



Juulia Kokkoniemi ja Venla Ylimaunu

”Siellä on kivaa tekemistä varattuna just sulle” - Vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksen
opettajan pedagogisesta työstä alle kolmivuotiaiden ryhmässä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“*Siellä on kivaa tekemistä just sulle*”- Vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta työstä alle kolmivuotiaiden ryhmässä (Juulia Kokkonen & Venla Ylimaunu)

Pro gradu- tutkielma, 68 sivua, 4 liitesivua

Marraskuu 2019

Uuden varhaiskasvatuslain myötä pedagogiikka korostuu varhaiskasvatuksessa yhä enemmän. Pedagogiikalla tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Valitettavan usein alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatus nähdään kuitenkin pelkkänä perushoitona eikä varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu ja merkitys ole vanhemmille riittävän näkyvä. Myös pienten ryhmässä pedagogiikalla on tarkoituksensa ja varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen rooli suunnitelmallisen ja tavoitteellisen toiminnan toteuttajana korostuu. Alle kolmivuotiaiden ryhmässä pedagogiikkaa toteutetaan arjen mukana leikissä, perushoitotilanteissa sekä lapsen ja varhaiskasvattajan välisessä vuorovaikutuksessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena vanhemmat näkevät varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen työn ja pedagogisen toiminnan alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Käsittelemme myös vanhempien käsityksiä päivähoidon sekä varhaiskasvatuksen käsitteiden eroavaisuuksista. Toteutimme tutkimuksen teemahaastattelulla, johon osallistui kuusi alle kolmivuotiaan lapsen vanhempaa. Tutkimuksestamme kerätyn aineiston analysoimme fenomenografisella aineistoanalyysillä. Analyysistä muodostui erilaisia kategorioita, joista tulkitsimme tutkimukseksemme tulokset.

Tutkimustulosten perusteella suurin osa vanhemmista ei tiedä, työskenteleekö alle kolmivuotiaiden ryhmässä yhtään varhaiskasvatuksen opettajaa. Vanhemmilla on myös vähän tietoa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta työstä pienten ryhmässä ja mitä vastuita varhaiskasvatuksen opettajalle kuuluu. Vanhemmat ymmärtävät varhaiskasvatuksen olevan tavoitteellista toimintaa, jonka ohjauksesta vastaavat varhaiskasvatuksen ammattilaiset. Alle kolmivuotiaiden ryhmässä pedagogiikkaa tärkeämpänä vanhemmat kokevat sen, että lapsella on turvallista olla päiväkodissa. Tutkimustuloksiemme pohjalta nousi esiin varhaiskasvatuksen opettajien tarve tuoda vanhemmille näkyväksi omaa pedagogista asiantuntijuutta ja lisätä tietoa alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksesta esimerkiksi pedagogisen dokumentoinnin avulla.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen työ, alle kolmivuotiaiden pedagogiikka, varhaiskehitys, perushoitotilanteet, pedagoginen dokumentointi

Sisältö / Contents

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto..... | 4 |
| 2 | Päivähoidosta varhaiskasvatukseen | 7 |
| 3 | Alle kolmivuotiaan lapsen varhaiskasvatus ja pedagoginen toiminta | 10 |
| 3.1 | Alle kolmivuotiaan varhaiskehitys ja kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa | 12 |
| 3.2 | Pedagoginen toiminta ja oppimisympäristön merkitys..... | 17 |
| 3.3 | Leikki on alle kolmivuotiaan tärkein oppimisväline..... | 20 |
| 4 | Varhaiskasvatuksen opettaja ja pedagoginen vastuu alle kolmivuotiaiden ryhmässä | 25 |
| 4.1 | Perushoitotilanteiden pedagogiikkaa | 29 |
| 4.2 | Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen työnkuva..... | 31 |
| 4.3 | Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen opettajan työvälineenä | 38 |
| 5 | Tutkimuksen metodologia ja toteutus..... | 40 |
| 5.1 | Tutkimuskysymykset | 40 |
| 5.2 | Laadullinen tutkimus ja fenomenografia | 40 |
| 5.3 | Aineiston kerääminen | 42 |
| 5.4 | Aineiston analyysi..... | 46 |
| 6 | Tutkimustulokset | 50 |
| 6.1 | Vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvasta | 50 |
| 6.2 | Pedagogiikka vanhempien käsityksissä | 54 |
| 6.2.1 | <i>Pedagogiikan ilmeneminen</i> | <i>54</i> |
| 6.2.2 | <i>Pedagogiikan tarpeellisuus</i> | <i>55</i> |
| 6.2.3 | <i>Varhaiskasvatussuunnitelma ja pedagogiikka</i> | <i>58</i> |
| 6.3 | Varhaiskasvatuksen merkitys vanhempien puheenvuoroissa | 59 |
| 7 | Yhteenveto ja johtopäätökset..... | 62 |
| 8 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys..... | 66 |
| 9 | Pohdinta | 69 |
| | Lähteet..... | 73 |

1 Johdanto

”Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 19). Varhaiskasvatus on muuttunut paljon vuosien myötä. Lujala (1999, 66) mainitsee, että varhaiskasvatustoiminnasta on ollut aika vähän tietoa. Nykyään, kun siitä puhutaan enemmän, on varhaiskasvatuksen merkitys lapsen elämässä toivon mukaan myös tullut enemmän ihmisten tietoisuuteen. Ennen vuotta 1972 varhaiskasvatus kuului sosiaali- ja terveysministeriön toimialaan, kunnes tämän jälkeen lastentarhanopettajankoulutus siirtyi kouluhallituksen alaisuuteen. Vuonna 1995 varhaiskasvatuksen koulutus siirtyi pysyvästi yliopistoon kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnoksi. (Lujala, 1999, 66-67; Helenius, Korhonen & Laes, 2005, 165.) Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alle ja sen asema suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä vakiintui elinikäisen oppimisen polun ensimmäiseksi vaiheeksi (Leskisenoja, 2019, 29). Useimmiten vielä tänä päivänäkin päiväkodissa työskentelee yhdessä ryhmässä yksi varhaiskasvatuksen opettaja ja kaksi lastenhoitajaa, eli suurin osa työntekijöistä ovat sosiaalialan koulutuksen saaneita ammattilaisia. Varhaiskasvatuksen opettaja toimii oman ryhmänsä pedagogisena asiantuntijana ja on osallisena pienten lasten kasvatus- ja opetustyössä. (Helenius, Korhonen & Laes, 2005, 166, 170.)

Pienten ryhmän toiminta nähdään Karilan (2001) mukaan lähinnä vain perushoitotilanteina, eikä varhaiskasvatuksen opettajan roolia nähdä kovin tärkeänä pienten ryhmissä. Tällainen ajattelu ei kuitenkaan tee oikeutta lapsen olemukselle, sillä jo varhaisvuosien aikana lapset ovat aktiivisia toimijoita ja oppijoita. (Karila, 2001, 272-273.) Monet lapset viettävät ensimmäisten lapsuusvuosien aikana suuren osan ajastaan päiväkodissa. Pienten lasten kohdalla varhaiskasvattajien merkitys on suuri, sillä pienimmät lapset ovat riippuvaisia heistä. (Kalliala, 2008, 5.) Vanhempien päällimmäisenä ajatuksena on taata pienokaiselleen turvallinen ympäristö sekä lämpimät ihmissuhteet heidän työpäivänsä ajaksi. Lapselle päiväkotipäivä on kuitenkin täynnä myös muita tärkeitä hetkiä ja tilanteita. Alle kolmivuotias lapsi tutkii ympäröivää maailmaa uteliaana taaperon tasolta yksin, toisten lasten ja aikuisten kanssa (Kalliala, 2008, 5).

Uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) painottaa varhaiskasvatuksen pedagogista osuutta ja siksi on tärkeää nostaa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta ja sen merkitystä esille.

Kiinnostuimme tutkimaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista työnkuvaa alle kolmivuotiaiden ryhmässä, sillä meidän aiemmat kokemuksemme harjoitteluiden sekä sijaisuuksien myötä on osoittanut, että etenkin pienten ryhmässä varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen rooli ei ole yhtä näkyvä kuin muissa ryhmissä. Päiväkoti saatetaan nähdä lähinnä päivähoitopaikkana, jossa aikuiset pitävät huolen lapsesta. Toki lapsista huolehditaan varhaiskasvatuksessa, mutta varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin kuuluu muutakin kuin huolenpitoa. Aina ei kuitenkaan tiedosteta varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta lapsiryhmässä. Toisin sanoen varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa ei ole tehty etenkin vanhemmille näkyväksi. Kaikki vanhemmat eivät välttämättä edes koe tarvetta tietää, mitä varhaiskasvatuksen opettaja tekee ja mistä lapsen varhaiskasvatuspäivä koostuu. Joillekin vanhemmille riittää, että heidän lapsensa on turvassa ja niin sanotusti ”säilössä” vanhempien työpäivän aikana.

Toteutimme tutkimuksen teemahaastatteluna alle kolmivuotiaiden lasten vanhemmille. Tutkimuksen alussa meillä oli aika vahvat ennakko-oletuksemme aiheesta aiempien kokemustemme perusteella, mutta pyrimme jättämään ne taka-alalle haastattelukysymyksiä muodostaessa sekä haastattelutilanteissa. Haastatteluissa selvitimme vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta työstä alle kolmivuotiaiden ryhmässä sekä miten pedagoginen työ eroaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työstä. Olimme kiinnostuneita myös siitä, millaisia käsityksiä vanhemmilla on päivähoidon ja varhaiskasvatuksen käsitteiden eroista sekä miten vanhemmat ymmärtävät pedagogiikan ja pedagogisen toiminnan merkityksen varhaiskasvatuksessa alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavalla varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu näkyy lasten arjessa.

Tutkimustietoa alle kolmivuotiaista lapsista löytyy paljon, muun muassa leikin merkityksestä, sosiaalisista suhteista, vertaissuhteista sekä kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta. Vaikka tarkastelemme tutkielmassamme alle kolmivuotiaan varhaiskehitystä, leikin merkitystä, sosiaalisten suhteiden sekä vertaissuhteiden merkitystä, on tutkimuksen tarkoituksena saada selville varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista roolia ja työnkuvaa alle kolmivuotiaiden ryhmässä sekä millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja sekä muut varhaiskasvattajat voivat vaikuttaa lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Johdannon jälkeen tarkastelemme, mitä on varhaiskasvatus ja mitä eroavaisuuksia päivähoidon ja varhaiskasvatuksen välillä on. Kolmannessa luvussa avaamme alle kolmivuotiaiden lasten pedagogista toimintaa ja varhaiskehitystä. Avaamme myös oppimisympäristöjen ja leikin tärkeyttä alle kolmivuotiailla. Neljäs luku käsittelee varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa ja roolia alle kolmivuotiaiden ryhmässä sekä pedagogista

dokumentointia työvälineenä. Teoriaosuuden jälkeen siirrymme tarkastelemaan tutkimuksemme metodologiaa ja toteutusta sekä tutkimuksemme tuloksia. Lopussa käsittelemme yhteenvedoa ja tutkimuksen johtopäätöksiä sekä pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Viimeinen luku on pohdintaa. Tutkielmamme lopusta löytyvät tutkimuksen liitteet. Käytämme tutkielmassamme varhaiskasvatukseen liittyviä käsitteitä: vasu, joka on lyhenne varhaiskasvatussuunnitelmasta, varhaiskasvattaja, jolla tarkoitamme kaikkia varhaiskasvatuksessa työskenteleviä sekä alle kolmivuotias ja pieni lapsi rinnakkain.

2 Päivähoidosta varhaiskasvatukseen

Ei ole kauaakaan, kun varhaiskasvatustoimintaa nimitettiin päivähoidoksi. Hujalan, Puroilan, Parrilan ja Nivalan teoksessa (2007) näkyy vielä vanhentunut käsitys päivähoidosta enemmän perheille suunnattuna sosiaalipalveluna kuin varhaispedagogiikkana. Myös vanhemmat näkivät tällöin päivähoidon sosiaalipalveluna. Varhaispedagogiikka on ikään kuin sivuseikka, joka kulkee mukana. (Hujala ym. 2007, 8.) Kun vähitellen vuoden 1973 jälkeen varhaiskasvatuksesta muodostui lastentarhanopettajakoulutuksen uusi oppiaine, puhuttiin käsitteistä varhaiskasvatus sekä päivähoito melkein toistensa synonyymeinä (Rouvinen, 2007, 27). Myös Kalliala (2012) nostaa esiin teoksessaan varhaiskasvatuksen ja päivähoidon käsitteiden käytön dilemman. Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä kulttuuri- ja opetusministeriöön ja tämä on ollut suuri askel varhaiskasvatuksen kehittämisen tiellä. Varhaiskasvatuksen käsite tuli ensi kertaa lainsäädännön tasolla käyttöön vuonna 2015, kun varhaiskasvatustilain ensimmäinen osa tuli voimaan (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017). Varhaiskasvatus ei ole enää sosiaalipalvelua vaan se on opetuksen, hoidon ja kasvatuksen kokonaisuus, jonka painopiste on pedagogisessa toiminnassa. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset puhuvat varhaiskasvatuksesta eivätkä päivähoidosta. Varhaiskasvatus on osa päivähoitoa ja päivähoito taas pyrkii kokonaisuudessaan edistämään lapsen hyvinvointia, oppimista ja kehitystä. (Kalliala, 2012, 19.) Näin ollen päivähoito ja varhaiskasvatusta ei voida erottaa toisistaan vaan ne tukevat toinen toistaan. Kalliala (2012, 19) toteaaakin, että tällainen kokonaisvaltainen lähestymistapa on suomalaisen kasvatustilain järjestelmän yksi ehdoton vahvuus.

Haluamme nostaa esiin Kallialan (2012) teoksessa kirjoitetun järkyttävän esimerkin Helsingin Sanomien uutisesta (1.12.2011), jossa kerrotaan, että kaupungin valtuusto on päättänyt jättää päivähoidon sosiaali- ja terveystieteiden piiriin. Kaupunginvaltuutettu Maija Anttila toteaa uutisessa, että päivähoito on ennen kaikkea perheiden sosiaalipalvelua ja että se antaa lapsille mahdollisuuden olla lapsia. Helsingin sanomat puoltavat Anttilaa uudestaan paria päivää myöhemmin todetessaan, että päivähoidon olemassaolon syy on se, että vanhemmat pääsevät töihin ja että perimmäinen päivähoidon tehtävä on hoiva. Varhaiskasvatus ei tule kuulonkaan, koska lasten päivähoitomuodot ovat liian erilaisia ja vain esiopetus täyttää varhaiskasvatuksen ehdot. (Kalliala, 2012, 44-45.) Varhaiskasvatus on pedagogista toimintaa, jota toteutetaan useimmiten päiväkodeissa (Roos, 2016, 52). Lapsi saattaa viettää suurimman osan elämästään päiväkodissa, joten päiväkodista tulee yksi keskeisimmistä lapsuuden ympäristöistä. Tässä tutkimuksessa

keskityimmekin päiväkodissa tapahtuvaan varhaiskasvatukseen ja pedagogisen toiminnan tarkasteluun, vaikka varhaiskasvatustilain (540/2018, 1§) mukaan varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa päiväkotitoiminnan lisäksi myös perhepäivähoitona tai avoimena varhaiskasvatustoimintana.

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, jonka tarkoituksena on mahdollistaa ja tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Vanhemman/vanhempien vastuulla on päättää osallistuuko heidän lapsensa varhaiskasvatukseen. (Vasu, 2018.) Varhaiskasvatusta ohjaavat erilaiset lait ja asiakirjat, jotka on otettava huomioon toiminnassa. Varhaiskasvatusta ohjaa varhaiskasvatustilain (540/2018), joka määrittää lapsen oikeuden osallistua varhaiskasvatukseen sekä tavoitteet varhaiskasvatukselle. Varhaiskasvatustilain (540/2018) toimii pohjana myös Varhaiskasvatustilain perusteille (2018). Varhaiskasvatustilain, tästä lähtien käytetään nimitystä vasu, perusteet luotiin ensimmäisen kerran vuonna 2003 ohjaamaan varhaiskasvatukseen sisältöä ja sen kehittämistä sekä arviointia. Vasu on nostanut varhaiskasvatukseen sisällön ja laadun korkealla jalustalle, jossa pääpaino on lapsen hyvinvoinnin turvaaminen (Kalliala, 2012, 41.) Varhaiskasvatuksessa konkreettisenä työvälineenä varhaiskasvattajilla on Vasun perusteiden (2018) lisäksi lapsen yksilöllinen sekä lapsiryhmän vasu. Lapsen varhaiskasvatustilain takaa, että lapsen oikeus saada suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa varhaiskasvatuksessa toteutuu. Lapsen vasuun kirjatulla tavoitteilla ei pyritä muokkaamaan lasta itseään vaan niiden avulla suunnitellaan pedagogista toimintaa sekä kehitetään oppimisympäristöjä lasten tarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti. (Salminen & Poikinen, 2017; Parrila & Fonsén, 2016, 80.) Salminen ja Poikinen (2017) mainitsevat myös Bennetin (2010) tutkimuksesta, jonka perusteella pohjoismaissa alle kolmivuotiaiden ryhmässä vahva opetustilain tuki korostuu. Vaikka varhaiskasvatustilain pidetään varhaiskasvattajien tärkeimpänä työvälineenä, oli Repon, Paanasen, Eskelisen, Mattilan, Lerkkasen, Gammelgårdin, Ulvisen, Marjasen, Kivistön ja Hjeltin (2019, 54, 57) mukaan henkilöstöstä vain 51% perehtynyt varhaiskasvatustilain perusteisiin enintään kohtalaisesti, mutta kuitenkin huomattavasti suurempi joukko raportoi toteuttavansa vasun sisältöjä hyvin tai erittäin hyvin.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on vahva arvoperusta, jonka keskiössä nähdään lapsuuden itseisarvo ja uuden varhaiskasvatustilain (540/2018, 4§) myötä lapsen edun ensisijaisuus on merkittävästi esillä. Jokainen lapsi on arvokas sellaisena kuin hän on ja jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi ja ymmärretyksi. (Vasu, 2018, 20; Väätäinen, 2019, 11.) Helsingin sanomien uutinen nostattaa nykyään villakarvat pystyyn. Kalliala (2012) ihmettelee kuinka

Helsingin Sanomien toimittajat sekä Maija Anttila ikään kuin pitävät varhaiskasvatusta vaarallisena lapselle ja että varhaiskasvatus riistäisi lapselta oikeuden olla lapsi. Kalliala: *“Meneekö lapsena oleminen jotenkin pilalle, jos leikkiympäristöistä tulee entistä monipuolisempia ja päiväkodissa musisoidaan, liikutaan, maalataan ja dramatisoidaan entistä enemmän?”* (Kalliala, 2012, 44.) Laadukas varhaiskasvatus ei ole olemassa siksi, että vanhemmat pääsevät töihin. Pieni lapsi ansaitsee laadukasta varhaiskasvatusta, olivatpa vanhemmat töissä tai eivät. Onneksi nykyään ymmärretään, että myös pienten päivähoito, esiopetus mukaan lukien, on laadukasta varhaiskasvatusta.

Aiemmat tutkimukset osoittavat myös, että varhaiskasvatuksen korkeasti koulutetut ihmiset ovat yhteydessä laadukkaampaan varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen koulutuksessa keskitytään muun muassa lapsuuden, lapsen kehityksen sekä kasvatuksen teorian luomiseen ja muovataan edellytyksiä lasten kehityksen havainnointiin ja arviointiin, mutta myös varhais- ja esiopetuksen sekä myönteisen oppimisympäristön suunnitteluun ja toteutukseen (Helenius, Korhonen & Laes, 2005, 166). Opetushallituksen (2016, 26) Valloittava varhaiskasvatusselvityksessä korostetaan laadukkaan koulutuksen saaneiden varhaiskasvattajilla olevan muita henkilöstöä paremmat edellytykset innostavaan, lämpimään lasta tukevaan vuorovaikutukseen (Leskisenoja, 2019, 32). Korkeasti koulutetun henkilöstön lisäksi laadukkaaseen varhaiskasvatukseen liittyy myös näkemys siitä, että oppiminen käsitetään koko elinkaaren mittaiseksi prosessiksi varhaiskasvatuksesta alkaen. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) painottaa lapsen oikeutta saada laadukasta varhaiskasvatusta ja tavoitteena on tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, osallisuutta sekä oppimisen oikeutta. (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017.) Varhaiskasvattajien tehtävänä on taata jokaiselle lapselle yhtäläiset mahdollisuudet osallistua toimintaan ja oppia toisiltaan sekä kehittää taitojaan taustastaan ja yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta (Väätäinen, 2019, 12; Rutanen & Hännikäinen, 2017, 8).

3 Alle kolmivuotiaan lapsen varhaiskasvatus ja pedagoginen toiminta

Suomalainen varhaiskasvatus keskittyy Hännikäisen (2013) mukaan kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat hoito, kasvatus ja opetus. Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen ulottuvuudet muodostavat yhdessä kokonaisuuden, johon sisältyy vanhempien sekä muiden ammattitahojen kanssa tehtävää yhteistyötä (Roos, 2016, 52). Teoreettisesti ja tutkimuksissa käsitteet kasvatus, opetus ja hoito voidaan erottaa toisistaan, mutta käytännössä ja lasten kokemuksissa nämä käsitteet sekoittuvat keskenään. Yksittäisissä tilanteissa kuitenkin yksi kolmesta ulottuvuudesta saattaa olla hallitsevampi kuin toiset ja vain harvoissa tapauksissa vain yksi kolmesta ulottuvuudesta on näkyvillä. (Rutanen & Hännikäinen, 2017, 4.)

Varhaiskasvatusta voidaan lähestyä kasvatuksen sekä pedagogiikan näkökulmasta, joita useimmiten käytetään myös toistensa synonyymeinä (Hännikäinen, 2013, 32; Roos, 2016, 52). Helenius ja Lummelahdi (2018, 13) nostavat esiin käsitteiden selvittämisen tarpeellisuuden. Varhaiskasvatuslaki (2§) määrittelee varhaiskasvatuksen olevan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Pedagogiikka on laaja käsite ja siihen sisältyy valtavasti erilaisia osa-alueita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 20) pedagogiikka määritellään seuraavasti: *”Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Se näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa. Pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa edellyttää pedagogista asiantuntemusta sekä sitä, että henkilöstöllä on yhteinen ymmärrys siitä, miten lasten oppimista ja hyvinvointia voidaan parhaalla tavalla edistää”*. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 20.) Tässä tutkimuksessa keskitymmekin alle kolmivuotiaille tärkeisiin kasvamisen, kehittymisen ja oppimisen tavoitteisiin. Alle kolmivuotiailla pedagogiikka kietoutuu arjen mukana leikin, perushoitotilanteiden ja vuorovaikutustaitojen ympärille. Alle kolmivuotiaiden pedagogiikka tapahtuu vuorovaikutuksessa varhaiskasvattajan ja lapsen välillä.

Kun puhutaan alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksesta, on varhaiskasvattajan ja pienen lapsen välinen vuorovaikutus keskiössä. Vuorovaikutuksen laatu on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen laadun ja lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin mittareista. Varhaiskasvattajan ja lap-

sen välinen luottamuksellinen ja läheinen vuorovaikutussuhde toimii lapsen turvallisuuden tunteen perustana. (Hännikäinen, 2017, 59-60.) Kalliala (2008, 261) toteaa pienen lapsen kasvatamisen olevan kokonaisvaltaista ja näin ollen myös varhaiskasvatuksen opettajan tehtävät ovat laajemmat ja moninaisemmat. Varhaiskasvatuksen opettaja suunnittelee, toteuttaa, arvioi ja kehittää pedagogiikkaa osana varhaiskasvatuksen kokonaisuutta (Roos, 2016, 52). Alle kolmivuotiaan lapsen kehitys tapahtuu nopeasti ja varhaiskasvattajien tulee huomioida lapsen oma kehitys toiminnan ja ympäristön kehittämisessä (Helenius & Lummelahti, 2018, 154-155). Järvinen, Laine ja Hellman-Suominen (2009) määrittelevät ammattikasvattajan tunnusmerkiksi kasvatustietoisuuden, jolla tarkoitetaan kaikkea kasvattajan tekoja ja toimintaa, joka perustuu johonkin olemassa olevaan teoriaan. Toisin sanoen ammattikasvattaja tekee kaiken tietoisesti ja hänen toiminnallaan on aina jokin kasvatuksellinen merkitys. (Järvinen, Laine ja Hellman-Suominen, 2009, 19.) Pienten lasten toiminta kohdistuu lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja suurin osa toiminnasta yhdistyy perushoitotilanteisiin sekä leikkiin (Helenius & Lummelahti, 2018, 154-155). Lapsen näkökulmasta merkittävin tekijä laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumisessa on lasten leikki, jonka kautta lapsi oppii parhaiten (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22; Pramling Samuelsson & Asplund Carlssons, 2008, 624).

Laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumisen merkittävänä tekijä on vanhempien ja varhaiskasvattajien välinen yhteistyö. Erityisesti alle kolmivuotiaiden ryhmässä vanhempiin luotu luottamussuhde ja yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää (Siren-Tiusanen & Tiusanen, 2001, 66; Munter, 2001, 41). Yhteistyö vanhempien kanssa tapahtuu joka päivä tuonti- ja hakutilanteissa sekä osittain työn lomassa. Myös tiedottamiset ja viestit vanhemmille sekä ennalta sovitut keskustelut ovat osa kasvatusyhteistyötä. (Helenius & Lummelahti, 2018, 18.) Päivittäiset kohtaamiset varhaiskasvattajan ja vanhemman välillä tuonti- ja hakutilanteissa antavat tärkeän mahdollisuuden kertoa lapsen päivästä ja opituista asioista. Kaskela ja Kekkonen (2016) mainitsevat varhaiskasvattajan myönteisen puheen lapsesta ja tieto siitä, että lapsi on nähty, kuultu ja hänen kanssaan on koettu tärkeitä hetkiä, on vanhemmalle merkityksellistä ja auttaa häntä ymmärtämään lasta sekä antavat arvokasta tietoa. Päivittäiset kohtaamiset vanhemman kanssa edesauttavat myös vaikeiden asioiden tuomista ilmi ja varhaiskasvattajan sekä vanhemman välinen luottamuksellinen suhde on aina lapsen parhaaksi. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 45.) Yhteistyö varhaiskasvattajien ja vanhempien välillä luo lapselle kokemuksen siitä, että aikuiset lapsen ympärillä kunnioittavat toistensa suhteita lapseen ja yhteistyössä luovat ymmärrystä lasta koskevissa asioissa, jotta lapselle voidaan turvata ehyt kasvun, kehityksen ja oppimisen

polku (Kaskela & Kekkonen, 2006, 21). Kodin ja varhaiskasvatuksen yhteinen tavoite muodostavat lapsen kehitystä tukevan ympäristön sekä luovat pohjan elinikäisen oppimiselle ja osaamiselle (Helenius & Lummelahti, 2018, 24; Jakkula, 2008, 35). Vanhemmalle voi olla kova pala laittaa pieni lapsi varhaiskasvatukseen, joten varhaiskasvattajien tehtävä on lunastaa vanhempien luottamus tärkeimmässä tehtävässä. Vanhemmat haluavat tulla kuulluksi ja nähdyksi myös kiireisimmissä hetkissä. Tämä on osa jokaista päivää.

Seuraavassa luvussa kuvaamme alle kolmivuotiaiden varhaiskehitystä sekä mitä on alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatus. Kuvaamme muun muassa pedagogisen toiminnan, oppimisympäristön sekä leikin merkitystä oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Kun puhutaan alle kolmivuotiaiden kehityksestä, on vuorovaikutuksella ja leikillä erittäin suuri merkitys.

3.1 Alle kolmivuotiaan varhaiskehitys ja kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Varhaisvuodet luovat pohjaa koko myöhemmälle kehitykselle. Kolmen ensimmäisen vuoden aikana kehitykset tapahtuvat kaikilla psyykkisillä ja fyysisillä alueilla ja eivätkä muutokset tapahdu koskaan yhtä nopeasti kuin näiden vuosien aikana (Keltikangas-Järvinen, 2012, 21). Jokainen lapsi on yksilöllinen ja kehittyy omaan tahtiinsa, mutta esittelemme seuraavaksi ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden keskeiset kehityksen osa-alueet. Ei ole kiveen kirjoitettu, että tässä järjestyksessä jokainen yksilö kehittyy, mutta tärkeimmät pääpiirteet tulevat kuitenkin esille.

