Leena Sotkasiira

PÄIVÄKOTI-IKÄISTEN LASTEN NÄKEMYKSIÄ PÄIVÄHOIDON LAADUSTA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesäkuu 2011

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta	Osasto
Filosofinen tiedekunta	Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Tekijät
Leena Sotkasiira

Työn nimi
Päiväkoti-ikäisten lasten näkemyksiä päivähoidon laadusta

Pääaine	Työn laji		Päivämäärä	Sivumäärä
Kasvatustiede	Pro gradu – tutkielma	x	3.6.2011	89 + liitteet
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			

Tiivistelmä

Pro gradu –tutkielman tavoitteena oli selvittää päiväkotihoidossa olevien lasten näkemyksiä päivähoidon laadusta päiväkodin arjessa. Tutkielma on laadullinen tutkimus, jossa selvitettiin, miten lapset kokevat aikuisten läsnäolon päiväkodissa sekä kuinka aikuisten toiminta vaikuttaa lasten kokemaan päivähoidon laatuun. Tutkielmassa tarkasteltiin myös päiväkodin lapsiryhmän koon yhteyksiä päiväkodin toiminnan laatuun sekä lasten päiväkotiryhmän rakennetta koskevia ajatuksia.

Tutkimukseen osallistui viisitoista erään pohjoiskarjalaisen kunnallisen päiväkodin 4–6-vuotiasta lasta. Haastateltujen joukossa oli kahdeksan tyttöä ja seitsemän poikaa. Haastattelujen tukena käytettiin lasten päiväkotiarjesta otettuja valokuvia. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja tutkimusaineisto analysoitiin temaattisen analyysin keinoin.

Tutkimus osoitti, että lapsilla on yksilöllisiä näkemyksiä ja kokemuksia päivähoidon laadusta. Lasten enemmistön mielestä sekä positiivisimmat että kielteisimmät kokemukset päiväkodissa liittyivät kavereihin ja leikkiin. Lapset arvostivat leikkiä, joiden sisällöt he voivat itse määritellä. Kaverin puuttuminen ja se, että lapsen kanssa ei leikitty tuntui lapsista pahalta. Myös kiusaaminen ja fyysinen satuttaminen nostettiin esiin päivähoidon laatuun negatiivisesti vaikuttavina seikkoina. Lapset myös kyseenalaistivat päiväkodin sääntöjä ja aikatauluja.

Arviot aikuisten toiminnasta päiväkodissa vaihtelivat. Lapset näkivät, että aikuisilla on päiväkodissa useita rooleja, kuten hoitajan ja aikatauluttajan roolit. Lapsilla oli erilaisia tarpeita vuorovaikutukselle aikuisen kanssa. Jotkut lapset kokivat vuorovaikutuksen aikuisten kanssa tärkeänä, kun taas osalle lapsista vuorovaikutus aikuisen kanssa ei ollut niin keskeistä.

Lasten enemmistö yhdisti lapsiryhmän kasvavan koon päiväkodin meluisuuteen sekä tilojen vähyyteen. Meluisiksi lapset kokivat erityisesti päiväkodin ruokailutilanteet. Enemmistö lapsista ei kokenut kiirettä päiväkodissa ja lasten näkemyksissä kiire miellettiinkin aikuisten aiheuttamaksi ja aikuisten elämään kuuluvaksi. Lasten näkemyksissä keskeisiksi tekijöiksi ryhmän rakenteen määrittäjinä nousivat sukupuoli ja suunnilleen samanikäisten lasten seura.

Avainsanat
laatu, päiväkotiarki, lasten näkemykset, teemahaastattelu

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty	School
Philosophical Faculty	School of Educational Sciences and Psychology

Author
Leena Sotkasiira

Title
Quality in Day Care Viewed by Children under School Age

Main subject	Level		Date	Number of pages
Educational Science	Master's Thesis	x	2011/06/03	89 + Appendices
	Minor Subject Thesis			
	Bachelor's Thesis			
	Intermediate Studies Thesis			

Abstract

The aim of the Master's Thesis was to explore the views that children under school age have on quality in day care within the daily routines of the day care centre. The thesis is a qualitative study that investigates how children experience the presence of an adult at a day care centre and how the adults' actions affect the notion of quality experienced by the children. The thesis also looks into the connection between the size of the child group and quality in the function of the day care unit, and investigates the children's ideas on the structure of a day care group.

The informant group of the study consisted of fifteen children, aged between 4 and 6 years old and attending a municipal day care centre in North Karelia. Eight of these interviewees were girls and seven of them boys. The interviews were supported by photographs of the day care centre's daily routines. The interviews were carried out as thematic interviews, and the collected data was analysed using methods of thematic analysis.

The study demonstrated that children have individual views on and experiences of quality in day care. The majority of the children claimed that both the most positive and the most negative experiences in day care were related to friendship and play. The children appreciated play sessions whose content they could themselves contribute to. The lack of a friend or playmate caused the children to feel bad. Bullying and physical hurting were also brought up as things that affected the experienced quality of day care negatively. The children also called into question some of the day care centre's rules and timetables.

The children's assessments of adults' actions at the day care centre were varied. The children perceived that the adults had several roles at the day care centre, for example those of a carer and a timetable maker. The children had different needs for interaction with adults. Some children felt that interaction with an adult was important, while for others it was not as essential.

The majority of the children associated the growth of group sizes with noisiness and shortage of space at the day care centre. Noisiness was associated in particular with mealtimes. The majority of the children did not experience rush at the day care centre, and in the children's views rush was perceived as something caused by adults and adhering to adult life. In the children's views, gender and the company of approximately same-age peers arose as essential defining factors of group structure.

Keywords
quality, daily routines in day care, children's views, thematic interview

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO 1

2 VARHAISKASVATUS JA PÄIVÄKOTIHOITO SUOMESSA 4
2.1 Suomalaisen varhaiskasvatuksen lähtökohtia 5
2.2 Päiväkoti varhaiskasvatuksen toteuttajana 7
2.3 Lapsen arki päiväkodissa 8

3 LAATU VARHAISKASVATUKSESSA 13

4 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN JA TUTKIMUSONGELMAT 19
4.1 Tutkimusaineisto 20
4.2 Tutkimuspäiväkoti 20
4.3 Lasten haastatteleminen ja haastattelujen toteutus 21
4.4 Tutkimusaineiston analyysi 25
4.5 Tutkijan rooli ja lasten haastattelu 28

5 PÄIVÄHOIDON LAADUN TARKASTELU LASTEN SILMIN 31
5.1 Leikki - merkittävä laatutekijä 32
5.2 Kaverit tuovat laatua päiväkodin arkeen 38
5.3 Onko aikuisten toiminnalla merkitystä laadun kannalta? 42
5.4 Hyvän laadun katalysaattorit 48

6 LASTEN NÄKEMYKSIÄ LAPSIRYHMÄN KOON YHTEYKSISTÄ PÄIVÄKODIN TOIMINNAN LAATUUN 51
6.1 Lapset kokevat melua 52
6.2 Päiväkodin tilat ja toimivuus 56
6.3 Lasten ajatuksia kiireestä päiväkodissa 59
6.4 Oman tilan ja rauhan kaipuuta 61

7 LASTEN AJATUKSIA PÄIVÄKOTIRYHMÄN RAKENTEESTA 65
7.1 Lapset päiväkotiryhmän rakenteen määrittäjinä 66
7.1.1 Ikä on olennainen asia 67
7.1.2 Sukupuolen merkitys päiväkotiryhmän rakenteessa 70
7.2 Hyvän lapsiryhmän rakenteen ominaisuudet 72

8 POHDINTA 73
8.1 Tutkimuksen arviointia 74
8.2 Tutkimustulosten tarkastelua ja jatkotutkimusaiheita 76

LÄHTEET 82

LIITTEET (2 kpl)

1 JOHDANTO

Päiväkodit ovat osa monen Suomessa asuvan lapsen arkea. Vaikka koti nähdään lapsen tärkeimpänä elämänpiirinä, myös päivähoito ja päiväkodit sen oleellisena osana muodostavat omanlaisensa kehitysympäristön lapsille (Bardy 2003, 69). Lasten arkiympäristöt päivähoidossa voivat joko edistää tai haitata lasten hyvinvointia ja terveyttä. Ylisuuret ryhmät sekä ihmissuhteiden vaihtuvuus päivähoidossa ja koulussa lisäävät sosiaalista kohinaa lasten elämässä. Vaikka päivähoidon tulisi tarjota kaikille lapsille hyvä kasvuympäristö, on kuntien välillä eroja siinä, miten laadukasta päivähoitoa ne tarjoavat. (Bardy 2003, 74, 78.)

Varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa varhaiskasvatuksen tavoitteeksi esitetään hyvinvoiva lapsi. Perusteissa tarkastellaan myös hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta, kasvattajan roolia, varhaiskasvatusympäristöä, päiväkodin tiloja sekä lapselle ominaista tapaa toimia, kuten leikkiä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitetään siis käsitys hyvästä ja tavoiteltavasta varhaiskasvatuksesta. Kuntien ja päiväkotien on mahdollista kehittää laadukasta varhaiskasvatusta arvioimalla järjestämäänsä päivähoitoa eri toimijoiden näkökulmasta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Stakesin ja sosiaali- ja terveysministeriön vuosina 2000-2003 toteuttamassa yhteistyöhankkeessa (Alila 2003, 39, 92) pyrittiin selvittämään suomalaisen varhaiskasvatuksen laatua ja keskeisiä kehittämistarpeita kunnissa. Hankeraportista käy ilmi, että vaikka lapset ovat keskeisessä asemassa varhaiskasvatuksessa, on heidän osuutensa laatutyössä

vähäinen. Tämä nostaa esille kysymyksen, miten ja kuinka paljon lapsilla ylipäätään on vaikutusvaltaa heitä koskevissa asioissa.

Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 146, 168) toteaa lasten arkea koskevassa tutkimuksessaan, että viikonloput merkitsevät lapsille aikaa, jolloin asioita voi tehdä omaan tahtiin. Päiväkodin arki on lapselle pikemmin kuin työssä oloa. Lapsille koti näyttäytyi vastakohtana päiväkotiajalle, joka on aikuisten säätelemää ja suuren lapsijoukon kanssa jaettavaa aikaa. VKK-Metro-hankkeen vuonna 2010 toteuttamassa tutkimuksessa taas kiinnitettiin huomiota lasten osallisuuden toteutumiseen päivähoidossa. Tarkastelun kohteena olivat päiväkotien työntekijöiden käsitykset lasten osallisuudesta ja sen mahdollisuuksista päiväkodeissa. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että lapsilla oli vain vähän mahdollisuuksia esimerkiksi oman istumapaikkansa valintaan ruokailutilanteessa. (Ojala & Venninen 2011, 42–43.) Sillä, miten lapset voivat tehdä valintoja päiväkodissa voi olla merkitystä lapsen päiväkodissa viihtymiselle ja siihen, miten laadukkaana lapset päivähoidon kokevat.

Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 10–11) huomauttaa, että vanhemmat ja hoitohenkilökunta katsovat lapsen elämää aikuisen silmin. Siksi on tarpeellista kysyä lapsilta itseltään, miten he arkensa kokevat. Arjesta on esitetty erilaisia näkemyksiä ja määritelmiä. Esimerkiksi Jokinen (2005, 47) on tuonut esille arjen eri ulottuvuuksia, joita ovat esimerkiksi rutiinit, tavanomaisuus sekä ihmisten oman rytmin ja ulkopuolelta tulevan pakkotahdin yhteensovittaminen. Arki ei Jokisen (2005, 12) mukaan ole täysin vapaata mutta ei täysin säädeltyäkään. Tässä tutkielmassa arjella tarkoitetaan päiväkodissa tapahtuvia päivittäisiä rutiineja ja toimintoja, joita päiväkodissa toimivat lapset ja aikuiset yhdessä ja erikseen luovat.

Lehdissä ja julkisessa keskustelussa päivähoidon puutteita ja onnistumisia kommentoivat yleensä aikuiset. Tutkimustietoa päiväkodeissa aikansa viettävien lasten omista kokemuksista ja mielipiteistä päivähoidon laadusta on vielä toistaiseksi niukasti. 2000-luvulla päivähoidon laatututkimuksissa ovat päivähoidon toimijoiden subjektiiviset käsitykset sekä kokemukset päivähoidosta ja sen laadusta nousseet keskeisiksi tutkimuksen mielenkiinnon kohteiksi (Parrila 2002).

Kvalitatiivinen tutkielmani on jatkoa näille naturalistisen paradigman mukaisesti rakennetuille arviointitutkimuksille. Naturalistisessa lähestymistavassa ihminen nähdään aktiivisena oman sosiaalisen maailmansa rakentajana (Cohen, Manion & Morrison 2000, 21–22). Tässä tutkielmassa korostuvat lasten omat, subjektiiviset kokemukset ja näkemykset päiväkotihoidon laadusta. Tutkimusmenetelmänä ovat lasten teema-haastattelut. Tutkielmani teoreettinen viitekehys perustuu ekologiseen kehitysteoriaan, jossa Bronfenbrennerin määritelmän mukaan päiväkoti voidaan nähdä lasten välittömänä kasvuympäristönä. Tutkielmassani päiväkotia tarkastellaan kasvuympäristönä, mikro-järjestelmänä, jossa lapset ovat aktiivisia toimijoita. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 16; Siekkinen 1999, 53.)

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisia näkemyksiä lapsilla on päivähoidon laadusta sekä lapsiryhmän koon yhteydestä päiväkodin toiminnan laatuun. Tarkastelun kohteena ovat myös lasten ajatukset päiväkodin lapsiryhmän rakenteen yhteydestä heidän viihtymiseensä päiväkodissa. Päivähoidon laatua on tutkittu esimerkiksi prosessi-, vaikuttavuus- sekä puitetekijöistä käsin. Omaan tarkasteluuni olen poiminut laatutekijöitä kaikista näistä kolmesta kategoriasta. Prosessitekijöistä tutkin erityisesti aikuinen-lapsi vuorovaikutusta sekä lasten välistä vuorovaikutusta. Päiväkotihoidon vaikuttavuustekijöistä tarkastelen lapsen myönteisiä kokemuksia päivähoidosta. Puitetekijöistä tarkastelun kohteeksi olen valinnut lasten kokemukset päiväkotiryhmän koostumuksesta. Käsitteenä ryhmän koostumus sisältää ryhmäkoon, ryhmän rakenteen sekä henkilöstön ja lasten välisen suhdeluvun (Hujala, Lindberg, Nivala, Parrila, Tauriainen & Vartiainen 1999, 88). Nämä tekijät liittyvät Bronfenbrennerin (2002) näkemykseen siitä, millä tekijöillä on merkitystä lapsen vuorovaikutukseen päiväkodin mikrojärjestelmässä. Bronfenbrennerin mukaan mikrojärjestelmässä keskeistä on tiettyjen toimintojen, roolien ja henkilöiden välinen vuorovaikutus, joka tapahtuu jossain konkreettisessa, tietyt fyysiset ja aineelliset piirteet omaavassa ympäristössä. Tämän lisäksi mikrojärjestelmään sisältyvät myös lapsen välittömässä lähiympäristössä olevien ihmisten ominaisuudet, jotka myös vaikuttavat lapsen kehitykseen. (Bronfenbrenner 2002, 264.)

2 VARHAISKASVATUS JA PÄIVÄKOTIHOITO SUOMESSA

Suomessa päivähoidolla tarkoitetaan lasten päivähoidon lain mukaan (36/1973) päiväkotihoitoa, perhepäivähoitoa, leikkitoimintaa tai muuta perhepäivähoitotoimintaa (Hujala ym. 1999, 6). Kaikissa päivähoidon muodoissa pyritään toteuttamaan tavoitteellista varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksessa lapsen kasvun kannalta tärkeitä asioita ovat vertaisryhmäkontaktit ja aikuisten toteuttama tavoitteellinen ohjaus. Usein varhaiskasvatus kuvataan myös vuorovaikutusprosessiksi, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana. (Hujala ym. 1998, 3.) Nummenmaan (2001, 26) mukaan varhaiskasvatus on kasvatuksellista ja pedagogista toimintaa, jota toteutetaan lapsuuden erilaisissa oppimis- ja kasvuympäristöissä. Hänkin painottaa sitä, että varhaiskasvatus perustuu vuorovaikutukseen eri toimijoiden välillä. Tärkeää on niin lasten keskinäinen kuin lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus.

Karila, Kinos & Virtanen (2001, 14) huomauttavat, että Suomessa julkisesti järjestetty varhaiskasvatus on muotoutunut päivähoidon kontekstissa. Päivähoidon on katsottu olevan pohjoismaalaisen ja suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan sosiaali-, perhe-, ja työvoimapoliittinen palvelumuoto. Se voidaan nähdä myös yhteiskunnan koulutuspoliittisena palveluna. Hujalan ja Kyrönlampi-Kylmäsen (2003, 6) mukaan päivähoito on Suomessa nähty työvoimapoliittiseksi palveluksi pienten lasten vanhemmille. Päivähoito mahdollistaa vanhempien työnteon, mitä pidetään yhteiskunnallisesti merkittävänä tavoitteena. Toisaalta Hujala ja Kyrönlampi-Kylmänen (2003) viittaavat Alasuutarin tutkimukseen, joka osoittaa vanhempien pitävän kasvatuksellisia virikkeitä tärkeimpänä syynä lapsen päiväkodissa oloon. Vanhemmat toivovat, että lapsille järjestetään päiväkodissa monipuolista toimintaa, ja että heillä on siellä omanikäistä seuraa. Päivähoitoon

kohdistuu siis erilaisia toiveita ja tarpeita, joihin vastaaminen vaatii päivähoitoa toteuttavilta tahoilta monenlaista osaamista ja erilaisten intressien yhteensovittamista.

Päiväkotien asiakkaita ovat sekä lapset että heidän vanhempansa. Lasten ja vanhempien asiakkuus päiväkodissa on kuitenkin erilaista. Lapset viettävät päivänsä päiväkodissa, vanhemmat puolestaan päiväkodin ulkopuolella. Lapset elävät päiväkodin arkea. He tuntevat sen tavat, rutiinit, säännöt sekä haasteet oman kokemuksensa kautta. Hujalan ja Kyrönlampi-Kylmäsen (2003, 34) mukaan 3–5-vuotias lapsi viettää päiväkodissa keskimäärin 7,5 tuntia päivässä. Enemmistö lapsista on päiväkodissa 6-8 tuntia päivässä. Päiväkodissa viisi tuntia tai vähemmän viettää lapsista alle 10 % ja 9 tuntia tai enemmän on päiväkodissa noin viidesosa lapsista. Lasten ja aikuisten arjen välillä on yhtäläisyyksiä, sillä lapsi tulee aamulla päiväkotiin vanhempien lähtiessä töihin. Tultuaan päiväkotiin lapsi tapaa paljon muita lapsia ja neuvottelee sekä toimii heidän kanssaan. Lapsi toimii päivähoitopäivän ajan erilaisissa päiväkodin sosiaalisissa verkoissa ja tekee asioita myös suunnitellun ohjelman mukaisesti. Lapsen päiväkotipäivä on usein pidempi kuin vanhemman työpäivä. (Strandell 1995, 187–189.)

2.1 Suomalaisen varhaiskasvatuksen lähtökohtia

Tutkimukset ovat korostaneet sitä, että varhaiskasvatuspalveluita, kuten esimerkiksi päiväkotihoitoa, käyttäviä perheitä on kuunneltava aktiivisesti asioissa, jotka koskevat heidän lapsiaan (Tauriainen 2000, 37). Tässä näkemyksessä korostuu lapsilähtöinen ajattelu, joka korostaa lapsen ja hänen perheensä roolia päivähoidon toimivuuden määrittäjinä.

Lapsilähtöisyys, jossa painottuu tekemällä oppiminen ja lapsen aktiivinen rooli oppijana, ohjaa suomalaista päivähoitoa laajemminkin. Lapsilähtöisessä lähestymistavassa tiedon katsotaan muodostuvan lapsen ollessa vuorovaikutuksessa oman fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa ja siinä olennaista on lapsen omista kiinnostuksen kohteista ja kehityksen mukaisista tarpeista lähtevä toiminta. Konkreettiset kokemukset ja välittömät elämykset kuuluvat lapsilähtöiseen ajatteluun sekä se, että opetuksen tavoitteet liittyvät lapselle merkityksellisiin asioihin. Lapsilähtöisyydessä myös aikuisen ohjaavalla kasvatus-

tyylillä sekä lapsen ja aikuisen välisellä hyvällä vuorovaikutuksella on keskeinen sija. (Tauriainen 2000, 34.)

Suomalaista varhaiskasvatusta on kuvattu Educare-mallin avulla. Sen keskeinen ajatus on, että päivähoidossa oleville lapsille tarjotaan opetusta ja hoivaa koko päivän ajan. Educare-mallissa hoito, kasvatus ja opetus muodostavat kokonaisuuden. (Niikko 2005, 329; Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 32.) Niikon mukaan varhaiskasvatuksen käytännöt painottavat kuitenkin lasten oppimisen, kasvamisen ja kehityksen tukemista hoitoajattelun jäädessä taka-alalle. Hänen mielestään hoitoa ei kuitenkaan pitäisi erottaa opetuksesta eikä kasvatuksesta, sillä ne kaikki tukevat lapsen kasvua ja oppimista. (Niikko 2005, 330.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen ja päivähoidon kontekstissa sovelletaan myös Urie Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa. Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa huomiota kiinnitetään lapsen ja ympäristön väliseen vuorovaikutusprosessiin. Teoria painottaa lasten mahdollisuuksia vaikuttaa aktiivisesti omaan ympäristöönsä, mutta huomioi myös ympäristön lasten toiminnalle asettamat ehdot, joihin heidän täytyy mukautua. (Korhonen 2006, 59.) Varhaiskasvatuksen kontekstuaalisen kasvun mallissa lapsen kasvua tarkastellaan osana ympäristöä, jossa hän elää. Kasvattajan on otettava toiminnassaan huomioon lapsen elämän kulttuurinen konteksti sekä lapsen arki. (Hujala ym. 1998, 8–13.) Lasten ja aikuisten yhteistyössä tapahtuu lapsen kehittymistä, oppimista ja kasvua. Lasta ei nähdä passiivisena, vaan aktiivisena osallistujana kasvuympäristönsä vuorovaikutukseen. Lapsi voi esimerkiksi omalla toiminnallaan vaikuttaa lähiympäristönsä toimintaan. Esimerkki lasten kyvystä vaikuttaa omaa arkeaan ohjaaviin käytäntöihin on erään päiväkodin päiväunikäytännön muuttuminen. Kyseisessä päiväkodissa lapset saivat vanhempansa keskustelemaan päiväunista henkilökunnan kanssa, mistä tuloksena oli konkreettinen päiväkodin käytännön muuttaminen. (Hujala, Nivala, Parrila & Puroila 2007, 15–20.)

Päiväkoti on instituutio, jonka toimijoita ovat muun muassa lapset, vanhemmat ja päiväkodin eri ammattiryhmiä edustavat työntekijät. Kuten muissakin instituutioissa, myös päiväkodeissa eri toimijat voivat ottaa omaa toimintatilaa vuorovaikutuksessa muiden toimijoiden kanssa, vakiintuneiden käytäntöjen sallimissa rajoissa. (Alasuutari 2009, 57.) Vaikka suomalainen varhaiskasvatus pyrkii lapsilähtöisyyteen ja varhaiskasvatuksessa on havaittavissa lapsilähtöistä toimintaa, ei lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttaminen

päiväkodeissa ole ongelmatonta. Tauriainen (2000, 35) on kiinnittänyt huomiota siihen, että lapsilähtöinen ajattelu ei välttämättä näy muutoksina päiväkotien käytännön toiminnassa, tai että se näkyy vain pinnallisesti, esimerkiksi päiväjärjestyksen muuttamisena hieman väljemmäksi. Lasten mahdollisuuksia tehdä omia valintoja ei lapsilähtöisestä pedagogiikasta huolimatta ole Tauriaisen (emt.) mukaan tuettu riittävästi päiväkodeissa.

2.2 Päiväkoti varhaiskasvatuksen toteuttajana

Varhaiskasvatusta ohjataan Suomessa valtakunnallisella, kunnallisella tasolla sekä varhaiskasvatuksesta huolehtivien tahojen, kuten yksittäisten päiväkotien tasolla. Valtakunnallisella tasolla päivähoitoa ohjaavat lait, kuten laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36 sekä asetukset, kuten asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239. Lait ja asetukset määrittävät, miten varhaiskasvatusta toteutetaan. Päivähoitolain uudistaminen on herättänyt keskustelua, ja keskustelu päivähoitolain uudistamisesta varhaiskasvatusta koskevaksi laiksi jatkuu edelleen. Nykyinen laki ei ole yksiselitteinen eikä sen nähdä vastaavan varhaiskasvatuksen nykytarpeisiin. Lain uudistaminen koetaan tärkeäksi, jotta voitaisiin taata varhaiskasvatuksen laadukas toteutuminen ja palvelujen yhdenvertaisuus. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010; Lastentarhanopettajaliitto 2011a.)

Varhaiskasvatusta linjataan myös monissa eri asiakirjoissa ja suunnitelmissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet perustuvat valtioneuvoston periaatepäätöksenä 28.2.2008 hyväksymiin varhaiskasvatuksen valtakunnallisiin linjauksiin. Näistä linjauksista löytyvät varhaiskasvatuksen kehittämisen painopisteet ja tärkeimmät periaatteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat puolestaan varhaiskasvatuksen sisältöä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittävät myös varhaiskasvatuksen laatua ja toimivat pohjana kuntien omille varhaiskasvatussuunnitelmille. Suomessa kunnilla on mahdollisuudet järjestää varhaiskasvatusta eri tavoin. Kuntien sekä niiden päiväkotien omista yksikkökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista käyvät ilmi kunnan ja päiväkodin oman varhaiskasvatuksen sisällöt ja toteuttamisen periaatteet sekä käytännöt. Päiväkotien omat varhaiskasvatussuunnitelmat ovat tarkempia kuin kunnan varhaiskasvatussuunnitelmat. Päiväkotien varhaiskasvattajat

huolehtivat myös kunkin lapsen oman varhaiskasvatussuunnitelman tekemisestä yhdessä vanhempien kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7–9.)

Päiväkotihoitoa voidaan järjestää Suomessa joko kunnallisesti tai yksityisesti. Subjektiivisen päivähoito-oikeuden myötä kaikilla alle kolmivuotiailla on ollut oikeus päivähoitoon vuodesta 1985 lähtien. Kaikkia alle kouluikäisiä kyseinen oikeus (Laki lasten päivähoidosta 1996, 11a§) kunnalliseen päivähoitopaikkaan on koskenut vuodesta 1996 saakka. (Hämäläinen 2005, 136.) Karilan (2000, 106) mukaan on kuitenkin huomioitava, että subjektiivinen päivähoito-oikeus toteutuu kunnissa eri tavoin, ja että se on usein tarkoittanut alati suurenevia ja vaihtuvia lapsiryhmiä. Kunnat ovat pyrkineet palveluiden järjestämiseen tehokkaasti ja taloudellisesti. Vaikka varhaiskasvatukselle on päivähoidon lainsäädännössä annettu enemmän kasvatuksellisia ja opetuksellisia tehtäviä, on päiväkotihenkilöstön kelpoisuusehtoja väljennetty. Monet kunnat ovat muuttaneet päivähoidon henkilöstön rakennetta pienentämällä esimerkiksi lastentarhanopettajien suhteellista osuutta koko henkilöstöstä.

Vuonna 2009 Suomessa oli päivähoidossa 217997 lasta. 1–6-vuotiaista lapsista 62 prosenttia oli hoidossa joko kunnallisessa tai yksityisessä päivähoidossa. Kunnallisen päivähoidon piirissä oli lasten enemmistö, 200719 lasta. Päiväkotihoito on lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana. Vuonna 1999 päiväkotihoidossa oli vähän yli 60 prosenttia, kun taas vuonna 2009 hieman yli 70 prosenttia päivähoidossa olevista lapsista oli hoidossa päiväkodeissa. (THL 2010.) Varhaiskasvatusta ja päiväkoteja sitä toteuttavana tahona on viime aikoina koskettanut myös kuntien hallinnonalan muutos. Kunnat voivat itse päättää päivähoidon lähihallinnosta. Vuoden 2010 alkupuolella Manner-Suomen kuntien määrä oli 326. 50 %:ssa kunnista päivähoitopalvelut olivat sivistys- ja opetusalan alaisuudessa, kun taas sosiaalitoimen alaisuudessa päivähoitopalvelut olivat samaan aikaan 41 %:ssa kunnista. (THL 2011.)

2.3 Lapsen arki päiväkodissa

Strandell (1995, 7) huomauttaa päiväkodin olevan tärkeällä sijalla pienten lasten arjessa sekä sosiaalisissa suhteissa. Päivähoito on monen lapsen ensimmäinen kodin ulkopuolinen ”oma” maailma, jossa lasten näkökulmasta myös vertaissuhteet jäsentävät keskeisellä

tavalla päivän kulkua. Päiväkotiarkea tutkiessaan Strandell (1995) on tarkastellut lapsia sosiaalisina toimijoina päiväkodin aikuisten joukossa. Hänen mielestään on tärkeä nähdä lapset oman arkensa subjekteina, jotka vuorovaikutuksessa toisten kanssa antavat toiminnoilleen merkityksiä (emt., 182).

Ekologisen kehitysteorian mukaan päiväkotia voidaan tarkastella lapsen välittömänä kasvuympäristonä eli Bronfenbrennerin termein mikrojärjestelmänä. Välittömään kasvuympäristöön kuuluvat päiväkodin lapsiryhmän lapset, opettajat ja muu henkilökunta. (Siekkinen 1999, 51.) Päiväkodin arjessa lapselle muodostuu vuorovaikutussuhteita lasten ja aikuisten kanssa. Lisäksi hän saa kokemuksia, jotka vaikuttavat hänen sosialisaatioonsa sekä kognitiiviseen kehitykseen. Päiväkodin laadukkuutta voidaankin arvioida tarkastelemalla, miten hyvin se ylläpitää ja edistää lapsen kehitystä. Laadukkuudesta kertoo se, että ympäristö on kehityksellisesti haastava ja emotionaalisesti toimiva. (Siekkinen 1999, 45–46.)

