

**”Sit mä vaan jatkan leikkiä”
Tutkimus aikuisten ja lasten välisistä konfliktitilanteista
päiväkodeissa ja syistä niiden takana**

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
03.04.12
Emmi Hiltunen

Ohjaaja: Jyrki Reunamo

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen	Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos
Tekijä - Författare - Author Emmi Hiltunen	
Työn nimi - Arbetets titel ”Sit mä vaan jatkan leikkiä”. Tutkimus aikuisten ja lasten välisistä konfliktitilanteista päiväkodeissa ja syistä niiden takana.	
Title	
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede	
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu –tutkielma / Jyrki Reunamo	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2012
Tiivistelmä - Referat - Abstract	
<p>Kiinnostuin konfliktitilanteiden tutkimisesta huomattuani omassa työssäni, kuinka tietyt tavat aina ajoivat ristiriitatilanteisiin ja kuinka päiväkodin toimintatapoja muuttamalla voidaan luoda paljon mieluisampi ympäristö toimia ja työskennellä niin lapsille kuin aikuisillekin. Omien kokemusteni innoittamana lähdin tutkimaan, millaiset ympäristöt ja toimintatavat saattavat lisätä ristiriitatilanteita. Etsiessäni aiempia tutkimuksia aiheesta, sain huomata, että lasten ja aikuisten välisiä ristiriitatilanteita on tutkittu hyvin vähän. Oman tutkimukseni yhtenä innoittajana toimi Arja Lundánin (2009) väitöskirja haasteellisista vuorovaikutustilanteista päivähoitossa. Tutkimuksellani pyrin selvittämään, millaiset tilanteen tai ympäristötekijät mahdollisesti lisäävät tai vähentävät ristiriitatilanteita päivähoitossa. Halusin myös tutkia, onko niiden lasten kesken, jotka joutuvat usein ristiriitatilanteisiin, havaittavissa yhteisiä toimintamalleja tai tekijöitä, jotka selittäisivät heidän toimintaansa.</p> <p>Lähdin etenemään tutkimuksessani aineistolähtöisesti. Aineiston esiin nostamien kysymysten pohjalta tutkimukseni teoreettiseksi viitekehikseksi muovautui sosiaalisuus, kasvatusvuorovaikutus ja kasvatuskulttuuri. Nämä kaikki liittyvät yhdessä lapsen oppimiseen ja nivoutuvat Urie Bronfenbrennerin ekologisen oppimisteorian kautta kokonaisuudeksi. Tutkimukseni on kvantitatiivinen survey tutkimus. Tutkimusaineistoni on Jyrki Reunamon Orientaation lähteillä –tutkimusprojektin aineistosta. Projektiin on osallistunut 65 päiväkotiryhmää 45 päiväkodista Keski-Uudeltamaalta. Aineisto sisältää lapsihavainnointeja, lasten haastatteluja ja kasvattajien arviot lapsista ja oppimisympäristöstä. Omassa tutkimuksessani käytin kaikkia muita aineistoja paitsi lasten haastatteluja.</p> <p>Aineiston perusteella voitiin todeta, että ristiriitatilanteita esiintyi paljon sellaisissa päiväkotiryhmissä, jotka olivat hyvin aikuisjohtoisia. Eniten ristiriitatilanteita syntyi perushoidon, ruokailun ja ohjatun sisätoiminnan aikana. Näihin tilanteisiin liittyy usein myös voimakas lapsen kehollisuuden rajoittaminen ja ennalta määritelty kaava, johon lapsi ei voi vaikuttaa. Erityisesti nämä aikuisjohtoiset tilanteet ajoivat 5-6-vuotiaita poikia sääntörikkomuksiin. Tutkimukseni näyttää vahvistavan kuvaa, että päivähoitoa ei ole vieläkaan suunniteltu tarpeeksi lasten liikkumisen tarpeen kannalta, eikä lasten ajatuksia päiväkodin toiminnasta huomioida tarpeeksi toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa.</p>	
Avainsanat - Nyckelord Kasvatusvuorovaikutus, kasvatuskulttuuri, kielletty toiminta, päiväkodin säännöt	
Keywords	
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva	
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information	

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences	Laitos - Institution - Department Teacher Education
Tekijä - Författare - Author Emmi Hiltunen	
Työn nimi - Arbetets titel "Then I just continue playing" Conflicts between adults and children and reasons for the situations in day care centers.	
Title	
Oppiaine - Läroämne - Subject Education	
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Supervisor's Name	Aika - Datum - Month and year April 2012
Tiivistelmä - Referat - Abstract	
<p>I got interested in conflict situations between educators and children when I noticed in my own work, how certain manners allways seemed to lead in to conflicts. By changeing those manners and the environment we are working in, we can create a much more pleasing place to work and learn for adults and children. Inspired by these notions I started to research what kind of situations and environments may increase or decrease conflicts between educators and children. I also wanted to find out if there are some same factors between those children who often get in to conflicts with educators.</p> <p>This is a quantitative research. The data is originally from Jyrki Reunamo´s research project and has been collected from 45 day care centers. Children have been observed and interviewed, and educators have evaluated children and the learning environment. I took the exploratory approach to my data. After having some results I decided to take social development, educational interaction and educational culture as my theoretical frame. All these aspects can be found from Urie Bronfenbrenner`s ecological theory which I used as keystone of my research.</p> <p>The results showed that there were more conflicts in day care centers if they were strictly controlled by the educators. Most conflicts happened during basic care situations, eating time and instructed activity inside. Children didn´t have a possibility to affect these situations and at the same time their need to move was limited. Especially 5-6 years old boys found these situations complicated and got caught up in troubles. This research shows that children´s need to move and participate are not taken into account enough in day care centers.</p>	
Avainsanat - Nyckelord	
Keywords educational interaction, educational culture, conflicts, rule breaking	
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva	
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information	

SISÄLLYS

1. Johdanto	5
2. Mihin lasta kasvatetaan	8
2.1 Kasvatuskulttuuri	9
2.2 Varhaiskasvatussuunnitelmat.....	11
2.3 Yhteisöjen sisäiset normit ja säännöt.....	12
3. Miten lasta kasvatetaan?.....	15
3.1 Lapsilähtöisyys.....	15
3.2 Kasvattajien roolit ja työilmapiiri.....	16
3.3 Kasvatusvuorovaikutus.....	18
3.4 Päivähoidon arki.....	20
4. Lapset päiväkodissa: toimintastrategiat, sitoutuneisuus ja keskinäinen vuorovaikutus.....	23
4.1 Toimintastrategiat.....	23
4.2 sitoutuneisuus.....	25
4.3 Keskinäinen vuorovaikutus ja sen kehittyminen	26
5. Tutkimusongelmat ja hypoteesi	28
6. Tutkimus.....	29
6.1 Tutkittava ryhmä	30
6.2 Menetelmät ja aineiston keruu	31
7. Tulokset: kun kaikki ei menekään kuin kirjoissa.....	34
7.1 Milloin lapset rikkovat sääntöjä?.....	36
7.2 Mitä lasten ei-sallittu toiminta päiväkodeissa on aineiston mukaan?	40
7.3 Miksi lapset rikkovat sääntöjä?	43
7.4 Ketkä rikkovat sääntöjä?.....	50
8. Yhteenveto.....	54
9. Arviointi ja luotettavuustarkastelu.....	60
10. Painetut lähteet.....	62
11. Painamattomat lähteet.....	66
Liite 1.....	67
Liite 2.....	68
Oppimisympäristön arviointi.....	68

1. Johdanto

Päivähoidon varhaiskasvatussuunnitelmien ja todellisuuden välillä näyttää olevan paikoittain huomattavia eroja. Se, mitä varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjataan, ei aina tunnu yltävän arjen käytäntöihin asti. Näitä arjen ongelmia ei kuitenkaan ole kartoitettu ainakaan kovin laajassa mittakaavassa. Mistä siis johtuu se, ettei kaikki sujukaan kuin kirjoissa?

Kiinnostuin konfliktitilanteiden tutkimisesta huomattuani omassa työssäni, kuinka tietyt tavat aina ajoivat ristiriitatilanteisiin ja kuinka päiväkodin toimintatapoja muuttamalla voidaan luoda paljon mieluisampi ympäristö toimia ja työskennellä niin lapsille kuin aikuisillekin. Toimivien tapojen luominen edellyttää jatkuvaa oman toiminnan arviointia, lasten tuntemista ja kaikkien yhteisön jäsenten kuuntelemista. Omien kokemusteni innoittamana lähdin tutkimaan, millaiset ympäristöt ja toimintatavat saattavat lisätä ristiriitatilanteita vai onko kyse vain erilaisista lapsista ryhmissä. Minua kiinnosti myös, miten lasten välisiin ristiriitatilanteisiin voidaan vaikuttaa, mutta aineiston pohjalta ja toisaalta rajatakseni työni kohtuulliseen mittaan, päätin keskittyä tutkimuksessa erityisesti niihin ympäristöön ja toimintaan liittyviin tekijöihin, jotka vaikuttavat konfliktitilanteiden syntyyn aikuisten ja lasten välillä.

Tutkimukseeni vaikuttaa osaltaan myös koko ajan lisääntynyt vaatimus lisätä lasten osallisuutta päivähoidossa. Osallisuuden lisääminen tapahtuu lasten kuuntelemisen kautta. Tämän trendin nousu on nähty kaikissa läntisissä teollisuusmaissa ja sen katsotaan johtuvan pääasiallisesti kolmesta syystä. Ensinnäkin YK:n lasten oikeuksien sopimukseen on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota. Sopimus on kirjoitettu 1989 ja Suomi on ratifioinut sen 1991. Toisekseen sosiologisessa tutkimuksessa painopiste on siirtynyt lapsien arvostamiseen ”olevina” ei ”tulevina” ja sen myötä lapset on alettu nähdä entistä kykenevämpinä vaikuttamaan omaan elämäänsä. Kolmantena syynä on talouden muutos ja erityisesti ajattelun muutos, jonka seurauksena myös lapsista on tullut kuluttajia ja asiakkaita. (Moss, Clark & Kjørholt 2005, 2.) Myös päivähoidossa puhutaan nykyään perheistä ja lapsista asiakkaina, mikä on omiaan hämärtämään rajaa ammattimaisen varhaiskasvatuksen ja ostetun leikittämispalvelun välillä. Mutta onko meillä päiväkodeissa sellaista lapsen kuuntelun kulttuuria, joka mahdollistaisi nykyistä suuremman osallisuuden esimerkiksi toiminnan suunnitteluun? Arja Lundán (2009, 146-

149) painottaa omassa tutkimuksessaan, että päiväkodeissa on kyllä mahdollisuus hyvään dialogisuuteen lasten ja aikuisten välillä, mutta se edellyttää aikuisilta erilaisten tilanteiden kontekstien arviointia ja huomioimista. Esimerkiksi konfliktitilanteissa aito dialogisuus lapsen ja aikuisen välillä vaikeutuu huomattavasti, jos tilanteessa on mukana enemmän lapsia, kuin jos aikuinen ja lapsi ovat tilanteessa kahdestaan. Juuri tätä aitoa dialogisuutta tarvitaan, jos halutaan kehittää lasten osallisuutta ja toisaalta päästä pois konfliktitilanteiden kierteestä, joka helposti saattaa syntyä päivähoidossa tietyn lapsen toiminnan ympärille.

Aineiston tutkimukseeni sain Jyrki Reunamon Orientaation lähteillä -tutkimusprojektiin kerätystä aineistosta, jossa on kerätty havainnoinnin, lasten haastattelujen ja aikuisten arvioiden kautta monipuolisesti tietoa lasten toiminnasta päivähoidossa. Laajasta aineistosta otin lähempään tarkasteluun ne havainnoidut tilanteet, joissa lapsi teki havainnoitsijan mukaan jotain ei-sallittua. Ennen tuloksia arvelin, että ei-sallitun toiminnan alle tulisi hyvin monenlaisia tilanteita, mutta tuloksia tarkastellessani huomasin, että suurin osa havainnoista liittyi aikuisen ja lapsen välisiin ristiriitatilanteisiin. Mielenkiintoista oli myös huomata, että toisissa päiväkodeissa ei havainnoitu ollenkaan ei-sallittua toimintaa, kun taas toisissa päiväkodeissa sitä havainnoitiin yli kymmenen kertaa. Näiden päiväkotien väliset erot ovat tutkimuksessani erityisen tarkastelun kohteena.

Tutkimusaineistossa konfliktitilanteista on käytetty sanayhdistelmää ei-sallittu toiminta. Tämä on kuitenkin mielestäni hieman kankea termi, joten käytän sen lisäksi työssäni sanoja sääntöjen rikkominen, konfliktitilanne, kielletty toiminta ja ristiriita kuvaamaan ei-sallittua toimintaa. Konfliktitilanne voi tarkoittaa toki muutakin tilannetta kuin sääntöjen rikkomista, mutta koska puhutaan päiväkotiympäristöstä ja suurin osa ei-sallitusta toiminnasta aineistossani on tilanteita, joissa lapsi tekee jotain aikuisen mielestä tilanteeseen sopimatonta, koen että konfliktitilanne on varsin käyttökelpoinen ja kuvaava synonyymi tässä tapauksessa.

Tutkimukseni teoriaosa käsittelee niitä ilmiöitä, jotka ovat konfliktitilanteiden syntymisen takana, eli kasvatuskulttuuriamme, päiväkotien toiminnan kehyksiä, lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta ja lasten toimintaa päiväkodissa. Nämä kaikki yhdessä vaikuttavat päiväkotien jokapäiväiseen toimintaan ja niin joko edesauttavat tai

vähentävät konfliktitilanteiden syntymistä. Lähestyn aihetta sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta, sillä konfliktitilanteissa kyse on vuorovaikutuksesta. Aikuisilta vaaditaan jo Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 16) kykyä empaattiseen ja ymmärtävään vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Hänen toimintatavoistaan riippuu, millaisia vuorovaikutusmalleja lapsi saa ja kuinka konfliktitilanteista selvitään.

Toivon että tutkimukseni herättää miettimään lukijan omia ajatuksia ja käytösmalleja kasvattajana sekä sitä, kuinka itse kuuntelee lasta ja huomioi hänet päivittäisissä kasvatustilanteissa. Tutkimusta tehdessäni pohdin toisaalta itse usein, onko päivähoiton tavoite tai ihannetila sellainen, jossa ei-sallittua toimintaa ei tapahdu. Toisaalta juuri nämä erilaiset konfliktitilanteet herättävät keskustelua ja saavat miettimään arjen toimivuutta. Jos lapsista halutaan kasvattaa kriittisesti ajattelevia yksilöitä, tarkoittaa se myös oikeutta päiväkodin tapojen kritisointiin. Lapsilla tulee myös olla oikeus rajojensa kokeiluun turvallisessa ympäristössä ja mahdollisuus eettisiin pohdintoihin konfliktitilanteissa.

2. Mihin lasta kasvatetaan

Käsitys siitä, mihin lapsia pitäisi kasvattaa, on hyvin kulttuurisidonnaista. Karkeasti jaoteltuna länsimaisessa kulttuurissamme korostetaan yksilöllisyyttä ja itsenäisyyttä kun taas esimerkiksi aasialaisissa ja afrikkalaisissa kulttuureissa korostuu yhteisöllisyys. Virallisia kasvatusinstituutioita ohjaavat monet viralliset lait, asetukset ja suunnitelmat, jotka pyrkivät turvaamaan yhdenvertaisen kasvatuksen ja koulutuksen ja näin ohjaavat toiminnan laatua. Virallisten suuntaviivojen lisäksi jokaisella kasvatusyhteisöllä on omat kasvattajien arvoista kumpuavat normit ja säännöt, jotka ohjaavat toimintaa.

Urie Bronfenbrenner (1979) on ekologisessa oppimisteoriassaan huomionut erilaiset kulttuurilliset ja yhteiskunnalliset tekijät, jotka vaikuttavat lapsen oppimiseen. Hänen teoriassaan lapsen oppiminen ja kasvu nähdään häntä ympäröivien sosiaalisten verkostojen vuorovaikutuksena. Nämä verkostot nähdään laajenevina kehinä riippuen siitä, kuinka konkreettisesti ne näyttäytyvät lapsen elämässä. Lasta lähimpänä olevalla kehällä, mikrosysteemissä, on perhe ja muut lapselle tärkeitä konkreettiset paikat, kuten koulu tai päiväkoti. Seuraavalla kehällä, mesosysteemissä, ovat ne yhteydet, jotka eri mikrosysteemit muodostavat, esimerkiksi vanhempien ja päiväkodin välinen yhteistyö. Eksosysteemiin kuuluvat ne ympäristöt, joihin lapsi ei itse aktiivisesti osallistu, mutta jotka vaikuttavat hänen elämäänsä. Tällaisia ovat esimerkiksi vanhempien työpaikat. Ekologisen teorian uloimman kehän muodostaa makrosysteemi. Siihen kuuluvat yhteiskunnalliset ja kulttuurilliset piirteet, jotka vaikuttavat lapseen, esimerkiksi subjektiivinen päivähoito-oikeus. (Puroila & Karila 2001, 208-209.)

Ehdottoman tärkeää oppimisen kannalta on siis se, millaisella vuorovaikutuksella lapsi ympäröidään päivittäin. Koska päiväkodin tehtävä on ensisijaisesti opetuksellinen ja kasvatuksellinen, tarkastelen päiväkotia sen sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten kontekstien kautta. Seuraavissa luvuissa eritellään ja pohditaan käytännön kasvatustyöhön vaikuttavia kulttuurisia ja yhteiskunnallisia tasoja, jotka Bronfenbrennerin teoriassa sijoittuvat pääasiassa ekso- tai makrosysteemiin, mutta joilla on suuri vaikutus siihen, millaista opetusta ja kasvatusta lapsi saa.

2.1 Kasvatuskulttuuri

Kasvatuksella pyritään välittämään lapsille heidän kulttuurinsa ydin; tiedot, taidot, arvot ja tavat. Kulttuuri opitaan sosiaalisten suhteiden kautta ja kasvatusta on sosiaalista toimintaa. Siksi päiväkoti kasvatustilana on keskeisessä asemassa kulttuurin siirtämisessä ja muokkaamisessa. Anna Raija Nummenmaa käyttää kasvatuskulttuurin määrittämiseen Schein organisaatiokulttuurin määritelmää. Hän erottaa kulttuurista tiedostetun ja tiedostamattoman tason. Tiedostettu taso on ulospäin näkyvää ja tiedostamaton taso sisäisiä arvoja ja oletuksia, joille näkyvä taso perustuu. (Nummenmaa 2006, 19-22.) Kasvatuskulttuurissa nämä tasot voidaan nähdä laajemmin koko yhteisössämme, mutta myös jokaisella päiväkodilla on omat kulttuurin tiedostetut ja tiedostamattomat tasot, jotka saattavat vaihdella paljonkin työntekijöiden omien arvojen mukaan.

Arvot ovat kasvatuskulttuurin perusta. Suomalaisen kasvatuskulttuurin nähdään perustuvan ihmiskeskeisiin arvoihin, kuten vapauteen, koskemattomuuteen ja ainutlaatuisuuteen. (Nummenmaa 2006, 26.) Nämä yksilöllisyyttä ja jokaisen ihmisen ainutlaatuisuutta korostavat arvot voidaan löytää niin valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta kuin kuntien ja päiväkotien omista suunnitelmista. Esimerkkinä voidaan käyttää esimerkiksi Järvenpään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaa, jossa arvoiksi määritellään muun muassa:

”Jokaisella lapsella on oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi ainutlaatuisena yksilönä.”

”Varhaiskasvatusta tapahtuu yksilöllisten ja yhteisten tarpeiden kautta. Kasvattajan vastuulla on huolehtia lasten erilaisten tarpeiden toteutumisesta.”

Lasten yksilöllisyyttä korostettaessa tulee kuitenkin muistaa, että päivähoiton yksi tehtävä on kasvattaa lasta toimimaan yhteisön jäsenenä. Toisinaan tuntuu, että päivähoitossa pitäisi alkaa puhua yhteisöllisyyden sijaan yksilökeskeisyydestä, niin voimakasta on tällä hetkellä lasten yksilöllisyyden ja erilaisten tarpeiden korostaminen julkisessa päivähoitoa koskevassa keskustelussa.

