



LAUREA

”Minkä takia muulla nauhalla ei voi tehdä?”  
Aikuisen sitoutuneisuus lapsen osallisuuden  
tukijana päiväkodissa



Siira, Tiina

Laurea-ammattikorkeakoulu  
Laurea Otaniemi

**”Minkä takia muulla nauhalla ei voi tehdä?”  
Aikuisen sitoutuneisuus lapsen osallisuuden  
tukijana päiväkodissa**

Tiina Siira  
Terveystieteiden koulutusohjelma  
Johtaminen perhetyössä tai perhehoitotyössä  
Opinnäytetyö  
Joulukuu, 2010

Tiina Siira

**”Minkä takia muulla nauhalla ei voi tehdä?” Aikuisen sitoutuneisuus lapsen osallisuuden tukijana päiväkodissa**

Vuosi 2010 Sivumäärä 99

---

Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikön hankkeessa (VKK-Metro) vuonna 2010–2011 yhtenä tavoitteena on lapsen ja vanhemman osallisuuden vahvistaminen. VKK-Metro-hankeeseen osallistuvat pääkaupunkiseudun kunnat, Helsingin yliopisto, alueen ammattikorkeakoulut ja pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca. Erään hankkeeseen osallistuvan päiväkodin kahden 3–5-vuotiaiden ryhmän aikuiset halusivat kehittää lapsen osallisuutta. Aikuisen sensitiivisyyden kehittäminen on keino lisätä lapsen osallisuutta. Kehittämistehtävän tavoitteena oli löytää päiväkodin aikuisille kehittämiskohteita sekä vahvuuksia aikuisen sitoutuneisuuden näkökulmasta. Aikuisen sitoutuneisuuteen sisältyy herkkyyks, aktiivointi ja autonomia. Pascalin ym. (1995) kehittämällä havainnointikaavakella Adult Engagement Scale (AES) voidaan tutkia aikuisen sitoutuneisuutta. Pascal ym. (1995) ovat kehittäneet mittarin Laeversin kehittämän Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (1993) -mittarin pohjalta.

Kehittämistyön lähestymistapa oli toimintatutkimus, jossa käytettiin osallistuvaa havainnointia ja yhteistä reflektointia pääasiallisina tutkimusmenetelminä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset ovat rakentuneet tutkimusprosessin aikana. Tutkimuskysymykset muodostuivat seuraaviksi: Miten aikuisen sitoutuneisuus ilmenee? Mitkä tekijät edistävät tai estävät aikuisen sitoutuneisuutta? Miten sitoutuneita lapset ovat aikuisen ohjaustilanteissa ja vapaan leikin tilanteissa? Aikuisen sitoutuneisuutta tutkivasta AES-mittarista (Adult Engagement Scale) muokattiin Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen reflektiomalli. Päiväkodin aikuiset tutustuivat aikuisen sitoutuneisuuden käsitteeseen ja malliin, jonka avulla aikuiset tutkivat videoituja aikuisen ja lapsen vuorovaikutustilanteita. Tutkimukseen kuului osana myös lapsen sitoutuneisuuden mittaaminen. Laeversin (1997) kehittämän lasten sitoutuneisuutta mittaavan LIS-YC-mittarin avulla tutkittiin lasten sitoutuneisuutta aikuisen ohjaustilanteissa ja lasten vapaan leikin tilanteissa. Päiväkodin aikuisten reflektioita omista ohjaustilanteista analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Päiväkodin aikuisilla oli herkkyyttä tunnistaa lapsen tarpeita. Heillä oli myös taitoa aktivoida lasta. Lasten sitoutuneisuuden keskiarvo aikuisen ohjaustilanteissa oli 4.1. Vapaan leikin tilanteissa lasten sitoutuneisuuden keskiarvo oli 4. Aikuisen sitoutuneisuuden kannalta merkittäviä tekijöitä olivat lapsiryhmän koko ja koostumus, keskeytykset ja päiväkodin struktuuri. Lapsen sitoutuneisuuden kannalta merkittäviä tekijöitä olivat lapsen ominaispiirteet, aikuisen sitoutuneisuus ja läsnäolo, tila ja lapsiryhmän koko. Keväällä 2010 päiväkodin aikuiset seurasivat, miten paljon aikuiset keskeyttävät aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. He ottivat käyttöönsä viestivihot, johon kirjataan viestit. Viestivihko toimi myös lapsista tehtyjen havaintojen dokumentointivälineenä. Tiimien oman toiminnan suunnittelu-aikaa oli lisätty. Johtaja oli hyötynyt Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen reflektointimallista. Hän oli hyödyntänyt sitä rekrytoinnissa ja kehityskeskusteluissa. Havainnoinnin ja sadutuksen avulla aikuiset voivat harjoitella lapsen kuulemistä ja näin lisätä lapsen osallisuutta. Pienryhmätyöskentely auttaa aikuista sitoutumaan vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Sitoutuneet aikuiset voivat vaikuttaa myös lapsen sitoutuneisuuteen vaikuttaviin tekijöihin.

Avainsanat: lapsen osallisuus, aikuisen sitoutuneisuus, lapsen sitoutuneisuus, varhaiskasvatus, toimintatutkimus

Tiina Siira

**“Why can't I choose another band?” Adult's Engagement as supporter of child's participation in day care center**

Year	2010	Pages	99
------	------	-------	----

The early education development unit project's, VKK-Metro unit's one goal in year 2010–2011 is child's and parents' participation. Municipalities in Helsinki region, the University of Helsinki, Universities of Applied Sciences and the Center of Expertise on Social Welfare (SOC-CA) have participated in this project. This action research is part of this developing work. The adults of two child groups working with children age between 3 and 5 were interested in developing their sensitivity with children. The adults' idea was that adult's sensitivity is one way to improve the child's participation. This developing project's main aim was to find more information from adult's engagement. Then adults would have more information from their engagement. Sensitivity, activity and autonomy includes to the adult's engagement. Pascal et al. (1995) have developed the Adult Engagement Scale (AES). This AES-scale has made for adult's engagement. Pascal et al. (1995) have made this AES-scale based on Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (1993)-scale made by Laevers.

This action research was a process. Theory and research questions have been built during the process. The most important methods of this research were observation and reflection. The research questions were: How adult's engagement appears? What factors support and prevent adult's engagement? How involved children are in situations with adults and in their free play situations? The Adult's and child's interaction reflection model was constructed for this research. It is based on The Adult Engagement Scale (AES). Based on this model, the adults explored their videotaped interactions with children. The material was analyzed with theory-based content analysis. The Leuven involvement scale for young children (LIS-YC) developed by Laevers (1997) offered the method to observe how involved children are in those situations with adults and also in their free play situations.

Based on the findings the adults of the day care center have sensitivity to recognize children's needs. They also have skills to activate children. The children were involved in their situations with adults and also in their free play situations (average rate 4.1 in interaction with adults and 4 in free play situations). The critical factors concerning adult's engagement were the structure of the day, the structure of the child group and interruptions caused by others and the small size of the child group. The critical factors concerning child's involvement were for example adult's engagement or presence the play room and the size of the child group. In the spring 2010 the adults of the day care center followed, how many interruptions adults are causing in the adult's and child's interaction. They started use the notebooks for delivering information and documenting observations on children for each other's. They increased groups' planning time. The leader of the day care center had benefit from The Adult's and child's interaction reflection model. She has used it in recruiting and in development discussions. As a conclusion, the adults can practice listening and participation of children by means of observation and the story crafting method. Small group working is helping adults to engage interaction with children. Engaged adults can also effect to factors of child's involvements.

Key words: child's participation, adult's engagement, child's involvement, early childhood education, action research

## Sisältö

1	Johdanto .....	7
2	Kehittämistehtävän tausta ja tarkoitus .....	8
2.1	Lapsi tässä ajassa .....	8
2.2	Tutkimuspäiväkodin kehittämistehtävä .....	11
3	Lapsen osallisuus .....	11
3.1	Lapsen osallisuuden portaat .....	13
3.2	Lapsen osallisuus päiväkodissa .....	14
3.3	Kasvatuskumppanuus tukee lapsen osallisuutta .....	17
3.4	Aikuinen lapsen osallisuuden tukijana .....	18
3.5	Kuuleva aikuinen lapsen oppimista tukemassa .....	19
3.6	Aikuisen sitoutuneisuus ja lapsen osallisuus .....	21
4	Osallistuva toimintatutkimus .....	23
4.1	Tutkimuksen kehittämisstrategia .....	23
4.2	Toimintatutkimuksen syklit .....	25
5	Havainnointi tiedonhankintamenetelmänä .....	27
5.1	Tutkija ja havainnointimenetelmä .....	27
5.2	Osallistuva havainnointi .....	28
5.3	Aktivoiva osallistuva havainnointi .....	29
5.4	Reflektion avulla kehittäminen .....	30
6	Havainnointia päiväkodista .....	33
6.1	Havainnoinnin ja reflektoinnin eteneminen .....	33
6.2	Havainnointia lapsen osallisuudesta ja päiväkodin ilmapiiristä .....	35
7	Lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden tutkiminen .....	36
7.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	37
7.2	Lapsen sitoutuneisuus .....	37
7.3	Lasten sitoutuneisuus varhaiskasvatuksen laadun mittarina .....	38
7.4	Lapsen emotionaalinen hyvinvointi .....	39
7.5	Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisillä (LIS-YC) .....	40
7.6	Aikuisen sitoutuneisuus .....	44
7.7	Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa (AES) .....	45
8	Sitoutuneisuuden havainnoinnin ja reflektoinnin toteutus .....	46
8.1	Videoinnin toteutus .....	46

8.2	Reflektoinnin toteutus .....	47
8.3	Lasten ja aikuisten sitoutuneisuus aikuisten ohjaustilanteissa .....	49
8.4	Lasten sitoutuneisuus vapaan leikin tilanteissa .....	58
8.5	Aikuisen sitoutuneisuuden reflektion analyysi .....	61
8.5.1	Herkyys .....	62
8.5.2	Aktivointi .....	64
8.5.3	Autonomia .....	66
8.5.4	Aikuisen sitoutuneisuutta edistävät ja estävät tekijät .....	67
9	Tulosten tarkastelu ja päätelmät .....	69
9.1	Aikuisen sitoutuneisuuden tarkastelua .....	69
9.2	Aikuisen sitoutuneisuutta estäviä ja edistäviä tekijöitä .....	74
9.3	Lapsen sitoutuneisuuden tarkastelua .....	77
9.4	Kehittämisehdotukset .....	81
10	Kehittämistehtävän arviointi .....	83
10.1	Kehittämistehtävän eettisyys .....	83
10.2	Kehittämisstrategian tarkastelua totuuden näkökulmasta .....	85
10.3	Kehittämistehtävän luotettavuuden arviointia .....	86
10.4	Toimintatutkimuksen validointiperiaatteet .....	88
10.5	Tutkija-kehittäjänä kehittämistehtävässä .....	90
	Lähteet .....	91
	Liitteet .....	96
	Liite 1 Pienryhmätoiminta .....	96
	Liite 2 Aikuisen sitoutuneisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä .....	98
	Liite 3 Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen reflektointimalli .....	99

## 1 Johdanto

Toteuttamani toimintatutkimus on osa VKK-Metro-hankkeeseen osallistuvan päiväkodin kehittämistyötä. VKK-Metro-hankkeen keskeiset toimijat ovat pääkaupunkiseudun kunnat Espoo, Helsinki, Kauniainen ja Vantaa sekä Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos ja pääkaupunkiseudun osaamiskeskus Socca. Hankkeessa tehdään yhteistyötä myös alueen ammattikorkeakoulujen ja muiden oppilaitosten kanssa. Hankkeen tavoitteena oli löytää pysyvä rakenne sekä toimintaperiaatteet varhaiskasvatuksen kehittämistyölle. Tavoitteena on myös varhaiskasvatuksen käytännöstä lähtevä tutkimustyö, jolloin varhaiskasvatuksen toimijat olisivat kiinteästi mukana kehittämis- ja tutkimustyössä. Hanke on toiminut nyt vuoden 2008–2009 tutkimuspäiväkotien varhaiskasvatuksen kehittämistyötä tukien. Tavoitteena oli vuonna 2008–2009 kehittää havainnointia, dokumentointia ja arviointia. (Mäkitalo 2009, 22-23.) Hankkeeseen vuonna 2010–2011 valittujen uusien tutkimuspäiväkotien kehittämistehtävien teemat liittyvät erityisesti lasten ja heidän vanhempiensa osallisuuden vahvistamiseen. Tavoitteina on kehittää varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta sekä varhaisen puuttumiseen ja tuen antamiseen liittyvää pedagogista osaamista. Lisänäkökulmana on alueellisen moniammatillisen yhteistyön kehittäminen. (VKK- Metro-hanke. Ohjeistus 2009.)

Erään päiväkodin kahden 3–5-vuotiaiden ryhmän aikuiset halusivat kehittää lapsen ja aikuisen vuorovaikusta. Heidän tavoitteenaan on lapsen osallisuuden lisääminen. Osallisuutta lisäävänä keinona he näkivät erityisesti aikuisen sensitiivisyyden kehittämisen. Kehittämistehtäväni tavoitteena on löytää päiväkodin aikuisille kehittämiskohteita sekä vahvuuksia aikuisen sitoutuneisuuden näkökulmasta. Sensitiivisyys, aktivointi ja autonomia kuuluvat aikuisen sitoutuneisuuden käsitteeseen. Näin kehittämiselle löytyisi aineistoa ja suuntaa, mihin edetä.

Toimintatutkimukseni on pyritty kirjoittamaan niin, että tutkimuksen prosessi välittyisi. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on rakentunut ja täydentynyt tutkimuksen edetessä. Tutkimuskysymykset ovat eläneet koko tutkimuksen prosessin ajan. Toimintatutkimukseni etenee prosessimaisesti. Havainnointi, suunnittelu, reflektio sekä toteutus kuuluvat vaiheina toimintatutkimukseni kahteen sykliin. Näkökulma kehittämistyössäni on pysynyt samana, mutta se on tarkentunut osallisuudesta aikuisen sitoutuneisuuden kehittämiseksi, ja siinä erityisesti aikuisen sensitiivisyyden kehittämiseksi. Päiväkodin aikuiset tutustuvat sitoutuneisuuden käsitteeseen ja hyödynnämme siihen sopivaa AES-mittaria. Tutkimukseen kuuluu osana myös lapsen sitoutuneisuuden mittaaminen. Aikuisten ohjaamat lapsen tai lapsiryhmän tilanteet sekä lasten vapaan leikin tilanteet videoidaan. Lapsen sitoutuneisuutta tutkitaan LIS-YC-mittarilla. Aikuiset refleктоivat toimintaansa videoinnilla dokumentoiduissa tilanteissa tätä tutkimusta varten muokkaamalla Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen reflektiomallin avulla. Aikuisten reflektointeja analysoin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla.

## 2 Kehittämistehtävän tausta ja tarkoitus

Lapsuus on arvokas aika ihmisen elämänkaareissa. Lasta ja perhettä koskettavat monet yhteiskunnalliset ilmiöt ja tekijät. Yhteiskunnan taloudellisen tilanteen vaihtelu vaikuttaa suuresti lasten elämään perheiden elämän tilanteiden kautta sekä myös siinä, miten kunnat panostavat taloudellisesti lasten hyvinvointiin. Päiväkodin aikuiset pystyvät vaikuttamaan lapsen hyvinvointiin kehittämällä omaa osaamistaan, esimerkiksi vuorovaikutustaan lapsen kanssa. Kehittämistyötäni koskevissa keskusteluissa päiväkodin johtaja on korostanut, että tämä kehittäminen tapahtuu niillä resursseilla, mitä tällä hetkellä on. Päivähoitoon ei ole tulossa mitään muutoksia esimerkiksi siihen, että saataisiin lisää henkilökuntaa tai lapsiryhmien ryhmäkokojen mitoituksia pienennettäisiin.

### 2.1 Lapsi tässä ajassa

Huhtanen (2004) tuo esiin Juha Siltalan (2001) ajatuksia lapsesta postmodernissa yhteiskunnassa, jossa työn arvostus on keskeistä. Siltalan mukaan (2001, 87) lapset maksavat sen, että vanhemmat kamppailevat työtaakan alla ja työn epävarmuuden vuoksi henkisesti poissaolevina lastensa maailmasta. Työstä irrottautuminen on vaikeaa kotonakin, koska ajatukset pyörivät vain työasioissa. (Huhtanen 2004, 33.) Työ on myös perheen hyvinvointia edistävää, mutta samalle se voi olla riski perheelle. Vanhempien kiireen ja poissaolon vuoksi lapset oireilevat muun muassa päänsäryllä, vatsakivuilla, masennuksella, ylilevottomuudella, keskittymishäiriöillä ja aggressiivisuudella. (Huhtanen 2004, 33.)

Mikkola ja Nivalainen (2009) pohtivat, että nykypäivänä lapsuus nähdään helposti myös suorittamisena. Lasten leikeissä näkyy enemmän kilpailua. Yhteiskunnan taloudelliset kasvutavoitteet valjastavat myös lapsen elämän. Lasta täytyy harjaannuttaa ja lapsella ei ole kasvurauhaa. Harrastuksien avulla kehitetään lapsen lahjakkuuksia. Tutkimukset eivät kuitenkaan tue sitä, että aikaisella harjaannuttamisella saavutetaan parempia tuloksia. Nykyajan vanhemmilla on paineita olla hyviä kasvattajia ja kasvatopedagogiset tutkimukset saattavat ohjata kasvatusta. (Mikkola & Nivalainen 2009, 9-11.)

Mikkola ja Nivalainen (2009) korostavat, että päivähoitotyössä päivähoidon ammattilainen on avainpaikalla katsomassa yhteiskunnallista kehitystä perheessä. Monia hyviä asioita on myös tapahtunut. Esimerkiksi isät osallistuvat enemmän lasten kasvatukseen. Kuitenkin erot perheiden välillä ovat suurentuneet. Lama 1990-luvulla ja nykyinen lama 2000-luvulla vaikuttavat perheitten elämään eriarvoistaen sitä. Päivähoidossa puolestaan laman seurauksena ryhmäkoot kasvavat, sijaisia ei saa palkata, aikuiset vaihtuvat ja väsyvät. Lapsuus nähdään kuitenkin kiinnostavana ja monet yhteiskunnalliset kasvatus-, koulutus- ja työvoimapolitiittiset intressit kohdistuvat enemmän lapsuuteen. (Mikkola & Nivalainen 2009, 9.)



Terveys 2015 -kansanterveysohjelma tuo esiin tärkeitä tavoitteita, esimerkiksi lapsen hyvinvoinnista huolehtimisen lapsen omassa ympäristössä. Arjen ympäristöt rakentuvat ja toimivat talouden sekä aikuisten ehdoilla. Arvot ja asenteet vaikuttavat siihen, mihin talouselämä ja päättäjämme kohdistavat resurssit. Terveys 2015 -kansanterveysohjelma muistuttaa, että suomalaisten pienten lasten terveydentila on kansainvälisissä vertailuissa käytetyn mittarin, imeväiskuolleisuuden, perusteella erittäin hyvä. Osa lapsista joutuu kuitenkin kehittymään huonommissa kasvuolosuhteissa ja -ympäristöissä. Väestöryhmien väliset terveyserot alkavat kehittyä jo lapsuudesta lähtien. Suuren osan ajastaan lapset viettävät päivähoitossa ja koulussa. Ne ovat merkittävä osa lasten arjen elämää ja ympäristöä. Lasten terveyttä uhkaavat tällä hetkellä erityisesti turvattomuuteen liittyvät oireet ja sairaudet, kuten mielenterveysongelmat ja sosiaalisen kehityksen häiriintyminen. Lasten psykososiaaliseen hyvinvointiin vaikuttavat heikentävästi niin yhteiskunnan kuin sosiaalisen ympäristön muutokset, media, yhteiskunnassa korostuva kilpailu. Lasten aseman ja lapsista huolehtimiseen vaikuttavat kulttuuri ja elämäntavat. (Terveys 2015 -kansanterveysohjelma.)

Professori Liisa Keltikangas-Järvinen (2009) tuo esiin huolensa suurista lapsiryhmistä ja vaihtuvista aikuisista päiväkodissa. Hänen mielestään tulisi arvioida, miten paljon turvaa pieni lapsi tarvitsee. Nyt liikaa mietitään sitä, miten paljon pieni lapsi sietää vaihtuvia aikuisia ja isoja ryhmäkokoja. Hänen mukaansa sopiva ryhmäkoko kolmevuotiaasta esikouluikäiselle lapselle olisi 8-10 lasta. Isot päiväkotiryhmät tutkimusten mukaan saattavat aiheuttaa alle 3-vuotiaille lapsille stressiä liiallisen melun, virikkeellisuuden sekä suuren kontaktien määrän vuoksi. Alle 3-vuotiaiden ryhmässä ei saisi olla enempää kuin 4-5 lasta. (Keltikangas-Järvinen 2009.)

Marjatta Kalliala (2008) on tutkinut aikuisen ja lapsen sitoutuneisuutta päiväkodissa. Tutkimuksessaan Kalliala huomasi, että laatu vaihtelee paljon päiväkodeissa. Hujala, Puroila, Parila ja Nivala (2007, 165) korostavat, että aikuisen ja lapsen vuorovaikutus on tärkeä laadun mittari päivähoitossa. Aikuisen sitoutumattomuuden selittäväksi syyksi ei noussut Kallialan (2008) tutkimuksessa ryhmäkoko. Suuri ryhmäkoko ei riitä selitykseksi sille, jos päiväkodin aikuinen ei ole sitoutunut, vetäytyy, ei ole sensitiivinen ja rajoittaa tarpeettomasti lasta. Kalliala (2008) tuo esiin, että ohjatussa toiminnassa ja vapaassa leikissä ryhmäkoon sääntely on merkityksellistä, ja se edellyttää aikuiselta varhaiskasvatuksen osaamista. Esimerkiksi ulosmenon ongelmia ja ruuhkia selittivät pikemminkin puuttuvat sijaisjärjestelyt tai huono organisointi. Vaikka ryhmäkoko ei saisi pitää selityksenä sille, että varhaiskasvatuksen laatu on huono, se on kuitenkin tärkeä laatukriteeri. Varhaiskasvatuksen laadun tärkeimpänä edellytyksenä on kuitenkin aikuisen osaaminen ja ammattitaito. (Kalliala 2008, 266-268.)

Kalliala (2008) tuo esiin myös aikuisen vallan suhteessa lapseen. Aikuinen käyttää valtaansa ja määrittelee sen, milloin hän suostuu vuorovaikutukseen lapsen kanssa, milloin keskustelee

mieluummin toisen aikuisen kanssa tai uppoutuu omiin ajatuksiinsa. Tällöin aikuisen ja lapsen suhde ei ole tasapainossa. (Kalliala 2008, 269.) Puroila (2002) toteaa myös, että valta jakautuu päiväkodissa epätasaisesti suhteessa lapsiin ja vanhempiin. Päiväkodin aikuisilla korostuu arjen työssään lapsen ja lapsiryhmän hallinta. Päiväkodin aikuiset ovat auktoriteetteja. (Puroila 2002, 179.) Kallialan (2008) mukaan passiiviset aikuiset päiväkodissa ovat ongelma, koska he jättävät käyttämättä mahdollisuutensa tukea lapsen hyvinvointia. Kalliala (2008) tuo esiin myös omahoitajan merkityksen. Monissa päiväkodeissa on käytössä omahoitajajärjestelmä. Lapsen kannalta merkityksellistä on, kuka lapsen omahoitaja on. Hänen mukaansa lapsella ei saisi olla omahoitajaa, jonka sensitiivisyys- ja aktivointiarvot ovat alhaisia. Tällainen aikuinen ei kykene luomaan luottamuksellista suhdetta lapseen. (Kalliala 2008, 269-270.)

Professori Irmeli Järventie (2001) tutkiessaan lasten hyvinvointia ja syrjäytymistä huomasi, että tutkimukseen osallistuneista lapsista noin kolmasosalla oli vakavia puutteita perushoivassa ja heillä oli kielteinen identiteetti. Perushoivan puutteet ilmenivät erityisesti riittävässä unen saannissa ja turvallisuudessa. (Järventie 2001, 89-93.) Pieni lapsi tarvitsee jatkuvasti turvalliseen kehitykseen aikuisen läsnäoloa. Turvallinen vuorovaikutus kehittää lapsen psyykkisiä rakenteita ja taitoja. Ihminen ei saa vaihtua koko ajan. (emt., 105.) Ohjaavan aikuisen merkitys on suuri. Hän ohjaa lasta läsnäolollaan ja huolenpidollaan ja myös yhä monimutkaisemmillä sanallisilla ohjeilla. Ohjauksen tulisi olla riittävä ja sopivaa, että aikuinen kykenisi huomioimaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeen (Vygotsky 1978). Liian vaativa ohjaus tai liian vaatimaton ohjaus ei tue myöskään lapsen kehittymistä. (Järventie 2001, 116-117.)

Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus luo pohjan lapsen arkipäivän toimintaympäristölle. Tärkeintä on, miten aikuiset toimivat lasten kanssa, miten he suhtautuvat lapseen, mitä asioita he kasvatuksessaan pitävät tärkeinä ja millaisia kasvatusmenetelmiä he lapsia ohjatessaan käyttävät. Tutkimuksissa on tullut esiin, että aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa tunteiden osoittaminen, kommunikaatio ja herkkyys (sensitiivisyys) reagoida lapsen tarpeille ovat tekijöitä, jotka antavat pohjan myönteiselle kehitykselle erityisesti älyllisessä ja kielen kehityksessä. Positiivinen kiintymys aikuiseen mahdollistaa lapsen oppimisen aikuisen tuella. (Hujala ym. 2007, 165-166.)

## 2.2 Tutkimuspäiväkodin kehittämistehtävä

Erään päiväkodin 3–5-vuotiaiden ryhmien aikuiset kiinnostuivat erityisesti oman sensitiivisyytensä kehittämisestä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Päiväkodissa osa aikuisista oli tutustunut Marjatta Kallialan (2008) väitöskirjasta tehtyyn kirjaan *Kato mua - kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa*. Heidän päiväkotinsa haki VKK-Metro-hankkeen tutkimuspäiväkodiksi vuodelle 2010–2011. Hakemuksessaan tutkimuspäiväkodiksi päiväkodin työntekijät tuovat esiin, että he haluavat kehittää aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Heidän mukaansa aikuisen sensitiivinen suhtautuminen, lapsen tarpeiden huomiointi, kuuntelu sekä lapselle merkityksellisten asioiden havaitseminen ovat lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin perustekijöitä. He olivat myös tutustuneet aikuisen sitoutuneisuuden käsitteeseen. Vuorovaikutusleikki on ollut myös päiväkodissa käytössä leikkikerhotoimintana. (Hakemus VKK-Metron tutkimuspäiväkodiksi 2009.)

Marraskuussa 2009 otin yhteyttä päiväkodin johtajaan ja he ottivat minut mukaansa omaan kehittämiseensä. Kehittämistehtäväni työnimi oli ”Lapsen ääni esiin päiväkodissa”, joka kuvaa hyvin päiväkodin aikuisten tavoitetta kehittämiselleen. Tarkoituksena oli tukea lapsen osallisuutta ja emotionaalista hyvinvointia kehittämällä aikuisen sitoutuneisuutta sekä siinä erityisesti sensitiivisyyttä ja siten saada lapsen ääni kuuluville. Opinnäytetyöni lopulliseksi nimeksi muotoutui erään pojan lausahdus askartelutilanteessa ”Minkä takia muulla nauhalla ei voi tehdä?” Se tuo esiin sen, että lapsi voi jo saada oman äänensä kuuluvaksi aktiivisella kysymisellä. Päiväkodin kehittämistyö kestää hankkeen aikataulun mukaan 2010 keväästä syksyyn 2011. Oma varsinainen aktiivinen osallistumiseni päiväkodin kehittämistoimintaan tapahtui kevään 2010 aikana. Tarkoituksena oli, että päiväkodin aikuiset saisivat tietoa omasta kehittämiskohteestaan tutkimuksen aikana ja he voisivat näin hyödyntää tutkimusaineistoa kehittämistyön prosessin aikana.

## 3 Lapsen osallisuus

Lapsen osallisuutta pääkaupunkiseudun päiväkodeissa tutkineet Elina Stenvall ja Ullamaija Seppälä (2008) määrittelevät osallisuuden yhteisölliseksi toimintakulttuuriksi. Yhteisöllisessä toimintakulttuurissa jokaisella toimijalla on oikeus saada äänensä kuuluville; vanhemmilla, lapsilla ja kasvattajilla. Yksilöllisyyden korostus, aikuisuudesta luopuminen tai vapaa kasvatus eivät kuitenkaan liity osallisuuteen. (Stenvall & Seppälä 2008, 42.) Koivula (2010) tuo esiin Wiesenfeldin (1996, 339) yhteisöllisyyden määritelmän, jonka mukaan yhteisö rakentuu jäsentensä yksilöllisten identiteettien kautta. Yhteisön ja jäsenten identiteetit yhdistyvät. Yhteisö muodostuu ”yksilöiden tarpeiden, sosiaalisten suhteiden, tunteiden, verkostoitumisen ja voimavarojen jakamisen, psykologisten tekijöiden (esimerkiksi kiintymys, valtautuminen, yhteisöön kuulumisen tunne) sekä sosiaalisten tekijöiden (esimerkiksi osallistuminen, solidaarisuus

ja sitoutuminen) varaan. Myös säännöt ovat oleellinen osa yhteisöä”. (Koivula 2010, 20.) Stenvallin ja Seppälän (2008, 19) tutkimuksen mukaan osallisuus määrittyy ”yhteisölliseksi toimintatavaksi, jossa lapsi omien kykyjensä mukaan saa osallistua arkiaskareisiin, jossa häntä kuullaan ja hänen vaikutusmahdollisuuksiaan tuetaan ja jossa hän on mukana luomassa päiväkodin toimintakäytäntöjä ja oppimisen polkuja”.

Nivalan (2009) mukaan osallisuus on yhdessä elämistä. YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitteista eräs tärkeimpiä on lasten oikeus osallisuuteen. Lapsen osallisuuteen liittyvä tärkein asia lapselle on tulla kuulluksi jokapäiväisessä arjen elämässä sekä leikeissä. On tärkeää kuulla lapsen mielipiteitä, mutta se ei ainoastaan riitä. Pienen lapsen tulee saada kokea olevansa oman yhteisönsä, esimerkiksi päiväkotiryhmänsä, arvostettu ja hyväksytty jäsen. Osallisuuteen kuuluvat olennaisena lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet sekä toimiminen vertaisryhmissä. Lapsen osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsi kokee olevansa turvassa, tulevaisuutta kohdatuksi ja hänen tarpeensa tyydytetään. Lapsen oikeuksien kolme linjausta eli lapsen oikeus suojeluun, voimavaroihin ja osallistumiseen nähdään kansainvälisessä keskustelussa yhtä tärkeinä. (Nivala 2009.)

YK:n lasten oikeuksien sopimuksen mukaan ”sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti”. (YK:n Lasten oikeuksien sopimus 12 artikla.) Lasten oikeuksien sopimuksessa edelleen todetaan: ”Lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä. Tämä oikeus sisältää vapauden hakea, vastaanottaa ja levittää kaikenlaisia tietoja ja ajatuksia yli rajojen suullisessa, kirjallisessa, painetussa, taiteen tai missä tahansa muussa lapsen valitsemissa muodossa. Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toiminna joko suoraan tai edustajan tai asianomaisen toimielimen välityksellä kansallisen lainsäädännön menettelytapojen mukaisesti.” (YK:n lasten oikeuksien sopimus 13 artikla.)

Lapsen oikeus osallisuuteen on kirjattu YK:n lasten oikeuksien sopimukseen. Tamminen ja Pekki (2002) kertovat, että se toteutuu tällä hetkellä vielä huonosti. On ollut erilaisia kokeiluja, joilla lapsen osallisuutta on pyritty parantamaan, mutta usein lapsia on osallistettu aikuisten tavoilla, aikuisen mallin mukaan ja aikuisen ehdoilla. Lapsilla tulisi olla oikeus tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa. Se ei tarkoita kuitenkaan sitä, että lapsi itse ja yksin päättää tai määrää omista asioistaan, vaan aikuisen tulee ottaa vastuu päätöksenteosta. Lasten aktiiviselle osallistumiselle tulisi löytää keinoja lapsen omilla tavoilla ja hänen ehdoillaan. Lapsen perusoikeuksia tulisi tarkastella lapsen näkökulmasta, lapsen tarpeista käsin. (Tamminen & Pekki 2002, 12.)

Nivala (2009) korostaa, että varhaiskasvatustalainsäädäntöä uudistettaessa tulisi kiinnittää huomio erityisesti siihen, miten esimerkiksi edistetään lasten osallisuutta päiväkodissa turvaamalla rakenteet säädösten välityksellä, joita ovat henkilöstömitoitus, varhaiskasvatussuunnitelma, kodin ja henkilöstön välinen kasvatuskumppanuus. (Nivala 2009.)

### 3.1 Lapsen osallisuuden portaavat

Hartin (1992) mukaan lapsen osallisuus kasvattaa lapsen motivaatiota ja osaamisen tunnetta. Lapselle tulisi antaa mahdollisuus osallistua ja antaa myös vastuuta. (Hart 1992, 7.) Hartin (1992) osallisuuden kahdeksan porrasta kuvaavat lapsen osallisuutta eri vaiheissa.

Lapsen osallisuuden portaavat (Hart 1992)
Child-initiated, shared decision with adults
Child-initiated and directed
Adult-initiated, shared decisions with children
Consulted and informed
Assigned but informed
Tokenism
Decoration
Manipulation

**Taulukko 1: Lapsen osallisuuden portaavat** (Hart 1992, 10.)

Kolmella ensimmäisellä portaalla (manipulation, decoration ja tokenism) ei ilmene lapsen osallisuutta. Kaikilla kolmella portaalla yhteistä on aikuisen manipulaatio ja se, että lapsilla ei ole käsitystä siitä, mihin he osallistuvat. Lapsen osallisuus on näennäistä. Portaita edetessä lapsen osallisuus lisääntyy. Neljännellä portaalla (assigned but informed) lapsi on tietoinen siitä, mihin hän osallistuu ja tietää, kuka tekee päätökset. Lapsen rooli toiminnassa on tarkoituksenmukainen. Hän osallistuu vapaaehtoisesti. Viidennellä portaalla (consulted and informed) lapsen rooli muuttuu jo aktiivisemmaksi. Lapsi toimii ns. konsulttina, mutta toiminta on aikuisten johtamaa edelleen. Lapsi ymmärtää toiminnan prosessin ja hänen näkemyksillään on suuri merkitys. Kuudennella portaalla (adult-initiated, shared decisions with children) on jo lapsi mukana päätöksenteossa, joka on jo todellista osallisuutta. Seitsemännellä portaalla (child-initiated and directed) lapsi voi jo johtaa toimintaa. Hartin (1992) mukaan on monia tilanteita, missä lapsi voi toimia näin. Hän tuo esiin, että kun ilmapiiri on lasta tukeva, lapsi voi toimia yhdessä muiden lasten kanssa yhteistyössä. Kahdeksannella portaalla (child-

initiated, shared decision with adult) lapset ovat jo yleensä vanhempia teini-ikäisiä, jotka pystyvät jo toimimaan näin korkealla portaalla. (Hart 1992, 10-16.)

Oranen (2009) pohtii lapsen osallisuuden portaita. Mitä korkeammalle lapsi kiipeää, sitä enemmän hän osallistuu. Lapsella on myös enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa. Hän tuo tärkeänä esiin lapsen oman kokemuksen osallisuudesta, että lapsella on ollut todellinen mahdollisuus vaikuttaa häntä koskevissa asioissa. Hän myös arvioi lapsen osallisuuden portaita kaavamaisiksi, jos lähdetään vain tavoittelemaan mahdollisimman korkealle portaalalle pääsyä. Oranen toteaaakin, että osallisuus voi toteutua monin eri tavoin aikuisen ja lapsen yhteisessä toiminnassa. Osallisuuden toteutuminen on riippuvainen myös organisaation mahdollisuuksista toteuttaa lapsen osallisuutta. (Oranen 2009.)

Piekkari ja Nousiainen (2007) pohtivat osallisuuden portaita koulun näkökulmasta. Heidän mukaansa ensimmäisellä portaalla oppilas sopeutuu valmiisiin suunnitelmiin. Heistä tämä on Suomessa tavallinen lasten osattomuuden muoto. Toisella portaalla oppilaita kuullaan, mutta oppilailla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoon. Tällöin kuitenkin vaihdetaan jo tietoa. Kolmannella portaalla oppilaat osallistuvat suunnitteluun aikuisten ehdoilla. Piekkari ja Nousiainen (2007) korostavat, että todellisessa suunnittelyyhteistyössä molemmat osapuolet tuovat näkemyksensä esiin ja siitä muodostetaan yhteinen näkemys. Silloin siirrytään heidän mukaansa osallistumisesta osallisuuteen. (Piekkari & Nousiainen 2007, 24-25.)

### 3.2 Lapsen osallisuus päiväkodissa

Stenvallin ja Seppälän tutkimus (2008) Talo lapsia varten - lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa toi esiin lasten osallisuuden kehittämisen tärkeyden. Talo lapsia varten - tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten osallisuutta päiväkodeissa. Millaisia määrittelyjä päiväkodit käyttävät ja miten ne lasten osallisuuteen suhtautuvat. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville myös, millaisia vaikutusmahdollisuuksia lapsilla on ja miten lasten osallisuutta voidaan lisätä. (Stenvall & Seppälä 2008, 5.) Tutkijoiden mukaan lasten yksilölliset vaikutusmahdollisuudet toteutuvat huonosti. (Stenvall & Seppälä 2008, 42.)

Tamminen ja Pekki (2002) tutkivat Lapsen ehdoilla -projektissa Tampereella ja Hämeenkyrön kunnassa, miten lasten etu toteutuu kunnallisissa palveluissa niiden ihmisten silmin, jotka käytännössä lasten kanssa työskentelevät. Hyvin moni asia oli järjestetty aikuisen näkökulman mukaan. Periaatteessa aikuiset ajattelivat, että lapsen etu on tärkein. Käytännön toiminnassa tuli kuitenkin esiin aikuisten erilaiset tavat tehdä työtä sekä aikuisten käyttämä valta. Tutkijat huomasivat myös, että aikuisia huolestutti se, että jos lapsen näkökulma otetaan huomioon, aikuiselta katoaa valta ja vastuu. Nykyisessä palvelujärjestelmässä ei ehdi muodostua tunnesiteitä, koska työntekijät vaihtuvat ja lapsiryhmät ovat liian suuria. Lapset ja aikuiset

eivät ehdi riittävästi tutustua toisiinsa. Vuorovaikutus ja yhteistyö sujuisivat kuitenkin paremmin tuttujen ihmisten kesken. Lapselle on myös hankalaa aikuisten erilaiset odotukset lapselle; toinen odottaa lapselta aktiivisuutta, toinen hiljaisuutta ja kolmas haluaakin jotain ihan muuta. Tutkijat pohtivat, että nyt ajatuksia tulisi herättää kenelle kuuluu kasvatusvastuu tilanteessa, jossa lapset viettävät suurimman osan päivästä muualla kuin kotona vanhempiensa kanssa. Lasta ympäröivät monet vaihtuvat aikuiset ja kukaan ei ole pysyvästi läsnä lapsen arkipäivässä. (Tamminen & Pekki 2002, 12.)

Stenvall ja Seppälä (2008) sovelsivat aikuisen suhtautumisen tutkimisessa Thomasin (2002) jaottelua; kliiniseen, kyyniseen, byrokraattiseen ja arvosidonnaiseen suhtautumistapaan. Kliininen suhtautuminen pitää lapsen osallisuutta vaarana ja riskinä lapsen hyvinvoinnille. Kyyninen suhtautumistapa näkee, että lapsi on manipuloiva ja tavoittelee valtaa, joka on myös vaarallista. Byrokraattisessa tavassa lapsi otetaan mukaan, koska sääntöjen ja normien mukaan niin kuuluu tehdä. Arvosidonnainen suhtautumistapa korostaa lapsen osallisuutta omana arvonaan ja sen merkitystä lapselle. Tutkijat loivat viidennen suhtautumistavan, joka oli käytännöllisesti osallisuuteen suhtautuminen. Osallisuuteen suhtautumiseen vaikuttavat aikuisten asenne, päiväkodin resurssit, lasten ikä ja kehitystaso, päiväkodin toimintakulttuuri sekä lasten vaikutusmahdollisuudet. Käytännöllisesti suhtautuvat tiesivät osallisuus-käsitteen ja kokivat sen tärkeäksi osaksi työtään. Heistä oli kuitenkin vaikeaa toteuttaa lasten osallisuutta niin paljon kuin he haluaisivat. (Stenvall & Seppälä 2008, 39.)

Liisa Karlsson (2000) on tutkinut lasten osallisuutta sadutusmenetelmän avulla. Satukeikka-projektissa vuosina 1995-1999 oli mukana 47 ammattilaista eri instituutioista. Ammatillaiset olivat pääasiassa päivähoidosta, mutta mukana oli myös neuvolapsykologi, alkuopettajia, koulutussuunnittelija sekä leikkitoiminnan ohjaaja. Työntekijät olivat eri puolilta Suomea 14 erikokoisesta kunnasta. (Karlsson 2000, 20.) Tutkimukseen osallistuvia lapsia oli noin tuhat ja he olivat iältään 8 kuukaudesta 15 vuoteen. Pääosa lapsista oli 3–7-vuotiaita. Tutkimuksessa tarkasteltiin lasten asemaa analysoimalla heidän mahdollisuuttaan osallistua aktiivisesti ja aloitteellisesti instituutioiden toimintaan. (Karlsson 2000, 10.) Tutkija määrittelee instituutiot paikoiksi, joissa lapset toimivat ammattilaisten kanssa, kuten perhepäivähoito, päiväkotit, peruskoulun ala-aste, neuvola, kerho. (Karlsson 2000, 16.)

Sadutusmenetelmän avulla ammatillaiset tavallaan pakotettiin lapsen kuulijaksi. Sadutus on arvostavaa kuuntelua, koska aikuisen tulee kirjata lapsen satu niin kuin lapsi sen kertoo korjaamatta ja tekemättä tarkentavia kysymyksiä. Ammatillainen on kuulija ja lapsi kertoja. Ammatillaiset joutuivat jo näin muuttamaan toimintakulttuuriaan. Sadutusmenetelmä oli hyvä lapsilähtöinen menetelmä ja dokumentointikeino. Menetelmä osoittautui myös hyväksi yhteistyömenetelmäksi instituutioiden ja vanhempien välisessä yhteistyössä. Ammatillisten käsitykset lapsista muuttuivat tutkimuksen aikana. He alkoivat nähdä nyt lapset osaavina ja

aktiivisina toimijoina. Lasten arvostus nousi. Yhteisöllisyys alkoi korostua. Lapsen tiedolle tuli arvo. Erilaisia ”eksperttisen toiminnan” elementtejä nousi esille, kuten käsitys lapsesta vastavuoroisena osallisena, reflektointi, uuden tiedon soveltaminen, sitoutuminen jne. Sadutusmenetelmää voi käyttää myös väärin vallan välineenä väheksymällä lapsen satua. (Karlsson 2000, 10, 20, 16, 185-187.)

