



Ylikulju Annika

Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä kasvatuskumppanuudesta

Pro gradu- tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteen laaja-alainen maisteriohjelma
Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus
2020

Pro gradu –tutkielmani tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä kasvatuskumppanuudesta. Kasvatuskumppanuus on yhteistyötä, jota varhaiskasvattajat tekevät monimuotoisen huoltajajoukon kanssa yhteistä päämäärää tavoitellen. Tutkimus tarkastelee varhaiskasvattajien käsityksiä kasvatuskumppanuuden tilanteista ja niissä esiintyvistä näkemyseroista. Lisäksi tutkimus selvittää, millaisia asioita varhaiskasvattajat pitävät tärkeänä kasvatustyössään. Tutkimus käsittelee myös kasvatuskumppanuuden asiantuntijuutta ja arvokeskusteluja. Tutkimuskysymys on: Millaisia käsityksiä varhaiskasvatushenkilöstöllä on kasvatuskumppanuudesta?

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä Bronfenbrennerin ekologinen teoria tukee kasvatuskumppanuuden teoriaa. Kasvatuskumppanuus määritellään ensin yleisesti ja sitten yhteistyön ja vuorovaikutuksen, asiantuntijuuden sekä arvojen näkökulmista. Arvonäkökulma pohjautuu pitkälti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohjaan.

Tutkittavana ovat varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset, joten käytettävä tutkimusmenetelmä on fenomenografinen. Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastattelun avulla, ja koostuu viiden varhaiskasvattajan haastattelusta. Aineisto on analysoitu soveltaen fenomenografian nelivaiheista analyysia. Analyysin päätuloksena muodostui kaksi kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat haastateltavien erilaisia tapoja käsittää tutkittava ilmiö, eli kasvatuskumppanuus. Kuvauskategoriat ovat 1) kasvatuskumppanuus on yhteistyötä lapsen parhaaksi ja 2) kasvatuskumppanuus on arvokasta asiantuntijuutta.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että varhaiskasvattajien käsitys kasvatuskumppanuudesta on laaja-alainen. Kasvatuskumppanuus on yhdessä huoltajien kanssa toimimista kohti kasvatuskumppanuuden tavoitetta eli lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämistä. Kasvatuskumppanuudessa ilmeneviin ristiriitoihin käytetään keinoja, jotka rakentavat kasvatuskumppanuutta. Huoltajien ja varhaiskasvattajien asiantuntijuuksien yhdistäminen tuottaa parhaan mahdollisen tuen lapsen kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle.

Avainsanat: varhaiskasvatus, kasvatuskumppanuus, Bronfenbrenner, fenomenografia

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Bronfenbrennerin ekologinen teoria kasvatuskumppanuuden näkökulmasta	6
3	Kasvatuskumppanuus	8
3.1	Yhteistyö ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa	9
3.2	Varhaiskasvattajat ja huoltajat tasa-arvoisina asiantuntijoina	13
3.3	Arvot varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksen työyhteisössä	15
4	Tutkimuksen toteuttaminen	18
4.1	Fenomenografinen tutkimusmenetelmä	18
4.2	Tutkimuskohde	19
4.3	Aineiston keruu	20
4.4	Aineiston analyysi	23
5	Kasvatuskumppanuus on yhteistyötä lapsen parhaaksi	29
5.1	Kasvatuskumppanuuden tavoitteet	29
5.2	Yhteistyö ja vuorovaikutus	32
6	Kasvatuskumppanuus on arvokasta asiantuntijuutta	38
6.1	Varhaiskasvattajien arvot	38
6.2	Arvot ja asiantuntijuus	40
7	Lopuksi	45
7.1	Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta	45
7.2	Eettisyys ja luotettavuus	48
	Lähteet	52
	Liitteet	57

1 Johdanto

Tässä pro gradu –tutkielmassa tutkin varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä kasvatuskumppanuudesta ja siitä, mitä he pitävät tärkeänä työssään. Tutkimukseni pääkäsite on kasvatuskumppanuus. Alakäsitteitä ovat Bronfenbrennerin ekologinen teoria, vuorovaikutus ja arvot. Tutkimukseni konteksti on varhaiskasvattajien työpaikka, päiväkoti. Tutkimuskysymykseni on: *Millaisia käsityksiä varhaiskasvatushenkilöstöllä on kasvatuskumppanuudesta?*

Tutkin varhaiskasvattajien käsityksiä, sillä olen kiinnostunut siitä, millaisena kasvatuskumppanuuden arvonäkökulma heille näyttäytyy. Tutkin myös kasvatuskumppanuuden asiantuntijuusnäkökulmaa varhaiskasvattajien näkökulmasta. Kasvatuskumppanuuteen liittyvistä näkökulmista on uutisoitu lähivuosina. Yle (2013) uutisoi siitä, että huoltajalla oli noussut huoli lapsensa liian pitkistä päiväunista päiväkodissa. Uutisen mukaan huoltaja ei ollut tyytyväinen varhaiskasvattajan toimintaan tilanteen kumppanuusosapuolena ja painotti omaa asiantuntijuuttaan lapsensa tuntemuksessa. Uutiseen haastateltu varhaiskasvattaja korosti huoltajien vastuuta asioiden esille tuomisessa ristiriitatilanteissa. (Yle, 2013.) Vuonna 2016 Yle uutisoi täiepidemiasta, joka aiheutti ristiriitaa huoltajien ja varhaiskasvattajien välille. Haastatellun päiväkodin johtajan mukaan kaikki huoltajat eivät noudattaneet päiväkodin antamia ohjeita täikierteen katkaisemiseksi. (Yle, 2016.) Yle (2018) uutisoi onnistuneesta muutoksesta, jota huoltajat olivat ehdottaneet. Huoltajat olivat toivoneet vegaaniruokan tuomista päiväkotiin ja sitä päätettiin kokeilla. Kokeilu tuotti onnistuneen lopputuloksen ja kaikki kumppanuusosapuolet olivat tyytyväisiä. (Yle, 2018.)

Vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa huoltajien ja varhaiskasvattajien välistä yhteistyötä on kutsuttu kasvatuskumppanuudeksi, mutta myöhemmin (2016 ja 2018) käsite on vaihtunut kasvatusyhteistyöksi. Kasvatuskumppanuus on huoltajien ja varhaiskasvatushenkilöstön tietoista sitoutumista yhteistoimintaan lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 31). Kasvatusyhteistyö on huoltajien ja henkilöstön yhteistä sitoutumista lasten terveen ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 34). Kasvatuskumppanuudella tarkoitan varhaiskasvattajien ja huoltajien välistä tasa-arvoista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on lapsen kasvun,

kehityksen ja oppimisen tukeminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 34; Kaskela & Kekkonen, 2006, 17). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 31) korostaa huoltajien ensisijaista kasvatusoikeutta ja –vastuuta sekä sitä, että he tuntevat oman lapsensa parhaiten. Huoltajien ja varhaiskasvattajien asiantuntijuuksien yhdistäminen luo parhaat edellytykset lapsen hyvinvoinnin tukemiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 31). Käytän itse tutkimuksessani käsitettä kasvatuskumppanuus, sillä se on tutkimuskirjallisuudessa enemmän käytetty käsite. Varhaiskasvattajilla tarkoitan varhaiskasvatuksessa työskentelevää henkilöstöä, joka voi sisältää erilaisia ammattinimikkeitä: varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Huoltajilla tarkoitan lapsen hoidosta, kasvatuksesta, valvonnasta ja muusta huolenpidosta vastaavaa henkilöä tai henkilöitä. Käytän sanaa huoltaja, sillä aina lapsesta vastaava henkilö ei ole lapsen vanhempi.

