

Kaisa Järvelä

VUOROHOITOPEDAGOGIIKKA
TUTKIMASSA

Vuorohoidon pedagoginen konteksti lapsen turvallisuuden
tunteen näkökulmasta

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu-tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

”Teet kaikkies, että sillä lapsella on mahdollisimman hyvä olla.”

(Lainaus tutkimusaineiston haastattelusta)

TIIVISTELMÄ

Järvelä, Kaisa. 2016. Vuorohoitopedagogiikkaa tutkimassa. Vuorohoidon pedagoginen konteksti lapsen turvallisuuden tunteen näkökulmasta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 101 sivua.

Työn epäsäännöllistyminen sekä yhteiskunnan muuttuminen 24/7 taloudeksi vaikuttaa myös lapsiin sekä lastenhoitojärjestelyihin. Vuorohoidon yleistyminen sekä sen erityislaatuisuudelle havahtuminen ovat tuoneet tarpeen myös vuorohoidon tutkimukselle. Tämän vuoksi tietoa kentältä vuorohoidon tilasta sekä vuorohoidon pedagogisen toiminnan haasteista ja mahdollisuuksista tarvitaan, jotta varhaiskasvatusta ja vuorohoitoa voidaan kehittää edelleen yhteiskunnan muutoksen mukana.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin vuorohoidon pedagogista toimintaa kasvattajien näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitettiin millaisia haasteita ja toisaalta mahdollisuuksia vuorohoito asettaa pedagogiselle toiminnalle ja miten kasvattajat vastaavat pedagogisella toiminnalla näihin haasteisiin. Tutkimus on laadullinen ja aineistona käytettiin kuuden vuorohoidossa toimivan kasvattajan haastatteluita. Haastatelluista 3 oli lastentarhanopettajia ja 3 lastenhoitajia. Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa Lasten sosioemotionaalinen hyvinvointi ja perheen arki 24/7 -taloudessa (Perheet 24/7) -tutkimushanketta.

Tutkimuksen mukaan vaihtuva vuorohoitoympäristö on pedagogisesti haastava toiminta-alue. Vaihtuvuuden luomiin haasteisiin kasvattajat pyrkivät vastaamaan luomalla turvalliset puitteet ja arjen rutiinit sekä antoivat erityistä tukea lasten sosiaalisten suhteiden rakentumiselle. Vuorohoidossa lasten epäsäännölliset hoitoaikataulut vaikuttivat monella tapaa lasten vireystiloihin ja tunteisiin. Kasvattajat korostivatkin emotionaalisesti sensitiivisen kasvattajan merkitystä sekä lasten yksilöllisyyden huomioimista vuorohoidon arjessa.

Vuorohoidon pedagoginen toiminta painottuu lasten turvallisuuden tunteen tukemiseen erilaisin keinoin. Vuorohoidossa pedagoginen toiminta onkin jatkuvaa tasapainottelua haasteiden ja vaihtuvuuden kanssa. Kasvattajat pyrkivät toimimaan vuorohoidon pedagogisia mahdollisuuksia hyödyntäen sekä toteuttavat joustavaa ja jokaisessa hetkessä muovautuvaa pedagogiikkaa.

Asiasanat: vuorohoito, pedagogiikka, varhaiskasvatus, sosioemotionaalinen hyvinvointi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 VUOROHOITO.....	4
2.1 Vuorohoidon tarve meillä ja muualla	4
2.2 Vuorohoito osana suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää.....	7
3 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN HYVINVOINTI	9
3.1 Lapsen sosioemotionaalinen hyvinvointi.....	9
3.2 Vuorohoidon tärkeät ihmissuhteet.....	12
3.2.1 Turvallinen kiintymyssuhde hoitajaan	12
3.2.2 Lapselle tärkeät vertaissuhteet.....	14
4 VUOROHOITO LAPSEN HYVINVOINNIN NÄKÖKULMASTA	18
4.1 Päivähoidon vaikutus lapsen hyvinvoinnille.....	18
4.2 Vuorohoito ja lapsen vaihtuvat ympäristöt	21
4.3 Vuorohoidon pedagogiikka.....	24
4.3.1 Lapsen arjen kokonaisuus.....	25
4.3.2 Lapsen pedagoginen kohtaaminen	27
4.3.3 Vuorohoidon erilaiset illat ja aamut.....	30
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	33
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä	33
5.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimuskonteksti	34
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	34
5.3.1 Haastattelu	35
5.3.3 Aineistonkeruun luotettavuus ja eettisyys	36
5.4 Aineiston analyysi	39
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	41
6 TULOKSET.....	45
6.1 Vuorohoidon erityispiirteet pedagogisen toiminnan kehyksenä	46

6.2 Vuorohoidon pedagoginen toiminta	55
6.2.1 Sujuva arki	56
6.2.2 Lapsen yksilöllisyys	61
6.2.3 Lasten vertaissuhteiden tukeminen	68
6.2.4 Lapsen emotionaalinen kohtaaminen	75
6.2.5 Joustava pedagoginen suunnittelu	81
7 POHDINTA.....	86
7.1 Turvallinen ja yksilöllinen arki vuorohoidossa	86
7.2 Pedagogisen toiminnan tasa-arvoinen saatavuus	89
7.3 Vertaissuhteiden merkitys lasten hyvinvoinnille	91
7.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset.....	93

1 JOHDANTO

Työelämän muutokset ja työaikojen epäsäännöllistyminen sekä erityisesti palvelu- ja kaupallisten alojen työpaikkojen lisääntyminen ovat vaikuttaneet siihen, että päivähoitoa tarvitaan nykyisin myös epätavallisina aikoina kuten iltaisin, öisin ja viikonloppuisin (Vuorohoidon työryhmä 1999, 4; Repo & Kröger 2009, 217). Yhteiskunnassa ollaan yhä enemmän tilanteessa, jossa palvelut ovat auki 24 tuntia vuorokaudessa ja tämä vaikuttaa vanhempien työaikoihin ja tätä kautta myös lasten hoitojärjestelyihin. Vanhempien työ ja työhön liittyvät asiat, kuten epävarmuus, kiire ja vaativuus, vaikuttavat olennaisesti myös lapsiin, lapsuuteen ja perheisiin. (Rönkä, Malinen & Lämsä 2009, 16.) On tärkeää pohtia, millaiset edellytykset yhteiskunta antaa hyvän vanhemmuuden toteuttamiselle. Tähän liittyvät lapsiperheille tarjottavat julkiset palvelut kuten päivähoito, niiden saatavuus ja laatu sekä työelämän organisointiin liittyvät kysymykset. (Lammi-Taskula & Salmi 2008, 56.)

Viime aikoina on keskusteltu paljon varhaiskasvatuksen laadusta erityisesti lapsen näkökulmasta. Keskustelua on herättänyt myös se, kenen palveluna päivähoito nähdään. Vaikka kyse on lasten palvelusta, myös vanhemmat ovat palvelun käyttäjiä ja asiakkaita. Päivähoito oikeuttaa perheet saamaan lapsille hoivaa kodin ulkopuolella ja vapauttaa näin pienten lasten vanhemmat kodeista työmarkkinoille. Oikeus hoitoon perheen ulkopuolella on Suomessa jokaiselle lapselle mahdollista subjektiivisen päivähoito-oikeuden puolesta. (Repo & Kröger 2009, 216–217.) Vaikka palvelu on tätä

kautta ennen kaikkea vanhempien ja työnantajien näkökulmasta toimiva, miten lapset pärjäävät?

Epätavallisina aikoina tarjottavaa hoitoa ja kasvatusta tullaan tarvitsemaan ja tarjoamaan. Vuonna 2010 kaikista kunnallisessa päiväkodissa olleista lapsista vuorohoitoa tarvitsi 7 prosenttia lapsista. Se on yhtä paljon kuin erityistä tukea saavien lasten määrä, 8 % tai maahanmuuttajataustaisten lasten määrä 6 %. (Lasten päivähoito 2010. Kuntakyselyn osaraportti. 2011.) Uskallan kuitenkin väittää, ettei yleinen keskustelu ja tietoisuus vuorohoidosta ole yhtä yleistä kuin päivähoiton erityistä tukea saavista lapsista tai monikulttuurisuudesta.

Varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalveluiden on jatkossakin pyrittävä vastaamaan työelämän ja vanhempien tarpeisiin (Vuorohoidon työryhmä 1999, 4), mutta erityisen tärkeää on löytää keinoja, joiden avulla lapsen hoito päiväkodissa olisi mahdollisimman laadukasta ja hänen kehitystään tukevaa silloin, kun hoitoa tarvitaan epätavallisina aikoina. Laadukkaan vuorohoitotoiminnan turvaamiseksi on tärkeää nostaa vuorohoito omana päivähoitomuotonaan yleiseen varhaiskasvatuskeskusteluun. Vuorohoidon toteuttaminen vaatii henkilöstöltä erityistä ammattitaitoa ja pohdintaa siitä, mitä pedagogiikka tarkoittaa vuorohoidossa. (Palviainen 2008, 49–50.) Tämä tutkimus pyrkii osaltaan löytämään vastauksia vuorohoitopedagogiikkaan liittyviin kysymyksiin. Tutkimukseni on osa Suomen Akatemian rahoittamaa Lasten sosioemotionaalinen hyvinvointi ja perheen arki 24/7 -taloudessa (Perheet 24/7) -tutkimushanketta.

Olen suorittanut omat lastentarhanopettajan opintoihini kuuluvat harjoittelujaksot vuorohoitopäiväkodissa. Harjoittelujaksojen aikana olen kiinnittänyt huomiota vuorohoidon pedagogisiin painotuksiin. Kiinnitin huomiota erityisesti niihin keskusteluihin, joita olen käynyt ohjaajieni kanssa kentällä. Kun puhutaan vuorohoidon pedagogiikasta ja niistä asioista, jotka koetaan tärkeimmiksi, nousevat puheissa esille usein samat asiat: lämpö, turvallisuus, rutiinit ja arki. Vuorohoidossa ei korosteta akateemisten taitojen opettelua ohi kaikesta, vaan ennen kaikkea tärkeänä nähdään lapsen näkökulmasta hyvin järjestetty, turvallinen arki. Erityisesti minuun teki vaikutuksen erään lastentarhaopettajan lämmin suhtautuminen lapsiin ja avoimet rakkauden osoitukset heille. Hänen toiminnassaan minulle konkretisoitui lapsen turvallisuuden tunne ja sen tukeminen vuorohoidossa.

Vuorohoito on vielä vähän tutkittu aihe, niin Suomessa kuin muuallakin. Viimevuosina vuorohoidosta on tehty jonkin verran pro gradu- ja opinnäytetyötutkimuksia (mm. Kääriäinen 2006; Hannuniemi 2011). Tutkimukset ovat korostaneet vuorohoidon erityislaatuisuutta ja toisaalta haasteita lasta kokonaisvaltaisesti tukevan pedagogiikan toteuttamiselle. Vaihtuvien hoitojärjestelyiden yhteyttä lapsen hyvinvoinnille on tutkittu kansainvälisestikin (mm. De Schipper, Van IJzendoorn & Tavecchio 2004; Claessens & Chen 2012). Japanissa on tutkittu myös ilta- ja yöhoidossa olevien lasten kehitystä ja todettu, että hoidon laatu on merkittävämpi tekijä lapsen kehityksen kannalta kuin esimerkiksi lapsen hoidossa viettämä aika (Amne & Segal 2004, 350). Monessa tutkimuksessa ei ole kuitenkaan huomioitu hoidon laatua. Hoitopaikan laadulla ja kyvyllä tukea lapsen kehitystä ottaen huomioon lapsen ja perheen yksilölliset tarpeet ja tilanteet voidaan kuitenkin tukea lapsen hyvinvointia ja kehitystä. Vuorohoitoa lasta suojaavana palveluna ei ole vielä selvitetty.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on löytää niitä pedagogisia keinoja, joita kasvattajat käyttävät rakentaakseen mahdollisimman hyvää arkea lapsille vuorohoidossa. Tämä tutkimus tuottaa tietoa vuorohoidon pedagogiikasta ja sen painotuksista. Tutkimuksen avulla pyritään tuomaan näkyviksi vuorohoidon kontekstin asettamia haasteita varhaiskasvatukseen ja pedagogiikan toteuttamiselle sekä toisaalta tuoda näkyväksi myös niitä pedagogisia ratkaisuja, joilla kasvattajat pyrkivät vastaamaan vuorohoidon toimintaympäristön asettamiin haasteisiin. Tutkimus tuottaa näin myös tietoa siitä, millaisiin asioihin olisi esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa syytä kiinnittää huomiota, kun puhutaan vuorohoidosta pienten lasten hoitomuotona.

2 VUOROHOITO

2.1 Vuorohoidon tarve meillä ja muualla

Nykyinen talousjärjestelmä toimii kehittyneissä maissa yhä enemmän palveluyhteiskuntana, jota Presser (2003) kutsuu 24/7 taloudeksi. Vuorokauden ympäri toimivan palveluyhteiskunnan työ on yhä enemmän palvelualojen työtä, joka toteutuu usein epäsäännöllisinä työaikoina. Myös työn muutoksesta on puhuttu paljon. Työn nähdään olevan hajanaisempaa ja tunkeutuvan enemmän eri elämän alueille kuten perheisiin. (Blom&Melin 2006, 219.) Vuorotyötä Suomessa teki vuonna 2010 23 % työntekijöistä, joka tarkoittaa että, joka neljäs nainen ja joka viides mies oli vuorotöissä. Naisten osuus vuorotyöntekijöistä on suurempi kuin miesten, koska erityisesti naisvaltaisilla kaupan- ja palvelualoilla työtä tehdään epätavallisina aikoina. (Suomen virallinen tilasto 2013.)

Työelämän organisointiin ja talouteen liittyvät muutokset vaikuttavat myös lasten elämään. Nykyisin yhä useampi lapsi viettääkin päiväkodissa myös iltoja, öitä ja viikonloppuja (Palviainen 2008, 49). Kauppojen aukiolojen vapautuminen Suomessa vuoden 2016 alussa on yksi vuorohoitoon mahdollisesti vaikuttava muutos. (<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2015/20150088>) Epätavallisina aikoina annettavaa varhaiskasvatusta ja hoitoa kutsutaan vuorohoidoksi. Oikeus vuorohoitoon on niillä

lapsilla, joille se on vanhempien työssäkäynnin tai opiskelun vuoksi tarpeen. (Vuorohoidon työryhmä 1999, 17; Lasten päivähoito 2010. Kuntakyselyn osaraportti. 2011.) Päivähoitolaissa todetaan: ”Lasten päivähoito on pyrittävä järjestämään siten, että se tarjoaa lapsen hoidolle ja kasvatukselle sopivan hoitopaikan ja jatkuvan hoidon sinä vuorokauden aikana, jona sitä tarvitaan.” (Laki lasten päivähoidosta 1973/36.)

Suomessa naisten työssäkäynti on EU maihin verrattuna hyvin yleistä. Vanhempainvapaaajärjestelmien sekä kotihoidontuen vuoksi alle 3-vuotiaat lapset hoidetaan Suomessa kuitenkin useimmiten kotona, kun taas yli 3-vuotiaiden lasten äitien työssäkäyntiaste on eurooppalaisittain hyvin korkea. Naisten ja äitien osa-aikatyö on Suomessa huomattavasti harvinaisempaa, kuin muissa Euroopan maissa kuten esimerkiksi Hollannissa sekä Pohjoismaissa. (Miettinen 2012, 13; Lainiala 2010, 13.) Suomalainen perhepolitiikka onkin pitkään nojannut kahden perheen elättäjän malliin, jossa myös naisten työssäkäyntiä on haluttu tukea. Perhepolitiikan keskeisenä tavoitteena onkin ollut tukea vanhempia perheen ja työn yhteensovittamisessa. (Lainiala 2010, 7.)

Päivähoitojärjestelmä voidaankin nähdä myös tasa-arvon ylläpitäjänä sekä osana työmarkkinapolitiikkaa, jonka kautta työnantajat hyötyvät lapsiperheiden vanhemmista, jotka vapautuvat työvoimaksi. Päivähoidon tavoitteena onkin ollut sopeutua työmarkkinoiden muutoksiin ja mahdollistaa vanhemmille kaikissa tilanteissa työn ja perheen yhteensovittaminen. (Repo & Kröger 2009, 217.) Suomalainen institutionaalinen päivähoitojärjestelmä ja mahdollisuus lasten hoitoon kaikkina vuorokauden aikoina, on melko ainutlaatuista maailmassa (Repo & Kröger 2009, 217), vaikka muuallakin on huomattu vanhempien tarve lasten joustaville hoito-ajoille (De Schipper ym. 2003, 301). Muissa maissa lasten hoitoa epätavallisina aikoina ei ole kuitenkaan järjestetty institutionaalisesti niin kattavasti kuin Suomessa. Esimerkiksi Amerikassa epätavallisina aikoina työskentelevät vanhemmat järjestävät hoidon erilaisilla joustavilla ratkaisuilla esimerkiksi käyttäen hyväkseen sukulaisia sekä muita epävirallisia hoitojärjestelyjä. (Presser 2003 178–180.)

Suomessa vuonna 2011 lähes 63 prosenttia 1-6-vuotiaista lapsista osallistui joko kunnalliseen tai yksityiseen päivähoitoon. Viimeisten kymmenen vuoden aikana päivähoitossa olevien lasten osuus on selvästi kasvanut (Myllyniemi & Gissler 2012,

35). Tämä on kuitenkin selkeästi vähemmän kuin muissa Pohjoismaissa (Miettinen 2012,13). 6-vuotiaat lapset kuuluvat Suomessa esiopetuksen piiriin ja lähes koko ikäluokka osallistuu päivähoidon tai opetustoimen järjestämään esiopetukseen (Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011, 40). Vuorohoidossa oli vuonna 2010 kaikista kunnan järjestämässä päivähoidossa olevista lapsista hieman yli 7 prosenttia. Arvioiden mukaan koko maassa on noin 14 650 vuorohoitoa tarvitsevaa lasta. (Lasten päivähoito 2010. Kuntakyselyn osaraportti. 2011.) Prosentteina vuorohoitoa saavien lasten määrä on pysynyt vuoteen 2010 samana kuin vuonna 2005 tehdyssä lasten päivähoidon tilannekatsauksessa, jolloin vuorohoidon kysynnän arveltiin kasvavan. Vuonna 2005 suurin osa vuorohoitolapsista oli hoidossa vaihtelevasti sekä iltaisin, öisin että viikonloppuisin. Yleisimmin vuorohoidon ajankohta oli ilta kello 18–22. Kymmenen prosenttia kaikista vuorohoidossa olevista lapsista oli hoidossa ainoastaan viikonloppuisin ja yöllä hoitoa tarvitsi noin 7 prosenttia vuorohoitolapsista. Vuonna 2005 vuorohoidon tarpeen katsottiin olevan suurempi kuin sen tarjonnan. (Lasten päivähoidon tilannekatsaus 2005, 45–47.)

Vuorohoitoa järjestetään päiväkodeissa ja ryhmäperhepäiväkodeissa. Suurissa kunnissa vuorohoitoa järjestetään lähes poikkeuksetta päiväkodeissa ja pienissä kunnissa taas ryhmäperhepäiväkoti on tavallisin vuorohoitoa tarjoava yksikkö. Vuorohoidon keskittäminen tiettyihin yksiköihin vaihtelee suurten ja pienten kuntien välillä. Suurissa ja keskisuurissa kunnissa 72 prosenttia oli vuonna 2005 järjestänyt hoidon niin, että vuorohoitoyksiköissä oli hoidossa vain lapsia, jotka tarvitsivat vuorohoitoa. Pienissä kunnissa taas ei ole ollut tarkoituksenmukaista keskittää kaikkia lapsia samaan hoitoyksikköön, koska etäisyydet ovat pitkiä ja vuorohoitoa tarvitsevia lapsia on vähemmän. Vuorohoidon keskittäminen tehostaa toimintaa, mutta toisaalta vaikuttaa lasten jatkuvuuden kokemuksiin, koska vuorohoidon tarpeen loppuessa lapsen hoitopaikka usein vaihtuu. (Lasten päivähoidon tilannekatsaus 2005, 47.) Useimmat vuorohoitoa tarjoavat yksiköt tarjoavat hoitoa myöhäiseen iltaan, mutta vain harva yöllä. Tämä tarkoittaa sitä, että monessa kunnassa hoito on järjestetty niin, että lapsella on käytännössä kaksi hoitopaikkaa.

Suomessa suurin osa päivähoidossa olevista lapsista on kokopäivähoidossa ja he viettävät suurimman osan päivästään päiväkodissa (Lasten päivähoito 2010. Kuntakyselyn osaraportti. 2011). Päivähoito onkin osa yhä useamman pienen lapsen

elämää sekä yksi lapsen tärkeä arjen elinympäristö (Poikonen & Lehtipää 2009, 71–72), joten hyvinvointi tai pahoinvointi siellä vaikuttaa lapsen elämään merkittävästi. O'Hara (2010, 360) on tutkinut Irlannin päivähoitotilannetta, jossa Suomen tapaan monet alle kouluikäiset lapset viettävät pitkiä aikoja päiväkodeissa. Hän toteaa, että lapsuuden erityislaatuisuuden vuoksi on välttämätöntä panostaa varhain koulutukseen, hoitoon ja kehitykseen, joka takaa tasapainoisen tulevaisuuden lapsille ja koko yhteiskunnalle. (O'Hara 2010, 360.) On kuitenkin muistettava, että lapsuus on myös arvokas elämänvaihe tässä ja nyt, ja myös siksi lasten hyvinvoinnin pohtiminen on merkityksellistä.

2.2 Vuorohoito osana suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää

Vuorohoito on yhteiskunnan järjestämää hoivaa niille lapsille, joiden vanhemmat tekevät töitä epätavallisina aikoina. Varhaiskasvatuksen näkökulmassa ensisijaisia palvelun käyttäjiä ovat kuitenkin lapset. Varhaiskasvatuksen puolestapuhujat tekevät eron hoivan ja kasvatuksen välille ja korostavat varhaiskasvatuksen ensisijaista merkitystä lasten sosiaalisten ja tiedollisten valmiuksien kehittämisessä ammattilaisten toimesta. Koska varhaiskasvatus nähdään lasten oikeutena, ei vanhempien ja työnantajien tarpeita nähdä etusijalla. Tämän vuoksi ajatusmalliin ei sisälly lasten hoitaminen ilta- tai yöaikaan. (Repo & Kröger 2009, 217–218.) Myös Kalland (2012, 170) toteaa että ympärivuorokautisesti toimivat päiväkotipalvelut vain tukevat vanhempien mahdollisuutta olla vuorotyössä. Hänen mukaansa ne eivät ole lapsen edun mukaisia eivätkä palvele lapsen tarpeita. Hänen mukaansa ympärivuorokautinen hoito ei ole varhaiskasvatusta, vaan se tulisi määritellä kunnan lastensuojelun tukitoimeksi.

Tämän näkemyksen perusteella vuorohoito näyttäytykin vahvasti ristiriitaisena. Repo ja Kröger (2009, 218) toteavatkin, että edellä esitetyt näkemykset elävät suomalaisessa päivähoito- ja varhaiskasvatusjärjestelmässä rinnakkain. Näkemykset ovat jännitteisiä ja niiden välillä käydään jatkuvaa kamppailua. Varhaiskasvatuksellisen näkemyksen voidaan nähdä voimistuneen viime aikoina ja tästä konkreettinen muutos on varhaiskasvatuksen hallinnollinen siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuoden 2013 alussa (Laki lasten

päivähoidosta 1973/36). Samaan aikaan keskustelua herättää työelämän vaatimukset ja tätä kautta vanhempien tarve joustaville hoivapalveluille (Repo & Kröger 2009, 218; De Schipper, Tavecchio, Van IJzendoorn & Linting 2003, 300–301). Lasten näkökulmasta ilta- ja yöaikaan sijoitettavaa hoitoa tai pitkiä hoitopäiviä ei ole helppo perustella, mutta vanhempien ja työnantajien kannalta se voidaan nähdä perusteltuna. Repo ja Kröger (2009, 217) kysyvätkin kriittiseen sävyyn ”kenen tarpeet ovat ensimmäisellä sijalla: lasten vai vanhempien”. (Repo & Kröger 2009, 217.)

On myös pohdittava, miten vuorotyö ja muut työelämän ja yhteiskunnan piirteet vaikuttavat perheiden arjen toimivuuteen ja pyrittävä tukemaan vanhempia heidän kasvatustehtävässään parhaalla mahdollisella tavalla. Vuorotyötä tekevät vanhemmat saattavat tarvita enemmän tukea ja apua vanhemmuuteensa ja arjen järjestelyihin (Gassman-Pines 2011, 16), joten vuorohoidossa yhteistyö vanhempien kanssa korostuu (Vuorohoidon työryhmä 1999, 5). Koska lapset voivat olla hoidossa pitkiä aikoja vanhempiensa työn vuoksi, on vuorohoidossa pohdittava myös, miten näitä vanhempia voidaan tukea lapsen ensisijaisina kasvattajina. (Vuorohoidon työryhmä 1999, 5.) Vuorohoidolla on siis kehittymishaasteita sekä koko perheen palveluna, mutta erityisesti lapselle annettavan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisessa.

Vuorohoito asettaa omaleimaisuutensa vuoksi haasteita päivähoidon järjestämiselle ja varhaiskasvatuksen toteutumiselle. Tarve joustaville hoitopalveluille haastaa pohtimaan oikeaa tasapainoa vanhempien tarpeiden, lasten tarpeiden sekä kasvattajien tarpeiden välillä luopumatta laadukkaan hoidon vaatimuksista (De Schipper ym. 2003, 301). Palviaisen (2008, 49–50) mukaan laadukkaan vuorohoitotoiminnan turvaamiseksi onkin tärkeää keskustella vuorohoidon toteuttamisesta ja sen erityislaatuisuuden huomioimisesta myös ohjaavissa asiakirjoissa. Vaikka lasten vuorohoito eroaa monilta osin tavallisesta päivähoidosta, ei valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa eikä lainsäädännössä ole vielä selkeästi linjattu sen tavoitteita ja laajuutta, vaan tähän asti kunnilla on ollut oikeus päättää vuorohoidon toteutuksesta. (Palviainen 2008, 49–50.) Vuorohoidon työryhmän raportti, jossa vuorohoitoon liittyviä asioita on linjattu, on vuodelta 1999. Tämä kertoo jotain vuorohoidon kirjallisesta ohjauksesta.

3 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN HYVINVOINTI

3.1 Lapsen sosioemotionaalinen hyvinvointi

Ihminen on fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen kokonaisuus. Hyvinvointi voidaan nähdä tilana, jossa ihmisellä on mahdollisuus saada keskeiset tarpeensa tyydytetyksi. Hyvinvoinnin määrittely liittyy kuitenkin aina myös historialliseen kontekstiin sekä yhteiskunnassa vallalla oleviin arvoihin. Perinteisessä Allardin (1976) hyvinvointimallissa hyvinvoinnin eri ulottuvuuksiksi on nähty ihmisen elintaso (having), yhteisyyssuhteet (loving) sekä maailmaan orientoituminen ja siinä toimiminen (being/doing). (Allard 1976; myös Bardy 2011, 39.)

Elintasolla viitataan tiettyyn aineellisten sekä persoonattomien resurssien minimitasoon, jonka voidaan nähdä olevan edellytys elämälle sinänsä. Tällaisten aineellisten resurssien nähdään liittyvän ihmisen fyysisten perustarpeiden tyydyttämiseen sekä resursseihin, jota kaikilla ihmisillä tulisi olla. Näitä resursseja voivat olla esimerkiksi ruokaan, asumiseen ja tuloihin liittyvät asiat. Toisaalta elintasoon nähdään usein myös liittyvän sosiaalinen turvallisuus, joka liittyy vahvasti myös yhteisyyssuhteisiin. (Allard 1976, 32–33; 39–42.) Elämänlaadulla Allard (1976) taas viittaa ihmisen sosiaalisten sekä itsensä toteuttamisen tarpeiden tyydytykseen. Yhteissuhteet liittyvät ihmisen tarpeeseen

olla yhteydessä muihin ihmisiin sekä tuntea yhteenkuuluvuutta. Sosiaaliset tarpeet liittyvät inhimillisten suhteiden laatuun. Yhteisyys syntyy symmetrisessä suhteessa, jossa ihminen sekä saa osakseen rakkautta ja välittämistä, mutta saa myös osoittaa muita kohtaan rakkautta ja hoivaa. (Allard 1976, 21, 32–33.)

Kolmas hyvinvoinnin ulottuvuus liittyy ihmisen tarpeeseen toteuttaa itseään sekä osallistua ja vaikuttaa omaan elämäänsä sekä ympärillä oleviin asioihin. Tämä osallisuuden ulottuvuus nousee vahvasti esille myös YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksessa. Vaikuttamalla omaan elämäänsä sekä tulella kuulluksi, lapsi voi tuntea hallittavuutta ja elämän mielekkyyttä sekä saada kokemuksia arvostuksesta sekä aikuisten taholta että vertaisryhmässä. (Rock 2009, 196.) Se liittyy myös ihmisen tarpeeseen toteuttaa itseään mielekkään tekemisen parissa. (Allard 1976, 32–49.)

Lapselle perustarpeista tärkeimmäksi nähdään usein turvallisuuden tunne. Turvallisuutta pienelle lapselle luo tunne, että hänen fyysiset tarpeensa tulevat tyydytetyksi. Turvallisuuteen liittyy olennaisesti myös lapsen psyykkiset tarpeet, kuten rakastetuksi tuleminen, huolenpito ja yhteenkuuluvuus. Turvallisuuden tunteen kehittymiselle on tärkeää myös lapsen kuuleminen sekä hänen mahdollisuutensa vaikuttaa omaan elämäänsä ja näin muodostaa käsitys siitä, miten muut toimivat suhteessa häneen. (Kanninen & Sigfrids 2012, 20–21.) Sosiaalisten tarpeiden tyydytyksen nähdään toimivan myös resurssina muiden tarpeiden tyydyttämiselle (Allard 1976, 36). Kun lapsi voi luottaa ympäristöönsä ja sen ihmisiin, vapautuu lapsi leikkimään, tutkimaan ja osallistumaan yhteistoimintaan (Salo 2006, 62). Turvallisuuden tunne voidaan siis nähdä resurssina lapsen kasvulle ja kehitykselle sekä oppimiselle. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) lapsen hyvinvointi nähdään pohjana lapsen oppimiselle.

Myös lapsen oikeuksien sopimuksen kolme pääperiaatetta ovat yleinen tapa määritellä hyvinvointia. Lapsen oikeus hoitoon ja suojeluun, oikeus osallistumiseen ja oikeus osuuteen yhteiskunnallisista voimavaroista, yhdessä muodostavan sen, mitä kutsumme huolenpidoksi ja lapsen hyvinvoinniksi. Bardy (2011, 39) mainitseekin lapsen oikeuksien kolmen pääperiaatteen kietoutuvan erottamattomasti yhteen. Hänen mukaansa suojelu ei voi toteutua ilman osallisuutta, joten käsitteet eivät ole toisilleen vaihtoehtoja. Kokonaisvaltainen hyvinvointi edellyttää kaikkien osa-alueiden

tyytytystä. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävin käsite, lapsen turvallisuuden tunne, voidaan nähdä liittyvän kaikkiin hyvinvoinnin ulottuvuuksiin sekä lapsen oikeuksien periaatteisiin. (Bardy 2011, 39.)

Vaikka hyvinvointiin voidaan nähdä liittyvän perusedellytyksiä, jotka toistuvat ympäristöstä toiseen, voivat ne ilmetä eri tavalla eri toimintaympäristöissä (Lämsä 2009, 95). Myös lapsen oma temperamentti vaikuttaa koettuun hyvinvointiin sekä turvallisuuden tunteeseen (Kanninen & Sigfrids 2012, 35). Allard näkeekin hyvinvoinnin laajempänä kokonaisuutena, johon vaikuttavat ulkoisten elämänolosuhteiden rinnalla myös ihmisen kokemus omasta hyvinvoinnistaan. (Allard 1976, 39–42.) Turvallisuus on onnellisuuden ja tyytyväisyyden ohella yksi hyvinvoinnin subjektiivinen indikaattori (Vornanen 2001, 26–27).