Kasvatuskulttuurin arvoista välittyy myös käsityksemme lapsesta. Lasta arvostetaan yksilönä, hänen oikeuksiaan kunnioitetaan ja häntä kuunnellaan. Nykyisessä kasvatuskulttuurissamme lapsi nähdään kompetenttina, aktiivisena toimijana. Tämä näkemys on verraten uusi, sillä vielä muutama vuosikymmen sitten kasvatuskulttuurissa korostui vanhempien auktoriteetti ja ylivalta lapsiin, eikä lasten oikeuksista juuri puhuttu. Kasvatuskulttuurin muutos on hidaskäyttö ja usein erilaiset ajatusmaailmat kulkevat pitkään rinnakkain. Se, millaisen kasvatuksen on itse saanut, heijastuu siihen, millaisia asioita sietää ja arvostaa itse kasvattajana. (Karila 2006, 56-65.)

Kirjassa *Matkalla moniammatillisuuteen*: kuvauskohteena päiväkotipohditaan myös muuttuvan kasvatuskulttuurin haasteita. Toisaalta monikulttuuristuva yhteiskuntamme luo haasteita kasvatukseen ja toisaalta eri sukupolvilla on omat norminsa. Näiden monien eri arvojen risteyskohdassa päiväkodeissa tulisi pystyä luomaan omat kestävätkä normit. Tämä edellyttää avointa ja tiedostettua kulttuurisen perustan pohdintaa. (Karila & Nummenmaa 2001, 16.) Oma kasvatustietäminen luo varmasti perustan kasvatustietämiselle, mutta myös koulutuksella on suuri rooli ajattelun muokkaajana. Päiväkodeissa työskentelee paljon eri-ikäistä henkilökuntaa, joiden koulutus on hyvin erilainen riippuen siitä, milloin ja missä he ovat opintonsa suorittaneet. Kaikissa koulutuksissa ei välttämättä ole kiinnitetty tai kiinnitetä huomiota omista kasvatustietämisarvoista tietoisesti tulemiseen. Omien arvojen tiedostaminen on ensimmäinen askel päiväkotien sisäisten tiedostamattomien normien tuomisessa tiedostetuiksi.

Vaikka Bronfenbrenner esitteli sosiaalisiin verkostoihin perustuvan ekologisen oppimisteoriansa 1979, vasta 1990-luvulla erilaisissa tutkimuksissa alettiin korostaa sosiaalisuuden ja verkostojen merkitystä oppimisessa. Kasvatuskulttuurissa tämä on näkynyt sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen nousemisena. Lapsi on alettu nähdä aiempaa aktiivisempänä toimijana suhteessa omaan oppimiseensa ja vertaisryhmän merkitystä on alettu korostaa. (Niiranen & Kinos 2001, 75-76.) Ajatus kompetentista aktiivisesta lapsesta on löytänyt tiensä myös perheisiin, jolloin ajattelu on saanut myös nurinkurisia piirteitä joidenkin vanhempien tuodessa alle kaksivuotiaita lapsiaan päivähoitoon sen takia, että he kokevat lapsen tarvitsevan enemmän sosiaalisia suhteita ja aktiviteettia kuin mitä kotihoito pystyy tarjoamaan. Onneksi julkiseen keskusteluun on viime aikoina tuotu myös toisenlaisia kasvatustietämisnäkökulmia erityisesti lasten psyykkisen kehityksen kannalta esimerkiksi psykologian professori Liisa

Keltikangas-Järvisen toimesta (esimerkiksi Helsingin Sanomien artikkeli 22.2.2009).

Marjatta Kalliala (2008, 14-17) esittää kirjassaan kritiikkiä nykyistä kasvatuskulttuuria kohtaan. Hän varoittaa, että lapsen kompetenssin ja itsenäisyyden korostaminen saattaa muodostua lapsen kehityksen esteeksi, kun hän joutuukin ottamaan liikaa vastuuta omasta elämästään liian aikaisin. Vanhempien ja kasvattajien ei pidä unohtaa, että tämä osaava ja vahva lapsi on myös haavoittuvainen ja tarvitseva. Hän tarvitsee aikuisen ohjaamaan kehitystään ja olemaan turvallinen auktoriteetti. Kallialan (2008, 18) kirjassa viitataan myös tanskalaiseen päiväkodeissa toteutettuun ”lapset kansalaisina” – kehityshankkeeseen, jossa mahdollisimman monista säännöistä luovuttiin ja lapset saivat mahdollisimman suuren itsemääräämisoikeuden. Tällainen käytäntö vähensi aikuisten ja lasten välisiä konflikteja mutta lisäsi lasten keskinäisiä ristiriitoja. Tällainen tutkimus herättää kysymyksen siitä, mitä päivähoidolta halutaan. Lapset tarvitsevat aikuisten tukea sosiaalisissa tilanteissa ja erityisesti konfliktitilanteissa, koska arvot ja moraali eivät ole koodattuna geeneihimme vaan ne ovat kulttuuriin liittyviä sopimuksia. Keskustelemalla avoimesti eri kasvatuskulttuurien hyvistä ja huonoista puolista, voidaan löytää yhteiset arvot, joissa yhdistyvät erilaisten ajatusmaailmojen parhaat puolet.

2.2 Varhaiskasvatussuunnitelmat

Päiväkotien toimintaa määrittävät lakien ohella varhaiskasvatussuunnitelmat. Näistä yleinen jokaista päiväkotia koskeva asiakirja on vuonna 2003 ensimmäisen kerran julkaistu, ja 2005 tarkistettu, valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, eli VASU. Sen tavoitteena on lisätä varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuutta ja sisällön ja laadun kehittämistä. VASUssa korostetaan jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen tarvetta, se on tarkoitettu puitteiksi kuntien ja päiväkotien omien suunnitelmien tekemiseen.

VASUssa varhaiskasvatus määritellään kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka päämäärinä ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin lisääminen, toiset huomioonottavan käytöksen oppiminen ja itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Ympäristöä ja aikuisen toimintaa määrittelevät lapsen oikeudet, kuten oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin, oikeus tulla kuulluksi ikätasonsa mukaan ja oikeus turvalliseen ja monipuoliseen kasvu- ja

leikkiympäristöön. (2005, 7-14.)

Valtakunnallinen VASU ohjaa kuntien omien varhaiskasvatuksen suunnitelmien tekoa. Näissä kunnallisissa suunnitelmissa kukin kunta määrittelee, millaisia alueellisia ja yksikkökohtaisia suunnitelmia tehdään ja miten ne vahvistetaan ja tarkastetaan säännöllisesti. Kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan myös kunnan palvelurakenne ja toimintatavat. (2005, 43.)

Valtakunnallinen ja kunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma luovat raamit päiväkotiyksiköiden omille varhaiskasvatussuunnitelmille, joihin kirjataan kunkin päiväkodin omat arvot, kasvatustavoitteet ja käytännöt. Yksikkökohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta on tarkoitus käydä ilmi, miten varhaiskasvatusta toteutetaan käytännössä juuri kyseisessä päiväkodissa. Lapsen omaan henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan yleensä yhdessä perheen kanssa sovitut käytännöt ja tavoitteet sekä lapsen vahvuudet ja kehittymisen kohteet.

2.3 Yhteisöjen sisäiset normit ja säännöt

Jokaisella päiväkodilla on virallisten opetussuunnitelmien ja sääntöjen lisäksi omat sisäiset säännöt ja normit, joita noudatetaan. Voidaan puhua päiväkotien piilo-opetussuunnitelmista, eli niistä kirjoittamattomista säännöistä, joiden mukaan lapsia ohjataan. Jokaiseen ryhmään muodostuu lisäksi omat sääntönsä. Nämä säännöt koskevat yleensä käyttäytymistä, kuten sitä missä saa juosta ja pomppia tai sitä, millaisia keskusteluita ruokapöydässä käydään. Toiset säännöt ovat perusteltuja, kuten ei saa juosta käytävillä ettei tule törmäyksiä, toisia noudatetaan tavan vuoksi, kuten ulkoa sisälle siirryttäessä kaikki siivoavat leikkinsä samaan aikaan ja sen jälkeen istutaan odottamaan että muutama lapsi kerrallaan ehdutaan eteiseen ottamaan kenkiä pois. On erittäin tärkeää, että päiväkodin aikuiset käyvät jatkuvasti keskustelua näistä säännöistä ja miettivät niiden merkitystä arjessa. Osassa päiväkoteja lapset otetaan mukaan ryhmän sisäisten sääntöjen luomiseen, jolloin heidän toivotaan sitoutuvan paremmin sääntöjen noudattamiseen. Helena Rasku-Puttosen (2006, 112) mukaan lasten mukaan ottaminen ryhmän sääntöjen luomiseen on parhaimpia tapoja edistää yhteisöllisyyden syntyä.

Piilo-opetussuunnitelma on käsitteenä ollut olemassa jo pitkään erityisesti kouluista puhuttaessa, mutta myös päiväkodeissa ohjataan tiettyihin käytösnormeihin, joita ei välttämättä ole kirjoitettu mihinkään. Harvan päiväkodin opetussuunnitelmassa lukee, että harjoitteleminen ahkerasti paikallaan odottamista, mutta silti tätä asiaa vaaditaan monissa päiväkodeissa useampaan kertaan päivässä. Donald Broady on yksi piilo-opetussuunnitelman näkyväksi tehneistä tutkijoista. Hän määritteli 80-luvulla oppilaille luokkahuoneessa asetetuiksi vaatimuksiksi muun muassa täsmällisyyden, hiljaa istumisen, odottamisen, annettuihin tehtäviin keskittymisen ja pitkäjännitteisyyden (Broady 1987, 33). Monet näistä ovat jo päiväkodissa lapsille tulevia vaatimuksia. Lapsi, joka ei kykene odottamaan tai keskittymään annettuihin tehtäviin, saa helposti hankalan lapsen leiman.

Kirjoittamattomat säännöt ja normit eivät ole aina pahasta, vaan osa tärkeää kasvatustyötä, niistä tulee vain olla tietoinen. Pahinta piilo-opetussuunnitelmassa on se, että se on piilevä. (Broady 1987, 99.) Lapset oppivat nopeasti oman ryhmän normit ja aikuisten vaatimukset, mutta eivät välttämättä halua sopeutua niihin. Näistä ristiriidoista kumpuavat aikuisten ja lasten väliset haastavat tilanteet, kun lapset tekevät jotain kiellettyä, esimerkiksi eivät keskity aikuisen järjestämään toimintaan.

Marjatta Kalliala (2008, 264-265) viittaa omassa tutkimuksessaan päiväkotien piilo-opetussuunnitelmiin. Jokaiseen päiväkotiin vakiintuu nopeasti omat tavat, jotka heijastelevat päiväkodissa vallitsevia arvoja ja asenteita. Kallialan mukaan näistä tavoista muodostuva päiväkotikulttuuri perustuu usein ääneen lausumattomiin yhteisiin sopimuksiin, jotka tulevat esiin vain jonkun rikkoessa niitä. Näitä tapoja ei yleensä peilata kirjattuihin suunnitelmiin tai lapsikäsitukseen, jolloin mahdolliset ristiriidat käytännön ja tavoitteiden välillä jäävät huomaamatta. Kuitenkin olisi tärkeää, että päiväkodeissakin pohdittaisiin sinne juurtuneita tapoja, jotta voitaisiin luopua turhista tavoista ja edistää hyvien käyttöä.

Piilo-opetussuunnitelman normeilta ei säästy edes niin sanottu lasten vapaa leikki. Yleisesti käytössä oleva termi on siinä mielessä harhaanjohtava, että päiväkodeissa on aina rajoitettu ja arvotettu lasten leikkejä. Aikuiset jaottelevat lasten leikit kiellettyihin ja sallittuihin. Kiellettyjä ovat ainakin olleet leikit, joissa lapsen on pelätty satuttavan itsensä tai joissa aikuinen on nähnyt jotain seksuaalisuuteen viittaavaa. (Eerola-

Pennanen 2009, 44-45.) Vaikka Eerola-Pennanen artikkeli on historiallinen katsaus, löytyy vastaavaa leikkien arvottamista nykyisistäkin päiväkodeista. Lapset oppivat nopeasti, mitkä leikit ovat sallittuja missäkin tilanteessa ja mikä taas on kiellettyä. Nämä kielletyt ja sallitut leikit vaihtelevat päiväkodeittain ja jopa päiväkotien sisällä, riippuen toimintaa ohjaavan henkilökunnan arvo- ja ajatusmaailmasta. (Rutanen 2009, 207-220.)

3. Miten lasta kasvatetaan?

Kasvatuskulttuuri ja edellä esiteltyt asiakirjat ohjaavat kasvatustyötä, mutta silti jokainen kasvattaja vaikuttaa omalla persoonallaan toteutuneeseen kasvatukseen ja toimintaan. Ihmisten henkilökohtaiset näkemykset, yhteistyökyky, työmoraali ja päiväkodin ilmapiiri vaikuttavat käytännössä lasten arkeen enemmän kuin paperille kirjatut ihanteet. Bronfenbrennerin sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kehällä lapsen päiväkotia ja häntä siellä hoitavat aikuiset sekä kaverisuhteet sijoittuvat lasta lähimpänä olevalle kehälle, mikrosysteemiin (Puroila & Karila 2001, 208). Ne siis vaikuttavat suoraan lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Seuraavaksi pohdin ja esittelen niitä seikkoja, jotka vaikuttavat jokapäiväisiin käytäntöihin, lasten viihtymiseen päiväkodissa ja lasten ja aikuisten välisten konfliktitilanteiden syntymiseen.

3.1 Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan jokaisen lapsen yksilöllisyyden huomioimista ja kunnioittamista (Kalliala 2008, 22). Lapsilähtöinen ajattelumalli kumpuaa sosiokonstruktivistisesta lapsinäkemyksestä. Sen mukaan lapsuus ei noudata mitään tiettyä kaavaa, vaan vaihtelee sen mukaan, miten jokainen lapsi itse muodostaa maailmankuvaansa vuorovaikutuksen kautta. (James, Jenks & Prout 1998, 27-28.) Lasten yksilöllisyyden huomioiminen ryhmässä on kuitenkin hankalaa ja Juhani Hytönen (2008, 20) kysyykin kirjassaan, johtaako yksilöllisyyden kunnioittaminen myös kasvatuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Samaa pohditaan myös Kallialan kirjassa. Riittääkö päiväkodissa tosiaan se, että nostetaan lapset kykeneviksi ja rikkaiksi, ja jos näin on, mikä on aikuisen rooli vuorovaikutussuhteessa (Kalliala 2008, 23). Vaikka kasvatusta ja opetusta lähtisiikin lapsesta käsin, on kuitenkin muistettava, että aikuisella on paljon tarjottavaa lapsille ja tärkeä rooli kokemusten syventäjänä ja jäsentäjänä. Kaikkein kykenevimmätkin lapset tarvitsevat aikuisen kokemusta ja näkemystä elämästä. Lapsen hyvinvoinnin kehittymisen kannalta on myös tärkeää rajata lapsen vapautta päättämään omista asioistaan, sillä lapset eivät yleensä kykene johdonmukaisesti haluamaan heidän kehityksensä kannalta välttämättömiä asioita ja aikuinen yksinkertaisesti tietää paremmin, mikä on lapselle hyväksi. (Hytönen 2008, 70) Hytönen jatkaa kritiikkiään toteamalla, että etukäteen tasapainoisiksi laaditut kasvatusta ja opetus suunnitelmat ovat paras tae tasapainoiselle kehitykselle ja opetuksen

läpinäkyvyydelle (mt. 2008, 100). Lapsilähtöisyys on toimintatapa, joka ei tarkoita aikuisjohtoisuudesta luopumista (Kalliala 2008, 13). Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyyden korostaminen voidaan helposti ymmärtää väärin, jolloin päiväkotien toiminnasta katoaa pedagogisuus ja johdonmukaisuus. Lapsilähtöistä ja yksilöt huomioivaa pedagogiikkaa toteuttaa aikuinen, joka kuuntelee lapsia ja näkee jokaisen yksilölliset tarpeet ja käyttää havaintojaan ja lasten ajatuksia suunnittelun perustana.

Monika Riihelä (2000, 113-114) pohtii omassa tutkimuksessaan kasvattamisen ja opettamisen ristiriitaa. Hänen mukaansa monien kasvattajien on vaikea löytää tasapaino lapsen osallisuuden ja aikuisen aktiivisuuden välillä. Samaa viestiä kertoo vuonna 2002 Tampereella ja Hämeenkyrössä toteutettu tutkimus, jossa kysyttiin lasten kanssa työskenteleviltä tahoilta muun muassa lasten oikeudesta osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon päivähoitossa. Vastaukset voitiin jakaa karkeasti kolmeen ryhmään: niihin, jotka kokivat, että lapsilla on jo hyvin mahdollisuuksia vaikuttaa, niihin, jotka toivoivat lapsille enemmän vaikutusmahdollisuuksia ja niihin, jotka olivat sitä mieltä, ettei lasten tarvitse saada vaikuttaa. Monissa vastauksissa käsiteltiin lasten vaikuttamisen ja aikuisen aktiivisuuden suhdetta. (Pekki & Tamminen 2002, 32-35.) Surullista on se, että päivähoitossa työskentelee vieläkin henkilökuntaa, joiden mielestä lasten ei kuulu saada vaikuttaa omiin asioihinsa. Tätä perusteltiin lapsen oikeudella olla lapsi. Peruste on sinänsä omituinen, että jo YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa vuodelta 1989 määritellään lapselle oikeus tulla kuulluksi ikätasonsa mukaan häntä koskevissa asioissa (Pekki & Tamminen 2002, 11-12). Vastaukset kuitenkin heijastelevat erilaisia kasvatuskulttuureita, joihin päiväkodeissa törmää. Vaikka siis teoriassa päiväkodin suunnitelmissa puhuttaisiin lasten kuuntelemisesta ja mielipiteiden huomioimisesta, arjessa henkilökunnan oma kulttuuri ja tottumukset saattavat estää suunnitelmien toteutumisen.

3.2 Kasvattajien roolit ja työilmapiiri

Karila ja Nummenmaa (2001, 44-47) ovat tutkineet päivähoiton henkilökunnan kokemia rooleja ja työtehtävien erilaisia tulkintoja. Työntekijät näkivät työn tietyn osa-alueen eri merkityksessä riippuen esimerkiksi työntekijän koulutustaustasta. Esimerkiksi wc-tilanteita kuvattiin termeillä siisteyskasvatus, hygieniakasvatus ja

vaipanvaihto ja askartelutuokioista käytettiin nimityksiä viriketuokio, pöydän ääressä tehtävät jutut ja kädentaitojen opettaminen. Työntekijöiden erilaiset ilmaukset omista työtehtävistään heijastelevat eri aikoina käytettyjä termejä ja toisaalta asennoitumista toimintaan. Erilaiset työorientaatiot, eli työhön asennoituminen, vaikuttavat siihen, millaisen roolin kukin työyhteisössä ottaa. Näistä työorientaatioista olisi hyvä keskustella työyhteisössä, jotta ymmärretään toisten ajattelutapoja ja päämääriä. Kuitenkin useimmissa päiväkodeissa työtä ohjaavat rutiinit ja tottumukset, jolloin tilanteita pidetään itsestäänselvyyksinä, eikä niiden tarkastelua pidetä tarpeellisena (Karila & Nummenmaa 2001, 57).

