

Aada Tuominen & Jenni Leinonen

VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISTEN KOKEMUKSIA PROVAKA-
TOIMINTAMALLIN HYVÄKSYTTÄVYYDESTÄ EKOLOGISEN
SYSTEEMITEORIAN VALOSSA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityispedagogiikka

Pro gradu -tutkielma

Joulukuu 2020

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto	
Tekijät Aada Tuominen & Jenni Leinonen			
Työn nimi VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISTEN KOKEMUKSIA PROVAKA-TOIMINTAMALLIN HYVÄKSYTTÄVYYDESTÄ EKOLOGISEN SYSTEEMITEORIAN VALOSSA			
Pääaine Erityispedagogiikka	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Päivämäärä 4.12.2020	Sivumäärä 53
Tiivistelmä <p>Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää kokemuksia ProVaka-toimintamallin hyväksyttävyydestä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa sekä ProVaka-toimintamallille annettuja merkityksiä ekologisen systeemiteorian eri kehillä toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta. Tutkielmassa teoreettisena viitekehyksenä ovat käyttäytymispsykologinen lähestymistapa sosiaalisten taitojen oppimiseen pedagogisessa varhaiskasvatuksessa ja ekologinen systeemiteoria.</p> <p>Tutkielmamme on laadullinen ja tieteenfilosofinen näkökulma on fenomenologishermeneuttinen. Aineisto koostuu (N=13) ProVaka-koulutukseen osallistuneista tai ProVaka-tiimissä jäsenenä olevista varhaiskasvatuksen ammattilaisista, jotka ovat toteuttaneet ProVaka-toimintamallia aktiivisesti työssään. Aineistonkeruussa käytettiin eliittiotantaa ja puolistrukturoitua haastattelua. Haastattelut toteutettiin tammi-maaliskuussa 2020. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin hyödyntäen Kuckartzin (2014) temaattista tekstianalyysiprosessia.</p> <p>Tulosten perusteella ProVaka-toimintamalli näyttöytyy hyväksyttävänä suomalaisen varhaiskasvatukseen. Mikrotason toimijat (varhaiskasvatuksen opettajat, erityisopettajat ja lastenhoitajat) painottivat vastauksissaan eniten kehityskohteita ja vahvuudet olivat toiseksi suurin luokka verrattuna kaikkiin mikrotason luokkiin. Mikrotasolla merkityksellisenä nähtiin koko lapsiryhmän sosiaalisten taitojen tukeminen. Mesotason toimijat (päiväkodin johtajat) toivat esille eniten vahvuuksia toiseksi eniten haasteita verrattuna kaikkiin mesotason luokkiin. Keskeisenä mesotasolla nähtiin koko päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen. Eksotason toimijat (varhaiskasvatuksen päälliköt) painottivat vastauksissaan eniten vahvuuksia ja toiseksi eniten kehityskohteita verrattuna kaikkiin eksotason luokkiin. Merkityksellisenä eksotasolla nähtiin laajemman Pro-kulttuurin luominen.</p> <p>ProVaka-toimintamalli soveltuu hyvin suomalaisen varhaiskasvatukseen ja sitä ollaan halukkaita toteuttamaan jatkossakin. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten mukaan jo 1,5-vuoden pilotoinnin aikana toimintakulttuurin muutoksella on ollut positiivisia vaikutuksia päiväkodin arkeen. ProVaka-toimintamallin jatkon kannalta olisi tärkeää kehittää toimintamallia sopivammaksi myös päiväkodin pienimmille lapsille sekä tehostetun ja erityisen tuen tarvisijoille. ProVaka-koulutus tulisi suunnata koko päiväkodin henkilökunnalle, jotta yhteinen ymmärrys olisi mahdollista saavuttaa. Vastaajien mukaan kunnan tuki on edellytys ProVaka-toimintamallin toteuttamiselle ja toimintamallin ylläpitäminen vaatii jonkinlaista ulkopuolista tukea.</p>			
Avainsana ProVaka-toimintamalli, toimintakulttuurin muutos, ekologinen systeemiteoria, käyttäytymispsykologinen lähestymistapa sosiaalisten taitojen oppimiseen			

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty		School	
Philosophical Faculty		School of Educational Sciences and Psychology	
Authors			
Aada Tuominen & Jenni Leinonen			
Title			
EXPERIENCES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROFESSIONALS ON THE ACCEPTABILITY OF THE PROVAKA MODEL IN THE LIGHT OF ECOLOGICAL SYSTEMS THEORY			
Main subject	Level	Date	Number of pages
Special education	Master's thesis	4.12.2020	53
Abstract			
<p>The purpose of this thesis is to examine the experiences of the acceptability of ProVaka model in Finnish early childhood education. We also studied the meanings given to the ProVaka model from the point of view of early childhood education professionals working in different fields of ecological systems theory. Theoretical frame of thesis is behavioral psychological approach to learning social skills in pedagogical early childhood education and ecological systems theory.</p> <p>This is a qualitative thesis and it is based on hermeneutic phenomenology. The data consists of thirteen (N = 13) early childhood education professionals who participated in ProVaka training or were members of the ProVaka team and have actively implemented the ProVaka model in their profession. Gathering of the data was made by elite sampling and semi-structured interview. The data was collected in January – March 2020. The data was analysed by theory-controlled content analysis using Kuckartz's (2014) thematic text analysis process.</p> <p>Based on the results, the ProVaka model appears to be acceptable for Finnish early childhood education. Micro-level participants (early childhood education teachers, special education teachers and childminders) forwarded recommendations for improving the model and highlighted strengths of the model. Supporting the social skills of the child group was seen as significant at the micro level. Meso level participants (daycare managers) emphasized model's strengths and concerns. Development of ProVaka culture of the whole day care center was important at the meso level. Exo level participants (early childhood education administrators) highlighted in their answers model's strengths and forwarded recommendations for improving the model. Moreover, generating a broader pro-culture was pointed out as essential at the exo level.</p> <p>The ProVaka model is seen as suitable for Finnish early childhood education and early childhood education professionals would like to continue the change in operating culture in the future. According to the experience of early childhood education professionals, already during the 1.5-year piloting period, the change in operating culture has had positive effects on the everyday life of the day care center. For the continuation of the ProVaka model, it would be important to develop the model to be more suitable for the smallest children in the day care center as well as for those in need of intensified and special support. ProVaka training should be directed to entire staff of the day care center to achieve a common understanding. According to the interviewees, maintaining the ProVaka model requires some form of external support, and municipal support for the implementation of the model is a prerequisite for success.</p>			
Keywords			
ProVaka model, changing the operational culture, ecological systems theory, behavioral psychological approach to learning social skills			

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 SOSIAALISTEN TAITOJEN OPPIMINEN PEDAGOGISESSA VARHAISKASVATUKSESSA	3
2.1 Haastava käyttäytyminen pedagogisessa varhaiskasvatuksessa.....	4
2.2 Käyttäytymispsykologinen lähestymistapa toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen varhaiskasvatuksessa	5
2.3 Toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen tähtäävä toimintakulttuuri.....	8
3 PÄIVÄKODIN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMINEN JA EKOLOGINEN SYSTEEMITEORIA	10
3.1 Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen sosiaalisia taitoja tukevaksi	13
3.2 Sosiaalisen ja ekologisen validiteetin merkitys toimintakulttuurin muutoksessa	15
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTUS	19
5.1 Tutkimusasetelma.....	19
5.2 Tutkimusmenetelmät	21
5.3 Tutkimusaineisto	23
5.4 Aineiston analyysi	25
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	30
6.1 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemukset hyväksyttävyydestä.....	31
6.2 Lapsiryhmän sosiaalisten taitojen tukeminen.....	33
6.3 Koko päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen	38
6.4 Laajemman Pro-kulttuurin luominen	43
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	46
7.1 Luotettavuus ja eettisyys	50
7.2 Jatkotutkimusehdotukset	52
LÄHTEET	54
LIITTEET (1 kpl)	

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) varhaiskasvatuksen yhtenä päätavoitteena on tukea lapsen sosiaalisten taitojen kehitystä, auttaa lasta toimimaan vertaisryhmän jäsenenä sekä ohjata lasta toisia ihmisiä kunnioittavaan käyttäytymiseen. Opetushallituksen teettämä tilannekartoitus lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa nostaa esiin huolen siitä, kykeneekö suomalainen varhaiskasvatus tällä hetkellä tukemaan lapsia riittävästi sosiaalisten taitojen oppimisessa. Lisähaasteensa lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen tuovat päiväkotien suuret lapsiryhmät, inklusiivinen näkemys sekä tutkittujen ja vaikuttavien interventiomenetelmien puute. Päiväkoteihin kaivattaisiin erityisesti toimintamalleja, joissa kohteena on ”koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muuttaminen enemmän lasten sosioemotionaalista kehitystä tukevaksi”. (Määttä ym., 2017.) Sosioemotionaaliset haasteet ovat olleet huolenaiheena myös kansainvälisesti (Hemmeter, Snyder, Fox & Algina, 2016; Noh, Steed & Kim, 2016; Sørliie & Ogden, 2015).

Lapsen kehityksen kannalta paras ajankohta sosiaalisten taitojen systemaattiselle harjoittamiselle on lapsen ollessa varhaiskasvatusikäinen (January, Casey & Paulson, 2011). Päiväkodin toimintakulttuuri muodostaa lapselle keskeisen kasvu ympäristön, jossa sosiaalisten taitojen oppiminen yhdessä muiden lasten kanssa on luontevaa (Bodrova & Leon, 2005; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 2013). Sosiaalisia taitoja tukeva ympäristö edistää lapsen sosiaalisten taitojen oppimista ja rohkaisee lasta harjoittelemaan sosiaalisia

taitoja yhdessä muiden lasten ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa (Keltikangas-Järvinen, 2010).

Tutkielmamme aiheena on Positiivisesti ryhmässä oppiva varhaiskasvatus (ProVaka)-toimintamalli, jossa kehitetään koko päiväkodin toimintakulttuuria, ja vaikuttaminen tapahtuu koko lapsiryhmän tasolla. ProVaka-toimintamallin taustalla on Yhdysvalloista lähtöisin oleva Program-Wide Positive Behavior Support (PWPBS)-toimintamalli, jonka pääidea on tukea lapsen käyttäytymistä positiivisen palautteenannon keinoin siinä ympäristössä, jossa käyttäytyminen ilmenee (Hemmeter, Fox, Jack & Broyles, 2007).

Teoriaosuutemme muodostuu kahdesta pääluvusta, joista ensimmäisessä käsittelemme käyttäytymispsykologista lähestymistapaa sosiaalisten taitojen tukemiseen pedagogisessa varhaiskasvatuksessa, haastavaa käyttäytymistä varhaiskasvatuksessa ja toivottua käyttäytymistä vahvistavaa toimintamallia. Toisessa pääluvussa käsittelemme ekologista systeemiteoriaa (Bronfenbrenner, 1979), jonka avulla tarkastelemme varhaiskasvatuksen eri kehillä toimivien ammattilaisten kokemuksia ProVaka-toimintamallista ja toimintamallille annettuja merkityksenantoja. Lisäksi avaamme lyhyesti sosiaalisen ja ekologisen validiteetin käsitteitä toimintakulttuurin muutoksen kontekstissa.

Tämän tutkielman tavoitteena on tarkastella ProVaka-toimintamallin hyväksyttävyyttä ja toimintamallille annettuja merkityksenantoja ekologisen systeemiteorian eri kehillä toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten kautta. Meille tuleville erityisopettajille ProVaka-toimintamallin tarkastelu tuo uusia ulottuvuuksia yleisen tuen vahvistamiseen omassa kasvatus- ja opetustyössämme sekä näkymän varhaiskasvatuksen kentälle.

2 SOSIAALISTEN TAITOJEN OPPIMINEN PEDAGOGISESSA VARHAISKASVATUKSESSA

Pedagogisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista, tavoitteellista ja vuorovaikutuksellista toimintaa päiväkodissa, jossa varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista yhdessä huoltajien kanssa. Pedagogista varhaiskasvatusta arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimesta. (kts. Opetushallitus, 2018; Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018.) Tutkielmamme kannalta olennaista varhaiskasvatusikäisen sosiaalisissa taidoissa on se, että niitä voidaan opettaa ja oppia. Vertaissuhteisiin liittyvä sosiaalinen käyttäytyminen on yksi varhaislapsuuden kehitystehtävistä, joten se on myös luonnollinen ajanjakso tukea lasta näissä taidoissa. Suuri osa varhaiskasvatusikäisistä osallistuu varhaiskasvatukseen, jossa ammattilaisilla on mahdollisuus hyödyntää sosiaalisia taitoja tukevia toimintamalleja, jotka pohjaavat tutkimustietoon. (Brown, Odom & Conroy, 2001.) Inklusion myötä tarve sosiaalisten taitojen systemaattiselle tuelle on kasvanut, sillä päiväkodissa on yhä enemmän tuen tarpeessa olevia lapsia (Sandall, McLean & Smith, 2000).

Varhaiskasvatusikäinen lapsi opettelee ryhmän jäsenenä toimimista, tunteidensa ja käyttäytymisensä säätelyä sekä kykyä asettua toisen asemaan. Pedagogisessa varhaiskasvatuksessa sosiaalisia taitoja voidaan pilkkoa pienempiin osatavoitteisiin ja harjoitella yhtä taitoa kerrallaan. Yksittäisen lapsen sekä koko lapsiryhmän toiminnan kannalta merkityksellisiä

sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi kuunteleminen, viittaaminen, oman vuoron odottaminen ja yhteisesti sovittujen sääntöjen tai käyttäytymisodotusten noudattaminen. Kehittyneempiä sosiaalisia taitoja ovat tunteiden nimeäminen, tunteista keskusteleminen, rauhoittuminen ja ongelmanratkaisutaidot. (Webster-Stratton & Reid, 2004.)

Keskeistä sosiaalisissa taidoissa on, että ne opitaan esimerkiksi palautteen, havainnoinnin ja mallintamisen kautta. Hyvät sosiaaliset taidot lisäävät positiivista palautetta ympäristöltä, mikä taas vahvistaa toivottua sosiaalista käyttäytymistä. (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 2013.) Systemaattisuus sekä lapsen koko lähiympäristön malli toivotusta käyttäytymisestä tehostavat taitojen oppimista (Hemmeter, Otrsky & Fox, 2006). Lapsen hyvät sosiaaliset taidot näkyvät kykynä selvitä joustavasti muuttuvissa sosiaalisissa ympäristöissä ja tulla toimeen ympäristön vaatimusten kanssa (Bierman & Welsh, 2000).

Pedagogisessa varhaiskasvatuksessa tulisi tähdätä haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseen sekä toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen. Ympäristöllä on suuri vaikutus lapsen käyttäytymiseen ja ympäristön tulisi palkita lasta toivotusta käyttäytymisestä, jotta se muodostuisi lapselle haastavaa käyttäytymistä ominaisemmaksi malliksi. (Blair, Fox & Lentini, 2010.)

2.1 Haastava käyttäytyminen pedagogisessa varhaiskasvatuksessa

Lapsen haastavalla käyttäytymisellä saattaa olla negatiivisia vaikutuksia oppimisympäristöön, vuorovaikutussuhteisiin vertaisten ja opettajien kanssa, oppimiseen ja turvallisuuden tunteeseen. Ulospäin suuntautuva haastava käyttäytyminen on luonteeltaan aggressiivista, tottelematonta ja auktoriteettia vastustelevaa. Sisäiset haasteet taas näkyvät vetäytymisenä yhteisestä tilasta sekä ahdistuksena. (Pihlaja, Sarlin & Ristkari, 2015.) Kirjallisuudessa haastavalla käyttäytymisellä viitataan useimmiten ulospäin nähtävään häiritsevään käyttäytymiseen kuin lapsen sisäisiin ongelmiin (Hammarberg, 2003; Powell, Fixsen, Dunlap, Smith & Fox, 2007; Snell, Berlin, Voorhees, Stanton-Chapman & Hadden, 2012).

Erityisenä huolenaiheena on haastavasti käyttäytyvien lasten siirtyminen koulumaailmaan. Haastava käyttäytyminen saattaa lisääntyä ja muuttua entistä uhkaavammaksi, ellei lapselle pystytä ajoissa tarjoamaan mallia toivotusta käyttäytymisestä ja tukemaan lasta tämän sosiaalisten taitojen kehittämisessä. (Hemmeter ym., 2007; Jolstead ym., 2017; Carter & Pool, 2012.) Useat tutkijat ovat korostaneet lasten sosiaalisen käyttäytymisen merkitystä yhteisöön liittymisen ja koulussa menestymisen kannalta (DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994; Dishion, 1990; Mize & Ladd, 1990). Haastava käyttäytyminen voi vaikuttaa lapsen kohtaamaan syrjintään vertaisryhmissä, käyttäytymisongelmiin koulussa ja sitä kautta akateemisissa tehtävissä heikommin menestymiseen (McClelland & Morrison, 2003).

Haastavan käyttäytymisen tunnistamisessa ja kuvailemisessa on tärkeää huomioida, että haastava käyttäytyminen tapahtuu aina jossakin tietyssä kontekstissa ja vaihtelee lapsen ympäristön mukaan. Sama lapsi saattaa päiväkodissa käyttäytyä haastavasti, mutta kotona minikäänlaisia käyttäytymisen ongelmia ei ilmene tai sama käytös ei kotiooloissa ole häiritsevää. (Emerson, 1998.) Haastavaa käyttäytymistä kannattaa tarkastella siinä kontekstissa, jossa sitä ilmenee ja määrittää käyttäytymisen taustalla olevia mahdollisia syitä ja motiiveja (Gore ym., 2013).

2.2 Käyttäytymispsykologinen lähestymistapa toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen varhaiskasvatuksessa

Käyttäytymispsykologisella lähestymistavalla tarkoitetaan huomion kiinnittämistä haastavaa käyttäytymistä edeltäviin tausta- ja tilannetekijöihin sekä käyttäytymisestä annettavaan palautteeseen. Käyttäytymispsykologisen lähestymistavan tausta-ajatuksena on, että toivottu käyttäytyminen on opittavissa oleva taito, jota voidaan harjoitella ja tukea positiivisella palautteella. (Carr ym., 2002.) Impulsiivinen reagoiminen lapsen haastavaan käyttäytymiseen tai siitä rankaiseminen kohtuuttomasti saattavat pitkällä aikavälillä vaikuttaa negatiivisesti lapsen käyttäytymiseen ja kehitykseen (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008). Positiivisen huomion antaminen lapselle toivotusta käyttäytymisestä muuttaa todennäköisemmin lapsen käyttäytymistä toivottuun suuntaan ja tukee lapsen

sosiaalista kehitystä (Stormont, Reinke & Herman, 2011). Haastavasti käyttäytyvän lapsen kanssa kannattaa kiinnittää erityistä huomiota tämän vahvuuksien korostamiseen ja edistää siten positiivista vuorovaikutusta lapsen kanssa (Carr & Horner, 2007).

Toivotun käyttäytymisen vahvistamisessa kannattaa keskittyä epätoivottua käyttäytymistä edeltäviin tekijöihin. On tärkeää tunnistaa, millaiset lähtökohdat ympäristössä mahdollistavat tai edesauttavat epätoivotun käyttäytymisen ilmenemistä. Ympäristöä tulee muuttaa niin, ettei se aiheuta epätoivottua käyttäytymistä, vaan vähentää sen ilmenemismahdollisuuksia. (Kern & Clemens, 2007.) Epätoivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn perustuvat strategiat yleensä parantavat oppimisilmapiiriä ja tekevät siitä positiivisemmän, ennakoitavamman ja motivoivamman (Sugai, Horner & Gresham, 2002). Oppimisympäristöön panostaminen näkyy yleensä sekä käyttäytymisen että oppimistulosten parantumisena. Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä kannattaa keskittyä koko lapsiryhmän tasolla tapahtuvaan käyttäytymisen tukeen ja koko oppimisympäristön muokkaamiseen. (Kern & Clemens, 2007.)