Tässä tutkimuksessa turvallisuudella tarkoitetaan sekä lapsen subjektiivista tunnetta turvallisuudesta siitä, että on hyvä ja turvallinen olla, että turvallisuuden objektiivista ulottuvuutta. Turvallisuutta tulkitaan tässä tutkimuksessa myös niiden resurssien ja olosuhteiden kannalta, joiden keskellä lapsi elää. Teorian kautta pyritään muodostamaan kuva niistä tekijöistä, jotka jollain tavalla vaikuttavat lapsen turvallisuuden tunteen muodostumiseen vuorohoidossa. Tutkimuksen lähtökohtana on se oletamus, että päiväkotijärjestelmä ja erityisesti vuorohoitoympäristö asettaa haasteita lasten turvallisuuden tunteen kokemukselle. Toisaalta hyvinvointia lähestytään kuitenkin positiivisesta näkökulmasta, koska oletan että vuorohoidossa toimivilla kasvattajilla on mahdollisuus omalla toiminnallaan luoda turvallisuutta sekä ehkäistä lapsen ehkä epäsäännöllisenkin elämän mahdollista turvattomuutta. Tässä tutkimuksessa turvallisuutta ei tutkita subjektiivisesta näkökulmasta lasten itsensä kokemana, vaan tarkoituksena on selvittää miten vuorohoidossa toimivat kasvattajat kokevat voivansa omalla toiminnallaan vaikuttaa lapsen turvallisuuden tunteen kokemukseen sekä millaisia keinoja he käyttävät vuoropäiväkodin arjessa tukeakseen lasten turvallisuuden tunnetta. Tätä kautta kasvattajat myös määrittelevät sitä, mistä asioista he näkevät lapsen turvallisuuden tunteen vuorohoidossa muodostuvan tai mitkä asiat voivat heidän mielestään uhata sitä. Seuraavaksi lähestytään lapsen turvallisuuden tunnetta erityisesti tärkeiden tunnesuhteiden näkökulmasta.

3.2 Vuorohoidon tärkeät ihmissuhteet

Kun lapset tulevat päivähoidon, ryhtyvät he osallistumaan sosiaaliseen elämään oman perheensä ja kodin ulkopuolella. Päiväkoti on lapsille yksi elämän merkittävistä yhteisöistä (Ikonen 2006, 149), jossa he muodostavat ystävyyssuhteita vertaistensa kanssa, kiintymyssuhteita heitä hoivaaviin aikuisiin (Ahernt, Pinguart & Lamb 2006, 670) sekä tuntevat yhteenkuuluvuutta oman ryhmänsä ja koko päiväkotiyhteisön kanssa. (Singer & de Haan 2010, 88.)

3.2.1 Turvallinen kiintymyssuhde hoitajaan

Turvallisuuden tunteeseen liittyy olennaisesti tunteet kuulumisesta ja kiinnittymisestä toisiin ihmisiin. Turvallisuuteen vaikuttaa vahvasti aikuisen toiminta ja tärkein turvallisuuden tunnetta ylläpitävä tekijä onkin lapsen suhteet muihin ihmisiin. Kokemus siitä, että tuntee kuuluvansa ja olevansa osa muita ihmisiä, liittyy rakastetuksi, halutuksi ja merkitykselliseksi olemisen tunteisiin. Tunne siitä, että on rakastettu ja hyväksytty, on tärkeää lapsen kehitykselle, koska muiden ihmisten kautta kehittyy myös lapsen itsetunto, identiteetti ja tunne omasta erityislaatuudesta. (Katz 2010, 5.)

Aikuisella onkin tärkeä tehtävä lapsen tukena sekä sosiaalisesti, emotionaalisesti että kognitiivisesti haastavissa tilanteissa. Thijs ja Koomen (2008) ovat tutkimuksessaan etsineet lapsi-opettaja -suhteen emotionaalisen turvallisuuden yhteyttä lapsen tehtäväkäyttäytymiseen. Lapsia ja opettajia havainnoitiin vuorovaikutteisessa tehtävätilanteessa. tutkimuksen mukaan suhteen emotionaalinen turvallisuus vaikutti positiivisesti sekä tehtävässä pysymiseen ja sinnikkyyteen että itsenäisempään työskentelyyn. Tähän vaikutti myös opettajan antama tuki tilanteessa. Eniten opettajan antamasta tuesta hyötyivät sosiaalisesti estyneet lapset, joille opettajat tutkimuksen mukaan myös antoivat eniten tukea tehtävätilanteessa. (Thijs & Koomen 2008, 192.)

Ihmisen perustarvetta olla yhteydessä muihin ihmisiin on selitetty muun muassa kiintymysteorian avulla. Kiintymyssuhdeteoria tarjoaa mielenkiintoisen tarkastelukulman myös vuorohoidolle. Kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsi muodostaa häntä hoivaavaan aikuiseseen kiintymyssuhteen, jonka laadulla on merkitystä lapsen

toiminnalle ja kehitykselle. Turvallisen kiintymyssuhteen syntymiseksi olennaista on aikuisen kyky toimia sensitiivisesti lapsen tunneilmaisun vastaanottajana ja säätelijänä sekä turvan tarjoajana lapselle haastavissa tilanteissa. (Kanninen & Sigfrids 2012, 28–32; Kalland 2012, 151.) Katz (2010) korostaakin lapsen turvallisuuden tunteen syntymiselle juuri lapsen näkökulman ja ajatusten arvostamista ja huomioon ottamista. Hoitajien näennäinen kiltteys ja lämpö eivät yksin riitä, vaan lapsen on saatava kokemuksia siitä, että hänen tekemisillään on merkitystä. Turvallisuuden tunne ei synny vain hoitajien mukavuudesta, vaan siitä, että lasta autetaan ja lohdutetaan, mutta hänelle myös suututaan ja häntä torutaan tarvittaessa. Turvallisuuden tunne syntyy luottamuksesta siihen, että muut ihmiset reagoivat vilpittömästi siihen, miten lapsi toimii. (Katz 2010, 5.)

Päivähoito tarjoaa lapselle usein turvallisia rutiineja sekä ennakoitavuutta lapsen arkeen. Vuorohoidossa lapsesta pitää huolta kuitenkin joukko ammattilaisia, jotka eivät välttämättä ole tunnetasolla sitoutuneet lapseen. Aikuisen huomiota vievät myös muut lapset, joten aikuisen mahdollisuudet ottaa huomioon yksittäisen lapsen tarpeet sekä tunnetilat ovat rajalliset. (Kalland 2012, 154–155.) Onkin todettu, että turvallinen kiintymyssuhde opettajan ja lapsen välillä on harvinaisempi kuin lapsen ja vanhemman välillä. Myös kiintymyksen laadun on katsottu olevan erilaista ja erilailla rakentuvaa lapsen ja vanhemman kuin lapsen ja hänen opettajansa välillä. Päiväkodeissa toiminta on usein ryhmässä tapahtuvaa, jolloin lapsen ja aikuisen välillä on vähemmän kahdenkeskistä vuorovaikutusta. Ne kahdenkeskiset vuorovaikutustilanteet, joita lapsen ja aikuisen välillä tapahtuu, sisältävät päiväkotiympäristössä aikuisen vastuun myös muista lapsista, jolloin aikuinen on suuntautunut samaan aikaan sekä lapseen että koko ryhmään. Lasten suhde hoitajiin muodostuukin päiväkodissa enemmän suhteessa siihen, miten aikuinen suuntautuu vuorovaikutuksessaan koko ryhmää kohtaan. (Ahnert, Pinquart & Lamb 2006, 669–671.)

Myös lasten näkökulmasta aikuisten toiminta päiväkodissa näyttäytyy enemmän ohjauksena kuin emotionaalisen läheisyytenä. Kyrönlampi-Kylmänen (2007) nostaakin tutkimuksessaan esille lasten haastatteluissa esiin tulleet lasten ja päiväkodin henkilökunnan kohtaamiset sekä niiden luonteen. Lasten näkökulmasta kohtaaminen päiväkodin aikuisen kanssa tapahtui useimmiten joko ristiriitatilanteessa lapsen toiminnan ohjaamisessa tai rajoittamisessa. Hän kysyykin, onko päiväkodin

toimintaympäristössä aikaa kohdata lapsia tunneperäisesti, jolloin kiintymyssuhde lapsen ja opettajan välille voisi syntyä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 155–160.)

Hoidon laatuun onkin tutkimuksissa katsottu vaikuttavan erityisesti ryhmäkoon ja aikuisten ja lasten välisen suhdeluvun. Ahnert ym. muiden (2006) tutkimuksessa nämä tekijät vaikuttivat myös kiintymyksen laatuun. Tutkimuksen mukaan lapsen ja hoitajan kahdenvälistä sensitiivisyyttä ja kiintymyksen turvallisuutta esiintyi erityisesti pienissä ryhmissä sekä kodinomaisessa ympäristössä, jossa aikuisten ja lasten välinen suhdeluku oli alhainen. Myös hoidon pysyvyys on tärkeä tekijä turvallisen kiintymyssuhteen syntymiselle. Tyttöjen ja korkeammasta sosioekonomisesta taustasta tulevien lasten on katsottu muodostavan varmemmin turvallisen kiintymyssuhteen opettajaansa. (Ahnert ym. 2006, 670.)

3.2.2 Lapselle tärkeät vertaissuhteet

Kasvattajien lisäksi tärkeitä lapsille ovat päiväkodissa erityisesti ystävät, joiden kanssa koetaan yhteenkuuluvuutta sekä kehitetään yhteisiä rituaaleja ja leikkejä (Singer & de Haan 2010, 94). Strandell (1995, 7) toteaa, että päiväkotia on yhteiskunnassamme niitä harvoja paikkoja, joissa pienet lapset tapaavat toisiaan ja siten se on nykyisen lapsikulttuurin yksi tärkeimmistä kasvualustoista. Vertaissuhteet ovat myös tärkeitä oppimisen lähteitä. Vertaissuhteissa jo pienet lapset kehittävät toimintamalleja, jotka kehittyvät ja moninaistuvat leikeissä ja siten rakentavat perustaa yhteisölliselle oppimiselle. Päiväkodissa lapsilla onkin usein mahdollisuuksia vapaaseen leikkiin ja tekemiseen, jossa he voivat yhdessä vertaistensa kanssa neuvotella toiminnan kulusta. (Rasku-Puttonen 2006, 123.) Lasten väliset vertaissuhteet edistävät lapsen kehitystä monipuolisesti sekä vaikuttavat lapsen itsetuntoon sekä kompetenssin kokemukseen ja näin vaikuttavat lapsen kokemaan hyvinvointiin sekä nyt että tulevaisuudessa (Kirves & Stoor-Grenner 2010, Kalland 2012, 165). Myös kouluvalmiuden ja koulussa pärjäämisen kannalta varhaiskasvatusikäisenä opitut sosiaaliset taidot ovat merkittävässä osassa (Salminen ym. 2014, 428).

Koivula (2010) on väitöskirjassaan tarkastellut pienten lasten yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen ilmenemistä päiväkodissa. Pienten lasten välinen yhteisöllisyys

rakentuu vuorovaikutuksessa, solmimalla ystävyysuhteita ja toimimalla yhdessä. Yhteisöllisyyden tunnetta lapset ilmaisevat läheisyydellä, positiivisella tunneilmaisulla, pyrkimyksenä olla yhdessä sekä intensiivisenä yhteisenä toimintana, jota ilmentävät esimerkiksi lasten laadukkaat ja pysyvät leikit, jotka vaativat sitoutumista. (Koivula 2010, 76–78, 96.) Leikki on lapsille myös ajallisesti että hallinnallisesti tärkeää. Leikissä lapset ovat oman tahtinsa vallassa ja he saavat määrittää toiminnan ehdot. Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 159–161) tutkimuksessa lapset kokivat mielipahaa, jos leikkiäikää oli liian vähän ja leikin sirpaleisuus päiväkodissa näyttäytyi lasten näkökulmasta siten, että leikki täytyi usein keskeyttää.

Yhteisten kokemusten ja leikkien kautta lapsille muodostuu toimintakulttuureja, joiden kautta myös yhteisöllisyyden tunne kasvaa. Lasten yhteisöllisyys voi olla kuitenkin myös poissulkevaa, koska yhteisön tapoja noudattamattomat voidaan herkästi jättää leikkien ulkopuolella. (Koivula 2010, 76–78, 96.) Tutkimusten mukaan päiväkotiryhmissä pientenkin lasten keskuudessa tapahtuu kiusaamista sekä ryhmän ulkopuolelle jättämistä (Kirves & Stoor-Grenner 2010). Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 157) tutkimuksessa lasten arjen kokemuksista lasten kuvaama turvattomuuden tunne päiväkodissa liittyi juuri kiusaamiseen ja vertaisryhmän ulkopuolelle jäämiseen. Kiusatuksi joutuminen sekä osattomuus vertaisryhmässä ennustavat pitkään jatkuessaan sopeutumisongelmia sekä syrjäytymisriskiä (Laine & Neitola 2002, 59) ja vaikuttaa näin lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin sekä turvallisuuden tunteeseen.

Myös tämän vuoksi aikuisen läsnäolo ja tuki on lapsille tärkeää. Vaikka lapset ovat osaavia ja monella tapaa kompetentteja toimijoita, ei heidän taitojaan tulisi yliarvioida. Lapset tarvitsevat luotettavia aikuisia turvakseen ja tuekseen, jotta he voivat oppia ja tutkia maailmaa toistensa kanssa. Päiväkodissa opettajan tehtävänä on varmistaa, että lapset tuntevat olonsa turvalliseksi ja itsevarmaksi myös vertaisryhmässä. Kasvattajan rooli on tärkeässä osassa ryhmähengen ja yhteenkuuluvuuden muodostumisen kannalta sekä tärkeä tuki lasten positiivisten vertaissuhteiden muodostumisessa. (Singer & de Haan 2010, 88.) Jokaisen lapsen tulee saada hyväksyntää ja positiivisia vuorovaikutuskokemuksia vertaisryhmässä. Tämä edellyttää emotionaalisesti turvallista ilmapiiriä, jossa aikuinen kantaa lopullisen vastuun ryhmän toiminnasta sekä määrittelee millainen käyttäytyminen on ryhmässä hyväksyttävää ja millainen ei. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 50–51.)

Koivulan (2010) tutkimuksessa tuli esille, että lapset tarvitsevat opettajan tukea erityisesti ryhmän muodostumisen vaiheessa, jolloin jokainen etsii paikkaansa yhteisössä. Tällöin opettajilla on merkittävä rooli lasten välisten konfliktien ratkaisemisen tukemisessa ja myös lasten leikkien järjestämisessä. Tutkimuksen mukaan ryhmän yhteisen kulttuurin ja sääntöjen omaksuminen toi ryhmään järjestystä ja positiivista ilmapiiriä, joiden voidaan katsoa olevan myös lapsen turvallisuuden tunteen kannalta merkittäviä. Yhteiset toimintatavat auttavat lapsia hahmottamaan toiminnan mahdollisuuksia sekä säätelemään omaa käyttäytymistään. (Koivula 2010, 106–108.)

Myös Salminen ym.(2014) ovat tutkineet opettajan merkitystä ja tukea lasten sosiaalisille suhteille esikoulun opetustuokioilla. Vain kolmannes havainnoiduista ohjatuista tuokioista sisälsi toimimista pienryhmissä tai pareittain. Mahdollisuus auttaa vertaisia sekä muodostaa ryhmiä ohjatun toiminnan aikana lisää lasten mahdollisuutta neuvotella keskenään ja tätä kautta harjoitella sosiaalisesti hyväksyttävää käytöstä (Singer & de Haan 2010, 94). Opettajat ohjasivat lapsia toimimaan sosiaalisesti hyväksyttävästi sekä noudattamaan yhteisiä sääntöjä ohjaamalla lapsia omalla toiminnallaan, tukemalla lasten toimintaa sensitiivisesti sekä suorilla kehotuksilla, jotka kohdistuivat joko yksittäiseen lapseen tai koko lapsiryhmään. Tämän lisäksi opettajan toiminnalla oli myös tärkeä rooli ryhmän emotionaalisen ympäristön muodostajana. (Salminen ym. 2014, 422–429.)

Singer ja de Haan (2010) ovat tutkineet vertaissuhteiden muodostumista sekä kasvattajan toimintaa vertaissuhteiden tukemisessa Alankomaissa. Tutkimuksessa lasten viettämä aika lapsiryhmässä oli olennaista ystävyysuhteiden muodostumiselle. Kalland (2012, 148) toteaa kuitenkin, että vaikka lapset hyötyvät päiväkodin vertaissuhteista saatavista kokemuksista, eivät lapset hyödy liian pitkistä ryhmässä vietetyistä ajoista. Alankomaissa lapset ovat päiväkodissa usein vain osa-aikaisesti, jolloin hoidossa vietetty aika on vähäistä ja vaihtelee paljon. Tutkimukseen osallistuvista lapsista 44 prosentilla ei ollut pysyviä ystävyysuhteita päiväkodissa. Tämä voidaan katsoa liittyä siihen, että lapset viettävät lyhyitä aikoja hoidossa, jolloin ryhmän muodostumiseen sekä ystävyysuhteiden solmimiseen ei ole tarpeeksi aikaa ja jatkuvuutta. Ystävyysuhteiden puuttuminen liittyi tutkimuksen mukaan myös kasvattajien

kyvyttömyyteen tukea lasten vertaissuhteiden kehittymistä tarpeellisella tavalla. (Singer & de Haan 2010, 94–96.) Myös Salminen ym. (2014, 429) toteavat, että suomalaisen varhaiskasvatuspedagogiikan kehittämisessä olisi otettava entistä enemmän huomioon kasvattajien pedagoginen tietoisuus sosiaalisten suhteiden merkityksestä lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille sekä sensitiivisyys tukea lasten vertaissuhteita. Se vaatii kasvattajilta uudenlaista suhtautumista oppimiseen sekä herkkyyttä havaita ja sallia lapsille mahdollisuuksia toimia yhdessä neuvotellen myös opettajajohtoisten tuokioiden aikana. (Salminen ym. 2014, 429.)

4 VUOROHOIDO LAPSEN HYVINVOINNIN NÄKÖKULMASTA

4.1 Päivähoidon vaikutus lapsen hyvinvoinnille

Lasten hyvinvointi onkin ollut huomion kohteena suomalaisissa kasvatusinstituutioissa jo pitkään (Lämsä 2009, 95) ja hyvinvoinnin edistämisen voidaan nähdä olevan varhaiskasvatuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä. Varhaiskasvatusta suuntaavissa ja ohjaavissa asiakirjoissa yhtenä tärkeimpänä periaatteena nostetaan esille lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen. Varhaiskasvatuksessa korostetaan lapsen oikeutta turvallisiin ihmissuhteisiin, turvattuun kehittymiseen ja kasvuun, turvattuun ja terveelliseen ympäristöön, jossa lapsi voi toimia monipuolisesti sekä oikeutta tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Hyvinvoinnin edistämisen lähtökohtana katsotaan olevan jokaisen lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen ja se, että jokainen lapsi saa kehittyä ainutlaatuisena persoonanaan. Myös itsenäisyyden asteittaisen lisäämisen nähdään olevan tärkeä kasvatuspäämäärä. Lapsi saa harjoitella selviytymistä niin, että tarpeellinen huolenpito ja turva ovat aina lähellä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12–18.)

Tutkimusten perusteella päivähoidon ja varhaiskasvatuksen katsotaankin edistävän lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä ja hyvinvointia ja se nähdään tärkeänä paikkana havaita ja ennaltaehkäistä varhaisia mielenterveyden ongelmia

tavoittavuutensa vuoksi (Davis ym. 2012, 1194). Vaikka päivähoiton ja varhaiskasvatuksen positiiviset vaikutukset lapsen hyvinvoinnille tiedostetaan, on monissa tutkimuksissa myös kritisoitu lasten hyvinvoinnin ja turvallisuuden tunteen toteutumista suurissa päiväkotiryhmissä. Tutkimuksissa on lähestytty lasten hyvinvointia päiväkotiympäristössä mittaamalla lasten kortisoliarvoja, jotka kuvaavat lapsen stressitasoa hoitopäivän aikana. Päiväkotihoidossa lasten kortisoliarvot ovat korkeampia kuin perhepäivähoidossa olevilla lapsilla ja lasten rentouden tunne sekä aikuisen sensitiivisyys ovat tutkimuksen mukaan korkeampia kotihoidossa kuin päivähoitokeskuksessa. Myös suurista ryhmistä sekä pienistä tiloista johtuvan kovan melun katsotaan vaikuttavan lasten hyvinvointiin negatiivisesti. (Groeneveld, Vermeer, van IJzendoorn & Linting 2010, 511.)

Myös osallisuuden toteutumista päiväkotikontekstissa on kritisoitu (mm. Vuorisalo 2012). Vaikka käsitys lapsen osallisuudesta ja sen yhteydestä lapsen hyvinvointiin on nykyään paljon esillä, vaihtelee sen käytännön toteutuminen kuitenkin usein. Elämänlaatu nähdään vahvasti asiana, johon ihminen voi itse vaikuttaa aktiivisesti. Lapsen vaikutusmahdollisuudet omaan elämäänsä ovat kuitenkin usein rajalliset, joten aikuisten asenteet ovat avainasemassa lasten osallisuuden mahdollistamisessa. Kuivakangas (2002) toteaaakin, että edelleen lapset mielletään vain hyvinvoinnin vastaanottajiksi eikä oman elämänsä aktiivisiksi rakentajiksi. Lasten elämää ajateltaessa tähtäimessä on vain tulevaisuus, jonka vuoksi tämänhetkinen hyvinvointi on tärkeää. (Kuivakangas 2002, 35.)

Vuorisalon (2012) mukaan aikuisten toiminnalle tyypillistä päiväkotikontekstissa on juuri suojeluun ja huolenpitoon liittyvien tavoitteiden toteuttaminen. Lasten osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet rajataan koskemaan leikkejä ja lasten omaa maailmaa eikä lapsille haluta avata laajoja mahdollisuuksia vaikuttaa aikuisen kanssa oman yhteisönsä rakentamiseen. (Vuorisalo 2012, 67.) Kalliala (2008) nostaa esille sen, miten nykyisessä keskustelussa lapsikäsitteistä asetetaan vastakkain käsitykset osaavasta ja kompetentista lapsesta ja erityislaatuista ja tarvitsevista lapsesta. Nämä käsitykset on koettu vaikeaksi yhdistää, mutta hänen mukaansa on oikeastaan hyvin luonnollista nähdä lapsi sekä osaavana että tarvitsevana. Lapsi on eri puolissaan innokas, osaava ja vahva mutta myös haavoittuvainen, kypsytön ja tarvitseva. (Kalliala 2008, 17.)

Davis ym. tutkimuksessa tutkittiin perhepäivähoitajien näkemyksiä lasten hyvinvoinnista sekä turvallisuuden tunteesta. Perhepäivähoitajat näkivät lapsen turvattomuuden ja pahoinvoinnin taustalla usein perheen ongelmat. Perheen stressaavien elämäntilanteiden ja erilaisten muutosten sekä yleisen pysyvyyden ja rutiinien puutteen nähtiin vaikuttavan lasten hyvinvointiin negatiivisesti. Myös lasten hoitopäivien pituus ja vanhempien kanssa vietettävän ajan vähyys nähtiin vaikuttavan lapsen hyvinvointiin. (Davis ym. 2012, 1197.) Myös Vuorohoidon työryhmä (1999) on esittänyt huolensa lasten hyvinvoinnin toteutumisen vuorohoidossa erityisesti silloin, kun lapsi viettää pitkiä aikoja päiväkodissa. Päivähoitolaissa (1973/36) on määritelty lapsen päivittäisen hoitoajan pituudeksi enimmillään 10 tuntia, mutta vuorohoitoon tätä pykälää ei voida samalla tapaa soveltaa, koska jotkut lapsista voivat olla hoidossa monta vuorokautta putkeen, jos heidän vanhempiensa työ sitä vaatii. (Vuorohoidon työryhmä 1999, 5.)

Väestöliiton tutkimuksessa (2013) myös suomalaiset ammattikasvattajat tuovat esille huolensa varhaiskasvatuksen tilasta ja tätä kautta lasten hyvinvoinnin toteutumisesta. Kasvattajat kokevat haasteiksi erityisesti työolojen järjestämisen, resurssiongelmat, työssä jaksamisen, ammattilaisten koulutuksen sekä yhteistoiminnan perheiden ja lasten kanssa. Myös haastavasti käyttäytyvät lapset herättivät tunteita kasvattajissa. Kuten Oulasmaa ja Riihonen (2013) pohtivat, voi lasten huomionhakuisuus, aggressiivisuus ja vetäytyminen olla merkki lapsen yleisestä huonovointisuudesta, joka taas voi johtua kodin ohella myös turvattomuuden tunteesta päiväkotiryhmässä. Näiden näkökulmien valossa myös ammattikasvattajat kokevat haasteelliseksi laadukkaan varhaiskasvatuksen tarjoamisen mainitunlaisissa olosuhteissa. (Oulasmaa & Riihonen 2013, 92.) Tutkimustulokset eivät ole yllättäviä, mutta alleviivaavat mielestäni olennaisen seikan. Päiväkodin kasvatustyössä aikuisten ja lasten hyvinvointi kietoutuvat niin tiukasti yhteen, että aikuisten huono työilmapiiri ja pahoinvointi työssä heijastuvat myös lapsiin ja lapsiryhmään. Tätä kautta myös aikuisten hyvinvointi pitäisi nostaa keskusteluun vuorohoidon näkökulmasta.

Päiväkoti toimintaympäristönä asettaakin monia haasteita myös työntekijöiden osaamiselle ja pedagogiikan toteuttamiselle ja myös nämä asiat vaikuttavat lasten turvallisuuden tunteeseen ja hyvinvointiin päiväkodissa. Kasvattajat joutuvat sopeutumaan muuttuvaan työkenttään, jossa asioiden ja työtehtävien päällekkäisyys tuo

haasteita kiireettömien ja aitojen vuorovaikutustilanteiden toteutumiselle arjessa. (Karila & Nummenmaa 2001, 50; Koivisto 2007, 121). Myös lapsiryhmän koko, henkilökunnan määrä, päivärutiinien noudattaminen sekä ulkopuolelta tulevat vaatimukset luovat päiväkodin työntekijöiden mukaan kiireen tuntua. Tämä kiireen tuntu välittyy aikuisilta lapsille (Koivisto 2007, 121).

Lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen lisäksi kasvattajat joutuvat jatkuvasti neuvottelemaan muiden ammattilaisten ja lasten vanhempien kanssa. Karila ja Kinos (2010) toteavatkin, että nämä neuvottelut vastaavat kasvatuskumppanuutta ja moniammatillisuutta painottavien ammatillisten ideaalien odotuksiin, mutta ne näyttävät toteutuvan jossain määrin eheyden ja ennustettavuuden kustannuksella. Tämä vaikuttaa sekä lasten että aikuisten hyvinvointiin päiväkodissa. (Karila & Kinos 2010, 288.) Toimintaympäristö, jossa tilanteet vaihtuvat ja muuttuvat, vaatii työntekijöiltä joustavuutta ja kykyä sopeutua muutoksiin (Karila & Nummenmaa 2001, 50). Varhaiskasvatuksen kentällä myös hyvin erilaiset työympäristöt asettavat erilaiset valmiudet pedagogiikan toteuttamiselle. Kasvattajat kokevatkin usein ristiriitaa pedagogisten arvojen ja käytännön toiminnan välillä. (Karila 2008, 216.)

4.2 Vuorohoito ja lapsen vaihtuvat ympäristöt

Nykyajan lapset elävät omaa lapsuuttaan monissa vaihtuvissa ympäristöissä. Pienen lapsen ensimmäinen kasvuympäristö on usein koti ja myöhemmin myös päivähoido. Nämä kasvatusympäristöt poikkeavat toisistaan sekä fyysiseltä ympäristöltään että toimintakulttuuriltaan. Lapsi elää elämänsä kotilapsena, päiväkotilapsena tai esikoululaisena ja näihin rooleihin kuuluu erilaisia odotuksia. Kasvuympäristöjen arvot, kasvatusta ja opetustavat sekä kurinpitotyylit eroavat usein toisistaan ja tällöin lapsi joutuu erilaisten vaatimusten ja odotusten ristipaineeseen (Claessens & Chen 2012, 58). Lasten toiminnan ehdot ja hyvinvoinnin tekijät voivat vaihdella eri ympäristöissä (Lämsä 2009, 96) ja usein lapsen eri kasvatusympäristöillä ei ole paljonkaan yhteyttä ja jatkuvuutta keskenään. (Karikoski ja Tiilikka 2011, 78.) Vaikka kasvatusympäristöjen vaihtuvuus liittyy jokaisen päiväkotilapsen elämään, voidaan aikataulujen, ympäristöjen ja ihmisten vaihtuvuus liittää erityisesti vuorohoitoilapsen elämään liittyväksi asiaksi.

Lasten arki rakentuu paljolti vanhempien aikataulujen mukaan, jolloin vanhempien työ määrittää myös lasten päiväkotipäivää (Strandell 1995, 187).

Presser (2003) on tutkinut epätavallisten työaikojen yhteyttä lasten hoitoon Amerikassa. Tutkimuksen mukaan epätavallisina aikoina työskentelevien vanhempien on usein turvauduttava monenlaisiin ja vaihtuviin hoitojärjestelyihin, jotta lapsen hoito saadaan järjestettyä tarvittavina aikoina. Epätavallisina aikoina työskentelevät perheet käyttivät enemmän epävirallisia hoitojärjestelyjä kuten sukulaisten apua, kuin ne vanhemmat, jotka työskentelivät tavallisina päiväaikoina. Tämä voi johtua siitä, että päiväkotihoitoa on saatavilla huonosti epätavallisina aikoina, mutta myös siitä, että lapset halutaan hoitaa ilta- ja yöaikoina mieluummin kotiympäristössä kuin päiväkodissa. (Presser 2003, 178–180, 188.) Suomalainen päivähoito on järjestetty niin, että lapsille on tarjolla hoitoa sinä vuorokauden aikana, jolloin he sitä tarvitsevat. Lain mukaan kunnan on järjestettävä päivähoitoa siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin tarve edellyttää. Uudessa varhaiskasvatuslaissa todetaan myös, että hoitoa suunniteltaessa ja järjestäessä on otettava aina huomioon lapsen etu. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015.)

Claessens ja Chen (2012, 50) ovat pitkittäistutkimuksessaan etsineet lapsen monimuotoisten ja vaihtuvien hoitojärjestelyiden yhteyttä lapsen hyvinvoinnille Australian kontekstissa. Tutkimuksen mukaan niillä lapsilla, joilla oli samanaikaisesti monimuotoisia hoitojärjestelyitä, oli heikommat sosiaaliset taidot ja heillä todettiin enemmän käyttäytymiseen liittyviä ongelmia kuin heillä, joilla ei ollut kokemuksia monimuotoisesta hoidosta. Myös De Schipper ym. (2004, 544) ovat todenneet rinnakkaisten hoitojärjestelyiden vaikutuksen lapsen käyttäytymiseen ja hyvinvointiin. Heidän mukaansa vaihtuvuus vaikutti lapsen hoitoon sopeutumiseen ja lapsen rentouden tunteeseen sekä tyytyväisyyteen hoidossa. (De Schipper, Van IJzendoorn & Tavecchio 2004, 544.) Claessens ja Chen (2012, 50) tutkimus osoittaa kuitenkin, että tärkeintä ovat lapsen aikaisemmat kokemukset hoidon vaihtuvuudesta. Ongelmakäyttäytymistä havaittiin vain, jos lapsella ei ollut aikaisempia kokemuksia monista hoitojärjestelyistä. Jos lapsi oli taas kokenut monia hoitojärjestelyitä, suojasi tämä häntä negatiivisilta vaikutuksilta. Claessens ja Chen (2012, 50) väittävätkin, että lapset, jotka ovat kokeneet monimuotoisia hoitojärjestelyjä pienestä pitäen, ovat oppineet sopeutumaan erilaisiin ympäristöihin ja hoidon vaihtuvuus on heille normaalia.

Monen eri hoitopaikan ja hoitojärjestelyjen yhdistelmien voidaan nähdä vaikuttavan lapsen kiinnittymiseen ja turvallisten kiintymyssuhteiden luomiseen. Jos lapsi viettää lyhyitä aikoja kussakin hoitopaikassa, voi olla, ettei hän ehdi muodostamaan niitä pysyviä ja turvallisia ihmissuhteita, jotka olisivat erityisen tärkeitä hänen kehitykselleen. Turvallisten kiintymyssuhteiden puuttuminen voi johtaa pahimmillaan käyttäytymisongelmiin ja heikkoihin vuorovaikutustaitoihin. (Claessens & Chen 2012, 49.) Lasta hoitavien ihmisten herkistyminen lapsen aloitteille luovat turvallisuutta ja mahdollistavat hallinnan tunteen syntymisen lapselle. Kun lapsi kokee voivansa vaikuttaa ympäristöönsä ja saavansa siinä myönteisiä muutoksia aikaan, kehittyvät lapsen itsesäätelytaidot ja tunne hallittavuudesta. Ympäristön johdonmukaisuus, ennustettavuus ja tuttuus ovat tärkeitä lapsen hallinnan tunteelle. Liialliset muutokset ympäristössä tai lapsen tarpeiden ja aloitteiden laiminlyönti voivat johtaa siihen, ettei lapsi koe hallitsevansa ympäristöään ja sen tapahtumia. (Aro 2011, 22–23.)