Lapsen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa niin kuin kasvatukseenkin (Jakkula, 2008, 33). Ensimmäisenä vuonna tärkeimpänä on tunnevuorovaikutuksen kehittyminen lapsen ja varhaiskasvattajan kanssa. Psyykkisen kehityksen perusedellytyksenä on vuorovaikutus läheisten aikuisten kanssa. (Siren-Tiusanen, 2001, 15-16; Jakkula, 2008, 34.) Kiintymys- ja perusluottamus ihmisiin syntyy, joka mahdollistaa kyvyn toimia yhdessä. Varhaisvuosien ihmissuhteiden turvallisuus, pysyvyys ja luotettavuus voi heijastua pitkälle tulevaisuuteen. (Keltikangas-Järvinen, 2012, 7-8.) Turvallisen kiintymyssuhteen muodostuminen lapselle tärkeisiin aikuisiin luo pohjan lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiselle sekä kognitiiviselle kehitykselle eli lapsen käsitys itsestään muovaantuu (Keltikangas-Järvinen, 2012, 26). Lapsen kehityksen alkuvaiheessa kehittyy myös tarkkaavaisuus. Pienet lapset sisäistävät ympäristöönsä kaikkien aistien varassa sekä seuraavat tarkkaavaisesti ympärillä tapahtuvia asioita. Synnynnäiset reaktiot muuttuvat kokemuksen kautta tahdonalaisiksi ja oman toiminnan hallinta kehittyy vähitellen. (Helenius & Lummelahti, 2018, 152.) Tarkkaavaisuuden jälkeen motoriikan ja kielen kehityksen vaiheet

alkavat (Koivunen & Lehtinen, 2015, 128; Siren-Tiusanen, 2001, 15-16). Toisena vuotena lapsen puheen oppiminen ja esinetoiminnot ovat keskiössä. Lapsen ja varhaiskasvattajan väliset yhteiset esinetoiminnot luovat pohjaa kuvitteluleikille (Jakkula, 2008, 34).

Pieni lapsi tarvitsee päivittäin vuorovaikutustilanteita, jotta puheen ymmärtäminen on mahdollista ennen lapsen oman puheenilmaisua kehittymistä. Jotta puheen ymmärtäminen kehittyy päivittäisissä tilanteissa, on varhaiskasvattajan tärkeä huomioida jokainen yksilö ja sanoittaa toimintaansa, jotta pieni lapsi voi jäljittää perässä. (Helenius & Lummelahti, 2018, 166.) Pienen lapsen puheen kehittyminen on yhteydessä jäljittelyn kehittämiseen ja erilaiset perinneleikit edistävät jäljittelyn kehittymistä (Helenius & Lummelahti, 2018, 157). Puheen ymmärtäminen ja sen käyttäminen mahdollistavat lapsen vuorovaikutuksen ympäristön kanssa (Siren-Tiusanen, 2001, 15-16). Varhaiskasvattajan tuen ja toimintamallien kautta lapset oppivat ymmärtämään muita ja olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Jakkula, 2008, 35-36). Noin kolmevuotiaana lapsen suhde ympäristöön muuttuu entisestään ja hän tajuaa olevansa itsenäinen yksilö toiveineen ja odotuksineen, jotka eivät aina täsmää aikuisten toiveiden kanssa. Ristiriita lapsen ja aikuisen toiveiden ja odotusten välillä ilmenee itsenäistymispyrkimyksinä eli niin sanotusti uhmana, mutta samalla lapsi haluaa ja pyrkii olemaan aikuisen kaltainen. (Siren-Tiusanen, 2001, 16.) Pyrkimys jäljitellä mahdollistaa muun muassa lapsen mielikuvituksen kehittymisen.

Puhe on alle kolmivuotiaalle vain yksi ilmaisun tapa, sillä pienet lapset puhuvat usein sanatonta, tunteiden ja kehon kielellä, miltä heistä tuntuu. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen on annettava lapselle mahdollisuus itkeä ja ilmaista huoliaan ja tarpeitaan hyödyntäen niitä viestintäkeinoja, joita lapsella juuri silloin on. (Siren-Tiusanen & Tiusanen, 2001, 65; Puroila & Estola, 2012, 29.) Esimerkiksi Estolan ja Puroilan (2012, 29) artikkelissa kuvataan muun muassa itkun, kiukun äänensävyn tai vastarintaan asettautumisen kertovat varhaiskasvattajalle pienen lapsen pahasta olostaan ilman sanoja. Varhaiskasvattaja kuuntelee ja puhuu lasten kielellä. Varhaiskasvattaja on lapsen hyvinvoinnin tulkitsija ja sanoittaja ja pyrkii helpottamaan pienen lapsen pahaa oloa (Puroila & Estola, 2012, 30). Varhaiskasvattaja vastaa ja antaa merkityksen lapsen kommunikaatiolle, kun lapsella ei vielä ole sanoja.

Varhaiskasvatuksessa lasten välillä sekä lapsen ja varhaiskasvattajan välillä täytyy olla vuorovaikutusta päivittäin ja se rakentuu arjessa. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, 631). Arkiset keskustelut varhaiskasvattajan ja lapsen välillä kehittävät ajattelua ja tarjoavat keinoja kielen, tapojen ja vuorovaikutuksen oppimiseen ja nämä oppimistilanteet syntyvät usein

toiminnan keskellä (Nummenmaa & Karila, 2011, 107). Alle kolmivuotiaiden ryhmässä on tärkeää panostaa varhaiskasvattajan ja lapsen väliseen hyvään ja lämpimään vuorovaikutukseen, sillä vuorovaikutussuhde antaa lapselle kiinnittymisen varhaiskasvatuksessa, jonka avulla pieni lapsi selviää päivän erosta vanhemmastaan (Kaskela & Kekkonen, 2006, 83). Lapsen ja varhaiskasvattajan välisessä vuorovaikutuksessa oleellisinta on lapsen todellisen kehitysvaiheen tavoittaminen ja seuraavan kehitysaskeleen ennakoiminen (Kalland, 2011; Kanninen & Sigfrids, 2012, 59). Jakkula (2008, 34) nostaa esille lapsen suotuisan kehityksen edellytyksenä sen, että varhaiskasvattaja luo lapseen lämpimän vuorovaikutussuhteen olemalla mukana lapsen leikeissä sekä toiminnoissa, mutta myös mahdollistaa kehittyvät ominaisuudet lapsen kasvuympäristössä. Merkityksellisinä tekijöinä vuorovaikutussuhteessa korostuu Puroilan ja Estolan (2012, 34-35) artikkelissa yksilöllisyys, läheisyys, emotionaalisuus sekä varhaiskasvattajan herkkyyden lapsen tarpeille. Hännikäinen (2017, 60) puhuu kasvattajan pedagogisesta herkkyydestä kuvaten sitä persoonallisena ominaispiirteensä sekä käyttäytymisenä vuorovaikutuksessa ja tämä herkkyyden saa lapsen tuntemaan itsensä turvalliseksi, ymmärretyksi sekä arvostetuksi. Varhaiskasvatuksessa herkkyyden kuunnella ja havainnoida lasta sekä lapsen kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden huomioiminen edellyttää koulutusta (Rutanen & Hännikäinen, 2017, 4).

Pieni lapsi tarvitsee tunteen siitä, että hänen tarpeisiinsa vastataan. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa herkkyyden tunnistaa lapsen tunteita ja mahdollisuuksia sekä tarpeisiin vastaaminen vahvistaa lapsen sisäistä luottamuksen tunnetta sekä ruokkii uteliaisuutta ympäristöä kohtaan (Kalliala, 2008, 30; Siren-Tiusanen, 2001, 18). Toisaalta lapsen yksilöllisten tarpeiden lukeminen ja niihin vastaaminen voi luoda varhaiskasvatuksen opettajalle haasteita pedagogisista ja sen toteutumisesta (Kaskela & Kekkonen, 2006, 82). Varhaiskasvattajien tehtävänä on rakentaa alle kolmivuotiaille lapsille sellainen toimintaympäristö, jossa hoidon ja kasvatuksen lisäksi heillä on mahdollisuus toteuttaa monipuolista toiminnallisuuttaan (Karila, 2001, 273). Lapsilähtöinen toiminta saa toisenlaisen sisällön, kun puhutaan alle kolmivuotiaiden lasten toiminnasta ja Karila (2001, 277-278) muistuttaakin varhaiskasvattajia keskustelemaan, millaisena toimijana alle kolmivuotias lapsi nähdään ja millainen merkitys varhaiskasvattajilla on pienen lapsen elämässä. Repon ym. (2019, 71-72) tutkimuksessa alle kolmivuotiaiden ryhmässä henkilöstö koki osaamisensa puutteelliseksi pienten lasten kiinnostuksen kohteiden sekä tarpeiden havainnoinnissa ja hyödyntämisessä sekä kaipasi lisätukea alle kolmivuotiaiden lasten kanssa toimimiseen. Alle kolmivuotiaiden nopea kehitys luo tarpeen jatkuvalla suunnittelulla sekä ryhmän tiimityöskentelyn toimivuudelle (Siren-Tiusanen & Tiusanen, 2001, 65-66).

Alle kolmivuotiaiden lasten kanssa työskentely vie varhaiskasvattajat fyysisesti lähelle lasta ja Kallialan (2008, 206) sanoin “alle kolmivuotias lapsi sopii aikuisen syliin”. Lapsi tarvitsee varhaiskasvattajan syliä lohdutukseen ja kerätäkseen voimiaan (Kalland, 2011). Vasun perusteisiin (2018, 31) on myös kirjattu lapsen oikeudeksi saada lohdutusta, kun hän sitä tarvitsee. Toiminta alle kolmivuotiaiden ryhmässä vaatiikin varhaiskasvattajilta aitoa läsnäoloa niin fyysisesti kuin psyykkisestikin (Siren-Tiusanen, 2001, 26; Roos, 2016, 10). Läsnäolo voi tarkoittaa sitä, että varhaiskasvattajat istuvat lattialla pienten lasten kanssa, pitävät heitä sylissä tai leikkivät heidän kanssaan ja tämä viestii lapselle, että varhaiskasvattaja on käytettävissä (Puroila & Estola, 2014, 192; Kalliala, 2008, 264). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 39) mainitsevat fyysisen ja psyykkisen läsnäolon tukevan lasten välisten vuorovaikutusta sekä ehkäisee ristiriitojen syntymistä.

Varhaiskasvattajat eivät saisi jatkuvasti vaihtua tai muuttua, sillä lapsi tarvitsee läsnäolevaa varhaiskasvattajaa kokeakseen turvallisuuden tunnetta. Lapsen perusturvallisuus kehittyy ja vahvistuu jokapäiväisissä arjen kohtaamisissa ja vuorovaikutustilanteissa, kun hän saa hyväksyntää ja läheisyyttä. (Roos, 2016, 102; Mikkola & Nivalainen, 2009, 15, 20-21.) Lapselle on tärkeää, että hänen ympärillään on turvalliset ja pysyvät varhaiskasvattajat sekä vertaisryhmä, jotka mahdollistavat samaistumisen sekä ystävyysuhteiden luomisen. Turvallisessa vuorovaikutuksessa lapsi voi kokeilla rajoja luottaen siihen, että aikuinen asettaa rajat lapselle. Rutanen (2012) mainitsee artikkelissaan, että alle kolmivuotiaiden lasten välistä toimintaa tukee varhaiskasvattajan läsnäolo ja lapsen katsekontakti varhaiskasvattajaan. Varhaiskasvattajan aito hymy, hyväksyvä äänensävy tai lämmin katse viestivät lapselle hyväksytyksi ja huomioituksi tulemisesta. (Kalliala, 2008, 51; Kanninen & Sigfrids, 2012, 92.) Varhaiskasvattajan sekä lapsen välisessä vuorovaikutuksessa katsekontakti on tärkeää, sillä lapselle tulee kokemus, että häntä kuunnellaan (Koivunen, 2009, 47). Kanninen ja Sigfrids (2012, 93) mainitsevat jo alle vuoden ikäisen lapsen stressaantuvan aikuisen ilmeettömyydestä, sillä varhaiskasvattajan reaktiot merkitsevät lapsen omien kokemusten vahvistamista. Jos varhaiskasvattajan sekä pienen lapsen välillä vallitsee hyvä vuorovaikutussuhde, voi pelkkä katse riittää kertomaan lapselle, miten pitää toimia (Helenius, 2008, 53). Lasten turvallisuuden tunteeseen välittävien ja läsnäolevien aikuisten lisäksi vaikuttaa ennakoitavuus, eli säännöllinen päivästä toiseen toistuva päivärytmi (Siren-Tiusanen & Tiusanen, 2001, 67). Mitä pienemmistä lapsista puhutaan, sen tärkeämpi on toiminnan ja ympäristön samana pysyminen ja toistuvuus. Pienet lapset elävät hetki kerrallaan,

tässä ja nyt, joten selkeä päivärytmi vain korostuu entisestään. Lapsen kasvuympäristö, vuorovaikutus vanhempien ja varhaiskasvattajien välillä sekä säännöllinen ja ennakoiva päivärytmi herättää lapsessa kiinnostusta ja uteliaisuutta. (Siren-Tiusanen, 2001, 15-16, 22.)

Alle kolmivuotiaat lapset varhaiskasvatuksessa ovat puheenaihe, joka ajoittain nostetaan esille ja puhututtaa. Kuuluvatko pienet lapset varhaiskasvatukseen? Emme ota tähän väitteeseen pro gradu- tutkielmassamme kantaa, mutta kysyimme haastateltavilta mitä syitä ja kriteereitä heillä oli, kun lapsi aloitti varhaiskasvatuksen alle kolmen vuoden iässä. Kallandin (2011) mukaan enemmistö lapsista on kotona vanhemman kanssa ensimmäisten kolmen vuoden aikana, mutta osa aloittaa varhaiskasvatuksen jo ensimmäisenä vuotena ja suurin osa kolmen ikävuoden aikana ja usein päivät voivat venyä todella pitkiksi myös alle kolmivuotiailla lapsilla. Puroila ja Estola (2014) puoltavat tätä tilastollista näkemystä, että alle yksivuotiaat ovat pääsääntöisesti vielä kotona vanhemman kanssa. Aihe herättää monenlaisia näkökulmia ja muun muassa Rusanen (2011, 251) on sitä mieltä, että kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta alle kolmivuotiaan lapsen paikka ei ole varhaiskasvatuksessa vaan kotona huoltajan kanssa. Myös Kalland (2011) pohtii alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatusta kiintymyssuhteen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksessa pedagogiikkaa pitäisi Rusanen (2011, 192) mukaan arvioida myös kiintymyssuhteen näkökulmasta ja miettiä, miten varhaiskasvattajat voisivat tukea lapsen turvallista vuorovaikutusta entistä enemmän. Kalland (2011) mainitsee, että varhaiskasvatuksessa pienestä lapsesta huolehtii ammattilainen tai joukko ammattilaisia, jotka eivät varsinaisesti ole emotionaalisesti sitoutuneita lapseen ja mahdollisuudet huolehtia yksilöllisesti lapsen tarpeista ovat rajalliset. Toisaalta varhaiskasvatus voi olla myös alle kolmivuotiaalle kehitystä tukeva mahdollisuus. Alle kolmivuotias lapsi siirtyessään varhaiskasvatukseen lapsi joutuu päivän aikana moneksi tunniksi eroon vanhemmistaan ja tarvitsee samankaltaista suhtautumista, joustavuutta sekä rutiineja kuin kotona (Rusanen, 2011, 115). Varhaiskasvatus koostuu rutiininomaisista ja ennakoivista arkitilanteista, jotka luovat pienelle lapselle turvaa (Kalland, 2011; Kanninen & Sigfrids, 2012, 22). Varhaiskasvatus laajentaa lapsen elämänpiiriä ja molemmissa vaihtoehdoissa, sekä kotona että varhaiskasvatuksessa, lähtökohtana on lapsen tarpeet ja lapsen etu. Kalliala (2008, 271, 274) nostaa esille näkemyksen, jossa varhaiskasvatus voi tarjota pienelle lapselle varhaista mahdollisuutta oppia sosiaalisia taitoja, mutta myös antaa “emotionaalista läsnäoloa ja sitoutattavaa vuorovaikutusta”, puhumattakaan muiden taitojen ja tietojen kehittymisestä. Myös Kanninen ja Sigfrids (2012, 72) puoltavat tätä näkemystä, että varhaiskasvatuksessa lapselle tarjoutuu uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa.

3.2 Pedagoginen toiminta ja oppimisympäristön merkitys

Kalliala (2008, 18) mainitsee alle kolmivuotiaiden kirjallisuudessa painottuvan ajatus siitä, että alle kolmivuotiaat lapset ovat taitavampia kuin on aikaisemmin luultu. Alle kolmivuotiaiden ryhmä voi koostua samanaikaisesti hyvinkin eri-ikäisistä lapsista sekä eri kehitystasolla olevista lapsista, jotka tarvitsevat monipuolista ja ikätasolleen suunniteltua toimintaa. Pedagogisten toimintojen kautta varhaiskasvattajan tavoitteena on edistää lapsen positiivisia kokemuksia itsestään, yhteenkuulumisen tunteesta sekä kuulluksi tulemisesta. Varhaiskasvattajien tulee varmistaa, että pienet lapset tuntevat kuuluvansa osaksi ryhmää ja tuntevat olonsa hyväksi. (Puroila & Estola, 2014, 201.) Varhaiskasvatus tarjoaa paljon erilaisia tilanteita ja toimintoja, joissa lapsi voi harjoittaa ja kehittyä yhdessä muiden lasten sekä aikuisten kanssa. Toiminnan suunnittelussa sekä spontaanin oppimisen edellytyksenä perustana on huomioida lapsi yksilöllisesti eikä vain osana ryhmää (Kalliala, 2008, 22). Eri-ikäisten ja –tasoisten lasten kanssa toimiminen on erityisesti ryhmän pienemmille lapsille suuri rikkaus, sillä tämän kautta mallioppiminen ja itsenäistyminen korostuvat (Siren-Tiusanen & Tiusanen, 2001, 65; Kaskela & Kekkonen, 2006, 82). Varhaiskasvatuksessa toimintaa tuetaan ja ohjataan niin, että lapsi pystyy itse ne ratkaisemaan ja saa onnistumisen kokemuksia (Kalland, 2011; Kanninen & Sigfrids, 2012, 59). Onnistumisen kokemukset arjessa sekä ohjatussa toiminnassa lisäävät lapsen itsetuottamusta ja vahvistavat myönteistä minäkuvaa. Lapsi saa onnistumisen kokemuksia, kun toiminta on lapsen kehitystason mukaista ja hänen innostuneisuuttaan sekä suoritusta kunnioitetaan ja palkitaan ja tätä kautta lapsen motivaatio oppia lisää kasvaa. (Koivunen, 2009, 38-39.)

Vaikka varhaiskasvatus on suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa, ei varhaispedagogiikan rakentuminen saa alle kolmivuotiaiden ryhmässä olla vain suunnitellun ja ohjatun toiminnan varassa vaan varhaiskasvattajan pitää pystyä tunnistamaan myös ne arjen pedagogiset hetket ja tarttua ja jatkaa niistä, mihin lapsi on sillä hetkellä kiinnittynyt (Kalliala, 2008, 261; Roos, 2016, 63). Alle kolmivuotiaiden pedagogisessa toiminnassa päivittäin esiintyy tapahtumia, jotka syntyvät spontaanisti lapsen tai aikuisen aloitteesta, joten toiminnassa on hyvä antaa lasten ehdoille ja tarpeille tilaa, joilla he voivat vaikuttaa varhaiskasvattajan päätöksiin (Rutanen & Hännikäinen, 2017, 8, 11). Toisaalta myös varhaiskasvattajien päättämiä toimintamalleja ja rutiineja tarvitaan, sillä ne ohjaavat arjen kulkua ja toimintaa. Lapset saavat siis vaikuttaa arjen tilanteissa toimintoihin, mutta ennalta päätettyjen päiväkotirakenteiden sisällä. (Roos, 2016, 54; Puroila & Estola, 2012, 37.) Lapsen omaehtoinen toiminta ja aikuisen vilpittömän läsnäolo on tärkeää varhaiskasvatuksen kokonaisuutta (Roos, 2016, 63).

Tavoitteellisen toiminnan järjestämisessä tieto, asenteet, vuorovaikutus ja ympäristö ovat kie-
toutuneet toisiinsa (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, 631). Yleinen harhaku-
vitelma on myös, ettei näin pienten kanssa voi tehdä jotain tiettyä asiaa tai toimintaa, koska he
ovat niin pieniä, eivätkä heidän taitonsa vielä riitä siihen. Tämä on kuitenkin vääristynyt ajatus,
jonka Vygotski tyrmää. Pienten lasten kanssa voi tehdä samoja asioita kuin isompien, ne teh-
dään vain helpommin, lyhyemmin ja yksilöllisesti. Myös alle kolmivuotiaille laaditaan tavoit-
teet yksilöllisistä lähtökohdista käsin, mutta määrälliset tavoitteet korvataan laadulla. Pienten
ryhmässä ei toiminnan määrällä ole merkitystä tavoitteiden kanssa vaan sillä, onko tavoitteissa
huomioitu jokaisen yksilön tarpeet. (Siren-Tiusanen & Tiusanen, 2001, 66.) Pienten ryhmässä
varhaiskasvattajilta vaaditaan läsnäoloa, kärsivällisyyttä ja lapsen huomioimista, jotka pystyvät
kohtaamaan lapset yksilöllisesti ja auttavat lasta saavuttamaan tavoitteensa. Päivittäin toiminta
eriytetään lapselle sopivaksi, heidän ehdoillaan. (Siren-Tiusanen & Tiusanen, 2001, 66.) Var-
haiskasvatuksen opettajan pedagoginen rooli korostuu entisestään, mitä pienemmistä lapsista
puhutaan. Vygotski tarkentaa, että antamalla lapselle oikeanlaista apua, lapset pystyvät toimi-
maan korkeammilla kehityksen tasoilla. Bruce (2011) viittaa teoksessaan Vygotskin ajatukseen
siitä, kuinka tulisi korostaa mitä pienet voivat tehdä sensitiivisen kasvattajan sopivalla avustuk-
sella. Sen sijaan että takerruttaisiin ajatukseen mitä lapsi ei voi tehdä, tulisi keskittyä siihen,
mitä lapsi voi tehdä. Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi oppii ympäristön ja sosiaalisen verkos-
tansa avulla. Aikuiset mahdollistavat toiminnan, jota lapsi ei olisi yksin pystynyt toteuttamaan
(Bruce, 2011, 55). Toisin sanoen lähikehityksen vyöhykkeellä lapsella on mahdollisuus oppia
niitä toimintoja, jotka hänellä ovat vasta kehityksessä ja joita aikuinen voi tarvittaessa tukea ja
auttaa. Tavoitteena ei ole tarjota valmiiksi rakennettuja oppimiskokemuksia, vaan enemmänkin
antaa lapsen itse säädellä omaa oppimistaan ja rakentaa oppimisprosessia. (Hujala, Puroila, Par-
rila & Nivala, 2007, 45, 51.) Tällä tavoin uusi tieto rakentuu aiemman tiedon päälle ja täydentää
lapsen oppimista. Alle kolmivuotiaiden toiminnassa lapsi tarvitsee opettajan tukea ja ohjausta,
jotta lapsi oppisi ja ymmärtäisi kysymisen, selittämisen ja tutkimisen taitoja. Kasvattajan tulee
tuntea lapsen kasvu ja kehitys, jotta hän voi hyödyntää lähikehityksen vyöhykettä. (Lipponen,
2012, 37; Järvinen, Laine ja Hellman-Suominen, 2009, 117.)

Pedagoginen toimintaympäristö tai oppimisympäristö, niin kuin Varhaiskasvatussuunnitelman
perusteissa (2018, 32) mainitaan, sisältää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden ja se
määritellään tiloiksi, paikoiksi, yhteisöksi, käytänteiksi, välineiksi ja tarvikkeiksi, joilla tuetaan
lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristö rakentuu ja rakennetaan jat-

kuvasti yhdessä toiminnan ja arjen mukana, ja siihen on hyvä osallistaa varhaiskasvattajien lisäksi tietenkin lapset. Lapset ovat aktiivisia toimijoita eivätkä näin ollen pelkästään kasvatuksen kohteita. Pienetkin lapset voi ottaa toiminnan ja ympäristön suunnitteluun ja päätöksentekoon mukaan ja pystyvät vaikuttamaan omaan oppimiseensa. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 43.) Esimerkiksi suunniteltaessa oppimisympäristöjä tai toimintaa, lapsilta saa valtavasti ideoita ja mielipiteitä muun muassa välineistä ja leluista, joilla he tykkäävät leikkiä. Repon ym. (2019, 78) tutkimuksessa oppimisympäristön rakentamisen ja muokkaamisen esteeksi nähtiin alle kolmivuotiaiden lasten ikä. Varhaiskasvattajien suhtautuminen sekä toiminta ovat tärkein ympäristön tekijä lapselle ja tämän vuoksi varhaiskasvatuksessa alle kolmivuotiaiden lasten ympäristön rakentaminen sekä toiminnan sisällöt ovat keskiössä. Lindberg (2014) tutki suomalaisten alle kolmivuotiaiden lasten ryhmätiloja päiväkodissa ja totesi, että vaikka varhaiskasvattajien tietämys ympäristön tärkeydestä lapsen hyvinvointiin, kehitykseen sekä oppimiseen on lisääntynyt, eivät varhaiskasvattajat olleet tarpeeksi tiedostaneet ja huomioineet tätä käytännössä. Myös leikin merkitystä on varhaiskasvatuksessa korostettu, mutta Lindbergin (2014) tutkimuksessa leluihin tai esineisiin sekä leikkipaikkojen organisointiin ollut kiinnitetty erityisen paljon huomiota. (Lindberg, 2014, 21, 5.) Repon ym. (2019, 103) tutkimuksessa puutteelliset välineet mainittiin tutkivan toiminnan heikentäväksi tekijäksi. Puroila ja Estola (2014, 201) huomauttavat, että välineet ja tavarat ympäristössä muovaavat lapsia tietyntylaisiksi, joten varhaiskasvattajien tulee huolehtia, että välineet ja tavarat edesauttavat ja tukevat lapsen kasvua ja kehitystä eteenpäin lapsen oman kehitystasonsa mukaisesti.

Kronqvist (2012) toteaa, että varhaiskasvatuksen positiivisesta vaikutuksesta lapsen kehitykseen on paljon tutkimustietoa. Lapset hyötyvät nimenomaan laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Laadukas varhaiskasvatus edistää lapsen sosiaalista hyvinvointia ja tukee kouluun valmistautumista (Kalland, 2011; Kanninen & Sigfrids, 2012, 59). Lapset ovat tutkimustiedon mukaan kehittyneet niin emotionaalisesti, sosiaalisesti kuin kognitiivisesti. Kronqvist mainitsee Vandell ym. (2010) toteuttaman laajan seurantatutkimuksen, josta ilmeni, että laadukkaalla varhaiskasvatuksella on pitkälliset positiiviset vaikutukset aina nuoruusikään saakka. Myös NICHD (2003) tutkimus on Kronqvistin mukaan osoittanut, että laadukas varhaiskasvatus antaa tärkeät eväät tulevaa kouluikää ajatellen. (Kronqvist, 2012, 15.) Varhaiskasvatus varmistaa, että jokainen lapsi on saanut työkaluja tulevaan koulumaailmaan. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on erilaista luonteeltaan kuin peruskoulussa (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, 631) ja varhaiskasvatusympäristö pyrkiikin opettamaan tietyt taidot, joita vaaditaan en-

simmäiselle luokalle tultaessa. Esimerkiksi kirjainten, värien ja muotojen opettelu tapahtuu monimuotoisessa ympäristössä, jossa lapsen on helppo oppia. Varhaiskasvatussuunnitelmat antavat ohjeet tiettyjen taitojen opetteluun ja mitkä taidot ovat erityisen tärkeitä oppia. (Kleyn ja Shaughnessy, 2012, 2, 5.)

3.3 Leikki on alle kolmivuotiaan tärkein oppimisväline

Monet lasten kanssa työskentelevät varhaiskasvattajat ovat varmasti kuulleet monia kertoja, että lapselle luontevia oppimisen tapoja ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu. Nämä mainitaan myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018), jotka ohjaavat siis varhaiskasvatuksen toimintaa, mutta keskitymme kuitenkin tässä tutkielmassa tarkastelemaan leikin merkitystä. Varhaiskasvatus tulisi luoda leikin ympärille ja varhaiskasvattajien tulee antaa aikaa leikille. Leikin ymmärtäminen osana varhaiskasvatuksen kokonaisuutta on linjassa pedagogiikan painotuksen kanssa. Tämä näkemys edellyttää varhaiskasvattajien aktiivista roolia sekä ammatillisen että pedagogisen suhteen rakentamista lasten leikkiin. (Pursi, 2019, 104.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) painottaa leikin tärkeyttä: *”Leikki on varhaiskasvatikäisten lasten oppimiselle merkityksellistä. Se on lasta motivoivaa ja iloa tuottavaa toimintaa, jossa lapset samalla oppivat monia taitoja ja omaksuvat tietoa. Varhaiskasvatuksessa tulee ymmärtää leikin itseisarvo lapselle sekä sen pedagoginen merkitys oppimisessa ja lasten kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22.)

