ja eteinen, ruokailusta ulkoiluun)

Eleet ja ilmeet. Aikuinen pystyi ohjaamaan toimintaa ja antamaan palautetta eleiden ja ilmeiden avulla. Tätä aikuiset tekivätkin jatkuvasti etenkin ”käsillä puhumalla”. Mallin pystyi näyttämään sanallisen ohjeen tukena: *nosta hihat jo valmiiksi* (S5), sanoi aikuinen eräälle lapselle näyttäen kädellä mallia hihan nostamisesta. Aikuinen näytti omaan kehoon muitakin ohjeita, kuten *housuun paita* (S9) tai *jotain vielä tähän ylös* (S9) osoittaen kaulaansa. Mallin pystyi näyttämään myös ihan konkreettisesti opettamalla, mallittamalla, kuten laittamalla itse takin henkariin ennen lasta. Viittomien tapaisia merkkejä käytettiin paitsi yhdessä puheen kanssa, myös kokonaan ilman sanoja, kuten hieromalla kämmeniä yhteen käsien pesun merkiksi.

Lasta ohjattiin haluttuun suuntaan eleillä, kuten näyttämällä sormella, minne on tarkoitus mennä, tai aikuinen osoitti kädellä vapaata vessaa. Eräässä siirtymätilanteessa lapsella oli kysyttävää, mutta aikuinen keskusteli juuri vanhemman kanssa. Aikuinen ei sanonut lapselle mitään, osoitti vain sormella oikeaan suuntaan keskustellen samalla keskeytymättä vanhemman kanssa. Lapsi lähti heti oikeaan suuntaan.

Aina runsas elehtiminen ei vie toimintaa eteenpäin. Kiireisenä aikana päiväkodissa oli havaittavissa, kuinka aikuisten vähäeleisyys ja ilmeettömyys lisääntyivät kiireen myötä: ”*aikuisten liikehdintä lisääntyy, aikuiset lähes juoksevat ilmeettömin kasvoin*” (S8), olen kirjoittanut erään kiireisen siirtymätilanteen aikana. Aikuisten vähäeleisyys oli siis joskus hyödyksi ryhmän toiminnalle, ja paransi lapsen kykyä keskittyä, kuten seuraavassa esimerkissä:

Pyynnöt toteutetaan hyvin vähäeleisesti,
esimerkiksi, kun lapsi pyytää aikuiselta: *en saa henkaria*,
niin aikuinen vain ottaa henkarin, ja laittaa sen paikalleen rekkiin.

(S43: ruokahuone ja eteinen, ruokailusta ulkoiluun)

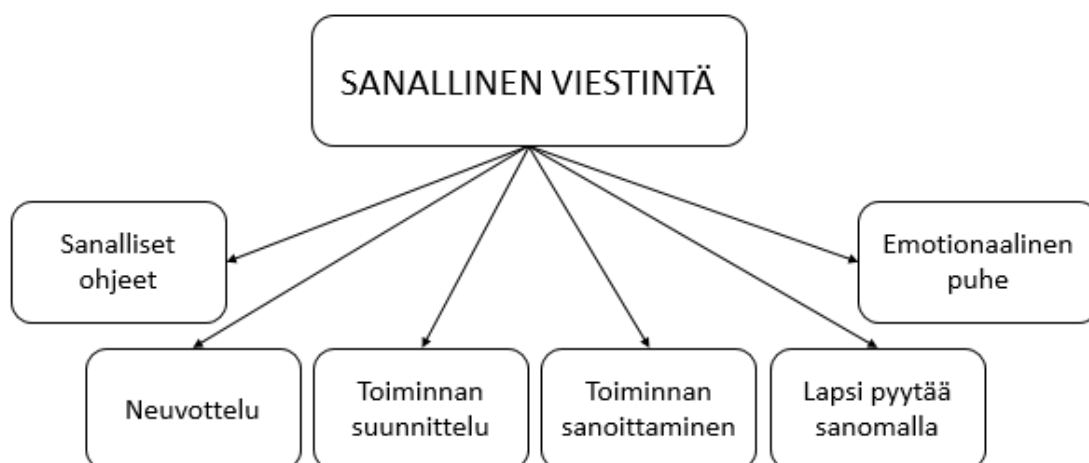
Myönteistä palautetta saattoi antaa eleillä kiireisenäkin aikana, kuten myös Koi-viston (2007, 132) tutkimuksessa, jossa päiväkodin henkilökunta koki voivansa

antaa päivittäin henkilökohtaista huomiota sanattoman viestinnän avulla. Tällainen viesti voi olla vaikka hymy, kosketus tai katse.

Sanattoman viestinnän lisäksi toiminnanohjausta tuettiin sanallisesti, kuten seuraavassa alaluvussa kuvataan.

7.2 Sanallinen viestintä toiminnanohjauksen tukena

Toiminnanohjausta tuettiin puheen avulla, kuten seuraava kuvio havainnollistaa. Sanallisia ohjeita annettiin paljon, lasten kanssa neuvoteltiin, ja sekä lapsi että aikuinen sanoittivat toimintaa. Lapsi pyytää asioita usein sanomalla, ei kysymällä. Ohjaavan puheen lisäksi emotionaalinen puhe on tärkeää.



Kuva 5 Sanallinen viestintä toiminnanohjauksen tukena

Sanalliset ohjeet. Ensimmäinen sanallisen viestinnän muoto on ohje. Puhumalla annettuja yksittäisiä ohjeita olen kirjannut eniten koko aineiston aiheista, 56 kertaa. Tästä puuttuvat luonnollisesti ne kaikki ohjeet, joita en siirtymätilanteen yhteydessä ehtinyt kirjata. Olen kirjannut esimerkiksi vain: *paljon sanallisia ohjeita* (S26). Näin ollen voi ymmärtää, kuinka keskeinen tapa sanallinen ohje on lapsen toiminnan ohjaamisessa. Suurin osa ohjeista oli yksittäiselle lapselle annettuja yksiosaisia lyhyitä ohjeita: *sitten riisumaan* (S56), *aloita sukista* (S4) tai pienelle ryhmälle annettuja: *tulkaas te vaan jo* (S7) tai *eskarit omaan jonoon* (S7). Joukossa oli myös kieltoja: *ei vielä Aapo* (S6) tai *älä laita vielä kenkiä, laita kurikset* (S12). Lapset

kutsuttiin siirtymätilanteeseen nimeltä kutsuen, tai paikalleen pysähtyneitä lapsia muistutettiin tekemisestä henkilökohtaisella ohjeella. Henkilökohtaisia ohjeita annettiin myös kauempaa nimeltä, kun aikuinen esimerkiksi auttoi jotain toista lasta. Osa ohjeista oli pidempiä ja moniosaisempia, ja ne sisälsivät perustelua pyynnöille. Kiireessä ohjeet annettiin kauempaa, ja silloin ne olivat enemmän aikuisen antamia lyhyitä ohjeita: aikuinen esimerkiksi puki yhtä lasta ohjaten samalla sanallisesti kauempana olevaa lasta.

Snyder ja Munakata (2010) kiinnittivät huomionsa ohjeen antamisen ajan-kohtaan. Alkuun auttaminen ulkoisen tuen kuten ohjeen avulla ei heidän artikkelissaan auttanut lasta enää seuraavassa tehtävässä, vaan joka tehtävälle täytyi antaa oma ohje. Tästä he päättelivät, että ohje täytyy antaa välittömästi ennen tekemistä, tai juuri sen alettua. (Snyder & Munakata 2010, 164.) Näin päiväkodissa tehtiinkin. On hyvä, että juuri ennen toimintaa annettu ja täsmällinen ohje koskee sitä, mitä lapsi on seuraavaksi tekemässä. Tästä esimerkkinä on tilanne, jossa lapsi ei ymmärtänyt ohjetta, koska pyydettyä toimintaa edelsi vielä joku muu toiminta. Tilanne ei edennyt, koska tossuja ei voi ottaa jalasta jos seisoo, vaan pitäisi istua ensin. Aikuinen vaihtoi ohjetta:

*Ota tossut pois, sanoo aikuinen.
Laura ei liiku, seisoo eteisessä.
Istu lattialle, pyytää aikuinen sitten.*

(S20: ruokatila ja eteinen, ruokailusta ulkoiluun)

Suoran ohjeen lisäksi sanallinen ohje voitiin antaa myös vihjeenä: *katsohan sinun nilkkoja (S21)*, kun lapsella oli nilkat paljaana ulos lähtiessä, tai: *on kaksi tyhjää vessaa (51)*, kun lapsi jäi juttelemaan vessaan mennessään. Koko ryhmällekin ohje annettiin epäsuorasti: *retkelle lähtijät, onko tämä joku jono? (S23)*, kun lapset eivät olleet järjestäytyneet jonoon liikuntahetkelle lähdeäessä. Aikuinen myös ohjeen antamisen sijaan kysyi lapselta aiotusta tekemisestä: *mitä sun pitäis ruveta tekemään?(S4)* tai *mitä sinun pitää ihan ensin tehdä?(S51)* Kyseleminen oli myös muistuttelua: *muistatsää mitä sun pitää tehdä niille?(S9)* (eli laittaa rukkaset kuivauskaappiin), tai *eiks sulla ollu leikki kesken? (S2)* Vihjeiden antaminen ja kysymysten esittäminen näytti olevan tehokas keino saada lapsi toimimaan.

Suora ohje varmasti auttaa sisäisen puheen kehittymisessä, kun samassa tilanteessa samanlaisena annettu ohje alkaa jäädä mieleen ja sisäistyä. Paananen ym. (2011) kommentoivat, että jos tilanteessa tarkoitus on toimia, eikä keskustella, kannattaa ohje antaa suoraan, eikä kysymyksen muodossa (Paananen 2011, 57). Näin varmasti onkin, ja siirtymätilanteissa tarvitaan ehdottomasti lyhyitä, täsmällisiä ohjeita. Toisaalta toiminnanohjauksen tukemisessa tavoitteena on nimenomaan ajattelun kehittäminen, ei pelkkä totteleminen. Tästä näkökulmasta on joskus hyödyllistä laittaa lapsi itse pohtimaan ratkaisuvaihtoehtoja. Se on samalla toiminnan suunnittelua.

Aina sanallinen ohje ei edistänyt toimintaa. Esimerkiksi liian pitkä ohje esti sitä. Jo kaksiosainen ohje saattoi olla lapselle liian vaativa: *sit kun ootte pessyt kädet menkää lukemaan kirjaa omille puolille (S24)*. Siirtymätilanteissa tapahtui myös paljon asioita yhtä aikaa, ja näin ollen aikuiset saattoivat antaa ohjeita yhtä aikaa lapsille. Tämä vaikutti lapsen keskittymiseen, ja lopetti lapsen toiminnan:

Lari puetko päälle? Kävitkö jo vessassa?
kysyy kaksi aikuista yhtä aikaa.
Lapsi lopettaa tekemisen (oli ottamassa esiin vaatteitaan).

(S19: ruokahuone, vapaasta toiminnasta ruokailuun)

Myös lapset antoivat ohjeita toisilleen: *tuolla on vapaa vessa (S43)*, tai lapsi näytti toiselle ruokaa: *siellä pöydässä on (S1)*. Lapsi otti helposti aikuisen roolin sanoen sanasta sanaan sen, mitä aikuinen olisi sanonut samassa tilanteessa: *ottakaa hanskat ensin pois (S10)*

Suoran lapselle suunnatun ohjeen lisäksi aikuiset muistuttelivat ja varmistelivat: *tuliks sieltä siivottua kaikki?(S3)*, tai *semmosia hiljasia hommia sitten (S38)*. Muistutuksia annettiin usein koko ryhmälle: *lämmintä päälle (S41)*. Varmistelua oli lapsen vaatetukseen liittyvissä asioissa, jolloin aikuinen samalla jo oli katso-
massa, mikä tilanne on: *”onhan sulla kalsarit (S45)*. Seuraavassa esimerkissä on tilanne, jossa käy ilmi, etteivät lapset aina tarvitse muistuttelua, vaan joskus hyvää tarkoitettava aikuisen ohje jopa pysäytti toiminnan:

Vilma on riisumassa.
Riisuhan päältä, sanoo aikuinen.
Vilma pysähtyy katsomaan aikuista ja lopettaa.
Jatkaa taas kun aikuinen poistuu.

(S56: leikkitala, ruokailusta lepoahuoneeseen)

Neuvottelu. Siirtymätilanteissa neuvoteltiin. Havainnointiaikanani tulivat syksyn ensimmäiset kylmät ja märät päivät, joten kaikki kuvailemani lapsen ja aikuisen neuvottelut siirtymätilanteissa koskivat vaateesta, jos aikuisen ja lapsen välinen toiminnan suunnittelu lasketaan tästä erilliseksi. Lapsilla oli tarvitsemaansa vaateuksesta vahva mielipide. Aikuiset kärsivällisesti jaksoivat neuvotella lasten kanssa vastavuoroisesti, joustaa ja antaa vaihtoehtojakin lapselle.

Neuvottelua vaatteista:
 lapsi haluaisi laittaa lyhythihaisen,
 mutta hänellä oli eilen kylmä aamupalalla.
 Ottaa silti pitkähihaisen paidan pois,
 peruuttaa vaan taaksepäin kun aikuinen yrittää näyttää sitä.
 Saa mennä näin.

(S 42: ruokahuone, vapaasta toiminnasta ruokailuun)

Edellisessä esimerkissä lapsi sai päättää, koska kyse oli lapsen olotilasta, eikä tilanteeseen liittynyt minkäänlaista vaaraa. Lehtinen (2000) toteaa, että neuvotteluun liittyy aina valtaa enemmän tai vähemmän vallan käyttöä ja valtasuhteita lapsen ja aikuisen välillä, ja neuvotteluissa keskustelujen, kamppailujen ja yhteenottojen myötä voimasuhteita pyritään vahvistamaan, kumoamaan tai muuttamaan. (Lehtinen 2000, 42). Tämä konkretisoitui seuraavassa havaintoesimerkissä, jossa lapsi ei voinut päättää, koska turvallisuus on otettava huomioon kylmällä ja märällä säällä:

*Siellä tarvii kurahousut, sadetakki ja kumisaappaat, sanoo aikuinen.
 Neuvottelu alkaa: tää kestää vettä, sanoo lapsi tarkoittaen ulkovaatteitaan.
 Ei riitä, sanoo aikuinen.
 Nyt ala jo laittaa päälle ulkovaatteita, sanoo aikuinen rauhallisesti.*

(S12: ryhmätila, ruokailusta ulkoiluun)

Neuvottelukin voi oletettavasti edistää lapsen oman toiminnan suunnittelua, jos siinä kuunnellaan lasta ja pohditaan vaihtoehtoja toimia silloin, kun vaihtoehtoja on olemassa, eli on mahdollista toimia usealla tavalla. Neuvottelulla oli siirtymätilanteissa luonteva osa. Lehtinen (2000, 38, 42) toteaa neuvottelusta, että se on aina tilannesidonnaista toimintaa, joka voidaan viedä arjen konkreettisiin tilanteisiin.

Neuvottelujen aikana lapset eivät aina ymmärtäneet, miksi jossain tilanteessa saatetaan toimia eri tavalla kuin toisessa. Havaintojen perusteella voidaan

sanoa, että toiset lapset ymmärsivät toiminnan syitä paremmin jo pelkästään ympäristöä ja sen vuorovaikutusta havainnoimalla, toiset kaipasivat puolestaan enemmän selitystä toiminnalle ja valinnoille, selityksiä sille, miksi tehdään niin kuin tehdään. Toimintaa perusteltiin lapsille, eli heidän kanssaan neuvoteltiin perustelujen kera. Jotkut asiat lapsen oli helppo ymmärtää, kuten tilanteessa, jossa lapsi yritti laittaa henkariin laittamaansa ulkopukua rekkiin: *kato nää ei kuiva kun nää on mytyssä (S10)*, tai ettei ”nukkariin” eli lepohuoneeseen voi vielä mennä, koska siellä valmistellaan lauluhetkeä. Myös lapset yrittivät perustella: *ei oo ikinä ollut mulla, äiti sanoi, ettei tarvi (S12)*, sanoi lapsi, joka ei halunnut laittaa kurarukkasia.

Toiminnan suunnittelu. Neuvottelua lähellä on toiminnan suunnittelu. Toimintaa suunniteltiin aikuisen kanssa, lapset keskenään, tai lapsi suunnitteli toimintaansa itsenäisesti. Aineistossani oli kirjattuna tällainen hetki, jossa lapsi itsenäisesti suunnitteli toimintaansa:

Lapsi nousee pöydästä, vie astiansa kärryyn, sanoo *kiitti*, menee käsipesulle ja ottaa parkkitalon. Ei sittenkään ota, vaan menee eteiseen, käy omalla lokerolla. Huomaa mopoleikin eteisessä, käy siivoamassa ja lähtee sinne.

(2: ruokahuone ja ryhmätila, ruokailusta vapaaseen toimintaan)

Lapset pohtivat keskenään tulevia leikkejä. Useamman lapsen ollessa koolla tilanne vaati lapsilta kykyä sopia tekemisistä yhdessä. Myös aikuisen kanssa suunniteltiin, kuten tilanteessa, jossa aikuinen kysyi lapsilta: *mitäs sitten vois tehdä? (S11)* tai sitten aikuinen ehdotti suoraan *oisko tuo leikki? (S5)* Toimintaa suunniteltiin joskus yhteisillä kokoontumisilla siirryttäessä vapaaseen toimintaan. Tällöin lapsi pääsi lähtemään tilanteesta suunniteltuaan, mitä menisi tekemään. Joskus toimintaa suunniteltiin itse siirtymätilanteessa, kuten seuraavassa esimerkissä. Tässä tilanteessa aikuinen ja lapsi miettivät yhdessä, mitä kannattaa pukea päälle sään ollessa kylmä:

Eteisessä yhden lapsen kanssa.
Siellä on kylmä, sanoo aikuinen.
Yhden lapsen kanssa kerrallaan etsitään vaatteita.