Bronfenbrennerin määritelmä lasten välittömästä kasvuympäristöstä jäsentää mikrosysteemin persoonalliseen, fyysiseen ja toiminnalliseen ulottuvuuteen. Päiväkodeissa persoonalliseen ulottuvuuteen liittyvät esimerkiksi päiväkodin aikuisten ja lasten lukumäärä, ikä ja sukupuoli. Päiväkodin mikroympäristö eroaa perheestä muun muassa siten, että päiväkodissa työntekijät tekevät työtä useamman lapsen kanssa. Myös aikuisen suhde lapseen on päiväkodissa erilainen kuin lapsen ja hänen vanhempiensa välinen suhde. Fyysisellä ulottuvuudella tarkoitetaan päiväkotikontekstissa päiväkodin tiloja ja materiaalisia olosuhteita. Tavoitteena on, että tilat on suunniteltu tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä. Materiaalit ja tilat määrittävät esimerkiksi sitä, missä ja millaisilla välineillä lapset leikkivät. Toiminnallinen ulottuvuus kuvaa sitä, miten päiväkodit toteuttavat toimintaansa. Kaikki ulottuvuudet ovat tärkeitä, koska ne määrittävät osaltaan vuorovaikutusta päiväkodissa toimivien ihmisten välillä sekä sitä, mitä lapset tekevät päiväkodissa. Näin ne myös muodostavat kehyksen päivähoidon laadun tarkastelulle. (Siekkinen 1999, 53–55.)

Päiväkodin arki muodostuu monenlaisista elementeistä ja päiväkodissa on monia erilaisia ihmisiä. Joskus päiväkodin tilanteissa vaaditaan uudelleenorganisoitumista, kuten esimerkiksi silloin, kun joku työntekijöistä sairastuu ja tilalle pitää saada sijainen. Päiväkotien

vakiintuneista käytännöistä, kuten päiväkodin aukioloajasta, ei kuitenkaan neuvotella päivittäin. (Puroila 2002, 123–124.)

Suomalaisen päiväkodin tyypillistä päivää on tutkimuksessaan kuvannut Siekkinen (1999 66–67). Päiväkotien päivittäiset rutiinit riippuvat päiväkotiryhmien lapsista sekä lapsiryhmässä olevien lasten iästä, mutta toisaalta päiväkotien päiväjärjestys noudattaa kuitenkin usein melko samanlaista rytmiä.

	Ma	Ti	Ke	To	Pe
6.30-7.30	Vapaata leikkiä erilaisilla välineillä				
7.30-8.00	Aamiainen				
8.00-9.30	Satuhetki	Liikunta	Musiikki	Kädentaidot	Leikkiä
9.30-11.00	Ulkoilua - vapaata leikkiä, ohjattua toimintaa yms.				
11.00-11.30	Lounas				
11.30-14.00	Päivälepo, hiljaista työskentelyä				
14.00-14.30	Välipala				
14.30-17.00	Ulkoilua - vapaata leikkiä, ohjattua toimintaa yms. Kotiin lähtö				

KUVIO 1. Esimerkki tyypillisestä suomalaisesta päiväkotipäivästä (Siekkinen 1999, 66)

Puroilan (2002, 121–123) tutkimuksessa kävi ilmi, että yksi päiväkodin arkea määrittävä tekijä on ajankäytön organisoiminen. Ruokailut, ulkoilut ja päivälepo rytmittävät päiväkotipäivää. Puroilan mukaan toiminnan järjestäminen päiväkodeissa on yhteydessä siihen, mitä varhaiskasvattajat pitävät oman toimintansa lähtökohtina. Päiväjärjestys muotoutui joustavammaksi ryhmissä, joissa toiminnan lähtökohtina pidettiin lasten tekemiä aloitteita, kun taas useita yhteisiä tuokioita pitävissä ryhmissä päiväjärjestys oli tiukempi. Puroilan tutkimus (2002) toi esille sen, että resursseiltaan samantyyppisissäkin päiväkodeissa ajankäyttö on mahdollista järjestää eri tavoin. Hänen mielestään tämä voi viitata siihen, että päiväkotien päiväjärjestyksen merkitystä toimintaa rajoittavana tekijänä ei aina tiedosteta. Päiväkodin arkeen ja lasten kokemuksiin vaikuttavat monet, merkityksettömiltäkin tuntuvat asiat. Nykyään esimerkiksi yhä useammassa suomalaisessa

kunnallisessa päiväkodissa ruoka toimitetaan päiväkoteihin kuntien keskuskeittiöiltä, mikä voi osaltaan vaikuttaa päiväkotien ajankäytön organisointiin.

Toisaalta on selvää, että lasten toiminta päiväkodissa ohjautuu pitkälti muista kuin heidän omista tavoitteistaan käsin. Lapset liittyvät mukaan meneillä oleviin toimintoihin ja joutuvat myös neuvottelemaan osallistumisestaan muiden lasten ja aikuisten kanssa. Lasten kiinnittyminen toimintaan voi olla joskus lyhytkestoista, mikä näkyy lasten tekemisessä katkelmallisuutena. Lasten päiväkotiarkeen sisältyy paljon väliintuloja, koska henkilökunta eli aikuiset huolehtivat siitä, että toiminta etenee ja aikataulut pitävät. (Strandell 1995, 74–75, 114.) Strandellin (1995) mukaan päivähoidossa lapselle tärkeitä ovat lapsiryhmä sekä muut lapset. Perusturvallisuutta lasten päiväkotipäivään tuovat esimerkiksi ruoka, uni, terveys sekä tutut ja turvalliset aikuiset, aikuisten antama hoiva sekä heidän ylläpitämät säännöt ja järjestys (Lahtinen 2007, 18).

Lapset toimivat päiväkodissa erilaisen koulutustaustan omaavien sekä luonteeltaan erilaisten aikuisten kanssa. Lapsen asemaan, hänen arkeensa ja toimintamahdollisuuksiin ja lapsen kuvaan omasta itsestään vaikuttaa päiväkodin toimintafilosofia. Päiväkodissa toimivien aikuisten näkemykset lapsista, heidän tarpeistaan ja hoidosta sekä kasvatuksesta vaikuttavat siihen, miten päiväkodit toteuttavat toimintaansa. (Hujala ym. 2007, 21.) Tärkeää on se, minkälaisen suhteen lapsi ja kasvattaja rakentavat toisiinsa (Hännikäinen 1997, 76). Työskennellessäni eri päiväkodeissa olen havainnut, että lapset viihtyvät paremmin päiväkodeissa, joissa työntekijöiden välinen yhteistyö toimii hyvin. Huono työilmapiiri taas heijastuu kielteisesti sekä lapsiin että aikuisiin. Se, millaiseksi lapsi tuntee olonsa päiväkodissa on yhteydessä kasvattajien ammatti- ja työkäytäntöihin. Vaikutusta on esimerkiksi sillä, että päiväkotien työntekijät saapuvat työvuorojen vuoksi päiväkotiin eri aikaan. Tämä saattaa aiheuttaa sen, että aikuisen on hankala tietää, mitä lapset ovat parhaillaan tekemässä. Vaihtoehtoisesti aikuinen voi nähdä lasten tekevän jotain, mutta ei ymmärrä toiminnan merkityksellisyyttä lapsille, koska toiminta on alkanut jo kauan ennen aikuisen saapumista päiväkotiin. Näin hän voi puuttua lasten toimintaan ymmärtämättä, mistä siinä on lasten kannalta kysymys, mikä voi johtaa väärinkäsityksiin.

Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 155) havaitsi tutkimuksessaan, että lapsen arki päiväkodissa määrittyy suhteessa päiväkodin henkilökuntaan ja ikätovereihin. Erilaiset päiväkodissa koetut asiat voivat aiheuttaa lapsissa monenlaisia tunteita kuten iloa, riemua ja pahaa

mieltä. Myös kaipaus ja ikävä vanhempia kohtaan kuuluvat lapsen arkeen päiväkodissa (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 154). Päiväkoti on lasten ja aikuisten paikka, jossa myös lapsuuteen otetaan kantaa sitä määrittelemällä ja tulkitsemalla (Alasuutari 2009, 56–57). Lehtisen (2009, 154–155) mukaan lapset itse rakentavat elämisensä arkea päiväkodeissa neuvottelemalla ja eri tavoin valtaa käyttämällä. Oman kokemukseni mukaan lapsen arjen ymmärtäminen päiväkodissa edellyttää aikuiselta lapsen omien kokemusten kuuntelemista ja tarkastelua, muuten ymmärrys lapsen päivästä jää pintapuoliseksi.

Myös Karila (2009, 259) on kiinnittänyt huomiota siihen, miten taitavasti lapset toimivat päiväkodin arkisissa tilanteissa, kuten neuvotteluissa. Karilan (2009, 259–260) mukaan lasten ja aikuisten toiminnassa päiväkodissa on yhtäläisyyksiä, sillä myös lapset etsivät mahdollisuuksia omien intressiensä mukaiseen toimintaan päiväkodissa vallitsevien sääntöjen puitteissa. Puroila (2002, 150–151) havaitsi, että päiväkodin arjessa sekä aikuisilla että lapsilla on taito tulkita päiväkodin sosiaalisia tilanteita ja toimia johdonmukaisesti erilaisissa tilanteissa. Tämä on seurausta siitä, että he ovat omaksuneet tavat, jotka vaikuttavat päiväkodin arjen muodostumiseen ja osaavat käyttää niitä hyväkseen omassa toiminnassaan.

Kuten Hännikäinen (1997, 78) tuo esille, lasten keskeisin toiminta päiväkodissa on leikki. Kuitenkin suuri osa päiväkotipäivästä koostuu aikuisten johtamasta strukturoidusta toiminnasta. Lapset osallistuvat myös työntekoon kattamalla pöytiä, petaamalla vuoteita sekä siivoamalla jälkiään. Toimiessaan aktiivisesti aikuisten rakentamassa ympäristössä lapset luovat olosuhteita ja ehtoja elämälleen. Lasten toimiminen päiväkodissa kehittää lasten toimintakompetenssia eli lapset kokevat vaikuttavansa sosiaaliseen ympäristöönsä omien tietojensa ja taitojensa pohjalta. (Emt., 82.)

3 LAATU VARHAISKASVATUKSESSA

Päiväkodit haluavat periaatteessa toteuttaa laadukasta päivähoitoa. Kuitenkin, jos ihmisiltä kysytään, mitä laadukas päivähoito on, niin heidän voi olla hankala vastata täsmällisesti, mitä laatu tässä yhteydessä tarkoittaa. Tämä on ymmärrettävää, koska kuten Nummenmaakin (2004, 81) huomauttaa, käsitys laadusta muuttuu jatkuvasti ja se muotoutuu niissä yhteiskunnallisissa ja sosiaalisissa konteksteissa, joissa sitä tarkastellaan. Tämän seurauksena laatua ja sen kriteerejä voidaan määritellä eri tavoin. Voidaan myös olettaa, että jonkun laadukkaana pitämä asia ei välttämättä ole sitä jollekulle toiselle.

Varhaiskasvatuksen laadusta keskustellaan sekä julkisuudessa että alan ammattilaisten toimesta. Laatua on myös tutkittu joissakin akateemissa väitös- ja muissa tutkimuksissa. Ensimmäinen päivähoidon laatua Suomessa käsittelevä julkaisu oli Niirasen (1987) tutkimus *Mikä on laatua lasten päivähoidossa*. Tutkimuksessa arvioitiin lasten päivähoitoa valtakunnallisesti kasvatustavoitteiden näkökulmasta. Päivähoidon laatua koskevaa uudempaa tutkimusta ovat tehneet Tauriainen (2000) tutkiessaan erään päiväkodin integroidun erityisryhmän henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsityksiä. Parrila (2002) on puolestaan tutkinut perhepäivähoidon laatua ja tuonut esille näkökulmia sen kehittämiseen. Laattala ja Raitala (1998) ovat tutkimuksessaan selvittäneet 2–7-vuotiaiden lasten ajatuksia päivähoidosta haastattelumenetelmällä. Päivähoidon laatua lasten subjektiivisen hyvinvoinnin näkökulmasta on selvittänyt pro gradu -tutkielmassaan Lahtinen (2007). Lahtisen (2007, 76) tutkielman tuloksista käy ilmi, että päiväkotihoidossa olevien lasten mielestä hyvinvoinnin sekä laadukkaan päivähoidon kriteerejä ovat turvallisuus, onnellisuus ja tyytyväisyys. Seuraavaksi kuvaan muun muassa näissä tutkimuksissa esiintuotuja varhaiskasvatuksen laatua koskevia näkökulmia ja määrittelyjä.

Laajasti määriteltynä varhaiskasvatuksen laadulla tarkoitetaan lapsen kokemuksia ja hänen kasvuympäristönsä piirteitä, jotka tukevat hänen hyvinvointiaan, kasvua sekä kehitystä. Aikaisemmin laadun tarkastelu keskittyi tarkastelemaan esimerkiksi sitä, millaisia vaikutuksia varhaiskasvatuksella oli lapsiin, mutta nykyään päivähoidon laatua käsitellään ja tulkitaan asiakkaiden subjektiivisista kokemuksista käsin. (Kronqvist & Jokimies 2008, 11–12.) Laadunhallinnan kehittämisen ajankohtaisuutta päivähoidossa tarkastelleen Turjan (2004, 9) mukaan laadunhallinnan kehittäminen tarkoittaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämistä. Myös kuntien on osallistuttava laadunhallinnan kehittämiseen ja huolehdittava siitä, että niiden tarjoamat varhaiskasvatuspalvelut ovat laadukkaita.

Turjan (2004, 9–11) mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen merkkinä voidaan pitää nimenomaan lasten käsityksiä laadusta. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen laadukkuuden määrittely on ollut pitkälti aikuiskeskeistä sekä tulevaisuuteen suuntautunutta. Lasten omia näkemyksiä on otettu vähän huomioon heitä koskevissa päätöksissä. Turja (2004) painottaa, että lasten näkemysten huomioiminen totuttujen toimintatapojen sijaan voi tuoda uusia näkökulmia myös aikuisten tapoihin ajatella ja toimia. Myös Tauriaisen väitöskirja (2000) ottaa esille, että lasten laadunmäärittelyt voivat olla erilaisia kuin aikuisten määrittelyt. Lasten määrittelyissä esimerkiksi kaaos, jännitys ja peuhaaminen ovat tärkeitä, kun taas aikuiset voivat pitää niitä vähemmän tärkeinä (Turja 2004, 9–11, 28).

Portell ja Malin (2007, 12) puolestaan määrittelevät varhaiskasvatuksen laadun arjen toimintana, jota varhaiskasvattajat arvioivat yhdessä lasten ja vanhempien kanssa. He painottavat sitä, että eri tahoilla on omat käsityksensä siitä, mikä on tärkeää varhaiskasvatuksen laadussa. Portellin ja Malinin (2007, 45) mukaan laadun tarkastelu kokonaisvaltaisesti vaatii, että eri päivähoidossa vaikuttavia ryhmiä kuullaan esimerkiksi kyselytutkimuksin. Heidän mukaansa lasten ja lapsiryhmien kokemusten selvittämiseen tarvitaan kuitenkin erilaisia menetelmiä. Lasten kokemustensa kuuleminen on oleellista, koska lapsen hyvinvointi on laadukkaan päivähoidon ensisijainen tavoite.

Yleisesti ottaen varhaiskasvatuksen laadunhallinnan perustana ovat viralliset varhaiskasvatusta sitovat kansalliset sekä kansainväliset asiakirjat. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa laatuvaatimusten taustalla tärkeitä asiakirjoja ovat päivähoitolaki ja -asetus

sekä Suomen ratifioima Lapsen oikeuksien sopimus. Laatukäsityksiin vaikuttavat myös lastensuojelulaki ja -asetus sekä sosiaalihuoltolaki ja -asetus. Myös varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset sekä Vasu eli varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat keskeisiä asiakirjoja suomalaisen varhaiskasvatuksen laatua koskevassa keskustelussa. (Hujala ym. 1999, 61; Parrila 2002; Portell & Malin 2007.)

Parrila (2002, 46) huomauttaa, että päivähoidon laatututkimuksissa eletään neljättä vaihetta, jossa päivähoidon toimijoiden subjektiiviset käsitykset sekä kokemukset päivähoidosta ja sen laadusta ovat nousseet tutkimuksen mielenkiinnon kohteiksi. Parrila (2002, 34) on perhepäivähoidon laatua koskevassa tutkimuksessaan esittänyt, että yhden objektiivisen laadun määritelmän antaminen on mahdotonta, koska käsitykset laadusta riippuvat esimerkiksi määrittäjän tarpeista ja pyrkimyksistä.

Laatua on tutkimuksessa tarkasteltu subjektiivisena, intersubjektiivisena sekä objektiivisena kokemuksena. Nykyisin vallitsevan yksilön kokemusta korostavan subjektiivisen paradigman mukaan varhaiskasvatuksen laatu tulee ymmärtää muuttuvana ja moninaisena. Kuitenkin tietyistä laadun elementeistä ollaan verrattain yksimielisiä. Laadun ytimen katsotaan varhaiskasvatuksessa muodostuvan kasvatusprosessista ja sen toteutumista säätelevistä reunaehdoista. Prosessi ja sitä säätelevät tekijät ovat yhteydessä siihen, miten päivähoito vaikuttaa lapseen ja hänen perheeseensä sekä siihen, miten lapsi perheineen vaikuttaa päivähoidon laatuun. (Parrila 2004, 73.)

Pence ja Moss (1994, 172–173) nostavat esille ajatuksen inklusiivisesta laadun määrittelystä. Tämän käsityksen mukaan laatu on luonteeltaan subjektiivista, arvoihin, uskomuksiin perustuvaa. Laadun määrittämiseen tulisi osallistua kaikkien niiden, joita laatu päivähoidossa koskettaa. Mossin (1994, 5) mukaan laatu on dynaaminen käsite, joka saa erilaisia merkityksiä eri ajassa ja paikoissa.

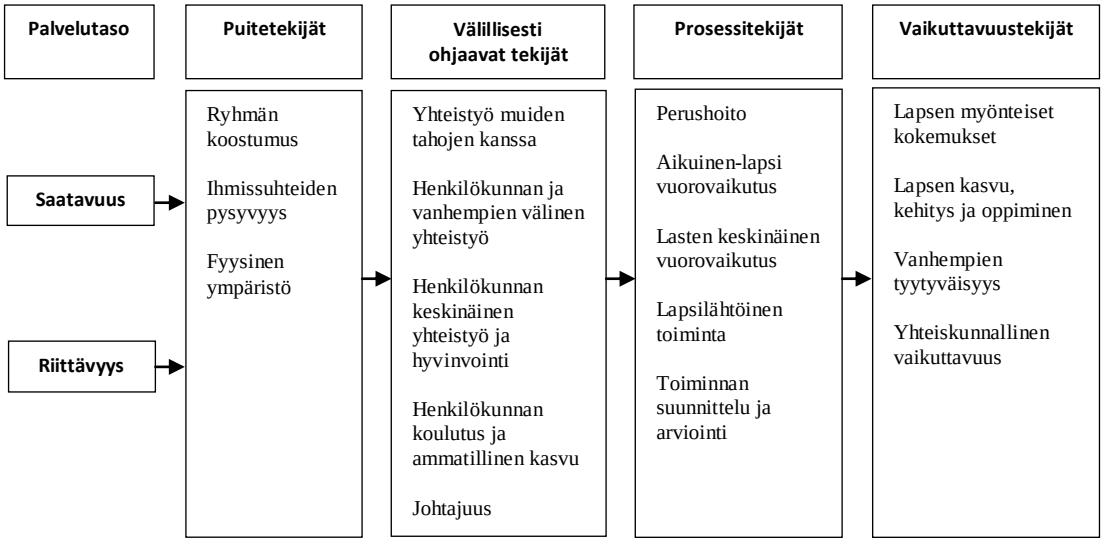
Hujala ym. (1998, 174) huomauttavat, että suomalaisen varhaiskasvatuksen laatua on mahdotonta arvioida tiedostamatta sen kansallista luonnetta. Hujalan ym. (1998, 183) mukaan kansalliset laatukriteerit rakentuvat tiettyjen yhteiskunnallisten arvojen ja tavoitteiden pohjalle. Yhteiskunnallinen tilanne luo perustan laadun määrittelylle.

Parrila (2002, 44) käyttää tutkimuksessaan käsitettä intersubjektiivinen laadun paradigma. Hän tarkoittaa tällä näkemystä, jonka mukaan laatu ei voi olla täysin subjektiivinen käsite, vaan sillä on aina sekä subjektiivinen että tiettyyn paikkaan, aikaan ja kulttuuriin liittyvä intersubjektiivinen merkitysrakenne. Hujala ym. (1998, 183) tarkastelevat laatua objektiivisesti. Objektiivisen käsitteen mukaan laatu rakentuu tietyistä peruselementeistä, joista varhaiskasvatuksen laatututkimuksissa on päästy jonkinlaiseen yksimielisyyteen. Kuitenkin laadun subjektiivisuus korostuu tässäkin näkökulmassa, mikä painottaa laadun arvo- ja kontekstisidonnaisuutta sekä dynaamisuutta.

Stakesin ja sosiaali- ja terveysministeriön yhteistyöhankkeella vuosina 2000-2003 (Alila 2003, 39, 92) haluttiin selvittää suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun tilaa ja kehittämistarpeita kunnissa. Hankkeessa kävi ilmi, että vaikka lapset ovat varhaiskasvatuksen toiminnan keskipisteessä, he osallistuvat vain vähän laatutyöhön. Lasten hyvinvointi, turvallisuus sekä henkilöstön jaksaminen puhuttavat lasten vanhempia ja henkilökuntaa. Lasten ajatusten kuunteleminen on jäänyt vähemmälle. On syytä miettiä, mistä lasten näkemysten huomiotta jättäminen kertoo. Yksi selitys voi olla, että päiväkodeissa on niin kiire ja pula resursseista, että lasta ei ehditä kuuntelemaan. Toisaalta voidaan ajatella, että lasten omien näkemysten huomiotta jääminen kertoo laajemminkin lapsen vähäisestä arvostuksesta yhteiskunnassa.

Laatua on tutkittu varhaiskasvatuksessa melko monipuolisesti, mutta lapsi- ja perhenäkökulma ovat jääneet tutkimustiedon katveeseen. Tutkimukset osoittavat, että hyvä laatu varhaiskasvatuksessa on merkittävä tekijä lapsen kehityksen tukemisessa. Korkealaatuisen päivähoidon on todettu edistävän lasten sosioemotionaalista kehitystä sekä kognitiivisia ja kielellisiä taitoja. Myös hoitosuhteissa tapahtuvien useiden muutosten on todettu aiheuttavan ongelmakäyttäytymistä ja vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa myöhemmin kouluiässä. (Kronqvist & Jokimies 2008, 14.)

Päivähoidon eri laatutekijöitä on jäsennetty laadun eri tekijöiden mukaan. Monissa tutkimuksissa viitataan Hujala-Huttusen (1995) jäsennykseen päivähoidon laatutekijöistä. Jäsennyksessä erotetaan päivähoidon neljä erilaista laatutekijää, jotka ovat puitetekijät, välillisesti laatua ohjaavat tekijät, prosessitekijät sekä vaikuttavuustekijät. Näiden tekijöiden eri osa-alueita kuvataan seuraavassa kuviossa.



KUVIO 2. Päivähoidon laadunarviointimalli (Hujala ym. 1999, 80)

Jokaista päivähoidon laatuun vaikuttavaa tekijää voidaan tarkastella muista erillään, mutta yhdessä ne muodostavat kokonaisuuden, jonka pohjalta laatua voidaan arvioida kokonaisvaltaisesti. Malliin kuuluvien laatutekijöiden toteutuminen riippuu muista tekijöistä. Laadukkaiden vaikutusten syntymistä pitää edeltää laadukas prosessi, johon vaikuttavat välillisesti ohjaavat tekijät. Puitetekijät taas osaltaan säätelevät välillisesti vaikuttavia tekijöitä. Puitetekijöihin kuuluvat laatutekijöistä esimerkiksi ryhmän koostumus ja ihmissuhteiden pysyvyys. Välillisesti ohjaavissa laatutekijöissä korostuu muun muassa eri tahojen välinen yhteistyö. Aikuinen-lapsi- ja lasten keskinäinen vuorovaikutus ovat prosessitekijöihin kuuluvia laatutekijöitä. Lapsen myönteisiä kokemuksia ja vanhempien tyytyväisyyttä tarkastellaan puolestaan päivähoidon vaikuttavuustekijöissä. (Hujala ym. 1999, 79–80.)

Tämän tutkielman tarkastelun kohteena ovat puite- eli ryhmän koostumusta säätelevät tekijät, joihin kuuluvat ryhmäkoko, ryhmän rakenne sekä henkilöstön ja lasten välinen suhdeluku. Ryhmän koostumuksen laatuvaatimukset esitetään lasten päivähoidosta annetussa asetuksessa (16.3.1973/239). Suunniteltaessa päiväkotien ryhmän koostumusta tulee ottaa huomioon lasten ikärakenne, lasten yksilölliset piirteet, erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten määrä sekä fyysiset tilat. (Hujala ym. 1999, 94.) Päivähoidon laadun prosessitekijöistä lasten keskinäinen sekä aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus sekä

laadun vaikuttavuustekijöistä lasten myönteiset ja kielteiset kokemukset päivähoidosta ovat myös tarkastelun kohteena tässä tutkielmassa.

Yksittäisen laatutekijän tutkiminen on vaikeaa, koska yhden tekijän vaikutuksia on hankalaa tutkia irrallaan muiden tekijöiden vaikutuksista. Todennäköistä on, että päivähoidon vaikutukset syntyvät monen tekijän vuorovaikutuksesta. (Niiranen 1995, 33.) Päivähoidon laadusta keskustellaan julkisuudessa ja siitä on tehty myös jonkin verran tutkimusta mutta esimerkiksi puitetekijöiden laadullista tutkimusta lasten näkökulmasta ei ole tehty runsaasti. Myös erityisesti varhaiskasvatuksen prosessitekijöiden laadun määrittely ja arviointi on Tauriaisen (2000, 18) mukaan ollut vähäistä.

4 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkielmassa tarkastelen lasten kokemuksia ja käsityksiä päivähoidon laadusta. Lähestyn tutkielmassani päiväkotia lasten arkisena toimintaympäristönä, jossa keskeisiä asioita ovat lasten väliset sekä lasten ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet. Vuorovaikutuksen ohella tarkastelen leikkiä, ryhmäkokoa sekä ryhmän rakennetta. Pyrin siihen, että lasten ääni tulee kuulluksi päivähoidon laatua tarkasteltaessa ja silloin kun yleisemminkin keskustellaan varhaiskasvatuksen laadusta. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millaisia näkemyksiä lapsilla on päivähoidon laadusta päiväkodin arjessa?
2. Millaisia kokemuksia lapsilla on päiväkodin lapsiryhmän koon yhteydestä päiväkodin toiminnan laatuun?
3. Miten lapset kokevat päiväkodin lapsiryhmän rakenteen yhteyden omaan viihtymiseensä päiväkodissa?

Karlsson (2000, 37) huomauttaa, että lapsinäkökulman esiin tuominen on tärkeää, koska se jää usein aikuisten lapsuutta koskevien näkökulmien alle. Lasten mukaan ottaminen tutkimuksen tekoon on kuitenkin melko uusi ilmiö. Aikaisemmin on tehty tutkimuksia lapsista, mutta suhteellisen vähän heidän kanssaan. Nykyään ajatellaan, että lapsilla on annettavaa tutkimukselle. (Masson 2004, 44.)

Tässä luvussa kuvaan tutkimusaineistoni ja tutkielman toteutusta. Esittelen myös tutkielmassani käyttämäni tutkimusmenetelmän sekä tavan, jolla olen analysoinut aineistoani. Lopuksi pohdin myös tutkijan roolia sekä lasten haastattelemiseen liittyviä näkökulmia.

4.1 Tutkimusaineisto

Keräsin tutkielmani aineiston vuoden 2010 helmi-, touko- ja marraskuussa. Aineisto koostuu 4–6-vuotiaiden lasten yksilöhaastatteluista, joita on yhteensä 15. Haastateltujen joukossa tyttöjä on kahdeksan ja poikia seitsemän. Haastatellut osallistuivat tutkimushaastatteluun todennäköisesti elämänsä ensimmäistä kertaa. Kaikki haastattelut tehtiin lasten päiväkodin tiloissa päiväkotipäivän aikana. Haastattelujen kestot vaihtelivat 14 ja 35 minuutin välillä. Arvelen, että haastattelujen vaihtelevaan kestoon vaikuttivat ensisijaisesti haastateltavien erilaiset kielelliset sekä kognitiiviset taidot.

Haastattelujen tukena käytin lasten päiväkotiarjesta ottamiani valokuvia, jotka kuvaavat päiväkodin tiloja ja lapsia eri toimissaan. Joissakin kuvissa näkyy myös henkilökuntaan kuuluvia. Tutkimusprosessini alkuvaiheessa kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin havaintojani ja tuntemuksiani päiväkodin arjesta ja esimerkiksi haastattelujen sujumisesta. En ole analysoinut tutkielmaa varten ottamiani valokuvia enkä tutkimuspäiväkirjaa osana haastatteluaineistoa, vaan käytän päiväkirjan muistiinpanoja oman työni ja muistin tukena.

Tutkielmani analyysi perustuu haastatteluaineistoon, jonka olen litteroinut sanatarkasti. Olen antanut kaikille tutkielman haastattelunäytteissä esiintyville lapsille uudet nimet heidän yksityisyyden suojaamiseksi, ainoastaan omaa nimeäni (Leena) en ole muuttanut. Haastattelunäytteitä olen myös muuttanut silloin, jos haastateltavan henkilöllisyys olisi käynyt ilmi näytteestä. Haastattelujen sisältöihin tekemäni muutokset eivät ole vaikuttaneet.

4.2 Tutkimuspäiväkoti

Päiväkoti, jossa tein haastattelut oli minulle työhistoriani kautta entuudestaan tuttu. Näin ollen tunsin osan päiväkodin lapsista, heidän vanhemmistaan sekä henkilökunnasta jo ennen tutkielmani aloittamista. Päiväkodin tuttuus vaikutti osaltaan siihen, että päätin tehdä tutkielman juuri tässä päiväkodissa. Koin myös, että oma taustani lastentarhanopettajana helpottaa päiväkodin arjen ymmärtämistä sekä tutkielman tekemistä lasten kanssa.

On tärkeää antaa tietoa päiväkodista, jossa tutkimus tehtiin, mutta en kuitenkaan kuvaa sitä kovin yksityiskohtaisesti, jotta päiväkodin lasten ja työntekijöiden anonymiteetti säilyy. Päiväkodissa toimii kaksi lapsiryhmää 3–6-vuotiaille lapsille. Toinen ryhmistä on esikouluryhmä. Päiväkodin haastateltavien lapsiryhmässä toimii kaksi lastentarhan-opettajaa sekä lastenhoitaja. Haastateltujen lasten ryhmän koko haastattelujen ajankohtana oli noin 21 lasta. Kuten usein päiväkodeissa, lapsiryhmän koko voi vaihdella lasten sairastumisten, loma-aikojen sekä esimerkiksi perheiden muuton myötä.

