



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

ORAVA, NIINA

HIENOA TYÖTÄ LAPSEN HYVÄKSI: VANHEMPIEN KOKEMUKSIA  
PÄIVÄKODIN KEHITTÄMISPROSESSISTA

Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Kasvatustieteiden koulutus

2013



Kasvatuspsykologian koulutus		Tekijä <b>Orava Niina</b>	
Työn nimi Hienoa työtä lapsen hyväksi: vanhempien kokemuksia päiväkodin kehittämisprosessista			
Pääaine Kasvatuspsykologia	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Syyskuu 2013	Sivumäärä 106 sivua + liitteet 4 kpl.
Tiivistelmä			
<p>Tutkielman tavoitteena oli tutkia vanhempien kokemuksia päiväkodin kehittämisprosessista. Teoreettisina lähtökohtina ovat olleet ensiksi kehittämisprosessin eri menetelmien käyttö, toiseksi lapsen sosioemotionaalinen kehitys varhaislapsuudessa ja siihen liittyen sosioemotionaaliset vaikeudet sekä kolmanneksi varhaislapsuuden kasvuympäristöt ja näiden välinen kasvatuskumppanuus.</p> <p>Tutkimusongelmat ovat: 1. Mitä päiväkodista annettuja kehittämisprosessiin liittyviä materiaaleja vanhemmat olivat käyttäneet kotona? 2. Miten vanhemmat ovat kokeneet, että kehittämisprosessi on tukenut heidän lapsensa sosioemotionaalista kehitystä? 3. Miten vanhemmat ovat kokeneet, että kehittämisprosessi on tukenut eri kasvuympäristöjen kasvatustyötä ja toimintaa? Kolmanteen tutkimusongelmaan liittyvät alakysymykset ovat: – Miten vanhemmat ovat kokeneet kehittämisprosessin vaikuttaneen omaan kasvatustyöhönsä? – Miten vanhemmat ovat kokeneet kehittämisprosessin muuttaneen päiväkodin toimintaa? Metodologisena lähtökohtana on ollut etnografia, joka tutkii ihmistä tämän kulttuurissa. Tutkielma on tehty yhteistyössä Lapsen hyvä arki 2 -hankkeen kanssa, jonka kehittämisohjelmassa tutkielma liittyy.</p> <p>Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty kyselylomakkeita, joiden perusteella kartoitettiin vanhempien kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksessa käytettiin kolmea eri kyselylomaketta ja vastauksia tuli yhteensä 17 kappaletta. Tutkimusaineistona ovat olleet vanhempien kokemukset päiväkodin kehittämisprosessista eri näkökulmista. Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty teemoittelua, jossa aineistosta etsitään erilaisia teemoja. Teemoittelun kautta on etsitty yhtenäisiä kokemuksia, jotka ovat toistuneet tutkittavan kulttuuriyhtymän, eli vanhempien, vastauksissa. Teemat ovat rakentuneet teorian kanssa yhdessä. Tulkinta on tehty analyysin kanssa samanaikaisesti.</p> <p>Vastausten perusteella vanhemmat olivat yleisesti omaksuneet sekä lloa vanhemmuuteen -oppaan että ALLIES-kotikirjeet osaksi omaa kodin kulttuuriaan. Vuorovaikutusleikkejä oli käytetty aktiivisesti omassa arjessa. Kotikirjeitä oli käytetty vaihtelevasti vanhempien keskuudessa, mutta kaikki vanhemmat olivat saaneet kirjeistä pohtimisen aihetta ja ottaneet ne tällä tavoin osaksi omaa arkeaan. Lasten sosioemotionaalisen kehityksessä havaittiin monenlaisia muutoksia kehittämisprosessin myötä, mitkä heijastivat omaan kulttuuriin kuuluvaa ajattelutapaa. Muutokset lapsissa ilmenivät rauhoittumisena, vuorovaikutustaitojen lisääntymisenä ja toisten ihmisten näkökulman huomioimisena. Kaikki eivät kuitenkaan nähneet kehittämisprosessilla olleen vaikutusta lapsensa sosioemotionaaliseen kehitykseen. Niin ikään kehittämisprosessilla ei nähty olevan suoraa vaikutusta, vaan yleensä päiväkodin kasvatustyö nähtiin merkittäväksi lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta. Kehittämistyö oli tukenut vanhempien kasvatustyötä ja muuttanut heidän ajattelutapaansa. Tämä ilmeni lapsen ja vanhemman välisen läheisyyden kasvuna sekä lapsen näkökulman suurempana huomioimisena. Jotkut vanhemmista eivät olleet huomanneet kehittämisprosessilla olleen vaikutusta omaan kasvatustyöhönsä, sillä heidän vuorovaikutuksensa lapsensa kanssa oli jo ennestään toimiva. Päiväkodin toiminnassa oli yleisesti nähty positiivisia muutoksia, vaikka kyseinen kulttuuriympäristö oli vanhemmille omaa kodin kulttuuria vieraampi. Muutokset näkyivät vuorovaikutuksen parantumisena vanhempien ja päiväkodin henkilöstön välillä, päiväkodin toimintojen siirtymisenä kotiin sekä muutoksina ilmapiirissä ja lasten yksilöllisemmässä huomioimisessa. Eräät vanhemmat taas eivät olleet havainneet mitään muutoksia päiväkodin toiminnassa.</p> <p>Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella sekä etnografian että aineiston keräämisessä käytettyjen kyselylomakkeiden kannalta. Tutkimus täyttää niin etnografisesti laadullisen tutkimuksen kuin kyselylomakkeiden osalta määrällisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit. Tutkimustuloksia voivat käyttää esimerkiksi varhaiskasvatuksen opiskelijat ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset.</p>			
Asiasanat kotiympäristö, pedagogiikka, pienryhmät, päiväkodit, varhaiskasvatus			

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

1. JOHDANTO .....	1
2. PÄIVÄKODIN KEHITTÄMISPROSESSI JA PIENRYHMÄPEDAGOGIIKKA .....	4
2.1 Kehittämisprosessin kuvaus .....	6
2.2 Pienryhmäpedagogiikka pedagogisena painotuksena .....	8
3. KEHITTÄMISPROSESSISSA KÄYTETYT PIENRYHMÄPEDAGOGISET MENETELMÄT .....	12
3.1 ALLiES e-Guide.....	14
3.2 Vuorovaikutusleikki .....	18
3.3 Kosketus hoivana ja hierontana.....	21
3.4 Askeleittain-ohjelma .....	23
4. VARHAISLAPSUUDEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS JA SOSIOEMOTIONAALISET VAIKEUDET .....	28
4.1 Sosioemotionaalisen kehityksen kolme ensimmäistä ikävuotta.....	30
4.2 Sosioemotionaalinen kehitys 4-5-vuotiaana.....	34
4.3 Sosioemotionaaliset vaikeudet ja niihin yhteydessä olevat tekijät.....	36
5. LAPSEN KASVUYMPÄRISTÖT VARHAISLAPSUUDESSA .....	38
5.1 Vanhemmat lapsen kasvun ja kehityksen turvaajina.....	40
5.2 Päivähoidon kasvattajat varhaiskasvatuksen toteuttajina.....	43
5.3 Kasvatuskumppanuus .....	47
6. ETNOGRAFIA METODOLOGISENA LÄHTÖKOHTANA.....	50
7. TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	53
8. TUTKIMUSPROSESSI.....	57

8.1 Tutkimusaineisto .....	58
8.2 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä .....	59
9. TUTKIMUSAINIESTON ANALYYSI .....	67
9.1 Teemoittelu analyysimenetelmänä .....	67
9.2 Analyysiprosessin kuvaus .....	70
10. TULOSTEN TULKINTA .....	79
10.1 Materiaalien käyttäminen kotona .....	79
10.2 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys .....	84
10.3 Vanhempjen kasvatustyö .....	86
10.4 Päiväkodin toiminnan muutokset .....	89
11. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	93
12. JOHTOPÄÄTÖKSET .....	96
LÄHTEET .....	100
LIITTEET	

# 1. JOHDANTO

Paljon on keskusteltu siitä, onko päivähoito lapselle, erityisesti alle 3-vuotiaalle, hyväksi vai olisiko lapsen parempi olla kotona vanhempien hoidossa. Vanhempien ei ole kuitenkaan aina mahdollista jäädä kotiin hoitamaan lapsiaan. Keltikangas-Järvinen (2012, 184) näkee, että tästä johtuen lasten päivähoiton tulisi olla korkealaatuista ja sitä tulisi kehittää lapsen tarpeita vastaavaksi. Suomalaisessa päivähoitossa ja varhaiskasvatuksessa korostetaan kasvatuksen, hoidon ja opetuksen erottamattomuutta. Sille on määritelty termi *educare*. Ei ole kuitenkaan vielä löydetty ideaalista tasapainoa kasvatuksen ja hoidon välille. Lasten päivähoitoa on yleensä pidetty enemmän sosiaalipalveluna kuin kasvatuksellisenä varhaispedagogiikkana. Päivähoidon haasteena onkin pedagogiikan vahvistaminen ja kehittäminen. Pedagogiikkaa tulisikin rakentaa entistä selkeämmin. (Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala, 2007, 12–13; Kalliala, 2012, 20 ja 45–46.)

Varhaispedagogiikka on Heikan, Hujalan ja Turjan (2009, 4) mukaan lyhenne varhaiskasvatuksen pedagogiikasta. Varhaispedagogiikka tarkoittaa pedagogiikkaa, jota toteutetaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Siinä tuetaan lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista tavoitteellisesti ja tietoisesti. Varhaispedagogiikka jäsentyy ensiksikin lasten ja aikuisten yhteistoimintana, toiseksi aikuisten kesken tapahtuvana yhteistyöprosessina ja kolmanneksi lasten keskinäisenä vuorovaikutuksena. (Heikka, Hujala ja Turja, 2009, 4; Hujala et. al., 2007, 182.) Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi ovat osa päivähoiton lapsiryhmän pedagogisen toiminnan kehittämistä ja suunnittelua. Havainnoinnilla ja arvioinnilla on myös mahdollista tutustua sekä yksittäisen lapsen kehitystasoon että tämän yksilöllisiin oppimisen tapoihin. (Heikka, Hujala, Turja ja Fronsén, 2011, 54; Pihlaja, 2001, 137.)

Mikkola ja Nivalainen (2009, 25–26) näkevät pedagogiikan valintana ja rajauksena, joka näkyy päivittäisen toiminnan organisoinnissa ja järjestelyssä. Varhaiskasvatuksessa pedagogiikalla on hyvin väljät raamit ja valinnanvapaus on suuri. Koska erilaisia pedagogisia painotuksia on paljon, tärkeää on tehdä selkeitä rajoituksia ja valintoja, koska kaikkea ei voida toteuttaa. Pedagogisena painotuksena voi olla esimerkiksi pienryhmätoiminta. Henkilökunnan tulee sitoutua suunnittelemaan ja toteuttamaan juuri valittua pedagogista toimintaa. Heidän on myös ymmärrettävä, millä tavalla toiminnan järjestäminen ja oppimisympäristö vaikuttavat niin yksittäiseen lapseen kuin koko ryhmän toimintaan. Vastuu

pedagogiikan toteuttamisesta on koko kasvattajayhteisön asia. (Mikkola ja Nivalainen, 2009, 10 ja 25–26.)

Tässä tutkielmassa mukana olevassa kehittämisspiväkodissa varhaispedagogiikkaa pyritään toteuttamaan juuri pienryhmätoiminnalla, ja kehittämään pienryhmäpedagogisia menetelmiä, jotka liittyvät varhaiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa ja lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen (Anttila). Tutkin pro gradu -tutkielmassani, mitä kokemuksia kehittämisspiväkodin lasten vanhemmilla on päiväkodin kehittämisspivästä. Olen tehnyt tutkielmani yhteistyössä Lapsen hyvä arki 2 -hankkeen kanssa, joka vastaa tässä mukana olleen päiväkodin kehittämisspivästä. Sain tutkimusaiheeni hankkeelta elokuussa 2012 ollessani työhaastattelussa harjoittelupaikkaa varten. Pyysin hakemuksessani myös mahdollista graduaihetta, joka minulla oli siihen mennessä vielä löytämättä. Haastattelun aikana minulle kerrottiin mahdollisuudesta tehdä pro gradu -tutkielma yhteistyössä hankkeen kanssa ja hankkeen kehittämisspivästä. Kiinnostuin aiheesta ja suostuin yhteistyöhön.

Heidän tarkoituksenaan oli saada tutkielman kautta kokemuksia päiväkodin kehittämisspivästä joko lasten, vanhempien tai työntekijöiden näkökulmasta, jotta prosessista saatuja kokemuksia voitaisiin viedä eteenpäin eli levittää ja juurruttaa laajemmin osaksi kuntien päivähoitoyksiköitä ja niiden varhaiskasvatussuunnitelmia (Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 2013). Minun tehtäväni kehittämisspivästä kannalta oli tutkia kokemuksia kehittämisspivästä vaikutuksista. Valitsin vanhempien näkökulman, koska työntekijöiden näkökulmasta oli paljon aiempia tutkielmia ja opinnäytetöitä, ja lasten näkökulmaa olisi ollut hankala tutkia päiväkodin kaukaisen sijainnin vuoksi. Olin aluksi kiinnostunut vain kehittämisspivästä käytetystä (hoivaava) vuorovaikutusleikki -menetelmästä päiväkodissa ja kotona, mutta vastausten vähäisyyden takia minun oli myöhemmin järkevää laajentaa näkökulmaa koko kehittämisspivästä. Lapsen hyvä arki 2 -hanke ei voi kuitenkaan hyödyntää tuloksiani enää, koska hanke on jo päättynyt, mutta tuloksista voi olla hyötyä muille varhaiskasvatuksen tahoille.

Tutkielmani ensimmäisissä viidessä luvussa avaan sekä kehittämisspivästä taustoja että tutkielman teoreettisia taustoja. Luvussa 2 käsittelen päiväkodin kehittämisspivästä taustoja ja kerron, mitä pienryhmäpedagogiikka on. Se toimii taustana luvulle 3, jossa käyn läpi kehittämisspivästä käytettyjä pienryhmäpedagogisia menetelmiä. Luvussa 4 taas käsittelen varhaislapsuuden sosioemotionaalisen kehityksen ensimmäistä kolmea ikävuotta

ja sen jälkeen ikävuosia 4-5. Käyn myös läpi lasten sosioemotionaalisia vaikeuksia ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Luvussa 5 tarkastelen lapsen kahta eri kasvu ympäristöä varhaislapsuudessa, eli lapsen perhettä vanhemmuuden näkökulmasta sekä päivähoitoa ja siellä toteutettavaa varhaiskasvatusta. Lisäksi keskityn myös näiden kahden kasvu ympäristön väliseen kasvatuskumppanuuteen. Luvut 3–5 ovat rakentuneet sekä tutkimusongelmien että aineistosta esiin nousseiden teemojen kautta. Näiden lukujen avulla taustoitan tutkielmasta saatuja analyyseja ja tulkintoja, jotka taas auttavat esittämiini tutkimusongelmiin vastaamisessa.

Tämän jälkeen siirryn seuraavissa luvuissa tutkimukselliseen osaan. Luvussa 6 esittelen metodologisen lähtökohtani, joka on etnografia ja luvussa 7 kerron, mitkä ovat tutkimusongelmani ja tutkimustehtäväni. Luvussa 8 kuvaan tutkimusprosessia, esittelen käyttämäni tutkimusaineiston ja tarkastelen kyselylomaketta aineistonkeräämisen menetelmänä ja eri kyselylomakkeissa olleita näkökulmia. Luvussa 9 esittelen analyysimenetelmänä olevan teemoittelun, kuvaan analyysiprosessia ja selvitän, mitä teemoja analysoinnissa tuli esille. Luvussa 10 tulkitsen saamani tulokset teemojen mukaisesti ja luvussa 11 pohdin tutkimuksen luotettavuutta. Viimeisessä luvussa esitän johtopäätökset tutkimustuloksista vastaamalla tutkimusongelmiin, mietin millä tavalla aineistonkeräämisen olisi voinut toteuttaa toisin ja esitän mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

## **2. PÄIVÄKODIN KEHITTÄMISPROSESSI JA PIENRYHMÄPEDAGOGIIKKA**

Tutkielman tekemisen lähtökohtana oli siis tutkia vanhempien kokemuksia kehittämispäiväkodissa toteutetun kehittämisprosessin vaikutuksista. Se oli osa Lapsen hyvä arki 2 -hankkeen kehittämistyötä. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan kehittämisprosessia ja siinä käytettyä pienryhmäpedagogiikkaa. Ensimmäisessä alaluvussa käyn aluksi läpi, miten kehittämisprosessi on toteutettu päiväkodissa ja ketä siinä on ollut mukana. Toisessa alaluvussa avaan, mitä pienryhmäpedagogiikka on ja miten sitä toteutetaan päiväkodeissa.

Lapsen hyvä arki 2 -hanke oli jatkoa ensimmäisen vaiheen (Lapsen hyvä arki) hankkeelle. Hanke kuului osana Pohjoisen alueen Kaste eli PaKaste 2 -hankkeen kokonaisuutta. Hankkeen rahoittajana oli sosiaali- ja terveysministeriön ylläpitämä KASTE-ohjelma eli ”Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma”, jonka avulla sekä johdetaan että uudistetaan sosiaali- ja terveyspolitiikkaa Suomessa. PaKaste 2 -hankkeessa toimittiin alueellisesti Keski-Pohjanmaan, Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakunnissa, joissa toteutettiin eri osahankkeita. Lapsen hyvä arki 2 -hankkeella oli eri hankealueita ja toimijoita. Alueita olivat Koillismaa (Kuusamo, Posio ja Taivalkoski), Peruspalvelukuntayhtymä Kallio (Alavieska, Ylivieska, Nivala ja Sievi) ja Peruspalvelukuntayhtymä Selänne (Haapajärvi, Kärämäki, Reisjärvi ja Pyhäjärvi). (Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 2013; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2013.)

Näiden lisäksi kehittämistyössä oli mukana järjestöjen, kuten Mannerheimin lastensuojeluliitto, ja ev.lut. seurakuntien lapsiperhepalveluiden henkilöstöä sekä näiden palveluiden asiakkaita. Eri alueiden kehittämistyöstä vastasivat monitoimijaiset ja moniammatilliset kehittämistiimit, kehittäjäryhmät ja kehittämisyksiköt yhteistyössä hanketyöntekijöiden kanssa. Peruspalvelukuntayhtymä Kallio oli hankkeen hallinnoija. Hankkeen projektipäällikkönä oli Aira Vähärautio ja kehittämiskoordinaattoreina olivat Anu Määttä (Koillismaa) ja Kirsi Anttila (Peruspalvelukuntayhtymät). Kehittämistyön toteuttamista eri alueilla tuettiin alueellisella verkostoitumisella, konsultaatiolla, tutkimuksella ja koulutuksella. Yhteistyökumppanina hanketyössä toimi kumppanuussopimusten pohjalta muodostettu laaja alueellinen kehittäjäverkosto. (Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 2013.)



Lapsen hyvä arki 2 -hankkeessa ”jatkettiin ensimmäisessä vaiheessa kehitettyjen palveluprosessien ja pilotoitujen uusien toiminta- ja palvelumallien juurruttamista sekä levittämistä. Hankkeessa kehitettiin erityisesti varhaislapsuuden kasvuympäristöihin liittyviä varhaisen tuen ja osallisuuden sekä syrjäytymisen ehkäisyn työmenetelmiä monialaisissa ja monitoimijaisissa verkostoissa. Pääpaino oli varhaiskasvatuspalveluiden, neuvolatyön sekä monialaisen perhetyön kehittämisessä. Kehitysympäristöihin liittyvät nivelvaiheet – vanhemmaksi kasvaminen, kotoa päivähoitoon siirtyminen, päivähoiton, esiopetuksen ja koulunaloituksen siirtymävaiheet – olivat erityisen huomion kohteena.” (m.t.)

Hankkeen pääasiallisena tavoitteena oli edistää lasten ja perheiden hyvinvointia, vahvistaa osallisuutta, ehkäistä syrjäytymistä sekä parantaa lapsille ja perheille tarkoitettujen palveluiden laatua ja vaikuttavuutta. Tavoitekohtaiset toimenpiteet olivat ensiksi juurruttaa ja levittää moniammatillisten lapsiperhepalveluiden toimintamalleja, ja toiseksi edelleen juurruttaa ja syventää näiden palveluiden kehittämisprosesseja. Hankkeen tehtävänä oli kordinoida ja tarjota tukirakenne mukana olevien alueiden kehittämistyölle. Hankkeen tavoitteena oli, että kyseisiä malleja otettaisiin näissä kunnissa ja alueilla käyttöön ja että niitä myös kehitettäisiin edelleen niiden tarpeiden mukaan. Niin ikään levittämistä ja juurruttamista toteutettaisiin yli maakuntarajojen. Kunnissa saataisiin päättää, mitä toimintamalleja ne haluaisivat ottaa käyttöön ja mitä ne haluaisivat vielä kehittää ja arvioida. (m.t.)

Kehittämialueilla oli eri kehittämisen painopisteitä. Peruspalvelukuntayhtymä Selänteen yhtenä painopisteenä oli varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittäminen pienryhmätoiminnalla. Kehittämispäiväkotina oli yksi alueen päiväkodeista. Kyseisessä päiväkodissa toimii sekä 1-3-vuotiaiden ryhmät että 4-5-vuotiaiden ryhmät. Siellä rakennettiin pedagogisen työskentelyn malleja, joiden kautta oli mahdollista tukea sekä lasten sosioemotionaalista kehitystä että varhaisen tuen tarvetta käyttäen varhaiskasvatuksen pienryhmäpedagogisia keinoja. Kehittämispäiväkoti vastasi pienryhmäpedagogiikan kehittämisestä varhaiskasvatuksen johtajan, päiväkodin johtajan, konsulttien, kouluttajien sekä hanketyöntekijöiden kanssa yhteistyössä. Tavoitteena oli, että pienryhmäpedagogiikasta saadut kokemukset ja hyväksi havaitut käytännöt raportoitaisiin ja mallinnettaisiin, minkä jälkeen ne olisi mahdollista liittää osaksi Selänteen yksikkökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Tarkoituksena olisi ottaa käyttöön pedagogisen työskentelyn mallit kaikissa kuntayhtymän päivähoitoyksiköissä. (Anttila; Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 2013.)

## 2.1 Kehittämispöcessin kuvaus

Selänteen alueen kehittämispäiväkotä valittiin keväällä 2012. Kehittämispöcessi aloitettiin samana keväänä, jolloin päiväkodissa tehtiin Päivi Pihlajan kehittämä kontekstianalyysi. Kontekstianalyysi on pedagoginen työväline, joka on tehty ajatellen erityisesti sosioemotionaaläiselle kasvulle mahdollisimman suotuisia olosuhteita. Kolme opiskelijaa Oulun yliopistolta analysoivat henkilökunnan täyttämät kontekstianalyysilomakkeet ja esittivät tulokset henkilökunnalle. Tämän perusteella otettiin esille päiväkodin kehittämiskohteet. Suurimmaksi huoleksi tuli lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen, jonka perusteella kehittämistyö varsinaisesti käynnistettiin. Kesällä henkilökunta osallistui kiertävien erityislastentarhanopettajien Katja Kososen ja Heljä Lumiahon järjestämään koulutukseen, jossa esiteltiin hoivaava vuorovaikutusleikki -menetelmä, ja MLL:n vapaaehtoistoiminnan ohjaaja Pirkko Säily kertoi myös kosketuksen merkityksestä lapselle ja lapsihieronnasta. (Ilmonen, Kotila ja Lehtosalo, 2012, 1; Pihlaja, 2001, 140; Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 2013.)

Samana kesänä sovittiin etenemisen vaiheet kehittämispöcessille. Sen myötä otettiin käyttöön Oulun yliopiston Naistutkimuksen ALLiES -projektin kehittämä ALLiES eGuide -materiaali ja Iloa vanhemmuuteen -opas. Syksyllä päiväkodin lasten vanhemmat niin sanotusti "haastettiin" mukaan kehittämispöcessiin, jolloin kehittämiskoordinaattori Kirsi Anttila jakoi vanhemmille vanhempainillassa Iloa vanhemmuuteen -oppaat. Vanhempainillassa vanhemmat ja lapset kokeilivat oppaan pohjalta muutamaa leikkiä. Päiväkodille hankittiin vielä lisätueksi Askeleittain-opetusohjelma, jolla tuetaan lasten sosiaalisia ja tunneelämän taitoja. Henkilökunta kävi Askeleittain-ohjelman koulutuksen samana syksynä. (Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 2013.) Kun lasten vanhemmat ja päiväkodin henkilökunta tekevät yhteistyötä lasten sosiaalisten ja tunneelämän taitojen kehittämiseksi, he samalla auttavat kaikkia päiväkodissa olevia lapsia ja myös heidän perheitään (Webster-Stratton, 2011, xi).

Päiväkodin kehittämispöcessissa käytetyt menetelmät ovat yhtäältä ennaltaehkäiseviä ja tarkoitettu kaikille lapsille, mutta toisaalta niiden avulla voidaan myös puuttua jo olemassa oleviin sosioemotionaalisiin ongelmiin. Varhaiskasvatuksessa korostetaan varhaista puuttumista lapsen mahdollisiin ongelmiin. Lapsen varhainen tukeminen tarkoittaa sitä, että

paneudutaan tehostetusti lapsen toimintaympäristön järjestelyihin ja lapsen yksilöllisiin piirteisiin. Joissain tilanteissa tarvitaan lapsen tukemista varten rakenteellisia päätöksiä. Tällainen voi olla esimerkiksi henkilöstön ja lasten suhdeluvun muuttaminen ja pienryhmätoiminta, jota on mahdollista käyttää tukemaan kaikkien lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Niin ikään ennustettava arki on lapselle tärkeää, sillä se antaa mahdollisuuden toimia oma-aloitteisesti, selvitä erilaisista tilanteista ja käsittämään päivän tapahtumia. Toiminnan apuna voidaan käyttää strukturoitua viikko- ja päiväjärjestystä. Struktuuri tarkoittaa selkeää etukäteen suunniteltua päiväohjelmaa ja tämän ohjelman toteuttamista. Osana tuen järjestämistä myös yhteistyötä kodin ja päivähoidon välillä tehostetaan. (Järvinen, Laine ja Hellman-Suominen, 2009, 72 ja 78; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 36.)

Kirsi Anttila ja Katja Kosonen toimivat kehittämispäiväkodin konsultteina. Konsultatiivisia tapaamisia oli toimintavuoden 2012–2013 aikana yhteensä kuusi. Kehittämisprosessista vastasi sille asetettu vastuutiimi, johon kuuluivat kahden konsultin lisäksi kehittämispäiväkodin johtaja ja vastuutiimeihin kuuluvat lastentarhanopettajat. Prosessin vaiheet olivat seuraavat. Päiväkodin toimintavuosi oli jaettu ALLiES e-Guiden mukaisesti kuuden viikon jaksoihin, joille päiväkodin vastuutiimi rakensi sisällöt. Tässä he käyttivät apunaan saamiaan eri toimintamuotoja eli ALLiES e-Guiden muuta materiaalia, hoivaavaa vuorovaikutusleikkiä, Askeleittain-ohjelmaa ja kosketusta, johon kuului hoivaavaan vuorovaikutusleikkiin kuuluvan hoivan lisäksi myös lapsihieronta. Kehittämistyön aikana henkilökunta kirjasi päiväkirjaan jokaisessa jaksossa havaittuja asioita. Päiväkirjaa kirjattiin sähköiseen muotoon joka viikko, jotka vastuutiimi kokosi sitten kuuden viikon välein yhdeksi tiedostoksi. Konsultatiivisissa illoissa koko henkilökunta arvioi yhteisesti mennyttä jaksoa. Vuoden aikana koteihin annettiin säännöllisin väliajoin ALLiES e-Guidesta jokaista jaksoa koskeva kotikirje. Askeleittain-ohjelmaa ja lapsihierontaa toteutettiin vain päiväkodissa. (Anttila; Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 2013.)

## 2.2 Pienryhmäpedagogiikka pedagogisena painotuksena

Pienryhmäpedagogiikka on siis päiväkodin kehittämisprosessissa käytetty pedagoginen painotus, joka muodostaa ikään kuin kehyksen kehittämisprosessissa käytettyjen menetelmien toteuttamiselle. Pienryhmäpedagogiikasta käytetään usein nimitystä pienryhmätoiminta, kun kuvataan sen lähtökohtia. Pienryhmätoiminnan keskeisenä periaatteena on lapsilähtöisyys, mikä tarkoittaa että lapsen tarpeet asetetaan ensisijaisiksi. Lapselle tulee antaa mahdollisuus vaikuttaa asioihin, jotka koskevat häntä ja luoda omakohtaisia merkityksiä. Vaikka kasvatukseen tulee olla lapsilähtöistä, sen on oltava myös aikuisjohtoista, sillä aikuisten tehtävänä on johtaa toimintaa päivähoitossa. Suuressa lapsiryhmässä tämän periaatteen on hankala toteutua, koska aikuisen kaikki voimat menevät koko ryhmän ohjaamiseen. Tällöin yksittäiselle lapselle ei jää aikaa. Pienemmässä ryhmässä lapsen on turvallisempi ja helpompi tulla yksilönä näkyväksi, olla oma itsensä ja hallita omaa toimintaansa. Aikuisen on myös pienemmässä ryhmässä helpompi sekä havainnoida että suunnata lapsen toimintaa ja mahdollista paremmin keskittyä yhteen lapseen. Ryhmiä on jaettu ennenkin, mutta viime vuosina päivähoitossa on kiinnitetty pienryhmätoimintaan aiempaa enemmän odotuksia. (Kalliala, 2012, 47–48 ja 160; Mikkola & Nivalainen, 2009, 31–33.)

Pienryhmätoiminta on toimiva ja tarpeellinen työmuoto päiväkodin arjessa. Se perustuu vuorovaikutuksen suunnitteluun ja tämän vuorovaikutuksen mahdollistamiseen. Lapsen tulee saada aikuisen kannattelevaa vuorovaikutusta juuri silloin, kun hän tarvitsee sitä. Lapsella on pienessä ryhmässä paremmat edellytykset oppia sekä suhteuttamaan omia taitojaan eri tilanteisiin sopiviksi että tunnistamaan tekojensa vaikutuksia ja seurauksia muihin ihmisiin. Rauhallinen arki, joka toteutuu parhaiten pienessä ryhmässä, lisää lapsen hyvinvointia. Niin ikään päiväkodin työntekijöiden hyvinvointi kasvaa, kun he voivat aidosti keskittyä juuri yksittäiseen lapseen. Lapsen tulee tietysti oppia toimimaan oman pienryhmänsä lisäksi myös isommissa ryhmissä. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 31 ja 33–34.)

Lapset jaetaan kiinteisiin pienryhmiin aina elo-syyskuussa. Kun pienryhmä pysyy koko toimintavuoden samana, lapsilla on mahdollisuus ryhmäytyä hyvin omaan pienryhmäänsä. Näin lapsi oppii luottamaan juuri omassa pienryhmässään oleviin lapsiin ja tuntemaan heidät. Kun lapsi saa ensin ryhmäytyä rauhassa omaan pienryhmäänsä, hänen liittymisensä suurempaan ryhmään sujuu helpommin. Päiväkodin aikuiset voivat kiinteässä pienryhmäs-

sä havainnoida ja ohjata ryhmän kehitys- ja oppimisprosessia haluttuun suuntaan. Syksyllä lapset saavat keksiä omalle pienryhmälleen nimen, jolloin ryhmästä tulee tärkeä identiteetti lapsille. Ryhmät voidaan muodostaa erikokoisiksi riippuen lasten iästä ja leikki-aidoista. Alle 3-vuotiaiden ryhmät voivat koostua 3-4 tai 4-5 lapsesta ja 3-5-vuotiaiden ryhmässä voi olla joko 5, 7 tai 9 lasta yhdessä pienryhmässä. Mikäli ryhmässä on lapsia, jotka tarvitsevat erityistä tukea, ryhmä voidaan jättää pienemmäksi. (m.t., 34–35.)

Pienryhmätoimintaan kuuluu, että jokaisella pienryhmällä ja lapsella on niin sanottu omaohitaja, jonka tehtävänä on vastata sekä lapsen päivähoiton aloituksesta että pienryhmän arjen sujumisesta. Omahaohitajuuden taustalla on Hanna Perkins -niminen terapeutin lastentarha, jonka työn kehittäjinä ovat olleet 1950-luvulta asti lapsipsykoanalyytikot Erna ja Robert Furman. He kehittivät ”Auta lasta kasvamaan” -työskentelytavan, jossa tähdätään alle kolmevuotiaiden lasten suotuisaan kehitykseen päiväkodissa. Omahaohitajuusmenetelmää alettiin 1990-luvulla kehittää Suomessa ”Auta lasta kasvamaan” -hankkeen ja myöhemmin myös muiden vastaavien hankkeiden myötä. Taustateorioina ovat kiintymyssuhdeteoria, ja kontekstuaalisen kasvun malli, jossa lapsi ja hänelle merkitykselliset kasvuympäristöt nähdään erottamattomina osina lapsen kehityksessä, kasvussa ja oppimisessa. (Keltikangas-Järvinen, 2012, 175; Lund, Latvala, Peltola-Helin, Raitio ja Tuominen, 2002, 240–242; Mikkola & Nivalainen, 2009, 34; Salminen & Tynninen, 2011, 11–13 ja 20.)

Omahaohitaja auttaa lasta pienryhmään liittymisessä ja tätä kautta tulemaan myöhemmin osaksi myös suurempaa ryhmää. Lapsi saa päiväkodissa yhden turvallisen ihmissuhteen, jolloin hänen ei tarvitse kilpailla huomiosta suuressa ryhmässä. Lapsi kokee, että omahaohitaja on juuri häntä varten ja hän tuo lapselle rutiinit ja turvan päivähoitopäivään. Kun lapsen annetaan harjoitella ryhmässä olemista tutun aikuisen kanssa riittävän kauan ja ympäristö on tullut hänelle tutuksi, hän alkaa vähitellen itse ottaa kontaktia päiväkodissa sekä muihin aikuisiin että lapsiin. Omahaohitajuudella on erityinen merkitys alle 3-vuotiaan lapsen päivähoiton aloitusvaiheessa. Kun pieni lapsi aloittaa päiväkodissa, omahaohitajan olisi hyvä olla läsnä kaikissa lapsen päiväkotipäivään kuuluvissa tilanteissa. Omahaohitaja on tämän lisäksi vastuussa kasvatuskumppanuuden toteuttamisesta ”oman” lapsen vanhempien kanssa. Omahaohitaja tutustuttaa vanhempien kanssa lapsen päiväkotiin. Hän käy myös varhaiskasvatuskeskustelut vanhempien kanssa, huolehtii yhteydenpidosta vanhempiin ja toimii kasvatuskumppanina perheen arjessa. (Kalliala, 2012, 162; Mikkola & Nivalainen, 2009, 34; Salminen & Tynninen, 2011, 8 ja 43.)

Pienryhmätoimintaan liittyy myös tiimityöskentely. Päiväkodissa työskennellään tiimeissä, joissa on yleensä 3-6 henkilöä. Tiimeissä voidaan yhdessä pohtia lasten ja perheiden erilaisia tilanteita ja saada vahvistusta ja ymmärrystä yhteisille tavoitteille ja toimintatavoille. Tiimi toimii myös ikään kuin peilipintana työntekijän oman ammattitaidon ja ammatillisuuden kehittymiselle. Tiimin aikuisten tulee suunnitella päiväjärjestys ja toteuttaa se. Henkilöstö kuitenkin suunnittelee yhdessä toiminnan, jotta kokonaisuus saadaan pysymään hallinnassa. Tiimikokouksia tulee pitää säännöllisesti ja mieluummin joka viikko. Tiimipalaverissa käydään läpi lapsiryhmän toimintaa ja oman tiimin sisäistä maailmaa. Tiimikokouksissa tehtyjen päätösten on vastattava koko kasvattajayhteisön yhteisiä sopimuksia ja linjauksia. Tiimikokous on mahdollista pitää, vaikka kaikki jäsenet eivät pääsisi paikalle. Työn säännöllinen arviointi ja havainnointi auttavat tiimin jäseniä huomaamaan sekä arjen pienet että myös suuret onnistumiset ja tunnistamaan, mitä haasteita ja kehittämiskohteita omassa työssä on. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 36 ja 76; Mikkola & Nivalainen, 2010, 5, 29 ja 44.)

Tiimin tulee määritellä se, millä tavalla pienryhmätoiminta toteutuu sen omissa sopimuksissa ja linjauksissa. Kun perustehtävä, johtajuus ja rakenteet ovat kunnossa, niin päivähoiton työilmapiiri on mitä ilmeisimmin hyvä ja tiimeissä osataan tehdä niin lasten kuin perheidenkin kannalta juuri oikeita asioita. Tietoisuus siitä, mikä on yhteinen perustehtävä ja mitkä ovat yhdessä sovitut työtavat, muodostavat ryhmästä oikean tiimin. Koska päiväkodissa työskennellään tiimeissä, jokaisen työyhteisön jäsenen tulee olla valmis ja motivoitunut työskentelemään yhdessä sekä muiden työntekijöiden että eri ammattiryhmien kesken. Tiimissä tulee käydä sekä avointa keskustelua että rakentaa yhteinen käsitys siitä, millä tavalla oma tiimi toimii yhteisössä ja mitä tämä vaatii kaikilta tiimiin kuuluvilta jäseniltä. Tämän pohjalta sovitaan työskentelytavat ja kirjataan ne. Kasvattajalle tiimityö tarjoaa mahdollisuuden kehittää ja oppia omaa tapaansa olla läsnä ja vuorovaikutuksessa. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 76; Mikkola & Nivalainen, 2010, 5 ja 15.)

Työvuorojärjestelyjen perustana on pedagogiikka ja päivähoiton perustehtävän mahdollistaminen. Paras toiminta-aika pienryhmille on klo 9.00–11.00, koska lasten vireystaso on siihen aikaan parhaimmillaan toiminnan ja oppimisen kannalta. Pienryhmäpäivinä tiimin jokaisen työntekijän tulee olla paikalla viimeistään toiminta-ajan alkaessa. Tällä järjestelyllä on mahdollista saada koko työtiimille yksi ylimääräinen tunti yhteistä toiminta-aikaa. Pienryhmissä toiminnan eriyttäminen on helpompaa. Lastentarhanopettajalla on pedagogi-

nen kokonaisvastuu, mutta tiimissä tulee pystyä luottamaan siihen, että kaikki työntekijät selviytyvät oman pienryhmänsä pyörittämisestä. Pienryhmätyöskentelyssä on suunniteltava järkevasti, miten päiväkodin tiloja käytetään. Jotta arki saadaan sujumaan kiireettömästi, sekä ryhmän sisällä että muiden ryhmien välillä täytyy sopia monia erilaisia asioita ja myös pitää niistä kiinni. On helpompi suunnitella ryhmän toimintaa, kun kaikki tietävät, mitä tiloja niin pienryhmillä kuin koko ryhmällä on minäkin päivänä käytettävissään. Joustava arki edellyttää aina tilojen käytön tarkkaa suunnittelua ja niiden käytön porrastusta. Tilojakin merkityksellisempää on kuitenkin se, että päiväkodin aikuisten ohjauksella ja heidän tekemillään päätöksillä voidaan järjestää lapsille viihtyisä ja turvallinen arki. Niin uloslähtö, ulkoilu, ruokailu kuin lepo ja hiljentyminen päiväunille sujuvat helpommin pienessä kuin suuressa ryhmässä. Työyhteisön tulee säännöllisesti arvioida, miten arki päiväkodissa oikeasti toimii. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 35–37, 39–47 ja 50.)

Kehittämisen prosessi ja siihen liittyvä pienryhmäpedagogiikka antavat taustaa seuraavissa luvuissa käsiteltäville sekä teoreettisille että tutkimuksellisille osille. Tätä kautta voidaan paremmin ymmärtää, miten kehittäminen prosessi kytkeytyy vanhempien ja lasten elämään ja heidän kotiinsa sekä päiväkotiin. Kehittäminen prosessin taustat auttavat myös ymmärtämään eri menetelmien merkitystä siinä ja niiden käyttöä. Lisäksi ne auttavat selvemmin yhdistämään prosessin lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen, kotien kasvatustyöhön ja päiväkodin toimintaan. Taustatiedot luovat pohjan myös sen ymmärtämiselle, miten tiettyihin tutkimuksellisiin valintoihin on päädytty.

