



LAUREA

## ESKARILAISEN VANHEMASTA KOULULAISEN VANHEMMAKSI

Miten esiopetus voisi tukea erityislasten van-  
hempia nivelvaiheessa?



Piirainen, Päivi

Laurea- ammattikorkeakoulu  
Laurea Tikkurila

**ESKARILAISEN VANHEMMASTA KOULULAISEN VANHEMMAKSI**  
**Kuinka esiopetus voisi tukea erityislasten vanhempia**  
**nivelvaiheessa?**

Päivi Piirainen  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Toukokuu 2009

Päivi Piirainen

**Eskarilaisen vanhemmasta koululaisen vanhemmaksi. Kuinka esiopetus voisi tukea erityislasten vanhempia nivelvaiheessa?**

Vuosi 2009

Sivumäärä 82+5

---

Työn tarkoituksena oli tutkia esiopetuksen henkilökunnan tarjoamaa tukea pidennetyin oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien esikoululaisten vanhemmille nivelvaiheessa eli vaiheessa, jolloin lapsi siirtyy esiopetuksesta kouluun. Pidennetty oppivelvollisuus on määritelty laissa 11 vuoden pituiseksi oppivelvollisuudeksi ja sen piiriin kuuluvat lähinnä vaikeasti aisti-, liikunta-, tai kehitysvammaiset sekä vaikeasti dysfaattiset lapset. Tutkimuksen kohderyhmän lapset kävivät esiopetusta kunnallisessa päiväkodissa lukuvuonna 2007- 2008 eteläsuomalaisessa kaupungissa.

Tutkimuksen ote oli laadullinen. Tutkimus suoritettiin huhti-, toukokuussa 2008 strukturoidulla kyselylomakkeilla, jotka lähetettiin vanhemmille päiväkotien kautta. Kyselyyn osallistuvia perheitä oli 21, joista 7 osallistui tutkimukseen.

Tutkimuksen pääongelmana oli esiopetuksen henkilökunnan nivelvaiheen tuki vanhemmille ja se nähtiin sosiaalisena tukena. Tuki jaettiin alaongelmiin, jotka olivat emotionaalinen, tiedollinen ja konkreettinen tuki. Alaongelmat teemoiteltiin.

Tutkimuksessa todettiin vanhempien olevan melko tyytyväisiä esiopetukselta saamaansa tukeen nivelvaiheessa. Vuorovaikutus esiopetuksen henkilökunnan kanssa koettiin pääosin hyväksi. Vanhemmat tunsivat, että heillä on suurin päätösvalta lapsensa asioihin. Myös tietoon lapsen kehitykseen ja kasvatukseen liittyvistä asioista, sekä arjen hallinnan tukemiseen oltiin tyytyväisiä. Vanhemmat olivat kuitenkin tyytymättömiä siihen konkreettiseen ja tiedolliseen tukeen, jonka esiopetus oli tarjonnut heille tulevaan kouluun tutustumisesta ja itse koulusta.

Asiasanat: vanhemmuus, valtaistuminen, perhelähtöisyys, kumppanuus, ekologinen teoria, erityisopetus, esiopetus

Päivi Piirainen

**Parenting a child from pre-primary to primary education**

Year 2009

Pages 82+5

---

The purpose of this study was to find out how pre-primary education staff supports the parents of children in extended compulsory education at the transition point, i.e. when the children leave pre-primary education and enter primary education. Extended compulsory education is defined by law as an 11-year period of compulsory education and it mainly involves children with severe sensory, physical and developmental challenges as well as severely dyslexic children. The research group consisted of children participating in pre-primary education at a municipal day-care centre in a town in Southern Finland during 2007 - 2008. A qualitative approach was applied in the study, which was carried out in April - May 2008. Structured questionnaires were sent to the parents of 21 families. Seven of these families participated in the study.

The main topic of the study - the support provided by pre-primary education staff to parents at the transition point - was mostly looked at as social support. The support was divided into subcategories: emotional, informative and practical support. Themes were formulated within the subcategories.

One of the findings of the study was that parents were fairly satisfied with the support they got from pre-primary education staff at the transition point. Generally, interaction with pre-primary education staff was described as good. The parents felt that they held the greatest power when deciding on the child's matters. The parents were also satisfied with the information about the child's development and education, and the support they were offered to manage in everyday life situations. However, the parents were not satisfied with the practical and informative support they had been provided by the pre-primary education staff concerning the future primary school and education there.

Key words: parenthood, empowerment, dialogue, family-centredness, partnership, ecological theory, special needs education, pre-primary education

SISÄLLYS	
1	JOHDANTO .....6
2	EKOKULTTUURINEN LÄHESTYMISTAPA PERHEEN TUKEMISESSA.....6
2.1	Täysvaltaisuus .....6
2.2	Arki ja kokonaisvaltaisuus.....6
3	PERHELÄHTÖINEN TYÖTAPA PÄIVÄKOTITYÖSSÄ.....6
4	KUMPPANUUS PERHEIDEN KANSSA KÄYTETTÄVÄ TYÖMALLI .....6
4.1	Dialogisuus .....6
4.2	Kunnioitus.....6
4.3	Tasa- arvo.....6
5	VANHEMPIEN TARPEET TUTKIMUSTEN VALOSSA .....6
6	MITÄ ERITYISYYS ON? .....6
7	MITÄ VANHEMMUS ON?.....6
7.1	Äidin ja isän roolit perheessä .....6
7.2	Vanhemmat ja kasvatus .....6
8	PÄIVÄHOITO JA SEN MERKITYS LAPSEN KASVATUKSESSA.....6
8.1	Päivähoidon historia .....6
8.2	Päiväkodin ja kodin välinen yhteistyö.....6
9	LAIN MÄÄRITTELEMÄ ERITYISOPETUS KOULUSSA .....6
10	TUTKIMUSONGELMAT .....6
11	TUTKIMUSMENETELMÄ .....6
11.1	Tutkimustyyppi .....6
11.2	Tutkimusjoukon valinta .....6
11.3	Aineiston hankinta .....6
11.4	Aineiston analyysi .....6
12	TULOKSET .....6
12.1	Emotionaalinen tuki .....6
12.2	Tiedollinen tuki.....6
12.3	Konkreettinen tuki .....6
13	POHDINTA .....6
13.1	Tulosten pohdinta.....6
13.2	Luotettavuus.....6
13.3	Eettisyys.....6
13.4	Oma oppiminen.....6
LÄHTEET .....6	
LIITTEET.....6	
	Liite 1: Saatekirje vanhemmille .....6
	Liite 2: Saatekirje päiväkodin henkilökunnalle .....6
	Liite 3 Kyselylomakkeet .....6
	Liite 4: Uusintakyselyn saatekirje vanhemmille .....6

## 1 JOHDANTO

Pienen lapsen elämän suurimpia mullistuksia on varmasti se, kun hän siirtyy esiopetuksesta kouluun. Usein myös vanhemmat kokevat tämän muutoksen kysymyksiä, sekä myös epävarmuutta herättävänä tapahtumana. Kun kyseessä on lapsi, jolla on koulua koskeva pidennetyn oppivelvollisuuden päätös, voi vanhemmilla olla tavallista enemmän huolia ja kysymyksiä koulun siirtoa koskien. Miten vanhempia voitaisiin tukea tässä nivelvaiheessa?

Vanhempien tukeminen on eräs päivähoidon tärkeimpiä tehtäviä, johon on kiinnitetty myös päivähoitoa koskevassa laissa huomiota. Tonttila (2006: 4) kirjoittaaakin, että erääksi päivähoidon laatua kuvaavaksi tekijäksi on nostettu kodin ja päiväkodin välinen yhteistyö. Etenkin silloin kun kyseessä on erityislapsi, päivähoidon tarjoama tuki on ensiarvoisen tärkeää vanhemmille, sillä usein erityislapset tuovat tullessaan vanhemmille tavallista suurempia haasteita. Kuitenkin juuri vanhempien voimavarat määrittävät sen, millaisia eväitä lapsi elämälleen saa (Mattus 1995: 29).

Kuitenkin vasta 1990-luvun alussa Suomessa alettiin tutkia laajemmin vammaisten lasten perheiden selviytymistä ja näiden perheiden vanhempien jaksamista. On myös vasta vähän tietoa siitä, miten vanhemmat kokevat päiväkodin kotikasvatusta tukevan työn. (Tonttila 2006: 3, 5.) Tarvitaan siis lisää tutkimustuloksia, jotta vanhempia pystyttäisiin tukemaan oikein. Olenkin työssäni tutkinut miten pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien lasten vanhempia voitaisiin tukea esiopetuksessa lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat lapset ovat lain mukaan lapsia, joilla on vaikea aisti-, liikunta-, tai kehitysvamma, tai he ovat vaikeasti dysfaattisia. Pidennetty oppivelvollisuus kestää lain mukaan 11 vuotta, käsittäen usein oppivelvollisuuteen kuuluvan esiopetuksen ja kymmenennen luokan.

Etsiskellessäni lopputyön aihetta minulle tarjottiin mahdollisuutta tutkia pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien lasten vanhempien tuen tarvetta nivelvaiheessa. Koin aiheen kiinnostavaksi myös henkilökohtaisesti, sillä sen aihepiiri oli minulle tuttu työskenneltyäni pitkään kehitysvammaisten lasten parissa sekä myös erityisluokanopettajana. Aiheen kiinnostavuutta lisäsi myös se, että sitä ei ole aiemmin tutkittu Suomessa. Aihe on tällä hetkellä myös ajankohtainen, sillä monet kunnat ovat siirtämässä esiopetusta sosiaalitoimelta sivistystoimelle. Tällöin uusi tieto nivelvaiheesta auttaa varmasti kehittämään esiopetusta.

Toteutin tutkimukseni keväällä 2008 eräässä eteläsuomalaisessa kaupungissa. Lähestyin tutkimuksessa 21 perhettä, joista seitsemän vastasi kyselyyni. Näin päiväkodin tarjoaman tuen kuuluvan Tonttilan ja Veijolan määrittelemän sosiaalisen tuen piiriin. Tonttilan ja Veijolan näkemyksiin perustuen jaoin vanhempien tukemisen kolmeen osa-alueeseen. Näin esiopetuk-

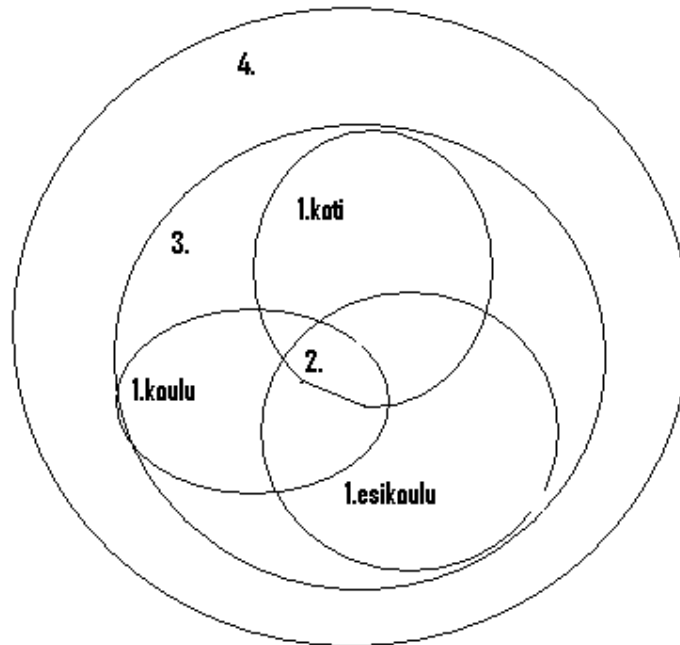
sen tarjoaman sosiaalisen tuen osa-alueiksi tulivat emotionaalinen, tiedollinen ja konkreettinen tuki.

Omaa työtäni lähellä olevia tuoreita tutkimuksia löysin kaksi. Toinen niistä on Tonttilan väitöskirja vuodelta 2006. Väitöskirjassaan Tonttila tutki kehitysvammaisten lasten äitien päiväkodeilta ja kouluilta saamaa tukea. Toinen tutkimus on myös väitöskirja vuodelta 2004. Sen tekijänä on Veijola, joka tutki työssään päiväkodin moniammatillista perhetyötä kehitysvammaisten lasten perheiden parissa.

Vaikka tutkimukseeni osallistuneiden perheiden määrä oli varsin pieni, antaa se aavistuksen vanhempien mielipiteistä ja toiveista. Uskoisin sen herättävän ajatuksia kyseisen kaupungin esiopetuksesta vastaavien henkilöiden mielessä ja saavan ehkä myös aikaan tarkastelua vanhempien tukemisen kehittämisessä nivelvaiheen aikana

## 2 EKOKULTTUURINEN LÄHESTYMISTAPA PERHEEN TUKEMISESSA

Ekokulttuurinen näkökulma, jonka Gallimore, Weisner, Kaufman ja Brenheimer esittivät vuonna 1989, pohjaa ajatuksensa Bronfenbrennerin 1979 luomaan ekologiseen teoriaan, toteavat Tauriainen (1995b: 239) ja Männistö (1994: 3.). Ekologinen teoria korostaa näkemystä, jonka mukaan ihmisen käyttäytyminen on hänen itsensä ja ympäristönsä välisen kanssakäymisen tulos. Ihminen nähdään aktiivisena henkilönä, jolla on mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä, toisaalta ihmiseltä vaaditaan mukautumista ympäristön ehtoihin. Ihmisen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, kulttuurin ja yhteiskunnallisten järjestelmien kanssa. Bronfenbrenner (1979) näkee ympäristön eri suuruisina kehinä, joiden parissa ihmisellä on aktiivinen vuorovaikutussuhde. (Korkiakangas 2005: 14.)



Kuvio 1. Bronfenbrennerin ekologinen malli

1. Mikrotaso: koti, koulu, esiopetus
2. Mesotaso: kodin, koulun ja esiopetuksen yhteistyö ja vuorovaikutus
3. Ekotaso: työ- ja perhe- elämän yhteensovittaminen
4. Makrotaso: yhteiskuntataso

Bronfenbrennerin ekologinen malli sisältää neljä hierarkkista ja sosiaalista tasoa. Nämä neljä tasoa ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Mikrosysteemiin kuuluvat lapsen lähipiiri, kuten koti, koulu ja esiopetus. Tämän tason osapuolten vaikutus lapsen kehitykseen on suora. (Määttä 1999: 77.) Mesotason muodostavat ne mikrotason prosessit ja suhteet, joissa lapsi on



mukana, määrittelee Korkeakangas (2005: 15). Mesotason muodostavat tässä tutkimuksessa lähinnä vanhempien ja esiopetuksen välinen yhteistyö ja vuorovaikutus.

Ekotason muodostuu niistä henkilöistä, joihin lapsi itse ei ole kosketuksessa, mutta jotka vaikuttavat hänen lähiympäristöönsä. Tällaisia ovat esimerkiksi vanhempien työolot, suhteet sukulaisiin ja ystäviin. Ne heijastuvat perheen elämään ja siten myös lapsen arkeen. (Korkeakangas 2005:15.)

Makrotaso koostuu yhteiskunnan palvelujärjestelmistä, lainsäädännöstä ja kulttuurista sekä siinä vallitsevista ideologisista näkemyksistä, toteaa Korkeakangas (2005: 15). Makrotaso määrittää myös perheen mahdollisuuden saada tarvitsemiaan palveluita (Määttä 1999: 77).

Perhettä ei siis nähdä ekologisen teorian mukaan passiivisena ulkopuolisten voimien uhrina tai objektina, vaan aktiivisena, omaa elämäänsä ja ulkoisia oloja jatkuvasti muokkaavana subjektina. (Tauriainen 1995b: 239, Männistö 1994: 3.) Tämä vaikuttaa myös siihen, kuinka vammaisten lasten perheisiin suhtaudutaan. Etenkin ennen vahvasti hallinnut patologisoiva ajattelutapa korostaa sitä, että vammaisen lapsi aiheuttaa aina kriisin, stressiä ja kroonista surua. Tämän ajattelutavan puitteissa vanhempien nähdään tarvitsevan ammatillista apua, jotta nämä selviäsivät tästä vammaisen lapsen aiheuttamasta surustaan. Myös lapsen kuntoutus korostaa siinä ammatti- ihmisen roolia. (Mattus 1995: 37, Määttä 1999: 27.)

Nykyisen ajattelutavan mukaan lapsen vammaisuuden vaikutus vanhempiin ei johdu lapsen vamman laadusta. Vanhempien suhtautumiseen vaikuttavat pikemminkin yhteiskunnalliset, taloudelliset, kasvatukselliset ja historialliset tekijät eli ne tekijät, jotka ovat suorassa tai välillisessä kosketuksessa perheen elämään, toteaa Tauriainen (1995b: 236), tukeutuen Fergussonien tekstiin. Ekologisessa näkökulmassa lapsen vanhemmat nähdään sitä vastoin ensisijaisina asiantuntijoina oman lapsensa kasvatuksessa. Siksi ammattilaisten tulee tietää perheen tarpeet ja voimavarat, jotta perhettä voitaisiin auttaa, kuitenkin sen omaa täysvaltaisuutta ja itsemääräämisoikeutta kunnioittaen. (Mattus 1995: 37.)

Suhtautumistapa, joka lähtee perheen omasta elämäntilanteesta johtaa yhteistyötä kohden vanhempien ja ammattilaisten tasa- arvoisuutta. Tällaista yhteistyötä, jossa vanhemmat saavat äänensä kuuluville ja kykenevät vaikuttamaan heitä koskeviin asioihin, voidaan luonnehtia sanalla empowerment, eli valtaistuminen. Kyseessä on vanhempien mahdollisuus vaikuttaa olosuhteisiin ja asettaa itse omaa lastaan ja perhettään koskevia tavoitteita. Tavoitteena voidaan pitää opitun avuttomuuden kehän syntymisen välttämistä. Ammattilaisten tehtävänä on rohkaista vanhempia itse määrittelemään, mitä he itse ja lapsi tarvitsevat. Vanhempien tulee siten saavuttaa todellista valtaa lapsensa opetuksen ja kuntoutuksen suhteen. (Määttä 1999:

38.) Ekokulttuurisen näkökulman mukaan lapsen hyvinvoinnin edellytys on koko perheen hyvinvointi sekä saumaton yhteistyö yhteiskunnan palvelujen kanssa (Määttä 1999: 50).

## 2.1 Täysvaltaisuus

Aiemmin vammaisen lapsen perhe nähtiin passiivisena, olosuhteisiin sopeutuvana kuntoutuksen objektina. Ekokulttuurisen näkökulman mukaan vanhemmat sitä vastoin nähdään aktiivisina, omaa elämäänsä muokkaavina, vaihtoehtoja tekevinä subjekteina. (Määttä 1999: 94, Tauriainen 1995b: 239, Niskala 2001: 10, Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001 158- 159.) Ekokulttuurisessa ajattelutavassa vanhemmat nähdään täysvaltaisina tiedon tuottajina ammattilaisten rinnalla. Muutos entiseen on huomattava; aiemmin vain ammattilaisella oli oikeus tuottaa pätevää tietoa. Ammattilaisen tehtäväksi nähtiin perheen tukeminen, jotta se hyväksyisivät lapsensa ja sopeutuisivat tilanteeseen. Tänä päivänä yhteistyö perheiden kanssa on uudistunut; nykyisin työntekijän tehtävänä on olla kuulolla kyetäkseen vastaamaan perheen muuttuviin tarpeisiin. (Määttä 1999: 94.) Ammattilaisten tavoitteena onkin vastata perheen tarpeisiin siten, että perhe kehittyisi mahdollisimman itsenäiseksi ja kykeneväksi huolehtimaan itse asiastaan. Tämä voidaan nähdä vallansiirtona ammattilaiselta vanhemmalle. (Tauriainen 1995a: 74.)

Ekokulttuurisen näkökulmaan pohjautuva vanhempien täysvaltaisuus tiedon tuottajana näkyy myös päiväkodin tavassa työskennellä vanhempien kanssa, olipa heillä vammainen tai eivammainen lapsi. Päiväkodin arkeen kuuluvat lukuisat neuvottelut ja kohtaamiset vanhempien kanssa. Niissä päiväkodin työntekijät yhdessä huoltajien rinnalla pohtivat lapsen kasvatukseen ja kehitykseen liittyviä asioita. Päiväkodin työ onkin muuttunut työntekijöiden tiedonjakokulttuurista työskentelykulttuuriksi, jossa työntekijät kulkevat vanhemman rinnalla tasarvoisina yhdessä lapsen parasta pohtien ja toteuttaen.

Ekokulttuurisen näkökulmaan mukaan vain perheet itse voivat määritellä oman elämänsä, tuen tarpeensa ja tavoitteensa. Työntekijöiden tehtävänä on selvittää perheen tarpeet yksilöllisesti ja auttaa perhettä tiedostamaan ne. Ammattilaisten tulee myös kertoa vanhemmille riittävästi tarjolla olevista palveluista. (Ahvenainen ym. 2001: 162.) Pietiläinen (2003a: 19) toteaaakin perheen toimintavoiman vahvistamisen ja täysvaltaisuuden tarkoittavan sitä, että perhe voi elää itsensä näköistä elämää. Perhettä tuettaessa keskeisintä ovat sen omat voimavarat; uusia asioita tulee lähteä rakentamaan jo toimivien tapojen ja asioiden varaan (Niskala 2001: 10). Näitä perheen vahvuuksia tukemalla ja hyödyntämällä saavutetaan paremmat tulokset kuin sillä, että lähdetään karsimaan perheen heikkouksia ja korjailemaan sen virheitä (Veijola 2004: 99, Mattus 1995: 39). Perheen omien voimavarojen ehtyminen merkitsee vanhempien oman elämänhallinnan heikkenemistä ja heidän tulemistaan riippuvaisemmik-

si ulkopuolisesta avusta. Näin yksilöllisten voimavarojen tukeminen merkitsee myös perheen tukemista. (Tauriainen 1994: 134.)

Ekokulttuurinen näkemys korostaakin, että perhe tulee kohdata yksilöllisesti, ei vammaisuuteen, yhteiskunnalliseen asemaan, tai kulttuuritaustaan pohjautuvien stereotyyppien kautta (Määttä 1999: 94, Pietiläinen 2003a: 12). Myös Tauriainen (1995b: 239) toteaa ekokulttuurisen näkökulman korostavan perheiden yksilöllisyyttä ja perheiden kulttuurillista vaihtelua. Työntekijän ei tule siis olettaa tietävänsä mitään perheen huolenaiheista, tärkeinä pitämistä asioista tai vahvuuksista. Perheelle ulkoapäin tulleet suositukset hyödyttävät perheen arkea vain, jos perhe itse hyväksyy ne ja näkee ne merkittäviksi. (Wahlberg 2004: 95, Määttä 1999:87, Tonttila 2006: 16.) Työntekijä voi sitä vastoin tuottaa tahtomattaan perheelle lisää stressiä, mikäli hän ei tunne perheen omia painotuksia ja arvostuksia (Määttä 1999: 83).

Suomi on viime vuosina monikulttuuristunut maahanmuuttajien ja erilaisten perhemuotojen ansiosta. Tämä kaikki on nähtävissä kaikilla perheiden parissa tehtävillä työkentillä, niin myös päiväkodissa; ennen perheiden rakenteet, arvot, käsitykset, tottumukset, tavat jne. olivat enemmän samankaltaisia keskenään kuin nykyisin. Myös tämä on tuonut ekokulttuurisen käsityksen rinnalla päiväkodeille välttämättömäksi ottaa perheet tarpeineen yksilöllisesti huomioon olettamatta heistä mitään etukäteen. Myös perheiden erot arvoissa, asenteissa, suhtautumisessa näkyvät hyvin silloin, kun on kyseessä eri perheiden suhtautuminen vammaiseen lapseen. Ilman, että päiväkodin ammattilaiset tiedostavat nämä perheiden yksilölliset erot ja ottavat ne huomioon, he eivät voi tehdä täysipainoista työtä perheiden kanssa.

Määttä (1999: 14) toteaa, että vaikka vanhempia kuultaisiinkin virallisesti lapsen kuntoutusta ja opetusta suunniteltaessa ja lasta arvioitaessa, jäävät he usein sivusta seuraajiksi. Määttän mukaan etenkin ne vanhemmat, jotka ovat alemmista yhteiskuntaluokista jäävät helposti passiivisiksi osapuoliksi. Yhteistyö ammatti- ihmisten ja vanhempien välillä on edelleen yksisuuntaista, ammattilaiset määrittävät sen ohjauksen ja avun mitä vanhemmat tarvitsevat. Tämä tuottaa vääjäämättä ongelmia. (Määttä 1999: 37.) Perheiden mukaan ottaminen yksilöllisenä ja tasa- arvoisena kumppanina on päiväkodeille haasteellinen tehtävä, joka vaatii ammattilaisten todellista halua, uudelleen asennoitumista, resursseja ja työmuotojen kehittämistä. Asiat eivät muutu hetkessä ja ne vaativat työtä.

## 2.2 Arki ja kokonaisvaltaisuus

Vaikeavammaisen lapsen hyvinvointia, kasvua ja kehitystä tavoittelevan kuntoutuksen tehtävänä on auttaa perhettä selviytymään sen omassa arjessa perheen omien voimavarojen turvin (Veijola 2004: 22). Ekokulttuurisessa näkemyksessä vanhempien mielenrauhalla ja arjen va-

kaalla sujumisella on todettu olevan kiistaton yhteys lapsen kehitykseen. Siten moniammatillisen työryhmän pohtiessa lapsen kuntoutusta tai opetusta, tulisi huomio kiinnittää siihen, mitä perhe tarvitsee tuekseen. (Määttä 1999: 137). Myös siihen, miten vanhemmat sopeutuvat vammaiseen lapseensa, on todettu vaikuttavan merkittävästi heidän oma käsityksensä kyvyistään vanhempana. Siten kaiken vanhemmille annetun tuen tavoitteena tulisi olla elämänhalun saavuttaminen. (Tonttila 2006: 162- 163)

Ekokulttuurinen näkökulma näkee arjen merkityksen lapsen kehityksen kannalta olennaiseksi. Perheen arjessa tekemät ratkaisut ovat lapselle merkityksellisempiä kuin arjesta irrallaan olevat yksittäiset terapiat tai ohjelmat. Mikään terapia ei pysty intensiteetiltään samaan vuorovaikutuksessa ja haasteiden määrässä kuin arki lapsen elämässä. Tämä ajattelutapa tekee vanhemmista astiantuntijoita ammattilaisten rinnalle. (Määttä 1999: 8, 54, Tonttila 2006: 15.) Myös Kovanen ja Riitesuo (2003: 30) toteavat lapsen arvioinnin siirtyvän erityistyöntekijöiltä vanhemmille ja hoitajille, jotka tuntevat lapsen paremmin, sillä ekologinen näkökulma korostaa lapsen toimintaa hänelle tutussa ympäristössä. Lasta tarkastellaan luotettavan ja kattavan ekologisen näkökulman puitteissa erilaisissa ympäristöissä. Määttä (1999: 110) ja Hujala, Puroila, Parrila- Haapakoski ja Nivala (1998: 12) toteavat ekokulttuurisen näkökulman tarkastelevan lapsen kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti.

Kehityopsykologinen tutkimus on todennut lapsen kehitykseen vaikuttaviksi tärkeimmiksi tekijöiksi paitsi perinnölliset tekijät, myös perheen ja läheiset ihmiset (Korhonen 2006: 63). Myös teoriat, jotka pohjautuvat yksilöiden ja ympäristön keskinäiseen vuorovaikutukseen, ovat todenneet lapsen oppivan ja kehittyvän vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Alle kouluikäisen lapsen tärkeimmät ympäristöt ovat koti ja päiväkot. (Veijola 2004: 26, Määttä 1999: 77.) Tonttila (2006: 8) toteaa yksilön kehityksen tapahtuvan vuorovaikutuksessa ympäristöönsä siten, että yksilö pyrkii sopeutumaan ympäristön oloihin sekä sopeuttamaan ympäristöään itselleen sopivammaksi. Tämä ajattelutavan mukaan perheiden toimintaan vaikuttavat paitsi niiden omat ominaisuudet ja lähiympäristö, myös yhteiskunnalliset asenteet ja lainsäädännölliset päätökset.

Ammattilaiselle pelkkä lapseen keskittyvä kasvatusta ei riitä, vaan hänen on myös ymmärrettävä koko se kulttuurillinen konteksti, jossa lapsi elää, sillä lasta ei voi irrottaa ympäristöstään. (Hujala ym. 1998: 12.) Kovanen ja Riitesuo (2003: 39) huomauttavat, että myös lapsen arvioinnissa tulee ottaa huomioon perheen kulttuuri, sosioekonominen status ja arvojärjestelmä. Hujala, Puroila, Parrila- Haapakoski ja Nivala (1998: 12) lisäävät vielä, että lapsen kasvuun vaikuttavat aikuisten lisäksi muut lapset.

Ekokulttuurinen näkemys asettaa ammattilaiselle haasteeksi tuntea perheen perhekulttuuri, jotta he ymmärtäisivät vanhempien tapaa kasvattaa, kuntouttaa lastaan sekä ymmärtää per-

heen elämää. Lisäksi hyvään ammattitaitoon kuuluu metakulttuurinen tietoisuus eli kyky tunnistaa ne kulttuuriset uskomukset ja teemat, jotka ohjaavat omaa ja muiden elämää. Yhteistyön kannalta on tärkeää tunnistaa vanhempien uskomukset perheen ja lapsen parhaasta, sillä vanhemmille ne ovat aina tosia ja merkityksellisiä siitakin huolimatta, että ammattilaiset eivät voisi niitä hyväksyä. Ammattilaisten tulee hankkia kulttuurista kompetenssia. Tämä ei tarkoita kulttuuristen stereotyyppien omaksumista, vaan sen ymmärtämistä, että myös kulttuuri muuttuu jatkuvasti. Jotta ammattilaiset kykenisivät tähän, täytyy heidän tiedostaa ensin oma kulttuuritaustansa. Tämä kulttuurinen tietoisuus lähtee siitä oivalluksesta, että jokaisella meistä on oma kulttuurimme. (Määttä 1999: 82, 84.)

Päiväkotien yhteistyö vanhempien kanssa perustuu nykyisin kasvatuskumppanuuskäsitykselle. Kasvatuskumppanuus on syntynyt ekologisen teorian ja perhelähtöisyyden pohjalta. Näin ekologinen teoria ja sen näkemykset nousevat tässä työssä erääksi tärkeimmistä näkökulmista. Lapsen on todettu kehittyvän ympäristönsä vuorovaikutuksen tuloksena. Alle kouluikäisen lapsien tärkeimmät ympäristöt ovat päiväkotia ja kotia (Veijola 2004: 26, Määttä 1999: 77). Koska ekologisen teorian mukaan lasta ei voi irrottaa ympäristöstään, on päiväkodin ja kodin välisen yhteistyön sujuminen erityisen tärkeää lapsen kehityksen kannalta. Jotta päiväkotia voisi tukea lasta tämän kasvussa ja kehityksessä, on sen tuettava myös koko perhettä. Koska perheet ovat yksilöllisiä omine tapoineen, arvoineen, sosiaalisine taustoineen, voimavaroineen jne., tulee päiväkodin nähdä perhe yksilöllisesti, jotta se kykenisi tukemaan vanhempien vanhemmuutta. Tässä tutkimuksessa onkin pyritty tutkimaan miten päiväkodit vastaavat perheiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin perheiden näkemysten mukaan.