Monika Riihelä (1996) tutkiessaan lasten (3–12-vuotiaiden) vuorovaikutusta ammattilaisen kanssa kiinnitti huomiota siihen, että lapset kokevat aikuisten tekemät kysymykset kiusallisiksi. Aikuisten kysymykset saattavat jopa rajoittaa lapsen omaa ajatuksen muodostumista. Riihelän (1996) mukaan olisi tärkeää kehittää menetelmiä, joiden avulla lapset itse ryhtyisivät tutkimaan ja kysymään. Hän arvioi, että lapset saataisiin osallistumaan enemmän, kun aikuisten kysymyksistä siirryttäisiin lasten omiin kysymyksiin. Aikuinen kysymyksillään usein enemmänkin estää lasta kertomasta mielipiteitään kuin tukee lapsen kuulluksi tulemistä. Lapsi kysyessään pohtii asioita. Tämä ei edellytä aikuiselta sitä, että hän pyrkii kertomaan lapselle oikean vastauksen tai tekemään johdattelevan vastakysymyksen. Aikuisen tulisi pysähtyä lapsen kysymysten äärelle yhdessä pohtimaan ja tutkimaan lapsen kanssa. (Riihelä 1996, 183-185.)

Karlssonin (2005) mielestä lapset ovat tottuneet aikuisten epäaitoihin kysymyksiin, joihin aikuiset itse jo tietävät vastauksen. Lapset vastaavat lyhyesti ja aikuinen joutuu kysymään lisää. Lapset myös pohtivat, millaisen vastauksen aikuinen haluaa. Pieneltä lapselta on vaikea saada kysymällä selville, mitä hän haluaa ja ajattelee. Kysymiseen liittyy myös valtaa. Karlssonin (2005) mukaan kysyjä käyttää aina valtaa, koska hän tekee aloitteen. Kysymysten tekijä määrää ja ohjaa lasten ajattelua. Aikuisten kysymykset vähentävät lasten kysymyksiä. (Karlsson 2005, 34-35.)

Stenvall ja Seppälä (2008) korostavat, että päiväkodin työntekijöiden lapsen osallisuuden määrittelemisen vaatii vielä hiomista, jotta käsitteestä muodostuisi yhteinen. Tärkeää on, että aikuiset muuttavat asennettaan lapsen osallisuutta kohtaan ja myös olisivat valmiita luopumaan vallastaan. Lapsen osallisuus ei tarkoita, että lapsi päättää aikuisten asioista vaan tarkoittaa sitä, että häntä kuullaan ja hänen mielenkiinnon kohteilla sekä ideoilla on merkitystä. (Stenvall & Seppälä 2008, 41-42.) Lehtinen (2000) kertoo, että lapsen toimijuuden korostaminen nähdään usein aikuisen roolia kaventavana. Ajatellaan, että lapsen toimijuuden vahvistaminen vähentäisi kasvatuksen merkitystä sekä aikuisen asiantuntijuutta kasvattajana. Lehtisen mukaan asia on päinvastoin. Hänen mukaansa tällöin aikuisen asiantuntijuus ja pedagoginen osaaminen korostuvat. (Lehtinen 2000, 200.)



### 3.3 Kasvatuskumppanuus tukee lapsen osallisuutta

Myös kasvatuskumppanuus tukee lapsen osallisuutta. Hyvä toimiva yhteistyö vanhempien ja päiväkodin aikuisten kesken kannattelee lasta. Lapsella on tietoisuus vanhempien ja päiväkodin aikuisten keskusteluyhteydestä. Se tuo turvallisuutta lapsen arkipäivään. Lapsi tietää, että hän tulee kuulluksi myös vanhempiensa kautta. Vanhemmat osaavat kertoa heidän lapsensa tarpeista ja tottumuksista lapsen aloittaessa hoitoa. Lapsen päiväkotiryhmän aikuiset saavat näin arvokasta tietoa lapsesta ja tutustuvat lapseen. Kasvatuskumppanuuden arvomaailmaan sisältyy kuulemisen, kunnioituksen, dialogisuuden ja luottamuksen periaatteet. Päivähoidon kasvattaja kuuntelee vanhemman asiaa, ajatuksia ja puhetta ja uskaltaa ottaa vastaan erilaisia viestejä. Kunnioitus ilmenee kasvattajan lasta, perhettä ja vanhempia arvostavina ajatuksina ja tekoina. Dialogisuus merkitsee yhteisen ymmärryksen rakentamista ja luottamuksellisen keskusteluilmapiirin luomista vanhempien ja henkilöstön välille. (Varttua 2006.)

Lasten vanhemmilla on ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu. Kasvattajien ja velvollisuus on tukea vanhempaa tässä kasvatustehtävässä. Yhteistyö vanhempiin nähdään tärkeänä. Bronfenbrennerin kasvatusteorian (1979) myötä perheen subjektiasema korostui. Perheen ja päivähoiton kasvattajien välinen yhteistyö tuli tärkeäksi. Päivähoidon ammattilaisen tiedon ja asiantuntemuksen tulisi tukea vanhempien asiantuntijuutta. Mitä sitten jos tässä yhteistyössä on näkemysristiriitoja? Vuorovaikutuksen toimivuuteen tulisi panostaa, koska silloin olisi myös helpompi ottaa huoli puheeksi. Vuorovaikutuksen toimivuudesta on vastuussa ensisijaisesti kasvattaja. (Keskinen & Virjonen 2004, 81.)

Leino (2006) pohtii pro gradu työssään kasvatuskumppanuutta Bronfenbrennerin (1979) ekologisen kasvatusteorian viitekehyksessä. Jotta toiminta olisi lapselle merkityksellistä ja siinä huomioitaisiin lapsen kehitystaso, on keskustelu ensiarvoisen tärkeää vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kesken. Hän korostaa vanhempien ja henkilökunnan yhteisen keskustelun merkitystä erityisesti vielä silloin, kun on kysymyksessä aivan pieni lapsi, joka ei itse osaa vielä kertoa. Näin päiväkodin työntekijät voivat suunnitella lapsen tarpeita huomioivaa yksilöllistä hoitoa, kasvatusta ja opetusta. (Leino 2006, 14.)

Kasvatuskumppanuudessa kasvattajat ja vanhemmat toimivat yhdessä. Vanhemmilla ja kasvattajalla on tärkeää, mutta erilaista tietoa lapsesta. Vuorovaikutustaidot ovat kasvattajalla tärkeät. Kasvatuskumppanuudessa ammattitaito rakentuu vuorovaikutustaitojen harjoittelussa, työntekijän oman työn ja vuorovaikutussuhteiden reflektoinnissa sekä yhteisen ymmärryksen saamisessa lapsen vanhempien sekä muun kasvattajayhteisön kesken. Avoin vuoropuhelu auttaa jakamaan arjen kasvatus- ja hoitovastuuta. Vanhemman tulee voida luottaa siihen, että lapsi tulee kuulluksi päivähoitossa. Myös kasvatuskumppanuudessa kasvattajan ja vanhemman suhde perustuu ammatilliseen perustehtävään. (Kaskela & Kekkonen 2006, 19-21.)

### 3.4 Aikuinen lapsen osallisuuden tukijana

Lapsi tarvitsee kokemuksen kuulumisesta ryhmään ja sen ihmissuhteisiin. Päiväkodissa ja koulussa aikuisen rooli lämpimän kasvatusyhteisön luomisessa on merkittävä ja se vaatii myös ammattitaitoa. Kasvatusyhteisöissä vallitsee vuorovaikutussuhteiden monimuotoinen maailma, jossa risteilevät erilaisten ihmisten erilaiset tarpeet sekä myös kilpailevat voimasuhteet. Ensimmäiset viikot uudessa päiväkotiryhmässä tai koululuokassa ovat tärkeitä lapselle, koska lapsi muodostaa tällöin käsityksensä ryhmän jäsenistä. Päiväkotiryhmän tai koululuokan aloitus on tärkeä myös aikuiselle. Lapset oppivat huomaamaan, että he voivat vaikuttaa sosiaaliin suhteisiin omista lähtökohdistaan käsin. He myös huomaavat sen, ettei aina saa kaveria leikkiin. Aikuisen vastuulla on tukea lapsen sosiaalistumisprosesseja ja häneltä vaaditaan myös tietoa ryhmäprosesseista. (Rasku-Puttonen 2006, 111-112.)

Koivula (2010) tutkiessaan lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista havaitsi neljä lapsen yhteisöllistä oppimista tukevaa päätekijää, joita olivat ystävyysuhteet, yhteinen toiminta, toimiva vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne. Myös riittävät vuorovaikutustaidot olivat merkityksellisiä. Yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen esteenä olivat puutteet vuorovaikutustaidoissa, kilpailu sekä opettajien autoritaarisuus. (Koivula 2010, 160.) Ryhmän yhteisön rakentuminen vaatii lasten osallisuuden tukemista. Ilmapiirin luomisen ja lasten vuorovaikutussuhteisiin panostaminen vaatii aikaa. Tämä kuitenkin kannattaa, koska hyvä yhteishenki kannattelee lapsiryhmää tai koululuokkaa. Alussa on tärkeää tutustua lapsiin, keitä päiväkotiryhmässä tai koululuokassa olevat lapset ovat. (Rasku-Puttonen 2006, 112.)

Lapset ja aikuiset voivat laatia yhdessä ryhmän säännöt. Tämä edistää yhteisöön kuulumista ja lapset pystyvät vaikuttamaan myös siihen, että millaisia sääntöjä ryhmässä on ja mitä siitä seuraa, jos sääntöjä rikotaan. Keskustelemalla lapset pystyvät paremmin ymmärtämään perusteluja säännöille. Yhteisön kehittyminen ja siinä osallisena oleminen ei aina ole mukavaa. Prosessin aikana ilmenee monenlaisia negatiivisia ilmiöitä, kun ryhmän jäsenet selvittävät valtasuhteitaan ja omaa rooliaan ryhmän jäsenenä. (Rasku-Puttonen 2006, 112-113.) Lasten kiusaamista päiväkodissa tutkineet Kirves ja Stoor-Grenner (2010) tuovat esiin, että kiusaamista esiintyi päiväkodeissa psyykkisenä, fyysisenä tekona ja sanallisena tekona. Psyykkisiä kiusaamismuotoja olivat esimerkiksi leikin ulkopuolelle jättäminen, kiristäminen, poissulkeminen, uhkailu ja manipulointi. Fyysisiä kiusaamisen muotoja olivat esimerkiksi lyöminen, potkiminen, nipistely. Sanallisia tekoja olivat esimerkiksi lapsen haukkuminen, nimittely ja selän takana puhuminen. Tutkimukseen osallistuneet lapset osasivat myös kertoa ryhmän dynamiikasta, esimerkiksi kuka määrää ja kuka jää leikeissä ulkopuolelle. Kiusaamista tapahtui eniten vapaan leikin tilanteissa ulkona, mutta myös silloin, kun aikuinen oli läsnä. Aikuisen oli vaikeaa välillä tunnistaa kiusaamista nahistelusta tai riitelystä. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 42.)

Rasku-Puttonen (2006) mukaan on tärkeää korostaa lapsille, että kuunnellaan, jaetaan ja keskustellaan yhdessä, jolloin yhteinen lämmin kunnioittava ilmapiiri alkaa muodostua. Ryhmän jäsenten tulee tuntea itsensä myös tarpeelliseksi ja erilaiset vastuulliset tehtävät sitouttavat lapsen ryhmään. Yhteisen päämäärän eteen työskentely tukee myönteistä kehitystä. Erilaiset vastuutehtävät tukevat myös lapsen itseluottamusta ja vastuuntuntoa sekä arvostusta. (Rasku-Puttonen 2006, 112-113.) Kirves ja Stoor-Grenner (2010) tuovat myös esiin lapsen osallisuuden tukemisen ja aikuisen sitoutumisen lapsiryhmään kiusaamisen ehkäisemisen keinona. Aikuisen olisi hyvä havainnoida lapsiryhmää, mitä he tekevät ja millainen ilmapiiri lasten keskuudessa on. Aikuisen tulisi olla seuraamassa lasten leikki-tilanteita sekä osallistua myös niihin tarvittaessa. Aikuinen pystyy omalla pienellä ohjauksellaan vaikuttamaan leikin suotuisaan kulkuun. Kiusaamisen ehkäisemiseksi aikuisen toiminta on tärkeää, miten hän tukee lasten osallisuutta ja tunnistaa erilaisia ilmiöitä lapsiryhmässä. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 47-48.)

Lapsen osallisuuden tukeminen alkaa päiväkodissa ja jatkuu koulussa. Lasten osallisuuden dynamiikan tunteminen on tärkeää. Osallisuuden kokemukset vahvistavat lapsen kokemusta merkityksellisenä toimijana yhteisössä. (Rasku-Puttonen 2006, 113.)

### 3.5 Kuuleva aikuinen lapsen oppimista tukemassa

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan aikuinen opettaa lapselle perustaidot sekä objektiivisia tosiasioita, jotka luovat tavoitteet opetukselle. Kuitenkaan nykyisten tietojemme siirtäminen tulevalle sukupolvelle ei ole riittävää eikä ole takuuna sille, että lapset pärjäävät tulevaisuudessa. Tällä hetkellä tavoitteena on opettaa oppimaan oppimisen taitoja. Behavioristinen oppimiskäsitys ei ole enää muuttuvassa maailmassa riittävä, vaan varhaiskasvatuksessa korostetaan konstruktivistista oppimiskäsitystä. Hujala ym. (2007) kertovat Von Glaserfeldin (1995) näkemyksen konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä: ”oppiminen nähdään ennen kaikkea jatkuvana yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvänä prosessina, jossa yksilö toimii valikoiden, muuntaen ja tulkiten vastaanottamaansa informaatiota sekä rakentaen niiden pohjalta uudelleen ajattelunsa ja toimintansa malleja.” (Hujala ym. 2007, 50-52.) Karlsson (2005) toteaa, että oppiminen on vastavuoroista ja ei tapahdu tyhjiössä. Oppija on vuorovaikutussuhteessa toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Karlsson (2005) korostaa vielä leikin ja leikillisyyden merkitystä oppimisessa. (Karlsson 2005, 23.)

Lapsilähtöisyys on konstruktivistisessa oppimisessa lähtökohtana. Lapsi nähdään aktiivisena oppijana ja oman oppimisensa subjektina. Aikuinen antaa tilaa lapsen oppimisprosessin rakentumiselle. Aikuisen tehtävänä ei ole tarjota lapselle valmiiksi rakennettuja oppimiskokemuksia. Kasvatusprosessin lähtökohtana ovat aina lapsi ja lapsen tarpeet sekä osaaminen. Vygotsky (1978) kuvaa sen sanalla lapsen lähikehityksen vyöhyke. Tämä määrittää aikuisen toiminnan lasta ohjattaessa eli sen, miten aikuinen toimii ohjattaessaan lasta. Jokaisella lapsella on

oma lähikehityksen vyöhykkeensä. Alussa lapsi saattaa tarvita enemmän apua aikuiselta, mutta lapsen oppiessa aikuinen vetäytyy ja tehtävien tulisi myös kehittyä haasteellisemmaksi lapselle. Lapsi oppii parhaiten niitä asioita, mitkä häntä kiinnostavat ja ovat lähellä hänen arkipäiväänsä. Aikuisen tulisi tuntea lapsi ja hänen kiinnostuksensa kohteet. Tämä edellyttää aikuiselta lapsen toiminnan havainnointia ja dokumentointia sekä arviointia. Lapsen oppiminen perustuu myös vuorovaikutukseen vertaisryhmän kanssa. Vygotskyn (1978) mukaan vuorovaikutus aikuisen tai osaavamman lapsen kanssa on oppimisen perusta. Aikuinen, vertaisryhmä ja leikki tarjoavat lapselle oppimisen rakennustelineet (scaffolding). Aikuisen ei tule rakentaa lapsen oppimisen taloa vaan hän tarjoaa lapselle oppimiseen sopivat rakennustelineet. (Hujala ym. 2007, 55-57.)

Karlsson (2005) toteaa, että oppimista voidaan myös estää. Esimerkiksi jatkuva arvostelu, negatiivinen huomiointi ja odotukset heikentävät lapsen itsetuntoa. On tärkeää luoda tilanteita, joissa lapsi saa kertoa omia mielipiteitään, häntä kuullaan ja hän kuulee toista, keskustellaan ja pohditaan yhdessä. Aidossa osallistumisessa jokaisella niin aikuisella kuin lapsellakin on mahdollisuus kertoa ja tulla kuulluksi. Tämä edellyttää luottamusta. (Karlsson 2005, 23-25.)

Hujala ym. (2007) tuo esiin, että oppimisen rakennustelineet ovat arkipäivän ilmiö, joka ilmenee luonnostaan vanhempien tavassa toimia lapsen kanssa kotiympäristössä. Vanhemmat tukevat lapsen oppimista ”omalla mallikäyttäytymisellään”. Aikuisella tulee olla tieto, milloin lapsi tarvitsee enemmän tukea ja milloin hänen tulee antaa jo itse tehdä. Tämä edellyttää aikuiselta herkkyyttä tiedostaa lapsen tuen tarve ja aikuisen tulee olla tietoinen lapsen kehityksestä ja kiinnostuksen kohteista. Aikuisen tulee ottaa selvää lapsen aikaisemmista tiedoista ja taidoista. Näin aikuiselle selviää, miten paljon tukea lapsi tarvitsee sekä myös se, että millaisia oppimishaasteita aikuinen voisi tarjota. Aikuinen voi lapsen eleitä ja ilmeitä tarkastellen tutkia lapsen selviämistä tehtävästä, jolloin tarvitaan herkkyyttä huomata lapsen eleet ja ilmeet. Lapseen tutustuminen on myös edellytys oikea aikaiselle tuelle. (Hujala ym. 2007, 58.)

Hujala ym. (2007) tuo esiin, että aikuisen tulisi olla kiinnostunut lapsen kysymyksistä. Hänen ei tulisi antaa lapselle valmiita vastauksia, vaan auttaa lasta pohtimaan ongelmaratkaisua avoimien kysymysten avulla. Eräs virhe, minkä kasvattaja voi tehdä, on luoda lapselle käsitys, että aikuinen on kysyjä ja lapsi vastaaja, mikä kuvastaa behavioristista oppimiskäsitystä. Aikuisilla on valta joko tukahduttaa lasten kysymykset tai tukea lasta kysymään. Lapsen kysymys voi johdattaa jopa koko lapsiryhmän tutkimuksen äärelle, jota kaikki yhdessä voivat lähteä tutkimaan. Lapsen kysymyksiä ja ajatuksia sekä ehdotuksia kuunteleva aikuinen luo lapselle käsitystä lapsesta itsestään. Kuuleva aikuinen tukee lapsen itsetuntoa ja oman arvontuntoa. Lapselle kehittyy ajatus myös vastuusta omasta oppimisestaan. Luottamus aikuisen ja lapsen välillä syvenee yhteisen vuorovaikutuksen avulla. (Hujala ym. 2007, 57-58.)

Karlssonin (2005) mukaan kasvatuksessa ja opetuksessa on harvoin dialogista ja vastavuoroista sekä tasa-arvoista keskustelua. Useimmiten aikuinen tekee aloitteen, yleensä kysymyksen, johon lapset vastaavat. Lopuksi aikuinen arvioi lapsen vastausta. Sitten aikuinen kysyy seuraavan kysymyksen ja näin tilanne etenee. Vuorovaikutus on katkonaista ja se perustuu aikuisen aloitteisiin ja lapsen jatkuvaan arvioimiseen. Tällaisessa toimintatavassa, joka on arvioivaa ja pohjautuu ammattilaisten kysymyksiin, lapsella ei ole mahdollisuutta tuoda omia pohdintojaan ja ajatuksiaan esille. Lapsen energia menee siihen, että hän yrittää selviytyä aikuisen kysymyksistä. Karlssonin (2005) mielestä tilanne tulee kääntää pääläelleen, että lapsesta tulee kysyjä. (Karlsson 2005, 26-27.)

Vapaassa vuorovaikutuksessa korostuu erityisesti leikki. Leikki on lasten luontainen tapa toimia yhdessä. Lapsilähtöisessä toiminnassa leikillä on erityinen osa lapsen arkipäivässä. Aikuisen havainnoissaan lasten leikkitilanteita voi tutkia lapsen kehitystä eri osa-alueilta. Leikin kautta selviää myös monet lapsen kiinnostuksen kohteet ja mieltä askarruttavat asiat. Leikissä lapsi toimii lähikehityksen vyöhykkeellä ja siitä aikuinen saa myös paljon tietoa. Vygotskyn (1978) mukaan lapsi ilmentää leikissään asioita, joita hän ei vielä ymmärrä. ”Kuvitteellisessa leikissä lapsi luo tilanteelle omien tietojensa mukaisen ulkoisen muodon esittämällä enemmän kuin ymmärtää.” (Hujala ym. 2007, 60-61.)

Karlsson ja Stenius (2005, 19) pitävät tärkeänä, että iso lapsiryhmä jaetaan pienryhmiin. Ryhmäytymiselle tulee antaa aikaa ja sen jälkeen ryhmä pystyy toimimaan. Lapset kokevat yhteenkuuluvuutta ja luottamusta. On tärkeää, että lapset tekevät yhdessä arkisia asioita. Säännöllinen kokoontuminen ja pienryhmän pysyvyys luovat turvallisuutta. Pienryhmien avulla aikuinen saa arvokasta tietoa lapsesta hänen tavoissaan toimia ja ajatella. Se auttaa myös lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa. Ryhmäntymisprosessin jälkeen ryhmä pääsee toimimaan. Lapset tutustuvat toisiinsa ja syntyy luottamus sekä yhteenkuuluvaisuuden tunne. Oman ryhmän kanssa voi aluksi tehdä jotain yhteisiä arkisia asioita. Säännöllinen kokoontuminen ja ryhmän kokoonpanon pysyvyys on kuitenkin tärkeää. Aikuinen saa pienryhmien avulla koko ajan tietoa lapsista ja heidän tavoistaan toimia ja ajatella. Lasten ajatuksia kannattaa myös kirjata säännöllisesti. (Karlsson 2003, 90; Karlsson & Stenius 2005, 21.)

### 3.6 Aikuisen sitoutuneisuus ja lapsen osallisuus

VKK-Metro-hankkeen vuoden 2010 tutkimuspäiväkodeille kohdistetun osallisuuskyselyn tuloksista kerrottaessa Venninen (2010) tuo esiin Shierin (2001) osallistumisen polut. Ensimmäisellä polulla pohditaan, miten lapset tulevat kuulluksi, miten aikuinen on valmis kuulemaan lapsia ja tekeekö aikuinen kuulemisen mahdolliseksi. Toisella osallistumisen polulla tuetaan lasta ilmaisemaan mielipiteitään ja pohditaan, ovatko aikuiset valmiita tukemaan lapsen mielipiteen ilmaisua. Kolmannella osallistumisen polulla otetaan lasten mielipiteet huomioon. Neljännellä osallistumisen polulla lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa. Aikuiset voivat

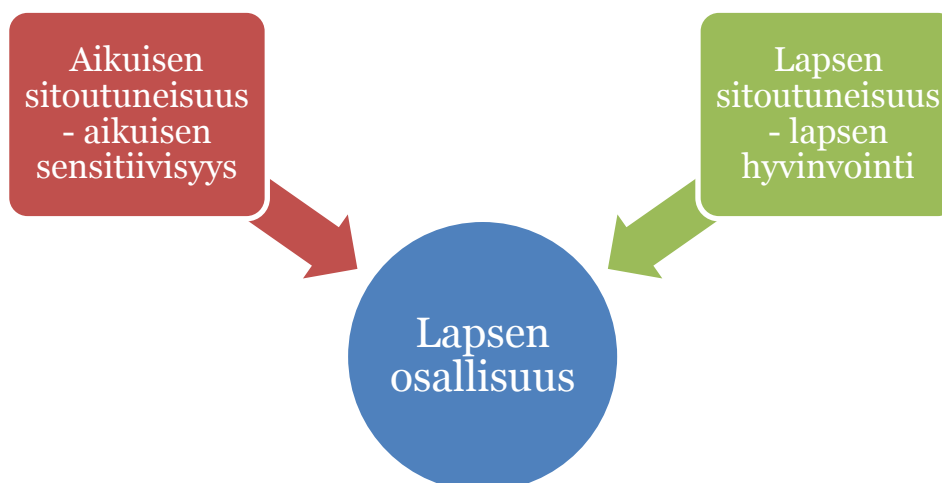
tiiminä pohtia, onko heillä yleisenä toimintatapana ottaa lapset mukaan päättämään. Viiden-  
nellä polulla lapset jo jakavat aikuisten kanssa valtaa ja vastuuta päätöksenteossa. Aikuiset  
pohtivat, miten paljon he voivat antaa lapselle valtaa, joka ennen oli heillä itsellään. Aikuiset  
voivat jokaisella polulla pohtia, onko tiimin toimintatapana lapsen kuuleminen sekä mahdol-  
listavatko aikuisten omat työskentelytavat lapsen kuulemisen. He voivat myös pohtia omia  
työkäytäntöjään, mitkä mahdollistavat vallan jakamista ja vastuun ottamista tehdessä pää-  
töksiä. He voivat myös pohtia, miten tiimissä on tapana toimia suhteessa aikuisen ja lapsen  
vallan käyttöön. (Venninen 2010; Venninen & Leinonen 2010, 5-6.)

Seuraavassa taulukossa on lapsen osallisuuteen vaikuttavia esteitä, joita tutkimuspäiväkodit  
toivat esiin lapsen osallisuutta koskevassa kyselyssä (Venninen 2010; Venninen & Leinonen  
2010, 5).

EI VOI PÄÄTTÄÄ, EI VOI VAIKUTTAÄ / KUULEMISEN ESTEET (31 %)	EI VOI PÄÄTTÄÄ, MUTTA VOI VAIKUTTAÄ / KUULEMI- SEN ESTEET (47 %)	VOI VAIKUTTAÄ JA VOI PÄÄTTÄÄ / KUULEMISEN ESTEET (22 %)
Lapsimäärä	Kiire	Keskittymättömyys ja läsnäolon puute
Henkilöstömäärä	Melu	Aikuiskontaktien houku- tus (aikuisilla)
Erityislapset	Muut työt	Kiireen tuntu
Kielitaidon puute	Aikataulut	Perushoitotilanteet, ru- tiinit, siirtymätilanteet
Vaihtuva henkilöstö	Tietämättömyys ja osaamattomuus	Organisointi, priorisointi
Ympäristö	Ympäristö	Tiukat suunnitelmat tai vanhat tottumukset
	Stressi, väsymys	Aikuisten vireystila tai välinpitämättömyys
	Aikuiskeskeinen kulttuuri	Aikuiskeskeinen kulttuuri
	Vanhemmat	Jakamattomuus pien- ryhmiin

**Taulukko 2: Lapsen kuulemista estävät tekijät** (Venninen 2010)

Haasteena lapsen osallisuuden edistämiseksi on poistaa tai vähentää niitä esteitä, joihin voi  
vaikuttaa, kuten esimerkiksi aikuiskeskeinen kulttuuri ja aikuisen välinpitämättömyys. Päivä-  
koti ympäristönä on ensisijaisesti lasten kohtaamispaikka. Lapset toimivat päiväkodissa sosi-  
aalissa kontekstissa, johon kuuluvat toiset lapset (vertaisryhmä), kasvattajat sekä lasten  
vanhemmat. Lapsen osallisuuden tukeminen on kehittämisen tavoitteena toimintatutkimukse-  
ni päiväkodin kehittämistyössä. Päiväkodin aikuiset pitivät tärkeänä lähteä kehittämään lap-  
sen osallisuutta kehittämällä omaa sensitiivisyyttään lapsen ja aikuisen yhteisessä vuorovaiku-  
tuksessa.



**Kuvio 1: Aikuisen sitoutuneisuus tukee lapsen osallisuutta**

Lasta kuulemalla tuetaan lapsen itsetunnon kehitystä ja hänen jäsenyyttään omassa lapsiryhmässä vahvistetaan. Kehittämällä aikuisen sitoutuneisuutta ja erityisesti siihen liittyvää sensitiivisyyttä huomata lapsen tarpeet ja omaan toimintaan liittyvät ideat, aikuinen tukee lapsen osallisuutta. Aikuisen sitoutuneisuus käsite ja sitä mittaava AES-mittari mahdollistavat aikuisen vuorovaikutuksen tutkimisen lapsen kanssa. Lapsen sitoutuneisuuden tutkiminen tuo puolestaan tietoa lapsen hyvinvoinnista ja sen tukemisesta päiväkodissa. Lapsen sitoutuneisuutta tutkitaan LIS-YC-mittarin avulla, josta kerron luvussa 7.

#### 4 Osallistuva toimintatutkimus

Kehittämistehtäväni kohteena oli eräs pieni päiväkot, jossa kehittämistä tehtiin prosessinomaisesti yhteisen keskustelun ja reflektoinnin kautta. Tutkimuskysymykset muotoutuivat prosessin edetessä. Havainnointi oli tärkein tiedonhankintamenetelmä kehittämistyössäni. Yhteisen reflektion merkitys oli myös suuri kehittämistyön prosessin jokaisessa vaiheessa.

##### 4.1 Tutkimuksen kehittämisstrategia

Tutkimukseni kehittämisstrategiana oli osallistuva toimintatutkimus. Toimintatutkimus kohdistuu erityisesti ihmisten väliseen sosiaaliseen toimintaan, jonka perusta on vuorovaikutuksessa. (Heikkinen 2008, 16.) Toimintatutkijan tarkoitus ei ole olla ulkopuolinen vaan hän osallistuu kehittämiseen tehden kehitykseen tähtäävän intervention. Tutkija on aktiivinen vaikuttaja ja toimija. Hän pyrkii voimaannuttamaan (empowerment) kehittämiseen osallistuvia ihmisiä tuoden esiin heidän omia kykyjään ja vaikutusmahdollisuuksiaan. Tutkija rohkaisee ihmisiä tarttumaan asioihin ja käynnistämään muutostyön. Toimintatutkijalle oma välitön kokemus on osa aineistoa. Omat havainnot, muistiinpanot ja tutkimuspäiväkirja tuovat ymmär-

rystä tutkijalle kehittämiskohteesta. Toimintatutkimusta pidetään hermeneuttisena kehänä, jolloin ymmärrys kehittämiskohteesta lisääntyy hiljalleen ymmärtämisen ja aineiston tulkinnan käydessä keskustelua. Raportissa tutkijan ei tarvitse välttämättä puhua itsestään kolmannessa persoonassa ollessaan itse osallinen. Raportti voi olla kertova eli narratiivinen ja siinä voidaan käyttää minä tai me muotoa kertojana. (Heikkinen 2008, 19-21.)

Tutkimukseni tieteenfilosofinen lähestymistapa on konstruktivistis-hermeneuttinen paradigma. Lähestymistavan taustalla on praktinen tiedonintressi, jolloin pyritään ymmärtämään inhimillistä toimintaa. Tätä kutsutaan myös hermeneuttiseksi tiedonintressiksi sen ymmärtämiseen pyrkivästä luonteesta johtuen. Ihmisen ja yhteiskunnan toimintaa pyritään ymmärtämään ihmisen toiminnan erityisluonteen kautta. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet, mukaan lukien kasvatustiede, pyrkivät juuri praktisen intressiin kautta ymmärtämään ihmisten ja yhteisöjen käyttäytymistä suhteessa heidän päämääriinsä. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2008, 43.) Sosiaalisesti rakentuva tieto on täydentyvää ja prosessimaista. Monitasoiset toimintaympäristöt johtavat monimutkaisiin prosesseihin, jolloin tarvitaan kriittistä reflektiota. (Toikko & Rantanen 2009, 162.)

Tutkija-kehittäjä on kiinnostunut erilaisista inhimillisistä ilmiöistä ja tulkinnoista ja pyrkii ymmärtämään niitä. Tutkija rakentaa yhteistä ymmärrystä tutkittavien kanssa yhdessä, jolloin tutkimus toimii interventiona. Tutkija on kiinnostunut tutkittavien tutkimuksen prosessin aikana antamista tulkinnoista ja merkityksistä. (Heikkinen 2008, 16-19.) Praktisessa tiedonintressissä tutkija ja tutkittavat tunnistavat yhdessä ongelman ja tekevät toimenpiteitä sen ratkaisemiseksi. Yhteistoiminnalliselle prosessille on luontaista joustavuus ja avoimuus erilaisille tulkinnoille. Tasa-arvoinen dialogi on tärkeää tutkijan ja tutkittavien kesken. (Toikko & Rantanen 2009, 46.) Kehittäminen etenee siis yhteisen dialogin kautta. Toimijoiden osallistuminen on toimintatutkimuksessa tärkeää ja pääosassa kehittämisprosessissa. Kehittäminen nähdään avoimena prosessina, jossa tavoitteita ja tuloksia ei tiedetä etukäteen vaan ne muotoutuvat kehittämisen aikana. Kehittämisprosessi rakentuu toimijoiden kautta ilman että joku ulko- tai yläpuolelta rajoittaa prosessin etenemistä. (Toikko & Rantanen 2009, 97.)

Venninen (2009) tuo esiin, että dialogin avulla rakennetaan yhteistä ymmärrystä erilaisten toimijoiden kesken. Päiväkotiympäristönä sisältää monenlaisia toimijoita erilaisine koulutustaustoineen sekä työtehtävineen. Dialogi edellyttää tasa-arvoisuutta ja kaikkien toimijoiden osallistumista keskusteluun sekä toisten kuuntelua. Tämä ei aina toteudu päiväkodin tiimityössä. Helposti ne työntekijät, joilla on statusta asemansa takia, puhuvat, keskeyttävät ja kritisoivat enemmän kuin muut. Vastuu keskustelusta on kuitenkin niin puhujilla kuin kuuli-joillakin. Ketään ei kuitenkaan voi pakottaa osallistumaan keskusteluun. Työyhteisön ilmapiirin merkitys on suuri, että työntekijät rohkaistuvat osallistumaan. Sarja (2000) toteaa, että dialogioppiminen sopii erityisesti oppimisympäristöihin, joissa toivotaan, että erilaiset toimi-

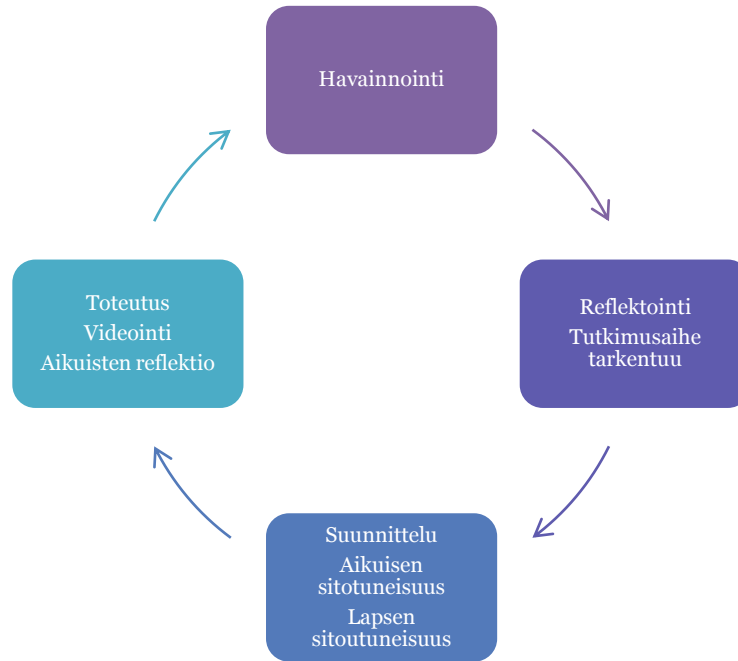


jat tulevat tietoisiksi toistensa ajatuksista. Dialogi toimii myös tukena uusille työntekijöille, jolloin he saavat tietoa työstään erilaisten ammattiryhmien keskustelujen kautta. (Venninen 2009, 38-39.)

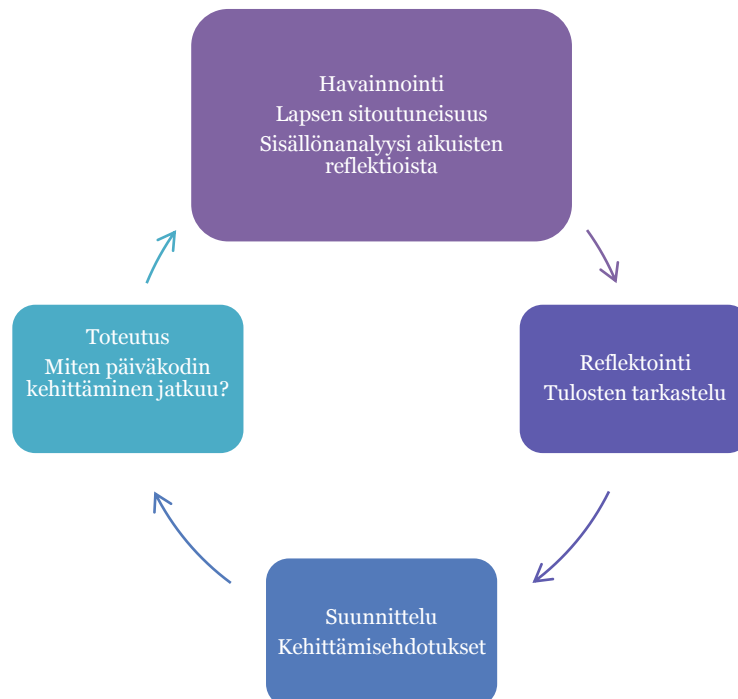
#### 4.2 Toimintatutkimuksen syklit

Toimintatutkimuksen syklisyys ilmenee tutkimuksen aikana. Sykli alkaa, kun tutkija suunnittelee ja toteuttaa uuden toimintatavan. Toteutusta havainnoidaan ja reflektoidaan käytännön aikana ja sen päätyttyä. (Heikkinen 2008, 35.) Syklit muodostavat toimintatutkimuksen spiraalin. Kurt Lewinin kehittämä kehämalli kuvaa toimintatutkimuksen etenemisen hermeneuttisen filosofian tapaan ymmärtämisen prosessia. Näin tutkijalle avautuu uusia näköaloja ymmärtämisen vähitellen lisääntyessä. Käytännössä toimintatutkimuksen vaiheet suunnittelu, toiminta ja arviointi lomittuvat, eikä niitä pysty varsinaisesti erottamaan toisistaan. Toimintatutkimukseen ei tarvitse välttämättä kuulua kuin yksi sykli. Usein tutkija pelkää, että se ei ole riittävä sekä sitä, että tutkimus ei etene täsmällisesti syklin vaiheiden mukaan. Tärkeämpää tutkijalla on kuitenkin paneutua tutkimuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Ainutkertainen interventiokin voi tuottaa uutta hyödyllistä tietoa. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 80-81.)

Toimintatutkimukseni ensimmäinen sykli alkoi havainnoinnilla (kuvio 2). Tutustuin päiväkodin kehittämistehtävään ja aikuisiin sekä lapsiryhmiin. Havainnointiin kuului osallistuvaa ja aktiivista havainnointia (luvut 5 ja 6). Seuraavassa reflektointivaiheessa tutkimusaihe aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen kehittäminen tarkentui aikuisen sitoutuneisuuden ja erityisesti sensitiivisyyden kehittämiseksi. Aikuisen sensitiivisyyden katsottiin olevan keino lisätä lapsen osallisuutta. Yhteisen reflektoinnin jälkeen seurasi suunnitteluvaihe, jonka tuloksena valitsin AES-mittarin aikuisten sitoutuneisuuden tutkimiseen ja LIS-YC-mittarin lapsen sitoutuneisuuden tutkimiseen (luku 7). Toteutusvaiheessa videoin aikuisten ohjaustilanteita lapsen ja lasten kanssa. Myös lasten vapaan leikin tilanteet olivat videoinnin ja tutkimuksen kohteena. Tämän jälkeen aikuiset reflekoivat omaa toimintaansa videoiden perusteella (luku 8).



Kuvio 2: Toimintatutkimuksen 1. sykli



Kuvio 3: Toimintatutkimuksen 2. sykli

Toimintatutkimukseni toinen sykli alkoi myös havainnoinnilla (kuvio 3). Tutkin aikuisten reflektioita teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla ja lapsen sitotuneisuutta LIS-YC-mittarin avulla. Kuvaan tulokset luvussa 8 ja reflektoin niitä luvussa 9 (tulosten tarkastelu). Tämän

jälkeen pohdin kehittämisehdotuksia luvussa 10, joiden pohjalta päiväkodin aikuiset voivat jatkaa kehittämistyötä edelleen.

## 5 Havainnointi tiedonhankintamenetelmänä

Havainnointi oli tärkeä tiedonhankintamenetelmä kehittämistehtävässäni. Havainnoinnin kautta sain tietoa aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksesta sekä päiväkodin ilmapiiristä.

### 5.1 Tutkija ja havainnointimenetelmä

Havainnoinnissa tutkija käyttää kaikkia aistejaan, ei pelkästään näköaistia. Havainnoijan omat tunteet ja tuntemukset ovat aina läsnä. Tutkimushavainnoinnissa aistitaan tietoisesti ilmiöitä, asioita ja tapahtumia suhteessa siihen, missä ne ilmenevät. Tietoisessa havainnoinnissa tutkija kohdistaa huomionsa tutkimuskohteeseensa. Merleau–Ponty (1945) toteaa, että havaitsemisessa on ensisijaisesti kyse ymmärtämisestä. Olemassa oleva tietomme ja teoria ohjaavat havaintojamme. Lähestymistapa tutkimuskohteeseen muuttaa havaintojamme. (Vilkkä 2006, 8-9.) Tutkimuksessa tehtävä havainnointi on arkihavainnointia suunnitelmallisempaa ja systemaattisempaa. Se on myös johdonmukaisempaa, järjestelmällisempää, luokitellumpaa ja eritellympää. Tutkimushavaintoja tarkastellaan aina kriittisesti suhteessa aikaisempaan tietoon. Havaintoa tarkastellaan aina suhteessa ympäristöön. Havaintoa tarkastellaan osana myös teoriaa. Havaintoa ei voi irrottaa asiayhteydestään, koska se on aina suhteessa kokonaisuuteen. (Vilkkä 2006, 11-14.)

Tutkijan osaaminen ja ammattitaito määrittää sen, miten hän kykenee ymmärtämään havaintojaan sekä yhdistelemään tehtyjä ja havaintoja sekä teoriaa toisiinsa. Yksittäinen havainto ei vielä anna luotettavaa tietoa. Tutkija tarvitsee enemmän havaintoja, joista vasta tekee johdopäätöksiä suhteessa aikaisempaan teoriaan. Kuulan (1999) mukaan havainnointitaitoa tulisi tutkijan harjoittaa kenttätöissä, jossa hän joutuu myös selviytymään erilaisista yllättävistäkin vuorovaikutustilanteista. (Vilkkä 2006, 15-16.)

Oma kokemukseni havainnoinnista tulee käytännön työstä lastentarhanopettajana. Olen työssäni havainnoinut lasten toimintaa erilaisissa päiväkodin tilanteissa ja kirjannut niitä muistiin. Olen myös videoinut lasten toimintaa sekä valokuvannut. Dokumentointi on ollut eräs tärkeä työmenetelmä, jolla olen saanut tietoa lapsen osaamisesta, kiinnostuksen kohteista, sosiaalisista taidoista jne. Jokaisella lapsella on ollut myös oma kasvun kansio (portfolio), jossa on hänen töitään, ryhmässä tapahtuneita asioita, valokuvia, lapsen kertomia satuja jne. Olemme myös lapsiryhmäni aikuisten kanssa koonneet ryhmän portfoliokansion projekteista ja muusta ryhmän toiminnasta, jolloin vanhemmat ovat päässeet tutustumaan myös ryhmässä tapahtuvaan toimintaan kansion avulla.