Vuorohoidon yleinen päivärytmi onkin usein pysyvä ja samankaltainen kuin tavallisissa päiväkodeissa. Vuorohoitolasten hoito-ajat ovat kuitenkin usein vaihtuvia sekä sijoittuvat eri vuorokaudenaikoihin, jolloin vuorohoidon arki on muuttuvaa lasten yksilöllisten aikataulujen takia. (Siippainen 2012a, 63.) Lasten vuorohoitoarkea pro gradussaan tutkinut Hannuniemi (2011, 58) toteaaakin, että lasten hoitopäivistä on lähes mahdotonta rakentaa jäseneltyä kokonaisuutta. Vuorohoitolapsen näkökulmasta vaihtuvuus voi tuoda haasteita päivän hahmottamiseen, koska päivät poikkeavat toinen toisistaan. (Hannuniemi 2011, 58.) Tällöin rutiinien merkitys lasten turvallisuuden tunteelle korostuu (De Schipper, Van IJzendoorn & Tavecchio 2004, 544).

Myös lapsen ympärillä olevat ihmiset vaihtuvat päivän mittaan. Vuorohoidossa lasten hoitoaikojen lisäksi myös kasvattajien työvuorot vaihtelevat. Vuorohoidon päiväaikoina toimitaan usein kiinteissä lapsiryhmissä. Ääriaikoina kuten aikaisin aamulla sekä myöhään illalla ryhmät toimivat kuitenkin yhdistetysti. Tämä tarkoittaa, että sekä lapsilla, vanhemmilla ja päiväkodin henkilökunnalla on kohtaamisia eri ihmisten kanssa merkittävästi enemmän ja vaihtelevammin kuin päivätalossa. Vuorohoidossa haasteeksi nouseekin sosiaalisten suhteiden jatkuva muutos ja liikkeellä olo. Tämän vuoksi myös ryhmädynamiikka muotoutuu moninaiseksi, niin lasten keskinäisissä suhteissa kuin lapsen ja aikuisen välisissä suhteissa. Lapsen parhaat leikkikaverit tai läheisimmät aikuiset eivät aina ole paikalla samaan aikaan. (Siippainen 2012b, 118.) De Schipper

ym. (2003, 301) pohtivat lasten vaihtuvien ihmissuhteiden merkitystä lapsen turvallisuuden tunteelle sekä sitä, miten lapset pärjäävät näissä vaihtuvissa sosiaalisissa tilanteissa. Heidän tutkimuksessaan (2004) erityisesti turvallisten kasvattajien pysyvyyden ja saatavilla olon sekä lapsiryhmän, aikataulujen ja rutiinien pysyvyyden nähtiin vaikuttavan positiivisesti lapsen hyvinvointiin. (De Schipper, Van IJzendoorn & Tavecchio 2004, 544.)

Vertaissuhteiden merkitys lasten viihtyvyydelle päiväkodissa tulee esille useassa lasten näkemyksiä kartoittavassa tutkimuksessa. (Kääriäinen 2005; Kyrönlampi-Kylmänen 2007.) Kääriäisen (2005, 52) pro gradu -tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita lasten näkemyksistä vuorohoidon laadusta. Tutkimuksessa lapset totesivat heille iloa tuovan juuri ystävät ja harmillisena he kokivat sen, jos leikkikaveria ei ollut esimerkiksi iltapäiväaikaan. (Kääriäisen 2005, 52.) Toisaalta vuorohoidon ääriajat mahdollistavat vapaamman olemisen, jolloin aikaa on erityisesti lasten omaehtoiselle tekemiselle ja leikille (Siippainen 2012b, 118) ja ehkä näin myös ystävyysuhteiden muodostumiselle.

Hoidon epäsäännöllisyyden ja lapsiryhmän sekä aikuisten vaihtuvuus samankin päivän aikana voidaan nähdä vaikuttavan hoidon jatkuvuuteen, lasten hyvinvointiin sekä lapsen kasvuun ja oppimiseen vuorohoidossa. (Vuorohoidon työryhmä 1999, 5). Näihin asioihin voidaan kuitenkin vaikuttaa pedagogisilla ratkaisuilla huomioimalla vaihtuvuuden asettamat haasteet vuoropäiväkodin arjessa.

4.3 Vuorohoidon pedagogiikka

Varhaiskasvatus on eri toimintaympäristöissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä. Pedagogiikka taas on sitä tavoitteellista kasvatus- ja opetustoimintaa, jota varhaiskasvatuksen ammattilaiset toteuttavat varhaiskasvatusympäristöissä kuten päiväkodeissa. (Karila 2001, 276.) Pedagoginen toiminta ja osaaminen voidaan jakaa Hapon (2006) mukaan kolmeen tasoon. Välittömän tason pedagoginen toiminta on lasten kanssa tapahtuvaa arkista toimintaa ja kasvatuksellisia kohtaamisia siinä. Välilliseen tasoon liittyy varhaiskasvatustyön teoreettinen hallinta ja lapsiryhmän ulkopuolella oleva pedagoginen toiminta kuten

suunnittelutyö. Tiedostavan tason pedagoginen osaaminen on taas laajemman tason osaamista ja ymmärrystä varhaiskasvatustyön laajemmasta kontekstista. Nämä kaikki tasot vaikuttavat käytännön kasvatustyöhön ja lasten kanssa tapahtuviin kohtaamisiin. (Happo 2006, 118–121.)

Pedagogiikkaa ohjaavat arvot ja arvostukset sekä yhteiskunnan painotukset (Karila & Nummenmaa 2001). Myös se, miten lapsen näemme, vaikuttaa instituutioihin, joita lapsille luodaan ja siihen kasvatukseen ja pedagogiikkaan, jota siellä toteutetaan (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 43). Lapsitietämys on erityisen tärkeää, jotta työntekijä kykenee havaitsemaan päiväkodin arjessa kunkin lapsen kehityksessä tapahtuvat prosessit sekä tukemaan niitä oikea-aikaisesti löytämällä arjesta kullekin lapselle merkityksellisiä oppimisen paikkoja. (Karila 1997, 104–114; Karila 2001, 284–285.) Myös ymmärrys lapsen hyvinvoinnin tekijöistä ja yksittäisen lapsen tarpeista ovat osa lapsitietämystä (Lämsä 2009, 97).

Vaikka vuorohoidon arjen käytänteet ja päiväjärjestys mukailevat tavallista suomalaista päiväkotipedagogiikkaa, tuo vuorohoidon vaihtuva arki erilaisen näkökulman pedagogiikan toteutumiselle ja organisoinnille. Päiväkotien yksi haaste onkin kehittää työtä vastaamaan entistä paremmin konkreettisten tilanteiden vaatimuksia vastaaviksi, joita ovat esimerkiksi erilaisten hoitojärjestelyiden haasteet pedagogiselle toiminnalle (Karila & Nummenmaa 2001, 27–31). Vuorohoidon järjestämisessä ja sisällöllisessä suunnittelussa kiinnitetään erityistä huomiota lapsen turvallisuuden tunnetta lisääviin tekijöihin. Myös lapsen vireystilaan sekä sosiaaliseen kasvuympäristöön kiinnitetään erityistä huomiota. Henkilöstön mitoitus, pysyvyys ja työvuorojen suunnittelu korostuu vuorohoitopäiväkodissa, jossa lapsilla on useita hoitajia. Tämän vuoksi myös tiedonkulun ja yhteistyön merkitys sekä vanhempien että työntekijöiden kesken korostuu vuorohoidossa. (Vuorohoidon työryhmä 1999, 5; 20–21.)

4.3.1 Lapsen arjen kokonaisuus

Kontekstiosaaminen vaati kasvattajilta ymmärrystä siitä yhteiskunnallisesta ilmapiiristä, jossa perheet ja lapset elävät. Pedagoginen toiminta onkin toimintaa lapsen parhaaksi siinä ympäristössä, jossa lapsi kasvaa. Tätä kautta on ymmärrettävä perheiden ja lapsen

arjen kokonaisuutta ja pyrittävä järjestämään hoitoa ja kasvatusta niin, että se muodostaisi luontevan kokonaisuuden lapsen arjessa. (Karila & Nummenmaa 2001, 27–31.)

Bronfenbrennerin (1979) bioekologisen systeemiteoria auttaa havainnollistamaan, miten monet toimintaympäristöt vaikuttavat lapsen kehitykseen ja miten ne vaikuttavat toisiinsa. Bioekologisen systeemiteorian mukaan lapsen kasvatusympäristön nähdään koostuvan sisäkkäisistä tasoista, jotka kaikki vaikuttavat lapsen kehitykseen joko suoraan tai välillisesti. Kaiken keskiössä on lapsi, joka omalla toiminnallaan vaikuttaa ympäristöihin. Lapsen lähimmässä toimintaympäristössä - mikrosysteemissä lapsi on aktiivisessa vuorovaikutuksessa siinä toimivien ihmisten kanssa. Mikrosysteemin voi muodostaa perhe tai päiväkotiki ja niissä toimivat ihmiset kuten vanhemmat, sisarukset tai päiväkodin kasvattajat ja vertaiset. Mesosysteemi muodostuu mikrosysteemien kuten päiväkodin ja kodin vuorovaikutuksesta. Näiden kahden ympäristön vuorovaikutuksen laadulla nähdään olevan tärkeä merkitys lapsen oppimisen kannalta. Eksosysteemin muodostavat ympäristöt, joihin lapsi ei välttämättä ole kuin välillisesti yhteydessä, mutta joissa tapahtuvat asiat vaikuttavat lapsen toimintaympäristöihin. Eksosysteemi voi olla lapselle esimerkiksi vanhempien työpaikka. Makrosysteemi on laajempi yhteiskunnallinen taso, jossa esimerkiksi lait ja asetukset sekä yhteiskunnassa vallalla oleva kulttuuri vaikuttavat lapseen. (Bronfenbrenner 1979, 3-4.)

Toimivan kasvatusyhteistyön merkitystä lapsen kehitykselle on selitetty muun muassa Bronfenbrennerin (1979) teorian kautta. Tämä on erityisen tärkeää vuorohoitotyössä, koska aikuisten epäsäännöllinen työ on osa lapsen elämän kokonaisuutta ja vaikuttaa siten myös lapsen kasvuun, kehitykseen ja hyvinvointiin (Li ym. 2012, 5). Vaikka tutkimukset ovat osoittaneet, että vanhempien työssäkäynnillä ei ole yksin kielteistä yhteyttä lapsen hyvinvointiin tai kehitykseen, vaan yhteys hyvinvointiin välittyy useiden eri resurssien ja voimavarojen kautta (Li ym. 2012, 5), on epäsäännöllisen työn katsottu vaikuttavan usein työn ja perheen yhteensovittamisen haasteisiin sekä vanhemman hyvinvointiin ja tätä kautta välillisesti myös lapsiin. (Gassman-Pines, 2011, 23.)

Tutkimusten mukaan epätyypilliset työaikojen yhteys lapsen hyvinvointiin liittyy vanhemman mielialaan ja väsymykseen (Gassman-Pines 2011, 23), johon erityisesti

tytöt reagoivat herkästi (Rönkä ym. 2014, 40). Gassman-Pinesin tutkimuksessa (2011) äitien yötyö vaikutti myös äidin ja lapsen vuorovaikutukseen. Mitä enemmän yövuoroja äiti teki, sitä enemmän äidin toiminta suhteessa lapseen oli vetäytyvää ja ankaraa sekä sitä vähemmän äidit puuhasivat lastensa kanssa ja keksivät lasta kognitiivisesti haastavaa tekemistä. (Gassman-Pines, 2011, 23.) Perheet 24/7 –tutkimuksessa erityisesti poikien havaittiin kärsivän perheen yhteisen ajan ja tekemisen puutteesta (Rönkä ym. 2014, 40). Vanhemmuuden stressin sekä työn ja perheen yhteensovittamisen haasteet on todettu vaikuttavat kielteisesti myös lapsen sopeutumiseen ja hyvinvointiin päiväkodissa (De Schipper, Van IJzendoorn & Tavecchio 2001, 546; Rönkä ym. 2014, 40).

Tämän vuoksi on syytä myös pohtia, millaista tukea ja apua vuorotyötä tekevät vanhemmat tarvitsevat ja miten päiväkodin henkilökunta voi heitä tukea yhteisessä kasvatusyössä. (Rönkä, Kinnunen & Sallinen 2005, 288–289.) Vanhemmuuden stressin vaikutusta lapsen hyvinvointiin voidaan ehkäistä toimivalla kasvatusyhteistyöllä päiväkodissa. Perheet 24/7 – tutkimushankkeessa havaittiin, että vaikka vanhemmat raportoisivat voimakkaita stressikokemuksia, eivät ne olleet yhteydessä lapsen hyvinvointiin, mikäli kasvatusyhteistyön päiväkodin kanssa nähtiin toimivan hyvin. (Rönkä ym. 2014, 40.) Kasvatuskumppanuuden vahvistaminen vanhempien kanssa on osa pedagogista toimintaa lapsen parhaaksi. Vuorohoidossa painottuukin yhteistyön merkitys vanhempien kanssa (Vuorohoidon työryhmä 1999, 5), jossa vanhempien näkökulmasta tärkeää on toimiva tiedonkulku, henkilökunnan tuki lapsen kehityksen tukemiseen sekä keskinäinen kunnioitus (Rönkä ym. 2014, 40).

4.3.2 Lapsen pedagoginen kohtaaminen

Vaikka pedagoginen toiminta on kasvattajan moninaista osaamista sekä erilaisia tehtäväalueita, on pedagogiikka lapsen näkökulmasta ennen kaikkea arkisia kohtaamisia aikuisen kanssa (Happo 2006, 118). Kasvatus onkin vastavuoroista vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä (Niikko 2003,43). Kasvatuksen tärkein tavoite on ihmisyyteen kasvaminen ja kasvatus nähdään mahdollisuutena saada esiin lapsessa oleva hyvä. Ihmiseksi kasvetaan toisen ihmisen kanssa ja tämän vuoksi kasvattajalla onkin tärkeä tehtävä kohdata lapsia kunnioittavasti. (Skinnari 2004, 10.) Kasvatuksen lähtökohtana

on pidetty sitä, mikä on lapselle hyvää ja tuottaa lapselle hyvää elämää, onnellisuutta ja hyvinvointia (Niikko 2005, 25).

Lapsen hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta korostuu varhaiskasvatuksen hoivafunktio. Puroila (2002,) jakaa tutkimuksessaan varhaiskasvatustyön erilaisiksi kehyksiksi. Hoivakehyksessä varhaiskasvatustyön merkitys näyttäytyy hyvinvoinnin luomisena sekä lapsen perustarpeiden tyydyttämisenä. Puroilan (2002, 83) mukaan varsin usein hoiva liitetään juuri konkreettisiin perushoidollisiin toimenpiteisiin ja sitä harvoin osataan liittää laajemmin laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, vastavuoroisuuteen ja työntekijän emotionaaliseen sitoutumiseen. Eettiseen huolenpitoon liittyy kuitenkin lapsen hyvinvoinnin ja kasvun turvaamisen lisäksi oppiminen. Hoivaa ja huolenpitoa voidaankin varhaiskasvatuksessa tarkastella sekä eettisenä huolenpitoa että pedagogisena toimintana. (Niikko 2003, 30–35.)

Hoito ja huolenpito nähdään usein kuitenkin vastakohtana opetukselliselle ja kasvatuksellisille tavoitteille ja erityisesti lastentarhanopettajien työhön liitetty pedagoginen osaaminen on katsottu liittyvän erityisesti opetukseen ja kasvatukseen, ei niinkään hoivaan. (Niikko 2005, 15.) Myös Kalliala (2008) toteaa, että vaikka hoiva lohkaisee aikuisten työajasta suuren osan, ei sitä tai sen asemaa ole pohdittu paljoa. Perushoidossa pitäisi hänen mukaansa juuri soveltaa educare-ajattelua. Perushoidolliset tilanteet ovat niitä, joissa on mahdollisuus lapsen yksilölliseen kohtaamiseen, asioiden jakamiseen ja oppimiseen. (Kalliala 2008, 37.) Hoiva ja lasten hyvinvointi on kuitenkin varhaiskasvatustyötä läpäisevä näkökulma, joka näkyi Puroilan (2002, 87) tutkimuksessa kaikkien kasvatuksen ammattilaisten työssä.

Hoivaan liittyy myös kasvattajan emotionaalinen sitoutuminen kasvatettavaan (Niikko 2003, 34). Skinnari (2004) puhuu pedagogisesta rakkaudesta, joka nostaa esille juuri kasvatustyössä läsnä olevan emotionaalisuuden. Hänen mukaansa ihmisten kanssa tehtävän työn ydintaito on rakastaminen. Kasvatuksen tärkein tavoite on saada lapset tuntemaan elämänsä tarkoitukselliseksi ja kasvattajan tärkein tehtävä on osoittaa kunnioittavaa rakkautta lasta kohtaa. Kunnioittava rakkaus ilmenee kasvattajan asenteena lasta kohtaan ja lapsen näkökulmasta kokemuksena juuri siitä, että maailma on hyvä ja turvallinen. (Skinnari 2004, 10–13; 96–97.)

Skinnarin (2004) mukaan liian aikainen itsenäistyminen ei tue lapsen tervettä kasvua, vaan mitä enemmän lapsi voi kasvaessaan tukeutua turvalliseen aikuiseen, sitä paremmin hän pystyy myöhemmin tekemään itsenäisiä päätöksiä ja hallitsemaan omaa elämäänsä. Lasta muovaa erityisesti ne asiat, joita hän aistii ympäristöstään. Kasvattaja on tärkeä osa lapsen ympäristöä ja esimerkki omine ajatuksineen, tunteineen ja tekoineen. Pienten lasten kanssa toimivan kasvattajan on oltava aidosti läsnä, koska lapset oppivat kokemalla ja tekemällä. Skinnarin mukaan mitä pienempi lapsi on, sitä kypsemmän kasvattajan hän vaatii. Koska kasvava lapsi kehittää itseään kokonaisvaltaisesti, on myös kasvattajan kehitettävä kokonaisuutensa tullaan hyväksi kasvattajaksi. (Skinnari 2004,87.)

Kiintymyssuhteen näkökulmasta korostetaan lapsen tarvetta turvallisiin ja pysyviin suhteisiin myös hoidossa. Kalland (2012, 158) näkeekin päivähoiton laadun kehittämässä tärkeänä lapselle tärkeiden ihmissuhteiden turvaamisen lapselle nimetyllä omahoitajalla. Myös vuorohoidossa lapsen turvallisuuden ja jatkuvuuden tarpeeseen voidaan vastata omahoitajuutta kehittämällä. Suomessa omahoitajamallia on kehitetty ainakin Soukankujan päiväkodissa Auta lasta kasvamaan – kehittämishankkeessa (Lund ym. 2006). Omahoitajamallissa jokaiselle lapselle on nimetty hoitaja, jonka pienryhmään lapsi kuuluu. Omahoitaja viettää mahdollisimman paljon aikaa lasten kanssa sekä vastaa yhteistyöstä vanhempien kanssa. Omahoitajamalli perustuu ajatukseen, jossa aikuinen on sitoutunut lapseen, jolloin hän pystyy vastaamaan paremmin myös lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja näin tukemaan lapsen turvallisuuden tunnetta. Omahoitajuuden etuna nähdään lapsen ja aikuisen välille syntynyt tiivis kiintymyssuhde. Myös Kalliala (2008) nostaa esille, että aktiivisessa suhteessa lapseen oleva hoitaja vastaa myös herkemmin lapsen tarpeisiin ja tätä kautta voidaan saavuttaa laadukasta hoitoa.

Varhaiskasvatus ja päivähoitotyön ydintä on hoivaan liittyvä toiminta, mutta jollain tapaa sen arvostus on heikkoa. Tutkimusten mukaan myös kasvattajien ammatti-identiteetti on horjuva, koska siihen nähdään liittyvän usein juuri väittely hoiva-arvojen ja opetuksellisten arvojen ja osaamisen välillä (Harwood ym. 2013, 10). Osgood (2010) puhuu siitä, miten päiväkotityön ja lapsen kanssa työskentelevien kova halu saada asiantuntijana arvostus on johtanut ammatin emotionaalisen puolen väheksymiseen. Julkisessa keskustelussa jyrää näkemys maskuliinisten ja kovien arvojen sekä

rationaalisuuden vaateesta, kun puhutaan asiantuntijuudesta. Emotionaalisuus ja hoivan tulisikin Osgoodin (2010) mukaan olla varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden tunnustettua ydinosaamista. Lasten tarpeet ja vanhempien toiveet sekä sen, miten kasvattajat näihin tarpeisiin intuitiivisesti vastaavat, tulisi nähdä laadukkaana emotionaalisenä toimintana ja asiantuntijuuden ilmentymisenä päivittäisessä toiminnassa. (Osgood 2010, 130–131.)

Vaikka julkisessa keskustelussa hoiva-arvot ja opetukselliset arvot nähdään usein vastakkaisina ja haastavina yhdistää Harwoodin ym. tutkimuksessa (2013, 10) lastentarhanopettajat kuvasivat kuitenkin rooliaan myös syvemmin kuin näiden kahden näkökulman yhdistämisenä, eikä heidän puheessaan hoivan ja opetuksellisuuden yhdistäminen riidellyt keskenään. Tutkimuksen opettajat korostivat opettajan työn emotionaalista puolta unohtamatta kuitenkin työnsä opetuksellista, kriittistä, kehityksellistä ja yhteiskunnallista puolta ja näihin liittyviä velvollisuuksiaan opettajina (Harwood ym. 2013, 15).

Myös suomalaisissa lastentarhanopettajien ammatillisuutta ja asiantuntijuutta selvittäneissä tutkimuksissa tulee esiin työn emotionaalinen puoli (Rouvinen 2007, Happo 2006). Tärkeänä omassa työssään lastentarhanopettajat näkevät luotettavana ja turvallisena aikuisena olemisen. Turvallisuus liitettiin läheisyyteen, henkiseen tukeen ja siihen, että lapsi voi aina kääntyä aikuisen puoleen. (Rouvinen 2007, 90–93.) Turvallisuus nähtiin lapsen kannalta kaiken toiminnan peruslähtökohdaksi päiväkodissa (Happo 2006, 130). Lastentarhanopettajan työ vaatii monimuotoista osaamista ja kykyä ymmärtää juuri näitä työn erilaisia puolia. Opettajan työ nähdäänkin usein kutsumuksena ja siksi siihen sitoudutaan vahvasti. (Harwood ym. 2013, 10–13.)

4.3.3 Vuorohoidon erilaiset illat ja aamut

Kuten Siippainen (2012a, 63) toteaa, sijoittuvat vuoropäiväkodin lasten hoitoajat usein vanhempien työssäkäynnin mukaan pitemmälle aikavälille kuin normaalissa päiväkodissa. Näin ollen vain harvoin koko lapsiryhmä ja sen aikuiset ovat samaan aikaan paikalla. Kun päivän aikaan lasten ja aikuisten suhdeluku vaihtelee, näkyy se

myös päiväkodin arjessa ja käytänteissä. (Siippainen 2012a, 63.) Vuorohoidon toiminnan suunnittelussa otetaan huomioon päivän ja illan rutiinien vaihtelu, jotta lapsi voi hahmottaa päivän kulun. Ääriaikoina kiinnitetään erityistä huomiota kodinomaisuuteen, lepojärjestelyihin sekä lapsen turvallisuuden tunteeseen. Ääriaikoina tiloja voidaan käyttää hyödyksi eri tavalla ja lapset voivat toimia pienryhmissä tai olla halutessaan omissa oloissaan. (Vuorohoidon työryhmä 1999, 20–21.)

Siippaisen (2012b) tutkimuksessa vuorohoitoa lähestyttiin erityisesti lasten osallisuuden ja hallinnan näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan vuorohoidon kodinomaisuus sekä suhdelukujen vaihtelu mahdollistaa joustavamman arjen sekä paremmat vaikutusmahdollisuudet lapsille erityisesti ilta-aikana. Toiminnassa korostetaan iltaisin kodinomaista tunnelmaa ja tämän vuoksi illalla tehdään usein asioita, joita ei muuten päiväkodissa yleensä tehtäisi. Rennompi toiminta ja päiväkodin tavallisista säännöistä joustaminen sekä spontaanimpi tekeminen kuten retket tai pitkäkestoiset leikit ovat mahdollisia erityisesti silloin, kuin lapsia on hoidossa vähän (Siippainen 2012b, 119.) Siippaisen (2012) havaintojen mukaan toiminnan rentous on osittain tavoitteellista ja joistakin tavallisista päiväkodin säännöistä selvästi joustetaan vuorohoidon ilta-aikoina. Illalla lapset voivat esimerkiksi leikkiä omilla leluillaan ja televisioista voidaan katsoa lastenohjelmia. (Siippainen 2012a, 63–64.) Tämän voisi kuvitella vaikuttavan positiivisesti myös kiireettömyyteen ja vuorovaikutuksen laatuun. Kun lapsia on hoidossa vähemmän, on aikuisilla aikaa kohdata heitä yksilöllisesti ja kiireettömästi.

Siippainen nostaa esille myös vuorohoidon tunneilmapiirin, joka on hänen mukaansa kodin ja päiväkodin välimaastossa. Tunneilmastoltaan ja tekemisiltään vuorohoito asettuu kodin ja tavallisen päiväkodin rajapinnalle. Päiväkodin aikuisista ei tule vanhempia, mutta tunneilmasto on monella tapaa kodinomaisempi. (Siippainen 2012b, 118–122.) Davis ym. (2012) tutkimuksessa perhepäivähoitajat korostivat kodinomainen kasvuympäristön merkitystä lasten hyvinvoinnille. Perhepäivähoitajat korostivat kotona tapahtuvan hoivan merkitystä erityisesti siksi, että kotona tapahtuvassa hoidossa voitiin tarjota pysyvyyttä, turvallisuutta, rutiineja ja rajoja, mutta samalla huomioidaan joustavasti kunkin lapsen tarpeet. Myös vuorohoidon tavoitteena on kodinomainen kasvuympäristö, joka tukee lapsen turvallisuuden tunnetta. (Vuorohoidon työryhmä 1999, 20).

Ohjatun toiminnan sijaan illalla painottuvat lasten vapaan leikin tilanteet. Siippaisen (2012b) tutkimuksessa vuorohoidon työntekijät korostivat vuorohoitopedagogiikassa ennen kaikkea sosiaalisten taitojen oppimista sekä arjessa syntyvien oppimistilanteiden merkitystä. Vuorohoidon kontekstissa tarjottavan varhaiskasvatuksen pedagogiikka näyttäytyikin arjen toiminnassa oppimisena. Tärkeänä nähtiin arkiset hetket, joissa pelailtiin tai luettiin lapsen kanssa ja nämä miellettiin lapsen kannalta elämyksiksi ja oppimiskokemuksiksi. (Siippainen 2012b, 119.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää kasvattajien pedagogisia näkemyksiä ja toimintatapoja vuorohoitopäiväkodin toimintaympäristössä. Tutkimuksessa olen kiinnostunut pedagogisista toimintatavoista, jotka ilmentyvät juuri vuorohoitopäiväkodin arjessa. Mielenkiintoni kohdistui siihen, millaisia haasteita ja toisaalta mahdollisuuksia vuorohoidon toimintaympäristö asettaa pedagogiikalle ja miten kasvattajat pyrkivät toteuttamaan näihin erityispiirteisiin sopivaa pedagogiikkaa. Tutkimustehtävä tarkentui seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä ovat ne vuorohoidon keskeiset piirteet, jotka määrittävät sille ominaista pedagogiikkaa?
2. Millaista on vuorohoidolle ominainen pedagogiikka?

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimuskonteksti

Toteutin tutkimuksen syksyn 2013 ja kevään 2014 aikana kolmessa vuorohoitoa tarjoavassa päiväkodissa. Kaikissa näissä päiväkodeissa hoitoa oli saatavilla aikaisesta aamusta myöhään iltaan. Tutkimuspäiväkodit valikoituivat Lasten sosioemotionaalinen hyvinvointi ja perheen arki 24/7 -taloudessa (Perheet 24/7) – tutkimushankkeessa mukana olevista päiväkodeista.

Alun perin tarkoituksena oli tutkia lastentarhanopettajien toimintaa ja ajatuksia vuorohoidosta. Tutkimuksen kohdejoukko kuitenkin laajeni tutkimuksen edetessä. Lastentarhanopettajat tekevät vuorohoidossa pääsääntöisesti päivävuoroja, jolloin heidän toimintaansa leimaa hyvin paljon samat rutiinit kuin tavallisenkin päiväkodin arkea. Vaikka vuoropäiväkodissa toimintaan liittyy myös päivisin tietyt vuorohoitoon liittyvät asiat, näyttäytyvät vuorohoidon painotukset ääriaikoina eritavalla. Tätä kautta vuorohoidon kontekstissa korostuu myös lastenhoitajien osaaminen ja ammatillisuus, koska he tekevät yleensä juuri äärivuoroja ja toteuttavat epätavallisena aikana annettavaa varhaiskasvatusta. Tämän vuoksi koin tärkeäksi, että tutkimuksessa tulisi näkyviin myös heidän näkökulmansa. Tämän vuoksi tutkimuksen informanteiksi valittiin kolme lastentarhanopettajaa ja kolme lastenhoitajaa.

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla kolmea lastentarhanopettajaa ja yhtä lastenhoitajaa. Lisäksi käytin kahta tutkimushanketta varten tehtyä lastenhoitajan haastattelua. Aineistoni koostuu siis yhteensä kuudesta haastattelusta, joista kolme oli lastentarhanopettajaa ja kolme lastenhoitajaa. Haastateltavat tavoitin sähköpostin välityksellä ja haastattelut toteutettiin tutkittavien päiväkodeissa.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimus on laadullinen ja sen tieteellinen lähestymistapa on konstruktivistinen. Konstruktivistisen tieteen teorian mukaan ihminen rakentaa tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalle. Ei ole olemassa objektiivista tietoa tai totuutta, vaan tieto on alati muuttuvaa ja ihmisen itsensä rakentamaa. (Heikkinen 2010, 146.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen tietyssä kontekstissa

ja siinä huomioidaan sekä tutkittavan että tutkijan subjektiivisuus (Patrikainen & Toom 2004, 240). Tämän vuoksi laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla vuorohoidossa työskenteleviä kasvattajia. Tämän lisäksi havainnoin kahden eri vuoropäiväkodin iltahoidon käytänteitä yhden illan ajan. Havainnoinnin tarkoituksena oli syventää aiempia haastattelua ja niistä saatua tietoa sekä saada tietoa kasvattajien käytännön toiminnasta iltahoidossa. Havainnoinnilla oli tässä tutkimuksessa tutkijan ymmärrystä lisäävä tarkoitus. Havainnointi auttoi haastatteluissa esille tulevien asioiden liittämistä käytännön kontekstiin ja tätä kautta antoi tukea haastatteluiden ymmärtämiseen ja niiden tulkitsemiseen. En käyttänyt havainnointi-aineistoa tutkimuksen analyysiin.

5.3.1 Haastattelu

Haastattelu on yksi yleisimmistä keinoista kerätä tutkimustietoa (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 9) ja tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelurunko ohjaa haastattelun etenemistä, mutta vastausvaihtoehtojen sijaan haastateltava saa vastata kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2010, 28). Lähetin tutkittaville etukäteen haastattelun teemat, joten heillä oli mahdollisuus valmistautua haastatteluun etukäteen. Tässä tutkimuksessa haastattelu määräytyi tutkimusprojektille tehdyn valmiin haastattelurungon mukaan. Haastattelun teemat olivat valmiiksi tutkimusprojektin kautta minulle annettuja, joten toteutin haastattelut valmiin kaavan mukaan, mutta valikoin aineistoksi tutkimukseni kannalta oleelliset teemat.