2 Bronfenbrennerin ekologinen teoria kasvatuskumppanuuden näkökulmasta

Tässä luvussa käsittelen Bronfenbrennerin ekologista teoriaa kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Ekologinen teoria liittyy kasvatuskumppanuuteen, sillä se kuvaa lapsen kasvuympäristöjen merkitystä lapsen kehitykseen. Koti ja päiväkotit ovat lapsen tärkeimmät kasvuympäristöt, joiden onnistunut yhteistyö tukee lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Kerron myös kontekstuaalisen kasvun mallista, joka on luotu Bronfenbrennerin teorian pohjalta. Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala (2007) kuvaavat Urie Bronfenbrennerin kehittämää ekologista teoriaa, joka toi esiin kasvuympäristön vaikutuksen lapsen kehitykseen. Aiemmin lasten käyttäytymistä oli tutkittu laboratorio-olosuhteissa, jotka poikkesivat lapsen arkielämän olosuhteista. Näin ollen tutkimuksissa ei saatu käsitystä siitä, miten lapsi näkee itse elämänsä ja millaisia kokemuksia ja elämyksiä hänen elämäänsä sisältyy. Ekologisesta näkökulmasta lapsi on ymmärrettävissä vain silloin, kun hän on toimijana omassa ympäristössään. Ei siis voida erottaa lapsen kasvua ja kasvuympäristöä toisistaan. Bronfenbrenner kysyy teoriassaan, miten lapsen ja ympäristön vuorovaikutusprosessi syntyy ja miten se toimii. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007, 12, 14.)

Puroila ja Karila (2001) ovat avanneet Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa seuraavalla tavalla. Ekologisen teorian lähtökohtana on oletus siitä, että lapsen kehitys tapahtuu lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi kolmella seuraavalla väittämällä voidaan kuvata ekologisen teorian näkemystä lapsen kehityksestä. Ensiksi kehittyvä lapsi ei ole vain ympäristön vaikutuksen alainen, vaan on myös itse osallisena ympäristön rakentumiseen. Toiseksi kehittyvän lapsen ja ympäristön välinen vuorovaikutus on molemminpuolista. Ja kolmanneksi, kehityksen kannalta relevantteja ympäristöjä ovat lähiympäristön lisäksi lähiympäristön väliset suhteet ja laajemmat ulkopuoliset ympäristövaikutukset. Ympäristö koostuu sisäkkäisistä tasoista, joita kutsutaan mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi. Mikrosysteemit ovat lapsen välittömiä toimintaympäristöjä, joissa lapsi on aktiivisessa roolissa. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta mikrosysteemeja ovat esimerkiksi koti ja päiväkoti. Mesosysteemiksi kutsutaan niiden ympäristöjen välisiä yhteyksiä, joissa lapsi on aktiivinen osallistuja. Mesosysteemi muodostuu esimerkiksi silloin, kun lapsi aloittaa varhaiskasvatuksessa. Eksosysteemi puolestaan käsittää ne ympäristöt, joissa lapsi ei ole aktiivisena osapuolena. Esimerkkinä eksosysteemistä on lapsen huoltajien työkuviot tai vanhempien sisarusten kouluasiat. Makrosysteemissä nähdään lapsen kehitys yhteiskunnan ja

kulttuurin näkökulmista. (Bronfenbrenner, 1979, 16, 21-22, 25-26; Puroila & Karila, 2001, 205-209.) Leinon (2006) mukaan kasvatuskumppanuus, sikäli kun se nähdään varhaiskasvatus- tai muina keskusteluina, sijoittuu eksosysteemiin, kun pääasiallisina toimijoina ovat useimmiten lapsen huoltajat ja varhaiskasvatushenkilöstö. Mesosysteemiin se voidaan sijoittaa silloin, kun lapsi toimii aktiivisesti osallistumalla yhteisiin toimintoihin ja keskusteluihin kodin ja päiväkodin välillä. (Leino, 2006, 10-11.)

Bronfenbrennerin ekologisen teorian pohjalta on syntynyt kontekstuaalisen kasvun malli, joka tarkastelee lasta toimijana kasvukontekstissaan. Kasvattajalta kontekstuaalinen kasvun tukeminen vaatii sen kulttuurisen kontekstin tiedostamista, jossa lapsi elää. Kasvatus on yhteistyöhanke, jossa osallisena ovat kaikki ne, jotka osallistuvat lapsen elämään ja joiden elämään lapsi osallistuu. Näin ollen kasvatuksessa korostuu yhteistyö ja yhteistoiminta siinä kasvukontekstissa, jossa lapsi on aktiivisena toimijana. (Hujala ym., 2007, 11-19.) Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria on tieteellinen peruste sille ajatukselle, että koko kylä kasvattaa (Rimpelä, 2017, luku 1).

Rimpelän (2017) mukaan päiväkotia ja perhettä voidaan nimittää myös kehitysyhteisöiksi, joissa lapsi on jäsenenä. Lapsi kehittyy rinnakkaisissa kehitysyhteisöissä, joissa jokaisessa hän oppii elämään omaa elämäänsä. Perhe on lapsen tärkein kehitysyhteisö, mutta ekologisesta näkökulmasta perhe ei riitä ohjaamaan lapsen kehitystä, vaan tarvitaan kasvatuskumppanuutta. Ekologisen systeemiteorian eri tasoilla tapahtuvan yhteistyön tulisi tukea lapsen kehitystä niin, että huoltajilla on mahdollisuus ohjata kokonaisuuden muodostamista. Kasvatuskumppanuuden tehtävä nousee erityisen merkittäväksi silloin, kun huoltajilla ei ole mahdollisuutta tukea riittävästi lastaan. Tällöin muilta kehitysyhteisöiltä odotetaan suurempaa vastuunottoa kasvatuskumppanuudessa. (Rimpelä, 2017, luku 1.) Lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvät kasvu ympäristötekijät ja niiden välinen suhde, kuten varhaiskasvatushenkilöstön suhde lapsen huoltajiin on merkittävä lapsen arjen kannalta (Hujala ym., 2007, 15).

3 Kasvatuskumppanuus

Tässä luvussa kerron ensin kasvatuskumppanuuden käsitteestä ja käsitteen historiasta. Alaluvussa 3.1. perehdyn kasvatuskumppanuudessa tapahtuvaan yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Alaluvussa 3.2. käsittelen kasvatuskumppanuutta asiantuntijuusnäkökulmasta. Lopuksi alaluvussa 3.3. kerron varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohjasta ja siitä, miten arvot näkyvät varhaiskasvatushenkilöstön toiminnassa.

Se, mitä käsitettä huoltajien ja varhaiskasvattajien välisestä yhteistyöstä käytetään, kuvastaa käsitystä kasvatusyhteistyön luonteesta sekä eri osapuolten asemasta ja vallasta (Karila, 2006, 92). Vuonna 2000 julkaistiin OECD:n eli Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön tekemän arvioinnin raportti varhaiskasvatuksen toteutumisesta. Suomi oli arvioinnissa mukana yhtenä maana. Raportin myötä haasteeksi tuli muuttaa huoltajan roolia asiakkaasta pedagogiseksi kumppaniksi. Vuoden 2003 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tämä asia oli huomioitu lisäämällä määrittely huoltajien ja varhaiskasvattajien suhteesta kasvatuskumppanuudeksi. (Alasuutari, 2010, 21.) Valtioneuvosto antoi vuonna 2002 periaatepäätöksen varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista, joiden mukaan kasvatuskumppanuus on oleellinen osa hyvää varhaiskasvatusta. Tuolloin kasvatuskumppanuus käsitteenä linjattiin ensimmäisen kerran. Huoltajat ja varhaiskasvattajat ovat tasavertaisia kumppaneita, joiden välisessä vuorovaikutuksessa yhdistyy monipuolinen asiantuntijuus ja tieto. Vuorovaikutus mahdollistaa lapsen kasvun, kehittymisen ja oppimisen tukemisen. Yhteistyön avulla varhaiskasvattaja luo huoltajille osallisuutta ja mahdollisuuden vaikuttaa varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. (STM, 2002, 9, 17-18.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) huoltajien ja varhaiskasvattajien välistä yhteistyötä kutsuttiin kasvatuskumppanuudeksi. Vuosien 2016 ja 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin käsite vaihtui kasvatusyhteistyöksi.

