



• • • • •

2009 Otaniemi

Laurea-ammattikorkeakoulu
Laurea Otaniemi

Lapsihavainnointi päiväkodin varhaiskasvatuksen työmenetelmänä

Kirsi Määttänen
Salla Somervuori
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Toukokuu 2009

Määttänen Kirsi
Somervuori Salla

Lapsihavainnointi päiväkodin varhaiskasvatuksen työmenetelmänä

Vuosi 2009

Sivumäärä 64

Tämä opinnäytetyö toteutettiin varhaiskasvatuksen VKK-Metro -hankkeessa. Hanke toteutetaan yhteistyössä pääkaupunkiseudun kuntien, Helsingin yliopiston ja sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn kanssa ajalla 2008 - 2009. Sen tarkoituksena on varhaiskasvatuksen arvioinnin ja dokumentoinnin kehittäminen, sekä varhaiskasvatuksen tutkimustiedon lisääminen.

Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Espoossa sijaitsevan Mankkaan päiväkodin kanssa, josta VKK-Metro -hankkeeseen osallistui esiopetusryhmä. Esiopetusryhmän kehittämiskohteena oli lapsihavainnoista saadun tiedon siirtäminen omaan työhön, vanhemmille ja tätä kautta kasvatuskumppanuuteen. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, miten lapsihavainnointia toteutetaan Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmässä ja miten siitä saatu tieto välittyy kasvatuskeskusteluissa esiopetusryhmän lasten vanhemmille.

Opinnäytetyön tutkimusmenetelmä oli laadullinen ja siinä käytettiin etnografista tutkimusotetta. Aineisto kerättiin osallistuvalla havainnoinnilla ja virikkeitä antavalla haastattelulla. Haastatteluissa käytettiin virikkeenä videokatkelmaa vanhemman kanssa käydystä kasvatuskeskustelutilaisuudesta. Tiedonkeruu tapahtui kokonaisuudessaan alkukevällä 2009 ja saadut aineistot analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat, että lapsihavainnointia toteutetaan aktiivisesti päiväkodin esiopetusryhmässä. Lapsihavainnoista keskusteltiin, niitä dokumentoitiin ja niistä saatua tietoa hyödynnettiin ryhmän toiminnassa. Tuloksissa korostui toiminnan lapsilähtöisyys, mikä näkyi sekä työntekijöiden puheissa että toiminnassa. Vanhempien kokemukset kasvatuskeskustelutilaisuudesta olivat positiivisia ja he kokivat saaneensa tarpeellista tietoa lapsestaan. Vanhemmilta välittynyt tieto ja sen määrä kuitenkin vaihtelivat keskusteluiden välillä. Vaihtelevuutta esiintyi sen suhteen, millä tavoin ja missä laajuudessa he saivat tietoa lapsensa kehityksen osa-alueista ja taitotasoista. Sekä havaintomme että haastattelut osoittivat kasvatuskumppanuuden toteutuvan hyvin vanhempien ja esiopetusryhmän henkilökunnan välillä.

Opinnäytetyön tulosten pohjalta nousi kehittämisideoita koskien lapsihavainnointia ja siitä saadun tiedon välittymistä vanhemmille. Kehittämisideat liittyivät työntekijöiden toiminnan yhtenäistämiseen, dokumentoinnin kehittämiseen ja yhdenmukaistamiseen, systemaattisen havainnoinnin lisäämiseen, lapsihavainnointilomakkeen käytön tehostamiseen ja lapsen taitotasojen kattavampaan käsittelyyn kasvatuskeskustelutilaisuudessa.

Asiasanat

Varhaiskasvatus, lapsihavainnointi, kasvatuskumppanuus, kasvatuskeskustelu, esiopetus

Määttänen Kirsi
Somervuori Salla

Child observation as a working method in early childhood education

Year 2009

Pages 64

This thesis was carried out in the VKK-Metro program of early childhood education and care in co-operation with the municipalities in Helsinki region, the University of Helsinki, and the Center of Expertise on Social Welfare (SOCCA) during the years 2008 - 2009. Its purpose is to develop the evaluation and documentation of early childhood education and to increase the research-based knowledge on early childhood education.

This thesis was implemented in the pre-school education group in Mankkaa day-care center in Espoo. The aim for improvement in the pre-school group was the transfer of information gained from child observation to the employees' daily work and to parents, leading eventually to educational partnership. The aim of this thesis was to find out how child observation is carried out in the pre-school education group in Mankkaa day-care center, and how the knowledge gathered from it is delivered to parents through the discussions on upbringing.

This thesis utilizes the ethnographic research design, where data is gathered through partaking observation and stimulating interviews. The stimulus in the interviews was a video clip of a discussion on upbringing with a parent. The gathering of data took place in the early spring of 2009 and the information obtained was analyzed with the help of a theory bound content analysis.

The results showed that the children in a pre-school group are observed in many different ways. The observations were discussed, documented, and the knowledge gathered from them utilized in the routines of the group. Child-centeredness was highlighted in the results - evident in both the speech and actions of the employees. Parents' experiences of the discussions on upbringing were positive, and they felt they gained necessary information about their child. The quality and amount of information transferred to the parent varied from discussion to discussion, however, especially in terms of how and how much the parent found out about the development of the child and his or her levels of skill. Both our observations and interviews showed that the educational partnership is well carried out between the parents and the staff of the pre-school group.

New ideas for the development of child observation and the transfer of knowledge to parents were generated on the basis of this thesis. These dealt with increasing consistency in the actions of the staff, improvement of quality and consistency in documentation, increase on the systematic observation of children, more effective use of the child observation form, and more thorough covering of the children's levels of skill in the discussions on upbringing.

Keywords:

Early childhood education, child observation, educational partnership, discussion on upbringing, pre-school education

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Opinnäytetyö kehittämishankkeena	7
2.1	Opinnäytetyön aihe ja yhteys hankkeeseen	7
2.2	VKK-Metro -hanke	7
2.3	Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmä.....	8
3	Lapsihavainnoinnista kasvatuskumppanuuteen	9
3.1	Varhaiskasvatus.....	10
3.2	Lapsihavainnointi varhaiskasvatuksessa.....	11
3.2.1	Havaintojen tekeminen lapsista	12
3.2.2	Lapsihavainnoinnin hyödyllisyys	13
3.3	Kasvatuskumppanuus	14
3.4	Kasvatuskeskustelu työvälineenä.....	16
3.5	Esiopetus.....	17
4	Tiedonhankinnan toteutus.....	19
4.1	Opinnäytetyön tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	19
4.2	Tiedonhankintamenetelmät	20
4.2.1	Etnografinen lähestymistapa	20
4.2.2	Osallistuva havainnointi	21
4.2.3	Virikkeitä antava haastattelu	24
5	Analyysi	27
6	Lapsihavainnoinnin toteutuminen esiopetusryhmässä.....	28
6.1	Asiat joihin työntekijät kiinnittävät huomiota havainnoidessaan lapsia	28
6.2	Työntekijöiden keskustelut tehdyistä havainnoista	31
6.3	Lapsihavaintojen dokumentointi	32
6.4	Lapsihavainnoinnista saadun tiedon hyödyntäminen	34
7	Lapsihavainnoinnista saadun tiedon välittyminen kasvatuskeskustelussa.....	36
8	Päätelmät	42
9	Kehittämisehdotukset	45
10	Opinnäytetyön luotettavuus.....	46
10.1	Osallistuvan havainnoinnin luotettavuus.....	47
10.2	Virikkeitä antavan haastattelun luotettavuus.....	48
10.3	Yhteenvetoa luotettavuudesta.....	50
11	Opinnäytetyön eettisyys	51
	Lähteet	53
	Liitteet.....	56

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksessa kasvattajien tärkeänä tehtävänä on luoda edellytyksiä lapsen oppimiselle ja kehitykselle. Lapsihavainnointia voidaan käyttää apuna muun muassa sellaisen oppimisympäristön laatimiseen, jossa lapsen henkilökohtaiset tarpeet ja kyvyt on otettu huomioon. Aiempien työkokemustemme perusteella olemme huomanneet, että päiväkodeissa työskentelyä leimaa jatkuva kiire. Tämän vuoksi arkityössä saattaakin helposti unohtua systemaattisen lapsihavainnoinnin tärkeys ja siitä saadun tiedon hyödyntäminen. Kokemuksemme mukaan päiväkodeissa järjestelmällinen havainnointi on melko harvinaista. Lapsista tehdään havaintoja, mutta havainnointia ja pedagogista dokumentointia ei ole välttämättä omaksuttu työmenetelmiksi. Tämän vuoksi pidimme tärkeänä tutkia lapsihavainnoinnin toteutumista ja siitä saadun tiedon välittymistä lasten vanhemmille esiopetusryhmässä.

Lapsihavainnoinnista varhaiskasvatuksen työmenetelmänä on Suomessa tehty varsin vähän tutkimusta. Suurin osa aihetta käsittelevästä kirjallisuudesta on englanninkielistä ja teoksissa keskitytään kuvaamaan pääasiassa lapsihavainnoinnin toteuttamista. Aiheesta löytyi vain yksi Turun yliopistossa tehty pro gradu - tutkielma, jossa oli kartoitettu esiopetusikäisten lasten vanhempien ja lastentarhanopettajien käsityksiä lapsen kehityksen arvioinnista ja käyttöön otetusta havainnointilomakkeesta. Tutkittua tietoa lapsihavainnoinnin välittymisestä kasvatuskumppanuuteen ei myöskään ollut saatavilla.

Tämä opinnäytetyö kuuluu Laurea-ammattikorkeakoulun voimaannuttavan työn tutkimus- ja kehittämislinjaan. Se on osa vuosina 2008 - 2009 toteutettavaa VKK-Metro varhaiskasvatuksen kehittämisyksikköhanketta, jonka tarkoituksena on lisätä varhaiskasvatuksen tutkimustietoa. VKK-Metro -hankkeeseen on nimetty tutkimuspäiväkotiverkosto. Verkosto kehittää ja tutkii hankkeen aikana varhaiskasvatuksen toiminnan dokumentointiin ja arviointiin liittyviä kehittämisteemoja. Jokainen hankkeessa mukana oleva päiväkotiyksikkö on valinnut itselleen sopivan kehittämisteeman. Yksi tutkimuspäiväkodeista on Espoossa sijaitseva Mankkaan päiväkot, jonka esiopetusryhmässä toteutimme opinnäytteemme. Esiopetusryhmän kehittämisteema liittyy lapsihavainnointiin ja sen kehittämiseen.

Opinnäytetyöprosessi alkoi syksyllä 2008 siten, että tutustuimme tutkimusympäristöön ja ideoimme opinnäytetyön aihetta yhdessä työyhteisön kanssa. Opinnäytetyösuunnitelmavaiheesta siirryttiin suoraan aineistonkeruuseen, mikä toteutettiin tammi - helmikuussa 2009. Saman kevään aikana analysoitiin osallistuvalla havainnoinnilla ja virikkeitä antavalla haastattelulla saatu aineisto ja kirjoitettiin tulokset. Opinnäytetyöraportti viimeisteltiin toukokuussa 2009.

2 Opinnäytetyö kehittämishankkeena

2.1 Opinnäytetyön aihe ja yhteys hankkeeseen

Opinnäytetyön aiheena on lapsihavainnointi päiväkodin varhaiskasvatuksen työmenetelmänä. Se on toteutettu Espoolaisessa Mankkaan päiväkodissa, josta VKK-Metro -hankkeeseen osallistuu esiopetusryhmä. Esiopetusryhmän työntekijän, Heini Hyvärisen (henkilökohtainen tiedonanto 17.2.2009) mukaan Mankkaan päiväkodin kehittämisteema liittyy lapsihavainnointiin esiopetusryhmässä. Kehittämiskohteena on havainnoista saadun tiedon siirtäminen omaan työhön, vanhemmille ja tätä kautta kasvatuskumppanuuteen. Vanhemmat halutaan saada entistä tietoisemmiksi lapsensa päiväkotikuulumisista lapsihavainnoinnista välitetyn tiedon kautta. Lapsihavainnoinnin avulla lapselle pyritään muodostamaan suotuisampi ja yksilöllinen kehitysjatkumo. Kehittämistehtävällä tavoitellaan lapsilähtöisyyttä, sekä teorian ja käytännön kohtaamista. Kehittämistyön kautta ryhmän henkilökunta haluaa vakiinnuttaa kehittämistyössä löydetty työkalut ja menetelmät osaksi arkea ja omaa pedagogista ajattelua.

Opinnäytetyön aihe sovittiin yhdessä esiopetusryhmän henkilökunnan kanssa. Ryhmän henkilökunta toivoi saavansa opinnäytetyöllä arviointia lapsihavainnoinnin toimivuudesta ryhmässä. Lisäksi työntekijät olivat kiinnostuneita saamaan tietoa siitä, miten lapsihavainnoinnista saatu tieto välittyy vanhemmille kasvatuskeskusteluissa. Ryhmän kehittämistehtävään suunniteltiin aluksi sisältyvän myös lapsihavainnoinnista saadun tiedon välittyminen kouluun. Kyseinen teema päätettiin kuitenkin rajata opinnäytetyön ulkopuolelle.

Lapsihavainnoinnin kautta pystytään kehittämään jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioonottamista. Esiopetusryhmässä lapsihavainnointi koetaan tärkeäksi tavaksi määritellä toimintaa. Menetelmän kautta pystytään varmistamaan, että toiminta vastaa kaikilta osin tätä päivää ja lasten tarpeita. Sen avulla voidaan tarkentaa myös pedagogista linjaa. Opinnäytetyö toimii ulkopuolisena tutkielmana ja arviointina Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmässä toteutettavasta lapsihavainnoinnista ja vanhempien mielipiteistä koskien lapsihavainnoinnista saadun tiedon välittymistä heille. Henkilökunta toivoo hankkeen ja opinnäytetyön siivittävän koko päiväkodin innostumaan aiheesta ja tätä kautta vakiinnuttamaan hankkeessa löydetty työkalut ja menetelmät osaksi päiväkodin arkea. (H. Hyvärinen, henkilökohtainen tiedonanto 16.10.2008)

2.2 VKK-Metro -hanke

VKK-Metro -hanke on varhaiskasvatuksen kehittämisyksikköhanke, jonka tavoitteena on vakiinnuttaa varhaiskasvatuksen kehittämisyksikön toiminta osaksi pääkaupunkiseudun kuntien yhteistyötä. Varhaiskasvatus- ja päivähoitopalveluissa tarvitaan osaamisen ja ammattikäytäntöjen jatkuvaa uudelleenarviointia yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten vuoksi. Arjen pe-

rustyön tilanteet määrittävät työn kehittämistarpeet. Haasteisiin vastaamiseksi tarvitaan uusia menetelmiä ja uutta tieto-taitoa. Tärkeä osa varhaiskasvatuksen perustyötä on käytännön kehittämis- ja tutkimustyö. Tutkimiselle ja kehittämiselle tarvitaan rakenne, joka pitää sisällään yhteistyön kuntien toimintayksiköiden ja oppilaitosten välillä. (VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tausta.)

VKK-Metro -hankkeessa ovat mukana pääkaupunkiseudun kunnat, Helsingin yliopisto ja sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. Yhteistyössä ovat mukana myös varhaiskasvatuksen opetusta antavat eri oppilaitokset, varhaiskasvatuksen asiantuntijat sekä ne sosiaalialan osaamiskeskukset, joissa toteutetaan parhaillaan vastaavanlaisia varhaiskasvatuksen kehittämisyksikköhankkeita. Pääkaupunkiseudun kuntien välillä on ollut tiivistä yhteistyötä aiemminkin toiminnan yhtenäistämiseksi ja laadun kehittämiseksi. (VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tausta.)

VKK-Metro -hankkeeseen on nimetty niin sanottu tutkimuspäiväkotiverkosto. Hankkeen aikana on tarkoitus kehittää ja tutkia varhaiskasvatuksen toiminnan dokumentointiin ja arviointiin liittyviä kehittämisteemoja päivähoitoyksiköissä. Kukin päiväkotitoiminta on valinnut omista tarpeistaan lähtevän kehittämisteeman. Hankkeessa pyritään pysyvän rakenteen saavuttamiseen varhaiskasvatuksen käytännöstä lähtevälle tutkimukselle yhdessä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kanssa. Tavoitteena on varhaiskasvatuksen tutkimustiedon lisääminen. (VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tavoitteet; VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tutkimuspäiväkodit.)

2.3 Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmä

Esiopetusryhmän työntekijöiden Eeva Nyströmin ja Heini Hyvärisen (henkilökohtainen tiedonanto 5.11.2008) mukaan kyseessä on pienennetty esiopetusryhmä, jossa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Lapsia on yhteensä kuusitoista. Ryhmässä toimii kaksi lastentarhanopettajaa, lastenhoitaja ja avustaja. Toiminta on lapsilähtöistä ja sitä ohjaavat kaksi keskeistä periaatetta, ”ällyn valo” ja kaveruus. Ensiksi mainitulla tarkoitetaan sitä, että lasta opetetaan ja rohkaistaan itsenäiseen ongelmanratkaisuun. Lasta kannustetaan omaehtoiseen oppimiseen ja itsensä tuntemiseen. Kaveruudella sen sijaan tarkoitetaan yhteistoiminnallisuutta, toisten auttamista ja reilua kaveruutta. Lasta kasvatetaan suvaitsevaisuuteen, eli hyväksymään itsensä ja muut. Aikuisten pyrkimyksenä on osoittaa lapsille, että ei ole olemassa vain yhtä totuutta, vaan asioita voi tehdä ja ajatella monella eri tavalla.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000, 16) määrittelee esiopetuksessa erityistä tukea tarvitseviksi lapsiksi ne, joiden kehityksen, kasvun ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toimintavajavuuden vuoksi. Myös psyykkisen tai sosiaalisen tuen tarve määrittelee erityisen tuen tarvetta. Opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden

ja huoltajan määrittelemät oppimisvalmiuksiin liittyvät riskitekjiät ovat peruste lapsen erityisen tuen tarpeelle. Apua saavat myös lapset, jotka otetaan tai siirretään erityisopetukseen. Tukeen on oikeutettu niin ikään lapsi, joka on pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, tai jonka perusopetuksen aloittamista on päätetty siirtää vuotta myöhemmäksi. Tukeen on sisällytettävä oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen, ennaltaehkäisy ja kuntouttaminen.

Ammattilaisten näkemykset lapsen erityisen tuen tarpeesta ovat hyvin merkityksellisiä. Näkemykset vaikuttavat lapsiin kohdistuvissa odotuksissa, lapsiin vaikuttamisessa ja vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Lapsi muodostaa käsityksen itsestään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämän vuoksi on tärkeää, että lapsi on vuorovaikutuksessa sekä oman esiopetusryhmänsä kasvattajien että vanhempien ja kavereiden kanssa. Lapsen erityisen tuen tarve muodostaa haasteen käytännön kasvatustyölle. Lasten diagnosointi voidaan nähdä negatiivisesti leimaavana, mutta toisaalta suositetaan esimerkiksi hyvin menestyvän lapsen luokittelemista lahjakkaaksi. Kasvatushenkilöstö tarvitsee käytäntöä varten tietoa erilaisista erityisen tuen tarpeista, jotta he voivat suunnitella ja mitoittaa toimintaa lasten yksilölliset tarpeet huomioiden ottaen. (Viittala 2008, 10; Kuorelahti 1999, 123, 126.)

Eeva Nyströmin ja Heini Hyvärisen (henkilökohtainen tiedonanto 5.11.2008) mukaan Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmässä lapsen erityisen tuen tarvetta ei haluta korostaa liikaa. Ajatuksena on, että jokainen lapsi tarvitsee yksilöllistä huomiota. Tämän vuoksi emme korostaneet myöskään omassa opinnäytetyössämme erityisen tuen näkökulmaa.

Esiopetuksessa järjestetään erityistä tukea niille lapsille, jotka sitä tarvitsevat. Erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetus tapahtuu usein integroiduissa erityisryhmissä tai pienennetyissä ryhmissä. Opetusta annetaan muun esiopetuksen ohessa samanaikaisopetuksena tai pienryhmä- ja yksilötyöskentelynä. Lasten tarpeiden mukaisesti ryhmäkoko voidaan pienentää ja henkilökunnan määrää lisätä tarvetta vastaavaksi. (Esiopetuksen opas. Lukuvuosi 2008 - 2009, 10.)

3 Lapsihavainnoinnista kasvatuskumppanuuteen

Opinnäytetyömme teoreettinen viitekehys rakentuu seuraavista käsitteistä: *varhaiskasvatus*, *lapsihavainnointi*, *kasvatuskumppanuus*, *kasvatuskeskustelu* ja *esiopetus*. Nämä käsitteet ovat keskeisiä opinnäytetyömme aiheen kannalta ja tässä luvussa määrittelemme ne työtämme palvelevalla tavalla.

3.1 Varhaiskasvatus

”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaisi lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden, tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä eli kasvatuskumppanuutta. Varhaiskasvatus pitää sisällään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden, joka on yhteiskunnan järjestämää, valvomaa ja tukemaa. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jonka keskeisenä voimavarana on ammattitaitoinen henkilöstö. Varhaiskasvatuksen lähtökohtana on kasvatustieteellinen tieto ja kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Tarvitaan myös laaja-alaista ja monitieteistä tietoa ja tutkimusta, sekä pedagogisten menetelmien hallintaa. Varhaiskasvatuksen keskeisimpiä palveluita ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito ja avoin varhaiskasvatustoiminta. Näitä palveluita ovat tuottamassa kunnat, järjestöt, yksityinen sektori ja seurakunnat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11 - 12.)

Vilénin ym. (2006, 186) mukaan käsite varhaiskasvatus on otettu Suomessa käyttöön 1970-luvun alussa. Suomalaista varhaiskasvatusta määrittelee Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus, perusoikeussäännökset ja muu kansallinen lainsäädäntö. Sopimus velvoittaa ottamaan lapsen edun ensisijaisesti huomioon kaikissa lasta koskevissa toiminnoissa. Keskeisiä perustuslain perusoikeussäännöksiä varhaiskasvatuksen toteuttamisen suhteen ovat yhdenvertaisuus, ihmisarvon loukkaamattomuus, yksilön vapauden ja oikeuksien turvaaminen, uskonnonvapaus sekä kielelliset ja kulttuuriset oikeudet. Monissa valtioneuvoston periaatepäätöksissä tehdyt linjaukset velvoittavat myös varhaiskasvatuksen toteuttamista. Laki ja asetus lasten päivähoidosta luo edellytykset varhaiskasvatukselle, määrittäen samalla toiminnan vähimmäisvaatimukset. (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 15 - 16.)