### 3. KEHITTÄMISPROSESSISSA KÄYTETYT PIENRYHMÄ- PEDAGOGISET MENETELMÄT

Pienryhmäpedagogisesta lähtökohdasta on siis lähdetty kehittämään siihen liittyviä menetelmiä. Kerron eri menetelmistä sekä taustat että niiden toiminnan, mikä selventää niiden merkitystä kehittämisprosessin kannalta. Tämä luku taustoittaa luvussa 7 esittelemääni ensimmäistä tutkimusongelmaa ja luvussa 10 käsiteltävää ensimmäistä teemaa, sillä niissä pohditaan materiaalien käyttöä. Esittelen ensimmäisessä alaluvussa ALLiES e-Guiden. Toisessa alaluvussa esittelen vuorovaikutusleikin, joka on päiväkodissa hoivaava vuorovaikutusleikki ja vanhemmille vain vuorovaikutusleikki. Kolmannessa alaluvussa käyn läpi kosketuksen merkitystä ja sen muotoina hoivaa ja lapsihierontaa. Neljännessä alaluvussa käsitelen Askeleittain-ohjelman toimintaa.

*ALLiES* eli "Teachers' and Parents' Alliance for Early Violence Prevention in Preschool" oli kansainvälinen tutkimus- ja kehitysprojekti, joka kesti vuosien 2010–2012 välisen ajan. *ALLiES*:n taustalla on islantilainen sukupuolisensitiivinen Hjallipedagogiikka, jonka kehitti lastentarhanopettaja Margrét Pála Ólafsdóttir 1980-luvun lopulla päiväkotia Hjalliin yhdessä muun henkilökunnan kanssa. Tyttöjen ja poikien kanssa alettiin toteuttaa erilaista pedagogiikkaa, jolloin he ovat osan aikaa erillisryhmissä, mutta heitä valmennetaan kuitenkin myös yhdessäoloon ja tekemään yhteistyötä. (Arnesen, 1999, 11; Ólafsdóttir, 1999, 51, 55 ja 61.) *ALLiES*:ssa käytettiin Hjallipedagogiikan valmennusmuotoja kaikkien lasten kanssa sukupuolesta riippumatta. *ALLiES*:n (*ALLIES* team, 2013) päämääränä oli kehittää toimintatapoja väkivallan ehkäisemiseen. Nämä toimintatavat perustuvat sosiaalisten ja tunnetaitojen opettamiseen, välittämiseen ja yhteisöllisyyteen. Se kehitti ja tutki erilaisia tapoja, joilla voidaan ennaltaehkäistä niin ei-systemaattista kuin systemaattistakin väkivaltaa sekä esikoulussa että koulussa kokonaisvaltaisesta näkökulmasta käsin. *ALLiES*ia rahoitti Euroopan komissiolle kuuluva Daphne III ohjelma ja projektia koordinoi Oulun yliopiston Nais- ja sukupuolentutkimus. Sen erityisenä kohderyhmänä olivat 5-8-vuotiaat lapset. Kehittämispäiväkodissa materiaalia käytettiin sovelletusti kaikissa lapsiryhmissä. (*ALLIES* team, 2013; Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 2013.)

Päiväkodin *hoivaava vuorovaikutusleikki* eli ryhmätheraplay on aikuisten ja lapsiryhmän jäsenten välistä ja ryhmän keskinäistä suunnitelmallista, vuorovaikutteista ja leikkimielistä



toimintaa. Sekä kotona että päiväkodissa oli käytössä *Iloa vanhemmuuteen: vuorovaikutusleikkiopas vanhemmille*, joka sisältää kotona toteutettavia vuorovaikutusleikkejä. Nämä perustuvat psykologi Ann Jernbergin 1960-luvulla kehittämään theraplay-menetelmään. Tässä menetelmässä käytetään mallina tervettä vauvan ja vanhemman välistä suhdetta, jonka taustalla on eri kehitysteorioita, kiinnittymisteoria ja kehityspsykologia. Theraplay tuli Suomeen 1990-luvun alussa. (Jernberg & Booth, 2003, 14 ja 21–22; Rubin, 2003, 343; Suomen Theraplay-yhdistys ry, 2013; Vuorovaikutusleikki, 2013.) Ryhmätheraplay on yksilöiden hoitoon painottuvan theraplayn jatke. Psykologi Phyllis Rubin perusti ryhmätheraplayn vuonna 1980. Menetelmästä käytetään Suomessa eri nimikkeitä, kuten esimerkiksi theraplay, ryhmätheraplay, hoivaleikki ja vuorovaikutusleikki. Ryhmätheraplayta on sovellettu suomalaisiin olosuhteisiin sopivaksi menetelmäksi, jota käytetään esimerkiksi päiväkodeissa. Vuorovaikutusleikki päiväkodeissa ei ole terapiaa, mutta kuitenkin siinä mielessä kuntouttavaa, koska sen avulla tuetaan kaikkien lasten kehitystä. (Rubin, 2003, 343; Savola, 2003a, 23; Suomen Theraplay-yhdistys ry, 2013; The Theraplay Institute, 2013.) Myös vanhemmille jaettu vuorovaikutusleikkiopas on samassa mielessä kuntouttavaa, mutta ei kuitenkaan terapiaa.

*Kosketus* on tärkeää terveyden ja hyvinvoinnin kannalta. Koska aikuisen ja lapsen välinen kiintymyssuhde on riippuvainen fyysisestä ja hoivaavasta kosketuksesta, sitä on aina pidetty theraplayssa hyvin tärkeänä osana vuorovaikutusta. Se kuuluu myös tärkeänä osana ryhmätheraplayhin. Juuri hoivan määrä ja osuus tekee leikkituokioista ja menetelmästä sen mitä theraplay ja sen myötä myös ryhmätheraplay on. Hyvää kosketusta käytetään katsekontaktin lisäksi aina silloin, kun se nähdään luontevana. Vuorovaikutusleikeissä tulee ottaa käyttöön sekä koskettaminen että katsekontakti. (Field, 2001, ix; Jernberg & Booth, 2003, 7 ja 23; Savola, 2003e, 26–28.) Päiväkodin arkeen voi kuulua lapsen koskettaminen myös muulla tavoin. Hieronnan avulla aikuisen on mahdollista koskettaa lasta tietoisesti. Kosketukseen pohjautuvia, rauhoittaviksi tarkoitettuja menetelmiä, kuten hierontaa, on käytetty monissa kulttuureissa jo tuhansia vuosia. Jo kauan on tiedetty, että hieronnalla on aikuisiin erityinen terapeuttinen vaikutus, mutta vasta vähän aikaa länsimaissa on ymmärretty, että hieronta on myös lapsille hyväksi. (Hankonen, 2009, 29; Heath & Nicki, 2007, 7; Uvnäs Moberg, 2007, 133.) Lapsihierontaa on Ruotsissa käytetty jo pitemmän aikaa päiväkodeissa ja kouluissa. Suomessa lapsihierontakoulutuksia on järjestetty 1990-luvun lopulta lähtien. (Hankonen, 2009, 29; Uvnäs Moberg, 2007, 138.) Hierontaa on käytetty myös terapiamuotona. Niin hieronnalla kuin hoivallakin on samoja positiivisia vaikutuksia kuin

kosketuksella yleensä. (Field, 2001, 97; Heath & Nicki, 2007, 12; The Theraplay Institute, 2013.)

*Askeleittain-ohjelma* on opetusohjelma, joka tukee lasten niin sosiaalista kehitystä kuin heidän tunteitaankin. Ohjelma on vuonna 1986 syntyneen amerikkalaisen Second Step -ohjelman suomenkielinen versio. Second Step -ohjelmaa ylläpitää Yhdysvalloissa voittoa tavoittelematon organisaatio, joka on nimeltään Committee for Children. Ohjelman avulla voidaan opettaa lapsille sosioemotionaalisia taitoja, kuten empatiaa, tunteiden säätelyä ja ongelmanratkaisua. Yksi ohjelman pääasiallisista tavoitteista on myös ehkäistä väkivallan käyttöä. Ohjelman taustateorioina ovat kognitiivinen käyttäytymismalli, sosiaalisen oppimisen teoria, sosiaalisen tiedon käsittely ja kielellisen itsesäätelyn tutkimus. Ohjelma on käytössä myös Tanskassa, Norjassa ja Ruotsissa. 2000-luvun alussa *Askeleittain-ohjelma* muokattiin ja sovellettiin Suomen oloihin sopivaksi. Ohjelma pyrkii vastaamaan päiväkodin 4-5-vuotiaiden lasten, esikoulun ja koulun 1.-5. luokan tarpeisiin. Se on luonteeltaan ennaltaehkäisevä ja suunnattu kaikille lapsille. Ohjelman tavoitteet vastaavat Suomen päivähoidon tavoitteita ja sisältöalueita. (Askeleittain, 2005a, Askeleittain, 2005b, 6, 10 ja 37; Committee for Children, 2013; Kanninen & Sigfrids, 2012, 182.) Kehittämispäiväkodissa käytettiin ohjelmaa sovelletusti myös pienempien ryhmissä (Anttila) ja se oli käytössä vain päiväkodissa.

### **3.1 ALLiES e-Guide**

ALLiES-projektin sähköinen materiaali oli nimeltään ALLiES e-Guide, josta ammattilaiset ja vanhemmat voivat löytää käytännön ohjeita ja muuta hyödyllistä tietoa, jolla voidaan luoda turvallinen kulttuuri esikouluun ja kouluun sekä ehkäistä väkivaltaa lasten elämässä. Materiaalin tarkoituksena oli tukea päiväkodin ja koulun ammattilaisia ja lasten vanhempia löytämään erilaisia tapoja tukea lasten turvallisuutta ja hyvinvointia. ALLiES e-Guidesta löytyi keinoja päiväkotien ja koulujen kokonaisvaltaiseen väkivallan ennaltaehkäisyyn. Päättävänä oli varhainen väkivallan ennaltaehkäisy eritoten esikoulussa, ja koulutuksen lisääminen väkivallan ehkäisemiseen kouluympäristössä. (ALLiES team, 2013.)

Rakenteellisen tason toimintaa olivat esimerkiksi velhokoulu-menetelmä ja peacekeeper-toiminta. Velhokoulu-menetelmällä pyritään tukemaan lasten sosioemotionaalaisia taitoja jonkin tietyn opeteltavan taidon kautta ja peacekeeperin tehtävänä on puuttua työrauhaa rikkovaan tilanteeseen. Tasa-arvoiselle ja turvalliselle rakennetyölle oli määritelty myös hyvät käytänteet, joita olivat aika- ja henkilöstöresurssit, organisaatio, johtaminen, arvot ja päämäärät, tasa-arvo ja toiminnan organisointi. Kun pyritään kehittämään väkivallan ehkäisemisen keinoja ammatillisissa instituutioissa, seuraavat arvot ovat tärkeitä: yhteisöllisyys, tasa-arvo, lasten hyvinvointi, ilo, luovuus ja turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö sekä lasten ja henkilökunnan yhteinen oppiminen. (m.t.)

ALLiES:n toiminnan keskiössä oli myös kodin ja esikoulun välinen yhteistyö. Pää tavoitteena perheiden ja esikoulun välisessä yhteistyössä oli pyrkiä luomaan aktiivinen ja pysyvä yhteisöllinen kulttuuri vanhempien ja esikoulun välille. Yhteistyön avulla pyrittiin lisäksi väkivallan ennaltaehkäisemiseen. Vanhempien osallistuminen, verkostoituminen sekä yhteistyö ja vuorovaikutus esikoulun kanssa ovat sellaisia ulottuvuuksia, jotka on huomioitava luotaessa turvallista yhteisöä. Eri ulottuvuudet, verkostoituminen, tuki ja osallistuminen, kietoutuvat toisiinsa, ja ne edistävät turvallisuutta, kasvatuskumppanuutta ja lasten hyvinvointia. Verkostoituminen tapahtuu käytännössä jokapäiväisten aktiviteettien ja keskustelujen, vaihtelevien tapahtumien, vanhempainiltojen ja vanhempien tapaamisten, välityksellä. Lapsia tuli kannustaa toimimaan aktiivisesti esikoulun yhteisössä ja luomaan yhteisöllisyyttä nimenomaan väkivallan ehkäisemisen näkökulmasta. (m.t.)

Työkaluiksi yhteistyön tukemiseen oli kehitetty myös kolme mittaria, joiden avulla voitiin tunnistaa väkivaltaa. Yksi näistä oli tarkoitettu opettajille eli Smiley, yksi taas vanhemmille ja lapsille eli Kainalokysely ja yksi vielä nimenomaan koulun terveydenhoitajalle eli Tarkistuslista. Tarkistuslistaa voivat käyttää myös opettajat. Nämä kolme mittaria oli suunniteltu siten, että niiden avulla oli mahdollista tunnistaa piiloista ja avointa sekä sukupuolittunutta että muuta väkivaltaa, kiusaamista ja kaltoinkohtelua. Ne oli luotu avartamaan vanhempien ja ammattilaisten tietoisuutta lapsen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, hyvinvoinnista ja esikoulussa mahdollisesti kohtaamista väkivallan eri muodoista. Jotta väkivallan ehkäiseminen voi onnistua, tulee puuttua jo pieneenkin kiusantekoon ennen sen muuttumista varsinaiseksi kiusaamiseksi. Nämä kaikki olivat juuri varhaiseen puuttumiseen tarkoitettuja käytännön työkaluja. (ALLIES team, 2013.)

Hyviä käytänteitä, joita voitiin hyödyntää lapsiryhmän kanssa työskennellessä, olivat kaveritunnit, soittoasia, kaverituokiot, taikanurkkaus, kaverihuone ja jooga. Näissä käytänteissä harjoiteltiin sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja, vahvistettiin yhteisöllisyyttä, annettiin tila, jossa saa rauhoittua, opeteltiin tutustumaan uusiin kavereihin ja joogassa kuunneltiin musiikkia ja harjoiteltiin erilaisia leikkejä. ALLiESin kaverituokiot lapsiryhmille sisälsivät tuokioita eri aiheista, kuten millä tavalla kohdataan erilaisuutta, selvittää hankalia tilanteita, mitkä ovat tyttöjen ja poikien jutut, millaista on esiintyä ja tehdä itsensä naurunalaiseksi, mitkä tilanteet tuntuvat ikäviltä sekä mitä on vapaus ja vastuu. (m.t.)

Lapsiryhmien toimintaa ohjasivat sekä kuusi periaatetta että kuusi jaksoa, joihin päiväkodin vuosi jakaantui. Periaatteita olivat lapsi ja perhe, henkilökunta, oppimisympäristö, materiaali, luonto ja yhteisöllisyys. Eri periaatteet olivat yhteydessä eri jaksoihin. Jokaisessa jaksossa harjoiteltiin lasten omien mahdollisuuksien löytämistä ja eri sosiaalisia taitoja. Nämä jaksot sisälsivät myös koteihin lähetettävät *vanhempien kirjeet*, joissa lasten vanhempia tiedotettiin jokaisen käsiteltävän jakson teemoista sekä annettiin vinkkejä, miten kunkin jakson teemoja oli mahdollista soveltaa myös lasten kotona. Sekä päiväkodissa että kotona jokaisen jakson lopuksi lapselle annettiin myönteistä palautetta ja rohkaistiin lasta. Lapsen kanssa pohdittiin myös yhdessä, mitä taitoa lapsen tulisi vielä harjoitella kyseisen jakson aikana. Kotona lapsen kanssa voitiin päättää yhdessä, miten harjoiteltua taitoa juhlistetaan jakson päätyttyä. Tämän jälkeen kotikirjeiden viimeisellä sivulla oleva sopimus voitiin sinetöidä allekirjoituksilla. (m.t.)

Ensimmäinen jakso käsitteli sääntöjä. Tähän kuuluvia teemoja olivat ”tavat, käytös, toisen kunnioittava kohtaaminen, huomaavaisuus ja kohteliaisuus”. Harjoiteltavat asiat oli jaettu eri aiheisiin, joita olivat päiväkodissa ympäristö, päiväjärjestys, käyttäytyminen, säännöt, aikuisen rooli, rutiinit, risti-istunta, laulaminen, sääntöjen noudattaminen, millimetritarkkuus työskentelytilojen siisteydessä, ”ryhmän lapset ja aikuiset valmistavat ryhmän säännöt” ja vahvuuksien harjoittelu. Kotona harjoiteltavat ensimmäisen jakson aiheet olivat ympäristö, päiväjärjestys, käyttäytyminen, säännöt ja vahvuuksien harjoittelu. Jakson lopuksi lasta kannustettiin kunnioittamalla lapsen osaamista sekä kehumalla lapsen käytöstä, hyviä tapoja ja toimintaa. Tähän jaksoon kuului hyvänä käytäntönä kuri. (ALLIES team, 2013.)

Toisessa jaksossa tuettiin lapsen myönteisen minäkuvan kehittymistä. Tähän liittyviä teemoja olivat ”itsenäisyys, turvallisuus, itseluottamus ja itseilmaisu”. Päiväkodissa harjoiteltiin tervehtimistä, vuorovaikutusta, yhteisöllisyyttä, itseilmaisuja, ”sanomaan positiivisia asioita itsestä ja muista”, tekemään tunteet tietoisiksi, antamaan huomiota lapselle, ”antamaan jokaiselle näkyvä oma henkilökohtainen paikka”, keskusteltiin vuorovaikutustaitoihin liittyvistä asioista ja painotettiin erilaisia aktiviteetteja. Kotona harjoiteltavat asiat olivat vuorovaikutus, yhteisöllisyys, itseilmaisu, ”positiivisuus ja tunteiden tekeminen tietoisiksi”, huomion antaminen lapselle ja oma henkilökohtainen paikka. Toisen jakson lopuksi lasta voitiin kannustaa kehumalla hänen itsenäistä/riippumatonta toimintaansa, tukemalla hänen itseluottamustaan, luomalla turvallinen oppimisympäristö ja rohkaisemalla myönteiseen itseilmaisuun. Tähän jaksoon liittyvä hyvä käytäntö oli minäkuvan tukeminen. (m.t.)

Kolmannessa jaksossa käytiin läpi ihmissuhteita. Tässä teemoina olivat ”suvaitsevaisuus, auttavaisuus, avarakatseisuus ja solidaarisuus”. Päiväkodissa harjoiteltavia seikkoja olivat toisten rajojen kunnioittaminen, yhteisön monenlaisuuden ymmärtäminen ja kunnioittaminen, yhteisölle antaminen, positiivisen ryhmäkuvan luominen, ”konsensusta ja solidaarisuutta kehittävät projektit”, virheiden tekemisen pelon vähentäminen, keskusteleminen rehellisesti kiusaamisesta, negatiivisten viestien positiiviseksi muuttaminen ja ystävistä huolehtiminen. Kotona harjoiteltavat seikat olivat toisten rajojen kunnioittaminen, monenlaisuuden ymmärtäminen ja sen kunnioittaminen yhteisössä, virheiden tekemisen pelon vähentäminen, negatiivisuuden muuttaminen positiiviseksi ja ystävistä huolehtiminen. Kolmannessa jaksossa lasta voitiin kannustaa huomioimalla, että hän on ollut suvaitsevainen, auttavainen, avarakatseinen ja solidaarinen. Tämän jakson hyvä käytäntö oli kommunikatio. (ALLIES team, 2013.)

Neljännessä jaksossa käsiteltiin positiivisuutta. Teemoina tässä jaksossa olivat ”optimismi, ilo, itsevarmuus ja avoimuus”. Päiväkodissa harjoiteltavia asioita olivat ”positiivisten sanojen ja lauseiden käyttö”, ”näytelmien luominen positiivisesta ja negatiivisesta käytöksestä”, iloiset laulut, optimistisena oleminen, ”suoraan kertominen mitä minä haluan”, positiivisuutta kohti elämää ja ”Hoppsan-sa ja trallan-la metodi”. Kotona harjoiteltavia aiheita olivat positiivisten sanojen ja positiivisten lauseiden käyttäminen sekä optimistisena oleminen, suoraan kertominen mitä haluaa ja positiivisuus kohti elämää. Lasta voitiin kannustaa neljännessä jaksossa olemalla itse optimistinen asioiden suhteen, kertomalla lapsen ilon

tarttuvan toisiin, tukemalla hänen itsevarmuuttaan ja kehottamalla häntä avoimuuteen. Tähän jaksoon liittyvänä hyvänä käytäntönä oli positiivisuus. (m.t.)

Viidennessä jaksossa tarkasteltiin ”ystävyyttä, kumppanuutta, huolenpitoa, läheisyyttä ja rakkautta”. Päiväkodissa harjoiteltavina aiheina olivat ”opettaja on aina roolimalli”, ”Salaiset ystävät” -leikki, ystävyiden määrittely, välittämisen toteuttaminen, todellisuuden pohjautuvat projektit, fyysiset kontaktit ystäviin, mukavan ilmapiirin luominen, ”rivissä kävely, kaksi ja kaksi yhdessä” ja läheisyys. Kotona harjoiteltavia seikkoja olivat ystävyys ja kumppanuus, huolenpito, rakkaus ja läheisyys sekä kiitollisuus. Lasta oli mahdollista kannustaa viidennessä jaksossa huomaamalla kumppanuuden yhteisissä leikeissä, osoittamalla huolenpitoa lasta kohtaan, huomioimalla, jos lapsi osoitti läheisyyttä toista kohtaan ja osoittamalla lapselle rakkautta. Tähän jaksoon kuuluva hyvä käytäntö oli ystävyys. (m.t.)

Kuudennessa jaksossa käytiin läpi ”rohkeutta, energisyyttä, aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta”. Päiväkodissa harjoiteltiin jonkin epätavallisen tekemistä, ”fyysistä kuntoilua ja urheilua”, ”ilmaisua, tanssia ja musiikkia”, ”johtajana olemista ja johtamistaitojen kehittämistä”, ”omien uskomusten puolustamista ja väittelemistä”, oma-aloitteisuutta, työkalujen käyttämistä, ympäristöön vaikuttamista ja käytiin kouluretkellä. Kotona harjoiteltavia aiheita olivat jonkin epätavallisen tekeminen, fyysinen kuntoilu sekä urheilu, ilmaisu, tanssi sekä musiikki, johtajana oleminen ja johtamisen taitojen kehittäminen, omien uskomusten puolustaminen sekä niistä väitteleminen, oma-aloitteisuus, työkalujen käyttäminen ja mahdollisuudet vaikuttaa ympäristöön. Lasta voitiin kannustaa kehumalla hänen rohkeuttaan ja energian käyttöönsä, rohkaisemalla aktiivisuuteen ja huomioimalla hänen oma-aloitteisuutensa. Tähän jaksoon kuului hyvänä käytäntönä rohkeus. (ALLIES team, 2013.)

### **3.2 Vuorovaikutusleikki**

Hoivaavan vuorovaikutusleikin eli ryhmätheraplayn päämääränä on kohottaa lasten itsetuntoa ja lisätä luottamusta toisiin ihmisiin tarjoamalla myönteisiä, henkilökohtaisia ja konkreettisia kokemuksia. Ryhmätheraplay pyrkii myös lisäämään yhteenkuuluvuudentunnetta ryhmän jäsenten välillä. (Rubin, 2003, 343.) Ryhmätheraplayhin kuuluu teraplayn

tavoin neljä osa-alueita, joita ovat rakenteellisuus/jäsentäminen (structure), yhteisyys/sitouttaminen (engagement), hoivaavuus (nurture) ja haastavuus (challenge). (Jernberg & Booth, 2003, 40–41 ja 363; Savola, 2003d, 34.) Vaikka nämä osa-alueet sopivat kaikille, ne voidaan tarvittaessa valita kuitenkin lapsen henkilökohtaisten tarpeiden mukaan. Ryhmätheraplayta voidaan käyttää sellaisenaan parhaiten 2-3-vuotiaasta lähtien. Tätä pienemmillä lapsilla tulee olla oma aikuinen, joka ohjaa häntä koko ajan. (Savola, 2003a, 23; Savola, 2003c, 36.)

Ensimmäisen osa-alueen mukaan aikuisten tulee olla ennustettavia ja luotettavia, ja auttaa pientä lasta määrittelemään ja jäsentämään kokemuksensa. Leikki on aina etukäteen suunniteltua, hyvin strukturoitua ja aikuisen ohjaamaa toimintaa. Toisen osa-alueen mukaan aikuisten tulee tarjota lapselle jännitystä, virikkeitä ja yllätyksiä, jotta tämä pysyisi valppaana ja vuorovaikutuksessa. Leikkiryhmässä toimivat ohjaavat aikuiset myös sitoutuvat tämän ryhmän ohjaamiseen koko jakson ajan. Aikuisten tehtävänä on lisäksi sitouttaa lapset sekä leikkeihin että ryhmän muuhun toimintaan. Kolmannen osa-alueen mukaan aikuisten on oltava helliä ja lämpimiä, ja lohduttaa, rauhoittaa ja tyynnyttää lasta. Leikkiryhmässä aikuisen tehtävänä on antaa lapselle tämän tarvitsema hoiva. Neljännen osa-alueen mukaan aikuisten tulee kannustaa lasta kehittymään, ponnistelemaan hänelle sopivalla tavalla ja itsenäistymään vähitellen. Lasta pyritään haastamaan ja houkuttelemaan mukaan näihin järjestettyihin leikkituokioihin ja iloitsemaan siitä, että hän on mukana. (Jernberg & Booth, 2003, 41; Savola, 2003b, 28; Savola, 2003c, 34; Savola, 2003d, 34 ja 36; Savola, 2003e, 26.)

Ryhmät järjestetään Rubinin (2003, 345) mukaan siten, että siinä on ensiksikin neljä ryhmäsääntöä ja lisäksi kaksi ryhmärituaalia. Ryhmätheraplay koostuu neljästä selkeästä säännöstä, jotka on kehitetty theraplayn neljän osa-alueen pohjalta. Ensimmäinen on *satuttaa ei saa*, toinen on *pysytään yhdessä*, kolmas on *pidetään hauskaa* ja neljäs on *aikuinen johtaa*. Ensimmäinen kuuluu hoivaavaan osa-alueeseen, toinen taas yhteisyyttä korostavaan osa-alueeseen, kolmas liittyy haasteellisuutta tähdentävään osa-alueeseen ja neljäs rakenteellisuutta painottavaan osa-alueeseen. Ensimmäisen säännön mukaan ryhmänjohtajan tulee viestittää sekä sanoin että teoin, että niin toisen kuin itsensä satuttaminen on ei-toivottavaa ja epämiellyttävää. Toisen säännön mukaan ryhmänjohtajan on pyrittävä siihen, että jokainen ryhmän jäsen osallistuu toimintoihin yhdessä eikä yhtäkään jäsentä jätetä ulkopuolelle. Kolmannen säännön mukaan hauskanpito yhdistää ryhmää ja sen jäseniä, va-

pauttaa lapset liiasta vastuullisuuden taakasta ja samalla lievittää suorituspaineita. Neljännen säännön mukaan ryhmänjohtajalla on ryhmäistunnon johto käsissään, ja hän suunnittelee toiminnot tarkoin kollegoidensa kanssa. (Rubin, 2003, 345–347.)

Ryhmätheraplayssa on myös kaksi rituaalia, joita käytetään ryhmäistunnon aloittamiseen ja lopettamiseen. Aluksi tehdään tarkistustoimet ja lopuksi on niin sanottu herkkuhetki, jossa ryhmään kuuluvat jäsenet syöttävät toisiaan. Tarkistustoimissa tarkistetaan kaikki lapset jokaisen ryhmäistunnon alussa. Kukin lapsi on vuorollaan niin sanotusti valokeilassa, jossa häntä ihaillaan ja katsotaan ja jossa jokainen saa huolenpitoa ja hoivaa erikseen pyytämättä. Jokaisen ryhmäistunnon lopussa kaikille lapsille annetaan namupala riippumatta siitä, miten kukin ryhmän jäsenistä on käyttäytynyt tai miten hyvin tuokio on onnistunut. Alkuvaiheessa vain ryhmän johtajat syöttävät ryhmän jäseniä. Vasta kun lapset ovat tottuneet olemaan lähellä toisiaan ja luottamus toisiinsa on kasvanut, he voivat alkaa syöttää toisiaan. (m.t., 347–348.)

Ryhmätheraplayta voidaan käyttää monenikäisten lasten kanssa ja joko suurissa tai pienissä lapsiryhmissä. Erikokoisia ryhmiä on mahdollista myös yhdistellä esimerkiksi siten, että koko ryhmä on yhdessä alussa ja lopussa, mutta hoivatuokioiden aikana he ovat pienemmissä ryhmissä. Mitä rikkinaisempiä lapset ovat tunne-elämältään, sitä pienempi ryhmätheraplayn ryhmän tulisi olla. Leikkiryhmissä on kuitenkin yleensä noin kuusi lasta. Vuorovaikutteisissa leikeissä vastuu on aina aikuisella. Tämän vuoksi päivähoidon vuorovaikutusleikeissä on mukana yleensä kaksi aikuista. Ensimmäisen aikuisen tehtävänä on ohjata tietty leikkituokio ja toisen tehtävänä on taas toimia ensimmäisen avustajana ja varmistaa kaiken toimivan suunnitellusti. Leikkihetket toteutetaan yleensä samaan aikaan eli kerran viikossa ja samana viikopäivänä. Leikit kestävät kerrallaan noin puoli tuntia. Kokoontumiskerrat vaihtelevat 10:stä 16:een. Kaikilla vuorovaikutusleikkiryhmillä on tapaamisten suhteen oma kaavansa, jota noudatetaan. Kaikissa ryhmätheraplayn tapaamisissa on kuitenkin alku, keskivaihe ja loppu. Vuorovaikutusleikkituokioon kuuluu sisääntulo, alkuloru tai -laulu, hoiva, kaksi leikkiä, herkkuhetki, loppuloru tai -laulu ja poistuminen. (Rubin, 2003, 348–350; Savola, 2003b, 28 ja 30; Savola, 2003c, 34 ja 36.)

*Iloa vanhemmuuteen: vuorovaikutusleikkiopas vanhemmille* on perheneuvolapsykologi Satu Korhosen kehittämä työväline tueksi kasvatusneuvontaan ja -ohjaukseen. Korhonen on erikoistunut juuri kasvatus- ja perheneuvontaan. Oppaan avulla voidaan tukea myönteistä



vuorovaikutusta vanhemman ja lapsen välillä. Oppaaseen on koottu leikkejä, joita on käytetty vuorovaikutusterapiassa eli Theraplayssa. Siinä kerrotaan, mikä merkitys leikeillä on vanhemmalle ja lapselle. (Korhonen, 1; Vuorovaikutusleikki, 2013.)

Oppaassa kerrotaan vanhemmalle, mikä merkitys vuorovaikutusleikeillä on sekä annetaan esimerkkejä, mitä erilaisia leikkejä voidaan käyttää. Näillä leikeillä voidaan tukea vanhemman ja lapsen välistä kiintymyssuhdetta ja läheisyyttä sekä lapsen tunnetta omasta arvokkuudestaan. Oppaaseen kootut leikit sopivat parhaiten lapsille, jotka ovat leikki-ikäisiä ja pieniä koululaisia. Tietysti lapsen ikä asettaa joitain rajoituksia soveltaa eri leikkejä, mutta vanhemmat voivat kokeilla vauvamaisempia leikkejä isompienkin lasten kanssa. Vanhemmat voivat leikkiä sovelletusti kaikkia oppaaseen koottuja leikkejä myös kaikkien lastensa kanssa yhdessä. Pienet vuorottelut leikkiessä tukevat lapsen huomion jakamisen kykyä. Leikkejä on mahdollista leikkiä päivän mittaan niin aamulla herätessä, päivän askareissa, kuin illalla nukkumaan mennessä. Oppaan vuorovaikutusleikeillä vanhempi ja lapsi voivat päästä alkuun, mutta vuorovaikutusleikkejä voi itse vielä keksiä lisää. Vuorovaikutusleikit on jaettu oppaassa viiteen eri ryhmään, jotka perustuvat pääosin Theraplaymenetelmässä muodostettuun luokitukseen eli yhteyden rakentaminen (engagement), rajojen asettaminen (structure), hoivaaminen (nurture), onnistumisen kokemukset (challenge) ja huomion jakaminen. (Korhonen, 2, 5–7 ja 9–11; Vuorovaikutusleikki, 2013.)

### **3.3 Kosketus hoivana ja hierontana**

Savola (2003e, 27) toteaa, että hyvä kosketus on pienelle lapselle elinehto. Kosketuksella onkin tärkeä merkitys lapsen kasvun ja kehityksen kannalta. Kosketus vaikuttaa niin lapsen sosiaaliseen ja tunne-elämän kehitykseen, fyysiseen kehitykseen, stressin hallintaan kuin kehonkuvaankin. Pieni lapsi oppii myös koskettamalla, millainen maailma on. Lapsen ensimmäiset tunnesuhteet muodostuvat fyysisen kontaktin kautta, jotka asettavat perustan myöhemmälle kehitykselle. Lasta hoitavilla aikuisilla on velvollisuus ja oikeus koskettaa lasta. Kun lapsi antaa aikuisen koskettaa, se kertoo luottamuksesta aikuiseen. Kosketus luo runsaasti edellytyksiä turvallisuuden ja yhteisyyden lisääntymiselle, mikä edellyttää kuitenkin, että aikuisen ja lapsen välinen suhde on rakastava ja lämmin. Kosketuksella on li-

säksi rauhoittava vaikutus. Myös ryhmän yhteenkuuluvuudella on positiivisia vaikutuksia hyvinvoinnin kannalta. Kun ihmiset tekevät jotain toisten kanssa yhdessä, he tuntevat olevansa osa ryhmää. (Field, 2001, 1 ja 8–9; Jernberg & Booth, 2003, 63–65; Savola, 2003e, 27; Uvnäs Moberg, 2007, 125, 130 ja 138.)

Vuorovaikutusleikeissä lasta kosketellaan paljon sekä leikkisien että hoivaavien toimintojen aikana. Koska kosketusta pidetään niin tärkeänä, toimintojen aikana varmistetaan, että lapsi saa mahdollisimman paljon kosketusta terveellä tavalla. Leikkien puitteissa on mahdollista keksiä erilaisia tapoja koskettaa, sillä koskettaminen lisää luottamusta toiseen ihmiseen. Leikkeihin liittyy monenlaista luontevaa koskettamista, joita ei edes huomata varsinaiseksi koskettamiseksi. Lapset koskettavat esimerkiksi sekä toisiaan että aikuisia, kun useisiin leikkeihin kuuluu toisen lähellä oleminen. Vuorovaikutusleikkituokioiden erityiset hoivaavan kosketuksen muodot ovat rituaaleihin kuuluvat syöttäminen ja voidehoiva. Aikuinen antaa syötävät jokaiselle lapselle henkilökohtaisesti. Syötävä on yleensä jokin pieni, kuten keksi tai hedelmäpala. Tarkoituksena on tyydyttää lapsen suun kautta tyydyttyviä tarpeita. Tuokioihin kuuluu myös lasten pientenkin vammojen eli ”pipien” hoito ja huomiointi. Voidehoivaa annetaan sekä ulkoisiin naarmuihin että pahaan mieleen. Vaikka mitään näkyvää voideltavaa ei ole, voidetta voi laittaa muuten vain. Pääasia on se, että jokainen lapsi saa vuorollaan huolenpitoa. (Jernberg & Booth, 2003, 63; Savola, 2003e, 28–29.)

Hieronta on yhdessäoloa lapsen ja aikuisen kesken niin fyysisellä kuin emotionaalisellakin tasolla. Hieronta on yksi tapa, jolla yksi lapsi kerrallaan saa aikuisen jakamatonta huomiota. Hieronnassa edetään aina lapsen ehdoilla ja kunnioitetaan hänen toiveitaan. Lapset voivat myös hieroa pehmolelua, tai toisiaankin. Toistensa hieronta voi kuitenkin tapahtua vasta sen jälkeen, kun aikuinen on ensin hieronut lapsia. Hieronnalla voidaan kätevästi opettaa lapsia kauniilla tavalla koskettamaan toisiaan. Hieronta voidaan tehdä monella eri tavalla. Hieronta voidaan yhdistää esimerkiksi leikkihetkiin ja sivelyt voidaan tehdä leikin varjolla. Hierontaan voi kuulua jäsenien venytykset, jossa voi luetella lukuja, sekä jalka- ja käsi-leikki, joissa hierontaan yhdistetään jokin loru tai leikki. Tarinan kertominen tai loruttelu kuuluvat olennaisesti lasten hierontaan. Hieronnassa käsi liikkuu esimerkiksi lapsen selkää myöten tarinan tai lorun mukaan. Hieronta on hyvin helppo yhdistää myös lapsen päiväruutiiniin. Lapsihieronta voidaan ottaa omaksi ohjelmanumeroksi päiväkodin päivän kulussa tai lapsia nukutettaessa, mutta hieronta voi olla myös esimerkiksi odotus- tai jonotustilanteisiin liittyvä muutaman minuutin tuokio. Jos lapset vierastavat suoraa kosketusta, voidaan

käyttää aluksi joitain apuvälineitä, kuten esimerkiksi villapalloa tai hanskaa. (Hankonen, 2009, 29–30; Heath & Nicki, 2007, 11, 41 ja 48–49; Jarasto, Lehtinen ja Nepponen, 1999, 337.)

### 3.4 Askeleittain-ohjelma

Keskeisenä ajatuksena Askeleittain-ohjelmassa on, että ajatukset, tunteet ja käyttäytyminen vaikuttavat toinen toiseensa. Askeleittain-ohjelman jaksot sisältävät ensiksikin empatian, toiseksi tunteiden säätelyn ja kolmanneksi sosiaalisen ongelmanratkaisun. Näitä ei voida pitää erillisinä taitoalueina, vaan ne kaikki sisältävät myös kognitiivisia, emotionaalisia ja käyttäytymiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Askeleittain-ohjelman tarkoituksena on auttaa lapsia käyttämään vaihtoehtoisia ajattelu- ja toimintatapoja päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on niin ikään auttaa lapsia välttämään aggression käyttöä ja käyttäytymään rakentavasti vuorovaikutustilanteissa. Askeleittain-ohjelma muodostuu siis kolmesta jaksosta, jotka tulee esittää oikeassa järjestyksessä, sillä jokainen ohjelmaan kuuluva jakso ja oppituokio rakentuvat aina aiemmilla tuokioilla läpikäydyille taidoille. Kun lapset opettelevat sosiaalisia taitoja, heidän on käytävä oppimisessaan läpi erilaisia vaiheita. Ensin täytyy opetella ymmärtämään eri käsitteitä. Sen jälkeen on opittava sekä käyttämään että yleistämään opittuja käsitteitä uusissa tilanteissa. Opittuja taitoja tulee harjoitella tarpeeksi, jotta taidoista ja toiminnasta tulisi tapa ja myöhemmin automaattinen tapa toimia. Oleellinen osa ohjelmaa on, että lapset harjoittelevat taitoja jatkuvasti ja opettajat vahvistavat taitoja arjessa. (Askeleittain, 2005b, 10–11, 20, 25 ja 29.)

Ensimmäiseen jaksoon kuuluu siis *empatia*, joka luo pohjan oppituokioille. Jaksossa opetetaan lapsille sellaisia taitoja, joiden kautta heidän on mahdollista kehittää kykyjään tunnistaa sekä omia että toisten tunteita, ymmärtää tunteiden olevan monimuotoisia ja ymmärtää toisten ihmisten näkökulmia sekä opetella suhtautumaan muihin empaattisesti. Toisen jaksos sisällönä on *tunteiden säätely*. Tässä tavoitteena on opettaa lapsia tunnistamaan omat voimakkaat tunteensa ja tämän myötä oppimaan joitakin tapoja, joiden kautta heidän on mahdollista rauhoittua. Erityisesti suuttumuksen hallintaan kiinnitetään huomiota. Kolmas jakso koostuu *ongelmanratkaisusta eli sosiaalisen informaation käsittelystä*. Jaksoon liit-

tyy yksinkertainen kolmivaiheinen ongelmanratkaisuprosessi, johon kuuluu seuraavat vaiheet: *1. Miltä minusta tuntuu?* *2. Mikä on ongelma?* ja *3. Mitä voin tehdä?* Lapset voivat käyttää tätä joko itsekseen tai eri tilanteissa toisten kanssa. Prososiaaliset käyttäytymistaidot ja taidot, jotka liittyvät ystävyyteen, ovat erityisen huomion kohteena. Ongelmanratkaisua käsittelevä jakso ei ole varsinaisesti oma erillinen taitoalueensa, vaan ennemminkin siinä yhdistetään kaikki opetellut taidot kokonaisuudeksi. Tehokas ongelmanratkaisu edellyttää niin empatian, tunteiden säätelyn, tiettyjen toimintatapojen kuin ajattelukyvyinkin yhdistämistä. (Askeleittain, 2005b, 16, 29 ja 33.)

