

Reunamo, J. 2003. Lapsi päiväkotitilanteiden muuttajana: Joku tulee häiritsemään sinua ja keskeyttämään sun leikkiä. Mitä teet? In Hytönen, J. (ed.) Educational Environment in Early Childhood in Estonia and Finland II. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research reports 247.

Lapsi päiväkotitilanteiden muuttajana: Joku tulee häiritsemään sinua ja keskeyttämään sun leikkiä. Mitä teet?

Aloitin lastentarhanopettajaopinnot 1979. Koulutuksen aikana korostui näkemys, jossa tarkasteltiin kasvatuksen osalta lapsen muuttamista. Kasvatustavoitekomitean mietintö (1980) kirjasi tarvittavia muutoksia. Psykologia oli vahvasti kiinni traditiossa, jossa tutkitaan lapsen kehitystä.

Yhteiskuntatieteissä tarkasteltiin lapsen aseman muuttumista.

Lapsen todellisuutta muuttavan toiminnan ja näkemyksen tutkiminen kasvatustieteen piirissä oli varsinkin 1980-luvulla varsin vähäistä. Tein graduni 1986 ja halusin kääntää ympäri perinteisen tavan tarkastella lasta: Ei tarkastellakaan lapsen muuttumista vaan tarkastellaan sitä miten lapsi muuttaa todellisuutta. Ei tutkitakaan lapsen näkemyksen kehittymistä, vaan tutkitaan miten lapsen näkemys muuttaa todellisuutta. Samaa teemaa tarkastelin myös lisensiaatintyössäni 1990 ja väitöskirjassani 1998. Tämä nyt käsillä oleva tutkimus on yhä jatkoa tälle projektille.

Tutkimusta varten haastateltiin 73 lasta iältään 3-7 vuotta neljästä satunnaisesti valitusta helsinkiläisestä päiväkodista. Lapsille esitettiin 15 erilaista päiväkotitilannetta (esim. sinä epäonnistut, mitä teet? Katso liite 1). Vastaukset koodattiin kahteen luokkaan: 1) muuttuiko lapsen toiminta tilanteessa vai 2) muuttiko lapsi tilannetta ja sen ehtoja. Lasten toimintaa havainnoitiin päiväkodissa tarkoituksena selvittää mitä yhteyttä lapsen muutoksen hahmottamisella oli hänen päiväkotikäyttäytymiseensä. Lapsia arvioitiin kahden minuutin välein systemaattisen otannan perusteella yhteensä 1678 kertaa. Havainnoinnin muuttajat ovat liitteessä kaksi. Kolmantena mittarina käytettiin päiväkodin opettajien arviointeja lapsen muuttuvasta tai muuttavasta tavasta toimia päiväkotitilanteissa. Mittari oli arviointilomake, jossa lapsen toimintatavan runsautta arvioitiin asteikolla yhdestä viiteen. Tämä mittari on liitteenä kolme. (Tutkimusasetelman ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta on tarkempi kuvaus nähtävissä osoitteessa:

<http://www.helsinki.fi/~reunamo/tutkimus/tutk98/kansi.htm> .)

Tässä raportissa kuvataan esimerkkinä vain yhtä lapsille esitetyistä tilanteista. Tarkoituksena on havainnollistaa sitä minkälaisia näkökulmia tarkastelusta avautuu. Tarkasteltavana ovat kaikki häiritsemistilanteeseen liittyvät tilastollisesti merkittävät yhteydet. Kvantitatiivisen tarkastelun apuna käytetään lähinnä Spearmanin korrelaatiokertoimia sekä osittaiskorrelaatioita.

Päiväkodin kello on vähän yli yhdeksän. Lapset ovat jo syöneet aamupalan kahdeksalta ja aamupalan jälkeen on pidetty aamukokoontuminen, jossa tänään on käyty läpi lasten kuulumisia ja luettu kettukirjaa. Nyt on leikin aika. Lapset ovat hajaantuneet ympäri päiväkotia. Muutama lapsi leikkii salin lattialla dinosaurusten ja laatikoiden kanssa. Muutama lapsi on aikuisen kanssa maalaamassa vaahtoa vesiväreillä. Joitakin lapsia on komerossa suljetun oven takana. Sieltä ei kuulu mitään. Jotkut lapset eivät ole löytäneet itselleen tekemistä vaan kuljeskelevat kuin etsien jotakin johon tarttua.