Kumppanuus-sana juontaa juurensa latinankieliseen sanaan *societas*, joka tarkoittaa yhteyttä ja osallisuutta. Sanan verbillä *socio* viitataan jakamiseen, tasaamiseen ja yhteiseksi tekemiseen. (Kekkonen, 2012b, 48.) Kielitoimiston sanakirjassa *kumppanuus* tarkoittaa toveruutta ja *kumppani* toveria, kaveria tai seuralaista. Kumppani on henkilö, jonka kanssa tehdään jotakin yhdessä. (Kielitoimiston sanakirja, 2020.) Käsitteestä kasvatuskumppanuus on käyty varhaiskasvattajien keskuudessa keskustelua, joissa on pohdittu muun muassa

vanhempien osallisuuden vahvistamista, kasvatuskumppanuuteen liittyvän osaamisen kehittämistä sekä toimintayksiköiden kumppanuuskulttuurin rakentamista. Vanhempien osallisuus korostuu kasvatuskumppanuudessa, joka edellyttää vastavuoroista, jatkuvaa ja sitoutunutta vuorovaikutusta. (Karila, 2006, 93-94.)

Kasvatuskumppanuuden luominen alkaa, kun lapsi siirtyy kotoa päiväkotiin. Lapsi tuo päiväkotiin mukanaan kotona hankitun kokemusmaailmansa, joka on rakentunut lapsen ja huoltajien välisissä vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteissa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 19.) Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on tukea lasten kasvua ja kehitystä, kotikasvatusta sekä varhaiskasvattajien tekemää kasvatustyötä (Lämsä, 2017, luku 2). Kasvatuskumppanuus voidaan nähdä perustuvan ammattilaisten ja palvelujen käyttäjien sitouttamiseen, sopimuksellisuuteen, luottamuksen rakentamiseen ja vapaaehtoisuuteen. Yhteistyö tavoittelee palvelujen kehittämistä, arviointia ja uudistamista yhdessä tasavertaisina osapuolina. (Kekkonen, 2012a, 5.)

3.1 Yhteistyö ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa kasvatuksen ja hoidon päätavoite on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen yhdessä huoltajan kanssa. Tämä mahdollistuu varmistamalla parhaat mahdolliset olosuhteet oppimiselle, kehitykselle, osallisuudelle, turvallisuudelle, hyvinvoinnille ja kestäväälle elämäntavalle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 14, 28.) Vuorovaikutus on päiväkotiympäristön arkea. Kasvatusinstituutioissa vuorovaikutusta kutsutaan kasvatusvuorovaikutukseksi, jota tapahtuu varhaiskasvattajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa, kasvatuskumppanuudessa sekä lasten välisessä kanssakäymisessä. On tärkeää puhua kasvatusvuorovaikutuksesta sen sijaan, että pohdittaisiin persoonien yhteensopivuutta tai –sopimattomuutta. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa, & Rasku-Puttonen, 2006, 7-9.) Kekkonen (2012b) mukaan varhaiskasvatuksessa haasteena on se, miten kasvatusvuorovaikutuksesta syntyvä tieto muunnetaan varhaiskasvatuksen käytännöiksi. Huoltajien ja varhaiskasvattajien välisissä keskusteluissa syntyy lapsesta tietoa, mutta kysymys kuuluu, että miten se näkyy varhaiskasvatuksen pedagogisissa sisällöissä. Tiedon ymmärtäminen ei riitä, vaan jaettuna tieto rakentuu varhaiskasvattajien keskuudessa kokonaiskuvaksi lapsen tilanteesta. (Kekkonen, 2012b, 57.) Toimivassa vuorovaikutuksessa avainasemassa ovat välittäminen, vastuunotto, kunnioittava suhtautuminen, kuuleminen ja asioiden sanominen ääneen (Kiesiläinen, 2001, 268). Empatia eli myötätuntoinen toisen asemaan asettuminen on kasvatuskumppanuudessa myös merkittävässä roolissa. Empaattinen

varhaiskasvattaja rekisteröi ja reagoi kumppanuusosapuolen tunneviestiin ja tulkitsee hänen kokemuksiinsa ja viestejään. (Kekkonen, 2012b, 58.)

Kaskelan ja Kekkonen (2006) mukaan kasvatuskumppanuudessa vuorovaikutusta ohjaavat neljä periaatetta: kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogisuus. Kuuleminen vaatii läsnäoloa, kuulemaan asettumista sekä turvallisen ja myönteisen ilmapiirin. Avoin, myönteinen ja kuunteleva asenne lisää kunnioitusta, jossa kumppanuusosapuolta arvostetaan ja hänet hyväksytään sellaisenaan. Kuuleminen ja kunnioitus rakentavat luottamusta, joka on kasvatuskumppanuuden keskeinen tavoite. Luottamus lisää huoltajien mahdollisuuksia vaikuttaa varhaiskasvattajien kasvatustoimintaan ja sitä kautta oman lapsensa kasvuun ja kehitykseen. Dialogisuus vaatii kuulemistä, jonka myötä rakentuu tasa-arvoinen vuorovaikutus osapuolten välille. Kuuleminen ja kunnioitus synnyttävät vuoropuhelun, jossa saa olla eri mieltä sekä puhua suoraan ja rehellisesti. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 32-38.) Dialogi on taito ajatella, puhua ja toimia yhdessä. Dialogisuudessa ei valita puolta, vaan ollaan yhteydessä tavalla, joka tuottaa ymmärrystä ja tulkintaa. (Kekkonen, 2012b, 54.)

Varhaiskasvatuksessa lapsen elämään jatkuvuutta ja turvallisuutta tuo säännöllinen huoltajien ja varhaiskasvatushenkilöstön välinen yhteistyö. Yhteistyö rakentuu luottamukselle ja tasa-arvoiselle vuorovaikutukselle, jossa osapuolet kunnioittavat toinen toistaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 19.) Alasuutarin (2006) mukaan päiväkodissa yhteistyö huoltajien ja varhaiskasvattajien välillä näyttäytyy tasavertaisena jokapäiväisissä ja toistuvissa kohtaamisissa. Kohtaamisissa huoltajat saavat vaihtaa kuulumisia varhaiskasvattajien kanssa, jotka kertovat lapsen päivän tapahtumista ja tekemisistä. Varhaiskasvattajien kuulumisten kautta huoltaja kuulee myös siitä, miten hänen lapseensa suhtaudutaan päiväkodissa. Positiivinen suhtautuminen lapseen näyttäytyy huoltajalle myös arvostetuksi tulemisena. Varhaiskasvattajan hyväksyvä ja arvostava suhtautuminen lapseen sekä huoltajan ja lapsen väliseen suhteeseen toimii lähtökohtana hyvälle yhteistyösuhteelle. (Alasuutari, 2006, 84-85.) Myönteinen palaute lapsen kehityksestä ja oppimisesta lisää luottamusta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 34.)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan yhdessä huoltajan kanssa. Suunnitelman perustana on lapsen etu ja tarpeet, joiden pohjalta kirjataan tavoitteet pedagogiselle toiminnalle. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen on sekä huoltajien että varhaiskasvattajien tehtävä. Lapsen elämäkokemukseen kuuluvat vahvasti huoltajien ja lasten väliset vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteet, ja ne heijastuvat myös varhaiskasvatukseen.

Henkilöstö ja huoltajat keskustelevalta arvoista, tavoitteista ja vastuista, jotka liittyvät kasvatustyöhön. Tämä edellyttää varhaiskasvattajilta aloitteellisuutta ja aktiivisuutta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 10, 14, 18, 34.)