Tutkimusta varten tehtävää havainnointia tein ensimmäistä kertaa tässä kehittämistyössäni ja olen ollut oppijana oppimisprosessissa koko toimintatutkimukseni ajan. Sosionomi opintoihin liittyvässä opinnäytetyössäni tutkimusmenetelmänä oli kvantitatiivinen strukturoitu kyselylomake, jolloin se kohdistui erään yläasteen 9-luokkaisten vanhemmista koostuvalle joukolle. Nyt tutkittava kohderyhmäni oli pieni, jolloin taas havainnointi menetelmänä sopii. Havainnointi menetelmää käytetään erityisesti silloin, kun tutkitaan ihmisten välistä vuorovaikutusta (Vilka 2006, 38).

Kehittämistyön apuvälineenä toimi videointi ja siitä havaintojen teko. Pyrin saamaan tietoa havainnoinnin avulla. Vaikeutena kehittämistyön alussa oli havainnointikohteen rajaaminen. Mitkä tilanteet päiväkodin kahden lapsiryhmän lasten ja aikuisten tilanteissa sopisivat havainnoinnin kohteiksi? Mistä tilanteista parhaiten voisi saada tietoa kehittämisaiheesta ja vastausta tutkimuskysymyksiin? Havainnointikohteen määrittämistä helpotti, kun kävin tutustumassa päiväkotiryhmien arkeen ja osallistuin yhtenä aikuisena myös samalla havainnoiden ryhmän toimintaa. Yhteiset tapaamiset mentorin, päiväkodin johtajan, ryhmien aikuisten kanssa olivat myös osa toimintatutkimustani. Tärkeää oli myös osallistua molempien päiväkotiryhmien arkeen ja tiimipalavereihin, jolloin ryhmien aikuiset uskalsivat tuoda rohkeammin esiin omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan kehittämistyöstä. Oma kokemukseni lastentarhanopettajan työstä toi myös tietoa, jota pystyin hyödyntämään toimintatutkimusta tehdessäni, esimerkiksi havainnointikohdetta määriteltäessä ja rajatessa.

Tutustuessani havainnointiin menetelmänä huomasin, että havainnoinnin lajeja ja menetelmiä on useita. Kehittämistehtävääni sopivia havainnointilajeja olivat osallistuva, aktivoiva ja tarkkaileva havainnointi. Havainnointitapani muuttui kehittämistehtäväni prosessin edetessä.

## 5.2 Osallistuva havainnointi

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on aktiivisessa vuorovaikutuksessa havainnoitavan toimintaympäristön kanssa (Toikko & Rantanen 2009, 143). Toimiessaan kentällä tutkija on samalla osallinen että ulkopuolinen. Osallistuminen vaihtelee sen mukaan, missä vaiheessa tutkimus on. Tutkijan on välillä oltava ulkopuolinen tarkkailija ja kirjattava muistiinpanoja tai esimerkiksi videoita. Toisinaan hän taas osallistuu aktiivisesti toimintaan, jolloin muistiinpanot on tehtävä jälkikäteen. Muutkin toimijat kirjoittavat omia havaintojaan. Osallistuvaa havainnointia tukee videointi tai nauhoittaminen. Näin aineistoa voidaan tarkastella ja analysoida myös jälkikäteen. Tutkija videoidessaan ei aina ehkä huomaa kaikkea tapahtuvaa toimintaa, mutta videoita ja nauhoituksia voidaan käyttää muistin tukena. (Huovinen & Rovio 2008, 106.)

Kohdistettu havainnointi tarkoittaa, että havaintoja tehdään kehittämisaiheen mukaisesti. Varsinkin, jos tutkimuksen aihe on jo selvillä. Kohdistettua havainnointia voi suunnata myös teoreettinen viitekehys. Sitä voi suunnata myös tutkimusmenetelmät, resurssit ja lähestymistapa. Tutkijalla voi kiinnostus herätä johonkin tiettyyn kohteeseen vasta ollessaan kentällä. (Vilka 2006, 44.)

Havainnoin erityisesti tilanteita aikuisen sitoutuneisuuden ja siinä erityisesti sensitiivisyyden näkökulmasta. Havainnoin, miten lapsi voi päiväkodissa ja miten aikuinen kohtaa lapsen erilaisissa päiväkodin tilanteissa. Tein havaintoja myös päiväkodin ilmapiiristä, miten henkilökunta suhtautuu toisiinsa erilaisissa arjen tilanteissa ja miten yhteistyö sujuu. Vilka (2006) tuo esiin, että osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan tutkittavien ehdoilla (Vilka 2006, 44.)

Osallistuvan havainnoinnin etuna on, että tutkijalla on tietoa ryhmästä. Tieto voi kuitenkin myös haitata tutkijaa. Osallistuvalla tutkijalla voi olla vaikeaa olla vaikuttamatta tutkittaviin. Objektiivisuus voi myös vaarantua. (Pennington 2005, 32.) Osallistuin päiväkotiryhmien toimintaan tutkijana, en kasvattajana. Havainnoin päiväkotiryhmien toimintaa kehittämisaiheen mukaisesti ja olin tavallaan ulkopuolinen. Lapsiryhmää havainnoidessa oli kuitenkin tärkeää tutustua lapsiin, jotta varsinainen tarkkailevan havainnoinnin vaihe ei häiriintyisi siitä, että lapset olisivat vierastaneet minua. Lapset suhtautuivat minuun myönteisesti ja uteliaasti.

### 5.3 Aktivoiva osallistuva havainnointi

Aktivoiva osallistuva havainnointi kuuluu Vilkan (2006) mukaan erityisesti toimintatutkimukseen. Aktivoiva osallistuva havainnointi pyrkii myös muuttamaan tutkimuskohdettaan, kun taas osallistuvan havainnoinnin avulla tutkija pyrkii ymmärtämään kohdetta. (Vilka 2006, 46.) Kehittämistehtävässani havainnoin monilla eri tavoilla. Toimintatutkijana en voinut etukäteen tarkasti määrittää esimerkiksi päiväkodin tilanteita, mitä havainnoidaan kehittämisaiheen mukaisesti. Ensin minun täytyi osallistua kentällä ja päästä sisälle yhteisöön, että löytäisin merkitykselliset tutkimuskohteet. Alasuutarin (1996) mukaan toimintatutkijan tulee aktivoita muutos liikkeelle (Vilka 2006, 45).

Aktivoiva osallistuva havainnointi voi kohdistua hallittavissa olevaan kohteeseen. Sen vuoksi esimerkiksi koulut, sairaalat ja organisaatiot ovat hyviä tutkimuskohteita. (Vilka 2006, 45-46.) Tutkija ja tutkittavat yhdessä työskentelevät läheisesti tutkimuksen parissa. He tekevät yhdessä ehdotuksia, korjauksia jne. Tutkimusasetelma tehdään yhdessä tutkittavien kanssa. Aktivoiva osallistuva havainnointi toteutetaan myös yhdessä. Vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä on keskeinen. Tutkija pyrkii aktiivisesti yhdessä tutkittavien kanssa reflektoiden miettimään kehitystarpeita, suunnittelemaan kehittämistä sekä tunnistamaan ja ratkaisemaan

ydinongelmia. (Vilka 2006, 46.) Toimintatutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavat ovat aktiivisia kehittäjiä jopa niin, että toimintatutkija jää tarpeettomaksi. On myös ihanteellista, että kehittäminen ja arkityö sulautuvat keskenään. Tutkittavien on tärkeää oman reflektoinnin ja oivaltamisen kautta kehittää omaa työtään eikä vain toteuttaa toimintatutkijan ideoita. (Vilka 2006, 47.)

Aktivoiva osallistuminen oli haastavaa juuri sen takia, että mietin, miten paljon voin vaikuttaa tutkittavien kehittämiseen. Huomasin keskusteluissamme, että vaikuttamiseen on toimintatutkijalla mahdollisuuksia paljonkin. Halusin toimintatutkijana antaa lapsiryhmien aikuisille tukea ja tietoa reflektoinnin kautta, mutta varsinkaan alussa en halunnut suunnata heidän ajatteluaan liikaa tiettyyn suuntaan. On tärkeää, että oivallus ja innostus tulisivat heiltä itseltään. Osallistuva havainnointi ja aktivoiva osallistuva havainnointi limittyivät toisiinsa. Tutkijan roolini muuttui tutustumisen edetessä aktiivisemmaksi. Erilaisten arjen tilanteiden havainnoimisen jälkeen keskustelimme ryhmien tiimipalaverissa tai VKK-Metro-palaverissa kehittämisaiheesta.

Havainnointi on tiedonhankintamenetelmänä toimivin, kun tutkitaan toista koskevaa hiljaista tietoa. Hiljaista tietoa voi tutkija tuoda esiin tutkittaville yhteisessä keskustelussa. Tutkija löytää hiljaista tietoa päästyään sisälle tutkimuskohteeseen. Tutkimukseen kuuluva tieto on teoreettista, mutta myös käytännöllistä, joka paljastuu vasta tutkimisen seurauksena. Hiljainen tieto edellyttää tutkijalta sitoutumista ja elämistä tutkimuskohteen kanssa. Tutkijan tulisi luottaa tähän tietoon. Hiljainen tieto paljastuu dialogissa. (Vilka 2006, 33-35.) Toin aikuisille esiin hiljaista tietoa arjen tilanteista lapsen kanssa. Monesti aikuiset olivat hämmästyneitä ja totesivat, että näinhän me aina toimitaan. Esimerkiksi leikkien ulkopuolelle jäävää lasta tuetaan löytämään leikkikavereita ja häntä ei jätetä selviämään tilanteesta yksin. Koin, että tämä oli arjen hiljaista tietoa, jota aikuisilla oli, mutta he eivät sitä itse aina tiedostaneet.

#### 5.4 Reflektion avulla kehittäminen

Toimintatutkimukseni oli reflektiivistä päiväkodin tutkimusaiheen kehittämistä. Tutkimus eteni reflektion kautta. Toimintatutkimuksessa kehittämiseen pyritään reflektiivisellä ajattelulla. Ihminen pyrkii ymmärtämään itseään, ajatteluaan ja toimintaansa. Heikkinen (2008) puhuu ns. ”ylimääräisestä silmästä”. Etäntymällä itsestään hänelle mahdollistuu nähdä ajattelunsa ja toimintansa uudenlaisesta näkökulmasta. Työyhteisössä voi myös olla käytäntönä reflektoida omaa toimintaa, jolloin kehittämistä tapahtuu koko ajan ja voidaan muuttaa toimintatapoja tarvittaessa. Näin ei välttämättä muodostu pysyviä käytänteitä. Reflektiivisen ajattelun avulla voidaan tuoda esille hiljaista tietoa; tehdään näkyväksi niitä hyviä asioita,

joita osataan. Toimintatutkimus nähdään itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. (Heikkinen 2008, 33-35.) Kirjoitin keskusteluistamme ja tapaamisistamme myös tutkimuspäiväkirjaani. Toimintatutkija osallistuu aktiivisesti yhdessä tutkittavien kanssa reflektioon tuoden esille omia mielipiteitään ja ajatuksiaan. Hän kyselee tutkittavien mielipiteitä. Tutkija kirjoittaa havaintonsa ylös tutkimuspäiväkirjaansa, joka on yksi hänen tärkeimpiä työvälineitään. Myös tutkittavien tulisi pitää omaa päiväkirjaa. Päiväkirjaan kootaan tutkimusympäristössä tapahtuvia asioita, mutta myös omia tunnelmia, vaikutelmia, pohdintoja sekä kriittistäkin analysointia. (Huovinen & Rovio 2008, 106-108.) Sovimme myös, että ryhmän aikuiset pitävät omaa päiväkirjaa tai havaintokirjaa, jolloin he myös muistavat tapaamisissamme omia ajatuksiaan ja pohdintojaan. Päiväkodissa on myös oma VKK-Metro-kansio, johon päiväkodin VKK-Metro-hankkeen vastuuhenkilö kerää kaiken aineiston, jota tulee kehittämisen yhteydessä. VKK-Metro-hanke edellyttää myös aika ajoin hankkeeseen osallistuvia päiväkodin aikuisia vastaamaan erilaisiin kehittämiseen liittyviin kyselyihin ja nämäkin toimivat dokumenttina päiväkodin kehittämistyölle.

Ojala (2009) tuo esiin Dahlbergin ym. (1999) pedagogisen dokumentoinnin merkityksen itsereflektiossa. Pedagoginen dokumentointi on heidän mukaansa näkemisen dokumentointia. Kasvattaja dokumentoidessaan tekee valintoja, mitä dokumentoi lapsen toiminnasta. Hän tällöin kuvaa enemmänkin omaa tulkintaansa havainnoista eli toiminnasta tulkittu merkitys rekonstruoidaan ja konstruoidaan suhteessa lapseen tai lapsiin pedagogina. Näin ajateltuna pedagoginen dokumentointi ei ole objektiivista ja neutraalia arviointia vaan prosessia, jossa sitoudutaan ja ollaan osallisia pedagogisessa toiminnassa. Olennaisin asia on tehdä näkyväksi pedagogiikka dokumentoinnin avulla, kuten videoida, kirjata lasten puhetta, valokuvata sekä arkistoida lasten töitä ja tuotoksia. Pedagogin tekemät valinnat dokumentoinnin kohteesta nousee hänen omasta näkemyksestään ja sosiaalisesta todellisuudestaan. Dokumentointiprosessin aineistoa käytetään pedagogisen työn reflektointiin tietoisella ja tasapuolisella tavalla. Reflektion ja dokumentoinnin avulla kasvattaja saa syvempää tietoa omasta ja lasten toiminnasta. Pedagoginen dokumentointi voi olla myös väline kriittiseenkin pedagogisen toiminnan arviointiin. (Ojala 2009, 32-34.)

Pedagogiikan kehittämistä reflektion kautta voidaan konkretisoida kuvaamalla sitä suhteessa sille asetettuun tarkoitukseen, sisältöön ja prosessiin (Osterman & Kamp, 1993). Tarkoituksena on tehdä muutos tiedostaen muutosprosessi. Muutos ilmenee ajatuksissa, tunteissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä toimintakulttuurissa. Reflektiolle ominaista on prosessikeisyys. Teoria ja käytäntö käyvät vuoropuhelua luoden mahdollisesti uutta käyttöteoriaa. Prosessiin osallistuvat asiantuntijat eivät toimi opettajina vaan tukevat muutosprosessia. Käytännössä toimivat ovat oppijoita eivätkä opetettavia. He kehittävät ja tutkivat työtään kuten toimintatutkijatkin tekevät. (Ojala 2009, 28.)

Ojala (2009) kertoo, että reflektiota voidaan luonnehtia myös Deweyn (1993) mukaan toiminnan kautta tapahtuvana reflektiona. Tavoitteet eivät ole tarkasti määritellyt vaan ne ovat dynaamisia. Tavoitteiden tiukkojen määrittelyjen seurauksena voi olla, että ne johtavat kasvatuskäytäntöjen staattisuuteen, eivätkä yhdisty oppimisprosessiin ja sen kontekstiin. Oppimisen edetessä dynaamisten tavoitteiden kautta on mahdollista luoda uusia dynaamisia tavoitteita, jotka nousevat toiminnasta ja saavat aikaan toimintaa. Tällainen dynaamisesti etenevä prosessi tarvitsee riittävästi aikaa. (Ojala 2009, 28.) ”Toiminnan dynaamiseen reflektioon tyypillisesti liittyy tietoista ajattelua, jolle on tyypillistä probleemanratkaisutyypinen lähestymistapa, jossa pohditaan ja testataan erilaisia vaihtoehtoja käytännön kehittämiseksi ja muutetaan toimintaa ajattelun ja kokemuksen perusteella” (Ojala 2009, 29.) Vastakkainen tapa on toiminta, jota ei ollenkaan reflektoida. Näin käytännön toiminnasta tulee rutiinimaista. Siinä noudatetaan traditioita ja aikaisempien toimijoiden tapoja tehdä. Teoreettista tietoa sovelletaan mekaanisesti ilman pohdintoja ja tietoisuutta sen liittymisestä käytäntöön. (Ojala 2009, 29.)

Reflektiivisten keskustelujen avulla ryhmän aikuiset löysivät omaa kehittämistään tukevaa aineistoa sekä tiedostivat jonkun verran myös omia kehittämistarpeitaan suhteessa lapsen ja aikuisen vuorovaikutukseen. Yhdessä mietimme, millaista interventiota aikuiset tarvitsevat kehittääkseen työtään. VKK-Metro-hanke tarjoaa myös koulutusta tutkimukseen osallistuville päiväkodeille. Kehittämistyön alkuvaiheessa toin uusia kehittämisaiheeseen liittyviä tutkimuksia ryhmän aikuisten luettavaksi. Keskustelua päiväkodin 3–5-vuotiaiden ryhmän aikuisten kesken tuki se, että päiväkodissa annettiin aikaa säännöllisesti kehittämiskeskustelulle. Päiväkodin johtaja huomasi, että kehittämistyöhön osallistuvat aikuiset tarvitsevat kehittämistyön yhteistä reflektointia varten tietyn ennalta sovitun ajan. Palaveri oli aina maanantaisin ja nimeltään VKK-Metro-palaveri. Näin mahdollistettiin keskustelu ja oman työn tutkiminen, koska ajan löytäminen kiireessä ja arjen tilanteissa olisi muuten voinut olla vaikeaa. Tämän lisäksi tapasimme päiväkodin VKK-Metro-hankkeen ohjaajan, ryhmien aikuisten, minun ja päiväkodin johtajan kesken. Ohjaajatapaamisia ei ollut kovin usein johtuen ohjaajan tilanteesta, mutta myös aikataulumuutoksista, joita ei aina muistettu tiedottaa. Tutkimuspäiväkodin johtaja ja ohjaaja pitivät yhteyttä myös sähköpostin välityksellä. Osallistuin myös joihinkin sähköpostin välityksellä käytyihin pohdintoihin.

VKK-Metro-palavereissa pohdittiin paljon sitä, mitä on lapsen osallisuus. Ohjaaja pyrki saamaan aikuisilta tietoa, miten he näkevät lapsen osallisuuden ja miten he toteuttavat sitä ryhmissään. Samalla kehittämisaihe tarkentui aikuisen sitoutuneisuuden kehittämiseksi. Eriytyisesti sensitiivisyyden katsottiin olevan keino lisätä lapsen osallisuutta ja saada lapsen ääntä kuuluville.



## 6 Havaintoja päiväkodista

Tärkeä osa omassa toimintatutkimuksessani on, että olin myös mukana päiväkotiryhmien arjessa ja tutustuin aikuisiin sekä lapsiin. Kirjasin kokemuksiani ja tuntemuksiani tutkimuspäiväkirjaan. Kävin päiväkodissa ennen varsinaista videointia senkin vuoksi, että lapset ja aikuiset tottuisivat läsnäolooni ja luottaisivat minuun. Havainnointi ja reflektointi olivat tärkeitä kehittämistyöni prosessin kannalta. Grönfors (2001) tuo esiin avainhenkilön tärkeyden luottamuksen luomisessa. Avainhenkilö tuntee yhteisön ja auttaa luottamuksen syntymisessä tutkijan ja tutkittavien välille. (Vilka 2006, 45). Tunsin päiväkodin johtajan ennestään, joka helpotti yhteistyön aloittamista.

### 6.1 Havainnoinnin ja reflektoinnin eteneminen

Havainnointivaihe alkoi VKK-Metro-hankkeeseen tutustumisella. Osallistuin marraskuussa 2009 VKK-Metro-hankkeen esittelyyn. Vuoden 2008–2009 kehittämistyöhön osallistuneet tutkimuspäiväkodit esittelivät omia kehittämiskohteitaan. Tutkimuspäiväkirjaani kirjoittamani ensimmäinen havainto oli, että tutkimukseen osallistuvilla aikuisilla oli ahdistus muutoksesta ja kehittämisestä. Pelkkä sana ”hanke” sai varpailleen. Jotkut moittivat resurssien vähyyttä kehittämiseen. Monella kehittämistyöhön osallistuneella päiväkodin aikuisella oli herännyt kysymys, että mikä VKK-Metro-hanke on. Osa työntekijöistä oli närkästyneitä myös siitä, että jälleen kehitetään. Tutkimukseen osallistuvien aikuisten innostus kuitenkin näkyi heidän esitellessään omia kehittämiskohteitaan ja prosessin edetessä päiväkotit oli hyötynyt myös kehittämisestä, mutta välillä kehittäminen oli ollut aika nihkeää. Päiväkotien kehittämistyöesittelyt olivat huumorintajuisia ja luovia. VKK-Metro-hankkeessa työskentelevä tutkijatohtori Tuulikki Venninen muistutti päiväkoteja, että kehittämiseen tulee lähteä pienin askelin, ”kysyä ei tieltä eksy”.

Marraskuussa 2009 osallistuin ensimmäiseen tiimipalaveriin päiväkodissa. Tässä vaiheessa kehittämistyötä päiväkodista osallistui vain Mansikoiden 3–5-vuotiaiden lapsiryhmän aikuiset. Ensimmäisessä tapaamisessa tutustuimme toisiimme sekä päiväkodin kehittämistehtävään. Yhteenvedon tapaamisestamme oli, että kehittämisaihe on ”lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus”, mutta aihe tulee vielä tarkentumaan. Päiväkodin aikuiset halusivat ensin osallistua VKK-Metro-hankkeen orientaatiopäivään tammikuussa 2010 ja sen jälkeen kehittämisaihe päätettäisiin. Sovimme, että pitäisimme päiväkirjaa tahoillamme. Tutkimusmenetelmää ei voitu vielä valita, koska aihe ei ollut vielä tarkentunut. LIS-YC-menetelmä tai esimerkiksi diskurssi-analyysi voisi olla vaihtoehtona. Videointi on keino saada tallennettua tilanteet tutkimista varten. Keskustelimme, että tulen ryhmään tutustumaan ennen videointijaksoa, jotta lapset tutustuisivat minuun. Ehdotin, että voisin kysyä ohjaavalta opettajaltani, että osallistun päiväkodin kehittämistyöhön esimerkiksi niin, että videoin erilaisia arjen tilanteita tarkoituksena

löytää päiväkodin aikuisten oma kehittämiskohde lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Mietimme ryhmän aikuisten tunnistettavuutta opinnäytetyössäni, sillä mukana oli vain yksi ryhmä. Mansikoiden ryhmässä oli 15 lasta. Aikuisia ryhmässä oli kolme: lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja sekä oppisopimuslastenhoitaja. Onko tarpeen kertoa päiväkodin nimeä opinnäytetyössä? VKK-Metron edellisessä raportissa Löytöretkellä omaan työhön (2009) kaikki tutkimuspäiväkodit esiintyvät omilla nimillään.

Päätimme, että mietitään tätä sitten, kun havainnoinnista saadaan tuloksia, onko niissä jotain sellaista, joka vaatii esimerkiksi vaihtoehtoisuuden noudattamista. Lasten nimet muutetaan kuitenkin kirjallisessa työssä. Osallistuin tammikuussa 2010 VKK-Metro-hankkeen orientaatiopäivään uusille tutkimuspäiväkodeille. Kehittämistä tuotiin esiin uusillekin tutkimuspäiväkodeille muun muassa pienten askeleiden ottamisena. Toimintatutkimukseni kehittämistyö oli vasta alussa. Päiväkodin 3–5-vuotiaiden ryhmän aikuiset ja johtaja pohtivat kehittämisaihettaan ”lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen kehittäminen”. Alustavat tutkimuskysymykset muotoutuivat orientaatiopäivän keskustelujen jälkeen ja kehittämisaihe tarkentui. Päiväkodin toisen 3–5-vuotiaiden ryhmän Mustikoiden aikuiset olivat nyt myös tulossa mukaan kehittämistyöhön, mutta he eivät päässeet osallistumaan orientaatiopäivään.

Ensimmäinen ohjaustapaaminen oli päiväkodilla tammikuussa 2010 ja siihen osallistuivat päiväkodin VKK-Metro -hankkeen ohjaaja (myös minun mentorini), päiväkodin johtaja, 3–5-vuotiaiden ryhmien aikuiset. Ohjaaja esitteli muun muassa VKK-Metro-hankkeen lomakkeita sekä Talo lapsia varten -tutkimuksen. Johtajan tärkeys kehittämistyön motivoijana nousi keskusteluissa esille. Ensimmäisenä kehittämiseen mukana tulleet Mansikoiden aikuiset keskustelivat aktiivisesti. He olivat jo tutustuneet kehittämisaiheeseen sekä prosessoineet sitä. Toisen 3–5-vuotiaiden ryhmän Mustikoiden aikuiset osallistuivat ensimmäistä kertaa ja heillä ei ollut vielä tietoa kehittämisaiheesta eikä hankkeesta.

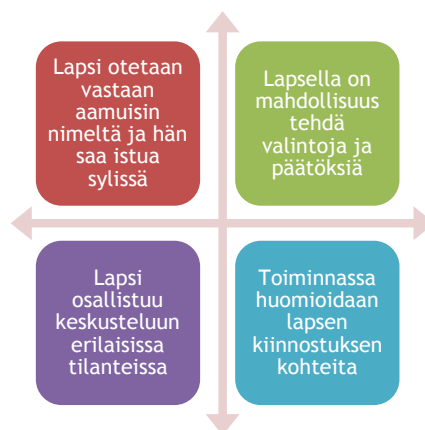
Kävin tutustumassa kevään 2010 aikana useasti päiväkodin 3–5-vuotiaiden lapsiryhmiin. Ensimmäiseksi tutustuin Mansikoiden ryhmään. Mansikoiden lapsiryhmä suhtautui uuteen aikuiseseen myönteisesti ja uteliaasti. Ryhmän aikuiset ottivat myös tutkijan lämpimästi vastaan. Mansikoiden ryhmän aikuiset olivat innostuneet kehittämisaiheesta. Heillä oli myös jo ajatuksia siitä, mitä he haluaisivat omassa ryhmässään kehittää. Aikuinen A ja B ovat Mansikoiden ryhmän aikuisia. Aikuinen A on myös päiväkodin VKK-Metro-hankkeen yhdyshenkilö. Hän on koonnut kehittämistyön aikana VKK-Metro-kansion, johon hän on koonnut koko kehittämisajalta tullutta materiaalia.

Mustikoiden lapsiryhmään kävin myös tutustumassa. Täälläkin lapset ottivat tutkijan hyvin vastaan. Joku lapsista ajatteli, että olen Mansikoiden ryhmän aikuinen. Kerroin, että käyn molemmissa ryhmissä kyläilemässä. Molemmissa lapsiryhmissä osallistuin myös lasten kanssa

tehtävään toimintaan. Esimerkiksi autoin pukemisessa, askartelin lasten kanssa, luin heille, pelasimme yhdessä, osallistuin ulkoiluun ja retkiin. Kävin molemmissa ryhmissä useamman kerran. Mustikoiden ryhmästä tutkimukseen osallistui vain yksi aikuinen eli Aikuinen C. Hänen työparinsa oli tutkimuksen havainnointi- ja videointivaiheen ajan poissa työstään. Poissaoloja oli molemmissa ryhmissä myös videointiviikoilla, jolloin ryhmissä oli sijaisena päiväkodin muuta henkilökuntaa. Aikuinen C:n oli vaikeampi motivoitua päiväkodin kehittämistyöstä, mutta hän kuitenkin suhtautui minuun tutkijana myönteisesti. Tutkimukseen osallistuvat olivat kehittämistyön prosessissa erilaisissa vaiheissa. Aikuiset A ja B olivat jo sisäistäneet kehittämissaiheen ja pohtivat sitä aktiivisesti. Aikuinen C oli vasta tutustumassa kehittämissaiheeseen ja ei vielä mieltänyt sitä selvästi omakseen.

## 6.2 Havaintoja lapsen osallisuudesta ja päiväkodin ilmapiiristä

Tutkimuspäiväkodin aikuiset ovat kevään 2010 VKK-Metro-palavereissa pyrkineet määrittelemään, miten heidän ryhmissään lasten osallisuus jo toteutuu tällä hetkellä. Lapsen osallisuuden määrittäminen on ollut haastavaa. Yhdessä on myös pohdittu aikuisen sensitiivisyyttä osana lapsen osallisuuden tukemista. Lapsiryhmien aikuiset ovat koonneet seuraavia asioita, miten osallisuus toteutuu heidän ryhmissään.



**Kuvio 4: Mustikoiden ja Mansikoiden osallisuus** (Mustikoiden ja Mansikoiden nykytilan kuvaukset 2010)

Sekä Mustikoiden että Mansikoiden aikuiset toivat tärkeänä esiin sen, että lapsi otetaan aamulla vastaan ja häntä tervehditään sekä lapsi saa istua sylissä. Aikuiset kertovat myös, että lapsi saa tehdä valintoja ja päätöksiä erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi aamuisin lapset saavat valita sadun, joka luetaan. Ruokailussa lapset saavat päättää itse, miten paljon ruokaa aikuinen annostelee lautaselle. He saavat myös jättää ruokaa. Lapsella on lupa siirtää lautasen sivuun sen, mistä hän ei pidä. Lapset saavat vuorollaan toimia ruoka-apulaisena. Lasten keskustelua pidetään tärkeänä ja sitä toivotaan. Mustikoiden ryhmässä lapset saavat vuorollaan

kertoa aamupiirissä kertojan tuolla omia kuulumisiaan. Mustikoiden lapset osallistuivat aikuisten kanssa ryhmän muuttaessa omasta huoneesta väliaikaisesti saliin. He pitivät aikuisten kanssa kokouksen. Lapset saavat askarrella muulloinkin kuin aikuisen ohjaustilanteissa. Lapsille on tarjolla erilaista askartelumateriaalia. Lapsilla on mahdollisuus leikkiä sisällä ja ulkona. Aikuinen osallistuu tarvittaessa leikkeihin ja huolehtii myös leikkikaverin järjestämisestä lapselle. (Mustikoiden ja Mansikoiden nykytilan kuvaukset 2010.)

Aikuiset huolehtivat lasten turvallisuudesta sisällä ja ulkona. Lapsia kannustetaan oma-aloitteisuuteen ja esimerkiksi pukemistilanteissa on suunniteltu tietyt pukeutumiskaupat, että pukeminen onnistuisi lapselta. Lapsille tarjotaan aika lepoon ja rauhoittumiseen. Ruokailussa lapsilla on myös omat paikat. Toimintaa suunnitellaan lapsen kehitystason mukaan, esimerkiksi retket suunnitellaan niin, että jokaisen lapsen on mahdollista osallistua. Mansikoiden käytössä ovat kuvat päiväajankäytöstä, joista lapset voivat tarkistaa, mitä tänään tehdään. Päivän toiminnasta kerrotaan myös aamupiirissä. Lapsille kerrotaan myös siirtymätilanteista. Lapsi voi valita oman leikkinsä sekä tilan, missä leikkii. Mansikoiden ryhmässä ei enää jaeta lasten syntymäpäiväkutsuja, koska lapset uhkailivat niillä toisiaan. (Mustikoiden ja Mansikoiden nykytilan kuvaukset 2010.)

Havainnoidessani Mustikoiden ja Mansikoiden ryhmien lapsien ja aikuisten välistä vuorovaikutusta kiinnitin huomiota myös päiväkodin ilmapiiriin. Keskusteluissa lapsiryhmien aikuisten kanssa huomasin, että päiväkodissa arvostetaan lasta ja pohditaan paljon sitä, miten lasta huomioidaan ja miten hänelle puhutaan. Päiväkodin johtajalle oli erityisen tärkeää, että lasta ohjataan kunnioittavasti ja lämpimästi. Päiväkodin erilaisissa arjen tilanteissa toisten ryhmien aikuisten auttaminen oli arkeen kuuluva luonnollinen asia. Jos toisesta lapsiryhmästä puuttui aikuisia, niin muiden ryhmien aikuiset tulivat tarvittaessa auttamaan ilman, että apua tarvitsi käydä pyytämässä. Esimerkiksi pukemistilanteessa oli aivan tavallista, että muiden ryhmien aikuiset tulivat auttamaan.

## 7 Lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden tutkiminen

Kehittämistehtäväni tarkoituksena oli lapsen osallisuuden tukeminen kehittämällä aikuisen sitoutuneisuutta sekä siinä erityisesti sensitiivisyyttä ja siten saada lapsen ääni kuuluville. Aikuisen ja lapsen vuorovaikutus on tärkeä laadun mittari varhaiskasvatuksessa. Lasten ja aikuisten vuorovaikutus määrittää sitä, millainen on lapsen arkipäivä päiväkodissa, miten lapsen hyvinvointia tuetaan ja miten aikuiset ottavat lasta huomioon suunnitellessaan toimintaa. (Hujala ym. 2007, 165.) Pohdimme yhdessä millaisella mittarilla aikuisen sensitiivisyyttä voisi arvioida. Päiväkodin aikuiset olivat myös tutustuneet Marjatta Kallialan (2008) tutkimukseen aikuisen ja lapsen sitoutuneisuudesta, josta hän oli kirjoittanut kirjan *Kato mua - kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa*. Aikuinen B oli tutustunut myös LIS-YC-mittariin.

## 7.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuspäiväkodin Mansikoiden lapsiryhmän aikuiset ja päiväkodin johtaja pohtivat VKK-Metro-hankkeen järjestämässä orientaatiopäivässä tammikuussa 2010 kehittämisaihettaan ”lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen kehittäminen”. Keskustelua ohjasi ja tuki päiväkodin kehittämistyön ohjaaja. Pääkaupunkiseudun eri päiväkotien kehittämistyön pohdinnat jaettiin myös kaikkien tutkimuspäiväkotien kesken. Ryhmän aikuisten ja päiväkodin johtajan pohdintoista muodostin alustavat tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymyksiin liittyi monenlaista pohdintaa. Miten aikuisen olisi mahdollista olla läsnä kiireettömästi, vaikka olisi tilanne, jossa on paljon lapsia samaan aikaan tarvitsemassa apua, kuten pukeminen? Onko aikuinen riittävän sensitiivinen kohdatessaan lapsen haastavassa tilanteessa? Pystyykö aikuinen vastaamaan lapsen tarpeisiin menemättä mukaan kiukuttelevan lapsen tunnetilaan esimerkiksi pukeutumistilanteessa? Miten aikuisen suhtautuminen vaikuttaa lapseen haastavassa tilanteessa? Tärkeänä pidettiin myös lasten keskinäisten suhteiden tukemista. Pystyykö aikuinen luomaan yhdessäolon hyviä hetkiä ja näin ollen hyvän ilmapiirin?

Tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet ja muotoutuneet kehittämistyön edetessä ja lopullisessa muodossaan ne ovat seuraavat:

1. Miten aikuisten sitoutuneisuus ilmenee?
2. Mitkä tekijät edistävät tai estävät aikuisen sitoutuneisuutta?
3. Miten sitoutuneita lapset ovat toimintaan aikuisen ohjaamissa tilanteissa ja vapaan leikin tilanteissa?

Päiväkodin kehittämistyössä tehtäväni oli tuoda esiin kehittämisaihetta havainnoinnin ja videon avulla. Tarkoitukseni oli tehdä näkyväksi 3–5-vuotiaiden ryhmien aikuisille heidän sitoutuneisuuttaan lasten kanssa, mutta myös kuvata, miten lapset ovat sitoutuneita toimintaan ja aikuisiin. Toin myös tietoa aikaisemmista tutkimuksista sekä omasta työkokemuksistani lastentarhanopettajana. Osallistumiseni kehittämistä koskevaan keskusteluun ja reflektointiin päiväkodin aikuisten kanssa oli tärkeää.

## 7.2 Lapsen sitoutuneisuus

Belgialainen Ferre Laeversin (1997) mukaan sitoutuneisuuden käsite kuvaa sitä, miten keskittyneesti lapsi leikissään toimii. Lapsen sitoutuneisuuden havainnoiminen kertoo, miten merkityksellistä toiminta on lapsen kannalta. Sitoutuneisuus toimii myös laadun mittarina. Aikuinen havainnoidessaan lapsen sitoutuneisuutta pystyy paremmin eläytymään lapsen kokemukseen. Laevers on kehittänyt LIS-YC -arviointiasteikon, jolla mitataan lapsen sitoutumista leikkiin. Se auttaa aikuista pohtimaan ja arvioimaan omaa osuuttaan lapsen sitoutumisessa. ”Lapsen si-

toutuneisuus ja aikuisen sitoutuneisuus kietoutuvat toisiinsa: sitoutunut aikuinen sitouttaa myös lapsen.” (Julkunen 2004, 6.) LIS-YC-arviointiasteikko pyrkii arvioimaan varhaiskasvatuksen laatua nimenomaan lasten näkökulmasta. Pedagogista laatua arvioidaan sen mukaan, miten sitoutunut lapsi on omaan toimintaansa. Hujala ym. (2007) tuo esiin sen, että lapsen sitoutuneisuutta mittaava LIS-YC nostaa lapsen laadunarvioinnin keskipisteeksi ja on sen vuoksi arvokas menetelmä laadun arvioinnissa. Lapsen sitoutumista arvioitaessa arvioidaan, vastaako ympäristö lapsen kehitykseen liittyviä tarpeita, tarjoaako ympäristö riittävästi haasteita lapsen oppimiselle. Mittari ei kuitenkaan anna yksinään riittävää kuvaa päivähoiton laadusta, mutta sen avulla voidaan nostaa esiin lapsen näkökulmaa. (Hujala ym. 2007, 173.)

Marjatta Kalliala (2008) on tutkinut lasten ja aikuisten sitoutuneisuutta päiväkodissa osana Kengu-Ru-hanketta. Hän on väitöskirjatutkimuksensa pohjalta tehnyt kirjan Kato mua - kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa. Kalliala (2008) määrittelee sitoutuneisuuden käsitettä. Hänen mukaansa sitoutuneisuus on keskittymistä ja sinnikkyyttä, lumoutumista ja osallisuuden kokemista. Samoin tunnusmerkkejä ovat ruumiillinen ja henkinen energia, jota nimitetään myös flow-tilaksi (Csikszentmihalyi, 1979). Tähän liittyy myös syvän tyydytyksen tunteminen. Sisäisesti motivoitunut lapsi haluaa työskennellä osaamisensa ylärajoilla. Vygotskin (1978) mukaan tällöin puhutaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä. Liian helppo tekeminen ei saa lasta sitoutumaan. Sitoutuneisuutta arvioitaessa lapsi on keskipisteessä. Tärkeintä ei ole huomata sitä, miten hyvin lapsi tekee vaan millainen on lapsen kokemus. Hyvin työnsä osaava päivähoiton ammattilainen osaa arvioida lapsen kehitystason eli lähikehityksen vyöhykkeen ja tarjota sen mukaista toimintaa, esimerkiksi siten, että sadut ovat lapsen kehitystason mukaisia. Aikuisen tehtävänä on rakentaa rikas ja monipuolinen oppimisympäristö. Aikuinen tarvitsee myös yksilökohtaista tietoa jokaisesta lapsesta. (Kalliala 2008, 64-65, 70.)

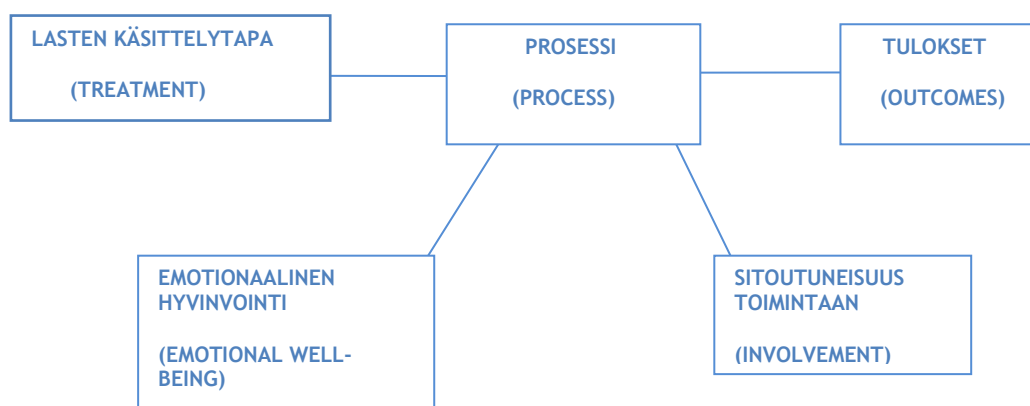
### 7.3 Lasten sitoutuneisuus varhaiskasvatuksen laadun mittarina

Varhaiskasvatuksen laatua voidaan arvioida kiinnittämällä huomiota mm. seuraaviin asioihin

1. lasten käsittelyyn liittyvät ominaispiirteet (treatment characteristics); päiväkotiympäristö on monipuolinen, riittävästi opetusvälineitä, motivoitunut ja empaattinen opettaja
2. kasvatuksen vaikutukset lapsiin; esimerkiksi ovatko lasten matemaattiset taidot, kielelliset taidot tai motoriset taidot edistyneet, ovatko lapset luotavaisempia, sosiaalisesti taitavampia tai aloitekykyisempiä
3. opettajan toimintaan keskittyvä arviointi; arvioidaan opettajan toimintaa, menetelmiä.

Opettajan toimintaan keskittyvä arviointi on helpoin. Tarkkaillaan ja havainnoidaan, mitä opettaja tekee. Se ei kuitenkaan kerro varhaiskasvatuksen laadusta riittävästi, koska samanlainen pedagoginen interventio voi vaikuttaa eri tavoin erilaisiin lapsiin. Leuvenin ”Experian-

tal Educational”-mallissa (EXE) on kahdesta edellä mainitusta mallista pyritty yhdistämään niiden hyvät puolet. Malli keskittyy tuomaan esiin, mitä lapsessa tapahtuu opettajan luoman toiminnan, ilmapiirin ja kasvatusympäristön seurauksena. Tästä mallista on luotu seuraavat laatuindikaattorit: emotionaalinen hyvinvointi (emotional well-being) ja sitoutuneisuus toimintaan (involvement):



**Kuvio 5: Laatuksiteerin viitekehys (Laevers 1997, 2)**

Miten päiväkotiki on onnistunut myönteisen ilmapiirin luomisessa? Tämä on tärkeä kysymys, kun arvioidaan lasten emotionaalista hyvinvointia. Lapset, jotka voivat emotionaalisesti hyvin, ovat huolettomia ja rentoutuneita. Lapsilla on hauskaa toistensa kanssa. Viihtyminen ei kuitenkaan vielä kehityksen ainut tae. Lapsen sitoutuneisuus on toinen tärkeä kriteeri arvioitaessa lapsen kehitysprosessia. Sitoutuneisuus soveltuu käytettäväksi laadun mittana moniin eri tilanteisiin. Csikszentmihalyi (1979) kuvaa sitoutuneisuuden käsitettä state of flow. Näin hän kuvaa tilaa, johon äärimmäinen toimintaan sitoutuneisuus johtaa. Selkein tunnusmerkki on keskittyminen. Sitoutunut ihminen on niin keskittynyt, että hän ei huomioi ulkopuolisia häiriötekijöitä. Ajan taju katoaa ja innostava toiminta vie mukanaan. Toimintaan sitoutunut ihminen on valpas ja hän kokee suurta tyydytystä. Sitoutuneisuutta ei ilmene toiminnan ollessa liian helppoa. Toiminnan tulisi olla ihmisen kykyjen ylärajoilla. Vygotskyn (1978) mukaan tällöin toimitaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Sitoutuminen toimintaan edistää ihmisen kehitystä, koska silloin ihminen käyttää kykyjään ja on motivoitunut oppimaan. Tällöin tapahtuu syväoppimista. (Laevers 1997, 1-5.)

