

Mervi Tähtinen

LAPSEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA JA
KASVATUSKUMPPANUUS
YKSIKKÖKOHTAISISSA VARHAISKASVATUS-
SUUNNITELMISSA

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2011
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tähtinen, Mervi. LAPSEN VARHAISKASVATUUSUUNNITELMA JA KASVATUKUMPPANUUS YKSIKKÖKOHTAISISSA VARHAISKASVATUUSUUNNITELMISSA. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Kevät 2011. 91 sivua.

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää miten yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa (yksikkövasuissa) kuvataan kasvatuskumppanuus ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (lapsen vasu). Lisäksi tutkimuksen tarkoitus oli selvittää miten yksikkövasuissa kuvataan päiväkotien työntekijöiden, vanhempien ja lasten osallisuus. Sovellan tutkimuksessani laadullista lähestymistapaa. Suurimmaksi osaksi aineisto koostui Itä-Helsingin päivähoidon 11:sta yksikkövasusta. Yhdessä tutkimustulosten osuudessa mukana oli koko Helsingin alueelta yhteensä 50:ntä yksikkövasua. Kaikki yksikkövasut ovat valittu internetin verkkosivustolta.

Tutkimustulokset osoittivat, Itä-Helsingin päivähoidon yksikkövasut, ovat lähes identtisiä keskenään. Ne ovat rakenteeltaan samanlaisia kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ja Helsingin Varhaiskasvatussuunnitelma (2007). Yksikkövasuissa käytettiin eniten nykyistä termiä ”lapsen varhaiskasvatussuunnitelma”, mutta käytössä olivat myös yhä vanhat termit ”hoito- ja kasvatussopimus” ja ”hoito- ja kasvatussuunnitelma”. Lapsen vasun esitettiin olevan kirjallinen suunnitelma ja sopimus lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseksi. Yksikkövasuissa käytettiin sekä ”kasvatuskumppanuus” että ”yhteistyö” termejä. Yksikkövasuissa esitettiin, että kasvatuskumppanuus on muutakin kuin keskustelua. Tyypillisesti vasuissa esitettiin luetteloita siitä mitä yhteistyö on päivähoidon arjessa. Näitä ovat muun muassa vanhempainillat, päiväkodin juhlat ja vanhempien toimikunnat. Yksikkövasuissa esitetään, että kasvatuskumppanuudessa esiintyy haasteita, jos perheessä on lapsi, joka tarvitsee erityistä tukea. Itä-Helsingin päivähoidon yksikkövasuissa esitetään, että maahanmuuttajataustaiset perheet ovat päivähoidon rikkaus. Kun tarkastelee koko Helsingin päivähoidon yksikkövasuja, tulee toisentyypinen vastaus, jossa kasvatuskumppanuus maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa esitetään haasteellisena. Itä-Helsingin yksikkövasuissa käytetään me-muotoa, jolla tyypillisesti tarkoitetaan joko pelkästään päiväkotien työntekijöitä tai myös vanhempia. Yksikkövasuissa työntekijöiden osaamista ja tietämystä korostetaan. Vanhempien osallisuus liitetään vahvasti päiväkodin työntekijöiden yhteistyökumppaneiksi. Vanhempien toiveita lapsensa kasvatuksessa huomioidaan päiväkodissa mahdollisuuksien mukaan. Sen sijaan lapsen osallisuus vasunsa laadintaan on vähäinen. Lapsi on arvioinnin kohteena, esimerkiksi hänen suomen kielen- ja leikkitaitojaan arvioidaan.

Johtopäätöksissä tarkastelen kasvatuskumppanuutta, lapsen vasua ja eri toimijoiden osallisuutta yksikkövasujen kahden keskeisen tehtävän valossa. Ensinnäkin yksikkövasut ovat ohjeistuksia työntekijöille, kuinka toimitaan. Toiseksi ne antavat tietoa vanhemmille siitä, miten päiväkodissa toimitaan. Pohdin myös syitä yksikkövasuissa esitettyyn päiväkotien työntekijöiden ja vanhempien runsaaseen sekä lapsen vähäiseen osallisuuteen.

Keskeiset avainsanat: yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma (yksikkövasu), lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (lapsen vasu), kasvatuskumppanuus, sekä päiväkodin työntekijän, vanhemman ja lapsen osallisuus.

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAT	7
2.1 Varhaiskasvatussuunnitelmien tasot	7
2.2 Suunnitelmien merkitys	17
3 YHTEISTYÖ	22
3.1 Kasvatuskumppanuuden käsite	22
3.2 Vanhempien ja työntekijöiden välinen yhteistyö	25
4 LAPSEN VASUPROSESSI HELSINGIN PÄIVÄHOIDOSSA.....	29
4.1 Kunnan ja yksikkökohtaiset suunnitelmat	29
4.2 Kasvatuskeskustelut	30
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1 Tutkimuskysymykset	37
5.2 Tutkimusaineisto	38
5.3 Tutkimusmenetelmä.....	40
5.4 Aineiston analyysi.....	41
6 TUTKIMUSTULOKSET	44
6.1 Itä-Helsingin päivähoiton alueen erityispiirteet	44
6.2 Itä-Helsingin yksikkövasujen rakenne ja sisältö	45
6.3 Lapsikohtaiseen suunnitelmaan liittyvät keskustelut	47
6.4 Kasvatuskumppanuutta ja yhteistyötä.....	53
6.5 Kasvatuskumppanuus ja erilaisuus	55

6.6 Eri toimijoiden paikat kasvatuskumppanuudessa	63
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	70
7.1 Tutkimustuloksista	70
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	75
7.3 Yhteenvetoa.....	76
LÄHTEET.....	82
LIITTEET	86
Liite 1: Lapsen vasuprosessi Helsingissä.....	86
Liite 2: Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma.....	87
Liite 3: Erityinen tuki lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa	88
Liite 4: Yksikkövasujen taustatiedot.....	89
Liite 5: Ote ATLAS.ti ohjelmasta saadusta koodilistasta	90
Liite 6: Valtakunnallisen, Helsingin ja yksikön vasujen pääotsikot	91

1 JOHDANTO

”Vasut ovat varhaiskasvatuksen arjen työkaluja” on väite, jota esitetään sekä kasvatustieteen ammattikirjoissa että päivähoito- ja hallinnon työkaluilla. Vasu on lyhennelmä sanasta ”varhaiskasvatussuunnitelma”. Tekstin sujuvuuden vuoksi käytän opinnäytetyössäni lyhennelmiä, kuten esimerkiksi ”yksikkövasu”, ”lapsen vasu” tai pelkästään ”suunnitelma”.

Valtioneuvoston periaatepäätös (2002:9) ohjaa suomalaista varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatussuunnitelmissa esiintyy useita tasoja, jotka ovat muodostuneet ylhäältä alaspäin eli päiväkodin hallinnosta päiväkodin arkeen. Ensimmäiseksi Stakes laati Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005), jossa ohjeistettiin, että jokaisen kunnan ja päiväkotiyksikön tulisi laatia oma varhaiskasvatussuunnitelma. Lisäksi ohjeistettiin, että jokaiselle lapselle tulisi tehdä henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Näiden kaikkien vasujen tavoitteena on yhtenäistää varhaiskasvatus. (Stakes 2005, 7–9.)

Tutkimukseni aihe on hyvin ajankohtainen, sillä koko Suomessa maanlaajuisesti päiväkodit tekevät ensimmäistä kertaa oman yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelmansa (yksikkövasunsa) käyttäen apunaan Stakesin Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteita (2005). Aiemmin vain erityistä tukea tarvitseville lapsille tehtiin lapsikohtainen kuntoutussuunnitelma, mutta nykyään kaikille lapsille päiväkodissa laaditaan

lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma (lapsen vasu). Samanaikaisesti kasvatuskumppanuuden käsitteen käyttöönotto ja istuttaminen suomalaisen päivähoitoon on muuttanut vanhempien ja työntekijöiden välistä suhdetta. Juuri ajankohtaisuuden ja tuoreuden vuoksi tästä aiheesta ei ole juurikaan tehty tutkimusta. Sen sijaan kansainvälistä tutkimusta vasujen ja kasvatuskumppanuuden tutkimuksesta löytyy.

Kiinnostus tutkimukseni aiheeseen syntyi lastentarhanopettajan työssä oloaikana, jolloin huomasin, että vasujen käyttö oli hyvin kirjavaa. Joissakin päiväkodeissa yksikkövasuja käytettiin aktiivisesti, kun taas toisissa päiväkodeissa yksikkövasut olivat ”unohtuneet hyllyyn”. Joissakin päiväkodeissa monet pitkään työssä olleet päiväkotien työntekijät kritisoivat uuden lapsen vasun käyttöönottoa muun muassa siten, että keskustelut pidettiin vanhempien kanssa, mutta sen kirjaaminen tietokoneelle ”ylös muistiin” jätettiin tekemättä vedoten kiireeseen. Lopullinen kiinnostus aiheeseen kasvoi varhaiskasvatustieteen syventävien opintojen ja varhaiskasvatuksen asiantuntijuusharjoittelun aikana, jolloin pääsin osalliseksi Helsingin kaupungin päivähoiton vasuprosessien arviointiin. Samanaikaisesti alkoi pro gradu -tutkielmien seminaarit, joten oli hyvin luontevaa valikoida tästä aihe.

Opinnäytetyöni pyrkimys on tuoda esiin kuinka yksikkövasuissa kuvataan kasvatuskumppanuus ja lapsen vasu. Lisäksi opinnäytetyöni pyrkimys on tuoda esiin kuinka yksikkövasuissa kuvataan päiväkotien työntekijöiden, vanhempien ja lasten osallisuudet.

Lähitulevaisuudessa Helsingin päivähoiton yksikkövasuja päivitetään ja tällöin on hyvä olla tietoinen nykyisten suunnitelmien sisällöistä ja sen mahdollisista jännitteistä, jotka kytevät teksteissä. Toivon mukaan tutkimukseni herättää ajatuksia ja kiinnostusta pohtia laajemmin yksikkövasujen, kasvatuskumppanuuden ja lapsen vasun merkitystä varhaiskasvatuksessa. Lisäksi toivon, että tutkimukseni herättää kiinnostusta pohtia myös päiväkotien työntekijöiden ja vanhempien sekä erityisesti lasten osallisuutta vasujen laadinnassa ja toteutuksessa.

2 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAT

Suomessa päivähoidossa on otettu käyttöön erilaisia varhaiskasvatussuunnitelmia (vasuja). Stakesin (2005) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjeistaa siitä, mitä varhaiskasvatussuunnitelmia tulee tehdä. Näin ollen on kunnan vasuja, yksikkövasuja ja lapsen vasuja. Varhaiskasvatussuunnitelmien kaltaisten asiakirjojen laatiminen ei kuitenkaan ole pelkästään suomalainen ilmiö, vaan kansainvälisesti sitä tehdään monissa muissa maissa. Seuraavissa alaluvuissa käsitelläänkin vasujen taustaa ja tasoja sekä näiden kaikkien suunnitelmien merkitystä varhaiskasvatukselle.

2.1 Varhaiskasvatussuunnitelmien tasot

Varhaiskasvatussuunnitelma on kirjallinen suunnitelma siitä, kuinka varhaiskasvatus aiotaan järjestää ja toteuttaa. Suomessa on aiemmin varhaiskasvatussuunnitelmia kutsuttu toimintasuunnitelmiksi tai pedagogisiksi ohjelmiksi (Poikonen 2003, 16). Englanninkielessä varhaiskasvatussuunnitelmasta käytetään puolestaan sanaa esimerkiksi ”early childhood curriculum” (mm. Krogh & Slentz 2001) ja ”preschool curriculum” (mm. Sofou & Tsafos 2010), mitkä ovat hyvin vapaasti käännettynä varhaislapsuuden opetussuunnitelma ja esikoulun opetussuunnitelma.

Suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmissa esiintyy selkeä hierarkia, joka on syntynyt ajallisesti ja syy-seuraussuhteesta ylhäältä alaspäin toimintoina, hallinnosta käytäntöön. Alasuutari ja Alasuutari (2011) kuvaavat artikkelissaan sitä, miten varhais-

kasvatussuunnitelmien kehittämiseen alun perin päädyttiin Suomessa. Tapahtumaketjuun vaikutti vahvasti OECD:n (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön) vuosituhannen vaihteessa oleva kansainvälinen arviointi, jossa arvioitiin muun muassa varhaiskasvatusjärjestelmiä. Tässä arvioinnissa Suomi pärjäsikin hyvin. Suomalaista lasten ja lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmää pidettiin vertailussa korkeatasoisena. Sen sijaan suomalaisten varhaiskasvatussuunnitelmien puuttuminen ja vanhempien vähäinen osallisuus kasvatuskumppanuudessa nostettiin esiin haasteena. (Alasuutari & Alasuutari 2011.)

”Varhaiskasvatuksen valtakunnallisia linjauksia käsittelevässä valtioneuvoston periaatepäätöksessä Stakesin tehtäväksi annettiin valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen” (Stakes 2005, 1; Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2002:9). Työvaliokunta teki vuosina 2002–2003 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jonka ensimmäinen painos julkaistiin vuonna 2003. Tämän julkaisuun jälkeen alkoi laajamittainen vasu-koulutus, jonka seurauksena syntyi erilaisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Ensin kunnat tekivät oman varhaiskasvatussuunnitelmansa ja myöhemmin yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Loppuhuipentumana voidaan pitää jokaisen lapsen varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönottoa. (Stakes 2005, 4–5.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksen historiassa on ollut erilaisia varhaiskasvatuksen suunnitelmia. Näiden juuria on tutkinut esimerkiksi Onnismaa (2010) väitöskirjassaan *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa 1967–1999*. Tutkimuksessa Onnismaa (2010) tutki kollektiivisesti tuotettuja asiakirjatekstejä: komiteamietintöjä, toimikuntien ja työryhmien muistioita sekä opetus- ja toimintasuunnitelmien perusteita. Tutkimustuloksissa ilmeni, että lapsi on totuttu näkemään osana perhettä, mutta lapsi pitäisi nähdä ennemminkin yksilönä itsenäisine oikeuksineen. Pitäisi puhua lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen ja sen pedagogiseen sisältöön, esiopetukseen, eikä pelkästään vanhempien oikeudesta päivähoitopaikkaan. Asiakirjoissa myös painotetaan yhteistyötä vanhempien kanssa lapsen terveen kasvun tukemisessa. (Onnismaa 2010, 81, 184–191.)

Valtakunnallinen taso

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toinen painos ilmestyi vuonna 2005. Tämä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet - asiakirja on valtakunnallinen varhaiskasvatuksen ohjauksen väline (Stakes 2005, 3–4, 7.) Sen päätavoite on yhdenmukaista varhaiskasvatus:

”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiselle yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita.” (Stakes 2005, 7.)

Koko maan varhaiskasvatuksen yhtenäispyrkimysten lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) tavoitteena on eri toimijoiden osallisuuden lisääminen lapsen varhaiskasvatuksen palvelussa. Nämä eri toimijat ovat varhaiskasvatushenkilöstö, vanhemmat ja perhe. Lisäksi tuodaan esiin moniammatillinen yhteistyö eri palveluiden kesken. Näiden kaikkien edellä mainittujen palvelujen avulla tuetaan sekä lasta että koko perhettä. (Stakes 2005, 7.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) todetaan, että kasvatus on aina sidoksissa kulttuuriin ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen. Tämä puolestaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen tavoitteiden asettamiseen, toteuttamiseen ja arvioimiseen. Asiakirjassa kuvataan, että kasvatuksen ihanne on pyrkiä kehittämään entistä parempaa yhteiskuntaa ja maailmaa. Vasu on myös yksi väline tähän kasvatuksen ihanteen saavuttamiseen. (Stakes 2005, 8.)

Stakes (2005) määrittelee, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on hyvinvoiva lapsi. Tämä toteutuu esimerkiksi hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden avulla. Varhaiskasvatussuunnitelma perusteet – oppaassa kirjoitetaan *lapselle ominaisesta tavasta toimia* ja ajatella. Nämä ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja eri taitteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen. Leikkiminen on lapselle itseisarvo, vaikka he samalla oppivatkin. Liikkuminen on lapsille ominainen tapa tutustua itseensä, toisiin

ja ympäristöön. Taiteelliset kokemukset syntyvät musiikista, kuvallisesta ja draamal-
lisesta toiminnasta, kädentaidoista sekä kirjallisuudesta, joiden avulla lapsilla on
mahdollisuus kokea kaiken salliva mielikuvitusmaailma. Tutkiminen on lapsille luon-
tainen tapa tyydyttää uteliaisuuttaan ja kokea osallisuutta ympärillä olevaan maail-
maan. (Stakes, 15, 20–25.)

Varhaiskasvatussuunnitelmat perustuvat varhaiskasvatuksen aihealueisiin. Näitä var-
haiskasvatuksen aihealueita ovat *sisällölliset orientaatiot*, joihin kuuluvat matemaat-
tinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-
katsomuksellinen orientaatio. Matemaattiseen orientaatioon sisältyy vertaaminen,
päättelyminen ja laskeminen. Luonnontieteelliseen orientaatioon sisältyy elollisten
luonnon ilmiöiden syventyminen havainnoimalla, tutkimalla ja kokeilemalla. Histori-
alliseen orientaatioon sisältyy menneisyyden ja nykyisyyden kuvan muodostaminen
erilaisten esineiden ja dokumenttien avulla. Esteettiseen orientaatioon sisältyy arvo-
ja normimaailman kysymyksiä, mitkä liittyvät lasten jokapäiväiseen elämään. Uskon-
nollis-katsomukselliseen orientaatioon sisältyy uskonnolliset, hengelliset ja henkiset
asiat ja ilmiöt. Näitä orientaatioiden aiheita, ilmiöitä ja sisältöjä liitetään yhdessä las-
ten kanssa lähiympäristöön sekä hyödynnetään arjessa ja konkreettisilla kokemuksil-
la. (Stakes 2005, 26–27.)

Esiopetuksen sisältöalueet ovat Suomessa samat kuin varhaiskasvatuksen aihealueet
eli kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö ja luonnon-
tieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri (Esiopetussuunni-
telman perusteet 2000, 10–14). Hakkaraisen (2002) mukaan tämä uusi opetussuunni-
telma on leikkiä korostava, joka joustaa lasten aloitteiden mukaan. Suunnitelman läh-
tökohta on leikin ja lasten yleisen kehityksen kytkeä, jossa leikin kehittäminen ja
rikastaminen on tärkeämpi tavoite kuin joidenkin sisältöjen oppiminen. Sisällöt näh-
dään leikin kehittämisen keinona, eikä päinvastoin. (Hakkarainen 2002, 115–116.)

Suomessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) huomioidaan myös lapsen
eri kieli- ja kulttuuritausta, jolla tarkoitetaan saamelaisia, romaneja, viittomakielisiä ja

maahanmuuttajataustaisia lapsia*. Periaatteena on, että julkinen varhaiskasvatus noudattaa yleisiä varhaiskasvatuksen tavoitteita, mutta samalla huomioi lapsen kulttuuri-taustan ja äidinkielen. Kasvattajat kannustavat perheitä lapsen oman äidinkielen tukemiseen ja kulttuurin säilyttämiseen. (Stakes 2005, 39.)

Kuntataso

Kunnan varhaiskasvatussuunnitelmat pohjautuvat Valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Niihin vaikuttavat myös kunnan varhaiskasvatuksen linjaukset sekä seudulliset ja alueelliset piirteet. Myös muut suunnitelmat, kuten esiopetuksen opetussuunnitelmat ja yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat vaikuttavat kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaan. (Stakes 2005, 43.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ohjaa kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaa konkreettisesti esimerkiksi antamalla viitteellisen luettelon suunnitelmiin. Näihin asioihin kuuluvat esimerkiksi kuvaus vanhempien ja työntekijöiden välisestä kasvatuskumppanuudesta sekä lapsen varhaiskasvatuksen järjestämisestä. (Stakes 2005, 44.)

*Stakesin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 39) käytetään termiä ”maahanmuuttajataustainen”, mutta siinä ei määritellä mitä sillä tarkoitetaan. Sen sijaan Paavola & Talib (2010, 5) esittävät, että termillä maahanmuuttajat, voidaan tarkoittaa maahanmuuttajia, paluumuuttajia, pakolaisia, siirtolaisia ja turvapaikanhakijoita. Maahanmuuttoviraston (2010) verkkosivuilla määritellään, että maahanmuuttajat ovat yleiskäsite maasta toiseen muuttavalle henkilölle, riippumatta muuton syistä. Paluumuuttajat ovat sen sijaan ulkomaalaisia, jotka palaavat Suomeen. Tähän lasketaan henkilö, joka on ollut entinen tai nykyinen Suomen kansalainen sekä entisen Neuvostoalueelta peräisin oleviin henkilöihin kuten inkerinsuomalaiset. Pakolaiset ovat ulkomaalaisia, joilla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Pakolaisaseman saavat sellaiset henkilöt, joille jokin valtio antaa turvapaikan tai jonka UNHR (The UN Refugee Agency) toteaa olevan pakolainen. Siirtolaiset ovat henkilöitä, jotka muuttavat maasta toiseen rakentaakseen siellä itselleen uuden elämän, esimerkiksi maastamuuttaja tai maahanmuuttaja. Turvapaikanhakijat ovat henkilöitä, jotka pyytävät suojaa ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta. Heille myönnetään pakolaisasema, jos heille myönnetään turvapaikka. Tällöin turvapaikanhakija ei ole vielä pakolainen. Turvapaikkamenettelyn aikana tutkitaan ja ratkaistaan myös, voiko oleskeluluvan saada jollain muulla perusteella. (Maahanmuuttovirasto 2010.)

Yksikkökohtainen taso

Suomessa yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma tarkoittaa nimensä mukaisesti päiväkotiyksikön omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa, jossa kuvataan kyseisen yksikön varhaiskasvatuksen eli hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden lähtökohdat sekä niiden toteutuminen arjen kasvatuskäytännöissä (Stakes 2005, 9). Yksiköt voivat olla hyvinkin erilaisia kooltaan tai muodoltaan. Niihin voi kuulua esimerkiksi yksi tai useampi päiväkoti tai ne voivat muodostua myös useammasta perhepäivähoitajasta tai ryhmäperhepäiväkodista tai jopa päiväkodin ja perhepäivähoidon yhdistelmästä. Yhteistä näille kaikille yksiköille on se, että jokaiselle yksikölle on nimetty oma esimies, joka voi olla esimerkiksi päiväkodin johtaja tai perhepäivähoidonohjaaja.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet – asiakirja ohjeistaa siihen, että koko henkilöstö laatii yhdessä yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman, mutta samalla antaa vanhemmille ja lapsille mahdollisuuden vaikuttaa sen sisältöön. Kaikkien, lasten, vanhempien ja henkilöstön, tulisi myös osallistua omalla tavallaan yksikkövasun toiminnan arvioimiseen ja kehittämiseen säännöllisen väliajoin. Arvioinnin taustalla on se, että suunnitelmaa käytetään ja että sen sisältö on kaikkien tiedossa. (Stakes 2005, 32.)

Stakes (2005) esittää varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa termin *verkostoyhteistyö*, mikä tarkoittaa eri tahojen yhteistyötä. Valtakunnallisen ohjeistuksen mukaan verkostoyhteistyö on osa laadukasta varhaiskasvatustyötä. Päivähoidon eri yhteistyön tahot kirjataan sekä kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaan että yksikkökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Yhteistyön tavoitteena on esimerkiksi se, että mahdollisimman varhain puututaan perheen, erityisesti lapsen, riskitilanteisiin. Näitä varhaiskasvatuksen yhteistyötahoja ovat mm. opetus-, sosiaali- ja terveysministeriöt, seurakunnat, järjestöt ja sosiaalialan osaamiskeskukset. (Stakes 2005, 10.)

Valtakunnallinen ohjeistus ei kuitenkaan määrittele, miten yksikkövasut käytännössä laaditaan. Jaakkola (2006) tutki pro gradu -tutkielmassaan kolmea päiväkotia, jossa oli juuri laadittu päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. Suunnitelmien tekemiseen kului noin vuosi aikaa. Tutkittavissa päiväkodeissa vasuprosessit olivat erilaiset. Ensimmäisessä tutkittavassa päiväkodissa prosessi sisälsi kerran kuukaudessa kehittämisen, joka sisälsi ryhmitöitä ja keskusteluita. Vasukoulutuksen saaneet päiväkodin johtaja ja yksi lastentarhanopettajista suunnittelivat ja veivät vasuprosessia eteenpäin. Tässä vasuprosessissa hyödynnettiin valtakunnallista ja kunnallista varhaiskasvatussuunnitelmia. Päiväkodin yksikkövasun kirjoitti kirjalliseen muotoon ”vasu-vastaava” lastentarhanopettaja. (Jaakkola 2006, 42–46.)

Toisessa tutkittavassa päiväkodissa päiväkodin vasuprosessi lähti käyntiin johtajan saadessa vasukoulutuksen, jonka aikana laadittiin tarkka suunnitelma ja aikataulu prosessille. Päiväkodin johtaja ja varajohtajat muodostivat ohjausryhmän, mutta muuten johtaja ei osallistunut varsinaiseen työskentelyyn. Yksikkövasun sisältö jaettiin aihealueisiin hyödyntäen valtakunnallista ja kunnallista vasuja. Päiväkodin yksikkövasun työskentely tapahtui kolmessa pienryhmässä, joissa jokaisessa oli yksi työntekijä päiväkodin kolmesta lapsiryhmästä. Jokainen ryhmä tarkasteli kahta vasun aihealuetta. Osaa aiheista työsti vielä yhteisessä suunnitteluillussa. (Jaakkola 2006, 42–46.)