(S9: eteinen, vapaasta toiminnasta ulkoiluun)

Toiminnan sanoittaminen. Aikuinen paitsi antoi ohjeita ja neuvotteli lapsen kanssa, hän sanoitti samalla tekemistään. Esimerkiksi ulos lähdettyä aikuinen

seisoi ovella ja tarkisti lasten vaatteita sanoittaen samalla: *vielä hihat, kaulukset, lahkeet* (S9). Toisessa esimerkissä valokuvaukseen oli vähän kiire, jolloin aikuinen tuli auttamaan leikkirekvisiitan riisumisessa: *nyt korut pois ja kuvaan* (S7). Myös pukemistilanteissa aikuinen sanoitti tekemistään:

Aikuinen tulee takaisin lapsen luo,
 auttaa paidan,
 sanoittaa taas,
 laittaa sukan alulle,
 sanoo senkin.
 Antaa palautteen lapselle lopuksi.

(S14: ryhmätila, päivälevolta vapaaseen toimintaan)

Aikuinen sanoitti tekemistä myös samalla, kun lapsi toimi vieressä itsenäisesti. Pienempää pukiessaan aikuinen pystyi esimerkiksi sanoittamaan toisen lapsen pukemista samalla. Myös lapset sanoittivat aikuista, kuten kerran uuden aikuisen tullessa päiväkotiin he neuvoivat aikuiselle, missä kunkin vaatteiden paikka on. Lapset myös ohjasivat toisiaan siirtymätilanteissa toimiessaan. Toiminnanohjauksen taitojen kannalta toiminnan samanaikainen sanoittaminen toimii ulkoisena tukena, sisäisen puheen apuna.

Lapset siis sanoittivat toisten tekemistä, mutta tämän lisäksi he sanoittivat myös omaa tekemistään. Tämä onkin yksi tärkeä sisäisen puheen vaihe, jossa lapsi alkaa vähitellen ohjata itseään antamalla ohjeita ääneen. Lapsi ei suuntaa tätä puhetta muille, eikä edes tarkoita sitä muiden kuultavaksi, vaan vain itselleen. (Määttä & Aro 2011, 54.) Kun lapset luulivat olevansa yksin, he puhuivat tekemisistään johdonmukaisesti ääneen. He esimerkiksi muistuttivat itseään ääneen: *ai niin, pastilli* (S2), tai lapsi sanoi itselleen nukkarista tultuaan: *mennään pissille* (S14), kun aikuinen ei ollut vieressä sanomassa sitä. Lapset nimesivät usein astioita lajitellessaan niitä ruokakärryyn tai pukiessaan. Eräs lapsi antoi palautetta itselleen, eli kommentoi pukemistaan viimeiseksi jäätyään: *aika hidas* (S28). Oli tietysti tilanteita, joissa lapset jäivät puhumaan itsekseen, ja tekivät jotain ihan muuta kuin mitä siinä tilanteessa oli tarkoitus. Tässä ei enää ole kyse toiminnan ohjaamisesta vaan inhibition puuttumisesta, eli huomio kiinnittyi epäolennaiseen. Näissä tilanteissa aikuinen tai toinen lapsi muistutti etenemisestä.

Lapsi pyytää sanomalla. Lasten suorat kysymykset koskivat useimmiten tekemistä, joka on vuorossa seuraavana: *lähetääkö me nyt ulos?* (S6), tai he kysyivät lupaa: *voiko mennä ulos oottaan?* (S9) Lapset myös pyysivät asioita: *voisiko joku antaa minun henkarin?* (S13). Suorien kysymysten lisäksi huomasi, ettei lapsi aina pyytänyt toimintaohjetta tai vastausta suoraan, vaan sanomalla asian. Lapsi sanoi monta kertaa: *mul on määrät housut* (S10), eikä alkanut riisua niitä ennen kuin aikuinen pyysi. Muut vastaavat pyynnöt liittyivät tässä aineistossa tavaroiden saamiseen: *en saa henkaria* (S43). Lapsi myös pyysi lupaa lähteä tilanteesta sanomalla: *mää lopetan tän* (S45), ja jäi silti odottamaan aikuisen lupaa lähteä. Jospa lapsi jo ymmärtää, että kannattaa kysyä varovasti, kun ei tiedä vielä onko lapselle aikaa tai saako jotain tehdä. Näissä tilanteissa aikuiselta vaaditaan herkkyyttä ymmärtää lapsen pyytävän, eikä vain kommentoivan. Aikuinen kyllä muistutti lapselle pyytämisestä. Ehkä suora kysymys ei ole niin luontevaa kuin olettaisi, vaan sen osaaminen kuuluu ainakin jossain määrin hyviin tapoihin. Olisi mielenkiintoista tietää, miten muissa kulttuureissa lapset pyytävät asioita.

Emotionaalinen puhe. Ohjaavan puheen lisäksi siirtymätilanteissa oli paljon rauhallista, tavallista keskustelua. Aikuinen pyysi mielipiteitä: *oliko siellä kivaa, oliko kylmää* (S24), tai *mites sulle maistuu, tuliko jo massu täyteen* (S16). Varsinkin esiopetusikäisten kanssa lapset jo toimivat varsin itsenäisesti sisäisen puheensa avulla, mutta aikuinen oli silti tilanteissa aina läsnä. Tällöin ohjaus oli keskustelua esimerkiksi vaatteista ja säästä. Lasten ja aikuisten kokemuksia jaettiin, ja tilanteissa syntyi yhteistä pohdintaa. Myös kehuminen ja kannustus olivat usein tällaista emotionaalista puhetta. Pienempien lasten kanssa toimittaessa korostui puheen sävy. Ohje saatettiin antaa laulamalla: *ota paita pois, tossutkin pois* (S37). Aikuinen saattoi hidastaa ja rauhoittaa puheensa, jotta lapsi ehti vuorovaiikutukseen mukaan, kuten tässä:

Aikuinen sanoo Tuomakselle:

istu lattialle.

Lapsi istuu lattialle.

Aikuinen sanoo oikein hitaasti:

Mää laitan nää sulle alkuun.

laita, vedä jalkaan, sanoo aikuinen hitaasti.

(S52: eteinen, ulkoilusta ruokailuun)

Jos emotionaalinenkin puhe luetaan toiminnanohjauksen tukemisen keinoksi, voidaan pohtia, ovatko kaikki puheen muodot ja tavat toiminnanohjausta, ja millainen puhe ei tukisi toiminnanohjausta. Sisällytin emotionaalisen puheen nimenomaan toiminnanohjauksen tukeen, koska Aro, Laakso ja Närhi (2007) huomasivat tutkimuksessaan, että päivähoidon henkilökunnan sensitiivisyys lasten tarpeille, toiminnan suunnitelmallisen vastavuoroisuuden ohella, oli keskeistä heidän tarkastelemassaan toiminnanohjauksen tukemisen mallissa. Toimintaa voidaan jäsentää ja muokata lapsen itsesätelyn kehitystä tukevaksi, ja kirjoittajat mainitsevat tässä yhteydessä myös vuorovaikutuksen muokkaamisen lapsen kehitystä tukevaksi. (Aro, Laakso & Närhi 2007, 17.)

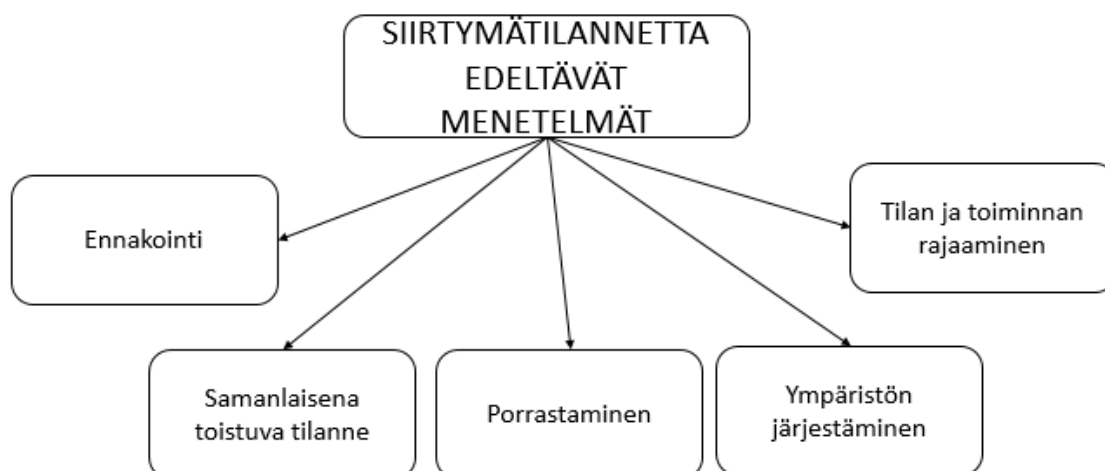
Tässä pääluvussa on käsitelty vuorovaikutuksen muotoja toiminnanohjauksen tukemisessa. Sekä sanaton että sanallinen viestintä ovat oleellisia koko ajan siirtymätilanteissa läsnä olevia. Niiden avulla aikuinen voi toteuttaa seuraavassa luvussa esiteltäviä toiminnanohjauksen tukemisen tapoja.

8 MITEN AIKUISET TUKEVAT TOIMINNANOHJAUKSEN TAITOJA PÄIVÄKODIN SIIRTYMÄTILANTEISSA

Tässä luvussa kerrotaan, miten aikuinen tuki lapsen toiminnanohjausta siirtymätilanteissa. Toiminnanohjausta tuetaan vuorovaikutuksessa, kuten edellisessä luvussa kuvailtiin, ja näitä tukemisen tapoja toteutetaan usein näiden kuvailtujen vuorovaikutuksen keinoin. Tämä luku edellisen tavoin käsittelee ensimmäistä tutkimuskysymystä: miten toiminnanohjauksen taitoja tuetaan päiväkodin siirtymätilanteissa. Tukemisen tavat eli menetelmät on jaoteltu siirtymätilannetta edeltäneisiin menetelmiin, sen aikana käytettyihin menetelmiin ja vielä siirtymätilanteen jälkeen käytettyihin menetelmiin.

8.1 Siirtymätilannetta edeltävät menetelmät

Siirtymätilannetta ennen päiväkodissa käytössä oli ennakointi sen monissa muodoissaan. Samanlaisena toistuvaa siirtymätilannetta pidettiin tärkeänä, samoin ympäristöä ja sen käyttöä. Etukäteen oli mietitty myös toiminnan porrastamista sekä tilan ja toiminnan rajaamista.



Kuva 6 Siirtymätilannetta edeltävät toiminnanohjauksen menetelmät

Ennakointi. Päiväkodissa siirtymätilanne alkoi jo ennen varsinaista tilannetta ennakoinnin ja valmistelujen muodossa. Tässä yhteydessä ennakoinnilla tarkoitetaan yksittäisen siirtymätilanteen ennakointia. Ennakoinnilla on tärkeä merkitys, se auttaa lasta hallitsemaan tilanteet ja tapahtumat, ja sen avulla voidaan vähentää haasteita tilanteessa, jossa lapsen täytyy suunnata kykynsä uudella tavalla (Aro & Närhi 2003, 32). Ennakointia olivat erilaiset järjestelyt, kuten pöydän valmiiksi kattaminen, tai huolehtiminen siitä, että tarvittavat tavarat ovat paikoillaan. Viimeksi mainitusta esimerkkinä oli vaatteiden laittaminen valmiiksi lattialle lasta varten, tai henkareiden ottaminen alas lapsen itsenäisempää toimimista varten. Ruokailuun mentäessä leivät ja voit oli katettu pöytiin valmiiksi. Usein ennakointi alkoi jo koteihin tiedottamisesta: retkille lähdettäessä lasten kanssa oli selvästi keskusteltu tulevista tapahtumista.

Hetkeä ennen siirtymätilanteen alkua aikuinen usein antoi sanallisen ohjeen siirtymätilanteen alkamisesta. Ennakoiva ohje koski usein paikkaa tai toimintaa, mihin siirrytään kuten pihaa tai ruokailua. Ohje saattoi myös koskea toiminnan lopettamista: *nyt voitte jo alkaa suunnitella leikin lopettamista (S6)*, tai sitä, ettei ihan vielä ole oma vuoro lähteä tilanteesta toiseen: *piirtäkää tytöt ihan rauhasassa, meen auttamaan jo ekoja lapsia ulos (S13)*. Aikuinen saattoi myös rajata meneillään olevaa toimintaa: *vielä jokainen yks heitto (S45)*. Edeltävän tilanteen laatu vaikuttaa toiminnan aloittamiseen: toisista tilanteista on helpompi siirtyä kuin toisista (Olive 2014, 12). Yhden työntekijän mukaan *toiset lapset tarvitsevat ennakointia enemmän kuin toiset. Toisille riittää ilmoitus kohta, tai viisi minuuttia, tai nyt pitäis, kun taas toisten kanssa voidaan käydä esimerkiksi kuvallisesti käydä päiväohjelmaa läpi (työntekijän haastattelu)*. Myös Peitso ja Närhi (2015, 15) ovat sitä mieltä, että hetken rauhoittuminen ja aikuisen ilmoitus uuden tekemisen alkamisesta voi auttaa varsinkin toimintaan juuttuvaa lasta.

Siirtymätilannetta ennen kiinnitettiin huomiota lapsen vireystilaan. Päiväkodissa esimerkiksi retkillä oli mukana mukit, joista ennen poislähtöä tarjottiin vettä samalla kun keskusteltiin, mikä oli ollut retkellä kivaa. Aterioiden välillä on joillekin lapsille pitkä aika, joten on hyvä, että lapselle on mahdollista tarjota

pienikin välipala jos siihen on tarvetta. Vireystilalla on tärkeä merkitys tarkkaavuuden suuntaamiselle, muistuttavat Aro ja Närhi (2003, 22).

Samanlaisena toistuva tilanne. Yksittäisten siirtymätilanteiden ennakoinnin lisäksi päiväkodissa oli mietitty tarkkaan jokaisen siirtymätilanteen kulku. Lapsi tiesi, milloin ja miten *yleensä* siirryttiin. Poikkeustilanteissa oli helppo tehdä etukäteen mietittyihin rakenteisiin muutoksia. On helpompaa siirtyä ja vaihtaa toimintoja, kun päivärhythmi on selkeä ja samanlaisena toistuva, sanovat Aro ja Närhi (2003, 32), ja havainnointipäiväkodissa siirtymätilanteet etenivätkin päivän mittaan yleensä samalla tavalla. Havainnoinnin myötä näki tämän vaikutuksen lapsen toimintaan. Lapset osasivat itse esimerkiksi ruokailusta päiväsadulle lähdeäessä palauttaa asiat ja lähteä sen jälkeen riisumaan tossuja ilman erillistä kehotusta tai päiväunilta herätessä lapsi toimi tutun kaavan mukaan: *samana toistuva järjestys: unikaveri lokeroon – vessa – käsien pesu – vaatteet – leikki (S4)*. Sovittu struktuuri vaikuttaakin varmasti paljon lapsen kykyyn ohjata toimintaansa, sillä se ei kuormita työmuistia niin kuin jatkuvasti vaihtuva tapa toimia.

Porrastaminen. Toimintaa porrastettiin lähes kaikissa seuraamissani siirtymätilanteissa. Tällöin pienryhmittäin tai muutaman lapsen kanssa siirryttiin tilanteesta toiseen. Osa porrastamisesta oli etukäteen suunniteltua. Tällöin jo päiviä aikaisemmin oli mietitty, missä ryhmät ovat milloinkin, etteivät lapset ole yhtä aikaa ahtaissa tiloissa. Esimerkiksi aamupäivällä siirryttiin pääsääntöisesti niin, että ensimmäinen ryhmä tulee sisälle vasta, kun toinen ryhmä on ulkona. Osa porrastamisesta puolestaan oli tilanteessa syntyvää, ja sitä käsitellään seuraavassa alaluvussa.

Ympäristön järjestäminen. Ympäristöllä on oma vaikutuksensa tahdonalaiseen tarkkaavuuteen, ja siihen liittyvät asiat, kuten melu tai lämpötila, vaikuttavat yksilöllisesti ihmisiin (Aro & Närhi 2003, 24). Päiväkodissa jokaisella lapsella oli omat nimetyt lokerot ja pöydissä istumapaikat, sekä lepohuoneessa sänky. Henkareissa oli nimi, ja rukkasia ja kenkiä varten oli nimellä varustettuja pyykkipoikia. Myös rekissä oli lapsen nimi haalaria varten. Tarjolla oli muutamat kuulosuojaimet, ja ne olivat käytössä etenkin, jos siirtymätilanteissa oli odottelua.

Ehkä näitä ympäristöön kohdistuvia järjestelyjä oli tehty siirtymätilanteiden sujuvuutta ajatellen, mutta lapselle se lisää myös ympäristön pysyvyyttä, ja sitä kautta auttavat lasta ohjaamaan toimintaansa. Myös eri tilanteissa mietittiin ympäristön vaikutusta lapsen kykyyn toimia. Ryhmissä mietittiin esimerkiksi valaistusta, kuten kerran jonkun sammutettua vessasta valot: *joku pienistä voi pelätä tulla pimeään vessaan (S12)*. Toisessa esimerkissä lauluhetkelle mentäessä varmistettiin, ettei jollekin lapselle pelkkä kynttilänvalo ole liian hämärää tilaan saavuttaessa.

Lapsen voi olla helpompi siirtyä toimintaan, jos tietty leikki on aina sovittu paikassa. Havainnointipaikassani erotettiin rauhallisen leikin paikka ja vauhdikkaamman leikin huone, joihin menevät tiesivät etukäteen, millaista toimintaa siellä usein oli. Eteisessä oli usein sählyä tai leikkimopoilla ajelua, ja lepo-huoneessa, eli nukkarissa, oli vauhdikkaita leikkejä esimerkiksi palloilla. Myös tavaroilla oli oma paikka. Tämä helpotti siivoamista ja esimerkiksi lapsen astioiden palauttamista ruokakärryyn, kun jokaiselle astialle oli oma paikka. Siivoaminenkin on helpompaa kun tiesi, mihin tavarat kuuluvat. Esimerkiksi *mopot vietiin parkkiin(S51)* kun lähdettiin ulos.

