



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

TOPPINEN, PÄIVI

YHTEISYYSSUHTEET LAPSEN HYVINVOINNIN RAKENTAJANA
PÄIVÄKODISSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Varhaiskasvatuksen koulutus

2014



Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä Toppinen Päivi	
Työn nimi Yhteisyyssuhteet lapsen hyvinvoinnin rakentajana päiväkodissa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji pro gradu -tutkielma	Aika lokakuu 2014	Sivumäärä 67+2
Tiivistelmä			
<p>Tutkimuksessani tarkastelen vanhempien kertomuksia lastensa hyvinvoinnista päiväkodissa. Lähestyn hyvinvoinnin teemaa Erik Allardtin hyvinvointimallin suuntaamana. Allardt on jakanut hyvinvoinnin käsitteen kolmeen kategoriaan: elintaso (having), yhteisyyssuhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen muodot (being). Tässä tutkimuksessa painottuu yhteisyyssuhteiden tarkastelu.</p> <p>Tutkimustehtävässäni tarkastelen, miten yhteisyyssuhteet lapsen hyvinvoinnin rakentajana näkyvät vanhempien kertomuksissa. Tutkimusaineistoni koostuu 13:sta haastattelusta, joissa oli mukana yhteensä 15 vanhempaa. Vanhemmat valikoituiivat tutkimukseeni kolmen oululaisen päiväkodin vanhemmista. Päiväkodit valittiin satunnaisotannalla eri puolilta kaupunkia. Käytin tutkimuksessani kerronnallisen haastattelun menetelmää. Pyysin vanhempia kertomaan merkittäviä asioita lastensa hyvinvoinnista päiväkotikontekstissa. Analysoin haastattelut teemoittelemalla aineistoa useaan kertaan, ja samalla tarkastelin vanhempien kertomuksia kokonaisuuksina.</p> <p>Päiväkodissa toteutuvat yhteisyyssuhteet esiintyivät aineistossa keskeisimpänä lapsen hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Yhteisyyssuhteet toteutuvat eri tason vuorovaikutussuhteissa. Päiväkodin kasvatustoiminta perustuu vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, josta puhutaan käsitteellä kasvatuskumppanuus. Lapsi on vuorovaikutussuhteissa päiväkodin henkilökunnan ja lapsiryhmän lasten kanssa.</p> <p>Olennaista on, että kaikki nämä vuorovaikutussuhteet ovat positiivisia ja toimivat hyvin. Vanhemmille on tärkeää, että he saavat riittävästi tietoa lastensa päivän tapahtumista ja että he pääsevät mukaan keskustelemaan päiväkodin kasvatus- ja toimintakäytänteistä. Vanhemmat pitävät merkittävänä, millainen suhde lapsen ja päiväkodin kasvattajien välillä on, näkyykö suhteessa välittäminen ja miten lapsi kohdataan. Lapsen suhteet toisiin lapsiin vertaisryhmässä ovat merkityksellisiä. On tärkeää, että lapsi tuntee kuuluvansa ryhmään ja että hänellä on myös ystävyyssuhteita toisten lasten kanssa.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa suunniteltaessa ja toteutettaessa yhteistyötä vanhempien kanssa. Tutkimus antaa aineksia myös päiväkodin yhteisöllisten tavoitteiden suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lasten hyvät vertaissuhteet ja yhteisöllinen ilmapiiri ovat keskeisimpiä tekijöitä lapsen hyvinvoinnin toteutumiseksi päiväkodissa.</p>			
Asiasanat hyvinvointi, kasvatuskumppanuus, narratiivisuus, päiväkoti, vuorovaikutus			

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 HYVINVOINNIN ULOTTUVUUKSIA	3
2.1 Tutkimuksia lasten hyvinvoinnista	3
2.2 Hyvinvoinnin määrittelyä Erik Allardtin mukaan	6
2.3 Lasten hyvinvointi päiväkodissa	7
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	9
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	10
4.1 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat	10
4.2 Aineiston keruu	13
4.3 Aineiston analyysi	15
5 VANHEMPIEN KERTOMUSTEN YLEISTÄ TARKASTELUA	19
5.1 Vanhemman positio	19
5.2 Lapsi tiedon välittäjänä	20
5.3 Vanhempien kertomusten sisältöjä	21
6 VANHEMPIEN JA HENKILÖKUNNAN VÄLINEN SUHDE	23
6.1 Kasvatuskumppanuus lapsen hyvinvoinnin kehyksenä	23
6.2 Vastavuoroinen vuorovaikutus	24
6.3 Päiväkodin ja kodin yhteiset toimintatavat	29
6.4 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma	32
7 LAPSEN JA HENKILÖKUNNAN SUHDE	37
7.1 Institutionaalisen kasvatussuhteen lähtökohtia	37
7.2 Lapsen päivittäinen kohtaaminen	41
7.3 Henkilökunnan toiminta ja ammattitaito vuorovaikutussuhteissa	44
8 LAPSEN SUHDE TOISIIN LAPSIIN LAPSIRYHMÄSSÄ	48
8.1 Lapsen sosiaaliset taidot	48
8.2 Lapsiryhmään kuuluminen	50
8.3 Ystävyysuhteet	53
9 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA	56
9.1 Tulosten tarkastelua	56
9.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	57

9.3 Pohdinta.....	59
LÄHTEET.....	60
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Hyvinvoinnista puhutaan ja kirjoitetaan paljon näinä aikoina. Suomalaisen hyvinvointivaltion koetaan olevan uhattuna nykyisessä taloudellisessa tilanteessa. Kansalaisten hyvinvointia yritetään tukea sekä julkisen että yksityisen sektorin toimesta. Kunnat ovat perustaneet hyvinvointineuvoja, joissa perheiden hyvinvointiin liittyviä palveluja tarjotaan keskitetysti. Yksityiseltä sektorilta puolestaan on ostettavissa monenlaisia hyvinvointipalveluja. Hyvinvoinnin käsite on monimuotoinen, ja sitä voidaan tarkastella sekä objektiivisista että subjektiivisista näkökulmista.

Suomen Akatemialla on tällä hetkellä käynnissä Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys - tutkimusohjelma. Se on laaja tieteidenvälinen tutkimusohjelma, joka sisältää useita hankkeita lapsuuden kasvuympäristöihin, palvelujärjestelmiin ja lasten terveyteen liittyvistä teemoista. Tutkimusohjelman kohteena ovat lasten ja nuorten hyvinvointia ja terveyttä edistävät toimintamallit, hyvinvointia ja terveyttä suojaavat ja uhkaavat tekijät sekä lasten ja nuorten kasvun ympäristöt. ([http://www.aka.fi/fi/A/Ohjelmat-ja-yhteistyö/Tutkimusohjelmat/kaynnissa/SKIDI-KIDS1/.](http://www.aka.fi/fi/A/Ohjelmat-ja-yhteistyö/Tutkimusohjelmat/kaynnissa/SKIDI-KIDS1/))

Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö on mukana tässä Suomen Akatemian tutkimusohjelmassa. Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – Kuka kuuntelee? (TelLis) -hanke oli Oulun ja Helsingin yliopistojen yhteistutkimus, jonka tavoitteena oli saada tietoa lasten kokemasta ja kertomasta hyvinvoinnista. Tällä hetkellä Oulun yliopisto on ohjelmassa mukana Belong-hankella, jonka teema on Syrjäytymisestä yhteenkuuluvuuteen. Hankkeessa tutkitaan kerronnallisten käytänteiden kehittämistä päiväkodeissa ja koulussa. (<http://belonghanke.wordpress.com/>; [http://tellisoulu.wordpress.com/.](http://tellisoulu.wordpress.com/))

Sain alkusysäyksen pro gradu -tutkimukselleni, kun TelLis-hankkeeseen etsittiin graduntekijöitä. Olen työskennellyt päiväkodissa useita vuosia ja kiinnostuin heti lasten hyvinvointiin liittyvästä tutkimusteemasta. Miettiessäni sopivaa tulokulmaa aiheeseen ajattelin vanhempia, minkälaisia ajatuksia ja kokemuksia heillä on päiväkodin vaikutuksesta lastensa hyvinvointiin. Vanhemmat eivät ole päivän mittaan seuraamassa lastansa päiväkodissa, joten olennainen kysymys kuuluu, mistä he saavat tietoa lapsensa voinnista ja miten he muodostavat käsityksensä asiasta. Päädyin pro gradussani tutkimaan vanhempien näkemyksiä lastensa hyvinvoinnista päiväkodissa.

Hahmottaakseni hyvinvoinnin käsitettä tutustuin aluksi Erik Allardtin (1976) hyvinvointitutkimukseen. Hän on jakanut hyvinvoinnin käsitteen kolmeen kategoriaan: elintaso (having), yhteisyyssuhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen muodot (being). Nämä Allardtin määrittelemät hyvinvoinnin ulottuvuudet toimivat suuntaviittona tutkimusmatkallani.

2 HYVINVOINNIN ULOTTUVUUKSIA

2.1 Tutkimuksia lasten hyvinvoinnista

Hyvinvointitutkimuksen juuret ulottuvat 1960- ja 1970-luvuille. Tutkimusta on toteutettu perinteisesti lähinnä talous- ja sosiaalitieteiden näkökulmista, mutta sittemmin useilla eri tieteenalilla. Hyvinvoinnin tutkiminen on haastavaa, koska hyvinvoinnin käsite on moniulotteinen ja subjektiivinen ja hyvinvoinnin osa-alueita on vaikea tutkia yhteismitallisesti. Hyvinvointia voidaan tarkastella objektiivisesti tutkimalla ihmisten käytettävissä olevia resursseja tai subjektiivisesti tutkimalla ihmisten kokamaa hyvinvointia ja onnellisuutta. Erik Allardtin (1976) urauurtava tutkimus yhdisti näitä peruslinjoja, mutta toimivaa synteesiä näiden teemojen välillä etsitään yhä. Hyvinvointitutkimusta tehdään globaalilla tasolla esimerkiksi YK:n eri järjestöjen toimesta, EU tuottaa tutkimusta eurooppalaisten elinoloista ja kansallisella tasolla tuotetaan tietoa kunkin maan kansalaisten hyvinvoinnista. Suomessa tutkimustietoa tuottavat esimerkiksi Tilastokeskus ja THL (Terveystieteiden tutkimuslaitos) sekä yliopistot. (Hoffren & Rättö 2013, 219; Saari 2013, 33, 35, 43–44, 62–64, 67; Saari 2013, 353; Simpura & Uusitalo 2013, 106–107, 115–117.)

Lasten hyvinvointiin liittyvää tutkimusta tehdään sekä kansainvälisten järjestöjen että kansallisten instituutioiden toimesta. Esimerkiksi UNICEF seuraa lasten oikeuksien sopimuksen toteutumista toteuttamalla vuosittain tutkimuksia lasten hyvinvointiin liittyvistä asioista OECD-maissa. Vuoden 2012 tutkimuksessa selvitettiin lapsiköyhyyttä ja lasten huono-osaisuutta rikkaissa maissa. Vuoden 2010 tutkimuksen aiheena oli lasten eriarvoisuus hyvinvoinnin suhteen rikkaissa maissa. Hyvinvoinnin tarkastelun näkökulmina on koulutukseen, terveyteen ja materiaaliseen hyvinvointiin liittyviä asioita. Nämä objektiiviset resurssit ovat helpommin mitattavissa kuin subjektiiviset hyvinvoinnin kokemukset. ([http://www.unicef-irc.org/publications/series/16/.](http://www.unicef-irc.org/publications/series/16/))

Lasten hyvinvoinnin tutkiminen lähtee yhteiskunnallisesta tarpeesta. Suomessa tähän on vaikuttanut Suomen vuonna 1991 ratifioima YK:n Lasten oikeuksien yleissopimus, joka edellyttää ratifioijavaltioilta lasten oikeuksien toteutumisen säännöllistä raportointia. Osaltaan lasten hyvinvoinnin tutkimisen tarpeeseen Suomessa vaikutti myös 1990-luvulla koettu taloudellinen lama. Laman jälkeisessä politiikassa kaivattiin tutkimustietoa lapsista ja

nuorista. Yhteiskunnallinen tutkimustiedon tarve on vahvistanut myös ns. uutta lapsuudentutkimusta. Uudessa lapsuudentutkimuksessa halutaan saada lapsia ja lapsuutta koskevaa tietoa suoraan lapsilta itseltään. (Alanen 2009, 25–26.) Kiili (1998) muistuttaa lasten intressien erilaisuudesta, että ne eivät ole yhteneviä edes omien vanhempien intressien kanssa. Myös Tauriainen (2000) nostaa esille asioiden merkityserot lasten ja aikuisten näkökulmista. Aikuiset korostavat oppimista, kehittäviä toimintoja ja tulevaisuutta sekä kasvu- ja turvallisuustekijöitä. Lasten maailma taas on leikin maailma, joka on aikuisille vieraampi. (Kiili 1998, 11; Tauriainen 2000, 195–197.) Nämä asiat on hyvä pitää mielessä ja nähdä lapsilta ja aikuisilta saadut tiedot toisiaan täydentävinä ja näkökulmia laajentavina.

Lasten hyvinvointia on tutkittu eri tavoin. On pyritty kehittämään lapsilähtöisiä indikaattoreita, joiden avulla hyvinvointia pyritään mittaamaan. Näistä esimerkkeinä ovat Kiilin (1998) ja Konun (2002) tutkimukset. Kiili (1998) on YK:n Lasten oikeuksien sopimuksen periaatteita ja Allardtin hyvinvointimallia yhdistelemällä kehitellyt subjektiivisia ja objektiivisia indikaattoreita, joilla tutkitaan lasten ja nuorten hyvinvointia. Lasten oikeuksien sopimuksen sisältöä on konkretisoitu kolmen ulottuvuuden avulla. Näitä ovat lasten suoje- lu- ja hoitonäkökulma (protection), lasten oikeus osallistumiseen ja osallisuuteen (participation) sekä lasten osuus yhteiskunnallista voimavaroista (provision). Kiili laajentaa Allardtin loving-kategorian belonging-kategoriaksi ja yhdistää sen hoito- ja suojelunäkökulman kanssa yhdeksi laatutekijäksi. Allardtin having-kategoria ja osuus yhteiskunnallisista voimavaroista muodostavat toisen laatutekijän. Allardtin being-kategorian Kiili laajentaa doing-kategoriaksi ja yhdistää sen lasten oikeus osallistumiseen ja osallisuuteen - ulottuvuuden kanssa kolmanneksi laatutekijäksi. Näitä kolmea laatutekijää konkretisoidaan objektiivisella ja subjektiivisella kriteeristöllä. Objektiivinen tieto toimii hyvinvoinnin kokemisen kehyksenä ja subjektiivinen tieto tuo esille lapsen näkökulman, kokemuksen ja tunteen asiasta. (Kiili 1998, 7, 14, 17–23.)

Konu (2002) on tutkinut oppilaiden hyvinvointia koulussa viitekehyksenään ”koulun hyvinvointimalli”, joka on kehitetty Allardtin hyvinvointimallin pohjalta. Koulun hyvinvointimalli on jaettu neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (being) sekä terveydentila (health). Osa-alueita on konkretisoitu erilaisin indikaattorein. Malliin on yhdistetty hyvinvoinnin, oppimisen sekä opetuksen ja kasvatuksen keskinäiset vaikutukset. Myös kodin ja ympäröivän yhteiskunnan vaikutuksia kouluun on huomioitu. Konu toteaa mallin olevan käyttökelpoinen tutkittaessa ja arvioitaessa hyvinvointia koulussa. (Konu 2002, 12, 44, 51, 61.)

Uudempaa kehittäelyötä edustaa Opetus- ja kulttuuriministeriön organisoimana vuonna 2011 laadittu ehdotus lasten hyvinvoinnin kansallisista indikaattoreista. Työn tarkoitus on palvella lasten hyvinvoinnin arviointia kunnallisella, valtakunnallisella ja kansainvälisellä tasolla. Jokainen YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen allekirjoittanut valtio on velvollinen säännöllisesti raportoimaan YK:n lapsen oikeuksien komitealle, millä tavalla sopimus on toteutunut. Raportista saadaan palautetta, jossa puututaan kehittämiskohteisiin. Indikaattorityön ajatellaan palvelevan sopimuksen toteutumisen seurantaan. Indikaattorityöryhmä ehdottaa indikaattoreille seuraavia ulottuvuuksia: materiaallinen elintaso, terveys ja hyvinvointi, koulu ja oppiminen, turvallinen kasvuympäristö, osallistuminen ja sosiaalinen toiminta sekä yhteiskunnan tarjoama tuki ja suojelu. Työryhmän ehdotuksessa kuitenkin todetaan, että indikaattorit kuvaavat huonosti alle kouluikäisten hyvinvointia. Voidaankin miettiä, miten kattavan kuvan objektiiviset faktat voivat antaa lasten hyvinvoinnista. (Alanen 2009, 26; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 6, 40, 58; Puroila & Estola 2012, 24; <http://www.unicef.fi/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus>.)

Puroila, Estola ja Syrjälä (2012) ovat tutkineet TelLis-hankkeessa lasten hyvinvointia päiväkodissa. He ovat tutkineet mitä ja miten lapset kertovat hyvinvoinnistaan. Lasten ilmaisu on rikasta, sillä he eivät kerro ainoastaan sanoilla vaan myös eleillä, ilmeillä ja teoilla. Puroila ym. käyttävät lasten hyvinvoinnin ilmenemisen kuvaamiseen Allardtin mallin hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Tutkimuksen mukaan lasten positiivisimmat kokemukset päiväkodissa liittyivät seuraaviin asioihin: inspiroiva ja mahdollistava materiaallinen ympäristö, responsiiviset ja herkät aikuiset, hyvät ystävät sekä mahdollisuudet merkitykselliseen toimintaan. Varjoja puolestaan loivat joustamattomat institutionaaliset rakenteet, lasten erillisyyssuhteista, ikätoverisuhteiden puute sekä se, että lasta ei kohdella yksilönä. (Puroila, Estola & Syrjälä 2012, 345, 359.)

Rintakorpi, Lipponen ja Reunamo (2014) ovat tutkineet lasten, heidän vanhempiensa sekä päiväkodin yhteistä dokumentointitapaa The Fan (Viuhka) -nimisen välineen avulla. He ovat analysoineet tutkimusartikkelissaan Allardtin hyvinvointimallin avulla yhden lapsen The Fanin sisältöä. He ovat tarkastelleet yhteisyyssuhteita, elintasoja ja itsensä toteuttamisen muotoja kodin ja päiväkodin tuottamista dokumenteista sekä institutionaalisten käytäntöjen näkökulmasta. Yhteisyyssuhteissa tulee esille lapsen tärkeitä ihmissuhteita kotona ja päiväkodissa. Elintason ulottuvuudessa ilmenee lapselle tärkeitä esineitä, päivittäisiä rutiineja sekä oppimisympäristöön liittyviä asioita. Itsensä toteuttamisen muotoja olivat kommunikointi, sanojen oppiminen, leikkiminen ja laulaminen. Sekä kansainvälisellä että

kansallisella tasolla tuotetaan valtavasti tutkimuksia, jotka sisällöltään sivuavat lasten hyvinvointia, vaikka ne eivät esiintyisikään hyvinvointitutkimusteeman alla. (Rintakorpi, Lipponen & Reunamo 2014, 189, 193–195.)

2.2 Hyvinvoinnin määrittelyä Erik Allardtin mukaan

Hyvinvointi on paljon käytetty käsite, mutta sen määrittely on hankalaa. Käsite on monitahtoinen ja monimerkityksinen, ja sitä voidaan tarkastella sekä objektiivisista että subjektiivisista näkökulmista. Allardt (1976) on määritellyt hyvinvoinnin ulottuvuuksia tutkiessaan pohjoismaista hyvinvointia 1970-luvulla. Hän on jakanut hyvinvoinnin käsitteen kolmeen kategoriaan: elintaso (having), yhteisyysuhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen muodot (being). Tämä jaottelu on edelleen käyttökelpoinen, ja se on ollut usean hyvinvointiin liittyvän tutkimuksen viitekehystenä ja suuntaajana. (Allardt 1976, 38; Hoffren & Rättö 2013, 219; Saari 2013, 43.)

Allardt (1976) on määritellyt käyttämiään kategorioita tietyllä tavalla, ja muut tutkijat, jotka ovat käyttäneet näitä samoja kategorioita, ovat taas määritelleet ne omaan tutkimukseensa sopiviksi. (Ks. esim. Kiili ja Konu luvussa 2.1.) Elintason arvojen konkretisoinnin lähtökohtana voidaan Allardtin mukaan pitää resursseja, joiden avulla ihminen voi tyydyttää fysiologisia perustarpeitaan. Elintason arvoja ovat esimerkiksi terveys, elintarvikkeiden kulutus, koulutus, työllisyys ja työolot, asunto-olot sekä vapaa-aika ja virkistys. Nämä arvot ovat perustavia hyvinvoinnissa, koska tietty aineellisten resurssien minimitaso on elämän edellytys. (Allardt 1976, 39–41.)

Yhteisyysuhteiden taustalla on ihmisten tarve kokea positiivisia läheisiä suhteita toisiin ihmisiin. Näissä suhteissa on olennaista, että ne ovat vastavuoroisia ja symmetrisiä, koska se luo yhteisyyttä. Yhteisyysuhteita voidaan tarkastella erilaisissa mittakaavoissa ihmisten läheisimmistä perhe- ja ystävyysuhteista laajempiin yhteisöihin, joihin ihmiset kuuluvat. Näitä ovat esimerkiksi päiväkodit ja niiden ryhmät, koulut luokkineen, työyhteisöt, tietyn asuinalueen muodostamat yhteisöt sekä kansalliset yhteisöt. (Allardt 1976, 42–43.)

Itsensä toteuttamisen arvoluokan Allardt on jakanut neljään eri osatekijään. Osatekijät ovat seuraavat: 1) yksilöä pidetään persoonana, 2) yksilö saa osakseen arvonantoa, 3) yksilöllä on mahdollisuuksia harrastuksiin ja vapaa-ajan toimintaan sekä 4) yksilöllä on mahdollisuuksia poliittiseen osallistumiseen. Se, että yksilöä pidetään persoonana, liittyy ihmisar-

voon. Yksilö ei ole noin vaan vaihdettavissa toiseen vaan hän on tietyllä tavalla korvaamaton. Arvonanto liittyy usein yksilön asemaan yhteiskunnassa. Kuitenkin jokainen yksilö haluaa osakseen arvonantoa ja kunnioitusta yhteiskunnallisesta asemastaan riippumatta. Harrastuksissa ja vapaa-ajan toiminnassa yksilöllä on mahdollisuus toteuttaa itseään. Poliittisen osallistumisen kautta yksilö voi kokea, että hänellä on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämäänsä. Allardt on myöhemmin laajentanut itsensä toteuttamisen kategoriaa sisällyttämällä siihen myös identiteetin muodostamisen. (Allardt 1976, 47–49; Allardt 1998, 45.)