Kansainvälisesti vakiintuneen käytännön mukaisesti varhaiskasvatuksen katsotaan kattavan ikävuodet syntymästä kahdeksan vuoden ikään. Näin ollen alkuopetus peruskoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla luetaan vielä varhaiskasvatukseksi. Varhaiskasvatuksessa yhdistyvät hoiva ja oppimisen tukeminen, eli ne ovat integroituneina toisiinsa. Tavoitteena on vahvistaa lapsen oppimaan oppimista ja tukea lapsen kykyä vaikuttaa omaan elämäänsä ja kasvuunsa. Lapsen oma perhe ja päivähoitojärjestelmä ovat varhaiskasvatuksen keskeisimpiä toteuttajia. Koska tänä päivänä päivähoidossa olevien lasten osuus ja hoidossaoloaika ovat kasvaneet huomattavasti, saattaa osa lapsista viettää jopa tuhansia tunteja elämästään päivähoidossa ennen kouluikää. Yleisesti ajatellaan, että opimme elämämme ensimmäisten viiden vuoden aikana enemmän kuin minään muuna ajaltaan vastaavana jaksena elämämme aikana. Tämän vuoksi ei voida pitää merkityksettömänä sitä, miten lasten ensimmäiset ikävuodet rakentuvat.

Varhaiskasvatus muodostaa perustan kasvatukselliselle jatkuvuudelle varhaislapsuudesta koulukasvatukseen. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 1 - 3, 6.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan käytännössä on tapahtunut kehitys aikuisjohtoisuudesta lapsilähtöisyyteen. Nyt korostetaan jokaisen lapsen subjektiasemaa, yksilöllisyyttä ja vertaisryhmää lapsen tärkeinä kasvuprosessin käynnistäjinä. Lapsilähtöisyys rakentuu lapsen todellisuudelle. Sen perusajatuksena on jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita vastaavien kasvatuskäytäntöjen rakentaminen, jolloin myös kasvatusprosessin tavoitteet, sisällöt ja menetelmät lähtevät lapsesta. Kun lapsi on kasvatuksen suunnittelun keskiössä omassa sosiokulttuurisessa kontekstissaan, kasvattajan toiminnan pääpaino asettuu lasten havainnoimiseen, kuuntelemiseen ja lapsen elämään tutustumiseen kokonaisuudessaan. (Hujala ym. 1998, 5, 57 - 58.)

Lapsilähtöisessä pedagogiikassa kasvattajan tehtävänä on toimia lapsen omaehtoisen oppimisen mahdollistajana, jolloin lapselle mahdollistuu omaehtoinen tutkiminen, kokeilu ja oivaltaminen. Lapsilähtöisen kasvatuksen perusajatuksia ovat lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen, kasvatuskäytäntöjen suunnittelu ja rakentaminen lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti ja uskominen lapsen omaehtoiseen haluun ja kykyyn oppia ja kasvaa. Perusajatuksiin kuuluvat myös lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutumisen mahdollistaminen, kasvatusprosessin tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien lapsilähtöisyys sekä leikin pitäminen lapsen omaehtoisen oppimisen luontaisimpana ilmenemismuotona. Myös varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien välistä yhteistyötä korostetaan aiempaa enemmän, jolloin lasten vanhemmille annetaan mahdollisuus päästä vaikuttamaan päivähoidon sisäpiiriin ja tekemään päivähoitokasvatuksen arkipäivään liittyviä päätöksiä. Tekemällä yhteistyötä lapsen vanhempien ja muiden hänen elämänsäpiiriinsä kuuluvien ihmisten kanssa, varhaiskasvattajan on mahdollista ymmärtää lapsen yksilöllistä ominaislaatua ja ympäristöä. (Hujala ym. 1998, 5, 58 - 59.)

3.2 Lapsihavainnointi varhaiskasvatuksessa

Havaintojen teko on osa arkipäivän elämää. Teemme jatkuvasti havaintoja toisten ihmisten toiminnoista, erilaisista ilmiöistä ja paikoista. Ihmiset kiinnittävät huomiota erilaisiin tekijöihin havainnoidessaan lasta ja katsovat havainnoitavaa asiaa eri näkökulmista. Havaintoihin vaikuttaa se, mitä tiedämme ennestään kyseisestä asiasta. Lyhyestäkin tilanteesta voi tehdä lukuisia erilaisia havaintoja. Lasten kyvyt, kokemustausta, temperamentti ja lahjat eroavat toisistaan. Lapsihavainnointia apuna käyttäen voidaan laatia oppimisympäristö, joka tukee lapsen ainutlaatuisia tarpeita ja kykyjä. Havainnoimalla lasta voidaan saada monipuolinen ja tarkka kokonaiskuva hänen toiminnastaan, mikä auttaa suunnittelemaan parhaita mahdollisia oppimismahdollisuuksia lapselle. (Lipponen 2008; Ojala 1995, 7 - 8.)

Havainnointi on hyvä keino lasten ymmärtämiseen: jotta voimme vaikuttaa lapsiin, meidän on ensin ymmärrettävä heitä. Lasten havainnointi toimii hyvänä keinona aineiston kokoamiseen

lasten vuorovaikutuksesta ja toiminnasta, joten se on toimiva menetelmä varhaiskasvatuksessa. Havainnointi on pehmeä tutkimusmenetelmä, sillä se tapahtuu lapsille luonnollisissa tilanteissa. Keinotekoiset testaustilanteet sen sijaan saattavat antaa epätarkkaa tietoa lapsen kehitystasosta. Luonnollisissa tilanteissa on mahdollista nähdä, mihin lapset parhaimmillaan kykenevät ja mitä he osaavat. (Niiranen 1999, 253 - 254; Ojala 1995, 8.)

Ammatillisessa havainnoinnissa on tärkeää pystyä perustelemaan tekemänsä tulkinnat ammatillisella tiedolla. Lapsesta ja hänen toiminnastaan pääteltävien asioiden täytyy pohjautua siihen, mitä on oikeasti nähty. Ammattilaisten on oltava varovaisia tekemiensä tulkintojen kanssa ja heidän on tiedettävä millaisiin havaintoihin tilanteet oikeuttavat. Ylitulkintaa on vältettävä. Tekemistään tulkinnoista voi keskustella esimerkiksi kollegan kanssa ja näin verrat havaintojaan ja niistä tekemiään päätelmiä. Edellä mainitut asiat ja niiden tiedostaminen erottavat ammatillisen havainnoinnin arkihavainnoinnista. (Lipponen 2008.)

Hakkaraisen (2002, 269 - 270) mukaan työläs ja järjestelmällinen havaintojen tekeminen on varsin harvinaista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, vaikka lapsista tehdäänkin jatkuvasti havaintoja. Lapsia havainnoidessa on vaarana, että tehdyt tulkinnat perustuvat aikuisten subjektiivisiin tuntemuksiin ja asenteisiin lapsia kohtaan, eikä siihen mitä lapset todellisuudessa tekevät tai näyttävät kokevan.

3.2.1 Havaintojen tekeminen lapsista

Sharmanin, Crossin & Vennisin (2007, 4 - 9) mukaan lasten havainnoimiseen on olemassa useita metodeja. Havainnoiminen aloitetaan usein vapaalla kuvailulla, mikä sisältää lapsen tai lapsiryhmän tarkkailemista ja havaintojen vapaata kirjaamista paperille. Havainnoinnissa voidaan käyttää myös valmiita kategorioita, jolloin on päätettävä jo etukäteen mitä asioita halutaan selvittää. Lisäksi havainnointia voidaan toteuttaa määrätyn väliajoin esimerkiksi yhden päivän aikana. Jos halutaan selvittää lapsen keskittymiskykyä satuhetken aikana, voidaan lasta havainnoida tietyin aikavälein tekemällä muistiinpanoja hänen toiminnastaan. Jäljittävällä havainnoinnilla on mahdollista selvittää lapsen toimintaa, kuten sitä mihin hän menee ja mitä tekee. Tällöin havainnointi voidaan toteuttaa esimerkiksi vapaan leikin aikana, jolloin se vaatii lapsen seuraamista tietyn ajanjakson ajan.

Lipponen (2008) toteaa, että esihavainnointi ja havainnoitavaan asiaan tutustuminen etukäteen on suotavaa. Tällöin huomaa helposti mikä toimii ja mikä ei. On hyvä rajata etukäteen esimerkiksi havainnoitava tilanne ja miettiä mikä on havainnoinnin ulottuvissa ja tarkoituksenmukaista. Ei voida tutkia esimerkiksi kaikkien Suomen lasten sosiaalisia taitoja, vaan havainnointi on rajattava koskemaan jotakin tiettyä lasta tai lapsiryhmää. Työntekijän on tiedostettava oma roolinsa, tiedettävä ketä tai mitä havainnoi ja miksi. Havainnointi ei saa häiritä lapsia ja havainnoijan on tärkeää olla oma itsensä tilanteessa.

Lasten havainnointia harkittaessa tulisi miettiä esimerkiksi seuraavia asioita: Mitä on olla lapsi, miten se näkyy, millaisia merkityksiä lapset antavat asioille ja miten nämä merkitykset voisi tavoittaa. Saako näihin kysymyksiin vastauksen paremmin strukturoidulla, vai strukturoidottomalla havainnoinnilla? Strukturoidut havainnointilomakkeet antavat täsmällisiä kuvia ja numeerista informaatiota, joilla pyritään objektiiviseen tietoon. Havainnointi lomaketta käyttäen ei ole suositeltavaa ainoana menetelmänä, vaan avoimiin teemoihin perustuvaa havainnointia ja lomakkeita olisi hyvä käyttää täydentämässä toisiaan. (Lipponen 2008.)

3.2.2 Lapsihavainnoinnin hyödyllisyys

Lapsihavainnointia käytetään päiväkodin arjessa monenlaisissa tilanteissa, koska sillä saadaan välitöntä ja suoraa informaatiota havainnoinnin kohteesta. Usein asioista saa helpommin tietoa katsomalla kuin kysymällä. Lapselta voi kysyä esimerkiksi sukupuolirooleista, mutta paremmin ne tulevat esille toiminnassa, kuten lapsen leikissä. Lapsilla eläminen ja oleminen näkyvät toiminnassa. Leikkivästä lapsesta voi esimerkiksi nähdä millä tuulella hän on. Havainnoimalla lasta ja olemalla tietoinen lapsen normaalista kehityksestä, on mahdollista ymmärtää hänen käyttäytymistään ja sen syitä. Ilman tätä tietoa lapsi tulee helposti väärinymmärretyksi. Lapsihavainnointi mahdollistaa asioiden ymmärtämisen juuri lapsen näkökulmasta. (Lipponen 2008; Sharman, Cross & Vennis 2001, 1, 13.)

Hobart ja Frankel (2004, 14, 17 - 20) mainitsevat lukuisia syitä siihen, miksi lapsia tulisi havainnoida. Lähtökohtana on kuitenkin aina tieto lapsen normaalista kasvusta ja kehityksestä. Lasta havainnoimalla saa tietoa hänen tarpeistaan ja sosiaalisista suhteistaan, joiden tukeminen on tärkeä osa kasvattajien työtä. Havainnointi tarjoaa tietoa myös lapsen käyttäytymisen muutoksista. Tällöin on mahdollista huomata lapsen käyttäytyvän esimerkiksi aiempaa itsemiemmin, tai ottavan enemmän huomioon toisia lapsia. Tarkat havainnot ovat tarpeen myös negatiivisen käyttäytymisen suhteen, jolloin lapsi saattaa reagoida negatiivisella käytöksellä esimerkiksi perheessä tapahtuneisiin muutoksiin tai ongelmiin. Kaikki lapset ovat yksilöitä, joten jokainen reagoi tilanteisiin omalla tavallaan. Lasta havainnoimalla voi oppia ennakoimaan hänen käyttäytymistään erilaisissa tilanteissa.

Sharman ym. (2007, 9) korostavat, että jokainen lapsi ilmaisee tarpeitaan yksilöllisesti. Vanhemmat lapset osaavat kertoa tarpeistaan, mutta pienemmät osoittavat niitä usein primitiivisemmällä tavalla. Lapsi saattaa esimerkiksi huutaa saadakseen huomiota, tai purra toista ilmaistakseen tarpeensa. Vaikka molemmat tavat ovat epäsosiaalisia, voimme ymmärtää käyttäytymisen syitä havainnoidessamme miksi näin tapahtuu.

Havainnoinnin keinoin voidaan edistää lapsen terveyttä ja turvallisuutta. Tapaturmia voidaan ennaltaehkäistä, kun saadaan tietoa lapsen välittömässä ympäristössä esiintyvistä vaaroista. Havainnointi on keino myös arvioitaessa lapsen terveydentilaa. Menetelmällä saadaan tietoa

lapsen henkilökohtaisista ominaisuuksista ja oppimistavoista, kasvusta ja kehityksestä sekä kyvystä selviytyä konfliktitilanteista. Myös lapsen henkilökohtaisen opetussuunnitelman rakentamiseen saadaan näin ollen arvokasta tietoa. Havainnot lapsesta tarjoavat tarvittaessa tärkeää informaatiota muille ammattilaisille, kuten puheterapeutille, sosiaalityöntekijälle tai psykologille. Niitä voidaan käyttää tarjoamaan vanhemmille tarkkaa ja totuudenmukaista tietoa lapsesta ja tämän kehityksestä. Lapsen havainnoiminen ei ole koskaan itse tarkoitus, vaan sitä tulee käyttää päämäärätietoisesti. Lapseen liittyvän asian herättäessä huolta, tilanne on arvioitava ja toimittava sen mukaan. Tämä voi tapahtua joko itsenäisesti tai tiimissä. Havainnot voivat johtaa myös keskusteluihin, sekä toiminnan ja toimenpiteiden suunnitteluun vanhempien kanssa. Työntekijöillä on salassapitovelvollisuus, joten tietoja ei kerrota ulkopuolisille ellei lapsen etu sitä vaadi. (Hobart & Frankel 2004, 13, 20, 22.)

Lipponen (2008) toteaa, että lapsihavainnointia käytetään toiminnan pedagogiseen kehittämiseen ja muutosten näkyväksi tekemiseen päiväkodissa. Sen kautta voidaan etsiä tietoa johonkin ongelmaan, kuten ruokailutilanteiden meluisuuteen. Lapsihavainnointi mahdollistaa oman ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen sekä antaa ideoita oman opetuksen suunnitteluun. Menetelmä tarjoaa niin ikään apua tilanteeseen, jossa jostakin asiasta on vain vähän aikaisempaa tietoa.

Sharman ym. (2001, 2) muistuttavat, että yhden havainnointikerran perusteella ei lapsesta ja hänen tilanteestaan voi muodostaa käsitystä tai arviota, vaikka havainnointi olisikin herättänyt huolta lapsesta. Myös itse havainnointitilanne voi vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen: normaali käyttäytyminen saattaa estyä esimerkiksi lapsen noloistuessa, tai hänen alkaessa esiintyä yleisölle. Jotta voitaisiin päätyä luotettaviin johtopäätöksiin, on asioihin perehdyttävä yhtä havainnointikertaa perusteellisemmin.

3.3 Kasvatuskumppanuus

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma määrittelee kasvatuskumppanuuden tarkoittamaan vanhempien ja henkilöstön yhteistä ja tietoisista sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Luottamuksella, tasavertaisuudella ja toistensa kunnioittamisella on keskeinen rooli kasvatuskumppanuudessa. Kasvattajalla ja vanhemmilla on samanarvoisia, mutta erilaisia tietoja lapsesta. Myös heidän tapansa toimia lapsen kanssa voivat olla erilaiset. Kasvatuskumppanuudessa nämä yhdistyvät kannattelemaan lapsen hyvinvointia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Huttunen (1983, 27, 37) korostaa lämpimän ja yhteistyöhaluisen kasvatusilmapiirin tärkeyttä lapsen turvallisen kehityksen kannalta. Avoin keskustelu eri osapuolten odotuksista ja yhteinen suunnittelu ja toimenpiteet lapsen parhaaksi ovat kasvatuskumppanuuden tärkeitä osatekijöitä. Tasavertainen vuorovaikutus edellyttää toinen toistensa asiantuntemuksen ja näke-

mysten kunnioittamista ja huomioonottamista. Tämä tarkoittaa vanhempien kunnioittamista oman lapsensa parhaina asiantuntijoina ja varhaiskasvatushenkilöstön ammattitaidon arvostamista. Lapsi- ja kasvatustieteisyys, sekä kasvattajien tasavertainen vuorovaikutus ovat yhteistyön toteuttamisen peruseriaatteita. Lapsi- ja kasvatustieteisyydellä tarkoitetaan sitä, että vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön yhteistyön lähtökohtana on lapsi, sekä kodin ja päivähoiton kasvatustoiminta. Myös Hujala ym. (1998, 18) toteavat lapsen kasvun tukemisen olevan aikuisten yhteinen hanke. Se missä määrin lapsen kasvatuksesta huolehtivat aikuiset kokevat kasvatuksen yhteisenä hankkeena, vaikuttaa lapsen laadukkaan kasvun ja kehityksen mahdollisuuksiin.

Koska varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat lapsen edun ja oikeuksien toteuttaminen, myös kasvatuskumppanuuden lähtökohtana ovat lapsen tarpeet. Kasvatuskumppanuuteen liittyy erilaisia arvoja, näkemyksiä ja vastuuta, joista tulee keskustella sekä kasvattajayhteisön sisällä että vanhempien kanssa. Kasvatuskumppanuus käsittää vanhempien ja henkilöstön asennoitumisen yhteiseen kasvatustehtävään, kuten myös sen konkreettisen organisoimisen ja sopimisen molempia osapuolia tyydyttävällä tavalla. Kasvatuskumppanuuden sisällyttäminen luontevaksi osaksi lapsen varhaiskasvatusta on henkilöstön ensisijaisella vastuulla. Kasvatustieteellisiin järjestetään mahdollisuuksia sekä henkilökohtaisesti omaa lasta koskien että yhdessä muiden vanhempien ja henkilökunnan kanssa. Yhtenä tavoitteena kasvatuskumppanuudessa on edistää vanhempien keskinäistä yhteistyötä. Niin ikään sen eduksi nähdään varhaisen tuen tarpeen tunnistaminen jollakin lapsen kasvun, kehityksen, tai oppimisen osa-alueella. Tällöin voidaan yhdessä vanhempien kanssa luoda yhteinen toimintastrategia lapsen tukemiseksi. Kasvatuskumppanuuden ilmapiiriin tulee kestää myös ongelmatilanteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31 - 32.)

Kaskela ja Kekkonen (2006, 17 - 29) jakavat kasvatuskumppanuuden käsitteen kattamaan kaikkiaan kahdeksan osa-alueen. Näitä ovat kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksen kehittämisenä, ammatillisena vuorovaikutuksena, päivähoiton ja kodin jaettuna kasvatustehtävänä, lapsen ja vanhemman suhteen kannattelu, lapsen kokemusten ja tarinoiden kuulemisena, vanhempien osallisuutena, kasvattajan kasvatustietoisuutena ja kasvattajan tunnevuorovaikutuksena. Vanhempien osallisuutta oman lapsensa varhaiskasvatuksessa olisi syytä lisätä. Heille on annettava mahdollisuus vaikuttaa toimipaikan varhaiskasvatussuunnitelmaan ja sen arviointiin. Yhtäältä vanhempien roolina on osallistua konkreettiseen toimintaan ja toisaalta tavoitteena on vahvistaa myös heidän kokemuksellista osallisuuttaan. Jotta vanhempien osallisuutta voitaisiin vahvistaa, on merkityksellistä millaista tietoa vanhempi saa lapsensa päivästä ja miten heidän on mahdollista vaikuttaa päivähoiton arkeen. Vaikka tiedottaminen varhaiskasvatuspalveluista ja hoitoyksikön toiminnasta onkin pitkälle kehittynyttä, vanhemmille jää usein informaation vastaanottajan rooli tiedottamisen ollessa yksisuuntaista.

Kasvatuskumppanuutta kannattelee erityisesti vanhempien omaehtoisien ja oma-aloitteisten tekemisen, puhumisen ja jakamisen tärkeinä pitäminen. Vanhemmat voivat vaikuttaa omalta osaltaan lapsen varhaiskasvatukseen toteuttamiseen. Vanhempien osallisuuteen kuuluu tärkeänä osana kokemuksellinen puoli, eli tunne siitä että he ovat osa samaa varhaiskasvatusyhteisöä kuin lapsensa. Osallisuuden lähtökohdaksi kiteytyy yhteisen kokemuksen ja tietämyksen vaihto ja jakaminen. (Kaskela & Kekkonen 2006, 26 - 27.)

Useat tutkimukset ovat osoittaneet vanhempien, perheen ja kodin olevan lapsen elämän ratkaisevimpia vaikuttajia. Parhaat kasvatustulokset saavutetaan, kun tavoitteet ja menetelmät neuvotellaan yhdessä vanhempien kanssa. Vanhemmille tarjotaan tarvittaessa tukea, tunnistaen koteja, näiden arvoja ja elämänkatsomusta. (Huttunen 1983, 29 - 30.) Hujala ym. (1998, 131) toteavat, että yhteistyössä on huomioitava perheiden erilaiset elämäntilanteet, lähtökohdat ja arvot. Yhteistyö ei siis voi perustua stereotyyppiseen perhemalliin.

Vanhemmat ovat tärkeässä roolissa arvioitaessa lapsen kehitystä. He tuntevat lapsensa parhaiten, joten heillä on myös taustatietoa siitä, miten lapsi käyttäytyy erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Lapsi käyttäytyy päiväkodissa usein kotiympäristölleen ominaisella tavalla. Näin ollen kasvatuskumppanuus on järkevää nähdä varhaiskasvatuksen arvokkaana resurssina. Vanhempien olisi hyvä havainnoida lastaan myös kotona ja kertoa tietojaan kasvatushenkilöstölle. Kun kasvatushenkilöstö voi verrata omia havaintojaan vanhempien tekemiin havaintoihin, saadaan parempaa ja luotettavampaa tietoa lapsesta. Yhteisen tiedon avulla toimintaa saadaan kehitettyä mahdollisimman hyvin lapsen tarpeita vastaavaksi. Tämä lisää vuorovaikutusta vanhempien ja kasvatushenkilöstön välillä, tukien kasvatuskumppanuutta. (Pellegrini, Symons & Hoch 2004, 196; Sharman ym. 2007, 119.)

3.4 Kasvatuskeskustelu työvälineenä

Karilan (2005, 49) mukaan kasvatuskumppanuuden keskeisimpiä toteutumisen areenoita ovat vanhempien ja hoito- ja kasvatushenkilökunnan välillä käytävät kasvatuskeskustelut. Näissä keskusteluissa kasvatuskumppanuuden suhde voi joko syventyä tai estyä. Vanhemmat ja kasvatushenkilökunta keskustelevat päivittäisiä kohtaamisia seikkaperäisemmin lapsesta ja hänen varhaiskasvatuksestaan ainakin kerran vuodessa. Keskusteluja voidaan käydä tarpeen mukaan myös useammin. Kasvatustoiminta on laadukasta, kun vanhempien kanssa käydyt keskustelut muodostavat jatkumoa ja siltaa toisiinsa nähden. (Kaskela & Kekkonen 2006, 45 - 46.)

Keskustelujen tarkoituksena on yhteisen todellisuuden luominen ja ymmärrys lapsesta. Näissä sovitetaan yhteen molempien osapuolten erilaisia lapsen liittyviä tulkintoja. Henkilöstön on harjoitettava työssään itsereflektiota, eli heidän tulee tiedostaa omat hyvään lapsuuteen, vanhemmuuteen ja kasvatustenelmiin liittyvät uskomuksensa. On tärkeää ymmärtää myös näiden uskomusten yhteydet arjen vuorovaikutustilanteisiin. (Karila 2005, 47 - 48.)