### 3 PERHELÄHTÖINEN TYÖTAPA PÄIVÄKOTITYÖSSÄ

Perhelähtöinen työskentely perustuu sosiokulttuuriseen ja ekologiseen näkemykseen pohjautuvaan ekokulttuuriseen teoriaan, joka korostaa perheen arjen merkitystä. Siinä lapsen kehityksen oleellisin elementti on se päivittäinen toiminta, johon lapsi osallistuu kotona ja muualla kasvuympäristössä. Teorian mukaan lapsen elämää ei voi erottaa perheen elämästä. Tämän vuoksi perheen arjen kokonaisuus tulee ottaa huomioon silloin, kun lapsen kasvatusta ja opetusta suunnitellaan ja toteutetaan. Perheen elämäntavan nähdään kiinnittyvän kiinteästi siihen ympäristöön ja yhteiskuntaan, jossa perhe elää; perhettä ympäröivän kulttuurin katsotaan olevan osa perheen arkea ja lähiympäristöä. Perheen elämää määrittelevät yhteiskunnan kulttuuriset arvot ja uskomukset sekä taloudelliset ja sosiaaliset tekijät. Perhe nähdään kuitenkin myös omaan elämänsä ja kulttuurinsa aktiivisena vaikuttajana. (Rantala 2004: 98.)

Perhelähtöisessä (family-centered) toimintamallissa lapsen vanhemmat nähdään oman elämänsä ja lapsen parhaina asiantuntijoina ja pysyvinä henkilöinä lapsen elämässä, kun taas

ammattilaiset nähdään vain tilapäisinä vaikuttajina. Tässä mallissa perheellä on itsellään oikeus määrittellä tarpeensa, toimia ylimpänä lasta ja perhettä koskevissa asioissa, sekä määrittellä perheenjäsenten osallistumisen aste. Ammattilaisten tulee nähdä perhe aktiivisena ja keskeisenä osallistujana lapsen hoidossa ja kuntoutuksessa sekä nähdä perheessä voimavaroja ja mahdollisuuksia ratkaista itse ongelmansa. (Määttä 1999: 7, 109, Tauriainen 1994: 10- 11, Mattus 1995: 31, Rantala 2004: 101.) Se, että perhe itse oivaltaa omat voimavaransa ja tarpeensa, parantaa myös ammattilaisen vaikutusmahdollisuuksia (Mattus 1995: 29). Jotta perhe voi toimia päätöksentekijänä perhettä koskevissa asioissa, edellyttää sitä, että vanhemmat tulee kutsua kaikkiin niihin kokouksiin ja neuvotteluihin, joissa lapsen asioista keskustellaan. Muutoinkin perhelähtöisyys tarkoittaa sitä, että vanhempien asettamilla tavoitteilla ja tekemillä arvioinneilla on vaikutus suunnitelmien sisältöihin ja palveluihin. (Määttä 1999: 109.) Palveluiden toteutuksesta vastaavat viimekädessä kuitenkin ammattilaiset (Tauriainen 1994: 10- 11, Mattus 1995: 31).

Perhelähtöisyyden tekijöitä ovat kumppanuus, tasavertaisuus ja dialogisuus ammattilaisen ja vanhemman välisessä vuorovaikutussuhteessa, sekä perheen valtaistuminen (voimaantuminen, empowerment). Kumppanuus ja tasa-arvoisuus ovat välttämättömiä elementtejä silloin, kun halutaan perheen osallistumista. Yhteistyösuhde ammattilaisen ja vanhemman välille perustuu molemminpuoliselle luottamukselle, kunnioitukselle ja hyväksynnälle. (Pietiläinen 2003a, 36.) Rantala (2004: 101) toteaa perhelähtöisyyden tärkeiksi tekijöiksi kumppanuuden ja valtaistumisen. Kumppanuus tarkoittaa vanhempien ja ammattilaisten yhteistyötä lapsen hyväksi yhteisten tavoitteiden turvin. Kumppanuuteen liittyviä elementtejä ovat toisen kunnioitus ja vastuun jakaminen. Valtaistumisen pääajatuksena on, että kaikki ihmiset omaavat vahvuuksia ja kykyjä, sekä myös mahdollisuuksia kehittää niitä. Valtaistuminen merkitsee ihmisen henkilökohtaisen hallinnan vahvistumista; vanhemmat kokevat, että he voivat vaikuttaa lastaan ja perhettään ympäröiviin olosuhteisiin, voivat saavuttaa päämääriä, sekä saavuttavat valtaa omaa elämäänsä koskevissa kysymyksissä. Jotta perheet, jossa on erityistä tukea tarvitseva lapsi, voisivat kokea valtaistumista, on ammattilaisten uskottava vanhempien tietoihin, taitoihin ja muuttumisen mahdollisuuteen. (Rantala 2004: 101.)

Perheiden ja ammattilaisten yhteistyö on avointa ja luottamuksellista. Ammattilaiset kunnioittavat perheiden kulttuurillisia eroja, erilaisia arvoja, uskomuksia ja selviytymistapoja. Perhekulttuurilla tarkoitetaan perheiden omia käsityksiä, uskomuksia ja perheteemoja. (Rantala 2004: 97, 101.) Nämä perheiden yksilölliset tarpeet ja elämäntyyli muodostavat pohjan palveluiden suunnittelulle sekä ammattilaisen ja perheen väliselle vuorovaikutukselle (Tauriainen 1994: 10- 11, Mattus 1995: 31).

Perhelähtöisyys ei kuitenkaan merkitse sitä, että ammattilaiset kuuntelisivat passiivisina vanhempia tai siirtäisivät kaiken vastuun vanhemmille. Perhelähtöisyydessä juuri vastuun jakami-

nen on olennaista. Siihen keskusteluun, mitä käydään perheen ja ammattilaisten kesken, myös ammattilaisten on olennaista tuoda oma näkemyksensä. (Hujala ym. 1998: 141.) Rantala (2004: 101) kertoo, että jaettaessa tietoa ja vastuuta olennaista on luottamuksellisuus ja avoimuus. Avoimen vuorovaikutuksen on oltava molemminpuolista.

Päiväkodissa noudatettiin ennen ja noudatetaan joskus vieläkin ammattilähtöistä työskentelyä. Rantala (2004: 100) hahmottelee ammattilähtöisen ja perhelähtöisen työn eroja seuraavasti:

Ammattilähtöisen työn puitteissa ammattilainen arvioi lapsen päivähoidon tarpeen ja lapsen kehityksen sekä suunnittelee ja toteuttaa lapsen päivähoidon. Perheen tukeminen ja vanhempien ohjaaminen lapsen oikeanlaiseen hoitoon ammattilaisten toimesta ovat keskeisiä työn kohteita ammattilaisten ja perheen välisessä yhteistyössä. Asiantuntemus pohjautuu ammattilaisten koulutukseen ja työkokemukseen. Ahvenainen, Ikonen ja Koro (2001: 155) lisäävät vielä ammattilaisen työskentelytavan tunnusmerkeiksi sen, että siinä työskentelyn keskipisteenä on lapsi. Perheen toiminta nähdään ammattilaisten näkökulmasta patologisena, jota ammatti-ihmiset sitten arvioivat omista näkemyksistään käsin ja mittaavat omilla mittareillaan. Siinä perheen katsotaan saavuttavan paremman tavan toimia vain ammatti-ihmisen avulla.

Rantala (2004: 100) näkee perhelähtöisen työn päiväkodissa seuraavanlaisesti; sen mukaan ammattilainen ja perhe ovat kasvatuskumppaneita, jotka arvioivat yhdessä lapsen kehitystä ja tarpeita. Lisäksi vanhemmat voivat itse osallistua toiminnan suunnitteluun. Perheen hyvinvointiin liittyy se, että lapsi kasvaa myönteisesti. Yhteistyötä tehtäessä vanhemmat edustavat lapsensa asiantuntijuutta ja ammattilainen edustaa päiväkodin erityisasiantuntijuutta. Pietiläinen (2003: 332) toteaa perhelähtöisen työskentelyn korostavan perheiden tarpeiden yksilöllisyyttä. Ammattilaisien tehtävänä on etsiä näihin perheen tarpeisiin vastaavia palveluja.

Perhelähtöisyyttä voidaan käsitellä neljällä ulottuvuudella. Nämä ovat; ”tiedon ja vastuun jakaminen”, ”perheen asiantuntijuuden kunnioittaminen”, ”vanhempien mielipiteen kysyminen” ja ”koko perheen hyvinvoinnin huomioiminen”. Näistä ”tiedon ja vastuun jakamiseen” kuuluu vanhempien mukanaolo lapsen asioista päätettäessä sekä vanhempien tieto siitä, mihin lapsesta ja perheestä saatua tietoa käytetään. Tärkeää on myös tiedon välittämisen avoimuus, myönteisyys ja luotettavuus, ammattilaisten tieto perhetilanteen muutoksista ja että lapsen kuntoutus sekä kasvatus toteutetaan ammattilaisten ja vanhempien kanssa yhdessä. Näiden tietojen ja taitojen lisäksi ammattilaiset ja vanhemmat toimivat yhdessä tasavertaisesti perheen yksilöllisyyttä kunnioittaen. (Rantala 2004: 102.)

Seuraavaan osaan, eli ”perheen asiantuntijuuden kunnioittaminen” - ulottuvuuteen kuuluu vanhempien kannustaminen tutustumaan ammattilaisien toimintaan ja sen arvioimiseen. Ammattilaisten tulee myös arvostaa vanhempien tietämystä lapsestaan ja antaa heille mahdolli-

suus osallistua lapsen kehityksen arviointiin. Perheen asiantuntijuuden kunnioittamiseen kuuluu myös se, että ammattilaiset ovat valmiit keskustelemaan niistä asioista, joista vanhemmat haluavat, sekä hyväksyvät vanhempien arvomaailman, mikäli se noudattaa yhteiskunnassa hyväksytyjä arvoja. Ammattilaisten tulee kunnioittaa myös vanhempien mielipiteitä ja päätöksiä. Lisäksi ammatti- ihmisten tulee keskustella perheen asioista myönteisesti muiden ammattilaisten kanssa. Mikäli perheiden vahvuuksia etsitään ja perheen kasvatustyötä tuetaan, voidaan päästä hyviin tuloksiin. Tärkeintä on kuitenkin muistaa, että lapsi tulee aina ensimmäisenä. (Rantala 2004: 103.)

Kolmas kohta Rantalan (2004: 104) perhelähtöisen työskentelyn näkemystä, eli ” vanhempien mielipiteiden kyseleminen” sisältää ammattilaisten velvollisuuden kysyä vanhemmilta heidän toiveitaan ammattilaisten toimintatapoja kohtaan. Vanhempien tulee aina osallistua lapsen arviointia koskeviin keskusteluihin. Heiltä kysytään myös arviota lapsen arvioinnin hyödyllisyydestä. Lisäksi vanhempien tulee saada olla mukana pohtimassa, miten lapsen opetuksen ja kuntoutuksen tavoitteet voitaisiin saavuttaa.

Neljänneksi kohdaksi Rantala (2004: 104) on määritellyt ”koko perheen huomioimisen”. Se tarkoittaa näkemystä siitä, että ne perheen voimavarat, joilla perhe on selviytynyt kasvatuksesta ja kuntoutuksesta, on selvitettävä. Ammattilaisten tulee antaa sellaista tietoa vanhemmille, jonka auttaa heitä selviytymään päivittäisistä tarpeista, tavoitteeksi nähdään koko perheen hyvinvointi. Vanhempia tulee myös rohkaista puhumaan kasvatustehtävään liittyvistä tunteista. Ammattilaisten tulee lisäksi miettiä yhdessä vanhempien kansassa ideoita perheen mukavaan yhdessäoloon sekä pyrkiä näkemään tämän päivän asiat ja tulevaisuus valoisaan. Rantala toteaa vielä, että ottamalla huomioon koko perheen hyvinvointia, päivähoito näkee vanhempien hyvinvoinnin olevan edellytys lapsen hyvälle kasvulle. Päivähoidossa perheen hyvinvoinnin tukeminen tapahtuu vanhemmuuden tukemisen kautta.

Suomessa koko 1990- luvun ajan vanhemmille on yritetty taata enemmän oikeuksia ja mahdollisuuksia vaikuttaa lapsensa kasvatukseen, toteavat Brotherus, Hytönen ja Krokfors(1999: 36). Siitä huolimatta varhaisvuosien erityiskasvatusta säätelevän lain puitteissa ei työntekijöitä veloiteta tekemään perhelähtöistä työtä perheiden kanssa ja perhettä tuodaan muutoinkin kovin vähän esille. Perhelähtöisyyden ideaa on tuotu korostetusti esille ainoastaan lastensuojelulaissa. Huolimatta lain veloitteen puutteesta, on perhelähtöistä työtä toteutettu jo pitkään pienten lasten kuntoutuksessa. Päiväkodeissa, lastensuojelussa ja pienten vammaisten lasten kuntoutuksessa toteutettava perhelähtöiselle työskentelylle olisi välttämätön saada yhteiset lähtökohdat ja tavoitteet. Ilman niitä moniammatillisen perhelähtöisen työn toteutus on vaikeaa ja mahdotonta. Nykyisin perhelähtöinen työskentely saattaa vaihdella paljonkin riippuen toimipaikan toimintatavoista sekä yksittäisen työntekijän omasta koulutuksesta, työ- ja elämäkokemuksesta. Eri työntekijöiden ja työpaikkojen välillä vaihtelevat myös käsitykset



perheestä ja näkemykset äidin ja isän rooleista sekä se tapa, jolla eri ammattilaiset kohtavat perheen ja työskentelevät tämän kanssa. (Rantala 2004: 317.)

Vaikka perhelähtöistä toimintaa korostetaan ja siitä puhutan, on sen vaikutus käytännön toteutukseen ollut vähäistä, sillä perheet voivat varsin harvoin vaikuttaa toimintaan, kirjoittaa Veijola (2004: 98). Samaa toteaa Pietiläinen (2003b: 332) ja selventää, että vaikka nykyisin perusajatuksena on, että suunnitelmat laaditaan aina yhdessä vanhempien kanssa, rajoittuu vanhempien osallisuus usein läsnäoloon ja ammattilaisten esittämien asioiden hyväksyntään.

Perhelähtöinen malli on hyvin haastava työntekijälle, sillä useimpien ammattilaisten koulutus keskittyy opettamaan työskentelyä ensisijaisesti lapsen kanssa ja on erikoistunut jollekin tietulle tieteen tai ammatin alalle. (Pietiläinen 1995: 229.) Pietiläinen jatkaa, että asiakkaan kohtaamiseen ja asiakassuhteeseen vaikuttavat kuitenkin ensisijassa ne arvot, joita meillä itse kullakin on. Siten onkin selvää, ettei asiakaslähtöisyyteen tarvittavaa kunnioitusta, luottamusta, hyväksymistä ja kuuntelua voida kuitenkaan pelkän koulutuksen ja tiedon lisäyksen turvin saavuttaa. Ne vaativat työntekijän omaa reflektointia. (Pietiläinen 2003a: 85). Rantala (2004: 107) näkee perhelähtöisen työskentelyn esteeksi paitsi jo ennalta mainitun työntekijästä johtuvan syyn, myös vanhemmista, organisaatiosta ja resursseista riippuvat tekijät.

Perhelähtöisessä työssä tulisi alusta alkaen selvittää perheen arkipäivään liittyvät ongelmat sekä tukea vanhempia niiden ratkaisussa (Tauriainen: 1994: 127). Koska kukin perhe on yksilöllinen, on myös perhelähtöinen yhteistyön oltava moni-ilmeinen. Käytännössä tämä voi olla kuitenkin vaikeaa. (Tonttila 2006: 27.) Perheen kasvatuskäsitysten kysely voi olla käytännössä vaikeaa, sillä ne mielletään perheen sisäisiksi ja yksityisiksi asioiksi. Perhelähtöisen työskentelymallin toteuttaminen vaatiikin molemminpuolista yhteistyötä ehkäisevien rajojen tiedostamiseksi ja työstämiseksi. (Hujala ym. 1998: 140.) Ne tutkimukset, jotka on tehty päivähoidon ammattilaisten ja vanhempien keskuudessa osoittavatkin perhetyön esteiksi tiedon puutteen ja suvaitsemattomuuden. Nämä ilmenivät tasa-arvon ja keskustelun puutteina. (Veijola 2004: 63.) Perhelähtöisen työskentelyn kulmakivet ovatkin keskustelujen säännöllisyys ja niiden jatkuvuus (Tonttila 2006: 144).

Perhelähtöisessä mallissa nähdään kuitenkin myös haittoja. Vanhemmilla on nykyisin oikeus vaatia ja valita oikeuksiaan kaupankäynnin tapaan. Mikäli yhteiskunnan mahdollisuuksiin säädellä kasvatusta ja koulutusjärjestelmiä puututaan liiaksi, voidaan vahingoittaa yhtä yleissivistävän kasvatuksen tehtävistä eli kansalaiskasvatuksen toteuttamista. Onkin varsin haastavaa saavuttaa tasapainoa vanhemmilla tarjottavan valinnanvapauden ja yhteiskunnan laadukkaiden kehittämissäpyrkimysten välillä. Sellainen valtio, jonka vanhemmat saavat yksin päättää lasten kasvatusta koskevista valinnoista, kadottaa tehokkaampia keinojaan opettaa tulevia kansalaisiaan kunnioittamaan toisiaan. Moniarvoinen yhteiskunta on hyvä poliittinen tavoite

vain, mikäli yhteiskunnassa oleva erilaisuus opettaa kansalaisiaan ymmärtämään erilaisia arvomaailmoja ja niitä ihmisiä, jotka ovat valinneet erilaisen elämänmuodon. (Brotherus ym. 1999: 36, 38.)

#### 4 KUMPPANUUS PERHEIDEN KANSSA KÄYTETTÄVÄ TYÖMALLI

Ne työtavat, joilla ammattihenkilöt sosiaali-, terveys- ja kasvatusalalta ovat perheiden ja vanhempien kanssa työskennelleet ovat vaihdelleet. Näitä työtapoja ammattilaisten ja vanhempien välillä on luonnehdittu asiantuntijalähtöisiksi, perhettä tukeviksi, perhekeskeisiksi ja perhelähtöisiksi. Nykyinen työmalli ammattilaisen ja vanhempien välillä perustuu perhelähtöisyyteen ja sitä kutsutaan kasvatuskumppanuudeksi. Sen näkemys yhteistyöstä poikkeaa voimakkaasti ammattilähtöisestä työtavasta. (Kaskela & Kekkonen 2006: 19.)

Määttä (1999: 10) määrittelee kumppanuuden yhteistyöksi, johon kukin neuvottelun osapuoli tuo oman näkemyksensä. Hän (1999: 99) jatkaa kertomalla, että ammatti- ihmisen tulee olla omalla asiantuntijuudellaan vanhempien käytettävissä etsittäessä syitä ja ratkaisuja lapsen asioihin. On olennaista purkaa työskentelyn epäsymmetrisyys. Yhteistyön onnistumisen ehtona on yhteisen kielen löytyminen (ks. myös Niskanen 2001: 30). Ammattilaisten on myös sovittava vastauksensa vanhempien kysymyksiin, jotta vanhemmat voisivat hyötyä yhteistyöstä. Myös Niskanen (2001: 30) ja Huhtanen (2007: 168) toteavat laadukkaan asiakastyön lähtevän asiakkaan itse määrittämistään tarpeista Tässä perhelähtöisessä yhteistyössä vanhempien asemaa voidaan luonnehtia käsitteellä kumppanuus(partnership) ja valtaistuminen (empowerment). Unescon raportti (1986) mainitsee, että ammattilaisten on perustettava kumppanuussuhteinen yhteistyö. Ammattilaisten on luotava tasapainoinen työskentelyote vanhempien tarvitsemien erityistaitojen ja vanhemmuuden identiteetin vahvistamisen suhteen. (Määttä 1999: 99- 100.)

Myös Davis toteaa, että auttaminen saa alkunsa hyvän vanhempi- asiantuntijasuhteen luomisesta. Vanhempien ja työntekijän välille kehittyvästä suhteesta riippuu, onko apu tehokasta vai ei. Hyvällä suhteella on myös terapeuttinen vaikutus. Auttamisen tärkeimpiä tehtäviä on antaa vanhemmille emotionaalista ja sosiaalista tukea. Ihanteellinen suhde on kumppanuus. Kumppanuusmallin edellytys on, että kummallakin osapuolella on samat osatavoitteet. Vaikka vanhemmat ja ammattilaiset ovat selvästi erilaisia, täydentävät heidän tietämyksensä toisiaan. Jos halutaan päästä mahdollisimman hyvään lopputulokseen, ei kumpikaan osapuoli voi toimia ilman toista. (Davis 1993: 42, 43, 48- 49.)

Kumppanuudessa työntekijä on vanhemman rinnalla, ei niinkään tukeakseen, vaan luodakseen vanhemmalle ajatuksen siitä, että ammattilaiset toimivat vanhemman kanssa lasta koskevissa

asioissa. Päivähoidossa kasvatuskumppanuutta käytetään kaikkien asiakasperheiden kanssa. (Kaskela & Kekkonen 2006: 129.) Syvälistä kumppanuutta ei kuitenkaan voi syntyä vain tiedon välittämisen ja vaihtamisen kautta, vaan se tarvitsee myös jaettuja mielipiteitä ja yhteistä päätöksentekoa (Karila 2006: 108). Vastuu kasvatuskumppanuuden perustamisesta ja sen ylläpitäminen ovat aina ammattilaisen harteilla, toteavat Kaskela ja Kekkonen (2006: 120). Myös Tonttila (2006: 175) toteaa vastuun vuorovaikutuksellisen suhteen luomisesta kuuluvan työntekijälle.

Keskustelu ja kumppanuuskulttuurissa tietyt ominaisuudet korostuvat. Näitä arvoja ovat hienotunteisuus, kunnioitus, empatia, jämäkkyys, luotettavuus ja tasa- arvo. (Kekkonen 2004: 94). Kun vaikeavammaisten lasten päiväkodin kuntoutuksesta vastaavilta ammattilaista ja kuntoutuksen vastuuyksikössä toimivilta asiantuntijoilta kysyttiin niitä arvoja, jotka ohjaavat heidän työtään, he kertoivat arvoikseen kunnioittamisen, tasa- arvon ja oikeudenmukaisuuden. Kunnioittamisen he näkivät toisen ihmisen kunnioittamisen ammattihenkilöiden sekä perheiden välillä. Tasa- arvo ilmeni sekä yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksymisenä että tasa- arvoisuutena päätöksentekotilanteissa omat voimavarat huomioon ottaen. Oikeudenmukaisuus näkyi samojen mahdollisuuksien tarjoamisena perheille. (Veijola 2004: 59.)

Davis (1993: 44) toteaa, että onnistuakseen vanhempien ja ammattilaisen välinen kumppanuus vaatii kommunikaatiotaitoja eli kaksisuuntaista viestintää, jonka sanoman kaikki osapuolet ymmärtävät. Ammattilaiselta odotetaan tämän lisäksi oikeiden olosuhteiden luomista, vanhempien antaman viestin tarkkaa kuulemistä, sen tarkkaa tulkitsemista ja siihen asianmukaista vastaamista. Kekkonen (2004: 94) toteaa, että voidakseen auttaa vanhempia, tulee työntekijän antautua avoimeen dialogiin sekä itsensä että vanhempien kanssa.

#### 4.1 Dialogisuus

Davis (1993: 15) toteaa auttamisen alkavan aina kuulemisesta. Sen avulla voidaan myös luoda ilmapiiri, jossa vanhempien on mahdollista kertoa huolistaan. Kaskela ja Kekkonen (2006: 38) toteavat, että dialogin avain on kuulemisessa. Vain sellainen suhde, jossa osapuolet kuuntelevat toisiaan, voi synnyttää sellaista aitoa vuoropuhelua, missä jokainen osallistuja voi tulla nähdyksi omine ajatuksineen. Dialogisuus näkyy tasa- arvoisessa vuoropuhelussa, missä kummankin osapuolen näkemykset ovat yhtä arvokkaat. Koska dialogista vuoropuhelua kannattelee kuulemisen ja kunnioituksen kokemus, voi siihen mahtua myös eri mieltä oleminen, suorapuheisuus ja rehellisyys. Kaskelan ja Kekkonen mukaan kuuleminen ei ole vain taito, vaan suhde toiseen ihmiseen. Kuulevassa suhteessa kuuntelija asettuu kuuntelemaan toisen asiaa, ajatuksia ja puhetta. Tällainen kuuntelu on elävää ja keskittyntä kuulemistä, joka sisältää aina vaatimuksen läsnäolosta. Toinen osapuoli näkee sen aitona kiinnostuksena, em-

paattisuutena ja rehellisyytenä. (Kaskela & Kekkonen 2006: 38.) Myös Karjalainen (1998: 46) määrittelee ihmisten välisen suhteen tärkeimmiksi asioiksi heidän ajatustensa tunteidensa ja tarpeidensa kohtaamisen siten, että yksilö tulee kuulluksi ja ymmärretyksi sekä sen, että hän saa henkistä tukea. Todellisen yhteyden luominen vaatii kuitenkin aikaa. Lyhyissäkin hetkissä asiakkaan on tärkeää saada kokemus siitä, että häntä kuullaan ja ymmärretään. Karjalainen näkee kuulluksi tulemiseen liittyvän asiakkaan itsemääräämisoikeuden huomioimisen. Kiesiläinen (2004: 43) lisää kuitenkin, etteivät pelkkä kuuntelu ja kuuleminen riitä, vaan ajatuksista, tunteista ja toiminnasta on kyettävä kertomaan siten, että tulee ymmärretyksi. Tämä ei ole meille kuitenkaan helppoa, toteaa Kiesiläinen, sillä emme osaa perustella näkökantojemme kovinkaan hyvin, vaikka pidämmekin niistä tiukasti kiinni.

Kaskela ja Kekkonen (2006: 38) jatkavat lainaten Isaacsin (2001: 39: 40) toteamuksia, että dialogisuus on keskustelua, jossa on ydin, mutta jossa ei valita puolta. Se on taitoa ajatella, toimia ja puhua yhdessä. Yhdessä ajattelun taito näkyy siten, että yksilön ottama kanta asioihin ei ole lopullinen vaan valmis muuttumaan, ikään kuin askel kohti lopputulosta. Dialogi on yhteisen ymmärryksen luomista ja todellisuuden erilaisten tulkintojen yhteen sovittamista. Ollakseen dialoginen kasvatúsilmapiiri on luotava hyvä keskusteluilmapiiri vanhempien ja ammattilaisten välille. (Kaskela & Kekkonen 2006: 38.) Keskustelutaidon kehittyminen näkyy siinä, ettei vuorovaikutuksessa painoteta ongelmia, vaan asioista käytetään positiivista kieltä. On myös tärkeää, että ammattilaiset välttävät käyttämästä ammattikieltä ja kiinnittävät huomiota toisen kuuntelun ohella kysymysten asetteluun. (Veijola 2004: 87.)

Tonttila toteaa kasvatuskumppanuuden vaativan aina toteutuakseen dialogisuutta. Kumppanuudessa on kyse aina vastavuoroisuudesta, jonka vuoropuhelun myötä vanhemmat voivat kehittää ajatteluaan. (Tonttila 2006: 157.) Myös Leino toteaa tutkimuksensa turvin kumppanuuden näkyvän juuri vuorovaikutuksessa avoimuutena, vastavuoroisuutena ja neuvotteluhaluksena. Päiväkodin hoito- ja kasvatúskeskustelu koettiin Leinon tutkimuksessa kumppanuuden synnyn ja kehittymisen kannalta tärkeäksi. (Leino 2006: 25.)

Vastavuoroista yhteistyötä voi olla kuitenkin hankala luoda, jos vanhempiin ei saada niin hyvää keskusteluyhteyttä, että asioita voitaisiin pohtia yhdessä. Myöskään perhettä ei voida auttaa, jos ei saada tietoa siitä, mitä he tarvitsevat ja toivovat (ks. myös Veijola 2004: 99). Mikäli avoin vuorovaikutus puuttuu, joutuu siis myös henkilökunta työskentelemään ilman tarvittavaa tietoa. Näin vuorovaikutukseen kuuluu molempien osapuolien panos. Sekä ammattilaiset että vanhemmat tarvitsevat toistensa tukea, jotta he yhdessä pääsisivät hyvään vuorovaikutussuhteeseen. (Tonttila 2006: 157.)

Hyvän kasvatuskumppanuuden syntyyn vaikuttavat pitkälti myös inhimilliset tekijät, kuten kumppaneiden henkilökemiat, luonteet ja iät suhteessa toisiinsa. (Leino 2006: 25) Työntekijäl-

lä tulee olla myös kosketus sisäiseen maailmaansa; ajatuksiinsa, kokemuksiinsa ja tunteisiinsa, jotta dialoginen kasvatuskumppanuus onnistuisi. Työntekijällä tulee olla siis mahdollisuus vuoropuheluun sisäisen kasvattajan ja sisäisen lapsensa kanssa. Ammatillisen tietoisuuden kannalta on tärkeää, että työntekijä kykenee erottamaan oman elämäntarinansa vanhempien monista elämäntarinoista sekä tiedollisella että emotionaalisella tasolla. Kun työntekijä erottaa oman elämäntarinansa, kykenee hän antamaan tilaa sellaistenkin elämäntarinoiden kuuntelemiselle, jotka ovat vastoin hänen omia arvojaan ja asenteitaan. (Kaskela & Kekkonen 2006: 38.)

Hyvä vuorovaikutus edellyttää molemminpuolista luottamusta. Davis toteaaakin, että ennen kuin vanhemmat voivat avautua ilmaistakseen heille tärkeitä asioita, täytyy heidän voida luottaa siihen, että heitä ei tuomita pikaisesti tai ettei heille naureta. Vanhempien on saatava oppia, että ammatillaiset sekä kunnioittavat ja auttavat heitä sekä pitävät heistä huolta. (Davis 1993: 48.) Karila (2006: 99) toteaa luottamuksen rakentuvan vanhemmille kuulluksi tulemisen kokemusten kautta. Kaskela ja Kekkonen huomauttavat, että paitsi kuulluksi tuleminen, tärkeää on myös kokemus kunnioituksesta. Näin luottamuksen synty vaatii aikaa, yhteisiä kohtaamisia ja vuoropuhelua. Useimmat päivähoiton vanhemmat näkevät luottamuksen rakentumisen päiväkodin työntekijöihin tapahtuvan sen kautta, millaisen suhteen päivähoiton työntekijä on muodostanut lapsen vanhempien silmissä. Jos tämä lapsen ja työntekijän suhde on sensitiivinen, herättää se luottamusta vanhemmissa sekä turvallisuutta lapsen hyvästä hoidosta. (Kaskela & Kekkonen 2006: 36.)