Viivi ja Susanna ovat leikkimässä kioskileikkiä. Heillä on suuri määrä paperilappuja, jotka ovat rahaa. Kysymyksessä on elintarvikekioski. Viivi ostaa pääasiassa ruokatavaroita, joita Susanna ojentaa hänelle hyllyltä. Välillä tytöt järjestävät yhdessä kioskin hyllyjä. Alekski ja Samppa osuvat paikalle. He katsovat hetken aikaa tyttöjen puuhaa. Aleksin jalka osuu kuin vahingossa kioskia pystyssä pitävään patjaan ja tyttöjen kioski menee vinoon. Viivi korjaa patjan ja jatkaa rahojen laskemista. Alekski katsoo Samppaan. Sampankin jalka osuu kioskin seinään ja kioski melkein kaatuu. Sampan potkua on vaikea pitää vahinkona.

Mitä Viivi ja Susanna tekevät? Jättävätkö he tilanteen edelleen huomiotta? He voivat olla niin sisällä leikissään etteivät he uhraa energiaansa moisiin pikkuseikkoihin. Tai he voivat toivoa että pojat osaisivat itse lopettaa häiritsemisensä ja poistuisivat paikalta ja jatkavat leikkiä. Ehkä tytöt jatkavat leikkiä kun eivät osaa tehdä muutakaan. Tyttöjen leikki voi häiriintyä myös niin, että kioskileikki keskeytyy. He ehkä lopettavat leikin tai muuttavat sitä toisenlaiseksi. Tytöt saattavat pelästyä ja vaihtaa kokonaan paikkaa ja leikkiä.

Ehkä Viivi menee kertomaan opettajalle että pojat häiritsevät heidän kotileikkiään. Tytöt voivat vedota poikiin ja pyytää heitä menemään muualle. Tytöt saattavat alkaa selvittää asiaa poikien kanssa. He voisivat sopia, että pojat saisivat majan käyttöönsä kun tyttöjen kioskileikki on loppu. Tai ehkä tytöt ja pojat voisivat innostua yhdessä puuhaamaan kioskin tai majan kanssa. Tytöt voivat tulkita Sampan potkun aloitteeksi liittyä mukaan tyttöjen leikkiin.

Tytöt saattavat myös suuttua. He voivat ruveta huutamaan pojille ja tönimään heitä pois. Tytöt voivat alkaa kiusaamaan poikia ja alkaa haastamaan riitaa. Tytöt voivat pyytää apua muilta lapsilta poikien häätämiseksi pois. Ehkä tytöt päättävät antaa pojille niin kovan opetuksen ettei heitä toista kertaa häirittäisi.

Lasten tapa nähdä tilanteen toimintamahdollisuudet vaikuttaa siihen millaiseksi tilanne muotoutuu. Lapsilta kysyttiin ”mitä sinä sitten teet kun olet leikkimässä ja joku tulee häiritsemään sinua ja keskeyttämään sun leikkiä?”. Lasten vastaukset jaettiin kahteen luokkaan sen mukaan näkeekö lapsi omalla toiminnallaan muuttavansa tilanteen ehtoa ”sinua häiritään” vai muuttaako hän vain omaa toimintaansa. Seuraavassa taulukossa on otettu joitakin esimerkkejä lasten vastauksista.

Taulukko 1 Lapsen omaa toimintaa sekä tilanteen ehtoa muuttavat vastausesimerkit

Vain lapsen oma toiminta muuttuu	Lapsi muuttaa annetun tilanteen ehtoa
<ul style="list-style-type: none"> • En tee mitään. • Meen tekeen jotain muuta leikkii • Piirsin. Mua häirittiin. Menen pelaamaan palapeliä • Sit mää meen eri paikkaan leikkimään • Meen pois leikistä • Mä en tiedä. Meen taas kotiin • Pelaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Pyydän voitko lähteä pois • Ehkä menen kertomaan opettajalle • On. sanois että mene pois. Voi mennä kertoon opelle • Selvitetään se homma. Sovitaan että sitten kun ollaan lähdetty ni sitten voi tulla • Mul ois maja. Mä peittäisin mut niillä peitoilla ettei mua voi häiritä • Vedän turpaan sitä että se lähtee vetämään • Sit mä alan sitä kiusaamaan

Lapsen tilanteen ehtoa muuttaviksi vastauksiksi luokiteltiin 67 prosenttia vastauksista kun kaikkien vastausten keskimääräinen prosenttiosuus on 44 prosenttia. Eli tilanne jossa lasta häiritään herätti tavallista runsaammin tilannetta muuttavia vastauksia. Vain kolmea vastausta ei pystytty lainkaan luokittelemaan (”en tiedä”, ”leikin vaan Annan kanssa, en Sinin” ja yksi lapsi ei suostunut sanomaan mitään).