Kolmannessa päiväkodissa johtaja suunnitteli yksin vasuprosessin etenemisen tavat, jonka jälkeen alkoi päiväkodin yhteinen työskentely. Kasvatushenkilöstö pohti ensin arvoja ja päiväkotityön tarkoitusta, ja tämän jälkeen varhaiskasvatussuunnitelman aihealueita käsiteltiin aiheittain omissa tiimeissä. Puolen vuoden jälkeen perustettiin eri lapsiryhmän lastenhoitajista ja lastentarhanopettajista koostuva viisihenkinen työryhmä, joka kokoontui kolmena iltana työstämään ensin henkilökuntapalaverissa keskustellut työasiat. (Jaakkola 2006, 42–46.)

Lapsikohtainen taso

Suomessa jokaiselle lapselle laaditaan lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteessa (2005) ohjeistetaan, että tämä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tehdään yhdessä vanhempien kanssa, ja se ohjaa lapsikohtaisesti varhaiskasvatuksen toteuttamista. Viisivuotiaille tai sitä nuoremmille laaditaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (vasu) (Stakes 2005, 3, 9.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 15) mukaan esiopetusikäisille eli 6-vuotiaille laaditaan puolestaan lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma (leops).

Sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa että lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmassa huomioidaan samoja asioita, vaikka ne esitetäänkin hieman eri tavoin virallisissa asiakirjoissa. Lapsen vasussa otetaan huomioon lapsen yksilölliset tarpeet, kiinnostuksenkohteet ja vahvuudet sekä yksilöllisen tuen ja ohjauksen tarpeet (Stakes 2005, 33). Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmassa puolestaan otetaan huomioon lapsen kehityksen kannalta olennaiset tekijät, kuten lapsen kasvulle ja kehitykselle asetettavat tavoitteet sekä arviot lapsen vahvuuksista ja vaikeuksista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15).

Päiväkodissa lapsesta tehdään erilaisia tulkintoja siitä kuka lapsi tarvitsee tukea ja kuka ei. Alasuutarin (2010) tutkimuksessaan ilmenee, että päiväkodin työntekijät kuvaavat ”tavallisen lapsen” sellaiseksi, joka tulee mielellään päiväkotiin ja hyväksyy päiväkodin aikuiset sekä toimii aikuisen ohjauksen ja määräyksien mukaisesti eli noudattaa sääntöjä ja osallistuu mielellään päiväkodin toimintaan. Tällainen lapsi myös hakeutuu muiden lasten seuraan ja leikkii leikkejä, jotka ovat rauhallisia ja pitkäjänteisiä. Hän osaa myös tunnistaa tunteita ja ilmaista niitä. Ristiriitaisissa tilanteissa tämä tavallinen lapsi osaa keskustella ja selvittää asiat järkevästi puhumalla. (Alasuutari 2010, 170.)

Suomessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan lapsen vasussa huomioidaan lapsen *erityisen tuen tarve* ja hänelle voidaan tarvittaessa laatia kuntoutussuunnitelma. Lapsi voi tarvita tukea esimerkiksi fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueella tai vaikkapa epävakaan elämäntilanteen vuoksi. Tällaisen erityisen tuen tarve voi kestää eripituisia aikoja, ja näistä kasvattajat sopivat yhdessä vanhempien kanssa. Tarvittaessa arvioinnin tueksi voidaan hankkia asiantuntijan lausunto. Lapsen varhaiskasvatuksen tukitoimet aloitetaan heti, kun tuen tarve on havaittu. Tukitoimien tavoite on ennaltaehkäistä lapsen tuen tarpeen kasautumista ja pitkittymistä. (Stakes 2005, 35–36.)

Päiväkoti ei ole ainoa paikka, jonka myötä lapsi voi saada asiantuntijan lausunnon erityisen tuen tarpeesta. Suhonen (2009) on tutkinut viiden, kahden pojan ja kolmen tytön, alle kolmevuotiaan lapsen sopeutumista päiväkotiryhmään, joilla oli asiantuntijan lausunto ja suositus päivähoitossa aloittamisessa. Näiden lasten pulmat liittyivät kielenkehityksen ja vuorovaikutuksen alueella. Tutkimustuloksissa ilmeni, että erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat hyvin riippuvaisia aikuisilta saamasta tuesta kaikissa päivähoiton arki- ja leikki-tilanteissa. Pojilla oli esimerkiksi vaikea liittyä toimintaan mukaan ja toimia yhdessä toisten lasten kanssa, kun taas tytöt liittyivät helpommin, mutta he toimivat joko yksin tai olivat kykenemättömiä ottamaan huomioon toisia lapsia. (Suhonen 2009, 32, 75–77.)

Kaskelan ja Kronqvistin (2007) mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on oppia tuntemaan lasta paremmin ja tukea lapsen hyvinvointia päivähoitossa. Lisäksi sen tarkoitus on päästä perheiden kanssa syvälliseen ja monipuoliseen vuorovaikutuksen lapsen hyvinvoinnin tukemiseksi ja edistämiseksi. (Kaskela & Kronqvist 2007, 34.)

Suomessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ovat tutkineet esimerkiksi Alasuutari & Karila (2009). Heidän mukaansa kuntien laatimat lapsivasulomakkeet eroavat melko paljon toisistaan, mikä johtuu osittain siksi, ettei valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ole annettu tarkkoja ohjeita lapsen henkilökohtaisen vasun

laadintaan. (Alasuutari & Karila 2009, 73.) Vaikka lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on yksilöllinen sisällöltään, siinä voi olla yhteisiä piirteitä kaikkien muiden lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kesken. Esimerkiksi Suomessa Heikan, Hujalan ja Turjan (2009) esittämässä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmamallissa on neljä aluetta. Ensimmäinen alue on lapsi yksilönä. Toinen alue on lapsen hyvinvointi, itsenäisyys ja sosiaalinen kasvu. Kolmas alue on lapselle ominainen tapa toimia ja lapsen kielellinen kehitys. Neljäs alue on varhaiskasvatuksen sisällölliset orientaatiot (Heikka, Hujala & Turja 2009, 106–110.) Kun taas Englannissa Tasson (2004) kuvaa lapsen yksilöllistä oppimisen suunnitelmaa (individual learning plan) siten, että kaikkien lasten oppimisen kohteeksi kirjataan sosiaaliset ja emotionaaliset sekä kielelliset taidot. Yksilöllisyys tulee siitä, kun jokaiselle lapselle suunnitellaan omat sosiaalisia, emotionaalisia ja kielellisiä taitoja koskevat tavoitteet ja keinot. (Tasson 2004, 87.)

Alasuutari (2010) on tutkinut lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiskäytäntöä yhdessä Sisä-Suomen kunnassa, kolmessa päiväkodissa, vuosina 2006–2007. Hänen tutkimusaineistonsa koostui vanhemman tai vanhempien ja työntekijän tai työntekijöiden tapaamisesta. Näissä tapaamisissa laadittiin yhteensä 35 lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa. Lisäksi hänen aineistonsa koostui sekä työntekijöiden haastatteluista ja vanhempien haastatteluista. Tutkimuksessa nousi alkuhaastattelussa esiin se, suurimmalle osalle työntekijöille lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien käytäntö oli tullut niin sanotusti annettuna, sillä kaikki toimintatapaan liittyvä suunnittelu, kuten vasu-lomakkeen suunnittelu, oli tapahtunut esimiestasolla. Tällöin työntekijöiden rooliksi jäi pelkästään uuden käytännön toteuttaminen ja sen sovittaminen osaksi omaa työtään. (Alasuutari, 27–29.)

Työntekijöiden haastatteluissa ilmeni, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toi kaksi uutta näkökulmaa tai vaatimusta. Toinen näistä näkökulmista oli kasvatuskumppanuuden käsite, jonka myötä työntekijöillä muodostui huoli siitä, että se tulee vähentämään ammattilaisten merkitystä. Toinen näistä näkökulmista oli itse lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen, sillä se pyrki muuttamaan päivähoidon kasvatuskäytäntöjä yksilölähtöisemmäksi. Vanhempien haastatteluissa ilmeni, että lapsen

varhaiskasvatussuunnitelmien *keskeinen merkitys* oli heille saada *tietoa* siitä, millaista *lapsen arki päiväkodissa* on ja millainen lapsi siellä on. Vanhemmat toivat esiin myös sen, etteivät he ole pelkästään kiinnostuneita ainoastaan lasta koskevan arkisen tiedon saamisesta, vaan nimenomaan henkilöstön ammattilaisten ja asiantuntijuuden arvioinnista ja näkemyksistä lapsesta. (Alasuutari 2010, 39–40, 59.)

Tasson (2004) esittää, että Englannissa lapsen yksilöllisen oppimisen suunnitelman teoin vaiheittain. Lapsen yksilöllisen oppimisen suunnitelma alkaa havainnoimalla lasta. Tämän jälkeen vanhemmat ja kasvattajat keskustelevat havainnoistaan ja niistä muodostetaan suunnitelma. Suunnitelmaan kirjataan kolme tai neljä tavoitetta, joita lähdetään kehittämään. Samalla tavoitteisiin asetetaan aikataulu, mikä ulottuu lähitulevaisuuteen kuten esimerkiksi kuukauden tai kuuden viikon päähän. Tämän jälkeen arvioidaan tavoitteiden onnistumista. (Tasson 2004, 88–89.) Suomessa käytetään samanlaisia vaiheita lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa, mutta tavoitteiden aikataulu asetetaan pitempiaikaiseksi, kuten esimerkiksi puoleksi tai jopa vuodeksi kerrallaan.

2.2 Suunnitelmien merkitys

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) – oppaassa ohjeistetaan ja suositellaan kunnan, yksikkökohtaisten ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista. Tutkijoiden tutkimustulokset sekä koulukuntakohtaiset kirjoitukset aiheesta puolestaan antavat hyvinkin ristiriitaisen kuvan suunnitelmien merkityksestä lapsen kasvulle ja kehitykselle. Tutkimustulokset ja johtopäätökset eivät ole yksiselitteisiä, sillä esimerkiksi joissakin tutkimuksissa saatetaan puoltaa kokonaisuudessaan tai kritisoida pelkästään vain jotakin osaa.

Yksikkövasujen merkitys

Yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat voivat muodostua konkreettiseksi arjen työvälineiksi. Esimerkiksi Nummenmaan, Karilan, Joensuun ja Rönholmin

(2007) tutkimusraportissa ilmenee, että päiväkodin henkilöstö näkee varhaiskasvatussuunnitelman tukevan omaa työtä; vasu toimii henkilöstölle eräänlaisena työn ohjauksena ja pohjana varhaiskasvatustyölle. Suunnitelma selkeyttää työntekijöiden työkuva ja se toimii henkilöstön konkreettisena arjen työvälineenä. Toiseksi päiväkodin työntekijät kokevat vasun yhteisen suunnittelun sitouttavan yhteiseen työhön. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 115.)

Lapsikohtaisten suunnitelmien puolustus ja merkitys

Yhden näkökulman mukaan lapset tarvitsevat varhaiskasvatussuunnitelmia kehittyäkseen. Esimerkiksi Pascalin (1996) mukaan siihen, että yleisesti ajatellaan, etteivät alle kouluikäiset vielä tarvitse suunnitelmia. Hän kuitenkin puolustaa suunnitelmia kirjoittamalla siitä, kuinka laadukas varhaiskasvatus johtaa lapsen oppimiseen sosiaalisiin ja koulutuksellisiin hyötyihin, etenkin huonompiosaisten kohdalla. Lisäksi hän perustelee suunnitelmien hyödyllisyyttä lapsen kehityksen kannalta; Trevartherin (1995) tutkimusten mukaan noin 60 % lapsen älyllisestä kehityksestä kasvaa nimenomaan alle 6-vuotiailla. (Pascal 1996, 142–143). Sen sijaan Reggio Emilian pedagogiikan puolestapuhujan Rinaldin (2005, 19) mukaan oppiminen ei kulje lineaarisesti, joten ei voida määrittää ja tehdä ennakolta ”opetussuunnitelmaa”. Sen sijaan Reggio Emilian mukaisesti käytetään termiä ”projekti” kuvattaessa dialogia lasten ja aikuisten välillä. (Rinaldi 2005, 19.)

Ruotsissa Markström (2007) on tutkinut vanhempien ja työntekijöiden kasvatuskeskustelujen sisältöjä ja tehtäviä. Hänen mukaansa keskustelut koostuvat neljästä teemasta. Yksi teema on keskustelu lapsesta, miten hän on muuttunut ja kehittynyt päivähoiton aikana, sekä miten hän osaa asioita sekä millaiset kouluvalmiudet hänellä on. Toinen teema on keskustelu kodista ja perheestä, kuten millainen perhe on ja miten lapsi käyttäytyy kotona sekä perheen suhteita ja tapoja. Kolmas teema on keskustelu vanhemmista ja vanhemmuudesta, kuinka vanhemmat toimivat suhteessa lapseen, kuten esimerkiksi miten vanhemmat ratkaisevat ongelmia. Neljäs teema on keskustelu henkilökunnasta ja instituutista, kuten esimerkiksi mitä joku henkilökunnasta

on sanonut tai se voi koskettaa instituution perinnettä, toimintaa, rajoja ja rutiinia tai yksinkertaisesti tapahtumia esikoulussa. (Markström 2007, 125–132.)

Markströmin (2007) mukaan kasvatuskeskustelut antavat tietoa keskustelijoiden osapuolille. Ensinnäkin keskusteluissa vanhemmat ja työntekijät luovat yhteisen kuvan tai kertomuksen lapsesta. Samalla lapsesta luodaan uutta kuvaa, kun häntä arvioidaan ja verrataan suhteessa tämänhetkiseen esikouluun. Toiseksi keskusteluissa esitellään, välitetään, sanallistetaan ja luodaan kuvaa tai kertomusta instituution sosiaalisesta harjoittelusta. Puhutaan siitä kuinka lapsi saa ilmaista itseään ja osallistua esikoulun toimintaan, kun taas he (työntekijät) kannustavat lasta osallistumiseen. Kolmanneksi keskusteluissa käydään läpi perheen suhdetta instituution. (Markström 2007, 133–139.)

Toisen näkökulman mukaan lapset eivät tarvitse omia varhaiskasvatussuunnitelmia, vaan yksi yhteinen suunnitelma riittäisi. Lapsen henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia on myös arvosteltu esimerkiksi Ruotsissa, jossa Björkmanin (2008) mukaan pienet lapset eivät tarvitse kehittämissuunnitelmia esikoulussa (mikä käsittää 1-6-vuotiaat), vaan yhteinen suunnitelma kaikille riittää. Hän perustelee tätä ajatusta esimerkiksi sillä, että lapsen yksilöllisissä suunnitelmissa aletaan helposti tehdä listoja siitä, mitä lapsi osaa tai ei osaa. Sen sijaan Björkmanin mielestä lapsesta tulisi tehdä pedagogista dokumentointia, jolla seurataan lapsen toimintaa ja oppimisprosessia. Fredriksonin ja Håkansin (2008) tekivät lopputyössään kyselyn laajalle alueelle Ruotsissa 56:lle esikoulun opettajalle, joista 23 vastasi. Näiden vastausten perusteella jokainen käytti jonkinlaista mittaria arvioidessaan lapsen kehitystä ja oppimista. Ne opettajat, jotka eivät käyttäneet lapsen yksilöllistä varhaiskasvatussuunnitelmaa, käyttivät usein portfolioita. Portfolion käyttöä puolustettiin muuan muassa sillä, että yksilölliset vasut kontrolloivat lapsen osaamista liikaa kun taas lapsen yksilöllistä portfolioita käyttöä perusteltiin sillä, että se keskittyy nimenomaan lapsen vahvoihin puoliin. (Fredrikson & Håkans 2008, 20–26.)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmilla on merkitystä vanhemmille. Esimerkiksi Alasuutarin (2010) tutkimuksessa vanhemmat kokivat lapsen varhaiskasvatussuunnitelmat tärkeiksi tiedon lähteiksi. Niiden avulla vanhemmat saavat tietoa siitä, millaista lapsen arki päiväkodissa on ja millainen lapsi siellä on. Tällainen arki tiedon saaminen ei ollut ainoa näkökulma, vaan vanhemmat toivat haastatteluissa tyypillisesti esiin sen, että he saavat näissä kasvatustilaisuuksissa nimenomaan henkilökunnan ammatillisen ja asiantuntijan näkökulman heidän lapsestaan. (Alasuutari 2010, 59.)

Lapsikohtaisten suunnitelmien käyttö ja hallinta

Varhaiskasvatussuunnitelmia voidaan pitää yhteiskuntien kontrollin välineinä. Esimerkiksi Kampmann (2004) toi artikkelissaan esiin sen, kuinka yhä lisääntymässä määrin lapsuus pyritään yhtenäistämään maailmanlaajuisesti. YK:n lapsen oikeuksien kirjaaminen ylös ja sen allekirjoittaminen on yksi konkreettinen esimerkki tästä. Ensimmäistä kertaa historiassa YK:n jäsenmailla on kirjallinen dokumentti, mikä velvoittaa ja sitoo kaikkia maita lapsuuden osalta. Kampmann oli kiinnostunut siitä, kuinka lapsuuden yhtenäistämisyrittäykset sopivat pohjoismaihin. Hän tutki sitä, millaisia vaikutuksia asialla oli lapsuuteen, Tanskalaisten lasten päivittäiseen arkeen. Tuloksena oli se, että tämä johti samanaikaisesti lapsen yksilöllistymiseen ja institutionaalistumiseen. Se johti myös uudenlaiseen muotoon ohjata lapsen elämää, sillä valtio pystyy myötävaikuttamaan lapsen toimintaan, kuten hänen omaan sosiaalisuuteen, oppimiseen ja kansalaiseksi kehittymiseen. (Kampmann 2004 , 127–130.)

Suomessa lasten varhaiskasvatussuunnitelman käyttäminen päiväkodin arjessa on puolestaan saanut niin ikään hiljaista kritiikkiä päiväkodin työntekijöiden toimintataivoissa. Esimerkiksi Alasuutarin (2010) tutkimuksen yksi keskeinen havainto oli se, että lasten dokumentoituja varhaiskasvatussuunnitelmia käytetään vain harvoin lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa. Muutenkin lasten varhaiskasvatussuunnitelmien käyttö jää vähäiseksi. Näin ollen Alasuutarilla heräsikin kysymys siitä, miksi nämä dokumentit jäävät mappiin odottamaan seuraavaa varhaiskasvatustilaisuuksien keskustelua. Hänen tutkimushaastattelussa työntekijät selittävät tällaisen ”unohtumisen”

ajan puutteella ja lapsiryhmien suurella koolla. Alasuutari itse selitti asiaa toisenlaisesta näkökulmasta kuin hänen haastateltavat. Hänen mukaansa lomakkeiden kysymyskohdat kotikasvatuksesta ja lapsen kehityksestä antavat työntekijöille välineen selvittää, onko vanhempien toiminnassa ammattilaisten näkökulmasta huolenaiheita tai onko lapsen kehityksessä ongelmiin viittaavia asioita. Jos keskustelussa, vanhempien puheessa tai lapsen käyttäytymisessä ei ilmene mitään niin sanotusti erityistä, jää lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeen merkitys päiväkodin näkökulmasta epämääräiseksi ja se kiinnittyy vain löyhästi sen arjessa tapahtuvaan kasvatustyöhön. (Alasuutari, 186–188.)

Alasuutari ja Karila (2009) ovat tutkineet kuntien laatimia lapsivasulomakkeita. Heidän tutkimustuloksissa ilmeni se, että vaikka nämä lapsivasulomakkeet eroavat melko paljon toisistaan, niistä löytyi yhtäläisiä piirteitä. Esimerkiksi vasulomakkeissa lapsuutta ja lasta tarkastellaan neljästä eri tulkintakehityksestä, mitkä ovat yksilöllisesti kehittyvä lapsi, perheensä lapsi, hoidettava lapsi ja lapsi henkilönä. Kaikista eniten lomakkeissa lasta tarkastellaan yksilökehityksen kehityksessä, jolloin huomion kohteena ovat lapsen kykyjen, taitojen, ajattelun sekä sosiaalisten valmiuksien kehittyminen ja kehittäminen. Lomakkeissa on suuri määrä kysymyksiä, jotka liittyvät lapsen perheeseen ja heidän vuorovaikutukseen. Lomakkeissa lapsi saa paikan henkilönä, sillä lähtökohtaisesti hänen ajatellaan olevan yksilöllinen ja omanlaisensa persoonansa, joten keskustelussa huomio kiinnitetään esimerkiksi lapsen luonteeseen, kiinnostukseen ja suhtautumistapoihin. (Alasuutari & Karila 2009, 70–82.)

3 YHTEISTYÖ

Suomessa on aiemmin puhuttu päiväkodin työntekijöiden ja vanhempien välisestä ”yhteistyöstä”. Nykyisin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ohjeistaa käyttämään termiä ”kasvatuskumppanuus” (Stakes 2005). Tämä ilmiö ei ole suomalaisten keksimää, vaan termi, kasvatuskumppanuus, on myös muissa maissa otettu käyttöön. Seuraavissa alaluvuissa kirjoitan teoreettista viitekehystä kasvatuskumppanuuden termistä ja tämän termin ongelmallisuudesta sekä mitä kasvatuskumppanuus pitää sisällään päivähoidon arjessa.

3.1 Kasvatuskumppanuuden käsite

Päivähoidossa käytetään nykyisin termiä kasvatuskumppanuus (partnership), millä tarkoitetaan päivähoidon työntekijöiden ja vanhempien välistä yhteistyötä. Kasvatuskumppanuus on uusi sana ja se vaatii vielä totuttelua ja vakiinnuttamista tullakseen osaksi suomalaista päivähoidon sanastoa ja tätä kautta myös sekä päiväkodissa työskentelevien että vanhempien käyttämään puhekieleen.

Suomalaista varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista ohjaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet – asiakirja (Stakes 2005, 1). Tässä virallisessa asiakirjassa määritellään kasvatuskumppanuus seuraavasti:

”Kasvatuskumppanuudella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista yhdessä lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Tämä edellyttää keskinäistä luottamusta, tasavertaisuutta ja toistensa kunnioittamista. Vanhemmilla on lastensa ensisijainen kasvatusoikeus- ja vastuu sekä oman lapsensa tuntemus. Henkilöstöllä on koulutuksen antama ammatillinen tieto ja osaaminen sekä vastuu kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisesta.” (Stakes 2005, 31.)

Erilaisissa yksittäisten henkilöiden oppaissa selitetään ja syvennyttään pohtimaan kasvatuskumppanuuden sisältöä. Esimerkiksi Kaskelan ja Kekkosen (2006) teos, Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta, selittää ja kuvaa kasvatuskumppanuuden ohjaavia periaatteita. Heidän mukaansa näitä ohjaavia periaatteita ovat kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi. *Kuuleminen* on ensisijaisesti suhde toiseen ihmiseen, joka näyttäytyy toiselle aitona kiinnostuksena, empaattisuutena ja rehellisyytenä. *Kunnioitus* puolestaan liittyy toisen ihmisen arvostamiseen ja hyväksymiseen. Erityisesti erilaisuuden kohtaamisessa kunnioittamiseen kuuluvat kuuleminen, jonka avulla voidaan oppia hyväksymään, ymmärtämään ja kunnioittamaan toista ihmistä. Kasvattajien ja vanhempien välinen *luottamus* kuuluu myös hyvään ja onnistuneeseen kasvatuskumppanuteen. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32–38.)

Kasvatuskumppanuudessa esiintyy haasteita, kuten esimerkiksi kasvatuskumppanuuden käsitteen ymmärtämisessä ja sen toteuttamisessa. Suomalaisissa pro gradu -tutkielmissa kasvatuskumppanuuden haasteet ja esteet nähtiin hyvin samanlaisina. Esimerkiksi Koivusen (2005, 34) pro gradu -tutkielman mukaan vanhemmat kokivat käsitteen kasvatuskumppanuus osittain vieraana ja uutena. Sen sijaan Leinon (2006) pro gradu -tutkielman mukaan kasvatuskumppanuus oli vanhemmille tuttu sanana, sillä sitä oli käytetty vanhempainilloissa ja silloin, lapsen aloitti päivähoidon. Vanhemmat eivät kuitenkaan muistaneet kasvatuskumppanuus käsitteen sisältöjä. (Leino 2006, 68.)

Suomi ei ole ainoa maa, joka on tiivistänyt päiväkodin työntekijöiden ja vanhempien välistä yhteistyötä, vaan niin on tehty kansainvälisesti. Esimerkiksi naapurimaassa Ruotsin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on kirjattu kasvatuskumppanuus (Ministry of Education and Science 2006; Sandberg & Vuorinen 2008, 151).

Kasvatuskumppanuuden käsitteen ongelmallisuus

Suomessa kasvatuskumppanuus – termi on uusi. Karila (2003) esittää *Lastentarha* lehdessä, että tämä sana, kasvatuskumppanuus, herättää tunteita ja kannanottoja, ja sillä se voidaan kokea sekä uhkana että myös mahdollisuutena. Eri henkilöt ymmärtävät perheiden ja kasvatuksen välisen ammattilaisten suhteen eri tavoin ja siksi tähän kasvatuskumppanuuden käsitteeseen suhtaudutaan vaihtelevasti. Näiden eri ihmisten tulkintaerojen taustalla on monia syitä. Esimerkiksi Karila tuo esiin 2000-luvun suomalaisen yhteiskunnan kotien ja julkisten kasvatusinstituutioiden ongelman, toisinaan on pelätty julkisten instituutioiden ottavan liian suuren roolin kasvatuksessa, kun taas toisinaan on pelätty vanhempien välttelevän kasvatusvastuuta. Karila toteaa, että hänen oma tutkimus on osoittanut, että vanhemmat ovat kumppanuudessaan vaihteleva joukko. Yhtäläillä vanhempien käsitykset ja tulkinnat kasvatuskumppanuudesta vaihtelevat kuin ammattilaistenkin. Näin ollen Karilan mukaan keskeistä on kehittää työtapoja, joiden kautta työntekijät oppivat tunnistamaan vanhempien kumppanuuksien tulkinnat ja niistä nousevat odotukset yhteistyölle. Tällöin merkittäväksi ammatillisiksi menetelmäksi nousevat työntekijöiden ja vanhempien väliset keskustelut ja niiden tietoinen kehittäminen. (Karila 2003, 58–60.)