Oppimisympäristön muokkaamisen voi aloittaa opettamalla lapsille aktiivisesti, mikä on toivottavaa käyttäytymistä ja mitä heiltä odotetaan eri tilanteissa, eli määrittää lapsille selkeät käyttäytymisodotukset (Kern & Clemens, 2007). Käyttäytymisodotusten selkeyttäminen yleensä lisää toivottua käyttäytymistä ja toisaalta vähentää epätoivottua käyttäytymistä (Johnson, Stoner & Green, 1996). Yhteisten käyttäytymisodotusten luomisessa tulee ottaa muutamia asioita huomioon. Käyttäytymisodotusten määrä kannattaa suhteuttaa lasten kehitystasoon, ja lapset on hyvä ottaa mukaan suunnittelemaan käyttäytymisodotuksia. Käyttäytymisodotusten tulisi olla ytimekkäitä, yksinkertaisia ja positiivisia. Positiivisuus tarkoittaa tässä, että käyttäytymisodotus kuvaa toivottua käyttäytymistä sen sijaan, että kiellettäisiin epätoivottua käyttäytymistä. Käyttäytymisodotusten muodostamisessa tausta-ajatuksena on, että lapsille tulee opettaa sosiaalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä aktiivisesti ja systemaattisesti, eikä olettaa lasten tietävän millaista toivottu käyttäytyminen on. Aikuisen halutessa ennaltaehkäistä ryhmätilanteissa esimerkiksi huutelua, voisi käyttäytymisodotus olla ”Viittaamalla saat puheenvuoron”. Käyttäytymisodotusten on hyvä olla näkyvillä, muistutuksena niin aikuiselle kuin

lapsillekin. Aikuinen toimii käyttäytymisodotusten mallintajana lapsille monissa tilanteissa. (Kern & Clemens, 2007.)

Ennakoitava ympäristö auttaa lasta käyttäytymään toivotulla tavalla, kun lapsi tietää, mitä häneltä missäkin tilanteessa odotetaan ja missä vaiheessa päivää tapahtuu mitään (Mace, Shapiro, & Mace, 1998). Rutiineihin ja ennakoitavuuteen tulisi kiinnittää huomiota erityisesti toimintakauden alussa, esimerkiksi päiväkodin alkaessa kesälomien jälkeen. Lapsen päivään olisi hyvä luoda toivottua käyttäytymistä tukevat rutiinit, ja rutiinien hahmottamista voi tukea esimerkiksi kuvallisella päiväohjelmalla. (Kern & Clemens, 2007.)

Aikuisen positiivinen huomio toivotusta käyttäytymisestä lisää toivotun käyttäytymisen todennäköisyyttä jatkossa (Madsen, Becker & Thomas, 1968). Ympäristö, jossa jaetaan usein myönteisiä huomioita lapsille, kannustaa heitä jatkamaan toivottua käyttäytymistä, sillä he tiedostavat saavansa siten lisää positiivista huomiota aikuiselta (Kern & Clemens, 2007). Aikuisen kehu ja huomio ovat tehokkaita tapoja tukea toivottua käyttäytymistä (Kern & Clemens, 2007) ja pitkällä aikavälillä saattavat vaikuttaa lapsen itsetunnon vahvistumiseen (Montague & Renaldi, 2001).

Kehun voidaan ajatella olevan kohdennettua palautteenantoa, jossa tulisi määritellä tarkasti kehun kohteena oleva käyttäytyminen, jolloin se tukee parhaiten toivottua käyttäytymistä (Chalk & Bizo, 2004). Kohdennetun kehun voi antaa koko lapsiryhmälle tai yhdelle lapselle kerrallaan. Aikuisen antaessa kohdennettua palautetta lapselle, esimerkiksi ”Istut hienosti paikallasi ja kuuntelet”, saa yksittäinen lapsi vahvistuksen toivotulle käyttäytymiselleen ja muu lapsiryhmä mallin toivotusta käyttäytymisestä sekä positiivisesta tavasta kiinnittää aikuisen huomio. (Kern & Clemens, 2007.) Tärkeää olisi, että kaikki lapsen toimintaympäristössä olevat aikuiset huomioisivat systemaattisesti toivottua käyttäytymistä ja antaisivat siitä kohdennettua positiivista palautetta (Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010).

2.3 Toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen tähtäävä toimintakulttuuri

Toivottua käyttäytymistä vahvistava lähestymistapa Positive Behaviour Support (PBS) pyrkii vähentämään haastavaa käyttäytymistä ja parantamaan yksilön elämänlaatua. Keskeistä lähestymistavassa on opettaa lapselle keinoja saavuttaa haluamansa tavoitteet käyttäytymällä sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Haastavaksi koettu käyttäytyminen pyritään tekemään turhaksi, tehottomaksi ja epätavoiteltavaksi tavaksi toimia. Oleellisia piirteitä lähestymistavassa ovat inklusiivisuus sekä ekologinen ja sosiaalinen validiteetti. Lähestymistavan tausta-ajatuksena on, että ympäristö ja yhteiskunta olisivat mahdollisimman monelle tuenkin tarpeessa olevalle yksilölle sopivia paikkoja elää ja vaikuttaa elämäänsä. Ekologinen ja sosiaalinen validiteetti auttavat arvioimaan lähestymistavan viemistä käytäntöön siinä ympäristössä, jossa haastavaa käyttäytymistä ilmenee. (Carr ym., 2002.) Lähestymistapaa on sovellettu kouluun (School-wide positive behavior support) (Horner, Sugai & Anderson, 2010) ja varhaiskasvatukseen (Program-wide positive behavior support) (Dunlap & Fox, 2015), joissa molemmissa toteuttamisen periaatteet ovat hyvin samankaltaiset.

Suomessa kyseisen mallin toteuttamista on tuettu Opetushallituksen rahoittamalla koulutushankkeella (ProVaka). ProVaka-toimintamallissa sosiaalisia taitoja tuetaan päiväkodin toimintakulttuuria kehittämällä. Lähtökohtina toimintakulttuurin kehittämiseksi ovat koko päiväkodin sitoutuminen muutokseen, yhteisten käyttäytymisodotusten luominen ja noudattaminen sekä positiivisen palautteenannon harjoittelu niin aikuisten kuin lasten kesken. Toimintakulttuurin muutoksessa tulisi huomioida perheiden osallisuus, esimerkiksi tiedottamalla heitä muutoksista ja tukemalla vanhempia kasvatustehtävässään avaamalla heille toimintakulttuurin periaatteita (Frey ym., 2010).

Toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen tähtäävä toimintakulttuurin muutos ProVaka-kehittämistyössä etenee vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa hallinnosta ja henkilökunnasta kootaan tiimi, jonka kaikki jäsenet sitoutuvat noudattamaan yhdessä sovittuja periaatteita. Päiväkodin johtaja on olennainen osa tiimiä ja tukee toimintakulttuurin muutosta. Tiimi osallistuu koulutuksiin, tekee suunnitelman periaatteiden toteuttamisesta päiväkodissa, kehittää materiaalia toteutusta varten ja kouluttaa tiimin ulkopuolisia jäseniä.

Kokoontuminen säännöllisin väliajoin ja avoin keskustelu heränneistä kysymyksistä sekä kehitysehdotuksista on tärkeää toimintakulttuurin muutoksessa. (kts. Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010.)

ProVaka-toimintamallin yksi keskeisin periaate on huomion kiinnittäminen positiiviseen, esimerkiksi kehumalla toivotusta käyttäytymisestä. ProVaka-toimintakulttuurissa sanallisia kehuja vahvistetaan muistukkeilla, jotka ovat esimerkiksi pieniä hymynaamoja. Muistukkeen lapsi saa toivotusta käyttäytymisestä annetun positiivisen palautteen yhteydessä ja muistukkeen tarkoituksena on vahvistaa käyttäytymisen muutosta. ProVaka-toimintakulttuurin yhteydessä on kehitetty myös erilaisia muistukkeisiin liittyviä palkkiojärjestelmiä. Palkkiojärjestelmällä tarkoitetaan käytäntöä, jossa lapset saavat päättää mukavan yhteisen tekemisen koko ryhmälle, kun muistukkeita on kerätty tietty määrä. (kts. Hemmeter ym., 2007.)

Käyttäytymisodotukset määritellään, ne ovat tiedossa sekä henkilökunnalla että lapsilla, niitä opiskellaan yhdessä ja niiden noudattamista seurataan. Käyttäytymisodotusten laiminlyönti tulee huomioida yhdessä sovitulla tavalla. Seuraukset käyttäytymisodotusten laiminlyönnistä tulisi toteuttaa systemaattisesti. Ensisijaisesti ei-toivottuun käyttäytymiseen puututaan positiivisen ohjaamisen keinoin. Päiväkotien tulisi kehittää jonkinlainen systeemi käyttäytymisodotusten seuraamisen tueksi päätöksentekoa ja arviointia varten. (Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010.)

3 PÄIVÄKODIN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMINEN JA EKOLOGINEN SYSTEEMITEORIA

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin voidaan ajatella olevan dynaaminen systeemi, koostuen varhaiskasvattajista ja lapsista keskenään vuorovaikutuksessa olevina yksilöinä (Pianta, 1999). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) edellytetään toimintakulttuuria, joka edistää varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamista ja luo perustan lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille oppimisen, kasvun sekä kehityksen kautta. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka on tiivis osa sitä ympäristöä, jossa hän kasvaa, oppii ja omaksuu erilaiset arvot ja kulttuurille ominaiset mallit (Kronqvist, 2011). Ekologisen systeemiteorian avulla pyrimme tarkastelemaan systeemitasolla lapsen pedagogiseen varhaiskasvatukseen välittömästi ja välillisesti vaikuttavia tekijöitä ja näiden tekijöiden vuorovaikutussuhteita toisiinsa. Tarkastelemme toimintamallin hyväksyttävyyttä eri systeemien kautta, näkökulmana lapsen sosiaalisten taitojen tukeminen pedagogisessa varhaiskasvatuksessa.

Ekologisen systeemiteorian ydin on ihmisen ja ympäristön välinen riippuvuus, jossa ihminen nähdään kasvavana, muuttavana ja sosiaalistuvana yhteiskunnan kokonaisvaltaisena jäsenenä. Teorian avulla on mahdollista tarkastella eri ympäristötekijöiden ja henkilöiden välisiä suhteita, rooleja ja prosesseja. Teoriaa on käytetty alun perin kehityspsykologiassa, mutta sitä on sovellettu myös kasvatustieteessä kehitystä ja kasvatusta koskevien ilmiöiden selittämisessä. (Härkönen, 2007.) Suomalaisissa varhaiskasvatustutkimuksissa ekologista

teoriaa on käytetty muun muassa tarkasteltaessa lapsen kasvuympäristöjä ja niissä olevia vuorovaikutussuhteita sekä laajemmin kasvatuksen paradigmoja (Huttunen, 1984, 1988, 1990; Härkönen, 1991, 1996; Tonttila, 2006).

Ekologinen systeemiteoria nivoutuu kolmen pääajatuksen ympärille (Bronfenbrenner, 1979; Puroila & Karila, 2001): 1) kehittyvää yksilöä ei nähdä ympäristön vaikutuksen kohteena olevana “tabula rasana”, vaan kasvavana ja dynaamisena kokonaisuutena, joka rakentaa myös itse aktiivisesti ympäristöään. 2) Ympäristö ja kehittyvä yksilö ovat vastavuoroisessa vuorovaikutussuhteessa toistensa kanssa. 3) Yksilön kasvuprosessille relevantti ympäristö ei rajoitu pelkästään yhteen lähiympäristöön, vaan ulottuu laajemmin eri ympäristöjen väliseen vuorovaikutukseen ja näin ollen myös laajempiin ulkopuolisiin ympäristöihin vaikuttaen yksilön käyttäytymiseen (Bronfenbrenner, 1979).

Ekologisen systeemiteorian keskiössä on yksilö (tässä tutkielmassa lapsi), jota ympäröivät erilaiset kehämäiset ympäristöt vaikuttaen yksilön käyttäytymiseen (Bronfenbrenner, 1979). Ympäristön nähdään rakentuvan sisäkkäisistä kehistä muodostaen mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit. Nämä neljä tasoa kuvataan usein kehämäisenä muodostelmana, joka kasvaa sisimmästä kehästä uloimpaan hierarkisesti. Sisimmät kehät sisältävät ympäristöt, joiden kanssa yksilö on päivittäin vuorovaikutuksessa, kun taas uloimmat kehät vaikuttavat yksilön kehitykseen epäsuorasti. (Ettekal & Mahoney, 2017.)

Mikrosysteemi rakentuu yksilön toiminnasta, rooleista ja vuorovaikutuksesta muiden ihmisten kanssa (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosysteemi on lapsen lähin ympäristö ja se sisältää kaikki ne rakenteet, joiden kanssa lapsi on suorassa vuorovaikutuksessa (Berk, 2006; Graves & Sheldon, 2018). Varhaislapsuuden mikrosysteemeiksi voidaan nimetä esimerkiksi lapsen koti, ystäväpiiri ja päiväkotiki. Kehittyvä yksilö kokee välittömän ympäristönsä subjektiivisesti ja muodostaa siitä erilaisia merkityksiä aktiivisena vaikuttajana. (Puroila & Karila, 2001.) Tutkielmassamme mikrosysteemi on lapsen päiväkotiryhmä, jossa hän viettää suurimman osan päivästänsä, on mukana päiväkotiryhmän toiminnassa ja muodostaa vastavuoroisia vuorovaikutussuhteita vertaisten ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa (kts. Bronfenbrenner, 1979).

Mesosysteemi sisältää kehittyvän yksilön ympärillä olevien ympäristöjen väliset yhteydet sekä prosessit ja se koostuu mikrosysteemien järjestelmistä (Bronfenbrenner, 2018). Mesosysteemi tarkoittaa käytännössä esimerkiksi lapsen huoltajien ja varhaiskasvatuksen opettajien välisiä vuorovaikutussuhteita, jotka vaikuttavat välillisesti lapsen hyvinvointiin (Graves & Sheldon, 2018). Oleellista on se, ovatko mikrosysteemit toisiaan tukevia vai tunteeo yksilö ristiriitaa niiden välillä (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas, 1991). Mesosysteemiksi määrittelemme tutkielmassamme lapsen päiväkodin, jonka toimintakulttuuri ja siihen liittyvät arvot, toimintatavat ja tavoitteet vaikuttavat päiväkotiryhmään ja sitä kautta lapseen (kts. Bronfenbrenner, 1979).

Eksosysteemi käsittää useampien ympäristöjen prosessit, joihin kehittyvä yksilö ei välttämättä kuulu, mutta jotka vaikuttavat epäsuorasti yksilön kasvu-ympäristöön (Bronfenbrenner, 2018). Tutkielmassamme eksosysteemiksi määrittelemme kunnan varhaiskasvatuksen, jonka tavoitteena on tarjota lapselle suunnitelmallista ja tavoitteellista hoitoa, kasvatusta sekä opetusta (Kuntaliitto, 2019). Kunnan tarjoama varhaiskasvatus ja sen laatu vaikuttavat epäsuorasti kehittyvään yksilöön esimerkiksi siinä, minkälaiset resurssit varhaiskasvatukselle annetaan (kts. Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (2018) määrittelee makrosysteemin olevan tietyille kulttuurille, alakulttuurille tai jollekin toiselle sosiaaliselle ympäristölle olennainen mikro-, meso- ja eksosysteemien luoma muodostelma. Makrosysteemi näkyy yhteiskunnan ideologiana sekä järjestelminä, jotka vaikuttavat lapsen kehitykseen (Saarinen ym., 1991). Makrosysteemi ei ole tutkielmassamme keskeisessä asemassa, mutta sivuamme sitä pohdintaosuudessa. ProVaka-kontekstissa makrotaso voidaan liittää laajemmin yhteiskunnan arvostukseen (tai sen puutteeseen) varhaiskasvatusta kohtaan, joka ei välttämättä näy suoraan kehittyvässä yksilössä, mutta vaikuttaa tähän epäsuorasti eri kehien kautta (kts. Bronfenbrenner, 1979).

3.1 Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen sosiaalisia taitoja tukevaksi

Lapsen ympäristöä tulisi tarkastella kokonaisuutena ja ulottaa sosiaalisten taitojen systemaattinen tukeminen niin laajalle kuin mahdollista. Ei riitä, jos päiväkodin tai koulun yksittäinen työntekijä ottaa asiakseen tukea lasten sosiaalisia taitoja, vaan kyseeseen tulee suurempi lapseen vaikuttavien systeemien, kuten kodin ja koko lähiyhteisön muutos. (Hemmeter, Otrsky & Fox, 2006.) Käyttäytymisen muuttamiseksi resursseja tulee kohdistaa lapsen lisäksi myös ympäristön muokkaamiseen. Lasta ei voi irrottaa kontekstistaan ja käsitellä siitä erillisenä yksilönä, vaan hän käyttäytyy ympäristönsä mukaisesti. (Pihlaja, 2003.)

Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä (Ishimine, Wilson & Evans, 2010). Laadukas varhaiskasvatus edistää lasten sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja (Burchinal & Cryer, 2003; Son & Chang, 2018) sekä lisää sosioemotionaalista kompetenssia ja vähentää käyttäytymiseen liittyviä ongelmia (Broekhuizen, van Aken, Dubas & Leseman, 2018). Laadukkaasta varhaiskasvatuksesta hyötyvät kaikki lapset, mutta erityisesti ne, joilla on kasvuun ja kehitykseen liittyviä riskejä (Mashburn, 2008). Tärkeää onkin tunnistaa ja vaikuttaa niihin lapsen ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen liittyviin tekijöihin, jotka edistävät lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä (Alijoki, Suhonen, Nilsin, Kontu & Sajaniemi, 2013).

Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on merkittävä rooli varhaiskasvatuksen laadun kannalta. Lapsen yhtenä sosiaalisena kehitystavoitteena on opetella tunteiden säätelyä, jossa lapset nojaavat vahvasti varhaiskasvatuksen ammattilaisten vihjeisiin ja ohjaukseen yrittäessään jäsentää maailmaansa. (Cassidy, King, Wang, Lower & Kintner-Duffy, 2017.) Lapsen käyttäytymisen ja otollisen oppimisilmapiirin kannalta on oleellista varhaiskasvatuksen ammattilaisten lasta emotionaalisesti tukeva käyttäytyminen (Burchinal ym., 2008; Burchinal, Cryer, Clifford & Howes, 2002; Hamre & Pianta, 2001; Mashburn ym., 2008; Hestenes, Kontos & Bryan, 1993). Lapsi tarvitsee päiväkodissa positiivisia vuorovaikutussiteitä aikuisiin, ja tähän varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat vastata myönteisellä ja lasta tukevalla vuorovaikutuksella, mikä auttaa kasvattamaan tietoisuutta

tunteiden säätelyn strategioista sekä niitä koskevista käyttäytymisodotuksista (Brownell & Kopp, 2007).

Päiväkodin toimintakulttuuri on jatkuvassa muutoksessa ja oleellista sen kehittämisessä on jatkuva arviointi ja kehittäminen (Opetushallitus, 2018). Kun yksilöt toimintakulttuurin sisällä kehittyvät, kehittyy myös toimintakulttuuri. Oleellista on tunnistaa ongelmakohdat toimintakulttuurin sisällä ja suunnitella tarvittavat muutokset niiden korjaamiseksi. Tämä tapahtuu henkilökunnan koulutuksella, asettamalla sekä seuraamalla pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteita sekä tekemällä muutoksia resursseihin ja järjestelmiin. Toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää koko yhteisön sitoutumista yhdessä sovittuihin toimintamalleihin, tavoitteisiin ja arvoihin, mikä puolestaan vaatii jäseniltään itseluottamusta ja ammattitaitoa pyrkiä kohti toimintakulttuurin muutosta. (Kondalkar, 2009.) Selkeiden roolien jakaminen henkilökunnan, tiimien, johtajan ja kouluttajien kesken luo uusia yhteyksiä yksilöiden ja rakenteiden välille ja kehittää sekä yksilöä itseään että koko organisaatiota. Toimintakulttuurin kehittämisprosessi vaatii aikaa, ja se voidaan katsoa päättyneen vasta sitten, kun prosessi on juurrutettu onnistuneesti osaksi jokapäiväistä toimintaa. (Grossman, 2018.)