Kasvattajilla voi olla sekä pysyviä että vaihtuvia rooleja työyhteisössään. Suhteellisen pysyvä on esimerkiksi oma kasvattajaidentiteetti kun taas erilaisissa vuorovaikutustilanteissa otettavat roolit voivat vaihdella samoin kuin fyysisen toimenkuvan muokkaamat roolit. Arja Lundán löytää väitöskirjatutkimuksessaan neljä erilaista kasvattajaidentiteettiä, jotka vaikuttavat siihen, millaista vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä syntyy. Arvoperinteisyyttä tuottava kasvattaja haluaa opettaa lapsen pohtimaan arvoja ja eettisyyttä, yksilöllisyyttä tuottava opettaa lapsen toteuttamaan itseään omatoimisesti, intuitiivis-emotionaalisuutta tuottava opettaa etsimään luovia ratkaisuja ja yhteisöllisyyttä tuottava ohjaa yhteistyöhön ja ryhmäytymiseen. Nämä erilaiset kasvattajaidentiteetit kumpuavat kasvattajan omasta historiasta. (Lundán 2009, 121.) Kasvattajaidentiteettiin liittyy myös ammattiosaamisen vahvuusalueet. Omat vahvuutensa voi nähdä koulutuksessa ja ammatillisessa tiedossa tai henkilökohtaisissa ominaisuuksissa. Vain henkilökohtaisten ominaisuuksien näkeminen ammatillisina vahvuuksina voi aiheuttaa ongelmia työnkuvan tai osaamisvaatimusten muuttuessa, sillä itsestään on vaikea tehdä aina vain empaattisempaa ja joustavampaa. Toisaalta voimakas henkilökohtaisten ominaisuuksien liittäminen omaan ammatilliseen identiteettiin kertoo työn luonteesta ja siihen liittyvistä kulttuurisista sidoksista. Opettajan työtä sanotaan usein tehtävän persoonalla ja monet hyvän opettajan tunnusmerkeiksi mielletyt asiat ovat itse asiassa henkilökohtaisia ominaisuuksia, eivätkä koulutuksen kautta saatuja taitoja. (Karila & Nummenmaa 2001, 58-60.)

Koska jokaisen päiväkodissa työskentelevän oletetaan olevan ominaisuuksiltaan hyvä kasvattaja, on tärkeää, että ryhmässä, jossa toimii monta hyvää kasvattajaa, nämä kasvattajat keskustelevat omista arvoistaan ja näin luovat yhtenäisen pohjan ryhmän

toiminnalle. Lapsi ei missään ryhmässä saa kokea aikuisten toimia epäjohdonmukaisina ja siksi kaikkien on sitouduttava yhteiseen linjaan. (Kaipio 2000, 102.) Myös lasten kanssa on helpompi lähteä keskustelemaan päiväkodin säännöistä ja tavoista, jos aikuiset ovat ensin keskustelleet toimintakulttuurin perustasta. Avoin ja keskusteleva työilmapiiri näkyy myös ulospäin rentona ja iloisena työotteena, mikä lisää perheiden luottamusta päiväkodin henkilökuntaa kohtaan.

3.3 Kasvatusvuorovaikutus

Vuorovaikutuksen merkitys päiväkotiyhteisölle on erittäin suuri. Se luo tai hajottaa päiväkotien yhteisyyttä ja rakentaa ryhmäidentiteettiä (Kaipio, K. 2000, 12). Lapsen oppimiselle päiväkodissa on tärkeintä yhteisö, johon lapsi kiinnittyy. Päiväkodin toiset ihmiset, niin lapset kuin aikuiset, tukevat lapsen kehitystä hyväksymällä hänet osaksi ryhmää. Samalla ryhmän keskinäisessä vuorovaikutuksessa lapsi törmää erilaisiin näkökulmiin ja mielipiteisiin, jotka laajentavat hänen omaa käsitystään. Aikuisella on tärkeä rooli saada kaikki yhteisön jäsenet tuntemaan itseään kohdeltavan tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti. Näin lapset oppivat luottamusta ja erilaisuuden arvostusta. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14.) Tämän vuoksi on ensiarvoisen tärkeää, että lapsi tuntee kuuluvansa ryhmään.

Lapsiryhmän ohjaaminen yhtenäiseksi ryhmäksi edellyttää aikuisilta ryhmäprosessien ymmärrystä ja halua puuttua sellaiseen vuorovaikutukseen, joka ei toimi. Ryhmään kuuluu myös ristiriitojen kohtaaminen ja niiden sietämisen opettelu. Aikuinen voi omalla asenteellaan ja ohjauksellaan tukea lasten roolien joustavuutta ryhmässä. Lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta lisää mm. osallisuuden mahdollistaminen ja toisten auttaminen. (Rasku-Puttonen 2006, 111-113.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan lapsilähtöisyyttä ja aikuisen roolia lapsen kannustajana. Ihanteena on läsnäoleva, sitoutunut ja herkkä kasvattaja, joka rohkaisee ja auttaa ja luo turvallisen ilmapiirin. Todellisuus ei kuitenkaan aina vastaa ihannetta. Silti lasten ja aikuisten välisistä vuorovaikutuksen ongelmista puhutaan yllättävän vähän (Kalliala 2008, 29). Olen huomannut saman ilmiön etsiessäni tutkimuksia päiväkotien ristiriitatilanteista. Kaikkialla puhutaan ihanteesta, johon tulisi

pyrkii, mutta tutkimuksia siitä, millaista on arjen vuorovaikutus päiväkodeissa ja miksi, ei oikeastaan löydy. Kalliala tulkitsee tutkimustaan toteamalla, ettei meillä ole riittävän yhteneväistä käsitystä siitä, millainen olisi tavoiteltava aikuisen rooli päiväkodissa. Erityisesti päiväkodeissa tulee päivittäin ilmi lapsen ja aikuisen välisen suhteen haastavuus ja se, kuinka eri tavalla aikuiset voivat kohdata lapsen omista kasvatuslähtökohdistaan riippuen. (mt. 2008, 259.)

Arja Lundán (2009, 130) tutkii väitöskirjassaan aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta konfliktitilanteissa. Jotta voidaan puhua lapsen ja aikuisen välisestä tasavertaisesta keskustelusta, tulee keskustelun täyttää dialogisuusperiaatteet, joita ovat kuunteleminen, lapsen tarpeista tietoiseksi tuleminen ja toisen hyväksyminen. Nämä periaatteet näyttivät toteutuvan päiväkodeissa parhaiten aikuisen ja lapsen kahden välisissä rauhallisissa keskusteluissa. Usein lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus jää kuitenkin kauas aidosta dialogisuudesta, kuten Monika Riihelä toteaa tutkimuksessaan Leikkivät tutkijat. Hänen mukaansa aikuisen ja lapsen vuorovaikutus on päivähoitossa usein verrattavissa asiantuntijakeskusteluihin, joissa asiantuntija tekee aloitteet ja toinen osapuoli on alisteisessa asemassa. Näin ei pääse syntymään aitoa vastavuoroista vuoropuhelua, jossa myös lapsen näkökulma tulisi esiin, sillä lapsi alkaa mukauttaa puhettaan sen mukaan, mitä olettaa aikuisen haluavan kuulla. Näin esimerkiksi opetuksellisissa tilanteissa säilyy perinteinen opettaja – oppilas –asetelma, jossa opettaja päättää näkökulman ja vastauksen oikeellisuuden ja lapset yrittävät keksiä, mitä opettaja ajaa takaa. (Riihelä 2000, 125-130.)

Koska lapsen ja aikuisen välinen suhde on lähtökohtaisesti asymmetrinen ja sisältää valta-asetelman, jossa aikuinen on lapsen yläpuolella, aikuisten tulee olla hyvin sensitiivisiä keskustellessaan lasten kanssa näiden mielipiteistä. Jotta dialogisuus ei katoaisi asiantuntijakeskusteluihin, tulee kiinnittää erityistä huomiota tavallisiin jokapäiväisiin keskusteluihin, joita lasten kanssa käydään. Näiden tilanteiden ja niistä saatujen tietojen käyttäminen on tärkeää päiväkotityössä. On myös tärkeää, että aikuinen huomaa, koska lapsi on kertonut hänelle asioita luottamuksella ja koska hän voi kertoa lapsen sanomiset esimerkiksi toisille lapsille. Luottamus kuuluu lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen yhtä tiiviisti kuin se kuuluu kahden aikuisenkin väliseen vuorovaikutukseen. (Eide & Winger 2005, 74-79.)

Vuorovaikutustilanteissa työtovereiden, lasten tai vanhempien kanssa on hyvä pystyä muokkaamaan omaa rooliaan tai positiotaan tilanteen mukaan. Lundán esittelee tutkimuksensa pohjalta viisi erilaista vuorovaikutuksellista positiota, joiden joustava vaihtelevuus tilanteesta riippuen kertoo hänen mukaansa pedagogisesta osaamisesta ja taidosta selviytyä vuorovaikutustilanteista. Näitä positioita ovat empaattinen ymmärtäjä, realistinen analyytikko, aktiivinen ongelmanratkaisija, sosiaalinen keskustelija ja inhimillinen ei-tietäjä. Empaattinen ymmärtäjä on emotionaalinen ja turvaa antava, realistinen analyytikko rajojen asettaja ja rationaalinen tietäjä, aktiivinen ongelmanratkaisija on luova ja intuitiivisesti toimiva, sosiaalinen keskustelija hakee tukea keskustelujen kautta ja inhimillinen ei-tietäjä on epävarma ja erehtyväinen. Näiden roolien joustava vaihtelu vuorovaikutustilanteen mukaan tarjoaa myös lapsille erilaisia toimintamalleja ja tapoja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Lundán 2009, 105-111.)

3.4 Päivähoidon arki

Päivähoidon arjessa kohtaavat kaikki edellä mainitut roolit, odotukset, ihanteet ja arvot. Arjen rytmi on monessa päiväkodissa hyvin samanlainen, aikuisten määräämä ja päivähoidon traditioihin perustuva. Vaikka traditioissa on paljon hyvääkin, on niille tyypillistä myös joustamattomuus ja uusiutumattomuus. Aihetta on käsitelty yli 20 vuotta sitten Huttunen(1989, 36), mutta tilanne on ajankohtainen yhä. Lapset, jotka eivät sopeudu päivähoidon rytmiin ja traditioihin, nähdään ongelmallisina, sen sijaan että päivähoidon rutiineita kyseenalaistettaisiin.

Huttunen (1989, 38) kirjoittaa, että päivähoidon toteutuksen tärkein kriteeri on lapsen etu. Tämän pitäisi ehdottomasti olla totta, mutta toteutuuko päivähoidossa lapsen etu vai toteuttavatko aikuiset oppimiaan rutiineita. Mikä on lapsen etu siinä, että häntä pompotellaan tekemisestä toiseen, pakotetaan nukkumaan, odottamaan ja olemaan rauhallisesti. Kuinka moni päiväkotikiireetön ja jokaisen lapsen tarpeet huomioiva, vaikka niin kirjoitetaankin luultavasti jokaisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa. Usein siirtymätilanteet tekemisestä toiseen saattavat tulla ilman mitään varoitusta ja lasten oletetaan toimivan saatujen ohjeiden mukaan heti riippumatta siitä, mitä he olivat juuri tekemässä. Vaikka lapset tietäisivät päiväkodin

rytmin, voi silti olla vaikeaa irrottautua leikistä heti kuultuaan komennon: ”nyt siivotaan, käydään vessassa ja lähdetään ulos!” Kallialan mukaan päivähoidossa ei vielääkään huomioida tarpeeksi sitä, mikä on lapsen tarve ja etu. Päivähoito nähdään edelleenkin lähtökohtaisesti vanhempien työssäkäynnin mahdollistajana eikä lapsen oikeutena laadukkaaseen varhaisopetukseen. Tämä lähtökohta aiheuttaa sen, ettei päivähoitoa katsota tarpeelliseksi säädellä tiukemmin esimerkiksi lain avulla, eikä päiväkotihenkilökunnan koulutusta arvosteta tarpeeksi. Näin syntyy hyvinkin epätasalaatuista päivähoitoa, pahimmillaan jopa saman päiväkodin sisällä hoidon laatu saattaa vaihdella ryhmien välillä. (Kalliala 2012, 26-33.)

Huttusen tutkimuksessa vuodelta 1989 on selvitetty lasten, vanhempien ja päivähoidon työntekijöiden ajatuksia arjesta ja sen toimivuudesta. Tutkimuksessa päiväkodin työntekijät totesivat ongelmallisia tilanteita syntyvän ohjatussa toiminnassa 34 prosentilla lapsista, vapaassa leikissä 37 prosentilla, ruokailussa 38 prosentilla, lepoaikaan 26 prosentilla ja ulkoilussa 15 prosentilla lapsista. Aikuisjohtoisissa tilanteissa ongelmakäyttäytymistä oli lähinnä tottelemattomuus ja vapaassa leikissä toisten lasten kiusaaminen tai leikin rikkominen. (Huttunen, 1989, 105-130.) Niin sanotun ongelmakäyttäytymisen suuri osuus, keskimäärin 30% päiväkotipäivän kaikissa tilanteissa, herättää kysymyksen, onko kyse todella lasten ongelmista vai aikuisten joustamattomuudesta.

Huttusen tutkimus on jokseenkin vanha ja päivähoidon kentällä on ehtinyt tapahtua valtavasti muutoksia reilussa kahdessakymmenessä vuodessa. Päiväkotien perustoimintamallit ovat yleensä kuitenkin suunnilleen samat. Lahikainen ja Rusanen (1991, 53-59) ovat tutkineet päiväkotien toimintakulttuurin kehittämistä joustavampaan ja lapsia kuuntelevampaan suuntaan. He totesivat tutkimuksessaan, että päiväkotien toiminta oli pitkälti aikataulujen säätelystä ja täynnä aikuisten luomia sääntöjä, joita tuli noudattaa. Toiminnasta toiseen siirryttiin yhtä aikaa ja usein lapset joutuivat odottamaan uuden toiminnan aloittamista. Valitettavasti tutkimuksessa esitetty kuvaus päiväkotien toiminnasta kuulosti yllättävän tutulta, vaikka olen itse tutustunut päiväkotien maailmaan työn kautta vasta 2000-luvulla.

Toiminta-aikataulujen ja -mallien uudistamisen sijaan päiväkotien arjessa on luultavasti keskitytty lasten kuuntelemiseen ja aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen

parantamiseen. Ainakin Lahikaisen ja Rusasen (1991, 59-62) tutkimuksessa esitetty kuvaus aikuisten ja lasten välisistä suhteista tuntui vanhentuneelta verrattaessa nykyiseen päiväkotikulttuuriin. Vuorovaikutukseen keskittyminen on erittäin tärkeää, mutta siinä sivussa on ehkä unohdettu miettiä arjen käytäntöjä lasten kannalta.

Taina Kyrönlampi-Kylmänen on tutkinut lasten kokemuksia arjesta haastattelujen avulla. Hän toteaa tutkimuksessaan, että lasten päivän aloitukseen ja kulkuun päiväkodissa vaikutti paljon se, miten aamut kotona sujuivat. Jos lapsi joutui heräämään kesken unien ja aamuja leimasivat kiire ja pakonomaisuus, näyttäytyi päiväkotiin lähtö vastenmielisenä. Päiväkodin arjessa lapsille merkityksellisintä oli leikki toisten lasten kanssa mutta viimeistään välipalan jälkeen alkoi vanhempien kaipaus ja kotiin pääsyn odottelu. Vaikka lapset kokivat myös ohjatut tuokiot hauskoina, erityisesti esikoululaiset kokivat aikuisten rajoittavan liikaa heidän tarvettaan liikkua. Lapset eivät usein ymmärtäneet, miksi heidän kehollisuuttaan rajoitettiin (esimerkiksi vaatimalla hiljaa istumista) ja kokivat henkilökunnan asettamat säännöt epämiellyttävinä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 143-145.)

4. Lapset päiväkodissa: toimintastrategiat, sitoutuneisuus ja keskinäinen vuorovaikutus

4.1 Toimintastrategiat

Vaikka aikuisten rooli päiväkodissa on hyvin tärkeä, tulee myös huomioida, että lapsen omat toimintatavat ja toisten lasten käyttäytyminen ohjaavat oppimista. Eräs tapa tarkastella lasten toimintastrategioita erilaisissa tilanteissa on Jyrki Reunamon kehittänyt malli, joka perustuu Piaget'n teoriaan oppimisesta. Piaget'n mukaan ihminen oppii vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa akkomodaation ja assimilaation kautta, eli mukauttamalla omaa ajatteluaan uuden tiedon mukaan ja sulauttamalla uuden tiedon vanhaan. Näin pitäisi syntyä adaptaatio, eli sopeutuminen, tasapaino tilanteiden välillä. Reunamon mallissa lasten näkemys tilanteesta suuntaa heidän toimintaansa sen mukaan, pyrkivätkö he vaikuttamaan ympäristöön ja miten he muuttavat omaa käytöstään. Lasten toimintastrategioissa on näin jaoteltuna erotettavissa dominoiva (agentiivinen assimilaatio), osallistuva (agentiivinen akkomodaatio), mukautuva (adaptiivinen akkomodaatio) ja vetäytyvä (adaptiivinen assimilaatio) tapa. (Reunamo 2007, 367.) Vuorovaikutustilanteissa dominoivasti toimiva ei anna toisten näkemysten tai ehdotusten muuttaa omaa toimintaa. Osallistuva puolestaan yrittää neuvottelemalla saada aikaan kaikkia tyydyttävän ratkaisun. Mukautuva sopeutuu toisten ideoihin kun taas vetäytyvä pyrkii pois tilanteesta joka ei ole hänelle mieleinen. Päiväkodissa keskeistä onkin, miten lapset omilla tulkinnoillaan tilanteesta taas vaikuttavat aikuisen ja toisten lasten käyttäytymiseen ja näin muovaavat tilannetta. Lapset luovat koko ajan omaa paikkaansa päiväkodissa tekemällä omasta näkökulmastaan ratkaisuja erilaisissa tilanteissa. Näihin ratkaisuihin aikuisen pitää yrittää reagoida. Omalla toiminnallaan lapset luovat uusia kasvatustilanteita. Lapset tuleekin nähdä päiväkodissa toiminnan aktiivisina tuottajina pelkän opin vastaanottajien sijaan. (Reunamo 2007, 29-28, 80-83.)

Myös Lehtinen (2000 106-144) on tutkinut lasten toimijuutta ja keskinäisiä suhteita tapaustutkimuksessaan, joka on julkaistu. Tutkimuksessa Lehtinen nostaa esiin lasten erilaiset henkiset toimintaresurssit, jotka vaikuttavat erilaisten toimijuuden profiilien syntymiseen. Lapsilla on eri määrä inhimillisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia toimintaresursseja. Inhimilliset toimintaresurssit ovat jokaisen henkilökohtaisia ominaisuuksia ja taitoja, kulttuuriset toimintaresurssit erilaisia materiaaleja, välineitä ja

tavaroita, joiden käyttöarvo määrittyy kulttuurin ja vuorovaikutustilanteiden mukaan. Sosiaaliset toimintaresurssit ovat sosiaalisessa toiminnassa syntyneitä suhteita, kuten ystävyys, luottamus, suosio ja vastavuoroisuus. Lasten kyky käyttää näitä erilaisia toimintaresursseja muokkaa heidän rooliaan päiväkotiryhmässä.

Lehtinen määrittelee toimintaresurssien pohjalta neljä lasten toimijuuden profiilia. Nämä ryhmät hän nimeää uudistajiksi, taistelijoiksi, uusintajiksi ja seurailijoiksi. Uudistajat omaavat paljon kaikkia toimintaresursseja ja heidän asemansa ryhmässä on vakiintunut. He ovat ryhmän suosittuja jäseniä, joilla on paljon sosiaalista luottamusta. He tekevät päätöksiä itsenäisesti ja muokkaavat aktiivisesti päiväkodin tilanteita. Taistelijoilla on paljon kulttuurista ja/tai inhimillistä pääomaa mutta ei sosiaalista. He käyvät jatkuvaa taistelua oman asemansa puolesta ja pyrkivät hallitsemaan tilanteita usein kielteisin sosiaalisin keinoin. Toiset lapset suhtautuvat heihin usein torjuvasti. Toisaalta myös taistelijoiden toimijuuden luonne uudistaa ryhmäkulttuuria, sillä he taistelevat ryhmän normeja vastaan ja kyseenalaistavat toimintatapoja. Uusintajilla sosiaalisten resurssien määrä ei ole aivan yhtä suuri kuin uudistajilla, mutta heidän otteensa sosiaalisissa tilanteissa on neuvotteleva. He ovat tarkkoja siitä, että kaikki noudattavat yhteisiä sääntöjä, eivätkä käytä resurssejaan luovasti uusissa tilanteissa vaan ylläpitävät jo olemassa olevaa ryhmäkulttuuria. Seurailijoiden toimintaresurssit ovat vähäisimmät. Heidän sosiaalinen liikkumatilansa ryhmässä on pieni, koska he omaavat vain vähän sosiaalisia tai inhimillisiä toimintaresursseja. Tästä seuraa, että neuvottelutilanteissa heidän roolinsa on alistuva ja ryhmäkulttuurissa he tyytyvät myötäilemään muita. (Lehtinen 2000, 168-183.)