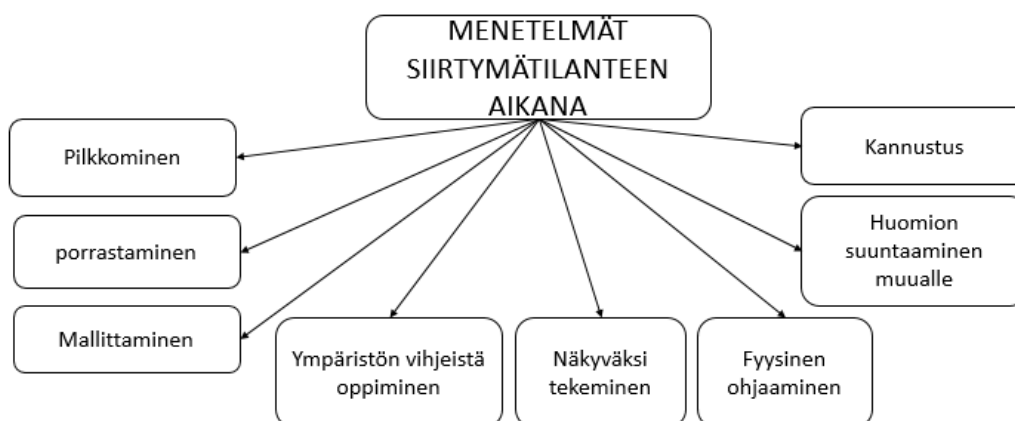
Peitso ja Närhi (2015) pitävät tärkeänä, että kun suunnitellaan toiminnanohjauksen tukikeinoja, keskeisenä periaatteena on muuttaa ympäristötekijöitä. Nämä ohjaavat lasta kohti toivottua käyttäytymistä. (Peitso & Närhi 2015, 14.) Päiväkodissa tähän oli panostettu edellä kuvattujen ympäristöön kohdistuvien tukikeinojen lisäksi ajan hahmottamista tukemalla. Päiväjärjestyksiä oli seinällä, ja esiopetusikäiset katsoivat päivittäin seinällä olevaa kalenteria.

Tilan ja toiminnan rajaaminen. Aikuinen voi auttaa lasta toimimaan rajamalla tilaa ja toimintaa jo ennen siirtymätilanteen alkua. Päiväkodissa laitettiin iltapäivällä ulos lähtiessä huone kerrallaan kiinni, osin valvonnallisista syistä, mutta myös helpottaakseen lapsen huomion suuntaamista tulevaan toimintaan. Ulkoilusta tultiin kaikki samalle etupihalle ennen siirtymistä ruokailuun. Siirtymätilanne alkoi tällaisissa tilanteissa siivoamisella ja sellaisen toiminnan valitsemisella, jonka pystyy jättämään helposti kesken oman vuoron koittaessa. Päiväkodissa leikkialueille oli seinällä kuvat. Näihin kuviin lapsi sai käydä laittamassa

oman merkin sen alueen kohdalle, johon hän on menossa. Leikkialueet oli nimetty lasten keksimillä nimillä ja kullekin leikkialueelle mahtui ennalta sovittu määrä lapsia, tosin näitä käytettiin päiväkodissa havainnointiaikana varsin vapaamuotoisesti ja joustavasti. Välillä toimintaa voitiin rajata antamalla muutama vaihtoehto toiminnalle. Myös ”ei minkään” tekeminen, eli vaikka sohvalla istuminen, sallittiin. Pukemistilanteissa lapset saivat mennä halutessaan sivummalle pukemaan, esimerkiksi kauempana olevalle matolle, tarkoituksenaan ehkä näin välttää joko muiden liikehinnästä tulevia ärsykyksiä tai kylmää lattiaa, tai ehkä rajattu alue auttoi keskittymään itse tekemiseen eli pukemiseen.

8.2 Menetelmät siirtymätilanteen aikana

Siirtymätilanteen aikana käytössä oli runsaasti erilaisia tapoja tukea siirtymätilanteita. Toimintaa porrastettiin, sitä pilkottiin eli edettiin lapsen kanssa vaihe kerrallaan. Aikuinen mallitti toimintaa, ja teki sitä näkyväksi. Lapsia ohjattiin myös ihan fyysisesti esimerkiksi koskettamalla tai kädestä pitämällä. Lapsi osasi seurata aikuista ja toista lasta, ja siten oppia ympäristön vihjeiden avulla. Aikuinen saattoi suunnata lapsen huomiota muualle saadakseen lapsen kohdistamaan tarkkaavuutta haluamaansa suuntaan, ja lapsia kannustettiin usein siirtymätilanteissa. Alla on kuva siirtymätilanteen aikana havainnointiaikana käytetyistä menetelmistä:



Kuva 7 Toiminnanohjauksen menetelmät siirtymätilanteen aikana

Toiminnan pilkkominen vaiheisiin. Aikuinen edisti lapsen toimintaa antamalla etenkin sanallisia ohjeita vaihe kerrallaan, kuten: *tuo lasi ensin ja sitten lautanen* (S33), tai esimerkiksi silloin, kun ulkoa sisälle tultaessa riisuttiin yksi asia yhdessä kohdassa: kengät ensin matolle, ja muita vaatteita toisessa kohdassa. Aikuinen myös saattoi ohjata toimintaa sanallisesti vain yhdellä sanalla *tossut – toinen – valmis – syömään* (S19). Haastatteluissa kaksikin työntekijää kertoi käyttäneensä vaatteiden kuvia apuna siten, että pukemistilanteessa lapsi käänsi aina sen kuvan nurinpäin, minkä oli jo pukenut. Toinen haastateltava koki, että pienet lapset tarvitsevat suoraa ohjausta: ”kengät jalkaan”. Esimerkit kuvaavat Aron ja Närhen (2003, 43) ajatuksia siitä, että varsinkin lapsi, jolla on heikot toiminnanohjauksen taidot, hyötyy toiminnan näyttämisestä vaihe vaiheelta. Tärkeää on, että lapsi saa harjoitella asiaa tarpeeksi kauan, ennen itsenäistä yrittämistä.

Porrastaminen. Porrastaminen mainittiin edeltävässä luvussa toimintaa edeltäväksi tekijäksi silloin, kun se suunnitellaan etukäteen. Porrastamista tehtiin kuitenkin lähes jokaisessa siirtymätilanteessa lasten lähtiessä tilanteesta toiseen yksitellen tai pienissä ryhmissä. Esimerkiksi ruokailusta poistuttiin seuraavaan toimintaan omaan tahtiin, tai kun lapsi heräsi päiväunilta. Sää vaikutti paljon lasten liikkumiseen: *kaksi märintä* (S10) tuli ensin riisumaan, tai pienemmät lapset otettiin ensin sisälle. Ruokajonoon ei menty yhtä aikaa, vaan odotellessa aikuinen ohjasi usein jonkun leikin, jonka avulla pystyi porrastamaan eli päästämään muutaman lapsen kerrallaan eteenpäin. Porrastusta oli myös sen mukaan, miten leikki, ohjattu toiminta tai joku muu oli kesken. Työntekijät pitivät porrastamista tärkeänä: haastatteluissa kaikki työntekijät mainitsivat sen jossain muodossa. Porrastamisen tuloksena yksi työntekijä koki, että *pienempiä lapsia ehtii tukemaan*, toinen koki, että *jos lapsia on tilanteessa liian paljon yhtä aikaa, herkästi häiriintyvät lapset pysähtyvät*. Ärsykkeiden määrän välttäminen nähtiin tärkeänä: *eri puolelle voi laittaa, pieni rauha siihen (otteita työntekijöiden haastatteluista)*.

Mallittaminen. Edellisessä pääluvussa sanattoman viestinnän yhteydessä oli tilanne, jossa aikuinen näytti kädellään hihaa tarkoittaen tämän malliksi hihan nostamiseksi. Aikuinen myös näytti usein konkreettisesti mallia. Lapsi jäljitteli

aikuista tai toista lasta, ja suoriutui sen avulla. Vygotski (1982, 185) pohtii jäljittelyä pitäen sitä tärkeänä oppimisen muotona. Lapsi tekee asioita ensin yhdessä aikuisen kanssa, sitten hän pian jo osaa tehdä saman asian itsenäisesti. Vygotskin tunnettu käsite tälle on lähikehityksen vyöhykkeellä oppiminen. Toisaalta Vygotski muistuttaa, ettei pelkkä jäljittely opeta ajattelua, ja että jos oppisimme vain jäljittelemällä, lapset suoriutuisivat myös eri-ikäisille tarkoitetuista tehtävistä. (Vygotski 1982, 185.)

Ympäristön vihjeiden havainnointi. Lapsi oppii ennakoimaan ympäristönsä tapahtumia havaintojensa kautta (Aro & Närhi 2003, 8). Tämä ajatus kuvastaa päiväkodissa lapsia, jotka katsoivat ympäristöstä vihjeitä siihen, kuinka tulisi toimia. Tällaisia vihjeitä voi olla fyysisessä ympäristössä, mutta myös toisten toimintaa havainnoimalla voi saada selville asioita. Lapset katsoivat esimerkiksi sisälle tullessaan aikuisten tai muiden lasten tekemisistä, mitä voisi tehdä seuraavaksi. Tämä eroaa edellä kuvatusta selkeästä toiminnan mallittamisesta, sillä ympäristöä havainnoimalla lapset joutuivat itse ratkaisemaan, mitä on tekeillä. Aina havainnot eivät edistäneet toimintaa, vaan aikuisen tehtäväksi jäi ohjata lasta toimimaan. Seuraavassa esimerkissä Lari on pukemassa:

Kalle vaihtaa märkiä sukkiaan.
Lari alkaa myös ottaa sukkia pois.
Ei sinulla oo sukkien vaihto, laita takaisin,
sanoo aikuinen huvittuneena.

(S45: eteinen, vapaasta toiminnasta ulkoiluun)

Näkyväksi tekeminen. Yksi tärkeä asia lapsen toiminnanohjauksessa on toiminnan näkyväksi tekeminen. Lasta ei tulisi jättää vain kielellisten ohjeiden varaan varsinkaan, jos toiminnanohjaus on vaikeaa, toteavat Aro ja Närhi (2003, 43). Päiväkodissa laitettiin joillekin lapsille usein vaatteet lattialle valmiiksi pukemisjärjestykseen ennen kuin lapsi tulee pukemaan. Näin lapsen oli helppo alkaa pukea nähdessään, montako vaatetta on vielä jäljellä. Tämä paitsi pilkkoo toimintaa vaiheisiin, se myös konkretisoi lapselle tekemistä. Kuvallista tukea ryhmissä oli vähän, muutamia seinillä jo aikaisemmin mainittuja päiväjärjestyksiä ja leikkialuekuvia.

Kosketus ja fyysinen ohjaaminen. Lasta ohjattiin myös fyysisin tavoin, usein kytkettynä sanalliseen viestintään. Pelkkä aikuisen kevyt kosketus lapsen

käsivarteen sai lapsen lopettamaan liikehdintänsä jonossa. Aikuinen käytti kosketusta saadakseen lapsen huomion: aikuinen kosketti lasta, sanoi: *eiks sulla ollu leikki kesken (S2)*, ja lähti lapsen mukaan katsomaan leikkiä. Lasta ohjattiin toivotuun suuntaan käsi lapsen olkapäällä tai käsi kädessä esimerkiksi päiväunille. Lasta voi auttaa myös konkreettisesti tekemisen alkuun auttaminen. Aikuinen puki sukkaa tai tossua vähän matkaa, jolloin lapsen oli helpompi sekä keskittyä tekemiseen että pukea, kun motoriset taidot riittivät paremmin.

Huomion suuntaaminen muualle. Joskus lapsi havainnoi ympäristöönsä liikaakin, eikä keskity olennaiseen. Aikuinen voi paitsi ohjata huomiota toivottuun suuntaan, myös auttaa tilanteeseen juuttunutta tai väsynyttä lasta eteenpäin:

Kato pallo,
sanoo lapsi kesken riisumisen.
Niin on, mutta nyt mennään käsipesulle,
sanoo aikuinen (lapsi melkein riisunut).
Menevät yhdessä.
Juttelua. Lasta harmittaa.
Aikuinen juttelee niitä näitä.

(S48: eteinen, ulkoilusta ruokailuun)

Edellä olevassa esimerkissä aikuinen suuntasi lapsen huomion muualle sanallisen ohjeen ja emotionaalisen keskustelun avulla. Huomion suuntaamisesta muualle oli kyse myös Oliven (2004, 12) artikkelissa. Opettaja antoi lapselle tehtävän, joka ei liity siirtymätilanteeseen: tavaroiden viemisen takaisin luokkaan. Tämän tehtyään lapsi pystyi siirtymään tilanteesta toiseen paremmin siinä siirtymätilanteessa.

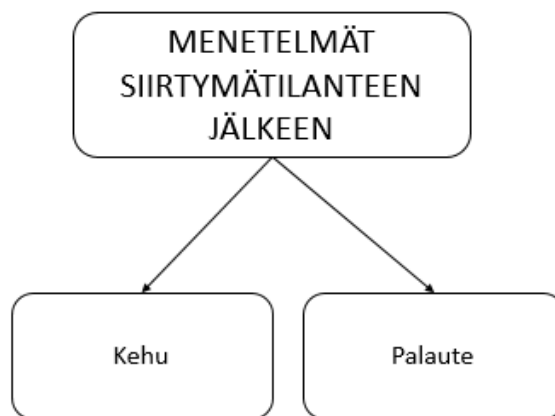
Kannustus. Aikuisen tai toisen lapsen kannustus auttoi lasta toimimaan. Aikuiset kannustivat lasta pukemaan itse luvaten auttaa, jos se ei lapselta onnistu. Yleensä kannustettiin yksittäistä lasta: *Hyoä Paavo, taistele (S17)*, mutta kannustusta riitti myös ryhmälle: *työ tiiätte, työ osaatte (S10)*. Luottamus omiin taitoihin sai lapsen yrittämään, ja aikuinen huomasi tämän:

Veeti aikuiselle:
mää saan jo ite lahkeet.
Aikuinen:
oho, näytätäs.
Veeti yrittää eikä saa.
Aikuinen:
Hienoa Veeti, yrität hienosti, tähän asti aina saanut vähän houkutella yrittämään. Nyt hienosti!

(S54: eteinen, ulkoilusta vapaaseen toimintaan)

8.3 Menetelmät siirtymätilanteen jälkeen

Siirtymätilanteen jälkeisiä toiminnanohjauksen tukemisen tapoja oli vain kaksi, kehu ja palaute. Aineistossa oli lukuisia kuvauksia näistä.



Kuva 8 Toiminnanohjauksen menetelmät siirtymätilanteen jälkeen

Kehu. Siirtymätilanteen jälkeen lasta kehuuttiin hänen toimittuaan oikein. Palautetta annettiin pienistäkin asioista: *sää oot hienosti käynyt jo pissillä (S19)*. Yleensä kehuja annettiin yksittäiselle lapselle: *Katso, miten taitava sinä olit (S9)*, mutta myös koko ryhmälle: *voi, miten hieno jono, nyt sitten mennään (S34)*. Aina kehu ei ollut sanallinen, vaan aikuinen esimerkiksi taputti, kun lapsi oli riisunut. Tilanteen jälkeen kehuuttiin yrittämisestä ja lohdutettiin: *ei haittaa vaikei osaa. Tiedätkö, kun tosi moni on oppinut niin sinäkin opit (S9)*. Kehu toimi samalla myös kannustuksena: *hyvä, miten taitava, tuolta vielä loppulahje (S12)*. Toista lasta kehumalla sai toisenkin yrittämään:

Lapsi: *kumpi on eka ulkona*

Aikuinen: *niin, saapa nähdä.*

Pukevat, yhdellä jotain asiaa ja pukeminen pysähtyy.

Aikuinen kehuukin toista lasta, niin toinenkin: *kato kun mä oon nopea.*

(S52: eteinen, ulkoilusta ruokailuun)

Palaute. Kehu on yksi palautteen muoto, mutta aikuinen antoi lapsille muutakin palautetta. Sanaton viestintä kertoi lapselle viestin siitä, kuinka tekeminen oli onnistunut. Palaute on myös se, ettei sano tai tee mitään. Se, miten lapsi tämän tulkitsee, on varmastikin yksilöllistä. Kaikki kokemukset vaikuttavat. Aro (2011, 14) kuvaa, että kokemusten ja havaintojen myötä lapsi pyrkii vähitellen toimimaan

niistä muodostettujen sisäisten oletusten ja luotujen kriteerien mukaan. Ulkoisten palkkioiden tai rangaistusten sijasta näistä sisäisistä kriteereistä ja oletuksista tulee käyttäytymisen säätelijöitä (Aro 2011, 14). Kasvattajalla on tässä tärkeä tehtävä muistaa, että pieni lapsi vasta kerää kokemuksiaan.

Tässä pääluvussa on käsitelty erilaisia toiminnanohjauksen menetelmiä eli tukemisen tapoja. Jaoin ne siirtymätilannetta edeltäviin, sen aikana ja sen jälkeen käytettäviin menetelmiin. Jako ei käytännössä ole aivan näin yksiselitteinen, sillä esimerkiksi palaute on aina jo ennakkointia seuraavaa siirtymätilannetta varten. Seuraavaksi siirryn toisen tutkimuskysymyksen tarkasteluun, eli mietin aineistoon perustuen, mitkä tekijät vaikuttavat siirtymätilanteen sujuvuuteen toiminnanohjauksen lisäksi.