Samaisessa *Lastentarha* lehdessä hallintotieteiden tohtori Uoti (2003) kommentoi kasvatuskumppanuus käsitettä siten, että oikeudellisessa mielessä kasvatuskumppanuuden käsite on hyvin ongelmallinen, sillä Suomen lainsäädäntö ei sitä tunne. Tämän lisäksi, kasvatuskumppanuus voi muodostua Uotin mukaan varhaiskasvatuksen toteuttamisen apuna ja puuttumista edellyttävissä tapauksissa varhaiskasvatuksen ja lastensuojelun ammattilaisten asiantuntijuuden tosiasiallisen ja lastensuojelun rajoit-

teeksi tai vakavaksi esteeksi. Uoti kiteyttääkin ongelman seuraavanlailla: ”Kun ollaan kumppaneita, ollaan väistämättä sellaisessa suhteessa, jossa suhteen molemmilla osapuolilla on täysi `sopimusvapaus` (kuten esimerkiksi rauhankumppanuus tai yhtiökumppanuus) ja omaehtoinen, autonominen, suhteen määrittelyvalta. Julkisen vallan käytön piiriin lukeutuvien, lasten oikeuksia konkretisoivien, viranomaisten- ja palvelutehtävien kontekstissa tämä on ongelmallista. Miten voi olla samaan aikaan sekä kumppani, että lapsen oikeuksien toteutumista kaikissa tilanteissa edistävää varhaiskasvatuksen ammattilainen. Käsitteisen mukaan ei mitenkään.” Uoti jatkaakin, että hänen mielestä kasvatuskumppanuuden käsite, sikäli sen käytölle on riittäviä perusteita, tulisi varata jotenkin rajoitetusti ”tavanomaisdialogiin” lasten huoltajien- ja kasvatus- ja sosiaalialan viranomais- ja asiantuntijatoimijoiden välisissä suhteissa. Lopuksi Uoti esittää, että vanha kunnan yhteistyön käsite lasten huoltajien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välisissä suhteissa olisi pidettävä kunniaissa, sillä tämä käsite tunnetaan sekä päivähoitoon että lastensuojelun laissa. (Uoti 2003, 61.)

3.2 Vanhempien ja työntekijöiden välinen yhteistyö

Kasvatuskumppanuuden osapuoliksi esitetään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ohjekirjassa vanhemmat ja henkilöstö. Vanhemmilla on oman lapsensa tuntemus. Henkilökunnalla on puolestaan koulutuksensa antama ammatillinen tieto ja osaaminen. Vanhemmat ja henkilöstö tekevät yhteistyötä, kuten laativat yhdessä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman, johon lapsi voi myös itse osallistua vanhempien ja henkilöstön sopimalla tavalla. (Stakes 2005, 31–33.)

Päivittäinen yhteistyö

Suomessa kasvattajat ja vanhemmat kohtaavat toisensa päivittäin lapsen päivähoitoon tulotilanteissa ja hoidosta hakutilanteissa. Karilan (2006) mukaan suurin osa vanhemmista kokee näissä tilanteissa kuulumisten vaihdon merkittävänä, sillä he saavat kasvattajalta tietoa lastensa elämästä päivähoitossa. Etenkin alle 3-vuotiaiden lapsi-

ryhmien käytäntöihin kuuluvat päivittäinen kuulumisten vaihto, kun taas iän myötä käytäntö näyttää vähenevän. (Karila 2006, 101–103.)

Ruotsissa Sandberg ja Vuorinen (2008) on tutkinut päiväkodin ja kodin yhteistyötä. Heidän tutkimustulosten mukaan yhteistyö termiä käytetään vastavuoroisesta tiedosta, yhdessä vietetystä ajasta ja yhteisestä prosessista kohti asetettuja tavoitetta. Tutkimuksessa ilmeni, että sekä työntekijöiden että vanhempien mielestä yhteistyön laatuun vaikuttivat merkittävästi lasten päiväkotiin tulo- ja hakuajat. Silloin kun samanaikaisesti useampi vanhempi toi tai haki lastaan, sitä vähäisempi vanhempien ja päiväkodin yhteistyö oli. Esimerkiksi yhden tutkimuksessa mukana olleen vanhemman puheenvuorossa ilmeni, että hänen hakiessa lastaan illansuussa, ei paikalta löytynyt hoitajaa, joka osaisi kertoa mitä lapsi on tehnyt ja onko lapsi syönyt hyvin. (Sandberg & Vuorinen 2008, 155.)

Samaisessa Sandbergin ja Vuorisen (2005) tutkimuksessa myös ilmeni, että vanhempien ja työntekijöiden mielestä mitä nuoremasta lapsesta oli kysymys, sen tärkeämpi oli päivittäinen kommunikointi. Taaperoikäisten (1–3-vuotiaiden) lasten vanhempien yhteistyössä painottuivat fyysinen hyvinvointi, kuten miten lapsi on syönyt ja nukkunut. Sen sijaan isompien lasten kohdalla lasten sosiaalinen elämä tuli tärkeämmäksi. Tällöin yhteistyössä painotettiin tietoa lasten kaverisuhteista. (Sandberg & Vuorinen 2008, 155.)

Säännöllistä yhteistyötä päivähoidon ja kodin välillä pidetään myös kirjallisen tiedottamisen avulla. Käytössä voi olla niin sanotut ”reissuvihkot” tai päiväkodin ilmoitustaulua voidaan hyödyntää. Esimerkiksi Äknäsin (2008, 54) pro gradu -tutkielmassa vanhemmat kokivat hyvin tärkeiksi heille jaettavat kuukausitiedotteet sekä viikko-ohjelmat esikoulun seinällä ja siihen liittyvän päivittäisen dokumentoinnin. Lisäksi käytössä voi olla sähköistä viestintää, kuten sähköpostin käyttämistä, jolloin voitaisiin puhua, ”sähköisestä kasvatuskumppanuudesta”, mikä oli Sysmääläisen (2008) pro gradu -tutkielman aihe.

Kasvatuskumppanuuden haasteet

Kasvatuskumppanuus ei aina suju toivotusti. Esimerkiksi Suomessa Äknäsin (2008) pro gradu -tutkielmassa lastentarhanopettajat kokivat kasvatuskumppanuuden esteeksi oman ja vanhempien kiireen sekä vanhempien urautuneisuuden, jossa vanhemmat olivat kiinnostuneet enemmän urastaan kuin lapsestaan. Tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokivat myös työvuorojen vaikeuttavan kasvatuskumppanuuteen, sillä lastentarhanopettajat eivät aina nähneet vanhempia, vaikka olisi ollut tarvetta. Samaisessa tutkielmassa ilmeni, että sen sijaan esioppilaiden vanhempien yhteistyö koulun opettajien kanssa jäi olemattomiin. (Äknäs 2008, 69–72.) Vastaavanlaisia tutkimuksia on saatu esimerkiksi Ruotsissa, jossa Sandberg ja Vuorinen (2008) tutkimuksessa tuloksissa tuli ilmi, että sekä vanhempien, että työntekijöiden ajan puute vaikutti yhteistyöhön. Lisäksi työntekijöiden vaihtuvuus vaikutti myös yhteistyöhön. (Sandberg & Vuorinen 2008, 158.)

Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat ovat vaikuttaneet omalla tavalla päivähoiton kehitykseen. Esimerkiksi Ruotsissa Sandberg ja Vuorinen (2008) ovat saaneet sellaisia tuloksia, että niillä alueilla, joissa on paljon maahanmuuttajia, vanhempien puutteellinen ruotsin kielen kirjoittamisen ja puhumisen taito on vaikuttanut siihen, että uusia yhteistyön muotoja on kehitetty kodin ja päiväkodin väliseen yhteistyöhön. Esimerkiksi kuvallinen tuki on näillä alueilla tullut yhä tärkeämmäksi, kuten filmit ja valokuvat. Yhteisen kielitaidon puuttuminen ei ollut ainoa päiväkodin työntekijöiden ja vanhempien välisenä esteenä, vaan Sandbergin ja Vuorisen (2008) tutkimuksessa esiintyi myös, että päiväkodin ja perheiden erilaiset arvot, perinteet ja uskomukset vaikuttavat yhteistyöhön. (Sandberg & Vuorinen 2008, 157–158.)

Kasvatuskumppanuuden haasteena voidaan ajatella olevan myös päiväkodin työntekijöiden profiilit, johon liittyy työntekijöiden kokemus. Kaukola (2010) on tehnyt väitöskirjaansa varten päiväkodin, perhepäivähoidon ja leikkipuistojen kasvatus- ja hoitotyöntekijöille kyselyn, jonka sisällöllinen fokus koski perhe- ja lapsikohtaista hoito-

ja kasvatusopimustoimintaa. Hän löysi tutkimusaineistostaan kolme erilaista kasvatustyön osaajien profiilia, jotka hän nimesi vahvojen työyhteistyöosaajien, perinteisen yhteistyöosaajien ja kriittisten yhteistyöosaajien ryhmiksi. Vahvat yhteistyöosaajat olivat olleet alalla keskipitkän ajan, 11–25-vuotta. Heille tyypillisiä piirteitä olivat muun muassa se, ”yhteistyö vanhempien kanssa on pääosin hyvin sisäistynyttä ja he kokevat sen tärkeäksi ja he katsovat osaavansa tämän työalueen hyvin ja haluavat myös tehdä sitä”. (Kaukola 2010, 61–64.)

Hujala, Turja, Filomena Gaspar, Veisson ja Waniganayake (2009) ovat vertailleet päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä kasvatuskumppanuudesta viidessä eri Euroopan maissa, jotka olivat Liettua, Norja, Portugali, Suomi ja Viro. Vertailussa tuli ilmi, että näiden maiden opettajien profiileissa oli eroavaisuuksia. Suomessa opettajilla on vahva koulutuksellinen profiili ja he pitävät kunnioittavan sosiaalisen etäisyyden kasvatuskumppanuudessa. Sen sijaan norjalaisilla opettajilla on päinvastainen lähestyminen, heillä on luonnollinen ja tasa-arvoinen kasvatuskumppanuus. Portugalissa sen sijaan opettajat pitävät tärkeänä sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtämisen kasvatuskumppanuudessa. Liettuan ja Viron opettajat puolestaan näkevät oman roolinsa saavutusten ymmärtämisen ja ammatillisen tiedottamisen antajana kasvatuskumppanuudessa. (Hujala, Turja, Filomena Gaspar, Veisson ja Waniganayake 2009, 70–71.)

4 LAPSEN VASUPROSESSI HELSINGIN PÄIVÄHOI- DOSSA

Tutkimukseni kohdistuu Helsingin päivähoitoon ja siellä tuotettuihin yksikkökohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Näin ollen alaluvuissa esittelen lyhyesti kaupungin oman varhaiskasvatussuunnitelman (2007) ja yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien perustan ja synnyin vaiheet. Tämän jälkeen esittelen lyhyesti kaupungin päivähoiton ohjeistuksia kasvatustieteilijöihin, ensin vanhaa ohjeistusta, hoito- ja kasvatussuunnitelmasta, sitten uutta ohjeistusta, lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta.

4.1 Kunnan ja yksikkökohtaiset suunnitelmat

Helsingin päivähoito on laatinut oman varhaiskasvatussuunnitelman valtiovallan periaatteita noudattaen. Samanaikaisesti kaupungin päivähoitoyksiköt laativat oman yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman (yksikkövasun). Yhteistyö vanhempien ja työntekijöiden välillä muuttui, kun vanhat lapsen hoito- ja kasvatussuunnitelmat hylättiin ja siirryttiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Helsingin päivähoiton alueet ovat muodostuneet hyvinkin erilaisiksi, jos tarkastellaan pelkästään perheiden tuloja ja äidinkieltä.

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma on vuodelta 2007. Suunnitelma alkaa johdannolla, jossa esitellään varhaiskasvatussuunnitelmat. Suunnitelman laatimisen lähtökohdat ovat löytyneet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2005). Lisäksi mainitaan toimipisteiden varhaiskasvatussuunnitelmat ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Johdannossa kuvataan myös sosiaaliviraston toiminta-ajatus ja Helsingin omaleimaisuus ja mahdollisuudet luontevaan eri kulttuurien kohtaamiseen. (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 5.)

4.2 Kasvatuskeskustelut

Kasvatuskeskusteluun osallistuvat ainakin vanhemmat ja päiväkodin työntekijät. Lisäksi keskusteluihin voi osallistua asianomainen eli lapsi itse. Sarraksen (2009) mukaan osallisuuden keskiössä on lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetuksen suunnitelma, jotka perustuvat vasuajatteluun (oppimisympäristöön, hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuteen sekä varhaiskasvattajien dialogiin ja ammatillisuuteen) ja lapsen tukemiseen.

Hoito- ja kasvatussuunnitelma

Vuonna 1998 Helsingin päivähoidossa otettiin käyttöön hoito- ja kasvatussopimuskaavake (Kaukoluoto 2002, tiivistelmä). Tähän kaavakkeeseen kuuluivat valmiita aiheita ja kysymyksiä, joita vanhemmat ja työntekijät kävivät keskusteluissaan läpi. Aiheet liittyivät lapsen hoitamiseen, kasvatukseen ja opetukseen, kuten esimerkiksi lapsen terveyteen, ruokailuun, lepoon, pukeutumiseen, ulkoiluun, omatoimisuuteen ja toiveisiin. Tarkennetut kysymykset olivat selkeitä, kuten esimerkiksi ruokailun yhteydessä apukysymykset olivat seuraavat: ”Syökö lapsesi aamupalaa päivähoidossa? Missä lapsesi tarvitsee apua? Ruokailutottumukset? Ruokailutavat? Makeisten syönti?” (Helsingin päivähoito, hoito- ja kasvatussopimus.)

Hoito- ja kasvatussopimusta on esimerkiksi tutkinut Kaukoluoto (2002). Hän oli tutkimuksessaan kiinnostunut Helsingin kaakkoisen päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilöstön käsityksistä, toiminnasta ja kehittämisideoista. Hänen tutkimustulosten mukaan hoito- ja kasvatushenkilöstö kokee lapsen hoito- ja kasvatussopimustoimintaan liittyvät keskustelut ja neuvottelut vanhempien kanssa tärkeänä, mutta lapseen liittyvät merkitykset eivät olleet selkiintyneitä ja painottuvat eri työntekijäryhmillä eri tavoilla. Hoito- ja kasvatushenkilöstö kokivat kuitenkin keskustelujen rikastavan ja monipuolistavan lasta koskevia tietoa ja tätä kautta lisätä lapsen ymmärtämistä. Keskustelujen kautta hoito- ja kasvatushenkilöstö saavat tietoa lapsen kasvuympäristöä koskevia tietoja arvailujen sijaan, mikä puolestaan vahvistaa hoito- ja kasvatushenkilöstön omaa ammatillista työtettä, ammatillisten painopisteiden selkeytymistä ja lisää työn mielekkyyttä. Lisäksi hoito- ja kasvatushenkilöstön mukaan sopimusten kirjaaminen auttaa orientautumisessa eteenpäin, tulevaan. (Kaukoluoto 2002, 57–58.)

Leino (2006) on myös tutkinut pro gradu -tutkielmassaan vanhempien näkemyksiä hoito- ja kasvatustalokusteluista Helsingissä. Hänen tutkimuksessa ilmeni, että enemmistö haastatelluista vanhemmista oli sitä mieltä, että hoito- ja kasvatussuunnitelmakeskuskelu painottaa hoito- ja kasvatussuunnitelmalomakkeen asioita ja käytännön asioista sopimista syvällisemmän kasvatust- ja arvopohjan jäädessä vähemmälle, sillä keskustelut kulkevat lomakkeen mukaisesti keskittyen käytännön asioista sopimiseen. Vanhemmat arvioivat, että arvokeskuskelun ja syvällisemmän keskustelun vähyys on johtunut siitä, ettei arvoja ole mainittu hoito- ja kasvatussuunnitelmakeskuskelulomakkeissa. (Leino 2006, 89.) Juuri tästä syystä Helsingin päivähoiton vastuualue on tehnyt tietoisien valinnan siirtyessä ennalta määrättyistä kysymyksistä sisältävästä hoito- ja kasvatussuunnitelmista lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jossa ei ole ennalta määrättyjä kysymyksiä, vaan jokaisen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa vastataan jokaisen perheen ja lapsen omiin kysymyksiin ja suunnitellaan lapsen varhaiskasvatusta sen perusteella (Sarras 2010.)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

Tällä hetkellä Helsingin päivähoidossa on käytössä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, mikä liittyy lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin eli vasuprosessiin. Tämän vasuprosessin vaiheet ovat aloituskeskustelu, tutustumisaika, lapsen varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelu ja arviointi (Liite 1).

Kaikki lapsen vasuprosessin vaiheet kirjataan Helsingin päivähoidon asiakastietojärjestelmään, Efficaan, jotka ovat salasanojen takana. Oikeudet tähän asiakastietojärjestelmään on ainoastaan niillä päiväkodin työntekijöillä, jotka ovat käyneet yhden päivän kestävän Effica-koulutuksen. Lasten tiedot vasuprosessista säilyvät turvassa asiakastietojärjestelmässä, sen sijaan vanhemmille annetaan tiedot tulostettuna kotiin viettäväksi (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 16).

Aloituskeskustelu

Helsingin kaupungin päivähoidon hallinnon tasolla esitetään, että lapsen aloittaessa päivähoidon käydään aloituskeskustelu joko päiväkodissa tai lapsen kotona. Aloituskeskustelussa vanhemmat antavat päivähoidon työntekijöille lapsen turvalliseen päivähoidon aloittamiseen tarvittavat tiedot. Vastavuoroisesti vanhemmat saavat tietoa päivähoidon käytännöistä ja osallistumismahdollisuuksista. Tässä aloituskeskustelussa vanhemmat saavat kertoa lapsen taustoista (kuten perheestä ja tähänastisista elämänvaiheista), nukkumisesta ja syömisestä sekä antaa kuvauksen lapsensa luonteesta sekä mahdollisesta tuen tarpeesta. Aloituskeskustelussa käsitellään myös vanhempien odotuksia ja tunteita päivähoidosta, sekä sovitaan lapsen osallistumisesta tai osallistumattomuudesta uskonnolliseen kasvatukseen, retkiin ja valokuvaukseen sekä videointiin. Lisäksi keskustelussa voidaan käsitellä tarvittaessa muita haluttuja asioita. (Helsingin päivähoidon aloitusta edeltävä lomake 2009.)

Tutustumisaika

Tutustumisaika kestää lapsen vasuprosessissa noin kaksi kuukautta. Tänä aikana hoito- ja kasvatushenkilöstö kuuntelevat lasta ja vanhempia, kysellen esimerkiksi lasten ja vanhempien toiveita ja tarpeita. Tämä tutustumisaika on valmistelua lapsen varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelulle. Tutustumisaikana kasvattajilla on hyvää aikaa tutustua lapseen ja yksilöllisiin piirteisiinsä ja tarpeisiinsa. Tämä tapahtuu havainnoimalla lasta erilaisissa tilanteissa ja arvioimalla havainnoinnin merkitystä lapsen varhaiskasvatuksen kannalta. Lapsen kanssa leikitään, liikutaan, taiteellaan ja tutkitaan lapsen kanssa, samalla lasta havainnoidaan. Lapselta kysytään hänen toiveista, kiinnostuksistaan, tottumuksistaan ja tarpeistaan. Tätä kasvattajien kuvaa laajennetaan kysymällä samoja asioita vanhemmilta. (Sarras 2009b.)

Lapsen käyttäytyminen tai olemus saattaa mietityttää kasvattajia, kuten esimerkiksi lapsen äkilliset selittämättömät itku- ja raivoamiskohtaukset tai vetäytyneisyys. Tällöin Sarraksen (2009b) mukaan voidaan tarvittaessa aloittaa varhaiskasvatukselliset tukitoimet. Näistä tukivoimista sovitaan aina yhdessä vanhempien kanssa.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelu

Helsingin päivähoiton ohjeiden mukaisesti lapsen varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelu eli lapsen vasu-keskustelu käydään noin kaksi kuukautta päivähoiton aloittamisen jälkeen. Tässä aloitettava lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on varhaiskasvatuksen kehittämissuunnitelma. Lapsen vasu ymmärretään kehkeytyvänä, jatkuvasti arvioitavana ja uusiutuvana. (Sarras 2010a.) Liitteessä kolme löytyy Helsingin päivähoitossa käyttämä pohja vasu keskustelulle ja liitteessä neljä erityistä tukea tarvitseville lapsille valmis lomake.

Päivähoitossa käytetään sekä puhekielessä että koulutuksessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelusta lyhennelmää lapsen vasu-keskustelu. Sarras (2009a) koulutuksessa ohjeisti, että tämä lapsen vasu-keskustelu käydään vanhempien kanssa

sovittavana aikana sitten, kun lapsen ja perheen toiveet, tarpeet ja käsitykset lapsen varhaiskasvatukseen ovat hahmottuneet. Ennen tätä lapsen vasu-keskustelua vanhemmille annetaan Lapsen vasu-esite. Lapsen vasukeskustelussa sovitaan seuraavia asioita, miten lapsen henkilökohtaisiin kehitystarpeisiin vastataan, kuinka yksilöllisyys, persoona, temperamentti ja tyyli otetaan huomioon, sekä miten lapsen vahvuudet otetaan huomioon toiminnassa. Sarras myös ilmaisee, että lapsen vasu-keskustelussa työntekijöiden rooli on tuoda esiin ammatillinen näkökulma. Esimerkiksi siten, että vanhemmille kerrotaan mikä on mahdollista ja miten työntekijät voivat edistää niitä asioita, joita vanhemmat ja lapset ovat tuoneet esille ja miten vanhemmat voivat tukea sitä. Lisäksi Sarras esittää, että lapsen vasuun voidaan kirjjata aluksi vaikka vain yksi huomion kohteena oleva asia. Nämä kaikki edellä mainitut liittyvät kaikkiin lapsiin. Tämän lisäksi Sarras ohjeistaa, että lapsen vasu-keskustelussa sovitaan myös tarvittaessa lapselle kohdistettavista tukitoimista, mitkä liittyvät lapsen perustaitojen harjaannuttamiseen, itsetunnon vahvistamiseen, lapsen oman toiminnan ohjaukseen sekä tarvittaessa lapsen kaksikielisyyden tukemiseen. Vielä näiden lisäksi työntekijöiden rooliin voi kuulua mahdollisesti ohjata ulkopuolisen asiantuntijan puheille erityisen tuen kohdistamista varten. (Sarras 2009a.)

Esimerkinomaisia aiheita lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa ovat lapsi yksilönä ja ryhmän jäsenenä, jossa kasvattajat voivat yhdessä sopia miten lapsen tarpeisiin vastataan, kuinka persoonallisuus ja vahvuudet otetaan huomioon sekä mitkä ovat varhaiskasvatukselliset tukitoimet. Silloin kun lapsen kotona puhutaan muuta kuin suomenkieltä, tehdään lapsen vasuun kaksikielisyyden suunnitelma, jonka tarkoituksena on sekä vahvistaa lapsen omaa äidinkieltä että tukea suomenkielen oppimista. Jos lapselle tehdään esitys ja päätös tukitoimista, niin silloin päätöksen sisältö täydennetään erityisen tuen muodossa lapsen vasuun. (Helsingin päivähoidon lapsen varhaiskasvatussuunnitelma 2008.)

Arviointi

Helsingin päivähoidon lapsen vasuprosessi sisältää arvioinnin. Tämä *arviointi on jatkuva* ja sen myötä tarvittaessa muutetaan suunnitelmaa. Arvioinnissa pohditaan onko lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa suunniteltu oikeita asioita ja vastaako suunnitelma lapsen tarpeita. (Sarras 2009b.) Arvioinnin avulla lapsen vasua voidaan siis kesken toimintakautta muuttaa ja tehdä vastaamaan lapsen sen hetkisiä tarpeita.

Lapsen vasuprosessi ei pääty arviointiin, vaan arviointia käydään lapsen vasu-keskusteluissa vähintään kerran vuodessa syntymäpäivän tienoin, jolloin lapsen vasu saattaa muuttua. Lapsen vasuprosessi päättyy silloin, kun lapsen päivähoito päättyy kokonaan, esimerkiksi kouluun mentäessä. Esiopetuksessa lapselle tehdään lapsen esiopetuksen opetussuunnitelma (leops), joka on käytännössä lähes samanlainen kuin lapsen vasu. Tässä suunnitelmassa huomioidaan tulevaisuus, kuten esimerkiksi lapsen iltapäivähoidon järjestäminen.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma - ajattelua koskeva muutos hallinnon tasolla

Helsingin kaupungin päivähoidon hallinnossa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa on tapahtunut Sarraksen (2010b) mukaan paradigman muutos; ajattelutapa ja lähtökohta sekä näkökulma ovat muuttuneet. Lapsen vasu nähdään nyt lapsen varhaiskasvatuksen kehittämissuunnitelmana, kun ennen se nähtiin lapsen kehittämissuunnitelmana. Nykyisin lapsen vasu ymmärretään kehkeytyvänä, jatkuvasti arvioituna ja uusiutuvana prosessina, kun aiemmin se laadittiin ja kirjattiin syksyllä ja sen toteutuminen arvioitiin tiettyinä päivinä keväällä. Tämän hetkisen lapsen vasussa vastataan jokaisen perheen ja lapsen omiin kysymyksiin ja suunnitellaan lapsen varhaiskasvatusta sen perusteella, kun taas ennen oli ennalta laaditut kaikille saman kysymykset, joihin vanhemmat ja lapsi vastasivat, mutta varsinaista suunnitelmaa ei tehty sen perusteella. (Sarras 2010b.)