Päiväkodin henkilökunta muodostuu kokonaisuudessaan haastateltujen lasten lapsiryhmän työntekijöistä sekä päiväkodin johtajasta, esikoulun henkilökunnasta sekä ruokahuollosta ja siivouksesta vastaavasta työntekijästä. Päiväkodissa on ajoittain harjoittelijoita ja sijaisia. Haastattelujen aikaan päiväkodissa tapahtui muutoksia henkilökunnan suhteen. Päiväkoti toimii myös varahoitopaikkana alueen perhepäivähoitolapsille.

Päiväkodin tilat muodostuvat kahdesta suuremmasta huoneesta, joita ovat ruokailutila sekä huone, jossa nukutaan. Molemmissa huoneissa myös leikitään ja järjestetään yhteistä toimintaa. Ulkoeteinen on pieni tila ja lasten naulakot sijaitsevat käytävän varrella. Samassa avoimessa tilassa on myös lasten ja aikuisten toimille järjestetty tilaa. Pieniä huoneita, joissa lapset voivat olla, ja jotka saa suljettua ovin, on päiväkodissa kaksi. Toiseen pieneen tilaan kuljetaan lasten leikille varatun keittiö/kotileikkitilan kautta. Wc- ja käsienpesutilat saa suljettua ovin. Lapset leikkivät joskus myös päiväkodin suuremmassa käsienpesutilassa. Lisäksi päiväkodissa on toimisto, keittiö sekä pukuhuone työntekijöille. Päiväkodin piha-alue on iso ja siellä on leikkivälineitä, kuten kiikkuja, hiekkalaatikko ja kiipeilyteline. Piha-alue ja päiväkotia ympäröivä luonto ovat vaihtelevaa ja monipuolista.

4.3 Lasten haastatteleminen ja haastattelujen toteutus

Ennen haastattelujen aloittamista on tärkeä hankkia lupa tutkimuksen toteuttamiselle. Tämä on olennaista erityisesti silloin, kun tutkittavat ovat alaikäisiä lapsia. Hankittuani tutkimusluvan tutkielman tekemiseen paikalliselta päivähoidon johtajalta, hankin luvat myös päiväkodilta sekä lapsiryhmään kuuluvien lasten vanhemmilta. Esittelin tutkielmani aiheen päiväkodin johtajalle, joka kysyi henkilökunnalta, sopiiko heille, että tulen haastat-telemaan lapsia päiväkotiin. Lasten vanhemmille osoitetussa kirjeessä toin esiin

tutkielmani tarkoituksen sekä ilmoitin, että aineistoa tullaan käyttämään ainoastaan tutkielmassani. Myös haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuus kävi ilmi vanhemmille suunnatussa kirjeessä, joka löytyy liitteenä tutkielmani lopusta.

Haastattelujen tukena käytin lasten päiväkotiarjesta otettuja valokuvia, joiden ottamiseen päiväkodissa hankin luvat vanhemmilta samassa yhteydessä haastatteluluvan kanssa. Sain luvat haastatteluihin sekä valokuvaamiseen lasten vanhemmilta sekä päiväkodin henkilökunnalta, joka suhtautui alusta alkaen myönteisesti ja joustavasti tutkielman tekoon. Ainoastaan yksi vanhempi ei antanut lupaa lapsensa arjen kuvaamiseen päiväkodissa. Kaikki vanhemmat antoivat luvan lastensa haastattelemiseen.

Lasten arkea päiväkodissa valokuvasin tammikuun lopulla ja helmikuun alussa vuonna 2010. Otin kuvia lasten arjesta, kuten leikeistä päiväkodin sisällä ja ulkona. Kuvasin myös päiväkodin eri tiloja. Kuvasin toimintaa ja esineitä myös lapsen korkeudelta. Valokuvien ottaminen teki mahdolliseksi sen, että sain viettää aikaa päiväkodissa ja lapset tutustuivat minuun. Kerroin lapsille myös sen, miksi valokuvaan päiväkodissa. Alla ote tutkimuspäiväkirjastani, josta käy ilmi, millaisissa tilanteissa otin valokuvia sekä se, että myös lapset itse vaikuttivat siihen, mitä tuli kuvatuksi ja mitä jätin pois valokuvista.

> Valokuvien ottamista. Saavuin päiväkodille n. 10.30, pakkasta –18 astetta. Varahoidosta oli lapsia paikalla 2. Omia lapsia pois 4. Lapsia tulee tervehtimään iloisesti. Klo.11.00 ruokailu, ruokahuoneesta kuuluu juttelua. Aikuinen sanoo: älä laita sormea toisen silmään. On melko rauhallista, aikuisen rauhoitteluääniä ruokahuoneessa, istuppa pöydän ääressä. Lasten ruokaillessa kuvaan päiväkodin tiloja. Osan kuvista otan lapsen korkeudelta. Kysyn lapsilta saako ottaa kuvia, he voivat sanoa, jos eivät halua itseään kuvattavan. 2 lasta leikkii pikkutilassa, ennen verstasta. Toinen heistä sanoo: ”Anna tuo koira nukkuu rauhassa”, tulkitsen tämän pyyntönä, älä kuvaa.

Doverborg ja Pramling (1992, 37) huomauttavat, että valokuvia käyttämällä voidaan saada selville, miten lapsi ymmärtää tai ajattelee jostakin asiasta. Tauriainen (2000, 149) taas on todennut, että lasten on kyettävä ymmärtämään kuvien merkitys eli heidän tulee ymmärtää kuvien liittyvän päiväkodin arkeen. Tutkielmassani valokuvat auttoivat haastateltavia pohtimaan oman päiväkotinsa arkea ja helpottivat keskustelun syntymistä haastattelun aiheista. Valokuvat kiinnostivat lapsia paljon ja he keskittyivät valokuvien katseluun hyvin.

Koska tutkimuksen kohteena ovat päiväkotilasten omat kokemukset, valitsin tutkimusmenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Haastattelurunko löytyy tutkielman liitteestä 2. Testasin haastattelurunkoani esihaastattelemalla yhtä päiväkodissa olevaa lasta. Esihaastattelun aikana huomasin, että kysymyksiä ei välttämättä kannata esittää tietyssä järjestyksessä, vaan haastattelun on annettava edetä joustavasti teemasta toiseen. Välillä oli myös tarpeen palata jo käsiteltyyn teemaan. Esihaastattelun myötä myös kiireettömyyden merkitys haastattelussa korostui. Varsinaisissa haastatteluissa pyrin löytämään vastauksia tutkimuksen tarkoituksen mukaan valittuihin kysymyksin, jotka liittyivät tiettyihin teemoihin. Haastattelujen yhteisiä teemoja olivat ryhmän koko, ryhmän rakenne sekä myönteiset ja kielteiset laatutekijät ja aikuiset päiväkodissa.

Haastattelututkimuksissa kysymysvalinnat vaikuttavat merkittävästi siihen, millaista tietoa tutkimuksessa saadaan selville (Helavirta 2007, 632). Haastavaa olikin tehdä kysymyksiä tutkittavasta ilmiöstä siten, että lapsi ymmärtää ne tarkoittamallani tavalla. Haastateltaessa lasta on tärkeää, että kysymykset ja keskustelu koskevat lapsen elämänpiiriä. Keskeistä on myös tutkijan herkkyys ja refleksiivisyys vuorovaikutukselle ja tapahtumille haastattelun aikana. (Alasuutari 2005, 162.) Haastatteluissa kysymyksiä ei esitetty kaikille haastateltaville samassa järjestyksessä ja tein myös tarkentavia kysymyksiä, jos jokin asia jäi epäselväksi. Tästä syystä haastatteluissa oli myös avoimen haastattelun piirteitä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 77–78; Lappalainen 2006, 30). Nauhurin käyttäminen haastattelujen aikana auttoi minua keskittymään ja kuuntelemaan haastateltavia. Haastattelujen ja muistiinpanojen kirjaaminen käsin haastattelutilanteessa olisi häirinnyt haastatteluja.

Doverborgin ja Pramlingin (1992, 25–33) mielestä lapsia haastateltaessa on tärkeää kiinnittää huomiota käytännön järjestelyihin. Haastattelun onnistumiseen vaikuttavat muun muassa sen kesto, tapa, jolla asioista kysytään ja tavat, joilla haastattelu suoritetaan. On hyvä miettiä esimerkiksi sitä, saavutetaanko tavoitteet paremmin ryhmä- vai yksilöhaastattelulla. Ennen haastattelujen aloittamista olin harjoitellut pienen nauhurin käyttöä, jolla haastattelut nauhoitettiin sekä miettinyt käytännön järjestelyjä haastattelun tekemisen suhteen päiväkodissa. Pohdin esimerkiksi sitä, haastattelenko lapsia yksin vai ryhmässä. Tutustuin myös tutkimuksiin, joissa oli haastateltu lapsia sekä lasten haastattelua tarkastelevaan kirjallisuuteen (Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Tauriainen 2000; Alasuutari 2005; Helavirta 2007).

Haastattelut tehtiin lasten yksilöhaastatteluina ja osallistuminen haastatteluun oli lapsille vapaaehtoista. Yksilöhaastatteluun päädyin, koska halusin erityisesti kuulla jokaisen lapsen omia kokemuksia. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastateltava ja haastattelija voivat saada ja antaa jotakin toisiltaan. Aikuinen voi esimerkiksi oppia lapselta siitä, miten lapsi maailman kokee ja kuinka hän sitä tulkitsee. Haastateltavasta lapsesta voi myös olla mukavaa, että aikuinen keskustelee hänen kanssaan ja kuuntelee juuri häntä. (Kirmanen 1999, 214.) Koin, että lapsista oli haastatteluissa mukava tulla kuulluksi yksilöinä. Olin lopettamassa haastattelua päiväkodissa erään lapsen kanssa, kun lapsi totesikin, että ei lopeteta vielä, hän halusi jatkaa haastattelua. Haastattelutilanteet olivat kiireettömiä.

Kysyin kaikilta haastatelluilta lapsilta, haluavatko he tulla haastateltaviksi ja ehdotin heille haastatteluhetkeä. Toisin sanoen en ollut päättänyt etukäteen haastattelujen ajankohtaa. Haastateltujen ei esimerkiksi täytynyt lopettaa leikkejään kesken haastattelujen vuoksi. Kaikki haastattelut tehtiin päiväkodin tiloissa, jotka olivat rauhoitettuja muulta päiväkodin toiminnalta.

Ennen haastattelujen aloittamista olin harjoitellut teemahaastattelun rungon ulkoa. Haastattelun aluksi kerroin jokaiselle lapselle, että halusin jutella hänen kanssaan ja korostin, että on tärkeää tietää mitä hän ajattelee asioista päiväkodissa. Kerroin, että haastattelu nauhoitetaan, ja että lapsella on halutessaan mahdollisuus kuunnella nauhoitus haastattelun lopussa. Painotin myös haastattelun luottamuksellisuutta. Ilmoitin, etten kerro muille, mitä lapsi kertoo minulle. Jotkut haastateltavat kysyivät minulta, saavatko he kertoa haastattelusta muille, mihin vastasin, että he voivat kertoa asiasta eteenpäin, minä en. Jotkut haastattelut suoritettiin pöydän ääressä, osa taas lattialla. Olin haastateltavien kanssa samalla tasolla, minulla oli katsekontakti haastateltaviin. Muutama haastateltava väritti haastattelun aikana värityskuvia, kaksi haastateltavaa puolestaan leikki rakentelupalikoilla ollessaan haastateltavina. Haastateltavat olivat tarkkaavaisia, joskus kun kysyin uudelleen jostakin asiasta, sanoivat haastatellut, että sinähän kysyit tuota jo. Haastattelujen alussa koin, että minua hermostutti enemmän kuin haastateltavia lapsia. Jotkut haastateltavat myös kontrolloivat haastattelua, he esimerkiksi sivuuttivat heille esittämäni kysymykset. Haastattelujen lomassa juteltiin välillä muista kuin itse haastatteluun liittyvistä aiheista (Helavirta 2007, 633). Lasten suhtautuminen haastatteluun oli luontevaa eikä vaikuttanut siltä, että haastattelutilanne olisi pelottanut lapsia.

Helavirta (2007, 630) huomauttaa, että tutkimukseen osallistuminen ei saa kuormittaa lapsia. Haastattelujen aikana seurasin lasten vireystilaa esimerkiksi kysymällä, ovatko kysymykset heistä vaikeita. Haastattelijana sain palautetta haastateltavilta kysymyksistä. Eräs haastateltava esimerkiksi kuvasi kysymyksiä ihan hyviksi, toinen puolestaan kertoi, että hänestä kysymykset olivat hankalia, koska hänen piti omien sanojensa mukaan ”koko ajan miettii niissä kaksissa sanoissa”. Sekoitin haastatteluissa helppoja ja vaikeita kysymyksiä. Jos haastateltava ilmaisi, että hän ei enää halua jatkaa haastattelua, niin tällöin haastattelu lopetettiin. Kiitin jokaista haastateltavaa haastattelujen lopussa ja jokainen haastateltava sai valita kiitokseksi mieleisensä kaksi tarraa.

4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Käyttämäni analyysimalli pohjautuu Braunin ja Clarken (2006) esittelemään temaattiseen analyysiin, jonka etuna pidetään mallin joustavuutta ja sitä, että temaattista analyysia voi soveltaa sekä teoria- että aineistolähtöisessä tutkimuksessa. Braunin ja Clarken (2006, 78–79, 84) mukaan erityisesti teorialähtöisessä temaattisessa analyysissä tutkijaa ohjaa tutkimuskysymys tai -kysymykset. Näin myös tässä työssä, joka keskittyy lasten näkemyksiin päivähoidon laadusta ja hyvästä päiväkotihoidosta. Esittelen tutkielmani analyysivaiheet verrattain tarkasti, jotta lukija pystyisi näin arvioimaan tutkielmani tulosten luotettavuutta. Analyysivaiheet ja niihin kuuluvat prosessit kuvaan alla olevassa taulukossa, joka perustuu Braunin ja Clarken (2006) malliin. Heidän mallinsa on alunperin rakennettu psykologian alalla tehtävää tutkimusta varten, mutta se soveltuu mielestäni hyvin myös kasvatustieteissä tehtävään tutkimukseen.

TAULUKKO 1. Temaattisen analyysin vaiheet Braunia ja Clarkea (2006, 87) mukaillen

1. Aineistoon tutustuminen: Aineiston litterointi, kertomusten laatiminen ja sisäistäminen
2. Koodaus: Tutkimuskysymyksen kannalta olennaisten asioiden poimiminen (alleviivaukset)
3. Teemojen etsiminen: Vastausten yhdistely teemojen mukaan
4. Teemojen tarkastelu: Pohdinta teemojen keskeisyydestä ja epärelevanttien asioiden karsiminen/ käsitekartan teko
5. Teemojen valinta ja nimeäminen: Tulososio
6. Raportin kirjoittaminen: Tulosten ja teorian vuoropuhelu

Laadullisessa tutkimuksessa esimerkiksi haastattelumenetelmällä kerätyn aineiston analyysia voidaan tehdä jo ennen kuin aineisto on järjestetty (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 208). Aloitin siis varsinaisen tutkimusaineistoni eli lasten haastattelujen analyysin litteroimalla ne sanatarkasti. Litterointi edellytti tarkkuutta, jotta kaikki haastattelut tallentuivat teksteiksi alkuperäisessä muodossaan. Litteroitua aineistoa tuli 96 sivua yhden rivivälillä. Litterointivaiheessa aineisto alkoi hahmottua ja tulla tutuksi. Litteroidessani kirjasin ylös myös naurahdukset ja tulkintojani lasten tuntemuksista haastattelujen aikana. Merkitsin muistiinpanoihini, jos lapsi oli esimerkiksi erityisen iloinen tai vaikutti kyllästyneeltä vastatessaan johonkin hänelle esitettyyn kysymykseen. Haastattelujen litteroinnin jälkeen jatkoin aineistoon tutustumista lukemalla haastatteluja läpi useaan kertaan.

Aineiston litteroinnin sekä litteroitujen haastattelujen lukemisen jälkeen siirryin vaiheeseen kaksi eli aloin koodata aineistoani. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että alleviivasin värikynällä haastattelutekstistä esittämäni kysymykset lapsille sekä tutkimuskysymykseni kannalta olennaiset kohdat lasten vastauksista. Kysymykset ja haastateltujen vastaukset alleviivasin erivärisillä kynillä. Temaattisessa analyysissä koodaamisella tarkoitetaan muun muassa tärkeiden näkökulmien tunnistamista aineistosta (Braun & Clarke 2006, 89). Pidin tätä analyysivaihetta tehdessä mielessäni tutkimuskysymykseni ja teemat, joiden varaan olin rakentanut haastattelurunkoni. Haastattelujen tutkimuskysymyksen kannalta epäolennaiset kysymykset sekä asiat, joissa lasten näkökulmat ja kokemukset eivät painottuneet jätin alleviivaamatta. Tiivistin siis aineistoa jättämällä pois kohtia, jotka eivät liittyneet päiväkodin toimintaan. Esimerkiksi seuraavaa keskustelun kohtaa en analysoinut tarkemmin, vaan jätin sen pois jatkotarkastelusta:

> Leena: Mikähän peli, tunnistatko?
> Heli: Afrikan tähti.
> Leena: Ootko pelannu joskus?
> Heli: Oon, mummon luona.
> Leena: Ai, siellä on sama peli?
> Heli: Joo.

Seulottuani erille aineistoni olennaiset osat kirjoitin jokaisesta haastattelusta oman kertomuksen, joissa haastateltavat esiintyvät kolmannessa persoonassa. Kertomusten laatimista helpotti värikynilläni tekemäni merkinnät haastatteluihin. Nämä kertomukset helpottivat hahmottamaan lasten kokemuksia päiväkodin arjessa sekä mahdollistivat aineiston selittämisen itselleni (Harinen 2000, 53). Kertomusten avulla myös haastattelujen sisältö

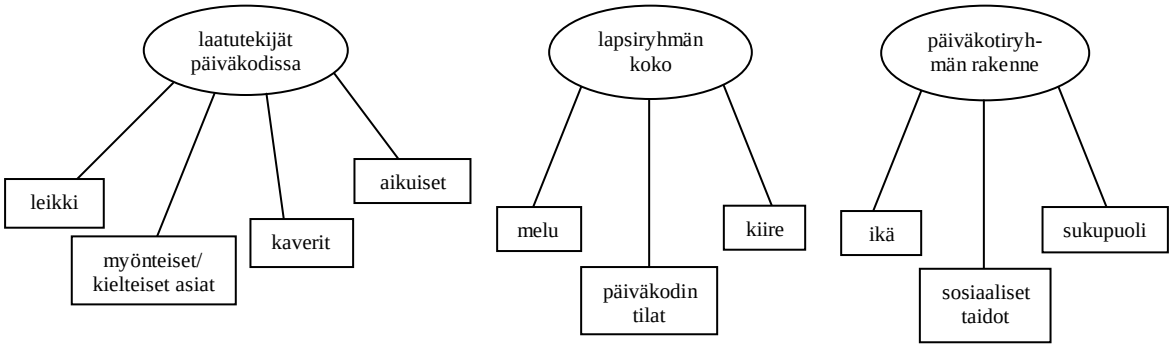
selkiytyi. Näitä kertomusmuotoisia, haastattelurungon teemojen varaan rakentuvia kirjoituksia luin useaan otteeseen. Tällainen edestakaisin liikkuva työskentelytapa on tyypillistä laadulliselle analyysille, joka ei etene suoraviivaisesti vaiheesta toiseen (Braun & Clarke 2006, 86).

Seuraavassa vaiheessa järjestelin aineistoni laittamalla yhteen kysymykset ja lasten vastaukset, jotka liittyivät saman teeman alle. Yhdistin omiksi kokonaisuuksikseen esimerkiksi aikuisia koskevia sekä ryhmän rakenteeseen ja kokoon liittyviä vastauksia. Koska monet haastattelukysymykset liittyivät samaan aihepiiriin, tämän vaiheen jälkeen jäljellä oli noin puolet alkuperäisistä kysymyksistä. Haastateltavien kuvaukset olivat kuitenkin mukana kokonaisuutena, ne oli vain järjestetty tiettyjen teemojen mukaan. Tässä vaiheessa otin vielä mukaan kaikki teemat, joita haastattelujen aikana olimme käsitelleet eli en vielä jättänyt yhtään teemaa pois käsittelystä. Keskeistä tässä vaiheessa oli pohtia, mihin aihepiiriin/teemaan haastateltavien kuvaukset liittyivät. Kuten Braun ja Clarke (2006, 90) tuovat esille, tässä vaiheessa temaattista analyysiä tutkija alkaa yleensä hahmottamaan yksittäisten teemojen merkityksen. Teemoilla Braun ja Clarke (2006, 86) viittaavat johonkin sellaiseen, mikä tavoittaa ja tiivistää jotakin oleellista suhteessa tutkimuskysymykseen.

Seuraavaksi tarkastelin teemoja siitä näkökulmasta, olivatko ne kaikki relevantteja ja valideja suhteessa tutkimuskysymykseen. Huomasin, että mukana oli teemoja, joita en kyennyt liittämään tutkimuskysymykseen, mutta säilytin ne kuitenkin vielä mukana aineistossa ja päätin edetä analyysin teossa laatimalla manuaalisesti, leikkaamalla ja liimaamalla, temaattisen mind-mapin eli käsitekartan. Käsitekartan avulla jäsensin teemat sisällöiltään mielekkäiksi kokonaisuuksiksi ja tunnistin niistä tarkempia teemoja selittäen itselleni, miksi juuri nämä asiat ovat mielenkiintoisia ja tärkeitä tutkielman kannalta. Haastateltavien kuvauksia liitin teemojen sisällä omiksi ryhmikseen niiden samankaltaisuuden ja erilaisuuden mukaan, mikä auttoi hahmottamaan haastateltavien vastausten monimuotoisuutta.

Aineiston jäsentäminen käsitekartan muodossa helpotti tekemään ratkaisuja sen suhteen, mitkä olivat tutkimuskysymysten kannalta olennaisia teemoja. Jätin tässä vaiheessa analysoinnin ulkopuolelle asioita, jotka eivät asettuneet luontevasti minkään teeman alle eivätkä olleet tutkimuskysymysten kannalta relevantteja. Näitä teemoja olivat esimerkiksi päivä-

hoidon ja kotihoidon vertailu ja sen pohtiminen, mistä syystä lapset käyvät päivähoidossa. Mind-mapin jäsentelyn avulla sain valittua ja nimettyä tutkimusteemoja, joita tulkitsen ja avaan seuraavissa analyysiluvuissa. Tiivistetty versio tekemästäni käsitekartasta löytyy alta.



KUVIO 2. Käsitekartta

Teemat muodostavat kolme erillistä lukua, joista ensimmäisessä kuvaan lasten laatukokemuksia päiväkodissa sekä päiväkodin aikuisten merkitystä siinä. Toisessa tulosluvussa kuvaan lasten kokemuksia lapsiryhmän koon yhteyksistä päiväkodin toiminnan laatuun. Viimeisessä tulosluvussa tarkastelen lasten esittämiä ajatuksia päiväkotiryhmän rakenteesta. Tuloksia esitteleviin lukuihin sisällytän haastattelusitaatteja, joiden avulla lukija voi pohtia, millaisiin lasten näkemyksiin olen niistä esittämäni tulkinnat ja päätelmät perustanut.

4.5 Tutkijan rooli ja lasten haastattelu

Tutkijan on pohdittava tutkimuksensa luotettavuutta eri näkökulmista. Edellä olen pyrkinyt avaamaan tutkielmani toteuttamista kuvaamalla muun muassa tutkimusaineistoni ja käyttämäni tutkimus- ja analyysimenetelmät. Seuraavaksi tarkastelen omaa rooliani tutkielman tekijänä ja pohdin lasten haastattelemiseen liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita. Kuten yllä olen tuonut esille, näkemykset lasten osallisuudesta tutkimukseen ovat viime vuosina muuttuneet ja nykyään ajatellaan, että lapsilla on annettavaa tutkimukselle. Osallisuuden lisäksi tutkijaa sitovat muutkin velvoitteet kuten se, että tutkimukseen osallistuminen ei saa aiheuttaa lapselle vahinkoa. Tutkijan on myös aina huomioitava

lapsen kehityksen tasoa ja muotoiltava kysymykset siten, että lapsi ymmärtää ne. (Greig, Taylor & MacKay 2007, 90–91, 96.)

Tutkielmassani jouduin miettimään lasten kehityksen tasoa ja sitä millaisin kysymyksin tavoitan lasten kokemuksia päiväkodin arjesta ja laadusta. Laatu käsitteenä voi olla haastava aikuisellekin, joten käytin aikaa siihen, että tein kysymyksiä, joilla tavoittaa lasten kokemuksia. Haastattelut tehtyäni sain havaita, että jotkin kysymykset olivat lapsille hankalia, esimerkiksi ryhmän käsite ei avautunut lapsille samalla lailla kuin aikuinen sen ymmärtää. Kaikki lapset eivät osanneet vastata kysymykseen siitä, keitä heidän ryhmäänsä kuuluu ja muutenkin osalle jäi selvästi epäselväksi, mihin päiväkotiryhmällä haastatteluissa viitataan. Kysymyksillä pyrin tavoittamaan lasten kokemuksia ja motivoimaan heitä omien ajatusten ilmaisemiseen.

Haastatteluissa haastateltavilla on joskus myös taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä osaltaan voi heikentää haastattelujen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2002, 193). Haastatteluissa olin tietoinen aikuinen lapsi-asetelmasta ja siitä, että haastateltavat voivat kokea minut aikuisena, joka odottaa oikeanlaisia vastauksia lapsilta. Tätä auktoriteettiasetelmaa pyrin häivyttämään jo siinä vaiheessa kun valokuvasin päiväkodin arkea. Tutkimuspäiväkirjan otteesta käy ilmi, millaisin keinoin pyrin rikkomaan mahdollista auktoriteettiasemaani:

> Olen mukana lasten leikissä, minut on kutsuttu syömään ravintolaan. Istun pöydän ääreen ja minulle tuodaan eteen monenlaisia ruokia, leikkijöitä on pienessä tilassa paljon, moni haluaa osallistua leikkiin. Mukava olla ulkopuolisena, voi jäädä leikkimään. Yksi aikuinen pelaa lasten kanssa iltapäivällä pelejä. Yritän olla puuttumatta liikaa lasten leikkeihin ja olematta auktoriteetti. Sanon yhdelle aikuisista, että eivät ihmettele, jos en puutu kaikkeen. Hän sanoo, että ymmärtää tämän.

Tutkijan on saavutettava lasten luottamus voidakseen tutkia lasten kokemusmaailmaa. Luottamus perustuu yhteistyöhön tutkijan ja lasten välillä sekä tasavertaiseen vuoropuheluun heidän välillään. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 181–182.) Myös Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 90) mukaan lapsi kertoo avoimemmin asioistaan silloin, kun hän näkee aikuisen muuna kuin autoritaarisena kasvattajana. Vaikka pyrin vuorovaikutuksessani haastateltavien kanssa luottamukseen ja tasa-arvoisuuteen, voi olla, että haastateltavat eivät kokeneet tilannetta tasa-arvoisena, mikä saattoi vaikuttaa heidän vastauksiinsa. Haas-

tattelututkimuksen kulusta on esitetty näkemys, jonka mukaan haastattelututkimus on lähtökohdiltaan epätasa-arvoinen, koska tutkijalla on valta ohjata haastattelun kulkua (Helavirta 2007, 631). Olemassa olevasta valta-asetelmasta huolimatta tunne haastattelujen jälkeen oli, että lapset kertoivat näkemyksiään avoimesti ja pitivät siitä, että kuuntelin heitä.

Haastattelujen aikana pidin silmällä myös haastateltavien jaksamista ja vireystasoa. Pyrin rajaamaan kysymysten määrän siten, että lapset eivät väsy kysymystulvaan, ja että tilanne ei käy heille liian raskaaksi. Haastateltavat olivat erilaisia ja jokainen haastattelu muodostui omanlaisekseen. Haastatteluissa en käsitellyt aiheita, joista lapsi saattaisi tulla surulliseksi tai jotka voisivat ahdistaa häntä. Jotkut haastateltavat kuitenkin toivat esille esimerkiksi kiusaamiseen liittyviä asioita ja koin, etten voinut sivuuttaa näitä kokemuksia, vaan jouduin ottamaan niihin kantaa. Näissä keskusteluissa pyrin toimimaan tutkijan, en lastentarhanopettajan roolissa. Pyrin välttämään moralisointia, vaikka esimerkiksi kiusaamiseen liittyvissä keskusteluissa koin tarpeelliseksi ottaa kantaa aiheeseen ja tuomita kiusaamisen.

Koen, että lasten haastattelemiseen sisältyy haasteita ja mahdollisuuksia. Ennakkoon on hankala tietää, minkälaisiksi haastattelutilanteet muodostuvat. Kiireettömyys ja ajan antaminen lapselle hänen vastatessaan ovat tärkeitä onnistuneen haastattelun kannalta. Haastattelijana sain huomata, että jotkut lapset myös testasivat minua käyttämällä haastatteluissa kieltä, johon päiväkodissa muuten puututtaisiin. Tutkijan roolissa lasten haastatteluissa huomasin, että olisin voinut antaa lapsille enemmän mahdollisuuksia ja vapautta kertoa kokemuksistaan päiväkodin arjessa (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 81). Päiväkotikulttuurin tunteminen helpotti osaltaan tutkijan rooliin asettautumista lasten haastatteluissa. Tulin myös varmemmaksi haastattelijaksi sitä mukaa, mitä enemmän haastatteluja oli takana. Kuitenkin jokainen haastattelutilanne oli erilainen ja vaati aina intensiivisen läsnäolon. Jokaisen haastateltavan kohdalla piti tehdä selväksi, että minua kiinnostaa juuri hänen kokemuksensa, ja että jokaisen lapsen kuuleminen on tärkeää.

5 PÄIVÄHOIDON LAADUN TARKASTELU LASTEN SILMIN

Päiväkodissa arki voi vaikuttaa kaoottiselta. Lapset menevät paikasta toiseen ja ajoittain voi olla hankalakin hahmottaa, mitä päiväkodissa oikein tapahtuu. Strandellin (1995, 74–75) mukaan päiväkodissa lapset suunnistautuvat heitä ympäröiviä tapahtumia kohti ja osallistuvat sen sosiaaliseen maailmaan. Aikuisesta lapsen kiinnittyminen toimintaan voi vaikuttaa lyhytkestoiselta. Lasten mahdollisuuksiin tehdä asioita sekä siihen, mitä he tekevät päiväkodissa vaikuttavat monet tekijät, kuten ympäristö, jossa lapset toimivat. Vaikutusta on myös sillä, millaisia välineitä lapsilla on päiväkodissa käytössään ja mitä heidän annetaan niillä tehdä sekä se, millaista tekemistä päiväkodin kulttuuri arvostaa ja tukee. Strandell (1995, 114) ottaa esille, että lasten tekeminen keskeytyy joskus aikuisten toimesta, jotta päiväkodin suunnitellut toiminnat ja aikataulut eivät petä.