2.3 Lasten hyvinvointi päiväkodissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU) on valtakunnallisesti varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja. Se määrittelee varhaiskasvatuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisen. Hyvinvoivalla lapsella on mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Hyvinvoinnin edistämisessä on olennaista, että jokaista lasta kunnioitetaan yksilönä, häntä arvostetaan ja hänet hyväksytään omana itsenään. Hyvinvoinnin edistämiseen kuuluu lapsen terveyden ja toimintakyvyn vaaliminen sekä lapsen perustarpeista huolehtiminen. Pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet tukevat lapsen hyvinvointia varhaiskasvatuksessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 9, 13, 15.)

Päiväkoti on varhaiskasvatusta toteuttava instituutio ja yksi lapsuuden paikka. Lapset, vanhemmat ja työntekijät ovat päiväkotin instituution erilaisia toimijoita. Päiväkoti on fyysisen tilan lisäksi moraalinen ja ideologinen tila, joka perustuu yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin oletuksiin hyvästä lapsuudesta. Se mahdollistaa mutta myös rajoittaa ja rajaa toimintoja ja toimijoiden minuuksia. Päivähoidossa tulkitaan, ymmärretään, määritellään, suunnataan ja säädellään lapsuutta. (Alasuutari 2009, 55–57; Puroila & al. 2012, 356–357.)

Kasvatus on vuorovaikutusta, ja päiväkodissa se toteutuu eri tasoilla eri toimijoiden välisissä ja keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa. Kasvatusvuorovaikutuksessa tarvitaan kaikkien osallisten välistä yhteistä ymmärtämistä ja yhteistä toimintaa. Kasvatusvuorovaikutusta voidaan tarkastella Vygotskin kulttuurihistorialliseen teoriaan perustuvien sosiokulttuuristen teorioiden valossa. Niissä korostuvat yhteisöllisyys, sosiaaliset toiminnat ja kulttuurinen konteksti. Yhteisössä toteutuvat jokapäiväiset kokemukset ja oppiminen toisten lasten kanssa ovat tärkeitä lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille. Päiväkodin kasvatustoiminta

perustuu vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, josta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytetään termiä kasvatuskumppanuus. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 11, 13–14; Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 7, 9; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Päiväkoti ja koti ovat lapselle erilaisia kokemusmaailmoja. Lapsi on ns. kaksoissosialisaatiotilanteessa kulkiessaan näiden kahden maailman väliä. Vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan haasteena on kyetä katsomaan asioita ”lapsen paikalta”. Tämän näkökulman huomioiminen päiväkodin ja kodin välisessä yhteistyössä edesauttaa lapsen sopeutumista tähän haastavaan kaksoissosialisaatiotilanteeseen. (Korhonen 2006, 67–68; Tiilikka 2001, 59.)

Oman tutkimukseni lähestymistapa on kerronnallinen eli narratiivinen. Sen tarkoituksena on antaa paikallista ja subjektiivista tietoa vanhempien kokemuksista lapsensa hyvinvoinnista oululaisissa päiväkodeissa. Käytän aineistonkeruussa kerronnallisen haastattelun menetelmää. Pyrin selvittämään, millaisia kokemuksia ja ajatuksia vanhemmilla on lapsensa hyvinvointiin liittyvistä asioista päiväkotikontekstissa. Allardtin (1976) jaottelu hyvinvoinnin ulottuvuuksista on suuntaamassa tutkimustani.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimusprosessin edetessä tutkimuskysymykseni tarkentui seuraavaksi:

Miten yhteisyyssuhteet lapsen hyvinvoinnin rakentajana näkyvät vanhempien kertomuksissa?

Tutkimuskysymystä tarkastelen seuraavien apukysymysten avulla:

1. Mikä on vanhempien positio päiväkodin yhteisyyssuhteissa?
2. Miten yhteisyyssuhteet lapsen hyvinvoinnin rakentajina näkyvät vanhempien kertomuksissa
 - a) vanhempien ja henkilökunnan välisissä suhteissa?
 - b) lapsen ja henkilökunnan välisissä suhteissa?
 - c) lapsen ja lapsiryhmän välisissä suhteissa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

Tavoitteenani on tutkia vanhempien subjektiivisia kokemuksia lastensa hyvinvoinnista päiväkodissa. Tähän tutkimustehtävään luonteva tarkastelutapa löytyy narratiivisesta viitekehystä. Vanhempien kokemuksia selvitän kerronnallisen haastattelun menetelmällä. Tutkimustavan valintaan vaikutti myös se, että TeLLis-hankkeessa käytetään narratiivisia tutkimusmenetelmiä. Tutustuin myös fenomenologisen tutkimuksen tekemiseen Lehtomaan (2005) ja Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) tutkimusten kautta. Fenomenologisen tutkimuksen tiukka struktuuri tuntui toisaalta helpottavalta, mutta toisaalta rajoittavalta. Analysoinnissa tapahtuva merkitysverkoston muodostaminen vaikutti mielenkiintoiselta, ja se antoi näkökulmia myös oman tutkimusaineistoni analysointiin.

Perttula (2005) kirjoittaa kokemuksen tutkimisesta, ja hän tarkastelee kokemus-käsitteen ontologista perustaa. Hän tarkastelee kokemuksen rakennetta Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisen näkemyksen kautta. Ihminen on suhteessa elämäntilanteeseensa, joka koostuu erilaisista ulottuvuuksista. Kokemus on se merkityssuhde, joka liittää subjektin ja objektin eli ihmisen ja sen kohteen elämäntilanteessa, johon hän kulloinkin on suhteessa. (Perttula 2005, 115–117.) Omassa tutkimuksessani ajattelen, että vanhemmat ovat suhteessa päiväkotinstituutioon ja tarkastelun kohteena on erityisesti se, millaisia merkityssuhteita vanhemmat antavat sille, miten tämä instituutio vaikuttaa heidän lastensa hyvinvointiin. Merkityssuhteet ovat kokemuksia, joita vanhemmilla on tässä elämäntilanteessa. Vanhempien kokemukset tulevat näkyville heidän kertomustensa kautta.

Heikkinen (2001) esittää Hatchin ja Wisniewskin koontiin perustuen narratiiviseen tutkimukseen kuuluvia tekijöitä. Narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistuu yksilön merkityksenantoon kertomusten kautta. Tutkijalla on tutkittaviin henkilökohtainen kosketus, joka muodostuu esimerkiksi dialogisesti keskustelemalla tai tutustumalla muulla tavoin tutkittavan elämänyhteyksiin. Narratiivisella tutkimuksella voi olla käytännöllinen suuntautuminen, jolloin esimerkiksi pyritään tutkimuksen kohteena olleiden ihmisten olojen kohentamiseen. Narratiivinen tutkimus pyrkii paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Tiedon objektiivisuus ja yleistettävyyys eivät ole tavoitteena. (Heikkinen

2001, 129–130.) Oman tutkimukseni tavoitteena on tuottaa paikallista ja subjektiivista tietoa vanhempien kokemuksista lastensa hyvinvoinnista päiväkodissa. Henkilökohtainen kosketus tutkittaviin toteutui kerronnallisen haastattelun menetelmän kautta. Käytännöllinen suuntautuminen on mahdollista toteuttaa, mikäli Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen hallinnossa ollaan kiinnostuneita tutkimuksen tuloksista ja halutaan huomioida vanhempien kokemuksia toiminnan suunnittelussa. Uskon myös, että keskustelut vanhempien kanssa olivat heille merkityksellisiä ja ne antoivat heille jotain. Yleensä vanhemmat puhuvat mielellään omasta lapsestaan, ja lapsen hyvinvointi on varmasti vanhemmillekin ensisijainen asia. Eräs vanhempi totesikin keskustelumme lopuksi: *”Kiva ko pääsin kertomaan, ko ne on kuitenkin tärkeitä asioita että niitä sitten täällä tiedemaailmassaki käsitellään”*.

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat kertomukset (Spector-Mercel 2010, 213). Kerronnallisen haastattelun tavoitteena on saada kertomuksia tutkimuksen aineistoksi. Jotta tähän päästäisiin, tutkijan täytyy miettiä huolellisesti kysymyksen asettelua. Kysymys voi johdattaa vastaajan vain antamaan kysymykseen lyhyen raportin, selityksen tai mielipiteen. Kysymyksen muotoilu on haastavaa, koska samankaltainenkin kysymys voi toisessa haastattelussa tuottaa kertomuksia, mutta toisessa esimerkiksi faktoja tai mielipiteitä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189, 191, 198–199, 214–215. Riessman 2008, 23–24.) Huomasin tämän kysymysten asettamisen haasteellisuuden omissa haastatteluissani: jotkut kysymykset olivat huonoja eivätkä houkuttelleet kertomaan, joskus taas näkyivät juuri nuo samankaltaiseen kysymykseen saadut erilaiset vastauksen muodot. Ajattelen siihen vaikuttavan mahdollisten tilanteellisten tekijöiden lisäksi myös vastaajan persoonallisuuden, sillä joillakin on tapana kommunikoida laajemmin, monimuotoisemmin ja henkilökohtaisemmin. Tilanteellisia tekijöitä ovat esimerkiksi haastattelun paikka ja se vuorovaikutuksellinen suhde, joka tilanteessa on syntynyt. Palaan tilanteellisiin tekijöihin tuonnempana. Riessmanin mukaan kysymysten sanamuotoa tärkeämpää on kuitenkin haastatellijan emotionaalinen asennoituminen ja sitoutuminen sekä vastavuoroisuus keskustelussa (Riessman 2008, 24).

Spector-Mersel (2010) kuvaa tutkijan ja tutkittavan asemaa haastattelussa esittäessään narratiivista paradigmaa. Haastateltava on aktiivinen osallistuja, jonka ääni tulee selvästi kuulua tutkimusraportissa. Tutkija vaikuttaa haastateltavan kerrontaan halusipa hän tai ei. (Spector-Mersel 2010, 216–217.) Itse olin ajatellut, että en halua vaikuttaa haastattelun sisältöön vaan annan vanhempien vapaasti kertoa kokemuksistaan. Huomasin tämän kuitenkin mahdottomaksi: vanhemmilla ei ollut valmista hyvinvointikertomusta esitettävänä,

vaan sitä rakennettiin haastattelutilanteessa. Haastattelu on vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa keskustelu ohjautuu tilanteessa esitettyjen asioiden suuntaamana: toinen esittää jotain, minä tartun siinä johonkin ja sanon hänelle jotain, ja hän jälleen vastaa minulle. (Ks. Riessman 2008, 24, 105.)

Käsitys kertomuksen rakentamisesta ja rakentumisesta haastattelutilanteessa johtaa narratiivisen paradigman lähtökohdille. Narratiivinen paradigma pohjaa konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Konstruktivismi hylkää perinteisen objektivistisen tiedonkäsityksen, jonka mukaan on olemassa yksi, kaikille yhteinen todellisuus. Sen sijaan todellisuus on muuntuva ja monitahoinen, joka konstruoituu eri tavoin ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Todellisuus hahmottuu meille tavalla, miten havaitsemme ja ymmärrämme sen, mitä tiedämme siitä, miten tulkitsemme sitä ja miten suhtaudumme siihen. Ihmisellä on tapana ilmentää ajatuksiaan ja kokemuksiaan symbolisesti. Ilmentäminen voi tapahtua toiminnallisesti, kuvallisesti tai kielellisesti. Tätä kutsutaan representoimiseksi ja tuotosta kutsutaan representaatioksi. Representaatio ei ole todellisuuden peilikuva mielessämme vaan se on aina narratiivisen ajattelun työkaluilla rakennettu eli konstruoitu. (Heikkinen 2001, 118–119; Spector-Mersel 2010, 207–208, 211–212; Tolska 2002, 18, 77–83.)

Tolska (2002) on tutkinut amerikkalaisen psykologin Jerome Brunerin narratiivikäsitystä väitöstutkimuksessaan. Brunerin mukaan ihmisillä on kaksi tapaa organisoida ja merkityksellistää kokemuksiaan. Toinen on paradigmaattinen ajattelutapa, jonka Bruner on myöhemmin nimennyt loogis-tieteelliseksi ajatteluksi, ja toinen on narratiivinen. Narratiivisella ajattelulla selitämme psyykkistä todellisuutta ja inhimillisiä toimia. Bruner näkee narratiivin ihmisen tapana organisoida kokemuksiaan ja tehdä niistä ymmärrettäviä. (Tolska 2002, 26, 85–86, 92, 95; Viljamaa 2012, 34.) Tämä käsitys sopii mielestäni tutkimukseni haastattelutilanteeseen, jossa vanhemmat kertoessaan organisoivat kokemuksiaan ja tekevät niitä ymmärrettäviksi sekä itselleen että kuulijoille. Kuulijoita ovat haastattelija, mahdollisesti mukana ollut toinen vanhempi sekä myöhemmin tutkimuksen lukijat.

Kertomus tuotetaan ja esitetään aina jossakin tilanteessa, paikassa ja ajassa. Näillä kontekstuaalisilla tekijöillä on vaikutuksensa kertomuksen rakentumiseen ja sisältöön. Spector-Mersel esittää kerronnan kontekstin kolmenlaisen ulottuvuuden: ensinnäkin se on kertojan ja kuulijan välitön vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa kertomus tuotetaan, toiseksi tilanteessa on läsnä kollektiivinen sosiaalinen kenttä ja kolmantena ulottuvuutena ovat kulttuuriset metatarinat, jotka antavat merkityksiä yksittäisille tarinoille. Myös Gubruim ja Hol-

stein (2008) kirjoittavat narratiivisista ympäristöistä. Kertomus kerrotaan jollekin jossakin tilanteessa, ja nämä tilanteelliset tekijät vaikuttavat ja rajaavatkin sitä, mitä kerrotaan. Kerrontaan vaikuttaa myös esimerkiksi institutionaaliset tekijät: jos tutkimusta tehdään tiettyssä instituutiossa, se tuo mukanaan kyseisessä instituutiossa käytössä olevia kielellisiä piirteitä. Kontekstin tunteminen auttaa ymmärtämään kertomusta. (Gubrium & Holstein 2008, 248, 252, 258; Spector-Mersel 2010, 212.)

Tutkimukseni aihe liittyy tiettyyn instituutioon, päiväkotiin. Institutionaalisia piirteitä on nähtävissä kertomusten kielessä ja kulttuurissa. Päiväkodissa on sille ominaisia toimintatapoja ja käytänteitä, jotka ovat vieraita heille, joilla ei ole kokemusta päiväkotimaailmasta. Ajattelen, että niissä esiintyvät myös Spector-Merselin (2010, 212) mainitsemat kerronnan kontekstin ulottuvuudet. Päiväkotiki on vahvasti kollektiivinen sosiaalinen kenttä, jossa on omat kulttuuriset metatarinansa, joihin vanhemmat omia kokemuksiaan peilaavat.

4.2 Aineiston keruu

Päästäkseni selville vanhempien näkemyksistä päätin etsiä Oulun kaupungin päiväkodeista vanhempia haastattelua varten. Voidakseni ottaa yhteyttä päiväkoteihin minun täytyi saada lupa Oulun kaupungin päivähoidon hallinnosta. Tutkimusta aloittaessani Oulun kaupunki oli jaettu kolmeen palvelualueeseen, mutta nyt uusien kuntien liittyttyä Ouluun palvelualueita on neljä. Rajasin tutkimukseni kohteeksi 3–5-vuotiaiden lasten vanhemmat. Etsin Oulun kaupungin päiväkotien nettisivuilta ne päiväkodit, joissa oli 3–5-vuotiaiden lasten ryhmiä ja valitsin niistä arpomalla satunnaisotannalla yhden päiväkodin kultakin silloiselta palvelualueelta eli yhteensä kolme päiväkotia. Otin yhteyttä päiväkotien johtajiin ja sain luvan pyytää vanhempia mukaan tutkimukseeni.

Kävin kussakin päiväkodissa ja tapasin muutamia vanhempia, joille esittelin asiaani sekä suullisesti että kirjallisesti. Halusin tarjota haastattelumahdollisuuden kaikille ryhmän vanhemmille, joten jaoin haastattelupyynnöksi laatimani kirjeen myös niille vanhemmille, joita en tavannut. Kirjeessä kerroin lyhyesti pro gradu -tutkielmani aiheen ja pyysin vanhempia osallistumaan haastatteluun ja kertomaan lastensa hyvinvoinnista. Mainitsin kirjeessä lyhyesti myös TeLLis-hankkeesta. Kirjeessä olivat yhteystietoni, mikäli vanhemmat halusivat kysyä lisätietoja. (Liite 1.) Vanhemmat, jotka halusivat osallistua tutkimukseeni, ilmoittivat suostumuksensa kirjallisesti sekä antoivat yhteystietonsa haastattelun sopimista varten. Tavoitteenani oli saada kolme haastattelua jokaisesta päiväkodista. Tutkimukseeni

ilmoittautui yhdestä päiväkodista 4, toisesta 5 ja kolmannelta 6 vanhempaa eli yhteensä 15 vanhempaa. Kahteen haastatteluun tuli molemmat vanhemmat, joten tein yhteensä 13 haastattelua.

Aloitin haastattelujen toteuttamisen heti, kun vanhemmilta alkoi tulla ilmoituksia suostumisesta tutkimukseen. Litteroin ensimmäisen haastattelun ennen kuin tein seuraavan. Se oli tarpeellinen toimenpide, koska kiinnitin huomiota tapaani kommunikoida haastattelutilanteessa. Seuraavilla haastattelukerroilla pyrin esittämään kysymyksiäni ja kommenttejani selkeämmin. Loput haastattelut tein aika nopeaan tahtiin, jotta ehdin tehdä ne ennen kuin perheet jäävät kesälomille. Äänitallennetta kertyi yhteensä hieman yli 9 tuntia. Haastattelut kestivät keskimäärin 40 minuuttia, lyhimmillään 20 minuuttia ja pisimmillään 75 minuuttia. Haastateltavien ja heidän perheidensä yksityisyyden suojaamiseksi muutin litteroidesani henkilöiden ja paikkojen nimet (ks. Kuula 2006, 131–132).

Tutkimukseni lähestymistapa on narratiivinen. Narratiivinen tutkimus pyrkii paikalliseen ja subjektiiviseen tietoon, jossa huomio kohdistuu yksilön merkityksenantoon (Heikkinen 2001, 129–130). Käytin aineistonkeruussa kerronnallisen haastattelun menetelmää, mikä on luonteva valinta narratiivisessa tutkimuksessa (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Olin kiinnostunut vanhempien kokemuksista ja halusin lähestyä aihetta siltä pohjalta, mitä asioita vanhemmat ottavat esille ja minkälaisia kokemuksia heillä oli lapsensa hyvinvointiin liittyvistä asioista päiväkotikontekstissa. Näin ollen en tehnyt valmista kysymyslistaa vaan ajattelin, että pienen alustavan puheenvuoroni jälkeen pyydän vanhempia kertomaan aiheesta omia kokemuksiaan. Tässä vaiheessa olin tutustunut kirjallisuuteen vain pintapuolisesti, koska halusin ensin kuulla, miten vanhemmat kokevat asian, minkälaisia ajatuksia se heissä herättää. Olin tutustunut Erik Allardtin (1976) hyvinvointitutkimukseen, jossa hän esittelee hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Näitä ulottuvuuksia pidin mielessäni siltä varalta, jos keskustelu ei muuten etene, mutta myös täydentävinä kysymyksinä.

Haastattelut rakentuivat pääsääntöisesti niin, että aloitin viittaamalla kirjeeseen, jonka vanhemmat olivat saaneet joko suoraan minulta tai päiväkodin henkilökunnan välittämänä. Viitattuani kirjeeseen kerroin vanhemmille, että minulla ei ole valmista kysymyslistaa, jonka mukaan edettäisiin, vaan pyysin vanhempia avoimella ja laajalla kysymyksellä kertomaan kokemuksiaan lapsensa hyvinvointiin liittyvistä asioista päiväkodissa. Pyysin konkreettisia kokemuksia ja esimerkkejä. Tällainen laaja kysymys oli joillekin vanhemmalle hankala ja vaati selventäviä apukysymyksiä. Selventävänä kysymyksenä saatoin ky-

syä esimerkiksi näin: Mitä sinä itse ajattelet hyvinvoinnista yleensä, mitä siihen kuuluu sinun mielestäsi? Riessman (2008, 25) toteaa, että vastaajat kokevat usein helpommaksi vastata spesifeihin kuin hyvin laajoihin kysymyksiin. Kaikki haastattelut etenivät keskustelunomaisesti tutkijan ja vanhempien vuoropuhelussa. (Esimerkkejä haastattelun teemoista, Liite 2.)

Tutkimukseni kertomukset on tuotettu tutkimustarkoitusta varten, mikä varmasti vaikuttaa kertomusten sisältöön. Vanhempi miettii, mitä asioita hän haluaa kertoa; tutkimusraportti on aina julkinen ja vaikka tutkija käsittelee aineistoa luottamuksellisesti, kertoja tuo aina omaa yksityisyyttään esille. Tutkijan olemuksella on myös vaikutuksensa. Pyrin luomaan sensitiivisen ja luontevan keskusteluilmapiirin, mutta sen onnistumista voivat parhaiten arvioida tutkimukseen osallistuneet vanhemmat. Toiset keskustelut lähtivät heti luontevasti sujumaan, toiset pikkuhiljaa alkukankeuden liennyttyä. Oma tuntumani oli, että keskusteluissa oli hyvä ilmapiiri, ja moni vanhempi sanoikin lopuksi, että oli mukava jutella.

Haastattelut tapahtuivat vanhempien valinnan mukaisesti päiväkodilla, yliopistolla tai perheen kotona. Haastattelupaikalla oli osuutensa keskusteluun. Ajattelen, että päiväkodissa toteutuneissa haastatteluissa päiväkotitilana vaikutti vanhempien tapaan kertoa asioita. Joskus tuli jopa tunne, että seinätkin kuuntelevat, miten täällä puhutaan paikkaan liittyvistä tapahtumista, kokemuksista ja henkilöistä. Tila ehkä rajoitti hankalien asioiden esille tuomista. Yliopisto tilana mahdollisesti korosti tilanteen tutkimuksellista luonnetta, ja oli näin ollen keskustelupaikkana vähän kankeahko. Kotona tapahtuvat haastattelut antoivat mielestäni kertojalle suurimman vapauden. Kertojan asema oli siellä vahva, koska hän oli omassa valtakunnassaan ja tutkija oli siellä vieraana.

4.3 Aineiston analyysi

Aloitin aineistoni analysoinnin jo haastattelutilanteessa ja se jatkui, kun kuuntelin haastattelut läpi ja litteroin ne. Tässä vaiheessa analysointi ei tosin vielä ollut mitenkään systemaattista. Pohdin tapaa, jolla käsittelisin vanhempien kertomuksia. Narratiivista aineistoa voidaan käsitellä teemoittelemalla kuten muutakin laadullista aineistoa. Narratiivien analyysissä on kuitenkin tärkeää huomioida kertomus kokonaisuutena. Nämä kaksi asiaa, teemoittelu ja yksittäisten tapausten läheinen tarkastelu voidaan kuitenkin analysoinnissa yhdistää. (Estola 1999, 134, 141; Riessman 2008, 12; Spector-Mersel 2010, 214.)