Vaikka Lehtisen ja Reunamon mallit lasten toimijuudesta ryhmässä eroavat lähtökohdiltaan Lehtisen kuvatessa lasten toimintaresursseja ja Reunamon konkreettisia toimintatapoja, voi heidän malleistaan löytää monia yhtäläisyyksiä. Reunamon osallistuvan toimintastrategian omaavat lapset kuulostavat Lehtisen uudistajilta, joilla on paljon sosiaalisia valmiuksia ja kyky käyttää niitä. Dominoivan toimintastrategian lapsia voisi verrata taistelijoihin, jotka kapinoivat sääntöjä vastaan. Mukautuvan strategian omaavia voisi verrata uusintajiin, joille on tärkeää että kaikki toimivat sääntöjen mukaan ja vetäytyvä toimintastrategia muistuttaa Lehtisen seurailijoita. Lapsen toimintaresurssit määrittävät hänen toimintatapansa, jolloin paljon sosiaalista pääomaa omaavat lapset pystyvät muokkaamaan toimintastrategioitaan tilanteen

mukaan kun taas vähän sosiaalista pääomaa omaavat turvautuvat useimmiten samaan strategiaan.

Lundánin väitöstudkimuksessa lasten toimintatavat vuorovaikutustilanteissa on jaettu erilaisiin positioihin, joista muodostuu niin ikään neljä ryhmää. Tutkimuksen ero aiemmin esiteltyihin malleihin on kuitenkin se, että Lundán käsittelee tutkimuksessaan vain haasteellisia vuorovaikutustilanteita, eli hänen löytämänsä positiot ovat niitä, joita lapset ottavat konfliktitilanteessa aikuisen kanssa. Näin ollen näitä positioita ei voi suoraan verrata Lehtisen tai Reunamon malleihin, jotka koskevat vuorovaikutusta yleensä. Lundán itse tulkitsee tulostensa vahvistavan Lehtisen kuvaamaa mallia lasten toimintaresursseista. Hän kuvaa omassa luokittelussaan neljää eri ryhmää nimillä vastarinta, vapaus, yhteisymmärrys ja valistus. Vastarintaisissa positioissa, lapsella on täysin päinvastainen käsitys tilanteesta kuin aikuisella ja hän näyttää sen. Vapauden positioissa korostuu lapsen tarve ottaa tilaa ja tilanteen yhdentekevyys hänelle. Yhteisymmärryksen positioissa lapsi on lähtökohtaisesti sitoutunut yhteisiin sääntöihin ja haluaa toimia solidaarisesti. Valistuksen positioissa lapsi on järkevä ja realistinen, mutta ei välttämättä joustava, kuten yhteisymmärryksen positioissa. (Lundán 2009, 97-98.)

Lundánin tutkimus tuo esiin sen, kuinka monipuolisesti lapset käyttävät erilaisia vuorovaikutuksellisia rooleja konfliktitilanteissa. Päivähoidossa lasten ja aikuisten välisissä vuorovaikutustilanteissa merkityksellistä onkin, tunnistaako aikuinen lasten erilaisia strategioita ja valmiuksia ja osaako hän niiden pohjalta valita oman roolinsa niin, että se tukee parhaiten lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

4.2 sitoutuneisuus

Sen lisäksi, miten lapsi hahmottaa tilanteen, hänen toimintastrategiaansa vaikuttaa, kuinka sitoutunut hän on toimintaan, jota hänen oletetaan tekevän. Ferre Laevers on kehittänyt lasten sitoutumisen arviointiin niin sanotun LIS-YC -asteikon (Leuven involvement scale for young children). Arviointia käytettäessä lapsen keskittymistä, energiaa, luovuutta, toiminnan monimutkaisuutta, ilmeitä, asentoa, sitkeyttä, tarkkuutta, reaktioaikaa, kieltä ja tyytyväisyyttä tarkkaillaan kahden-kolmen minuutin ajan ja sen

jälkeen lapsen sitoutuneisuus arvioidaan asteikolla 1-5. Lapsen sitoutuneisuus saa arvon 1 jos aktiivisuus on matala, eli lapsi on passiivinen ja poissaoleva ja toiminta on kaavamaisista, yksinkertaista ja toistavaa. 2 tarkoittaa usein toistuvaa aktiivisuutta, jossa lapsi toimii, mutta toiminta keskeytyy usein eikä riitä vetämään lapsen mielenkiintoa puoleensa. 3 on enimmäkseen jatkuvan toiminnan taso, jolloin lapsi toimii puuhakkaasti mutta rutiininomaisesti, tekemisestä puuttuu energia ja keskittyminen on harhailevaa. Tasolla 4 lapsen toiminta on jatkuvaa ja sisältää intensiivisiä hetkiä, eli sitoutuneisuuden tunnusmerkit täyttyvät hetkittäin. Tällöin ympäristön ärsykkeet eivät saa lasta lopettamaan toimintaa. Taso 5 on jatkuvan intensiivisen toiminnan taso, jossa lapsen toiminta on jatkuvaa ja intensiivistä. Ainakin lapsen keskittymisen, luovuuden, energian ja sitkeyden tulee täyttää sitoutuneisuuden tunnusmerkit. (Laevers 1997, 6-8.)

LIS-YC arviointia on kritisoitu muun muassa siitä, että aikuisen voi olla vaikea nähdä tilannetta lapsen näkökulmasta, jolloin toimintaan sitoutuneisuuden taso saatetaan arvioida väärin. Jotta voisi arvioida lapsen sitoutuneisuutta, pitäisi myös nähdä hänen motiivinsa. Esimerkiksi kirjaa selaileva lapsi ei välttämättä leiki lukevansa vaan voi esimerkiksi etsiä itselleen merkityksellistä kuvaa. Lyhyellä arviointiajalla on vaikea tavoittaa kaikkia sitoutuneisuuden tekijöitä tai lapsen tekemisen merkitystä. (Broström, Hännikäinen, Berg-de Jong, Rubinstein Reich & Tyhssen 1995, 34-41.)

4.3 Keskinäinen vuorovaikutus ja sen kehittyminen

Yksilön taidoista lukea ja käyttää hyväkseen toisilta tulevia sosiaalisia signaaleja käytetään termiä sosiaalinen kompetenssi. Tällä ei tarkoiteta vain sosiaalisia taitoja, sillä sosiaaliseen kompetenssiin sisällytetään myös minäkuva, motivaatio, odotukset, positiiviset toverisuhteet, negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen ja sosiokognitiiviset taidot. Sosiaalinen kompetenssi ei kuitenkaan ole pysyvä ominaisuus, vaan jatkuvasti kehittyvä prosessi. (Poikkeus 1995, 126-128.)

Lapsen sosiaalinen kompetenssi kasvaa ja kehittyy päiväkodissa erilaisten vuorovaikutustilanteiden kautta, joissa lapsi joutuu harjoittelemaan sosiaalisen kompetenssin perustuksia, kuten tunteiden itsesäätelyä, toisten tunteiden tiedostamista, sosiaalista ongelmanratkaisua ja sosiaalista orientaatiota, kuten moraalista päättelyä.

Näiden neljän peruspylvään varaan rakentuu Rose-Krasnorin sosiaalisen kompetenssin malli. Lasten kyky dialogisuuteen ja vaikuttamiseen vuorovaikutustilanteissa monipuolistuu sosiaalisen kompetenssin perustuksien hallitsemisen myötä. (Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009, 172.)

Hay, Caplan ja Nash (2009, 127-128) toteavat useisiin eri tutkimuksiin vedoten, että toverisuhteet ja vertaisoppiminen ovat lapsille tärkeitä vauva-ajasta lähtien. Päiväkodissa lapsi on jatkuvassa vuorovaikutuksessa tovereiden kanssa. Ystävyyssuhteiden lisäksi lapset joutuvat opettelemaan, kuinka tulla toimeen kaikkien kanssa ja kuinka toimia ryhmässä. He turvautuvat yllä esitettyihin toimintastrategioihin myös toverisuhteissaan ja näin opettelevat erilaisia tapoja kohdata toinen lapsi (Reunamo 2007, 80). Jo päiväkotikäiset lapset omaavat hyvin kehittyneitä sosiaalisen kanssakäymisen muotoja niin hyvässä kuin pahassakin. Lasten keskinäisissä suhteissa näkyy mm. auttamista, jakamista, imartelua, kiusoittelua, valehtelua ja aggressiivisuutta. Lapset myös kohtelevat eri tavoin hyviä ystäviään kuin muita päiväkotitovereita. (Coplan, R.J. & Arbeau, K.A. 2009, 144-147.)

Aikuisen rooli lasten toverisuhteiden tukijana ja vahvistajana on hyvin tärkeä. Päiväkodissa työskentelevien aikuisten tulee tuntea ryhmänsä lasten sosiaaliset kompetenssit ja tarpeet, jotta he voivat tukea lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lasten toverisuhteiden kehittymiseen vaikuttaa suoran tuen lisäksi ryhmän ilmapiiri, opetus- ja kasvatuskäytännöt, ympäristö ja se, miten päivä on aikataulutettu. (Kemple 2004, 11-12.) Esimerkiksi tilan jakaminen pienempiin leikkipisteisiin, joihin lapset voivat rauhassa hajautua leikkimään pienryhmissä, ja ympäristön pitäminen esteettisesti miellyttävänä ja kiinnostavana luo turvallisuutta ja rauhallisuutta, joka vaikuttaa lasten käyttäytymiseen (Kemple 2004, 30-37). Aikuisen roolia lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemisessa ei tule väheksyä, eikä jättää lapsia selviytymään omillaan. Myös suuren sosiaalisen kompetenssin omaavat lapset hyötyvät aikuisen tuesta ja heikomman kompetenssin omaavilla on mahdollisuus tasavertaisempaan vuorovaikutukseen.

5. Tutkimusongelmat ja hypoteesi

Tutkimuksessani lähdin pohtimaan päiväkotien arjessa syntyviä vuorovaikutuksellisia ristiriitatilanteita selvittämällä, mitä ei-sallittu toiminta on tämän aineiston mukaan. Tämän lisäksi pyrin selvittämään, millaiset tilanteet tai ympäristötekijät mahdollisesti lisäävät tai vähentävät ei-sallitun toiminnan määrää. Halusin myös tutkia, löytyykö lapsille, jotka tekevät paljon ei-sallittuja asioita päiväkodissa, joitakin yhteisiä tekijöitä, jotka selittäisivät heidän toimintaansa näissä tilanteissa.

Näiden päämäärien pohjalta määrittelin itselleni neljä tutkimuskysymystä:

1. Millaisissa tilanteissa lapset rikkovat sääntöjä?
2. Mitä ei-sallittu toiminta on?
3. Miksi lapset rikkovat sääntöjä?
4. Onko sääntöjä rikkovilla lapsilla jotain yhteistä?

Lähdin tekemään tutkimusta aineistolähtöisesti, joten en ryhtynyt rajaamaan laajoja kysymyksiäni tarkemmin, vaan halusin edetä sen mukaan, mitä aineistosta nousee esille. Aineistolähtöinen tutkimus ei pyri todentamaan teoreettisia hypoteeseja vaan tutkimaan tietynlaisia tapauksia ja päättämään niistä mahdollisia yleisiä toimintamalleja. Tällaisella induktiivisella päättelyllä on mahdollista koota tarpeeksi laajasta otoksesta laajempaa ryhmää koskevia päteviä yleistyksiä. (Karila 1999, 119-120). Aineistolähtöisyys liitetään yleensä kvalitatiiviseen tutkimukseen ja kvantitatiivisen tutkimuksen katsotaan olevan pikemminkin teoriaa varmistavaa kuin sitä luovaa. Tutkimukseni tarkoitus on kuitenkin olla ilmiötä kartoittava ja kuvaileva, jolloin laajan kvantitatiivisen aineiston kautta saadaan mielestäni kattavin tulos. Kvantitatiivinen tutkimukseni on tavallaan pohjatyö, jonka tulosten perusteella tutkimusaihetta olisi hyvä syventää kvalitatiivisella jatkotutkimuksella. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 131-135.)

6. Tutkimus

Tutkimuksessa on piirteitä kvantitatiivisesta survey-tutkimuksesta, jossa kerätään tietoa standardoidusti tietyltä ihmisjoukolta. Standardoidulla muodolla tarkoitetaan kyselylomaketta tai strukturoitua haastattelua, jossa kaikilta tutkittavilta kysytään kysymykset täsmälleen samalla tavalla. (Hirsjärvi & al. 1997, 130) Kvantitatiivisella tutkimuksella pyritään yleensä vastaamaan kysymyksiin kuten ”missä?”, ”mikä?” tai ”kuinka paljon?” (Holopainen & Pulkkinen 2002, 21). Koska tarkoitukseni on selvittää juurikin tällaisia yleisiä ilmiötä määrittäviä tekijöitä, katson että kvantitatiivinen tutkimus sopii tarkoitukseen hyvin. Surveyn etuna pidetään sitä, että strukturoitujen lomakkeiden avulla saadaan helposti laaja otanta. Toisaalta väärinymmärryksiä on hyvin vaikea kontrolloida, eli lomakkeiden tekemiseen ja testaamiseen tulee käyttää paljon aikaa. (Hirsjärvi & al. 1997, 191.) Strukturoidulla lomakkeella tehdyllä survey-tutkimuksella on laajan otannan lisäksi muitakin etuja, kuten tutkimuksen helppo toistettavuus ja kerätyn datan helpompi jatkokäsittely verrattuna esimerkiksi haastatteluihin. Näin ollen kyseisellä tutkimusmenetelmällä voidaan kerätä tietoa, josta on mahdollisuus tehdä yleistyksiä ilmiön luonteesta. (Cohen, Manion, Morrison 2000, 171). Tämä tutkimus ei ole pelkästään survey-tutkimus, sillä tietoa on kerätty niin observoimalla, haastatteleamalla, lasten taitoja arvioimalla kuin oppimisympäristöjä arvioimallakin.

Tutkimukseni on lapsinäkökulmainen, eli pyrin tarkastelemaan tilanteita lasten kannalta ja miettimään, mitä minin tutkittu asia merkitsee lasten näkökulmasta. Vaikka näkökulma on lasten toiminnan ymmärtämisessä, ei ole tarkoitus sulkea pois aikuisten roolia, vaan tarkastella kokonaisuutta ja aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta. Lapsinäkökulmaisuuutta ei ole käytetty terminä kovin pitkään, mutta toisaalta lasten näkökulman esiin tuominen tutkimuksissa on lisääntynyt vasta 2000-luvulla. (Karlsson 2012, 23-24. 31-33.) Jotta tutkimus olisi aidosti lapsinäkökulmainen, tulee tutkijan myös olla tietoinen aikuisten ja lasten välisistä valtasuhteista, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen toteutukseen ja tuloksiin. Samoin tuloksiin vaikuttaa tutkijan näkemys lapsista, minkä mukaan hän määrittelee, ovatko lapset tutkimuksessa objekteja vai aktiivisia toimijoita. (Robinson & Kellett 2004, 81-85.) Aldersonin (2004, 100) mukaan lapsia koskevissa tutkimuksissa lapset on nähty yleensä epä tietoisina objekteina, jolloin heille ei välttämättä edes kerrota, että he ovat mukana tutkimuksessa, tai kysytä

suostumusta. Hyvän tutkimuksen luonteeseen kuuluu kuitenkin, että lapset ovat tutkimuksessa vähintään tietoisia subjekteja, eli vaikka tutkimus olisikin täysin aikuisen määrittelemä, lapsilta kysytään suostumus tutkimukseen ja kerrotaan aiheesta lapsen ymmärryksen tasoisesti. Viime vuosien aikana lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa on kuitenkin noussut suuntaus, jossa lapset ovat aktiivisia osallistujia. Tällöin aikuinen voi määrittää raamit, mutta lasten omille ajatuksille jätetään tarpeeksi tilaa ja aikaa. Projektissa, jonka aineistoa käytän työssäni, lapset ovat olleet havainnoinnin kautta tietoisia subjekteja ja toisaalta haastattelujen kautta aktiivisia osallistujia. Heidän näkemyksensä ja tekonsa on pyritty tallentamaan sellaisenaan ilman aikuisen välillistä tulkintaa.

Lasten parissa tehtävissä tutkimuksissa tulee olla erityisen tarkka tutkimuksen eettisistä ulottuvuuksista. Tutkijan tehtävänä on huolehtia tutkimukseen osallistuvien ja sen vaikuttavuusalueella olevien tarpeista ja eduista. (Fraser 2004, 19.) Ennen varsinaista tutkimusta on hyvä miettiä, mitä ja miten tutkimus toteutetaan mahdollisimman eettisesti lapsia suojellen. On tärkeää huomioida myös, miten lapsilta kysytään suostumus tutkimukseen ja miten tutkimuksesta selitetään lapsille. Lapsen oma halu olla mukana ja mahdollisuus kieltäytyä myös kesken tutkimuksen ovat tärkeitä eettisiä periaatteita. Tutkijan on myös oltava tarkka lapsen nonverbaalisille viesteille, esimerkiksi itkulle, joilla lapsi saattaa ilmaista vastustustaan tutkimusta kohtaan. (Karlsson 2012, 47.) Tässä tutkimuksessa käytettyä aineistoa keräsivät tehtävään nelipäiväisen koulutuksen saaneet päivähoidon työntekijät ja koulutuksen aikana keskusteltiin myös näistä eettisistä kysymyksistä. Tällä pyrittiin varmistamaan paitsi aineistonkerääjien yhteisymmärrys mittarien käytöstä, myös tukemaan eettisiä toimintatapoja ja ehkäisemään omien tulkintojen tekemistä aineistonkeruutilanteissa.

6.1 Tutkittava ryhmä

Tutkimuksessa, jonka aineistoa käsitellään kvantitatiivisesti, on yleensä perusteltua saada kohtuullisen laaja otanta, jotta aineistosta saadaan tulkittua erilaisia tilastoja ja korrelaatioita.

Käytän tutkimuksessani aineistoa, joka on kerätty Orientaation lähteillä –

tutkimusprojektia varten. Aineisto sisältää lapsihavainnoiteja, lasten haastatteluja ja päiväkodin työntekijöiden arvioinnit lapsista ja oppimisympäristöstä. (Reunamo & al 2009.) Aineisto on kerätty kevään 2010 aikana. Tutkimukseen osallistui 65 päiväkotiryhmää 45 päiväkodista. Päiväkodit sijaitsevat Keski-Uudellamaalla ja Hämeenlinnassa. Tutkimukseen osallistuneet kunnat valitsivat tutkimuspäiväkodit ja vanhemmilta kysyttiin suostumus lasten tutkimukseen osallistumiselle. Tutkimukseen osallistui myös perhepäivähoitajia, mutta olen rajannut heidät omassa tutkimuksessani aineiston ulkopuolelle.

Käyttämällä tutkimuksissa satunnaisotantaa, pyritään parantamaan tutkimuksen luotettavuutta ja saamaan mahdollisimman edustava otos valitusta tutkittavien ryhmästä. Näin isossa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole järkeä valita satunnaisesti esimerkiksi joka kolmatta lasta tutkimukseen, vaan on päädytty niin sanottuun ryväs- eli klusteriotantaan. Tässä otantatavassa valitaan tiettyjä yksiköitä, tässä tapauksessa päiväkotiryhmiä, joista katsotaan muodostuvan edustava otos. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 98-101.) Tutkimuksessa käytetty otanta on tutkijoiden kannalta siinä mielessä täysin satunnainen, että he eivät ole valinneet tutkimuspäiväkoteja. Toisaalta näin ei myöskään olla aivan täysin selvillä niistä kriteereistä, joita kunnassa on käytetty päiväkoteja valittaessa.