Kiesiläisen (2001) mukaan kodin ja päiväkodin perustehtävät eroavat toisistaan. Päiväkodissa perustehtävä on yksinkertaisuudessaan lasten kasvattaminen. Kotona puolestaan siihen voivat liittyä myös taloudelliset tehtävät, läheisistä ihmisistä huolehtiminen, työt ja harrastukset. Nämä asiat varhaiskasvattajan on tärkeää muistaa, kun huoltajien kasvatustoimintaa arvioidaan. Lapsen kokonaiskulttuuriin kuuluu paljon erilaisia kasvuympäristöjä, jotka vaikuttavat lapseen. (Kiesiläinen, 2001, 263-264.) Wheelerin, Connorin ja Goodwinin (2009) mukaan varhaiskasvattajat oppisivat tuntemaan perhettä paremmin, kun lisättäisiin keskustelua huoltajien kanssa. Joskus varhaiskasvattajat pitävät tätä tunkeilevana, ja toteavat vain, että jokainen elää omaa elämäänsä, eikä se ole meidän ongelmamme. Perheeseen tutustuminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että heiltä nyhdettäisiin tietoa ja ahdistettaisiin nurkkaan. Se tarkoittaa sitä, että keskustelun kautta saadun tiedon perusteella osattaisiin antaa oikeanlaista emotionaalista tukea lapselle ja huoltajille. Nämä tiedot voivat olla muun muassa: huoltajien työkuviot, lapsen perheenjäsenet ja heidän merkityksensä lapselle, muut lähipiirissä olevat ihmiset, kotona puhutut kielet, etninen tausta, perheen kotimaa, uskonto, mielenkiinnon kohteet sekä oppimiskäsitys. Perheeseen tutustuminen poistaa ennakkoluuloja ja rikkoo stereotyyppioita. Mitä enemmän varhaiskasvattajilla on kokemusta erilaisten perheiden kanssa toimimisesta, sitä enemmän he oppivat tunnustamaan erilaisuuden arvoa. (Wheeler, Connor & Goodwin, 2009, 29-30.)

Karilan (2006) mukaan huoltajien ja varhaiskasvattajien välisessä vuorovaikutussuhteessa kohtaavat erilaiset ajattelutavat ja käytännöt, jotka pohjautuvat kasvatuskäsityksiin. Käsitykset kasvatuksesta, sen arvopäämääristä, hyvästä kasvatuksesta, hyvästä lapsuudesta, vanhemmuudesta sekä perheen tehtävistä ovat olennainen osa kasvatuskumppanuutta. Huoltajien monimuotoinen joukko sisältää myös laajan kirjon erilaisia kasvatuskäsityksiä. Sen sijaan varhaiskasvattajat muodostavat joukon, joka on oletettavasti yhtenäisempi, keskiluokkaisempi, perhekeskeisempi ja turvallisuushakuisempi. Edellytyksenä kasvatuskumppanuuden toteutumiseksi on kunnioitus kumppanuusosapuolta kohtaan. Vastavuoroisuudesta huolimatta vastuu kasvatuskumppanuuden mahdollistumisesta on erityisesti varhaiskasvattajilla, joilta odotetaan kriittistä arviointia omia ajattelutapoja kohtaan. Arvot ja elämäntilanteet, jotka poikkeavat varhaiskasvattajan omasta elämästä, eivät

välttämättä ole helposti ymmärrettäviä. Ne tulee ottaa vastaan ammatillisina haasteina. (Karila, 2006, 95-96.)

Erilaisten persoonallisuuksien vaikutusta yhteistyöhön kutsutaan henkilökemiaksi. Varhaiskasvattaja ei voi sivuuttaa kasvatuskumppanuuden vuorovaikutuksen haasteita vetoamalla henkilökemioihin, sillä se vapauttaa kasvattajan ammatillisesta vastuusta. Ammatillinen vastuu ei salli kumppanuusosapuolten valitsemista sen perusteella, ovatko he sopivia tai epäsopivia. Jos haasteita perustellaan henkilökemioiden yhteensopimattomuudella, vastuu haasteiden selvittämisessä on varhaiskasvattajalla. (Kekkonen, 2012a, 16; Kekkonen, 2012b, 110-111.) Perheiden monimuotoisuus vaatii varhaiskasvatukselta moninaisia tarpeita palvelevia toimintamuotoja. Varhaiskasvattajien erilaiset persoonat ja niiden yhteensopivuudet tai sopimattomuudet kumppanuusosapuolen kanssa eivät saa estää kumppanuussuhdetta. Varhaiskasvattajan tulee aina ottaa vastuu kasvatuskumppanuuden vuorovaikutuksesta. (Lämsä, 2017, luku 2.) Vaikka varhaiskasvattajista kaikki ovat yksilöitä ja heidän temperamenttipiirteissään on eroavaisuuksia, jokainen omaa myös taidon kehittyä ja muuttua. Jokaisella varhaiskasvattajalla on oma kehitystehtävänsä, joka juontaa juurensa hänen persoonallisuuteensa ja temperamenttipiirteisiinsä. Ammatillisuuden ja tavoitteiden mukaisen toiminnan tulee nousta persoonan yläpuolelle. (Kiesiläinen, 2001, 257.)

Kiesiläisen (2001) mukaan varhaiskasvattaja voi hoitaa kasvatuskumppanuuden vuorovaikutuksesta vain oman osansa ja huoltajalle jää toinen osa. Toisinaan huoltajat saattavat olla haluttomia tai kyvyttömiä oman osuutensa hoitamiseen, jolloin varhaiskasvattajan tehtävänä on houkutella taidokkaasti huoltajia hoitamaan oman osansa. Tällöin voidaan puhua vaikeasta vuorovaikutussuhteesta. Huoltajat ovat varhaiskasvatuksen asiakkaita, jotka toivovat yhteistyösuhteelta omien tarpeidensa mukaista palvelua. Toisinaan tämä voi näkyä niin, että huoltaja suosii tiettyä varhaiskasvattajaa yhteistyösapuolena. Nämäkin toiveet kuullaan ja niihin vastataan, mikäli mahdollista. (Kiesiläinen, 2001, 256-257.)

Kiesiläisen (2001) mukaan varhaiskasvatuksessa kasvattajat toimivat moniammatillisessa tiimissä. Tiimissä vuorovaikutustaitoja voi kehittää monin eri keinoin. Tärkeintä vuorovaikutuksessa on se, että varhaiskasvattaja tuntee itsensä ja omat reaktionsa erilaisissa tilanteissa. Reaktioita voi kehittää, jotta vuorovaikutustilanteet olisivat onnistuneempia ja vuorovaikutus toimivampaa. Tiimi voi tukea varhaiskasvattajaa tällä itsetuntemuksen tiellä tilanteita peilaten. Toinen keino on se, että kun tilanteita käydään tiimissä läpi, on hyvä

pohtia, miksi on toimittu, kuten on toimittu ja olisiko tilanteessa ollut muuta tapaa toimia. On myös selvää, että kukin varhaiskasvattajista voi suhtautua tilanteisiin eri tavoin, sillä ihmisissä on yksilöllisiä eroja. Erilaisuuteen suhtautuminen ja empatiakyvyt ovat olennaisia asioita haastavissa vuorovaikutustilanteissa, joissa usein pyritään asettumaan toisen osapuolen asemaan ja sitä kautta ymmärtämään tämän mielen liikkeitä. Ryhmädynaamiset taidot ja tiimirefleksio ovat myös keinoja tiimin vuorovaikutuksen kehittämiseen. (Kiesiläinen, 2001, 261-262.) Kasvattajatiimissä jäsenet vuorovaikuttavat keskenään ja voivat reflektoida toimintaansa yhdessä. Refleksion tavoitteena on oppia ymmärtämään toisten tiimin jäsenten näkemyksiä ja niiden tarkoituksenmukaisuutta sekä saada vahvistusta omille näkemyksille. (Kupila, 2017, luku 22.)