Nuorimmille lapsille eli 4-vuotiaille voidaan vetää ohjelmasta empatiaosuus ja 5-vuotiaille taas joitain osia ongelmanratkaisusta ja tunteiden säätelystä. 1-3-vuotiaiden ryhmissä työskentelevät aikuiset saavat Askeleittain-ohjelmasta ideoita ja varsinkin kokonaisvaltaisen näkemyksen näiden taitojen voimasta, kirjosta ja harjaannuttamisen tarpeellisuudesta. Nuorimmille voidaan esittää joitakin osia esimerkiksi empatiajaksosta. Myös laulut ja käsinuket ovat käyttökelpoisia. Oppituokiot pitää jakaa 2-3 pienempään osaan ja ne tulee pitää saman päivän kuluessa. (Askeleittain, 2005b, 65–66; Kanninen & Sigfrids, 2012, 182.)

Askeleittain-ohjelmapakettiin sisältyy opettajan opas, jossa selvitetään opetussuunnitelman taustat, tavoitteet, periaatteet ja käsitteet. Liitteenä ovat Tunnekortit ja Ongelmanratkaisukortit. Tämän lisäksi pakettiin kuuluvat jaksokortit, valokuvalliset oppituokiokortit, kolme julistetta tiloihin, kaksi käsinukkea, "puheenvuoropupu" (päiväkodin oma pehmolelu), askeleittain CD (lauluja) ja pahvisydämet. Ohjelmaa opettaa ryhmän oma aikuinen, koska hän tuntee lapset parhaiten. Askeleittain-ohjelman toimintatapoja opetetaan lapsille siten, että aikuiset näyttävät aluksi lapsille mallia, jonka jälkeen lapset harjoittelevat oppimaansa taitoa. Sitten aikuiset antavat lapsille myönteistä vahvistusta ja myös ohjaavat lapsia, jos tulee vaikeita tilanteita. Askeleittain-ohjelma on rakennettu ja suunniteltu siten, että se edistää lapsen sekä sosiaalisia että tunne-elämän taitoja, ja lisäksi muodostaa ryhmään sellaisen ilmapiirin, että siellä olisi mahdollista toteuttaa rakentavaa ongelmanratkaisutapaa. Tällaisen ilmapiirin luomiseen lapsiryhmään tarvitaan aikaa ja se pitäisi tehdä vaiheittain. (Askeleittain, 2005b, 18, 25–26 ja 29.)

Kun Askeleittain-oppituokioiden aikataulua suunnitellaan, on pyrittävä siihen, että ne pidettäisiin samaan aikaan joka viikko. Ohjelma on kuitenkin siinä mielessä joustava, että sitä on mahdollista käyttää eri tavoin, jotta se vastaisi sekä ryhmän aikatauluja että kunkin

lapsen tarpeita. Oppituokioita voi olla 1-2 viikossa ja mihin aikaan viikosta tahansa. Tärkeintä on kuitenkin, että lapsille annetaan riittävästi aikaa oppia ja myös sisäistää kullakin oppituokiolla läpikäytyt taidot ja niihin liittyvät käsitteet ennen kuin aloitetaan seuraava oppituokio. Oppituokioita on kaiken kaikkiaan 25 ja useimmat ovat kestoltaan 20–30 minuutin mittaisia. Oppituokion pituuteen vaikuttavat opetustila, ryhmän koko ja lasten ikähaitari. Silloin tällöin oppituokio on jaettava osiin ja pidettävä se kahdella kerralla. Toimivin ratkaisu on ollut jakaa iso lapsiryhmä kahteen pienempään ryhmään, joissa on kerrallaan aina 8-12 lasta. (Askeleittain, 2005b, 41–42.)

Ensimmäisellä oppituokiolla luodaan säännöt, joiden avulla voidaan kehittää oppituokioiden hyviä kuuntelutaitoja. Ryhmäsääntöjä ovat: ”silmät seuraavat, ollaan hiljaa, ollaan paikallaan, korvat kuuntelevat ja käsi kertoo, kun on asiaa”. Ryhmän jo olemassa olevat säännöt voidaan liittää Askeleittain-ohjelman sääntöihin. Lapsia on rohkaistava osallistumaan ryhmän sääntöjen kehittämiseen ja säännöt on tärkeä muotoilla positiivisiksi niin, että ne kertovat tarkasti sen, mitä ryhmän kaikilta jäseniltä odotetaan. Oppituokioiden aika-aula jaetaan siten, että ensin on lämmittely, käsinukkien käyttö ja laulu, jonka jälkeen kerrotaan tarina, josta keskustellaan, sitten on leikkiä ja taitojen harjoittelua ja lopuksi on yhteenveto käsitellyistä asioista. (m.t., 42–43.)

Askeleittain-ohjelmassa on käytössä useita opettamisen strategioita, joilla voidaan tehokkaasti opettaa sosioemotionaalisia taitoja. Näistä ovat esimerkkeinä aikuiselta saatu malli, jota käytetään ohjelmassa eri muodoissa. Yhtenä keinona on leikin ja harjoittelun liittäminen oppituokioiden osaksi, jotta opitut taidot on helpompi sisäistää. Opettajat käyttävät myös vihjeen antamista ja ohjaamista. Lisäksi suuri osa taitojen oppimisesta tapahtuu keskustelujen avulla, joita käydään kuvakorteista luettujen tarinoiden ja kysymysten kautta. Työvälineinä käytetään myös puheenvuoropupua, joka auttaa kuuntelemaan toisia piirissä olon tai oppituokioiden aikana. Pupun sijasta voidaan käyttää jotain muuta päiväkodista löytyvää pehmoeläintä. Käsinuket ovat myös tärkeitä ohjelmassa, ja niitä käytetään useimmissa tuokioissa. Niillä mallitetaan joko impulsiivista toimintaa tai rauhallisempaa toimintaa. Ohjelmassa on myös neljä eri laulua, jotka on suunniteltu tukemaan eri taitojen oppimista. Kaikille jaksoille on suunniteltu ainakin yksi laulu. Ohjelmaan on myös lisätty joitakin suosituksia teemoihin sopivista suomalaisista lauluista. Tuokioiden teemoihin on myös listattu sopivia satukirjoja, joita voidaan lukea oppituokioiden aikana ja joista voidaan myös keskustella. (Askeleittain, 2005b, 45–50.)

Opittuja taitoja on hyvä soveltaa arkeen eli niitä tulee käyttää erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Toivotun käyttäytymisen positiivisella vahvistamisella on mahdollista kannustaa lapsia toistamaan opittua käytöstään ja toiston kautta soveltamaan opittuja asioita arkielämässään. Niin aikuiset kuin ikätoveritkin voivat vahvistaa positiivisesti lasten käyttäytymistä. Opettajilla on kuitenkin edellytykset vahvistaa lapsen käyttäytymistä tietoisesti ja suunnitellusti, ja tästä johtuen heillä on merkittävä rooli opitun asian soveltamisessa. Lasten prososiaalista käyttäytymistä voidaan vahvistaa antamalla lapselle myönteistä huomiota, käyttämällä täsmällistä kiitosta tai myönteisen käyttäytymisen tarkkaa kuvausta, tuomalla esiin muiden ikätovereiden myönteisiä reaktioita ja käyttämällä Askeleittain-sydämiä, joilla autetaan lapsia kehittämään vastuuntuntoisia ja huolehtivaisia tapoja. (m.t., 51–52.)

Näiden keinojen lisäksi voidaan käyttää myös lasten neuvomista ja ohjaamista tilanteen mukaan, jolloin keskeistä on uusien käyttäytymistapojen vahvistaminen ja niiden käyttöön kannustaminen. Taitojen oppiminen vaatii myös jatkuvaa harjoittelua ja kertaamista. Tällöin on tärkeää jatkaa taitojen käyttämistä muissakin tilanteissa ja muistuttaa lapsia jo opituista taidoista tai vaihtoehtoisesti käydä uudestaan läpi joitakin oppitunneita. Vasta kun taidot ovat lapsille todella tuttuja, he voivat käyttää niitä itsenäisesti. Askeleittain-taidot ja käsitteet olisi hyvä sisällyttää osaksi päiväkodin opetussuunnitelmaa. Kaikki lasta opettavat ja hoitavat aikuiset ovat tärkeitä lapsen niin sosiaalisten kuin tunne-elämänkin taitojen opettajia. Koti on ensimmäinen askel ohjelmassa, päiväkotikiitos taas on vasta toinen askel. Vanhempien ja perheiden jäsenten on tärkeää tutustua ohjelmaan. Vanhemmille voidaan lähettää säännöllisin väliajoin kirjeitä, joissa kerrotaan tarkemmin opeteltavista taidoista, ja annetaan kodeille näin mahdollisuus harjoitella kyseisiä taitoja omassa arjessaankin. (m.t., 20, 37 ja 58.)

Askeleittain-ohjelma sopii käytettäväksi hyvin erityyppisissä olosuhteissa ja lapsiryhmissä. Tietyissä tilanteissa on kuitenkin tarpeen tehdä muunnoksia. Oppitunneita on kehitetty tavallisimpien asioiden ja ongelmien ympärille, joita useimmat tämänikäiset lapset kokevat elämässään. On kuitenkin mahdotonta saada sisällytettyä ohjelmaan kaikki olemassa olevat kulttuuriset ja alueelliset elementit, joiden kautta voitaisiin sovittaa ohjelma kaikkien maailmassa olevien lasten elämään. Kulttuuristen ja alueellisten erojen lisäksi lapsilla voi olla myös erilaiset mielenkiinnon kohteet, mieltymykset ja erilaiset taidot. Tämän vuoksi on hyvin tärkeää, että oppitunneisiin sisällytetään sellaisia tarinoita, jotka perustuvat lasten

omiin kokemuksiin. Valokuvissa esiintyvien lasten tarinoista keskustellaan usein vilkkaasti ja se on hyvin opettavaista. Tehokkainta on kuitenkin, jos opetuksessa kytketään kuvien teemat lapsiryhmän kokemusmaailmaan todellisten tapahtumien ja esimerkkien kautta. Ohjelma tuleekin muokata erilaisten ryhmien tarpeita vastaavaksi. Tällaisia ryhmiä ovat erityistä tukea tarvitsevat lapset, monikulttuurinen ryhmä, suomea toisena kielenä puhuvat lapset ja ryhmä, jossa on monenikäisiä lapsia. (Askeleittain, 2005b, 61 ja 63–65.)

#### **4. VARHAISLAPSUUDEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS JA SOSIOEMOTIONAALISET VAIKEUDET**

Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys liittyvät toisiinsa ja kehittyvät samanaikaisesti, joten niistä voidaan käyttää yhteisnimitystä sosioemotionaalinen kehitys. Lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttaa tietysti myös fyysinen kasvu ja kehitys, mutta olen jättänyt sen tarkastelemisen tutkielman ulkopuolelle. Myös kognitiivinen kehitys vaikuttaa lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen, jota tarkastelen hieman sosioemotionaalisen kehityksen yhteydessä. Tämä luku antaa viitekehyksen luvun 7 toiselle tutkimusongelmalle ja luvun 10 toiselle teemalle, joissa pohditaan lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Alaluvuissa esittelen lapsen sosioemotionaalista kehitystä aluksi kolmesta ensimmäisestä ikävuodesta ja sen jälkeen ikävuodesta 4-5. Viimeisessä alaluvussa tarkastelen sosioemotionaalisia vaikeuksia, joiden vuoksi sosiaalisia ja tunne-elämän taitoja tulee erityisesti harjoitella ja ne liittyvät myös sosioemotionaaliseen kehitykseen. Varhaiskasvatuksessa puhutaan sosioemotionaalisisista vaikeuksista tai sosioemotionaalisisesta häiriöstä, kun viitataan lasten erityisen tuen tarpeeseen sosioemotionaalisisessa kehityksessä (Pihlaja, 2001, 134).

Keltikangas-Järvisen (2012, 7) mukaan lapsen varhaiset kokemukset ovat perusta lapsen sosiaalisten taitojen rakentumiselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Sosiaaliset taidot opitaan eli ne eivät ole synnynnäisiä. Tämä oppimisprosessi on erilainen jokaisena ikä kautena. Sosiaalisten taitojen oppiminen voidaan nähdä pitkäaikaisena tapahtumana, joka lähtee liikkeelle hyvin varhain lapsen kokemusten seurauksena. (Keltikangas-Järvinen, 2012, 7.) Music (2011, 46) näkee, että kyky tunkea empatiaa ja ymmärtää toisten ihmisten tunteita ja ajatuksia kehitty ensimmäisistä elinkuukausista asti. Niiden kehittymiseen lapsi tarvitsee kuitenkin jokapäiväistä vuorovaikutusta aikuisen kanssa ensimmäisten vuosien aikana. Ennen kuin lapset kykenevät välittämään toisista, heidän täytyy tunkea olevansa itse turvassa ja rakastettuja. (Dowling, 2009, 130; Music, 2011, 51.) Lapsen kehitys on kuitenkin siinä mielessä eriytymätöntä ja kokonaisvaltaista, että emotionaalista, sosiaalista ja kognitiivista kehitystä ei voida erottaa toisistaan, vaan ne kaikki liittyvät hyvin kiinteästi toisiinsa ja niiden kaikkien perustana on turvallinen kiintymyssuhde. (Keltikangas-Järvinen, 2012, 26.)

Kolme ensimmäistä ikävuotta lapsen elämässä ovat hänen sosiaalisen ja tunne-elämänsä kehityksen kannalta tärkeä vaihe. Tässä vaiheessa luodaan perusta sekä käsitykselle itsestä



että käsitykselle ihmisten keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Kehitys kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana rakentaa perusrakenteen lapsen elämälle. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että ihminen olisi tuon vaiheen jälkeen valmis. Ihmisen koko elämä on jatkuvaa kehittymistä ja muuttumista, mutta tietty perusta myöhemmälle kehitykselle rakentuu kolmen ensimmäisen vuoden aikana. (Keltikangas-Järvinen, 2012, 8.) 4-vuotiaasta eteenpäin lapsi alkaa olla yhä itsenäisempi ja ilmaista monimuotoisemmin tunteitaan. Lapsi alkaa myös ymmärtää toisten ihmisten ajatuksia ja tunteita yhä paremmin, ja yhteistoimintaa leikkikaverien kanssa alkaa ilmetä. (Sheridan, Sharma ja Cockerill, 2008, 45, 78 ja 83.)

Kielellinen kyvykkyys on ratkaisevan tärkeä emotionaalisen hyvinvoinnin, sosiaalisen toiminnan ja ajattelukyvyn kannalta. Ensimmäisen ikävuoden lopulla useimmat lapset osaavat herättää toisten ihmisten huomion, välittää tunteita, tehdä selväksi toivomuksensa ja kommentoida käyttämällä sanattomia strategioita. Vanhemmat yleensä edistävät sanojen ja lauseiden löytymistä lukuisilla palkitsevilla vuorovaikutushetkillä lapsen kanssa, minkä tuloksena lapsen kielitaito ja kielen käyttö laajenee valtavasti ensimmäisten viiden vuoden aikana. Lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välisen vuorovaikutussuhteen laatu on hyvin tärkeä asia, sillä aikuisen sensitiivisyydellä on merkitystä lapsen kielen kehityksen suotuisan etenemisen kannalta. (Cowie, 2012, 82–83 ja 87.)

Voidaan erottaa toisistaan tarve tai halu olla ihmisten kanssa ja kyky olla ihmisten kanssa. Ensimmäistä kutsutaan sosiaalisuudeksi ja toista sosiaaliseksi kompetenssiksi tai sosiaalisiksi taidoiksi. Ihmisen perimällä ja hänen synnynnäisellä temperamentillaan on vaikutusta sekä siihen, miten luontevasti hän oppii sosiaalista kanssakäymistä että siihen, miten halukas hän on ylipäättään sitä oppimaan. Tämä ihmisen luontainen valmius ei kuitenkaan vielä määrää varsinaisten sosiaalisten taitojen kehitystä, vaan nämä taidot opitaan kasvatuksen ja kokemuksen kautta. Sosiaaliin taitoihin liittyy esimerkiksi kyky ymmärtää toisten ihmisten mielialoja, analysoida erilaisia sosiaalisia tilanteita, ratkaista sosiaaliin tilanteisiin liittyviä ongelmia, sovitella, neuvotella ja tehdä kompromisseja sekä kyky ennakoida, mihin tietyt ratkaisut johtavat. (Keltikangas-Järvinen, 2012, 49–50.)

Tunteet ovat reaktioita ärsykkeisiin tai tilanteisiin, jotka vaikuttavat ihmiseen voimakkaasti. Tunnereaktiot tapahtuvat kolmella eri tasolla, neurofysiologisella, behavioristisella ja kognitiivisella tasolla. Tunteet vaikuttavat ihmisen käsitykseen itsestään, tapaan, jolla hän on suhteessa toisiin ihmisiin ja hänen ymmärrykseensä oikeasta ja väärästä. Tunteet ovat

myös tärkeitä oppimisen kannalta, sillä ne voivat joko edistää tai estää oppimista. Lasten tunnereaktiot voivat vaihdella huomattavasti sekä tunteiden ilmaisemisen että esiintymistiheyden ja -laajuuden suhteen. Tästä syystä eri lapset reagoivat eri tavalla samaan tilanteeseen. Tunteiden säätely tarkoittaa lapsen kykyä hallita sopivalla tavalla omia tunnereaktioitaan tilanteissa, jotka herättävät eritasoisia tunteita. Tunnereaktioiden säätely tulee opetella, sillä se ei ole synnynnäinen taito. Ympäristön tulee turvata lapsen varhainen tunteiden säätely. Lasten tunteiden säätelyn oppiminen on myös yksilöllistä. Lapsi oppii myös sen, miten hän voi säädellä omia mielialojaan ja tarkkaavuuttaan. (Dowling, 2009, 78–79; Keltinkangas-Järvinen, 2010, 216–217; Webster-Stratton, 2011, 246–247.)

Pihlaja (2001, 134) pitää lasten sosioemotionaalisten ongelmien liittämistä lapseen liian yksilökeskeisenä. Tällöin ongelmien hoitamisessa on korostunut vain yksilöön kohdistuvat toimenpiteet. Enemminkin voitaisiin ajatella, että lapsen sosioemotionaalisisissa ongelmisissa tai häiriöissä onkin todella kyse siitä, että pienen lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä on jollain tavalla häiritty, eikä pidetä lasta vain häiriintyneenä. Lapsen ympäristöllä on tärkeä merkitys sekä määriteltäessä poikkeavuutta että siinä, millaiseksi pieni lapsi kasvaa. Tällöin myös mahdolliset muutostarpeet tulee kohdistaa lapsen lisäksi hänen ympäristöönsä, jotka ovat varhaislapsuudessa vanhempien muodostama perhe ja päivähoito. (Pihlaja, 2001, 134 ja 136.)

#### **4.1 Sosioemotionaalisen kehityksen kolme ensimmäistä ikävuotta**

Keltinkangas-Järvisen (2012, 8) mukaan lapsi oppii ensimmäiset sosiaaliset taitonsa vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa, jotka muodostavat lapsen ensimmäisen niin sanotun sosiaalisen yhteisön. Hyvä vuorovaikutus edistää lisäksi lapsen itseluottamusta ja sisäistä rauhaa. Ensimmäisenä varhaisena sosiaalisen vuorovaikutuksen askeleena pidetään sitä tilannetta, kun pieni vauva kääntää päänsä äitinsä rintaa kohden. Tätä voidaan pitää ensimmäisenä signaalina lapselta vanhemmalle. Kyseinen signaali yleensä herättää sen vastaanottajassa, vanhemmassa, toivotun reaktion. Tämä tilanne on siis vauvan ja vanhemman välinen ensimmäinen sosiaalinen vuorovaikutus. Seuraavat sosiaaliset signaalit vauvan kehityksessä ovat hymy ja itku, jotka ovat ei-opittuja, luontaisia ”taitoja”, joiden avulla vauva

alkaa opetella vuorovaikutusta toisten kanssa. Hymyn kautta vauva saa aikaan vuorovaikutuksen prosessin. Tässä hän saa myös kokemuksia tavasta, miten ihmiset toimivat. Itku ilmaisee aluksi vain vauvan perustarpeita, kuten nälkää ja kipua. Ensimmäisen ikävuoden lopulla pieni lapsi oppii käyttämään itkuja kommunikaation välineenä ja tarkoituksellisesti useiden erilaisten asioiden ilmaisemiseen. Kypsymisen seurauksena hymy ja itku rakentuvat monimutkaisiksi sosiaalisen kommunikaation ja viestinnän välineiksi. Näitä ei siis opeteta lapselle. (Dowling, 2009, 80; Keltikangas-Järvinen, 2012, 52–55.)

Pieni vauva tarvitsee vielä aikuisen apua tunteidensa säätelyssä, koska ne ovat vielä hyvin voimakkaita. Näistä kokemuksista lapselle kehittyy vähitellen itsenäistymisen kasvaessa kyky itse säädellä omia tunteitaan. (Keltikangas-Järvinen, 2012, 27; Dowling, 2009, 84.) Hyvin lyhyessä ajassa pienet vauvat myös "lukevat" toisten katsekontakteja, kasvojen ja ruumiin eleitä ja hoitavien ihmisten äänensävyä. Vauva oppii myös matkimaan toisten ihmisten kasvoniilmeitä, ääniä ja eleitä. Vauvat oppivat sen, keitä he ovat juuri toisten ihmisten kautta. Matkimisen ja signaaleihin vastaamisen kautta vauvat oppivat, että heillä voi olla vaikutusta toisiin ihmisiin ja heille alkaa kehittyä tunne omasta toimintakyvystään. (Cowie, 2012, 8; Dowling, 2009, 33; Music, 2011, 28.)

Keskeistä sekä sosiaalisten että emotionaalisten taitojen oppimisessa on vanhemman ja pikkulapsen välille syntynyt kiintymyssuhde (Keltikangas-Järvinen, 2012, 26). Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian (1969) mukaan 12 kuukauden ikään mennessä lähes kaikki pikkulapset ovat kehittäneet vahvan siteen ensisijaiseen hoitajaansa, kuten vanhempansa. Useimmat noin neljän kuukauden ikäiset pikkulapset jo reagoivat eri tavalla vanhempansa verrattuna muihin ihmisiin. Kun lapsi näkee vanhempansa, hän hymyilee ja ilmaisee itseään mielellään ja seuraa tätä silmillään pidempään kuin silloin, kun hän näkee jonkun muun. Kiintymyskäyttäytymistä ilmenee kuitenkin varsinaisesti silloin, kun pikkulapsi sekä huomaa vanhempansa että käyttäytyy tavalla, joka ylläpitää läheisyyttä tähän. Kiintymyskäyttäytymistä ilmenee eri-ikäisenä eri lapsilla, mutta kuitenkin ikäväli on ennen neljää kuukautta ja kahdentoista kuukauden jälkeen. Vaikka lapsen saaman hoivan laadulla on suuri merkitys sille, miten hänen kiintymyskäyttäytymisensä kehittyy, myös lapsen aloittamalla vuorovaikutuksella on vaikutusta kiintymyksen muodostumiseen. Vuorovaikutuksen malli, joka asteittain kehittyy pikkulapsen ja hänen vanhempansa välille, on seurausta molempien vaikutuksesta, ja erityisesti siitä tavasta, jolla molemmat vuorotellen vaikuttavat toistensa käyttäytymiseen. (Bowlby, 1969.)

Monet lapset aloittavat päivähoiton jo ensimmäisen ja kolmannen ikävuoden välisenä aikana. Bowlby (1969) on havainnut, että melkein alusta asti useilla lapsilla on enemmän kuin yksi kiintymyskohde, johon he suuntaavat kiintymyskäyttäytymisensä. Kiintymyksen kohteena voi olla esimerkiksi päivähoiton aikuiset. Näitä henkilöitä ei kuitenkaan kohdella samalla tavalla, vaan eri henkilöt saavat aikaan erilaista sosiaalista käyttäytymistä. Heitä voidaanakin kutsua toissijaisiksi kiintymyskohteiksi. Toisen ikävuotensa aikana suurin osa pikkulapsista suuntaa kiintymyskäyttäytymisensä useampaan henkilöön. On selvää, että se jonka lapsi valitsee ensisijaiseksi kiintymyskohteekseen, on se joka hoitaa häntä. Vaikka kiintymyskäyttäytymisen kasvu ensimmäisen vuoden aikana on kohtuullisen järjestelmällistä, myöhempinä vuosina se ei enää ole. Toisen ja usein kolmannen vuoden aikana kiintymyskäyttäytyminen näyttää joko vähemmän voimakkaana tai sitä esiintyy vähemmän kuin ensimmäisen vuoden lopulla. (Bowlby, 1969.) Mitä pienempi lapsi on, sitä voimakkaammin hän kokee eroahdistusta joutuessaan eroon ensisijaisesta kiintymyksen kohteestaan. Tämä helpottuu, kun lapsi alkaa kokea olonsa turvalliseksi päivähoitossa. (Bowlby 1973; Dowling, 2009, 55.)

Hyvin varhaisessa ikävaiheessa lapset ovat kiinnostuneita myös toisista lapsista ja pienet lapset kiintyvät aikuisten lisäksi toisiin lapsiin (Bowlby, 1969; Cowie, 2012, 61). Lindon (2011, 4) näkee, että hieman eri tavalla pienet vauvat saavat myös sosiaalisia kokemuksia hellästä kontaktista sisarusten ja muiden vähän vanhempien lasten kanssa. Pikkulapset eivät siis ole yhteydessä vain tuttujen aikuisten kanssa, vaan niin vauvat kuin taaperoikäisetkin tunnistavat tutut toverit ja osallistuvat heidän kanssaan sosiaaliseen leikkiin sen mukaan, miten he osaavat jo liikkua. Pienet lapset, jotka viettävät tarpeeksi aikaa yhdessä, oppivat tuntemaan toisensa suotuisalla tavalla. Pienet lapset saavat kavereita yleensä sisaruksista kotona sekä esimerkiksi naapurin lapsista ja päiväkodin lapsiryhmästä. Puolentoista vuoden ikäisestä alkaen lapset osoittavat kasvavaa tietoisuutta toisista lapsista ja reagoivat heihin muuttamalla käyttäytymistään, kun muita lapsia on läsnä. Tavallinen ongelma nuorimmilla lapsilla on kuitenkin se, että he voivat yrittäessään ottaa sosiaalista kontaktia toiseen lapseen satuttaa tätä tahattomasti. Tämä johtuu siitä, että heidän strategiansa saada toisen huomio saattaa olla toisen hiuksiin tai käteen tarttuminen. Vauvojen ja vuoden ikäisten taaperoiden sosiaalisuus sisältää paljon katselemista ja liikkumista yhdessä toisten kanssa, mutta omalla tavallaan he ovat aktiivisia ottaessaan kontaktia. Nämä vuorovaikutustapahtumat kestävät kuitenkin vain hyvin lyhyen aikaa. (Cowie, 2012, 61; Lindon, 2011, 4–5 ja 8.)

Pienten lasten niin positiiviset kuin negatiivisetkin tunteet heijastuvat aluksi parhaiten heidän toimintojensa kautta. He tekevät asioita, joista he eivät aluksi pysty puhumaan. Kaksivuotiaat ja sitä vanhemmat taaperot alkavat kyetä jo sovittamaan toimintojaan, jolloin he käyttävät verbaalista ja nonverbaalista kommunikointia ohjatakseen vuorovaikutusta. Kaksi- ja kolmevuotiaat pystyvät kasvavassa määrin hyödyntämään puhumisen taitojaan kontaktien luomisessa tovereiden kanssa, yksinkertaisten mielenkiinnon kohteiden jakamisessa ja ehdotuksien ilmaisemisessa esimerkiksi leikissä. (Dowling, 2009, 84; Lindon, 2011, 5.) Kaksivuotiaana lapset alkavat myös paremmin vuorotella leikeissä ja odottaa omaa vuoroaan. Kolmevuotiaana toiset lapset alkavat jo olla kiinnostavampaa seuraa kuin vanhemmat ja muut aikuiset, sillä lapset jakavat keskenään oman mielikuvitusmaailmansa. Tässä maailmassa lapset voivat jakaa tunteita ja ideoita sekä oppia luottamusta ja läheisyyttä. Heidän kommunikointitaitonsa kasvavat toisten lasten kanssa. (Dunn, 2004, 20–21, 25, 28–29 ja 31; Lindon, 2011, 7.)

Kun lapset oppivat puhumaan, osa heidän sanavarastostaan mahdollistaa sen, että he voivat ilmaista mitä he tuntevat sanojen kautta. Toisen ikävuoden aikana taaperot alkavat oppia, että asioita voidaan ilmaista sanoilla. Tämän myötä he kykenevät oppimaan sanoja, joilla he nimeävät ja ilmaisevat tunteita. Aluksi lapset käyttävät näitä sanoja kertoessaan omista tunteistaan, mutta vähitellen hyvin pienetkin lapset alkavat ymmärtää muiden tunnekokemuksia. Tämä edellyttää kuitenkin, että lapset kuulevat aikuisten käyttävän tunnesanoja. Kolmevuotiaana lapsi alkaa tunnistaa, milloin muut ihmiset ovat loukkaantuneita. Lapset oppivat ymmärtämään monia tunteita sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Kun lapsen empatiataidot kehittyvät, hän kykenee ymmärtämään toisten ihmisten näkökulmaa. (Dowling, 2009, 129–130; Lindon, 2011, 5–6.)

Lapselle tulee ensimmäisen ikävuoden lopussa kyky totella ja seurata yksinkertaisia käskyjä, kuten ”tule tänne” tai ”pysähdy”. Nämä käskyt ovat voimassa juuri tässä ja nyt. Aluksi niiden ensisijaisena tarkoituksena on lapsen suojeleminen, mutta myöhemmin niistä tulee sosiaalisia normeja. Kahdesta ikävuodesta eteenpäin alkaa käskyjen sisäistämisen vaihe. Lapsi tietää, että joitakin asioita ei ole lupa tehdä, vaikka paikalla ei olisikaan aikuista kieltämässä. Kolmen ikävuoden jälkeen käskyjen sisäistäminen lisääntyy ratkaisevasti. Tässä iässä moraalisen kehityksen perusta alkaa. Tämänikäinen lapsi alkaa tehdä myös jo valintoja, seuratako aikuisen antamia käskyjä vai ei. Vanhempia vastaan asettuminen on myös tietynlainen askel kohti autonomiaa. On siis hyvä asia, että lapsi tottelee aikuisia, mutta on

myös hyvä, että hän saa mahdollisuuden joskus sanoa ei. Kun lapsi tottelee, vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus niin sanotusti pehmenee. Tämä ilmenee siten, että lapsen ja vanhempien välinen vuorovaikutus sujuu paremmin. Lapselle jää tämän myötä aikaa myös harjoitella vaativampia sosiaalisia taitoja. (Keltikangas-Järvinen, 2012, 56–58.)

## 4.2 Sosioemotionaalinen kehitys 4-5-vuotiaana

Edellytykset lapsen sosiaaliselle käyttäytymiselle rakentuvat varhaisissa ihmissuhteissa, mutta sosiaalisen käyttäytymisen muodot rakentuvat vasta seuraavan ikävaiheen ihmissuhteissa. Vaikka useimpien yli kolmivuotiaiden lasten kiintymyskäyttäytyminen on vähemmän itsepintaista ja toistuvaa kuin aiemmin, se kuitenkin käsittää suuren osan käyttäytymisestä. (Bowlby, 1969; Keltikangas-Järvinen, 2010, 178.) Mikkolan ja Nivalaisen (2009, 17) mukaan jopa nelivuotias vielä varmistaa jatkuvasti, että aikuinen on lähettyvillä ja hän haluaa olla aikuisen lähellä. Tämänikäisen psyyke tarvitsee vielä hyvin paljon aikuisen kannattelua. Viisivuotiaskin haluaa silloin tällöin esimerkiksi ulkona kävellessä pitää vanhempaansa kädestä kiinni. Myös lapsen vireystila vaikuttaa siihen, milloin vanhempaa tai päivähoiton aikuista tarvitaan. Jos vireystila on hyvä, lapsi selviää toiminnoista ilman aikuista jonkin aikaa, mutta vireystilan laskiessa lapsi tarvitsee taas aikuista. 4-5-vuotiaana vanhemmista erossa oleminen, muiden huomioon ottaminen, lelujen jakaminen ja oman vuoron odottaminen on helpompaa kuin aiemmin, mutta se ei ole kuitenkaan kitkatonta. Lapsen käsitys itsestä tarkentuu kavereiden kautta siten, että hän alkaa arvioida omia taitojaan ja kykyjään vertaamalla itseään kavereihin. Viisivuotiaalla voi olla jo yksi erityisen tärkeä kaveri. Lapsi miettii oikean ja väärän sekä hyvän ja pahan eroa. (Bowlby, 1969; Järvinen et. al., 2009, 61–63; Mikkola & Nivalainen, 2009, 17.)

4-5-vuoden iässä lapset alkavat tiedostaa toimintojensa seurauksia ja ilmaista monimuotoisempia tunteita. Lapset alkavat omaksua myös ympäristönsä laajoja sosiaalisia viestejä. He huomaavat, että jotkut tunteet ovat toivotumpia tutuille aikuisille ja oppivat tämän myötä hyväksyttävämpiä tapoja ilmaista tunteitaan. 4-5-vuotiaana lapset kykenevät jo paremmin ehkäisemään voimakkaiden tunteiden ilmenemistä, kun he pitävät niitä joko aikaan tai paikkaan sopimattomina. Nelivuotias alkaa ilmaista tunteitaan ja jakaa pelkojaan. Hän

myös kyselee, mitä esimerkiksi toinen lapsi tuntee. Nämä ensimmäiset keskustelut tunteista yleensä sisältävät pyrkimyksen saada vahvistus sille, että nämä tunteet jaetaan. Lapset myös alkavat ymmärtää paremmin toisia ihmisiä ja sosiaalisia tapoja maailmassa. Tämän myötä lapset alkavat antaa sosiaalista tukea kavereilleen. Kavereiden antamalla tuella on merkitystä lapsen horjuvan itseluottamuksen kannalta. Solidaarisuus tulee yhä tärkeämmäksi kaverisuhteissa. (Dunn, 2004, 35–36; Lindon, 2011, 6–7; Sheridan, Sharma & Cockerill, 2008, 83.)

Kun lapsi kasvaa, vuorovaikutus kavereiden kanssa ja näiden seura alkaa kiinnostaa häntä yhä enemmän. Osa lapsen psyyken kannattelusta alkaa tässä vaiheessa tulla aikuisten ohella myös muiden lasten kautta. Kavereiden antamalla palautteella lapsen käyttäytymistä kohtaan onkin suuri merkitys sille, millaisen kuvan hän itsestään muodostaa ja millaista kuvaa itsestään hän ylläpitää. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 195; Mikkola & Nivalainen, 2009, 17.) Kaverisuhteet antavat sekä välineen sosiaaliseen ymmärtämiseen että on seuraus tämän kehittymisestä. Kaverisuhteet ja sosiaaliset verkostot ovat tärkeässä asemassa emotionaalisen terveyden ja hyvinvoinnin kannalta. Kaverisuhteiden luomisella on hyvin pitkäaikainen vaikutus myös myöhempään sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Cowie, 2012, 61; Webster-Stratton, 2011, 222.)

Dunn (2004, 37) toteaa, että lasten kaverisuhteiden laatu muuttuu tässä ikävaiheessa aikaisemmasta. Kavereiden tarpeiden, tunteiden ja toiveiden ymmärtäminen merkitsee, että heidän taitonsa selvittää konflikteja ja erimielisyyksiä muuttuvat. 4-5-vuotiaat usein esittävät kompromisseja, neuvottelevat tai yrittävät suoraa sovittelua. Nelivuotiaiden tunteista puhumisella on merkitystä lasten kasvavalle toisten ihmisten tunteiden sekä näiden sisäisten tilojen ja käyttäytymisen välisen yhteyden ymmärtämiselle. Kavereiden tärkeydestä 4-5-vuotiaalle kertoo se, että lapset alkavat kertoa useammin ajatuksiaan ja tunteitaan kavereille kuin perheenjäsenille. Viisivuotiaasta eteenpäin ajatusten ja tunteiden jakaminen muuttuu paljon selkeämmäksi, kun lapset ymmärtävät yhä paremmin mitä heidän kaverinsa ajattelevat. Kun lapset alkavat ymmärtää kavereiden ajatuksia ja tunteita, tämä kehittää heidän moraalista ymmärrystään ja herkkyyttään. Samalla se kehittää myös lapsen kognitiivisia kykyjä. Kykyä ymmärtää toisten ihmisten ajatuksia kutsutaan yleensä niin sanotuksi ”mielen teoriaksi”, joka näkyy 4-5-vuotiaana. (Dunn, 2004, 37, 40–42 ja 157; Music, 2011, 51.)

### 4.3 Sosioemotionaaliset vaikeudet ja niihin yhteydessä olevat tekijät

Pihlaja (2004, 218) näkee, että lapsen sosioemotionaaliset vaikeudet ilmenevät vuorovai-  
kutuksessa ja sosiaalisessa toiminnassa ja/tai tunne-elämän ilmaisussa. Usein ongelma  
nähdään vain lapsessa, mutta myös yhteisön merkitys tulisi huomioida. Sosiaaliset ja emo-  
tionaaliset ongelmat tarvitsevat tietynlaiset otolliset olosuhteet syntyäkseen ja myöhemmin  
jatkuakseen. Vaikeudet ovat siis moni-ilmeisiä, mitä lisää eri kontekstien, kuten kodin ja  
päivähoidon, erilaisuus ja niiden lapsen käyttäytymiselle osoittamat erilaiset odotukset.  
Vaikeudet voivat näkyä lapsissa monella eri tavalla. (Pihlaja, 2004, 218–219.) Cooper ja  
Tiknaz (2007, 13) toteavat sosioemotionaalisten vaikeuksien olevan pääkäsite, joka sisältää  
kirjavan määrän käyttäytymistä vaihdellen ulospäin suuntautuneesta käyttäytymisestä si-  
säänpäin kääntyneeseen käyttäytymiseen. *Ulospäin suuntautuneeseen* käyttäytymiseen liit-  
tyviä ongelmia ovat esimerkiksi aggressiivisuus, vaikeus ottaa vastaan rajoituksia ja kiu-  
saaminen. *Sisäänpäin kääntyneeseen* käyttäytymiseen liittyviä ongelmia ovat esimerkiksi  
ahdistuneisuus, arkuus ja passiivisuus. (Cooper & Tiknaz, 2007, 13; Pihlaja, 2004, 219 ja  
222.)

Lapsen yksilölliset tekijät, joihin kuuluu temperamentti ja synnynnäiset ominaisuudet, sekä  
perheeseen, muuhun verkostoon ja ympärillä olevaan yhteiskuntaan kuuluvat tekijät toimi-  
vat lapsen elämässä joko kehitystä suojaavina tai sitä haittaavina riskitekijöinä. Tärkeää on  
ymmärtää, että lapsen kehitykseen vaikuttaa useat tekijät yhdessä. Esimerkiksi tempera-  
mentti määrää sen, millä tavalla lapsi suhtautuu ja kokee saamansa kasvatuksen ja millaista  
kasvatusta hän aikuisilta saa. Yhteiskunnan ja laajemman verkoston riskiolosuhteina ovat  
esimerkiksi se, että lapsiperhe ei saa riittävää sosiaalista tukea. Perheeseen liittyvät riskite-  
kijät voivat olla esimerkiksi taloudellisia tai perheen elämäntapaan liittyviä. Myös epäjoh-  
donmukaiset kasvatusten menetelmät ja vanhempien hankala elämäntilanne ovat riski lapsen  
kehitykselle. Myös päivähoito voi joko tukea tai haitata lapsen kehitystä. Päivähoidon eri-  
laisia haittaavia tekijöitä, jotka vahingoittavat lapsen kehitystä, ovat esimerkiksi ylisuuret  
ryhmät, epäpätevät tai vaihtuvat hoitajat tai pitkät hoitopäivät. (Kanninen & Sigfrids 2012,  
46 ja 55; Keltikangas-Järvinen, 2010, 31; Pihlaja, 2004, 215.)

Ulospäin suuntautuneen käyttäytymisen vaikeudet saavat yleensä enemmän huomiota ai-  
kuisilta, koska ne vaikuttavat negatiivisella tavalla toisten ihmisten elämään. Sisäänpäin



kääntyneen käyttäytymisen vaikeudet taas useammin jäävät piiloon tai yksilö jopa tietoisesti salaa ne muilta. Jos lapsella on sosioemotionaalisia vaikeuksia, hänen itsetuntonsa on koetuksella. Tällöin hänen sosiaaliset ja tunne-elämään liittyvät valmiutensa eivät vastaa hänen ikätasoaan. Sosioemotionaalisista vaikeuksista kärsivät lapset saattavat olla jäljessä myös muilla kehityksen alueilla, kuten kognitiivisten taitojen, kielen kehityksen ja motoriikan suhteen. Lapsen ongelmat saattavat ilmetä ulospäin hänen vaikeudessaan solmia kontakteja, tulla toimeen toisten samanikäisten kanssa ja kyvyssä leikkiä. Vaikeutena saattavat olla myös sosiaaliset vuorovaikutustilanteet aikuisten tai toisten lasten kanssa. Lapselle ei välttämättä ole rakentunut kykyä havaita tunteita, jolloin hän ei pysty näkemään asioita toisten näkökulmasta. Hän saattaa vaikuttaa jopa tunteettomalta ja hänen voi olla vaikea kontrolloida omia tunteitaan. Lapsen ongelmat ilmenevät yleensä tavanomaisissa arjen toimissa, jos lapsen tulee siirtyä tilanteesta toiseen. Lapsi saattaa olla rauhaton ja ahdistunut esimerkiksi ruokailutilanteessa, tai tahallisesti rikkoa ryhmän perussääntöjä. (Cooper & Tiknaz, 2007, 13; Pihlaja, 2004, 219–221.)