6.2 Menetelmät ja aineiston keruu

Lapsihavainnoinnissa käytettiin strukturoitua lomaketta, (Liite 1) johon havainnot syötettiin valmiiksi numeerisessa muodossa, jolloin ne on helppo siirtää tietokoneelle kvantitatiivista analyysiä varten. Havainnoijat koulutettiin käyttämään lomaketta yhteisissä koulutustilaisuuksissa, joissa lomakkeen läpikäynnin jälkeen harjoiteltiin lomakkeen käyttöä havainnoimalla lasten toimintaa videolta. Osallistuin myös itse kyseiseen koulutukseen, vaikka en tehnytkaan havainnoiteja, saadakseni kuvan siitä, miten havainnoitsijat ohjeistettiin käyttämään lomaketta. Jotta lapset olisivat havainnoijalle entuudestaan tuntemattomia, jokaisen ryhmän havainnoija oli eri päiväkodista kuin missä havainnointi tapahtui. Ryhmiä havainnoitiin useamman kerran aina 8-12 välillä ja samassa ryhmässä kävi aina sama havainnoija.

Havainnoinnin avulla saadaan välitöntä tietoa tapahtumista. Sen avulla voidaan esimerkiksi verrata, toimivatko ihmiset kuten sanovat toimivansa. Havainnointi sopii erittäin hyvin vuorovaikutuksen tutkimiseen ja tilanteisiin, jotka ovat nopeasti muuttuvia. Toisaalta havainnoija saattaa pelkällä läsnäolollaan muuttaa havainnoitavien käyttäytymistä, jolloin tilanne ei ole enää luonnollinen. Havaintojen objektiivisuus voi vaarantua, jos havainnoitsijalla on tunneside havainnoitaviin. Havaintojen kirjaaminen ylös samaan aikaan havainnoinnin kanssa on myös haasteellista. (Hirsjärvi & al. 1997, 210.) Näitä havaintojen luotettavuusongelmia on tässä aineistonhankinnassa pyritty välttämään sillä, että havainnoitsija kävi ryhmässä useamman kerran, oli mahdollisimman vähän vuorovaikutuksessa havainnoitavien kanssa, eikä tuntenut heitä entuudestaan. Kirjaamisen ongelma ratkaistiin valmiilla lomakkeella ja systemaattisella havainnoinnilla, jolloin havainnoitsija seurasi kutakin lasta kerrallaan kaksi minuuttia ja sen jälkeen kirjasi havainnot. Aikaa kirjaamiselle ja seuraavan lapsen etsimiselle oli kaksi minuuttia, eli havainnoitsija toimi neljän minuutin sykleissä. Tällaista sykleissä tapahtuvaa havainnointia kutsutaan aikaotannaksi. Vaikka se on paljon käytetty havainnointimenetelmä, ei sillä saada kovin tarkkaa tai syvällistä tietoa tilanteista. Aikaotannan avulla pystytään helposti toteamaan esimerkiksi mitä lapset tekevät mutta tarkemman analyysin tekemiseksi tarvittaisiin jatkuvaa havainnointia. (Niiranen 1999, 243-245.)

Jokaisen ryhmän aikuiset täyttivät tutkimukseen osallistuneista lapsista arviointilomakkeen, jossa kysyttiin lapsen perustietojen lisäksi muun muassa lapsen sosiaalisista taidoista, keskittymiskyvystä ja niin edelleen. Kaikki aikuiset täyttivät myös oppimisympäristöarviot ryhmästään. (Liite 2). Myös nämä lomakkeet olivat strukturoituja lomakkeita, joissa ei ollut mahdollisuutta avoimiin vastauksiin tai omien vastausten selventämiseen. Strukturoitu lomake toisaalta helpottaa tutkijan urakkaa vastausten koontivaiheessa, toisaalta vaikeuttaa tulosten tulkintaa, sillä jokaisella ihmisellä on oma sisäinen merkityssisältönsä eri sanoille ja näin kysymysten väärin tulkitseminen vastausvaiheessa voi vääristää tuloksia.

Tarkasti strukturoidut lomakkeet mahdollistavat tutkimuksen toistamisen, eli se on replikoitavissa. Tämä on tärkeä tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävä ominaisuus. Aineiston objektiivisuutta on pyritty lisäämään sillä, että aikuiset eivät ole havainnoineet tuntemiaan lapsia. (Metsämuuronen 2002, 12-13.) Näin heillä ei ole ollut

ennakko-oletuksia ja valmiita tulkintoja lapsen toiminnasta. Muita tutkimuksen luotettavuutta lisääviä kriteerejä on se, kuinka tutkimus on kontrolloitu, miten se on pilkottavissa pienempiin osiin ja otannan satunnaisuus (Cohen, Manion & Morrisen 2002, 106). Strukturoidut lomakkeet lisäävät tutkimuksen kontrolloitavuutta, kun taas useampi aineistonkerääjä heikentää sitä, huolimatta koulutuksista, joita kerääjille järjestettiin. Tutkimusaineisto on kuitenkin helposti hajotettavissa osiin ja jokainen aineiston osa toimii myös itsenäisenä aineistona.

Oma mielenkiintoni aineistossa kohdistuu nimenomaan niihin havaintoihin, joissa lapsen katsottiin tekevän jotain kiellettyä. Lähtökohtani aineistoon on tutkiva, minulla ei ole valmista teoriaa, jota yritän vahvistaa, vaan tutkin avoimesti, mitä kaikkea aineistosta nousee. Tällaisessa tutkimusotteessa on tärkeää lähteä katsomaan aineistoa monelta eri kannalta, ottaa yhteenvetoja, keskiarvoja, frekvenssejä ja vertailla niitä keskenään, jotta löytyisi ne asiat, jotka tahtoo nostaa esiin aineistosta. (Robson 2002, 389-399.) Lähdin siis tutkimuksessani liikkeelle tutkimalla ensin yleisellä tasolla, mitä havainnointiaikana päiväkodeissa tapahtui ja sen jälkeen syvennyn vertailemaan kiellettyä toimintaa ja siihen yhteyksissä olevia tekijöitä.

7. Tulokset: kun kaikki ei menekään kuin kirjoissa

Jotta saisin yleiskäsityksen siitä, mitä havainnointien aikana päiväkodeissa tapahtui, lähdin tutkimaan päiväkodin ja lasten toimintaa frekvenssien kautta. Frekvenssillä tarkoitetaan tiettyjen määriteltyjen tapausten määrää aineistossa. Paremman kuvan tapausten määrästä saa vielä muuntamalla frekvenssit prosenteiksi ja vertailemalla niitä. (Robson 2002, 403.) Perustietojen löytämisen jälkeen lähdin tutkimaan mahdollisia yhteyksiä eri muuttujien välillä ristiintaulukoinnin kautta. Ristiintaulukointi on yksinkertainen ja yleisesti käytetty tapa syy-yhteyksien selvittämiseen (Robson 2002, 417).

Kuten alla olevasta taulukosta 1 selviää, havainnointiaikana suurin osa lasten ajasta kului vapaaseen leikkiin sisällä (23,3%), ruokailuun (20,4%) ja suoraan kasvatustoimintaan (19,3%). Kun taulukkoa vielä yhdistelee, vie vapaa leikki lähes puolet aamupäivän ajasta, eli vapaaseen leikkiin sisällä ja ulkona kului 41,5% ajasta, perushoitoon ja ruokailuun 34,2% ja aikuisen ohjaamaan ja tukemaan toimintaan 24,4%.

Taulukko 1. Mitä lapsen kuuluisi tehdä

Yleinen toiminta	Frekvenssi	Prosentti
Suora kasvatustoiminta	3786	19,3
sisällä		
Tuettu leikki sisällä	386	2,0
Vapaa leikki sisällä	4573	23,3
Ohjattu ulkotoiminta	608	3,1
Vapaa ulkoleikki	3565	18,2
Perushoito	2697	13,8
Ruokailu	3991	20,4
Puuttuu	2	,0
Yhteensä	19608	100,0

Aineistossa on 62 päiväkotiryhmää, joista 46:ssa oli ainakin yksi havainto sääntöjen rikkomisesta. 16 ryhmässä ei siis ollut havainnointiaikana sääntöjen rikkomista. Tämä

on noin neljäsosa (25,8%) mukana olleista ryhmistä. Toisaalta 15 ryhmässä (24,2%) havainnoitiin yli kymmenen kertaa sääntöjen rikkomista. Kahdessa ryhmässä havaintoja oli yli 30.

Alla olevasta taulukosta 2 näkyy lasten pääasiallinen toiminta havainnoinnin aikana. Eniten oli toimintaa yleisen viitekehyksen mukaan (29,2%), eli lapsi leikkii leikkiaikana, pukee ulos lähdettäessä, jne. Seuraavaksi eniten lapset leikkivät esineleikkejä (17,7%) ja vain kuljeskelivat tai odottivat seuraavaa toimintaa (11,6%). Taas hieman yhdistellen erilaiset leikit (esine-, rooli- ja sääntöleikit) nousevat suurimmaksi toimintaryhmäksi (31,4%). Sääntöjen vastaista toimintaa (taulukossa ei-sallittu toiminta) on havainnoitu 398 kertaa, eli vain 2% lasten toiminnasta luokiteltiin tähän ryhmään.

Taulukko 2. Lapsen toiminta (oma valinta tai ajautuminen)

	Frekvenssi	Prosentti
Orientaatiotoiminta (esim. lapsi kuljeskelee)	2284	11,7
Yhdessäolo muiden kanssa (esim. hengailee kavereiden kanssa)	1424	7,3
Esineleikki	3461	17,7
Rooli- ja mielikuvaleikki	1850	9,4
Kirjan katselu/luku, video, esitys ym.	993	5,1
Sääntöleikki	843	4,3
Tehtävä	2062	10,5
Ei-sallittu toiminta	398	2,0
Lapsi toimii yleisen toiminnan kehyksen sisällä	5722	29,2
Muu toiminta	564	2,9
Yhteensä	19601	100
Puuttuu	7	

7.1 Milloin lapset rikkovat sääntöjä?

Sääntöjen rikkomista tapahtuu havaintojen mukaan tasaisesti pitkin aamupäivää. Yksikään tietty kellonaika ei nouse erityisesti esiin tarkasteltaessa ei-sallitun toiminnan ja ajan yhteyttä. Näin ollen ei voida aineiston perusteella ajatella, että esimerkiksi nälkä ennen ruokailua tai väsymys ennen lepoa vaikuttaisi lasten sääntöjen rikkomiseen merkittävästi. Tarkasteltaessa aikaa, jonka lapsi on ollut päiväkodissa, huomataan että 34% sääntöjen rikkomisista on sellaisten lasten tekemiä, jotka ovat olleet kyseisessä päiväkodissa alle vuoden ja 56% sellaisten, jotka ovat olleet päiväkodissa alle kaksi vuotta. 7-9 päiväkotikuukauden kohdalla on selkeä hyppäys sääntöjen rikkomisen määrässä muuten suhteellisen tasaisessa taulukossa. Sääntöjen rikkomisen voi siis liittää osaksi tietoiseen päiväkodin sääntöjen ja auktoriteettien testaamiseen.

Koska päivän hetkellä tai päiväkodissa oloajalla ei kuitenkaan näytä olevan kovin suurta vaikutusta tutkittavaan asiaan, siirryn seuraavaksi tarkastelemaan yleisen toiminnan ja lasten sitoutuneisuuden suhdetta sääntöjen rikkomiseen. Ristiintaulukoimalla toiminnan yleisen kehyksen (mitä tulisi tehdä) ja lapsen oman toiminnan, huomataan, että suurin osa ei-sallitusta toiminnasta tapahtuu perushoitotilanteissa (23,4%), ruokailussa (23,4%) ja ohjatussa toiminnassa (20,9%). Vapaan sisäleikin aikana sääntöjen rikkomista esiintyi 18,1% ja vapaan ulkoleikin aikana 12,1%. Jos päiväkodin toiminta jaetaan karkeasti aikuisjohtoisiin ennalta suunniteltuihin tilanteisiin (ohjattu toiminta sisällä ja ulkona, perushoito ja ruokailu) ja vapaisiin suunnittelemissa hetkiin (vapaa leikki ulkona ja sisällä, tuettu leikki) voidaan huomata, että 70% sääntöjen rikkomisista tapahtuu suunniteltujen tilanteiden aikana ja 30% vapaiden tilanteiden aikana. Siis vaikka myös vapaan leikin aikana esiintyy jonkin verran sääntöjen rikkomista, liittyy se kuitenkin selkeästi tilanteisiin, jotka ovat aikuisjohtoisia tai muuten ennalta suunniteltuja, eli lapsilla ei ole välttämättä mahdollisuutta vaikuttaa toiminnan kulkuun.

Kun tutkitaan lasten sitoutuneisuutta toimintaan asteikolla 1-5 (ei lainkaan sitoutunut – hyvin sitoutunut), huomataan että lapset ovat vähiten sitoutuneita toimintaan ruokailussa ja perushoitotilanteissa. Suurinta sitoutuneisuutta on vapaassa sisäleikissä ja suorassa kasvatustoiminnassa sisällä. Taulukko 3a havainnollistaa sitoutuneisuuden ja toiminnan yhteyttä

Taulukko 3a. Lapsen sitoutuneisuus toiminnan aikana.

	1	2	3	4
Suora kasvatustoiminta sisällä	10,8%	15,0%	18,5%	25,2%
Tuettu leikki sisällä	0,9%	1,5%	1,6%	2,7%
Vapaa leikki sisällä	14,3%	23,5%	21,4%	26,4%
Ohjattu toiminta ulkona	2,5%	2,6%	3,2%	3,1%
Vapaa ulkoleikki	11,7%	14,6%	18,1%	22,9%
Perushoito	22,7%	19,0%	15,0%	7,3%
Ruokailu	37,2%	23,8%	22,1%	12,3%

Vaikka sitoutuneisuus on siis pienintä niissä tilanteissa, joissa sääntöjen rikkomista tapahtuu eniten, eli ruokailussa ja perushoidossa, tekee suora kasvatustoiminta sisällä poikkeuksen, sillä sen aikana tapahtuu viidesosa sääntöjen rikkomisista, vaikka lapset ovat yleisesti ottaen sitoutuneita toimintaan ohjatulla tuokiolla. Samoin vapaan sisäleikin aikana ollaan pääasiassa hyvin sitoutuneita toimintaan, mutta silti sääntöjen rikkomista tapahtuu lähes yhtä paljon kuin ohjatun toiminnan aikana.

Khii-neliö-testillä voidaan havainnollistaa kahden muuttujan yhteyden merkitsevyys. Mitä suurempi Khii-neliö on, sitä merkitsevämpi yhteys kahden muuttujan välillä on. (Robson 2002, 418) Khii-neliö-testi (taulukko 3b ja 3c) toiminnan yleisen kehyksen ja lapsen sitoutuneisuuden yhteydestä osoittaa, että asioiden vaikutus toisiinsa on tilastollisesti merkitsevä, mutta ei kuitenkaan kovin suuri ($\chi^2 = 2208,426$, $N = 19598$, Cramer's $V = ,168$)

Taulukko 3b. Khii-neliö-testi lapsen sitoutumisesta siihen, mitä pitäisi tehdä

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2208,426 ^a	24	,000
Likelihood Ratio	2305,438	24	,000
Linear-by-Linear Association	1458,920	1	,000
N of Valid Cases	19598		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,37.

Taulukko 3c. Symmetric measures

		Value
Nominal by Nominal	Phi	,336
	Cramer's V	,168
N of Valid Cases		19598

Sääntöjä rikkovat lapset eivät kuitenkaan ole sitoutuneita tilanteeseen. Tarkasteltaessa ristiintaulukoinnilla lasten toimintaa ja sitoutuneisuutta (taulukko 4a) huomataan, että lapsen rikkoessa sääntöjä hänen sitoutuneisuutensa tilanteeseen on 75%:ssa tapauksista 1 tai 2. Vain 1% lapsista on hyvin sitoutunut toimintaan rikkoessaan sääntöjä. Edellä esitettyjen taulukoiden perusteella voidaan todeta, että lapset rikkovat sääntöjä eniten silloin, kun he eivät voi vaikuttaa toiminnan kulkuun eivätkä ole sitoutuneita tilanteeseen.

Khii-neliö-testi (taulukko 4b ja 4c) lasten toiminnan ja sitoutuneisuuden yhteydestä osoittaa, että yhteys toiminnan ja sitoutuneisuuden välillä on merkitsevä. Vaikutus näiden kahden tekijän välillä on kohtalainen. $(0, N=19594)=5613,365$, Cramer's V=,268.

Taulukko 4a. Lapsen sitoutuneisuus omaan toimintaan

	1	2	3	4
Orientaatiotoiminta (esim. lapsi kuljeskelee)	43,0%	28,2%	20,1%	8,1%
Yhdessäolo muiden kanssa (esim. hengailee kavereiden kanssa)	12,6%	23,2%	38,5%	22,8%
Esineleikki	5,5%	12,7%	31,7%	36,8%
Rooli- ja mielikuvaleikki	1,5%	6,3%	24,9%	47,7%
Kirjan katselu/luku, video, esitys ym.	7,6%	11,3%	24,7%	41,0%
Sääntöleikki	1,3%	6,1%	22,9%	48,6%
Tehtävä	3,2%	9,2%	27,3%	42,5%
Ei-sallittu toiminta	31,9%	43,2%	15,8%	8,0%
Lapsi toimii yleisen toiminnan kehyksen sisällä	24,0%	16,6%	34,0%	21,7%
Muu toiminta	25,0%	39,7%	24,3%	10,5%

Taulukko 4b. Khi-neliö-testi lapsen omasta toiminnasta ja sitoutumisesta

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5613,365 ^a	36	,000
Likelihood Ratio	5864,494	36	,000
Linear-by-Linear Association	13,037	1	,000
N of Valid Cases	19594		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 36,48.

Taulukko 4c. Symmetric measures

		Value
Nominal by Nominal	Phi	,535
	Cramer's V	,268
N of Valid Cases		19594

7.2 Mitä lasten ei-sallittu toiminta päiväkodeissa on aineiston mukaan?

Aineistosta ei löydy suoraa vastausta tähän kysymykseen, mutta lähdin tutkimaan asiaa tarkastelemalla havainnoituja 398 ei-sallitun toiminnan tilannetta, erityisesti lapsen huomion kohdetta ja aikuisten toimintaa tilanteissa. Seuraaviin taulukoihin on siis valittu aineistosta vain ei-sallitun toiminnan havainnot.

Rikkoessaan sääntöjä, lapsen pääasiallinen huomion kohde on kokonaistilanne tai toinen lapsi, kuten alla olevasta taulukosta 5a voidaan huomata.

Taulukko 5a. Lapsen pääasiallinen huomion kohde (vain kielletty toiminta)

	Frekvenssi
Ei-sosiaalinen kohde	62
Aikuinen	50
Toinen lapsi	101
Ryhmä lapsia	68
Kokonaistilanne	117
Yhteensä	398

Sääntöjen rikkomista on siis lapsen huomion kohteen mukaan keskittymättömyys toimintaan, toisen lapsen kanssa juttelu tai toisen lapsen häiritseminen. Lapsi saattaa esimerkiksi tarkkailla kokonaistilannetta ja toisten toimintaa niin että oma toiminta unohtuu, yrittää kertoa kaverille mielestään tärkeää juttua aikuisen mielestä väärässä tilanteessa tai häiritä toisen lapsen työskentelyä, leikkiä tai muuta toimintaa.

Kun huomioidaan koko aineisto (taulukko 5b), on lapsen pääasiallinen huomion kohde useimmiten jokin ei-sosiaalinen kohde, kuten lelu, (25,5%), kokonaistilanne (23,1%) tai toinen lapsi (20,7%).

Taulukko 5b. Lapsen pääasiallinen huomion kohde (koko aineisto)

	Frekvenssi
Ei-sosiaalinen kohde	5000
Aikuinen	2574
Toinen lapsi	4059
Ryhmä lapsia	3428
Kokonaistilanne	4521
Yhteensä	19582

Verrattaessa lapsen huomion kohdetta yleensä ja huomion kohdetta lapsen tehdessä jotain kiellettyä huomataan, että konfliktitilanteissa huomion kohde ei ole lähes koskaan lelu tai muu ei-sosiaalinen kohde, vaikka koko aineistossa ei-sosiaalinen kohde on yleisimmin lapsen huomion kohteena. Kiellettyyn toimintaan liittyy siis selkeästi sosiaalinen aspekti.

Lapsen fyysisen aktiivisuuden taso on sääntöjä rikottaessa yleisimmin kohtuullinen tai matala. Lapsen fyysisen aktiivisuuden tasoa silloin kun lapsen toiminta on ei-sallittua kuvaa seuraava taulukko 6a.