Litteroituani aineiston olin uuden ongelman edessä: minulla oli 195 sivua sekalaista ja monenkirjavaa tekstiä. Minun täytyi ruveta pohtimaan, mihin tarttuisin. Silloin ajattelin, että kunpa olisinkin tehnyt strukturoidun kyselykaavakkeen. Luettuani aineistoani useaan kertaan se alkoi pikku hiljaa hahmottua, ja löysin sieltä monia mielenkiintoisia näkökulmia. Halusin käsitellä jokaista haastattelua ennen kaikkea omana kokonaisuutena saadakseni selville, mikä on juuri tämän vanhemman sanoma. Koin, että sanoma voi vääristyä tai painottua väärällä tavalla, jos huolimattomasti irrotan asioita kokonaisuudesta.

Haastatteluja litteroidessani ja lukiessani mietin kovasti, ovatko nämä tutkimuksen aineistoksi saadut vanhempien puheet kertomuksia, täyttävätkö ne kertomuksen kriteerit. Ne eivät olleet sellaisia juonellisia tarinoita, joissa on tietty kertomuksen muoto: alku, keski-kohta ja lopetus. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) viittaavat Fludernikiin esittäessään kertomuksen olemusta. Kertomus sisältää enemmän tai vähemmän kerronnallisuutta sen mukaan missä määrin kertomus välittää kokemuksellisuutta. Kerronnallisuuden määrä siis voi vaihdella, se voi olla tiheää tai ohutta. Aineistoni koostuu vanhempien pienistä kertomuksista, joissa kokemuksellisuuden ja sitä myöten kerronnallisuuden määrä vaihtelee. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 190–192.)

Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan deduktiivisesta eli teorialähtöisestä ja induktiivisesta eli aineistolähtöisestä tutkimusotteesta. Näiden välimaastoon sijoittuu abduktiivinen tutkimusote, jossa aiemmat tutkimukset ovat mukana tutkimusta rikastuttavana ja syventävänä näkökulmana. Tutkimuksessa voidaan edetä aineistolähtöisesti, mutta jossain vaiheessa taustalla oleva johtoajatus tai aiemmat tutkimukset otetaan mukaan aineiston käsittelyyn. (Karila 1999, 123; Kinos 1999, 76–77.) Omassa tutkimuksessani sovelsin abduktiivista tutkimusotetta. Siinä oli sekä hyvät että huonot puolensa. Hyvänä puolena pidän sitä, että annoin vanhemmille mahdollisuuden itse nostaa esille heidän tärkeinä pitämiään asioita. Huonona puolena on se, että en välttämättä osannut kohdistaa tarkentavia kysymyksiä tiettyihin asioihin, koska minulla ei ollut vielä selvillä se, mihin tutkimukseni rajautuu. Halusin ensin kuulla vanhempien ajatukset ja sitten etsiä sieltä ne ilmiöt, jotka otan lähempään tarkasteluun.

Poimin vanhempien kertomuksista erilaisia hyvinvointiin liittyviä teemoja. Teemoittelua ohjasi Allardtin jaottelu sekä vanhempien omat haastatteluissa esille tuomat hyvinvointiin liittyvät asiat. Tässä vaiheessa en karsinut mitään aineistosta pois, järjestelin vain teemojen mukaisesti. Teemoja tulikin paljon, 57 kappaletta, joita sitten järjestelin ylä- ja alateemoik-

si. Tämän järjestelyn tuloksena sain 22 yläteemaa ja loput 35 jäivät näiden alateemoiksi. Värjäsin kunkin haastattelun eri värillä pitäakseni vanhempien kertomukset toisistaan erillään, vaikka sijoittelin niitä eri teemojen alle. Samanaikaisesti luin haastatteluja yksittäisinä kokonaisuuksina ja teemoittelin kutakin haastattelua erikseen.

Jatkoin teemoittelua miettimällä erityisesti yläteemojen yhdistelemistä, minkä tuloksena yläteemojen määrä väheni 12:een. Koko aineiston ja yksittäisten haastattelujen teemoittelun kautta tapahtuvan rinnakkaisen analyysin valossa päiväkodissa toteutuvat vuorovaikutussuhteet näyttivät olevan keskeisimmässä asemassa kaikissa haastatteluissa. Poimin teemoista vuorovaikutussuhteisiin liittyvät aihealueet. Niitä olivat lapsen vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan väliset suhteet, lapsen ja päiväkodin henkilökunnan väliset suhteet sekä lapsen suhteet ryhmässä olevien ikätovereidensä kanssa. Näistä vuorovaikutussuhteiden ulottuvuuksista muodostui kolme yläteemaa, joita kutakin tarkastelen alateemojen avulla. Tässä vaiheessa tarkentui myös tutkimustehtäväni.

Nämä aiheet kuuluvat Allardtin hyvinvointimallissa yhteisyyssuhteet (loving) -kategoriaan. Lapsen yksilöllinen huomioiminen tuli myös erittäin tärkeänä asiana esille vanhempien kertomuksissa. Allardtin jaottelussa se sijoittuu itsensä toteuttamisen (being) -kategoriaan, mutta liitän sen omaan analysoinnissani yhteisyyssuhteisiin, koska se toteutuu em. suhteissa ja on niiden olennainen osa.

Tarkastelin edelleen myös vanhempien kertomuksia kokonaisuuksina, koska niissä kokemukset saavat merkityksensä (Estola 1999, 141). Narratiivisen aineiston analyysissä on tärkeä tuoda esille erilaisia kokemuksia, useita yksittäisiä ääniä. Teemoittelemalla ei etsitä samanlaisuutta vaan erilaisia kokemuksia samaan teemaan liittyen. Narratiivien analyysi on tulkinnallinen metodi ja sen tulisi johdattaa lukija sanotun asian taakse, syvemmälle pinnan alle. (Riessman 2008, 11, 13, 57.) Rakentelin kunkin haastattelun kertomuksista eräänlaisia käsitekarttoja vuorovaikutussuhteista. Siihen sain ideoita fenomenologiseen tutkimukseen kuuluvasta merkitysverkkojen laatimisesta. Käsitekarttojen avulla tutkin vuorovaikutussuhteiden sisältöjen kokonaisuutta vanhempien kertomuksista. Aineistoni analysointi rakentui näiden kahden lähestymistavan, teemoittelun ja käsitekarttojen, avulla.

Seuraavissa tuloslukuissa esitän vanhempien kertomuksista sitaatteja, joita ovat kursivoitettut tekstit. Olen numeroinut haastattelut satunnaiseen järjestykseen, ja aineistolainauksen perässä oleva koodi, esimerkiksi (H11) tarkoittaa haastattelua, jonka numero on 11. Kolme pistettä sitaatin sisällä tarkoittaa, että olen jättänyt haastateltavan kertomuksesta

pois sellaista, jolla ei kyseisessä yhteydessä ole merkitystä. Jotta sitaattien lukeminen olisi sujuvampaa, olen jättänyt täytesanoja pois, esimerkiksi ”tota”, ”niinku” jne. Mikäli kerronnassa esiintyy henkilöiden nimiä, ne on muutettu.

5 VANHEMPIEN KERTOMUSTEN YLEISTÄ TARKASTELUA

5.1 Vanhemman positio

Aika arvotus se on, et mitä täällä oikeesti sit päivän aikana ehtii tapahtua. (H1)

Vanhemmat eivät ole päiväkodissa näkemässä tapahtumia, joten he eivät tarkkaan tiedä, mitä päivän aikana tapahtuu. Haastattelemani vanhemmat muodostavat käsityksiään lapsensa voinnista päiväkodissa havainnoimalla lapsensa olemusta ja tilanteita tuonin ja haun yhteydessä sekä keskustelemalla lapsensa ja päiväkodin henkilökunnan kanssa.

Vanhempi tarkastelee asioita omasta näkökulmastaan ja omien kokemustensa pohjalta. Vanhemman asenteeseen vaikuttavat esimerkiksi ne odotukset, joita hänellä on päiväkotia kohtaan. Kertomuksissa on havaittavissa erilaisia odotuksia ja asenteita. Jotkut vanhemmat olivat miettineet eri vaihtoehtoja, esimerkiksi kotihoitoa, perhepäivähoitoa, sekä yksityistä tai kunnallista varhaiskasvatusta, ennen kuin olivat päätyneet kunnalliseen päiväkotihoi-
toon. Joillekin perheille päiväkoti on ollut itsestään selvä ja paras valinta, ja myös asenne päiväkotia kohtaan on positiivinen: *minusta tää on loistava kunnallinen päivähoito ... tää on niinku paras mahdollinen paikka, mitä lapsella voi olla (H11)*. Eräs vanhempi taas ilmaisee päiväkodista, että *pakko on olla tarhassa ja kouluunki on pakko mennä ja niistä on jokkainen kumminki suurinpiirtein elossa seleviytyny (H3)*. Tämä vanhempi tarkastelee päiväkodin toimintaa kriittisesti. Osin humoristinenkin lausahdus ei kuitenkaan välitä kovin positiivista kuvaa lapsen institutionaalisesta polusta.

Vanhemman asenteisiin vaikuttavat myös ne kokemukset, joita hän on saanut yhteistyöstä henkilökunnan kanssa. Konkreettisesti tämä ilmenee vuorovaikutuksessa aamulla päiväkotiin tuonin yhteydessä sekä erityisesti iltapäivällä hakutilanteessa. Haettaessa jokainen vanhempi odottaa saavansa tietoa siitä, miten lapsen päivä on sujunut. Haastattelemini vanhempien kokemukset tiedonsaannista vaihtelevat suuresti. Jotkut vanhemmat kertovat saavansa hyvin ja riittävästi tietoa, toiset taas ovat sitä mieltä, että he saavat aivan liian vähän palautetta lapsen päivästä. Kertomuksissa tulee esille, että jotkut vanhemmat ovat hyvin aktiivisia hankkimaan tietoa kyselemällä henkilökunnalta, toiset vanhemmat eivät niin kysele, mutta hekin kaipaavat tietoa.

Aiemmissa tutkimuksissa tuodaan esille perheiden erilaiset orientaatiot suhteessa päiväko-
ttiin. Ihmiset ovat erilaisia, joten päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien väliset vuoro-
vaikutussuhteetkin ovat erilaisia. Jokainen perhe on vuorovaikutuksessa päiväkodin henki-
lökunnan kanssa omasta orientaatiostaan ja oman kokemuksensa ja suunnitelmansa pohjal-
ta. Vanhempien omat käsitykset vuorovaikutuksesta ammattilaisten kanssa heijastuvat
vanhempien odotuksiin ja siihen, millaiseksi he ymmärtävät oman osallisuutensa vuoro-
vaikutuksessa. Vanhemmilla on erilaiset valmiudet ja toiveet kasvatuskumppanuuden suh-
teen. (Karila 2006, 96; Nummenmaa & Karila 2011, 75; Tiilikka 2001, 57.)

Tiilikka (2001) on tutkinut äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasva-
tuksesta. Hänen tutkimuksessaan on myös tullut esille äitien kokemukset siitä, että he tie-
tävät lopulta aika vähän, mitä päiväkodissa tapahtuu. Vanhemmat havainnoivat toimintaa
sekä arvioivat lapsensa tilannetta ja tyytyväisyyttä tehden näiden ajatustensa pohjalta joh-
topäätöksiään. Lasten tyytyväisyys heijastui äitien kokemaan tyytyväisyyteen. Kari E. Tu-
ruseen viitaten Tiilikka toteaa, että vanhemman tulee saada riittävästi tietoa ja mahdolli-
suuksia osallistumiseen, jotta hän voi laajentaa lapsen kasvatussuhdetta luovuttamalla sitä
päiväkodin henkilöstölle. Lasten viihtyminen päiväkodissa vaikuttaa vanhempien tyytyväi-
syyteen myös Fonsenin ja Hujalan tutkimuksen mukaan. Heidän mukaansa vanhemmat
pitivät lasten tyytyväisyyttä ja hyvinvointia varhaiskasvatuksen vahvuutena. (Hujala &
Fonsen 2011, 324; Tiilikka 2001, 154–155, 160, 162, 169.)

5.2 Lapsi tiedon välittäjänä

Haastattelemani vanhemmat kertovat havainnoivansa lapsensa olemusta tehdessään tulkin-
taa lapsen hyvinvoinnista. Iloisella mielellä lähteminen on merkki siitä, että lapsi viihtyy ja
hänen on hyvä olla päiväkodissa. Hakutilanteessa lapsi voi todeta, että vanhempi tuli liian
aikaisin hakemaan, mikä myös vanhempien mukaan todistaa lapsen viihtymistä. Eräs van-
hempi arvioi lapsensa viihtymistä seuraavasti: *Kohtuullisen mielellään se on aamulla sinne
lähteny, mutta kumminki varmaan paljon onnellisempi on niinä päivinä ku ei tarvi lähtä*
(H3). Toinen taas toteaa, että *Iida on hyvin innostunu joka aamu siitä, että lähetään päivä-
kottiin, et siis lähtee hirveän mielellään, että mun mielestä se nyt jo kertoo siitä että täällä
on siis kivaa* (H4). Vanhemmat tuovat esille sen, että he huomaavat lapsesta, jos hänellä on
paha olla tai jos jotain ikävää on sattunut. Tämän on tuonut esille myös Tiilikka tutkimuk-
sessaan. Vanhempi havainnoi lastaan intuitiivisemmin ja ”sisäisemmin” kuin varhaiskasva-

tuksen henkilökunta, joka havainnoi lasta ulkopuolisen asiantuntijan silmin. (Tiilikka 2005, 59.)

Vanhemmat kertovat saavansa tietoa myös lapsilta itseltään. Lasten kerronnan määrä vaihtelee, jotkut kertovat paljonkin, toiset taas hyvin vähän. Kertominen vaihtelee myös lapsikohtaisesti niin, että sama lapsi kertoo joskus paljonkin mutta toisinaan taas hyvin vähän. Vanhemmat arvioivat myös lapsen kertomuksen luotettavuutta, sillä lapsi ei välttämättä muista, tapahtuiko asia juuri kyseisenä päivänä. Vanhemmat huomioivat myös sen, että lapsen kertomus on lapsen näkökulma asiaan ja he miettivät, miten henkilökunta näkee saman asian. Lapset kertovat päivän tapahtumista, varsinkin jos jotain erityistä oli sattunut. He kertovat myös omista tekemisistään, leikeistä, mahdollisista konflikteista sekä ruokailusta. Jotkut lapset kertovat myös kokemuksiaan henkilökunnasta.

5.3 Vanhempien kertomusten sisältöjä

Vanhempien kertomuksissa nousee esille useita lapsen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä päiväkodissa. Jotkin asiat tulevat esille vain yhdessä tai kahdessa kertomuksessa, toisaalta on asioita, joita käsitellään lähes kaikissa keskusteluissa. Ihmissuhteisiin, kavereihin ja vuorovaikutukseen liittyvät asiat korostuvat, muita teemoja ovat esimerkiksi perushoiva ja rutiinit, lapsen yksilöllinen huomiointi, lapsen toimintamahdollisuudet päiväkodissa, oppiminen sekä päiväkodin fyysiset puitteet.

Perushoiva ruokailuineen ja päivälepoineen, rutiinit ja säännöllisyys koetaan tärkeinä turvallisuutta tuottavina tekijöinä lapselle. Erään vanhemman mielestä rutiinit helpottavat elämää, ja lapsen on tärkeä tietää, mitä seuraavaksi tapahtuu. Vanhemmille on tärkeää, että lapsi tunnetaan päiväkodissa, hänet huomioidaan yksilönä ja hänet on huomattu päivän mittaan. Lapsen monipuolisia toimintamahdollisuuksia pidetään tärkeinä; ohjatut toiminnot, jumppa, askartelut ja leikit, mutta myös lapsen omat toiminnan valintamahdollisuudet koetaan tärkeiksi. Erään vanhemman kertomuksessa korostuu voimakkaasti uusien asioiden oppiminen merkittävänä päiväkodin antina, mutta muuten oppiminen mainitaan lähinnä sosiaalisten taitojen oppimisen yhteydessä. Päiväkodin sisä- ja ulkotiloja arvioidaan hyvinvoinnin ja turvallisuuden kannalta. Vanhemmat tuovat esille sekä positiivisia että negatiivisia asioita, esimerkiksi tilojen puhtaus ja viihtyisyys, tilojen ahtaus ja pihan huono valaistus sekä vaarallinen kiipeilyteline.

Ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen kuuluvat asiat nousevat vanhempien kertomuksissa selkeästi keskeisimmiksi, ja niitä tulee esille jokaisessa haastattelussa. Päädyin tarkastelemaan Allardtin loving-kategoriaan eli yhteisyyssuhteisiin liittyviä asioita vanhempien kertomuksista. Jäsentelin vuorovaikutussuhteita kolmeen luokkaan: lapsen vanhempien ja henkilökunnan väliset vuorovaikutussuhteet, lapsen ja henkilökunnan väliset suhteet sekä lapsen suhteet lapsiryhmään ja kavereihin.

6 VANHEMPIEN JA HENKILÖKUNNAN VÄLINEN SUHDE

6.1 Kasvatuskumppanuus lapsen hyvinvoinnin kehyksenä

Vaikka mä olen sitä koulukuntaa, jonka mielestä ensisijainen kasvatusvastuu on aina kodilla, mutta että kasvatuskumppanuus koulun ja päiväkodin kanssa niin mun mielestä sitäki tarvitaan ja kyllä mä ainaki ite arvostan sellasta, että käyään sitten semmosia kasvatuksellisiaki asioita siellä päiväkojissa läpi, että mun mielestä ne tuo sitä hyvinvointia ihan ehottomasti (H7). Sitaatissa ilmenee, että vanhempi tiedostaa kodin ensisijaisen kasvatusvastuun, mutta näkee kasvatuskumppanuuden tarpeellisenä. Hänen mukaansa päiväkodin kasvatustyö tuo hyvinvointia lapselle.

Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön välistä yhteistyötä ohjaavat näkemykset ovat muuttuneet vuosien saatossa. 1970- ja 80-luvuilla painotettiin työntekijöiden ammatillisuutta ja asiantuntijuutta. Päivähoitolakiin (367/1973) on kirjattu päivähoidon tavoitteeksi tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä. 1990-luvulle tultaessa alettiin korostaa asiakaskeskeisyyttä ja asiakkaan omaa asiantuntemusta. Nykyisin yhteistyöstä keskusteltaessa painotetaan osapuolten tasavertaista suhdetta. Puhetapojen taustalla ovat käsitykset kasvatusyhteistyön luonteesta sekä osapuolten asemasta ja vallasta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) velvoittaa päiväkodin kasvattajat yhteistyöhön vanhempien kanssa käyttäen termiä kasvatuskumppanuus. (Alasuutari 2006, 84; Karila 2006, 92–93; Laki lasten päivähoidosta; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Kasvatuskumppanuuden toteutumisen keskeinen ehto on toisen osapuolen kunnioittaminen. Kumppanuudessa osapuolet ovat tasavertaisia, kummankin tietämys nähdään tärkeänä ja sitä arvostetaan. Kasvatuskumppanuudessa vanhemmat ja henkilökunta sitoutuvat tietoisesti toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Kasvatuskumppanuudessa on olennaista luoda lapselle kokemus siitä, että lapselle tärkeät aikuiset välittävät hänestä ja toimivat yhteisymmärryksessä häntä koskevissa asioissa. Vanhempien tulee voida luottaa, että lapsen tarpeet ja toiveet tulevat kuulluksi, nähtyksi ja vastaanotetuksi. Kasvuympäristöjen vuoropuhelulla rakennetaan lasta kannattelevia verkostoja. (Karila 2006, 93, 95; Kaskela & Kekkonen 2006, 21, 49, 87; Korhonen 2006, 69; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Tiilikka (2001, 185) esittää tutkimuksessaan neljä näkökulmaa kasvatuskumppanuuden lähtökohdiksi ja edellytyksiksi. ”Ensimmäinen näistä on se, että päävastuu kasvatuksesta kuuluu äitien mukaan vanhemmille, mistä seuraa toisena lähtökohtana äitien kokema välttämättömyys tehdä yhteistyötä päiväkodin henkilöstön kanssa. Kolmas edellytys on, että yhteistyöprosessissa huolehditaan vanhempien eksistentiaalisista tarpeista. Neljäs lähtökohta on se, että henkilöstö oppii vähitellen tuntemaan ja ymmärtämään vanhempien kasvatuskäsityksiä yhä paremmin.” Näitä näkökulmia esiintyi myös omassa tutkimuksessani (ks. H7 tämän luvun alussa).

Kasvatuskumppanuuden työmuotoja ovat keskustelut, joita kumppaneiden kesken käydään päivittäin, sekä ns. vasukeskustelut, joissa laaditaan lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma (ks. Nummenmaa & Karila 2011, 61–62). Henkilökohtaisen vasun laadinnan merkityksestä ja tavoitteista ei Nummenmaan ja Karilan mukaan vallitse maassamme yhtenäistä tulkintaa. He näkevät päivittäisten keskustelujen kehittämisen yhtä tärkeäksi kuin vasukeskustelujenkin. (Nummenmaa & Karila 2011, 78.)

6.2 Vastavuoroinen vuorovaikutus

Oon ainaki ite kokenu vanhempana, että niitä minunki mielipiteitä on kuunneltu ja kysytty, mut mä luulen, että siinä on myöski hirveen tärkeätä se vanhemman omaki asenne, että se vanhemman ja sen henkilökunnan peli toimii hyvin, niin sillon se toimii varmaan sitte sen lapsenki kanssa siellä päiväkodissa ... että niinku puolin ja toisin. (H7.)

Yllä olevassa sitaatissa vanhempi kertoo, että hänen mielipiteitään on yhteistyössä kuunneltu. Hän tuo esille myös vanhemman oman asenteen yhteistyössä, koska se hänen mielestään vaikuttaa siihen, miten vuorovaikutus lapsen ja henkilökunnan välillä toimii. Perheen orientaatio vaikuttaa vanhempien ja päiväkodin henkilöstön vuorovaikutukseen myös Karilan, Nummenmaan ja Tiilikan mukaan (ks. kpl 5.1 edellä).

Kasvatuskumppanuus on vastavuoroista vuorovaikutusta, jonka periaatteina ovat kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogisuus. Vuorovaikutuksessa on aina mukana ajattelu, tunteet ja toiminta. Vanhemman kuulluksi tulemisen kokemukset vaikuttavat tapaan, jolla hän on vuorovaikutuksessa henkilökunnan kanssa ja miten hän luottaa henkilökuntaan. Karilan (2006) tutkimuksessa vanhemmat nostivat esille luottamusta rakentavina tekijöinä

erityisesti työntekijän aidon lapsista ja työstään välittämisen. Omassa tutkimuksessani tulee myös esille vanhemman luottamus päiväkodin kasvattajiin: *ne ei oo vaan töissä täällä vain käsittelevät lapsia niinkö omia lapsiaan, välittävät* (H11). Luottamusta herättävän vuorovaikutuksen taustalla on hyvä vuorovaikutusosaaminen. Oweniin ym. viitaten Karila (2006) toteaa, että toimiva vuorovaikutussuhde avartaa vanhempien ja päivähoiton ammattilaisten näkökulmia lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta sekä tukee kumpaakin osapuolta lapsen huolenpidossa ja kasvatuksessa. (Karila 2006, 91, 98–99; Kaskela & Kekkonen 2006, 5; Nummenmaa & Karila 2011, 18, 67.)