Haastattelutilanteessa on tärkeää luoda yhteinen keskusteluilmapiiri, jotta haastateltavat haluavat jakaa itselleen merkityksellisiä kokemuksia tutkijalle (Holstein & Gubrium 2011, 155). Haastattelu on keskustelua, jossa tutkijan rooli on olla aktiivisena kuuntelijana ja esittää kysymyksiä niin, että suhtautuu avoimesti haastateltavan näkemyksiin (Patrikainen & Toom 2004, 245). Neutraaliutta voidaankin pitää haastattelijan tärkeimpänä ominaisuutena, mutta käytännössä täyden neutraaliuden saavuttaminen on usein hyvin vaikeaa – jopa mahdotonta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 44–45). Myös tässä tutkimuksessa neutraaliuden saavuttaminen haastattelijana oli haastavaa. Omat kokemukseni ja näkemykseni lastentarhanopettajana vaikuttivat

varmasti haastattelutilanteeseen. Pyrin kuitenkin avoimesti kuuntelemaan haastateltavaa.

Haastattelussa ovat läsnä sekä haastateltavan että haastattelijan kokemukset ja näkemykset (Patrikainen & Toom 2004, 240). Haastatteluissa rakentuva tieto on aina hetkessä tuotettua sekä haastateltavan ja haastattelijan yhteistyössä syntyvää (Holstein & Gubrium 2011, 150). Myös Mason (2007, 65) korostaa haastatteluiden kontekstisidonnaisuutta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Haastatteluiden voidaan katsoa rakentuvan samanlaiseen vuorovaikutukseen kuin arkikeskusteluiden, mutta ratkaisevana erona ovat haastateltavan ja haastattelijan erilaiset roolit. Haastateltava on vastaajan ja tiedontuottajan roolissa, kun taas haastattelija on kysyjän ja tiedonkerääjän roolissa. Kumpikin osapuoli pyrkii täyttämään oman roolinsa odotukset ja tätä kautta rakentuu haastattelutilanteessa syntyvä keskustelu. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.)

5.3.3 Aineistonkeruun luotettavuus ja eettisyys

Haastattelupaikan valinta on olennainen haastattelun onnistumisen ja ilmapiirin kannalta (Eskola & Vastamäki 2010,29). Haastateltavat saivat itse vaikuttaa haastattelupaikan valintaan ja kaikki haastateltavat halusivat haastattelun toteutettavaksi työpaikallaan työpäivänsä aikana. Työpaikka on haastateltaville turvallinen ja tuttu tila, mutta toisaalta siihen liittyy myös häiritseviä tekijöitä. Kaikki haastattelut toteutettiin kesken työpäivän työajalla, jolloin lapset olivat päiväunilla. Päiväkotiympäristössä keskeytykset ovat mahdollisia, mutta pyrimme löytämään rauhallisen ja yksityisen tilan haastattelulle. Kesken työpäivää toteutettavassa haastattelussa toisaalta haastateltavat ovat juuri kokeneet asioita, joita haastattelu koskee, jolloin he ovat ikään kuin asiassa sisällä. Toisaalta työpäivän kiireet ja ajatuksen voivat vaivata mieltä liikaa, jolloin ajatuksista voi olla vaikea irtaantua. Kaikilla haastatelluilla oli myös tarkkaan varattu aika haastatteluun, jonka jälkeen heidän tuli palata työpisteilleen. Tämä aiheutti minussa tutkijana hiukan stressiä, koska halusin luoda rauhallisen tilanteen, mutta olin kuitenkin jatkuvasti tietoinen ajankulusta. Yhden haastattelun kohdalla päädyimmekin jatkamaan haastattelua toisena päivänä ajan vähyyden vuoksi.

Vaikka pyrin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon, voi keskustelun nauhoittaminen muuttaa keskustelun luonnetta virallisemmaksi (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23; 35). Haastateltavat myös pohtivat omien vastaustensa oikeellisuutta ja arvoa, jota ei ehkä arkikeskustelussa tehtäisi. Huomasin, että vapaamuotoisempaa keskustelua aiheesta käytiin joidenkin haastateltavien kanssa ennen ja jälkeen varsinaista haastattelua. Myös nämä asiat ovat vaikuttaneet aineistonkeruun luotettavuuteen.

Haastattelijan rooli laadukkaan aineiston saamiseksi on olennainen. Haastattelun edut aineistonkeruumenetelmänä ovat joustavuus ja spontaanisuus. Haastattelutilanteessa voi selventää, kysyä lisää ja mennä syventyä aiheeseen. Näin voidaan myös välttyä monilta väärinymmärryksiltä. (Patton 2002, 341–323.) Huomasin haastatellessani sekä litteroidessani haastatteluja, että haastattelijana toimiminen on todella haastavaa. Oikeiden kysymysten esittäminen sekä haastateltavan vastauksiin tarttuminen ja niihin syventyminen on käytännössä vaikeaa. Tähän vaikuttivat myös valmiiksi muotoillut kysymykset, jotka eivät aina sopineet omaan suuhuni. Huomasin pyrkiväni noudattamaan mahdollisimman tarkasti valmista runkoa sekä saamaan kaikki kohdat käydyksi. Tämän vuoksi keskustelu oli ehkä hiukan kaavamaista, enkä osannut poiketa valmiista kysymyksistä. Koska en ollut itse muodostanut haastattelukysymyksiä, en voinut olla aina täysin varma siitä, mitä kysymysten laatija on pohjimmiltaan ajatellut. Toisaalta sain kuitenkin koulutusta haastatteluun tutkimusprojektin kautta, jossa myös tutustuttiin kysymyksiin sekä harjoiteltiin haastattelua. Vaikka olin mielestäni tutustunut kysymyksiin hyvin, koin haastattelutilanteessa epävarmuutta aloittelevana tutkijana.

Koska haastattelurunko oli tutkimusprojektin kautta valmiiksi muotoiltu, en voinut itse vaikuttaa kysymysten muotoluun tai painotukseen. Valmiin haastattelurungon käyttämisessä on sekä etuja että haittoja. Itse muodostetulla haastattelulla olisi ollut se etu, että olisin voinut keskittyä yksityiskohtaisemmin turvallisuuden tunteen teemaan ja ehkä näin vapaampi keskustelu olisi ollut mahdollista. Haastattelua olisi ollut myös hyvä pohjustaa havainnoinneilla, jotta olisi osannut muodostaa kysymykset tätä kautta olennaisiksi (Patton 2002, 262). Ajankäytöllisistäkin syistä en voinut paneutua haastatteluissa enemmän itselleni olennaiseen teemaan, vaan pyrin suorittamaan haastattelun kokonaisuudessaan hyvin. Myös nauhoitusvälineet liittyvät aineistonkeruun

luotettavuuteen. Yhdessä haastattelussa haastattelu keskeytyi ja osa haastattelusta jäi nauhoittamatta, koska äänitteestä loppui patterit.

Haastattelussa haastateltavalle tarjoutuu mahdollisuus kertoa mielipiteensä ja tuoda esille itselleen tärkeitä asioita. Tätä kautta ihmisillä on mahdollisuus tuoda äänensä kuuluviin. Ajatusten voidaan myös nähdä hyödyttävän muita ihmisiä kuten tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ja vuorohoidon kehittämistä. (Eskola & Vastamäki 2010, 27–28.)

Haastattelun avulla saadaan kuitenkin vain yhdenlaista tietoa kasvattajien pedagogisesta ajattelusta, eikä se välttämättä anna totuudenmukaista kuvaa käytännön toiminnasta. Tämän vuoksi halusin haastattelun lisäksi tarkentaa ja syventää näkökulmia sekä saada kasvattajien käytännön toimintaa esille havainnoimalla iltahoidon käytänteitä. Päädyin keräämään aineistoa haastatteluiden lisäksi myös havainnoimalla. Haastattelun ja havainnoinnin yhdistämistä voi perustella niiden kautta saatavan tiedon erilaisuudella. Laadullisessa tutkimuksessa erilaisten aineistonkeruumenetelmien katsotaankin lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. (Patton 2002, 247.) Havainnointi-aineistoa en kuitenkaan päätenyt käyttämään analyysissä. Tämä johtui osittain siitä, että havainnointi osoittautui haastavaksi aineistonkeruumenetelmäksi.

Havainnoijana olin alun perin suunnitellut toimivani ei-osallistuvana havainnoijana. Käytännössä tämä muodostui kuitenkin haasteeksi. Päiväkotiympäristön tuttuuden vuoksi huomasin toimivani enemmänkin tutustujan roolissa kuin tutkijana. En ollut myöskään tarpeeksi varautunut havainnointiin ja siihen liittyviin kysymyksiin, enkä ehkä siksi osannut selittää tutkittaville millaisessa asemassa haluan toimia. Toisaalta en halunnut, että tilanteesta muodostuu epämukava ja siksi menin tilanteen mukana. Osallistumiseeni vaikutti myös lasten kohdistama huomio minuun. He lähestyivät minua ja näissä tilanteissa roolini muuttuikin usein täysin. Loppuillasta, kun lapsia oli vähän, huomasin myös osallistuvani toimintaan enemmän. Tämä vaikutti myös havainnointiin ja sen laatuun. Myös kynä-paperi tekniikka havainnoitaessa osoittautui haastavaksi. Kirjoittamalla vain osa havainnoista siirtyi paperille. Kuvaaminen tai äänittäminen olisi tukenut aineistonkeruun luotettavuutta, mutta toisaalta taas jäykistänyt tunnelmaa sekä vaikeuttanut omaa liikkumistani sekä tutkimuslupien

saantia. Näiden asioiden vuoksi havainnoinnin rooli tutkimuksessa muodostui lähinnä lisätietoa antavaksi ja tutkijan ymmärrystä lisääväksi.

5.4 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on analyysimenetelmä, jota hyödynnetään usein laadullisessa tutkimuksessa sen monipuolisten käyttömahdollisuuksien vuoksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen analyysi. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti ajattelen kuitenkin, että on mahdotonta tavoittaa täysin objektiivisiä havaintoja aineistosta, niin ettei ennakkokäsitykset tai tutkijan kokemukset vaikuttasi tutkimuksen tuloksiin. Jo tutkimuksen menetelmälliset valinnat sekä tutkimuksen teoreettiset käsitteet ovat tutkijan valintoja sekä rakentavat kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysi etenee tutkijan nosttaessa aineistosta esille olennaisia teemoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Sisällönanalyysissä pyritään löytämään vastaus tutkimustehtävään yhdistelemällä aineistosta poimittuja ilmauksia valmiiseen teoriakäsitteistöön (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Analyysimenetelmä perustuu tutkijoiden tulkintaan sekä päättelyyn ja siinä edetään raakamateriaalista kohti käsitteellistä näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Miller ja Glassner (2004, 127) korostavat, ettei haastattelijan ole koskaan mahdollista ymmärtää haastateltavan ajatus- ja kokemusmaailmaa täysin. Tutkija voi kuitenkin omien kokemustensa kautta muodostaa käsityksen kerrottujen tarinoiden sisällöstä ja tulkita niitä. (Miller ja Glassner 2004, 127.)

Tässä tutkimuksessa analyysi etenee Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) laatiman luokittelun mukaisesti. Heidän mukaansa analyysi käynnistyy haastattelujen kuuntelemisesta ja niiden sanatarkasta auki kirjoittamisesta, jonka jälkeen haastatteluiden sisältöihin perehdytään lukemalla niitä läpi. Tämän jälkeen aineistosta etsitään pelkistettyjä ilmauksia, jotka listataan analyysin kannalta loogisella tavalla. Havaintoja pelkistettäessä kiinnitetään ensin huomiota niihin seikkoihin, jotka ovat tutkimusongelmien kannalta olennaisia. Näitä havaintoja pelkistetään edelleen yhdistämällä niitä laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Tätä yhdistämistä tehdään etsimällä

havaintoaineistoista yhtäläisyyksiä tai ennalta asetettuja säännönlaisuuksia (Alasuutari 2007, 39–44). Pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja niistä muodostetaan analyysin edetessä muodostuvia kategorioita. Kategorioihin pohjautuvan luokittelun avulla luodaan tutkimuksen kannalta olennaisia teoreettisia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Kuten Alasuutari (2007, 44) korostaa, tutkimuksen pohdintaosuudessa aineiston tulokset liitetään aikaisempaan tutkimus- ja teorian tietoon.

Analyysin aluksi haastattelut kuunneltiin ja litteroitiin sanatarkasti. Analyysi aloitettiin lukemalla aineisto useamman kerran läpi. Tutkimuksen analyysiyksikkönä käytettiin ajatuskokonaisuutta, joka voi esiintyä haastatteluissa hyvin vaihtelevassa muodossa esimerkiksi yksittäisessä lauseessa tai haastattelussa pidempään kannattelevana ajatuksena. Tutkimuksen tulososuudessa hyödynnettyjä suoria lainauksia haastatteluista siistittiin lukijan kannalta helppolukuisemmiksi. Lainauksista on poistettu yksittäisiä ilmauksia, jotka toistuivat usein ja vaikeuttivat tekstin ymmärtämistä (esimerkiksi ”niinku”). Kun litteroidusta aineistosta on poistettu osia, käytetään merkintätapana (...) kuvaamaan tätä osuutta. Jos tutkija on lisännyt tarkennuksia haastatteluihin, on ne lisätty tekstiin hakasulkein [].

Tämän tutkimuksen analyysi perustuu haastatteluihin ja niistä muodostettuihin tulkintoihin. Analyysissä pyrin käsitteellistämään kasvattajien näkemyksiä ja kokemuksia pedagogiikan toteuttamisesta vuorohoidon kontekstissa. Analyysin tavoitteena on arvioida, millaista pedagogiikkaa vuorohoidossa työskentelevät kasvattajat hyödyntävät. Ensimmäisenä etsin aineistosta kasvattajien luonnehdintoja siitä, millaisena vuorohoito näyttäytyy heidän puheessaan. Etsin haastatteluista vuorohoidon erityispiirteitä ja kuvauksia haasteista ja mahdollisuuksista, joita vuorohoidon arki asettaa pedagogiselle toiminnalle. Kontekstin kuvauksen avulla pyrin löytämään haastatteluista kasvattajien näkemyksiä siitä, mitä ovat vuorohoitopedagogiikan keskeiset piirteet ja millaisia asioita erityisesti vuorohoidon kontekstissa on huomioitava pedagogista toimintaa organisoitaessa.

Tämän jälkeen etsin haastatteluista kasvattajien keinoja vastata pedagogisilla keinoilla näihin haasteisiin. Toisaalta nostin haastatteluista esille myös, miten kasvattajat hyödyntävät vuorohoidon mahdollisuuksia pedagogisessa toiminnassa. Analyysin pääluokaksi muodostui vuorohoidon pedagoginen toiminta. Analyysin edetessä nostin

esille viisi lähtökohtaa, jotka nimesin vuorohoitopedagogiikan keskeisiksi osa-alueiksi. Alaluokiksi muodostui: sujuva arki, lapsen yksilöllisyys, vertaissuhteiden tukeminen, lapsen emotionaalinen kohtaaminen ja vuorohoidon joustava suunnittelu.

Analyysi tapahtui pitkänä prosessina, jossa aineistoa käytiin läpi sekä yksittäisinä haastatteluina sekä ajatuskokonaisuuksia yhdistävänä läpi aineiston. Pysin löytämään haastateltavien puheesta samankaltaisuuksia ja yhdistäviä ominaisuuksia, mutta myös eriäviä näkemyksiä. Haastattelut myös täydensivät toisiaan sekä toivat erilaisia näkökulmia samaan asiaan. Ensimmäinen tutkimuskysymys loi pohjaa toiselle tutkimuskysymykselle, jolloin ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla kuvattiin vuorohoidon pedagoginen konteksti ja toinen tutkimuskysymys tarkensi tarkastelun pedagogisen toiminnan organisointiin ja kasvattajien tapoihin tukea lasten kehitystä ja oppimista kuvatussa kontekstissa. Vaikka analyysi on aineistolähtöinen, on selvää, että teoreettinen viitekehys ja tietämys pedagogisista asioista vaikuttavat tutkijan ajatustyöhön aineiston analyysiä luodessa.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus on olennainen osa tutkimusta ja sen uskottavuutta ja tämän vuoksi tutkijan tulisi läpi tutkimuksen pyrkiä testaamaan sen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tutkimuksen valintoihin liittyy myös moraalisia pohdintoja, koskien erityisesti sitä, miten tutkimuksen tavoitteet pyritään saavuttamaan. Tärkeää on ylläpitää laadukasta tutkimusetiikkaa läpi tutkimuksen. (Mäkinen 2006, 10.) Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu kietoutuvat monilta osin yhteen ja liittyvät koko tutkimusprosessin etenemiseen, tutkijan sitoumukseen sekä siihen miten uskottavasti sekä tarkasti tutkimuksen kulkua kuvataan. Peräkylä (2004, 283) korostaakin, että on monta tapaa toteuttaa laadullinen tutkimus, mutta olennaista on kuvata tutkimuksen tekotapa rehellisesti. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta vahvistettiin kuvaamalla yksityiskohtaisesti ja mahdollisimman totuuden mukaisesta tutkimuksen jokainen vaihe, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen etenemistä ja arvioimaan tutkijan tekemiä valintoja.

Tutkimusta tehdessä tutkijan tulee omata eettisiä periaatteita, jotka ohjaavat hänen työtään ja tutkimukseen liittyviä valintoja. Tutkijan eettinen toiminta perustuu monelta osin niihin perusarvoihin ja normeihin, joiden mukaan kaikkien ihmisten oletetaan toimivan. Tutkijan on kuitenkin erityisessä asemassa tehdessään tutkimusta ja hänen on pohdittava, miten hän saamaansa tietoa käyttää. (Pietarinen 2002, 58.) Tutkimusetiikkaan kuuluu tutkijan riippumattomuus sekä mahdollisimman luotettavan informaation tuottaminen (Pietarinen 2002, 59; Lincoln & Guba 1985). Tämä liittyy myös tutkimuksen neutraaliuteen. Tutkijan on suhtauduttava kriittisesti tutkimuksensa tietoon ja tiedon tuottamisen tapaan sekä eriteltävä näitä asioita tutkimusraportissaan. (Pietarinen 2002, 59–66.)

Hyvään tutkimusetiikkaan liittyy myös oleellisesti rehellisyyden vaatimus. Tutkimusraportissa lainausten käyttö on rehellistä ja muiden ajatuksiin viitataan lähdeviitteitä käyttäen. Tutkimuksessa raportoidaan vain sellaisia tuloksia, jotka ovat aineiston kautta perusteltuja. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan pohtimalla tutkimusmenetelmällisten valintojen, tutkimuksen käytännön toteutuksen ja tutkijan vaikutusta tutkimuksen laatuun. Raportissa on myös tarkasteltu analyysin luotettavuutta ja sitä, millaista tietoa tutkimuksessa käytetyillä keinoilla on mahdollista tuottaa. Raportissa on myös kerrottu, mitkä tekijät vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen heikentävästi. (Pietarinen 2002, 59–66.)

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös aina tutkittavien oikeuksien valvominen ja se, että tutkittavia ei vahingoiteta fyysisesti tai henkisesti (Pietarinen 2002, 62). Tutkittavien on myös saatava tarpeeksi tietoa tutkimuksesta ja sen päämääristä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 142.) Tutkimuslupa haettiin Jyväskylän kaupungilta sekä erikseen jokaisen tutkittavan kanssa allekirjoitettiin tutkimuslupalomake, jossa tutkittavat saivat tietoa tutkimuksesta ja oikeuksistaan. Koska tutkimus on osa laajempaa tutkimushanketta, olivat viralliset tutkimusluvut kyseisen kunnan ja päiväkotien osalta kunnossa. Koska tutkimus toteutettiin osaksi havainnoimalla päiväkodin eri tilanteissa, pyydettiin myös jokaisen ryhmän lapsen vanhemmilta ja lapsilta itseltään suostumus havainnointiin. Päiväkotiryhmän lapsille ja vanhemmille kerrottiin, että tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan erityisesti aikuisen toimintaa suhteessa lapsiin, joten lasten toimintaa sellaisenaan ei kuvata tutkimuksessa. Tutkimuksessa huomioitiin tutkittavien anonymiteetti ja kaikki tunnistamiseen mahdollistava tieto häivytettiin aineistosta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus voidaan nähdä moniulotteisena ja haastavana ilmiönä. Laadullisen tutkimuksen totuus liittyy aina tutkittavien ihmisten kokemuksiin ja tulkintoihin ja tutkijan tekemien valintojen vaikutusta tutkimuksen etenemiselle ei voida häivyttää. Laadullisen tutkimuksen totuusarvo tai vastaavuus liittyy juuri siihen kysymykseen, miten tutkija on tavoittanut tutkittavien todellisuuden ja tuottanut heiltä saamansa tiedon tutkimustuloksiksi. (Lincoln & Guba 1985, 294–300.) Minua tutkijana saattoi auttaa tutkimuskontekstin tuttuus. Tällöin tutkittavien maailmankuvaa ja ajatuksia oli ehkä helpompi tavoittaa. Toisaalta tuttu konteksti voi myös rajata ajattelua, jolloin tutkijana kiinnittää huomioita itselleen valmiiksi tuttuihin elementteihin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös tutkimuksen siirrettävyyteen sekä sovellettavuuteen liittyviä pohdintoja. Laadullisessa tutkimuksessa sovellettavuus riippuu paljolti siitä, miten samanlaisia eri ympäristöt ovat (Lincoln & Guba 1985, 297). Koska tutkimukseni aineisto on pieni, ei sen voida nähdä olevan kovinkaan hyvin siirrettävissä muihin ympäristöihin (Patton 2002, 581). Haastatteluissa syntyvä tieto ja keskustelu ovat aina tietyssä tilanteessa syntyvää ja siksi ainutlaatuista (Holstein & Gubrium 2011, 150; Mason 2007, 65). Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä siirrettävyys toteutuu tämän tutkimuksen osalta jokseenkin vain samanlaisessa vuorohoitoympäristössä. Koska vuorohoidossa ja tavallisessa päivähoitossa on toki paljon yhtymäkohtia, voidaan tutkimuksen tuloksia soveltaa myös joltain osin muuhunkin päiväkotimaailmaan Suomessa.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan pro gradu-työ on ensisijaisesti tekijänsä harjoitustyö, jonka tarkoituksena on osoittaa oppineisuutta omalta alalta. Tämän vuoksi tutkimukseni tarkoituksena ei ole saavuttaa tieteellisesti merkittävää ja laajaa tietoa, vaan kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, kuvaamaan ilmiötä jostain näkökulmasta ja jossain kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tässä tutkimuksessa pyrinkin kuvaamaan vuorohoidossa työskentelevien kasvattajien näkemyksiä vuorohoidon pedagogiikasta ja koen ne sellaisenaan arvokkaana tietona. Myös tutkimuksen aineisto on kohtuullisen pieni. En ole tuloksia kirjoittaessani eritellyt kuinka monta kasvattajaa oli haastattelussa tuonut esille jonkun tuloksiini nostamani näkökulman. Tätä kautta joku näkökulma voi olla esiintynyt vain yhden haastattelemani kasvattajan puheessa.

Tutkimukseeni harjoitustyönä liittyy monia muitakin luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Ajalliset ja resursseihin liittyvät rajoitukset vaikuttavat osaltaan aineistonkeruun laatuun ja määrään. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin nähdä parantavan tutkijan osallistuminen ohjaukseen, joissa toiset opiskelijat ja opinnäytetyön ohjaaja oppoivat ja kommentoivat työtä. Kanssaopiskelijat toimivat ikään kuin tutkimuskollegoina, jotka antavat oman näkökulmansa tutkimuksen toteutukseen ja muihin tutkimuksellisiin valintoihin (Lincoln & Guba 1985, 308). Tämä parantaa tutkimusprosessin julkisuutta. (Tuomi ja Sarajarvi 2009, 142.)

6 TULOKSET

Vuorohoito näkyy vuorohoitopäiväkodeissa kaikkina vuorokauden aikoina, jolloin puhuttaessa vuorohoitopedagogiikasta tarkoitan sillä vuorohoitopäiväkodin kaikkina aikoina tapahtuvaa kasvatustoimintaa. Vaikka vuorohoitoa on myös öisin ja viikonloppuisin toteutettava hoito ja kasvatusta, ei tämän tutkimuksen aineistoissa ollut yhtään kasvattajaa, joka olisi tällä hetkellä työskennellyt öisin ja viikonloppuisin hoitoa tarjoavassa talossa. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa vuorohoidolla tarkoitetaan aikaisessa aamusta myöhään iltaan annettavaa hoitoa ja kasvatusta. Pedagoginen toiminta on toimintaa, jossa pyritään mahdollistamaan lapsen kehitys ja oppiminen päiväkotiympäristössä. Päiväkoti-ikäisen lapsen oppimisen kannalta lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin turvaaminen on ensiarvoisen tärkeää. Tämän vuoksi näen hoidon olevan erottamaton osa pedagogiikkaa ja pedagogista toimintaa. (Karila&Nummenmaa 2001, 31–33.)

Ensimmäisessä tulosluvussa vastaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen tutkimusongelmaan ja tuon esille kasvattajien haastatteluista esille nostamiani vuorohoidon luonteeseen liittyviä haasteita ja toisaalta mahdollisuuksia. Kuvaan vuorohoidon kontekstia sekä vuorohoidossa olevia lapsia ja tätä kautta sitä ympäristöä, jossa pedagogiikkaa vuorohoidossa toteutetaan. Tämä kautta pyrin avaamaan vuorohoidon pedagogista kontekstia ja luomaan kuvaa siitä, millaisia lähtökohtia vuorohoito asettaa pedagogiselle toiminnalle. Toisessa osassa keskityn tarkastelemaan,

millaisilla pedagogisilla keinoilla kasvattajat pyrkivät vastaamaan toimintaympäristön asettamiin haasteisiin ja toisaalta hyödyntämään sen tarjoamia mahdollisuuksia.

6.1 Vuorohoidon erityispiirteet pedagogisen toiminnan kehyksenä

Vaihtuvuus leimaa kaikkea vuorohoidon arkea ja onkin selkeästi olennaisin kasvattajien esille tuoma piirre vuorohoidon kontekstissa. Vaihtuvuutta vuorohoidossa aiheuttavat lasten epäsäännölliset hoitoajat, siitä johtuvat tulemiset ja menemiset sekä hoitoaikojen mukaan suunnitellut aikuisten työvuorot, jotka sijoittuvat pidemmälle aikavälille kuin pelkästään päivä-aikaan tapahtuvassa hoidossa. Vuorohoidon arkea leimaa ihmisten, niin lasten kuin aikuistenkin vaihtuvuus ja sitä kautta myös tilanteiden jatkuvat keskeytykset ja haavoittuvaisuus. Koska vuorohoidossa lasten hoitoajat vaihtelevat, on myös ryhmä jatkuvassa muutoksessa. Vaihtuvuus määrittää monella tapaa vuorohoidon kontekstia, joka eroaa näin tavallisesta päivähoidosta. Kuvio 1 havainnollistaa vaihtuvuuden monimuotoisuutta vuorohoidossa.



Kuvio 1 Vuorohoidon vaihtuvuus

Vuorohoidon kontekstia määrittelee jatkuvasti muuttuva lapsiryhmä, jonka kokoonpano voi vaihdella paljon päivän aikana. Vaihtuvuuden vuoksi vuorohoidossa lapset saattavat kuulua oman kotiryhmänsä lisäksi erilaisiin lapsiryhmiin päivän aikana. Vaihtuvuus vaikuttaakin kasvattajien mukaan lasten vertaissuhteiden muodostumiseen, leikkitaitojen kehittymiseen sekä ryhmäytymiseen vuorohoidossa. Kasvattajat nostivatkin vuorohoidon pedagogiikan haasteeksi erityisesti ryhmäytymisen sekä leikeistä osalliseksi pääsemisen erityisesti niiden lasten osalta, jotka tekevät pääosin vuorohoidon iltavuoroja. Nämä lapset ovat harvoin paikalla ryhmän aamupäivän kokoontumisissa ja joutuvat usein aloittamaan hoitopäivänsä kesken toiminnan tai leikkien.

”Pedagogisesti haastavaa on tietysti lapsen kannalta se ryhmäytyminen, se kavereitten löytäminen. Kun ne tulee eri aikaan (...) ja ne joutuu tipahtamaan vähän kun aikuinen tipahtais kesken palaveria, että mitä täällä tapahtuu ja mistä nää on puhunu ja mitä te ootte tehny. (...) että saahaan se lapsi sinne muitten mukaan ja leikkeihin.” (lto3)

Haasteena iltalasten kannalta nähtiin juuri se, etteivät he useinkaan päässeet osallistumaan koko ryhmän aamupäivän toimintaan. Tällöin leikkiryhmät ja touhut ovat saattaneet jo muotoutua ja lapsi joutuu tilanteeseen kesken toiminnan. Vuorohoitolasten epäsäännölliset hoitoajat ja vapaapäivät vaikuttavat siihen, että lapsi jää usein paitsi ryhmän yhteisistä hetkistä ja voi näin jäädä helposti ulkopuoliseksi esimerkiksi lasten keskusteluista. Tämä voi vaikuttaa lasten kaverisuhteisiin vuorohoidossa.

”Väkisinkin jää, että lapset juttelee asioista mistä hän ei tiedä mitään, joita on tehty sillä aikaa.” (lto2)

”(...) on joskus vaikeeta joilleki lapsille tulla siihen iltaan ku [joutuu] hypätä kelkkaan kesken päivän, siihen päiväkotipäiväjuttuihin mukaan. Jollaki kestää vähä aikaa ennen ku pääsee [mukaan]. Vaikka sit oliski ihan tutut ihmiset ja tutut lapset siellä (...) Mut sitte ku ne pääsee sinne ni se menee iha mukavasti se ilta.” (lh3)

Tottumattomuus ryhmätilanteisiin ja ryhmäytymättömyys oman kotiryhmän kanssa voivat johtaa vuorohoitolasten osalta vetäytymiseen tai heikkoon osallistumiseen ryhmätilanteissa. Iltahoidossa vuorohoitolapset ovat tottuneet pienempään ryhmään ja aikuisen huomioon.

”meijän toiminnan kannalta tälläset [iltahoito]lapset, silloin kun niillä on semmonen aamusempi vuoro niin... ei välttämättä hirveen helposti ota osaa meijän toimintaan. [Esimerkiksi] tääkin tapaus on semmonen [lapsi], että ehkä silloin kun on sillai rauhallisempi hetki, vähemmän lapsia, sit hän niinkun kokee, että nyt hän haluaa tulla tekemään. Et enemmän kattelee sieltä sivusta, että se ryhmäytyminen on haastavaa tällästen lasten kohalla.” (lto1)

Lasten ja lapsiryhmien vaihtuvuuden lisäksi vuorohoidon kontekstia määrittää aikuisten vaihtuvuus. Vuorohoidossa useampi kasvattaja vastaa lapsen kasvatuksesta ja hoidosta, jolloin lapsella on useampia kontakteja päivän aikana. Tällöin lapselle läheisimmät hoitajat eivät välttämättä ole aina paikalla. Tämä voi vaikuttaa joidenkin lasten turvallisuuden tunteeseen ja hyvinvointiin vuorohoidossa.

”Mutta sitten on sellasia herkkiä lapsia, jotka reagoivat kyllä siihen, että voivat olla itkusia tai semmosia aikuisiin takertujia. Tai kaivata sitä tiettyä tuttua aikuista, että eivät välttämättä juttele kauheesti kellekään muulle vaan oottavat sitä tiettyä aikuista, johon ovat sitten ehkä kiintyneet.” (lto2)

Toisaalta kasvattajat kokivat, että vuorohoitolapset ovat tottuneet aikuisten vaihtuvuuteen. Kasvattajat pohtivat myös, voiko vuorohoitomuotoinen vaihtuvuus kasvattaa lapsista avoimempia uusille ihmisille.

”Kun tulee aikuisia, tulee opiskelijoita ja tulee uusia sijaisia. Mun mielestä lapset ei ollenkaan noteeraa niitä niin sillälaillla, et ku päiväkotiiin tai tämmöseen ihan tavalliseen tulee. Nii siellä aina vähän lapset kattoo, että minkäslainen tuo on ja tälleen. Täällä jotenki ollaan heti vaan niinku, et ai tommonen tuli.”(lh2)

Aikuisten vaihtuvuus vaikuttaa myös käytännön kasvatustyössä tapahtuvaan kasvatukselliseen kohtaamiseen. Koska lapsiryhmä elää vahvasti vuorohoidon arjessa ja monesti päivän toiminnat tapahtuvat pienryhmissä, kokevat kasvattajat välillä

haasteeksi kohdata päivän aikana kaikkia lapsia. Myös aikuiset kohtaavat enemmän lapsia vuorohoitopäivän aikana kuin tavallisessa päiväkodissa. Vaihtuvat ja muuttuvat kontaktit päivän aikana haastavat myös turvallisen aikuissuhteen rakentumisen.