Muita muutoksia Helsingin päivähoitossa lapsen vasun uudessa ajattelutavassa on Sarraksen (2010b) mukaan se, että jokainen lapsi nähdään erityiseksi tavallaan ja lapsen tukeminen on aivan normaalia kaikkia lapsia koskevaa. Lapsen suunnitelmaa voi myös nykyisin muuttaa tarvittaessa. Lisäksi lapsen vasu nähdään nykyisin narratiivisena; siinä prosessissa punotaan lapsen tarina. (Sarras 2010b.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuskysymykset

Sovellan tutkimuksessani laadullista lähestymistapaa. Tutkimuksen tehtävä on selvittää miten yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa (yksikkövasuissa) kuvataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (lapsen vasu) ja kasvatuskumppanuus. Lisäksi tutkimuksen tehtävä on selvittää miten yksikkövasuissa kuvataan päiväkotien työntekijöiden, vanhempien ja lasten osallisuus.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma?
2. Miten yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan kasvatuskumppanuus?
3. Miten yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan päiväkotien työntekijöiden, vanhempien ja lapsen, osallisuus sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa että kasvatuskumppanuudessa?

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistona käytän Helsingin kaupungin yksikkökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Tyypillinen laadullinen aineisto on haastatteluaineisto, mutta se voi olla myös dokumenttiaineistoa. Eskolan (1975) mukaan tutkimusaineistona käytettävä kirjallinen materiaali on jaettavissa kahteen luokkaan, jotka ovat yksityiset dokumentit (esimerkiksi päiväkirjat) ja joukkotiedotuksen tuotteet (esimerkiksi sanomalehdet) (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Oma aineistoni voidaan näiden kahden edellisen luokan perusteella kuvata vastaavan joukkotiedotuksen tuotteita, sillä se on yleisölle avoin asiakirja.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kokosin 50 helsinkiläisen yksikkökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Varsinainen tutkimusaineistoni valinta oli monivaiheinen prosessi. Keväällä 2010, ensimmäisessä tutkielmaseminaarissa, olin merkinnyt tutkimussuunnitelmaan, että tutkin 50 yksikkövasua koko Helsingin alueelta. Valitsin Helsingin päivähoidon verkkosivujen päiväkotien listasta (www.hel.fi, 13.6.2010) postinumeron mukaisessa järjestyksessä joka kuudennen kunnallisen päiväkodin. Tästä voidaan kutsua systemaattiseksi otannaksi ja jonka otantaväli on kuusi (ks. Soinen & Merisuo-Storm 2009, 119). Tein myös tässä aineiston otantavaiheessa säännöllisiä poikkeuksia hypätessäni ostopalvelu- ja ruotsinkielisten päiväkotien yli. Lisäksi kahden viimeisen yksikkövasun otantaväli oli vain kaksi, jotta sain 50 suunnitelmaa täyteen. Tällöin jokaisesta Helsingin postinumeroalueelta tuli 1–3 yksikkövasua. Valinnan jälkeen huomasin, ettei kaikkien päiväkotien yksikkövasua ollut saatavilla internetistä. Palasin nettisivustoon, ja katsoin, oliko listasta seuraavaa päiväkodin yksikkövasua saatavilla. Jos näin ei ollut, siirryin seuraavaan päiväkodin www-sivuille.

Näiden 50 yksikkövasun tarkastelun perusteella esitetään vastaukset tutkimuskysymykseen kaksi, eli kasvatuskumppanuuteen. Analyysiprosessin myötä kävi kuitenkin ilmeiseksi, että koko aineisto on liian laaja tarkemman tekstin analyysin suorittami-

seksi. Täten tarkastelen kahta muuta tutkimuskysymystä, lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa ja osallisuutta, pelkästään 11 yksikkövasun avulla.

Viimeiset yksitoista yksikkövasua kuuluivat Itä-Helsinkiin. Valintaa tehdessä minulla oli tietämys siitä, että nämä viimeiset päiväkodit ovat postinumeron mukaisesti häntäpäässä. Myös kahdennentoista yksikkövasu olisi kuulunut tähän alueeseen, mutta sitä en ollut valinnut pysyäkseeni pienemmässä aineistossa. Syitä siihen, miksi valitsin juuri viimeiset yksikkövasut tutkimusaineistoon on monia, sekä tunne- että kokemisperäisiä syitä. Ensinnäkin halusin tutkia sellaista aluetta, missä on omien havaintojen, kuulopuheiden ja tilastotietojen mukaan monikulttuurisuus lisääntynyt ja väestön sosioekonominen tausta heikentynyt viimeisten vuosien aikana. Toiseksi halusin tutkia ehdottomasti sellaista aluetta, missä ei sijaitse minun vakinainen lastentarhanopettajan *toimi*, jotta olisin mahdollisimman objektiivinen. Kolmanneksi halusin tutkia sellaista aluetta, mikä on mahdollisimman kaukana ydinkeskustan päiväkodeista, joiden voidaan ajatella olevan niin sanottuja ”eliittipäiväkoteja”.

Näistä viimeisistä yhdestätoista päiväkotien yksikkökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista kaksi on valmistunut vuonna 2007, neljä vuonna 2008 ja viidessä suunnitelmassa ei ole mainintaa valmistumisajankohdasta. Yksikkövasuissa kolmessa oli kyse kahden päiväkodin eli yksikön varhaiskasvatussuunnitelmasta. Tässä tutkimuksessa käytän jokaisesta varhaiskasvatussuunnitelman päiväkodista yksikkömuotoa. Yksikkövasujen sivumäärät vaihtelivat 12–37 ja pääotsikoiden määrä 7–16 välillä. Liitteessä neljä on tarkemmin esitelty tutkimuspäiväkotien yksikkövasujen taustat.

Tulosten esittelyssä erottelen yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat numeroilla 1–50. Syynä tähän on se, että vaikka suunnitelmat ovatkin kaikkien saatavilla, en halua, että yksikään yksikkövasu joutuu sellaiseen asemaan, mikä saattaa jollain tapaa vaikuttaa päiväkodin maineeseen.

5.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen. Silverman (2001, 25) esittää, että laadullinen tutkimus sopii määrällistä tutkimusta paremmin, kun tutkitaan sellaisia asioita, joissa pyritään selittämään ihmisen tekoja, eikä sitä kuinka moni ihminen tekee jonkin asian. Omassa tutkimuksessanikin en ole niinkään kiinnostunut siitä, kuinka monta kertaa päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmissa kirjoitetaan tutkimuskysymysten aihealueista, vaan olen enemmän kiinnostunut siitä, mitä siellä niistä aiheista kirjoitetaan. En voi kuitenkaan täysin unohtaa määrällistä näkökulmaa. Huomioin tämän asian tutkimuksessani siten, että kuvaan mitä tutkimuskysymyksiin liittyviä asioita eniten vasuissa käsitellään ja sitä löytyykö niistä jotakin poikkeuksellista, mitä muissa vasuissa ei juurikaan käsitellä.

Käytän tutkimuksessa asiakirja-aineistoa ja teen dokumenttien analyysia. Eskolan & Suorannan (1996) mukaan laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä, joka tarkoittaa pelkistetyimmillään teorian rakentamista empiirisestä eli tutkittavasta aineistosta käsin. Heidän mukaansa tällöin on tärkeä pohtia aineiston rajausta siten, että se on mielekästä ja järkevää. He myös esittävät, että ongelmana voi nimittäin olla se, että laadullinen aineisto ei lopu koskaan. (Eskola & Suoranta 1996, 13–14.) Juuri tästä syystä jouduin omassa tutkimuksessa vähentämään aineiston määrää. Toiseksi Eskolan ja Suorannan (1996, 14) mukaan aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista, etenkin silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta. Omasta mielestäni tutkimukseni kohdalla aineiston analyysi metodi oli hyvä, sillä tavoitteeni oli saada tietoa perustietoa päiväkotien vasujen sisällöstä.

Tutkimusmenetelmään vaikuttaa myös tutkijan asema. Esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (1996, 14–15) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asemalla on suurempi merkitys kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullinen tutkimus antaa tutkijalle enemmän vapautta ja mahdollistaa joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Lisäksi se samalla vaatii runsaasti tutkimuksellista mielikuvitusta, kuten esimerkiksi uusien menetelmällisten tai kirjoitustapojen koskevien ratkaisujen kokei-

lemista. Eskola ja Suoranta (1996) painottavatkin, että näistä ratkaisuista tulee kertoa tutkimuksen lukijalle, jotta tutkimus olisi ylipäänsä arvioitavissa. Omassa tutkimuksessani haasteena olivat juuri Eskolan ja Suorannan (1996) esittämä tutkimuksellinen mielikuvitus, sillä Suomessa ei ole tutkittu päiväkotien vasujen sisältöjä ja näin ollen en voinut myöskään katsoa mallia, vaan jouduin kehittämään oman tavan siitä, miten niistä kirjoitan. Lisäksi pyrin seuraavassa kappaleessa, aineiston analyysissä, kuvaamaan mahdollisimman tarkoin, miten olen tehnyt tämän tutkimuksen, jotta se olisi edes ylipäänsä arvioitavissa.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1996, 104). Tutkimuksessani pyrin yhdistämään ja luomaan uutta tietoa siitä, mitä päiväkodin vasuissa kirjoitetaan lapsen vasuista, kasvatuskumppanuudesta ja eri toimijoiden osallisuudesta. Alasuutari (1996) esittää, että tieteellinen tutkimus on samankaltaisten merkkien tulkitsemista ja uusien johtolankojen aktiivista tuottamista. Näiden vihjeiden ja johtolankojen pohjalta tutkimuksessa yritetään päätellä jotakin, joka ei ole havainnoista niin sanotusti paljaalla silmällä nähtävistä (Alasuutari 1996, 77.)

Tutkimuksen aineiston analyysissä käytin apuna ATLAS.ti laadullisen aineiston tietokoneohjelmaa. Rantalan (2007) mukaan laadulliseen aineistoon käsittelyyn tarkoitettuja tietokoneohjelmia on useita kymmeniä. Tietokoneohjelmien käyttämisessä on monia etua, kuten esimerkiksi suurten aineistomäärien käsittely yksinkertaistuu, aineiston hallinta helpottuu ja analyysiprosessi selkiintyy. (Rantala 2007, 107.) Valitsin itse tekstinkäsittelyohjelmaksi ATLAS.ti 6.1, sillä se oli minulle entuudestaan tuttu. Tämä ATLAS.ti ohjelma perustuu Lonkilan & Jussilan (2006, 19) mukaan koodaukseen, joka tarkoittaa sitä, että tekstiin merkitään avainsanoja ja kohtia eli ikään kuin alleviivataan tekstiä. Tämän alleviivatun tekstin sain yhteenvetona ohjelmistosta.

ATLAS.ti ohjelma ei siis tehnyt kuitenkaan tutkimustulosten analysointia, vaan tein sen itse. Ohjelma kuitenkin helpotti minua analysoidun aineiston kuvaamisessa.

Alasuutarin (1999) mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Näiden kahden edellä mainitun vaiheen erottelun voi tehdä kuitenkin vain analyttisesti, sillä käytännössä ne kietoutuvat aina toisiinsa. (Alasuutari 1999, 39.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa, havaintojen pelkistämässä, aineistoa tarkastellaan vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta (Alasuutari 1999, 39–40). Omassa tutkimuksessani tämä toteutui siten, että vein valitsemani yksikkövasut ATLAS.ti laadullisen tekstinkäsittelyohjelmaan (ks. Turunen & Ruohomäki 2001). Tämän jälkeen aloin lukea vasuja läpi. Kiinnitin huomiota ainoastaan teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaisiin kysymyksiin, eli lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, kasvatuskumppanuuteen ja osallisuuteen. Huomion tehdessä merkitsin sen koodauksen avulla, eli ikään kuin alleviivasin tekstin ja laitoin siihen koodinimen eli avainsanoja, kuten esimerkiksi lapsen vasu tai kasvatuskumppanuuden toteutus. Toimintani oli siinä mielessä epäviisasta, en kiinnittänyt alussa riittävästi huomiota mahdollisiin tekstin tarkastelun perusteella muodostettaviin koodeihin.

Koodauksen jälkeen tulostin kaikki sitaatit, jotka liittyivät johonkin koodiin (ks. liite 4). Tästä 50 yksikkövasujen valitusta koodilistasta tuli todella pitkä, noin 2000 sivua. Syitä tähän pituuteen oli se, että koodilistassa oli vajaita rivejä ja se sisälsi toisinaan hyvinkin pitkiä välejä, johtuen alkuperäisessä lähteestä olevista sivun vaihtokomennosta. Toiseksi koodaus tuotti osittain päällekkäisyyttä, sillä koodasin kohdan useammalla koodilla, kuten esimerkiksi lapsen vasun koodasin seuraaviin, lapsen vasu, työntekijän osallisuus, vanhempien osallisuus ja lapsen osallisuus. Tällöin sama teksti tuli neljä kertaa koodilistaan.

Kolmanneksi merkittävä syy tähän pituuteen oli se, että tässä vaiheessa minulla oli vielä laajempi tutkimuskohde, koko lapsen vasuprosessi eli lapsen aloituskeskustelu, tutustumisaika, lapsen vasu-keskustelu ja arviointi. Kun rajasin tutkimuskysymyksiä ja aineiston tarkastelua yhteentoista vasuun, jäi käteeni yhteensä 390 sivun mittainen koodilista.

Aineiston pelkistämässä on Alasuutarin (1999, 40) mukaan tarkoitus karsia edelleen havaintomäärää havainnoita yhdistämällä. Omassa tutkimuksessa tällainen havaintomäärän yhdistäminen toteutui siten, että tulostin ATLAS.ti ohjelmasta niin sanotun koodilistan, jossa oli perätysten alleviivatut kohdat. Tätä pitkää koodilistaa lukemalla etsin päiväkotien vasuista yhteisiä piirteitä tai nimittäjiä, jotka tältä osin pätevät poikkeuksetta koko aineistoon eli olisivat sääntöjä. Samalla katsoin, löytyisikö aineistosta erilaisia ja poikkeavia tapauksia, jotka kumoavat edellä mainitun säännön. Tämä vaihe oli vaikein koodilistan pituuden vuoksi.

Laadullisen analyysin toisessa vaiheessa tapahtuu arvoituksen ratkaiseminen, mitä monesti empiirisen sosiaalitutkimuksen metodiikassa kutsutaan tulosten tulkinnaksi (Alasuutari 1999, 44). Tämä toteutui tutkimuksessani siten, että yritin antaa tutkimuksen aineiston havainnoille (piirteille ja eroavaisuuksille) tulkintaa. Tutkimuksen johtopäätöksissä pyrin yhdistämään tutkimustuloksiani ja aiempiin tutkimustuloksiin ja niihin tietoihin, joita minulla on käytössäni. Alasuutari (1999, 44) kutsuu tällaista merkitystulkinnaksi tutkittavasta ilmiöstä.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten yksikkövasuissa kuvataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja kasvatuskumppanuus. Lisäksi tavoitteena on selvittää miten yksikkövasuissa kuvataan päiväkotien työntekijöiden, vanhempien ja lapsen osallisuus. Seuraavissa alaluvuissa esitellään tutkimustulokset. Ensin kuvaan taustatietoja varten kuitenkin Itä-Helsingin päivähoidon alueen erityispiirteitä ja yksikkövasujen rakennetta. Sen jälkeen alkaa varsinaisten tutkimustulosten osuus. Ensimmäiseksi tarkastelen sitä miten yksikkövasuissa ilmenevät lapsikohtaiset keskustelut. Toiseksi tarkastelen sitä miten yksikkövasuissa kuvataan kasvatuskumppanuus - termi, itse kasvatuskumppanuus ja siihen liittyviä näkökulmia, kuten erilaisuus ja kulttuuri. Tulosten lopussa tarkastelen sitä miten yksikkövasuissa kuvataan eri toimijoiden, päiväkodin työntekijöiden, vanhempien ja lasten, osallisuutta.

6.1 Itä-Helsingin päivähoidon alueen erityispiirteet

Tutkimukseni pääkohteena ovat Itä-Helsingin yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Itä-Helsinki on yksi koko Helsingin seitsemästä alueesta. Se on puolestaan jaettu kolmeen päivähoitoalueeseen. (www.hel.fi, 21.12.2010).

Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana Helsinki on tullut yhä monikulttuurisemmaksi. Helsingin kaupungin tietoverkkojulkaisussa (2005) todetaan, että ulkomaalaisten määrä on kasvanut Suomessa, etenkin pääkaupunkiseudulla. Ulkomaalaisten määrän lisääntyminen selitetään johtuvan esimerkiksi Neuvostoliiton hajoamisesta, inkerinsuomalaisten maahanmuutosta ja pakolaisten määrän kasvusta sekä EU:n jäsenyydestä (Helsingin kaupungin tietokeskus 2005, 2–3.) Tilastokeskuksen (2009) mukaan Suomen ”väestöstä oli äidinkieltään suomenkielisiä 4 852 209 (90,7 %), ruotsinkielisiä 290 392 (5,4 %) ja saamenkielisiä 1 789 (0,03 %). Muita kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia oli 207 037 eli 3,8 %. Vieraskielisten määrä on kaksinkertaistanut yhdeksässä vuodessa. Suurimmat vieraskielisten ryhmät olivat venäjänkieliset (51 683), vironkieliset (25 096), englanninkieliset (12 063), somalinkieliset (11 681) ja arabiankieliset (9 682)”. (Tilastokeskus 2009.)

Vähemmistökulttuurien omaavien lasten osuus päivähoidossa riippuu asuinalueesta. Vuoden 2009 lopussa Itä-Helsingin päivähoidossa olevista lapsista 75%:lla äidinkieli oli suomi ja 0,4:llä prosentilla ruotsi. Alueella oli äidinkielenään somaliaa puhuvia 4,7 %, venäjää 4,7 % ja jokin muuta kieltä 14,7 %. Helsingin alueellisesti eroista kuvastaa se, että samaan aikaan esimerkiksi eteläisen Helsingin päivähoidossa olevista lapsista 91,9 prosenttia puhui äidinkielenään suomenkieltä, ruotsinkieltä 1,4 %, somaliaa 1 %, venäjää 0,8 venäjää ja jotain muuta kieltä 4,8 %. (Helsingin kaupungin tilastokeskus 2009.)

6.2 Itä-Helsingin yksikkövasujen rakenne ja sisältö

Itä-Helsingin yksikkövasut ovat pitkälti rakenteeltaan samanlaisia kuin kaupungin oma eli Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma (2007) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) (ks. liite 6). *Sisällöltään* tutkimuksessa mukana olleet yksikkövasut ovat keskenään lähes identtisiä, vaikka persoonallisuutta ja omaperäisyyttä onkin joissakin yksikkövasuissa näkyvissä.

Yksikkövasut alkavat tyypillisesti johdannolla. Johdannot taas ovat teemoiltaan ja piirteiltään varsin yhteneväisiä. Kuudessa yksikkövasussa kirjoitetaan, että ne pohjautuvat lain asettamiin Stakesin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2005) ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmaan (2007) sekä esiopetussuunnitelmiin. Viidesssä suunnitelmassa johdannossa kuvattiin päiväkodin sijainti ja yhtä monessa monikulttuurisuus. Neljässä suunnitelmassa kirjoitetaan vanhempien osallisuudesta varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen. Kolmessa suunnitelmassa kuvataan ryhmiä ja kolmessa yhteistyötä koulun kanssa. Yhdessä suunnitelmassa kirjoitetaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta ja yhdessä kasvatuskumppanuudesta. Lisäksi yhdessä suunnitelmassa mainitaan, että päiväkodin suunnitelma on elävä.

Seitsemässä yksikkövasussa on oma kappale, jossa käsitellään lapselle ominaista tapaa toimia. Nämä nimetään kuten Stakesin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005). Sen sijaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) on oma alaotsakkeellinen kappale lapselle ominaisesta tavasta toimia. Sen pääotsikkona on varhaiskasvatuksen toteuttaminen.

Kaikissa yksikkövasuissa on oma kappale sisällöllisistä orientaatioista (matemaattisista, historiallis-yhteiskunnallisista, esteettisestä, eettisestä ja uskonnollis-katsomuksellisista). Voin todeta, että tässä kohtaa yksikkövasuissa Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteista (2005).

Lisäksi yksikkövasuissa käsitellään kasvatuskumppanuutta, johon kuuluu lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Yksikkövasuissa käsitellään myös lapsen erityistä tukea, kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Näitä myös käsitellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005). Näitä tarkastellaan jatkossa tarkemmin.

Yksikkövasuissa on myös jotain liitteitä. Se ei ole kuitenkaan tavallista. Kahden yksikkövasun liitteenä ovat esiopetustodistus sekä päiväkodin ja koulun välinen yhteistoimintasuunnitelma. Yhdessä vasussa on liite lasten käsittekartasta, minkä aiheena on tiedon hankkiminen, tutkiminen.

Itä-Helsingin yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat eroavat toisistaan vain vähän. Tärkein erottava tekijä on päiväkodin nimi, sillä oikeastaan nimeä vaihtamalla ja paikan kuvausta hieman muuttamalla suunnitelma voisi olla lähes minkä tahansa päiväkodin yksikkövasu. Suunnitelmat *omakohtaistetaan* kirjoittamalla siten, että ”meillä” päiväkodissa toimitaan näin, vaikka todellisuudessa koko valtakunnallisesti ohjeistus on sama.

6.3 Lapsikohtaiseen suunnitelmaan liittyvät keskustelut

Itä-Helsingin yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa käytetään eri nimityksiä vanhempien ja työntekijöiden välisistä kasvat keskusteluista. Näitä ovat lapsen varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelu, hoito- ja kasvat keskustelu, hoito- ja kasvatussopimus sekä hoito- ja kasvatussuunnitelma. Monissa yksikkövasuissa käytetään rinnakkain useampaa eri käsitettä. Tutkimustuloksissa näkyy siis sekä termien moninaisuus että myös aikakausi. Yksikkövasuthan on kirjoitettu samanaikaisesti, kun Helsingin päivähoidossa vanha hoito- ja kasvatussuunnitelma on vaihdettu lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaksi.

Päiväkotien yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa käytetään eniten termiä *lapsen varhaiskasvatussuunnitelma*. Yhteensä kahdeksassa yksikkövasussa kirjoitetaan lapsen vasusta. Tyypillisesti näissä todetaan, että lapselle laaditaan yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma yhdessä vanhempien kanssa. Tyypillisesti lapsen osallisuutta ei edes mainita:

”Yhdessä vanhempien kanssa laadimme lapsen varhaiskasvatussuunnitelman, jonka toteutumista arvioidaan säännöllisesti. Tämä luo pohjaa lapsen hyvinvoinnille sekä perustuu kodin ja päiväkodin arvoille ja kasvatuskäytännöille. Vuoropuhelulla kodin ja päiväkodin välillä opettelemme tuntemaan jokaisen lapsen yksilönä, jotta voimme ottaa huomioon hänen erilaiset tarpeensa, ja antaa aikaa oppimiseen. On tärkeää, että yhteistyö vanhempien ja päiväkodin

henkilökunnan välillä on luottamuksellista, avointa ja kaikki lapsen arkeen liittyvät asiat otetaan puheeksi vastavuoroisesti.” (Päiväkoti 41.)

Mielenkiintoista edellisessä esimerkissä on se, että tässä yksikkövasussa esitetään, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma perustuu sekä kodin ja päiväkodin arvoille ja kasvatuskäsitteille. Lapsen kasvun määrittely on tyyliään ja tarkkuudeltaan erilainen kuin seuraavasta esimerkki, jossa otetaan huomioon myös lapsen osallisuus:

”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on kirjallinen suunnitelma ja sopimus lapsen kasvun ja kehityksen tukemiselle. Se laaditaan aina yhdessä lapsen vanhempien kanssa ja siihen kirjatuista asioista ja menettelytavoista tulee kaikkien osapuolten, myös lapsen itsensä olla tietoisia. Suunnitelma elää arjessa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on myös lapsen kasvun ja seurannan väline; sen avulla todetaan lapsessa tapahtuvat muutokset ja huomataan kuinka yhteinen tavoitteellinen kasvatustoiminta ja lapsen parhaaksi tuottaa tulosta.” (Päiväkoti 40.)

Esimerkin määritelmä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma sisältää sellaisenaan runsaasti tarkasteltavaa. Ensimmäiseksi siinä mainitaan, että se on kirjallinen suunnitelma ja sopimus lapsen kasvun ja kehityksen tukemiselle. Se on siis *sopimus*. Sopimus – sana velvoittaa osapuolia tekemään yhdessä päätetty asia. Toiseksi siinä mainitaan osallistujat, päiväkotikasvattajat ja vanhemmat sekä myös lapsi. Lapsi, jonka tulee olla tietoinen kirjatuista asioista ja menettelytavoista. Siihen sisältyy siis *lapsen tietoisuus*. Tämä johtaa puolestaan oletukseen, että lapsi tietää ja voi vaikuttaa omaan kasvuun ja kehitykseen. Kolmanneksi siinä mainitaan, että suunnitelma elää arjessa. Se on siis *elävä*. Elävä voidaan ajatella myös muuttuvaksi. Jonain hetkenä voi olla tietyt tavoitteet ja kuukauden päästä eri tavoitteet. Neljänneksi siinä mainitaan, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on lapsen *kasvun ja seurannan väline*, jonka avulla todetaan lapsessa tapahtuvat muutokset ja huomataan kuinka yhteinen tavoitteellinen kasvatustoiminta ja lapsen parhaaksi tuottaa tulosta. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma käytetään arvioinnin välineenä.