Piaget on myös todistanut leikin merkityksen pienen lapsen kehityksessä. Leikki auttaa lasta ymmärtämään maailmaa ja leikin kautta lapsi käy läpi opittavia asioita. Leikki kehittää lapsen kognitiivista, sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Leikki edesauttaa myös syysseuraus-suhteiden ymmärtämistä ja ongelmanratkaisutaitoja. Leikin myötä lapsen kielelliset taidot kehittyvät ja lapsi alkaa erottaa, mikä ero on leikillä ja todellisuudella. Kasvattajalla on tärkeä rooli pienen lapsen leikin tukemisessa. Niin sanottu leikkipedagoginen toiminta tarkoittaa tilannetta, jossa varhaiskasvattaja tuo omalla toiminnallaan leikkiin mukaan uusia elementtejä, joiden avulla hän edistää lapsen kehitystä. (Järvinen, Laine ja Hellman-Suominen, 2009, 66-67.) Varhaiskasvatus voi tarjota lapselle rikkaan ympäristön, joka sisältää erilaisia leikkimismahdollisuuksia, erilaisia materiaaleja, erilaisia leluja sekä ympäristön, jossa on myös muita lapsia, joiden kanssa kasvaa yhdessä. Tällainen ympäristö ei ole itsestänselvyys jokaisessa kodissa ja kaikki vanhemmat eivät pysty tarjoamaan lapselleen tällaista. Helenius ja Lummelahdi (2018)

mainitsevat, että kun pieni lapsi tulee ensimmäisen kerran ryhmän tiloihin, hän viehättyy teemallisista leikkinurkkauksista, joka ohjaa toimintaa täysin uudelle tasolle. Varhaiskasvattajan tehtävänä on suunnitella ja huolehtia leikkinurkkaukseen tarvittavat välineet näkyville, jotta lapsen leikin edellytykset ovat mahdollisia. Leikkimiseen tarkoitettavat välineet ja materiaalit mahdollistavat pienen lapsen leikki-ideoiden syntymisen ja mahdollistaa tutkivan kokeilun. (Helenius & Lummelahti, 2013, 161, 80.) Leikki ja sen eri variaatiot kehittävät lasta paljon enemmän kuin esimerkiksi televisioista tulevat piirretyt. Varhaiskasvatuksen ammattilainen tietää esimerkiksi, mitkä aktiviteetit kehittävät lapsen hienomotoriikkaa tai mitkä pelit ja materiaalit avustavat lapsen kehitystasoa. Vanhemmat eivät välttämättä ole aina tietoisia näistä kehityksen eri vaiheista tai heillä ei ole aikaa paneutua niihin. (Kleyn ja Shaughnessy, 2012, 4.)

Pienten ryhmässä liian usein olemmekin kuulleet että *”tehän vaan leikitte siellä”*. Froebel on myös yksi varhaislapsuuden tutkija ja vannonut leikin tärkeyden nimeen. Froebel näki leikin yhdistävänä mekanismina lasten, aikuisten ja koko maailman välillä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 21) mukaan lapsella on oikeus leikkiä ja oppia leikkien. Leikki ja oppiminen ovat lapsen arjessa luonnollisia. Varhaiskasvatuksen yhteydessä ne usein erotellaan toisistaan sekä ajassa että tilassa, mutta lapsen näkökulmasta leikki ja oppiminen eivät aina ole erillään toisistaan. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, 623-624.) Leikki oli Froebelin mukaan tärkein oppimisen taso. Leikki antaa asioille merkityksiä, joita lapsen on helppo käsitellä. (Bruce, 2011, 19-20.) Varhaiskasvatuksessa leikki on lapselle keskeinen toimintatapa ja oppimisväline, sillä lapsi elää ja hahmottaa maailmaa leikin kautta (Mikkola & Nivalainen, 2009, 53; Vasu, 2018). Pienellä lapsella on luonnostaan taito ihmetellä sekä kysyä ja varhaiskasvatuksen tulee toiminnallaan tukea lapsen uteliaisuutta ja oppimisen halua. Vasu (2018) korostaa, että leikissä lapsi pääsee innostumaan, tekemään yhdessä sekä haastamaan itseään ja näin ollen oppiminenkin tehostuu. Leikin ja oppimisen välisten ulottuvuuksien ymmärtäminen yhtä suurena ulottuvuutena, joilla on monia samankaltaisuuksia, on tärkeää pienen lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, 632). Alle kolmivuotiaat oppivat tutkimalla, kokeilemalla, jäljittelemällä, havainnoimalla sekä omaksumalla uusia tietoja ja taitoja. Erityisesti pienten ryhmässä arkiset tilanteet sekä yhdessä toimimisen merkitys korostuvat, mutta varhaiskasvattajien on syytä muistaa, ettei alle kolmivuotiais voi oppia ilman leikkiä. (Siren-Tiusanen & Tiusanen, 2001, 77.) Pramling Samuelsson ja Asplund Carlsson (2008, 623) kirjoittavat myös, että leikki nähdään lähtevän lapsen aloitteesta vapaa-ajan sekä ulkoilun aikana, kun taas oppiminen nähdään aikuisen aloittaman toi-

minnan seurauksena. Varhaiskasvattajan rooli leikissä ja oppimisessa on yhtä tärkeä, sillä opettaja antaa tukea ja inspiraatiota, haastaa ja rohkaisee lapsen halua ja tahtoa ymmärtää maailmaa (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, 638; Puroila & Estola, 2012, 36). Kronqvist (2012) toteaa, että varhaiskasvatuksella ja oppimisella ei tarkoiteta, että lapsen tulisi oppia koulumaisia asioita ja että varhaisvuosina opetuksen tulisi olla samanlaista kuin kouluiässä. Opetuksen tulee kietoutua leikin ympärille, sillä leikki on pienelle lapselle luontaisin tapa oppia ja toimia. Tämä leikki taas valmistaa myöhempää kouluikää varten.

Repon ym. (2019, 157, 85) tutkimuksen mukaan, johon myös muun muassa Koivunen (2009) yhtyy, leikkiä ja leikkipedagogiikkaa arvostetaan ja lapsille mahdollistetaan päivittäin leikkiminen toisten lasten kanssa, mutta varhaiskasvattajan tuki leikissä ei aina toteudu. Tätä voisi selittää muun muassa vapaan leikin ”tylsyys”. Rauhallisen ja sopuisan vapaan leikin aikana varhaiskasvattajien näkökulmasta on mahdollista hoitaa niin sanottuja juoksevia asioita ja hallinnollisia tehtäviä. Varhaiskasvattajille vapaan leikin aika näyttäytyy siis muiden asioiden hoitamista kuin leikkiin osallistumista tai leikin havainnointia. Helenius ja Lummelahti (2018, 43) muistuttavat, ettei lasten vapaa leikki tarkoita sitä, että varhaiskasvattajat olisivat vapaita leikistä, vaan näiden leikkitalanteiden havainnointi antaa arvokasta tietoa yksittäisen lapsen sekä pienryhmän toiminnasta. Leikin avulla varhaiskasvattajan on mahdollista edistää lapsen kehitystä ja tavoitteiden saavuttamista, mutta myös leikin toiminnan arviointi toimii varhaiskasvattajien pedagogisen suunnittelun välineenä. Leikki on siis ensiarvoisen tärkeää varhaiskasvattajille, mutta leikin merkitystä varhaiskasvattaja saattaa joutua perustelemaan vanhemmille. (Helenius & Lummelahti, 2018, 57-58.)

Kronqvist (2012) mainitsee teoksessaan Vygotskin käsityksen koskien leikkiä. Vygotskin mukaan leikillä on kolme tärkeää osaa, mielikuvitusilanne, roolin ottaminen ja roolin mukaisen toiminnan seuraaminen. Tällainen roolileikki tukee esimerkiksi lapsen itsesäätelyn kehittymistä. (Kronqvist, 2012, 21.) Myös Järvinen, Laine ja Hellman-Suominen (2009) mainitsevat, että leikkiä ja leikin merkitystä pienelle lapselle ei ymmärretä ja arvosteta tarpeeksi. Varhaiskasvattajilta vaaditaan pedagogista osaamista, jotta leikkimistä osataan vaalia ja ohjata, joka mahdollistuu lasten tuntemisella sekä jatkuvaan leikin havainnointiin (Lehtinen & Koivula, 2017). Leikin havainnointi on Kallialan (2008, 52) mukaan leikin ymmärtämisen ehto. Varhaiskasvattajan herkkyys havainnoida lasten leikkialoitteita sekä niihin vastaaminen ja leikkiin osallistuminen voi vahvistaa lasten kielellisiä valmiuksia leikin aloittamiseksi ja leikki-ideoihin sekä samalla tukea lasten yhteisen ymmärryksen rakentumista. Kun varhaiskasvattaja vastaa

lapsen leikkialoitteeseen, varhaiskasvattaja viestii lapselle, että lapsi sekä hänen leikkinsä on tärkeä (Kalliala, 2008, 261).

Aiemmat tutkimukset osoittavat myös, että jopa yksi- tai kaksivuotias löytää lukuisia keinoja osallistua yhteiseen toimintaan vaikei heillä ole vielä yhteistä sanallista kykyä (Løkken, 2009, 36). Leikki on sosiaalista, mutta yksinkin lapsi pystyy leikkimään. Yksin leikkimisessäkin lapsi tarvitsee tuekseen varhaiskasvattajan läsnäoloa. (Kalliala, 2008, 39, 51.) Turvallisen, ennakoitavan sekä lapsen leikkiä tukevan ilmapiirin luominen ei ole haasteellista varhaiskasvatuksessa, mutta todella tärkeä rooli lapsen leikin kannalta. Pienen lapsen leikki toteutuu varhaiskasvattajan kanssa yhteisenä toimintana tässä ja nyt (Helenius & Lummelahti, 2013, 61). Etenkin pienten lasten kanssa yhteinen leikki antaa varhaiskasvattajalle mahdollisuuden syventää lapsen ymmärrystä asioista ja edistää myös lapsen osallisuutta. Aikuisen osallistumista leikkiin ei aina koeta miellyttäväksi tai edes mahdolliseksi. Leikkiä ei nähdä tärkeänä osana omaa ammatillisuutta, vaan sen koetaan esimerkiksi vievän pois aikaa suunnittelutyöltä. On myös mahdollista, että aikuisen osallistuttua leikkiin, leikki menee ikään kuin pilalle ja lasten oma idea leikistä katoaa olemattomiin. (Ahonen, 2018, 91-92.) Varhaiskasvattaja voi tukea ja pidentää leikkiä sekä antaa merkityksiä lapsen leikille. Varhaiskasvattaja saattaa kuitenkin myös dominoida lapsen leikkiä ja näin leikistä tulee aikuisjohtoista. (Bruce, 2011, 24.)

Käytännössä varhaiskasvattajan osallistuminen leikkiin tarkoittaa kehollista ja emotionaalista läsnäoloa sekä huomion kiinnittämistä pienen lapsen mielenkiinnon kohteiden mukaan (Pursi, 2019, 97). Varhaiskasvattaja on vuoroin leikkikaverina tai sanallistamassa lasten leikkejä, mutta myös sivusta seuraajana havainnoiden lasten leikin kulkua (Kalliala, 2008, 203, 50). Moni tutkimus osoittaa, että alle kolmivuotiaiden leikissä varhaiskasvattajan täytyy osata sovitaa erilaisia rooleja sekä pedagogisia käytäntöjä hetkittäin vaihtuvissa vuorovaikutustilanteissa (Pursi, 2019, 25). Varhaiskasvattaja tukee lapsen leikkiä esimerkiksi nimeämällä, kuvaillemalla sekä kommentoimalla lapsen aloitteita. Näin ollen leikki pysyy turvallisenä sekä lapsella on mahdollisuus viedä leikkiä eteenpäin, kun varhaiskasvattaja on ratkomassa ongelmia ja konfliktitilanteita. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 54.) Myös Hakkarainen (2008) kirjoittaa varhaiskasvattajan ratkaisevasta roolista leikin eteenpäin viemisessä. Varhaiskasvattaja voi muistuttaa lasten rooleista sekä kehittää leikkijuonta eteenpäin tarjoamalla vinkkejä siitä, mitä seuraavaksi voisi tapahtua ja näin ollen motivoi lapsia laajentamaan leikkiään. (Hakkarainen, 2008, 101; Rutanen & Hännikäinen, 2017, 8.) Alle kolmivuotiaiden leikeissä lapset tarvitsevat aikuista rikastuttamaan leikin sisältöä ja kulkua (Roos, 2016, 102; Koivunen, 2009, 41). Varhaiskasvattajan tulee tietää, milloin hänen osallistumisensa pedagogiseen toimintaan tai lasten

leikkiin on tarpeellista ja milloin sivusta seuraava läsnäolo riittää ja antaa lasten keskenään rakentaa heille merkityksellinen leikki. Leikkiin osallistuminen ja toisaalta leikistä jättäytyminen pois voi vaikuttaa lasten vertaissuhteisiin ja näin ollen myös leikin kulkuun. (Løkken, 2009, 38; Helenius & Lummelahti, 2013, 79; Kalliala, 2008, 224.)

Pursin (2019, 81, 88) väitöskirjassa esitellään, että varhaiskasvattajan rooli on mahdollistaa leikin alku ja tarjota lapselle toistuvasti mahdollisuuksia liittyä yhteisiin leikillisiin kohtaamisiin ja tätä kautta lapsi saa mahdollisuuden siirtyä sivusta seuranneen roolista aktiiviseksi osallistujaksi. Pursi (2019, 96) myös täsmentää, että varhaiskasvattajan tulee tietoisesti rakentaa yhteistä ymmärrystä lasten välille ja kutsua yhteisiin leikillisiin kohtaamisiin. Lapset oppivat ja luovat yhteistä ja omaa leikki- ja toimintakulttuuria vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Tämä lasten keskinäisen leikki- ja toimintakulttuurin luominen mahdollistaa vertaisoppimisen ryhmässä yhdessä tehtyjen sopimusten ja leikkitapojen mukaisesti. (Korhonen, 2010, 9.) Alle kolmivuotiaiden lasten ohjaaminen ja opettaminen leikkimään yhdessä muiden kanssa ja varhaiskasvattajan tuella lapset saavat kokemuksia leikkiin liittymisestä sekä siihen osallistumisesta. Näistä saadut kokemukset voivat kantaa pitkälle tulevaisuuteen lapsen vertaissuhteiden muodostumiseen ja leikkimiseen (Pursi, 2019, 104.)

Alle kolmivuotiaan lapsen pienetkin leikilliset kohtaamiset ovat merkityksellisiä. Perushoitotilanteissa varhaiskasvattaja toteuttaa leikillistä kohtaamista yksilöllisesti lapsen kanssa. (Pursi, 2019, 67, 97.) Varhaiskasvattaja voi myös suuntautua leikillisiin kohtaamisiin yksilöllisesti niiden lasten kanssa, jotka eivät halua osallistua yhteisiin leikillisiin kohtaamisiin. Tällä tavoin varhaiskasvattaja huolehtii siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua yhteisiin leikkeihin omien taitojen ja valmiuksien mukaisesti. (Pursi, 2019, 89; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 39.) Pursi (2019, 34) mainitsee väitöskirjassaan alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen rakentuvan leikillisistä kohtaamisista samanaikaisesti eri tiloissa, sillä toiminta on jaettu eri tiloihin, huoneisiin ja pienryhmiin. Myös Helenius ja Lummelahti (2013, 79) mainitsevat eri-ikäisten lasten leikkirauhan edellytyksenä lasten jakamisen eri tiloihin. Alle kolmivuotiaiden ryhmässä pienryhmällä on suuri vaikutus varhaiskasvattajan sekä lasten välisiin vuorovaikutuksiin ja leikkiin. (Kalliala, 2008, 51-52; Kanninen & Sigfrids, 2012, 118.) Pienryhmätoiminnan takana on ajatus siitä, että lapsen ja aikuisen välille syntyisi myönteinen vuorovaikutus, sillä pienen lapsen kyky toimia suuressa ryhmässä on vielä keskeneräinen. Toisaalta pienryhmissä on mahdollista opetella myös uusien vuorovaikutussuhteiden muodostamista, mutta uusien taitojen oppiminen on turvallista pienemmissä ryhmissä varhaiskasvattajan avustuksella. (Kanninen & Sigfrids, 2012, 124.)

4 Varhaiskasvatuksen opettaja ja pedagoginen vastuu alle kolmivuotiaiden ryhmässä

Tutkittaessa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista merkitystä, on hyvä nostaa esiin pienen lapsen oppimista koskevat seikat. Kronqvist (2012) mainitsee konstruktivistisen oppimisteorian, jossa oppija itse rakentamaa oman tietämyksensä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Esimerkiksi pientä lasta ohjattaessa lähdetään liikkeelle jostain lapselle tutusta asiasta ja sidotaan se lapselle lähellä olevaan tilanteeseen. Tällöin oppijan oma aktiivisuus, uteliaisuus ja tutkimisen halu korostuvat. (Kronqvist, 2012, 19.) Lerkkanen ja Pakarinen (2018, 183) mainitsevat, että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu olennaisesti lapsilähtöisyys, jolloin tarvitaan sensitiivistä opettajaa, joka tukee lapsen aktiivisuutta. Suomalaiseen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan vaikuttaa vahvasti näkemys, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja voidaan puhua lapsilähtöisestä pedagogiikasta. Lapsilähtöinen pedagogiikka on keskeinen varhaiskasvatuksessa, sillä näin toteutettu varhaiskasvatus perustuu lasten kuulemiselle ja heidän ideoidensa ja tarpeidensa huomioimiselle. (Roos, 2016, 52.) Myös Järvinen, Laine ja Hellman-Suominen (2009) mainitsevat konstruktivistisen oppimiskäsityksen, joka kietoutuu Lev Vygotskin ajatukseen lähikehityksen vyöhykkeestä.

Pienten lasten pedagogiikka on vaikea käsite sekä vanhemmille, mutta myös varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Ahonen (2018) muistuttaa, että aivan pienimpien lasten kanssa työskentelevät varhaiskasvattajat kokevat, etteivät löydä esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman suunnitelmista mitään tietoa tai konkreettisia apuvälineitä työhönsä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa useat esimerkit onkin suunnattu esiopetusikäisille, mutta tarkoituksena onkin soveltaa tietoa kulloisenkin lapsiryhmän tarpeet huomioon ottaen ja siksi varhaiskasvatustyö vaatii aina soveltamista. Esimerkiksi vaikka pienten lasten kanssa ei aina ole mahdollista mennä niin syvälle erilaisten asioiden oppimisen kanssa, näkee taitava varhaiskasvattaja pienen lapsen olemuksesta, ilmeistä ja eleistä mitä tämä lapsi haluaa tai toivoo. Pieniä lapsia tuleekin osata havainnoida pedagogisesti ja sensitiivisesti. Havainnoinnin avulla varhaiskasvattaja voi saada uskomattoman paljon tietoa lapsen mielenkiinnon kohteista. (Ahonen, 2018, 70-71.)

Alle kolmivuotiaiden lasten kohdalla, joilla vielä kielellinen kehitys on alussa, on varhaiskasvattajan kyky havainnoida ja tulkita lapsen tarpeita ja vastata niihin todella tärkeää lapsen ja varhaiskasvattajan vuorovaikutuksen välillä (Kaskela & Kekkonen, 2006, 82). Varhaiskasvatuksen opettaja voi myös hyödyntää lapsen kanssa käytyjä keskusteluja pedagogisena työväli-

neenä (Nummenmaa & Karila, 2011, 107). Havainnoinnin tarkoituksena on antaa varhaiskasvattajalle tietoa lapsen toimintatavoista eri tilanteissa, jotta toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa huomioidaan lapsen kehitystä tukevat tavat. Havainnointi tuottaa tietoa varhaiskasvattajille, mutta myös vanhemmille kerrotut havainnot lapsen käyttäytymisestä tai toiminnasta on tärkeää. (Koivunen, 2009, 27-28.) Havainnointia lapsen käyttäytymisestä ja toiminnasta eri konteksteissa antaisi monipuolista tietoa varhaiskasvattajille sekä vanhemmille, sillä usein lapsen käyttäytyminen on erilaista lapsiryhmässä kuin kotona (Koivunen, 2009, 28).

Varhaiskasvatuksessa lapsi on keskiössä ja toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on huomioitu lapsen tiedot, tarpeet, taidot sekä mielenkiinnon kohteet (Leskisenoja, 2019, 30). Sirenius (2001) kirjoittaa, että pienten lasten oma aktiivisuus ja kiinnostuksen kohteet on otettava huomioon toiminnassa, jotta halutaan edistää lasten kehitystä mahdollisimman monipuolisesti. Toiminta ja aktiviteetit kietoutuvat lasten suhteeseen ympäröivään maailmaan. (Sirenius, 2001, 15.) Varhaiskasvatuksessa alle kolmivuotias pitäisi sekä ymmärtää kasvavana lapsena sekä hoivaa ja huolenpitoa tarvitsevana yksilönä. Toimintasuunnitelma tulisi siis laatia alle kolmivuotiaiden tarpeiden mukaan. (Sirenius, 2001, 15-16.) Toisaalta myös vanhempien toiveet ja odotukset vaikuttavat ryhmän toiminnan suunnitteluun.

Kaiken lapsilähtöisen toiminnan ja pedagogiikan pohjana on havainnoinnin avulla lapsesta saatu tieto. Varhaiskasvattaja on koko ajan hereillä mitä ympärillä tapahtuu. Rutanen ja Hännikäinen (2017, 13) mainitsevat alle kolmivuotiaiden ryhmän tyypilliseksi tilanteeksi esimerkiksi sen, että vaikka varhaiskasvattaja on keskittynyt yhden lapsen tai pienryhmän kanssa, hän on silti hereillä ympärillä tapahtuvista tilanteista. Myös varhaiskasvatussuunnitelma (2018, 37) painottaa havainnoinnin muodostavan ymmärryksen pedagogiselle toiminnalle yhdessä dokumentoinnin kanssa. Koivunen ja Lehtinen (2015) mainitsevat havainnoin olevan perusta kaikelle toiminnan suunnittelusta arviointiin. Havainnoimalla lapsia ja lasten käyttäytymistä varhaiskasvattaja saa arvokasta tietoa lapsen kokemuksista, kiinnostuksen kohteista, oppimisesta sekä kehityksestä. (Koivunen & Lehtinen, 2015, 16.) Kaikella varhaiskasvattajan toiminnalla on tarkoitus edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä ajatella lapsen etua. Koska lapsen kehitys, etenkin alle kolmivuotiaiden lasten kehitys, tapahtuu nopeasti, on jatkuvalla havainnoinnilla erityisen suuri merkitys. Vain havainnoimalla varhaiskasvattaja voi saada näkemyksiä lapsen sen hetkisestä kehityksestä sekä kehityksellisistä tarpeista. Kehityksellisten tarpeiden lisäksi lapsen vahvuuksista tulee olla tietoinen ja tukea myös niitä yhtä lailla. (Koivunen & Lehtinen, 2015, 17.) Koivunen ja Lehtinen (2015) mainitsevat, että havainnointi nähdään

kuuluvan myös osaksi varhaiskasvatuksen arkea ja varhaiskasvattajan työnkuvaa. Havainnoinnista saatavat tiedot auttavat lapsen tukemista ja toimivat pohjana toiminnan suunnittelulle. Koska pienen lapsen varhaiskasvatus koostuu erilaisista perushoitotilanteista päivän aikana, on ensisijaisen tärkeää havainnoida lapsen käyttäytymistä sekä erilaisten ympäristötekijöiden vaikutusta juuri näissä perushoitotilanteissa (Koivunen & Lehtinen, 2015, 20, 23). Yksilökohtaisen lapsihavainnoinnin lisäksi koko ryhmän käyttäytymisen havainnointi antaa paljon arvokasta tietoa. Havainnointi on siis läsnä varhaiskasvatuksen opettajan perustehtävässä. Havainnointi on osa toiminnan suunnittelua, toteutumista ja arviointia, mutta havainnoinnin kautta varhaiskasvattajat voivat saada myös tietoa toimivista toimintakulttuurin tavoista ja käytänteistä. Havainnot lapsesta sekä lapsiryhmästä toimivat pohjana toiminnan suunnittelulle sekä toimintaympäristön muokkaamiselle lasten tarpeet huomioiden (Koivunen & Lehtinen, 2015, 27, 69). Varhaiskasvattajan havainnot ovat myös keskustelunaihe lapsen huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus on yhteistyötä kodin ja päiväkodin välillä, joten on tärkeää jakaa myös vanhemmille saatua tietoa. Vanhemmilla on vahva osaaminen ja tuntemus omasta lapsesta ja varhaiskasvattajilla on puolestaan koulutuksen sekä työkokemuksen ja -tehtävän kautta saatu ammatillinen ymmärrys, jotka mahdollistavat lapsen monipuolisen kehityksen ja kasvun tukemisen (Koivunen & Lehtinen, 2015, 71; Nummenmaa & Karila, 2011, 23).

Varhaiskasvatuksessa pedagogiikkaa voi toteuttaa monella tavoin. Mikkola ja Nivalainen (2009) korostavat, että pedagogiikalle on jätetty paljon vapautta, mutta myös vastuuta. Pedagogiset valinnat voivat painottua esimerkiksi yksittäiseen osa-alueeseen ja olla läsnä kaikessa, mitä varhaiskasvattajat tekevät. Tärkeintä on, että varhaiskasvattajat ymmärtävät pedagogiset valinnat ja niiden vaikutuksen työhön lasten kanssa. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 10-11.) Parhaimmillaan lapsen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja varhaiskasvattaja voi pedagogisilla kasvatus- ja opetuskäytännöillä edistää lapsen kehitystä ja hyvinvointia. Huonoimmassa tapauksessa varhaiskasvattaja voi myös tahallisesti tai tahattomasti vaikuttaa negatiivisesti lapsen kasvuun ja kehitykseen. (Hännikäinen, 2017, 57.) Leskisenoja (2019, 30, 32) painottaakin, että vaikka puhutaankin lapsilähtöisestä pedagogiikasta ja varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu toiminnan tavoitteiden saavuttamisesta, on jokaisen varhaiskasvattajan tehtävä huolehtia laadukkaasta pedagogiikan toteutumisesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) pedagogiikka perustuu erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon, ammatillisesti johdettuun ja ammattihenkilöstön toteuttamaan suunnitelmalliseen ja ta-

voitteelliseen toimintaan, joka tukee ja edistää lasten hyvinvointia ja oppimista. Itse pedagogiikka näkyy kaikessa varhaiskasvatustoiminnassa, kuten oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa.

Valitettavasti juuri lapsilähtöisyys muodostaa ongelman varhaiskasvatuksen opettajan roolin ymmärtämisessä. Härkönen (2000) nostaa esiin ongelmakohtan, joka sisältyy konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Koska konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsi rakentaa itse uuden tietonsa aiemmin jo oppimansa tilalle, ajatellaan samalla opettajan roolin olevan taustalla seuraaja ja passiivinen tarkkailija. (Härkönen, 2000, 155; Hujala ym. 2007, 46.) Näin ei kuitenkaan ole. Kronqvist (2012) mainitsee autenttisen eli arkipäiväisen oppimisen. Tällä hän tarkoittaa jokapäiväistä oppimista, jota tapahtuu lasten arkielämässä. Yksinkertaisilta tuntuvat asiat, joita pieni lapsi pohtii, ovat tärkeitä oivaltamisen ja oppimisen hetkiä. Ahonen (2018) muistuttaa, että pedagogiikka kietoutuu kaikkeen toimintaan varhaiskasvatuksessa. Arjessa tulee vastaan pedagogisesti otollisia hetkiä, jolloin varhaiskasvattajalta vaaditaan sensitiivisyyttä huomata nämä arvokkaat oppimisen tilaisuudet. Alle kolmivuotiaista puhuttaessa, varhaiskasvattajan herkkyyys näissä tilanteissa korostuu entisestään ja hän voi kannustaa lasta kysymään ja ihmettelemään. Tällainen autenttinen oppiminen auttaa lasta ymmärtämään asioita paremmin, näkemään uusia mahdollisuuksia ja myös kehittämään lapsen luottamusta itseensä. (Kronqvist, 2012, 19; Jakkula, 2008, 42.) Myös Lipponen (2012) mainitsee varhaiskasvatuksen opettajan tärkeän roolin tutkivassa oppimisessa. Esimerkiksi pieni lapsi, joka ei vielä osaa puhua, voi viestiä kiinnostuksestaan vain kehollisesti. Mikäli lapsi huomaa pihalla, vaikka luiker-televan kastemadon ja kiinnostuu tästä, tulee varhaiskasvattajan olla valmiina tukemaan tätä lapsen kiinnostusta esimerkiksi sanoittamalla ilmiötä ja nimeämällä olennon madoksi. Yhdessä varhaiskasvattajan kanssa ihmetteleminen tukee esimerkiksi pienen lapsen kielellisiä taitoja. (Ahonen, 2018, 137.) Rutanen ja Hännikäinen (2017, 4) mainitsevat Hännikäisen ja van Oersin (2002) artikkeliin perustuen, että lapsen kehitystä edistävät juurikin varhaiskasvattajan antamat neuvot ja vinkit, lapsille selittäminen ja asioiden kyseenalaistaminen, lasten ilmauksien toistaminen ja niiden muotoileminen toisin sekä varhaiskasvattajan toiminnan mallintaminen.