Pitää skarpata siinä, että huomiois päivän aikana niitä kaikkiakin lapsia (...) että kun on se oma pienryhmä ja (...) sen oman porukan kanssa kulkee, niin välillä päivällä havahtuu siihen, että hei täällä on tuokin lapsi toisesta pienryhmästä ja mä en ole sitä oikeen kohdattu tänään.” (lto2)

Kasvattajien vaihtuvuus vaikuttaa myös pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointiin. Tällöin myös lasten havainnoiminen sekä yksilöllisten haasteiden ja vahvuuksien tunnistaminen on haastavaa. Yleisesti ajan ja paikan löytyminen niille lapsille ja heidän taitojensa kehitykselle, jotka tekevät pääsääntöisesti iltaa, on haastavaa. Koska lapsen hoitopäivään saattaa kuulua monia eri kasvattajia, eikä lapsen oman ryhmän kasvattajat ole aina paikalla havainnoimassa lasta, voi lapsen taitojen havainnointi ja tätä kautta yksilöllinen tukeminen jäädä vain iltahoitajille, joilla ei ole samanlaista pedagogista näkökulmaa työhön.

”(...) mulla on yks oma lapsi kenen kanssa vasu-aikaa pitäis tässä varailla, niin (...) mä nään tätä lasta hirveen harvoin, että olis täällä aamupäivällä mukana meidän toiminnassa. (...) että se on myös haaste ittelleen, että näkee miten lapsi toimii kun ei välttämättä nää sitte. Että sitten on vähän niinkuin toisen kertoman varassa sitten niistä illoista sun muista.” (lto1)

Vaihtuvien aikataulujen ja muutosten vuoksi vuorohoidon arkea leimaavatkin toiminnan muutokset ja suunnitelmien uudelleen organisoinnit. Tämä vaikuttaa sekä kasvattajien työhön ja suunnitteluun, mutta myös lasten toimintaan ja tunteisiin. Kasvattajien mukaan muutoksia tulee vuorohoidossa jatkuvasti ja kasvattajien tulee elää tilanteen hermolla ja suunnitella toimintaa myös sen mukaan. Kasvattajilta vaaditaankin vuorohoidossa joustavuutta ja tilanteenlukutaitoa.

”Kyllä se lasten meneminen ja tuleminen sitä suunnitteluakin haastaa, että ”jaa jaa ei tossa ookaan jotain lasta paikalla”. Sellasta improvisaatiota pitää tehdä paljon, että ei kannata mitään liian lukumääräisesti tehdä, vaan pitää soveltaa.” (lto3)

Vaihtuvuuden vuoksi pedagogisen toiminnan saavutettavuus ja tasa-puolisuus nähtiin haasteena vuorohoidossa. Haasteena ja huolena vuorohoidossa nähtiin kaikkien lasten mahdollisuus ”pysyä mukana” ja oppia, koska vuorohoitolasten vaihtuvien aikataulujen vuoksi he eivät aina pääse osalliseksi päivän ohjatusta toiminnasta. Kasvattajat näkivät päivän kokoontumisajan erityisenä ”pedagogisena aikana”, jolloin varhaiskasvatuksen sisältöalueita toteutetaan. Vuorohoidon ääriaikojen toiminta on usein vapaampaa ja perustuu paljolti lasten omaehtoiseen leikkiin. Ääriaikojen toiminta tapahtuu sekaryhmässä, jossa on usein mukana kaiken ikäisiä lapsia, jolloin myös toiminta on erilaista. Tämän vuoksi kasvattajat näkevät tärkeänä, että kaikki lapset pääsisivät osallistumaan ohjattuun toimintaan ja saisivat näin kokemuksia oppimisesta ja isommassa ryhmässä toimimisesta. Erityisesti esiopetuslasten näkökulmasta osallistuminen isoihin ryhmätilanteisiin nähtiin tulevan koulun alun kannalta tärkeänä.

”ettei putois keltasta, kun on poissaoloja, että saa ne samat opetukset ja pääsee osalliseksi suurinpiirtein samoista asioista, mitä täällä muutkin tekee. Tietysti suurin haaste on se miten saada ne mukaan tälläisiin isoihin ryhmätilanteisiin vaikka jumppaan ja musiikkihetkiin(...). Mutta tärkeintä varsinkin sitten tulevalla koululaisella on se, että tulis sitten kokemusta niissä isoissa ryhmissäkin olemisesta. (...) Se on haaste, että miten saada heille taattua sellaisia hetkiä.” (Ito2)

Vaihtuvuus sekä lasten erilaiset aikataulut vaikuttavat lasten käyttäytymiseen, vireystilaan sekä tunteisiin. Vuorohoidon kontekstissa onkin huomioitava lasten vireystila sekä vuorokauden aika kaikessa toiminnassa. Haastatellut kasvattajat tuovat esille myös vuorohoidon vaihtuvuuteen liittyvän lasten levottomuuden. Koska lapset tulevat hoitoon hyvin eri aikoihin, keskeytyvät monet tilanteet, jolloin sekä aikuisten, että lasten huomio jakautuu monen eri asian kesken. Myös ryhmän muutokset sekä toiminnan uudelleen organisoinnit vaikuttavat lapsiin. Tämä vaikuttaa kasvattajien mukaan päiväkotiryhmän ilmapiiriin ja ”seesteisyyteen” sekä lasten käyttäytymiseen, leikkitaitoihin ja tätä kautta myös kaverisuhteisiin.

”Tuntuu, että on levottomampaa. Että ei välttämättä mejän talossa kaikki lapset pysty keskittymään yhteen asiaan pitkäjätkoisesti. (...) ensin leikitään jotain ja yhtäkkiä kimmotaankin toiseen leikkiin. Miten ite on (...) nähny päiväataloja ja sitten ollu tässä vuorohoidossa, niin tuntuu, että meillä on semmonen levottomuus.”(lto1)

Myös lasten turvallisuuden tunteen näkökulmasta kesken päivän ryhmään tulemiset ovat kasvattajien mukaan haasteellisia.

”(...) on joskus vaikeeta joilleki lapsille tulla siihen iltaan ku [joutuu] hypätä kelkkaan kesken päivän, siihen päiväkotipäiväjuttuihin mukaan. Et jollaki kestää vähä aikaa ennen ku pääsee [mukaan]. Vaikka sit oliski ihan tutut ihmiset ja tutut lapset siellä (...)” (lh3)

Levottomuus ja jatkuvat keskeytykset sekä ryhmän vaihtuvuus vaikuttavat siihen, että kasvattajat kokevat vuorohoidossa lasten tarvitsevan enemmän aikuisen huomiota ja apua kaverisuhteisiinsa, mutta myös aikuisen läsnäoloa esimerkiksi ohjatuilla tuokioilla. Tämä on kasvattajien mukaan myös suuri ero tavalliseen päivähoitoon verrattuna.

”mitä itekin oon ollu päiväatalossa, niin se on ihan erilaista. Että sä voit yksin pärjätä siinä samassa tilassa, että sulla on vaikka 10 lasta ja vedät heille jonkun tuokion. Ne istuu ja me lauletaan yhdessä ja näin, mutta mejän talossa on ihan erilaista, että se tuntuu että pitää olla useempi aikuinen, että lapset on levottomampia.”(lto1)

Vuorohoidon kontekstia määrittää myös vaihtuvuudesta ja erilaisista aikatauluista johtuvat lasten vireystilan vaihtelut. Lapset viettävät vuorohoidossa myös aikaisia aamuja ja voivat olla hoidossa myöhään iltaan, joten verrattuna tavalliseen päivähoitoon lapset ovat poissa perheen luota myös niinä aikoina, joina tavallisesti ollaan kotona. Kasvattajat kuvaavatkin vuorohoidon ääriaikoja jollain tavalla herkemmäksi ajaksi, jolloin lapset saattavat olla väsyneempiä, kätttyisempiä tai ikävöidä vanhempiaan. Jotkut haastatelluista kasvattajista olivat huolissaan myös unen katkeamisen ja epäsäännöllisen elämän rytmin vaikutuksesta lasten hyvinvoinnille. Lasten arjen epäsäännölliset aikataulut vaikuttavat myös lasten vireystilaan ja tunteisiin. Lapset voivatkin olla päivän aikana toisiinsa nähden hyvin erilaisessa vireystilassa ja tämä on jatkuvasti huomioitava myös pedagogisessa toiminnassa.

”Vireystila voi olla ylivireä tai väsynyt, että meidän tulee niinkun huomioida se täällä päiväryhmässä, että lapset on niin eri vireysvaiheessa siinä arjen kulussa. Joillakin on jo päivä pitkällä ja toiset on vasta heränny tai toisilla on jo aamu kun se tulee tänne kahelta ja joku on jo lähteny pois tai melkein sanoo heipat ovelta.” (lto3)

Kasvattajat toivat esille myös vuorohoidon arkea leimaavan lasten rutiinittomuuden. Koska lapset ovat hoidossa epätavallisina aikoina, on monen vuorohoitolapsen vaikea hahmottaa päivän kulkua ja rutiineja. Lasten rutiinittomuus ja vaikeus hahmottaa päivän kulkua voivat vaikuttaa lasten turvallisuuden tunteeseen sekä ryhmän toimintaan ja sitä kautta arjen sujuvuuteen.

”jotkut on niinkun ihan pihalla siitä, että mikä päivä nyt on ja mikä aika päivästä.” (lto1)

Lasten yksilölliset aikataulut sekä vaihtuvan elämän luomat rajoitukset vaikuttavat myös vanhempien ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen ja kasvatuskumppanuuteen vuorohoidossa. Vuorohoidossa jotkut vanhemmat saattavat myös kasvattajien mukaan tarvita eritavalla tukea esimerkiksi työn ja perheen yhdistämiseen liittyviin haasteisiin. Vuorohoidossa halutaankin vastata kasvatuskumppanuuden ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön vaatimuksiin, mutta käytännössä sen koetaan rajoittavan myös vuorovaikutusta lasten kanssa. Vuorohoitotalossa lapsia saapuu hoitoon päivän kaikkina aikoina, joten myös kasvatuskumppanuutta toteutetaan kaikkina vuorokauden aikoina. Tällöin arjen pedagoginen toiminta sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö voivat tapahtua päällekkäin, jolloin pedagogista toimintaa leimaavat keskeytykset.

” (...) se tuntuu joskus hirveeltä, että sää oot sinä lasten kanssa ja sä kuulet että puhelin soi, mutta oot sillai, että nyt mä teen sen päätöksen että en vastaa siihen. Että jos siellä on jollain tärkeätä asiaa, niin se laittaa tekstiviestin, tai soittaa uudestaan tai minä soitan sitten takasin. Että yritetään pysyä siinä lasten kanssa (...)” (lto1)

Näissä erilaisissa haku- ja tuontitilanteissa kasvatuskumppanuuden toteuttaminen voi olla haastavaa. Toisaalta illan rauhallisina aikoina kasvatuskumppanuudelle nähtiin olevan eri tavalla aikaa ja tilaa, jolloin vanhempia voitiin kohdata hyvinkin

yksilöllisesti. Vuorotyötä tekevien vanhempien elämän rytmi ja aikataulut voivat myös olla vaihtuvia ja haastavia, jolloin kasvatuskumppanuuden toteuttaminen voi tuntua vaikealta.

”Tässä vuorohoitopuolella tuo myös omaa haastetta siihen, että saat aikataulut sopimaan. Että joskus on perheitä, että tuntuu, että heitä ei millään saa siihen vasukeskusteluun.” (Ito1)

Vuorohoidossa nähdään olevan vaihtuvuuden vuoksi myös monia positiivisia asioita pedagogisen toiminnan kannalta. Kasvattajat näkevätkin erityisesti vuorohoidon ääriajat mahdollisuutena kohdata lapsia yksilöllisemmin. Erilaisten aikataulujen vuoksi aikuisten ja lasten suhdeluku vaihtelee myös päivän aikaan ja ajoittain hoidossa voi olla vähemmän lapsia. Kun lapsia on hoidossa vähemmän, on aikuisella enemmän aikaa kohdata lapsia heidän yksilöllisistä tarpeistaan käsin. Tällöin vuorohoidon toimintaympäristö antaa myös erilaisia mahdollisuuksia lasten huomiointiin sekä pedagogiikan toteuttamiselle. Kasvattajat totesivatkin, että äärivuoroissa ja lasten suhdeluvun vaihteluiden vuoksi voitiin myös toteuttaa erilaisia toimintoja, joita suuressa lapsiryhmässä ei olisi mahdollista toteuttaa. Näin vuorohoitolasten nähtiin saavan välillä erityistä huomiota ja kokemuksia.

Vaikka vuorohoito asettaa omaleimaisuudellaan ja vaihtuvuudellaan haasteita lasten vertaissuhteille ja ryhmäytymiselle, mainitsevat kasvattajat myös monia positiivisia asioita, jotka tukevat lasten vertaissuhteita vuorohoidossa. Vaihtuvuuden vuoksi vuorohoitotalon arjessa voi olla tilanteita, jolloin vain osa lapsista on paikalla. Tällöin aikuisilla on aikaa keskittyä esimerkiksi lasten leikkien havainnoimiseen ja tukemiseen. Vuorohoidon vaihtuvat lapsiryhmät voidaan nähdä myös rikkautena ja esimerkiksi iltapäiväaikaan lapsilla onkin mahdollisuuksia leikkiä eri-ikäisten lasten kanssa erilaisissa leikkiryhmissä. Vuorohoidon äärivuoroissa toiminta on tavoitteellisesti rennompaa, jolloin lapsilla oli päiväkodin päiväarkeen verrattuna enemmän keskeyttämätöntä leikkiäikää.

”Ja saa leikkirauhaa, siellä ei keskeytä niin moni kaveri eikä niin moni puhelinsoitto eikä piipaha ovella vanhempi eikä tule kysymään naapuriryhmän sitä ja tätä eikä kukaan koputa ikkunaan eikä tule ruokatilausta. Siellä on niin paljon vähemmän keskeytyksiä.” (Ito3)

Vaikka vaihtuvuus nähdään monella tapaa haasteena vuorohoidossa, kasvattajat kokevat, että moni lapsi sopeutuu vuorohoitoon ja vaihtuvuuteen hyvin, eivätkä kaikki kasvattaja olleet kovinkaan huolissaan lasten hyvinvoinnista vuorohoitoympäristössä. Tämän nähtiin olevan myös hyvin lapsikohtaista ja lapsen ikään sidoksissa olevaa.

”Mä uskon, että jos lapsella on perusasiat ja perusturvallisuus kunnossa, niin heidän kohalla se ei oo niin rankkaa, kun niille, joilla lähtökohtaisesti ei oo asiat ehkä niin tasapainossa (...). Mutta en mä näe sitä mitenkään kauheen uhkaavana asiana. (...)varmaan alle kolmivuotiailla rankinta, mutta yleisesti ottaen lapset tuntuu sopeutuvan hirveen hyvin eikä ei ne... harva kokee semmosena uhkana.” (Ito3)

Vuorohoidon pedagoginen konteksti on kasvattajien mukaan haastava ja monin osin muuttuva. Vaihtuvuuden nähtiin vaikuttavan lasten turvallisuuden tunteeseen, mutta vaihtuvuuden nähtiin myös luovan mahdollisuuksia pedagogisen toiminnan toteuttamiselle ja lasten turvallisuuden tunnetta tukevalle toiminnalle. Taulukossa 1 on koottu kasvattajien esille tuomat haasteet ja toisaalta mahdollisuudet lapsen turvallisuuden tunteen näkökulmasta vuorohoidossa.

Taulukko 1 Vaihtuvan vuorohoitokontekstin vaikutus lasten turvallisuuden tunteeseen

Haasteet	Mahdollisuudet
Vertaissuhteet ja ryhmäytyminen	Mahdollisuus leikkiä eri-ikäisten lasten kanssa erilaisissa leikkiryhmissä
Mahdollisuus osallistua pedagogiseen toimintaan	Mahdollisuus päästä osallistumaan toimintaan, jota suuressa lapsiryhmässä ei voi toteuttaa
Kiintymyssuhteen luominen kasvattajaan	Yksilöllinen huomio niissä tilanteissa, joissa lapsia vähemmän paikalla
Vireystilan vaihtelut ja eri vuorokauden aikoihin liittyvät tunteet	
Rutiinittomuus ja vaikeus ymmärtää päivän kulkua	

6.2 Vuorohoidon pedagoginen toiminta

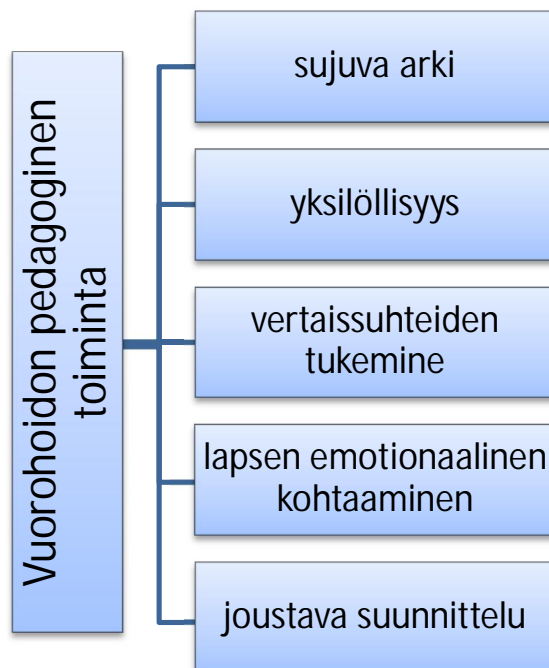
Vuorohoitokontekstissa toteutettavan pedagogiikan keskeiset asiat nähtiinkin liittyvän erityisesti lasten turvallisuuden tunteen tukemiseen vaihtuvassa ympäristössä. Kasvattajien mukaan vuorohoidon pedagogisen toiminnan toteuttaminen vaati kasvattajilta vaihtuvuuden vuoksi erilaista pohdintaa ja suunnittelua kuin tavallisessa päiväkodissa. Taulukossa 2 on koottu kasvattajien näkökulmasta vaihtuvuuden luomat haasteet pedagogisen toiminnan toteuttamiselle vuorohoidossa. Pedagogisen toiminnan toteuttaminen vuorohoidossa olikin paljolti toimintaa näiden haasteiden minimoimiseksi.

Taulukko 2 Vaihtuvuuden luomat haasteet pedagogiselle toiminnalle

Haasteet
• Suunnittelu
• Lapsituntemus
• Jatkuvat keskeytykset , toiminnan uudelleen organisointi ja muutokset
• Taata kaikille lapsille pedagogista toimintaa ja tukea
• Lasten yksilöllinen kohtaaminen
• Lasten vireystilojen epärytmyisyys
• Keskenään kilpailevat ja päällekkäin tapahtuvat tavoitteet

Vuorohoidon toimintaympäristössä toteutettavan pedagogiikan lähtökohdiksi nostin kasvattajien haastatteluista viisi näkökulmaa. Nämä kaikki ovat toimintaa lapsen parhaaksi haastavassa ja muutoksia täynnä olevassa vuorohoidon arjessa ja kietoutuvat

kaikki lapsen turvallisuuden tunteen ympärille. Kuviossa 2 olen koonnut seuraavaksi ala-luvuissa esille tulevat vuorohoitopedagogiikan keskeiset osa-alueet.



Kuvio 2 Vuorohoitopedagogiikan keskeiset osa-alueet

6.2.1 Sujuva arki

Kasvattajat nostivat vuorohoidon pedagogiikan keskiöön arjen sujumisen. Koska vuorohoidossa lapset viettävät myös aikaisia aamuja sekä myöhäisiä iltoja näkevät kasvattajat erityisen tärkeänä, että vuorohoidon arki on kodinomaista ja tukee näin lasten turvallisuuden tunnetta ja viihtyvyyttä. Vaihtuvuus ja lasten elämän epäsäännöllinen rytmi sekä hoito herkkään ilta-aikaan nähtiin osittain lasta kuormittavana. Tämän vuoksi vuorohoitopedagogiikassa kiinnitetäänkin huomiota lasten hyvinvointiin ja viihtymiseen erityisesti vuorohoidon ääriaikoina.

Kaikki haastatellut lastentarhanopettajat nostivat vuorohoitopedagogiikan keskeiseksi piirteeksi kodinomaisuuden. Kodinomaisuus nähdäänkin arjessa toteutuvana kasvatuksena sekä lasten kanssa puuhasteluna. Kodinomaisuuteen liitettiin erityisesti vuorohoidon ilta-aikaan liittyvät asiat sekä ryhmän pieni koko. Iltahoidon aikana ei toteutettu tuokioita, vaan lasten kanssa touhuttiin lasten toiveita ja vireystilaa

kuunnellen. Kodinomaisuuteen liitettiin myös rauhalliset ruokahetket ja aikuisen askareet, joita iltahoidon aikuinen teki esimerkiksi lämmittäessään ruokaa. Kodinomaisuutta iltahoitoon toi kasvattajien mukaan myös iltapuuhat, joita lapset myös kotona iltaisin tekisivät. Silloin kun lapsia oli vähän, oli kasvattajalla mahdollisuus kohdata heitä yksilöllisemmin, kuunnella heidän toiveitaan ja tehdä ehkä jotain tavallisen päiväkodin arjesta poikkeavaa. Iltahoidon toiminta oli kiireetöntä ja toteutui paljon lasten ehdoilla. Tällöin tavoitteena on tietynlainen suunnittelemattomuus ja iltapäivä nähdään tavoitteellisesti rennompana, jolloin myös pedagogiset painotukset ovat erilaiset kuin päiväaikaan. Vuorohoidon illan pedagogiset tavoitteet liittyivätkin kasvattajien puheessa lähinnä leikkeihin, vertaissuhteisiin sekä lasten yksilöllisyyden huomioimiseen.

”(...) ettei kuormiteta sitte turhilla, että mahollisimman kodinomaista hoitoa illatki. Ettei enää hirveitä isoja toimintatuokioita eikä... Enemmän sitä vapaata leikkiä ja juttelua ja sylitystä ja lähellä oloa ja pelejä pelataan paljon (...). (lh3)

Päivän kulun hahmottaminen, yhteiset rutinit ja arkitaitojen oppiminen nähdään tärkeänä osana vuorohoidon pedagogista toimintaa. Vuorohoidon vaihtuvuuden vuoksi kasvattajat kokivat, että monelle vuorohoitolapselle arjen rutiinien sekä päivän kulun hahmottaminen on haastavaa. Lapset ja aikuiset kaipaavat pysyvyyttä muuten vaihtuvan vuorohoitotarjontan keskellä. Vaikka iltahoidosta voi vastata useampi työntekijä ja päivän aikana lapsen kanssa toimivat aikuiset vaihtuvat, on tärkeää, että kaikilla on ***yhteisesti sovittuja toimintamalleja ja rutineja***, joiden mukaan päivän eri tilanteissa toimitaan. Tämä liittyy myös olennaisesti vuorohoidon tiedonkulkuun sekä kasvatuskumppanuuteen perheiden kanssa. Arkeen ja sen sujuvuuteen kiinnitetään vuorohoidossa erityistä huomiota, jolloin lapsille muodostuu kuva, että vaikka ihmiset ja tilanteet vaihtuvat, on heillä hallinnan tunne, koska he tietävät mitä milloinkin tapahtuu ja miten asiat missäkin tilanteessa hoituvat. Tämä tuo turvaa myös niille lapsille, jotka tulevat hoitoon pitkän tauon jälkeen tai kesken päivän.

” (...) mutta se toiminta kun se pysyy samanlaisena, niin se menee sitten huomattavasti sujuvammin. Että kun [lapsi] huomaa, että näinhän täällä on tehty ennemminkin, niin voi ihan turvallisesti jäähä.” (lh1)

Vaihtuvuuden vaikutusta lasten turvallisuuden tunteeseen pyritään minimoimaan vuorohoidossa luomalla toimintaan *jatkuvuutta ja pysyvyyttä* toimintaympäristön asettamien rajoitusten puitteissa. Vaikka vuorohoidon pedagogisen suunnittelun nähtiin olevan joustavaa ja monella tapaa tilannesidonnaista, pitivät kasvattajat tärkeinä *tietyinä päivinä toteutettuja tuokioita ja rutiineja*, joiden kautta myös lapset hahmottavat viikon kulkua ja hoitoon tullessaan tiesivät, mitä tulisi tapahtumaan. Tämä luo kasvattajien mukaan jatkuvuutta myös vuorohoitolasten arkeen.

”Pidän tärkeänä, että meillä on rutiineja, jotka toistuu. Lapset saa helpommin kiinni arjesta, kun ne tietää et siellä on niitä sellasia tietyinä päivinä. Vaikka että maanantai on jumppapäivä, niin siitä pidetään kiinni jos nyt ei mitään erityistä.” (lto3)

Rutiineiden lisäksi lasten ymmärrystä ja jatkuvuuden kokemusta tuettiin sanoittamalla jatkuvasti päivän tapahtumia ja kulkua lapsille. Tärkeänä lapsen turvallisuudentunteen kannalta koettiin, että lapsi oli aina tietoinen, mitä tapahtuu milloinkin ja kenen kanssa lapsi viettää esimerkiksi illan. Myös erilaisista muutoksista pyrittiinkin aina kertomaan lapsille ja *tilanteiden ennakointi* oli kasvattajien mukaan monelle vuorohoitolapselle tärkeää.

”Mietin [lapsia], jotka on yhen viikon vaikka aamussa ja yhen viikon illassa, (...) että ne hahmottaa päivän kulun. Sekin on meille osa tätä toimintaa, että lapset oppii sen, että nyt on aamu, nyt me syyään aamupala ja mitä sen jälkeen tapahtuu.” (lto1)

Erityisesti ilta-aikaan moni kasvattaja kertoi sanoittavansa illan kulkua ja näin tukevansa myös lasten turvallisuuden tunnetta ja ymmärrystä tapahtumien kulusta herkkään ilta-aikaan. Kasvattajien mukaan lapsille oli tärkeää tietää, missä vaiheessa iltaa esimerkiksi omat vanhemmat tulivat hakemaan hoidosta.

”Ne kysyy aina kuka on illassa ja ketä lapsia, että ne halua aina ennakoida hyvissä ajoin (...). ”Ketä on tänään? Monelta mut haetaan?” Se ennakointi on toisille etenkin tärkeitä. Se lisää sitä turvallisuutta (...)” (lto3)

Turvallista ja toimivaa arkea luotiin vuorohoidossa myös järjestämällä arjen tilanteita lasten kannalta mielekkääksi. Arjen sujuvuuteen kasvattajat vastasivatkin tietoisilla pedagogisilla valinnoilla kuten pienryhmätoiminnalla ja siirtymien porrastamisella. Pienryhmätoiminnan nähtiin vastaavan yksilöllisen kohtaamisen haasteisiin, sillä silloin siirtymätilanteissa ja tuokioilla lapsia oli aina pienempi ryhmä. Kaikissa kasvattajien ryhmissä ei ollut pysyviä pienryhmiä, mutta siirtymät hoidettiin silti aina porrastetusti. Toimintaa pyrittiinkin organisoimaan kunkin ryhmän tarpeita ajatellen niin, että arjen tilanteet olisivat mahdollisimman sujuvia. Erityisesti pienten ryhmässä toimivan kasvattajan puheessa korostui se, että toimintatuokioiden sijaan keskityttiin siihen, että siirtymät olivat lasten kannalta järkeviä ja mielekkäitä.

”No nyt me tehään silleesti, (...) että meillä on aamulla mejän ryhmässä, aamupalan jälkeen, sellanen aamukokoontuminen. Mutta sitten (...) ennen lounasta mennään sillei, että tullaan sisälle ja ajatuksena ois, että yks aikuinen lähtee pienen porukan kanssa siitä suoraan syömään ja sit tulee taas toinen. Ja siinäkin yritetään sitä porrastamista.” (lto1)

Vuorohoidossa kaikki arjen perushoitotilanteet nähtiin lasten turvallisuuden kannalta tärkeinä ja niihin haluttiin panostaa. Koska vuorohoidon arki on moninaista ja vaihtuvaa, koetaan käytännön tilanteet kuten vessassa käynti, siirtymätilanteet ja ruokailu yhtäläillä tärkeiksi oppimisen paikoiksi. Vuorohoidon ääriaikojen pedagogiikassa korostuikin hoiva sekä oppimisen kytkeminen erityisesti perushoitotilanteisiin. Koska vuorohoitolapset eivät myöskään aina pääse osallistumaan päivän ohjattuun toimintaan, nähdään kaikki vuorohoidon tilanteet mahdollisuutena oppia ja kehittyä. Tällöin eri sisältöalueita kytketään esimerkiksi iltahoidon perushoitotilanteisiin.

” (...)se tulee sillai ihan tosta noin vaan, ku mä potatan lapsia, nii mä lauleskelen ja loruttelen.” (lh2)

Haastatellut kasvattajat nostavat esille vuorohoitopedagogiikan keskeiseksi piirteeksi arkitaitojen oppimisen ja opettamisen lapsille. Kasvattajat korostivat, että kaikki tilanteet vuorohoidossa ovat oppimisen paikkoja. Arjen sujuvuuteen nähtiin vaikuttavan myös lasten kyky selviytyä arjen tilanteista. Kun toimiminen päiväkodin eri tilanteissa on tuttua, osaavat lapset toimia niissä myös erilaisissa ryhmissä ja eri aikuisten kanssa.

Arkitaidot nähdään tärkeänä osana myös lapsen itsetunnon kehityksen kannalta, koska taitoja oppimalla lapsi voi saada onnistumisen kokemuksia. Suuressa ryhmässä arkitaidot auttavat luonnollisesti myös ryhmän toimintaa ja siten arjen sujuvuutta.

” (...) arkitaitoja kannustetaan ja tuetaan. Sillä että lapsi oppii itse tekemään ja harjottelee taitoja, niin se itsetunto kehittyy ja se oppii iloitsemaan itsestään. Ja sitten tietenkin kun ryhmässä tehdään ja on paljon lapsia, niin auttaahan se tietty tässä ryhmässäkin eteenpäin.” (lto3)

Kasvattajat kuvasivat tavallisten arkisten asioiden olevan osa vuorohoidon pedagogiikkaa, mutta vuorohoidon ääriaikojen toiminta nähtiin enemmän kasvatuksellisenä kuin pedagogisena aikana. Haastateltavien puheessa toisaalta korostettiin vuorohoidon hoidollista puolta, mutta samaan aikaan hoidon ei katsottu kuuluvan pedagogiseen toimintaan.

”(...)pedagogiikka löytyy aika monestaki asiasta, että meillä ihan tavallisetki asiat voi olla sitä vuorohoidon pedagogiikkaa. Et me opitaan oleen siinä ryhmässä ja ruokapöydässä ja käymään vessassa. Ei mitää kauheen korkeelentosta. Että ne sit sijottuu niihin päivähommiin enemmän semmoset pedagogiasiat, et enemmän mä miettisin niinku kasvatukselliseks asiaks nää vuorohoidon jutut.” (lh3)

Moni haastateltava näki pedagogiikan liittämisen vuorohoidon ääriaikoihin haastavana. Haastateltavien puheessa pedagogiikka liitettiin osittain vahvasti toimintatuokioihin, joita taas vuorohoidon ääriaikoina ei toteutettu. Tämän vuoksi ehkä pedagogiikasta puhuttaessa kasvattajat kokevat, että pedagogiikka ei liity niin vahvasti vuorohoidon ääriaikoihin, vaan päivä nähdään enemmän ”pedagogisena aikana”.

”(...) että aamu viideltä ei oo pedagogista toimintaa (...)” (lto1)

Kuviossa 3 on koottuna vuorohoidon sujuvaan arkeen liittyvät tekijät ja pedagoginen toiminta.



Kuvio 3 Sujuva arki vuorohoidossa

6.2.2 Lapsen yksilöllisyys

Vuorohoidon erityispiirteiden vuoksi kasvattajat korostivat lapsen yksilöllisyyden ja yksilöllisten tarpeiden huomioimista vuorohoidon pedagogisena lähtökohtana. Koska lapset ovat vuorohoidossa vaihtuvina ja epätavallisina aikoina, ei lapsia voida samalla tavalla käsitellä ryhmänä, kuin tavallisessa päiväkodissa. Lasten yksilöllisyyden nähtiin korostuvan erityisesti vuorohoidon ääriaikoina, jolloin tärkeänä nähtiin tukea lapsen yksilöllisiä rutiineja sekä yksilöllisellä hoidolla luoda lapselle turvallisuuden tunnetta herkkään ilta-aikaan. Vuorohoidossa jokainen lapsi haluttiin kohdata yksilönä ja lapsiin pyrittiin tutustumaan hyvin, jotta heitä pystyttiin tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla ja kohtaamaan heidät heidän yksilölliset piirteensä huomioiden.