## 5. LAPSEN KASVUYMPÄRISTÖT VARHAISLAPSUUDESSA

Lapsen kaksi keskeistä kasvu ympäristöä varhaislapsuudessa ovat vanhempien muodostama perhe ja päivähoito. Näiden välisestä yhteistyöstä käytetään nimitystä kasvatuskumppanuus. Tämän luvun tarkoituksena on taustoittaa luvun 7 kolmatta tutkimusongelmaa ja sen alakysymyksiä ja luvun 10 kolmatta ja neljättä teemaa, sillä niissä pohditaan lapsen kasvu ympäristöjä vanhempien kasvatustyön ja päiväkodin toiminnan näkökulmista. Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi nämä lapsen eri kasvu ympäristöt. Esittelen ensin vanhemmat, koska he muodostavat perheen kautta lapsen ensisijaisen kasvu ympäristön. Tämän jälkeen toisessa alaluvussa kerron päivähoitosta lapsen toisena kasvu ympäristönä. Viimeinen alaluku käsittelee vanhempien ja päivähoiton kasvattajien välistä kasvatuskumppanuutta, joka on tärkeä lapsen kasvun ja kehityksen kannalta.

Oma perhe ja sen myötä koti muodostavat tärkeimmän kasvu ympäristön lapselle. Kuitenkin myös perheen ja kodin ulkopuolisella ympäristöllä on vaikutusta lapsen elämään ja kasvuun. Kun lapsi kasvaa, hän tutustuu muun muassa sukulaisiin, kummeihin, vanhempien ystäviin, naapureihin ja moniin muihin ihmisiin. Monet lapset aloittavat päivähoiton ennen kouluikää. Tämän myötä yhteiskunta ja sen kulttuuriset, sosiaaliset ja yksilölliset tekijät tulevat mukaan lapsen kasvutapahtumaan. Lapsen yksilöllinen kehitys, kasvu ja oppiminen tapahtuvat näin ollen ympäristön yhteisprosessina. (Järvinen, et. al., 2009, 29–30.)

Lapsen eri kasvu ympäristöjä ja niihin yhteydessä olevia muita tahoja voidaan tarkastella Bronfenbrennerin ekologisen teorian kautta. Bronfenbrenner (1979) on jakanut eri ympäristöt neljään systeemiin, jotka ovat mikrosysteemi, mesosysteemi, eksosysteemi ja makrosysteemi. Mikrosysteemi on esimerkiksi lapsen koti tai päiväkot, joiden kanssa hän on välittömässä vuorovaikutuksessa ja joissa hän toimii. Mesosysteemi taas on yhteys lapsen kahden ympäristön välillä, kuten vanhempien ja päiväkodin henkilöstön välinen yhteistyö. Eksosysteemi on näihin lapsen eri mikrosysteemeihin vaikuttavat systeemit, joiden kanssa lapsi ei ole vuorovaikutuksessa, kuten vanhempien työ tai päivähoitoon yhteydessä olevat erilaiset tahot. Makrosysteemi käsittää koko yhteiskunnan ja kulttuurin. Nämä eri systeemit ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat toisiinsa. Esimerkiksi aikuiset kotona ja päiväkodissa vaikuttavat lasten kasvuun ja kehitykseen, mutta vaikutus on myös toisinpäin.

Yksilön elämässä tapahtuu myös ekologisia siirtymiä näiden systeemien välillä, kuten juuri lapsen siirtyminen päivähoitoon. (Bronfenbrenner, 1979.)

Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 36) näkee *kodin* paikkana, jossa ovat lapsen läheisimmät ihmiset, kuten hänen vanhempansa. Kodin tulee olla lapsen tukikohta ja turvapaikka (Hughes, 2011, 87). *Perheessä* huolehditaan lapsen psyykkisistä, fyysisistä ja sosiaalisista tarpeista sekä autetaan lasta kasvamaan ja kehittymään tasapainoiseksi ihmiseksi. Perheitä on nykyään monenlaisia, kuten perinteisiä ydinperheitä, yksinhuoltajaperheitä, uusperheitä, monikkoperheitä, sateenkaariperheitä, adoptioperheitä, sijaisperheitä ja kaksikulttuurisia perheitä. (Järvinen et. al., 2009, 13–14; Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 36.) Oli perhemuoto mikä hyvänsä, lapsella on kuitenkin tavallisesti yksi tai kaksi *vanhempaa*, jotka muodostavat lapsen perheen.

Lapsen päivähoitoa voidaan toteuttaa erilaisissa varhaiskasvatuspalveluissa, joihin kuuluu perhepäivähoito, päiväkotitoiminta ja erilainen avoin toiminta. Tässä tutkimuksessa kehittämistoiminta kohdistui nimenomaan *päiväkotiin*, joka on juuri päivähoitoa varten varattu tila, kuten päiväkotirakennus tai huoneisto, jossa on oma piha-alue. Tässä tilassa toteutetaan tavoitteellista varhaiskasvatusta. (Järvinen et. al., 2009, 99: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 11.) Varhaiskasvatus liittyy hyvin läheisesti päivähoitoon, vaikka ne tarkoittavatkin eri asioita. *Päivähoidolla* tarkoitetaan lapsen hoitopaikkaa, *varhaiskasvatuksella* taas päivähoidon henkilöstön antamaa kasvatusta (Keltikangas-Järvinen, 2012, 215). Ideaalinen kodin ja päivähoidon välinen suhde perustuu niin sanotulle kumppanuusajattelulle. Se tarkoittaa vastavuoroista ja yhteistoiminnallista suhdetta, jossa päivähoidon henkilöstön ja vanhempien näkemyksiä, tietoja ja vahvuuksia hyödynnetään tasarvoisesti ja niitä pidetään yhtä hyvinä. Kasvatuskumppanuus on keino, jonka kautta tehdään laadukasta varhaiskasvatustyötä. (Järvinen et. al., 2009, 118; Webster-Stratton, 2011, 10.)

## 5.1 Vanhemmat lapsen kasvun ja kehityksen turvaajina

Dermottin (2008, 76) mukaan äitien on yleisesti nähty pitävän ainutkertaista vanhemmuusstatusta, joka on peräisin biologiasta. Kuitenkin kun puhutaan lastenhoidosta, se ei heikennä isien tärkeyttä, joiden vanhemmuusrooli paikannetaan isän ja lapsen väliseen yksilölliseen suhteeseen. On kuitenkin runsaasti todisteita siitä, että äidit edelleen hoitavat lapsia enemmän kuin isät. Yhtäältä perinteistä sukupuolitettua vanhemmuusroolien jakautumista ei enää ole olemassa. Toisaalta äitejä ei kokonaan ole siirretty hoivaavan vanhemman roolista. Vaihtamalla isyyden aikaisempia muotoja sellaiseen muotoon, joka perustuu suhteen rakentamisen ympärille, erottava raja äitiyden ja isyyden välillä hämärtyy. Silti äidit nähdään vieläkin tärkeämpinä vanhempina tässä suhteessa. Tämä näyttää jättävän isät parhaimmillaankin toissijaisiksi vanhemmiksi. Isät lisäävät kuitenkin jotain omalaatuista lasten kasvatukseen yksilöllisen suhteen kautta, joka heillä on lapsensa kanssa. Korostamalla henkilökohtaista suhdetta isän ja lapsen välillä, isien kasvatus on erityistä ja siksi isät pysyvät äitien tovereina vanhemmuudessa. Läheinen isyys ei aseta kyseenalaiseksi äitilapsisiteen etusijaa. Nykyajan isyys onnistuu välttämään olemisen tässä välimaastossa asettamalla itsensä ensisijaisesti olemaan neuvotellussa, yksilöllisessä isä-lapsisuhteessa. (Dermott, 2008, 76–77 ja 92–93.)

Yhteisvanhemmuudella yleensä tarkoitetaan avioeron jälkeistä yhteistä vanhemmuutta ja yhteistyötä kotien välillä. Sillä voidaan tarkoittaa myös yhteistyötä vanhempien, äidin ja isän, kesken kodin sisällä. Toisiaan tukeva yhteisvanhemmuus vaikuttaa lapsen kehitykseen, mihin taas vaikuttaa vanhempien välisen suhteen laatu. Yhteisvanhemmuuden dynamiikalla on siis vaikutusta lapsen kehitykseen ja sopeutumiseen, mihin taas vaikuttavat yksittäiset vanhemmuuskäytännöt ja se, että vanhemmat käyttäytyvät eri tavalla toisen vanhemman läsnä ollessa tai poissa ollessa. Pariskunnan yhteisvanhemmuus alkaa jo ennen lapsen syntymää, mutta se alkaa varsinaisesti vasta lapsen syntymän jälkeen. Tällöin vanhemmat neuvottelevat esimerkiksi vanhemmuusrooleista. Yhteisvanhemmuuteen vaikuttavat erilaiset tekijät, jotka liittyvät äitiin ja isään, lapseen, äidin ja isän väliseen suhteeseen ja laajempiin perheen ulkopuolisiin tekijöihin. Vanhempiin liittyvät tekijät voivat koskea esimerkiksi vanhempien työtä tai heidän oletuksiaan toistensa kyvystä olla vanhempia. Lapsiin liittyvät tekijät ovat yhteydessä lapsen sukupuoleen, ikään ja sisarusten määrään.

Perheen ulkopuoliset tekijät liittyvät esimerkiksi mahdollisuuteen työn ja perheen yhteensovittamiseen. (Doherty & Beaton, 2004, 269, 271, 273–275, 277, 279–280.)

Schmitt (2002, 307) toteaa, että niin isällä, äidillä kuin myös jokaisella lapsella on täysin oma perimänsä ja tietyt synnynnäiset ominaisuutensa. Vanhemmuus siis muodostuu eri tavoin erilaisten lasten ja vanhempien välillä. Riittävän hyvään vanhemmuuteen kuuluu luovuus, erilaisuuden sietäminen, läsnäolo, joustavuus, avoimuus ja pyrkimys ymmärtää jokaista perheessä olevaa lasta. Tämän lisäksi vanhempien tehtävänä on vastata asianmukaisesti lapsen kehitystarpeisiin. Vanhempien kuuluu myös antaa tilaa lapsen autonomian syntymiselle. Lapsen omatoimisuutta on hyvä tukea, mutta sen on tapahduttava pikku hiljaa. Yhteensoveltuvuus vanhempien ja jokaisen lapsen perimän ja synnynnäisten ominaisuuksien välillä on etsittävä. Vanhemmuuden edellytyksenä on kyky asettaa lapsen hyvän oman henkilökohtaisen hyvän edelle. Vanhemman on myös kyettävä sietämään lapsen riippuvuutta ja tarvitsevuutta useita vuosia. Hänen on oltava lapsen käytettävissä. Vanhemmuus on etupäässä vuorovaikutusta. Lapsi tarvitsee sekä isää että äitiä. Aikuisten tulee huolehtia siitä, että äitiys ja isyys toteutuvat. Vanhemmuus on kuitenkin enemmän kuin äitiyden ja isyyden summa; se on äitiyden, isyyden ja lapsuuden kohtaamispaikka. Vanhemmuus on ainutlaatuinen ja ainutkertainen ihmisenä olemisen muoto, joka on suhteessa lapseen. Vanhemmuus on lasten ja vanhempien välinen kasvuprosessi. Vanhemmuus on myös jakamista ja neuvottelemista puolison kanssa lapsia koskevista asioista. Lapsen ja vanhemman välinen suhde on elinikäinen. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 41; Schmitt, 2002, 308–309, 313–316 ja 319–320; Sinkkonen, 2002, 292.)

Vanhemmuutta voidaan ajatella sekä suhteena että toimintana. Vanhempi on se, joka on tietynlaisessa suhteessa toiseen ihmiseen. Ollakseen toiminnallinen vanhemman tulee osallistua tiettyihin toimintoihin tässä suhteessa. Vanhempien tulee huolehtia lapsistaan, rakastaa heitä, asettaa lapsille rajoja ja antaa ohjeita ja neuvoja heille. Vanhemmilla on tiettyjä velvollisuuksia ja oikeuksia mitä tulee heidän lapsiinsa, mitä toisilla ihmisillä ei ole. Vanhemmuus toteutuu yksilöllisesti, sillä isyys ja äitiys toteutuvat hyvin erilaisilla tavoilla jopa samankin perheen lasten ja vanhempien välillä. Äitiys ja isyys rakentuvat yhtäältä omalakisesti, mutta toteutuvat toisaalta toinen toisensa kautta. Jokainen lapsi on niin sanotusti yksi kolmion kärjistä. Lapsen äiti ja isä ovat tämän kolmion kaksi muuta kärkeä. Myös vanhempien välisellä suhteella on merkitystä. Toisiaan rakastavat vanhemmat voivat luoda perheeseen tietynlaisen sukupolvien välisen rajan. Tämä on monella tavalla merkityksellis-

tä lapsen kehityksen kannalta. Lapselle on hyvin arvokas kokemus olla sekä isän että äidin rakkauden kohteena, ja samalla se tukee lapsen seksuaalisen identiteetin kehitystä. (Austin, 2007, 4; Sinkkonen, 2002, 291–293.)

Hughesin (2011, 87) mukaan vanhempien tulisi omaksua kasvatuksessaan niin sanottu PACE-asetus. Tämä on lyhenne englanninkielisistä sanoista "playfulness, acceptance, curiosity ja empathy". Suomeksi nämä ovat "leikkisyys, hyväksyntä, uteliaisuus ja empatia". PACE tarkoittaa sellaista yksilöiden suhtautumista tai asennetta toisiinsa sillä tavalla, jossa toisen ihmisen kehittymistä rohkaistaan ja vaalitaan. Tämän mukaan jokaisen perheenjäsenen oikeuksia, niin vanhempien kuin lasten, kunnioitetaan ja arvostetaan. Kaikkien mielipiteet, tunteet ja toiveet otetaan mukaan keskusteluun. Vanhempien tehtävänä on myös suojella lastensa tarpeita ja myös tyydyttää ne asianmukaisesti. He ovat myös vastuussa lastensa turvallisuudesta. (Hughes, 2011, 87–88.)

Lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen kuuluu olennaisena osana juuri *leikkisyys*, sillä suuri osa pienen lapsen ja vanhemman välisestä kommunikaatiosta tapahtuu juuri leikkisyyden kautta. Leikkisyyden kokeminen on hyväksi lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Vanhempien tulee myös *hyväksyä* lapsensa ilman ehtoja. Kun lapsi kokee olevansa itsestään selvästi ja täydellisesti hyväksytty, tästä tulee hänen elämäänsä tuki ja turva. Hyväksyntä ei kuitenkaan tarkoita kaiken sallimista, vaan lapsen käyttäytymistä tulee jatkuvasti arvioida ja ohjata. *Uteliaisuus* taas tarkoittaa sitä, että vanhemmat löytävät koko ajan lapsestaan jotain uutta, ja löydettyään jotain sellaista he antavat sen myös vaikuttaa itseensä. Vanhempien näkemykset lapsesta vaikuttavat suuresti hänen kokemukseen omasta itsestään ja siitä, millainen hän on. Vanhemman pitää ilmaista lapselle *empatiansa* sekä sanoin että sanattomasti. Empatian avulla vanhemman on mahdollista päästä sekä mukaan lapsensa kokemukseen että myös jakamaan tämän kokemuksen hänen kanssaan. Kun lapsi kokee, miten hänen vanhempansa tuntee saman asian hänen kanssaan, lapsen on helpompi käsitellä emootioita ja tunnesävyä, jotka liittyvät tiettyyn tapahtumaan. (m.t., 90, 98, 106 ja 114.)

PACEN yhteydessä puhutaan myös *rakkaudesta*, sillä se on perustavanlaatuinen asia lapsen ja vanhemman välisessä suhteessa. Rakkaus käsittää PACE:en liittyen sitoutumisen ja ilon. Kun vanhemmat *sitoutuvat* lapseensa, heidän tulee olla aina saatavilla ja myös reagoida herkästi lapsen tarpeisiin. Lapsi kokee tämän myötä olonsa turvallisiksi. Vastavuoro-

roinen *ilo* täydentää sitoutumista. Vanhempien tulisi iloita lapsestaan, sillä he alkavat silloin tehdä paremmin lapsensa kanssa erilaisia asioita. Ilon kautta lapsi löytää itsestään positiivisia ominaisuuksia. Vanhemmat eivät tietenkään voi jatkuvasti iloita lapsestaan samoin kuin he ovat koko ajan sitoutuneita häneen. PACE perustuu siihen sisäiseen elämään ja asenteeseen, jota vanhempi ilmentää osallistuessaan lapsensa kanssa vuorovaikutteiseen dialogiin ja leikkiin. Tämän asenteen välityksellä lapsi saa kokea, että vanhempi rakastaa ja iloitsee hänestä ehdoitta ja suhtautuu häneen lämpimästi, avoimesti ja rohkaisevasti. Se tarjoaa kontekstin, jossa erilaiset käyttäytymisongelmat tai ristiriidat ovat helpommin ratkaistavissa. (Hughes, 2011, 88 ja 119–122.)

## **5.2 Päivähoidon kasvattajat varhaiskasvatuksen toteuttajina**

Toiminta päivähoidossa toteutuu siis kokonaisuutena, jossa kasvatusta, hoitoa ja opetusta ovat yhteydessä toisiinsa. Nämä kolme osa-aluetta painottuvat kuitenkin eri tavalla lasten iästä ja tilanteista riippuen. Mitä pienempi lapsi päivähoidossa on, sitä suurempi on hoitotilanteiden osuus kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Nämä tilanteet ovat silti samalla myös kasvatusta, ohjauksen ja opetuksen tilanteita, joilla on hyvin suuri merkitys niin lapsen yleiselle hyvinvoinnille kuin hänen oppimiselleenkin. Tavoitteena on lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen. Lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi vaalitaan hänen toimintakykyään ja terveyttään ja huolehditaan hänen perustarpeistaan. Lapsen hyvinvointia edistävät turvalliset ja mahdollisimman pysyvät ihmissuhteet. Lapsen suhteita niin vanhempiin, päivähoidon kasvattajiin kuin myös muihin lapsiin vaalitaan. (Koivunen, 2009, 11; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 15–16.)

Päivähoidossa lapsen hoitoon kuuluu perushoito ja hoiva. Lapsen hoitoon kuuluu perustarpeista, kuten ulkoilusta, ravinnon saannista, vaatetuksesta, siisteydestä, riittävästä unesta sekä turvallisista ja läheistä ihmissuhteista huolehtiminen. Hoitoon tulisi kuulua aina myös hoivaa, jossa pyrkimyksenä on lapsen kaikinpuolisen turvallisuuden ja hyvinvoinnin saavuttaminen sekä suotuisa kehitys aikuisen ja lapsen välisessä lämpimässä vuorovaikutuksessa. Hoito on välttämätöntä lapsille ja se on perusta kaikelle toiminnalle. Hyvä hoito on kuitenkin myös samanaikaisesti kasvatuksellista ja opettavaista, jossa aikuinen ja lapsi ovat

vuorovaikutuksessa keskenään arjen tilanteissa. Kun aikuinen on lapsen kanssa vuorovaikutuksessa, katsekontakti on tärkeä. Katsekontaktin merkitys korostuu, kun kasvattaja kyykistyy lapsen tasolle siten, että silmät ovat lapsen kanssa samalla tasolla. Lapsen päivä rakentuu erilaisista tilanteista, jotka ovat pohjana selkeälle mutta tarpeen mukaan joustavalle päivärytmille. Päivähoidon kasvattajat tuovat opetuksen ja kasvatuksen ulottuvuuden päivän eri vaiheisiin. (Kalliala, 2012, 21 ja 37; Koivunen, 2009, 12, 36 ja 47; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 16.)

Päivähoito sisältää perushoidon tilanteiden lisäksi sekä yksittäiselle lapselle että koko lapsiryhmälle suunniteltua niin sanottua ohjattua toimintaa. Ohjatun toiminnan avulla on mahdollista tukea lapsen jokapäiväistä kehitystä, kasvua ja oppimista. Tämän toiminnan avulla pyritään lapsen oppimaan oppimisen taitojen tukemiseen ja uuden oppimiseen. Lisäksi tuodaan lapsen päivään vaihtelua, uusia elämyksiä ja virikkeitä. Se on pedagogista työskentelyä päivähoidon lapsiryhmässä, jossa huomioidaan lapsen lähikehityksen vyöhyke. Suunnittelun ja toteuttamisen perustana ovat toiminnan tavoitteet, lasten kiinnostusten kohteet sekä lasten kehitys- ja ikätaso. Ohjattu toiminta tulee suunnitella, toteuttaa ja arvioida koko henkilöstön välisessä yhteistyössä. (Järvinen, et. al., 2009, 172–173.)

Päivähoidossa jokaiselle lapselle tehdään niin sanottu kasvun kansio, joka kertoo lapsen kehittymisestä ja kasvusta. Se voi olla esimerkiksi muovikansio tai digitaalinen kansio tietokoneella. Tähän kansioon kerätään materiaalia lapsen tekemistä asioista ja lapseen liittyvistä asioista systemaattisesti koko päivähoitoajan. Tämän lisäksi kansiossa on vanhempien ja päivähoidon aikuisten tekemiä havaintoja tapahtumista päivähoidossa ja omaehtoisista leikeistä. Kansiossa on siis tietoa lapsesta, hänen kiinnostuksen kohteistaan, osaamisestaan, toiveistaan ja tarpeistaan. Digitaalista versiota voidaan käyttää paremmin kuin esimerkiksi muovista kansiota ajasta ja paikasta riippumatta. Vanhemmilla on mahdollisuus syventyä lapsen arkipäivään, oppimiseen ja tekemisiin päivähoidossa kotoa käsin lapselle tehdyillä tunnuksilla. (Järvinen et. al., 2009, 156–157.)

Päivähoidon kasvattajat mahdollistavat lasten ja aikuisten yhteisössä hyvän ilmapiirin. Tällaisessa yhteisössä lapset voivat kokea osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Ilmapiirin päivähoidossa tulee olla myönteinen ja ympäristön oltava turvallinen. Päivähoidossa lapsi on osa vertaisryhmää, jossa hän oppi toisten lasten kanssa ryhmässä toimimisen taitoja. Päivähoidon kasvattajien on tärkeää tukea näitä taitoja lapsiryhmässä. Kasvattajien tehtävänä on



lisäksi kannustaa lapsia omatoimisuuteen siten, että he kokevat iloa omasta osaamisestaan, mutta saavat kuitenkin apua tarvittaessa. (Järvinen et. al., 2009, 161; Keltikangas-Järvinen, 2012, 162; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 16–18.) Lasten on tärkeä saada onnistumisen kokemuksia, koska ne vahvistavat lapsen minäkuvaa ja lisäävät hänen itseluottamustaan. Onnistumisen kokemukset syntyvät lapselle siitä, että toiminta tai tehtävä on hänen kehitystasolleen sopivaa, hänen tehtävästään kokemaa innostuneisuuttaan palkitaan ja käyttäytymisestä tai suorituksista kiitetään. Onnistuminen lisää lapsen motivaatiota ja tätä kautta hänen oppimistaan. Kasvattajien tulee myös suunnitella päivähoidon toimintaa ja rakentaa sellainen ympäristö, jossa näkyvät niin lapsille luontaisiin tapa toimia kuin sisällölliset orientaatiotkin. (Koivunen, 2009, 38–39; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 17.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 11) varhaiskasvatus määritellään siten, että se tarkoittaa kasvatuksellista vuorovaikutusta pienten, alle kouluikäisten, lasten eri elämänpiireissä. Tämän vuorovaikutuksen päämääränä on lasten tasapainoisen kehityksen, oppimisen ja kasvun edistäminen. Varhaiskasvatus on tavoitteellista ja suunnitelmallista yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta, jossa keskeinen merkitys on lapsen omaehtoisella leikillä. Leikki voi olla kuitenkin sekä ohjattua että vapaata leikkiä. Ohjatussa leikissä kasvattaja päättää, mikä on leikin sisältö, leikkipaikka ja leikkikaverit. Vapaa leikki taas on lasten toiveiden mukaista, mutta siinäkin kasvattajan tulee olla läsnä sekä ohjata ja valvoa sitä. Varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ovat muun muassa lapsen oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin, turvattuun kehittymiseen, oppimiseen ja kasvuun, tulla kuulluksi ja ymmärretyksi ikäänsä ja kehitystasoansa vastaavalla tavalla ja terveelliseen ja turvattuun ympäristöön, jossa lapsella on mahdollisuus monipuoliseen toimintaan. Lapsen ominaiset tavat ajatella ja toimia leikkimisen, liikkumisen, taiteellisen ilmaisemisen ja kokemisen sekä tutkimisen kautta tulee ottaa huomioon suunniteltaessa ja toteutettaessa toimintaa. Nämä ohjaavat kasvattajien tapaa toimia ryhmän lasten kanssa. (Koivunen, 2009, 41; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 11–12 ja 20.)

Varhaiskasvatuksessa on merkittävää vaalia lapsuutta, korostaa lapsuuden itseisarvoista luonnetta ja ohjata lasta kasvamaan ihmisenä. Toimintaa suuntaavat kokoavat kasvatuspäämäärät, jotka sijoittuvat yksittäisten kasvatukseen ja sisältöihin liittyvien tavoitteiden yläpuolelle. Kasvattajien tulee huolehtia, että seuraavat kolme ihmisenä kasvamisen kasvatuspäämäärää ohjaavat toimintaa riittävän syvällisesti ja tasapainoisesti. Ensiksi tulee edis-

tää lapsen henkilökohtaista hyvinvointia, jossa keskeistä on se, että jokaisen ryhmässä olevan lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan. Toiseksi on vahvistettava toiset huomioon ottavia toimintatapoja ja käyttäytymismuotoja, jolloin jokainen lapsi oppii välittämään toisista ja ottamaan muita huomioon. Kolmanneksi tulee lisätä lapsen itsenäisyyttä asteittain, mikä merkitsee sitä, että lapsi kykenee omien edellytystensä mukaisesti huolehtimaan sekä itsestään että läheisistään ja tekemään päätöksiä ja valintoja, jotka koskevat hänen omaa elämänsä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 13.)

Keskeiset sisällöt varhaiskasvatuksessa rakentuvat tietyistä orientaatioista muodostetun kokonaisuuden varaan. Nämä ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Käsitteellä orientaatio halutaan korostaa sitä, että tavoitteena ei ole opiskella joidenkin oppiaineiden sisältöjä vaan aloittaa sellaisten valmiuksien ja välineiden hankinta, joiden kautta lapsi vähitellen pystyy ymmärtämään, perehtymään ja kokemaan monimuotoisia ilmiöitä ympäröivässä maailmassa. Käsitteen käytöllä painotetaan lisäksi sitä, että orientaatioihin kuuluvien sisältöjen valinta ja niiden muokkaaminen ovat sidoksissa ympäristöön ja tilanteeseen. Aiheet, sisällöt ja ilmiöt liitetään lasten arkeen, konkreettisiin kokemuksiin ja lähiympäristöön siten, että lapsilla on mahdollisuus tehdä eri asioista omia havaintojaan ja muodostaa niistä omia käsityksiään. (m.t., 26–27.)

Konkreettisten ja yksittäisten sisältöjen valinnassa on lasten omilla tarpeilla, kiinnostuksen kohteilla ja paikallisilla olosuhteilla tärkeä merkitys. Orientaatiot muodostavat tietynlaisen kehyksen henkilöstölle siitä, millaisia ympäristöjä, tilanteita ja kokemuksia aikuisten pitää etsiä, tarjota ja muokata niin yksittäisten lasten kuin lapsiryhmienkin oppimista ja toimintaa varten. Tämän viitekehyksen avulla on tarkoitus turvata lapselle monipuolinen, kokonaisvaltainen ja eheä kuva maailmasta. Varhaiskasvatuksessa käytetään myös keskeisiä sisältöalueita, joita ovat kieli ja kommunikaatio, liikunta, musiikki, ympäristö- ja luontokasvatus, kuvallinen ilmaisu ja matematiikka. Näitä sisältöalueita tulee käyttää mahdollisimman monipuolisesti erilaisissa päivähoiton toiminnoissa ja ottaa huomioon lasten mielipiteet. (Järvinen et. al., 2009, 130–131; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 26–27.)

### 5.3 Kasvatuskumppanuus

Kasvatuskumppanuus on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 31) mukaan vanhempien ja päivähoiton henkilöstön tietoista sitoutumista yhteistyöhön, jotta lasten kehityksen, kasvun ja oppimisen prosesseja voidaan tukea. Tämä vaatii tasavertaisuutta, keskinäistä luottamusta ja toisen osapuolen kunnioittamista. Vanhemmilla nähdään olevan lastensa ensisijainen kasvatustavastuu ja -oikeus sekä lapsen tuntemus. Päivähoidon henkilöstöllä on koulutuksestaan saatu ammatillinen osaaminen ja tieto sekä vastuu luoda edellytykset tasavertaiselle yhteistyölle ja kasvatuskumppanuudelle. Kasvatuskumppanuus lähtee ensisijaisesti lapsen tarpeista, jolloin toimintaa varhaiskasvatuksessa ohjaa lapsen oikeuksien ja edun toteuttaminen. Sekä vanhemmilla että päivähoiton henkilöstöllä on jotain olennaista, mutta kuitenkin erilaista tietoa lapsesta. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön välisessä kasvatuskumppanuudessa yhdistyvät lapselle merkittävimpien tahojen tiedot ja kokemukset. Nämä tiedot yhdessä muodostavat parhaat edellytykset sille, että lapsen hyvinvointi voidaan turvata. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 19; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 31.)

Kasvatuskumppanuus on yhteistyötä laajempi käsite ja sen tarkoituksena on vahvistaa vanhempien osallisuutta, kehittää kasvatuskumppanuuteen liittyvää osaamista ja rakentaa uudelta pohjalta toimintayksiköiden kumppanuuskulttuuria. Perusideana on etsiä sellaisia yhteistyö- ja viestintätapoja, joiden kautta vanhempia voidaan osallistaa ja aktivoida. Aito vuoropuhelu edellyttää molemminpuolista kuuntelemista, mistä syntyy yhteinen luottamus ja lapsen tuntemus. Päivähoidon henkilöstön on tärkeää käyttäytyä kunnioittavasti vanhempia kohtaan. Kasvatuskumppanuussuhde kehittyy päivähoiton arjen käytänteissä. Päivähoidon kasvattajien on tärkeää vaihtaa vanhempien kanssa kuulumisia päivittäin ja samalla edetä pienin askelin. Keskustelu on luontevinta silloin, kun lasta tuodaan aamulla tai haetaan iltpäivällä päivähoitosta. Vanhemmille tulee kertoa työntekijöiden toimintatavoista, mikä samanaikaisesti lisää vanhempien tietoa oman lapsensa päivähoitopäivästä. Kumppanuusajattelu vaatii vanhempien ja päivähoiton henkilöstön yhteisymmärrystä lapsen kasvatuksesta ja siihen liittyvistä tavoitteista. (Järvinen et. al., 2009, 118–119.)

Kasvatuskumppanuudessa on kyse sekä näiden kahden tahon asennoitumisesta yhteiseen kasvatustehtävään että myös sen konkreettisesta sopimisesta ja organisoinnista molemmille

sopivalla tavalla. Päivähoidon henkilöstöllä on ensisijainen vastuu perhekohtaisen kasvatuskumppanuuden sisällyttämisestä alusta alkaen luonnolliseksi osaksi lapsen varhaiskasvatusta. Vanhemmille tulee järjestää mahdollisuuksia kasvatuskeskusteluihin sekä heidän oman lapsensa osalta että yhdessä toisten vanhempien ja koko päivähoidon henkilöstön kanssa. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön välisen kasvatuskumppanuuden yhtenä päämääränä on lisäksi edistää lapsen vanhempien keskinäisen yhteistyön tapoja ja muotoja. Niin ikään päämääränä on tunnistaa mahdollisimman varhain ja herkästi lapsen mahdollinen tuen tarve jollain kehityksen, kasvun tai oppimisen alueella ja luoda vanhempien kanssa yhteistyössä yhteinen toimintastrategia, jolla voidaan tukea lasta. Kun luottamuksellinen suhde on saatu rakennettua vanhempien ja päivähoidon henkilöstön välille, on luontevampaa ottaa puheeksi myös erityistä huomiota vaativat asiat. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 46; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 31–32.)

Kasvatuskumppanuuden periaatteena on, että varhaiskasvatuksen kasvatuskäytännöt ja kasvuympäristöt vaikuttavat perheen ja kodin rinnalla lapsen kehitykseen ja kasvuun. Kasvatuskumppanuudessa päivähoidon kasvattaja tuo oman tietonsa, taitonsa, osaamisensa ja ymmärryksensä lapsen ja vanhemman käyttöön. Yhtenä tavoitteena on niin ikään saattaa eri kasvuympäristöt ja näissä toimivat vastuulliset aikuiset dialogisen vuoropuhelun kautta tunnistamaan se, että lapsen kasvatus- ja hoitokäytännöt ovat kaksi- ja moninapaisia. Vastakkain asettelun sijasta se tarjoaa vaihtoehdoksi kiinteää ja jatkuvaa vuoropuhelua perheen ja päivähoidon välillä. Kasvatuskumppanuudessa sitoudutaan keskusteluun, jossa tehdään näkyväksi eri osapuolten todellisuudet. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 13–14 ja 19.)

Päivähoidon henkilöstö vastaa päivähoitoyksikön varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta. Lasten vanhemmilla on oltava mahdollisuus vaikuttaa tämän suunnitelman sisältöön ja lisäksi osallistua sen arviointiin muiden vanhempien kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelma tulee siis laatia yhdessä koko kasvatusyhteisön kesken, sen sisällön perusteineen tulee olla kaikkien osapuolten tiedossa ja sen on oltava aktiivisessa käytössä. Kaikille päivähoidossa oleville lapsille laaditaan lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma yhteistyössä lasten vanhempien kanssa hoitosuhteen alussa ja tämän suunnitelman toteuttamista tulee arvioida säännöllisesti. Tähän suunnitelmaan perustuu yksittäisen lapsen varhaiskasvatus. Suunnitelman tavoitteena on sekä lapsen yksilöllisyyden että vanhempien näkemysten huomiointi päivähoidon toiminnan järjestämisessä. Suunnitelmassa huomioidaan lapsen kokemukset, mielenkiinnon kohteet, tämän hetken tarpeet, tulevaisuuden näkymät, lapsen vah-

vuudet ja yksilölliset ohjauksen ja tuen tarpeet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 32–33.)

Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön välisessä keskustelussa huomioidaan erityisesti myönteiset puolet, jotka vastaavat lapsen kehitystä. Ongelmat ja huolenaiheet lapsen hyvinvoinnissa tuodaan keskustelussa esille mahdollisimman konkreettisinä. Niihin haetaan ratkaisua vanhempien kanssa yhdessä. Suunnitelmassa sovitaan lisäksi yhteistyön toimintatavoista. Lapsen on mahdollista myös itse osallistua oman varhaiskasvatussuunnitelmansa laatimiseen ja sen arviointiin niillä tavoin, kun vanhemmat ja päivähoidon henkilöstö ovat yhdessä sopineet. Suunnitelman toteutumisen seuraaminen ja arviointi tulee olla säännöllistä ja toteutua niin henkilöstön kesken kuin vanhempienkin kanssa. (m.t., 33.)

Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön välisen viestinnän tulee olla kiireetöntä, rehellistä, avointa ja arvostavaa. Yhteiset pelisäännöt helpottavat eri tahojen välistä vuorovaikutusta. Luontevia mahdollisuuksia molemminpuoliselle arvostavalle kohtaamiselle ovat esimerkiksi päivittäiset keskustelut, vanhempainillat, perhekeskustelut, yhteiset juhlat ja retket, erilaiset tapahtumat ja tempaukset sekä vanhempainyhdistystoiminta ja teemaillat. Kasvun kansiot, kuukausikirjeet, reissuvihot ja muut vastaavat kirjalliset viestit tukevat vanhempien ja päivähoidon henkilöstön välistä vuorovaikutusta. (Järvinen et. al., 2009, 164.)

Jotta vanhemmat saataisiin osallistumaan päivähoidon toimintaan, päivähoidon henkilöstön tulee sitoutua perheisiin. Tämän lisäksi he tarvitsevat huolellisesti laaditun ennakoivan suunnitelman, jonka avulla voidaan sitouttaa vanhemmat osallistumaan. He tarvitsevat myös aikaa, jota tulee varata päivähoidon henkilöstön ja vanhempien väliseen yhteistyöhön ja viestintään. Tämä prosessi vie aikaa ja on vaativa. Kun päivähoidon henkilöstö sitoutuu toimimaan vanhempien kanssa yhteistyössä, saatetaan itse asiassa säästää aikaa pitkällä tähtäimellä, koska yhteistyön ansiosta ryhmät saattavat tuntua vähemmän rasittavilta, suhteet lapseen saattavat parantua ja sekä henkilöstö että perheet saavat enemmän tukea osakseen. Niin ikään yhteistyöllä on hyvin tärkeä merkitys lapselle. Päivähoidon on tärkeä lähettää koteihin myönteisiä viestejä, pyytää vanhemmilta palautetta ja annettava sitä myös itse, kuunneltava vanhempien mielipidettä, rohkaistava vanhempia keskusteluun ja suunnitella yhdessä lapsen käyttäytymisen seuranta vanhempien kanssa. (Webster-Stratton, 2011, 26–27.)

## 6. ETNOGRAFIA METODOLOGISENA LÄHTÖKOHTANA

Tutkimukseni metodologisena lähtökohtana on etnografia. Etnografia sopi tähän tutkimukseen parhaiten, koska vanhempien kokemukset sijoittuvat etupäässä kodin kulttuuriin. Myös päiväkodin kulttuuria tarkastellaan vanhempien näkökulmasta. Etnografia on yksi kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioista. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että siinä tutkitaan tutkittavien kokemuksia jostain asiasta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei ole määrällisen tutkimuksen tavoin lukkuonlyötyjä ennakko-oletuksia tutkimustuloksista tai tutkimuksen kohteesta. Tutkija ei voi kokonaan sulkea ennakko-oletuksiaan, mutta nämä tulee tiedostaa ja ottaa huomioon esioletuksina tutkimuksesta. (Creswell, 2012, 44; Eskola & Suoranta, 1998, 19; Metsämuuronen, 2006a, 90.)

Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja kuvata analyttisesti tutkittavaa ihmisryhmää, yhteisöä tai kulttuuriryhmää. Kulttuurista tulkintaa pidetään etnografian ensisijaisena panoksena. Tutkimuksen kohteena oleva ryhmä voi koostua joko pienestä määrästä ihmisiä tai laajemmasta ryhmästä. Etnografiassa ollaan kiinnostuneita tutkimaan jaettuja käyttäytymisen, uskomusten ja kielen malleja. Tutkijat tutkivat käyttäytymisen, kielen ja vuorovaikutuksen merkitystä. Hyvään etnografiaan kuuluu esimerkiksi monimuotoinen ja yksityiskohtainen kuvaus tutkittavasta aiheesta ja sopiva teoreettinen lähtökohta. Analyysissä tutkija pitäytyy tutkittavien näkemyksissä ja analyysi johtaa ymmärrykseen kulttuuriryhmän toiminnasta. Etnografiaa käytetään tiedonhankinnan menetelmänä, jos halutaan kuvata, miten tietty kulttuuriryhmä toimii ja asioita, joita tämä ryhmä kokee ja kohtaa. Etnografisen tutkimuksen perimmäinen tavoite on, että tulkinta on onnistunut. (Creswell, 2012, 90–92 ja 94; Fetterman, 2010, 17; Metsämuuronen, 2006a, 90 ja 94; Syrjäläinen, 1994, 96.)

Etnografisella tutkimuksella on tietyt metodologiset taustaoletukset eli ontologia ja epistemologia. *Ontologia* tarkoittaa käsityksiä ihmisen olemassaolosta. Se käsittää ymmärryksemme ja uskomuksemme olemassaolostamme ja siitä, millainen sosiaalinen maailma on. Ontologinen taustaoletus etnografiassa on se, että oman kokemuksensa kautta ihminen saa tietoa maailmasta ja todellisuus välittyy ihmismielellä olevien prosessien kautta. Ihminen

voidaan nähdä aktiivisena ja tavoitteellisena. Kulttuurit, kuten koti ja päiväkotit, syntyvät ihmisen toiminnan tuloksena, ja nämä kulttuurit muovaavat ihmistä. Tutkimuksen tarkoituksena on yrittää ymmärtää ihmismielen prosesseja ja niitä merkityksiä, jotka ovat ihmisen tekojen taustalla. Tutkijan tulee pyrkiä asettumaan tutkittavien asemaan. (Syrjäläinen, 1994, 77.)

