

1/2011

42. vuosikerta  
Kasvatusopillisen aikakauskirjan 148. vuosikerta  
Kasvatus ja koulun 97. vuosikerta

# Kasvatus

## Pääkirjoitus

Jyrki Hilpelä 3 Elämän mielekkyys

## Artikkeleita

- |  |    |   |
|--|----|---|
| Johanna Annala – Marita Mäkinen                                  | 6  | Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä                                |
| Sari Havu-Nuutinen – Netta Karppinen – Annika Päivinen           | 19 | Kriisinkäsittely opettajan pedagogisena toimintana  |
| Saija Alatupa – Mirka Hintsanen – Paula Hirstiö-Snellman         | 31 | Luokan ja koulun koon yhteys kouluneustykseen: Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa?                         |
| Timo Latomaa   | 46 | Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana  |
| Päivi Hamarus – Pauli Kaikkonen                                  | 58 | Kiusaamisen määritelmät ja määrittely   |
| Katri Takala – Arja Oikarinen – Marja Kokkonen – Jarmo Liukkonen | 69 | Päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioilla edistävät tekijät varhaiskasvattajien kokemana |

## Lyhyempiä kirjoituksia

---

- Aino-Maija Lahtinen 81 Pedagogisen suhteen määrittävyydestä  
Nathalie Sarrauten ja Albert Camus'n  
koulumuistoissa

## Puheenvuoroja

---

- Ari Antikainen 87 Koulutus ja yhteiskunta globaalista  
näkökulmasta
- Elina Lahelma 90 Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajan  
koulutukseen: TASUKO-hankkeesta  
eteenpäin

## Uutisia • Tapahtumia • Koulutusta

---

- Raimo Rajala – Päivi Hakkarainen – 96 Vuoden 2010 kasvatustieteen päivät  
Virpi Vaattovaara – Outi Ylitapio-Mäntylä Rovaniemellä

## Kirja-arvioiteja

---

- Sirkka Laihiala-Kankainen – 98 Ninth graders' values, goals and views  
Ulve Kala-Arvisto – about learning and school. A comparative  
Inger Kraav – Svetlana Raschetina analysis in three countries: Finland, Russia,  
Esonia (*Pirjo Linnakylä*)
- Sirkka Laihiala-Kankainen – 101 Ninth graders' values, goals and views  
Ulve Kala-Arvisto – about learning and school. A comparative  
Inger Kraav – Svetlana Raschetina analysis in three countries: Finland, Russia,  
Esonia (*Päivi Harinen*)
- Timo Saloviita (toim.) 104 Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän  
ilmapiirin saavuttamiseen (*Tuure Tammi*)

## English Summaries

---

107

## Kirjoittajat

---

110

# Pääkirjoitus

## Elämän mielekkyys

Maailmalla tapahtuvat itsemurhaiskut herättävät meissä suurta ihmetystä. Me tuskin pystymme kuvittelemaan mitään, minkä puolesta olisimme valmiit kuolemaan. Meillä ei ole hyvää syytä kuolla. Mutta onko meillä toisaalta syytä elääkään? Mikä antaa mielen elämällemme? Kysymykseen ei ole helppo vastata, vaikka saisi miettimisaikaakin. Kuinka ”isoja” asioita pitäisi panna pöydälle? Löytöisikö kelpoisia ehdokkaita? Ehkä on tyydyttävä vähäisempiin ilonaiheisiin.

Suomen PISA-menestys on ilahduttanut vuodesta toiseen kouluväkeä ja ehkä muitakin. Se ikään kuin jatkaa entisaikojen urheilusankaruutta, mutta toisella areenalla. Peruskoulu on menestystarina. Mutta tarina ei ole niin särötön kuin soisimme sen olevan. Mieli pahaksemme saamme kuulla, että koululaisemme viihtyvät koulussa huomattavasti enemmän kuin vertailumaissa. Miksi eivät viihdy? Viihtyisinkö itse koulussa? Koululuokka saattaa kyllä olla aika primitiivinen yhteisö. Pahimmillaan oppilaiden kesken käydään armostonta taistelua statuksesta. Aseena on oppilaan kulutusprofiili ja epäsuorasti vanhempien varallisuus. Koululuokka imitoi jälkijättöisesti räikeää luokkayhteiskuntaa. Se on maailma vailla hienotunteisuutta. Väkivalta on jokapäiväistä. Vaatimus kunnioittaa toisen ihmisen koskemattomuutta herättää vilpittömää hämmästyä. Vahvemman oikeus on itsestäänselvyys. ”Ajan tappamisen” asenne tekee pilkkaa ihmiselämästä ainutkertaisena mahdollisuutena. Opetussuunnitelman ylevät tavoitteet ovat kuin kivikkoon heitetyt siemenet. Tuskin kukaan pitää kuvatuista elämästä tavoiteltavana.