Kasvatuskeskusteluissa pyritään luomaan myönteinen ja kannustava ilmapiiri vanhempien ja kasvattajien välille. On tärkeää ottaa huomioon vanhempien näkemykset omasta lapsestaan ja hyödyntää tätä tietoa toiminnan järjestämisessä. Vanhemmat kokevat yleisesti luottamuksen päivähoitoon ja työntekijöihin rakentuvan kasvattajien ja lapsen välisestä suhteesta. Jotta kasvattaja pystyy välittämään vanhemmalle ymmärryksensä ja tietämyksensä lapsesta, hänen täytyy havainnoida lasta ja lapsen kehitystä tietoisesti ja systemaattisesti. Vanhemmille on kerrottava lasta koskevat huolenaiheet mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja niiden on perustuttava todellisiin havaintoihin. (Kaskela & Kekkonen 2006, 46.)

3.5 Esiopetus

Perusopetuslaki takaa jokaiselle lapselle oikeuden maksuttomaan esiopetukseen vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista. Esiopetus on tärkeä osa koulutusjärjestelmää ja lapsen oppimisen polkua. Osallistuminen esiopetukseen on vapaaehtoista. Kunnan on myös järjestettävä oppivelvollisuuden alkamisvuonna esiopetusta pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille ja niille, jotka aloittavat oppivelvollisuutensa vuotta säädettyä myöhemmin. Perusopetuksen lainsäädäntö määrittelee esiopetuksen järjestämistä. Lapsi saa esiopetusta noin 190 päivää vuodessa ja sitä tarjotaan keskimäärin neljä tuntia päivässä, kello 8-13 välisenä aikana. Lapsella on maksuttoman esiopetuksen lisäksi oikeus sosiaali- ja terveystoimen järjestämään päivähoitopaikkaan peruskouluopetukseen siirtymiseen saakka. Kun esiopetusta järjestetään kouluissa, on lapsen mahdollista saada sosiaali- ja terveystoimen järjestämiä päivähoitopalveluja sekä aamulla ennen esiopetuksen alkua että iltapäivisin. Tällöin päivähoito on maksullista. (Esiopetuksen opas. Lukuvuosi 2008 - 2009, 2 - 4.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 7) mukaan esiopetus on yhteiskunnan perusarvojen pohjalle rakentuvaa toimintaa. Perusarvot ilmenevät kansallisesta lainsäädännöstä ja kansainvälisistä julistuksista, suosituksista ja sopimuksista. Esiopetuksen tulee edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettiseen vastuunottoon, ohjaten häntä toimimaan vastuullisesti ja yhteisesti hyväksytyjä sääntöjä noudattaen. Lasta opetetaan myös arvostamaan toisia ihmisiä. Esiopetuksen tärkeimpänä tehtävänä on lapsen suotuisten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen. Fyysisten, psyykkisten, sosiaalisten, kognitiivisten ja emotionaalisten osa-alueiden tukeminen ja seuranta, sekä mahdollisten vaikeuksien ennaltaehkäisy ovat esiopetuksen keskeisiä tehtäviä. Lapsen terveen itsetunnon vahvistaminen myönteisten oppimiskokemusten avulla ja monipuolisten vuorovaikutuskokemusten vahvistaminen ovat tärkeitä asioita. Lapselle tarjotaan uusia kokemuksia ja häntä autetaan löytämään uusia kiinnostuksen kohteita.

Espoon esiopetuksen opas (lukuvuosi 2008 - 2009, 8) linjaa esiopettajan keskeisiksi tehtäviksi kunkin lapsen oppimistyylin tunnistamisen ja sen tukemisen. Tätä kautta vahvistetaan lapsen

oppimismotivaatiota ja minäkuva. Opettaja ohjaa oppimista ja toimintaa, kannustaen ja luoden virikkeellisen oppimisympäristön.

Lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen sukupuolesta riippumatta. Esiopetuksen järjestämisessä on huomioitava sekä muun varhaiskasvatuksen että perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Nämä kaikki yhdessä muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Tavoitteisiin pääsemiseksi opettajien, vanhempien ja esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön on kannettava yhdessä vastuu lapsen säännöllisestä osallistumisesta esiopetukseen. Lapselle laaditaan esiopetuksen suunnitelma (LEOPS) yhteistyössä vanhempien ja ryhmän lastentarhanopettajan kanssa. Suunnitelmassa otetaan huomioon lapsen kasvu ja kehitykselle asetettavat tavoitteet, sekä arviot lapsen vahvuuksista ja vaikeuksista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7, 15.)

Hujalan (2000, 6) mukaan esiopetus on varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, jossa tuetaan tietoisesti ja tavoitteellisesti lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Esiopetuksen toteuttaminen päivähoitossa on kokonaisvaltaista ja päivittäiseen toimintaan integroitua. Tämä tarkoittaa sitä, että esiopetukseen ei kuulu vain esiopetustehtävien tekemistä tai tuokiopainotteista toimintaa. Tietoisesti ja tavoitteellisesti toteutettuna päivähoiton hoitotyö integroituu myös esiopetukseen.

Esiopetuksessa tulisi toteuttaa jatkuvaa arviointia, jossa myös vanhempien osallistuminen on tärkeässä roolissa. Vanhempien näkökulmasta arvioinnissa keskitytään muun muassa seuraaviin teemoihin: vanhempien odotukset lapsensa esiopetuksesta, vanhempien vaikutusmahdollisuudet esiopetuksen laadun kehittämiseen ja vanhempien palautteen hyödyntäminen. (Korpinen 2000, 142 - 143.)

Esiopetuksen työtavat koostuvat yhteisistä keskusteluista ja kysymyksistä, leikistä, tutkimisesta, kokeilusta, tiedonhankinnasta ja ongelmien ratkaisusta. Oppiminen tapahtuu luonnollisissa jokapäiväisissä tilanteissa, kytkeytyen lapsen lähiympäristöön, luontoon ja sen muutoksiin. Esiopetuksen sisällöt muodostuvat asiakokonaisuuksista, jotka liittyvät lapsen elämänpiiriin, arjen tilanteisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Esiopetukseen kuuluvia asiakokonaisuuksia ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Esiopetuksessa huomioidaan myös kuvataiteellinen, musiikillinen, liikunnallinen, draamallinen ja monipuolisesti kädentaitoja käyttävä toiminta. (Esiopetuksen opas. Lukuvuosi 2008 - 2009, 8.)

Organisoitu kuusivuotiaiden lasten esiopetus on siirtymävaihe päivähoiton ja koulun välillä. Esikoulu ei ole tavallista päivähoitoa, mutta ei vielä kouluakaan. Esiopetustoiminnalla on päivähoiton ja koulun tehtävistä poikkeava oma kehitystehtävänsä. (Hakkarainen 2002, 70 - 71.) Esiopetus voi toteutua suomalaisessa kasvatusjärjestelmässä joko päivähoitoon sisäänra-

nettuna, tai esiopetuksena koulussa. Päivähoidon varhaiskasvatus ja siihen sisäänrakennettu esiopetus tähtäävät lapsen kasvun ja oppimisen tukemiseen syntymästä oppivelvollisuuskoulun alkuun asti. Ala-asteen opettajilla on harvoin varhaiskasvatuksen asiantuntemusta, joten esiopetuksen järjestäminen koulussa edellyttää varhaislapsuuden erityisluonteen tuntemuksen lisäksi varhaislapsuudessa tapahtuvan oppimisen ymmärtämistä. Lasten kannalta on toissijais- ta, toteutuuko maksuton esiopetus koulussa vai päivähoidossa tai onko opettaja koulun vai päivähoidon opettaja. Tärkeintä on opettajan tietoisuus varhaislapsuuden ominaisluonteesta ja lapsuuden oppimisen strategioista. Hänen tehtävänä on tukea lasten intoa oppia. (Hujala ym. 1998, 219 - 220.)

Espoon esiopetusyksiköissä on syksyllä 2008 otettu käyttöön kouluvalmiustehtävistö. Se on kaikille lapsille yhtenäinen oppimisvalmiuksia kartoittava ryhmätehtävistö, mikä mittaa erityisesti lapsen kognitiivisia taitoja. Tehtävät tehdään lapsen omassa esiopetusryhmässä oman opettajan ohjauksessa, jolloin tilanne on lapselle tuttu ja luonteva. Tehtävät ovat lapsille jo syksyn aikana tutuksi tulleiden esiopetustehtävien kaltaisia. Esiopettajan apuna työskentelytilanteessa voi olla myös konsultoiva erityislastentarhanopettaja. Oppimisvalmiuksiin liittyvistä havainnoista esiopettajat keskustelevat huoltajien kanssa päivittäisen yhteistyön merkeissä. Mahdollisia tukitoimia tarvitsevien lasten huoltajien kanssa neuvotellaan ja sovitaan jatko-toimenpiteistä. (Tiedote esiopetusikäisten lasten huoltajille 28.5.2008. Suomenkielisen opetuksen tulosityksikkö. Espoon kaupunki.)

4 Tiedonhankinnan toteutus

Kyseessä on etnografisen lähestymistavan piirteitä sisältävä opinnäytetyö, sillä tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää pienen kohdejoukon toimintaa ja vuorovaikutussuhteita osallistumalla tutkimuskohteen toimintaan. Tutkimusmenetelmä oli laadullinen, sillä tutkimusjoukko oli pieni, eikä työssä tavoiteltu tulosten yleistettävyyttä.

4.1 Opinnäytetyön tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyön tavoitteena oli hankkia tietoa lapsihavainnoinnin toteuttamisesta Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmässä. Toisena tavoitteena oli tuottaa tietoa siitä, miten esiopetusryhmän vanhemmat kokevat lapsihavainnoinnista saadun tiedon välittyvän heille kasvatustilanteissa. Kyseistä tietoa esiopetusryhmän henkilökunta voi jatkossa hyödyntää omassa työssään ja sen kehittämisessä. Tavoitteisiin päästiin seuraavilla tutkimuskysymyksillä: (1) Miten lapsihavainnointia toteutetaan Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmässä? ja (2) Miten lapsihavainnoinnista saatu tieto välittyy kasvatustilanteissa Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmän vanhemmille?

4.2 Tiedonhankintamenetelmät

Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa aineisto kootaan usein luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Ihminen on tyypillisesti tiedonkeruun instrumenttina, mutta tiedon hankinnassa voidaan käyttää apuna myös lomakkeita ja testejä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen, vaan siinä käytetään pääsääntöisesti induktiivista analyysia. Induktiivisessa analyysissa aineistoa tarkastellaan monitahtoisesti ja yksityiskohtaisesti. Tutkimuksessa tapauksia käsitellään ainutlaatuisina, mikä vaikuttaa aineiston tulkintaan. Laadullisen tutkimuksen metodeja ovat muun muassa teemahaastattelu, osallistuva havainnointi, ryhmähaastattelut ja diskurssiiviset analyysit, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tutkimussuunnitelmaa voidaan muokata tutkimuksen aikana. Laadullisen tutkimuksen kohdejoukko on usein pieni ja sitä pyritään analysoimaan perusteellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 18; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 155.)

Laadullinen tutkimus sisältää lukuisia erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Sitä on vaikea määritellä selvästi, koska sillä ei ole omaa teoriaa eikä myöskään täysin omia metodeja. (Ks. Metsämuuronen 2006, 83.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on keskeinen. Toiminnan vapaus antaa mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa työtä joustavasti. Tutkimuksen tekemisessä voidaan käyttää tutkimuksellista mielikuvitusta ja kokeilla esimerkiksi uudenlaisia menetelmiä tai kirjoitustapoja. Ratkaisuihin on kerrottava lukijalle, jotta tutkimus on arvioitavissa. (Eskola & Suoranta 1998, 20.)

Opinnäytetyön tutkimusmenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia ja virikkeitä antavaa haastattelua. Osallistuvalla havainnoinnilla haettiin vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Miten lapsihavainnointia toteutetaan Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmässä. Koimme osallistuvan havainnoinnin parhaaksi tiedonhankinnan menetelmäksi, sillä osallistuimme havainnoinnin kohteena olevan yhteisön toimintaan täysipainoisesti. Virikkeitä antavalla haastattelulla haettiin vastausta toiseen tutkimuskysymykseen: Mitä tietoa vanhemmat saavat lapsestaan kasvatuskeskusteluissa. Virikkeitä antava haastattelu oli hyvä keino vanhempien mielipiteiden kartoittamiseen, sillä se mahdollisti alkuperäisen tilanteen, eli kasvatuskeskustelun mieleen palauttamisen. Haastattelut toteutettiin kuudelle esiopetusryhmän vanhemmalle, jotka ilmoittautuivat vapaaehtoisiksi tiedonantajiksi opinnäytetyöhön.

4.2.1 Etnografinen lähestymistapa

Opinnäytetyö sisältää etnografisen tutkimuksen piirteitä, sillä osallistuvan havainnoinnin keinoin pyrittiin saamaan perusteellista tietoa pienen kohdejoukon kokemuksista ja toiminnasta.

Tutkimuskohteen ymmärtäminen mahdollistui hyvin, sillä opinnäytetyön tiedonkeruu toteutettiin työharjoittelujakson aikana. Näin ollen työyhteisössä vietettiin yhdeksän viikkoa.

Etnografisessa tutkimuksessa on tarkoituksena tutkia perusteellisesti jotakin tiettyä sosiaalista ilmiötä ja sen luonnetta. Pyrkimyksenä on työskennellä strukturoimattoman aineiston kanssa ja tutkia vain pientä määrää tapauksia. Aineiston analyysin tarkoituksena on tuoda julki tulkintaa inhimillisen käyttäytymisen merkityksestä ja funktioista. Etnografinen tutkimus soveltuu hyvin tilanteisiin, joissa halutaan kuvata ja ymmärtää esimerkiksi tietyn koulun tai laitoksen toimintaa, sen ihmissuhteita tai toiminnan organisoitumista. Tutkija pyrkii saamaan tietoa tutkimastaan ilmiöstä tarkkailemalla ja nauhoittamalla tilanteita, tai haastatteleamalla ja keskustelemalla tutkittavien kanssa. (Ks. Metsämuuronen 2006, 95 - 96.)

Etnografinen tutkimusote on saanut kritiikkiä subjektiivisuudesta. Kritiikin voidaan ajatella johtuvan siitä, että tutkijalla itsellään on aktiivinen rooli tutkittavan ilmiön tulkitsemisessa. Subjektiivisuusongelman ratkaisemiseksi tutkimusraportin tulee olla seikkaperäinen. Sen on hyvä sisältää koko prosessin kuvaus, niin että lukija voi itse arvioida tutkimuksen lopullisen luotettavuuden. Tutkimusotteeseen liittyy myös eettisiä ongelmia. Kun tutkija pyrkii tutkittavien anonymiteettiin, se voi olla myös ilmaus siitä, että tutkittavat asetetaan voimattomien subjektien asemaan tasavertaisuuden sijasta. Anonymiteetti onkin etnografisessa tutkimuksessa tietynlainen paradoksi: tutkimuksen kulku pitäisi kuvata mahdollisimman tarkkaan, mutta toisaalta tutkittavien henkilöllisyyksiä ei voida paljastaa. Etnografisen tutkimuksen ongelmiksi mainittakoon vielä tutkijan mahdollinen vaikeus asennoitua tuttuun ympäristöön objektiivisesti ja tutkimustulosten heikko yleistettävyyys, mikä on ongelmallista kaikkien laadullisten tutkimusten kohdalla. (Ks. Metsämuuronen 2006, 96 - 97.)

4.2.2 Osallistuva havainnointi

Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan tutkijan osallistumista tutkimuskohteensa toimintaan sen ehdoilla ja yhdessä sen jäsenten kanssa, tietyn ajanjakson puitteissa. Havainnointi on hyvä menetelmä sellaisten ongelmien tutkimiseen, joista ei tiedetä kovinkaan paljon etukäteen. Menetelmä sopii toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja ymmärtävään tulkitsemiseen. Osallistuvaa havainnointia ohjaa usein tutkijan valitsema teoreettinen näkökulma. Kohdistetulla havainnoinnilla tarkoitetaan havainnoijan osallistumista tutkimuskohteen arkielämään, mutta tällöin havainnointi kohdistuu vain tiettyihin kohteisiin ja niihin liittyviin tapahtumiin, tilanteisiin ja asioihin. Kohdistettua havainnointia voi suunnata tutkijan valitsema teoreettinen viitekehys. Osallistuvan havainnoinnin edellytyksenä on tutkijan pääseminen sisään tutkittavaan yhteisöön. Tutkimuskohteen jäsenten elämään osallistuminen edellyttää aina sosiaalista kanssakäymistä tutkijan ja tutkittavien välillä. Vuorovaikutustaidot ovat siis avainasemassa. Tutkijalta vaaditaan jatkuvaa ja intensiivistä havainnointia, eli kuuntelua,

katselua ja keskustelua. Tämä edellyttää tutkijalta uteliaisuutta ja tarkkaavaisuutta, jotta arkielämässä helposti sivuutettavat yksityiskohdat eivät jäisi huomaamatta. Sosiaalitieteissä havainnoinnilla pyritään yleensä ymmärtämään tavallisia arkielämän tilanteita. (Törrönen 1999, 221 - 222; Vilkkä 2006, 44 - 45.)

Vasenkarin (1996, 10 - 12) mukaan konkreettisissa sosiaalisissa tilanteissa tavallinen osallistuminen ja osallistuva havainnointi eroavat toisistaan monin tavoin. Havainnoijalla on tilanteeseen osallistumisen lisäksi tavoitteena selvittää, mitä kyseisessä tilanteessa tapahtuu ja miten ihmiset toimivat. Havainnoija pyrkii tulemaan tietoiseksi myös niistä asioista, jotka tavallisesti jäävät huomaamatta. Hänen on asetuttava välittömän toiminnan ulkopuolelle, jotta voisi havainnoida koko tilannetta. Lisäksi havainnoista tehdään muistiinpanoja.

Tutkimusmenetelmänä osallistuva havainnointi on joustava, soveltuen muuntuvien tilanteiden tutkimiseen. Menetelmän etuna on, että siinä säilytetään tuntuma tutkimuskohteeseen kokonaisuutena. Osallistuvassa havainnoinnissa osallistumisen aste voi vaihdella täydellisestä osallistumisesta siihen, että tutkija osallistuu tutkimuskohteen toimintaan vain havainnoijana. Havainnointi voidaan jakaa neljään eriasteiseen osallistumiseen: havainnointi ilman varsinaista osallistumista, havainnoija osallistujana, osallistuja havainnoijana ja täydellinen osallistuja. Käyttäessään havainnointimenetelmää, tutkijan on muistettava pitää erillään havainnot ja omat tulkintansa niistä. (Hirsjärvi ym. 1997, 205 - 206; ks. Metsämuuronen 2006, 116.)

Aarnos (2001, 146 - 147) korostaa hyvää ja huolellista valmistautumista havainnointiin. Tutkijan olisi hyvä tutustua etukäteen tutkimusaiheeseensa lukemalla, keskustelemalla ja vapaalla alkuhavainnoinnilla. Tutustumalla aiheeseen etukäteen, tutkija osaa paremmin katsoa omaa tutkimuskohdettaan ja kiinnittää siinä huomionsa tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaisiin seikkoihin. Kaksi havainnoijaa lisää tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta, sillä tällöin refleктоiva ja tulkitseva keskustelu tulevat mahdollisiksi. Havainnointi on tärkeä osa myös haastatteluun valmistautumista.

Vasenkarin (1996, 17, 25) mukaan osallistuvan havainnoijan on valittava tietyt sosiaaliset tilanteet tai teemat joita hän haluaa havainnoida. Tilanteet ja teemat on valittava siten, että niiden avulla on mahdollista vastata tutkimusongelmaan. Havainnointi perustuu mukana kulkeviin kysymyksiin, joihin etsitään vastausta eri tilanteissa. Kysymykset asetetaan tutkimusongelman ja -kohteen pohjalta.

Osallistuva havainnointi toteutettiin tammikuun 2009 aikana. Sitä käsittelevään kirjallisuuteen tutustuttiin opinnäytetyösuunnitelmavaiheessa ja vielä tarkemmin ennen tiedonkeruuta. Havainnointi kohdistettiin tiettyihin tutkimusongelman kannalta olennaisiin teemoihin (Liite 1). Huomiota kiinnitettiin siihen, mihin asioihin työntekijät kiinnittävät huomiota havainnoissaan lapsia, työntekijöiden välisiin keskusteluihin tehdyistä havainnoista, havaintojen dokumentointiin ja niistä saadun tiedon hyödyntämiseen.

Havainnointiaineistosta voidaan puhua silloin kun havainnot ovat konkreettisessa muodossa, eli ne ovat dokumentoituina eri tekniikoin. Dokumentointitekniikoina voidaan käyttää esimerkiksi videointia, valokuvausta, ääninauhoitusta ja kenttämuistiinpanojen kirjoittamista. Kenttämuistiinpanojen kirjaamisen aikana havainnoija joutuu tekemään tietoisia valintoja, tarkkailemaan ajatuksenkulkuaan, tarkistamaan esiymmärrystään ja ennako-oletuksiaan, analysoimaan tulkintojaan ja olemaan tietoinen oman osallistumisensa asteesta. Silloin kun havainnot kirjataan paperille, muistiinpanoja ei voida tehdä kaikesta nähdystä ja koetusta. Muistiinpanoja tehdään tutkimuskysymyksen kannalta relevanteista tapahtumista, toiminnasta, käyttäytymisestä ja käsityksistä. Tekemänsä havainnot voi kirjoittaa muistiin samalla kun osallistuu tilanteeseen. Jos tämä ei ole mahdollista, muistiinpanot on syytä kirjoittaa mahdollisimman pian tapahtuman jälkeen. Mitä kauemmin aikaa tapahtuneesta kuluu, sitä suuremmalla todennäköisyydellä tilanteen yksityiskohdat muuttuvat stereotyyppisiksi ja yleisemmiksi. Muistiinpanoissa havainnoitsijan on kuvattava tapahtumia mahdollisimman konkreettisella kielellä, eli muistiin kirjoitetaan osallistujien konkreettiset teot. Muistiinpanoissa on vältettävä laatumääreitä, joita ovat esimerkiksi vihamielisyys, iloisuus ja kiire. Nämä ovat kulttuurisidonnaisia yleistyksiä, jotka kattavat suuren määrän ilmiöitä ja tilanteita. Tämän vuoksi ne ovat epätarkkoja ja epäinformatiivisia. (Vasenkari 1996, 25 - 27.)