Vanhemmat pitävät tärkeänä, että kodin ja päiväkodin välillä on jatkumo: vanhemmat tietävät, mitä päiväkotipäivän aikana on tapahtunut, mutta myös päiväkodin henkilökunnan on hyvä tietää, miten kotona on mennyt, mitä lapselle kuuluu, kun hän saapuu päiväkotiin. *Ko maanantaina tuo tänne niin kysellään vähän, että miten viikonloppuna oli ja muuta, ja sit taas kun lähtee pois täältä iltapäivällä ja illalla niin kertoillaan, että mitä päivän aikana oli. Että se vahdinvaihto on sillain niinkö et siinä tulee ne.* (H13.)

On kans aika tärkeä asia tässä päiväkotimaailmassa yleensä ottaen se, että henkilökunnan ja vanhempien yhteistyö, siis se kasvatuskumppanuus, et se toteutuu ihan niinku oikeasti käytännössä ... Kyllä mä niinku luotan, että täällä on ammattilaisia, että he osaa, että ei siitä oo kysymys, mutta semmosesta tavallaan et se ois niinkun tietyllä tavalla toinen perhe sille lapselle aina se päiväkotimaailma. (H2.) Vanhempi toivoo, että päiväkotimaailma olisi lapselle tavallaan niin kuin toinen perhe. Tulkitsen sen niin, että vanhempi toivoo, että päiväkotimaailma olisi lapselle tuttu ja läheinen niin, että sinne olisi helppo tulla ja lapsi voisi siellä olla kuin kotonaan. Vanhempi kertoo luottavansa päiväkodin kasvattajien ammattitaitoon, mutta jotain hän jää kaipaamaan. Päiväkodista ei vielä ole tullut lapselle niin läheistä, että se olisi kuin toinen perhe.

Päivittäinen vuoropuhelu avaa tilaa puhua niin tavanomaisista asioista kuin myös pulmallisista tilanteista. Siinä annetaan arvokasta tietoa vanhemmille mutta myös päiväkodin kasvattajille. Vuoropuhelu on parhaimmillaan kuulemista puolin ja toisin, kun jaetaan lapsen aamu- ja iltatarinoita, syntyy tarvittava lapsen tuntemus. (Kaskela & Kekkonen 2006, 44–45)

Vanhempien kokemukset henkilökunnan antamasta informaatiosta hakutilanteessa vaihtelevat. Jotkut vanhemmat kertovat saavansa mukavasti ja riittävästi tietoa, mutta joidenkin kokemus on, että henkilökunta kertoo, onko lapsi nukkunut ja syönyt, mutta ei oikein muu-

ta tietoa. Lapset ovat usein pitkän päivän päiväkodissa ja tietenkin vanhempia kiinnostaa, miten lapsen päivä on mennyt. Komiteanmietintöön (1980) ja päivähoitolakiin (1983/304) viitaten Tiilikka (2005, 58) toteaa tiedonsaannin lapsen kasvatuksesta olevan päiväkotinstituution ja lapsen vanhempien välisen yhteistyön lähtökohta.

Kyllä ne kertoo tosi mukavasti. Mää saatan jopa kysyä, että onko syönyt tänään raastetta, et kyllä siellä aika paljon ihan tämmösestäki tietoo sitten. (H12.)

Tuntuu usein ettei kun tuossa hakee, niin käy tavallaan leimaamassa sen lapsen ulos, mutta ei sillain ... että pääpiirteissään tietää, että no, on nukkunut päiväunet ja on syönyt ja kaikki on hyvin, mutta ei sitte semmosia niinku, mut ehkä siinä vaan ei oo mitään semmosta erityistä. (H2.)

Yllä olevista sitaateista ilmenee, että päiväkodin henkilökunnan tavoissa kertoa vanhemmille lapsen päivästä on suuria eroja. Jotkut vanhemmat saavat tietoa jopa siitä, onko lapsi maistanut raastetta kyseisenä päivänä, toisille taas kerrotaan, jos jotain ”erityistä” on tapahtunut. Arvelen erojen johtuvan sekä päiväkodin toimintakulttuurien eroista että siitä, millaiseksi vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välinen suhde on muotoutunut. Eräs vanhempi vaikuttaa alistuneen tilanteeseen, jossa hän kokee saavansa hyvin vähän tietoa toteamalla, että *emmää nyt tiiä sitäkään, että tarviiko mun sitä nyt periaatteessa, jos siellä hyvin ja ok on mennä, niin mikäs siinä, tarviiko sitä nyt sen kummemmin sitte tietääkkään* (H3). Onko ”erityinen” jotain negatiivista? Voisiko mukava leikki tai joku lapsen pohtima asia olla kertomisen arvoinen?

Kuulumisten vaihto lasta tuotaessa ja haettaessa on suurelle osalle vanhemmista merkityksellisiä. Päivittäiset keskustelut luovat vanhemmille ymmärrystä lapsen arjesta päiväkodissa. Alasuutarin (2006) tutkimuksen mukaan vanhemmille oli tärkeää, että päiväkodin henkilökunta kertoi, mitä päivän aikana oli tapahtunut, mitä lapsi oli sanonut tai tehnyt, eikä vain sitä, onko lapsi syönyt ja nukkunut. Se osoitti vanhempien mielestä sitä, että henkilökunta välittää lapsesta, ja seuraa ja huomaa, mitä lapsi tekee päiväkodissa. (Alasuutari 2006, 85; Karila 2006, 101–102.) Haastatteleman vanhempi kertoo: *Ainaki musta tuntuu, että ko siinä päivän kuulumisia kysellään niin se, että kun se hoitaja tietää vähän kuitenkin, että kenenkä kanssa on päivän aikana leikitty ja minkälaisia leikkejä ollu ja muuta, niin tietää, että kyllä sitä ainaki on joku seurannu sitte siinä ... ja osataan kertoa tosiaan niitä*

kuulumisia sillain, että ainaki olo on semmonen, että kyllä ei se tuolla aivan pellolla pyöri (H4).

Kertomalla vanhemmalle hoitopäivän aikana kertyneitä lapsen tarinoita, tapahtumia, kokemuksia, tunteita ja elämyksiä kasvattaja tarjoaa vanhemmalle mahdollisuuden eläytyä ja liittyä siihen osaan lapsen elettyä elämää, jossa vanhempi ei ole voinut olla läsnä. Vanhemmille on tärkeää viestittää, että hänen lapsensa on nähty päivähoidossa: mitä lapsi on sanonut, ilmaissut itsestään, ajatuksistaan ja tunteistaan. Vuoropuhelu helpottaa kasvatusympäristön vaihtuessa kodista päiväkotiin ja päinvastoin. Kasvatuskumppanuus on myös lapsen ja vanhemman suhteen kannattelua heidän ollessa erossa toisistaan. (Kaskela & Kekkonen 2006, 21, 22, 24, 86.)

Usein kuulumisten kertominen välittää päivän tapahtumien ja tekemisten lisäksi vanhemmalle viestiä siitä, miten lapseen suhtaudutaan hoitopaikassa. Tämä kokemus vaikuttaa vanhemman ja työntekijän yhteistyösuhteen toimivuuteen. (Alasuutari 2006, 85.) Tämä näkökulma tuli myös omassa aineistossani esille. Vanhemman kokemukset vuorovaikutuksesta heijastuvat usealle alueelle. Vanhempi kertoo, että hän ei oikein saa mitään tietoa lapsen päivästä ja kokemus henkilökunnan suhtautumisesta lapseen oli ikävä. Nämä kokemukset selkeästi vaikuttavat myös vanhemman asenteeseen koko päiväkodin toimintaa kohtaan.

”Taina, Jaakko haluaa istua siellä [nukkarissa] mutta tiedänhän minä päiväkodin säännöt.” Se oikein oottaa sitä aamulla, se kuuntelee, että minä kerron sen asian siellä ja keskustelemme tästä ... Se on tärkeä hänelle se asia, se pitää tuoda siellä julki se, että ei voi itte sitä kertoa vaan hänen vanhempansa pitää sitten kertoa, että hän ei haluaisi niinkö maata, mutta sitten se kuulee et mää oon sen sanonu kuitenkin. Hänelle se on tärkeää, että vielä muistuttaa sen siinä ... kyllä mää yleensä kysyn, ettei se jää vaivaamaan sitä lasta, että mää en osaa vastata oikein siihen asiaan. (H5.)

Edellisessä esimerkissä vanhempi kertoo tilanteesta, jossa hän selvittää päiväkodin työntekijän (Tainan) kanssa lepohetken toimintakäytäntöä. Lapsi on kotona kertonut, että hän haluaisi istua lepohetkellä, ei olla makuuasennossa. Äiti on keskustellut lapsen kanssa kotona ja kertonut lapselle, että päiväkodissa on tietyt säännöt, joiden mukaan tulee toimia. Lapsi kuitenkin haluaa, että asiasta vielä keskustellaan päiväkodin henkilökunnan kanssa, joten äiti ottaa asian puheeksi.

Vanhempi toimii lapsen viestin välittäjänä päiväkodin henkilökunnalle. Vanhempi kertoo, että hänellä on tapana selvittää päiväkodin henkilökunnan kanssa, jos lapsi kyselee tai miettii kotona, miksi joku asia tapahtuu tai tapahtui tietyllä tavalla päiväkodissa. Lapselle on tärkeää, että asia selvitetään. Hän muistuttaa siitä äitiään ja jää kuuntelemaan, että asia hoidetaan päiväkodissa. Vanhemman mielestä päiväkodin henkilökunnan olisi hyvä perustella lapsille toimintaa tietyissä tilanteissa. Voi toki olla, että lapsi ei kysy perusteluja päiväkodin henkilökunnalta vaan pohtii ja kyselee asioita kotona.

Karilan tutkimuksen mukaan vanhemmat näyttivät olevan erityisen aktiivisia osallistumaan vuorovaikutukseen silloin, kun oli kyseessä heidän lapsensa onnellisuus tai perustarpeet. Niissä tilanteissa he halusivat voimakkaasti tuoda oman näkemyksensä esille keskustelussa päiväkodin kasvattajan kanssa. Tiilikka (2005) kirjoittaa vanhempien roolista ”tulkintakeskuksena” ja merkitysten selventäjänä lapsen ja päiväkodin henkilökunnan välillä. Vanhempien tulee tuntea päiväkodin kontekstia, jotta he voivat päivähoidon avulla luoda lapselle turvallisen ja hallittavan tilanteen. Edellisessä sitaatissa H5 äiti toimitti tämän kaltaista tulkintakeskus-tehtävää. (Karila 2005, 285–298; Tiilikka 2005, 59, 161)

Jossaki päiväkodeissa ainaki minä tykkäisin, että heillä on netissä tällainen vähän niinkö avoin keskusteluyhteys ... Mutta se on taas, että ei varmaan ole aikaa kirjoitella sinne mittään päivän mittaan, mutta ois joskus kiva kuulla, mitä päivän aikana on tapahtunu ja aina sillan tällön käyä vaikka lukemassa ... Musta tuntuu, että se on niiltä lapsilta pois kun ne tätit vielä rupeis raporttoimaan niitä jotaki, sit pitäis olla enemmän niitä tätejä. (H1.)

Jotkut vanhemmat toivoivat sähköistä vuorovaikutuskanavaa kodin ja päiväkodin välille. Samalla he kuitenkin pohtivat, löytyykö päiväkodin henkilökunnalla päivän mittaan aikaa kirjoitella raporttia nettiin. Vuorovaikutuskanavien laajentuminen olisi varmasti toivottavaa, ja sähköisen viestinnän lisääntymisen myötä se on useille vanhemmille tuttu viestintäympäristö. Toisaalta vanhempi miettii, onko se aika, jonka päiväkodin kasvattajat käyttävät sähköiseen raportointiin sitten pois lapsilta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 24) mukaan kasvattajan tulee dokumentoida lasten taiteellista toimintaa. Useissa päiväkodeissa dokumentoinnin välineenä käytetään jonkinlaisia portfolioita, joita voidaan kutsua esimerkiksi kasvunkansioksi. Kasvunkansio ei ole välttämättä vain lapsen taiteellisten tuotosten koontiväline vaan siihen voidaan tallentaa muitakin dokumentteja lapsen toiminnasta ja päiväkodin tapahtumista.

Kasvunkansioiden käyttötapojen kehittäminen tuo uutta ulottuvuutta kodin ja päiväkodin vuorovaikutukseen. Driscoll ja Rudge (2005) kirjoittavat eräästä englantilaisessa varhaiskasvatuksessa käytettävästä kodin ja päiväkodin vuorovaikutus- ja dokumentointivälineestä, jota kutsutaan nimellä profile book. Se sisältää kuvia ja kuvausta lapsesta, hänen elämästään, mielenkiinnon kohteista, oppimisesta ja kehityksestä. Vanhemmat ja varhaiskasvatuksen henkilöstö tekevät kirjaa yhdessä lapsen kanssa. Avainasemassa on lapsen ja perheen kuuleminen ja kuunteleminen. Kirjan käyttötapa muuttuu lapsen kasvun ja kehityksen myötä. Pienille lapsille kirjan kuvat ovat tärkeitä kommunikoinnin apuvälineitä, kun taas isommilla lapsilla kirjaa käytetään enemmän heidän ajatustensa kuvaamiseen. (Driscoll & Rudge 2005, 91–92, 98, 109.)

Samantapaista toimintatapaa käyttivät Rintakorpi, Lipponen ja Reunamo (2014) tutkissaan lasten, heidän vanhempiensa sekä päiväkodin yhteistä dokumentointitapaa the Fan (Viuhka) -nimisen välineen avulla. The Fan koostuu kartongista tehdyistä suikaleista, jotka sidotaan yhteen. Vanhemmat ja päiväkodin kasvattajat dokumentoivat yhdessä lapsen kanssa lapselle merkittäviä asioita näihin suikaleisiin. Niissä voi olla esimerkiksi kuvia ja tekstiä lapsen tapahtumista kotona ja päiväkodissa. The Fan kulkee lapsen mukana kodin ja päiväkodin välillä. Kotona voidaan keskustella The Fanin avulla lapsen kokemuksista päiväkodissa, ja päiväkodissa taas lapsen kotona dokumentoiduista asioista. Tutkimukseen osallistuneiden perheiden lapset olivat iältään 13–41 kuukauden ikäisiä, eli heidän puhetautensa oli siinä kehitysvaiheessa, että The Fan oli hyvä väline kommunikoinnin tueksi. (Rintakorpi, Lipponen & Reunamo 2014, 189–191.)

Omassa tutkimuksessani eräs vanhempi esittää ajatuksen, että päiväkodin henkilökunta voisi olla mukana lasten leikeissä ja kirjata kansioon leikin tapahtumia ja lasten vuorovaikutusta. Hänen mukaansa kirjaaminen olisi antoisaa sekä vanhemmille että päiväkodin kasvattajille. Sekä vanhemmat että henkilökunta saavat tietoa siitä, mikä on kulloinkin lapsen elämässä käsittelyn kohteena: *et sää välttämättä oo perillä sen lapsen asioista, jos et sää tiiä, että mitä se lapsi on leikkiny, ko lapsi kuitenkin aina leikissä leikkii ne asiat, mitä se käy tavallaan läpi elämässään* (H10).

6.3 Päiväkodin ja kodin yhteiset toimintatavat

Moni vanhempi voi saaha apua kotioloissaki niistä toimintatavoista ja käytänteistä. Kaikki ei oo kasvatuksen ammattilaisia niin vois toimia oikeesti ko-

tonaki, niistä keskusteltas niin vois tulla vielä parempia asioita joltaki vanhemmalta sitten ja ne kirjattas vaikka ylöski jopa, ne ois niinkö semmosia älyttömän hyviä mun mielestä ... Se sama toimintamalli vaikka toistus kotona, niin se luo sitä turvallisuutta siihen siellä hoitoympäristössä ja kotona, molemmissa paikoissa, että se ei oo ristiriidassa sitten se toimintatapa sen koti ja sen hoidon kanssa. (H5.)

Mutta kyllä selvästi huomaa, että kyllä täällä puhutaan paljonki ja varmasti päivittäin käyään niitä asioita läpi, että mitä saa tehdä ja mitä ei ja miten käyttäytytään toisia kohtaan, että kyllähän se on hirveen tärkeitä. Ja se on ehkä semmonen, mihin vois varmaan vanhemmatki ottaa mukkaan, koska se on sitten se, että jos ei oo semmosia yhteisiä pelisääntöjä, niin nehan aikailalla kuivuu kokoon sitten täälläkin ... hyvät ajatukset. (H7.)

Edellä olevista sitaateista käy ilmi, että yhteisistä kasvatuskäytännöistä keskusteleminen ja sopiminen tukisi vanhempien mukaan sekä päiväkodin että kodin kasvatustyötä. Vanhempien ottaminen mukaan keskusteluun olisi toivottavaa. Valtakunnallinen vasu kyllä tähän velvoittaakin, mutta käytännössä asia ei ehkä toimi suositellulla tavalla. Tiilikka (2005) on tutkimuksessaan selvittänyt vanhempien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta tarkoituksenaan edistää vanhempien kasvatuskäsitysten artikuloitumista päiväkodin ja vanhempien välisen yhteistyön perustaksi. Hänen mukaansa vanhemmat tiedostavat ensisijaisen kasvatusvastuunsa ja he pitävät yhteistyötä päiväkodin kasvattajien kanssa välttämättömänä. Tämä velvoittaa päiväkodin kasvattajia huomioimaan, tuntemaan ja ymmärtämään vanhempien kasvatuskäsityksiä. (Tiilikka 2005, 65, 185.)

Tiilikan tutkimuksen mukaan vanhemmat odottivat, että päiväkodissa tuetaan kotikasvatusta esimerkiksi tapakasvatuksen alueella. Kielenkäyttöön, pöytätapoihin, kohteliaisuussääntöihin, huomaavaisuuteen sekä toisten lasten ja aikuisten kunnioittamiseen liittyvät asiat olivat toivottavia tapakasvatuksen sisältöjä. Omassa tutkimuksessani tuli esille myös näitä tapakasvatukseen liittyviä toiveita, erityisesti siltä kannalta, miten toisia kohtaan käyttäytytään (ks. sitaatti H7 luvun alussa). Tiilikan haastattelemat vanhemmat pohtivat toisaalta nyky-yhteiskunnassa ilmenevää ristiriitaa toisten huomioonottamisen ja kilpailuyhteiskunnan vaatimusten välillä. Tällaisista asioista vanhemmat toivoivat syvempää arvokeskustelua. Arvokeskustelua peräänkuulutti myös oman tutkimukseni vanhempi kappaleen alussa olevassa sitaatissa (H5). Hänen mukaansa sitä kautta voitaisiin rakentaa yhteistä toiminta-

mallia kodin ja päiväkodin kanssa niin, etteivät ne olisi ristiriidassa keskenään. Arvokeskustelussa tulee mukaan laajempi yhteiskunnallinen konteksti. Päiväkotiei ole suljettu maailma vaan siellä näkyvät ympäröivän yhteiskunnan arvot. (Tiilikka 2001, 106, 122, 130.)

Kasvatusvastuun jakautuminen kodin ja päiväkodin välillä puhututtaa vanhempia ja päiväkodin kasvattajia, ja asiasta käydään tämän tästä myös yhteiskunnallista keskustelua. Reunan (1999) tutkimukseen viitaten Tiilikka tuo esille vanhempien ja päiväkodin kasvattajien eriaävät mielipiteet kasvatusvastuusta: päiväkodin kasvattajat olivat huolissaan siitä, että vanhemmat ovat epävarmoja kasvattajia ja heiltä puuttuu vastuuta. Vanhemmat taas olivat huolissaan vastuun siirtymisestä päiväkodille ja he kokivat epävarmuutta huomattavasti vähemmän kuin päiväkodin kasvattajat arvioivat. Alasuutari (2003) on tutkinut vanhempien tulkintoja kasvatusvastuun jakautumisesta vanhempien ja yhteiskunnallisten kasvattajien välillä. Vanhemmat joutuvat pohtimaan suhtautumistaan yhteiskunnallisiin kasvattajiin sekä sitä, missä määrin he haluavat jakaa kasvatusvastuuta heidän kanssaan. Suomessa ei ole pitkää perinnettä päivähoidosta koko kansan palveluna ja sen mukanaan tuomasta kasvatusvastuun jakamisesta. (Alasuutari 2003, 13, 64, 68; Tiilikka 2001, 139.)

Omassa tutkimuksessani kasvatusvastuu tuli esille erään vanhemman puheessa seuraavasti: *Mää olen sitä koulukuntaa, jonka mielestä ensisijainen kasvatusvastuu on aina kodilla, mutta että kasvatuskumppanuus koulun ja päiväkodin kanssa niin mun mielestä sitäki tarvitaan* (H7). Eräs vanhempi kertoo, että hän olisi halunnut hoitaa lasta kotona pitempään, mutta yhteiskunnan rakenne vaatii, että lapsi pitää viedä hoitoon ja vanhemman pitää mennä töihin. Hän miettii, mitä lisäarvoa päiväkotiei lapsen elämään tuo verrattuna siihen, että hän hoitaisi lastaan kotona. Tähän hän toteaa, että kavereita ei olisi samalla tavalla kuin päiväkodissa on.

Siihen, jos aattelee tätä, että ko sää sitä sen kasvun ja kehityksen tukemisessa, niin tietenki sitä ainaki toivos, että jos he niinku huomaa jotaki semmosta poikkeavaa tai tämmöstä, että he ammatti-ihmisenä osaisivat kiinnittää siihen sitten huomiota, ottaa asioista kiinni tavallaan sitte, että jos jotaki semmosta on, että sen jäläkeen ois sitä tukea ja apua saatavilla ... Nykyään varjellaan niinkö lapsia aivan älyttömästi, mun mielestä ihan jopa kohtuuttomankin paljon, että ei saa kiivetä puuhun ja ei saa tehdä sitä ja ei saa tehdä tätä, että sitä on ehkä joskus omassa miettiny, että annanko mä tavallaan liian

paljon vastuuta niille, niinku lapsille, että oletan ja ajattelen, että kyllähän tämä nyt pitää ymmärtää ja tämä osata tehdä ja ajatellaan näin, että koska sitä on niinku ajateltu itsellekki sillon lapsena ku on ollu, että on pitänyt ymmärtää ja älytä asioita. (H3.)