Itä-Helsingin päiväkodin viidessä yksikkökohtaisessa vasussa kirjoitetaan *hoito- ja kasvatustalut*. Kaikissa hoito- ja kasvatustalut kirjoitetaan osallistu-

jina olevan vanhemmat ja työntekijät, lisäksi kolmessa suunnitelman osallistujaksi mainitaan tulkki ja ainoastaan yhdessä mainitaan lapsi. Suunnitelmista kolmessa kirjoitetaan ajasta, milloin keskustelu pidetään. Kahdessa tapauksessa hoito- ja kasvatust keskustelu liitetään lapsen vasun laadintaan tai lapsen hoito ja kasvatussopimuksen kirjaamiseen, kuten esimerkiksi seuraavassa esimerkissä:

”Hoito- ja kasvatust keskustelun pidämme kerran tai kahdesti vuodessa. Silloin laadimme yhdessä Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetusikäisille Lapsen esiopetuksen suunnitelman (LEOPS). Näihin keskusteluihin tilaamme tarvittaessa tulkin. Keskustelusta huolehtii yleensä nimetty vastuukasvattaja, joka valmistautuu keskusteluun yhdessä muiden lasta hoitavien kanssa, jotta tärkeät asiat välittyisivät myös heille.” (Päiväkoti 43.)

Kahdessa yksikkövasussa käytetään termiä *hoito- ja kasvatussopimus*. Näistä toisen suunnitelman mukaan, kun lapsi on ollut päivähoitossa jonkin aikaa, vanhemmat ja päiväkodin työntekijä käyvät hoito- ja kasvatust keskustelun, missä vielä tarkemmin mietitään lapsen asioita ja kirjataan ne hoito- ja kasvatussopimukseen (Päiväkoti 50). Eli tässä näkemyksessä hoito- ja kasvatussopimus on kirjallinen sopimus, joka on vielä tarkempi kuin hoito- ja kasvatussuunnitelma. Toisessa suunnitelmassa puolestaan hoito- ja kasvatussopimus liitetään huolen puheeksi ottamiseen:

”Teemme yhteistyötä vanhempien kanssa kertomalla päivän kuulumisia, tekemällä yhdessä säännöllisin väliajoin lapsen hoito- ja kasvatussopimukset sekä esiopetusiässä olevaa lasta varten esiopetussuunnitelman. Mikäli vanhemmalla tai työntekijällä nousee huoli lapsen kehityksestä, otetaan se heti puheeksi. Varhainen puuttuminen ja arjen tuki ovat tärkeä osa normaalia perustyötämme ja kaikki lapset tarvitsevat tukea eri kehitysvaiheissa. Erityistä tukea tarvitseville lapsille tehdään vielä erikseen kuntoutussuunnitelma.” (Päiväkoti 44.)

Edellä mainitussa esimerkissä siis hoito- ja kasvatussopimus muodostuu *huolen puheeksi ottamiseen* sekä tilanteeseen vanhemman että työntekijän osalta. Mielenkiintoista esimerkissä on päiväkodin työntekijän me-muotoinen ilmaus siitä, että *varhainen puuttuminen ja arjen tuki* on osa normaalia perustyötä. Toinen mielenkiintoinen seikka esimerkissä on näkemys, että *kaikki lapset tarvitsevat tukea* eri kehitysvaiheis-

sa. Lopussa tehdään vielä jatkumona vasun ja kuntoutussuunnitelman välille tarkentamatta kuitenkaan, mikä erottaa tavallisen ja erityisen tuen.

Tutkimuksessa mukana olleista yhdestätoista yksikkövasuista vain yhdessä kuvataan sitä, kuinka päiväkodin työntekijät tekevät yhdessä vanhempien kanssa *hoito- ja kasvatussuunnitelman*. Tässä hoito- ja kasvatussuunnitelmassa he (päivähoidon työntekijät ja vanhemmat) sopivat yhteisistä kasvatustavoitteista, toimintaperiaatteista sekä kunkin lapsen henkilökohtaisista tarpeista.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet

Mitä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma pitää sisällään, on mielenkiintoinen tarkastelun kohde. Edellä esittelin lapsen tukemisen näkökulmaa, jossa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan lapsen tuen tarve. Varsinaisia kirjattavia tavoitteita löytyi ainoastaan kahdessa yksikkövasussa, kuten esimerkiksi seuraavassa esimerkissä tuodaan ilmi:

”Ensimmäisen lapsen liittyvän tarkemman keskustelu- ja varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen aloitamme muutaman kuukauden kuluttua siitä, kun lapsi on aloittanut päivähoidon. Pyrimme keskustelussa löytämään myös yhteisen arvopohjan kasvatukselle. Lähtökohtana suunnitelmaan kirjaamisessa on aina myönteisten puolien ja vahuuksien huomaaminen ja niiden hyödyntäminen kasvamisen tiellä. Tavoitteet ja toimintatavat tavoitteisiin pääsemiseksi kirjataan ylös selkeästi asiaa arkisesti kuvaten ja arjen kannalta mielekkäitä keinoja sopien. Tavoitteita kirjataan vain muutama, osaavaksi ja hyväksi ihmisiksi kasvetaan ja kasvetaan ihan rauhassa, pienin askelin.” (Päiväkoti 41.)

Edellä mainitun esimerkissä on neljä huomionarvoista seikkaa. Siinä todetaan sen, että me (vanhemmat ja työntekijät) pyrimme löytämään *yhteisen arvopohjan*. Tämän näkökulman mukaan on löydettävissä yhteinen arvopohja, jonka molemmat osapuolet hyväksyvät. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamisessa *huomataan lapsen myönteisiä puolia* ja hyödynnetään niitä kasvatuksessa. Tämä tulkinta puolestaan nostaa esiin sen, että lasta tarkkaillaan ja tarkkailussa havaitut positiiviset seikat hyödynnetään kasvatuksessa. Lapsen vasuun *kirjataan muutama tavoite, jotka saavutetaan*

arjen keinoja käyttäen. Lopussa nostetaan myös esiin hyväksi ihmiseksi kasvu. Tämä hyväksi ihmiseksi kasvu viittaa oman tulkintani mukaan aikuisuuteen, mutta millainen on hyvän ihmisen määritelmä, se jää pimentoon. Tavoitteiden avulla lapsesta kasvaa hyvä ihminen.

Lapsen vasun tavoitteena on lapsen tukeminen. Tämä näkökulma esiintyi kahdessa yksikkövasussa. Näistä toisessa näkökulmassa yksikkövasussa kirjoitettiin sellaisista lapsista, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Toisessa näkökulmassa puolestaan yksikkövasussa esitetään, että kaikki lapset tarvitsevat tukea joskus:

”Jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti ja omassa tahdissaan. Päiväkodissa huomioidaan jokaisen lapsen kehitysvaiheet ja havaitaan mahdollinen tuen tarve. Lapsen tuen tarpeen tarkastelu ja arviointi lähtee vanhempien ja X:n (päiväkodin nimi) henkilökunnan yhteisistä havainnoista. Kaikki lapset tarvitsevat tukea jossain elämänsä ja kehityksensä vaiheessa. Lapsen tukemisen suunnitelmat kirjataan yhteistyössä vanhempien kanssa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Joskus lapsi tarvitsee tukea kaksikielisyteen kasvamisessa tai lahjakkuuden kehittämiseen, toisinaan tuen tarve havaitaan akuuttina ongelmana, kehityksen hitautena tai oppimisen vaikeutena.” (Päiväkoti 40.)

Edellä mainittu esimerkki nostaa esiin sellaiset näkemykset, että jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti omassa tahdissaan, mutta silti kaikki lapset tarvitsevat tukea jossain vaiheessa elämää. Tämä tuen tarve voi liittyä lapsen äidinkieleen, lapsi siis kasvatetaan kaksikielisyteen, joista toinen on tässä tapauksessa suomen kieli. Tuen tarve voi myös liittyä lahjakkuuteen, mutta sitä mitä tämä lahjakkuus on, siitä ei anneta esimerkkiä. Lisäksi tuen tarve voi liittyä myös akuuttiin ongelmaan, kehityksen hitauteen tai oppimisen vaikeuteen, joista ei mistään annettu esimerkkejä.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma arviointi

Viidessä yksikkökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsikohtaisessa suunnitelman yhteydessä kuvataan lapsen arviointi. Arvioinnista kirjoitetaan hieman eri tavoin. Yhdessä yksikkövasussa kuvataan, että lapsen tuen tarpeen tarkastelu ja arviointi lähtee vanhempien ja päiväkodin yhteisistä havainnoista.

Toisessa suunnitelmassa vain todetaan, että lapsen vasu toteutetaan, *arvioidaan ja seurataan säännöllisesti* toimintavuoden aikana (Päiväkoti 47). Kolmannessa suunnitelmassa arvioinnilla selvittää, miten varhaiskasvatussuunnitelmassa keskeiseksi määritellyt *tavoitteet on saavutettu* (Päiväkoti 48.) Neljännessä suunnitelmassa arviointi kohdistuu lapsen *kielenkehitykseen*, kuten seuraava esimerkki ilmentää:

”Kirjaamme lapselle yksilöllisesti S2-tavoitteet varhaiskasvatus- tai esiopetus-suunnitelmaan, jotka tarkistetaan vuosittain vanhempien kanssa. Kielen kehitystä seuraamme Kettu-kartoituksen, Lumiukko-tehtävän (kielen kehityksen arviointitehtäviä) ja Kieliharavan (kielen kehityksen seurantalomake) avulla vuosittain. Kieliharavan lähetämme lapsen Leopsin mukana kouluun.” (Päiväkoti 49.)

Yllä olevassa esimerkissä kirjoitetaan suomi toisena kielenä tavoitteista ja kielen kehityksen seuraamisesta. Tämä kielellisen arvioinnit kohdistuvat maahanmuuttajataustaisiin lapsiin. Esimerkki antaa myös oletusta siitä, että ei äidinkielenä suomea puhuvilla lapsilla, on ongelmia kielenoppimisessa, sillä sitä tulee seurata vuosittain useimmalla keinolla, kuten kettu-kartoituksella ja kieliharavilla.

Viidennessä yksikkövasussa arviointi kohdistuu jokapäiväisiin tilanteisiin:

”Lapsen arviointi perustuu havaintoihin jokapäiväisissä tilanteissa. Havainnoista keskustellaan vanhempien kanssa. Tuonti- ja hakutilanteet ovat luontevia kuulumisen vaihtohetkiä. Kerran vuodessa pidetään lapsen varhaiskasvatussuunnitelma keskustelu perheen kanssa. Joissakin ryhmissä lapsille kootaan kasvunkansiota, johon kerätään lapsen tekemiä töitä, haastatteluja, tapahtumakertomuksia, valokuvia ym. Lisäksi lasten kasvua ja kehitystä seurataan mm. yleisesti neuvolan 3 ja 5-vuotiaiden seurantalomakkeella.” (Päiväkoti 50.)

Tämä viimeinen esimerkki tuo esiin tapoja, joilla arvioidaan lasta. Ensinnäkin lapsen arviointi *perustuu havaintoihin* jokapäiväisissä tilanteissa, joista keskustellaan vanhempien kanssa. Toiseksi joissakin lapsiryhmässä lapsilla on omat *kasvunkansiot*, joihin kootaan lapsen tekemiä töitä ja valokuvia. Kolmanneksi lapsen kehitystä seurataan myös *neuvolan seurantalomakkeen* avulla.

Tekstien perusteella lapsen vasun arviointia toteutetaan useammalla tavalla. Se perustuu mm. lapsen suomenkielen taitoon ja lapsen tekemiseen.

6.4 Kasvatuskumppanuutta ja yhteistyötä

Päiväkotien yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kirjoitetaan vanhempien ja päiväkotikasvattajien välisestä yhteistyöstä. Yhteistyöstä käytetään useimmiten termiä kasvatuskumppanuus.

Kasvatuskumppanuus – termi määritellään ainoastaan neljässä yksikkövasussa. Näistä kahdessa suunnitelmassa esitellään, mikä on yleisesti kasvatuskumppanuus, kun taas kahdessa, mitä päiväkodin työntekijät tarkoittavat sillä. Yksinkertaisimmillaan kasvatuskumppanuus esitetään, että se on vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä.

”Kasvatuskumppanuudella tarkoitamme vanhempien ja henkilökunnan yhteisiä päämääriä lapsen hyvinvoinnin turvaamiseksi. Yhteistyö perustuu tasavertaiseen ja avoimeen vuorovaikutukseen. Kuuntelemme vanhempia ja kunnioitamme heidän toiveita, arvoja ja näkemyksiä. Pidämme tärkeänä, että vanhemmat ja kasvatushenkilöstö pystyy avoimesti keskustelemaan kaikista lasta koskevista asioista, myös vaikeista.” (Päiväkoti 49.)

Edellä mainitussa esimerkissä kasvatuskumppanuudella on selkeitä yhteisiä päämääriä. Joka tapauksessa päämäärät liittyvät lapsen hyvinvoinnin turvaamiseen. Toiseksi esimerkissä on mielenkiintoinen näkökulma, että keskustellaan myös lasta koskevista vaikeista asioista. Kasvatuskumppanuus liitetään myös pulmiin.

Kasvatuskumppanuuden määritelmiä tarkastellessa kiinnitin huomiota siihen, että yksikkövasuissa kasvatuskumppanuusmääritelmät olivat lähes poikkeuksetta lainattu ilman lainausmerkkejä ja asianmukaisia alkuperäisiä lähdeviittauksia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2005).

Kasvatuskumppanuus arjessa

Yksikkövasuissa esitetään runsaasti sitä, mitä kasvatuskumppanuus on päivähoiton arjessa. Tyypillistä oli se, ettei yksikkövasuissa välttämättä mainittu yhteistyön olevan kasvatuskumppanuutta. Tyypillistä oli myös se, että kasvatuskumppanuudesta kirjoittaessa yksikkövasuissa oli runsaasti luetteloita mitä yhteistyö on, kuten seuraavassa esimerkissä:

”Hoitosuhteen jatkuessa

- päivittäiset keskustelut tuomis- ja hakutilanteissa
- kasvatuskeskusteluja käydään kaikkien vanhempien kanssa
- jokaiselle lapselle laaditaan yhdessä vanhempien kanssa henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, jota myös arvioidaan
- maahanmuuttajataustaisten perheiden kasvatuskeskusteluihin varataan tarvittaessa tulkki
- vanhempien toiveita, kehittämisideoita ja palautetta toiminnasta kartoitetaan myös kasvatuskeskusteluissa ja asiakaskyselyllä

Muita yhteistyön muotoja

- vanhempien aamukahvit ryhmissä yhdessä lasten kanssa, jolloin on mahdollisuus tavata myös muita vanhempia
- vanhempainillat
- iltapäiväkokoukset
- erilaiset juhlat, mm. elojuhlat, monikulttuuriset tapahtumat - ja juhlat, joulupaja, joulujuhlat, vapputapahtuma ja laskiainen
- isovanhempien päivä
- varhaiskasvatuspäivä
- äitiänpäiväkahvit
- vanhempien toimikunta
- lasten taidenäyttelyt
- vanhempien infot; viikko-ohjelmat ja muut tiedotteet jaetaan kotiin. Ryhmien toimintasuunnitelmat, toimintakertomukset, päiväkodin ruokalistat ja vanhempien toimikunnan pöytäkirjat ovat luettavissa ryhmien ilmoitustauluilla.” (Päiväkoti 40.)

Edellä mainitussa esimerkissä kirjoitettiin kasvatuskumppanuuden suunnitellusta toteutuksesta. Sen sijaan yksikkövasuissa esitetään myös monenlaisia ihanteita, joilla

toivotaan kasvatuskumppanuuden toteutuvan päivähoiton arjessa, kuten seuraavassa esimerkissä:

”Kasvatuskumppanit keskustelevat lapsesta. Vanhempien ja lasten yhteinen puhe esimerkiksi aamuaskareista ja siitä millä mielellä lapsi on tullut päivähoidon, sekä kasvattajan kertomukset lapsen päiväkotielämästä luovat pohjaa yhteiselle ymmärrykselle lapsesta. Lapsen eri elämänpiirit yhtenäistyvät näissä lapsen, vanhempien ja kasvattajien päivittäisissä kohtaamisissa. Lapsen kuuleminen ja vuoropuhelu mahdollistavat syvämmän ja monipuolisen kuvan saamisen lapsesta yksilönä.” (Päiväkoti 40.)

Edellä mainittu esimerkki oli poikkeus. Siinä kirjoitetaan työntekijöiden, lasten ja vanhempien osallisuudesta. Mielenkiintoista esimerkissä on se, että vanhempien ja lasten yhteinen puhe tuodaan esille. Tällaista näkökulmaa ei juurikaan esitetä yksikkövasuissa.

6.5 Kasvatuskumppanuus ja erilaisuus

Kasvatuskumppanuuden ja erilaisuuden tarkastelussa olen käyttänyt kaikkien 50:n yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmia. Syy tähän on se, että havaitsin, että niin sanotusta monikulttuurisuuden teemasta vasuissa kirjoitettavan eri tavoin riippuen asuinalueesta.

Itä-Helsingin yksikkövasuissa kuvataan erilaiset perheet päivähoiton rikkaudeksi. Etenkin päiväkotinä neljässäkymmenessä korostetaan tätä kansainvälisyyttä kahdessa esimerkikohdassa:

”Näemme perheiden erilaisuuden rikkautena. Kansainvälisyys näkyy vahvasti päiväkotimme arjessa. Olemme kehittäneet erityisesti maahanmuuttajataustaisia perheitä ajatellen kuvataulut toiminnan esittelyn tueksi. Kuvataulut toimivat keskustelun tukena vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan, sekä lapsen ja vanhemman välillä. Menetelmä palvelee erityisesti maahanmuuttajataustaisia perheitä mutta myös kaikkia päiväkodin asiakkaita ja työntekijöitä.” (Päiväkoti 40.)

”Päiväkodissamme on lämpimät ja luottamukselliset ihmissuhteet sekä aikuisten että lasten välillä. Maahanmuuttajataustaiset lapset, vanhemmat ja työntekijät rikastuttavat ja kansainvälistävät yhteisöämme. Henkilökunta tuntee perheiden kulttuuritaustan ja arvot. Perheiden kulttuurit huomioidaan toiminnan suunnittelussa ja toimintaympäristössä on esillä myös eri kulttuurisia elementtejä mm. kirjoja, tekstiilejä, kuvia, esineitä sekä ryhmien eteisissä ja ovissa on perheiden ja työntekijöiden äidinkielliset tervetuloa ja tervehdykset sekä ko. maiden liput.” (Päiväkoti 40.)

Itä-Helsingin yksikkövasuissa ilmenee monikulttuurinen työ ja siitä kirjoitetaan paljon. Yhdessä yksikkövasussa on kuvattu tarinalla, miten monikulttuurisuus näkyy päiväkodissa. Idealistisuudessaan tarina ilmentää ehkä kasvatusinstituutioiden monikulttuuristumiseen liittyviä epäilyjä ja ikään kuin vastaa niihin:

”Kuvaus monikulttuurisen työn toteutumisesta päiväkodin arjessa yhtenä aamupäivänä:

Päiväkoti X:ään tullessa huomaa ensimmäisenä ovissa olevat erikielliset tervetuloa toivotukset ja ovien vieressä värikkäät eri maiden liput. Eri maalaiset lapset leikkivät sopuisasti keskenään arabialaisen musiikin soidessa taustalla. Venäläinen äiti vaihtaa kuulumisia päiväkodin venäjää äidinkielenään puhuvan kasvattajan kanssa. Somalialaisella isällä on vielä keskustelu johtajan kanssa meneillään ja toinen maahanmuuttajataustainen perhe odottaa vuoroaan. Vielä muutama lapsi saapuu päiväkotiin vanhempien jakaessa heille ohjeita päivää varten mitä erilaisimmilla kielillä. Tunnelma on lämmin, iloinen ja elämänmaakuinen ja ilmapiiri kiireettömän tuntuinen.

Kosovosta Suomeen muuttanut päiväkotiapulainen on tuonut aamukahvipöytään aikuisille oman kulttuurinsa hunajakakkuja. Serbialainen ikonitaiteen opettaja on tulossa sopimaan johtajan kanssa henkilökunnan ja vanhempien yhteisen ikonimaalauskerhon käytännöistä. Tuttu iranilainen tanssitaiteilija soittaa ja sopii aikoja lasten tanssiryhmän harjoituksia varten. Salista kuuluu rumppujen ääntä sekä kitaran virittelyä. Siellä on juuri alkamassa joka maanantainen kreikkalaisia elementtejä sisältävä laulu- ja tanssihetki päiväkodissa olevan lapsen vanhemman ohjaamana. Yhdessä ryhmässä on meneillään suomi toisena kielenä opetus pienryhmälle. Keittiöstä leviää lempeä eksoottisten mausteiden tuoksu. Siellä valmistuu tänään kiinalainen ruoka, jota on valmistamassa keittäjän kanssa päiväkodin kiinalainen keittiöapulainen. Päivän edetessä ruokailuun, täyttyvät ruokakärryt myös erilaisista ruoista noudattaen kunkin uskonnon säätämää ruokavaliota. Vessahädän yllättäessä muslimilapset löytävät ikkunalaudalta lasten kastelukannun islamilaista pesua varten. Islamilaiseen hijabiin sonnustautunut päiväkotiapulainen on laittamassa sänkyjä valmiiksi lasten päivälepoa varten. Tulkki saapuu paikalle bangladeshilaisen

perheen kasvatuskeskusteluun. Kohta on muslimityöntekijöillä tauko työstä, jonka he käyttävät lyhyeen rukoushetkeen siihen sopivassa vapaassa tilassa kerran päivässä. Näin alkaa aamupäivä olla päättymässä monien kulttuurien päiväkodissa.” (Päiväkoti 40.)

Tutkijana uskoisin edellä mainitun olevan tarina sillä perusteella, että päiväkodin johtajalla on kaksoisrooli. Ensimmäisessä kappaleessa johtaja on parhaillaan kesken keskustelu somalialaisen isän kanssa ja toinen maahanmuuttajataustainen perhe odottaa vuoroaan. Toisessa kappaleessa samanaikaisesti serbialainen ikonitaiteen opettaja on tulossa sopimaan johtajan kanssa henkilökunnan ja vanhempien yhteisen ikonimaalauskerhon käytännöistä. Näiden lisäksi saman aikaan myös tuttu iranilainen tanssitaiteilija soittaa, johtajalle tai työntekijälle, sitä ei selviä tekstissä.

Tarina kertoo kuitenkin paljon näkemyksiä ja ajatuksia siitä, että millaista päivähoiton arki on monikulttuurisessa päiväkodissa. Esiin nousevat erikielisten maan liput ja tekstit seinille, erikielisten puheensorinat sekä eksoottisen musiikin ääni ja hajut. Mielenkiintoinen seikka on nostaa erityisesti se, että vasussa kirjoitetaan, että tunnelma on lämmin, sillä esimerkiksi monesti sosiaalisessa mediassa ihmiset kirjoittavat monikulttuurisuudesta negatiiviseen sävyyn. Mielenkiintoista on myös se, että esimerkissä kerrotaan, että lapset leikkivät sopuisasti keskenään. Eli monikulttuurisessa päiväkodissa ei ole lasten välisiä riitoja. Suomen kielen kerhokin näyttäytyy.

Tarina kertoo myös työntekijöiden rooleista. Ensimmäisenä esittäytyy venäjää äidinkielenään puhuva työntekijä, joka puhuu venäjää ovensuussa venäjänkielisen äidin kanssa. Toiseksi esittäytyy (suomalainen/suomenkielinen) johtaja, jolla on keskustelu somalinkielisen isän kanssa. Kolmanneksi esittäytyy Kosovosta Suomeen muuttanut päiväkotiapulainen, joka on tuonut aamukahvipöytään aikuisille oman kulttuurinsa hunajakakkuja. Neljänneksi esittäytyvät (suomalainen/suomenkielinen) keittäjä ja kiinalainen keittiöapulainen. Viidenneksi esittäytyy islamilaiseen hijabiin sonnustautunut päiväkotiapulainen, joka on laittamassa sänkyjä valmiiksi lasten päivälepoa varten. Eli päiväkodin työntekijöiden roolijako näyttäytyy hyvin selkeästi siten, että suomenkieltä äidinkieltä puhuvat kuvaillaan vain ammattinimekkään avulla, kun taas vähemmistökulttuurien edustajat saavat etuliitteeksi joko kansallisuuden tai oman äi-

dinkielensä tai pukeutumiseensa liittyvät tunnusmerkin. Toisekseen vähemmistökulttuurien edustavat kuvaillaan myös työtehtävissä, jotka liittyvät apulaisena toimimiseen.

Tavalliset perheet vs. monikulttuuriset / maahanmuuttajataustaiset perheet

Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa yhteistyön onnistumisen lähtökohdat näyttävät ennalta määritellyiksi. Yksikkövasuissa on nähtävissä kaksi perhetyyppiä, jotka edustavat ongelmaperhettä. Vasuissa ei kuitenkaan kuvata perheitä näillä termeillä, vaikka suunnitelmissa tehdään perheestä seuraavia luokituksia: maahanmuuttajataustaiset perheet ja erityistä tukea tarvitsevat perheet. Tämän luokittelun taustana on varhaiskasvatussuunnitelmassa oleva kolmijako, päiväkotien työntekijät, vanhemmat ja lapset. Vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä kirjoitettiin tyypillisesti kolmessa eri kohdassa. Ensimmäisen kohdassa otsikko oli kasvatuskumppanuus, toisessa saattoi olla monikulttuuriset perheet tai uskonto- ja eettinen kasvatusta sekä kolmannessa lapsen erityinen tuki. Tämä samainen jako näkyy myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005).