Tauriaisen (2000, 167) mukaan lasten omat kokemukset vaikuttavat heidän käsityksiinsä päivähoidon laadusta. Lasten laatukäsitykset ovat myös yhteydessä niihin toiminta-prosesseihin, joissa lapsi on itse mukana. Lapsille kertyy päiväkodista kokemusta erilaisista asioista. Jotkut näistä koetuista asioista voivat jäädä lapsille mieleen hyvinä tai huonoina. On myös huomioitava, että lapset kokevat asioita eri tavoin. Se mikä toisesta tuntuu huonolta, ei ole sitä välttämättä jollekulle toiselle ja päinvastoin.

Tauriainen (2000, 204) tuo esille näkemyksen, jonka mukaan olisi tärkeää tietää, miten tavoitetaan merkityksiä, jotka ovat laadukkaina pidettyjen toimintojen, toiminnan puit-teiden ja vaikutusten taustalla. Tutkimuksessaan Tauriainen on tullut tulokseen, että toiminnan tekevät laadukkaaksi ne myönteiset merkitykset, joita henkilö toimintaan liittää.

Tässä luvussa kuvaan haastateltujen lasten myönteisinä ja kielteisinä pitämiä asioita päiväkodissa. Aloitan tarkastelemalla niitä asioita, joita lapset kuvaavat merkittäviksi oman päivähoitopäivänsä hyvän sujumisen kannalta. Kiinnitän huomioita päivän kulkuun ja niihin asioihin, jotka tekevät päiväkodissa olemisesta mukavaa tai jotka vaikuttavat päivän sujumiseen kielteisesti. Haastatteluissa tärkeiksi asioiksi nostettiin erityisesti leikin ja kavereiden merkitys päiväkodissa, minkä vuoksi tarkastelen näitä kahta tekijää tarkemmin. Haastatteluissa halusin selvittää myös sitä, miten lapset kokevat aikuisten läsnäolon päiväkodissa, ja onko aikuisten toiminnalla merkitystä sille, miten laadukkaaksi lapset päivähoidon kokevat. Hyvät ja huonot asiat päiväkodissa vaikuttavat lasten kokemuksiin omasta päivähoidostaan. Laadukkaan päivähoidon kokemukset voivat muodostua lapsille erilaisista asioista. Lapsilta on syytä kysyä heidän kokemistaan myönteisistä ja kielteisistä asioista, jotta päiväkodin toiminnassa tiedetään ottaa huomioon lasten mieltymykset ja yksilölliset tarpeet.

5.1 Leikki - merkittävä laatutekijä

Haastatellut lapset kertovat päiväkotipäivänsä aikana tekevänsä erilaisia asioita. He mainitsevat esimerkiksi nukkuvansa, syövänsä, maalaavansa, värittävänsä sekä juttelevansa ja leipovansa päiväkodissa. Tekeminen päiväkodissa tapahtuu niin päiväkodin sisällä kuin ulkonakin. Päiväkotipäivään mahtuu siis monenlaista tekemistä, mutta laadun arvioinnin näkökulmasta on tärkeää tietää, mitkä ovat lasten mielestä päiväkotihoidon laatutekijöitä. Laatutekijöillä tarkoitan niitä asioita tai tekijöitä, jotka lapset kokevat erityisen mukavina tai epämukavina päiväkodissa, ja jotka siten vaikuttavat lasten viihtymiseen päiväkodissa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että lasten viihtymiseen vaikuttavat hyvin monenlaiset seikat. Esimerkiksi 5–7-vuotiaita päiväkotilapsia haastatellut Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 155) on tutkimuksessaan havainnut, että viihtymiseen vaikuttaa muun muassa lapsen päiväkotipäivän pituus. Mitä lyhyempi päivän pituus on, sitä paremmin lapset Kyrönlampi-Kylmäsen (emt.) mukaan viihtyvät päiväkodissa. Useissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota kavereiden ja leikin merkitykseen lasten päiväkotipäivän sujumisessa. Tauriaisen tutkimuksessa (2000, 213–214) lapset toivat esiin, että heille myönteisiä asioita olivat vapaat leikit ja toiminta, jossa aikuisen rooli on valvoa leikkiä.

Leikeissä korostui jännittävyys ja kaaos. Myös Laattalan ja Raitalan (1998, 109) tutkimuksessa lapset korostivat kavereiden ja leikkimisen merkitystä ja samanlaisia tuloksia saatiin myös Huttusen ja Tammisen (1991) lasten päivähoitokokemuksia koskevassa tutkimuksessa, jonka mukaan lapsille ovat parhaiten jääneet mieleen kokemukset päivähoidon ihmissuhteista, kaverit sekä kasvattajat. Strandellkin (1995) on havainnut, että päivähoidossa lapselle tärkeitä ovat lapsiryhmä sekä muut lapset. Lahtisen (2007, 60) pro gradu- tutkielmassa lapset mainitsivat leikkimisen ja kaverit tekijänä, jotka vaikuttavat myönteisesti lasten päiväkodissa oloon.

Yksi haastateltava kertoo, että päiväkodissa paras asia on ulkona oleminen, koska päiväkodin piha on hyvä. Päiväkotien pihat ovat erilaisia kooltaan ja ympäristöltään. Jotkut lapset viihtyvät paremmin päiväkodin pihalla kuin toiset. Tutkijat huomauttavat, että ulkona leikkimisen merkityksellisyys lapsuudessa on muuttunut. Yksi syy tähän voi olla sisätilojen ympäristöissä tapahtuneet muutokset, jotka ovat osaltaan voineet muuttaa aikaisempaa käsitystä ulkona leikkimisestä. Tämä on voinut johtaa siihen, että ulkona tapahtuvat kokemukset eivät ole enää yhtä merkityksellisiä lapsuuden kannalta. (Waller, Sandseter, Wyver, Ärlemalm-Hagsér & Maynard 2010, 438.) Myös tässä tutkielmassa enemmistö haastateltavista lapsista mainitsee myönteisiksi asioiksi toimintoja, joita tehdään päiväkodin sisällä.

Moser ja Martinsen (2010, 459) esittävät, että päiväkotien pihat ovat välttämättömiä lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta. Pihaleikeissä voi tapahtua myös oppimista. Kiinnostava, haastava ja virikkeellinen piha, joka houkuttelee tutkimaan ja kokemaan yhdessä muiden kanssa on laadukas. Huomion kiinnittäminen päiväkotien pihoihin on tärkeää lasten viihtymisen kannalta. Turvallisuustekijät on otettava tietysti huomioon päiväkotien pihoja suunniteltaessa, mutta myös lasten toiveiden kuuntelemiselle olisi hyvä jättää tilaa.

Yksi haastateltava pitää parhaana asiana sitä, että kotoa voi tuoda päiväkotiin leluja ja polkupyörän. Päiväkodista löytyy harvoin samoja leluja kuin lasten kotoa. Oman lelun tuominen päiväkotiin tarkoittaa, että lapsi voi tällöin mahdollisesti jatkaa jo kotona aloittamaansa leikkiä. Voi myös olla, että oma lelu päiväkodissa muistuttaa lasta kodista ja luo näin turvallisen olon lapselle.

Leena: ...niin kerrotko, Heikki, että mitä te lapset teette täällä päiväkodissa?
Heikki: Leivottaan, leikittään, käyvään ulkona.
Leena: Joo'o.
Heikki: Joskus käyvään pyöräilemässä.
Leena: Tykkäätkö sää siitä pyöräilystä?
Heikki: Joo! Tosi paljo.
Leena: No mikä susta on paras asia päiväkodissa?
Heikki: Nooo, että sinne voipi ottaa leluja ja pyörän.

Leikille on vaikea antaa yksiselitteistä määritelmää, joka kertoisi tarkasti, mitä leikki tai sen ydin on. Leikistä on olemassa erilaisia teorioita, joissa painotetaan erilaisia näkökulmia. Toisaalta leikille on määritelty joitakin yhteisiä tunnusmerkkejä. Niitä ovat vapaaehtoisuus, leikkijän sisäinen motivaatio, prosessin ensisijaisuus tuotokseen nähden ja leikistä saatava tyydytys. (Kalliala 2008, 40–41; Mäntynen 1997, 10.)

Myös leikin mahdollisuuksista ja roolista on esitetty erilaisia tulkintoja. Jotkut tulkinnat painottavat leikin sisältöjä ja seurauksia, toiset puolestaan sitä, mitä tyydyttävä leikki tarjoaa lapsille heidän jokapäiväisissä kokemuksissaan (Brown & Freeman & 2001, 261). Gaskins, Haight ja Lancy (2007, 179) kyseenalaistavat käsityksen leikistä laadultaan samanlaisena, universaalina lasten käyttäytymisenä ja tuovat sen rinnalle vaihtoehtoisen näkemyksen leikistä. Heidän mukaansa leikki on kulttuurisesti rakentunutta toimintaa, joka vaihtelee kulttuurista riippuen ja niiden sisällä. Tähän vaikuttavat esimerkiksi erot liittyen lasten kasvatukseen vaikuttaviin uskomuksiin, arvoihin ja käytäntöihin. (Gaskins, Haight & Lancy 2007, 199.)

Suomalaisessa päivähoidossa leikin merkitys on suuri. Vaikka päivähoidon työntekijät tietävät, mikä merkitys leikillä on lapsille, tämä ei kuitenkaan aina näy päiväkotien arjen toiminnassa. Aikuisten asenteet heijastuvat lapsiin. Jos aikuiset esimerkiksi pitävät majojen rakentamista sotkuisena, niin voi olla, että lapsetkin alkavat pitää kyseistä toimintaa sotkuisena. (Kalliala 2006, 120–121.)

Vaikka on selvää, että lapset suhtautuvat yksilöllisesti päiväkodin eri toimintoihin, niin suuri osa tätä tutkielmaa varten haastatelluista lapsista pitää leikkiä erittäin merkittävänä osana päiväkotipäiväänsä. Useimpien lasten mielestä leikki on kiva tai jopa paras asia päiväkodissa. Yhden haastateltavan mukaan leikkiminen on oikeastaan ainoa asia, jota

lapset päiväkodissa tekevät. Leikin merkitys näkyy muun muassa seuraavissa haastattelusitaateissa:

> Leena: Tuota, mikä sinusta on kaikkein paras asia täällä päiväkodissa, semmonen asia, joka saa sinut oikein iloiseksi tai mistä sie tykkäät?
> Heli: Että joku leikkii miun kaa.
>
> Leena: Mikä ois semmonen yks hyvä juttu?
> Anni: No, leikkiä kotileikkiä.
>
> Leena: Mitä sää, Heikki teet täällä, mitä lapset tekee päiväkodissa?
> Heikki: Ym.
> Leena: Sää voit sanoa ihan mitä sää ajattelet.
> Heikki: Leikkii.
> Leena: Ym, mitä mietit, ajattelet, tekeekö lapset jotain muuta ku leikkii?
> Heikki: Y'yy.
> Leena: Mikähän se on semmonen paras asia täällä päiväkodissa?
> Heikki: Leikkiminen.

Osa haastatelluista määritteli myös sen, millainen leikki on heistä erityisen kivaa. Yksi haastatelluista esimerkiksi tarkensi, että keppihevosella leikkiminen on kivaa, kun taas jotkut suosivat autoilla leikkimistä. Joidenkin lasten vastauksissa korostui leikkimisen sosiaalinen puoli. Myös Niiranen (1995, 151) pitää leikkiä 3–6-vuotiaiden lasten välisen vuorovaikutuksen tärkeänä muotona. Lapset kohtaavat toisensa leikkiessään ja leikki myös vaikuttaa lasten kehitykseen. Lasten leikkikulttuuri tekee mahdolliseksi lasten omaehtoisen toiminnan, leikkiessään lapset toimivat ilman pakkoa. Tähän vaikuttaa se, että lasten yhteiset jutut muodostuvat paikoissa, jotka ovat aikuiselta piilossa tai aikuinen ei ymmärrä, mistä lasten yhteisissä jutuissa on kyse. (Kalliala 1999, 58.)

Kalliala (1999, 191; 2008, 39) huomauttaa, että lapset leikkivät usein yhdessä, joten leikki on luonteeltaan sosiaalista. Toisaalta on hyvä huomata, että lapsi voi leikkiä yksinkin ja tällöin hän voi tehdä leikkiinsä vaikuttavat päätökset itsenäisesti. Muiden kanssa leikittäessä on tehtävä kompromisseja, neuvoteltava leikkiin liittyvistä näkökulmista. Eräs haastateltava tuo esille, että yksin leikkiminen ei välttämättä ole huono asia.

> Anni: Y'yy, miulla ei aina oo leikkikaverrii.
> Leena: Miltä se tuntuu, ku ei oo sitä leikkikaverii?
> Anni: Aika pahalta, mutta joskus tunttuu iha hyvältä.
> Leena: Ai olla yksin?
> Anni: Nii, koska saapi leikkii yksin.

Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 85–86) tuo esille asioita, jotka vaikuttavat siihen, että päiväkodissa ja kodissa tapahtuvan leikin puitteet ovat erilaiset. Päiväkodin arkea säätelevät aikataulut, jotka osaltaan määrittävät leikkien kestoa. Myös päiväkodin tilat ja saatavilla olevat materiaalit sekä välineet vaikuttavat lasten leikkiin. Lasten leikillisyyttä voi syntyä päiväkodin eri tilanteissa ja leikkien kautta lapsi pääsee osalliseksi päiväkodin maailmaan. Farné (2005, 177–178) huomauttaa, että vapaa leikkikin on tietyllä tavalla ehdollistettua, koska siihen vaikuttavat esimerkiksi aika, tilat ja ehdot, joita ympäristö leikille asettaa.

Strandell (1995, 19) korostaa, että leikin käsite ei kuitenkaan kuvaa kaikkea lasten toimintaa päiväkodissa. Tässäkin tutkimuksessa muutamat haastateltavat asettivat leikin vastatusten päiväkodin muun toiminnan kanssa. He toivat esille sen, että päiväkodin muu, yhteinen toiminta, kuten yhteiset lauluhetket, voi häiritä leikkiä ja keskeyttää sen.

> Leena: Miltä se tuntuu, ku te ootte kaikki yhdessä tuolla lauluhetkessä?
> Väinö: Huonolta, aina.
> Leena: Miks?
> Väinö: Mie oon...Aina pittää mennä sinne ja sinne ja sinne. Mie halluun leikkiä vielä.
> Leena: Sie halluut leikkii vielä ja sitte sinun pittää mennä tuonne?
> Väinö: Niin ja tunttuu hauskalta, mitä mie leikin.

Toisaalta leikki voi tuoda iloa muuten tylsäksi koettuun lauluhetkeen:

> Leena: Miltä se tuntuu nuo lauluhetket?
> Heikki: Tylsältä.
> Leena: Mikä siinä on se tylsä asia?
> Heikki: Ei voi leikkiä, tai siis.
> Leena: Onko siellä rauhallista sinusta?
> Heikki: Miusta leikit on kivempii siellä, mutta laulu, mie en laula ollenkaan mukana.

Kalliala (2006, 138) on havainnoinut, että joskus lasten pelit keskeytyvät, ennen kuin ovat kunnolla alkaneetkaan. Tästä seuraa se, että lapset eivät ehdi kokea iloa, jonka tiivis ja pitkäkestoinen leikki heille voi tarjota. Toteutuakseen leikkiminen tarvitsee aikaa ja tilaa sekä virikkeitä. Hyvässä oppimisympäristössä toteutuu myös rikas leikkiympäristö. (Kalliala 2006, 138–139.)

Yhden haastateltavan mukaan leikkiminen iltapäivällä kavereiden kanssa on kivaa. Mahdollisesti silloin päiväkodissa lapsilla on mahdollisuus omaan leikkiin paremmin kuin aamupäivällä, jolloin toiminnassa voi korostua aikuisten suunnittelemien toimintojen keskeisyys. Haastateltava mainitsee, että iltapäivän leikistä erityisen tekee se, että silloin saa leikkiä kavereiden kanssa.

> Roosa: Sitte iltapäivällä on...saa vähän aikaa leikkiä, niin on kivaa.
> Leena: Mitäs sie iltapäivällä, onko se erilaista leikkiä iltapäivällä kuin aamulla? Miten se on erilaista?
> Roosa: Se vaan on.
> Leena: Kerrotko vähän, että miten se on erilaista, että minä ymmärtäisin?
> Roosa: Ku saa leikkii kavereitten kanssa, se on vähä erilaista.

Päiväkodeissa aikuiset osaltaan määrittävät, mitkä hetket päiväkodin arjessa on tarkoitettu leikille. Kuitenkin haasteltujen enemmistö uskoo, että he voivat itse päättää sen, mitä leikkivät. Toisaalta muutamat vastaajat kertovat, että leikeistä päättää leikkikaveri. Yksi haastateltava mainitsee, että leikeistä päättävät sekä lapset että aikuiset. Ainoastaan yksi haastatelluista toteaa, että aikuiset päättävät sen, mitä lapsi päiväkodissa leikkii. Eräs haastateltava kertoo, että ei tiedä, kuka leikin aloittaa, koska useimmiten hän liittyy jo valmiiksi käynnissä olevaan leikkiin.

> Leena: Kuka päättää, Eero, päiväkodissa, että mitä sinä leikit?
> Eero: Minä ite päätän.

> Leena: Kuka se päättää aina, että mitä sie leikit?
> Ilmari: Minä!
> Leena: Sinä ite.
> Ilmari: Niin ja aikuinen tietää, joo.

Hintikan, Heleniuksen ja Vähäsen (2004, 25, 35, 37–39) mukaan lapset rakentavat tiedostamattaankin identiteettiään leikkiessään. Leikissä lapsen on suunniteltava omaa käyttäytymistään, jotta leikki vastaisi hänen mielikuvaansa siitä. Tämän voidaan ajatella kehittävän lapsen ajattelua. Lasten leikeissä on nähtävissä heitä ympäröivän maailman elementtejä, myös ideat leikkeihin nousevat ympäristöstä, jossa he elävät. Leikeissä lapset antavat merkityksiä niille kokemuksille, joita he saavat ympäristöstään ja kulttuuristaan. Omaehtoisessa leikissä lapset keksivät itse sisällöt ja leikin muodon. Leikin voidaan katsoa eroavan työstä ja tietoisesta oppimisesta motivaation kannalta. Leikki itsessään motivoi leikkimään, eikä sitä ohjaa ulkopuolinen tavoite. (Hintikka ym. 2004, 41–42.) Vygotskyn

mukaan leikillä on suuri vaikutus lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Leikki on hänen mukaansa sosiaalista toimintaa, jonka kautta esimerkiksi lapsen itsesäätely kehittyy. (Mäntynen 1997, 28.) Vygotskyn näkemyksen mukaan leikki edistää lapsen oppimista ja leikkiessään lapsen on mahdollista toteuttaa mielikuvituksessaan niitä tarpeita, joita hänen on muutoin mahdotonta toteuttaa (Hujala ym. 1999, 38).

Leikin merkitystä lapsille voi selittää sillä, että se voi olla päiväkodin ainoa kokemusten kenttä, jolla lasten on mahdollista olla keskenään, toimia yhteisesti, järjestää toimintaa, tehdä päätöksiä, ottaa rooleja ja tehtäviä jaetussa tilanteessa, jotta tilanteesta tulee tosi. Muissa yhteyksissä lapset elävät suhteissa ja tilanteissa, joita aikuiset määrittävät. Vapaassa leikissä lapset puolestaan ovat autonomisia luodessaan kehykset leikille. Lasten tullessa tutuiksi ja saadessa tyydytystä sekä ymmärtäessä vapaan leikin sosiaaliset muodot, he havaitsevat, että toimivan leikin edellytys on erilaisten roolien ja sääntöjen luominen. (Farné 2005, 177–178.)

Uudet ja erilaiset näkemykset leikistä ovat aiheuttaneet kritiikkiä leikistä esitettyjä näkökulmia kohtaan. Esimerkiksi näkemystä leikin kehittävyydestä, ja siitä, että leikissä tapahtuu aina poikkeuksetta oppimista, on kritisoitu. (Torniainen 2004, 8–9.) Tutkielmaa varten haastatelluille lapsille leikin arvo ei ollut sen kehittävyydessä tai leikin avulla saavutetuissa taidoissa. Leikin merkitys itsessään on heille tärkeä.

5.2 Kaverit tuovat laatua päiväkodin arkeen

Laine (2005, 89) huomauttaa, että useimmat suomalaislapset viettävät paljon aikaa toisten lasten kanssa päivähoidossa. Tästä syystä lasten keskinäiset suhteet päivähoidossa ovat varhaisesta lapsuudesta alkaen keskeinen osa lapsen sosiaalista maailmaa. Myönteiset toverisuhteet vahvistavat lapsen persoonallisuuden kehitystä. Leikki-ikäisellä saattaa olla paljon kavereita, ja on tärkeää, että heillä on mahdollisuus yhteiseen toimintaan.

Strandellin (1995, 182–183) mukaan lasten on päiväkotiryhmässä mahdollista samastua itsensä kokoisiin ja itseään muistuttaviin ihmisiin eli toisiin lapsiin, joiden kanssa voi esimerkiksi vaihtaa kokemuksia. Yhdessä lapset myös oppivat asioita olemalla vuoro-

vaikutuksessa keskenään. Lapsi ei voi saada aikuiselta kokemuksia, joita hän saa yhdessä muiden lasten kanssa (Niiranen 1995, 192).

Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin kavereiden merkitystä ja lasten vertaissuhteita. Kavereiden merkitys haastatelluille näkyy heidän vastauksissaan kun tiedustelin heiltä, mikä päiväkodissa on kivaa. Myös haastattelujen aikana lasten tavassa kertoa asioita oli aistittavissa, että kaverit ovat tärkeitä. Lapset rupesivat esimerkiksi yhtäkkiä puhumaan kaverisuhteistaan, vaikka käsittelyssä oli aivan muu aihe. Yksi haastattelu lopetettiin siksi, että lapsi halusi mennä parhaan kaverinsa luokse leikkimään. Kavereiden merkitys korostui myös itse haastattelupuheessa:

> Leena: Onko täällä, hei, sinnuu pienempii lapsii täällä päiväkodissa?
> Väinö: On. Iivari on ainut paras kaveri.
> Leena: ...Mikä se on paras asia täällä päiväkodissa, mikä ihan paras asia?
> Väinö: Iivarista tykkään ja Mikosta, jos Mikko ei kiusaa, mie tykkään siitä.

Tiiviit vertaissuhteet voivat luoda päiväkotiryhmässä lapsille turvallisuuden tunteen, mikä on tärkeää erityisesti silloin, kun lapsi tutustuu uuteen ympäristöön. Vertaissuhteiden tarjoama turvallisuuden tunne auttaa lasta pärjäämään uudessa ympäristössä. (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat 2000, 209.) Kaverin läsnäolo voi helpottaa ja tehdä lapsen päiväkotipäivästä mukavan. Aamulla päiväkotiin lähteminen voi tuntua lapsesta mukavalta, jos hän tietää, että siellä on kaveri odottamassa. Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 77) huomauttaa myös, että lapsen on miellyttävämpää lähteä päiväkotiin, jos hän tietää, että häntä odottaa siellä leikkikaveri. Joskus leikkikaverin henkilöllisyydellä ei ole niin suurta merkitystä, mutta toisinaan korostuu jonkun tietyn lapsen läsnäolo. Myös omassa tutkielmassani yksi haastateltava otti esiin sen, että jonkun tietyn lapsen päiväkodissa oleminen on hänelle tärkeää:

> Leena: Fanni, mikä sinusta on kivaa päiväkodissa?
> Fanni: Että Heli on täällä.

Lehtinen (2001, 79–81) huomauttaa, että erilaisten vertaismaailmojen, kuten päiväkodin, syntyminen on seuraus modernin yhteiskunnan eriytymisestä. Lapsille päiväkodissa tärkeää on se, että siellä tapaa muita lapsia. Vertaissuhteella tarkoitetaan tasavertaisten yksilöiden suhdetta, jossa ikä, sosiaalinen asema sekä samanlaiset tiedot ja taidot korostuvat. Melko lailla saman ikäisten ja samalla kehitystasolla olevien lasten

vuorovaikutusta kuvataan vertaissuhteeksi. Päiväkoti voi olla haastava ympäristö lapsille, koska heidän on löydettävä paikkansa suhteessa päiväkodin aikuisiin ja lapsiin, vertaisryhmäänsä. Vertaissuhde on erilainen kuin lapsen suhde aikuisen kanssa. Lapsen sosiaalinen identiteetti muodostuu vertaisryhmässä ja siinä toiminen kuuluu lapsen arkeen. Lapset neuvottelevat, tekevät kompromisseja sekä harjoittavat toisten huomioon ottamista vertaissuhteissa. Omaa vertaiskulttuuria lapset luovat soveltamalla aikuisilta ottamiaan aineksia omiin käsityksiinsä. Päiväkodissa on havaittavissa lasten vertaiskulttuurin piirteitä, esimerkiksi aikuiskulttuurin vastustamista, joka yhdistää vertaiskulttuurin ryhmän jäseniä. (Lehtinen 2001, 82, 84–86.)

Corsaron mukaan (1997, 18) lapset eivät ainoastaan omaksu jo olemassa olevaa yhteiskuntaa vaan aktiivisesti luovat ja tuottavat omaa kulttuuriaan. Hänen mukaansa vertaisryhmäkulttuurit ovat innovatiivisia ja luovia kollektiivisia tuotteita. Lapset osallistuvat spontaanisti aktiivisina jäseninä sekä lasten että aikuisten kulttuuriin. Corsaron mukaan vertaiskulttuuri on rutiineja, toimintoja, artifaktoja, arvoja ja asioita, joita lapset jakavat ja tuottavat toistensa kanssa. Corsaro kuvaa, että päiväkoti-ikäisillä lapsilla on kaksi perusteemaa vertaiskultturissaan. He yrittävät jatkuvasti saada kontrollin omasta elämästään ja jakaa tuota kontrollia keskenään. (Emt.)

Vertaissuhteissa lapsi voi kokea tulevansa hyväksytyksi. Lisäksi hän voi kokea yhteenkuuluvaisuutta ja toveruutta muiden lasten kanssa. Vertaissuhteet myös vahvistavat lapsen persoonallisuuden myönteistä kehitystä sekä vahvistavat lapsen itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja sekä edistävät lapsen emotionaalista turvallisuudentunnetta. Se, että lapsi pärjää päivähoidon vertaisryhmässä helpottaa hänen sopeutumistaan päivähoitoon ja vahvistaa oppimismotivaatiota. (Laine 2005, 99–100.)

Päiväkodissa hyvinä koettujen asioiden rinnalle nousee myös asioita, jotka vaikuttavat kielteisesti lasten viihtymiseen ja heidän kokemuksiinsa päiväkodissa. Tässä tutkielmassa haastateltavien mukaan kielteiseksi koetaan esimerkiksi kiusaaminen ja riehuminen. Yksi haastateltava sanoo kiusaamisen tuntuvan pahalta, kun taas kahden haastateltavan mielestä fyysinen satuttaminen, lyöminen ja potkiminen ovat huonoja asioita.

> Leena: Mikähän on sitte semmonen huono, josta tullee vähä kurja olo?
> Mikko: Sota.

Leena: Sota? Onko täällä päiväkodissa sottaa tai?
Mikko: Joskus.
Leena: Tarkottaako se sota, mitä sie tarkotat sillä sodalla? Onko se niinkun jotain...
Mikko: Se on riehumista.

Lappalainen (2004, 143) on havainnut, että hänen tutkimuspäiväkodeissaan puututtiin nimittelyyn, ja siihen, että jonkun fyysistä koskemattomuutta loukattiin. Lappalainen huomauttaa kuitenkin, että jotakin tekemistä voi olla hankala nimetä kiusaamiseksi, koska esimerkiksi jonkun lapsen jättäminen toiminnan ulkopuolelle päiväkodissa voi olla niin hienovaraista, että sitä ei huomata kiusaamiseksi. Kiusaamisen havaitseminen ja siihen puuttuminen vaatii päiväkodin aikuisilta erityistä herkkyyttä. (Emt.)

Jatkuvat negatiiviset kokemukset vertaisryhmässä ovat lapsen kehitykselle vahingollisia. On myös lapsia, jotka muut jättävät usein leikkien ulkopuolelle, ja joista ei pidetä. Päiväkodissa on olemassa lasten välillä hierarkkisia rakenteita (Laine 2005, 89, 98–100). Myös haastateltavien mielestä kiusaaminen ja kaveritta jääminen voi olla huono päivähoitokokemus:

Leena: Mikä on huonoin asia, mikä on semmonen kurja asia?
Eero: No se, että kaikki muut mua aina kiusaa... Ku kukaan ei mun kaa leiki ees

Kavereiden löytäminen päiväkodista ei siis ole lapsille itsestään selvää. Jos heitä ei löydy, se ei ole lapsesta kivaa, minkä myös haastateltavat toivat esille.

Lapset saavat myös tottua siihen, että kavereilta, joiden kanssa halutaan olla, voi joskus saada kieltävän vastauksen. Kaverisuhteissa lapset tulevat joskus torjutuiksi ja harjoittelevat näin myös pettymysten sietämistä:

Leena: Mikä sinusta on kivaa täällä päiväkodissa?
Tiia: Että saan uusia kavereita.
Leena: Mikä sinusta ei oo kivaa päiväkodissa?
Tiia: No se, ettei löyvvä ja.

Leena: Onko yhtään semmosta vähän huonompaa juttua, mikä sinua joskus harmittaa?
Anni: Sillon, ku haluu leikkiä jonkun kanssa, vaikka Aijan kanssa, ja Aija ei leiki.

Vuorovaikutus kavereiden kanssa merkitsee oppimistilaisuuksia, joissa lapsi harjoittelee sosiaalisia taitoja. Epäonnistuminen kontaktien solmimisessa ikätovereihin ennustaa lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen hidastumista ja ongelmien nopeaa lisääntymistä. (Rusanen 1995, 56.)