Opinnäytetyössä laadittiin Vasenkarin (1996, 26) ja Lipposen (2008) mukaan *työmuistiinpanolomake* (liite 2), jota käytettiin apuna havaintojen kirjaamisessa. Työmuistiinpanot kirjattiin mukana kulkevaan lomakkeeseen, johon merkittiin aika, paikka, toimijat ja havainnot itse tapahtumatilanteesta. Lomake sisälsi myös omia tuntemuksia, ideoita ja tulkintoja tilanteesta, sekä mahdollisia esioletuksia. Havainnot kirjattiin muistiin tapahtuman aikana tai välittömästi sen jälkeen. Koska havainnoitsijoita oli kaksi, havainnoitaviin tilanteisiin osallistuttiin yhdessä. Havainnoista keskusteltiin ja niistä tehtiin yhteinen kirjaus. Kirjauksissa pyrittiin konkreettisuuteen ja mahdollisimman aitoon tilanteen ja tapahtuman kuvaamiseen. Työmuistiinpanolomakkeet kohdistettiin neljän havainnointiteeman mukaisesti, joten samaa teemaa koskevat havainnot pysyivät yhdessä. Viikoittain pidettiin *päiväkirjaa* henkilökohtaisista tuntemuksista, kuten ajatuksista, tunteista, peloista ja kokemuksista havainnointiin liittyen. Päiväkirjan kirjoittamisella oli tutkimusprosessia refleктоiva ulottuvuus. Erilliseen *kenttäpäiväkirjaan* kirjattiin työsuunnitelma ja opinnäytetyön sisällöllinen ja ajallinen edistyminen.

Vasenkarin (1996, 8, 12) mukaan havainnoijan osallistumisen aste voi vaihdella tilanteissa ääripäästä toiseen. Siihen vaikuttaa aina tilanne, tapahtuma ja henkilökohtaiset seikat. Osallistuva havainnoija tuntee itsensä tilanteissa usein sekä sisä- että ulkopuoliseksi. Tähän liittyykin osallistuvan havainnoinnin paradoksi, jolla tarkoitetaan osallistumisen ja havainnoinnin käsitteiden keskinäistä ristiriitaisuutta. Yhtäältä osallistuminen edellyttää aktiivista läsnäoloa, mutta toisaalta havainnointi on mahdollista vain jonkin etäisyyden päästä. Havainnoijan on oltava yhtäaikaaisesti lähellä ja etäällä, mutta myös läsnä ja kauempana.

Toteuttaessamme osallistuvaa havainnointia osallistumisemme aste vaihteli täydellisestä osallistumisesta passiiviseen osallistumiseen. Erityisesti esiopetustilanteiden aikana osallistuminen oli passiivista, mutta muissa tilanteissa toimintaan osallistuttiin usein aktiivisesti. Toteuttaessamme havainnointia koimme itsekkin läheisyyden ja etäisyyden ongelman. Oli haastavaa olla samanaikaisesti sekä havainnoija että täydellinen osallistuja. Alun epävarmuuden jälkeen oma paikkamme havainnoijina lapsiryhmässä kuitenkin selkiytyi.

4.2.3 Virikkeitä antava haastattelu

Virikkeitä antava haastattelu eli *stimulated recall interview* on menetelmä, joka perustuu alkuperäisen tilanteen mieleenpalauttamiseen. Menetelmän tarkoituksena on alkuperäisen tilanteen elävyyden ja todellisuuden saavuttaminen, esittämällä haastateltavalle vihjeitä ja ärsykeitä tilanteeseen liittyen. Ihmisten kokemuksiin perustuvissa haastatteluissa on usein ongelmana haastateltavien muistikuvien muuntuminen ajan kuluessa, minkä vuoksi tieto ei ole luotettavaa. Tästä johtuen menneeseen aikaan perustuvassa tiedonkeruussa virikkeitä antava haastattelu on hyvä menetelmä, sillä siinä muistiin palauttamisen apuna käytetään virikkeitä, kuten valokuvia, piirroksia ja ääninauhoja. Menetelmällä pyritään saamaan entistä luotettavampaa tietoa haastateltavien ajatusmaailmasta. (Jokinen & Pelkonen 1996, 134 - 135.)

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa virikkeitä antavaa haastattelua on käytetty paljon, mutta yleisesti ottaen se on menetelmänä vielä varsin tuntematon. Sen avulla on selvitetty muun muassa luokkaopetuksen vuorovaikutusta ja opiskelijoiden ajatteluprosesseja opetuksen aikana. Virikkeitä antava haastattelu voidaan toteuttaa lomakehaastatteluna, teemahaastatteluna tai avoimena haastatteluna ja se voi olla joko strukturoitu tai strukturoimaton. Haastattelu suunnitellaan aina etukäteen ja se sisältää määritellyn tavoitteen ja tarkoituksen. Menneeseen kohdistuvassa haastattelussa halutaan edesauttaa sitä, että haastateltava muistaisi tutkimuksen kohteena olevat keskeiset asiat. Näin ollen tutkijan tehtävänä on motivoida haastateltavaa. (Jokinen & Pelkonen 1996, 135.)

Virikkeitä antava haastattelumenetelmä sopii hyvin erilaisten aiheiden, kuten ajattelun, toiminnan, kokemusten ja käsitysten tutkimiseen. Sen avulla kuvataan menneitä tapahtumia ja tehdään niistä tulkintoja. Tutkijalla on mahdollisuus valita tutkimusotteensa oman kiinnostuksen ja tutkimusaiheen mukaisesti. Vaikka menetelmä ei korvaa perinteisempiä haastattelutapoja, sillä on lukuisia etuja sen käyttöön soveltuvissa tilanteissa. (Jokinen & Pelkonen 1996, 139.)

Virikkeitä antava haastattelumenetelmä on luotettava keino saada tietoa vuorovaikutuksen aikaisista ajatteluprosesseista. Esimerkiksi virikkeenä olevan kuvanauhan katsominen rajaa keskustelua ja auttaa pysymään aiheessa. Menetelmän etuna voidaan pitää myös kokemusten

saamista samanaikaisesti usealta eri osapuolelta. Virikkeitä antava haastattelu on paljastava menetelmä, sillä se mahdollistaa luontevan asioiden mieleenpalauttamisen. Kaavamainen vastaaminen kysymyksiin on epätodennäköistä sen vuoksi, että haastateltava tulkitsee konkreettisia ja omakohtaisia tapahtumia. Haastattelumenetelmä on joustava, sillä kaikki asianosaiset saavat keskeyttää esimerkiksi kuvanauhan katselun tarkennuksia varten. Spontaaneiden ajatusten julkituominen on sallittua. Virikkeitä antava haastattelumenetelmä on toimiva myös ohjauksessa ja oman toiminnan kehittämisessä, koska menetelmä tarjoaa hyödyllistä palautetta omasta työskentelytavasta. (Jokinen & Pelkonen 1996, 138.)

Opinnäytetyössä virikkeitä antava haastattelu toteutettiin strukturoidun haastattelun keinoin. Haastattelukysymykset (liite 3) muodostettiin *lapsen esiopetuksen suunnittelun tueksi ja kokonaiskehityksen havainnoimiseksi laaditun havainnointilomakkeen* pohjalta. Kyseinen havainnointilomake on koko Espoon kattava, eli se on käytössä kaikissa Espoon päivähoitoyksiköissä, joissa on esiopetusryhmä. Haastattelukysymykset oli mielekästä muodostaa työyhteisössä jo muutenkin käytössä olleen havainnointilomakkeen pohjalta. Haastattelut sisälsivät myös itse kasvatuskeskustelutilaisuuteen liittyviä, vanhempien mielipiteitä kartoittavia kysymyksiä.

Hirsjärvi ym. (1997, 186, 197) toteavat, että strukturoitu haastattelu tapahtuu lomaketta apuna käyttäen. Tässä haastattelutyypissä kysymysten ja väitteiden muoto, sekä esittämisjärjestys on ennalta määrätty. Strukturoidulla haastattelulla on mielekästä kerätä tietoja tosiasioista, tiedoista, käyttäytymisestä ja toiminnasta, arvoista ja asenteista, sekä uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä. Kun kysymykset on laadittu ja järjestetty, itse haastattelu on suhteellisen helppo toteuttaa.

Tammikuun 2009 alussa esiopetusryhmän vanhemmille jaettiin tiedote (liite 4) opinnäytetyöstä ja sen etenemisestä. Olimme esitelleet itsemme ja opinnäytetyömme aiheen vanhemmille jo ryhmän pikkujoulujen yhteydessä joulukuussa 2008, joten tiedote toimi lähinnä muistutuksena ja tarkennuksena tulevista tapahtumista. Tiedotteen lopussa oli ilmoittautumislomake, jolla vanhemmat pystyivät ilmoittautumaan haastateltavaksi opinnäytetyöhön. Toivotut kuusi haastateltavaa saatiin määräpäivään mennessä. Haastateltaviksi ilmoittautuneille jaettiin tammikuun lopussa vielä toinen tiedote (liite 5) aikataulun tarkemmasta etenemisestä. Tiedotteessa muistutettiin kasvatuskeskusteluiden videoimisesta virikkeeksi varsinaiseen haastattelutilanteeseen.

Kasvatuskeskustelut videoitiin 30.1 - 6.2.2009 välisenä aikana. Kamera asetettiin jalustalle kuvaamaan työntekijän ja vanhemman välistä keskustelua, joten erillistä kuvaajaa ei tarvittu. Kasvatuskeskusteluissa käsiteltiin sekä tammikuussa toteutettua kouluvalmiustehtävistä että lapsihavainnointilomakkeeseen pohjautuvia asioita. Näin ollen tallenteista valittiin virikkeet haastattelutilanteisiin sillä periaatteella, että haastateltaville palautuisi mahdollisimman hyvin mieleen keskustelut sekä kouluvalmiustehtävistä että lapsihavainnointilomakkeesta.

Tammi-helmikuun vaihteessa käydyt kasvatuskeskustelut olivat niin sanottuja välikeskusteluja, joissa pääpaino asetettiin kouluvalmiustehtävistön läpikäymiseen. Tämän lisäksi vanhempien kanssa käydään kasvatuskeskustelut aina syksyisin ja keväisin.

Ruusuvuori & Tiittula (2005, 24 - 25) toteavat, että haastattelutilanteen aloittaminen ja lopettaminen vaatii erityisiä toimia. Ennen varsinaiseen haastatteluun siirtymistä luodaan yhteistä maaperää haastateltavan ja haastattelijan välille. Aluksi on mielekästä keskustella neutraaleista aiheista, joihin molemmat osapuolet voivat vaivatta osallistua. Haastattelijan on selvitettävä haastateltavalle oma roolinsa ja tehtävänsä. Haastateltavalle kerrotaan tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta, jolloin hän saa selvän käsityksen keskustelun tarkoituksesta. Ennen haastatteluvaiheeseen siirtymistä kysytään nauhoituslupa.

Virikkeitä antavat haastattelut toteutettiin 10. - 13.2.2009 välisenä aikana, kaikki saman rakenteen mukaisesti. Aluksi keskusteltiin neutraaleista asioista positiivisen ilmapiirin luomiseksi ja kysyttiin lupa haastattelun nauhoittamiseen. Haastattelut aloitettiin kertomalla siitä, millaiseen tutkimuskysymykseen niiden avulla pyritään vastaamaan ja mihin asioihin haastattelukysymykset pohjautuvat. Haastateltavia pyydettiin kohdistamaan vastauksensa koskemaan kasvatuskeskustelutilaisuutta ja näin ollen jättämään muut päivittäiset kohtaamiset heidän ja työntekijöiden välillä huomiotta. Tämän jälkeen haastateltavalle näytettiin virike kasvatuskeskustelussa kuvatusta tallenteesta, jota seurasi varsinaisen haastattelu. Haastattelut kestivät noin puoli tuntia ja niiden päätteeksi kerrottiin vielä haastatteluaineiston jatkokäsittelystä.

Haastattelu voi muistuttaa joko kysymys-vastaustyyppistä toimintaa tai tavallista arkikeskustelua. Haastattelijan roolina on esittää kysymyksiä ja kuitata haastateltavalta saatu vastaus ennen seuraavaan kysymykseen siirtymistä. Lisäksi haastattelijan puheenvuorot sisältävät jatkamiseen kehottavia tai vastauksen riittävyttä kommentoivia lyhyitä palautteita. On muistettava, että haastattelut ovat vuorovaikutustilanteita joissa toimitaan suhteessa toiseen. Näin ollen haastatteluaineisto on verbaalista materiaalia, joka on tuotettu osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa. Toisinaan haastateltava voi olla epävarma sanottavastaan, jolloin tarvitaan haastattelijan kannustavia kommentteja. Tällöin vastaus ei ole itsenäinen tuotos vaan se on muotoiltu ikään kuin yhdessä. Haastattelijan tärkeä ominaisuus on neutraalius, mikä tarkoittaa oman osuuden minimoimista. Haastattelijan tulisi olla puolueeton, hän ei saa osoittaa mielipiteitään, heittäytyä väittelyyn tai hämmästellä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 29 - 30, 44 - 45.)

Haastattelijoina pyrimme pitäytymään kysymysten esittäjän roolissa, välttämällä omien mielipiteiden ilmaisua. Haastateltavasta riippuen esitimme kannustavia ja jatkamiseen kehottavia kommentteja. Haastattelutilanteet olivat luonteivia ja vuorovaikutus haastattelijoiden ja haastateltavien välillä sujui ongelmitta.

5 Analyysi

Tutkimuksen ytimen muodostaa kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko, joihin on pyritty tutkimuksen alusta lähtien. Analyysivaiheessa aineistosta etsitään vastauksia esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Tässä vaiheessa voidaan myös huomata, että tutkimuskysymykset on alun perin asetettu väärin. Aineistoa analysoidessaan tutkijan on tutustuttava aineistoonsa perinpohjaisesti ja otettava sen keskeiset käsitteet haltuunsa teoreettisen kirjallisuuden avulla. (Hirsjärvi ym. 1997, 209; ks. Metsämuuronen 2006, 124.)

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota käytetään kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä voidaan pitää joko yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Useimmat tutkimusten analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. (Eskola & Suoranta 1998, 19; Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.)

Vilkan (2005, 140 - 141) mukaan sisällönanalyysi voi olla joko aineisto- tai teorialähtöinen. Ensiksi mainitussa tavassa tutkija pyrkii löytämään tutkimusaineistostaan esimerkiksi jonkinlaisen toiminnan logiikan tai tyypillisen kertomuksen. Tutkijan tavoitteena on kuvata tutkittavien merkity maailmaa, ymmärtää heidän toiminta- ja ajattelutapojaan ja uudistaa niitä. Teorialähtöinen sisällönanalyysi lähtee liikkeelle jo olemassa olevasta teoriasta, jolloin tutkimuksen lähtökohtana on jo alussa jokin valmis teoria tai malli. Nämä ohjaavat sekä analyysiä että käsitteiden ja luokitusten määrittelyä tutkimusaineistosta. Tutkijan tavoitteena on uudistaa teoreettista mallia tai käsityksiä tutkittavasta asiasta, käyttäen apunaan tutkittavien antamia merkityksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 98) lisäävät aineisto- ja teorialähtöisen analyysin rinnalle vielä teoriasidonnaisen analyysin. Teoriasidonnaisessa analyysissä on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan. Teoria toimii apuna aineiston analyysin etenemisessä, mutta analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Tässä analyysitavassa aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan ennemminkin uusia ajatussuuntia herättävä.

Tässä opinnäytetyössä aineiston analyysitapa oli teoriasidonnainen, sillä havainnointi toteutettiin valmiiden teemojen mukaisesti ja haastattelut strukturoidusti. Tammikuun 2009 aikana osallistuvaan havainnointiin liittyvää aineistoa kertyi runsaasti: havainnot oli yhteensä 205 kappaletta. Jo valmiiksi samoihin teemoihin liittyvät havainnot purettiin suoraan työmuistiinpanolomakkeista sisällönanalyysirunkoon alkuperäisilmauksiksi. Tämän jälkeen luotiin pelkistetyt ilmaukset, joita yhdistelemällä päädyttiin alaluokkiin. Viidestäkymmenestä alaluokasta tiivistyi kahdeksantoista yläluokkaa. Yläluokista johdettiin neljä pääluokkaa, jotka olivat samat kuin osallistuvan havainnoinnin teemat. Näin ollen pääluokiksi muodostui: *Asiat joihin työntekijät kiinnittävät huomiota havainnoidessaan lapsia, työntekijöiden väliset keskustelut tehdystä havainnoista, lapsista tehtyjen havaintojen dokumentointi ja lapsihavainnoinnista saadun tiedon hyödyntäminen*. Yhdistäväksi luokaksi tuli ensimmäinen tutkimuskysymyksem-

me. Muodostunut aineisto vastasi siihen, miten lapsihavainnointia toteutetaan Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmässä. Työn lopusta löytyy esimerkki (liite 6) havainnointiaineiston kategorioinnista.

Virikkeitä antavien haastatteluiden käsittely aloitettiin litteroinnilla. Litteroitua tekstiä muodostui yhteensä 47 sivua. Jo tässä vaiheessa aineisto järjestyi valmiiden luokitusten alle, olihan haastattelut toteutettu strukturoidun haastattelun keinoin. Koska kaikissa haastatteluissa noudatettiin samaa kaavaa, se helpotti aineiston jatkokäsittelyä. Haastatteluista saatu materiaali analysoitiin maaliskuussa 2009 sisällönanalyysin keinoin. Samoihin teemoihin liittyvät alkuperäisilmaukset koottiin suoraan allekkain sisällönanalyysirunkoon. Runsaasta määrästä pelkistettyjä ilmauksia tiivistyi neljäkymmentäkahdeksan alaluokkaa. Alaluokat muodostivat kaksikymmentäkuusi yläluokkaa, joita yhdistelemällä johdettiin pääluokat. Pääluokat koostuivat vanhemmille esitetyistä haastatteluteemoista. Yhdistäväksi luokaksi tuli toinen tutkimuskysymyksemme. Saimme aineistolla vastauksen siihen, miten lapsihavainnoinnista saatu tieto välittyy kasvatuskeskusteluissa Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmän vanhemmille. Työn lopusta löytyy esimerkki (liite7) haastatteluaineiston kategorioinnista.

6 Lapsihavainnoinnin toteutuminen esiopetusryhmässä

Osallistuvalla havainnoinnilla haettiin vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen miten lapsihavainnointia toteutetaan Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmässä. Seuraavaksi osallistuvan havainnoinnin tulokset esitetään teemoittain. Näin ollen jokainen havainnointiteema muodostaa oman alaotsikkonsa, jonka yhteydestä on luettavissa kyseiseen teemaan liittyvät tulokset. Lapsihavaintojen dokumentointiin liittyvät tulokset koostuvat pelkästään havainnoista, jotka koskevat ryhmässä käyttöön otettua lapsihavainnointivihkoa ja sen kirjauksia. Keskusteluista työntekijöiden kanssa kävi ilmi, että heillä on käytössään myös henkilökohtaisia dokumentointitapoja. Näitä dokumentaatioita käsitellään tiimipalaverissa, jolloin ne eivät jää vain havainnoijan tietoon. Henkilökohtaiset dokumentaatiot eivät tulleet ilmi havainnointijakson aikana, joten ne eivät näy tuloksissa.

Havainnointiaineiston tulokset koskevat niitä tilanteita, joissa olimme havainnoijina läsnä. Samansuuntaisia tuloksia voidaan kuitenkin olettaa esiintyvän myös muissa päivittäisissä tilanteissa, joihin emme havainnointijakson aikana osallistuneet.

6.1 Asiat joihin työntekijät kiinnittävät huomiota havainnoidessaan lapsia

Osallistuvan havainnoinnin ensimmäisellä teemalla haluttiin selvittää, mihin asioihin työntekijät kiinnittävät huomiota havainnoidessaan lapsia. Huomiota kiinnitettiin *lasten kannustami-*

seen. Kannustaminen ilmeni positiivisen palautteen antamisena erilaisissa päivittäisissä tilanteissa, kuten ulkoliikunnassa, suujumpassa, kouluvalmiustehtävistön aikana ja esiopetustuokiolla.

Kun työntekijä esitti lapsille esiopetustuokiolla tehtäviä ja sai oikeita vastauksia, hän sanoi: "Hus kaikki kouluun siitä, te olette niin hyviä."

Havainnoidessaan lapsia työntekijät kiinnittivät huomiota myös *sääntöjen noudattamiseen*. Havaintojemme mukaan sääntöjen noudattamiseen kiinnitettiin huomiota kouluvalmiustehtävistön aikana, esiopetus- ja ruokailutilanteissa, retkillä ja lepohetkellä. Lapsen ei-toivottua toimintaa pyrittiin muuttamaan myös ehtoja asettamalla. Ehtojen asettamista esiintyi lasten siivotessa leikkiään ja musiikinkuunteluhetkellä.

Musiikinkuuntelutilanteessa lapsi piti ääntä ja matki laulua. Työntekijä meni lapsen luo, hänen tasolleen ja sanoi: "Nyt jos et tottele niin joudun tekemään sen mistä minä en pidä. Joudun poistamaan. Nyt et enää voi keittää huomiokahvia. Nyt mieti".

Ensimmäiseen teemaan liityen tulokseksi saatiin myös *lapsen positiivisen käytöksen palkitseminen ja kieltosanojen välttäminen ryhmän pedagogiikassa*. Lapsen negatiiviseen käyttäytymiseen jätettiin puuttumatta eri tilanteissa, kuten kouluvalmiustehtävistön, vapaan toiminnan, ruokapiirin, suujumpan, esiopetustuokion ja lepohetken aikana. Toisaalta lasta palkittiin hyvästä käytöksestä. Havaintomme osoittivat, että lasten negatiiviseen toimintaan puututtiin usein kieltosanoja käyttämättä. Näin tapahtui vapaan toiminnan aikana, aamupiirissä, esiopetustuokiolla, suujumpassa, ruokailutilanteessa ja lepohetkellä.

Esiopetustilanteessa lapset huusivat vastausta heille esitettyyn kysymykseen, johon työntekijä sanoi: "Huutokauppakamarillekko me mentiin?"

Esiopetustilanteessa lapsi lopetti itse kiukuttelun ja haki heittämänsä lapun lattialta. Työntekijä antoi hänelle ylimääräisen tehtävän. Lapsi osasi tehdä sen ja työntekijä sanoi: "Arvaa miksi sait kolmannen tehtävän? Kun kokosit itsesi niin hienosti. Tuo on koululaisen käytöstä. Hienoa!"

Lasten toiminnassa kiinnitettiin huomiota ryhmän arvojen mukaiseen toimintaan (kaveruus ja älynvalo). Havaintojemme mukaan lapsen epäsovinnaiseen käyttäytymiseen puututtiin ruokapiirin, ruokailun ja vapaan toiminnan aikana. Myös lapsen toista loukkaavaan käyttäytymiseen otettiin kantaa useissa eri tilanteissa, kuten esiopetustuokiolla, vapaan leikin aikana ja ruokailutilanteessa. Lapsen muita häiritsevään käyttäytymiseen kiinnitettiin huomiota lukupiirin, kouluvalmiustehtävistön, lepohetken ja pöytätyöskentelyn aikana. Lasta kannustettiin omaehtoiseen ajatteluun matemaattisten taitojen, tunteiden hallinnan ja päivittäisten toimintojen saralla.

Esiopetustuokiolla lapsi nauroi toisen vastaukselle, johon työntekijä sanoi: " ** meillä ei naureta toisten vastauksille, ehdottomasti ei".

Koko talon lauluhetkellä osa esikoululaisista sanoi: "Mä en ikinä pääse". Työntekijä otti asian puheeksi tuokion jälkeen omassa ryhmässä ja konkretisoi asian lapsille pyytämällä heitä laskemaan: "Jos lapsia on 50 ja tehtäviä 8, voiko kaikki päästä?"

