



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

LAUTAMO SIMO

OPETTAJA OPPIMISEN ILON MAHDOLLISTAJANA – TAPAUSTUTKIMUS
LASTENTARHANOPETTAJAN JA KÄHDEN LAPSEN RAKENNUSPROJEK-
TISTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2015



Kasvatustieteiden tiedekunta

Tiivistelmä opinnäytetyöstä

Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä Lautamo Simo	
Työn nimi Opettaja oppimisen ilon mahdollistajana – Tapaustutkimus lastentarhanopettajan ja kahden lapsen rakennusprojektista			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Joulukuu 2015	Sivumäärä 60+1
Tiivistelmä <p>Tämä tutkielma on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka empiirisenä aineistona toimivat lastentarhanopettajan ja kahden lapsen yhteinen videoitu lelun rakennusprojekti sekä tutkijan tutkimuspäiväkirja. Menetelmällisesti tutkimus perustuu aineistolähtöiseen grounded theory -lähestymistapaan, josta olen mukailnut tutkimukseeni sopivat analyysiprosessin askeleet. Tutkimuksen teorianmuodotuksessa on pyritty puhtaaseen aineistolähtöisyyteen, mutta kuitenkin samalla hyväksyen abduktiivinen tutkimusote, jonka mukaisesti tutkijalla on tiedostettuja tai tiedostamattomia taustaoletuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkielmassa taustaoletuksista muodostuneessa tutkimuksen johtoajatuksessa ei ollut kyse pitkälle hiotusta hypoteesista, vaan varsin epämääräisestä ja intuitiivisesta lastentarhanopettajan ammattitaitoon liittyvästä ajatuksesta.</p> <p>Tutkimustehtävänä oli selvittää opettajan toiminnan merkitystä lapsen oppimisen ilon syntymisessä sekä selvittää lapsen kognitiivisten taitojen kehittymisen tukemista rakennusprojektin avulla. Tutkimus osoitti, että lastentarhanopettajan toiminnalla on suuri merkitys lapsen oppimisen ilon syntymisessä. Tämän tutkimuksen mukaan siihen vaikuttavat hyvän lastentarhanopettajan asiantuntijuuden tietyt osat eli lapsen kasvun ja kehityksen tuntemus, pedagogisuus, oppimisympäristön rakentaminen sekä pedagoginen rakkaus.</p> <p>Tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävin tekijä on tutkijan oma osallistuminen tutkittavaan toimintaan. Grounded theory'n systemaattinen ja huolellisen tarkka luonne minimoi mahdolliset virhetulkinnat. Tutkimuksen teko on siten ollut tutkija-opettajalle reflektiivinen oppimiskokemus.</p>			
Asiasanat: asiantuntijuus, grounded theory, oppiminen, tapaustutkimus, varhaiskasvatus			

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	3
	2.1 Erik H. Eriksonin sosiaalipsykologinen kehitysteoria.	3
	2.2 Bronfenbrennerin ekologinen teoria	6
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	9
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	10
	4.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus	10
	4.2 Abduktiivinen analyysi grounded theory -lähestymistapaa mukailien	12
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	16
	5.1 Aineiston esittely.....	16
	5.2 Analyysin askeleita	18
	5.3 Analyysin päätös – kohti saturaatiota	29
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	33
	6.1 Lapsilähtöinen pedagogiikka	33
	6.2 Lastentarhanopettaja lapsen ajattelun tukijana.....	35
7	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	40
	7.1 Tutkimuksen luotettavuus	40
	7.2 Tutkimuksen eettisyys.....	42
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	44
9	LÄHTEET	50

*Lapsi ei ole puutteellinen tai vaillinainen aikuinen,
vaan omassa kehityksessään täydellinen ja kokonainen ihminen.*

- Risto Vuorinen, emeritusprofessori

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani lähtökohdat olivat alun perin vahvasti yhteydessä kandidaatin tutkielmaani. Kandidaatintyöni, *Leikkivälineen merkitys lapsen kehitykseen - Katsaus leikkivälineen historiaan ja tutkimukseen*, oli leluaiheinen kirjallisuuskatsaus, ja tarkoitukseni oli siihen liittyen tehdä empiirinen osuus pro gradu -tutkielman muodossa. Tavoitteeni oli tutkia leikkivälinettä, lelua, ja sen mahdollista vaikutusta lapsen kehitykseen. Päätin kerätä tutkimusaineistoni videoimalla kahden lapsen ja lastentarhanopettajan rakennusprojektia. Ensimmäinen perehtymiseni aineistoon johti kuitenkin alkuperäisen tutkimussuunnitelman hylkäämiseen, sillä ilmiöt ja teemat, joita aineistosta löytyi, herättivät tutkijan mielenkiintoni. Tutkimuskohteena ollut lelu vaihtui lapsissa rakennusprojektin aikana esiin tulleisiin oivaltamisen ja oppimisen kokemuksiin sekä yleisesti siihen, miten opettaja toimii tehtävässään lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisuuden tukijana.

Lähtökohtanani oli alun perin tehdä aineistolähtöinen tutkimus. Aineistolähtöisen tutkimuksen pääpaino on aineistossa eikä tutkijan ennakkokäsityksissä, hypoteesissa tai teoriassa (Ruoho, 2006, s. 52). Aineisto ikään kuin kertoo itse, mikä on tutkittava ja analysoitava aihe. Toki on syytä muistaa, että puhdas induktiivinen tutkimuslogiikka on monella tapaa ongelmallinen, sillä tutkijasta riippumatta ajatteluamme ohjaavat erilaiset ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä (Sarajarvi & Tuomi, 2009, s. 98). Tämä dilemma ei kuitenkaan estä pyrkimystä objektiivisuuteen. Käsittelen tutkimuksen induktiivisuutta ja objektiivisuutta sekä tutkielmani teoreettista viitekehystä tarkemmin luvussa neljä.

Lastentarhanopettajan tehtävää ja toimintaa ohjaavat valtiovallan säätämät lait ja asetukset (Varhaiskasvatustalaki, 2015/1973) sekä Stakesin (nykyinen THL, terveyden ja hyvinvoinnin laitos) vuonna 2005 teettämä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu). Lait, asetukset ja toimintaa ohjaavat asiakirjat on luotu lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi ja tukemiseksi. Perinteisesti kasvatustehtävän vastuu varhaiskasvatuksessa on nähty eri ammattiryhmien yhteiseksi tehtäväksi, mutta varhaiskasvatustalain uudistaminen lisäsi vastuuta pedagogisen koulutuksen omaavalle lastentarhanopettajalle, sillä nykyinen laki korostaa pedagogiikan tärkeyttä. Tutkimukseni tuo osaltaan lapsilähtöisen pedagogiikan vaatimuksen mukaisen näkökulman esille. Vaikka tutkimuksen tarkoitus johtopäätöksineen ei ole yleistää, antaa se joka tapauksessa viitteitä siitä, että lastentarhanopettajan pedagogisella osaamisella on merkitystä lapsen kehitykseen ja erityisesti oppimiseen. Oppiminen on yksi osa

lapsen hyvinvointia, ja lapsilähtöinen pedagogiikka on omiaan tukemaan lapsen oppimista (vrt. Montie, Claxton & Lockhard, 2007).

Pro gradu -tutkielmani on kvalitatiivinen tapaustutkimus (case study), joka on suurelta osin edennyt analyysin edetessä. Ennen aineiston analyysin aloittamista olin tutustunut valitsemini tutkimusperinteisiin ja siten luonut jo pohjan teoreettisille valinnoille. Suurin osa teoreettisesta viitekehystä on kuitenkin muovautunut analyysin edetessä, niin kuin abduktiivisen päättelyn tutkimusperinteelle on tyypillistä. Abduktiiviseen päättelyyn liittyy vaatimus uuden teorian muodostamisen edellytyksenä olevasta johtoajatuksesta, joka voi joissain tapauksissa olla hyvin pitkälle hiottu hypoteesi tai vastaavasti varsin epämääräinen ja intuitiivinen käsitys jostain tutkimukseen liittyvästä seikasta. Kohdallani oli kyse jälkimmäisestä. Hankin aineistoni yli vuosi ennen kuin aloitin tutkielman kirjoittamisen. Tutkimuspäiväkirjastani käy selville, että kyseinen johtoajatus liittyi lastentarhanopettajan ammattitaitoon. Tarkemmin siihen, miten opettaja toiminnallaan edistää lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisuutta. Tällainen johtoajatus on tietysti hyvin ymmärrettävää varhaiskasvatuksen opiskelijalta ja ammattilaiselta. Joka tapauksessa johtoajatus oli hyvin epäselvä, mutta se kulki sinnikkäästi tutkimuksen teon rinnalla. Analyysin loppuvaiheessa, ja muutamiin aikaisempiin teorioihin törmätessäni, se nousi uudella tavalla esille.

Hankin aineistoni Oulun yliopiston ja Oulun kaupungin Sampolan päiväkodin yhteisestä, erilaisia varhaiskasvatuspalveluita tarjoavasta Lastusta. Lastun toiminnassa yhdistyvät käytännön varhaiskasvatustoiminta, opettajankoulutus sekä tieteellinen tutkimus, joita varten Lastu on varustettu useilla laadukkailla videokameroilla sekä erillisellä havainnointitilalla. Hyödynsin tutkimuksessani Lastun videointimahdollisuutta eli aineistoni on videotallenne. Aineistossa toiminnan kohteena on ystäväni Toni Eskolan yrityksen lapsille suunnatun rakennussarjan auto-prototyyppi ja sen rakentaminen. Käsittelen aineistoa tarkemmin luvussa viisi.

Tutkielmani kannalta lukijan on syytä pitää jatkuvasti mielessä Eriksonin sosiaalipsykologisen kehitysteorian ja Bronfenbrennerin ekologisen teorian tietyt osat, jotka esitän luvussa kaksi. Teoriat eivät itsessään, tutkimuksen alkaessa olleet rajaamassa tutkimustani, mutta ne nousivat esille analyysiprosessissa ja siten päätyivät toimimaan teoreettisina rajauksina.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa esitän tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Kuten kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, viitekehykseni on pitkälti muotoutunut aineiston analyysin prosessissa. Käyn tässä luvussa läpi tutkielmani kannalta kaksi merkittävää teoriaa, jotka nousivat esille analyysiprosessin aikana. Alaluvussa 2.1 johdetaan lukijan Erik H. Eriksonin sosiaalipsykologisen kehitysteorian pariin. Toisessa alaluvussa 2.2 käyn läpi Urie Bronfenbrennerin ekologista teoriaa. Kyseisten teorioiden valossa pohdin myös tutkimukseni tulosten pätevyyttä luvussa 8.

2.1 Erik H. Eriksonin sosiaalipsykologinen kehitysteoria.

Esittelen seuraavaksi kaksi teoriaa, jotka nousivat esiin tutkimukseni analyysiprosessissa. Kyseiset teoriat kytkeytyvät tutkimukseeni erityisesti tutkimustulosten tukemisen muodossa. Esitän ne kuitenkin tässä luvussa, sillä mielestäni ne rajaavat mielekkäästi tutkimukseni viitekehystä.

Erik Homburger Erikson (1902 - 1994) kehitti elämäntyönään Sigmund Freudin psykoanalyttisen teorian pohjalta uuden kehitysteorian (Erikson's stages of psychosocial development). Erikson täydentää Freudin psykoanalyysin perusteita ja painottaa kehitysteoriassaan ihmisen terveen minäkuvan kasvua sekä sen sosiaalipsykologista ulottuvuutta. Freudin kehittämää teoriaa pidetäänkin tänä päivänä jokseenkin vanhentuneena ja yksipuolisena (muun muassa viettiteoria, vrt. Fine, 1990, s. 202, 225–226). Erikson puolestaan pyrkii hahmottamaan lapsen elinvoimaisena, aktiivisena ja luovana subjektina, joka on vuorovaikutuksessa kehitysympäristöönsä. Hän käytännössä loi perustan ihmisen minuuden kehityksen ymmärtämiselle (Erikson, 1980, s. 51–57; Dunderfelt, 2011, s. 232; Ojala, 1989, s. 46).

Eriksonin mukaan ihmisen kehitys on prosessimainen. Erikson selittää kehitysteoriansa perustaa prosessilla, jossa yhdistyvät biologiset, psykologiset ja sosiaaliset tapahtumat. Biologiset tapahtumat eli elinjärjestelmän jäsentynyt kokonaisuus muodostavat fyysisen ruumiin (sooma). Psykkiset tapahtumat organisoituvat yksilön kokemuksista minäsynteesin avulla (psyyyke). Sosiaaliset tapahtumat eli ihmisten vastavuoroinen riippuvuus (eetos) on kolmas tapahtumakokonaisuus. Eriksonin mukaan ihmisen olemassaolo on koko ajan riippuvainen näistä kolmesta tapahtumakokonaisuudesta. (Dunderfelt, 2011, s. 231–

233.) Eriksonin teoria kattaa ihmisen kehityksen varhaislapsuudesta vanhuuteen (elämänkaarinäkökulma). En kuitenkaan kiinnitä tässä yhteydessä huomiota Eriksonin kehitysteoriaan kokonaisuudessaan, vaan kuten tässä yhteydessä on tarkoituksenmukaista, paneudun vain niihin teorian osiin, jotka ovat merkityksellisiä varhaiskasvatuksen ja varhaislapsuuden näkökulmista.

Eriksonin kehitysteoria on siis elinkaarimallinen, mihin sisältyy kahdeksan eri kehitysvaihetta; *vauvaikä, pikkulapsi-ikä, leikki-ikä, varhainen kouluikä, nuoruusikä, varhaisaikuisuus, keski-ikä sekä vanhuus*. Näistä ensimmäiset kolme sijoittuvat ennen kouluikää. Ne otan tutkielmassani huomioon, ja tarkemmin kiinnitän huomiota vain kolmanteen kehitysvaiheeseen (*leikki-ikä*), sillä aineistossani esiintyvät lapset kuuluvat ikänsä puolesta kyseiseen vaiheeseen. (Dunderfelt, 2011, s. 234–239; Ojala, 1989, s. 46.)

Eriksonin teoriassa kehitysympäristön sosiaalisilla vuorovaikutuksilla on keskeinen merkitys lapsen sisäisten emotionaalisten tunteiden kehittyville kokemuksille. Teoriassa on perusajatuksena kehitysvaiheiden välimaastoon liittyvät *kehityskriisit*, jotka on käytävä onnistuneesti läpi, jotta kehitys toteutuu. Kriisien ratkaisemiseen vaikuttavat ympäristön antamat mahdollisuudet lapsen toiminnalle sekä se, miten sosiaalisessa ympäristössä suhtaudutaan hänen toimintapyrkimyksiinsä. Lapsen kasvuun liittyy onnistumisia ja epäonnistumisia. Eriksonin teoriaan kuuluu ajatus epäonnistumisesta saavutuksena, mutta silti onnistumisia tulee olla määrällisesti enemmän, jotta lapsen käsitys ja tunne itsestään pysyvät riittävällä, myönteisellä tasolla. Lisäksi tulee muistaa, että jokaisessa lapsessa esiintyy aika-ajoin jonkinasteista taantumista. Se on täysin normaalia, kriisien aiheuttamaa taantumista, josta tavanomaisesti kehittyvä lapsi selviytyy nopeasti. (Ojala, 1989, s. 46–47.)

Eriksonin kehitysteorian ensimmäinen kehitysvaihe, vauvaikä, ajoittuu syntymästä puoleentoista vuoden ikään. Kehitysvaiheen aikana lapsen kokemukset voidaan karkeasti jakaa luottamuksen ja epäluottamuksen tunteiksi. Luottamuksen tunteen avulla lapsi saavuttaa perusturvallisuuden, joka synnyttää halun kokea ympärillä olevaa maailmaa. Perusturvallisuuden syntymisessä fysiologiset kokemukset sekä fyysinen kontakti ympäristöön ovat ensisijaisen tärkeitä. Ensimmäisen kehitysvaiheen kehityssaavutuksena Erikson pitää minäkäsityksen syntymistä (joskin se on vielä rajoittunut ja kokonaisvaltainen). (Ojala, 1989, s. 47–48.) Minäkäsityksen muodostuminen jatkuu lapsen kehittyessä edelleen. Minäkäsityksen myönteisellä muodostumisella on keskeinen yhteys lapsen positiiviseen kehitykseen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Ahonen, Lyytinen H., Lyytinen, P., Nurmi, Pulkkinen &

Ruoppala, 2007, s. 71). Onnistunut kehitystehtävä tuottaa lapselle hyvän perustan persoonallisuuden rakentumiselle. Riski kehitystehtävän epäonnistumiselle muodostuu, mikäli vauvan perustarpeet tyydytetään huonosti. Tällöin lapselle syntyy epäluottamus elämää kohtaan, ja se voi johtaa jopa lapsuusiän autismiin. (Erikson, 1994, s. 57–60; Dunderfelt, 1990, s. 239.)

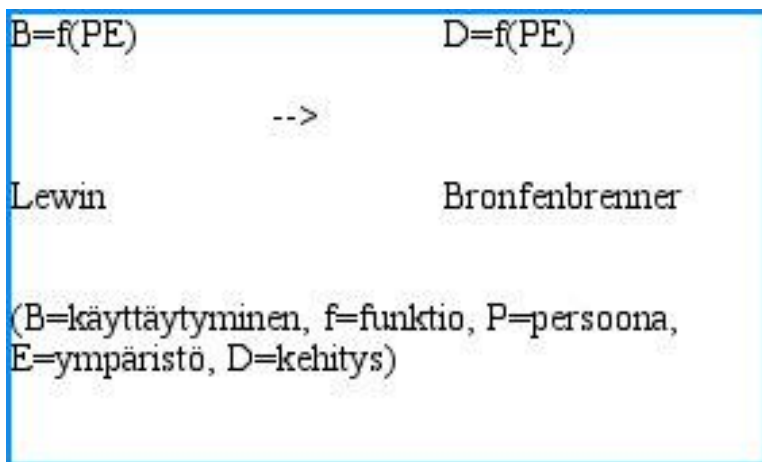
Toisella kehitysvaiheella lapsen tärkeimpänä tehtävänä on tavoitella itsenäisyyttä ja riippumattomuutta. Kehitysvaihe alkaa noin 18 kuukauden iässä ja päättyy noin neljännen ikävuoden lopussa. Tunteet itsenäisyydestä ja riippumattomuudesta pääsevät lapsen elämässä esiin, mikäli hän voittaa kehityssaavutuksia estävät epäilyksen ja häpeän tunteet. Kehityssaavutuksien voittaminen on voimakkaassa yhteydessä ympäristöön ja erityisesti vanhempiin ja mahdollisiin muihin lähellä oleviin aikuisiin. Lapsi on riippuvainen aikuisista, mutta toisaalta lapsen huomatessa oman käyttäytymisensä olemassaolon (0,5v →), hänen toiminnassaan alkaa näkyä myös itsenäinen toiminta. Itsenäisyyden harjoittelussa lapsen käytökselle on tunnusomaista vastahakoisuus. Lapsi rakastaa, ja pian hän puolestaan vihaa. Välillä hän on erittäin yhteistyökykyinen, kun taas hetken kuluttua täysin yhteistyökyvytön. Tämä toiminta näkyy myös leikissä, jolla on Eriksonin mukaan toisen kehitysvaiheen aikana tärkeä kasvatuksellinen ja terapeuttinen merkitys. Leikin avulla lapsi oppii sääntöjen ja rajoitusten dynamiikkaa. (Ojala, 1989, s. 48–50.) Onnistuessaan myönteisesti toisen kehitysvaiheen kehitystehtävässään, lapsi muodostaa käsityksen itsestään itsenäisenä toimijana. Jos kehitystehtävä epäonnistuu, lapsesta tulee turhan riippuvainen ympäristöstään. Hän ei kykene itsenäiseen toimintaan, vaan hänen tulee jatkuvasti ottaa tukea muista. Samalla hän pelkää sitä, että hänen omat heikkoutensa tulevat ilmi. (Laurila, 2003, s. 21–22.)