Luottamuksen syntyyn vaikuttavat lisäksi vanhempien mahdollisuudet vaikuttaa lapsen hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen. Mikäli päiväkodissa huomioidaan vanhempien ajatukset, kasvatuskäytänteet ja toiveet, kokevat vanhemmat voivansa konkreettisesti osallistua lapsensa kehitykseen ja kasvuun. Perusta luottamukselle luodaan arkisissa ja päivittäisissä keskusteluissa lapsen asioista, tämä vuoropuhelu mahdollistaa myös yhteisen ymmärryksen lasta koskevista asioista. Perheen puheet ja monenlaiset tunteet saavat tilaa ammatillaisen suhtautuessa myönteisesti ja avoimesti perheeseen. Vanhempien kanssa lapsen asioiden jakaminen päivittäin, tekee pulma- ja huolutilanteiden esille ottamisesta helpompaa sekä henkilökunnalle että vanhemmille. Syvä ja luottamuksellinen vuoropuhelu on aina lapsen etu. (Kaskela & Kekkonen 2006: 36,45.)

Koska päiväkodin yhteistyö perustuu kumppanuuteen vanhempien kanssa, on oletettavaa, että kumppanuuden osa-alueet kuten tasa-arvoisuus, dialogisuus ja kunnioitus ovat vaalittavia asioita ammatillisille. Tässä tutkimuksessa vanhempien emotionaaliseen tukemiseen on nähty vaikuttava juuri jotkut edellä mainitut hyvän kumppanuuden osatekijät, eli dialogisuuden avoimuus, keskustelijoiden tasa-arvoisuus ja se, että ristiriitatilanteita voidaan ratkoa ammatillaisten kanssa rakentavasti.

## 4.2 Kunnioitus

Yhdessä työskentely perheiden kanssa ei voi perustua stereotyyppisiin perhemalleihin, vaan työntekijän on nähtävä perheiden yksilölliset elämäntilanteet, lähtökohdat ja arvot. Saman perheen tarpeet voivat vaihdella eri aikojen mukaan; perhe voi tarvita välillä ohjausta, tukea ja neuvontaa, toisinaan taas kasvatuksellista kumppanuutta, (Hujala ym. 1998: 131.) Myös eri kulttuuritaustaiset ihmiset voivat suhtautua asioihin eri tavoin, kuin ammattilainen on ehkä tottunut. Kaitasuo (2008: 17) kirjoittaakin kuntoutusohjaaja Vuorinen- Moilasan haastattelun perusteella jo kasvatus-, ihmis- ja oppimiskäsitysten eroavan toisistaan eri kulttuureissa. Vuorinen - Moilanen korostaakin, että nämä seikat on sisäistettävä, ennen kuin yhteistyötä perheen kanssa voidaan rakentaa. Kaikessa ihmisten kanssa tehtävässä hoitotyössä tarvitaan tietoa siitä, miten eri kulttuureissa suhtaudutaan elämän erilaisiin peruskysymyksiin, kuten perheeseen, sukuun, avioliittoon, sairauteen, vammaisuuteen, syntymään, kuolemaan jne. Juuri nämä kohdat ovat kulttuurien törmäyspisteitä. Ihmiset eivät ole samassa kulttuurissa kuitenkaan samankaltaisia. He ja heidän tarpeensa ovat aina yksilöllisiä. (Romppainen 1995: 197, 201.)

Se, että ymmärtää vieraita tapoja, tarkoittaa aina asioiden ymmärtämistä asiakkaan näkökulmasta. Se tarkoittaa myös ihmisen hyväksymistä ihmisenä, hänen kulttuurinsa jäsenenä. Se ei tarkoita sitä, että meidän tulee olla samaa mieltä tai hyväksyä asiat samanlaisina omassa elämässämme ja omassa kulttuurissamme. Se tarkoittaa pikemminkin, että on tietoinen niistä omista tunteista ja mielikuvista, jotka ohjaavat käyttäytymistä sekä muiden reaktioista. Sen edellytys on, että ammattilainen tiedostaa omat rajansa, hallitsee omat stereotypiansa ja mielikuvansa, mutta tietää myös omat mahdollisuutensa. Tiivistetysti voidaan sanoa, että ammattilaisen tulee tuntee itsensä ja oma kulttuurinsa. (Romppainen 1995: 96.) Karila (2006: 96) tähdentääkin erilaisuuden hyväksymistä ja itsestään poikkeavan kunnioittamista yhdeksi kumppanuuden asenteelliseksi ehdoksi.

Kunnioittavan suhteen luomisen haaste löytyy juuri erilaisuuden kohtaamisessa. Ihmisellä on helpompi hyväksyä sellaiset toimintatavat, jotka ovat hänelle itselleen tuttuja ja toisaalta ihminen vierastaa herkästi sellaista, mikä tuntuu hänestä itsestä kaukaiselle tai sopimattomalle. Jokaisella meistä on kuitenkin kaipuu tulla hyväksytyksi juuri sellaisena kuin olemme. Se, että arvostamme ja hyväksymme ihmisen sellaisenaan, tarkoittaa hänen kunnioittamistaan. Toisen ihmisen arvostaminen näkyy aina ajatuksina ja sen kautta myös tekoina. Olemalla avoin ja myönteinen ammattilainen viestii vanhemmalle tämän kunnioittamisesta ja arvostamisesta. Kunnioituksen puute näkyy selän kääntämisenä vanhemmalle, hänen mitätöimiseensä sekä vanhemmalle viestittämisenä siitä, ettei hänellä, tai hänen viestillään ole merkitystä. (Kaskela & Kekkonen 2006: 34.)

Toisen ihmisen kunnioittamista, hyväksymistä ja ymmärtämistä voidaan oppia kuuntelemisen kautta. Se, että kunnioitamme toista ihmistä, helpottaa todellisen vuorovaikutuksen syntymistä. Tällaisessa vuorovaikutuksessa on mahdollista tuoda esiin asioita peittelemättä ja teeskentelemättä. Toimimalla ja puhumalla rehellisesti ja avoimesti viestimme toiselle osapuolelle kunnioitusta, mikäli sitä vastoin salaamme merkittäviä asioita, viestimme toiselle samalla kunnioituksen ja arvostuksen puutteesta. (Kaskela & Kekkonen 2006: 34.) Määttä (1999: 101) toteaa kuitenkin, ettei molemminpuolinen kunnioitus tarkoita kuitenkaan sitä, että ammatti- ihmisten tulisi jäädä taustalle ja nähdä vanhempia ainoina oikeina asiantuntijoina. Kunnioitukseen kuuluu myös ammattilaisen kyky kohdata vanhempien kaikki ongelmat vähättelemättä tai kyseenalaistamatta niitä, olivatpa ne kuinka vaikeita tahansa. Ammattilaisen tulee hyväksyä vanhemmat ja kyetä tukemaan heitä heidän vaikeuksissaan. (Davis 1993: 57.)

Davis (1993: 48) toteaa, että huolimatta kumppanuussuhteen aikana syntyvästä molemminpuolisesta kunnioituksesta, ei voida odottaa kummankaan osapuolen olevan aina oikeassa. Myöskään ei voida olettaa, että asioista oltaisiin jatkuvasti samaa mieltä. Erimielisyyksiä syntyy varmasti ja ne on kyettävä ratkaisemaan. Niitä voi olla vaikea tunnistaa ristiriidoiksi autoritaarisen suhteen vuoksi. Mikäli kumppanuussuhteen osapuolet kykenevät neuvottelemaan, pienenee tällaisten tilanteiden todennäköisyys. Jos ammattilaiset esittävät näkemyksensä vanhemmille ehdotuksina, joita vanhemmat voivat harkita, eivätkä käskyinä tai viisauksina, voi kumppanuussuhde kehittyä avoimeksi ja tehokkaaksi. Tällaisen vanhempia kohtaan esitetyn varovaisen suhtautumistavan avulla ammattilaiset osoittavat kunnioitusta vanhemmille ja saavat vanhemmat tuntemaan itsensä arvostetuksi. Tämä kasvattaa myös vanhempien tuntemaa arvostusta ammattilaisia kohtaan. Näin avoimen tai peitetyn vihamielisyyden todennäköisyys myös vähenee. (Davis 1993: 48.)

#### 4.3 Tasa- arvo

Jotta voisimme auttaa perhettä, on ammattilaisen luotava perheeseen sellainen suhde, jossa on hyvä työskennellä. Tällainen hyvä työskentelysuhde on aina vastavuoroinen. On tärkeää, ettei työntekijä objektoi perhettä tarkastelunsa kohteeksi, vaan subjektoi sen rinnalleen toimimaan ja pohtimaan perheen elämää. Työntekijän ajatteluun tulisi teorian ja ymmärryksen lisäksi vaikuttaa perheen kanssa yhdessä tehtävä työ. Jotta yhdessä työskentelyyn vaadittava dialogi pääsisi kehittymään ja perheelle itselleen jäisi suhteessa omaa tilaa, ei työntekijä voi kuvitella olevansa itse aina oikeassa. Mikäli yhteistyösuhde on hyvä, ovat molemmat osapuolet aina sekä saajina että antajina ja kummatkin osapuolet myös kehittyvät. Tällainen suhde vaatii kehittymään paljon aikaa. Sosiaalialan työntekijän tulee olla ihmishuhteen ammattilainen, luodakseen asiakkaaseen sellaisen suhteen, missä vanhemman itseluottamus ja itse-

kunnioitus, sekä elämisen ja yrittämisen halu voisivat voimistua ja jossa myös perheen ongelmia voitaisiin ratkaista. (Särkelä 2001: 27- 28.)

Kumppanuussuhteessa vanhemmat ja ammattilaiset työskentelevät yhdessä. Sekä vanhemmillä että ammattilaisilla molemmilla on yhtä tärkeää, mutta erilaista tietoa lapsesta. (Kaskela & Kekkonen 2006: 19.) Vanhemman ja ammattilaisen välisiin kohtaamisiin vanhempi tuo siis mukanaan oman kokemuksellisen tietonsa lapsesta. Koska vanhemmat ja ammattilaiset ovat lähtökohdiltaan eriarvoisessa asemassa arvostus- ja valtaeron vuoksi, on etenkin ammattilaisten vastuulla helpottaa yhteistyötä ammattilaisten ja vanhempien välillä. Ammattilaisen tulee antaa myös vanhemmalle ja hänen tiedolleen vähintäänkin tasa- arvoinen asema asiantuntijatiedon kanssa. Hyväksymällä ja arvostamalla vanhemman tulkintakehyksen ammattilainen samalla tunnustaa vanhemman kokemuksellisen tiedon pätevyyden. Tämä tarkoittaa myös, että tiedon tilannesidonaisuus hyväksytään. Vaikka vanhempaa ja hänen tietoaan arvostettaisiin, ei se kuitenkaan tarkoita, ettei asiantuntijatiedolla olisi enää käyttöä, vaikka sen asema suhteessa vanhemman tietoon muuttuukin. Koska vanhemman tiedolla on sama painoarvo kuin asiantuntijatiedolla, ei tätä ammattilaisten tietoa voida pitää enää ainoana totuutena ja oikeana tulkintana. (Alasuutari 2003: 170-171.)

Päiväkodissa tehtävän yhteistyön lähtökohtana on vanhempien ja ammattilaisten tasa- arvoisen vuorovaikutus. Päivähoitokasvatuksen suunnittelussa nähdään ehdottoman tärkeänä yhdistää sekä se asiantuntemus, jota vanhemmilla on omasta lapsestaan että ammattilaisten se asiantuntemus, jonka he ovat saaneet koulutuksen ja työkokemuksen kautta. Tällöin yhteistyöstä ja vaikuttavuudesta tulee molemminpuolinen. (Hujala ym 1998: 131.) Leino toteaa kuitenkin, että tutkimuksissa on ilmennyt vanhempien vastustavan tätä tasa- arvoista yhteistyötä ammattilaisten kanssa. Vanhemmat kokivat, että tasa- arvoisuus ammattilaisten kanssa tarkoitti myös vanhempien tiedon tasa- arvoistamista ammattilaisten tiedon kanssa. Vanhemmat kokivat kuitenkin olevansa lapsensa ensisijaisina asiantuntijoina. Tutkimuksessa todettiin vanhempia yhdistäväksi tekijäksi se, että he kaikki halusivat kumppanuusnäkemyksissään säilyttää eräänlaisen esimiesaseman tehtäessä yhteistyötä päiväkodin henkilöstön kanssa. Myös lastentarhanopettajat korostivat vanhempien ensisijaista vastuuta ja tietoa lapsesta kumppanuuden tärkeimpinä tekijöinä. (Leino 2006: 24.)

## 5 VANHEMPIEN TARPEET TUTKIMUSTEN VALOSSA

Postmodernissa yhteiskunnassa, jossa me tällä hetkellä elämme, on sukupolvien kanssakäymisen vähentynyt merkittävästi. Tästä aiheutuu, ettei vanhemmuuden identiteetin rakentamiseen saada enää yhtä paljon apua omien vanhempien perinteistä kuten ennen. Myös elämä tänä päivänä on monimutkaisempaa kuin aiemmin, eikä työn, uran ja perheen yhdistäminen



ole helppo tehtävä. Silloin kun tähän kokonaisuuteen yhdistyy vammainen lapsi, on perheillä sellainen tehtävä, joka saattaa lannistaa ensi ajattelulla kenet tahansa. (Tonttila 2006: 36.) Myös ulkomailla tehtyjen tutkimusten perusteella on todettu, että lapsen vammaisuus tuo perheille lisähaasteita ja stressiä, joka ei poistu, vaikka perhe sopeutuukin lapsen vammaisuuteen. Perheet ovat kokeneet, että yhteiskunnalta saatu apu on ollut riittämätöntä ja epäintegroitua. Perheiden tulisi itse saada määritellä ne tavoitteet, joiden pohjalta perhettä tuetaan ja lasta kuntoutetaan. Vammaisen lapsen perhe ja sen tuen tarve tulee nähdä yksilöllisesti eikä vamman tai sairastyyppin perusteella yhtenäisenä. (Niskanen 2001: 9.) Mattus (1995: 42) toteaa, että myös vanhempien omat voimavarat tulee kartoittaa, sillä kartoittaessaan tarpeensa ja voimavaransa perhe saa voimaa jo havaitessaan ne.

Tauriainen on tehnyt Suomessa tutkimuksen vammaisten lasten avun tarpeesta vuonna 1994. Sen perusteella vanhempien tuen tarpeeksi nousivat enemmän tiedon saaminen ja neuvot sekä ohjeet, mieluummin kuin emotionaalinen tuki. (Tauriainen 1994: 134.) Tämä osoittaa Ahvenaisen, Iksen ja Koron (2001: 162) sekä Tauriainen (1995a: 74) mukaan sitä, että vanhemmilla on halu tulla täysvaltaiseksi lastaan koskevilla asioissa. Virpiranta-Salo kirjoittaa, että vanhempien tiedon tarve muuttuu lapsen kasvun myötä. Lapsen ollessa pieni lääketieteellisen tiedon osuus on korostunut. Alusta alkaen neuvot, jotka koskevat lapsen hoitoa ja kasvatusta ovat vanhempien mielestä tärkeitä. Vanhemmat haluavat myös tietoa yhteiskunnan palveluita ja eduista. Monet vanhemmat kokevat toisilta vammaisten lasten vanhemmilta saadun vertaistuen tärkeänä. (Virpiranta-Salo 1995b: 15.)

Kaitasuo (2008: 16) pohtii kuntoutusohjaaja Anne Lähteenmäen kanssa, voiko tietoa saada liikaa tai väärään aikaan. Lähteenmäki korostaa Kaitasuon haastattelussa lapsen yksilöllisyyttä, jolle kehitysvammaisuus on vain yksi piirre muiden piirteiden joukossa. Lähteenmäki pelkää, että lapsi ja hänen persoonallisuutensa peittyvät ja unohtuu liiallisen tiedon taakse ja hänet nähdään vain tiedon valossa.

Aiemmissä tutkimuksissa vanhempien kertomat tuen tarpeet kuvastivat yleisiä lapsiperheiden toiveita. Kuten muidenkin lapsiperheiden arjessa, myös vammaisten lasten perheissä päivittäisten rutiinien tärkeys takasi koko perheen hyvinvoinnin. (Tauriainen 1995a: 128.) Aiempien tutkimusten valossa on todettu, että vanhemmat kokivat tarvitsevansa tukea käytännöllisiin ja arkielämän asioihin, kuten lapsen hoitoon. Sitä kautta vanhemmat saivat omaa aikaa ja aikaa puolison kanssa olemiseen. Aiempien tutkimusten mukaan työntekijän antama tuki ja vanhempien toiveet eivät kuitenkaan kohdanneet, sillä työntekijät pitivät henkisen tuen ja keskusteluavun tarjoamista vanhemmille tärkeimpänä. (Männistö 1994: 28.) Tässä tutkimuksessa vanhempien arjen asioissa saama tuki on nähty erääksi tuen muodoksi, jota päiväkotitoimi voi vanhemmille tarjota.

Maaniittu (1998: 161) toteaa, että kohtaamiset ovat perheille aina merkittäviä tapahtumia, jotka herättävät aina myös tunteita. Vilen, Leppämäki ja Ekström (2002: 42- 43) toteavat, että tunteet säätelevät toimintaa ja ajatuksia. Heidän mukaansa tunteiden merkitys tulee ymmärtää asiakkaan elämäntilanteessa ja etenkin silloin, kun pyritään muutokseen. Muutoksen aikaansaaminen asiakkaan elämässä onnistuu huonosti vain pelkän tiedon avulla. Tunteiden merkitys korostuu etenkin silloin, kun asiakas joutuu turvallisuuksi, olemassaoloa, tai jakamista uhkaavaan tilanteeseen. Ihminen tarvitsee toista pitääkseen positiiviset tunnetilansa pysyvästi yllä. Näiden tunnetilojen ylläpitämiseen vaikuttavat myöskin lyhyet kohtaamiset. Kiesiläinen (2004: 37) toteaa vielä, että moni asiakas on kokenut tullessaan väärinymmärretyksi. Kuitenkin ne tunteet, jotka elävät ihmisten välillä, voivat lievittää väärinymmärretyksi tulemisen ahdistusta. Tärkeimmät näistä tunteista ovat välittäminen ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset.

Vanhemmat ovat kokeneet viranomaisen yhteistyön kielteisenä, mikäli ammattilaiset ovat keskittyneet perhettä koskeviin asioihin, sillä vanhempien mielestä yhteistyön keskiössä tulee olla lapsi. Vanhemmat kokevat perheen ja sen sisäiset suhteet yksityiseksi asiakseen, jonka ensisijaisiksi asiantuntijoiksi he määrittelevät itsensä. Asiantuntijuuteen vanhemmat ovat mielestään oikeutettuja juuri tuon heidän omaaman tietonsa kokemuksellisuuden kautta, se asettaa heidät ammattilaisen teoreettisen ja yleisen tiedon yläpuolelle. Tämän vuoksi vanhemman ja ammattilaisen suhde muodostuu siinä tasavertaisemmaksi kuin lasta koskevissa kysymyksissä. Lapsi ja hänen toimintansa ovat vanhempien mielestä heidän ja kasvattajien kesken jaettava yhteinen alue. Tämän näkemyksen vuoksi vanhemmat kokevat yhteistyön olevan lapsikeskeistä. (Alasuutari 2003: 89- 90, 168.)

Pietiläinen (2003b: 331) sen sijaan näkee vaaroja yhteisyydessä, joka nojautuu liiaksi lapsikeskisuuteen, eikä näe perheen kokonaistilannetta. Hän huomauttaa, ettei pientä lasta voi tarkastella ilman perhettä, Pietiläisen mukaan perheen tarpeet, tuen muodot ja tärkeäksi kokemat asiat voivat helposti unohtua, jos palvelut ja tukitoimet kohdistuvat liiaksi lapseen ja tämän kuntoutukseen. Palvelukokonaisuuksien ja niiden perheille tarjoaman tuen koordinointi on perheen omalla vastuulla, mutta perheellä itsellään ei ole juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa heille muodostuvien palveluiden ja tukimuotojen kokonaisuuteen. Myös Määttä (1999: 13) toteaa perheiden joutuvan palveluverkkoon, jossa kuntoutuksen ja opetuksen yhteissuunnittelua ei juurikaan ole. Määttän mukaan toimintaa leimaakin palveluiden pirstaleisuus ja yhteistyön vähäisyys ammattilaisten välillä. Vammaisen lapsen isä kertoo, että vaikeavammaisen lapsen syntyessä ”yhteiskunta astuu sisään ovista ja ikkunoista, kutsuttiin tai ei. Tuntuu kuin perhe ja lapsi olisi osittain huostaan otettu tutkijoille, terapeuteille ja päättäjille.” Hän kertoo, että lukuisten ammattilaisten määrä uuvutti sekä perheen että lapsen. Perhe oli itse joutunut kutsumaan koolle eri alojen ammattilaiset kuntoutuksen järjeistämiseksi ja keskittämiseksi. Isä toteaa, että liiallisten auttajien määrästä seurauksena voi olla vanhempien puolus-

tautuminen eli jatkuva taistelu omista toimintarajoista ja oikeuksista tai sitten antautuminen eli ripustautuminen auttajiin. (Karttunen 1995: 33, 35.) Myös Engström (2006: 11) toteaa, että vanhemmat saavat myös väsyä. Vanhemmilla on oikeus rajoittaa tai valita oma ja lapsen tekemisiä. Engström toteaa, että hyvä vanhemmuus ei tarvitse suorittamista vaan pikemminkin hyvien valintojen tekoa. Koska perheet ja heidän voimavaransa ja elämäntilanteensa ovat yksilöllisiä, on tärkeää, että perheet voivat itse määrittellä ne tavat ja sen määrän miten ja millä he lapsensa kuntoutukseen osallistuvat. Tässä tutkimuksessa perheiden mahdollisuus päättää itse näistä asioista nähdään yhtenä tuen muotona, mitä päiväkotit voi perheelle tarjota.

## 6 MITÄ ERITYISYYS ON?

Erityisyys ei ole pysyvää, vaan vaihtelee kulttuurin ja aikakauden mukaan. Suhtautumisemme erityisiin ihmisiin on vaihdellut eri aikakausina. (Penn 2000: 82.) Samaan päätyvät Viitala ja Vehkakoski toteamalla lapsuuden ja vammaisuuden molempien syntyneen ja saaneen merkityksensä ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen tuloksena tiettyinä aikoina ja tietyssä ympäristössä. (Viitala (2006: 11, Vehkakoski 2003: 88).

Sanat, leimat ja ihmisille annetut erilaiset nimet ohjaavat havaintojamme ihmisen eri puolista, sekä jäsentävät niitä asioita, jota ihmiset ajattelevat toisistaan ja miten he toimivat toisiaan kohtaan. Erilaiset puhuvat rakentavat vammaisuutta eri tavoin ja täsmentävät vammaiset ihmiset erilaisiksi sosiaalisiksi subjekteiksi. (Vehkakoski 2003: 93.) Vammaisuuden määrittely tapahtuessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa määrittelevät ”normaalit” ihmiset itsensä dikotomisesti suhteessa psyykkisesti tai fyysisesti poikkeaviin ihmisiin. Tehdessään näin ihmiset määrittelevät itsensä ”normaaleiksi” ihmisiksi. Siitä huolimatta, että ihmiselämän kaikki merkitykset tuotetaan sosiaalisesti, eivät niiden ulottuvuudet kuitenkaan ole ymmärrettävissä vain sosiaalisella kontekstilla. Tämä aiheuttaa sen, että vammaisuus säilyy vammaisuutena ympäristön parannuksista huolimatta. (Vehmas 2003: 109)

WHO määrittelee vammaiseksi henkilön, jolla on kehityksestä, tapaturmasta, sairaudesta, tai toiminnanvajauksesta aiheutuva haitta. Tässä uudessa määrittelyssä kiinnitetään erityistä huomiota niihin mahdollisuuksiin, joita yksilöllä on sosiaalisessa ja rakennetussa ympäristössä. Vammaisina pidetään niitä henkilöitä, jotka eivät kykene jostain syystä toimimaan mainituissa ympäristöissä. Enää vammaisuutta ei nähdä yksilön asiana. Se on yhteiskunnan ja sen rakenteiden asia, jotka eivät huomioi yksilön erilaisia tarpeita ja vaikeuttavat siten jokapäiväistä toimintaa. (Huhtanen 2007: 75.)

Meitä ympäröivä yhteiskunta ja kulttuuri vaikuttavat myös vanhempien ajatuksiin siitä, miten lasten tulisi kehittyä. Perhettä ympäröivän yhteiskunnan kulttuuri luo käsityksensä myös sille, mitä tarkoittavat elämänkestoinen oppiminen ja riippuvaisuussuhteessa toiseen toimiminen,

toteaa Viitala (2006: 13) tukeutuen Pristley'n (2003: 72- 73) tekstiin. Suomalaisessa yhteiskunnassa ei perhekeskeistä mallia juuri tunneta. Meillä lasten itsenäistyminen ja kotoa pois muuttaminen ovat kasvatuksen eräs tavoite. Tämä heijastuu myös erityislasten kasvattamiseen; heitä kasvatetaan mahdollisimman itsenäisiksi ja omillaan toimeen tuleviksi. Näin henkilö, joka tarvitsee ehkä koko loppuikänsä toisten apua, voidaan kokea yhteiskunnassamme ongelmallisena. Turner ja Lynas kirjoittavat aasialaisista perheistä, joiden perhekäsitys on erilainen kuin meidän. Aasialaisissa perheissä voi työskentely kohti itsenäisyyttä olla vähemmän tärkeää. Tärkeämpää on kasvaa sukunsa luotettavaksi jäseneksi. (Turner & Lynas 2000: 105.) Toinen teollistuneita ja ei- teollistuneita maita koskeva ero on luetun tiedon arvostus. Teollistuneissa maissa sen arvostus on suuri, ei- teollistuneissa maissa arvostetaan myös ”käsilä tekemistä”. Myös tällä seikalla on suuri vaikutus siihen, miten näemme ja arvostamme ihmisten erilaisuutta.

Se, millainen ihmiskäsitys yhteiskunnassamme vallitse, vaikuttaa kiinteästi siihen, millaisia palveluita tarjoamme ”erityisille” ihmisille. Tämä yhteiskunnassa vallitseva ihmiskäsitys on syntynyt aikojen kuluessa tavasta ottaa erilaisuus huomioon. (Ahvenainen ym. 2002: 15.) Viitala (2006: 10) jatkaa tukeutuen Bartonin (1999: 13) ajatuksiin, että myös ohjaajan oma ihmiskäsitys, arvot ja etiikka vaikuttavat kiinteästi erityispedagogiassa siihen ihmiskäsitykseen, jollainen ohjaajalla on kasvatettavasta lapsesta. Siinä kaiken perustana on yksilön ihmisarvo. Tämä kasvattajan ihmiskäsitys näyttäytyy siinä, miten hän puhuu lapsesta tai työskentelee hänen kanssaan. Miten ohjaaja puhuu erilaisuudesta, saattaa jo itsessään sisältää olettamuksia, tai asenteita, jotka vammauttavat lasta. Viitala (2000: 10) viittaa Murron ja Hietalan (1997: 104) teksteihin kertoessaan, että ellemme kohtaa lapsia aidosti ja hyväksy heitä, voimme helposti objektoida lapset ja siten vammauttaa heidät. Työntekijän tulisi myös tuntea syrjäytymistä ja siihen liittyviä tekijöitä sekä tietää selviytymisestä.

Viitala (2006: 11) toteaa, että tuen tarpeessa oleva lapsi on ensisijaisesti lapsi, jolla on muihin lapsiin nähden enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksia. Jokaisella on myös omat vahvuutensa. Määttä (1995:9) toteaa Gallimorea (1989) ja muita tutkijoita mukaillen, myös vammaisen lapsen perheillä olevan enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksia verrattuna saman kulttuurin vammattomien lasten perheiden kanssa. Stanier (2000:25) on samoilla linjoilla, todetessaan erityistarpeiden olevan vain yksi osa lasta. Hän (2000: 23- 24) toteaa jokaisen lapsen olevan oma yksilönsä, siten vaikkapa saman syndrooman omaavat lapset ovat keskenään erilaisia. Huhtanen (2007: 71) toteaa, että erialaisuuden ja poikkeavuuden tarkastelussa tulisi ottaa huomioon ihminen kokonaisuutena. Tällöin voisimme nähdä yksilön kaikki osapuolet sekä sen ympäristön, jossa hän toimii.

Länsimaissa poikkeaviin ihmisiin suhtauduttiin 1900- luvulla lääketieteellisen lähestymistavan mukaan. Lääketieteellinen lähestymistapa korosti patologista näkemystä sekä ongelmien ja

sairauksien syihin paneutumista. Sillä ympäröivällä maailmalla, jossa poikkeava ihminen eli, ei ollut lainkaan merkitystä, vaan ongelmia tarkasteltiin kapea- alaisesti. Lääketieteellinen malli korosti ammatti- ihmisten paremmuutta asioiden ymmärtämisessä ja ratkaisuissa, esimerkiksi vanhempien mielipiteillä ei juurikaan ollut painoarvoa. (Määttä 1999:19- 24.)

1970- ja 1980- luvuilla vammaisaktivistit erityisesti Britanniassa ovat luoneet lääketieteellisen mallin tilalle sosiaalisen mallin vammaisuudesta. Sen näkökulmasta vammaisuutta itsessään ei nähdä puutteena, ihmisiä vammauttaa pikemminkin yhteiskunta huonoine tukineen ja palveluineen. (Niskanen 2001: 6.) Täydellisen integraation tavoitteena ei pitäisi olla kuitenkaan se, että vammainen ihminen normalisoituisi, vaan se, että yhteisö normalisoituisi ottamaan vastaan kaikenlaiset ihmiset. (Vehkakoski 2003: 97). Eriolaiset kuntoutustoimenpiteet ovatkin saaneet moitteita siitä, että ne ovat perinteisesti keskittyneet kuntouttamaan vammaisista ihmisistä normaaleja (Vehmas 2003: 107). Tämän mallin piirissä valtaistumisen käsite on tullut tärkeäksi. (Niskanen 2001: 6.) Valtaistumisella tarkoitetaan sitä, että poikkeava ihminen itse, tai hänen läheisensä ovat asiantuntijoita omissa tai läheisensä asioissa ja että päätökset tehdään yhdessä ammattilaisten kanssa. Asioiden ratkaisussa perheillä on kuitenkin päätösvalta, joka ammattilaisten on hyväksyttävä. Perheet nähdään yksilöllisesti, mikä tarkoittaa myös perhettä koskevan ympäristön huomioon ottamista. (Määttä 1999.)