3.2 Varhaiskasvattajat ja huoltajat tasa-arvoisina asiantuntijoina

Kaskela ja Kekkonen (2006) puhuvat asiantuntijalähtöisestä mallista, jossa ammattilaisella varhaiskasvattajalla on esimerkiksi koulutuksensa pohjalta parempaa ja oikeampaa tietoa kuin huoltajilla. Tämä voi johtaa myös siihen, että varhaiskasvattaja yrittää ratkaista perheen ongelmia yksin, onhan hän ammattilainen. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 19.) Alasuutari (2003) käyttää käsitettä modernistinen oletettu asiantuntijasuhde, joka tarkoittaa sitä, että varhaiskasvattajilla on huoltajiin verrattuna pätevämpää tietoa, jolloin keskustelukumppaneina he ovat eriarvoisessa asemassa. Varhaiskasvattajat toimivat asiantuntijoina ja huoltajat opastettavina. Modernistinen käsitys rajaa asiantuntijuuden koskemaan lasta ja lapsen välittömästi liittyviä asioita. Varhaiskasvattajien ja huoltajien suhde on toisenlainen, jos on puhe perheeseen ja huoltajuuteen liittyvistä asioista. Silloin huoltajat ovat ensisijaisesti asiantuntijoita, ja keskustelu tasa-arvoisempaa. (Alasuutari, 2003, 166-167.) Toisaalla Alasuutari (2006) kertoo asymmetrisestä suhteesta, joka varhaiskasvattajan ja huoltajan välillä näyttäytyy siinä, että huoltajat näkevät varhaiskasvattajat asiantuntijoiksi lapsen kasvun ja kehityksen osa-alueilla. Aina tällainen suhde ei ole ongelmallinen, mutta ongelmaksi se voi muuttua, jos varhaiskasvattaja asettautuu ammattilaiseksi myös perheeseen ja vanhemmuuteen liittyvissä kysymyksissä. Tällöin huoltajat saattavat kokea tullessa loukatuksi. (Alasuutari, 2006, 86-89.) Asiantuntijakeskeisessä mallissa huoltajalla ei ole juurikaan sananvaltaa tai yleisesti hyväksyttyä oikeutta vaatia tai esittää toiveita (Kiesiläinen 2001, 260-261).

Kasvatuskumppanuudessa korostetaan perhelähtöisyyttä asiantuntijalähtöisyyden sijaan. Perhelähtöisyys tukee sitä näkemystä, että huoltajilla ja varhaiskasvattajilla on molemmilla

tärkeää tietoa lapsesta, se on vain erilaista. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 19.) Perhelähtöinen työtapa näkyy käytännössä siinä, että huoltajat otetaan mukaan ratkaisuihin, jotka koskevat lapsen varhaiskasvatusta. Työtavassa oletetaan, että huoltajat tarvitsevat lapsen hoitoon ja kasvatukseen ohjausta ja neuvontaa. Työskentelytavan kulmakiviä ovat luottamus, kunnioitus, avoimuus, vastuunjako sekä toimiva vuorovaikutus. Perhelähtöinen työtapa tunnustaa lapsi-vanhempi-suhteen merkityksellisyyden lapsen kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa. (Kekkonen, 2012b, 37-38.) Varhaiskasvattajien asiantuntijuus on yleistuntemusta lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Yleistuntemusta karttuu jokaisesta lapsesta, joka päiväkotiin tulee. Huoltajien asiantuntijuus painottuu yksilökohtaiseen tuntemukseen omasta lapsestaan, joka on sosiaalistunut perheen kasvatuskäytäntöihin. Huoltajien tuntemus on karttunut lapsen elämän ajalta, ja huoltajat tuntevat usein parhaiten omalle lapselleen soveltuvat kasvatuseritykset. (Hujala ym., 2007, 63.)

Alasuutari (2003) on väitöskirjassaan haastatellut huoltajia, joiden mukaan yhteistyö varhaiskasvattajien kanssa rakentuu käsityksille siitä, miten varhaiskasvattajat suhtautuvat huoltajien näkemyksiin. Huoltajille on merkityksellistä tietää, millaisena heidän oma tulkintansa lapsen varhaiskasvatuksesta ja siihen liittyvistä asioista näyttäytyy varhaiskasvattajille. Lisäksi huoltajien käsitys asiantuntijuudesta ja lapseen liittyvän tiedon jakautumisesta vaikuttaa yhteistyöhön. (Alasuutari, 2003, 166-167.) Huoltajat suhtautuvat hyvin asiantunteviin varhaiskasvattajiin, joilla on arvokasta tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä. Kunnioittavan kasvatuskumppanuuden toteutumiseksi huoltajille on kuitenkin tärkeää, että heidän oma tietämyksensä ja näkemyksensä lapsesta otetaan huomioon. Huoltajat haluavat tulla kuulluksi ja otetuksi huomioon oman elämänsä ja lapsensa asiantuntijoina sekä aktiivisina osapuolina, jotta he tuntisivat omaavansa jonkinlaista kontrollia asioiden suhteen. Vaikeuksien kohdatessa huoltajat arvostavat sitä, että heitä ei varhaiskasvattajien toimesta tuomita siitä, että he olisivat tehneet lapsen kanssa jotain väärin, vaan että heitä ymmärretään. Tasa-arvoinen kasvatuskumppanuus edellyttää huoltajien mukaan ottamista päätöksenteossa ja ongelmanratkaisussa. (Wheeler ym., 2009, 27-28.)

Kasvatuskumppanuudessa huoltajat saattavat esittää kohtuuttomia vaatimuksia ja odottaa varhaiskasvatukselta liikojia. Tällainen voi rasittaa varhaiskasvattajia ja aiheuttaa puolustusreaktion. Puolustavia tunteita ovat viha, pelko ja kateus. Näiden tunteiden sijaan varhaiskasvattajien tulisi ratkaista haastava vuorovaikutustilanne rakentavasti. Se ei ole kuitenkaan helppoa, ja voi johtaa jopa siihen, että haastavaa tilannetta ei uskalleta alkaa käsittelemään ollenkaan. (Kiesiläinen, 2001, 260-261.)

Kasvatuskumppanuusajattelua varhaiskasvatuksen osana on kritisoitu, sillä kumppanuuden osapuolet eivät voi valita vastuitaan ja tehtäviään. On nähty, että kumppanuusajattelu vähentää varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista asiantuntijuutta, sillä huoltajien ja varhaiskasvattajien asiantuntijuudet on nostettu rinnakkaisiksi. Epäilyksen alla on ollut myös se, että riittääkö varhaiskasvattajilla resursseja pedagogiseen työhön, mikäli niitä suunnataan huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. (Kekkonen, 2012a, 5.)

3.3 Arvot varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksen työyhteisössä

Kasvatuskumppanuudessa arvot toimivat käyttäytymisohjeina (Halstead & Taylor, 2000, 169). Vuorovaikutuksen toimintaa, valintoja ja ongelmien ratkaisuja peilataan arvoihin (Nummenmaa, 2006, 24-25). Tässä luvussa käsittelen arvoja niiden asiakirjojen pohjalta, joihin koko varhaiskasvatustoiminta pohjautuu. Lisäksi käsittelen arvoja siitä näkökulmasta, miten ne näyttäytyvät varhaiskasvatushenkilöstön toiminnassa.

Lapsen oikeuksien yleissopimuksen mukaan lasta tulisi kasvattaa rauhan, ihmisarvon, suvaitsevaisuuden, vapauden, tasa-arvon ja solidaarisuuden hengessä (YK:n lapsen oikeuksien sopimus, 1989). Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa tarjota jokaiselle lapselle yhdenvertainen mahdollisuus varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä kunnioittaa ja ymmärtää jokaisen lapsen taustaa. Lisäksi varhaiskasvatuslaissa on maininta huoltajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä, jonka tavoitteena on lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin turvaaminen ja huoltajan tukeminen kasvatustyössä. (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) arvoperusta pohjautuu YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen, varhaiskasvatuslakiin ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen. Arvoperusta sisältää kuusi osa-aluetta. **Lapsuuden itseisarvo** käsittää lapsen ainutlaatuisuuden ja arvokkuuden. Varhaiskasvatuksessa lapsi tulee kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi. Varhaiskasvatus edistää lapsen oikeutta hyvään ja turvalliseen lapsuuteen. Lasta tuetaan **kasvamaan ihmisenä**, joka pyrkii totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Varhaiskasvatuksessa arvostettava sivistys näkyy suhtautumisessa itseen, asioihin ja muihin ihmisiin. Kiusaaminen, rasismi ja väkivalta ovat ehdottomasti varhaiskasvatuksen arvoperustan vastaisia asioita. **Lapsella** on paljon **oikeuksia**. Itsensä, mielipiteidensä ja ajatuksiensa ilmaisu ja niiden kautta