Pienet lapset eivät osaa vielä itse ymmärtää tärkeitä syyseuraus suhteita, jotka johtavat syvempään ja merkityksellisempään ymmärrykseen. Lipponen (2012) mainitsee, että usein varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat, ettei pienten lasten kanssa voi hirveästi vielä mitään tehdä, koska heillä ei ole tarvittavia taitoja johonkin toimintaan. Jos kuitenkin pohdimme asiaa pedagogiselta kannalta, voidaan ajatella, että tekemällä asioita oppii. Kukaan ei ole seppä syntyessä-

sään. (Lipponen, 2012, 37.) Koska tutkimuksemme keskittyy juuri vanhempien käsityksiin varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta työstä, on mielenkiintoista saada kuulla ajattelevatko vanhemmat, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen rooli on täysin sama kuin esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajan.

4.1 Perushoitotilanteiden pedagogiikkaa

Koska lapsi on varhaiskasvatuksessa yleensä suurimman osa päivästänsä, on oleellinen tekijä lapsen perushoidosta huolehtiminen. Perushoito tavoitteellisenä toteutettuna sisältyy kaikkeen varhaiskasvatuksen toimintaan, joten perushoito on näin ollen osa pedagogiikkaa. (Hujala, Parvila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen, 1999, 131.) Kalliala (2012, 19) toteaa myös, että hyvään hoivaan sisältyy aina myös pedagoginen näkökulma. Perushoidolla tarkoitetaan päivittäin toteutettuja ruokailun, unen, liikkumisen, hygienian sekä vaatetuksesta huolehtiminen. Tavoitteena on edistää lapsen fyysistä ja psyykkistä kasvua ja kehitystä, vahvistaa lapsen terveyttä ja toimintakykyä sekä tukea lapsen omatoimisuutta. (Hujala ym. 1999, 131.)

On mielenkiintoista, miksi pedagogiikan merkitys usein katoaa puhuttaessa alle kolmivuotiaiden ryhmästä, mutta eskariryhmässä taas sen merkitys nähdään oleellisena. Pedagogiikan merkityksen ei pitäisi olla riippuvainen siitä, minkä ikäisistä lapsista on kyse. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatus nähdään yhä valitettavan usein nimenomaan “pelkkänä perushoitona” (Kalliala, 2012, 37). Tämä ei motivoi yliopiston käyneitä varhaiskasvatuksen opettajia työskentelemään alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Näkemys siitä, että alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatus olisi pelkkää perushoittoa ei tee myöskään oikeutta lapsille, sillä lapset ovat aktiivisia oppijoita jo varhaisvuosinakin (Karila, 2001, 273; Hännikäinen, 2013, 34). On selvää, että pieni lapsi tarvitsee hoitoa. Perushoito ja pedagogiikka ei kuitenkaan poissulje toisiaan millään tavalla ja myös pienten ryhmässä tarvitaan pedagogista osaamista. Hoito, kuten syöttäminen ja omatoimisuuden edistäminen vievät suuren osan varhaiskasvattajien ajasta päiväkodissa. Hoito sanan problematiikka piileekin siinä, mitä kaikkea tähän hoitoon sisältyy. Varhaiskasvatuksessa hoito ymmärretään fyysisenä hoitamisena ja perushoitona, jotka tapahtuvat päivittäisissä rutiinitilanteissa, mutta hoito on myös psyykkistä ja emotionaalista välittämistä (Hännikäinen, 2013, 35-36; Rutanen & Hännikäinen, 2017, 4; Hännikäinen, 2017, 58).

Hoidon taustalla on aina varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen ote. Liukuhihnamainen vaippojen vaihto ei käy enää laatuun. Varhaiskasvatuksessa kasvatusta, opetusta ja hoitoa ei voida täysin erottaa toisistaan, ja Hännikäinen (2013, 37) muistuttaakin, että olipa kyseessä

opetus, kasvatus, hoitoa tai kaikki nämä yhdessä, on varhaiskasvattajan toiminta esimerkkinä lapselle. Alle kolmivuotiaiden lasten yksilöllinen hoidon tarve on suurempi kuin muissa ryhmissä ja nämä hoivatilanteet, kuten pienen lapsen pukeminen, ovat parhaita mahdollisuuksia lapsen yksilölliseen kohtaamiseen (Mikkola & Nivalainen, 2009, 41; Keltikangas-Järvinen, 2012, 154). Lapsi saa varhaiskasvattajan kaiken huomion ja lapsella on mahdollisuus tulla kuuluksi ja nähdä omista tärkeistä asioistaan (Kanninen & Sigfrids, 2012, 20-21). Perushoitotilanteissa varhaiskasvattaja on vuorovaikutuksessa lapsen kanssa ja sanoittaa toimintaa pienelle lapselle. Näissä tilanteissa lapsi voi muun muassa oppia uusia suomen kielen sanoja, joten ainakin kielellisen kehityksen näkökulmasta perushoito on Reunamon ja Salomaan (2014, 25) tutkimuksenkin mukaan arvokasta toimintaa. (Kalliala, 2012, 37.) Siksi ei ole yhdentekevää kuka lasta hoivaa. Alle kolmivuotiaalla lapsella on hoivan ja kasvatuksen lisäksi oikeus olla oppija (Hännikäinen, 2013, 52).

Varhaiskasvattaja alle kolmivuotiaiden ryhmässä määrittää myös sen, millaiseksi perushoitotilanteet muovautuvat. Toistuvia vuorovaikutustilanteita esimerkiksi perushoidossa voi värittää erilaisilla leikeillä tai loruilla (Jakkula, 2008, 42) Alle kolmivuotiaan lapsen päivittäisiin perushoitotilanteisiin, kuten vaipan vaihtoon on helppo yhdistää loruja ja lauluja, jotka osaltaan ovat luomassa ja vahvistamassa leikillistä ilmapiiriä sekä läheistä toimintakulttuuria. (Helenius & Lummelahdi, 2018, 157.) Toiminnan rikastaminen lauluilla, loruilla, sanaleikeillä sekä varhaiskasvattajan ja lapsen yhteisellä hassutteluhetkellä tuetaan lapsen oppimista ja hyvinvointia (Vasu, 2018, 39). Siren-Tiusanen & Tiusanen (2001) painottavat artikkelissaan, että perushoitotilanteet ovat yksiä tärkeimpiä pedagogisia hetkiä, joita lapsi ja varhaiskasvattaja käyvät keskenään. Näissä tilanteissa lapsi tulee aivan varmasti kohdatuksi yksilöllisesti, henkilökohtaisesti sekä läheisesti, jos muu päivän toiminta on muuten kiireellistä. Näihin perushoitotilanteisiin mahtuu mukaan paljon vuorovaikutusta lapsen kanssa sekä tunnetankkausta. Sen lisäksi, että perushoitotilanteet tarjoavat arvokkaita kasvatuksellisia ja omatoimiseksi oppimisen mahdollisuuksia, voi rauhallisesti hoidetut perushoitotilanteet vaikuttaa myös koko lapsiryhmän olemiseen. Alle kolmivuotiaiden ryhmässä säännölliset perushoitotilanteet ja toistuvat toiminnot muuttuvat lapsille normaaleiksi, ja vähitellen he oppivat selviytymään niistä itsenäisesti. (Siren-Tiusanen & Tiusanen, 2001, 69-70.)

Ahosen (2018) mukaan pienten lasten osallisuuden kyseenalaistaminen on yleistä. Vaikka perushoito ja varhaiskasvattajan läheisyys ovat varhaiskasvatuksen peruspilareita, ei perushoidon merkitys kumoa osallisuuden merkitystä. Pienen lapsen osallisuutta voidaan tukea tarttumalla pienen lapsen aloitteisiin ja huomioimalla leikin avulla lapsen mielenkiinnon kohteita. Leikin

avulla lapsi oppii uskomattoman paljon asioita. Leikin hyödyt ovat suoraan verrattavissa lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, kasvamisen ja oppimisen kehittymiseen. Leikin kautta lapsi oppii esimerkiksi sosioemotionaalisia taitoja, arvostamaan oman kulttuurin tapoja, äidinkieltä, matemaattisia taitoja ja myös luovaa ongelmanratkaisukykyä. (Ahonen, 2018, 71, 90-91.)

4.2 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen työnkuva

Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa perusteissa (2018) varhaiskasvatus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi, jossa painotetaan erityisesti pedagogiikkaa. Tämä pedagogiikka tarkoittaa tavoitteellista ja suunnitelmallista, monitieteellistä, etenkin kasvatusta- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa toimintaa, jota johdetaan ammatillisesti ja jossa on otettu toiminnan keskiöön lasten hyvinvointi ja oppiminen. Pedagogiikka näkyy varhaiskasvatuksessa kaikkialla, kuten toimintakulttuurissa, oppimisympäristössä ja kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa. Pedagogisen toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen vastuu on aina varhaiskasvatuksen opettajalla. Tämä on vaatimus, sillä mikäli päiväkodin pedagogiikkaa halutaan kehittää ja kokeilla toiminnassa, tulee tiimin pedagogisen johtajan olla varhaiskasvatuksen tutkimustyöhön perehtynyt henkilö. Koska päiväkodeissa työskentelee moniammatillisia tiimejä, osallistuvat kaikki työntekijät kuitenkin pedagogisen toiminnan toteutumiseen ryhmässä. Tämän tiimin tulee koostua ammatillisesti johdetusta tiimistä, jossa on riittävää varhaiskasvatustieteellistä asiantuntemusta. (Hytönen, 2017, 103.)

Koska varhaiskasvatus on määritelty suunnitelmalliseksi sekä tavoitteelliseksi toiminnaksi, on suunnittelun lähtökohtana lainsäädäntö, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), paikalliset toimintasuunnitelmat, lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä ryhmäkohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Jotta tavoitteet toteutuisivat, on suunnittelu toiminnan sujumisen ehto. (Helenius & Lummelahti, 2018, 138.) Suunnittelun edellytyksenä on varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen suunnittelutyö, jossa huomioidaan myös lasten osallisuus. Ryhmävasun laatii varhaiskasvatuksen opettaja yhdessä muiden varhaiskasvattajien kanssa yleensä toimintakauden alussa. Ryhmävasuun on tarkoituksena kirjata jokaisen lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta ryhmän yleiset tavoitteet toiminnalle sekä tavoitteet lasten tarpeiden saavuttamiseksi. (Helenius & Lummelahti, 2018, 139; Parrila & Fonsén, 2016, 70.) Lapsen yksilöllisen varhaiskasvatuksen laatimisessa huomioidaan lapsen, vanhempien sekä

ryhmän varhaiskasvattajien näkemykset lapsen kokemuksista, tarpeista, mielenkiinnon kohteista sekä vahvuuksista toimenpiteineen ja mahdollisista tuen tarpeista toimenpiteineen (Helenius & Lummelahti, 2018, 139). Varhaiskasvatuslain (540/208, 23§) mukaan päiväkodeissa varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö vastaa varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta.

Varhaiskasvatussuunnitelma on varhaiskasvatuksen opettajan tärkein työväline ja painottaa pedagogiikkaa uudessa valossa. Pedagogiikka on aina ollut läsnä varhaiskasvatuksessa, mutta nyt siinä korostetaan erityisesti pedagogisen suunnittelemisen, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen tärkeyttä. Tästä kaikesta pedagogiikan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista on päävastuussa varhaiskasvatuksen opettaja. Valtakunnallinen vasu, paikallinen vasu ja lapsen vasu muodostavat kokonaisuuden, jotka vaikuttavat kaikki varhaiskasvatuksen toimintaan. Paikallinen vasu ohjaa ja tukee varhaiskasvatuksen järjestämistä ja paikalliset vasut ovat velvoitettavia, joita arvioidaan ja kehitetään (Vasu, 2018, 8). Vaikka valtakunnallinen vasu ei velvoita ryhmävasun laatimista, on myös ryhmävasu tärkeä arjen työväline pedagogisen toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa, arvioinnissa ja kehittämisessä, jotta vasun tavoitteet ja sisällöt tulee konkretisoitua käytäntöön ja jotta lapsiryhmän yksilöllisesti tarpeet tulee huomioitua. (Ahonen, 2017, 10, 19; Leskisenoja, 2019, 35.) Varhaiskasvatussuunnitelma painottaa myös kaikkien lasten tarpeisiin vastaavan pedagogisen toiminnan kehittämistä ja sen toteutumista. Tärkeä osa uutta vasua on myös lasten yksilöllisten vahvuuksien, mielenkiinnon kohteiden ja mahdollisten tuen tarpeiden huomiointi. (Ahonen, 2018, 8-9.) Osa varhaiskasvatussuunnitelmaa on ohjata lapsia leikkimään ja kannustaa heidän ikätasonsa mukaisiin kehittäviin aktiviteetteihin, jotka myöhemmin avustavat heitä sosialisatioprosessissa. Sosiaaliset taidot kuten hyväksyttävä käytös ja leikkien sääntöjen oppiminen ovat todella tärkeitä ja niitä tulisi korostaa. Usein vanhemmat ovat huolissaan juuri lastensa sosiaalisesta ja psyykkisestä kehityksestä. (Kleyn ja Shaughnessy, 2012, 4.)

Hytönen (2017) nostaa esiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ilmenevän epäkohdan, jossa ei käsitellä ollenkaan pedagogiikan kehittämistä. Pedagogiikkaan vahvasti kietoutuva opetuskäsite jää käsittelemättä ja esimerkiksi pienten lasten opetuksen eri muotoja ja niiden käyttömahdollisuuksia ei avata. Opetus pienten lasten kohdalla rajautuu lasten oppimisen tukemiseksi ja lasten mielenkiinnon kohteiden ja yksilöllisten tuen tarpeiden huomioimiseksi. Tällä tavoin varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vaikuttaminen ja lasten kanssa yhdessä touhuaminen eivät sisälly tähän opetuksen määritelmään. Esimerkiksi alle kolmivuor-

tiaat tarvitsevat varhaiskasvatuksen opettajan, joka ei vain muokkaa ja tarjoa oppimisympäristöjä, vaan omalla toiminnallaan ja samalla omalla esimerkillään hän viestittää omia arvojaan ja mielenkiinnon kohteitaan, sekä tunteuksiaan. (Hytönen, 2017, 103.)

Uuden varhaiskasvatuslain myötä, tulevaisuudessa tulee työskentelemään yksi varhaiskasvatuksen opettaja, yksi varhaiskasvatuksen sosionomi sekä yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Tällainen moniammatillinen työtiimi pystyy hyödyntämään ryhmässään kaikkien työntekijöiden koulutusta ja osaamistaan. Vaikka moniammatillisuus suomalaisissa päiväkodeissa on rikkaus, tuo se mukanaan myös monia ongelmia. Karilan ja Kupilan (2010) tekemässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa nosti esiin pulmat, jotka liittyvät päiväkodin henkilöstön ammattikuvien ja työnkuvaan liittyvien vastuiden ja velvoitteiden epäselvyyteen. Toisin sanoen päiväkotien työkultuurit eivät välttämättä tue varhaiskasvatuksen opettajia, joilla olisi korkeakoulutuksesta saatu pätevyys ja ammatti. Tässä ilmenee ristiriita, sillä ammattirakenne ei tue varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita, jotka painottuvat pedagogiikkaan. Päiväkotien ammattirakenne on myös tällä hetkellä kehityksen tarpeessa, mikäli laadukasta pedagogiikka halutaan toteuttaa. Pedagogisen koulutuksen saaneita varhaiskasvatuksen opettajia on liian vähän, kun taas lastenhoitajia on liikaa (STM 2007). Myös varhaiskasvatuksen opintoja sisältävien sosionomi tutkintojen (AMK) määrä on yli kaksinkertainen yliopistosta valmistuvien kasvatustieteiden kandidaattien määrään. Näiden tilastojen valossa on nähtävillä, että suuressa osassa suomalaisissa päiväkodeissa ei ole tarpeeksi sisällöltään pedagogisesti painottunutta koulutusta.

Moniammatillisuus tuo mukanaan myös ongelman koskien työtehtäviä ja näkemystä siitä, että työtehtävät eivät nivoudu ammatilliseen koulutukseen ja osaamiseen vaan ovat sidoksissa tiettyyn työvuoroon. Tälle työkultuurille on nimensäkin, niin sanotusti “kaikki tekevät kaikkea”. Tämä johtaa siihen, että päiväkodin ammattihenkilöstön on vaikea hyödyntää oman koulutuksensa osaamista ja kohdentaa sitä laadukkaasti. Moniammatillinen työyhteisö ei toimi parhaalla mahdollisella tavalla, mikäli kukaan ei pysty hyödyntämään sitä osaamista ja koulutusta, joka jokaisella on. Esimerkiksi nykyään osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista tekee työtehtäviä, joihin heillä ei ole osaamista tai koulutusta. (Karila, 2016, 38-39.) Esimerkkinä päiväkodit, joissa varhaiskasvatuksen lastenhoitajat kirjoittavat vasuja tai käyvät vasukeskusteluja, vaikka heidän koulutuksessaan ei painotu pedagoginen osaaminen.

Varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen lastenhoitajan sekä varhaiskasvatuksen sosionomin koulutus ja siitä saatu osaaminen painottuvat hieman eri tavoin. Kaikkien ammattinimikkeiden tavoitteena on kuitenkin tukea lapsen hyvinvointia ja kasvua sekä kehitystä. Kupila (2017) painottaakin, että varhaiskasvatuksessa jaettu tietämys, ymmärrys sekä asiantuntijuus ovat keskeisiä käsitteitä, jotka muuttuvat ja muotoutuvat työtiimin jäsenten mukaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) määritellään laadukkaan varhaiskasvatuksen voimavaraksi, kun kaikkien henkilöstön osaaminen on käytössä ja vastuut, tehtävät ja ammattiroolit toteutuvat tarkoituksenmukaisella tavalla. Kokonaisvastuu lapsiryhmän suunnitelmallisesta sekä tavoitteellisesta toiminnan suunnittelusta, toteutumisesta, arvioinnista sekä kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajalla, mutta toiminnan suunnittelu ja toteutus tehdään varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistyöllä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 18.) Jokaisella ammattinimikkeellä on siis tarkoituksensa ja paikkansa varhaiskasvatuksessa.

Jotta laadukasta varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa, vaatii se pedagogista asiantuntijuutta. Laadukkaan pedagogiikan taustalla on pedagoginen asiantuntemus sekä varhaiskasvattajien yhteinen näkemys siitä, miten varhaiskasvatusta toteutetaan omassa lapsiryhmässä ja miten varhaiskasvattajat voivat edistää lapsen oppimista (Leskisenoja, 2019, 33; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22). Ahosen (2018) mukaan on tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen rooli on nostettu jalustalle. Ei ole tasa-arvoista, että varhaiskasvatuksen opettaja, joka on käynyt pedagogiset opinnot, ei saisi toteuttaa tietämystään työssään tai toisin päin varhaiskasvatuksen lastenhoitaja pitäisi vasukeskustelut, vaikka hänellä ei ole tarvittavaa asiantuntijuutta tähän hommaan. Vasussa pedagogiikan painottuminen haastaakin nyt pohtimaan työnjakoa uudelleen. (Ahonen, 2018, 37-38.) Ahonen (2018, 22) korostaa, että varhaiskasvatuksen opettaja vastaa ensinnäkin uuden varhaiskasvatuslain (2018, 23§) mukaan lapsen yksilöllisen vasun laatimisesta. Myös OAJ mainitsee näin: ”*Varhaiskasvatuksen opettajat ovat päävastuussa oman ryhmänsä lasten kasvatuksesta ja opetuksesta sekä lapsiryhmänsä toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista. Päiväkodin varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen ja arviointi*”. (Opetusalan ammattijärjestö.)

Uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) painottaa varhaiskasvatuksen opettajan roolia vasun laatimisessa, mutta meidän kokemuksemme mukaan on yhä päiväkoteja, joissa vasun laatii se varhaiskasvattaja, jolla siihen on aikaa tai jonka pienryhmään lapsi kuuluu. Toisissa yksiköissä taas varhaiskasvatuksen lastenhoitaja käy itse vasukeskustelun ja käy lopuksi hyväksymässä vasun varhaiskasvatuksen opettajalla. Voidaankin pohtia, voiko varhaiskasvatuksen opettaja

olla vastuussa lomakkeesta ja siihen kirjoitetuista asioista, vaikka hän ei ole itse ollut kyseissä keskustelussa mukana. Myös uusi varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet (2018) painottaa pedagogiikan merkitystä ja varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden tärkeyttä koskien va-
sun laatimista: ” *Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman lähtökohtana tulee olla lapsen etu ja tarpeet. Suunnitelmaan kirjattavat tavoitteet asetetaan pedagogiselle toiminnalle [...] Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin sisältyy eri vaiheita. Prosessiin osallistuvat lapsen ope-
tuksesta, kasvatuksesta ja hoidosta vastaavat henkilöt yhdessä huoltajan ja lapsen kanssa. Päi-
väkodeissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja arvioinnista vastaa varhais-
kasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö.* ” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 9-
10.)

Varhaiskasvatuksen opettajia koskee tietyt työaikamääräykset, johon kuuluu SAK- aika eli var-
haiskasvatukseen sisältyvä suunnittelu, arviointi ja kehittämisäikää. OAJ, eli opettajien ammat-
tijärjestö on määritellyt varhaiskasvatuksen työaikaesitteessä 2019 varhaiskasvatuksen opetta-
jien työajasta näin: “*Virka- ja työehtosopimuksessa on sovittu työaika koskevista erityismää-
räyksistä, joilla halutaan turvata opetustyöhön tarvittava suunnittelu-, arviointi ja kehittämis-
työaika eli ns. sak-työaika. Suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyö on lapsiryhmän ulkopuo-
lista työtä. Varhaiskasvatuksen suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen kuuluvat
päiväkodin johtajan, varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ-
tehtäviin.* ” (OAJ, Vaka-työaikaesite, 2019, 3.) Varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-, ar-
viointi- ja kehittämistyöhön kuuluvat esimerkiksi lapsiryhmän varhaiskasvatus- ja esiopetus-
toiminnan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä sekä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitel-
mien laatimista. SAK-aikaan sisältyy myös esimerkiksi oppimisympäristön suunnittelua, arvi-
ointia ja kehittämistä sekä omien ja työyhteisön pedagogisten valintojen arviointia ja kehittä-
mistä. (OAJ, Vaka-työaikaesite, 2019, 4.)

Vaikka koko varhaiskasvatustiimi vastaa pedagogisen toiminnan toteutumisesta, on päävastuu
pedagogisen toiminnasta, sen suunnittelusta ja arvioinnin toteutumisesta varhaiskasvatuksen
opettajalla. Järvinen, Laine ja Hellman-Suominen (2009) mainitsevat, että varhaiskasvatuksen
opettaja on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen pedagoginen asiantuntija ja hän vastaa koko var-
haiskasvatustiimin toiminnasta. Varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen lastenhoi-
tajan työ eroaa juuri opetuksen ja sen suunnittelun vastuun osalta (Järvinen, Laine ja Hellman-
Suominen, 2009, 95). Tätä on toteutettu ylipäättään teoriassa, mutta ei riittävästi käytännössä.
Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajalla ei ole ollut tarpeeksi aikaa keskittyä pedagogisen
toiminnan suunnitteluun, sillä perushoitotilanteiden hoitoon on mennyt niin paljon energiaa,

koska tämä vastuu on jakautunut tasaisesti kaikille varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Vaikka perushoitotilanteet ovat myös tärkeä osa laadukasta varhaiskasvatusta ja pedagogista toimintaa, kannustaa Ahonen (2018) pohtimaan uudella tavalla työtehtävien jakautumista. Hän nostaa esiin esimerkiksi ajatuksen, että varhaiskasvatuksen opettaja ei tekisi äärivuoroja vaan olisi paikalla silloin, kun koko lapsiryhmä on koolla. Tällä tavoin varhaiskasvatuksen opettajalle jäisi enemmän aikaa pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja suurin osa lasten perushoitotilanteista jäisi asian ammatillisesti paremmin osaaville varhaiskasvatuksen lastenhoitajalle. (Ahonen, 2018, 37-39.) Vaikka varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja kummatkin osallistuvat esimerkiksi ulkoilemiseen, lepäämiseen, ruokailuun ja lapsiryhmän ohjaamiseen, on pedagogisen toiminnan toteutumisen vastuu aina opettajalla (Järvinen, Laine ja Hellman-Suominen, 2009, 95)

Ilman yhteistyötä tai vuorovaikutussuhteita ei varhaiskasvatuksen tehtävä voisi toteutua. Varhaiskasvatuspäivän aikana käydään erilaisia keskusteluja varhaiskasvattajien, vanhempien ja lasten välillä, jotka ovat Nummenmaa ja Karila (2011) mukaan kohtaamisen tärkeimpiä työvälineitä. Keskustelujen kautta välitetään ja vaihdetaan tietoja ja kokemuksia, annetaan neuvoja, ohjataan toimintaa ja vahvistetaan yhteisiä ymmärryksiä. Varhaiskasvatuksessa keskustelut ovat luonteeltaan lyhytkestoisia vuorovaikutustilanteita arjen toiminnoissa tai ennalta sovittuja tapaamisia, esimerkiksi varhaiskasvatuskeskustelut tai erilaiset palaverit työyhteisön sisällä. Keskustelujen tavoitteena voi olla lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen tai varhaiskasvattajien ammatillisuuden kehittäminen. (Nummenmaa & Karila, 2011, 13, 16-17.) Varhaiskasvatuksen opettajan havainnoiva ja sensitiivinen suhde lapseen auttaa tunnistamaan esimerkiksi puheen häiriöitä ja varhainen puuttuminen näihin ongelmiin ja tiedottaminen vanhemmille on todella tärkeää lapsen tukemisen kannalta (Helenius, Korhonen & Laes, 2005, 166; Kaskela & Kekkonen, 2006, 23). Varhaiskasvatuksen opettaja onkin usein se ensimmäinen aikuinen, joka huomaa häiriöt lapsen kehityksessä.

Keskustelut ja vuorovaikutussuhteet lasten ja lapsiryhmän välillä ovat varhaiskasvatuksessa keskeisintä, sillä näissä tilanteissa lapsi oppii rakentamaan ympäröivää maailmaa sekä luomaan merkityksiä. Varhaiskasvatuksessa yhteistyötä tehdään myös henkilöstön välillä ja tästä näkökulmasta tarkasteltuna yhteistyön edellytyksenä on omien mielipiteiden ja näkökulmien perustelevuus. (Nummenmaa & Karila, 2011, 17-18.) Nummenmaa ja Karila (2011) toteavat keskustelun muotoihin ja sisältöihin vaikuttavan pitkälti keskustelukonteksti, sekä kenen kanssa keskusteluja käydään ja millä tavoitteella. Keskustelut vanhempien kanssa ovat luonteeltaan

erilaisia kuin esimerkiksi työntekijöiden väliset “käytäväkeskustelut” tai tiimipalaverit. Keskustelun tavoite määrittää pitkälti sen, millaisiksi tilanteiksi keskustelutilanteet muotoutuvat: onko tavoitteena esimerkiksi tiedon hankkiminen tai vaihtaminen tai toiminnan kehittäminen. (Nummenmaa & Karila, 2011, 22-23.) Varhaiskasvattaja toimii vuorovaikutustilanteissa ja keskusteluissa aina ammattilaisena ja hänen tulee tiedostaa oma ammatillinen vastuunsa, joka muodostuu “koulutuksensa ja työtehtävänsä antamalla pätevyydellä ja oikeudella” (Nummenmaa & Karila, 2011, 26). Nummenmaa ja Karila (2011) mainitsevat, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelman käyttö varhaiskasvatuksen arjessa on pulmallinen ja että yleensä siihen palataan, kun lapsen tuen tarpeesta keskustellaan. Repon ym. (2019, 164) tutkimus osoittaa, ettei alle kolmivuotiaiden lasten toiminta ole laadukkaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista. Tämä on huolestuttava havainto lapsen oikeuksien kannalta, mutta myös vanhemmille ajan kuluessa näyttäytyy, onko vasukeskusteluilla mitään merkitystä lapsen varhaiskasvatuksessa ja heijastuu vanhempien haluun osallistua lasta koskeviin keskusteluihin (Nummenmaa & Karila, 2011, 78). Tiilikka (2010, 74) tukee myös näkemystä siitä, että erilaiset keskustelut varhaiskasvattajien ja vanhempien välillä ovat tärkein yhteistyön muoto. Useat tutkimukset osoittavat vanhempien arvostusta pidetyistä keskusteluista, sillä tällä tavoin he voivat vaikuttaa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja kasvun ja kehityksen tukemiseen. Vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä varhaiskasvattajat voivat kehittää pedagogiikka lapsilähtöisemmäksi. (Tiilikka, 2010, 74-76.)