Kronqvist (2004, 111–112) huomauttaa, että ihmisen yksilöllisyys kehittyy sosiaalisuudessa. Ihminen kasvaa yhteisön kautta erilliseksi yksilöksi. On siis tärkeää, että lapsilla on mahdollisuuksia ja paikkoja, joissa he voivat tehdä asioita yhdessä muiden lasten kanssa. Päiväkoti on paikka, jossa tähän tarjoutuu mahdollisuus. Kaikilla lapsilla ei välttämättä ole kavereita päiväkodin ulkopuolella, oman kodin lähettyvillä, joten se, että päiväkodista löytyy kavereita, joiden kanssa olla ja toimia voi olla erityisen tärkeä asia lapselle.

5.3 Onko aikuisten toiminnalla merkitystä laadun kannalta?

Kalliala (2008, 38–39) huomauttaa, että viime vuosina päiväkotia lasten ja aikuisten yhteisönä ei ole tarkasteltu runsaasti. Hän näkee, että selitys tälle voi olla se, että lasten ja aikuisten välisten suhteiden tarkastelu vaatii myös lasten ja aikuisten välisten valtasuhteiden tarkastelua. Myös se, että aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tavoitteet ovat epäselvät, voi aiheuttaa sen, että aihetta ei ehkä osata lähestyä. Tässä tutkielmassa halusin selvittää kuitenkin sitä, miten lapset kokevat aikuisten läsnäolon päiväkodissa ja onko aikuisten toiminnalla jotain merkitystä sille, miten laadukkaaksi lapset päivähoidon kokevat. Kiinnitän huomiota lasten aikuisille antamiin rooleihin sekä lasten näkemyksiin aikuisten merkityksestä heidän myönteisenä pitämässään toiminnassa, kuten leikissä ja muussa päiväkodin arjessa.

Laadukkaan päivähoidon kannalta on tärkeää, että lapsilla on päiväkodissa sensitiivisiä ja aktiivisia aikuisia. Jos lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus on laadultaan huonoa, ei päiväkodin vertaisryhmäkään voi korjata puutteita, joita lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa esiintyy. (Kalliala 2008, 269.) Laadukkaan päivähoidon toteutumiseen vaikuttavat myös päiväkotien johtajat. Puroilan tutkimuksessa (2002, 126) havaittiin kuitenkin, että joskus henkilökunnan ja lasten välisen vuorovaikutuksen sijasta tärkeämpää johtajille oli päivähoitopaikkojen määrä tai henkilökunnan riittävyys.

Analysoin aikuisten rooleja sen perusteella, mitä haastatellut lapset kertovat aikuisten tekevän päiväkodissa. Näitä ovat esimerkiksi hoitaja, auttaja, hallinnoija, auktoriteetti, toiminnanohjaaja sekä aikatauluttaja. Näiden roolien lisäksi lapset ovat huomanneet, että aikuiset päiväkodissa myös keskustelevat ja seurustelevat keskenään.

Eräs haastatelluista lapsista kertoo aikuisten sanovan lapsille sen, mitä lasten pitää kulloinkin tehdä. Aikuiset huolehtivat siitä, että lasten toiminta seuraa päiväkodin aikatauluja. Lapsen mielestä tämä häiritsee hänen omia tekemisiään. Lapsen aikataulu ei ole samanlainen kuin aikuisen. Haastatellut näkevät aikatauluttajan roolin kaikille aikuisille yhteisenä ominaisuutena.

> Leena: Entä, jos joku aikuinen kysyis, että mitä sinä haluat. Mitä sinä vastaisit?
> Väinö: En mittää, ei kukkaa kysy mitä mie haluan tehä tai ne sannoo nukkummaan ja sitte, sitte ulos ja...
> Leena: Kuka sannoo? Sinä sannoit ulos ja nukkumaan, nyt minä en oikein kuullu.
> Väinö: Ulos ja leikkimään ja vain mitä vain.
> Leena: Kuka sannoo noin?
> Väinö: Kaikki vaan aikuiset sannoo. Minä en halua mennä ulos, enkä halua nukkumaan.
>
> Leena: Mitäs, entä mitäs aikuiset sitten tekkee täällä päiväkodissa? Sie voit sanoa mulle.
> Iivari: Sie, työ sanotte ruoka-aika ja semmosta, ulos.

Aikuiset nähdään myös auttajina, joilta saa apua käytännön asioissa, esimerkiksi silloin, jos lapsi ei itse saa jotakin asiaa tehtyä. Eräs haastateltava kokee, että ainoastaan aikuisilta saa apua. Heillä on lapsen mukaan mahdollisuus auttaa, koska muilta lapsilta apua ei saa. Enemmistö haastatelluista kertoi saavansa apua aikuisilta. Haastatellut ovat kuitenkin tietoisia siitä, että aikuinen antaa apua muille lapsille, koska haastatelluista muutama totesi, että aikuinen ei aina ehdi auttamaan, koska hänen pitää auttaa myös muita lapsia. Aikuinen jakaa huomiotaan usealle lapselle päiväkodissa eri toimintojen yhteydessä.

> Leena: Mutta mulla ois sulle, Iivari, vielä muutama kysymys, että mitä aikuiset tekkee täällä päiväkodissa?
> Iivari: No'oh.
> Leena: Mitä sie oot huomannu?
> Iivari: Ne ainaki auttaa, sitte vaikka, jos mie haluaisin sen lintupelin ja se ois jossain korkeella, nii korkeella, että mie en yllä, nii aikuisetki auttaa sitte.

Leena: No mitä Helmi, jos sulle sattuu joku vahinko tai sinä tarvit apua, niin saatkos sie aikuisilta apua?
Helmi: Joo.
Leena: Entäs saatko sinä muilta lapsilta apua?
Helmi: Lapsilta ei saa apua, ehehe.
Leena: Aikuisilta saa, niinkö?
Helmi: Niin.

Joidenkin haastateltujen mukaan aikuiset ovat auktoriteetteja ja hallinnoijia, jotka käskevät lapsia sekä huolehtivat erilaisista kirjallisista tehtävistä. Aikuiset myös toimivat lasten kanssa esimerkiksi askarrellen heidän kanssaan. Aikuisia kohdataan auktoriteetin roolissa muun muassa silloin, kun leikkiessä riehutaan ja riehumisesta pitää lähteä juttelemaan aikuisen kanssa.

Leena: Mitäs ne aikuiset sitte tekkee täällä päiväkodissa, mitä sinä ajattelet tai mitä sinä olet nähnyt?
Anni: Ne kirjottaa aikuisten paperijuttuja ja sitte ne myös auttaa lapsia varmaan pukemisessa, ulkoilumenopukemisessa.

Leena: Mitäs töitä ne aikuiset täällä tekee?
Akseli: Lapsia komentellee.

Leena. Mitäs aikuiset tekkee täällä päiväkodissa? Mitä sää oot huomannu?
Tiia: No kirjottanu.
Leena: Mitäkähän ne aikuiset kirjoittaa?
Tiia: No työvuoroja.
Leena: No mitäs aikuiset sun kanssa tekkee täällä päiväkodissa?
Tiia: No käskee ja...
Leena: Käskee, joo. Entäs tehdäänkö jotain muuta?
Tiia: No askarrellaan.

Haastatelluista jotkut toivat esille myös aikuisen roolin perustarpeista huolehtijana. He pitävät huolta lapsista ja valmistavat heille ruokia. Yksi haastateltu kuvailee myös sitä, miten aikuiset heitä hoitavat. Haastatellut lapset eivät erittele yksittäisten aikuisten toimintaa ja sen laatua juurikaan kertomuksissaan eikä heidän kertomuksissaan korostu päiväkodin työntekijöiden ammatillinen tausta.

Leena: Mitä ne aikuiset tekee täällä päiväkodissa? Mitä sie oot nähny, että aikuiset tekee päiväkodissa?
Eero: Ne mulle tekkee joskus vähä väkeitä ruokia.

Leena: Mitä, Heli aikuiset tekkee täällä päiväkodissa?
Heli: Hoitaa lapsia.

Leena: Miten ne hoitaa niitä lapsia?
Heli: Ihan varovasti.

Päiväkodissa on tilanteita, joissa aikuisten huomio suuntautuu moneen eri asiaan. Tätä voidaan kuvata mustekalarooliksi, koska aikuinen pyrkii huomioimaan ja auttamaan useita lapsia yhtä aikaa. Lapsen on tällöin hankala vaikuttaa vuorovaikutuksen pituuteen aikuisen kanssa. Usein siitä, että aikuinen huolehtii yhtä aikaa monesta lapsesta, on seurauksena myös se, että lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus pitää sisällään enimmäkseen esimerkiksi kieltoja. Joskus aikuiset voivat käyttää tätä tyyliä selityksenä välinpitämättömälle käytökselle lasten suhteen. Päiväkodissa tulee kuitenkin mahdollisuuksia aikuisille toimia toisella tavalla, joten nämä tilanteet, joissa aikuinen on läsnä kärsivällisenä, yhteen tilanteeseen keskittyneenä ovat tärkeitä. Lapselle on tällöin helpompaa lähestyä aikuista ja määritellä vuorovaikutuksen laatua ja sitä, minkä verran hän kommunikoi aikuisen kanssa. (Kalliala 2008, 132–133.)

Haastatellut kuvaavat myös sitä, leikkivätkö aikuiset ja kohtaavatko lapset ja aikuiset leikeissä. Asiasta haastatelluilla on kahdenlaisia näkemyksiä. Jotkut haastatellut kertovat, että aikuiset tulevat leikkiin heidän kanssaan mutta osa haastateltavista kertoo, että aikuiset eivät leiki, he eivät osaa leikkiä tai heidän leikkitaidoissaan on puutteita. Eräs haastateltava tuo itse esille sen, että vaikka aikuiset leikkivät hänen kanssaan, hän leikkii kuitenkin enemmän lasten kanssa.

Leena : Oot sie joskus pyytänyt aikuisia leikkimään sinun kanssa ?
Roosa: Yy.
Leena: Mitäs ne aikuiset sitten tekkee sun kanssa, kun sää oot pyytänyt?
Roosa: Tulee leikkiin.

Leena: Ootko sää joskus pyytäny aikuisia leikkimään sinun kanssa?
Ilmari: Oon.
Leena: Tulleeko ne aikuiset leikkimään sinun kanssa?
Ilmari: Tullee, mutta mie leikin ylleensä lapsen.

Aikuiset leikkivät erään haastateltavan lapsen kanssa, mutta aika, jolloin aikuiset leikkivät, ei ole pitkä. Tähän syynä ovat erilaiset aikuisten työt. Myös se, että päiväkodissa on muita lapsia vaikuttaa erään haastatellun mukaan siihen, että aikuiset eivät leiki. Muiden auttaminen vie aikuisten aikaa ja leikkiminen lapsen kanssa jää. Kysymys, leikkivätkö lapset aikuisen kanssa, huvitti niitä lapsia, joiden kanssa aikuiset eivät leikkineet.

Leena: Pyydätkö sää aikuisia joskus leikkimään sinun kanssa?
Amalia: No, öö joskus.
Leena: No, leikkiikö ne aikuiset sinun kanssa?
Amalia: No joskus ne kyllä leikkii, mutta ei ne halluu kovin pitkään leikkiä, koska ne antaa meille aina prinsessa-asua ja semmosta.
Leena: Siksikö ne aikuiset ei halua leikkiä pitkään?
Amalia: Nii'i.
Leena: Voitko sinä leikkiä pitkään?
Amalia: Lapset voi.
Leena: Aikuisetko ei voi?
Amalia: Ei nii, koska niillä on monta työtä.

Leena: Tuota, kysyinkö mie, että leikit sie joskus aikuisten kanssa täällä päiväkodissa?
Mikko: Ym.
Leena: Miksiköhän, leikkiikös ne aikuiset?
Mikko: Y'yy.
Leena: Osaakos ne leikkiä?
Mikko: Ei.
Leena: Eikö? Mistäköhän se johtuu, että aikuiset ei osaa leikkiä?
Mikko: Koska, niin ne on nii huonoja leikkimmään, ne ei muista, miten ne on leikkiny sillon lapsena.

Leena: Ootko sää pyytäny aikuisia joskus leikkimään sun kanssa?
Anni: No, no, hehee, eihän aikuiset leiki.
Leena: Eikö aikuiset leiki, miksiköhän aikuiset ei leiki?
Anni: En tiiä.
Leena: Voisko aikuiset leikkiä?
Anni: No vois.
Leena: Oletko sää kysynyt jotain aikuista leikkimään sun kanssa?
Anni: Olen.
Leena: Mitäs ne aikuiset sulle vastaa?
Anni: Mie en nyt ehi, miun pittää auttaa tuota Tanelia.

Kalliala (2008, 259) huomauttaa, että varhaiskasvatuksen piirissä toimivilta aikuisilta vaaditaan erityislaatuista osaamista. Päiväkodissa lapset kohdataan päivittäin, joten aikuisen ja lapsen välinen suhde on keskeinen. Aikuisen tehtävä on leikin osalta huolehtia siitä, että leikin hallinta on lapsilla. Tämä onnistuu esimerkiksi siten, että aikuinen toiminnallaan tukee leikin pitkäkestoisuutta ja leikistä saatavaa tyydytystä. Aikuisen läsnäolo leikissä on merkki arvostuksesta leikkiä kohtaan ja se auttaa Kallialan mukaan leikkiä kehittymään täyteen mittaansa. (Kalliala 2008, 50, 61.) Aikuiselta, joka liittyy lapsen leikkiin edellytetään sensitiivisyyttä. Aikuisen on kyettävä tunnistamaan lapsen leikki-idea ja autettava lasta kehittämään sitä tyrkyttämättä omia ajatuksiaan. Aito vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välisessä leikissä on tärkeää. (Kalliala 2008, 56.)

Haastatellut kuvaavat olevansa vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa myös muuten kuin leikkiessään. Enemmistö haastatelluista kertoo, että aikuiset kuuntelevat lasta päiväkodissa silloin, kun lapsella on heille asiaa. Yksi haastatelluista sanoo, että kun häntä kuunnellaan se tuntuu hyvältä. Muutama haastateltu toi esille, että aikuiset eivät kuuntele heitä. Yksi sanoi, että joskus häntä kuunnellaan ja joskus ei, silloin kun ei kuunnella, se tuntuu pahalta. Haastateltu sanoo, että aikuiset kuuntelevat häntä eri tavoin. Joku kuuntelee enemmän kuin joku toinen.

> Leena: Miten, Ilmari, kuunteleeko ne aikuiset sinnuu täällä päiväkodissa?
> Ilmari: Kuuntellee.
> Leena: Miltä se tuntuu?
> Ilmari: Hyvältä.
>
> Leena: No, jos sulla on aikuiselle asiaa, niin kuunnellaanko me aikuiset sinnuu?
> Heikki: Joo mutta joskus ette.
> Leena: Miltä se tuntuu, jos me ei kuunnella?
> Heikki: Pahalta.

Kuuntelun lisäksi haastatellut lapset kertoivat juttelevansa aikuisten kanssa päiväkodissa. Yhdelle haastatellulle on tärkeää, että hän voi jutella juuri tietyn aikuisen kanssa. Tässä tapauksessa aikuisten määrä ei siis ole merkittävä lapselle, vaan hänelle on tärkeää, että hän voi olla vuorovaikutuksessa juuri hänelle merkittävän aikuisen kanssa. Jotkut haastatellut toivoivat voivansa jutella enemmän päiväkodin aikuisten kanssa.

> Leena: Tuleeko täällä päiväkodissa aikuinen joskus juttelemaan sinulle?
> Amalia: Joo ja kaikille lapsillehan tietysti.
> Leena: Haluaisitko sää jutella enemmän kaikkien näitten päiväkodin aikuisten kanssa?
> Amalia: Joo, ihanku lastenki, esimerkiks Marinki (aikuinen).
> Leena: Niin, kanssa haluaisit jutella enemmän, niinkö?
> Amalia: Nii'i. Ainaki Marin, mutta en tiiä muista aikuisista.

Kaikki haastatellut lapset eivät juttele aikuisten kanssa. Eräs haastateltava ei pidä juttelusta. Osa haastatelluista myös painotti, että vaikka he juttelevat aikuisen kanssa, heillä ei ole tarvetta jutella heidän kanssaan enempää. Näiden haastateltujen kertomusten perusteella on mahdollista, että juttelu ei edusta kaikille lapsille sellaista kommunikaation muotoa, mikä on osalle haastatelluista lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa merkityksellinen. Haastatelluilla on siis erilaisia tarpeita suhteessa päiväkodin aikuisiin ja vuorovaikutukseen heidän kanssaan.

Leena: Tuleeko aikuiset juttelemaan sinulle täällä päiväkodissa?
Eero: Ei ne juttele mun kaa.
Leena: Miltä se tuntuu?
Eero: Vähä kivalta. Minä en tykkää juttelusta.

5.4 Hyvän laadun katalysaattorit

Tätä tutkielmaa varten haastateltujen lasten enemmistö nostaa vastauksissaan esille leikin ja kavereiden merkityksen päiväkotihoidon onnistumiselle. Leikki ja kaverit tekevät hoitopäivästä mukavan. Kavereiden puuttuminen ja ongelmat leikkikavereiden kanssa ovat lasten mukaan huonoja asioita. Leikkimisen ja kavereiden lisäksi kivoja asioita haastateltavien mielestä ovat piirtäminen, värityskuvien värittäminen ja laulaminen

Leena: Mikä sinusta on kivaa täällä päiväkodissa?
Amalia: No väritellä näitä värityskuvia ainakki kaikista enite.

Erään haastateltavan mielestä päiväkodissa parasta on puolestaan syöminen. Voi olla, että syömistilanteiden onnistumista ei yhdistetä laatuajatteluun. Kuitenkin se, että yksikin lapsi kokee ruokailun päiväkotipäivän huippuhetkeksi tarkoittaa, että on syytä huolehtia siitä, että ruoan laatu ja ruokailutilanne ovat hyviä. Myös Laattalan ja Raitalan (1998) tutkimuksessa ruokailun merkitys nousi esille. Se, että ruokaa on riittävästi, ja että pystyy huolehtimaan omasta syömisestään voi luoda joillekin lapsille turvallisen olon (Laattala & Raitala 1998, 109). Lapset voivat kompensoida turvattomuuden tunnettaan eri tavoin ja turvallinen ruokailutilanne voi olla yksi tällainen tapa.

Yksi haastateltava nosti huonona asiana esiin sen, että päiväkodin säännöt ovat erilaiset kuin kotona:

Leena: Joo, no mikä on huonoin asia päiväkodissa, mikä ei oo kivaa?
Heikki: Siellä ei oo samoja sääntöjä ku kotona.
Leena: Miten ne säännöt on erilaisii sinusta?
Heikki: No kato, meillä saapi kotona, nii syyä leippää yhtä aikkaa, vaikka ei oo ees keittoo.

Haastateltava puhuu päiväkodin säännöistä monikossa, joten on on mahdollista, että hänen haastattelussaan antama esimerkki kodin ja päiväkodin sääntöjen erilaisuudesta ei ole ainoa

asia, joka päiväkodissa hänen mieltään askarruttaa. Yleisesti ottaen päiväkodin säännöillä on jokin tarkoitus, kuten lasten turvallisuuden lisääminen. Esimerkiksi päiväkodin pihaa ympäröivän aidan toiselle puolelle ei saa mennä. Toisaalta säännöt voidaan nähdä välineinä ylläpitää järjestystä. Päiväkodissa on paljon lapsia, joten kaaoksen välttämiseksi tehdään sääntöjä, jotka lapsista voivat vaikuttaa erikoisilta. Puroila (2002, 102) toteaa, että varhaiskasvattajilla päiväkodeissa on paljon erilaisia hallinnan keinoja, joista he eivät aina ole edes tietoisia. Osan säännöistä voi perustella lapsille helposti, mutta olen omalla kohdallani lastentarhanopettajana ollut myös tilanteissa, joissa jonkin säännön selittäminen on osoittautunut vaikeaksi ja saanut miettimään sen loogisuutta ja tarpeellisuutta. Näistä syistä johtuen voi olla, että sääntöjen merkitys jää osalle lapsista epäselväksi, mikä vähentää sääntöjen seuraamisen mielekkyyttä. Lahikaisen ja Rusasen (1991, 79) tutkimuksessa havaittiin, että päiväkodin sääntöjen vähenemisellä oli myönteinen vaikutus lasten käyttäytymiseen. Sääntöjen vähenemisen myötä lapset saivat uusia vapauksia ja toimivat järkevästi. Sääntöjen vähenemisen seurauksena ei syntynyt suuria merkittäviä ongelmia.

Tutkimuksen tärkeä havainto on se, että lasten kokemuksissa päivähoidon laadusta on eroja ja esimerkiksi päivähoidon hyviä ja huonoja puolia kysyttäessä haastatellut nostavat esiin erilaisia asioita. Jotkut haastateltavat pohtivat viihtymistään erilaisten toimintaan liittyvien tekijöiden kautta. Heidän vastauksissaan korostuu päiväkodin erilaiset toiminnot, kuten värittäminen ja syöminen. Joitakin näistä toiminnoista ei tiedosteta lapselle merkityksellisenä asiana. Esimerkiksi ruokailua voidaan pitää pakollisena rutiinina, vaikka jollekulle se voi olla paras asia päiväkodissa. Siksi näihin rutiininomaisilta tuntuviin toimiin pitää kiinnittää huomiota. Toiset lapset puolestaan korostavat vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, kuten kavereita ja vertaissuhteiden merkitystä. Vuorovaikutuksen arvioinnissa korostuvat lasten tunteet: lapsesta tuntuu hyvältä, kun joku esimerkiksi leikkii hänen kanssaan. Tai jos lapsen kanssa ei leikitä, se tuntuu pahalta. Ylipäätään tämäkin tutkielma vahvistaa käsitystä leikin tärkeydestä lapsen laadukkaan päivähoitokokemuksen kannalta. Tähän voi olla syynä se, että lapsilla on päätösvaltaa sen suhteen, mitä ja miten he leikkivät.

Päiväkodin aikuisten toiminta näyttäytyy lapsille joukkona erilaista tekemistä ja rooleja. Huomattava on se, että vaikka kyse on saman päiväkodin samoista aikuisista, niin haastatellut lapset kokevat heidät eri tavoin. Lapset ovat eri tavoin ja tarpein vuorovaikutuksessa aikuisiin. Esimerkiksi tästä käy lasten vaihteleva tarve ja halu jutella aikuisten kanssa.

Jotkut haastateltavat kertovat juttelevansa aikuisille ja jotkut heistä esittävät toiveen puhua enemmän heidän kanssaan. Joidenkin haastateltavien mielestä juttelu aikuisen kanssa ei ole tärkeää, kun taas yhdelle haastatelluista tärkeää olisi jutella nimenomaan erään tietyn aikuisen kanssa.

Haastateltavien lasten kertomukset siitä, mitä he pitävät päiväkodin hyvinä ja huonoina puolina sekä se, mitä he kertovat päiväkodin aikuisista vaihtelevat. Tämä tarkoittaa sitä, että lasten kokemukset ja ymmärrys päiväkodin laatuun vaikuttavista tekijöistä ovat erilaisia, minkä vuoksi laatutekijöiden tarkastelu edellyttää huomion kiinnittämistä lasten yksilöllisyyteen. Yhden lapsen kokemusta ei pidä yleistää kaikkia koskevaksi, vaan täytyy muistaa, että lasten tarpeet ovat yksilöllisiä. Jotkut lapset kertovat, että he haluavat viettää enemmän aikaa aikuisten kanssa, kun taas toisten puheissa korostuu vertaissuhteiden merkitys.

6 LASTEN NÄKEMYKSIÄ LAPSIRYHMÄN KOON YHTEYKSISTÄ PÄIVÄKODIN TOIMINNAN LAATUUN

> Päiväkodissa tulee hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yhden henkilön, jolla on sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetussa asetuksessa säädetty ammatillinen kelpoisuus enintään seitsemää kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden. Enintään neljää alle kolmivuotiasta lasta kohden tulee päiväkodissa hoito- ja kasvatustehtävissä samoin olla vähintään yksi henkilö, jolla on edellä säädetty ammatillinen kelpoisuus. (Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239.)

Lasten päivähoidon asetuksessa säädellään aikuisten ja lasten määrällistä suhdelukua päiväkodeissa. Asetus ei kuitenkaan määrittele yksittäisen lapsiryhmän enimmäiskokoa eikä ryhmään vaadittavien aikuisten määrää. Päiväkotien yli kolmevuotiaiden lasten ryhmäkooksi on käytännössä muotoutunut 21 lasta, kun taas alle 3-vuotiaiden ryhmissä on usein 12 lasta. (Bardy 2003, 74–75; Lastentarhanopettajaliitto 2011b.) Pihlaja ja Junttila (2001, 9) havaitsivat tutkimuksessaan, että päiväkotien lasten lukumäärä vaihteli kolmikuusivuotiaiden lasten ryhmässä seitsemästä kolmeenkymmeneenkahdeksaan eli päiväkotien ryhmäkokojen välillä on merkittäviä eroja.

Lasten vanhemmat ja päiväkodin henkilöstö ovat huolestuneita päiväkotien suurista lapsiryhmistä ja henkilöstön riittämättömyydestä. Stakesin vuonna 2007 (Kronqvist & Jokimies 2008, 33) teettämässä ”Vaikuta vanhempi”–selvityksessä lasten vanhemmat vastasivat kysymykseen siitä, miten he haluaisivat kehittää varhaiskasvatuspalveluja. Vanhempien vastauksissa nousi esiin erityisesti huoli päiväkotien lapsiryhmien suuresta koosta. Heidän toiveissaan oli hoitaja-lapsi suhdeluvun uudelleenarviointi.

Ryhmäkoon ja hyvän hoidon välillä on havaittu yhteys. Pienten lasten ryhmässä esimerkiksi hyvä hoito väheni sitä mukaa, mitä enemmän ryhmässä oli lapsia. Sopiva ryhmäkoko riippuu muun muassa lasten iästä. Vanhempien lasten kohdalla ryhmäkoko voi olla suurempi kuin pienillä lapsilla. Huomioitava on kuitenkin se, että myös vanhemmat lapset hyötyvät pienistä ryhmistä. (Vandell 1996, 298–300.) Esimerkiksi Tauriainen (2000, 209) toteaa, että suuret ryhmäkoot ovat haastavia erityisesti pienille lapsille sekä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille. Heille oman ympäristön hallitseminen ja muokkaaminen on vaikeampaa kuin vanhemmille lapsille ja niille, jotka eivät tarvitse erityishoitoa.

Lapsen aloittaessa päivähoidon vanhemmat valitsevat hänelle hoitopaikan tai esittävät toiveita sen suhteen. Lapsen hoitopaikan valintaan vaikuttavat kuitenkin päiväkotien hoitopaikkojen määrä ja saatavuus. Lapsi ei välttämättä aina pääse ensisijaiseen, vanhempien toivomaan päiväkotiin. Lapset eivät itse valitse päiväkotiaan eivätkä ympäristöä, jossa he viettävät suuren osan päivästään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö heillä olisi mielipiteitä ja ajatuksia siitä, millaisessa päiväkodissa he haluavat olla.

Päiväkotien ryhmäkokoja koskevissa mietinnöissä ja keskusteluissa kuuluu usein vain aikuisten ääni. Päiväkotipalveluja järjestävät kunnat ja kaupungit seuraavat päiväkotien täyttö- ja käyttöasteita, mutta lasten näkemysten kuunteleminen on jäänyt päiväkotien laatua ja ryhmäkokoa tarkasteltaessa vähäiselle huomiolle (Tauriainen 2000; Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Parrila 2002). Lasten mielipiteisiin tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota.

6.1 Lapset kokevat melua

Päiväkoti on paikka, jossa lapset ja aikuiset viettävät ryhmässä monta tuntia päivässä. Siellä tehdään monenlaisia asioita, kuten leikitään, itketään, nauretaan, ruokaillaan, riidellään, sovitaan riitoja ja solmitaan vertaissuhteita. Toiminnasta ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta sekä ilmastoinnin ja erilaisten laitteiden huminasta voi syntyä melua. Suomen ympäristökeskus määrittelee melun häiritseväksi ja epämiellyttäväksi ääneksi, joka voi aiheuttaa ihmiselle psyykkistä tai fyysistä vahinkoa. Siihen, miten häiritsevänä ää-

net koetaan, vaikuttavat esimerkiksi kuulijan herkkyys ja aikaisemmat kokemukset. (Suomen ympäristökeskus 2011.)

Työskennellessäni eri päiväkodeissa olen huomannut, että melu koetaan haittana, josta voivat kärsiä sekä lapset että aikuiset. Sinkkonen (2008, 129) huomauttaakin, että päiväkodin liian suuret ryhmät ja jatkuva meteli voivat aiheuttaa joillekin lapsille myös vakavaa stressiä. Vauvoilla ja leikki-ikäisillä on havaittu viitteitä meluhaitoista, jotka voivat häiritä heidän kielellistä kehitystään. Melun vaikutusta päiväkoti-ikäisen lapsen tärkeisiin kognitiivisiin taitoihin, kuten keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen on alettu tutkia aiempaa enemmän. Lasten kognitiiviset taidot ovat vasta kehittymässä. Tästä syystä melusta johtuvat haitat voivat johtaa ongelmiin, jotka vaikuttavat koko loppuelämään. (Jauhiainen, Vuorinen & Heinonen-Guzejev 2007, 26–27.)

Haastateltujen lasten enemmistö kokee, että jos lasten lukumäärä päiväkodissa kasvaa, sillä on negatiivisia vaikutuksia heidän viihtymiseensä. Yksi lasten kuvaamista kielteisista vaikutuksista on juuri melu, jonka lapset sanovat tuntuvan pahalta korvissa. Kolme haastateltavaa toi esille melun esiintymisen erityisesti silloin, kun päiväkodissa on paljon lapsia.

> Leena: Onko täällä joskus melua?
> Heikki: On. Aivan hirveesti.
> Leena: Millon täällä on melua?
> Heikki: Sillo, ku täällä on paljo lapsii.
>
> Leena: Tuota, Iivari, oisko mukava, jos täällä ois enemmän lapsia täällä päiväkodissa?
> Iivari: Ei, liikaa metellii.
>
> Leena: Tuota, onko sinusta täällä päiväkodissa minkä verran lapsia?
> Mikko: Hmm, aika paljo.
> Leena: Miltä se tuntus, jos ois vähän vähemmän?
> Mikko: Hiljasemmalta.

Konkreettisen esimerkin rauhasta ja sen kaipuusta kertoi eräs haastateltava mainitsemalla, että esikoulun, joka sijaitsee samassa rakennuksessa, puolella on kiva olla, koska siellä on vähemmän lapsia ja rauhallista. Haastatellun lapsen kertomasta käy selville, että lapsilla on tarve rauhaan, jota suurempi, mahdollisesti meluisa, lapsiryhmä ei heille tarjoa. Lahtisen

(2007, 62) tutkielmasta käy myös ilmi, että lapset haluavat olla välillä itsekseen ja kaverin kanssa rauhassa.