Toiminnan lapsilähtöisyys ilmeni tuloksissa monin tavoin. Se näyttäytyi lasten vireystilan huomioimisena kouluvalmiustehtävistön aikana, sekä lasten yksilöllisten tarpeiden ja kykyjen huomioimisena esiopetus- ja liikuntatuokioilla. Lasten tunnetiloja huomioitiin useissa eri tilanteissa, kuten liikuntatuokion, ruokailutilanteen, lepo hetken, vapaan toiminnan, kouluvalmiustehtävistön ja kielipiirin aikana. Lisäksi työntekijät ottivat huomioon toiminnassaan sekä havainnoidun, että lapsen itsensä kokeman terveydentilan. Toiminnan lapsilähtöisyys ilmeni niin ikään lasten kiinnostuksen kohteiden huomioimisena eri päivittäisissä tilanteissa, kuten esiopetustuokiolla ja ulkoilun aikana.

Työntekijä piti lapsille varjojumppaa salissa. Yksi lapsista alkoi itkeä. Työntekijä kysyi: "Harmittaako sinua kun et ehtinyt ensin?" Lapsi jatkoi itkemistä ja työntekijä kysyi: "Sattuiko sinua?" Lapsi vastasi, että häntä sattui jalkaan. Toinen työntekijä otti lapsen syliinsä ja lapsi sai pitää taukoa jumppasta.

Työntekijä tuli ulos, jolloin yksi lapsista läpsäisi häntä ja sanoi: "Olet hippa!". Työntekijä sanoi: "Aha" ja lähti ottamaan lapsia kiinni.

Lapsilähtöisyys ilmeni myös lapsen tarpeiden huomioimisena toiminnassa. Lasten mielipiteistä oltiin kiinnostuneita ja työntekijät ottivat huomioon toiminnassaan meneillään olevan tilanteen. Esimerkiksi sadun lukemista ei keskeytetty sen vuoksi, että lapsi oli jättänyt jälkensä siivoamatta. Lapset huomioitiin päiväkotiin tullessaan, vaikka he olisivat saapuneet kesken toiminnan. Havaintojemme mukaan työntekijä tunnisti ja huomioi lasten yksilöllisen työtahdin kouluvalmiustehtävistön aikana. Lapsilta pyydettiin myös palautetta kouluun valmistavan työskentelyn, kuten esiopetustuokion ja kouluvalmiustehtävistön aikana.

Kouluvalmiustehtävistön aikana työntekijä katsoi lapsia ja antoi seuraavan ohjeen vasta kun kaikki lapset olivat laskeneet kynät pöydälle.

Esiopetustilanteen aikana työntekijä kysyi lapsilta, että kuinka paljon heitä häiritsee käytävästä kuuluva meteli. Työntekijä neuvoi lapsia nostamaan peukun ylös jos meteli häiritsee paljon, laskemaan peukun alas jos se häiritsee vähän ja laittamaan peukun sivulle, jos häiritsee jonkin verran. Neljä peukkua nousi ylös ja yksi sivulle.

Ryhmän toiminnassa esiintyi *lapsen negatiiviseen käytökseen puuttumatta jättämistä ja toiminnan epäjohdonmukaisuutta*. Lepohetkillä lapsen negatiiviseen ja muita häiritsevään käytäytymiseen ei aina puututtu. Toimintatapojen epäjohdonmukaisuutta esiintyi niin ikään le-

pohetkellä, kun työntekijä ei noudattanut ryhmän struktuuria. Ryhmän lepohetkiin kuului muutaman minuutin kestävä ”sininen hetki”, jonka aikana lasten oli määrä hiljentyä ja rauhoittua omilla patjoillaan. Sinisen hetken pitäminen oli kuitenkin työntekijästä riippuvaista ja myös lapsen levon tarve saattoi jäädä huomiotta. Toiminnan epäjohdonmukaisuutta ilmeni myös esiopetustuokiolla.

Lepohetkellä yksi lapsista nosteli patjalla jalkojaan, piiloutui peiton alle ja nosteli sen alla jalkoja ja käsiä. Lapsi makasi välillä patjan vieressä lattialla ja heitti peiton pois, katsellen samalla työntekijää ja opiskelijoita. Kaksi lasta nousi välillä patjoillaan istumaan sinisen hetken aikana, kun kuunneltiin musiikkia. Työntekijä ei puuttunut lasten käytökseen.

Lepohetkellä työntekijä lopetti sadun lukemisen ja sanoi: ”Nyt voi sitten nousta”. Lapsi kysyi: ”Eikö meillä oo sinistä hetkeä?” Työntekijä oli hetken hiljaa ja vastasi: ”Ei”.

Lapsi sanoi lepohetkellä: ”Muo väsyttää”. Tähän työntekijä totesi, että nyt lapset voivatkin levätä. Työntekijä antoi lapsille mahdollisuuden jäädä lepäämään jos he halusivat. Muutama lapsi jäikin makaamaan patjalle, mutta nousi ylös kun jo ylösnousseet lapset jäivät lepotilaan leikkimään.

6.2 Työntekijöiden keskustelut tehdyistä havainnoista

Osallistuvan havainnoinnin toisella teemalla haluttiin selvittää, miten työntekijät keskustelivat lapsista tekemistään havainnoista. Työntekijät keskustelivat *lasten ominaisuuksista ja taidoista*. Havaintojemme mukaan lasten ominaisuuksista keskusteltiin liittyen lapsen itsesuojeluvaistoon, itsetuntoon ja rytmisyyteen. Lasten taitojen edistymisestä keskusteltaessa tulivat esiin lapsen kyvyt, jo saavutetut tavoitteet ja kehittymisen kohteet. Lapsihavainnoista keskusteltiin *itse tilanteessa, sen jälkeen ja tiimipalaverissa*. Omia havaintoja välitettiin muille työntekijöille esiopetustuokion aikana, retkillä ja lepohetkellä. Lisäksi havainnoista puhuttiin eri toimintatuokioiden, kuten aamupiirin ja kielipiirin jälkeen. Tiimipalaveriinkin kokoonnuttiin keskustelemaan ja jakamaan kokemuksia lapsista tehdyistä havainnoista.

Kielipiirin jälkeen työntekijä kertoi toiselle työntekijälle siitä, kuinka oli käyttänyt tuokiolla käsinukkea. Työntekijä totesi, että käsinukke sai lapset innostumaan tehtävästä.

Tiimissä jaettiin lapsihavainnoinnista saatuja kokemuksia, kuultiin mielipiteitä ja sovittiin yhteisistä toimintatavoista. Tiimipalaverissa jaettiin kokemuksia havainnoista, jotka liittyivät muun muassa lapsen käytökseen. Kokemuksia jaettiin lapsen käytöksestä suhteessa aikuiseseen, lapsen oman toiminnan ohjauksesta, kuten myös lapsen tunnetiloista ja niihin suhtautumisesta. Keskusteluissa haluttiin kuulla kaikkien tiiminjäsenten mielipiteet lapsihavainnoista, lapsen käyttäytymisestä ja sen muuttumisesta. Keskusteluissa sovittiin myös yhteisistä toimintatavoista ja säännöistä. Havaintojemme mukaan yhteisistä säännöistä

keskusteltiin liittyen lapsen negatiivisiin tunteenpurkauksiin ja lepohehkipatjojen käyttöön. Myös retkillä yhteisistä toimintatavoista päätettiin yhdessä keskustellen. Niin ikään keskusteltiin siitä, miten lapselle tulisi antaa palautetta negatiivisesta käytöksestä. Lisäksi keskustelua herätti työntekijöiden itse omassa toiminnassaan huomioima epäjohtamukaisuus suhteessa lapsille esitettyihin vaatimuksiin.

Tiimipalaverissa työntekijä kysyi muilta: ”Hakeeko lapsi huomiota tällä käytöksellä? Vai mitä te ootte mieltä?”

Tiimipalaverissa työntekijä totesi, etteivät he ole olleet aina kovin johtamukaisia käytäväkäyttäytymisen suhteen. Joskus lapset saavat puhua käytävässä ja joskus eivät. Lapset eivät siis voi tietää miten käyttäytyä.

Keskustelut liittyivät *lasten erilaisten tuen tarpeiden ja ryhmän pedagogiikan yhteensopivuuteen*. Tiimipalaverissa keskusteltiin hiljaisten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioimisesta ja tuen tarpeesta. Lasten erilaisista erityisen tuen tarpeista puhuttiin niin ikään oppilashuoltotyöryhmäpalaverissa. Ryhmän pedagogisista toimintatavoista keskusteltiin liittyen työntekijän pedagogiseen ajatteluun esiopetustuokion aikana. Lisäksi muilta työntekijöiltä pyydettiin palautetta omasta toiminnasta suhteessa lapseen. Oppilashuoltotyöryhmäpalaverissa kysyttiin kiertävän erityislastentarhanopettajan mielipidettä, koskien työntekijän pedagogista toimintaa. Työntekijät keskustelivat toistensa kanssa myös tunnetiloista, joita lapset heissä herättävät. Havaintojemme mukaan näitä keskusteluja käytiin työntekijöiden kesken retkellä ja esiopetustuokion jälkeen.

Tiimipalaverissa työntekijä kertoi pohtivansa sitä, onko ryhmän pedagogiikka oikea kun lapsilla on niin erilaisia erityisen tuen tarpeita. Tuetaanko lasten mielenkuvaa ja huomioidaanko hiljaista lasta oikein?

Esiopetustilanteen jälkeen työntekijä puhui toisen työntekijän kanssa siitä, kuinka matematiikan opettelu konkretian kautta tuo lapsille ilon tekemiseen.

6.3 Lapsihavaintojen dokumentointi

Osallistuvan havainnoinnin kolmannella teemalla haluttiin selvittää, miten työntekijät dokumentoivat lapsista tekemänsä havainnot. *Lapsihavaintojen ja yhteisten sopimusten dokumentointia* varten oli omat vihkonsa. Lapsihavainnointivihko otettiin käyttöön ryhmässä 9.1.2009. Vihko oli yhteinen kaikille lapsille ja tarkoituksena oli havaintojen kirjaaminen päivittäin. Kirjatut havainnot oli määrä käydä läpi tiimipalaverissa. Yhteisiä sopimuksia ja käytäntöjä kirjattiin erilliseen palaverivihkoon.

Tiimipalaverissa palaverivihkoon kirjattiin esimerkiksi ruokailusäännöt ja lepohehkipatjojen säännöt ja se mitä asioista yhdessä sovittiin.

Ristiriitatilanteita dokumentoitiin ”turpakäräjillä” yhdessä lapsen kanssa. Turpakäräjät oli tilaisuus, jossa aikuinen ja lapsi keskustelivat asioista jonkin tilanteen muuttamiseksi ja yhteisen sopimuksen aikaansaamiseksi. Lapselle sanoitettiin tunteita ja tavoitteena oli saada hänet tietoisemmaksi omasta toiminnastaan. Aikuinen kuvitti ja sanoitti lapsen kanssa käydyn keskustelun ja myös lapsen kanssa tehty yhteinen sopimus piirrettiin paperille. Kyseinen paperi joko säästettiin tai hävitettiin, lapsen mielipide huomioonottaen. Turpakäräjät dokumentoitiin esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi oli rikkonut työntekijöiden kanssa tekemänsä sopimuksen, tai liittyen aiempaan välikohtaukseen lapsen ja työntekijän välillä.

Turpakäräjillä lapsen kanssa keskusteltiin ja puhutuista asioista piirrettiin kuvat. Lapsen kanssa tehty sopimus piirrettiin paperille ja paperia säilytettiin hyllyssä.

Lapsihavainnointivihkoon dokumentoitiin asioita *lasten käytöksestä*, liittyen esimerkiksi ruokailutilanteiden sujuvuuteen. Dokumentoinnit koskivat sekä lapsen negatiivisia, että positiivisia käyttäytymispiirteitä. Negatiiviseen käytökseen kohdentuvat kirjaukset sisälsivät asioita liittyen lapsen kärkkäyteen, kovaäänisyyteen, kiusaamiseen, huomionhakuisuuteen ja oikkui luun. Positiiviseen käytökseen kohdentuvat kirjaukset taas pitivät sisällään asioita lapsen puheliaisuudesta ja onnistumisesta tehtävän loppuun saattamisessa vaikeasta tilanteesta huolimatta. Lapsihavainnointivihosta löytyi dokumentointeja myös lapseen liittyvän yhteisen linjan selvittämistarpeesta.

Kirjaus lapsihavainnointivihossa: ”Tuntuu, että maanantai on **:lle haasteellinen päivä. Kovaääninen, kiusaa muita, hakee huomiota.”

Kirjaus lapsihavainnointivihossa: ”Miten suhtaudutaan **:n tahtomiseen? Aikuis ten yhtenäinen linja.”

Lapsihavainnointivihkoon sisältyi *dokumentointeja lasten kouluvalmiuteen liittyvistä taidoista*, kuten työskentelytaidoista ja keskittymiskyvystä toiminnassa. Kirjaukset lasten työskentelytaidoista liittyivät lapsen oman toiminnan ohjaukseen, sormilla laskemiseen, tapaan toistaa lauseet ääneen ja tarpeeseen varmistaa ohjeita. Kirjaukset keskittymiskyvystä sisälsivät asioita lapsen oman vuoron odottamisen vaikeudesta, omissa ajatuksissaan olemisesta ja malttamattomuudesta.

Kirjaus lapsihavainnointivihossa: ”*** paljon omissa ajatuksissaan. Jouduin toistamaan monesti ohjeita.”

Kirjaus lapsihavainnointivihossa: ”*** toistaa joka lauseen ääneen ja laskee tosi naan samalla sormilla sanat tai jälkikäteen.”

Lapsihavainnointivihkoon sisältyi myös *dokumentointeja lapsen persoonallisuuden piirteistä*, kuten ominaisuuksista ja mielenkiinnon kohteista. Lapsen ominaisuuksiin liittyvät dokumentoinnit sisälsivät asioita liittyen lapsen näön tarkkuuteen ja siihen, että lapsen on vaikeaa

ymmärtää käänteishuumoria. Dokumentoinnit lasten mielenkiinnon kohteista taas liittyivät lasten haluun pelata.

Kirjaus lapsihavainnointivihossa: ”***:lle puhuttava asiat niinkuin ne on, ei ymmärrä ns. käänteishuumoria.”

Kirjaus lapsihavainnointivihossa: ”** ja ** pelaavat mielellään -> jos aikuinen muistaisi sen!”

Lapsihavainnointivihko sisälsi *dokumentointeja lapsesta tehdyistä fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista havainnoista*. Siihen oli kirjattu asioita lapsen tunnetiloista, sosiaalisista taidoista, terveydentilasta ja aikuisen tarpeesta. Lapsen tunnetiloihin kohdentuvat dokumentoinnit liittyivät lapsen raivostumiseen, pettymykseen, hätääntymiseen ja huomiontarpeeseen. Kirjauksia oli myös lapsen itkuisuudesta ja vetäytymisestä omiin oloihinsa. Lapsen terveydentilaan liittyen oli dokumentoitu lapsen kaatuminen liukumäessä, lapsen vatsakipu, pääkipu ja huono olo. Lapsen sosiaaliin taitoihin kohdentuvat dokumentoinnit taas sisälsivät kirjauksia lapsen ajattelelmattomasta, tai toista lasta loukkaavasta käytöksestä, riitelemisestä, etuilusta ja kiusaamisesta. Lapsen aikuisen tarpeeseen liittyvät dokumentoinnit pitivät sisällään asioita lapsen halusta leikkiä ulkona aikuisen kanssa, aikuisen luo ja syliin hakeutumisesta sekä puheenaiheista aikuisen kanssa.

Kirjaus lapsihavainnointivihossa: ”*** huomion ja sylin kipeä iltapäivällä. Uloslähtiessä itkuinen.”

Kirjaus lapsihavainnointivihossa: ”Aamupäiväulkoilulla ** yksikseen, hakeutui aikuisen luo juttelemaan.”

6.4 Lapsihavainnoinnista saadun tiedon hyödyntäminen

Osallistuvan havainnoinnin neljännellä teemalla haluttiin selvittää, miten työntekijät pyrkivät hyödyntämään lapsihavainnoinnista saamaansa tietoa. *Lapsihavainnointia hyödynnettiin toiminnan kehittämiseksi*. Havaintojemme mukaan ryhmän toimintaa sopeutettiin vastaamaan lasten yksilöllisiä tarpeita esiopetus- ja kädentaitoihin liittyvän toiminnan aikana. Myös oppilashuoltotyöryhmäpalaverissa sovittiin tavasta, jolla toimintaa on mahdollista sopeuttaa lapsen tarpeita vastaavaksi. Lapsesta tehtyä havaintoa pyrittiin hyödyntämään siten, että lapsen erityistarpeet tulisivat huomioiduiksi. Lapsihavainnointia hyödyntäen ryhmän toimintaa myös muutettiin. Lisäksi havaintojen pohjalta nousi tarve lasten kiinnostuksen kohteiden kartoittamiseen, istumapaikkojen muuttamiseen ja tiettyjä kykyjä kehittävän toiminnan lisäämiseen.

Tiimipalaverissa työntekijä otti puheeksi, että yksi lapsi oli sanonut: ”Jes, ei oo Mörriä”. Työntekijä ehdotti lasten haastattelemista, jotta saataisiin tietää heidän mielipiteensä nyt keväällä, kun syksyllä kaikki lapset olivat pitäneet Mörriretkeä.

Lapsihavainnoinnin pohjalta luotiin yhteisiä toimintaperiaatteita. Näin tapahtui esimerkiksi tiimipalaverissa, joissa keskusteltiin muun muassa tavasta suhtautua lapsen negatiivisiin tunteenpurkauksiin ja aggressiiviseen käytökseen. Yhteisiä toimintaperiaatteita luotiin myös lasten lepohetkille hiljentymisen, levottomien pukeutumistilanteiden ja lasten lokeroiden siivoamisen suhteen. Niin ikään yhteisiä toimintaperiaatteita luotiin koskien lasten suhtautumista rajoihin ja vastoinikäymisiin ja sovittiin tunteiden sanoittamisesta ja piirtämisestä lapselle. Yhteiset toimintaperiaatteet sisälsivät myös sopimuksia suhtautumisesta lapsen psykosomaattisiin oireisiin, hiljaiseen lapseen ja lapsen tyyliin käskyttää aikuista. Turpakäräjillä ratkaisua tilanteisiin etsittiin yhdessä lapsen kanssa, jolloin lapsen käytökseen puututtiin ja yhteiseen sopimukseen pyrittiin keskustelun ja neuvottelun kautta.

Tiimipalaverissa työntekijät puhuivat siitä, että lasten pukeutumistilanteet ovat levottomia. (Lapset esim. roikkuvat naulakoissa, höpöttävät keskenään ja hortoilevat käytävässä.) Sovittiin, että otetaan yhteiset säännöt käyttöön joita noudatetaan.

Ruokailutilanteessa eräs lapsi kieltäytyi maistamasta, pyöri tuolillaan, huusi ja poistui paikalta. Ruokailun jälkeen kaksi työntekijää keskusteli lapsen kanssa asiasta. Lasta pyydettiin miettimään miten päästäisiin siihen, että kaikille taatisiin ruokarauha. Lapsen kanssa tehtiin yhteinen sopimus jatkosta.

Tähän teemaan liittyvänä tuloksena oli myös *lapsihavainnointi virallisia tarkoituksia ja kasvatuskumppanuutta ajatellen*. Lapsihavainnointia toteutettiin kouluvalmiustaitojen kartoittamista ja niiden dokumentointia varten, jolloin lapsia havainnoitiin sekä ilman varsinaista osallistumista että toimintaan osallistuen. Myös lapsihavainnointilomakkeeseen tarvittavaa tietoa hankittiin lasten työskentelyä havainnoimalla.

Kouluvalmiustehtävistön tekoilanteessa työntekijä istui lapsiryhmän edessä tarkkailemassa lasten suorituksia. Hänellä oli sylissään paperi ja kädessään kynä. Hän katseli lapsia ja kirjoitti välillä muistiinpanoja.

Lapset jaettiin viiteen ryhmään palapelin tekoa varten. Jokaista ryhmää seurasi yksi aikuinen. Työntekijä sanoi, että tietoa palapelintekotaidoista tarvitaan lapsihavainnointilomakkeeseen.

Vanhemmille välitettiin lasten hakutilanteessa tietoa lapsen päivästä ja sen sujumisesta. Havaintojemme mukaan vanhemmille välitetty tieto liittyi myös lapsen normaalista poikkeaviin puheisiin päivähoitopäivän aikana, sekä lapsen suhtautumiseen ja käytökseen tilanteessa, jossa heidän kanssaan puhuttiin koko päiväkotia koskettaneesta vakavasta tapauksesta. Vanhemmat saivat tietoa myös lapsensa terveydentilasta päivähoitopäivän aikana.

Työntekijä kertoi lastaan hakemaan tulleele vanhemmalle siitä, kun lapsi oli aamulla kaatunut päiväkodin sisäliukumäessä. Lapsella oli poskessaan punainen jälki, mikä johtui kaatumisesta.

7 Lapsihavainnoinnista saadun tiedon välittyminen kasvatuskeskustelussa

Virikkeitä antavalla haastattelulla haettiin vastausta opinnäytetyön toiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen miten lapsihavainnoinnista saatu tieto välittyy kasvatuskeskusteluissa Mankaan päiväkodin esiopetusryhmän vanhemmille. Haastattelun avaavana teemana oli kysymys, jolla kartoitettiin vanhempien kokemuksia kasvatuskeskustelutilaisuudesta. Haastateltavat kokivat tilaisuuden *positiivisena ja informatiivisena*. Tilaisuutta kuvailtiin mukavaksi ja sen koettiin olleen antoisaa ja selkeää. Haastateltavat kertoivat keskustelun olleen *avointa ja hyödyllistä*. Heidän mukaansa keskustelu oli rehellistä ja sen sisältö oli mielekäs. Haastateltavat pitivät tapaamista myös miellyttävänä vuorovaikutustilanteena. Esiin tuli kuitenkin *toive lisäajasta keskustelulle*, sillä osa koki siihen käytetyn ajan rajalliseksi.

(H4) ”Tuli mun mielestä selkeesti siitä tietoo miten on mennä. Mun mielestä se oli tosi niin kun selkeä tilaisuus.”

(H6) ”Et kyllähän se aika on aina semmonen niinkun...aika rajallinen, et jos siinä yhtään lähtis niinku keskustele niinku muutamista teemoista mitä ite ehkä haluis viedä pitemmälle ni se...aika ei anna myöten koska tiedetään ne paineet tolla toisella puolella...ryhmäs on vähemmän aikuisia.”

Lapsen vahvuudet, mielenkiinnon kohteet ja ominainen tapa toimia

Haastattelun ensimmäinen teema liittyi vanhempien saamaan tietoon lapsen vahvuuksista, mielenkiinnon kohteista ja ominaisesta tavasta toimia. Haastateltavat kertoivat saaneensa tietoa lapsen *nykyisistä vahvuuksista verrattuna aiempaan*. Nykytilannetta verrattiin syksyllä käytyyn keskusteluun ja käytiin läpi lapsen kehittymistä tällä ajanjaksolla. Haastateltavat kokivat saaneensa tietoa niistä kehityksen osa-alueista, joilla lapsi on mennyt eteenpäin, kuten myös lapsen vahvuuksista ja tulevista kehittymisen kohteista. Kasvatuskeskustelussa saatiin tietoa esimerkiksi lapsen sietokyvyn kehittämisestä. Haastateltavat kokivat, että tilanteessa kerrattiin osin samoja positiivisia asioita kuin päivittäisissä kohtaamisissa työntekijöiden kanssa.