#### 7.4 Lapsen emotionaalinen hyvinvointi

Toinen lapsen hyvinvoinnin käsite on emotionaalinen hyvinvointi. Kalliala (2008) tuo esiin, että Ferre Laevers (1994) lapsen sitoutuneisuuden LIS-YC-arviointimittarin tekijä kysyykin kaksi kysymystä. Voiko lapsi hyvin? Onko hän sitoutunut toimintaan? Lapsen emotionaalinen hyvinvointi kertoo, että vastataanko lapsen tarpeisiin päiväkodissa, tunteeko lapsi olonsa kotoisaksi ja voiko hän olla oma itsensä. Emotionaalisesti hyvinvoiva lapsi on rauhallinen ja

rentoutunut. Hän on yhteydessä sisäiseen minäänsä ja hänellä on hyvä itsetunto. Hyvinvoiva lapsi ei sysää syrjään omia kielteisiä kokemuksia, vaan myöntää ne ja haluaa ratkaista ne. Tällainen lapsi nauttii itsestään ja on useimmiten valmis osallistumaan päiväkodin tarjoamaan toimintaan. (Laevers 1994, 5; Laevers, Vandenbussche, Kog & Depondt 1997, 12; Kalliala 2008, 66.)

Lapsen ongelmat voivat juontua kodin ristiriidoista, joihin on hankala päiväkodissa puuttua. Laeversin ym. (1997) mukaan päiväkodissakin kuitenkin asian eteen voidaan tehdä paljon ja vuorovaikutuksen laadulla on keskeinen merkitys. Lapsen vuorovaikutusta tulee tarkkailla niin päiväkodin aikuisten ja lasten kanssa kuin kodin perheenjäsenten kanssa. Aikuisten on pohdittava, miten he kykenevät auttamaan emotionaalisesti huonosti voivia lapsia. Miten he voivat kannustaa ja antaa myönteistä palautetta? Lapselle tulee antaa mahdollisuus purkaa kielteisiä tuntejaan, mutta myös kehittää sosiaalisia taitojaan ja tunteiden hallintaa. Sadut ja tarinat toimivat hyvänä väylänä lapselle ja tarjoavat samastumiskohteita, mutta ne ovat myös lapselle keino prosessoida asioita. Selkeät säännöt ja rajat ovat myös tärkeitä. Lapsen täytyy saada tietää, milloin hän toimii oikein. (Kalliala 2008, 66-67.)

#### 7.5 Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisillä (LIS-YC)

Ennen arviointia on tehtävä valinta, mitä tilanteita arvioidaan. Arvioidaanko esimerkiksi aikuisen ohjaamaa tilannetta esimerkiksi askarteluhetkeä vai sitä, kun lapsi askartelun aikana alkaakin keskustella kaverinsa kanssa? Laeversin (1997) mukaan parasta olisi arvioida sitä toimintaa, minkä lapsi itse valitsee. Tästä säännöstä poiketaan, kun tieteellisessä tutkimuksessa halutaan arvioida tietyn ohjelman tai intervention vaikutusta. (Laevers 1997, 11.) LIS-YC sisältää kaksi osaa. Ensin esitellään luettelo niistä tunnusmerkeistä lapsen käyttäytymisessä, mikä perusteella sitoutuneisuuden taso voidaan määritellä. Tämän jälkeen tarkastellaan LIS-YC asteikon viittä tasoa. (Laevers 1997, 6.) **Lapsen sitoutuneisuuden toimintaan** voi tunnistaa seuraavien tunnusmerkkien avulla.



## Sitoutuneisuuden tunnistaminen

### Keskittyminen

Toimintaan sitoutunut lapsi keskittää tarkkaavaisuutensa tiiviisti toimintaan. Vain voimakas ulkopuolinen ärsyke saattaa tavoittaa hänen ja häiritä häntä. Tarkkailijan on (useimmissa tilanteissa) tärkeää seurata hänen silmien liikkeitä: seuraako lapsi kiinteästi tehtävään kuuluvaa materiaalia vai vaeltaako katse satunnaisesti paikasta toiseen.

### Energia

Motoriset toiminnot vaativat fyysistä energiaa. Hikoilun määrää voitaisiin jopa pitää sitoutuneisuuden kriteerinä. Joissakin tilanteissa jokin fyysinen elementti, esimerkiksi kovaaääninen puhe (huutaminen) tai toiminnan suorittaminen nopeasti, voi herättää huomiota. On kuitenkin varottava sekoittamasta tätä patoutuneen energian purkamiseen (esimerkiksi, kun lapsen on pitänyt olla liian pitkään hiljaa). Henkinen energia voi ilmetä kiihkeänä innostuksena toimintaan tai abstraktimmin henkistä ponnistelua heijastavina kasvonilmeinä. Henkinen energia voi esiintyä yhdessä fyysisten tunnusmerkkien, kuten punoittamisen tai hikoilun kanssa.

### Monimutkaisuus ja luovuus

Lapset ovat parhaimmillaan toiminnoissa, joihin he ovat sitoutuneet ja jotka vastaavat heidän kykyjään. He ottavat käyttöön kaikki kognitiiviset ja muut kykynsä. Tällöin tuloksena on käyttäytymistä, joka on enemmän kuin vain rutiininomaista toimintaa. Monimutkainen toiminta on useimmiten luovaa toimintaa: lapsi tuo oman yksilöllisen panoksensa toimintaan, luo siihen uusia elementtejä ja tuottaa jotain uutta ja ennalta arvaamatonta, jotain yksilöllistä.

### Ilmeet ja eleet

Non-verbaaliset merkit ovat suureksi avuksi arvioitaessa sitoutuneisuuden tasoa. On esimerkiksi mahdollista erottaa uneksivasti avaruuteen tuijottava tai harhaileva katse intensiivisen keskittyneestä katseesta. Tunteet ja mieliala voidaan lukea suoraan lapsen kasvoilta esimerkiksi opettajan kertoessa tarinoita. Lapsen asento voi kertoa keskittymisestä tai kyllästymisestä. Jopa kun lapsi nähdään takaapäin, voidaan arvioida lapsen sitoutuneisuuden (tai sitoutumattomuuden) taso.

### Sinnikkyys

Keskittyessään lapsi suuntaa huomionsa ja energiansa yhteen asiaan. Sinnikkyys ja keskittymisen pituus ovat yhteydessä toisiinsa. Lapsi, joka on sitoutunut tehtäväänsä, ei hevin luovu siitä. Hän haluaa kokea tyydytyksen tunteen, joka syntyy intensiivisestä toiminnasta ja on valmis sen vaatimiin ponnisteluihin. Häntä ei voi helposti keskeyttää toisella, lapsen mielestä vähemmän tärkeällä tehtävällä. Lapsi jaksaa jatkaa tehtävää, johon on sitoutunut (jos se vastaa lapsen ikää ja kehitystasoa).

### Tarkkuus

Työhönsä sitoutunut lapsi kiinnittää erityistä huomiota työhönsä. Hän osoittaa huomattavaa tarkkuutta yksityiskohdissa. Lapsi, joka ei ole sitoutunut tehtäväänsä, on usein huolimaton ja pyrkii vain saamaan työnsä nopeasti päätökseen. Niissä tehtävissä, jotka perustuvat kielelliseen viestintään vähemmän huomiota herättävät yksityiskohdat jäävät huomiotta (satunnaiset sanat, eleet).

### Reaktioaika

Pienet lapset ovat valppaita ja vastaavat helposti ja nopeasti mielenkiintoisiin ärsykeisiin. He näyttävät suorastaa ryntäävän toimintaan (esimerkiksi, kun useampia vaihtoehtoja on esitelty), ilmaisten näin motivoituneisuuttaan. Toiminnan ajanakin he reagoivat uuteen ärsykkeeseen, edellyttäen, että se on lapsen kannalta kiinnostava.

## Taulukko 3: Sitoutuneisuuden tunnistaminen (Laevers 1997, 6-8.)

LIS-YC-asteikon tasot määrittävät, miten sitoutunut lapsi on toiminaan. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointi ei ole pelkästään lineaarinen ja rationaalinen prosessi vaan perustuu myös tarkkailijan intuitioon. Siinä ei ole tarkoitus arvioida tilannetta vain pisteyttämällä lapsen toiminnan eri osatekijät (esimerkiksi pisteillä 1-5) ja sitoutuneisuuden tasoksi määritellään annettujen pisteiden keskiarvo. (Laevers 1997, 11.)

## LIS-YC-asteikon tasot

### Taso 1: ei toimintaa

Lapsi on ”ei-aktiivinen”. Hän saattaa esimerkiksi istua nurkassa haluttomana ja poissaolevana, tuijottaa avaruuteen, olla tekemättä mitään. Tarkkailijan on kuitenkin varottava virhearviointeja: lapsi, joka ei näytä tekevän mitään, saattaa olla sisäisesti keskittynyt. Tarkka havainnointi auttaa ratkaisemaan tämän ongelman. Ensimmäinen taso sisältää myös ne hetket, jolloin lapsi vaikuttaa aktiiviselta, mutta onkin tosiasiaa täysin poissaoleva. Tällöin lapsen toiminta on vain yksinkertaisten perusliikkeiden rutiininomaista toistamista.

### Taso 2: Toistuvasti keskeytyvä toiminta

Kun 1-tasoa luonnehtii näennäinen toiminta tai jopa toiminnan puuttuminen, 2-tasolla voidaan havaita hetkiä, jolloin lapsi toimii. Lapsi tekee palapeliä, kuuntelee kertomusta tai työskentelee pöydän ääressä. Kuitenkin lapsi on keskittynyt toimintaansa ainoastaan noin puolet tarkkailuun käytettävästä ajasta. Toiminnassa on usein toistuvia lyhyitä tai pitkiä katkoja, jotka sisältävät avaruuteen tuijottelua, uneksimista, esineiden hypistelyä jne. Vaihtoehtoisesti toiselle tasolle sijoittuu myös suhteellisen keskeytymätön toiminta, jonka vaikeustaso ei kuitenkaan vastaa lapsen kykyä. Tällöin toiminta ylittää rutiininomaisen toiminnan tason, mutta ei kuitenkaan ole vielä ”todellista toimintaa”. Tehtävän yksinkertaisuuden vuoksi lapsi saattaa toimia hajamielisesti ja puolihuolimattomasti.

### Taso 3: Jossain määrin jatkuva toiminta

Tarkkailujakson aikana lapsi on enemmän tai vähemmän jatkuvasti keskittynyt toimintaan, mutta lapsessa ei kuitenkaan näy merkkejä todellisesta sitoutuneisuudesta. Lapsi näyttää olevan välinpitämätön toimintaa kohtaan, eikä hän ponnistele saadakseen sen päätökseen. Toisin kuin toiminnan ollessa täysin näennäistä voidaan havaita jonkinlaista etenemistä: osatoiminnoista muodostuu lapselle mielekäs jatkumo. Lapsi on tekemästään tietoinen ja hän toimii tarkoituksellisesti. Toiminta ei ole siis ainoastaan perusliikkeiden toistoa. Kuitenkaan lapsi ei ole vielä todella sitoutunut toimintaan: hän tekee asioita, mutta asiat eivät tee mitään hänelle. Lapsi keskeyttää toiminnan, kun toinen mielenkiintoinen ärsyke ilmaantuu. Vaihtoehtoisesti kolmas taso voi sisältää myös suhteellisen intensiivistä toimintaa (kts. taso 4), jonka ei-aktiivisuuden hetket kuitenkin keskeyttävät (kts. taso 1 ja taso 2).

### Taso 4: Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta

Neljännelle tasolle sijoitetaan toimintoja, jotka myös sopivat tasoon 3. Neljänteen tasoon sijoitetuissa toimintoissa lapsi on kuitenkin sitoutunut toimintaansa vähintään puolet tarkkailun kestosta. Toiminta on lapselle todella tärkeää ainakin sen perusteella, mitä voi päätellä hänen keskittymisestään, sinnikkyydystään, käyttämästään energiasta ja saamastaan tyydytyksestä. Vaihtoehtoisesti taso 4 sisältää myös pitkäkestoisen toiminnan, johon lapsi on keskittynyt (kts. taso 5), mutta josta kuitenkin puuttuu monimutkaisuus: toiminta on täysin perusteltua osana laajempaa tehtävää (esim. linnan rakentamista) siten, että se palvelee määrättyä tarkoitusta (jonkin tekemistä). Toiminta itsessään on kuitenkin rutiininomaista eikä se vaadi henkistä kapasiteettia (esim. rakennuspalikoiden hakemista).

### Taso 5: Pitkäkestoinen intensiivinen toiminta

Suurin mahdollinen sitoutuneisuus on tunnusomaista tasolle 5 sijoittuvalle toiminnalle. Tarkkailtava lapsi on ilmeisesti uppoutunut toimintaansa, ja hänen katseensa kiinnittyy enemmän tai vähemmän keskeytyttäen tehtävään ja siihen liittyvään materiaaliin. Ympäristöstä tulevat ärsykkeet eivät häiritse lasta, ne tuskin edes tavoittavat häntä. Lapsi suorittaa henkisiä ponnisteluja vaativat tehtävänsä halukkaasti, ja tämä ponnistelu syntyy luonnostaan, ei niinkään tahdon voimasta. Toiminnassa on tiettyä jännitettä, mikä on sisäistä, ei emotionaalista jännitettä. Jotta sitoutuneisuus voidaan arvioida tasolle 5, täytyy toiminnassa olla runsaasti keskittymistä, sinnikkyyttä, energiaa sekä monimutkaisuutta.

## Taulukko 4: LIS-YC-asteikon tasot (Laevers 1997, 6-10.)

Tutkimuksissa on todettu, että käytettäessä alkuperäistä LIS-YC-asteikkoa, asteikon ”psykometrinen laatu on mitä tyydyttävintä” (Laevers 1997, 18.) Sitoutuneisuuden tason ei ole myöskään todettu vaihtelevan päivästä toiseen eikä siihen oleellisesti vaikuta sattumanvaraiset olosuhteet. Aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan päätellä, että lasten matalaan sitoutuneisuuden tasoon vaikutti lastentarhanopettajan ammatillisen sitoutuneisuuden puute. Kuitenkin myös lapsiryhmän kokoonpano vaikuttaa lasten sitoutuneisuuden tasoon. Lapset, jotka ovat tutkivia ja aloitteellisia aikaisempien myönteisten kokemustensa sekä kotikasvatuksensa ansiosta sitoutuvat helpommin toimintaan kuin lapset, joiden ympäristö on antanut

vähän mahdollisuuksia leikkiin, tai lapsen joiden tarpeisiin ei ole vastattu eikä tunne-elämää ole tuettu. Sitoutuneisuuden taso on riippuvainen kahdesta tekijästä: lastentarhanopettajan pätevyydestä ja lasten ominaispiirteistä. Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksella on merkitystä. Tapa, jolla opettaja toimii lapsiryhmän kanssa, on myös riippuvainen siitä, millaisia lapsia on ryhmässä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että pätevimmat opettajat saavuttavat korkeita pistemääriä lapsen sitoutuneisuuden tasossa huolimatta siitä, millainen on heidän ohjattava lapsiryhmä. (Laevens 1997, 20-21.)

Kalliala (2008) huomasi tutkimuksessaan, että lasten sitoutuneisuustaso ei seurannut aikuisten sitoutuneisuustason muutoksia. Kuitenkin suuremmissa tutkimuksissa aikuisen sitoutuneisuuden ja lapsen sitoutuneisuuden välinen yhteys on ollut kiistaton. Myös päiväkodin vuorovaikutusympäristön monimutkaisuus voisi Kallialan (2008) mukaan olla eräs selitys sille, että aikuisen sitoutuneisuuden ja lapsen sitoutuneisuuden yhteyttä ei hänen tutkimuksessaan löydetty. Hän huomasi myös, että muilla kuin lapsen oman ryhmän aikuisilla on merkitystä myös lapsen sitoutuneisuuteen. Toisen lapsiryhmän sitoutunut aikuinen voi tukea lapsen sitoutuneisuutta. Lapsen sitoutuneisuutta voi aikuinen tukea myös epäsuorasti muokkaamalla lapsen ympäristöä aktivoivaksi ja mielenkiintoiseksi. Lasten kasvaminen sekä kotiutuminen päiväkotiin vaikuttavat myös suotuisasti lasten sitoutuneisuuteen. (Kalliala 2008, 196-198.) Aikuisen koulutustaso oli merkittävästi yhteydessä sitoutuneisuuteen. Lastentarhanopettajien ja muiden koulutusryhmien ero oli merkittävä. Kuitenkin löytyi myös lastenhoitajia, joiden sensitiivisyys- ja aktiivointiarvot olivat korkeammat kuin heikoimmin suoriutuvan lastentarhanopettajan. Kalliala (2008) toteaaakin, että jokaisella on mahdollisuus tehdä työnsä hyvin, eikä osaamisen tarvitse välttämättä olla sidottu koulutukseen, vaikka se takaa paremman lähtötason lapsen kokemaan varhaiskasvatuksen laatuun. (Kalliala 2008, 188-189.)

Eira Suhonen (2009) tutki taaperoikäisten lasten sopeutumista päiväkotiin. Hän halusi selvittää, miten erityistä tukea tarvitseva taaperoikäinen lapsi sopeutuu päiväkodin vertaisryhmään. Huomio kiinnitettiin erityisesti lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin ja sitoutuneisuuteen. Hänen tutkimuksensa mukaan taaperoikäisen erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee aikuista oman toiminnan ohjaukseen, vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa sekä oman tarkkaavaisuuden ylläpitoon. Ilman aikuisen sitoutuneisuutta pienen lapsen sitoutuminen jäi alhaiseksi. Lapset olivat erittäin riippuvaisia aikuisista. Jos lasten vanhemmat eivät osanneet tukea lapsen tarpeita ja tarvitsivat paljon tukea omaan vanhemmuuteensa, päiväkodin aikuisen sitoutuneisuuden merkitys kasvoi. Opettajat olivat tällöin sitoutuneempia vuorovaikutukseen lapsen kanssa. (Suhonen 2009, 97, 101.)

Lipponen, Adje, Lastikka, Luotola, Ojala, Hytönen ja Keltikangas-Järvinen (2010) tutkivat melutason vaikutusta lasten sitoutuneisuuteen päiväkodissa. Samalla he tutkivat, pystytäänkö omahoitajuuden kautta luomaan rauhallisempi, meluttomampi toimintaympäristö. Tulosten

mukaan melu vaikutti negatiivisesti lasten sitoutuneisuuteen. Omahoitajuusinterventio ei tuonut merkittäviä muutoksia lasten sitoutuneisuuteen. Hoitajien toimenpiteet eivät pystyneet estämään melun negatiivista vaikutusta. Pienemmät lapsiryhmät mahdollisesti vähensivät meluun liittyviä ongelmia. Kasvattajilla olisi myös mahdollisuus paremmin kuunnella ja havainnoida lapsen tarpeita ja ideoita. Pienryhmässä työskentely helpottaisi myös lapsen kielekehitystä melun vähentyessä. (Lipponen ym. 2010, 326-327.)

## 7.6 Aikuisen sitoutuneisuus

Hujala ym. (2007) mukaan lasten ja aikuisen vuorovaikutus määrittää sen, millainen on lapsen arkipäivän psyykinen ja toiminnallinen perusta varhaiskasvatuksessa. Merkittäväksi tekijäksi tällöin nousee se, miten aikuinen toimii vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, millaisia arvoja aikuisella on, millaisia kasvatustapojia hän käyttää lasta ohjattaessa, miten hän suhtautuu lapseen. Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa tunteiden osoittaminen ja kommunikaatio sekä aikuisen herkkyys reagoida lapsen tarpeisiin antavat myönteisen pohjan lapsen kehitykselle. Erityisesti ne vaikuttavat lapsen älylliseen ja kielelliseen kehitykseen. (Hujala ym. 2007, 165-167.)

Kalliala (2008) tuo esiin, että vuorovaikutuksen käsite liittyy olennaisesti varhaiskasvatuksen laatuun. Monesti tärkein laadun mittari varhaiskasvatuksessa on, millainen on lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus. Millaisessa tunneilmapiirissä lapset kasvavat? Lapsen arvostaminen, tuen antaminen ja lapsen tarpeiden tunnistaminen ovat tärkeimpiä asioita kasvattajalle. Lapsen sitoutuneisuus ja emotionaalinen hyvinvointi on monesti riippuvainen aikuisen tavasta toimia vuorovaikutuksessa. Aikuisilla on monia eri tapoja vastata lapsen vuorovaikutukseen. Laeversilla (1994) on kolme käsitettä, joita hän käyttää sensitiivisyys, aktivointi ja autonomia. Aikuinen tukee lapsen kasvua kiinnostamalla lapsen ajatuksista ja ideoista, tuomalla uutta tietoa ja tukemalla lapsen kehitystä uuden taidon opettelussa. (Kalliala 2008, 67-68.)

Sensitiivinen aikuinen tunnistaa lapsen tunnetiloja herkästi. Hän kohtelee lasta tasavertaisesti ja kunnioittavasti asettumatta tämän yläpuolelle. Aikuisen herkkyys näkyy kaikessa vuorovaikutuksessa. Antaako aikuinen tilaa lapsen ideoille ja tutkimistarpeelle? Miten aikuinen säätelee lapsen vapautta? Lapsen autonomian tarve vaihtelee tilanteesta riippuen ja aikuisen tulee osata säädellä sitä lasta kunnioittavalla tavalla. Sensitiivinen aikuinen osaa lukea lapsen sanallisia ja sanattomia aloitteita ja aikoja. Sensitiivinen aikuinen vahvistaa lapsen emotionaalista hyvinvointia ja samalla sitoutumista. Hyvä aikuisen aktivointi tarkoittaa sitä, että lapsi saa välineitä ja aineistoa ajatteluun, toimintaansa ja vuorovaikutustaan varten. (Kalliala 2008, 68-69.)

## 7.7 Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa (AES)

Eira Suhonen (2009) on väitöskirjassaan arvioinut aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta Pascalin ym. (1995) kehittämällä havainnointilomakkeella Adult Engagement Scale (AES). Pascal ym. (1995) ovat kehittäneet mittarin Laeversin kehittämän Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (1993) -mittarin pohjalta. Tutkijan huomio kiinnitetään erityisesti aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaan aikuisen herkkyyteen (sensitivity) tunnistaa lapsen tarpeita, hänen kykynsä aktivoida (stimulation) lasta ja hänen tapansa antaa lapselle autonomiaa (autonomy). (Suhonen 2009, 38.) Aikuisen sitoutuneisuutta voidaan arvioida Laeversin kehittämän AStOS-mittarin (Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education) avulla. Aikuisen toiminnan laatua arvioidaan suhteessa lapsen toimintaan. Laatua määrittää aikuisen ja lapsen vuorovaikutus. (Hujala ym. 2007, 173.)

Havainnointi pisteytetään viisiportaisella asteikolla, jossa matalimmalla tasolla *yksi* aikuinen on täydellisesti sitoutumaton, tasolla *kaksi* kohtaaminen on pääasiassa sitoutumatonta tai siinä on jonkin verran sitoutuneisuutta, tasolla *kolme* sitoutuneisuus ja ei-sitoutuneisuus eivät dominoi, tasolla *neljä* aikuinen on pääosin sitoutunut tai hänen toiminnassaan on jonkin verran sitoutumattomuutta ja korkeimmalla tasolla *viisi* aikuinen on täydellisesti sitoutunut vuorovaikutukseen lapsen kanssa. **Herkkyyttä** havainnoitaessa on kiinnitetty huomiota aikuisen myönteiseen äänensävyyn, eleisiin ja katsekontaktiin. Lisäksi on arvioitu, miten aikuinen kunnioittaa ja arvostaa lasta sekä osoittaa hänelle kiintymystä ja lämpöä. Herkkyyteen liittyvät myös lapsen rohkaiseminen, kehuminen sekä lapsen tarpeiden huomioon ottaminen ja niihin vastaaminen. **Aktivoinnissa** on havainnoitu sitä, miten energinen ja elävä aikuinen on, miten hän sovittaa yhteen lapsen mielenkiinnon kohteet ja virittää lasta tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Aktivointiin liittyvät olennaisesti lapsen motivoiminen, vuorovaikutukseen ja aktiivisuuteen stimuloiminen sekä lapsen toiminnan jakaminen ja laajentaminen. Aktivointi voi olla myös ei-kielellistä. **Autonomian** havainnoimisessa huomio on kiinnitetty siihen, miten aikuinen sallii lapsen tehdä valintoja ja miten hän tukee ja rohkaisee lapsen aloitteellisuutta ja vastuullisuutta. Huomioitavaa on myös se, miten aikuinen antaa mahdollisuuksia lapsen kokeiluille ja rohkaisee. (Pascal ym. 1995; Suhonen 2009, 38-39.)

Tavoitteena kehittämistehtävässäni oli, että aikuiset itse reflektion ja dialogin kautta löytävät omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan aikuisen sitoutuneisuuden näkökulmasta. AES-mittarin avulla aikuinen voi tutkia omaa vuorovaikutustaan ja toimintaansa lasten kanssa. Reflektoidessaan aikuiset voivat myös arvioida, mikä tilanteessa oli sellaista, mikä edisti tai esti aikuisen sitoutuneisuutta. Tätä kehittämistehtävää varten muokkasin AES-mittarista Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen reflektiomallin (liite 3).

Suhonen (2006) tuo esiin, että aikuisen herkkyyks on lapsen tarpeiden tunnistamista, tunteiden huomioimista sekä huolehtimista lapsen emotionaalisesta hyvinvoinnista. Aktivointi pitää sisällään aikuisen tavan ohjata ja kannustaa lasta oppimisprosessissa. Autonomia kertoo, millaista vastuuta ja vapautta aikuinen antaa lapselle. (Suhonen 2006.) Kalliala (2008) tutkiesaan aikuisen sitoutuneisuutta havaitsi, että aikuisen sensitiivisyys ja aktivointiarvot korreloi-

vat keskenään niin voimakkaasti, että sensitiivisyystaso voi ennustaa aktivointitasoa ja päinvastoin. (Kalliala 2008, 82-86.) Autonomia on sitoutuneisuuden kolmas käsite. Kalliala (2008) toteaa, että sen arvioiminen käytännössä on vaikeaa, koska autonomian taso on riippuvainen lapsen iästä, kehitystasosta ja toiminnasta. Autonomia sisältyy usein aktivointiin. Eräs tärkeimpiä autonomian muotoja on, että aikuinen sallii lapsen valintoja ja tukee lasta. Taitavasti aktivoiva aikuinen osaa sisällyttää autonomiaa toimintaan. Tutkimuksessaan Kalliala (2008) päätyikin siihen, ettei arvioinut numeerisesti autonomiaa, ellei sillä ollut suurta informaatioarvoa tutkimustilanteessa. (Kalliala 2008, 78-79.)

## 8 Sitoutuneisuuden havainnoinnin ja reflektoinnin toteutus

Tarkkailevassa havainnoinnissa tutkija tarkkailee havainnointikohdettaan ulkopuolelta. Näin hän pystyy tarkemmin tutkimaan ennalta määrättyjä tilanteita. Anttilan (1996) mukaan tarkkaileva havainnointi sopii tilanteeseen, jossa tarkkaillaan ihmisiä: miten ihmiset käyttäytyvät ja suhtautuvat toiseen ihmiseen sekä miten hallitsevat tilaa ympärillään. (Vilka 2006, 43.) Omassa toimintatutkimuksessani oli tavoitteena selvittää lasten sitoutuneisuutta ja aikuisen sitoutuneisuutta lapsen kanssa vuorovaikutuksessa. Laeversin (1997) kehittämä LIS-YC-mittari antaa keinon tutkia lapsen sitoutuneisuutta. Tein myös aikuisten oman työn havainnointia ja reflektointia varten mallin, jonka nimesin Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen reflektointimalliksi (liite 3), jossa hyödynsin Suhosen (2006, 2009) sekä Julkusen (2004) tutkimuksissaan käyttämää Pascalin ym. (1995) kehittämää havainnointikaavaketta Adult Engagement Scale (AES). Siinä on eritelty tarkasti, mitä herkkyyks, aktivointi ja autonomia osa-alueina sisältävät. Videoituja tilanteita aikuiset refleктоivat huhtikuussa 2010. He olivat tutustuneet Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen reflektointimalliin etukäteen.

### 8.1 Videoinnin toteutus

Tarkkailevaa havainnointia tuki videointi. Videoin etukäteen valittuja tilanteita lasten ja aikuisten toimintatilanteissa. Penningtonin (2007, 33) mukaan videonauhoitus on suositeltavaa, koska silloin käyttäytymisen analyysi voidaan tehdä myöhemmin ja tilanteita voi tarkastella uudelleen. Hänen mukaansa on myös tärkeää, että tutkittava kohde osallistuu vapaaehtoisesti videointiin. Osallistuva havainnointi päiväkodissa tukee tätä tarkkailevan havainnoinnin vaihetta, koska pyrin siihen, että aikuiset ja lapset kokisivat minut turvalliseksi. Videointi voi muuttaa käyttäytymistä, jolloin ”elävässä tilanteessa” havainnoiminen voi tuoda todellisempaa tietoa (Pennington 2007, 33). Osallistuva havainnointi tuki kuitenkin tietoa, mitä sain videoinnin kautta. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani havaintojani käytyäni päiväkodissa. Lasten vanhemmilta kysyin luvan videointiin tutkimusta varten. Luvassa tuon esiin sen, että videomateriaali on vain tutkimusta ja päiväkodin kehittämistä varten. Videomateriaali tuhoetaan tut-

kimuksen jälkeen. Toin myös esiin vanhemmille sen, että tutkimuksessa lasten nimiä ei mainita.

Videointitilanteet määrittyivät luonnostaan kuvausviikon tilanteiksi ja ne eivät ole identtisiä tutkimukseen osallistuvien aikuisten kesken. Kuvatut tilanteet olivat seuraavat:

- Aikuinen A:n tilanteina sadunlukuhetki lapsiryhmälle ja askartelutilanne yhden lapsen kanssa
- Aikuinen B:n tilanteina lelupiiri koko ryhmälle, pukemistilanne sekä ruokailu ruuan jakotilanteineen
- Aikuinen C:n tilanteina sadun lukuhetki koko ryhmälle, askartelutilanne neljälle lapselle sekä yhden lapsen leikkitalanteen tukeminen

Nämä tilanteet valikoituivat tutkimuksen kohteiksi, koska videointi tuli ajoittain maaliskuuhun 2010. Aikuinen C:n kuvausviikko oli viikko 10. Aikuinen C:n ryhmästä yhden lapsen vanhemmat eivät antaneet kuvauslupaa ja viikolla 10 kyseinen lapsi oli lomalla. Aikuinen B:n tilanteet olivat viikolla 11 ja Aikuinen A:n tilanteet hieman myöhemmin maaliskuun lopussa. Jokaisen aikuisen kuvauspäivänä vakituinen työpari oli poissa jonkun syyn takia, joten heillä oli työpareina päiväkodin muuta henkilökuntaa. Ajallisesti tutkimuksen kehittämisaiheen kannalta maaliskuu oli kuitenkin hyvä kuvausajankohta, koska näin saimme aineistoa kerättyä ajoissa ja oli mahdollista tutkia aineistoa yhdessä sekä löytää seuraava askel kehittämisessä. Videointiin liittyvät tilanteet olivat sen kyseisen viikon tilanteita ja niitä ei valmisteltu etukäteen videointia varten, vaan ne olivat osa ryhmien normaalia arjen toimintaa.

Lapsen sitoutuneisuutta kuvattiin aikuisen ohjaustilanteissa sekä vapaan leikin tilanteissa. Tuon esiin omia havaintojani tutkijana kyseisistä tilanteista. Jokaisen aikuisen ohjaustilanteissa en ole tutkinut lapsen tai lasten sitoutuneisuutta, koska kuvauspäivinä ei ole ollut siihen otollista tilaisuutta. Aikuinen B:n tilanteista on voinut tutkia lasten sitoutuneisuutta ainoastaan lelupiiristä. Esimerkiksi ruokailu ja pukemistilanne eivät mielestäni ole luontevia tilanteita lasten sitoutuneisuuden tutkimiseen, mutta ne kuitenkin antavat arvokasta tietoa aikuisen sitoutuneisuudesta. Videoinnin alussa kerroin lapsille, että kuvaan heitä. Osa lapsista oli jo kotona tutustunut videointiin ja digikameraan. Videointi oli tärkeä menetelmä tutkimustyössä.

## 8.2 Reflektoinnin toteutus

Aikuisista A ja C videointi ei ollut luontevaa. Aikuinen B oli tottuneempi videointiin. Lapset suhtautuivat videointiin kiinnostuneina. Oman työn tutkiminen videoita katselemalla ahdisti Aikuista A ja Aikuista C, mutta tutkiessaan ja katsellessaan omaa työskentelyään videoinnin avulla, se ei enää ollut heille niin vaikeaa. Videoita katsellessaan aikuiset huomasivat, esi-

merkiksi yksittäisen lapsen olemisessa ohjaustilanteessa uusia asioita, joita ei aikuinen pystynyt ryhmää ohjatesaan havainnoimaan.

Mustikoiden ja Mansikoiden aikuiset tutkivat videoita ohjaustilanteita minun, toimintatutkijan, kanssa. Tämä oli ryhmien aikuisten toive. Tavoitteena videoitujen ohjaustilanteiden reflektiolle oli löytää kunkin oma osaaminen ja kehittämiskohteet vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Tieto on subjektiivista, koska jokainen aikuinen tutkii omaa työtään. Tiimissä tapahtuva reflektointi tukee kuitenkin yhteistä dialogia tiimin jäsenten kehittymisestä. Välttämättä saatava tieto ei ole niin luotettavaa kuin, jos tutkija ulkopuolisena tekisi havaintoja ja pisteyttäisi aikuiset, mutta on kuitenkin hedelmällisempää pienen tutkimuskohteen kanssa, jolloin tutkittava itse oivaltaa oman kehittämiskohteensa. Tavoitteena on löytää myös hiljaista tietoa (Vilka 2006, 33-35). Omia havaintoja ja oivalluksia jaettiin toisen tiimin aikuisten kanssa yhteisessä VKK-Metro -palaverissa.

Reflektion voi nähdä olevan toiminnan ajattelua. Usein reflektiota tehdään yhdessä muiden kanssa. Ajattelu kuitenkin pohjautuu ensin omakohtaisiin havaintoihin, ajatteluprosesseihin sekä johtopäätöksiin. Ajattelun ja pohtimisen avulla aikuiset voivat syventää ymmärrystään toiminnasta siinä kontekstissa, missä toiminta tapahtuu. (Ojala 2009, 29.) Osallistavassa yhteisöperustaisessa toimintatutkimuksessa yhteisön jäsenet voivat osallistua tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin. Se on avointa dialogia tutkijan ja käytännön toimijoiden kesken sekä se tuo myös läpinäkyvyyttä. (Heikkinen 2008, 32-33.)

Aikuisten reflektioista (videoidut tilanteet) kokosin huhtikuussa 2010 yhteenvedon silloisten tutkimuskysymysten mukaisesti: millä tavoin aikuisen sitoutuneisuus (sensitiivisyys, aktivointi, autonomia) näyttäytyy päiväkodin arjen tilanteissa ja miten päiväkodissa voi tukea lapsen emotionaalista hyvinvointia. Tutkimuskysymykset muokkautuivat kehittämissuorituksen aikana vielä tämän jälkeen. Huovinen & Rovio (2008) tuovat esiin sen, että toimintatutkimuksen prosessiin kuuluu, että tutkimuskysymykset muuttuvat ja tarkentuvat tutkimuksen edetessä. Heidän mukaansa liian tiukka kysymyksenasettelu voi aiheuttaa sen, että jotain oleellista jää tutkijalta huomaamatta. (Huovinen & Rovio 2008, 96-97.) Keräsin taulukkoon (liite 2) reflektiossa esiin nousseita aikuisen sitoutuneisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä. Päiväkodin Mansikoiden ja Mustikoiden lapsiryhmien aikuiset tarttuivat erityisesti niihin estäviin tekijöihin, joihin he voivat vaikuttaa. Tutkimuksen tulosten tarkastelussa tuon esiin, mitä aikuiset tekivät kehittämistyössään saatuaan lisää aineistoa.

Tutkin aikuisten reflektointia teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Ensin luokittelin aikuisten havainnot herkkyyden, aktiivisuuden ja autonomian mukaan, jotka muodostivat yläluokat. Alaluokat ovat herkkyyden, aktiivisuuden ja autonomian korkean kohtaamisen tasot. Luokittelin aineistosta pelkistykset näihin alaluokkiin. Aikuisen oman reflektoinnin tarkoituksena on oival-



taa asioita vuorovaikutuksestaan lapsen kanssa sekä myös, miten kyseistä tilannetta voisi kehittää aikuisen sitoutuneisuutta ja lapsen sitoutuneisuutta tukevammaksi. Videointi tuo esiin myös lasten olemuksen tilanteessa. Aikuinen reflektoidessaan ja tutkiessaan videoita nostaa esiin myös havaintonsa lasten olemuksesta.

### 8.3 Lasten ja aikuisten sitoutuneisuus aikuisten ohjaustilanteissa

Seuraavassa kuvaan ensin havainnointitilanteen, ja kerron omia havaintojani tutkijana aikuisen sitoutuneisuudesta sekä toiminnasta lapsen tai lasten kanssa vuorovaikutuksessa. Olen myös analysoinut lasten sitoutuneisuuden tilanteessa LIS-YC-mittarilla ja kerron analyysini tulokset.

#### **Aikuinen A:n sitoutuneisuus sadun lukuhetkessä lasten kanssa**

Aikuinen A lukee kirjaa lapsille aamupalan jälkeen. Lapset istuvat aikuisen ympärillä sohvan käsi- ja selkänojilla niin, että jokainen lapsi näkee kuvat. Lapset saavat näin myös istua aikuisen lähellä. Mari istuu aikuisen A kainalossa aikuisen lukiessa. Jussi on saanut valita luettavan kirjan. Lopussa Mari poistuu tilanteesta valitsemaan satukasettia. Sadunlukuhetki on lapsille tuttu päivittäin toistuva tilanne. Ainoastaan maanantaisin sadunlukuhetken tilalla on lelupiiri. Lapsia on vasta kuusi neljästätoista lapsesta paikalla. Tilanteen kesto oli 14 minuuttia 8 sekuntia.

<i>Herkkyyks</i>	<i>Aktivointi</i>	<i>Autonomia</i>
Aikuisella A on lämmin äänensävy, hän hymyilee lapsille.	Kirja on lapsista kiinnostava ja hauska.	Jussi on saanut valita kirjan.
Hän ottaa lapsia mukaan keskusteluun.	Lapset nauravat ja kirjan teksti naurattaa esimerkiksi ”lapamato” sana.	Aikuinen A ottaa lapset mukaan kirjan lukuun.
Hän kysyy lapsilta ja lapset saavat keskustella myös omasta aloitteestaan.	Lapset osallistuvat keskusteluun spontaanisti, mutta myös niin, että aikuinen kysyy tai näyttää jotain kirjan kuvista.	Kirjaa luetaan yhdessä, eikä niin, että aikuinen yksin istuu kaukana ja lapset kuuntelevat hiljaa.
Lapset liikehtivät ja heitä ei vaadita istumaan hiljaa paikallaan vaan he saavat liikehtiä.	Lapset näkevät kuvat hyvin ja keskittyvät aikuisen lähellä satuun.	Lasten oma-aloitteellisuutta tuetaan, kun he saavat osallistua spontaanisti ja aikuisen kysymysten avulla.
Mari istuu kainalossa.	Aikuinen A kannustaa lapsia keskusteluun ja ajatteluun sekä aktiivisuuden kysymällä ja pohtimalla lasten kanssa.	Lasten keskusteluun osallistumista tuetaan.
Lapset istuvat aikuisen A lähellä sohvan karmeilla.	Aikuinen A muuntaa ääntään tarinan mukaan, että lasten kiinnostus tekstiin säilyisi.	
	Tilanne on lapsille tuttu ja usein toistuva.	

**Taulukko 5: Aikuinen A:n sitoutuneisuus sadun lukuhetkessä**

Lasten sitoutuneisuuden keskiarvo oli sadunlukutilanteessa 4.3. Lapset olivat innostuneita kirjasta ja tilanteessa oli paljon keskustelua. Taulukossa 6 kuvaan tarkemmin tilanteen lasten sitoutuneisuuden.

### Lasten sitoutuneisuus keskiarvo 4.3

#### Matin sitoutuneisuus 5

Matti on innoissaan kirjan kuvista. Hän liikehtii paikallaan innostuneesti. Jopa tipahtaa sohvalta, kun on niin innoissaan. Nousee nopeasti takaisin sohvalle. Hän nauraa kirjan sanoille. Nauttii selvästi tilanteesta ja on keskittynyt. Osoittaa kuvia monta kertaa ja nauraa niille. Katse pysyy kirjassa ja välillä katsoo kavereiden reaktioita ja nauraa heidän kanssaan yhdessä. Hän osallistuu keskusteluun: ”Minä haluan mennä uimaan, anna mun mennä ylös.” ”Kattoo kaa tuota, lumimyrsky, nyt voi tehdä noita.”

#### Miisan sitoutuneisuus 5

Miisa on todella keskittynyt. Hän seuraa tarkasti tarinaa ja kuvia. Hän ei niin aktiivisesti osallistu keskusteluun, mutta on tarkkaavainen. Hän hymyilee tarinalle ja kumartuu kirjaa kohti. Tarinan teksti saa ottamaan kontaktia Kirsiin. Tarina kertoi kissasta ja Miisan pehmolelu on kissa. Miisan kissa nuuhkaisi välillä Kirsin Hello Kitty -pehmolelua.

#### Kirsin sitoutuneisuus 3.5

Kirsi on alussa hyvin keskittynyt. Katse on kirjassa ja hän osallistuu myös keskusteluun. On innostunut tarinasta. Tarinan lopussa Kirsin katse alkaa harhailla ja sitoutuneisuus vähenee. Aikuinen A:n pohdiskellessa kompromissi sanaa, sopiiko se kissan nimeksi, Kirsin keskittyminen herpaantuu.

#### Minnan sitoutuneisuus 3.5

Minna on tarinan alussa hyvin keskittynyt. Hänen katseensa seuraa kuvia ja hän hymyilee sekä osallistuu keskusteluun. Lopussa hän ei enää jaksa seurata tarinaa. Hän venyttelee ja haukottelee. Hän vaikuttaa poissaolevalta.

#### Marin sitoutuneisuus 3

Aikuisen kainalossa istuessaan Mari on todella tyytyväinen ja keskittynyt tarinaan lukuhetken alussa. Häntä nauratti myös kirjan sanat. Hän seuraa kuvia tarkasti, mutta hän ei osallistunut keskusteluun. Lopussa menee valitsemaan satukasettia ja ei ole enää kiinnostunut tarinasta.

#### Pekan sitoutuneisuus 5

Pekka on innoissaan kirjan tarinasta ja osallistuu keskusteluun. Näyttää monta kertaa kirjan kuvia. Liikehtii innoissaan ja Matin kanssa vaihtavat iloisia katseita. Nauraa paljon tarinan jutuille. Katse on kirjan kuvissa.

#### Jussin sitoutuneisuus 5

Jussi sai valita kirjan. Keskittyy hyvin ja istuu välillä aivan hiljaa tarkkaavaisena. Innostuessaan nousee ylös näyttämään kuvia. Jussi osallistuu keskusteluun ja nauraa kirjan hassuille sanoille.