Häiritsijän näkökulmasta häiritseminen on tehokas tapa saada kontakti toisiin. Häiritsemällä saadaan kontakti toiseen tavallaan omalla maaperällä, koska häiritty joutuu mukaan peliin, johon osallistumiseen häneltä ei ole kysytty lupaa. Häiritsijä saa usein pelikaverin, joskus vastentahtoisen ja joskus innokkaankin vastapelaajan. Häirintätilanteessa ollaan usein perusasioiden äärellä, sillä tilanteen sisältöjä ei voi tietää ennen kuin tapahtuma on tapahtunut. Häiritty joutuu lähtemään häiritsijän kanssa toimintaan, jossa he yhdessä joutuvat tutkimaan tilanteen ehtojen pitävyyttä. Häiritty lapsi ei voi hakea turvaa säännöistä tai oikeudenmukaisuudesta. Häiritsemisellä voi mitata omia ja muiden rajoja.

Millainen on sitten lapsi, joka näkee muuttavansa häiritsemistilannetta? Kaikkein korkein korrelaatio löytyi muuttavien vastausten yhteenlasketun määrän (katso liite 1) ja häiritsemistilanteen muuttavan vastauksen välillä. Korrelaatio on .583 ($p=.000$). Tämä tarkoittaa sitä, että häiritsemistilanteen muuttavasti hahmottava lapsi näkee muutkin tilanteet muuttavasti. Voi sanoa että tällainen lapsi on päiväkodin tilanteissa muutosorientoitunut. Hän näkee asiat muuttuvina.

Näyttää siltä, että muuttuvien tilanteiden hahmottaminen ei vaikuta ainoastaan siihen miten lapset yleensä näkevät päiväkotitilanteita, vaan myös siihen miten lapset käyttäytyvät. Opettajat arvioivat lapsia sen suhteen, miten paljon lapsi määrittää kaikkien puolesta mitä kulloinkin tehdään eli miten paljon lapsi käyttää vaikutusvaltaansa. Tätä ominaisuutta mitattiin asteikolla yhdestä kuuteen (katso liite 3, opettajien arviointilomake). Korrelaatio häiritsemistilanteen muuttavan hahmottamisen kanssa on .346 ($p=.004$). Nämä arviot ovat kokonaan toisistaan riippumattomista lähteistä. Opettajat eivät tieneet lasten haastatteluvastauksista mitään eikä vastausten koodaaja ollut nähnyt opettajien arvioita. Lapsen keskeiseen toimintaan liittyvä kahden erillisen mittarin muuttujien vahva korrelaatio puhuu sen puolesta, että lasten tavalla hahmottaa muutos on todellista vaikutusta lasten päiväkotikäyttäytymiseen. Enemmän muutosta häiritsemistilanteessa hahmottavat lapset näyttäytyvät opettajien arvioissa tavallista enemmän tilanteen ehtoja määrittävänä lapsena. Tässä tapauksessa lasten tapa muuttaa tilannetta on opettajien arvion mukaan tavallista useammin toisten lasten dominointi. Tilanteitahan voi muuttaa myös yhteistyössä tai vaikkapa suostuttelemalla, mutta tässä tapauksessa opettajien arviointi viittaa lasten hallitsevaan tapaan toimia tilanteissa.

Näyttää myös siltä, että lasten tapa hahmottaa ei ainoastaan vaikuta hänen toimintatapaansa lasten kanssa, vaan lasten muutoksen hahmotustavalla on vaikutusta myös aikuisten käyttäytymiseen.

Jokaisen lasten havainnoinnin yhteydessä kirjattiin muistiin myös lasta lähimpänä olevan aikuisen toiminta (katse liite 2, kohta G). Jos lapsella esiintyy runsaasti häiritsemistilannetta muuttavia strategioita, aikuisen toiminta suuntautuu tavallista useammin kokonaisuuteen, siinä ei voi erottaa yhtä erillistä elementtiä. Tämä luokitus tarkoittaa, että aikuisen toiminta on niin monisyistä tarkkailuhetkellä, että yhtä toiminnan luokkaa ei voi erikseen erottaa. Korrelaatio on .266 ($p=.039$). Käytännössä yhteys tarkoittaa, että mitä enemmän lapsi hahmottaa häirintätilanteessa muutosstrategioita, sitä useammin havainnot aikuisen toiminnasta liittyvät vuorovaikutukseen monisyisen kokonaisuuden kanssa. Lapsen runsaampi muutoksen hahmotus on siis yhteydessä aikuisen monimuotoiseen toimintaan. Toisin sanoen muutoksen näkevän lapsen läheisyydessä aikuisen toiminta on monimutkaisempaa.