Toimintakulttuurin kehittäminen vaatii vahvaa panosta erityisesti johdon tasolta. Mikäli toimintakulttuurin kehittämisprosessi epäonnistuu, johtuu tämä usein johdon sitoutumattomuudesta. (Kondalkar, 2009.) Kehittämisprosessin aikana vaaditaan ajattelun ja toiminnan joustavuutta, jolloin työntekijät kaipaavat tunnetta pysyvyydestä ja turvallisuudesta. Johtajan tehtävä on välittää työntekijöilleen pysyvyyden ja turvallisuuden tunnetta muutoksen aikana sekä selventää epäselviä tilanteita tai näkökulmia ja antaa näihin selkeitä ja perusteltuja vastauksia. (Grossman, 2018.) Toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää johtajalta käskyttämisen sijaan taitoa ohjata, kouluttaa ja motivoida alaisiaan (Lämsä & Hautala, 2005). Erityisesti muutoksen johtamisessa korostuu johtamisen taito ja se vaatii johtajalta avointa vuorovaikutusta alaisten kanssa (Juuti & Virtanen, 2009). Muutostilanteissa alaisten lisäksi myös johtajat tarvitsevat tukea ylemmältä johdolta. Henkilöstö odottaa johtajalta toimintaperiaatteiden ja tavoitteiden selkeyttämistä ja eteenpäin viemistä, mutta tämän onnistumiseksi myös johtajat tarvitsevat tietoa ja koulutusta. (Viitala, 2013.)

Aiempi tutkimus ja kirjallisuus puoltaa vahvasti lapsen sosiaalisen ja fyysisen ympäristön uudelleen arviointia ja muuttamista sosiaalisia taitoja tukevaksi (Dunlap ym., 1994; Dyer, Dunlap & Winterling, 1990; Kern ym., 1998; Kern, Ringdahl, Hilt & Sterling-Turner, 2001). Lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen varhaiskasvatuksessa on kehitetty erilaisia ohjelmia, mutta niiden soveltaminen on kirjavaa. Epälaadukkaasti toteutettu tuki saattaa jopa hidastaa lasten kehitystä, kun taas laadukas varhaiskasvatus vähentää myöhemmin ilmenevää ongelmakäyttäytymistä. (Quesenberry, Hemmeter, Ostrosky & Hamann, 2014; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, & Vandergrift, 2010.)

Sosiaalisia taitoja tukevissa ohjelmissa päiväkodin toimintakulttuuria kehitetään paneutumalla siirtymätilanteiden struktuuriin, antamalla yksilöllistettyjä ohjeita niitä tarvitseville lapsille, antamalla selkeitä ohjeita sekä suunnittelemalla lapsia osallistavia aktiviteetteja. Sosiaalisia taitoja käydään läpi lasten kanssa systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti opettamalla muun muassa itsesääätelyä, sosiaalisten ongelmien ratkaisua, yhteistyötaitoja sekä ystävyysuhteiden ylläpitämistä. (Wimmer, Appleton & Cifuentes, 2014.) Tukimuodot, jotka opettavat sosiaalisia taitoja ja tukevat positiivista käyttäytymistä, ovat tehokkaimpia silloin, kun ne koskettavat varhaiskasvatussysteemiä kokonaisvaltaisesti (Quesenberry ym., 2014).

3.2 Sosiaalisen ja ekologisen validiteetin merkitys toimintakulttuurin muutoksessa

ProVaka-toimintamalli perustuu tutkimukseen ja on siten teoriassa toimivaksi todettu toimintatapa ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä ja vahvistaa toivottua käyttäytymistä. Tutkimusperustainen toimintamalli vaatii silti tuekseen ympäristön ja ihmiset, jotka kokevat toimintamallin hyväksyttävänä autenttiseen ympäristöönsä ja kokevat sen olevan sovellettavissa omiin työtapoihinsa ja toimintakulttuuriinsa. Oleellista on saada koko henkilökunta mukaan, osallistaa vanhempia, tehdä tavoitteet näkyväksi sekä yhdenmukaistaa käyttäytymisodotukset ja haastavaan käyttäytymiseen puuttumisen tavat. Tärkeää on myös tarjota henkilöstölle aiheeseen liittyvää koulutusta sekä käyttää suunnittelun tukena arviointiin pohjautuvaa tietoa. (kts. Hemmeter ym., 2007.)

Sosiaalista validiteettia käytetään muutokseen pyrkivissä interventiotutkimuksissa, joiden tarkoituksena on muuttaa ihmisten käyttäytymistä. Sosiaalisen validiteetin avulla pyritään kiinnittämään huomiota siihen, ovatko käytetyt interventiomenetelmät sekä saavutetut tulokset hyödyllisiä interventioon osallistuville henkilöille. Tarkoituksena on selvittää, onko interventio sovellettavissa, mitä vaikutuksia sillä on ollut ja onko se vaikuttanut positiivisesti interventioon osallistuvien arkeen. (Kazdin, 2005.) Lisäksi sosiaalinen validiteetti tutkii intervention käytettävyyttä, intervention käyttäjien halukkuutta toteuttaa sitä, ongelmakäyttäytymisen vähentymistä ja yksilön arjen muutosta (Carr ym., 1999).

Toivottua käyttäytymistä tukevissa interventiomenetelmissä sosiaalisen validiteetin mittaaminen on jäänyt vähälle huomiolle. Käyttäytymiseen pohjautuvia interventiomenetelmiä, kuten SWPBS-mallia, on arvioitu lähinnä tutkijoiden ja arvioitsijoiden palautteen perusteella. Tämä on johtanut siihen, että toimintakulttuurin muutoksesta vastuussa olevien (johtajat), intervention toteuttajien (opettajat) ja intervention kohteena olevien (lapset) ääni on jäänyt vähemmälle. Sosiaalista validiteettia ei ole mitattu yhtäaikaaisesti intervention aikana, jolloin sidosryhmän ääni ei ole päässyt kuuluviin, eivätkä tutkimusten tulokset sisällä sidosryhmien panosta sosiaalisesti merkityksellisiin tavoitteisiin, menettelyihin ja tuloksiin. (Marchant, Heath & Miramontes, 2012.)

Tutkimustietoon pohjautuvien interventioiden ollessa suuressa suosiossa on tärkeää ottaa huomioon, että haluttua muutosta ei saada aikaan pelkästään intervention avulla, vaan siihen vaikuttaa sidosryhmien osallisuus (Marchant, Heath & Miramontes, 2012). Toivottua käyttäytymistä tukevien interventioiden keskittyessä toimintakulttuurin muutokseen, yksilön elinkaaren perspektiiviin ja sidosryhmien osallisuuteen, voidaan sosiaalisen validiteetin sisällyttämistä osaksi interventioita pitää toivottavana kehityssuuntana (Carr ym., 2002).

Ekologisella validiteetilla tarkastellaan, saadaanko toivottu muutos aikaan niissä olosuhteissa ja niillä ihmisillä, joiden on tarkoitus toimintamallia toteuttaa. Toivotun käyttäytymisen vahvistamisessa ekologisella validiteetilla pyritään tutkimaan sitä, miten toimintakulttuurin kehittäminen ja tutkimusperustaiset menetelmät soveltuvat intervention kohteena olevaan ympäristöön. (Carr ym., 2002.) Ekologisen validiteetin selvittämistä

pidetään perusteltuna, sillä tutkimustulosten halutaan olevan toistettavissa myös luonnollisissa ympäristöissä ilman tutkimusasetelmaa. Tämä on tärkeää erityisesti silloin, kun halutaan puuttua johonkin tiettyyn ympäristöön ja pyritään selvittämään, onko toiminnalla vaikutusta käytökseen luonnollisessa ympäristössä kaikista ympäristön puutteista huolimatta. Toimintamallin hyväksyttävyyttä parantaa se, jos mallin kehittelyvaiheessa on huomioitu todellisen toteutusympäristön piirteet ja mahdolliset haasteet. (Blankenship & Wegener, 2008.)

Toivottua toimintakulttuurin muutosta ei saada aikaan eikä pidettyä yllä, elleivät toimintakulttuurin muutoksessa keskeisessä roolissa olevat ihmiset halua sitoutua toimintamallin periaatteisiin tai kokevat sen toteuttamisen haastavaksi (Marchant, Heath & Miramontes, 2012; Conroy ym., 2005). Ekologisen ja sosiaalisen validiteetin selvittäminen on perusteltua, sillä toimintamallin toteuttamisesta vastanneiden ihmisten kokemukset vaikuttavat toimintamallin hyödyntämiseen jatkossa sekä sen kehittämiseen (Papalia-Berardi & Hall, 2007). Mikäli toimintakulttuurin muutoksesta vastuussa olevat ihmiset eivät pidä interventiota hyödyllisenä, todetaan sen olevan riittämätön vastaamaan intervention kohteena olevaan ilmiöön eikä interventiota hyödynnetä jatkossa (Wolf, 1978; Schwartz & Baer, 1991).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänäimme on tarkastella ProVaka-toimintamallia ekologisen systeemiteorian eri kehillä toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrimme selvittämään, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on ProVaka-toimintamallin hyväksyttävyydestä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Toisessa tutkimuskysymyksessä olemme kiinnostuneita siitä, millaisia merkityksiä ProVaka-toimintamallista rakentuu ekologisen systeemiteorian kolmelle ensimmäiselle kehälle. Tarkoituksena on kuvata niitä merkityksiä, joita ekologisen systeemiteorian eri kehille asettuvat varhaiskasvatuksen ammattilaiset näkevät ProVaka-toimintamallin toteuttamisesta työnsä kautta.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on ProVaka-toimintamallin hyväksyttävyydestä (sosiaalinen validiteetti)?
- 2) Millaisia merkityksiä ProVaka-toimintamallista rakentuu ekologisen systeemiteorian kolmelle ensimmäiselle kehälle?

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTUS

Tutkielmamme on haastattelututkimus, jonka tavoitteena on tarkastella ProVaka-toimintamallin sosiaalista validiteettia ekologisen systeemiteorian eri kehillä toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten kautta. Tavoitteena on tutkia myös merkityksiä, joita eri kehillä toimivat varhaiskasvatuksen ammattilaiset antavat ProVaka-toimintamallille. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat ProVaka-kehittämistyöhön osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset (N=13). Tässä luvussa esitellään tutkimusasetelma, tutkimusmenetelmät, tutkimusaineisto ja lopuksi analyysiprosessin kulku.

5.1 Tutkimusasetelma

Tutkielmamme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla on mahdollista tutkia uskomuksia, asenteita ja mielipiteitä tietyssä kontekstissa (Brantlinger, Jimenez, Klinger, Pugach & Richardson, 2005). Tarkoituksena on kuvata ihmisten kokemuksia ja selittää sosiaalisten ilmiöiden muodostumista käytäntöjen ja kokemusten kautta (Silverman, 2016). Laadullisella tutkimuksella ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään kuvaamaan ilmiöitä mahdollisimman totuudenmukaisesti ja kokonaisvaltaisesti (Varto, 1992).

Tutkielmamme filosofisena tausta-ajatuksena on, että ihminen on itsestään ja ympäristöstään tietoinen yksilö, jonka kokemukset syntyvät vastavuoroisessa vuorovaikutussuhteessa yhdessä ympäristön kanssa (Perttula, 2005). Kokemuksellisuus on perusmuoto sille, miten ihminen näkee ja kokee maailman, sillä todellisuus näyttyy jokaiselle ihmiselle erilaisena pyrkimysten, kiinnostusten tai uskomusten mukaan. Kokemuksellisuuteen liittyy myös olennaisesti ihmisten luomat merkitykset, jotka ovat osa ihmisen luomaa maailmankuvaa. Tutkittaessa kokemuksia tutkitaan kokemusten sisältämää merkitysisältöä ja sen rakennetta. Fenomenologiassa ihmisen nähdään olevan osa yhteisöä, joka rakentaa todellisuuskuvansa yhteisön rakentamien kulttuuristen mallien kautta. Toisaalta fenomenologiassa korostetaan myös yksilön näkemystä, sillä vain yksilöt kokevat ja ovat yhteydessä maailman kanssa. (Laine, 2018.)

Jokainen ProVaka-toimintamallin toteuttamiseen osallistunut varhaiskasvatuksen ammattilainen kokee toimintamallin hyväksyttävyyden varhaiskasvatuksessa eri tavoin ja ilmentää toimintamallia työssään omalla tavallaan. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset eivät kuitenkaan toimi irrallaan ympäristöstä, vaan työskentelevät tiiviisti muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa yhteisten sääntöjen ohjaamana. ProVaka-toimintamallin kehittämistyössä mukana olleiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia tutkimalla on mahdollista saada selville, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat sen hyväksyttävyyden.

Kokemusten lisäksi olemme kiinnostuneita merkityksistä, joita ProVaka-kehittämistyölle annetaan haastatteluissa (kts. Langdridge, 2007). Tässä tutkielmassa merkityksiä rakentuu eri kehille ja me tutkijoina rakennamme kehien välille yhteisiä merkityksiä eli olemme osana hermeneuttista kehää. Kokemuksien tulkinta voidaan nähdä loppumattomana prosessina, jossa lopullista tulkintaa on mahdollista tarkentaa ja muuttaa kehämäisen ajattelun avulla. (Kafle, 2011.) Merkitykset liittyvät toisiinsa ja muodostavat yhdessä merkitysverkon (Moi-
lanen & Rähä, 2018). Meidän tutkimuksemme kannalta on olennaista tutkia, minkälainen merkitysten verkko ProVaka-toimintamallista muodostuu aineiston pohjalta ekologisen systeemiteorian eri kehille.

Fenomenologiseen tutkimukseen liitetään usein hermeneutiikka tulkinnan tarpeen takia (Laine, 2018). Fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa keskittyy yksilöiden sekä yhteisöjen subjektiivisen kokemuksen tarkasteluun, ja sen avulla pyritään tuomaan esille maailma siinä valossa, jossa yksilö sen kokee (Kafle, 2011). Fenomenologishermeneuttisessa tutkimusmetodissa pyritään ymmärtämään kokemuksen merkitystä ja saamaan tunnettu tiedetyksi ja ymmärretyksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haluamme tuoda tietoiseksi ja näkyväksi eri kehillä toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemukset ProVaka-toimintamallista.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimushaastattelu ei juurikaan eroa pohjimmiltaan kasvokkain tapahtuvasta vuorovaikutuksesta, sillä kysymme ja vastaamme kysymyksiin, teemme vastauksista oletuksia ja osoitamme kiinnostusta keskustelukumppania kohtaan myös arkikeskusteluissa. Suurin ero tutkimushaastattelulla ja arkikeskustelulla on osallistujaroleissa sekä keskustelun institutionaalisuudessa. (Ruusuvoori & Tiittula, 2005.) Päädyimme juuri haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä, sillä koemme, että se on luontevin tapa aineiston keruun kohteena olevien kokemusten esille tuomiseen.

Haastattelun päätarkoitus on saada mahdollisimman paljon tietoa tietystä aiheesta, jolloin haastattelutilannetta voidaan rikastuttaa lähettämällä esimerkiksi haastattelun teemat etukäteen haastateltavalle (Tuomi & Sarajärvi, 2018), kuten me teimme. Valitsimme kohdejoukoksi ProVaka-kehittämistyöhön osallistuneet henkilöt, joilla on kattavaa ja monipuolista kokemusta ProVaka-toimintamallin pilotoinnista suomalaisen varhaiskasvatukseen.

Haastattelussa on aina kyse eräänlaisesta valtatilanteesta, sillä haastattelija määrää kysymykset ja ohjailee siten haastateltavaa kertomaan halutuista asioista (Roer-Strier & Sands, 2015). Otimme tämän huomioon kohtaamalla haastateltavan ensin rauhassa, kysymällä tältä päivän kuulumisia ja luomalla haastattelutilanteesta hänelle mahdollisimman miellyttävän.

Kysymyksiin vastaamatta jättäminen on kuitenkin haastateltavan oikeus (Roer-Strier & Sands, 2015) ja muistutimme haastateltavia aina haastattelun alussa siitä, että he voivat halutessaan keskeyttää haastattelun milloin tahansa.

Perehdyttyämme aiempaan tutkimukseen aiheesta, päädyimme muodostamaan haastattelukysymykset lähtökohdiltaan ja tutkimustehtävältään hyvin samankaltaista Freyn, Parkin, Browne-Ferrignon ja Korfhagen (2010) tutkimusta mukaillen. Freyn ja kollegoiden (2010) tutkimustehtävänä oli arvioida PWPBS-toimintamallin sosiaalista validiteettia varhaiskasvatuskontekstissa ja kuvata sidosryhmien kokemuksia mallista. Perehdyimme kattavasti Freyn ja kollegoiden (2010) tutkimukseen ja päädyimme suomentamaan heidän haastattelurunkonsa, sillä sen avulla uskoimme saavamme vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Ei ole samantekevää, kuinka ja millaisia kysymyksiä haastattelija esittää haastateltavalle. Kyse on pohjimmiltaan sosiaalisen maailman rakentamisesta puheen avulla ja huomioimme tämän suomentaessamme haastattelukysymyksiä. (Roulston, 2018.) Pyrimme kysymyksenasetteluun, joka ei johdattele tutkittavaa, mutta ohjaa mahdollisimman kattavaan ja kuvailevaan vastaukseen.

Päädyimme puolistrukturoituun haastatteluun, sillä halusimme haastattelutilanteista mahdollisimman samanlaiset jokaiselle haastateltavalle (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Olemme kiinnostuneita eri kehillä toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksista sekä ProVaka-toimintamallille antamistaan merkityksistä, ja hyvin vapaamuotoinen haastattelu olisi saattanut viedä haastattelutilanteita hyvin eri suuntiin. Puolistrukturoitu haastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan vapaasti tutkittavan aiheen ympärillä, ja avoimista vastauksista tutkija voi tulkita erilaisia merkityksenantoja (Kallio, Pietilä, Johnson & Kangasniemi, 2016).

Saturaatio tarkoittaa tilannetta, jossa haastatteluja jatkamalla ei enää nousisi uusia teemoja haastattelujen aiheesta eikä myöskään merkittävää määrää uutta tietoa aiemmista teemoista (Brinkmann, 2013). Meidän aineistossamme saturaatio tuntui tapahtuneen neljännen haastattelun jälkeen. Lopuissa haastattelussa ei juurikaan enää noussut uusia teemoja esille, vaan ennemminkin jo aiemmin mainittuja teemoja. Aiemmin mainittuihin teemoihin tuli

esimerkiksi uudenlaisia esimerkkejä tai hieman eriäviä käytännön kokemuksia, joihin vaikutti haastateltavan työtehtävä varhaiskasvatuksessa.

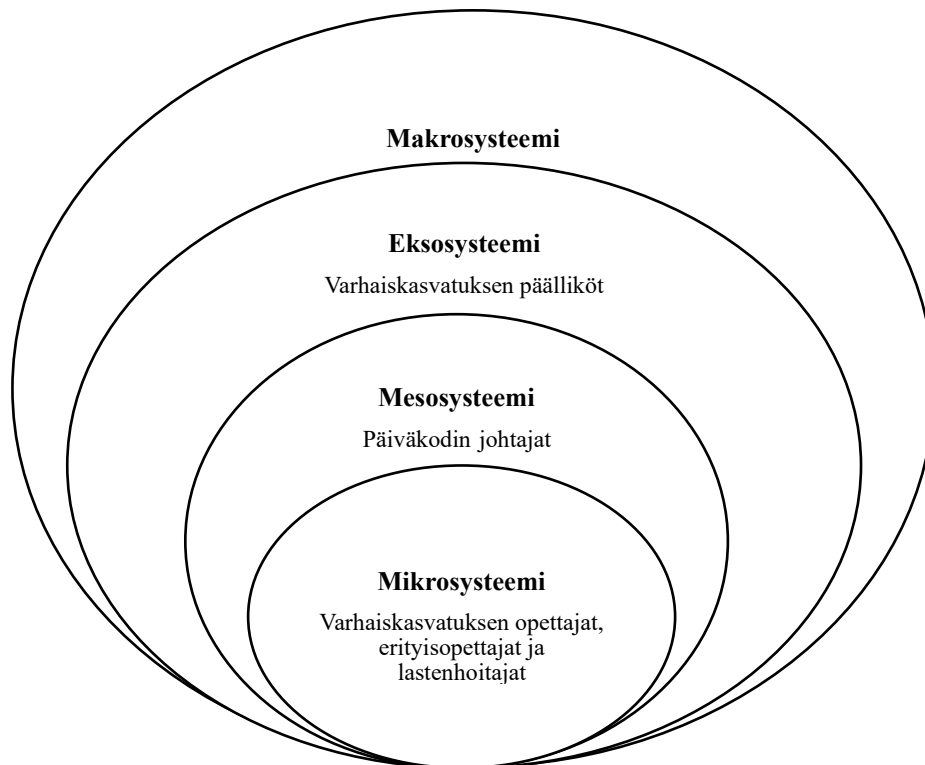
5.3 Tutkimusaineisto

Tutkielman aineisto koostuu kolmen itäsuomalaisen kaupungin varhaiskasvatuksen päälliköistä (n=3), päiväkodinjohtajista (n=2) ja varhaiskasvatuksen opettajista, erityisopettajista ja lastenhoitajista (n=8). Haastatteluihin osallistui varhaiskasvatuksen ammattilaisia kolmesta eri päiväkodista, joista kaksi sijaitsi samassa kaupungissa. Haastattelut toteutettiin tammi-maaliskuussa 2020 yksilö-, pari- ja ryhmähaastatteluina. Varhaiskasvatuksen päälliköt (n=3) sekä päiväkodin johtajat (n=2) haastateltiin yksilöhaastatteluina ja varhaiskasvatuksen opettajat, erityisopettajat sekä lastenhoitajat (n=8) haastateltiin pari- ja ryhmähaastatteluina.