*Epistemologia* tarkoittaa tutkijan käsityksiä siitä, mitä tieto on. Epistemologinen taustaolehdus on se, että tutkimuksen tavoitteena on lisätä inhimillistä ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta sosiaalisesta elämästä ja herättää uusia ajatuksia ja keskustelua. Tutkijan etsimä ja saama tieto on inhimillistä, arvosidonnaista ja subjektiivista. Tieto on sidoksissa ihmisen kulttuuriin ja sosiaaliseen elämään. Ihminen käyttää tietoa, kun hän luo uusia kulttuurisia ja sosiaalisia muotoja. Tutkimuksessa ei ole tarkoituksena esittää vain yhtä ainoata totuutta, sillä kaikilla ihmisillä on omat kokemukset ja tätä kautta myös niihin liittyvät omat totuutensa. Etnografian ontologiset ja epistemologiset käsitykset liittyvät myös siihen rooliin, joka tutkijalla on. Tutkijan tehtävänä on pyrkiä vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Tutkijan omat arvot, historia ja persoonallisuus suuntaavat tutkimuksen kulkua. Tämä rooli tulee tiedostaa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. (m.t., 77–78.)

Tutkijat omaksuvat holistisen näkemyksen tutkimukseen saadakseen kokonaisvaltaisen kuvan sosiaalisesta ryhmästä. Etnografisessa tutkimuksessa onkin kaksi näkökulman tasoa, emic-näkökulma ja etic-näkökulma. *Emic-näkökulma* eli sisäpiirin jäsenen todellisuuskäsitelmä on olennainen useimmissa etnografisissa tutkimuksissa. Sisäpiirin todellisuuskäsitys on tärkeä tekijä pyrittäessä ymmärtämään ja täsmällisesti kuvaamaan tilanteita ja käyttäytymistä. Nämä näkemykset eivät välttämättä vastaa ”puolueetonta” todellisuutta, mutta ne auttavat tutkijaa ymmärtämään, miksi sosiaalisen ryhmän jäsenet tekevät mitä he tekevät. Etnografia tyypillisesti omaksuu fenomenologisesti orientoidun tutkimustavan. Emic-näkökulma pakottaa moninaisten todellisuuksien tunnistamiseen ja hyväksymiseen. Moninaisten todellisuuskäsitelmien dokumentointi tietystä tutkimuksessa on ratkaisevan tärkeää yritettäessä ymmärtää, miksi ihmiset ajattelevat ja toimivat eri tavoin. Eriävät todellisuuskäsitykset voivat auttaa tutkijaa ymmärtämään maladaptiivisia käyttäytymistapoja. *Etic-näkökulma* on ulkopuolinen, sosiaalitieteellinen todellisuuskäsitelmä. Useimmat tutkijat alkavat kerätä aineistoa emic-näkökulmasta ja sen jälkeen yrittävät ymmärtää sitä, mitä ovat keränneet sekä sisäpiirin näkökulman että heidän oman tieteellisen analyysinsä

kannalta. Hyvä etnografia edellyttää sekä emic- että etic-näkökulmaa. (Fetterman, 2010, 18 ja 20–22.)

Kuten kaikkien laadullisten tutkimusten kohdalla, ei ole olemassa yhtä tapaa tehdä etnografista tutkimusta. Etnografinen tutkimus voidaan kirjoittaa monin tavoin ja monin muodoin. Etnografisessa tutkimuksessa voidaan kuvata esimerkiksi paikan sijaintia, kasvatuksellisia tai sosiaalistamisjärjestelmiä ja eri kulttuuriryhmien välisen kontaktin määrää. Etnografisen tutkimuksen aineisto voidaan kerätä monella tavalla, kuten havainnoinnilla, haastattelulla ja kyselylomakkeilla, mutta yleensä tutkija käyttää useita eri aineistonhankintamenetelmiä yhtä aikaa. Useimmat etnografiset menetelmät ovat vuorovaikutteisia eli ne sisältävät kanssakäymistä ihmisten kanssa. Tiedon keräämisen tekniikat oleellisesti riippuvat ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Monet muut menetelmät eivät kuitenkaan vaadi vuorovaikutusta ihmisten kanssa ja voivat olla täydentävinä menetelminä tiedon keräämisessä ja analysoinnissa, kuten erilaiset valmiit aineistot. Etnografinen tutkimus voidaan myös analysoida monella tavalla, kuten triangulaatiolla, sisällönanalyysillä tai teemoittelulla. (Creswell, 2012, 94 ja 96; Fetterman, 2010, 12, 37, 40, 56, 61, 63, 93–94 ja 103; Syrjäläinen, 1994, 90.)

Etnografisilla tutkijoilla ei ole aina ylellisyyttä suorittaa täysimittaista tutkimusta. Sen sijaan heidän täytyy kirjoittaa niin sanottuja *etnografisiin tietoihin perustuvia* raportteja tai muita vastaavia töitä. Tällainen raportti voi vaatia saman työskentelyn kuin täysimittainen tutkimus tai se voi vastata sitä, kun lisätään tutkimukseen joitakin etnografisia käsitteitä ja tekniikoita. (Fetterman, 2010, 128–129.) Oma tutkielmani vastaa tätä määritelmää enemmän kuin varsinaista etnografista tutkimusta, koska tutkielmassani ei ollut etnografian keskeisimpiä aineistonkeräämisen tapoja, havainnointia ja haastattelua, jotka tekevät varsinaisesta etnografisesta tutkimuksesta vuorovaikutteisemmän.



## 7. TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkielmani näkökulmana olivat alusta asti vanhempien kokemukset, joten tämä näkökulma on myös suunnannut tutkimusongelmien rakennetta. Etnografian tarkoituksena onkin juuri tutkia tiettyyn kulttuuriin kuuluvien ihmisten kokemuksia (ks. s. 53). Ihmiset kokevat tietyt asiat kulttuurissaan omalla tavallaan ja tuntevat parhaiten siihen kuuluvat ihmiset, mutta tietyllä tavalla myös lähellä olevat muut kulttuurit.

Ensimmäisenä tutkimusongelmana on *Mitä päiväkodista annettuja kehittämisprosessiin liittyviä materiaaleja vanhemmat olivat käyttäneet kotona?*

Materiaalien käyttämisestä kysyminen sijoittui kahdessa ensimmäisessä kyselylomakkeessa (liite 2 ja 3) lapsen kehityksen ja sosioemotionaalisen kehityksen näkökulman alle, mutta se oli kuitenkin oma erillinen kysymyksensä ja siihen annettiin omat vastauksensa. Juuri ALLiES-kirjeiden käyttämisestä kysyttiin myös kolmannessa kyselylomakkeessa (liite 4) erikseen, joten se liittyi samaan aiheeseen. Aluksi en ajatellut ottaa tätä tutkimusongelmaksi kummankaan itse tekemäni kyselylomakkeen tekemisen aikana, mutta koska se ei sopinut mihinkään muuhun tutkimusongelmaan ja materiaalien käytöstä oli mahdollista saada oma teemansa, päätin ottaa sen omaksi tutkimusongelmakseen.

Materiaaleja, joista tutkimusongelmassa mainitaan, ovat siis vanhempien kohdalla Iloa vanhemmuuteen -opas ja ALLiES-kotikirjeet (ks. luvut 3.1 ja 3.2). Koska vanhemmille oli jaettu päiväkodista nämä materiaalit, niiden käyttämisen tarkastelu on tärkeä osa muissa tutkimusongelmissa käytäviä asioita, mutta kuitenkin parempi omana tutkimusongelma-  
naan kuin muihin liitettynä.

Tämä tutkimusongelma on perusteltu myös siinä mielessä, että etnografiassa ollaan kiinnostuneita niistä asioista, joita ihmiset yhteisössä tai kulttuurissa jakavat. Ihminen käyttää myös tietoa uusien kulttuuristen ja sosiaalisten muotojen luomisessa. (ks. s. 50–51.) Materiaalit, joita vanhemmat saivat päiväkodin kautta, olivat tällaisia jaettuja asioita, joiden avulla he pystyivät luomaan uusia toiminnan muotoja omaan kulttuuriinsa. Materiaalien käyttäminen kotona luo siis pohjan kulttuuriselle muutokselle, jota kautta voidaan myös kysyä tämän materiaalin mahdollisista vaikutuksista.

Toinen tutkimusongelma on *Miten vanhemmat ovat kokeneet, että kehittämisprosessi on tukenut heidän lapsensa sosioemotionaalista kehitystä?*

Ensimmäisen kyselylomakkeen (liite 2) tekemisen pohjana oli ensimmäisenä tutkimusongelmana *Miten vanhemmat kokevat, että vuorovaikutusleikki -menetelmä on tukenut heidän lapsensa kehitystä?* Koska laajensin myöhemmin tutkielmani näkökulmaa, vuorovaikutusleikki -menetelmä vaihtui kehittämisprosessiksi ja kehitys tarkemmin sosioemotionaaliseksi kehitykseksi. Vaihdoin tutkimusongelmaan *ovat kokeneet*, koska perfekti-muoto oli so-pivampi.

Kehittämisprosessin tavoitteena oli se, että päiväkodissa tuli pyrkiä tukemaan lasten sosioemotionaalista kehitystä. Tähän tukemiseen kuuluivat sekä ennaltaehkäisevät toimet että mahdollisiin ongelmiin puuttuminen. (ks. s. 5.) Aluksi vuorovaikutusleikkien ja myöhemmin kehittämisprosessin kannalta minua itseänikin kiinnosti niiden vaikutukset lapsen (sosioemotionaaliseen) kehitykseen. Näin ollen otin tutkimusongelmaksi lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ja sen mahdolliset muutokset.

Etnografia tutkii myös ryhmän kohtaamia ja kokemia asioita. Ihminen saa myös tietoa maailmasta oman kokemuksensa kautta. (ks. s. 50–51.) Vanhemmat ovat kokeneet kehittämisprosessin tietyllä tavalla ja voineet huomata mahdollisia muutoksia lapsensa sosioemotionaaliossa kehityksessä. Vanhemmat ovat asiantuntijoita oman lapsensa kasvussa ja kehityksessä eläessään lapsensa kanssa samassa kulttuurissa ja siitä syystä heillä on paras kokemus ja tieto lapsensa asioista.

Kolmantena tutkimusongelmana on *Miten vanhemmat ovat kokeneet, että kehittämisprosessi on tukenut eri kasvuympäristöjen kasvatustyötä ja toimintaa?*

Kolmanteen tutkimusongelmaan liittyvät alakysymykset ovat:

– *Miten vanhemmat ovat kokeneet kehittämisprosessin vaikuttaneen omaan kasvatustyöhönsä?*

– *Miten vanhemmat ovat kokeneet kehittämisprosessin muuttaneen päiväkodin toimintaa?*

Ensimmäisen kyselylomakkeen (liite 2) pohjalla oli toisena tutkimusongelmana *Miten vanhemmat kokevat, että Iloa vanhemmuuteen -opas on tukenut vanhemmuutta?* Näkökulman laajennettua Iloa vanhemmuuteen -opas vaihtui kehittämisprosessiksi. Laajensin näkökulman myös koskemaan päiväkotia vanhemmuuden lisäksi. Näin tutkimusongelmassa on vanhemmuuden tilalla kasvuympäristöt. Lopussa on *kasvatustyötä ja toimintaa*, koska hankkeen puolelta annettiin ehdotus päiväkodin toiminnan kysymisestä toiseen kyselylomakkeeseen (liite 3). Vanhemmat ovat asiantuntijoita omassa kasvatustyössään, joten sitä ei voida näin ollen pitää vain toimintana. Liitin tästä syystä kasvatustyön viittaamaan vanhempien näkökulmaan. Kysyn toisessa kyselylomakkeessa ensin päiväkodin toiminnasta ja sitten vanhempien kasvatustyöstä, mutta tässä ne vaihtuivat toisin päin, koska päiväkodin näkökulma tuli viimeisenä tutkielmaani.

Kehittämisprosessissa myös vanhemmat niin sanotusti "haastettiin" mukaan toteuttamaan annettuja materiaaleja omassa kasvatustyössään (ks. s. 6). Vanhempien näkökulma liittyy toisaalta myös hyvin vahvasti lapsen kehityksen näkökulmaan, koska vanhemmuus rakentuu juuri lapsen kautta. Näistä syistä johtuen yhtenä tärkeänä tutkimusongelmana on tarkastella kehittämisprosessin merkitystä vanhempien kasvatustyölle. Tässä kuitenkin siirrytään lapsen kasvun ja kehityksen näkökulmasta vanhempien näkökulmaan kasvattajina.

Kuten edellisenkin tutkimusongelman yhteydessä todettiin, vanhemmat ovat kokeneet omalla tavallaan kehittämisprosessin. Tämän tutkimusongelman kohdalla huomio kiinnittyy vanhempien omaan kasvatustyöhön, jossa he ovat voineet huomata muutoksia. Etnografian näkökulmasta katsottuna eri kulttuurit ja yhteisöt myös muovaavat ihmistä (ks. s. 51). Vaikka kodin kulttuuri ja päiväkodin kulttuuri ovat erillisiä, tässä tapauksessa päiväkodista annettujen materiaalien kautta pyrittiin vaikuttamaan ja myös jollain tavalla muuttamaan kotien omaa kulttuuria. Vanhemmat ovat kokeneet tämän tiedon jollain tavalla oman kasvatustyönsä kannalta.

Päiväkodissa vanhemmat usein vaihtavat kuulumisia henkilöstön kanssa (ks. luku 5.3). He ovat voineet muutenkin tehdä mahdollisia havaintoja päiväkodin toiminnasta lasta tuodessa ja hakiessa. Päiväkodin kehittämisprosessi on voinut jollain tavalla näkyä päiväkodin toiminnassa joko keskustelujen kautta tai itse päiväkodin muodostamassa kulttuurissa kokonaisuutena. Koska kehittämisprosessi toteutettiin suurimmaksi osaksi päiväkodissa ja mahdollisilla muutoksilla on vaikutuksia lapsiin ja tätä kautta myös perheisiin, tutkimusongel-

man oli siinä mielessä järkevä tarkastella molempia kasvuympäristöjä ja alakysymyksessä erotella ne toisistaan.

Etnografia tutki siis ryhmän kokemia ja kohtaamia asioita. Ihmiset tuntevat parhaiten oman kulttuurinsa, mutta koska päiväkotia on lähellä koteja lasten kautta, vanhemmat pystyvät jollain tavalla havaitsemaan myös toisen kulttuurin toimintaa. Ihmiset kohtaavat asioita myös oman kulttuurinsa ulkopuolelta, koska eri kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vanhemmat ovat kohdanneet päiväkodin käydessään siellä lapsensa vuoksi. Näin päiväkotia on tullut heille tutuksi paikaksi, jonka kanssa he ovat lähes päivittäin yhteydessä. Myös näiden kahden välistä kasvatuskumppanuutta yhteistyön muotona korostetaan (ks. luku 5.3), mikä tuo nämä eri kulttuurit entistä lähemmäksi toisiaan ja jakamaan näkökulmia lapsesta.

Tutkimustehtävänä on tarkastella teoreettisesti kehittämisprosessin eri menetelmien käyttöä, lapsen sosioemotionaalista kehitystä varhaislapsuudessa sekä sosioemotionaalisia vaikeuksia ja niihin vaikuttavia tekijöitä, varhaislapsuuden kasvuympäristöjä eli vanhempien muodostamaa perhettä ja päivähoitoa sekä kasvatuskumppanuutta. Metodologisena lähtökohtana on etnografia, joka tutkii ihmistä tämän kulttuurissa. Tutkimuksen aineistona ovat vanhempien kokemukset päiväkodin kehittämisprosessista eri näkökulmista. Aineistonkeruumenetelmänä käytin kyselylomakkeita, joiden perusteella kartoitin heidän kokemuksiinsa tutkittavasta aiheesta. Aineiston analyysimenetelmänä olen käyttänyt teemoittelua, jossa aineistosta etsitään erilaisia teemoja.

## 8. TUTKIMUSPROSESSI

Tutkimus alkoi syyskuussa 2012 tutkimussuunnitelman tekemisellä, jonka muodostin kehittämisprosessista saamani tiedon perusteella. Olin siis aluksi kiinnostunut tukimaan vanhempien kokemuksia nimenomaan vuorovaikutusleikeistä. Halusin tutkia juuri vanhempien kokemuksia, koska päiväkodin henkilöstön kokemuksia oli tutkittu monessa aikaisemmassa opinnäytetyössä ja pro gradu -tutkielmassa ja lasten tutkiminen olisi vaatinut enemmän järjestelyjä. Tämän jälkeen tein lokakuussa aineistonkeruusuunnitelman, jota varten hahmottelin myös kyselylomakkeen. Tarkensin samalla myös tutkimussuunnitelmaani. Kyselylomake muotoutui aineistonkeräämisen menetelmäksi, koska en koe osaavani haastatella ihmisiä ja havainnointi olisi ollut vaikea toteuttaa päiväkodin kaukaisen sijainnin vuoksi. Marraskuussa päiväkodin johtaja esitesti kyselylomakkeen, koska hän oli käyttänyt Iloa vanhemmuuteen -opasta myös itse. Kun lopullinen tutkimussuunnitelma ja kyselylomake olivat valmiita, anoin marraskuussa tutkimuslupaa Peruspalvelukuntayhtymä Selänteen lasten ja perheiden palvelujen palvelujohtajalta, jolta sain luvan suorittaa kyselytutkimus kehittämispäiväkodin lasten vanhemmille (liite 1).

Osallistuin 10.1.2013 kehittämispäiväkodin konsultatiiviseen iltaan, jonne toin samalla kyselylomakkeet suljetuissa kirjekuorissa. Konsultatiivisessa illassa huomasin, että päiväkodin henkilöstö oli hyvin innostunut kehittämisprosessista ja kaikissa lapsiryhmissä oli menety pääasiallisesti hyvin eteenpäin prosessin myötä. Oli mukava kuulla jo alustavasti, että henkilöstö oli havainnut positiivisia asioita lapsiryhmissä. Konsultatiivisessa illassa kysyttiin myös minun mielipidettäni lapsen kehitykseen ja kehittämisprosessiin liittyen.

Ensimmäisen kyselytutkimuksen aikataulu oli 14.–29.1.2013. Kadon vuoksi vastausaikaa jatkettiin viikolla, mutta yhtään vastausta ei enää tullut. Tämän jälkeen projektipäällikkö ehdotti helmikuussa, että laajentaisin kyselyn koskemaan koko kehittämisprosessia. Myös kehittämiskoordinaattori ja päiväkodin johtaja olivat samaa mieltä. Suostuin harkinnan jälkeen laajentamaan tutkimustani koskemaan koko kehittämisprosessia. Maaliskuussa kehittämiskoordinaattori ja päiväkodin johtaja ehdottivat minulle sopivia kysymyksiä uutta kyselylomaketta varten ja ehdottivat niin sanottua ”eteiskyselyä”, jossa vanhemmat täyttäisivät kyselylomakkeet päiväkodissa ja palauttaisivat ne päiväkodin suljettuihin laatikkoihin, joita oli oma jokaisessa lapsiryhmässä. Lähetin Peruspalvelukuntayhtymä Selänteen palve-

lujohtajalle sähköpostia, jossa kysyin, tarvitseeko minun tehdä uutta lupahakemusta, koska suoritan kyselyn kuitenkin samoille vanhemmille. Minun ei tarvinnut tehdä uutta lupahakemusta, mutta palvelujohtajan kehotuksesta lisäsin uuden kyselylomakkeen saatteeseen, miksi teen kyselyn uudelleen.

Kehittämiskoordinaattorin ja päiväkodin johtajan ehdottamien kysymysten ja koko kehittämisprosessin tarkemman tutustumisen pohjalta tein uuden kyselylomakkeen. Lopullisen kyselylomakkeen lähetin kehittämiskoordinaattorille, joka tulosti lomakkeet ja vei ne kehittämispäiväkotiin. Toinen kyselytutkimus suoritettiin 25.3–5.4.2013 välisenä aikana. Huhtikuussa kehittämiskoordinaattori lähetti minulle postissa kyselyn vastaukset. Tälläkin kertaa vastauksia tuli hyvin vähän. Hän ehdotti, että voisin käyttää hänen tekemäänsä kyselyä vanhemmille, jonka hän aikoi tehdä vanhempainillassa saman kuukauden aikana. Suostuin ottamaan hänen tekemänsä kyselyn, jonka hän teki vanhempainillassa 24.4.2013. Hän lähetti minulle vanhempainillasta saadut vastaukset sähköpostilla toukokuussa.

## **8.1 Tutkimusaineisto**

Tutkimusaineisto kerättiin tammikuussa aluksi vuorovaikutusleikkejä koskeneella kyselylomakkeella (liite 2) ja tutkimukseen otettiin mukaan ne 62 perhettä, jotka olivat olleet syksystä 2012 asti mukana kehittämisprosessissa. Vein siis tutkimuslomakkeet suljetuissa kuorissa päiväkotiin, josta ne jaettiin kaikille perheille. Tutkimusaineistoni muodostuminen valikoitui siten, että tutkimukseeni tulivat ne perheet, jotka suostuivat tutkimukseen. Halusin sekä pienten (1-3 v.) että isompien (4-5 v.) lasten ryhmien vanhempien osallistuvan kyselyyn. Vastauksia tuli ainoastaan kaksi kappaletta. Molempien vastaajien lapsi oli päivähoidossa pienten ryhmässä.

Tämän jälkeen keräsin uuden tutkimusaineiston maaliskuussa. Tällä kertaa kysely suoritettiin kaikille perheille ja se koski koko kehittämisprosessia (liite 3). Tutkimusaineistoni muodostuminen valikoitui samoilla kriteereillä kuin edelliselläkin kerralla. Kehittämiskoordinaattori vei lomakkeet päiväkotiin ja lähetti vastaukset minulle postissa. Vasta-

uksia tuli vain neljä kappaletta. Kolmen vastaajan lapsi oli hoidossa pienten ryhmässä ja yhden vastaajan lapsi isompien ryhmässä.

Kehittämiskoordinaattori suoritti oman kyselyn (liite 4) vanhemmille vanhempainillassa huhtikuussa ja lähetti minulle vastaukset sähköpostilla. Kyselyyn otettiin mukaan ne perheet, jotka olivat mukana vanhempainillassa. Vastauksia tuli 11 kappaletta. Mukana oli sekä pienten että isompien ryhmien lasten vanhempia. Tutkimusaineistoni koostuu siis kahdesta itse kerätystä primaariaineistosta ja yhdestä toisen henkilön keräämästä sekundaariaineistosta. Toisten keräämät aineistot tulee pyrkiä sovittamaan omiin aineistoihin ja kytkeään omaan tutkimusintressiin. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2009, 186.) Kehittämiskoordinaattorin tekemä kysely on näin ollen aineistossa täydentävänä aineistona. Kaiken kaikkiaan vastauksia tuli siis 17 kappaletta.

## **8.2 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä**

Suoritin tutkimuksen vanhemmille suunnatuilla kyselylomakkeilla ja otin myös mukaan kehittämiskoordinaattorin suorittaman valmiin kyselyn. Tein ensimmäisen kyselylomakkeen projektipäällikön, kehittämiskoordinaattorin ja ohjaajan kanssa. Toisen kyselylomakkeen tein vain kehittämiskoordinaattorin kanssa, koska siinä vaihdoin vain näkökulmaa vuorovaikutusleikeistä koko kehittämisprosessiin ja lisäsin siihen myös päiväkotinäkökulman. Kehittämiskoordinaattori teki oman kyselynsä yhdessä päiväkodin johtajan kanssa.

Kaikki kyselylomakkeet olivat luonteeltaan laadullisia eli niissä tiedusteltiin vanhempien kokemuksia. Tutkimuksessa käytettiin kyselylomakkeita, jotka sisälsivät sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Suljetut kysymykset ovat käyttökelpoisia, kun pyritään ilmaisemaan asioita määrällisesti. Avoimet kysymykset antavat vastaajille mahdollisuuden tulkita niitä ja ne tuovat esiin erilaisia kokemuksia samasta aiheesta. Kyselytutkimus on surveytutkimuksen keskeinen menetelmä. Tässä aineisto kerätään standardoidussa muodossa ja tutkittavat muodostavat otoksen tietystä perusjoukosta. Standardointi merkitsee sitä, että asiaa tulee kysyä kaikilta tutkittavilta täsmälleen samalla tavalla. Kerätyn aineiston avulla

on tarkoitus esimerkiksi kuvailla ja vertailla ilmiöitä. (Fetterman, 2010, 46; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2009, 134 ja 193.)

Kyselyni olivat niin sanottuja postikyselyjä, joissa kyselylomake annetaan tutkittaville esimerkiksi jonkin yhteisön välityksellä ja tutkittavat täyttävät sen itse. Tällainen yhteisö voi olla vaikkapa päiväkotia, jonka välityksellä lomake annetaan vanhemmille lasten mukana. Tämän jälkeen tutkittavat postittavat tutkijalle täytetyn lomakkeen, jonka postimaksu on valmiiksi maksettu. Lomakkeella voidaan kerätä tietoa esimerkiksi käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista tai käsityksistä ja mielipiteistä. Näitä voidaan kysyä muun muassa avoimilla kysymyksillä. Useimpiin lomakkeisiin sisältyy myös vastaajiin liittyviä taustakysymyksiä, kuten sukupuoli tai ikä. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2009, 196–198.) Suoritin tutkimuksen postikyselyllä, koska kysely oli tällä tavoin kehittämissuunnittelijan mukaan yksinkertaisin jakaa kaikille perheille.

Ensimmäisessä kyselyssä (liite 2) kartoitin, miten vanhemmat olivat kokeneet vuorovaikutusleikki -menetelmän olleen merkityksellinen sekä lapsen kehityksen että vanhemmuuden kannalta. Tein kyselylomakkeen Iloa vanhemmuuteen -oppaan pohjalta, koska halusin kysyä vanhempien kokemuksia oppaasta, sen käytöstä ja merkityksestä. Oppas oli jaettu lasten vanhemmille syksyllä, joten oletin vanhempien ehtineen perehtyä siihen tammikuuhun mennessä. Päiväkodin johtaja esitesti kyselylomakkeen ja antoi positiivisia kommentteja siitä. Hän ehdotti, että voisin kysyä myös ALLiES-materiaalista kyselyssäni, mutta halusin siinä vaiheessa rajata tutkimukseni juuri vuorovaikutusleikkeihin.

Ensimmäisen kyselylomakkeen (liite 2) kysymykset 5-8 jakaantuivat kahteen näkökulmaan, *Vuorovaikutusleikit lapsen kehityksen kannalta* ja *Vuorovaikutusleikit vanhemmuuden kannalta*. Näiden kysymykset jakaantuvat eri tutkimusongelmiin (ks. luku 7). Nämä kaksi näkökulmaa valikoituivat kyselylomakkeeseen, koska ne olivat sekä Iloa vanhemmuuteen -oppaassa olevat näkökulmat (ks. luku 3.2) että projektipäällikön ehdottamia näkökulmia. Lapsen kehityksen näkökulma oli myös minua itseäni kiinnostava näkökulma ja vanhemmuuden näkökulma tuli ottaa mukaan, koska se liittyy lapsen kehitykseen ja tämän lisäksi kysely koski vanhempien kokemuksia. Molemmat näkökulmat kuuluvat myös kodin muodostamaan kulttuuriin, sillä siellä toimivat sekä lapset että vanhemmat. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää tutkittavaa yhteisöä tai kulttuuriryhmää. Lisäksi tutkijan tuli pyrkiä asettumaan tutkittavien asemaan, mikä toteutui parhaiten emic-



näkökulman eli sisäpiirin näkökulman kautta. (ks. s. 50–51.) Iloa vanhemmuuteen -oppaan kautta pystyin parhaiten muodostamaan sekä näkökulmat että kysymykset, koska se oli jaettu vanhemmille ja he olivat oletettavasti tutustuneet siihen. Näin pyrin ottamaan huomioon sen, miten vanhemmat olivat käsittäneet vuorovaikutusleikit.

Kysymyksistä kysymys 5 (*Mitä Iloa vanhemmuuteen -oppaan vuorovaikutusleikkejä olette käyttäneet kotona?*) liittyy ensimmäiseen tutkimusongelmaan, kysymykset 6 (*Miten vuorovaikutusleikit ovat vaikuttaneet lapsenne käyttäytymiseen?*) ja 8 (*Mikä on ollut vuorovaikutusleikkien merkitys lapsenne kasvulle ja kehitykselle?*) liittyvät toiseen tutkimusongelmaan ja kysymys 7 (*Miten vuorovaikutusleikit ovat vaikuttaneet teidän ja lapsenne väliseen vuorovaikutukseen?*) liittyy kolmannen tutkimusongelman ensimmäiseen alakysymykseen (ks. luku 7). Näistä kysymyksistä kysymyksessä 6 oli myös vastauksia, jotka liittyivät kolmannen tutkimusongelman ensimmäiseen alakysymykseen ja kysymyksessä 8 oli tämän tutkimusongelman toiseen alakysymykseen liittyviä vastauksia.

Kysymykset 5 ja 6 kuuluvat siis näkökulman *Vuorovaikutusleikit lapsen kehityksen kannalta* alle. Edellinen kysymys muotoutui kyselylomakkeeseen sen vuoksi, että vuorovaikutusleikkejä koskeneella kysymyksellä olisi ollut mahdollista löytää yhteys jälkimmäiseen eli lapsen käyttäytymistä koskeneeseen kysymykseen. Tiedyt vuorovaikutusleikit olisivat voineet liittyä tiettyihin muutoksiin lapsen käyttäytymisessä, mitä ei kuitenkaan aineiston koon vuoksi voinut enää nähdä. Myös kehittämisprosessin tarkoituksena oli, että esimerkiksi vuorovaikutusleikeillä olisi positiivista vaikutusta lapsen kehitykseen (ks. s. 5) ja se on myös oppaan tausta-ajatuksena (ks. s. 21). Toisen kulttuurin antamalla uudella ajattelutavalla ja tiedolla oppaan kautta oli kuitenkin mahdollista olettaa jotain vaikutusta lapsen kehitykseen, koska ihminen luo myös uusia kulttuurisia ja sosiaalisia muotoja uuden tiedon kautta (ks. s. 51). Tämän pystyi kuitenkin näkemään vain, jos vanhemmat olisivat omaksuneet tämän ajattelutavan osaksi omaa kokemusmaailmaansa. Kysymykset 7 ja 8 taas liittyvät näkökulman *Vuorovaikutusleikit vanhemmuuden kannalta* alle. Molemmat kysymykset kuuluvat olennaisesti vanhemmuuteen, sillä se on vuorovaikutusta lapsen kanssa ja lapsen kasvun ja kehityksen tukemista kasvatustyöllä (ks. s. 41). Näin vanhemmuus muodostuu kodin kulttuurin sisällä juuri lapsen kautta, sillä tietty kulttuuriryhmä toimii omalla tavallaan. Vanhemmat olivat kuitenkin ymmärtäneen jälkimmäisen lähes samalla tavalla kuin kysymyksen 6, joten ne molemmat sijoittuivat toiseen tutkimusongelmaan (ks. luku 7).

Toisaalta lapsen kehityksen näkökulma liittyy läheisesti vanhemmuuden näkökulmaan, kuten edellä mainitsin, joten kysymyksen ymmärtämistä tällä tavoin ei voida pitää vääränä.

Toisessa kyselyssä (liite 3) kartoitin, miten vanhemmat olivat kokeneet kehittämisprosessin olleen merkityksellinen sekä lapsen sosioemotionaalisen kehityksen että eri kasvuympäristöjen kannalta. Muokkasin kyselylomaketta ensimmäisestä kyselylomakkeesta koko kehittämisprosessia koskevaksi hyödyntämällä tietoa kehittämisprosessista ja sen tavoitteista. Otin kyselylomakkeeseen mukaan myös päiväkotinäkökulman kehittämiskoordinaattorin ja päiväkodin johtajan toivomuksesta, ja hyödynsin heidän ehdotuksiaan pohtiessani päiväkotia koskevaa kysymystä.

Toisen kyselylomakkeen kysymykset 5-8 jakaantuivat myös kahteen näkökulmaan, *Kehittämisprosessi lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta* ja *Kehittämisprosessi kasvuympäristöjen kannalta*. Tässä ensimmäinen näkökulma ja osittain toinenkin näkökulma kuuluvat kodin muodostamaan kulttuuriin. Toinen näkökulma koskee lisäksi päiväkodin muodostamaa kulttuuria. Nämäkin jakaantuvat eri tutkimusongelmiin (ks. luku 7). Ensimmäinen näkökulma pysyi samana kuin ensimmäisessä kyselylomakkeessa, mutta vaihdoin siihen tarkennettuna kehittämisprosessin tavoitteena olevan lapsen *sosioemotionaalisen* kehityksen (ks. s. 5). Toisen näkökulman laajensin koskemaan kodin lisäksi myös päiväkotia, koska se oli kehittämiskoordinaattorin ja päiväkodin johtajan toiveena ja merkityksellinen myös siinä mielessä, että kehittämistyö toteutui ensisijaisesti päiväkodissa (ks. luku 2.1). Kuten ensimmäisen kyselylomakkeen osalta mainitsin, etnografian näkökulmasta tutkijan on tärkeää pyrkiä ymmärtämään tutkittavia, pyrkiä asettumaan tutkittavien asemaan ja omaksuttava sisäpiirin näkökulma (ks. s. 50–51). Pyrin siihen, että toinenkin kyselylomake pysyisi mahdollisimman hyvin vanhempien perspektiivissä ja ymmärryksessä, vaikka päiväkodin näkökulma tulikin kyselylomakkeeseen. Tästä johtuen pyrin olemaan muuttamatta näkökulmia liikaa edellisestä kyselylomakkeesta ottaen kuitenkin huomioon kehittämisprosessin perspektiivin.

Kysymyksistä ensimmäiseen tutkimusongelmaan on yhteydessä kysymys 5 (*Mitä päiväkodista annettua kehittämisprosessiin liittyvää materiaalia olette käyttäneet kotona?*), toiseen tutkimusongelmaan kuuluu kysymys 6 (*Miten kehittämisprosessi on vaikuttanut lapsenne käyttäytymiseen?*), kolmannen tutkimusongelman ensimmäiseen alakysymykseen kuuluu kysymys 8 (*Miten kehittämisprosessi on vaikuttanut kasvatustyöhönne?*) ja kolmannen tut-

kimusongelman toiseen alakysymykseen kuuluu kysymys 7 (*Miten kehittämisprosessi on muuttanut päiväkodin toimintaa?*). Tässäkin tapauksessa kysymyksessä 6 oli kolmannen tutkimusongelman toiseen alakysymykseen kuuluvia vastauksia.

Kysymykset 5 ja 6 liittyivät näkökulmaan *Kehittämisprosessi lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta*. Nämä kysymykset laajensivat kysymyksiä ensimmäisen kyselylomakkeen kysymyksistä koskemaan koko kehittämisprosessia. Edellinen kysymys pitäytyy kodin kulttuurissa, vaikka kysymys laajentuukin koskemaan materiaaleista sekä vuorovaikutusleikkejä että kotikirjeitä, jotka molemmat oli jaettu perheille (ks. s. 6–7). Kuten edellä mainitsin, ihminen luo uuden tiedon kautta uusia muotoja omaan kulttuuriinsa (ks. s. 51). Tässä oli oletuksena, että vanhemmat olivat omaksuneet toisen kulttuurin antaman uuden ajattelutavan ja tiedon näiden materiaalien kautta.

Jälkimmäinen kysymys laajentuu kodista myös päiväkodin kulttuuriin, koska kysytään koko kehittämisprosessista, missä oli mukana molemmat kasvuympäristöt. Tästä johtui, että tässä kysymyksessä oli myös neljänteen tutkimusongelmaan kuuluvia vastauksia. Kuten edellisen kyselylomakkeen yhteydessä mainitsin, kehittämisprosessin tarkoituksena oli, että pienryhmäpedagogisilla menetelmillä olisi myönteistä vaikutusta lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen (ks. s. 5) ja tämä oli tausta-ajatuksena kaikissa menetelmissä (ks. luvut 3.1–3.4). Tässäkin uskomuksena oli hieman toisella tavalla, että kehittämisprosessissa käytetyt menetelmät olisivat jollain tavalla vaikuttaneet lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Tämä voitiin kuitenkin nähdä vain siinä tapauksessa, että vanhemmat olisivat omaksuneet saman uskomuksen, mikä vaati kuitenkin tässäkin tapauksessa uuden tiedon omaksumista omaan kulttuuriympäristöön.

Kysymykset 7 ja 8 taas liittyivät näkökulmaan *Kehittämisprosessi kasvuympäristöjen kannalta*. Tässä edellinen kysymys laajentaa näkökulman koskemaan toista lapsen kasvuympäristöä eli päiväkotia (ks. luku 5.2). Koska kehittämisprosessi toteutettiin siis ensisijaisesti päiväkodissa (ks. luku 2.1), tämä kysymys kuului olennaisena osana kehittämisprosessia koskeneeseen kyselyyn. Vaikka vanhemmat toimivatkin oman kulttuurinsa sisällä, he ovat vuorovaikutuksessa toisen kulttuurin eli tässä tapauksessa päiväkodin kanssa kasvatuskumppanuudessa (ks. luku 5.3). Näin ollen voitiin olettaa, että vanhemmilla oli jonkinlainen käsitys siitä, miten päiväkotia oli muuttanut kehittämisprosessin myötä. Jälkimmäinen kysymys yhdistää ensimmäisen kyselylomakkeen kysymykset 7-8, sillä kysymyksessä tu-

lee esille vanhempien kasvatustyö, johon kuului ensimmäisen kyselylomakkeen kysymyksissä olleet lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus sekä lapsen kasvu ja kehitys. Kasvatustyö kuuluu tärkeänä osana vanhemmuuteen (ks. s. 41). Tässä vanhemmat saivat kuitenkin mahdollisuuden kertoa itse, mitä pitivät kasvatustyöhönsä kuuluvina asioina. Ihmisillä on omat uskomuksensa siitä, mitä kasvatustyö on.

Molemmissa itse tekemissäni kyselylomakkeissa (liitteet 2 ja 3) oli myös kysymykset *vastaajan/vastaaajien taustatiedoista*. Kysymykset 1 (*Ikä/iät*) ja 2 (*Sukupuoli*) ovat tavallisia kyselylomakkeiden kysymyksiä, joten ne tulivat siihen automaattisesti. Kysymys 3 (*Onko lapsenne päivähoitossa pienten (1-3 v.) vai isompien (4-5 v.) lasten ryhmässä?*) ja molempien kyselylomakkeiden kysymys 4 (*Montako lasta on perheessänne, joiden kanssa olette kokeilleet Iloa vanhemmuuteen -oppaan leikkejä ja muita kehittämispäiväkodissa käytössä olevia vuorovaikutusleikkejä? / Montako lasta on perheessänne, jotka ovat osallistuneet päiväkodin kehittämissessissä toteutettuihin menetelmiin?*) tulivat hankkeen tarpeesta saada vastauksia erikseen molempien ikäryhmien lasten vanhemmilta. Jälkimmäinen selkeytti edellistä siten, että kun pyysin vanhempia vastaamaan vain yhden lapsen osalta, tämä kysymys kertoi kyseisessä päiväkodissa olevien lasten määrän yhdellä perheellä. Olen kuitenkin käyttänyt molempien kyselylomakkeiden analysoinnissa vain kysymyksistä 5-8 saatuja vastauksia, koska vastaajien taustatiedot eivät ole tutkimuksen kannalta merkityksellisiä pienen otoksen vuoksi ja niistä saattaa tunnistaa vastaajien henkilöllisyyden. Kysymyksen 3 vastaukset vain mainitsin edellisessä alaluvussa.

Kehittämiskoordinaattorin tekemässä kyselyssä kartoitettiin vanhempien kokemuksia Lapsen hyvä arki 2 -hankkeesta yleisesti. Hän pyrki tekemään kyselystä sellaisen, että siitä olisi mahdollisimman paljon apua tutkielmani teossa. Kyselystä tulikin hyvin vastauksia, mutta koska se on kuitenkin toisen tekemä kysely, se on tästä johtuen sekundaariaineisto ja täydentävänä aineistona.