Kolmas, ja tutkielmani kannalta tärkein, kehitysvaihe alkaa neljännen ikävuoden loppupuolelta päättyen seitsemän ikävuoden iässä. Eriksonin mukaan kolmannen vaiheen kehityssaavutuksena on lapsen aloitteellisuudentunteen voimistuminen ja syyllisyydentunteen väheneminen. Lapsen biologinen kypsyminen edesauttaa hänen toimeliaisuuttaan ja kielen kehittymistä. Näiden taitojen avulla lapsi kykenee havaitsemaan erilaisia asioita, tekemään vertailua, testaamaan olettamuksia ja myös tekemään johtopäätöksiä. (Ojala, 1989, s. 50–53.)

2.2 Bronfenbrennerin ekologinen teoria

Urie Bronfenbrenner oli amerikkalainen psykologi, jota arvostetaan edelleen yhtenä maailman parhaista asiantuntijoista kehityspsykologian alalla (Härkönen, 2008, s. 21). Hän kehitti elämäntyönään ekologisen systeemiteorian (ecological system theory), joka muodostuu neljästä systeemistä: mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi. Viidennen systeemin, kronosysteemin, Bronfenbrenner lisäsi teoriaansa myöhemmin. Bronfenbrennerin teoria on varsin tunnettu Suomessa, erityisesti sen kokonaisvaltaisen ja ekologisen otteen vuoksi (Puroila & Karila, 2001, s. 204). Teoria ottaa huomioon yksilön kehityksen lisäksi erilaiset kasvuympäristöt. Hyvä esimerkki tästä Suomessa on päivähoitojärjestelmästä tuttu kasvatuskumppanuus, jossa yhdistyy kaksi eri mikrotasoa (koti ja päiväkot). Näiden kahden tiivis vuorovaikutussuhde ja sen onnistuminen edesauttaa lapsen hyvää kehitystä. (Iso-Kuusela, 2008, s. 9.) Avaan seuraavaksi lyhyesti ekologista teoriaa.

Bronfenbrennerin teorian perusolettamus on, että lapsen kehitys tapahtuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Puroila & Karila, 2001, s. 205). Hän kehitti edelleen Kurt Lewinin käyttäytymisen teoriaa (kenttäteoria) ja kaavaa luodessaan omaa kehityksen teoriaansa (kaava 1) (Bronfenbrenner, 1979, s. 16; 1989, s. 190–193; 2002, s. 223–224).



Kaava 1. Bronfenbrennerin kehityksen kaava. (Bronfenbrenner, 1989, s. 190–193; 1997, s. 223–224)

Puroila ja Karila huomauttavat artikkelissaan, että Bronfenbrennerin kaavan D edustaa kehityksen muutosta tietyssä ajankohtana eli kehitys on sekä tulos että prosessi, joka tuottaa tuloksen (Puroila & Karila, 2001, s. 206). Ero ekologisen teorian ja Lewinin kenttäteorian välillä on paljon laajempi, kuin mitä yhden kirjaimen ero yllä olevasta kaavasta antaa ymmärtää. Se ei ensisijaisesti kohdennu perinteisiin psykologisiin prosesseihin (motivaatio,

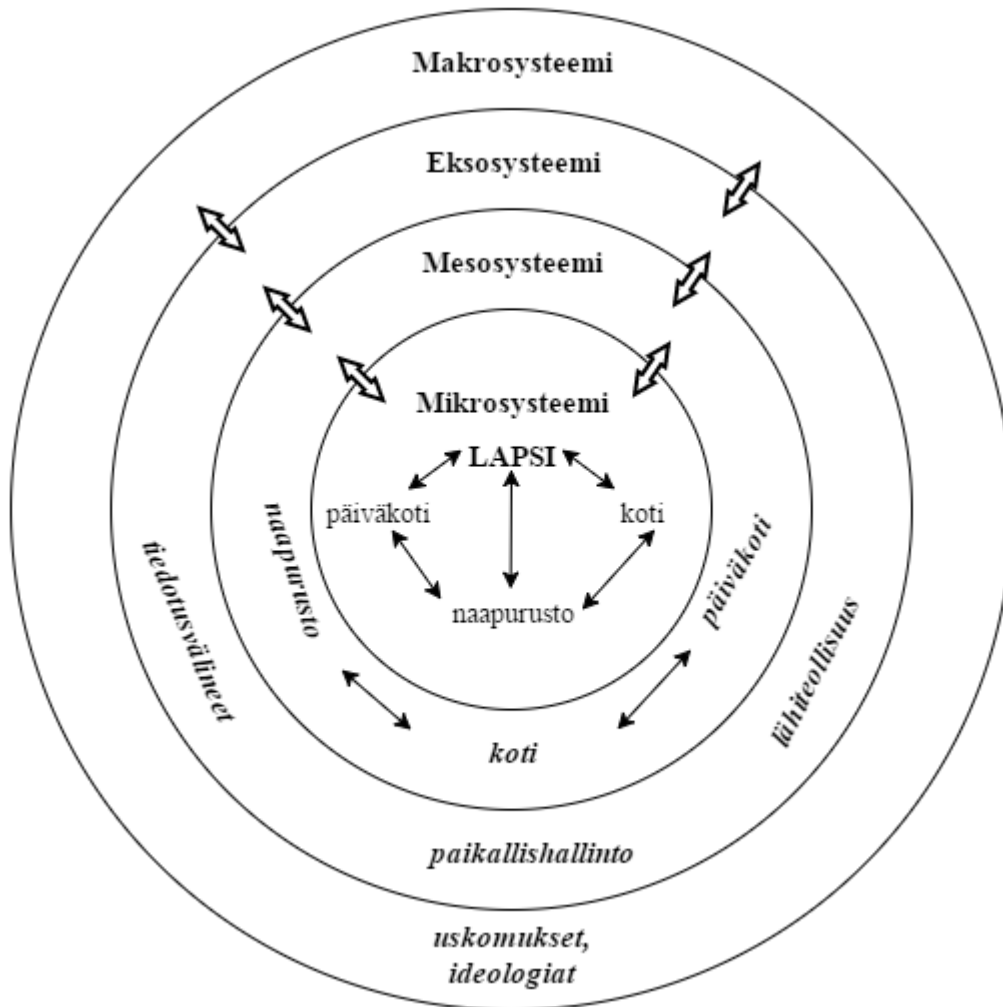
oppiminen, ajattelu), vaan kiinnostuksen kohteena on näiden erilaisten prosessien sisältö. Kehitys on kestävä muutos, tapa, jolla subjekti käsittää ja käsittelee ympäristöään. Kehitys on muuttuva ajan ja paikan suhteen, ja muutos tapahtuu Bronfenbrennerin mukaan kahdella alueella: subjektin käsityksissä ja toiminnassa. Bronfenbrenner muotoili kaavan myöhemmin uudelleen niin, että se sisältää myös aikatekijän: $D_t = f_{(t-p)}(PE)_{(t-p)}$. (Puroila & Karila, 2001, s. 206–207; Bronfenbrenner, 1979, s. 28; Bronfenbrenner, 1997, s. 224.) Joka tapauksessa ekologisen teorian mukaan kehitys voidaan esittää kolmen väittämän avulla (Puroila & Karila, 2001, s. 207):

1. Kehittyvä subjekti on aktiivinen, dynaaminen kokonaisuus, joka rakentaa ympäristöään myös itse.
2. Vuorovaikutus kehittyvän subjektin ja ympäristön välillä on molemminpuolista.
3. Kehittyvän subjektin kannalta merkityksellinen ympäristö ei rajoitu vain yhteen lähiympäristöön, vaan laajenee useiden lähiympäristöjen välisiin suhteisiin ja kattavampiin ulkopuolisiin ympäristövaikutuksiin.

Kehittyäkseen subjektin, lapsen, tulee toimia säännöllisesti, pitkäkestoisesti ja siirtyä josain kohtaa aiempaa haasteellisempaan toimintaan. Kehitykseen vaikuttavat sekä hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa että ympäristö, erityisesti sen antama palaute ja tuki, jotka ohjaavat hänen suuntautumistaan tiettyihin toimintoihin. Esimerkiksi lämmin ja kannustava ympäristö tai erityislahjakkuus motivoivat lasta jatkamaan tiettyä toimintaa, kun taas henkilökohtaiset rajoitteet tai torjuva ympäristö estävät toimintaa ja sen jatkamista. (Ahonen, Lyytinen H., Lyytinen, P., Nurmi, Pulkkinen & Ruoppala, 2007, s. 21–22.)

Kuviossa 1 on suomennettu mukaelma alkuperäisestä Helen Pennin (2005) avaamasta Bronfenbrennerin systeemien mallista. Malli on muun muassa Härkösen mukaan tarkka ja monipuolinen, vaikka se ei sisällä viidettä systeemiä, kronosysteemiä (Härkönen, 2008, s. 35). Ulomainen kerros (layer), makrosysteemi, kuvastaa sitä, mitä hallitus ja hallinnot tekevät ja miten ne yhdessä hallitsevien uskomusten ja ideologioiden kanssa vaikuttavat subjektin kehitykseen. Seuraavaan kerrokseen, eksosysteemiin, kuuluvat muun muassa paikallishallinto, lähiteollisuus ja paikalliset joukkotiedotusvälineet. Niiden vaikutus heijastuu edelleen lapsen kehitykseen. Mesosysteemi on helpointa ymmärtää mikrosysteemien systeeminä. Se siis käsittää yhteydet ja prosessit, jotka toimivat kahden (tai useamman) ympäristön välillä, joihin subjekti osallistuu. Erityisen kiinnostava tutkielmani kannalta

Bronfenbrennerin viidestä systeemistä on mikrosysteemi (mallin sisin kerros). Mikrosysteemi on toimintojen, roolien ja henkilöiden välisten suhteiden muoto, jonka kehittyvä subjekti kokee tietyssä konkreettисessa ympäristössä. (Puroila & Karila, 2001, s. 208; Härkönen, 2008, s. 27.) Mikrosysteemi on subjektin, erityisesti lapsen, lähin ympäristö ja se sisältää rakenteet, joiden kanssa hän on suorassa kontaktissa.



Kuvio 1. Ekologinen lähestymistapa, joka esittää hypoteesin pienen lapsen kehitykseen vaikuttavista kerroksista. (Mukaillen Penniä, 2005, s. 45)

Tutkimuksessani liikutaan Bronfenbrennerin systeemien mallin sisimmällä tasolla eli mikrosysteemissä. Oulun yliopistossa sijaitseva Lastu on mallin mukaisen mikrosysteemin fyysinen ympäristö, jonka sisältämien rakenteiden kanssa tutkimukseeni osallistuneet lapset olivat suorassa yhteydessä. Näitä mikrosysteemin sisäisiä rakenteita ovat esimerkiksi rakennusprojekti eli lelu ja siihen liittyvät välineet, mutta erityisesti toiset lapset eli vertaiset ja toiminnasta vastaava opettaja (minä).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni on videoaineistoon ja tutkimuspäiväkirjaan perustuva kvalitatiivinen tapaus-tutkimus, jonka tehtävänä on selvittää lastentarhanopettajan toiminnan merkitystä ja vaikutusta lapsen oppimisen ilon syntymisessä. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään lapsen kognitiivisten taitojen kehittymisen tukeminen rakennusprojektin avulla.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten lastentarhanopettajan toiminta vaikuttaa lapsen oppimisen ilon syntymiseen?
2. Millainen opettajan toiminta tukee lapsen kognitiivisten taitojen kehittymistä?

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

Käyn tässä luvussa läpi tutkimukseni metodologiset valinnat. Alaluvussa 4.1 paneudun kvalitatiivisen tutkimuksen sekä tapaustutkimuksen tematiikkoihin. Alaluvussa 4.2 avaatan abduktiivista tutkimuslogiikkaa, sekä esittelen grounded theory tutkimusmenetelmää, jonka analyysiprosessia mukailusti hyödynnän tutkimuksessani.

4.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Ihmisillä on tapana muodostaa lainalaisuuksia vähintään kahden asian välille. Näin on myös käynyt suhtautumisessa kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen. (Alasuutari, 1999, s. 31–32.) Viime vuosikymmenten aikana kvalitatiivinen eli laadullinen ja kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus ja niiden kannattajat ovat käyneet kiivastakin debattia paremmuudestaan (Töttö, 2000; Denzin & Lincoln, 2000; Silverman, 2000, s. 1–12). Esimerkiksi kvalitatiivinen tutkimusote on saanut kritiikkiä sen mahdollisesta tavasta tuottaa subjektiivista tietoa objektiivisen ja tarkan tutkimustiedon sijaan. Kvalitatiivisen tutkimusperinteen edustajat ovat myös joutuneet ”positivismisyytösten” uhreiksi. (Töttö, 2000, s. 7–16.) Positivismilla tarkoitetaan lyhyesti filosofista suuntausta, jonka mukaan todellista tietoa on vain tieteellinen tieto, joka on tuotettu käyttämällä ja hyödyntämällä tieteellistä teoriaa ja tiukkaa tieteellistä menetelmää (Bullock & Stallybrass, 1990, s. 669). Kvantitatiivista tutkimusta kritisoidaan puolestaan tieteenfilosofisista seikoista tai tutkimuksen käytännöistä johtuen (kts. Henkel, 1976).

On ymmärrettävää, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen puolestapuhujat puolustavat omaa näkemystään, mutta näiden kahden menetelmäsuunnan tarkempi tarkastelu johtaa kuitenkin jopa niiden toisiaan täydentäviin ominaisuuksiin. Ja vaikka kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen analyysit erotetaan melko selkeästi toisistaan, voidaan niitä myös käyttää samassa tutkimuksessa lisäämään tutkimuksen painoarvoa ja luotettavuutta. Määrä ja laatu voivat molemmat olla mukana tutkimuksessa. (Sarajärvi & Tuomi, 2009, s. 17–19; Alasuutari, 1994, s. 32; Mäkelä, 1991, s. 42–59.)

Kvalitatiivinen tutkimusote valitaan käytettäväksi, kun halutaan kuvata todellista elämää tai Alasuutarin mukaisesti ratkaista arvoitus (Alasuutari, 1999, s. 32), eli tutkia jonkin ilmiön luonnetta ja sen laadullisia ominaisuuksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 156–160). Sana laadullinen antaa usein harhaanjohtavan käsityksen kvalitatiivisesta tutki-

muksesta, joten painotan, että laadullisilla ominaisuuksilla tarkoitetaan monipuolista tietoa, ymmärrystä, merkitystä, syy-seuraussuhteita tai luonnetta. Kvalitatiivisen tutkimusprosessin ajatellaan myös olevan hyvin ainutkertainen, ja sitä on vaikea toistaa. Siten sille on ominaista ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. (Larsson, 2005, s. 2–3; Alasuutari, 1999, s. 38–39, 212–214.)

Tapaustutkimusta (case study) on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Tapaustutkimusta ei tule ymmärtää metodina, kuten menneisyydessä on oletettu, vaan empiirisen tutkimuksen tutkimustapana tai -strategiana, jossa voi käyttää monentyyppisiä aineistoja ja erilaisia menetelmiä. (Bamberg, Jokinen & Laine, 2007, s. 9; Laitinen, 1998, s. 18; Yin, 2003, s. 13–14.) Tapaustutkimukselle ominaista on myös kiinnostuksen kohteen prosessi eikä niinkään sen lopputulos (Merriam, 1998, s. 19). Ja kuten laadulliselle tutkimukselle on olennaista, tapaustutkimus-tutkimusstrategiaa hyödyntämällä ei ole tarkoitus tuottaa yleispätevää tietoa, vaan sen lähtökohtaisena pyrkimyksenä on lisätä aineistosta havaitun ilmiön ymmärrystä. Tarkastelemalla yhtä tapausta (case) voidaan tuottaa yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa (henkilö, yhteisö, organisaatio tms.). Mikäli tapaustutkimuksen avulla pyritään yleistämiseen, tulisi silloinkin tavoitella ennen kaikkea analyttistä yleistämistä. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 59; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 130–133; Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 158–159, 189–199; Syrjälä & Numminen, 1988, s. 8–11.) Myös joustavuus ja monipuolisuus ovat ominaisuuksia, jotka kuvaavat tapaustutkimusta. Lisäksi tapaustutkimukselle on tyypillistä hyvin erilaisten tiedonhankinta- ja analyysimenetelmien käyttö. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 198.)

Tapaustutkimuksessa tutkitaan jotain rajattua kokonaisuutta. Se antaa kirjaimellisesti ainutkertaisen esimerkin ihmisten toiminnasta, jolloin erilaisten asioiden ja ilmiöiden laadullinen, systemaattinen ja havainnollinen analysointi on lähtökohtaisesti mahdollista. (Cohen, Manion & Morrison, 2000, s. 181–182; Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 190.) Tutkielmani tutkimuskohteena on aineistostani nousevat merkitykselliset ja kiinnostavat teemat ja ilmiöt. Aineistoni on videoaineisto, joten laadullinen ja systemaattinen analysointi on mahdollista toteuttaa. Tutkielmani tutkimustulosten voidaan ajatella liittyvän laajempaan mittakaavaan, ja toisaalta ne voivat johtaa pohdintaan jatkotutkimuksen mahdollisuudesta ja tarpeellisuudesta. Tätä pohdintaa esittelen tarkemmin tutkielmani viimeisessä luvussa 8.

Koska tapaustutkimus-tutkimusstrategialle on tyypillistä lähes rajattomat mahdollisuudet toteuttaa tutkimus, on tutkijan perusteltava valintojaan (Saarela-Kinnonen & Eskola, 2010, s. 160). Tutkimukseeni liittyvät valinnat ovat syntyneet erityisesti analyysia tehdessäni. Pysin perustelemaan kyseisiä valintojani ja tutkimusprosessiani tutkielmani edetessä, mutta erityisesti käsitelän niitä luvussa 5.

Tapaustutkimuksessa on myös vahvasti pohdittava tapauksen käsitettä. Mikä tutkimukseni on tutkimuksen kohde? Onko se objekti, subjekti, yksikkö vai havainto? Laitisen mukaan tutkimuskohteen valinta perustuu teoreettiseen tai käytännölliseen intressiin. Tutkimuskohteen selvittäminen on olennainen osa tutkimusprosessia, ja usein se syntyy oivalluksen kautta. (Laitinen, 1998, s. 33–37.)

4.2 Abduktiivinen analyysi grounded theory -lähestymistapaa mukaillen

Kuten johdannossa kerroin, olin päättänyt kandidaatin tutkielmani jatkoksi tehdä aineistolähtöisen laadullisen tutkimuksen, joka itsessään nostaisi kiinnostavia havaintoja ja tutkimuskohteita. Oletus aineistossa esiintyvistä vuorovaikutuskäyttäytymisistä oli ilmeinen johtuen toiminnan kohteesta, rakennusprojektista (Sarajärvi & Tuomi, 2009, s. 71). Ennen analyysin tekemistä eteeni nousi kysymys tutkimuksen logiikasta ja luotettavuudesta.

Laadullisen tutkimuksen analyysiprosessin jaottelun logiikka on kehittynyt viime vuosikymmenten aikana (Alasuutari, 1999, s. 38; Alasuutari, 1996, s.; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 95–100). Laadullisen tutkimuksen analyysistä puhuttaessa sitä ei voida enää jakaa vain induktiiviseen (tutkimuksessa edetään yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin) ja deduktiiviseen (analyysi perustuu yleiseen, jo olemassa olevaan teoriaan tai malliin ja sitä testataan uudessa yhteydessä) päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 95–99). Niin Alasuutari (1996; 1999) kuin Karilakin (1999) puhuvat induktiivisuuden ja deduktiivisuuden lisäksi abduktiivisesta tutkimusotteesta, tai pikemminkin päättelystä. Sen mukaan tutkijan aikaisempi kokemus sekä aiemmat tutkimukset ovat mukana tutkimuksessa (Karila, 1999, s. 123). Abduktio ottaa huomioon sen, että tutkimuksen tekijällä on taustaoletuksia tutkitavasta ilmiöstä (Siitonen, 1999, s. 38–39). Tähän viittasin jo johdannossa, jossa hahmotin tutkimuksen johtoajatusta. Eskola puolestaan esittää ehkä yksinkertaisimman jaottelun, jossa on kolme (viitaten laadulliseen tutkimukseen) vaihtoehtoa: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen tutkimus (Eskola, 2010, s. 182). Tässä mallissa teorian ja tutkijan erilaiset suhteet ja niiden merkitys korostuu.