Lasten ikä näyttää korreloivan positiivisesti häirintätilanteen muuttamisen hahmottamisen kanssa, korrelaatio .357 ($p=.002$). Eli vanhemmat lapset näyttävät hahmottavan häirintätilanteet muutettavina. Tämä lienee luonnollista. Isommat lapset pärjäävät lasten välisissä ristiriitatilanteissa jo sillä, että heillä on fyysinen etulyöntiasema. Ikä on taustamuuttujana sen kaltainen, että on syytä tarkastella sen yhteyttä muihin muuttujiin. Havainnoinnissa lapsen ikä korreloi lapsen lähikontaktin iän kanssa .700 ($p=.000$) eli melkein puolet lapsen toisiin lapsiin orientoitumisesta liittyy lapsen ikään. Näin ollen lapsen ikä voi olla väliintuleva muuttuja monissa yhteyksissä. Sen vuoksi laskettiin myös em. muuttujien osittaiskorrelaatiot, joissa iän vaikutus oli vakioitu. Yleisen muutoksen hahmotuksen korrelaation tai opettajan kokonaisuuteen liittyvän toiminnan merkitsevyyteen ei lapsen iällä ollut vaikutusta. Sen sijaan lapsen dominoivan käyttäytymisen ja häirintätilanteen muutoksen hahmottamisen yhteys väheni, korrelaatio .247 ($p=.061$). Näin ollen lasten ikä ja dominoivuus voivat olla häirintätilanteiden hahmotuksessa toisiinsa liittyviä tekijöitä.

Lapsen lähikontakti

Kullakin havainnointikerralla kirjattiin ylös lapsen lähin lapsikontakti jos sellainen oli havaittavissa (katso liitteen kaksi havainnointimittarin kohtaa E). Tämä tarkoittaa toista lasta, johon lapsen sen hetkinen toiminta tai huomio kaikkein runsaimmin liittyy havaintohetkellä. Tällaisten havaintojen osuus kaikista havainnointikerroista oli 49,5 %. Jos lähikontaktia ei pystytty nimeämään, se saattoi tarkoittaa esimerkiksi, että lapsi seurasi aikuista, lapsi toimi yksinään tai toiminta tapahtui niin tiiviissä lapsiryhmässä, ettei yhtä lasta voinut erottaa lähikontaktiksi. Aineiston analyysivaiheessa havaintomatriisin kuhunkin havaintoon liitettiin kunkin lähikontaktin muuttajat (831 kappaletta).

Tämän jälkeen laskettiin yhteen kunkin lapsen (73 kappaletta) lähikontaktien jokaisen muuttujan keskimääräinen osuus. Näin saatiin aikaan profiili, joka kuvaa minkäläisten lasten kanssa lapsella on tapana toimia ja minkälaiseen toimintaan lapsi hakeutuu tai ajautuu. Saadaan tietoja lapsen muutoksen hahmotuksen ja sosiaalisen ympäristön laadun välisistä yhteyksistä.

Häirintä- ja kiusaamistilanteessa tilannetta muuttavan vastauksen antanut lapsen lähikontakti on tavallista useammin iältään vanhempi, korrelaatio .345 ($p=.007$). Vanhempi lapsi näkee muuttavansa häiritsemistilannetta tavallista useammin. Tämän ilmiön selitys lienee yksinkertainen. Isommilla lapsilla yksinkertaisesti on päiväkodin leikkitilanteissa enemmän vaikutusvaltaa. Koska samanikäisillä lapsilla on vahva taipumus olla toistensa kanssa tekemisissä, täytyy ikä ottaa huomioon myös muita muuttujia arvioitaessa.

Häirintätilanteen muuttavasti hahmottava lapsi löytyy useammin sellaisen lapsen seurasta, jonka opettajat arvioivat tavallista useammin käyttävän vaikutusvaltaansa (katso liite 3 kohta 3). Korrelaatio on .346 ($p=.007$). Tämä korrelaatio näyttää olevan yhteydessä lapsen ikään sillä iän vakioiminen vähentää yhteyden merkityksettömäksi (korrelaatio .183, $p=.166$). Kysymyksessä saattaa olla väliintuleva muuttuja, opettajien taipumus arvioida vanhemmat lapset päiväkodissa dominoivammiksi, korrelaatio .288, $p=.014$).

Häiritsemistilanteen ehtoja muuttavan lapsen lähikontakti leikkii tavallista useammin sääntöleikkejä, korrelaatio .266 ($p=.038$). Tämäkin näyttää liittyvän vahvasti lapsen ikään. Kun osittaiskorrelaatiolla vakioidaan lapsen iän merkitys, ei sääntöleikeillä enää ole yhteyttä lapsen muuttavaan hahmotukseen (korrelaatio vain .072, $p=.587$). Kysymyksessä lienee siis vanhemman lapsen taipumus leikkiä muita runsaammin sääntöleikkejä. Tämä taipumus heijastuu sitten häiritsemistilanteeseen, koska häiritsemistilanteen ehtoja muuttava lapsi on keskimäärin muita vanhempi.