Yllä olevassa sitaatissa vanhempi miettii nykyajan kasvatuskäytäntöä siltä kannalta, että tuetaanko ja varjellaanko lapsia liikaa, annetaanko heidän itse yrittää ollenkaan. Hän muistuttaa, että kaikkien pitää kuitenkin tehdä ”*se oma juttunsa*”. Vanhempi pohtii, että hänen kasvatuskäytäntönsä on ehkä toisenlainen kuin nykyajan kasvatuskäytäntö ja -tapa. Kysyessäni päiväkodin roolista lapsen kasvun ja kehityksen tukena, vanhempi toteaa, että jos lapsi tarvitsee jotain erityistä, on hyvä, jos päiväkodin ammattilaiset sen huomaavat ja siihen on mahdollista saada apua. Muuten tämä vanhempi vaikuttaa olevan vahva kasvattaja, joka haluaa toimia oman linjansa mukaisesti. Puheessa on huomattavissa ajallista jatkuvuutta: kasvatuseriaatteet kumpuavat omasta lapsuuden kodista, ja hän haluaa toteuttaa niitä myös omien lastensa kasvatuksessa.

Kasvatuskumppanuuden eräänä tavoitteena on, että vanhempien tulee voida vaikuttaa päivähoitoyksikön varhaiskasvatussuunnitelman sisältöön. Jotta tämä toteutuisi, vanhempien ääntä on kuunneltava ja toimintakäytänteitä kehitettävä osallisuuden mahdollistavaan suuntaan. Päiväkodin kasvattajien tulee keskustella ja neuvotella vanhempien kanssa kasvatuseroista, -käsitteistä ja -menetelmistä. Vasuissa kuvattujen toimintakäytäntöjen tulee näkyä arjessa, jotta vanhemmat huomaavat, että suunnitelmilla on merkitystä ja niihin voi luottaa. (Alasuutari 2003, 14; Karila 2006, 97–100, 107; Kaskela & Kekkonen 2006, 13, 17.)

6.4 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

Nummenmaan ja Karilan (2011) mukaan ammattilaisten ja vanhempien varhaiskasvatuserkustelut merkityksellistetään kasvatuskumppanuusajattelua toteuttavaksi työmuodoksi. Keskustelussa laaditaan lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatuserkustelut ovat aina tavoitteellisia: niiden tavoitteena on lapsen hyvinvoinnin, kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Tavoitteena on yhteisen ymmärryksen rakentuminen osapuolten välillä. Tämän edellytyksenä on molemminpuolinen kunnioitus sekä erityisesti vanhempien kokemus kuulluksi tulemisesta. Keskusteluissa hankitaan ja vaihde-

taan tietoja molempien osapuolten tietämystä ja asiantuntemusta hyödyntäen. (Karila 2006, 94; Nummenmaa & Karila 2011, 13,16, 23, 26–27, 33, 61–62.)

Tuntuu, että pitäis olla ite psykologi, että ossaa täyttää sen paperin. Ainaki se mulle on vaikee arvioia, tehä jottain suunnitelmaa sillain, ko musta lapsi on lapsi, sehän pitäis ellää niinkö lapsen tavalla, olla niinkö se haluaa, leikkiä vapaasti, et se saa toimia vaan niinku lapsi ettei sitä ohjata tuossa iässä vielä jotaki suuntaa kohti. Tavallaan siinä on myös hoitajien kommentit, se, miten Antti on kehittyny, mitä on oppinu uutta ... mitä se tietää tehä, miten käyttäytyy tai muuta vastaavaa ... mut kuitenkin, kun sen saman tiedon huomaa kun on lapsensa kans. (H11.)

Vasulomakkeen täyttäminen tuntuu vanhemmasta vaikealta, hän myös pohtii, ohjataanko lapsen kasvua ja kehitystä liikaa. Vanhempi saa vasukeskustelussa tietoa lapsen kehityksestä, mutta toisaalta huomaa sen itsekin. Vanhempi mietti myös omaa lapsuuttaan, jolloin hänen mukaansa kehitystä ei ohjattu ennen kuin vasta kouluiässä. Vanhempi kokee ristiriitaakin, rajoittaako liika suunnittelu ja ohjaus lapsen vapautta saada olla lapsi.

Sitten on niissä vasukeskusteluissaki käyty läpi just sitä, että millä tavalla Eetua niinku voi tukea siinä, kun hän on ollu niin kauhean ujo, et se on ollu just hirveen hitaasti lämpiävää, niin tämmösiä lapsen ominaispiirteitä siellä on hyvin otettu huomioon ... Viimeksi oli taas juteltu siitä, että uskaltaako mennä omiin leikkeihin, niin sitte siihen oli laitettu nuoli, että tuetaan Eetua haikutumaan itsenäisesti lasten leikkeihin tai tämmöstä ... Ja ainaki sitä on havainnoitu, koska siitä on kerrottu sitten, että minkälaisissa tilanteissa Eetu uskaltaa mennä ja missä edelleenki tarvii apua. (H12.)

Yllä olevassa sitaatissa ilmenee, että vanhemman mielestä vasu toimii lapsen kasvun tukena, kun päiväkodin kasvattaja ja vanhempi keskustelevat, missä lapsi tarvitsee tukea ja miten lasta päiväkodissa tuetaan. Päiväkodin kasvattajat havainnoivat suunnitelman toteutumista sekä kertovat vanhemmalle, miten asian suhteen on edetty. Kaskelan ja Kekkosen (2006, 46) mukaan päiväkodin kasvattajien tulee havainnoida lasta ja lapsen kehitystä tietoisesti, jotta he voivat tuoda keskusteluun oman ymmärryksensä lapsesta.

En tiiä, miten ne kansioituu ja käyäänkö niitä läpi siellä. Tosiaan, et ne jää vähän ehkä vanhemmilla, itellä ainaki on jäänyt mysteeriksi, että käyäänkö niitä sitten oikeasti ja katotaanko niitä papereita siellä. (H5.)

Moni haastattelemani vanhempi miettii vasulomakkeiden merkitystä. He pohtivat, täytetäänkö lomake vain tavan vuoksi vai onko niillä oikeasti käyttöä.

Haetaanko niihin joskus sitten semmosia kasvatuksellisesti niinkö semmosia lapsia, jotka täydentävät toisiansa tai että niinkö sais toisistansa voimaa tai ... Mun mielestä tämmösetki ois aika hauskoja, on erityyppisiä lapsia, niin yritettäisi hakea, että toiset saa toiselta oppii jotaki ... Hän sais siitä niinkö pontta omalle itsetunnolle ja muut saa siitä uutta sitten tavallaan siihen. Koska mun mielestä semmonen itsetunnon kehittäminenki on aina semmonen, mikä tuolla hoijossaki kuitenkin ois hyvin merkityksellinen, koska tuntuu että nykypäivänä kaikki tarvis sitä parempaa itsetuntoa. (H5.)

Vanhempi miettii, voiko vasua hyödyntää vertaisoppimisen kannalta niin, että henkilökunta suunnittelisi pienryhmiä siltä pohjalta, miten ryhmän lapset saisivat tukea kasvuunsa toisilta lapsilta. Hän kiinnittää huomiota myös lapsen vahvuuksien huomioimiseen ja sitä kautta itsetunnon tukemiseen. Vanhemman mielestä itsetunnon tukeminen on tärkeää päiväkodissa.

Aiempien tutkimusten mukaan lapsikohtaisen vasun laatimiseksi pidetyt keskustelut vanhempien ja päiväkodin kasvattajien välillä ovat kumppanuuden kehittymisen ja lujittumisen kannalta avainasemassa. Suunnitelman laatiminen merkitsee vanhemman ja työntekijän keskustelua, jossa lapsen elämästä ja toiminnasta puhutaan monesta näkökulmasta. Keskusteluun osallistujien käsitykset lapsuudesta, vanhemmuudesta, kasvatuksesta ja niiden takana olevista arvoista ovat läsnä vuorovaikutuksessa. Aihealue on herkkä, ja osapuolilla voi olla ristiriitaisiakin näkemyksiä asioista. Työntekijä on vastuussa siitä, että vanhempi saa kokea tulevansa tilanteessa kuulluksi ja että hänen näkemyksiään kunnioitetaan mahdollisista ristiriidoista huolimatta. (Alasuutari 2009, 64; Karila 2006, 104; Kaskela & Kekkonen 2006, 46; Nummenmaa & Karila 2011, 26, 61, 67.)

Alasuutari ja Karila (2009) ovat tutkineet lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeita, jotka laaditaan kunnissa valtakunnallisen vasun pohjalta. Vasulomakkeilla on yhteiskunnallinen merkityksensä lapsuuden ja kasvatuksen tulkitsijoina ja määrittäjinä.

Alasuutarin ja Karilan mukaan lapsuutta ja lasta tulkitaan vasulomakkeissa neljän eri tulkintakehyksen kautta, jotka he ovat nimenneet seuraavasti: 1) yksilöllisesti kehittyvä lapsi, 2) perheensä lapsi, 3) hoidettava lapsi ja 4) lapsi henkilönä. Ensimmäisessä tulkintakehyksessä lasta tarkastellaan kehityspsykologisesta näkökulmasta, arvioidaan hänen vahvuuksiinsa ja kehityksen tarpeitaan. Toisessa tulkintakehyksessä korostuvat perheeseen liittyvät asiat, kuten vanhemmuuden ja kasvatuksen kysymykset. Kolmannen tulkintakehyksen tausta on biologinen, ja siinä ilmenevät lapsen hoiva ja arjen tarpeet. Neljännessä tulkintakehyksessä kuvataan lasta, kiinnitetään huomiota lapsen luonteeseen ja kiinnostuksen kohteisiin. (Alasuutari & Karila 2009, 73, 75–83.)

Alasuutari ja Karila peräänkuuluttavat lapsen oman äänen kuulumista lomakkeissa. Lapsi tulisi nähdä toimijana ja subjektina häntä ympäröivässä maailmassa. Lapsi ei näy vasulomakkeessa sosiaalisissa suhteissaan eikä lapsen osallisuutta huomioida. Vasulomake tuottaa aikuisten kuvauksen lapsesta ja lapsen näkökulmasta. Alasuutari ja Karila kritisoivat vasulomakkeiden lasta ja perhettä arvioivaa luonnetta. Heidän analyysissään kysymykset ja ohjeistus osoittautuivat monelta osin vaikeaselkoisiksi. Lomakkeiden kehityspsykologiset termit voivat tuntua vanhemmista vierailta. (Alasuutari & Karila 2009, 77, 84, 87; Nummenmaa & Karila 2011, 76.) Haastattelemani vanhempi toteaaakin, että *tuntuu, että pitäis olla ite psykologi, että ossaa täyttää sen paperin.* (H11.)

Vasukeskustelu käydään yleensä lapsen ns. omahoitajan kanssa. Vanhemmat puhuvat omahoitajasta, mutta nyt käsite on vaihtumassa. Seuraava esimerkki kuvaa omahoitajan merkitystä erään vanhemman näkökulmasta:

Omahoitaja sen takia, et ko me käyään niitä keskusteluja siellä siitä vasusta niin ensinnäki ne on niinku semmoset, ja että taatusti tietää niinko sitten se omahoitaja juuri minun lapsen niitä haasteita, koska niitä käyään sillä tavalla läpi, jos hän ei olisi niitä sattunut jo muutenki huomaamaan. Tokihan ne nyt näkee ko sama henkilökunta oppii tunnistamaan, että kuka lapsi on minikalainen, mut ne puhutaan niinko auki, ne puhutaan auki useamman kerran vuodessa sitten ne asiat. (H12.)

Vanhempi on sitä mieltä, että vasukeskustelu on tärkeä käydä omahoitaja kanssa, koska hän tietää juuri kyseisen lapsen asiat. Keskustelu omahoitajan kanssa sujuu, koska hänen kanssaan on käyty asioita läpi ennenkin.

Onhan se kiva että on niissä keskusteluissa sama niin muistaa, että mitä on niinkö keskusteltu ... mutta ei sillä oo väliä, että kuka se niinkö hoitaa, että määhän haluan kuulla vaan siltä ne päivän että.. että on ihan kiva jutella tavallaan kaikkien kanssa, ku kaikki näkee vähän eri kannalta ja kaikki on erilaisia. Mutta ihan hyvä varmaan, että se on ne keskustelut ja tavallaan että kuka huolehtii niistä kansioista, varmaan se selkeyttää sitä hommaa siellä sitten.
(H10.)

Omahoitajalla on roolinsa vasukeskusteluissa ja lapsen kasvun kansion kokoamisessa. Vanhemman mielestä on mukava jutella myös muiden hoitajien kanssa, koska näin saa kuulla asioista vähän eri näkökulmista.

Omahoitajakäytäntö on eräs kasvatuskumppanuuden toteuttamismuoto, jossa yksi päiväkotiryhmän kasvattajista solmii perheen ja lapsen kanssa kiinteämmän suhteen. Suhteen rakentaminen aloitetaan, kun lapsi on saanut hoitopaikan. Omahoitaja ottaa yhteyttä perheeseen, ja he tapaavat jo ennen hoitosuhteen alkua. Omahoitaja auttaa lasta liittymään ryhmään, hän on lapsen apuna tunteiden käsittelyssä ja kannattelee lapsen kasvua. Omahoitajasysteemin soveltuvuutta päiväkotiin on myös kritisoitu. Karilan (2006) tutkimuksessa vanhemmat kokivat kasvatuskumppanikseen lapsiryhmän koko henkilöstön, ei vain yhtä henkilöä. Karila tuo esille myös henkilöstön osaamisen erilaisuuden omahoitajuutta haittaavana tekijänä. (Karila 2006, 102; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 193; Mikkola & Nivalainen 2010, 20, 34.) Omahoitaja-käsite on ehkä koettu toimintatapaa liikaa ohjaavaksi ja rajoittavaksi, joten tästä käsitteestä on luovuttu Oulun uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Siinä käytetään käsitettä lapselle nimetty vastuuaikuinen (Oulun varhaiskasvatussuunnitelma 2013, 4).

7 LAPSEN JA HENKILÖKUNNAN SUHDE

7.1 Institutionaalisen kasvatussuhteen lähtökohtia

No mun mielestä varmaan yks isoimmista tekijöistä on sen ryhmän hoitajat, että niillähän on ihan valtava merkitys tietenki, koska ne lapsen kans viettää suurimman osan päivästä täällä. (H8.)

Yllä olevassa sitaatissa tulee esille, että vanhempi pitää henkilökuntaa erittäin tärkeänä lapsen hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Tämä tuli esille myös Tiilikan (2005) tutkimuksessa. Lapsen suhteet päiväkodin kasvattajiin ovat tunnesuhteita, joiden laadulla on suuri merkitys lapselle. On tärkeää, että lapsi voi kokea nämä suhteet positiivisina ja hyväksyvinä, koska se luo lapselle turvallisuutta ja luottamusta päiväkodissa. (Tiilikka 2005, 92.)

Minusta tuntuu että se riittää jos sanoo, että nää täällä olevat työntekijät on niinkun toisia vanhempia, kakkosvanhempia, kakkosisä ja -äiti. Elikkä he ei oo vaan työntekijöitä ja tenavat luottaa niihin. (H11.)

Esimerkin vanhempi puhuu henkilökunnasta lämpimästi ”kakkosvanhempina”. Sanoista kuvastuu paitsi lapsen myös vanhemman vahva luottamus henkilökuntaan. Mäki-Opas (1999) kutsuu päiväkodin lastentarhanopettajia ja hoitajia ns. sijaisvanhemmiksi. Strandell (1995) taas erottaa päiväkodin aikuisen roolin selkeästi vanhempien roolista pitäen sitä institutionaalisenä roolina. Tiilikan (2005) haastattelemat äidit pitivät tärkeänä päiväkodin henkilökunnan ”pikkuista äitimäisyyttä” fyysisen hoivan ja hellyyden antajina. (Mäki-Opas 1999, 86; Tiilikka 2005, 93; Strandell 1995, 189) Pääsääntöisesti haastattelemini vanhempien kokemukset henkilökunnasta ovat positiivisia, mutta ikävistäkin kokemuksista kerrotaan. Erään vanhemman mielestä henkilökunnan asenteessa on negatiivisuutta ja välinpitämättömyyttä. Henkilökuntaa kuvataan myös sanoilla ”mukavia” ja ”iloisia”. Kaiken kaikkiaan vanhemmat pitävät henkilökuntaa erittäin merkityksellisenä lapsen hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä.

Päiväkodit ovat kasvatusyhteisöjä, joissa jokaisessa on omanlainen kasvatuskulttuurinsa. Kasvatuskulttuuri ilmenee kasvatustoiminnassa, jota ohjaavat yhdessä sovitut tavoitteet ja

arvot. Kasvatustoiminnan taustalla vaikuttaa myös tiedostamattomia olettamuksia ja uskomuksia koskien lapsen ja lapsuuden olemusta, kehitystä, oppimista ja kasvatusta sekä kasvatuksen yhteistyösuhteita. Kasvattajayhteisön kasvattajilta edellytetään vahvaa kasvatustietoisuutta, jolla tarkoitetaan kasvattajan tietyllä hetkellä omaksumaa kasvatusta koskevien käsitysten kokonaisuutta. On tärkeää, miten yhteisö jakaa tulkinnat hyvästä kasvatuksesta. Vasussa edellytetään henkilöstön oman kasvatustoiminnan taustalla olevien arvojen ja eettisten periaatteiden tiedostamista sekä sitoutumista yhteisesti sovittuihin arvoihin ja toimintatapoihin. Tavoitteita määritellessään kasvatustyöryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa sekä toistensa että ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Karila & Nummenmaa 2006, 38; Nummenmaa 2006, 19, 23, 25; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.)

Värrin (2011, 245) mukaan kasvatuksessa otetaan kantaa ihmisyyteen: millainen ihminen on ja mikä ihmisen kasvussa on arvokasta ja tavoittelemisen arvoista. Skinnari (2011, 27-28) nostaa tämän ajan kasvatuksen arvokeskusteluun perusarvot: hyvyyden, kauneuden ja totuuden. Hän kantaa huolta siitä, että älykkyyttä kehitettäessä sydämen sivistys ja moraalisuus toiminnassa jäävät kehittymättä. Paalasmaa (2011, 11, 18) peräänkuuluttaa myös tunne-elämän, luovuuden, empatiakyvyn ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä nykyisessä tehokkuutta ja suorituspainotteisuutta korostavassa ajassa.

Hällä ... näky se motivaatio tehdä, että hää oli vaan niinkö näitä lapsia varten täällä päivällä, että jostaki toisesta ihmisestä sitä ei ehkä niin herkästi huomaa, tai miettii että ei tee sitä työtä niinkö samanlaisella otteella. Jokkainen äiti on varmasti herkkä oman lapsen suhteen, mutta mää koen olevani vielä erityisen herkkä niinkö tällaisia tunnetiloja havainnoimaan omasta lapsesta plus niistä ihmisistä, jotka sen minun lapsen kanssa suuren osan arkipäivästä viettää. Koen sen hirveen tärkeäksi, että jotenki niinkö luen sitä hoitajaaksi kyllä. (H9.)

Yllä olevasta sitaatista käy ilmi, että vanhempi on herkkä havainnoimaan paitsi lapsensa myös hoitajien tunnetiloja. Hänen mielestään se on tärkeää, koska lapsi viettää päiväkodissa suuren osan arkipäivästään. Vanhempi on huomannut päiväkodin kasvattajien työotteessa eroja, jotka ilmenevät motivaatiossa ja asennoitumisessa tehtäväänsä suhteessa lapsiin.

Haastattelemani vanhemmat eivät syvällisesti perustele kasvattajan perusnäkökulman merkitystä. Skinnari (2004) kirjoittaa kasvattajan suhtautumisesta kasvatettavaan käyttäen pedagogisen rakkauden käsitettä. Hän korostaa kasvatettavan ihmisarvoa ja ainutlaatuisuutta,

kasvattajan tehtävänä on tukea kasvatettavaa löytämään itsensä. Hänen mukaansa nykyai- kana ihminen välineellistetään ja pyritään kasvattamaan tiettyyn muottiin, jolloin ihmisen ainutlaatuisuus unohtuu. Koulutuksessa ja kasvatuksessa tietojen ja taitojen opettamista tulisi laajentaa ihmisen psyykkistä kasvua tukevaksi, tunne-elämää ja eettisyyttä kehittä- väksi ja voimistavaksi. Mikkola ja Nivalainen (2010) korostavat myös ihmiseksi kasvami- sen merkitystä. He esittävät kasvattajan roolikartan, jossa kasvattajan tehtäviksi määritel- lään seuraavat asiat: elämäntaidon opettaja, ihmissuhteiden opettaja, rajojen asettaja, hoita- ja ja huoltaja sekä rakkauden opettaja. (Mikkola & Nivalainen 2010, 27, 52; Skinnari 2004, 25, 30, 52, 160, 179, 198.)

Noddings (2012, 771–775) kirjoittaa välittämisen etiikasta institutionaalisissa suhteissa. Hänen mukaansa opettamisessa tulee aina olla mukana välittämisen suhde opettajan ja op- pilaan välillä. Opettaja ei voi vain toteuttaa opetussuunnitelmaa, vaan hänen tulee huomi- oida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Usein opettaja olettaa tietävänsä oppilaan tarpeet, mut- ta on osattava erottaa omat oletukset oppilaan todellisista tarpeista. Tämä vaatii opettajalta sensitiivisyyttä ja herkkyyttä oppilaan viesteille. Se on mahdollista toteutua aidon kuunte- lun, dialogin ja ajattelun avulla. Vaikka Noddings kirjoittaa koulumaailman näkökulmasta, sama välittämisen etiikka on myös varhaiskasvatuksessa tärkeä lähtökohta. Välittämisen merkitys tulee esille myös omassa tutkimuksessani. Haastattelemani vanhemmat pitävät tärkeänä, että henkilökunta välittää lapsista. Vanhempi kertoo päiväkodin kasvattajista, että *ne ei oo vaan töisä täälä vain käsittelevät lapsia niinkö omia lapsiaan ... välittävät* (H11). Estolan (1997, 45–46) mukaan välittäminen on varhaiskasvatuksen perusta, sillä se toimii sillanrakentajana kasvatuksen, opetuksen ja huolenpidon välillä. Välittäminen on suhde, jossa tuleminen kuulluksi, huomioiduksi, ymmärretyksi ja vastaanotetuksi mahdollistuvat.

Puroila (2002) on tutkinut varhaiskasvatuksen työntekijöiden toimintaa käyttäen Goffma- nin kehysanalyysia viitekehyksenään. Hän nimesi varhaiskasvattajien toimintaa kuvaaviksi kehyksiksi opetuksellisen, hoivan, hallinnan, käytännöllisen sekä persoonallisen kehyksen. Puroila erottaa persoonallisen kehyksen omaksi kategoriakseen, vaikka toteaakin varhais- kasvattajan minän olevan läsnä kaikkien kehysten mukaisissa toiminnoissa. Varhaiskasvat- tajalle muotoutuu erilainen rooli ja identiteetti kunkin kehyksen puitteissa. Puroilan tutki- muksessa välittäminen näkyi hoivakehyksen sosiaalisena ja emotionaalisenä ulottuvuutena. (Puroila 2002, 16–17, 61, 82, 127.)