### Taulukko 6: Lasten sitoutuneisuus sadunlukuhetkessä

#### Aikuinen A:n sitoutuneisuus askarteluhetkessä Jonatanin kanssa

Aikuinen A on laittanut pöydälle valmiiksi pääsiäisoksa askartelua varten tarvikkeet. Hän pyytää Jonatanin askartelemaan oksaa kanssaan. Jonatan alussa heiluttelee oksaa. Aikuinen A kertoo Jonatanille, mitä hän voi oksaan laittaa ja kysyy, mitä hän haluaisi tehdä. Aikuinen A kysyy, mitä väriä Jonatan haluaisi laittaa. Tilanteen alussa Jonatan vielä huutelee toisille lapsille. Aikuinen A yrittää saada selville, mitä Jonatan haluaa tehdä valitsemastaan väristä. Näyttää Jonatanille mallia ja Jonatan näyttää sormella, millaisen koristeen hän haluaa tehdä ja valitsee värin. Samassa pöydässä askartelea myös Minna, jota auttaa toisen ryhmän aiku-

nen. Aikuinen opastaa Jonatania kädestä pitäen. Hän valmistelee paljon askartelua. Jonatanin kaveri Pekka tulee katsomaan aikuisen vierestä, mitä Jonatan tekee. Hän ei sano mitään. Pekka seuraa, kun aikuinen A leikkaa yhdessä Jonatanin kanssa saksilla. Aikuinen A istuu Jonatanin takana ja auttaa leikkaamaan. Aikuinen A sanoo, että siihen voi laittaa vihreää nauhaa ja Jonatan kysyy, että ”minkä takia ei muulla nauhalla voi tehdä”. Jonatan päättää, että hän laittaa sinistä nauhaa. Aikuinen A antaa Jonatanin liimatessa ohjeita ja kannustusta. Aikuinen A auttaa Jonatania kiinnittämään koristeen. Jonatan on tehnyt oksaan yhden koristeen. Aikuinen A kehottaa Jonatania pesemään kädet ja sanoo, että voit laittaa vielä höyheniä. Jonatan pudistaa päätään, ettei halua ja aikuinen A sanoo: ”Selevä”.

<i>Herkkyyks</i>	<i>Aktivointi</i>	<i>Autonomia</i>
<p>Aikuinen A tuntee lapsen ja auttaa häntä paljon koko askartelun ajan.</p> <p>Hän kannustaa lasta, kun lapsi tekee liimaamista.</p> <p>Hän yrittää saada selville, mitä Jonatan haluaa pääsiisoksaansa laittaa.</p> <p>Hän koskettaa Jonatania ohjatessaan ja istuu rauhallisesti koko ajan hänen vieressään.</p> <p>Hän kuuntelee lasta ja vastaa lapselle.</p> <p>Tunnelma askartelussa on lämmin. Ympäriällä lapset leikkivät ja taustamelu on välillä aika kova. Tilanteet ympärillä sujuvat rauhallisesti.</p>	<p>Aikuinen A auttaa Jonatania kaikkia aistikanavia käyttäen.</p> <p>Hän kannustaa Jonatania auttamalla häntä koko ajan ja kysymällä hänen mielipiteitään ja ehdotuksiaan.</p> <p>Toiminta kestää noin 10 minuuttia, joten se ei ole liian pitkä.</p> <p>Aikuinen A leikkaa Jonatanin kanssa yhdessä. Tilanteessa Aikuinen A kysyi Jonatanin mielipidettä monta kertaa. Mitä Jonatan haluaa?</p> <p>Tilanteessa ei synny keskustelua.</p> <p>Lapsi ei yleensä motivoitunut askartelutehtävistä.</p> <p>Sisältää pienin askelin etenemisen.</p>	<p>Aikuinen A yrittää selvittää, mitä Jonatan haluaa.</p> <p>Hän hyväksyy, että Jonatan tekee sen yhden koristeen.</p> <p>Auttaa lasta paljon.</p> <p>Jonatan on saanut aikaa seurata muiden tekemiä askarteluja ja näin nähdä, mitä muut tekevät.</p> <p>Aikuinen A sallii lapsen oman ajatuksen toteuttamiseen.</p>

**Taulukko 7: Aikuinen A:n sitoutuneisuus askarteluhetkessä**

Jonatanin sitoutuneisuus oli askartelutilanteessa 4. Hän jaksoi melko hyvin keskittyä toimintaan ja olla kiinnostunut. Aikuinen auttoi Jonatania paljon tilanteessa.

#### Jonatanin sitoutuneisuus 4

Alussa Jonatan katselee muualle. Hän kysyy aikuiselta: ”Eikö tarvitse tehdä mitään?” Aikuinen A kysyy, mitä väriä Jonatan haluaa. Aikuinen A neuvottelee Jonatanin kanssa ja Jonatan on kiinnostunut. Jonatan keskustelelee välillä kavereiden kanssa. Aikuinen A etsii sopivan väristä paperia. Jonatan heiluttelee oksaa. Jonatan kiinnostuu jälleen, kun aikuinen A kysyy: ”Mihin kohtaan haluat sen laittaa?” Pekka kaveri tulee aikuisen viereen katsomaan. Se ei häiritse Jonatanin keskittymistä. Hänellä on paljon keskittymistä vaativaa puuhaa. Leikkaamisen hän tekee yhdessä aikuisen kanssa. Leikkaamisen aikana Jonatan ei kiinnitä mihinkään muuhun huomiota ja on todella keskittynyt. Aikuinen istuu aivan Jonatanin takana. Liimaamisessa aikuinen auttaa sanallisilla ohjeilla ja vielä lopussa painaa yhdessä Jonatanin kanssa koristeen kiinni. Jonatanista oksa on valmis yhden koristeen jälkeen. Jonatanin keskittymiseen vaikuttaa, jos Aikuinen A joutuu etsimään tarvikkeita. Aikuinen A ei keskity tällöin Jonataniin.

**Taulukko 8: Jonatanin sitoutuneisuus askarteluhetkessä**

### Aikuinen B:n sitoutuneisuus pukemistilanteessa

Lapset ovat pukemassa ulos. Aikuinen B auttaa lapsia. Päiväkodin varahenkilö on mukana auttamassa pukeutumistilanteessa. Aikuinen B on unohtanut, että osa lapsista jää sisälle leikkikerhoon muiden mennessä ulos. Aikuista B harmittaa oma unohtuksensa.

<i>Herkkyyks</i>	<i>Aktivointi</i>	<i>Autonomia</i>
<p>Aikuinen B puhuu lämpimästi lapsille ja kannustaa. Puheessa on huumoria.</p> <p>Aikuinen B on unohtanut, että on leikkikerho ja osa lapsista jää sisälle.</p> <p>Aikuista B auttaa päiväkodin varahenkilö.</p> <p>Pukemistilanteessa on vain tämä lapsiryhmä.</p>	<p>Aikuinen B kannustaa lapsia pukeutumaan reippaasti. Hän tuo esiin sen, että lapset pääsevät elokuvaan, kun heitä kuvataan.</p> <p>Leikkikerho on unohtunut ja aikuista harmittaa, kun sen muistaa vasta, kun kerholaiset ovat jo pukemassa.</p>	<p>Aikuinen B kysyy lapsen mielipidettä, mitä vaatteita lapsi laittaa.</p> <p>Neuvotellaan aikuisten kesken, millaisia vaatteita lapsi tarvitsee.</p>

**Taulukko 9: Aikuinen B:n sitoutuneisuus pukemistilanteessa**

### Aikuisen B:n sitoutuneisuus lelupiirissä

Lapset ja Aikuinen B kokoontuvat maanantaiaamuna aamupalan jälkeen lelupiiriin. Lapset tuovat kotoa lempilelunsa ja esittelevät sen toisille lapsille. Lelut ovat peiton alla piilossa ja Aikuinen B nostaa sieltä aina lelun ja silloin se lapsi, jonka lelu se on, saa tulla kertomaan aikuisen vieressä olevalle tuolille. Lapset Matti, Pekka, Jussi, Miisa, Minna, Susanna ja Lasse istuvat lelujen ympärillä penkeillä ja Mari istuu sohvalla. Jonatan tulee kesken tilanteeseen. Aikuinen B nostaa Susannan lelun Rekku koiran ensimmäisenä. Tilanteen kesto noin 15 minuuttia.

<i>Herkkyyks</i>	<i>Aktivointi</i>	<i>Autonomia</i>
<p>Aikuinen B ottaa aina kertovan lapsen vierelleen istumaan ja hän saa kertoa omasta lelustaan. Hänen äänensävyänsä ja ilmeensä ovat lämpimät.</p> <p>Hän kysyy jokaisen lapsen lelusta jotain ja on kiinnostunut. Hän antaa lasten keskustella ja osallistua lelusta kertomiseen. Hän antaa Jonatanin ja Lassen kertoa omilta paikoiltaan, koska he eivät halua tulla aikuisen viereen kertomaan.</p>	<p>Toiminta on lapsista kiinnostavaa. Aivan alussa he innoissaan kertovat viikonlopusta.</p> <p>Aikuinen B antaa lasten liikehtiä ja keskustella spontaanisti.</p> <p>Toiminta on lapsille tuttua ja toistuu maanantaiaamuisin. Aikuinen B kannustaa lasta kertomaan esittämällä kysymyksiä.</p> <p>Kesto n. 15 minuuttia.</p>	<p>Lapset ja Aikuinen B yhdessä ovat tilanteessa mukana ja innostuneita. Lasten keskustelua ja osallistumista tuetaan kysymysten avulla. Lapset osallistuvat spontaanisti.</p> <p>Toiminta oli lapsille tuttua ja tärkeää.</p> <p>Lapset saavat tuoda maanantaiaisin oman lelun ja saavat kertoa siitä toisille ja esitellä sitä.</p>

**Taulukko 10: Aikuisen B sitoutuneisuus lelupiirissä**

Lasten sitoutuneisuuden keskiarvo Aikuinen B:n lelupiirin ohjaustilanteessa oli 4.4. Tilanne oli lapsille mieluinen.

#### Lasten sitoutuneisuus keskiarvo 4.4

##### Matin sitoutuneisuus 4.5

Matti on kiinnostunut muiden leluista. Hän esittelee viidentenä omansa. Hän jaksaa kertoa ja esitellä omaa transformeriaan. Näyttää kaikille, miten robotista voi tehdä rekan. Matti oman esittelensä jälkeen leikkii omalla lelullaan, jolloin sitoutuneisuus hieman laskee.

##### Miisan sitoutuneisuus 4.5

Miisa osallistuu keskusteluun Rekku koirasta. Hän hymyilee Rekku koiran haukkuessa. Miisa saa kertoa neljäntenä. Miisa hymyilee aikuisen B pyytäessä häntä kertomaan. Hänellä on piirtotaulun osia mukana omana leluna. Hän kertoo omasta lelustaan. Miisa jaksaa keskittyä ja kuunnella muiden kertomuksia omista leluistaan. Matin rakentaessa huomaa, että Matilta tippuu osia ja sanoo siitä Matille.

##### Minnan sitoutuneisuus 5

Pyytää aikuiselta kärsivällisesti puheenvuoroa, että saisi kertoa kuulumisensa. Hän kertoo osallistumisesta talvi-riehaan. Minna katsoo keskittyneesti Rekku koiraa. Osallistuu keskusteluun Rekku koirasta. Minna saa kertoa kolmantena omasta lelustaan teletappi radiostaan. Hän kertoo omasta lelustaan ja vastaa Aikuisen B kysymyksiin. Hän jaksaa keskittyä ja kuunnella muiden kertomukset. Minna keskustelee Mikon kanssa välillä.

##### Marin sitoutuneisuus 3.2

Mari saa tulla toisena kertomaan omasta Mauku kissastaan. Aikuinen B kutsuu Maria meidän kissatytöksi. Maria hymyilyttää. Mari kertoo, että on valokuvauksessa pitänyt Mauku kissaa. Hän keskustelee aikuisen kanssa. Mari on keskittynyt kertomiseen ja kuuntelemiseen. Hän näyttää, miten Mauku kissa istuu. Muiden lasten kertoessa hän istuu yksin sohvalla. Tilanteen edetessä sitoutuneisuus vähenee ja Mari katsoo kameraa sekä pötköttelee sohvalla ja leikkii omalla lelullaan. Aikuinen B ei kiinnitä siihen huomiota.

##### Pekan sitoutuneisuus 5

Pekka on innoissaan lelupiiristä ja osallistuu monissa eri tilanteissa keskusteluihin. Hänen ilmeensä myötäilevät Aikuisen B ilmeitä. Pekka hymyilee Marin esitellessä Mauku kissaa. Matin esitellessä Pekka sanoo, että ”voihan nä”. Matti on esitellyt usein saman lelun. Pekallakin on kuitenkin ollut samoja leluja ja osallistuu keskusteluun. Pekka kertoo, että hänellä on transformersin osia hukkunut monia. Keskustelee Mikon kanssa, että muistaako Mikko sitä isoa transformersia syntäreiltä. Miisan kertoessa puhuu hiukan Miisan päälle.

##### Jussin sitoutuneisuus 4.5

Jussi kertoo innoissaan kuulumisia. Kädet heiluvat mukana, kun hän kertoo asioita. Jussi osallistuu keskusteluun Rekku koirasta. Katse seuraa tarkasti leluja. Matin lelu kiinnostaa kovasti. Jussi nousee silloin aivan seisomaan innoissaan. Hän jaksaa kertoa myös omasta lelustaan hyvin. Hän kertoo, että on saanut oman lelunsa palkinnoksi nukkumisesta omassa sängyssä.

##### Susannan sitoutuneisuus 4.3

Susanna esittelee ensimmäisenä omaa lelukoiraansa. Hän esittelee ja kertoo tyytyväisenä omasta lelustaan. Hän vastailee aikuisen kysymyksiin. Hän laittaa Raku koiransa haukkumaan. Istuessaan omalla paikalla, oma Rekku koira kiinnostaa ja Susanna leikkii hetken oman lelunsa kanssa, jolloin sitoutuneisuus tilanteeseen vähenee.

##### Mikon sitoutuneisuus 4.5

Mikko kertoo omista kuulumisistaan. Hän osallistuu keskusteluun Marin kertoessa Mauku kissasta. Osallistuu myös keskusteluun Minnan kertoessa ja kertoo kaikkien teletappien nimet. Mikko haluaa esitellä oman lelunsa omalta paikaltaan ja Aikuinen B sallii sen. Miisan kertoessa kertoo, että Miisan lelut ovat magneetteja. Mikkoa harmittaa, miksi hän ei ole saanut palkintoa nukkumisesta omassa sängyssä, kun Jussi kertoo omasta lelustaan.

### Taulukko 11: Lasten sitoutuneisuus lelupiirissä

#### Aikuinen B:n sitoutuneisuus ruokailutilanteessa; ruuan jakaminen

Lapset istuvat pöydässä odottamassa ruokaa. Aikuinen B jakaa ruokaa yksin. Tätä tilannetta ennen Aikuinen B on auttanut apulaista kattamaan pöydän. Muu lapsiryhmä on leikkinyt itsenäisesti ”Herää, herää vahtikoira” leikkiä. Osa lapsista kertoo aikuiselle, että on kova nälkä. Aikuinen B lukee ruokalorun yhdessä apulaisen kanssa. Apulainen on valinnut ruokalorun. Apulainen kertoo, mitä on ruokana. Hän antaa ruuan apulaiselle ensimmäisenä. Aikuinen B kehot-

taa apulaista valitsemaan ensimmäisen herrasmiehen hakemaan ruokaa ja tämä naurattaa lapsia. Lapset juttelevat keskenään pöydässä. Ruokailussa on toisena aikuisena päiväkodin varahenkilö, joka ottaa ruuan ensimmäisenä. Tunnelma on rauhallinen.

<i>Herkkyyks</i>	<i>Aktivointi</i>	<i>Autonomia</i>
<p>Aikuinen B puhuu hiljaisella myönteisellä äänellä. Hän kysyy lapselta, että minkä verran ruokaa laitetaan.</p> <p>Hän juttelee lapselle, että onko kova nälkä, millainen annos laitetaan. Hän juttelee lapsen kanssa.</p> <p>Hän sanoo lapselle, että ruokaa voi laittaa sivuun, josta ei niin tykkää.</p>	<p>Lapset istuvat rauhallisesti paikallaan ja keskustelevat ruokapöydässä keskenään.</p> <p>Lasten ruokapaikat on mietitty. Kahteen pöytään istuu aikuinen syömään lasten kanssa.</p> <p>Lapset valitsevat aina seuraavan lapsen syömään.</p> <p>Ruuan jakaminen kestää kauan. Aikuinen B yksin jakaa ruuan. Kesto noin 10 minuuttia.</p>	<p>Lapset saavat valita, minkä verran ruokaa haluavat syödä. Ruokaa voi jättää ja siirtää sivuun.</p> <p>Kolmannessa pöydässä istuvat lapset, jotka osaa- vat jo toimia itsenäisemmin ruokailussa.</p> <p>Lapsi saa valita seuraavan ruokaa hakevan lapsen.</p>

**Taulukko 12: Aikuinen B:n sitoutuneisuus ruokailutilanteessa**

### Aikuinen C:n sitoutuneisuus pääsiäisaskartelussa

Aikuinen C on laittanut valmiiksi askartelupöydän. Siiri, Liisa, Marja ja Riina ovat ensimmäiset askartelusta kiinnostuneet. He askartelevat pääsiäispupua. Aikuinen C on päiväkodin oppisopimusopiskelijan kanssa auttamassa tyttöjen askartelua. Aikuinen C kysyy, että tarvitseeko Liisa apua. Siiriä keuhataan, että hienosti leikkaat. Aikuinen C auttaa lasta miettimään, miten pupua voisi koristella. Hän näyttää lapsille tusseja, jotka voisivat olla värikkäämpiä. Riina nousee katsomaan, mitä Aikuinen C näyttää. Aikuinen C joutuu välillä nousemaan tilanteesta pois katsomaan ja auttamaan muiden lasten leikkiä. Tilanteen kesto on noin 20 minuuttia.

<i>Herkkyyks</i>	<i>Aktivointi</i>	<i>Autonomia</i>
<p>Aikuinen C kannustaa ja kehuu lapsia.</p> <p>Hänellä on iloinen ja myönteinen ääni.</p> <p>Hän on kiinnostunut, mitä lapset tekevät.</p>	<p>Askartelupöytä on laitettu valmiiksi sekä kaikki tarvikkeet. Valmis pöytä motivoi tyttöjä katsomaan, mitä nyt tehdään.</p> <p>Aikuinen C auttaa lasta miettimään erilaisia vaihtoehtoja. Hän tarjoaa värikkäitä kyniä tytöille. Marja miettii pupun käsiä, miten ne ovat ja Aikuinen C nousee seisomaan ja yhdessä Marjan kanssa tekevät keholla, miten ne pupun kädet voisivat olla. Liisa miettii myös pupun käsiä ja Aikuinen C pohtii yhdessä Liisan kanssa.</p>	<p>Aikuinen C auttaa lasta tekemään oman näköistä pääsiäispupua miettimällä lapsen kanssa, miten sitä voisi koristella.</p> <p>Pupun malli oli valmiiksi tehty.</p>

**Taulukko 13: Aikuinen C:n sitoutuneisuus pääsiäisaskartelussa**

Aikuinen C:n askartelutilanteessa lasten sitoutuneisuus oli keskiarvoltaan 4.5. Tytöt olivat motivoituneita askartelijoita.

#### Lasten sitoutuneisuus keskiarvo 4.5

##### Siirin sitoutuneisuus 5

Siiri tulee mukaan toimintaan oppisopimusopiskelijan pyynnöstä. Hän ottaa pupun mallin ja alkaa leikata. Hän näyttää Liisalle, että tätä viivaa pitkin leikataan. Siiri keskittyy koko toiminnan ajan. Oppisopimusopiskelija istuu Siirin vieressä ja auttaa Siiriä. Aikuinen C sanoo Siirille, että hienosti leikkaat. Aikuinen C kysyy Siiriltä, mitä väriä haluat.

##### Liisan sitoutuneisuus 5

Liisa tulee mukaan myös oppisopimusopiskelijan pyynnöstä. Aikuinen C istuu hänen viereensä ja kysyy, voisiko hän leikata ylimääräisen pois. Liisa leikkaa pupua keskittyneesti. Aikuinen C kehuu Liisan leikkaamista, että kivasti kääntyvät sakset. Liisa näyttää leikattua pupua Aikuinen C:lle. Liisa värittää pupua ja pohtii Aikuinen C:lle myös, miten pupun kädet ovat.

##### Riinan sitoutuneisuus 5

Riina tekee itsenäisesti leikkaamisen. Aikuinen C sanoo leikkaamisen jälkeen, että nyt voi miettiä, millaiset kasvot teet sille ja hän kysyy, että haluatko vähän erivärisiä ja Riina nyökkää. Aikuinen C ojentaa värit Riinalle. Riina käy näyttämässä pupua Aikuinen C:lle ja hän sanoo, että voisit värittää sitä vielä.

##### Sirpan sitoutuneisuus 3

Sirpa juttelee samalla. Hän tekee eri asiaa kuin muut. Hän leikkaa pääsiäistipua. Hän kertoo kuulumisia Aikuinen C:lle. Aikuinen C näyttää Sirpalle harjoittelusaksia. Sirpaa kiinnostaa myös Aikuinen C näyttämät värit. Hän keskeyttää oman toimintansa ja katselee, mitä Riina tekee. Hän aloittaa pupun leikkaamisen. Sirpa katselee usein ympärilleen. Toiminta ei ole hänelle niin merkityksellistä. Sirpasta on kiva keskustella aikuisen kanssa. Sirpa pohtii Aikuinen C:n kanssa, miten pupun kädet ovat. Aikuinen C ja Sirpa tekevät yhdessä koko keholla näyttäen, miten pupun kädet ovat.

#### Taulukko 14: Lasten sitoutuneisuus askartelutilanteessa

##### Aikuinen C:n sitoutuneisuus Liisan leikkihetkessä

Aikuinen C on tuonut Liisalle nukkekodin eteisestä ryhmätilaan. Liisa järjestee keskittyneesti tavaroita nukkekotiin ja Siiri katsoo vierestä. Liisa sanoo Siirille, että ”mee sä pois”. Aikuinen C tulee tilanteeseen ja kysyy, mitä Siiri tekisi. Hän sanoo Siirille, että kysy Jaanalta, ottaako Jaana mukaan leikkiin. Siiri lähtee Jaanan luo. Aikuinen C keskustelelee Liisan kanssa, mitä tavaroita eri huoneisiin voisi laittaa. Hän kysyy, mitä huoneita kodissa on, onko lastenhuone, isin ja äidin huone.

<i>Herkkyyks</i>	<i>Aktivointi</i>	<i>Autonomia</i>
Aikuinen C tulee tilanteeseen mukaan, kun huomaa Siirin katsovan Liisan leikkiä. Hän auttaa Siiriä löytämään tekemistä. Hän puhuu Siirille ja Liisalle lämpimästi. Hän on lähellä Liisaa keskustelemassa hänen leikkistään.	Aikuinen C auttaa Siiriä löytämään leikkikaverin. Liisalle hän on tuonut nukkekodin ryhmähuoneeseen. Hän keskustelelee Liisan kanssa leikistä.	Aikuinen C antaa Liisan päättää haluaako tämä leikkikaverin vai ei. Aikuinen C auttaa myös Siiriä löytämään leikkikaverin.

#### Taulukko 15: Aikuinen C:n sitoutuneisuus Liisan leikkihetkessä

Aikuinen C arvioi omaa toimintaansa Liisan leikkihetkessä. Liisan sitoutuneisuus oli 4.5 ja se ilmeni seuraavalla tavalla tilanteessa.

#### Liisan sitoutuneisuus 4.5

Aikuinen on hakenut Liisalle nukkekodin eteisestä. Liisan oli ennen nukkekotileikkiä vaikea keskittyä ja löytää teke- mistä. Leikkitalannetta ennen oli ollut Aikuisen C ohjaus ”sadun lukuhetki” lapsille. Liisa järjestää keskittyneesti leluja nukkekotiin. Siiri seisoo Liisan takana ja katselee. Hän siirtyy Liisan sivulle ja Liisa sanoo: ”Mee sä pois”. Aikuinen C tulee kysymään Siiriltä: ”Mitä Siiri tekisi? Mene kysymään Jaanalta”. Siiri menee. Aikuinen C kyselee ja juttelee Liisan kanssa leikistä, esimerkiksi onko se lasten huone, onko se isin ja äidin huone. Liisa jatkaa keskit- tyneesti leikkiä ja järjestää tavaroita paikoilleen. Hänen katseensa on tarkkaavaisesti koko ajan leikissä. Siirin tulo häiritsee hieman Liisan sitoutuneisuutta.

### Taulukko 16: Liisan sitoutuneisuus leikkihetkessä

#### Aikuinen C:n sitoutuneisuus sadun lukuhetkessä

Lapset istuvat sohvalla vierekkäin omilla sovituilla paikoillaan. Lapsista paikalla ovat Liisa, Riina, Janne, Marja, Sari, Katriina, Jaana, Tomi ja Jesper. Alussa lapset valitsevat luettavan satukirjan. Riina ehdottaa kirjaa, samoin Jaana. Sarilla ja Katriinalla on pieni välienselvittely. Katriina tulee aikuisen C luo kertomaan. Aikuinen C pyytää myös Sarin luokseen ja auttaa tyttöjä selvittämään tilanteen. Tytöt halaavat toisiaan. Jesper kiinnittää huomiota kameraan. Aikuinen C esittelee kirjat lapsille. Lapset äänestävät luettavan kirjan. Jaana sanoo, että ”me kerrotaan koko tarina, että me kyllä osataan tuo ulkoa”. Janne sanoo, että ”mä haluan, et meille luetaan”. Aikuinen C tytöille Liisalle ja Jaanalle, että jos teille on luettu monta ker- taa, varmasti saatatte muistaakin kirjan. Aikuinen C kehottaa Jesperiä siirtymään lähemmäs Saria, kun on tilaa. Jesper ei siirry. Aikuinen antaa Liisan aloittaa kertomisen. Jaana ei osal- listu kertomiseen. Liisa toistelee kirjan henkilöiden nimiä. Tomi ja Janne tulevat katsomaan kirjan kuvia ja toistelemaan henkilöiden nimiä. Aikuinen C kysyy, että ”kerrotteko te vai lu- enko minä”. Janne ja Tomi sanovat, että Aikuinen C lukee. Hän aloittaa lukemisen. Lapset kuuntelevat aluksi keskittyneesti ja nauravat tekstille. He keskustelevat aikuisen C kanssa kirjan tarinasta. Sadun luvun edetessä Liisa ja Katriina menevät Aikuinen C syliin ja hänen on vaikea lukea. Hän ei pysty enää lukemaan. Aikuinen C kehottaa tyttöjä siirtymään omalle paikalle, koska toiset odottavat. Lukeminen keskeytetään. Ryhmän ryhmätila vaihtui saliksi remontin takia. Kaikki lapset eivät ole tilanteessa vielä tulleet ryhmään. Tilanteen kesto on noin 20 minuuttia.



<i>Herkkyy</i>	<i>Aktivointi</i>	<i>Autonomia</i>
<p>Aikuinen C:llä on lämmin äänensävy.</p> <p>Hän haluaa antaa Liisalle ja Jaanalle mahdollisuuden kertoa.</p> <p>Aikuinen C kuuntelee Liisaa ja Jaanaa.</p> <p>Hän kehottaa Jesperiä siirtymään lähemmäksi, että hän näkee kuvat paremmin.</p> <p>Hän keskustelee lasten kanssa kirjavainnoista ja kirjan kertomisesta sekä kirjan sisällöstä.</p> <p>Hän auttaa Saria ja Katriinaa selvittämään riitatilanteen.</p>	<p>Aikuinen C lukee muuttaen ääntään.</p> <p>Lapsille lukuhetki on päivittäin toistuva tilanne.</p> <p>He saavat osallistua kirjan valintaan.</p> <p>Liisan ja Jaanan huomiointi vähentää muiden aktiivisuutta ja keskittymistä.</p> <p>Toiminta pitkittyy tyttöjen vuoksi ja muut lapset eivät jaksakaan enää olla kiinnostuneita.</p> <p>Kirja on lapsista hauska ja he nauravat tekstille.</p>	<p>Lapset saavat valita kolmesta eri kirjasta luettavan kirjan.</p> <p>Lapset ovat valinneet kirjat, jotka ovat vaihtoehtoina.</p> <p>Aikuinen C kuuntelee Liisaa ja Jaanaa, että he haluaisivat kertoa tarinan, koska ovat kuulleet sen monta kertaa.</p> <p>Janne ja Tomi haluavat, että aikuinen C lukee itse. Ja Aikuinen C aloittaa lukemisen.</p>

Taulukko 17: Aikuinen C:n sitoutuneisuus sadunlukuhetkessä

### Lasten sitoutuneisuus keskiarvo 3

#### Jaanan sitoutuneisuus 3

Jaana on aluksi sitoutunut. Hän osallistuu aktiivisesti sadun valintaan. Äänestyksen jälkeen valitaan kirja, jonka Jaana on kuullut usein. Se laskee sitoutumista. Jaana haluaisi kovasti kertoa Liisan kanssa kirjasta. Hän sanoo, että ”me kerrotaan koko tarina siitä”. Hän sanoo, että ”me osataan toi ulkoa”. Aikuinen C sanoo, että katsotaan. Hän antaa siihen mahdollisuuden, mutta Jaana ei kuitenkaan aloita kertomista. Jaana kuuntelee ensin aikuisen C lukies- sa, mutta tilanteen edetessä keskittymisen vähenee ja haluaa aikuisen huomiota kiipeämällä tämän syliin. Sadun luku keskeytyy.

#### Liisan sitoutuneisuus 2.3

Liisa osallistuu alussa sadun valintaan. Kesken kaiken hän lähtee hakemaan luea. Kirja on myös hänelle tuttu ja hän haluaisi kertoa tarinaa. Hän yrittää kovasti kertoa ja toistaa kuvista kirjan hahmojen nimiä. Katse harhailee Aiku- inen C:n lukiessa. Hän kiipeää myös Aikuisen C syliin ja lukeminen keskeytyy.

#### Riinan sitoutuneisuus 4

Riina on aktiivisesti valitsemassa kirjaa. Hän valitsee yhden äänestettävän kirjan. Hän on kiinnostunut ja keskitty- nyt, kun Aikuinen C lukee. Toiminnan pitkittyessä sitoutuneisuus vähenee.

#### Jannen sitoutuneisuus 3.5

Kirjan valinnan aikana ei ole ollenkaan sitoutunut. Hän lukee kirjaa ja puhuu rumia. Hän kutsuu myös Tomin ja Jesperin katsomaan. Aikuisen C esitellessä kirjan, kiinnostuu ja osallistuu äänestämiseen. Liisan kertominen häirit- see Jannen keskittymistä. Hän menee myös katsomaan kirjan kuvia ja toistamaan kirjan Liisan sanomisia. Hän halu- aisi, että Aikuinen C lukee. Aikuisen C lukiessa, keskittyminen paranee.

#### Tomin sitoutuneisuus 3.5

Tommi ei ole kiinnostunut kirjan valinnasta ensin ollenkaan. Hän menee katsomaan Jannen kirjaa. Osallistuu äänes- tämiseen. Liisan kertominen häiritsee keskittymistä. Hän haluaisi, että Aikuinen C kertoo. Aikuisen C aloittaessa kertomisen keskittyminen paranee.

#### Jesperin sitoutuneisuus 2.3

Tilanteen alussa Jesper ei ole ollenkaan sitoutunut. Hän katselee kameraa ja kameran ääni häiritsee. Jesperillä on selvästi levoton olo. Aikuisen C kehotuksesta ei siirry lähemmäksi, että näkisi kuvat paremmin. Liisan ja Jaanan levottomuus myös häiritsee. Jesper menee myös katsomaan kirjaa. Kirja alkaa kiinnostaa, kun Aikuinen C lukee, mutta hetken kuluttua hän leikkii housujen nauhoilla. Jesper ei välttämättä kuuntele.

#### Sarin sitoutuneisuus 3

Tilanteen alussa ei ole kiinnostunut kirjan valinnasta. Katselee kirjaa yhdessä Katriinan kanssa. Katriinan kanssa jotain riitaa, jonka Aikuinen C selvittää. Kirja kuitenkin kiinnostaa Saria, hän kuuntelee ja hän kommentoi Aikuisen C lukiessa tekstiä.

#### Katriinan sitoutuneisuus 2.6

Katriina ei ole kiinnostunut kirjan valinnasta. Hänellä on jotain riitaa Sarin kanssa. Hän kuuntelee tarinaa, kun Ai- kuinen C lukee, mutta katse harhailee ja katselee myös kameraa. Tilanteen pitkittyminen vähentää sitoutumista.

Taulukko 18: Lasten sitoutuneisuus sadunlukuhetkessä

Lasten sitoutuneisuus vaihteli Aikuinen C:n ohjaamassa lukuhetkessä. Lasten sitoutuneisuuden keskiarvo oli 3.

#### 8.4 Lasten sitoutuneisuus vapaan leikin tilanteissa

Lasten vapaan leikin tilanteet ovat myös maaliskuussa 2010 kuvattuja. Kuvauspäiviä oli yhteensä neljä maaliskuussa. Tilanteita ei ole jaoteltu lapsiryhmien Mansikoiden ja Mustikoiden mukaan. Tässä siis on tärkeää saada tietoa lapsen vapaan leikin tilanteista lapsen sitoutuneisuuden näkökulmasta sekä siitä, onko aikuisen läsnäololla merkitystä siihen. Tilanteet ovat eripituisia ja kuvauksiin tulee keskeytyksiä, eniten käytävässä, jossa aikuisia kävelee lasten leikkipaikan ohi. Pidin myös taukoa kuvauksissa, jos huomasin, että lapsia minun kuvaamiseni liikaa häiritsee.

Leikkipaikat sijaitsevat Mansikoilla ja Mustikoilla omassa ryhmähuoneessa, kirjastossa (ainoastaan Mansikoilla), käytävällä, pikku huoneissa sekä esikoululaisten tiloissa. Mustikoiden oma ryhmähuone oli vaihtunut remontin vuoksi päiväkodin saliksi, joka toimi myös yhteisenä lepo hetken tilana molemmille lapsiryhmille. Liisan leikkitalanne on myös aikuisen arvioimana ohjaustilanteena mukana, että myös mukana yhtenä lasten vapaan leikin tilanteena.

#### Marin sitoutuneisuus 3 ja Miisan sitoutuneisuus 2

Kuvasaika klo. 9.05, tilanteen kesto on 2 minuuttia 28 sekuntia, klo. 9.24, kesto 1 minuutti 44 sekuntia

Mari ja Miisa leikkivät kirjastossa kahdestaan. Tullessani huoneeseen tytöt tekevät eri asioita. Mari lukee leikisti kirjaa ja Susanna piirtää piirtoalustalle. Kumpikaan ei ole alussa minusta kiinnostunut. Huoneessa on hiljaista. Tytöt katselevat hiukan toisiaan. Tilanne ei näytä yhteisleikiltä. Miisan lukeminen ei näytä kovinkaan haastavalta vaan pikemminkin hän kuluttaa aikaa, kun Susanna piirtää. Miisa katselee Maria. Mari piirtää taululle, mutta toiminta ei ole vaativaa. Mietin kuvatessani, että vaikuttaako kuvaaminen heihin, koska tyttöjen tekeminen vaikuttaa mekaaniselta ilman päämäärää. Mari kysyy: ”Miksi sä kuvaat koko ajan?”

Leikki on muuttunut klo. 9.24. Mari laulaa kirjasta yksinlaulua. Hän on sitoutunut ja keskittynyt. Hän keksii omat sanat ja sävelmän. Hän on laulavinaan kirjan mukaan. Mari näyttää Miisalle kuvia ja Miisa näyttää kyllästyneeltä. Miisa ei tee mitään vaan menee tutkimaan hyllyä. Mari vilkaisee häntä. Marin sitoutuneisuus kasvaa lopuksi, kun hän löytää mieluisan tekemisen. Miisalla sitoutuneisuus laskee loppua kohden. Yhteistä tekemistä ei löydy.

### Jonatanin sitoutuneisuus 5 ja Pekan sitoutuneisuus 5

Kuvausaika klo. 9.49, tilanteen kesto on 2 minuuttia

Jonatan ja Pekka leikkivät omassa ryhmähuoneessa majaleikkiä. He ovat rakentaneet pienen majan. He eivät kiinnitä muihin samassa huoneessa oleviin lapsiin mitään huomiota. Leikki on rauhallista ja keskittynyttä. Jonatan liikkuu huoneessa. He keskustelevat ja suunnittelevat leikkiä yhdessä. Pojat ovat hyviä kavereita keskenään ja leikkivät usein yhdessä.

### Susannan sitoutuneisuus 1

Kuvausaika klo. 9.37, tilanteen kesto on 35 sekunttia sekä 18 sekunttia

Susanna leikkii käytävässä yksin hiekkaleikissä. Susanna on aloittanut noin kuukausi sitten Mansikoiden lapsiryhmässä. Susannaa itseään leikki ei tunnu kiinnostavan ollenkaan. Hän taputtelee hiekkaa. Kuvaaminen häiritsee. Toisella kuvauskerralla kamera kiinnostaa vielä enemmän ja en halunnut kuvata pidempään, koska häiritsein Susannan leikkiä kuvaamalla. Hän kiinnitti minuun paljon huomiota, kun kuvasin. Kaipasiko Susanna seuraa ja leikkikaveria? Olin myös Susannalle yksi uusi aikuinen lisää.

### Susannan sitoutuneisuus 4 ja Miisan sitoutuneisuus 4

Kuvausaika klo. 9.23, tilanteen kesto on 1 minuutti 15 sekunttia

Susanna ja Miisa leikkivät esikoululaisten ryhmähuoneessa. Leikki on intensiivistä ja keskittynyttä. He rummuttavat äänekkäästi lazy-palikoilla istuinalustoja. Samassa huoneessa on myös pelaamassa Jonatan ja Pekka, joita häiritsee tyttöjen äänekkäs leikki. Pekka toivoo, että puuttuisin tyttöjen leikkiin, mutta kuvatessani tyttöjen leikkiä, en voi niin tehdä. Pojat eivät häiritse tyttöjä, vaan tytöt rummuttavat ja nauravat äänekkäästi. Susanna laulaa myös kovaäänisesti. Miisa ei laula niin äänekkäästi. Susanna katsoo aika usein kameraan, mietinkin, että esiintyykö rummuttajatyttö myös kameralle ja lisääkö se tyttöjen soittamiseen vielä lisää energiaa. Miisa katsoo keskittyneesti soittaessaan Susannaa ja ei niin kiinnitä minuun huomiota. Toiminta ei ole vaativaa, mutta se on tytöistä kiinnostavaa ja hauskaa ja sujuu heiltä hyvin yhdessä. Kukaan ei myöskään tule kieltämään, että äänekkäs leikki pitää lopettaa.

### Jonatanin, Pekan ja Mikon sitoutuneisuus 5

Kuvausaika klo. 9.01 tilanteen kesto 3 minuuttia 58 sekunttia, klo. 9.10 kesto on 2 minuuttia 27 sekunttia ja klo. 9.17 kesto on 49 sekunttia

Jonatan, Pekka ja Mikko leikkivät autoleikkiä ryhmähuoneessa. Leikki on äänekästä ja meluisaa. Pekka puhuu kovalla äänellä. Aikuinen B käy auttamassa ja rakentamassa autoille liukumäen. Hetken päästä liukumäki on muuttunut poikien leikissä romukasaksi. Pojat ovat keskittyneitä leikkiinsä. ”Siisti rata”. Romukasaa rakennetaan lisää. Autot lentelevät, johon Aikuinen B joutuu puuttumaan. Tämänkin jälkeen romukasaa rakennetaan ja jälleen autot lentävät. Tässä pojat leikkivät itselleen mieluista leikkiä. Aikuinen B joutui rajoittamaan, mutta samalla myös tuki leikkiä auttamalla poikia. Aikuinen B oli määritellyt pojille oman leikkialu-

een. Samassa huoneessa leikki myös muita lapsia. Leikki sai olla poikien näköinen, äänekäs ja vauhdikas. Ainoastaan lentäviin autoihin puututtiin.

#### **Jannen sitoutuneisuus 4 ja Tomin sitoutuneisuus 4.5**

Kuvausaika klo. 9.20, 9.28., 9.37, 9.49, tilanteen kesto on yhteensä 3 minuuttia 35 sekuntia Janne ja Tomi leikkivät legoilla esikoululaisten huoneessa. Janne rikkoo jonkun rakentamansa jutun. Tomi on keskittynyt rakentamiseen. Janne rakentaa ja keskittyy. Jaana piirtää samassa huoneessa. Pojat keskustelelevat keskenään. Janne huomaa kameran. Hän heittelee joitakin leluja. Jaana on tullut poikien viereen leikkimään klo. 9.28. Tomi etsii sopivia legoja. Jannekin on keskittyneempi rakentamiseen. Esikoululaiset tulevat omaan tilaan takaisin klo. 9.32 ja Aikuinen C tulee auttamaan poikia siirtämään legoleikin omaan ryhmähuoneeseen. Pojat jatkavat leikkiä keskittyneesti. Jaana alkaa juosta poikien vieressä ja se häiritsee Tomia. Myös Jesper tulee häiritsemään leikkiä. Tila oli rauhallinen paikka. Ryhmähuoneessa leikki häiriintyi muiden aiheuttamasta häiriöstä.

#### **Liisan sitoutuneisuus 4.5**

Kuvausaika klo. 9.08, tilanteen kesto on 2 minuuttia 12 sekuntia

Liisa leikkii omassa ryhmähuoneessa. Aikuinen C on hakenut Liisalle nukkekodin eteisestä. Liisan oli ennen nukkekotileikkiä vaikea keskittyä ja löytää tekemistä. Leikkitilannetta ennen oli ollut Aikuisen C ohjaama sadun lukuhetki lapsille. Liisa järjestää keskittyneesti leluja nukkekotiin. Siiri seisoo Liisan takana ja katselee. Hän siirtyy Liisan sivulle ja Liisa sanoo: ”Mee sä pois”. Aikuinen C tulee kysymään Siiriltä: ”Mitä Siiri tekisi? Mene kysymään Jaanalta”. Siiri menee. Aikuinen C kyselee ja juttelee Liisan kanssa leikistä, esimerkiksi onko se lasten huone, onko se isin ja äidin huone. Liisa jatkaa keskittyneesti leikkiä ja järjestää tavaroita paikoilleen. Hänen katseensa on tarkkaavaisesti koko ajan leikissä. Siirin tulo häiritsee hieman Liisan sitoutuneisuutta.

#### **Jesperin sitoutuneisuus 5**

Kuvausaika 9.05, kesto 1 minuutti 14 sekuntia, klo. 9.16, kesto 1 minuutti 16 sekuntia

Jesper piirtää omassa ryhmähuoneessa. Hän kertoo kovaäänisesti Tomille, mitä piirtää. Jesper on innoissaan piirtämästään tarinasta. Tomi kuuntelee, mutta ei ole kovin kiinnostunut. Jesper piirtää klo. 9.16 jälleen yksin. Hän on keskittynyt ja innostunut. Viereisessä pöydässä Marja tekee palapeliä. Taustamelua on aika paljon. Toiminnasta huomaa, että se Jesperille tärkeää ja kiinnostavaa. Tarina näyttää elävän Jesperin mielessä voimakkaasti.

#### **Sarin ja Katriinan sitoutuneisuus 3.5**

Sari ja Katriina leikkivät ja keskustelelevat hiekkaleikissä käytävällä. Tytöt tekevät hiekasta sadetta, nauravat ja juttelevat. Leikki ei ole kovin vaativaa ja eikä vaadi keskittymistä. Se näyttää olevan enemmän mukavaa yhdessäoloa. Tyttöjä kiinnostaa myös kamera. Sari pyytää

kuvaamaan sadetta. Katriina vilkaisee muutaman kerran kameraa. Käytävällä on nyt rauhallista.