9 SIIRTYMÄTILANTEEN SUJUVUUS

Tässä pääluvussa tarkastelen sitä, mitkä tekijät vaikuttavat siirtymätilanteiden sujuvuuteen. Tämä on toinen tutkimuskysymys tässä tutkimuksessa. Siirtymätilannetta käsitellään tässä erillään toiminnanohjauksesta, vaikka ne käytännössä kietoutuvat arjessa yhteen. Tarkastelen siirtymätilanteen sujuvuutta pohtimalla, mitkä tekijät edistävät sujuvuutta aineiston perusteella, ja miten tunteet ja halu siirtyä vaikuttavat lapsen toimimiseen siirtymätilanteissa. Vielä lopuksi jaottelen tekijöitä, joiden voi ajatella olevan joko siirtymätilanteen sujumisen esteitä, tai siihen erottamattomana osana kuuluvina asioina.

9.1 Siirtymätilanteiden sujuvuutta edistävät tekijät

Tässä alaluvussa esittelen, mitkä tekijät aineiston perusteella näyttivät edistävän siirtymätilanteita. Pedagogiset arvot vaikuttivat siirtymätilanteiden sujuvuuteen, samoin henkilökunnan suunnittelu ja yhteistyö niin itse tilanteessa kuin pidemmällä aikavälillä. Säännöt ja tavat ovat osa toimintakulttuuria, ja ne osaltaan vaikuttavat. Käytännössä jopa aikuisten ja lasten fyysinen sijainti oli merkityksellinen siirtymissä. Aina aikuinen ei ollut se, joka edisti lapsen toimintaa: usein tässä roolissa olivat toiset lapset. Yksi tärkeä edellytys siirtymätilanteiden kuluksa oli joustavuus, ja yksilöllisyyden huomioon ottaminen yhtenä sen muotona. Alla olevassa kuvassa on jaottelu siirtymätilannetta edistävästä tekijöistä:



Kuva 9 Siirtymätilanteen sujuvuutta edistävät asiat

Pedagogiset arvot. Päiväkodissa oli havaittavissa paljon arvoja, jotka vaikuttavat siirtymätilanteiden kulkuun. Tässä on esitelty arvot, jotka näyttäytyivät selkeimmin sujuvuutta edistävinä arvoina. Tässä tarkasteltavat arvot ovat leikin jatkuvuus, nopeuden ja kiireettömyyden tasapaino, oma-aloitteisuus ja työn loppuun suorittaminen, ja muiden kuin toiminnanohjauksen taitojen harjoittelu. Vielä pohditaan arvojen priorisointia. Paljon on varmasti muitakin arvoja, mutta tähän olen nostanut mielestäni keskeisimmät.

Yhtenä tärkeänä ja arvostettuna asiana oli leikki. Leikkiä vaalittiin päiväkodissa. Kesken olevat leikit vaikuttivat siirtymätilanteiden kulkuun siten, että ulos lähtivät ne lapset, joiden leikki oli jo loppunut, tai jotka halusivat mennä ensin. Toiminnasta irrottautuminen ei aina onnistunut helposti. Leikin imu vei mukanaan, eivätkä lapset aina olisi halunneet lähteä tilanteesta:

*Hei... autoja piti ruveta keräämään ja lähteä pois, sanoo aikuinen.
Me siivotaankin.
Mitään ei tapahdu, leikki jatkuu.*

(S6: leikkitala, vapaasta toiminnasta ulkoiluun)

Leikin jatkuvuus oli päiväkodissa tärkeää. Lapset saivat jatkaa leikkejään aamupalan tai välipalan jälkeen, mikä helpotti lasten siirtymätilanteisiin lähtemistä. *Ei*

tarvi siivota ennen aamupalaa (S33), sanoi aikuinen. Eräässä havainnoimassani tilanteessa lapsi siivosi, ja hän halusi järjestää ponit haluamallaan tavalla. Siivoukseen ei olisi ollut aikaa, mutta lapsi itse teki kompromissin järjestämällä muutamaa ponin. Toisessa esimerkissä kaksi lasta alkoivat siivota, toinen heistä halusi jatkaa leikkiä myöhemmin, toinen ei. Aikuinen pyysi lapsia siivoamaan osan, ja sopimaan keskenään: *siivoa nämä, tai sopikaa mitä siivotaan (S49)*. Ulkona aamupäivän leikkejä ei tarvinnut siivota, vaan lelut sai jättää varaston eteen, josta ne saattoi iltapäivällä taas ottaa. Seuraavassa vielä esimerkki tilanteesta, jossa lapsi sai joskus jatkaa toisessa ryhmässä aikaisin aamulla kesken jäänyttä leikkiään:

Lari oli menossa jo toisen ryhmän puolelle,
aikuinen tulee sieltä kysymään, saako mennä:
saa mennä.
(leikit olivat jääneet siellä kesken aamusta).

(S33: ruokailutila ja leikkitala, ruokailusta vapaaseen toimintaan)

Nopea eteneminen siirtymätilanteissa on myös yksi arvo. Tilanteissa on paljon lapsia ja tapahtumia yhtä aikaa, usein on sovittu, että ryhmän täytyy olla toisessa paikassa ajoissa sovittuna aikana. Aikuiset antoivat palautetta lapsille nopeasta toiminnasta: *hyvä, vasta pyysin ja nyt oot jo haalari päällä*, ja lapset itsekin halusivat olla nopeita, kuten esimerkissä, jossa lapsi kilpaili toisen lapsen kanssa: *kumpi on eka ulkona (S51)*. Lapsi pyytää palautetta aikuiselta: *kato kun mä oon nopea (S51)*. Siirtymätilanteen eteneminen on varmasti osa sujuvuutta, ja turhan odottamisen välttäminen mielekäästä. Yksi työntekijöistä kertoi oman mielipiteensä, miksei siirtymätilanne aina sujukaan: *oma kiire, ei itse pysähdy, vaan tuo kiireen (työntekijän haastattelu)*. Liialliseen nopeuteen pyrkiminen ei aina johdakaan sujuvuuteen. Ehkä arvona on nopeuden ja kiireettömyyden tasapaino. Jos nopeus tuntuu kovalta arvolla nyky maailmassa, voi miettiä Ostroskyn (2002, 4) kehotuksesta sitä, haluaako joku viettää kaiken aikansa siirtymissä.

Omatoimisuutta pidettiin tärkeänä. Lapset tiesivät, mitä tavaroita tai kirjoja voivat ottaa oma-aloitteisesti muita odotellessaan. Syötyään lapset saivat viedä astiansa oma-aloitteisesti pois. Kerran, kun lapset siirtyivät lepohuoneesta eli nukkarista vapaaseen toimintaan, oli aikuinen lähellä ottamassa heitä vastaan, mutta antoi lasten toimia itsekseen, jos se sujui. Haastattelussa yksi työntekijä

kuvasi, kuinka lapsen ikä ja aikaisempi päiväkotikokemus vaikuttavat siihen, millaista omatoimisuutta häneltä vaaditaan:

Uusi lapsi tarvitsee enemmän konkreettista yhdessä tekemistä, eri määrän ohjausta. Omatoimisuutta tarvitsee, toinen joutuu enemmän tekemään, mallin ottamista tarvitsee, kokemus auttaa eli jos on ollut jo aikaisemmin hoidossa.

(Työntekijän haastattelu)

Toinen työntekijä koki, että ikä vaikuttaa siihen, minkä verran omatoimisuutta lapselta voi vaatia:

Eskarilla pitäisi jo olla aika automaattista että missä järjestyksessä tekee. Ja ajatusta mitä tarvii päälle ainakin keväällä kun koulussa lähtee yksin kouluun osa

(Työntekijän haastattelu).

Vaikka lapset saivat tehdä asioita omatoimisesti ja oma-aloitteisesti, heiltä vaadittiin työn loppuun tekemistä, kuten esimerkissä, jossa lapsi pyydettiin takaisin laittamaan vaatteensa paikalleen ennen leikkiin siirtymistä. Koivisto (2007, 25) valottaa aikuisen roolia omatoimisuuden suhteen toteamalla, että huolenpitoa ja turvaa on oltava aina riittävästi lähettyvillä, vaikka lapsia ohjataankin omatoimisuuteen ja päätösten ja valintojen tekoon.

Toiminnanohjauksen lisäksi siirtymätilanteissa harjoitellaan myös muita taitoja. Kaikkia kehityksen osa-alueisiin liittyviä taitoja voidaan harjoitella siirtymätilanteiden yhteydessä riippuen paljon siitä, kuinka tärkeäksi kasvattaja kokee asian. Seuraavassa harjoitellaan kognitiivisia taitoja eli kielellisiä käsitteitä. Seuraavassa tilanteessa lapsi on viimeisenä menossa ulos:

Aikuinen opettelee Annan kanssa värejä, kun he ovat rauhassa sisällä kahdestaan, opettaa myös muita käsitteitä: ulkopuolella, sisäpuolella, pitkä, pehmeä...

(S35: lepohuone ja eteinen, ohjatusta toiminnasta ulkoiluun)

Lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan asiat, joita lapsi harjoittelee, mutta siirtymätilanteessa eteneminen voi olla tavoite. Yksi työntekijä kuvasi haastattelussa, että *vaikka jokaisella on omat tavoitteet, mutta niillä jotka erityisesti tarvii voi olla vasussa siirtymätilanne (työntekijän haastattelu).*

Siirtymätilanteissa tarvitaan priorisointia. Ei riitä, että arvostaa siirtymätilanteiden kulussa joitain asioita, ne on myös osattava laittaa tärkeysjärjestykseen. Yksi työntekijä kertoi, että eteisessä äänenkäyttö, aikuisen malli ja rauhallisuus

pitävät tilanteen rauhallisena. Hänen mielestään on *hyvä välttää aikuisten puhuminen lasten yli ja lasten kuullen. Kunnioittavasti puhuttava, ei moittivaan sävyyn (työntekijän haastattelu)*. Päiväkodin siirtymissä oli tilanteita, joissa läsnäolo lasten kanssa asetettiin etusijalle. Yhdessä tilanteessa aikuinen oli juuri auttamassa useaa lasta yhtä aikaa, kun puhelin soi. *Emmää pystynyt vastaan. Soitan kohta takaisin (S6)*, sanoi aikuinen jätettyään vastaamatta. Aikuiset myös auttoivat toisiinsa yli ryhmärajojen siirtymien sujumiseksi. Päiväkodissa joutuu priorisoimaan toimintaansa, vaikkei niihin liity suurempia arvojakaan. Esimerkiksi, kun lapsen rukkanen oli hukassa, ja aikuinen joutui valitsemaan, auttaako ensin muita vai etsiikö rukkasta. Toisessa tilanteessa aikuinen joutui miettimään, auttaako hän lapsia siirtymään, vai viekö astioita keittiöön. Näillä arkisilla valinnoilla oli suuri merkitys siirtymätilanteen sujumiselle.

Suunnittelu ja yhteistyö lisäävät sujuvuutta. Päiväkodissa suunniteltiin itse tilanteessa, mutta myös pidemmän ajanjakson suunnitelmia tehtiin. Suunnittelua tarvitaan etenkin siinä vaiheessa vuotta, kun aikuiset ja lapset eivät vielä ole löytäneet rutiineja (Banerjee & Horn 2013, 4). Siirtymätilanteiden suunnittelu alkoi jo työvuoroista. Päiväkodissa oli sovittu tarkkaan, mihin asti työntekijät ovat töissä, ja mikä on heidän työnjakonsa. Oli myös sovittu työnjakoa siten, että työntekijät tiesivät, kuka menee iltapäivällä ensin ulos, ja ketkä auttavat lapsia. Työvuorot sovittiin yhdessä koko päiväkodin työntekijöiden kesken. Myös lapsiryhmien aikatauluja oli mietitty tarkkaan etukäteen. Yhtenä siirtymätilanteiden sujuvuuteen vaikuttava tekijä oli joustava yhteistyö ryhmien aikuisten välillä. Aikuiset auttoivat, kun huomasivat avun tarpeen. Toisista ryhmistä pyydettiin apua, kun jollain oli hoidettavana jokin asia, eikä hän siksi pystynyt olemaan lasten kanssa. Työntekijöiden suunnitteluajat oli tärkeä miettiä, samoin aika mahdollisten lapsiryhmän ulkopuolisten tehtävien hoitoon. Tällaiset työt kasaantuvat helposti, ja vievät keskittymistä pois lasten parissa olemisesta.

Aikuisten keskinäistä neuvottelua itse siirtymätilanteissa on paljon. Tällaisia kuvauksia on kirjattu 32, eli lähes joka toisessa havainnoidussa tilanteessa aikuiset ovat sopineet joko meneillään olevasta tilanteesta tai saman tai seuraavien

päivien toiminnasta. Parhaillaan meneillään olevissa tilanteissa sovittiin useimmiten aikuisen sijainnista: *meetsää jo eteiseen?*(S9), tai *jäätkö sää nyt tähän* (S10). Aikuiset myös antoivat toisilleen ohjeita ja pyyntöjä, kuten pyyntö kysyä *joko nukkariin pääsee* (S11), tai *tulisko joku vessaan?* (S48). Olosuhteiden vuoksi tarvittiin neuvottelua vaikka ovenraossa, kuten eräänä pakkaspäivänä:

Välillä sopimista aikuisten kesken:
osalla toisen ryhmän lapsista ei ole kylmä,
olisivat ulkona vielä,
eli tulevatko nyt kaikki sisälle, vai ensimmäinen ryhmä tässä välissä ulos?
Sovitaan, että tulevat nyt kaikki sisälle.

(S 54: eteinen, ulkoilusta vapaaseen toimintaan)

Etenkin muuttuvia työvuoroja neuvoteltiin useinkin aikuisen kesken. Kerran siirtymätilanteessa oli koolla aikuinen jokaisesta ryhmästä sopimassa muuttuneista työvuoroista. Vaikka neuvottelujen vuoksi tuli keskeytyksiä, on työntekijöiden keskinäinen viestintä välttämättömyys jo turvallisuuden vuoksi. Myös Karila & Kinos (2010, 290) huomasivat tutkimuksessaan työntekijöiden neuvottelevan jatkuvasti tulevista tapahtumista sekä työn- ja vastuunjaosta. Banerjee (2013, 7) puolestaan pohti, mitä asioita siirtymätilanteihin liittyen täytyisi suunnitella. Hänen mukaansa on tärkeä muistaa työtehtävät ja vastuut, jokaisen henkilökohtaiset vahvuudet, lasten tarpeet, sekä itse siirtymätilanteen vaatimukset ja tavoite. Banerjeehan (2013, 6) otti suunnittelussa huomioon siirtymätilanteen arvioidun keston, aikuisten tehtävän ja sijainnin, tavoitteen siirtymätilanteen vaiheiden kautta.

Säännöt ja tavat siirtymätilanteissa. Päiväkodissa on omat tapansa ja toimintakulttuurinsa. Ehdoton sääntö päiväkodissa oli toisen koskemattomuus, ja koskemattomuuden loukkauksiin aikuinen puuttui välittömästi. Myös jonossa etuilu ja siirtymätilanteissa juokseminen olivat tilanteita, joihin puuttuivat sekä aikuiset että toiset lapset. Liialliseen äänenkäyttöön ja metelöintiin puututtiin myös, ja lapset tiesivät kuinka tilanteissa käyttäydyttiin. Metelöinnin välttäminen paitsi luo mukavuutta ja vähentää ärsykyksiä, on se edellytys esimerkiksi pienempien unen takaamiselle. Lapset tiesivät tämän, sillä esimerkiksi kerran lempohuoneesta eli nukkarista tuli *kaksi lasta ääneti eteiseen, ovenkin sulkevat hiljaa*

(S38) Seuraavassa esimerkki, jossa lapsi ei itse ymmärtänyt pitävänsä häiritsevää ääntä:

Aapo jonon ensimmäisenä heiluttaa naulakon osaa, josta lähtee ääni.
Aikuinen: *se on susta varmaan kiinnostava, mutta siitä tulee tommoinen vinkuva ääni.*
Aapo lopettaa.

(S48: eteinen, ulkoilusta ruokailuun)

Muut siirtymätilanteissa olleet säännöt liittyivät siirtymätilanteen vaiheisiin. Lapset tiesivät, missä järjestyksessä siirtymissä tulisi edetä. He menivät käsien pesun kautta syömään ja tiesivät, mihin mennä siirtymätilanteen jälkeen. Samana toistuvat tilanteet ovatkin tärkeitä paitsi toiminnanohjauksen kannalta – ei tarvita ulkoisia vihjeitä niin paljoa – myös sujuvuuden kannalta. Lapset tiesivät, mitkä toiminnot eivät kuulu siirtymätilanteisiin, ja vaativat toisiltaan sääntöjen noudattamista:

Susanna ottaa ponit.
Toinen lapsi sanoo *ei saa leikkiä* ja lähtee sanomaan tästä aikuiselle.
Susanna huutaa hädissään: *mää laitan nää pois.*

(S55: eteinen ja leikkitala, ulkoilusta ruokailuun)

Eri-ikäisille lapsille oli hieman erilaisia sääntöjä: esiopetusikäiset saivat mennä ulkoportaalle odottamaan aikuista, mutta pienemmät odottivat sisällä. Siirtymätilanteissa aikuinen perusteli lapselle sääntöjä, ja joistain säännöistä keskusteltiin ja neuvoteltiin. Kaikista ei, sillä joskus aikuinen lopulta päätti: *sinä ootat koska aikuinen sanoo niin* (S30). Lapsen on tärkeä ymmärtää, miksi joitain asioita vaaditaan, ajatteli henkilökunta Koiviston (2011, 54) tutkimuksessa. Aineistossani on useita tilanteita, joissa aikuinen käyttää paljon aikaa keskustellessaan ja neuvotellessaan säännöistä. Oletettavasti tärkeää oli, että yhteinen näkemys asioista syntyy lapsen ja aikuisen välillä.