(H1) ”Ööö, varmaan oli puhetta tota ihan...ainaki siitä semmosesta, en mä tiää onks se sit vahvuusii mut et miten ** on kehittynyt siitä syksystä ja mitä niinku on, mis on mentä eteenpäin.”

Haastateltavat mainitsivat saaneensa tietoa *lapsen vahvuuksista eri osa-alueilla*. Tietoa saatiin vahvuuksista eri toiminnoissa, kuten hyvästä keskittymiskyvystä, luovuudesta, askartelu-, piirtämis-, kirjoitus- ja lukutaidosta. Erääksi vahvuudeksi nousivat myös lapsen sosiaaliset taidot. *Tilanteesta riippuvainen tiedon välittyminen lapsen mielenkiinnon kohteista* tuli esille haastatteluissa. Osa sai tietoa lapsen kiinnostuksesta erilaisista tehtäviä ja aktiviteetteja kohtaan. Näihin liittyi muun muassa lapsen kehittynyt keskittymiskyky kirjoittamisessa ja lukemi-

sessä. Haastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että kaikissa kasvatuskeskusteluissa ei käsitelty tai saatu uutta tietoa lapsen mielenkiinnon kohteista. Joko lapsen mielenkiinnon kohteita ei käsitelty ollenkaan, tai saatu tieto oli jo tuttujen asioiden kertausta.

(H1) ”Mielenkiinnon kohteista me ainaki puhuttii sitä että, mmm et tykkää hirveesti kirjottaa ja tykkää hirveesti lukea ja on niinku edistynyksi siinä ja jaksaa paremmin sit keskittyä siihen kirjottamiseen ja näihin tehtäviin että.”

(H4) ”No ne justinsa ne asiat ni kun niitä samoja asioita niinku jos ei nyt päivittäin ni kumminkin käsitellään ni tavallaan se tilaisuus oli vaan semmosta kertausta ja tällä tavalla niinku ei mitää erityistä poikkeavaa tuu mieleen.”

Haastateltavat kertoivat saaneensa *tietoa lapsen ominaisesta tavasta toimia eri tilanteissa*. Tietoa saatiin lapsen ominaisesta tavasta toimia sosiaalisissa tilanteissa. Näitä olivat lapsen käytös, avoimuus ja ryhmätyötaidot päiväkodissa. Haastateltavat saivat tietoa myös lapsen ominaisesta tavasta toimia erilaisten tehtävien tekotilanteissa. Tietoa saatiin siitä, kuinka lapsi toimii kouluvalmiustehtävistön aikana, tekee tehtävät huolella loppuun ja suunnittelee tekemistään. Saatu tieto liittyi myös esimerkiksi siihen, ettei lapsi pidä keskeyttämisestä. Haastateltavat saivat tietoa lapsen ominaisesta tavasta toimia keskittymistä vaativissa tehtävissä. Tähän liittyi tieto lapsen kehittyneestä keskittymiskyvystä. Haastateltavat kertoivat keskustelun vahvistaneen myös heidän omia kokemuksiaan lapsen hyvästä keskittymiskyvystä ja tarkkuudesta.

(H4) ”Joo. Siitä tuli just tää huolellisuus tehtävien suhteen, loppuun asti tekeminen, yrittää kaikkensa.”

(H6) ”Et näköjään pystyy myöski aika paljon suunnittelemaan.. sitä tekemistään et ei vaan niinku aika nopeestikki et ei vaan niinku ala tekemään että.. sit heti niinku miettii että miten se menis tosta eteenpäin että...”

Päivittäistoiminnot

Haastattelun toinen teema koski vanhemmille välittynyttä tietoa lapsen päivittäistoimintojen sujumisesta. Haastatteluista kävi ilmi, että osa sai *pintapuolista tietoa lapsen päivittäistoimintojen sujumisesta tai tieto puuttui kokonaan*. Haastateltavat kertoivat, etteivät he saaneet kasvatuskeskustelussa tietoa lapsen päivittäistoimintojen sujumisesta, sillä lapsella ei ollut tähän liittyen mitään erityistä ongelmaa. Saadun tiedon kuvattiin olleen myös pintapuolista tai vähäistä. Osa haastateltavista *sai tietoa lapsen päivittäistoimintojen sujumisesta*, kuten niissä edistymisestä. Tiedon todettiin olleen myös selkeää ja mieltä rauhoittavaa. Niin ikään haastateltavat kertoivat saaneensa informaatiota siitä, miten lapsen päivittäistoiminnot sujuvat nyt, verrattuna aiempaan.

(H4) ”Siis semmonen mielikuva vaan jäi että puhuttiin että niinku kouluun menemisessä että siinä ei oo niinku mitään ongelmia sen suhteen että niin päivittäiset toiminnot menee ja et niitä ei tarvii harjotella että.. että ehkä semmonen mielikuva et ei oo niinku mitään ongelmia että”

Sosiaaliset taidot

Haastattelun kolmas teema liittyi vanhemmille välittyneeseen tietoon lapsen sosiaalisista taidoista. Haastateltavat kertoivat saaneensa *tietoa lapsen sosiaalisista taidoista suhteessa lapsiin ja aikuisiin*. Tietoa saatiin lapsen asemasta vertaisryhmässä, kuten suositusta asemasta, ristiriitojen käsittelytaidoista, empaattisuudesta, kyvystä ottaa muut huomioon ja lapsen kaiveripiirin laajentumisesta.

(H2) ”Just sitä että ** on hirveen sosiaalinen ja ottaa kontaktia ja kyselee, mut et myös sit on ollu näitä ristiriitatilanteita, jossa tota joudutaan sitten käymään läpi sitä konfliktia et miten ** on sitä pystynyt käsittelemään ja et miten se käsittelytaito on kehittynyt.”

Eräs haastateltava oli saanut tietoa myös lapsen taipumuksesta hoitaa pienempiään. Lapsen suhtautuminen uusiin aikuisiin oli haastateltavan mukaan avointa, mutta myös uutta aikuista ”testaavaa”. Haastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että osa *ei saanut tietoa lapsen sosiaalisista taidoista* kasvatuskeskustelussa. Tilaisuudessa ei haastateltavien mukaan käsitelty tai saatu uutta tietoa lapsen sosiaalisista taidoista, sillä lapsella ei ollut tähän liittyen mitään erityistä ongelmaa. Myöskään tietoa siitä, miten lapsi suhtautuu aikuisiin, ei saatu kaikissa keskusteluissa. Saadun tiedon todettiin olleen osittain samaa, mitä haastateltavat olivat jo aikaisemmin saaneet.

Motoriikka ja visuaalinen hahmottaminen

Haastattelun neljäs teema liittyi vanhempien saamaan tietoon lapsen motorisista ja visuaalisista taidoista. Haastateltavat kertoivat saaneensa *tietoa lapsen motorisista ja visuaalisista taidoista kouluvalmiustehtävistön pohjalta*. Tietoa saatiin lapsen hienomotorisista taidoista, kuten lapsen kynäkäsitteilytaidoista ja tarkkuudesta tehtävissä. Lisäksi saatiin konkreettista tietoa lapsen mahdollisista ongelmista kouluvalmiuden suhteen.

(H3) ”Mut kyl mun mielestä se oli niinku helpompi et sä näät sen itse tehtävän miten lapsi sen on tehnyt... ni se on paljon helpompi mieltää ku sit semmosii ympäröivä... lausahduksia et nyt se kävi ainaki hyvin konkreettisesti esiin et mitkä ne ongelmat on.”

Haastateltavat kertoivat saaneensa tietoa lapsen visuaalisista taidoista, kuten kuvioden hahmottamiskyvystä ja lapsen hyvästä suoriutumisesta kyseisissä tehtävissä. Haastatteluista kävi

ilmi, että osa sai *pintapuolista tietoa lapsen motorisista ja visuaalisista taidoista kouluvalmiustehtävistön pohjalta tai tieto puuttui kokonaan*. Myös tietoa lapsen karkeamotoristen taitojen kehittymisestä ja hienomotorisista taidoista, kuten saksien käytöstä, saatiin vähän. Osa haastateltavista totesi, etteivät he saaneet yksityiskohtaista tietoa lapsen motorisista ja visuaalisista taidoista, sillä lapsella ei ollut näihin liittyen mitään erityistä ongelmaa.

Työskentelytaidot

Viides haastatteluteema liittyi vanhempien saamaan tietoon lapsen työskentelytaidoista. Haastateltavat kokivat saaneensa *tietoa lapsen keskittymiskyvystä ja tunnetiloista työskentelytaitoihin liittyen*. Kasvatuskeskustelussa saatu tieto lapsen tunnetiloista liittyi lapsen jännittämiseen, innokkuuteen, malttamattomuuteen ja epävarmuuteen kouluvalmiustehtävistön teon aikana. Tietoa saatiin sekä lapsen hyvästä keskittymiskyvystä tehtävien teossa että lapsen hyvästä oman toiminnan ohjauksesta kouluvalmiustehtävistön aikana.

(H4) ”No oli se et ei ollu mitään ongelmia että ** niinku keskittyy niihin tehtäviin niinkun pitääkin ja pystyy siellä ryhmän keskellä toimimaan et sitä pedant-tisuutta korostettiin että ottaa tosissaan ne hommat ehkä vähän liiankin tosis-saan.”

Saatu tieto liittyi myös lapsen puutteelliseen keskittymiskykyyn tehtävien teossa, mikä vastasi myös kodin näkemystä asiasta. Osa haastateltavista koki, että *ei saanut tietoa lapsen työskentelytaidoista*, sillä lapsella ei ollut tähän liittyen mitään mitään erityistä ongelmaa.

Kielelliset ja matemaattiset valmiudet

Haastattelun kuudes teema liittyi vanhempien saamaan tietoon lapsen kielellisistä ja matemaattisista valmiuksista. Tähän liittyen saatiin *tietoa lapsen kielellisistä valmiuksista ja kouluvalmiudesta niihin liittyen*. Palautetta saatiin lapsen kielellisistä taidoista ja kehittymisen tarpeista tällä osa-alueella. Vanhemmille välitettiin tietoa lapsen kehittyneistä kielellisistä valmiuksista. Heille annettiin tietoa myös lapsen verbaalisuudesta ja alkuäänteiden tunnistamistaidoista kouluvalmiustehtävistön pohjalta. Niin ikään kasvatuskeskusteluissa saatiin tietoa lapsen hyvästä kouluvalmiudesta kielellisiin taitoihin liittyen. Haastateltavat kertoivat saaneensa tietoa lapsen lukivalmiudesta ja koulukypsyydestä, sekä lapsen hyvästä kouluvalmiudesta kielellisten taitojen suhteen.

(H1) ”Öö, se mul nousee nyt ihan yleensä tohon liittyen et puhuttii just niistä lukivalmiuksista että ku kirjaimet on hirveen hyvin hallussa ja sitte koulukypsyy...kokeen pohjalta ni käytiin näit just näit tavallaan näit kouluvalmiuksia mitkä sisältää noi kohdat ni läpi.”

Haastateltavat olivat saaneet *tietoa lapsen matemaattisista valmiuksista ja kehittymistarpeista*. Matemaattisista taidoista saatu tieto oli heidän käsityksiään tukevaa. Vanhemmille välittyi tietoa sekä lapsen lasku että järjestyslukujen käsittämistaidosta. Saatu tieto liittyi myös lapsen ikätasoiseen suoriutumiseen ja kehittymistarpeisiin matemaattis-loogisen päätelyn suhteen. Haastatteluista kävi ilmi, että osa sai kasvatustietokeskustelussa *pintapuolista tai huolta herättämätöntä tietoa lapsen kielellisistä ja matemaattisista valmiuksista*. Konkreettista tietoa lapsen valmiuksista näillä osa-alueilla ei saatu joko olleenkaan, tai tiedon koettiin olevan vähäistä ja huolta herättämätöntä.

(H4) ”Et ainakaan noitten tehtävien perusteella **:lle ei ollu mitään huolta.”

Vanhempien saama uusi tieto lapsesta

Haastattelun seuraava teema liittyi vanhempien kasvatustietokeskustelussa saamaan uuteen tietoon lapsesta. Tietoa saatiin *lapsen mielialan muutoksesta ja kehittyneestä kouluvalmiudesta*. Vanhemmille välittyi tietoa lapsen alakulaisen mielen muuttumisesta paremmaksi ja lapsen pinnan pitenemisestä.

(H1) ”Ää, siit varmaan keskusteltiin just et ku jotenki tuntuu et toi syksy oli aika rankka että.. et, et menee paremmin ja mieli on, välil oli vähän alakulonen ni nyt mieli on niinku parempi ja.. se ehkä mul jäi niinku mieleen koska se oli semmonen helpotus tavallaan itelle tietyst kuulla.”

Haastateltavat saivat tietoa myös lapsen kouluun valmistavien taitojen kehitymisestä. Näitä asioita olivat lapsen kehittynyt kouluvalmius, ruokailun hyvä sujuminen päiväkodissa, laajentunut kaveripiiri ja kehityksen osa-alueen konkretisoituminen. Osa haastateltavista koki, että *ei saanut uutta tietoa lapsestaan* kasvatustietokeskustelussa. He kertoivat, että keskustelussa saadut tiedot lapsesta eivät olleet uusia tai yllättäviä, koska sama tieto on välinnyt heille arjen tiiviissä yhteistyössä.

Saadun tiedon vaikutus käsitykseen lapsesta

Haastattelun seuraavalla teemalla haluttiin selvittää, muuttiko vanhemman kasvatustietokeskustelussa saama tieto hänen käsitystään lapsesta. Haastateltavat totesivat, että *käsitys lapsesta ei muuttunut*. He perustelivat asiaa sanomalla, että sama tieto välittyy arjen tiiviissä yhteistyössä. Tieto ei muuttanut haastateltavien käsitystä lapsestaan myös siitä syystä, että he kokivat olevansa asioista samaa mieltä kasvatushenkilöstön kanssa. Osa haastateltavista kuitenkin totesi, että *käsitys lapsesta muuttui, selkeytyi tai vahvistui*. Kasvatustietokeskustelu muutti käsitystä lapsen taidoista positiivisempaan suuntaan. Erään haastateltavan kohdalla se selkeytti käsitystä lapsen suhtautumisesta esiopetukseen, sillä lapsi jännittää ja miettii kotona

esiopetustehtäviä. Haastateltavat kertoivat, että kasvatuskeskustelussa saatu tieto vahvisti käsitystä lapsesta.

(H6) ”Ei oikeestaan hirveesti muuttanu, ehkä vaan vahvisti sitä että... se on aika järkyttävä se ero niinku siihen nähden et millä, millä valmiuksilla lähdetään... et hänel tulee varmaan sit vähän toisentyypiset haasteet koulussa et.”

Saadun tiedon merkitys

Haastattelun seuraavassa teemassa kartoitettiin saadun tiedon merkitystä vanhemmalle.

Haastateltavat toivat esille *lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen* merkityksen. He pitivät tärkeänä sitä, että lapsi sai päiväkodissa tarvitsemansa tuen. Myös kokemus turvallisuudentunteesta ja lapsen herkkyyden huomioimisesta tuli esiin haastateltavien puheissa. Niin ikään haastateltavat puhuivat *kasvatushenkilökunnan antaman tiedon ja mielipiteiden arvostamisesta*. Kasvatushenkilöstön antamaa tietoa lapsesta pidettiin merkityksellisenä ja sen koettiin olevan hyvä tuki vanhemman käsitykselle.

(H4) ”No ei kai se nyt mikään tieto niinku lapsesta oo silleen niinku pahitteeks että ehkä sitä vaan itte vaan pystähtyy ja sitten niinku pysähtyy vähän miettimään asioita kun joku ulkopuolinen sanoo niitä kun sä itte elät siinä arjessa koko aika mukana et pidät niitä niinku itsestään selvyyskinä niitä asioita et ihan mukava kuulla toisenkin suusta.”

Kasvatushenkilöstön antamaa arviota lapsen kouluvalmiuden suhteen pidettiin myös merkityksellisenä. Haastateltavien kokemus saadun tiedon merkityksestä kasvatuskumppanuuden toteutumisesta tuli esiin haastatteluissa. He kertoivat siitä, kuinka yksityiskohtaisen tiedon pohjalta lasta voi ymmärtää paremmin. Merkityksellisenä pidettiin myös sitä, että saadaan tietoa lapsen erilaisesta toiminnasta kotona ja päiväkodissa. Haastateltavat kokivat merkitykselliseksi *kokovan tiedon saamisen tarpeelliseksi koetussa tilaisuudessa*. Kokovan ja ajantasaisen tiedon saaminen lapsen asioista päivähoidossa koettiin hyödylliseksi. Haastatteluissa välittyi vanhempien kokemus kasvatuskeskustelun tarpeellisuudesta ja positiivisesta ilmapiiristä. Tähän liittyen haastateltavat kertoivat keskustelun tuomasta hyvästä mielestä itselle ja kokemuksestaan kahdenkeskisen keskustelun tarpeellisuudesta.

(H5) ”No on sillä paljonkin merkitystä et musta no hirveen kiva tietää just et miten täällä menee ja tota ja ja kaikki toi. Niin tota ihan siis mun mielestä tärkeitä nää keskustelut on että tota tietää vähän missä mennään ja miten lapsi täällä niinku on ja viihtyy. Et kyl niist aina saa irti.”

Kasvatuskumppanuuden toteutuminen

Haastattelun viimeinen teema liittyi vanhempien kokemuksiin kasvatuskumppanuuden toteutumisesta kasvatuskeskustelutilaisuudessa. Haastateltavat toivat esille *kokemuksen kasvatus-*

kumppanuuden toteutumisesta tasavertaisuuden, avoimuuden ja luottamuksen myötä. Haastateltavat kertoivat kasvatuskumppanuuden toteutuneen mielestään hyvin kasvatuskeskusteluissa. He kuvailivat kasvatuskumppanuuden sujumista sanomalla sen olleen luontevaa ja toteutuneen loistavasti ja kympin arvoisesti. Haastateltavat kiittelivät työntekijää myös hyvästä ammattitaidosta.

(H4) ”Mun mielestä siis ihan kympin arvoisesti voi sanoa kyllä että must tuntuu et ** on sellanen persoonana kyllä se on niin kokenu tässä työsssänsä tietysti niin ja se osaa välittää niitä asioita sillä lailla ja sit siitä jää se tunne et se niinkun keskittyy just siihen meidän lapseen ja kaikki on tärkeitä ja..en mä voi ainaakaan mitään kritiikkiä esittää siitä et miten se suju.”

Haastateltavat kokivat kasvatuskeskustelutilaisuuden tasavertaisena. He kertoivat kokemuksiin osallistujien vastavuoroisuudesta tilanteessa ja siitä, että heitä arvostettiin äiteinä ja isinä. Kasvatuskumppanuuden kuvailtiin toteutuvan avoimuuden ja luottamuksen myötä. Tärkeänä pidettiin sitä, että vanhempi uskaltaa ottaa puheeksi hämmäntäviä asioita ja heillä todettiin olevan siihen myös velvollisuus. Haastateltavat kertoivat kasvatuskumppanuuden olleen avointa ja mainitsivat sen kehittyneen luottamuksen syntymisen myötä.

(H6) ”No kyl mä oon tosi tyytyväinen että tota meil on ollu aina tosi avoimet välit tänne, ja mun mielestä se avoimuus on yks se kaikista tärkein asia.”

Haastateltavat toivat esille myös kokemuksen *kiireettömän keskustelutilaisuuden tärkeydestä*. He puhuivat kasvatuskeskustelun ja sille varatun riittävän ajan tärkeydestä kasvatuskumppanuuden toteutumisessa.

H6) ”Se tota, se on tota ihan hyvä ja tosiaan ehkä se että et sit tos tilantees kuitenkin vaik se on se tietty, tietty keskusteluhetki niin, ja onhan niit vanhempien vartteja ja muita... mut sitte monta kertaa ne asiat pullahtaa niinku päähän just sillee ku sä vähän enemmän juttelet siitä siit... sun lapsen asioista niin et et jos siin ois vähän enemmän aikaa käyttää... ni se vois... olla ehkä yks ihan hyvä juttu.”

8 Päätelmät

Tulosten mukaan lapsihavainnointia toteutetaan aktiivisesti Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmän arjessa. Lasten kannustaminen ja positiivisen palautteen antaminen oli sekä havaintojemme että kokemustemme mukaan yleistä. Ryhmässä vältettiin kieltosanojen käyttöä ja palaute pyrittiin antamaan positiivisessa hengessä. Tämä näkyi selvästi monissa eri tilanteissa. Yksi keskeisistä havainnoista oli työntekijöiden kiinnittämä huomio ryhmän arvojen mukaiseen toimintaan. Kaveruutta ja lapsen omaehtoista ajattelua pidettiin tärkeinä periaatteina ryhmässä ja ne näkyivät työntekijöiden toiminnassa monin eri tavoin.

Hujala ym. (1998, 5) toteavat, että varhaiskasvatuksen pedagogiikan käytännössä on tapahtunut kehitys aikuisjohtoisuudesta lapsilähtöisyyteen. Nyt korostetaan jokaisen lapsen subjektiivista, yksilöllisyyttä ja vertaisryhmää lapsen tärkeinä kasvuprosessin käynnistäjinä.

Myös Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmässä korostetaan lapsilähtöisyyttä. Lapsilähtöinen pedagogiikka näyttäytyi keskeisenä tuloksena sekä työntekijöiden puheissa että toiminnassa. Lasten mielipiteitä kuultiin ja he saivat vaikuttaa moniin eri asioihin ryhmän toiminnassa. Lapsilähtöisyyden korostuminen saattoi kuitenkin näyttäytyä lapsen negatiiviseen käytökseen puuttumatta jättämisenä, mitä ilmeni erityisesti lepohetkillä.

Lipposen (2008) mukaan ammattilaisten on oltava varovaisia lapsihavainnoista tekemiensä tulkintojen kanssa ja heidän on tiedettävä millaisiin havaintoihin tilanteet oikeuttavat. Tekemistään tulkinnoista voi keskustella esimerkiksi kollegan kanssa ja näin verrata havaintojaan ja niistä tekemiään päätelmiä.

Tulosten perusteella esiopetusryhmän työntekijät käyvät paljon keskusteluja lapsihavainnoista. Tiimissä jaettiin lapsihavainnoinnista saatuja kokemuksia, kuultiin mielipiteitä ja sovittiin yhteisistä toimintatavoista niihin pohjautuen. Keskusteluja käytiin paljon itse tilanteessa ja sen jälkeen, sillä tiimipalavereissa aika oli rajallinen. Yhteisten toimintatapojen sopiminen pohjautui muun muassa lapsihavainnointivihon kirjauksiin. Keskustelut työntekijöiden kanssa osoittivat, että lapsihavaintojen kirjaamista tapahtui myös omalla ajalla. Näin ollen niiden dokumentointia koskevat tulokset eivät ole kaiken kattavia.