Havainnoinnissa yksi joka kerta muistiinmerkitty muuttuja oli lapsen tarkkaavaisuuden suuntaaminen. Suuntautuiko lapsen huomio tarkkailuhetkellä ei-sosiaaliseen kohteeseen, aikuiseen, toiseen lapseen, useampaan lapseen vai kokonaistilanteeseen (katso liite 2, kohta D).

Häirintätilannetta muuttavasti hahmottavan lapsen lähikontakti suuntasi tarkkaavaisuutensa tavallista harvemmin toiseen lapseen, korrelaatio $-.321$ ($p=.012$). Kun lapsi suuntaa tarkkaavaisuutensa pääasiassa toiseen lapseen, hän on useimmiten tämän lapsen kanssa kahdestaan. Jos lapsia olisi useampia, tarkkaavaisuus tulisi helposti kirjatuksi luokkaa ”useampi

lapsi” kuuluvaksi. Eli mitä enemmän lapsi hahmottaa häirintätilanteen muutosta, sitä vähemmän hän leikkii lapsen kanssa, joka on erillään ryhmästä, kahdestaan jonkun toisen lapsen kanssa. Tämä vaikutus vain korostuu kun iän merkitys vakioidaan, korrelaatio -0.414 ($p=0.001$). Näyttää siltä, että ristiriitoihin tarttuvat lapset ja sellaiset lapset, jotka keskittyvät vain yhteen lapseen kerrallaan, kohtaavat päiväkodissa toisensa muita harvemmin. On ymmärrettävää, että konflikteihin orientoituneet lasten ja kiinteään yhteyteen toisen kanssa orientoituneet lasten on vaikea tulla toimeen keskenään. Häiritsemisen kohtaavat lapset ja tiiviin lapsikontaktin omaavat lapset etsivät tilanteesta eri asioita ja näkevät tilanteet eri tavalla. Häiritsemiseen suuntautuvat lapset eivät suuntaudu harmoniseen yhteistoimintaan kahden kesken. Nämä erilaiset lapset näkevät päiväkodin eri tavalla, toimivat päiväkodissa eri tavalla ja ehkä hankkimiensa kokemusten takia kehittyvät eri tavalla. Päiväkoti ei ole vain yksi kasvualusta, vaan lapsi orientoituu omalla tavallaan helpommin tietynlaisiin tilanteisiin. Näissä erilaisissa tilanteissa ja näkemyksissä toiset näkemykset ja toimintatavat saavat ravintoa ja toiset kuihtuvat. Mikä on toiminnan muotoutumisen ja tämän muotoutumisen hahmottamisen välinen yhteys? Kun lapsella on näkemys että todellisuus on mahdollisesti muutettavissa, tämä näkemys saa todellisuuden muuttumaan. Tällainen lapsi elää toisenlaisessa todellisuudessa, joka määrittyy vasta kun toiminta on tapahtunut. Opittavat asiat myös voidaan löytää vasta kun niitä on tarkasteltu ja koeteltu. Tällöin konstruktivistisen ajattelutavan markkinoima aktiivisuus saa aivan uuden sisällön. Aktiivisuutta ei tarvita uuden tiedon omaksumiseksi, vaan aktiivisuus on osatekijä uudenslaisia ilmiöitä sisältävän todellisuuden kanssa tarvittavien työkalujen kehittämisessä.

Tätä taustaa vasten Galperinin (1976, 160) ajatus, että orientaatiotoiminnan perusmenetelmä on sen muodostumisen selvittäminen, saa uutta syvyyttä. Kun lapsi muuttaa todellisuutta, hän myös oppii erilaisia asioita. Asiat joihin lapsi on kontaktissa, näyttäytyvät ja myös kehittyvät eri tavalla. Enemmän muuttavasti hahmottavat lapset oppivat enemmän sellaisia asioita, jotka eivät ilmenisi lainkaan, ellei lapsi olisi ollut mukana niitä synnyttämässä.

1990-luvulla ja uudella vuosituhanella lasten todellisuutta muuttava toiminta on noussut entistä enemmän esille. Esimerkiksi Karlsson (2000) kuvaa, miten lasten todellinen osallisuus sekä vaikuttamisen mahdollisuudet käytännön suunnittelussa ja toiminnassa lisääntyvät, kun aikuinen saa kontaktin lapsen mielikuviin. Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen ja Vartiainen (1999) korostavat, että lapsi ei ole vain ympäristön vaikutuksen alainen, vaan hän, itse erottamattomana osana systeemiä, vaikuttaa olemassaolollaan systeemin toimintoihin. Hämmäntävästi sekä Karlsson

että Hujala ym. pohjaavat oppimisen teoriassaan konstruktiiiviseen lähestymistapaan. Konstruktivismihan pohjaa vahvasti lapsen kehittymisen traditioon (vrt. Reunamo 1988).