Aikuisen ja lapsen fyysinen sijainti siirtymätilanteissa. Havainnoinnin myötä huomasin, kuinka tärkeää oli, että lapsi tiesi, mihin hänen täytyy mennä kaikki siirtymätilanteen vaiheet tehtyään. Aloin merkitä tätä havainnointimuisiinpanoihini nimellä ”ankkuripaikka”. Ankkuripaikka kytki toiminnan johonkin tilaan. Se saattoi olla pysyvä fyysinen paikka, mutta myös jono, tai istuminen lattialle. Joka tapauksessa se oli paikka, jossa odotettiin ennen kuin liikutaan eteenpäin. Tutkimuspäiväkodissa tällaisia oli ainakin toisen ryhmän lepo huone

ennen ruokaa, ulkoporras, jossa istutaan, kun ollaan valmiina, mutta aikuinen on vielä pukemassa tai ryhmän leikkutila, johon mennään useassa siirtymätilanteessa odottamaan seuraavaa ohjetta. Tärkeintä oli, että lapsi tiesi, mihin mennä. Ja kääntäen: jos ankkuripaikka puuttui, lapset vaelsivat, olivat äänekkäämpiä, liikehtivät ja kyselivät taukoamatta. Tämän levottomuuden voi ajatella heikentävän niiden lasten etenemismahdollisuuksia, jotka tarvitsevat aikuisen tukea enemmän. Seuraavassa on yksi sujuvasti etenevä tilanne, jossa oli monta ankkuripaikka:

Valmiitkin odottavat sisällä oven lähellä,
tämä heidän ankkuripaikkansa.
Sitten voivat mennä rapulle odottamaan
(pienen ryhmän aikuinen on jo ulkona).
Pienemmät lapset aikuinen on ohjannut *tuonne istumaan* eli sisälle yhteisen kohtaan.

(S51: eteinen, vapaasta toiminnasta ulkoiluun)

Aikuisen sijainti siirtymätilanteissa voidaan suunnitella, sanoo Banerjee (2013, 6), ja kertoo esimerkin: yksi aikuinen voi olla ovella ottamassa lapsia vastaan, toinen auttamassa takkeja ja ohjaamassa toimintaan, ja kolmas ohjaa yksilöllistä tukea tarvitsevia lapsia. Havaintojeni perusteella voidaan todeta, että aikuisille oli tullut rutiinin tuomaa työnjakoa ja käytäntöjä, mutta tärkeintä mielestäni oli, että aikuiset olivat siirtymätilanteissa siellä, missä lapsetkin. Aikuinen meni valvomaan käsien pesua, ja huomattessaan levottomuutta jonossa *menee viereen, ei sano mitään, seisoo poikien lähellä (S1)*. Työntekijät kiirehtivät sinne, missä lapset olivat jo valmiina, kuten ulos. Aikuisilla oli työnjako, josta ei aina voinut sanoa, oliko se ennalta sovittua, vai vain kokemuksen tuomaa tilannetajua:

Kaikki aikuiset ovat mukana ruokailuun mentäessä:
yksi aikuinen menee syömään pian
toinen auttaa lapsia ruoan ottamisessa
kolmas seisoo jonossa olijoiden vieressä.

(S10: eteinen ja ruokailutila, ulkoilusta ruokailuun)

Havaitsin, että sellaisissa siirtymätilanteissa, joissa puettiin ja mentiin sisältä ulkoilemaan, aikuinen istui aina samassa paikassa eteisen penkillä. Näin käyttäytyivät kaikki ryhmän aikuiset. Paikka oli keskellä eteistä, josta aikuinen näki joka suuntaan, ja josta yletyi auttamaan moneen suuntaan. Aikuinen saattoi vaihtua-kin kesken siirtymätilanteen, eivätkä lapset reagoineet siihen mitenkään. Kun ryhmässä oli aikuisia, jotka eivät olleet siellä vakituisesti, lapset eivät olleet niin

keskittyneitä. Ajattelen, että lasten rauhallisuus tilanteessa johtui siitä, että he oppivat luottamaan aikuisen saatavuuteen samassa paikassa. Oliven (2004, 11–12) oivallus siitä, että suunnittelun myötä avustavaa henkilökuntaakin auttaa, jos he tietävät etukäteen, missä heidän tulisi siirtymässä olla, on tärkeä. Lapsillehan tuntui päiväkodissa olevan tärkeää, että aikuisen apua sai aina samasta kohdasta, ei niinkään se, kuka aikuinen auttoi, joten lapsille olisi vähemmän stressaavaa, kun heidän ei tarvitse totutella sijaisten vaihtuviin toimintamalleihin.

Ulos lähtiessä aikuiset siis istuivat päiväkodin eteisessä aina samassa kohdassa. Sisään tullessa tilanne oli eri: työntekijät olivat yhtä paljon tilanteissa läsnä, mutta he seisoivat poikkeuksetta. Aikuiset auttoivat lapsia sisälle tultaessa enemmän kuin ulos lähdettäessä. Syitä tähän en saanut selville. Ehkä lapset tarvitsivat enemmän apua sisään tullessaan, tai aikuinen oli ainakin valmistautunut siihen. Toisaalta ulos lähtiessäkin lapset tarvitsivat apua, esimerkiksi vaatteiden etsimisessä, ja aikuinen joutui nousemaan paikaltaan hetkeksi. Kysyin tätä asiaa päiväkodissa vieraillessani kertomassa alustavia tuloksia, eivätkä hekään osanneet kertoa syytä siihen, miksi aikuinen käyttäytyy eri tavalla eri tilanteessa.

Lasten keskinäinen toimiminen. Ennen havainnointijaksoa olin tiedostamattani ajatellut toiminnanohjauksen taitojen ja siirtymätilanteen sujuvuuden riippuvan aikuisten toiminnasta ja ympäristön järjestämisestä. Huomasin kuitenkin lasten keskinäisen vuorovaikutuksen merkityksen siirtymätilanteissa, sillä lapset auttoivat ja ohjasivat toisiaan usein. Avuliaisuus oli myös hauskaa yhdessäoloa, sillä lapset auttoivat ryhmän pienimpiä kolmevuotiaita välillä silloinkin, kun he olisivat jo varmasti osanneet toimia itse:

Laura saa käytävällä apua kahdelta eskarilta:
tossut laitetaan jalkaan,
Laura nostetaan seisomaan ja talutetaan kahden eskarin voimin kummastakin kädestä nukkariin.
Ei kysytty haluaako, Laura iloisena silti koko ajan.

(Siirtymätilanne 26: eteinen ja ruokailutila, siirtyminen ulkoilusta ruokailuun)

Lapset pitivät toisiaan ajan tasalla siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu: *kohta me menään ulos (S12)*, sanoi lapsi kahdelle kaverilleen, jotka tulivat temppuradalle ai-

kuisen juuri kerrottua asiasta. Lapset myös antoivat ohjeita paikalleen pysähtyneille kavereilleen. Lapset pyysivät toisiltaan suoraan apua, ja auttaminen tyytyväisyyttä:

Yksi lapsi ei yletä vaatteisiinsa,
Peppi auttaa
ja tulee sanomaan siitä minulle ylpeänä.

(S28: ryhmätila, vapaasta toiminnasta retkelle)

Auttamisen lisäksi lapsilla oli siirtymätilanteissa paljon yhteistä tekemistä. Lapset etenivät siirtymissä yhdessä, he saattoivat jutella keskenään ja tehdä välillä muutakin kuin asiaankuuluvaa, mutta he etenivät lopulta. Havainnoin, kun lapsi kävi selittämässä suunnittelemaansa leikkiä toiselle vasta riisumassa olevalle lapselle. Tällaista yhteistä vuorovaikutusta sallittiin havainnointiaikani ryhmässä poikkeuksetta, jos eteneminen ei pysähtynyt kokonaan. Raisumpiin tekemisiin, kuten kilpajuoksuun tai *nujakointiin kenkämatolla (48)* puututtiin. Lapsilla oli välillä hyvin hauskaa siirtymätilanteissa. Kerran lapset konttasivat pukemaan tossut käsissään, koska he olivat ”leikisti” jotain. Toiset lapset vitsailivat sillä, että he liikkuvat korostetun hitaasti. Näissäkin esimerkeissä toiminta eteni kuitenkin. Sen sijaan aikuinen joutui rajoittamaan leikkiä, jossa lapset leikkivät toisiaan, ja laittoivat vaatteet toistensa vaatelokeroihin ja henkareihin: *menee jo sekaisin kun niitä vaihdellaan (S48)*. Onhan tavaroiden löytyminen oikeilta paikoiltaan siirtymätilanteissa olennaisen tärkeää.

Lapset odottivat toisiaan, ja halusivat mennä yhdessä siirtymätilannetta seuraavaan toimintaan. Yleensä lapsi odotti, että toinen lapsi on valmis, minkä jälkeen he lähtivät yhdessä leikkimään. Tätä sallittiin, mutta ruokarauhasta ei kuitenkaan tingitty, eli pöydän vieressä ei voinut odottaa. Yhdessä tilanteessa lapsi luuli jäävänsä muista jälkeen, siitä seuraavassa.

Äänet vähän hiljenevät eteisessä.
Ossille tulee hätä aamupalalla: *hei oottakaa mua!*
Hän lähtee suu ihan täynnä leipää pois pöydästä (klo 8.40).
Rauhoittelen, syö rauhassa, ne oottaa, sanon,
(ryhmän aikuinen on yhden lapsen kanssa vessassa).
Ossi menee eteiseen, aikuinen pukee Ossin,
jolla ei olekaan äkkiä mihinkään kiire.
Juttelevat, mutta aikuinen pukee,
ovat jo lähdössä.

(S50: eteinen, ruokailusta retkelle)

Joustavuus ja yksilöllisyyden huomioon ottaminen. Vaikka päivän kulkua suunniteltiin tarkkaankin havainnointipaikassani, joustettiin tilanteissa jatkuvasti. Ikä ja kehitystaso otettiin huomioon, kuten astioita palauttaessa. Jos lapsi ei ennen päiväunia jaksanut tai vielä osannut lajitella astioita, annettiin olla. Turvallisuus vaati joustavuutta: kun sijainen oli ulkona, vakituinen aikuinen meni ulos aikaisemmin mitä tavallisesti menisi. Myös sään mukaan elettiin, joten pakaspäivänä ulkoiltiin vähemmän. Työntekijät seurasivat tilanteita, ja antoivat lapsille ohjeita vaikka ovenraosta, kun näkivät, että tilanteeseen täytyy puuttua. Tyypillinen tällainen tilanne oli kerran sisälle tultaessa, kun ulkona oven takana viimeisten lasten kanssa odottava aikuinen huomasi, että sisällä on kiireinen tilanne, ja antoi ohjeita sisällä oleville ulkoa käsin. Joinain päivinä lapsia oli paikalla yhtä aikaa niin paljon, että esiopetusikäiset menivät syömään toisen ryhmän tiloihin, koska sinne mahtui paremmin. Aikuinen myös auttoi lapsia saamaan tekemisen loppuun, kunhan he olivat ensin itse yrittäneet. Pienten lasten viireystila puolestaan oli ennen lounasta yksinkertaisesti sellainen, että he tarvitsivat enemmän auttamista ja puolesta tekemistä:

Tuomasta itkettä kun sukkakin lähti irti,
alkaa riisua haalaria pois, mutta toiminta ei etene.
Aikuinen auttaa.

(S52: eteinen, ulkoilusta ruokailuun)

Vaikka päiväkodissa oli sovitut säännöt ja ryhmän mukana on tarkoitus mennä eteenpäin, auttoi tilanteissa joskus aikalisä, ja ajan antaminen lapselle. Yhdessä tilanteessa erästä lasta harmitti jokin aika kauan, hän kävi välillä ruokatilassa yksin, ja tuli sitten takaisin eteiseen rauhoittuneempana. Toisessa tilanteessa aikuinen otti itkevän lapsen syliin, vaikka muutkin tarvitsivat apua, ja sanoi: *mikä sulla on, tuu tänne* (S5). Isänpäiväkortteja tehtiin havainnointiaikanani, siitä seuraava esimerkki, jossa pieni miettimisaika oli avuksi:

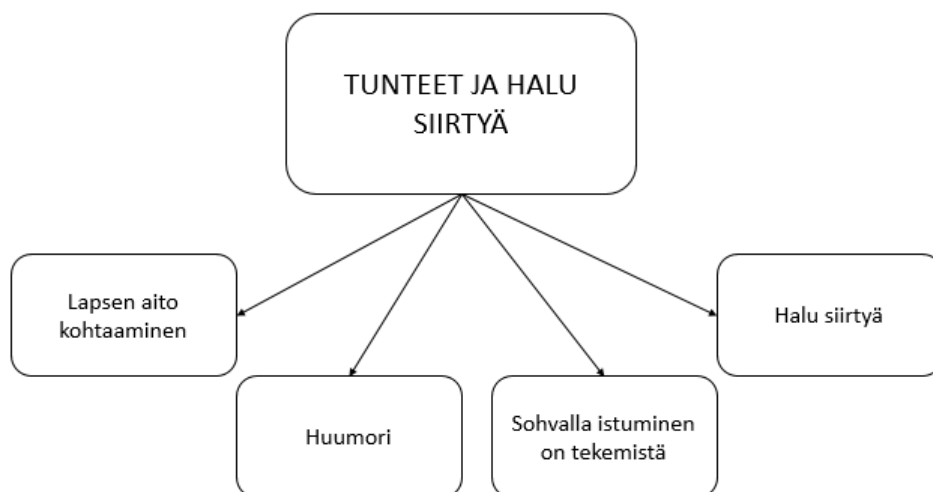
Aikuinen pyytää ja houkuttelee:
Jimi, sin vuoro. Tuu tekeen isälle. Sää voit kato jatkaa sitten.
Jimi ei halua.
Aikuinen ottaakin Lauran: *Tuus Laura tänne, mulla on sulle homma*
(nostaa syliin ja vie tekemään).
Vähän ajan päästä aikuinen pyytää uudelleen: *Tuu Jimi nyt.*
Jimi menee.

(S44: ryhmätila, vapaasta toiminnasta ohjattuun toimintaan)

Olive (2004, 15) kertoo kuvauksen samanlaisesta tilanteesta: lapsi ei halunnut kokoontumispiiriin. Hänelle annettiin siihen osallistumisen vaihtoehdoksi tehtävä viereisen pöydän ääressä. Aikansa katseltuaan muiden toimintaa etäältä lapsi huomasi, että piirissä oli hauskaa.

9.2 Tunteet ja halu siirtyä siirtymätilanteissa

Tunteet ja motivaatio vaikuttavat kaikkeen toimintaan, niin myös siirtymätilanteisiin. Lapsen aito kohtaaminen, ja empaattinen kohtelu, on tärkeää. Huumorin keinoin voidaan osaltaan edistää myönteistä ilmapiiriä. Päiväkodissa saa olla väsynyt, ei aina tarvitse jaksaa tai olla innostunut, eli välillä voi vain olla vaikka sohvalla. Lopuksi kuvailen, mikä merkitys siirtymätilanteiden sujumiselle on sillä, että lapsella on halu siirtyä.



Kuva 10 Tunteet ja halu siirtyä siirtymätilanteissa

Lapsen aito kohtaaminen. Tunteiden vaikutusta käyttäytymiseen ei voi olla ottamatta huomioon. Päiväkodissa oli useita tilanteita, yhteensä 20, joissa näin aikuisen osoittavan lapselle myötätuntoa. Nämä olivat paljolti sanatonta viestintää, joita on hankala kuvata, joten oletan niitä olleen paljon enemmän.

Lapsi tulee sisälle ja sanoo aikuiselle: *mua palelee*
 Aikuinen kumartuu lapsen eteen, ottaa lapsen kädet käsiinsä, sanoo hitaasti: *palelee ihan*, ja näyttää itsekin surkealta.

(S10: eteinen ja ruokailutila, ulkoilusta ruokailuun)

Aikuinen tarjosi läsnäoloaan lapsen pahaan mieleen: *mennäänkö yhdessä?* (S5), tai *mikä sulla on, tuu tänne* (S5). Rauhallinen juttelu usein auttoi. Joskus aikuinen konkreettisesti auttoi lasta. Empatian osoittaminen ei silti automaattisesti tarkoittanut, että lapsi pääsisi pois tilanteesta, vaan työ tehtiin loppuun. Tästä esimerkki seuraavassa tilanteessa, jossa esiopetusikäiset olivat kaikki koolla:

*Pääseeks nyt, kysyy taas Aapo aikuiselta.
Aikuinen halaa Aapoa, ja sanoo:
Ei kun nyt on vielä eskarihommia.*

(S47: lepohuone ja ruokatila, ohjatusta toiminnasta vapaaseen toimintaan).

Edellisen kaltaisia tilanteita, joissa empatian osoittamisesta huolimatta lapselta vaadittiin tekemistä, oli muitakin: lapsi pyysi aikuiselta pyykkipoikaa, ja aikuinen sanoi: *sää osaat ite ottaa pyykkipojan* (S30), kasvoillaan kuitenkin myötätuntoinen ilme. Aikuinen luki lasten ilmeitä, ja osasi toimia sen mukaan. Seuraavassa tilanteessa erästä lasta jostain syystä jännitti mennä vessaan:

*Lapsen vuoro on mennä vessaan, ei silti mene vuorollaan,
seisoo vaan vessojen edessä ilme totisena.
Nyt on sun vuoro, mene vaan, sanoo aikuinen.
Aikuinen nousee ja menee avaamaan lapselle oven vessaan.*

(S5: ruokahuone, vapaasta toiminnasta ruokailuun)

Lapsen tunnetila vaikutti siihen, miten hän sieti toisia lapsia lähellään. Aikuinen huomasi tämän:

*Yksi lapsi itkee, ei pue vielä.
Toinen lapsi tulee lähelle.
Mee toiselle puolelle, ohjeistaa aikuinen toista lasta.*

(S4: leikkitila, päivälevolta leikkiin)

Aikuinen myös aidosti iloitsi, jos lapsi oli paremmalla mielellä.

*Aikuinen sanoo iloisesti: "no sieltä tulee Luca".
Luca tulee pomppimalla hyvillä mielin
(hän on ollut vähän itkuinen aamulla).*

(S35: lepohuone ja eteinen, ohjatusta toiminnasta ulkoiluun)

Sohvalla istuminen on tekemistä. Aina ei tarvinnut jaksaa tai olla innostunut.