Taulukko 6a. Lapsen fyysisen aktiivisuuden taso (vain kielletty toiminta)

Liikunnallinen aktiivisuus	Frekvenssi	Prosentti
1. Matala (istuminen, kynän käyttö, syöminen jne.)	159	39,9
2. Kohtuullinen (sisältää kävelyä, koko vartalon liikkeitä)	172	43,2
3. Korkea (sisältää ainakin jonkin verran juoksua, ripeää liikuntaa, fyysistä ponnistelua jne.)	66	16,6
Puuttuu	1	0,3
Yhteensä	398	100,0

Taulukon perusteella voidaan ajatella, että sääntöjen rikkominen on usein joko liiallista puhumista tai liikkumista tilanteissa, joissa aikuisen mukaan tulisi käyttäytyä rauhallisemmin. Perushoitotilanteisiin ja ohjattuun toimintaan liittyviä sääntöjen rikkomisia voisi olla esimerkiksi tarpeeton liikkuminen omalta paikalta, muuhun kuin sen hetkiseen tehtävään keskittyminen tai puhuminen liian lujaa tai toisen kanssa yhtä aikaa.

Koko aineistoa tarkasteltaessa (taulukko 6b), lapsen fyysisen aktiivisuuden taso on yleisimmin matala (56,2%). Kohtuullinen se on 33,8% ajasta ja korkea vain 10% ajasta. Sääntörikkomusten aikana aktiivisuuden taso on huomattavasti useammin kohtuullinen tai korkea (59,9% havainnoista) kuin mitä se on koko aineistossa (43,8% havainnoista). Ei-sallittun toimintaan näyttäisi siis liittyvän ristiriita lapsen liikkumistarpeen ja päiväkodin sääntöjen välillä.

Taulukko 6b. Lapsen fyysisen aktiivisuuden taso (koko aineisto)

Fyysinen aktiivisuus	Frekvenssi	Prosentti
1. Matala (istuminen, kynän käyttö, syöminen jne.)	10992	56,1
2. Kohtuullinen (sisältää kävelyä, koko vartalon liikkeitä)	6627	33,8
3. Korkea (sisältää ainakin jonkin verran juoksua, ripeää liikuntaa, fyysistä ponnistelua jne.)	1957	10,0
Puuttuu	32	0,2
Yhteensä	19608	100

Kun lapsi rikkoo sääntöjä, on aikuinen useimmiten korkeintaan metrin päässä lapsesta ja 55% tapauksista korkeintaan 2 metrin päässä. Noin 70%:ssa tilanteista aikuinen myös kääntää huomionsa ainakin hetkeksi sääntöjä rikkovaan lapseen, kuten taulukosta 7a näkyy.

Taulukko 7a. Kiinnittääkö aikuinen huomionsa sääntöjä rikkovaan lapseen

Aikuisen keskittyminen lapseen	Frekvenssi	Prosentti
Kyllä, ainakin muutaman sekunnin keskittyminen lapseen	283	71,1
Ei keskittymistä lapseen tai vain yleinen vilkaisu lapseen	113	28,4
Puuttuu	2	0,5
Yhteensä	398	100,0

Kun joku lapsista rikkoo sääntöjä, on aikuinen yleisimmin vuorovaikutuksessa yhden lapsen kanssa, havainnoi lapsia tai on vuorovaikutuksessa useamman lapsen kanssa. Aikuisen läheisyyden ja toiminnan johdosta voisi päätellä, että sääntöjen rikkominen voi olla myös lapsen tietoista huomion hakemista aikuiselta.

Koko havainnointiaineistoa tarkasteltaessa (taulukko 7b) huomataan, että suurimman osan ajasta (61,6%) aikuinen ei keskity tiettyyn lapseen vaan luo vain yleisluontoisia vilkaisuja. Tämä vahvistaa näkemystä sääntöjen rikkomisesta huomion hakemisena.

Taulukko 7b. Kiinnittäkö aikuinen huomionsa lapseen (koko aineisto)

Aikuisen keskittyminen lapseen	Frekvenssi	Prosentti
Kyllä, ainakin muutaman sekunnin keskittyminen lapseen	7440	37,9
Ei keskittymistä lapseen tai vain yleinen vilkaisu lapseen	12080	61,6
Puuttuu	88	0,4
Yhteensä	19608	100

7.3 Miksi lapset rikkovat sääntöjä?

Jo aiemmin esitetty lapsen sitoutuneisuus toimintaan on yksi vastaus tähän kysymykseen. Lähdin kuitenkin tarkastelemaan asiaa vielä tarkemmin päiväkotien toimintakulttuurien kautta. Jaoin päiväkodit kolmeen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä olivat ne päiväkodit, joissa lasten ei havainnoitu rikkovan sääntöjä, toisessa kaikki päiväkodit ja kolmannessa ne päiväkodit, joissa havaintoja sääntöjen rikkomisesta kertyi 10 tai enemmän. Niissä päiväkodeissa, joissa oli havainnoitu paljon ei-sallittua toimintaa, oli hieman vähemmän aikaa vapaalle sisäleikille, kuin muissa ryhmissä, eli 22,3% ajasta. Yleisesti kaikkien päiväkotien kesken katsottuna vapaata leikkiä on 23,3% ajasta ja niissä, päiväkodeissa, joissa ei havainnoitu lasten tekevän mitään kiellettyä siihen kuului 24,9% ajasta. Vapaa ulkoleikki ja sisäleikki yhteen laskemalla huomataan, että kaikissa päiväkodeissa vapaata leikkiä on yhteensä 41,5% ajasta kun taas niissä päiväkodeissa, joissa esiintyi sääntöjen rikkomista, vapaata leikkiä

on 40,7% ajasta. Niissä päiväkodeissa, joissa ei esiintynyt sääntöjen rikkomista vapaaseen leikkiin ulkona ja sisällä käytettiin yhteensä 45,7% ajasta. Näissä päiväkodeissa myös ulkoiluun käytetty aika oli hieman suurempi kuin muissa päiväkodeissa. Suoran kasvatustoiminnan määrässä on myös eroja. Kaikissa päiväkodeissa suoraa kasvatustoimintaa oli 19,3% ajasta, niissä päiväkodissa, joissa oli paljon sääntörikkomuksia, sitä oli 20,2% ajasta ja toisaalta niissä päiväkodeissa, joissa ei ollut sääntörikkomuksia, sitä oli vain 15,2% ajasta. Toisaalta niissä päiväkodeissa oli huomattavasti enemmän ohjattua ulkotoimintaa, eli 6,1% ajasta, kun kaikissa päiväkodeissa sitä on 3,1% ajasta ja niissä, joissa sääntöjä rikotaan paljon, sitä on 2,8% ajasta. Perushoitoon ja ruokailuun käytetään hieman vähemmän aikaa niissä päiväkodeissa, joissa ei havainnoitu sääntöjen rikkomista (30,3%). Kaikissa päiväkodeissa siihen käytetään 34,4% ja viimeisessä ryhmässä 34,2%.

Taulukko 8. Toimintaan käytetty aika päiväkodeissa. Päiväkodit ryhmitelty kolmeen ei-sallitun toiminnan määrän mukaan.

	Ei havaintoja	Kaikki päiväkodit	Yli 10 havaintoa
Suora kasv.toim. sisällä	15,20%	19,30%	20,20%
Tuettu leikki sisällä	2,90%	2,00%	1,80%
Vapaa leikki sisällä	24,90%	23,30%	22,30%
Ohjattu ulkotoiminta	6,10%	3,10%	2,80%
Vapaa ulkoleikki	20,80%	18,20%	18,40%
Perushoito	13,40%	13,80%	13,60%
Ruokailu	16,90%	20,40%	20,90%

Tarkastelin myös, kiinnittääkö aikuinen yleisesti enemmän huomiota lapsen päiväkodeissa, joissa ei ole havaintoja kielletystä toiminnasta. Kaikissa päiväkodeissa ja niissä päiväkodeissa, joissa oli paljon havaintoja kielletystä toiminnasta, lapsen keskityttiin keskimäärin yhtä paljon (38,1% ja 38,7%). Niissä päiväkodeissa, joissa ei havainnoitu kiellettyä toimintaa, aikuiset keskittivät huomionsa lapsen hieman useammin (45,6%). Ero ei ole kovin suuri, mutta kiinnittää kuitenkin huomiota. Niissä päiväkodeissa, joissa ei tehty havaintoja kielletystä toiminnasta, lapsen kohdistetaan huomiota 7% useammin, jolloin myös lasten saaman positiivisen huomion määrä on näissä päiväkodeissa suurempi, sillä voidaan olettaa, että kiellettyä toimintaa tekevä saa osakseen negatiivista huomiota. Näin ollen toisissa päiväkodeissa lähes puolessa

havainnoiduista tilanteista aikuinen kiinnittää positiivista huomiota lapseen, kun taas toisissa päiväkodeissa aikuinen kiinnittää alle 40%:ssa havainnoiduista tilanteista huomiota lapseen ja huomio on välillä negatiivista.

Taulukko 9. Kiinnittääkö aikuinen huomionsa lapseen. Päiväkodit ryhmitelty kolmeen ei-sallitun toiminnan määrän mukaan.

Aikuisen keskittyminen lapseen	Ei havaintoja	Kaikki päiväkodit	Yli 10 havaintoa
Kyllä, ainakin muutaman sekunnin keskittyminen lapseen	45,6%	38,1%	38,7%
Ei keskittymistä lapseen tai vain yleinen vilkaisu lapseen	54,4%	61,9%	61,3%

Tutkiakseni tarkemmin mahdollisia eroja päiväkotien toimintatavoissa ja -kulttuureissa, valitsin työntekijöiden oppimisympäristöjen arvioinneista kuusi väittämää, jotka mielestäni kuvasivat parhaiten työilmapiiriä, -tapoja ja lasten osallisuutta toimintaan. Tarkastelemani väittämät ovat:

8.Projekteja ja teemoja kehitellään usein yhdessä lasten kanssa

12.Lapset osallistuvat paljon toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen

14.Jostain syystä ilo, huumori ja hyvinvointi eivät ole kuvanneet ryhmää viimeaikoina

30.Lasten jako pienryhmiin tapahtuu pedagogisin perustein, ei lasten itsensä toimesta

46.Lapset noudattavat sääntöjä ilman aikuisen valvontaa

56.Työ päiväkodissa on tehokasta, suunnitelmallista ja tavoitteellista

Kohdat 8 ja 12 kuvaavat lasten osallisuutta, 14 ja 46 työilmapiiriä ja 30 ja 56 työtapoja.

Ne päiväkodit, joissa lasten ei havaittu rikkovan sääntöjä, ilmoittivat että lapset osallistuvat paljon toiminnan suunnitteluun ja teemojen kehittelyyn (taulukot 10 ja 11). 52,4% ilmoitti, että lapset osallistuvat ainakin vähän teemojen kehittelyyn ja 74,9% ilmoitti että lapset osallistuvat myös toiminnan suunnittelun ja kehittämiseen jollakin tasolla. Kaikista päiväkodeista 42%:ssa lapset osallistuvat teemojen kehittelyyn ja 31,6%:ssa toiminnan suunnitteluun. Päiväkodeissa, joissa lapset olivat rikkoneet sääntöjä 10 kertaa tai enemmän havainnointiaikana, vain 28%:ssa lapset osallistuivat teemojen kehittämiseen ja 5,1%:ssa toiminnan suunnitteluun. Huomionarvoista on myös, että näissä päiväkodeissa väittämään 12 ei tullut yhtään sopii aika hyvin tai sopii todella hyvin -vastausta.

Taulukko 10. Projekteja ja teemoja kehitellään usein yhdessä lasten kanssa

	Ei havaintoja	Kaikki päiväkodit	Yli 10 havaintoa
Ei kuvaa ollenkaan	5,50%	4,90%	11,50%
Kuvaa huonosti	42,10%	53,10%	60,50%
Kuvaa jotenkuten	41,80%	26,80%	23,10%
Kuvaa aika hyvin	10,60%	12,50%	4,90%
Kuvaa oikein hyvin	0,00%	2,80%	0,00%

Taulukko 11. Lapset osallistuvat paljon toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen

	Ei havaintoja	Kaikki päiväkodit	Yli 10 havaintoa
Ei kuvaa ollenkaan	4,90%	8,50%	16,30%
Kuvaa huonosti	17,30%	59,90%	78,50%
Kuvaa jotenkuten	52,20%	24,10%	5,20%
Kuvaa aika hyvin	9,40%	5,70%	0,00%
Kuvaa oikein hyvin	4,80%	1,90%	0,00%

Työilmapiiriä käsittelevät kysymykset antoivat myös mielenkiintoisia vastauksia (taulukot 12 ja 13). Päiväkodeissa, joissa ei havainnoitu sääntöjen rikkomista, 100% ilmoitti että väittämä 14, eli ilon ja huumorin puuttuminen, ei vastaa lainkaan tai vastaa

huonosti päiväkodin tunnelmaa. Kaikista päiväkodeista 86,1% oli sitä mieltä, että väittämä 14 kuvaa vähintäänkin huonosti päiväkoteja ja kolmannesta ryhmästä tätä mieltä oli 78,6%. Tässä ryhmässä myös kuvaa aika hyvin -vastauksia tuli huomattavasti muita enemmän, eli 11,4%, kun kaikista päiväkodeista näin koki 6,3%. Vastaukset näyttävät selkeästi, että niissä ryhmissä, joissa ei havaittu kiellettyä toimintaa, myös aikuiset kokivat ilmapiirin yksiselitteisesti paremmaksi, kun taas vertailuryhmissä väittämän vastaukset hajosivat paljon enemmän.

Taulukko 12. Jostain syystä ilo, huumori ja hyvinvointi eivät ole kuvanneet ryhmää viimeaikoina

	Ei havaintoja	Kaikki päiväkodit	Yli 10 havaintoa
Ei kuvaa ollenkaan	49,40%	49,90%	37,90%
Kuvaa huonosti	50,60%	36,20%	40,70%
Kuvaa jotenkuten	0,00%	7,60%	10,00%
Kuvaa aika hyvin	0,00%	6,30%	11,40%
Kuvaa oikein hyvin	0,00%	0,00%	0,00%

Toinen työilmapiiriä koskeva väittämä, jota tarkastelin, oli ”lapset noudattavat sääntöjä ilman aikuisen valvontaa”. Kaikista päiväkodeista 74% vastasi että väittämä pitää ainakin jotenkuten paikkansa. Ryhmistä, jossa on paljon havaintoja kielletystä toiminnasta, näin ajatteli 69,1%. Toisaalta samassa ryhmässä oli myös eniten niitä, jotka kokivat, ettei väite pidä lainkaan paikkaansa. Ryhmässä, jossa ei ollut havaintoja kielletystä toiminnasta, vain 10,9% oli sitä mieltä, että väittämä kuvaisi edes aika hyvin lasten toimintaa. Tulos on mielenkiintoinen ja herättää miettimään, mistä se voi johtua. Tarkoittaako se, että niissä ryhmissä, joissa ei havaittu kiellettyä toimintaa, aikuiset ovat paremmin selvillä lasten tekemisistä ja toimista ja mahdollisesti myös käyttävät itse enemmän aikaa lasten havainnoimiseen.

Taulukko 13. Lapset noudattavat sääntöjä ilman aikuisen valvontaa

	Ei havaintoja	Kaikki päiväkodit	Yli 10 havaintoa
Ei kuvaa ollenkaan	0,00%	9,30%	14,40%
Kuvaa huonosti	44,40%	17,20%	16,50%
Kuvaa jotenkuten	44,70%	38,50%	41,10%
Kuvaa aika hyvin	10,90%	30,50%	16,20%
Kuvaa oikein hyvin	0,00%	4,50%	11,80%

Työtapa kuvaavien kysymysten tarkastelu antoi saman suuntaisia tuloksia kuin edelliset kysymykset (taulukot 14 ja 15). Päiväkodeista, joissa ei rikottu sääntöjä, yli puolet (61,8%) ilmoitti että väittämä 30, lasten jako pienryhmiin tapahtuu pedagogisin perustein, ei lasten itsensä toimesta, pitää huonosti paikkansa tai ei pidä ollenkaan paikkaansa. Kahdessa muussa ryhmässä tulos oli päinvastainen, eli yli puolet ilmoitti väittämän pitävän ainakin jokseenkin paikkansa. Kaikissa päiväkodeissa väittämän vähintään jokseenkin paikkansa pitäväksi totesi 77,5% ja päiväkodeissa, joissa havainnoitiin paljon sääntöjen rikkomista, näin totesi 91,2%. Niissä päiväkodeissa, joissa havainnoitiin paljon sääntöjen rikkomista, lasten mahdollisuus vaikuttaa pienryhmäjakoisiin oli huomattavasti pienempi kuin niissä päiväkodeissa, joissa ei havainnoitu sääntöjen rikkomista.

Taulukko 14. Lasten jako pienryhmiin tapahtuu pedagogisin perustein, ei lasten itsensä toimesta

	Ei havaintoja	Kaikki päiväkodit	Yli 10 havaintoa
Ei kuvaa ollenkaan	5,90%	4,40%	0,00%
Kuvaa huonosti	55,90%	18,10%	8,80%
Kuvaa jotenkuten	8,10%	33,80%	38,30%
Kuvaa aika hyvin	24,20%	28,70%	25,40%
Kuvaa oikein hyvin	5,90%	15,00%	27,50%

Viimeisen väittämän, eli 56. työ päiväkodissa on tehokasta, suunnitelmallista ja tavoitteellista, vähintään aika hyvin paikkansa pitäväksi totesi 34,1% niistä päiväkodeista, joissa ei havainnoitu sääntöjen rikkomista. Kaikissa päiväkodeissa väittämää kuvaavana piti 66% ja viimeisessä ryhmässä 71,8%. Niistä päiväkodeista, joissa tapahtui paljon sääntörikkomuksia, yksikään ei ilmoittanut, että väittämä kuvaisi heitä huonosti. Missään aineistoryhmässä ei ilmoitettu että väittämä ei kuvaisi lainkaan päiväkodin työtapaa. Työtapojen osalta voidaan todeta tulosten perusteella, että niissä päiväkodeissa, joissa ei ollut lainkaan sääntörikkomuksia, työ on ehkä vähemmän strukturoitua ja joustavampaa kuin toisissa päiväkodeissa. Sekä taulukon 14 että 15 perusteella voidaan todeta, että työtavat ovat jokseenkin aikuisjohtoisemmat erityisesti niissä päiväkodeissa, joissa havaittiin paljon sääntörikkomuksia.

Taulukko 15. Työ päiväkodissa on tehokasta, suunnitelmallista ja tavoitteellista

	Ei havaintoja	Kaikki päiväkodit	Yli 10 havaintoa
Ei kuvaa ollenkaan	0,00%	0,00%	0,00%
Kuvaa huonosti	21,00%	5,80%	0,00%
Kuvaa jotenkuten	44,90%	28,20%	29,20%
Kuvaa aika hyvin	23,50%	38,50%	32,20%
Kuvaa oikein hyvin	10,60%	27,50%	38,60%

Yllä käsitellyistä työympäristön arvioinneista merkittävin ero muodostuu mielestäni lasten osallistumisen mahdollisuuksista eri päiväkotien kesken. Päiväkodeissa, joissa ei havainnoitu sääntöjen rikkomista, lapset otetaan selkeästi enemmän mukaan kaikilla toiminnan tasoilla. Mielestäni myös viimeisen kysymyksen, eli työn suunnitelmallisuuden, vastaukset tukevat tätä, sillä lasten mukaan ottaminen vaikuttaa paljon työtapoihin ja vähentää varmasti aikuisten tekemiä tarkkoja suunnitelmia ja aikatauluja.