Osallistuimme marraskuussa 2019 kahteen ProVaka-aiheiseen koulutukseen, jotka järjestettiin kahdessa itäsuomalaisessa kaupungissa. Koulutuspäivien alussa esittelimme osallistujille lyhyesti tutkimussuunnitelmamme ja kartoitimme halukkaita osallistujia haastatteluihin. Halukkaat osallistujat ilmoittivat nimensä, ammattinimikkeensä ja toiveensa yhteydenottotavasta (puhelimitse tai sähköpostitse). Kaikille osallistujille painotimme vapaaehtoisuutta osallistua haastatteluihin. Tämän jälkeen hankimme tutkimusluvut kaupunkien tutkimuslupakäytänteiden mukaisesti. Tammi-maaliskuussa 2020 olimme yhteydessä haastateltaviin sähköpostitse ja puhelimitse, jonka jälkeen teimme haastattelut joko osallistujien työpaikoilla tai yliopiston tiloissa. Ennen haastattelun alkua haastateltaville lähetettiin sähköpostitse haastattelukysymysten teemat, tietosuojaseloste, tutkimuslupalomake ja tiedote tutkimukseen osallistumisesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

Tutkielmamme aineisto sijoittuu eri kehille ekologista systeemiteoriaa (Bronfenbrenner, 1979) mukaillen (KUVIO 1). Lapsen lähimmälle kehälle, mikrosysteemille, sijoittuvat varhaiskasvatuksen opettajat, erityisopettajat ja lastenhoitajat, jotka ovat lapsen kanssa

päivittäin tekemisissä. He huolehtivat lapsen kasvatuksesta, opetuksesta ja päiväkodin toiminnan suunnittelusta sekä arvioinnista (Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 2020). Mesosysteemille kuuluvat taas päiväkodin johtajat, jotka eivät ole päivittäin lapsen kanssa tekemisissä, mutta vaikuttavat lapsen arkeen hallinnoimalla päiväkotia. Heidän työtehtäviinsä kuuluu muun muassa kasvun, hoidon, organisaation ja pedagogiikan johtaminen sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimiminen (Lastentarhanopettajaliitto, 2004). Ekosysteemille asettuvat varhaiskasvatuksen päälliköt, jotka vaikuttavat lapsen elämään hallinnoimalla koko alueen varhaiskasvatusta ja suunnittelemalla ja seuraamalla taloutta (kts. Bronfenbrenner, 1979). Kuviossa 1 on esitelty tutkielmamme aineiston sijoittuminen eri kehille. Tutkielmassamme keskitymme vain kolmeen ensimmäiseen systeemiin, mutta sivuamme makrosysteemiä pohdintaosuudessa.



KUVIO 1. Haastateltavien sijoittuminen kehille ekologista systeemiteorian valossa (Bronfenbrenner, 1979)

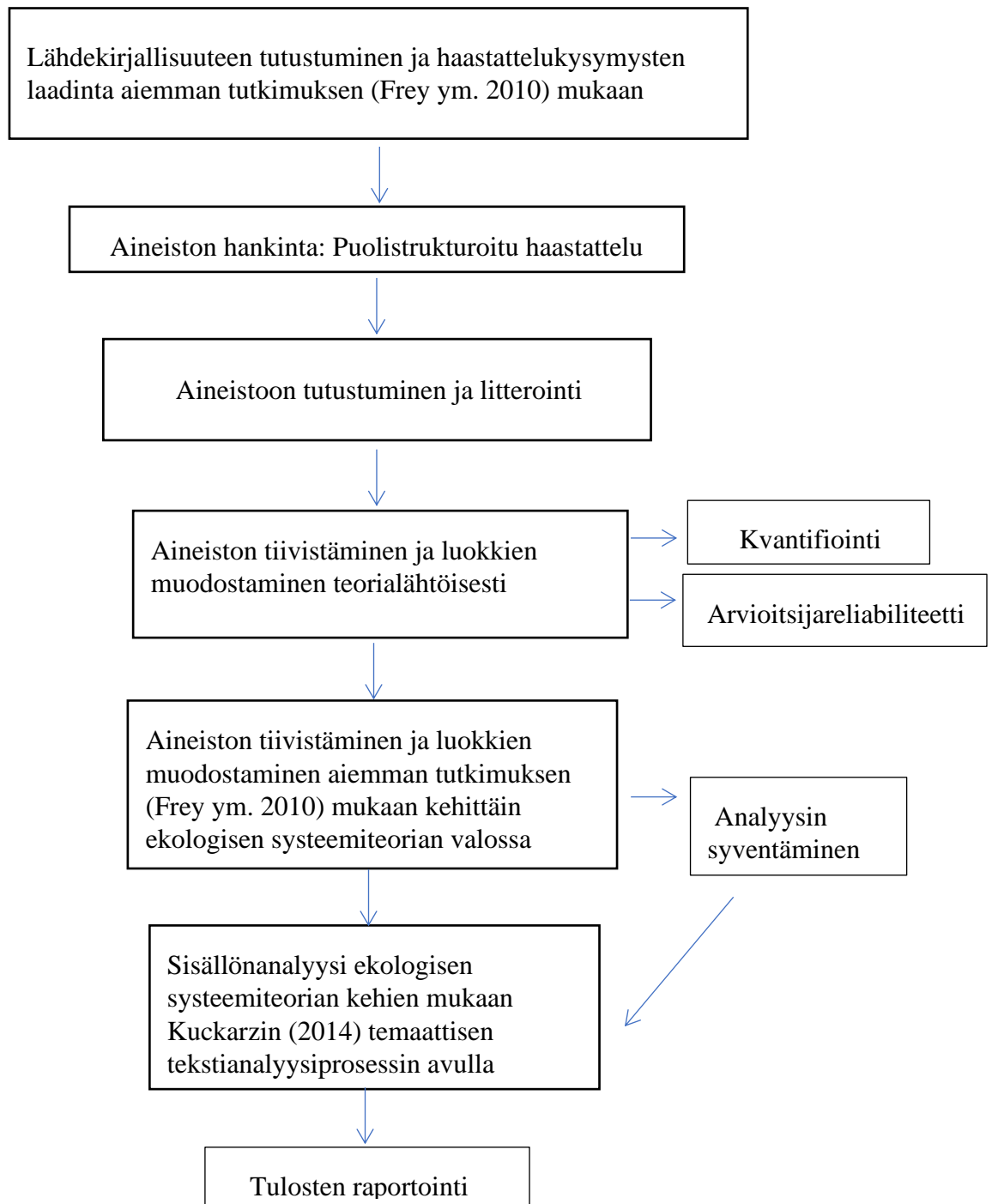
Aineistonkeruun yhteydessä on kerätty henkilötietoja, joiden käsittelyssä olemme noudattaneet Itä-Suomen yliopiston ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeita sekä tietosuojalakia (1050/2018). Ennen aineistonkeruuta ja henkilötietojen käsittelyä on tehty tieteel-

lisen tutkimuksen tietosuojaseloste, jossa on otettu huomioon henkilötietojen käsittely eettisten periaatteiden mukaisesti.

5.4 Aineiston analyysi

Haastattelut äänitettiin nauhurilla, jonka jälkeen äänitteet litteroitiin aineiston analyysia varten. Litteroinnilla tarkoitetaan äänitettyjen haastattelujen muuttamista tekstimuotoon ja se on olennainen osa laadullista tutkimusta (Davidson, 2009). Tutkimuskysymykset sekä analyysitapa määrittelevät sen, kuinka tarkasti litterointi tulee toteuttaa (Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Tutkielmassamme litteroimme sanasta sanaan eli litteroimme haastattelun puhutun osan. Litterointivaiheessa emme ottaneet huomioon esimerkiksi taukoja ja äänenpainoja. Haastattelujen ääninauhat olivat kestoaltaan 27–52 min, yhteensä 5 tuntia 53 minuuttia. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 93 sivua. Litteraattien fontti oli Arial, fontti 11 ja riviväli 1,5. Molemmissa sivuissa oli 2,5 cm marginaalit sekä ylä- ja alareunojen marginaalit olivat 2 cm.

Analysoimme aineiston sisällönanalyysin keinoin, jonka tarkoituksena on pilkkoa, käsitteellistää ja koota aineistoa (Sargeant, 2012). Aineiston pilkkomisessa teemoittelimme ja tyypittelimme vastauksia, minkä avulla lisäsimme aineistomme informaatioarvoa ja toimme esille niitä asioita, jotka ovat merkityksellisiä tutkielmamme kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aluksi pyrimme etsimään aineistosta ProVaka-toimintamallin vahvuuksia, haasteita, vaikutuksia ja kehittämiskohteita Freyn ja kollegoiden (2010) tutkimusta mukaillen, mutta lopulta päädyimme teemoitteluun ekologisen systeemiteorian ohjaamana (Bronfenbrenner, 1979). Analyysissä käytimme myös kvantifiointia, jonka avulla tarkastelimme saman asian esiintymistä haastateltavien puheessa (Schreier, 2012). Teemat löytyivät aineistosta suhteellisen helposti, mikä auttoi aineiston käsittelyssä. Teimme analyysin käytännössä kolmeen kertaan ja esittelemme analyysivaiheet seuraavaksi (KUVIO 2.).



KUVIO 2. Analyysiprosessin eteneminen

Ensimmäisessä analyysissä laskimme jokaisen kehän haastatteluista n-määrät eli aineistossa esiintyneet ilmaukset jaoteltuna neljän pääluokan mukaisesti. Kvantifioimme aineiston siten, että kumpikin poimi ensin yksin aineistosta vahvuuksia, haasteita, vaikutuksia ja kehityskohteita alleviivaamalla eri värein kyseisiä pääluokkia. Tämän jälkeen laskimme, kuinka monta kertaa eri pääluokkien sisältöluokat esiintyivät kussakin haastattelussa. Lisäksi

laskimme pääluokkien prosentuaaliset osuudet kehittäin laskemalla, kuinka monta prosenttia yhden pääluokan ilmaisut ovat kehän kaikkien ilmauksien määrästä. Lopuksi laskimme arvioitsijareliabiliteetin vertaamalla alleviivauksien määrää sekä sisältöä keskenämme (Cohen ym., 2000) ja laskimme alleviivausten keskiarvot, jotka raportoimme taulukkoon. Mikäli haastatteluissa sama asia esiintyi samassa repliikissä useaan kertaan, laskimme tämän vain yhdeksi ilmaukseksi (N=1).

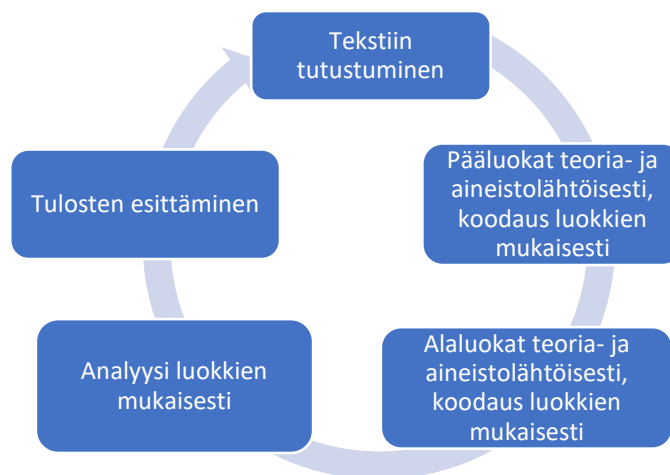
Analyysin arvioitsijareliabiliteetti oli hyvä, sillä analyysi oli kaikilla tasoilla yli 80 % yhteneväinen. Mikrotasolla arvioitsijareliabiliteetti oli 93 %, mesotasolla 81 % ja eksotasolla 92 %. Mesotason heikompi arvioitsijareliabiliteetti johtuu siitä, että toinen arvioitsija oli löytänyt enemmän vahvuuksia kuin toinen, mikä pienentää arvioitsijareliabiliteetin prosentuaalista määrää. Arvioitsijareliabiliteetin arvioimisen aloitimme vertaamalla kummankin itsenäisesti tekemiä alleviivauksia eli olimmeko poimineet aineistosta samoja kohtia. Arvioitsijareliabiliteetin laskimme seuraavalla tavalla: laskimme aineistosta kummatkin erikseen ilmaisujen lukumäärän, josta saimme kaksi vertailtavaa lukua. Tämän jälkeen laskimme vertailtavien lukujen erotuksen ja laskimme, kuinka monta prosenttia kyseinen erotus on pienemmästä vertailtavasta luvusta. Arvioitsijareliabiliteetin saimme vähentämällä saadun prosenttiluvun sadasta prosentista.

Jaottelimme haasteita ja kehityskohteita kuvaavat ilmaisut omiin pääluokkiinsa sillä perusteella, että haasteet olivat asioita, joihin on vaikeampi vaikuttaa edes toimintamallia kehittämällä (kuten kiire). Kehityskohteiksi luokittelimme taas asiat, joihin on suhteellisesti helpompi vaikuttaa kehittämällä päiväkodin käytänteitä (esimerkiksi muistukkeiden jakaminen) ja toimintamallia (esimerkiksi soveltaminen pienille) tai siihen liittyvää koulutusta (esimerkiksi koulutuksen järjestäminen koko päiväkodille). Vahvuuksiin luokittelimme ilmaisut, joissa kuvattiin toimintamallin piirteitä, kuten positiivista palautteenantoa ja vaikutuksiin ilmaisut, joissa kuvattiin konkreettista muutosta päiväkodissa, esimerkiksi lasten ystävällistä käytöstä.

Aineiston kvantifioinnin jälkeen päädyimme tarkastelemaan aineistoa kehittäin teorialähtöisesti (Frey ym., 2010) pääluokkien mukaan, eli etsimme eri kehiltä vahvuuksia, haasteita, vaikutuksia ja kehittämiskohteita. Päädyimme hyvin samoihin tuloksiin kuin

aiemmallakin koko aineistoa koskevalla analyysillä. Toisaalta tämä vahvisti jo kertaalleen tehtyä analyysia ja lisäksi aineisto tuli meille tutummaksi. Analyysi ei vielä ollut kuitenkaan mielestämme tarpeeksi syvällinen, joten päädyimme unohtamaan Freyn ja kollegoiden (2010) luokittelun ja analysoimaan aineistosta nousevia teemoja ekologisen systeemiteorian (Bronfenbrenner, 1979) ohjaamana.

Lopullinen analyysi tapahtui soveltaen Kuckartzin (2014) temaattisen tekstianalyysi-prosessin mallia (KUVIO 3.). Tekstianalyysiprosessin aloitimme aineiston huolellisella lukemisella. Analyysin pääluokiksi muodostimme *lapsiryhmän sosiaalisten taitojen tukeminen* ja *koko päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen* teorialähtöisesti (luokittelu perustuu aiempaan teoriaan) sekä *laajemman Pro-kulttuurin luominen* aineistolähtöisesti (luokittelu perustuu aineistosta esiin nousseisiin teemoihin) (kts. Tuomi & Sarajärvi, 2018).



KUVIO 3. Temaattinen tekstianalyysiprosessi Kuckartzia (2014) mukailleen

Aineiston merkitsimme värikoodeilla ja poimimme alkuperäisilmaukset erilliseen tiedostoon pääluokkien mukaisesti. Teimme nämä vaiheet ensin kumpikin yksin, jonka jälkeen vertasimme värikoodeilla merkitsemiämme kohtia ja alkuperäisilmauksia. Nämä kohdat olivat meillä pitkälti samoja, ja eriävistä havainnoista keskustelimme ja teimme ratkaisut keskusteluihin pohjautuen. Seuraavaksi tiivistimme alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi, joista muodostimme ala- ja sisältöluokat osittain

aineistolähtöisesti ja osittain teorialähtöisesti. Viimeisessä vaiheessa kävimme muodostamamme luokittelut läpi ja kirjoitimme tulokset. (kts. Kuckartz, 2014). Esimerkki analyysiprosessin edistymisestä on esitelty alla (TAULUKKO 1.)

TAULUKKO 1. Esimerkki analyysin edistymisestä

Yläluokka teorialähtöisesti	Alaluokka teorialähtöisesti	Sisältöluokka teorialähtöisesti
Lapsiryhmän sosiaalisten taitojen tukeminen (mikrotaso)	Systemaattinen sosiaalisten taitojen opettaminen ja harjoittelu	Selkeät toimintaohjeet ja käyttäytymisodotukset Mallioppiminen Haasteena yhteisen ymmärryksen puuttuminen
	Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen	Positiivinen palaute toivotun käyttäytymisen vahvistajana Henkilökunta puuttuu ei-toivottuun käyttäytymiseen yhdenmukaisesti Haasteena pienille sekä tehostetun ja erityisen tuen lapsille soveltaminen

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Esittelemme tässä luvussa tutkimuksen tulokset kahteen tutkimuskysymykseemme pohjautuen. Ensimmäisessä alaluvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli kuvaamme varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia ProVaka-toimintamallin hyväksyttävyydestä. Toisessa, kolmannessa ja neljännessä alaluvussa tarkastelemme, millaisia merkityksiä ProVaka-toimintamallista rakentuu ekologisen systeemitteorian eri kehille (Bronfenbrenner, 1979). Olemme jakaneet kolme tarkastelun kohteena olevaa kehää ja niiden merkitykset jokaisen omiksi alaluvuikseen. Aloitamme kehien tarkastelun ja toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisen lähinnä lasta olevalta kehältä eli mikrotasolta, jossa merkitykseksi muodostui *Lapsiryhmän sosiaalisten taitojen tukeminen*. Seuraavaksi kuvaamme koko päiväkodin toimintakulttuurin kehittämisen merkitystä eli mesosysteemin tasoa, jonka yläluokaksi muodostui *koko päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen*. Viimeiseksi tarkastelemme ProVaka-toimintamallin merkitystä kunnan varhaiskasvatukselle eli eksosysteemin tasoa, jonka nimesimme *laajemman Pro-kulttuurin luomiseksi*.

6.1 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemukset hyväksyttävyydestä

Tässä alaluvussa kuvaamme aineiston kvantifioinnin kautta varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia ProVaka-toimintamallin hyväksyttävyydestä. Aloitamme tulosten esittämisen kvantifiointia kuvaavasta taulukosta (TAULUKKO 2). Seuraavaksi avaamme taulukkoa ja tarkastelemme tuloksia. Olemme jaotelleet varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia ProVaka-toimintamallin hyväksyttävyydestä neljään pääluokkaan, jotka ovat vahvuudet, haasteet, vaikutukset ja kehityskohteet. Pyrimme kuvailemaan aineistossa esiintyneiden ilmausten jakautumista pääluokkiin määrällisesti sekä pohtimaan tätä tietoa ProVaka-toimintamallin hyväksyttävyyden valossa.