ymmärretyksi tuleminen tukee lapsen käsitystä itsestään, identiteetistään ja maailmasta. Lapsella on oikeus opetukseen, joka kannustaa leikkimään, oppimaan leikkien ja iloita oppimistaan asioista. Tunteiden ja ristiriitojen käsittely, uusien asioiden kokeilu ja oppiminen sekä monipuolisen tiedon saaminen kuuluvat myös lapsen oikeuksiin. Lisäksi lapsella on oikeus kuulua ryhmään ja tuntea olevansa osa yhteisöä. **Yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus** ovat yhteiskuntamme demokraattisia arvoja, joita varhaiskasvatuskin edistää. Jokaiselle lapselle tulee tarjota mahdollisuus kehittää taitojaan ja tehdä valintoja. Moninainen suomalainen kulttuuriperintö toimii pohjana varhaiskasvatukselle ja muotoutuu lasten, huoltajien ja henkilöstön keskinäisessä vuorovaikutuksessa. **Perheiden monimuotoisuuden** arvostaminen tukee hyvää kasvatusyhteistyötä ja pyrkii siihen, että jokainen lapsi kokisi oman perheensä arvokkaaksi. **Terveellisen ja kestävä elämäntavan** periaatteiden mukaisesti lapsia ohjataan elämäntapoihin, jotka edistävät terveyttä ja hyvinvointia. Tunnetaitojen ja esteettisen ajattelun kehittymiseen tarjotaan varhaiskasvatuksessa mahdollisuuksia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 20-21.)

Arvot toimivat käyttäytymisohjeina, joiden mukaan tietyt toimet ovat hyviä tai toivottavia. Arvoja ovat esimerkiksi rakkaus, tasa-arvo, vapaus, oikeudenmukaisuus, onnellisuus, turvallisuus, mielenrauha ja totuus. (Halstead & Taylor, 2000, 169.) Arvot ovat suhteellisen pysyviä uskomuksia, jotka ohjaavat valintoja, kokemuksia ja toimintoja (Nummenmaa, 2006, 24). Puhuttaessa päiväkodin moraalista luonteesta tai etiikasta, tarkoitetaan henkilöstön sisäisten suhteiden luonnetta, vuorovaikutuksen muotoja, varhaiskasvattajien asenteita ja odotuksia, ilmapiiriä, tapaa ratkaista konflikteja, fyysistä ympäristöä sekä yhteyttä huoltajiin (Halstead & Taylor, 2000, 176). Varhaiskasvattajien, huoltajien ja lasten arvot ovat jatkuvassa vuoropuhelussa, ja ne voivat erota toisistaan ja aiheuttaa konflikteja (Juutinen & Viljamaa, 2016, 196).

Varhaiskasvattajien toiminnassa tulee näkyä arvot ja arvoihin perustuvat tavoitteet. Vuorovaikutustyö vaatii arvoja, jotka ovat yhteiskunnallisesti hyväksytyjä ja varhaiskasvattajan omaksumia. (Kiesiläinen, 2001, 258.) Nummenmaan (2006) mukaan varhaiskasvattajat käyttävät työyhteisön jäseninä arvoja ongelmanratkaisuun, valintojen tekemiseen ja uusien mahdollisuuksien pohtimiseen. Työyhteisö ilmaisee arvoalunnoillaan identiteettiään ja henkistä olemustaan. Jokaisessa yhteisössä on muodostunut organisaatiokulttuuri, joka opettaa uusille jäsenillensä tapoja havaita, ajatella ja tuntea. Organisaatiokulttuurissa on näkyvä osa, joka näkyy esimerkiksi toimintatapoina ja puheena. Näkymätön osa puolestaan on arvoja, uskoja ja olettamuksia. Arvot osoittavat, mitä asioita

pidetään tärkeänä ja arvostetaan. Arvoihin peilataan, kun toimitaan, tehdään valintoja ja ratkaistaan ongelmia. Vaikka arvot olisivat yhteisössä julkikirjoitettuja ja yhdessä neuvoteltuja, toiminta ei välttämättä ole niiden mukaista. Tämä johtuu arvokeskustelujen kaksitasoisuudesta, sillä yhtäältä niiden tulisi pohtia toimintaa, perustua kokemukseen, olla vaistonvaraista ja vakuuttavaa. Ja toisaalta taas olla järjellistä ja käsitteellistä sekä kriittisesti pohtivaa. (Nummenmaa, 2006, 19-20, 24-25, 27.)

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa kerron siitä, miten toteutin tutkimukseni. Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenografinen, eli käsityksiä tutkiva. Ensimmäinen alaluku 4.1. käsittelee fenomenografista tutkimusmenetelmää. Seuraavaksi alaluvussa 4.2. kerron tutkimuskohteesta. Alaluvussa 4.3. käsittelen aineiston keruuta, jonka suoritin teemahaastattelun avulla. Lopuksi alaluku 4.4. kertoo aineiston analyysistä, jonka tein soveltaen fenomenografista nelivaiheista analyysia.

Empiirisen tutkimuksen vaiheet ovat lyhyesti kerrottuna tässä: Tutkimuksen teko käynnistyy niin, että tutkija luo alustavan tutkimuskysymyksen ja alkaa perehtyä aiheeseen. Kirjallisuuteen tutustuminen täsmentää tutkimuskysymystä. Seuraava vaihe on aineiston keruu ja analysointi, josta seuraa johtopäätökset ja raportointi. Tutkimuksessa merkittävin tekijä on tutkimuskysymys, jonka myötä tutkija päättää, millainen tutkimusasetelma syntyy ja millaista aineistoa hän aikoo hankkia ja millaisilla menetelmillä. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 14-15.)

4.1 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä

Fenomenografia, jonka perustajana pidetään Ference Martonia, tarkastelee ihmisten käsityksiä ilmiöistä. Tutkimusmenetelmän avulla tutkittiin aluksi käsityksiä oppimisesta ja myöhemmin erilaisia ilmiöitä kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Tutkiessaan ihmisten ymmärrystä erilaisista ilmiöistä, käsitteistä ja periaatteista, Marton kumppaneineen havaitsi toistuvasti, että on olemassa rajallinen määrä tapoja, joiden avulla ilmiöitä, käsitteitä ja periaatteita voidaan ymmärtää (Marton, 1986, 30-31). Fenomenografian avulla kuvataan sitä, miten asiat näyttäytyvät ihmisille ja kartoitetaan erilaiset tavat, joilla ihmiset ymmärtävät, kokevat, havaitsevat ja käsitteellistävät ympäröivän maailman eri näkökohtia ja ilmiöitä. Sen tavoitteena on ymmärtää, analysoida ja kuvata erilaisia käsityksiä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita. Ihminen nähdään rationaalisena olentona, jonka käsitykset ilmiöistä muodostuvat niin, että tapahtumia liitetään toisiinsa ja pyritään selittämään niitä. Käsitykset ovat merkityksenantoprosesseja, joille annetaan syvempi ja laajempi merkitys kuin mielipiteelle. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163-164; Marton, 1986, 31, 33.) Valitsin fenomenografisen tutkimusmenetelmän, sillä tutkin varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä kasvatuskumppanuudesta. Kasvatuskumppanuus on

ilmiö, josta varhaiskasvattajilla on erilaisia käsityksiä. Tavoitteenani oli ymmärtää, analysoida ja kuvata näitä käsityksiä.