Mikä antaa ihmiselämälle mielen? Mitä ihmisenä oleminen on? Mikä siinä on vaikeaa, suorastaan ahdistavaa? Missä voisivat olla ilon ja tyytyväisyyden lähteet? Mikä on ihmisen osa maailmassa? Mainitunlaiset kysymykset ovat viime vuosikymmeninä olleet esillä erityisesti eksistentiaalistisesti suuntautuneessa filosofiassa.

Paul Tillich piirtää kirjassaan ”The Courage to be” moniulotteisen kuvan ihmisestä. Hän sijoittaa ihmisen olemisen ja ei-olemisen jännitteeseen suhteeseen. Ihmisen on jatkuvasti taisteltava olemisensa puolesta, ettei luisuisi ei-olemiseen. Filosofisesta puheesta ”olemiseen” on vaikea saada kiinni, mutta onneksi Tillich konkretisoi esitystään. Hänen mukaansa ihmiseksi kutsuttu olento elää kolmella eri tasolla, jolloin hän on paitsi aineellis-ajallinen myös henkinen ja moraalinen. Kullakin tasolla on oma sille ominainen ei-olemisen syöverinsä. Tietoisuus siitä herättää ihmisessä eksistentiaalista ahdistusta. Ruumista aineellis-ajallisena ilmentymänä uhkaa kuolema. Kuolemanpelko kuuluu erottamattomasti ihmisen osaan. Häneltä vaaditaan rohkeutta elää sen kanssa. Jos rohkeus pettää, hän joutuu kokonaan kuolemanpelon valtaan ja lamaantuu. Toisaalta kuoleman kertakaikkinen kieltäminen on sekin huono ratkaisu. Tillich väittää kuoleman ahdistavan erityisesti yksilöä korostavassa kulttuurissa. Ihminen, jonka identiteetti kiinnittyy yksilölliseen ruumiiseen, näkee kuoleman kaiken ehdottomana loppuna. Sen sijaan se, joka ymmärtää itsensä osana kollektiivia, lohduttautuu ajatuksella, että kollektiivi elää, vaikka sen jäsenet syntyvät ja kuoleman kautta vaihtuvatkin.

Kuolemaa lievemmissä muodossa ei-oleminen esittäytyy elämän tapahtumien ennustamattomuutena ja hallitsemattomuutena. Vakava sairaus pysäyttää, työn menetys tekee tarpeettomaksi, puoliso rakastuu toiseen ja häviää sen tien, onnettomuus pakottaa aloittamaan elämän alusta. Kohtalon iskuja, joille ihminen ei voi mitään ja joilla hän ei näe mitään tarkoitusta. Eräs mahdollinen vastaus on ihmisen pakonomainen pyrkimys elämän hallitsemiseen. Se vie harhaan: korostunut

turvallisuushakuisuus näivettää elämän. Tillichin mukaan ihmiseltä vaaditaan rohkeutta. Rohkeus merkitsee voimaa pitää itsensä koossa kaikesta huolimatta.

Ihmistä henkisenä olentona uhkaa tyhjiys, äärimmäisessä muodossa elämän mielen täydellinen katoaminen. Parhaimmillaan ihmisen elämä on merkitysten täyttämää: hän luo, vastaanottaa ja elävöittää mielessään merkityksiä. Hän on sanankäyttäjä ja taiteesta nauttija. Näin hän puolustaa menestyksellä henkistä minäänsä. Lisäksi pitää olla jokin kokoava merkitys, niin sanottu elämän tarkoitus. Tässä olisi Suurten kertomusten paikka, vaikkei Tillich mainittua termiä käytäkään. Mutta aikamme väittää Suurten kertomusten kuolleen.