Konstruktivismiin pohjalta ponnistettaessa lapsen aktiivisuus jää välttämättä omaksumisen aktiivisuudeksi, ei muuttamisen. Konstruktivismissa aikuisten tehtävänä on auttaa lapsia vähä vähältä yhä paremmin arvioimaan omaa ymmärtämistään, tunnistamaan aukkoja tiedoissaan ja taidoissaan, ymmärtämään omia toimintatapojaan ja motivaatioitaan. Kun lapsen oma toiminta on kehityksessä keskeistä, aikuisten rooliksi tulee yhä keskeisemmin auttaa lapsia kohti yhä itsenäisempää työskentelyä ja itsesäätelyä, jatkuvasti korostaen ymmärtämisen merkitystä sekä metakognitiivisten valmiuksien ja itsereflektion roolia. Opettajan keskeisenä tehtävänä näyttäytyy tällöin ymmärtämisen opettaminen. Opettaja on virikkeiden antaja, malli ja kognitiivisten ristiriitojen käsitteijä. (vrt. von Wright 1996). Hytönen & Krokfors käyttävät tällaisesta oppimiskäsityksestä termiä kontekstuaalinen oppimiskäsitys. Heidän tutkimuksensa mukaan helsinkiläisten päiväkotien työntekijöiden oppimiskäsityksissä painottuvat varsin voimakkaasti lapsikeskeinen sekä kontekstuaalinen oppimiskäsitys. Hallitsevassa asemassa opettajien pedagogisessa ajattelussa asettuvat yksilöiden ainutkertaisuus ja erilaisuus, mutta myös lasten yhteisten kokemusten merkitys ja heidän sitoutumisensa yhteisöön. (Hytönen & Krokfors 2002, 29.)

Kun lähtökohtana on, että tilanteita ei voi määrittellä ottamatta huomioon lasten tilanteita muuttavaa osuutta, toimintatavat saavat sisältönsä ja muotonsa vasta vuorovaikutuksessa. Tämä asettaa uusia haasteita oppimiskäsitykselle. Kasvattajan tehtävänä ei ole tällöin enää auttaa lasta ymmärtämään ympäristön ilmiöitä, vaan auttaa lasta saamaan kontakti ympäristön muuttuviin toimintamekanismeihin, jotta lapsi harjaantuisi mielekkäästi osallistumaan itsensä kannalta tärkeiden systeemien kehittymiseen ja muuttumiseen. Kasvattajan tehtäväksi tulee osallistuminen toimintojen muotoutumiseen yhdessä lapsen kanssa. Vasta kun kasvattaja näkee lapsen oman todellisuutensa tekijänä, hän voi tietoisesti olla mukana lapsen tämänkaltaisessa kehityksessä. Kasvattajan ensisijaiseksi tehtäväksi tulee kyky hahmottaa ja saada kontakti lapsen kannalta relevanttien toimintasystemien kehitykseen. Kasvattajan tehtäväksi tulee saada kiinni tapahtumista, pysyä mukana tilanteiden muuttumisessa, jotta hän voi antaa oman panoksensa tilanteiden kehitykseen. Lapsen kannalta on tärkeä testata omia mielikuviaan todellisuudessa ja saada aiheuttamastaan muutoksesta palautetta. Harjaantumalla muuttamaan maailmaa lapsi voi saada kontaktin oman elämänsä dynamiikkaan.

Lähteet

- Galperin, P. 1979. Johdatus psykologiaan. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Hujala, E, Parrila, S, Lindberg, P, Nivala, V, Tauriainen, L & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esiopetuksen toimintaympäristö, esiopetusta antava opettaja ja esiopetuksen tavoitteiden painottuminen toimintakaudella 2001-2002. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Tutkimuksia. 2002:1.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Tutkimuksia. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Helsinki: Edita.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Komiteamietintö 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Reunamo, J. 1986. Päiväkotilasten tilanteen kontrolli ja kontrolloituminen tilanteessa. Projektitutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Reunamo, J. 1988. Piaget tuhoaa lapsen! Lastentarha 19-20/88, 21.
- Reunamo, J. 1990. Ihmisen toiminnan hahmottamisen kuvaaminen: esimerkkinä päiväkotilapset. Licensiaattitutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Reunamo, J. 1998. Olemassaoleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen. Toimintatutkimus Helsingin lastentarhanopettajaopistossa. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9-12.