TAULUKKO 2. Aineiston kvantifointi

Pääluokat (sisältöluokat)	mikro N = 297 (100 %)	meso N = 130 (100 %)	ekso N = 212 (100 %)
Vahvuudet (sosiaalisten taitojen opettaminen, huomion kiinnittäminen toivottuun käyttäytymiseen, yhtenäiset toimintatavat)	81 (27 %)	48 (37 %)	68 (32 %)
Haasteet (ajan puute, henkilöstön sitoutuminen, päiväkotiryhmien heterogeeniset ryhmät)	51 (17 %)	37 (28,5 %)	50 (24 %)
Vaikutukset (työhyvinvoinnin lisääntyminen varhaiskasvatuksen opettajilla, erityisopettajilla ja lastenhoitajilla, lasten psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi)	67 (23 %)	21 (16 %)	41 (19 %)
Kehityskohteet (ProVaka -koulutus kaikille, soveltuvuus pienille, tehostetun ja erityisen tuen kehittäminen ProVakaan, verkostoituminen muihin päiväkodeihin, ProVaka -toiminnan ylläpito ja jatko päiväkodeissa, muistutuksiin liittyvien käytänteiden kehittäminen, vanhempien osallistaminen)	98 (33 %)	24 (18,5 %)	53 (25 %)

Kehitysehdotuksia painottivat eniten lasten kanssa päivittäin työskentelevät varhaiskasvatuksen ammattilaiset (mikrosysteemi), sillä heillä on paras näkymä kentälle ja arjen tilanteisiin, joissa toimintamallia sovelletaan. Siten he huomaavat eniten kehittämistä vaativia piirteitä toimintamallin toteuttamisessa päiväkodin arjessa. On huomioitava, että ProVaka-toimintamalli on Suomessa vasta pilottivaiheessa, joten on odotettavaa, että siinä on vielä paljon kehitettävää. Vahvuudet olivat toiseksi suurin luokka mikrotasolla. Positiivisten ilmausten määrä kertoo siitä, että malli on otettu hyvin vastaan päiväkodeissa ja lasta lähinnä olevalla kehällä työskentelevät varhaiskasvatuksen ammattilaiset näkevät paljon potentiaalia ProVaka-toimintamallissa.

Mesotasolla oli eniten ilmauksia vahvuuksista. Haastatteluissa välittyi kuva, että päiväkodin johtajat ovat nähneet mallin positiivisena ja ovat myös sitoutuneita sen toteuttamiseen. Mesotasolla vaikutuksia on kaikista vähiten verrattuna muihin kehiin. Päiväkodin johtajat eivät ole mukana päiväkodin lapsiryhmien jokapäiväisessä arjessa yhtä aktiivisesti kuin esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajat (Lastentarhanopettajaliitto, 2004), jolloin konkreettisten vaikutusten näkeminen jää vähäiseksi. Päiväkodin johtajat näkevät ProVaka-toimintamallissa olevan enemmän haasteita kuin kehityskohteita. He kokivat, että päiväkodin johtajana tulee vastaan monenlaisia koulutuksia ja ehdotuksia, joita olisi mahdollista viedä päiväkodin arkeen. Aika ja resurssit ovat kuitenkin rajallisia ja varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen vain yksi osa päiväkodin johtajien työtä, joten he miettivät kriittisesti, mihin lähtevät mukaan (Fonsén, 2014).

Eksotasolla vahvuuksia nähtiin vaikutuksia enemmän verrattuna eksotason muihin luokkiin. Varhaiskasvatuksen päälliköt näkevät mallin toimivana, mutta eivät ole mukana päiväkotiarjessa, joten konkreettisia vaikutuksia nähdään vähemmän. Eksotasolla haasteet ja kehittämiskohteet muodostavat yhteensä melkein 50 % maininnoista. Haastatteluista välittyi kuva, että eksotasolla oltiin huolissaan kunnan tuen puutteesta ProVaka-toimintamallin toteutukselle. Lisäksi haastatteluissa pohdittiin olemassa olevien resurssien jakamista niin, että ProVaka-toimintamallia saadaan ylläpidettyä. Vastaajat myös kokivat eräänlaisena haasteena ja kehityskohteena sen, että ProVaka-toimintamallia kokeiltiin ensimmäistä kertaa Suomessa, joten sen pilotoinnista ei ollut kokemuksia tai materiaalia, joihin tukeutua.

Tuloksemme ovat osittain yhteneväisiä aiemman tutkimuksen (Frey ym., 2010) kanssa. Aiemmassa tutkimuksessa (Frey ym., 2010) eniten ilmauksia oli vahvuuksien osalta ja toiseksi eniten oli kehityskohteita. Myös meidän tuloksissamme vahvuudet painottuivat kaikilla tasoilla siten, että meso- ja eksotasolla oli näitä mainintoja eniten ja mikrotasolla toiseksi eniten. Kehityskohteita oli puolestaan meidän tuloksissamme eniten mikro- ja eksotasolla, mutta mesotasolla näitä mainintoja oli toiseksi vähiten verrattuna kaikkiin kehiin. Haasteita oli aiemmassa tutkimuksessa (Frey ym., 2010) toiseksi vähiten ja vaikutuksia vähiten. Tuloksissamme vain eksotasolla haasteita oli toiseksi vähiten ja vaikutuksia vähiten toi esiin mesotasoo (verrattuna kaikkiin kehiin).

Aiemman tutkimuksen tuloksista (Frey ym., 2010) sekä meidän tuloksistamme tulee ilmi, että reilun vuoden kestäneissä piloteissa nähtiin paljon vahvuuksia, mutta toimintamallin ollessa vasta käynnistelyvaiheessa, nähtiin malleissa myös paljon kehitettävää ja haasteita, vaikutusten jäädessä vähäiseksi. Tämä on luonnollista, sillä toimintakulttuurin muutos tapahtuu hitaasti (Grossman, 2018). Reilun vuoden kestävässä pilottivaiheessa toimintamalliin päästään vasta tutustumaan ja sen käyttöönotto ja systemaattinen toteutus vaativat pidemmän ajanjakson, jotta ne juurtuisivat osaksi päiväkodin arkea. Seuraavaksi tarkastelemme, mitä merkityksenantoja ProVaka-toimintamallille rakentuu ekologisen systeemiteorian eri kehille.

6.2 Lapsiryhmän sosiaalisten taitojen tukeminen

Lapsen sosiaalisten taitojen oppiminen tapahtuu tehokkaimmin ryhmässä, vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa (Rosenthal & Gatt, 2010). Tämä on keskeinen periaate myös ProVaka-toimintamallissa. Aineistostamme löytyi mainintoja ryhmän tehokkuudesta sosiaalisten taitojen harjoittelussa, samoin kuin Hemmeterin ja kollegoiden (2007) tutkimuksessa. Lapsiryhmän sosiaalisten taitojen tukemiseen vaikuttaa tulosten pohjalta systemaattinen sosiaalisten taitojen opettaminen ja harjoittelu sekä toivotun käyttäytymisen vahvistaminen.

Systemaattinen sosiaalisten taitojen opettaminen ja harjoittelu

Sosiaalisia taitoja täytyy opettaa systemaattisesti ja johdonmukaisesti, sillä lapsilta ei voi olettaa sosiaalisia taitoja, jos niitä ei opeteta (Frey ym., 2010). Sosiaalisia taitoja tulisi opettaa lapsille suoraan, erityisesti niille lapsille, joilla nämä taidot ovat heikot (Coie & Dodge, 1998). Sosiaalisten taitojen opettamisen ja harjoittelun ytimenä pitäisi olla yhteisesti sovitut toimintaohjeet ja käyttäytymisodotukset sekä niiden opettamisen tavat (Hemmeter ym., 2007). Haastateltavat kokivat, että yhteisesti sovitut toimintaohjeet ja käyttäytymisodotukset ovat helpottaneet varhaiskasvatuksen ammattilaisten työtä yhtenäistämällä heidän työtapansa. Tämän myötä lasten oleminen on helpottunut, kun aikuiset toimivat eri tilanteissa samojen periaatteiden mukaan.

Käyttäytymisodotuksia harjoitellaan päiväkodeissa systemaattisesti valitsemalla jokin harjoiteltava teema, kuten ystävällisyys, jonka pohjalta muodostetaan yksittäisiä toimintaohjeita, joita käydään läpi arjen tilanteissa. Haastatteluissa tuli ilmi, että käyttäytymisodotuksia ja toimintaohjeita kannattaa harjoitella etukäteen ennen haastavia tilanteita ja niissä läsnä olevia voimakkaita tunteita. Selkeitä käyttäytymisodotuksia ja toimintaohjeita voi tehostaa esimerkiksi kuvatuena ja oman esimerkin avulla (Hemmeter ym., 2007), kuten useat haastateltavamme olivat tehneet. Harjoittelemalla käyttäytymisodotuksia ja toimintaohjeita etukäteen lapsi on tietoinen siitä, mitä häneltä odotetaan, eikä ei-toivottua käyttäytymistä välttämättä ehdi syntymään (Stormont, Covington Smith & Lewis, 2006).

Helpottaa sillä lailla omaa työtä että (...) jotenki se oma olo on helpompi kun tietää suunnilleen että millä lailla pitäis tehdä ja sitte ehkä niin ku pystyy silleen osittain tekemäänki. (H4, mikrosysteemi)

Sit kun on sellaset selkeet toimintamallit, että lapset tietää, mitä heiltä odotetaan, tai ainakin pitäis olla. Että ne on yhteisesti mietitty ja jollakin tavalla lapsille opastettu/opetettu ja sitten tavallaan se, että lapset todellakin tietää, että mitä minulta odotetaan, niin sillon siitä pystyy antamaan sitä positiivista palautetta. (H9, mikrosysteemi)

Mallioppiminen näyttäytyy sekä aineistossamme että teoriassa moniulotteisena prosessina, jossa lapset oppivat sekä toisiltaan että aikuisilta (Rosenthal & Gatt, 2010; Dalli, 2003). Tutkielmassamme haastateltavat toivat useasti esille sen, kuinka lapset oppivat toisiltaan so-

siaalisia taitoja ja opettivat niitä myös muille lapsille. Esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi käyttäytyy ei-toivotusti, aikuinen voi kehua vieressä olevaa hyvin käyttäytyvää lasta, jolloin ei-toivotusti käyttäytyvä lapsi saa mallin hyvin käyttäytyvästä lapsesta ja voi yrittää muuttaa käyttäytymistään tämän mukaisesti. Aineistossamme varhaiskasvatuksen ammattilaiset myös korostivat oman mallin olevan keskeinen sosiaalisten taitojen opettamisessa, sillä lapset ottavat mallia myös aikuisten käyttäytymisestä. Sosiaalinen vuorovaikutus ja sosiaaliset toimintaympäristöt ovat mallioppimisessa ydinasemassa, ja käyttäytymistä opitaan mallioppimisen kautta havainnoimalla, päättelemällä ja arvioimalla toisen käyttäytymistä sekä kokeilemalla hyväksi havaittuja malleja (Bandura, 1997).

Lapset osaa itekin sanottaa sitä kavereille, että ne osaa ohjata kaveria, elikkä se oikeesti vahvistaa niitä sosiaalisia taitoja, vuorovaikutustaitoja (...). Että sitten kun meilläkin tulee toiseen ryhmään pienempiä, niin sitten isommat opastaa heitä. Että ylipäätään se selviäminen elämässä (...). Vaikka jossain vessajonossa huomaat, että "hei nyt sie oot miun alueella" tai että "hei pidä oma alue", että sitten kuitenkin sellanen sosiaalinen pärjääminen arjessa vahvistuu ihan selkeesti. (H11, mikrosysteemi)

Haasteena kaikki haastateltavat näkivät sen, ettei ProVaka-koulutuskokonaisuus ollut koko päiväkodin henkilöstölle, vaan siihen pääsi osallistumaan päiväkodin johtajan lisäksi vain 1–2 ProVaka-tiimin jäsentä. Näin ollen muut Pro-tiimin jäsenet sekä muu päiväkodin henkilöstö olivat ProVaka-koulutuskokonaisuuteen osallistuneiden oppien varassa. Päiväkodin henkilökunnan tulisi saada riittävästi koulutusta sosiaalisten taitojen tukemiseen (Webster-Stratton & Reid, 2004). Haastateltavat kokivat, että uuden asian opettaminen muille oli vaikeaa, sillä ProVaka-koulutuksen opit saatettiin ymmärtää eri tavoin ja oma prosessointi vei aikaa, mikä puolestaan hankaloitti muiden kouluttamista. Henkilökunnan tulisi saada riittävästi aikaa prosessoida itsenäisesti oppimaansa sekä pohtia toimintamallin odotuksia (Carter ym., 2010).

Kun kerrotaan jostakin kokonaan uusista asioista ihmisille, niin se ei voi mennä sillee suusta suuhun -menetelmällä, vaan tavallaan siinä täytyy kaikkien kuulla yhtä aikaa se sama asia ja olla mahdollisuus esittää kysymykset. Sillon se yhteinen ymmärrys on mahdollista saavuttaa, ei muuten. (H8, mikrosysteemi)

Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen

Toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen haastateltavat liittivät positiivisen palautteen toivotusta käyttäytymisestä ja toisaalta yhdenmukaisen tavan puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen. Haasteena haastateltavat puolestaan näkivät toimintamallin soveltamisen pienille sekä tehostetun ja erityisen tuen lapsille. Välitön, positiivinen ja tiettyyn käyttäytymiseen kohdistuva palaute on tehokas tapa oppia sosiaalisia taitoja, sekä vahvistaa jo opittuja käyttäytymismalleja (Lampi, Fenty & Beaunae, 2005; Mesa, Lewis-Palmer & Reinke, 2005).

Aineistossamme sosiaalisten taitojen opettamisen yhtenä tärkeänä osa-alueena nähtiin oikea-aikainen, täsmällinen ja toivottua käyttäytymistä kuvaileva sanallinen palaute. Sanallisen kehuun lisäksi ProVaka-päiväkodeissa positiivista palautetta tehostetaan muistukkeilla, jotka voivat käytännössä olla mitä vain pieniä konkreettisia esineitä, jotka merkitsevät lapselle hänen käyttäytyneen toivotusti. Päiväkodin henkilökunta raportoi kiinnittäneensä enemmän huomiota lasten onnistumisiin ja kehuneensa lapsia niistä enemmän ProVaka-koulutuksen jälkeen. Havaintoja tukee myös aiempi tutkimus (Stormont, Covington-Smith & Lewis, 2006). Oikeanlainen positiivinen palaute on esimerkiksi “Oletpa avulias, kun keräät lelut takaisin paikoilleen leikin jälkeen, kiitos siitä.”

Et miun mielestä ainakin meidän talossa se kuuntelun toimintaohje on oikeesti aika tärkeä. Että ei tunnu kivalta, että toinen ei reagoi millään tavalla siun puheeseen, että miusta se on jo semmonen, mikä kannattaa huomioida ja antaa se muistuke, että sie kuulit, mitä mie puhuin ja toimit sen mukaisesti. (H11, mikrosysteemi)

Lasten ei-toivottu käyttäytyminen päiväkodissa on herättänyt huolta varhaiskasvattajissa ja siihen on pyritty löytämään ratkaisuja käyttäytymiseen pohjautuvien interventioiden avulla (Gilliam, 2005). Tutkielmassamme haastateltavat toivat esille ei-toivotun käyttäytymisen vähentyneen ProVaka-toimintakulttuurin muutoksen myötä erityisesti siirtymätilanteissa ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat, että ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen on helpottunut yhtenäisten käyttäytymisodotusten ja toimintaohjeiden avulla (kts. Duda, Fox, Lentini & Clarke, 2004; Blair, Fox & Lentini, 2010).

Tehokkain tapa ehkäistä ei-toivottua käyttäytymistä on rakentaa päiväkotiin toivottua käyttäytymistä tukeva ympäristö. Ympäristössä on oltava käyttäytymiselle asetetut selkeät odotukset ja rutiinit. Tehokkaiksi ei-toivotun käyttäytymisen vähentäjiksi on havaittu ekologista lähestymistapaa hyödyntävät toimintamallit, joissa pyritään muuttamaan lapsen lähiympäristöä tämän sosiaalista kasvua tukevaksi (kts. Blair, Umbreit & Bos, 1999; Dunlap & Fox, 1996; Walker ym., 1998). Haastateltavat kuvasivat ympäristön olevan toimintakulttuurin muutoksen jälkeen enemmän lasten sosiaalisia taitoja tukeva, lapset tietävät paremmin, mitä heiltä odotetaan ja mitkä ovat heille asetetut konkreettiset toimintaohjeet.

(...) meillä oli alkuun kysely niistä haastavista tilanteista, niin sit myö kohdistetiinkin se niihin, missä koki sitä haastavuutta ja sitte sen pohjalta lisättiin sitä keskustelua, käytiin tosi pilkkoen läpi niitä, no vaikka eteistilanteita, mitä vaiheita tapahtuu siinä eteistilanteessa ja minusta tuntu, että struktuuriin ja rakenteisiin on kiinnitetty enemmän huomiota. Eikä siihen, että taas oli sellanen hälinä tai että taas ei sujunu, vaan lähetäänkin eri kulmasta menemään siihen asiaan, että onhan meillä ne pohjajutut kunnossa. Ja sitten positiivisen kautta lähestyminen. (H2, eksosysteemi)

Haasteena toivotun käyttäytymisen vahvistamisessa nähtiin se, ettei koulutuksessa ollut esimerkkejä päiväkodista eikä varsinkaan päiväkodin pienimmistä lapsista eli alle 3-vuotiaista. Päiväkodin henkilökunta koki haastavana ProVaka-toimintamallin soveltamisen pienille, sillä heidän kognitiiviset kykynsä ovat vielä suhteellisen puutteelliset verrattuna isompiin lapsiin. Lasten prososiaalista käyttäytymistä tukeva muistukejärjestelmä ei välttämättä toimi pienten lasten kanssa, kun otetaan huomioon heidän kognitiivinen ja sosiaalinen kehitystasonsa (Hemmeter ym., 2007).

Mitenne pienet saa siihen innostumaan tai miten he ymmärtää ylipäättään tän koko asian. (H5, mikrosysteemi)

Toisaalta osa haastateltavista oli löytänyt toimivia ratkaisuja soveltamiseen pienille, esimerkiksi muistukkeista oli saatettu luopua heidän kohdallaan kokonaan ja keskittyä sanallisiin keuhuihin sekä kannustaviin eleisiin esimerkiksi peukalon näyttämiseen tai taputukseen. Toiset olivat ratkaisseet asian niin, että kirjoittivat pienen lapsen muistukkeen taakse, mistä tämä oli sen saanut ja laittoivat sitten muistukkeen lapsen lokeroon. Pienillä lapsilla muistukkeen arvoinen toiminta saattoi olla vaikka potalla istuminen. Vanhempien tullessa hakemaan

lasta, lasta muistettiin vielä kehua muistuksessa olleesta asiasta ja vanhemmatkin saivat tietää, mistä muistuke oli saatu.

Pienille soveltamisen lisäksi haasteena nähtiin lapset, joiden käyttäytymisen tukemiseen yleinen tuki ei enää riittänyt. Osa lapsista vaatisi tehostettua tai erityistä tukea. Haastateltavien mukaan suurin osa lapsista kykenee noudattamaan ProVaka-toimintamallia, mutta osalta ei olisi oikein sitä edes vaatia. Tilanne saatetaan kokea lannistavana, jos ryhmässä on kahdeksan toimintaohjeita noudattavaa lasta ja kaksi lasta, joita ei saada millään noudattamaan niitä. Haastateltavien mukaan ProVaka-toimintamallia olisi siis ehdottomasti kehitettävä tehostetun ja erityisen tuen osalta. Yhdysvalloissa PWPBS-mallin soveltamisesta tehostetun ja erityisen tuen lapsille on saatu hyviä kokemuksia. Intensiivisemmän tuen ansiosta aiemmin haastavasti käyttäytyneet lapset ovat alkaneet nauttia yhteisistä rutiineista, vuorovaikutus on muuttunut positiivisemmaksi vertaisten ja aikuisten kanssa ja lapset ovat osallistuneet enemmän yhteisiin aktiviteetteihin. (Blair, Fox & Lentini, 2010.)

Ja ehkä vielä yksi semmonen, en mä tiedä onko se nyt niinkään hankaluus, mut se on aina mietittävä asia, et sitten kun on tämmösiä erityisen tuen lapsia, keillä on jonkinlaista probleemia, niin heidän kanssaan pitää lapsikohtaisesti miettiä se, että mitkä on ne keinot sitten. Tämä toimii hyvin tavallisten lasten kanssa. (H9, mikrosysteemi)

6.3 Koko päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen

Mesosysteemin kautta tarkasteltuna haastateltavat pitivät tärkeänä koko päiväkodin toimintakulttuurin kehittämistä. Haastateltavat kokivat, että ProVaka-toimintakulttuurin juurruttaminen osaksi päiväkodin arkea vaatii erityisesti koko työyhteisön sitoutumista. Tämä edellyttää vahvaa panosta työntekijöiltä ja johtajalta sekä sitoutumista yhdessä sovittuihin toimintamalleihin. Useat haastateltavat kokivat myös, että ProVaka-toimintakulttuurin muutoksen myötä varhaiskasvatuksesta on tullut laadukkaampaa ja päiväkodin henkilöstön työhyvinvointi on lisääntynyt, mikä näkyy työilmapiirin parantumisenä sekä sairauspoissaolojen vähentymisenä.