Koska tutkimukseni on lähtökohtaisesti aineistolähtöinen, ja aineisto itsessään kertoo tutkittavat asiat, sen analysointitapaa voisi luonnostaan luonnehtia induktiiviseksi (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2007, s. 160). Haluan kuitenkin hyödyntää tutkimuksessani abduktiivista logiikkaa, jota muun muassa Pitkärannan (2010, s. 20) pohdinnat tukevat. Tähän valintaani vaikutti myös Siitosen (1999, s. 34–42) pohdinnat grounded theory -lähestymistavan metodologiasta. Abduktiivisen logiikan mukaisesti tutkimusta varten kerätty aineisto organisoidaan, jotta siitä voidaan löytää merkityksellisiä luokitteluja, ulottuvuuksia tai ominaispiirteitä (Richardson & Kramer, 2006, s. 500–501). Tutkijana minulla on tällöin mahdollista – toisin kuin induktiivisuuden logiikassa – etsiä aineiston ”johtolankoja” myös muualta kuin itse aineistosta (Siitonen, 1999, s. 38). Toisin sanoen minun omat kokemukseni, alan asiantuntijuuteni sekä kiinnostuksen myötä karttunut tietoni varhaiskasvatuksesta johdattavat myös tutkimustani.

Lähtökohtainen ajatus hyödyntää aineistoani mahdollisen uuden teorian muodostamisen lähteenä johdatti minut grounded theory -tutkimusmenetelmän piiriin. Avaan seuraavaksi aineistolähtöisen analyysin tematiikkaa grounded theory -lähestymismallin pohjalta, sillä hyödynnän tutkimuksessani kyseisen lähestymistavan analyysiprosessia.

Grounded theory -lähestymistapa, joka voidaan suomentaa perusteellisen tulkinnan teoriaksi tai ankkuroiduksi teoriaksi, on alun perin Bernard Glaser’n ja Anselm Strauss’n yhdessä kehittämä. Grounded theorya ei tule ymmärtää tietynä teoriana, vaan ajattelutapana, jonka päämääränä on rakentaa teoriaa empiirisen aineiston pohjalta (Karila, 1999, s. 120; Siitonen, 1999, s. 182). Ajattelutapa tulee nähdä asenteena, jonka keskiössä on sitoutuminen aineistolähtöisyyteen ja teorianmuodostukseen (From, 2010, s. 19–20). Grounded theory luotiin 1960-luvulla hypoteettis-deduktiivisen tutkimuksen vaihtoehdoksi (Karila, 1999, s. 121).

Ongelmaton grounded theory -lähestymistapa ei kuitenkaan ole. Tämä tulee esille tarkastellessa grounded theory’n luojaan ajan kuluessa muodostuneita erilaisia käsityksiä kyseisestä ajattelutavasta. Itse asiassa grounded theory jakautui kahteen erilaiseen lähestymistapaan hyvin nopeasti (Siitonen, 1999, s. 28). Straussilainen grounded theory halusi irti tiukasta induktiivisuudesta, joten se esimerkiksi sallii teorioihin ja kirjallisuuteen perehtymisen ennen analyysiprosessia. Kyseistä suuntausta voidaankin luonnehtia induktiivis-deduktiiviseksi. Glaserilainen grounded theory siis puolestaan korostaa edelleen tiukkaa induktiivisuutta (Siitonen, 1999, s. 28–30). Jo tämän kyseisen kahtiajaon perusteella herää

väistämättä kysymys, miten grounded theory -lähestymistapaa tulisi käyttää? Karila tulee erityisesti varhaiskasvatuksen tutkimuksen tekijöille suunnatussa teoksessaan tulokseen, että jokaisella tutkijalla tulee joka tapauksessa olla vastuu omista menetelmällisistä valinnoistaan ja ratkaisuksistaan (Karila, 1999, s. 120–121).

Nojaan tutkimuksessani pääosin straussilaiseen eli Straussin ja Corbinin (1997) yhteiseen näkemykseen grounded theory -lähestymistavasta. Heidän näkemyksensä mukaan tutkimuksen induktiivisuus – jota alkuperäinen, glaserilainen grounded theory -lähestymistapa korostaa – on jopa mahdotonta, sillä esimerkiksi tutkimusongelmaa pohdittaessa tutkijan oma perehtyneisyys ja taustatieto vaikuttavat siihen merkittävästi. Strauss ja Corbin hyväksyvät siis induktiivis-deduktiivisen (eli kuten Karilakin sitä kutsuu, abduktiivisen tutkimusprosessin) ajattelun tutkimuksessa, jossa teorioihin voidaan perehtyä ennen ja jälkeen analyysin. (Karila, 1997, s.; Martikainen & Haverinen, 2004, s. 133–136; Siitonen, 1999, s. 30.)

Grounded theory -lähestymistapaa voidaan luonnehtia kahden eri ominaisuuden avulla. Ensiksi se on prosessimainen. Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkijan ei tule laatia tutkimussuunnitelmia. Aineistonhankinta pyritään toteuttamaan mahdollisimman avoimesti, jotta relevanttia aineistoa olisi riittävästi. Analysointivaiheessa tutkija havaitsee litteroidusta aineistosta kiinnostavia ja keskeisiä ilmiöitä. Tämän vaiheen tavoite on käsitteiden luominen (theoretical sampling) koodauksen (open coding) ja kategorisoinnin (axial coding ja selective coding) avulla. Tähän, analyysin tärkeimpään vaiheeseen, liittyy myös jatkuva uudelleen arvioiminen siitä, mitä aineistoa kerätään seuraavaksi. Analysointi ikään kuin johdattaa aineiston hankinnan avoimesta otannasta hankinnan teoreettiseen otantaan. Aineiston koodaus, käsitteiden luominen ja kategorisointi johtavat lopulta siihen pisteeseen, että uusinkaan aineisto ei tuo mitään uutta tutkittavaan ilmiöön. Tätä pistettä kutsutaan teoreettiseksi saturaatioksi. (theoretical saturation) (Glaser & Strauss, 1967, s. 47–77; Karila, 1999, s. 122–124.)

Tämän prosessivaiheen lisäksi grounded theory -lähestymistapaa luonnehditaan systemaattiseksi, mikä tulee ilmi juuri analyysissa. Grounded theoryn ominaisuuden prosessimaisuus ja systemaattisuus ovat siis yhteydessä toisiinsa. Lopulta systemaattisen analyysin tavoitteena on löytää uusi teoria tai tuoda esiin olemassa olevaa teoriaa. (Glaser & Strauss, 1967, s. 47–77; Karila 122–124.)

Grounded theoryn systemaattiseen prosessimaisuuteen liittyvän teoreettisen saturaation mukainen yhä uudelleen hankittava aineisto ei pro gradu -tutkielmassa ole välttämätöntä (vrt. Rimpiläinen, 2006), joten pyrin myös omassa tutkimuksessani löytämään ydinkategoriat olemassa olevasta aineistostani. Haluan myös tässä vaiheessa tuoda esille sen, että pro gradu -tutkielmani ei täytä grounded theory -tutkimukselle vaadittavia kriteerejä (vrt. Martikainen & Haverinen, 2004, s. 136–137), eikä sitä näin ollen voida lukea grounded theory -tutkimukseksi. Osuvampaa on todeta, että tutkielmani on tutkimus, jonka analyysissä hyödynnetään straussilaisen grounded theory -lähestymistavan logiikkaa ja analyysiprosessia (vrt. Lattu, 2003, s. 84).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Käyn tässä kappaleessa läpi aineiston analyysin vaiheita. Aloitan kuitenkin esittelemällä lyhyesti aineistoni alaluvussa 5.1. Alaluvussa 5.2 esitän aineistoni analysointiprosessin vaihe vaiheelta. Viimeisessä alaluvussa 5.3 esitän tutkielmani analyysin saturaaation eli tilan, joka ei johda enää uuteen analyysivaiheeseen ja on analyysin päätös.

5.1 Aineiston esittely

Hankin aineistoni Oulun yliopiston ja Sampolan päiväkodin yhteisessä *Lastussa*. Lastu on Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa toimiva avointa varhaiskasvatusta tarjoava yksikkö, jonka yhtenä osana on tiedekunnan tutkimus ja opetus. Lastu tarjoaa varhaiskasvatuspalveluita 2-5-vuotiaille kolmena päivänä viikossa ryhmää kohden sekä kerran viikossa perheryhmän muodossa. Lastussa on loistavat mahdollisuudet tutkimuksen tekoon esimerkiksi havainnointitilaa hyödyntämällä tai videoinnin muodossa.

Aineistoni päähenkilöinä toimivat kaksi noin 5-vuotiasta lasta, opettaja (minä) sekä tekemisen ja toiminnan kohde, rakennettava puuauto. Rakennettava puuauto on ystäväni Toni Eskolan yrityksen N-Y-T-NYT Oy:n kehittämä prototyyppi mahdollisesti tuotantoon asti pääsevistä lelusta. Yrityksen kantavana teemana on lapsen hyvinvointi ja lapsen omia asioita koskeva näkökulma. Iskulause 'Leikin vuoksi' kuvastaa hyvin yrityksen arvoja ja periaatteita. Se, että tutkielmassani on tällainen yhteys, johtaa toki pohdintaan tutkimuksen luotettavuudesta, mitä eettisyyden ja muun luotettavuuden osalta käsittelen tarkemmin viimeistä edellisessä, kuudennessa luvussa.

Aineisto on kokonaisuudessaan noin 50 minuutin kestoinen videomateriaali, jonka aikana kolme henkilöä rakentaa jokainen oman puuauton (kuva 1). Opettajan roolissa toimin minä, ja mukana rakennusprojektissa on kaksi noin 5-vuotiasta poikaa. Lapsia ei valittu sukupuolen mukaan, vaan mukaan otettiin Lastussa toimivan Pikkukoulun kaksi vanhinta lasta. Halusin valita lapset iän perusteella, sillä rakennussarja, johon puuauto myös kuuluu, on tarkoitettu 6-8-vuotiaille lapsille (N-Y-T-NYT -yrityksen tekemä arvio).



Kuva 1. Valmiit autot (kuvakaappaus videoaineistosta)

Pidin tärkeänä, että lapset itse halusivat osallistua projektiin, eikä heitä pakotettaisi tai ohjattaisi väkisin toimintaan. Vanhemmilta pyysin tutkimusluvan (Liite 1) erikseen, sillä lapsen kypsyys ja ymmärrys suostumukseen eivät ole vielä eettisesti vaadittavalla tasolla (Dockett, Einarsdóttir, & Perry, 2012, s. 245). Lasten omaehtoisen osallistumisen varmistamiseksi olin Lastussa yhtenä aikuisena kahtena projektia edeltävänä päivänä leikkimässä ja erityisesti tutustumassa lapsiin. Heidän ryhmässään oli tuolloin erittäin mielenkiintoinen ja lapsilähtöinen teema, joka toistui - ryhmän lastentarhanopettajien mukaan - lähes joka kerta vapaan leikin aikana. Aiheena leikissä, joka kokosi kerta toisensa jälkeen lähes koko ryhmän yhteistoimintaan, oli avaruus tai pikemminkin avaruusmatkailu. Toisella tutustumiskerralla vapaan leikin aikana olimme kuussa (Lastun esiintymislava), ja pohdimme yhdessä lasten kanssa, miten kuussa voisi päästä liikkumaan vaivattomasti. Aineistossani esiintyvistä pojista toinen ehdotti kuuautoa, sillä hän oli nähnyt kuvia kuussa ajettavista autoista. Tämän oivalluksen johdosta projektin tarkoitus lapsille oli rakentaa kuuautot. Kysyin molemmilta lapsilta toisen tutustumiskerran jälkeen halua osallistua rakennusprojektiin. Molemmat olivat halukkaita osallistumaan. Toistin kysymyksen varsinaisena rakennusprojektipäivänä, jolloin poikien vastaukset olivat edelleen myönteisiä.

Aineisto on kuvattu Lastun eteisessä (kuva 2), lapsille hyvin tutussa paikassa. Eteistä hyödynnetään Lastun toiminnassa usein, sillä sen saa helposti rauhoitettua muulta toiminnalta. Lastun lukuisista kameroista yksi löytyy myös eteisestä. Langaton, kannettava mikrofoni oli asetettu meidän välittömään läheisyyteen. Lastussa toimivat lapset tietävät hyvin, mitä

kyseiset mustat laatikot ovat, eivätkä ne heidän toimintaansa ainakaan silminnähdessä vaikuta juuri ollenkaan. He ovat tottuneet piilossa oleviin kameroihin, mikrofoneihin ja toisaalta ihmisiin, jotka tarkkailevat toimintaa niin sanottujen poliisi-ikkunoiden takaa, tarkkailuhuoneesta.



Kuva 2. Lastun eteinen

Päädyin aineiston hankinnassa videointiin, sillä Oulun yliopisto tarjoaa siihen Lastussa erinomaisen mahdollisuuden. Perusteita videoinnille tutkimuksessa on esitellyt Mäki (1993, s. 15) ja Bottorff (1994, s. 244). Videoinnin etuja perinteiseen havainnointiin verrattuna ovat yksityiskohtaisen tiedon saaminen, informaation runsaus ja aineiston pysyvyys (Mäki, 1993, s. 15). Toisaalta tekniikka asettaa tiettyjä rajoja esimerkiksi fyysisen paikan suhteen. Mahdollisuus tekniisiin ongelmiin on myös läsnä. Kohdallani niitä ei kuitenkaan esiintynyt.

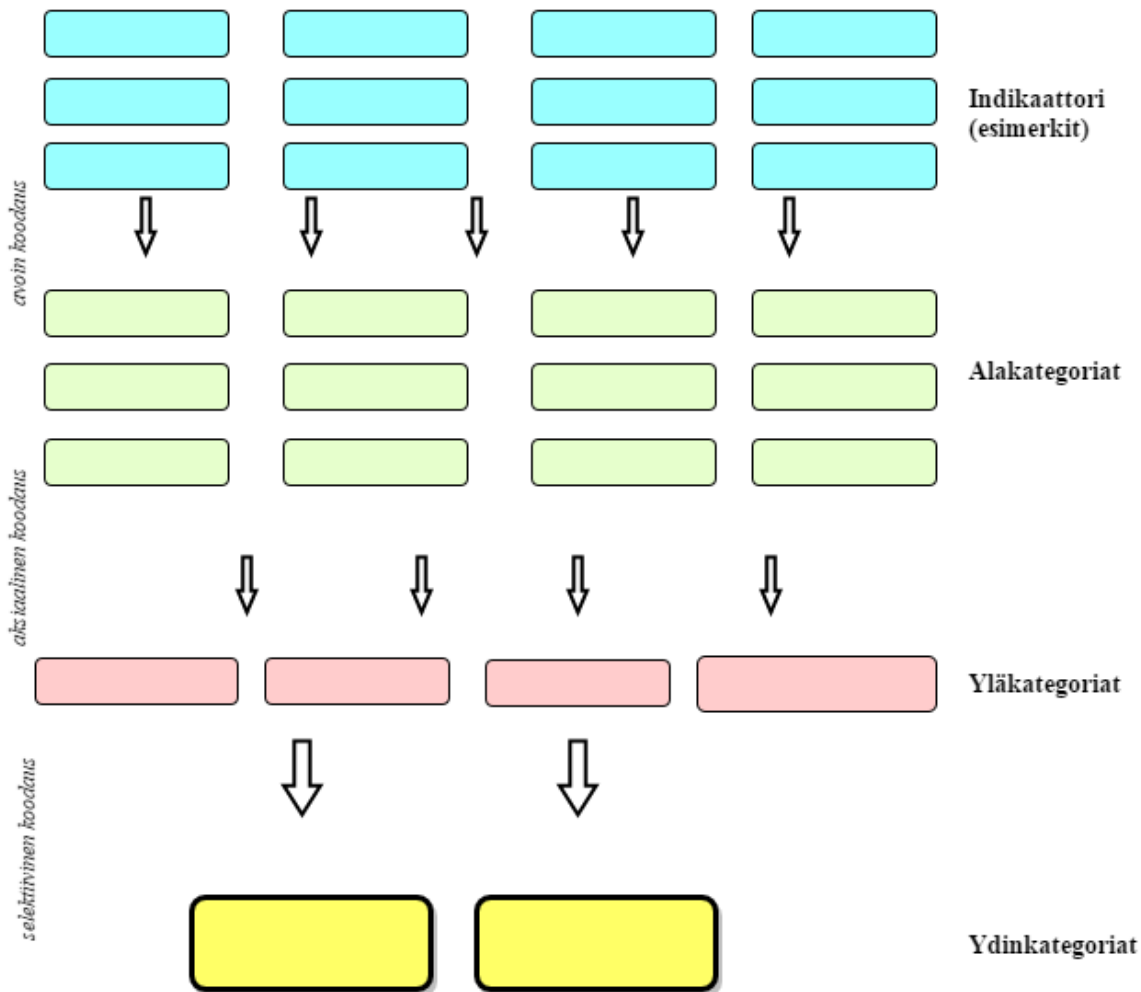
5.2 Analyysin askeleita

Kuvaan tässä kappaleessa askel askeleelta analyysin etenemistä. Jaoin videoaineistoni selkeiksi eri kokonaisuuksiksi litterointia ja analyysia ajatellen. Ensimmäinen osio liittyy projektin valmisteluun, esimerkiksi rakennusprojektissa tarvittavien työkalujen järjestelyyn. Toinen osio on lyhyt videopätkä siitä, kun tarkastamme rakennussarjan osat. Kolmas osa koskee rakennussarjan mukana tulleita ohjeita ja niiden ensimmäisiä tehtäviä. Neljäs osa on erityisesti lapsille haastava, sillä siinä teemana on ruuvaus. Viidennessä osiossa olemme

jo loppusuoralla toiminnan kohdistuessa puuauton hiontaan ja pieniin yksityiskohtiin. Kuudes ja viimeinen osa on puuauton maalaus ja projektin saattaminen loppuun.

Analyysiprosessissani hyödynnän abduktiivista logiikkaa, kuten luvussa neljä esitin. Analyysiprosessiini on vaikuttanut omat taustaoletukset, kokemukset ja tieto. Kohdallani merkittävin tekijä on intuitio (vrt. Grönfors, 2008, s. 17–18), jonka muodostumiseen on vaikuttanut varhaiskasvatuksen koulutuksen aikana saavuttamani varhaiskasvatuksen asiantuntijuus. Lisäksi aikaisemman teorian läsnäololla oli merkitystä analyysiprosessin viime metreillä.

Tapaustutkimus tutkimusstrategiana, joka voidaan toteuttaa kvantitatiivisesti ja kvalitatiivisesti, mahdollistaa käytettäväksi monia erilaisia analyysimenetelmiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 186). Koska tutkimukseni on lähtökohtaisesti aineistolähtöinen ja kvalitatiivinen, on perusteltua hyödyntää menetelmää, joka tukee aineistolähtöisyyttä sekä sisällön analyysiä. Analysointiprosessissa mukailen varsinaisen sisällön analyysi -menetelmän sijaan grounded theory -lähestymistapaa. Yksinkertaistaen analyysiprosessini koostuu viidestä vaiheesta: litterointi, avoin koodaus, aksiaalinen koodaus, selektiivinen koodaus sekä saturaatio. Tavoitteena on eri analyysivaiheiden avulla löytää aineistosta uutta teoriaa tai tukea jo olemassa olevaa teoriaa. Havainnollistamisen vuoksi alla on tutkimukseni analyysiprosessin etenemistä kuvaava taulukko (Taulukko 1), joka täydentyy analyysiprosessini edetessä ylhäältä alaspäin.