## 8.5 Aikuisen sitoutuneisuuden reflektion analyysi

Tutkin aikuisten reflektointeja sisällönanalyysin avulla. Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan sisällönanalyysin avulla kerättyä aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Grönforsin (1982, 161) mukaan sisällönanalyysin avulla kerätty aineisto saadaan järjestyksi johtopäätösten tekoa varten. Tutkijan tulee varoa, ettei esitä sisällönanalyysin tuloksia päätelminä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103-104.) Tuomi ja Sarajärvi (2009) kertovat, että teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä käsitteet saadaan valmiina teoriasta jo tiedettynä ilmiöstä. Analyysi on tällöin deduktiivista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.)

Kehittämistehtäväni sisällönanalyysin runko rakentuu seuraavasti. Pääluokka on aikuisen sitoutuneisuuden käsite. Yläluokat ovat aikuisen sitoutuneisuuden sisältämät herkkyyks, aktiivointi ja autonomia. Alaluokat ovat osa-alueita pääasiassa korkean kohtaamisen tason herkkyydestä, aktivoinnista ja autonomiasta. Jotkin alaluokista kuvaavat myös matalan kohtaamisen arvioita. Aikuisten reflektioiden pelkistykset on sijoitettu näiden alaluokkien alle. Lopuksi aikuisten reflektioista on koottu aikuisen sitoutuneisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä.

Herkkyyks	Aktiivointi	Autonomia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• turvaa lapsen onnistumista</li> <li>• kehuu oikeaa pyrkimystä tavoitteeseen</li> <li>• ottaa lapsen mukaan keskusteluun</li> <li>• juhlii onnistumista yhdessä</li> <li>• myönteinen äänensävy</li> <li>• myönteiset eleet ja katsekontakti</li> <li>• lämmin ja osoittaa kiinnostumista</li> <li>• kuuntelee lasta ja vastaa lapselle</li> <li>• tunnistaa lapsen tarpeita ja huolenaiheita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• toiminta on mukavaa/kiinnostavaa/hauskaa</li> <li>• se on riittävän lyhyt ja sitä toistetaan riittävän usein</li> <li>• toiminnassa on selkeät havainnollistetut ohjeet</li> <li>• ohjeita annetaan eri aistikanavia käyttäen (auditiivinen, visuaalinen, takuaalinen)</li> <li>• toiminnalla yhteys lapsen muuhun toimintaan päivän aikana</li> <li>• sisältää pienin askelin etenemisen</li> <li>• toimintaa tarkistetaan säännöllisesti</li> <li>• kannustaa keskusteluun, ajatteluun ja aktiivisuuteen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• esittää toiminnan yhteisenä pyrkimyksenä</li> <li>• sallii lapsen saattaa loppuun aikuisen aloittaman toiminnan</li> <li>• antaa lapselle mahdollisuuden tutustua toimintaan aluksi</li> <li>• sallii lapsen valita ja tukee valintoja</li> <li>• rohkaisee lapsen aloitteellisuutta ja vastuullisuutta</li> <li>• rohkaisee lasta neuvottelemaan konflikteista ja säännöistä</li> </ul>

Taulukko 19: Aikuisen sitoutuneisuus - korkean kohtaamisen tasot

### 8.5.1 Herkkyys

Aikuiset A, B ja C tunnistivat seuraavia herkkyyteen liittyviä tekijöitä lapsen tai lasten ohjaus-tilanteissa. Tekijät on kuvattu yläluokkien (otsikko) ja alaluokkien (kursiivi) mukaan.

#### **Aikuinen turvaa lapsen onnistumista**

*Läheisyys ja kosketus turvaavat lapsen onnistumista, kun lapsi tai lapset saavat istua aikuisen lähellä.* Fyysinen kontakti luo turvallisuutta lapselle ja rauhoittaa lasta.

*Pienempi ryhmä tukee tilanteen onnistumista.* Työntekijät huomasivat, että koko ryhmän tilanteet sujuivat, kun kaikki lapset eivät olleet paikalla. Haastavia lapsia puuttui myös ohjaustilanteista. *Aikuisen oma toiminta tilanteessa rauhoittaa myös lapsia.* Aikuiset voivat rauhoittaa ja tukea lasta istumalla viereen. Myös aikuisen oma rauhoittuminen ohjatessa lapsia rauhoittaa myös lapsiryhmää. Aikuisen tulee myös auttaa jokainen lapsi toiminnassaan alkuun, esimerkiksi pukeminen, askartelu.

”Jos tuos aikuinenki säntäilee, ei hirmu hyvä.”

*Lapsille tutut säännöt luovat turvallisuutta.* On tärkeää, että ryhmässä aikuisilla on yhteiset säännöt ja päätökset ovat yhteisiä. Asioita aikuiset voi kuitenkin tehdä omalla persoonallaan. *Toisten lapsiryhmien aikuiset turvaavat myös lapsen tai lasten onnistumista.* Päiväkodin aikuiset saavat tarvittaessa toisista ryhmistä apua. Apua ei tarvitse erikseen pyytää, vaan se on normaalia päiväkodin toimintakulttuuria. Jos itsellä on tilanne, että voi auttaa, on luonnollista silloin mennä auttamaan muita ryhmiä, esimerkiksi pukeutumisessa tai ruokailussa.

#### **Aikuinen juhlii onnistumista yhdessä lapsen kanssa**

*Lapset olivat innostuneita toiminnasta.* Aikuinen on iloinen, kun lapset innostuvat ja keskittyvät toimintaan. *Aikuinen seuraa lapsen kehitystä ja kasvua.* Lapselle asetetaan tavoitteita syksyllä toimintakauden alussa ja ryhmän aikuinen on tyytyväinen, kun lapsi on edistynyt tavoitteissaan keväällä, vaikka edistymistä ei olisi tapahtunutkaan kaikilla osa-alueilla. *Aikuinen arvostaa lapsen tekemää työtä.* Lapsen tekemää työtä arvostetaan ja siitä iloitaan yhdessä lapsen kanssa. Lapsen työskentelyn prosessi on tärkeämpi kuin lopputulos. Aikuisesta ei tunnu hyvältä, jos hän on huomannut, että joissakin päiväkodeissa on enemmän aikuisen tekemiä töitä kuin lapsen. Eli aikuinen on korjannut lapsen työtä. Aikuiselle pitäisi riittää, mitä lapsi tekee.

”Kaikein tärkein ei ole lopputulos, pääasia tekeminen, ajan mittaan tulee erinäköistä, kun taitoa tulee enemmän, kaikilla ei tarvi olla samannäköinen”

### **Aikuisella on myönteinen äänensävy, myönteiset eleet ja katsekontakti**

*Aikuisen äänensävy on myönteinen.* Työntekijä kiinnittää huomiota omaan myönteiseen ja lämpimään äänensävyyn ja toteaa olevansa myös kiintynyt juuri näihin lapsin. *Aikuisen äänensävy on negatiivinen.* Työntekijä ei ole tyytyväinen siihen, mitä sanoo ja millä äänensävyllä.

”Omat sanat inhotti: selevä, mulle tyyppillistä. Ei pitäis päästää suustaan, siinä on semmoinen kaiku.”

*Aikuisella on myönteiset eleet ja katsekontakti.* Työntekijä toteaa, että hänestä näkee, että lapset ovat hänelle tärkeitä ja hän haluaisi kuulla jokaista lasta. Hän pyrkii viestittämään sitä ilmeillään lapsille. Toinen työntekijä on tyytyväinen, että vaativassa tilanteessa hän säilytti rauhallisuutensa.

”En mä kuitenkaan tässä hermostunut.”

*Aikuisella on negatiivinen tunne omasta elekielestään.* Työntekijä ei ole tyytyväinen omaan elekieleensä ja videokuvaus häiritsee. Aikuinen ei ole sinut itsensä kanssa.

”Kyllästyneen näköinen asento. Musta huppu päähän. Videokuvaus häiritsee.”

### **Aikuinen on lämmin ja osoittaa kiintymystä lapselle**

*Aikuinen kuvailee lasta lämpimästi ja arvostavasti.* Aikuinen kiinnittää huomiota lapsen eleisiin ja ilmeisiin. Aikuinenkin nauttii siitä, että lapsi on mukana ja innoissaan toiminnasta. Videota katsoessa aikuinen huomaa helpommin lapsen olemuksen tilanteessa. Välttämättä ohjatessaan koko ryhmää aikuinen ei aina ehdi kiinnittää huomiota lasten ilmeisiin. Aikuinen kuvailee myös lapsen persoonallisuuden piirteitä arvostavasti. *Aikuinen arvostaa lapsen ja aikuisen lämmintä ja turvallista ihmissuhdetta.* Aikuinen liikuttuu katsoessa lapsia videolta ja toteaa, että lapset ovat hänelle tärkeitä. Aikuinen on myös iloinen siitä, että lasten ei tarvitse pelätä aikuista.

### **Aikuinen tunnistaa lapsen tarpeita ja huolenaiheita**

*Aikuinen hyväksyy lapsen erilaiset ruokailutottumukset.* Lasten sallitaan syödä sen verran kuin jaksaa. He saavat itse päättää oman annoksensa. Lapset ovat erilaisia ruokailutottumuksiltaan ja sitä aikuiset kunnioittavat.

”Siinä on tyttö, joka sanoo aina yök. Tänäänkin.”

*Aikuinen antaa lapselle huomiota.* Aikuinen pyrkii antamaan lapselle huomiota erilaisissa tilanteissa. Se on myös vaikeaa, kun aikuinen ohjaa koko ryhmää ja jokainen haluaisi kertoa samaan aikaan. Aikuiset pohtivat, miten he onnistuvat jakamaan huomion ja lapsen kuuntelun tasapuolisesti. *Aikuinen luo turvallisuuden tunteen lapsille.* Aikuinen toteaa, että lapset ovat tottuneet aikuisten omaan tapaan toimia, mutta lapsilla on kuitenkin tuntosarvet pystyssä. Rutiinit luovat lapselle myös turvallisuutta. Sadun lukuhetki koettiin tärkeäksi molemmissa ryhmissä. Sadun lukuhetki on myös lapsille tärkeä ja se toistuu melkein päivittäin. Aikuisista on parempi lukea itse kuin, että satu tulisi nauhalta. Näin lapsi kuulee tutun turvallisen aikuisen äänen. *Aikuisen ja lapsen tunteminen helpottaa lapsen tarpeiden tunnistamista.* Aikuisista on tärkeää tutustua ryhmänsä lapsiin. Lasten ja aikuisten on keskenään helpompi toimia, kun tunnetaan toisensa. Aikuinen kokee myös, että lapset ovat tottuneet päiväkodin toimintakulttuuriin. *Aikuinen tukee lapsen leikki- ja kaveritilanteita.* Aikuinen pyrkii auttamaan lasta löytämään kavereita ja tekemistä. Se ei ole aina helppoa. Toinen lapsi voi sanoa, ettei halua leikkiä. Voiko leikki onnistua lapsilta keskenään, jos toinen on pakotettu ottamaan kaveri mukaan leikkiin? Saati onko mukava mennä leikkiporukkaan, jonne ei halua? Aikuinen pohtii, että pystyisimmekö me aikuiset siihen? *Aikuinen mahdollistaa tilanteen onnistumisen lapsen persoonan ja kehitystason mukaan.* Aikuinen ei aina kiinnitä huomiota, jos lapsi lähtee ohjaustilanteesta pois, varsinkaan jos se ei häiritse muita. Toinen lapsi taas haluaa paljon puhua ja aikuinen haluaa antaa lapselle sen mahdollisuuden sopivassa tilanteessa. Lapset tarvitsevat eri tavalla apua esimerkiksi askartelutilanteessa. Pukemistilanteessa auttaa, kun on etukäteen mietitty, ketkä lapset voivat pukeutua vierekkäin.

### 8.5.2 Aktivointi

Aikuiset A, B ja C tunnistivat seuraavia lasten aktivointiin liittyvistä tekijöistä. Samoin kuin herkkyydessä, tilanteet on luokiteltu korkean kohtaamisen alle, vaikka löytyi myös joitakin matalan kohtaamisen havaintoja.

#### **Toiminta on lapsista mukavaa/kiinnostavaa/hauskaa**

*Lapsi on sitoutunut toimintaan.* Aikuiset kiinnittävät huomiota, että lapsi on sitoutunut toimintaan. Lasten sitoutuneisuus ilmenee esimerkiksi sillä, että lapset keskustelevalt keskenään ja kuuntelevat toisiaan. Myös lasten ilmeet kertovat, että lapset ovat sitoutuneita ja toiminta on mielenkiintoista. Jos lapset pitävät toiminnasta, siihen on heidän helppo sitoutua, esimerkiksi lelupäivällä on lapsille suuri arvo.

”Nyt kun mä katson, se on kypällä mukana.”



*Aikuisen oma innostus innostaa myös lapsia.* Aikuisen oma innostus ja sitoutuneisuus tukevat myös lasten sitoutumista. Myös se auttaa aikuista ja lasta sitoutumaan, että toiminta on molemmille mieluista.

#### **Toiminta on riittävän lyhyt ja sitä toistetaan riittävän usein**

*Toiminta on lapsille tuttua.* Tuttu tilanne auttaa lasta toimimaan. Lapsi tietää etukäteen, mitä tapahtuu. *Toiminta on riittävän lyhyt.* Aikuisista toiminta voi olla myös pitkä, jos tekeminen on lapsista mieluista. Joskus toiminta venyy liian pitkäksi ja se ei ole hyvä asia. Esimerkiksi ruuan jakaminen kestää usein liian pitkään. Myös toisinaan yksittäiset lapset vaativat huomiota aikuiselta ohjaustilanteessa, jolloin toiset lapset joutuvat odottamaan.

”Pitkitty ja pitkitty rupee väsymään toisekki, ne olis halunnu, että se olis luttu, jaksoi kuitenkin olla.”

#### **Toiminnassa on selkeät havainnollistetut ohjeet**

*Lasta ohjataan eri aistikanavien kautta.* Aikuinen ohjaa lasta kädestä pitäen tarvittaessa. Hän kokee, että esimerkiksi leikkaamisen opettaminen on näin helpompaa lapselle. Ohjeita annetaan eri aistikanavia pitkin.

#### **Toimintaa tarkistetaan säännöllisesti**

*Aikuinen pohtii toiminnan kehittämistä katsoessa videolta ohjaustilanteita.* Aikuinen arvioi, että esimerkiksi ruokailussa lasten odottamista voisi helpottaa, jos olisi uusia leikkejä, voisi olla musiikkia tai mielekästä keskustelua. Aikuinen pohtii myös, että voisi olla kaksi jakajaa ruokailutilanteessa. Toinen aikuinen pohtii kehittämisen vaikeutta arjessa, kun oma työparikin on poissa. Kuitenkin toimintaa arvioidaan ilman Metro-hankettakin. Silloin varsinkin arvioidaan tilannetta, kun se tuntuu hankalalta. *Toimintaa ei ehdi suunnitella riittävästi.* Aikuinen kokee, että suunnitteluun ei ole tarpeeksi aikaa. Aamulla, kun tulee töihin, on heti aloitettava työt lasten kanssa. Suunnittelupalavereita ei ole ollut pitkään aikaan.

#### **Aikuinen kannustaa lapsia keskusteluun, ajatteluun ja aktiivisuuteen**

*Lasten istuminen aikuisen lähellä ohjatessa lapsia helpottaa keskustelua.* Aikuinen pystyy vaikuttamaan ohjaustilanteisiin esimerkiksi lasten istumapaikoilla. Jos aikuiset istuvat aikuisen lähellä, on helpompi esimerkiksi keskustella. Kirjaa lukiessa voi näyttää kuvat ja voi palata kirjassa helposti taaksepäin. *Aikuisen ja lapsen/lasten vuorovaikutuksen arvostaminen ja aikuisen huomion jakaminen.* Aikuinen haluaa antaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden kertoa ja osallistua keskusteluun. Vaativaa on aikuisesta se, miten jakaa aikuisen huomion lapselle.

Esimerkiksi ruokailutilanne on sellainen, jossa on helpompi keskustella lasten kanssa. Koko ryhmän ohjaustilanteessa on vaikeaa jakaa huomio. *Lasten puhetta on enemmän, kun aikuisia on vähemmän.* Aikuiset arvostavat sitä, että lasten ääni kuuluu enemmän kuin aikuisten ääni.

### 8.5.3 Autonomia

Aikuiset A, B ja C tunnistivat seuraavia autonomiaan liittyviä tekijöitä ohjatessaan lasta/lapsia. Aikuisten havainnot on sijoitettu myös tässä korkean kohtaamisen tason alle.

#### **Aikuinen esittää toiminnan yhteisenä pyrkimyksenä**

*Lapset saavat osallistua toimintaan.* Lapset saavat olla esimerkiksi ruoka-apulaisia. He saavat valita, kuka lapsista hakee ensimmäisenä ruokaa. *Aikuinen pohtii toimintaa lapsen kiinnostuksen kohteista käsin.* Aikuinen pyrkii valitsemaan esimerkiksi sadut, jotka kiinnostavat juuri näitä lapsia. *Päiväkodin ilmapiiri vaikuttaa lasten hyvinvointiin.* Aikuinen toteaa, että päiväkodin ilmapiirillä on tärkeä merkitys myös lapsille. Aikuisten olisi myös hyvä pohtia, tekeekö töitä lasta varten vai aikuista varten.

”Sehän vaikuttaisi ihan suoraan lasten hyvinvointiin, jos täällä henkilökunta tappelis keskenään.”

#### **Aikuinen sallii lapsen saattaa loppuun aikuisen aloittaman toiminnan**

*Aikuinen antaa lapsen suunnitella omaa työtään.* Aikuinen auttaa lasta tarvittaessa, mutta ei halua vaikuttaa siihen, millainen lapsen työstä tulee. *Lapsi saa päättää, milloin työ on valmis.* Aikuinen antaa lapsen päättää, että milloin lapsen työ on valmis. Hän tunnistaa myös omia negatiivisia tunteitaan tilanteessa.

”Tietysti mulla vielä oli siinä aikuisen hapatusta. Pitäis tehdä paljon. Pitäisikö jatkaa, houkuttelenko. Selevä on vähän niin kuin itelleni. Että lopeta jo hyvään aikaan. Enkö pystynytään enempään?”

#### **Aikuinen sallii lapsen valita ja tukee valintoja**

*Aikuisella on herkkyyttä huomata, milloin lapsi kiinnostunut osallistumaan toimintaan.* Aikuinen pyrkii tarjoamaan lapselle toiminnan silloin, kun lapsi on siihen valmiimpi. Esimerkiksi innokkaimmat lapset saavat askarrella ensin ja sitten muutkin innostuvat valmiita töitä nähdessään. *Lapsi saa tehdä valintoja.* Lapsi saa valita esimerkiksi askartelutilanteessa värejä ja materiaaleja. Hän saa myös valita sadun lukuhetkessä luettavan kirjan.

## Aikuinen rohkaisee lapsen aloitteellisuutta ja vastuullisuutta

*Aikuinen antaa lapselle vastuuta.* Lapset saavat leikkiä esimerkiksi käytävässä ilman aikuisen läsnäoloa. Tuntiessaan lapset aikuinen tietää, keitä lapsia voi laittaa yhdessä leikkimään.

*Aikuinen rohkaisee lapsen aloitteellisuutta.* Lapset haluavat esimerkiksi kertoa koko ryhmälle tutun sadun ja aikuinen haluaa antaa lapselle sen mahdollisuuden. Aikuisen ohjaustilanteissa-kin voidaan joustaa. Niissä ei tarvitse aina noudattaa käsikirjoitusta.

### 8.5.4 Aikuisen sitoutuneisuutta edistävät ja estävät tekijät

Aikuisten reflektoinneista nousi esiin seuraavia aikuisen sitoutuneisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä.

*Pienempi lapsiryhmä* oli aikuisen sitoutuneisuutta tukeva tekijä. Pienemmän lapsiryhmän kanssa on helpompi huomioida lapsia ja keskustella. Ei mene niin paljon aikaa ryhmän hallintaan. *Aikuisen oma rauhoittuminen* tilanteessa ja läsnäolo rauhoitti koko ohjaustilanteen. *Kiireen tunne* aikuisella vaikutti myös aikuisen sitoutuneisuuteen. Aikuiset pohtivat sitä, että mistä kiireen tunne tulee. *Aikuisen motivaatio* tekemistä kohtaan tuki myös aikuisen sitoutumista.

”Mähän pidän tästä, se vaikuttaa tekemisiin.”

”Ruokahetket kivoja, ja keskustelu, eikä se että kiirehditään, pue nyt, syö nyt, nuku nyt.”

”Ei ole kiva näyttää, että kiire, kiire!

*Suunnittelu auttaa aikuisen sitoutuneisuutta.* Se tuo rauhallisuutta tilanteisiin. Sen avulla voidaan tukea myös lapsen perushoidontilanteita, esimerkiksi pukemisaikakäytävät ja ruokailussa istumapaikat mietitty valmiiksi. Aikuiset ovat pohtineet yhdessä sääntöjä ja lasten asioita ehditään keskustella. Liian vähäinen suunnittelu tuo kiireen tunteen, ettei aina hallitse tilanteita riittävästi. *Lapsiryhmä vaikuttaa myös aikuisen sitoutuneisuuteen.* Tuntiessaan lapsen aikuisen on helpompi ohjata ja huomioida lasta. Lapsen ja aikuisten vuorovaikutus on helpompaa tuttujen kesken. Lapselle voi antaa vastuuta, kun tuntee lapsen. Haastavat lapset vaikuttavat myös aikuisen sitoutuneisuuteen. Yhteistyö vanhempiin koettiin tärkeäksi haastavien lasten tukemiseksi. Joskus aikuisen on vaikeaa löytää keinoja, millä auttaa lasta.

*Päiväkodin ilmapiiri edistää myös aikuisen sitoutuneisuutta.* Toisten ryhmien aikuiset tulevat auttamaan tarvittaessa. Apua ei tarvitse pyytää vaan apua tarjotaan. Se kuuluu päiväkodin toimintakulttuuriin.

”Ei edes sovita, vaan tietää, että nyt mä joudan auttamaan, kun mulla on työpari ja toisen työpari on lähtenyt.”

”Sehän vaikuttais ihan suoraan lasten hyvinvointiin, jos täällä henkilökunta tappelis keskenään.”

*Johtamistyyli tuli myös esiin aikuisen sitoutuneisuuteen vaikuttavana tekijänä.* Aikuinen pohtii erilaista johtamiskulttuuria 1970-luvulla. Hierarkkisuudesta ei pidetä johtamistyylinä. Aikuisen mukaan kehittämistyö edellyttää turvallisuutta; sitä että uskalletaan tuoda esiin omia mielipiteitään. On tärkeää myös osata kuunnella muita ja olla itse hiljaa. *Aikuisen oma sisäinen puhe ja reflektointi* pohjustavat aikuisen sitoutuneisuuden kehittymistä. Tilanteissa lasten kanssa aikuinen arvioi nopeasti, miten toimii. Hän arvioi, että millainen toiminta on lapsen kannalta hyvää ja milloin lapsi on tehnyt riittävästi, esimerkiksi askartelussa. Aikuisen toimintaan vaikuttaa aikaisemmat työkokemukset, koulutus ja työkuultuuri. Esimerkiksi lastenhoitajan työnkuva on muuttunut paljon vuosikymmenien aikana 1970-luvulta tähän päivään.

”Joskus se oli niin, 70-luvulla koko revohka istu jakkaralla ja oli niin samanlaista vitsaa, poisoppiminen, käy vuoropuhelua itsensä kanssa, -73 ollut päiväkodissa, ollut harjoittelemassa.”

Lapsiryhmällä käytössä olevat *tilat vaikuttavat myös aikuisen sitoutuneisuuteen.* Tilojen kautta voidaan ryhmää jakaa pienemmäksi ja vuorot on tilojen käytölle sovittu. Epäsopiva tila ryhmälle vaikeuttaa lapsiryhmän toimintaa. *Struktuuri* (tutut toimintatavat) oli turvallisuutta tuova tekijä. Aikuisen ei tarvitse miettiä aina, miten toimitaan. Tietty struktuuri esti kuitenkin myös aikuisen sitoutuneisuutta ja toi kiireen tuntua tilanteisiin. Esimerkiksi sovitut aikuisen ohjaushetket pidetään, vaikka lapsilla olisi hyvät leikit menossa. Ruokailuun on tultava tiettyinä aikoina ja ruokailu ei saa venyä liian pitkään, että keittäjä ehtii tehdä työnsä hänen työpäivänsä puitteissa. *Aikuiset kokivat videoinnin häiritseväksi tekijäksi.* Katsoessaan videoita he kuitenkin havaitsivat monia asioita, joita eivät olleet huomanneet ohjatessaan lapsia. *Aikuisten määrä vaikutti aikuisen sitoutuneisuuteen* niin, että aikuiset pohtivat sitä sen kautta, että mitä enemmän aikuisia sitä enemmän aikuisten puhetta. Aikuiset aiheuttivat myös paljon keskeytyksiä ohjaustilanteissa. Esimerkiksi lapsia tuotiin usein hoitoon ohjaustilanteissa. Päiväkodin johtaja tai toisen ryhmän aikuinen kävi ryhmän tilassa.

## 9 Tulosten tarkastelu ja päätelmät

Tarkastelen tuloksia aikuisen sitoutuneisuuden ja lasten sitoutuneisuuden näkökulmasta. Molemmissa tuon esiin myös edistävät ja estävät tekijät. Lopuksi pohdin päiväkodin tulevaa kehittämistä.

### 9.1 Aikuisen sitoutuneisuuden tarkastelua

Reflektoidessaan ja tutkiessaan omia tilanteitaan aikuiset tunnistivat monenlaisia **herkkyteen liittyviä tekijöitä**. Lapsen onnistumista aikuinen voi turvata monella eri tavalla. Läheisyys ja kosketus tulivat aikuisten reflektoinneissa esille. Ne olivat rauhoittava tekijä lapsille, mutta sen avulla myös pystyi hallitsemaan ryhmää paremmin. Lapset pystyivät kuuntelemaan ja keskittymään. Aikuista lähellä istuessa, esimerkiksi lukiessa lapset näkivät paremmin kirjan kuvat ja pystyivät osallistumaan keskusteluun.

#### Herkkyyys

Aikuinen turvaa lapsen onnistumista.

Läheisyys ja kosketus turvaavat lapsen onnistumista, kun lapsi tai lapset saavat istua aikuisen lähellä. Pienempi ryhmä tukee tilanteen onnistumista. Aikuisen oma toiminta tilanteessa rauhoittaa myös lapsia. Lapsille tutut säännöt luovat turvallisuutta. Toisten lapsiryhmien aikuiset turvaavat myös onnistumista auttamalla.

Aikuinen juhlii onnistumista yhdessä lapsen kanssa.

Lapset olivat innostuneita toiminnasta. Aikuinen seuraa lapsen kehitystä ja kasvua. Aikuinen arvostaa lapsen tekemää työtä.

Aikuisella on myönteinen äänensävy, myönteiset eleet ja katsekontakti.

Aikuisen äänensävy on myönteinen. Aikuisen äänensävy on negatiivinen. Aikuisella on myönteiset eleet ja katsekontakti. Aikuisella on negatiivinen tunne omasta elekielestään.

Aikuinen on lämmin ja osoittaa kiintymystä lapselle.

Aikuinen kuvailee lasta lämpimästi ja arvostavasti. Aikuinen arvostaa lapsen ja aikuisen lämmintä ja turvallista ihmissuhdetta.

Aikuinen tunnistaa lapsen tarpeita ja huolenaiheita.

Aikuinen hyväksyy lapsen erilaiset ruokailutottumukset. Aikuinen antaa lapselle huomiota. Aikuinen luo turvallisuuden tunteen lapsille. Aikuisen ja lapsen tunteminen helpottaa lapsen tarpeiden tunnistamista. Aikuinen tukee lapsen leikki- ja kaveritilanteita. Aikuinen mahdollistaa tilanteen onnistumisen lapsen persoonan ja kehitystason mukaan.

#### Taulukko 20: Aikuisten havainnot ja herkkyydestä ohjaustilanteissa

Lapsiryhmän koon merkitys tuli esiin jokaisen aikuisen reflektoinneissa. Lapsiryhmän pienuus oli joskus aikuiselta ennalta suunniteltua, esimerkiksi askartelutilanteessa. Koko ryhmän oh-

jaustilanteissa, esimerkiksi sadun luku koko ryhmälle, pienempi lapsiryhmä auttoi aikuista ja lasta sitoutumaan tilanteissa.

Kallialan (2008) tutkimuksessa ryhmäkoko ei toiminut selittäväenä tekijänä aikuisen sitoutumattomuudelle. Hänen mukaansa kuitenkin lapsiryhmän koolla on merkitystä vapaan leikin tilanteissa sekä aikuisen ohjaustilanteissa. Sopivan ryhmäkoon löytäminen eri varhaiskasvatuksen tilanteisiin vaatii aikuiselta ammattitaitoa. Ryhmäkoko on eräs tärkeimpiä varhaiskasvatuksen laadun tekijöistä. Aikuisten ja lasten suhdeluku ei riitä säätelemään ryhmäkokoja. Aikuisten määrää lisäämällä, voidaan helposti ajatella, että lasten määrää lisätään. (Kalliala 2008, 266-268.) Tällöin esimerkiksi 3–6-vuotiaiden ryhmässä voisi olla sijoitettuna neljän kasvattajan kanssa 28 lasta ja alle 3-vuotiaiden ryhmässä 16 lasta. Tämä ei ole enää lapsen hyvinvoinnin ja turvallisuuden kannalta hyvä asia.

Keltikangas-Järvinen (2009) on usein puhunut pienempien lapsiryhmien puolesta juuri sen takia, että silloin lapsi saa aikuiselta tarvitsemaansa hoivaa, turvaa ja huolenpitoa. Myös Järventie (2001) korostaa, että pieni lapsi tarvitsee turvalliseen kehitykseen aikuisen läsnäoloa. Sosiaalinen turvallinen vuorovaikutus kehittää lapsen psyykkisiä rakenteita ja taitoja. Ihminen ei saa myöskään vaihtua koko ajan. (Järventie 2001, 105.) Isossa lapsiryhmässä aikuisen sitoutuneisuus vähenee, koska aikuisella menee aikaa ryhmän hallintaan ja järjestyksen ylläpitoon. Tämä vaikuttaa myös aikuisen kiireen tunteeseen ja läsnäoloon. Myös Suhonen (2009, 102) tuo esiin, että suhdeluku vaikuttaa erityisesti siihen, miten paljon aikaa aikuisella on lasta kohden. Karlsson ja Stenius (2005, 19) pitävät tärkeänä, että iso lapsiryhmä jaetaan pysyviin pienryhmiin. Aikuisen rauhallisuus toi rauhallisuutta myös ohjaustilanteisiin. Aikuiset kritisoivat omaa kiirettään. Heille oli tärkeää se, että lapsille luodaan kiireetön rauhallinen hetki, esimerkiksi ruokailusta tai leikitilanteissa. Kehittämistehtäväni päiväkodin aikuiset ovat valmiita auttamaan toisia lapsiryhmiä tarvittaessa. Tämä turvaa myös lapsen onnistumista ja sitä, että esimerkiksi pukemistilanteet sujuvat rauhallisesti ja kiireettömästi, kun aikuiset tarvittaessa auttavat toisiaan.

Tuntiessaan lapset aikuiset voivat vaikuttaa lapsen onnistumiseen myös omalla läsnäolollaan eri tilanteissa. Aikuinen toi esiin lapsen onnistumista ja lasten innostuksen toiminnasta. Lasten tekemien töiden arvostus näkyi myös aikuisten havainnoissa. Tärkeä havainto oli se, että lapsen työlle annetaan aina arvostus, vaikka lapsen työ ei aikuisen näkökulmasta olisikaan aivan viimeistelty. Karlssonin (2005) mukaan aidossa osallistumisessa jokaisella ryhmän jäsenellä on oikeus tulla kuulluksi. Aikuisen tulee luoda tilanteita, joissa tämä on mahdollista. Lapsen oppimista voidaan estää myös negatiivisen palautteen, arvostelun ja arvioinnin kautta. Kuuntelu ja dialogi edellyttävät luottamusta lapsen ja aikuisen välillä. (Karlsson 2005, 23-25.) Lapsi tarvitsee kannustusta ja hyväksyntää luodakseen myönteisen minäkuvan itsestään.

Yhteiset säännöt ryhmän aikuisten kesken tuovat turvallisuutta lapsille, mutta ne helpottavat myös aikuisten arjen työskentelyä. Rasku-Puttonen (2006) tuo esiin, että lapsiryhmän säännöt voidaan laatia yhdessä aikuisten ja lasten kanssa. Tämäkin lisää lapsen osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Lapsi voi näin vaikuttaa, millaisia sääntöjä ryhmässä on ja mitä seurauksia on sääntöjen rikkomisesta. (Rasku-Puttonen 2006, 112-113.)

Aikuiset tunnistivat monia lapsen tarpeita ja huolenaiheita. Ruokailutilanteessa lapsille sallitaan erilaiset ruokailutottumukset. Lapsen huomion ja läheisyyden tarpeeseen pyritään vastaamaan ja aikuinen luo turvallisuuden tunteen lapsille. Lapsen tunteminen on tärkeää, jotta tunnistaa lapsen tarpeita ja huolia. Aikuinen auttaa lapsen leikki- ja kaveritilanteiden sujumista. Aikuinen pyrkii myös huomioimaan lapsen kehitystason ja persoonallisuuden eri tilanteissa. Lapsi saa olla oma itsensä. Kallialan (2008) mukaan epäsensitiivinen aikuinen ei voi pitää yllä hyvää aktivointi- tai autonomiatasoaan, vaikka olisi ammatillisesti pätevä. Jos aikuisella on herkkyyttä tunnistaa lapsen tunnetila helposti, hän kykenee myös tukemaan lapsen emotionaalista hyvinvointia. Sensitiivinen aikuinen pystyy lukemaan lapsen sanattomiakin viestejä. Hyvinvoiva lapsi rohkaistuu tutkimaan ja hänen on helpompaa sitoutua myös toimintaan. (Kalliala 2008, 68.) Aikuisen aktivointitaitoja pohdittaessa kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, miten taitavasti aikuinen osaa motivoida lasta, herättää keskustelua ja tarjota kiinnostavaa tekemistä lapselle. Autonomiaa arvioitaessa huomio kiinnittyy siihen, antaako aikuinen lapsen tehdä valintoja, rohkaiseeko aikuinen lapsen aloitteellisuutta, tukeeko aikuinen lasta ratkaisemaan ristiriitatilanteita neuvottelemalla. (Kalliala 2008, 78.)

Koin tutkijana reflektointitilanteissa, että aikuisten ei ollut helppoa arvioida omaa äänensävyään tai eleitään. Tähän liittyy varmaan oman itsensä arvioinnin vaikeus toisen ihmisen aikana. Tähän kuitenkin tuli joitakin aikuisten havaintoja. Videointi tuntui olevan tässä kohtaa häiritsevä tekijä joillekin aikuisille. Aikuisen oli ehkä vaikeaa olla rento ja luonnollinen videoinnin vuoksi. Aikuiset osoittivat myös kiintymystä ja lämpöä lasta kohtaan kuvailemalla lasta lämpimästi ja arvostavasti. Aikuiset myös arvostivat lapsen tuntemista ja hyvää suhdetta lapseen.

Aikuiset tunnistivat seuraavia **aktivointiin liittyviä tekijöitä**. Aikuiset tunnistivat, milloin lapsi on sitoutunut; lapsen ilmeistä, olemuksesta ja katseesta. Lapset keskustelivat keskenään ja kuuntelivat toisiaan. Aikuiset tiedostivat myös, että aikuisen oma innostuminen, kun toiminta on myös aikuiselle mielekästä, sitouttaa toimintaan lasta ja myös aikuista itseään. Hujala ym. (2007) pitävät tärkeänä, että aikuisella on herkkyyttä huomata lapsen eleet ja ilmeet. Näin aikuinen pystyy havaitsemaan, miten lapsi selviää tehtävästä ja pystyy tukemaan lasta oikeaan aikaan. (Hujala ym. 2007, 58.)

Toiminnan tuttuus toimi aikuisista myös lasta tukevana asiana. Rutiinit ja tutut tilanteet tuovat lapselle turvallisuutta, kun lapsi tietää jo, miten päiväkodissa toimitaan. Toiminta kesti aikuisista usein melko kauan tai se oli sopiva. Mielekäs toiminta sai kestää pitempään. Aikuisen huomioidessa vain paria lasta koko ryhmän tilanteessa toiminta kesti muista tilanteeseen osallistuvista lapsista liian pitkään. Lapsen ohjaamiseen tilanteessa käytettiin eri aistikanavia. Tutkiessaan videoita aikuiset löysivät myös kehittämiskohteita, esimerkiksi ruokailutilanteessa. Aikuinen olisi kaivannut myös lisää suunnittelu-aikaa. Lasta kannustettiin keskusteluun ja vuorovaikutukseen.

### Aktivointi

Toiminta on lapsista mukavaa/kiinnostavaa/hauskaa.

Lapsi on sitoutunut toimintaan.  
Aikuisen oma innostus innostaa myös lapsia.

Toiminta on riittävän lyhyt ja sitä toistetaan riittävän usein.

Toiminta on lapsille tuttua.  
Toiminta on riittävän lyhyt.

Toiminnassa on selkeät havainnollistetut ohjeet.

Lasta ohjataan eri aistikanavien kautta.

Toimintaa tarkistetaan säännöllisesti.

Aikuinen pohtii toiminnan kehittämistä katsoessa videolta ohjaustilanteita.  
Toimintaa ei ehdi suunnitella riittävästi.

Aikuinen kannustaa lapsia keskusteluun, ajatteluun ja aktiivisuuteen.

Lasten istuminen aikuisen lähellä ohjatessa lapsia helpottaa keskustelua.  
Aikuisen ja lapsen/lasten vuorovaikutuksen arvostaminen ja aikuisen huomion jakaminen.  
Lasten puhetta on enemmän, kun aikuisia on vähemmän.

### Taulukko 21: Aikuisten havainnot aktivoinnista ohjaustilanteissa

Aikuiset pitivät tärkeänä, että lasten puhetta on enemmän kuin aikuisten puhetta. On hyvä, ettei ole liikaa aikuisia, koska se lisää aikuisten puhetta. Kalliala (2008) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että aikuinen päättää, milloin hän ryhtyy vuorovaikutukseen lapsen kanssa, milloin keskustelee mieluummin toisen aikuisen kanssa tai uppoutuu omiin ajatuksiinsa. (Kalliala 2008, 269.) Puroila (2002, 179) toteaa, että valta jakautuu päiväkodissa epätasaisesti suhteessa lapseen ja vanhempiin. Päiväkodin aikuiset ovat auktoriteetteja. Tamminen ja Pekki (2002, 12) huomasivat, että käytännön toiminnassa tulivat esiin aikuisten erilaiset tavat tehdä työtä sekä aikuisten käyttämä valta, vaikka aikuiset tiedostivat lapsen edun tärkeyden. Rasku-Puttosen (2006) mukaan aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen laatu on riippuvainen aikuisen suhtautumisesta lapseen. Lasten aktiivisuuden tukeminen ja mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa sekä oppimisympäristöön on riippuvainen aikuisen asenteesta, onko aikuinen valmis antamaan tilaa lapselle. (Rasku-Puttonen 2006, 123-125.)



Aikuiset tunnistivat seuraavia **autonomiaan liittyviä tekijöitä**. Lapset saivat osallistua päiväkodin toimintaan. He saivat toimia päiväkodissa ruoka-apulaisena ja valita kirjan, jota luetaan. Aikuinen suunnittelee toimintaa sen mukaan, mikä kiinnostaisi lapsia. Aikuinen pitää tärkeänä tekijänä myös päiväkodin ilmapiiriä. Päiväkodin hyvä ilmapiiri tukee myös lasten emotionaalista hyvinvointia päiväkodissa. Aikuinen antaa lapsen suunnitella omaa toimintaansa, esimerkiksi askarteluaan. Lapsi saa päättää, milloin työ on valmis. Aikuisella on herkkyyttä huomata, milloin olisi sopiva hetki toiminnalle lapsen kannalta. Innokkaimmat lapset toimivat muidenkin lasten motivaation lähteinä. Aikuinen antaa lapselle vastuuta, esimerkiksi lapset voivat leikkiä ilman aikuisen läsnäoloa. Lapsen ehdotuksia huomioidaan ja näin tuetaan lapsen aloitteellisuutta. Rasku-Puttonen (2006) pitää tärkeänä lapsen osallisuuden tukemisen kannalta sitä, että lapsi saa osallistua päiväkodin arkeen tekemällä vastuutehtäviä. Lasten tulee tuntea itsensä tarpeellisiksi ja erilaiset vastuulliset tehtävät sitouttavat lapsen ryhmään ja tukevat hänen itsetuntoa. (Rasku-Puttonen 2006, 112-113.)

---

### Autonomia

Aikuinen esittää toiminnan yhteisenä pyrkimyksenä.

Lapset saavat osallistua toimintaan.  
Aikuinen pohtii toimintaa lapsen kiinnostuksen kohteista käsin.  
Päiväkodin ilmapiiri vaikuttaa lasten hyvinvointiin.

Aikuinen sallii lapsen saattaa loppuun aikuisen aloittaman toiminnan.

Aikuinen antaa lapsen suunnitella omaa työtään.  
Lapsi saa päättää, milloin työ on valmis.

Aikuinen sallii lapsen valita ja tukee valintoja.

Aikuisella on herkkyyttä huomata, milloin lapsi kiinnostunut osallistumaan toimintaan.  
Lapsi saa tehdä valintoja.

Aikuinen rohkaisee lapsen aloitteellisuutta ja vastuullisuutta.

Aikuinen antaa lapselle vastuuta  
Aikuinen rohkaisee lapsen aloitteellisuutta.

---

### Taulukko 22: Aikuisten havaintoja autonomiasta ohjaustilanteissa

Kehittämistehtäväni päiväkodin aikuiset tunnistivat eniten herkkyyteen liittyviä tekijöitä. Kallialan (2008) mukaan aikuinen tarvitsee juuri herkkyyttä siihen, että tietää, milloin aktivoi lasta tai milloin antaa hänelle mahdollisuuden autonomiaan. Autonomia ei voi olla myöskään itsestäänselvyys vaan se on riippuvainen myös lapsen kehitystasosta. Autonomian määrä vaihtelee myös eri tilanteissa. (Kalliala 2008, 68-69.) Sensitiiviset aikuiset vaikuttavat koko varhaiskasvatuksen laatuun, koska he eivät suostu tekemään työtään huonosti ja lasta kuulematta. Kuitenkin aikuisella tulee olla taitoa myös aktivoida lasta. Aikuisella tulisi olla taitoa tarjota lapselle sopivaa toimintaa ja rikastuttaa sitä. (Kalliala 2008, 262-263.)

Kehittämistehtävänä aikuisilla oli erityisenä tavoitteena kehittää omaa sensitiivisyyttään. Heillä oli taitoa tunnistaa juuri siihen liittyviä tekijöitä. Johtuiko tämä heidän kiinnostuksestaan sensitiivisyyttä kohtaan? Herkkyys on kuitenkin edellytys myös hyvälle aktivoinnille ja autonomialle. Lasten sitoutuneisuuden keskiarvo aikuisen ohjaustilanteissa oli 4.1. Vapaan leikin tilanteissa lasten sitoutuneisuuden keskiarvo oli 4. Tämä tukee käsitystäni siitä, että päiväkodin aikuisilla on jo herkkyyttä tunnistaa lapsen tarpeita. Heillä on myös taitoa aktivoida lasta. Laeversin (1997, 21) mukaan aikuisen sitoutuneisuus tukee myös lapsen sitoutuneisuutta. Päiväkodissa arvostettiin jo entuudestaan empaattista suhtautumista lapseen; miten lapsi huomioidaan ja miten hänelle puhutaan.