## 7 MITÄ VANHEMMUS ON?

Mitä vanhemmuus on? Tonttila (2006: 1) määrittelee vanhemmuuden väitöskirjassaan yhteiskunnan yhden perusyksikön eli perheen tärkeänä elämänjaksona, jonka aikana siirrytään äidin ja isän rooleihin. Vanhemmuus muuttaa osittain muotoaan lapsen kasvun myötä. Tonttila näkee sen myös yksilöllisenä kehystehtävänä ja ihmisen elämänkaareissa mahdollisesti olevana muutosprosessina. Vanhemmuuden välttämätön edellytys on aina lapsi. Siten vanhemmuudessa on jatkuvasti läsnä vähintään kaksi sukupolvea; lapsi ja aikuinen (Kekkonen 2004: 25).

Kempainen (2001: 12) toteaa vanhemmuuden olevan sosiaalisesti rakentuva kulttuurinen ilmiö, jonka puitteissa vanhemmuutta voidaan luoda, kehittää ja oppia sosiaalisissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Forsberg tukeutuu Gubrium ja Holsteinin (1990) näkemyksiin määritellesään perheen Kempaisen tavoin sosiaalisesti rakennelmaksi, johon vallalla oleva kulttuuri vaikuttaa. Se on sekä ajatus ihmisten välisestä yhteydestä että konkreettinen yksikkö, joka on muodostunut sosiaalisista suhteista. Perheen olemassa olo pohjautuu siis sosiaalisessa toiminnassa tapahtuviin sopimuksiin. Ihmisellä ei ole syntyessään määritelmää siitä mikä perhe on. Perheen käsitys muodostuu ihmiselle vasta vuorovaikutuksen kautta, jossa kieli ja kulttuuri määrittelevät sosiaalisia suhteita merkityksellisiin, omilla termeillään nimettäviin osiin. (Forsberg 1994: 13- 14.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa on kuitenkin vahvasti vallalla käsitys ydinperheen paremmuudesta lapsen kasvun ja kehityksen tukijana. Yhden vanhemman perheet sitä vastoin nähdään lähtökohdiltaan ongelmallisiksi. Nämä kulttuuriset käsitykset perheestä ja vanhemmista tulevat esiin etenkin, jos lapsen kehitys ei suju oletetulla tavalla. (Alasuutari 2006: 83.) Lapsen kehityksen katsotaan vaarantuvan myös silloin, kun ydinperhe rikkoontuu tai järjestyy toisin (Yesilova 2007: 58- 59). Yhteiskunnan perhenäkemyksen sisälle eivät kuulu myöskään perheet, joissa on kaksi samaa sukupuolta olevaa vanhempaa, vaan ihanteena pidetään perhettä, jossa kaksi eri sukupuolta olevaa vanhempaa täydentävät toisiaan (Kuosmanen 2007: 176).

Tämän hetken Suomessa ajattelumme siis ei avarru, vaikka Wahlberg (2004: 80) toteaa, ettei perhetyypillä ole niinkään merkitystä. Merkityksellisempiä ovat lapsen käyttäytymiseen vaikuttavat perheenjäsenten keskinäiset vuorovaikutussuhteet, suhteet perheen ulkopuolisiin henkilöihin ja yhteiskunnallisiin laitoksiin. Huhtanen (2007: 165) tukeekin Wahlbergin ajatuksia vanhemmuuden ja lapsen kehityksen olevan kiinteästi yhteydessä perheen kasvatustapaan. Huhtanen toteaa, että työntekijän tulisi tiedostaa kunkin perheen yksilöllinen tapa toimia.

### 7.1 Äidin ja isän roolit perheessä

Vanhemmuudessa äidillä on ollut erityisasema aina 1800- luvulta lähtien. Ennen tätä miestä pidettiin perheen päänä, joka huolehti lasten kasvatuksesta äidin avustaessa häntä vastaamalla lasten perushoidosta. Tämä näkemys pohjautui kristinuskoon. Yhteiskunnalliset rakennemuutokset, kuten teollistuminen, kaupungistuminen ja maallistuminen saivat aikaan sukupuolten välisten suhteiden pohdinnan. Tultaessa 1900- luvulle näkemykset perheestä sekä miesten ja naisten rooleista olivat muuttuneet. Uuden näkemyksen mukaan sukupuolet olivat yhdenvertaisia, mutta samalla luonnollisesti erilaisia. Ihanteelliseksi naisen rooliksi oli nousut perheenemännyys. Naiseus nähtiin toteutuvan parhaiten juuri lasten kasvatuksessa, joka osoitettiin naisen tehtäväksi. Ihannemies nähtiin ahkerana, rehellisenä, siveellisenä ja raittiina perheen elättäjänä. (Räisänen 1995: 96- 67, 101- 108, 116- 118.)

Lapsen kehityksestä puhuttaessa annetaan äitiydelle erityismerkitys. Äiti on perheessä lapsen kehityksen ja kasvatuksen asiantuntija. (Alasuutari 2006: 80, Vuori 2001: 160- 161, 165). On todettu, että myös vammaisen lapsen tärkein hoitaja on äiti (Niskanen 2001: 9). Järvinen (2007: 43) lisää pohjaten väitteensä erään erityislapsen äidin Mirva Sandelinin haastatteluun, jonka mukaan erityislapsen äiti on lapsen oikeuksien puolesta taistelija ja myös ainoa linkki niiden eri ammattilaisten välillä, jotka hoitavat lasta. Pietiläinen (2003b: 335) toteaa, että vanhempien ylipäättään edustavan pientä ja vammaista lasta tämän asioissa. Näkemys äidin ensisijaisuudesta kasvattajana pohjautuu sekä biologiselle luonnonmukaisuudelle että traditioille ja vallitseville tavoille. Tämä ensisijaisuus aiheuttaa sen, että äitiä syylitetään herkästi silloin, kun lapsen kehitys ei sujukaan oletetulla tavalla. (Vuori 2001: 160- 161, 165.)

Kun toteutetaan vanhemmuutta, se on pitkälti äidin tahdon varassa (Vuori 2001: 109- 112). Isän mukaantulo ei siis horjuta millään tavoin äitiyden merkitystä. Etenkin emotionaalisuus koetaan äidin alueeksi, kun taas lapsen kanssa puuhastelu nähdään isälle ominaisemmaksi. Isyys ja isän rooli ovat kuitenkin muuttuneet osallistuvammiksi kuin ennen. (Alasuutari 2006: 82.) Eräranta (2007: 89) toteaaakin, tukeutuen Sinkkosen (1998) ajatuksiin isällä olevan merkittävä rooli lapsen, etenkin pojan elämässä. Isän tehtävänä on auttaa lasta irtautumaan äidistä ja suuntaamaan huomionsa ulkomaailmaa kohden. Isättömyys nähdään potentiaalisena uhkana lapsen kehitykselle. Isättömyyden vuoksi lapsen, erityisesti pojan kehitys voi epäonnistua. Isä kuuluu yhteiskuntamme käsitysten mukaan nimenomaan ydinperheen sisälle, myös perhepolitiikan ja -työn näkökulmasta. (Eräranta 2007: 89, 104.)

## 7.2 Vanhemmat ja kasvatus

Tänä päivänä lapsen elämään vaikuttavat erilaiset perhe- ja palveluyhteisöt, jotka tuottavat lapselle erilaista aikuisuutta, vanhemmuutta ja kasvattajuutta. Näin nämä yhteisöt tuottavat lapselle myös erilaista lapsuutta. Vanhemmuuden yksityisyys on kadonnut ja siitä on tullut yhä julkisempi. Nykypäivän vanhemmat jakavatkin vanhemmuutensa erilaisten julkisten instituutioiden - kuten neuvolan, koulun ja päiväkodin kanssa. Nämä instituutiot osaltaan määrittävät sen, mikä on hyvää ja oikeaa lasten kasvatusta jakamalla lapsen hoitoon, kasvuun, kehitykseen ja kasvattamiseen liittyvää tietoa. Tämän ohella ne valvovat myös kotikasvatusta. (Kempainen 2001: 16, Alasuutari 2003: 28)

Kasvatukseen kuuluvat aina myös yhteiskunnan arvoihin ja asenteisiin liittyvät tekijät. Näiden tekijöiden merkitys korostuu etenkin silloin kun perheessä on erityisopetuksen tarpeessa oleva lapsi. Usein vanhemmat voivat tuntea itsensä neuvottomiksi lapsen ongelmallisen käytöksen vuoksi. Tällöin vanhemmat voivat herkästi luovuttaa ja siirtää vastuuta kasvatuksen ammattilaisille. (Tonttila 2006: 1.)

Kempainen (2001: 16- 36), Alasuutari (2003: 165- 166) toteavat tänä päivänä vanhemmuudesta ja kasvattamisesta olevan paljon tietoa tarjolla. Vanhemmat omaksuvat palveluiden ja asiantuntijoiden tarjoamasta tiedosta vain ne käsitykset ja ajatukset, joita vanhemmat itse pitävät oikeina, järkevinä ja soveliaina. Asiantuntijatiieto koostuu lapsuutta, vanhemmuutta ja kasvatusta koskevista uskomuksista ja kulttuurillisista malleista. Tämän asiantuntija- ja kasvatustiedon vanhemmat suodattavat omien uskomustensa kautta ennen sen omaksumistaan. Vanhempien uskomuksilla tarkoitetaan vanhempien omia ajatuksia ja tulkintoja heidän omiin kokemuksiinsa perustuvista arkipäivän tilanteista. Näiden uskomusten olemassaoloa ei tarvitse perustella, kun taas tiedon olemassaoloa tarvitsee. Määttä (1999: 49) toteaa asiantuntijatulkinnan vahvan aseman velvoittavankin kasvatuksen ammattilaisia eettisesti pohti-

maan ja tarkastelemaan omaa toimintaansa sekä omien näkökulmiensa oikeutuksai ja perusteita.

Vanhempien saadessa tietoa runsaasti on aiheellista kysyä, vastaako tämä tiedon jakaminen vanhempien toiveita. On todettu, että tiedon saamisen ohella vanhemmat toivovat myös kokemusten ja tunteiden jakamista. On myös tärkeää, että vanhemmat kokevat tulleen kohdatuksi siinä todellisuudessa jossa he elävät. Jotta vanhemmuutta voitaisiin vahvistaa, tulisi vanhemmille tarjota lapsipalveluiden neuvonta ja tiedonjakokulttuureiden lisäksi keskustelu- ja kumppanuuskulttuuria. Tällä kulttuurilla tarkoitetaan sellaista kulttuuria, jossa perheiden, vanhempien ja lasten omia kysymyksiä, tarinoita ja pulmia tuetaan ja jaetaan. (Kekkonen 2004: 20-21, 86, 94.)

Lapsen saama kasvatusta on aina sidoksissa aikaan ja paikkaan sekä kulloinkin läsnä oleviin kulttuuriin määreisiin. Tämän vuoksi ammattilaisen on hyvä tiedostaa sukupolven merkitys kasvatustyössä. (Korhonen 2006: 65.) Voidakseen tukea perheitä ammattilaisen tulisikin tunnistaa paikkansa vanhemmuuden sukupolvessa, kulttuurisessa ketjussa, sillä sekä työntekijät että vanhemmat edustavat kullekin sukupolvelle kuuluvia vanhemmuuden kulttuurisia uskomuksia ja tapoja. Jokaisella työntekijällä on kokemuksia omassa lapsuudessaan saadusta vanhemmuudesta. Melko usealla työntekijällä on myös kokemuksia vanhemmuudesta omien lastensa kautta. (Kekkonen 2004: 85.)

Thomas Ziehe on kirjassaan ”Uusi nuorisio Epätavanomaisen oppimisen puolustus” (1991) todennut modernin myytin kaiken rajattomasta muotoiltavuudesta saavuttaneen myös lapsen. Ziehen mukaan vanhemmat näkevät yhä enemmän lapsen elämänsä projektina, luonnosteltavana kuvana ja toteutettavana tulevaisuutena. Vanhemmat siis tulkitsevat lapsen kasvatusta projektiksi, jonka kohteena on lapsi yksilönä. Myös projektin muodot ja ratkaisut perustellaan näkemyksillä, joiden lähtökohtana on nähdä lapsi yksilönä. Tämän seurauksena kasvatusta sopeutetaan lapsen kehitykseen, persoonaan tai muuhun yksilölliseen seikkaan, eli kasvatusta ideaaliksi tulee lapsikeskeisyys. Myös vanhempien puhuessa lapsen ongelmista nähdään pulmien selityksenä lapsen yksilöllisyys. Tällöin kasvatusta projektinäköyksen mukaan lapsen yksilöllisyys pyritään valjastamaan tai ohjamaan toimivampaan tai myönteisempään suuntaan. (Alasuutari 2003:163- 164.)

Se, että kasvatusta nähdään projektina, korostaa sen tavoitteellisuutta. Näkemys painottaa samalla kasvatusta keinojen ja menetelmien arviointia. Näin kasvatusta asiantuntijuus saa tilaa näkemyksilleen. Kasvatusta projektitulkitusta heijasteleekin se, että yhteiskunnallisia kasvattajia arvostetaan lasta ja hänen kasvatustaan koskevan tiedon välittäjinä ja hallitsijoina. Eräänä esimerkkinä ovat vanhempien näkemykset päivähoiton roolista, jonka mukaan vanhemmat ajattelevat institutionaalisen hoidon edistävän lapsen optimaalista kehitystä. Nä-



kemyksen mukaan oikeanlainen tai suositeltava lapsen kasvattaminen sisältää institutionaalisen kasvatuksen käyttöä. Asiantuntijaroolin korostaminen merkitsee myös sitä, etteivät vanhemmat koe toteuttavansa yksin lapsen kasvatusta, vaikka kasvatuksen projektitulkin-kin vanhempia vahvasti lapsen elämän ohjaamiseen. Sitä vastoin vanhemmat näkevät yhteiskunnallisten kasvattajien olevan osa kasvatuksen projektia. Näille kasvattajille vanhemmat antavatkin osan kasvatuksen vastuusta. (Alasuutari 2003: 164, 166.)

Alasuutari (2003: 166) toteaa havainneensa tutkimuksessaan, että kasvatuksen projektitulkin- nasta ja siihen liittyvästä vanhemman sitoutumisesta ja vastuullisuudesta seuraavan, että tul- kitsemme lapsen elämän sujumisen määrittävän myös vanhemmuutta. Toisin sanoen vanhem- man arvioinnin kriteeri muodostuu lapsen elämän kulusta. Tämä tarkoittaa sitä, että vanhem- pi on onnistunut silloin, kun lapsen elämä sujuu hyvin.

Kasvatuksen projektitulkin- ta aiheuttaa sen, että lapsen kasvatukseen ja sen ratkaisujen mää- rittelyyn liittyy kiinteästi myös kysymys vanhempien syyllistämisestä ja syyllistymisestä. Se, että vanhemmat tulkitsevat lapsen kasvatuksen projektina tuottaa itsessään kysymyksen kas- vatuksen ja sen keinojen oikeellisuudesta. Tämän vuoksi se aiheuttaa helposti vanhemman syyllistymistä. Syyllisyys voi aiheuttaa vanhemman toimijuudelle kahdenlaista suuntausta. Se voi olla perustana pyrkimykselle parempaan vanhemmuuteen, tai se voi myös lamauttaa van- hemman toimijuutta. Se, että vanhemmat syyllistävät herkästi itseään, ammattilaisten tulisi- kin muistaa. Tulkitessaan lasta, tämän tilannetta ja mahdollisia vaikeuksia vanhempi pohtii aina myös itseään vanhempana. Mikäli vanhempi kokee, että kasvatuksen ammattilainen kiis- tää tai asettaa vanhemman oletukset kyseenalaiseksi, merkitsee tämä vanhemmalle hänen vanhemmuutensa kyseenalaistamista. Tulkitessaan näkemyksensä hyväksyttävän vanhempi kokee, että häntä arvostetaan vanhempana, kasvattajana ja yhteistyökumppanina. (Alasuutari 2003: 169- 170.)

Vanhempien syyllistäminen ja syyllisyys tulevat julki mediapuheissa. Niissä vedotaan vanhem- piin toimimiseen tai sen puuttumiseen lapsen ja nuoren toimintaa pohdittaessa, erityisesti, jos siinä esiintyy ongelmia. Tällaisia kannanottojen esittäjät ovat usein ammattilaisia, tai niis- sä vedotaan asiantuntijoihin. Nämä syyllistämisen tulkinnat ovat aina läsnä ainakin kulttuuril- lisina kysymyksinä vanhempien ja ammattilaisten kohdatessa. Niiden muodostuessa osaksi vanhemman ja ammattilaisen keskinäistä vuorovaikutusta, on vaarana, että ne määrittävät yhteistyön ja yhteistyön rakentumisen vanhemman kannalta varsin kielteiseksi. Voidaankin kysyä, mitä hyötyä tai mikä merkitys vanhempien syyllistämisellä on yksittäistapauksissa tai yleisissä keskusteluissa. Mikäli vanhempiä ja vanhemmuutta on tarkoituksena tukea, onnistui- siko se paremmin tarkastelemalla perheiden, vanhempien ja lasten selviytymisen keinoja ja voimavaroja? (Alasuutari 2003: 169.) Tutkimuksessa onkin nähty tärkeäksi esiopetuksen anta- ma kannustus vanhemmille niissä lapsen asioissa, joissa vanhemmat ovat onnistuneet hyvin.

Kun kyseessä on vammaisen lapsi, hänen yksilöllisyytensä korostuu. Siten myös vanhempien kasvatuksellisen projektin muodot ja ratkaisut yksilöllistyvät tavallista enemmän, eli Alasuutarin mukaan lapsen kasvatusta nähdään tällöin lapsikeskeisenä. Tämä näkemys painottaa kasvatuksellisten keinojen ja menetelmien arviointia ja johtaa kasvatuksellisen asiantuntijuuden korostamiseen. (Alasuutari 2003: 163-164) Tämä on nähtävissä sinä runsaana moniammatillisena työntekijäjoukkona, joka kuntouttaa, kasvattaa ja opettaa erityislapsia. Alasuutari (2003: 166) toteaa kasvatuksen projektitulokinnon aiheuttavan sen, että myös vanhemmuuden onnistumista tulkitaan lapsen kasvatuksen onnistumisen kautta. Erityislapsen kasvatusta tuottaa kuitenkin usein vastoinkäymisiä, eikä useinkaan etene suunnitelmien mukaan. Tämä epäonnistuminen vanhempana tuottaa vanhemmille Alasuutarin (2003: 169) mukaan syyllisyyttä. Erityislapsen kohdalla voitaneen siis kuvitella vanhempien kokevan tätä syyllisyyttä ehkä tavallista enemmän. Tämä tulisikin päiväkodin työntekijöiden muistaa työskennellessään erityislapsen vanhempien kanssa. Kuten Alasuutari (2003: 169- 170.) toteaaakin, voidaan vanhempia tukea tätä syyllisyyttä vastaan arvostamalla näiden mielipiteitä.

Sinkkonen muistuttaa Palokarin (2008: 14) tekemässä haastattelussa, ettei arjen kasvatustyö ole kuitenkaan hoivaamisen ja huolenpidon tehokasta suorittamista, vaan tavallista elämää, jossa sekä aikuiset että lapset saavat olla epätäydellisiä. Vammaisen lapsi tarvitsee kaikkia niitä samoja asioita kuin lapset yleensäkin. Näitä asioita ovat turvallinen vanhemmuus, lapselle luontaiset elämisen puitteet sekä sellainen ilmapiiri, jossa hän kokee tulevansa rakastetuksi omana itsenään, toteaa Sinkkonen samassa haastattelussa. Tonttila (2006: 5) toteaa lopuksi, että selviytyäkseen vanhemmuuden velvoitteista vanhemmat tarvitsevat psyykkisiä, sosiaalisia ja taloudellisia resursseja. Perheet, joilla näitä resursseja on, selviävät todennäköisesti tehtävästään.

## 8 PÄIVÄHOITO JA SEN MERKITYS LAPSEN KASVATUKSESSA

### 8.1 Päivähoidon historia

Päivähoitomme syntyi 1800-luvun lopulla, jolloin Suomessa aloitettiin lastentarha- ja seimitoiminta. Näiden hoitomuotojen kehittymiseen vaikuttavat vahvasti kansallisaatteelliset tavoitteet. Ensisijaisena tavoitteena oli nostaa perheiden kasvatuksen tasoa ja tukea lasten kasvatusta yleensä. Käytännössä päivähoitojärjestelmä rakentui siksi, että se mahdollisti äitien työssäkäynnin, toteaa Alasuutari (2003: 24- 25) tukeutuen Välimäen (1999) tekstiin.

1800-luvulla syntyneet uudet tieteenalat vakuuttivat mahdollisuudesta muuttaa köyhyyden ja poikkeavuuden kehä. Tähän työhön vanhemmat, jotka olivat amatöörejä, eivät pysyneet.

Samaan aikaan opetus ja kasvatustieteet alkoivat vaatia lapsen kasvattamista ”täydelliseksi lapseksi”. Tähän päästäkseen vanhemmat tarvitsivat tietoa lasten kasvatuksesta, sillä tällainen lapsitieteellinen tieto ei ollut vanhempien hallussa, kuten perinnetieto oli ollut. Tämä aiheutti asiantuntijoiden oikeuden tulemisen vanhempien oikeuden tilalle ja teki vanhemmat riippuvaiseksi ammatti- ihmisten ohjeista siitä, miten kasvattaa omia lapsiaan. (Määttä 1999: 19- 20.)

Tultaessa 1900- luvulle lääketiede alkoi vaikuttaa lapsen hoitoon, tarjoten ratkaisua aiemmin luonnollisena pidettyyn lapsikuolleisuuteen. Näin lääketiede sai erityisaseman ihmisten elämänhallinnassa ja tämä synnytti lääketieteellisen toimintamallin. Tämä toimintamalli keskittyy toiminnassaan patologiaan, sairauteen ja ongelmien syntyyn, ei niinkään yleiseen hyvinvointiin. Paneutuminen erityisongelmiin on kapea- alaista, eikä se ota huomioon sitä sosiaalista systeemiä, jossa ongelma syntyy tai esiintyy, eli asianomaisen perhettä, sosiaalista ja taloudellista tilannetta tai hänen arvojaan ja asenteitaan. Tämä lääketieteellinen perusparadigma ei katso potilaalla olevan omaa, subjektiivista tilaa tai roolia lääketieteellisessä hoidossa. Näin se loukkaa potilaan oikeuksia. Lääketieteellisessä toimintamallissa potilas joutuu passiiviseen ja mukautuvaan vastaanottajan rooliin. (Määttä 1999: 22.)

Lääketieteellisen mallin vahvistuessa myös opettajat, sosiaalityöntekijät ja mielenterveyden asiantuntijat lainasivat tämän mallin työhönsä, jonka avulla he saivat oikeuden yliotteeseen vanhemmista. Vanhemmat tulivat vakuuttuneeksi ammattilaisten hallitsemista uusista tieteellisistä menetelmistä ja ulkopuolisen avun välttämättömyydestä. Samalla ammattilaiset hävitivät vanhempien kyvyn selviytyä yksin kasvatuksesta ja elämän erityistilanteista. Näin kasvatuksen ja opetuksen toimintamalli alkoi medikalisoitua. Vanhemmille tämä merkitsi sitä, että he joutuivat opetetun/ opitun avuttomuuden kehään. (Määttä 1999: 23.)

Erilaisuutta määritellään lääketieteellisesti ja käyttäytymistä kontrolloidaan lääketieteellisen toimintamallin avulla. Näin tiedollista valtaa luodaan ja ylläpidetään. Määttä kertoo Eero Riihosen tarkastelevan tätä yksilön kannalta. Yksilön näkökulmasta medikalisaatio näkyy kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa ongelman määrittelyyn liittyvänä vallankäyttönä; valta on epäsymmetrisesti vain professioiden haltioilla. (Määttä 1999: 24.)

1990- luvulla lapset saivat subjektiivisen hoito- oikeuden. Käytännön kannalta tämä tarkoitti sitä, ettei lapsen päivähoitopaikan saamiseen vaikuttanut vanhemman työssäkäynti tai mitkään muutkaan perheen olosuhteet, toteaa Alasuutari (2003: 25) Välimäen (1999) tekstin pohjalta. Subjektiivinen oikeus hoitoon merkitsi myös sitä, ettei päivähoitoa nähty tärkeänä vain siksi, että pieni lapsi tarvitsee jatkuvaa huolenpitoa. Päivähoidossa korostuivat ne merkitykset, jotka toivat esiin sen kasvatuksellista ja opetuksellista roolia. Nykyinen lainsäädäntö korostaakin päivähoiton merkitystä lapsen kehityksessä. Tämä näkemys jatkuu myös esiopetus-

lainsäädännössä (Perusopetuslaki 628/1998,) jossa korostetaan suunnitelmallisen kasvatuksen ja opetuksen merkitystä alle kouluikäisen lapsen kasvatuksessa. Viime vuosina on alettu puhua varhaiskasvatuksesta päivähoidon ja esiopetuksen lisäksi. Varhaiskasvatus tarkoittaa alle kouluikäisen lapsen vuorovaikutuksellista ja kasvatuksellista toimintaa aikuisen ja lapsen välillä. Sen toiminta on yksilöllistä. (Karila & Nummenmaa 2001: 14- 15.)

Alasuutari toteaa tutkimuksessaan lapsen virikellistämisen olevan olennainen osa lapsen kehitystä. Tämä korostaa päiväkodin merkitystä ja määrittää kodin ulkopuolisen ohjatun toiminnan välttämättömäksi, jotta lapsi kehittyisi hyvin. Näin selittyy lapsen päivähoidon tarve kodin ulkopuolella silloinkin, kun vanhemmat eivät ole töissä. Samalla se kyseenalaistaa kotikasvatuksen mahdollisuudet tarjota lapselle riittävän kehittävää kasvatusta. Myös vanhemmat kokivat Alasuutarin tutkimuksessa päiväkodin pedagogis- opetuksellisen roolin kaventavan heidän omaa toimijuuttaan kasvattajina ja ohjatun kasvatustoiminnan sekä kasvatuksen asiantuntijuuden korostamista. Vanhemmat olettivat siis vahvasti, ettei alle kouluikäisen lapsen kasvatusta voinut toteuttaa riittävän hyvin pelkästään oman vanhemman voimin ja kotipiirissä. Kotikasvatusta ja lapsen kotihoitoa ei siis enää nähdä ylivoimaiseksi, tai lapsen parhaaksi toteuttajaksi. Vanhempien mielestä lapsen oikeanlainen kasvatus edellyttää nykyisin päiväkotihoidon. Näin äitien ensisijaisuuden ja kotikasvatuksen rinnalle on asettunut vahva näkemys lapsen institutionaalista varhaiskasvatuksesta luonnollisena osana lapsen parasta kehityksen tukemista. (Alasuutari 2003: 79, 163.)

## 8.2 Päiväkodin ja kodin välinen yhteistyö

Päiväkodissa tapahtuva kasvatus perustuu vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Kasvatus ei kuitenkaan tapahdu vain kasvavan ja kasvattajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa, vaan kasvatus rakentuu välillisesti yhteisön sisällä oleviin sosiaalisiin rakenteisiin eli läsnä olevaan kasvatusyhteisöön ja siinä vallitseviin kasvatuskulttuuriin. Tämän vuoksi eräs päiväkodin osaamisen ulottuvuuksista on tiedostaa kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien vaikutus. Kasvatukseen vaikuttavien arvojen katsotaan edustavan kasvatuskulttuurin näkymätöntä, mutta tiedostettua osaa. (Nummenmaa 2006: 23, 25, 27.)

Vanhemman ja kasvatuksen ammattilaisen vuorovaikutussuhde synnyttää eräänlaisen rajapinnan, jossa julkisten kasvatustieteiden ja perheen lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevat ajattelutavat ja käytännöt kohtaavat. (Karila 2006: 95.) Lisäksi aikuiset heijastelevat oman sosialisations pohjalta oppimiaan ja oikeana pitämiään arvoja ja asenteita. Eri aikoina vallitsevat sukupolvien väliset suhteet ja käsitykset hyvästä kasvatuksesta vaihtelevat. Sukupolven merkitys ei varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksessa rajoitu vain aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen, vaan on mukana myös vanhemman ja ammattilaisen kohtaamisessa. Myös työnt-

kijät voivat edustaa eri sukupolvia ja sen myötä myös erilaisia kasvatuskulttuureja. Kukin vuorovaikutussuhteeseen osallistuva henkilö tuo mukaansa paitsi yksilöllisen henkilöhistoriansa, myös oman sukupolvensa näkökulmat ja oman kokemuksensa kasvatetuksi tulemisesta. Sukupolvi on siis kollektiivinen ja yksilöllinen kokemus, joka on läsnä aina vuorovaikutustilanteissa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki saman sukupolven edustajat ajattelisivat samoin. Sukupolven väliset jaot merkitsevät ainakin yhtä paljon kuin erot sukupolvien välillä. (Korhonen 2006: 52- 54.)

Jotta yhteistyö kodin ja päiväkodin välillä toteutuisi hyvin, on hyödyllistä tunnistaa ja tiedostaa kodin ja päiväkodin väliset erot ja ominaislaadut (Korhonen 2006: 66). Varhaiskasvatukseen hyvään toteutukseen vaaditaan kumppanuutta lapsen merkityksellisten elinympäristöjen välillä. Tämä perheiden ja päiväkodin välinen kasvatuskumppanuus on kirjattu lakiin lasten päivähoidosta. Laissa veloitetaan päiväkotia tukemaan perheiden kotikasvatusta. (Karila & Nummenmaa 2001: 15.) Myös Määtän (1999: 10) mukaan päiväkodin ja koulun puolella korostetaan yhteistyön tärkeyttä vanhempien kanssa. Kodin ja päiväkodin tulisi toimia yhteisvastuullisesti. Ne eivät saisi olla kaksi erillistä maailmaa, joissa lapsi joutuu kehittämään kaksi erillistä sopeutumistapaa selvitäkseen.

Päiväkodin ammattilaiset joutuvat työskentelemään kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa hyvinkin erilaisten perheiden ja heidän lastensa kanssa. Ammattilaiselta vaaditaan siis hyvää kulttuurillista lukutaitoa hänen työskennellessään moninaisten perheiden kanssa. Heidän on pystyttävä ymmärtämään erilaisista elämänarvoista syntyviä, vaihtelevia kasvatuksen tavoitteita, joilla vanhemmat määrittävät oman kasvatuksensa tavoitteet. Myös ymmärrys lapsen ja hänen perheensä arjen kokonaisuudesta on välttämätön, jotta päiväkotityö voisi olla tämän kokonaisuuden luonteva osa. (Karila & Nummenmaa 2001: 28.)