Yksikkövasuissa kuvataan kahdenlaisia perhetyppejä, joiden kanssa päiväkodin työntekijät kuvaavat yhteistyön haastavaksi. Ongelmaperheen tulkinnan saavat kaikki perheet, riippumatta kansallisuudesta tai syntyperästä, joissa on päivähoidossaan erityistä tukea jollakin kehityksen osa-alueella tarvitseva lapsi. Tämä lapsen tuettava kehityksen osa-alue voi liittyä esimerkiksi fyysiseen, tiedolliseen, taidolliseen tai tunne-elämään tai sosiaaliseen kehitykseen. Alla oleva esimerkki kuvastaa päiväkotityöntekijöiden rohkeutta puuttua lapsen varhaiseen tukemiseen. Juuri rohkea – sanan käyttö kertoo ongelma tulkinnasta.

”Henkilökunnan tehtävä on tukea ja auttaa perheitä lapsen kasvussa ja kehityksessä sekä tunnistaa mahdolliset ongelmat varhaisessa vaiheessa. Varhainen tukeminen vaatii henkilökunnalta rohkeutta ja edellytyksiä moniammatilliseen yhteistyöhön. Vanhempien luvalla voimme tehdä yhteistyötä eri tahojen kanssa mm. kiertävän erityislastentarhanopettajan, neuvolan ja perhetyön psykologin kanssa. Ongelmatilanteissa haasteellista on myös ylläpitää työntekijöiden ja

vanhempien luottamuksellista ja rakentavaa kasvatuskumppanuutta.” (Päiväkoti 38.)

Toisen ongelmaperheen tulkinnan saavat kaikki monikulttuuriset perheet, joilla on eri kieli, kulttuuri ja uskonto. Nämä maahanmuuttajataustaiset perheet koetaan päiväkodin kasvatuskumppanuudessa haasteena. Suunnitelmissa löytyy monta selitetystä tälle. Suurin selitys lienee olevan suomalainen kulttuuri ja siihen liittyvä vahvat perinteet, jotka liittyvät aika pitkälti suomalaisten historiaan, kristinuskoon. Kristinuskon kirkkovuoden juhlapyhät, kuten esimerkiksi pääsiäinen ja joulukokki, itse asiassa rytmittävät koko suomalaisen yhteiskunnan (Lempiäinen 2000, 26–33). Seuraava esimerkki kuvaa tätä tilannetta:

”Perheiden kanssa käytyjen kasvatuskeskustelujen jälkeen mietitään yksilö- ja ryhmäkohtaisesti uskonnolliskatsomuksellisen orientaation sisällöt. Lähtökohdiana on suomalainen kulttuuri ja siihen kuuluva evankelisluterilainen uskonto. Käytännössä tämä tarkoittaa kirkkovuoden juhlapyhien huomioimista.” (Päiväkoti 1.)

Toinen peruste on, se että siihen monikulttuuristen perheiden kanssa kuluu keskusteluissa enemmän aikaa kuin suomalaisten perheiden kanssa. Tulkin käyttäminen kasvatuskeskusteluissa vievät päiväkotien työntekijöiltä enemmän aikaa, kuin suomalaistaustaisten perheiden kanssa. Seuraava esimerkki kuvastaa kasvatuskumppanuuden haasteista maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa:

”Kasvatuskumppanuus luo haasteita yhteistyölle niiden vanhempien kanssa, joiden äidinkieli ei ole suomi. Maahanmuuttajalasten kohdalla kiinnitämme erityishuomiota kielen mahdollisiin ongelmiin ja kulttuurien eroavaisuuksiin. Yhteistyössä vanhempien kanssa käytämme tulkkia aina tarvittaessa esimerkiksi hoito- ja kasvatuskeskusteluissa sekä vanhempainilloissa. Myös alkukeskusteluun ja lapsen päiväkotiin tutustumiseen ja harjoitteluun varataan enemmän aikaa, mikäli se tuntuu tarpeelliselta.” (Päiväkoti 27.)

Kulttuuriin liittyvät keskustelut, uskonto ja erilaiset tavat

Ylipäätään yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kirjoitetaan runsaasti vanhempien ja päiväkotityöntekijöiden välisistä keskusteluista, jotka liittyivät jollakin tapaan suomalaiseen kulttuuriin ja uskontoon. Yksikkövasuissa lähtöoletuksena esitetään, että päiväkodissa toiminta pohjautuu kristillisiin lähtökohtiin ja perinteisiin tapoihin, kuten esimerkiksi joulun ja pääsiäisen viettämiseen. Sen sijaan vähemmistöuskontoihin kuuluvat näyttävät rikkovan tämän suunnitelman. Yksikkövasuissa kuitenkin henkilökunta suhtautuu tähän siten, että vanhempien kanssa voidaan asiasta sopia. Vanhemmilla on päätäntävalta lapsen osallisuuteen tai osallistumattomuuteen, kuten seuraavassa esimerkissä näkyy.

”Kristillisien tunnuksen mukaista uskontokasvatusta toteutamme juhlapyhien, lähinnä joulun ja pääsiäisen aikaan. Näihin tuokioihin lapset osallistuvat vanhempiensa luvalla. Käymme joka vuosi joulu- ja kevätkirkossa sekä pääsiäisvaelluksella. Vähemmistöuskontoihin kuuluvien perheiden kanssa sovitaan kehitys- ja kasvatustilaisuuksissa, mihin lapsi saa osallistua. Vanhemmille kerrotaan mitä korvaavaa toimintaa lapselle järjestetään toisten ollessa, esim. joulu- kirkossa.” (Päiväkoti 44.)

Yllä olevan esimerkin viimeinen lause on mielenkiintoinen, sillä kun lapsi ei saa osallistua kirkkoretkiin, päiväkodin työntekijät kertovat, mitä korvaavaa toimintaa järjestetään toisten lasten ollessa kirkossa. Tämä oli tyypillistä muissakin yksikkövasuissa, perheille annetaan vaihtoehto osallisuudesta, muttei korvaavasta tapahtumasta. Näin ollen vaihtoehtona voi olla mitä tahansa.

Poikkeuksellista oli, että yhdessä yksikkövasussa annetaan perheille mahdollisuus toivoa oman uskontonsa mukaista opetusta:

”Itäisessä Helsingissä valtaosa perheistä tunnustaa luterilaisesta uskontoa, joten esiopetuksen uskontokasvatus pohjaa pääosin luterilaisuuteen. Muiden uskontokuntien edustajille annetaan mahdollisuus toivoa uskonnonopetusta oman vakaumuksensa mukaisesti. Käytännössä tämä vaatii riittävän lapsimäärän toteutuakseen.” (Päiväkoti 46.)

Toinen mielenkiintoinen poikkeuksellinen esimerkki tilanne on alla olevassa esimerkissä, jossa ensin yksikkövasussa esitetään, että päiväkodin tavoitteena on välittää lapsille tietoa luterilaisten juhlapyhien viettotavoista ja kulttuuriperinteestä, mutta huomioidaan myös erilaiset katsomustavat ja kulttuurit. Sen sijaan toimintaperiaatteissa esitetään, kuinka päiväkodissa vietetään joulua ja pääsiäistä:

”Tavoitteet

*Välitämme lapsille tietoa luterilaisten juhlapyhien viettotavoista ja kulttuuriperinteestä.
Huomiomme myös erilaiset katsomustavat ja kulttuurit.*

Sisältö ja toimintaperiaatteet

Vietämme joulua ja pääsiäistä suomalaisten perinteiden tapaan ja käymme joulu- ja kevätkirkoissa. Kunkin lapsen kohdalla sovitaan yhdessä vanhempien kanssa käytännöstä. Somalian- ja venäjänkielen kerhoissa kerrotaan lasten omalla äidinkielellä heidän uskonnostaan sekä käydään läpi luterilaisen uskonnon pääpiirteet.” (Päiväkoti 45.)

Poikkeuksellisen yllä olevassa esimerkissä tekee se, että somalian- ja venäjänkielen kerhoissa kerrotaan lasten omalla äidinkielellä heidän uskonnostaan sekä käydään läpi luterilaisen uskonnon pääpiirteet. Tässä oli kaksi kohtaa, johon tutkijana kiinnitin huomiota. Ensinnäkin kerhot, joita järjestetään erikseen somalin- että venäjänkielisel- le lapsille omat kerhot, mikä toiseksi toimii heidän kielellään. Tavallisesti päiväkodissa on kaikille maahanmuuttajataustaisille lapsille yhteisiä kerhoja, joita pidetään suomenkielellä ja joiden tavoitteena suomen kielen oppiminen. Lisäksi se, että kerhossa keskustellaan lapsen omasta uskonnostaan ja käydään läpi luterilaisen uskonnon pääpiirteet. Tämä kuulostaa mahdottomalta ajatukselta, jos tuntee vähänkään islamin uskontoa, jonka mukaan lapsille ei saa kertoa kristinuskon Jumalasta ja Jeesuksesta.

Kolmas poikkeusesimerkki yksikkövasussa esitetään, että vähemmistökulttuurien edustavien perusteiden lasten uskontokasvatus tulee tapahtua kotona:

”Uskontokasvatus kulkee läpäisyperiaatteen tavoin luontevasti uskonnollisten juhlapyhien vaihteluna ja niihin liittyvien juhlatapojen opetteluna. X:ssä käy-

dään perinteisesti jouluna ja pääsiäisenä lasten omassa kotikirkossa, Matteuksen kirkossa). Lisänä uskontokasvatukseen kuuluu pyhäkouluopettajan kuukausittaiset käynnit päiväkodissa. Maahanmuuttaja perheiden lasten uskontokasvatus tapahtuu lasten kotona ja on pääasiallisesti perheiden omalla vastuulla. X: kunnioitamme perheiden uskonnollisia ja kulttuurin sidonnaisia tapoja, mm. otamalla ne huomioon mahdollisuuksien mukaan toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa esim. vaihtoehtoisen toiminnan järjestämisellä silloin kun päiväkodissa on pyhäkouluhetki.” (Päiväkoti 41.)

Yllä olevassa esimerkissä toistuu se, asia minkä mainitsen edellä. Päiväkodin yksikkövasussa lapselle järjestetään vaihtoehtoinen toiminta, mutta sitä, mikä tämä vaihtoehtoa ei mainita.

Uskontoon liittyvät asiat eivät ole ainoa teema, joita käsitellään yksikkövasuissa. Toinen on yleisesti kulttuuri, kuten ruokavalio ja pukeutuminen. Nämä voidaan tietenkin liittää uskontoon, muttei välttämättä. Päiväkotien vasuissa ei siis kuitenkaan erotella, mitä ruokavaliota tai millaista pukeutumista lapsilla on. Ei siis erotella sitä, että esimerkiksi muslimilapset eivät syö sianlihaa, eikä sitä että he pukeutuvat peittäviin asusteisiin. Tässä tyypillinen esimerkki:

”Uskonnollis-katsomuksellinen orientaatioissa otamme huomioon perheiden oman vakaumuksen. Vaikka tarjoamme suomalaiseen kulttuurin perustuvaa uskontokasvatusta, opetamme lapsia ymmärtämään, että on muitakin tapoja uskoa. Koska päiväkodissamme on sekä useista eri kulttuureista tulevia että vakaumukselliseltaan erilaisia lapsia, kohtaamme arjessa erilaisia ruokavaliota, ruoka- ja pukeutumistapoja, jotka saavat lapset keskustelemaan, kyselemään ja pohtimaan sekä keskenään, että aikuisten kanssa.” (Päiväkoti 43.)

Yllä olevassa oli mielenkiintoista opettaminen ja keskusteleminen. Ensimmäkin päiväkodin työntekijät opettavat lapsia ymmärtämään, että on muita tapoja uskoa, kuin oma uskonto. Tämä voi olla hyvin vaikeaa, sillä on uskontoja tai uskonottomia, jotka eivät halua opettaa lapselle tällaista. Toiseksi keskusteleminen on hyvä nostaa esiin. Tämän esimerkin mukaan lapsi itsestään ihmettelee toisten erilaisuutta ja alkaa keskustella ja pohtia asioita.

6.6 Eri toimijoiden paikat kasvatuskumppanuudessa

On joitakin yksikkövasuja, joissa kasvatuskumppanuuden toimijoita ei yksilöidä. Tavallisesti toimijat kuitenkin nimetään. Useimmiten näitä ovat työntekijät ja vanhemmat, vain harvoin lapset.

Yksikkövasuissa kirjoitetaan sekä lapsen, vanhempien että työntekijöiden osallisuudesta tai tehtävistä kasvatuskumppanuuden ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman osalta. Aloitan päiväkotien työntekijöiden ja vanhempien roolista, sillä niissä kirjoitetaan yksikkövasuissa eniten. Lopuksi kirjoitan lapsen roolista, josta kirjoitetaan vain vähän.

Päiväkotien työntekijöiden osallisuus

Yksikkövasuissa päiväkotien työntekijöillä on suurin rooli. Se näkyy kaikessa, sillä suunnitelmissa käytetään usein me-muotoa määrittelemättä, keitä ”meihin” kuuluu. Välillä työntekijät käyttävät itsestään me – muotoa, kun taas välillä itsestään ja vanhemmistaan me – muotoa, kuten esimerkiksi seuraavassa esimerkissä:

”Hoito- ja kasvatustalustelun pidämme kerran tai kahdesti vuodessa. Silloin laadimme yhdessä Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetusikäisille Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman (Leops). Näihin keskusteluihin tilaamme tarvittaessa tulkin. Keskustelusta huolehtii yleensä nimetty vastuukasvattaja, joka valmistautuu keskusteluun yhdessä lasta hoitavien aikuisten kanssa. Keskustelu käydään jälkeinpäin läpi ryhmän toisten kasvattajien kanssa, jotta tärkeät asiat välittyvät myös heille.” (Päiväkoti 43.)

Edellä suunnitelmassa määritellään tarkemmin myös päiväkodin työntekijä, joka laatii vanhempien kanssa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tämä on nimetty vastuukasvattaja, joka keskustelun jälkeen kertoo keskustelusta muille työntekijöille.

Yksikkövasuissa esitetään, että päiväkodin työntekijät keskustelevat ja sopivat asioista vanhempien kanssa. Tavallisesti näitä keskusteluja ei ole nimetty erikseen esimer-

kiksi lapsen vasu-keskusteluiksi, vaan kirjoitetaan yleisesti keskusteluista. Keskusteluissa työntekijät ja vanhemmat sopivat lapseen hoitoon ja kasvatukseen liittyvästä asioista, kuten esimerkiksi lapsen päiväunista päiväkodissa:

”Ruokailun jälkeen on kaikilla lapsilla lepoaika. Myös isommilla lapsilla on tällöin mahdollisuus tarpeen mukaan nukkua päiväunet. Sovimme aina yhdessä perheiden kanssa lapsen päiväunien tarpeesta. Lepoaikalla kasvattaja lukee lapselle satuja, laulaa tai kuuntelemme rauhallista musiikkia. Sadun jälkeen isommat lapset, jotka eivät nuku päiväunia leikkivät ja toimivat rauhallisesti. (Päiväkoti 40.)

Työntekijöiden osaamista tuodaan esille yksikkövasuissa. Tämä työntekijöiden osaaminen liittyy lapsen kehityksen tarpeiden tunnistamiseen ja erilaisten perheiden kohtaamiseen sekä arviointien tekemiseen. Alla olevassa esimerkissä päiväkodin työntekijät saavat tietoa lapsen kehityksestä havainnoimalla ja tukemalla lasten leikkejä:

”Kasvattajat havainnoivat ja dokumentoivat lasten toimintaa. He rikastuttavat havaintojensa mukaan lasten leikkiä, tukevat lasten vuorovaikutustaitoja ja oppimista sekä huolehtivat, että jokaisella lapsella löytyy päiväkodissa kaveri.” (Päiväkoti 40.)

Yksikkövasuissa työntekijöiden rooli esitetään olevan vanhempien ohjaajana toimiminen. Työntekijät antavat vanhemmille erilaisia ohjeita liittyen lapsen kasvatukseen lapsen kotona. Työntekijät myös esittävät omia ratkaisujaan erilaisiin kasvatuksellisiin tilanteisiin, esimerkiksi lapsen nukkumaan menotilanteissa ja rajoista. Yksikkövasuissa perustellaan tämä työntekijän auttamisen tehtävällä, kuten seuraavassa esimerkissä:

”Meidän tehtävämme on auttaa vanhempia löytämään ratkaisuja lapsen asioissa sekä antaa konkreettista tukea ja ohjausta esim. nukkumaanmenotilanteissa tai lapsen koetellessa rajojaan kotona.” (Päiväkoti 43.)

Jos työntekijöiden oma toiminta eivät riitä päiväkodissa erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa, saavat he apua ensin omasta takaa, eli erityislastentarhanopettajalta.

Jos tämäkään ei riitä, niin perhe ohjataan niin sanotusti eteenpäin, kuten seuraavassa esimerkissä:

”Päiväkodissamme on lapsia, jotka tarvitsevat erityistä tukea kasvulleen ja kehitykselleen. Erityisen tuen tarvetta arvioimme yhdessä vanhempien kanssa. Arvioinnissa meitä tukee myös alueen kiertävä erityislastentarhanopettaja, joka käy päiväkodissa ja sen jokaisessa ryhmässä useita kertoja vuodessa. Hän antaa henkilökunnalle konsultointiapua ja osallistuu tarvittaessa yhteistyöneuvotteluihin vanhempien kanssa. Joskus on tarpeen saada varmistus lapsihavainnoille myös muilta asiantuntijoilta. Silloin perhe ohjataan neuvolan kautta varaamaan aika esim. puheterapeutille, lääkärille tai neuvolapsykologille. Asiantuntijoiden lausuntojen perusteella lapselle voidaan hakea erilaisia rakenteellisia tukitoimenpiteitä kuten ryhmäkoon pienennystä, ryhmäkohtaista erityisavustajaa, erityislastentarhanopettajan tukea tai paikkaa integroiduista erityisryhmästä. (Päiväkoti 40.)

Lisäksi yksikkövasuissa työntekijöiden esitetään neuvovan vanhempia koulumuodon valinnassa. Neuvot kohdistuvat perheisiin, joissa on erityistä tukea tarvitseva lapsi. Esimerkiksi sellaiset lapset, joilla on suomi toisena kielenä ja joilla ei ole riittävä suomenkieltä voivat hakea koulupaikkaa valmistavalle luokalle.

Vanhempien osallisuus

Kaikissa yksitoista yksikkövasuissa vanhemmista käytetään joko termiä vanhemmat tai yleisesti perhe. Yhdessäkään ei käytetä erikseen nimitystä äiti tai isä. Vanhempien osallisuus päiväkodin toimintaan määritellään erilaisina osallistumisina, kuten esimerkiksi vanhempieniltoihin, päiväkodin juhliin ja vanhempien toimikuntaan.

Yksikkövasuissa kirjoitetaan runsaasti vanhempien osallisuudesta. Yksi osallisuuden muoto liittyy erilaisiin keskusteluihin. Tavallisesti vasuissa esitetään, että päiväkodin työntekijät ja vanhemmat keskustelevat lapsen arkeen liittyvistä asioista, kuten seuraavassa esimerkissä:

”Keskustelemme vanhempien kanssa päivittäin tuonti- ja hakutilanteissa sekä annamme tietoa lapsen päivästä.” (Päiväkoti 43.)

Päivittäisten keskustelujen lisäksi yksikkövasuissa esitetään, että vanhempien osallisuus näyttäytyy myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatijana ja arvioijana:

”Yhdessä vanhempien kanssa laadimme lapsen varhaiskasvatussuunnitelman, jonka toteutumista arvioidaan säännöllisesti. Tämä luo pohjan lapsen hyvinvoinnille sekä perustuu kodin ja päivähoidon arvoille ja kasvatusnäkemyksille, jotta voimme ottaa huomioon hänen erilaiset tarpeensa, ja antaa aikaa oppimiseen. On tärkeää, että yhteistyö vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välillä on luottamuksellista, avointa ja kaikki lapseen arkeen liittyvät asiat otetaan puheeksi vastavuoroisesti.” (Päiväkoti 50.)

Edellä mainitussa esimerkissä vanhempien osallisuus kuvataan arvojen ynnä muun sellaisten välittäminen päivähoitolle. Toiseksi suunnitelmassa painotetaan, että vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden välillä on luottamuksellista ja avointa. Kolmanneksi tämä kaikki lapsen arkeen liittyvät asiat otetaan puheeksi vastavuoroisesti eli kyseessä on vastavuoron periaate.

Lupausten ja sopimusten kuvausten kautta vanhemmille luodaan tietynlainen paikka kumppaneina. Vanhemmat voivat esittää toiveitaan, kuten esimerkissä kasvatustoiminnan osalta:

”Toimintakautta suunniteltaessa haluamme ottaa vanhemmat mukaan kehittämään tulevaa toimintavuotta. Syksyisin jaamme vanhemmille kyselykaavakkeen, jossa kartoitamme vanhempien toiveita esim. millaisia toimintaa haluatte, mitä toivotte lapsenne oppivan, mitä pidätte tärkeinä asioita päivähoitossa ja yhteistyöhön liittyviä toiveita. Kyselystä esille nousseet toiveet pyrimme huomiomaan suunnitellessa lapsen arkipäivää.” (Päiväkoti 42.)

Itse tutkijana luin edellä mainitun esimerkin rivien välistä sen, että vanhemmat saavat toivoa, muttei niitä välttämättä toteudu, mikäli ne eivät sovi päiväkodin toimintaan. Sen sijaan vanhempien toiveet ja sopimukset uskontokasvatuksen osalta huomioidaan päivähoiton toiminnassa:

”Päiväkodin uskontokasvatus ei ole vakaumuksellista. Yhdessä vanhempien kanssa sovitaan lapsen uskontokasvatuksen periaatteista. Erilaiset uskonnolliset vakaumukset huomioidaan toiminnan suunnittelussa. Myös ruokavalio on vakaumuksen mukainen.” (Päiväkoti 40.)

Yllä olevan esimerkin mukaisesti vanhempien valta ulottuu päivähoiton toimintaan sekä uskontokasvatuksen ja ruokailun osalta. Vanhemmat määrittävät, mihin lapsi saa osallistua ja mihin, ja mitä lapselle saa opettaa. Vanhemmat määrittävät myös sen, mitä lapselle tarjoillaan ruoaksi.

Hieman poikkeuksellinen, muttei kuitenkaan epätavallinen asia, jota yksikkövasuissa esitettiin, oli vanhempien tehtävät kotona. Yksikkövasuissa vanhemmille annettiin erilaisia ohjeita siitä miten lapsen kanssa tulee kotona toimia, kuten esimerkiksi seuraavassa esimerkissä:

”Lapsen hyvinvointi perustuu vanhempien ja lapsen yhdessäoloon sekä vanhempien kykyyn ja haluun huomioida lapsen tarpeet. Onnistunut perushoito sekä kotona että päiväkodissa on perustana lapsen kasvulle, kehitykselle, ja oppimiselle. Hyvään perushoitoon kuuluu lapsen tunteiden huomioiminen, riittävä ja terveellinen ruokavalio, säänmukainen ja sopivan kokoinen vaatetus, puhtaus, siisteys sekä levon ja toiminnan vuorottelu lapsen ikätason mukaisesti. Myös riittävästä ulkoilusta, liikunnasta ja ikätovereiden seurasta tulee huolehtia.” (Päiväkoti 42.)

Edellä mainitun esimerkki kuvastaa sitä, kuinka vasu ”ylittää kodin kynnyksen”. Se ei pyri ainoastaan ohjaamaan vain päiväkodin toimintaa vaan myös vanhempia.

Lapsen osallisuus

Yksikkövasuissa kuvataan lapsen osallisuus jää hyvin vähäiseksi. Sen sijaan lapsen osallisuudessa korostui arviointi. Lapsen rooli on lähinnä työn kohde eikä toimija. Vain yhdessä vasussa esitetään lapsen osallisuus hoito- ja kasvat keskusteluun:

”Lapsen kasvua ja kehitystä ja oppimista arvioidaan vanhempien kanssa hoito- ja kasvat keskusteluissa, joihin lapsi voi osallisuus. Arviointi lähtee aina lap-

sen vahvuuksista. Itsearviointi vahvistaa lapsen itsetuntemusta.” (Päiväkoti 50.)

Tyypillisesti yksikkövasuissa arviointi kohdistuu lapsen suomen kielen osaamiseen:

”Suomenkieliseen lapsiryhmään tuleminen voi olla kulttuurishokki lapselle, joka tulee eri kieli- ja kulttuuriympäristöstä. Päiväkodissamme selvitimme mahdollisuuksien mukaan sekä lapsen oman äidinkielen ja että suomen kielen tason. Kartoituksessa käytämme suomenkielen oppimisen seurantalomaketta sekä Kettu- ja Lumiukkotestejä. Saamme apua suomi toisena kielenä – lastentarhanopettajalta ja tarvittaessa kiertävältä erityislastentarhanopettajalta. Kieliseurantaa käydään läpi vanhempien kanssa keskusteluissa. (Päiväkoti 46.)