## 9.2 Aikuisen sitoutuneisuutta estäviä ja edistäviä tekijöitä

Aikuisten reflektoinneista nousi esiin myös monia erilaisia aikuisen sitoutuneisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä. Joitakin edistäviä tai estäviä tekijöitä toi esiin useampi aikuinen ja joitakin tekijöitä vain yksi aikuinen. Nostin kuitenkin yhdenkin aikuisen huomion tärkeäksi, koska kehittämistehtävänäni osallistui vain kolme aikuista.

### Aikuisen sitoutuneisuutta edistävät tekijät ja estävät tekijät

Lapsiryhmän koko
Aikuisen rauhoittuminen/kiireen tunne
Aikuisen motivaatio
Suunnittelu
Lapsiryhmän koostumus
Päiväkodin ilmapiiri
Johtamistyyli
Aikuisen oma sisäinen puhe ja reflektointi
Struktuuri
Tilat
Aikuisten määrä
Videointi

### Taulukko 23: Aikuisen sitoutuneisuutta edistävät ja estävät tekijät

Lapsiryhmän pienuus tuli esiin jokaisen aikuisten reflektoinneista aikuisen sitoutuneisuutta ja tilanteen onnistumista selittävänä tekijänä. Lapsia oli lapsiryhmän ohjaustilanteissa 4-8 lasta. Joskus aikuiset kokivat helpottavaksi jo sen, että parikin lasta puuttui koko ryhmän ohjaustilanteesta. Karlsson ja Stenius (2005, 19) kokevat, että pienryhmien avulla aikuiset saavat tärkeää tietoa lapsesta, hänen ajatuksistaan ja tavoistaan. Pienryhmät helpottavat myös toiminnan suunnittelua. Pysyvässä pienryhmässä myös hiljaisempi lapsi uskaltaa osallistua. (Karlsson 2003, 90; Karlsson & Stenius 2005, 21.) Aikuisen on helpompi huomioida lapset yksilöinä pienemmässä ryhmässä. Hän voi keskustella ja pohtia asioita yhdessä lasten kanssa. Oma

pienryhmän vastuuikäinen tutustuu myös pienryhmänsä lapsiin ja saa näin vielä tarkempaa tietoa lapsesta. Havainnointi on myös helpompaa kuin isossa lapsiryhmässä. Karlsson ja Stenius (2005, 17) korostavat, että osallistavan työtavan edellytyksenä on, että aikuiset kuuntelevat ja havainnoivat lasta. Stenvall & Seppälä (2008, 39) tuovat esiin lasten osallisuutta tukevin menetelminä lasten kuuntelun, sadutuksen, lapsen osallistumisen arkiaskareisiin, lasten kokoukset ja projektit.

Kehittämistehtävääni osallistuvista aikuisista oli myös tärkeää, että he tuntevat lapset ja lapset tuntevat heidät. Tärkeää oli myös ryhmän koostumus ja se, että ei ole liian paljon haastavia lapsia samassa lapsiryhmässä. Yhteistyö vanhempiin oli myös yhden aikuisen mielestä tärkeää erityisesti silloin, kun ryhmässä on erityistä tukea vaativia lapsia. Kasvatuskumppanuus on tärkeä lapsen kuulemista tukeva asia. Hyvä keskusteluyhteys lapsen vanhempiin tukee ja helpottaa päiväkodin aikuisen työtä lapsen parhaaksi. Karlsson ja Stenius (2005) toteavat myös vanhempien merkityksen. Heidän mukaan vanhempien mukana olo lastensa asioissa myös silloin, kun he eivät ole itse paikalla, on tärkeää. He kutsuvatkin vanhempia lastensa sanansaattajiksi ja asianajajiksi. Haastavaksi he kokevat sen, miten vanhemmat otetaan mukaan toimintaan ja sen selvittämisen, millainen yhteistyö tuntuisi vanhemmista hyvältä. (Karlsson ja Stenius 2005, 10.)

Lapsen tunteminen edellyttää aikuiselta lapsen havainnointia erilaisissa tilanteissa. Kirves ja Stoor-Grenner (2010) pitävät tärkeänä, että aikuinen havainnoi lapsiryhmää, mitä lapset tekevät ja millainen ilmapiiri lasten keskuudessa on. Aikuisen tulisi olla seuraamassa lasten leikkitilanteita sekä osallistua myös niihin tarvittaessa. Tällainen aikuisen sitoutuneisuus ehkäisee myös kiusaamista. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 47.) Myös Kalliala (2008) pitää tärkeänä lasten havainnointia, jotta lapsesta tulee näkyvä. Säännöllisen havainnoinnin kautta aikuinen huomaa myös lapsen vuorovaikutusyhteydet. Osaammeko kuunnella lasta, lapsen aloitteita, ehdotuksia, otammeko ne huomioon arvostavasti ja lämpimästi? (Kalliala 2008, 252.) Havainnoinnin kautta saamme tietoa siitä, mitä lapsi osaa, mistä hän on kiinnostunut ja missä hän tarvitsee tukea. Kirves ja Stoor-Grenner (2010) tuovat esiin vielä sen, että aikuisen tulisi tunnistaa myös negatiivisia vuorovaikutusprosesseja ja pohtia, miten ne katkaistaan. Leikkien ohjaamiseen, vertaissuhteiden tukemiseen ja siirtymävaiheisiin tulisi aikuisen kiinnittää erityistä huomiota. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 48.)

Aikuiset pitivät tärkeänä päiväkodin hyvää ilmapiiriä. Heidän mielestään päiväkodin ilmapiiri tuki myös lasten hyvinvointia. Toisten ryhmien auttaminen oli päiväkodin luonnollista toimintakulttuuria. Luottamus työyhteisössä rakentuu myös hyvän johtamisen kautta. Johtajuus tuli esiin yhden aikuisen puheenvuorossa. Autoritäärinen johtaja ei ole enää arvossaan. Johtajalta kaivataan taitoa kuunnella alaisiaan, keskustelua sekä taitoa johtaa myös tunteita. Työ on ihmisten kanssa työskentelyä kaikilla organisaation tasoilla. Päiväkodissa kohdataan monenlai-

sia ihmisiä erilaisissa tilanteissa, joihin sisältyy monenlaisia tunteita. Empatian taito on tärkeää ihmisten kanssa työskennellessä. Kaski ja Kiander (2005) korostavat, että työn lähtökoh- ta on perustehtävä. Työn tekemiseen liittyy myös monenlaisia tunteita. Ihmisillä on erilaisia tapoja tuoda tunteitaan esille. Tämä vaatii myös kykyä sietää erilaisuutta. Johtaja voi tuntei- den johtamistaidoillaan tukea työntekijöiden osallisuutta. Jokainen on kuitenkin vastuussa itse omista tunteistaan ja tavoistaan reagoida. Johtaja ei ole yksin vastuussa vaan jokaisella on oma vastuunsa. Tunteiden johtaminen on parhaimmillaan sitä, että jokainen työntekijä on itsensä johtaja. Johtaja toimii tukena työntekijöiden itsensä johtamiselle. (Kaski & Kiander 2005, 13.)

Keskinen (2006) tutkiessaan alaistaitoja kunnissa tuo esiin, että johtaminen sosiaali- ja terve- ysalan työyksiköissä on haastavaa. Vaarana voi olla myös uupumista, koska työtä tehdään monesti vaativissa asiakastilanteissa niukoilla resursseilla. 1990–2000 -luvuilla on tehty useita tutkimuksia kuntatyöntekijöiden jaksamisesta ja sitoutumisesta työhön. Työn henkinen rasit- tavuus, kiire, naisvaltaisuus ja ikääntyminen ovat keskeisiä tekijöitä. Näihin asioihin myös johtajan tulee kiinnittää huomiota. Ikäjohtaminen on merkittävä kunnassa toimivalla johtajal- la. Yksityissektorilla työn epävarmuus on lisääntynyt irtisanomisten ja ulkomaille siirtojen vuoksi. Kunnissa perinteinen pysähtynyt organisaatiokulttuuri on muuttumassa avoimemmaksi ja kannustavammaksi sekä innovatiivisemmaksi. Työ koetaan kuitenkin stressaavaksi niukko- jen voimavarojen ja suurentuneiden vaatimusten vuoksi. Ikääntyminen on yksi merkittävä tekijä työn vaatimusten kasvaessa. Johtajalle tulee paljon vaatimuksia kyvystä johtaa ikään- tyvää naisvaltaista työvoimaa sekä myös, miten priorisoida niukat taloudelliset resurssit. Joh- tajan taito johtaa alaisiaan nousee tärkeäksi tekijäksi. Myös työntekijän alaistaidot nousevat tärkeään asemaan: miten työntekijät pystyvät sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin, miten realistisia odotuksia heillä on johtajalleen. (Keskinen 2006, 7-8.)

Aikuiset eivät korostaneet aikuisten määrän lisäämistä aikuisen sitoutuneisuuden kasvattami- seksi. Heidän mielestään aikuisen puhe lisääntyy aikuisten määrän lisääntyessä estäen näin aikuisen sitoutuneisuutta. Esimerkiksi videointitilanteissa tuli paljon keskeytyksiä niin toisten työntekijöiden kuin lasten vanhempien ja lasten taholta. Jos aikuiset haluavat mahdollistaa lasten pitkäkestoisen ja hyvän leikin, aikuisten täytyisi huolehtia siitä, että ei tule keskeytyk- siä. Keskeytykset häiritsevät niin aikuisen kuin lapsenkin sitoutuneisuutta. (Kalliala 2008, 264.)

Yhden aikuisen mielenkiintoinen havainto oli se, että aikuisen vanhat opitut toimintatavat vaikuttavat edelleen. Esille nousi esimerkiksi 1970-luvun tapa tehdä töitä päiväkodissa, esi- merkiksi hierarkkisuus, autoritäärinen johtaminen ja aikuiskeskeisyys päiväkodin työyhteisös- sä. Aikuiset joutuvat poisoppimaan ja arvioimaan omaa toimintaansa sekä menetelmiään uu- den tiedon ja koulutuksen ansiosta. Työn arviointi ja oman itsensä arviointi tapahtuu arjessa

nopeasti. Työntekijän sisäistä puhetta ja nopeita tilannearvioiteja eivät muut työkaverit välttämättä havaitse. Omien väärin tottumusten ja toimintamallien tunnistaminen vaatii työntekijältä ammattitaitoa. Puroila (2002) toteaa, että päiväkodissa tehtävää työtä ei tulisi katsoa vain lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksesta käsin vaan päiväkodissa on valtava sosiaalinen verkosto. Aikuiset tekevät työtä kulttuurisesta kontekstistaan käsin. Työtä koskevat uskomukset, käsitykset ja toimintatavat eivät synny tyhjästä. Kehysanalyttisestä näkökulmasta katsottuna päiväkodin aikuiset oppivat ”ammattillisen sosialisoinnin kautta kulttuurisen säännösten”. Tämä säännöstö pitää sisällään arkitiedon siitä, mikä on päiväkodin aikuiselle sopiva tapa toimia erilaisissa tilanteissa. Tämän säännösten kautta aikuiset tekevät työtään. (Puroila 2002, 171.)

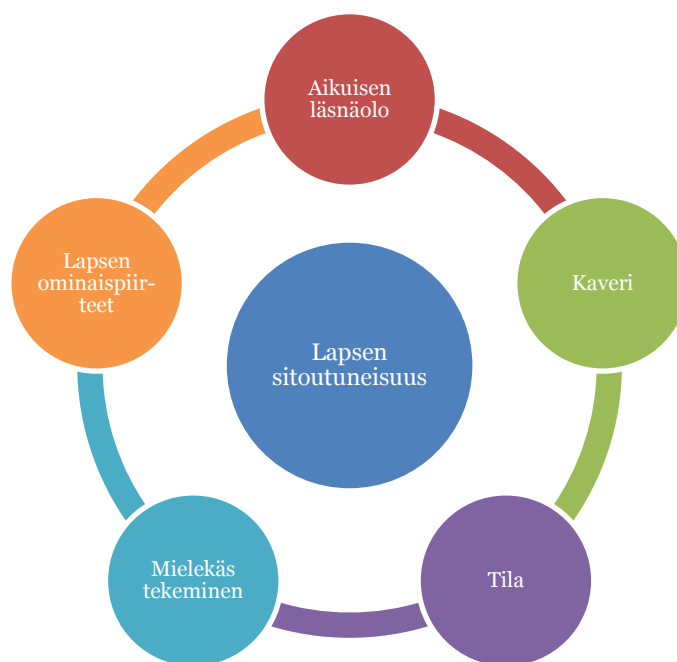
Päiväkodin totutut toimintatavat ja tuttu päiväjärjestys eli struktuuri oli aikuisten mielestä hyvä mutta samalla myös rajoittava asia. Aikuiset kokivat päiväjärjestyksestä poikkeamisen vaikeaksi, koska samalla he miettivät, miten muut aikuiset suhtautuvat sopimusten ja tapojen vastaiseen toimintaan. Esimerkiksi lasten hyvät leikit keskeytettiin, koska oli sovittu, että tietyinä päivinä tiettyyn kellon aikaan on yhteinen lauluhetki. Kalliala (2008) toteaa, että totutut tavat ovat tärkeitä, koska päivittäin ei voi miettiä, miten tänään toimitaan. Tapoja on vaikea muuttaa ja muutosta vaativaa aikuista ei välttämättä katsota nopeasti. Tavat kuitenkin heijastavat päiväkodin arvoja ja asenteita. Päiväkotikulttuuri rakentuu uskomuksista, tiedoista, tavoista ja taidoista. Totuttuja tapoja pitäisi voida tarkastella suhteessa esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmaan, onko niissä ristiriitoja. Totutut toimintatavat voivat olla niin hyviä kuin huonojakin. (Kalliala 2008, 264-265.)

### 9.3 Lapsen sitoutuneisuuden tarkastelua

Lapsen sitoutuneisuutta tarkastelen vapaan leikin tilanteissa ja aikuisen ohjaustilanteissa. Molemmissa tilanteissa oli myös aikuisen sitoutuneisuus havainnoinnin kohteena. Sitoutunut aikuinen tukee myös lasten sitoutuneisuutta vapaan leikin tilanteessa. ***Vapaan leikin tilanteissa lasten sitoutuneisuus vaihteli asteikolla 1-5. Lasten sitoutuneisuuden keskiarvo oli 4.*** Esille nousi erilaisia lapsen sitoutuneisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä.

*Leikki-parin merkitys* näkyi lasten leikkitalanteissa. *Lapsen ominaispiirteet*, esimerkiksi persoonallisuus ja leikkitaidot vaikuttivat. Tutun kaverin kanssa oli paljon keskustelua sekä myös naurua. Uuteen lapseen sopeutuminen vie aikaa koko lapsiryhmältä. Kesken kauden oli myös uuden lapsen vaikeampi jo päästä valmiisiin kaveriporukoihin. Uuden lapsen sopeutumista ryhmään tulisi aikuisen aktiivisesti tukea. *Tiloilla* oli myös merkitystä. Jakotilat ovat tärkeitä, että lapset saavat leikkirauhaa enemmän. Käytävällä kulki aikuisia ja lapsia ohi. Mutta taa-sen, jos lapsi oli sitoutunut leikkiinsä, muiden aiheuttama häiriö ei välttämättä ollut niin suuri tekijä. *Mielekäs tekeminen* oli lapsen sitoutuneisuutta edistävä tekijä. Esimerkiksi Jesper

sitoutui hyvin, kun tekeminen oli hänestä kiinnostavaa. Mansikoiden ja Mustikoiden ryhmien lapset saavat viedä leikkivälineitä ryhmähuoneesta muihin leikkutiloihin. Mutta leikin alussa lasten voi olla vaikeaa tietää, mitä välineitä leikissä tarvitaan. Aikuisen tulisi käydä katsomassa lapsia ja havainnoida, miten leikki sujuu. Tuntiessaan lapset hän voi nopeasti nähdä, mikä veisi lasten leikkiä eteenpäin. Rauhallinen ja mieluisa tila ei yksistään riitä sitouttamaan lasta toimintaan. *Aikuisen läsnäolo* oli rauhoittava tekijä. Aikuinen toi leikkiin suunnitelmallisuutta ja hän pystyi hienovaraisesti vaikuttamaan leikin kulkuun. Hän antoi esimerkiksi leikkivälineitä tai auttoi rakentamisessa. Hän toi tilanteeseen myös säännöt ja rajat, ehkä näin myös turvallisuuden tunteen. Hän pystyi huomioimaan, että kaikilla samassa huoneessa olevilla lapsilla oli tilaa leikkiä. Aikuisen on mahdollista tukea lapsen leikkiä, kun näyttää siltä, että se ei etene lapselle mieluisaan suuntaan. Erityistä tukea tarvitseva lapsi on myös sitoutunut, kun leikki on mielekästä. Häiriötekijät ympäristössä vaikuttavat kuitenkin enemmän, esimerkiksi muiden aiheuttama melu, liikehdintä, juttelu kesken leikin.

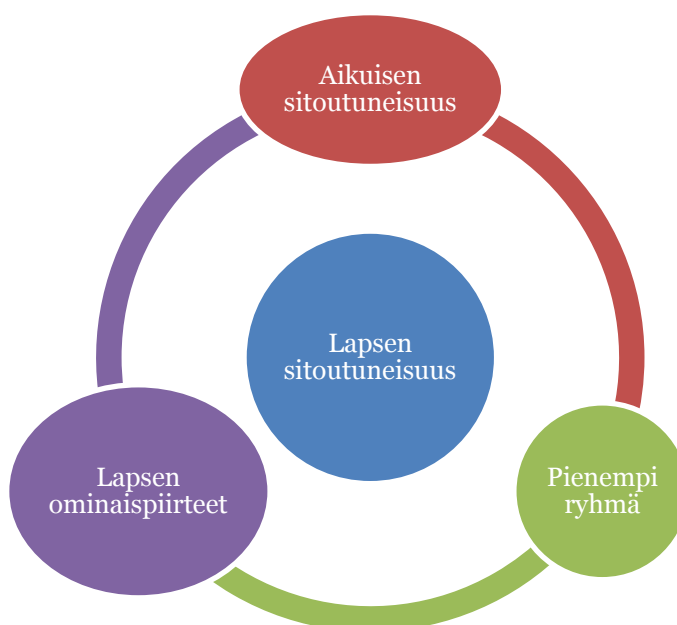


**Kuvio 6: Lapsen sitoutuneisuutta edistävät tekijät vapaan leikin tilanteissa**

Edellä mainitut tekijät lapsen ominaispiirteet, tila, aikuisen läsnäolo ja kaveri näkyivät edistävänä tai estävinä tekijöinä vapaan leikin tilanteissa. Mutta esimerkiksi tila ei kuitenkaan aina auta hyvän leikin syntymisessä. Aikuisen tulisi käydä katsomassa eri leikkipaikoissa ja havainnoida lasten leikkiä, istua tilassa tai osallistua hetken lasten leikkiin ja olla siitä kiinnostunut. Leikkutilanteet voivat näyttää rauhallisilta ja aikuinen voi olla jo tähän tyytyväinen. Kuitenkaan leikki ei mahdollisesti kehity tai ole monipuolista. Tietyt lapset eivät mahdollisesti osaa leikkiä keskenään ja näin leikki ei edisty. Mielekäs tekeminen sitouttaa ja leikki sujuu

paremmin. Tässä on aikuisen roolilla suuri merkitys. Hänellä tulee olla taitoa tukea lasten leikkitilanteita niin, että lapsella on mahdollisuus onnistua leikeissään. Hänen tulee myös tukea leikkiä niin, että lapset oppivat leikkimään muunkin kuin parhaan kaverin kanssa. Lapset saivat ehdottaa, missä haluavat leikkiä. Aikuinen kuitenkin päätti joskus myös sen, kenen kanssa lapsi leikkii ja missä leikkutilassa. Aikuisella tulisi olla herkkyyttä havaita lapsen tarpeita leikissä. Tämä edellyttää aikuiselta lasten leikkitilanteiden havainnointia ja aikuisen läsnäoloa sekä kiinnostusta, aikuisen sitoutuneisuutta.

**Aikuisen ohjaustilanteissa lasten sitoutuneisuus oli asteikolla 3-5. Lasten sitoutuneisuuden keskiarvo oli 4.1. Aikuisen ohjaustilanteissa löytyi myös monia lapsen sitoutuneisuutta estäviä ja edistäviä tekijöitä. Aikuisen sitoutuneisuus vaikutti lasten sitoutuneisuuteen.** Mielekäs tekeminen toimi lasta sitouttavana tekijänä myös aikuisen järjestämissä ohjaustilanteissa. Lasten motivointina toimi myös, että innokkaimmat saivat ensin tulla askartelemaan, jonka jälkeen muitakin lapsia alkoi kiinnostaa, että mitä tehdään. Lapsi sai tehdä jonkin verran valintoja. Hän sai vaikuttaa, minkä sadun aikuinen lukee. Askartelutilanteessa lapsi sai päättää itse, millainen hänen askartelustaan tulee, esimerkiksi mitä värejä käyttää tai milloin työ on valmis. Aikuisen kehuminen ja kannustaminen kannusti lasta. Lasten sitoutuneisuutta edesauttoi, kun aikuinen oli etukäteen valmistellut ja suunnitellut tilanteet, esimerkiksi askartelutilanteet. Jos aikuinen etsi askartelutarvikkeita kesken ohjaustilanteen, tämä vaikutti lapsen sitoutuneisuuteen.



**Kuvio 7: Lapsen sitoutuneisuutta edistävät tekijät aikuisen ohjaustilanteissa**

*Lapsen ominaispiirteet* esimerkiksi persoonallisuus ja lapsen tarpeet vaikuttivat myös aikuisen ohjaustilanteessa. Koko ryhmän lasten sitoutuneisuus laski, jos aikuinen ison ryhmän ohjaustilanteessa keskittyi vain pariin lapseen ja heidän tarpeisiinsa. Taitavaa lasta oli aikuisen helpompi ohjata ja taitavan lapsen oli helpompi sitoutua toimintaan, esimerkiksi askartelussa. *Aikuisilla oli taitoa jakaa ryhmää pienempiin ryhmiin*, että tilanteet olivat rauhallisempia ja mieluisampia. Pienemmässä ryhmässä aikuisen oli helpompi huomioida lapsi. Ison ryhmän ohjaustilanteissa aikuiset kiinnittivät huomiota siihen, että lapsia ei ollut koko ryhmä paikalla ja näin oli helpompi huomioida läsnä olevia lapsia ja tilanteista muodostui rauhallisempia. Kallialan (2008) aineistossa aikuisen sitoutuneisuus ei ollut lasten sitoutuneisuuden tasoa selittävä tekijä. Sen sijaan lapsen ikä on selittävä tekijä; pienempi lapsi tarvitsee enemmän aikuista sitoutumiseen. (Kalliala 2008, 198.) Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän hän tarvitsee aikuista omaan sitoutumiseensa (Suhonen 2009, 109). Tämän tutkimuksen päiväkodin lapset olivat 3–5-vuotiaita. He olivat yhtä lasta lukuun ottamatta jo olleet pidempään päiväkodissa. Moni lapsista oli siirtynyt päiväkodin pienten ryhmästä isojen ryhmään. Mansikoiden Aikuinen B oli siirtynyt lasten kanssa yhdessä.

Kalliala (2008) toteaa, että kun lapsi kasvaa, kehittyy ja tulee tutuksi päiväkotinsa kanssa, hän ei enää tarvitse niin paljon aikuista sitoutumiseensa. Myös ympäristön virikkeellisyys vaikuttaa lapsen sitoutumiseen. Sitoutunut toisen ryhmän aikuinenkin voi tukea lasta. Myös lapsen ominaisuudet vaikuttavat lapsen sitoutuneisuuteen. (Kalliala 2008, 198.) Suhosen (2009) mukaan pienempi erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee aikuista vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa, oman toiminnan ohjaamiseen sekä tarkkaavuuden ylläpitoon. Tämä vielä korostuu, jos lapsen vanhemmilla on vaikeaa vastata lapsen tarpeisiin ja he tarvitsevat paljon tukea omaan vanhemmuuteensa. (Suhonen 2009, 109.) Laeversin (1997) mukaan lasten sitoutuneisuuteen vaikuttavat ryhmän koostumus ja lastentarhanopettajan ammatillisen sitoutuneisuuden puute. Lapsen aikaisemmat myönteiset kokemukset ja kotikasvatus vaikuttavat myös sitoutumiseen. Jos lapsen tarpeisiin ei ole vastattu tai hänellä ei ole ollut mahdollisuutta leikkiin, hänen on vaikeampi sitoutua toimintaan. (Laevers 1997, 20-21.)

Lapsen sitoutuneisuutta tuki aikuisen sitoutuneisuus ohjaustilanteissa. Aikuisen sitoutuneisuus liittyy varhaiskasvattajan ammattitaitoon. Sitoutuneella aikuisella on ammattitaitoa huomata lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet suunnitellessaan lapsille toimintaa. Hän osaa valmistella ja suunnitella ohjaustilanteet. Ohjaustilanteiden suunnitelmat joustavat lasten tarpeista käsin. Aikuisen tulee osata toimintaa suunnitellessaan tiedostaa, millainen toiminta on tälle lapselle tai lapsiryhmälle oikeanlaista. Hänen tulee tuntea lapsi, jotta hän osaa toimia lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Aikuisen tulee huomioida toiminnassa erityistä tukea tarvitsevan lapsen tarpeet. Aikuiset osasivat jakaa lapsiryhmää pienemmäksi. Ison ryhmän ohjaustilanteissa moni lapsista oli poissa tai ei ollut vielä tullut päiväkotiin. Pienessä ryhmässä aikuisen on helpompi tukea lasten sitoutuneisuutta. Vapaan leikin tilanteissa sitoutunut aikuinen pys-



tyy tukemaan lasten leikkiä olemalla kiinnostunut, mitä lasten leikkitilanteissa tapahtuu. Hän voi tarjota tarvikkeita, virikkeitä tai hän voi toimia lasten leikin suunnittelussa apuna. Vapaan leikin tilanteissa aikuinen voi tutustua lapseen paremmin havainnoimalla lapsen leikkiä ja osallistumalla leikkiin.

#### 9.4 Kehittämisehdotukset

Aikuisen sitoutuneisuutta estävät ja edistävät tekijät nousivat toukokuussa 2010 aineistoksi, johon päiväkodin aikuisten oli helppo tarttua. Tein estävistä ja edistävästä tekijöistä yhteenvedon Mansikoiden ja Mustikoiden lapsiryhmien aikuisille, jotta heillä olisi aineistoa, millä jatkaa kehittämistä. Toimintatutkimukseen kuuluu analysointia prosessin aikana ja tulosten käyttämistä (Huovinen & Rovio 2008, 103). Toukokuussa 2010 VKK-Metro-palaverissa huomasin, että moniin aikuisen sitoutuneisuutta estäviin asioihin oli jo puututtu. Koin toimintatutkijana, että olin saanut muutosta liikkeelle päiväkodin kehittämistyössä. Mansikoiden ja Mustikoiden lapsiryhmien aikuiset olivat myös toimineet jo itsenäisesti omassa kehittämistyössään. Minulle jäi tunne siitä, että aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen kehittäminen oli päässyt alkuun, kun löytyi konkreettisia pieniä kehittämiskohteita, joihin on helpompi tarttua arjen työssä. Sain myös toimintatutkijana kiitosta siitä, että olin osallistunut ja tukenut päiväkodin aikuisia kehittämistyössä.

Mansikoiden ja Mustikoiden lapsiryhmien aikuiset olivat vähentäneet VKK-Metro-palavereiden määrää, jolloin tiimien oman toiminnan suunnittelu-aikaa lisättiin. VKK-Metro-palaveri oli aiemmin pidetty joka viikko ja nyt päätettiin, että se pidettäisiin joka toinen viikko. Päiväkodin aikuiset halusivat myös vähentää aikuisten välistä vuorovaikutusta tavoitteenaan auttaa aikuista ja lasta sitoutumaan vuorovaikutukseen ja toimintaan. Erityisesti he olivat kiinnittäneet huomiota aikuisten tekemiin keskeytyksiin ja keränneet tietoa, miten paljon aikuiset keskeyttävät aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Keskeytyksiä aiheuttivat myös puhelin ja lasten vanhemmat tuodessaan lapsiaan aamulla päiväkotiin. Kahden seurantaviikon aikana maanantaisin oli eniten keskeytyksiä. Vähentääkseen keskeytyksiä Mansikoiden ja Mustikoiden lapsiryhmien aikuiset olivat ottaneet käyttöönsä viestivihot, johon kirjataan viestit. Aikuinen B koki sen myös hyväksi keinoksi kertoa havaintoja lapsiryhmästä omalle työparille. Aikuinen A toi myös esiin, että sen avulla voi myös seurata lapsiryhmässä tapahtuvia prosesseja. Aikuisen C mielestä viestivihon käyttö oli myös hyvä asia ja he olivat myös työparinsa kanssa keränneet tietoa keskeytyksistä. Esiopetusryhmän ja pienten lapsiryhmän aikuiset eivät olleet vielä tietoisia tästä ja seuraavaksi näidenkin ryhmien aikuiset tuli saada mukaan vähentämään keskeytyksiä. Johtajan tekemät keskeytykset olivat selvästi vähentyneet.

Syyskuu 2010 tuo muutoksia Mansikoiden ja Mustikoiden lapsiryhmiin. Esiopetukseen osallistuvien lasten määrä lisääntyy. Ryhmien aikuiset ovat päättäneet ottaa käyttöönsä pienryhmyös-

kentelyn. Aikuisten reflektioista myös selvästi ilmeni, että he kokivat aikuisen sitoutuneisuuden onnistuvan paremmin, kun lapsia on vähemmän. Lapsiryhmät on jaettu nyt pienryhmiin. Toukokuussa 2010 kerroin, miten olen omassa työssäni tehnyt pienryhmätoimintaa. Kerroin prosessista, jota lyhyesti kuvaan liitteessä yksi. Erityisesti toin esille sen, että oma pienryhmän vastuuaikainen tuntee lapset ja pystyy havainnoimaan oman pienryhmänsä lapsia tarkemmin kuin, jos hän olisi vastuussa koko ryhmästä. Suhde oman pienryhmän aikuisten ja lasten välillä muodostuu läheiseksi ja tämä tukee lasten turvallisuuden tunnetta sekä osallisuutta.

Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen reflektointimalli (liite 3) on ollut päiväkodin johtajan mukaan hyvä ja konkreettinen keino tuoda esiin herkkyyttä, aktivointia ja autonomiaa päiväkodin aikuisille. Se on ollut johtajalla tukena kehityskeskusteluissa ja rekrytoinnissa. Sitä voi hyödyntää myös jatkossa aikuisten oman työn reflektoinnissa.

Päiväkodin kehittämistyö jatkuu vuoteen 2011. Miten lasten osallisuutta voisi lisätä ja miten aikuinen voisi kehittää omaa sitoutuneisuuttaan? Lasten havainnointi on yksi tällainen keino. Havainnoinnin avulla aikuinen oppii tuntemaan lapsen, tietää hänen tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa. Havainnoimalla aikuinen voi harjoitella myös omaa herkkyyttään kuulla ja nähdä lapsen. Aikuinen pystyy paremmin myös aktivoimaan lasta ja tarjoamaan lapsen kehitykselle ja oppimiselle sopivaa toimintaa. Pienryhmien avulla aikuinen voi tutustua oman pienryhmänsä lapsiin paremmin. Lipponen ym. (2010, 327) toteavat myös, että pienryhmissä työskentely mahdollisesti vähentää melua ja näin helpottaa aikuisen keskittymistä lapsen tarpeisiin ja ideoihin. Lasten leikkitilanteiden havainnointi ja niiden seuraaminen sekä niihin osallistuminen tuo aikuiselle arvokasta tietoa esimerkiksi lapsen vuorovaikutus- ja leikkitaidoista sekä ryhmän dynamiikasta. Lapsen kiinnostuksen kohteet ja lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen auttaa lasta sitoutumaan toimintaan. Toiminta on silloin lapselle tarpeeksi haastavaa ja mielenkiintoista. Hujalan ym. (2007) mukaan aikuisella tulee olla tieto, milloin lapsi tarvitsee enemmän tukea ja milloin hänen tulee antaa jo itse tehdä. Lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen edellyttää aikuiselta herkkyyttä huomata lapsen tuen tarve. Lapsen tutustuminen on myös edellytys oikea aikaiselle tuelle. (Hujala ym. 2007, 58.) Sadutusmenetelmän avulla aikuinen voi myös harjoitella lapsen kuulemistä sekä omaa herkkyyttään. Karlssonin (2000) mukaan näin aikuinen oppii antamaan lapselle mahdollisuuden kertoa ja tulla kuulluksi. Aikuisesta tulee kuulija. Havainnoinnin ja sadutusmenetelmän avulla lapsen osallisuutta voi tukea. Lapsen ideat, ajatukset ja kiinnostuksen kohteet tulevat näkyväksi aikuiselle.

Suhosen (2009) ja Kallialan (2008) päätelmät kertovat siitä, että ryhmän koostumuksella on merkitystä lasten sitoutuneisuuteen. Erityistä tukea tarvitsevat sekä myös nuorimmat lapset tarvitsevat eniten aikuisen tukea omaan sitoutuneisuuteensa. Tämä olisi tärkeää huomioida, kun lapsia sijoitetaan ryhmiin. Lohduttavaa on kuitenkin myös lasten kyky sitoutua toimintaan

ilman aikuista. Tässä tutkimuksessa myös mielekäs toiminta ja kaveri sekä tila auttoivat lasta sitoutumaan. Näihinkin osatekijöihin sitoutunut aikuinen voi vaikuttaa. Aikuisen ohjaustilanteessa tuli esiin myös aikuisen ammattitaito sekä suunnittelun ja valmistelun merkitys lapsen sitoutuneisuuteen. Pienempi lapsiryhmä tuki myös aikuisen ja lapsen sitoutuneisuutta. Kehittämistehtävässäni hyvä lapsiryhmän koko oli 4-8 lasta.

## 10 Kehittämistehtävän arviointi

Kehittämistehtävääni liittyi monenlaista eettistä pohdintaa. Tässä tutkimuksessa Espoon kaupunki edellytti tutkimusluvan hakemista. Hain tutkimusluvan jo tammikuussa 2010. Eettiset kysymykset nousivat silloin jo esiin. Eskola & Suoranta (1998) kertovat Suojasen (1982, 70-72) laatiman luettelon mukaisesti, mitä erilaisia eettisiä näkökohtia tulee huomioida tutkimusta tehdessä. Niitä ovat muun muassa tutkimuslupaa koskevat kysymykset, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät ongelmat, tutkimusaiheen hyväksikäyttö, osallistumiseen liittyvät ongelmat sekä tutkimuksesta tiedottaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 52.) Pohdin tässä luvussa myös tutkimuksen luotettavuutta ja arvioin kehittämistehtävääni toimintatutkimuksen validointiperiaatteiden kautta.

### 10.1 Kehittämistehtävän eettisyys

Espoon kaupungilta saadussa tutkimusluvassa edellytyksenä on, että ”tutkimuksen suorittaja ei käytä saamiaan tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä tai henkilökunnan vahingoksi eikä luovuta saamiaan henkilötietoja ulkopuolisille vaan pitää ne salassa. Tutkimustulokset tulee julkistaa niin, että yksittäistä henkilö tai perhettä ei voida tunnistaa.” (Tutkimuslupa 2010.) Tutkittavien henkilöllisyys pitäisi säilyä salassa myös silloin, kun tutkimuksesta tiedotetaan (Eskola & Suoranta 1998, 54.) Toimintatutkimus tehtiin lasten parissa päiväkodissa. Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tulee olla erityisen tarkka eettisistä näkökohdista. Lapsethan eivät itse ymmärrä vielä olevansa tutkimuskohteita tai osa tutkimusta. Tutkimukseni kehittämisen kohde oli pieni. Pohdin myös, miten huolehdin siitä, että tutkimukseen osallistuvan päiväkodin henkilökunta säilyy tuntemattomana. Tutkijan tulee huolehtia tutkimuskohteensa hyvinvoinnista. Hän ei saa kirjoittamistyyllillään vahingoittaa tutkittaviaan. Tutkittava ryhmä tulee säilyä tuntemattomana. Hyvä tapa on jättää kertomatta yksilöt, ryhmät ja paikkakunta. (Vilka 2006, 114.)

Tutkijan tulee myös tarkkailla, mitkä tiedot hän on saanut havainnoinnin aikana yksityishenkilönä ja mitkä tutkijana. Tämä ongelma esiintyy juuri aktivoivan osallistavan, osallistuvan sekä tarkkailevan havainnoinnin aikana. Tutkija ei saa kirjoittaa tutkittavastaan arkaluonteisia asioita ilman asianomaisen suostumusta. (Vilka 2006, 113-114.) Tutustuessani aikuisiin sain kuulla tietoa, joka on henkilökohtaista, mutta tutkijana minun täytyi osata pitää mielessäni

tutkimusaihe, eikä olla kiinnostunut kaikenlaisesta tiedosta. Havainnointi työyhteisössä edellyttää luottamusta tutkijan ja tutkittavien välillä. Toimintatutkimuksessa tutkija on lähellä tutkittavia. On tärkeää sopia yhteisiä pelisääntöjä ja keskustella erilaisista odotuksista. Tutkittavien on tärkeää tiedostaa, että heidän panoksensa on merkittävä kehittämistyön onnistumiselle. On tärkeää, että osallistujat saavat osallistua kehittämistyöhön aktiivisesti ja vapaaehtoisesti. Heillä täytyy olla mahdollisuus vaikuttaa tutkimusprosessiin eri vaiheissa. Mahdollisuus keskusteluun täytyy olla olemassa prosessin eri vaiheissa. (Huovinen & Rovio 2008, 102.)

Toimintatutkimuksessani keskustelumahdollisuus oli hyvä, koska maanantaisin pidettiin säännöllisesti VKK-Metro-palaveri. Pelisäännöistä ei ollut tarvetta keskustella ja sopia. Ne muotoutuivat itsestään tutkimusprosessin aikana. Päiväkodin VKK-Metro-hankkeen yhteyshenkilö toimi hyvin aktiivisesti ja dokumentoi aineistoa kansioon, jota pidettiin päiväkodin kahvihuoneen pöydällä. Oma roolini muotoutui niin, että havaintojeni pohjalta osallistuin keskusteluun ja avasin myös näkökulmia päiväkodin työntekijöille, mitä aikuisen sitoutuneisuus voisi tarkoittaa käytännössä. Toin esiin myös hiljaista tietoa heidän osaamisestaan. Keskinäinen luottamus oli hyvä koko tutkimusprosessin aikana. Huovisen ja Rovion (2008, 103) mukaan luottamusta edistää, jos tutkija pystyy ottamaan huomioon tutkittavan yhteisön toimintakulttuurin ja sopeutumaan siihen omalta osaltaan. Päiväkodissa työskentelevänä lastentarhanopettajana minun oli helppo sopeutua päiväkodin toimintakulttuuriin ja ottaa huomioon heidän tapansa sekä rutiininsa. Osasin myös varautua mahdollisiin ongelmiin, mitä saattaa tulla tutkimusprosessin aikana, esimerkiksi poissaolot, kiire, muutokset päiväohjelmaan jne.

Videointi on intiimi tapa saada tietoa tutkimuskohteesta. Tutkija on lähellä tutkimuskohdettaan ja kuvaa hänen tapaansa toimia. Tutkimuksessani huomio kiinnittyi erityisesti aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen. Tärkeää oli tuoda rehellisesti esille, että tutkimukseen osallistuvat päiväkodin työntekijät ovat havainnoinnin kohteena ja heitä tullaan videoimaan. Videoita myös analysoidaan ja niistä tehdään kirjallinen opinnäytetyö. Penningtonin (2007, 33) mukaan on tärkeää, että tutkittava kohde on antanut suostumuksensa videointiin. Osallistuva havainnointi päiväkodissa tukee tätä tarkkailevan havainnoinnin vaihetta, koska pyrin siihen, että aikuiset ja lapset kokisivat minut turvalliseksi. Videointi voi muuttaa käyttäytymistä, jolloin ”elävässä tilanteessa” havainnoiminen voi tuoda todellisempaa tietoa (Pennington 2007, 33).

Tutkijana olin mahdollisimman luonnollisesti mukana päiväkodin arjessa. Autoin pukemisessa, pelasin lasten kanssa, luin kirjoja ja juttelin. Pohdin, että olenko liian herkkä tutkijana varomaan astumista toisen ihmisen reiviirille. Yritin aistia tunnelmaa ja kiirettä, missä työntekijä sillä hetkellä on. Huomasin aikuisten ja lasten parissa, etten voi koko ajan kuvata vaan täytyy pitää taukoa, ettei kuvaaminen tunnu heistä liian raskaalta. Toisen ihmisen kunnioittaminen ja etäisyyden antaminen oli tärkeää. Tuskinpa kenellekään on helppoa olla koko ajan tarkkail-

tavana. Tutkijan tulee myös saada luottamus syntymään, mutta sitä ei saa myöskään käyttää väärin. Kimmelin (1988, 30-36) mukaan tutkijalla tulee olla herkkyyttä huomata oman tutkimuksensa ongelmia aiheuttavat kohdat (Eskola & Suoranta 1998, 59.) Havainnointiin tarvitaan aina lupa (Eskola & Suoranta 1998, 101). Tutkijan työtäni helpotti se, että päiväkodin johtaja ja tutkimukseen osallistuvat työntekijät olivat itse lähteneet VKK-Metro-hankkeeseen mukaan. Heillä oli jo jonkin verran näkemystä ja tietoa siitä, mihin he ovat ryhtymässä. Kuitenkin esimerkiksi videointi oli päiväkodin aikuisista ahdistavaa ja erityisesti se, että videoituja tilanteita tutkittiin. Tutkimusta aloittaessani ajatukseni oli ehkä itse toimia videoiden arvioitsijana, mutta se ei olisi ollut kovinkaan hedelmällistä työntekijöiden ja minun suhteeni kannalta. Tavoitteena kuitenkin oli, että he itse löytäisivät kehitettäviä kohteita suhteessa kehittämisaiheeseen. Tutkimukseen osallistuvat työntekijät toivoivatkin, että he saavat katsoa videoituja tilanteita kahdestaan minun tutkijan kanssa. Jokainen analysoi omaa toimintaansa yhdessä minun kanssani ja VKK-Metro-palaverissa keskustelimme havainnoista yhdessä. He yllättyivät myös positiivisesti tutkiessaan videoita. Esimerkiksi epäonnistuneelta tuntunut ohjaustilanne oli mennyt paremmin, miltä se oli videointi hetkellä tuntunut työntekijästä.

## 10.2 Kehittämisstrategian tarkastelua totuuden näkökulmasta

Tuomi ja Sarjajärvi (2009, 134) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioitaessa pohdintaa aiheuttavat totuus ja objektiivinen tieto. Heikkinen, Huttunen, Kakkori ja Tynjälä (2008) pohtivat tieteen totuutta toimintatutkimuksessa. Tutkimuksen tärkeimpiä kysymyksiä ovat, onko tieto tosi ja onko se luotettavaa. Tieteessäkin on siirrytty realismista konstruktivismiin, jolloin nähdään, että tieto rakentuu ihmisen mielessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Konstruktivistisen käsityksen mukaan ihmisen havainnot ja tiedot ulkopuolisuudesta todellisuudesta rakentuvat hänen aikaisempien kokemustensa ja tietorakenteidensa kautta. On huomattu, että tietoa voidaan saada myös ilman perinteistä tiedettä, esimerkiksi taiteesta, mediasta ja populaarikulttuurista. (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2008, 163-165.)