Tämän päivän haastavia kysymyksiä on, minkälaisen roolin ja paikan vanhemmat saavat ja ottavat päivähoitopalveluissa. Entä miten kasvatustuu jakaantuu lapsen kodin ja lapsuuden palveluiden välillä? (Kekkonen 2004: 20.) Nykyajan vanhemmilla puuttuu lapsuudestaan omilta vanhemmilta opittua mallia siitä, kuinka kasvatustehtävät tulisi jakaa, millainen rooli kuuluu yhteiskunnallisille kasvattajille luonnollisesti ja millaista yhteistyötä heidän kanssaan tehdään. Myöskään yhteiskunnallisilla kasvattajilla ei ole nykyajan kasvatuksen valossa pitkän tradition luomia suoria vastauksia näihin kysymyksiin. (Alasuutari 2003: 28.)

Nämä ongelmat kodin ja yhteiskunnan työnjaossa näkyvät myös Väestöliiton perhebarometrisissä. Siinä näkyy, että päiväkotihenkilöstö arvioi vanhempia useammin yhteiskunnan huolehtivan jo riittävästi lasten hoidosta. Lähes jokainen ammattilainen vastustaa päivähoidon ja koulun vastuun lisäämistä lasten kasvattamisessa. Vanhemmista tämä vastustus on vähäisempää, toteaa Alasuutari (2003: 27- 28) tukeutuen Reunan tekemään perhepanometriin 2001.

Yhteistyössä perheiden ja päiväkodin välillä tärkeänä tekijänä on myös se, otetaanko perheet tasavertaisina yhteistyökumppaneina päiväkodin rinnalle lasta koskevissa asioissa. Alasuutari (2003: 167) toteaa, että yleisesti ajatellaan, ettei perheillä ole yhtä päteviä tietoja kuin yhteiskunnallisilla kasvattajilla. Tämä tuottaa sen, että vanhemmat ovat myös keskustelijoina eriarvoisessa tai epäsymmetrisessä asemassa. Puheena olevaa asiantilaa ovat oikeutettuja määrittelemään ja tulkitsemaan vain yhteiskunnalliset kasvattajat. Vanhemmat nähdään neuvottavina ja opastettavina. Alasuutari (2006: 87) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että myös vanhemmat näkevät varhaiskasvatuksen työntekijät asiantuntijoiksi lapsen kehitystä ja kasvua koskevissa kysymyksissä. Tämä aiheutti asymmetrisen suhteen muodostumista. Määttä (1999: 26) kertoo, että kasvatuksen ja kuntoutuksen ammattikäytännössä professioiden haltijoilla on oikeus myös määrittää yhteistyön pelivara ja vanhempien mahdollisuudet osallistumiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa usein Kovasen ja Riitesuon (2003: 308) mukaan sitä, että perheen osallistuminen rajoittuu tietojen antamiseen lapsen ”historiasta”. Näin vanhemmat jäävät passiivisiksi vastaanottajiksi.

Miten tähän ammattilaisten ylivaltaan on sitten päädytty? Määttä (1999: 21- 22) kertoo yhteiskunnan oletettavan, että tämä erikoistietous, jonka professorit omistavat on yhteiskunnalle hyödyllistä. Tähän oletukseen perustuu professioiden oikeutus ylivaltaan. Niiden ominaispiirteinä ovat hyvä koulutustaso, tiedepohja ja kehittynyt kieli- ja käsitejärjestelmä. Näiden perusteella oletamme herkästi, että profession haltija tietää asiakkaan parhaan, paremmin kuin asiakas itse. Vain alan ammattilaiset ovat kyllin päteviä arvioimaan alansa liittyviä kysymyksiä. Koska ammattilaisten hoitama palvelutehtävä on yhteiskunnan kannalta välttämätön, liittyy ammatinharjoittamiseen vastuu.

Eräs pohdinnan aihe lapsen kasvatuksessa on se, kuinka yksityiskohtaisesti ja millä perusteilla lapsen kasvatuksen ja sitä koskevia ratkaisujen oikeellisuutta voidaan määritellä. Tällaisia kannanottoja ja määrittelyjä kasvatuksen ammattilaiset tekevät joka päivä esimerkiksi silloin, kun he neuvovat ja ohjaavat vanhempia. Mikäli suuria kannanottoja ja ohjeita annetaan ilman, että ne suhteutetaan kuhunkin tilanteeseen, suljetaan aina joitakin vaihtoehtoja pois tai asetetaan ne kyseenalaisiksi. Tällaisilla kannanotoilla rajataan pois niitä resursseja, jotka ovat tulkinnallisia. Kuitenkin juuri nämä tulkinnalliset resurssit voivat merkitä yksilön ja perheen näkökulmasta myönteistä määrittelyä heidän toimijuudelleen ja näin samalla tukea heidän positiivista identiteettiään vanhempana. (Alasuutari 2003: 168- 169.)

Vanhempien osallistuminen lapsen kuntoutukseen on tärkeää sen onnistumisen kannalta. Paraskaan kuntoutusjakso tai terapia ei voi korvata sitä, mikä menetetään, mikäli lasta ei käsitellä päivittäin johdonmukaisesti, jos vanhemmat eivät tiedä kuntoutusprosessin toteutuksesta ja tavoitteista. (Rantala 2003: 319, Kovanen & Riitesuo 2003: 308.) Lisäksi se, että van-

hemmat saavat tietoa lapsensa vammasta ja erilaista kuntoutusmenetelmistä lisää, heidän mahdollisuuksiaan osallistua keskusteluihin ja esittää kysymyksiä. Tietoisuus antaa vanhemmille myös rohkeutta kritisoida ja kyseenalaistaa toimintatapoja. Vanhempien tulee kuitenkin saada tietoa sopivassa määrin, jotta he ehtivät omaksua sen (Tonttila 2006: 123.) Jotta kuva lapsesta ja hänen kyvyistään olisi mahdollisimman monipuolinen, tarvitaan myös vanhempien tietoa lapsesta täydentämään ja lisäämään arvioinnin luotettavuutta. (Kovanen & Riitesuo 2003: 313- 314.)

## 9 LAIN MÄÄRITTELEMÄ ERITYISOPETUS KOULUSSA

Vuonna 1985 voimaan tuli kaikkia lapsia koskeva oppivelvollisuus. Tämä takasi opetuksen myös kaikkein vammaisimmille ja heikoimmille lapsille, jotka olivat ennen jääneet opetuksen ulkopuolelle. Nykyisin useat lait ja säädökset takaavat erityistä tukea tarvitsevan lapsen koulunkäynnin ja siinä tarvittavan riittävän tuen. Helin(2000) ym. kirjoittaakin Suomessa lapsen aloittavan koulun yleensä ollessaan seitsemänvuotias. Lapsella on myös mahdollisuus käydä maksutonta ja vapaaehtoista esiopetusta. Yleensä lapsen ollessa kuusivuotias hän on esikouluikäinen.(Helin, Mäensivu & Vesanen 2000:12.)

Perusopetuslain pykälässä 5. todetaan, että ”kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville 25. §:n 2. momentissa tarkoitetun pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille esiopetusta. Asianomainen ministeriö voi myöntää kunnalle luvan esiopetuksen järjestämiseen myös muille oppilaille. Kunta voi järjestää lisäopetusta ja perusopetukseen valmistavaa opetusta.”(Perusopetuslaki 688/ 1998.) Opetus tapahtuu yleensä vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua. Poikkeuksena ovat pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat lapset ja ne lapset, jotka aliottavat koulun vuotta myöhemmin, kuin oppivelvollisuusikä edellyttäisi. Esiopetus on vapaaehtoinen. Kunta voi hankkia esiopetuspalvelut myös muilta julkisen tai yksityisen palveluiden tuottajalta. Tällöin kunnan on valvottava, että esiopetuspalvelut noudattavat lain ohjeita.(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000: 23.)

Perusopetuslain 17. pykälässä kerrotaan, että ”oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Tässä momentissa tarkoitetun oppilaan opetuksessa voidaan poiketa 11. §:stä sen mukaan kuin 14. §:n nojalla säädetään tai määrätään. Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jos muu opetuksen järjestäjä kuin kunta ei järjestä 2. momentissa tarkoitettua opetusta, oppilaan siirtämisestä erityisopetukseen päättää opetuksen järjestäjän

esityksestä oppilaan asuinkunta. Sen lisäksi, mitä hallintomenettelylaissa (598/1982) säädetään, menettelystä otettaessa tai siirrettäessä oppilas 2. momentissa tarkoitettuun opetukseen säädetään asetuksella. Opetusryhmien muodostamisesta 25. §:n 2. momentissa tarkoitettua pidennettyä oppivelvollisuuden piirissä oleville oppilaille annettavassa opetuksessa säädetään asetuksella.” (Perusopetuslaki 688/ 1998)

Perusopetuslain 25. pykälässä mainitaan, että ”jos perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi ilmeisesti ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus vuotta 1. momentissa säädettyä aikaisemmin ja kestää 11 vuotta” (Perusopetuslaki 688/1998) Näin siis niillä lapsilla, jotka kuuluvat pidennettyä 11-vuotisen oppivelvollisuuden piiriin, oppivelvollisuus käsittää usein esiopetuksen ja kymmenennen luokan. Esiopetuksen perusteissa erityistä tukea tarvitseviksi katsotaan lapset, joiden kasvua, kehitystä ja oppimista estää sairaus, vamma tai toiminnan vajavuus. Tämän lisäksi lapset, joilla asiantuntijoiden ja huoltajien mielestä on oppimisvaikeuksiin liittyviä riskitekijöitä, katsotaan erityistä tukea tarvitseviksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Lain mukaan pidennettyä oppivelvollisuuden piiriin tulevat lapset ovat yleensä vaikeasti aisti-, liikunta-, kehitysvammaisia tai vaikeasti dysfaattisia, ja he ovat oikeutettuja koulun erityisopetukseen. Pidennettyä oppivelvollisuuden piirissä opiskelevat lapset voivat opiskella yleisopetuksen luokassa ,mutta on erityisluokkaa harkittava, jos lapsi tarvitsee mukautusta useimmissa oppiaineissa. Laki velvoittaa myös laatimaan erityisopetuksen piirissä olevalle oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) (Andersson, Tiihonen & Lautjärvi 2000: 82, 84- 85).

## 10 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen kohteena oli esiopetuksen henkilökunnan tarjoama nivelvaiheen tuki. Lapset olivat esiopetuksessa lukuvuonna 2007- 2008, kunnallisessa päiväkodissa. Nivelvaihe tässä tutkimuksessa tarkoitti vaihetta, jolloin lapsi siirtyy esiopetuksesta kouluun.

Tutkimuksen pääongelma oli:

Millaista tukea esiopetus tarjoaa pidennettyä oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien lasten vanhemmille nivelvaiheessa?

Veijola ja Tonttila ovat väitöstutkimuksessaan määritelleet päiväkodin tarjoaman tuen sosiaaliseksi tueksi. Myös tämän tutkimuksen tuki on samanlaista sosiaalista tukea.



Sosiaalinen tuki voidaan jakaa Veijolan mukaan emotionaaliseen, tiedolliseen ja konkreettiseen tukeen (Veijola 2004: 97). Käytin tätä jakoa työssäni. Tämä jako selkeytti sosiaalista tukea ja toi sosiaalisen tuen eri näkökulmat hyvin esille.

Tutkimusongelmat jakaantuivat kolmeen alaongelmaan:

- 1) Millaista emotionaalista tukea esiopetuksen henkilökunta tarjoaa perheille silloin, kun lapsi on siirtymässä päiväkodista kouluun?
- 2) Millaista tiedollista tukea esiopetuksen henkilökunta tarjoaa perheille silloin, kun lapsi on siirtymässä päiväkodista kouluun?
- 3) Millaista konkreettista tukea esiopetuksen henkilökunta tarjoaa perheille silloin, kun lapsi on siirtymässä päiväkodista kouluun?

Koska sekä Veijola että Tonttila käyttivät työssään sosiaalisen tuen jakamista kolmeen osaan, olivat heidän näkemyksensä osin yhteneväisiä siitä, mitä tiedollisen ja emotionaalisen tuen tuli sisältää. Veijolan tutkimuksessa ilmenee, että emotionaaliseen tukeen tulee kuulua kuuntelu, myötäeläminen ja palautteen antaminen. Tiedollisen tuen tulisi taas sisältää informaation antamista, neuvomista ja ohjaamista. (Veijola 2004: 97.)

Jaoin tutkimuksen osaongelmista muodotuvat kysymykset seuraaviin teemoihin, joiden alle sijoittelin tutkimuksesta saadut vastaukset. Vastauksien hankinnasta käytettiin tutkimuslomaketta (liite 3):

1. Alaongelmaa eli emotionaalista tukea lähestyin seuraavien teemojen kautta:

- Dialogisuus (kysymykset 1, 2, 5)
- Vanhempien oman toimijuuden kannustaminen (kysymykset 3, 6)
- Perheen arvojen ja päätösten kunnioittaminen (kysymykset 4, 7, 9)
- Ristiriitojen selvitysvalmiudet (kysymys 8)

Emotionaaliseen tukeen kuuluvaksi teemaksi kuului dialogisuus Tonttilan, Veijolan ja Määtän näkemysten perusteella. Veijola kirjoittaa emotionaaliseen tukeen liittyvän mm. kuuntelun, myötäelämisen ja palautteen antamisen. Myös tässä opinnäytetyössä emotionaalisen tuen yhtenä osa-alueena nähtiin kuuntelu sekä tasa- arvoinen ja avoin keskustelu.

Perheiden ja päiväkodin henkilöstön välisen yhteistyön perusta rakentuu tänä päivänä kumppanuus- käsitteelle. Kumppanuus näkyy vuorovaikutuksessa avoimuutena, vastavuoroisuutena ja neuvotteluhaluukkuutena, kirjoittaa Leino (2006: 25). Vastavuoroisuus syntyy kumppanuuteen dialogisuudesta (Tonttila 2006: 157). Dialogisuus sisältää tasa- arvoista kuulemistä, jossa molemmat osapuolet tulevat selkeästi nähdyksi (Kaskela & Kekkonen 2006: 38).

Emotionaalisen tuen toiseksi teemaksi nostin vanhempien toimijuuden tukemisen. Tähän teemaan vaikuttivat Veijolan ja Määtän näkemykset siitä, mitä emotionaalisen tuen tulisi sisältää. Ajattelin, että vanhempien omaa toimintaa lapsensa kanssa voitiin rohkaista päiväkodin taholta antamalla kannustavaa palautetta vanhemmille niistä asioista, joissa vanhemmat onnistuivat lapsensa kanssa hyvin. Vanhempien omaa toimintaa voitiin lisäksi tukea rohkaisemalla heitä tekemään itse päätöksiä omaa lastaan koskevissa asioissa.

Kolmanneksi teemaksi emotionaalisen tuen piirissä muodostui perheen arvojen ja päätösten kunnioittaminen. Teema sai vaikutteita Määtän näkemyksistä. Pysin saamaan tähän teemaan liittyvillä kysymyksillä tietooni, miten esiopetuksen henkilökunta arvostaa perheiden yksilöllisiä arvoja ja kunnioittaa perheiden oikeuksia päätöksentekoon lastaan koskevissa asioissa, sekä miten perheiden arvostus näkyi päiväkodin toiminnassa.

Näin, että juuri perheen oikeus yksilöllisyyteen ja valtaan tehdä omia ratkaisujaan perhettä koskevissa asioissa on keskeistä vanhempien ja esiopetuksen ammattilaisten välisessä yhteistyössä. Esiopetuksen henkilökunnan toiminnalla ja näkemyksillä on kuitenkin merkittävä rooli siinä, miten nuo oikeudet perheillä toteutuvat. Tukemalla näitä vanhempien oikeuksia esiopetuksen henkilökunta voi työssään tukea perhettä emotionaalisesti. Ne ovat lisäksi yksi tärkeä osa perheiden valtaistumista, joka on eräs ekologisen näkökulman näkemyksiä.

Neljäntenä emotionaaliseen tukeen liittyvänä alueena näin ristiriitojen selvitysvalmiudet. Pysin saamaan selville, kokivatko vanhemmat, että heidän oli helppoa ratkaista ristiriitoja esiopetuksen henkilökunnan kanssa. Yhteistyössä vanhempien kanssa esiopetuksen ammattilaiset joutuvat kohtaamaan usein ristiriitoja. Tämä on varsin luonnollista ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Kuitenkin se, miten nuo ristiriidat käsitellään, vaikuttaa yhteistyöhön tulevaisuudessa. Näin nämä valmiudet ovat osa sitä emotionaalista tukea, jota esiopetuksen henkilökunta voi vanhemmille antaa. Näkemyksiini tämän teeman osalta vaikuttivat myös Määtän näkemykset emotionaalisesta tuesta.

Alaongelmaa 2. eli tiedollista tukea lähestyin seuraavien teemojen kautta:

- Käytännön tieto (kysymykset 1, 2,3,9)
- Valtaistuminen (kysymykset 4,5,6,7,8)

Esiopetuksen henkilökunnan vanhemmille tarjoaman tiedollisen tuen ensimmäiseksi teemaksi muodostui käytännön tieto. Teema käsitteli sitä tietoa jonka vanhemmat saivat esiopetuksen henkilökunnalta lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta yleensä sekä lapsen koulun aloittamisesta. Teeman puitteissa vanhemmilta kysyttiin myös, mitä tietoa vanhemmat olisivat itse toivoneet saaneensa koskien lapsen kouluun siirtymisestä. Lisäksi näin, että teemaan kuuluvat myös vanhempien mielipiteet siitä, olivatko he saaneet nämä tiedot rehellisesti ja selkeästi.

Tiedollisen tuen toiseksi teemaksi näin vanhempien valtaistumisen. Valtaistuminen on eräs ekokulttuuriseen teorian perusnäkemystä. Päiväkodin nykyinen työskentelymalli on kumppanuuskulttuuri, joka perustuu perhekeskeisyyteen (Kaskela & Kekkonen 2006: 19) ja siten myös ekologiseen teoriaan ja ekokulttuuriin (Rantala 2004: 98). Rantala kirjoittaa, että perhelähtöisyyden tärkeät tekijät ovat kumppanuus ja valtaistuminen. Valtaistumisen pääajatuksena on, että kaikki ihmiset omaavat vahvuuksia ja kykyjä sekä myös mahdollisuuksia kehittää niitä. Valtaistuminen merkitsee ihmisen henkilökohtaisen hallinnan vahvistumista; vanhemmat kokevat, että he voivat vaikuttaa lastaan ja perhettään ympäröiviin olosuhteisiin, voivat saavuttaa päämääriä sekä valtaa omaa elämäänsä koskevissa kysymyksissä. Jotta perheet, joissa on erityistä tukea tarvitseva lapsi voivat kokea valtaistumista, on ammattilaisten uskottava vanhempien tietoihin, taitoihin ja muuttumisen mahdollisuuteen. (Rantala 2004: 101.)

Näin, että tähän teemaan kuuluvat kysymykset liittyivät perheiden valtaistumisen mahdollisuuteen, sillä ne käsittelevät vanhempien mahdollisuuksia vaikuttaa lastaan koskeviin asioihin ja tasa-arvoisuuteen ammattilaisten rinnalla perheen asioista päätettäessä.

Alaongelmaa 3. eli konkreettista tukea lähestyin seuraavien teemojen kautta:

- Perheen arjen tukeminen yksilöllisesti (kysymykset 1,2,3,4,5)
- Kouluun siirtymisen tukeminen (kysymykset 6,7,8,9,10)

Konkreettisen tuen ensimmäiseksi teemaksi muodostui perheen arjen yksilöllinen tukeminen. Pyrin tämän teeman sisällä saamaan selville olivatko vanhemmat saaneet riittävästi tukea perheen arjen tilanteisiin. Näin myös perheen arjen tukemiseen kuuluvan sen, että vanhemmat saisivat osallistua lastensa kuntoutukseen omien voimiensa mukaan, sekä voisivat vaikuttaa lapselleen asetettaviin tavoitteisiin. Näin myös, että perheiden yksilöllisten tarpeiden huomiointi oli osa perheiden arjen tukemista.

Konkreettisen tuen toiseksi teemaksi nostin vanhempien konkreettisen tukemisen lapsen siirtyessä kouluun. Kyselin vanhemmilta heidän käsityksiään siitä, miten esiopetus tuki heitä konkreettisesti lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Esiopetus voi tukea perheitä tässä nivelvaiheessa monin eri tavoin. Minä keskityin tässä työssäni kyselemään, kuinka lapsi ja vanhemmat olivat saaneet tutustua uuteen opettajaan ja luokkaan. Pidän tutustumista erittäin tärkeänä, sillä se antaa kuvan sekä lapselle että vanhemmalle siitä, mihin lapsi on siirtymässä. Nähdäkseni vanhemman on myös erittäin tärkeä tavata opettaja kasvokkain, sillä näin hän voi keskustella tämän kanssa lapsen yksilöllisistä asioista. Esiopetuksen ammattilaiset kokoontuvat yleensä aina tulevan opettajan kanssa keskustelemaan lapsen asioista ns. siirtopalaverissa. Pyytämällä vanhemmat tähän palaveriin voivat esiopetuksen työntekijät vaikuttaa siihen, että vanhemmat ja tuleva opettaja kohtaisivat.

Lisäksi tiedustelin tämän teeman puitteissa vanhemmilta, kyselikö esiopetuksen henkilökunta vanhemmilta heidän koulun aloitusta koskevia huoliaan ja ovatko ammattilaiset auttaneet vanhempia näiden huolien ratkaisuisa. Tiedustelin vanhemmilta myös, millaista konkreettista tukea he itse olisivat kaivanneet lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun ja oliko heidän tarpeisiinsa vastattu.

## 11 TUTKIMUSMENETELMÄ

### 11.1 Tutkimustyyppi

Tutkimuksen ote on laadullinen. ”Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on *todellisen elämän* kuvaaminen” Tämän puitteissa todellisuus nähdään moninaisena. Laadullinen tutkimus pyrkii tutkimaan kohdettaan kokonaisvaltaisesti. Sen tarkoituksena on ”pikemminkin *löytää ja paljastaa tosiasioita* kuin todentaa jo olemassa olevia (totuus) väittämiä.” (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007: 157.)

Laadullinen tutkimus pyrkii saamaan vastauksen *millainen ja miten* kysymyksiin, pikemminkin kuin *kuinka* kysymyksiin. Tässä työssä onkin pyritty saamaan vastaus siihen, *millaista* tukea päiväkotia on antanut pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien esiopetusikäisten lasten perheille, lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Eskola ja Suoranta (2000: 14- 15) toteavat laadullisen ja määrällisen tutkimuksen eron ratkaisun vastauksen löytyvän juuri siitä kysymyksestä, lähdetäänkö liikkeelle menetelmistä vai ilmiöstä. He toteavat, että mikäli kysymyksessä on empiirisen ilmiön tutkiminen, ”on laadullisia menetelmiä pidettävä työkaluina ja korostettava kohdeilmiön käsitteellisen pohdinnan merkitystä”.

### 11.2 Tutkimusjoukon valinta

Tutkimusjoukoksi muodostui erään eteläsuomalaisen kaupungin pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien lasten vanhemmat, joiden lapset olivat kunnallisen päiväkotien esiopetusryhmissä lukuvuonna 2007- 08 ja jotka olivat siirtymässä kouluun seuraavana lukuvuotena. 21 perheelle lähetettiin kyselykaavake, joista 7 perhettä palautti sen. Lasten päiväkodit osallistuivat tutkimukseen tutkimuskyselyiden jakajina ja vain niiden yhteystiedot kerrottiin tutkijalle. Kohdejoukkoon valittiin sataavuuden ja harkinnan mukaan, ei satunnaisesti, mikä on tyyppillistä juuri laadulliselle tutkimukselle (Hirsijärvi ym. 2007: 160).

### 11.3 Aineiston hankinta

Aineiston hankintaan käytettiin strukturoitua kyselylomaketta, jota täydennettiin avoimilla kysymyksillä (liite 3). Kyselylomakkeessa käytettiin asteikkoa, jossa esiteltiin tietty väittämä. Vastaaja sai valita vaihtoehtoista sen, miten voimakkaasti hän oli samaa, tai eri mieltä väitteen kanssa. Asteikko oli Likertin viisiportainen asteikko. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007: 195). Kyselylomaketta on aiheellista käyttää silloin, kun on tarkoitus saada selville mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, kokevat, tai uskovat (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007: 180). Tässä tutkimuksessa pyrittiin saamaan selville, miten vanhemmat kokivat päiväkodin tuen lapsen siirtyessä päiväkodista esiopetukseen. Strukturoidut kysymykset ovat nopeita ja helppoja vastata, joten vanhemmilla on pienempi kynnys kyselyn vastaamiseen, kuin jos kaikki kysymykset olisivat avokysymyksiä. Avokysymykset taas antavat vastaajalleen vapauden kertoa perinpohjaisemmin sen, mitä hänellä on mielessään (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007: 196). Näin ne syventävät ja laajentavat strukturoituja vastauksia.

Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2007: 197) painottavat, että kyselylomaketta laadittaessa tärkeä on kysymysten selkeys ja lyhyys. Tutkimuksen kysymykset pyrittiinkin laatimaan tämän ohjeen mukaisesti selkeiksi ja lyhyiksi. Kysymysten ymmärrettävyys pyrittiin varmistamaan etukäteen suoritetulla koekyselyllä, johon osallistui kaksi ulkopuolista henkilöä ja jotka sitten antoivat palautetta kysymysten laadusta.

Hirsijärvi kumppaneineen (2007: 198) pyytää harkitsemaan myös kysymysten määrää ja järjestystä lomakkeessa. Lomakkeissa tavoiteltiin selkeyttä rajaamalla kunkin alakysymyksen (emotionaalinen, tiedollinen, ja konkreettinen tuki) omalle sivulle siten, että kysymyssivuja tuli yhteensä kolme. Kunkin sivun alussa oli ensin strukturoidut kysymykset ja viimeisimpänä aina avokysymys. Lisäksi kukin kyselylomakkeen sivu oli otsikoitu sen alakysymyksen mukaan, jota kysymykset koskivat. Kysymysten määrä pyrittiin pitämään sellaisena, että kyselyyn oli helppo ja melko nopea vastata. Tämän toivottiin estävän katoa.

Uusintakyselyn mukana vanhemmille tarjottiin myös mahdollisuutta tulla haastatelluiksi. Tähän päädyttiin koska, kuten Hirsijärvi (2007: 200) ym. toteavat, on haastateltavalle ”annettava mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti.” Tämä on tärkeä vaihtoehto Suomessa tänä päivänä, sillä kaikkien tutkittavien suomenkielen taito ei välttämättä riitä kyselyn vastaamiseen.

Tutkimus toteutettiin postikyselyyn verrattavana kyselynä (Hirsijärvi ym. 2000:191), jossa kyselylomakkeet lähetettiin päiväkodeille, josta ne toimitettiin eteenpäin perheille. Tämä menettelytapa turvasi perheiden anonymiteetin hyvin, tosin sen heikkous oli uusintakyselyiden

tavoitettavuudessa. Koska kyselylomakkeita ei ollut ”korvamerkitty”, jouduttiin uusintakysely tekemään kaikille perheille eikä vain niille, joilta vastaus oli jäänyt puuttumaan.

Kyselylomakkeet postitettiin päiväkodeihin vanhemmille eteenpäin jaettavaksi. Kysymyslomakkeet olivat suljetuissa kirjekuorissa, joten päiväkodeilla ei ollut mahdollisuutta nähdä kysymyksiä. Päiväkodeille lähetetyn kirjekuoren sisällä oli myös kirje päiväkodille (liite 2), jossa henkilökunnalle kerrottiin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta sekä pyydettiin toimittamaan kirjeet asianomaisille perheille. Samalla päiväkoteja pyydettiin myös olemaan kommentoimatta perheiden mahdollisiin tutkimuksesta esiin nouseviin kysymyksiin. Näin päiväkodin osuus haluttiin saada mahdollisimman pieneksi tutkimuksen luotettavuuden vuoksi. Perheille lähetyskirjeessä (liite 1) oli sisällä myös vastauskuori sekä tutkimuksen tekijän osoitetiedot.

Ensimmäiseen kyselyyn vastanneita perheitä oli neljä. Uusintatutkimus tehtiin heti palautuspäivän umpeuduttua, tällöin vastauksia saatiin kolme lisää. Näin perheitä, jotka vastasivat kyselyyn, oli yhteensä seitsemän. Uusintakyselyn yhteydessä perheille tarjottiin myös mahdollisuutta osallistua haastatteluun, mutta yksikään perhe ei kokenut sitä aiheelliseksi. Uusintakyselyn yhteydessä päiväkodeille soitettiin ja pyydettiin henkilökuntaa rohkaisemaan vanhempien osallistumaan tutkimukseen. Tällöin ilmeni, että melko moni perhe oli ulkomaalaistaustainen eikä osannut suomenkieltä riittävästi osallistuakseen tutkimukseen. Tähän tutkimuksessa ei ollut varauduttu.

Vastattuja lomakkeita kertyi siis seitsemän, joista kaikista saatiin vastaus strukturoituihin kysymyksiin, mutta vain kaksi vastaajista vastasi avokysymyksiin. Aineisto jaettiin alatutkimusongelmien mukaan, jolloin jaoksi tuli emotionaalinen tuki, tiedollinen tuki ja konkreettinen tuki. Nämä tuen osa-alueet noudattelevat sosiaalisen tuen jakoa. Veijola (2004: 97) kirjoittaa, että emotionaalista tukea on mm. kuuntelu, myötäeläminen ja palautteen antaminen. Tiedollinen tuki käsittää informaation antamista, neuvontaa ja ohjaamista. Alatutkimusongelmat jaettiin vielä teemoihin kysymyksistä nousevien näkökulmien mukaan. Vastaukset sijoitettiin näiden teemojen alle.

#### 11.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysiin kuuluvat aineiston kuvaaminen, luokittelu ja yhdistäminen sekä lopuksi vielä löydösten selitys. Laadullisen tutkimuksen analyysi pyrkii aineiston ymmärtämiseen. (Hirsijärvi ym. 2007: 218- 219.) Tutkimuksen kysymykset jaettiin teemoihin, joiden alle vastaukset sijoitettiin. Nämä teemat muotoutuivat osin Veijolan (2004) ja Tonttilan (2006) tutkimusten pohjalta, osin sovelsin niitä itse. Myös Määtän (1999) näkemykset vanhempien tukemisesta vaikuttivat teemoihin etenkin emotionaalisen tuen kohdalla. Teemotittelua voi-

daan käyttää jotain käytännön ongelmaa ratkaistaessa. Onnistuakseen se vaatii tuekseen empirian ja teorian vuorovaikutuksen. Tämä näkyy tutkimustekstissä empirian ja teorian lomittumisena toisiinsa (Eskola & Suoranta 2000: 178- 179).

## 12 TULOKSET

Esittelen tutkimustulokset siten, että kukin alaongelma on esitelty teema- alueittain.