Liitteet

Liite 1. Muutoksenhahmotuksen mittari

1. Ajatellaan että olet leikkimässä ja että jollain toisella onkin juuri se tavara jonka itse haluaisit? Mitä teet?
2. Mitä sinä sitten teet kun olet leikkimässä ja joku tulee häiritsemään sinua ja keskeyttämään sun leikkiä?
3. Ajatellaan että olet leikkimässä jonkun kanssa ja toinen haluaakin vaihtaa leikkiä. Mitä sinä teet?
4. Mitäs sitten jos kaveri ei suostukaan leikkimään sun kanssa? Mitä teet?
5. Ajatellaan semmosta tilannetta että joku tulee kiusaamaan sinua. Mitä sinä sitten teet?
6. Kun tulee semmoinen tilanne että aikuinen tulee keskeyttämään ja lopettamaan sun leikkiä niin mitä sinä sitten teet?
7. Ajatellaan että olet leikkimässä kaverin kanssa ja sinä haluaisitkin jo vaihtaa leikkiä mutta kaveri ei. Mitä sinä teet?
8. Mitäs sitten jos päiväkodissa käy niin, että aikuinen ei suostu leikkimään sun kanssa. Mitä teet?
9. Ajatellaan että olet pelaamassa peliä jonkun kanssa ja toinen ei noudata pelin sääntöjä. Mitä sitten teet?
10. Mitäs sitten jos olet juuri tekemässä jotain tärkeää työtä ja joku tulee häiritsemään sinua, niin mitä teet?
11. Ajattele sellaista tilannetta että työsi menee pilalle ja sinä epäonnistut. Mitä sinä teet silloin?
12. Mitä sinä teet jos joku vie sulta sun tavarasi?
13. Ajattele että päiväkodissa aikuinen hermostuu sinuun ja moittii sua. Mitä sinä sitten teet?
14. Päiväkodista ei saa lähteä yksin kotiin kesken päivän mutta sinä haluaisit jo kotiin. Mitä sinä sitten teet?
15. Mitäs jos sinä jäät päiväkodissa muitten keskellä yksin? Mitä teet?

(Toiminnan ehto, johon luokitus perustuu, on alleviivattu)

Liite 2. Toteutunut havainnointiluettelo

A. Päiväkotitoiminnan yleiset puitteet:

1. Vapaa toiminta, leikki (tapahtuu sisällä, lapsi voi ainakin jossain määrin valita toimintansa, kenen kanssa leikkii ja miten kauan)
2. Ruokailu (aamupala ja lounas, ruokailua on myös ruuan odotus, ruuan annostelu ja muu odottaminen. Jos esim. ruokailua odotettaessa lauletaan tai katsotaan kalenteria yhteisesti, toiminta kirjataan ohjatuksi toiminnaksi)
3. Perushoito (pukeminen, riisuminen, vaatehuolto, WC, puhtaus)
4. Ulkoleikki (usein päiväkodin pihalla, jos aikuinen ohjaa peliä tai leikkiä, kyseessä on ohjattu toiminta, Aikuisen ohjaama retki on ohjattua toimintaa joka voi sisältää vapaan ulkoleikin hetkiä)
5. Ohjattu toiminta (toimintaa jonka aikuinen on suunnitellut tai toimintaa johon aikuinen on liittynyt tuomalla siihen kasvatuksellisen elementin, esim. jumppa, maalaus, opetuskeskustelut, tehtävien teko, opetus)

B. Lapsen toiminta:

1. Ryhmän mukainen (syö ruokailtaessa, pukee puettaessa). Ei voi nimetä yleisistä puitteista eroavaa toimintaa.
2. Ryhmän mukainen (esim. syö ruokailtaessa) + muu toiminta (keskustele)
3. Orientoituminen (harhailu, tarkkailu, odotus)
4. Esineiden, materiaalien käsittely yksin (esim. esineleikki)
5. Esineiden, materiaalien käsittely yhdessä (esim. majan rakentaminen)
6. Yhdessäolo (esim. keskustelu, yhdessä kulkeminen)
7. Roolileikki (esim. kauppaleikki, Hämähäkkimies)
8. Sääntöleikki, peli (esim. jalkapallo, Afrikan tähti)
9. Seuraa esitystä (kirja, video satukasetti, näytelmä, loru, satu)
10. Työtehtävä, erillinen tehtävä (esim.

apulainen ruokailussa, itsenäiset esiopetustehtävät

11. Kielletty, sopimaton toiminta (esim. kiusaaminen, rikkominen)
12. Muu (mikä? ehkä myöhempi luokitus, sisältää paljon odotustilanteita)