Kehittämiskoordinaattorin tekemän kyselyn näkökulmana oli yleisesti *Lapsen hyvä arki 2 -hanke*. Tämän kyselyn kysymyksissä ei ole samalla tavalla selkeää jakoa eri tutkimusongelmiin kuten itse tekemissäni kyselylomakkeissa. Vastausten perusteella kysymykset 4 (*Oletteko kokeilleet kirjeissä olevia käytänteitä kotona?*) ja 5 (*Mitä muuta haluaisit kertoa kehittämistyöhön liittyen?*) liittyvät ensimmäiseen tutkimusongelmaan, kysymys 1 (*Miten olette kokeneet xxxxxxxx päiväkodissa tämän toimintavuoden aikana käynnissä olleen kehit-*

*tämistyön?*) toiseen tutkimusongelmaan, kysymykset 4 ja 5 liittyvät myös kolmannen tutkimusongelman ensimmäiseen alakysymykseen ja kysymykset 1, 2 (*Oletteko huomanneet muutosta päiväkodin toiminnassa?*), 3 (*Oletteko saaneet riittävästi tietoa kehittämistyöstä?*) ja 5 liittyvät kolmannen tutkimusongelman toiseen alakysymykseen. Kysymyksessä 5 oli myös vastauksia, jotka eivät liittyneet mihinkään näistä tutkimusongelmista. Niillä ei kuitenkaan ollut tutkimuksellista merkitystä.

Kysymykset 1 ja 2 liittyvät selvästi päiväkotiin. Päiväkoti toimii tietyllä tavalla, sillä siellä on omat käytäntönsä ja rutiininsa, joiden mukaan päivittäin toimintaan (ks. luku 5.2). Kehittämistyön myötä päiväkotiin otettiin pienryhmätoiminta pedagogiseksi painotukseksi ja rakennettiin tietty toimintasuunnitelma vuoden ajaksi (ks. s. 5 ja 7), mitkä luonnollisesti muuttivat hieman tavanomaisia käytäntöjä ja rutiinia. Näissä kysymyksissä vanhemmilla oletettiin olevan jotain tietoa ja kokemusta päiväkodin kulttuurista kehittämistyön osalta, vaikka heillä onkin asiantuntemusta ensisijaisesti omasta kodin kulttuuristaan. Kasvatuskumppanuus toisaalta lähentää näitä kahta erilaista kulttuuria. Kysymys 3 taas siirtää kehittämistyön näkökulman kotiin. Vanhemmille oli annettu tietoa kehittämistyöstä ainakin vanhempainillassa ja kotiin lähetettyjen kirjeiden kautta (ks. s. 6–7). Vanhemmat ovat usein tekemisissä päiväkodin henkilöstön kanssa myös muilla tavoin kasvatuskumppanuiden periaatteiden mukaisesti (ks. luku 5.3). Vanhemmat olivat siis kohdanneet kehittämissprosessin päiväkodin kulttuurin kautta. Vaikka tämä kysymys lähestyy kodin kulttuuria, se pysyy kuitenkin vielä hieman kodin ulkopuolella kehittämistyössä ja päiväkodissa.

Kysymykset 4 ja 5 kuuluvat selkeimmin kotiin. Vanhemmille annettiin siis kuuden viikon välein ALLiES-kotikirjeet, joita heidän oli mahdollista soveltaa kotona (ks. s. 7 ja 16). Edellisessä kysymyksessä oletettiin taas, että vanhemmat olivat mahdollisesti omaksuneet päiväkodista saatujen materiaalien kautta uusia ajattelutapoja ja tietoa, ja luoneet näin ollen uusia muotoja omaan kulttuuriympäristöönsä (ks. s. 51). Vanhemmilla oli kuitenkin edelleenkin mahdollisuus olla omaksumatta näitä omaan ajatteluunsa. Jälkimmäisessä kysymyksessä vanhemmat saivat kertoa vapaasti ajatuksiaan, mikä on yleinen kysymys erilaisissa kyselyissä. Tähän kysymykseen tuli vastauksia, jotka liittyivät kolmeen eri tutkimusongelmaan. Kehittämistyö oli niin laaja ulottuen sekä lapseen että tämän molempiin kasvuympäristöihin ja useisiin eri menetelmiin (ks. luku 2.1), joten tästä johtuen myös vastaukset ulottuivat laajalle ja vielä näiden tutkimusongelmien ulkopuolelle. Vanhemmilla oletettiin olevan joitain kokemuksia kehittämistyöstä, mitä muissa kysymyksissä ei vielä mai-

nittu, sillä ihmiset kokevat asioita eri tavoin. Näissä kysymyksissä pitäydyttiin selkeimmin vanhempien näkökulmassa.

Fettermanin (2010, 56) mielestä kyselylomakkeet edustavat ehkä muodollisinta ja tiukinta sananvaihdon muotoa haastattelun kirjossa. Se on looginen jatke strukturoidulle haastattelulle. Strukturoidut haastattelut ovatkin lähellä kyselylomakkeita. Kuitenkin kyselylomakkeet eroavat laadullisesti haastatteluista, mikä johtuu etäisyydestä tutkijan ja vastaajan välillä. Kyselylomakkeista puuttuu se interaktiivinen luonne, joka haastatteluissa on. Täyttämällä kyselylomakkeen tutkijan asettamassa muodossa, kyselyssä ei ole sanallista vaihtoa tai selvennystä. Kyselylomakkeet ovat kuitenkin erinomainen tapa selvittää tiettyyn aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Ne ovat ainoa realistinen tapa tutkia suurta määrää ihmisiä. Kyselylomake on tulosta tutkijan kulttuurista saamastaan tiedosta, ja hän voi muokata sitä tiettyyn teemaan tai aihepiiriin sopivaksi. Tutkijan täytyy laatia tietyn kyselylomakkeen asiaankuuluvuus kohteena olevaan kulttuuriin sopivaksi ennen kyselyn suorittamista. Kyselylomakkeet tarjoavat toimivan tavan dokumentoida laajojen ryhmien näkökulmia lyhyessä ajanjaksossa. Kysymykset sisältävät joko kyllä/ei -kysymyksiä, avoimia kysymyksiä tai viisiportaisen Likert-asteikon kysymyksiä. Vastaajille kerrotaan kyselyn suorittamisesta ja siihen vastaamisesta. Kyselylomakkeilla on paikkansa etnografisessa tutkimuksessa, sillä ne ovat toimiva keino laajamittaiseen tiedon keräämiseen. (Fetterman, 2010, 56–57.)

## 9. TUTKIMUSAINIESTON ANALYYSI

Seuraavaksi käsittelen sitä, millä tavalla olen analysoinut tutkimusaineiston. Kerron aluksi teemoittelusta analyysimenetelmänä ja mitä periaatteita siinä on. Tämän jälkeen kuvaan analyysiprosessin ja järjestelmällisesti eri teemat, joita olen aineiston perusteella löytänyt. Kuvaan sekä alustavat teemat että lopulliset teemat käyttäen organisaatiokaavioita.

### 9.1 Teemoittelu analyysimenetelmänä

Teemoittelu eli tematisointi on prosessi, jossa tutkija identifioi, mikä on tunnusomaista ensin yhdelle tutkittavalle ja sitten kaikille tutkittaville tietystä kokemuksesta. Tutkija etsii yhtenäisiä ja samanlaisia kokemuksia, jotka toistuvat vaihdellen teksteissä. Samanlaisuuksia kutsutaan teemoiksi ja ne tulkitaan toisiinsa liittyviksi aspekteiksi kokonaisvaltaisemmasta mallista. Tutkijan ymmärrys tästä mallista esitetään temaattisena rakenteena, joka sisältää toisiinsa liittyvät teemat. Teemat ja temaattinen rakenne täydentävät toisiaan tuomalla esiin tärkeitä samankaltaisuuksia tutkittavien kokemuksista eri näkökulmista. Aineistosta nostetaan esiin teemoja, jotka valaisevat asetettuja tutkimusongelmia. Näin voidaan vertailla tiettyjen teemojen ilmenemistä ja esiintymistä aineistossa. Aineistosta on mahdollista poimia keskeiset aiheet. Tekstimassasta tulee ensin pyrkiä löytämään ja tämän jälkeen eroteltava olennaiset aiheet, jotka liittyvät tutkimusongelmiin. Teemoittelulla saadaan tekstiaineistosta esiin kokoelma erilaisia tuloksia tai vastauksia esitettyihin kysymyksiin. Kuvaus pysyy tutkittavan kokemuksen tasolla ja parhaassa tapauksessa ne ilmaistaan tutkittavan käyttämin sanoin. (Eskola & Suoranta, 1998, 174 ja 179; Morgan, 2011, 33.)

Teemoittelua voidaan soveltaa millaiseen kvalitatiiviseen aineistoon tahansa. Sen metodologiset perusteet kiinnittyvät käsillä olevan tutkimuksen teoreettiseen ajatteluun ja kysymyksenasetteluun. (Koski, 2011, 126.) Teemoittelu soveltuu hyvin etnografiseen tutkimukseen, koska etnografiassa kuvataan analyttisesti tutkittavia ihmisiä. Siinä myös tutkitaan ihmisten jakamia asioita ja näiden merkitystä. Hyvään etnografiaan kuului lisäksi monimuotoinen ja yksityiskohtainen kuvaus tutkittavasta aiheesta. Analyysissä pyritään ymmär-

rykseen kulttuuriryhmän toiminnasta ja pysytään näiden kokemusten tasolla ottaen huomioon tutkittavien erilaiset näkemykset aiheesta. (ks. s. 50–51.) Teemojen muodostamisen perustana ovat siis tutkimuksen tutkimusongelmat ja tutkijan omaksuma teoreettinen ajattelu. Aineiston analysointi etenee aineiston raakatekstistä teemoiksi ja tulkinnoiksi, jotka perustellaan teoreettisesti. Analyysitapa on niin sanottua dialogista tematisointia. Dialogisuus merkitsee analyysitapaa, jossa metodologinen ja teoreettinen ajattelu, empiirinen aineisto, kontekstuaalinen tieto tutkimuskohteesta, tutkijan oma ymmärrys ja aiempi tutkimus asetetaan vuoropuheluun, kun tehdään analyyseja ja tulkintoja. (Koski, 2011, 126–127.)

Ennen teemoittelua tutkijan täytyy huolellisesti lukea uudelleen kaikki tekstit. Tämän aikana tutkijan tulisi panna merkille tärkeitä elementtejä, jotka toistuvat tietyin vaihteluin eri kertomuksissa. Tällaisia yhteisiä piirteitä erilaisissa kertomuksissa voidaan kutsua alustaviksi teemoiksi. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostetaan siis teemoja raakatekstistä. Aluksi etsitään tekstistä sellaisia tutkittavien ilmaisemia lausumia, jotka ovat niin teoreettisen ajattelun kuin tutkimuskysymyksenkin kannalta merkityksellisiä. Etsitään kohtia, joissa tutkittavat tiivistävät suhdettaan aiheeseen. Näitä tiivistyksiä nimitetään niin sanoiksi avaintapahtumiksi, jotka ohjaavat analyysia ja auttavat avaamaan merkittäviä ja monimutkaisiakin käsitteellisiä kulkua. Teemojen tulisi sisältää mieluummin yhtenäisiä kuin aivan identtisiä merkityksiä. Tutkija dokumentoi selkeän tuen jokaiselle alustavalle teemalle valikoimalla sitä tukevia sitaatteja tekstistä. Teemojen otsikot valitaan heijastamaan empiirisiä yhteisiä piirteitä tutkittavien kuvauksista. Mikäli mahdollista, kyseisissä otsikoissa tulisi käyttää tutkittavien käyttämiä termejä. Tämä vähentää todennäköisyyttä, että tutkijan ennako-oletukset saattaisivat pakottaa tutkittavien kuvaukset samanlaisuuksiin. Se auttaa myös välittämään tässä ja muissa tutkimuksen vaiheissa tunteen suorasta ensimmäisen persoonan osallisuudesta ilmiöön. (Koski, 2011, 136; Morgan, 2011, 34–35.)

Teemat rakentuvat teorian kanssa dialogissa. Tästä johtuen aineiston lukemisen perusteella tehtyjä aiheita ei voi vielä pitää analyysiteemoina. Päätelmiä ei voida myöskään tehdä vain yhdestä kysymyksestä annettujen vastausten analyysin perusteella. Alustavia teemoja voidaan silti pitää teemojen lähtökohtina, niin sanottuina ”teemahypoteeseina”. Näitä aletaan sitten ”testata” palaamalla lukemaan aineistoa. Aineistosta ryhdytään lukemaan sitä, miten tutkittavat muissa yhteyksissä puhuvat teemaan liittyvistä asioista. Teemojen testaamiseksi katkelmat tekstistä jaotellaan alustaviin aiheisiin. Vaikka katkelmat olisivat hankalia, kuten



vastataan yhdellä sanalla tai vastataan kysymyksen vierestä, nämä kohdat ovat kuitenkin tärkeitä. Ne siitäkkin huolimatta otetaan mukaan analysoitaviksi samoin kuin muut kohdat. Teemaa testattaessa asetellaan löydettyt uudet näkökulmat valmiiksi löydettyihin alustaviin teemoihin. Tutkijan tulee suhtautua tutkittavien kokemuksiin varovaisesti eikä lähteä suurentelemaan niitä, sillä jotkut kokemukset ovat voineet syntyä kyselytilanteen aktivoimina. (Koski, 2011, 138–139, 142 ja 144.)

Alustavassa analyysissä löydettyt eri teemat käsitellään aina erikseen ja niihin otetaan mukaan lisää ulottuvuuksia, kun aineistoa edelleen analysoidaan. Temaattinen tulkinta jatkuu siten, että otetaan huomioon vastaesimerkit, lisäteemat ja alateemat. Nämä johtavat mahdolliseen uuteen ymmärrykseen, mikä voi saada aikaan uusien teemojen rakentamista tai tukea jo valmiita teemoja. Jotta voidaan määritellä, muutetaanko vai säilytetäänkö alustava teema, kaikki tekstit tutkitaan uudelleen. Tällöin on mahdollista valita, tukevatko vahvat todisteet alustavaa teemaa ja kumoaako mikään teksteistä sitä. Teemoittelussa myös määritellään yleinen perusta, jota vasten kaikki teemat erottuvat. Jotta tutkija voi havaita tämän yleisen perustan, hän lukee tekstit läpi löytääkseen, mitkä tilanteiden aspektit ovat välttämättömiä tutkittavien kokemukselle. Mikä tahansa perusta määritelläänkin, se täytyy kuvata tietyn tutkittavan ryhmän näkökulmista. Kun alustavat teemat on määritelty, tutkija lukee tekstit uudelleen nähdäkseen, sisältävätkö nämä teemojen yhdistelmät tekstimuotoisen sisällön ilman, että jätetään pois tärkeitä aspekteja tutkittavien kuvauksista. Mikäli jotain tärkeää ei ole talletettu teemojen yhdistelmiin, niitä pitää muuttaa ja ehkä lisätä tarvittaessa uusi teema. (Koski, 2011, 145; Morgan, 2011, 35–36.)

Seuraavassa vaiheessa luodaan temaattisen rakenteen holistinen esitys. Temaattisessa rakenteessa teemojen perimmäinen järjestys tulee pysyä yhtenäisenä, kun eri tutkittavat ilmaisevat niitä eri konteksteissa. Temaattinen rakenne voidaan tehdä monella tavalla. Yksi tapa on käyttää yksinkertaista graafista esitystä, jolla voidaan kartoittaa teemat suhteessa toisiinsa ja määrittää niiden väliset yhteydet. Graafisella esityksellä tutkija pyrkii etsimään tutkittavien kokemusten merkittäviä aspekteja yhdistääkseen ne toisiinsa ja kokemukseen yleensä. (Morgan, 2011, 38–40.)

Teemoittelussa tulkinta tehdään analyysin kanssa samanaikaisesti. Kunkin teeman tulkinta ikään kuin kirjoitetaan analyysin sisään. Aineistosta syntyneet analyttiset teemat asetetaan tulkinnassa uudestaan dialogiin kontekstuaalisen tiedon ja teorian kanssa. Tämän tarkoi-

tuksena on löytää jokaisesta teemasta aineksia, joilla voidaan vastata tutkimusongelmiin. Kun tulkitaan analyysissä löydettyjä havaintoja, tutkijan täytyy usein laajentaa, tarkentaa tai muuttaa tutkimuksen lähtökohdaksi otettua teoreettista ajattelua, sillä aineiston analysoinnin aikana voi tulla yllätyksiä. Analyysissä voi löytyä asioita, jotka vaativat uudenlaista teoreettista ajattelua. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tekstiin, jossa käsitellään löydettyjä teemoja, kirjoitetaan uutta tulkintateoriaa. (Koski, 2011, 145–146.)

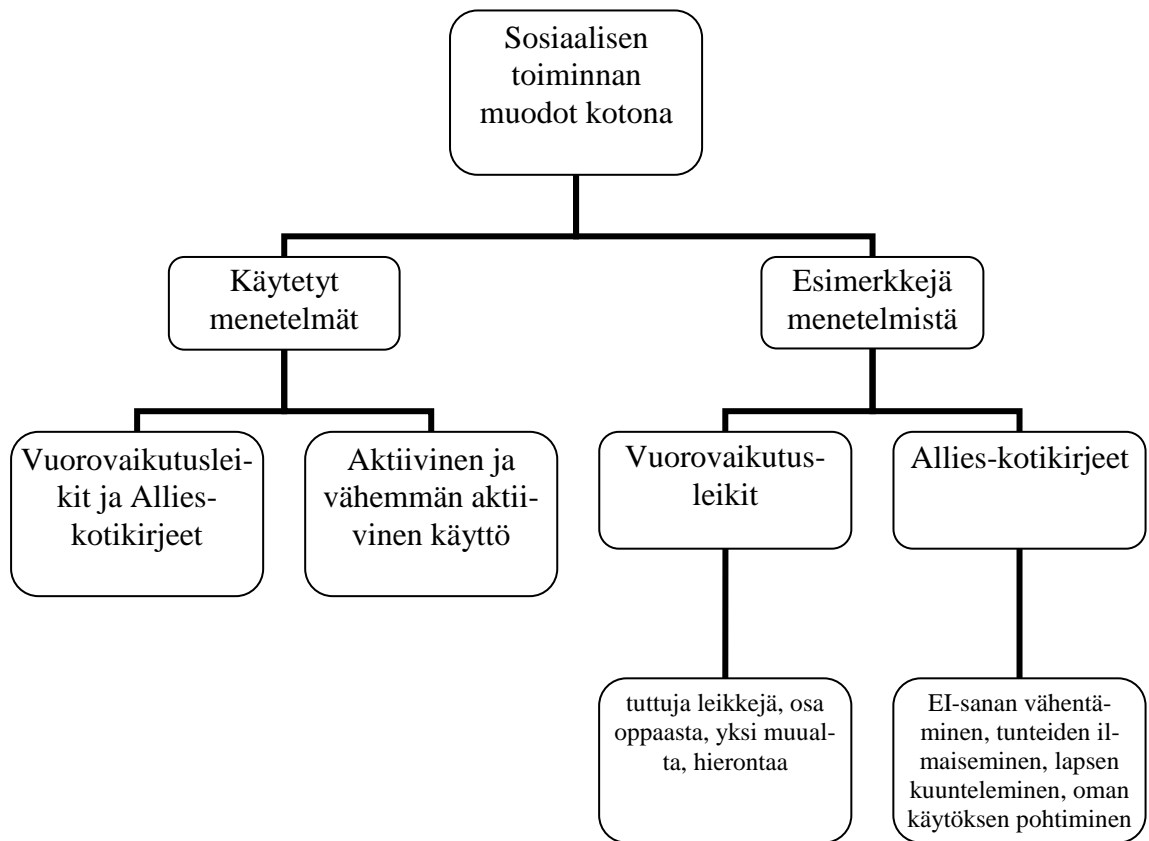
## 9.2 Analyysiprosessin kuvaus

Analyysi lähti liikkeelle siitä, että ohjaajan kanssa käytiin läpi kyselylomakkeita ja sitä, mitä teemoja eri lomakkeiden kysymysten perusteella löytyisi. Tarkoituksena oli etsiä eri kyselylomakkeista yhtenäisiä piirteitä ja muodostaa niiden pohjalta eri teemoja. Teemoittelun avulla aineistosta oli mahdollista löytää asioita, joita tutkittava kulttuuriryhmä, eli tässä tapauksessa vanhemmat, jakoivat. Tarkoituksena ei ollut kuitenkaan esittää yhtä totuutta, vaan huomioida kokemusten moninaisuus ja pohtia syytä eri kokemuksille. (ks. s. 50–51.) Teemoja tuli kyselylomakkeiden perusteella alustavasti viisi. Nämä teemat olivat ”Sosiaalisen toiminnan muodot kotona (eri materiaalien käyttö)”, ”Lapsen sosiaalinen toiminta eli käyttäytyminen”, ”Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus eli kasvatustyö”, ”Lapsen sosialisatio aikuisen näkökulmasta” sekä ”Päiväkodin toiminta ja muutos”. Näiden teemojen pohjalta lähdin lukemaan ja pohtimaan tarkemmin aineistoa.

Kopioin tämän jälkeen kyselyiden vastaukset Word-dokumenttiin järjestelmällisesti jokaisen teeman alle. Tein myös alaotsikoita kyselylomakkeiden aiheen, kysymysten ja vastaajien perusteella. Ensimmäisen kyselylomakkeen nimeksi laitoin *Oma kysely vuorovaikutusleikeistä*, jonka alle tuli ensin kysymyksen numero ja sen jälkeen Vanhempi1 ja Vanhempi2. Toisen kyselylomakkeen nimeksi tuli *Oma kysely koko kehittämisprosessista*, jonka alle järjestin kysymykset ja vastaajat samalla tavalla. Kehittämiskoordinaattorin tekemän kyselylomakkeen nimeksi laitoin *Vanhempainillan kysely koko kehittämisprosessista*. Tämänkin alle järjestin kysymykset ja vastaajat samoin kuin edellisissä. Laitoin vielä yhdeksi niin sanotuksi teemaksi ”Muut kommentit”, johon tuli ne vastaukset, jotka eivät sopineet

näihin viiteen teemaan. En lähtenyt analysoimaan sitä, koska se koostui vain kehuista, kiitoksista ja toivotuksista hankkeen jatkoon suhteen.

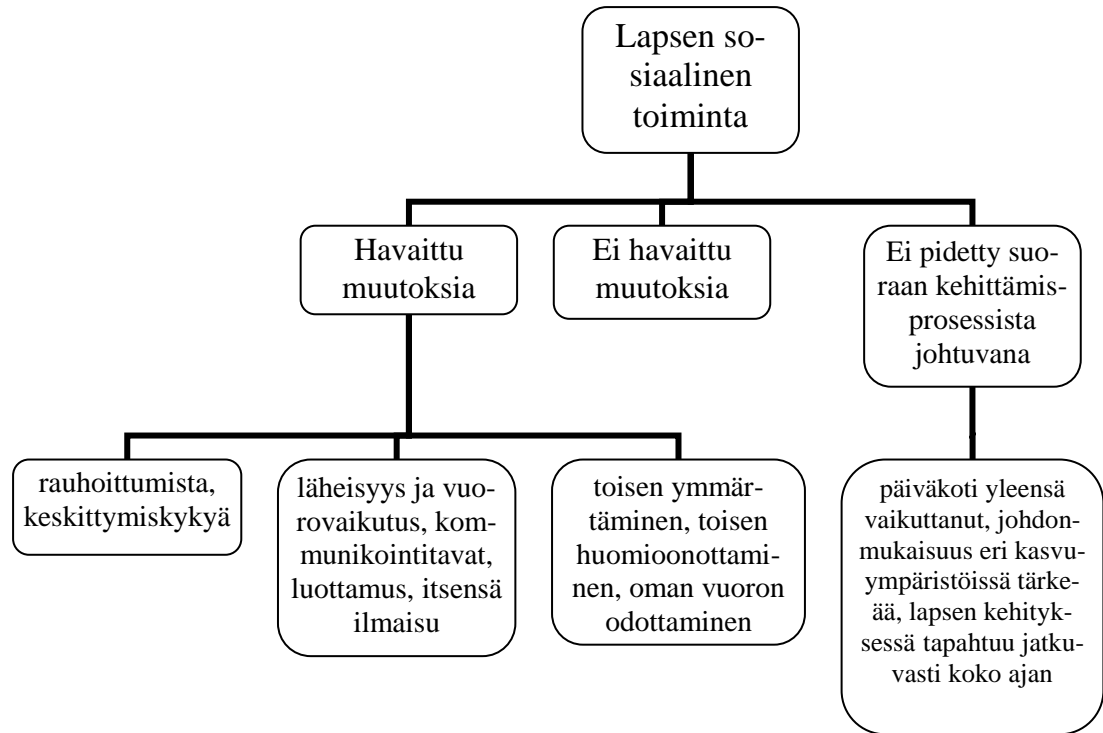
Dokumentoituani kaikki vastaukset teemojen alle, aloin etsiä viiden pääteeman alta alateemoja ja näiden alateemoja, joista muodostin organisaatiokaaviokuvia. Tarkensin samalla myös pääteemojen otsikoita. Ensimmäisen pääteeman, *Sosiaalisen toiminnan muodot kotona* (kuvio 1), toisen tason teemoiksi muodostuivat "Käytetyt menetelmät" ja "Esimerkkejä menetelmistä". "Käytetyt menetelmät" -teeman kolmannen tason teemoja olivat "Vuorovaikutusleikit ja Allies-kotikirjeet" ja "Aktiivinen ja vähemmän aktiivinen käyttö". "Esimerkkejä menetelmistä" kolmannen tason teemoja olivat "Vuorovaikutusleikit" ja "Allies-kotikirjeet", joiden alle neljänteen tasoon luettelin esimerkkejä näistä menetelmistä.



Kuvio 1. Teema 1: Sosiaalisen toiminnan muodot kotona.

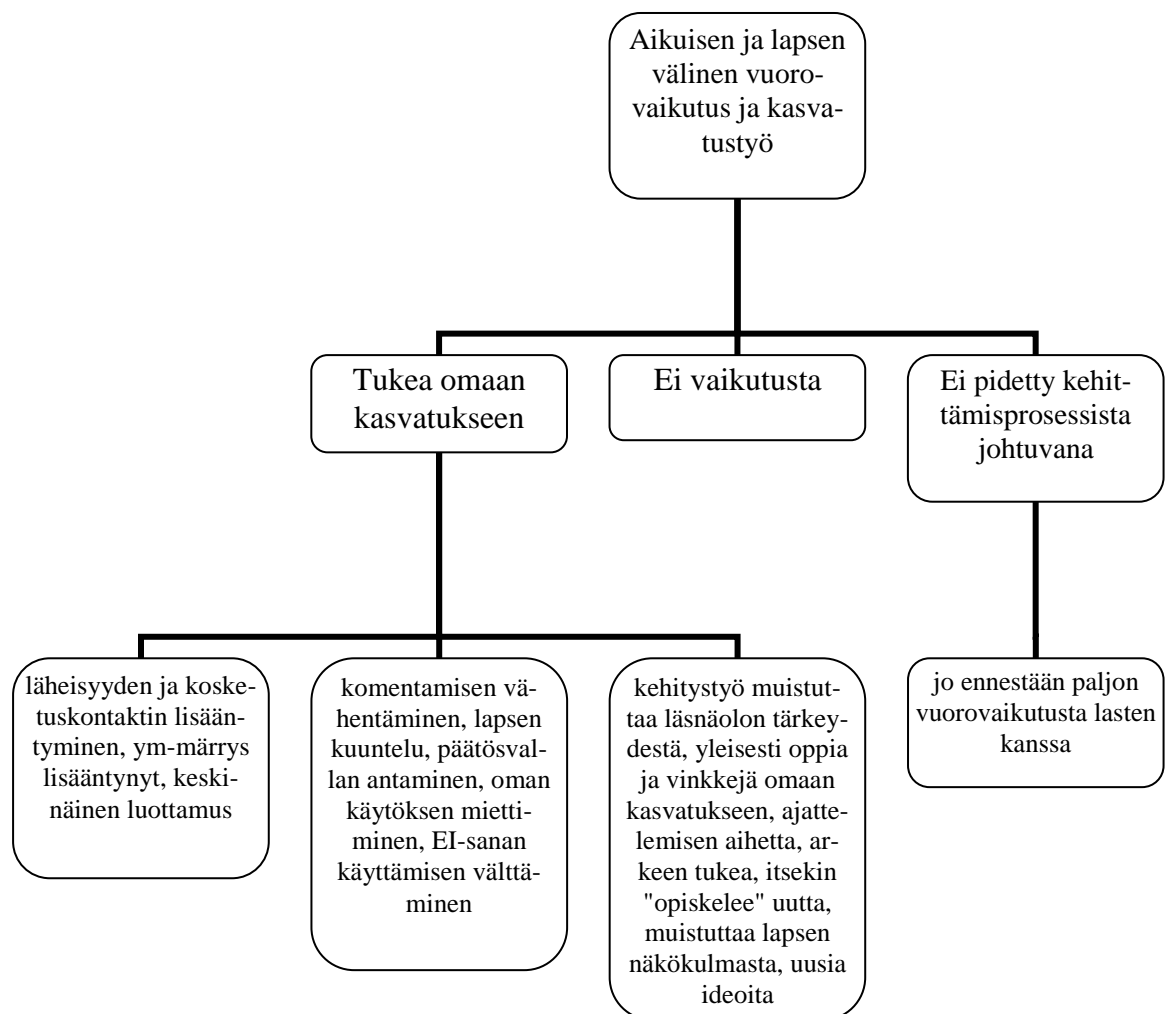
Toisen pääteeman, *Lapsen sosiaalinen toiminta* (kuvio 2), vastaavat toisen tason teemat olivat "Havaittu muutoksia", "Ei havaittu muutoksia" ja "Ei pidetty suoraan kehittämispro-

sessista johtuvana". ”Havaittu muutoksia” ja ”Ei pidetty suoraan kehittämisprosessista johtuvana” -teemojen alle luetteloin, mitä olin havainnut aineiston perusteella.



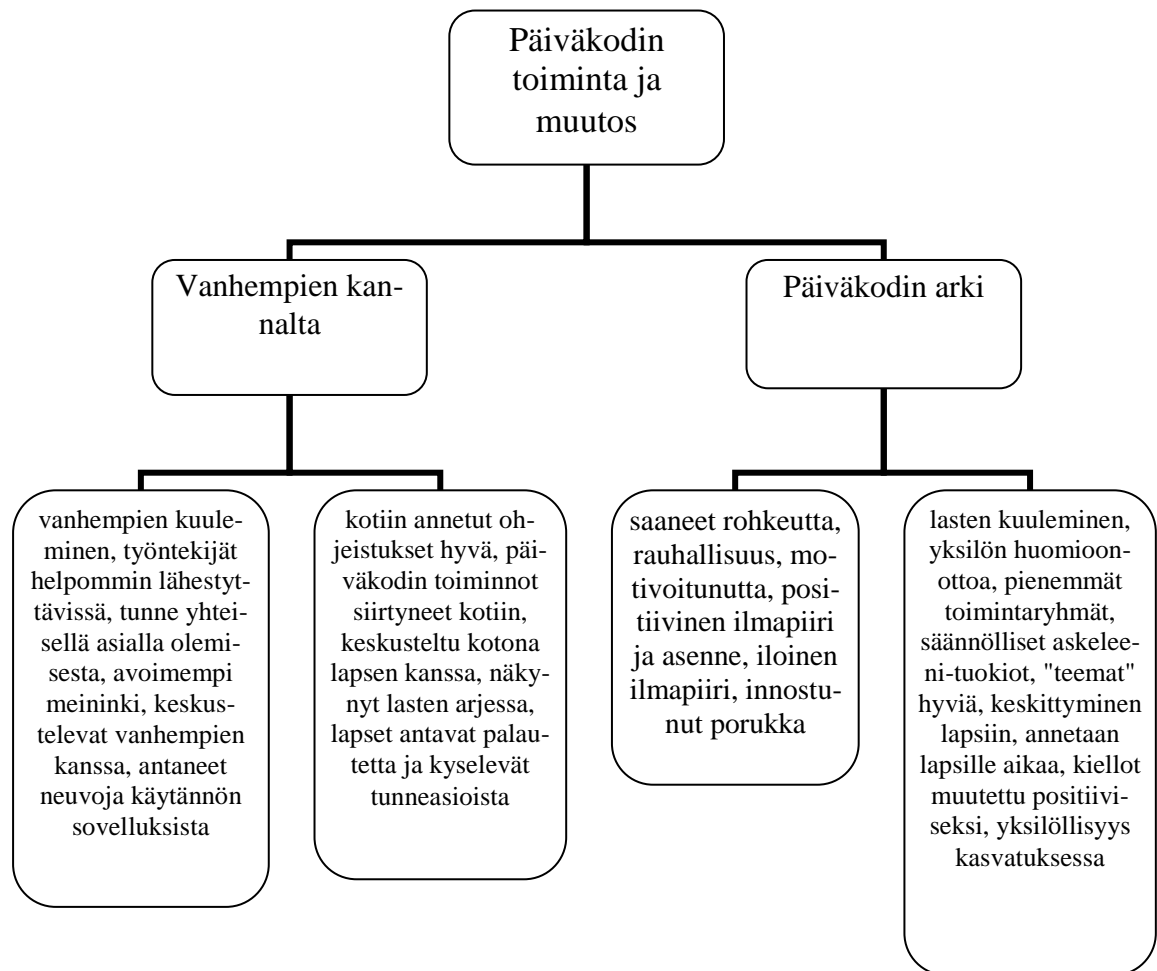
Kuvio 2. Teema 2: Lapsen sosiaalinen toiminta.

Kolmannen pääteeman, *Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus ja kasvatustyö* (kuvio 3), toisen tason teemoiksi löysin "Tukea omaan kasvatukseen", "Ei vaikutusta" ja "Ei pidetty kehittämisprosessista johtuvana". Neljännen pääteeman yhdistin teemaan 2, koska sain niistä yhden suuremman teeman. "Tukea omaan kasvatukseen" ja "Ei pidetty kehittämisprosessista johtuvana" -teemojen alle luetteloin asioita, joita olin aineiston perusteella havainnut.



Kuvio 3. Teema 3: Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus ja kasvatustyö.

Neljännän pääteeman yhdistämisen jälkeen viidennestä pääteemasta tuli näin ollen uusi neljäs pääteema eli *Päiväkodin toiminta ja muutos* (kuvio 4). Tämän toisen tason teemoiksi jäsenyivät "Vanhempien kannalta" ja "Päiväkodin arki". Näiden teemojen alle luettelin aineistosta esiin nousseita asioita.



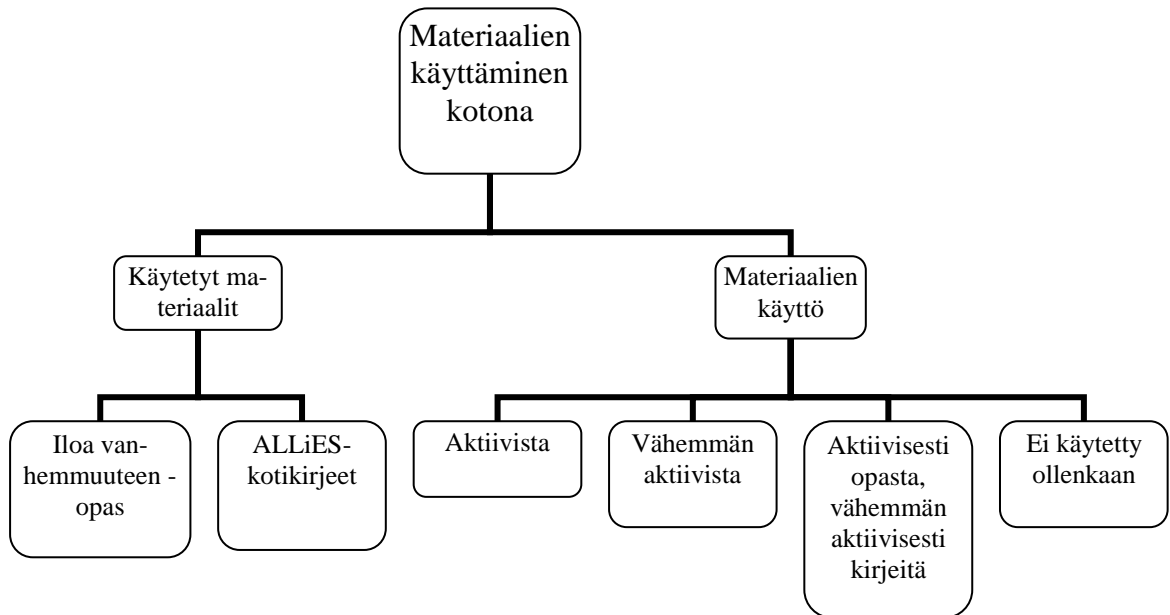
Kuvio 4. Teema 4: Päiväkodin toiminta ja muutos.

Pääteemojen ja toisen tason teemojen jäsentämisen jälkeen aloin tarkentaa jokaisen pääteeman toisen tason teemoja lukemalla vastaukset vielä läpi. Ensimmäiseen pääteemaan erotin ensimmäisestä toisen tason teemasta eli "Käytetyt menetelmät", sen kolmannen tason teeman "Aktiivinen ja vähemmän aktiivinen käyttö", jotka laitoin uuden toisen tason teeman "Menetelmien käyttö", alle erikseen kahdeksi kolmannen tason teemaksi "Aktiivista" ja "Vähemmän aktiivista". Näiden lisäksi tuli vielä kaksi muuta teemaa "Aktiivisesti

opasta, vähemmän aktiivisesti kirjeitä” ja ”Ei käytetty ollenkaan”. Erotin myös ”Käytetyt menetelmät” -teeman alle erikseen ”Vuorovaikutusleikit” ja ”Allies-kotikirjeet”.

Toisen pääteeman nimeksi muutin ”Lapsen sosioemotionaalinen kehitys”, koska olin kysynyt kahdessa kyselylomakkeessa ensin lapsen kehityksestä yleensä ja sitten sosioemotionaalisesta kehityksestä. Toiset ja kolmannet tasot pysyivät muuttumattomina. Kolmannen pääteeman nimeksi tarkensin ”Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus sekä vanhempien kasvatustyö”. Toiset ja kolmannet tasot pysyivät samoina. Neljännen pääteeman nimeksi vaihdoin ”Päiväkodin toiminnan muutokset”. Lisäsin siihen vielä yhden toisen tason teeman, jonka olin unohtanut aiemmasta versiosta eli ”Ei havaittu muutoksia”. Kolmannet tasot pysyivät samoina.

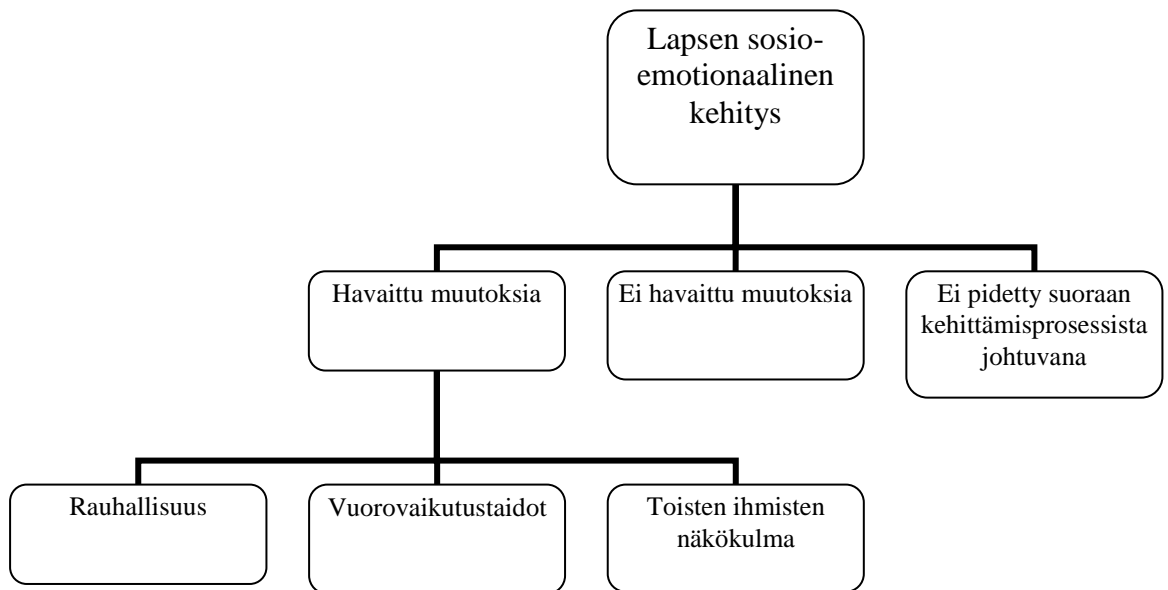
Joidenkin pääteemojen ja niiden alla olevien teemojen nimet muuttuivat ja täsmentyivät lukiessani teoriakirjallisuutta ja vastauksia yhä uudelleen läpi. Tarkensin osan pääteemojen alimpiin tasoihin tekemistäni luetteloista varsinaisiksi teemoiksi. Poistin myös joitakin turhia teemoja ja yhdistin niitä toiseen teemaan. Myös tutkimusongelmat auttoivat täsmentämään pääteemojen nimiä. Lopulliset teemat on esitelty seuraavissa kuvioissa 5-8.