Taulukko 1. Analyysiprosessin eteneminen

Ensimmäinen analyysin askel oli aineistoni litterointi. Litteroin eli kirjoitin puhtaaksi kaikki aineistoni sisältämät sanat, lauseet ja äänteet. Tämän jälkeen aloin tarkkailla aineistosta merkityksellisiä tai jollain tavalla kiinnostavia ilmeitä ja eleitä ja kirjoitin ne auki. Liitin ne litteroidun puheen viereen, keskelle tai eteen, riippuen siitä, tapahtuiko jokin ele tai ilme toisen henkilön puheen aikana tai jälkeen. Kyseiset ilmeet ja eleet kirjoitin myöhemmin vuorosanojen perään. Seuraavassa otteessa (Aineisto-ote 1) on esimerkki litteroinnista, johon olen liittänyt ilmeiden ja eleiden lisäksi mahdollisia omia kommenttejani.

opettaja: “hei, muistatteko mitä täällä on” (ottaa muovipussin käteensä, lasten ilmeet ovat positiivisen jännittyneitä)

harmaa ja vihreä (harmaa= harmaapaitainen lapsi, vihreä= vihreäpaitainen lapsi): “niitä puuautoja!” (yhteen ääneen)

opettaja: “mitä sanotaan?” (ojentaa laatikot lapsille, lapset rauhoittuvat)

harmaa: “kiitos” (ottaa laatikon vastaan)

opettaja: “kiitos, hyvä!”

vihreä: “kiitos” (ottaa laatikon vastaan kohteliaasti)

opettaja: “tässä on sitten Simollekin”

Aineisto-ote 1. Esimerkki litteroinnista.

Litteroidusta tekstistä aloin poimia merkityksellisiä ja mielekkäitä havaintoja, joita kutsutaan indikaattoreiksi (vrt. Rostila, 1991, s. 69). Aineistostani löytyi indikaattoreita yhteensä 169 kappaletta. Seuraava ote (Aineisto-ote 2) on indikaattoreita listaavasta excel-
taulukostani, havainnollistamisen vuoksi.

Mimua jännittää
Niitä puuautoja!
 Seuraavat aktiivisesti (ope esttelee laatikot)
 Kiitos! (hymyilee, vasara)
 Se on terävä! (päättäväinen ilme)
 Eikä saa osua silmiin! (aitoa huolta, tieto)
 Mä en ossaa avata... (harmitus)
 Mä en ossaa avata tätä... (lievä turhautuminen)
 Tekevät kuten ope (runko)
 Renkaita! (open johdatus/vihje)
 Ruuveja, että saa renkaat kiinni!
 Nauloja! (open vihjeen myötä)
 Mää otan tän ja sää otat tän
 Mulla näkky vähäsen (akselin reikä)
 Joo, löytyy ohje!
 Mä en ossaa lukea... (harmitus)

Aineisto-ote 2. Esimerkki indikaattoreista.

Kun olin kirjoittanut kaikki havainnot tutkimuspäiväkirjaani ja erilliselle taulukolle, kävin yhä uudelleen videoaineistoani läpi. Yritin löytää sellaisia käsitteitä eli alakategorioita, joihin indikaattorit kuuluisivat. Toisin sanoen olin etenemässä kohti seuraavaa vaihetta, avointa koodausta. Esimerkiksi lapsen tuokion alussa huudahtama lause ”*Minua jännittää*” oli selvästi tunnekokemus, tässä tapauksessa *myönteinen tunne*, sillä siihen liittyivät mairaa hymy sekä selkeä positiivinen kehollisuus. Aloin huomata, että useat mielestäni merkitykselliset havainnot liittyivät erilaisiin tunnekokemuksiin (*kielteinen tunne, harmitus, riemu, ilo*). Näiden tunnekokemusten lisäksi huomasin havaintojen liittyvän *sisäiseen motivaatioon, palautteeseen, rajoittamiseen, kohtaamiseen, muistiin, tietoon, aisteihin sekä oivaltamiseen*. Kuvaan seuraavaksi lyhyesti edellä mainittuja alakategorioita.

Motivaatio voidaan yksinkertaistaen jakaa kahteen, eli sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. *Sisäinen motivaatio* voidaan määritellä ihmisestä itsestään lähteväksi myönteiseksi tunteeksi, joka syntyy omasta tekemisestä ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta (Liukkonen, Jaakkola & Kataja, 2006, s. 87). *Ulkoinen motivaatio* puolestaan tarkoittaa toiminnan suorittamista jonkin tietyn tuloksen saavuttamisen vuoksi. Ulkoisessa motivaatiossa kiinnostusta ei saa aikaan toiminta itsessään, vaan lopputulos ja mahdollinen palkinto (välinearvo) (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

Indikaattorit, jotka kuuluivat alakategoriaan *Palautteeseen*, liittyivät opettajan antamaan palautteeseen lapsille. *Rajoittaminen* liittyi esimerkiksi toiminnan estämiseen. *Kohtaaminen* on toimintaa, johon liittyy toisen ihmisen kuunteleminen, näkeminen ja kohtelu. *Muistilla* tarkoitan tässä yhteydessä niitä seikkoja, jotka osoittavat, että lapsella on aikaisempaa kokemusta jostain tietystä asiasta. *Tieto* tarkoittaa jonkin asian tietämistä, sen totena pitämistä. *Aistit*-alakategoria liittyy siihen, miten lapsi havainnoi ympäristöään. *Oivaltaminen* puolestaan kuvaa niitä tapahtumia, joissa lapsi osoittaa selkeästi keksineensä uuden ajatuksen tai ratkaisseensa jonkin pulman.

Tätä edellä mainittua analyysivaihetta kutsutaan siis avoimeksi koodaukseksi (Strauss & Corbin, 1990, s. 82; Strauss & Corbin, 1998, s. 101–121; From, 2010, s. 26). Yksinkertaistettuna se tarkoittaa käsitteellistämistä. Aineistosta löytyy jokin seikka, joka tulkitaan ja sille annetaan käsitteellinen nimi eli ilmaus. Ilmaus voi nousta tutkimuskirjallisuudesta, ammattiasiantuntemuksesta tai se voi olla myös intuitiivinen. Joka tapauksessa näitä ilmauksia kutsutaan alakategorioiksi. (vrt. Kainulainen, 2004, s. 8–9.) Alakategorioita muodostui yhteensä 12 kappaletta.

Kun olin käynyt jokaisen indikaattorin läpi ja jokainen indikaattori kuului johonkin alakategoriaan, aloin vertailla indikaattoreita keskenään (vrt. Strauss & Corbin, 1998, s. 103, 105). Palasin siis jälleen aineistoni pariin. Huomasin, että jotkut indikaattorit liittyivät vain yhteen alakategoriaan, toiset taas useampaan. Tässä muutamia esimerkkejä:

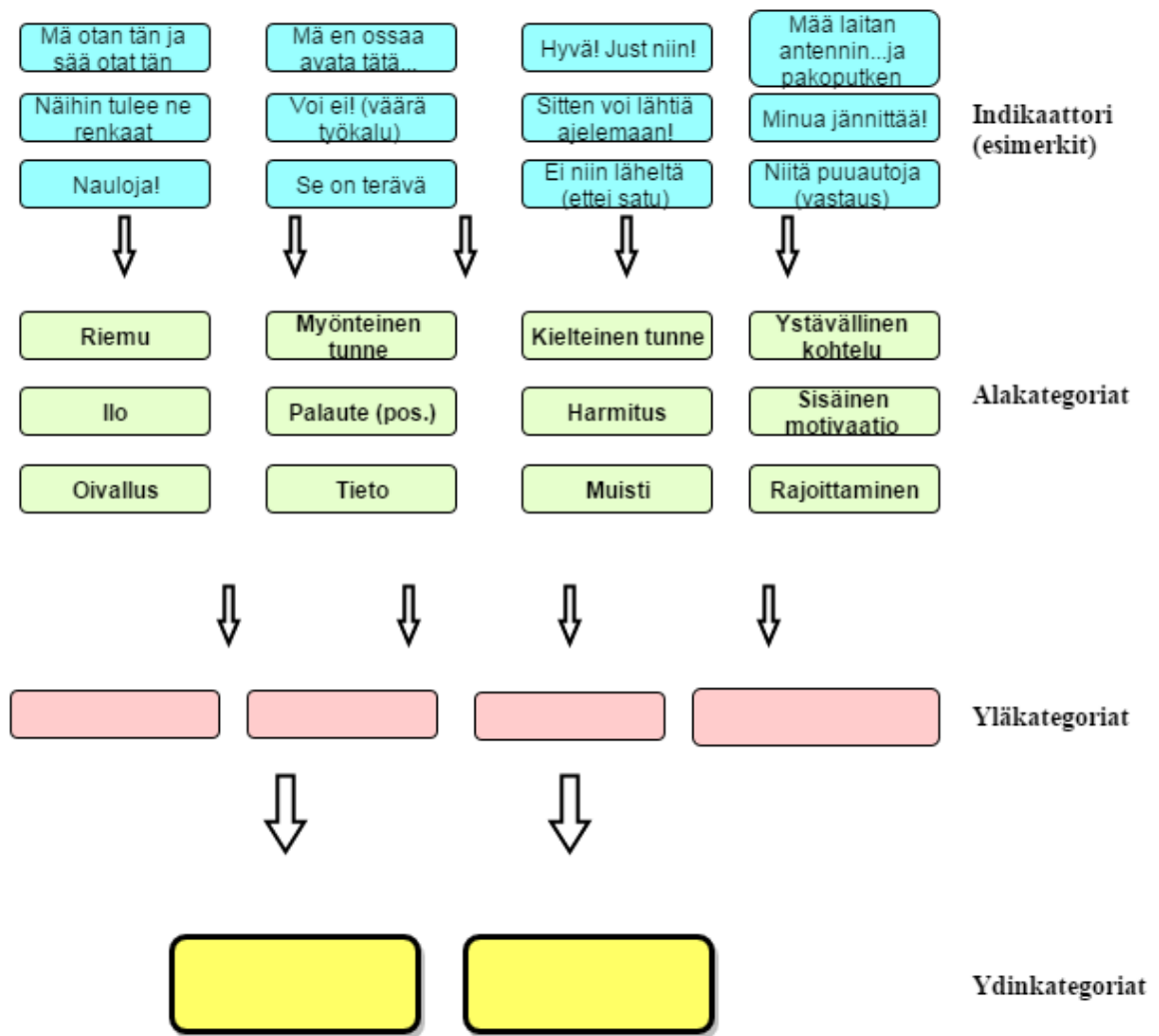
1. *Nauloja! (open vihjeen myötä)*
2. *Ihan niin ku hiois ihan oikeella hiomakoneella*
3. *Nyt pitää alkaa minun!*

Ensimmäisessä esimerkissä opettaja pyrki toiminnallaan johdattamaan lapsia oikeaan vastaukseen ja mahdollisen oivalluksen synnyttämiseen, (mikä on hyvin tyypillistä lastentarhanopettajalle). Toinen lapsista ymmärsi tilanteen ja huusi spontaanisti ”nauloja!”. Reaktio oli selvästi osoitus oivalluksesta, mutta siihen liittyi myös myönteinen tunne. Näin ollen merkitsin kyseisen indikaattorin kuulumaan sekä *myönteisen tunteen*, että *oivalluksen* alakategorioihin. Esimerkki 2 on indikaattori, jonka olen liittänyt kolmeen eri alakategoriaan. Ensiksi lapsen ilmeissä, eleissä ja puheessa voi nähdä ja kuulla tunnereaktion (*ilo*). Toiseksi lapsi selvästi oivaltaa hioessaan puuautoaan hiomapaperilla, että toiminnassa on jotain samaa kuin oikeassa hiomakoneessa (*oivallus*). Ja koska hän mainitsi hiomakoneen, liitin indikaattorin myös alakategoriaan *tieto*, sillä hän osoitti tietävänsä ja tuntevansa käsitteen hiomakone. Kolmas esimerkki kuuluu vain yhteen alakategoriaan. Lapsen äänenpaino sekä kehon kieli kertoi siitä, että hän on hyvin motivoitunut toimimaan, tässä tapauksessa vasaroimaan. *Sisäisen motivaation* merkit olivat siis läsnä. Merkille pantavaa on se, että hieman aiemmin kyseinen lapsi oli tuonut esiin epävarmuutensa ja jopa pelkonsa vasarointia kohtaan. Ehkä toisen lapsen vasaroinnin seuraaminen sai hänet motivoitumaan ja yrittämään.

Tämän jälkeen aloin pohtia indikaattoreiden esiintyvyyttä. Löytämistäni kahdestatoista eri alakategoriasta selvästi useimmin aineistossani esiintyivät eri *tunnekokemuksiin* liittyvät indikaattorit. Lisäksi *sisäinen motivaatio*, *muisti*, *tieto* sekä *oivallus* olivat kategorioita, joita löytyi jokseenkin paljon, mutta loput kategoriat (*palaute*, *ystävällinen kohtelu*) esiintyivät harvakseltaan suhteessa edellisiin. Aloin hakea eri tietokannoista tieteellisiä artikkeleita ja teoksia kyseisten käsitteiden avulla. Löysin melko nopeasti viitteitä, joiden asiasanoissa esiintyi hakemiani käsitteitä. Ne johdattivat minut Erik H. Eriksonin sosiaalipsykologisen kehitysteorian sekä Urie Bronfenbrennerin ekologisen teorian pariin.

Tutustuin kyseisiin teoreetikoihin ja heidän teorioihinsa erityisesti niiltä osin, jotka liittyivät selkeästi omaan tutkimukseeni. Eriksonin elinkaarimallinen kehitysteoria toi esiin vahvoja tulkintoja siitä, mitä lapsi tarvitsee kasvaakseen ja kehittyäkseen positiivisesti. Eriksonin teoriasta poimin kolme näkökohtaa, jotka jätin hautumaan tulevaa pohdintaa ajatellen. Ensimmäinen näkökohta on lapsen kielellisen kehityksen kategoria. Se on suorassa yhteydessä johtopäätöksen tekoon. Toinen on lapsen aloitteellisuuden ja kokeilunhaluisuuden vaatimus. Kolmas näkökohta liittyy lapsen ja aikuisen välille syntyneeseen yhteistoinnallisuuteen. (Ojala, 1989, s. 50–53.) Bronfenbrennerin ekologinen teoria johdatti minut puolestaan oppimisympäristön ja käyttäytymisen sekä kehityksen väliseen suhteeseen (Puroila & Karila, 2001, s. 208; Härkönen, 2008, s. 27). Jätin kyseiset teoriat kuitenkin tässä vaiheessa taka-alalle ja siirryin edelleen analysoimaan aineistoani, sillä indikaattoreista johdetut kategoriat (alakategoria) oli saatava edelleen johdettua suurempiin kategorioihin (yläkatgoria).

Analyysiprosessini oli toisen vaiheen eli avoimen koodauksen myötä alla olevan taulukon mukainen. Olin poiminut aineistostani indikaattorit ja löytänyt niille sopivat alakategoriat. Alakategorioita muodostui siis 12 kappaletta. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 2) indikaattorien määrä ei vastaa todellisuutta, sillä ei ole mielekästä esittää toista sataa indikaattoria.

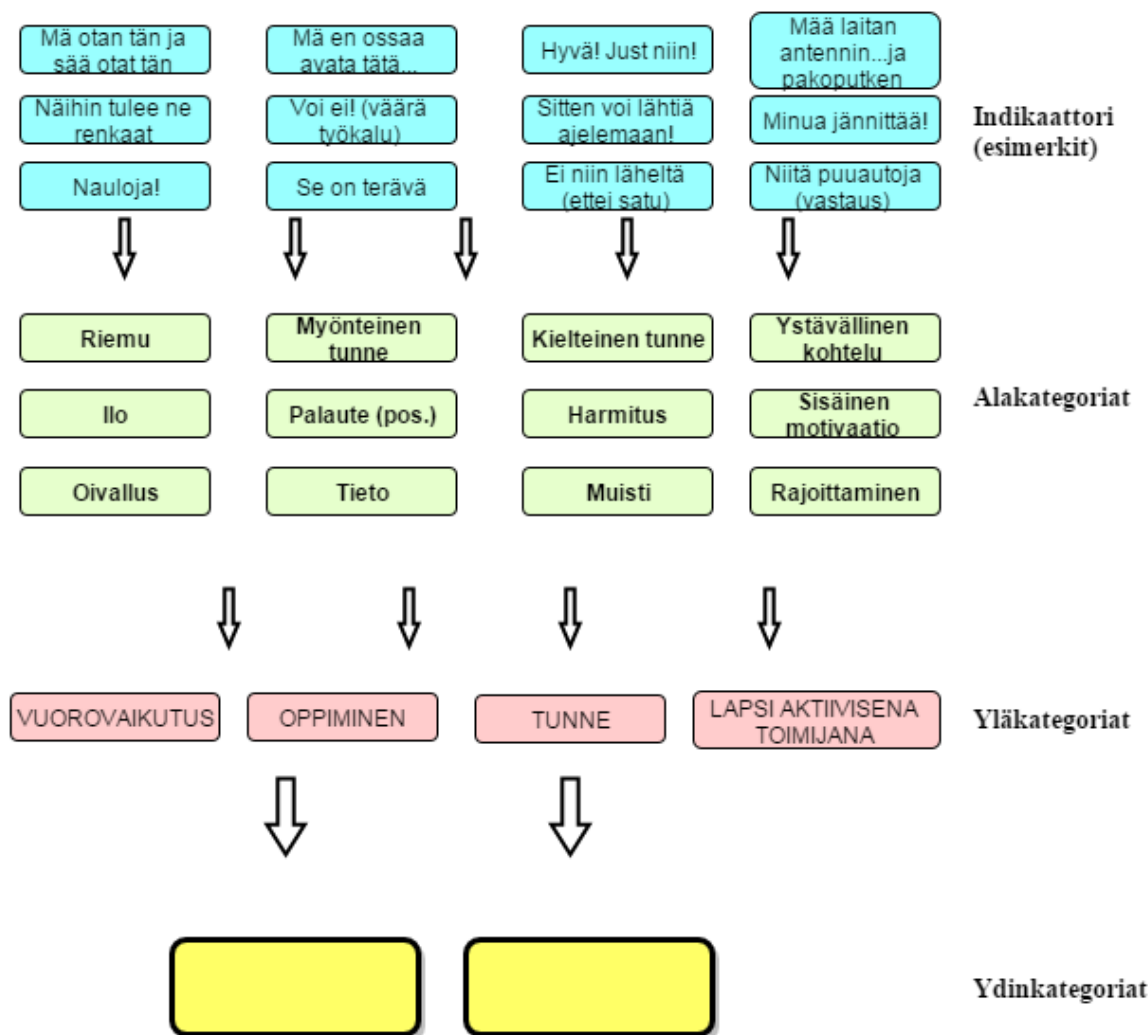


Taulukko 2. Alakategorioiden muodostuminen (avoin koodaus)

Jatkoin analyysiprosessiani kohti sen kolmatta vaihetta, aksiaalista koodausta (axial coding) (Strauss & Corbin, 1990 s. 123–143). Aksiaalinen koodaus suoritetaan ensimmäisen vaiheen (avoin koodaus) myötä löydettyjen kategorioiden välillä. Kategoriat ryhmitellään ylemmälle abstraktitason kategorioiksi (alakategoria → yläkategoria). Tässä vaiheessa analyysi kohdistuu siis alakategorioihin, joista löydetään keskinäisiä syy-yhteyksiä ja mahdollisia yhdistäviä tekijöitä. Kaksi yläkategoriaa nousi hyvin nopeasti esille. Alakategoriat *myönteinen tunne*, *kielteinen tunne*, *harmitus*, *riemu* sekä *ilo* voidaan selkeästi johtaa yläkategoriaan **tunne**. *Palaute*, *ystävällinen kohtelu* ja *rajoittaminen* oli myös vaivatonta yhdistää ylempään tasoon, eli niistä muodostui yläkategoria **vuorovaikutus**. Muut alakategoriat, *sisäinen motivaatio*, *muisti*, *tieto* ja *oivallus*, vaativat tarkempaa analysointia ja jälleen paluuta alkuperäisen aineiston pariin. Tässä kohtaa minua kuitenkin helpotti aikaisempi uurastus, sillä olin jo valmiiksi vertailut indikaattoreita keskenään. Olin löytänyt yhteyksiä alakategorioiden välille ja merkannut ne erilliseen excel-tilaukkuun. Taulukointi auttoi

löytämään selkeitä yhteyksiä *oivalluksen, tiedon* sekä *muistin* välille. Näistä yhteyksistä muodostui seuraava yläkategoria **oppiminen**. *Sisäiseen motivaatioon* liittyvät indikaattorit olivat puolestaan usein yhteydessä moniin eri alakategorioihin. Näistä yhteyksistä loin neljän yläkategorian **lapsi aktiivisena toimijana**.