C. Lapsi muuttuu ympäristössä.

1. Lapsi mukautuu toiminnan ehtoon, ei muuta sitä(rooli, säännöt, intressit, toiminnan laatu)
2. Eri osapuolten toiminnan ehtoja muokataan, yhteinen muuttuminen (rooli, säännöt, intressit, toiminnan laatu)
3. Lapsi mukauttaa muut toiminnan ehtoon, muut muuttuvat (rooli, säännöt, intressit, toiminnan laatu)
4. Lapsella ei havaittavia yhteyksiä muihin, oma konteksti, erillisyys (tämä luokka jäi tyhjäksi)

D Tarkkaavaisuuden suuntautuminen

1. Ei-sosiaalinen kohde (esim. lelut, hiekka, autot)
2. Aikuinen (esim. seuraa aikuisen lukemaa kirjaa, keskustele kahdestaan aikuisen kanssa)
3. Lapsi (huomion kohteena vain yksi lapsi. Lapsella saattaa olla tilanteessa leluja ja hän voi huomioida lapsen ohella myös ei-sosiaalisia kohteita)
4. Usea lapsi (huomion kohteena 2 tai useampia lapsia. Tilanteessa voi olla mukana leluja tai muita ei-sosiaalisia elementtejä, mutta ei aikuisia)
5. Kokonaistilanne (Tilanne on niin monia aineksia sisältävä, että yhtä huomion kohdetta ei voi erottaa. Tilanne voi sisältää lapsia, aikuisia, esineitä. Yleensä tapahtuma on jonkinlainen dynaaminen kokonaisuus)

E Lähin sosiaalinen kontakti (jos on)

(Kirjataan havainnoitaessa lapsen nimi, lapsikohtaisen toimintojen koonnin ja

analyysin jälkeen liitetään kontaktihenkilön tiedot tapahtumatietoihin.)

F Lähimmän aikuisen etäisyys metreinä

G. Lähimmän aikuisen toiminta

1. Järjestele, keskustele aikuisen kanssa (ei lapsikontaktia)
2. Kokonaisuus, ei voi erottaa eri elementtejä
3. Tarkkailee lapsia
4. Mukautuu lapsen toimintaan
5. Muokkaa toimintaa yhdessä lapsen kanssa
6. Mukauttaa lapsia

H. Orientoituminen tarkkailtavaan lapseen

1. Ei (lähin aikuinen ei katso tarkkailtavaa lasta)
2. Kyllä (lähin aikuinen katsoo tarkkailtavaa lasta)

I: Havainnon tekohetki

1. 8.00-8.30
2. 8.30-9.00

3. 9.00-9.30
4. 9.30-10.00
5. 10.00-10.30
6. 10.30-11.00
7. 11.00-11.30
8. 11.30-12.00

J. Lapsen sitoutuneisuus (muuttuja mukana vain neljännen päiväkodin havainnoinnissa)

1. Ei toimintaa, poissaoleva, rutiini
2. Toistuvasti keskeytyvä toiminta, vaikeustaso ei vastaa lapsen kykyjä, puolihuolimattomuus
3. Jossain määrin jatkuva toiminta, ei ponnistelua, lapsi tekee asioita mutta asiat eivät tee mitään lapselle
4. Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta, sitoutunut vähintään puolet tarkkailun kestosta tai keskittynyt mutta yksinkertainen tehtävä
5. Pitkäkestoinen intensiivinen toiminta, runsaasti keskittymistä, sinnikkyyttä, energiaa ja monimutkaisuutta.

Liite 3. Opettajien arviointikaavake

Lapsen nimi: _____

Lapsen ikä: ____ vuotta ____ kuukautta.

Kuvauksen sopivuus lapseen:	Ei sovi lainkaan	Sopii huonos ti	Sopii melko huonos ti	Sopii melko hyvin	Sopii hyvin	Sopii erittäin hyvin
Lapsi eristyy eikä tunnu olevan kontaktissa muiden kanssa						
Lapsi on mukana toiminnassa, mutta mukautuu, ei tee aloitteita.						
Lapsi määrittää kaikkien puolesta mitä kulloinkin tehdään, käyttää vaikutusvaltaansa.						
Lapsi on toiminnan kehityksen keskipisteessä, kehittää tapahtumia vuorovaikutuksessa.						
Lapsi on sosiaalisesti taitava. Erilaiset tilanteet, intressit ja tunnelmat eivät ole hänelle este.						
Lapsi on sosiaalisesti idearikas. Toimintatapojen niukkuus ei rajoita lasta.						
Lapsi on sosiaalisesti rohkea. Pelko ei rajoita hänen toimintaansa.						
Lapsi on sosiaalisesti sensitiivinen. Toisten tilanteen huomiointi ei ole hänelle vaikeaa.						