Yhteisön sitoutuminen

Päiväkodin toimintakulttuurin muutoksessa haastateltavat pitivät tärkeänä yhteisön sitoutumista sääntöihin, aikatauluihin sekä ProVaka-toimintamallin ylläpitoon liittyviin asioihin. Toimintakulttuurin muutos vaatii aikaa toteutuakseen ja edellyttää työntekijöiden sitoutumista sekä yhteisten toimintamallien ja sääntöjen luomista, suunnittelua ja arviointia (Hemmeter ym., 2007). Yhteisön sitoutumisessa haastateltavat pitivät sekä vahvuutena että haasteena sitä, että jokaisen työntekijän on sitouduttava toimintakulttuurin muutokseen. ProVaka-toimintamalli koettiin olevan ”koko päiväkodin juttu”, joka on yhtenäistänyt käyttäytymisodotuksia ja toimintatapoja.

Myös Yhdysvalloissa varhaiskasvatuksen opettajat ovat raportoineet PWPBS-mallin vahvuudeksi yhtenäiset käyttäytymisodotukset ja toimintatavat (Wimmer, Appleton & Cifuentes, 2014). Haasteena yhteisön sitoutumisessa koettiin puolestaan asenteenmuutos toimintakulttuurin muutoksen vastustajilla sekä niillä työntekijöillä, jotka ovat olleet ammatissaan pitkään ja ovat tottuneet hoitamaan työnsä tietyllä tavalla. Toimintakulttuurin muutoksen ensimmäinen askel on juuri henkilöstön sitoutuminen, joka vaatii usein asenteen ja rutinoitujen toimintatapojen muutosta (Feuerborn, Tyre & King, 2015). Toimintakulttuurin onnistunut muutos vaatii, että vähintään 80 % päiväkodin henkilöstöstä sitoutuu yhteisiin toimintatapoihin ja periaatteisiin (Horner & Sugai, 2000).

Ja sitten just se toimintakulttuuri. Että onhan tää oikeesti yhistäny meitä. (...) nytten meillä on näin lyhyessä ajassa, tää meidän työyhteisö toimii saman tavoitteen mukaisesti ja lapsenkin on helpompi tietää (...) kun myö kaikki aikuiset toimii samalla tavalla, kaikki antaa samasta asiasta muistukkeen, ohjaa, neuvo samassa asiassa. Että kyllähän se on oikeesti sellanen yhtenäistävä tekijä ollu tässä. (H11, mikrosysteemi)

(...) asennetta pittää muokata ja sehän tunnetusti käy hittaasti. (H4, mikrosysteemi)

Päiväkodin johtajan merkitys toimintakulttuurin muutoksessa ja ylläpitämisessä

Haastateltavat pitivät päiväkodin johtajaa keskeisessä asemassa toimintakulttuurin muutoksessa. Toimintakulttuurin muutos vaatii johtajalta vahvaa panosta ja ilman sitä sen muutos ei ole mahdollinen. Päiväkodin johtajan vastuulla on muutoksen johtaminen, arviointi, tiedottaminen ja seuranta (Jones & Pound, 2008). Myös meidän tutkielmassamme haastateltavat kokivat, että päiväkodin johtajan täytyy löytää aikaa ProVaka-palavereille, toiminnan tarkasteluun, arviointiin, toiminnan tiedottamiseen sekä tukea ja kannustaa työntekijöitä toimintakulttuurin muutoksessa. Ilman työntekijöiden tukea ja kannustusta toimintakulttuurin muutos on vaarassa epäonnistua (Kincaid, Childs, Blase & Wallace, 2007; Frey ym., 2010; Carter ym., 2010). Myös Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n tekemän työolobarometrin (2018) mukaan opettajat kokivat tarvitsevansa tukea esimieheltään erilaisten työtehtävien hoitoon sekä hankkeiden läpikäymiseen.

Päiväkodin johtajat kokivat isoissa yksiköissä olevan haasteena yhteisen ajan löytämisen ProVaka-toimintamallin ylläpitämiselle hektisen arjen keskellä sekä muutosvastaisten työntekijöiden mukaan saamisen osaksi toimintakulttuurin muutosta. Johtajat korostivat muutosjohtamisen merkitystä toimintakulttuurin juurruttamisessa osaksi päiväkodin arkea. Päiväkodin johtajalta vaaditaan taitoa nähdä muutokset positiivisena osana päiväkodin arkea ja johtaa muutosta eteenpäin henkilöstöä ohjaamalla (Fonsén, 2014).

Se johtajan panos on aika merkittävä, että johtajan esimerkki ja se miten hän tavallaan lähtee tilanteita purkamaan ja viemään eteenpäin. Sinnehän meidän katseet aina kääntyy. Että niinkun johtajan semmmonen niinkun suuri panos tähän tarvitaan. (H6, mikrosysteemi)

Muutoksen johtaminen pitää ottaa esimiesten mukaan tässä ProVakassa. Nyt jos meille tulis ProVaka, tai minnekkä tahansa kuntaan menis, ni sen esimiehen pitää ottaa se muutos asiat niinku huomioon, tämä on yks muutos muitten muutosten joukossa, (...) on niitä jotka lähtee innolla ja kokeilee, sitte on niitä jotka siellä on ”junan perävaunussa” ja on niitä jotka on ”asemalla”, ne ei oo etes junassakaan (...) et esimieheltä vaatii muutosjohtamista aivan selkeesti. (H7, mesosysteemi)

Laadukas varhaiskasvatus

Kaikki haastateltavat kokivat varhaiskasvatuksen laadun lisääntyneen ProVaka-toimintamallin myötä. Laadukas varhaiskasvatus näkyi haastateltavien vastauksissa yleisen tuen vahvistumisena sekä positiivissävytteisenä kasvatuksena ja vuorovaikutuksena lasten kanssa. Laadukas varhaiskasvatus edistää lasten sosiaalista, fyysistä ja psyykkistä kasvua (Layzer & Goodson, 2006). Tämä näkyy positiivisena opettaja-lapsi vuorovaikutussuhteena, jossa korostuvat opettajan sensitiivisyys vastata lapsen tarpeisiin sekä lapsen toivotun käyttäytymisen tukeminen (Pianta, Downer & Hamre, 2016).

Yleisen tuen vahvistumiseen haastateltavat liittivät kaikkia lapsia koskevan toimintakulttuurin muutoksen, yhtenäisten toimintamallien ja -odotusten muodostamisen, johdonmukaisen kasvatuksen sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön. Haastateltavat kokivat, että toimintakulttuurin muutos sitouttaa koko päiväkodin henkilökunnan toimimaan saman periaatteen mukaisesti, mikä edesauttaa sosiaalisten taitojen opettamista ja jokaisen lapsen tukemista ja ohjaamista yksilönä. Tutkimustulokset tukevat hyvin ProVaka-toimintamallin taustalla olevaa ajatusta, jonka mukaan päiväkotiympäristöstä pyritään tekemään kaikkien lasten sosioemotionaalista kasvua ja kehitystä tukeva, sosiaalisia taitoja opettava ja lämmintä sekä vastavuoroista aikuinen-lapsi suhdetta lujittava (Hemmeter, Fox & Snyder, 2013; Dunlap, Kincaid, Horner, Knoster & Bradshaw, 2014).

Se yleinen tuki vahvistuu. Et sehän tässä on ollu se ajatus tavallaan siitä että se yleisen tuen vahvistuminen, niin kun selkeesti. Ja kun kuitenkin, kyllähän me puhutaan kasvattajien kesken siitä, että miten me toimitaan johdonmukaisesti ja kun ollaan tiimityöskentelyssä yhdessä (...), et meillä pitää olla yhtenäiset pelisäännöt siihen, että lapset kokee silloin johdonmukaisuutta. (H2, eksosysteemi)

Haastateltavat pitivät tärkeänä myös vanhempien osallistamista ja tiedottamista ProVaka-toimintamallista. Kaikki haastateltavat kertoivat, että vanhemmille on kerrottu ProVaka-toimintamallista esimerkiksi varhaiskasvatuskeskusteluissa ja päivittäisissä kohtaamisissa, mutta vanhempien osallistamisessa koettiin olevan vielä parantamisen varaa. Haasteena nähtiin erityisesti ProVaka-toimintamallista tiedottaminen, jos vanhemmat eivät lukeneet sähköisiä viestintäkanavia tai osallistuneet vanhempainiltoihin. Toimintakulttuurin

muutoksen tarkoituksena on osallistaa myös vanhempia ja rohkaista varhaiskasvattajia kasvatuskumppanuuteen neuvomalla ja tukemalla vanhempia sosiaalisten taitojen tukemiseen myös kotona (Hemmeter ym. 2014).

Vanhemmilta kysyttiin niitä tilanteita, mistä vois niitä opeteltavia asioita olla, niin vanhemmat sai siihen vaikuttaa, niin kun kuuluukin tässä (ProVaka:ssa). No nyt ehkä tässä matkan varrella vanhemmat on kiinnostunu ja lapset usein mielellään kertoo, jos on saanu muistukseen jostakin tai mikä juttu se on meillä ollu, et sen mie näkisin, et se on tietyllä tavalla henkilökunnan tehtävä pitää sitä yllä keskustelussa ja vanhempienkin kanssa. Varmaan monta kertaa tilanne on niin, että vanhemmat jotenkin hoitaa oman tonttinsa ja työnsä ja tää päiväkoti on oma maailmansa ja tietysti myö jutellaan päivittäin kuulumisista ja muusta, mut mie ymmärrän sen ihan hirveen hyvin, et vanhemmillakaan ei oo paukkuja ihan joka asiaan enää puuttua. Mutta on tärkeetä, että he tietää kuitenkin, että missä mennään. (H9, mikrosysteemi)

Työhyvinvointi

Haastateltavat kertoivat työhyvinvoinnin lisääntyneen ProVaka-toimintamallin myötä, mikä näkyi työilmapiirin parantumisena ja sairauspoissaolojen vähentymisenä. Työilmapiirin parantuminen näkyi avoimempana keskustelukulttuurina sekä positiivisena palautteenantona päiväkodin henkilöstön välillä. Myönteiseen työilmapiiriin liitetään henkilöstön välinen myönteinen kommunikointi, yhteenkuuluvuuden tunne sekä sosiaalisen tuen saaminen työkavereilta (Juuti, 1988). Päiväkodin henkilöstö koki, että myös aikuisten välinen vuorovaikutus on muuttunut positiivisemmaksi ja työkavereiden onnistumisista annetaan herkemmin positiivista palautetta. Positiivisen palautteen avulla on mahdollista motivoida, kannustaa sekä edistää työntekijöiden välisiä suhteita (London, 2003). Työhyvinvoinnin lisääntyminen näkyi haastattelussa myös sairauspoissaolojen vähentymisenä sekä työssä jaksamisena, joiden varhaiskasvatuksen päälliköt ja päiväkodin johtajat kokivat olevan tulosta toimintakulttuurin muutoksesta. Päiväkodin voimavarana pidetäänkin työssään jaksavia ammattitaitoisia työntekijöitä, joiden työhyvinvointia edistää toimiva ja selkeä organisaatio, jossa työntekijät tietävät työtehtävänsä ja toimenkuvansa (Ristioja & Tamminen, 2010).

Se (ProVaka) on lisänny ihan selkkeesti henkilökunnan jaksamista, koska ennen nähtiin ne haasteelliset tilanteet enempiin. Tän ProVakan myötä on oikeesti tullu sitä, että huomio kiinnittyy siihen että hei mikä toimii? Mikä on hyvin? (H3, mesosysteemi)

Ja sitten me annetaan toisillemmekin (työkavereille) myös palautetta. Positiivista palautetta.” (H7, mesosysteemi)

6.4 Laajemman Pro-kulttuurin luominen

Eksosysteemille muodostimme yläluokan *laajemman Pro-kulttuurin luominen* ja sen alle viisi alaluokkaa, jotka ovat ulkopuolinen tuki, tutkimusperustaisuus, resurssit, Pro-kulttuuri kaikkiin päiväkoteihin ja kunnan arvostus. Seuraavaksi esittelemme nämä alaluokat tarkemmin ja kuvaamme niihin liittyviä sisältöluokkia.

Laajemman Pro-kulttuurin luominen ja kunnan arvostus

Laajemman Pro-kulttuurin luominen näyttäytyi aineistossa toisaalta haasteena ja toisaalta mahdollisuutena ja toivomuksena. Laajempaa Pro-kulttuuria tarkasteltiin kunnan tasolla siten, että pohdittiin kaikkien kunnan päiväkotien muuttamista ProVaka-päiväkodeiksi. Tämä vaatisi kunnan ylimmän johdon arvostuksen ja tuen Pro-kulttuurin luomiselle, mitä ei pidetty lainkaan itsestänselvyytenä, vaan ennemmin jopa haasteena. Paikallinen päätöksenteko on eräs eksosysteemin lapsen välillisesti vaikuttavista tekijöistä (kts. Bronfenbrenner, 1979). Tämä korostaa sitä, kuinka toimintakulttuurin muutosta kannattaa tarkastella systeemitasolla, sillä myös lapsesta kaukana oleva eksosysteemi vaikuttaa välillisesti hyvin vahvasti lapsen päiväkodin ja yksittäisen lapsiryhmän muodostumiseen ProVaka-toimintamallin periaatteiden mukaiseksi (kts. Macy, 2007).

Se vaatii ihan todella vahvaa johtamista, mut myöskin ylemmän tason tukea siihen, ei pelkästään silleen, että saatte tehdä tälleen, vaan että pidetään tärkeänä, osoitetaan se ja tuetaan sitä.” (H1, eksosysteemi)

Ulkopuolinen tuki

Ulkopuolisella tuella tarkoitettiin aineistossa jonkin ulkopuolisen tahon koordinoitua tukea ja arviointia ProVaka-toimintakulttuurin luomisessa ja ylläpitämisessä. Ulkopuolinen tuki nähtiin välttämättömänä laadukkaasti toteutetulle toimintakulttuurin muutokselle. Menneessä koulutuskokonaisuudessa ulkopuolisen tuen nähtiin tulevan yliopistolta. Aineistosta nousi vahvasti esiin huoli siitä, mitä tapahtuu jatkossa, kun yliopistolta tuleva tuki on loppunut. Ratkaisuksi tuen loppumiselle pohdittiin esimerkiksi verkostoitumista muiden päiväkotien kanssa, jolloin päiväkodit voisivat keskenään tukea ja arvioida toisiaan. Laadukkaasti toteutettu inklusiivinen varhaiskasvatus vaatii kannustusta ja tukea myös varhaiskasvatuksen järjestäjältä, eli tässä tapauksessa kunnalta ja mielellään myös interventiota tuntevilta asiantuntijoilta (kts. Guralnick, 2008; Underwood & Frankel, 2012).

Prokulttuurin levittäminen ylöspäin. Jonkinlainen sen päiväkodin ulkopuolelta tuleva tuki. Ja se tuskin ainakaan meillä tulee olemaan täältä hallinnosta, koska se vaatis sen, että saadaan esimerkiksi nämä yliopiston asiantuntijat ikään kuin tsekkauskäynneille. (...) että te teette tämän ja analysoitte ja sitten katotaan ja kysellään ne samat kyselyt säännöllisin väliajoin. Et kenellä on se hallussa ja kuka pystyy tekemään sen itsenäisesti, mikä on aikasemmin tullu tuetusti tuolta (yliopistolta) päin. (H1, eksosysteemi)

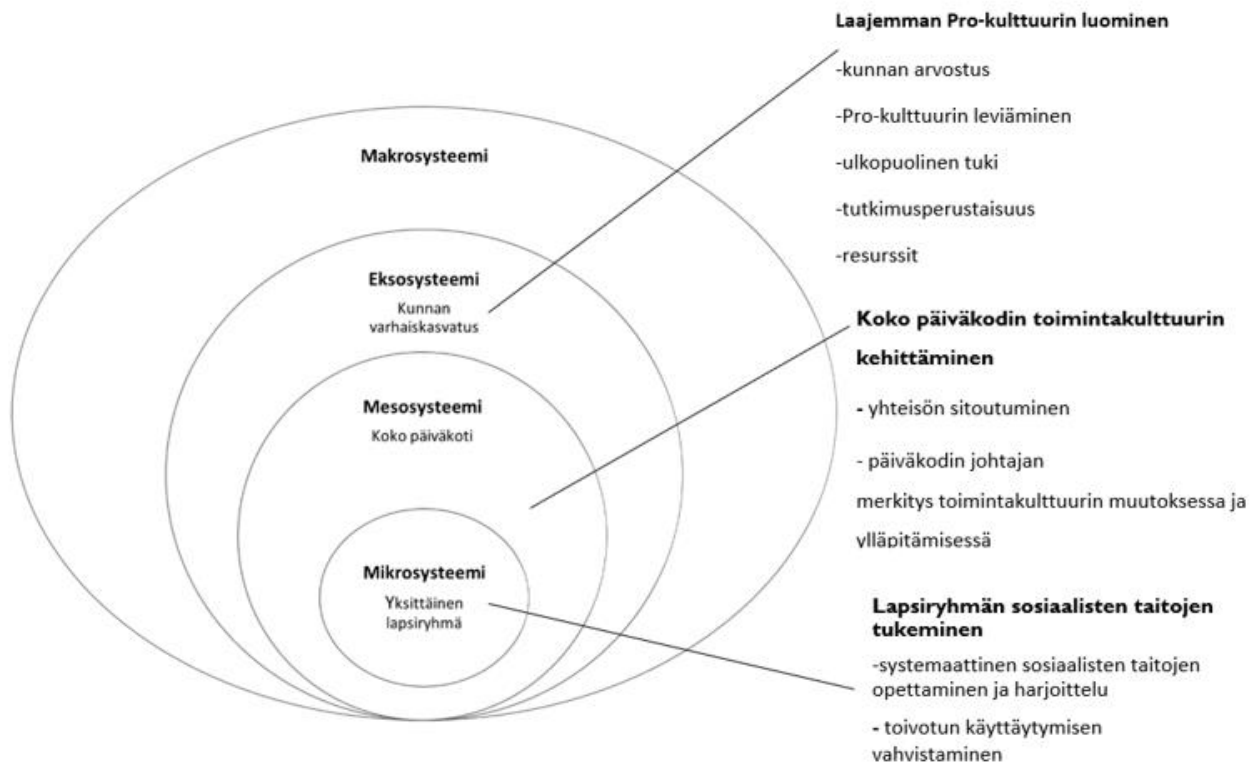
Tutkimusperustaisuus ja resurssit

Laajemman Pro-kulttuurin luomisen ehtoina nähtiin myös resurssit ja tutkimusperustaisuus. Resursseilla tarkoitettiin aikaa, eli toimintakulttuurin muutos sekä ylläpitäminen vaativat aikaresurssia. Esimerkiksi työaikojen järjestelyllä saadaan mahdollistettua päiväkodin Pro-tiimin kokoontuminen kerran kuussa. Lisäksi on huolehdittava, että aikaa on toiminnan arvioinnille ja kehittämiselle. Tutkimusperustaisuutta korostettiin siitä näkökulmasta, että se lisää mahdollisuutta levittää Pro-kulttuuria laajemmalle. Esimerkiksi kuntien ylimmälle johdolle on helpompi esitellä toimintamalli, josta on tehty myös kotimaista tutkimusta ja julkaisuja. Lisäksi tutkimuksen ja julkaisujen avulla saataisiin mahdollisesti kehitettyä ProVaka-toimintamallia ja tehtyä se tutummaksi entistä useammassa päiväkodissa. Aineistostamme nousseita teemoja, resurssit ja tutkimusperustaisuus, tukevat myös aiemmat tutkimukset (Benedict, Horner & Squires, 2007; Fox & Hemmeter, 2009). Keskeisiä elementtejä toimintakulttuurin levittämisessä laajemmalle alueelle ovat hankkeen koordinointi, rahoitus, näkyvyys, poliittinen tuki ja toiminnan jatkuva arviointi (George & Kincaid, 2008).