Analyysiprosessini tuotos näytti tällä hetkellä tältä (Taulukko 3). Tulee muistaa, että keskeistä työskentelytavassani on grounded theory -lähestymistavan mukainen jatkuva vertailu eli jatkuva aineiston, luotujen koodien ja kategorioiden välinen vertailu.



Taulukko 3. Yläkategorioiden muodostuminen (aksiaalinen koodaus)

Grounded theory -lähestymistavan mukaisesti seuraava, eli neljäs, analyysivaihe on selektiivinen koodaus (selective coding). Tämä tarkoittaa sitä, että kategorioiden joukosta pyritään löytämään ydinkategoria (tai ydinkäsite), joka on systemaattisesti suhteessa muihin kategorioihin. Ydinkategorian (tai ydinkategorioiden) on tarkoitus kattaa muiden kategorioiden data ja yhdistää ne kokonaisuudeksi. Usein on pyrkimyksenä löytää vain yksi kattava

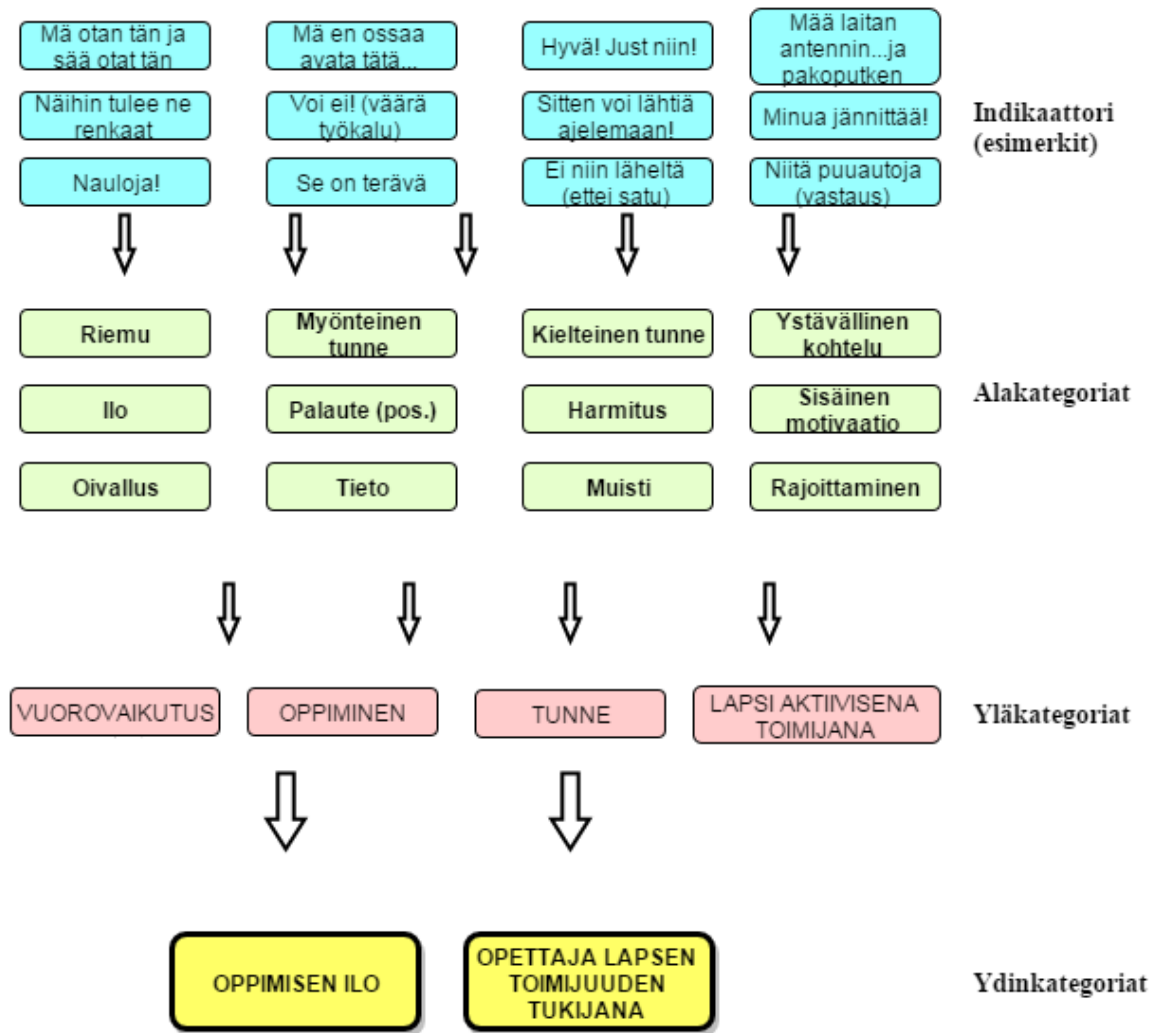
ydinkategoria, mutta aineistosta riippuen on mahdollista löytää myös useampi ydinkategoria. (Lumme & Puonti, 2002, s. 41–42.) Ydinkategorian tai ydinkategorioiden avulla luodaan teoriaa, mahdollisesti uutta teoriaa. Aina näin ei käy, vaan tutkimuksesta noussut teoria on vanhaa. Tällöin se mahdollisesti tukee aikaisempaa teoriaa tai vastaavasti tuo siihen uusia näkökulmia.

Analyysini oli siis edennyt kohti viimeisiä askeleita ennen analyysin päätöstä. Analyysin alkumetreiltä lähtien olin havainnut kaksi erillistä näkökulmaa tai juonetta. Toinen liittyi lapseen ja toinen opettajaan. En silloin tiennyt, miten ne näyttäytyvät analyysini edetessä vai näyttäytyvätkö ollenkaan. Ydinkategorioiden muovautuessa näiden kahden juonen esiin nousu oli jo hyvin selvää. Yläkategoriat **tunne** ja **oppiminen** liittyivät selvästi aineistossa esiintyviin lapseen ja heidän toimintaansa. Vastaavasti yläkategoriat **vuorovaikutus** ja **lapsi aktiivisena toimijana** liittyivät erityisesti opettajan toimintaan, hänen ammattitaitoonsa. Näitä kahta kyseistä juonta ei voida kuitenkaan erottaa toisistaan. Sen osoittaa aineiston analysoinnin jatkuva vertailu, josta olen jo aiemmin maininnut. Toisin sanoen ydinkategorioiden, jotka muodostuvat yläkategorioista, luomisessa on edelleen huomioitava se, että niistä voidaan johtaa grounded theory -lähestymistavan mukainen saturaatio eli teorian muodostaminen.

Yläkategoriat **tunne** ja **oppiminen** johtavat ensimmäisen ydinkategorian muodostumiseen. Perustellusti voidaan todeta, että ympäristö, missä aineistossani esiintyvät lapset toimivat, on luotu ja organisoitu tavoitteellista toimintaa ajatellen. Velvoittaahan Lastua erilaiset lait ja asetukset (Varhaiskasvatuslaki/1973, Perusopetuslaki/1998, Asetus lasten päivähoidosta/1973, Lastensuojelulaki/2007). Oppiminen on siis perusteltua ja siihen pyritään. Aineistoni valossa on selvää, että oppimiseen vaikuttaa voimakkaasti tunteet. Samoihin johtopäätöksiin on päässyt tutkimuksessaan myös Rantala (2006). Positiiviset tunteet oppimisen yhteydessä edistävät käsillä olevaa projektia. Ilo lisää henkistä energiaa, jonka avulla on mahdollista päästä projektin aikana esiintyneiden vaikeiden ja hankalien tilanteiden yli. Ilo myös sitouttaa ihmisen – siis myös lapsen – toimintaan, sillä ihmisellä on synnynnäinen tarve pyrkiä toimintaan, jossa hän todennäköisesti tulee kokemaan positiivisia tunteita. (Rantala, 2006, s. 33–37.) Johdan yläkategorioista **oppiminen** ja **tunne** ensimmäisen ydinkategorian OPPIMISEN ILO.

Vuorovaikutus ja **lapsi aktiivisena toimijana** -yläkategoriat ovat samoin yhteydessä varhaiskasvatuksen perimmäisiin tavoitteisiin. Elokuussa 2015 voimaan tulleessa varhaiskas-

vatuslaissa on uutena erityisenä painotuksena pedagogiikka. Vanhassa varhaiskasvatusta ja päivähoitoa ohjaavassa laissa kyseistä termiä ei esiintynyt (Laki lasten päivähoitosta/1973). Varhaiskasvatuksessa työskentelevän ammattilaisen pedagogisen osaamisen vaatimus tulee uudessa varhaiskasvatuslaissa myös näkyviin, joskin se edelleen on luettavissa sosiaalihuollon lainsäädännön kautta (Varhaiskasvatuslaki/1973, Laki sosiaalihuollon ammattilaisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta/2005). Heikan, Hujalan ja Turjan (2009) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka, tai kuten he lyhentävät varhaispedagogiikka, perustuu lapselle ominaisiin tapoihin toimia ja ajatella; esimerkiksi leikkiin, tutkimiseen, liikkumiseen ja ilmaisuun. Edelleen varhaispedagogiikka perustuu eri sisältöihin; varhaiskasvatuksen sisällölliset orientaatiot (matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen, uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio), lapsen toiminnan sisällöt ja niiden pohjalta luotu suunniteltu toiminta. Heikka, Hujala ja Turja korostavat opettajan pedagogisen ammattitaidon merkitystä, jotta varhaiskasvatuksessa tapahtuva toiminta olisi laadukasta ja täyttäisi pedagogiikan vaatimuksen (Heikka, Hujala & Turja, 2009, s. 15, 29.) Opettajan tehtäviin voidaan siis lyhyesti sanoa kuuluvan lapsen käyttäytymisen ymmärtäminen sekä lapsen kuuleminen ja ohjaaminen vuorovaikutuksessa hänen kanssaan. Voin tutkimukseni puolesta yhtyä Heikan, Hujalan ja Turjan näkemykseen varhaispedagogiikasta, sillä johdin yläkategorioista **vuorovaikutus** ja **lapsi aktiivisena toimijana** toisen ydinkategorian, OPETTAJA LAPSEN TOIMIJUUDEN TUKIJANA.



Taulukko 4. Ydinkategorioiden muodostuminen (selektiivinen koodaus)

Analyysiprosessin eteneminen näyttää kokonaisuudessaan, ennen saturaatiota, tältä (Taulukko 4). Avaan seuraavaksi analyysin päätöksen eli saturaation muodostumista.

5.3 Analyysin päätös – kohti saturaatiota

Viimeisenä analyysivaiheena tuli edelleen vertailla ja pyrkiä luomaan teoriaa ydinkategorioiden avulla. Tässä vaiheessa oli antoisaa vielä kerran palata aineiston pariin ja löytää yhteys ydinkategorioiden välille sekä muodostaa tutkimuksen todellinen johtajatus. Tulini analyysiprosessini päättyessä siihen johtopäätökseen, että opettajan toiminnan merkitys ja vaikutus lapsen oppimisessa on hyvin selvää. Opettaja luo vuorovaikutuksellisen suhteen lapsiin ja pyrkii toiminnallaan ohjaamaan lapsia oppimaan. Ja edelleen opettajan tulisi pyrkiä ohjaamaan lasta siten, että lapselle syntyisi myönteisiä tunteita uusien asioiden äärellä. Positiivisten kokemusten syntyyn näyttää vaikuttavan myös oppimisympäristön muokkaa-

minen ja järjestäminen siten, että se mahdollistaa osaltaan toimintaan sitoutumisen. Näistä lähtökohdista käsin voidaan saavuttaa oppimisen ilo, eli positiivinen tunne, joka tapaustutkimuksessani näyttäytyy merkittävimpänä tekijänä oppimisessa.

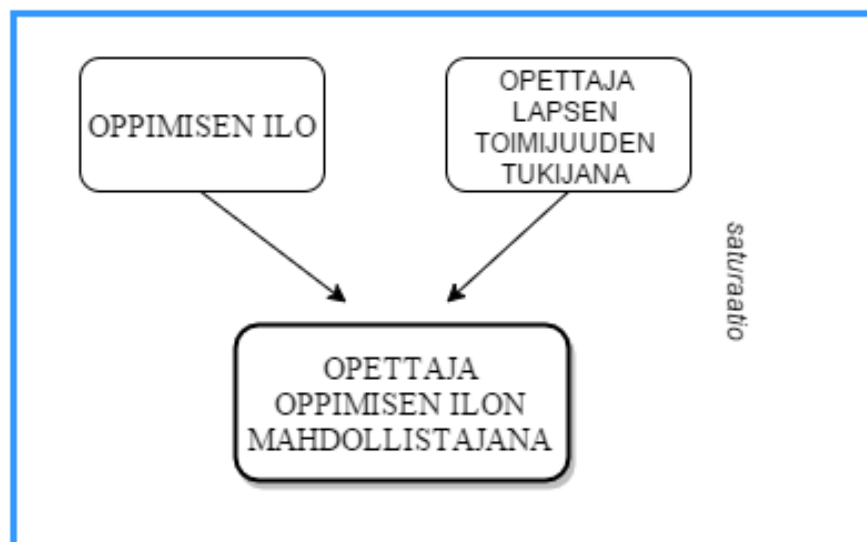
Rantala (2006) on tutkimuksessaan huomionut merkittävän seikan opettajan ja lapsen, tai oppijan, kuten hän ilmaisee, oppimisen ilon suhteessa. Rantala korostaa, että oppimisen ilo ei ole sidoksissa opettajan kuuntelemiseen ja tarkkailuun, varsinkin mikäli oppija itse on samalla melko passiivinen. Itse asiassa opetustyyli, joka perustuu traditionaaliseen pulpetilla hiljaa istumiseen sekä opettajajohtoiseen ja -lähtöiseen toimintaan, puhumattakaan virikkeettömästä oppimisympäristöstä, ei tue oppimisen iloa lainkaan. Olennaista oppimisen ilon syntymisessä on se, että oppija saa itse olla aktiivinen toimija. Opettajan tulisi suosia tehtäviä ja projekteja, joissa keskitytään melko pieniin tavoitteisiin, mutta kuitenkin kokonaisuus huomioiden. Näiden tehtävien välitavoitteiden onnistunut suoriutuminen on oppijalle helpompaa, jolloin myös onnistumisen kokemukset ovat helpommin saavutettavissa. Pienet askeleet kohti suurempaa oppimisprosessia ovat oppimisen ilon toteutumisen kannalta tärkeitä. Ja onnistuakseen, näiden pienten askeleiden käytössä tulisi hyödyntää leikkiä, varsinkin kun on kyse leikki-ikäisestä oppijasta. Tässä on Rantalan mukaan tekemistä erityisesti alkuopetuksessa. (Rantala, s. 161–163.)

Räisänen (2015) puolestaan on tutkimuksessaan vastannut Rantalan haasteeseen löytämällä uudenlaisen opettajan toimijuuden. Hän teki tutkimuksensa suomalaisen peruskoulun ensimmäisen luokan lukuvuoden aikana toteutetusta kehittämishankkeesta, jonka tarkoituksena oli tarkentaa oppilaiden monilukutaitoon liittyvien tekstitaitojen käytänteitä. Hän itse toimi kehittämistyön opettaja-tutkijana, jolloin kyseinen lukuvuosi oli myös hänelle itselle reflektiivinen oppimisprosessi. Tutkimus osoitti, että perinteisten opettajälähtöisten opetuskäytänteiden hylkääminen ja muuttaminen johti kasvavaan oppilaiden osallisuuteen ja emansipatoriseen vuoro vaikutukseen (Räisänen, 2015, s. 6, 19, 51).

Räisänen kuvaa opettajuudensa muutosta kolmella nimellä; `joksikin tuleminen` (*becoming*), suhteellisuus (*relativity*) sekä henkilökohtaisen tuen tarve (*need for support*). `Joksikin tuleminen` tulee ymmärtää pitkäkestoisena, monikerroksisena ja jatkuvana prosessina kohti uutta opettajuutta, johon liittyy erityisesti pedagogisen habituksen jännite. Kyseinen jännite tulee kielteisyyden sijaan nähdä demokratian ja eettisesti kestävä koulutuksen ja kasvatuksen mahdollisuutena. Suhteellisuus -käsite viittaa tutkimuksessa sosiaalisten rakenteiden muutosprosessiin. Muutos oli yhteydessä luokkayhteisön suhteisiin ja toimenpi-

teisiin, voimavaroihin, oppilaisiin, tutkija-opettajan oppimisprosessiin sekä hänen olemukseensa. Erityisenä huomiona suhteellisuuteen liittyen nostan Räisäsen tutkimuksesta oppilaiden ja opettajan välisen suhteen. Räisänen tutkija-opettajana oppi, että oppilaille tulee antaa enemmän valtaa toimia so. yhteistyöhön sekä heidän oman tietonsa hyödyntämiseen. Vähitellen muutos johti oppilaiden ilmeiseen osallisuuteen ja tasa-arvoisuuteen. Havainnot puolestaan johtivat edelleen tutkija-opettajan pedagogisen habituksen rakentumiseen. Opettajan henkilökohtaisen tuen tarpeen puuttuminen on Räisäsen mukaan yksi syy sille, että he eivät ole muutosprosessin ytimessä. Tuki on hänen mukaansa olennainen osa muutoksessa. Se herättää uusia näkökulmia ja tarjoaa siten uusia mahdollisuuksia oppia. Tukeen liittyen tulee muistaa, että siihen liittyvät toimeenpanevat käytänteet eivät saa olla liian kaukana todellisesta tilanteesta. Tällöin muutos voidaan kokea negatiivisena, eikä sitä siten hyväksytä. Muutosprosessissa erityisen tärkeää on aika. (Räisänen, 2015, s. 51–55.)

Tutkimukseni analyysi osoitti, että opettaja oli luonut oppimisympäristön siten, että se oli tarpeeksi kiinnostava ja toimintaan sitouttava. Tähän vaikutti erityisesti toiminnan kohteena ollut rakennettava lelu. Opettaja oli luonut vuorovaikutuksellisen suhteen lapsiin jo ennen rakennusprojektia ja toiminnan edetessä ylläpiti ja pyrki kehittämään suhdetta edelleen. Vuorovaikutussuhteen myötä opettaja pyrki ohjaamaan lapsia oppimiskokemuksiin sekä oivallusten lähteille. Analyysi osoitti, että siten opettajan toiminnalla on suuri merkitys lapsen oppimisen ilon syntymiselle. Analyysini ja siten myös tutkimukseni johtoajatus on **OPETTAJA OPPIMISEN ILON MAHDOLLISTAJANA**. Olin siis saanut aineiston kyllästettyä (saturaatio).



Kuvio 2. Opettaja oppimisen ilon mahdollistajana.

Yllä oleva kuvio (Kuvio 2) havainnollistaa saaturaation. Kuviossa yllä on kaksi ydinkategoriaa, OPPIMISEN ILO sekä OPETTAJA LAPSEN TOIMIJUUDEN TUKIJANA, joita edelleen vertailemalla syntyi tutkimuksen johtoajatus.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä tapaustutkimuksessa oli tarkoitus selvittää lastentarhanopettajan toiminnan merkitystä ja vaikutusta lapsen oppimisessa. Lisäksi tutkimuksen tarkastelun kohteena oli opettajan toiminnan merkitys lapsen kognitiivisten taitojen kehittämisessä ja tukemisessa.

6.1 Lapsilähtöinen pedagogiikka

Käsittelen ensiksi tutkimuskysymykseni mukaisesti lastentarhanopettajan toiminnan vaikutusta lapsen oppimisen ilon syntymiseen. Analyysiprosessini toi ilmi, että varhaiskasvatuksen kontekstissa lastentarhanopettajan tulisi pyrkiä luomaan oppimisympäristö siten, että lapsen oppimisen ilon saavuttamiselle olisi mahdollisimman hyvät lähtökohdat. Oppimisympäristö tulee ymmärtää varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kokonaisuudeksi, jossa otetaan huomioon fyysiset, psyykkiset sekä sosiaaliset tekijät (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 17). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen rakennusprojektin paikan (eteinen) - joka liittyy fyysiseen oppimisympäristöön - valinnassa ei ollut vaihtoehtoja. Oppimisympäristö pyrittiin kuitenkin luomaan niin, että lapsen mielenkiinto olisi mahdollisimman hyvällä tasolla koko projektin ajan. Siihen pyrittiin vaikuttamaan luomalla vuorovaikutuksellinen suhde lapsen ja lastentarhanopettajan välille jo ennen rakennusprojektia. Erityisen tärkeänä seikkana tutkimuksessa pidettiin tekemisen kohteen mielekkyyttä. Se varmistettiin myös ennen varsinaista projektia. Lapset odottivat rakentamista, sillä projektin tuotos (kuuauto) liittyi toistuvaan leikkiin, jota lasten ryhmässä leikittiin vapaan leikin aikana.