Leena: Oot sää käyny muuten joskus tuolla eskarin puolella?
Roosa: Yy'y.
Leena: Minkälaista sinulla siellä on?
Roosa: Siellä on kivvaa.
Leena: Aha, onko siellä erilaista, ku tällä puolella?
Roosa: Yy.
Leena: Miksi?
Roosa: Ku siinä on tuo ja tuo.
Leena: Mutta mikä siinä on, miksi sinusta tuntuu kivalta siellä eskarin puolella?
Roosa: Ko siel on paljon laps, siel on vähemmän lapsii.
Leena: Nii, siellä on vähemmän lapsii. Mikä on niinku erilaista, ku siel on vähemmän niitä lapsii?
Roosa: No on rauhallista.

Lähes jokaisella tätä tutkielmaa varten haastatellulla lapsella on siis kokemuksia melusta päiväkodissa. Enemmistö haastatelluista liittää melun kokemisen päiväkodissa tapahtuvan ruokailun yhteyteen. Kaikki kyseisen päiväkodin lapset ruokailevat yhtä aikaa. Ruokailu tapahtuu yhdessä huoneessa. Tosin joskus 4-5 lapsen ryhmä menee vuorollaan syömään toiseen, pienempään huoneeseen yhdessä aikuisen kanssa.

Leena: Onko sinusta joskus täällä melua?
Anni: Ei, on joskus. Ruokapöyvässä.
Leena: Ruokapöyvässäkö on melua? Mistäköhän se johtuu se melu?
Anni: Koska kaikilla on asiaa, ja ne sanoo, että Hilkka, Hilkka, Hilkka (aikuinen).
Leena: Kaikilla on asiaa ruokapöyvässä. Voisko niitä asioita jutella jossain muualla kuin siellä ruokapöydässä?
Anni: Voi, jossaki, jossaki muussa huoneessa. Paitsi nukkarissa, koska nukkari on aika lähellä ruokahuonetta.
Leena: Miltä se melu sinusta tuntuu sitte?
Anni: No huonolta.

Leena: Onko täällä joskus sinun mielestä melua? Päiväkodissa?
Maria: On.
Leena: Mistähän se johtuu?
Maria: Ko, on hirveesti asiaa toisille.
Leena: Millon täällä on, Maria, aina melusta sinusta?
Maria: Sillon ku syyvvään, nii on melusta.
Leena: On melusta. Onko muullon?
Maria: Ku leikittään.
Leena: Nii, sillonko on melusta? Miltä se tuntuu se melu?
Maria: No, sattuu korvviin sitte.

Leena: Niin, onko sinusta täällä joskus melua täällä päiväkodissa?
Amalia: No on ollu sillon ku, äh, sillon yhesti.
Leena: Mistä se johtuu se melu?
Amalia: No ku, äh, lapset ei halluu olla ruokapöyvässä.
Leena: Mistäköhän se johtuu, että ne lapset ei halluu olla siellä?
Amalia: No siitä, koska lapset aina halluu ruokapöyvässä silleesä riehuta.

Ruokailussa koettu melu on haastateltujen mukaan seurausta siitä, että lapsilla on paljon asiaa ja kerrottavaa toisilleen ja aikuisille. Lasten mielestä melun aiheuttavat lapset itse. Haastatellut eivät ota esille sitä, että ruokailussa syntyvä melu ja lasten lasten lukumäärä voisivat olla yhteydessä toisiinsa. He eivät kyseenalaista ruokailua tapahtumana tai näe, että ruokailuhuone on esimerkiksi liian pieni suhteutettuna lasten lukumäärään, ja että melu voisi olla seurausta tästä. Riehumisen syitä tai sitä, miksi lapset eivät halua olla ruokapöydässä rauhallisesti haastateltavat eivät erittele tarkemmin. He näkevät riehumisen lapsille ominaisena toimintana. Lasten mielestä vastuu siitä, että ruokailussa melutaan on lapsilla itsellään. Kaksi haastateltavaa puolestaan kokee, että ruokailussa on rauhallista ja yksi lapsi kertoo, että päiväkodissa ei ole milloinkaan meluista. Haastateltujen lasten kertomukset melun kokemuksesta vaihtelevat, mikä vahvistaa näkemystä siitä, että lapsetkin kokevat melun ja meluisat tilanteet yksilöllisesti.

Kahden haastatellun lapsen mukaan päiväkodissa on melua myös silloin, kun joku lapsi itkee tai huutaa sekä silloin, kun riidellään. Päiväkodissa koetaan erilaisia tunteita, myös pettymyksiä. Päiväkodissa harjoitellaan kanssakäymistä erilaisten ihmisten kanssa, minkä vuoksi melulta ei aina voi välttyä. Melu koskettaa tällöin kaikkia. Päiväkodin tilassa melulle altistuvat myös ne lapset, joilla ei varsinaisesti ole melua aiheuttaneen tilanteen kanssa mitään tekemistä. Melua voi olla hankala päästä pakoon päiväkodin tiloissa.

Eräs haastateltava kertoi melun johtuvan siitä, että pienet lapset puhuvat yhtä aikaa, kun taas isot odottavat vuoroaan. Jotkut haastateltavat kertoivat, että he itse eivät välttämättä melua, vaan muut meluavat. Tämä kuvastaa sitä, että lapset ovat sisäistäneet meluamisen olevan huonoa käytöstä, josta voi seurata rangaistuksia. Myös ison lapsen roolin omaksuminen näkyy siinä, että haastateltava lapsi kertoo, että pienet ja isot lapset käyttäytyvät eri tavoin. Toisin sanoen eri-ikäisiltä lapsilta odotetaan erilaista käytöstä. Lasten edellytetään usein päiväkodin ruokailutilanteissa odottavan kärsivällisesti vuoroaan ja keskustelevan hillityllä äänellä muita ruokailijoita häiritsemättä. Kuitenkin lapset voivat

rikkoa heille asetettuja sääntöjä, mikä ruokailutilanteissa voi johtaa usein toistuviin kieltoihin.

Puroila (2002, 94–95) on tuonut tutkimuksessaan esille lasten rooleja aikuisten asettamiin sääntöihin ja rajoituksiin nähden. Päiväkodin piilosäännöillä tarkoitetaan sitä, miten aikuinen rajoittaa lapsen toimintaa ja minkälaisia odotuksia hänellä on lapsen suhteen. Lasta ei voida kuitenkaan nähdä passiivisena ja automaattisesti hyväksyvän rajat, jotka aikuinen hänelle asettaa.

Eräs haastatelluista kertoi, että ruokailussa on kivaa siitä huolimatta, että ruokailussa huudetaan joskus, ja se tuntuu pahalta korvissa. Melua ei siis aina nähdä ongelmaksi, vaan se on osa päiväkodin arkea. Strandell (1995, 155–156) huomauttaa, että päiväkotien ruokailussa lapset pystyvät näkemään toisensa saaden käsityksen siitä, mitä muut tekevät. Ruokailun aikana vaihdetaan kokemuksia ja kommentoidaan muiden lasten tekemisiä, lapset myös tunnistavat itsensä toisistaan. Strandell (1995) katsoo, että ruokailussa lasten verratessa itseään muihin, syntyy yhteisöön kuulumisen tunne ja identiteetin muokkaamista. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka ruokailun yhteydessä lasten välisessä vuorovaikutuksessa syntyy melua, tällä kanssakäymisellä on myös muita, positiivisia vaikutuksia lasten kehitykseen. Tulisikin pohtia, miten voitaisiin ennaltaehkäistä lasten ja henkilökunnan haitalliseksi kokemaa melua siten, että edellytykset lasten ja lasten sekä aikuisten väliselle vuorovaikutukselle säilyvät.

6.2 Päiväkodin tilat ja toimivuus

Päivähoitolaissa (Laki lasten päivähoidosta 18.5.1990/451) mainitaan, että päivähoidon pitää olla lapselle ja hänen hoidolleen ja kasvatukselle terveydellisiltä ja muilta olosuhteilta sopivaa. Päivähoidon tulee tarjota lapselle suotuisa kasvuympäristö (Laki lasten päivähoidosta 25.3.1983/304). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 18) painotetaan toiminnallisuuden ja esteettisyyden näkökulmaa varhaiskasvatusympäristöä suunniteltaessa. Lasten turvallisuus, terveys ja hyvinvointi ovat myös tekijöitä, jotka varhaiskasvatuksen ympäristöissä pitää huomioida. Hyvin suunnitellut tilat mahdollistavat erilaisten ryhmien toiminnan ja kannustavat vuorovaikutukseen varhaiskasvatusympäristössä toimivien ihmisten välillä.

Päiväkotien kuntoa ja niiden soveltuvuutta päivähoidon toteuttamiseen valvovat viranomaiset yhdessä päivähoidon viranhaltijoiden kanssa. Myös terveydensuojelulain näkökulma ja rakentamismääräykset vaikuttavat siihen, millaisia päiväkodit ovat. (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2006, 31.) Sosiaalihallituksen, nykyinen Terveyden ja Hyinvoinnin laitos, vuonna 1980 tekemää päiväkotien tilojen suunnitteluun tarkoitettua ohjeistusta on suomalaisissa kunnissa käytetty pitkään pohjana päiväkotien toimitiloja suunniteltaessa. Syynä tähän on ollut uudemman ohjeistuksen puuttuminen vuoteen 2010 saakka. (Ruokonen, Norra & Karvinen 2009, 10.) Aikaisemmassa ohjeistuksesssa on annettu ohjeet päiväkotien kalustamiseen ja toimitilojen mitoituksiin sekä jäsentelyyn. Ruokonen ym. (2009, 10) huomauttavat, että ohjeistus on ohjannut kuntien päivähoidon suunnittelua, mutta se ei velvoittanut kuntia eikä määrännyt sitä, miten ne lopulta suunnittelevat päiväkotinsa. Uudet tilaohjeet päiväkotien suunnitteluun julkaistiin 1.10.2010 (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010).

Vuoden 1980 ohjeistuksen mukaan päiväkodin kokopäiväosastossa lasta kohden tilaa piti olla 6 m². Neliöiden määrän lasta kohden on kuitenkin todettu vaihtelevan päiväkodeittain muutamasta neliöstä yli kymmeneen neliömetriin. (Pihlaja & Junttila 2001, 3, 19.) Tätä huomiota tukee myös sosiaali- ja terveysministeriön selvitys (Färkkilä ym. 2006, 31), jossa todettiin, että 55 prosenttia kunnista on tehnyt omia päätöksiä päivähoidon tilojen suhteesta lapsimäärään. Vuonna 2005 lapsikohtaista vähimmäisneliömäärää sovellettiin 27 kunnassa.

Kokljuschkin (2001, 65) painottaa, että tilankäytössä on keskeistä mielikuvitus, jonka avulla ympäristön puutteet voidaan muuttaa mahdollisuuksiksi. Hänen mukaansa toimivien tilojen aikaansaamiseksi ei tarvita aina taloudellisia resursseja. Omiin havaintoihini nojaten totean, että lapset käyttävät päiväkotien erilaisia tiloja omiin tarkoituksiinsa tavoin, jotka eivät välttämättä ole tulleet päiväkodin aikuisten mieleen. Pesutilat, varastotilat ja erilaiset sopet toimivat usein päiväkodeissa tiloina lasten toiminnalle, jos heille annetaan lupa ja mahdollisuus käyttää kyseisiä tiloja. Kalliala (2008, 221) huomauttaa saman ympäristön houkuttelevan lapsia eri tavalla kuin aikuisia.

Osa haastatelluista lapsista tuo esille, että jos päiväkotiin tulisi lisää lapsia, niin tilat päiväkodissa kävisivät ahtaiksi. Jotkut haastateltavat hahmottavat tilojen vähenemistä ja riittämistä kaikille viittaamalla päiväkodin huonekaluihin ja niiden määrään. Päiväkotien huonekalut kuten pöydät ja lasten vaatenaulakot, penkit ja lokerot määrittävät päiväkodin

tiloja ja rajaavat niiden käyttöä suhteessa lapsiin ja aikuisiin. Myös haastatellut ovat havainneet tämän.

> Leena: Miltä tuntus, jos tänne päiväkotiin tulis vielä lisää lapsia?
> Anni: Jos ois täynnä noita, noita pöytiä, nii ei mahtus yhtään tota lasta ruokapöytään.

Eräs haastateltava kuvaa tilan vähenemistä fyysisellä, kehoon kohdistuvalla tuntemuksella, toinen puolestaan ruuhkaisuudella. Haastatellun vertaus ruuhkaan kuvaa hyvin päiväkotien ajoittain vilkkaita päiviä. Ruuhkaisuus esimerkiksi pukemistilanteissa ja silloin, kun isot joukot liikkuvat yhtä aikaa voivat saada aikaan tunteen siitä, että päiväkodin tilat eivät riitä.

> Leena: Onko täällä sinusta, minkä verran täällä on sinusta lapsia täällä päiväkodissa?
> Heikki: Aika paljo.
> Leena: Entä, jos ois vielä enemmän, miltä se tuntuis?
> Heikki: Huonolta.
> Leena: Mikä siinä ois se huono juttu?...Mitä se tarkottaa, ku sää teet noin, mikä se ois se huono juttu?
> Heikki: No, ku mie puristusin, nii täälä ois enemmän nii joka paikassa ois, ja mie puristusin sinne välliin.
>
> Leena: Miltähän tuntus, jos täällä päiväkodissa ois paljo enemmän lapsia?
> Ilmari: Ruuhkasta.

Siren-Tiusasen ja Tiusasen (2001, 67) mukaan päiväkodeissa tehty resurssien vähentäminen on vaikuttanut päivähoitokäytäntöjen joustavuuteen. Ne ovat myös vähentäneet eriyttämismahdollisuuksia, minkä seurauksena ovat olleet liian aikuiskeskeiset toimintatavat ja lasten liikuttelu suurina ryhminä samanaikaisissa massatilanteissa. Kyseisessä tilanteessa päiväkodin tiloilla on merkitystä muun muassa siksi, että lapset voivat tuntea olonsa tukalaksi ahtaassa tilassa.

Ryhmän koko ja koostumus vaikuttavat osaltaan paljon päiväkodin vapaan ja ohjatun toiminnan hetkiin. Lasten onnistuneen leikin kannalta on usein hyvä jakaa päiväkodin lapsiryhmä. Tämä ei kuitenkaan ole helppoa, vaan se edellyttää päiväkodissa työskenteleviltä aikuisilta monipuolista varhaiskasvatuksellista osaamista. (Kalliala 2008, 266–267.) Yhdellä haastateltavalla on näkemys ryhmän lasten lukumäärän ja leikin suhteesta. Päivä-

kodissa olevan tilan merkitys heijastuu lapsesta leikkiin ja olemiseen, mitä enemmän tilaa sitä miellyttävämpää oleminen päiväkodissa olisi.

> Leena: Miltä tuntuis, jos täällä päiväkodissa ois vähemmän lapsia tässä Koppakuoriaisten ryhmässä?
> Roosa: Kivalta.
> Leena: Miksi se tuntuis kivalta?
> Roosa: Ko, olis kivemppaa olla, leikkii.
> Leena: Mikä se ois tavallaan, se on vähä hankala kysymys?
> Roosa: Olis vähän tyhjempää.

6.3 Lasten ajatuksia kiireestä päiväkodissa

Puroila (2002, 123) on tarkastellut tutkimuksessaan muun muassa päiväkodin ajankäytön ja toiminnan organisoitumista. Hän huomauttaa, että nykyään suomalaisen päiväkotiarjen keskeisiä kysymyksiä ovat lasten ja aikuisten lukumäärään liittyvät tekijät. Tutkimuksessaan Puroila selvittää, mistä päiväkotien kiire johtuu. Osa varhaiskasvattajista nosti esille resursseihin liittyviä asioita, kuten suuret lapsiryhmät ja henkilökuntapulan päiväkodin kiireen selittävinä tekijöinä.

Toisin kuin Puroilan (2002) tutkimuksessa mukana olleet varhaiskasvattajat, tämän tutkielman haastatelluista kukaan ei tuo esille lapsiryhmän koon ja kiireen yhteyttä. Kolme haastateltavaa kertoo, että heillä on joskus kiire päiväkodissa, mutta eivät määrittele tai tiedä miksi. Muutama haastateltava huomauttaa, että heidän kiireensä johtuu siitä, että vanhemmat tulevat hakemaan heitä päiväkodista ja siksi, että vanhempi tuo lapsen joskus myöhässä päiväkotiin. He eivät katso kiireen johtuvan päiväkodin resursseista tai muista suoraan päiväkodin toimintaan liittyvistä tekijöistä.

> Leena: No entäs Tiia, onko sulla joskus kiire täällä päiväkodissa?
> Tiia: On.
> Leena: Millon sulla on kiire?
> Tiia: Silloin, ku vaikka tullee isi ja äiti.

> Leena: Onkos sulla joskus itsellä kiire täällä päiväkodissa?
> Akseli: On.
> Leena: Miksi sinulla on kiire joskus, kerrotko?
> Akseli: Ku äiti on myöhässä.

Päiväkodissa tapahtuu erilaisia siirtymiä tilanteesta toiseen. Päivän aikana lasten odotetaan siirtyvän ja heille annetaan mahdollisuus tehdä asiat tietyn ajan puitteissa. Leikkimisestä siirrytään pukemaan ja ulkoilemaan ja sitten ruokaillaan. Päiväunien jälkeen lasten on pukeuduttava ja siirryttävä välipalalle, joka tarjotaan tiettynä aikana. Enemmistö haastateltavista ei kuitenkaan koe, että heillä on kiire päiväkodissa. Kyseinen tulos on myönteinen. Se voi johtua päiväkodin käytännöistä ja ilmapiiristä, jotka eivät sinällään luo lapsille kiireen tuntua.

> Leena: Onko sulla koskaan kiire täällä päiväkodissa?
> Amalia: No, tuota, ei varmmaan.
> Leena: Tai hoppu? Ei oo sulla kiire, niinkö?
> Amalia: Ei varmaan.
>
> Leena: Nii, onko Helmi sinusta, onko lapsilla joskus kiire päiväkodissa?
> Helmi: Noo'o ei.
> Leena: Mitäs sie oot mieltä, onko aikuisilla joskus kiire täällä?
> Helmi: No, ei oikeestaan.

Muutaman haastatellun mielestä aikuisilla ei ole lainkaan kiire päiväkodissa. Enemmistö haastatelluista kuitenkin kertoi aikuisten olevan joskus kiireisiä. Aikuisten kiireen syy ei kuitenkaan ole päiväkotiryhmän lasten lukumäärästä riippuva, vaan se johtuu muista syistä, kuten vahingoista. Kiirettä syntyy silloin, kun jotakin vakavaa tapahtuu päiväkodissa.

> Leena: Mitähän luulet, onko aikuisilla joskus kiire?
> Mikko: On.
> Leena: Mistäkähän se aikuisten kiire johtuu?
> Mikko: Koska, jos tullee lapselle joku paha haava, nii niitte pittää juosta äkkiä auttammaan.

Päiväkodin aikuisten oma henkilökohtainen elämäntilanne on erään haastatellun perustelu sille, että aikuisilla on päiväkodissa kiire. Päiväkodin aikuisten pitää ehtiä hoitaa omia lapsiaan ja tehdä töitä, mikä osaltaa aiheuttaa kiirettä haastateltavien näkökulmasta. Yksi haastateltava toi myös esille, että aikuisilla on kiire, koska he juttelevat aina puhelimessa. Vastauksessa on havaittavissa kuvaus myös nyky-yhteiskunnasta, jossa aikuisten ja lasten yhteisestä ajasta kilpailevat kännykät ja muut yhteisölliset viestintämuodot. Esimerkiksi puhelimeen voi puhua lähes kaikkialla, ja aikuiset haluavat olla tavoitettavissa usein. Tämä voi luoda kiireen tuntua lasten elämään. (Jarasto, Lehtinen & Nepponen 1999, 38–40.) Eräs haastateltava kertoo, että aikuisilla on kiire, koska heillä on ennenkin ollut kiire. Kiireen

voi nähdä tässä kuuluvan poikkeuksetta lapsen näkökulmasta katsottuna aikuisen ihmisen elämään.

> Leena: Nii, sie sanoit, että aikuisilla on joskus kiire täällä. Nii, miks niillä aikuisilla on kiire?
> Roosa: Kottii.
> Leena: Kottii, joo.
> Roosa: Jos on jollaki lapsii ja kippeenä.
>
> Leena: Mitäs, Amalia, luulet, onko aikuisilla joskus kiire päiväkodissa?
> Amalia: No on.
> Leena: On. Miksiköhän aikuisilla on joskus kiire?
> Amalia: No, ku aikuiset on ennenki ollu kiirreessä.
> Leena: Mutta mistä se kiire tulee?
> Amalia: No siitä, ku niitten pittää lähtä aina aamulla töihi.

Jarasto ym. (1999, 40) näkevät kiireen aikuisten ominaisuutena, joka voi tarttua myös lapsiin. Kiireen seuraukset voivat näkyä lapsissa esimerkiksi ylivilkkautena. Siren-Tiusanen (1996, 197) painottaa, että varhaiskasvattajilla on oltava tietoa todellisuudesta, josta perheiden ja lasten, ajoittain kiireen värittämä, arki muodostuu. Perheiden ja lasten arjen ymmärtäminen auttavat toivottavasti varhaiskasvattajia ja lapsipolitiikan linjauksia luovia tahoja näkemään kiireettömyyden merkityksen päiväkodin arjessa.

6.4 Oman tilan ja rauhan kaipuuta

Yksi lapsista esittää haastattelun aikana toiveen siitä, että päiväkodissa ei tulisi hänen lisäkseen olla ketään muita. Hän näkee ajatuksen yksinolosta myönteisenä. Tosin asiasta kysyttäessa, hän kertoo, että päiväkodissa voisi kuitenkin olla aikuisia hänen lisäkseen. Haastateltavan näkemykseen vaikuttaa hänen halunsa saada olla rauhassa. Hän ei kuitenkaan kerro, miksi hän haluaa olla rauhassa, vaikka siinä on havaittavissa viitteitä Sinkkosen (2008, 128–128) näkemyksestä, jonka mukaan esimerkiksi päiväkodeissa tapahtuva taistelu reviiristä voivat joidenkin lasten kohdalla johtaa stressiin. Lasten pitää saada olla välillä rauhassa ja omissa oloissaan.

> Leena: ...niin oiski vaan koko päiväkodissa nuin vähän lapsia mitä näkyy, miltä se tuntus?
> Akseli: Ihan pahalta.
> Leena: Ai, ku ois noin vähän?

Akseli: Nii.
Leena: Kerrotko mikä siinä ois sitä pahaa?
Akseli: Mie halluun, että ihan tyhjää olis, ku minä olisin vaan pelkästään.
Leena: Ai, ois tyhjä päiväkoti?
Akseli: Nii.
Leena: Minkälaista ois, jos ois tyhjä päiväkoti?
Akseli: No, ihan kivvaa.
Leena: Oisko täällä yhtään aikuistakaan?
Akseli: Joo'o.
Leena: Ai aikuisia ja sinä, niinkö?
Akseli: Nii.
Leena: Mikä ois erilaista? Miksi se ois kiva, ku ois tyhjä päiväkoti?
Akseli: No saa olla rauhassa.

Myös monet tutkimukset tukevat käsitystä päiväkodeista varsin meluisina tiloina. Päiväkotien lasten ja henkilökunnan käyttöön tarkoitetuissa huoneissa melutason ohjearvo päivällä on 35 desibeliä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2003, 39). Ohjearvosta huolimatta melun taso voi kuitenkin ylittyä päiväkodeissa.

Keltikangas-Järvinen (2008, 214) huomauttaa, että melutason on todettu nousseen suomalaisissa päiväkodeissa 90 desibeliin, ja se on säilynyt korkeana pitkään. Melun vaikutuksista lapsiin on tehty tutkimuksia, joiden mukaan päiväkodin melu voi vaikeuttaa lasten oppimista. Erilaisten taitojen, kuten kielen oppimisen edellytys on, että lapsi kuulee tarkkaan mitä aikuinen sanoo. Lapsen on myös erotettava sanat ja äänteet. Päiväkotiryhmässä voi olla myös huonokuuloisia lapsia, joiden oppimista melu voi haitata. Huonokuuloiselle lapselle melu voi olla puheen kehitystä haittaava tekijä, koska lapsen on vaikea erotella aikuisen puheesta elementtejä, joiden kuulemista melu hankaloittaa. (Keltikangas-Järvinen 2008, 214.)

Melu voi vaurioittaa kuuloa ja aiheuttaa levottumuutta päiväkotien lapsiryhmissä. Sen on todettu myös vähentävän lasten keskittymiskykyä, motivaatiota ja itsetuntoa. (Jarasto ym. 1999, 45–46). Omasta kokemuksestani totean, että melu vaikuttaa myös aikuisiin. Melun myötä ilmapiiri päiväkodissa voi olla hermostunut ja aikuiset voivat siirtää oman hermostuneisuutensa lapsiin. Puhuminen melun yli voi luoda päiväkotiin kierteen, jossa sekä lapset ja aikuiset puhuvat kovalla äänellä tullakseen kuulluiksi. Lasten leikit, joissa huudetaan paljon ovat saaneet aikaan lasten äänen käheytymistä (Jarasto ym. 1999, 46–47). Lasten ja päiväkodin aikuisten ääni on usein koetuksella pitkien päiväkotipäivien aikana.

Aikuiset ja lapset voivat kokea melun stressavana. Ihmiset kokevat melun eri lailla, jotkut sietävät melua paremmin kuin toiset, joten se ei stressaavaa kaikille samalla tavalla. (Jarasto ym. 1999, 43). Sinkkonen (2008, 129) huomauttaa, että stressi voi olla useiden lasten mielenterveysongelmien taustalla. Tämän vuoksi on tärkeää kartoittaa lapsen arkea ja niitä tekijöitä, jotka kuormittavat lasta päiväkodissa.

Erilaiset lasta kuormittavat tekijät ovat lisänneet lasten masennusta ja ahdistuneisuutta. Lasten on myös havaittu reagoivan stressiin ärtyisyyteenä, univaikeuksina sekä lyhytjännitteisyytenä. (Jarasto & Sinervo 1997.) Motivaatio on tärkeä lapsen oppimisen kannalta. Päiväkodissa opettajan omalla stressillä on todettu olevan vaikutus lasten oppimismotivaatioon. Opettajan ollessa stressaantunut lasten oppimismotivaatio heikkenee. (Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi 2010, 295.) Myös melun aiheuttaman stressin vaikutukset lapseen on pidettävä mielessä tarkasteltaessa lapsen oppimista, viihtymistä ja hyvää oloa päiväkodissa.

Päiväkodin henkilökuntaa koskevissa tutkimuksissa on usein rinnastettu ryhmäkoko ja kiire, mikä on synnyttänyt käsitystä siitä, että päiväkodin henkilökunnan määrä ei ole riittävä lasten määrään suhteutettuna. Tässä tutkielmassa huomasin kuitenkin, että kiire näyttäytyy eri tavalla lasten kuin henkilökunnan arjessa. Lasten mielestä kiire ei johdu liian vähäisistä resursseista, vaan se liitetään aikuisten maailmaan ja aikuisille ominaiseen toimintaan. Ryhmäkoon merkitystä ja liian suurten ryhmäkokojen haittoja väheksymättä voidaan esittää kysymys, onko mahdollista, että ryhmäkokoa käytetään selityksenä silloinkin, kun itse asiassa olisi tarpeen pohtia aikuisten roolia ja päiväkodin käytäntöjä, jotka voivat aiheuttaa ongelmia. Esimerkiksi aikuiset voivat puhua melusta tavalla, joka siirtää vastuun lapsille ilman, että he kävisivät läpi omaa toimintaansa ja päiväkodin käytäntöjä, jotka sitten synnyttävät lapsissa tietynlaista käytöstä, kuten meluamista.

Toisaalta lapsen toivetta olla päiväkodissa yksin, ilman muita lapsia tulee pohtia muistakin kuin lapsiryhmän kokoon liittyvistä näkökulmista. Voidaan kysyä, sisältyykö yllä siteeraamaani haastateltavan vastaukseen esimerkiksi pelko tai kokemus siitä, että hän tulee tai on tullut torjutuksi vertaistensa keskuudessa? Toisaalta aineistossani neljä haastateltavaa esitti toiveen siitä, että lapsia voisi olla päiväkodissa enemmänkin. Eräs näin vastanneista sanoi, että haastattelujen aikaan päiväkodissa oli vähän lapsia, minkä vuoksi hän toivoisi, että lapsia olisi enemmän. Lisäksi lapsi totesi myös, että hänen kanssaan ei leikitä. Onko

mahdollista, että lapsen toiveeseen siitä, että lapsia olisi päiväkodissa enemmän, liittyy ajatus myös leikkikaverin löytymisestä? Näin ollen päiväkotiryhmien koon ja siihen liittyvien ongelmien lisäksi, tulisi kiinnittää huomiota siihen, millaisissa ryhmissä lapset päivänsä viettävät. Ryhmäkoon ohella ryhmän koostumus, ja erityisesti se, löytääkö lapsi ryhmästä vertaisiaan tovereita, joiden kanssa leikkiä osoittautui keskeiseksi kysymykseksi. Seuraavaksi tarkastelenkin lapsiryhmän koostumusta nimenomaan siitä näkökulmasta, millaisessa ryhmässä lapset viihtyvät ja toivoisivat voivansa viettää aikaa päiväkodissa ollessaan.

7 LASTEN AJATUKSIA PÄIVÄKOTIRYHMÄN RAKENTEESTA

Päivähoidon laatua käsittelevässä tutkimuksessa ryhmän koostumuksen tarkasteluun on liitetty ryhmäkoon ja lapsi-aikuinen suhdeluvun lisäksi myös ryhmän rakenteen huomioiminen. Suomessa päiväkotiryhmiä muodostettaessa kiinnitetään suhdeluvun ohella ensisijaisesti huomiota siihen, minkä ikäisiä ja minkä verran lapsia entuudestaan on päiväkodissa ja kuinka paljon ja minkä ikäisiä lapsia on tulossa päiväkotiin.Yleensä ryhmät muodostetaan niin, että päiväkodeissa on esimerkiksi alle kolmivuotiaiden-, 3–4-vuotiaiden- sekä 3–5-vuotiaiden ryhmiä.