Heikka, Hujala ja Turja (2009) puhuvat arvioinnin merkityksestä. Arviointi on toiminnan suunnittelun ja toteutumisen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan tärkeä työväline. Varhaiskasvatuksen opettaja arvioi lasten joka päiväistä vuorovaikutusta, toimintaa, leikkiä ja näin ollen saa tietoa lasten kokemuksista, mielenkiinnon kohteista, oppimisesta sekä kasvun ja kehityksen edistymisestä. Varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa käytetään varhaiskasvatuksen opettajan jatkuvasti tehtyjä havainnoiteja sekä dokumentointeja lapsen toiminnasta. Toiminnan suunnittelun lisäksi havainnoinnin ja dokumentoinnin perusteella saatuja tietoja käytetään yhteistyössä vanhempien kanssa esimerkiksi keskusteluissa. Arviointi tukee lapsen oppimista ja auttaa kehittämään toiminnan suunnittelua sekä varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamaa pedagogiikkaa niin, että jokaisen lapsen tarpeet tulee huomioiduksi (Heikka, Hujala & Turja, 2009, 59-61).

4.3 Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen opettajan työvälineenä

Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2017) määrittelevät pedagogisen dokumentoinnin tärkeäksi varhaiskasvatuksen työkaluksi, jonka avulla varhaiskasvatusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Pedagoginen dokumentointi lähtee liikkeelle lasten omista mielenkiinnon kohteista, tarpeista ja tunteista, joita varhaiskasvattajat havainnoivat. Tämä vaatii varhaiskasvattajilta aitoa mielenkiintoa lasten ideoita ja ajatuksia kohtaan. Lapsen ääni tulee tuoda mukaan varhaiskasvatuksen toimintaan. Pedagoginen dokumentointi ei ole aina helppoa ja se vaatii varhaiskasvattajalta uskallusta ja kriittisyyttä kohdata lasten ideat ja lähteä toteuttamaan niitä. (Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen, 2017, 6-7.)

Pedagoginen dokumentointi on lapsen oppimisen ja kehityksen näkyväksi tekemistä esimerkiksi valokuvien, lasten piirustuksien ja varhaiskasvattajan havainnoinnin kautta. Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteita ovat lasten ja myös vanhempien osallisuuden tuominen mukaan varhaiskasvatukseen, pedagogisen toiminnan arviointi ja kehittäminen sekä suunnittelu. Pedagoginen dokumentointi kehittää huomaamattaan myös varhaiskasvattajien omaa ammatillisuutta ja haastaa heitä pohtimaan omia näkemyksiään. Kun varhaiskasvattajat tutkivat dokumentteja ja keskustelevat niistä yhdessä työkavereiden, vanhempien ja lasten kanssa, voivat he löytää tärkeää tietoa koskien lapsen sen hetkistä kehitystä. Pedagogisen dokumentoinnin kautta voidaan nähdä lapsen sen hetkinen lähikehityksen vyöhyke. Esimerkiksi lapsen kielellisen kehityksen suuntaa voidaan arvioida videonauhalla ja tämän avulla voidaan lähteä tukemaan sitä oikeaan suuntaan. Lapsi oppii parhaiten juuri lähikehityksen vyöhykkeellä. (Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen, 2017, 10-11.)

Kati Rintakorven väitöstutkimus puoltaa pedagogisen dokumentoinnin puolesta. Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2017) tuovat teoksessaan esiin tämän tutkimuksen, jossa selvitettiin suomalaisten lastentarhanopettajien (nykyään varhaiskasvatuksen opettajien) käsityksiä dokumentoinnista ja miten he kokevat sen toteuttamisen käytännössä. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat dokumentoinnin pääasiassa tärkeäksi pedagogiseksi työvälineeksi. Mikä tärkeintä, se auttoi nostamaan varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-identiteettiä, ja he pystyivät arvioimaan omaa toimintaansa paremmin varhaiskasvatuksen opettajana. Useat varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat lisäksi, että pedagogisen dokumentoinnin kautta on helpompi kertoa vanhemmille päivän toiminnoista sekä keskustella niistä. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että pedagoginen dokumentointi vaatii pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen opettajalta. Nykyään ei voida enää ajatella, että kaikki tekee kaikkea päiväkodissa vaan varhaiskasvatuksen opettajalla

tulee olla mahdollisuus vastata oman tiiminsä pedagogisesta toiminnasta sekä suunnittelusta. Tämä ajattelu saattaa estää varhaiskasvatuksen opettajia ottamasta pedagogista johtamista (Parila & Fonsén, 2016, 83). Tämän takia työtehtäviä ei voida jakaa tasan esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ja varhaiskasvatuksen opettajien välillä. Rintakorven ja Vihmari-Henttonen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla pitää olla enemmän työaikaa pedagogiseen työskentelyyn, kun taas varhaiskasvatuksen lastenhoitajien työ painottuu enemmän hoivaan. Nyt on korkea aika muokata päiväkodin rakenteita ja ajatusmalleja, jotta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa pystytään kehittämään eteenpäin. (Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen, 2017, 18-19.)

Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatus ja siihen sisältyvä pedagogiikka saattaa olla vanhemmille epäselvää sekä vaikeasti ymmärrettävää. Pedagoginen dokumentointi on loistava väline tuomaan alle kolmivuotiaiden pedagogiikkaa sekä varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa vanhemmille enemmän näkyväksi ja selkeämmäksi. Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2017) toteavat, että pedagoginen dokumentointi kasvattaa muun muassa vanhempien tietoisuutta siitä, mitä lapsen päivän aikana on tehty ja ennen kaikkea miksi on tehty. Valokuvat ja erilaiset videon pätkät helpottavat varhaiskasvattajan ja vanhempien välistä keskustelua. Pedagoginen dokumentointi tuo esiin varhaiskasvatuksen tavoitteita ja toimintatapoja. Se avaa myös vanhemmille mahdollisuuden ymmärtää, mitä on alle kolmivuotiaiden pedagogiikka ja miten se toteutuu arjessa. (Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen, 2017, 20.)

5 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tämä tutkimus on toteutettu teemahaastatteluilla, jonka tarkoituksena oli saada selville vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta työstä alle kolmivuotiaiden ryhmässä sekä millaisia käsityksiä vanhemmilla on alle kolmivuotiaiden pedagogisesta toiminnasta. Selvitimme myös, miten vanhemmat näkevät päivähoidon ja varhaiskasvatuksen käsitteiden eron. Tässä luvussa esittelemme tutkimuskysymykset, tutkimuksen metodologiaa ja toteutusta sekä aineiston analyysivaiheet.

5.1 Tutkimuskysymykset

Pro gradu- tutkielmamme aiheena on vanhempien käsitykset varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta työstä alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Keskitymme tutkimuksessa pienten lasten pedagogiikan toteuttamisen ymmärtämiseen ja sen merkitykseen. Varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu myös alle kolmivuotiaiden ryhmässä, mutta varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen työnkuva ja vastuualueet eivät ole välttämättä niin näkyvästi esillä pienten ryhmässä. Haluammekin tutkimuksella tuoda esille varhaiskasvatuksen opettajan työn merkityksellisyyden myös alle kolmivuotiaiden ryhmässä.

Tutkimuskysymyksiksi nousivat:

1. Mitä käsityksiä vanhemmilla on varhaiskasvatuksen opettajan työstä alle kolmivuotiaiden ryhmässä?
2. Millainen käsitys vanhemmilla on alle kolmivuotiaiden pedagogisesta toiminnasta?
3. Millaisia eroja vanhemmat näkevät päivähoidon ja varhaiskasvatuksen käsitteiden välillä?

5.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen, sillä olemme kiinnostuneita tutkimaan vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta työstä alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Ahosen (1995, 121) mukaan laadullinen tutkimus lähtökohtana on ajatus ihmisestä, joka on autonominen ja pystyy itse rakentamaan kuvansa maailmasta. Puusan ja Juutin

(2011) mukaan yksi keskeinen tunnuspiirre laadulliselle tutkimukselle on todellisuus ja siitä saatavan tiedon subjektiivinen luonne. Laadullinen tutkimus tavoitteena on hankkia perusteellinen kuvaus ja ymmärrys tutkittavien kokemuksista ja käsityksistä. Tavoitteena on kuvailla, ymmärtää sekä antaa tulkita tutkittavien käsityksiä, vuorovaikutusta tai diskursseja. (Lichtman, 2013, 17; Kananen, 2017, 35.) Laadullisessa lähestymistavassa tarkastellaan yksittäisiä tapauksia, jossa oleellista on ihmisten näkökulmat sekä tutkijan vuorovaikutus yksittäisen havainnon kanssa. (Puusa & Juuti, 2011, 47.) Kuten toimme aiemmin esille, meillä oli tutkimusta aloittaessa vahvat ennakko-oletukset siitä, millaisia käsityksiä vanhemmilla voisi olla varhaiskasvatuksen opettajan työstä alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Ennakko-oletukset ovat muotoutuneet sen pohjalta, mitä olemme koulutuksen tai sijaisuuksien aikana kuulleet ja ymmärtäneet. Laadulliselle tutkimukselle yleistä onkin, ettei tutkimustuloksista saada täysin objektiivista tietoa vaan kaikki tieto on subjektiivista ja tutkijan valinnoista riippuvaista. Tutkimustuloksiin vaikuttaa se, millainen käsitys tutkittavalla on ilmiöstä, miten tärkeänä ilmiötä pidetään sekä käytetyt tutkimus- ja havaintomenetelmät. (Puusa & Juuti, 2001, 50; Kananen, 2017, 36; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulosten esittelyvaiheessa analyysin tuoksi valitaan alkuperäisiä ilmauksia haastatteluista, joiden tarkoituksena on toimia tutkijan tulokinnan pohjana tai esittää tutkijan olettamus oikeaksi (Eskola, 2010, 193; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullinen tutkimus pyrkii tulkitsemaan tutkimuksesta löytyneet tulokset ymmärrettäväksi. Se pyrkii myös selittämään ihmisten käsitysten vaihteluiden merkityksiä. (Ahonen, 1995, 126.)

Koska tutkimuksemme pohjautuu fenomenografiseen tutkimukseen, on sen määrittelemisen tärkeää. Fenomenografinen tutkimus on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen lajeista. Ahonen (1995, 121-122) selittää fenomenografisen tutkimuksen tieteenalana, joka ymmärtää ihmisen tietoisena olentona ja luo itselleen käsityksiä maailman erilaisista tapahtumista ja ilmiöistä. Ihminen myös osaa tulkita näitä käsityksiään omalla kielellään. Niikko (2013) mainitsee, että fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta. Näkemykset pohjautuvat yksilön kokemuksiin, jotka ovat sisäisiä suhteita subjektin ja todellisuuden välillä ja jonka perusteella käsityksiä luodaan ja ajattelua rakennetaan. Fenomenografia siis kuvaa, miten tietty ilmiö koetaan ja minkä laatuista kokemukset ovat. Kokemukset heijastuvat käsitysten kautta ja näin ollen kaikki aiemmat kokemukset ovat läsnä käsitysten rakentumisessa. Toisaalta tutkija pyrkii ymmärtämään toisten ihmisten tapoja kokea, mutta toisaalta tutkija joutuu sulkemaan pois omia käsityksiään ja kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko, 2003, 18-25.)

Fenomenografian tutkimuskohteena on ihmisten käsitykset jostain ennalta päätetystä ilmiöstä, ja nämä käsitykset voivat vaihdella hyvinkin paljon riippuen tutkittavan kokemuksista, kiinnostuksesta tai esimerkiksi koulutustaustasta (Metsämuuronen, 2008, 34). Koska tutkielmassamme olemme kiinnostuneita vanhempien käsityksistä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta työstä, on tutkimuksen tavoitteena kuvailla vanhempien erilaisia tapoja ja käsityksiä heidän kokemuksistaan. Fenomenografia siis pyrkii luomaan teorian kyseisestä ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan kuvaamaan tiettyä ilmiötä ja antamaan tulkinta niistä. Tämän vuoksi on tärkeää, että haastatteluun osallistuvilla on oltava kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.) Fenomenografinen tutkimus kuvaa erilaisia ilmiöitä, jotka luovat merkityksiä tutkittaville sekä yrittää ikään kuin ymmärtää ihmisten kokemusmaailmaa jostain heille tapahtuneesta asiasta (Lichtman, 2013, 83; Niikko, 2003, 29). Tämän tutkimuksen kohdensimme vanhemmille, joilla oma lapsi oli haastatteluhetkellä päiväkodissa alle kolmivuotiaiden ryhmässä ja tällä tavoin haastattelemillamme vanhemmilla oli tietoa ja kokemusta tutkimusaiheestamme. Fenomenografia painottuu tutkimaan toisten ihmisten kokemuksista syntyneitä käsityksiä, joita tutkija reflektoi. Fenomenografinen tutkimus keskittyy enemmän ajattelun sisältöön eikä niinkään itse tutkittavan ajatteluprosessiin. Fenomenografiassa ei etsitä syitä ja perusteluita sille, miksi ihmiset kokevat ja käsittävät asiat niin kuin käsittävät eikä myöskään yksilöiden käsityksiä verrata. (Niikko, 2003, 26, 29.)

5.3 Aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineiston hankinnan toteutimme teemahaastattelulla. Fenomenografiassa painottuu tutkittavien ymmärrys, käsitykset ja kokemukset siitä maailmasta, jossa he elävät. Ahonen (1995) ja Niikko (2003) mainitsevatkin, että haastattelu on yleisin fenomenografisen aineiston tiedonhankintamenetelmä ja siinä saadaan selville toisten ihmisten käsitykset, mutta myös tutkijan oma tietoisuus on mukana aineiston tulkinnessa. Metsämuurosen (2006, 113) mukaan haastattelu sopii tutkimusmetodiksi silloin, kun esimerkiksi tutkitaan aihetta, josta ei ole olemassa objektiivisia testejä ja kartoitetaan tutkittavaa aluetta. Haastattelu on dialoginen ja reflektoiva ja etenee haastateltavan vastauksien mukaan (Niikko, 2003, 31-32; Kananen, 2017, 95). Haastattelussa tutkittava kuvaa omaa suhdettaan kokemukseensa ilmiöstä niin aidosti kuin mahdollista ja tutkijan tavoitteena on ymmärtää haastateltavan antama näkemys. (Niikko, 2003, 31.)

Teemahaastattelu menetelmäksi sopii silloin, kun tutkitaan esimerkiksi intiimejä aiheita tai heikosti tiedostettuja perusteluita. Lähtökohtana teemahaastattelulle on se, että tutkittavilla on kokemus tutkimuskohteesta (Puusa, 2011, 81). Jotta haastattelu onnistuisi, tulee keskustelun runko luoda etukäteen ennen haastattelua. Teemahaastattelussa tutkijalla pitäisi olla ennakkonäkemykset tutkittavasta ilmiöstä, jotta teemat ja niihin liittyvät kysymykset voitaisiin muotoilla (Kananen, 2017, 96; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Huovinen ja Rovio, 2006, 110). Haastattelun runko ei saa kuitenkaan sisältää valmista kysymyssarjaa, sillä tällä tavoin tutkijalle mahdollistuu vapaus muokata kysymyksiä keskustelun kulun mukaisesti (Ahonen, 1995, 138). Teemahaastattelussa ei ole valmiiksi strukturoituja kysymyksiä, vaan haastattelu etenee haastateltavan vastauksien mukaan. (Eskola ja Vastamäki, 2007, 225-27; Puusa, 2001, 82.) Teemahaastattelussa keskustelun aikana voi nousta myös uusia aihealueita, joihin tutkija tarttuu ja tutkija voi esittää tarkentavia kysymyksiä tai vastaavanlaisesti palauttaa keskustelun teemojen ympärille. (Kananen, 2017, 96; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Osan kysymyksistä voi tarpeen tullen myös jättää pois. Teemahaastattelu avaa tutkijalle ymmärtää haastateltavien välisiä käsitysten eroja tai samankaltaisuuksia. (Metsämuuronen, 2006, 115; Puusa, 2001, 81; Kananen, 2017, 88, 105.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut luoda yhtä ainoaa todellisuutta vaan ennemminkin ymmärtää haastateltavien käsityksiä, jotka ovat muodostuneet heidän kokemustensa perusteella. Teemahaastattelu on Eskolan ja Vastamäen (2007) mukaan ikään kuin vuorovaikutustilanne, jossa tutkija pyrkii saamaan käsityksen haastateltavan ajatuksista ja mielipiteistä. Teema on osa laajempaa kokonaisuutta ja niitä tarkentavat kysymykset toimivat haastattelun eteenpäin viejinä. Haastattelussa tutkittavalla ja tutkijalla on oltava yhteinen kieli, jotta ymmärretään mistä puhutaan. (Kananen, 2017, 89-90, 95.) Tutkijan tulee osata kuunnella haastateltavaa ja keskittyä tämän puheeseen. Tutkijan tulee myös pyrkiä luomaan luottamus haastateltavaan ja nimenomaan keskustella haastateltavan kanssa eikä kuulustella häntä aiheesta. (Ahonen, 1995, 136-137; Puusa, 2001, 78.) Puusan (2001) mukaan haastattelu nähdään tavoitteelliseksi keskusteluksi, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja näin ollen on tiettyssä mielessä hänen johdattelemaansa. Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä antaa tutkijalle mahdollisuuden ohjata keskustelua tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin asioihin, mutta tutkijan on hyvä muistaa, ettei liikaa ohjailisi keskustelua haluamaansa suuntaan. Tutkijalla on mahdollisuus pyytää haastateltavaa tarkentamaan tai selittämään sanomaansa täydentävillä kysymyksillä, jos vastaus jää epäselväksi, mutta myös tutkija voi havainnoida haastateltavan ei-kielellistä viestintää, kuten esimerkiksi ilmeitä ja eleitä sekä tauot. (Puusa, 2001, 76; Kananen, 2017, 95; Niikko, 2003, 32.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävänä on tulkita toisten tekemiä tulkintoja koetusta ilmiöstä tai käsityksistä. Tutkijan tekemä analyysi on kuitenkin hänen omaa puhettaan, vaikkakin puheessa heijastuisi tutkittavien käsityksiä tutkimuskohteesta. Tutkija analysointivaiheessa tulkitsee tutkittavan sanomisia ja pyrkii saamaan ymmärryksen haastateltavien käsityksistä. (Puusa, 2001, 73; Kananen, 2017, 89-90.) Ahonen (1995) mainitsee, että kun tutkittuja käsityksiä aletaan tulkitsemaan, tulee ottaa huomioon kuinka paljon haastateltavien vastaukset vaihtelevat. Toisin sanoen tutkija ei automaattisesti ala tulkitsemaan saatuja vastauksia esimerkiksi haastateltavien ulkoisten ominaisuuksien perusteella vaan kategoriat muodostuvat itse vastauksista. (Ahonen, 1995, 126.) Erilaisten teemojen avulla tutkittava ilmiö voidaan pilkkoa pienempiin osiin, jotka meidän tutkimuksessamme olivat varhaiskasvatuksen merkitys, varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva sekä pedagogiikka vanhempien käsityksissä.

Puusa (2001, 78) nostaa artikkelissaan esille tärkeän näkökulman haastattelutilanteesta, joka tutkijan on hyvä ottaa huomioon. Tutkimustuloksiin oleellisesti voi vaikuttaa erilaiset tulkintavirheet, jotka voivat johtua esimerkiksi kysymyksessä esiintyvistä vaikeista käsitteistä tai haastattelukysymyksen ymmärtämättömyydestä. Koska meidän tutkimuksemme keskeisenä käsitteenä esiintyy pedagogiikka, voi se aiheuttaa hämmennystä haastateltavissa. Tiedostimme sen näkökulman, etteivät haastateltavat välttämättä tienneet pedagogiikka käsitteen merkitystä varhaiskasvatuksessa. Tämän vuoksi olimmekin avanneet pedagogiikka käsitteen niin kuin Opetushallitus (2016) sivuillaan sen määritteli; ”*Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on tietoista toimintaa lasten oppimisen ja hyvinvoinnin toteutumiseksi. Pedagogiikka näkyy arjen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä ja varhaiskasvatuksen keskeisessä elementissä, leikissä.*”

Haastattelut aloitettiin keväällä 2019. Haastattelut toteutettiin kuuden vanhemman kanssa, joissa yhteen haastatteluun osallistui molemmat vanhemmat. Jokaisella haastateltavalla oli ainakin yksi lapsi sillä hetkellä päiväkodissa, alle kolmivuotiaiden ryhmässä, johon haastateltavat peilasivat käsityksiään. Haastateltavien lapset olivat jokainen eri päiväkodeissa. Emme määritelleet haastatteluille etukäteen mitään tiettyä pituutta. Annoimme vanhempien puhua omista käsityksistään omin sanoin, mutta pidimme kuitenkin huolen siitä, että aiheet kietoutuivat teemojen ja aiheiden ympärille. Haastattelutilanteet kestivät 11 minuutista aina 30 minuuttiin asti. Haastattelu ja keskustelut nauhoitettiin yliopistolta lainatulla nauhurilla. Haastattelua varten suunnittelimme tiettyjä teemoja ja niiden ympärille kysymyksiä aiheeseen liittyen, joihin vanhemmat saavat vastata omalla tavallaan. Saimme vastauksia useammasta päiväkodista sekä isiltä että äideiltä. Valitsimme haastatteluun kuusi nopeimmin haastattelukutsuun vastannutta

vanhempaa. Ennen haastatteluja otimme yhteyttä päiväkoteihin ja saimme vanhempien suostumukset tutkimukseen. Allekirjoitimme yhdessä huoltajien kanssa myös ennen itse haastattelutilannetta vaitiolosopimuksen.

Haastattelut käytiin tilanteen mukaan yliopistolla, vanhempien kotona, kahviloissa ja päiväkodeissa. Haastattelupaikat pyrittiin hiljentämään niin, että keskustelut kuuluivat hyvin nauhurilta eikä häiriöääniä kuulunut taustalta. Aina tämä ei täysin onnistunut, mutta nauhurilta kuuli silti selvästi keskustelut. Olimme molemmat läsnä kaikissa haastatteluissa, mutta olimme etukäteen sopineet, kummalla on haastattelussa vetovastuu. Vaikka toinen meistä olikin yhdessä haastattelussa enemmän äänessä, olimme silti molemmat yhtä lailla tutkijoina haastattelutilanteessa. Molemmat esittivät tarkentavia kysymyksiä tai jos vastauksista nousi esille erityisesti jokin seikka, mihin halusi vielä laajemmin ja monipuolisemmin tietoa.

Vanhemmat suhtautuivat haastattelutilanteihin rauhallisesti ja haastattelut sujuivat ilman mitään suurempia ongelmia. Meillä oli tietty haastattelurunko, jonka mukaan kävimme haastattelua läpi. Runko sisälsi tietyt teemat ja niiden ympärille kietoutuvia kysymyksiä. Emme kuitenkaan noudattaneet orjallisesti haastattelurunkoa, vaan saatoimme jättää joitain kysymyksiä pois tai lisätä joitain tilanteen mukaan. Koimme tämän hyödylliseksi, sillä usein vanhemmat saattoivat pureutua enemmän yhden aiheen ympärille, josta muodostui mielenkiintoinen keskustelu. Haastatteluprosessin etenemissä otetaan huomioon haastateltavan vastaukset ja mihin suuntaan haastateltava haluaa keskustelua jatkaa. Fenomenografinen haastattelu pyrkii vastaamaan kysymyksiin, mitä- ja kuinka-näkökulmien ja merkitysten valossa. (Niikko, 2003, 32.) Pyrimme kuitenkin pysymään aina tietyn aiheen ympärillä. Haastatteluista muodostui mukavia ja rentoja keskustelutilanteita, mikä oli meidän tarkoituksemmekin.

Kysyimme haastateltavilta, tietävätkö he varhaiskasvatuksen opettajan koulutustaustasta tai mistä koulutuksesta on mahdollisuus valmistua varhaiskasvatuksen opettajaksi. Koulutukseen liittyvä osio jätettiin kuitenkin litteroinnin jälkeen pois tutkimustuloksista, sillä huomasimme sen antavan virheellistä tietoa. Uuden varhaiskasvatuslain sekä uusien ammattinimikkeiden myötä haastattelukysymyksiin vastaaminen liittyen koulutukseen olisi antanut meille väärää tietoa. Emme olleet eritelleet vanhemmille haastattelutilanteessa erikseen, haluammeko tietoa sosionomipohjaisesta varhaiskasvatuksen opettajan työstä vai yliopistokoulutuksen omaavasta varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Varhaiskasvatuksen opettajalla on yliopistotason koulutus sekä ennen vuotta 2023 valmistuneet sosionomit ammattikorkeakoulusta työskentelevät myös

varhaiskasvatuksen opettajan nimikkeellä. Litterointivaiheessa haastattelussa kävi ilmi, ettemme olleet tehneet tätä erotusta puhuttaessa varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksesta. Mikäli olisimme pitäneet koulutusta koskevat vastaukset mukana tutkimuksessa, olisi vastauksissa esiintynyt väärää tietoa. Tämän vuoksi päätimme jättää koulutusta koskevat haastatteluvastaukset pois tutkimuksesta, sillä ne eivät olleet tutkimuskysymysten kannalta oleellisia. Vuoteen 2030 mennessä varhaiskasvatuslaki (540/2018, 74§) velvoittaa, että joka kolmanneksella on yliopistotason koulutus.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistomme analyysin aloitimme litteroimalla nauhoitetut haastattelut eli kirjoitimme haastattelut tekstimuotoon. Litteroinnin tarkkuus määrittyy sen mukaan, mitä tutkimuksella tavoitellaan sekä mitä analyysitapa käytetään (Vilka, 2017). Koska tutkimuksemme kohdistuu vanhempien käsityksiin varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta työstä, on tarkastelunkohteena vanhempien puheensisältö. Tämän vuoksi litteroimme haastattelut sanatarkasti ja merkitsimme myös litterointiin tauot sekä haastateltavien erilaiset reaktiot, kuten naurua tai pohdintaa. Lyhyemmät tauot on merkitty ilmaukseen (...) ja pidemmät tauot kirjoitettu ilmaukseen (tauko) sekä erilaisia äännähdyksiä merkitty niitä kuvaavilla litteraateilla tai kirjaamalla ilmauksen sisälle (naurua). Aineistoa kertyi litteroinnin jälkeen yhteensä 33 sivua.

Olemme tutkimuksessamme kiinnostuneita vanhempien käsityksistä, joten analysoimme litteroidun tutkimusaineistomme fenomenografisella aineistoanalyysillä. Analyysin lähtökohtana on aineisto, jonka sisältö on täynnä merkityksiä (Niikko, 2003, 32). Fenomenografinen aineistoanalyysi koostuu Niikon (2003) mukaan neljästä eri vaiheesta. Ensimmäinen vaihe aineistoanalyysissä on aineiston huolellinen ja moninkertainen läpikäyminen, jonka tarkoituksena on löytää tutkittavan ilmiön kannalta tärkeitä ilmauksia ja hahmottaa haastateltavien kokonaiskäsitys ilmiöstä. Huomio kiinnittyy merkityksiin, jotka tulevat ilmauksista. Ilmaukset muodostavat pohjan seuraavalle analyysivaiheelle. Analyysin toisessa vaiheessa aineistoista etsitään ja lajitellaan tutkimuskysymysten kannalta tärkeimmät ilmaukset teemoiksi ja ryhmiksi. Ilmauksista pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, mutta myös epätavallisia tai harvinaisia merkityksiä. Ilmausten vertailu muodostaa analyysin kolmannen vaiheen eli merkitysryhmien kategorisoinnin, jotka fenomenografisessa tutkimuksessa syntyvät analyysiprosessissa. (Niikko, 2003, 32-36). Tutkimuksessa tulee ottaa huomioon, että kategorioita saattaa tulla aineistossa moni vastaus, mutta saattaa löytyä myös vastauksia, jotka eivät liity mihinkään

kategoriiaan. Niin ikään kategorioita tukevilla vastausten määrällä ei ole niinkään väliä, sillä otosmäärä on yleensä pieni. Sen sijaan marginaalinen ilmaisu, jota saattaa edustaa vain yksi ihminen saattaa paljastaa oleellisen tiedon tutkittavasta aiheesta. (Ahonen, 1995, 127.) Kategoriat muodostavat alaluokkia, jotka neljännessä vaiheessa pyritään yhdistelemään teoreettisista lähtökohdista kuvauskategorioiksi eli yläluokiksi (Niikko, 2003, 36).

Tutkimuksemme osallistui yhteensä viisi äitiä ja yksi isä. Litteroinnin jälkeen aineisto kategorisoitiin ja muodostettiin käsitys tuloksista. Eskola ja Vastamäki (2007, 41-42) mainitsevat, että tieteellisessä tutkimuksessa kerätty data kategorisoidaan erilaisiksi koodeiksi, joista muodostuu suurempia teemoja. Nämä koodit keräsimme aineistosta, vanhempien puheenvuoroista nousseista asioista. Näistä koodeista muodostui isompia teemoja, joista muodostuivat tutkimuksemme päätulokset. Eskola ja Vastamäki (2007) toteavat, että teemahaastattelulle tyypillistä on aineiston analysointi teemoittamalla ja tyypittelemällä. Tämä tarkoittaa aineistojen luokittelua teemojen mukaisesti ja tällöin aineistoa on helppo tutkia ja tulkita teemoittain. (Eskola ja Vastamäki, 2007, 41-42.) Nämä teemat jaetaan sitten tutkimuksen kautta merkityksellisiin konsepteihin (Lichtman, 2013, 248). Haastattelumme koostui teemoista, joita oli yhteensä kolme; mitä on varhaiskasvatus, pedagogiikan merkitys varhaiskasvatuksessa ja mitä varhaiskasvatuksen opettaja tekee. Loimme litterointivaiheessa vielä yhden teeman, joka on varhaiskasvatuksen tavoitteet.