”Me puhutaan niistä aika paljon tiimissä. just siitä että miten erilaisia ne lapset on, eikä haluta panna niitä samaan muottiin. Ja tota kaikkine ärsyttävinekin piirteinen yritetään (...) hyväksyä heidät sellasina kuin he ovat. Ja vähän mieltä niinkun että mistä ne on seurauksia ne tietyt käyttäytymisen piirteet. (Ito3)

Yksilöllisten aikataulujen ja tarpeiden vuoksi vuorohoidossa korostui kasvattajien mukaan myös lapsituntemus. Vuorohoidon vaihtuvassa ympäristössä myös aikuisten vaihtuvuus on arkea. Kasvattajat pyrkivätkin tutustumaan kaikkiin lapsiin ja tätä kautta luomaan lapsille turvallisen tunteen kohdatuksi tulemisesta. Tutustuminen nähtiin mahdollisuutena tukea jokaisen lapsen yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä tarpeita vuorohoidon vaihtuvassa arjessa. Kasvattajat pyrkivät luomaan suhdetta lapsiin sylittelemällä, hassuttelemalla, kuuntelemalla lasten juttuja ja olemalla läsnä lapsia varten. Tärkeänä nähtiin myös oppia lasten mielenkiinnon kohteita ja ymmärtää mistä lapset pitävät sekä antaa positiivista huomiota ja palautetta lapsille. Myös vuorohoidon ääriajat nähtiin mahdollisuutena tutustua lapsiin kokonaisvaltaisemmin.

”No määhän meen lähelle ja katon silmiin ja hassuttelen ja silittelen ja yritän vähän kattoo, että minkätyyppisistä asioista se laps tykkää.” (lto3)

”Olemalla läsnä ja tutustumalla siihen lapseen kunnolla. Aikaahan se vie, (...) se on sellasta kokoaikasta oppimista molemmin puolin. Tietysti kaikki tämmöset sylissä pitämiset, hyvänä pitämiset ja kehumiset, mitkä on hirveen tärkeitä lapsille. Että kun asiat menee jo kivasti et siitä pitää myös muistaa kiittää, että hienosti oot toiminu.” (lto1)

Tutustumisen merkitys korostui erityisesti hoidon alkaessa, jolloin lapsen turvallisuutta pyrittiin tukemaan monin tavoin. Tutustumisen kautta suhde lapseen lähti muotoutumaan, mutta lapsituntemus nähtiin pitkänä prosessina, jossa tutustuminen tapahtuu arjessa puolin ja toisin. Kasvattajat pyrkivät alusta asti rakentamaan lapsen kanssa luottamuksellisen suhteen, jolloin lapsi tiesi, että aikuinen on häntä ja hänen tarpeitaan varten. Tätä kautta lapset vapautuvat myös oppimaan ja suuntautumaan vertaisryhmään.

”Ja se luottamus syntyy siitä, että sää näät sen vaivan, että annat sitä syyliä ja teet kaikkes, että sillä [lapsella] on mahdollisimman hyvä olla. Niin sitä nopeemmin jää sitten kaikki ne sellaset pois, että sitten ne on niin reippaita ja tietää jo miten toimia.” (lh1)

Tärkeä väline lasten yksilöllisyyden tukemiseen sekä lapsituntemukseen oli tiedonkulku ja yhteistyö ammattilasten välillä. Tämä nähtiin myös haasteena aikuisten vaihtuvuuden ja epäsäännöllisten aikataulujen vuoksi. Arjen vaihtuvuus ja se, että lapset viettävät hoidossa epätavallisia aikoja vaikuttaa vuorohoidossa myös siihen, että yhteistyön ja tiedonsiirron merkitys korostuu. Koska lapsen kanssa toimii suurempi määrä kasvattajia kuin tavallisessa päiväkodissa, on tärkeää, että tieto lapsen taidoista, haasteista, tarpeista ja päivän kulusta kulkee eteenpäin. Tämä myös mahdollistaa lapsen yksilöllisen tukemisen ja kohtaamisen vuorohoidon eri aikoina.

”Vuoroihmisten kanssa palaveerataan ja keskustellaan näistä lapsen yksilöllisistä tarpeista ja haasteista, että ne osataan sitten ottaa huomioon. Esimerkiksi, jos lapsella on haasteita keskittyä vaikka pelien pelaamiseen tai kynä-paperihommiin, niin (...) jos on sellanen mahdollisuus, että on rauhallisia hetkiä ja pystyy ottamaan aikuisen kanssa niitä, niin sitten voi hyödyntää iltahetkiä myös sellaseen.” (Ito2)

Iltahoitajilla on rauhallisina iltoina myös hyvä näköalapaikka lapsen havainnointiin ja näin tietoa lapsen toiminnasta kantautuu myös lapsen omahoitajalle. Rauhallisia iltoja voidaan käyttää myös yksittäisen lapsen tarpeiden tukemiseen. Tämä liittyy olennaisesti yhteistyöosaamiseen, joka on tärkeää lapsen opetuksen, kasvatuksen ja hyvinvoinnin kannalta ja korostuu erityisesti vuorohoidossa. Kasvattajat korostavatkin, että vuorohoidossa tiedonkulku liittyen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin kasvattajien välillä on erityisen tärkeää. Tiimissä keskustelu sekä iltahoidon lapsipalaverit sekä tiedonkulku kasvattajien välillä olivat keino tukea lapsen yksilöllisyyttä sekä tätä kautta turvallisuuden tunnetta. Vuorohoitotaloissa pidettiin erityisiä palavereita liittyen vuorohoitolasten asioihin, jolloin tieto lasten toiminnasta ääriaikoina ja päivällä kantautui kaikille työntekijöille. Työntekijöiden näkökulmasta myös yhteistyö iltahoidon työntekijöiden kesken oli tärkeää hoidon toimivuuden kannalta.

”Että tärkeätä on suunnitella sen parin kanssa, mutta myös sitten että koko sen ryhmän aikuiset tietää että niistä asioista ja missä sen lapsen kohdalla ollaan menossa. Ja sitten kun me ollaan jaettu vastuualueita (...) niin, että tulee se tieto kaikille sen lapsen taidoista ja osaamisesta, että se on sitten aika haastavaa. Että tärkeätä sitten saada sitä aikaa niihin suunnitteluihin ja niihin keskusteluihin.” (Ito2)

Lapsen yksilöllisyyden kannalta tärkeinä asiantuntijoina nähtiin lapsen vanhemmat, joilta kasvattajat saivat tärkeää tietoa lapsista. Lasten yksilölliset aikataulut ja rutiinit sekä yksilöllisyyttä korostavat ilta-ajat vaativat sen, että lasten vanhempien kanssa keskustellaan lapsen yksilöllisistä tarpeista ja rutiineista. Arjen sujuvuuden ja lapsen yksilöllisen huomioimisen kannalta yhteistyö vanhempien kanssa onkin erityisen tärkeää. Jutteleamalla vanhempien kanssa sekä sovituissa tapaamisissa, että epämuodollisemmissa kohtaamistilanteissa, kasvattajat saavat tärkeää tietoa lapsesta ja tutustuvat häneen paremmin sekä pystyvät näin ottamaan lapsen yksilölliset tarpeet huomioon vuorohoidon arjessa. Yhteistyössä vanhempien kanssa lapselle pyrittiin luomaan mahdollisimman hyvää ja sujuvaa arkea. Tärkeänä tehtävänä nähtiin lapsen turvallisuuden kannalta myös puhua vanhemmille pysyvän arjen merkityksestä sekä nostaa esille lapsen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Tärkeinä yhteistyömuotoina pidettiin erityisesti päivittäisiä kohtaamisia, mutta myös sovittuja vasu-keskusteluita tai lapsen hoidon aloittamiseen liittyviä palaverieita.

”vuorovaikutus perheitten kanssa korostuu. Ja heidän kuunteleminen. Kun jokaisella lapsella on se oma arjen rytmi ja muu.. niin siitä keskustelu, että mikä kenellekin lapselle on se paras rytmi ja (...) mitä siitä on etuja ja mikä saattaa olla se haittapuoli. Ja myös, että täällä on tehtävä, yritettävä ylläpitää sen perheen rutiineja [ja] kunkin lapsen omia rutiineja. Ettei voi pistää niitä muottiin, koska tullaan niin eriaikoihin.(...) Semmonen lapsen päivän jäsentäminen sen vanhemmankin kanssa.” (lto3)

Tiedonkulun haasteisiin oli vuorohoidossa pyritty vastaamaan tiiviillä yhteistyöllä vanhempien kanssa. Tiedonkulkuun käytettiin avuksi esimerkiksi erilaisia päivälistoja, joihin merkittiin lasten hoitopäivään liittyviä asioita. Näin kuka tahansa kasvattaja pystyi kertomaan jotain lapsen päivän kulusta.

”meillä on koko talossa käytössä (...) me sanotaan sitä päivälistaksi. Siinä laitetaan aina ylös ketkä lapset sinä päivänä hoidossa ja heidän hoitoaikansa ja sit siihen kirjataan (...)kauan on nukkunu ja heräämisaika siihen näkyviin. Sit siinä on lokerikko mihin kirjetetaan lapsesta jotain muuta. (...) Ja aina laitetaan, jos on tapahtunu lapselle jotain erityistä (...) Ja meillä on ajatuksena, että kuka tahansa, joka luovuttaa lapsen vanhemmalle, osaa kertoa lapsen päivästä jotain.” (lto1)

Koska vaihtuvuus asettaa myös haasteita lasten yksilölliseen kohtaamiseen, havainnointiin ja lapsituntemukseen, pyritään näihin haasteisiin vuorohoidossa vastaamaan *pienryhmä- ja omahoitajasysteemillä*, jolloin joku aikuinen on aina vastuussa yhden lapsen asioista ja näin pitää huolen, että perehtyy lapsen toimintaan ja tarpeisiin muuttuvista aikatauluista huolimatta. Tällöin erityisesti yksi aikuinen on vastuussa tutustua lapseen ja hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa.

”(...)mutta kullakin meistä on kaksi pienryhmää, joita vuoroviikoin pyöritetään. (...) Ei tarvi tietää vaikka 25 lapsen asioita, vaan voi keskittyä vaikka niihin 14. suunnilleen.” (lto3)

Kasvattajat kokivatkin tärkeänä hahmottaa lapsen yksilöllisen päivän rakentumista sekä pohtia pedagogista toimintaa aina lapsen omista lähtökohdista käsin.

Yksilöllisyys korostuu vuorohoidossa juuri lasten erilaisten hoitoaikojen ja arjen erilaisten aikataulujen vuoksi. Lapsiryhmää ei voi kasvattajien mukaan vuorohoidossa käsitellä massana, vaan koska jokaisen lapsen päivä rakentuu eri tavalla, on se huomioitava myös pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Haasteena nähtiinkin lasten sekä aikuisten vireystilojen epäyrtmisyys. Myös lapsen haastavaa käytöstä pyrittiin pohtimaan aina tilanne huomioiden sekä löytämään syitä lapsen käyttäytymisen taustalta. Kasvattajat pohtivatkin miten herätykset, aikaiset aamut tai myöhäiset illat ja pitkät päivät vaikuttivat lapseen. Kasvattajat nostivatkin esille, että kaikilta lapsilta ei voi vuorohoidossa vaatia samaan aikaan päivästä samoja asioita, vaan yksittäisten lasten vireyttä ja tunnetiloja tulee osata jatkuvasti lukea. Tämä vaatiikin kasvattajilta erityistä lapsituntemusta ja kykyä havainnoida lapsia hoitopäivän aikana. Tämä on haaste isossa lapsiryhmässä, jossa jokaisen yksilölliset tarpeet tulisi huomioida.

”Ja pitää osata lukee niitä lapsia. (...) Osaa kattoo sen päivän kokonaisuena eikä vaan se, että se on tullu kahteen, no niin nyt ruvetaan hommiin. Vaan se, että tietää vähä, että minkälainen päivä on muuten ollu.” (lh3)

Vuorohoidossa pedagoginen toiminta pyrittiinkin järjestämään yksilöllisesti niiden lasten ehdoilla, jotka kussakin tilanteessa olivat läsnä. Kasvattajat pyrkivät jatkuvasti lukemaan lasten vireystiloja ja tunteita ja olivat armollisia lapsille, niissä tilanteissa,

joissa vireystila ei ollut parhaimmillaan. Myös yhteisistä säännöistä ja sopimuksista oltiin valmiita joustamaan lapsia kuunnellen.

”(...) ottaa ne yksilöinä että (...) sääntöjä tai jotain tällasia sopimuksia, että ne katotaan vähän lapskohtaisesti, lapsikohtaisesti sitten vähän myönnytyksiä tai jonkun lelutun kanssa. Vaikka on pääsopimukset, mutta sitten niistä voi poiketa jos nähään, että jollain on hätä ja suru, niin sitten me tehdään tilanteen vaatimalla tavalla ja annetaan se turva ja läheisyys sitten.” (lto3)

Yksilöllisyyden huomiointi korostuikin vuorohoidossa juuri herkkään ilta-aikaan, jolloin lasten tarpeita kuunneltiin erityisesti. Yksilöllisyyden toteutuminen nähtiin haasteena isoissa ryhmissä, mutta vuorohoidon ilta-aika nähtiin mahdollisuutena antaa lapsille yksilöllistä huomiota.

”Mut se on just se että ku on isot ryhmät nii se on se yksilöllinen huomiointi on kyllä nii hakusassa noissa ryhmissä. Se kyllä harmittaa mut sitä voi pystyy täällä illassa toteuttamaan.” (lh3)

Kasvattajat näkevät tärkeänä vuorohoitopedagogiikan piirteinä pyrkiä minimoimaan epäsäännöllisen elämän vaikutuksia sekä pitää yllä lasten yksilöllistä luontaista rytmiä sekä unta. Vuorohoitolasten arkirytmit ovat hyvin erilaisia ja joidenkin lasten elämä saattaa olla hyvinkin epäsäännöllistä ja tämän vuoksi on tärkeää, että lapsi kokee hoidossa saavansa lepoa ja rauhaa, silloin kun sitä tarvitsee ja ettei häneltä tiettyinä aikoina vaadita esimerkiksi haastavista tehtävistä suoriutumista.

”Että illalla tosin sitten se vireystila monilla lapsilla rupee olemaan jo sitten vähän heikommanlainen, että ei ne välttämättä sillon jaksa kauheesti hommiin keskittyä. Että enemmän se voi olla semmosta leikkimistä. Tai justiinsa, että sitten kun niitä rupee väsyttään, että sen helposti näkee illalla, että ne haluaa sitten mieluummin olla sohvalla, että luetaan kirjoja siinä aikuisen lähellä.” (lto1)

Vuorohoidossa lasten vireystilaa pyritäänkin kuuntelemaan sekä ennakoimaan ja antamaan aikaa ja tilaa rauhalliselle oleilulle sekä levolle tai vastaavasti aktiiviselle toiminnalle, silloin kun lapsi sitä tarvitsee. Kasvattajat korostivat, että vuorohoidossa lapsella on aina mahdollisuus levätä.

”No täällä on aina mahdollisuus pötkötellä ja lepäillä. Sitten otetaan kirjaa ja luetaan ja jos nukahtaa, niin nukahtaa ja rauhotellaan sitä tilannetta. Ja jos tuntuu, että ei kauheesti jaksa touhuta, niin saapi olla ihan sillälaililla. Tehään vaan se olo mahdollisimman mukavaksi.” (lh1)

Lapsen yksilöllisyys huomioidaan myös tekemällä ilta-aikaan samanlaisia rutiineja, joita lapsen kotonakin illalla tehdään. Illoissa lapsia valmistellaan nukkumaan rauhoittamalla toimintaa iltaa kohden sekä pukemalla yöpukuja ja pesemällä hampaita, jotta lapset pääsevät kotiin päästyään sujuvasti nukkumaan. Näin vastattiin lasten yksilöllisiin tarpeisiin sekä pidettiin yllä jokaisen lapsen yksilöllistä rytmiä ja rutiineja.

”Aina mä oon pyrkinykin siihen, että iltapalan jälkeen on sitte jo rauhalliset leikit. Et sitte laskeudutaan semmoseen rauhalliseen. Et mä ä himmennän jopa valoja, että ei oo niin laitosmaista.” (lh2)

Unen merkitys nähdään tärkeänä myös lapsen viihtymisen ja oppimisen kannalta ja siihen kiinnitetään erityistä huomiota vuorohoidossa. Aamulla aikaisin tulevat lapset menevät nukkumaan vuorohoidossa ennen päivätoiminnan alkamista, päivällä nukutaan päiväunet ja myöhään iltaan olevat lapset menevät nukkumaan ennen vanhemman saapumista. Unen tarvetta pyritään myös pohtimaan jokaisen lapsen tarpeista käsin ja myös vanhempien kanssa keskustellaan lasten uneen liittyvistä asioista.

”Et jos miettii vuorohoitolasten se uni keskeytetään jatkuvalla syötöllä, että mitä se niinkun vaikuttaa lapseen. Niin sillä tavalla sitä unta on korostettu meillä [ja] sitä lepohekkeä.” (lto1)

Kasvattajat halusivat luoda lepohekkistä rauhallisia ja miellyttäviä lapsen kannalta. Aikuisen läsnäolo, silittely, peitteleminen ja sadun lukeminen luovat kasvattajien mukaan tilanteesta turvallisen. Tässäkin kiinnitetään huomiota lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja kunnioitetaan lapsen toiveita. Lapsille halutaan välittää kuva, että nukkuminen on sallittua, mutta ei pakollista. Nukkua saa, jos uni tulee, mutta nukkarista pääse myös pois, jos uni ei tule. Myös vanhempien kanssa neuvotellaan lapsen uneen liittyvistä asioista sekä pyritään ottamaan vanhempien toiveet huomioon. Lapselle tärkeät tavarat kuten unilelu tai unirätti tuo myös lapselle turvallisuutta. Herättelyvaiheesta halutaan luoda kiireetön ja näissä tilanteissa kasvattajat kokevat lapsen kannalta tärkeäksi läheisyyden ja sylin.

Kuviossa 4 on tiivistetty lapsen yksilöllisyyden huomioiminen vuorohoidon pedagogisessa toiminnassa.



Kuvio 4 Lapsen yksilöllisyys vuorohoidossa

6.2.3 Lasten vertaissuhteiden tukeminen

Vuorohoitopedagogiikan yhdeksi keskeiseksi piirteeksi kasvattajat nostavat lasten vertaissuhteiden tukemisen. Kasvattajat kokevat, että vuorohoito asettaa vaihtuvuudellaan haasteita lasten leikkitaidoille sekä ryhmäytymiselle. Lasten leikin ja leikkitaitojen tukemisen nähtiin olevan yksi vuorohoitopedagogiikan tärkeimmistä asioista. Leikkitaidot nähtiin mahdollisuutena solmia vertaissuhteita sekä päästä osaksi ryhmää. Lasten viihtymisen ja turvallisuuden tunteen kannalta vertaissuhteet nähtiin todella tärkeinä.

”se on ihan osa sitä meidän pedagogista toimintaa se leikkiopettelu.”(Ito1)

Aikuisen arvostus ja asenne leikkiä kohtaan on yksi välillinen keino tukea lasten leikkiä sekä leikkitaitoja. Kaikki haastatellut korostivat puheessaan leikin merkitystä vuorohoidossa. Eräs kasvattaja toteaaakin, että leikin merkitys lasten kaikelle oppimiselle on olennainen ja ”tuottamisen” sijaan tulisi keskittyä juuri leikkitaitoihin ja lasten kanssa olemiseen.

”Mut se on kuiteskin se peruslähtökohta monelle oppimiselle se, että miten sä osaat ne taidot ja sellasen toisten ihmisten kanssa olemisen.”(lto1)

Kasvattajan rooli lasten vertaissuhteiden tukemisessa nähtiin usein leikin mahdollistajana ja alkuunpanijana. Kasvattajat kokivat, että vuorohoidon vaihtuvuuden vuoksi lapset tarvitsevat aikuisen tukea ja apua leikkitaitoihin. Leikkitaitoihin pyrittiinkin panostamaan ja lapsille opetettiin leikkimistä. Aikuinen on mukana leikkitilanteissa ja laskeutuu lapsen tasolle sekä mahdollistaa leikin alkamisen.

”Et siihen me nyt pyritään nyt panostaa, siihen et miten sä leikit toisen kanssa ja niinkun keskityt siihen leikkimiseen. Et ihan tuntuu, että mitä on kuullu noista isojenkin ryhmästä, että joillekin pitää ihan niinkun opettaa leikkimistä.”(lto1)

Kasvattajat kertoivat myös tukevansa lasten leikkitaitoja ja vertaissuhteiden muodostamista aloittamalla aikuisjohtoisia leikkejä, jonka jälkeen leikki saattoi muuttua lasten yhteiseksi ja omaksi leikiksi. Tämä nähtiin vuorohoidossa tärkeänä myös vaihtuvien ryhmien vuoksi. Lapset saattoivat tarvita aikuisen rohkaisua ja tukea leikin aloittamiseen.

”Mää heti kysyn, että haluatteks te mennä leikkimään, vaikka isoja tyttöjä on näin, nii haluatteks te mennä laittaa leikkiä. Ja laitan niinkun alulle sen jonkun, et vien sinne rekvisiittaa.”(lh2)

Vuorohoitotaloissa oli käytössä myös erilaisia toimintamalleja leikin valintaan, joka oli yksi tapa tukea lasten vertaissuhteita ja leikkiä. Osassa päiväkodeista oli käytössä leikinvalintataulu, jossa aikuiset pystyivät vaihtamaan leikkejä ja ohjaamaan leikkiryhmän kokoa. Leikinvalintataulun avulla kasvattaja pystyi myös ohjaamaan

lapsia samaan leikkiin ja näin löytämään kavereita. Myös vuorohoidon illoissa leikin valinta rauhoitettiin ja aikuisen tuella etsittiin jokaiselle lapselle mieluisa leikki ja porukka.

”yritetään pienissä ryhmissä ja kattoo vähä niitä kaverisuhteita kun jaetaan [ryhmiä], että sitten sujuis ne leikit.” (lh3)

Lapsituntemus on kasvattajien mukaan tärkeä keino tukea lapsen vertaissuhteita sekä tätä kautta myös turvallisuuden tunnetta vuorohoidossa. Kasvattajat kokevat tärkeäksi, että he tuntevat lapset ja heidän tapansa toimia vertaisryhmässä. Lapsia havainnoimalla he oppivat näkemään, jos joku kokee itsensä yksinäiseksi tai kaipaa apua kaverin etsimiseen. Tutustumalla lapsiin kasvattajat pystyivät ohjaamaan heitä myös toimiviin leikkiryhmiin.

”Ei siinä mitään muutaku yrittää vähän kattoo silmiin ja vähän vainuta, että kenellä on pää riipuksissa ja kenellä ei oo kaveria, että kyllä sitä äkkiä oppii kattomaan kun havainnoi, että nyt ei oo kaikki hyvin. Kysytään sitten.” (lto3)

Kasvattajat ottivat huomioon myös lasten yksilölliset erot ja sen, että jotkut lapset tarvitsivat vertaissuhteisiin enemmän apua ja tukea kuin toiset ja suuntasivat tukensa erityisesti näille lapsille. Tärkeää kasvattajien mukaan on, että kaikki lapset kokisivat kuuluvansa päiväkotiryhmäänsä sekä tuntisivat olonsa turvalliseksi ja hyväksi myös vaihtuvassa ympäristössä. Vaihtuvien hoito-aikataulujen vuoksi lapset ovat eri aikoina päivää hoidossa, jolloin he kuuluivat päivän aikana erilaisiin ja vaihtuviin lapsiryhmiin. Haasteena on erityisesti sellaisten lasten ryhmäytymisen ja kaverisuhteiden tukeminen, jotka ovat hoidossa katkonaisesti tai vaikka vain tiettyinä päivinä viikosta ja pääsevät siksi harvoin osallistumaan ryhmätuokioille. Tärkeänä nähtiinkin tukea erityisesti näiden lasten osallisuutta yhteisistä leikeistä sekä toiminnasta.

”(...)ne haasteet, että saattaa olla pitkiäkin vapaapäiväjaksoja, niin sellanen turvallisuuden tunne ja, että lapsella ois sellanen olo, että täällä on turvallinen kaveripiiri ja ne turvalliset aikuiset ottamassa vastaan, kun pitkän ajan päästäkin saattaa tulla tänne takasin (...).” (lto2)

Lapsen vertaissuhteiden ja ryhmäytymisen kannalta haastavina tilanteina nähtiinkin kesken hoitopäivän ryhmään tukeminen. Tämän vuoksi kasvattajat kiinnittivätkin erityistä huomiota lapsen saapumiseen sekä suuntasivat tukea niille lapsille, jotka sitä erityisesti tarvitsivat. Lapsen saapuessa hoitoon kesken hoitopäivän, kasvattajat tukevat lasta pääsemään mukaan toimintaan ottamalla lapsen henkilökohtaisesti vastaan. Mahdollisuuksien mukaan lapsen kanssa tulotilanteessa oli lapselle tuttu ja läheinen aikuinen. Tärkeää kasvattajien mukaan oli, että lapsi tuntee olonsa tervetulleeksi ja aikuinen on tilanteessa lasta varten. Lapsen kuulumisia kysellään sekä hänestä ollaan kiinnostuneita. Samalla kerrotaan myös kuulumisia ryhmästä sekä ryhmän touhuista.

”No ehkä tietysti sillai niin, että pyritään (...) toivottaa aina kaikki lapset ja aikuiset (...) tervetulleeksi ja kysellä sitten vähän(...), että jos tulee semmoseen aikaan, että on leikkiaikaa, niin (...) mitä haluaa tehdä vai haluaako tulla sykkyyän ekaks.” (lh1)

Aikuiset auttavat lapsia myös pääsemään osallisiksi muiden lasten touhuista sekä asioista, joita muut ovat lapsen poissa ollessa touhunneet. Aikuinen toimii lapsen turvana ja tukena olemalla fyysisesti lasta lähellä ja tarjoamalla syliä. Lapsille annetaan rauha tarkkailla tilannetta ja näin hakea paikkaansa ryhmässä. Tarvittaessa aikuinen on apuna ja tukena leikkiin pääsemiselle ja ohjaa hienovaraisesti lasta leikkeihin ja vertaisten pariin.

”No sitten jos ei lapsi omatoimisesti tänne tullessaan löydä sitä leikkiä (...) sitten me mennään lapsen kanssa ettimään sitä leikkiseuraa. Että mennäns nyt kysymään noilta ja kysytään niiltä mitä ne tekee. Sinne vaan ja aikuinen saattaa ja auttaa vähän mukaan. Ei se ihan aina onnistu, mutta kyllä ne välillä tuottaa tulosta. Ja kyllä mä itekin voin olla pelikaveri tai jotain.” (lto3)

Tärkeänä nähtiinkin yleinen emotionaalinen ilmapiiri, jonka luomisessa aikuiset nähtiin avainasemassa. Turvallisuuden tunnetta luodaan lapsille myös välittämällä kaikille lapsille kuva, että aikuiset ovat paikalla lapsia varten, jos lapset kaipaavat apua tai tukea esimerkiksi leikitilanteissa, leikin järjestelyssä tai leikin alkuun laittamisessa. Erityisesti ilta-aikaan kasvattajat myös fyysisesti pysyttelivät lähellä lapsia, jolloin he olivat saatavilla jos lapset heitä tarvitsivat.

”Ja nehen tulee sanomaan, ollaan korostettu paljon puhutaan siitä että pitää tulla sanomaan jos on paha mieli tai ei löydä tai ei osaa tai ei keksi, että aina siihen saa aikuiselle. Tietysti ongelmia vähän isommille, että ratkasee ite. Mutta sillon kun harmittaa siitä yrittää aina lapsille puhua että me ollaan sitä varten täällä töissä.” (lto3)

Yksi tapa tukea lasten vertaissuhteita ja ryhmäytymistä oli kaikissa vuorohoitotaloissa pienryhmät. Leikin tukemiseksi vuorohoidon vaihtuvassa arjessa kasvattajat pyrkivätkin rauhoittamaan leikki tilanteita jakamalla lapsia pienempiin ryhmiin niin, että aikuinen on läsnä joko tukemassa tai havainnoimassa lasten leikkiä. Pienryhmässä kasvattajat kokivat itse pystyvänsä osallistumaan lasten leikkeihin ja näin myös tukemaan lapsen vertaissuhteita ja leikkitaitoja omalla esimerkillään. Pienessä ryhmässä aikuinen pystyi kasvattajien mukaan myös huomioimaan yksittäisiä lapsia enemmän sekä havainnoimaan lasten leikkitaitoja. Tällöin oli mahdollista myös suunnata tukea niille, jotka sitä erityisesti tarvitsivat. Pienryhmä nähtiin myös ryhmäytymisen kannalta olennaisena yksikkönä, johon lapsen oli ensin helpompi kiinnittyä ja sen jälkeen laajentaa suhteitaan koko ryhmään. Tämä nähtiin myös lapsen turvallisuuden tunteen kannalta merkittävänä tekijänä erityisesti niille lapsille, jotka vasta aloittivat vuorohoitoryhmässä. Erityisesti ryhmän muodostumisen vaiheessa kasvattajat vahvistivat ryhmäytymistä esimerkiksi aikuisjohtoisilla peleillä ja leikeillä.

”(...) oma ryhmä, sitä vahvistetaan, että tulis omasta kotiryhmästä ainaki ensimmäisenä tutuks ne lapset. Varsinki ku on uusia lapsia syksysinki alottaa paljo. Et se tavallaan tiivistää sitä ryhmäytymistä sitte.” (lh3)

”Että laps tuntis, että hän kuuluu tähän ryhmään ja on osa tätä porukkaa, että ei oo vaan sellanen vieraileva tähti. (...) Että siinä se aikuisen tuki ja huomio sitten on tärkeä.” (lto2)

Lasten osallisuutta leikeistä sekä ryhmäytymistä tuettiin myös epämuodollisemmilla pienryhmillä, joissa kasvattaja valikoi tietyn joukon lapsia kanssaan johonkin tekemiseen ja tätä kautta pyrki saamaan jonkun lapsen osalliseksi ryhmän toiminnasta. Tällöin kasvattajat pyrkivät myös pohtimaan lasten temperamenttien vaikutusta ryhmädynamiikkaan ja valikoi ryhmän sen mukaan. Tällaisissa ryhmissä tuettiin erityisesti niitä lapsia, joilla oli haasteita vertaissuhteiden muodostamisessa ja leikkitaidoissa.

”No se on varmaan se pieniin ryhmiin jakaminen (...) mitä huonommin joku joka ei pääse osalliseksi muuten. Eli nyt taas ehkä laittasin takavasemmalle jonkun muun kanssa ne vahvimmat ja äänekkäimmät ja sitten vetäytyisin näitten hiljasten kanssa.” (lto3)

Vaikka vuorohoidon vaihtuvuus tuo haasteita lasten vertaissuhteiden muodostumiselle ja tätä kautta turvallisuuden tunteelle, kasvattajat nostavat esille myös vuorohoitotalon sosiaalisiin suhteisiin liittyviä positiivisia puolia. ***Varsinkin vuorohoidon ilt-aikaan mahdollisuuksia lasten pitkäkestoiselle, keskeytymättömälle leikille koettiin olevan enemmän.*** Leikkitaitoja ja lasten sosiaalisia suhteita pyritäänkin vuorohoidossa tukemaan erityisesti keskittymällä leikkitaitojen harjoitteluun lasten kanssa ja antamalla leikille aikaa päivän eri aikoina. Arjen tilanteita pyrittiinkin järjestämään niin, että ne olivat joustavia, jolloin lasten ei aina tarvinnut keskeyttää hyvää leikkiä. Ilt-aikaan ei myöskään ollut painetta ns. pedagogisille toimintatuokioille, joten iltahoidossa keskityttiin leikkiin ja sosiaalisten taitojen opetteluun.