Tutkijat ovat esittäneet vaihtelevia näkemyksiä siitä, mitä tekijöitä ryhmän rakenteen tarkasteluun kuuluu. Esimerkiksi Kallialan (2008, 268) mukaan päiväkotien lapsiryhmiä tarkasteltaessa tulisi kiinnittää huomiota lasten ikään. Hän on havainnut, että alle kolmivuotiaiden väliset erot voivat olla niin suuria, että suomalaisille päiväkodeille tyypillinen lasten jaottelu alle ja yli kolmivuotiaisiin ei välttämättä ole paras mahdollinen. Yleisimmin pienten lasten ryhmissä on 1–3-vuotiaita lapsia (Mäntynen 1997, 49). Ongelmia voi syntyä esimerkiksi siitä, että alle kolmivuotiaiden oppimiskykyjä ei täysin tiedosteta ja lasten kehitysvauhtitarpeita ei nähdä yksilöllisinä (Pietilä 2001, 201). Tutkimusnäyttöä on siitä, että sekaryhmissä eli ryhmissä, jossa on eri-ikäisiä lapsia, hoidon laatu on parempaa kuin ryhmässä, jossa on ainoastaan pieniä lapsia (Vandell 1996, 300).

Karila (2009, 259) tuo esiin, että joissakin päiväkodeissa lapsiryhmiä muodostetaan siten, että lasten oikeudet eivät täysin toteudu. Hän huomauttaa, että nykyään lapsiryhmien koostumuksessa tapahtuu koko ajan muutoksia. Esimerkiksi pienet lapset voivat joutua vaihtamaan päiväkotiryhmää kesken toimintakauden, jos päiväkodissa tarvitaan paikkoja

uusille lapsille nuorempien ryhmässä. Karila vertaa päiväkotien lapsiryhmien äkillisiä muutoksia perusopetukseen ja aikuisten työpaikkoihin. Niissä muutoksia ei tehdä yhtä usein, osallisten mielipiteitä kuuntelematta eikä yleensä kesken toimintakauden.

Tauriaisen (2000, 216) tutkimuksessa, joka käsittelee laatukäsityksiä päiväkodin integroidussa erityisryhmässä, tuodaan esille, että ihanteellisen ryhmän rakentaminen voi olla käytännössä melkein mahdotonta. Todellisuudessa ryhmien muodostaminen vaatii erilaisten näkökohtien huomioimista ja kompromisseja. Tauriaisen mukaan ryhmän rakenteen eri tekijöiden vaikutuksia ei ole vielä pystytty täysin selvittämään. Tauriainen (2000, 216) toteaa kuitenkin, että ryhmiä muodostettaessa tulisi huomioida ainakin kehityksessään viivästyvien sekä ”tavanomaisesti” kehittyvien lasten suhdeluku, lasten ikä, vammaisuuden aste, lasten vapaaehtoisuuteen perustuva mukaan tulo sekä sukupuolijakauma.

Kuten ryhmäkokoa, myös ryhmän rakennetta arvioidaan usein lapsia kuuntelematta. Jos lasten näkemykset laitetaan syrjään eikä tarkastella sitä, mikä lapsesta tuntuu hyvältä, voi seurauksena olla, että päiväkotien ryhmät muodostetaan niin, että huomiota kiinnitetään ainoastaan aikuisen ja lapsen väliseen suhdelukuun. Suhdeluvun huomioiminen ei kuitenkaan estä ryhmien suuria kokoja eikä se ota kantaa siihen, viettävätkö lapset päiväkotipäivänsä ryhmissä, joissa he kokevat itse viihtyvänsä. Seuraavaksi nostan esiin muutamia tekijöitä, kuten lasten sosiaaliset taidot tai niiden puutteet, iän ja sukupuolen, joihin haastattelemani lapset ottivat kantaa, kun keskustelin heidän kanssaan siitä, keitä he haluaisivat omaan päiväkotiryhmäänsä.

7.1 Lapset päiväkotiryhmän rakenteen määrittäjinä

Haastateltavien mukaan sosiaalisten taitojen lisäksi ainakin lasten iällä ja sukupuolella on merkitystä siihen, keiden kanssa lapset haluavat viettää aikaa päiväkodissa. Sosiaalisista taidoista korostuu se, että lapsi ei kiusaa muita. Sekä kiusattu että kiusaaja jäävät helposti ryhmän ulkopuolelle. Pienten lasten kiusaaminen on Suomessa vähän tutkittu aihe. Hankkeessa *Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten lasten parissa* tehty tutkimus kuitenkin osoitti, että myös alle kouluikäiset kiusaavat ja tulevat kiusatuiksi. Päiväkodeissa tapahtuvan kiusaamisen ja koulukiusaamisen ilmiössä on samankaltaisuutta. Lapsilta tiedusteltaessa sitä, millaisena kiusaaminen näyttäytyy päiväkodeissa, he kertoivat, että se on

fyysisiä tekoja sekä verbaalista väkivaltaa. Lapselle tulee paha mieli, jos hänellä ei ole kaveria tai ei oteta mukaan leikkiin. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 2, 11, 42.)

Yksi haastateltavista kuvaa kiusaamisen seurauksia päiväkodin lapsiryhmässä. Hänen mukaansa kiusaavan lapsen kanssa ei haluta leikkiä. Tämä tarkoittaa, että lasta kiusataan jättämällä leikkien ulkopuolelle, mutta myös kiusaaja jää usein ilman kaveria.

> Leena: Onko täällä, hei, sinnuu pienempii lapsii täällä päiväkodissa?
> Väinö: On. Seppo on ainut paras kaveri.
> Leena: Seppo on sun ainut paras kaveri, jo'o.
> Väinö: Teemu, mutta se kiusaa minnuu, nyt en oo sen paras kaveri.
> Leena: Joo. Sanot sää, että Seppo on sun paras kaveri ja sää leikit niitten, Sepon ja Teemun kanssa?
> Väinö: En leiki Teemun kanssa, se aina kiussaa.
> Leena: ...Selevä juttu. No, semmosen kanssa et leiki, joka kiusaa.
> Väinö: Nii.
> Leena: Joo, no leikitkö sää sitte nuitten pienempien kanssa?
> Väinö: En.
> Leena: Miksi et leiki pienten kanssa?
> Väinö: Joka on iso, minä leikin sen kanssa. Mie leikin sen kanssa, kuka on tähän asti ja tähän asti (lapsi osoittaa kädellä päälakea ja otsaa.)
> Leena: Ai, joka on melkein sinun kanssa saman kokonen?
> Väinö: Nii.

Haastateltavan kertomuksesta käy ilmi, että lapsiryhmässä olevien lasten sosiaalisilla taidoilla eli sillä, miten lapsi toimii toisten kanssa on merkitystä ryhmän toimivuudelle. Voi olettaa, että lapset eivät halua kiusaavaa lasta omaan ryhmäänsä, olipa hän tyttö tai poika tai minkä ikäinen tahansa.

7.1.1 Ikä on olennainen asia

Lahikainen ja Rusanen (1991, 30–31) huomauttavat, että myös päiväkotien toiminta heijastaa yhteiskunnallista ja työelämän kehitystä, jossa tehokkuus ja tuottoisuus ovat tärkeitä. Heidän mielestään esimerkki tehokkuusperiaatteen noudattamisesta on se, että lapset hoidetaan iältään samankaltaisissa ryhmissä. Lapsiryhmän koostumus ohjaa lasten välistä sosiaalista vuorovaikutusta. Lapsen ollessa suhteessa ikäisiinsä, hän luopuu minä-keskeisyydestä ja oppii kumppanuuden ja toveruuden luomisessa ja ylläpitämisessä tarvittavia taitoja. Ikätoverien merkitys lapsen kehitykselle on erilainen kuin aikuisten.

Kanssakäymisessä keskenään lapset tuovat toisistaan esiin erilaisia sosiaalisia valmiuksia kuin aikuiset. Leikkiminen ja yhteistoiminta ikätovereiden kanssa merkitsevät lapselle mahdollisuuden tutkimiseen vertaistensa kanssa. (Lahikainen & Rusanen 1991, 24–25.) Haastateltavien mukaan on tärkeää, että päiväkodissa on heidän ikäisiään lapsia. Yksi haastateltava esimerkiksi huomauttaa, että vaikka hän leikkii pienten lasten kanssa, hän ei haluaisi leikkiä heidän kanssaan, vaan isojen tyttöjen kanssa.

> Leena: Onkos täällä sua pienempiä lapsia?
> Amalia: Onhan pienii ja isojaki,
> Leena: No, onko sun ryhmässä pieniä lapsia?
> Amalia: No, on mutta vähä isojaki ja pieniäki.
> Leena: Leikitkö sää niitte vähän pienten kanssa?
> Amalia: No, aina ylleesä aamulla mutta en muute.
> Leena: No, leikitkö sää niitte...
> Amalia: Mie en ainakkaan halluu leikkiä kenenkkän pienten kans, joittenki isojen tyttöjen kans.
>
> Leena: Mitä, Heli, sinä ajattelisit, jos täällä ei ois semmosia sinun kokosia lapsia, miltä se tuntuis? Ois ihan semmosia pieniä lapsia, ei oiskaan sinun kokosia lapsia?
> Heli: Pahalta.
> Leena: Mikä siinä ois sitä pahaa?
> Heli: Koska kaikki on pieniä.

Toisaalta yksi haastateltava ottaa esiin sen, että vaikka hän leikkiikin kaikkien päiväkodin lasten kanssa, on leikkiminen itseään pienempien kanssa kivaa. Hänen mukaansa leikit pienten kanssa ovat erilaisia kuin samankokoisten ja isompien lasten kanssa.

> Leena: Leikitkö sää, Roosa, joskus noitten päiväkodin pienten kanssa?
> Roosa: Joo, joskus, ainakin Iiron. Iiron kanssa.
> Leena: Entä leikit sää sitte noitte isojen lasten kanssa?
> Roosa: Joo, kaikkien isojen ja pienten.
> Leena: Mitä asioita te sitte teette yhdessä noitten pienten kanssa?
> Roosa: Leikitään joskus nukkekodilla.
> Leena: Nii justiisa.
> Roosa: Se on kivaa.
> Leena: Mitä sää noitten vähän samankokosten tai isompien kanssa leikit?
> Roosa: Kaikkee.

Myös Mäntynen (1997, 49) on kiinnittänyt huomiota siihen, että lasten ikäjakauman heterogeenisyys vaikuttaa leikin edellytysten toteutumiseen. Eri ikäisten lasten läsnäolo ryhmässä antaa mahdollisuuden erilaisiin leikkeihin.

Haastatelluista lapsista viisi kertoo leikkivänsä kaikkien päiväkodin lasten kanssa. Aina leikkiminen kaikkien kanssa ei kuitenkaan ole lapsen vapaaehtoinen valinta. Haastateltavien mukaan päiväkotipäivän aikataulut vaikuttavat siihen, kenen kanssa leikitään. Lapset kertovat, että heidän on joskus pakko leikkiä muiden kuin halutun leikkikaverin kanssa, koska lähin kaveri lähtee päiväkodista kotiin ja tällöin on etsittävä muuta leikkiseuraa. Lasten saapuminen päiväkotiin aamuisin säätelee osaltaan sitä, kenen kanssa lapsi leikin aamulla aloittaa. Tämän mukaan myös oman kodin ja vanhempien aikataulut määrittävät sitä, kenen kanssa lapsen päivä alkaa ja loppuu.

Eräs haastateltava, joka kertoi yleensä leikkivänsä vain samanikäisten lasten kanssa, otti esille sen, että hänestä olisi mukavaa, jos hänen nuorempi sisaruksensa olisi hänen kanssaan samassa päiväkodissa. Sisarukset ja leikkitoverit ovat tärkeitä lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta. Heistä voi esimerkiksi hakea turvaa silloin, kun lapsella ei ole kiinteitä hoitavia aikuissuhteita omassa ympäristössään. (Lahikainen & Rusanen 1991, 24.) Myös Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 70) on todennut, että jos lapsi ikävöi vanhempiaan päivähoitopäivän aikana, voi sisaruksen oleminen samassa päiväkotiryhmässä helpottaa lapsen kaipausta.

Väinö: Hauskalta miulta tuntuu, jos mie oisin lasten, veljen kanssa.

Vauvojen läsnäoloon haastateltavat suhtautuvat eri tavoin. Viisi haastateltavaa kertoo, että vauvojen läsnäolo tuntuisi hyvältä ja jännittävältä. Yksi haastateltava mainitsee tykkäävänsä vauvoista, ja että hän voisi auttaa heitä pukeutumisessa. Kuusi haastateltavaa suhtautuu vauvojen läsnäoloon päiväkodin lapsiryhmässä kielteisesti. Kielteisesti vauvojen läsnäoloon suhtautuvien lasten mielestä vauvat häiritsevät eivätkä pysty vielä toimimaan haastateltujen kanssa samalla tavalla. Vauvat eivät ole vielä sisäistäneet käyttäytymissääntöjä ja tekevät asioita, jotka eivät tunnu haastateltavista miellyttäviltä. Lasten kokemuksissa vauvoista heijastuvat mahdollisesti heidän aikaisemmat kokemuksensa eroista, joita vauvojen ja oman ikäisten lasten välisessä toiminnassa on.

Leena: Entä, jos täällä ois vauvoja, miltä tuntus?
Ilmari: Tyhmältä.
Leena: Miks?
Ilmari: Siks, ku en tykkää vauvoista.
Leena: Ai, sinä et tykkää vauvoista. Mitähän ne vauvat täällä tekis?
Ilmari: Ne vaan myöhii ja myöhii.

Leena: Miltä se tuntus, jos täällä ois vauvoja täällä päiväkodissa?
Akseli: No ihan tyhmältä.
Leena: Mikä siinä ois tyhmää sinun mielestä?
Akseli: Minä en tykkää vauvoista.
Leena: Mikä niissä on?
Akseli: Ne reppii paiasta.

7.1.2 Sukupuolen merkitys päiväkotiryhmän rakenteessa

Haastatelluista pojista kaksi kertoi leikkivänsä aina poikien kanssa, ja kolmas haastateltava poika kertoi hänkin leikkivänsä enemmän poikien kanssa. Tytöistä yksi kertoi leikkivänsä ainoastaan tyttöjen kanssa. Hänestä se, että osa tytöistä voi ”lähteä vapaalle” eli viettää vapaapäivää hoidosta, tuntuu pahalta. Tämä tarkoittaa hänen kohdallaan sitä, että mahdollisuudet leikkikaverin löytämiseen päiväkodissa vähenevät.

Sinkkosen (2008, 240) mukaan lapsilla näyttäisi olevan taipumus leikkiä sukupuolelleen tyypillisiä leikkejä, vaikka heitä ei siihen erityisesti ohjata. Sinkkonen puhuu pojista, jotka metelöivät, ja joille fyysinen kontakti on tärkeää. Tytöt eivät välttämättä ole yhtä fyysisiä ja leikkien aiheet voivat olla erilaisia kuin poikien leikeissä. Sinkkonen huomauttaa kuitenkin, että tämä ei kuitenkaan päde kaikkiin lapsiin. Sukupuoliroolit vaikuttavat lasten kasvatukseen mutta olisi tärkeää huomata, että ne eivät muodostu stereotyyppisiksi käsityksiksi tytöistä ja pojista eli käsityksiin kaavamaisista piirteistä tytöistä ja pojista (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 18).

Haastateltujen lasten kohdalla voi olla kyseessä myös se, ajattelevatko he, että heidän on soveliaampaa leikkiä samaa sukupuolta olevien lasten kanssa. Käsitykset tytöistä ja pojista voivat ohjata myös aikuisten ohjauksen lisäksi myös lasten itsensä käyttäytymistä. Lasten on havaittu olevan tietoisia omasta sekä muiden lasten sukupuolesta kahden vuoden ikäisenä, 5–6-vuotiaiden sukupuoli vaikuttaa jo voimakkaasti lapsen käyttäytymiseen. Lapsen sukupuoli vaikuttaa siihen, kenet he valitsevat leikkikaverikseen. Poikien leikkien rajuus voi osaltaan myös vaikuttaa siihen, että tytöt leikkivät enemmän keskenään ja vuorovaikutus sukupuolten välillä voi jäädä vähäisemmäksi. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 22–24.)

Tyttöjen ja poikien kehitystä voidaan tarkastella esimerkiksi fyysisen kehittymisen ja persoonallisuuden kehityksen eroina. Poikien katsotaan kestävän huonommin paikallaan istumista kuin tyttöjen, jotka hekään eivät pidä paikallaan istumisesta. Tyttöjen on puolestaan katsottu omaavan poikia läheisemmät kaverisuhteet ja heidän välinen kommunikaationsa muodostuu enemmän kysymyksiin ja pyyntöihin, pojat saattavat esittää vaatimuksia ja samaa sukupuolta olevan lapsen vaikuttaminen lapseen on vahvempaa pojilla. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 24–30.)

Leena: Leikitkö sää noitten päiväkodin sinua pienempien lasten kanssa?
Eero: Jo, en. Minä leikin aina Joonatanin kanssa.
Leena: Joonatanin kanssa.
Eero: Niin.
Leena: Joonatan on sinun ryhmässä, niinkö?
Eero: Niin, koska Joonatan on orava.
Leena: Oletko sinä orava?
Eero: Olen tietysti!
Leena: No leikitkö sää tyttöjen ja poikien kanssa?
Eero: Tyttöjen kans en ikinä leiki.
Leena: Etkö, justiisa?
Eero: En ees Lotan kaa.
Leena: Et edes Lotan kanssa, joo.
Eero: Y'yy.
Leena: Miksi sää et tyttöjen kanssa leiki, haluatko kertoa?
Eero: Ku, koska mä vihaan tyttöjä.

Leena: Leikitkö sää, Tiia, joskus noitten eskareitten kanssa?
Tiia: En koskaan.
Leena: Leikitkö sää tyttöjen ja poikien kanssa?
Tiia: No, tyttöjen vaan.

Eräs haastateltava tuo esille lasten sukupuoleen liittyvän näkökulman tiedustellessani häneltä, miltä tuntuisi, jos päiväkodissa olisi yhtä monta tyttöä ja poikaa. Haastateltava toteaa, että se tuntuisi kivalta, eikä tällöin syntyisi riitaa siitä, kumpia on enemmän.

Leena: Nii justiisa. No, tuliskohan riitaa, kummassakohan sinun mielestä tulee riitaa, jos on paljo lapsia, vai jos on vähän lapsia? Tulleeko jommassa kummassa tilanteessa helpommin riitaa?
Mikko: Kun on enemmän lapsia.
Leena: Mistäkähän se johtuu?
Mikko: Kun, kun on enemmän poikia kun tyttöjä, nii pojat haastaa riitaa enemmän.

Poikien välisissä toverisuhteissa voi esiintyä enemmän kilpailua kuin tytöillä ja tällöin he voivat antaa toisilleen enemmän kielteistä palautetta ja vertailla toisiaan. Poikien keskinäisissä suhteissa on myös kilpailua, joka saattaa osaltaan aiheuttaa riitaa herkemmin poikien välillä kuin tyttöjen keskinäiset suhteet. Poikien katsotaan olevan tyttöjä aggressiivisempia ja heidän keskinäiset suhteensa ovat vähemmän keskinäiseen vuorovaikutukseen suuntautuneet, kaveriporukat ovat isohkoja ja toiminta niissä usein tehtäväsuuntautunutta. Tyttöjen ryhmissä keskitytään enemmän suhteiden ylläpitämiseen ja vuorovaikutukseen. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 39–42.)

7.2 Hyvän lapsiryhmän rakenteen ominaisuudet

Eri-ikäisiä lapsia sisältäviin sekaryhmiin verrattuna aikuisten antama hoito ryhmissä, joissa on ainoastaan pieniä lapsia on laadultaan heikompaa (Vandell 1996, 300). Myös monissa muissa tutkimuksissa on havaittu, että lapsiryhmässä olevien lasten iällä on merkitystä siihen, millaiseksi päiväkodin arki muodostuu.

Myös tätä tutkielmaa varten tehdyissä haastatteluissa iän merkitys tuli esille. Haastatelluille lapsille näyttäytyy tärkeänä, että heille löytyy omanikäistä, vertaista seuraa, joiden kanssa voi leikkiä. Vauvojen ja pienten lasten oleminen samassa ryhmässä ei ole haastatelluille lapsille varsinaisesti ongelma, mutta se tulisi ongelmaksi, jos ryhmässä olisi ainoastaan itseä pienempiä lapsia. Myös lasten sukupuolijakaumalla on merkitystä. Jotkut lapset viihtyvät paremmin samaa sukupuolta olevien lasten kanssa. Iän ja sukupuolen ohella lasten välisen vuorovaikutuksen laatu on tärkeää ryhmän toimivuudelle. Kiusaavat lapset koetaan hankalina eikä heidän kanssaan haluta olla.

Lapset osaavat kysyttäessä kertoa, millaisessa lapsiryhmässä he haluaisivat viettää päiväkotipäivänsä. Käytännössä kuitenkin lapsiryhmien koko ja rakenne määräytyvät yhteiskunnan tarpeista käsin. Lasten omat ajatukset voivat jäädä tehokkuusajattelun jalkoihin.

8 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä lapsilla on päiväkotihoidon laadusta päiväkodin arjessa. Tavoitteena oli myös tutkia lasten kokemuksia lapsiryhmän koon yhteydestä päiväkodin toiminnan laatuun sekä kartoittaa lasten ajatuksia päiväkodin lapsiryhmän rakenteen yhteydestä heidän viihtymiseensä päiväkodissa. Tutkielmassani etsin ratkaisua asettamiini tutkimusongelmiin haastattelemalla viittätoista lasta.

Lähtökohta tälle tutkimukselle oli havainto siitä, että lasten näkemyksiä päivähoidon laadun tarkastelussa ei ole vielä tutkittu eikä kuunneltu riittävästi. Lasten näkemykset jäävät usein aikuisten mielipiteiden varjoon. Kuitenkin on olemassa selkeä tarve lapsia koskevalle systemaattiselle tutkimustiedolle ja lapsuudentutkimus onkin itse asiassa lisääntynyt Suomessa viime aikoina (Alanen 2009, 25). Lisääntyneen lapsuudentutkimuksen myötä lasten kokemuksia ja mielipiteitä tullaan ehkä jatkossa huomioimaan enemmän tehtäessä päivähoitoa koskevia suunnitelmia ja päätöksiä. Toinen lähtökohta tälle tutkimukselle oli lastentarhanopettajataustani ja työkokemukseni päiväkodeissa. Havaitsin, että huolimatta siitä, että olen työskennellyt päiväkodeissa en loppujen lopuksi tiennyt paljoakaan siitä, miten lapset kokevat arjen ja hoidon laadun päiväkodissa.

Tutkielman tekemisen myötä käsitykseni siitä, että lapset osaavat kertoa arjestaan ja siinä vaikuttavista ilmiöistä vahvistui. Samalla voimistui myös näkemykseni monipuolisten tiedonhankintatapojen kehittämisen tärkeydestä. Monipuolisten menetelmien avulla voidaan paremmin tavoittaa lasten ajatuksia. Harva ihminen on syntyjään taitava haastattelemaan lapsia. Haastattelutaitoja on kuitenkin mahdollista kehittää. Tämän huomasin omalla kohdallani, koska varmuuteni haastattelijana kasvoi sitä mukaa kun tein haastat-

teluja. Haastattelija ei ole koskaan valmis, koska jokainen haastattelu on erilainen. Huolellinen valmistautuminen auttoi minua haastattelujen suorittamisessa. Vaikka tutkimuksentekoprosessi sujui enimmäkseen myönteisesti, jälkikäteen arvioituna olisin kuitenkin voinut tehdä joitakin tutkimukseen liittyviä ratkaisuja eri tavalla. Tässä luvussa otan esille muutamia tällaisia tilanteita. Pohdin myös tutkimuksen tuloksia sekä tämän tutkielman pohjalta syntyneitä jatkotutkimusaiheita.

8.1 Tutkimuksen arviointia

Laadullisen tutkimuksen päämääränä ei ole tuottaa tilastollisia yleistyksiä, vaan se tähtää pikemminkin ilmiöiden kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan myös pyrkiä tulkitsemaan jotakin ilmiötä teoreettisesti mielekkäällä tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 87.) Tässä tutkielmassa esitettyjä tuloksia ja niistä tehtyjä päätelmiä ei voida yleistää koskemaan kaikkien Suomessa päiväkotihoidossa olevien 4–6-vuotiaiden lasten näkemyksiä, vaikka tutkimustulokset ovatkin samankaltaisia kuin joissakin muissa lasten päivähoitokokemuksia kartoittaneissa tutkimuksissa.

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 88) huomauttavat, että ihmisillä, joilta tutkimustietoa kerätään tulisi olla tietoa ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tämä on keskeinen tekijä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tähän tutkielmaan valitsin haastateltaviksi saman päiväkodin viisitoista lasta, koska heillä oli tietoa tutkittavasta asiasta ja he myös jakoivat päiväkodin arkea yhdessä. Koin, että he ovat oman arkensa asiantuntijoita. Huomioitavaa on kuitenkin se, että esimerkiksi henkilökunnassa tapahtui muutoksia haastattelujen ajankohtina. Myös sillä, että toteutin haastatteluja eri vuodenaikoina on voinut olla vaikutusta lasten kokemuksiin ja siihen, mitä he haastattelutilanteessa kertoivat. Voi olla, että lapset olisivat kertoneet eri tavalla asioista eri ajankohtana. Jos haastattelut olisi tehty esimerkiksi lasten kotona, koottu aineisto olisi voinut muodostua erilaiseksi.

Tutkielman toteutuksen sekä aineiston analyysin olen kuvannut tarkasti. Tämä on tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista. Aineistoni kokoamisessa käytin menetelmänä teemahaastattelua. Nyt koen, että päiväkotiarjen havainnointi olisi voinut antaa erilaista tietoa haastateltavien toiminnasta. Päiväkodin arjen ja lasten toimimista havainnoimalla olisi aineistoni mahdollisesti ollut rikkaampi. Tulokset olisivat myös voineet poiketa

saamistani tuloksista, jos olisin haastatellut minulle ennestään tuntemattomia lapsia. Nyt lapset tunsivat minut, eikä tutkimustilanne tuntunut pelottavan heitä.

Vaikka haastattelutilanteet olivat kiireettömiä, olisin voinut antaa lapsille enemmän aikaa miettiä heille esittämiäni asioita. Lasten joskus rönsyilevästä puheesta on hankala saada kiinni ja lukiessani litteroituja haastatteluja havaitsin, että lapsella olisi voinut olla vielä jotain lisättävää johonkin asiaan. Olisin voinut yrittää tarttua lasten antamiin pieniin vihjeisiin enemmän. Huomasin myös, että lasten erilaiset kielelliset taidot näkyivät haastatteluissa. Jotkut haastateltavat ymmärsivät kysymykset muita paremmin ja ilmaisivat itseään vaivattomammin. Tämä voi myös kertoa siitä, että he ovat muita tottuneempia siihen, että aikuinen keskustelee heidän kanssaan heidän arjestaan ja on siitä kiinnostunut.

Oli haastavaa saada tietoa lasten päivähoidon laatua koskevista näkemyksista, koska aikuisten laadusta käyttämiä käsitteitä ei voi sellaisinaan käyttää lasten kokemuksia tutkittaessa. On myös mahdollista, että laatimani haastattelurunko ja siinä käytetyt käsitteet olivat joidenkin lasten mielestä vaikeita. Esimerkiksi ryhmän käsite ei ollut lapsille tuttu. Usealla haastateltavalla lapsella oli hankaluuksia kysymyksissä, joissa käytin kyseistä käsitettä. Tämä on osoitus siitä, että kun halutaan tietoa lasten omasta arjesta lapsilta itseltään, on tärkeää käyttää käsitteitä, jotka ovat lapsille tuttuja ja ymmärrettäviä. Aikuisista helpoilta tuntuvat ja itsestäänselvät käsitteet eivät ole niitä välttämättä lapsille. Tiedustelin lapsilta olivatko kysymykset hankalia ja joku totesikin, että kysymykset vaativat miettimistä.

Lapsilla on erilaisia tiedon tuottamisen tapoja. Joillekin lapsille liike tai esineet voivat olla viestinnän keinoja, joilla voi ilmaista itseään ilman sanoja. (Helavirta 2007, 638.) Näitä erilaisia tiedon tuottamisen tapoja olisin voinut huomioida enemmän haastatteluissa. Haastattelut tuntuivat olevan lapsille hetkiä, jolloin joku oli kiinnostunut heidän ajatuksistaan. Myös päiväkodin henkilökunnan myönteinen suhtautuminen saattoi vaikuttaa siihen, että minun oli helppo löytää haastateltavia ja he kertoivat kokemuksistaan ilman, että he antoivat vastauksia, jotka olivat sosiaalisesti suotavia (Hirsjärvi ym. 2002, 193).

8.2 Tutkimustulosten tarkastelua ja jatkotutkimusaiheita

Ensimmäisenä tulososiossa tarkastelin lasten myönteisinä ja kielteisinä pitämiä päiväkotihoidon laatutekijöitä. Mukavia asioita haastateltujen lasten enemmistöstä olivat leikki ja kaverit. Tätä havaintoa tukevat myös Tauriaisen (2000), Huttusen ja Tammisen (1991) sekä Lahtisen (2007) tutkimusten tulokset lasten päiväkotikokemuksista. Vaikka päiväkodeissa leikille on asetettu tietyt puitteet, koki enemmistö haastatelluista lapsista, että he voivat itse päättää leikeistään. Tämä on merkki siitä, että vaikka aikuiset usein määrittävät leikkimisen ajankohdan, on lapsilla mahdollisuus vaikuttaa leikkien sisältöön. Tauriaisen (2000, 183) tutkimuksessa lapset kokivat mieluisina toiminnot, joissa heillä oli mahdollisuus itseohjautuvuuteen. Myös tätä tutkielmaa varten haastatellut lapset korostivat tätä näkemystä omissa vastauksissaan. Ylipäätään oma aika leikille kaverin kanssa koettiin tärkeäksi.

Kiinnitin huomiota myös siihen, että monet lapset nostivat myönteisinä asioina esiin toimintoja, joita yleensä tehdään päiväkodin sisällä. Näitä toimintoja olivat esimerkiksi värityskuvien värittäminen sekä piirtäminen. Ainoastaan yksi lapsi mainitsi parhaaksi asiaksi päiväkodissa ulkona olemisen. Tämä voi heijastaa sitä, että lapset viettävät nykyään enemmän aikaa sisällä kuin ulkona myös päiväkotiajan ulkopuolella. Mielekästä tekemistä lapset löytävät useammin sisältä kuin pihalta. Lasten kokemuksiin myönteisistä ja kielteisistä laatutekijöistä vaikuttaa aikakausi ja niille ominaiset piirteet. Jos esimerkiksi vanhemmat haluavat, että lapset leikkivät siistejä sisäleikkejä, kokemukset ulkoleikkien mielekkyydestä jäävät lapsille vieraaksi ja tällöin lapsi kertoo häneltä tiedusteltaessa niistä asioista, joita hänen on annettu kokeilla. Olisivatko lasten vastaukset olleet erilaisia, jos haastateltavat lapset olisivat hoidossa päiväkodissa, jossa suuri osa päivähoitoajasta vietetään ulkona?