Fenomenografiassa ihminen ja maailma ovat suhteessa toisiinsa, ja maailma on yhtä aikaa sekä todellinen että koettu. Olemassa oleva yhteinen todellisuus on ihmisen yksilöllisesti kokemaa, ymmärtämää ja käsitteellistämää. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164-165.) Huomasin haastatteluja litteroidessani, että välillä haastateltavat puhuivat päiväkodin konkreettisesta toiminnasta ja välillä siitä, miten he itse kokevat asian. Nämä käsitykset liittyivät toisiinsa, mutta haastateltavilla oli myös käsityksiä siitä, että toiset varhaiskasvattajat kokevat päiväkodin yhteisen todellisuuden eri tavoin, kuin he itse, sillä todellisuus on yksilöllisesti koettua. Fenomenografiset tutkimukset koskevat usein pieniä osallistujaryhmiä ja niissä käytetään usein avointa tiedonkeruumenetelmää, kuten haastattelua (Kettunen & Tynjälä, 2018, 8). Aineistonkeruuseen on tärkeää sisällyttää avoimia kysymyksiä, jotta erilaiset käsitykset tulevat ilmi (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Keräsin aineiston teemahaastattelulla, jonka puolistrukturoidun rakenteen avulla erilaiset käsitykset ilmenivät.

4.2 Tutkimuskohde

Alun perin tarkoitukseni oli kerätä aineistoa pelkästään varhaiskasvatuksen opettajilta, sillä olen itse varhaiskasvatuksen opettaja, ja koska opettajat ovat useimmin mukana esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa. Kuitenkin, kun haastateltavia oli vaikea saada, tein päätöksen laajentaa aineistonkeruuta myös muihin varhaiskasvatuksessa toimiviin ammattiryhmiin.

Aluksi olin yhteydessä erääseen pohjoissuomalaiseen kaupunkiin, johon sain myös tutkimusluvan. Laitoin kaikille kunnallisten päiväkotien johtajille sähköpostin, jossa tiedustelin varhaiskasvatuksen opettajien halukkuutta osallistua haastatteluun. Vain yksi johtaja vastasi sähköpostiini ja kertoi välittäneensä viestin. Meni kuitenkin viikko, jos toinenkin, eikä mitään kuulunut. Lopulta haastateltavat valikoituivat omasta lähipiiristäni, sillä siihen kuuluu useampia kasvatusalan ammattilaisia. Kaikki, joita kysyin, halusivat antaa haastattelun. Haastateltavaksi on hyvä tavoitella sellaisia henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta aiheesta. Tutkimustehtävä määrittelee pitkälti haastateltavien valintaa. Suora yhteydenotto voi olla tehokkain tapa saada haastateltavia. Yhteydenottoon on hyvä sisällyttää itsensä ja tutkimuksen esittely, haastattelun kesto ja se, mihin aineistoa käytetään. (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, osa 1.) Kerroin haastateltaville, että pro gradu- tutkielmani aihe on

kasvatuskumppanuus ja että haastattelun kesto on noin 30-45 minuuttia. Koska haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuttuja, minun ei tarvinnut esitellä itseäni. Kaikki haastateltavat myös tiesivät, mitä opiskelen ja mihin tulen aineistoani käyttämään.

Haastateltavalle on perusteltua kertoa, mistä aiheesta tekee tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3). On kuitenkin pohdittava, miten paljon kertoo haastateltavalle tutkimuksen tavoitteista tai menetelmistä. Liian yksityiskohtainen tieto voi vaikuttaa haastateltavan käyttäytymiseen ja vinouttaa tuloksia. Rajaa siihen, miten paljon haastateltavalle tulee kertoa tutkimuksesta, on vaikea vetää. Tärkeintä on, että haastateltava antaa suostumuksensa sen asianmukaisen informaation pohjalta, jonka hän on saanut tutkijalta. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 20.) Ennen haastattelun tekemistä pyysin haastateltavilta tutkimusluvan (liite 2). Kerroin heille, että haastattelurungossa on kaksi pääteemaa: kasvatuskumppanuus ja arvot ja kysyin, haluavatko he, että haastattelu aloitetaan jommasta kummasta. Pääosin vastaus oli, että aloitetaan kasvatuskumppanuudesta.

Tein keväällä 2019 kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssille pilottihaastattelun, jossa testasin senhetkistä haastattelurunkoani ja 'harjoittelin' haastattelemista. Siinä oli kyse samasta aiheesta, joten sain pilottihaastattelun avulla lisättyä aineistoani jonkin verran. Haastattelurunko muovautui sittemmin tutustuttuani lähteisiin ja selvennettyäni itselleni tutkimuksen tavoitetta. Haastateltaviksi valikoitui 4 varhaiskasvatuksen opettajaa ja 1 varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Kaikki haastateltavat ovat naisia. Työkokemusta heillä on 1-15 vuotta, enimmäkseen he ovat vasta työuran aloittaneita. He ovat työskennelleet kaikissa lapsiryhmissä alle 3-vuotiaista esikouluun. Mikään haastattelu ei perustunut tietyn ikäisiin lapsiin, vaan käsitykset pohjautuivat koko työuran ajalle.

Tutkimuksen aineiston koko ja haastateltavien määrä ei ole opinnäytetöissä merkittävin kriteeri, sillä todennäköisyyksien perusteella opinnäytetyö ei ole tieteellisesti merkittävä. Aineiston koosta on hyvä keskustella ja kiinnittää siihen huomiota. Pääsääntöisesti pro gradu -töissä aineiston koko on verrattain vähäinen. Laadullinen tutkimus ei pyri yleistämään tutkittavaa aihetta, vaan saamaan kuvauksia ja ymmärrystä tutkittavalle ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.)

4.3 Aineiston keruu

Käytin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Haastattelut nauhoitettiin. Teemahaastattelu on hyvä valinta aineiston keruuseen, kun halutaan saada selville, mitä joku

ajattelee jostakin ilmiöstä. Menetelmänä teemahaastattelu tukee tämän tutkimuksen tarkoitusta, joka on varhaiskasvattajien käsitysten selvittäminen. (Eskola ym., 2018, osa 1.) Teemahaastattelussa tuodaan esille haastateltavien tulkintoja asioista ja heidän asioille antamia merkityksiä sekä merkitysten syntymistä vuorovaikutuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3).

Aineistonkeruu haastatteleamalla vastaa tarpeeseen, kun halutaan tutkia sitä, mitä haastateltava ajattelee. Haastattelu on menetelmänä hyvin joustava, sillä siinä haastattelijalla on mahdollisuus toistaa, oikaista, selventää ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Teemahaastattelussa haastattelua voidaan tarkentaa ja syventää riippuen siitä, mitä haastateltavat tuovat esille. Tarkentavat kysymykset, esimerkiksi ‘Mitä tarkoitat tällä?’ tai ‘Voisitko antaa minulle esimerkin?’ saavat haastateltavat selventämään vastaustaan. On tärkeää, ettei haastattelijalla johdattele haastateltavaa omien ennakkoluulojensa mukaisesti mihinkään suuntaan, vaan pyrkii olemaan neutraali. Puolistrukturoitu rakenne pitää haastattelun aiheessa, tarjoamalla samalla haastateltavalle mahdollisuuden paljastaa ymmärryksensä ja käsityksensä ilmiöstä. Haastattelukysymysten järjestys voi olla mikä tahansa, sillä tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelun etuna on myös se, että haastateltavat voidaan valikoida heidän tutkittavaan ilmiöön liittyvän kokemuksensa tai tietonsa mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3; Kettunen & Tynjälä, 2018, 9-10.) Pyysin haastateltavia kertomaan käytännön esimerkkejä aiheesta, jotta vastaukset eivät jäisi liian irrallisiksi kontekstista. Haastattelut etenivät usein kuin itsestään aiheesta toiseen, ja aiheiden järjestys oli jokaisessa haastattelussa erilainen.

Tein itselleni haastattelurungon (liite 2), joka pohjautuu sekä jo tutkittuun tietoon aiheesta että omiin näkemyksiini. Lähdekirjallisuudesta oli noussut esiin erityisesti huoltajien ja varhaiskasvattajien välinen asiantuntijuuskysymys, jota halusin ehdottomasti lähteä tutkimaan. Omat näkemykseni liittyivät arvonäkökulmaan, etenkin siihen, miten varhaiskasvattajien henkilökohtaiset arvot keskustelevat toisten varhaiskasvattajien ja huoltajien arvojen kanssa niin, että kasvatusvuorovaikutus saadaan toimimaan. Halusin myös selvittää käytännön käsityksiä kasvatuskumppanuuden periaatteista ja rakentamisesta, ehkä niinkin itsekkäistä syistä, että saisin siitä itselleni vinkkejä toimivaan kasvatuskumppanuuteen.