”(...) että lapset ovat kohteliaita toisilleen ja huomaavaisia ja kaikkea tällästä. Että ihan tälläsiä yleisiä hyviä tapoja (...).” (lh1)

Lasten leikkitaitoja tuetaan erityisesti vuorohoidon ääriaikoina antamalla lasten vapaalle leikille tilaa ja aikaa. Vuorohoidon ilt-aikaan varsinkin isompien lasten annetaan melko omatoimisesti touhuilla aikuisen tarkkaillessa sivusta. Myös leikkitilaa ja välineitä on ilt-aikaan tarjolla luonnollisesti enemmän. Lapset nauttivatkin vapaasta leikistä ja myös aikuiset arvostavat ilt-aikaan tapahtuvia pitkäkestoisia leikkihetkiä. Vuorohoidon ääriaikoina lapsilla onkin usein mahdollisuuksia harjaannuttaa leikkitaitojaan rauhassa ja erilaisissa ryhmissä. Iltahoidon pienessä ryhmässä kasvattajien on myös helpompi antaa lapsille lupa olla omatoimisia, jolloin lapset oppivat itse organisoimaan ja sopimaan leikeistään, joka myös kehittää lasten leikkitaitoja.

”Tuolla illassaha on joskus ollu aivan ihania leikkejä. (...) Et saattanu eskaritytötki leikkiä kaks, kolme tuntia ihan siis samaa leikkiä. Että ihan käsittämätöntä. Mutku siellä on sitte rauhaa kuitenkin siihen et ihan erilaila. Et se ei keskeydy silloin.” (lh2)

Vuorohoidon ääriaikoina lapsiryhmät koostuvat usein eri-ikäisistä lapsista. Tällöin lapsilla on mahdollisuus leikkiä eri-ikäisten lasten kanssa sekä päästä osaksi erilaisia leikkiryhmiä kuin päivä-aikaan. Vuorohoidossa ystävyyssuhteita saattoikin muodostua myös yli ryhmärajojen. Myös sisarukset kohtasivat vuorohoidon ilta-aikaan, joka voi osittain tuoda turvallisuuden tunnetta lapsille. Eri-ikäisten lasten kohtaaminen vuorohoidon ääriaikoina nähtiin myös tukevan lasten sosiaalista kehitystä.

*”Muston kauheen kivaa ku sisarukset sitte kohtaa. (...) mutta et, sitte ne monesti haluaa kyllä leikkiä eri leikkejä, että isommat isompien kanssa ja pienet pienempien. Mut sitten tulee myöskin sitä, että isommat haluaa hoivata pienempiä.(...) Ja pienemmät ottaa taas esimerkkiä isommista.”
(lh2)*

Kuviossa 5 on tiivistettynä lapsen vertaissuhteiden tukeminen vuorohoidon arjessa.



Kuvio 5 Lapsen vertaissuhteiden tukeminen vuorohoidossa

6.2.4 Lapsen emotionaalinen kohtaaminen

Kaikki haastatellut korostivat aikuisen läsnäolon ja lapsen emotionaalisen kohtaamisen merkitystä vuorohoidossa. Koska pedagogista toimintaa on myös lasten kanssa tapahtuva kasvatuksellinen kohtaaminen, on kasvattajien suuntautuminen lapsiin tärkeä osa vuorohoitopedagogiikkaa ja lapsen turvallisuuden tunteen tukemista vuorohoidossa. Vuorohoidon vaihtuvuuden vuoksi kasvattajan on oltava jatkuvasti perillä siitä, mitä tapahtuu ja reagoida kunkin tilanteen vaatimalla tavalla. Tämä vaatii vuorohoidon kasvattajilta myös erityistä lapsituntemusta, tilanteenlukutaitoa ja kykyä joustaa. Näitä kaikkia toteuttaessaan vuorohoidon kasvattajien tulee olla herkkiä lasten tarpeille ja havainnoida lapsia jatkuvasti. Vireystilojen vaihteluiden sekä lasten väsymyksen vuoksi kasvattajat näkivät vuorohoidossa tärkeäksi vastata emotionaalisesti lapsen tarpeisiin. Vuorohoidon ääriajoja kuvatattiinkin herkemäksi ajaksi, jolloin lapset kaipasivat aikuisen läsnäoloa ja tarvitsivat usein apua tunteidensa käsittelyyn. Myös vaihtuvuudesta johtuvan levottomuuden vuoksi kasvattajat kokivat, että vuorohoitolapset tarvitsevat enemmän aikuisen tukea sekä läsnäoloa esimerkiksi rauhoittuakseen leikkeihin. Näiden asioiden vuoksi tärkeäksi osaksi vuorohoitopedagogiikkaa muodostui kasvattajien puheessa aikuisten läsnäolo sekä emotionaalinen suuntautuminen työhön.

Aikuisen ja lapsen välinen suhde nähtiin tärkeänä lapsen turvallisuuden tunteen kannalta. Vuorohoidossa aikuisten pysyvyyttä pyrittiin luomaan omahoitajajärjestelyllä, jossa yksi aikuinen oli vastuussa tietyn lapsen asioista ja näin pyrki myös tutustumaan lapseen syvemmin. Lapsituntemus ja lapsiin tutustuminen nähtiinkin tärkeänä keinona tukea lapsia vuorohoitoympäristössä. Omat tutut aikuiset olivatkin lapsille usein tärkeitä ja kasvattajien mukaan lapset myös näyttivät kiintymyksensä.

”(...) lapset tunnistaa hyvin nopeesti sitten esimerkiksi sen oman ryhmän aikuiset ja kyllä ne sitten on kiinni. Ja vaikka täälläkin on paljon ihmisiä ja näkevät päivittäin useammankin tunnin ajan, niin sitten kuitenkin se on se oman ryhmän aikuinen se [tärkeä]. Et sillä lailla ne lapset sen näyttää, että mä kuulun tonne.” (lh1)

Kasvattajat kokivatkin, että he voivat omalla olemisellaan vaikuttaa lapsiin positiivisesti ja tukea oppimista sekä lasten turvallisuuden tunnetta rauhoittamalla hetkiä. Vuorohoidossa aikuisen läsnäoloa pyrittiinkin lisäämään esimerkiksi pienryhmätoiminnan avulla. Tällöin kasvattajat kokivat, että he voivat omalla läsnäolollaan rauhoittaa toimintaa ja olla hetkessä läsnä lapsille.

”(...) huomattiin, että nyt pitää siihen paneutua, että unohetaan kaikki sellaiset mä kutsun niitä ”tuottamiseksi”. Että se ei ole tärkeintä, että (...) kuinka paljon tehty askarteluja, vaan olennaista on se, miten me ollaan lasten kanssa. Ja laskeudutaan heidän tasolle. Pienten ryhmässä se on tosi luontevaa. Istutaan lattialla, mutta sit se asia ois hyvä muistaa myös isompien ryhmässä, että voi mennä sinne lattialle myös isompien kanssa.” (Ito1)

Aikuisten tuttuus nähtiinkin tärkeänä asia lapsen turvallisuuden tunteen kannalta.

Koska vaihtuvuutta ei voida vuorohoidossa kokonaan poistaa, pyritään siihen vaikuttamaan niin, että lapset tuntisivat olonsa turvalliseksi kaikkien aikuisten seurassa. Kasvattajien mukaan lapset ovat myös tottuneet vuorohoidossa aikuisten vaihtuvuuteen. Kun lapset ovat tottuneet siihen, että aikuinen on heitä varten, luo se turvallisuuden tunnetta. Vuorohoitotaloissa olikin pyritty keskittymään siihen, että aikuiset ovat saatavilla ja panostavat lasten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

”(...) aito läsnäolo, mikä on tosi tärkeä. Meillä (...) on sanottu vanhemmillekin, että me ei välttämättä aina vastata puhelimeen, että jos meillä on menossa lasten kanssa joku toiminta (...).” (Ito1)

Vaikka vuorohoidossa aikuistenkin vaihtuvuus herätti jonkin verran huolta kasvattajissa, nähtiin erityisesti tutut ihmissuhteet tärkeinä lapsen turvallisuuden tunteen kannalta. Kasvattajat korostivatkin iltahoitajan tai iltahoitajien tuttuuden merkitystä lasten turvallisuuden tunteen kannalta. Kaikissa taloissa iltahoitoa ja sen työntekijöitä olikin mietitty lasten turvallisuuden tunnetta ajatellen. Yleisesti nähtiin hyvänä, että iltahoidosta vastasi joko yksi tuttu hoitaja tai muutaman hoitajan porukka. Kaikissa haastatelluissa päiväkodeissa iltahoidosta vastasivat lastenhoitajat. Iltahoidon pedagogiseen laatuun katsottiin vaikuttavan sen, että sinne valikoituneet hoitajat olivat itse halukkaita tekemään vuorohoitotyötä sekä kokivat työn mielekkääksi itselleen.

Yhdessä talossa iltahoidosta vastasi muiden työntekijöiden kanssa yksi lastenhoitaja, muissa taloissa iltahoitajia oli useampia. Haastatellut iltahoidon työntekijät kokivat, että he ovat tulleet tutuiksi koko talon lapsille, koska vuorohoidon muina aikoina iltahoitajat ovat usein käytettävissä ja kiersivät talon eri lapsiryhmissä. Osassa päiväkodeista iltatyöntekijät olivat kiinteästi osa myös talon päiväryhmiä.

”Ja oikeestaan koko talo lapsista määhän. Joku meissä vuorohoitajissa ilmeisesti on sellasta, et kaikki ne moikkailee melkein ja vaikka ei nyt niin kauheesti illassa jotkut oiskaa tai tuukkaa aamuun. (...) Just senki takia ku me kierretään ympäri taloo.” (lh3)

Tutustumiseen kiinnitetäänkin erityistä huomioita vuorohoidossa. Vuorohoidon vaihtuvuuden vuoksi kaikki kasvattajat kokivat että eri vuoroja tekemällä he tutustuvat koko talon lapsiin ja myös lapset tutustuvat henkilökuntaan tehdessään vuorohoidon äärivuoroja. Kasvattajat kertoivat esittäytyvänsä aina kaikille lapsille heidät tavatessaan. Tätä kautta tuetaan lasten turvallisuuden tunnetta ja kaikki aikuiset pyritään tuomaan lähelle lapsia. Vuorohoidossa ryhmien vaihtuvuuden vuoksi kasvattajat myös kokivat oman ryhmänsä lisäksi koko päiväkodin lasten kasvattamisen tehtäväkseen. Tätä kautta luodaan tietynlaista yhteisöllisyyttä ja lapset tottuvat siihen, että kaikki aikuiset ovat vuoropäiväkodissa heitä varten.

”siellä [iltahoidossa] tulee koko talon henkilökunnan naamat lapsille tutuks. Me ollaan siitä puhuttu, että talon rikkaus on se, että meillä melkein kaikki tuntee kaikki lapset. (...) Että esittäydytään lapselle, että kuka ite on. (...) kun siirtyy sinne toiseen ryhmään, niin he tietää jo aikuisen kasvot ja on ollut mahdollisesti tekemisessä sen aikuisen kanssa.” (lto1)

Koska vuorohoidossa lapset ovat hoidossa epätavallisina aikoina kuten myöhään illalla tai aikaisin aamulla, on kasvattajien oltava lähellä lapsia sekä henkisesti, että fyysisesti. Koska lapset voivat viettää pitkiäkin aikoja hoidossa, voi lapsilla olla päivän aikana väsymyksen mukana tuomaa levottomuutta ja harmitusta. Myös vaihtuvat tilanteet ja kesken hoitoon tulemiset sekä uudet tilanteet vaikuttavat lasten käyttäytymiseen. Näissä tilanteissa kasvattajat tukivatkin lasten turvallisuuden tunnetta vastaanottamalla ja tukemalla lasten negatiivisten tunteiden ilmaisua sekä lohduttamalla

ja pitämällä lapsia sylissä. Näissä tilanteissa myös tuetaan lapsen suhdetta omiin vanhempiin sekä käsitellään ikävää.

”Ja sitten otetaan syliin ja lohdutellaan niitä, että sylitysten olemista se on varsinkin ihan tuolla pienten kanssa. Että jotkut siellä viihtyy ihan koko päivän hyvinkin lähellä meitä aikuisia.” (Ito1)

Kasvattajat kokivatkin tärkeänä tehtävänä turvallisena aikuisena toimimisen.

Tärkeänä nähtiin, että vaihtuvuudesta ja hässäköistä huolimatta aikuiset pitävät tilanteen hallinnassa, jolloin lapset voivat luottaa siihen, että aikuiset hoitavat hommat. Turvallisuuteen liittyi myös tietyt säännöt ja rajat, jotka loivat kasvattajien mukaan lapsille turvallisuuden tunnetta.

”vaikka onkin joskus tilanteita että sä yksin oot ja usempi lapsi siinä, mutta kyllä lapset luottaa siihen, että aikuinen siinä pitää hanskat käsissä, vaikka pään sisällä voi pyöriä (...).” (Ito1)

”Samalla sellanen hellä, mutta kuitenkin tämmönen tiukka ja vaativa, että aika yksinkertaisia asioita ne kuitenkin on, että ne arvostaa sitä.” (Ito3)

Erityisesti vuorohoidon ääriaikoina kasvattajat kokivat, että lapset kaipaavat rauhallisia hetkiä aikuisen lähellä ja sylittelylle ja yhdessäololle annettiin silloin erityisesti aikaa. Tilanteita pyrittiin rauhoittamaan ja olemaan lapsille läsnä hetkessä. Erityisesti ilta-aikaan lasten koettiin kaipaavan aikuisen läsnäoloa ja kasvattajat pyrkivätkin pitämään yllä lasten turvallisuutta pysyttelemällä lähellä lapsia. Tärkeänä lapsen kannalta koettiin myös, että hän tietää jatkuvasti missä aikuinen on ja mitä milloinkin tapahtuu.

”Olemalla läsnä ja saatavilla. Jos on sellasia tilanteita, että tarvitaan, niin ollaan ihan kaiken aikaa siinä. Ja tosiaan sylissä pitämistä paljon varsinkin noilla pienillä ja lohduttamista kun tulee suru.” (Ih1)

”joka kerta kun mä lähen siitä huoneesta, jossa mää oon lasten kanssa, varsinki pienten [kanssa], nii mä sanon aina [lapsille] jos mä meen vaikka siihen eteiseen. (...) Koska mä huomaan, että jotkut lapset on pelokkaita. Varsinkin ku pimeä tulee, see on semmonen aika, että siinä on (...) pienet paljon sylissä. Että se on semmosta, ei sen tarvii niin ihmeellistä ja kummallista olla. Paljon istua nököttävät sylissä ja siinä sitte jotakin ihmetellään, lelua.” (lh2)

Kasvattajat kokivat tärkeäksi myös olla fyysisen läheisyyden lisäksi emotionaalisesti läsnä lapsille ja heidän ajatuksilleen. Lasten ajatuksia ja juttuja haluttiin kuunnella sekä heidän toiveitaan mahdollisuuksien mukaan toteuttaa. Läsnäolon kuvattiin olevan jotain enemmän kuin vain samassa tilassa olemista. Kaikki haastatellut kasvattajat kokivat, että vuorohoidon ääriaikoina voitiin kohdata lapsia yksilöllisemmin ja antaa heille erilailla aikaa kuin päivällä. Myös toiminnan rentouden ja aikatauluttomuuden nähtiin vaikuttavan lasten kohtaamiseen positiivisesti.

”Mää nautin tästä työstä ku mä (...) aattelen, että tässä ei päivällä, isompi porukka on, nii et sä ehi hirveesti kiinnittää huomiota. Mut illallahan ehtii ihan erilailla. Et illalla huomaa ja illalla voi jututtaa lapsia vähän näin ja. Että sieltä kuitenkin kuulee paljon ja että se on niin paljon herkempää aikaa se ilta.” (lh2)

Kasvattajat kokivatkin, että olemalla kuulolla lasten asioille ja tunteille vuorokauden eri aikoina he saivat myös mahdollisuuden oppia tuntemaan lapsia kokonaisvaltaisemmin. Vuorohoidon eri aikoina lapsista saattaa tulla esille erilaisia puolia. Lapset, jotka voivat olla päiväaikaan arkoja, voivatkin tuoda persoonaansa eritavalla esille rauhallisina iltoina. Tätä kautta kasvattajat kokevat tutustuvansa lapsiin paremmin ja näkevänsä ainutlaatuisia asioita. Vuorohoidon kasvattajat kokivatkin, että lapsiin tutustui vuorohoidon äärivuoroissa niiden luonteen vuoksi eritavalla kuin päivällä. Kasvattajien mukaan joidenkin vuorohoitolasten kanssa muodostuu erityinen ja läheisempi suhde, joka saattaa jatkua pitkään ja olla sekä aikuiselle, että lapselle merkityksellinen.

”tässä iltahommassahan on paljon ollu sitä, että mä oon saanu toteuttaa semmosta hoivaviettä aika paljon. (...) se ilta on paljon herkempi aika, niin lapsethan on semmosia ehkä väsyneempiä, itkusempia ja pelokkaampia (...). Että siinä tuntee välillä olevansa todellakin varamamma.” (lh2)

Vuorohoidon työntekijät korostivatkin työnsä emotionaalista puolta ja kokivat sen tärkeänä työssään. Kasvattajat kokivatkin vuorohoidossa saavansa tehdä eritavalla emotionaalista työtä kuin tavallisessa päiväkodissa. Moni kasvattaja oli siis omaksunut hoitavamman roolin vuorohoitotyössä. Myös haastatellut lastentarhanopettajat kokivat, että vuorohoito tuo omaan työhön enemmän hoitopainotteisuutta ja hoivaa.

”(...) mulla ei oo sellasta, että minä olen lastentarhanopettaja ja että tämä on niikunkun se minun juttu. Vaan mä oon sellanen, joka niinkun näkee sen tilanteen mukaan, että (...) mun työnkuva pitää sisällään niin kauheesti kaikkee. Että se ei oo vaan sitä mikä ois perinteinen lastentarhanopettajan, mikä vaikka päiväaloissa on, että täällä meillä se on niin paljon kaikkee muutakin.” (Ito1)

Yksi lasten turvallisuuden tunteeseen ja kohtaamiseen välillisesti vaikuttava asia on aikuisten työvuoro- ja työaikajärjestelyt. Vuorohoitotaloissa työvuorot tehtiinkin lasten paikallaolon mukaan, jolloin työntekijät mitoitettiin sen mukaan, miten paljon lapsia on hoidossa missäkin vaiheessa päivää. Erityisesti illoissa kiinnitettiin huomiota siihen, että työntekijäresursseja käytettiin myös hyvin yksilöllisesti. Jos illassa oli hoidossa sellaisia lapsia, jotka tarvitsivat paljon tukea ja yksilöllistä hoitoa, voitiin työntekijäresursseja kasvattajien mukaan käyttää myös silloin. Tämä toi työntekijöille itselleen turvallisuudentunnetta siitä, ettei suuren lapsiryhmän kanssa tarvinnut pärjätä yksin ja apua koettiin aina olevan saatavana. Kun aikuisella on turvallinen mieli ja tilanne hallinnassa, on lapsillakin turvallinen olo. Riittävä henkilökunnan mitoitus tarkoittaa lasten kannalta myös sitä, että päivän eri tilanteissa aikuinen on saatavilla ja läsnä.

”työvuorojen tekijä laskee, että miten on lapsia paikalla mihinkin kellonaikaan ja sitten katotaan, että aina on täällä oikee määrä aikuisia paikalla. (...) Sä voit luottaa siihen, että sinne tulee tai jos näkyy että siellä on joku häikkä tullu, niin meille kyllä aika hyvin siitä täällä huudellaan. Että hei nyt täällä on... mä tarpeen apua tänne näin! (...)Mutta varmaan meillä jo se, että ihan työaikajärjestelyin järjestetään se, että täällä on riittävästi henkilökuntaa. Ja se luo sitä semmosta turvallisuutta.” (Ito1)

Tärkeänä nähtiin myös se, että työaikajärjestelyt tukivat pienryhmien toimintaa ja että kasvattajat saivat olla työaikansa puitteissa mahdollisimman paljon läsnä oman ryhmänsä toiminnassa. Tämä luo pohjaa myös lapsituntemukselle sekä aikuisen ja lapsen väliselle suhteelle. Myös päivähoidon aloituksessa pyritään siihen, että lapselle tuttu aikuinen olisi samoissa vuoroissa kun hoidon aloittanut lapsi.

”silloin kun lapsi aloittaa [hoidon], pyrkimyksenä olisi se, että sen oma hoitaja on silloin siinä alussa samoissa vuoroissa, että on se tuttu aikuinen.” (Ito1)

”Mutta tietysti pyritään katsomaan se, että se oman pienryhmän toiminta ja se minun töihintulo niin kohtaa, että pystyisin mahdollisimman paljon olemaan sen oman porukkani kanssa.” (Ito2)

Kuviossa 6 on tiivistetty lapsen emotionaalinen kohtaaminen vuorohoidossa.



Kuvio 6 Lapsen emotionaalinen kohtaaminen vuorohoidossa

6.2.5 Joustava pedagoginen suunnittelu

Lasten yksilöllisten aikataulujen vuoksi myös suunnittelun ja pedagogisen toiminnan toteutuksen on vuorohoidossa oltava yksilöllisempää ja kasvattajien on otettava huomioon eri tavalla yksittäisten lasten tarpeet, aikataulut sekä mahdollisuus oppia ja osallistua yhteiseen toimintaan. Tämä vaatiikin kasvattajilta erityistä ennakkointia ja suunnittelua vuorohoitolasten osalta.

”pitää (...) koko aika tietää tai olla lonkerot vähän joka suuntaan, että mitäs huomenna tapahtuu ja noi tulee huomenna siihen aikaan ja eilen (...) noi oli mukana tuolla, mut huomenna noi on täällä. Että jotenkin pitää niitä lankoja vielä enemmän käsissä (...)” (Ito3)

Vuorohoitopedagogiikan yhdeksi tärkeäksi piirteeksi muodostui haastattelujen perusteella vuorohoitolasten mahdollisuus päästä osalliseksi pedagogisesta toiminnasta. Lasten oppimisen ja kasvun tukemisessa oli otettava huomioon lapsen yksilölliset aikataulut ja tarpeet. Vuorohoidon pedagogisena lähtökohtana oli taata kaikille tasa-puoliset mahdollisuuden oppimiseen, mutta käytännössä vuorohoidon arjessa tämä nähtiin haastavana.

ollaan menossa retkille tai on jotain tapahtumaa (...), niin se mietintä sitten, että okei se onkin nyt tossa vapaapäivällä tai tulee iltaan, että mihin kohtaan se sujahtaa, ettei se jäis kokonaan. Niin ettei keväällä huomata että joku ei oo ollu siellä ollenkaan sen takia että hän tekee vuoroja. Tai että ei oo ollu jumpassa. Niitten ryhmien miettimiset sillai, että pääsis mukaan mahdollisimman paljon. Ettei se olis aina vaan semmosta vuorohoidon. Se on semmonen haaste suunnittelussa.

Vuorohoidon pedagogiseksi lähtökohdaksi muodostuikin jokaisen lapsen tukeminen niissä tilanteissa ja niillä keinoilla, jotka olivat lapsen hoitoaikojen puitteissa mahdollisia. Vuorohoidossa oppiminen pyrittiinkin kytkemään päivän kaikkiin tilanteisiin ja myös perushoitotilanteet nähtiin tärkeinä oppimisen paikkoina.

”mää tykkään ite laulaa ja lorutella. Mut mää en koskaan sillä lailla, että no nyt pidetään joku hetki. Vaan se tulee sillai ihan tosta noin vaan, ku mä potatan lapsia, nii mä siitä lauleskelen ja loruttelen.” (lh2)

Vaihtuvuutta pyritään hallitsemaan sekä vuorohoitolasten mahdollisuutta osallistua yhteiseen toimintaan pyritään lisäämään myös toiminnan väljyydellä. Vuorohoidon suunnittelussa onkin päädytty toteuttamaan samoja asioita pidemmällä aikavälillä, jolloin vuorohoitolapset pääsevät mukaan toimintaan ollessaan paikalla. Näin myös vuorohoitolapsille taattiin mahdollisuus osallistua ryhmän yhteiseen toimintaan ja kaikki lapset etenivät toiminnassa ja oppimisessa omassa tahdissaan. Vuorohoidon toiminnan väljä suunnittelu antoi toisaalta enemmän aikaa myös lasten ehdoilla tapahtuvalle tekemiselle ja lasten yksilöllisten toiveiden kuuntelulle, jota pyrittiinkin vuorohoidossa tekemään sekä päivällä, että vuorohoidon äärivuoroissa.

” (...) pitäis pyrkiä sellaseen yksilölliseen, mutta kuitenkin väljään suunnitteluun.” (lto3)

”Meillä oli koko kuukaus tehään sitä samaa [askartelua]. Jokainen lapsi omassa tahdissaan, kun ne on paikalla, niin saa sen tehtyä. (...) ja siinä sivussa voi just olla sellasta lapsen ehdoilla tapahtuvaa.” (lto1)

Vuorohoitolasten osallistumista ja osallisuutta kaikkiin päiväkodin toimintaan ja pedagogisiin sisältöihin pyrittiin tukemaan luomalla myös iltapäivään mahdollisuuksia niille toiminnoille, joita päivälapset tekivät aamupäivissä. Tällöin esimerkiksi esiopetushetki saatettiin toteuttaa iltapäivällä tai lapsen kanssa tehtiin aamupäivällä muiden kanssa tehty askartelutehtävä. Liikunnallisia tavoitteita voitiin toteuttaa iltapäivissä esimerkiksi jäädyttämällä päiväkodin pihaan luistelukenttä, jossa lapset saivat luistella myös iltapäiväulkoilun aikana. Toisaalta myös tiedonkulun kautta pyrittiin välittämään tietoa lapsen yksilöllisestä tukemisesta esimerkiksi iltahoidon työntekijöille, jolloin lapsen yksilöllisiä taitoja voitiin tukea myös rauhallisena iltahoidon aikana.

”Aikuisten huomio on siinä, että se laps ei putoo siitä kelkasta. Että se saa tehdä niitä samoja asioita kun se palaa tänne ja vaikka ei oo tekemässä aamupäivällä sitä hommaa, niin miten pystyy sitten tekemään sitä. Jos ei tänä iltapäivänä, niin missä vaiheessa. Että semmosta mietintää suunnittelu on.” (lto2)

Kasvattajat kuvasivat vuorohoidon suunnittelua ja pedagogisen toiminnan toteuttamista joustavaksi ja tilanteista ja lapsista lähteväksi toiminnaksi. Tilanteet muuttuvat kasvattajien mukaan vuorohoidossa nopeastikin ja kasvattajien on oltava valmiita muuttamaan suunnitelmiaan aina tilannetta parhaiten vastaavaksi. Suunnittelu toteutuikin vuorohoidossa osittain tilanteessa eläen ja kunkin päivän mahdollisuuksia kartoittaen. Kasvattajat kokivat, että vuorohoidon arjessa suunnitelmista joudutaan usein joustamaan tilanteen mukaan.

”Ei liian tiukalle vedä sitä [suunnittelua]. Että kun niitä lapsia on, saattaa olla kuitenkin arkivapailla ja muutenki niitä tulee eri aikoihin päiväkotiin että se on haasteellista. Mä luulen, että semmoset nuoret lastentarhanopettajat, joilla on hirveen tarkat ne suunnitelmat, niin ne aika monesti vähän säikähtääki sitä. (...) Tämmösessä päiväkodissa suunnitelmat ei mene ihan niin, että siinä saattaa tulla niin paljon niitä muutoksia.” (lh2)

Vuorohoidon suunnittelu olikin arkilähtöistä ja vaati aina tilanteen ja siinä olevien lasten yksilöllistä huomiointia. Myös vuorohoidon ääriaikojen pedagoginen toiminta näyttäytyy spontaanina, joustavana ja lapsista ja heidän tarpeistaan lähtevänä toimintana, jossa kasvattaja pyrki lukemaan tilannetta ja lasten vireystilaa. Kasvattajat pyrkivät löytämään mielekästä tekemistä juuri niille lapsille ja heidän tarpeitaan ajatellen, jotka sattuiivat olemaan illalla hoidossa. Vuorohoidon suunnittelu näyttäytyikin haastateltujen puheessa lapsilähtöisenä toimintana.

”Mä oon huomannu, että jos on niitä [lapsia], jotka tarvii fyysistä liikuntaa (...), nii mä oon enne iltapalaa [liikuntasalissa] niitten kanssa usein. (...) Nii sit se loppuilta on huomattavasti helpompaa. Et sit ne jaksaa vaikka niihin legoleikkeihin [keskittyä] (...).” (lh2)

Kuviossa 7 on tiivistetty vuorohoidon pedagogisen suunnittelun lähtökohdat.



Kuvio 7 Joustava pedagoginen suunnittelu vuorohoidossa

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitin vuorohoidossa toimivien kasvattajien näkemyksiä vuorohoitopedagogiikasta. Vuorohoito näyttäytyikin moninaisena ja eriaikoina kovin erilaisena. Vuorohoidon arkea leimaa kasvattajien mukaan vaihtuvuus ja keskeytykset, joka vaikuttaa kasvatukseen ja opetukseen kaikilla tasoilla. Toisaalta vuorohoidon vaihtuvuuden vuoksi lapsia voi olla välillä paikalla vähemmän ja erityisesti ääriaikoina voi ajoittain olla hyvinkin rauhallista, jolloin kasvattajat kokevat, että lapset saavat erityistä kohtelua ja hoivaa. Vuorohoidon moninaisuus on tullut ilmi myös aiemmissa tutkimuksissa (Siippainen 2012a, 63). Vuorohoidon kontekstissa pedagoginen toiminta kytkeytyikin tämän tutkimuksen mukaan paljon toimintaympäristön asettamien haasteiden minimoimiseksi. Erityisesti vaihtuvuuden nähdään vaikuttavan lasten turvallisuuden tunteeseen, jonka tukeminen nähdäänkin vuorohoidon keskeisenä pedagogisena lähtökohtana. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen keskeisiä tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin sekä arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Turvallinen ja yksilöllinen arki vuorohoidossa

Vuorohoidon keskeisiksi piirteiksi kasvattajien puheessa muodostuu tilanteiden ja ihmisten vaihtuvuus. Vaihtuvuuden ja lasten yksilöllisten aikataulujen vuoksi kasvattajat kokivat, että vuorohoito asettaa haasteita lasten turvallisuuden tunteelle ja

hyvinvoinnille monin tavoin. Kasvattajat nostivat puheessaan vuorohoidon pedagogiikan keskiöön lapsen turvallisuuden tunteen tukemisen vaihtuvassa ympäristössä. Pedagogisena lähtökohtana pidettiin turvallista ja toimivaa arkea vuorohoidossa. Kun arki oli järjestetty hyvin ja lapset osasivat toimia erilaisissa arjen tilanteissa, nähtiin silloin lasten vapautuvan oppimaan ja toimimaan vertaisryhmässä. Oppimisen kytkeminen arkeen nähtiin tärkeänä sekä lasten että ryhmän toiminnan kannalta.

Tässä tutkimuksessa kasvattajat kokivat, että heidän tehtävänsä on vuorohoidossa minimoida ulkoisten vaatimusten tuomaa taakkaa lapselle ja hoitaa heitä niin hyvin kuin näissä puitteissa on mahdollista. Vuorohoidossa lasten elämä ja arki on muuttuvaa ja jopa lapsen turvallisuuden tunnetta ravistelevaa. Kasvattajien kontekstiosaamiseen liittyy lapsen kasvuympäristön merkityksen ymmärtäminen ja toisaalta pedagoginen toiminta lapsen tukemiseksi niissä olosuhteissa, joissa lapsi kasvaa (Karila & Nummenmaa 2001, 27–31). Kasvattajat tiedostivat olevansa tärkeässä roolissa kohdatessaan lapsia sekä suunnitellessaan ja toteuttaessaan arkea vuorohoidossa. Kasvattajien keinot tukea lapsen turvallisuutta liittyivät juuri lasten emotionaaliseen kohtaamiseen, sylittelyyn ja hoivaamiseen. Lapsen hyvinvoinnin tukemisessa korostuukin tutkimuksissa hoiva, joka on näin myös pedagogista toimintaa lapsen hyväksi (Puroila 2002, 83, Niikko 2003, 30–35).

Myös Hapon (2006) tutkimuksessa kasvattajat näkivät yhtenä perustehtävänä turvallisena ja pysyvänä aikuisena olemisen. Hapon tutkimuksessa yhteiskunnalliset muutokset sekä perheeseen vaikuttavat asiat kuten työn nähtiin tuovan uusia haasteita ja jopa uhkaavan lasten hyvinvointia. (Happo 2006, 111–112.) Tässä tutkimuksessa vuoroitopedagogiikan keskeiset ratkaisut liittyvätkin tämän vaihtuvuuden hallintaan ja lasten turvallisuuden tunteen tukemiseen vaihtuvassa vuoroitoympäristössä. Turvallisuuden tunne nähtiin väylänä lapsen oppimiselle ja kehitymiselle sekä tärkeänä arvona lapsen eläessään lapsuuttaan vuorohoidon arjessa.