Rouvinen (2007) on tutkinut lastentarhanopettajien käsityksiä heidän toiminnastaan päiväkodissa. Hänen tutkimuksensa lastentarhanopettajat toivat esille jokaisen lastentarhanopettajan tekevän työtä omalla persoonallaan. Persoonallisuus ilmenee Rouvisen luokittelun mukaan esimerkiksi tavassa, miten lastentarhanopettajat käyttivät toiminnassaan iloa ja huumoria tai miten lastentarhanopettajat hyödyntävät nonverbaalia viestintää. Myötäelävän kasvattajan piirteissä näkyivät empaattisuus, rauhallisuus ja luonnollisuus. Kasvattajat saattoivat olla myös tiukkoja ja jämäköitä auktoriteetteja. Persoonan ja persoonallisuuden korostaminen ei aina ole hyvä asia. Kiesiläinen (2004) kirjoittaa ammattilaisen vastuuta vuorovaikutuksessa. Päiväkodin kasvattaja ei voi persoonallisuuteensa vedoten käyttäytyä huonosti ammatillisissa vuorovaikutussuhteissa. Vuorovaikutustaidot ovat yksi ammattitaidon osa-alue. (Kiesiläinen 2004, 22–25, 29; Rouvinen 2007, 87–94.)

Hän sitten luottaa niihin aikuisiin, koska ne aikuiset on ollu hirveen pysyviä (H12).

Nikon ryhmässä on noussu meillä vähän harmituksen ja huolen aiheeksi se, että henkilökunta on vaihtunu mejän mielestä nyt lyhyen ajan sisällä aika paljon (H9).

Yllä olevista sitaateista käy ilmi, että henkilökunnan pysyvyydellä on merkitystä lapsen hyvinvointiin päiväkodissa. Henkilökunnan pysyvyys vaikuttaa lapsen turvallisuudentunteeseen, kun lapsella on tutut hoitajat, hän voi luottaa heihin. Henkilökunnan vaihtuessa lapsen täytyy rakentaa uusi ihmissuhde, mikä ei aina tapahdu nopeasti ja helposti. Myös Tiilikan (2005) haastattelemia äitejä huolestutti päiväkodin henkilöstön vaihtuvuus. Kyrönlampi-Kylmänen (2007) tuo esiin, että lapsi ei välttämättä aina kykene päiväkodin ympäristössä solmimaan läheistä suhdetta moniin aikuisiin vaan kiintyy läheisesti yhteen aikuiseseen. Henkilökunnan vaihtuessa usein lapsen tarve kiinnittyä tunneperäisesti häntä hoitaviin aikuisiin ei toteudu. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 157; Tiilikka 2005, 93.)

Karilan (2006) mukaan vastavuoroisen luottamuksen rakentuminen vie aikaa. Se vaatii riittävän määrän kohtaamisia, jotta kumppanin tapa toimia tulee tutuksi ja häneen oppii kokemuksen kautta luottamaan. Karila tuo esille kuntien on käytännön, jossa lapsiryhmät muuttuvat kaiken aikaa. Tällöin vanhemmat ja työntekijät sekä lapset ovat pakotettuja usein toistuvaan uusien kumppanuussuhteiden solmimiseen ja luottamuksen hakemiseen. Kasvattajien vaihtuvuus haittaa myös lasten ystävyys- ja kaverisuhteiden tukemista. (Karila 2006, 101; Laine 2005, 178.)

7.2 Lapsen päivittäinen kohtaaminen

Tutkimukseeni osallistuneet vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, millainen lapsen ja henkilökunnan välinen suhde on. Vanhemmat arvioivat, tunteeko henkilökunta lapsen, ja usein he kertoivat, että erityisesti vasukeskusteluissa huomaa päiväkodin kasvattajan tuntevan lapsen. *Kyllä täällä ainaki tosi hyvin [tunnetaan lapsi] ... ihan tunnisti oman lapseni siitä, käytiin sen omahoitajan kanssa silloin se keskustelu* (H10). Vanhemman kertomuksessa tulee esille myös toisenlainen kokemus asiasta: *se on ollu vähän varmaanki semmonen lapsi, että se on niinku olemassa siellä, mutta tavallaan ku se ei aiheuta niinku mitään hämminkiä ei hyvässä eikä eikä pahassa, että se on vaan semmonen kasvo ja lapsi siellä muitten lasten joukossa* (H3).

Vanhemmat kuvaavat lapsen suhdetta henkilökuntaan esimerkiksi siten, että lapsi luottaa kasvattajiin tai lapsi tykkää heistä. Jotkut vanhemmat tuovat esille tärkeänä myös sen, että lapsi tuntee ryhmän kasvattajat: *mun mielestä semmonen, että se välittyy siitä lapsesta, että se tuntee sen hoitajat ja sit ne hoitajat tuntee sen* (H5). Kun lapsi tuntee kasvattajan, se lisää lapsen turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta. Puroilan ym. (2012, 353) tutkimuksessa lapset kertoivat myös tärkeänä asiana, että he tuntevat päiväkodin hoitajat.

Rouvisen tutkimuksen lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä, että lapset kokevat heidät turvallisina ja luotettavina aikuisina. Lastentarhanopettajaliitossa on laadittu lastentarhanopettajan ammattietiikka -ohjeisto, jossa kuvataan lastentarhanopettajan eettisiä periaatteita suhteessa lapsiin. Lastentarhanopettajan tulee pitää jokaista lasta arvokkaana ja kohdella lasta yksilönä tasa-arvoisesti. Lastentarhanopettajan tulee myös vastata lapsen turvallisuuden tarpeeseen. Hoppo (2006) on tutkimuksessaan selvittänyt, millaisena varhaiskasvattajan asiantuntijuus ilmenee. Hänen mukaansa kasvatuksellinen vuorovaikutus ja sen laatu ilmenevät lastentarhanopettajan pedagogisessa osaamisessa. Kasvatukselliseen vuorovaikutukseen kuuluu esimerkiksi lasten yksilöllinen huomiointi päivittäin, läsnäolo, välittäminen, kuunteleminen sekä kasvattajan luoma lämpö ja turvallisuus. (Hoppo 2006, 118–129; Lastentarhanopettajan ammattietiikka 2004, 5; Rouvinen 2007, 92.)

Puroila ym. (2012) nostavat tutkimuksessaan esille päiväkotien pedagogisten kulttuurien eron lapsen ja aikuisen välisen suhteen raamittajana. Jossakin päiväkodissa näkyi omahoitajaideologian painotus, joka ilmeni turvallisen kiintymyssuhteen luomisena sekä lapsen ja aikuisen välisen positiivisen vuorovaikutuksen tukemisena. Jossakin päiväkodissa lasten

aikuisten välinen suhde näkyi erillisenä ja etäisenä. Vuorovaikutus oli niukkaa, eikä se sisältänyt tunteiden näyttämistä, huumoria tai leikillisyyttä. (Puroila & al. 2012, 354–355.)

Omassa tutkimuksessani on myös havaittavissa päiväkotien toimintakulttuureissa eroja nimenomaan lapsen ja aikuisen välisessä suhteessa läheisyys – etäisyys sektorilla. Päiväkodissa, jossa lasten ja aikuisten suhde koetaan läheisenä, tämä näkyy esimerkiksi siinä, että vanhempien mukaan aikuiset ovat tuomassa turvaa lapsille ja he ovat läsnä niin, että he tietävät, mitä lapsen päiväkotipäivässä on tapahtunut. Kysyessäni vanhemmilta, mitkä asiat heidän mielestään ovat lapsen kannalta parhaita kyseisessä päiväkodissa, vanhempi vastaa: *Henkilökunta ja sit se heijän ote siihen työhön, ja sit se, miten Henna tunnetaan niinku omana yksilönä täällä, että millainen tyttö se on, ja mitä se osaa ja mitä tekee. Ja tietävät [henkilökunta] siitä, että millä tavalla sen päivä täällä menee ja osaa sitte auttaa sitä, että jos on joku ongelmatilanne ja semmosta.* (H3.)

Vastaavasti etäisemmän toimintakulttuurin päiväkodissa vanhemmat kertovat, että henkilökunta ei ole niin hyvin saatavilla eikä läsnä lapsia, jolloin he eivät myöskään ole niin hyvin perillä, mitä lasten keskuudessa tapahtuu. *Jos täteiltä kysyy, niin nekään ei oo välttämättä nähny sitä tilannetta, ja tämmöset ne on oikeastaan ne, mitkä sitten jää vaivaamaan, että miten siinä nyt oikiasti on käyny* (H1). Vanhemmat tuovat esille myös konkreettisia tilanteita, joissa he ovat huolestuneet lasten turvallisuudesta, koska aikuisia ei tunnu olevan riittävästi valvomassa lasten toimintaa. *Tuohonki pitäis riittää tavallaan sillain, että ois niitä silmäpareja ... Oon ite pari kertaa tullu, et siinä ei oo ollu [henkilökuntaa], ja siinä on ollu joku haaveri ja oon sitte menny siihen ja oon käyny sannoon sitte aikuiselle.* (H10.)

Henkilökunnan suhde lapseen näkyy arjen kohtaamisissa, ja vanhemmat pääsevät havainnoimaan sitä esimerkiksi aamulla tuodessaan lasta päiväkotiin. Varmaankin parasta kohtaamista kuvastaa aineistoni seuraava esimerkki: *Hänellä [päiväkodin työntekijällä] oli jotenki aikaa pysähtyä siihen hulinan keskelle, että vaikka siinä oli sitä pyörimistä ja hyörimistä ympärillä, niin hänellä oli aikaa ottaa se lapsi ihan omana ittenä ja ottaa sylliin ja se kaikki muu tuntu siinä ympärillä pysähtyvän, että oli vaan se yks lapsi, joka siinä oli* (H9). Kohtaamisessa vanhemmat arvioivat henkilökunnan sensitiivisyyttä ja tapaa, miten lapsi huomioidaan. Pääsääntöisesti kokemukset lapsen vastaanottamisesta olivat myönteisiä, mutta oli ikäviäkin kokemuksia, kun lasta ei noteerattu eikä tervehditty hänen saapues-

sa päiväkotiin. *Esimerkkinä voisinkin kertoa, että ... lasta ei noteerattu mitenkään ko se tuotiin hoitoon, sille ei sanottu ees huomenta* (H8).

Puroilan ym. (2012) tutkimuksessa havaittiin myös erilaisia vuorovaikutussuhteita aikuisten ja lasten välillä. He kuvasivat herkäksi huolenpidoksi kohtaamisia, jotka sisältävät fyysistä kontaktia, aikuisen sensitiivisyyttä lapsen ilmaisulle, herkkyyttä ja huumoria. Niissä aikuiset sitoutuvat vuorovaikutukseen lapsen kanssa ja lapset saavat yksilöllistä huomiota. Mikkolan ja Nivalaisen (2010) mukaan lapsen hyvä päivä rakentuu kohtaamisen ja vuorovaikutuksen kautta. (Mikkola & Nivalainen 2010, 22–23; Puroila & al. 2012, 353–354.)

Tutkimukseni vanhemmat tuovat esille merkityksellisenä asiana lapsen henkilökohtaisen kontaktin henkilökuntaan, esimerkiksi kun kasvattaja askarteleo lapsen kanssa joitain tai kun kasvattaja juttelee lapsen kanssa. Tällaisista kokemuksista lapset ovat kertoneet vanhemmilleen mukavina asioina. Kyrönlampi-Kylmänen (2007) pohtii, onko päiväkodin arjessa riittävästi mahdollisuuksia lapsen ja henkilökunnan väliseen kohtaamiseen, läsnäoloon ja kuuntelemiseen. Rouvisen (2007) tutkimuksen lastentarhanopettajat pitivät keskustelua ja juttelua lasten kanssa tärkeänä vuorovaikutussuhteen luomisessa. Strandell (1995) on tuonut tutkimuksessaan esille aikuisen roolin päiväkodissa turvaa tuottavana läsnäolijana, jonka puoleen lapset voivat tarvittaessa kääntyä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 156–157; Rouvinen 2007, 128–129; Strandell 1995, 184–185.)

Hujala & Fonsen (2011) ovat kehitelleet varhaiskasvatuksen laadunarviointimallia jakamalla varhaiskasvatuksen osa-alueita puite-, prosessi- ja vaikuttavuustekijöihin sekä välillisiin tekijöihin. Puitetekijöitä ovat esimerkiksi ihmissuhteiden pysyvyys, fyysinen ja psyykinen turvallisuus sekä tilojen toimivuus. Prosessitekijöitä ovat päiväkodissa toteutuvat vuorovaikutussuhteet aikuisten ja lasten välillä sekä lasten kesken, lapsilähtöisyys sekä lasten osallisuus. Lasten myönteiset kokemukset, kehitys ja oppiminen sekä asiakastytyväisyys kuuluvat vaikuttavuustekijöihin. Välillisiä tekijöitä ovat esimerkiksi henkilökunnan ja vanhempien kasvatusyhteistyö, vasutyöskentely, henkilöstön osaaminen ja johtajuus. Vanhemmat ja henkilökunta arvioivat osaltaan näiden eri tekijöiden laatua. Vanhempien arvioinnissa varhaiskasvatuksen vahvuuksina näyttäytyivät lapsen vuorovaikutussuhteet sekä myönteiset kokemukset päiväkodissa. (Hujala & Fonsen 2011, 317, 323–324, 326.)

Kalliala (2008) on toteuttanut interventiotutkimuksen aikuisten ja lasten kohtaamisesta päiväkodissa Kengu-Ru-nimisessä tutkimushankkeessa. Kalliala tutki aikuisten sitoutunei-

suutta, sensitiivisyyttä ja aktivointitaitoja sekä lasten sitoutuneisuutta havainnoimalla. Hän analysoi aineistoaan sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Kvantitatiivisessa analyysissä hän käytti erilaisia mittareita (LIS-YC, AES sekä ITERS). Mitattujen arvojen takana oli havainnoimalla koottuja pieniä narratiiveja kvalitatiivisena aineistona. Hankkeeseen kuului kaksi samanaikaista interventiota, joista toinen liittyi omahoitajuuteen ja toinen oli Kallialan johtama leikki-inventaario. Tutkimuksessa oli mukana 11 päiväkotiryhmää, joista kuusi osallistui hankkeeseen ja loput viisi toimivat verrokkiryhminä. (Kalliala 2008, 70–81)

Kallialan (2008) tutkimuksen päätuloksina todettiin, että inventaariolla oli mahdollista parantaa aikuisten sensitiivisyyttä ja aktivointitaitoja, mikäli osaamisen ja motivaation lähtötaso oli riittävä. Toiseksi Kalliala toteaa, että päiväkotikohtaiset tasoerot ovat suuria. Kolmas päätulos oli, että suomalaisen varhaiskasvatuksen laatu on epävakaata ja taso saattaa heitellä vaikka henkilökunta ei vaihdu. Neljäntenä tuloksena Kalliala toteaa, että henkilökunnan koulutus on yhteydessä lapsen kokemaan laatuun. Kallialan kokoama havainnointiaineiston konkreettiset kuvaukset sisältävät esimerkkejä aikuisen ja lapsen hienoista ja ikävistä kohtaamisista. Näissä kuvauksissa löytyy yhtäläisyyksiä myös omaan tutkimukseeni, jossa vanhempien kokemukset lapsen ja päiväkodin kasvattajien kohtaamisista vaihtelevat.

7.3 Henkilökunnan toiminta ja ammattitaito vuorovaikutussuhteissa

Kyllä se mun mielestä täällä näkyy just ehkä se semmonen, et osataan toimia niitten lasten kans ja osataan toimia niitten aikuisten ja vanhempienki kans. Tietenki riippuu henkilöstä, että niinku mää sanoinki, että se vaatii sitten sitä semmosta muutaki pelisilmää.. Ja varmaan just siinä se, että mitä kaikkea täällä touhutaan ja lasten kans tehhään, monesti tulee ihan semmosia itelläki niinkö ahaa-elämyksiä, että jaa että tommostaki ne on tuolla tehny, että ei ois tullu mieleenkään ite kotona. (H7.)

Vanhemmat arvostavat henkilökunnan ammattitaitoa, he pitävät tärkeänä, että henkilökunta on koulutettua: *Mä kyllä arvostan teitä niinkö tätä teijän koulutusta ihan hirveesti, että on niinkö ne valmiuet siihen (H4).* Koulutuksen lisäksi henkilökunnalta vaaditaan ”*muutaki pelisilmää*”, ihmissuhdetaitoja, kykyä osata toimia sekä lasten että vanhempien kanssa. Rouvisen (2007, 179) tutkimuksen lastentarhanopettajilla oli se käsitys, että vanhemmat

arvostavat heidän työtään ja ammattitaitoaan. Lastentarhanopettajat tosin pitivät vanhempien heistä käyttämää nimitystä "täti / tädit" vähättelevänä. Omassa aineistossani vanhemmat puhuivat henkilökunnasta hoitajina, henkilökuntana tai juuri täteinä, ammattiryhmänimiä lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja ei käytetty. *Kyllä tätit on niinkö se kaikist tärkein asia ja mä oon kyllä ihan tyytyväinen näihin (H6).*

Se ilmapiiri on semmonen, että siellä on mukavaa, mull' on kavereita, mull' on tekemistä, mull' on aikuisia, jotka huolehtii ja kaikki on hyvin ... että se varmaan tulee niin monista asioista semmonen tuntuma (H7).

Vanhemmat kuvaavat henkilökunnan toimintaa useilla eri tavoilla, ja auttaminen ja huolehtiminen tulevat esille useissa haastatteluissa. Vanhempien mukaan auttamista tarvitaan erityisesti kaverisuhteissa, joko leikkiin pääsemisessä tai konfliktien selvittämisessä.

Mikkola ja Nivalainen (2010) tuovat esille aikuisen tehtävän olla lasten apuna ristiriitojen selvittelyssä. Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) mukaan päiväkodin henkilökunnan tulisi pyrkiä ymmärtämään lasten vertaisryhmän kulttuuria ja ratkoa vertaisryhmätoimintaan liittyvät konfliktit lasten ymmärtämysyhteyksistä käsin. Tämänkaltaista toimintatapaa voidaan arvella päiväkodissa tavoiteltavan seuraavassa vanhemman kuvauksessa: *On niitä koflikti-tilanteitaki ollu, että lapsilla on niinku keskenään jotaki kränää, mutta että jotenki tuntuu, että ne aika hyvin hoidetaan ... täällä ... että lapset pistetään niinku keskustelemaan keskenään sillä tasolla, mitä ne nyt voi keskustella niistä (H13.)* Vanhemmilla voi olla myös asiaan liittyvää epävarmuutta: *täytyyhän lasten oppia itekki käsittelemään niitä omia tai selvittämään ne omat riitansa ja näin, että sitä ei aikuinen voi aina mennäkkään siihen väliin, mut et jotenki tuntuu että ois turvallisempaa sil lapsella (H1.)* Lapset voivat vanhemman mukaan kyetä myös itsenäiseen selvittelyyn: *se on aika diplomaattinen, et se pystyy niinkö siinä sitte, et jos tulee kavereitten kans jotaki pikku kofliktia niin se pystyy siinä sitte kuitenkin itekki neuvottelemaan ja sumplimaan, että joka semmoseen ripsaukseen ei aikuista tarvitakkaan sitte (H4).* Henkilökunnan tulee kuitenkin seurata lasten taitoja ratkaista konflikteja, jotta lapsille jäisi kokemus oikeudenmukaisesta kohtelusta. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 158; Mikkola & Nivalainen 2010, 17.)

Päiväkodin kasvattajilla on tärkeä tehtävä lasten sosiaalisten taitojen opettajina ja kaverisuhteiden tukijoina. Tiilikan tutkimuksen mukaan lasten keskinäiset konfliktit ovat kasvatuksen ja vertaissuhteiden arkea, jossa emootioiden säätelyä koetellaan. Aikuisten tulee puuttua fyysiseen aggressioon ja toistuvaan kiusaamiseen. Ristiriitatilanteet ovat hänen

haastattelemiensa vanhempien mukaan kuitenkin myös oppimistilanteita, joista lasten tulisi oppia selviämään vähitellen itsenäisesti. Aikuisen tulee ohjata tilanteita pedagogisesti niin, että lapsi saa tukea konfliktitilanteen selvittämiseksi. (Tiilikka 2005, 106.)

Tosi hyvin mun mielestä siellä niinkö yritetään ainaki sen oon hoksannu päiväkodissa, että en aina nää sitä tietenkään tilannetta, mutta ko oon joskus mennykki, niin tehdään niin, että ko joku [lapsi] sanoo ”me ei oteta sua leikkiin” [päiväkodin aikuinen vastaa]: ”mutta hei, jos leikitte tätä, niin tähänhän leikkiin vois sitten tulla sitten mukaan ja täähän ois kivaa yhdessä” että sitten vasta kun joku hoitaja rakentaa sen tilanteen et saahaan se leikki ja se hyväksytään se lapsi eikä sitä tuomita, että sua ei oteta leikkiin, koska se on se pahin oikeastaan mikä välittyy, että hylätään monta kertaa ... Aikuinen kattoo vähän vielä, ettei jätä siihen tilanteeseen, koska se voi olla, että edelleenki vaan ne kolme leikkii, jätetään se yks siihen. (H5.)

Haastatteleman vanhempi on sitä mieltä, että päiväkodin henkilökunnan tuki ja toiminta kaverisuhteiden löytämiseksi on tärkeää. Hoitaja (lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja) auttaa leikkitalanteen rakentamisessa, jotta torjuttu lapsi pääsee mukaan leikkiin. On myös tärkeää varmistaa, että leikkiin tuleva lapsi pääsee osallistumaan tasavertaisena leikin kulkuun eikä jää syrjään aikuisen poistuttua tilanteesta.

Lasten leikki päiväkodissa on osa aikuisten työtä. On tärkeää, että päiväkodin kasvattajat, jotka valvovat, ohjaavat ja havainnoivat leikkiä, tiedostavat, että leikki voi toteutua monin tavoin. Näissä prosesseissa kasvattajat voivat auttaa lapsia tekemällä lasten kanssa yhdessä sitä työtä, jota lasten välisten toimivien vuorovaikutussuhteiden luominen edellyttää. Havainnoimalla kasvattajan on mahdollista nähdä, miten ja millaiseksi lasten leikki päiväkodissa rakentuu ja mihin leikkitalanteissa jaetut kokemukset ulottavat vaikutuksensa. Tuntemalla ryhmään muodostuneen leikkikulttuurin aikuiset voivat varmistaa ja ohjata leikkiä niin, että jokainen lapsi voi osallistua leikkeihin turvallisesti niin fyysisesti kuin henkisesti. On tärkeää, että leikit toteutuvat oikeudenmukaisesti jokaista lasta kunnioittaen ja suojellen. (Vuorisalo 2009, 180–181.)

Päiväkodin kasvattajien tulee opettaa lapsille sellaista sosiaalista käytöstä, jota kulttuurimme odottaa. Lapset eivät opi näitä yhteistoiminnallisia taitoja itsestään. Aikuinen toimii myönteisen vuorovaikutuksen mallina ja opettajana. Aikuisten tulee tukea lasten ystävyys-suhteiden rakentamista. Kasvattajan vastuullisuutta ja herkkyyttä on havainnoida lasten

leikkiä siten, että leikin ulkopuolelle jäävä lapsi tulee huomatuksi. Lapsen ei tulisi tuntea päiväkodissa huolta, pärjääkö tai selviytyykö hän vertaisryhmässä, eikä hänen tulisi joutua pohtimaan kysymystä, miksi häntä ei huolita mukaan leikkiin. Jokaisen lapsen tulisi saada kokea iloa ja mielihyvää päivittäisessä leikkiyhteisössään. Kasvattajalla on vastuu jokaisen lapsen hyvinvoinnista sekä emotionaalisen, sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen tukemisesta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 47, 77; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 158–159; Laine 2005, 122,178–179, 232.)