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi ja tulkinta perustuu kokonaisuuteen, joka tulkitaan perusteellisesti. Tulkintayksikköjä ei voi etukäteen päättää tai luokitella. Esimerkiksi yhden haastattelun emme voineet päättää, että tietty teema, joka nousi esille, olisi yksi yksikkö. Vasta valmiin koko aineiston läpikäyminen ja tulkinta paljastaa varteen otettavia tulkintayksikköjä. Ahonen (1995) muistuttaakin, että mikäli aineisto on hankittu teemahaastattelulla, voi näyttää aluksi siltä, että yhteen teemaan liittyvät keskustelut muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Haastattelujen sisälle voi kuitenkin muodostua useita ajatuskokonaisuuksia, jotka lopulta muodostavat erilaisia tulkintoja. Tärkeää on muistaa, ettei tulkittavan merkityksen ajatuksellisia yhteyksiä katkaista, jolloin ei saada luotettavaa tulosta. (Ahonen, 1995, 143.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, että tutkimuskysymysten kannalta aineistosta oleellimmat tutkittavien alkuperäisilmaukset on pelkistetty tiivistetyiksi ilmauksiksi, jotka ryhmitellään omiksi ryhmiksi. Ryhmittelyn jälkeen aineistoista muodostetaan teoreettisia käsitteitä, joilla pyritään järjestämään koodattu aineisto omiin ryhmiin. Ryhmittelyvaiheessa aineiston koodatuista alkuperäisilmauksista etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia, joiden eri

luokista muodostui lopulta alaluokkia. Alaluokan sisältöä kuvataan tutkittavan ilmiön ominaisuuden tai käsitystä koskevalla käsitteellä. Alaluokat yhdistetään vielä tiiviimpään muotoon yläluokiksi. Yläluokat vielä yhdistetään selkeämmiksi kokonaisuuksiksi, jotka muodostavat lopulta pääluokiksi. Nämä pääluokat muodostivat tutkimukseemme tutkimustulostemme johtopäätökset. Johtopäätöksissä tutkija pyrkii ymmärtämään, millaisia merkityksiä haastateltavilla on tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Alla taulukkoesimerkki tutkimustulostemme kategorisoinnista:

Pedagogiikka

| Alkuperäinen ilmaisu | Pelkistetty ilmaisu | Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|--|---|---------------------------|--------------|--------------------------------------|
| <i>"Ei nyt tuu ihan mieleen tuommosta" (V1)</i> | Pedagogiikka vaikeaa tiedostaa | Pedagogiikan ymmärtäminen | Pedagogiikka | Pedagogiikka vanhempien käsityksissä |
| <i>"Niin siis joo, on tommosta et tota on on paljon semmosia teemapäiviä, ööm (hymähtää) leikin varjolla ehkä semmosia ööm just niiko sosiaalisia taitoja niikö parannettais ja. No mmm liikunta just niikö on et nytkin on ollu hiihtokoulua." (V1)</i> | Pedagogiikka ymmärretään leikkimisenä ja sosiaalisten taitojen harjoitteluksi | Pedagogiikan ilmeneminen | | |
| <i>"No onhan se, se tuo semmosta vaihteluvuutta niiko lapsen päivään, että ei oo kaikki samanlaisia. Tuo semmosta erilaista sisältöä niiko." (V1)</i> | Pedagogiikan merkitys koetaan hyödyllisenä | Pedagogiikan merkitys | | |

6 Tutkimustulokset

Tutkimus toteutettiin teemahaastattelulla, jotka käytiin kuuden vanhemman kanssa. Haastattelun osallistuivat vanhemmat, joilla oli sillä hetkellä ainakin yksi lapsi alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Vanhemmat siis peilasivat käsityksiään sen hetkiseen tilanteeseen. Haastattelut olivat keskusteluja vanhempien kanssa, jossa me tutkijat kysyimme kysymyksiä ja vanhempi vastasi. Tutkimuksessamme nousi esille neljä pääluokkaa, varhaiskasvatuksen merkitys, pedagogiikka vanhempien käsityksissä, varhaiskasvatuksen tavoitteet ja varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva. Luokat syntyivät teemahaastattelun teemojen ryhmittelystä sekä viimeinen luokka syntyi haastateltavien puheenvuoroista nousseesta teemasta. Käytämme tutkimustuloksissa lyhenteitä V4, V3 jne., eli esimerkiksi vanhempi 4, vanhempi 3.

6.1 Vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvasta

Vanhempien ymmärrys ja tietämys varhaiskasvatuksen opettajan työstä oli puutteellista ja joiltain osin väärinymmärrettyä. Vanhemmat yleistivät aika paljon asioita eivätkä tienneet kunnolla, mitä eroa on varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työllä. Osa vanhemmista osasi yhdistää varhaiskasvatuksen opettajan työn pedagogiikkaan. Suuri osa kuitenkin koki tärkeämmäksi, että isompien ryhmässä on varhaiskasvatuksen opettajia verrattuna esimerkiksi alle kolmivuotiaiden ryhmään. Vanhemmat mielsivät varhaiskasvatuksen opettajan työn ehkä jollakin tavalla enemmän vastuullisempaan työhön kuin varhaiskasvatuksen lastenhoitajan. Varhaiskasvatuksen opettaja vie asioita eteenpäin ja huolehtii, että muutkin ammattilaiset toimivat suunnitelman mukaisesti:

“No tota ehkä sillä opettajalla on sitten se tietämys varhaiskasvatus niinku suunnitelman ne, mitä ne nyt on ne pykälät ja mikä se on se oikea suunnitelma joka on sitte kaikilla päiväkodeilla. Ja hän sitten tavallaan vie sitä asiaa eteenpäin ja ehkä huolehtii sit siitä että ne muutkin varhaiskasvattajat toimii sen suunnitelman mukaisesti ja...perusteella.” (V4)

“Työstä... no... no, no...No öö, ömm ehkä et aika huono semmonen kuva tai semmonen hatara kuva. Et, mutta tota... Mutta tota, vois aatella et se, hän sitten tekee niitä suunnitelmia just et mitä niinkö ja millä tavalla sitten lapsia ohjataan tai näin edes päin. Et ehkä se on ehkä semmosta, no vastuullisempaa tietenkin, jollakin tavalla.” (V1)

“...niin se rooli oli todella vaikea ottaa...niinku se että...että on on porukassa se joka käy kokouksissa niinku koko talon kokouksissa ja on porukasta se joka yrittää tehdä jonkulaisten lukujärjestyksen vaikka sille porukalle...ja niille lapsille...ja muuta. Että mä oon ymmärtänyt että se opettaja ois vähän niinku se joka...päättää...ne isot linjat...” (V2)

“Mutta kuvittelisin vain että hän ois niinko enemmänki sitte että ku hän ei niinko varhaisia aamuja tee että on sitte jotaki semmosta enemmän niinko semmosta kun ehkä just paremmin sitä pedagogista puolta sitte.” (V3)

“No kuvittelen, en oo ihan varma tietenkään, mutta kuvittelisin että hän ois enemmän sellanen asiantuntija siinä kun ajatellaan että kasvua ja kehitystä seurataan ja ohjais sitten ehkä paremmin niitä lastenhoitajia ja sitte siinä arjessa toiminnan suunnittelussa ja sitä toki varmaan seuraakin niiden lasten kehitystä yhdessä lastenhoitajien kanssa. Mut tota ajattelisin näin että, en oo toki varma mutta kuvittelisin näin että se on vähän niinku mentori sitte sille lastenhoitajalle.” (V3)

“No minä kuvittelisin justinsa sen että se ois semmonen niinku se että vaikka tavallaan me kotonakin tottakai kasvatetaan lapsia mutta se että sen siinäki aattelee että ois niinku näitä yhteisiä palaveriteita enemmän ja just et välipalaveriteita et miten mennee nii siinä esimerkiksi jos aatellaan nii pitää päivähoito vois tarjota myös vanhemmille jotakin siinä niinku tukea ja sitte tottakai niinkun sitä, ite ajattelee vain että tottakai kun on hyvä koulutus ja on niinku tietämys siitä kasvatuksesta niin sellasia ns. Terveitä elementtejä sinne että miten siellä toimitaan siellä hoidossa sitten lasten kanssa että.” (V3)

....”Ehkä se on se enemmän just opetus, tavallaan sitten opett...niinkö miten näin pieniä nyt sitte opetetaan mut että se on just tavallaan heidän vastuulla. Ja sitten hoitajat enemmänkin...toteuttaa...Vähän ehkä ajatuksena sama kuin lääkäri-sairaanhoitaja (naurua)...vähän niinkö tällä ajatuksella.” (V5)

Osa vanhemmista ei osannut yhdistää pedagogista suunnittelua opettajuuteen tai että on turhaa eritellä, kuka on varhaiskasvatuksen opettaja ja kuka varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Osa vanhemmista kokivat, ettei heille ollut väliä mikä ammattiryhmä lasta hoitaa ja että kaikki työntekijät tekisivät päiväkodissa samoja työtehtäviä. Osa vanhemmista ei ollut edes tietoisia, työskenteleekö lapsen ryhmässä varhaiskasvatuksen opettajaa vai koostuuko ryhmä pelkistä varhaiskasvatuksen lastenhoitajista. Vanhemmat olettivat, että ryhmässä työskentelisi yksi varhaiskasvatuksen opettaja, mutta eivät olleet varmoja asiasta ja eräs vanhempi ajatteli kauimmin

ryhmässä olleen aikuisen olevan varhaiskasvatuksen opettaja. Osa vanhemmista mainitsi, että olennaisinta työtiimissä on se, ettei kitkaa varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien välillä olisi:

“...mulle vanhempana on olennaisinta se kokonaisuus että se, kuka keksi niiden askartelut tai että kuka ne jumpat niin sillä ei oo niinku mulle merkitystä.”(V2)

“No mää ajattelen niin että se on olennaisinta että sitä kitkaa opettajien ja hoitajien välillä ei olis, minusta se on ulkopuolisena katsottuna minusta se on keinotekoista kaikki tekee kuitenkin sitä samaa hommaa, mutta mää ymmärrän niiku semmosen työryhmän dynamiikan kannalta että on hyvä että jos jollaki on tavallaan se vetovastuu, että siitä ei tuu mittään jos se ei oo kellään eikä siitä monestikaan tuu mittään jos se on kaikilla.” (V2)

“...tota mulle on loppujen lopuksi niiko aivan sama millä tittelillä kukakin sitä työtä tekee että kunhan sen tekee niin hyvin ko ossaa...”(V2)

“Ne ei en tittelit oo sinällään, minulle ollu merkityksellisiä enemmänki se että ne henkilöt toimii hyvin siellä niitten lasten kanssa.” (V4)

“...mää ymmärrän töitten jakamisen mutta mää vastustan kaikkea mikä niiku aiheuttaa kitkaa...”(V2)

Vanhemmat mainitsivat myös, että varhaiskasvatuksen opettajan työ on kuormittavaa ja he arvostavat varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Vanhemmat kokivat myös varhaiskasvatuksen opettajan ammattitaidon tärkeäksi tuen ja tiedon lähteeksi. Vanhemmat mainitsivat, että varhaiskasvatuksen opettajan rooliin kuuluu myös lasten ryhmäytyminen, että lapsi kokee kuuluvansa ryhmään ja että hän kokee olevansa tervetullut. Varhaiskasvatuksen opettajan koettiin ymmärtävän lapsen kehitysvaiheista ja hänellä on ote tavoitteellisempaan kasvatukseen:

“No aika tiukkaa duunia, arvostan. ...että se on kyllä aivan vautsi vau. Että ne jaksaa päivästä toiseen ja sitte parhaat neuvot niinku ite niinku lasten kasvatuksesta oon niinku saanu just lasten, joko lasten omilta hoitajilta tai sitte muilta tarhan henkilökunnalta, just liittyen sellasiin niinku uhmaikä”(V2)

“Ja myös mää oon kokenu että jos ois joku semmonen mistä mun pitäis kysyä että onks se normaalia nii sitte mää kyllä kysysin poikien hoitajilta.”(V2)

”Onhan se rankkaa varmasti, näkee niistä että...Tai jos et jos on tehny kauan. Niin se, kuormittaa.” (V1)

”Mm kyllä mä ainaki ite aattelen että on hyvä että siellä on myös lastentarhanopettaja että.....Että sillä varmasti on niinkö enemmän näkemystä kuitenkin tavallaan että tämmöseen niinkö miten sen nyt sanois, semmoseen tavoitteellisempaan kasvatukseen. Riippuu myös paljon persoonastaki että eihän se nyt ihan että kyllä siellä koulutuksella on kuitenkin merkitystä siihen että tota nuin...ja sitte varsinki varmaan semmosessa tilanteessa että jos niinkö vaikka lapsen kehityksessä ois jotaki ongelmia tai muuta nii mä ainaki uskon että tavallaan lastentarhanopettajan koulutuksella ehkä on helpompi havaita sitte niitä semmosia niinkö poikkeamia mistä pitäis vaikka huolestua.” (V6)

Eräs vanhempi mainitsi, että myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajilla on näkemyksiä hyvästä toiminnasta, mutta varhaiskasvatuksen opettajan ammattipätevyys varmistaa, että toiminta on kasvatuksellisesti järkevää toimintaa:

“...varmaan siinä vaiheessa ku suunnitellaan sitä toimintaa nii se varmaan kuitenkin se lastentarhanopettaja niinko varmistaa sitten tavallaan ne pedagogiset tavoitteet siihen niinkö siihen toimintaan. Että kyllähän mä uskon että lastenhoitajillakin on hyvin paljon siitä näkemystä että mikä on tavallaan niinkö hyvää toimintaa siellä niinkö lasten kans, mutta sitte varmaan se...kuitenkin sen lastentarhanopettaja se ammattipätevyys on sitte sitä että se niinko varmistaa et se niinkö oikeesti on semmosta... Kasvatuksellisesti järkevää (naurua) toimintaa.” (V6)

“No mä ite nään että se on sen...lastentarhanopettaja on tavalla...tavallaan sen ryhmän, ryhmän vetäjä. [...] tiimin kymppi.... näin ite teoriasuhteessa (naurua)...ku on aina tiimillä joku vetäjä.”(V6)

Osalle vanhemmista ei ollut väliä kuka vasun tekee, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja tai varhaiskasvatuksen opettaja, vaikka laissa on erikseen määrätty, että varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta vastaa varhaiskasvatuksen opettaja. Vanhemmat kokivat tärkeäksi, että vasu-keskustelun pitää aikuinen, joka tuntee lapsen hyvin ja tämän kehityskaaren:

“Tota ei minusta oo, niinkään merkityksellistä se että onko se opettaja vai hoitaja vaan enemänki se että kuka se minun lapsen kanssa eniten aikaa viettävä henkilö on.”(V4)

”...en nyt koe että sillä ois ollu mitenkää hirveen isoa merkitystä... No ei periaatteesa, me ollaan, ollaan siinä keskustelutilanteessa mitä on ollu, niin niin on ollu vaa toinen hoitaja, että kumpiki ei oo ollu paikalla. Et tota, ömm en tiä sitte vanhempana sitte onko varmaa siinä on sitten mun mielestä sitten korostuu enempi se.” (V1)

“Ja sen tuntee hänet... Että riittää että se on siinä samassa ryhmässä, ei tarvi olla se vastuuaikuinen, se nimetty vastuuaikuinen, mutta joku joka on nähny sen lapsen enemmän kuin kaks kertaa”(V2)

“No oikeestaan ei välttämättä, jos kuitenkin tehään, nehän tekkee siellä sitä moniammatillista yhteistyötä että heillä opettajilla on joku oma roolinsa ja hoitajilla joku oma roolinsa et kyllähän ne tulee varmaan siinä, et sinällään ei mulla ois käytännössä merkitystä että kumpi sen pitäis sitten sen. Mut tottakai siinä on mukavia huomioita tulee ja varmasti kyllä mä uskon et nytkin on ollu mukana jollakin tasolla se opettaja siellä koska kuitenkin ne on niinku ne tietyt komponentit on siellä olemassaan tavallaan että jos sitä peilaa siihen että on siellä sillä tavalla et kyllä siinä varmasti on jollakin tasolla mukana siinä ollu se opettajakin.” (V3)

6.2 Pedagogiikka vanhempien käsityksissä

Vanhemmat kokivat pedagogiikan käsitteen pääasiassa vieraana käsitteenä ja vaikeana määrittellä. Pedagogiikasta oli kuitenkin kuultu ja puhuttu ja osa vanhemmista mielsi sen jollain tavalla oppimiseen ja opettamiseen ja pedagogiikan ymmärrettiin liittyvän esimerkiksi leikkimiseen ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Pedagogiikka koettiin tärkeänä ja vanhemmat kokivat, että on tärkeää, että toiminta ja tavoitteet ovat pedagogisesti perusteltuja. He kuitenkin kokivat, että pedagogiikka on suuremmissa osassa isommilla lapsilla, kuten esikouluikäisillä, eivätkä kokeneet, että pedagogiikka olisi pääosassa pienillä lapsilla:

“Niin no minä niinko ajattelisin tietenkin näin että se on niinkö opettamista, opettamistahan se kasvatus on...Yhteistyötä lasten ja aikuisten kanssa tavallaan että se.” (V3)

“Joo...luulen tietäväni ainakin vähän että niinkö...niin no oppimista niinkö... Sitä samaa mitä koulussakin...” (V5)

6.2.1 Pedagogiikan ilmeneminen

Vaikka vanhemmat kokivat, että pedagogiikka oli osa lapsen päivää, voisi se näkyä vielä enemmän myös vanhemmille. Myöskään pedagogiikkaa ei koettu riittävän näkyväksi niin vanhemmat luottivat silti siihen, että pedagogiikka on läsnä lasten päiväkodin arjessa. Vanhemmat kokivat mielekkääksi erityisesti pedagogisen dokumentoinnin eli esimerkiksi viikkokirjeet ja digitaalisen viestinnän. Vanhemmat olivat myös halukkaita samaan lisää tietoa mitä lasten päivään on kuulunut ja mitä he ovat oppineet:

“No....kyllä varmaanki siis enhän mä päivittäistä tekemistä nää mutta kyllähän lapsista aina näkee jos niillä on joku uus juttu meneillään, että varmaan niinku tommosessa viskariryhmässä se pedagogiikka on jo ihan sitte niiku semmosta kirjainten ja numeroitten harjoittelua mutta siis on myös Paavon ryhmässä (nimi muutettu) ryhmässä se että täällä on kiva tapa laittaa aina, no toisesta ryhmästä viikoittain toisesta kuukausittain niiku kirje että mitä mikä on teema ja niiku mitä tehhää, nii esimerkiksi sieltä pienempien ryhmästä siinä viimeisimmässä kirjeessä oli että nyt monilla on niiku puheen oppimisessa herkkyyttä että luetaan kirjoja ja puhutaan paljon ja lorutellaan ja...” (V3)

“Joo, joo kyllä on kerrottu ja tosi ihanasti itse asiassa just tännää tuli tuli tota tekstiviestillä kuva tai niinkö multimediamiestillä kuva että ne oli jossain retkellä, retkellä niin musta on tosi kiva, ett niitä vois jopa enemmänki laittaa niinkö viestejä...Vaikka tietenki ei ehkä oo aikaa kaikille vanhemmille koko ajan kuvia laittaa mutta tuota...” (V5)

Vanhemmat mainitsivat myös, että heille oli tärkeää tietää, mitä lapsen päivän aikana on tapahtunut. Päiväkoti ei ole vain paikka, jonne lapset viedään ja haetaan, vaan siellä on tavoitteellista ja suunnitelmallista pedagogista toimintaa varattuna yksilöllisesti jokaisella lapselle:

“... musta se jotenki kiva tietää myös sen takia että jos vaikka aamulla on ollu tiukkaa se lähteminen ni sitte voi vähän sillee niiku, että tiiäkö mitä teillä on tänään semmosta askartelua ja niinku että siitä voidaan puhua siitä tarhasta semmosena, että mä en vaa tuo tänne ja äkkiä haen vaan että nyt mennään ja siellä on kivaa tekemistä varattuna just sulle.” (V2)

6.2.2 Pedagogiikan tarpeellisuus

Pedagogiikka koettiin merkityksellisenä ja tärkeänä osana varhaiskasvatusta. Pedagogiikan koettiin tuovan erilaista sisältöä ja vaihtelevuutta lapsen päivään:

“No onhan se, se tuo semmosta vaihteluvuutta niiko lapsen päivään, että ei oo kaikki samantaisia. Tuo semmosta erilaista sisältöä niiko.” (V1)

Pedagogiikka koettiin kuitenkin myös vaikeana käsitteenä ja osa vanhemmista kokivat, ettei heidän tarvitse tietää siitä tai että se ei periaatteessa kuulu heille. Vanhemmat luottivat siihen, että esimerkiksi jumppatuokiot on pedagogisesti rakennetut ja että niillä on pedagogiset tavoitteet:

“Mutta en mää tiä onks se mulle sillee tärkeetä et jos kukaan ei avais sitä...Tavallaan sitte se ei niinku....tavallaan niinku kuulu mulle että mää uskon että se on hyvää jumppaa joka tapauksessa kaikille.”(V2)

Pedagogiikasta tietäminen ei välttämättä ollut tärkeää vanhemmille, ellei kukaan ei sitä erikseen avaisi. Pedagogiikan koettiin liittyvän esimerkiksi motoristen taitojen kehittymiseen. Pedagogiikka näkyy vanhemmille viikko- tai kuukausikirjeissä, joissa kerrotaan teema ja tekemiset, esimerkiksi puheen oppimisen herkkyyks, kirjojen luku, puhuminen ja loruttelu. Vanhemmat mainitsivat, että pedagogiikka auttaa sanavaraston kasvattamisessa. Myös kädentaitojen oppiminen ja saksien käyttö nähtiin tärkeinä taitoina oppia. Vanhemmat mainitsivat myös, että heistä oli mukavaa tietää myös mitä viikon aikana tulee tapahtumaan ja mitä taitoja harjoitellaan:

“Että minusta on kiva vaikka jos siinä viikkokirjeessä tai kuukausikirjeessä mainitaan että tässä kuussa opetellaan tämmösiä ja tämmösiä motorisia taitoja tai muuta.” (V2)

Vanhemmat kokivat, etteivät pienten lasten ryhmässä pedagogiset tavoitteet ole kovin korkealla. Vanhemmat mainitsivat myös, että pienten lasten ryhmässä pedagogiikkaa ei ole tuotu kovin näkyväksi vanhemmille vaan että varhaiskasvattajat usein kertaa nopeasti päivän kuulumiset, esimerkiksi lasten hakutilanteissa. Vanhemmille ei aina ole kerrottu mitä tavoitteita päivän toimintojen taustalla on ollut tai että mitä taitoja on pyritty harjoittelemaan. Vanhemmat kokivat mielekkääksi konkreettiset dokumentoinnit toiminnasta, joita vanhemmille lähetetään:

“...että näin pienistä ko on kysymys ni nehän ei nyt niin kovin korkeita oo ne tavoitteet mut se että se kaikki kuitenkin tukee sitä sen kyseisen ikäluokan toimintaa.” (V4)

“Että enemmän se on ollu sitä vaan että mitä on päivän aikana tehty... ja miten on sitte tavallaan menny menny se....niissä tilanteissa toimiminen mut ehkä sitä tavotetta ei oo niinkää oo sitte...kyllähän ne askartelut ja muut tullee sitte kottii jossain vaiheessa... joo siis meillehän tulee sitte sähköpostia aina sillon tällön jossa on kerrottu niinku vaikka just syksyn, syksyn aikana tehtyjä asioita kertausluontosesti tai mitä ehkä on tulossa sitten. Et se on mun mielestä ihan kiva et se jää niinkö kirjallisena sitten itelle kun paljon mennee tietoa...ohi korvienkin ihan vaan...hektisyyden vuoksi että.”(V4)

Osa vanhemmista ei kokenut pedagogiikkaa pienten ryhmässä niin merkitykselliseksi. Tärkeänä nähtiin turvallinen ilmapiiri lapselle ja arjen lomassa oppiminen. Osa vanhemmista eivät

osanneet yhdistää pedagogiikkaa ja hoitoa toisiinsa. Osa taas ymmärsi kokopäiväpedagogiikan käsitteen ja että pedagogiikka on läsnä koko ajan kaikissa päivän hetkissä. Pedagogiikka tukee esimerkiksi pienten lasten ryhmässä lapsen kielellistä kehitystä, motoriikkaa sekä sosiaalisia taitoja. Päiväkodin henkilökunnan koettiin olevan tärkeä osa pedagogiikan toteuttamisessa ja mahdollistamisessa. Vanhemmat kokivat yleisesti, että päiväkodissa harjoitellaan tärkeitä pienelle lapselle elämässä tarvittavia taitoja. Osa yhdisti pedagogiikan enemmän isojen lapsien varhaiskasvatukseen:

“Mmm no tota...mmm...nii no tottakai sillä on merkitystä mm niinkö ja ja se on tärkeä ottaa huomioon mutta tuota, mutta mutta jotenki ehkä vielä tässä vaiheessa kun hän on niin pieni niin ei ehkä oo kuitenkaan se tekeminen ja oleminen kuitenkaan niin tai tottakai pitää olla oppia asioita ja kehittyä ja näin mutta että, että tärkeintä mun mielestä sen päiväkodin tehtävä on kuitenkin luoda se niinkö turvallinen paikka missä olla sen aikaa ku vanhemmat ei niinkö oo siinä läsnä ja tottakai sitte, sitte samalla niinko tuoda niitä kaikkia oppimisen tai niinkö opettaa elämisen taitoja ja näin sosiaalista vuorovaikutusta ynnä muuta, muuta pottailua ja syömistä ja näin mutta tuota, mut että se ei oo kuitenkaan ehkä näillä näin pienillä niin ihan se kaikkein tärkein asia, mitä sitten tulee enemmän ikää niin...” (V5)

“No siis kyllähän varmaan niinkö siinä pienten ryhmässäki on semmosta tavoitteellistaki pedagogiikkaa, tai ite aattelen esimerkiksi että vaikka tietenki kaikki lauluhetket ja loruhetket ja lukeminen että kyllähän sillä tuetaan sitä lapsen kielen kehitystä ja semmosta että. “(V6)

“Joo kyllä mää näkkiin sillon ko mää olin tutustumassa siellä niin siellä välillä kerättiin lapset piiriin ja istutaan piirissä ja sit siinä oli jotaki lorutteluita tai jotaki pieniä leikkejä ja... Että kyllä sen niinku huomaa että siinä oli semmonen opetustuokio.”(V6)

“Samaten ehkä motorisia taitoja ja semmosia niinkö on siellä sanoohan ne aina että ne käy jumpassa ja että kyllähän se niinku. Ja tietenki varmaan on myös sitä ryhmässä oppimista niinkö, tai siis ryhmässä olemista tavallaan sehän on semmosta jatkuvaa vuorovaikutusta kuitenkin että ne hoitajat ja lastentarhanopettajat ohjaa niitä lapsia siinä toistensa kans olemisessa että on se tavallaan semmosta jatkuvaa... Pedagogiikkaa...että ihan mitä ne ne on harjoteltu siellä ja sitte siis niinkö juttuja ja just on harjoteltu parityöskentelyä ja sitte vaikka kierimistä ja pallon heittoa ja tälleen... Ja sitte tulee niitä tiedotteita tulee aina niinku viikko-ohjelmaa tulee, niissä kerrotaan jos on jumppa ni siinä voi tulla että teemana on joku hyppiminen tai vastaava. (V6)

6.2.3 Varhaiskasvatussuunnitelma ja pedagogiikka

Vanhemmat kokivat varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen hyödyllisenä ja he kokivat, että se konkretisoi oman lapsensa oppimisen tavoitteita. Vanhemmat kokivat pääasiassa vasukeskustelut mielekkäiksi ja mukaviksi tapaamisiksi varhaiskasvattajien kanssa. Osa vanhemmista toivoi, että lapsen kehitystä ja kehityksen edistymistä koskevia keskusteluja olisi enemmän kuin kerran vuodessa. Vanhemmat olisivat halunneet olla enemmän mukana oman lapsensa kehityksessä ja olla tietoisia sen kulusta. Myös omahoitaja-asia koettiin ongelmalliseksi, sillä aina lapsen omahoitaja ei ollut tavoitettavissa:

“Eiku siis se oli mukava tehdä, että seki on aika harmi toisaalta että no toki se niinku päiväkodin johtaja (nimi jätetty pois) sanoki, että voi tarvittaessa pyytää omahoitajaa järjestämään joku palaveri että miten se on, miten ollaan edistytty muttako se on kuitenkin aika pitkä että nyt on se suunnitelma ja lopussa sitte miten on mennä nii ois se mukava siinä välissä jotaki semmosia jotaki palaveria pittää. Ko ei ne kuitenkaan eihän ne pitkään vie ko puoli tuntia tai tunti ni ihan mukava sinällään ois että miten nyt menee tai onko muuta ajankohtaista ku se on ongelmaki se, päiväkodin johtaja sano että no tähän voitte olla omaan hoitajaan yhteydessä ja kysellä vähä asioita just tarkemmin mutta seki että ei aina oo se omahoitaja sitte siinä just ko sä käyt siellä tai muuten siinä tulee sitte tämmösiä ongelmia että...” (V3)

Vanhemmat kokivat vasun laatimisen pääasiassa hyödylliseksi. Vasu on tärkeä työkalu lapsen kehitykseen ja kasvatukseen. Vanhemmat kokivat uudistuneen vasun tärkeäksi, sillä se keskittyy lapsen vahvuuksien kautta tarkastelemaan asioita ja sitä kautta pyrkii tavoitteisiin. Vasukeskustelut toivat vanhemmille myös mahdollisuuden tuoda esiin omia näkemyksiään, miten toimia parhaalla mahdollisella tavalla oman lapsen kanssa. Vanhemmat kokivat myös, että vasukeskustelussa vanhempi voi kertoa omasta lapsesta ja vasuun kirjatut tavoitteet mahdollistavat lapsen yksilöllisen kohtaamisen sekä konkretisoituvat paperille:

“Ja tota....ja jotenkin just niitten vahvuuksien kautta lähestyminen...et ei enää niinku korosteta sitä missä joku on heikko vaan lähetään sen vahvuus..vahvemman puolen kautta niinku...vahvistaan sitä hyvää jota jo on nii...niin päästään mun mielestä parempiin tuloksiin sitte...jos on jotakin..jotaki ongelmia.” (V4)

“No kyllä se varmaan on ihan hyvä suunnitelma semmonen ranka sille toiminnalle...Sitä ainaki ite aattelee et siinä tavallaan siinä vasukeskustelussa ja siinä pystyy aika paljon kertoon siitä

omasta lapsesta sitten mitä tavoitteita ja sitten mitä sinne kirjataan ni sitte se varmaan antaa eväitä niin henkilökunnalle kohdata sitä lasta sitten ko on vähän tarkemmin tietoa.”(V6)

6.3 Varhaiskasvatuksen merkitys vanhempien puheenvuoroissa

Vanhemmat kokivat, että varhaiskasvatuksella on pääasiassa tärkeä merkitys oman lapsensa suotuisassa kehityksessä. He kokivat, että laadukas varhaiskasvatus edisti muun muassa lapsen kielellistä ja sosiaalista kehitystä sekä tuki lapsen itsenäistymisen kehittymistä. Varhaiskasvatuksen koettiin edistävän ryhmässä oppimista ja vertaisoppimista:

“Kyllä siinä mun mielestä oppii ihan loistavasti toimiin ryhmässä ja saa sitten saman ikästen kanssa ko toimii ni saa sitte ihan eri tavalla...” (V4)

Vanhemmat kokivat pääsääntöisesti, että varhaiskasvatuksessa osataan vastata lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja osataan tukea lapsen vahvuuksia. Osa vanhemmista myös kokivat, ettei heillä itsellään välttämättä ole antaa lapselleen niin monipuolisesti kaikkea, mikä tukisi lapsen kehitystä vaan he kokivat, että päiväkodissa käydään läpi asiat monipuolisesti ja suunnitelmallisesti. Vanhemmat mainitsivat, että kasvatusalan ammattilaisilla on tarkempaa tietoa koskien lapsen hetkistä kehitystä ja heillä on taito huomata ajoissa lasten mahdolliset kehitysvaikeudet ja haasteet.