### 12.1 Emotionaalinen tuki

#### Dialogisuus

Vanhemmat kokivat, että esiopetuksen henkilökunnalla oli aikaa kuunnella heitä melko riittävästi. Henkilökunnan kanssa käytävät keskustelut suurin osa vanhemmista koki melko tasa-arvoisiksi ja avoimiksi. Joukossa oli kuitenkin vanhempia, joiden mielestä keskustelut eivät olleet avoimia tai tasa-arvoisia.

#### Vanhempien oman toimijuuden kannustaminen

Vanhemmat eivät mielestään saaneet esiopetuksen työntekijöiltä riittävästi kannustusta niissä asioissa, joissa he kokivat onnistuneensa hyvin. Vanhemmat kokivat vaikeaksi vastata, oliko heitä rohkaistu tekemään itse päätöksiä oman lapsen asioissa. Tämä voi kertoa siitä, että vanhemmat pitivät oikeutta tehdä päätöksiä oman lapsensa asioista niin itsestään selvinä, etteivät osanneet edes kaivata siihen esiopetuksen henkilöstön tukea. Tämän voi päätellä siitä, että vastauksissa vanhemmat tunsivat heillä olevan suurimman päätösvallan lapsensa asioissa.

#### Perheiden arvojen ja päätösten kunnioittaminen

Vanhemmat näkivät melko vahvasti että heillä on suurin päätösvallta lapsensa asioissa. Siihen yksilöllisyyden kunnioitukseen ja arvostukseen, jonka esiopetuksen henkilökunta oli vanhemmille antanut, oltiin suurimmaksi osaksi tyytyväisiä. Vastanneiden joukossa oli kuitenkin myös niitä, jotka eivät kokeneet saaneensa tätä arvostusta ja kunnioitusta lainkaan.

Vastanneet vanhemmat olivat melko tyytymättömiä esiopetuksen henkilökunnan tapaan arvostaa perhettä. Vastauksissa kerrotaan, että tämä perheiden arvostamisen puute näkyy per-

heiden päätöksen kyseenalaistamisena ja lasta koskevan tiedon jakamattomuutena. Perheen arvostus näkyi lapsen yksilöllisyyden arvostamisena.

*”Meistä se ei näy lainkaan. Pikemminkin päinvastoin, perheemme päätöksiä kyseenalaistetaan.”*

*”Kalle on saanut päiväkodissa yksilöllistä oman kehityksen mukaista esiopetusta, josta vanhemmat saaneet jotain tietoa aina silloin tällöin kun lapsen asioista juteltu. Ns. kotitehtäviä ei ole päiväkodista kotiin tullut.. Olisi ehkä hyvä idea jatkossa. Tarhatapaamisella viimeksi (paikalla püte, lastentarhanopettaja, koululta opettaja ja elto lastentarhasta) sain kootusti kuulla miten Kalle kehitys missäkin asiassa edennyt. Perheelle voisi ehkä jatkossa infota esiopetuksen edistymisestä tiuhemmin minulla ei suoranaisesti selvää kuvaa miten lapsen esiopetus toteutettu (Ilmeisesti muiden lasten kanssa toimiessa sekä muiden lasten päiväunien aikana kun oma lapsi ei nuku)”*

#### Ristiriitojen selvittelyvalmiudet

Vanhemmat kokivat ristiriitojen ratkaisun sujuvan melko hyvin esiopetuksen henkilökunnan kanssa. Joukossa oli yksi vanhempi, joka koki voimakkaasti olevansa eri mieltä.



Oheisessa taulukossa näkyy, miten vastaukset jakautuvat kunkin kysymyksen kohdalla vanhempien kesken. Vanhempien kokonaismäärä oli seitsemän.

Taulukko 1.  
Emotionaalinen tuki

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	ei samaa mieltä eikä eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
1. Esiopetuksen henkilökunnalla on aikaa kuunnella minua riittävästi perhettäni koskevilla asioilla	2	5			
2. Olen tasa- arvoinen keskustelija esiopetuksen henkilökunnan kanssa	3	2		2	
3. Esiopetuksen henkilökunta kannustaa minua kertomalla, missä lastani koskevilla asioilla olen onnistunut hyvin		3	1	3	
4. Minulla on suurin päätösvalta lastani koskevilla asioilla	3	4			
5. Esiopetuksen henkilökunta keskustelelee asioista kanssani avoimesti	3	3			1
6. Minua on esiopetuksen henkilökunnan taholta rohkaistu tekemään itse päätöksiä lastani koskevilla asioilla		2	4		1
7. Esiopetuksen henkilökunta kunnioittaa perheeni yksilöllisiä arvoja ja elämäntapaa	3	2	1	1	
8. Esiopetuksen henkilökunnan kanssa on helppo ratkaista mahdolliset ristiriidat rakentavasti keskustellen	2	3	1		1

Emotionaalisen tuen viimeinen kysymys oli avokysymys:

9. Kerro omin sanoin, miten perheesi arvostus näkyy esiopetuksen henkilökunnan toiminnassa?

*”Meistä se ei näy lainkaan. Pikemminkin päinvastoin, perheemme päätöksiä kyseenalaistetaan.”*

*”Kalle on saanut päiväkodissa yksilöllistä oman kehityksen mukaista esiopetusta, josta vanhemmat saaneet jotain tietoa aina silloin tällöin kun lapsen asioista juteltu. Ns. kotitehtäviä ei ole päiväkodista kotiin tullut.. Olisi ehkä hyvä idea jatkossa. Tarhatapaamisella viimeksi (paikalla püte, lastentarhanopettaja, koululta opettaja ja elto lastentarhasta) sain kootusti kuulla miten Kalle kehitys missäkin asiassa edennyt. Perheelle voisi ehkä jatkossa infota esiopetuksen edistymisestä tiuhemmin minulla ei suoranaisesti selvää kuvaa miten lapsen esiopetus toteutettu (Ilmeisesti muiden lasten kanssa toimiessa sekä muiden lasten päiväunien aikana kun oma lapsi ei nuku)”*

Yhteenveto

Taulukon pohjalta voidaan päätellä, että henkilökunta kykeni kuuntelemaan, keskustelemaan avoimesti ja tasa- arvoisesti vanhempien kanssa. Vanhemmat olivat myös melko tyytyväisiä henkilökunnan kykyyn ratkaista ristiriitatilanteita vanhempien kanssa.

Vanhempien mielestä heillä oli suurin päätösvalta lapsensa asioissa. Ehkä tästä johtuen vanhemmat kokivat vaikeaksi vastata kysymykseen, oliko heitä tuettu tarpeeksi esiopetuksen taolta tekemään itse päätöksiä lastaan koskevissa asioissa, sillä vanhemmat näkevät itsenäisen päätöksenteon niin itsestään selvänä, etteivät tarvitse siihen tukea.

Vanhemmat eivät kuitenkaan olleet täysin tyytyväisiä siihen kannustukseen, jonka he olivat saaneet esiopetuksen henkilökunnalta. Avokysymyksissä ilmeni myös tyytymättömyyttä perheiden saamaan arvostukseen. Tämä arvostuksen puute näkyi siinä, ettei vanhempien tietoa arvostettu riittävästi sekä lasta koskevan tiedon jakamisen puutteena. Perheiden arvostus ilmeni kuitenkin lapsen yksilöllisyyden arvostamisena.

## 12.2 Tiedollinen tuki

Käytännön tieto

Kouluun siirtymiseen liittyvään tiedon määrään, jonka vanhemmat olivat saaneet esiopetuksen henkilökunnalta, ei oltu tyytyväisiä. Kolme vanhempaa katsoi tämän tiedon määrän olleen

melko heikkoa. Sitä vastoin vastanneet vanhemmat kokivat saaneensa riittävästi tietoa oman lapsensa kehityksestä ja kasvatuksesta, vain yksi vanhemmista näki saaneensa tätä tietoa liian vähän. Myös tiedon rehellisyyteen ja selkeyteen vanhemmat olivat melko tyytyväisiä, joskin vanhempien mielipiteet hajaantuivat jonkin verran.

Kysyttäessä, olivatko vanhemmat jääneet kaipaamaan esiopetuksen henkilökunnalta tietoa, joka koski lapsen kouluun siirtymistä, totesi eräs vanhempi esiopetuksen tiedot puutteellisiksi koulun asioissa. Molempien vastauksista ilmeni, etteivät he mielestään saaneet tarpeeksi tietoa kouluun liittyvistä asioista.

*”Tietoa on itse saanut hakea ja kysyä. Päiväkodilla melko huonot tiedot koulun asioista.”*

*”Jäin kaipaamaan tietoa tarvitseeko hakea lapselle koulua tammikuussa kun oli yleinen haku kouluihin. Jouduin soittamaan konsultoivalle erityisopettajalle ja kysymään sitä erikseen. Saimme nimittäin hakupaperit kuitenkin kotiin. Lopputulos ei tarvinnut hakea vaan konsultoituva erityisopettaja kertoi meille mihin kouluun lapsi menee. TS. olisin halunnut vaikuttaa erityisryhmän perustamiseen omalle alueelle. Nyt lapsi joutuu vieraalle alueelle vieraaseen ympäristöön ja kuljetus välttämätön (hyvä kun järjestyy). Meidän alueella (nimi poistettu) alkaa syksyllä uusi kouluja olisi ollut hyvä kun olisi satu lapsi sinne, pikkusisko nimittäin viädään Kiven päiväkotiin ja isovelji olisi voitu siten kuljettaa itse. Koulu sijaitsee matkan varrella (Mäen uusi koulu). Tieto lapsen koulusta tuli vasta muistaakseni huhtikuun lopussa tai toukokuun alussa vasta.”*

#### Valtaistuminen

Esiopetuksen ammattilaiset ottavat huomioon vanhempien mielipiteet vanhempien mielestä melko hyvin, myös silloin, kun ne olivat ristiriidassa esiopetuksen henkilökunnan näkemysten kanssa. Yksi vanhemmista näki, ettei hänen mielipidettään otettu tarpeeksi huomioon.

Vanhemmat olivat melko vakuuttuneita siitä, että heidät kutsuttiin aina kokouksiin, joissa käsitellään heidän lapsensa asiaa. Täyttä varmuutta asiasta vanhempien on vaikeaa asiasta saada, tästä huomauttaakin eräs vastaajista toteamalla, *”en ole varma onko ollut palaverta, joissa käsitelty lapsen asioita eikä olisi oltu mukana?”*. Mikäli vanhempia ei kutsuttasi kyseisiin palavereihin, näkyisi se varmasti myöhemmissä keskusteluissa hiljaisena tietona ja päätöksiä ammattilaisten välillä. Vanhemmat olivat myös melko vakuuttuneita, ettei perheen asioista tehdä päätöksiä heidän tietämättään

Kysyttäessä saivatko vanhemmat etukäteen tietoa kokouksissa keskusteltavista asioista, menivät vanhempien mielipiteet melko lailla tasan. Heistä puolet koki olevansa tyytyväisiä saatuun tiedon määrään, kun taas puolet vanhemmista näki, etteivät he saaneet tietoa lainkaan tai huonosti.

Vanhemmat olivat myös aika yksimielisiä siitä, että heidän näkemyksiään arvostetaan melko tasavertaisesti ammattilaisten näkemysten rinnalla. Vain yksi vanhemmista koki, ettei hänen tietoaan arvostettu tasavertaisena ammattilaisten tiedon kanssa.

Oheisessa taulukossa näkyy, miten vastaukset jakautuvat kunkin kysymyksen kohdalla vanhempien kesken. Vanhempien kokonaismäärä oli seitsemän

Taulukko 2.  
Tiedollinen tuki

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	ei samaa mieltä eikä eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
1. Olen saanut esiopetuksen henkilökunnalta riittävästi tietoa käytännön asioista koulun aloitukseen liittyen (esim. tiedon siirto, koulukuljetusten hoitaminen jne.)		3	1	3	
2. Olen saanut esiopetuksen henkilökunnalta riittävästi tietoa lapseni kehitykseen ja kasvatukseen liittyvistä asioista	2	4		1	
3. Saamani tiedot ovat esitetty minulle selkeästi ja rehellisesti	3	2		2	
4. Esiopetuksen henkilökunta huomioi mielipiteitäni myös silloin, kun ne ovat ristiriidassa heidän näkemystensä kanssa	1	4	1	1	
5. Minut kutsutaan aina kokouksiin, joissa käsitellään lapseni asioita	2	5 *			
6. Saan etukäteeni tietooni asiat, joita kokouksessa tullaan käsittelemään, jotta ehdin valmistautua niihin	3		1	2	1
7. Perhettäni koskevista asioista ei tehdä päätöksiä tietämättäni	5	1	1		
8. Minun näkemyksiäni lapseni asioista arvostetaan tasa-arvoisesti ammattilaisten tiedon rinnalla	2	4			1

Tiedollisen tuen viimeinen kysymys oli avokysymys:

9. Kerro omin sanon, jos olet jäänyt kaipaamaan jotakin tietoa päiväkodin taholta koskien lapsesi kouluun siirtymistä

*”Tietoa on itse saanut hakea ja kysyä. Päiväkodilla melko huonot tiedot koulun asioista.”*

*”Jäin kaipaamaan tietoa tarvitseeko hakea lapselle koulua tammikuussa kun oli yleinen haku kouluihin. Jouduin soittamaan konsultoivalle erityisopettajalle ja kysymään sitä erikseen. Saimme nimittäin hakupaperit kuitenkin kotiin. Lopputulos ei tarvinnut hakea vaan konsultoiva erityisopettaja kertoi meille mihin kouluun lapsi menee. TS. loisin halunnut vaikuttaa erityisryhmän perustamiseen omalle alueelle. Nyt lapsi joutuu vieraalle alueelle vieraaseen ympäristöön ja kuljetus välttämätön (hyvä kun järjestyy). Meidän alueella (nimi poistettu) alkaa syksyllä uusi kouluja olisi ollut hyvä kun olisi satu lapsi sinne, pikkusisko nimittäin vietään Kiven päiväkoriin ja isovelji olisi voitu siten kuljettaa itse. Koulu sijaitsee matkan varrella(Mäen uusi koulu). Tieto lapsen koulusta tuli vasta muistaakseni huhtikuun lopussa tai toukokuun alussa vasta.”*

Yhteenveto

Taulukon perusteella voidaan todeta valtaosan vanhemmista olleen tyytyväisiä siihen tiedon määrään, minkä he olivat saaneet esiopetuksen henkilökunnalta lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta yleensä. Valtaosa vanhemmista koki myös, että tiedot esitettiin heille rehellisesti ja selkeästi. Vanhemmista suurin osa oli melko tyytyväisiä siihen, miten henkilökunta otti huomioon heidän näkemyksensä ristiriidasta huolimatta.

Vanhemmat oivat vakuuttuneita, että heidät kutsutaan aina kokouksiin, joissa keskustellaan heidän perheensä asioista. Tosin eräs vanhemmista oli käsin kirjoittamalla huomauttanut, ettei voinut olla varma kutsuttiinko hänet aina kokouksiin. Vanhemmat olivat melko varmoja myös siitä, ettei päätöksiä heidän asioista tehty vanhempien tietämättä. Lähes kaikki vanhemmat kokivat myös, että heidän päätöksiään arvostetaan tasavertaisina ammattilaisten rinnalla.

Vanhemmat eivät olleet erityisen tyytyväisiä siihen tietoon, jonka he olivat saaneet esiopetuksen henkilökunnalta, koulun aloitukseen liittyvistä käytännön asioista. Vanhempien tyytymättömyys koulua koskevaan tietoon ilmeni myös avokysymysten vastauksissa. Noin puolet vanhemmista koki, ettei ollut saanut riittävästi tietoa niistä asioista joita kokouksissa tulitaisiin käsittelemään.

### 12.3 Konkreettinen tuki

#### Perheiden arjen tukeminen yksilöllisesti

Vanhemmat näkivät, että heidän lapsilleen opetetaan arjessa selviytymisen taitoja hyvin. Esiopetuksen henkilökunnan apuun löytää ratkaisuja arkipäivän ongelmiin vanhemmat olivat tyytyväisiä.

Mahdollisuudesta osallistua lapsensa kuntoutukseen omien voimavarojen mukaan olivat vanhemmat eri mieltä keskenään. Silti suurin osa vanhemmista katsoi, että heillä oli mahdollisuus osallistua kuntoutukseen omien voimiensa mukaan. Kaksi vanhemmista oli kuitenkin melko eri mieltä asiasta. Suurin osa vanhemmista koki, että perheiden tarpeita huomioitiin melko yksilöllisesti, vaikka mielipiteet jakaantuivatkin vanhempien kesken. Vanhemmista yksi tunsu, että hänen perheensä yksilöllisiä tarpeita huomioitiin melko heikosti.

Mielipiteet jakaantuvat myös tiedusteltaessa, oliko vanhemmilla mahdollisuus vaikuttaa lapselle asetettaviin tavoitteisiin. Valtaosa vanhemmista oli kuitenkin tyytyväinen mahdollisuuksiinsa vaikuttaa asiaan. Kuitenkin vanhemmista yksi näki mahdollisuuksiensa oleva melko heikot.

#### Kouluun siirtymisen tukeminen

Vanhemmista lähes puolet oli ollut koulusiirtoa käsittelevässä kokouksessa tulevan opettajan ja esiopetuksen henkilökunnan kanssa. Lähes puolet vanhemmista vastasi olevansa asiasta ”melko eri mieltä”. Vanhemmat tarkoittavat tällä ehkä sitä, että olivat kyllä olleet esim. yleisessä vanhempainkokouksessa, mutta eivät olleet keskustelleet henkilökohtaisesti lapsestaan opettajan ja esiopetuksen henkilökunnan kanssa. Yksi vanhemmista vastasi, ettei edellä kuvatuslaista kokousta ollut pidetty. Kysymykseen oli hankala vastata, sillä kysymyksen muoto jättää mahdollisuuden vastata ”en,” tai ”olen”. Tällaista vastausvaihtoehtoa taulukossa ei ollut.

Vanhemmat olivat selvästi kaikki tyytymättömiä vierailujen määrään. Yksi vanhemmista oli lisäksi lisännyt kirjoittaen ”*ei tehty yhtään*”. Esiopetuksen henkilökunta oli sitä vastoin kysellyt melko kiitettävästi valtaosalta vanhempia heidän huolenaiheitaan lapsen kouluun siirrosta. Kaksi vanhemmista oli kuitenkin tyytymätön esiopetuksen aktiivisuuteen kysellä vanhempien koulun aloitukseen liittyvistä huolista. Kuitenkaan vanhemmat eivät tunteneet saaneensa apua esiopetuksen henkilökunnalta koulun alkamista koskevien huolien ratkaisemisessa. Vastaajista useat kokivat tähän kysymykseen vastaamisen hankalaksi.

Vanhempien vastauksista käy ilmi, että heidän toiveensa esiopetuksen henkilökunnalta saata-  
vasta avusta kohdistui tietoon koulusta ja siihen, voivatko he vaikuttaa tulevan koulun valin-  
taan. Vanhempien toiveet sisälsivät myös tutustumiskäyntejä lapsen tulevaan kouluun.

*”Päiväkodin kautta olen saanut henkilön// opettajan tiedot jonka kautta on voitu lapsen  
kouluasioita kysellä tarkemmin, eli esim. mihin kouluun mahdollisesti pääsee (mutta ei ole  
ollut mahdollisuutta saada oman alueen kouluun johon olisimme toivoneet) sekä jätetty  
opettaja tutustuminen Kallen tarhassa sekä yhteinen palaveri tarhan tiloissa*

*”Päiväkodista olisi voitu vierailla koululla lapsemme kanssa, nyt vierailut tehty vain lähikou-  
luun.”*



Oheisessa taulukossa näkyy, miten vastaukset jakautuvat kunkin kysymyksen kohdalla vanhempien kesken. Vanhempien kokonaismäärä oli seitsemän.

Taulukko 3.  
Konkreettinen tuki

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	ei samaa mieltä eikä eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
1. Esiopetuksessa perhettäni autetaan opettamalla lapselleni arjessa tarvittavia taitoja (esim. pukeminen, syöminen jne.)	5	2			
2. Esiopetuksen henkilökunta on auttanut perhettämme löytämään ratkaisuja lastamme koskeviin arkipäivän asioihin	1	4	2		
3. Saan osallistua lapseni kuntoutuksen toteuttamiseen omien voimavarojeni mukaan	4	1		2	
4. Päiväkodissa perheemme tarpeet huomioidaan yksilöllisesti	3	3		1	
5. Minulla on mahdollisuus vaikuttaa lapselleni asetettaviin tavoitteisiin	3	2	1	1	
6. Olen ollut yhdessä tulevan opettajan ja esiopetuksen henkilökunnan kanssa lapseni kouluun siirtymistä koskevassa kokouksessa	3			3	1
7. Päiväkodista on tehty lapseni kanssa riittävästi vierailuja hänen tulevaan kouluunsa			1	1	5 *
8. Esiopetuksen henkilökunta on kysellyt minulta mahdollisia huolen aiheita kouluun liittyvissä asioissa	1	4		1	1
9. Esiopetuksen henkilökunta on tukenut minua ratkaisemaan mahdolliset koulun aloituksesta johtuvat huoleni			3	2	2

Konkreettisen tuen viimeinen kysymys oli avokysymys:

10. Kerro omin sanoin millaista konkreettista tukea olet kaivannut esiopetusryhmän henkilökunnalta/ päiväkodilta lapsesi siirtyessä esiopetuksesta kouluun? Oletko saanut apua?

*”Päiväkodin kautta olen saanut henkilön/ opettajan tiedot jonka kautta on voitu lapsen koulusasioita kysellä tarkemmin, eli esim. mihin kouluun mahdollisesti pääsee (mutta ei ole ollut mahdollisuutta saada oman alueen kouluun johon olisimme toivoneet) sekä jätetty opettaja tutustuminen Kallen tarhassa sekä yhteinen palaveri tarhan tiloissa”*

*”Päiväkodista olisi voitu vierailulla koululla lapsemme kanssa, nyt vierailut tehty vain lähikouluun.”*

#### Yhteenveto

Taulukon pohjalta voidaan päätellä että, vanhemmat olivat varsin tyytyväisiä siihen, kuinka paljon heidän lapsilleen oli esiopetuksen puitteissa opetettu arjen taitoja. Valtaosa vanhemmista koki myös saaneensa esiopetuksen henkilökunnalta apua arjen ongelmien ratkaisemisessa. Suurin osa vanhemmista tunsikin myös, että heidän tarpeensa nähtiin yksilöllisesti esiopetuksessa.

Vanhemmista vajaa puolet ilmoitti olleensa kokouksessa yhdessä tulevan opettajan ja esiopetuksen henkilökunnan kanssa keskustellen lapsen kouluun siirtymisestä. Lähes kaikki vanhemmat kokivat, ettei lapsen kanssa ollut tehty riittävästi vierailuja tulevaan kouluun. Eräs vanhemmista oli kommentoinut kirjoittaen, ettei vierailuja ollut tehty yhtään. Toiveet runsaampiin vierailumääriin ilmenevät myös avokysymysten vastauksissa. Vaikka esiopetuksen henkilökunta oli kysellyt melko hyvin vanhempien huolenaiheita koulun aloituksesta, ei henkilökunta ollut vanhempien mielestä kuitenkaan tukenut heitä ratkaisemaan näitä huolenaiheita.

## 13 POHDINTA

### 13.1 Tulosten pohdinta

Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat, että esiopetuksen ammattilaiset kuuntelivat heitä kylliksi. Kuuntelun tärkeys ammattilaisten ja vanhempien yhteistyössä on olennaista, sillä kuten Davis (1993: 15) toteaa, auttaminen alkaa aina kuuntelusta. Kuuntelun avulla voidaan saada aikaan ilmapiiri, jossa vanhemmilla on mahdollisuus kertoa huolistaan. Kaskela ja

Kekkonen (2006: 38) näkevät toisen kuulemisen suhteena toiseen ihmiseen. Kuulevassa suhteessa toinen asettuu kuuntelemaan toisen asiaa, ajatuksia ja puhetta. Tällainen kuuntelu on elävää ja keskittynyttä kuulemistä, joka sisältää vaatimuksen läsnäolosta. Toinen osapuoli tulkitsee sen aitona kiinnostuksena, empaattisuutena ja rehellisyytenä.

Myös Tonttila (2006) on tutkimuksessaan tutkinut päiväkodin henkilöstön antamaa tukea kehitysvammaisten lasten äideille. Tonttilan tutkimuksesta saadut tulokset kertoivat myös, että päiväkodin henkilökunnalla oli aikaa kuunnella äitejä ja näin selvittää perheiden todellisia tarpeita. Tutkimuksessa äidit totesivat henkilökunnan päivittäisten keskustelutuokioiden vanhempien kanssa rakentavan molemminpuolista luottamusta ja tuovan vahvuutta lapsen yksilölliseen huomioon ottamiseen. Tämän äidit kokivat erääksi tärkeäksi yhteistyön eduksi. Tutkimuksessa todettiin myös, että äitien oli tärkeää tuntee olonsa turvallisiksi, jotta he voisivat puhua omista ongelmistaan avoimesti ilman pelkoa siitä, että perhe luokiteltaisiin ongelmalliseksi. Äidit pitivät tärkeimpänä asiana sitä, että päiväkodin henkilökunta ehtii keskustelemaan päivittäin heidän kanssaan lasta koskevista asioista. Vuorovaikutuksen kannalta onkin olennaista, että keskustelu käydään niistä asioista, jotka ovat ajankohtaisia tai pohdinnan alaisia. Tonttila toteaaakin perhelähtöisyyden kulmakiviksi keskustelujen säännöllisyyden ja niiden jatkuvuuden. (Tonttila 2006: 118, 144.)

Tutkimuksessa suurin osa vanhemmista näki keskusteluhetket esiopetuksen henkilökunnan kanssa melko tasa- arvoisina ja avoimina. Tonttila (2006: 120, 176- 177) toteaa yhteistyön vanhempien ja henkilökunnan välillä olevan parhaimmillaan tasa- arvoista, avointa, rehellistä ja positiivista. Näiden seikkojen avulla henkilökunnalla on mahdollisuus vaikuttaa vanhempien puheoikeuteen lapsen asioissa sekä rohkaista heitä avautumaan ja kyselemään asioista. Keskustelun tasa- arvoisuus ja avoimuus ovatkin hyvän keskustelun avaintekijöitä. Jotta ammattilaiset näkisivät vanhemmat tasa- arvoisina keskustelukumppaneina rinnallaan, tulisi heidän arvostaa vanhempien tietoa ja näkemyksiä tasa- arvoisesti oman tietonsa ja näkemystensä rinnalla. Määttä, Tauriainen, Mattus ja Rantala kirjoittavat, että ekokulttuurisuuteen perustuvassa perhelähtöisessä toimintamallissa lapsen vanhemmat nähdään oman elämänsä ja lapsensa parhaina asiantuntijoina ja pysyvinä henkilöinä lapsen elämässä, kun taas ammattilaiset nähdään vain tilapäisinä vaikuttajina (Määttä 1999: 7, 109, Tauriainen 1994: 10- 11, Mattus 1995: 31, Rantala 2004: 101). Ekokulttuurisen ajattelutavan mukaan vanhemmat ovat myös tasa- arvoisia tiedontuottajia ammattilaisien rinnalla (Määttä 1999: 94).

Vanhemmat kokivat siis, että vuorovaikutus esiopetuksen henkilökunnan kanssa oli melko avointa, tasa- arvoista ja kuuntelevaa. Vuorovaikutuksen tasa- arvoisuus, aito kuuntelu ja avoimuus ovat dialogisuuden tekijöitä. Voidaan siis ajatella, että henkilökunnalla oli dialoginen vuorovaikutussuhde vanhempiin. Tästä kertovat myös vastaukset, joissa ilmeni, että vanhemmat kokivat henkilökunnalta saadun tiedon olleen rehellistä ja selkeää. Tätä tukee myös

vanhempien kokema näkemysten tasa- arvoisuus henkilökunnan näkemysten kanssa. Vastauksista ilmenee myös, että vanhemmat kokivat melko helpoksi ratkaista ristiriitoja henkilökunnan kanssa. Tämä saattaa johtua juuri dialogisesta vuorovaikutuksesta; sen ote on tasa- arvoinen ja kuunteleva, eikä sen puitteissa kummankaan osapuolen tarvitse olla ehdottoman oikeassa. Tätä olettamusta tukee myös se, että vanhemmat kokivat henkilökunnan ottavan huomioon heidän mielipiteensä myös ristiriitatilanteissa.

Hujala ym. kirjoittavat päiväkodissa tehtävän yhteistyön lähtökohtana olevan vanhempien ja ammattilaisten tasa- arvoinen vuorovaikutus. Päivähoitokasvatuksen suunnittelussa nähdään ehdottoman tärkeäksi yhdistää sekä se asiantuntemus, jota vanhemmilla on omasta lapsestaan että ammattilaisten se asiantuntemus, jota he ovat saaneet koulutuksen ja työkokemuksen kautta. Tällöin yhteistyöstä ja vakuuttavuudesta tulee molemminpuolinen. (Hujala ym. 1998.) Tonttilan (2006: 118) tutkimuksessa todettiin äitien kokeneen vuorovaikutussuhteen tasa- arvoiseksi päiväkodin henkilökunnan kanssa. Veijola (2004: 99) oli sitä vastoin todennut tutkimuksessaan perhetyön esteeksi juuri tasa- arvoisen keskustelun ja tiedon puutteen, jonka johdosta voitiin ajautua moniin ristiriitatilanteisiin.

Vaikka tässä tutkimuksessa vanhemmat kokivat, että henkilökunta hyväksyi vanhempien tiedon lapsesta melko tasa- arvoisena oman tietonsa rinnalle, olen itse kokenut toisin. Olen usein käytännön työssä joutunut kokemaan, että vanhempien omaa tietoa lapsesta vähätellään herkästi, mikäli se on ristiriidassa asiantuntijatiedon kanssa. Vähättely tapahtuu usein toteamalla, että vanhemmat eivät ymmärrä asioita, eivät voi olla objektiivisia oman lapsensa suhteen tai eivät halua katsoa ”totuutta silmiin.” Jotta vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä tulisi tasa- arvoista, vanhempia tukevaa, lapsen edun mukaista ja hedelmällistä, olisi ammattilaisien muutettava asenteitaan vanhempia kohtaan. Myös sosiaalialan ammattilaisten eettisten ohjeiden (Talentia 2005: 12) toteaa tämän epätasa- arvon asiakkaan ja ammattilaisen välillä. Se toteaa että, ammattilainen on yhteistyössä asiakkaan kanssa asemansa ja tehtävänsä tuomien valtuuksien kautta. Asiakastyön vuorovaikutuksessa tätä epäsymmetriaa ei sen mielestä kuitenkaan juurikaan näy. Sosiaalialan ammattilaisten eettiset ohjeet velvoittavat, että tämä yhteiskunnallinen oikeutus valtaan ja vallankäyttöön, jotka sisältyvät ammattilaisen työhön, olisi tehtävä näkyväksi.