Yksi lapsen turvallisuuden tunteeseen vaikuttava vuoroitopedagogiikan lähtökohta oli tässä tutkimuksessa lapsen yksilöllisyyden huomioiminen. Lasten vaihtuvien aikataulujen, elämäntilanteiden ja arjen rytmien vuoksi yksilöllisyys onkin vuorohoidon pedagogiikan kaikkia tasoja läpäisevä näkökulma. Se huomioitiin niin lapsen

kohtaamisessa kuin toiminnan organisoinnissa ja suunnittelussakin. Menemisten ja tulemisten vuoksi lasten yksilölliset tunteet ja tarpeet on otettava jatkuvasti huomioon vuorohoidon pedagogisessa toiminnassa. Tämän vuoksi vuorohoidon pedagoginen toiminta ja suunnittelu näyttäytyivät jatkuvasti muuntuvana ja joustavana sekä lapsista ja heidän tarpeistaan lähtevää toimintaa. Pedagogisen toiminnan suunnittelussa on myös huomioitava jokaisen lapsen mahdollisuus oppia ja osallistua sekä saada kokemuksia ryhmätilanteista.

Lasten ja aikuisten jatkuva epärytmyisyys vaikuttaa myös siihen, että vuorohoidon pedagogiset tilanteet vaativat aikuisen jatkuvaa havainnointia sekä joustamista. Vuorohoidossa oltiin herkkiä lasten vireystiloille ja toiminnassa pyrittiin joustamaan lapsia kuunnellen. Tämän vuoksi kasvattajat kokivatkin, että vuorohoidossa aikuisen on oltava emotionaalisesti läsnä ja valmis vastaanottamaan lasten epäsäännöllisestä elämästä johtuvia tunteita. Aikuisen läsnäolo nähtiin tärkeänä myös alati muuttuvassa ympäristössä, jossa lapset tarvitsivat tukea rauhoittuakseen leikkeihin ja toimintaan.

Vuorohoidon kasvattajien pedagoginen toiminta lapsen parhaaksi ja lapsen turvallisuuden tunnetta tukien kietoutui paljon lapsen yksilöllisyyden ja yksilöllisten hoitoaikataulujen mukaan. Turvallisena ja läsnä olevana aikuisena toimiminen sekä pedagogisten ratkaisujen pohtiminen läsnäolon lisäämiseksi koettiin tärkeiksi. Pohdin kuitenkin paljon varhaiskasvatuksen, päivähoidon ja vuorohoidon puitteita ja resursseja. Vaikka pienillä asioilla voitiin kasvattajien mukaan vaikuttaa lasten hyvinvointiin ja turvallisuuden tunteeseen vuorohoidossa, tulisi tämän näkyä myös työn suunnittelussa ja organisoinnissa. Tämän vuoksi koen, että resursseja suunnitteluun sekä lasten aitoon kohtaamiseen tulisi lisätä. Tämän hetkinen suunta Suomessa on kuitenkin toisenlainen kun lasten subjektiivista päivähoito-oikeutta rajataan ja ryhmäkokoja kasvatetaan.

Tässä tutkimuksessa kasvattajat kokivat, että monet varhaiskasvatuksen ideaalit ja turvallisuuden rakentajat kuten lapsen yksilöllisyyden huomioiminen ja kasvatuskumppanuus toteutuvat usein päällekkäin ja lomittain, jolloin esimerkiksi vaade kasvatuskumppanuuden toteuttamiselle vanhempien kanssa vie aikaa lasten kanssa kasvokkain tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Tulos on yhteneväinen muiden varhaiskasvatuksen työympäristöä ja asiantuntijuutta kartoittavien tutkimusten kanssa. Karila ja Kinos (2010, 288) ovat myös todenneet tutkimuksessaan, että päiväkodin

vaativa ja keskeytyksiä täynnä oleva ympäristö haastaa lasten ja aikuisten hyvinvoinnin toteutumisen päiväkodissa. Vuorohoidossa nämä keskeytykset tapahtuvat useammin ja päivän kaikkina aikoina, jolloin ympäristö on pedagogisen toiminnan kannalta erityisen haastava.

Lasten hyvinvoinnin kannalta aikuisten hyvinvointi on hyvinkin olennaista. Vaihtuvassa ympäristössä myös kasvattajien hyvinvointi voi olla koetuksella. Vain hyvinvoivat ja työstään innostuneet kasvattajat jaksavat kohdata lapsia sekä olla heille läsnä turvallisina aikuisina. Varhaiskasvattajien tunteita ja ammatillisuutta selvittävä Väestöliiton tutkimus (2013) on tuonut esille saman näkökulman. Tämä ei myöskään pelkästään ole tahdon asia, vaan vaatii myös puitteet ja resurssit, joissa kohtaaminen on mahdollista. (Oulasmaa & Riihonen 2013, 92.)

Tämän tutkimuksen kasvattajat kokivatkin, että vuorohoidon ääriaikoina lapsia pystyttiin pienen ryhmän vuoksi kohtaamaan ajoittain yksilöllisemmin ja aikuinen pystyi olemaan silloin enemmän emotionaalisesti läsnä lapsille. Tämä ei ole merkittävä tutkimuksellinen saavutus, mutta se kertoo jo jotain suomalaisen päivähoiton ja varhaiskasvatuksen tilasta. Yksilöllinen kohtaaminen on enemmänkin harvinaista herkkua kuin jokapäiväistä arkea. Varhaiskasvatuksen kehittämisessä olisikin entistä enemmän pohdittava, miten yksilöllistä kohtaamista ja aitoa vuorovaikutusta voidaan ryhmämuotoisessa kasvatusinstituutiossa toteuttaa. Tämän hetkiset hallituksen säästöpaineeet kohdistuvat myös koulutukseen ja kasvatukseen ja ryhmäkokoja ollaan kasvattamassa. Kasvattajien onkin tärkeää löytää pedagogisia keinoja ja menetelmiä jakaa lapsiryhmiä sekä saada arkeen aikaa ja tilaa kohtaamiselle. Tämä korostaa myös suunnitteluajan tärkeyttä.

7.2 Pedagogisen toiminnan tasa-arvoinen saatavuus

Yksilölliset toimet ovat vuorohoidossa arkea, koska lapset tulevat ja menevät erilaisilla aikatauluilla. Kasvattajat korostivat, että myös vuorohoidossa halutaan taata kaikille mahdollisuus pedagogisten sisältöalueiden oppimiseen. Tämä nähtiin kuitenkin haastavana erityisesti iltavuorooa tekevien vuorohoitolasten osalta. Vuorohoidossa lasten yksilölliset aikataulut ja tarpeet vaikuttivat myös pedagogisen toiminnan suunnitteluun

ja kasvattajat pyrkivätkin löytämään ajan ja paikan kaikkien lasten taitojen kehitykselle. Vaikka kasvattajat kuvasivatkin monia tapoja mahdollistaa vuorohoitolasten oppiminen, oli monella myös huoli sen käytännön toteutumisesta kiireisessä ja vaihtuvassa vuorohoitoarjessa. Minua jäikin mietityttämään lasten tasa-arvoinen mahdollisuus oppimiseen ja pedagogisesti suunniteltuun toimintaan vuorohoidossa.

Yksilöllisten taitojen havainnoiminen ja haasteiden tukeminen nähtiin haasteena vuorohoidon vaihtuvassa ympäristössä. Oppiminen ja kehitys sekä oikeanlaiset haasteet kytkeytyvät myös lasten turvallisuuden tunteeseen. Jäinkin pohtimaan, että on tärkeää, että lapsi kokee saavansa kasvattajilta toisaalta tukea ja apua niihin tilanteisiin, joissa hän ei selviä yksin, mutta toisaalta on myös tärkeää, että lapsi voi kokea itsensä kykeneväksi ja osaavaksi. Tämän vuoksi on tärkeää, että kasvattajat osaavat asettaa lapsen kehitystasolle sopivia haasteita ja näin luoda lapselle hyvää oloa ja kokemuksia oppimisesta vuorohoidossa. Kuten tuloksissa tuli ilmi, saavat vuorohoitolapset myös vähemmän pedagogisesti koulutetun aikuisen havainnointiaikaa, koska illasta ja aikaisesta aamusta ovat vastuussa lastenhoitajat. Vuorohoitolapset eivät pääse useinkaan osalliseksi suunnitellusta toiminnasta, joka on suunnattu juuri heidän omalle ikätasolleen ja jossa tavoitteet on asetettu lapsiryhmän ja siihen kuuluvien yksittäisten lasten kehityksellisiä tarpeita ajatellen.

Vaikka iltahoidossa toteutettiin varhaiskasvatuksen sisältöalueita spontaanimminkin ja perushoitotilanteisiin sekä leikkeihin kytkien, nähtiin vuorohoitolasten kannalta tärkeänä päästä osallistumaan oman lapsiryhmän toimintaan. Tällöin vuorohoitolapset asettuvat tietyllä tapaa eriarvoiseen asemaan pedagogisen toiminnan saavutettavuuden näkökulmasta. Mielenkiintoista oli mielestäni myös kasvattajien näkemys siitä, että vuorohoidon ääriajan ei katsottu olevan samalla tavalla pedagogista aikaa kuin päivän, jolloin ryhmän toimintatuokiot usein toteutettiin. Vaikkakin vuorohoitolasten varhaiskasvatus toteutuu juuri sinä aikana kun he ovat hoidossa, oli se sitten mihin aikaan päivästä tahansa. Pedagogiikan nähdään siis edelleen liittyvän hyvin paljon toimintatuokioperinteeseen.

Toisaalta vuorohoidossa opetus ja kasvatus nähtiin liittyvän vahvasti myös arjen tilanteisiin, joihin liitettiin lasta tukevia elementtejä. Kasvattajat korostivat perushoitoa sekä arjen oppimiskokemuksia vuorohoitopedagogiikan perustana. Varhaiskasvatus

tulisikin nähdä kokonaisvaltaisena oppimisympäristönä, joissa kaikki hetket ovat osa pedagogista toimintaa. Tämän vuoksi olisikin tärkeää pohtia olisiko myös iltalapsilla oikeus saada pedagogisen koulutuksen omaavan opettajan opetusta ja aikaa? Pohdin myös, miten illassa voitaisiin panostaa vielä enemmän yksilöllisiin tapoihin oppia ja opettaa? Tärkeää olisikin siirtää osaamista ja tietoa iltahoitajille niin, että he voisivat mahdollisuuksien mukaan tukea lapsen yksilöllistä kasvua ja oppimista myös iltapäiväaikaan. Tämä korostaakin entisestään yhteistyön ja tiedonkulun merkitystä ja vaatii kasvattajilta erityistä osaamista sekä aikaresursseja vuorohoidossa.

Kuten kasvattajat totesivatkin, ovat ammattikuntien erot häilyviä vuorohoidossa. Lastentarhanopettajat kokivat oman työnsä vuorohoidossa laajemmaksi kuin tavallisessa päiväkodissa. Toisaalta voisin todeta, että erityisesti lastenhoitajien työnkuva on vuorohoidossa laajempi, koska he vastaavat iltahoidon pedagogisesta toiminnasta ja ovat näin käytännön tasolla vastuussa pääsääntöisin iltavuorossa tekevien lasten varhaiskasvatuksesta.

Pedagogiikan ja pedagogisen suunnittelun kannalta vuoroahoito näyttäytyy haastavana ja jatkuvaa joustoa vaativana toiminta-alueena. Kasvattajat joutuvat vuorohoidossa ottamaan suunnittelussa ja toiminnan toteutuksessa niin monet asiat huomioon, että pohdin, jääkö aikaa itse toiminnan sisällön suunnitteluun paljoakaan. Kasvattajat kokivat, että lasten muuttuvat aikataulut, yhteistyö vanhempien ja muun henkilökunnan kanssa vie paljon aikaa. Vuorohoidossa muistettavia asioita ja hoidettavia tehtäviä on paljon, jolloin helposti pedagogiseen toiminnan suunnitteluun jäävä aika voi olla vähäistä. Tämä voi taas vaikuttaa toiminnan laatuun merkittävästi. Tämä on tärkeä näkökulma kehitettäessä vuorohoidon pedagogiikkaa ja kasvattajien resursseja sen suunnitteluun.

7.3 Vertaissuhteiden merkitys lasten hyvinvoinnille

Leikki on lasten näkökulmasta tärkeä vertaissuhteiden muodostamisen sekä yhdessä toimimisen taitojen harjoittelun paikka (Rasku-Puttonen 2006, 123). Haasteena vuorohoidossa nähtiinkin vaihtuvassa ja keskeytyksiä täynnä olevassa ympäristössä

lasten leikkitaitojen kehittyminen. Toisaalta esimerkiksi vuorohoidon illassa nähtiin paljon leikkitaitoja ja vertaissuhteita tukevia elementtejä. Lapset, joilla on hyvät leikkitaidot, pärjäävät uusissakin ryhmissä ja erilaisissa kaveriporukoissa ja tämän vuoksi leikkitaitojen opettelu ja tukeminen ovat erityisen tärkeitä vuorohoidossa. Ne vaikuttavat olennaisesti lapsen viihtymiseen ja turvallisuuden tunteeseen vuorohoidossa. Kaverisuhteet ja sosiaaliset taidot vaikuttavat myös suojaavina tekijöinä ajatellen lasten elämässä olevia riskitekijöitä. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, Kalland 2012, 165.) Myös myöhemmän kouluviihtyvyyden ja oppimisen kannalta hyvät sosiaaliset taidot ovat tutkimusten mukaan olennaisia (Salminen ym. 2014, 428). Tämän vuoksi onkin tärkeää, että sosiaaliin suhteisiin panostetaan vuorohoidossa.

Vuorohoidon arjen vaihtuvuus sekä keskeytykset vaativatkin kasvattajilta kykyä vaikuttaa pedagogisilla ratkaisuilla arjen keskeytyksiin sekä leikkitaitojen harjoitteluun. Tässä tutkimuksessa lasten vertaissuhteiden ja ryhmätymisen tukeminen tapahtui paljon lasten omaehtoisia leikkejä tukemalla. Vertaissuhteet nähtiin tärkeinä lapsen viihtymisen ja turvallisuuden tunteen kannalta, mutta oppiminen ja yhteistoiminta vertaisryhmässä ei tullut esille haastatteluissa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lasten vertaissuhteiden merkitys on nähty perinteisesti liittyvän vahvasti vain lasten omaehtoiseen ja vapaaseen leikkiin (Salminen ym. 2014, 429) ja myös tässä tutkimuksessa kasvattajat näkivät vertaissuhteiden rakentuvan juuri lasten vapaassa leikissä. Salminen ym.(2014, 429) mukaan tärkeää on opettajien pedagoginen tietoisuus liittyen lasten vertaissuhteisiin sekä sensitiivisyys tukea niitä. Lasten vertaissuhteiden rakentuminen ja yhteistoiminta pitäisi siis nähdä laajemmin kuin vain lasten omaehtoisten leikkien kautta. Yhteistoiminnan pitäisi ulottua myös aikuisjohtoisille tuokioille. (Salminen ym. 2014, 429.)

Kasvattajien mukaan vuorohoito asetti haasteita myös ryhmäytymiselle. Vuorohoitotalossa lapset kuuluvat samanaikaisesti myös niihin ryhmiin, joita muodostuu aamuisin ja iltaisin. Näin vuorohoitolapset joutuvat sopeutumaan jatkuvasti uusiin sosiaaliin tilanteisiin ja löytämään oman paikkansa erilaisissa ryhmissä. Tutkimuksissa lapset ovat korostaneet ystävien merkitystä viihtymiselle päivähoitossa (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 159–161). Vuorohoidon erityispiirteiden vuoksi aikuisen suuntaama tuki lapsille sekä leikkitaitojen yhdessä harjoittelu onkin erityisen tärkeää.

Näin tuetaan myös niiden lasten taitoja ystävyyttä ja hankkia leikkikavereita, joille se luonnostaan on vaikeampaa.

Pohdinkin, että ne lapset, joilla on kykyä ja taitoja hankkia ystäviä saattavat jopa hyötyä vuorohoidon erilaisista ryhmistä ja tilanteista. Nämä lapset ovat niitä, jotka solmivat hyviä ystävyysuhteita myös oman päiväryhmänsä ulkopuolelta. Kun taas niille lapsille, joille ystävyysuhteiden hankkiminen omastakin ryhmästä on vaikeaa, on leikkikaverin löytäminen myös vuorohoitoryhmässä haastavaa. Toisaalta hiljaisemmat ja vetäytyvämmät lapset voivat hyötyä rauhallisista illoista ja eri-ikäisten lasten seurasta.

Myös Koivula (2010, 106) on tutkimuksessaan havainnut, että lapset tarvitsevat aikuisen tukea vertaissuhteisiinsa erityisesti ryhmän muodostumisen vaiheessa. Koska vuorohoidon ryhmä on jatkuvasti muutoksessa, on myös ryhmän muodostumisen vaihe pidempi ja lapset tarvitsevat siksi erityistä tukea ja rohkaisua aikuisilta. Salmisen ym. (2014, 422–429) mukaan kasvattajat ovat myös tärkeässä roolissa ryhmän emotionaalisen ympäristön muodostumisessa. Tässä tutkimuksessa kasvattajat tukivatkin emotionaalista ilmapiiriä olemalla lapsille läsnä ja heitä varten. Lapsille haluttiin välittää kuva, että aikuiset ovat aina saatavilla ja apuna.

7.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Koska vuorohoito on edelleen vähän tutkittu aihe niin Suomessa kuin ulkomaillakin, on tämä tutkimus omalta osaltaan tuonut tietoa ja näkökulmia vuorohoidon pedagogisesta kontekstista. Tämä tutkimus on yksi näkökulma vuorohoidon pedagogiikkaan. Tutkimuksen teoriaosuus suuntaa tutkimuksen lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin, joka nousee esiin myös tutkimuksen tuloksissa. Vuorohoidon erityinen pedagoginen konteksti vaatii kasvattajilta erilaista osaamista. Tämä tutkimus antaa tietoa siitä, miten kasvattajat pyrkivät toimimaan ja tukemaan lapsia haastavassa ympäristössä. Näin tulee näkyväksi se työ, jota kentällä jo tehdään sekä tieto siitä, mitä voitaisiin tehdä paremmin. Tutkimus antaa äänen kentällä toimiville kasvattajille ja heidän työlleen. Se on itsessään tärkeää, mutta sen voidaan nähdä hyödyttävän myös laajemmin vuorohoidosta ja sen toteutuksesta vastaavia tahoja. Vuorohoidon kirjallinen ohjaus ja asiakirjat ovat vanhoja ja uutta tutkimusta ja näkemystä vuorohoidosta tarvitaan.

Tutkimuksen antia voidaan käyttää kentällä vuorohoidon kehittämisen tukena. Tutkimus tuo myös näkökulmia kasvattajien osaamisen kehittämiseen vuorohoidon kontekstissa sekä ammatillisessa koulutuksessa.

Toteutin tutkimuksen haastattelututkimuksena ja havainnointi antoi tukea ja apua haastatteluissa esille tullessiin näkökulmiin. Pedagogisen toiminnan tutkiminen olisi kuitenkin kiinnostavaa juuri käytännön tasolla, jolloin kasvattajien pedagogista toimintaa olisi mielenkiintoista tutkia havainnoimalla tai kuvaamalla kasvatustilanteita vuorohoidon arjessa. Haastattelun avulla saadaan kuitenkin vain yhdenlaista tietoa lastentarhaopettajien pedagogisesta ajattelusta, eikä se välttämättä anna totuuden mukaista kuvaa käytännön toiminnasta. Tämän vuoksi jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa tarkentaa ja syventää näkökulmia sekä saada opettajan käytännön toimintaa esille. Tällöin aiheita voisi tutkia esimerkiksi stimulated recall- haastattelun avulla, koska sen katsotaan tukevan lastentarhanopettajien itsereflektiota ja pedagogisen ajattelun esille saamista. Patrikainen ja Toom (2004, 239) toteavat, ettei opettajan pedagogista ajattelua ole helppo tavoittaa pelkästään perinteisillä havainnointimenetelmillä. Koska pedagogisen toiminnan aikana opettajan on mahdotonta raportoida ajatteluaan, on näiden ajatusten tutkimiseen kehitetty stimulated recall- menetelmä, jossa pedagogista toimintaa tarkastellaan videoidun toiminnan kautta. (Patrikainen ja Toom 2004, 239.)

Tämän tutkimuksen mukaan erityisesti lapsen turvallisuuden tunteen ja yksilöllisyyden tukeminen nähtiin erityisen tärkeänä pedagogisena lähtökohtana vuorohoidossa ja nämä kaksi näkökulmaa näyttäytyivät tämän tutkimuksen mukaan kaikilla vuorohoidon pedagogisilla tasoilla. Tämän vuoksi olisi kiinnostavaa tarkentaa jatkotutkimus juuri näihin asioihin vuorohoidossa. Tällöin jatkotutkimuksena voitaisiin selvittää esimerkiksi miten yksittäisten lasten turvallisuuden tunnetta tai yksilöllisyyttä on käytännön toiminnassa pyritty tukemaan ja parantamaan. Päiväkodin pedagoginen toiminta tapahtuu monessa tasossa ja siksi olisi mielenkiintoista tutkia myös vuorohoidon suunnittelupalavereita, vasu-keskusteluja, tiimipalavereita ja muita tilanteita, joissa lasten asioista keskustellaan ja pedagogista toimintaa suunnitellaan. Tällöin voitaisiin selvittää miten suunnittelun ja keskustelujen myötä turvallisuuden tunnetta ja yksilöllisyyttä pyrittiin toteuttamaan ja parantamaan vuorohoidossa. Tämä antaisi laajempaa kuvaa pedagogisesta toiminnasta vuorohoidossa.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Ahernt, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. 2006. Security of children's relationships with nonparental care providers: a meta-analysis. *Child Development* 74(3), 664–679.
- Amne, T. & Segal, U.A. 2004. Implications for the development of children in over 11 hours of centre-based care. *Child: Care, Health & Development*, 30(4), 345–352.
- Aro, T. 2011. Itsesääteilytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesääteilytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20–40.
- Bardy, M. 2012. Lapsuuden politiikka – kulutusyhteiskunnasta ekososiaaliseen kehitykseen? Teoksessa E. Aalto, M. Alasuutari, T. Heino, T. Lamponen & N. Rutanen (toim.) Suojeltu lapsuus? Raportti Lapsuudentutkimuksen päiviltä 2011. Tampere: Juvenes Print, 30–43.
- Blom, R. & Melin, H. Työn ja perheen jännite. Teoksessa I. Järventie, M. Lähde & J. Paavolainen (toim.) Lapsuus ja kasvuympäristöt - tutkimuksen kuvia. Helsinki: Yliopistopaino, 219–241.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Claessens, A. & Chen, J-H. 2012. Multiple child care arrangements and child wellbeing: Early care experiences in Australia. *Early Childhood Research Quarterly* 28, 49–61.
- Dahlberg, G., Moss, P & Pence, A. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Davis, E., Priest, N., Davies, B., Smyth, L., Waters, E., Herrman, H., Sims, M., Harrison, L., Cook, K., Marshall, B. & Williamson L. 2012. Family day care educators: an experiences promoting children's social and emotional wellbeing. *Early Child Development and Care*. 182(9), 1193–1208.
- De Shipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., Van IJZendoorn, M. H & Linting, M. A. 2003. The relation of flexible child care to quality of center day care and children's sosio-emotional functioning: A survey and observational study. *Infant Behavior and Development*, 26(3), 300–325.

- De Shipper, J. C., Van IJZendoorn, M. H & Tavecchio, L. W. C. 2004. Stability in center day care: relations with children's well-being and problem behavior in day care. *Social Development*. 13(4), 531-550.
- Eskelinen, T. 1993. Opotunti. Opetusintentiot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 15.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Ps-kustannus, 26-60.
- Gassman-Pines, A. 2011, Low-income mothers' nighttime and weekend work: Daily association with child behavior, mother-child interaction, and mood. *Family Relations*, 60, 15-29.
- Groeneveld, M. G., Vermeer, H. J., Van IJZendoorn, M. H., & Linting, M. 2010. Children's wellbeing and cortisol levels in home-based and center-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 502-514.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Ps-kustannus, 154-170.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37(6), 448-464.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi vähittäiskaupan sekä parturi- ja kampaamoliikkeen aukioloajoista annetun lain kumoamisesta ja sopimattomasta menettelystä elinkeinotoiminnassa annetun lain muuttamisesta. [viitattu: 15.1.2016].
Saantitapa: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2015/20150088>
- Hannuniemi, T. 2011. Kurkistus lapsen arkeen vuorohoidossa. Pro gradu. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Harwood, D., Klopfer, A., Osanyin, A. & Vanderlee, M-L. 2013. "It's more than care": early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years* 33(1), 4-17.
- Heikkinen, H. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-159.

- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2011. Animating interview narratives. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research*. 3rd Edition. Los Angeles: Sage, 149–167.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- Kalland, M. 2012. Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Helsinki: WSOY, 147–171.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karikoski, H & Tiilikka, A. 2011. Eheä kasvupolku - haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 77–92.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita
- Karila, K. ja Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen - Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY
- Karila, K. 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European early childhood education research journal*, 16(2), 210–223.
- Karila, K. & Kinos, J. 2010. Päivä lastentarhanopettajana - Mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa on oikein kyse? Teoksessa R. Korhonen, M-L Rönkkö & J. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku: Uniprint, 283–294.
- Katz, L. G. 2010. What is basic for young children? Teoksessa S. Smidt (toim.) *Key issues in early years education*. Second edition. London: Routledge, 4-8.
- Kiesiläinen, L. 2001. Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 254–268.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto. Folkhälsan.

- Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa” Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 390.
- Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011 (2012). Toim. Timo Kumpulainen. Koulutuksen seurantaraportit 2012:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuivakangas, J. 2002. Kuuluuko ääni, löytyykö keinot? Lähtökohtia lasten pahoinvoinnin tarkasteluun. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) *Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 30–50.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalifenomenologinen haastattelututkimus. *Acta Universitatis Lapponiensis* 111. Väitöskirja.
- Kääriäinen, P. 2006. "Niitä lapsia tulee ja niitä lähtee, niitä tulee ja lähtee" vuorohoidon laatu lasten kokemana. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatuksen laitos.
- Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laki lasten päivähoidosta 1973/36
- Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. 2008. Huoli jaksamisesta vanhempana. Teoksessa P. Moisio, S. Karvonen, J. Simpura & M. Heikkilä (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2008*. Helsinki: Stakes, 38–59.
- Lasten päivähoito 2010. Kuntakyselyn osaraportti. 2011.
- Li, J. 2012. Parents' nonstandard work and child wellbeing: A critical review of the existing literature. The Centre for Labour Market Research.
- Lund, T. 2006. Miten Soukankujan päiväkodissa autetaan lasta kasvamaan. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajille*. Helsinki: WSOY, 238–256.
- Lämsä, T. 2009. Monta ikkunaa lapsen maailmaan: lapsitietämys aikuisen havaintoina ja lasten kertomuksina. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) *Perhe-elämän paletti: vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 89–124.
- Mason, J. 2007. *Qualitative researching*. 2nd Edition. London: Sage. Mayer, D. & Marland, P. 1997. Teachers' knowledge of students: A significant domain of

practical knowledge? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 17–34.

- Miettinen, A. 2012. Perhevapaakäytännöt Suomessa ja Euroopassa 2012. Väestöliiton Väestötutkimusaitoksen Työpäperi 2012 (1)
- Minkkinen, J. 2011. Opettaja ja lasten hyvinvointi. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) Toiminnallisia loukkuja. Hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa. Tampere: Tampere University Press. http://tampub.uta.fi/O/opettaja_ja_lasten_hyvinvointi_2011.pdf (Viitattu 25.10.2013.)
- Myllyniemi, S. & Gissler, M. 2012. Tilasto-osio. Lapsuuden ja nuoruuden tilastointi. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot - vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131. Helsinki: Unigrafia Oy, 23–88.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Niikko, A. 2005. Suorittavasta hoidosta eettisen huolenpitopedagogiikan toteutumiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- O'Hara, M. 2010. Positive highlights on quality daycare for children: A north west of Ireland study. *Child Care in Practice* 16(4), 359–375.
- Osgood, J. 2010. Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the "critically reflective emotional professional". *Early Years: An International Journal of Research and Development* 30(2), 119–133.
- Oulasmaa, M. & Riihonen, R. 2013. Pohdinta. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 92–100.
- Palviainen, T. 2008. Vuorohoito kasvavana palveluna - ajatuksia vuorohoidon kehittämishaasteista. Teoksessa J. Auranen & T. Kirvesniemi (toim.) "Ei merta edemmäs kalaan" Kaakkois-Suomessa toteutettua varhaiskasvatuksen kehittämistyötä. Kaakkois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisuja A. 5:2008, 49–59.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuun yliopistopaino.
- Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 239–260.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3. edition. London: Sage.

- Peräkylä, A. 2004. Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research: theory, method and practice*. 2nd Edition. London: Sage, 283–304.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen. (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 58–69.
- Presser, H. B. 2003. *Working in a 24/7 economy: challenges for American families*. New York : Russell Sage Foundation.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Repo, K. & Kröger, T. 2009. Lasten päivähoido - Oikeus hoivaan ja varhaiskasvatukseen. Teoksessa A. Anttonen, H. Valokivi & M. Zechner (toim.) *Hoiva. Tutkimus, politiikka ja arki*. Tampere: Vastapaino, 200–216.
- Rock, D. 2009. *Your brain at work : strategies for overcoming distraction, regaining focus, and working smarter all day long*. New York (N.Y.): Harper Business, cop.
- Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki": lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Rönkä, A, Kinnunen, U. & Sallinen, S. 2005. Lapset vanhempien työ ja perheen arki. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 287–309.
- Rönkä, A., Laakso, M-L., Tammelin, M., Metsäpelto R-L., Sevón, E., Turja, L. & Poikonen, P-L. Aikuisten työ rytmittää lasten arjen. *Hyvinvointikatsaus 1/2014 – Teema: Lasten ja lapsiperheiden elinolot*. Stakes.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P-L. & Rasku-Puttonen, H. 2014. Teachers' contribution to the social life in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Early Child Development and Care*, 184(3), 416–133.
- Salo, S. 2006. Kiintymyssuhteen merkitys elämänkaaren aikana. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajille*. Helsinki: WSOY, 44–77.
- Siippainen, A. 2012a. Neuvoteltavat sukupolvisuhteet päiväkodissa. Teoksessa E. Aalto, M. Alasuutari, T. Heino, T. Lamponen & N. Rutanen (toim.) *Suojeltu*

lapsuus? Raportti Lapsuudentutkimuksen päiviltä 2011. Tampere: Juvenes Print, 63–65.

Siippainen, A. 2012b. ”Se tietynlainen vapaus että lapset tietää että koko talo on tyhjä” Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot–vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131. Helsinki: Unigrafia Oy, 116–127.

Singer, E. & de Haan, D. 2010. Fostering a sense of belonging in multicultural childcare settings. Teoksessa M. Kernan & E. Singer. Peer relationships in early childhood education and care. London: Routledge. 88–101.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Tammer-Paino.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Työvoimatutkimus [verkkajulkaisu]. ISSN=1798-7830. Työsuhteet ja työajat vuonna 2010 2010, 3 Työajat vuonna 2010. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 25.9.2013]. Saantitapa:http://tilastokeskus.fi/til/tyti/2010/15/tyti_2010_15_2011-06-07_kat_003_fi.html

Thijs, J. T. & Koomen, H. M. Y. 2008. Task-related Interactions between Kindergarten Children and their Teachers: The role of Emotional Security. *Infant and Child Development*. 17, 181–197.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Varhaiskasvatuslaki 580/2015 [viitattu 10.11.2015]. Saantitapa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes

Vornanen, R. 2001. Lasten hyvinvointi. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Helsinki: Pelastakaa Lapset ry, 20–39.

Vuorisalo, M. 2012. Lapset ja aikuiset päiväkodissa: Erontekoja bourdieulaisella kentällä. Teoksessa E. Aalto, M. Alasuutari, T. Heino, T. Lamponen & N. Rutanen (toim.) Suojeltu lapsuus? Raportti Lapsuudentutkimuksen päiviltä 2011. Tampere: Juvenes Print, 66–67.

Vuorohoidon työryhmä. 1998. Vuorohoito lasten päivähoitossa. Helsingin kaupunki. Sosiaaliviraston julkaisusarja A1/1999.