Oppimisympäristön ollessa riittävällä tasolla oppimisen ilon syntymiseen vaikuttaa erityisellä tavalla lastentarhanopettajan ammattitaito. Tärkeimpänä teemana tutkimuksessani näyttäytyi herkkyys havaita lasten tunteita ja ohjata niitä mahdollisimman myönteiseen suuntaan. Mikäli lapsi koki jonkin tehtävän liian vaikeaksi ja ilmaisi sen selvästi, lastentarhanopettajan tuli mahdollisimman nopeasti huomata se ja auttaa lasta tai auttaa ratkaisemaan ongelma. Tällöin tuloksena oli aina lopulta myönteinen tunnekokemus ja usein myös siitä seurannut oppimisen ilon havainto. Merkille pantavaa on se, että sellaiset tilanteet, joissa turhautuminen tai osaamattomuus harmitti lasta eikä lastentarhanopettaja sitä noteerannut, eivät kertaakaan päätyneet myönteiseen kokemukseen.

Lastentarhanopettajan positiivisen palautteen merkitys oppimisen ilon syntymisessä oli myös suuri. Se liittyi usein tilanteisiin, joissa tavoitteena oli oivalluksen syntyminen lapsessa. Kun lapsi oli oivaltanut jonkin asian, ja lastentarhanopettaja antoi sille erityistä palautetta, se merkitsi lapselle silminnähden paljon. Palautteen antaminen liittyi yleiseen vuorovaikutukseen, jota täytyi pitää yllä. Vuorovaikutuksessa ja sen parantamisessa tärkeää oli tunnustaa lapsi osaavana ja tutkivana subjektina. Harmillisesti liian usein lastentarhanopettaja ei malttanut odottaa lapsen toimintaa rakentamisessa ja puuttui auttamalla. Auttaminen väärässä kohtaa ei tuottanut lapselle mielekkyyttä, vaan johti pahimmillaan selvästi havaittavaan turhautumisen kokemukseen. Hetket, jolloin lastentarhanopettaja tuki lapsen aktiivisuutta esimerkiksi sanallisesti, lisäsivät lapsen yrittämistä eli ne selvästi motivoivat lasta.

Tutkimus osoitti, että lastentarhanopettajan toiminnalla on merkittävä osuus lapsen oppimisen ilon syntymisessä. Toiminnan lähtökohtana tulee olla pedagoginen ja lapsilähtöinen ideologia. Toisin sanoen lastentarhanopettajan tulee tuntea ja tietää lapsen kehitystaso sekä ymmärtää, miten oma toiminta vaikuttaa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisuuteen. Puhtaaseen tai täydelliseen lapsilähtöisyyteen ei tutkimuksessa voitu yltää, sillä rakennusprojekti (tuotos, ajankohta ja paikka) oli lähtökohdiltaan ennalta määrätty. Itse projektin (aineisto) voidaan kuitenkin nähdä täyttävän lapsilähtöisyyden määritelmän, sillä siinä edettiin lapsen mielenkiinnon ja tahdin mukaan.

Tutkimustulostani tukee pedagoginen suuntaus, josta käytetään nimitystä positiivinen pedagogiikka. Se perustuu lapsikäsitukseen, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentajana (Kumpulainen, Lipponen & Mikkola, 2013). Positiivinen pedagogiikka nostaa pedagogisen toiminnan keskiöön lapsen osallisuuden, vahvuudet sekä myönteiset tunteet. Suuntauksen lähtökohtina on virheiden etsimisen ja riskien välttämisen sijasta sellaisten toimintamallien hyödyntäminen, jotka tukevat ja kannattelevat lasta, tekevät oppimisesta mahdollisimman mielekäästä sekä tuottavat lapselle oppimisen iloa. Positiiviseen pedagogiikkaan sisältyy oppimisen lisäksi myös lapsen hyvinvoinnin korostamisen vaatimus, joka nähdään lapsen, vanhempien sekä kasvatusalan ammattilaisten välisen yhteistyön resursointina. (Kumpulainen ym. 2014, s. 224–225.)

Positiivinen pedagogiikka on hyvin lähellä positiivista psykologiaa, joka keskittyy ihmisen hyvinvointiin, vahvuuksiin, voimavaroihin ja näiden edistämiseen. Positiivinen psykologia on kiinnostunut erityisesti sellaisista olosuhteista ja prosesseista, joiden vaikutus ihmisten, ryhmien sekä instituutioiden toimintaan on suotuisaa. Positiivisessa pedagogiikassa lapsen

osallisuus ja toimijuus toteutuu vastavuoroisuutena sekä sellaisena kokemuksena, jossa kuuluminen johonkin ryhmään tai yhteisöön on merkityksellinen. Vastavuoroisessa suhteessa aikuinen tai opettaja on oppinut tunnistamaan lapsen tunteet ja kokemusmaailman. Niiden myötä hän voi luoda edelleen tilanteita, joissa lapsi mahdollisimman helposti voisi saada myönteisiä kokemuksia. Vastavuoroisessa vuorovaikutussuhteessa sekä lapsi että aikuinen jakaa omaa elämäänsä ja kokemuksiaan, jolloin erityisesti lapsi oppii arvostamaan itseään, mutta myös toisia. (Kumpulainen ym. 2014, s. 227, 238–239.)

Lapselle suunnatussa suunnitellussa toiminnassa on vaatimuksena hyödyntää lapselle luontaisia toimintatapoja (Kumpulainen ym. 2014, s. 239). Tutkimuksessani kyseinen vaatimus täyttyi osaltaan lasten leikkiin suunnatun lelun rakentamisen muodossa. Yli 4-vuotiaalle lapselle, ja erityisesti pojille, on tyypillistä kiinnostua rakentamisesta, rakenteluleikeistä. Lapsen leikki on tällöin siirtynyt yhä enemmän kielelliselle tasolle, jolloin mielikuvitus on vilkkaampaa ja toiminta muuttuu pitkäkestoisemmaksi. (kts. Helenius, 1993, s. 37–40.)

Koivula (2010) on tutkinut päiväkotikäisten lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Omassa tutkimuksessani en ole ottanut huomioon yhteisöllisyyden merkitystä oppimisprosessissa, mutta Koivulan yhteisölliseen oppimiseen liittyvät havainnot tukevat tutkimustuloksiani. Koivula toteaa, että lasten välinen ystävyysuhde johtaa muun muassa toisia tukevaan toimintaan, jolloin he sen kautta voivat edistää toinen toisensa oppimista (Koivula, 2010, s. 154–154). Yhteisöllisyys myös sitouttaa lapset tehtävään ja auttaa voittamaan vastoinkäymisten myötä tulleita turhautumisen tunteita (Koivula, 2010, s. 129). Nämä molemmat seikat olivat selvästi läsnä tutkimuksessani. Lasten sitoutuminen rakennusprojektiin oli voimakasta ja toisaalta turhautumisen tunteiden käsittelyyn heillä oli selvästi välineitä. Koivula toteaa, että vaikka yhteisöllisyyden rakentuminen on verrattain hidasta, on se pedagogisesti arvokasta ja perusteltua. Yhteisöllisyys liittyy voimakkaasti oppimiseen, osallisuuteen ja ennen kaikkea hyvinvointiin. (Koivula, 2010, s. 164–166.)

6.2 Lastentarhanopettaja lapsen ajattelun tukijana

Seuraavaksi syvennyn toisen tutkimuskysymyksen tarkasteluun eli lastentarhanopettajan toiminnan merkitykseen lapsen kognitiivisten taitojen tukemisessa. Kognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan muun muassa havaitsemiseen, ajatteluun ja muistamiseen liittyviä tekijöitä. Tässä tutkimuksessa erityisesti ajatteluun liittyvät tekijät olivat mielenkiinnon kohteena. Tähän vaikutti rakennusprojektin vaativuus ja siitä johtuva lasten jatkuva taitojensa ylära-

joilla toimiminen. Tätä taitojen ylärajoilla toimimista valkovenäläinen Lev Vygotsky kuva-
si termillä *the zone of proximal development*, lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky, 1978, s.
90). Lähikehityksen vyöhyke on tila, jossa lapsi kykenee taitavamman henkilön avulla suo-
rittamaan sellaisia tehtäviä, joita hän ei vielä itsenäisesti osaisi tehdä.

Tutkimuksessa lastentarhanopettaja kiinnitti jatkuvasti huomiota lasten motivaation ylläpi-
tämiseen ja sen säilyttämiseen, jotta rakennusprojekti saataisiin valmiiksi. Motivaation yllä-
pitämiseksi lastentarhanopettaja käytti hyväkseen johdattelua eli pieniä vihjeitä raken-
nusprojektiin liittyvissä kysymyksissä ja ongelmatilanteissa. Jatkuvasta johdattelusta tuli-
kin avaintekijä lasten oivaltamisen syntymisessä. Toki se ylläpiti lasten motivaatiota, mutta
tutkimuksen kannalta merkittävä tekijä oli lasten ajattelun ja tiedollisuuden havainnointi ja
sitä kautta sen tukeminen. Lasten tiedollisuus näyttäytyi tutkimuksessa joissain tilanteissa
neljävuotiaan kehitystasoa korkeammalta. Lapsen ajattelun kehittyminen siirtyy esikou-
luikään tultaessa aivan uudelle tasolle. Lapsi kykenee tällöin irrottautumaan välittömistä
aistihavainnoista. Sveitsiläinen psykologi Jean Piaget kutsuu tätä keskilapsuuteen liittyvää
ajattelun kehitysvaihetta *konkreettisten operaatioiden vaiheeksi*. Lapselle kehittyy valmiu-
det ajatella itsenäisesti ja itsekeskeisyys katoaa vähitellen. Samalla looginen ajattelu alkaa
ja järki alkaa ohjata todellisuuden rakentumista. (Piaget, 1988, s. 62–80.) Tutkimukseeni
osallistuneiden lasten ei voida sanoa olevansa konkreettisten operaatioiden vaiheessa, sillä
esimerkiksi loogista päättelykykyä ei esiintynyt lapsilla itsenäisesti. Sitä kuitenkin esiintyi
silloin, kun opettaja osasi hyödyntää lasten tiedollisuutta ja antamalla tarvittavia vinkkejä
oivallukseen. Toisin sanoen lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen edesauttaa tämänkin
tutkimuksen valossa lasta pääsemään kehitystasoaan korkeammalle tasolle.

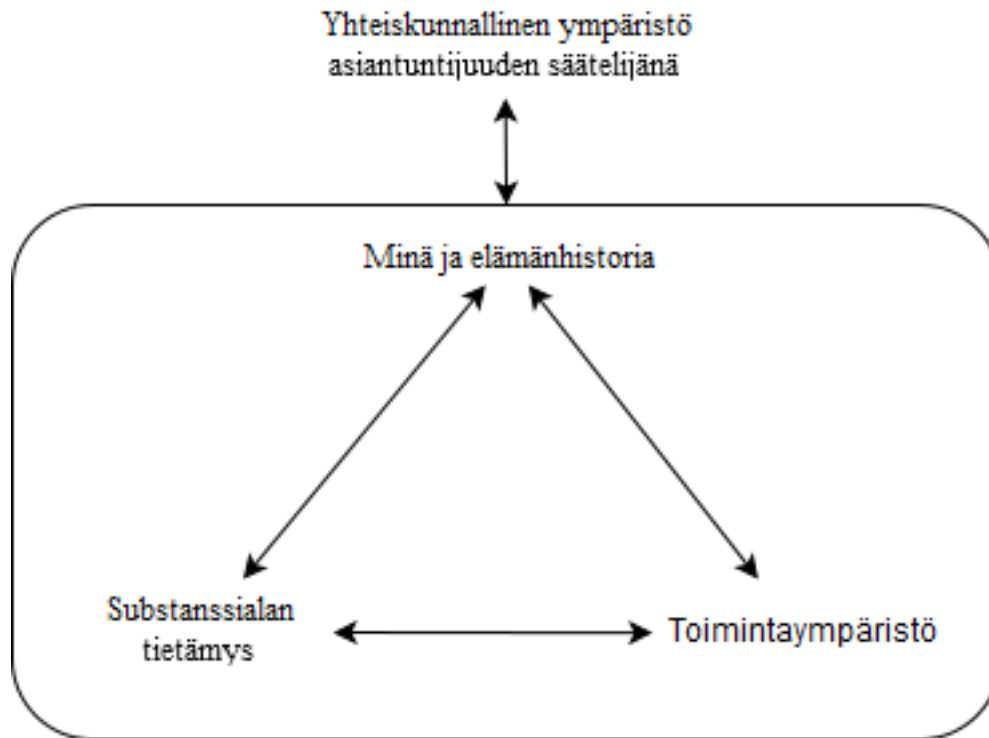
Happo, Määttä ja Uusiautti (2013) tuovat artikkelissaan esille lastentarhanopettajan am-
mattitaitoon ja asiantuntijuuteen liittyviä seikkoja. Artikkelissa esitetään opettajan ammat-
titaidon vaatimuksia, jotka liittyvät suoraan lapsen kehitykseen ja oppimiseen (Happo,
Määttä & Uusiautti, 2013, s. 197). Tutkimukseni toisen tutkimuskysymyksen näkökulmas-
ta on perusteltua käsitellä seikkoja, jotka johtavat hyvään varhaiskasvatuksen ammattilai-
sen asiantuntijuuteen, pätevyuteen.

Suomessa varhaiskasvatuksen ammattilaisten vahvuutena voidaan pitää heidän koulutusta-
soaan (Happo, Määttä & Uusiautti, 2013, s. 197). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ke-
hittymiselle on löydettävissä kuitenkin useita eri tekijöitä. Näitä tekijöitä ovat ammattilai-
sen oman elämän historia, koulutus, työkokemus, henkilökohtaiset ominaisuudet, työympä-

ristö (johon liittyvät muun muassa työtehtävät ja työkaverit). Joihinkin näistä tekijöistä voidaan vaikuttaa omilla valinnoilla, mutta on hyvä tietää, että jotkut tekijät kohtaavat ammattilaisen väistämättä ja arvaamatta. Tutkimustuloksissaan he huomauttavat myös, että edellä mainituilla tekijöillä on mahdollista vaikuttaa asiantuntijuuteen edistävästi, mutta myös haitallisesti. (Happo, Määttä & Uusiautti, 2013, s. 208.) Mikäli varhaiskasvatuksen ammattilaisen asiantuntijuus on saanut kehittyä erityisellä tavalla, voidaan puhua *hyvästä varhaiskasvatuksen pedagogista* (a good early childhood educator). Tämä ammatillinen kompetenssi, pätevyys, ei kuitenkaan muodostu itsestään selvillä tavoilla. Varhaiskasvatusalan tuntemus, lapsen kehityksen tai pedagogisuus eivät tutkimuksen mukaan yksinään riitä. Pitkäkään työkokemus ei johda välttämättä asiantuntijuuteen.

Tänä päivänä varhaiskasvatuksen ammattilaisten on hyväksyttävä työskentelyynsä reflektiivinen lähestymistapa. Tällä tarkoitetaan menetelmää, jossa opettajat (jatkuvasti) arvioivat ja analysoivat itseään ja vertaisiaan kriittisesti, joka siten johtaa parempaan toimintaan opetuksessa (ja kasvatuksessa). Reflektiivisen opetuksen myötä ammattilaisen pedagoginen käsitys ja varsinaisen, todellisen opetustoiminnan välinen ristiriita voidaan saada kurottua umpeen. Happo, Määttä ja Uusiautti väittävät, että opetus- ja kasvatustyöhön liittyvän reflektiivisen lähestymistavan haaste voidaan parhaiten toteuttaa rakkauden avulla. Pedagogisella rakkaudella näyttää olevan yhteys ammattilaisen kurinalaiseen työotteeseen, mutta myös kärsivällisyyteen, luottamukseen sekä anteeksiantoon. Tällöin ammattilaisen päämääränä on luoda puitteet, jossa lapsi voi oppimisessaan käyttää ja kehittää omaa neuvokkuuttaan, ja lopulta edetä kohti taitojensa ylärajaa. Yhteenvedona voidaan todeta, että reflektio ja rakkaus ovat välttämättömiä tekijöitä hyvän varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden muodostumisessa. (Happo, Määttä & Uusiautti, 2013, s. 208–210.)

Myös Karila (1997) on tutkinut lastentarhanopettajan ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittymistä. Lastentarhanopettajan asiantuntijuus rakentuu kolme tekijän vuorovaikutuksessa (Kuvio 3): *minä ja elämänympäristö*, *substanssialan tietämys* sekä *toimintaympäristö* (Karila, 1997, s. 42). Tähän kolmiyhteyteen vaikuttaa myös yhteiskunnan erilaiset toimintatasot ja niiden kulttuuriset ominaisuudet (Karila, 1997, s. 43). Yhteiskunnallinen säätely eli ne odotukset, mitä toiminnalle ja asiantuntijuudelle asetetaan, on varhaiskasvatuksen saralla Karilan (1997) tutkimuksen jälkeen muuttunut. Elokuussa 2015 voimaan astunut varhaiskasvatuslaki on yksi osoitus siitä, jonka lisäksi vuonna 2016 voimaantuleva varhaiskasvatussuunnitelman perusteet edelleen asettaa asiantuntijuudelle uusia odotuksia.



Kuvio 3. Asiantuntijuuden luonnetta kuvaava malli. (Karila, 1997, s. 42, 137)

Asiantuntijuuden luonnetta kuvaavan mallin *minä ja elämänhistoria* viittaa opettajan persoonalliseen sekä elämäkerralliseen ulottuvuuteen asiantuntijuuden rakentumisessa. persoonallisuudella on merkitystä, sillä Karilan (1997) tutkimuksen mukaan eri toimintaympäristöt muotoituivat eri tavoin merkittäväksi eri opettajilla. Elämänhistoriaan puolestaan vaikuttivat muun muassa työkokemus, kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin, peruskoulutuksen ja varhaisten työvuosien kokemukset. (Karila, 1997, s. 85–87.)

Substanssialan tietämys viittaa opettajan tietämisen ja osaamisen ulottuvuuteen. Tähän vaikuttavat peruskoulutuksen ja kokemuksen lisäksi yksilön arvomaailma sekä ihmiskäsityksiin liittyvät teemat. Opettajan asiantuntijuuteen liittyvän tietämyksen Karila jakaa neljään eri alueeseen: *kasvatustietämys* (kasvatus, kasvatusprosessi, kasvatuksen päämäärä), *lapsitietämys* (käsitys lapsen kasvusta, kehityksestä, oppimisesta; näkemys niihin vaikuttavista tekijöistä; lapsihavainnointi; yksilöllinen huomiointi sekä ennakointi), *kontekstietämys* (kasvatusympäristö, kasvuolosuhteet, toiminta-ajatus) sekä *didaktinen tietämys* (tietämys pienten lasten opetuksen ja kasvatuksen toteuttamisesta päiväkotikontekstissa). (Karila, 1997, s. 43, 104–106.)

Toimintaympäristöllä Karila viittaa yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Toimintaympäristön ja opettajan asiantuntijuuden rakentumisen näkökulmasta merkityk-

sellistä on se, millaisia kulttuurisia ominaisuuksia ympäristö sisältää. Suomalaiseen varhaiskasvatustoimintaan vaikuttaa erityisesti kansallinen kulttuuri, mutta myös teollistuneen hyvinvointiyhteiskunnan kulttuuri. (Karila, 1997, s. 43, 53–54.)