Myös Alasuutari (2003: 163- 164) toteaa vammaisen lapsen yksilöllisyyden aiheuttavan vanhemmille kasvatuksen yksilöllistymistä tavallista enemmän. Kasvatus nähdään tällöin lapsikeskeisenä. Tämä näkemys painottaa kasvatuksellisten keinojen ja menetelmien arviointia ja johtaa kasvatukselliseen asiantuntijuuden korostamiseen. Mikäli vanhemmat kokevat, että ammattilaiset kiistävät tai asettavat vanhemman oletukset kyseenalaisiksi, merkitsee se vanhemmalle hänen vanhemmuutensa kyseenalastamista. Tulkitessaan näkemystensä hyväksyt-

tävän vanhempi kokee, että häntä arvostetaan vanhempana, kasvattajana ja yhteistyökumppanina. (Alisuutari 2003: 163- 164, 169-170.)

Tänä päivänä keskustelu vanhempien kanssa voi tuottaa myös monikulttuurisuuden tuomia haasteita. Näitä haasteita ovat kielen lisäksi eri tavat toimia sekä eri uskomukset. Nämä eri kulttuureiden eroavaisuudet näkyvät paitsi kommunikoinnissa, myös tavassa elää, ajatella, hoitaa asioita, kasvattaa lapsia jne. Kekkonen toteaa lisäksi lapsen kasvatuksen olevan sidoksissa aikaan, paikkaan ja vallitseviin kulttuurillisiin määreisiin. Tämän vuoksi ammattilaisen tulisi tiedostaa sukupolven merkitys kasvatustyössä. (Kekkonen 2004. 85.) Päiväkodin henkilökunnan olisikin oltava tänä päivänä entistä herkempi ja avoimempi huomaamaan perheiden yksilölliset erot ja tarpeet. Tätä tutkimusta tehdessäni myös minä törmäsin tähän melko uuteen haasteeseen vanhempien kanssa käytävässä yhteistyössä. En ollut osannut varautua siihen, etteivät vanhemmat osaisi lukea kyselytutkimukseni kysymyksiä.

Esiopetuksen henkilökunnan antama kannustus vanhemmille niissä asioissa, joissa vanhemmat olivat onnistuneet lastensa kanssa hyvin, koettiin niukaksi. Näkisin kuitenkin vanhempien kannustamisen tärkeäksi asiaksi vanhemmuuden ja vanhempien jaksamisen kannalta. Tonttila toteaa, että vanhempien on tärkeää saada palautetta omasta toiminnastaan, sillä kuva omasta vanhemmuudesta rakentuu vuorovaikutuksen ja dialogisuuden kautta (Tonttila 2006: 121-122). Myös Alisuutari toteaa kasvatuksen projektitulokinnan aiheuttavan se, että vanhemmuutta määritellään lapsen elämän sujumisen avulla. Tämä mukaan vanhempi on onnistunut vanhemmuudessaan silloin, jos lapsen elämä sujuu hyvin. (Alisuutari 2003: 166). Kannustuksen puutteen syynä voi olla kulttuurimme. Emme ole tottuneet kehuaan ja kannustamaan toisiamme. Usein myös nähdään, perheen tapaan hoitaa ja kasvattaa lasta perheen sisäisiksi asioiksi, joihin ei ole soveliasta puuttua, jolleivät ne ole uhka lapsen hyvinvoinnille.

Esiopetuksen henkilökunnan kykyyn arvostaa perhettä, oltiin melko tyytymättömiä. Vanhemmat näkivät, että arvostuksen puute näkyi perheiden päätöksen kyseenalaistamisena sekä siinä, ettei henkilökunta jaa vanhemmille tietoa lapsen asioista. Perheen arvostus näkyi lapsen yksilöllisyyden arvostamisena. Se, etteivät vanhemmat saaneet mielestään riittävästi tietoa lapsensa asioista, näkyi myös vanhempien tyytymättömyytenä saada etukäteen tietoa kokouksessa käsiteltävistä asioista. Jokaisella meistä on kuitenkin tarve tulla hyväksytyksi juuri sellaisena kuin olemme, kirjoittavat Kaskela ja Kekkonen. Se, että arvostamme ja hyväksymme ihmisen sellaisenaan, tarkoittaa hänen kunnioittamistaan. Toisen ihmisen arvostaminen näkyy aina ajatuksina ja sen kautta myös tekoina. Olemalla avoin ja myönteinen ammattilainen viestii vanhemmalle tämän kunnioittamisesta ja arvostamisesta. Kunnioituksen puute näkyy selän kääntämisenä vanhemmalle, hänen mitätöimisenään sekä vanhemmalle viestittämisenä siitä, ettei hänellä tai hänen viestillään ole merkitystä. (Kaskela & Kekkonen 2006: 34.)

Perheen yksilöllisyyden arvostaminen on myös ajankohtainen asia nyky- Suomessa. Perhekäisyys ydinperheestä on laajentunut käsittämään yksihuoltajaperheitä, saman sukupuolen perheitä ja runsaan kirjon maahanmuuttajaperheitä. Heillä kaikilla on oma kulttuurinsa ja käytäntönsä, jotka voivat poiketa perinteisen ydinperheen totutuista malleista. Tämä kaikki tuo haasteita yhteistyölle perheen ja päiväkodin välille. Päiväkotien ammattilaisten tulisikin kyetä suhtautumaan perheisiin avoimesti ja pyrkiä kunnioittamaan jokaisen perheen yksilöllisiä piirteitä ja ratkaisuja.

Lastentarhanopettajien koulutus painottuu tänä päivänä pedagogiaan ja lapsen kanssa tehtävään työhön. Koulutuksessa ei vielä ole nähtävillä täysin kumppanuuden vaatimia edellytyksiä eli vanhempien kasvatusta tukevaa ja vanhempien kanssa yhdessä toteutettavaa lapsen kasvatusta. Näin lastentarhanopettajat eivät saa koulutuksestaan riittävästi eväitä perheiden kanssa käytävään yhteistyöhön. Tämä tuo tullessaan haasteita yhteistyöhön perheiden ja ammattilaisten välillä. Päivähoidossa olisikin palkettava lastentarhanopettajakoulutuksen saaneiden rinnalle sosionomeja, joiden koulutuksessa otetaan perheiden tarpeet laajasti huomioon.

Lapsen kehitystä ja kasvatusta koskevaan tiedon määrään vanhemmat olivat melko tyytyväisiä. He kokivat myös, että heidän lapselleen oli opetettu riittävästi arjen taitoja ja autettu ratkaisemaan arkipäivän ongelmia. Esiopetuksen henkilökunta vastasi siis hyvin vanhempien tarpeisiin pienen lapsen kasvatuksen ja kehityksen tukijana. Tämä onkin eräs päivähoiton perustehtävistä.

Aiemmassa tutkimuksessa Tauriainen on tutkinut vammaisten lapsiperheiden avun tarvetta 1994. Tutkimuksessa Tauriainen totesi vanhempien tuen tarpeeksi enemmän tiedon saamisen, neuvot ja ohjeet kuin emotionaalisen tuen. (Tauriainen 1994:134.) Ahvenaisen, Iksen ja Koron (2001: 162), sekä Tauriainen (1995a: 74) mukaan tämä on osoitus siitä, että vanhemmat tahtovat tulla täysvaltaisiksi lastaan koskevissa asioissa. Virpiranta- Salo kirjoittaa vanhempien tiedon tarpeen muuttuvan lapsen kasvun myötä. Lapsen ollessa pieni lääketieteellisen tiedon tarve on korostunut. Alusta alkaen sellaiset neuvot, jotka käsittelevät lapsen hoitoa ja kasvatusta, ovat vanhempien mielestä tärkeitä. Vanhemmat haluavat myös tietoa yhteiskunnan palveluista ja eduista. (Virpiranta- Salo 1995b: 15. Tonttila (2006) on todennut tutkimuksessaan vammaisen lasten vanhempien tarvitsevan runsaasti tietoa sekä lapsen vammasta että siitä, miten lapsen kehitystä parhaiten voitaisiin edistää. Tonttilan tutkimuksessa todettiin lähes kaikkien äitien saaneen kiitettävästi tietoa päivähoiton henkilökunnalta. Saadessaan riittävästi tietoa lapsensa vammasta ja kuntoutusmenetelmistä vanhemmat voivat myös keskustella asioista ja esittää kysymyksiä. Tietoa tulee jakaa sopivasti niin, että sen omaksuminen on vanhemmille mahdollista. Tietoisuus asioista lisäsi myös vanhempien mahdollisuuksia kritiikin antamiseen ja toimintatapojen kyseenalaistamiseen. (Tonttila 2006: 123.) Myös Veijolan (2004) tutkimuksessa vanhemmat odottivat päiväkodilta sellaista tukea, joka auttaisi

vanhempia selviytymään arjessa. Tähän tukeen liittyivät selkeät ohjeet siitä, mitä vanhemmat voisivat tehdä kotona tukeakseen lapsensa kehitystä. (Veijola 2004: 61- 62.)

Sitä vastoin siihen tiedon määrään, jota vanhemmat olivat saaneet koulun käytännön asioista liittyen, vanhemmat olivat melko tyytymättömiä. Vanhemmat totesivat esiopetuksella olevan huonot tiedot koulusta. Vastauksissa ilmeni myös, että perhe oli saanut tietää lapsensa tulevasta koulusta vasta huhtikuussa. Tämä on sängen myöhään kenelle tahansa koulunsa aloittavalle lapselle ja etenkin pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvalle. Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat lapset tarvitsevat usein aikaa sopeutuakseen uuteen, vaikkapa useiden tutustumiskäyntien ja opettajan tapaamisten avulla. Huhtikuussa näihin toimiin jää todella niukasti aikaa.

Se, että esiopetuksen henkilökunnalla oli ehkä huonot tiedot koulun asioista, kuten eräs vanhemmista huomautti aiemmin tässä tutkimuksessa, ilmeni myös toisaalla. Vaikka esiopetuksen henkilökunta oli kyselty vanhempien huolenaiheita koulun aloittamisesta melko hyvin, eivät he auttaneet vanhempia kuitenkaan ratkaisemaan näitä ongelmia. Tämä saattaa kertoa siitä, ettei henkilökunta osannut ratkaista näitä ongelmia. Mikäli huolien ratkaisemattomuus johtui siitä, että huolet kuuluivat lähinnä koulun ratkaistavaksi, olisi esiopetuksen pitänyt kertoa koululle näistä huolista ja näin tukea huolen ratkeamista. Herääkin kysymys, onko koulun ja esiopetuksen yhteistyössä puutteita.

Vanhemmat vastasivat hieman ristiriitaisesti kysymykseen olivatko he olleet kokouksessa yhdessä tulevan opettajan ja esiopetuksen henkilökunnan kanssa. Kysymys tuotti vanhemmille varmasti hämmennystä, sillä oikea vastauksena olisi siihen ollut ”kyllä” tai ”ei”. Koska tätä mahdollisuutta ei ollut, käyttivät vanhemmat myös asteikon välivaihtoehtoja vastauksissaan, eivät vain äärimuotoja. On hieman haasteellista tulkita, mitä vanhemmat tarkoittavat vastatessaan ”jokseenkin samaa mieltä”. Tarkoittavatko he esimerkiksi olleensa jossakin yhteisessä kokouksessa, esim. yleisessä vanhempainillassa tulevan opettajan ja esiopetuksen henkilökunnan kanssa, vai tarkoittavatko he olleensa kyseisten henkilöiden kanssa samassa kokouksessa, ilman että siellä on puhuttu lapsen koulun siirtoa koskevista asioista. Onko joku kyseisistä henkilöistä mahdollisesti puuttunut kokouksesta. Vaihtoehtoja on useita ja oikea vastaus jää arvailujen varaan. Vastauksista ilmenee kuitenkin, että vanhemmista vain lähes puolet oli ollut kokouksissa joissa käsiteltiin lapsen koulunsiirtoa tulevan opettajan kanssa. Tämä määrä on melko vähäinen pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvalle lapselle, jonka opiskeluun ja koulunkäyntiin liittyvät asiat ovat varsin yksilöllisiä. Miten uusi opettaja voi ottaa lapsen huomioon yksilöllisesti tapaamatta perhettä, kuten erityislasten opetus vaatisi?

Vanhemmat olivat myös erittäin tyytymättömiä tulevan kouluun tehtävien tutustumiskertojen määriin. Lisäksi eräs vanhemmista on kommentoinut kirjoittamalla kysymyksen viereen ”ei

tehty yhtään”. Tämä on selvästi suurin epäkohta siinä esiopetuksen tuessa, jonka vanhemmat ovat saneet lapsensa asioissa nivelvaiheessa. Kuitenkin pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat lapset ovat usein lapsia, joiden tutustuminen ja sopeutuminen uuteen paikkaan kestää pitkään. He eivät usein myöskään hahmota ja muista uusia asioita ensimmäisen kerran jälkeen, vaan tarvitsevat tuekseen useita toistoja.

Vanhemmat olivat siis tyytymättömiä sekä esiopetuksen ammattilaisten tietoihin kouluun liittyvissä asioissa että esiopetukseen ja kouluun liittyvään käytännön yhteistyöhön. Tämä ilmenee kokousten ja tutustumiskäyntien puutteena ja kertoo nähdäkseni esiopetuksen ja koulun välisen yhteistyön puutteesta. Mistä se johtuu? Tutkimuksessa eräs vanhemmista kertoo saaneensa tiedon lapsensa tulevasta koulusta varsin myöhään. Voi vain arvailla, saadaanko päätökset lasten sijoittumista kouluihin tehdyksi vasta myöhään keväällä. Tämä seikka selittäisi sen, ettei esiopetuksen henkilökunnalla ole tietoa tulevasta koulusta, eikä se pysty järjestämään kokouksia opettajan kanssa tai lasten tutustumiskäyntejä kouluihin riittävästi.

Koulun ja esiopetuksen välisestä yhteistyöstä puhuttaessa esiopetus on vain tämän yhteistyön toinen osapuoli. Myös koulun tulisi ottaa aktiivisesti osaa vanhempien tukemiseen koulun aloituksessa esimerkiksi kutsumalla perheitä tutustumiskäynneille kouluun ja järjestämällä yhteisiä palavereja vanhempien kanssa. Olisi myös tärkeää, että päätökset lasten koulupaikoista tehtäisiin hyvissä ajoin jo tammikuussa. Näin koululle ja esiopetukselle jäisi aika kehittää yhteistyötään. Se, että tuleva koulupaikka olisi tiedossa jo hyvissä ajoin, olisi myös ehdottoman tärkeää lapsen sopeutumisen kannalta. Se antaisi myös vanhemmille mahdollisuuden tutustua kouluun ja vaikuttaa koulupaikan sijaintiin.

Toisin kuin tässä tutkimuksessa saivat Tonttilan (2006: 192) tutkimuksessa päivähoiton henkilökunta kiitosta vanhemmilta lapsen saattamisesta kouluun. Vanhempien mukaan lapsen siirtyminen kouluun ei aiheuttanut suurta kynnystä. Tutkimuksessa muutamat äidit kertovat opettajien käyneen tutustumassa lapsiin jo päivähoitossa.

Vanhemmat kokivat, että heillä oli suurin päätösvalta lasta koskevissa asioissa. Tämä näkyi myös siinä, että vanhemmat olivat lähes varmoja siitä, ettei perheen asioista tehty päätöksiä vanhempien tietämättä, vaan että vanhemmat kutsuttiin aina kokouksiin, joissa käsiteltiin lapsen asioita. Päätösvalta lapsen asioihin näkyy myös vanhempien kokemana mahdollisuutena vaikuttaa lapsen kuntoutuksen tavoitteisiin sekä vanhempien osallistumisen mahdollisuuteen omien voimavarojensa mukaan. Lisäksi vanhemmat kokivat, että perheen tarpeet otettiin yksilöllisesti huomioon. Tämä kaikki kertoo perheen valtaistumisesta, joka on eräs ekologisen teorian kulmakiviä. Ekologinen teoria ja ekokulttuurinen näkemys ovatkin pohjana päiväkotien vanhempien kanssa käyttämälle kumppanuus- työmallille.



Tonttila toteaa, etteivät ne neuvot, joita vanhemmat saavat varhaiskasvatukseen ja kuntoutuksen ammattilaisilta, saavuta aina perheen arkea, sillä perheiden ”situaatio” on erilainen. Perhe, jossa on vammaisen lapsi, joutuu muuttamaan arkirutiinejaan ja sopeutumaan tilanteeseen. Etenkin niissä perheissä, joissa on autistinen lapsi, voidaan päiväjärjestys joutua sopimaan uudelleen lapsen tarpeiden pohjalta. (Tonttila 2006: 117.) Myös Kemppainen (2001: 16-36) ja Alasuutari (2003:165- 166) toteavat vanhempien omaksuvan palveluiden ja asiantuntijoiden mallista vain ne käsitykset ja ajatukset, joita vanhemmat itse pitävät oikeina, järkevinä ja soveliaina. Määttä (1999. 49) toteaaakin asiantuntijatulkinnan vahvan aseman velvoittavan kasvatukseen ammattilaisia eettisesti pohtimaan ja tarkastelemaan omaa toimintaa sekä omien näkökulmiensa oikeuksia ja perusteita.

Olen kuitenkin omassa työssäni erityisluokanopettajana huomannut monesti vanhempien saavan liikaa vaateita lapsen kuntoutuksen suhteen eri ammattilaisilta. Monesti kukaan ei ota lopullista vastuuta siitä, kuinka paljon vanhempia kuormitetaan. Jokainen ammattilainen näkee oman alansa juuri sinä tärkeimpänä, jonka tukemiseksi vanhempien pitäisi työskennellä kotona lapsen kanssa. Vanhempien tulisi kuitenkin saada olla kotona pääsääntöisesti ”vain” vanhempia lapsilleen, ilman terapeuttista velvoitetta. Mikäli päiväkodissa järjestetään sellaisia kuntoutuspalavereja, joissa ovat läsnä kaikki lasta kuntouttavat ja hoitavat ammattilaiset yhdessä vanhempien kanssa, voisi lastentarhanopettaja olla se henkilö, joka tukisi perheitä kartoittamaan ja rajaamaan perheelle kohdistuvia vaateita.

Työ kertoi kyseisen kunnan alueella vanhempien olevan tyytyväisiä päivähoidon perustyöhön. Vanhempien vastauksista ilmeni, että päivähoidon perustyö täyttää sille asetetut tavoitteet hyvin. Vanhemmat kokivat työskentelyn ammattilaisten kanssa dialogiseksi, tasa- arvoiseksi ja että heillä oli ylin päätösvalta perheen asioissa. Nämä asiat ovat kumppanuuden elementtejä, mikä onkin se yhteistyön muoto, jolle päivähoidon työ perustuu. Lisäksi vanhemmat kokivat, että esiopetuksen henkilökunta antoi heille riittävästi tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä, sekä tuki heitä arkipäivän asioissa.

Silti parannettaviakin asioita löytyy. Lähes kaikista vastauksissa ilmeni aina joku vanhemmita, joka ei ollut tyytyväinen päiväkodin työskentelyyn. Tämä kertookin siitä, että päiväkodin on yhä kuitenkin ponnisteltava parempaan, kunnes jokainen kokee saavansa hyvää palvelua. Myös joidenkin perheiden kokema kunnioituksen puute on seikka, johon tulisi puuttua, sillä asiakastyön lähtökohta on asiakkaan kunnioituksessa. Tähän seikkaan tulisi jokaisen sosiaalialan ammattilaisen itse paneutua rehellisen itsereflektoinnin avulla. Päiväkodeissa tulisi kiinnittää myös huomiota siihen, kuinka me puhumme asiakkaista ammattilaiset kesken. Mikäli vähättelemme heitä ”selän takana” näyttäytyy se asiakkaalle helposti tämän huonona kunnioituksena.

Edellä kerrotut seikat eivät kerro niinkään vain esiopetuksen tuesta ja työstä nivelvaiheessa, vaan niiden rakentumiseen on tarvittu koko päivähoitoaika. Varsinaisen nivelvaiheen tukeen vanhemmat olivat sitä vastoin erittäin tyytymättömiä. Tämä antaakin esiopetukselle ja koululle viestin siitä, että niiden tulee kehittää tätä nivelvaiheen tukea. Tuen kehittämiseksi tulee ottaa huomioon paitsi lapsen tukeminen myös vanhempien tuen tarve. Tämä nivelvaiheen uudistustyö olisi aloitettava sivistysvirastosta. Lapsen koulupaikka tulisi päättää jo tammi-kuussa, kuten yleisopetuksen lapsillakin. Näin hyvälle yhteistyölle jäisi aikaa toteutua. Mikäli päätös tulee vasta myöhään keväällä, kertoo se viime kädessä sivistysviraston välinpitämättömydestä, eikä se sisällä kunnioitusta lasta ja tämän perhettä kohtaan. Tuntuukin, että vaikka päivähoiton työskentelykulttuuri on tahdottu kehittää kumppanuuskulttuuriksi, eivät sen näkemykset ylety virastotasolle eivätkä nivelvaiheeseen asti. Vaikka päivähoito kehittää omaa työtään vanhempien kanssa ja koulu omaansa, ei kukaan huomioi nivelvaiheen kehittämistä. Olisi hyödyllistä tutkia, kuinka nivelvaiheen tuki on muissa kunnissa toteutettu. Asiaa tulisi kehittää myös valtakunnallisella tasolla.

Nivelvaiheen tukea tulee kehittää sekä esiopetuksen että koulun puolelta. Tulee luoda yhtenäinen koko kuntaa koskeva toimintamalli lapsen ja tämän vanhempien nivelvaiheen tuesta. Toimintamallin tulee sisältää esiopetuksen ja koulun kiinteä yhteistyö nivelvaiheessa. Yhteistyön tiimoilta vanhemmille tulee järjestää keskustelutilaisuuksia tulevan opettajan kanssa. Siinä vanhemmat voivat esittää kysymyksiä koulusta ja opetuksesta, ja opettaja voi saada tietoa lapsesta ja perheestä. Vanhempien tulee voida vieraila koulussa lapsensa kanssa heidän itsensä määrittelemän määrän kertoja. Nivelvaiheen kehittämistä suunniteltaessa myös vanhempien tulisi päästä mukaan suunnitteluun. Usein koulut jakavat koulutulokkailleen yleisopetuksen puolella vihkonen, jossa kerrotaan koulun yhteystietoja. Myös koulun erityisopetuksen tulisi tehdä vanhemmille hiukan vastaavanlainen vihkonen sekä koulun käytänteistä että myös niistä henkilöistä ja heidän yhteystiedoistaan, joihin vanhemmat voisivat ottaa yhteyttä, jos lisäkysymyksiä ilmenisi.

Eräänä varhempain tuen muotona voitaisiin kokeilla myös vertaistukea. Koska usein pidennetyt opetuksen luokat ovat luokattomia (1-6) on luokassa aina ”vanhoja” oppilaita perheineen. Halutessaan uudet vanhemmat voisivat saada jonkun vanhoista perheistä tuekseen nivelvaiheessa. Monesti juuri saman kokoneet vanhemmat ovatkin perheiden parhaita tukijoita. Näin uudet perheet myös pääsisivät helpommin mukaan luokan toimintaan ja mahdolliseen vanhempien yhteiseen toimintaan.

### 13.2 Luotettavuus

Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2007: 227) kirjoittavat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantavan tarkka selostus siitä, miten tutkimus on toteutettu. Tarkkuus kulkee heidän mu-

kaansa läpi koko tutkimustyön. Pyrinkin kertomaan tutkimuksen kulusta mahdollisimman rehellisesti ja avoimesti. Julkaisin myös vanhempien vastaukset mahdollisimman totuudenmukaisesti, liittämällä niihin myös vanhempien tekemät reunahuomautukset.

Luotettavuutta haittaa kuitenkin vastausten pieni määrä, eikä tutkimusta voida sen vuoksi yleistää koskemaan esiopetuksen tukea perheille nivelvaiheessa yleensä. Uusintatutkimuksen yhteydessä päiväkodeille soittaessani, ilmeni myös, että osalla vanhemmista oli varsin huonon suomenkielen taito, eivätkä nämä kyenneet sen vuoksi osallistumaan tutkimukseen. Tämä seikka vääristää myös tutkimustuloksia, sillä tutkimukseen osallistujat ovat olleet todennäköisesti suomea hyvin hallitsevia. Näin ne ihmisryhmät, joiden suomenkielen taito ei ole tarpeeksi hyvä, eivät saa ääntään kuuluviin. Tätä seikkaa en osannut ottaa huomioon tutkimusta tehdessäni.

Luotettavuuden epävarmuutta lisää myös se, että lomakkeet menivät päiväkodin välityksellä vanhemmille. Näin on mahdollista, etteivät kaikki vanhemmat ole saaneet kyselylomakkeita. Tämä ilmeni minulle uusintakyselyä tehdessäni ja soittaessani päiväkoteihin. Yllättäen melko useassa päiväkodissa henkilökunta totesi suoraan, ettei ollut antanut ensimmäistäkään kyselylomaketta vanhemmille. Syyksi henkilökunta mainitsi huonot välit vanhempien kanssa, omat arvelunsa siitä, etteivät vanhemmat olisi kiinnostuneita vastaamaan tai vanhempien kielitaidon puutteen. Kehotin henkilökuntaa antamaan lomakkeen aina ja jättämään ratkaisut täyttämisestä vanhempien tehtäväksi. En kuitenkaan voi olla varma siitä, että henkilökunta noudatti kehotustani. Muutoinkin se, että kyselyni koski esiopetuksen toimintaa, johon vanhemmilla on ollut hoitosuhde lapsen kautta, on saattanut vaikuttaa vanhempien vastauksiin. He ovat voineet ehkä pelätä, että henkilökunta saa jostakin tietoonsa vastaukset, vaikka vakuutin heille, ettei niin kävisi. Vanhemmat ovat voineet myös kysyä pyynnöstäni huolimatta neuvoa vastauksiinsa henkilökunnalta, jolloin vastaukset ovat saattaneet vääristyä.

Kyselylomakkeissa on aina myös vaarana, etteivät vastaajat ymmärrä kysymyksiä oikein tai jaksa paneutua niihin. Pyrin kuitenkin tekemään kysymyksistäni mahdollisimman helposti ymmärrettäviä sekä helposti ja nopeasti vastattavia. Kokeeksi täytätin kyselylomakkeeni kahdella ulkopuolisella henkilöllä ja lisäksi pyysin siihen parannusehdotuksia lukuisilta henkilöiltä.

Vaikka olin tarkkaan pohtinut kysymyksiäni, huomasin vastauksia purkaessani joidenkin kysymysten olleen varsin lähellä toisiaan. Tämä aiheutti vanhemmilla turhaa täyttööä ja ehkä myös hämmennystä. Toisaalta kysymällä samankaltaisia asioita eri yhteyksissä, voidaan varmistaa vastauksen rehellisyys ja että se on ymmärretty oikein. Lisäksi huomasin, että erään kysymyksen muoto ei sallinut vastausta asteikolla, vaan siihen olisi pikemminkin pitänyt vastata ”kylä” tai ”ei”. Tämä virhe on voinut aiheuttaa vanhemmissa hämmennystä ja vääriä vastauksia. Kysymykset käsitelivät lisäksi päiväkodin perheille tarjoamaa tukea laajemminkin, pidem-

mältä ajanjaksolta, eikä vain lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Tämä seikka heikentää myös tietoa joka koskettaa vain vanhemmilla annettua nivelvaiheen tukea.

Vastausten tulkintaa voi myös vääristää oma pitkäaikainen työkokemukseni kehitysvammaisten ihmisten ja heidän perheidensä parissa. Toimin tällä hetkellä itsekin kehitysvammaisten lasten luokanopettajana. Näin on vaarana, että oma näkökantani asioihin on aiheuttanut subjektiivisen tulkinnan vaaraa. Pysin kuitenkin tietoisesti tekemään työtä tutkimuksen parissa objektiivisesti.

Kyselyiden tekoon minulla oli kiire, sillä sain tutkimuspyynnön ja luvan vasta maaliskuun loppussa. Koska tutkimus koski esiopetusikäisen lapsen vanhempien saaman tuen tutkimista, täytyi tutkimus suorittaa keväällä, jolloin vanhemmat olivat jo saaneet lähes kaiken sen tuen, jonka he tulisivatkin saamaan. En ehtinyt perehtyä muihin tutkimuksiin ja kirjallisiin lähteisiin kovin syvällisesti. Näin ollen kysymykset muodostuivat oman kokemukseni ja pääasiallisesti kolmen lähteen avulla. Kysymykset olisivat voineet muotoutua paremmiksi ja syvällisemmiksi, jos minulla olisi ollut enemmän aikaa paneutua lähteisiin paremmin. Tutkimuksen muihin osiin minulla oli tarpeeksi aikaa.

Osa lähdekirjoistani on melko vanhaa, jotkut 1990- luvun puolivälistä. Tämä on saattanut heikentää luotettavuutta. Vanhojen lähteiden käyttämisen syynä on ollut se, ettei aiheista ole ollut saatavissa uudempia. Kyseiset lähteet ovat kuitenkin olleet sellaisia, joita korkeakoulut ja yliopistot käyttävät aktiivisesti oppikirjoinaan, joten uskalsin siksi luottaa niiden tietoon. Lähdekirjojen haittana oli myös se, ettei niistä mikään varsinaisesti käsitellyt samaa aihetta minun tutkimukseni kanssa.

### 13.3 Eettisyys

Kuten Eskola ja Suoranta (2000: 52) toteavat, jokaisen tutkimuksen puitteissa tehdään useita päätöksiä, joiden vuoksi tutkijan etiikka joutuu jatkuvasti koetukselle. Näitä seikkoja pyrittiin minimoimaan tämän tutkimuksen osalta pyrkimällä ottamaan ennalta huomioon eettisiä näkökohtia. Eräs tärkeä seikka tutkimuksen eettisyyden kannaltaan on anonymiteetti. Se nähtiin tärkeäksi etenkin tämän tutkimuksen osalta, sillä tutkimus käsitteli perheillä arkaluontoista aluetta. Lisäksi kohdejoukko oli hyvin erityinen ja tämän vuoksi yksittäiset perheet olisi voitu tunnistaa helposti. Siksi tutkimuksessa ei mainita tutkittavan kaupungin nimeä, vaan puhutaan ”eteläsuomalaisesta kaupungista”. Vanhempien avokysymysten vastuksissa esiintyvät nimet ovat myös joko poistettu, tai muutettu. Yksittäisten perheiden nimet pyrittiin salaamaan myös tutkijalta siten, että kysely lähetettiin perheille päiväkotien kautta, jolloin perheiden tiedot eivät paljastuneet. Paitsi perheiden, myös päiväkotien anonymiteettiä pyrittiin suojelemaan tutkimuksessa. Yksittäisiä päiväkoteja ei nosteta tutkimuksessa esille, eikä min-

kään päiväkodin nimeä esiinny julkisuudessa. Tutkimukseen haettiin ja saatiin lupa kyseisen kaupungin päivähoiton vastaavalta esimieheltä. Perheiltä ei voitu lupaa kysyä, mutta kysymykseen vastaaminen oli vapaaehtoista, joten näin ollen lupaa ei heiltä nähdäkseen tarvittu. Vapaaehtoisuutta kunnioitettiin, eikä kolmatta uusintakyselyä järjestetty, vaan sen katsottiin loukkaavan vapaaehtoisuuden ajatusta. Eskola ja Suoranta (2000: 53) toteavatkin, että usein vastaamattomuutta käsitellään vain teknisenä ongelmana, huomioimatta lainkaan niitä syitä, jotka ovat tutkittavien eettiset ja rationaaliset syyt olla osallistumatta tutkimukseen.