Moraalisena olentona ihmistä uhkaa lamauttava syyllisyys. Ihminen on Tillichin mukaan vastuussa siitä, mitä hän itsestään on tehnyt. Jokainen ihminen on tehtävä itselleen. Jos hän epäonnistuu, tulosta leimaa vieraus, suoranainen vastakkaisuus suhteessa olennaiseen minään. Pahimmillaan ihminen ei kestä katsoa itseään. Hän hylkää itsensä. Ihmisellä tulisi olla rohkeutta elää itsensä kanssa puutteista huolimatta.

Toinen elämän mielekkyyden esiin nostanut filosofi on Viktor Frankl. (Hyvän koonnan Franklin ajatuksista muodostaa Beda Wickin teos ”Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl”). Franklin ajatukset kypsyivät keskitysleirillä, jonne hän juutalaisena joutui. Poikkeuksellisesti hän selvisi hengissä. Frankl ajattelee ihmisen olemisen heideggerilaisittain aina maailmassa-olemiseksi. Ihminen on kerta toisensa jälkeen tilanteessa, joka asettaa hänelle ”tehtävän”. Elämä puhuttelee häntä ja hän vastaa toiminnallaan. Kuvatunlainen tilanne sisältää mielen. Yksittäiset tehtävät jäsentyvät kokonaisuudeksi, joka vähitellen hahmottuu elämäntehtäväksi. Franklille mieli on objektiivinen. Se ei ole yhtä kuin tilanteen tulkinta omista subjektiivisista tarpeista käsin. Mielekäs elämä on jatkuvaa itsensä ylittämistä, se on suuntautumista kohti objektiivisia merkityksiä. Sen asian kautta, jonka ihminen ottaa omakseen, hän tulee siksi, mitä hän on.

Franklilta ei suinkaan jäänyt huomaamatta, että elämän mieli oli monelta kadoksissa. Tällainen ihminen ei osaa lukea tilanteiden merkitysmahdollisuuksia. Hänen arvotajuntansa on siihen liian turtunut. Hän tuntee vain sisäistä tyhjiyttä. Tilaa, jossa mieli on kadoksissa, Frankl kutsuu ”eksistentiaaliseksi tyhjiöksi”. Jos ihminen tiedostaa tämän tilan, hän voi katsella ympärilleen uudella tavalla valppaudella ja hänellä on mahdollisuus voittaa se. Usein hän kuitenkin torjuu tiedon tilastaan. Silloin mainittu tila ilmenee monin tavoin naamioituneina johdannaisina.

Mielen puuttumisesta kärsivä ihminen on ekyksissä. Hän ei osaa suunnistautua. Hän ei tiedä, mitä hän haluaa. Ehkä hän silloin päättää haluta, mitä kaikki muutkin haluavat (konformismi). Tai sitten hän tekee sen, mitä joku toinen tahtoo hänen tekevän (totalitarismi). Ihminen voi paeta tyhjiyttä myös kiihdyttämällä elämänsä rytmin äärimmilleen. Hän kokee silloin elävänsä ”täysillä”. Hän antautuu työnteolle vailla tuntoa kohtuudesta. Hän hakee sisältöä kiihkeistä suhteista, alkoholista ja huumeista. Ehkä hän hakee ihmistä, jolle voisi antaa tehtäväksi itsensä tekemisen onnelliseksi.

On myös ihmisiä, jotka jäävät vaille elämän tarkoitusta siksi, että välttävät kaikenlaista ponnistelua. Joka hetken pitää olla miellyttävä, vailla vaatimuksia, vailla sitoutumisen pakkoa. Kaikki pitkäjänteisyyttä ja itsensä likoon panemista vaativa menee yli tämän ”paratiisillisen” elämänasenteen. Tällainen ihminen muuttaa ikuisen kesän maahan, heittäytyy rantaveteen ja antaa lämpimien maininkien huuhdella loputtomasti itseään.

Esimerkeiksi poimitut filosofit antavat ymmärtää, että minun etuni ja minun aistinautintoni eivät ole riittävä lähtökohta mielekkäälle elämälle. Osaammeko kertoa sen nuorille? Kykenemmekö antamaan aineksia virheellisesti rajatun lähtökohdan ylittämiseen? Näemmekö edes itse ylyksilöllisiä merkitysrakenteita, jotka ovat mielekkään elämän kannalta välttämättömiä?

*Jyrki Hilpelä*

## Tiivistelmät

Annala, Johanna – Mäkinen, Marita. 2011. KORKEAKOULUTUKSEN OPETUS-SUUNNITELMA – KOHTI TIETÄMISEN JA TAITAMISEN PÄÄMÄÄRIÄ. *Kasvatus* 42 (1), 6–18.