Koska väittämä 56 toi selkeitä eroja päiväkotien välille päätin laajentaa tutkimustani vielä hieman ja vertailin seuraavaksi vielä kolmea muuta työtapoihin ja -ilmapiiriin liittyvää väittämää. Nämä olivat 54. työ on luonnollista, jatkuvaa ja harmonista, 55. työ on sirpaloitunutta, kontrolloimatonta ja kaoottista sekä 57. työ on kokeellista, luovaa ja täynnä mahdollisuuksia. Väittämissä 54 ja 55 ei ollut paljon eroja vastausten kesken,

mutta kysymykseen 57 tuli yllättäen huomattavan isot erot (taulukko 16). Päiväkodeista, joissa ei ollut sääntöjen rikkomista, vain 56,5% ilmoitti että luovuus ja kokeellisuus kuvaa edes jokseenkin heidän työtään. Kaikista päiväkodeista näin ilmoitti 88,2% ja niistä päiväkodeista, joissa havainnointiin paljon sääntöjen rikkomista, peräti 95,1% ilmoitti että väittämä sopii heidän työtapoihinsa. Koska nämä päiväkodit kokivat työnsä myös hyvin suunnitelmalliseksi, tulee itselleni tuloksista sellainen vaikutelma, että päiväkodeissa joissa sääntörikkomuksia oli havainnointu paljon, aikuiset päästävät suunnitelmissa oman luovuutensa valloilleen ja tekevät tarkkoja hienoja suunnitelmia, mutta lasten mielipide jää siinä sivussa huomioimatta.

Taulukko 16. Työ on kokeellista, luovaa ja täynnä mahdollisuuksia

	Ei havaintoja	Kaikki päiväkodit	Yli 10 havaintoa
Ei kuvaa ollenkaan	21,00%	2,00%	0,00%
Kuvaa huonosti	22,50%	9,80%	4,90%
Kuvaa jotenkuten	35,10%	37,60%	47,80%
Kuvaa aika hyvin	15,90%	27,90%	14,80%
Kuvaa oikein hyvin	5,50%	22,70%	32,50%

7.4 Ketkä rikkovat sääntöjä?

Päiväkodeissa, joissa oli havainnointu sääntöjen rikkomista, ei ollut erityisen paljon maahanmuuttajataustaisia tai erityistä tukea tarvitsevia lapsia verrattuna kaikkiin päiväkoteihin. Eniten sääntöjä rikkoivat 5-6-vuotiaat pojat. 70% havaitusta sääntörikkomuksista oli poikien tekemiä ja 48% 5-6-vuotiaiden tekemiä ikäjakautaman ollessa 1-7vuotta. Suurimmalla osalla sääntöjä rikkoneista oli ainakin yksi sisarus. 45,6% niistä, jotka rikkoivat sääntöjä, oli perheen nuorin lapsi ja 36,9% perheen vanhin lapsi. Lasten määrällä päiväkotiryhmässä tai päiväkodin koolla ei ollut merkitystä kielletyn toiminnan määrään.

Päiväkodin aikuisten kuvauksia ryhmien lapsista tarkastelin käyttämällä taulukkoa, jossa ryhmät on jaettu kolmeen luokkaan sen mukaan, kuinka paljon niissä on keskimäärin ei-sallittua toimintaa (taulukossa kielletty toiminta). Tämän jälkeen taulukoin lapsia koskevat kuvaukset näiden luokkien kanssa (taulukko 17).

Taulukko 17. Lasten arvioiden ryhmäkohtaisten keskiarvojen vertailu

	Ei hav. kiell.toim.	0,0001-2,7 % kiell. toim.	Yli 2,7 % kiell.toim.
	(A)*	(B)*	(C)*
Sopeutuu helposti uusissa tilanteissa ja muiden lasten kanssa	C		
Osallistuu innokkaasti ja on aloitteellinen			
On luottavainen ja hänellä on hyvä itsetunto päivähoitossa			
Tarvitsee runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivissa taidoissa			A
Tunnistaa omat tunteensa ja osaa käsitellä niitä	C		
On itsenäinen ja itseohjautuva			
Tunnistaa muiden tunteet ja vuorovaikutus on toista huomioivaa	C		
On luova mielikuvitusleikeissä			
Omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä	C		
Toimii tilanteen mukaan uusissa haastavissa tilanteissa	C		
Tarvitsee tukea kielellisissä taidoissa			
Lapsen keskittymiskyky on hyvä	C	C	
Vetäytyy helposti, kontaktit muihin lapsiin ovat usein heikkoja			
Lapsella on tahdonvoimaa ja hän käyttää vaikutusvaltaansa muihin lapsiin			A

* Kirjain kuvaa luokkaa johon verrattuna keskiarvojen ero on tilastollisesti merkitsevästi suurempi.

Keskiarvoja vertaamalla huomataan, että niissä päiväkodeissa, joissa sääntöjä rikotaan eniten, suhteessa useamman lapsen mainitaan olevan dominoiva ja tarvitsevan tukea oppimisessa. Niissä päiväkodeissa, joissa ei havainnoitu yhtään sääntörikkomuksia, lapsia kuvataan muita useammin joustaviksi, sopeutuviksi ja hyvät sosiaaliset taidot

omaaviksi.

Taulukon 18 avulla tutkin edellisen taulukon viimeistä kohtaa tarkemmin vain sääntöjä rikkoneiden lasten kannalta katsomalla vastausten määrällistä jakautumista.

Taulukko 18. Lapsella on tahdonvoimaa ja hän käyttää vaikutusvaltaansa muihin lapsiin

	Frekvenssi	Prosentti
Ei kuvaa lasta lainkaan	20	5,0
Kuvaa huonosti	37	9,3
Kuvaa jonkin verran	87	21,4
Kuvaa melko hyvin	107	26,9
Kuvaa erittäin hyvin	137	34,4
Yhteensä	388	97,5
Puuttuu	10	2,5
Yhteensä	398	100

82,7% lapsista, jotka rikkoivat sääntöjä, arvioitiin ainakin jonkin verran dominoiviksi toisia lapsia kohtaan. Määrällisesti eniten mainintoja ovat selkeästi saaneet kohdat kuvaa melko hyvin ja kuvaa erittäin hyvin.

Nähdäkseni, olisiko lasten erilaisilla toimintatavoilla vaikutusta siihen, paljonko he rikkoivat sääntöjä tai joutuvat ristiriitatilanteisiin aikuisten kanssa, tutkin lasten haastatteluvastauksia. Aineistossa lasten vastaukset on jaoteltu valmiiksi Reunamon (2007, 367) mallin mukaisesti mukautuviin, osallistuviin, dominoiviin ja vetäytyviin. Ne vastaukset, joita ei ole voitu luokitella mihinkään näistä neljästä ryhmästä, on luokiteltu epätietoisiksi. Haastatteluaineiston vertailussa havaitsin, että lapset vastasivat samalla tavalla riippumatta siitä, rikkoivatko he sääntöjä usein vai eivät. Vaikka tuloksissa ei ollut suurta eroa, mielenkiintoista oli se, että niissä päiväkodeissa, joissa ei rikottu sääntöjä havainnointiaikana, lapset antoivat vähän enemmän dominoivia ja vetäytyviä vastauksia kuin kaikissa päiväkodeissa tai niissä, joissa oli eniten sääntörikkomuksia. Mukautuvia ja osallistuvia vastauksia taas oli hieman vähemmän. Kaikissa kolmessa ryhmässä osallistuvia vastauksia annettiin kuitenkin eniten. Kaikkien lasten vastauksista osallistuvia oli 34,2%, paljon sääntöjä rikkovissa päiväkodeissa 33% lasten vastauksista oli osallistuvia ja niissä päiväkodeissa, joissa ei ollut sääntöjen

rikkomista osallistuvia vastauksia tuli 28,7%. Tulos oli minulle hieman yllätys, sillä etukäteen ajattelin että paljon sääntöjä rikkovien lasten vastauksissa korostuisi dominoiva tapa toimia. Alla olevassa taulukossa 19 näkyy, paljonko minkäkin tyyppisiä vastauksia lapset ovat antaneet riippuen päiväkotien jaottelusta. Vastausten määrässä on niin vähän eroa, ettei voida sanoa lasten toimintatavan vaikuttavan päiväkodissa tapahtuvien sääntörikkomusten määrään.

Taulukko 19. Lasten haastatteluvastaukset jaettuina kolmeen ryhmään sääntörikkomusten määrän mukaan.

	Ei havaintoja	Kaikki päiväkodit	Yli 10 havaintoa
Osallistuvat	28,70%	34,20%	33,00%
Mukautuvat	26,40%	28,20%	28,10%
Dominoivat	14,30%	12,30%	13,00%
Vetäytyvät	15,20%	11,20%	11,10%
Epätietoiset	15,40%	14,10%	14,80%

8. Yhteenveto

Tarkastelin lopuksi regressioanalyysin avulla, vaikuttaisiko joku havaituista ei-sallittua toimintaa lisäävistä tekijöistä erityisen paljon kielletyn toiminnan määrään. Regressioanalyysillä voidaan tarkastella useamman toisistaan riippumattoman muuttujan yhteyttä yhteen valittuun muuttujaan. Analyysi näyttää, kuinka merkitseviä riippumattomat muuttujat ovat valitun muuttujan kannalta. (Robson 2002, 431.) Yksikään tekijä ei näissä analyyseissä kuitenkaan noussut erityisen suureksi ei-sallittua toimintaa selittäväksi tekijäksi.

Tulosten mukaan aikuisten ja lasten välillä esiintyy paljon ristiriitatilanteita sellaisissa päiväkotiryhmissä, joiden kasvatustavat ovat hyvin aikuisjohtoisia. Erityisesti näitä ristiriitoja tuli vastaan tilanteissa, joiden kulkuun lapset eivät voi vaikuttaa tai jotka he kokevat aikuisen määräämiksi. Tutkimukseni teoriaosassa viittasin Helena Rasku-Puttosen teokseen (2006), jossa puhuttiin mm. siitä, kuinka lasten mukaan ottaminen sääntöjen laatimiseen lisää yhteisöllisyyttä ja varmasti näin vähentää ristiriitatilanteita. Lapsille on tärkeää antaa myös tunne siitä, että he saavat olla mukana itseään koskevissa päätöksissä. Omakohtainen kokemukseni lasten mukaan ottamisesta keskusteluun on se, että lopulta lapset päättävät itse suhteellisen samanlaisista säännöistä kuin mitä aikuiset olisivat määränneet, mutta lasten kuuleminen auttaa aikuisia hahmottamaan, mistä esimerkiksi rauhattomuus pukeutumistilanteissa saattaa johtua. Näitä aikuisten määrittämiä tilanteita olisikin hyvä tarkastella lapsen näkökulmasta ja miettiä, miksi esimerkiksi vaaditaan, ettei ruokailussa huudella toisiin pöytiin. Kun aikuiset ovat selkiyttäneet itselleen, mitkä säännöistä ovat todella tarpeen, voidaan niistä keskustella lasten kanssa, kysyä heidän näkemystään ja kertoa, miksi tällaisia sääntöjä on tietyissä tilanteissa. Lasten sitouttaminen kulloiseenkin tilanteeseen ja yhteisten tavoitteiden selkiyttäminen vähentää kielletyn toiminnan määrää ja aikuisten tarvetta puuttua tilanteeseen kielloin.

Toinen aikuisjohtoisia tilanteita leimaava piirre, erityisesti perushoidossa, ruokailussa ja toimintatuokioilla, jotka eivät ole liikuntaa, on lasten liikkumisen rajoittaminen. Aineistoni tuloksissa huomattiin, että kiellettyyn toimintaan liittyi korkea fyysinen aktiivisuus. Tämä liittyy luultavasti lasten itsesäätelykyvyn kehittymiseen. Toisin sanoen lapset, joilla on vaikeuksia hillitä omaa liikkumistaan, tulevat luultavasti

useammin tehneeksi jotain kiellettyä näissä tilanteissa. Lasten fyysisen energisyyden tarpeeton rajoittaminen tulisi ottaa myös tarkasteluun mietittäessä päiväkotien toimintaa ja päivän kulkua. Esimerkiksi esiopetusikäisillä lapsilla ohjatut toimintatuokit saattavat sisältää paljonkin koulumaista omalla paikalla istumista, mikä ei ole luonteva oppimistapa läheskään kaikille esiopetusikäisille. Opetusmenetelmien vertailu niiden päiväkotien välillä, joissa oli paljon havaintoja kielletystä toiminnasta ja joissa ei ollut yhtään havaintoja, voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde, jotta selviäisi tarkemmin, eroavatko opetusmenetelmät näissä päiväkodeissa jotenkin toisistaan. Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 143-145) väitöskirjassa Arki lasten kokemana lapset kertovat kokevansa päiväkodissa yhtenä epämiellyttävimpänä asiana liikkumisen rajoittamisen. Väitöskirjaan tehdyt haastattelut siis tukevat omassa tutkimusaineistossani esiin tulevaa huomiota siitä, että fyysisen aktiivisuuden rajoittaminen lisää lasten tyytymättömyyttä ja sitä kautta konfliktitilanteita.

Pitää kuitenkin muistaa, ettei sääntökeskustelussa kannata mennä liian pitkälle, kuten Kallialan (2008, 18) kirjassaan kertoma esimerkki Tanskasta kertoo. Kun säännöt otetaan pois, lasten keskinäiset konfliktitilanteet lisääntyvät. Tässä voisi olla myös yksi selitys sille, miksi niissä päiväkodeissa, joissa lapset otettiin mukaan toiminnan suunnitteluun, on tulosteni mukaan vähemmän sääntöjen rikkomista. Koska aineistossa suurin osa ristiriitatilanteista tapahtui tilanteissa, jotka ovat tiukasti aikuisen valvomina, päiväkodeissa joissa lapset ovat mukana toiminnan suunnittelussa ei tällaisissa tilanteissa varmastikaan synny niin paljon konflikteja. Toisaalta voi olla, että kaikkia lasten keskinäisiä konfliktitilanteita, kuten leikkien häiritsemistä, lelun viemistä, ja muuta vastaavaa toimintaa ei ole osattu havainnoida. Voidaan myös miettiä, mitä näissä päiväkodeissa käytännössä tarkoittaa se, että lapset osallistuvat suunnitteluun. Ainakin omatoimista aikaa näissä päiväkodeissa oli enemmän, samoin ulkoilua. Selvittämättä jäi vielä, miten näiden eri ryhmiin ryhmittelemieni päiväkotien toimintatuokit eroavat toisistaan. Olisi mielenkiintoista nähdä, miten toiminnan ohjaus mahdollisesti vaikuttaa lasten ja aikuisten välisten ristiriitatilanteiden syntyyn.

Huttunen (1989) totesi jo suhteellisen kauan aikaa sitten tehdyssä tutkimuksessaan, että päiväkodin henkilökunta arvioi silloisen päivähoidon sopivan parhaiten yli 5-vuotiaille tytöille. Vaikka tästä on toivottavasti menty eteenpäin, yksi huomionarvoisin asia tutkimuksessani on mielestäni se, että eniten kiellettyä toimintaa tekevät 5-6-vuotiaat

pojat. Tämä herättää kysymyksen, millainen ympäristö päiväkotiki on tämän ikäisille pojille. Onko vieläkin niin, että päiväkotien toimintaympäristö ja ohjelma soveltuu parhaiten yli 5-vuotiaille tytöille? Aineistoni valossa näyttäisi siis siltä, että 5-6-vuotiaille pojille tällainen ylhäältä päin ohjattu päiväohjelma voi olla haasteellinen. Ristiriitoja aikuisen ja lapsen välillä syntyy, kun lapsi vastustaa aikuisen laatimaa kaavaa. Päiväkotien kasvatuskulttuureita ajatellen ei ole kovin imartelevaa, että yksi lapsiryhmä nousee selkeästi yli muiden konfliktitilanteiden määrässä.

Millainen vaikutus esimerkiksi henkilökunnan sukupuolijakaumalla mahdollisesti on poikien käytökseen? Tutkimustulos vahvistaa perinteistä stereotypiaa siitä, kuinka meillä on vilttejä ja aktiivisia poikia ja kilttejä ja rauhallisia tyttöjä. Miksi näin on ja mitä olisi tehtävissä tilanteen muuttamiseksi? Aiheesta saisi yksinään oman uuden jatkotutkimuksen. Jostain syystä pojat joutuivat myös Lundánin (2009, 148) tutkimuksessa huomattavasti useammin konfliktitilanteisiin aikuisten kanssa kuin tytöt. Hän kuitenkin rajaa sukupuolikysymykset tutkimuksensa ulkopuolelle, joten vastausta siihen, miksi näin on, ei tutkimuksesta löydy. Lundán myös kuvaa tyttöjen leikkejä lähtökohtaisesti rauhallisemmiksi kuin poikien, jotka tarvitsivat useammin aikuista selvittämään erilaisia ristiriititilanteita (mt. 2009, 94). Tämä voi osaltaan liittyä myös päiväkodin sääntöihin ja fyysisen aktiivisuuden rajoittamiseen, jonka negatiiviset vaikutukset näkyivät myös omassa aineistossani.

Päiväkotiryhmissä toimintatavat tulisi sopeuttaa aina kulloisellekin lapsiryhmälle sopivaksi, ei niin että lasten tulee sopeutua aina samoihin sääntöihin, jotka ovat olleet voimassa vuosia tai pahimmillaan vuosikymmeniä. Sääntöjen mukauttaminen ja muuttaminen voi olla aikuisillekin raskasta ja sekoittavaa, joten voi olla ettei kaikissa päiväkodeissa ole jaksettu suunnata voimavaroja tämän asian miettimiseen. Mielestäni päivittäisen toiminnan saaminen kaikille mielekkääksi on kuitenkin tärkeämpää kuin yhdenkään varhaiskasvatussuunnitelman täyttäminen. Lasten hyvinvoinnin lisäksi asia vaikuttaa myös aikuisten työhyvinvointiin ja viihtyvyyteen, kuten huomasin tutkiessani päiväkodin ilmapiiriä koskevia kysymyksiä.

Yllättäen ei-sallittua toimintaa oli aineistossa huomattavasti vähemmän, kuin Pekin ja Tammisen (2002) tekemässä tutkimuksessa. Heidän mukaansa vapaa leikki ja ruokailu aiheuttivat paljon ongelmatilanteita, mutta oma aineistoni ei täysin tukenut tätä. Sen

sijaan aineistot ovat yhteneväisiä siinä, että ulkoilussa kiellettyä toimintaa ei juurikaan esiinny. Vapaan leikin jääminen niin vähälle omissa tuloksissani voi johtua useasta eri syystä. Yksi syy voi olla esimerkiksi se, että havainnoitsijat eivät osanneet havainnoida vapaan leikin aikana tapahtunutta kiellettyä toimintaa, jos esimerkiksi ryhmän aikuiset eivät ole puuttuneet siihen. Toisaalta myös ryhmän työntekijöiden on välillä vaikea havaita esimerkiksi kiusaamistilanteita vapaan leikin aikana, joten on toisaalta ymmärrettävää, ettei niistä eksynyt havainnointiaineistoonkaan.

Se, että kasvattajat arvioivat sääntöjä rikkovat lapset dominoiviksi toisia kohtaan, ei sinänsä ole yllättävää, sillä harvoin mukautuvat tai vetäytyvät lapset aiheuttavat päiväkodissa ongelmatilanteita. Lasten arvioinnissa pitäisi kuitenkin muistaa, että oma mielipide lapsesta saattaa vaikuttaa arvioon. Jos lapsi aiheuttaa paljon konfliktitilanteita päiväkodissa hänet leimataan helposti vaikeaksi tapaukseksi tai pahimmillaan erityislapseksi, vaikka osa konflikteista saattaa johtua esimerkiksi juurikin siitä, ettei lasten ajatuksia ole kuunneltu tai heidän erojaan huomioitu toimintaa suunniteltaessa. Olenkin hyvin tyytyväinen, ettei aikuisten lapsiarvioinneista löytynyt paljon yhteneväisyyttä konfliktitilanteita aiheuttavien lasten kesken. Etukäteen ajattelin, että näitä lapsia voisi yhdistää aikuisten arvioinneissa esimerkiksi huonot sosiaaliset taidot ja keskittymättömyys. On kuitenkin mielenkiintoista että niissä päiväkodeissa, joissa ei esiintynyt konflikteja havainnointiaikana, lapset kuvattiin erityisen hyvät sosiaaliset taidot omaaviksi. Voisi olettaa kysymyksen olevan siitä, että lasten tuntiessa saavansa osallistua ja vaikuttaa ryhmänsä asioihin, muodostuu suurempi yhteisöllisyys ja parempi henki kaikkien kesken.