Sai usein mennä sohvalle tai muuhun rauhalliseen paikkaan ja vain olla:

*Lapsi menee sohvalle istumaan:
ei aina tarvitse tehdä jotain.
Hetken päästä hän menee piirtämään*

(S33: ruokailutila ja leikkitila, ruokailusta vapaaseen toimintaan).

Lapset saivat muutenkin edetä siirtymätilanteissa omaan tahtiin, kunhan lopulta toimivat. Yhdellä lapsella oli tapana pestä käsiään huolellisesti ja kauan, toinen lapsi luki mielellään kirjaa vessareissulla. Ruokajonossakaan ei hoputettu, jos nähtiin, että lapsi yrittää.

Huumori. Yhdessäolo on parhaimmillaan hauskaa. Lapset vitsailivat etenkin keskenään. Aikaisemmissa luvuissa mainittiinkin lapset, joilla oli hauskaa kontatessaan tossut käsissään ja lapsista jotka liikkuvat korostetun hitaasti. Muutaman kerran osuin kohdalle kun aikuiset pelleilivät lasten kanssa.

Vertti sanoo aikuiselle: *Laita kengät.*
 Aikuinen laittaa omaan jalkaansa Vertin kengät.
Ai mihin nää tulee, kysyy aikuinen,
 Vertti nauraa ja sanoo: *mun omiin jalkoihin.*
 (S23: ryhmätila, vapaasta toiminnasta ulkoiluun)

Sanoihin tartuttiin herkästi, niistä keksittiin sanaleikkejä. Seuraavassa on harmintonta hauskanpitoa.

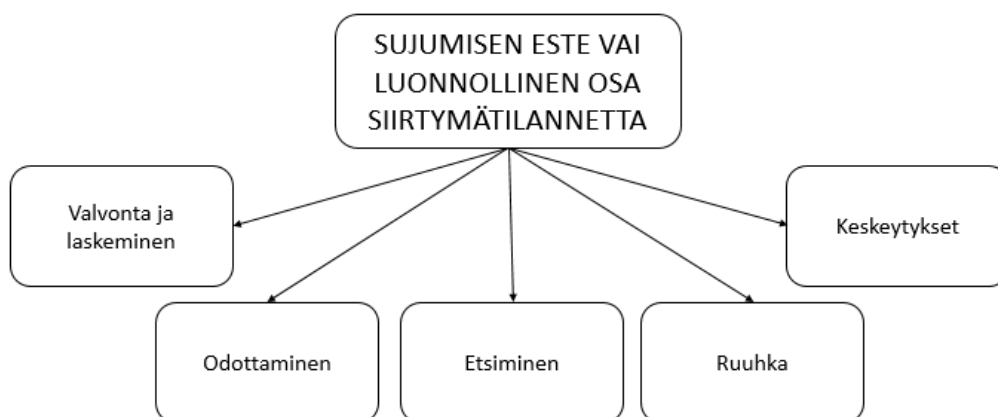
Aikuinen sanoo lapselle:
Keskitypäs olennaiseen.
Mikä se on, lento-olento vai?
 kysyy lapsi nauraen.

(S43: ryhmätila, ruokailusta ulkoiluun)

Halu siirtyä. Peitso ja Närhi (2003) kertovat, kuinka lapsi asettaa merkityksiä tehtävän suorittamiseen tai tavoitteen saavuttamiseen. Lapsen aikaisemmat kokemukset onnistumisesta ja epäonnistumisesta vaikuttavat motivaatioon ja tarkkaavuuden suuntaamiseen. (Peitso & Närhi 2003, 23.) Mielestäni kaikissa havaitsemissani siirtymätilanteissa lapsilla oli siirtymätilanteisiin tullessaan halu toimia. Ilmeisesti aikaisemmat kokemukset olivat hyviä, ja lapsella oli käsitys siitä, että siirtymätilanteessa toimiminen on kannattavaa. Päiväkodissa motivoivana tekijänä oli yleensä toiminta, johon oltiin siirtymässä. Etenkin leikkimään oli usein kiire. Kerran välipalalla oli jäätelöä, ja tämän kuultuaan pukeminen eteni silminnähden. Aikuiset laittoivat tavaroita ryhmiin valmiiksi esille, mikä saattoi helpottaa lapsen toiminnan suunnitteluakin. Tätä keinoa käytti Olivekin (2004, 12) laittaessaan välineitä valmiiksi esille houkuttelevan näköisesti.

9.3 Siirtymätilanteen sujumisen esteet vai sen luonnollinen osa

Joidenkin siirtymätilanteisiin liittyvien asioiden kohdalla voidaan miettiä, miten niihin suhtautuu. Ovatko ne luonnollisia ja tilanteeseen väistämättä kuuluvia asioita, vai estävätkö ne siirtymätilanteen sujuvuutta ja mielekkyyttä? Seuraavassa kuviossa on esitelty tämän alaluvun asioita. On tärkeää valvoa, että lapset ovat tallella ja kunnossa. Siirtymätilanteisiin kuuluu lisäksi odottamista, tavaroiden etsimistä, ruuhkaa ja keskeytyksiä.



Kuva 11 Siirtymätilanteen sujumisen esteet vai sen luonnollinen osa

Valvonta ja laskeminen. Havaintojen perusteella jokaisessa siirtymätilanteessa aikuisen tehtävänä on paitsi auttaa lapsia etenemään, myös vaalia läsnäolollaan rauhallista tilannetta ja huolehtia siitä, että lapset ovat siellä missä kuuluukin. Aikuinen seurasi ja valvoi lasten tekemisiä pyrkien olemaan mahdollisimman paljon siellä, missä eniten tarvitaan apua. Tilanteissa oli paljon varmistelua lasten paikallaolosta: *onks nyt sitten kaikki?* (S34) Yksittäisten lasten sijaintia kyseltiin toisilta aikuisilta, ja heidän hoitoaikojaan tarkisteltiin.

Odottaminen. Olipa siirtymätilanne suunniteltu ja toteutettu kuinka hyvin tahansa, tosiasia on, että niissä odotetaan. Työntekijä mietti haastattelussa, mitä taitoja siirtymätilanne vaatii lapsilta:

*Odottamista, kun on noita pieniä.
Mitä paremmin hallussa se niin sitä paremmin etenee.
Se on toisten huomioimistakin.*

(Työntekijän haastattelu)

Odotusta yritettiin välttää ja siitä haluttiin tehdä miellyttävämpää, mutta poikkeuksetta muutaman lapsen jonoja tuli vessaan ja ruokailuun mentäessä, retkille lähdetessä, ja kun odotettiin omaa vuoroa sisälle riisumaan. Osapäivähoidossa olevat lapset odottivat vanhempiaan lounaan jälkeen yleensä omalla vaatelokerolla. Turhaa odotusta vältettiin porrastamalla ja välttämällä turhia kokoontumisia. Esimerkiksi aamupäivän ulkoilusta saatettiin mennä suoraan syömään ilman, että siinä kokoonnuttiin välissä. Jos odottelua kuitenkin oli, aikuinen odotellessa ohjasi leikkejä, joiden avulla pystyi porrastamaan ruokailuun menoa. Näiden hetkien tarkoitus oli kuitenkin tehdä odottamisesta miellyttävämpää. Aikuisten mukaan varsinaisia kokoontumisia ja tuokioita pidettiin aamupäivisin pienryhmissä silloin, kun osa lapsista oli jo ulkona. Muutenkin odottamisesta yritettiin tehdä mahdollisimman mukavaa, ja lapset lukivatkin kirjoja lattialla, sohvilla ja patjoilla mielellään odotteluhetkillä. Odottamista vältettiin, ja siitä joutuessa joutui hoputtamaan jotain lasta, jos kaikki muut lapset joutuivat odottamaan sen takia.

Etsiminen. Havainnointini aikana oli siirtymätilanteita, jolloin *koko ajan joku aikuinen etsii jonkun vaatteita (S45)*. Ensimmäisinä kylminä päivinä etsittiin väli-vaatteita, sadepäivinä sadevaatteita. Usein lapsen hanska tai muu vaate oli hetken hukassa. Joskus vanhemmat eivät olleet kertoneet lapselle, millaisia vaatteita heillä on, eivätkä lapset uskoneet vaatteiden olevan heidän omiaan:

*Aikuinen: älä laita vielä kenkiä, laita kurikset.
Järkyttynyt lapsi vastaa: mutkun.
Lapsi toistaa tämän viisi kertaa.
Nää ei oo mun, sanoo viimein.
Tarkistavat.
Laittavat ne, ne ovat lapsen.
Hyvä, miten taitava, kehuu aikuinen ja jatkaa:
Tuolta vielä loppulahje.*

(S12: ryhmätila, ruokailusta ulkoiluun)

Ruuhka. Siirtymätilanteita oli menossa usein monta yhtä aikaa. Osa lapsista oli aamuisin vasta tulossa päiväkotiin ja menossa aamupalalle, kun osa lapsista oli jo tulossa aamupalalta pois. Samaan aikaan ensimmäiset olivat ehkä lähdössä jo

ulos. Tästä seurasi ajoittain ruuhkaa. Ärsykyksiä siirtymätilanteissa oli paljon.

Toisia lapsia ne häiritsivät, toisia. ei.

Paljon yhtä aikaa lapsia (toistakymmentä),
toisia ei häiritse yhtään,
toisia selvästi, ei etene.
Yksi lapsi tulee käytävästä eteiseen, laittaa kädet korvilleen.

(S45: eteinen, vapaasta toiminnasta ulkoiluun)

Keskeytykset. Siirtymätilanteissa tapahtuu paljon, ja niissä on mitä eriskummallisimpia keskeytyksiä. Silti nämä asiat ovat ehkä vain osa luonnollista arkea enemmin kuin häiriötekijöitä tai toimintaa estäviä. Kaikkea ei voi ennakoida eikä ottaa huomioon. Tutkimuspäiväkodissa lapsille sattui vahinkoja, ruokaa kaatui vaatteille kesken ruokailun, lapsi loukkasi itseään tai puhelu oli kesken. Lapset jäivät joskus vaan katselemaan muita, *on hetkiä, jolloin kukaan ei pue (S12)*, mutta tässäkin aikuisen rauhallisuus ja myönteinen asenne ratkaisivat paljon.

Tästä tutkimuksesta lapsen tuonti- ja hakutilanteet on rajattu pois. Sen verran niistä kuitenkin on syytä mainita, että perheiden kohtaaminen oli työntekijöille tärkeä asia, ja huolimatta siirtymätilanteiden kiireellisyydestä haluttiin panna nostaa siihen, että jokainen perhe tuli vastaanotetuksi lapsen tullessa aamuisin, ja että iltapäivisin lapsen hakijan kanssa keskusteltiin. Vanhempien ja muiden työntekijöiden kanssa käydyt keskustelut ehkä rikkovat eheyttä ja ennustettavuutta, mutta näyttävät vastaavan niitä ihanteita, joita yhteistyöltä odotetaan, huomasivat Karila ja Kinon (2010, 288) tutkimuksessaan. Vanhemmat voivat kuitenkin edistää siirtymätilanteiden sujumista omalta osaltaan ainakin nimiköimällä vaatteet, varaamalla riittävästi aikaa lapsensa asioihin, kun noutavat ja tuovat häntä, sekä esimerkiksi saattamalla lapsen ryhmän luo aamupalalle.

Tässä pääluvussa on kuvailtu siirtymätilanteen sujumisen kannalta tärkeitä asioita toiminnanohjauksen taitojen lisäksi. Siirtymätilannetta edistävät monet asiat, ja sen sujumiseen vaikuttavat tunteet ja halu siirtyä. Siirtymätilanteissa on paljon sellaista, jonka voi ajatella olevan sen sujumisen esteinä tai osa sen luonnetta. Seuraavaksi kertaan tutkimuksen tavoitteet ja esittelen kootusti tutkimuksen keskeiset tulokset. Lopuksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja pohdiskelelen jatkotutkimuksen haasteita.

10 POHDINTA

10.1 Tulosten yhteenvetoa ja johtopäätöksiä

Tavoitteena tässä tutkimuksessa oli selvittää, miten toiminnanohjausta tuetaan suomalaisen päiväkodin siirtymätilanteissa. Toisena tavoitteena oli tarkastella siirtymätilannetta omana ilmiönään. Siirtymätilanteen sujuvuuteen liittyy toiminnanohjauksen taitojen lisäksi muita tekijöitä, joita tässä nostettiin esille.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdesta 3–6 -vuotiaiden lasten päiväkotiryhmästä syksyn 2016 aikana. Röthlisbergin ym. (2012, 413) mukaan 4–6-vuotiailla toiminnanohjauksen taidot näyttäisivät kehittyvän voimakkaasti. Toisaalta taidot kypsyvät yksilöllisesti, muistuttaa Hughes (2011, 265).

Kirjallisuudessa ja tutkimuksessa toiminnanohjaus ja siirtymätilanne nähdään kahtena erillisenä asiana, joilla on erilainen viitekehys. Kuitenkin poikkeuksetta suurin osa siirtymätilannetta käsittelevästä tutkimuksesta tarjoaa siirtymätilanteen tukikeinoiksi toiminnanohjauksen menetelmiä määrittelemättä näitä asioita millään tavalla.

Toiminnanohjauksen tukeminen sinänsä myötäilee kaiken opettamisen periaatteita: edetään yksinkertaisemmasta vaativampaan (Vilkki & Saunalahti 2015, 85), tarvitaan pitkäjänteistä harjoittelua (Peitso & Närhi 2015, 10), ja voi olla vaikea selvittää, mistä osa-alueesta tuen tarpeessa on kyse. Esimerkiksi ohjeen unohtaminen voi kertoa työmuistin vaikeudesta eikä inhibitiosta. (Monette 2015, 126.) Harjoittelusta on hyötyä: jos lapselle ei ole kehittynyt rutinoituja toimintamalleja, on toiminta tilanteissa hajanaista ja epätarkoituksenmukaista (Vilkki & Saunamäki 2015, 73), ja taitojen täytyy olla automatisoituneita, koska maailma on täynnä tilanteita, joissa on pärjättävä, vaikkei ympäristö aina tarjoakaan tukea (Snyder & Munakata 2010, 166).

Siirtymätilanteita pidetään haastavina tilanteina. Yksi syy tähän voi olla se, että niissä ei aina tehdä kivoja asioita. Jos lapsella on taipumusta luovuttaa helposti, ei siirtymätilanteen viiveellä tuleva palkinto, eli mukava siirtymätilanteen

jälkeinen tekeminen, kannakaan (Diamond 2013, 138). Ostrosky (2002) puolestaan arveli, että lapsella voi olla kokemus siitä, että siirtymissä on aina epämiellyttävää. Turhautuminen voi tulla siitä, ettei lapsella ole aikaa tehdä tarpeeksi siirtymää edeltävää mukavaa toimintaa. (Ostrosky 2002, 3.) Tässä tutkimuksessa oli nähtävissä, että siirtymätilanteita oli päivässä paljon lasta kohden, vaikka turhia siirtymiä oli vältetty. Siirtymätilanteet vievät toistuvasti lapselta aikaa mukavasta toiminnasta. Lisäksi lapsi joutuu asennoitumaan nopeasti uuteen siirtymiin, mikä vähentää entisestään mukaviin asioihin käytettävää aikaa.

Tutkimuksessani toiminnanohjauksen tukemisen tavat jakautuivat analyysivaiheessa kahteen osaan, vuorovaikutukseen ja menetelmiin, ja säilytin ne toisistaan irrallaan myös raportointivaiheessa (luvut 7 ja 8). Toiminnanohjausta tuetaan sekä sanattoman että sanallisen vuorovaikutuksen keinoin. Toisaalta on erotettavissa siirtymätilannetta edeltävät, sen aikaiset ja sen jälkeiset menetelmät. Nämä kaksi asiaa – vuorovaikutus ja menetelmät – eivät kuitenkaan ole peräkkäisiä vaan päällekkäisiä. Menetelmiä toteutetaan vuorovaikutuksen keinoin mitä suurimmassa määrin. Sanallisilla ohjeilla toteutettiin usein henkilökohtaista ennakointia ja mallinnettiin tilanteita, emotionaalisen puheen avulla keuhuttiin, kannustettiin ja suunniteltiin toimintaa, ja lisäksi fyysinen ohjaus oli usein sanattomaa viestintää. Kaikkiin menetelmiin löytyy esimerkkejä siitä, kuinka niitä voi toteuttaa vuorovaikutuksen keinoin. On myös menetelmiä eli tukemisen tapoja, joihin ei liity vuorovaikutusta. Tällaisia olivat esimerkiksi erilaiset ympäristön muokkaamiset. Joka tapauksessa kootusti voidaan sanoa, että siirtymätilanteessa vuorovaikutuksen avulla tuettu toiminnanohjaus korostui niin vahvasti, että halusin erottaa sen omaksi tarkastelukulmakseen. Menetelmiä puolestaan on mahdollista lukea kirjallisuudesta lukematon määrä, mutta tässä on kuvailtu ne, mitä aineistolla oli havainnointiaikana annettavanaan.

Haluan vielä korostaa kielen merkitystä ja nostaa tähän sen tosiseikan, että Närhen (1999) mukaan jo Luria pohti sitä, että kaikki monimutkaiset henkiset toiminnot perustuvat kieleen ja puheeseen. Havainnot jäsennetään kielellisesti.

(Närhi 1999, 13.) Välillä pohdin, mikä kielellinen viestintä ei olisi samalla toiminnanohjauksen tukemista. Päädyin hyväksymään esimerkiksi emotionaalisen puheen osaksi toiminnanohjauksen tukemista, vaikkei se aluksi siltä tuntunutkaan.