“Mmm no tuota...ehkä sit tavallaan tietenkä kotona tehään ja yritetään mahdollisimman monipuolisesti kaikkia eri aktiviteettejä, liikuntaa ja askartelua no ei mitenkään ehkä vielä tässä iässä askarrella mutta niinkö piirtämistä ynnä muuta.... käyään metsäretkillä ehkä enemmän sitte niinkö päiväkodissa, mitä ehkä sitte kotona, kotona ei siis yritetään niinkö arjen mahdollistamien aikataulurajotteiden puitteissa tehä kaikkee mahollista mutta, tuota...siellä sitte tavallaan siellä sitä tehään joka tapauksessa niin monipuolisesti ja hyvin ja ajatellaan tavallaan sitä niinkö ja osataan ehkä ajatella paremmin että mihin ne sen ikäset lapset pystyy. Niin ehkä se oli niinkö se tärkein asia. ” (V5)

“...eihän mulla rahkeet riitä, eikä myöskään koulutus siihen että mä tietäisin että mitä taitoja lapsen, tai että millon on herkkyyys mihinki niiko oppimiseen. ” (V2)

Varhaiskasvatuksen nähtiin koskettavan suurta osaa lapsen elämässä ja kehitysvaiheiden kullussa:

“No kyllä minusta on aika iso rooli kuitenkin siinä lasten kasvussa ja kehityksessä että sil-lai ko ajattelee kuitenkin nii kyllä se ko aateltaan kuitenkin yli 8 tuntia päivässä on nii on se aika iso rooli kuitenkin siinä että. “ (V3)

Vanhemmat kokivat myös, että varhaiskasvatus kehittää lapsen itsetuntoa ja luottamusta omiin taitoihinsa. Päiväkodissa on turvallista harjoitella sosiaalisia taitoja ja tutustua muihin lapsiin:

“Ni minusta se on niiko lapselleki turvallista että se tietää että minä pärjään ryhmässä että minä pärjään vaikka ois erilaisia lapsia. Että sillä tavalla se on niiku sen lapsen itsetunnon kehittämistä ja semmosessa ilmapiirissä että sen lapsen itsetunto ei oo kummiskaa vaa-rassa.”(V2)

Osa vanhemmista kuitenkin totesivat, etteivät koe alle kolmivuotiaiden pääsyä varhaiskasva-tukseen pakollisena ja että pienten lasten kanssa tietyt taidot voidaan ihan hyvin opetella koto-nakin. Varhaiskasvatuksessa ei opetella pienten lasten kanssa vielä niin tärkeitä taitoja. Lisäksi vanhemman työt ikään kuin pakottivat laittamaan lapsen hoitoon:

“No siis onhan se tärkeää että on sellanen turvallinen hoitopaikka ja sitte tota siellä tie-tenki oppii myös ryhmässä olemista ja oppii olemaan myös vieraitten ihmisten kans tekemi-sissä että ei oo koko ajan samojen ihmisten kans...Että silleen ite aattelin että niinkö näin pie-nen lapsen kohalla että tavallaan ne ei oo vielä niin semmosia tärkeitä taitoja että ihan hyvin vois niinkö olla vielä kotonaki mutta että työtilanteen takia tota noin, sitte se että on kui-tenki töissä sen kolme päivää viikossa, hoidossa [...] Periaaattessa ihan hyvin ois voinu olla kotona vielä 2, 3 vuotiaaksi ihan..” (V6)

Monilla vanhemmilla oli vasuun kirjattuja tavoitteita, ja osalla taas ei ollut mitään suurempia vaatimuksia. Moni vanhempi mainitsi kielellisen, fyysisen ja sosiaalisen kehitykseen liittyviä tavoitteita, kuten puhuminen, käveleminen, syöminen ja kuivaksi opettelu. Osa mainitsi myös tavoitteeksi lapsen itsenäistymisen ja tätä kautta myös lapsen minäkuvan ja hyvän itsetunnon kehittymisen:

“No sanotaan näin että ainaki se oli yks semmonen kielellinen kehittyminen oli yks silloin yhdessä vaiheessa että se oli iha selkeä että sen huomasi että hoidossa oppi uusia sanoja että kielellisesti meni etteenpäin. Että toki oppi se sielä käveleenki sitte että tämmösiä sanotaanko että ihan tämmösiä pikkusia asioita mitä siellä hoidossa on ollu ettei meillä oo ollu semmosta isompaa kokonaisvaltasta tavotetta että. “(V3)

“No eihän meillä sillee tavoitteita oo että pitäs varmaa jotaki tota oppia taitoja tai muuta se on tärkeintä se on niinkö tota turvallinen paikka lapselle olla päivähoitossa ja lapsi viihtyy ja kokee, kokee sen turvalliseksi paikaksi.” (V6)

Tutkimuksessamme selvitimme myös, miten vanhemmat kokevat päivähoiton ja varhaiskasvatuksen käsitteiden erot tai näkevätkö vanhemmat näillä kahdella käsitteellä eroa. Moni vanhempi ymmärsi varhaiskasvatuksen pedagogisen painotuksen. He kokivat, että varhaiskasvatus on tavoitteellisempaa toimintaa ja siinä toimintaa ohjaavat alan ammattilaiset. Eräs vanhempi mainitsi, että varhaiskasvatukseen kuuluvat myös tapakasvatus; hyvät käytöstavat ja toisten huomioon ottaminen. Tässä vanhempien mainintoja varhaiskasvatuksen ja päivähoiton eroista:

“...päivähoitoa on minusta myös niinku perhepäivähoito tai tai vois in sanoa että vien lapset päivähoitoon jollekin ystävälle. Siihen ei liity mitään lainsäädäntöä tai mitään kasvatuksia. Mutta jos...jos sanoo että on niinku varhaiskasvatuksen piirissä niinku päiväkodissa ollaan niin sitte siinä on se ammattitaito ja se lainsäädäntö ja laskettu aikuiset per lapsia, ruuat ja rajat ja se niinku.” (V2)

“Mmm... (tauko) Varhaiskasvatus on ehkä just semmosta enemmän tavoitteellisempaa että päivähoito ehkä vois nähä semmosena et se vaan niinko seuraa tavallaan että niinkö vahtii lasta.” (V1)

“Varmaan niinku just ne...tuokiot on ehkä varmaan suunnitelmallisempia että onhan varmasti myös tää niinkö...ihan just ne leikki tilanteetkin...niin onhan neki mun mielestä ihan semmosia niinku...oppimistilanteita (hymähys)...” (V6)

“...päivähoito nyt on vaa se että lapsi vietäs jonneki hoitoon ilman siellä taustalla olevaa suunnitelmaa joka sitten joka toteutetaan ja sitte se varhaiskasvatus on suunnitelmallista, tavoitteellista toimintaa.” (V4)

“Niin no, oisko se just enemmän se varhaiskasvatus tavallaan niinku sitä....(taukoa)...pedagogisempaa ja sitte päivähoito niinkö, no en mä tiedä. Kyllähän se päivähoito sisältää sitte tavallaan mut että, se on ehkä enemmän kuitenkin sellasta tavoitteellisempaa toimintaa se varhaiskasvatus ku.... Se päivähoito kuulostaa ehkä vaan siltä et sit se on vaan sitä hoitoa, ei kauheesti muuta.” (V5)

7 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta työstä alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Tutkimme myös, millaisia käsityksiä vanhemmilla on alle kolmivuotiaiden pedagogisesta toiminnasta ja millaisia eroavaisuuksia he päivähoiton ja varhaiskasvatuksen käsitteiden välillä. Tutkimuksessamme nousi selkeästi esiin se, että vanhemmilla ei ollut aina tietoa mitä ammattiryhmiä heidän lapsensa ryhmässä työskenteli tai sillä ei ollut heille väliä, kuka esimerkiksi kirjoittaa ja käy vasukeskusteluja. Tämä herätti meissä huolta ja epäuskoa. Varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu ja tietämys lapsen laadukkaasta kehityksestä ja siksi on outoa, ettei vanhemmille ollut väliä, kuka esimerkiksi vastaa lapsen pedagogisen toiminnan toteutuksesta ja suunnittelusta. Karila (2016) mainitsee myös, että tutkimukset ovat osoittaneet selvästi, että juuri henkilöstön koulutustasolla on merkitystä lasten varhaiskasvatuksessa kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta. Laadukas varhaiskasvatus tarvitsee toteutuakseen riittävän ammattitaidon ja koulutuksen. Täksi koulutustasoksi on todettu tarvittavan vähintään kandidaatin tutkinto (OECD 2006.) Karila 2016 viittaa Urbanin ja muiden 2011 näkemykseen, että tällaisen koulutuksen tulee sisältää sekä teoriaa, että siihen kytkeytyvää käytäntöä. Laadukas koulutus on yhteydessä stimuloivampaan, lämpimämpään ja lasta tukevampaan vuorovaikutukseen, joka taas suoraan kytkeytyy lapsen suotuisaan kehitykseen (OECD 2006). (Karila, 2016, 26.)

Haastatteluista ilmeni, ettei suurin osa vanhemmista tiennyt, työskenteleekö alle kolmivuotiaiden ryhmässä vakituisesti tai määräaikaaisesti yhtään varhaiskasvatuksen opettajaa. Lähes jokainen haastateltava toi esille epävarmuutensa tiimin kokoonpanosta. Uuden varhaiskasvatuslain mukaan vuoteen 2030 mennessä ryhmän työtiimistä 2/3 on varhaiskasvatuksen opettajia tai varhaiskasvatuksen sosionomeja, joista vähintään puolet ovat varhaiskasvatuksen opettajia (Opetus- ja kulttuuriministeriö; Varhaiskasvatuslaki, 2018, 74§). Vanhemmat olivat epävarmoja ja tietämättömiä, keitä lapsensa ryhmässä työskentelee tai onko ryhmässä ollenkaan varhaiskasvatuksen opettajaa. Lapsi viettää kuitenkin suuren osan päivästä varhaiskasvatuksessa ja lapsen oikeuksiin kuuluu saada laadukasta varhaiskasvatusta, joten on tärkeää, että vanhemmat ovat kiinnostuneita siitä, kuka lasta kasvattaa ja opettaa.

Toinen iso asia, mikä haastatteluista nousi esille, on pedagogiikan näkyvyys ja tarpeellisuus. Osa vanhemmista ei nähnyt pedagogiikan tärkeyttä pienten lasten kanssa vaan enemmän liittivät sen osaksi isompien lasten varhaiskasvatukseen. Pienten lasten pedagogiikka nähdään lä-

hinnä perushoitotilanteina. Tärkein asia vanhemmille lapsen varhaiskasvatuksessa oli turvallinen ympäristö ja varhaiskasvattajat. Pienten, alle kolmivuotiaiden pedagogiikka on kuitenkin suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jolla pyritään tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Haastateltavat toivat myös puheenvuoroissaan esille, ettei pedagogiikkaa tuotu tarpeeksi näkyväksi lasten vanhemmille, vaan varhaiskasvattajat keskittyivät enemmän kertomaan päivän kulusta, kuten esimerkiksi onko lapsi syönyt ja nukkunut vai ei. Nämä lasten perustarpeet ovat toki tärkeitä ja lapselle elintärkeitä, mutta varhaiskasvattajien ei tulisi myöskään unohtaa varhaiskasvatuksen ydintarkoitusta eli laadukkaan pedagogiikan toteutusta. Useimmat vanhemmat kuulevatkin päivittäin varhaiskasvattajilta, että ”päivä on mennyt hyvin, on nukkunut ja syönyt”. Alle kolmivuotiaiden päivä koostuu hyvin pitkälti perushoitotilanteista ja niiden tukemisesta itsenäisemmäksi, mutta myös muulla toiminnalla on merkitystä lapsen kasvussa ja kehityksessä. Kaikilla vanhemmilla ei ole kuitenkaan tietämystä varhaiskasvatuksesta ja kaikki vanhemmat eivät ole edes tietoisia siitä, kuinka tärkeä osa esimerkiksi leikki on pienen lapsen suotuisaa kehitystä. Vanhemmilla ei ole myöskään välttämättä taitoa huomata esimerkiksi kehityksen poikkeumia, kuten kielen kehityksen vaikeuksia tai hienomotorisia ongelmia. Varhaiskasvatuksessa lapsi oppii esimerkiksi sosiaalisia taitoja, kuin myös matemaattisia muotoja. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset tarjoavat lapselle turvallisen ympäristön oppia ja kehittyä. (Kleyn ja Shaughnessy, 2012, 1-2.)

Jotta varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen osaaminen tulisi enemmän vanhemmille näkyväksi, tulee varhaiskasvatuksen opettajien olla aktiivisia oman osaamisensa esille tuomisessa ja hyödyntää omaa pedagogista osaamistaan. Esimerkiksi lasten hakutilanteissa ei riitä, että kerrotaan, montako annosta lapsi on syönyt tai kauanko nukkunut vaan varhaiskasvatuksen opettajan tulee kertoa päivästä syvemmin ja toiminnan tavoitteita. Varhaiskasvatuksen opettaja voi kertoa esimerkiksi sen lisäksi että tänään jumpattiin, mitä taitoja jumpassa harjoiteltiin ja nimenomaan miksi niitä harjoiteltiin. Pedagogiikka on tietoista ja tavoitteellista toimintaa ja siksi on tärkeää pureutua juuri näihin kysymyksiin, että miksi tehtiin ja mikä oli toiminnan taustalla. Vanhemmilta ei voi myöskään olettaa, että he tietävät mitä on pedagogiikka ja siksi varhaiskasvatuksen opettajien tulee tuoda sitä myös vanhemmille näkyvämmäksi.

Osa haastateltavista toi esille kiinnostuksensa varhaiskasvatuksen opettajan työstä, mutta toivoivat aloitteen tulevan varhaiskasvattajilta. Yksi vanhemmista totesi, ettei ole vaatimassa varhaiskasvatuksen opettajaa kertomaan omasta työnkuvasta, mutta olisi valmis kuuntelemaan ja kiinnostunut. Toivommekin tämän pro gradu- tutkielman myötä, että myös pienten, alle kolmi-

vuotiaiden ryhmän varhaiskasvatuksen opettajat tekisivät työtään ja vastuutaan enemmän näkyväksi, jotta myös pienten vanhemmat tulisivat tietoisiksi varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Yleinen kuvitelma on, että ”kaikki tekevät kaikkea” ja osittain työtehtävät saattavat vaikuttaa samanlaisilta ammattinimikkeistä huolimatta, mutta todellisuudessa näin ei kuitenkaan ole. Varhaiskasvatuksen opettajan työ ei ole pienten ryhmässä yhtä näkyvää kuin esimerkiksi eskarissa.

Uusi varhaiskasvatuslaki painottaa myös pedagogisen dokumentoinnin merkitystä. Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa lapsen ajattelun, kehityksen ja kasvatusprosessin tuntemista sekä toisaalta antaa vanhemmille viitteitä esimerkiksi kehityskeskusteluille (Helenius & Lumelahti, 2018, 149; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 37). Pedagoginen dokumentointi voi olla kuvia, videoita, tiimipalavereiden muistioita, huomioita lapsista tai ihan lasten omia piirustuksia. Nämä kaikki tiedottavat vanhemmille minkälaista toimintaa päiväkodissa harjoitetaan ja mikä tärkeintä, se mitä on tehty, välittyy vanhemmille reaaliajassa. Vaikka lasten tekemät kirjalliset ja muut tuotokset ovat ensisijaisesti tarkoitettu lapsen mahdollisuuden harjoitella erilaisia taitoja, antavat ne myös tietoa lapsen sen hetkisestä taidoista sekä mahdollisista tuen tarpeista (Koivunen & Lehtinen, 2015, 79).

Tauriainen (2000) nostaa esiin Larnerin ja Philipsin (1994) Yhdysvalloissa tekemän tutkimuksen, jossa korostuu näkemys siitä, että Yhdysvalloissa vanhemmat pitävät päivähoitoa laadukkaana, mikäli lapsi kehittyy normaaliin tahtiin ja mikäli päivähoitopaikka todettiin turvalliseksi paikaksi lapselle. Myös Williamsin ja Ainleyn (1994) tekemässä australialaistutkimuksessa nousee esiin, että vanhemmat kokivat päivähoitopaikan turvallisuuden ja lasten terveyden tärkeämmäksi, kuin esimerkiksi sen työskenteleekö ryhmässä edes päteviä varhaiskasvatuksen opettajia tai varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. (Tauriainen, 2000, 45.) Nämä tutkimukset puoltavat käsityksiämme siitä, että vanhemmille on päiväkodin henkilökunnan ammattinimikkeitä tärkeämpää, että lapsi voi hyvin ja on turvassa päivähoitopaikassa.

Muutamien vanhempien haastatteluista korostui lasten yksilöllisten tarpeiden ja erojen huomiointi ryhmän toiminnassa ja toiminnan suunnittelussa. Jokainen alle kolmivuotias on yksilöllinen eikä toista samanlaista löydy. Koska jokaisen alle kolmivuotiaan kehitys on yksilöllistä, tulee ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan tuntea jokainen yksilö. Toiset ovat kehittyneempiä motorisilta taidoiltaan ja toisten sanavarasto on laajempi, mutta silti toiminnan suunnittelussa jokaisen lapsen tarpeet ja osaaminen tulee ottaa huomioon. (Siren-Tiusanen, 2001, 20.)

Yksi vanhempi toi haastattelussa esille, ettei päiväkodin työntekijöiden lukumäärä vastaa lasten lukumäärään nähden ja totesi sen olevan nykyajalle täysin normaalia. Siren-Tiusanen (2001) kuitenkin toteaa tämän “nykytilanteen, jolle ei vain mahda mitään” olevan alle kolmivuotiaiden kehitykselle ei-toivottuja asioita. Lapsen ympärillä vaihtuvat työntekijät ja tilanteiden odottamattomuus tekevät lapsista epävarmoja sekä vaikeuttavat sopeutumista. Alle kolmivuotiailla lapsilla tärkeintä on eheä, tasapainoinen sekä säännönmukainen kokonaisuus, aivan kuten yksi vanhemmistakin totesi. (Siren-Tiusanen, 2001, 22.) Siren-Tiusanen (2001) tarkoittaa kokonaisuudella sitä, että alle kolmivuotiaat kokevat kuuluvansa ryhmään ja tuntevat itsensä tärkeiksi.

Lapsen ensimmäisten vuosien tärkeimpiä kehitystehtäviä on itsesäätelyn sekä omatoimisuuden lisääntyminen perushoitotilanteissa, kuten ruokailussa tai pukemisessa. Alle kolmivuotiaat muodostavat yhdessä ryhmän, jossa on korkeintaan 12 lasta ja näin ollen oppiminen tehostuu mallioppimisen ansiosta. Varhaiskasvatuksen suuri voimavara onkin vertaisryhmä ja mahdollisuus leikkiä ja oppia toisten lasten kanssa (Siren-Tiusanen, 2001, 26). Toinen tärkeä osa alle kolmivuotiaiden lasten kehitystä on puheen kehitys ja kielen oppiminen. Monet vanhemmat toivat esille haastatteluissa alle kolmivuotiaiden lasten puheen kehityksen ja sen paranemisen varhaiskasvatuksen merkityksestä puhuttaessa. Jotta lapsi voi oppia puhetta, hänen täytyy kuulla sitä ja olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tässä varhaiskasvatuksen opettajalla ja muilla varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on tärkeä rooli. Erilaiset toiminnat varhaiskasvatuksessa tukevat erinomaisesti lapsen kielellistä kehitystä lorujen, laulujen ja kirjojen kautta. (Siren-Tiusanen, 2001, 26.) Myös Hujala ja Fonsén (2017) mainitsevat artikkelissaan varhaiskasvatuksen laadunarvioinneista (kerätty 2000-2010 aikana), että varhaiskasvattajien näkemykset toiminnan pedagogisten sisältöjen toteutumisessa vahvimpana nähtiin lasten kielen kehityksen tukeminen. Varhaiskasvatuksen opettajalta edellytetään tietämystä ja osaamista suunnitella toiminta vastamaan lapsen vaatimustasoa. Hujala ja Fonsén (2017) puhuvat laadunarvioinnin tekevän varhaiskasvatuksesta, sen tavoitteista ja toteuttamisesta sekä pedagogisista käytänteistä näkyväksi myös varhaiskasvatuksen ulkopuolisille toimijoille, kuten esimerkiksi lasten vanhemmille. Lapselle pitäisi tarjota tarpeeksi haastetta, jotta oppimista tapahtuisi, mutta varhaiskasvattajan tulee olla myös lapsen apuna tarvittaessa, jotta lapsi kykenee saavuttamaan oppimaansa. Onnistumisen tunne syntyy, kun lapsi pystyy ohjaamaan omaa toimintaa. (Siren-Tiusanen, 2001, 28.) Lapsen kokemat onnistumiset vaikuttavat hänen minäkuvansa muodostumiseen sekä positiivisten tunteiden muodostumiseen itsestään.

8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina tutkimuseettikka eli hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen (Vilka, 2017). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella triangulaation käsitteen kautta, jolla Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pyritään tuomaan tutkimukseen lisää syvyyttä ja leveyttä. Triangulaatio voidaan erotella aineiston, tutkijoiden, teorian sekä metodien laajentamisen näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tämä tutkimus on toteutettu kahden tutkijan yhteistyönä. Yhteistyö sujui meillä hyvin ja ongelmitta. Yhteistyössä oli todella paljon hyviä puolia. Keskustelimme aktiivisesti keskenämme koko tutkimuksen teon ajan ja saimme myös paljon tukea toisiltamme silloin, kun sitä tarvittiin. Jokaisella on myös omat vahvuutensa kirjoittamisessa ja meillä kummallakin oli myös omat vahvat puolemmme tutkimuksemme osalta.

Tutkimuksemme pyrimme ottamaan huomioon omat vahvat käsityksemme tutkimusaiheesta ja pyrimme etenkin haastattelussa piilottamaan ne haastateltavalta. Ahonen (1995) korostaa myös, että tutkijan omat ajatukset ja käsitykset tutkimusaiheesta vaikuttavat tutkimukseen, halusi hän sitä tai ei. Siksi subjektiivisuus ja omien ennako-oletusten käsitteleminen ja ymmärtäminen ovat tärkeitä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. (Ahonen, 1995, 122.) Tutkimuksemme pyrimme tulkintojen validiteettiin eli luotettavuuteen ja aitouteen. Ahosen (1995, 129) mukaan tämä tarkoittaa esimerkiksi, että tutkija ei yli tulkitse vastauksia ja ei tee niistä oman näköisiä. Emme esimerkiksi katkaissheet haastateltavien kertomuksia litterointivaiheessa tai yrittäneet yhdistellä niitä tutkimuksemme kannalta mielekkäiksi. Kiinnitimme myös huomiota tutkimuksen relevanssiin eli aineiston ja kategorioiden tulee olla olennaisia ja merkityksellisiä tutkimuksen teorian kannalta. (Ahonen, 1995, 130.)

Tutkiessamme aihetta, pyrimme takaamaan tutkittavien anonyymiyden ja kunnioituksen tutkittavia kohtaan. Ketään ei pakotettu mihinkään ja haastateltavilla oli oikeus missä vaiheessa tahansa kieltäytyä haastattelusta tai sen aineiston käytöstä. Myös vaitiolosopimuksen kirjoittaminen ja virallinen haastattelusopimuksen allekirjoittaminen olivat tarpeen. Lichtman (2013) korostaa myös, että usein haastateltava, joka osallistuu tutkimukseen, myös olettaa, että tämän yksityisyys on turvattu. Jos tutkimuksessa on oleellista tuoda ilmi haastateltavien henkilöllisyys, tulee tähän aina olla lupa. (Lichtman, 2013, 52-53.) Haastattelua toteuttaessa, varoimme johdattelevia kysymyksiä, jotta emme vahingossakaan olisi vieneet haastateltavien vastauksia haluamaamme suuntaan. Annoimme vanhemmille mahdollisuuden poiketa vastauksissaan tutkimusrunkomme ulkopuolelle, mutta kuitenkin tutkimusaiheemme ympärillä pysyen.

Ennen haastatteluja pyysimme Oulun kaupungilta tutkimusluvan sekä jokaisen haasteltavan kanssa kirjoitimme virallisen tutkimuslupa-sopimuksen, jolla me tutkijat takaamme haastateltavien anonyymiyden pysyvän koko tutkimuksen läpi. Haastatteluista sekä ilmauksista on poistettu tai muutettu henkilöiden nimet sekä ilmauksissa käytämme koodeja V1, V2, V3, jne. kuvaamaan, kenen vanhemman ilmauksesta on kysymys. Emme myöskään tuo ilmi päiväkotien nimiä, missä osa haastatteluista on käyty emmekä muita henkilöihin tai tahojen liittyviä asioita julki.

Fenomenografinen tutkimus on myös herättänyt kritiikkiä. Metsämuuronen (2006) mainitsee, että esimerkiksi suljetussa tilassa tehty haastattelu ja siitä saadut tulokset, eivät välttämättä vastaa totuudenmukaisuutta, kun ajatellaan asiaa käytännön kautta. Toiseksi käsitykset voivat olla kontekstisidonnaisia ja näin ollen eivät vastaa haastateltavan käsitysmaailmaa. (Metsämuuronen, 2006, 109; Puusa & Juuti, 2001, 51.) Esimerkiksi omassa tutkimuksessamme ilmenee sana pedagogiikka, jonka tavallinen maallikko voi ymmärtää täysin väärin. Tämän ongelman pyrimme kuitenkin ratkaisemaan selittämällä vanhemmille mitä on pedagogiikka, ennen kuin he vastasivat siihen liittyvään kysymykseen. Pedagogiikka on tavoitteellista, kasvatuksellista ja opetuksellista toimintaa, jota toteutetaan varhaiskasvatuksessa (Karila, 2001, 276). Metsämuuronen (2006) mainitsee myös, että käsitykset asioista voivat aina muuttua ja ihmisten käsitykset ovat todella erilaisia. Metsämuuronen (2006) kehottaakin pohtimaan onko mikään tutkituista käsityksistä se oikea vai ovatko kaikki virheellisiä. (Metsämuuronen, 2006, 109-110.)