Arviot lasten sosiaalisesta kyvykkyydestä voivat myös heijastella ryhmän aikuisten kykenemättömyyttä muokata omia vuorovaikutuksellisia positioitaan tai tulkita lasten positioita Lundánin tutkimuksessa todettuun tapaan (2009, 97-98, 105-111). Lundán löysikin omista tuloksistaan tietyn kaavan, miten aikuisen ja lapsen välille syntynyt konfliktitilanne yleensä etenee. Tätä vuorovaikutuksen mallia hän kuvaa seuraavasti:

rikkomus → rangaistus → lupaus → arviointi → kiitos ja tunnustus.

Rikkomus merkitsee kaavassa asiaa, jonka seurauksena lapsen ja aikuisen välit kiristyvät. Rangaistus on aikuisen tilanteessa tuottama toiminta. Lupaus on lapsen vastine aikuisen rangaistukselle. Arvioinnissa aikuinen miettii, kykeneekö lapsi lunastamaan lupauksensa ja viimeisessä vaiheessa tilanne sovitaan ja lasta kiitetään ymmärryksestä. (Lundán 2009, 94-95.) Tämä tyypillinen kaava johtaa vuorovaikutuksellisesti yksipuoliseen kierteseen, eikä dialogisuutta pääse syntymään. Jos konfliktitilanteet aikuisen ja lapsen välillä seuraavat aina samaa kaavaa, ei myöskään lapsen käytöksessä voida olettaa tapahtuvan muutoksia.

Vaikka tutkimusaineistosta ei noussut esiin yhtä selkeää tekijää, joka vaikuttaisi konfliktitilanteiden määrään, kokonaiskuvaksi jää se, että lasten mukaan ottaminen ja sitouttaminen toimintaan ovat ne keinot, joilla parannetaan yhteisöllisyyttä, yhteistyötä ja ilmapiiriä. Päiväkodeissa tulisikin herätellä keskustelua lasten ja aikuisten vuorovaikutuksesta ja erityisesti sen laadusta. Laadukas vuorovaikutus on kummankin osapuolen huomioivaa yhteispeliä ja lasten ajatusten ja maailman kunnioittamista ja ymmärtämistä. Aikuisen ymmärryksen lasten maailmasta kasvaessa kasvaa myös lasten ymmärrys yhteistyöstä ja toisten kunnioittamisesta. Kalliala (2008, 258-262) toteaa tutkimuksessaan, että aikuiset näyttävät pelkäävän läheisten suhteiden luomista lapsiin päiväkodissa. Hän arvelee, että tämä voi johtua mm. aikuisen roolin epämääräisestä määrittelystä päivähoidossa ja kulttuurisista kasvatustekijöistä. Vähenevätkö lasten ja aikuisten väliset ristiriitatilanteet päiväkodeissa ilman että tingitään aikuisjohtoisuudesta, jos aikuisilla on enemmän sensitiivisyyttä ja herkkyyttä heittäytyä lapsen maailmaan?

Lundanin (2009, 127-133) väitöskirjatutkimuksessa todetaan, että aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on monen tekijän summa. Aikuisten kasvattajaidentiteetin lisäksi siihen vaikuttaa tilanne ja aikuisen kyky vaihdella hienovaraisesti vuorovaikutustyyliään luoden näin lapselle malleja ja mahdollisuuksia tuoda esiin omia tulkintojaan. Myös kasvatusvuorovaikutus siis vaikuttaa paljon siihen, kuinka syntyviä konfliktitilanteita hoidetaan. Vuorovaikutukseen vaikuttaa taas puolestaan jokaisen henkilökohtainen näkemys itsestään kasvattajana ja työyhteisön vuorovaikutustavat. Myös nämä jokaisen henkilökohtaiset ominaisuudet tulisi huomioida mietittäessä ryhmien toimintaa.

Oman tutkimukseni tuloksissa voidaan nähdä samansuuntaisuutta esimerkiksi Riihelän (2000) ja Pekin ja Tammisen (2002) lasten ja aikuisten vuorovaikutusta käsittelevien tutkimusten kanssa. Lasten osallisuus päiväkodeissa on vieläkin hankala aihe päiväkotien henkilökunnalle, eikä lasten ottaminen mukaan toiminnan suunnitteluun ole kovin yleistä, vaikka lasten mielipiteiden huomioimisesta ja lapsilähtöisyydestä on mielestäni puhuttu jokseenkin paljon ainakin 2000-luvun alusta asti.

9. Arviointi ja luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on ensiarvoisen tärkeää arvioida tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistä luotettavuutta, eli jos tutkimus toistetaan, saadaanko sama tulos kuin ensimmäisellä kerralla. Validiteetti tarkastelee sitä, mittaako käytetty mittari (kyselylomake tai muu) todella sitä, mitä sen sanotaan mittaavan. (Lodigo, Spaulding & Voegtle 2006, 87-89.)

Tarkkojen mittareiden ansioista tutkimus on helposti toistettavissa, mikä lisää tutkimuksen reliabiliteettia. Validiteetin kannalta tärkeitä tarkasteltavia aiheita ovat mittarin tulkinnanvaraisuus, kontekstin, jossa mittaria on käytetty, tiedostaminen ja vaihtoehtoisten selitysmallien tarkastelu. Tärkeää olisi katsoa dataa taulukoiden ohi ja ymmärtää, mistä tulokset tulevat, taulukoiden mekaanisen tulkinnan sijaan. (Seltzer & Rose 2006, 489-491.)

Omassa tutkimuksessani erityisesti havainnoinnissa käytetty mittari saattaa sisältää erilaisista havaintojen tulkinnoista johtuvia virheitä. Huolimatta mittarin käytön koulutuksesta, jokainen havainnoitsija on joutunut itse määrittelemään, mitä kielletty toiminta on missäkin tilanteessa. Tämän vuoksi uskon, että ainakin osa havainnoitsijoista on merkinnyt kielletyksi toiminnaksi lähinnä tilanteita, joissa ryhmän aikuinen ojentaa havainnoitavaa lasta tämän toiminnasta. Tämä voi vääristää tuloksia niin, että esimerkiksi vapaassa leikissä tapahtuneet kiusaamistilanteet ovat jääneet merkittömättä kielletyksi toiminnaksi, jos niihin ei ole puututtu. Toiset havainnoitsijat ovat taas merkinneet kielletyksi toiminnaksi kaiken, minkä katsovat omasta mielestään kielletyksi. Tästä voi myös johtua suuret erot havaintojen määrässä ryhmittäin. Havainnoitsijoiden tulkintojen vaikutusta tuloksiin olisi voinut vähentää niin, että kukaan ei olisi havainnoinut useampaan kertaan samaa ryhmää, vaan havainnoitsijat olisivat kiertäneet päiväkodista toiseen.

Myös ryhmän toimintaympäristöä koskevissa arvioinneissa saattaa olla väittämien erilaisista tulkinnoista johtuvia vääristymiä. Siksi toimintaympäristön arviointeja tuleekin käsitellä ryhmän aikuisten mielikuvina omasta ryhmästään, ei niinkään vertailukelpoisina totuuksina ryhmien toiminnasta.

Jokaisen tutkimukseen osallistuneen omat kasvatusarvot luovat sen kontekstin, johon tutkimus nojaa. Esimerkiksi havainnoitsijat ovat tehneet näkemistään tilanteista omat tulkintansa. Useiden havainnoitsijoiden käytössä on siksi omat hyvät ja huonot puolensa. Toisaalta vain yhden havainnoitsijan tekeminä havainnot voivat vinoutua paljonkin tiettyyn suuntaan, riippuen havainnoitsijan tulkinnoista. Useiden havainnoitsijoiden tekemissä havainnoissa on toisaalta ongelmana se, ettei voida olla varmoja, millaisia tulkintoja he ovat tehneet. Siksi toisten keräämän datan käyttöä vaikeuttaa epävarmuus siitä, millaisia tilanteet ovat todella olleet. Omaa arvomaailmaansa voi peilata havainnoiteihinsa ja tunnistaa mahdollisia aineiston vinoutumia, mutta toisten keräämässä aineistossa tämä ei ole mahdollista.

Tutkimuksessani ei suoraan näkynyt kaikkia teoriaosassa käsittelemiäni aiheita. Ne ovatkin enemmän taustoja, joista erilaiset suhtautumis- ja toimintatavat kumpuavat. Koska tutkimusaineistoni on kvantitatiivista, ei se voikaan sisältää kovin tarkkaa tietoa päiväkotien toimintakulttuureista tai syistä toiminnan takana. Esimerkiksi yksittäisten työntekijöiden toimintatapoja ei ollut mahdollista analysoida. Hyvässä kvantitatiivisessa tutkimuksessa on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää huomioida myös konteksti, jotta voi nähdä numeroiden taakse ja pohtia mahdollisia selityksiä saaduille tuloksille (Seltzer & Rose 2006, 480).

Ristiriitatilanteiden syvempää analyysiä varten tutkimukseni aineistoa voisi käyttää pohjana niin, että valikoisi joukosta sekä niitä päiväkoteja, joissa ei havaittu sääntörikkomuksia ja niitä, joissa näitä havaittiin paljon. Valikoiduissa päiväkodeissa voisi haastatella työntekijöitä tarkemmin heidän kasvattajaidentiteetistään sekä toisaalta myös haastatella vanhempia. Olisi mielenkiintoista nähdä, miten paljon vanhempien käsitykset päiväkodista ja toisaalta omat kasvatuskäsitykset mahdollisesti vaikuttavat lasten toimintaan päiväkodissa. Jatkotutkimus voisi käsitellä yleisemminkin päiväkotien erilaisia toimintakulttuureita eikä keskittyä vain ristiriitatilanteiden tarkasteluun. Itse olen tutkimukseni aikana vakuuttunut, ettei ristiriitatilanteiden määrä sinällään kerro mitään päiväkodin toiminnan laadusta.

10. Painetut lähteet

Alderson, P. 2004. Ethics (97-112) Teoksessa *Doing research with children and young people*. Toim. Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. Lontoo: SAGE publications.

Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. *Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.

Brostöm, S., Hännikäinen, M., Berg-de Jong, M., Rubinstein Reich, L. & Thyssen, S. 1995 *The child's perspective – an extended view of what constitutes quality* 34-41 Teoksessa *An exploration of the concept of involvement an an indicator for quality in early childhood care and education*. Toim. Ferre Laevers. Dundee: CIDREE.

Coplan, A.J. & Arbeau, K. A. 2009. Peer interactions and play in early childhood (143-161) Teoksessa *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. Toim. Rubin, K.H., Bukowski, W.M. & Laursen B. New York: Guilford Press.

Eerola-Pennanen, P. 2009. Sörnäisten kansanlastentarhan lapset – Modernin lapsuuden pioneerit. (31-53) Teoksessa *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Toim. Alanen, L. & Karila, K. Tampere: Vastapaino.

Eide, B. J. & Winger, N. From children's point of view: methodological and ethical challenges (71-89) Teoksessa *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Toim. Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. Bristol: The Policy Press.

Fraser, S. 2004. Situating empirical research (15-26) Teoksessa *Doing research with children and young people*. Toim. Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. Lontoo: SAGE publications.

Hay, D.F., Caplan, M. & Nash, A. 2009. The beginnings of peer relations (121-142) Teoksessa *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. Toim. Rubin, K.H., Bukowski, W.M. & Laursen B. New York: Guilford Press.

Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.

Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen. Helsinki: WSOY.

Hännikäinen, M & Rasku-Puttonen, H. 2008. Johdanto: päiväkotiki ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä (11-16) Teoksessa Kasvatusvuorovaikutus. Toim. Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A.R. & Rasku-Puttonen, H. Tampere: Vastapaino

James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. Theorizing Childhood. Cornwall: Polity Press.

Kaipio, K. 2000. Mitä yhteisöllisyys on? (11-12) Teoksessa Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Toim. Haapamäki, J. Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kaipio, K. 2000. Päivähoitoyhteisö kasvatusyhteisönä (94-127) Teoksessa Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Toim. Haapamäki, J. Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kalliala, M. 2008. Kato Mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.

Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkotiki. Helsinki: WSOY.

Karila, K. & Puroila A-M. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. (204-225) Teoksessa Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Toim. Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. Juva: PS-kustannus.

Kemple, K. M. 2004. Let's be friends. Peer competence and social inclusion in early childhood programs. New York: Teachers college press.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana – eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis.

Laevers, F. 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. The Leuven Involvement Scale for Young Children – LISYC. Käsikirja. Suom. Hautamäki, A. Studia Pedagogica 14. Helsinki: Hakapaino 1997.

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

Lodigo, M.G., Spaulding, D.T. & Voegtle K.H. 2006. Methods in educational research. San Francisco: Jossey-Bass.

Lundán, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen – diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Tampere: Tampere University Press.

Moss, P., Clark, A. & Kjørholt, A. T. 2005. Introduction. (1-16) Teoksessa Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services. Toim. Clark, A., Trine Kjørholt, A. & Moss, P. Bristol: The Policy Press.

Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut, nro 33. Vammala: Vammalan kirjapaino oy.

Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. (122-138) Teoksessa Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Toim. Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. Helsinki: WSOY

Reunamo, J. 2007. Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (3), 365-377.

Reunamo, J. (2007) Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Riihelä, M. 2000. Leikkivät tutkijat. Helsinki: Edita.

Robinson, R. & Kellett, M. 2004. Power (81-96) Teoksessa Doing research with children and young people. Toim. Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. Lontoo: SAGE publications.

Robson, C. 2002. Real world research. Second edition. Cornwall: Blackwell Publishing

Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009 Social-emotional competence in early childhood (163-179) Teoksessa Handbook of peer interactions, relationships and groups. Toim. Rubin, K.H., Bukowski, W.M. & Laursen B. New York: Guilford Press.

Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? (207-226) Teoksessa Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Toim. Alanen, L. & Karila, K. Tampere: Vastapaino.

Seltzer, M & Rose, M. 2006. Constructing analyses: the development of thoughtfulness in working with quantitative methods (476-491) Teoksessa The SAGE handbook for research in education. Toim. Conrad, C. F. & Serlin, R. C. London: SAGE.

11. Painamattomat lähteet

Arjen ylistys. Järvenpään varhaiskasvatussuunnitelma. 2006.

http://www.jarvenpaa.fi/liitetiedostot/ editori_materiaali/2799.pdf

Reunamo, J. , Hytönen, J., Nurmilaakso, M., Alijoki A., Cheo, M., Wu, R., Fan, S., Lee, H.C., Shih, Y.H., Lin C-J., Wang L.C., Mou W-Y. & Hsu Y-C. 2009. Research plan: Children`s agentive perception uncovered. Tutkimussuunnitelma.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005.

<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>

Liite 2

Oppimisympäristön arviointi

Arvioi ryhmäsi toimintaa kuvauksien perusteella. Käytä koko asteikkoa.

Päiväkoti/ryhmä _____ Lasten lukumäärä _____

Ryhmän nuorimman lapsen ikä: ____ vuotta Ryhmän vanhimman lapsen ikä ____ vuotta

Toiminnan kuvaus	Ei kuvaa lainkaan	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko tarkoin	Kuvaa erittäin tarkoin
Uskonnollis-filosofinen orientaatio on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Historiallis-uskonnollinen orientaatio on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Luonnontieteellinen orientaatio on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Eettinen orientaatio on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Esteettinen orientaation on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Matemaattinen orientaatio on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Kasvatustoiminta tapahtuu enimmäkseen pienissä ryhmissä ja eriyttäen					
Oppimis- ja toimintaympäristöjä korostetaan ja ne ovat monipuolisia.					
Lasten toimintaa dokumentoidaan ja havainnoidaan runsaasti.					
Ryhmän aikuisilla on ollut jatkuva aika- ja resurssipula.					
Toiminnan suunnittelu liittyy enemmän ryhmän toiminnan suunnitteluun kuin yksityisen lapsen toiminnan suunnitteluun.					
Ryhmän aikuisilla on vähintään kerran viikossa suunnittelu- ja arviointikokous.					
Lapset hoitavat vastuullisesti osansa omista päivittäisistä tehtävistään.					
Erilaisia projekteja ja teemoja kehitellään paljon yhdessä lasten kanssa.					
Lapsilla on runsaasti mahdollisuuksia itseohjautuvaan, omaehtoiseen (autonomiseen) leikkiin.					
Koko lapsiryhmä osallistuu joka päivä yhteiseen ryhmäkokoukseen.					
Olosuhteet, ympäristö ja välineet liikunnallisille aktiviteeteille ovat monipuoliset.					
Lapset osallistuvat runsaasti toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen.					
Ryhmässä on useita maahanmuuttajalapsia tai lapsia erilaisista kulttuuritaustoista.					
Jostakin syystä ilo, huumori ja hyvinvointi eivät ole kuvannut lapsiryhmäämme kovin hyvin viime aikoina.					
Jostakin syystä tunnelmaisuus ei ole kovin rikasta tai sallittua ryhmässämme.					
Lasten ristiriidat prosessoidaan ja tutkitaan yhdessä lasten kanssa.					
Lasten kesken vallitsee vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja toisten huomioon ottaminen.					
Pedagogista johtajuutta ja kasvatuskulttuurin kehittämistä tulisi vahvistaa yksikössämme.					
Henkilöstön vaihtuvuus on pieni.					
Aikaa, lämpöä ja syli on aina tarjolla lapsille silloin kun he niitä					

tarvitsevat.					
Perushoito-, pukemis- ja siirtymistilanteet ovat ryhmässä rauhallisia.					
Musiikki (laulut, soittaminen, esitykset ja kuuntelu) on erittäin tärkeää ryhmässämme.					
Ryhmässä käytetään runsaasti informaatioteknologiaa (tietokoneita, välineitä ja digitaalista media).					
Piha-alue houkuttelee lapsia monipuoliseen toimintaan.					
Toimintaan käytettävät materiaalien määrä, sijoittelu ja käyttö ovat perusteellisesti pohdittuja ja hyviä.					
Teemme paljon retkiä ja hyödynämme lähiympäristöä.					
Lasten leikit kestävät ja kehittyvät usein viikkoja.					
Mahdollisuudet monipuoliseen rakentamisleikkiin ja erilaisilla materiaaleilla leikkimiseen ovat hyvät.					
Ryhmän aikuiset käyttävät paljon aikaa osallistumalla lasten leikkiin.					
Jokaisella leikillä on selkeä oma paikkansa.					
Lasten jako pienryhmiin ja leikkiryhmään tapahtuu aikuisten toimesta ja pedagogisin perustein, ei lasten itsensä tekemänä.					
Ryhmässä on paljon visuaalista ilmaisua (piirtämistä, maalaamista sekä taidetta).					
Ryhmässä on paljon draamaleikkejä (nukketeatteria, esityksiä, näytelmiä).					
Ryhmässä on paljon käsitöitä (askartelua, leivontaa, teknistä työtä).					
Ryhmässä leikitään paljon roolileikkejä.					
Ryhmässä käytetään paljon satuja, tarinoita, loruja ja kirjoja.					
Sisällöllisiä orientaatioita ei käsitellä erikseen kasvatustoiminnassa.					
Sisällölliset orientaatiot nousevat arkipäivän toiminnasta, ei etukäteen valituista sisällöistä tai teemoista.					
Kasvatustoiminta tapahtuu yleisenä vuorovaikutuksena, ei erillisinä oppitukioina.					
Lapset noudattavat sääntöjä ilman aikuisen valvontaa.					
Lapsia kannustetaan ja heidän menestymistään tuetaan runsaasti.					
Lasten luovuus ja itseilmaisuus ovat ryhmän aikuisten mielessä jatkuvasti.					
Lasten itseluottamus ja minäkuva (identiteettiä) on erityisen tärkeä ryhmän kasvatustilanteissa.					
Lasten tunne-elämän tarpeet ovat pääasiana pedagogisissa keskusteluissa.					
Lasten uteliaisuuden ja tutkimisen tukemista mietitään jatkuvasti toimintaa suunniteltaessa.					
Lasten väliset suhteet ovat tärkeimpiä aiheita pedagogisissa keskusteluissamme.					
Puhumme paljon opetussuunnitelmastamme pedagogisissa keskusteluissamme.					
Työ yksikössämme on luontevaa, kestävä ja harmonista.					
Työ yksikössämme on sirpaleista, kontrolloimatonta ja kaoottista.					

Työ yksikössämme on tehokasta, suunnitelmallista ja tavoitteellista.					
Työ yksikössämme on kokeellista, luovaa ja täynnä mahdollisuuksia					