Konstruktivismiin taustalla ei ole yhtä ainoaa totuusteoriaa vaan se rakentuu monista eri näkökulmista. Toimintatutkimuksessa tutkimuksen objektia ja subjektia ei voi selvästi erottaa toisistaan vaan subjekti on osa objektia. Tutkijan näkemysten ja sosiaalisten asiointilojen valitsevaa vastaavuussuhdetta ei voida muodostaa kuten realismissa oletetaan. Konstruktivismissa totuus on hermeneuttista eli sillä on tarkoitus avata ymmärrystä tutkittavasta asiasta. Se on myös käytäntöön soveltuvaa (pragmatismi). Sen tarkoituksena on pyrkiä yhteisymmärrykseen, jolloin ymmärretään erilaisia näkemyksiä. Tiedonmuodostuksen prosessi voidaan nähdä myös hermeneuttisena kehänä, jolloin näkökulmat aukeavat toimintatutkimuksen prosessin edetessä. (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2008, 165-166.) Toimintatutkimus on käytännönläheistä ja sen avulla pyritään kehittämään toimintaa. Tieteen totuuden käsite

korvautuu toimivalla käytännöllä. Hermeneuttisen ajattelun mukaan ymmärrys tutkittavasta asiasta lisääntyy vähitellen. Toimintatutkimus ei hae vastausta tutkimuskysymyksiin väitelauseilla. Tavoitteena on uusi ymmärrys tutkittavasta asiasta, jota ei voi esittää väitelauseilla vaan sen ymmärtämiseen ja kertomiseen tarvitaan kertomus. (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2008, 171-173.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena yleistettävyys vaan sen avulla pyritään kuvaamaan muun muassa tiettyä tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 61.) Toimintatutkimukseni on otokseltaan pieni ja sen kehittämistyö tapahtui yhdessä päiväkodissa. Yleistettävyys ei ollut tämän tutkimuksen tarkoitus vaan tarkoitus oli kehittää juuri kyseisen päiväkodin työntekijöiden osaamista aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa lähtien sen avulla lapsen osallisuutta päiväkodissa. Toimintatutkijalla on ainutkertainen yhteisö, jossa tehdään muutostyötä, johon hän myös osallistuu (Huovinen & Rovio 2008, 95). Tässä työssä ei ollut myöskään tarkoituksena näyttää toteen sitä, lisääntyikö lapsen osallisuus tutkimuksen aikana vaan pikemminkin tarkoituksena oli toimia liikkeellepanevana voimana päiväkodin omalle kehittämistyölle, joka tapahtuu tutkimuspäiväkodissa osana VKK-Metro -hanketta. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä kehittämisaiheesta.

### 10.3 Kehittämistehtävän luotettavuuden arviointia

Objektiivisuus ei toimintatutkimuksessa toteudu perinteisen tutkimuksen näkökulmasta käsin. Eskola & Suoranta (1998) toteaaakin, että objektiivisuus on parhaimmillaan sitä, että tutkija tunnustaa oman subjektivuutensa. Erilaiset suhteet muihin ihmisiin, aatteisiin ja asioihin vaikuttavat meihin. (Eskola & Suoranta 1998, 17-18.) Osallistuva havainnointi on subjektiivista toimintaa. Tutkimusaihe määrittelee, mitä tutkija havainnoi. Hänen aikaisemmat tietonsa ja elämäkokemuksensa vaikuttavat havainnointiin. Tutkija havainnoidessaan vaikuttaa myös tutkimuskohteensa toimintaan. (Eskola & Suoranta 1998, 102.) Havaintojen objektiivisuus ja niiden puolueettomuus pitäisi totuutta pohtiessa Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan erottaa toisistaan. He pohtivat, että pystyykö tutkija ymmärtämään ja havainnoimaan tutkittavia itsenään vai vaikuttaako hänen havainnointiinsa tutkijan oma sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne, kansalaisuus, virka-asema tms. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.)

Toimintatutkimuksessani yhteinen kokemusmaailma jaettiin tutkittavien ja tutkijan kesken. Päiväkodissa työskennelleenä lastentarhanopettajana minun oli helppo samastua ja ymmärtää työntekijöiden ajatuksia ja tunteita arjen työssä. Koin, että minut myös tutkijana hyväksyttiin ja ajatuksiani kuunneltiin, koska meillä oli yhteinen kokemus päivähoitosta. Tutkimuksen luotettavuuden käsitteenä varmuus on mielenkiintoinen asia. Tutkimuksessani työntekijöitä ja lapsia havainnoidessa koin, että päiväkodissa on lämmin lasta kunnioittava ilmapiiri. Siellä jo arvostettiin lasta kunnioittavaa tapaa työskennellä. Tämä helpotti myös tulevia vide-

ointitilanteita, koska minun tutkijana ei tarvinnut pelätä, mitä paljastan työntekijälle hänen vuorovaikutuksestaan lapsen kanssa. Ennako-oletuksena itselläni oli havaintojeni perusteella, että vuorovaikutustilanteet sujuvat melko hyvin tai hyvin aikuisten ja lasten kesken. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole helppoa, koska tutkimustekstin lukijalla voi olla erilainen kokemusmaailma kuin tutkijalla tai tutkittavalla yhteisöllä. Näin heidän tulkintansa ja näkemyksensä eivät välttämättä kohtaa. Tutkijan tulee olla kriittinen koko tutkimuksen prosessin ajan arvioidessaan itse luotettavuutta. Tämän vuoksi laadulliset tutkimuksen raportit sisältävät enemmän tutkijan omaa reflektiivistä pohdintaa kuin määrälliset tutkimukset. Tutkijan tulee pohtia seuraavia kysymyksiä uskottavuutta, tutkimustulosten siirrettävyyttä, vahvistuvuutta sekä varmuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 211-212.)

Tämän toimintatutkimuksen tulosten siirrettävyyden käsittäisin niin, että tutkimuksen tuloksia voisi hyödyntää muissakin päiväkodeissa juuri aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen kehittämisessä. Tutkimusprosessin kuvaus antaa ajatuksia, miten voi edetä oman päiväkodin kehittämistä suunnitellessa. Tutkimukseen osallistuvien kolmen aikuisen reflektiot ovat subjektiivisia, mutta ne voivat olla myös yhteneväisiä muissa päiväkodeissa työskentelevien aikuisten kesken. Yhteinen kokemusmaailma auttaa hahmottamaan ja ymmärtämään tutkimuksen tuloksia, jolloin niitä voidaan ehkä hyödyntää muissakin päiväkodeissa.

Eskola ja Suoranta (1998, 212) määrittelevät vahvistuvuuden niin, että tehdyt tulkinnat saavat tukea vastaavista ilmiöistä tutkimuksista. Vahvistuvuutta olen pohtinut erityisesti Kallialan (2008) ja Suhosen (2009) tutkimusten kautta sekä aikuisen sitoutuneisuuden teorian, lapsen sitoutuneisuuden teorian ja lapsen osallisuutta koskevan teorian valossa. Toimintatutkimuksessani tutkimukseen osallistuvat aikuiset analysoivat omia videoituja tilanteita, ja minä tutkijana tutkin heidän havaintojaan teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Lasten sitoutuneisuutta koskevat videoidut tilanteet arvioin yksin. Saadut tulokset saivat tukea aikaisemmista tutkimuksista ja teoriasta. Tutkimuksessa mittarina käytettiin LIS-YC-asteikkoa arvioimaan lasten sitoutuneisuutta ja AES -mittaria arvioimaan aikuisten sitoutuneisuutta. Lasten sitoutuneisuutta arvioin minä tutkijana ja tutkimuspäiväkodin aikuiset arvioivat omaa vuorovaikutustaan AES -mittarista tehdyn arviointimallin avulla. LIS-YC -asteikosta todetaan, että asteikon psykometrinen laatu on mitä tyydyttävempi (Laevers 1997, 18.)

Lasten sitoutuneisuuden tulkinnan luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että olen tutkijana yksin tutkinut tilanteet ja tulokset perustuvat minun tekemiini havaintoihini. Olen pyrkinyt kuitenkin objektiivisuuteen. Tulkintaa on auttanut se, että työskentelen lastentarhanopettajan työssä ja kävin tutustumassa päiväkodin lapsiin jo ennen varsinaista videointia. Penningtonin (2007) mukaan videoitujen tilanteiden luotettavuuden arviointia voidaan tehdä kahdella tavalla. Sama tutkija analysoi eri aikoina videon vähintään kaksi kertaa. Jos tutkimustulokset samasta käyttäytymisestä ovat samat eri aikoina, arvioijan sisäinen luotettavuus on korkea.

Toinen tapa on, että vähintään kaksi havainnoijaa seuraa käyttäytymistä etukäteen määriteltyjen luokkien mukaan. Jos nämä havainnoijat luokittelevat samoin tai lähes samoin voidaan sanoa, että arvioijien välinen sisäinen luotettavuus on korkea. Havainnoinnin luotettavuuden onnistumiseen vaikuttaa paljon se, miten hyvin käyttäytymisen luokat on määritelty. (Pennington 2007, 35.) Videointeja olen tutkinut moneen kertaan niin aikuisten kuin lastenkin näkökulmasta. Havaintoni ovat pysyneet melko samanlaisina, joskin ne ovat tarkentuneet usean katselukerran jälkeen.

#### 10.4 Toimintatutkimuksen validointiperiaatteet

Heikkinen & Syrjälä (2008) tuovat esiin Kvalen (1996) näkemyksen validoinnista. Hänen mukaansa validointi tarkoittaa prosessia, kun taas validiteetti pysyvyyttä. Prosessissa tieto ja ymmärrys lisääntyvät vähitellen. Tulkintaa tehdään kielen välityksellä maailmasta. Heikkisen ja Syrjälän (2008) mukaan toimintatutkimusta tulee arvioida historiallisen jatkuvuuden, refleksiivisyyden, dialektisuuden, toimivuuden ja havahduttavuuden kautta. Kehittämistehtäväni historiallista jatkuvuutta on pohdittu osittain jo sitoutuneisuuden estäviä ja edistäviä tekijöitä pohdittaessa. (Heikkinen & Syrjälä 2008, 149-150.) Puroila (2002) totesi päiväkodin ammattilaisen työhön vaikuttavan kulttuurisen kontekstin, josta käsin aikuiset työtään tekevät. Uskomukset, käsitykset ja toimintatavat syntyvät tästä kontekstista. Tämä säännöstö pitää sisällään arkitiedon siitä, mikä on päiväkodin aikuiselle sopiva tapa toimia erilaisissa tilanteissa. (Puroila 2002, 171.) Kehittämistehtäväni päiväkotia on toiminut pitkään ja sinne on muodostunut oma toimintakulttuuri. Havaintojeni mukaan päiväkodissa jo arvostettiin aikuisen empaattista suhtautumista lapseen. Nyt aikuiset halusivat vielä kehittää omaa sensitiivisyytään. Kehittämistehtäväni on osa päiväkodin aikuisten kehittämistyötä VKK-Metro -hankkeessa.

Reflektiivisyys on toimintatutkimuksen peruskäsite. Uusi toimintatutkimuksen sykli käynnistyy yhteisen reflektion kautta. (Heikkinen & Syrjälä 2008, 154.) Kehittämistehtävässäni reflektiolla oli erittäin suuri merkitys ja se kuului jokaiseen vaiheeseen tärkeimpänä menetelmänä. Reflektiota tehtiin yhdessä päiväkodin aikuisten, hankkeen ohjaajan, päiväkodin johtajan ja minun tutkijan kanssa. Yhteisessä keskustelussa ymmärrys tutkittavasta aiheesta lisääntyi. Lapsen osallisuuden ymmärrettiin lisääntyvän aikuisen sitoutuneisuuden kautta. Yhteisessä keskustelussa päätimme tutkimuksessa käytettävät mittarit. Aikuiset pystyivät vaikuttamaan myös siihen, miten heidän videoidut ohjaustilanteensa reflektoidaan. Lopuksi tutkin vielä sisällönanalyysin avulla aikuisten reflektiot ja liitin ne aikaisempiin tutkimuksiin ja lapsen osallisuuden sekä sitoutuneisuuden teoriaan. Tutkijan työhöni reflektointi on kuulunut koko prosessin ajan myös. Olen arvioinut prosessin aikana omaa aktiivisuuttani kehittämistyössä, tutkimuksen eettisyyttä ja omaa osallisuuttani kehittämiseen. Koin olevani aikuisten kehittämistyössä liikkeelle paneva voima. Toin välineitä ja ajatuksia kehittämistä varten. Dialekti-



suus liittyy keskeisesti reflektioon ja siihen kuuluu moniäänisyys (Heikkinen & Syrjälä 2008, 155). Aikuisten ääni kuului yhteisen reflektion kautta. Lasten ääntä pyrin tuomaan esiin lapsen sitoutuneisuutta tutkimalla. Aikuisen sitoutuneisuutta ei voi myöskään tutkia ilman lasta. Toimivuutta arvioidaan muun muassa tutkimuksen saadun hyödyn tai osallistujien voimaantumisen kautta (Heikkinen & Syrjälä 2008, 155.) Päiväkodin johtajalle oli hyötyä Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen reflektiomallista (liite 3). Hän hyödynsi sitä rekrytoinnissa ja kehityskeskusteluissa. Päiväkodin aikuiset saivat välineen tutkia kehittämisaihettaan. He saivat myös tietoa omista taidoistaan tunnistaa herkkyyteen, aktivointiin ja autonomiaan liittyviä tekijöitä, joita he voivat hyödyntää oman sitoutuneisuutensa kehittämisessä. Aikuisen sitoutuneisuuden vaikuttaviin estäviin tekijöihin aikuiset tarttuivatkin jo keväällä 2010. Lapsen sitoutuneisuus toi tietoa lapsesta ja siitä, miten aikuinen voisi tukea lapsen sitoutuneisuutta. Kehittämistyöni toimivuutta ei kuitenkaan voida tässä vaiheessa vielä täysin arvioida. Aikuisten kehittäminen on prosessi ja se jatkuu edelleen.

Heikkinen ja Syrjälä (2008, 159) tuovat esiin Pattonin (2002) määritelmän havahduttavuudelle. Havahduttavuutta arvioidaan esimerkiksi sillä, miten tutkimus havahduttaa ajattelemaan ja tuntemaan asioita uudella tavalla. Haastavinta itselleni on ollut, että mitä uutta voisi tuoda tutkimalla aikuisten reflektioita. Onko aikuisille riittävän hyvää tietoa siitä, että heillä on jo taitoa tunnistaa herkkyyteen liittyviä tekijöitä? He ovat myös osanneet tukea lapsen sitoutuneisuutta ohjaustilanteissaan. Merkittävät tulokset olivat mielestäni aikuisen sitoutuneisuutta estävät ja edistävät tekijät, joihin aikuiset itse pystyivät vaikuttamaan. Tätä tietoa voidaan myös hyödyntää muissakin päiväkodeissa.

Kehittämistehtävässäni koko prosessilla on merkitystä, ei pelkästään tuloksilla, joita nyt opin näytetyössäni tuon esiin. Kehittämistehtäväni osallistuneet aikuiset eivät ole vielä voineet hyödyntää toimintatutkimukseni toisen syklin vaihetta, koska tieto on saatavilla vasta, kun oppinäytetyöni on valmistunut. Sen vuoksi aikuisten reflektioiden sisällönanalyysin antamaa hyötyä on vielä vaikea arvioida tässä vaiheessa prosessia. Aikuiset saavat nyt tämän vaiheen ansiosta lisää tietoa kehittämisensä jatkamiseen.

Päiväkodin aikuiset ja johtaja ovat antaneet minulle myönteistä palautetta siitä, että olen osallistunut heidän kehittämisensä. Olen tuonut välineitä heidän kehittämisensä. Päiväkodin johtajan mukaan olen luonut luottamuksellisen ilmapiirin aikuisiin ja hän toi esiin myös sen, että oma kiinnostukseni ja innostukseni aiheesta näkyi kehittämisessä.

## 10.5 Tutkija-kehittäjänä kehittämistehtävässä

Kehittämistehtävässäni toimin tutkija-kehittäjänä. Heikkinen (2008) tuo esiin, että tutkija-kehittäjä on kiinnostunut erilaisista inhimillisistä ilmiöistä ja tulkinnoista ja pyrkii ymmärtämään niitä. Yhteisellä reflektiolla tutkijan ja tutkittavien välillä on suuri merkitys. Tutkija on kiinnostunut tutkittavien tutkimuksen prosessin aikana antamista tulkinnoista ja merkityksistä. (Heikkinen 2008, 16-19.) Huovinen ja Rovio (2008) tuovat esiin, että toimintatutkimuksessa tutkija toimii tutkija-toimijana tai toimija-tutkijana. Tutkija-toimijaksi nimitetään tutkijaa, joka itse hakee tutkimuskohteensa, jota tutkii ja kehittää. Toimija-tutkija taas kehittää esimerkiksi omaa työyhteisöään. Tutkija-toimija toimii kehittämisprosessissa asiantuntijana. Hän etsii tietoa kehittämisaiheeseen liittyvistä tekijöistä ja rakentaa mallin, jolla voidaan vaikuttaa kehittämisen kohteena olevaan ilmiöön. (Huovinen & Rovio 2008, 94-95.) Toimin siis tutkija-toimijana.

Kehittämistehtävässäni päiväkodin johtajan tuki kehittämistyölle oli suuri. Hän antoi ajan yhteiselle keskustelulle. Molempien lapsiryhmien Mansikoiden ja Mustikoiden aikuisten oli mahdollista viikoittain keskustella kehittämisaiheesta. Tämä helpotti myös tutkijan työtä, koska arjen tilanteissa lasten kanssa työskennellessä aikuiset eivät voi keskenään keskustella keskenään, näin olisimme vieneet huomion lapsilta. Ryhmiin tutustumispäivien aikana lasten lepohetken alkaessa päiväkodin tutkimukseen osallistuvalla aikuisella annettiin mahdollisuus keskustella tutkijan kanssa. Päiväkodin hyvä ilmapiiri vaikutti myös siinä, että tutkimukseen osallistuvien aikuisten kehittämistyölle annettiin tukea muiden päiväkodin aikuisten taholta. Tutkija-kehittäjänä toimimista helpotti myös se, että päiväkodin aikuiset olivat yhdessä johtajan kanssa halunneet lähteä mukaan hankkeeseen kehittämään omaa varhaiskasvatustyön osaamistaan.

Laurea-ammattikorkeakoulun opinnäytetyöni ohjaava opettaja toi esiin mahdollisuuden tehdä kehittämistyötä VKK-Metro-hankkeessa. VKK-Metro-hankkeen tavoitteet vuodelle 2010–2011 olivat kiinnostavia myös oman varhaiskasvatustyössä kehittymiseni kannalta. Aikuisen sitoutuneisuuden näkeminen lapsen osallisuutta lisäävänä tekijänä oli myös minulle tutkijalle oivaltavaa. Mielenkiintoista oli myös tehdä kehittämistyötä ulkopuolisena, jolloin ei ole niin lähellä kehittämisaihetta. Voi tarkastella asioita objektiivisemmin ja nähdä ehkä jotain toisin ja enemmän kuin, että tekisi kehittämistyötä omassa työyhteisössä.

## Lähteet

Alasuutari, P. Erinomaista rakas Watson. 3.painos. Helsinki: Hanki ja jää.

Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Harvard University Press.

Csikszentmihalyi, M. 1979. The concept of flow. Teoksessa Play and learning. Sutton-Smith, B. (toim.) New York: Gardner Press.

Dahlberg, G., Moos, P. & Pence, A. 1999. Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives. London: Palmer Press.

Dewey, J. 1993. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Glaserfeld von, E. 1995. A constructivist approach to teaching. Teoksessa Constructivism in education. L.P. Steffe & J. Gale (toim.) Lawrence Erlbaum Associates.

Grönfors, M. 1995. Kvalitatiiviset kehitystyömenetelmät. 2. painos. Helsinki: Wsoy.

Hakemus VKK-Metron tutkimuspäiväkodiksi 2009.

Hart, R. 1992. Children's Participation: From Tokenism to citizenship. UNICEF International Child Development Centre (Innocenti Research Centre), Florence, 1992.  
[http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)

Heikkinen, H. L. T. 2008. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Hannu L. T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-38.

Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2008. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Hannu L. T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) Helsinki: Kansanvalistusseura, 39-76.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjällä, P. 2008. Totuuden ongelma. Teoksessa Toiminnasta tietoon, Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Hannu L. T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) Helsinki: Kansanvalistusseura, 163-183.

Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2008. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Hannu L. T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) Helsinki: Kansanvalistusseura, 78-93.

Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2008. Toimintatutkimuksen arviointi. Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Hannu L. T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-162.

Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitosa. Helsinki: Fin Lectura.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2008. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Hannu L. T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) Helsinki: Kansanvalistusseura, 94-113.

- Julkunen, A-L. 2004. ”Kiitos, että herätitte meidät!” - lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden kehittyminen leikissä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen (varhaiskasvatus) koulutus. Pro gradu -tutkielma. Luettu 17.01.2010.  
[http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Gradut\\_ym/Julkunen\\_gradu.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Gradut_ym/Julkunen_gradu.pdf)
- Järventie, I. 2001. Eriarvoisuuden lapsuuden muotokuva. Teoksessa Eriarvoinen lapsuus. Järventie Irmeli & Sauli Hannele (toim.) Porvoo: WS Bookwell, 83-121.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua - kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus University Press.
- Karlsson, L. 2000. Lapselle puheenvuoro. Stakes. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus - avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Juva: PS-Kustannus.
- Karlsson, L. 2005. Sadutus - avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karlsson, L. & Stenius, T. 2005. Yhdessä lasten kanssa - seikkailu osallisuuteen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto. Luettu 23.5.2010.  
[http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius\\_Karlsson\\_Yhdessalastenkanssa.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf)
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.
- Kaski, S. & Kiander, T. 2005. Tunnejohtajuus. Kuuntelua ja vaikuttamista. Helsinki: Edita.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2009. Isot ryhmät aiheuttavat hoitolapsille stressiä ja aggressiota. HS.fi. 28.2.2009. Luettu 4.5.2010.  
[http://omakaupunki.hs.fi/paakaupunkiseutu/uutiset/isot\\_ryhmat\\_aiheuttavat\\_hoitolapsille\\_stressia\\_ja/](http://omakaupunki.hs.fi/paakaupunkiseutu/uutiset/isot_ryhmat_aiheuttavat_hoitolapsille_stressia_ja/)
- Keskinen, S. & Virjonen, H. (toim.) 2004. Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi.
- Keskinen, S. 2006. Tutkimus alaistaidoista kunnissa. Kunnallisan alan kehittämistätiön julkaisut, nro 49. Luettu 14.7.2010.  
<http://www.polemiikki.fi/files/library/attachments/verkkoutkimusjulkaisut49.pdf>
- Kimmel, A. J. 1988. Ethics and values in social research. Beverly Hills: SAGE.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Folkhälsan förbund.  
<http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/1cf960751815878bfcdb0b6928f99fe5/1288595372/application/pdf/12510731/Kiusaavatko%20pienetkin%20lapset.pdf>
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf?sequence=1>
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 1996. InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks, California: Sage.

Laevers, F. 1994. *The Innovative Project Experiential Education*. Leuven: Centre for Experiential Education.

Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M. & Depondt, L. 1997. *A Process-oriented Child Monitoring System for Young Children*. Leuven: Centre for Experiential Education.

Laevers, F. 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. The Leuven Involvement Scale for Young Children - LISYC. Käsikirja. Suomenkielinen toteutus Hautamäki, A. *Studia Pedagogica* 14. Helsinki: Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, koulutuksen arviointipalvelut.

Laevers, F. 1998. The quality of early childhood education. What we can learn from practice and research in Flanders. Teoksessa *Qualität von kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Wassilios Fthenakis E. & R. Textor (toim.) MartinWeinhheim/Basel: Beletz Verlag, 1-20.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. SoPhi. Jyväskylän yliopisto, 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Leino, A. 2006. Kasvatuskumppanuus päiväkodissa - vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsikohtaisista hoito- ja kasvatussuunnitelmakeskusteluista. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen (varhaiskasvatus) koulutus. Pro gradu-tutkielma.  
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/pg/leino/kasvatus.pdf>

Lipponen, L., Adje, R., Lastikka, A-L., Luotola, L., Ojala, M., Hytönen, J. ja Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Omahoitajakokeilu, päiväkodin melutaso ja lasten sitoutuminen toimintaan. *Psykologia*. No. 4, 316-327.

Mansikoiden ryhmän nykytilan kuvaus 2010. Kehittämistehtävän tutkimuspäiväkot.

Mustikoiden ryhmän nykytilan kuvaus 2010. Kehittämistehtävän tutkimuspäiväkot.

Merleau-Ponty, M. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Pariisi: Gallimard.

Mäkitalo, A-R. 2009. Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö, VKK-Metrohanke. Teoksessa *Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa*. Anna-Riitta Mäkitalo, Mikko Ojala, Tuulikki Venninen ja Birgitta Vilpas (toim.) Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris instituutin -julkaisusarja nro 22. Helsinki: Yliopistopaino, 21-26.

Nivala, E. 2009. Lasten osallisuus ei ole pelkkää mielipiteiden selvittämistä. *Tiedote* 9/2009 (06.03.2009). Luettu 25.01.2010.

<http://www.lapsiasia.fi/nyt/tiedotteet/tiedote/view/1398514>

Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriö. Luettu 26.5.2010.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva\\_oppilas\\_-\\_yhteisoellinen\\_koulu\\_-\\_hanke/Osallistuva\\_Oppilas\\_liitteet/OPM\\_koulun\\_kehittamisen\\_kansio\\_2606.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_-_yhteisoellinen_koulu_-_hanke/Osallistuva_Oppilas_liitteet/OPM_koulun_kehittamisen_kansio_2606.pdf)

Ojala, M. 2009. Varhaiskasvatuksen käytännön kehittäminen reflektion avulla. Teoksessa *Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa*. Anna-Riitta Mäkitalo, Mikko Ojala, Tuulikki Venninen ja Birgitta Vilpas (toim.) Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris instituutin -julkaisusarja nro 22. Helsinki: Yliopistopaino, 27-36.

- Oranen, M. 2009. Lasten osallisuus. Luettu 26.5.2010.  
<http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelukasikirja/hallinto/lapsenosallisuus>
- Osterman, K. & Kottkamp, R. B. 1993. Reflective Practice for Educators. Improving Schooling through Professional Development. Newbury Park; California: Corwin Press.
- Pascal, C., Bertram, A., & Ramsden, F, Georgeson, F., Saunders, M. & Mould, C. 1995. Effective Early Learning Research Project: Evaluating and Developing Quality in Early Childhood Settings: A Professional Development Programme. Manual. Worcester College of Higher Education: Amber Publishing.
- Patton, M. 2002. Qualitative Research and Evaluation methods. London: Sage.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisan alan kehittämissäätiön julkaisu nro 33. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. Luettu 26.5.2010.  
<http://www.polemiikki.fi/files/library/attachments/tutkimus33.pdf>
- Pennington, D. C. 2007. Pienryhmän sosiaalipsykologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, kasvatusta ja osallisuus. Teoksessa Kasvatustutkimusvuorovaikutus. Karila, Kirsti, Alasuutari, Maarit, Hännikäinen, Maritta, Nummenmaa, Anna Raija, Rasku-Puttonen, Helena (toim.) Tampere: Vastapaino, s. 111-125.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysluottavuuksia lapsi-instituutioissa. Stakes tutkimuksia 66. Helsinki: Stakes.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studien in education, psychology and social research 60.
- Shier H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. Children & Society. Vol 15, No. 2, 107-117(11). John Wiley & Sons, Ltd
- Siltala, J. 2001. Sosiologinen ja psykologinen minä maailmantalouden aikana. Minuus vuorovaikutuksen historian ja tunnedynaamisena kokonaisuutena. Helsingin yliopisto. Opetusmoniste.
- Stenvall, E. ja Seppälä, U-M. 2008. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca. Heikki Varis instituutti. Työpapereita 2008:1. Luettu 11.4.2010.  
[http://www.socca.fi/files/100/Talo\\_lapsia\\_varten\\_lasten\\_osallisuus\\_paivakodissa.pdf](http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf)
- Suhonen, E. 2006. Leikki interventiona. Aikuisen kannustava puuttuminen vuorovaikutustaitojen harjaannuttamisessa. Erytispedagogiikka. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Luettu 5.3.2010.  
[http://www.sosiaalitaito.fi/ep/tiedostot/Leikki\\_interventiona.pdf](http://www.sosiaalitaito.fi/ep/tiedostot/Leikki_interventiona.pdf)
- Suhonen, E. 2009. Eryistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsingin yliopisto Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 304. Väitöskirja. Luettu 11.3.2010.  
<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/45135/erityist.pdf?sequence=1>
- Suojanen, P. 1982. Kulttuurin tutkimuksen empiiriset menetelmät. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos, moniste 4. Tampere.
- Terveys 2015 -kansanterveysohjelma. Valtioneuvoston periaatepäätös. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki 2001. Luettu 25.1.2010.  
<http://www.terveys2015.fi/terveys2015.pdf>

Thomas, N. 2002. *Children, Family and State: Decision-making and Child Participation*. Bristol, UK: Policy Press.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuslupa 2010. Espoon kaupunki.

Venninen, T. 2009. Reflektiivinen lähestymistapa päiväkotien kehittämistyössä. Teoksessa *Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa*. Anna-Riitta Mäkitalo, Mikko Ojala, Tuulikki Venninen ja Birgitta Vilpas (toim.) Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris instituutin -julkaisusarja nro 22. Helsinki: Yliopistopaino, 37-44.

Venninen, T. 2010. Ajatuksiani lasten osallisuudesta päiväkodissa. Kysely tutkimuspäiväkodeille 2010. Osallisuusiltapäivä tutkimuspäiväkodeille 20.4. 2010. VKK-Metro-hanke. Varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö. Luettu 25.5.2010.  
<http://www.socca.fi/vkk-metro/tutkimuspäiväkodit.html>

Venninen, T. & Leinonen, J. 2010. Osallisuustutkimuksen satoa. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. VKK-Metro-hanke. Varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö. Luettu 1.11.2010.  
[http://www.socca.fi/files/460/osallisuustutkimuksen\\_satoa\\_venninen\\_leinonen.pdf](http://www.socca.fi/files/460/osallisuustutkimuksen_satoa_venninen_leinonen.pdf)

Vilka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.

VKK- metro hanke. Ohjeistus 2009.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wiesenfeld, E. 1996. The concept of "We": A community social psychology myth? *Journal of Community Psychology*. Vol 24, No. 4, 337-345.

YK:n lasten oikeuksien sopimus.

[http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten\\_oik\\_sopimus.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf)

## Liitteet

## Liite 1 Pienryhmätoiminta

**PIENRYHMÄTOIMINTA**

(Tiina Siira 2010)

1. Lapsiin tutustuminen ja lasten havainnointi	2. Pienryhmät muodostetaan	3. Pienryhmätoiminta
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tutustutaan lapsiin</li> <li>• saattaen vaihdettu eli tietoa aikaisemmasta ryhmästä, leltolta ja vanhemmilta, vasusta</li> <li>• lapsen temperamentti, osaaminen ja mitä harjoittelee huomioon</li> <li>• havainnoidaan erilaisia tilanteita; leikki, aikuisen ohjaustilanteita, retket</li> <li>• kirjataan huomioita ylös</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 lasta</li> <li>• aikuiset jakavat kolmeen tai kahteen pysyvään pienryhmään</li> <li>• vastuuaikuiset pienryhmillä</li> <li>• lapset ovat osaamiseltaan ja persoonaltaan erilaisia, tyttöjä ja poikia</li> <li>• tukevat toistensa oppimista ja sosiaalisia suhteita</li> <li>• ei välttämättä parhaita kavereita samaan pienryhmään</li> <li>• lapset keksivät omalle pienryhmälleen nimen</li> <li>• askartelevat yhdessä oman pienryhmätaulun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ruokailu yhdessä</li> <li>• pöytäpaikat samassa pöydässä</li> <li>• retket, mörrikoulu</li> <li>• askartelu</li> <li>• sadutus</li> <li>• pienryhmän kerho</li> <li>• kaikki toiminta pienryhmänä, mitä voidaan toteuttaa</li> <li>• tekevät omalle pienryhmäkaverille synttärisadun ja -kortin</li> <li>• omia pienryhmä esityksiä juhlissa</li> <li>• pienryhmiä käytetään aktiivisesti</li> <li>• pienryhmät pohtivat, mitä he haluavat oppia, tutkia, tehdä</li> <li>• jäsenet antavat toisilleen palautetta ja kehittämiskohteita</li> </ul>

**AIKUISEN ROOLI**

oma aikuinen vastuussa retkillä, ohjaa mörriretket

askartelun voi ohjata sama aikuinen kaikille pienryhmille tms.

ohjaa oman pienryhmän kerhon

pienryhmällä omia tehtäviä arjessa ja projektissa aikuisen kanssa

keskustelee vanhempien kanssa, antaa tietoa muille aikuisille, tutustuu lapsiin ja

on kiinnostunut, havainnoi

eskarissa lto pitää esiopetussuunnitelmakeskustelut, pienemmillä oma aikuinen

pitää vasukeskustelut

**HYÖTYJÄ**

turvallisuuden tunne lisääntyy → oma aikuinen tuntee lapset paremmin

parantaa ryhmähenkeä ja sitoutumista omaan ryhmään

omasta pienryhmästä tulee tärkeä



tutustuu muihinkin kuin niihin, jotka kavereita  
oppii toimimaan erilaisten lasten kanssa  
hiljaisempikin uskaltaa osallistua  
yhteiset tehtävät luovat ME- ryhmähenkeä  
retkillä turvallisempaa, kun lapset ja oman ryhmän aikuinen ovat aina yhdessä

#### **HAITTOJA**

vaatii sitoutumista aikuisilta  
järjestelyä aikatauluissa  
pienryhmät voivat ulkoilla ja retkeillä, toimia eri aikaan  
henkilökunnan poissaolot vaikeuttavat pienryhmätoimintaa

Luettavaa: Karlsson & Stenius 2005. Yhdessä lasten kanssa - seikkailu osallisuuteen. MLL.

[http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius\\_Karlsson\\_Yhdessalastenkanssa.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf)

## Liite 2 Aikuisen sitoutuneisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä

EDISTÄVIÄ TEKIJÖITÄ	ESTÄVIÄ TEKIJÖITÄ
<p>pieni ryhmä</p> <p>osa lapsista poissa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- helpompi huomioida lapsia</li> <li>- kuunnella, keskustella</li> <li>- vähemmän melua</li> <li>- rauhallista</li> </ul>	<p>koko ryhmä paikalla</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- enemmän melua</li> <li>- lasta ohjatessa täytyy välillä auttaa muita</li> <li>- enemmän aikaa menee ryhmän hallintaan</li> <li>- levottomampaa</li> </ul>
<p>oma sisäinen puhe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- arviointia hetkessä nopeasti</li> <li>- mitä lapsi tarvitsee, mitä lapsi osaa,</li> <li>- miten paljon tuen lapsen tekemistä, prosessia</li> <li>- mikä lapsen tekemän työn lopputulos riittävä; esim. askartelussa, pukemisessa</li> <li>- kokemus ja koulutus tuovat osaamisen</li> </ul>	<p>oma sisäinen puhe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- omat odotukset, vaatimukset itselle</li> <li>- muiden aikuisten odotukset</li> <li>- tekeekö töitä aikuisia vai lapsia varten</li> <li>- opituista toimintatavoista poisoppiminen; ennen aikuisjohtoisempaa, nyt lapsilähtöisempää, lopputulos ennen tärkeää, nyt arvokasta se, mitä lapsi osaa itse</li> </ul>
<p>aikuisten määrä</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tilanteissa riittävästi aikuisia</li> <li>- yksinkin pystyy ohjaamaan</li> <li>- vähemmän aikuisia → enemmän lasten puhetta</li> </ul>	<p>aikuisten määrä</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- oman tiimin vakituinen työpari puuttuu; sijaisia</li> <li>- enemmän aikuisia → enemmän aikuisten puhetta</li> </ul>
<p>tilat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hyvät jakotilat tärkeät</li> <li>- vuorot milloin oman ryhmän käytössä</li> <li>- lapset saavat oman leikkirauhan</li> <li>- melu vähenee</li> <li>- tuntee lapset ja voi jakaa heitä eri tiloihin → luottamus</li> </ul>	<p>tilat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- toisen ryhmän ryhmätila remontissa, ei voi olla omassa tilassa</li> <li>→ säännöt eivät seuraa mukana</li> <li>→ lisää levottomuutta</li> </ul>
<p>lapsiryhmä</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tuntee lapset ja heidän tarpeensa</li> <li>- ei liikaa haastavia lapsia samassa ryhmässä</li> <li>- yhteistyö vanhempien kanssa hyvää ja toimivaa, helppo olla vanhempien ja lapsen tukena</li> </ul>	<p>lapsiryhmä</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- monta haastavaa lasta samassa ryhmässä</li> <li>- miten autan lasta? Ei löydä aina keinoja.</li> <li>- yhteistyö vanhempien kanssa ei toimi, vaikea kertoa lapsen asioista, huoli suurempi silloin lapsesta</li> </ul>
<p>johtajuus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- osallistava johtaminen</li> <li>- avoin keskusteluympäristö</li> <li>- hyvä työilmapiiri</li> </ul>	<p>johtajuus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hierarkkinen autoritäärijohtaminen</li> <li>- epäluottamus</li> <li>- huono työilmapiiri</li> </ul>
<p>suunnittelulle aikaa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- auttaa pitämään punaista lankaa yllä</li> <li>- yhteiset sopimukset ja säännöt ryhmässä</li> <li>- erityislasten asiat vaativat aikaa; esimerkiksi yhteistyö asiantuntijoihin</li> </ul>	<p>ei aikaa suunnittelulle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- missä on punainen lanka</li> <li>- tiimin yhteisistä asioista ei ehdi keskustella</li> </ul>
<p>strukturi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tietty päivärytmi luo turvallisuutta lapsille</li> <li>- kuvat kertovat, mitä tänään ja tällä viikolla tapahtuu</li> </ul>	<p>strukturi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rajoittaa luovia ratkaisuja esimerkiksi lasten leikkien keskeyttäminen, ruokailun kiirehtiminen</li> </ul>
<p>läsnäolo ja rauhoittuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rauhoittuu tilanteeseen</li> <li>- on läsnä lapsille</li> <li>- antaa aikaa leikille, lapsen toiminnalle</li> </ul>	<p>kiire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kiire tilanteesta toiseen</li> <li>- mistä kiire syntyy?</li> <li>- mihin on kiire?</li> </ul>
<p>videointi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tuo esiin lasten ilmeet ja tunnelmat tilanteessa</li> <li>- tilanne onkin positiivisempi kuin muisti</li> </ul>	<p>videointi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- outo tilanne, ei ole tottunut</li> <li>- ei ole mukava katsoa itseään</li> <li>- vaikuttaa omaan toimintaan</li> </ul>

## Liite 3 Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen reflektointimalli

AIKUISEN JA LAPSEN VUOROVAIKUTUS (AIKUISEN SITOUTUNEISUUS, AES; lähde Pascal, C. et al. 1995; Julkunen, A-L, 2004; Suhonen, E. 2006)											
KOHTAAMISEN LAADUT 5 PISTETTÄ	täydellinen sitoutuneisuus	5	pääosan sitoutunut jonkin verran sitoutumatonta	4	sitoutuneisuus ja ei-sitoutuneisuus eivät domnoi sitoutumatonta	3	pääasiassa sitoutumatonta jonkin verran sitoutuneisuutta	2	täydellisesti sitoutumatonta	1	KOHTAAMATTUUDEN LAADUT 1 PISTETTÄ
<b>HERKKYYS (SENSITIIVY)</b> <b>korkea kohtaamisen taso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• turvaa lapsen omistumista</li> <li>• kehuvaa oikeaa pyrkimystä tavoitteeseen</li> <li>• ottaa lapsen mukaan keskusteluun</li> <li>• juhlit omistumista yhdessä</li> <li>• myönteinen äänensävy</li> <li>• myönteiset eleet ja katsekontakti</li> <li>• lämmiin ja osoittaa kiinnostusta</li> <li>• kuuntelee lasta ja vastaa lapselle</li> <li>• tunnistaa lapsen tarpeita ja huolenaiheita</li> </ul>	<b>AKTIIVOINTI/KANNUSTAMINEN (STIMULATIO)</b> <b>korkea kohtaamisen taso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• toiminta on mukavaa/kiinnostavaa/hauskaa</li> <li>• se on riittävän lyhyt ja sitä toistetaan riittävän usein</li> <li>• toiminnassa on selkeät havainnollistetut ohjeet</li> <li>• ohjeita annetaan eri aistikanavia käyttäen (auditiivinen, visuaalinen, taktuellinen)</li> <li>• toiminnalla yhteys lapsen muuhun toimintaan päivän aikana</li> <li>• sisältää pienen askelin etenemisen</li> <li>• toimintaa tarkistetaan säännöllisesti</li> <li>• kannustaa keskusteluun, ajatteluun ja aktiivisuuteen</li> </ul>	<b>AKTIIVOINTI/KANNUSTAMINEN (STIMULATIO)</b> <b>matala kohtaamisen taso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• esittää toiminnan hankalana</li> <li>• toiminta kestää liian kauan</li> <li>• ohjeet ovat epäselviä</li> <li>• tieto ja ohjeet annetaan vain yhdellä tavalla</li> <li>• uudet toiminnot ovat hyvin erilaisia ja vaikeita</li> <li>• ei kerää jo opittua</li> <li>• toimintaa ei arvioida</li> <li>• supistaa ja vähentää keskustelua, ajattelua ja aktiivisuutta</li> </ul>	<b>AKTIIVOINTI/KANNUSTAMINEN (STIMULATIO)</b> <b>matala kohtaamisen taso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• esittelee toiminnan lapsen ongelmana</li> <li>• haluaa pitäytyä omassa metodissa alusta alkaen</li> <li>• esittelee lapselle koko toiminnan samanaikaisesti</li> <li>• ei anna lapsen väitellä ja kokeilla</li> <li>• ei rohkaise lapsen ideoita</li> <li>• jähkästi pakottaa sääntöihin ja rajoituksiin, neuvottelija ei sallita</li> </ul>				
<b>AUTONOMIA</b> <b>korkea kohtaamisen taso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estää toiminnan yhteisenä pyrkimyksenä</li> <li>• sallii lapsen saattaa loppuun aikuisen aloittaman toiminnan</li> <li>• antaa lapselle mahdollisuuden tutustua toimintaa aluksi</li> <li>• sallii lapsen valita ja lukea valintoja</li> <li>• rohkaisee lapsen aloitteellisuutta ja vastuullisuutta</li> <li>• rohkaisee lasta neuvottelemaan konfliktieistä ja säännöistä</li> </ul>	<b>AUTONOMIA</b> <b>matala kohtaamisen taso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• esittelee toiminnan lapsen ongelmana</li> <li>• haluaa pitäytyä omassa metodissa alusta alkaen</li> <li>• esittelee lapselle koko toiminnan samanaikaisesti</li> <li>• ei anna lapsen väitellä ja kokeilla</li> <li>• ei rohkaisee lapsen ideoita</li> <li>• jähkästi pakottaa sääntöihin ja rajoituksiin, neuvottelija ei sallita</li> </ul>								