Koska niin paljon tehdään turhaakin työtä ja sitten ei viititä enää lähtee mihinkää, mut jos me saadaan joku paperille todennettu, että tällä asialla on oikeesti vaikutusta, ni siihen lähetään tosissaan mukaan. Et ei oo sellasta niinku et ”tää nyt oli vaan tällänen buumi ja meni ohi”, vaan siellä on pohja. Siks tää teijän tutkimus on tosi tärkeä ja sen takia tää Pro -toimintakulttuuri on tärkeä, että tää ei oo mikään sellanen trendi, vaan tää on tutkimustulos ja sen vaikutus näkyy. Ni silloin tälle saadaan tämmönen vahva todennus tai semmonen et se on totta. Ei tehä turhaa työtä koska ihmiset on kyllästyny siihen. Ainakin täällä päässä. Eikä varmaan sivistysjohtajakaan ois lähteny tähän mukaan, ellei tää ois oikeesti ollu niin vahvaa. Ei sitä ehkä kehtais valtuustoon viedä päätettäväks, jos ei ois jotain pohjaa. Että kaikki oikeesti perustuu tähän tutkimukseen. (H8, eksosysteemi)

Miun mielestä yks lähtökohta pitää tälle olla se, että työaika pitää olla. Koska jos se yritetään survoa sinne normaalin päiväkotityön aikatauluun kaiken muun lisäksi, niin se aika ei vaan enää riitä. Ja jossakin vaiheessa ne henkilöstön jäsenet rupee sanoo siitä, että no kun minun pitäis olla siellä ryhmässäkin joskus, kun vaan suunnittelemassa. Meillä tää asia on ratkastu sillä, et meidän Pro-tiimi kokoontuu iltasin. (H2, eksosysteemi)

Alla olevassa kuviossa on koottuna ProVaka-toimintamallille annetut merkitykset kaikilta kolmelta kehältä (KUVIO 4.).



KUVIO 4. ProVaka-toimintamallille annetut merkitykset kehittäin

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella ProVaka-toimintamallia ekologisen systeemiteorian eri kehillä toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrimme selvittämään ekologisen systeemiteorian kolmella ensimmäisellä kehällä toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia ProVaka-toimintamallin hyväksyttävyydestä. Toisessa tutkimuskysymyksessä pyrimme syventämään tarkastelua kehittäin ja pohtimaan, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen ammattilaiset nostavat ekologisen systeemiteorian kolmelle ensimmäiselle kehälle ProVaka-toimintamallin toteuttamisesta. Tässä luvussa kokoamme johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista, pohdimme tulosten hyödynnettävyyttä ja esitämme jatkotutkimusaiheita. Tutkielman tulososiossa käsittelemme vain ekologisen systeemiteorian kolmea ensimmäistä systeemiä, pohdintaosiossa lähestymme myös makrotasoa pohtimalla tulosten linkittymistä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Lisäksi pohdimme tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta.

Mikrosysteemin kautta tarkasteltuna merkityksellisenä nähtiin lapsiryhmän sosiaalisten taitojen tukemisen. Sosiaalisten taitojen opettamisessa oleellisena pidettiin systemaattista opettamista ja harjoittelua sekä toivotun käyttäytymisen vahvistamista. Mikrotason toimijat painottivat vastauksissaan eniten kehityskohteita ja vahvuuksia muihin mikrotason luokkiin verrattuna. Vastaajat näkivät ProVaka-toimintamallin sisältävän paljon toimivia menetelmiä, mutta toimintamallin ollessa vasta pilottivaiheessa, nähdään mallissa olevan

vielä paljon parannettavaa. Mielenkiintoinen havainto on se, että mikrotaso näki kaikkia tasoja vähiten haasteita toimintamallissa. Tätä tulosta voidaan pitää merkittävänä, sillä mikrotaso on lasta lähinnä oleva taso, joka toteuttaa ProVaka-toimintamallia omassa työssään.

Mikrotasolla toimintamallin ongelmat nähtiin haasteiden sijaan kehityskohteina, mikä kertoo siitä, että toimintamalli on sovellettavissa suomalaisen varhaiskasvatukseen mallia hieman kehittämällä. ProVaka-toimintamallin merkitys mikrotasolla näyttäytyi aineiston pohjalta siten, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset olivat aiempaa enemmän kiinnittäneet huomiota omiin toimintatapoihinsa, esimerkiksi käyttäytymisodotusten selkiyttämiseen lapsille. Haastatteluista välittyi kuva, että lapsen haastavaa käyttäytymistä osattiin ProVaka-toimintamallin myötä tarkastella aiempaa enemmän ympäristön tasolla. Pedagogisesta näkökulmasta on hedelmällisempää puuttua ympäristöön, kuin katsoa haastavan käyttäytymisen johtuvan lapsesta itsestään (Viitala 2014).

Mesosysteemille rakentui koko päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen, johon liitettiin yhteisön sitoutuminen, päiväkodin johtajan merkitys toimintakulttuurin muutoksessa ja ylläpitämisessä sekä varhaiskasvatuksen laadun ja työhyvinvoinnin lisääntyminen. Mesosysteemin toimijat painottivat vastauksissaan eniten vahvuuksia ja toiseksi eniten haasteita. Vahvuuksia löytyi prosentuaalisesti muihin tasoihin verrattuna eniten. Päiväkodin johtajat ovat vastuussa toimintakulttuurin muutoksesta ja toimivat esimerkkinä muille, joten heidän on uskottava mallin toimivuuteen, jotta toimintakulttuurin muutos olisi mahdollinen. Toisaalta heidän ollessaan vastuussa toimintakulttuurin muutoksesta päiväkodin lähiesimiehenä, tulee heidän kohdata myös mahdollinen muutosvastarinta. Tämä selittää sen, että toiseksi suurin luokka heidän vastauksissaan olivat haasteet. Lisäksi päiväkodin johtajilla on kokonaiskuva päiväkodin toimintakulttuurista, jolloin he näkevät kentällä tapahtuvat muutokset, kuten lasten ja aikuisten vaihtuvuuden, työvuorosuunnittelun haasteet sekä ajan löytämisen ProVaka-palavereille.

Eksosysteemille rakentui mielikuva laajemman Pro-kulttuurin luomisesta. Tässä merkitykselliseksi nähtiin kunnan arvostus, tutkimusperustaisuus, resurssit, ulkopuolisen tuen merkitys sekä Pro-kulttuurin leviäminen kaikkiin kunnan päiväkoteihin. Varhaiskasvatuksen pääl-

liköiden eli kunnan varhaiskasvatuksesta vastaavien vastauksista prosentuaalisesti eniten oli vahvuuksia, vaikkakin erot luokissa olivat pieniä. Aineistosta voidaan havaita, että myös eksotasolla ProVaka-toimintamalli nähdään toteuttamisen ja kehittämisen arvoisena ja kokemukset sen tähänastisesta toteuttamisesta ovat positiivisia. Haasteita ja kehittämiskohteita varhaiskasvatuksen päälliköt näkivät prosentuaalisesti eniten muihin tasoihin verrattuna. Haasteista he nostivat esiin toimintamallin ylläpitoa ajatellen kunnan ylemmän tason tuen ja arvostuksen.

Aineistomme mukaan ProVaka-toimintamalli on hyväksyttävissä suomalaisen varhaiskasvatukseen, mutta ProVaka-toimintamallia on vielä syytä kehittää esimerkiksi tehostetun ja erityisen tuen osalta. Tutkielmamme kohteena olleissa päiväkodeissa ProVaka-toimintamalli on aineiston mukaan yhtenäistänyt päiväkodin toimintakulttuuria, käyttäytymisodotuksia ja toimintaohjeita. Aineistomme mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat sitoutuneet toimimaan yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Päiväkodin ilmapiiri on muuttunut positiivisemmaksi ja huomiota kiinnitetään enemmän onnistumisiin kuin haasteisiin. Myös työhyvinvoinnin nähtiin parantuneen ProVaka-toimintamallin käyttöönoton jälkeen ja aikuisten ja lasten vuorovaikutus on aineiston mukaan positiivissävytteisempää. Haasteena kuitenkin nähtiin ProVaka-toimintamallin soveltaminen pienille, työntekijöiden asenteenmuutos, ProVaka-toimintamallin ylläpito, vanhempien osallistaminen sekä kunnan ylimmän johdon tuen ja arvostuksen puute.

Haluamme linkittää aiheen myös suomalaisen varhaiskasvatuksen tilasta käytyyn julkiseen keskusteluun, mikä antaa tarkastelukulman makrosysteemin tasolle. Varhaiskasvatuksen kentällä ollaan huolissaan varhaiskasvatuksen opettajien työssä jaksamisesta, pätevän työvoiman riittävydestä, henkilöstöresurssien kaventumisesta sekä lasten hyvinvoinnista varhaiskasvatuksessa (Karila & Kupila, 2010; Nislin, 2016). Lähes koko Suomea koskeva työvoimapula pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2020) kertoo huolestuttavaa tietoa siitä, kuinka alalle hakeutuu yhä vähemmän hakijoita (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020).

Aineistostamme välittyy kuva, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat ProVaka-toimintamallin tuoneen työhön selkeämpiä raameja ja positiivisempaa vuorovaikutusta

kollegoiden sekä lasten kesken, mikä on osaltaan vaikuttanut työn mielekkyyteen ja jopa työhyvinvointiin. ProVaka:n kaltaisella toimintakulttuurin muutoksella olisi ehkä mahdollista vaikuttaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten työssä jaksamiseen ja sen myötä lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja sosiaalisten taitojen oppimiseen. Parhaimmillaan onnistuneet kokemukset toimintakulttuurin muutoksesta ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten työhyvinvoinnin lisääntyminen voisivat kannustaa jo töissä olevia varhaiskasvatuksen ammattilaisia pysymään alalla ja toisaalta hakijamäärät varhaiskasvatuksen alalle saattaisivat kasvaa.

Systemitason tarkastelu toi tutkielmaamme lisäarvoa, sillä ProVaka-toimintamallia ei saada toteutettua eikä juurrutettua suomalaiseen varhaiskasvatukseen, jos kaikilla lapsen hyvinvointiin ja kehitykseen vaikuttavilla tasoilla ei tueta ProVaka-toimintamallia. Lisäksi toimintamallin ollessa pilottivaiheessa on äärimmäisen tärkeää huomioida kaikkien kolmen tason kokemukset ProVaka-toimintamallia kehitettäessä, jotta siitä tulisi jatkossa mahdollisimman toimiva kokonaisuus. Eri systeemien tarkastelu auttoi huomaamaan, miten lasta ympäröivät kehät ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja vaikuttavat välittömästi tai välillisesti lapsen arjen muodostumiseen (kts. Bronfenbrenner, 1979).

ProVaka-toimintamallissa on paljon niitä elementtejä, joita Määtän ja kollegoiden (2017) raportissa tuodaan esille, ja se voisi näin ollen tarjota yhden ratkaisun kyseisiin ongelmiin. Raportista ilmenee, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat tarpeelliseksi tutkimusperustaisen lisäkoulutuksen lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen sekä tutkittua tietoa varhaiskasvatuksen pedagogiikan menetelmistä ja niiden käytettävyydestä. Lisäksi tarvitaan sosioemotionaalisia taitoja opettava systemaattinen toimintamalli, joka koskettaa kaikkia lapsia. Raportissa korostettiin myönteisen vuorovaikutussuhteen merkitystä aikuisen ja lapsen välillä, johon voitaisiin pyrkiä esimerkiksi positiivisia asioita huomioivalla työotteella. Lapselle tulisi tarjota tukea tämän luonnollisessa vertaisryhmässä ja panostaa positiivisen ilmapiirin kehittymiseen sekä toivotun käyttäytymisen tukemiseen.

7.1 Luotettavuus ja eettisyys

Arvioimme tutkielmamme luotettavuutta neljällä osa-alueella, jotka ovat uskottavuus, siirrettävyys, vahvistettavuus ja varmuus (Lincoln & Guba, 1985). Uskottavuudella käsitetään tutkijan halu ja kyky ymmärtää aihetta syvällisesti sekä oikeiden tutkimusmenetelmien valinta (Lincoln & Guba, 1985). Päädyimme laadulliseen tutkimukseen, sillä halusimme ymmärtää ja kuvata ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Lisäksi laadullinen tutkimus ja nimenomaan haastatteluiden tekeminen oli luonnollinen valinta, sillä halusimme saada tietää, millaisia merkityksenantoja ProVaka-toimintamallin parissa työskennelleet sille antavat. Analyysivaiheessa hyödynsimme Kuckartzin (2014) temaattisen tekstianalyysiprosessin keinoja. Tutkielman teon alkuvaiheessa osallistuimme kahteen ProVaka-aiheeseen koulutuspäivään, joissa ymmärryksemme tutkittavasta aiheesta syveni paljon. Lisäksi tutustuimme kattavasti aiempaan tutkimukseen aiheesta. Otimme aiemman tietämyksemme aiheesta huomioon analyysi- ja tulostavaiheessa siten, että pyrimme tietoisesti erottelamaan aiemmat käsityksemme haastateltavien käsityksistä ja tekemään analyysin vain litteraattien pohjalta.

Siirrettävyydellä Lincoln ja Guba (1985) viittaavat tutkielman tulosten hyödyntämiseen aihetta lähestyvässä toisessa tutkimuksessa ja siihen, kuinka tutkielmaa olisi mahdollista jatkaa samoista lähtökohdista käsin. Tutkielmamme laajuus ei riitä tulosten yleistettävyyteen, mutta tuloksista voi saada jonkinlaisen käsityksen siitä, mitkä mahdollisesti ovat esiin nousevia teemoja kansainvälisen PWPBS-mallin soveltamisessa suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Lisäksi tutkielmamme tarjoaa yhden näkökulman varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutokseen ja avaa siinä mahdollisesti eteen tulevia haasteita ja toisaalta onnistumisen kokemuksia. Huomionarvoista on myös se, ettei ProVaka-toimintamallia sovellettu täysin samalla tavalla jokaisessa päiväkodissa, joten tulokset vaihtelevat kohteena olevan päiväkodin mukaan.

Vahvistettavuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota tutkimuksen teon seikkaperäiseen raportoimiseen, voidaanko jokainen tutkimusenteon vaihe vahvistaa (Lincoln & Guba, 1985). Olemme raportoineet jokaisen tutkielman teon vaiheen niin tarkasti kuin on mahdollista ja tarkoituksenmukaista. Tutkielman olemme rakentaneet selkeän rungon ym-

pärille, johon kuuluvat teoriaosuus, menetelmäosio, analyysivaihe sekä tulososio. Johtopäätöksissä ja pohdinnassa käsittelemme tutkielman keskeisiä tuloksia sekä pohdimme niiden linkittymistä laajempiin ilmiöihin. Tutkielman tulososiossa olemme vahvistaneet aineiston pohjalta tekemiämme havaintoja suorilla sitaateilla, mikä lisää luotettavuutta (Lincoln & Guba, 1985).

Lopuksi pohdimme tutkielmaa Lincolnin ja Gubanin (1985) käsittelemän varmuuden kautta. Tässä kuvaamme kaikkia niitä asioita, joilla on mahdollisesti ollut vaikutusta tutkielman etenemiseen ja tuloksiin. Haastatteluihin liittyen pohdimme sitä, vaikuttivatko Freyn ja kollegoiden (2010) tutkimuksesta mukailut haastattelukysymykset tuloksiin. Haastattelukysymyksissä esimerkiksi kysyimme suoraan vahvuuksia ja heikkouksia toimintamallista, mikä ohjasi haastateltavia tuomaan niitä molempia esille. Jälkikäteen ajateltuna olisi ollut mielenkiintoista tietää, olisivatko haastateltavat painottaneet enemmän vahvuuksia vai heikkouksia, jos niitä ei olisi suoraan kysytty. Varmuuteen vaikutti haastatteluiden osalta varmasti myös se, että pysyimme melko tiukasti haastattelurungossa ja -kysymyksissä, emmekä esittäneet paljoakaan tarkentavia kysymyksiä. Näin halusimme varmistaa, että haastattelutilanne olisi mahdollisimman samanlainen kaikille haastateltaville.

Toteutimme osan mikrotason eli päiväkodin henkilökunnan haastatteluista pari- tai ryhmähaastatteluina. Näiden haastatteluiden kohdalla pohdimme, vaikuttiko muiden Pro-tiimin jäsenten läsnäolo jokaisen vastauksiin. Lisäksi aistimme näissä haastatteluissa kiireisen tunnelman, sillä haastateltavilla oli usein tietty aikataulu tai kiire takaisin lapsiryhmään, emmekä kokeneet heidän oikein rauhoittuvan haastattelutilanteen äärelle. Kiireen tuntu ja haastattelu keskellä vilkasta työpäivää ovat voineet vaikuttaa vastauksiin. Pohdimme myös, vaikuttiko päiväkodin valta-asetelma haastattelujen sisältöön. Haastatteluissa saattoivat olla peräkkäin päiväkodin johtaja eli esimies ja hänen alaisensa eli päiväkodin henkilökunta. Voi olla, että päiväkodin henkilökunta on miettinyt, mitä voi ja kannattaa sanoa päiväkodin työntekijän roolissa.

Haastateltavien taustalla oli luultavasti vaikutusta tuloksiin. Kaikki haastateltavat olivat olleet avainasemassa Pro-kulttuurin muodostamisessa ja levittämisessä, joten voidaan olettaa heidän olevan ensinnäkin asiantuntijoita Pro-toiminnan kannalta ja lisäksi omaavan suhteel-

lisen positiivisen näkökulman Pro-toimintamalliin. Jos olisimme haastatelleet Pro-tiimin ulkopuolisia päiväkodin työntekijöitä, tulokset olisivat saattaneet olla erilaisia.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tiedeyhteisölle ominaisten tunnustapojen noudattaminen, eli huolellisuuden ja tarkkuuden huomioiminen tutkimustulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa. Tämän lisäksi tutkimusta tehdessä on otettava huomioon eettisyyteen ja rehellisyyteen liittyvät aspektit (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Ihmistieteisiin liittyvässä tutkimuksessa on otettava huomioon itsemääräämisoikeus, toisen ihmisen kunnioittaminen, yksityisyydensuoja sekä loukkaamattomuus (Kuula, 2011). Tutkimusprosessin aineistonkeruu- ja haastatteluvaiheessa painotimme haastateltaville useasti vapaaehtoisuutta osallistua haastatteluun ja toimme joka kerta esille, että haastattelun ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa tutkielman tekoa. Ennen haastatteluihin osallistumista tutkimuslupalomakkeet lähetettiin tutkittaville sähköpostitse etukäteen luettavaksi ja ennen haastattelun alkua annoimme vielä tutkittavien lukea lomakkeet rauhassa läpi ja esittää lisäkysymyksiä tutkielmaan liittyen. Tämän jälkeen haastateltavat allekirjoittivat tutkimuslupalomakkeen, jossa kerroimme tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston käytöstä, anonymiteetistä sekä oikeudesta perua osallistuminen tutkielmaan. Haastattelujen litterointivaiheessa poistimme erilaiset tunnistetiedot, kuten nimet ja paikkakunnat. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019; Kuula, 2011.)

7.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkielman edetessä huomasimme useita jatkotutkimuksen tarpeita, joita myös haastateltavat toivat mielellään ilmi. Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa nähdä tutkimustuloksia ProVaka-toimintamallin ylläpidosta koulutuskokonaisuuden päättymisen jälkeen. Kuinka toimintamalli on saatu juurrutettua päiväkodin arkeen vai onko näin tapahtunut? Millaisia ratkaisuja on löydetty korvaamaan aiemmin yliopistolta tullutta ulkopuolista tukea? Oma tutkimusaiheensa voisi olla myös koulutuksen kehittämiseen liittyvä. Olisi mielenkiintoista tietää, miten koulutuksen kehittäminen esimerkiksi koko päiväkodin henkilöstölle vaikuttaisi toimintamallin toteutukseen. Koulutuksen kehittämiseen liittyvät myös tehostetun ja erityisen tuen toimintamallien ja menetelmien kehittäminen ProVaka-

toimintamalliin. Lisäksi päiväkodin pienimmät ikäryhmät eli alle 3-vuotiaat tulisi jatkossa huomioida paremmin jo koulutusvaiheessa.

Oma tutkimusaiheensa voisi myös olla ProVaka-toimintamallin tarkastelu lasten näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista saada tietää, miten lapset ovat toimintamallin kokeneet, minkälaisia vaikutuksia sillä on ollut lasten käyttäytymiseen ja miten käyttäytymisen muutokset näkyvät päiväkodin arjessa pidemmällä aikavälillä. Meidän tutkimuksessamme keskityimme yleisellä tasolla tarkastelemaan kolmea systeemiteorian kehää, mutta tutkimusta voisi mahdollisesti syventää ottamalla tarkasteluun vain yhden kehän.