Lastentarhanopettaja lapsen ajattelun tukijana voidaan toisaalta sanoa olevan tavoite, joka liittyy hyvään pedagogiseen asiantuntijuuteen. Viitaten edellä mainittuihin tutkimuksiin, lastentarhanopettajan asiantuntijuuden rakentuminen voi olla – ja usein onkin – hyvin pitkä matka. Tutkimuksessani lastentarhanopettajan työkokemus ei ole kovinkaan pitkä, mutta lastentarhanopettajan reflektiivisessä peruskoulutuksessa saadut tietämyksen ja osaamisen eväät yhdistettyinä jonkin asteiseen pedagogiseen rakkauteen ovat todennäköisiä syitä sille, että hän kykeni johdattamaan ja tukemaan tutkimuksessa olleiden lasten ajattelua kohti oivallusta ja oppimista.

7 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Käyn tässä luvussa läpi tutkimukseeni liittyviä eettisiä pohdintoja ja tieteellisen opinnäytetyön luotettavuuteen liittyviä seikkoja.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Paneudun aluksi tutkimukseeni luotettavuuteen. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä pidetään yleisesti uskottavuutta, vahvistettavuutta sekä siirrettävyyttä. Tapaustutkimus tutkimusstrategiana vaatii huolellisuutta ja systemaattisuutta, jotta se lähtökohtaisesti täyttäisi tutkimuksen luotettavuuden kriteerit (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 194; Yin, 2009, s. 14). Tapaustutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa (Syrjälä & Numminen, 1988, s. 145). Merkittävin luotettavuuteen liittyvä ongelma tutkimuksessani on oma osallistumiseni itse tutkittavaan tapahtumaan. Toisaalta oli erittäin mielenkiintoista tutkia itseään eli omaa toimintaansa lastentarhanopettajana muistaen, ettei omaa toimintaansa voine täysin objektiivisesti tutkia. Tunnistan kohdallani sen, että lähes kaikessa tekemisessäni pyrin miellyttämään ympärillä olevia ja omaa toimintaa arvioidessani epäsuomalaiseen tyyliin korostamaan osaamistani. Se on jollain tasolla aina ollut osa minua. Oman toiminnan korostaminen lienee siten myös vaikuttanut tutkimukseen sen edetessä, aina tutkimustuloksiin asti. Vaikka en tutkimuksen alussa tienänyt, mihin tutkimukseni johtaa ja päätyy, olin valmiiksi osannut perehtyä tähän ongelmaan. Tutkimuksen edetessä aineiston analyysivaiheeseen ja tutkimuskohteen tarkentuessa lasten ja minun välisiin ilmiöihin, pyrin tietoisesti irrottamaan itsestäni tutkimuskohteena lastentarhanopettajuuden. Vaikka lastentarhanopettajuus on yhä enemmän osa identiteettiäni, voin yrittää erottaa sen itsestäni. Tällöin tarkastelun kohteeksi muodostuu lastentarhanopettajuus, joka on yhteydessä ennen kaikkea varhaiskasvatuksen koulutuksen tuomaan osaamiseen, mutta myös yleisen ilmapiirin vaatimukseen lastentarhanopettajan työstä. Kun pidin tätä ajatusta yllä eri analyysivaiheissa, oli helpompaa tarkastella omaa toimintaansa. Olen myös varma, että se vaikutti positiivisesti tutkimuksen uskottavuuden kriteeriin.

Tapaustutkimuksen huolellisuuden ja systemaattisuuden vaatimuksiin liittyen paneudun seuraavaksi tutkimuksen analyysiprosessiin sekä myöhemmin tarkemmin itse menetelmään. Grounded theory -lähestymistavan analyysiprosessi on luonteeltaan huolellisuutta ja systemaattisuutta vaativa johtuen eri analyysivaiheiden välisestä jatkuvasta vertailusta sekä

tarkasta etenemiskaavasta. Toisaalta systemaattisuuden vaatimusta heikentää tutkimukseni se, että valitessani analyysimenetelmäksi grounded theory -lähestymistavan, valitsin samalla vain sen soveltamisen. Menetelmän soveltaminen johti nimenomaan systemaattisuuden väljentämiseen. Tutkimukseni ei täytä grounded theory -tutkimusten vaatimusta jos siksikään, että analyysia ei tehty kuin yhdestä kerätystä aineistosta. Grounded theory -tutkimuksessa tulisi kerätä yhä tarkemmin rajattuja aineistoja niin kauan, että uusinkaan aineisto ei tuota uutta tietoa. Jälkikäteen olen pohtinut sitä, että olisi ollut mielenkiintoista hankkia tutkimukseni tueksi toinen analysoitava aineisto. Tällöin olisin voinut rajata uuden aineiston tiettyihin raameihin, jotka muodostuivat tässä tutkimuksessa.

Mielestäni menetelmä kuitenkin sopi tutkimukseeni ja erityisesti minulle itselleni hyvin. Vaikka en ollut täysin varma, mihin grounded theory minut tutkimuksineen vie, uskalsin sitoutua siihen rohkeasti. Analyysin edetessä pääsin yhä paremmin selville menetelmästä. Ja vaikka kohdallani oli kyse menetelmän soveltamisesta eikä sen tarkasta noudattamisesta, ei minun Rostilan (1991, s. 78) mukaan tarvitse yksittäisen tutkimuksen valossa perehtyä soveltamisesta johtuvien ongelmien ratkaisemiseen. Riittää, että menetelmä sopii aineiston analysointiin.

Vaikka grounded theory'lla on paikkansa yhtenä kvalitatiivisen tutkimuksen lähestymistapojen joukossa, niin sitä on kritisoitu siitä, että aineiston pilkkominen on tutkijalle rajoittava tekijä. Tutkijan on tällöin vaikea päästä tutkittavien sisäiseen maailmaan sekä ymmärtää ja kuvata heidän kokemuksiaan (Charmaz, 2000, s. 521.). Oma henkilökohtainen kokemukseni on juuri päinvastainen. Aineiston analyysin systemaattinen ja huolellinen vaihe vaiheelta kulkenut eteneminen auttoivat minua pääsemään käsiksi aineistossa esille tulleisiin ilmiöihin. Toki tulee huomioda, että kyseessä on pro gradu, joten tämän kysymyksen pohdinta lienee relevanttia laajemman tutkimuksen parissa.

Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin (Eskola & Suoranta, 1999, s. 212–213). Siirrettävyyden edellytys on, että lukija tai toinen tutkija pystyvät seuraamaan tutkimusprosessin kulun (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen, 2009, s. 160) Olen pyrkinyt mahdollisimman monipuolisesti kuvaamaan tutkimukseni analyysiprosessin kulkua taulukoiden, erilaisten otteiden sekä kuvioiden avulla. Koen kuitenkin, että erityisesti oma osallistumiseni tutkimukseeni heikentää tutkimuksen siirrettävyyttä.

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyyteen olen pyrkinyt kiinnittämään erityistä huomiota. Ennen kuvausta olin hankkinut tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta kirjallisen luvan (Liite 1) osallistua tutkimukseen. Pidin myös tärkeänä kysyä lapsilta halukkuutta osallistua tutkimukseeni, johon he molemmat vastasivat myöntävästi. Tästä minulla ei ole kuitenkaan todistetta, sillä en tallentanut lasten kanssa käymääni keskustelua. Tämän seikan voi perustellusti nähdä heikentävän tutkimuksen eettisyyden vaatimusta. Lasten halu osallistua näkyi kuitenkin videotallenteissa selvästi, vaikka siitä ei kuvaushetkenä keskusteltu.

Tutkimuspäiväkirjassani olin jo kandidaatin tutkielman valmistumisen aikoina tuonut esille huomion, joka täytyi ottaa esille ennen aineistoni videointia. Tutkimukseni rakennusprojektin tuote oli ystäväni yrityksen (N-Y-T-NYT Oy) tuottama lelu, joskin se oli prototyyppi. Tavoitteena ystävälläni oli joka tapauksessa saada rakennuslelusarja tuotantoon. Halusin varmistaa, että tällainen yhteys minun, eli tutkijan, ja tutkimuksessa käytettävän välineen välillä ei olisi esimerkiksi laitton. Kysyin tätä Lastun, Oulun yliopiston puolesta toimintaa koordinoivalta yliopistonopettaja Satu Karjalaiselta. Hän oli yhteydessä yliopiston lakimieheen, joka välitti Karjalaiselle viestin, että kyseinen tilanne ei riko tekijänoikeuksia tai yliopiston sääntöjä, jotka liittyvät ulkopuolisen tahon taloudellisen hyödyn mahdollisuuden tutkimuksessa. Valitettavasti minulla ei ole tästä kirjallista dokumenttia, sillä sain tiedon suoraan Karjalaiselta.

Vaikka tutkimuksessani on yhteys ystävääni ja hänen yritykseensä, koen, että se ei ole vaikuttanut tutkimustuloksiin. Perustelen tätä sillä, että alkuperäisenä ajatuksena minulla oli tutkia nimenomaan kyseistä lelua, rakennussarjaa, ja sen vaikutusta lapsen kehitykseen, mutta aineiston keruun myötä tutkimuksen kohde muuttui radikaalisti. Tällöin myös suorainen vaikutus tai mahdollinen hyöty ystäväni yritykselle on heikentynyt.

Videotallenne kuvattiin Lastun videokameralla, josta se tallentui alun perin Lastun yhdelle kiintolevylle. Poistin alkuperäisen tallenteen välittömästi kopioituani siitä ensin itselleni oman version. Videotallenteesta minulla oli alkuperäisen lisäksi varmennuskopio, jotka olen hävittänyt asianmukaisesti. Videotallenteisiin liittyen olisi ollut eettisyyden vaatimuksen näkökulmasta hyvä olla kirjattuna tallenteiden tuhoamisajankohta tutkimuslupa-
Tämä olisi tuonut tutkimuslupa-
enemmän läpinäkyvyyttä, ajatellen lasten vanhempia.

Tutkimuksen analyysiprosessissa en käyttänyt tutkimukseeni osallistuneiden lasten nimiä, vaan käytin esimerkiksi litteroidessani aineistoani lapsista termejä *harmaa* ja *vihreä*, heidän senhetkisten paidanväriensä mukaan.

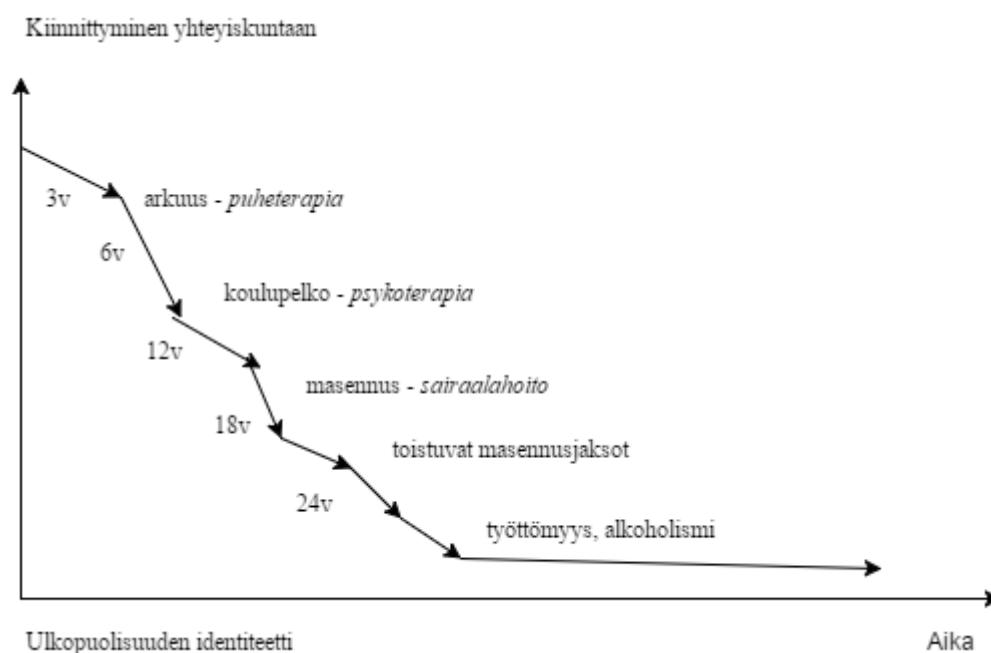
8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen teko, tai pikemminkin sen harjoittelu, on ollut vaiherikas matka, joka on ahdistuksineen ja nousukausineen ollut kuitenkin hyvin antoisa. Puheet kerätyn aineiston mielenkiintoisista teemoista ei minunkaan kohdallani (vrt. Eskola, 2010, s. 179–180) nousseet itsessään esille. Kuitenkin jo litteroinnin aikana minulle alkoi vähitellen käydä selväksi, mihin suuntaan tutkimukseni mahdollisesti oli menossa. Tutkimuksessa mukana olleiden lasten ja opettajan (minä) välinen vuorovaikutus ja sen mukana esille nousseet ilmiöt alkoivat hahmottua. Samalla myös mielenkiintoni tutkijana syttyi. Tutkimuksen teko alkoi kiinnostaa, sillä aihe tai pikemminkin kohde oli muotoutumassa tunnekokemuksiin ja niihin liittyviin ilmiöihin.

Tutkimukseni tulosten perusteella lapsen hyvinvointiin voidaan osaltaan vaikuttaa laadukkaana varhaiskasvatuksen avulla. Tutkimukseeni osallistuneiden lasten myönteisiin kokemuksiin vaikuttivat lapsilähtöinen pedagogiikka sekä hyvä lastentarhanopettajan asiantuntemus. Tutkimustulokseni ovat osaltaan yhteydessä Hujalan ja Fonsenin (2011) edelleen päivittämään, alkuperäisen Hujalan, Parrilan, Lindbergin, Nivalan, Tauriaisen ja Vartiaisen (1999) kehittämään, varhaiskasvatuksen laadunarviointimalliin. Kyseisen mallin merkittäviä varhaiskasvatuksen laadun tekijöitä, jotka siis toteutuivat tutkimuksessani, ovat *aikuisen–lapsi -vuorovaikutus, lasten keskinäinen vuorovaikutus, lapsilähtöisyys, lasten osallisuus, lapsen myönteiset kokemukset, lapsen kehitys ja oppiminen* sekä *henkilöstön osaaminen* (Hujala & Fonsen, 2011, s. 317). Tutkimukseni tulokset ja niiden tarkastelu johtavat yleisesti varhaiskasvatuksen merkitykseen yhteiskuntamme tukipilarina.

Olen ollut jonkin aikaa kiinnostunut lapsen tunnetaitojen kehityksestä, tai pikemminkin kehittymättömyydestä. Tähän kiinnostukseen on vaikuttanut erityisesti erityispedagogiikan ja psykologian perusopinnot, joissa useammalla eri kurssilla tuotiin huolestuttavia havaintoja esille koskien nuorten ja myös lasten pahoinvoinnin jopa voimakasta lisääntymistä. Pahoinvoinnin seurauksena voi pahimmillaan olla yhteiskunnasta ulkopuolelle jääminen, syrjäytyminen. Alla on taulukko (Taulukko 5), jossa esitetään hiljaisen syrjäytymisen prosessi (Nilsson & Wadeskog, 2008, s. 38). Huomion arvoista on se, että ulkopuolisuuden identiteetin muodostuminen alkaa jo varhaislapsuudesta. Edelleen merkityksellistä on se, että erilaisten interventioiden avulla (perheneuvola, lastenpsykiatria, erityisluokka, osastohoito, huostaanotto, sijoitus) ei hyvästä yrityksestä huolimatta saada välttämättä aikaan toi-

vottavaa tulosta syrjäytymisen ehkäisyssä. Myös Laine ja Talo (2002) ovat tutkimuksessaan todenneet, että syrjäytyminen saattaa alkaa jo päiväkotikäytössä. Lapsen kasvuolot vaikuttavat kehitykseen siten, että suotuisa tai epäsuotuisa kehityksen suunta jatkuu aina aikuisiällä saakka. Vanhempien sairaudet, heikko koulutustaso tai sosiaalisen elämän suhteiden toimimattomuus ovat yhteydessä lapsen heikkoon itsetuntoon, emotionaaliseen kypsymättömyyteen ja torjutuksi tulemiseen vertaisryhmässä. Päiväkodilla ja varhaiskasvatuksella voi kuitenkin olla syrjäytymistä ehkäiseviä vaikutuksia silloin, kun henkilökunta huolehtii kasvatusympäristön sosioemotionaalista seikoista (Laine & Talo, 2002, s. 148–149.)



Taulukko 5. Syrjäytymisen hiljainen prosessi (mukaillen Nilsson & Wadeskog, 2008, s. 38)

Toki on ymmärrettävää, että varsinkin erityispedagogiikan alueella halutaan tuoda esille asioita, jotka voivat olla hyvin raskaita. Esimerkiksi erilaiset valtakunnalliset tilastot tuen tarpeen määrän merkittävästä kasvusta (Suomen virallinen tilasto, 2014) saa aikaan huomiota, jonka seurauksena on muun muassa erityispedagogiikan alan kiinnostuksen nousu. Inhimillisen pahoinvoinnin tilastollinen lisääntyminen on saanut myös valtakunnan poliitikot puhumaan kannanotoissaan hyvin paljon syrjäytymisen ehkäisystä ja osallisuudesta. Puheet eivät tällaisissa asioissa yksinään riitä, varsinkin jos ne Heiskanen ja Saariston (2001, s. 16) mukaan ovat keinoja pehmentää kilpailevan maailman totuutta, jossa vain itsekeskeinen ja narsistinen yksilö voi pärjätä.

Haluan kuitenkin kiinnittää politikoinnin sijaan huomion siihen, mikä on tai mikä voisi olla varhaiskasvatuksen merkitys syrjäytymien ehkäisyssä, tai ylipäätään hyvinvoinnin parantamisessa. Tällöin yhtenä merkittävänä asiana voidaan pitää lapsen sosioemotionaalista kehitystä, jolla viitataan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja siinä mukana oleviin tunteisiin (Ahonen, Lyytinen H., Lyytinen, P., Nurmi, Pulkkinen & Ruoppala, 2007, s. 183). Kiinnitän huomion emootioihin eli tunteisiin, sillä ne olivat erityisellä tavalla läsnä tutkimuksessani.

Tunteet vaikuttavat ihmisen elämän eri vaiheissa niin, että ne suuntaavat toimintaa ja käyttäytymistä siten, että myönteinen minäkuva säilyisi. Emootiossa eli tunteessa on kyse ympäristöstä tulevasta tunteita virittävästä ominaisuudesta, sen aiheuttamasta havaintokokemuksesta ja neurofysiologisesta reaktiosta sekä motorisen käyttäytymisen muutoksesta. Ihminen kykenee säätelemään tunteitaan ja tällä säätelyllä pyritään erityisesti siihen, että voimakkaat ja pitkäkestoiset tunnetilat eivät aiheuttaisi stressiä ja häiriökäyttäytymistä. Tunteiden säätelyssä esiintyy kuitenkin paljon ongelmia, kuten esimerkiksi niiden ali- tai ylisäätelyä. Vaikeudet tunnistaa omia tunteita ovat yhteydessä herkkään stressin kokemiseen, ahdistuneisuuteen, vihamielisyyteen, masentuneisuuteen tai heikkoon terveyteen. (Ahonen, ym., 2007, s. 183–186.)

Tunteiden säätelyn perusta luodaan ja omaksutaan lapsuudessa (Ahonen, ym., 2007, s. 186). Toisaalta tutkimukset osoittavat, että heikosti kehittyneillä tunnetaidoilla on suuri vaikutus myöhempien kehitysvaiheiden käyttäytymisen kontrolliin (mm. Stifter & Braungart 1995, 448–455). Keltikangas-Järvisen (2012) mukaan lapsi ei kykene sietämään fust-raatiota (turhautumaa, pettymystä) alle neljä vuotiaana, mutta siirtyessään seuraavalle kehitysvaiheelle, *emootioiden kontrolliin*, kasvattajan vastuu etsiä ja antaa keinoja emotionaalisten tilojen tasoittumiselle ja rauhoittumiselle kasvaa. (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 57.) Tässä on mielestäni varhaiskasvatuksen perustyöllä paljon annettavaa yksilölle ja sen myötä yhteiskunnalle. Varhaiskasvatuksen ammattilaisia ohjaa lakien lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jossa varhaiskasvatuksen ammattihenkilöllä on vaatimus omata herkkyyttä lapsen tunteille ja emotionaaliselle hyvinvoinnille (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 18). Varhaiskasvatuksessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota lapsen tunneälyn kehittymiseen. Ahn (2005) on lasten tunteisiin liittyvässä tutkimuksessaan päätyntynyt tulokseen, että päivähoidopaikka on tärkeä konteksti tunteiden oppimisen näkökulmasta. Tunteiden oppimisessa merkityksellistä oli jatkuva vuorovaikutus opettajan ja lapsen välillä. (Ahn, 2005, s. 237–242.)