Hieman poikkeavasti muutamassa yksikkövasussa lapsen arviointi esitetään kohdistuvan lapsen leikkiin:

”Lasten leikkejä havainnoimalla saamme paljon arvokasta tietoa lapsen kehityksestä ja kiinnostuksen kohteista. Teemme leikeistä myös dokumentteja lapsen omaan kansioon ja lapsi voi esitellä niitä vanhemmilleen. Jos leikki junnaa paikallaan, tarjoamme tarvittaessa lisää välineitä ja ideoita lasten leikkiin. Tärkeä edellytys onnistuneille leikille on aikuisen asenne, malli ja innostus. Takaamme lapselle leikkirauhan jakamalla leikit eri paikkoihin. Lapset saavat leikkiä mitä vain, jos se on turvallista ja säännöistä on sovittu aikuisten ja lasten kesken.” (Päiväkoti 46.)

Yksikkövasuissa lapsen osallisuus määräytyy vanhempien toiveiden mukaisesti. Tyypillisesti vasuissa esitetään, että vanhemmat päättävät sen saako lapsi osallistua kaikkien päiväkodin toimintaan ja mitä ruokaa lapsi saa syödä. Nämä päätökset liittyivät lähinnä poikkeuksetta uskontoon liittyviin asioihin. Lisäksi yksikkövasuissa on yksittäisiä esimerkkejä siitä, että vanhemmat ohjeistavat sen, saako lapsi nukkua päiväunta vai ei.

Yhdessä yksikkövasussa lapsen osallisuus nostettiin vanhempien rinnalle. Tämä esimerkki liittyy lapsen kertomiseen hänen elämästään:

”Kasvatuskumppanit keskustelevat lapsesta. Vanhempien ja lasten yhteinen puhe esimerkiksi lapsen aamuaskareista ja siitä millä mielellä lapsi on tullut päivähoitoon, sekä kasvattajan kertomukset lapsen päivähoitopäivästä luovat pohjaa yhteiselle ymmärrykselle lapsesta. Lapsen eri elämänpiirit yhtenäistyvät näissä lapsen, vanhempien ja kasvattajien päivittäisissä kohtaamisissa. Lapsen kuuleminen ja vuoropuhelu mahdollistavat syvämmän ja monipuolisemman kuvan saamisen lapsesta yksilönä.” (Päiväkoti 40.)

Huomion arvoista on se, että edellisessä esimerkissä yksikkövasussa esitetään, se, että lasta kuunnellaan, samoin kuin lapsen vanhempia. Tämä puolestaan yksikkövasun mukaan mahdollistaa syvämmän ja monipuolisemman kuvan lapsesta.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Tutkimustuloksista

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja kasvatuskumppanuus. Lisäksi tavoitteena oli selvittää miten näissä yksikkövasuissa kuvataan päiväkodin työntekijän, vanhemman ja lapsen osallisuus.

Taustoihin kuvailin hieman Itä-Helsingin päivähoidon alueen piirteitä. Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana Helsingissä on kasvanut maahanmuuttajataustaisten lasten määrä, mikä näkyy erityisesti Itä-Helsingin päivähoidossa. Esimerkiksi vuoden 2009 lopussa Itä-Helsingin päivähoidon alueen päivähoidossa olevien lapsista jo 25 %:lla oli äidinkielenään muu kuin suomen kieli (Helsingin kaupungin tilastokeskus 2009). Ulkomaalaisten määrän kasvu johtuu esimerkiksi Neuvostoliiton hajoamisesta, inkerinsuomalaisten maahanmuutosta ja pakolaisten määrän kasvusta ja EU:n jäsenyydestä (Helsingin kaupungin tilastokeskus 2005.).

Tutkimustuloksissa ilmeni, että Itä-Helsingin päiväkotien yksikkövasut olivat hyvin yhteneväisiä. Sisällöltään ne olivat lähes identtisiä. Lisäksi ne olivat aika pitkälti

rakenteeltaan samanlaisia kuin Stakesin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma (2007), mutta vain kuudessa yksikkövasussa kerrottiin tämä yhteys. Kaikissa yksikkövasuissa käsitellään kasvatuskumppanuutta, johon kuuluu lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Kaikissa yksikkövasuissa käsitellään myös lapsen erityistä tukea sekä kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Merkittävin tekijä, mikä erottaa yksikkövasut toisistaan, on päiväkodin nimi, sillä oikeastaan nimeä vaihtamalla ja paikan kuvausta muuttamalla suunnitelma voisi olla lähes minkä tahansa yksikkövasu. Yksikkövasut omakohtaistetaan kirjoittamalla siten, että ”meidän päiväkodissamme” toimitaan näin, vaikka todellisuudessa valtakunnallisesti ohjeistus on sama.

Itä-Helsingin yksikkövasuissa käytetään eri nimityksiä, kun kirjoitetaan lapsikohtaisesta suunnitelman liittyvistä keskusteluista. Käytössä ovat ”hoito- ja kasvatustalkoot”, ”hoito- ja kasvatussopimus”, ”hoito- ja kasvatussuunnitelma” sekä ”lapsen varhaiskasvatussuunnitelma”. Näistä eniten, kahdeksassa yksikkövasussa kirjoitettiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta. Tässä näkyy ajankohtainen kehitys Helsingin päivähoitossa, lapsen hoito- ja kasvatussuunnitelmat poistuivat käytöstä ja tilalle otettiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (Sarras 2010b). Se miksi toisissa yksikkövasuissa käytetään vielä vanhaa termiä, toisissa lapsen hoito- ja kasvatussuunnitelmaa tai molempia, lienee syynä se, että osa yksikkövasuista on valmistunut tätä aiemmin, kun lapsen vasu oli vasta pilottikokeilussa kaupungissa.

Tutkimustuloksissa tuli ilmi, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta kirjoitetaan varsin niukkasanaisesti, lähes maininnan tasolla. Pääasiassa lapsen vasussa kirjoitetaan, että sen laativat ”me” eli päiväkodin työntekijät yhdessä vanhempien kanssa. Lapsen osallisuus jäi vähäiseksi. Tämä niukkasanaisuus voi johtua useasta syystä. Yksi syy on nähdäkseni se, että yksikkövasujen kirjoittamisen aikana Helsingin päivähoito koulutti työntekijöitään kasvatuskumppanuuteen ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan. Tätä aiemmin päivähoitossa oli käytössä lapsen hoito- ja

varhaiskasvatussuunnitelma, jossa oli valmis lomake, jonka vanhemmat ja päiväkodin työntekijät täyttivät keskusteluissa.

Lähes puolessa yksikkövasussa lapsikohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelman yhteydessä kuvattiin lapsen arviointia. Nämä arvioinnit kohdistuivat lapsen tuen arvioimiseen, vasun toteutumiseen, kielenkehitykseen ja jokapäiväisiin tilanteisiin. Lapsen vasun arviointi liittyy mielestäni siihen kysymykseen, että mitä hyötyä on näillä lapsen vasuilla ja sen arvioinnilla. Pascal (1996, 142–143) esittää, että tällaiset arvioinnit johtavat lapsen oppimiseen sosiaalisiin ja koulutuksellisiin hyötyihin.

Tutkimustuloksissa ilmeni myös, että Itä-Helsingin yksikkövasuissa käytetään sekä ”kasvatuskumppanuus” että ”yhteistyö” termejä. Kasvatuskumppanuuden määritelmän kuvataan neljässä yksikkövasussa, joista kahdessa yksikkövasussa määritellään mitä yleisesti sillä tarkoitetaan ja kahdessa yksikkövasussa mitä päiväkotien työntekijät tarkoittavat sillä. Kasvatuskumppanuuden määritelmien tarkemmassa tarkastelussa huomasin, että ne olivat lähes poikkeuksetta lainattu ilman lainausmerkkejä ja asianmukaisia alkuperäisiä lähdeviittauksia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2005). Kasvatuskumppanuus käsitteen epäselvyys on ilmennyt myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Alasuutari (2010) kirjoittaa kumppanuuden dilemmasta, jossa päiväkodin työntekijät tulkitsevat kumppanuuden kahdella tavalla, toisaalta vuorovaikutukseen, joka on kuin ystävien välistä kanssakäymistä ja molemminpuolista uskoutumista, ja toisaalta vuorovaikutukseen, joka perustuu päiväkodin työntekijöiden yksisuuntaiseen auttamistyön kaltaiseen kanssakäymiseen. (Alasuutari 2010, 54–55.)

Tutkimustuloksissa tuli esiin, että yksikkövasuissa oli luetteloita siitä, kuinka päiväkodin työntekijät tekevät yhteistyötä vanhempien kanssa. Näihin luetteloihin kuuluvat esimerkiksi vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden keskustelut lapsen päiväkotiin tullessa ja päiväkotiin lähtötilanteessa sekä vanhempien osallistuminen juhliin, vanhempainiltoihin ja vanhempien toimikuntaan. Tämä tutkimustulos osoitti ihanteen siitä, miten yksikkövasuissa kuvataan kasvatuskumppanuus toimivan

arjessa. Sen sijaan Äknäsin (2008) tutkimustuloksesta ilmeni, ettei tutkimustuloksissani saatu ihanne toteudu käytännössä, sillä sekä työntekijöillä että vanhemmilla on kiire. Lisäksi kasvatuskumppanuutta vaikeuttivat lastentarhanopettajien työvuorot, jotka olivat erilaiset kuin lapsen tuonti- ja hakuajat päiväkotiin. (Äknäs 2008, , 69–72.)

Itä-Helsingin yksikkövasuissa erilaiset perheet kuvataan päiväkodin rikkaudeksi. Sen sijaan, kun tarkastelin koko Helsingin päivähoitoa, esiintyi niin sanotusti ongelma-perheitä. Näihin ongelma-perheisiin lukeutuivat sellaiset perheet, joissa lapsi tarvitsee erityistä tukea tai joissa perhe on maahanmuuttajataustainen. Tämä ei ole poikkeuksellinen tulos, sillä esimerkiksi Alasuutarin (2010) tutkimuksessaan ilmenee, että päiväkodin työntekijät kuvaavat ”tavallisen lapsen” sellaiseksi, joka tulee mielellään päiväkotiin ja hyväksyy päiväkodin aikuiset sekä toimii aikuisen ohjauksen ja määräyksiensä mukaisesti eli noudattaa sääntöjä ja osallistuu mielellään päiväkodin toimintaan. Tällainen lapsi myös hakeutuu muiden lasten seuraan ja leikkii leikkejä, jotka ovat rauhallisia ja pitkäjänteisiä. Ristiriitaisissa tilanteissa lapsi osaa keskustella ja selvittää asiat järkevästi puhumalla. Hän myös osaa tunnistaa tunteita ja ilmaista niitä päiväkotiin sopivilla tavoilla. (Alasuutari 2010, 170.) Maahanmuuttajien kanssa työskentelyn ongelmallisuutta on tuonut esiin esimerkiksi Ruotsissa Sandberg ja Vuorinen (2009, 158) joiden tutkimusten mukaan yhteistyön haasteena on sekä päivähoiton ja perheen eri kieli, arvot, perinteet ja uskomukset. Kielivähemmistöjen perheiden kohtaamiset ovat tuoneet päivähoidolle omat haasteensa myös Suomessa. Esimerkiksi Tsempoi, Salah ja Huhtiniemi-Anttonen (2005, 2) kuvasivat yhden Itä-Helsingin, Kallahden alueen, päivähoitohankkeen raportissa sellaisen ongelman, että päivähoidossa kielitaidon puute ja kulttuurien välinen erilaisuus ovat synnyttäneet esteitä perheiden ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa.

Päiväkotien yksikkövasut kirjoitetaan sellaisessa muodossa, ettei aina tiedetä, keihin sillä viitataan. Me-muodon käyttö viittaa useimmiten pelkästään päiväkodin työntekijöihin tai sitten myös vanhempiin ja lapsiin. Yksikkövasuissa korostetaan työntekijöiden osaamista ja tietämystä. Päiväkodin työntekijät tukevat vanhempia

lapsensa kasvatuksessa. Tällainen näkökulma on mielestäni luonnollinen jatkumolle, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) ohjeistetaan, että henkilöstöllä on koulutuksensa antama ammatillinen tietoa ja osaaminen sekä vastuu kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisesta.

Tutkimustuloksissani yksikkövasuissa vanhemmat esitetään yhtenäisenä joukkona, eikä erotella esimerkiksi äidiksi ja isäksi. Vastaavanlaisia tuloksia on saanut esimerkiksi Alasuutari (2010), jonka tutkimuksessa työntekijät puhuivat lasten vanhemmista yhtenäisenä ryhmänä ja sukupuolineutraalisti. Hän myös havaitsi, että itse asiassa työntekijöiden puhe loi mielikuvan siitä, että molemmat vanhemmat ovat yhtäläillä mukana lapsen varhaiskasvatuksen suunnittelussa. Todellisuudessa tutkimuksen tallennetuista vasukeskusteluissa käykin ilmi, että suurin osa on käyty pelkästään äidin kanssa. (Alasuutari 2010, 127.)

Yksikkövasuissa kirjoitettiin runsaasti vanhempien osallisuudesta, kuinka vanhemmat saavat osallistua erilaisiin juhliin ja tapahtumiin. Vanhempien osallisuus liittyi oman lapsensa varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen. Yksikkövasuissa kuvattiin, että vanhemmat voivat esittää (kirjallisesti) toiveita, jotka toteutetaan päiväkodin resurssien puitteissa. Sen sijaan vanhempien valta ulottui lapsensa uskonnollisesta kasvatukseen, vanhemmat määrittivät sen mihin lapsi saa osallistua ja mihin ei. Alasuutarin ja Karilan (2009, 79) mukaan perheen arvoista, erityisesti uskonto, on eräs seikka, joka voidaan yksilön perustuslaillisten oikeuksien vuoksi nähdä itsestään selvänä teemana vasukeskusteluissa.

Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ei juurikaan kirjoitettu lapsen omasta osallisuudesta hänen vasunsa suunnitteluun. Sen sijaan lapsi toimi työn kohteena. Yksikkövasuissa esitettiin, että lasta arvioidaan moni eri tavoin. Tyypillisin arviointi oli lapsen suomen kielen osaamista. Muita arviointikohteita oli muun muassa lapsen leikkiminen. Vastaavanlaisia tuloksia ovat saaneet muun muassa Alasuutari ja Karila (2009). Heidän tutkimuksessaan ilmeni, etteivät lapsen vasulomakkeet jätä tilaa lapsen äänelle. Näissä vasulomakkeissa puuttuu kokonaan tarkastelu, jossa lapsi

nähtäisiin toimijana ja subjektina häntä ympäröivässä maailmassa. Vasulomakkeet olivat sen sijaan kiinnostuneita lapsen taidoista, tarpeista ja luonteesta. (Alasuutari & Karila 2009, 87.)

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni ei sisällä ongelmia, sillä aineisto löytyy internetistä, ja on siellä kaikkien saatavilla. En käyttänyt tutkimuksessa olleiden päiväkotien oikeita nimiä, vaan olin muuttanut ne numeroiksi. Tämä oli mielestäni eettisesti oikea ratkaisu, sillä nyt yksikään päiväkoti ei jäänyt nimensä puolesta sen paremmin huonoon, kuin hyvään valoon. Numeroiden avulla sekä minun että lukijankin on helpompi asettua ajattelemaan esiteltyjä asioita asioina eikä päiväkotikohtaisesti esimerkiksi ”ai, tässä päiväkodissa ajatellaan näin”. Ennen kaikkea numeroinnin avulla turvasin ja suojasin päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman tekijät eli työntekijät.

Tutkimuksessa on tapana arvioida luotettavuutta. Eskola ja Suoranta (1996) laadullisen tutkimuksen luotettavuuden määrittelyn lähtökohta on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. He myös painottavat että laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja näin ollen luottavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1996, 165.) Käytännössä olenkin rehellisesti pyrkinyt avoimesti kertomaan tutkimukseni onnistumiset ja haasteet tutkimusta tehdessä.

Soininen ja Merisuo-Storm (2007, 165) tuovat menetelmäopaskirjassaan esiin Lincoln ja Cuban (1985, 290) suosituksen siitä, että käsitteen luotettavuus sijaan laadullisessa tutkimuksessa käytettäisiin käsitettä uskottavuutta, johon liittyvät totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Sovellettavuus liittyy siihen, kuinka sovellettavia tulokset ovat toiseen asetelmaan tai toiseen ryhmään. Tutkimukseni tulosten soveltavuus sopii käytön yleisen ohjauksen ja samankaltaisuuden vuoksi tuloksilla voi olla annettavaa muillekin alueille, kuin pelkästään Helsingin alueelle. Pysyvyys

liittyy siihen, kuinka varmoja voidaan olla siitä, että tulokset ovat samat, jos tutkimus toistettaisiin samoille (tai samanlaisille) yksilöille samassa (tai samanlaisessa) tilanteessa? Tutkimukseni pystyvyyttä arvioidessa voisi sanoa, että toinen tutkija voisi toistaa tutkimukseni, mutta vaikka aineisto olisi täsmälleen sama, saattaisi tuloksissa näkyä eroja, mitkä voisivat liittyä esimerkiksi tutkimuksen lähestymistapaan. (Ks. Lincoln & Cuba 1985, 290; Soininen, Merisuo-Storm 2009, 165.)

Tässä tutkimuksessani olen pyrkinyt olemaan niin neutraali kuin vain pystyn tässä tilanteessa. Minuun vaikuttavat esimerkiksi vakinainen toimeni Helsingin kaupungin päivähoitossa, henkilökohtainen motivaatio löytää suunnitelmien todellinen merkitys lastentarhanopettajan työlle sekä kuvitelmat itä-Helsingin päivähoitoalueesta. Uskoin, että neutraalimpi tulos olisi syntynyt sellaisella tutkijalla, jolla ei olisi kiinteätä yhteyttä Helsingin päivähoitoon. Toisaalta tämä yhteys on helpottanut juuri Helsingin päivähoiton vasujen ymmärtämistä, sillä minulla on kolmen vuoden henkilökohtainen kokemus vasujen laatimisesta ja käyttämisestä.

Tutkimusta tehdessä huomasin valitsemani aineiston liian suureksi, joten rajasin sen pienempään. Tutkimukseni aineisto ei kuitenkaan ollut niin suuri, ettenkö olisi pystynyt tekemään siitä havaintoja, joita hyödynsin koko tutkimuksessani. Jos tekisin nyt uudelleen tutkimuksen, valitsisin heti pienemmän aineiston.

7.3 Yhteenvetoa

Tämä tutkimus antoi uutta tietoa yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien sisällöstä, sillä aiemmin ei ole tällaista tutkimusta ainakaan Suomessa tehty. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen toi tietoa siitä, miten päiväkodin toiminta on suunniteltu toteutuvan kasvatuskumppanuuden ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman osalta. Siitä miten suunnitelmia todellisuudessa toteutetaan, tämä tutkimus ei anna tietoa.

Tämän pohdinnan voisi liittää yleisesti keskusteluun siitä, että mikä merkitys on yksikkövasuilla, lapsen vasulla ja kasvatuskumppanuudella varhaiskasvatuksessa. Johdannossa esitin henkilökohtaisen havainnoin siitä, että päiväkodissa laaditaan varhaiskasvatussuunnitelmia, mutta ne unohtuvat usein hyllyyn päivähoidon arjen kiiressä. Teoriaosuudessa toin puolestaan esiin useita näkökulmia näiden vasujen merkityksistä, kuten miksi esimerkiksi lasten vasujen laatiminen on tärkeää, kuten Alasuutari (2009), Markström (2007) ja Pascal (1996) esittivät. Merkitysten lisäksi teoriaosuudessa toin myös näkökulmia vasujen kohdistuvaan kritiikkiin, joita esittävät esimerkiksi Alasuutari (2009 & 2011), Björkman (2008), Kampmann (2004) ja Markström (2007). Kasvatuskumppanuuden käytön puolestapuhujia Suomessa ovat Kaskela ja Kekkonen (2006) ja kasvatuskumppanuuden – termin ongelmallisuutta toivat esiin puolestaan Karila (2003) ja Uoti (2003).

Painotan tässä pohdinnassa kahta asiaa, jotka liittyvät keskeisesti yksikkövasujen tehtäviin. Ensinnäkin yksikkövasut ovat asiakirjoja työntekijöille heidän kasvatustyönsä ohjaamiseksi. Toiseksi yksikkövasut ovat esittelyjä vanhemmille kyseisen päiväkodin kasvatustoiminnasta. Näiden kahden keskeisen seikan kautta pohdin tutkimukseni merkitystä ja jatkotutkimukseen soveltuvia aiheita.

Tutkimustuloksissani saatu tulos siitä, että Itä-Helsingin yksikkövasut ovat hyvin yhteneväisiä, tukevat sitä, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) on ohjeistuksessaan onnistunut. Näin ollen voisi esittää, että tämä tulos on yleistettävissä, ainakin Helsingissä, ellei jopa koko Suomessa. Yksi jatkotutkimus aihe voisikin olla se, millaisia yksikkövasuja on eri puolilla Suomea. Ainakin Helsingissä yksikkövasujen yhtäläisyydet mahdollistavat päiväkotien työntekijöiden työn liikkuvuuden alueelta toiseen, sillä suunniteltu varhaiskasvatus on suurin piirtein samanlainen riippumatta päiväkodista. Yksikkövasuja ovat olleet laatimassa päiväkodin työntekijät, joten olisi mielenkiintoisia tutkia työntekijöiden ajatuksia koko prosessista tai sen tuloksista.

Yksikkövasut ovat esittelyjä päiväkodin kasvatustoiminnasta perheille. Lasten vanhemmat saattavat lukea yksikkövasuja valitessaan lapselleen päivähoitopaikkaa tai

kun lapsi on jo päiväkodissa hoidossa, ja näin ollen niillä saattaa olla suuri merkitys. Jatkotutkimuksen aihe voisikin olla se, miten vanhemmat tulkitsevat näitä yksikkövasuja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ohjeistuksen mukaan päivähoidon henkilöstö laatii yhdessä vanhempien kanssa yksikkövasun. Ongelmana näen tässä sen, että monet yksikkövasut ovat jo monesti laadittu muutamia vuosia sitten, ja lasten kasvaessa ja siirtyessä kouluun, päivähoitoon tulee uusia lapsia ja uusia vanhempia. Näin ollen pohdinnan paikka onkin kuinka uudet vanhemmat huomioidaan yksikkövasuissa. Jokainen vanhempi kuitenkin pääsee laatimaan henkilökunnan ja mahdollisesti myös lapsen kanssa lapsikohtaista vasua.

Yksikkövasuissa kirjoitettiin pitkin matkaa etenkin kasvatuskumppanuudesta ja osallisuudesta. Tutkimustulosteni mukaan yksikkövasuissa kuvattiin vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden keskinäistä vuorovaikutusta sekä ”kasvatuskumppanuus” että ”yhteistyö” -termeillä. Minusta tämä tulos oli hyvin ymmärrettävä, sillä kasvatuskumppanuus on suhteellisen uusi käsite ja sitä voi olla vaikeaa määrittää. Käytännössä vanhempien kanssa voisi olla sujuvampaa puhua pelkästään yhteistyöstä. Kasvatuskumppanuus termi on kuitenkin ollut sen verran aikaa Suomessa, että siitä on tehty useita tutkimuksia ja pro gradu -tutkielmia. Uskoisin kuitenkin, että kasvatuskumppanuus aiheesta löytyy vielä runsaasti tutkittavaa, kuten sen juurtumista päiväkodin työntekijöiden arkipuheeseen tai vanhempien kokemuksiin kasvatuskumppanuudesta.

Mielestäni tutkimustuloksessani kasvatuskumppanuudesta ja erilaisista perheistä näkyy tämän 2000-luvun yhteiskunnallinen kehitys. Yksikkövasuissa koettiin kasvatuskumppanuus haasteelliseksi, jos perheessä oli erityistä tukea tarvitseva lapsi. Päivähoidon kentällä puhutaankin paljon, että erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvanut ja on esitetty erilaisia näkemyksiä siitä mistä tämä johtuu. Syiksi on nähty esimerkiksi vanhempien työelämän paineet ja avioerojen määrän kasvu. Oma pohdintani liittyy tietoon, sillä nykyään tiedetään enemmän lasten kehityksestä, jolloin saataan helpommin tunnistaa lapsen tuen tarve. Helsingin päivähoidon linjaus siitä, että jokainen lapsi tarvitsee tukea kehittyäkseen, ikään kuin asettaa lapset tasa-arvoiseen asemaan. Jatkotutkimuksen aihe voisi liittyä siihen, kuinka päiväkotityöntekijöiden

ja erityistä tukea tarvitsevien vanhempien kasvatuskumppanuutta voisi kehittää, jottei sitä koettaisi haastavaksi.

Yksikkövasuissa kirjoitettiin, että maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on haasteellista, kun tarkasteltiin koko Helsingin aluetta. Sen sijaan pelkästään Itä-Helsingin yksikkövasuissa maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa koettu yhteistyö kuvattiin rikkaudeksi. Tutkijana en voi tietää mistä tämä tutkimustulos johtuu, sillä se ei selvinnyt aineistosta, mutta jos pitäisi tehdä jokin oletus, arvelisin sen johtuvan siitä, että Itä-Helsingissä yksikkövasujen kirjoittajat ovat kohdanneet enemmän maahanmuuttajataustaisia perheitä, jolloin yhteistyötä monikulttuuristen perheiden kanssa on totuttu tekemään. Päiväkotien työntekijöiden ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien välinen yhteistyö tulee tulevaisuudessa olemaan yhä tavallisempaa, sillä useissa tilastoissa ennustetaan vieraskielisten määrän lisääntyvän huomattavasti seuraavan parinkymmenen vuoden aikana. Päivähoito voi olla myös monelle maahanmuuttajataustaiselle perheelle ensimmäinen paikka, jossa tämä saa varsinaisen kontaktin suomalaiseen yhteiskuntaan, joten onnistuneella kasvatuskumppanuudella on merkitystä perheen tulevaisuudelle ja suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumiselle. Tästä yhteistyön aiheesta voisi tehdä monta jatkotutkimusta, kuten millä tavoin kasvatuskumppanuus onnistuisi parhaiten maahanmuuttajataustaisten tai monikulttuuristen perheiden kanssa ja millä keinoin voitaisiin helpottaa yhteistyötä perheiden kanssa.