Päiväkodin osallisuus on haluttu rajata vain tekniseksi avustamiseksi (kyselyiden jakaminen). Näin pyrittiin varmistamaan, että perheet voivat vastata rehellisesti tutkimuksen kysymyksiin huolehtimatta siitä, miten vastaukset voivat mahdollisesti vaikuttaa perheen ja päiväkodin suhteeseen. Vanhemmille kerrottiin tästä asiasta saatekirjeessä. Samoin päiväkoteja kehoitettiin, etteivät he kysele vanhemmilta tutkimuksesta tai neuvo heitä mahdollisesti esiintyvien ongelmien suhteen, vaan kehottavat vanhempia ottamaan yhteyttä suoraan tutkijaan.

Vanhemmille lähetettiin kyselylomakkeen yhteydessä saatekirje, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja korostettiin vastaamisen vapaaehtoisuutta. Lisäksi vanhemmille kerrottiin seikoista, joilla vanhempien anonymiteetti on pyritty turvaamaan sekä tutkimusluvan saamisesta. Lopuksi tutkija lupasi käyttävänsä tutkimusmateriaalia luottamuksellisesti ja hävittävänsä sen tutkimuksen jälkeen.

Tutkimuskysymykset pyrittiin laatimaan siten, etteivät ne loukkaisi tutkittavan ihmisarvoa. Tämä oli tärkeää etenkin tässä työssä, jonka aihealue voi olla joillekin perheille arka. Tutkimuksen jälkeen lähdemateriaalit tuhottiin asianmukaisella tavalla.

#### 13.4 Oma oppiminen

Ammatillisesti olen saanut tietoa siitä, millaista tukea vanhemmat kaipaavat nivelvaiheessa. On ollut hyödyllistä havaita vanhempien kokeman tuen puutteen johtuvan pitkälti koulun ja esiopetuksen välisestä yhteistyön puutteesta. Tutkimuksen kautta olen saanut tietooni, että vanhemmat ovat kokeneet saaneensa koulusta liian vähän tietoa eivätkä ole saaneet aina tavata opettajaa. Lisäksi on ollut erittäin hyödyllistä tietää, etteivät lapset ole tehneet vanhempien mielestä riittävästi vierailuja tulevaan kouluun. Nämä ovat seikkoja, joihin voin paneutua toimiessani erityisluokanopettajana. Olen myös oppinut koulun roolin tärkeyden vanhempien tukemisessa nivelvaiheessa. Nämä oppimani asiat näkyvät jo tänä keväänä uuden koulutulokkaan kohdalla luokallani; huomaan, että kyselen vanhempien toiveita tarkemmin ja pyrin työssäni, etteivät tutkimuksessa esiintyneet puutteet nivelvaiheessa toistuisi minun osallani. Lisäksi pyrin työssäni edistämään esiopetuksen ja koulun yhteistyön kehittymistä omassa kunnassani.

On ollut upeaa todeta, että päiväkodin perheille tarjoaman tuen perusteet ovat kunnossa; henkilökunta on muodostanut dialogisen vuorovaikutussuhteen vanhempien kanssa, perheet nähdään tasa- arvoisina ja pystyvinä päätöksentekoon ja he omaavat suurimman päätösvalan perheensä asioihin. Huomaan, että me sosiaalialan ammattilaiset voimme olla tyytyväisiä päiväkodeissa tehtävään työhön.

Olen peilannut tutkimustuloksia omaan tapaani työskennellä. Huomaan omassa tavassani samoja puutteita, joita vanhemmat ovat kokeneet esiopetuksen henkilökunnan omaavan. Näistä yksi on kannustamisen puute. Minusta lasta on helppoa kannustaa ja teenkin sitä usein. Vanhempien kannustamisen koen sitä vastoin hankalana. Olen kuitenkin oppinut sen tärkeyden tämän tutkimuksen myötä. Opin myös huomaamaan monikulttuurisuuden tuoman ongelman arjen tasolla. Se, etteivät kaikki Suomessa asuvat ihmiset kykene lukemaan suomenkielellä kirjoitettua, asettaa haasteita työssäni sosionomina. Sen huomioiminen ja siihen ratkaisun etsiminen ovat osa asiakkaan kunnioitusta.

Lähdekirjallisuudesta oli minulle paljon hyötyä ammatillisen kasvun tukena. Etenkin Määtä, Tauriaisen ja Davisin kirjoitukset dialogin tärkeydestä ja valtaistumisesta muuttivat minun ajatteluani. Dialogisuuden avulla ymmärsin, kuinka tärkeää on pohdiskeleva työote vanhemman kanssa. Tärkeintä ei aina ole löytää asialle oikea vastaus, vaan mielipiteiden vaihto ja toisen kuuntelu sekä sen avulla oppiminen. Valtaistumisessa minulle oli tärkeää oivaltaa vanhempien tasavertaisuus tiedon tuottajana ja vanhempien ehdoton oikeus oman perheensä asioihin yhteiskunnan sallimien rajojen puitteissa. Minulla oli taakkanani entiset käsitykset siitä, että vanhempiin ei voinut aina luottaa, mikä johtuu heidän emotionaalisesta suhteestaan lapseen.

Tutkimuksen tekemisestä opin ajatusten syntyminen vaikeuden. Sen, että olen lukenut työtäni lukemattomia kertoja, peilannut sen teoriaa tuloksiin, on synnyttänyt minulle aina uusia ajatuksia siitä, miten tuloksia pitäisi tulkita. Pohdinta on ollut vaikea mutta avartava.

Opin myös huomaamaan, että useat tutkijat ovat päätyneet keskenään usein samaan tutkiesaan samankaltaisia asioita. Tämä on tuonut uskoa heidän tulostensa oikeellisuuteen. Silti, olen oppinut, että varsinkin laadullisessa tutkimuksessa tulosten tulkintaan voi oma näkemys helposti vaikuttaa. On painotettava itselleen objektiivista näkemystä ja kyettävä katsomaan asioita kauempaa, jotta tulos olisi luotettava.

#### LÄHTEET

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J: 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. 1-2 painos. Helsinki: WSOY.

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Tampere: Tammer- Paino.

Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehitykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.- R. Nummenmaa & H. Rasku- Puttonen. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 70- 90.

Andersson, T., Tiihonen, J. & Lautjärvi, S. 2000. Erityisopetusta erilaisiin tarpeisiin. Teoksessa U.- M. Ekeblom, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 82- 91.

Davis, H. 1993. Miten tukea sairaan tai vammaisen lapsen vanhempia? Sipoo: Silverprint 2003.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 1. painos. Juva: WSOY.

Engström, M. 2006. Erityislapsen vanhemmuus ja jaksaminen. Dysfasia (1), 11.

Eräranta, K. 2007. Olevasta tekijäksi ? Psykososiaalinen tieto isän määrittäjänä. Teoksessa R. Nätkin & J. Vuori (toim.) Perhetyön tieto. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 83- 105.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. <http://www.oph.fi> Luettu: 16.1 2008.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Forsberg, H. 1994. Yksi ja monta perhettä. Tutkimus sosiaalityöntekijöiden perhetulkinnoista sosiaalitoimistotyössä. STAKES. Tutkimuksia 42. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Helin, M., Mäensivi, K. & Vesanen, R.- M. 2000. Esiopetuksesta kouluun. Teoksessa U.- M. Ekeblom, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: oy Edita Ab, 12- 21.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Juva: Ws. Bookwell Oy.

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

Järvinen, V. 2007. Päiväkodista erityisperheiden tukipaikka. Lastentarha (1). 43.

Kaitasuo, K. 2008. Diagnoosista elämänmittaiseen tukeen. Tukiviesti (2), 16-17.

Karila, K. 2006. kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R: Nummenmaa, H. Rasku- Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 91- 110.

Karila, K. & Nummenmaa, A.-M. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot. Juva: WS Bookwell Oy.

Karjalainen, V. 1998. Avattais sitä ovea täältä meiltäpäin. Työntekijöiden avauksia psykososiaalisessa kentässä. Teoksessa R. Haverinen, L. Simonen, I. Kiikkala (toim.) Kohtaamisia sosiaali- ja terveysalan areenoilla. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 39- 51.

Karttunen, R. 1995. Annetaanko vammaisen perheen hallita asiansa? Teoksessa M. Helminen, K. Hänninen, A. Puonti- Ansio, L. Salo & V.- M. Tainio. Ensietiedosta evästä elämänhallintaan. Lastensuojelun keskusliitto. Pieksamäki: RT- paino, 33-40.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kekkonen, M. 2004. Vanhemmuutta etsimässä ja tukemassa. Lapsiperheiden peruspalveluiden kehittäminen. Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 281. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kemppainen, J. 2001. Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. Jyväskylän yliopisto: väitöskirja. Lievestuore: Jyväskylä University Printing House, jyväskylä ja ER- Paino Ky.

Kiesiläinen, L. 2004. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisyydessä. Tallinna: Kirjapaino Pakett.

Korhonen, M. 2006. Sukupolvenmerkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila. M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.- R. Nummenmaa & H. Rasku- Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta vastapaino, 51- 69.

Korkiakangas, M. 2005. Perheen voimavaroja etsimässä. Oulun yliopisto. Lisensiaattityö. www- aineisto.

<[http://www.sosnet.fi/includes/file\\_download.asp?deptid=16345&fileid=6994&file=20051026384546.pdf&pdf=1](http://www.sosnet.fi/includes/file_download.asp?deptid=16345&fileid=6994&file=20051026384546.pdf&pdf=1)> luettu 12.4 2009.

Kovanen, p. & Riitesuo, A. 2003. arviointi ja suunnittelu varhaisvuosien erityiskasvatuksen osaprosessina. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Ws Bookwell Oy, 304- 316.

Kuosmanen, P. 2007. Mitäs ehkäsyä te käytitte? Asiakaskäytäntöjä ja ensimmäisten lesbojen taktiikoita äitiyshuollon tiloissa. Teoksessa R. Nätkin & J. Vuori (toim.) Perhetyön tieto. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 168- 204.

Leino, A. 2006. Kumppanuus elää keskusteluissa. Lastentarha (5), 24- 25.

Maaniittu, M. 1998. Kohtaaminen, vuorovaikutus ja laatu sosiaalipalveluissa. Teoksessa R. Haverinen, L. Simonen, I. Kiiikkala (toim.) Kohtaamisia sosiaali- ja terveysalan areenoilla. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 153- 165.

Mattus, M-R. 1995. Haastattelu perhekeskeisen työn välineenä. Teoksessa Määttä, P. & Männistö, E. (toim.) Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Teoriaa ja käytäntöä 89. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 29- 48.

Männistö, E. 1994. Mitä perheelle tueksi. Kehitysvammaisten varhaiskasvatustutkimus 1990-1993. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen julkaisusarja 56. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Määttä, P. 1995. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen uudet tuulet. Teoksessa Määttä, P. & Männistö, E. (toim.) Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Teoriaa ja käytäntöä 89. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 3-12.

Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.



Niskanen, M. 2001. Perheen ääni. Perhetoimintaprojektin pohja. Vammaisuuteen, lapsuuteen, perheeseen, viranomaisyhteistyöhön ja niiden tutkimiseen liittyvää kirjallisuutta. Invapaino. Invalidiliiton julkaisuja. M3.

Nummenmaa, A.-R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasku- Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 19- 33.

Palokari, S. 2008. Lepo ja vaihtelu hoitavat vanhempia. Tukiviesti (2).14-15.

Penn, H. 2000. What is normal? Teoksessa S. Wolfendale (toim.) Special needs in the early years. Snapshots of practise. Lontoo: Routledge Flamer, 81- 90.

Perusopetuslaki 628/ 1998.www- aineisto <<http://www.ruovesi.fi/sivistys/perusop.htm>> luettu 11.12 .2008

Pietiläinen, E. 2003 a. Lapsi, perhe ja palvelusohjaus . Pitkäaikaissairaiden ja vammaisten lasten ja nuorten, sekä heidän perheidensä palvelusohjauskokeilu 2001- 2003.Sosiaali ja terveysministeriön esityksiä 2003: 11.WWW- aineisto <<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/palvelusohjaus/palvelusohjaus.pdf>> luettu 16.11 2008

Pietiläinen, E. 2003 b. kokonaisnäkemystä vammaisten lasten palveluihin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erytispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Ws Bookwell Oy, 330- 340.

Pietiläinen, E. 1995. Perhekeskeisyyttä ja yhteistyötä. Teoksessa M. Helminen, K. Hänninen, A. Puonti- Ansio, L. Salo & V.- M. Tainio. Ensitiedosta evästä elämänhallintaan. Lastensuojelun keskusliitto. Pieksamäki: RT- paino, 227- 234.

Rantala, A. 2003. Perhekeskeinen työ varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Teoksessa T: Ladonlahti, A Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erytispedagogian monet ulottuvuudet. Juva: Ws Bookwell Oy, 317- 329.

Rantala, A. 2004. Perheen ja päivähoidon yhteistyö. Teoksessa Pihlaja p. & Viitala R. (toim.) Erytiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY, 97- 110.

Romppainen, B. 1995. Vieraan kulttuurin kohtaaminen. Teoksessa M. Helminen, K. Hänninen, A. Puonti- Ansio, L. Salo & V.- M. Tainio. Ensitiedosta evästä elämänhallintaan. Lastensuojelun keskusliitto. Pieksamäki: RT- paino, 195- 204.

Räisänen, A-L. 1995. Onnellisen avioliiton ehdot. Sukupuolijärjestelmän muodostumisprosessi suomalaisissa avioliitto- ja seksuaalivalistusoppaissa 1865- 1920. Suomen historiallinen seura. Vammalan kirjapaino Oy.

Stanier, P. 2000. Working together in differt ways. Rodney House School. Teoksessa S. Wolfendale (toim.) Special needs in the early years. Snapshots of practise. Lontoo: Routledge Flamer, 15- 25.

Särkelä, A. 2001. Välittäminen ammattina. näkökulmia sosiaaliseen auttamistyöhön. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Talentia. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. www- lähde. <[http://www.talentia.fi/files/1649\\_etiikkaopas2005.pdf](http://www.talentia.fi/files/1649_etiikkaopas2005.pdf)> Luettu 19.2.2009

Tauriainen, L. 1994. Lapsi, perhe ja palvelut. Psykkisessä kehityksessään viivästyneen lapsen varhaisvuosien kehityksen tukeminen. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Tauriainen L. 1995a. Psykkisessä kehityksessään viivästyneen ja kehitysvammaisten lasten vanhempien tuen tarpeet ja elämän hallinta. Teoksessa Määttä, P. & Männistö, E. (toim.) Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Teoriaa ja käytäntöä 89. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 57- 80.
- Tauriainen, L. 1995b. Teoksessa M. Helminen, K. Hänninen, A. Puonti- Ansio, L. Salo & V.- M. Tainio. Ensitedosta evästä elämäntalintaan. Lastensuojelun keskusliitto. Pieksamäki: RT- paino, 235- 250.
- Tonttila, T. 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus, sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 272. Väitöskirja. www- aineisto <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/tonttila/vammaise.pdf>> Luettu 14.3.2008.
- Turnen, S. & Lynas, W. 2000. Early intervention for hearing- impaired children in families of ethnic minority origin. Teoksessa S. Wolfendale (toim.) Special needs in the early years. Snapshots of practise. Lontoo: Routledge Flamer, 102- 111.
- Wahlberg, K.- E. 2004. Perhe ja vuorovaikutusnäkökulma lapsen käyttäytymiseen. Teoksessa Pihlaja P. & Viitala R. (toim.) erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY, 79- 96.
- Vehkakoski, T. 2003. vammaiseksi nimeämisestä vammaiseksi luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas toim. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogian monet ulottuvuudet. Juva: Ws Bookwell Oy, 88- 102.
- Vehmas, S. 2003. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen - yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas toim. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogian monet ulottuvuudet. Juva: Ws Bookwell Oy, 103- 122.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön - lasten kuntoutuksen kehittämisen toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto: väitöskirja. www- aineisto <<http://herkules oulu.fi/isbn9514274254.pdf>. luettu 12.3> luettu 6.7.2008
- Viitala, K. 2006. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 9- 34.
- Vilen, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Juva: WS Bookwell Oy.
- Virpiranta- Salo. 1995b. Tukea ja tietoa. Vammaisen lapsen toiveet ja todellisuus. Teoksessa M. Helminen, K. Hänninen, A. Puonti- Ansio, L. Salo & V.- M. Tainio. Ensitedosta evästä elämäntalintaan. Lastensuojelun keskusliitto. Pieksamäki: RT- paino, 147- 152.
- Vuori, J. 2001. Äidit, isät ja ammattilaiset. Sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa. Tampereen yliopisto: väitöskirja. www- aineisto <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5065-5.pdf>> Luettu 22.9.2008
- Yesilova, K. 2007. Perheen puolesta. Perhekasvatus Suomessa 1970- 1990- luvuilla. Teoksessa R. Nätkin & J. Vuori (toim.) Perhetyön tieto. Tampere: Osakeyhtiö Vastapaino, 39- 64

## LIITTEET

Liite 1: Saatekirje vanhemmille

**Hei sinä tulevan koululaisen äiti/ isä!**

Nimeni on Päivi Piirainen ja opiskelen sosionomiksi Laurea- ammattikorkeakoulussa Vantaalla. Opintoni ovat edenneet lopputyövaiheeseen, jonka tekemiseen tarvitsisin sinun apuasi. Lopputyöni on nimeltään ”Eskarilaisen vanhemmasta koululaisen vanhemmaksi. Kuinka esiopetus voisi tukea erityislasten vanhempia nivelvaiheessa?” Työni käsittelee tukea, jota sinä olet esi-koululaisen vanhempana saanut, tai olisit ehkä mielestäsi tarvinnut lapsesi siirtyessä esiopetuksesta kouluun.

Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää sinun näkemystesi avulla esiopetuksen henkilökunnan ja pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien lasten vanhempien yhteistyötä (nimi poistettu). Työtäni ohjaa (nimi poistettu) kaupungin varhaiskasvatuksen asiantuntija (nimi poistettu), joka hyödyntää tutkimuksen tuomaa tietoa kehittäessään esiopetusta (nimi poistettu).

Tutkimus on täysin luottamuksellinen. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt säilyvät anonyymeinä ja vastaukset käsitellään siten, ettei niitä voida liittää kehenkään henkilökohtaisesti. Luvan tähän työhöni olen saanut (nimi poistettu) kaupungilta, varhaiskasvatuspalvelujen johtaja (nimi poistettu) 22.4 2008, § 34/2008.

Toivoisin, että vastaisit oheiseen kyselyyni ja palauttaisit sen minulle viimeistään pe. 16.5 2008 mennessä oheisessa kirjekuoressa.

Mikäli sinulla on kysyttävää työstäni tai kysymyksistäni, älä epäröi soittaa!

Kiitos vastauksestasi etukäteen  
ja hyvää alkavaa koulutaivalta perheellesi!

Päivi Piirainen  
p. xxxxx  
[Paivi.Piirainen@laurea.fi](mailto:Paivi.Piirainen@laurea.fi)

Liite 2: Saatekirje päiväkodin henkilökunnalle

**Hei sinä esiopetuksen lastentarhanopettaja!**

Nimeni on Päivi Piirainen ja opiskelen sosionomiksi Laurea ammattikorkeakoulussa Vantaalla. Teen lopputyötäni pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien lasten vanhempien mielipiteistä heidän lastensa esiopetusvuodesta. Työni tarkoituksena on kehittää päiväkodin esiopetuksen henkilökunnan ja vanhempien välistä yhteistyötä. Työtäni ohjaa (nimi poistettu) kaupungin puolelta varhaiskasvatuksen asiantuntija (nimi poistettu), jolle tulen luovuttamaan tutkimuksestani saadut tiedot.

Toivoisin sinun jakavan oheiset kirjekuoret päiväkotinne PIDENNETYN OPPIVELVOLLISUUDEN PIIRIIN kuuluvien esiopetukseen osallistuvien ja syksyllä kouluun siirtyvien lasten VANHEMMILLE (yhden kuoren jokaiselle perheelle). Kuori sisältää vanhemmille tarkoitettua kyselylomakkeen ja palautuskuoren. Vanhemmat siis palauttavat kyselyn minulle postissa. Mikäli vanhemmille ilmenee epäselvyyttä kysymysten, tai kyselyn jonkin muun seikan suhteen, älä ota asiaan kantaa, vaan pyydä vanhempia soittamaan minulle. Jotta kysely säilyttäisi luotettavuutensa, pyydä etteivät vanhemmat keskustelisi siitä sinun kanssasi. Toivoisin kuitenkin, että kannustaisit vanhempia vastaamaan kyselyyni.

Tulen käsittelemään työssäni aihetta yleisellä tasolla siten, ettei yksittäisiä perheitä, tai päiväkoteja voida tunnistaa. En tule myöskään mainitsemaan työssäni, että tämä tutkimus on tehty (nimi poistettu). Luvan tälle tutkimukselle olen saanut (nimi poistettu) kaupungilta varhaiskasvatuspalvelujen johtaja (nimi poistettu), 22.4 2008, § 34/ 2008

Mikäli kysymyksiä herää aiheesta, älkää epäröikö ottaa minuun yhteyttä!

Iloisin kevätterveisin

Päivi Piirainen

p. xxxxxxx

[Päivi.Piirainen@laurea.fi](mailto:Päivi.Piirainen@laurea.fi)

## Liite 3 Kyselylomakkeet

Rengasta mielipidettäsi parhaiten kuvaava väittämä

## EMOTIONAALINEN TUKI

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	ei samaa mieltä eikä eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
1. Esiopetuksen henkilökunnalla on aikaa kuunnella minua riittävästi perhettäni koskevissa asioissa	1	2	3	4	5
2. Olen tasa-arvoinen keskustelija esiopetuksen henkilökunnan kanssa	1	2	3	4	5
3. Esiopetuksen henkilökunta kannustaa minua kertomalla, missä lastani koskevissa asioissa olen onnistunut hyvin	1	2	3	4	5
4. Minulla on suurin päätösvalta lastani koskevissa asioissa	1	2	3	4	5
5. Esiopetuksen henkilökunta keskustelee asioista kanssani avoimesti	1	2	3	4	5
6. Minua on esiopetuksen henkilökunnan taholta rohkaistu tekemään itse päätöksiä lastani koskevissa asioissa	1	2	3	4	5
7. Esiopetuksen henkilökunta kunnioittaa perheeni yksilöllisiä arvoja ja elämäntapaa	1	2	3	4	5
8. Esiopetuksen henkilökunnan kanssa on helppo ratkaista mahdolliset ristiriidat maltillisesti keskustellen	1	2	3	4	5

10. Kerro omin sanoin miten perheesi arvostus näkyy esiopetuksen henkilökunnan toiminnassa?  
Jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.

---



---



---



---

+

## TIEDOLLINEN TUKEI

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	ei samaa mieltä eikä eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
1. Olen saanut esiopetuksen henkilökunnalta riittävästi tietoa käytännön asioista koulun aloitukseen liittyen (esim. tiedon siirto, koulukuljetusten hoitaminen jne.)	1	2	3	4	5
2. Olen saanut esiopetuksen henkilökunnalta riittävästi tietoa lapseni kehitykseen ja kasvatukseen liittyvistä asioista	1	2	3	4	5
3. Saamani tiedot ovat esitetty minulle selkeästi ja rehellisesti	1	2	3	4	5
4. Esiopetuksen henkilökunta huomioi mielipiteeni myös silloin, kun ne ovat ristiriidassa heidän näkemyksiensä kanssa	1	2	3	4	5
6. Minut kutsutaan aina kokouksiin, joissa käsitellään lapseni asioita	1	2	3	4	5
7. Saan etukäteen tietooni kaikki asiat, joita kokouksissa tullaan käsittelemään, jotta ehdin valmistautua niihin	1	2	3	4	5
8. Perhettäni koskevista asioista ei tehdä päätöksiä tietämättäni	1	2	3	4	5
9. Minun näkemyksiäni lapseni asioista arvostetaan tasa- arvoisesti ammattilaisten tiedon rinnalla	1	2	3	4	5
10. Kerro omin sanoin, jos olet jäänyt kaipaamaan jotakin tietoa päiväkodin taholta koskien lapsesi kouluun siirtymistä. Jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.					

---



---



---



---



---



---



---

## KONKREETTINEN TUKI

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	ei samaa mieltä eikä eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
1. Esiopetuksessa perhettäni autetaan opettamalla lapselleni arjessa tarvittavia taitoja (esim. pukeminen syöminen jne.)	1	2	3	4	5
2. Esiopetuksen henkilökunta on auttanut perhettämme löytämään ratkaisuja lastamme koskeviin arkipäivän asioihin	1	2	3	4	5
3. Saan osallistua lapseni kuntoutuksen toteuttamiseen omien voimavarojeni mukaan	1	2	3	4	5
4. Päiväkodissa perheemme tarpeet huomioidaan yksilöllisesti	1	2	3	4	5
5. Minulla on mahdollisuus vaikuttaa lapselleni asetettaviin tavoitteisiin	1	2	3	4	5
6. Olen ollut yhdessä tulevan opettajan ja esiopetuksen henkilökunnan kanssa lapseni kouluun siirtymistä koskevissa kokouksissa	1	2	3	4	5
7. Päiväkodista on tehty lapseni kanssa riittävästi vierailuja hänen tulevaan kouluunsa	1	2	3	4	5
8. Esiopetuksen henkilökunta on kysellyt minulta mahdollisia huolen aiheita kouluun liittyvissä asioissa	1	2	3	4	5
9. Esiopetuksen henkilökunta on tukenut minua ratkaisemaan mahdolliset koulun aloituksesta johtuvat huoleni	1	2	3	4	5
10. Kerro omin sanoin millaista konkreettista tukea olet kaivannut esiopetusryhmän henkilökunnalta / päiväkodilta lapsesi siirtyessä esiopetuksesta kouluun? Oletko saanut apua? Jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.					

---



---



---



---

Liite 4: Uusintakyselyn saatekirje vanhemmille

**Hei sinä tulevan koululaisen äiti/ isä!**

Sait jonkin aikaa sitten kyselykirjeen minulta koskien sitä tukea jota olet saanut, tai olisit tarvinnut lapsesi siirtyessä päiväkodin esiopetuksesta koulun alkuopetukseen. Mikäli et kuitenkaan jostain syystä vastannut tuohon kyselyyn silloin, toivoisin sinun vastaavan siihen nyt.

Vaikka tämä tutkimus ei varsinaisesti ehkä hyödytkään sinun perhettäsi, on siitä hyötyä tuleville esikoululaisille ja heidän perheilleen. Sinulla on kuitenkin se tieto, jota tarvitaan, jotta esiopetuksen henkilökunnan ja vanhempien yhteistyötä voidaan kehittää (nimi poistettu).

Jos kuitenkin koet, että vastaisit mieluummin suullisesti aiheeseen koskeviin kysymyksiin, sopii se minulle hyvin. Tällöin voisin haastatella sinua aiheeseen liittyvistä asioista. Mikäli olet kiinnostunut tästä haastattelu mahdollisuudesta, olisitko ystävällinen ja ottaisit minuun pikaisesti yhteyttä. Yhteystietoni löydät tämän paperin ala osasta.

Haastattelussa minua koskevat samanlaiset vaitiolosäännöt, kuin kirjallisessakin vastauksessa. Myös haastattelusta saamiani vastauksia tulen käsittelemään yleisellä tasolla, siten ettei yksittäistä perhettä, päiväkotia tai kaupunkia voida tunnistaa. Luvan haastatteluun olen saanut (nimi poistettu) kaupungilta, varhaiskasvatuspalvelujen johtaja (nimi poistettu) 22.4 2008, § 34/2008.

Toivoisin, että palauttaisit tämän kyselyn minulle viimeistään 30. 5 2008 mennessä oheisella kirjekuorella.

Mikäli olet halukas haastateltavaksi, ota minuun pikaisesti yhteyttä.

Kiitos vastauksistanne!  
Päivi Piirainen p. xxxxxxxx  
[PaiviPiirainen@laurea.fi](mailto:PaiviPiirainen@laurea.fi)



Liite 5: Uusintakyselyn saatekirje päiväkodin henkilökunnalle

**Hei sinä esiopetuksen lastentarhanopettaja!**

Koska en saanut riittävästi palautuksia tutkimuskyselyyni ”Eskarilaisen vanhemmasta koululaisen vanhemmaksi” teen nyt uusintakyselyn. Tämän uusintakyselyn mukana on myös vanhemmille osoitettu haastattelupyyntö. Toivoisin sinun nyt uudelleen jakavan oheiset kirjeet päiväkotinne PIDENNETYN OPPIVELVOLLISUUDEN piiriin kuuluvien esiopetukseen osallistuvien ja syksyllä kouluun siirtyvien lasten VANHEMMILLE (yhden kuoren jokaiselle perheelle). Kyselyiden palautus tapahtuu nytkin minulle postitse. Palautuksen vanhemmat tekevät itse sillä kirjekuorella joka on heidän kirjekuorissaan kyselylomakkeen kanssa.

Minua koskevat samat vaitiolovalvoitteet haastattelussa, kuin kirjallisessakin kyselyssä. Myös haastattelusta saamiani vastauksia tulen käsittelemään yleisellä tasolla, siten ettei yksittäistä perhettä, päiväkotia tai kaupunkia voida tunnistaa. Sekä kyselyyn että haastatteluun olen saanut luvan (nimi poistettu)kaupungilta varhaiskasvatuspalvelujen johtaja (nimi poistettu9, 22.4 2008, § 34/ 2008.

Toivoisin teidän päiväkodin työntekijöiden tukea siinä, että tämä kyselyni onnistuisi. Toivoisin siis, että kannustaisitte ja muistuttaisitte vanhempia vastaamaan kyselyyn tai rohkaisisitte tulemaan haastateltavaksi. Kyselyn palautuspäivämäärä on 30.5 2008 ja haastatteluun halukkaat perheet voivat ilmoittautua minulle heti.

Mikäli kysymyksiä herää aiheesta, älkää epäröikö ottaa minuun yhteyttä!

Kiitos yhteistyöstä!

Päivi Piirainen  
p. xxxxxxxx

Paivi.Piirainen@laurea.fi