Koemme pääasiassa, että tutkimuksemme on luotettava. Litteroimme kertyneen aineiston sanataarkasti paperille ja luimme aineiston moneen kertaan läpi. Haastateltavien anonyymiyttä säilyi ja tarvittaessa muutimme haastatteluissa mainittuja päiväkotien ja niissä työskentelevien henkilöiden nimiä. Myös nauhoitetut aineistot olivat tarkoitettu vain tutkimuskäyttöön. Haastattelutilanteet olivat rentoja ja vanhemmat osallistuivat niihin vapaaehtoisesti ja innokkaasti. Käytimme myös tässä tutkielmassa tulosten tulkinnassa mahdollisimman paljon vanhempien kertomia suoria lainauksia, jotta väärinymmärryksiltä vältytään ja tuomme vanhempien mielipiteet esille juuri sellaisina kuin he sen sanoivat. Koimme myös, että haastattelupaikat eivät vaikuttaneet tutkimustuloksiin, sillä vanhemmat saivat itse valita missä haastattelut pidettiin. Jäimme kuitenkin pohtimaan, voiko vanhemmilla, joilla oli jo aikaisempia kokemuksia alle kolmivuotiaiden pedagogisesta toiminnasta esimerkiksi vanhempien lasten osalta, olla varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvasta enemmän tietoa, kuin vanhemmilla, joilla oli kokemusta vasta yhden lapsen osalta. Olisimme voineet haastatella vanhempia, joilla lapsi on ensimmäistä kertaa alle

kolmivuotiaiden ryhmässä ja näin tutkimustulos olisi saattanut olla erilainen. Tämä huomio jääköön pohdittavaksi, mutta se on kuitenkin hyvä tiedostaa.

9 Pohdinta

Tutkimuksemme valossa voidaan todeta, kuinka tärkeää laadukas varhaiskasvatus on pienelle lapselle. Nykyään laadukas varhaiskasvatus, toiminnan arviointi, dokumentointi ja tarvittaessa interventio ovat suuri edellytys tässä yhteiskunnassa pärjäämiseen. Yhteiskunta tarvitsee oppilaita, jotka varhaiskasvatus on valmistanut koulumaailmaan ja joilla on tarvittavat tiedot ja taidot. (Kleyn ja Shaughnessy, 2012, 6-7.) Laadukas varhaiskasvatus tarvitsee toteutuakseen ammattitaitoista, korkeasti koulutettua henkilöstöä, mutta varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttaa koulutuksen ja osaamisen lisäksi myös tilat tai välineet (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017; Väättäin, 2019, 12, 14). Myös alle kolmivuotiaat tarvitsevat korkeasti koulutetun opettajan ryhmäänsä. Varhaiskasvatuksessa yhteistyö lapsen vanhempien kanssa on erittäin tärkeää. Varhaiskasvattajat tarvitsevat vanhempien arvokasta tietoa lapsestaan, jotta sekä kotona, että varhaiskasvatuksessa lapsi kokisi turvallista jatkuvuutta ja lasta tuettaisiin samalla tavoin. Yhteistyö kodin ja varhaiskasvatuksen välillä mahdollistaa hyvinvoinnin edistämisen ja myös vanhemmuuden tukemisen. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 12.)

Tutkimuksemme myötä saimme arvokasta tietoa siitä, mitä vanhemmat ajattelevat varhaiskasvatuksen opettajan työstä alle kolmivuotiaiden ryhmässä ja pedagogiikasta sekä varhaiskasvatuksesta yleisesti. Vanhempien käsityksistä nousi myös esiin vanhempien arvostus varhaiskasvattajia kohtaan ja kuinka tärkeää heille on, että heidän lapsensa on turvallisessa hoitopaikassa. Usea vanhempi oli kiinnostunut kuulemaan lapsensa päivästä ja osa toivoi myös syvempää keskustelua lapsen päivästä hoitohenkilökunnan kanssa. Tärkeä osa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen osaamisen esille tuomista onkin ensisijaisesti vanhempien kiinnostus lapsensa päivää kohtaan. Tarvitaan kyselyä ja ihmettelyä sekä rakentavaa keskustelua varhaiskasvatuksesta. Kun vanhemmat haastavat varhaiskasvatuksen opettajat kertomaan syvemmin päiväkodissa toteutettavasta toiminnasta, velvoittaa tämä samalla varhaiskasvatuksen opettajia nostamaan pedagogisesti ammatillista päätään rohkeasti ylöspäin. Tämä on yksi keino tuoda esiin varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa vanhemmille.

Yhteistyö vanhempien kanssa on avain kaikkeen ja se selkeyttää vanhemmille varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa. Alle kolmivuotiaan lapsen kasvu ja kehitys on nopeaa ja varhaiskasvatuksen tehtävänä on yhteistyössä kodin kanssa luoda jatkumo lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja hyvinvoinnille. Varhaiskasvatuslain (540/2018, 3§) mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on tukea lapsen vanhempaa kasvatustyössä. Varhaiskasvattaja

tukee lapsen vanhempaa luodakseen kokemusta siitä, että varhaiskasvattajat toimivat yhteistyössä vanhempien kanssa lasta koskevista asioista. Lähtökohtaisesti vanhemmat ovat vastuussa lapsesta kotona ja varhaiskasvattajat ovat lapsesta vastuussa silloin, kun hän on varhaiskasvatuksessa. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 20-21.) Jotta varhaiskasvatuksessa lapsen kehitystä ja oppimista voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla, tarvitaan avuksi pedagogisesti osaavaa varhaiskasvatuksen opettajaa. Jakkula (2008) mainitsee, että myös varhaiskasvattajat tarvitsevat vanhempien asiantuntijuutta työnsä tueksi, sillä vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten. Yhdessä luotu suotuisa kasvuympäristö tukee pienen lapsen kehitystä. (Jakkula, 2008, 42- 43.)

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessamme nousi esille pedagogisen toiminnan näkyväksi tekeminen, etenkin vanhemmille. Yksi hyvä keino on uuden vasun mukainen pedagoginen dokumentointi. Tämä pedagoginen dokumentointi ja pedagogiikan esille tuominen alle kolmivuotiaiden ryhmässä voisi auttaa vanhempia ymmärtämään alle kolmivuotiaiden pedagogisen toiminnan tärkeyden ja varhaiskasvatuksen opettajan läsnäolon merkityksen. Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2017) mainitsevat, että tällainen pedagogisen dokumentoinnin suunnittelu ja arviointi vaativat aikaa ja ammattitaitoisen varhaiskasvatuksen opettajan, joka vastaa pedagogisen dokumentoinnin prosessi toteutumisesta. Varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla riittävästi suunnittelu-aikaa, jotta pedagogista dokumentointia voidaan toteuttaa ja kehittää. (Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen, 2017, 16.)

Osa vanhemmista mainitsi tutkimuksemme myötä, että he kokivat pedagogiikan ilmenevän esimerkiksi seinillä olevilla viikkosuunnitelmilla tai kotiin lähetettävänä tiedotteina. Nämä ovat toki pedagogista dokumentointia, joskin nykyään vanhanaikaista sellaista. Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2017) mainitsevat, että uuden varhaiskasvatuslain ja suunnitelman mukaan, ei enää ole pelkästään leikkipäiviä tai matematiikkapäiviä, vaan jokaista arjen taitoa tulee sisällyttää jokaiseen päivään. Keskiössä tulee olla laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, jotka toteutuvat muun muassa erilaisten työtapojen ja leikin kautta. Varhaiskasvattajan tulee myös pystyä kertomaan vanhemmille selkeällä yleiskielellä, mitä on pedagoginen dokumentointi ja miksi muun muassa perinteiset askartelut eivät enää ole toiminnan keskiössä. Esimerkiksi yksittäisen lapsen piirtämä kuva ei yksinään kerro juuri mitään koko lapsiryhmän toiminnasta tai työn tavoitteista. Se ei myöskään kerro prosessista, miten tiettyä piirrosta on päädytty piirtämään tai mikä siinä on ollut taustalla sekä miten itse työn tekeminen on sujunut. Tämä prosessi tehdään näkyväksi juuri pedagogisella dokumentoinnilla, joka tuo vanhemmille näkyväksi esimerkiksi

videoiden kautta koko prosessin kuvan suunnittelusta sen piirtämiseen ja lopulta lopputulokseen. Tärkeintä on itse matka ja prosessi, ei työn lopputulos. Pedagoginen dokumentointi vaatii myös vanhempien ja lasten näkemyksiä asioista ja yhteistä toiminnan suunnittelua varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstön kanssa. (Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen, 2017, 20-21.)

Tutkimuksessamme nousi esiin myös vahvasti, että osa alle kolmivuotiaiden vanhemmista sulki pois toisistaan perushoidon ja pedagogiikan, vaikka ne ovat päiväkodin arjessa koko ajan yhteydessä toisiinsa. Alle kolmivuotiailla varhaiskasvatus on kokopäiväpedagogiikkaa, jossa jokainen päivän hetki on oppimisen hetki. Pedagogiikka ei ole vain lasten piiriin istuttamista ja värien opettelua, vaan se on läsnä jokaisessa hetkessä, vaipan vaihdosta ruokapöytään. Kalliala (2012) toteaa myös, että perushoito ei ole vain sivuseikka vaan siinä yhdistyvät kaikki pienelle lapselle tärkeät asiat. Päiväkodin ruokailuhetket voivat olla parhaita hetkiä lapsen oppimiselle. Lapsen syöttäminen on toki perushoitoa, mutta näillä hetkillä opitaan myös esimerkiksi ruokatapoja, keskustellaan ja kuunnellaan toisia. Jotta tällainen pedagoginen toiminta toteutuu, tarvitaan siihen korkeakoulutettuja ammattilaisia. (Kalliala, 2012, 40.) Ulkopuolisen ihmisen, kuten vanhemman on myös mahdollista nähdä tämä, kun vain asettaa silmilleen pedagogiset linsit. Myös varhaiskasvatuksen opettajien tulee kertoa vanhemmille näistä asioista eikä pitää itsestäänselvyytenä, että vanhemmat ymmärtävät kokopäiväpedagogiikan tarkoituksen.

Repon ym. (2019, 164) tutkimus varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa yhtenä kehittämissuosituksena on toteuttaa myös alle kolmivuotiaiden ryhmässä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista toimintaa. Arvioinnin tuloksena henkilöstö koki lasten iän esteeksi varhaiskasvatussuunnitelman toiminnan toteutumiseksi eikä leikkipedagogiikkaa voitu aina toteuttaa toiminnassa. Erilaisten varhaiskasvatuskoulutusten tulokin kiinnittää huomiota, että henkilöstö saa osaamista vastata alle kolmivuotiaiden lasten pedagogisiin tarpeisiin sekä varhaiskasvatussuunnitelman mukainen toiminta toteutuisi myös pienten ryhmässä. (Repo ym. 2019, 164.) Repon ym. (2019, 160) tutkimuksessa pedagogiikan sisällölliset puutteet korostuvat nimenomaan alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristön rakentamista ja tutkivan toiminnan huomioimista sekä pienen lapsen aloitteisiin vastaamista täytyy korostaa.

Tutkimuksessamme pohjalta nousi esiin myös varhaiskasvatussuunnitelman tärkeys, joka voi auttaa kasvattajia toteuttamaan laadukasta varhaiskasvatusta alle kolmivuotiaille. Varhaiskasvatussuunnitelma voidaan nähdä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäjänä, sillä sen pohjalta voidaan toteuttaa entistäkin laadukkaampaa varhaiskasvatusta lapsille, johon heillä on

oikeus. Vasussa (2018) määrätään varhaiskasvatuksen keskeisten tavoitteiden toteutuminen, sisällöiden, yhteistyön ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisesta. (Helenius & Lummelahhti, 2018, 13; Ahonen, 2018, 8; Leskisenoja, 2019, 31.) Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi varhaiskasvatuksen toteutumista konkretisoivat paikalliset vasut sekä toiminnan arviointi (Helenius & Lummelahhti, 2018, 13). Repon ym. (2019) uusimman tutkimuksen mukaan paikallista vasua pidettiin pedagogisena työvälineenä, jonka avulla toimintaa pystyi ohjaamaan sekä kehittämään.

Kokonaisuudessaan vastuu oman pedagogisen työnsä näkyväksi tekemisestä vanhemmille ja oman työnsä arvostamisesta on varhaiskasvatuksen opettajalla. Meidän tulee ennen kaikkea rohkeasti ottaa oma tilamme ja pitää huoli etenkin suunnitteluajan toteutumisesta, jotta laadukas varhaiskasvatus olisi taattu. Varhaiskasvatuksen opettajien tulee myös tehdä enemmän näkyväksi alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatusta ja hyödyntää pedagogista dokumentointia päivittäin. Myös turvallinen oppimisympäristö ja varhaiskasvattajat ovat pienelle taaperolle elintärkeitä. Pienelle lapselle ei päiväkodissa olekaan mitään tärkeämpää, kuin sensitiivinen ja vastaanottava aikuinen, joka kohtaa lapsen yksilöllisesti. Kiinnittämällä huomiota näihin seikkoihin, voimme vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajien työn näkyväksi tekemiseen vanhemmille, mutta myös tietoisuuden ja ammattimme arvostuksen kasvuun.

Lähteet

- Ahonen, L. (2017) *Vasun käyttöopas*. PS kustannus, Jyväskylä
- Ahonen, L. (2018) *Vasun käyttöopas*. PS kustannus, Jyväskylä
- Ahonen, S. (1995) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjapaino West Point Oy, Rauma 1995 (s.114-161)
- Bruce, T. (2011) *Early Childhood Education*. London : Hodder Education 2011. 4th ed.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017) Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa Koivula, M., Siippainen A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. E-kirja. Luettu 21.10.2019
- Eskola J. & Vastamäki J. (2007) Teemahaastattelu: Opit ja Opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. WS Bookwell Oy.
- Hakkarainen, P. (2008) Leikki ja leikin ohjaus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) *Pedagogiikan palikat*. Johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit. 99-108.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009) *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel.
- Helenius, A. (2008) Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) *Pedagogiikan palikat*. Johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Helenius, A., Korhonen, R. & Laes, T. (2005) Varhaiskasvatuksen tutkinnonuudistuksen haasteita. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013) *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. & Lummelahti L. (2018) *Varhaiskasvatus. Perusteita*. Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2017) Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. E-kirja. Luettu 24.10.2019.

- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (1999) *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A.M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007) *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Edufin, 2007, Vantaa
- Huovinen, T. & Rovio, E. (2006) Toimintatutkimuksen käytäntö. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Dark Oy. Vantaa
- Hytönen, J. (2017) *Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen*. Kasvatus & Aika 11(3) 2017, (s. 96–105) <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68729/30174> Luettu: 8.4.19
- Hännikäinen, M. (2013) Varhaiskasvatus pienten ryhmissä: hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa: Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2017) *Kasvattajan pedagoginen herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmässä*. 54 Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2017, Vol. 27, No. 1 © Niilo Mäki -säätiö. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/05/h%C3%A4nnik%C3%A4inen.pdf>. Luettu 25.10.2019.
- Härkönen, U. (2000) Varhaiskasvatuksen yliopisto-opettajat pohtimassa pedagogista prosessia. Teoksessa: Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopistopaino. (s.154-176)
- Jakkula, K. (2008) Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustan. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) *Pedagogiikan palikat*. Johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit. 33-43.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. (2009) *Varhaiskasvatusta ammattitaidolla*. Kariston Kirjapaino Oy, Hämeenlinna.
- Kalland, M. (2011) Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Helsinki: WSOYpro Oy. E-kirja. Luettu 22.10.2019.
- Kalliala, M. (2008) *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M (2012) *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Gaudeamus Helsinki University Press.

Kananen, J. (2017) *Laadullinen tutkimus pro graduna tai opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234.

Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012) *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karila, K. (2001) Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY.

Karila, K. (2016) *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Opetushallitus ja tekijät. Raportit ja selvitykset 2016:6. Grano Oy (s. 1-50) http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf Luettu: 8.4.2019

Karila, K. & Kupila, P. (2010) *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. <https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238>. Luettu 10.4.2019.

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

Keltikangas-Järvinen, L. (2012) *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.

Kleyn, K & Shaughnessy, M.F. (2012) *Handbook of Early Childhood Education*. Nova Science Publishers, Inc, 2012. Hauppauge, N.Y.
<http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzUzNTI0MI9fQU41?sid=52b33841-0984-4b0b-a77f-9ec34d0add3b@pdc-v-sessmgr03&vid=3&format=EB&rid=2> Luettu: 14.9.2019

Koivunen, P-L. (2009) *Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. (2015) *Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Korhonen, R. (2010) Lapset oppivat kulttuuriperinnettä yhdessä toisten kanssa - "Sulle annan kukkaset...". Teoksessa Turja, L. & Fonsén, E. (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Juvenes Print. 3-13.
- Kronqvist, E.L. (2012) Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Bookwell Oy, Juva, 2012 (s.13-30)
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011) *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kupila, P. (2017) Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. E-kirja. Luettu 24.10.2019
- Lehtinen, E. & Koivula, M. (2017) Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa Koivula, M., Siippainen A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. E-kirja. Luettu 21.10.2019.
- Lerikkanen, M.K & Pakarinen, E. (2018) Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa: Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus. Jyväskylä. (s.181-196)
- Leskisenoja, E. (2019) *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lichtman, M. (2013) *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. SAGE Publications, Inc.
- Lindberg, P. (2014) *In search of affordances and visual quality. Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centers*. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin tutkimuskeskus. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116285/URN_ISBN_978-952-302-254-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 19.10.2019.
- Lipponen, L. (2012) Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. (s.31-38)
- Løkken, G. (2009) *The Construction of "Toddler" in Early Childhood Pedagogy. Contemporary Issues in Early Childhood, 10(1), 35–42*. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.1.35>. Luettu 24.10.2019.

Lujala, E. (1999) Historian tutkimuksesta paikallisen päivähoidon vaiheisiin. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy

Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009) *Lapselle hyvä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Pedatieto.

Munter, H. (2001) Lapsi aloittaa päivähoiton. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) *Pienet päivähoitossa*. Helsinki: WSOY. 35-64.

Metsämuuronen, J. (2006) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Metsämuuronen, J. (2008) *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 3. uudistettu painos.

Niikko, A. (2003) *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. N:o 85.

Nummenmaa, A-R. & Karila, K. (2011) *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOY pro Oy.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, Vaka-työaikaesite. (2019) *Varhaiskasvatuksen opettajia koskevat työaikamääräykset*. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/vaka-tyoaika-esite_1_2019.pdf Luettu: 20.10.2019

OAJ, opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/> Luettu: 29.1.19

Opetushallitus. (2016) *Valloittava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Raportit ja selvitykset 2016:6.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf. Luettu 24.10.2019.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Uusi varhaiskasvatustililaki <https://minedu.fi/uusivarhaiskasvatustililaki>. Luettu 3.10.2019

Parrila, S. & Fonsén, E. (2016) Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus.

Puusa, A. (2011) Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Hansaprint. 73- 87.

Puusa, A. & Juuti, P. (2011) Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Hansaprint. 47-57.

Puroila, A-M. & Estola, E. (2012) *Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä*. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research Vol. 1, No. 1, 2012, 22–43. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2012/12/Puroila-Estola-3.pdf>. Luettu 25.10.2019.

Puroila, A-M. & Estola, E. (2014) *Not Babies Anymore: Young Children's Narrative Identities in Finnish Day Care Centers*. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), pp. 187-203. doi:10.1007/s13158-013-0096-z. E-artikkeli. Luettu 24.10.2019.

Pursi, A. (2019) *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. Väitöskirja. Helsinki: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 53. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/304741/YHTEISEN.pdf?sequence=1>. Luettu 22.10.2019

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008) *The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:6, 623-641, DOI: 10.1080/00313830802497265. Luettu 25.10.2019.

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019) *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf. Luettu 26.10.2019.

- Reunamo, J. & Salomaa, P. (2014) Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa Reunamo, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 23-47.
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. (2017) *Tää on meidän maailma. Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. Lasten keskus ja kirjapaja Oy, Helsinki
- Roos, P. (2016) *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. [Kustannuspaikka tuntematon]: www.piiaroos.fi
- Rouvinen, R. (2007) "Tässä työssä yhdistyy kaikki". *Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 119.
- Rusanen, E. (2011) *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Helsinki: Finn Lectura.
- Rutanen, N. (2012) *Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa*. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research Vol. 1, No. 1, 2012, 44–56. <http://jecer.org/wp-content/uploads/2012/12/Rutanen-4-.pdf>. Luettu 25.10.2019.
- Rutanen, N., & Hännikäinen, M. (2017) Care, Upbringing and Teaching in 'Horizontal' Transitions in Toddler Day-Care Groups. In E. J. White, & C. Dalli (Eds.), *Under-three Year Olds in Policy and Practice* (pp. 57-72). Springer. [doi:10.1007/978-981-10-2275-3_4](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_4). Luettu 25.10.2019.
- Salminen, J. & Poikinen, P-L. (2017) Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa Koivula, M., Siippainen A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. E-kirja. Luettu 21.10.2019.
- Siren-Tiusanen, H. (2001) Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) *Pienet päivähoidossa*. Helsinki: WSOY. 15-34.
- Siren-Tiusanen, H. & Tiusanen, E. (2001) Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) *Pienet päivähoidossa*. Helsinki: WSOY. 65-92.
- Tauriainen, L. (2000) *Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitteykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä and ER-Paino Ky, Lievestuore 2000

Tiilikka, A. (2010) Kasvatuskumppanuus – tulevaisuuden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Teoksessa Turja, L. & Fonsén, E. (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Juvenes Print. 66-79.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja. Luettu 27.10.2019

Varhaiskasvatuslaki (540/2018)

Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446211664> Luettu: 3.10.2019

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf Luettu: 5.10.2019

Vilkka, H. (2017) *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. Luettu 27.10.2019.

Väätäinen, H. (toim.) *Kannatteleeko koulutus? Yhteenveto kansallisen koulutuksen arviointitoiminnan tuloksista*. (2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Tiivistelmät 5:2019. https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_T0519.pdf. Luettu 25.10.2019.

Liite 1

Teemahaastattelurunko

Perustiedot;

1. Äiti vai isä
2. Lasten lukumäärä ja ikä/iät
3. Kuinka kauan lapsi on ollut varhaiskasvatuksessa?

Mitä on varhaiskasvatus;

4. Mitä syitä ja kriteereitä sinulla/teillä oli, kun valitsit/te lapsenne päiväkodin?
5. Mikä merkitys varhaiskasvatuksella on lapselle?
6. Mitä odotat lapsesi saavan varhaiskasvatuksesta? (vastaako vanhemman odotukset siihen, mitä varhaiskasvatus tarjoaa lapselle?)

Pedagogiikan merkitys varhaiskasvatuksessa;

7. Miten pedagogiikka näkyy lapsesi varhaiskasvatuksessa? Mikä merkitys sillä on sinulle?
8. Minkälainen työtiimi ryhmässä työskentelee? Onko kokoonpanolla merkitystä, työskenteleekö alle kolmivuotiaiden ryhmässä varhaiskasvatuksen opettajia tai varhaiskasvatuksen lastenhoitajia (esim. 1+2 tai 3)
9. Onko varhaiskasvatussuunnitelman laatimisella tärkeä merkitys lapsen kehityksen kannalta? Jos kyllä, niin mikä?
10. Onko merkitystä, käykö vasukeskustelun varhaiskasvatuksen opettajan vai varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kanssa?

Mitä varhaiskasvatuksen opettaja tekee;

11. Mitä eroa on varhaiskasvatuksella ja päivähoidolla?
12. Millainen kuva sinulla on varhaiskasvatuksen opettajan työstä?
13. Miten varhaiskasvatuksen opettajan työ eroaa/ei eroa muista varhaiskasvattajista?
14. Onko varhaiskasvatuksen opettaja esitelty sinulle, mikä hänen työnkuvansa on? Vanhemman näkökulmasta: tarvitseeko heidän tietää työnkuvaa?
15. Onko käsityksesi muuttunut varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvasta vuosien varrella, mikäli sinulla on ollut useampi alle kolmivuotias lapsi varhaiskasvatuksessa?

16. Onko varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksella sinulle merkitystä? Millainen?
17. Onko sinulla tietoa, mitä lapsesi varhaiskasvatukseen kuuluu perushoitotilanteiden lisäksi?
18. Mitä odostat/toivot varhaiskasvatuksen opettajalta?
19. Jotain lisättävää? Halutko kertoa vielä jotain?

Liite 2

Hei päiväkodin johtajat!

Voisitteko ystävällisesti välittää tämän viestin päiväkodin vanhemmille.

Olemme Oulun yliopistosta varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelijoita. Tutkimme pro gradu -tutkielmassamme vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan työstä alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa. Etsimme Oulun päiväkodeista haastateltavaksi vanhempia, joiden lapsi on tällä hetkellä alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Aineisto kerätään yksilöhaastatteluna, jotka nauhoitetaan. Aikaa haastatteluun kannattaa varata noin 30 minuuttia. Haastattelu voidaan toteuttaa lapsen päiväkodissa tai haluamassasi paikassa. Haastateltavan ei tarvitse valmistautua mitenkään haastatteluun eikä aiheesta ottaa selvää etukäteen. Haastateltavien henkilöisyydet eivät käy ilmi tutkimusraportissa ja käsittelemme haastatteluaineistoa luottamuksellisesti vain tutkimustarkoituksessa.

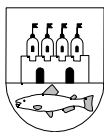
Olisimme kiitollisia, jos haluat osallistua haastatteluun ja näin ollen mahdollistaa pro gradu-tutkielman etenemisen. Mikäli voisit auttaa meitä tutkimuksemme etenemisessä, ota yhteyttä joko sähköpostitse tai puhelimitse niin sovitaan haastattelu-aika.

Aurinkoisin terveisin,

Venla Ylimaunu &

Juulia Kokkonen

Liite 3



Oulun kaupunki

Varhaiskasvatusjohtaja

Ulla Rissanen

Sivistys- ja kulttuuripalvelut

Tutkimuslupapäätös § 20/2019

22.02.2019

OUKA/1909/07.01.04.02/2019 Varhaiskasvatus

Asia

Tutkimuslupa, Sivistys- ja kulttuuripalvelut, Vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan työstä alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa, Ylimaunu Venla, Kokkonieni Juulia

Asianosainen

Oulun yliopiston opiskelijat Ylimaunu Venla, Kokkonieni Juulia

Selostus asiasta

Oulun yliopiston opiskelijoiden tutkimuksen tarkoituksena on teemahaastattelulla selvittää vanhempien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajien työstä alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa.

Päätös perusteluineen

Hyväksytään tutkimussuunnitelma ja myönnetään tutkimuslupa hakemuksen mukaisesti.

Tutkimus tukee varhaiskasvatuksen kehittämistyötä.

Yksi kappale valmiista tutkimustyöstä on toimitettava varhaiskasvatuksen käyttöön

Allekirjoitus

Ulla Rissanen
Varhaiskasvatus-
johtaja puh. 044703
5302

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

Ei Kyllä

Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen

Venla Ylimaunu, Juulia Kokkonieni

Allekirjoitettu sähköisesti Oulun kaupungin asianhallintajärjestelmässä 25.02.2019 08:17 Rissanen Ulla,
Varhaiskasvatusjohtaja

Liite 4

TUTKIMUSLUPA

Olemme Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelijoita. Teemme pro gradu- tutkielmaa vanhempien käsityksistä varhaiskasvatuksen opettajan työstä alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa. Aineisto kerätään yksilöhaastatteluina ja haastattelut nauhoitetaan. Aineistot poistetaan nauhureilta heti aineiston analyysin jälkeen. Haastateltavien henkilöiden henkilöllisyydet pysyvät vain allekirjoittaneiden tiedossa. Haastateltavien henkilöllisyydet eivät käy ilmi tutkimusraportissa. Käsittelemme haastatteluaineistoa luottamuksellisesti vain tutkimustarkoituksessa.

Venla Ylimaunu

Juulia Kokkonieniemi

Osallistun yllä kuvatun tutkimuksen haastateltavaksi ja annan luvan käyttää haastattelumateriaalia tutkimusaineistona. Haastatteluni voidaan nauhoittaa. Henkilöllisyyteni ei tule ilmi tutkimuksessa. Jos tutkijoilla on tarve saada lisätietoa aiheesta, minuun

- saa ottaa yhteyttä sähköpostitse _____
- ei saa ottaa yhteyttä sähköpostitse.

Haastateltava

Paikka ja aika