Korostan vielä sitä, kuinka tärkeää on käyttää oikeita käsitteitä. Esimerkkinä tästä on aikuisen antama ohje pukemistilanteessa: *kato kun sää laitot tästä keskimmäisestä* (S10). Tässä tapauksessa lapsi ei kuitenkaan tiennyt, mitä tarkoittaa keskimäinen. Snyder ja Munakata (2010) muistuttavat, että olisi tärkeää käyttää päivän toiminnoista täsmällistä käsitettä, kuten leikkiaika tai uloslähtö. Tämä on hyödyllisempää kuin vain toiminnan osien nimeäminen, kuten kehotus laittaa takki päälle. (Snyder & Munakata 2010, 166.) On muistettava, että etenkin tarkkaavuushäiriöön kuuluu usein toiminnanohjauksen vaikeuksien lisäksi muita vaikeuksia, kuten kielellisiä vaikeuksia (Paananen 2011, 16). Siksi kasvattajan tulee käyttää ilmauksia, joita lapsi ymmärtää. Toisaalta ilmausten tulisi kehittää lapsen sanavarastoa ja kieltä. Toiminnan näkyväksi tekemiseen esimerkiksi kuvien tai tehtävälisteröiden avulla voi myös olla hyödyksi, sillä visuaaliset merkit täydentävät sanallista ohjetta. (Peitso & Närhi 2015, 15; Olive 2004, 12.) Aineistossa ei ollut juurikaan esimerkkejä visuaalisesta näkyväksi tekemisestä eleitä ja seinällä olevan päiväjärjestyksen lisäksi, joten en käsittele asiaa syvällisemmin.

Aineistossa oli esimerkkejä, joissa aikuinen antoi sanallisen ohjeen vihjeenä tai kysymyksenä. Tässä toteutuu mielestäni Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen periaate ja sisäisen puheen tukeminen. (Vygotski ym. 1982, 94, 185): kysymällä aikuinen auttaa lasta muodostamaan yhdessä toiminnan seuraavan vaiheen. Aikuinen ei neuvo suoraan, vaan lapsi joutuu itse miettimään vastauksen, siis ajattelemaan ja rakentamaan vähitellen toimintamallia mielessään. Kuitenkin aikuinen on tukena ja voi tehdä vielä lisäkysymyksiä tarvittaessa.

Tässä tutkimuksessa olin jaotellut toiminnanohjauksen menetelmät tilannetta ennakoiviin, tilanteen aikana toteutettaviin ja sen jälkeen käytettäviin menetelmiin [ks Kuva 1 Yksi tapa jaotella toiminnanohjauksen menetelmät]. Peitso ja Närhi (2015, 13–15) kuvaavat tilannetekijöiksi tilanteita, jotka edeltävät lapsen käyttäytymistä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi suulliset ohjeet. Tilannetta seu-

raaviksi tekijöiksi he puolestaan määrittelevät esimerkiksi käyttäytymisen arvioinnin ja palautteen. (Peitso & Närhi 2015, 12–17.) Oma jaotteluni on laadittu siirtymätilanteiden etenemisen mukaan, Peitson ja Närhen (2015) taas lapsen käyttäytymisen ja ajattelun mukaan. Nämä on syytä erottaa. Peitson ja Närhen määrittelemät tilannetekijät ovat läsnä siirtymätilanteen aikana, tai korkeintaan aivan juuri hetkeä ennen sen alkamista. Sen sijaan minun kuvaamani rakenteelliset ennakoinnit esimerkiksi toiminnan organisoinnissa kuuluvat selkeästi itse siirtymätilannetta edeltäviin menetelmiin. Siirtymätilanteen jälkeiset ja Peitson ja Närhen (2015, 16–17) määrittelemät käyttäytymistä seuraavat tekijät ovat puolestaan vastaavia kummassakin mallissa.

Toinen tutkimuskysymys tässä tutkimuksessa koski siirtymätilanteen sujuvuuteen liittyviä tekijöitä. Termi sujuvuus tulee englanninkielisestä termistä ”smoothly running” (Cameron ym. 2005, 79), jonka suomensin termiksi sujuva. Siirtymätilanteen sujuvuus ja toiminnanohjauksen taidot vaikuttavat toinen toisiinsa, ja täten myös tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset limittyvät toisiinsa. Lasten toiminnanohjauksen tukeminen ja sitä kautta taitojen kehittyminen tekee siirtymätilanteista sujuvampia, ja toisaalta sujuva, ennalta suunniteltu siirtymätilanne edistää toiminnanohjauksen taitoja. Aineistosta oli kuitenkin mahdollista erottaa joitain toiminnanohjauksesta irrallisia asioita, jotka jaoin kolmeen osaan: siirtymätilanteen sujuvuuteen vaikuttaviin tekijöihin, tunteiden ja motivaation merkitykseen sekä asioihin, jotka voivat näkökulmasta riippuen olla joko siirtymätilanteen esteitä tai siirtymätilanteen luonnollinen ja erottamaton osa.

Siirtymätilanteen sujuvuuteen liittyvät monenlaiset arvot. Arvot ovat suoraan yhteydessä toimintakulttuuriin. Jotkut arvot tuntuivat luontevilta, kuten leikki ja sen jatkuvuus, omatoimisuus, ja muiden kuin toiminnanohjauksen taitojen harjoittelu siirtymätilanteissa. Sen sijaan nopeus arvona on herättää ajatuksia, sillä tiedän, että myös kiireettömyyttä arvostetaan. Päädyin pohdinnassani siihen, että nopeuden ja kiireettömyyden tasapaino on arvo. Nopeuteen liittyy se kääntöpuoli, että siirtymätilanteissa on väistämättä odottamista. Odottaminen oli yksi asia, jota pohdin kohdassa ”siirtymätilanteen sujumisen esteet vai sen

luonnollinen osa” (luku 9.3). Henkilölle, joka väittää arvostavansa kiireettömyyttä, käy kuin hölmöläiselle kuuluisassa peitonjatkamissadussa: jos toimit yhden lapsen kanssa kiireettömästi, joku toinen lapsi aina jossain odottaa. Onneksi ihan näin mustavalkoinen tämä asia ei ole, koska esimerkiksi työnjaollisilla asioilla pystytään toivottavasti ennakoimaan sitä, että aikuisia on riittävästi ohjaamassa lapsia seuraavaan toimintaan. Siirtymätilanteiden määrän rajaaminen on myös asia, jolla tätä odottamista voidaan välttää. Päiväkodissa, jossa havainnoin, oli vältetty sellaisia kokoontumisia, jotka olivat henkilökunnan mukaan tarpeettomia. Mieluummin siirryttiin suoraan toimintaan yksilölliseen tahtiin.

Havainnointien alkupuolelta asti tietyt asiat toistuivat siirtymätilanteen sujuvuutta edistävänä tai hidastavana tekijänä. Aikuisen ja lapsen fyysisellä sijainnilla siirtymätilanteiden aikana oli merkitystä. Samoin tunteet ja halu siirtyä näyttäytyivät läpi aineiston toiminnan sujumista edistävänä tai estävinä tekijöinä. Tunteet ja halu siirtyä oli tässä jaoteltu siirtymätilanteiden sujuvuuden osaksi, mutta molemmat tukevat myös toiminnanohjausta. Vilkin ja Saunamäen (2015, 76) sanoin: tunteet ja motivaatiot liittyvät monimutkaiseen tapahtumasarjaan, jossa muodostetaan ja tiedostetaan tavoitteet. Tavoitteiden asettaminenhan on yksi keskeinen toiminnanohjauksen piirre.

Mikä on siirtymätilanteen tavoite? Tämän tutkimuksen perusteella tavoitteena voisi olla sujuvasti etenevä siirtymätilanne, jossa kaikki lapset saavat tarvitsemansa tuen hyväksyvän ilmapiirin vallitessa. Myös turvallinen päiväkodin päivä voisi olla tavoite. Tutkimus osoittaa, että siirtymätilanteissa on hyvä mahdollisuus harjoitella sekä toiminnanohjauksen taitoja että muita asioita. Tämän perusteella voidaan todeta, että siirtymätilanteita olisi syytä alkaa suunnitella päiväkodeissa paremmin. Ehkä Snyderin ja Munakatan (2010, 166) ajatus lapsen kehittymisestä on yksi käyttökelpoinen kuvaamaan siirtymätilanteita: tavoitteena on, että opitaan tekemään asioita oikeassa paikassa oikeaan aikaan ilman, että meille muistutetaan siitä. Arkisia tilanteita on syytä arvostaa, kuten Koivisto (2011, 51) tutkimuksessaan: ”Lasten yleisen itsetunnon vahvistaminen mahdollistuu, kun kaikki päivän tilanteet nähdään yhtä arvokkaina ja kasvattajat ovat niissä kaikissa mukana aidosti läsnä ollen”.

Aineiston perusteella voin lopuksi todeta, että toiminnanohjauksen taitojen tukeminen arjessa on kokonaisvaltainen ja luonnollinen osa kasvattajan toimintaa. On silti vaikea sanoa, kuinka tietoisista tämä tukeminen on. Lapsen rooli jää tässä tutkimuksessa ohueksi, mutta koen, että tutkimukseni jäsentää siirtymätilannetta ja tuo siihen uutta syvyyttä toiminnanohjauksen taustateorian välityksellä. Jossain vaiheessa tutkimusta epäilin, onko toiminnanohjauksella ja siirtymätilanteilla yhdistäviä tekijöitä. Tärkein havainto oli, että toiminnanohjauksen ydin on siirtymien sisäisissä siirtymissä:

Siirrytään ulkoilusta ruokailuun.

Siirtymässä vaiheet ovat:

siivous-jono-harjaus-kengät-hanskat-muut-tossut-(wc)-kädet-nukkari

(ote tutkimuspäiväkirjasta, havainnointipäivä 7)

Edellä oleva esimerkki kuvaa sitä, kuinka jokaisessa siirtymässä vaiheet seuraavat toisiaan, ja toiminta pilkkoutuu. Aikuisen tehtävä on tehdä vaiheet lapselle näkyväksi. Siirtymissä tarvitaan toiminnanohjauksen eri elementtejä: työmuistia, kognitiivista joustavuutta ja inhibitiota. Työmuistia tarvitaan, jotta pystytään luomaan mieleen kartta siirtymätilanteen alusta loppuun. Kognitiivinen joustavuus on avuksi, kun parin minuutin mittaiset hetket seuraavat toisiaan, ja täytyy pystyä vaihtamaan toimintaansa nopeasti tilanteesta toiseen. Inhibitiota puolestaan tarvitaan, koska siirtymätilanne sisältää valtavan määrän ärsykejä verrattuna mihin tahansa muuhun päivittäiseen tilanteeseen.

10.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Validiteetilla viitataan siihen, miten tutkimus tai mittari kuvaa tutkittavaa ilmiötä, ja reliabiliteetilla taas mittauksen tarkkuutta (Ronkainen ym. 130). Koen, että kaikessa subjektiivisuudessaan tutkimus kuvaa varsin autenttisesti useiden suomalaisten päiväkotien siirtymätilanteita. Toisaalta tutkimukseni on vain minun silmiäni ja kynäni kautta tuotettu sen hetkinen kuvaus silloisesta kontekstista. Huolellinen ennakkosuunnittelu ennen kentälle menoa toisaalta lisää validiteettia, koska pystyin kirjaamaan havaintoja alusta alkaen hyvin järjestelmälli-

sesti ja loogisesti. Toisaalta perehtyminen toiminnanohjauksen käsitteistöön ennen kentälle menoa saattoi ohjata tekemiäni havaintoja, jolloin puolestaan jotain viitekehysten ulkopuolelta saattoi jäädä näkemättä. Analyysi toisaalta muotoutui tietoisesti ja tiukan systemaattisesti puhtaasti aineiston pohjalta, lisäsin ainoastaan tieteellisiä termejä tulosten esittelyvaiheessa. Kuten Eskola ja Suorantakin (1998, 18), luonnehtivat, tieteellisyyden kriteeri ei laadullisessa tutkimuksessa ole usein määrä vaan laatu, se miten kattavasti käsitteellistämässä on onnistuttu. Tutkijan pyrkimys on heidän mukaansa tutkimuskohteen sijoittaminen yhteiskunnallisiin yhteyksiin antamalla historiallisesti yksityiskohtaisen ja tarkan kuvan.

Etnografiassa kentältä kerättyjä aineistoja ei arvioida vain luotettavuuden perusteella, mutta niiden tulee olla riittäviä tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi (Fingerroos & Jouhki 2014, 103). Aineistoni oli riittävä ja monipuolisesti hankittu tutkimuskysymyksiin vastaamista varten. Puoliosallistuva havainnointi oli tiedonhankinnan päämenetelmä, ja se on tehty huolellisesti aina etukäteisvalmisteluista toteutukseen ja analysointiin. Haastattelun osalta sen sijaan olisin tehnyt asiat toisin saadakseni selkeämmän käsityksen siitä, mikä mielipide oli kenenkin. Olisin voinut esimerkiksi haastatella työntekijät yksitellen, tai nauhoittanut parihaastattelut. Toisaalta koen, etteivät tulokset olisi muuttuneet miksikään. Videointi ei tässä tuonut lisäarvoa ehkä lyhydestään johtuen, mutta se vahvisti aikaisempia havaintoja.

Etnografista tutkimusta ei voi koskaan tehdä täydellisesti, ja aina jää jotain esimerkiksi kysymättä tai havainnoimatta, muistuttavat Fingerroos ja Jouhki (2014, 102). Tähän liittyvä subjektiivisuus leimasi myös tätä tutkimusta. Kuvasin aineiston rehellisesti ja realistisesti. Minun ei tarvinnut jättää mitään pois lukuunottamatta tunnistetietoja ja yksittäisen lapsen haku- ja tuontitilanteita. Havainnointien luotettavuudesta en silti voi olla varma. Minua vaivaa Fingerroosin & Jouhkin (2014, 102) ajatus siitä, missä subjektiivisten tulkintojen rajat menevät. Mietin, kuinka voin olla varma siitä, että näen asiat oikein. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa aina jo tutkimuksen lähtökohtana on avoin subjektiviteetti, tutkija on tutkimuksensa työväline (Eskola & Suoranta 1998, 208). Tässä tutkimuksessa

subjektiivisuus korostui vuorovaikutuksen tarkastelun yhteydessä. Sanallisen ohjauksen tavat vaikuttavat aineistossa paljon monimuotoisemmilta sanattomaan ohjaukseen verrattuna, kun taas hektisessä siirtymätilanteessa sanaton vuorovaikutus jää helposti näkymättömiin. Sanalliselle vuorovaikutukselle on useammin nimi, mutta sanattomalle ei.

Havaintojen epätarkkuus laimensi tuloksia. Olen esimerkiksi kirjannut tilanteen, jossa *aikuinen saattaa lapsen (esim. S31)*, mutta valitettavasti en ole kirjannut, millä tavalla. Videoinnin perusteella en saanut tähän asiaan lisähavaintoja, tai sitten en osaa tulkita niitä. Siirtymätilanteiden videointi olisi kuitenkin tehokas tapa tutkia siirtymätilanteiden vuorovaikutusta. Myös tutkijatriangulaatio oletettavasti olisi hyvä tapa lisätä luotettavuutta, kuten Cameronin ym. (2005, 68–69) tutkimuksessa, jossa pilottivaiheessa objektiivisuuden lisäämiseksi smaa luokkaa havainnoi useampi tutkija, vaikka itse tutkimuksessa luokassa oli vain yksi tutkija.

Sisällönanalyysia tehdessäni halusin kiivaasti tuottaa merkityksiä ja oivalluksia mekaanisen luokittelun sijaan. Tästä asiasta on Salo (2015) artikkelissaan kommentoinut sanoen, että sisällönanalyysia leimaa usein analyysin ohuus, sen ongelmattomuus ja refleksiivisyyden puute, kun analyysi voisi olla yllätyksiä ja oivalluksia, pistoksia ja teräviä paikkoja (Salo 2015, 166, 187). Ajattelen, että puutteistaan huolimatta tutkimukseni on juuri tällainen elämänläheinen ja rehellinen. Arjessa syntyneen voi helpommin arkeen palauttaa, eli tutkimukseni on varsin laajalti yleistettävissä, ja senkin vuoksi arvokas.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kahta kokonaista 3–6-vuotiaiden ryhmää. Tänä päivänä päiväkodeissa ryhmät koostetaan hyvin eri tavalla, ja siirtymätilanne näyttäytyy oletettavasti erilaisena ryhmien rakenteesta riippuen. Tässä tutkimuksessa ei ole mukana lainkaan alle kolmevuotiaita. Siirtymätilanteet ovat pienten lasten ryhmissä vanhempiin lapsiin verrattuna iso osa päiväkotipäivää, ja pienten lasten toiminnanohjauksen taitojen kehittyminen on vielä alkuvaiheessa.

Lasten omia käsityksiä jatkuvasta siirtymisestä paikasta toiseen päiväkotipäivän aikana ei ole ilmeisesti tutkittu ainakaan Suomessa. Olisi kiinnostavaa arvioida, millaisena oppimisen mahdollistavana paikkana lapset itse kokevat siirtymätilanteen. Lapsille jää päiväkodista muistoja, ja näitä siirtymätilanteisiin liittyviä muistoja voisi kysellä jo päiväkotiajan ohittaneilta. Olisi hyödyllistä tietää, onko siirtymätilanne jäänyt mieleen välttämättömänä pahana, josta pitää päästä nopeasti etenemään johonkin muuhun mielekkääseen, vai voisiko se olla sosiaalinen tilanne, jossa on mukavaa toimia yhdessä.

Uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) ja Esiopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) mainitaan useaan kertaan toiminnanohjaukseen liittyviä pedagogisia keinoja, muttei määritellä niitä toiminnanohjauksen tukemisena. Tästä herää kysymys, onko toiminnanohjauksen käsitteiden määrittely sitten täysin tarpeetonta, vai eikö se ole ajankohtaista tällä hetkellä. Näin ei ole ainakaan kansainvälisen toiminnanohjausta koskeva tutkimuksen lisääntymisen perusteella. Siirtymätilanteita koskeva aikaisempi suomalainen tai kansainvälinenkään tutkimus ei mainitse toiminnanohjausta, vaikka niissäkin kuvailut tukemisen tavat ovat täsmälleen samoja kuin toiminnanohjausta käsittelevän tutkimuksen tarkastelemat menetelmät. Kiinnostus toiminnanohjausta kohtaan on suhteellisen uutta (ks. Hughes 2011), eivätkä käsitteet ole vielä saaneet jalansijaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessakaan.