8 LAPSEN SUHDE TOISIIN LAPSIIN LAPSIRYHMÄSSÄ

8.1 Lapsen sosiaaliset taidot

Varmaan just sitä semmosta niinkö sosiaalista kehitystä, että huomaa ainaki ite miten tärkeitä kaverit on lapselle (H4).

Sosiaalisten taitojen harjoittelu ja oppiminen näyttäytyvät keskeisinä tutkimukseni vanhempien odotuksissa päiväkotia kohtaan. Päiväkoti tarjoaa lapsille mahdollisuuksia solmia vuorovaikutussuhteita ikätovereihinsa. Suhteiden luominen ja ylläpitäminen vaatii sosiaalisia taitoja.

Ihminen on luonteeltaan sosiaalinen olento. Tämä tarkoittaa, että ihmisellä on universaali perustarve ja halu olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Ihmisellä on tarve kuulua johonkin sekä kokea välittämistä ja kiintymystä ihmissuhteissa. Kyetäkseen toimimaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ihminen tarvitsee sosiaalisia taitoja. Sosiaalisuus on synnynnäistä, mutta sosiaaliset taidot on opeteltava. Laineen mukaan hyvät ihmissuhteet ja myönteiset kontaktit kavereiden kanssa ovat perusta lapsen jokapäiväiselle henkiselle hyvinvoinnille ja tasapainoiselle persoonallisuuden rakentumiselle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 13, 33; Laine 2005, 140, 161, 175.)

Suuri osa alle kouluikäisistä lapsista osallistuu päiväkodin tarjoamaan varhaiskasvatukseen, joten päiväkodissa toteutuvilla vuorovaikutussuhteilla on suuri merkitys lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja kehitykseen. Ystävyys- ja kaverisuhteiden vaikutus sosioemotionaaliseen kehitykseen on kehämäinen sekä hyvässä että pahassa. Kaverisuhteissa on mahdollisuus harjoitella vuorovaikutustaitoja, jolloin kyseiset taidot kehittyvät, mikä taas vaikuttaa positiivisesti kaverisuhteisiin. Mikäli lapsella ei ole kaverisuhteita, hänellä ei ole mahdollisuutta harjoitella sosiaalisia taitoja luonnollisissa tilanteissa. Tämä taas ei edistä kaverisuhteiden syntymistä. (Dunn 2004, 11, 60, 89–90, 157; Laine 2005, 10, 140–141, 143, 174–175, 178, 208, 210.)

Se toisten huomioonottaminen on se yks tärkeä asia, minkä haluan ja sen hän on osittain oppinu, mutta sehän jatkuu tavallaan läpi elämän. Se on mun mielestä se kaikkein tärkein täällä, että otetaan se toinen huomioon ja sit se

oman vuoron odottaminen ... oppii sitä jakamista ja sitä vuorovaikutusta.
(H10.)

Yllä olevassa sitaatissa tulee esille, että vanhempi toivoo lapsen oppivan päiväkodissa toisten huomioimista ja vuorovaikutusta. Myös Tiilikan tutkimuksen mukaan vanhemmat asettavat suuria odotuksia päiväkotia kohtaan lasten sosiaalisten taitojen kehittämisessä (Tiilikka 2001, 101–102). Siitä, miten päiväkodissa pystytään haasteeseen vastaamaan, on monenlaisia näkemyksiä. Parhaimmillaan lapsi saa kokea iloa ja tyytyväisyyttä leikkiessään ja toimiessaan toisten lasten kanssa. Vuorovaikutus toisten lasten kanssa edistää lapsen kehitystä usealla osa-alueella, erityisesti sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen alueilla. (Puroila & al. 2012, 356; Laine 2005, 175.)

Leikki on lasten tapa toimia ja se avaakin monipuoliset mahdollisuudet sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Leikissä neuvotellaan, opetellaan ymmärtämään toisen mieltä, käytetään mielikuvitusta ja tehdään yhteisiä suunnitelmia ja kompromisseja. Leikillä ja sosiaalisilla taidoilla on vastavuoroinen vaikutus: leikki kehittää sosiaalisia taitoja ja sosiaaliset taidot kehittävät leikkiä. Seuraamalla lasten leikkejä kasvattaja saa tietoa lasten sosiaalisista taidoista ja siitä, miten he ymmärtävät toisia ihmisiä. (Dunn 2004, 33, 21–22, 24, 31; Laine 2005, 175.)

Lasten toiminta päiväkotiryhmässä ei kuitenkaan ole suoraviivaista niin, että lapset solahduttavat leikkiryhmiin ja leikkivät sovussa päivät pitkät. Kaverisuhteista neuvotellaan ja niitä uusinnetaan päivittäin. Lapset ovat näissä toiminnoissa aktiivisia subjekteja, jotka käyttävät omia resurssejaan näissä neuvotteluissa. Jotkut onnistuvat siinä paremmin ja toiset heikommin, minkä seurauksena lapsille määrittyy sosiaalisia statuksia lapsiryhmässä. Mukan van leikin ja yhdessäolon rinnalla on myös varjopuolia. Kaikki eivät onnistu kaverisuhteiden luomisessa vaan lapsiryhmässä ilmenee torjuntaa ja jopa kiusaamista. Toisille lapsille päiväkotitoiminta on kasvuympäristönä sosiaalista ja emotionaalista kehitystä jarruttava ja toisille edistävä. (Laine 2005, 232; Laine 2002, 21–26, 34–35; Ikonen 2006, 153–154; Lehtinen 2000, 84, 104–105, 107; Lehtinen 2009, 154; Vuorisalo 2009, 161.)

Omassa tutkimuksessaanikin tulee esille lasten konflikteja päiväkodissa. Ristiriitatilanteet ovat suuria asioita pienten lasten elämässä ja niillä on iso merkitys lapsen viihtymiseen ja hyvinvointiin. *Se on ollu murheissaan vaikka semmosesta asiasta, että jos joku leikeissä ei lapsilla mee niinko ihan putkeen ... siellä voijaan kiristää, että minä en oo sun kaveri tai*

minä en kutsu sinua synttäreille tai jotaki tämmöstä niin poika on saattanu kovastikki pahottaa mielen (H12).

Päiväkodin kasvattajilla on haasteellinen tehtävä havainnoida lasten keskinäisiä suhteita ja niiden muodostamista päiväkodissa. Erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, miten lapset käyttävät valtaa eri tilanteissa, koska vallan käytön kautta jotkut lapset tulevat hyväksytyiksi ja toiset poissuljetuksi. Toverisuhdeongelmat ovat yleisiä jo pienillä lapsilla ja kasvattajien on puututtava niihin, etteivät ne jäisi pysyväksi. Kasvattajien tulee luoda ryhmään hyväksyvä ilmapiiri, jossa sallitaan lasten erilaisuus ja kohdellaan toisia kunnioittavasti. Tämän tulisi olla ryhmän toiminnan keskeisimpiä tavoitteita. (Laine 2005, 179, 226; Laine & Talo 2002, 155; Lehtinen 2009, 154–155; Repo 2013, 98-99, 115, 123.)

Asiantuntijoilla on erilaisia näkemyksiä päiväkodissa toteutettavan sosiaalisen kasvatuksen tukemisen mahdollisuuksista. Sinkkonen (2008) nostaa esiin lasta stressaavina asioina päiväkodissa ilmenevät mahdolliset varjopuolet: ylisuuret ryhmät, vaihtuvat aikuiset, meteli sekä taistelu reviiiristä. Lautela puolestaan kirjoittaa, että päiväkodin aikuisten aika menee suuressa ryhmässä konfliktien selvittämiseen eikä sosiaalisten taitojen opettamiselle jää aikaa. (Lautela 2011, 143; Sinkkonen 2008, 129.) Haastattelemani vanhempi tuo myös esille suuren lapsiryhmän vaikutuksia: *varmasti se on raskasta, jos on kovin iso ryhmä ja levotontaki ... että kyllä se joskus sitte varskinki perjantaisin näkkee että se on niinkö ihan poikki (H6).*

8.2 Lapsiryhmään kuuluminen

Nuo ryhmät kuitenkin koko ajan silleen ollu samoja, että ku ovat kasvanu nii ei siinä hirveesti oo vaihdettu niinku niitä lapsia siinä, että siinä on säilyny se tietty porukka, joka on siirtyny sitte kouluun asti ... kaverit on pysyny samana samassa ryhmässä (H13).

Yllä olevassa sitaatissa käy ilmi, että vanhemman mielestä on tärkeää, että lapsiryhmä pysyy samana. Vaikka lapset kasvavat ja siirtyvät toiseen ryhmään, kaverit seuraavat mukana. Muutoksia lapsiryhmässä toki tapahtuu, ja kaikki eivät välttämättä siirry yhtä aikaa samaan ryhmään. Lapsia muuttaa pois ja uusia tulee tilalle, mutta kuitenkin ryhmän pääsääntöinen pysyvyys koetaan tärkeänä. Vanhemman katse on myös tulevaisuudessa: on tärkeää, että samat kaverit siirtyvät sitten lapsen kanssa kouluun.

Päiväkotikasvatus on ryhmäkasvatusta, mutta samalla sen tulee olla myös yksilöllistä kasvatusta. Näiden näkökulmien yhteensovittaminen ei välttämättä ole helppoa, ja yksilöllisyyden toteutuminen herättää jopa aivan vastakkaisia ajatuksia. Alasuutarin (2003) tutkimuksessa eräs vanhempi esitti lapsen yksilöllisen huomioimisen toteutumisen perusteluna päiväkotihoidon valinnalle, ja toinen vanhempi taas oli valinnut lapsen kotihoidon, koska päiväkodissa ei hänen mukaansa huomioida lasta yksilönä. Yksilöllisen ja yhteisöllisen kasvatuksen dilemma tuli esille myös Tiilikan tutkimuksessa. Hänen haastattelemansa äidit vetosivat oikeudenmukaisuuteen. Heidän mukaansa oikeudenmukaisuus toteutuu, kun jokaista lasta kohdellaan yksilönä. (Alasuutari 2003, 54, 58, 83, 86; Tiilikka 2005, 88–89.)

Päiväkodin vertaisryhmällä on suuri merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle. Ryhmä tarjoaa kontekstin, jossa voi opetella sosiaalisia taitoja, toisten huomioimista ja ystävällistä kohtelua, vuoron odottamista ja jakamista. Lapset oppivat paitsi toisistaan myös itsestään, heterogeeninen ryhmä auttaa lasta tulemaan tietoiseksi itsestään. Vertaisryhmä vaikuttaa itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittymiseen. Lapset oppivat paljon asioita toisiltaan, sillä toinen lapsi voi olla yhtäläisen kielellisen ilmaisun ansiosta joskus jopa parempi asioiden selittäjä kuin aikuinen. Oppimisella on kuitenkin toinenkin puolensa: *pikkunenhan oppii ja omaksuu asioita heleposti, sitten ne tulee ne negatiiviset asiat myös samalla ... sieltä vaan tulee niitä negatiivisia asioita mitä ei tarttis välttämättä oppia: puhetapa, määrätyt sanastot, käyttäytyminen määrätyllä tavalla* (H11). Oppimisen sivutuotteena omaksutaan myös negatiivisia virikkeitä, kieltä ja toimintatapoja. (Korkeamäki 2006, 183–185; Laine 2005, 206; Strandell 1995, 159, 182–183; Tiilikka 2005, 102, 127; Viljamaa 2012, 199–200.)

Kyllä se on tärkeä ja se, että sää oot siinä, kuulut semmoseen porukkaan ja sut hyväksytään siihen. Se mun mielestä alkaa jo päiväkodista se, mikä jatkuu sitten kouluun, että sut on hyväksyty ryhmään ... Sut tullaan hyväksytyksi semmosena ko sää oot ja susta tykätään ja halutaan leikkiin niin son tärkeä ja se välittyy lapsissa heti ja se kotonaki ja kun sää tuut sinne päiväkotiin niin kaverit tulee ”tule mun kans leikkiin” niin tulee heti lapselle semmonen hyvä olo: voi ko mä oon tykätty tai halutaan mut tänne ja on kiva ko mulla on kavereita. (H5.)

Sitaatissa H5 vanhempi kertoo, että ryhmään kuulumisen ja siinä hyväksytyksi tulemisen tunne ovat tärkeitä. Useat tutkimukset tukevat tätä käsitystä ryhmän merkityksestä. Ryhmässä on mahdollista kokea yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Yhteinen toiminta toisten las-

ten kanssa antaa kokemuksen yhteisöön kuulumisesta ja vahvistaa lasten keskinäisiä suhteita. Yhteisöllisyyden tunteen saavuttaminen edellyttää positiivisia tunnesiteitä ja vastavuoroista vuorovaikutusta lasten välillä. Yksilön on tärkeä kokea olevansa merkityksellinen omassa yhteisössään ja voivansa vaikuttaa yhteisöönsä. Osallistuminen ja osallisuus motivoivat vuorovaikutussuhteisiin, koska usein mukanaolo on toiminnan sisältöä tärkeämpää. Yksilön ja yhteisön suhde on merkityksellinen vastavuoroisesti: yksilöllä on merkityksensä yhteisölle ja yhteisöllä taas yksilölle. (Ikonen 2006, 149–153, 156–158; Kronqvist 2011, 24; Laine 2005, 192; Lehtinen 2009, 154–155; Moilanen 2011, 183; Tiilikka 2005, 102.)

Suuressa ryhmässä toimiminen ja selviytyminen on kuitenkin myös haastavaa ja vaativaa lapselle. Kaikki lapset eivät kykene solmimaan toimivia vuorovaikutussuhteita toisten lasten kanssa. Ryhmässä voi ilmetä edellisessä alaluvussa mainitsemiani lieveilmiöitä, kuten torjumista, kiusaamista ja syrjintääkin. Heterogeeninen ryhmä voi asettaa ryhmän vanhimille lapsille osaamisvaatimuksia liikaakin: *se on kuitenkin niistä vanhimmasta päästä, niin sen pitäis olla sillain vähiten vaivaksi ikään kuin tai sellanen jämy ja osata tehdä jo juttuja* (H6). Omatoimisuus on toki kasvatustavoitteena, mutta voidaan miettiä, tuleeko lapsen osata olla vähiten vaivaksi, mitä se sitten pitääkin sisällään. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 192–193; Laine 2005, 207–208; Raina 2012, 48–49; Tiilikka 2005, 103; Vienola 2011, 173.)

Ryhmäkoot puhuttavat useita haastattelemiani vanhempia. Monet vanhemmat pitävät ryhmäkokoja liian suurena: *lapselle ois aina parempi jos ois pienemmät ryhmäkoot* (H10), mutta myös suuren ryhmän tuomia positiivisia asioita esitettiin: *on paljon ihmisiä, on aina tekemistä, on aina kavereita* (H7). Lapsiryhmän koko on asia, josta keskustellaan jatkuvasti eri intressien tuomista näkökulmista. Lapsen kasvun ja kehityksen kannalta optimaalinen tai maksimaalinen ryhmäkoko (ks. esim. Keltikangas-Järvinen) on ristiriidassa suomalaisen päivähoiton käytännön kanssa. Yhtenä ratkaisuna tähän ongelmaan on noussut ns. pienryhmätoiminta. Suuri ryhmä jaetaan pienempiin ryhmiin, mikä mahdollistaa paremmin positiivisen vuorovaikutuksen ja lapsen yksilöllisen huomioimisen. (Lautela 2011, 143; Mikkola & Nivalainen 2010, 23.) Pienryhmätoiminta on yksi Oulun varhaiskasvatussuunnitelmassa linjattu toimintatapa. Ryhmän jakamisesta pienemmäksi mainitsee eräs haastattelemiani vanhempi: *Aika iso on se ryhmä ... että vaikka ne on jakanu sitä näihin kolmeen ikäryhmiin niin onhan se välillä sellasta varmasti, että aikamoinen hulina on päällä* (H6).

8.3 Ystävyysuhteet

Ja sitten tietenki kaikki kaverit että.. mutta mä sanoisin et kaikist tärkein on se, että siellä on ne kaverit (H7).

Kyllä tukee just niiko ... ihan tää sosiaaliset suhteet ollu semmonen asia, et ko meillä on ainut lapsi ja sitte ei oo sillä tavalla niinko päivittäin mitään seuraa muuten, että ne on hirveen paljon sitte päiväkojin kautta niitä lapsi-kaverisuhteita (H12).

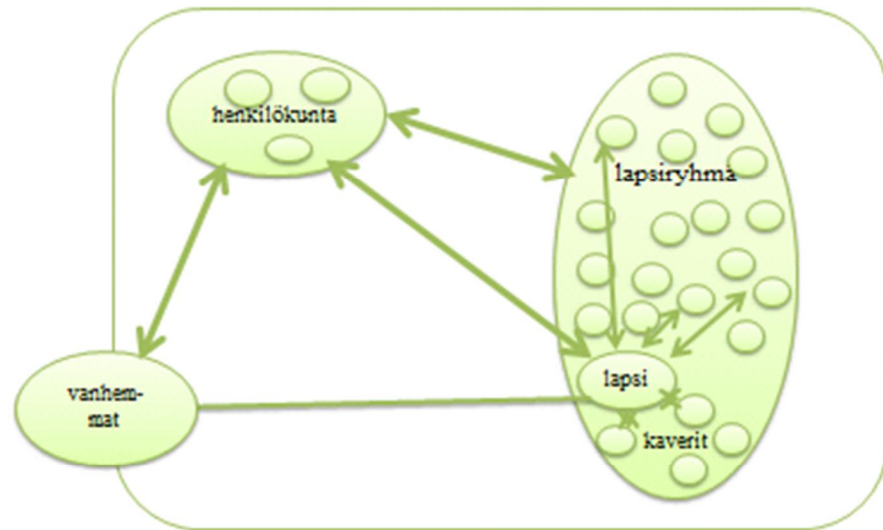
Vanhemmat kertovat yllä olevissa sitaateissa ystävyysuhteiden merkityksestä lapsensa hyvinvoinnille. Sitaatin H12 mukaan lapsella ei ole kotipiirissään kavereita, mutta hän on saanut päiväkodin kautta kaverisuhteita. Tutkimusten mukaan ystävyys on keskeinen asia lasten elämässä ja sillä on merkitystä jo pienille lapsille. Ystävyysuhteet vaikuttavat lapsen kehitykseen, nykyhetkessä kokemaan hyvinvointiin sekä lapsen tulevaisuuteen. Ystävyysuhteen laadulla on myös keskeinen merkitys. Hyvät, läheiset ja vastavuoroiset ystävyysuhteet tukevat lapsen kehitystä, kun taas heikot ystävyysuhteet, joissa on esimerkiksi paljon konflikteja, eivät tarjoa optimaalisia kehittymismahdollisuuksia. Hyvä ystävyysuhte tarjoaa kontekstin sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle. Ystävyysuhteessa on mahdollista harjoitella yhteistyötä, toisen näkökulman huomioimista ja ymmärtämistä sekä konfliktien ratkaisua. (Dunn 2004, 2-3, 8, 57, 66; Engle, McElwain & Lasky 2011, 366–367, 379–381; Laine 2005, 10, 175–176; Laine 2002, 16; Sebanc ym 2007, 81–83, 92–93.)

Kavereitten merkitys on ainaki semmonen suuri, että sen huomaa, ku Siiri alotti, niin se oli tosi vaikeaa, mutta heti kun hän löysi ne sydänystävät, niin se helpottu, et sitten niinku aamulla saatto houkutella näin et ”ne oottaa siellä” niin ”oottaako?” ja sitte se et ne on tosi tärkeitä (H2). Kaverit voivat helpottaa lapsen sopeutumista ja kotiutumista päiväkotiin. Edellä vanhempi kertoo, että mainitsemalla kaverit vanhempi voi innostaa lasta lähtemään päiväkotiin. Kaverit ovat tärkeitä lapselle.

Onhan se huomannu, että mitä vanhemmaks on tullu niin sitä tärkeemmäks ne kaverit on tullu, että ”saanko mennä sinne leikkimään ja saako se tulla meille” että ei sillä ollu sillä tavalla ko se oli joku kolmevuotias. Kyllä se kerto niistä kavereista, mitä oli tehty ja oliko ollu jotain riitaa tai jotain tämmöstä, mutta ei se niinku sillä tavalla aatellu, että se haluais niitä meille kotia tai ite haluais mihinkään lähteä. (H13).

Edellä olevasta sitaateista käy ilmi, että kavereiden merkitys on suuri ja se heijastuu myös lapsen kotipiiriin. Päiväkotikaverit käyvät toistensa luona leikkimässä myös kotona vapaa-ajalla. Vanhempi toteaa kavereiden merkityksen kasvavan lapsen kasvaessa. Tutkimuksissa tuodaan esille, että ystävyysuhde on ainutlaatuinen ja erilainen kuin perheenjäsenten väliset suhteet. Ystävyysuhde on vapaaehtoinen, symmetrinen ja vastavuoroinen. Suhde on lapselle merkityksellinen, minkä vuoksi lapsi on motivoitunut hoitamaan ja ylläpitämään suhdetta. Ystävyysuhteessa lapsi saa kokea onnellisuutta, iloa ja tyytyväisyyttä, jotka ovat keskeisiä tekijöitä koetussa hyvinvoinnissa. Ystävyys on palkitsevaa, se antaa lapselle tunteen, että on merkityksellinen toiselle lapselle, mikä vahvistaa lapsen itseluottamusta ja itsetuntoa. Ystävyysuhteilla on keskeinen merkitys lapsen viihtymiseen päiväkodissa. (Dunn 2004, 37–40, 66; Engle, McElwain & Lasky 2011, 366–367; Ikonen 2006, 154–156; Puroila & al. 2012, 356.)

Kyllä se on tärkeä, että on päässy tuohon ennen esikoulua ja sitten ylleensä ne samat [kaverit] tulee kouluun sitten sieltä (H6). Vanhempi tuo esille kavereiden merkityksen kouluun siirryttäessä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet varhaislapsuuden ystävyysuhteiden merkityksen myös myöhemmässä sopeutumisessa kouluelämään. Ne vaikuttavat lapsen asennoitumiseen koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisiin taitoihin. Ystävyysuhteet tuovat sosiaalista turvallisuutta uuteen elämänvaiheeseen. Ystävyysuhteiden puuttumisella tai heikolla laadulla taas on päinvastaisia vaikutuksia. Lapsen voi olla vaikea sopeutua kouluun, ongelmat voivat olla sisäisiä tai ulkoisesti nähtävissä olevia käyttäytymisen ongelmia. Sisäisiä ongelmia ei välttämättä näy päällepäin, mutta lapsi voi kokea suurta yksinäisyyttä vertaisryhmässään. Ystävyysuhteiden puute heikentää lapsen itsetuntoa, mikä taas lisää epävarmuutta kontaktin ottamiseen. (Dunn 2004, 77–79; Engle, McElwain & Lasky 2011, 365–367, 379–381; Laine 2005, 176.)