Kuvio 5. Teema 1: Materiaalien käyttäminen kotona.

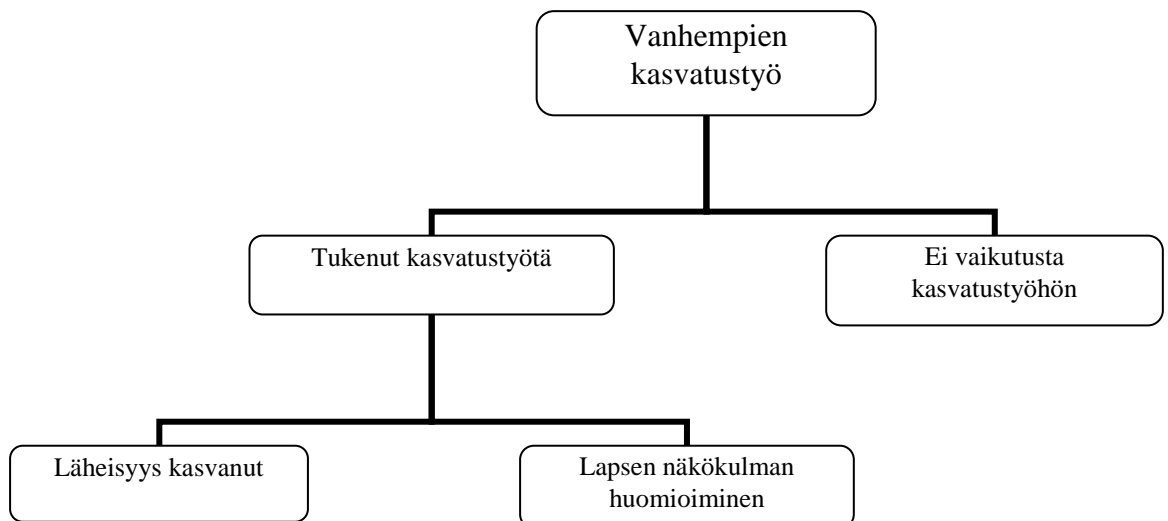
Ensimmäisen pääteeman nimeksi muutin *Materiaalien käyttäminen kotona* (kuvio 5), koska tutkimusongelmassani kysyn materiaalin käytöstä kotona. Muutin myös menetelmäsanan materiaalit-sanaksi, sillä vaikka päiväkodissa käytetään eri menetelmiä, kotiin on annettu materiaaleja. Tarkensin myös materiaalien viralliset nimet teemoihin eli ”Iloa vanhemmuuteen -opas” ja ALLiES-kotikirjeet”. Yhdistin myös aiemmassa versiossa olleen teeman ”Esimerkkejä menetelmistä” teemaan ”Käytetyt materiaalit”, koska eri leikkien ja kotikirjeissä annettujen vinkkien käyttö tuli esille jo kerrottaessa eri materiaalien käytöstä.





Kuvio 6. Teema 2: Lapsen sosioemotionaalinen kehitys.

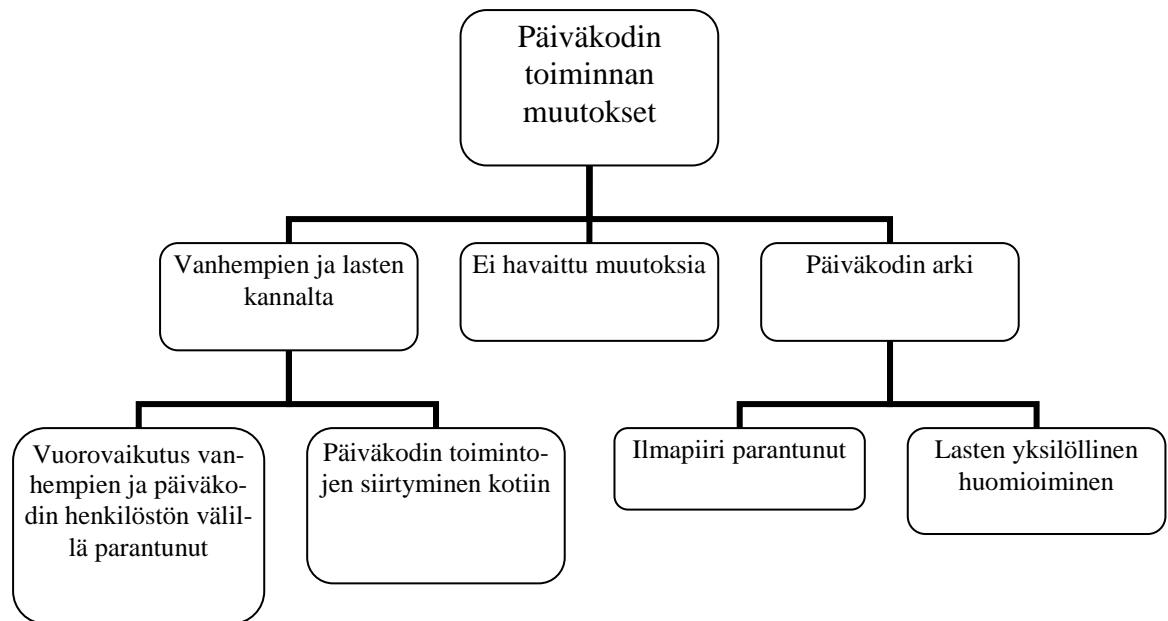
Pääteeman 2 (kuvio 6) toisen tason teemat pysyivät lopullisessa versiossa samoina ja kolmannen tason teemoja tuli ”Havaittu muutoksia” -teeman alle kolme, kuten alustavassa versiossakin.



Kuvio 7. Teema 3: Vanhempien kasvatustyö.

Pääteemaan 3 (kuvio 7) tuli vain kaksi kolmannen tason teemaa, koska osa luetelluista asioista oli vain kehittämisprosessiin liittyviä toteamisia. Jätin pois teeman ”Ei pidetty kehittä-

tämisprosessista johtuvana”, koska se oli yhtenevä ”Ei vaikutusta kasvatustyöhön” -teeman kanssa.



Kuvio 8. Teema 4: Päiväkodin toiminnan muutokset.

Neljännän pääteeman (kuvio 8) toisen tason teemoista täsmensin vain yhtä teemaa, jonka muutin "Vanhempien ja lasten kannalta", koska muutokset vaikuttivat vanhempien lisäksi myös lapsiin. Muut tämän tason teemat pysyvät muuttumattomina.

## 10. TULOSTEN TULKINTA

Tässä luvussa esitän tulkintani analyysissä saamistani tuloksista teemoittain. Olen käyttänyt teemoitteluun kuuluvan periaatteen mukaisesti lainauksia vanhempien kuvauksista ja pyrkinyt käyttämään teemojen otsikoissa heidän vastauksistaan poimittuja asioita, mutta pyrkien samalla tulkitsemaan niitä myös omin sanoin. Olen lainannut samojenkin henkilöiden eri kysymyksiin annettuja vastauksia erikseen. Esittelen myös jokaisen teeman yhteydessä aiempia opinnäytetöitä ja pro gradu -tutkielmia eri aiheista. Kolme teemaa liittyvät vanhempien ja lasten muodostamaan kodin kulttuuriin ja viimeisessä teemassa siirrytään taas päiväkodin kulttuuriin, jota kuitenkin tarkastellaan vanhempien perspektiivistä.

### 10.1 Materiaalien käyttäminen kotona

Ensimmäinen alateema on tässä ”Käytetyt materiaalit”. Vanhempien vastausten perusteella oli käytetty molempia kotiin annettuja materiaaleja (ks. luvut 3.1 ja 3.2), joita olivat ”Iloa vanhemmuuteen -opas” ja ”ALLiES-kotikirjeet”. Vuorovaikutusleikkejä leikittiin mielellään, koska niissä oli vanhemmille tuttuja leikkejä. Ne olivat antaneet myös vinkkejä, mitä lasten kanssa voi yhdessä tehdä. Kun vanhemmat elävät omassa kulttuurissaan, tutut leikit on helpompi yhdistää sinne kuin vieraamat leikit. Myös vinkit yhteisestä tekemisestä on mahdollista yhdistää omaan arkeen, jos ne soveltuvat siihen.

”Harakka huttua keittää / Kөрө көрө kirkkoon ynnä muut ovat tuttuja jo omasta lapsuudesta ja ne ovat kuuluneet arkeen automaattisesti lapsen kasvun myötä... Vuorovaikutusleikit ovat antaneet uusia ideoita yhdessä puuhailuun.”

”Vihkossa esitetyt leikit ovat olleet jo omasta lapsuudesta tuttuja, joten olemme leikkineet niitä jo kauan ☺... Mieluisia leikkejä, joita paljon olemme leikkineet, ovat harakka huttua keittää, soudetaan, onko koira kotona?, sormileikki, leivonta-leikki ja hieronta.”

Myös Isokankaan ja Juopperin (2012) mukaan vanhemmat olivat leikkineet oppaassa olevia vuorovaikutusleikkejä ennen kuin he olivat edes kuulleet kyseistä termiä. Iloa vanhemmuuteen -oppaan leikit olivat myös minulle itsellenikin osittain tuttuja. Tuttuja leikkejä on helpompi leikkiä ja ne innostavat käyttämään opasta.

ALLiES-kotikirjeet olivat antaneet vanhemmille ajattelemisen aihetta sekä vinkkejä omaan kasvatukseen. Kirjeiden pohjalta oli otettu yleisesti omaan arkeen asioita, jotka liittyivät sekä vanhempien kasvatustoimintaan että lasten omaan toimintaan. Kirjeissä käytävien asioiden käytössä näkyi myönteisen vuorovaikutuksen lisääminen lapsen kanssa. Kirjeitä pidettiin yleisesti hyvinä. Kotikirjeistä oli otettu sellaisia asioita, joita vanhemmat pitivät oman kulttuurinsa ja siihen liittyvän kasvatustyönsä kannalta hyödyllisinä ja tärkeinä. Oman kulttuurin sisällä ihmisillä on omia arvoja ja uskomuksia, miten asiat voidaan parhaiten toteuttaa ja mitä sinne omaksutaan.

”Vältämme EI-sanankäyttöä, mietimme muutenkin omaa käytöstämme tarkemmin.”

”Kaksi ensimmäistä kirjettä aivan kirjaimellisesti, mutta sitten loput vähän soveltaen. Olen lukenut joka kirjeen ja ne ovat olleet ajatuksia herättäviä!”

”Kyllä, omaan toimintaan kuinka olla sanomatta EI ☺”

”Kyllä, tunteiden ilmaisemista on harjoiteltu ja hyviä vinkkejä saatu.”

Kaikissa ALLiES-kirjeissä olikin yleisenä painotuksena myönteinen vuorovaikutus lapsen ja vanhemman välillä. Erityisesti positiivisten ilmausten käyttöä ja EI-sanankäytön välttämistä korostettiin monessa kohdassa. Niiden tarkoituksena oli juuri antaa vinkkejä vanhemmille, mitä lasten kanssa voidaan tehdä. (ALLIES team, 2013.)

Toisen alateeman ”Materiaalien käyttö” oli vaihtelevaa. Löysin tälle neljä alateemaa, jotka olivat ”Aktiivista”, ”Vähemmän aktiivista” ”Aktiivisesti opasta, vähemmän aktiivisesti kirjeitä” ja ”Ei käytetty ollenkaan”. ”Aktiiviset” käyttäjät olivat yleisesti käyttäneet materiaaleja. Vuorovaikutusleikit olivat esimerkiksi osa aamurutiineja. Tässäkin tapauksessa vuorovaikutusleikit oli sovitettu omiin kulttuurisiin toimintoihin eli osaksi rutiineja. Vuorovai-

kutus-leikkejä oli käytetty myös siten, että oppaan leikkien lisäksi oli mainittu kahdessa vastauksessa myös yksi ulkopuolinen leikki (Onko koira kotona?) ja vain päiväkodissa käytössä oleva hieronta. Opasta oli näin ollen myös sovellettu. Ihminen luo uusia kulttuurisia ja sosiaalisia muotoja uuden tiedon pohjalta (ks. s. 51). Päiväkodin kulttuurista oli tässä siirtynyt tiettyjä asioita myös osaksi kotia. Tässäkin on kuitenkin tapahtunut tietynlaista arvottamista ainakin leikin osalta, joka kuului vanhemmille tuttuihin leikkeihin. Myös hierontaa on voitu pitää sopivana oman kulttuurin toimintatapoihin.

”Aamuisin laskemme aina varpaat, se on hyvä herättelytapa. Etsitään myös napa ja katsotaan, ovatko kaikki sormet tallella...”

”olemme ottaneet hieromista. leikimme yleensä ’onko koira kotona -leikkiä’, se on äidille lapsuudesta tuttu leikki ja lapsemme on tykännyt siitä valtavasti.”

Ulkopuolinen leikki on voinut tulla lasten mukana kotiin, jos sitä on päiväkodissa käytetty tai vanhemmat ovat voineet myös itse löytää sen joko päiväkodin vinkistä tai itse. Kyseinen leikki löytyy ainakin Mannerheimin Lastensuojeluliiton vanhempainnetti-sivuston leikkivinkeistä (ks. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2013). Isokankaan ja Juopperin (2012) mukaan yksi vanhempi oli leikkinyt lapsen kanssa leikkejä, joita tämä oli kertonut leikkineensä päiväkodin vuorovaikutusleikkituokiolla. Toisen vanhemman mukaan leikki-vaihtoehtoja olisi saanut olla enemmän. Vanhempien mukaan leikkejä oli helpompi toteuttaa arjen lomassa kuin järjestää erillinen leikkituokio. Tätä perusteltiin sillä, että pienen lapsen keskittyminen ei riitä tuokion pitämiseen tai arkea ei toisaalta haluttu aikatauluttaa. (Isokangas & Juopperi, 2012.) Lapsihierontakin oli siirtynyt päiväkodista kotiin joko lapsen mukana tai aikuisten keskusteluissa. Heikkilän (2012) mukaan lapset olivat kertoneet kotona vanhemmille hieronnasta päiväkodissa. Monet vanhemmista olivat alkaneet hieroa lapsiaan myös kotona. Myös lapset olivat alkaneet hieroa vanhempiaan. (Heikkilä, 2012.)

ALLiES-kotikirjeitä oli käytetty yleisesti omassa kasvatustyössä. Lapset oli myös otettu mukaan kirjeissä käytäviin keskusteluihin. Kirjeissä käytäviä asioita oli pohdittu omassa mielessä ja harjoiteltu. Kotikirjeistä oli otettu siis omaan kasvatustyöhön asioita, joita pidettiin hyödyllisinä ja omaan kulttuuriin sopivina, mikä kertoo omassa kulttuurissa omak-sutuista uskomuksista. Kotona asioita voidaan toteuttaa sekä muiden samaan kulttuuriin kuuluvien ihmisten kanssa että yksin, kuten vanhemmat olivat tehneet. Omaa kulttuuria

muokkaavat uudet ajattelutavat antoivat kuitenkin pohtimisen aihetta ja ne otettiin myös osaksi omaa arkea.

”Mietitty yhdessä lasten kanssa.”

”Kyllä ja hyvin on asiat opittu”

”...itsekin vanhempana on pysähtynyt pohtimaan näitä asioita ja saanut arkeenkin tukea niistä.”

Kirjeiden tarkoituksena oli antaa vain vinkkejä vanhemmille ja tietyt teemat, joita on mahdollista soveltaa, miten parhaaksi näkee. Asioita oli käyty läpi yhdessä lasten kanssa, mikä on hyvä asia, ja jota kehoitettiin myös monissa tehtävissä tekemään. (ALLiES team, 2013.)

”Vähemmän aktiiviset” käyttäjät olivat toteuttaneet kotikirjeitä hyvin vähän tai aluksi enemmän ja myöhemmin vähemmän. Niistä oli kuitenkin saatu ajateltavaa. Kotikirjeiden käytössä oli myös havaittavissa alkuinnostuksen loppuminen. Arjen kiireet olivat esimerkiksi syynä kotikirjeiden vähäiselle käytölle. Vanhempien omassa kulttuurissa oli asioita, jotka vähensivät kotikirjeiden käyttöä. Tämän lisäksi toisen kulttuurin ajattelutapoja ei ole välttämättä niin helppoa omaksua osaksi omaa arkea, jos ne eroavat kovasti toisistaan. Tästäkin voidaan havaita oman kulttuurin uskomusten vaikutus vanhempien ajatteluun. Kotikirjeissä käytyjä asioita oli kuitenkin pohdittu, mikä kertoo yrityksestä sovittaa niitä omaan ympäristöön.

”harmittavan vähäisissä määrin, mutta aina niistä ajateltava jää. ja oppia omaan kasvatukseen, mitä asioita tulisi huomioida”

”Syksymmällä enemmän, keväällä ehkä vähän lopahtanut.”

”Kyllä, sen minkä tohinalta kerkeää, koittanut ’muistaa’ ☺”

”Alkuun olimme aktiivisempia, mutta lopussa hieman lipsui.”

”Aktiivisesti opasta, vähemmän aktiivisesti kirjeitä” kuuluvat ne kaksi vastausta, joissa Iloa vanhemmuuteen -opasta oli käytetty aktiivisesti, mutta ALLiES-kotikirjeitä vähemmän tai ei ollenkaan. Esimerkiksi lapsen ikä asetti rajoituksia materiaalien käytölle. Kotikirjeitä ei kuitenkaan kokonaan sivuutettu. Kuten aiemmin totesin, vuorovaikutusleikit olivat osittain tuttuja vanhemmille, joten ne oli helppo sovittaa osaksi omaa kulttuuria. Kotikirjeitä taas pidettiin hyödyllisinä ja omaan arkeen mahdollisesti sovitettavina, mutta siellä oli kuitenkin rajoituksia, jotka estivät näiden käytön.

”Esimerkiksi vuorovaikutus-leikkejä. Lapsi on niin pieni ettei kaikkea materiaaleja voi käyttää”

”Kehityslappuja emme ole täyttäneet tosin nyt aion ne vielä käydä läpi. Jos siellä olisi jotakin jatkossa käytettävää.”

”Lappuja olen lukenut ja jättänyt lapsen isällekin luettavaksi.”

Koko ALLiES-materiaali onkin alun perin suunniteltu käytettäväksi yli 5-vuotiaiden lasten kanssa (ks. s. 12), joten tätä nuorempien kanssa niitä täytyy hieman soveltaa ja ehkä myös sivuuttaa joitain kohtia. Tästä johtuen niiden soveltaminen osaksi omaa kulttuuriympäristöä ei ollut aina mahdollista.

Vastausten joukossa oli myös kaksi sellaista, jotka sopivat alateemaan ”Ei käytetty ollenkaan”. Yhden vanhemman kohdalla oli annettu syyksi, että lapsi on aloittanut päivähoitossa vasta keväällä, joten materiaaleja ei siitä syystä ollut ehditty käyttää. Materiaalien myöhempää käyttöä pidettiin mahdollisena. Kuten aiemmin todettiin, toisen kulttuurin ajattelutapoja ei ole syystä tai toisesta niin helppoa ottaa osaksi omaa kulttuuria ja sen ajattelutapoja, vaikka niitä pidettäisiinkin hyödyllisinä. Materiaalien käytölle oli myös olemassa rajoituksia, jotka liittyivät omaan arkeen.

”Metodeja voisi käyttää kotonakin (esim. päivärytmi-laput)”

## 10.2 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys

Ensimmäiseksi alateemaksi nimesin ”Havaittu muutoksia”. Tämän alla oleva ensimmäinen teema on ”Rauhallisuus”. Kehittämispöytäkirjoissa lapsissa oli havaittu rauhoittumista. Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen nähtiin vaikuttavan lapsen rauhallisuuteen (ks. s. 30). Kun lapsi kokee olonsa turvallisiksi, hän pystyy myös paremmin rauhoittumaan ja keskittymään tekemiinsä. Sekä vuorovaikutusleikkien että päiväkodin koko pienryhmätoiminnan nähtiin vaikuttaneen tähän. Vanhemmat olivat kokeneet näiden tekijöiden vaikuttaneen omaan kulttuuriinsa lasten kautta. Rauhoittuminen arvotettiin vanhempien keskuudessa hyväksi ja toivotuksi asiaksi omassa kulttuurissa, missä on taas nähtävissä omat uskomukset asioista. Koska näiden tiettyjen kehittämissäkeihin liittyvien tekijöiden nähtiin vaikuttaneen lasten rauhoittumiseen, toisen kulttuurin ajattelutavat ja käsitys siellä toteutettujen toimintojen vaikutuksista olivat siirtyneet vanhempien omaan ajatteluun. Rauhoittumisen korostamisessa voidaan nähdä toisaalta myös aikuisten yleinen kulttuuriin kuuluva ajattelutapa, sillä useimmat lapset ovat luonnostaan vilkkaita, mutta taas aikuisten näkökulmasta rauhallisuutta pidetään ihanteena.

”...ryhmiä on jaettu pienempiin osiin, tuonut touhuihin rauhallisuutta → omaankin lapseen ☺”

”Lapsi on todella innokas kaikenlaiseen yhteispuuhaan ja vaikka välillä on melko malttamaton / vilkas, välillä tulee pitkiäkin ’rauhottuneita’ keskittymishetkiä...”

”mukavaa yhdessä oloa ja rauhoittumista”

Luttisen (2006) mukaan vuorovaikutusleikkien myötä rauhallinen keskittyminen menossa olevaan toimintaan oli lisääntynyt lasten keskuudessa. Rauhallinen arki on myös pienryhmäpedagogiikan ominaispiirre (ks. s. 8–9). Sen tarkoituksena on parantaa päiväkodin aikuisten kykyä huomioida yksittäistä lasta. Kun kaikki ryhmän lapset saavat tasapuolisesti kaipaamaansa huomiota, levottomuus vähenee ja he ovat rauhallisempia. Niin ikään lapsihieronnalla havaittiin olevan rauhoittava vaikutus (ks. s. 13–14).



Kaksi muuta tämän alla olevaa teemaa ovat ”Vuorovaikutustaidot” ja ”Toisten ihmisten näkökulma”, mitkä kuuluvat osaksi lapsen sosioemotionaalista kehitystä (ks. luvut 4.1–4.2). Vuorovaikutustaitojen kasvaminen näkyi suhteessa vanhempiin. Myös toisten ihmisten näkökulman huomioimista ja pohtimista ilmeni. Esimerkiksi vuorovaikutusleikeillä nähtiin olleen vaikutusta. Tässäkin vuorovaikutustaidot ja toisen ihmisten näkökulma nähtiin hyvinä ominaisuuksina lapsen sosioemotionaalisessa kehityksessä oman kulttuurin kannalta. Toisaalta näitäkin voidaan pitää yleisinä kulttuurisina ajattelutapoina ja ihanteellisina käyttäytymispiirteinä, joita myös omassa kulttuurissa arvostetaan. Vuorovaikutusleikit vaikuttivat yhtenä menetelmänä näiden ominaisuuksien ilmenemiseen lapsissa, mikä kertoo taas toisen kulttuurin ajattelutapojen siirtymisestä vanhempien omaan ajatteluun.

”Kommunikointi tapojen kehittyminen, välien lähentyminen isän ja äidinkin kanssa, keskinäisen luottamuksen ja ymmärryksen lisääntyminen”

”... lapsilla tulee tunteista, (omista ja muiden) palautetta, kyselyjä jne.”

”toisen huomioonotto, oman vuoron odottaminen, itsensä ilmaisu...”

Vuorovaikutusleikkien tarkoituksena olikin tukea lapsen omanarvontunnetta ja lisätä luottamusta toisiin ihmisiin (ks. s. 18 ja 21). Luttisen (2006) mukaan myös lasten kärsivällisyys kasvoi, oman vuoron odottaminen ja tarkkaavaisuus lisääntyivät ja luottamus aikuisen oli parantunut. Peräkylä ja Saksman (2012) havaitsivat tunteiden ilmaisemisen lisääntyneen yhdellä lapsella. Vuorovaikutusleikkien yhteydessä käytettiin myös lapsihierontaa. Kosketus ja sen myötä myös hieronta lisäsivät luottamusta toiseen ihmiseen (ks. s. 21).

Oli myös kaksi vastausta, jotka sopivat teemaan ”Ei havaittu muutoksia”, koska vanhemmat eivät olleet huomanneet lapsensa sosioemotionaalisessa kehityksessä tapahtuneen mitään muutoksia kehittämisprosessin aikana. Viimeinen alateema on nimeltään ”Ei pidetty suoraan kehittämisprosessista johtuvana”, jossa vanhemmat olivat havainneet jotain vaikutuksia lapsensa kehitykseen, vaikka eivät suoraan nähneet juuri kehittämisprosessin merkitystä siinä. Kehittämisprosessin merkitystä ei kuitenkaan suoraan kielletty. Vanhemmat tarkastelivat lapsensa kehitystä oman kulttuurinsa ja omien käsitystensä kannalta. Omat näkemykset sekä lapsen kehityksestä että päivähoidon toiminnasta yleensä suuntasivat vanhempien ajattelua. Näin ollen kehittämisprosessilla ei joko nähty minkäänlaista vaiku-

tusta omaan kulttuuriin lapsen kehityksen näkökulmasta tai sen vaikutus nähtiin vain epäsuorasti.

”Vaikea sanoa kun hän aloitti päivähoidon vasta viime syksynä, joten yleensäkin päivähoito on voinut vaikuttaa. Hän on aina ollut toimelias ja tullut toimeen niin lasten kuin aikuisten kanssa, mutta tuttujen aikuisten kanssa enimmäkseen ollut tekemisissä. Nyt päivähoidon alkaessa hän on luonut ihan omia lapsi- ja aikuiskontakteja hyvällä menestyksellä. Hän mm. muistaa kaikkien ryhmäläisten nimet ja osaa kertoa heistä. Ilmeisesti kaikki lapset ovat ryhmässä ’näkyviä’, mikä on tietysti hieno juttu. Ehkä prosessi on vaikuttanut myös tähän?”

”On vaikea määritellä / sanoa kasvua ja tarkastella sitä nimenomaan kehittämisprosessin kautta, koska 3-vuotiaan kehityksessä tapahtuu koko ajan paljon ja opitaan jatkuvasti uutta. Tietty samanlaisuus niin kotona kuin hoidossa hoidon, sääntöjen puitteissa tuo turvallisuutta ja auttaa kehityksessä eteenpäin.”

Toisen vastauksen perusteella voidaan päätellä, että kyseessä on päiväkodin pienryhmätoiminta, jonka myötä lapsi oli oppinut oman ryhmänsä jäsenten nimet. Pienryhmässä opitaan tuntemaan paremmin oman pienryhmän jäsenet. Omahoitajasta lapsi taas saa turvallisen ja häntä huomioivan aikuisen päivähoitopäivänä. (ks. s. 9.) Pienessä ryhmässä on helpompi olla läheisemmässä vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja oppia eri asioita toisista kuin isossa lapsiryhmässä.

### **10.3 Vanhempien kasvatustyö**

Ensimmäisen alateeman nimeksi tuli ”Tukenut kasvatustyötä”. Tämän alateeman alle tulevat teemat ovat ”Läheisyys kasvanut” ja ”Lapsen näkökulman huomioiminen”. Nämä ovat tärkeä osa vanhemmuutta ja vanhempien kasvatustyötä (ks. s. 41). Lapsen ja vanhemman välinen läheisyys oli kasvanut. Tämä näkyi erityisesti suhteessa isään. Erityisesti isän ja lapsen välisen läheisyyden kasvaminen on hyvä asia, koska yleensä äidin ja lapsen välinen suhde on luonnostaan läheinen (ks. s. 40). Lapsen näkökulman huomioiminen näkyi siinä,

että jotkut vanhemmista olivat vähentäneet lapsen komentamista. Myös omaa käyttäytymistä mietittiin. Vanhemmat olivat kehittämistyön kautta oppineet ymmärtämään lasta ja tämän tarpeita. Näissä nähtiin vuorovaikutusleikeillä ja kotikirjeillä olleen vaikutusta. Uuden tiedon luominen osaksi omaa kulttuuriympäristöä (ks. s. 51) näkyi siinä, että kehittämisprosessista annetut materiaalit olivat muuttaneet lapsen ja vanhemman välistä suhdetta ja vanhempien kasvatustyötä. Toisesta kulttuurista saadut ajattelutavat oli omaksuttu omaan kasvatustyöhön ja ne olivat muuttaneet vanhempien ajattelutapaa. Molempien teemojen näkökulmat voidaan nähdä siirtyneen kehittämisprosessin kautta vanhempien uskoihin ja käyttäytymiseen, sillä näitä asioita korostettiin molemmissa materiaaleissa (ks. luvut 3.1–3.2).

”Tyttären ja isän läheisyyttä on saatu lisättyä + kosketus-kontaktia, mikä on mukava asia. Meillä kun meinaa olla edelleen aika tiukka napanuora äitiin ☺”

”Äitinä olen ehkä hoksannut vähentää ’komentamista’ keskittyen ja todella KUUNNELLEN, mitä mieltä lapsi on. Sopivassa määrin on annettu päätösvaltaa myös hänelle.”

”...kun myös lasta kuunnellaan, hän varmaan kokee olevansa ’tiivimmin’ osa meidän perhettä.”

”Loistavaa, että tätä kautta itsekin ’opiskelee’ uutta, kotiin jaetut ohjeet muistuttavat siitä, millaista on olla lapsena jolle kaikkea ohjeistetaan ja ei se aina niin helppoa ole muistaa ja omaksua uutta ☺”

”... Mielestäni lapset eivät kasva ’siinä sivussa’, vaan lasten hoitoon, huolenpitoon, kuulemiseen ja kasvatukseen pitää oikeasti olla mielenkiintoa ja antaa siihen aikaa. Tällainen kehitystyö muistuttaa meitä vanhempia siitä.”

Vuorovaikutusleikkien tarkoituksena olikin tukea vanhemman ja lapsen välistä kiintymyssuhdetta, johon kuuluu myös koskettamisen lisääntyminen vanhemman ja lapsen kesken (ks. s. 21). Hoivaamiseen ja yhteyden rakentamiseen liittyvät leikit näkyivät vastauksissa, mitkä erityisesti lisäävät vuorovaikutusta ja läheisyyttä. Vuorovaikutusleikeissä lapsi ja vanhempi ovat lähellä toisiaan, mihin liittyy luonnollisella tavalla myös koskettaminen.

Isokankaan ja Juopperin (2012) mukaan vuorovaikutus lapsen kanssa oli yhden vanhemman mielestä erilaista kuin muita leikkejä leikkiessä. Läheisyyttä ja läsnäoloa lapsen kanssa oli enemmän vuorovaikutusleikkien aikana (Isokangas & Juopperi, 2012). Vuorovaikutusleikit lisäksi suuntaavat huomion lapseen ja hänen hyvinvointiinsa, koska leikkien tarkoituksena on ennen kaikkea lapsen kehityksen turvaaminen ja edistäminen (ks. luku 3.2). Kotikirjeissä oli myös monenlaisia vinkkejä lapsen huomioimiseen ja siihen, mitä kaikkea lapsen kanssa voi kotona tehdä. Myös niiden lähtökohtana oli tukea lapsen kehitystä nimenomaan näiden ohjeiden kautta (ALLiES team, 2013).

Toinen alateema on ”Ei vaikutusta kasvatustyöhön”, sillä kolme vanhempaa ei ollut havainnut kehittämisprosessilla olleen vaikutusta kasvatustyöhönsä. Kehittämistyötä pidettiin kuitenkin hyvänä asiana. Kuten edellisten teemojen yhteydessä huomattiin, kehittämistyötä pidettiin hyödyllisenä, vaikka siitä ei kaikkea omaksuttukaan omaan kulttuuriin. Ihmisillä on omassa kulttuurissaan tietyt tavat ajatella ja toimia, joten uusia ajattelutapoja ei välttämättä nähdä tarpeellisina. Tässä tapauksessa lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus oli jo ennestään toimiva ja hyvä, joten kehittämisprosessilla ei nähty suoranaista vaikutusta omiin kasvatustapoihin.

”paljon jo ennestään vuorovaikutusta joten en näe, että olisi muutosta tullut ainakaan huonompaan suuntaan ☺”

”...Meillä on aina ollut vuorovaikutusta lastemme välillä, heitä kuunnellaan, arvostetaan, kohdataan ja rakastetaan. Paljon jutellaan, ollaan yhdessä! Joten en voi sanoa, että muutosta tämän prosessin aikana, ainakaan huonompaan suuntaan, olisi tapahtunut. Prosessi on ollut hyvä.”

Esimerkiksi Isokankaan ja Juopperin (2012) mukaan oli havaittavissa myös se, että vuorovaikutusleikit eivät olleet vaikuttaneet vanhemman ja lapsen väliseen suhteeseen, koska suhde oli ollut lapsen kanssa aina hyvin tiivis.

#### 10.4 Päiväkodin toiminnan muutokset

Ensimmäinen alateema tässä on ”Vanhempien ja lasten kannalta”. Tämän alla on ensimmäisenä teemana ”Vuorovaikutus vanhempien ja päiväkodin henkilöstön välillä parantunut”. Tämä nähdään tärkeänä osana vanhempien ja päivähoidon välistä kasvatuskumppanuutta (ks. luku 5.3). Vanhemmat olivat huomanneet, että päiväkodin henkilöstön kanssa keskustelu oli lisääntynyt. Myös vanhempien mielipiteet otettiin paremmin huomioon. Vanhempien ja päiväkodin henkilöstön väliset keskustelut liittyivät juuri kehittämisprosessiin ja siihen liittyviin asioihin. Myös tukea materiaalin soveltamiseen oli saatu. Kasvatuskumppanuus siis näkyi vanhempien ja henkilökunnan välillä. Kasvatuskumppanuudessa kodin ja päiväkodin erilaiset kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutuksen parantumisesta nähdään selvästi kuitenkin kodin ja sen kulttuurin näkökulma, sillä päiväkodin henkilöstön toiminta suuntautuu lisääntyneeseen keskusteluun vanhempien kanssa, vanhempien mielipiteen huomioimiseen näissä keskusteluissa ja vanhempien tukemiseen kotiin jaetun materiaalin käyttämisessä. Vanhemmat siis arvottivat yhteistyöhön liittyviä asioita oman ajattelunsa kautta, mikä kuuluu osaksi heidän omaa kulttuuriaan. Yhteinen aihe eli kehittämisprosessi ja siihen liittyvät asiat, yhdistävät eri kulttuureja ja edesauttavat linkkinä toimivaa kasvatuskumppanuutta.

”...nyt on ollut avoimempi meininki, lasta kuullaan ja myös vanhempia enemmän. Työntekijöitä on helpompi lähestyä, ollaan yhteisellä asialla...”

”Henkilökunnan kanssa on myös keskusteltu prosessista.”

”... Henkilökunta on ollut erittäin motivoitunut ja he ovat kertoneet usein hankkeeseen liittyvistä asioista ja käytännön sovelluksista arkipäivinä.”

”Hieno asia, että mukana (’koulutettavana’) ovat sekä henkilökunta että vanhemmat, tuntuu konkreettisesti ja huomaa, että meillä on sama päämäärä.”

Lehtipään (2007) kasvatuskumppanuutta koskeneessa tutkielmassa vanhemmat kokivat hyviksi puoliksi vanhempien ja päivähoidon henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa avoimuuden, luottamuksen, kaikista asioista keskustelemisen helppouden ja vuorovaiku-

tuksen välittömyyden. Myös jokapäiväinen keskustelu ja yleinen tiedonkulku eri tahojen välillä koettiin positiivisina asioina (Lehtipää, 2007).

Toinen alla oleva teema on ”Päiväkodin toimintojen siirtyminen kotiin”. Päiväkodin toiminnot olivat siirtyneet myös kodin arkeen, mikä näkyi jo ensimmäisen teeman yhteydessä (ks. luku 10.1). Vaikka Askeleittain-ohjelma oli käytössä vain päiväkodissa, se oli myös ”siirtynyt” kotiin. Päiväkodin toimintojen siirtyminen kotiin kertoo toisen kulttuurin ajattelutapojen siirtymisestä arkeen, jossa vanhemmat ja lapset elävät. Tässä voidaan nähdä eritavalla kulttuurin muokkaavan vaikutuksen, sillä nimenomaan päiväkodin kulttuurista oli siirtynyt asioita kotiin. Päiväkodin toiminnoista oli tietyllä tavalla siirtynyt kotiin myös pelkästään päiväkodissa käytössä ollut menetelmä. Myös lapset toimivat tietynlaisena linkkinä kodin ja päiväkodin välillä, koska he elävät näissä molemmissa kulttuureissa, ja siirtävät näin ollen eri kulttuureissa oppimiaan asioita toisiinsa.

”Säännölliset askeleeni -tuokiot → usein lapsen kanssa on riittänyt juttua kokemuksista kotonakin.”

”...positiivisesti näkynyt päiväkodin arjessa, rauhallisuus toimintaan, päiväkodin arjen toiminnot siirtyneet myös kotiin.”

Ahon ja Tuomaisen (2013) mukaan päiväkodin henkilöstö oli esimerkiksi saanut vanhemmilta myönteistä palautetta Askeleittain-ohjelmasta. Päiväkodin lapset odottivat Askeleittain-tuokioita ja puhuivat niistä myös vanhemmilleen (Aho & Tuomainen, 2013).

Kaksi vanhempaa eivät olleet havainneet muutoksia päiväkodin toiminnassa, joten he kuuluvat alateemaan ”Ei havaittu muutoksia”. Viimeinen alateema on ”Päiväkodin arki”. Tähän kuuluva ensimmäinen alla oleva teema on ”Ilmapiiri parantunut”, mikä nähtiin päivähoidon kasvattajien tehtäväksi (ks. s. 44). Päiväkodin ilmapiiri oli muuttunut paremmaksi kehittämistyön tuloksena. Työntekijöiden asenne sai positiivista palautetta. Vanhemmat olivat huomanneet työntekijöiden myönteisen asenteen, vaikka eivät osanneetkaan arvioida koko päiväkodin muutosta. ALLiES:lla ja koko pienryhmätoiminnalla nähtiin olleen vaikutusta päiväkodin ilmapiiriin. Päiväkoti on toisaalta vanhemmille vieraampi kuin oma koti, joten eri kulttuurin toimintatapojen muuttumista on vaikeampi havaita kuin oman kulttuurin muutosta. Mahdollisesti tästä johtuen osa vanhemmista ei ollut havainnut mitään muu-

toksia päiväkodissa ja toiset eivät olleet havainneet varsinaisissa käytännöissä muutoksia. Ilmapiiri oli kuitenkin helpompi havaita toisesta kulttuurista, sillä päiväkodin henkilöstön käyttäytymistä on vanhempien ollut helpompi tarkkailla. Vanhempien näkökulmasta henkilöstön käyttäytyminen voidaan nähdä tärkeänä omien lasten viihtyvyyden ja eri kulttuurien välisen yhteistyön onnistumisen näkökulmasta, mikä taas kertoo omista ajattelutavoista päiväkodin toimintaa kohtaan. Tässä pystyttiin jo kytkemään tietyt tekijät päiväkodin muuttumiseen.

”Aiempaa kokemusta meillä ei olekaan, koska lapsukainen aloitti täällä vasta viime kesänä. Mutta olen muistanut aidosti kehua ihanan iloista ilmapiiriä! ...”

”Lapsi on tullut hoitoon juuri kun hanke alkoi, joten hankala verrata aiempaan, mutta positiivinen ilmapiiri ja asenne on näkynyt.”

”...Huomaa, että henkilökunta on motivoitunutta ja pätevää”

”...porukka päiväkodissa on innostunut ☺”

ALLiES-materiaalissa myös tähdennettiin henkilökunnan positiivisen asenteen tärkeyttä. Positiivisuus on myös jaksojen kantavana teemana, vaikka se käydään erityisesti läpi neljännessä jaksossa. (ALLiES team, 2013.) Myönteisen ja ennen kaikkea rauhallisen ilmapiirin on tuonut myös päiväkodin koko pienryhmätoiminta, joka tuo hyvän ilmapiirin työyhteisöön (ks. s. 10). Positiivinen ilmapiiri tarttuu myös vanhempiin heidän hakiessaan lasta päiväkodista ja vielä lapsen mukana kotiin.