Pohdin seuraavaksi tutkimukseni arviointia suhteessa aikaisempiin teorioihin. Tutkielmani alussa nostin esille kaksi teoriaa (Eriksonin sosiaalipsykologinen kehitysteoria sekä Bronfenbrennerin ekologinen teoria), jotka koskettavat osittain tutkimustani. Alla on kolme, Eriksonin teoriasta otettua löydöstä, joiden yhtäläisyyksiä arvioin oman tutkimuksen ja sen tulosten kanssa.

1. lapsen kielellinen kehitys → johtopäätösten teko
2. lapsen aloitteellisuus ja kokeilunhaluisuus
3. Yhteistoiminnallisuus lasten ja aikuisen välillä

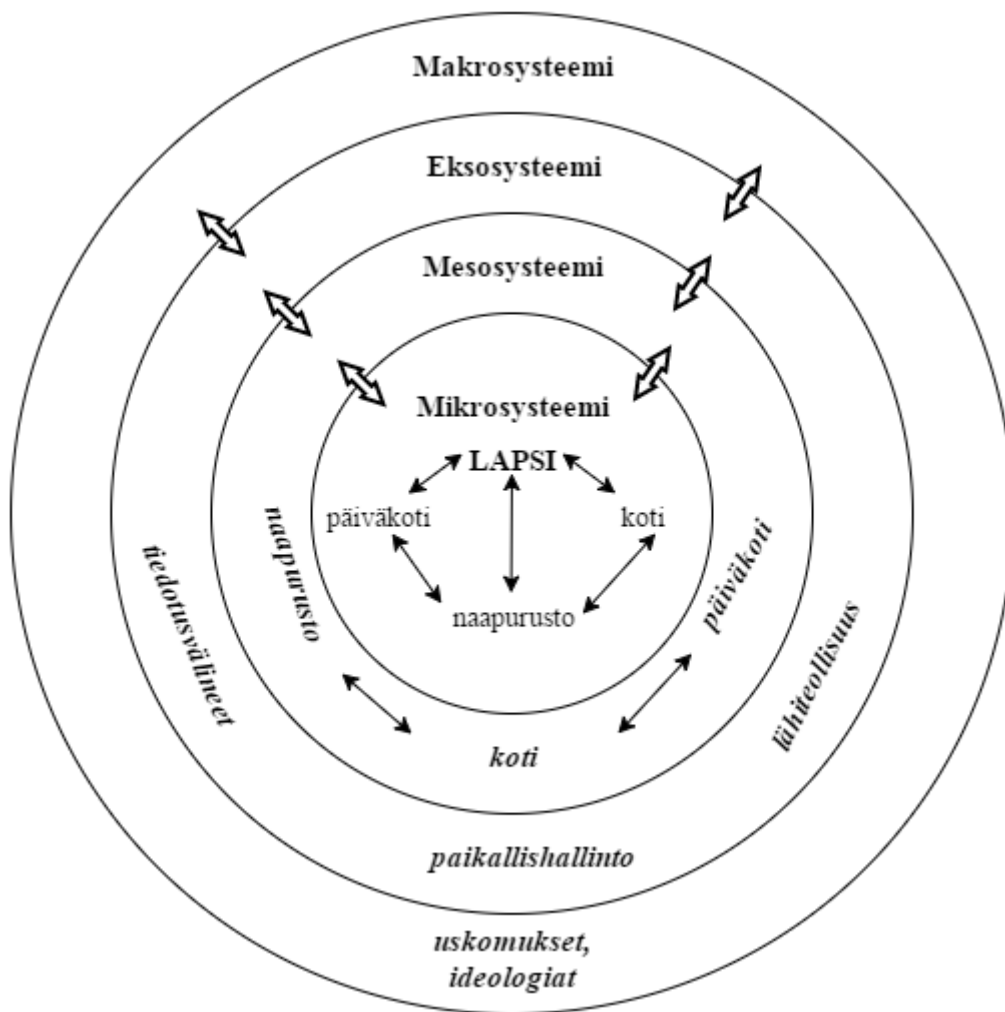
Nämä kolme lapsen kehitykseen liittyvää seikkaa ovat Eriksonin kehitysteoria mukaan tärkeitä kehityssaavutuksia lapsen ollessa teorian kolmannessa kehitysvaiheessa (4-7 vuotias). Lapsen biologinen kehitys on saavuttanut tason, jossa hänen kielellinen kehitys mahdollistaa johtopäätösten teon. Se myös auttaa lasta havaitsemaan erilaisia asioita, tekemään vertailua ja testaamaan oletuksia. (Ojala, 1989, s. 50–51.) Tutkimuksessani kyseinen kehityssaavutus oli lapsilla osittain olemassa. Rakennusprojekti oli heille vaikea, mutta ohjauksella ja riittävillä neuvoilla he kykenivät johtopäätöksiin. On syytä muistaa, että Eriksonin kolmas kehitysvaihe päättyy lapsen ollessa noin seitsemän vuotias, joten tutkimuksessani olleiden neljävuotiaiden lasten ei voida olettaa vielä hallitsevan kaikkia kyseisiä kehityssaavutuksia.

Toinen löydös Eriksonin teoriasta oli lapsen aloitteellisuus ja kokeilunhaluisuus. Tähän kehityssaavutukseen liittyy sosiaalisen ympäristön aktiivisuuden ja toimeliaisuuden sallimisen vaatimus. Se johtaa edelleen aloitteellisuuteen ja kokeilunhaluisuuteen myöhemässä elämänvaiheessa, aina työelämään asti. (Ojala, 1989, s. 51.) Tutkimuksessani lasten aloitteellisuus ja kokeilunhaluisuus olivat hyvin läsnä. Erityisesti kokeilunhaluisuus sai olla esillä jatkuvasti. Kokeilemisen kautta lapsen motivaatio säilyi tekemisessä.

Kolmas ja viimeinen ote Eriksonin teoriasta on yhteistoiminnallisuus lapsen ja aikuisen välillä. Yhteistoiminnallisuuden kehityssaavutus liittyy erityisesti kasvatukselliseen viitekehykseen, jossa aikuinen on lapselle mieluisassa ympäristössä ja toiminnassa ohjaamassa ja kasvattamassa häntä. Erityisen arvokkaita yhteistoiminnallisuuden harjoittamisen muotoja ovat leikki sekä sellaiset aktiviteetit, joita lähtökohtaisesti voidaan suorittaa aikuisen ja lapsen välillä. (Ojala s. 52–53.) Tutkimuksessani yhteistoiminnallisuus oli koko toiminnan ydin. Ilman minua lapset eivät olisi voineet rakentaa autoa, ja toisaalta ilman heitä minulla

ei olisi aineistoa. Rakennusprojektin arvioiminen kasvatuksellisesti ei ole mielestäni järkevää, sillä silloin pitäisi määritellä kasvatustehtävä ja muut kasvatussuhteeseen liittyvät seikat. Tässä tapauksessa minulla ja lapsilla ei ollut virallista ja velvoittavaa kasvatuksellista suhdetta. Toki olin tilanteessa lastentarhanopettaja ja siihen liittyen otin kasvatuksellisen vastuun heistä.

Samoin kuin nostin Eriksonin teoriasta merkityksellisiä näkökohtia esille, olen poiminut Bronfenbrennerin ekologisesta teoriasta tutkielmani näkökulmasta mielekkään näkökohdan esille. Alla on luvussa kaksi esittämäni kuvio, joka kuvaa Bronfenbrennerin eri systeemien mallia. Kuten kuvio osoittaa, mikrosysteemi on lapselle välittömin ja konkreettisin, eli siten myös tärkein taso. Käytännössä sillä tarkoitetaan kotia, mutta päiväkodin, koulun ja naapuruston roolit muuttuvat iän karttuessa yhä tärkeimmiksi. Päiväkotiin ja varhaiskasvatukseen liittyen Bronfenbrennerin systeemien malli liittyy erityisesti lapsen osallisuuteen.



Kuvio 4. Bronfenbrennerin systeemien malli. (Penniä 2005, 45 mukailen)

Mikrosysteemiin ja lapsen osallisuuteen liittyen tulee muistaa tarkastella lapsen toiminnan lisäksi vanhempien sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten kommunikointia (Bronfenbrenner, 1979, s. 9). Tärkeintä lapsen osallisuuden rakentumisessa ja kehittämisessä on hänen lähellä olevien ihmisten vuorovaikutus. Aluksi lapsen osallisuus tulisi saada muodostua äidin ja isän sekä lapsen välisessä suhteessa. Lapsen kasvaessa vuorovaikutukselliset ja sosiaaliset suhteet lisääntyvät samalla, kun lapsen fyysinen ja sosiaalinen ympäristö laajentuu. (Bronfenbrenner, 1979, s. 147–150.)

Tutkimuksessani lasten osallisuuden tarkastelu on erityisen tärkeää. Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan lapsen positiivinen kehitys on aina yhteydessä yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Se, miten ympäristö vaikuttaa lapsen osallisuuteen, johtaa myös lapsen hyvinvointiin. Tutkimukseni tukee osaltaan Bronfenbrennerin ekologista teoriaa, sillä siinä voidaan nähdä toteutuvan ekologisen teorian kehityksen kolmen väittämän vaatimukset. Ensiksi lapsi sai tutkimuksessani olla aktiivinen subjekti. Toiseksi vuorovaikutus lapsen ja ympäristön välillä oli molemminpuolista. Kolmas väite lapsen kehitykseen liittyen on lapsen lähiympäristön laajeneminen. Tämäkin vaatimus toteutui osaltaan, sillä tutkimuksen myötä muodostunut lähiympäristö oli lapsille erityisesti toiminta-ajatukseltaan uusi. Näiden vaatimusten täyttämistä voidaan osaltaan johtaa tutkimustulosten mukainen oppiminen ja toisaalta kehitys, mikä Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa on keskeinen.

Tulevaisuudessa kasvatukselta ja koulutukselta – eli myös varhaiskasvatukselta – kaivataan yhä enemmän herkkyyttä havaita lapsen sisäinen motivaatio ja tukea sen vahvistumisesta (kts. muun muassa McWayne, Fantuzzo & McDermott, 2004; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001). Sisäinen motivaatio on tärkeä osa myös pienen lapsen kehittämisessä kohti aktiivista toimijuutta ja osallisuutta (kts. Lehtinen, 2000). Pervinin (1996) perustunteita käsittelevässä teoriassa tunteet puolestaan toimivat tärkeinä vaikuttajina motivaation syntymisessä (Pervin, 1996, s. 311–313). Tähän Pervinin teorian mukaiseen ajatukseen haluan myös itse kiinnittää erityistä huomiota. Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia, miten lapsen osallisuus ja toimijuus vaikuttavat tunnetaitojen hallintaan tai niiden kehityksen rakentumiseen. Jatkotutkimuksen tutkimuskohteena olisi mielenkiintoista tarkastella erilaisia varhaislapsuuden ympäristöjä. En mielelläni aseta kodin ympäristöä ja varhaiskasvatuspalveluiden ympäristöjä vastakkain, mutta tässä tapauksessa olisi kiintoisaa tutkia sekä niin sanotussa kotihoidossa olevaa lasta että varhaiskasvatuspalveluiden piirissä olevaa lasta.

9 LÄHTEET

Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal* 32(4), 237–242.

Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Nurmi, J-E., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2007). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.

Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Alasuutari, P. (1996). *Erinomaista, rakas Watson: Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Hanki ja jää.

Bamberg, J., Jokinen, P. & Laine, M. (2007). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus 2007.

Bottorff, J. (1994). Using videotaped recordings in qualitative research. Teoksessa: Morse, J. *Critical issues in qualitative research methods*. SAGE Publications. Thousand Oaks. 244–261.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, vol. 6, 187–249.

Bronfenbrenner, U. (1997). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa: Vasta, R. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopion yliopiston painatuskeskus, 221–289.

Bullock, A. & Stallybrass, O. (1990). The Fontana dictionary of modern thought. London : Fontana Press.

Charmaz, K. (2000). Grounded theory. Objectivist and constructivist methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) Handbook of qualitative research. 509–535.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). Research Methods in Education. London: RoutledgeFalmer.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks (Calif.): Sage, 2000.

Dockett, S., Einarsdóttir, J., & Perry, B. (2012). Young children's decisions about research participation: opting out. *International Journal of Early Years Education*, 20 (3), 244–256.

Dunderfelt, T. (2011). Elämänkaaripsykologia: Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Helsinki: WSOYpro Oy.

Erikson, E. (1994). Identity and the life cycle. New York: W. W. Norton & Company, 1994.

Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Kirjassa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 179–204.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1999.) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Fine, R. (1990). The History of Psychoanalysis. New Expanded Edition. Jason Aronson: Northvale.

From, K. (2010). ”Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa” Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13.

Grönfors, M. (2008). Laadullisen tutkimuksen kenttätymenettelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka.

Verkkosijainti: http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf

Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). Experts or good educators – or both? The development of early childhood educators’ expertise in Finland. Teoksessa Määttä, K. & Uusiautti, S. (Toim.) Early child care and education in Finland. London: Routledge, 197–210.

Helenius, A. (1993). Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Kirjayhtymä: Helsinki.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). Arvioinnista opiksi. Helsinki: Printel Oy.

Heiskanen, T. & Saaristo, L. (2011). Modernin ajan yksinäisyys. Teoksessa T. Heiskanen & L. Saaristo (Toim.), Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot. Jyväskylä: PS- kustannus, 15–30.

Henkel, R. (1976): Tests of Significance. Sage, Beverly Hills.

Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (1999). Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulu: Oulun Yliopistopaino.

Hujala, E. & Fonsen, E. (2011). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (Toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy, 312–327.

Härkönen, U. (2008). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Joensuun Yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutus.

Verkkosijainti: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/harkonen.htm>

Iso-Kuusela, M. (2008). Vanhempien ja päiväkodin ammattilaisten välinen yhteistyö. Yhteen hiileen puhaltamista vai vain kaunis ajatus? Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Kainulainen, S. (2004). Millainen iskelmälaulaja on hyvä esiintyjä? Esiintyjät, yleisö ja businessihmiset kertovat. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Kankkunen, P & Vehviläinen-Julkunen, K. (2009). Tutkimus hoitotieteessä. Helsinki: WSOYpro.

Karila, K. (1997). Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki : Edita, 1997.

Karila, K. (1999). Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuiden ymmärtämiseen. Teoksessa Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P., Ojala, M. & Ruoppila, I. (Toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 119–130.

Keltikangas-Järvinen, L. (2012). Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.

Koivula, M. (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, 2010.

Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2013). Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care* 184 (3-4), 109–115.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara (Toim.). Positiivisen psykologian voima. Juva: PS-Kustannus, 224–242.

Laine, K., & Talo, J. (2002). Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33(2). Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 148–159.

Laitinen, H. (1998). *Tapaustutkimuksen perusteet*. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Laki lasten päivähoitosta. 1973. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 2005.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, (25) 1, 16–35.

Lastensuojelulaki. 2007/417.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lastensuojelulaki>

Laurila, A. (2003). *Toivo ja Ilona. Raportti lastensuojeluprojektista*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Lehtinen, A-R. (2000). *Lasten kesken. lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Kataja, J. (2006). *Taitolajina työ. Johtamisen ja sisäinen motivaatio*. Edita Publishing Oy. Edita Prima Oy. Helsinki 2006.

Lumme, E. & Puonti, T. (2002). Ympäristökasvatuksen arvopohja kansalaisjärjestön kehitysyhteistyössä. Yliopistopaino, Oulu.

Martikainen, M. & Haverinen, L. (2004). Grounded theory –mentelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (Toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WS Bookwell Oy, 133–157.

McWayne, M., Fantuzzo, J. W. & McDermott, A. P. (2004). Preschool Competency in Context: An Investigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success. *Developmental Psychology* 40 (4), 633–645.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco (Calif.): Jossey-Bass, cop.

Montie, J. E., Claxton, J. & Lockhard, S. D. (2007). A Multinational study supports child-initiated learning. Using the findings in your classroom. *Young Children* 62 (6), 22–26.

Mäkelä, K. (Toim.) (1991). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudemus.

Mäki, I. (1993). *Monivammaisen lapsen arkipäivä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nilsson, I. & Wadeskog, A. (2008). *Det är bättre att stämma i bäcken än i ån. Att värdera de ekonomiska effekterna av tidiga och samordnade insatser kring barn och unga*. Rapport. SEE.AB. Verkkosijainti:
<https://www.utanforskapetspris.se/Global/Rapporter/Individen%20i%20centrum%20original.pdf>

Ojala, M. (1989). *Varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Penn, H. (2005). *Understanding early childhood: issues and controversies*. Maidenhead: Open University Press.

Perusopetuslaki. 1998/1136.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Perusopetuslaki>

Pervin, L. A. (1996). *The Science of Personality*. New York: Wiley.

Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY.

Pitkäranta, A. (2010). *Laadullisen tutkimuksen tekijälle, työkirja*. Satakunnan AMK. Verkkosijainti:

https://www.samk.fi/download/13153_Laadullisen_tutkimuksen_tyokirja_APitkaranta.pdf

Puroila, A-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: WS Bookwell Oy, 204–226.

Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Juva: WS Bookwell Oy.

Richardson, R. & Kramer, E. (2006). Abduktion as the typer of inference that characterized the development of a grounded theory. *Qualitative Research* vol. 6(4), 497–513. London: SAGE Publications.

Rimpiläinen, T. (2006). Opettaja tunteiden ilmaisijana. Grounded theorylla toteutettu tapaustutkimus opettajan tunteista ja niiden ilmaisemisesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Rostila, I. (1991). Grounded Theory -lähestymistavasta. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (Toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus, 65–79.

Ruoho, K. (Toim.) (2006). Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, 68–78.

Räisänen, S. (2015). Changing literacy practices. A becoming of a new teacher agency. Oulu: University of Oulu.

Saarela-Kinnunen, M & Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 189–199.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Siitonen, J. (1999). Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.

Strauss, A & Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practice*. California: Thousand Oaks, Sage Publications.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Stifter, C. A., & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, 31(3), 448–455.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. Verkkosijainti: http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_fi.html

Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia*. Oulu: Oulun yliopisto.

Töttö, P. (2000). *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varhaiskasvatustilasto. 1973/2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Stakes. Oppaita 56. Verkkosijainti: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman. Eds.). London: Harvard University Press.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Applied social research methods series. Vol. 5. (3rd ed.) London: SAGE Publications.

LIITE 1

Pro Gradu -tutkielmaan liittyvä videointilupa

Olen varhaiskasvatuksen opiskelija Oulun Yliopistossa. Videoin pro gradu -tutkielmani aineiston Sampolan päiväkodin alaisuudessa toimivassa, yliopistossa sijaitsevassa Lastussa. Videoin kaksi (2) erillistä tuokiota Lastun eteisessä, jotta mahdolliset häiriötekijät voidaan minimoida. Kuvaukseen osallistuu itseni lisäksi kaksi (2) lasta. Kuvaustilanne kestää 15-30minuuttia. Kuvausajankohdat ovat maanantaina 27.1.2014 sekä keskiviikkona 29.1.2014. Tallenteita ei tulla käyttämään muuhun tarkoitukseen kuin pro gradu -tutkielmaani. Lasten henkilöllisyyttä ei myöskään tuoda julki missään vaiheessa. Opiskelijana huolehdin tallenteiden hävittämisestä. Pro gradu -tutkielmani käsittelee leikkiä ja erityisesti leikkivälineitä.

Ystävällisin terveisin

Simo Lautamo _____

Pyydän lupaa videoida lastanne edellä mainittuina ajankohtina.

Annan suostumukseni

En anna suostumustani

Nimi: _____

Päiväys: ____/____/20__

Allekirjoitus: _____