LÄHTEET

- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu E. & Sajaniemi N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research* 2, 24–47.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49, 75–81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (4. painos). New York: Freeman.
- Benedict, E. A., Horner, R. H. & Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 174–192.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bierman, K. L. & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 526–539. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_6.
- Brown, W. H., Odom, S. L. & Conroy, M. A. (2001). An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children’s Peer Interactions in Natural Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 162–175. <https://doi.org/10.1177/027112140102100304>.
- Blair, K.-S. C., Fox, L. & Lentini, R. (2010). Use of Positive Behavior Support to Address the Challenging Behavior of Young Children Within a Community Early Childhood Program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30, 68–79. doi.org/10.1177/0271121410372676.
- Blair, K. C., Umbreit, J. & Bos, C. S. (1999). Using functional assessment and children’s preferences to improve the behavior of young children with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24, 151–166.
- Blankenship, K. L. & Wegener, D. T. (2008). Opening the mind to close it: Considering a message in light of important values increases message processing and later resistance to change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 196–213. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.2.94.2.196>.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2005). High quality preschool programs: What would Vygotsky say? *Early Education & Development*, 16, 435–443.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M. & Leaf, P. J. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes: Results From a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 133–148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>.

- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71, 195–207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford: Oxford University Press.
- Broekhuizen, M., van Aken, M., Dubas, J. & Leseman, P. (2018). Child care quality and Dutch 2- and 3-year-olds' socio-emotional outcomes: Does the amount of care matter? *Infant and child development*, 27, 1-21. <https://doi.org/10.1002/icd.2043>.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecological of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Boston: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2018). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (suom. A. Toppi.) (4. painos, s. 221–288). EU: United Press.
- Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socioemotional development: Behavior, understanding, relationships. Teoksessa C. A. Brownell & C. B. Kopp (toim.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (s. 1–39). New York: Guilford Press.
- Burchinal, M.R. & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Burchinal, M.R., Cryer, D., Clifford, R.M. & Howes, C. (2002). Care giver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2–11.
- Burchinal, M.R., Howes, C., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12, 140–153. doi:10.1080/10888690802199418.
- Carr, E.G., Dunlap, G., Horner, R.H., Koegel, R.L., Turnbull, A.P., Sailor, W., Andeson, J.L., Albin, R.W., Koegel, L.K. & Fox, L. (2002). Positive behavior support: evolution of an applied science. *Journal of positive behavior interventions*, 4, 4–16. <https://doi.org/10.1177/109830070200400102>.
- Carr, E.G. & Horner R.H. (2007). The Expanding Vision of Positive Behavior Support: Research Perspectives on Happiness, Helpfulness, Hopefulness. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 3–14. doi:10.1177/10983007070090010201.
- Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., McLaughlin, D. M., McAtee, M. L., Smith, C. E., Ryan, K. A., Ruef, M. B. & Doolabh, A. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Carter, D.B. & Pool, J. (2012). Appropriate social behaviour: teaching expectations to young children. *Early Childhood Journal*, 40, 315–321.
- Carter, D.B., Van Norman, R.K. & Tredwell, C. (2010). Program-Wide Positive Behavior Support in Preschool: Lessons for Getting Started. *Early Childhood Education Journal*, 38, 349–355. DOI 10.1007/s10643-010-0406-0.

- Cassidy, D., King, E., Wang, Y., Lower, J. & Kintner-Duffy, V. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care*, 187, 1666–1678.
- Chalk, K. & Bizo, L.A. (2004). Specific Praise Improves On-task Behaviour and Numeracy Enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice*, 20, 335 – 351.
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28, 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5. painos). London: Routledge.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development* (5. painos, s. 779–862). New York: Wiley.
- Conroy, M. A., Dunlap, G., Clarke, S. & Alter, P. J. (2005). A descriptive analysis of positive behavioral intervention research with young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 157–166. DOI: 10.1177/02711214050250030301.
- Dalli, C. (2003) Learning in the Social Environment: Cameos From Two Children's Experience of Starting Childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, 87–98, DOI: 10.1080/1350293X.2003.12016707.
- Davidson, C. (2009). Transcription: Imperatives for Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8, 35–52. <https://doi.org/10.1177/160940690900800206>.
- Derosier, M., Kupersmidt, J. & Patterson, C. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799–1813.
- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B.F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education* 40, 314–321. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x.
- Dishion, T. (1990). The Family Ecology of Boys' Peer Relations in Middle Childhood. *Child Development*, 61, 874–892. doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02829.x.
- Duda, M. A., Dunlap, G., Fox, L., Lentini, R. & Clarke, S. (2004). An experimental evaluation of positive behavior support in a community preschool program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 143–155.
- Dunlap, G., Deperczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R. & Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 505–518. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-505>.
- Dunlap, G. & Fox, L. (1996). Early intervention and serious problem behaviors: A comprehensive approach. Teoksessa L. K. Koegel, R. L. Koegel, & G. Dunlap (toim.), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community* (s. 31–50). Baltimore: Brookes.

- Dunlap, G. & Fox, L. (2015). The Pyramid Model: PBS in early childhood programs and its relation to school-wide PBS. Haettu 20.09.2020 osoitteesta www.pyramidmodel.org.
- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T. & Bradshaw, C. P. (2014). A Comment on the Term "Positive Behavior Support." *Journal of Positive Behavior Interventions*, *16*, 133–136. <https://doi.org/10.1177/1098300713497099>.
- Dyer, K., Dunlap, G. & Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *23*, 515–524.
- Emerson E. (1998) Working with people with challenging behaviour. Teoksessa E. Emerson, C. Hatton, J. Bromley & A. Caine (toim.), *Clinical Psychology and People with Intellectual Disabilities* (s. 127–153). Wiley: Chichester.
- Ettekal, V.A. & Mahoney J.L. (2017). Ecological Systems Theory. Teoksessa K. A. Peppler (toim.), *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning* (s. 239–241). Thousand Oaks: Sage.
- Feuerborn, L. L., Tyre, A. D. & King, J. P. (2015). The Staff Perceptions of Behavior and Discipline Survey: A Tool to Help Achieve Systemic Change Through Schoolwide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *17*, 116–126. <https://doi.org/10.1177/1098300714556675>.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* (väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>.
- Fox, L. & Hemmeter, M. L. (2009). A program-wide model for supporting social emotional development and addressing challenging behavior in early childhood settings. Teoksessa W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (toim.), *Handbook of positive behavior support*, (s. 177–202). New York, NY: Springer.
- Frey, A., Park, K., Browne-Ferrigno, T. & Korfhage, T. (2010). The Social Validity of Program-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions* *12*, 222–235. DOI: 10.1177/1098300709343723.
- George, H. P. & Kincaid, D. K. (2008). Building District-Level Capacity for Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *10*, 20–32. <https://doi.org/10.1177/1098300707311367>.
- Gilliam, W. S. (2005). *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten programs*. New Haven: Yale University Foundation for Child Development.
- Gore, N., J. McGill, P., Toogood, S., Allen, D., Hughes, J., C., Baker, P., Hastings, R., P., Noone, S., J. & Denne, L., D. (2013). Definition and scope for positive behaviour support. *International Journal of Positive Behavioural Support*, *3*, 1–14.
- Graves, D. & Sheldon, J. P. (2018). Recruiting African American Children for Research: An Ecological Systems Theory Approach. *Western Journal of Nursing Research* *40*, 1497–1521.
- Grossmann, R. (2018). *Systemic Organization Development*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Guralnick, M. (2008). International Perspectives on Early Intervention, *Journal of Early Intervention*, *30*, 90–101. <http://dx.doi.org/10.1177/1053815107313483>.

- Hammarberg, A. (2003). *Pre-school teachers' perceived control and behaviour problems in children. Comprehensive Summaries of Uppsala dissertations from the Faculty of Social Sciences 123*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638. doi:10.1111/1467-8624.00301.
- Hemmeter, M. L., Fox, L., Jack, S. & Broyles, L. (2007). A Program-Wide Model of Positive Behavior Support in Early Childhood Settings. *Journal of Early Intervention*, 29, 337–355. <https://doi.org/10.1177/105381510702900405>.
- Hemmeter, M. L., Fox, L. & Snyder, P. (2013). A tiered model for promoting social-emotional competence and addressing challenging behavior. Teoksessa V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (toim.), *Handbook of response to intervention in early childhood* (s. 85–101). Baltimore: Brookes.
- Hemmeter, M. L., Fox, L. & Snyder, P. (2014). *Teaching pyramid observation tool for preschool classrooms: Research edition*. Baltimore: Brookes.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35, 583–601.
- Hemmeter, M-L., Snyder, P., Fox, L. & Algina, J. (2016). Evaluating the Implementation of the Pyramid Model for Promoting Social-Emotional Competence in Early Childhood Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36, 133–146.
- Hestenes, L. L., Kontos, S. & Bryan, Y. (1993). Children's emotional expression in child care centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 295–307.
- Horner, R. H. & Sugai, G. (2000). School-wide behavior support: An emerging initiative. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 231–232.
- Horner, R., Sugai, G. & Anderson, C. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42, 1–15. <https://doi.org/10.17161/foec.v42i8.6906>
- Huttunen, E. (1984). *Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 2. Joensuu: Joensuun yliopiston keskusmonistamo.
- Huttunen, E. (1988). *Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. I osa: Perhe ja päivähoito kasvatusympäristönä*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 20. Joensuu: Joensuun yliopiston keskusmonistamo.
- Huttunen, E. (1990). *Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. II osa: Lasten ongelmakäyttäytyminen päivähoiton kasvatustilanteissa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 29. Joensuu: Joensuun yliopiston keskusmonistamo.
- Härkönen, U. (1991). *Työkasvatusajattelun systeeminen tutkimus – Tulevaisuuden näkökulma pienten lasten työkasvatukseen*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 38. Joensuu: Joensuun yliopiston keskusmonistamo.

- Härkönen, U. (1996). *Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 28. Joensuu: Joensuun yliopiston keskusmonistamo.
- Härkönen U. (2007). Teoria ja tutkimuskohteen vuorovaikutus. Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä: Kirjoituksia kuninkaankartanonmäeltä* (s. 21–39). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ishimine, K., Wilson, R. & Evans, D. (2010). Quality of Australian childcare and children's social skills. *International Journal of Early Years Education*, 2, 159. DOI: 10.1080/09669760.2010.494430.
- January, A., Casey, R. & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: do they work? *School Psychology Review*, 40, 242–256.
- Johnson, T. C., Stoner, G. & Green, S. K. (1996). Demonstrating the Experimenting Society Model with Classwide Behavior Management Interventions. *School Psychology Review*, 25, 199–214. <https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085811>.
- Jolstead, K. A., Caldarella, P., Hansen, B., Korth, B. B., Williams, L. & Kamps, D. (2017). Implementing Positive Behavior Support in Preschools: An Exploratory Study of CW-FIT Tier 1. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19, 48–60. <https://doi.org/10.1177/1098300716653226>
- Jones, C. & Pound, L. (2008). *Leadership and management in the early years: from principles to practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Juuti, P. (1988). *Työilmapiiri ja työolot*. Kokemäki: Aavaranta.
- Juuti, P. & Virtanen, P. (2009). *Organisaatiomuutos*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kafle, N. B. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *An Interdisciplinary Journal* 5, 181–200.
- Kallio, H., Pietilä, A., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Kazdin, A. E. (2005). Social Validity. Teoksessa B.S. Everitt & D.C. Howell (toim.), *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science* (4. painos, s. 1875–1876). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44, 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>.
- Kern, L., Ringdahl, J. E., Hilt, A. & Sterling-Turner, H. E. (2001). Linking self-management procedures to functional analysis results. *Behavioral Disorders*, 26, 214–226.
- Kern, L., Vorndran, C., Hilt, A., Ringdahl, J., Adelman, B. & Dunlap, G. (1998). Choice as an Intervention to Improve Behavior: A Review of the Literature. *Journal of Behavioral Education*, 8, 151–169. <https://doi.org/10.1023/A:1022831507077>

- Kincaid, D., Childs, K., Blase, K. & Wallace, F. (2007). Identifying barriers and facilitators in implementing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 174–184.
- Kondalkar, V. G. (2009). *Organization Development*. New Delhi: New Age International.
- Kuckartz, Udo. (2014). *Qualitative Text Analysis: a Guide to Methods, Practice and Using Software*. Los Angeles: Sage.
- Kuntaliitto. (2019). Varhaiskasvatus. Haettu 20.10.2020 osoitteesta <https://www.kuntaliitto.fi/opetus-ja-kulttuuri/varhaiskasvatus>.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. painos.). Tampere: Vastapaino.
- Kronqvist, E-L. (2011). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala, L. Turja & A. Alijoki (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. painos, 10–28). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lampi, A. R., Fenty, N. S. & Beaunae, C. (2005). Making the three Ps easier: Praise, proximity, and precorrection. *Beyond Behavior*, 15, 8–12.
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Lastentarhanopettajaliitto. (2004). Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Haettu 2.11.2020 osoitteesta <https://staff.jyu.fi/Members/ttuomin/PaivakodinjohtajaOnMonitaituri.pdf>.
- Layzer, J. I. & Goodson, B. D. (2006). The “Quality” of Early Care and Education Settings: Definitional and Measurement Issues. *Evaluation Review*, 30, 556–576. <https://doi.org/10.1177/0193841X06291524>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- London, M. (2003). *Job feedback. Giving, seeking and using feedback for performance improvement* (2. painos, 1–15). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lämsä, A-M. & Hautala, T. 2005. *Organisaatiokäyttötymisen perusteet*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Mace, A., Shapiro, E. & Mace, F. (1998). Effects of warning stimuli for reinforcer withdrawal and task onset on self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 679–682.
- Macy, M. (2007). Theory and Theory-driven Practices of Activity Based Intervention. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4, 561–585.
- Madsen, C. H., Becker, W. C. & Thomas, D. R. (1968). Rules, praise, and ignoring: elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 139–150.
- Marchant, M., Heath, M. A. & Miramontes N. Y. (2012). Merging Empiricism and Humanism: Role of Social Validity in the School-Wide Positive Behavior Support Model. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15, 221–222.

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*, 732–749.
- McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 206–224.
- Mesa, J., Lewis-Palmer, T. & Reinke, W. (2005). Providing teachers with performance feedback on praise to reduce student problem behavior. *Beyond Behavior, 15*, 3–7.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirical handbook*. New York: Plenum Press.
- Mize, J. & Ladd, G. (1990). A Cognitive-Social Learning Approach to Social Skill Training with Low-Status Preschool Children. *Developmental Psychology, 26*, 388–397. doi.org/10.1037/00121649.26.3.388.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 51–72). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Montague, M. & Rinaldi, C. (2001). Classroom Dynamics and Children at Risk: A Followup. *Learning Disability Quarterly, 24*, 75–83. https://doi.org/10.2307/1511063.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nislin, M. (2016). *Nerve-wracking or rewarding: a multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2012-0>.
- Noh, J., Steed, E. A. & Kim, K. (2016). South Korean Early Childhood Education Teachers' Perceptions of Program-Wide Positive Behavior Support. *Infants & Young Children, 29*, 25–36. doi: 10.1097/IYC.0000000000000053.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2018). *Työolobarometri*. Haettu 10.5.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2020). *Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Haettu 6.4.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppurapotti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 26.10.2020 osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Papalia-Berardi, A. & Hall, T. E. (2007). Teacher assistance team social validity: A perspective from general education teachers. *Education and Treatment of Children, 30*, 89–110.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa, (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*, (s. 115–162). Tartu: Dialogia Oy.

- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10314-000>.
- Pianta, R., Downer, J. & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: definitions, gaps, and systems. (Starting Early: Education from Prekindergarten to Third Grade). *The Future of Children*, 26, 119–137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>.
- Pihlaja, P. (2003). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa: erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla* (väitöskirja, Turun yliopisto).
- Pihlaja, P., Sarlin, T. & Ristkari, T. (2015). How Do Day-Care Personnel Describe Children with Challenging Behaviour? *Education Inquiry*, 6, 417–435.
- Powell, D., Fixsen, D., Dunlap, G., Smith, B. & Fox, L. (2007). A synthesis of knowledge relevant to pathways of service delivery for young children with or at risk of challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 29, 81–106.
- Puroila, A.-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204–226). Jyväskylä: PS Kustannus.
- Quesenberry, A. C., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M. & Hamann, K. (2014). Child care teachers' perspectives on including children with challenging behavior in child care settings. *Infants & Young Children*, 27, 241–258. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000012>.
- Ristioja, J. & Tamminen, H. (2010). *Työturvallisuus ja työhyvinvointi päivähoidossa*. Helsinki: Työturvallisuuskeskus TTK.
- Roer-Strier, D. & Sands, R. (2015). Moving Beyond the ‘official Story’: When ‘others’ Meet in a Qualitative Interview. ” *Qualitative Research*, 15, 251–268.
- Rosenthal, M. K. & Gatt, L. (2010) 'Learning to Live Together': training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 373–390.
- Roulston, K. (2018). Qualitative interviewing and epistemics. *Qualitative Research*, 18, 322–341.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Saarinen, P., Ruoppila I. & Korhonen M. (1991). *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sandall, S., McLean, M. E. & Smith, B. J. (2000). DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education. Longmont, CO: Sopris West.
- Sargeant, J. (2012). Qualitative Research Part II: Participants, Analysis and Quality Assurance. *Journal of Graduate Medical Education*: 4, 1–3.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schwartz, I. S. & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice State of the Art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 189–204.
- Silverman, D. (2016). Introducing qualitative research. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative Research* (4. painos, 3–15). London: Sage.

- Snell, M. E., Berlin, R. A., Voorhees, M. D., Stanton-Chapman, T. L. & Hadden, S. (2012). Survey of preschool staff concerning problem behaviour and its prevention in head start classroom. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, *14*, 98–107.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support-Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, *3*, 202–217.
- Son, S.H.C & Chang, Y.E. (2018). Childcare experiences and early school outcomes: The mediating role of executive functions and emotionality. *Infant and child development*, *27*, 1–24. <https://doi.org/10.1002/icd.2087>.
- Stormont, M., Covington, S. & Lewis, T. J. (2006). Using data to inform systems: Assessing teacher implementation of key features of positive behavior support. *Beyond Behavior*, *15*, 10–14.
- Stormont, M., Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Behavioral Education*, *20*, 138–147. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0>.
- Sugai, G., Horner, R. H. & Gresham, F. M. (2002). Behaviorally Effective School Environments. Teoksessa M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (toim.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (s. 315–350). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Tietosuoja laki (2018). 1050/5.12.2018.
- Tonttila T. (2006). *Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2988-9>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 13.5.2020 http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 15.4.2020 osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (2020). Ammattibarometri. Työllistymisen näkymät eri ammateissa. Haettu 22.10.2020 osoitteesta <https://www.ammattibarometri.fi/kartta2.asp?vuosi=19i&ammattikoodi=2342&kieli=fi>.
- Underwood, K. & Frankel, E. (2012). The Developmental Systems Approach to Early Intervention in Canada. *Infants and Young Children*, *25*, 286–296. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182673dfc>.
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, *81*, 737–756.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Viitala, R. (2013). *Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä* (4. painos). Porvoo: Bookwell Oy.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks: etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H. & Feil, E. G. (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 66–80.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17, 96–113.
- Wimmer, A., Appleton, E. & Cifuentes, M. (2014). *Quality Counts for Kids'. Program-Wide Positive Behavior Support (QCFK's PWPBS). Annual Report 2013-2014*. Haettu 15.4.2020 osoitteesta http://cfs.cbcs.usf.edu/_docs/projects/PW-PBS2014_AnnulReport.pdf.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203–214.

LIITE 1. Haastattelurunko

Haastattelukysymykset

- 1) Mitkä ovat ProVaka -toimintamallin vahvuudet?
- 2) Mitä heikkouksia ProVaka -toimintamallilla on?
- 3) Mitkä ovat mielestäsi ne esteet, joita poistamalla voitaisiin lisätä osallistumista ja menestystä ProVaka toimintakulttuurin muutoksessa?
- 4) Uskotko ProVaka:n lisännen varhaiskasvatuksen laadukkuutta? Jos on, anna esimerkkejä.
- 5) Uskotko, että ProVaka:lla on vaikutusta lapsen käyttäytymiseen? Jos on, anna esimerkkejä.
- 6) Millä keinoin ProVaka:n toimivuutta voitaisiin lisätä, jos ei oteta huomioon rahan tai henkilöstön lisäämistä?
- 7) Mitä ideoita sinulla on vanhempien osallistamiseksi ProVaka:an?
- 8) Miten ProVaka:a voitaisiin kehittää?