Toinen kolmanteen alateemaan liittyvä teema on ”Lasten yksilöllinen huomioiminen”, mikä on tärkeä osa päiväkodin henkilöstön ammattitaitoa (ks. s. 46). Päiväkodin henkilöstö otti aiempaa paremmin jokaisen lapsen huomioon yksilöllisesti ja lapsiin keskityttiin arjen tilanteissa. Tässä nähtiin juuri pienryhmillä olleen vaikutusta. Vanhempien näkemys päiväkodin perustehtävästä, eli lapsia varten oleminen, voidaan havaita tästä teemasta. Vanhemmat näkevät tässäkin oman kulttuurinsa näkökulmasta oman lapsensa yksilönä ja tärkeänä, mikä suuntaa heidän näkemystään siitä, mikä päiväkodin muodostamassa kulttuurissa on olennaista. Tästä kertoo myös se, että tietty tekijä eli pienryhmätoiminta, oli huomioitu lasten yksilöllisen huomioimisen yhteydessä.

”...päiväkodissa on ihanasti pystytty toiminnan kehittämisessä ottamaan ’oikeanlainen’ kasvatusthuomio. KIITOS SIITÄ!”

”...Työntekijät ovat valmiita olemaan ’lapsen tasolla’... kirjaimellisesti, eli istutaan lähelle lasta, mennään kyykkyy, suut ja korvat samalla tasolla, kuullaan paremmin toista...”

”lapsia on jaettu pienempiin toimintaryhmiin, joka mahdollistaa rauhallisemman ja yksilön huomioonottavan toiminnan.”

”Henkilökunta keskittyy lapsiin (menossa olevaan asiaan) ehkä paremmin, antavat lapselle aikaa...”

Myös Lehtipään (2007) mukaan vanhemmat pitivät päiväkodin toiminnassa hyvänä asiana lapsen yksilöllisyyden huomioimista. Lasten jakaminen pienempiin toimintaryhmiin nähtiin siis olevan lasten yksilöllisyyden huomioon ottamisen syynä. Pienryhmätoiminnassa kasvattajien on helpompi keskittyä jokaiseen lapseen henkilökohtaisesti, kun ryhmä on pienempi (ks. s. 8). Tämän johdosta lapset kokevat olonsa myös turvallisemmaksi.



## 11. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta yhtäältä etnografian että aineiston keräämisessä käytettyjen kyselylomakkeiden kannalta. Koska etnografia kuuluu laadullisen tutkimukseen, sitä koskevat laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit, jotka Eskolan ja Suoranan (1998, 211–212) mukaan ovat uskottavuus, siirrettävyys, arviointi ja vahvistuvuus. *Uskottavuus* tarkoittaa sitä, että tutkijan tulee tarkistaa, vastaavatko hänen tulkintansa ja käsitteellistyksensä tutkittavien käsityksiä. *Siirrettävyydessä* taas arvioidaan, voidaanko tuloksia siirtää toiseen kontekstiin. *Arviointi* liittyy koko tutkimusprosessin arviointiin. *Vahvistuvuudella* tarkoitetaan sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat saavat tukea muista vastaavaa aihetta tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta, 1998, 210–212; Syrjäläinen, 1994, 103.)

Tutkimus on uskottava siinä mielessä, että olen käyttänyt tulkintojeni ohella lainauksia tutkittavien vastauksista. Näin lukija voi viime kädessä pohtia, onko tutkimus uskottava ja vastaavatko tulkinnat ja tutkittavien näkemykset toisiaan. Tulkintani tutkittavien käsityksistä perustuu huolellisesti läpikäytyyn aineiston lukemiseen ja tarkentamiseen, joten siinä mielessä tutkimuksen pitäisi olla uskottava. Tulosten siirrettävyys toteutuu siinä mielessä, että olen raportoinut tarkasti sekä tutkimus- että analyysiprosessin. Näin kuka tahansa voi toteuttaa tutkimuksen samalla tavalla ja päätyä aineiston perusteella samanlaisiin tuloksiin. Toisaalta, kuten Syrjäläinen (1994, 103) asian ilmaisee, siirrettävyydestä päättää ensisijaisesti tulosten hyödyntäjä. Lapsen hyvä arki 2 -hanke ei voi enää hyödyntää tuloksia, mutta niitä voivat käyttää esimerkiksi varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja opiskelijat.

Tutkimusprosessiani voidaan arvioida luotettavaksi siten, että perehdyin aiheeseen huolellisesti teoriatasolla ja tarkensin kehittämisprosessiin liittyviä epäselviä asioita kehittämiskoordinaattorilta. Olen käyttänyt teoriaosuuksissa monipuolisia sekä kotimaisia että ulkomaisia lähteitä, omalla alallaan arvostettuja ja tunnettuja kirjoittajia sekä mahdollisimman tuoreita ja alkuperäisiä lähteitä. Tietyistä aiheista, kuten vuorovaikutusleikistä ja lapsihieronnasta Suomessa, ei löytynyt luotettavaa lähdeaineistoa, joten jouduin ottamaan niihin vähemmän luotettavia ammattilehtiä. Näissä lehdissä kuitenkin haastateltiin kyseisen alan asiantuntijoita, joten lähteitä voi siinä mielessä pitää luotettavina. Olen kuitenkin pyrkinyt saamaan luotettavan ja tarkan kuvan sekä kehittämisprosessista että analyysissa muodostu-

neiden teemojen aihealueista. Aineiston hankinnan pyrin tekemään mahdollisimman hyvin varmistamalla kyselylomakkeiden soveltuvuuden tutkimukseen. Käytin myös kehittämiskoordinaattorin tekemää valmista kyselyä täydentääkseni omaa aineistoani. En tehnyt itse kysymyksiä, mutta kehittämiskoordinaatti pyrki tekemään niistä sellaisia, että ne sopivat parhaalla mahdollisella tavalla tutkimuksen näkökulmaan. Kysymykset olivat juuri ne, joita minulle ehdotettiin toiseen kyselylomakkeeseen. Näin ollen vaikutin ikään kuin epäsuorasti kysymysten muotoilemiseen. Oma aineistoni ja valmis aineisto kuitenkin vastaavat toisiaan kaikkien teemojen osalta. Myös aiemmat opinnäytetyöt ja pro gradu -tutkielmat vastaavat valmiissa aineistossa havaittuja asioita.

Vahvistuvuuden olen varmistanut sillä, että olen etsinyt tutkimustuloksia vastaavia aikaisempia opinnäytetöitä ja pro gradu -tutkielmia pienryhmätoiminnan ja eri pedagogisten menetelmien vaikutuksista sekä kokemuksia kasvatuskumppanuudesta. Löysin kaikista näistä aikaisempia opinnäytetöitä ja pro gradu -tutkielmia ja lähes kaikki olivat juuri vanhempien kokemuksia. Saamani tulokset ja aikaisemmat tulokset vastasivat hyvin toisiaan, mikä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta yleisesti. Käytin vain kotimaisia tutkimuksia, koska niin pienryhmätoimintaa kuin eri pedagogisia menetelmiä toteutetaan suomalaisissa päiväkodeissa omalla tavallaan, sillä suomalainen päivähoitojärjestelmä muutenkin eroaa muiden maiden vastaavista. Pienryhmätoiminnasta ja eri menetelmistä ei löytynyt mitään kotimaisia tieteellisiä artikkeleita, ja kasvatuskumppanuudestakin löytyi vain tutkimuksia, joissa tutkittiin työntekijöiden kokemuksia tai analysoitiin vanhempien ja työntekijöiden keskusteluja ilman kokemusnäkökulmaa.

Vaikka kyselylomakkeet olivat luonteeltaan ja rakenteeltaan kvalitatiivisia, ne yleensä kuuluvat kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiin. Tästä johtuen tarkastelen niiden luotettavuutta reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Reliabiliteetti merkitsee tutkimuksen toistettavuutta. Validiteetti taas tarkoittaa, että tutkitaanko juuri sitä, mitä tutkimuksella on tarkoitus tutkia. (Metsämuuronen, 2006b, 56.) Kyselylomakkeilla tehty tutkimus on toistettavissa siten, että niillä on mahdollista saada samansuuntaisia tuloksia, vaikka kyselyt tehtäisiin uudestaan. Tämä johtuu siitä, että pyrin tekemään omista kysymyksistäni mahdollisimman selkeitä ja ymmärrettäviä sekä tutkittavien omaan kokemukseen liittyviä. Tähän liittyy myös tutkimuksen validiteetti, jonka varmistin esitestauksella. Päiväkodin johtaja esitestasi ensimmäisen kyselylomakkeen ja oli mukana antamassa ehdotuksia toisen kyselylomakkeen kysymyksiksi. Tarkoitukseni oli tutkia vanhempien

kokemuksia ensin vuorovaikutusleikeistä ja myöhemmin kehittämisprosessista, joten tällä tavalla varmistui se, että omat kyselylomakkeeni tutkivat asioita juuri tietystä näkökulmasta. Tutkimuksen näkökulma ohjasi myös valmiissa aineistossa käytetyn kyselylomakkeen kysymyksien suuntaa. Näin ollen myös tämä kysely tutki sitä, mitä pitikin eli vanhempien kokemuksia kehittämisprosessista.

Tutkimuksessa on tärkeää ottaa huomioon myös eettiset kysymykset (Eskola & Suoranta, 1998, 52). Olen varmistanut tutkimuksen eettisyyden ensiksikin sillä, että anoin tutkimuslupaa lasten ja perheiden palvelujen palvelujohtajalta ja kyselylomakkeiden saatekirjeissä jokaiselta perheeltä erikseen. Tämän lisäksi saatekirjeessä lupasin vanhemmille että vastaukset käsitellään nimettöminä ja ne tulevat vain minun käyttööni ja lisäksi annoin heille mahdollisuuden ottaa minuun yhteyttä, mikäli he olisivat halunneet kysyä jotain tutkimukseen liittyen. Kerroin myös yhteistyöstä hankkeen kanssa ja toisessa kyselylomakkeessa tulosten raportoinnista kaikille osapuolille. Tärkein eettinen tekijä on kuitenkin se, että olen kunnioittanut tutkittavien anonymiteettia siten, että en ole maininnut omien kyselylomakkeitteni taustatiedoista vastaajien ikää enkä sukupuolta, koska vastaajia oli niin vähän eikä niillä ole merkitystä tutkimuksen kannalta. Yhdessä vastauksessa mainittiin lapsen nimi, jonka muutin vain pelkäksi lapsi-sanaksi tunnistettavuuden takia. En ole myöskään maininnut kehittämisspiväkodin nimeä.

## 12. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni alkoi siis graduyhteistyöstä Lapsen hyvä arki 2 -hankkeen ja erityisesti sen yhden alueen, Selänteen peruspalvelukuntayhtymän, kanssa. Tutkimuksen kuluessa minun piti laajentaa aihetta vuorovaikutusleikeistä kaikkiin kehittämispäiväkodissa ja lasten kotona käytössä oleviin menetelmiin ja materiaaleihin. Aluksi aiheen laajentaminen tuntui vaikealta, koska olin perehtynyt vuorovaikutusleikkeihin laajasti, mutta suhteellisen nopeasti sain tutustuttua myös muihin menetelmiin. Koko kehittämisprosessi muuttui sen myötä mielenkiintoiseksi ja pikku hiljaa aloin ymmärtää, mistä kehittämisprosessissa kokonaisuutena oli kyse. Varhaiskasvatuksen termit olivat aluksi haasteellisia, koska olin vain kuullut ne, mutta en ymmärtänyt mitä eroa on esimerkiksi päivähoidolla ja varhaiskasvatuksella. Myös varhaispedagogiikka aiheutti aluksi päänvaivaa, mutta lopulta ymmärsin senkin merkityksen. Myös tutkimusaineiston saaminen tuotti aluksi vaikeuksia, mutta loppujen lopuksi niitä tuli suhteellisen hyvä määrä, jotta pystyin löytämään niistä eri teemoja ja tulkitsemaan ne. Seuraavaksi vastaan luvussa 7 esittämiini tutkimusongelmiin ja käsittelen eri teemoja niiden perusteella.

Ensimmäinen tutkimusongelma oli *Mitä päiväkodista annettuja kehittämisprosessiin liittyviä materiaaleja vanhemmat olivat käyttäneet kotona?* Vastausten perusteella molempia annettuja materiaaleja oli käytetty. Iloa vanhemmuuteen -oppaasta oli löydetty leikkejä, jotka olivat vanhemmille tuttuja omasta lapsuudesta. Leikit antoivat vinkkejä lasten kanssa toimimiseen, minkä vuoksi niitä oli mukava leikkiä. Erilaiset leikit ja vinkit yhteisestä tekemisestä voidaan yhdistää osaksi omaa kulttuuria, jos ne on helppo sovittaa siihen. Oppaan eri osa-alueiden vuorovaikutusleikit näkyivät myös vastauksissa. Vuorovaikutusleikkejä oli käytetty aktiivisesti, mikä näkyi niiden soveltamisena omassa arjessa.

ALLiES-kotikirjeitä oli myös vastausten perusteella käytetty jonkin verran. Kotikirjeitä oli käytetty sekä kirjaimellisesti että soveltaen. Niiden kohdalla, jotka olivat käyttäneet kotikirjeitä, oli yleisesti nähtävissä myönteisen vuorovaikutuksen edistäminen lapsen ja vanhemman välillä. Niistä oli otettu asioita, joita pidettiin omaan kulttuuriin kuuluvan kasvatustyön kannalta hyödyllisinä ja tärkeinä. Kirjeistä oli otettu tukea sekä omaan toimintaan että lapsen toimintaan. ALLiES-kotikirjeitä oli käytetty vaihtelevasti vanhempien keskuudessa. Vanhempien kulttuurissa oli nähtävissä rajoituksia, jotka estivät kotikirjeiden käyt-

töä. Kaikki vanhemmat olivat kuitenkin saaneet kirjeistä pohtimisen aihetta ja ne oli otettu tällä tavalla myös osaksi omaa arkea.

Toinen tutkimusongelma oli *Miten vanhemmat ovat kokeneet, että kehittämisprosessi on tukenut heidän lapsensa sosioemotionaalista kehitystä?* Lasten sosioemotionaaliossa kehityksessä havaittiin muutoksia kehittämisprosessin myötä. Lapsissa oli havaittu rauhoittumista, vuorovaikutustaitojen lisääntymistä ja toisten ihmisten näkökulman huomioimista. Monien näiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen nähtiin vuorovaikutusleikeillä ja yleensä pienryhmätoiminnalla olleen vaikutusta. Vanhemmat olivat siis kokeneet juuri näiden tekijöiden vaikutuksen omaan kulttuuriinsa lasten kautta. Lapsihieronta oli otettu osaksi omaakin kasvatustyötä vuorovaikutusleikkien yhteyteen. Näin ollen sillä on todennäköisesti ollut vaikutusta lapsen kehityksen kannalta. Muita menetelmiä ja materiaaleja ei mainittu lapsen kehityksen yhteydessä. Oli myös niitä, jotka eivät olleet nähneet lapsessaan muutoksia kehittämisprosessin myötä. Lisäksi joidenkin lasten sosioemotionaalisen kehityksen ei nähty johtuneen suoraan kehittämisprosessista, vaan päiväkodin kasvatustyöllä itsessään nähtiin olevan vaikutusta lapsen kehitykseen. Tässä vanhempien omat näkemykset lapsen kehitykseen ja päiväkodin toimintaan suuntasivat vanhempien ajattelua.

Kolmas tutkimusongelma oli *Miten vanhemmat ovat kokeneet, että kehittämisprosessi on tukenut eri kasvuympäristöjen kasvatustyötä ja toimintaa?* Tähän liittyvä ensimmäinen alakysymys oli *Miten vanhemmat ovat kokeneet kehittämisprosessin vaikuttaneen omaan kasvatustyöhönsä?* Kehittämistyö oli kehittänyt monella tavalla vanhempien kasvatustyötä. Tämä näkyi siten, että lapsen ja vanhemman välinen läheisyys oli kasvanut ja lapsen näkökulmaa oli alettu myös ottaa enemmän huomioon. Näissä nähtiin sekä vuorovaikutusleikkien että kotikirjeiden positiivinen vaikutus. Nämä molemmat materiaalit olivat siis merkityksellisiä vanhempien kasvatustyön kannalta, kuten niiden oli tarkoituskin olla. Nämä oli siis omaksuttu omaan kasvatustyöhön toisesta kulttuurista ja ne olivat muuttaneet vanhempien ajattelutapaa. Jotkut vanhemmista eivät kuitenkaan olleet huomanneet kehittämisprosessilla olleen vaikutusta omaan kasvatustyöhönsä, koska vuorovaikutusta lapsen kanssa oli jo ennestään paljon. Kehittämisprosessilla ei nähty näin ollen suoranaista vaikutusta kasvatustapoihin omassa kulttuurissa. Kehittämistyön nähtiin kuitenkin olevan yleisesti positiivinen asia. Mikäli lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus on jo ollut lapsen kehitystä tukevaa, saadut materiaalit ovat luonnollisesti vain lisänneet tätä jo olemassa olevaa vuorovaikutusta.

Toinen kolmanteen tutkimusongelmaan liittyvä alakysymys oli *Miten vanhemmat ovat kokeneet kehittämisprosessin muuttaneen päiväkodin toimintaa?* Päiväkodin toiminnassa oli yleisesti nähty positiivisia muutoksia. Tämä näkyi ensinnäkin vuorovaikutuksen parantumisena vanhempien ja henkilöstön välillä. Kehittämisprosessi oli hyvin edistänyt kasvatuskumppanuutta. Vanhemmat tarkastelivat kasvatuskumppanuuden merkitystä omaan kulttuuriinsa kuuluvan ajattelun mukaisesti, missä nähtiin hyvänä asiana vanhempien huomioiminen keskusteluissa. Toiseksi päiväkodin toiminnot olivat siirtyneet myös kotiin, kuten päiväkodissa käytössä ollut lapsihieronta ja yksi oppaan ulkopuolinen leikki. Päiväkodin Askeleittain-ohjelma oli niin ikään siirtynyt kotiin lähinnä lapsen puheissa. Tässä toisen kulttuurin eli päiväkodin ajattelutavat siirtyivät kotiin.

Päiväkodin arjessa oli tapahtunut myös muutoksia ilmapiirissä ja lasten yksilöllisemmässä huomioimisessa. Yleinen ilmapiiri ja työntekijöiden asenne olivat muuttuneet positiivisiksi. Päiväkodin henkilöstö oli lisäksi alkanut kehittämisprosessin myötä ottamaan jokaisen lapsen yksilöllisemmin huomioon. Näissä oli ALLiES:lla ja yleensä pienryhmätoiminnalla positiivinen vaikutus. Oli tietysti myös niitä, jotka eivät olleet huomanneet muutoksia päiväkodin toiminnassa. Vastauksista kävi ilmi, että päiväkodin toiminta oli ollut jo ennestään positiivista, mikä voi olla syynä tähän. Vanhemmat olivat havainneet parhaiten juuri ilmapiirin parantumisen, mihin voi olla syynä se, että päiväkodin kulttuuri ei ole niin tuttu vanhemmille kuin oma kulttuuri. Toisaalta itselle merkittävä asia, eli oman lapsen pitäminen arvokkaana, suuntasi vanhempien ajattelutapaa siinä, että he olivat huomanneet lasten yksilöllisemmän huomioimisen päiväkodissa.

Vanhemmat olivat kokeneet siis kehittämisprosessin vaikuttaneen myönteisesti niin omaan kuin päiväkodin kulttuuriin. Kehittämisprosessilla oli ollut siis merkitystä molempien kulttuurien kannalta. Vanhemmat ovat tietysti parempia asiantuntijoita oman kotiinsa liittyvissä toiminnoissa kuin päiväkotiin liittyvissä toiminnoissa. Kehittämisprosessista saadut materiaalit olivat yleisesti hyviä ja hyödyllisiä niin lapsen kehityksen kuin oman kasvatustyönkin kannalta, vaikka niitä ei aina ollut helppoa sovittaa omaan kulttuuriin sopiviksi. Lapsen sosioemotionaalinen kehitys oli monella tavalla saanut tukea sekä kotiin annetusta materiaalista että päiväkodissa toteutetuista menetelmistä. Omaan kasvatustyöhön oli saatu ohjeita ja vinkkejä molemmista materiaaleista, vaikka kotikirjeiden käyttöä vähensi muun muassa kiire ja lapsen ikä. Myös päiväkodin kulttuurista oli otettu materiaalia omaan kas-

vatukseen ja saatu neuvoja materiaalin käytössä. Vanhemmat kuvasivat kehittämistyötä muun muassa hienoksi asiaksi, mistä juontuu myös tutkielman otsikko.

On turha alkaa spekuloida, miksi vastauksia tuli niin vähän. Näin jälkikäteen olisin kuitenkin voinut kerätä aineiston joillakin tavoin toisin. En edelleenkään pidä itseäni haastattelijana ja havainnointi ei olisi ollut vaihtoehto pitkän välimatkan takia. Kyselyn olisin kuitenkin voinut tehdä eri tavalla, kuten vaihtaa jotkin kysymykset monivalintakysymyksiksi tai vain lisätä niitä avointen kysymysten joukkoon. Olisin myös voinut ottaa mukaan päiväkodin henkilöstön näkemykset ja tehdä heille oman kyselylomakkeen. Tällöin olisin voinut saada enemmän vastauksia tutkielmaani varten. Toisaalta Eskola ja Suoranta (1998, 61) näkevät, että laadulliseen tutkimukseen kuuluu se, että se perustuu suhteellisen pieneen määrään tapauksia. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistyksiin vaan kuvaamaan jotain tapahtumaa tai ymmärtämään tiettyä toimintaa. Aineiston koolla ei nähdä välitöntä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. (Eskola & Suoranta, 1998, 61–62.) Tätä kautta katsottuna tutkittavien määrä oli loppujen lopuksi riittävä, sillä sain muodostettua niistä neljä eri teemaa.

Jatkotutkimusehdotukset nousevat niistä tutkimustavoista, jotka olisivat olleet mielenkiintoisia toteuttaa, mutta joille ei ollut mahdollisuuksia. Voitaisiin esimerkiksi tutkia, miten päiväkodin lapset ovat kokeneet kehittämisprosessin. Lapsia voisi esimerkiksi haastatella ja kysyä, mitkä kehittämisprosessiin liittyneet toiminnot ovat olleet mukavimpia. Toinen vaihtoehto olisi havainnoida yksittäisiä lapsia tai lapsiryhmiä pienryhmissä ja toteutettaessa eri menetelmiä. Tässä voitaisiin esimerkiksi havainnoida, mitkä menetelmät sopivat kullekin lapselle parhaiten. Voitaisiin myös vertailla eri menetelmiä toisiinsa lapsiryhmissä siten, että eri ryhmissä toteutettaisiin eri menetelmiä.

## LÄHTEET

- Aho, H., & Tuomainen, S. (2013). *Varhaiskasvattajan tunnetaidot: Kokemuksia askeleittain-opetusohjelman käytöstä*. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Anttila, K. Henkilökohtainen tiedonanto. Viitattu 18.8.2013.
- ALLIES team. (2013). Haettu 18.8.2013, sivustolta:  
[http://www.wedu.oulu.fi/Apropos/allies/ALLiES\\_eGUIDE\\_FI.htm](http://www.wedu.oulu.fi/Apropos/allies/ALLiES_eGUIDE_FI.htm)
- Arnesen, A. (1999). Johdanto. Teoksessa A. Arnesen (Toim.), *Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä* [Likt og ulikt. Kjønnnsdimensionen i pedagogisk tenkning og praksis.] (Suom. P. Hynninen). (s. 9–13). Vantaa: Helsingin yliopisto.
- Askeleittain. (2005a). Haettu 18.8.2013, sivustolta:  
<http://www.psykologienkustannus.fi/askeleittain/>
- Askeleittain: sosiaalista kehitystä ja tunteita tukeva opetusohjelma. Opettajan opas: päiväkotiki ja esikoulu* (2005b). [Second Step, Teacher's Guide] (Suom. K. Makkonen, A. Paavola, T. Pemberton & J. Savola). Helsinki: Psykologien kustannus.
- Austin, M. W. (2007). *Conceptions of parenthood: Ethics and the family*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Group.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1, Attachment*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2, Separation: anxiety and anger*. Harmondsworth: Penguin.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Committee for Children. (2013). Haettu 18.8.2013, sivustolta: <http://www.cfchildren.org/>



- Cooper, P., & Tiknaz, Y. (2007). *Nurture groups in school and at home: Connecting with children with social, emotional and behavioural difficulties*. London: Jessica Kingsley.
- Cowie, H. (2012). *From birth to sixteen years: Children's health, social, emotional, and linguistic development*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dermott, E. (2008). *Intimate fatherhood: A sociological analysis*. Abingdon: Routledge.
- Doherty, W. J., & Beaton, J. M. (2004). Mothers and fathers parenting together. In A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of family communication* (s. 269–286). Mahwah (N.J.): Erlbaum.
- Dowling, M. (2009). *Young children's personal, social and emotional development* (3rd ed. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Malden (Mass.): Blackwell.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (6. p.). Tampere: Vastapaino.
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-step* (3rd ed.). London: Sage.
- Field, T. (2001). *Touch*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Hankonen, R. (2009). Loru kuvittaa lapsihierontaa: Pienikin määrä kosketusta on hyväksi lapselle. *Tehy: Terveysthuoltoalan Ammattijärjestö Tehy Ry:n äänenkannattaja*, 32(7), 29–30.
- Heath, A., & Bainbridge, N. (2007). *Vauvahieronta [Baby massage]* (Suom. S. Salonen). Helsinki: WSOY.
- Heikka, J., Hujala, E., & Turja, L. (2009). *Arvioinnista opiksi: Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel.

- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L., & Fonsén, E. (2011). Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 54–66). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkilä, M. (2012). ”Kun istutaan ringissä ja toinen hieroo toista, niin se on mukavaa”: *Lapsihieronta päiväkodissa*. Opinnäytetyö. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. p.). Helsinki: Tammi.
- Hughes, D. A. (2011). *Kiintymyseskeinen vanhemmuus: Toimivuutta kasvatukseen* [Attachment-focused parenting] (Suom. L. Ritanen). Tampere: PT-Kustannus.
- Hujala, E., Puroila, A., Parrila, S., & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. [Vantaa]: Edufin.
- Ilmonen, M., Kotila, A., & Lehtosalo, E. (2012). *Päivähoidon kontekstianalyysi*. Julkaimaton materiaali.
- Jarasto, N., Lehtinen, T., & Nepponen, K. (1999). *Hiljaa hyvä tulee: Levon ja rauhan hetkiä lapsen ja aikuisen elämään*. Helsinki: LK-kirjat.
- Järvinen, M., Laine, A., & Hellman-Suominen, K. (2009). *Varhaiskasvatusta ammattitaidolla*. Helsinki: Kirjapaja.
- Jernberg, A. M., & Booth, P. B. (2003). *Theraplay: Vuorovaikutusterapian käsikirja* [Theraplay: helping parents and children build better relationships through attachment-based play] (Suom. T. Träff). Helsinki: Psykologien kustannus.
- Juopperi, A., & Isokangas, R. (2012). ”Ai tääkö on merkityksellistä”: *vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden kokemuksia vuorovaikutusleikistä*. Opinnäytetyö. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa?: Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kanninen, K., & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut!: Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaskela, M., & Kekkonen, M. (2006). *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta: Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Helsinki: Stakes.

- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Koivunen, P. (2009). *Hyvä päivähoito: Työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korhonen, S. *Iloa vanhemmuuteen: Vuorovaikutusleikkiopas vanhemmille*.
- Koski, L. (2011). Teksteistä teemoiksi - dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (Toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 126–149). Helsinki: JTO.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2010). *Lapsen hyvä arki*. Helsinki: Kirjapaja.
- Lehtipää, R. (2007). *Päivähoidon ja vanhempien kasvatuskumppanuus pikkulapsiperheiden arjessa*. Pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Lindon, J. (2011). *Supporting children's social development: Positive relationships in the early years*. United Kingdom: Andrews.
- Lund, T., Latvala, E., Peltola-Helin, J., Raitio, U., & Tuominen, S. (2002). Miten Soukan kujan päiväkodissa autetaan lasta kasvamaan. Teoksessa J. Sinkkonen (Toim.), *Pesästä lentoon: Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle* (2.p.). (s. 238–256). Helsinki: WSOY.
- Luttinen, H. (2006). *Miten vuorovaikutusleikki tukee lapsen sosiaalisia taitoja vuoropäiväkodissa?* Pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2013). Haettu 19.8.2013, sivustolta: <http://www.mll.fi/>
- Metsämuuronen, J. (2006a). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 79–147). Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2006b). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 15–77). Helsinki: International Methelp.

- Mikkola, P., & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään: Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. [Vantaa]: Pedatieto.
- Mikkola, P., & Nivalainen, K. (2010). *Tiimille hyvä päivä tänään: Työkirja varhaiskasvatuksen vuosisuunnitteluun ja arviointiin*. [Vantaa]: Pedatieto.
- Morgan, A. L. (2011). *Investigating our experience in the world: A primer on qualitative inquiry*. Knoxville: University of Tennessee Press.
- Music, G. (2011). *Nurturing natures: Attachment and children's emotional, sociocultural, and brain development*. Hove: Psychology Press.
- Olafsdottir, M. P. (1999). Tyttö- ja poikapedagogisia käytäntöjä päiväkotia "Hjallissa". Teoksessa A. Arnesen (Toim.), *Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä* [Likt og ulikt. Kjønnnsdimensionen i pedagogisk tenkning og praksis.] (Suom. P. Hynninen). (s. 51–62). Vantaa: Helsingin yliopisto.
- Peräkylä, H., & Saksman, S. (2012). *"EI OLE MAAILMASSA TOISTA, MINUN MOISTA": vuorovaikutusleikki lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukena päiväkodissa*. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Pihlaja, P. (2001). Päivähoidon kontekstianalyysi - lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta. Teoksessa P. Pihlaja, E. Kontu, P. Määttä, P. Svärd, U. Jalava, H. Räihä & R. Viitala (Toim.), *Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen* (s. 134–146). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. (2004). Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja, & R. Viitala (Toim.), *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa* (s. 214–240). Helsinki: WSOY.
- Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. (2013). Lapsen hyvä arki 2, Pohjois-Pohjanmaa 1.10.2011-31.10.2013. Haettu 18.8.2013, sivustolta: <http://www.sosiaalikallega.fi/hankkeet/pakaste2/lapsen-hyva-arki>
- Rubin, P. (2003). Ryhmä-theraplay. Teoksessa A. M. Jernberg, & P. B. Booth (Toim.), *Theraplay: Vuorovaikutusterapian käsikirja* [Theraplay: helping parents and children build better relationships through attachment-based play] (Suom. T. Träff). (s. 343–358). Helsinki: Psykologien kustannus.

- Salminen, E., & Tynnen, K. (2011). *Omahoitajana päiväkodissa: Omahoitajuus pedagogisena työmenetelmänä*. [Vantaa]: Pedatieta.
- Savola, S. (2003a). Hoivaava vuorovaikutteinen leikki. *Pikkuväki: Varhaiskasvattajien Lehti*, 35(2), 22–23.
- Savola, S. (2003b). Hoivaava vuorovaikutteinen leikki, osa 2. *Pikkuväki: Varhaiskasvattajien Lehti*, 35(3), 28–30.
- Savola, S. (2003c). Hoivaava vuorovaikutteinen leikki, osa 3. *Pikkuväki: Varhaiskasvattajien Lehti*, 35(4), 34–37.
- Savola, S. (2003d). Hoivaava vuorovaikutteinen leikki, osa 4. *Pikkuväki: Varhaiskasvattajien Lehti*, 35(5), 34–37.
- Savola, S. (2003e). Hoivaava vuorovaikutteinen leikki, osa 5. *Pikkuväki: Varhaiskasvattajien Lehti*, 35(6), 26–29.
- Schmitt, F. (2002). Riittävän hyvä vanhemmuus. Teoksessa J. Sinkkonen (Toim.), *Pesästä lentoon: Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle* (2.p.). (s. 298–326). Helsinki: WSOY.
- Sheridan, M. D., Sharma, A., & Cockerill, H. (2008). *From birth to five years: Children's developmental progress* (3rd ed.). London: Routledge.
- Sinkkonen, J. (2002). Vanhemmuuden vaikea pesti. Teoksessa J. Sinkkonen (Toim.), *Pesästä lentoon: Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle* (2.p.). (s. 291–297). Helsinki: WSOY.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2013). Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma (Kaste). Haettu 18.9.2013, sivustolta:  
[http://www.stm.fi/vireilla/kehittamisohjelmat\\_ja\\_hankkeet/kaste](http://www.stm.fi/vireilla/kehittamisohjelmat_ja_hankkeet/kaste)
- Suomen Theraplay-yhdistys ry. (2013). Haettu 18.8.2013, sivustolta:  
<http://www.theraplay.fi/>
- Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, E. Syrjäläinen, S. Ahonen & S. Saari (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 67–104). Helsinki: Kirjayhtymä.
- The Theraplay Institute. (2013). Haettu 18.8.2013, sivustolta: <http://www.theraplay.org/>

Uvnäs Moberg, K. (2007). *Rauhoittava kosketus: Oksitosiinin parantava vaikutus kehossa* [Lugn och beröring. Oxytocinets läkande verkan i kroppen] (Suom. R. Kankkunen). Helsinki: Edita.

*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2005). (2. p.). [Helsinki]: Stakes.

Vuorovaikutusleikki. (2013) Haettu 18.8.2013, sivustolta: <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelukasikirja/tyovalineet/tyomenetelmat/vuorovaikutusleikki/>

Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. [How to promote children's social and emotional competence] [Helsinki]: Profami.

# LITTEET

## Liite 1. Tutkimuslupa

Peruspalvelukuntayhtymä  
**Selänne**  
Haapajärvi - Kärsämäki - Pyhäjärvi - Reisjärvi

30.11.2012

Lasten ja perhepalvelujen palvelulinja  
Heleena Talala, palvelujohtaja


Niina Orava  
[REDACTED]

Viite: tutkimuslupa-anomus, Niina Oravan kirje 27.11.2012

Asia: tutkimusluvan hyväksyminen

Niina Orava opiskelee Oulun yliopiston kasvatustieteiden koulutusohjelmassa kasvatopsykologiaa pääaineena. Pro gradu – tutkielma on kyselytutkimus, joka tehdään [REDACTED] päivähoitossa olevien lasten vanhemmille aiheesta ”vanhempien kokemuksia vuorovaikutusleikki –menetelmästä. Yhteistyössä ovat Lapsen hyvä arki hanke2:n Kirsi Anttila ja päiväkodin johtaja [REDACTED]. Tutkielmasta saadaan raportin tulokset käyttöömme. Liitteenä ovat tutkimussuunnitelma ja kyselykaavake (menee jakeluun tammik.2013).

Hyväksymme Niina Oravan esittämän tutkimuspyynnön esittelyn mukaisena. Yhteysenkilö Selänneestä käsin on päiväkotin johtaja [REDACTED].

Yhteistyöterveisin  
  
Heleena Talala  
palvelujohtaja

Peruspalvelukuntayhtymä  
**Selänne**  
Haapajärvi - Kärsämäki - Pyhäjärvi - Reisjärvi

---

Postiosoite:	Haapajärven kaupunki	Kärsämäen kunta	Pyhäjärven kaupunki	Reisjärven kunta
PL 66	Kirkkokatu 2	Keskuskatu 14	Ollintie 26	Reisjärventie 8
85801 HAAPAJÄRVI	83800 HAAPAJÄRVI	86710 KÄRSÄMÄKI	86800 PYHÄSALMI	85900 REISJÄRVI

## Liite 2. Kysely vanhemmille vuorovaikutusleikeistä

### **KYSELY XXXXXXXX PÄIVÄKODIN LASTEN VANHEMMILLE VUOROVAIKUTUS- LEIKEISTÄ**

Olen Oulun yliopiston kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelija. Tutkin pro gradu -työssäni, miten vanhemmat ovat kokeneet xxxxxxxx päiväkodin kehittämisprosessissa toteutetun vuorovaikutusleikki -menetelmän tukevan lapsensa kehitystä, sekä sitä, miten vanhemmille jaettu Iloa vanhemmuuteen -opas on tukenut vanhemmuutta.

Pro gradu -työnäni tekemä tutkimus on osa Lapsen hyvä arki 2 -hankkeen kehittämistyötä (lisätietoja hankkeesta osoitteesta [http://www.sosiaalikallega.fi/hankkeet/pakaste2/lapsen-hyva-arki/main\\_page](http://www.sosiaalikallega.fi/hankkeet/pakaste2/lapsen-hyva-arki/main_page)).

Toivon, että vastaatte seuraaviin avoimiin kysymyksiin kuvailevasti, omiin kokemuksiinne pohjautuen ja mahdollisesti esimerkkejä käyttäen. Keskustelkaa alla olevista kysymyksistä keskenänne ja mikäli mahdollista, vastatkaa niihin yhdessä. Pyydän, että vastaatte lomakkeen kysymyksiin vain yhden lapsen osalta. Tarvittaessa voitte jatkaa vastaustanne paperin kääntöpuolelle. Vastauksenne käsitellään nimettöminä ja ne tulevat vain tutkijan käyttöön. Tutkimuksen jälkeen vastauslomakkeet hävitetään asianmukaisesti. Lomakkeet tulee palauttaa 29.1.2013 mennessä postitse tutkijalle ohessa olevalla kirjekuorella. Vastaan mielelläni lisäkysymyksiinne.

Terveisin,

Niina Orava





## **Vuorovaikutusleikit vanhemmuuden kannalta**

7. Miten vuorovaikutusleikit ovat vaikuttaneet teidän ja lapsenne väliseen vuorovaikutukseen? Mainitkaa esimerkkejä.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Mikä on ollut vuorovaikutusleikkien merkitys lapsenne kasvulle ja kehitykselle? Mainitkaa esimerkkejä.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Kiitos vastauksistanne!

Liite 3. Kysely vanhemmille koko kehittämisprosessista

### **KYSELY XXXXXXXXX PÄIVÄKODIN LASTEN VANHEMMILLE PÄIVÄKODIN KEHITTÄMISPROSESSISTA**

Olen Oulun yliopiston kasvatopsykologian maisterivaiheen opiskelija. Suoritin tammikuussa teille kyselyn vuorovaikutusleikeistä, mutta vastausmäärä jäi kuitenkin niin pieneksi, että päätin laajentaa näkökulmaa koko päiväkodin kehittämisprosessiin. Tutkin pro gradu -työssäni, miten vanhemmat ovat kokeneet xxxxxx päiväkodin kehittämisprosessin tukeneen yhtäältä lapsensa sosioemotionaalista kehitystä ja toisaalta eri kasvu ympäristöjen toimintaa ja kasvatustyötä.

Pro gradu -työnäni tekemä tutkimus on osa Lapsen hyvä arki 2 -hankkeen kehittämistyötä (lisätietoa hankkeesta osoitteesta [http://www.sosiaalikollega.fi/hankkeet/pakaste2/lapsen-hyva-arki/main\\_page](http://www.sosiaalikollega.fi/hankkeet/pakaste2/lapsen-hyva-arki/main_page)). Valmiin tutkimuksen tulokset tullaan raportoimaan sekä hankkeelle, päiväkodille että vanhemmille.

Toivon, että vastaatte seuraaviin avoimiin kysymyksiin kuvailevasti, omiin kokemuksiinne pohjautuen ja mahdollisesti esimerkkejä käyttäen. Keskustelkaa alla olevista kysymyksistä keskenänne ja mikäli mahdollista, vastatkaa niihin yhdessä. Pyydän, että vastaatte lomakkeen kysymyksiin vain yhden lapsen osalta. Tarvittaessa voitte jatkaa vastaustanne paperin kääntöpuolelle. Vastauksenne käsitellään nimettöminä ja ne tulevat vain minun käyttööni. Tutkimuksen jälkeen vastauslomakkeet hävitetään asianmukaisesti. Lomakkeet palautetaan päiväkotiin, josta ne tämän jälkeen luovutetaan minulle. Kysely suoritetaan viikoilla 13 ja 14. Vastaan mielelläni lisäkysymyksiinne.

Terveisin,

Niina Orava



**Kehittämisprosessi kasvuympäristöjen kannalta**

7. Miten kehittämisprosessi on muuttanut päiväkodin toimintaa? Mainitkaa esimerkkejä.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Miten kehittämisprosessi on vaikuttanut kasvatustyöhönne? Mainitkaa esimerkkejä.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Kiitos vastauksistanne!

#### Liite 4. Vanhempainillan kysely vanhemmille

##### Kysely vanhemmille Lapsen hyvä arki 2 – hankkeesta xxxxxxxx päiväkodilla

1. Miten olette kokenet xxxxxxxx päiväkodoissa tämän toimintavuoden aikana käynnissä olleen kehittämistyön?
2. Oletteko huomanneet muutosta päiväkodin toiminnassa?
3. Oletteko saaneet riittävästi tietoa kehittämistyöstä?
4. Oletteko kokeilleet kirjeissä olevia käytänteitä kotona?
5. Mitä muuta haluaisit kertoa kehittämistyöhön liittyen?