Lipponen (2008) jatkaa, että lapsihavainnointia käytetään toiminnan pedagogiseen kehittämiseen ja muutosten näkyväksi tekemiseen päiväkodissa. Lapsihavainnointi mahdollistaa oman ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen, sekä antaa ideoita oman opetuksen suunnitteluun.

Tulokset osoittavat, että myös Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmässä lapsihavaintoja halutaan hyödyntää toiminnan kehittämisessä. Niiden pohjalta ryhmän toimintaa muutettiin ja sopeutettiin vastaamaan lasten yksilöllisiä tarpeita. Lapsihavaintojen pohjalta nousi myös tarve lasten kiinnostuksen kohteiden kartoittamiseen, istumapaikkojen muuttamiseen ja tiettyjä kykyjä kehittävän toiminnan lisäämiseen. Lapsihavaintojen välittäminen kasvatuskumppanuuteen näkyi päivittäin lasten tuonti- ja hakutilanteissa.

Tulosten mukaan lapsihavainnoinnista saatu tieto välittyy hyvin esiopetusryhmän lasten vanhemmille kasvatuskeskusteluissa. Kaikki haastattelut osoittivat vanhempien kokeneen kasvatuskeskustelutilaisuuden myönteisenä. Tuloksissa oli kuitenkin vaihtelevuutta sen suhteen, millä tavoin ja missä laajuudessa vanhemmat saivat tietoa lapsensa kehityksen osa-alueista ja taitotasosta. Tulosten pohjalta voidaan todeta vanhempien saaneen tietoa niistä osa-alueista, joilla lapsi on kehittynyt. Nykytilannetta verrattiin aiemmin käytyihin keskusteluihin.

Kasvatuskeskusteluissa korostui lapsen kouluvalmiustaitojen läpikäyminen erityisesti tammi-kuussa tehdyn kouluvalmiustehtävistön pohjalta.

Lapsen päivittäistoiminnot ja karkeamotoriikka ovat tulosten mukaan osa-alueita, joista vanhemmat eivät saaneet juurikaan tietoa. Tämä on ymmärrettävää, sillä kyse on jo esikouluikäisistä lapsista joiden oletetaan jo saavuttaneen näitä taitoja. Haastatteluissa monet vanhemmat totesivat, että joitakin asioita ei käyty tarkemmin läpi, koska lapsella ei ollut niissä mitään erityistä ongelmaa.

Huttunen (1983, 27, 37) korostaa lämpimän ja yhteistyöhaluisen kasvatusilmapiirin tärkeyttä lapsen turvallisen kehityksen kannalta. Avoin keskustelu eri osapuolten odotuksista ja yhteinen suunnittelu ja toimenpiteet lapsen parhaaksi ovat kasvatuskumppanuuden tärkeitä osatekijöitä. Tasavertainen vuorovaikutus edellyttää toinen toistensa asiantuntemuksen ja näkemysten kunnioittamista ja huomioonottamista. Tämä tarkoittaa vanhempien kunnioittamista oman lapsensa parhaina asiantuntijoina ja varhaiskasvatushenkilöstön ammattitaidon arvostamista.

Tulokset osoittavat, että vanhemmat kokevat esiopetusryhmän työntekijöiden arvostavan heitä äiteinä ja isinä. He kuvailivat kasvatuskumppanuuden toteutuvan avoimuuden ja luottamuksen myötä ja pitivät kasvatuskeskusteluja tärkeinä kasvatuskumppanuuden toteutumisesa. Vanhempien puheissa tuli esiin myös työntekijöiden ammattitaidon arvostaminen: he arvostavat kasvatushenkilökunnan antamaa tietoa ja mielipiteitä.

Karilan (2005, 47 - 49) mukaan kasvatuskumppanuuden keskeisimpiä toteutumisen areenoita ovat vanhempien ja hoito- ja kasvatushenkilökunnan välillä käytävät kasvatuskeskustelut. Näissä keskusteluissa kasvatuskumppanuuden suhde voi joko syventyä tai estyä. Keskustelujen tarkoituksena on yhteisen todellisuuden luominen ja ymmärrys lapsesta. Näissä sovitetaan yhteen molempien osapuolten erilaisia lapseen liittyviä tulkintoja. Henkilöstön on harjoitettava työssään itsereflektiota, eli heidän tulee tiedostaa omat hyvään lapsuuteen, vanhemmuuteen ja kasvatustenelmiin liittyvät uskomuksensa. On tärkeää ymmärtää myös näiden uskomusten yhteydet arjen vuorovaikutustilanteisiin.

Tulosten mukaan vanhemmat eivät kokeneet saaneensa juurikaan uutta tietoa lapsesta kasvatuskeskustelussa. Tämän voidaan todeta johtuvan siitä, että lapsihavainnoinnista saatu tieto välittyy vanhemmille tehokkaasti arjen tiiviissä yhteistyössä. Sekä havaintomme että haastattelut vahvistivat tämän tulkinnan. Tulosten mukaan vanhempien käsitys lapsestaan ei myöskään muuttunut kasvatuskeskustelussa saadun tiedon myötä. Tämä kertoo kasvatuskumppanuuden hyvästä toteutumisesta, sillä vanhemmat ja työntekijät jakavat saman käsityksen lapsesta. Kaikkien vanhempien käsitys kasvatuskumppanuuden toteutumisesta tilaisuudessa ja muutenkin arjessa oli myönteinen. Tulokset osoittivat selvästi myös sen, että lapsihavainnoinnista saatu tieto oli vanhemmille merkityksellistä. Havaintojemme mukaan työntekijät

harjoittivat työssään itsereflektiota. He pysyivät muilta työntekijöiltä palautetta omasta toiminnastaan suhteessa lapseen ja arvostivat vanhempia oman lapsensa parhaina asiantuntijoina.

Lapsihavainnointi on tärkeä varhaiskasvatuksen työmenetelmä, sillä se mahdollistaa lapsen kohtaamisen kokonaisvaltaisesti yksilöllisine tarpeineen. Lapsihavainnoinnin pohjalta toimintaa voidaan suunnitella vastaamaan paremmin lasten tarpeita, jolloin toiminta muuttuu lapsilähtöisemmäksi. Lapsesta saadun tiedon välittyminen vanhempien ja työntekijöiden välillä on tärkeää laadukkaan varhaiskasvatuksen ja kasvatuskumppanuuden toteutumiseksi. Tarvitaan molempien osapuolten saumatonta yhteistyötä, jotta voidaan toimia lapsen parhaaksi.

Opinnäytetyön tulokset ovat käyttökelpoisia ja autenttisia ja niistä välittyy kumppanuuden näkökulma. Prosessissa on tuotettu työyhteisölle uutta tietoa, jonka avulla heidän on mahdollista syventää kasvatuskumppanuutta ja muuttaa toimintaansa entistä lapsilähtöisemmäksi. Esiopetusryhmän henkilökunta piti tutkielman tekemistä tarpeellisenä ja koki hyötyvänsä sen tuloksista. Prosessi toteutettiin kokonaisuudessaan yhteistyössä työelämän kanssa ja se on aidosti työelämää kehittävä. Pitkä työyhteisössä vietetty aika mahdollisti dialogisuuden eri toimijatahojen kanssa.

9 Kehittämisehdotukset

Esiopetusryhmässä lapsihavaintoja kirjattiin useisiin eri paikkoihin. Havaintojen kirjaamisen systemaattisuuden ja johdonmukaisuuden lisäämiseksi voisi olla hyödyllistä kirjata kaikki havainnot esimerkiksi yhteen vihkoon. Tämä varmistaisi sen, että kaikki ryhmän työntekijät olisivat tietoisia tehdyistä havainnoista. Kiireestä johtuen lapsihavainnointivihkoon kirjoitetaan helposti niistä asioista, jotka eivät toimi. Olisi kuitenkin hyödyllistä kirjata vihkoon enemmän myös onnistumisia ja hyvin toimivia asioita. Tällöin lapsi tulisi nähdyksi kokonaisvaltaisemmin.

Haranen (2001) on kartoittanut pro gradu - tutkielmassaan raisiolaisten esiopetusikäisten lasten vanhempien ja lastentarhanopettajien käsityksiä lasten kehityksen arvioinnista ja käyttöönotetusta havainnointilomakkeesta. Tutkimustulokset osoittivat havainnointilomakkeen toimivaksi ja työtä helpottavaksi tekijäksi lasten havainnoimiseksi päiväkodissa. Havainnointilomake miellettiin konkreettiseksi ja systemaattiseksi, minkä vuoksi sen mainittiin yleisesti vaikuttaneen lasten kehityksen arviointiin tarkoituksenmukaisesti. Tutkimustulosten mukaan vanhemmat kokivat havainnointilomakkeen hyödyllisyyden ja käyttökelpoisuuden vahvemman kuin lastentarhanopettajat.

Opinnäytetyömme tulokset osoittivat, että havainnointilomakkeet eivät ole aktiivisessa käytössä Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmässä. Lapsihavainnointilomakkeiden käyttöä olisikin hyödyllistä tehostaa, sillä niiden myötä havaintojen tekeminen muuttuu systemaattisemmaksi.

si. Olisi tärkeää havainnoida systemaattisesti esimerkiksi lasten leikkitilanteita, jossa apuna voisi käyttää lapsihavainnointilomaketta. Systemaattinen havainnointi vaatii sitä, että työntekijä tiedostaa ketä tai mitä havainnoi ja miksi. Tällaista havainnointia toteutaan päiväkodeissa vielä liian vähän, vaikka se olisi hyvin merkityksellistä.

Tulosten mukaan työntekijät keskustelevala paljon lapsihavainnoista ja sopivat yhteisistä toimintatavoista ja linjoista niihin pohjautuen. Toisaalta tuloksista ilmeni, että toiminta ja ryhmän struktuurin noudattaminen lepohelekillä oli osittain työntekijästä riippuvaista. Näin ollen ryhmä saattaisi hyötyä siitä, että työntekijöiden toiminnan johdonmukaisuuteen ja yhtenäistämiseen kiinnitettäisiin jatkossakin huomiota.

Haastatteluista kävi ilmi, että joitakin lapsen taitoihin liittyviä asioita jätettiin käsittelemättä, jos niihin ei liittynyt mitään ongelmaa. Jotta vanhempi saisi tarkan tiedon myös lapsen nykyisestä osaamisesta, olisi työntekijän hyödyllistä käsitellä kasvatuskeskusteluissa kaikkia lapsen kehityksen osa-alueita jollakin tavalla. Näin voitaisiin varmistua siitä, ettei asioita käsitellä ongelmaakeskeisesti.

Jatkotutkimusehdotuksemme liittyy sen selvittämiseen, miten lapsihavainnoinnista saatu tieto välittyy päivähoidon esiopetuksesta kouluun. Saumattoman jatkumon turvaaminen esiopetuksen ja koulun välillä on tärkeää, sillä se mahdollistaa lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioonottamisen heti oppivelvollisuuden alkaessa. Voisi olla myös mielekästä toteuttaa tutkielma samanalaisena uudelleen kevään lopussa. Näin ollen pystyttäisiin tuottamaan tietoa siitä, miten tuloksia on hyödynnetty ryhmän toiminnassa.

10 Opinnäytetyön luotettavuus

Etnografinen tutkimusote sopi opinnäytetyömme toteuttamiseen hyvin, sillä pitkä kenttäläoloaika vaikutti positiivisesti tulosten luotettavuuteen ja luottamuksen rakentamiseen opinnäytetyön tiedonantajien kanssa. Osallistuvan havainnoinnin avulla saimme luotettavampaa tietoa työntekijöiden toteuttamasta lapsihavainnoinnista, kuin jos olisimme pelkästään haastatelleet heitä aiheeseen liittyen. Osallistuva havainnointi sopi tiedonkeruunetelmäksi myös sen vuoksi, että vietimme pitkän ajan työyhteisössä. Virikkeitä antava haastattelumenetelmä oli mielekäs tapa hankkia tietoa toiseen tutkimuskysymykseemme. Vanhempien mielipiteiden kuuleminen onnistui parhaiten haastattelun avulla ja virikkeet toimivat hyvin alkupe-
räisen tilanteen mieleenpalauttamisessa.

Luottavuuden parantamiseksi olemme jakaneet luotettavuuden ja eettisyyden arvioinnit omien otsikoidensa alle. Arvioimme opinnäytetyömme luotettavuutta Eskolan ja Suorannan (1998, 212) esittelemien laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien mukaisesti. Näitä ovat *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus* ja *vahvistuvuus*. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että

tutkija tarkistaa omat käsitteellistyksensä ja tulkintansa verraten niitä tutkittavien käsityksiin. On kuitenkin huomioitavaa, että tutkimuksen uskottavuus ei välttämättä lisäännä sillä, että tehdyt tulkinnot varmistetaan tutkittavilta. Tutkimustulosten siirrettävyys tutkimuskontekstin ulkopuoliseen vastaavaan kontekstiin on mahdollista tietyin ehdoin, mutta sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen yleistykset ovat harvoin mahdollisia. Tutkimukseen voidaan lisätä varmuutta ottamalla huomioon tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat ennakkoehdot. Vahvistuvuudella taas tarkoitetaan sitä, että toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista saadaan tukea omille tulkinnoille.

10.1 Osallistuvan havainnoinnin luotettavuus

Vasenkarin (1996, 9) mukaan osallistuva havainnoija on subjekti, joka osallistuu aktiivisesti aineistonsa tuottamiseen eikä edes kuvittele kertovansa koko totuutta. Hän ei ole väline, joka teoreettista tietämystään hyödyntäen näkee havainnoimiensa tilanteiden ytimen, kuvailee sen olennaisimmat piirteet ja selittää sitten lukijoille mistä on kysymys. Sen sijaan hän havainnoi ja yrittää ymmärtää niitä todellisuuksia, joita ihmiset luovat ja joissa he elävät. Havaintojen perusteella hänen on mahdollista tehdä näitä todellisuuksia koskevia tulkintoja.

Havainnointia tehdessä on helppo kiinnittää huomiota erityisesti poikkeuksellisiin asioihin, jolloin toistuvat ja tavanomaiset ilmiöt saavat vähemmän huomiota osakseen. Poikkeuksien korostumisen välttämiseksi havainnoijan on jatkuvasti muistutettava itseään siitä, että on tärkeää seurata myös sinänsä mielenkiinnottomilta vaikuttavia tapahtumia ja asioita. (Vainonen 1996, 44.)

Kiinnitimme huomiota opinnäytetyömme uskottavuuteen varmistamalla esiopetusryhmän työntekijöiltä osallistuvasta havainnoinnista tekemämme tulkinnot. Työntekijät saivat luettaakseen havainnointiaineistosta tekemämme sisällönanalyysin ja näin ollen mahdollisuuden kommentoida tulkintojamme. Tulosten pohjalta järjestettiin palautekeskustelu maaliskuussa 2009, jossa oli mahdollista käydä läpi havainnointiprosessia ja sen tuloksia kokonaisuudessaan.

Osallistuvan havainnoinnin tulosten siirrettävyys on pulmallista, sillä havainnoimme tietyn pienen kohdejoukon toimintaa. Tavoitteena oli tuottaa tietoa, jonka avulla tiimi voi kehittää oman lapsiryhmänsä toimintaa. Näin ollen tulokset eivät ole yleistettävissä muihin vastaaviin konteksteihin. Tulosten pohjalta voidaan tehdä vain oletuksia siitä, miten lapsihavainnointia toteutetaan muissa lapsiryhmissä ja päivähoitoyksiköissä.

Olemme lisänneet opinnäytetyön varmuutta huomioimalla prosessiin mahdollisesti vaikuttavia ennakkoehtoja. Kokemattomuutemme osallistuvan havainnoinnin toteuttajina on saattanut vaikuttaa havaintojen tulkintaprosessiin. Huomion kiinnittäminen tutkimuskysymyksen kannal-

ta oleellisiin asioihin, kuten myös havaintojen kirjaaminen tuntui aluksi vaikealta. Erityisen vaikeaksi koimme suoran tulkinnan välttämisen havaintojen kirjaamisen yhteydessä. Työmuistiinpanolomake ja havainnointiteemat auttoivat kuitenkin meitä suuntaamaan huomion oikeisiin asioihin. Myös lapsihavaintoja koskevat dokumentoinnit osoittautuivat haasteellisiksi havainnointikohteiksi. Keskityimme pelkästään ryhmän lapsihavainnointivihon dokumentointeihin, jättäen huomiotta henkilökohtaiset dokumentoinnit, palaverivihon kirjaukset ja sen, missä tilanteissa dokumentointeja tehtiin. Nämä mahdolliset havainnointikohteet tulivat mieleemme vasta havainnointijakson päätyttyä.

Tähän liittyen on syytä myös huomioda, että toteuttamamme havainnointi on saattanut vaikuttaa työntekijöiden käytökseen. Pyrimme parantamaan tulosten luotettavuutta kertomalla työntekijöille havainnointiteemat vasta tiedonkeruun jälkeen. Kirjasimme havainnot yhdessä, jolloin molempien havainnoijien näkökulmat tulivat huomioiduiksi. Työmuistiinpanolomake teki työskentelystä järjestelmällistä ja systemaattista, sillä sen avulla havainnot oli mahdollista kirjata yhdenmukaisesti. Havainnointipäiväkirjan kirjoittaminen osallistuvan havainnoinnin ajalta mahdollisti oman toiminnan reflektoinnin, jonka koemme tärkeäksi luotettavuuden kannalta.

Kuten jo johdannossa olemme maininneet, lapsihavainnoinnista varhaiskasvatuksen työmenetelmänä on tehty Suomessa varsin vähän tutkimusta. Tämä asettaa haasteen tulkintojen vahvistuvuuden arvioinnille, sillä käytössämme ei ole toista vastaavaa ilmiötä tarkastellutta tutkimusta johon verrata tulkintoja.

Tulosten mukaan esiopetusryhmän toiminta on erittäin lapsilähtöistä. Nykyisin päivähoidossa korostetaan tätä pedagogista linjaa yhä enemmän ja se vaatii kasvattajilta sensitiivisyyttä. Kalliala (2008, 259, 262) esittelee kirjassaan professori Liisa Keltikangas-Järvisen johtamaa Kengu-Ru-tutkimushanketta, jonka eräänä tavoitteena oli aiempaa sensitiivisemmän ja aktiivisemmän aikuisroolin omaksuminen päiväkodissa. Hankkeen tulokset osoittivat, että aikuisten sensitiivisyydessä on huomattavan suuria eroja, vaikka sensitiiviset aikuiset ovat välttämätön ehto laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Varhaiskasvatuksessa vaaditaan erityistä osaaamista, eikä lasten lähestyminen ole kaikille aikuisille helppoa. On tärkeää, että aikuinen herkistyy kohtaamaan lapsen sellaisena kuin hän on. Aikuisen ja lapsen välisen suhteen vaikeus on haaste kaikkialla, missä aikuiset ja lapset kohtaavat. Erityisesti päiväkodissa tämä haaste kohdataan päivittäin.

10.2 Virikkeitä antavan haastattelun luotettavuus

Kiinnitimme huomiota opinnäytetyön uskottavuuteen itse haastattelutilanteessa, varmistaen, että olimme ymmärtäneet tiedonantajan sanoman oikein. Esitimme myös lisäkysymyksiä tilanteissa, joissa saatu informaatio oli vähäistä. Haastattelutilanteen jälkeen tiedonantajille

kerrottiin opinnäytetyöprosessin etenemisestä ja siitä, että valmis opinnäytetyöraportti tulee myös heidän luettavakseen.

Tiedonantajien määrä vaikuttaa haastattelutulosten siirrettävyyteen. Emme voi yleistää kuu- den haastattelun pohjalta saatuja tuloksia koskemaan kaikkien vanhempien mielipiteitä. Koimme kuitenkin, että kuusi haastateltavaa oli opinnäytetyömme kannalta sopiva määrä ja riitti antamaan vastauksen tutkimuskysymykseemme. Tulosten pohjalta voidaan tehdä vain oletuksia koko esiopetusryhmän vanhempien mielipiteistä. Lisäksi on syytä huomioida, että haastateltavia pyydettiin kohdistamaan vastauksensa koskemaan vain yhtä kasvatustilaisuutta. Näin ollen tulokset eivät kerro sitä, miten lapsihavainnoinnista saatu tieto välit- ty vanhemmille arjen tiiviissä yhteistyössä ja muissa kasvatustilaisuuksissa.

Kun arvioidaan opinnäytetyön varmuutta virikkeitä antavan haastattelun osalta, on kiinnitet- tävä huomiota Jokisen ja Pelkosen (1996, 138) ajatukseen siitä, että kuvattavien käyttäyty- minen saattaa muuttua kameran käytön seurauksena. Käyttäytymisen kontrollointi on kuiten- kin usein lyhytaikaista, sillä ihmisen on vaikeaa muuttaa hänelle ominaisia tapoja ja käsityk- siä. Kaikki eivät välttämättä suostu siihen, että heitä kuvataan ja tätä näkökulmaa on kunni- oitettava. Tutkijan on aina muistettava hienovaraisuus ja haastateltavien ihmisarvon ja itse- määrittämisen kunnioittaminen.

Haastatteluissa virikkeiden käyttäminen lisäsi opinnäytetyön varmuutta, sillä ne palauttivat tiedonantajien mieleen alkuperäisen tilanteen. Virike auttoi heitä kohdistamaan ajatuksensa kasvatustilaisuuteen ja näin ollen jättämään muut päivittäiset kohtaamiset heidän ja työntekijöiden välillä huomiotta. Kameran läsnäolo kasvatustilaisuuksissa saattoi jännittää osaa tiedonantajista. Näin ollen se mahdollisesti vaikutti tiedonantajien käyttäyty- miseen tilanteessa. Haastattelutilanteissa tiedonantajien saattoi olla vaikeaa keskittyä seu- raamaan pyydettyä asiaa heille näytetystä virikkeestä. Työntekijän heille antaman informaa- tion sijaan, he saattoivat keskittyä tarkastelemaan omaa käyttäytymistään tallenteessa. Tämä vaikutti mahdollisesti tiedonantajan tuottamiin vastauksiin. Eräissä haastattelussa ilmeni tie- donantajan kokemus siitä, että kasvatustilaisuuden ja haastattelun välinen aika oli liian pit- kä. Näin ollen hänen oli vaikeaa palauttaa alkuperäinen tilanne mieleen virikkeestä huolimatta. Kyseinen seikka on huomioitava tulosten luotettavuutta tarkasteltaessa. Haastatteluiden äänittäminen sanelukoneelle saattoi niin ikään vaikuttaa tiedonantajien käyttäytymiseen ti- lanteessa, kuten myös heidän antamiinsa vastauksiin. Lisäksi on huomioitava kokemattomuus- temme haastattelijoina, mikä saattoi näkyä kaavamaisena haastatteluiden eteenpäin viemi- senä.

Emme löytäneet aiempia tutkimuksia liittyen siihen, miten lapsihavainnoinnista saatu tieto välittyy vanhemmille kasvatustilaisuuksissa. Näin ollen tulkintojen vahvistuvuutta on vaikeaa arvioida Eskolan ja Suorannan (1998, 213) asettaman luotettavuuskriteerin pohjalta. Tulok- semme kuitenkin osoittivat, että vanhemmat kokivat kasvatustilaisuuden tärkeänä.