Artikkelissa kuvataan kahden korkeakoulu-yhteisön – yliopiston ja ammattikorkeakoulun – opetushenkilöstön tulkintoja opetussuunnitelmasta ja sen kehittamisestä. Aineisto on koottu syksyn 2009 aikana ammattikorkeakoulun (N = 18) ja yliopiston (N = 27) opetushenkilöstön teemahaastatteluista. Analyysissä yhdistettiin aineisto- ja teoriaohjaavaa menetelmää soveltaen Bernsteinin (1996) kategorioita opetussuunnitelmatyön ulkoisista ja sisäisistä lähtökohdista ja Barnettin ja Coaten (2005) esille nostamista korkeakoulutuksen päämääristä: tietämisestä ja taitamisesta. Tulosten mukaan kahden erilaisen korkeakoulun henkilöstön opetussuunnitelma-ajattelussa oli vain vähän eroavaisuuksia huolimatta niiden lakisääteisesti toisistaan poikkeavasta koulutustehtävästä. Korkea-asteen opetussuunnitelma heijastaa kompleksista tiedon, työn ja koulutuksen suhdetta toteuttamalla kahta ydintehtävää: tietointensiivistä koulutuspolitiikkaa sekä työelämän ja yhteiskunnan palvelemista. Siinä kytkeytyvät yhteen tutkintorakenteet, työelämäosaaminen, instituutioiden sisäiset koulutus- ja tieteenalatradiitot sekä asiantuntijuuden kasvun prosessit. Leimallista oli reaktiivinen ote opetussuunnitelman kehittämiseen. Korkeakoulutukselle relevantin tiedon ja taidon hahmottaminen nähtiin vaikeaksi. Samalla kyseenalaistettiin niin tietämisen kuin työssä vaadittavan osaamisen itseisarvo. Proaktiivista otetta edusti ilmiöperustainen opetussuunnitelma-ajattelu. Korkeakoulun opetussuunnitelmatyön kehittämishaasteena on nähdä sen ydintehtävät, tietäminen ja taitaminen, toisiaan tukevinä integroituina prosesseina.

*Asiasanat:* opetussuunnitelmat, korkeakouluopetus, tieto, osaaminen

Havu-Nuutinen, Sari – Karppinen, Netta – Päivinen, Annika. 2011. KRIISINKÄSITTELY OPETTAJAN PEDAGOGISENA TOIMINTANA. *Kasvatus* 42 (1), 19–30.

Tutkimuksessa selvitetään, miten luokanopettajat kuvaavat pedagogista toimintaansa kriisinkäsittelytilanteissa alkuopetusikäisten lasten kanssa. Ensimmäisenä kuvataan, miten opettajat kertovat käsittelevänsä kriisejä oppilaiden kanssa ja toisena selvitetään sitä, mitkä tekijät ohjaavat opettajan toimintaa kriisinkäsittelytilanteissa. Tutkimuksen aineistot kerättiin kahdella eri menetelmällä. Ensimmäistä aineistoa varten opettajia (n=6) haastateltiin käyttäen apuna kehyskertomuksia, joissa kuvattiin erilaisia kriisejä. Toista aineistoa varten kerättiin opettajien kriisinkäsittelykokemuksia syvähaastatteluilla (n=8). Opettajien kuvaukset kriisinkäsittelystä jakaantuivat kolmeen vaiheeseen: kuulemis- ja kertomis-, käsittely- sekä reflektiovaiheeseen. Kaikista näistä vaiheista oli löydettävissä keskeisiä pedagogisen toiminnan vaiheita, mutta oppilaslähtöisyys ja emotionaalisuus korostuivat kriisin käsittelyssä erityisesti. Opettajat kokivat, että kriisinkäsittely oli haasteellista ja siihen tarvittavia taitoja ja tietoja ei heillä ollut riittävästi käytössä. Opettajat käsitelivät kriisejä yleisillä pedagogisilla valmiuksillaan, mutta sisältötietoa traumaattisista kriiseistä olisi tarvittu enemmän. Opettajien tekemät ratkaisut pohjautuivat enemmän omiin aikaisempiin kokemuksiin ja intuition kuin käsitteellisesti perusteltuihin tietoihin tai toimintatapoihin.