Kuvio 1. Lapsi päiväkotiryhmän vuorovaikutussuhteiden verkostossa.

Laatimassani kuviossa 1 kokoon tutkimuksessani esiintyvän vuorovaikutussuhteiden verkoston, jossa lapsi ja perhe toimivat käyttäessään päiväkodin tarjoamaa varhaiskasvatuspalvelua. Lapsella on todella paljon vuorovaikutussuhteita päiväkodin toimintaympäristössä toisiin lapsiin ja päiväkodin kasvattajiin. Perhe ja erityisesti lapsi joutuu monitahoiseen vuorovaikutussuhteiden verkostoon siirtyessään varhaiskasvatuksen piiriin. Vanhempien oletetaan toimivan yhteistyössä päiväkodin kasvattajien kanssa, ja lapsi saa ympärilleen yhteisön, johon kuuluu useita aikuisia ja huikea määrä toisia lapsia. Nämä ihmissuhteet ovat merkityksellisimpiä tekijöitä lapsen viihtymisessä ja hyvinvoinnissa päiväkodissa.

9 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA

9.1 Tulosten tarkastelua

Olen tutkinut vanhempien kertomuksia heidän kokemuksistaan lastensa hyvinvoinnista päiväkodissa. Olen tarkastellut hyvinvoinnin ilmenemistä käyttämällä Allardtin hyvinvointimallia teemoittelun apuna. Keskeisimmäksi ja tärkeimmäksi lapsen hyvinvointiin vaikuttavaksi tekijäksi nousi päiväkodissa toteutuvat yhteisyyssuhteet. Yhteisyyssuhteet ilmenevät eri tasolla toteutuviissa vuorovaikutussuhteissa. Vanhemmat toimivat yhteistyössä päiväkodin henkilökunnan kanssa, ja lapsi on vuorovaikutuksessa sekä päiväkodin henkilökunnan että vertaisryhmänsä kanssa.

Vanhempi katsoo asioita omasta asemastaan, joten kasvatuskumppanuus päiväkodin henkilökunnan kanssa painottui heidän kertomuksissaan. Vanhemmilla oli monenlaisia kokemuksia yhteistyöstä: jotkut kokivat yhteistyön sujuvan hyvin ja vanhemmat olivat tyytyväisiä saamaansa tietoon lapsen päivästä, kun taas toiset olivat sitä mieltä, että he eivät saa juurikaan tietoa siitä, miten lapsen päivä on mennyt. Hyvien kokemusten taustalla oli juuri riittävä tiedonsaanti sekä se, että vanhemmat olivat päässeet henkilökunnan kanssa tutuiksi. Tutustumisen myötä kommunikointi tulee luontevaksi ja luottamuksella on mahdollisuus kasvaa ja syventyä. Jotta kaikilla vanhemmilla olisi mahdollisuus saada hyviä kokemuksia yhteistyöstä, päiväkodin henkilökunnan tulee huolehtia vanhempien riittävästä tiedonsaannista. Eräs vanhempi totesi saavansa hyvin tietoa, koska *niillon niin hirveen semmoset vahvat käytännöt, millä ne niinku ihan merkkää ylös* (H2). Tällaisten hyvien käytäntöjen jakaminen olisi toivottavaa.

Vanhempien mielestä päiväkodin kasvatukselliset käytänteet ovat tärkeitä. He toivovat yhteistyötä ja keskustelua päiväkodin toimintatavoista. Nämä asiat olivat keskeisiä myös Tiilikan (2005, 65) tutkimuksessa, koska hänen tutkimuksensa tarkoituksena oli nostaa esille vanhempien kasvatuskäsityksiä päiväkodin ja vanhempien välisen yhteistyön perustaksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 32) mukaan vanhempien tulee saada vaikuttaa vasun sisältöön sekä osallistua sen arviointiin. Tämä ei ehkä täysin toteudu, ja siihen on varmasti hyvä miettiä käytännön toimintatapoja. Päiväkodin kasvattajien on hyvä keskustella vanhempien kanssa selvittääkseen toiveita ja näkemyksiä, joita vanhemmilla on

yhteistyön suhteen. Kummallakin osapuolella voi olla olettamuksensa, jotka eivät välttämättä vastaa todellisuutta.

Päiväkodin kasvattajien suhtautumisella lapseen on suuri merkitys. Parhaimmillaan suhde on lämmin ja sensitiivinen sekä lapsen yksilöllisyyden huomioiva. Päiväkodin kasvattajat ovat lapselle merkityksellisiä ihmissuhteita. Heillä on myös tärkeä rooli lasten keskinäisten suhteiden rakentamisessa. Lapsen vertaissuhteiden tärkeys tuli esille vanhempien kertomuksissa ja tätä havaintoa tukevat aiemmat tutkimukset. Vertaissuhteet vaikuttavat lapsen hyvinvointiin sekä tässä hetkessä että pitkälle tulevaisuuteen. Lapsella on mahdollisuus kokea iloa ja onnea yhteisissä leikeissä toisten lasten kanssa, mutta hän voi myös jäädä tämän kaltaisista kokemuksista paitsi. Lapsiryhmässä voi esiintyä torjuntaa ja kiusaamista, josta voi jopa alkaa pitkä syrjäytymiskierre. Tältä pohjalta ajateltuna hyvien vertaissuhteiden ja yhteisöllisyyden luomisen ja ylläpitämisen tulisi olla ensisijaisena tavoitteena päiväkotiryhmän toiminnassa. Käytännön toimintaa tulisi ajatella siitä näkökulmasta, miten se tukee tätä ensisijaista tavoitetta.

Oma tutkimukseni toi esille vanhempien näkökulmia lasten hyvinvoinnista päiväkodissa. Henkilökunnan ja lasten näkökulmien tutkiminen toisi uutta perspektiiviä aiheeseen, ja näiden kaikkien näkökulmien rinnakkainen tarkastelu huomioisi vuorovaikutussuhteiden eri osapuolet. TeLLis-hankkeessa on tutkittu hyvinvointia lasten itsensä kertomana. Puroilan ym. (2012, 353–355) tutkimuksessa hyvät ystävät ja responsiiviset aikuiset olivat olennaisia lapsen positiivisissa kokemuksissa päiväkodissa.

9.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen tekeminen vaatii eettistä pohdintaa kaikissa vaiheissaan. Löytääkseni vanhempia, jotka haluaisivat osallistua tutkimukseeni, laadin kirjeen valittujen päiväkotien 3–5-vuotiaiden lasten ryhmän vanhemmille. En halunnut valikoida tutkimukseen osallistujia ja kohdentaa kirjettä vain tietyille vanhemmille vaan halusin tarjota kaikille mahdollisuuden osallistua tutkimukseen. Näin toimiessani ajattelin, että minun täytyy myös sitten olla valmis haastattelemaan kaikkia vanhempia, jotka haluavat osallistua. Toiveena oli, että riittävän moni innostuu tulemaan mukaan ja pienenä pelkona, että jos heitä tulee liian paljon. Arvelen, että tutkimuksessani toteutunut haastattelujen määrä on riittävä, mutta ei kuitenkaan liian vähäinen tämän kaltaisessa narratiivisessa tutkimuksessa.

Luottamuksellisuutta mietin paljon, sillä olin luvannut haastattelupyyntökirjeessäni käsitellä aineistoa luottamuksellisesti. Mitä se tarkoittaa? Ainakin tunnistamattomuus on taattava. Millaisia asioita voin kertoa, että haastateltavia ei tunnisteta? Millaisia puheenpätkiä voin lainata suoraan? Vanhemmat puhuvat lapsistaan, joilta en ole pyytänyt tutkimuslupaa. Mitä asioita heistä voin kertoa? Syrjälä, Estola, Uitto ja Kaunisto (2006) kirjoittavat kertomuksen tutkijan eettisistä haasteista. He puhuvat välittämisen etiikasta sekä toisen asemaan asettumisesta tutkimuksessa. (Syrjälä ym. 2006, 184, 196) Olen pyrkinyt huomioimaan näitä näkökulmia tutkimuksen eri vaiheissa, erityisesti lainatessani katkelmia vanhempien kertomuksista. Kertomusten kokonaisuuden huomioiminen on myös tärkeää, koska irrotettuna alkuperäisestä asiayhteydestään sanoman merkitys voi muuttua, jopa vääristyä. Taahtakseni tutkimukseen osallistuneiden perheiden tunnistamattomuuden olen muuttanut henkilöiden, paikkojen ja päiväkotien nimet, mikäli niitä esiintyi kertomuksissa. (Ks. Kuula 2006, 128–132.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella useista näkökulmista. Avoimuus, läpinäkyvyys ja tutkimusprosessin rehellinen kuvaus lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Estola 1999, 145; Kiviniemi 2001, 81). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessini eri vaiheita selkeästi ja yksityiskohtaisesti, jotta lukija saisi kokonaiskuvan, mitä tutkimuksen eri vaiheissa tapahtui. Toki todellisuus ei ole aivan näin suoraviivaista, vaan toisinaan on tuntunut aika sekavaltakin, ja tilanne on vaatinut paljon pohdintaa, jotta on päässyt eteenpäin.

Narratiivisen tutkimuksen tulisi vakuuttaa todentuntuudella, mikä tarkoittaa sitä, että lukija voi eläytyä kerrontaan ja mahdollisesti myös tuntea, että itsellä on samankaltaisia kokemuksia (Estola 1999, 145; Heikkinen 2001, 127). Haastattelemieni vanhempien autenttinen ääni tulee esille suorissa sitaateissa, joita olen halunnut esittää tutkimuksen lukijoille, jotta he voivat peilata omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan niihin. Tutkimukseen on osallistunut pieni joukko kunkin päiväkodin vanhemmista, joten se ei anna koko kuvaa lasten hyvinvoinnista. Narratiivisen tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne avaavat lukijoille näkökulmia, joihin he voivat peilata omia kokemuksiaan.

Tutkijan tulee arvioida myös omaa positiotaan tutkimuksessa. Olen työskennellyt päiväkodissa useita vuosia, joten sen konteksti, kieli ja käsitteet ovat minulle tuttuja. Tässä on sekä hyvät että huonot puolensa: tuttuus lisää ymmärrystä, mutta litteroidessani haastatteluja ajattelin toisinaan, että ymmärsinkö vanhemman kertomusta liian nopeasti. Mietin, että

minun olisi kannattanut antaa vanhemman selittää asiaa enemmän, eikä heti ”ymmärtää”. Liian nopean ymmärtämisen vuoksi jotain olennaista ja mielenkiintoista voi jäädä kuulematta. Minusta oli mielenkiintoista kohdata vanhempia eri roolissa kuin normaalisti kohtaan heitä. Tutkijan roolissa ollessa keskusteluissa avautui erilaisia näkökulmia vanhempien kokemuksiin päiväkodin vuorovaikutussuhteista.

Tutkimus on kaikissa vaiheissaan aina tutkijan tulkinta. Tutkija osallistuu haastatteluun omalla persoonallaan, tekee valintoja ja tulkitsee informaatiota omasta positiostaan. Olen tehnyt tiettyjä valintoja ja tulkintoja, ja toinen tutkija olisi voinut katsoa samaa aineistoa erilaisesta näkökulmasta. Olen pyrkinyt tuomaan esille erilaisia vanhempien ääniä ja tarkastelemaan niitä tutkimuskirjallisuuden tuomien tulkintakehysten valossa.

9.3 Pohdinta

Tutkimusprosessini on ollut pitkä ja työläs, mutta erittäin mielenkiintoinen oppimisprosessi. Olen ollut välillä töissä ja tutkimuksen teossa on ollut pitkiäkin taukoja. Toisaalta se on antanut tervetullutta etäisyyttä ja välimatkaa pohtia asioita, mutta toisaalta taas tuonut liiallista etäisyyttä ja vaatinut toistuvasti uudelleenorientoitumista.

Koin narratiivisen tutkimuksen tekemisen haastavana, koska käsitykseni narratiivisesta tutkimuksesta oli epäselvä ja aluksi tuntui, että melkein mikä vaan voi olla narratiivista tutkimusta. Spector-Merselin artikkeli selvensi käsityksiäni ja valotti olennaisia tekijöitä tässä tutkimuslajissa, mutta edelleen asiassa on paljon opittavaa. Tutkimuskirjallisuuden lukeminen oli antoisaa ja nälkä kasvoi syödessä: tuntui, että mitä enemmän luen, sitä vähemmän tiedän. Paljon mielenkiintoista kirjallisuutta löysin, mutta paljon jäi myös lukeematta. Englanninkieliset tekstit olivat alkuun hyvinkin työläitä lukea, mutta huomasin kehittyväni siinä pikku hiljaa.

Tutkimusaikomukseni sai myönteisen vastaanoton sekä varhaiskasvatuksen hallinnon, päiväkodin henkilökunnan että vanhempien taholta, joten oli mukava aloittaa tutkimusmatka. Keskustelut vanhempien kanssa laajensivat näkökulmaa perheiden kokemuksiin lasten hyvinvoinnista ja siihen liittyvästä yhteistyöstä päiväkodin henkilökunnan kanssa. Vanhempien hienot ajatukset tulisi saada näkyviksi yhteiseen keskusteluun, ja toivon, että tämä tutkimus osaltaan auttaisi siinä.

LÄHTEET

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 9–30). Tallinna: Vastapaino.

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 54–69). Tallinna: Vastapaino.

Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 70–90). Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 70–88). Tallinna: Vastapaino.

Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.

Allardt, E. 1998. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos. (toim.) *Elämänpolitiikka*. (s. 34–53). Helsinki: Gaudeamus.

Driscoll, V. & Rudge, C. 2005. Channels for listening to young children and parents. Teoksessa A. Clark, Kjørholt, A. T. & Moss, P. (toim.) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. (s. 91–110). Bristol: Policy Press.

Dunn, J. 2004. *Children's Friendships. The beginnings of Intimacy*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Engle, J. M., McElwain, N. L. & Lasky, N. 2011. Presence and Quality of Kindergarten Children's Friendships: Concurrent and Longitudinal Associations with Child Adjustment in the Early School Years. *Infant and Child Development*. 20(4), 365–386.

- Estola, E. 1997. Välittäminen varhaiskasvatuksen perustana. Teoksessa Suorin tie ei aina ole lyhin. (s. 44–49). Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (s. 131–148). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J.A. 2008. Narrative ethnography. Teoksessa S. Hesse-Biber & P. Leavy (toim.) Handbook of Emergent Methods. (s. 241–264). New York: Guilford Press.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 116–132). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hoffren, J. & Rättö, H. 2011. Hyvinvoinnin mittarit. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta. (s. 219–239). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hujala, E. & Fonsen, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. (s. 312–327). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. Kerronnallinen haastattelu. 2005. Teoksessa J. Ruusu-vuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. (s. 189–222). Tampere: Vastapaino.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. (s. 11–16). Tampere: Vastapaino.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. (s. 149–165). Tampere: Vastapaino.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuiden areenoina. Kasvatus 36(4), 285–298.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. (s. 91–108). Tampere: Vastapaino.

Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa I. Ruoppila & al. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (s. 119–130). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. (s. 34–47). Tampere: Vastapaino.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kiesiläinen, L. 2004. Vuorovaikutusvastuu: ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. 2. p. Helsinki: Arator.

Kiili, J. 1998. Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina: raportti hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisestä. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen yhteiskuntapolitiikan työpapereita no. 105. Jyväskylä: Yliopistopaino.

- Kinos, J. 1999. Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa I. Ruoppila & al. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (s. 73–88). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. (s. 68–84). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. (s. 51–69). Tampere: Vastapaino.
- Korkeamäki, R-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. (s. 183–197). Tampere: Vastapaino.
- Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. (s. 13–30). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Löppönen ja I. Sorvali. Etiikkaa ihmistieteille. (s. 124–140). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 211. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana – eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Laine, K & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. Kasvatus 33(2), 148–159.
- Laki lasten päivähoidosta. 19.1.1973/36

Lastentarhanopettajan ammattietiikka. 2004. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

Lautela, R. 2011. Matkalla tunnetietoon. Teoksessa T. Juntunen & E. Ojanen (toim.) Sydämen sivistys: kasvatuksen ytimessä. (s. 140–144). Helsinki: Aurinko.

Lehtinen, A-R. 2009. Lapset toimijoina pk:n vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. (s. 138–155). Tampere: Vastapaino.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. So Phi 55, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. (s. 163–194). Helsinki: Dialogia.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2010. Lapselle hyvä päivä tänään: näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto.

Moilanen, P. 2011. Matka yhteisöllisyyteen. Teoksessa T. Juntunen & E. Ojanen (toim.) Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä. (s. 175–194). Helsinki: Aurinko.

Noddings, N. 2012. The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*. 38(6), 771–781. DOI: 10.1080/03054985.2012.745047.

Mäki-Opas, A. 1999. Murtuneet siivet – auttamisen ja muuttumisen mahdollisuudet. Helsinki: Kirjayhtymä.

Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatustuorovaikutus. (s. 19–33). Tampere: Vastapaino.

Nummenmaa, A. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Tavoitteena tietoon perustuva lapsipolitiikan johtaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:3. Unigrafia.

- Paalasmaa, J. 2001. Tehokkuutta vai ihmisyyttä? Sydämen sivistystä kasvattava koulu. Teoksessa T. Juntunen & E. Ojanen (toim.) Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä. (s. 11–21). Helsinki: Aurinko.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tietenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinna – ymmärtäminen. (s. 115–163). Helsinki: Dialogia.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Acta Universitatis Ouluensis E 51. Oulu: Oulu University Press.
- Puroila, A-M & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research. 1(1), 22–43.
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. 2012. Having, loving, being: Children’s narrated well-being in Finnish day care centres. Early Child Development and Care, 182(3–4), 345–362.
- Raina, L. 2012, Uusi yhteisöllisyys: kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Helsinki: Arator.
- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riessman, C. K. 2008. Narrative methods for the Human Sciences. Los Angeles: Sage Publications.
- Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. 2014. Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. Early Years, 34(2), 188–197.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”: Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 0781-0334; 119. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Saari, J. 2011. Hyvinvoinnin kentät. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta. (s. 33–78). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Saari, J. 2011. Hyvinvoinnin tulevaisuus. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta. (s. 337–361). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Seban, A. M., Kearns, K. T., Hernandez, M. D. & Galvin, K. B. 2007. Predicting Having a Best Friend in Young Children: Individual Characteristics and Friendship Features. *The Journal of Genetic Psychology*. 168(1), 81–95

Simpura, J. & Uusitalo, H. 2011. Hyvinvointi ja sosiaalinen kehitys. Teoksessa J. Saari (toim.) *Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. (s. 106–139). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Sinkkonen, J. 2008. *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun?* Helsinki: WSOY.

Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Skinnari, S. 2011. Kasvu kauneuteen – Onko arvokasvatuksemme metsässä vai pitäisikö sen mennä metsään? Teoksessa T. Juntunen & E. Ojanen (toim.) *Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä*. (s. 22–48). Helsinki: Aurinko.

Spector-Mersel, G. 2010. Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry* 20(1), 202–224

Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana: tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.

Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Löppönen ja I. Sorvali. *Etiikkaa ihmistieteille*. (s. 181–202). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 211. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy.

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksitukset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 0075-4625;165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tiilikka, A. 2005. *Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta*. Acta Universitatis Ouluensis E 76. Oulu: Oulu University Press.

Tolska, T. 2002. *Kertova mieli: Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 1238-3465;178. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Toinen tarkistettu painos. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Vienola, V. 2011. Varhaisvuosien eettinen kasvatus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. (s. 162–178). Jyväskylä: PS-kustannus.

Viljamaa, E. 2012. Lasten tiedon äärellä: äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona. Acta universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 129. Tampere: Juvenes Print.

Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. (s. 156–181). Tampere: Vastapaino.

Värri, V-M. 2011. Kasvatuksen välineellistämistä vastaan. Teoksessa T. Juntunen & E. Ojanen (toim.) Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä. (s. 245–250). Helsinki: Aurinko.

Internet-lähteet:

<http://www.unicef.fi/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus>, viitattu 12.6.2013

<http://www.unicef-irc.org/publications/series/16/>, viitattu 12.6.2013

<http://www.aka.fi/fi/A/Ohjelmat-ja-yhteistyo/Tutkimusohjelmat/kaynnissa/SKIDI-KIDS1/>, viitattu 13.8.2014

<http://tellisoulu.wordpress.com/>, viitattu 13.8.2014

Oulun varhaiskasvatussuunnitelma 2013. Oulu.

http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=8ef2179d-fea2-4ad6-9ca4-f8d208471f58&groupId=112792, viitattu 12.6.2013

LIITTEET

Liite 1: Kirje vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Opiskelen varhaiskasvatuksen syventäviä opintoja Oulun yliopistossa. Pro gradu -tutkielmani aiheena on 3-5-vuotiaiden lasten hyvinvoinnin toteutuminen päiväkodissa. Jotta tutkimukseni onnistuisi, tarvitsisin teidän apuanne. Pyytäisin teitä vanhempia osallistumaan haastatteluun ja kertomaan lapsenne hyvinvoinnista. Haastatteluaineistoa tulen käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti.

Taustatietoa tutkimuksestani:

Lasten hyvinvointi on yksi Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikön tutkimusalueita. TeLLis (Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee?) on eräs tämän hetken tutkimushankkeista. Se on osa Suomen akatemian Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys -tutkimusohjelmaa. Pro gradu -tutkielmani kuuluu TeLLis-hankkeeseen. Lasten hyvinvointi on keskeinen teema varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa kansainvälisestä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta kansalliseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin varhaiskasvatuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi. Näitä taustoja vasten ajatellen on tärkeää saada tietoa lasten hyvinvoinnista.

Pyydän teitä palauttamaan tämän lomakkeen täytettynä lapsenne ryhmän henkilökunnalle 5.4.2012 mennessä. Mikäli lupaudutte osallistumaan tutkimukseeni, otan teihin yhteyttä sopiaksemme keskusteluajan. Kiitos vaivannäöstänne!

Ystävällisin terveisin Päivi Toppinen,

yhteystiedot: xxx-xxxxxxx, paivitop@paju.oulu.fi

Haluan osallistua haastatteluun _____

En halua osallistua haastatteluun _____

Nimi _____

Puh.nro tai sähköpostiosoite _____

Liite 2: Esimerkkejä haastattelun teemoista

Vanhempien ajatuksia hyvinvoinnista, mitä siihen heidän mielestään kuuluu.

Vanhempien mielestä merkittävien hyvinvointiin kuuluvien asioiden toteutuminen päiväkodissa, toteutuvatko ja millä tavoin toteutuvat.

Lapsen hyvinvointia mahdollisesti heikentävät tekijät päiväkodissa.

Päiväkodin ihmissuhteiden merkitys.

Lapsen yksilöllinen huomioiminen.

Lapsen mahdollisuudet vaikuttaa päiväkodin toimintaan, valintojen tekemisen mahdollisuudet.

Päiväkodin ympäristö, tilat ja välineet.