On oleellista pohtia, kuinka saada kehitystä eteenpäin päiväkotikonteksteissa. Lapsudentutkimus tuottaa uutta tietoa, jonka pohjalta täytyisi tarkastella kasvatusinstituutioiden toimintaa (Karila 2009, 249). Alasuutari (2009, 56) kommentoi: ”yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa määritelmien ytimenä on käsitys instituutiosta vakiintuneena ja toistuvana sosiaalisena käytäntöjä ja toimintatapana, jonka uusintaminen ja ylläpitäminen on yhteiskunnassa rutiininomaista”. Tutkimus päiväkodin siirtymätilanteista ja toiminnanohjauksesta lisää tietoa ja tietoisuutta. Toivottavasti näistäkin aiheista saadaan jossain vaiheessa lisää henkilöstön koulutusta. Tästä kaikesta voimme ajatella, että on tärkeää tutkia ja kehittää yhteiskunnan tasolla koko päivähoitoa ja sen arkea. Päiväkodissa arjen pieniltä vaikuttavista tilanteista muodostuu kokonaisuus.

Kansainvälinen tutkimus menee eteenpäin, ja näistä asioista puhutaan luultavasti jo muutaman vuoden päästä eri tavalla, mahdollisesti eri käsitteilläkin. Ehkä pikkuhiljaa lisääntyy ymmärrys siitä, miten ihminen maailmassaan toimintaansa ohjaa. Toiminnanohjauksesta on välttämätöntä alkaa puhua sen oikeilla ja täsmällisillä termeillä. Vaikka puhutaan *toiminnan* ohjauksesta, ja vaikka lapsi tarvitsee toimiakseen vahvan ulkoisen tuen, lopullisena tavoitteena ei ole vain lapsen toivottu käyttäytyminen, vaan toimintaan siirtyvä *ajattelun* muutos. Lopullinen päämäärä on, että lapsi oppii sisäisen puheensa ja sisäistyneiden toimintamalliensa avulla vähitellen tietoisesti suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan toimintaansa.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2017. Sadat HS:n kyselyyn vastanneet kertovat ahdistuksesta päiväko-
deissa – ”kaikki energia menee siihen, että saan lapset pysymään hen-
gissä”. Helsingin sanomien verkkojulkaisu 5.1.2017. Viitattu 25.4.2017
<http://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005032689.html>
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L.
Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toi-
minta. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos. Tam-
pere: Vastapaino.
- Aro, T. 2011a. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa
T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätely-
taitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 106–118
- Aro, T. 2011b. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L.
Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys
ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–18
- Aro, T. & Närhi V. 2003. KUMMI 2. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaa-
leja. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Jyväskylä: Niilo Mäki
Instituutti.
- Aro T. Laakso M-L. & Närhi V. 2007. TOMERA – Toiminnanohjauksen ja it-
sesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoidossa. NMI-bulletin, vol 17
No.2. Niilo Mäki-säätiö, 11–19
- Asetus lasten päivähoidosta. 1992. Viimeisin voimaantullut muutos 22.10.2016.
Viitattu 28.2.2016
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>
- Banerjee, R. & Horn, E. 2013. Supporting Classroom Transitions Between Daily
Routines. *Young Exceptional Children*, 16 (2), 3-14.
- Cameron, C. E. Connor, C. M. & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in
teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psycho-*
logy, 43 (1), 61–85.
- Collin, K. & Paloniemi, S. 2015. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia. Koke-
muksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.)

Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.

- Crook, S. R. & Evans, G. W. 2014. The Role of Planning Skills In the Income Achievement Gap Source. *Child Development*, 85 (2) 405-411.
- Diamond, A. 2013. Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135–168.
- Emond, R. 2005. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and methods*. Lontoo: Sage. 123–139.
- Eskola, J. 2011. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Varhaiskasvatuslaki. Viimeisin voimaantullut muutos 8.5.2015. Viitattu 28.11.2016
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Gordon, T. Hynninen, P. Lahelma, E. Metso, T. Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen; P. Hynninen; T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64
- Griffith, E. M. Pennington, B. F. Wehner, E. A. & Rogers, S. J. 1999. Executive functions in young children with autism. *Child Development*, 70 (4), 817–832.
- Hughes, C. 2011. Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development*, 20 (3), 251–271.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos, 7–31.

- Karila, K. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.
- Karila, K. & Kinos, J. 2010. Päivä lastentarhanopettajana – mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa on oikein kyse? Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 284–295.
- Komulainen, S. 2014. Etnografin katse erityispäiväkodissa: reflektiota aineiston tuottamisesta ja etiikasta. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos, 235–257.
- Koivisto, P. 2011. Lapsen itsetunnon vahvistaminen arjessa. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Uni-print, 39–56.
- Koivisto, P. 2007. Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lapsen itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 311.
- Koivunen P-L. 2013. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva.
- Kulonen T. Lahtinen L. Peitso S. & Närhi V. 2010. Lyhyt konsultaatiomalli ADHD-oireisten lasten käyttäytymispsykologisten tukitoimien suunnitteluun päiväkodeissa. NMI-bulletin 4/2010. Viitattu 5.5.2016
<http://bulletin.nmi.fi/article/lyhyt-konsultaatiomalli-adhd-oireisten-lasten-kayttaytymispsykologisten-tukitoimien-suunnitteluun-paivako-deissa/>.
- Laakso, M-L. 2011. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti. Bookwell Oy, Porvoo, 60–79.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.

- Lappalainen, S. 2007a. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Lappalainen, S. 2007b. Rajamaalla, Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Lehtinen A-R. 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: SoPhi.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151–176.
- Monette, S. 2015. Structure of executive functions in typically developing kindergarteners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 140, 120–139.
- Määttä, S. & Aro T. 2011. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti. Bookwell Oy, Porvoo, 42–58.
- Närhi, V. 1999. *Kyvyt haltuun: Toiminnanohjauksen teoriaa ja kuntoutusta kehitysvammaisilla*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, tutkimus- ja kokeiluyksikkö.
- Olive, M. L. 2004. Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior*, 14 (1), 11–16.
- Opetushallitus. 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallituksen verkkosivut. Viitattu 30.4.2017
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Opetushallituksen verkkosivut. Viitattu 30.4.2017
http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Ostrosky, M. M. Jung E.Y. & Hemmeter M.-L. (2002). Helping Children Make Transitions between Activities. *What Works Briefs*, 1–6. Viitattu 8.5.2017
<http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb4.pdf>

- Paananen, M. Heinonen, J. Knoll, J. Leppänen, U. & Närhi, V. (2011). KUMMI 8. Malmi: Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus. Jyväskylä : Helsinki: Niilo Mäki instituutti ; Suomen CP-liitto.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 137-150.
- Peitso, S. & Närhi, V. 2015. Kummi 13. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Konsultaatiomalli päiväkoteihin: jäsentynyttä tukea levottomille lapsille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Rauste-von Wright, M. von Wright, J.V. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Ronkainen, S. Pehkonen, L. Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. 1.-2. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruohonen, A. 2017. Päivähoidon hätähuuto: 735 päivähoidon työntekijää kertoo, millaista arki päiväkodissa on. Vauva-lehden verkkojulkaisu 1.2.2017. Viitattu 30.4.2017
<http://www.vauva.fi/artikkeli/perhe/arki/paivahoidon-hatahuuto-735-paivakotien-tyontekijaa-kertoo-millaista-arki>.
- Röthlisberger, M. Neuenschwander, R. Cimeli P. Michel E. Roebbers, C. M. 2012. Improving Executive Functions in 5- and 6-year-olds: Evaluation of a Small Group Intervention in Prekindergarten and Kindergarten Children. *Infant and Child Development*, 21 (4), 411-429.
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen, R. Högbacka, L. Kokkonen & M. Pyykkönen (toim.) Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press, 166-190.
- Snyder, H. R., & Munakata, Y. 2010. Becoming self-directed: Abstract representations support endogenous Flexibility in children. *Cognition*, 116 (2), 155-167
- Thorell, L. B. 2009. Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science*, 12 (1), 106-113.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja valtapositiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89-112.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. Viitattu 30.4.2017

<http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa>

Varhaiskasvatuslaki. 1973. Viimeisin voimaantullut muutos 8.5.2015. Viitattu 30.4.2017

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Vilkki, J. & Saunamäki, T. (2015). Toiminnanohjauksen häiriöt. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki, L. Paavola & J. Vilkki. Kliininen neuropsykologia. Helsinki: Duodecim, 73–85.

Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 467.

Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Vuonna 1931 ilmestyneestä venäjänkielisestä alkuteoksesta suomentaneet K. Helkama ja A. Koski-Jännes. Prisma-Tietokirjasto. Espoo: Weilin + Göös.

LIITTEET

Liite 1 Lupa perheiltä

Tutkimuslupakysely perheiltä 19.9.2016

HYVÄT VANHEMMAT

Olen Sanna Leppänen ja teen varhaiskasvatuksen maisteriopintoihini kuuluvaa pro gradu-tutkielmaa Jyväskylän yliopistolla. Ohjaajani on KT Mari Vuorisalo.

Tutkin päiväkotiryhmän siirtymätilanteita. Tarkastelen taitoja joita lapsi tarvitsee niissä toimiakseen sekä näitä taitoja tukevia menetelmiä. Tässä tutkimuksessa keskityn toiminnanohjauksen taitoihin. Toiminnanohjauksen avulla lapsi suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaansa. Alussa lapsi tarvitsee paljon aikuisen tukea toimiakseen, mutta harjoittelun myötä hän oppii antamaan ohjeita itselleen ja siten ohjaamaan toimintaansa. Olen kiinnostunut myös siitä, mitä esteitä ja edellytyksiä siirtymätilanteiden sujumiseksi ilmenee.

Olen tulossa havainnoimaan ryhmää jossa lapsenne on päivätoiossa. Kysynkin, voiko lapsenne olla mukana tutkimuksessani. Yksittäistä lasta ei voida tutkimuksessani tunnistaa eikä tarkoituksena ole havainnoida vain yksittäistä lasta vaan pohdin nimenomaan koko ryhmän toimintaa siirtymätilanteiden aikana. Toimin vaitiolovelvollisuuden periaatteiden mukaisesti luottamuksellisesti jos jotain lapsiin liittyvää tietoa tulee tietooni. Tutkimuksessa ei mainita päiväkodin tai kaupungin nimeä.

Dokumentoin siirtymätilanteita nauhoittamalla siirtymätilanteita ja teen muistiinpanoja. Tallenteita ei näytetä ulkopuolisille ja ne säilytetään luottamuksellisesti. Myöhemmin haastattelen ryhmän henkilökuntaa.

Minuun voi ottaa yhteyttä joko puhelimitse tai sähköpostitse, mikäli teillä on jotain kysyttävää tutkimuksesta. Yhteystiedot:

Sanna Leppänen

[REDACTED]
[REDACTED]

Lapsen nimi: _____

Lapseni voi osallistua tutkimukseen kyllä ei

Päivämäärä

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2 Esimerkki täydestä havainnointilomakkeesta koodauksen aikana

SIIRTYMÄTILANNE 34, [redacted] klo 8,50-9. VT-OT

Paikka [redacted] Leikki-tila	Aika [redacted].2016 klo 8.50-9	Ryhmän koostumus 16 lasta [redacted] +toisen ryhmän aikuisia
Mistä mihin Vapaasta toiminnasta-ohjattuun toimintaan		
Kuvaus (leikki-siivoaminen-jono-lauluhetki) [redacted]: "Ruvetkaas siivoamaan leikit niin päästään lauluhetkelle". LT Lennokkeja lapsilla: "laittakaa omaan lokeroon ja tulkaa jonoon sitten". LT "Onks nyt sitten kaikki?" – lasketaan. "Voi miten hieno jono, nyt sitten mennään". Siirrytään nukkarin. Menevät penkeille [redacted] edellä, lapsi ohjataan paikalleen sanomalla nimeltä, joillekin osoitus sormella tai kädellä "tuossa sinun paikka". [redacted] tulevat myös, heti perään pienten ryhmä. "Onks täällä liian pimeää teille", kysyy [redacted] (ollaan vain lyhdyn valossa). Ei ole. Kaikki istumassa aloillaan, eskareiden vuoro olla vetovuorossa.		Huomiot SO, perustelu, LT SO 2-osainen, LT Lasketaan Kehu, SO Nimellä ohjataan, myös eleillä (käsi ja sormi), henkilökohtainen ohje Porrastusta ei Ympäristö: valaistus

[redacted]	= tunnistettavat tiedot peitetty	Lyhenteet:
[redacted]	= sanallinen viestintä	VT: vapaa toiminta
[cyan]	= menetelmiä	OT: ohjattu toiminta
[green]	= sanaton viestintä	LT: lapsi tekee itsenäisesti
[yellow]	= siirtymätilanteen sujuvuuteen liittyviä tekijöitä	SO: sanallinen ohje

Tämän lisäksi käsin merkittiin toiseen lomakkeeseen alaluokkien koodeja.

Liite 3 Haastattelun teemoja

Kysymykset

1. Millaisia asioita siirtymätilanteista täytyy suunnitella ja sopia?
2. Millaisia asioita siirtymätilanne mielestäsi vaatii lapselta?
3. Mikä voisi olla siirtymätilanteen tavoite?
4. Miten voi tukea lapsen etenemistä siirtymätilanteessa (oletetaan, että resursseja on)?
5. Miksi siirtymätilanne mielestäsi välillä sujuu ja välillä ei?

Liite 4 Luettelo siirtymätilanteista

	Tilanteet, joiden välillä siirryttiin	Lasten lukumäärä	Klo
1.	Vapaa toiminta - ruokailu	15	14.05-14.09
2.	Ruokailu - vapaa toiminta	23	14.12-14.24
3.	Vapaa toiminta - ulkoilu	12	14.57-15.07
4.	Päivälepo - vapaa toiminta	1	13.40-13.50
5.	Vapaa toiminta - ruokailu	15	13.40-14.02
6.	Vapaa toiminta - ulkoilu	8	15.08-15.22
7.	Ruokailu - ohjattu toiminta	21	8.08-8.44
8.	Ohjattu toiminta - vapaa toiminta	21	8.45-8.57
9.	Vapaa toiminta - ulkoilu	20	9.30-9.50
10.	Ulkoilu - ruokailu	20	10.40-11.25
11.	Ruokailu - päivälepo	21	11.45-12.03
12.	Vapaa toiminta - ruokailu / osa lapsista: ruokailu - ulkoilu	n. 13-18	7.55-8.55
13.	Vapaa toiminta - ulkoilu / osa lapsista: ulkoilu - vapaa toiminta	2 ryhmää	9.15-10.00
14.	Päivälepo - vapaa toiminta	yksittäisiä lapsia	13-14
15.	Vapaa toiminta - ruokailu / osa lapsista: päivälepo - ruokailu	16	13.55-14.07
16.	Ruokailu - vapaa toiminta	16	14.10-14.27
17.	Vapaa toiminta - ulkoilu	14-16	14.56-15.17
18.	Päivälepo - vapaa toiminta	n. 40	13-13.50
19.	Vapaa toiminta - ruokailu / osa lapsista: päivälepo - ruokailu	16	14-14.13.
20.	Ruokailu - ulkoilu	15	14.13-14.45
21.	Ruokailu - ulkoilu	15	8.20-8.34
22.	Ohjattu toiminta-vapaa toiminta	12	9.10-9.30
23.	Vapaa toiminta - retki / osa lapsista: vapaa toiminta - ulkoilu	12	9.30-9.48
24.	Ulkoilu - ohjattu toiminta	7	10-10.17
25.	Ohjattu toiminta - vapaa toiminta	15	10.50-10.57
26.	Ulkoilu - ruokailu	19	10.52-11.20
27.	Vapaa toiminta - ruokailu	n. 10	7.55-8.07
28.	Vapaa toiminta - retki	25	8.30-8.50
29.	Retki - ohjattu toiminta	25	8.50-9.40
30.	Retki - ruokailu	26	10.25-11.30
31.	Ruokailu - päivälepo	19	11.39-12.03
32.	Vapaa toiminta - ruokailu	n. 10	8-8.10
33.	Ruokailu - vapaa toiminta	16	8.15-8.34
34.	Vapaa toiminta - ohjattu toiminta	16	8.50-9
35.	Ohjattu toiminta - ulkoilu	16	9.30-9.57
36.	Ulkoilu - ruokailu	16	10.57-11.32
37.	Ruokailu - päivälepo	16	11.42-12.04
38.	Päivälepo - vapaa toiminta	15	13.03-13.27
39.	Päivälepo - ruokailu	15	13.55 - 14.10
40.	Ruokailu - vapaa toiminta	15	14.10-14.30
41.	Vapaa toiminta - ulkoilu	yli 14	14.45-15.20
42.	Vapaa toiminta - ruokailu	10	8.01-8.10
43.	Ruokailu - ulkoilu	13	8.20-8.43
44.	Vapaa toiminta - ohjattu toiminta	yksittäisiä lapsia	8.50-9
45.	Vapaa toiminta - ulkoilu	n. 10	9.20-9.45
46.	Ulkoilu - ohjattu toiminta	16	9.46-9.59
47.	Ohjattu toiminta - vapaa toiminta	8	10.33-10.45
48.	Ulkoilu - ruokailu	n. 20	10.51-11.29
49.	Vapaa toiminta - ruokailu	n. 15	8.10-8.18
50.	Ruokailu - retki / osa lapsista: ruokailu - vapaa toiminta	n. 35	8.25-8.55
51.	Vapaa toiminta - ulkoilu	n. 16	9.40-10.10
52.	Ulkoilu - ruokailu	2 ryhmää	10.57-11.30
53.	Ruokailu - vapaa toiminta	18	8.10-8.43
54.	Ulkoilu - vapaa toiminta	37	9.20-10.09
55.	Ulkoilu - ruokailu	18	11.05-11.30
56.	Ruokailu - päivälepo	18	11.38-12.08