*Asiasanat:* traumaattinen kriisi, opettajan pedagoginen ajattelu ja -toiminta, alkukasvatus

Alatupa, Saija – Hintsanen, Mirja – Hirstiö-Snellman, Paula. 2011. LUOKAN JA KOULUN KOON YHTEYS KOULUMENESTYKSEEN: ONKO TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLILLÄ EROA? *Kasvatus* 42 (1), 31–45.

Luokan enimmäisoppilasmäärää ei Suomessa ole määritelty, mutta suuret opetusryhmät ovat herättäneet opettajien ja vanhempien keskuudessa aktiivista keskustelua. Luokan koon ja koulumenestyksen sekä koulun koon ja koulumenestyksen välisiä yhteyksiä on tutkittu runsaasti muualla maailmassa ja jonkun verran Suomessakin, mutta yhteyksien väliin sukupuolieroihin ei juuri ole kiinnitetty huomiota. Samanaikaisesti Suomessa on ollut suuntana kasvattaa opetusryhmien kokoja ja perustaa yli tuhannen oppilaan kokoisia kouluja. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, vaikuttavatko luokan ja koulun koko tyttöjen ja poikien koulumenestykseen eri tavoin. Kattava aineisto koostui yhdeksäsluokkalaisista oppilaista. Tulokset osoittivat sen tunnetun seikan, että tytöt menestyvät koulussa poikia paremmin. Tutkimuksen päätuloksena osoitimme, että tytöt menestyvät poikia paremmin luokan ja koulun koosta riippumatta. Lisäksi ero tyttöjen ja poikien koulumenestyksessä nousee tyttöjen hyväksi luokan ja koulun koon kasvun myötä.

Asiasanat: koulutodistuksen keskiarvo, koulumenestys, koulun koko, luokan koko, sukupuoli, yläkoulu

Latomaa, Timo. 2011. MITÄ OHJAUS ON? OHJAUS PEDAGOGISENA TOIMINTANA. *Kasvatus* 42 (1), 46–57.

Kirjoituksessa tarkastellaan ohjausta pedagogisesti ja sivistysteoreettisesti, jotka tulkitaan psykologisesti. Sivistysteoreettisesti mielen toiminta ja mielen rakentuminen ymmärretään suuntautumisena maailmasuhteiden mentaaliseen haltuunottoon. Tämä tapahtuu kokemuksessa ja toiminnassa suhteessa itseen kasvuna, esineelliseen maailmaan oppimisena ja kulttuuriin sosiaalistumisena. Pedagogisesti pedagogisen toiminnan perusmuodot kasvatus, opettaminen ja sosiaalistaminen ymmärretään pyrkimyksenä tulkinta ja ymmärtää maailmasuhteita ja välittää ymmärrystä. Mentaalisia maailmasuhteita tarkastellaan myös kasvun, oppimisen ja sosiaalistumisen vaikeuksina ja häiriöinä ja pedagogista toimintaa näitä tukevana ja korjaavana psykoterapiana, erityisopetuksena ja sosiaalipedagogiikkana. Ohjaus ymmärretään rajankäyntinä, liikkumisena näin jäsenettyjen pedagogisen toiminnan perusmuotojen välisessä pedagogisessa kentässä ohjattavan senhetkisten tarpeiden mukaan. Ohjauksessa pyritään ohjattavan maailmasuhteita tulkitseamalla, ymmärtämällä ja tätä ymmärrystä välittämällä 1) edesauttamaan kasvua, oppimista ja sosiaalistumista, 2) tukemaan näiden vaikeuksissa ja ongelmissa ja 3) mahdollistamaan näiden pysähtymien, virheiden ja vääristymien korjaantumista. Ohjaus pedagogisena toimintana, ymmärryksen välittämisenä, noudattaa neljää ymmärtämisen periaatetta: ymmärtämisen kyvyn, ymmärtämisen välittämisen, ymmärtämisen lähtökohtien ja paremman ymmärtämisen periaatetta.

Asiasanat: ohjaus, ohjauksen teoria, pedagoginen toiminta

Hamarus, Päivi – Kaikkonen, Pauli. 2011. KIUUSAAMISEN MÄÄRITELMÄT JA MÄÄRITTELY. *Kasvatus* 42 (1), 58–68.