Heidän mielestään kasvatuskumppanuus toteutui kyseisessä tilanteessa hyvin. Tämä tulkinta vahvistuu myös Anna-Maria Leinon (2006) pro gradu -tutkielmassa, jossa selvitettiin vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsikohtaisista hoito- ja kasvatussuunnitelmakeskusteluista. Tulokset osoittivat, että näiden keskusteluiden koettiin olevan kumppanuuden synnyn kannalta merkittävä tekijä. Keskustelukäytännöissä todettiin kuitenkin olevan vielä kehitettämisen varaa, sillä niiden kerrottiin olevan nykyisellään esimerkiksi osin pinnallisia ja liian yleisiä.

10.3 Yhteenvedoa luotettavuudesta

Vilka (2005, 158 - 160) toteaa, että laadullinen tutkimus on luotettava tutkimuskohteen ja tulkitun materiaalin ollessa yhteensopivia ja silloin kun epäolennaiset tai satunnaiset tekijät eivät ole vaikuttaneet lopputuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen toteutus ja luotettavuus ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Luotettavuuden kriteerinä on tutkija itse ja hänen rehellisyytensä. Koska arvioinnin kohteena ovat tutkijan tekemät teot, valinnat ja ratkaisut, tulee tutkijan arvioida luotettavuuteen liittyviä tekijöitä kaikissa valinnoissaan. Tutkimus on tehtävä läpinäkyväksi, eli tutkijan on paljastettava omat tutkimukseen vaikuttavat arvonsa. Läpinäkyvyys vaikuttaa myös tutkimuksen tekemisen etiikkaan.

Olemme kertoneet opinnäytetyössämme selvästi ja totuudenmukaisesti aineiston tuottamisen olosuhteet. Lisäksi prosessiin liittyvät valinnat ja ratkaisut on kuvattu mahdollisimman tarkasti. Tulkintasäännöt on tehty läpinäkyviksi rikastuttamalla tekstiä suorilla havainnointi- ja haastatteluotteilla. On syytä tiedostaa, että tässä on tehty jo vahvasti tulkinnallista työtä. Luotettavuutta lisää myös se, että olemme kuvanneet esimerkein sisällönanalyysien etenemisen ja niihin liittyvät luokitteluperusteet. Näin ollen analyysin arvioitavuus ja toistettavuus mahdollistuvat. Opinnäytetyöprosessi eteni suunnitelmallisesti ja aikataulussa, työskentelyn ollessa intensiivistä ja yhtäjaksoista. Nämä tekijät lisäsivät opinnäytetyön luotettavuutta.

Hirsjärven ym. (1997, 218) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä tutkijatriangulaation keinoin. Tällöin aineiston keruuseen, sekä tulosten analysointiin ja tulkintaan osallistuu useampia tutkijoita.

Tutkijatriangulaatio toteutui myös opinnäytetyössämme, sillä sen kaikki vaiheet toteutettiin parityönä. Samanaikainen työharjoittelujakso mahdollisti pitkän aineistonkeruun, monipuoliset havainnot ja luottamuksen rakentamisen opinnäytetyömme tiedonantajien kanssa.

11 Opinnäytetyön eettisyys

Tutkimuksen eettisistä kysymyksistä ei ole keskusteltu vielä pitkään suomalaisessa yhteiskunta- ja kasvatustieteissä. Tutkimusta tehdessään tutkija kohtaa kuitenkin paljon erilaisia eettisiä kysymyksiä. Tutkijan on usein ratkaistava itse tutkimukseen liittyvät kysymykset, sillä niiden ratkaisuun ei ole olemassa säännöstöä. Tutkimusprosessissa tutkijan etiikka joutuu monta kertaa koetukselle. Eettisiä ongelmakohtia ovat muun muassa tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, tutkimusaineiston keräämiseen, tutkimuskohteen hyväksikäyttöön ja tutkittavien osallistumiseen liittyvät ongelmat, sekä tutkimuksesta tiedottaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 52.)

Vaikka yhteiskuntatieteissä on julkaistu erilaisia ohjeistoja liittyen eettisten periaatteiden huomioimiseen tutkimuksessa, ovat ohjeistot kuitenkin vain suosituksia. Ei ole olemassa sanktioita, joilla normien rikkomisesta voitaisiin rangaista. Tutkijalta vaaditaan ammattitaitoa ja ammattietiikkaa eettisten kysymysten tunnistamiseksi ja välttämiseksi. Tutkijalla onkin oltava herkkyyttä ratkaistakseen tutkimuksensa eettisiä ongelmia. (Eskola & Suoranta 1998, 55, 59.)

Ennen opinnäytetyön tiedonkeruuvaihetta haimme tutkimuslupaa Espoon kaupungilta, mikä myönnettiin 4.12.2008. Esittelimme itsemme ja opinnäytetyömme Mankkaan päiväkodin esiopetusryhmän vanhemmille ryhmän pikkujouluissa 11.12.2008. Tammikuun 2009 aikana saimme opinnäytetyöhömmme kuusi vapaaehtoista haastateltavaa. Haastateltavilta pyydettiin lupa sekä kasvatustieteiden keskusteluiden tallentamiseen että haastatteluiden nauhoittamiseen. Lupasimme myös hävittää kaikki tallenteet asianmukaisesti niiden käytön jälkeen ja näin taata osallistujien anonymiteetin myös aineistonkeruun jälkeen. DVD-levyille kuvatut kasvatustieteiden keskustelut ja sanelukoneelle tallennetut haastattelut tuhottiin niiden käytön jälkeen.

Ennen osallistuvan havainnoinnin aloittamista pyysimme luvan havainnointiin kaikilta esiopetusryhmän työntekijöiltä. Lisäksi heille kerrottiin, että havainnot tullaan kirjaamaan nimettöminä anonymiteetin varmistamiseksi. Työntekijöille ei näytetty osallistuvan havainnoinnin teemoja. Perustelimme tällaista menettelyä sillä, että koimme työntekijöiden toimivan tilanteessa luontevammin, kun he eivät ennalta tienneet asioita joihin kiinnitimme huomiota. Toteutimme osallistuvan havainnoinnin siten, että emme häirinneet työntekijöiden työskentelyä.

Haastattelut toteutettiin päiväkodin palaveritilassa, joka erotettiin sermillä kahvihuoneesta. Haastateltaville näytettiin virikkeet videoituista kasvatustieteiden keskusteluista tilassa olleen tietokoneen kautta. Haastatteluista tiedotettiin päiväkodin muille työntekijöille hyvissä ajoin, jolloin niille taattiin mahdollisimman rauhallinen ympäristö. Emme käyttäneet haastateltavien nimiä opinnäytetyössämme ja valitsimme tulkintojamme tukevat katkelmat haastatteluista siten, ettei niistä voi tunnistaa tiedonantajia.

Hirsjärven ym. (1997, 26 - 27) mukaan myös tutkimuksesta tiedottamiseen liittyy eettisiä näkökohtia. Kaikki oleellinen on tiedotettava tutkittaville ja tiedottamisen tulee tapahtua ymmärrettävässä muodossa.

Opinnäytetyömme haastateltavat saivat tietoa kaikista oleellista asioista sekä ennen tiedonhankinnan toteuttamista että sen aikana. Haastatteluiden jälkeen heille kerrottiin opinnäytetyöprosessin etenemisestä jatkossa. Vahvistimme päiväkodin johtajalta, että tutkimuskohdetta ei tarvitse esittää anonyymisti raportissamme.

Tutkimustyössä on vältettävä epärehellisyyttä sen kaikissa vaiheissa. Toisten tekstiä ei saa plagioida, toisten tutkijoiden osuutta ei saa vähätellä, eikä tuloksia yleistää kritiikittömästi; niitä ei sepitetä tai kaunistella ja raportointi ei saa olla harhaanjohtavaa tai puutteellista. (Hirsjärvi ym. 1997, 27 - 28.)

Opinnäytetyömme raportointi pohjautuu Laurea-ammattikorkeakoulun opinnäytetyöohjeistoon. Olemme kuvanneet tässä raportissa rehellisesti ja tarkasti kaikki opinnäytetyömme vaiheet ja tulokset.

Sosiaalialan ammattilaisen eettisten ohjeiden (2005, 6 - 7) mukaan sosiaalalan työ on aina keskeneneräistä. Työntekijän on jatkuvasti reflektoitava omaa työskentelyään ja ylläpidettävä tätä taitoa kaikessa toiminnassaan. Jokaisella asiakkaalla on oikeus tulla kohdatuksi kokonaisvaltaisesti, sekä yksilönä että osana laajempaa yhteisöä.

Varhaiskasvatuksessa on tärkeää tunnistaa kehittämistyön tarpeellisuus ja oman työn reflektoinnin merkitys. Havainnointi mahdollistaa lapsen kohtaamisen kokonaisvaltaisesti ja sen avulla voidaan muuttaa toimintaa lapsen tarpeita vastaavaksi. Lapsen kohtaaminen yksilönä lisää hänen hyvinvointiaan, mikä onkin yksi sosiaalialan työn tärkeä tavoite.

Lähteet

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WSOY, 144 - 157.
- Esiopetuksen opas. Lukuvuosi 2008 - 2009. Suomenkielisen opetuksen tuloksikkö. Espoon Kaupunki.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haranen, A. 2001. Lapsihavainnointi esiopetuksessa vanhempien ja lastentarhanopettajien arvioimana. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki: Tammi.
- Hobart, C. & Frankel, J. 2004. A practical guide to child observation and assessment. 3rd edition. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: Tuope, 5 - 19.
- Huttunen, E. 1983. Perhe ja päivähoito yhteistyössä. 2. painos. Pieksämäki: Kustannuskiila Oy.
- Jokinen, P. & Pelkonen, M. 1996. Virikkeitä antava haastattelu (Stimulated recall interview) - menetelmä käsitysten, kokemusten ja ajattelun tutkimiseen hoitotieteessä. Hoitotiede 8, 3/-96, 134 - 141.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 2005. Kasvatuskumppanuus arjen käytännöissä. Lastentarha 1/2005, 46 - 49.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta-opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Oppaita 63. Vaajakoski: Stakes.
- Korpinen, E. 2000. Vanhemmat ja esiopetus. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: Tuope, 138 - 149.
- Kuorelahti, M. 1999. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen. & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 123 - 135.
- Laurea-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyöohje.
https://intra.laurea.fi/intra/fi/02_opiskelu/02_opiskelu_osa2/01_opinnot/05_opinnaytetyo/01_ont_ohjeet/Opinnaytetyoohje_18120821227.pdf
 Luettu 14.4.2009.
- Leino, A-M. 2006. Kasvatuskumppanuus päiväkodissa - vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsikohtaisista hoito- ja kasvatussuunnitelmakeskusteluista. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Lipponen, L. 2008. Lapsihavainnointi - havaintoja lapsista. VKK-Metron järjestämä koulutustilaisuus 14.10.2008. Espoo: Hotelli Kuninkaantie.

Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 234 - 254.

Ojala, M. 1995. Lapsihavainnointi esiopetuksessa. COR, 2,5-6-vuotiaiden lasten havainnointiväline. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Pellegrini, A., Symons, F. & Hoch, J. 2004. Observing children in their natural worlds. A Methodological Primer. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus, 22 - 56.

Sharman, C., Cross, W. & Vennis, D. 2001. Observing children, a practical guide. 2nd edition. London: Continuum.

Sharman, C., Cross, W. & Vennis, D. 2007. Observing children and young people. 4th Edition. London: Continuum.

Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. 2005. Arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. Helsinki: Ammattieettinen lautakunta.

Tiedote esiopetusikäisten lasten huoltajille 28.5.2008. Suomenkielisen opetuksen tulosityksikö. Espoon Kaupunki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 218 - 233.

Vainonen, H. 1996. Havainnointiin liittyvien perusongelmien ensikohtaaminen kenttätutkimustyössä. Teoksessa M. Vasenkari (toim.) Kulttuurin kenttätutkimuksen alkeet: osallistuva havainnointi. 40 - 48.

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56.

Vasenkari, M. 1996. Osallistuvan havainnoinnin menetelmä kulttuurin kenttätutkimuksessa. Teoksessa M. Vasenkari (toim.) Kulttuurin kenttätutkimuksen alkeet: osallistuva havainnointi. 5 - 30.

Viittala, K. 2008. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Palmenia.

Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2006. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

VKK-Metro 2008 Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tausta.
<http://www.socca.fi/vkk-metro/tausta.html>
Luettu 4.10.2008

VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tavoitteet.
<http://www.socca.fi/vkk-metro/tavoitteet.html>
Luettu 4.10.2008

VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tutkimuspäiväkodit.
<http://www.socca.fi/vkk-metro/tutkimuspaivakodit.html>
Luettu 4.10.2008

Liitteet

Liite 1 Osallistuvan havainnoinnin teemat.....	57
Liite 2 Työmuistiinpanolomake	58
Liite 3 Virikkeitä antavan haastattelun kysymykset	59
Liite 4 Tiedote esiopetusryhmän vanhemmille	61
Liite 5 Tiedote haastatteluun osallistuville vanhemmille.....	62
Liite 6 Esimerkki havainnointiaineiston kategorioinnista	63
Liite 7 Esimerkki haastatteluaineiston kategorioinnista	64

Liite 1 Osallistuvan havainnoinnin teemat

- Asiat joihin työntekijät kiinnittävät huomiota havainnoidessaan lapsia
- Työntekijöiden väliset keskustelut tehdyistä havainnoista
- Lapsihavaintojen dokumentointi
- Lapsihavainnoinnista saadun tiedon hyödyntäminen

Liite 2 Työmuistiinpanolomake

TYÖMUISTIINPANOLOMAKE

AIKA:

PAIKKA:

TOIMIJAT:

TAPAHTUMA, TOIMINTA, TEKO: (Muista kirjoittaa aidot havainnot!)

OMAT TUNTEMUKSET, IDEAT, TULKINNAT:

Liite 3 Virikkeitä antavan haastattelun kysymykset

- Avaava kysymys: Miten koit kasvatuskeskustelutilaisuuden?
- Lapsen vahvuudet, mielenkiinnon kohteet ja ominainen tapa toimia
 - o Mitä tietoa sait kasvatuskeskustelussa lapsesi vahvuuksista?
 - o Mitä tietoa sait kasvatuskeskustelussa lapsesi mielenkiinnon kohteista?
 - o Mitä tietoa sait kasvatuskeskustelussa lapsesi ominaisesta tavasta toimia?
- Päivittäistoiminnot (pukeminen ja riisuminen, ruokailu, siisteys, päivärhythmi)
 - o Mitä tietoa sait kasvatuskeskustelussa lapsesi päivittäistoimintojen sujumisesta?
- Sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot (Suhtautuminen aikuisiin, tunteiden hallinta, leikki- ja vuorovaikutustaidot)
 - o Mitä tietoa sait kasvatuskeskustelussa lapsesi sosiaalisista taidoista? (vuorovaikutustaidot)
- Motoriikka ja visuaalinen hahmottaminen
 - o Mitä tietoa sait kasvatuskeskustelussa lapsesi motorisista taidoista? (karkea- ja hienomotoriikka)
 - o Mitä tietoa sait kasvatuskeskustelussa lapsesi visuaalisista taidoista? (silmän ja käden yhteistyö, avaruudellinen hahmottaminen, tilasuhteet)
- Työskentelytaidot
 - o Mitä tietoa sait kasvatuskeskustelussa lapsesi työskentelytaidoista? (tarkkaavaisuus ja toiminnan ohjaus)
- Kielelliset ja matemaattiset valmiudet (Kielelliset valmiudet, matemaattiset valmiudet)
 - o Mitä tietoa sait kasvatuskeskustelussa lapsesi kielellisistä valmiuksista?
 - o Mitä tietoa sait kasvatuskeskustelussa lapsesi matemaattisista valmiuksista?
- Mitä uutta tietoa sait lapsestasi kasvatuskeskustelussa?
- Miten kasvatuskeskustelussa saamasi tieto muutti käsitystä lapsestasi? (vahvuudet/heikkoudet)

- Mitä merkitystä kasvatuskeskustelussa saamallasi tiedolla on sinulle?
- Miten koit kasvatuskumppanuuden toteutuvan kasvatuskeskustelutilaisuudessa? (oma rooli)

Liite 4 Tiedote esiopetusryhmän vanhemmille

Hei!

5.1.2009

Olemme nyt aloittaneet työharjoittelumme Timoteissa ja olemme ryhmässä aina 12.3.2009 asti. Samalla aloitamme opinnäytetyömme teon, josta kerroimmekin teille jo ryhmän pikkujoulussa 11.12.2008.

Opinnäytetyömme aiheena on lapsihavainnointi varhaiskasvatuksen työmenetelmänä. Tammi-kuun aikana havainnoimme ryhmässä toteutettavaa lapsihavainnointia. Helmikuussa tavoitteena on haastatella Teitä vanhempia pohjautuen tammi-helmikuun vaihteessa pidettäviin kasvatust keskusteluihin. Olemme kiinnostuneita saamaan tietoa siitä, miten lapsihavainnoinnista saatu tieto välittyy teille kasvatust keskusteluissa.

Toivomme saavamme kuusi haastateltavaa. Mikäli kiinnostuneita on enemmän, arvomme haastatteluun osallistujat. Alla olevalla lapulla voi ilmoittautua haastateltavaksi. Palautathan ilmoittautumisesi meille tai ryhmän henkilökunnalle viimeistään 15.1.2009.

Odotamme innolla yhteistyötä kanssanne! ☺

Pakkasterveisin:

Sosionomiopiskelijat Kirsi Määttänen ja Salla Somervuori
Laurea-ammattikorkeakoulu



Olen halukas osallistumaan haastatteluun, koskien Kirsi Määttäsen ja Salla Somervuoren opinnäytetyötä "Lapsihavainnointi varhaiskasvatuksen työmenetelmänä".

Osallistujan nimi

Palautus viimeistään 15.1.2009

Liite 5 Tiedote haastatteluun osallistuville vanhemmille

Hei!

29.1.2009

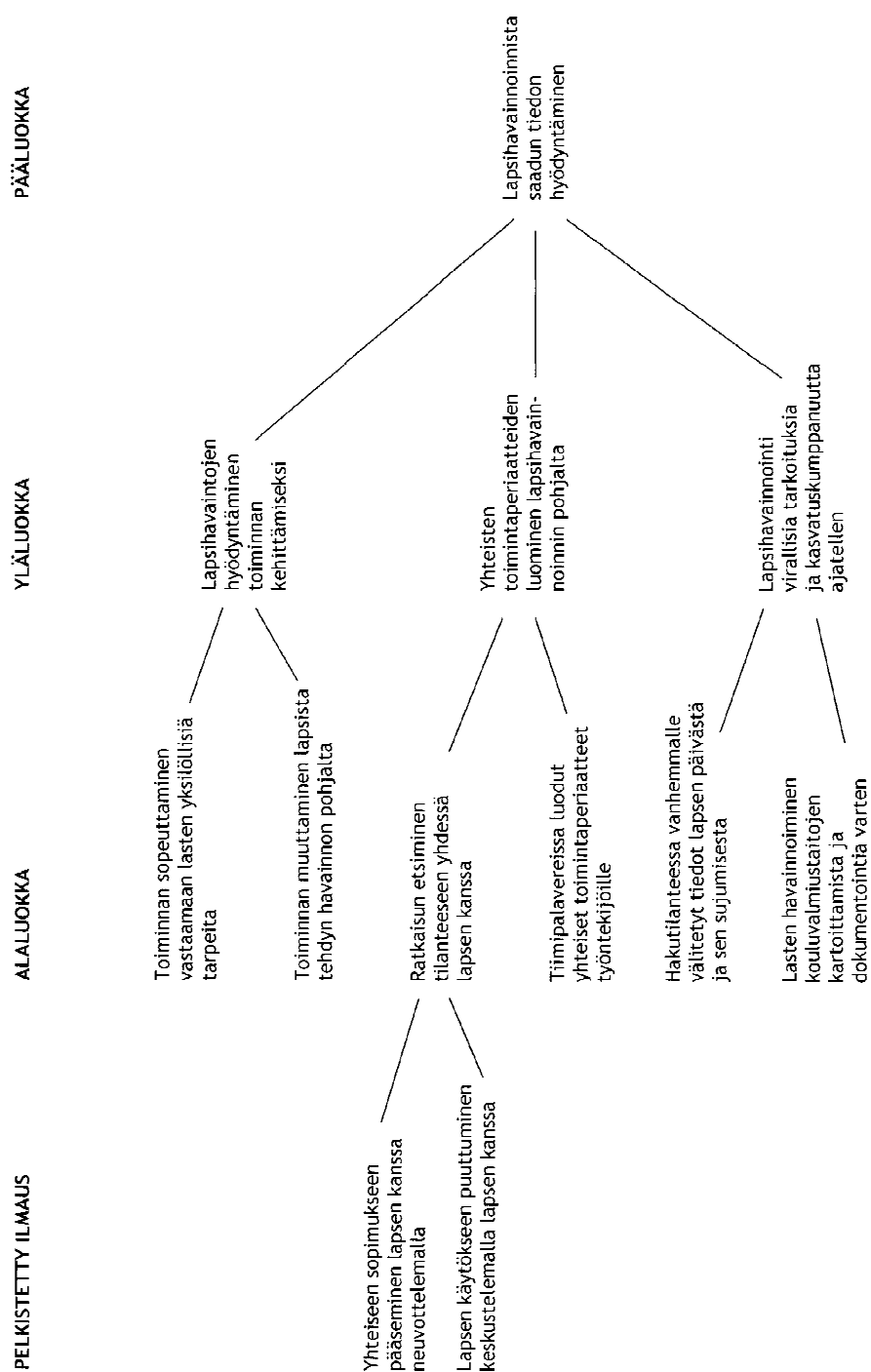
Kiitos kun olet lupautunut haastateltavaksi opinnäytetyöhömme. Saimme yhteensä kuusi ilmoittautumista, joten emme joutuneet suorittamaan arvontaa.

Haastattelut toteutetaan mahdollisimman pian kanssanne käytyjen kasvatuskeskustelujen jälkeen. Muistuttaisimme vielä, että kasvatuskeskustelut videoidaan (kamera kuvaa tilannetta, me emme ole paikalla) ja tallennetta tullaan käyttämään virikkeenä haastattelutilanteessa. Tallenteet tulevat vain opiskelijoiden ja haastateltavien vanhempien nähtäväksi ja pidämme huolen siitä, että ne hävitetään asianmukaisesti käytön jälkeen.

Toivoisimme voivamme pitää haastattelut kanssanne **viikolla 7**. Voitte ehdottaa vapaasti itsellenne sopivaa aikaa kasvatuskeskustelujen yhteydessä. Työntekijällä on tällöin mukanaan haastatteluajkojen varaamistaulukko, josta voitte valita mieleisenne ajan. Haastattelut pidetään päiväkodin tiloissa ja niihin on hyvä varata aikaa noin puoli tuntia.

Yhteistyöterveisin
Kirsi Määttänen ja Salla Somervuori

Liite 6 Esimerkki havainnointiaineiston kategorioinnista



Liite 7 Esimerkki haastatteluaineiston kategorioinnista