Laadun näkökulmasta myös kielteiset asiat liittyivät osaltaan leikkiin ja kavereihin. Lapsista oli ikävää, jos heidän kanssaan ei leikitty tai heillä ei ollut kaveria. Jotkut haastateltavat myös korostivat, että yhteinen, aikuisten suunnittelusta lähtevä toiminta, kuten lauluhetki, on kielteinen asia päiväkodissa. Sen katsottiin keskeyttävän leikit. Tämä voi kertoa siitä, että päiväkodin yhteisissä hetkissä ei ole mukana sellaista leikillisyyttä, jota lapset arvostavat. Kenties näissä yhteisissä hetkissä voitaisiin pyrkiä huomioimaan enemmän lasten ajatuksia ja heidän kiinnostuksestaan lähtevää toimintaa.

Eräs lapsi kertoi, että päiväkodin erilaiset säännöt kodin sääntöihin verrattuna tuntuvat huonoilta. Päiväkodin säännöt voivat mahdollisesti toimia esteenä lasten itseohjautuvuudelle ja rajoittaa näin lapsen kokemusta siitä, että häneen luotetaan ja hän saa omilla valinnoillaan muokata päiväkotinsa arkea. Säännöt toimivat myös turvana lapsille, joten kaikista säännöistä ei voida eikä pidä luopua. Niitä voitaisiin kuitenkin tarkastella ja henkilökunta päiväkodeissa voisi miettiä niiden perimmäistä tarkoitusta ja järkevyyttä. Laattalan ja Raitalan tutkimuksessa (1998, 110–111) lapset tarkastelivat sääntöjen merkitystä päiväkodissa. Heille säännöt olivat aikuisten tekemiä ja ne toivat turvallisuutta. Laattalan ja Raitalan (1998) tutkimukseen osallistuneet lapset tosin toivoivat, että sääntöjä olisi vähemmän.

Kiusaaminen ja fyysinen satuttaminen kuuluivat lapsista kielteisiin laatutekijöihin päiväkodissa. Se, että lapset kertovat kiusaamisesta on merkki siitä, että jo päiväkodeissa tapahtuu kiusaamista. Tämä tukee Kirveen ja Stoor-Grennerin (2010) alle kouluikäisten lasten kiusaamista kartoittaneen tutkimuksen tuloksia. Lapset ottivat itse esille kiusaamisen päiväkodissa, en kysynyt siitä lapsilta suoraan. Tämä osoittaa mielestäni sen, että lapset kokivat haastattelutilanteen luottamuksellisena, koska ikävistä, pahaa mieltä aiheuttavista asioista keskusteleminen ei välttämättä ole helppoa lapsille.

Lapset antoivat kertomuksissaan päiväkodin aikuisille erilaisia rooleja. He kuvasivat päiväkodissa toimivia aikuisia esimerkiksi hoitajiksi, auttajiksi, auktoriteeteiksi sekä aikatauluttajiksi. Nämä lasten aikuisille määrittelemät roolit ovat lähellä Puroilan (2002, 163) tutkimuksessaan laatimia varhaiskasvattajan identiteetin kuvauksia, joista esimerkkejä ovat hoivaajan ja kontrolloijan identiteetti. Näissä, varhaiskasvattajien omien kertomusten ja toiminnan pohjalta muodostetuissa määritteissä nousi esille myös varhaiskasvattajien identiteetti opettajina sekä opetuksen toteuttajina. Tässä tutkielmassa lapset eivät kuitenkaan ottaneet esiin aikuisten merkitystä opettajana eivätkä opetuksen toteuttajana. Lapset eivät muutenkaan puhuneet oppimiseen liittyvistä asioista tai painottaneet olevansa päiväkodissa oppimassa jotain, vaan korostivat kertomuksissaan muita asioita.

Päiväkodeissa toimivat varhaiskasvattajat, aikuiset, määrittelevät usein lapsille erilaisia toimijoiden rooleja ja suhdettaan lapsiin. Joku lapsi saatetaan esimerkiksi nähdä helppona lapsena, joka oppii nopeasti, kun taas joku toinen lapsi voi saada hankalan lapsen maineen. Tähän tutkielmaan tutustumisen myötä varhaiskasvattajat voivat saada tietoa siitä, miten

lapset heidät näkevät. Päiväkodissa toimivat aikuiset voivat tarkastella lasten näkemysten kautta omaa toimintaansa päiväkodissa ja tarvittaessa muuttaa sitä.

Haastateltavat lapset kertoivat kohtaavansa aikuisia päiväkodin eri tilanteissa. Jotkut lapset kertoivat aikuisten leikkivän, joidenkin mielestä aikuiset eivät taas osanneet leikkiä. Lapsilla oli myös erilaisia tarpeita suhteessa aikuisiin, jotkut toivoivat voivansa olla vuorovaikutuksessa enemmän aikuisten kanssa, joillekin lapsille vuorovaikutus puolestaan aikuisen kanssa ei ollut tärkeää. Strandell (1995, 185) on tuonut esille, että vaikka aikuista ei aina kaivata mukaan lasten tekemisiin, on aikuisen oltava välillisesti aktiivinen lasten suhteen. Vaikka tässä tutkielmassa kaikille lapsille vuorovaikutus aikuisen kanssa ei ollut merkityksellistä, ei voida myöskään ajatella, että aikuisen merkitys tästä syystä on yhdentekevä. Esimerkiksi Tauriaisen (2000, 166) tutkimuksessa lapsille tärkeintä oli olla yhdessä muiden lasten kanssa mutta myös aikuiset olivat heille tärkeitä. Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus on päiväkodissa laatutekijä, jota ei voi sivuuttaa.

Kysymykseen aikuisten sopivasta määrästä suhteessa lasten määrään on vaikea antaa selkeää vastausta lasten haastattelujen perusteella. Lapset olivat jo sisäistäneet, että päiväkodissa aikuinen jakaa aikaansa monen lapsen kesken. Lapsilla oli kuitenkin myös yksilöllisiä kohtaamisia aikuisten kanssa päiväkodin arjessa. Haastatteluihin perustuen voidaan tehdä myös sellainen johtopäätös, että aikuisten runsas määrä ei välttämättä takaa lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen hyvää laatua. Kuten eräs haastateltava totesi, hänestä olisi tärkeää, että hän saa jutella enemmän ja olla juuri yhden hänelle merkityksellisen aikuisen kanssa. Tämä lapsen näkemys lähestyy omahoitajuuden ajatusta. Omahoitajuudella tarkoitetaan sitä, että yhdellä päiväkodin aikuisella on muutama lapsi, joista hän on vastuussa (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 194). Ilmeisesti lapsi on ollut tämän aikuisen kanssa vuorovaikutuksessa, joka on herättänyt hänessä myönteisiä tunteita. Tällaiset lasten toiveet heijastavat päiväkodin henkilökunnan jatkuvuuden merkitystä. On harmillista, jos myönteinen vuorovaikutus katkeaa henkilökunnassa tapahtuvien muutosten takia. Yksi mahdollinen jatkotutkimusaihe voisi aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen osalta olla se, miten paljon lasten käyttäytyminen ja hyvinvointi ohjautuvat ja riippuvat päiväkodissa toimivien yksittäisten aikuisten vuorovaikutuksen laadusta sekä päiväkodin kaikkien työntekijöiden yhdessä luomasta ilmapiiristä. Myös aikuisten ja lasten välisen nonverbaalisen vuorovaikutuksen tutkiminen päiväkodissa voisi olla yksi jatkotutkimuksen aihe.

Toinen tutkielmassa tarkastelemani teema oli lapsiryhmän koon yhteys päiväkodin toiminnan laatuun. Lasten enemmistö yhdisti lapsiryhmän koon päiväkodin meluisuuteen sekä tilojen vähyyteen. Lapset arvioivat, että päiväkodissa tulisi ahdasta, jos sinne tulisi lisää lapsia. Tosin tutkielmaa varten haastatellut lapsetkin tuntuivat sisäistäneen ajatuksen, että melu johtuu heistä itsestään eikä ryhmän koosta tai tilajärjestelyistä. Vaikka haastateltavien mielestä melu tuntui pahalta korvissa, se ei kuitenkaan ollut kaikista häiritsevää ja esimerkiksi ruokailutilanne saatettiin kokea kivana tapahtumana melusta huolimatta. Tämä ei sinällään ole yllättävää, koska ihmiset kokevat ja sietävät melua eri tavoin. Päiväkotien meluisuutta ei nähdä vakavaksi ongelmaksi siinä mielessä, että melua mitataan Suomessa harvoin. Melun poistaminen täysin päiväkodeista ei ole mahdollista, mutta erilaisilla seinä- ja kattomateriaaleilla on kuitenkin mahdollista vähentää melua. Meluongelmaan voidaan puuttua terveysvalvonnan taholta ainoastaan silloin, jos päiväkotien tilojen havaitaan kaikuvan selvästi liikaa. (Korhonen 1997.)

Päiväkodin henkilöstöllä on mahdollisuus huomauttaa liiallisesta melusta ja muista työhön vaikuttavista epäkohdista esimiehelleen esimerkiksi kehityskeskusteluissa. Lapsilla tätä samaa mahdollisuutta ei ole ja siksi onkin syytä miettiä, kuunnellaanko lapsia heidän tuodessaan epäkohtia ilmi. Päiväkodin arjessa laadun puitetekijöistä, esimerkiksi suuresta lapsiryhmän koosta johtuvat asiat, kuten melu ja tilan ahtaus saattavat ilmetä lasten huonona olona tai häiritsevänä käyttäytymisenä. Myös oppimisen ongelmat ja puheen kehityksen ongelmat voivat johtua näistä tekijöistä (Sinkkonen 2008; Keltikangas-Järvinen 2008). Tärkeää olisikin, että lasta ei leimata häiriköksi, vaan mietitään onko päiväkodin puitteissa, kuten isossa päiväkotiryhmässä tai muissa arkeen vaikuttavissa tekijöissä jotain, joka aiheuttaa lapsen käytöksen ongelmat.

Päiväkodin henkilökuntaa koskevissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että aikuiset arvioivat päiväkotien suurten ryhmäkokojen näkyvän kiireenä. Tästä syystä kysyin lapsilta kiireestä päiväkodissa. Jotkut haastateltavat kertoivat, että heillä on kiire päiväkodissa, mutta syytä kiireeseen he eivät joko tienneet tai kertoneet. Muutama haastateltava ilmoitti, että heillä itsellään ei ole kiire päiväkodissa, mutta he kokivat kuitenkin kiirettä, jonka he liittivät vanhempiensa aikatauluihin, ei niinkään itse päiväkotiin. Suurella osalla lapsista ei ollut kiire päiväkodissa. Aikuisilla lapset puolestaan kuvasivat joskus olevan kiirettä. Lapsen arjen on todettu olevan kiireetön ja joustava. Hänen aikakäsityksensä on erilainen kuin aikuisen, mutta kuitenkin lapsen on sopeuduttava aikuisten ja yhteiskunnan rytmiin.

(Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 195.) Tutkielmani tukee tätä Kyrönlampi-Kylmäsen näkemystä. Lapsilla itsellään ei ole juurikaan kiire vaan kiire tulee lapsille heidän ulkopuoleltaan, usein juuri aikuisten taholta. Vanhemmat eivät välttämättä tule ajatelleeksi, että he tuovat kiireen tuntua lasten elämään. Päiväkodin ja kodin yhteistyöllä, ja juuri kiireestä ja muista lapsen elämään vaikuttavista tekijöistä puhumalla, voidaan vaikuttaa myös lapsen kokemuksiin päivähoidon laadukkuudesta. Kiireettömässä päiväkodissa on aikaa ja mahdollisuuksia lasten arvostamiin kaverisuhteisiin ja leikkiin.

Tutkielmassa kolmantena teemana käsiteltiin päiväkotiryhmän rakennetta. Kaikkia päiväkotiryhmän rakenteesta johtuvien tekijöiden vaikutuksia hoidon laatuun ei vielä tunneta. On kuitenkin esitetty, että ryhmässä, jossa on eri-ikäisiä lapsia, hoito on laadukkaampaa kuin sellaisessa ryhmässä, jossa on vain pieniä lapsia. (Tauriainen 2000, 216; Vandell 1996, 300.) Tässä tutkielmassa lasten kokemuksissa nousi esiin asioita, jotka lapset kokevat tärkeinä lapsiryhmän rakenteessa. Näitä olivat samaa sukupuolta ja suunnilleen samaa ikää olevien lasten läsnäolo ryhmässä. Myös pieniä lapsia ja vauvoja voisi ryhmässä haastateltujen mukaan olla. Kaikki lapset eivät kuitenkaan suhtautuneet myönteisesti vauvojen läsnäoloon päiväkodissa. Siihen, että lapset toivovat voivansa olla rauhassa päiväkotiryhmässä ja tuntea olonsa mukavaksi viittaa se, että kiusaavaa lasta ei toivottu lapsiryhmään. Myös se, että tyttöjä ja poikia olisi yhtä paljon voisi toimia tasapainottavana tekijänä lapsiryhmässä, näin huomioi yksi haastateltava. Olisi mielenkiintoista tutkia sellaisia lapsiryhmiä, joiden muodostamiseen lapset ovat itse voineet vaikuttaa. Voitaisiin tutkia, millaisia kokemuksia lapsella ryhmässä olisi ja lisäisikö lasten määrittämä ryhmän rakenne laadukkuutta päiväkotiin. Myös ryhmädynamiikka, lasten välinen vuorovaikutus ja lasten motivaatio ja oppiminen tällaisessa ryhmässä voisivat olla tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteita.

Päiväkoti-ikäisten lasten haastatteluille perustuvan tutkimukseni keskeinen tulos on, että lapsilla on yksilöllisiä kokemuksia ja näkemyksiä päivähoidon laadusta. Tietyt asiat, kuten kavereiden ja leikin merkitys, korostuivat lähes kaikkien haastateltavien vastauksissa, kun taas esimerkiksi suhtautuminen ja kokemukset melusta vaihtelivat lasten välillä. Päiväkotien rakentaminen ja toiminnan suunnittelu ohjautuu pitkälti yhteiskunnan ja aikuisten tarpeista käsin. Kuitenkin huomion kiinnittäminen niihin asioihin, joita lapset pitävät myönteisinä ja kielteisinä päiväkotien arjessa toisi uutta ja tarpeellista tietoa, jonka pohjalta voitaisiin lisätä päivähoidon laadukkuutta. Lasten haastatteleminen ja lasten näkemysten

selvittäminen ei ole yksinkertaista, koska käsitteet, joilla lapset puhuvat laadusta poikkeavat aikuisten käsitteistä. Lasten aiempaa parempi huomioiminen toisi kuitenkin uusia näkemyksiä päivähoidon laadusta käytävään keskusteluun. Tämä olisi merkittävä parannus, sillä päiväkotien tarjoama varhaiskasvatus koskee suurta osaa Suomessa asuvista lapsista.

LÄHTEET

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

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

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

Alila, K. 2003. Laadun kehittäminen ja ohjaustoiminta varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä. Helsinki: Edita Prima.

Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239. Suomen laki- ja asetuskokoelmat.

Bardy, M. 2003. “Koko kylä”-yhteinen vastuu ja palvelut. Teoksessa M. Bardy, M. Salmi & T. Heino. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen raportteja 263. Saarijärvi: Gummerus, 61–82.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology 3, 77–101.

Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. 2. painos. Suomentanut Anne Toppi. Suomi: UNIpress, 221–288.

Brown, M.H & Freeman, N-K. 2001. “We don’t play that way at pre-school”: The moral and ethical dimensions of controlling children’s play. Teoksessa S. Reifel & M.H. Brown (eds) Advances in early education and day care 11. Early education and care, and reconceptualizing play. Kidlington: Elsevier Science, 259–274.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research methods in education. 5. uudistettu painos. London: Routledge.

Corsaro, W. A. 1997. The sociology of childhood. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Doverborg, E. & Pramling, I. 1992. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Farné, R. 2005. Pedagogy of Play. Topoi. 24 (2), 169–181.

Färkkilä, N., Kahiluoto, T. & Kivistö, M. 2006. Lasten päivähoidon tilannekatsaus. Syyskuu 2005. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 16.

Gaskins, S., Haight, W. & Lancy, D.F. 2007. The cultural construction of play. Teoksessa A. Göncü & S. Gaskins (eds) Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 179–202.

Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. 2007. Doing research with Children. London. Sage.

Harinen, P. 2000. Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 11.

Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka 72 (6), 629–640.

Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. 2004. Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi,S., Remes, P. & Sajavaara P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Hujala, E., Lindberg, P., Nivala, V., Parrila, S., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.

Hujala, E. & Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2003. Päivähoitolapsen perhe - muutoksen suuntia. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.

Hujala, E., Nivala, V., Parrila, S. & Puroila, A-M. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.

Hujala-Huttunen, E. 1995. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi. Teoksessa E. Hujala-Huttunen & E. Estola (toim.) Näkökulmia varhaiskasvatukseen. Oulun lastentarhanopettajaopiston julkaisuja.

Huttunen, E. & Tamminen, M. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. 3. osa: Lasten kokemukset päivähoidosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39.

Hämäläinen, U. 2005. Perhevapaiden aikaiset tulot ja toimeentulo. Teoksessa P. Takala (toim.) Onko meillä malttia sijoittaa lapsiin? Helsinki: Kansaneläkelaitos, 126–147.

Hännikäinen, M. 1997. Lasten elämän laatu päiväkodissa. Teoksessa M-L. Pynnönen & S. Tuominen (toim.) Kasvatustyö puntarissa. Opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistuvaa toimintaansa. Tampere: Tampereen yliopisto, 75–83.

Jarasto, P., & Sinervo, N. 1997. Elämää varten. Alle kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus.

Jarasto, N., Lehtinen, T. & Nepponen, K. 1999. Hiljaa hyvä tulee. Jyväskylä: Gummerus.

Jauhiainen, T., Vuorinen, H.S. & Heinonen-Guzejev, M. 2007. Ympäristömelun vaikutukset. Suomen ympäristö 3. Ympäristöministeriön ja Suomen ympäristökeskuksen julkaisu. Helsinki: Stellatum.

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C.W. &. Poteat, G.M. 2000. Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. Early Childhood Education Journal 27 (4), 207–212.

Jokinen, E. 2005. Aikuisten arki. Tampere: Tammer-Paino.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. 2006. Play culture in a changing world. Maidenhead: Open University Press.

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

Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen (toim.) Omat esiopetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammi, 99–147.

Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell.

Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.

Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2000. STAKES: Edita.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: WSOY.

Keskinen, S. & Hopearuoho-Saajala, K. 1994. Pojat päivähoidossa. Varhaiskasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena-Kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 194–217.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Kokljuschkin, M. 2001. Unelmien päiväkoti. Kohti parempaa oppimisympäristöä. Helsinki: Tammi.

Korhonen, L. 1997. Lelumelua ja muuta mölyä - päiväkoti desibelejä tulvillaan. Kansanterveyslehti 2. http://www.ktl.fi/portal/suomi/julkaisut/kansanterveyslehti/lehdet_1997/2_1997/lelumelua_ja_muuta_molya_-_paivakoti_desibeleja_tulvillaan [luettu 18.2.2011]

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51–69.

Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikkitilanteissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Kronqvist, E-L. & Jokimies, J. 2008. Vanhemmat varhaiskasvatuksen laadun arvioijina. Tuloksia Vaikuta vanhempi- selvityksestä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen raportteja 22.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana - Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 111.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja.

Laattala, P. & Raitala M. 1998. Tilaa leikkiä! Lasten ajatuksia päivähoidosta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun Yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus, 108–112.

Lahikainen, A. R. & Rusanen, E. 1991. Uuteen päivähoitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.

Lahtinen, S. 2007. Päiväkotihoidon laatu lasten subjektiivisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Jyväskyläläiset lapset palautteenantajina. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Laine, K. 2005. Pienten lasten vertaissuhteet. Teoksessa A. Niikko & R. Korhonen (toim.) Lapsuuden puutarhassa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 89–106.

Laki lasten päivähoidosta 36/1973. Suomen laki- ja asetuskokoelmat.

Laki lasten päivähoidosta 18.5.1990/451. Suomen laki- ja asetuskokoelmat.

Laki lasten päivähoidosta 25.3.1983/304. Suomen laki- ja asetuskokoelmat.

Lappalainen, S. 2004. “Piiri pieni pyörii”: Pojat, kansallisuus ja erot esikoulussa. Kasvatus 35 (2), 133–144.

Lappalainen, S. 2006, Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.

Lastentarhanopettajaliitto 2011a. Päivähoitolaki on uudistettava yhtenä kokonaisuutena. Lastentarhanopettajaliiton julkaisu. http://www.lastentarha.fi/portal/page?_pageid=535,475665&_dad=portal&_schema=PORTAL [luettu 2.2.2011]

Lastentarhanopettajaliitto 2011b. http://www.lastentarha.fi/portal/page?_pageid=535,474477&_dad=portal&_schema=PORTAL [luettu 2.2.2011]

Lehtinen, A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Gummerus, 78–100.

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

Masson, J. 2004. The Legal context. Teoksessa S. Fraser & V. Lewis & S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (eds) Doing research with children and young people. London: Sage Publications, 43–58.

Moser, T. & Martinsen, M.T. 2010. The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. European Early Childhood Education Research Journal 18 (4), 457–471.

Moss, P. 1994. Defining quality: Values, stakeholders and processes. Teoksessa P. Moss & A. Pence (eds) Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality. London: Paul Chapman, 1–9.

Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala, (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 177–193.

Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 37.

Niikko, A. 2005. Hoitoko kiinteä osa kasvatusta ja opetusta? Teoksessa A. Niikko & R. Korhonen (toim.) Lapsuuden puutarhassa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 329–349.

Niiranen, P. 1987. Mikä on laatua lasten päivähoidossa? Helsinki: Sosiaalihallituksen julkaisuja 17.

Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 24.

Nummenmaa, A.R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell, 25–39.

Nummenmaa, A. R. 2004. Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6, 81–88.

Ojala, M. & Venninen, T. 2011. VKK-Metro: Varhaiskasvatuksen yhteistä kehittämistä pääkaupunkiseudulla. Näkymätön näkyväksi. Varhaiskasvatustutkimuksen kutsu-seminaarin 2010 kooste. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 3.

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2010. Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. European Journal of Psychology of Education 25 (3), 281–300.

Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 59.

Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6, 69–79.

Pence, A. & Moss, P. 1994. Towards an inclusionary approach in defining quality. Teoksessa P. Moss & A. Pence (eds) Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality. London: Paul Chapman, 172–179.

Pietilä, M. 2001. Liikunta pienten lasten maailmassa. Teoksessa A. Helenius., K. Karila, H. Munter., P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 199–215.

Pihlaja, P. & Junttila, N. 2001. Julkishallinnon hajauttaminen. Miltä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen. Lastentarhanopettajaliiton moniste 1.

Portell, T. & Malin M. 2007. Taustaa varhaiskasvatuksen laatukatsaukselle. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 51. Oulun yliopisto.

Ruokonen, R., Norra, J. & Karvinen, H. 2009. Valtakunnallinen selvitys päiväkotien liikuntaolosuhteista. Nuori Suomi ry:n julkaisu. Helsinki: Reprotalo.

Rusanen, E. 1995. Ongelmalapset päivähoidossa?: tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehit-tämisestä päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Siekkinen, M. 1999. Childcare arrangements and children’s daily activities in Belgium and Finland. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 48.

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

Siren-Tiusanen, H. 1996. Saako lapsi nukkua, liikkua ja elää omassa rytmissään. Näkökulmia nuorimpien päiväkotilasten kuormittuvuuteen. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 102.

Siren-Tiusanen, H. & Tiusanen, E. 2001. Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 65–89.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2003. Asumisterveysohje. Asuntojen ja muiden oleskelutilojen fysikaaliset, kemialliset ja mikrobiologiset tekijät. Sosiaali- ja terveysministeriön ohjeita 1.

Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Varhaiskasvatus vuoteen 2020- Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Helsinki.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2010. Ajankohtaista vakassa Sosiaali- ja terveysministeriöstä - Vasu-päivä 23.11.2010. http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/e7891dbc-2967-405f-b502-e6bc2939d636 [luettu 2.2.2011]

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.

Suomen ympäristökeskus 2011. http://www.ymparisto.fi/melu [luettu 4.3.2011]

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 165.

THL - Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2010. Lasten päivähoito 2009. Tilastoraportti 32. http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2010/Tr32_10.pdf [luettu 8.3.2011]

THL - Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2011. Päivähoidon hallinnon kehitys kunnissa 2004-2010. http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/paivahoidon_hallinnon_kehitys_kunnissa_2004-2010 [luettu 8.3]

Torniainen, T. 2004. “Leikin tulisi olla esiopetuksen tärkein juttu!” Leikki, sen toteuttaminen, rajat ja mahdollisuudet esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-3. painos. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Helsinki: Tammi, 9–29.

Vandell D. 1996. Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. NICHD early child care research network. Early Childhood Research Quarterly 11 (3), 269–306.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus.

Waller, T., Sandseter, E.B.H., Wyver, S., Ärlemalm-Hagsér, E. & Maynard, T. 2010. The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play? European Early Childhood Education Research Journal 18 (4), 437–443.

LIITE 1. Vanhemmille suunnattu kirje

Jakelu: XXXX päiväkodin lasten vanhemmat 12.1.2010

Hyvät lasten vanhemmat,

olen tekemässä pro gradu -tutkimusta, jossa selvitän lasten kokemuksia päivähoidon arjesta ja sen laatutekijöistä. Tätä varten haluaisin haastatella osaa XXXX päiväkodin lapsista ja pyydän teiltä lupaa haastattelujen tekemiseen. Haastattelussa käytän apuna lasten päiväkotiarjesta otettuja valokuvia. Haastattelut tehdään talvella 2010. Tarvitsen teiltä vanhemmilta luvan myös valokuvien ottamiseen lapsenne arjesta päiväkodissa. Näitä valokuvia ei julkaista missään, vaan käytän niitä ainoastaan haastattelujen aikana. Olen hankkinut luvan tutkimuksen tekemiseen XXXX päivähoidon johtajalta XXXX sekä XXXX päiväkodilta.

Tutkielmani teen Joensuun yliopiston kasvatustieteen laitokselle. Keskityn tutkimuksessa päivähoidon laatuun ja erityisesti ryhmän koostumusta sääteleviin tekijöihin. Näitä tekijöitä ovat päiväkodin ryhmäkoko, ryhmän rakenne sekä henkilöstön ja lasten välinen suhdeluku.

Työskentelin päiväkodissa lastentarhanopettajana XXXX, joten olen suurelle osalle lapsista tuttu ihminen. Tutkimusaineistoa ei tulla käyttämään muuhun kuin pro gradu -tutkielmaani eikä lasten henkilöllisyys käy ilmi tutkielman lukijoille. Lasten osallistuminen haastatteluun on vapaaehtoista.

Jos lapsenne arkea päiväkodissa ei saa kuvata eikä lastanne haastatella, palauttakaa sivun alaosassa oleva kielto allekirjoitettuna päiväkodin eteisessä, ilmoitustaululla olevaan kirjekuoreen pe. 22.1.2010 mennessä.

Mikäli annatte luvan tutkimuksen tekoon, teidän ei tarvitse palauttaa lomaketta.
Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,
Leena Sotkasiira
Puh:xxxx
S-posti:xxxx
Leikkaa tästä----------

Lapseni _____arkea päiväkodissa ei saa kuvata.

Lastani_____ei saa haastatella pro gradu -tutkielmaa varten.

Vanhemman allekirjoitus_____

LIITE 2. Haastattelurunko

X: Tässä näkyy päiväkotisi.
1: Onko sinun päiväkotiryhmälläsi nimeä?
2: Keitä täällä päiväkodissa on?
3: Ketkä/kuka kuuluu sinun päiväkotiryhmääsi?
4: Miksi sinä käyt päiväkodissa?
5: Onko päiväkoti sinusta samanlainen paikka kuin koti?
X: Täällä sinun päiväkodissasi on lapsia ja aikuisia.
6: Kerrotko, mitä lapset tekevät täällä?
7: Mitä sinä teet täällä päiväkodissa?
8: Mikä sinusta on kivaa päiväkodissa?
9: Tunnetko sinä kaikki päiväkodin lapset/aikuiset?
10: Leikitkö jotain pienten/isojen lasten kanssa?

11: Mitä asioita teette yhdessä?
12: Millaista täällä sinusta olisi, jos ryhmässäsi ei olisi pienempiä-samanikäisiä lapsia?
13: Leikitkö eskareiden kanssa? Leikitkö kaikkien kanssa, tyttöjen ja poikien?
14: Haluatko, että lapsia olisi enemmän/vähemmän? Kerrotko minulle, miksi ajattelet niin?
15: Entä, jos täällä olisi vauvoja. Millaista täällä olisi?
16: Kuka päiväkodissa päättää mitä leikitään? Miksi?
17: Haluaisitko leikkiä enemmän?
18: Millaista on silloin, kun kaikki päiväkodin lapset ovat yhdessä lauluhetkellä nukkarissa?
19: Kysytäänkö sinulta, mitä haluat tehdä päiväkodissa?
20: Mikä on paras asia päiväkodissa? Entä huonoin?

21: Mitä aikuiset tekevät päiväkodissa?
22: Pyydätkö aikuisia leikkimään kanssasi? Miksi he eivät leiki?
23: Mitä aikuiset tekevät sinun kanssasi päiväkodissa?
24: Kun sinulla on asiaa aikuiselle, mitä teet?
25: Kuunteleeko aikuinen sinua päiväkodissa?
26: Auttaako aikuinen sinua, kun tarvitset apua esim. pukemisessa?
27: Ehtiikö aikuinen auttaa sinua kun olette luistelemassa?
28: Tuleeko aikuinen juttelemaan sinulle? Jutteletko aikuisten kanssa ennen nukkariin menoa, milloin? Haluaisitko jutella enemmän aikuisten kanssa?
29: Tietävätkö aikuiset aina, mitä sinä, lapset tekevät päiväkodissa?
30: Onko sinulla lempipaikkaa päiväkodissa? Miksi se on lempipaikkasi?

31: Onko sinulla kiire päiväkodissa? Miksi sinulla on kiire?
32: Onko aikuisilla kiire? Miksi aikuisilla on kiire?
33: Onko täällä rauhallista?
34: Onko sinusta täällä melua? Milloin on meluista?
35: Miltä melu sinusta tuntuu?