Artikkelissa tarkastellaan koulukiusaamisen määritelmän syntymistä ja vakiintumista tutkimuksessa sekä määritelmän siirtymistä kouluihin. Kansainvälisessä tutkimuksessa on hyväksytty laajasti Olweuksen määritelmä koulukiusaamisesta, mikä on yhtenäistännyt kiusaa-

mista koskevaa tutkimusta. Tutkimuksessa tavoitteena on määritellä ilmiö mahdollisimman tarkasti, jotta tulokset olisivat vertailukelpoisia kansainvälisesti tai pitkittäistutkimuksissa. Myös erilaiset tutkimustraditiot suuntaavat ilmiön tutkimista ja interventioiden painopisteitä. Opetustoimen lainsäädännössä kiusaaminen määritellään yhteisön näkökulmasta. Kouluissa kiusaamisen vähentämiseen kohdistuvat interventiot ovat kuitenkin usein yksilöön kohdistuvia. Työturvallisuuslainsäädännössä taas kiusaaminen määritellään yksilöön kohdistuvana häirtana, mutta interventiot työyhteisöissä on suunnattu organisaation kehittämiseen.

Kiusaamisen määritelmä on levinnyt koulukiusaamista kartoittavasta tutkimuksesta kouluihin. Kouluissa tai yleensä yhteisöissä kiusaaminen tulisi kuitenkin määritellä siten, että ilmiöön päästäisiin puuttumaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tällöin kiusaamisen määritelmän sisältämät tietyt piirteet (pitkäkestoisuus tai toistuvuus) saattavat jopa estää havaitsemista ja puuttumista kiusaamiseen alkuvaiheessa. Yhteisön ja varhaisen puuttumisen kannalta kiusaamisen määritelmässä on oleellista kaksi tekijää: valtaepätasapaino, jossa kiusattu ei kykene tasaveroisesti puolustautumaan sekä yksilön subjektiivinen kokemus. Yhteisön eri jäsenillä on kiusaamisesta erilaisia näkemyksiä ja kiusaamisen ennaltaehkäisemisen edellytys on, että yhteisössä vallitsee yhteisen keskustelun kautta saavutettu yhtenäinen ymmärrys kiusaamisesta. Kiusaamisen määritelmän ympärille tarvitaan vielä monitieteellistä tutkimusta, jossa kasvatustieteellä on erityinen merkitys.

Asiasanat: kiusaaminen, koulu, ennaltaehkäisy

**Takala, Katri – Oikarinen, Arja – Kokkonen, Marja – Liukkonen, Jarmo. 2011. PÄIVÄKOTILASTEN SOSIOEMOTIONAALISIA TAITOJA EDISTÄVÄT TEKIJÄT VARHAISKASVATTAJIEN KOKEMANA. Kasvatus 42 (1), 69–80.**

Tutkimuksessa analysoitiin ja kuvattiin varhaiskasvattajien kokemuksia kahdeksan kuukauden mittaisesta 3"4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioilla kehittävästä interventiosta. Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä pedagogiset toimenpiteet varhaiskasvattajat kokivat tärkeiksi kehittäessään 3"4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioiden aikana. Tutkimuksen kohteena olivat myös ne päiväkodin toimenpiteet, jotka varhaiskasvattajien mielestä mahdollistavat 3"4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen liikuntatuokioiden avulla. Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat viiden eri päiväkodin kuusi varhaiskasvattajaa, jotka olivat ohjanneet liikuntatuokioita kyseisessä interventiossa. Tutkimusaineisto kerättiin haastatteleamalla jokainen varhaiskasvattaja kahdesti: intervention puolivälissä ja lopussa. Litteroitu, 170 sivun laajuinen teemahaastatteluaineisto analysoitiin sisällön analyysillä. Tulosten mukaan varhaiskasvattajat pitivät 3"4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen kannalta tärkeinä lapsen huomioimista, lapsen kokemusta ryhmän jäsenyydestä, lapsen rohkaisevaa tukemista ja toiminnan tavoitteellisuutta. Päiväkodin keskeisiksi toimenpiteiksi varhaiskasvattajat mainitsivat liikuntatuokioiden etukäteisvalmistelun, tavoitteiden sisäistämisen, valmiiksi laaditun ohjelman ja yhteistyön toimijoiden välillä.

Asiasanat: varhaiskasvatus, liikuntakasvatus, sosioemotionaaliset taidot, teemahaastattelu, sisällön analyysi