Yksikkövasuissa kirjoitettiin vähemmän lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta kuin kasvatuskumppanuudesta. Tämä johtunee todennäköisesti ajan murroksesta, joka käytiin varhaiskasvatuksessa. Stakesin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ohjasivat laatimaan kunnan, yksikkökohtaisen ja lapsen vasut. Tätä ennen Helsingin päivähoidossa oli käytössä hoito- ja kasvatussuunnitelma, mikä eli vielä tutkimustulosteni mukaan yhä edelleen yksikkövasuissa. Yli puolet yksikkövasuista liitti lapsen vasuun arvioinnin. Lapsen vasut liitettiin myös lapsen toimintaan, kuten leikkiin. Teoriaosuudessa kirjoitin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2005), mikä sisältää esityksen muun muassa lapselle ominaisen tavan toimimisen ja sisällölliset

orientaatiot. Näin ollen yksikkövasut sisälsivät lapselle ominaisen tavan toimia, mutta sisällölliset orientaatioista ei kirjoitettu mitään lapsen vasun laatimisen yhteydessä. Mielestäni olisi tärkeää tutkia sitä käytännössä, miten lapsen vasuja toteutetaan käytännössä. Suomessa esimerkiksi vasulomakkeita ovat tutkineet Alasuutari & Karila (2009) ja lapsen vasukeskustelua Alasuutari (2010).

Tutkimukseni käsitteli myös päiväkotien työntekijöiden, vanhempien ja lasten osallisuutta sekä kasvatuskumppanuudessa että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa. Tutkimuksessa painottuivat päiväkodin työntekijöiden ja vanhempien osallisuudet. Tämä tulos oli lähes odotettavissa, sillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) kirjoitettiin erityisesti vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden osallisuutta.

Yksikkövasuissa päiväkodin työntekijöiden osallisuus oli keskeinen sekä kasvatuskumppanuudessa että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tutkimustuloksissa esille tuli muun muassa se, että yksikkövasuissa työntekijät tuovat omaa osaamista esiin. Tämä on täysin ymmärrettävää, sillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 31) mukaan työntekijöillä on ammatillinen rooli ja ensisijainen vastuu sisällyttää alustavasti alkaen perhekohtaisesti kasvatuskumppanuus luontevaksi osaksi lasten varhaiskasvatusta. Tutkimuksessani tuli myös esiin se, että yksikkövasuissa kirjoitetaan siitä, että työntekijöiden rooli ulotetaan päiväkodin ulkopuolelle, lapsen kotiin. Tämä näkyy siten, että työntekijät esittävät omia ratkaisuja erilaisiin kasvatuksellisiin tilanteisiin, esimerkiksi lapsen nukkumaan menotilanteissa ja rajoissa. Tämäkin on mielestäni ymmärrettävää, sillä ensinnäkin lapsen varhaiskasvatussuunnitelma - keskusteluissa vanhemmat saattavat kysyä neuvoja lapsensa kasvatukseen ja toiseksi yhtenäisen ja johdonmukainen koti- ja päiväkotikasvatus lisää lapsen turvallisuuden tunnetta ja edistää lapsen hyvinvointia. Päiväkotien työntekijöiden osallisuutta kasvatust keskusteluissa on Suomessa tutkittu, mutta sitäkin aihetta voisi tutkia enemmän, kuten esimerkiksi millaisissa tilanteissa työntekijät opastavat vanhempia.

Yksikkövasuissa kirjoitetaan runsaasti vanhempien osallisuudesta. Vanhemmilla on selkeä rooli, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) kirjoitetaan,

vanhemmilla on lastensa ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu sekä oman lapsensa tuntemus. Tutkimuksessa tuli esiin, se että vanhemmat esimerkiksi laativat lapsen vasun yhdessä päiväkotityöntekijöiden kanssa. Minusta vanhempien osallisuus näyttyy yksikkövasuissa erittäin positiiviselta. Olisikin tärkeää saada lisää tutkimusta vanhempien näkemyksistä lapsen vasujen laatimiseen. Yksikkövasuissa esitetään myös, että vanhemmat saavat päivähoidosta erilaisia ohjeita lapsensa kasvatukseen. Olisikin mielenkiintoista tutkia sitä, mitä mieltä vanhemmat ovat näistä ohjeistuksista ja kuinka paljon tällaiset ohjeet vaikuttavat kodin arkeen.

Yksikkövasuissa lapsen osallisuus jäi vähäiseksi hänen omassa vasussaan. Tämä tulos voi johtua Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 33) olleesta suosituksesta siitä, että lapsi voi itse osallistua vasun laatimiseen ja arviointiin vanhempien ja henkilöstön yhdessä sopimalla tavalla. Pohdin sitä, että miten paljon lapsen osallisuus oli yksikkövasuissa ollut, jos Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) olisi painotettu lapsen osallisuutta, kuten esimerkiksi lapsen tulisi voida osallistua eikä lapsi voi osallistua. Jatkotutkimuksissa voisikin nostaa esiin lapsen osallisuus, kuten esimerkiksi miten lapsen osallisuutta voisi lisätä eri vasujen osalta, etenkin hänen henkilökohtaisen vasun osalta.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tallinna: Tampere Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Alasuutari, P. 2011. Sinun lapsesi ei ole sinun. Yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien taustat, tavoitteet ja käytäntö. Ilmestyy teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Vastapaino: Tampere.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tallinna: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Asiakirja, 1999. Varhaiskasvatustyöryhmä. Suomi (viittaus on otettu Onnismaan 2010 väitöskirjasta).
- Björkman, K. 2008. Utvecklingsplaner – behövs de? Publicerad i Förskolan nr 02/2008. Tulostettu 5.5.2010.
<http://www.forskolan.net/main.asp?articleid=388633&categoryid=3757&articleoutputtemplateid=94&articlestateid=2>.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto.
- Fredriksson, S. & Håkansson, P. 2008. Är ditt barn kontrollerat? En undersökning om och hur individuella utvecklingsplaner används i förskolan. Malmö Högskola: Examensarbete.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.
- Heikki, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi: havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Edufin.
- Helsingin kaupungin tilastokeskus. Maahanmuuttaja ja maahanmuuttajat Helsingissä - tilastoja. Tulostettu 1.12.2010.
http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/48d667004a525997bf68ffc230444d78/tilastoliite_painoversio2_mukautettu+koko+216x303.pdf?MOD=AJPERES.
- Helsingin kaupungin tietoverkkojulkaisuja, 2005/12. Ulkomaalaiset Helsingissä. Väestön rakenne, muuttoliike, elinkeinot ja alueellinen sijoittuminen. Tulostettu 1.12.2010
http://www.hel2.fi/tietokeskus/julkaisut/pdf/05_03_09_ranto_vj12.pdf.
- Helsingin päivähoito. Lapsen hoito- ja kasvatussuunnitelma. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Helsingin päivähoito. 2008. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto, päivähoito.
- Helsingin päivähoito, kunnalliset päiväkodit. Tulostettu 13.6.2010.
http://www.hel.fi/wps/portal/Sosiaalivirasto/Artikkeli?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Sosv/fi/P_iv_hoito/P_iv_kodit/pk_postinumeronmukaan. 1.12.2010

- Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma. 2007. Helsingin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja 2007: 2.
- Hujala, E., Turja, L., Filemona Gaspar, M., Veisson, M. & Waniganayake, M. 2009. Perspectives of early in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (1), 57-76.
- Jaakkola, K. 2006. Varhaiskasvatussuunnitelma työyhteisön kehittämisen välineenä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Karila, K. 2003. Kasvatuskumppanuus – uhka vai mahdollisuus? Kasvatuskumppanuuden käsite herättää tunteita ja kannanottoja. *Lastentarha* 4, 58-61.
- Karila, K. 2006 Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatuvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Nummenmaa A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Juva: WSOY.
- Kampmann, J. 2004. Societalization of childhood: New Opportunities? New Demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde University Press, 127-152.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattaa lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 63.
- Kaukola, E. 2002. Hoito- ja kasvatussopimus lasten päivähoidossa – merkitykset ja mahdollisuudet. Helsingin kaakkoisen päivähoidon hoito- ja kasvatushenkilökunnan käsitykset, toiminta ja kehittämisideat. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Tutkimuksia 2002:5.
- Kaukola, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotit mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 231. Käyttäytymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto.
- Kay, J. 2004. *Good practice in the early years*. Toinen painos. London: Continuum.
- Koivunen, M. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja kasvatuskumppanuudesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Tulostettu 4.5.2010. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00587.pdf>.
- Korhonen, R. & Högström, B. 2001. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.). 2001. *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Korpela, S. 2009. Kirkko- ja kaupunki. (47), 4-5.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: PS-kustannus.
- Laki lasten päivähoidosta. 19.1.1973/36. Tulostettu 15.3.2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>.
- Lapsen oikeuksien sopimus 1989. Osa 1. Artikla 5. Tulostettu 5.5.2010. http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA:Sage.
- Leino, A. 2006. Kasvatuskumppanuus päiväkodissa – vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsikohtaisista hoito- ja kasvatussuunnitelmakeskusteluista. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Lempiäinen, P. 2000. Pyhät ajat. Helsinki: Kirjapaja.
- Levón, A. 2009. Vanhempien näkemyksiä kasvatuskumppanuuden toteutumisesta ja yhteistyöstä muiden vanhempien kanssa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Lonkila, M. & Silvonen, J. 2002. Laadullinen tekstianalyysi Atlas.ti 4.2.-ohjelmalla. Helsingin Yliopiston sosiologian laitoksen monisteita no.63.
- Maahanmuuttovirasto, 2010. Tulostettu 12.12.2010
<http://www.migri.fi/netcomm/content.asp?path=2761#9>.
- Markström, A-M. 2007. Att förstå förkolan – vardagslivets institutionella ansikten. Poland: Studentlitteratur.
- Munter, H. 2002. Lapsi aloittaa päivähoiton. Teoksessa S. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siuranen-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.
- Nummenmaa, R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: University press.
- Oberhuemer, P. 2005. International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-37.
- Onnismaa, 2010. E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/61777/lapsilap.pdf?sequence=1>.
- Pascal, C. 1996. The effective early learning project and the national curriculum. Teoksessa T. Cox (toim.) *The national curriculum and the early years*. London: The Falmer Press.
- Poikonen, P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää” – Päiväkoti-koulu yhteisö opetus-suunnitelman kehittäjänä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Päivähoidon edeltävä aloituskeskustelu - lomake 2008. Helsingin kaupunki.
- Rantala, I. 2007. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rinaldi, C. 2005. Is a curriculum necessary? *Children in Europe*. (9) 19.
- Rouhio, M. 2004. Loppuraportti Kontulan varhaisen tuen hanke 2001-2004. Maahanmuuttajatyön kehittäminen päivähoitossa. Teoksessa M. Rouhio, H. Aalto, T. Ivakko, T. Tsempei, S. Salah, M. Huhtiniemi-Anttonen & M. Gyekey. *Maahanmuuttajatyön kehittäminen päivähoitossa*. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. *Selvityksiä*. 2005:9.
- Salovaara, S. 2008. Kasvatuskumppanuutta ja jaettua asiantuntijuutta. Lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Sandberg, A. & Vuorinen, T. Preshool-home cooperation in change. *International Journal of Early Years Education*. Vol 16: 2, 151161.
- Sarras, S. 2010a. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman kehkeytyminen. *Studia Generalia*. 18.2.2010.
- Sarras, S. 2011. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman työkirja 2011. Sosiaalivirasto, Päivähoidon vastuualue. Viimeinen oikolukuversio.

- Sarras, S. 2010b. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma. *Studia Generalia* 18.2.2010.
- Sarras, S. 2009a. Lapsen vasun keskeiset periaatteet. Hoito- ja kasvatushenkilöstön kolmas kehittämisjakso 2009 – koulutustilaisuus. 23.11.2009.
- Sarras, S. 2009b. Lapsen vasuprosessi Helsingissä. Hoito- ja kasvatushenkilöstön kolmas kehittämisjakso 2009 – koulutustilaisuus. 23.11.2009.
- Sarras, S. 2010c Mitä uutta varhaiskasvatussuunnitelmatyö ja sen arviointi ovat tuottaneet, miltä Helsingin varhaiskasvatus nyt näyttää? *Studia Generalia* 18.2.2010.
- Silverman, D. 2001. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction.* London: Sage.
- Stakes, 2005. Toinen tarkastettu painos. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Stakes, 2005. Toinen tarkastettu painos. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sofou, E. & Tsafos, V. 2010. Preschool teacher's understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal.* 37 (5), 411-420.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopiston Rauman opettajakoulutuslaitos.
- Slentz, K. & Krogh, S. 2001. *The Early Childhood Curriculum.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Sysmäläinen, E. 2008. Sähköinen kasvatuskumppanuus. Sähköinen kasvatuskumppanuus. Sähköinen viestintä päiväkodeissa vanhempien ja työntekijöiden välillä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tassoni, P. 2004. *Diploma in Pre-school Practice.* Oxford : Heinemann Educational.
- Tilastokeskus, 2009. Tulostettu http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2009/vaerak_2009_2010-03-19_tie_001_fi.html, 12.4.2011.
- Trevarthen, C. 1995. How childrens learn before school, Text of lecture to BAECE, Newcastle University, 2 November 1995.
- Tsempoi, T., Salah, S. Huhtiniemi-Anttonen, M. 2005. Kallahden alueen päivähoitohanke 1.6.2001-31.12.2004. Teoksessa M. Rouhio, H. Aalto, T. Ivakko, T. Tsempoi, S.Salah, M. Huhtiniemi-Anttonen ja M. Gyekey. Helsingin sosiaaliviraston selvityksiä 2005:9.
- Turunen, H. & Ruohomäki, O. 2001. Tulostettu <http://www.cs.uta.fi/ipoppla/www/ipoppla01/ru/010.htm>, 2.2.2011.
- Vartul, S. & Rohs, J. 2006. Conceptual organizers of early childhood curriculum content. *Early Childhood Education Journal.* 33(4), 231-237.
- Uoti, A. 2003. Oikeudellisesti ongelmallinen termi. *Lastentarha* 4, 61.
- Äknäs, S. 2008. Opettajien ja vanhempien käsityksiä yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksesta. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

LIITTEET

Liite 1: Lapsen vasuprosessi Helsingissä

(Tässä liitteessä on Sarraksen (2009) tekemä taulukko lapsen varhaiskasvatussuunnitelma prosessista.)

Lapsen vasuprosessi Helsingissä			
<p style="text-align: center;">ALOITUS-KESKUSTELU</p> <p>Lapsen tuen tarve saattaa tulla esiin jo päivähoitoon haettaessa</p> <p>Tutustumisjakson aikana vaihdetaan turvallisen päivähoidon aloittamiseen tarvittavat tiedot.</p> <p>Vanhempien huoli saattaa tulla esille. Siihen reagoidaan heti</p>	<p style="text-align: center;">TUTUSTUMIS-AIKA, N. 2KK</p> <p>Kuunnellaan lasta ja vanhempia. Tutustutaan lapseen, kuunnellaan, leikitään, haastellaan. Kysellään vanhempien toiveita ja tarpeita. Tämä on lapsen vasun valmistelua.</p> <p>Kasvattajien huoli saattaa viritä. Varhaiskasvatuksellisen tukemisen osuus voidaan aloittaa</p>	<p style="text-align: center;">VASU-KESKUSTELU N. 2KK: KULUTTUA ALOITUKSESTA</p> <p>Tuodaan keskusteluun ammatillinen näkökulma. Miten voin ammatillisesti vastata vanhempien ja lasten toiveisiin ja tarpeisiin. Tässä kehkeytyy varsinainen Lapsen vasun sisältö</p> <p>Tarvittavista tukitoimista sovitaan viimeistään tässä</p>	<p style="text-align: center;">ARVIOINTI</p> <p>Lapsen vasua arvioidaan jatkuvasti ja tarvittaessa muutetaan suunnitelmaa. Olemmeko suunnitelleet oikeita asioita. Vastaako suunnitelma lapsen tarpeita. Tuntuuko suunnitelma toteutuvan</p> <p>Tukemisen tapaa ja vaikuttavuutta arvioidaan ja tehdään tarvittavat muutokset</p>

Liite 2: Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

(Tässä liitteessä on Helsingin päivähoidon lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, minkä laativat vanhemmat ja päiväkodin työntekijät sekä lapsi yhdessä. Tässä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa keskustellaan ja kirjataan lapsen nykyistä ja tulevaa varhaiskasvatusta koskevat suunnitelmat ja sopimukset, joten otsikkoja voi tarvittaessa poistaa tai lisätä jokaisen yksilöllisen suunnitelman mukaisesti.)

LAPSEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA

Pvm.

Toimipiste:

Keskustelussa mukana:

Lapsi yksilönä ja ryhmän jäsenenä

Yhdessä vanhempien kanssa sovitaan miten lapsen tarpeisiin vastataan, kuinka lapsen persoonallisuus ja vahvuudet otetaan huomioon.

Varhaiskasvatukselliset tukitoimet:

Minkälaisin kasvatuksellisin keinoin, ympäristöä muokkaamalla ja toimintaa mukauttamalla vastataan lapsen tarpeisiin.

Lapsen perustaitojen harjaannuttaminen, itsetunnon vahvistaminen, lapsen oman toiminnan ohjaus.

Ympäristön, toiminnan ja menetelmien mukauttaminen.

Kaksikielisyyden tukeminen:

Lapsen kielen kehitystä seurataan ja tuetaan kuuntelemisen, ymmärtämisen, puhumisen, sanaston sekä kielen rakenteen osalta.

Lapsen äidinkielen vahvistaminen:

Suomi toisena kielenä opetus:

Yhteistoiminnasta sopiminen

Vanhempien osallistuminen päivähoitoon ja miten vanhemmat kotona vastaavat lapsen tarpeisiin.

Muut yhteistoiminnan kumppanit ja verkostot.

Seuranta ja arviointi

Miten lapsen, vanhempien ja henkilökunnan kanssa sovitut asiat ovat toteutuneet?

Sovitaan milloin lapsen varhaiskasvatussuunnitelma päivitetään.

Vanhemmat ovat lukeneet varhaiskasvatussuunnitelman pvm.

Liite 3: Erityinen tuki lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa

(Tässä liitteessä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kuuluva erityinen tuki osuus, jonka laaditaan tarvittaessa yhdessä vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa.)

ESITYS JA PÄÄTÖS TUKITOIMISTA (tämä on erillinen komponentti Efficassa)

Kuvaus lapsesta päivähoidossa

Perustelut erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeesta

Jatkosuunnitelma

Vanhempien kanssa käydyt neuvottelut ja yhteistyösopimukset, päivämäärät

Yhteistyö asiantuntijoiden ja viranomaisten välillä, päivämäärät

Vanhemmat ovat lukeneet ja hyväksyneet esityksen, päiväys

Päivähoitoalueen päällikön päätös

Erityinen tuki (täydentyy Lapsen vasuun, kun lapsella on erityisen tuen päätös)

Lapsen erityisen tuen tarve on otettu huomioon seuraavasti:

Pvm: Tukitoimi: Voimassa:

Kuvaus lapsen tuen tarpeesta:

Kuinka lasta tuetaan, mitä tällä hetkellä harjoittelemme:

Puhuminen, ymmärtäminen, viestinnän mahdollistaminen

Vertaissuhteet, ryhmään kuuluminen ja leikki

Tunteiden hallinta ja myötäelämisen kyky

Muisti ja ajattelu

Terveys, kasvu ja liikkuminen

Muut tukipalvelut

Seuranta ja arviointi

Jos lapselle tehdään kuntoutussuunnitelma, niin käytetään vain tätä jälkimmäistä seuranta ja arviointi kohtaa:

Miten lapsen, vanhempien ja henkilökunnan sovitut asiat ovat toteutuneet?

Sovitaan milloin lapsen varhaiskasvatussuunnitelma viimeistään päivitetään

Liite 4: Yksikkövasujen taustatiedot

Tässä liitteessä esitellään 11 yksikkövasujen taustatiedot. Näistä viimeisistä yksikkövasuista (40-50) käytin kaikissa tutkimuskysymysten vastaamisessa. Yksikkövasut ovat joko tuntemattomia tai valmistuneet vuosina 2007-2008. Sivumäärältään ne ovat 12-31 välillä ja pääotsikoiden määrät vaihtelevat 7-16 välillä.

YKSIKKÖVASUT	PÄIVÄ- KOTIEN MÄÄRÄ	VALMISTUS- VUOSI	SIVUMÄÄRÄ	PÄÄ- OTSI- KOIDEN MÄÄRÄ
Päiväkoti 40	1	2007	27	16
Päiväkoti 41	2	Ei tietoa	31	10
Päiväkoti 42	1	2008	19	9
Päiväkoti 43	2	2008	14	6
Päiväkoti 44	1	2008	12	8
Päiväkoti 45	1	Ei tietoa	13	10
Päiväkoti 46	1	2007	37	9
Päiväkoti 47	1	Ei tietoa	15	10
Päiväkoti 48	1	Ei tietoa	16	7
Päiväkoti 49	2	Ei tietoa	26	14
Päiväkoti 50	1	2008	17	13

Liite 5: Ote ATLAS.ti ohjelmasta saadusta koodilistasta

P43: Paivakoti43.txt - 43:40 [Tuonti- ja hakutilanteiden lis..]
 (529:534) (Super)
 Codes: [K. lähtökohdat] [K. toteutus] [Kasvattajan osallisuus]
 [Vanhemman osallisuus]

Tuonti- ja hakutilanteiden lisäksi tutustumme vanhempiin erilaisissa juhlissa, vanhempainilloissa, yhteisillä retkillä ja muissa tapahtumissa. Järjestämme hakemisen yhteydessä vanhempainkahveja muutaman kerran vuodessa, joissa puhumme yhdessä ryhmän omista asioista ja vanhempia kiinnostavista asioista. Vanhemmilla on myös mahdollisuus tutustua toisiinsa ja lastensa ystävien vanhempiin. Tilaisuuksiin ja kasvatuskumppanuuteen vanhemmat ottavat osaa voimiensa ja tarpeidensa mukaan.

P43: Paivakoti43.txt - 43:42 [Jokaisen perheen kanssa syntyy..]
 (545:550) (Super)
 Codes: [K. lähtökohdat] [K. toteutus] [Kasvattajan osallisuus]
 [Lapsen osallisuus] [Vanhemman osallisuus]

Jokaisen perheen kanssa syntyy omanlaisensa tapa toteuttaa kasvatuskumppanuutta. Luottamus kasvaa yhteisestä päämäärästä toimia lapsen parhaaksi; olemme samalla puolella. Asioista keskusteltaessa on tärkeää löytää yhteinen kieli.

P43: Paivakoti43.txt - 43:43 [Meidän tehtävämme on auttaa va..]
 (550:552) (Super)
 Codes: [K. lähtökohdat] [K. tavoitteet] [Kasvattajan osallisuus]
 [Lapsen osallisuus] [Vanhemman osallisuus]

Meidän tehtävämme on auttaa vanhempaa löytämään ratkaisuja lapsen asioissa sekä antaa myös konkreettista tukea ja ohjausta esim. nukkumaanmenotilanteissa tai lapsen koettellessa rajojaan kotona.

P43: Paivakoti43.txt - 43:47 [Kasvatuskumppanuuteen kuuluu r..]
 (569:571) (Super)
 Codes: [K. lähtökohdat] [K. toteutus] [Kasvattajan osallisuus]
 [Vanhemman osallisuus]

Kasvatuskumppanuuteen kuuluu rohkeus ottaa esille vaikeitakin asioita. Annamme vanhemmille aikaa miettiä esille tullutta asiaa ja palaamme siihen jonkin ajan kuluttua uudelleen.

P43: Paivakoti43.txt - 43:53 [Tueimme myös vanhempia lapsen k..]
 (603:610) (Super)
 Codes: [K. lähtökohdat] [K. tavoitteet] [K. toteutus] [Kasvattajan osallisuus] [Vanhemman osallisuus]

Liite 6: Valtakunnallisen, Helsingin ja yksikön vasujen pääotsikot

Tässä liitteessä on Stakesin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) Helsingin päivähoidon varhaiskasvatussuunnitelma ja yhden tutkimuksessa mukana olleen päiväkodin sisällysluetteloiden pääotsikot.

STAKES	:	HELSINKI	PÄIVÄKOTI
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet		Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma	Yksi yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma
Saatteeksi		Johdanto	Johdanto
1.Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet		1.Päivähoito ja varhaiskasvatus	1.Jäsennys ja käsitteet
2. Varhaiskasvatus		2.Kasvatuskumppanuus	2.Arvo
3.Varhaiskasvatuksen toteuttaminen		3.Varhaiskasvatuksen laatu Helsingissä	3.Toiminta-ajatus
4.Vanhempien osallisuus lasten varhaiskasvatuksessa		Kirjallisuutta	4.Toimintaympäristö
5.Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa		Liite 1Lapsen vasu-esitteen teksti	5.Lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa
6.Kieli- ja kulttuurinäkökohtia varhaiskasvatuksessa		Liite 2 Päivähoidon strategiakartta	6.Maahanmuuttajataustaisten lasten varhaiskasvatus ja esiopetus
7.Varhaiskasvatussuunnitelma kunnassa			7.Lapselle ominainen tapa toimia, oppia ja ajatella
Liite			8.Sisällölliset orientaatiot
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden valmisteluun osallistuneet			9.Yhteistyö
			10.Varhaiskasvatus
			Liitteet 1-3