Teemahaastattelussa haastattelijalla pyrkii kysymyksillään löytämään tutkimustehtävän mukaisia merkityksellisiä vastauksia. Haastattelu voi toteutukseltaan vaihdella avoimemmasta

strukturoituun. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.) Teemahaastattelu ei ole täysin strukturoitua eikä myöskään strukturoimatonta. Siinä haastattelija laatii teema-alueet, jotka käydään läpi kunkin haastateltavan kanssa. Painotukset voivat kuitenkin vaihdella. Teemoja pohtiessa on tärkeä miettiä, miten ne muodostetaan. Yksi kriittisyyttä vaativa vaihtoehto on 'keksiä' teemat sen perusteella, mitä asioita aihepiiristä tulee itselle mieleen. Toinen vaihtoehto on tutkia aiheen aiempia tutkimuksia ja poimia kirjallisuudesta teemoja. Kolmantena voidaan poimia teemoja teoriasta. Tutkimuskysymys täytyy pitää aina mielessä, kun teemoja pohtii, sillä sen avulla tiedetään, mihin kysymyksiin vastauksia halutaan. (Eskola ym., 2018, osa 1.) Pilottihaastattelussa teemana oli arvot, ja osa-alueina henkilökohtaiset arvot, päiväkodin arvot ja kasvatuskumppanuus. Pilottihaastattelun aikaan minulla oli vielä käsitys siitä, että henkilökohtaiset arvot voivat näkyä suurestikin varhaiskasvatuksessa tehtävässä kasvatustyössä. Myöhemmin ymmärsin, että Varhaiskasvatussuunnitelman arvopohja listaa ne arvot, joita varhaiskasvatuksessa toteutetaan. Siksi jätin uudemmassa haastattelurungosta erittelemättä sen, kenen arvoista siinä on kyse.

Ennen aineistonkeruuta harkittu analyysitapa helpottaa haastattelun purkamista ja aineiston analyysia, jotta tutkija tietää, mitä aikoo aineistolla tehdä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 2). Olin tehnyt pilottihaastattelun jo vuosi sitten, ja analysoin sen silloin samalla tavalla, kuin nämä haastattelut. Jo haastatteluvaiheessa huomasin tekeväni sellaisia valintoja, jotka helpottaisivat analysointivaihetta. Tekemässäni haastattelurungossa on kaksi teemaa: arvot ja kasvatuskumppanuus. Niiden alla on useita osa-alueita ikään kuin 'check-listana', johon merkkasin aina rastin, kun haastateltava sanoi kuhunkin kohtaan sopivia kommentteja, jotta aihetta tulisi käsiteltyä jokaisessa haastattelussa mahdollisimman monipuolisesti. Näin ollen kaikissa haastatteluissa tuli ainakin kerran mainittua kukin haastattelurungon kohta. Ilman merkkauksia olisin taatusti unohtanut, mitä haastateltava oli siihen mennessä sanonut.

Haastattelu on luonnollista aloittaa niin, että pyytää haastateltavaa kertomaan työkuvastaan, työkokemuksestaan ja koulutuksestaan. Haastateltavan aktiivinen rooli on suositeltavaa, sillä eläytyvä reagointi haastateltavan puheeseen luo tilanteeseen luontevuutta ja miellyttävyyttä. Täytyy kuitenkin muistaa, että haastattelijan tavoite on kerätä tietoa. Tutkijan harteille jää se päätös, miten hän kohtaa haastateltavan ja millaisessa roolissa hän pitäytyy haastattelun aikana. (Eskola ym., 2018, osa 1.) Minulla ei ollut juurikaan haastattelukokemusta, mutta johtuen haastateltavien tuttuudesta, haastattelu oli jokseenkin helppoa. Haasteena siinä oli se, että olisi tehnyt mieli kommentoida asioihin myös oma mielipiteeni, mutta roolini takia minun tuli pidättäytyä omista mielipiteistäni. Nauhurin sulkemisen jälkeen päädyimme kuitenkin

keskustelemaan vielä lisää aiheesta tasavertaisina vuorovaikuttajina. Haastateltavien välillä vastausten laajuus saattaa vaihdella paljonkin. Haastattelijalla on hyvä olla mielessä liuta kysymyksiä, joita esittää tarvittaessa. (Eskola ym., 2018, osa 1.) Oma roolini haastattelijana riippui pitkälti haastateltavasta. Jos haastateltava oli puhelias ja juttua riitti, jättyädyin itse kuuntelijaksi kysyen tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa. Jos taas haastateltavalta ei irronnut paljon puhetta, otin suuremman roolin ja teemojen alaotsikoiden pohjalta kyselin muun muassa käytännön esimerkkejä aiheesta. Uskon, että pystyin sekä kuuntelemaan että tukemaan haastateltavaa tarpeen mukaan.

Mahdollisimman rauhallinen haastattelupaikka lisää tallenteen laatua ja helpottaa haastatteluun keskittymistä (Eskola ym., 2018, osa 1). Haastattelut tehtiin pääosin ryhmätyötiloissa, lukuun ottamatta yhtä haastattelua, jolloin haastateltava saapui kotiini. Haastattelut tehtiin (pilottihaastattelua lukuun ottamatta) maaliskuussa 2020 9 päivän sisällä. Haastattelut olivat pituudeltaan 20-35 minuuttia. Haastattelujen yhteiskesto oli noin 1,5 tuntia. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 40 sivua (Arial, fontti 12, riviväli 1,5).

4.4 Aineiston analyysi

Tässä luvussa kerron fenomenografisesta analyysistä teoriassa ja siitä, miten sitä itse sovelsin. Analyysi on kuusivaiheinen. Aineiston analysointi fenomenografisessa tutkimuksessa on aineistolähtöinen, eli tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Kategorisointi nousee aineiston pohjalta, ei teoriasta. Tutkijan tulee olla perehtynyt tutkittavan aiheen teoreettiseen viitekehykseen, jotta hänellä on valmiuksia hankkia aineistoa. Tutkijan on myös hyvä tiedostaa omat käsitykset ja oletukset aiheesta ja olla avoin tutkittavien käsityksille. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.)

Vaikka kirjallisuudessa on esitelty tapoja toteuttaa fenomenografista analyysia, tutkijan on päätettävä tarkka menettelytapa oman aineiston analyysissa. On useita tapoja analysoida aineistoa fenomenografisesti. Sen voi tehdä tutkimalla koko aineiston litteraattia, kunkin litteraatin mielenkiintoisimpia osia tai yksittäisiä sitaatteja, jotka on irrotettu litteraatista. Kun analysoidaan koko aineiston litteraattia, tekstiä käsitellään palaamalla uudestaan ja uudestaan alkuperäiseen litteraattiin ja pyritään löytämään ilmaisujen merkityksiä kokonaiskontekstissa. Alkuperäistä litteraattia kannattaa säilyttää koko analyysivaiheen ajan. Toisia osioita aineistossa voidaan pitää tärkeämpinä, jos ne ovat vastanneet tarkemmin tutkimuskysymykseen, mutta ilmaisuja on tarkasteltava aina tilannekohtaisesti. Analyysin

aikana on hyvä pitää mielessä mielen avoimuus, ennakkoluulojen minimointi, litteraatit ja kategorioiden määrittely (Kettunen & Tynjälä, 2018, 10-12.)

Ensimmäisessä vaiheessa litteroin haastattelut. Sitten kuuntelin haastattelut vielä kertaalleen läpi ja tarkistin litteroinnin oikeellisuuden. Tein sekä litteroidessa että kuuntelukerralla niinku-sanojen ja turhien toistojen poistoa. Jätin litteroinnista pois myös henkilökohtaiset kertomukset ja kommentit, jotka eivät liittyneet lainkaan asiaan. Henkilökohtaiset kertomukset liittyivät esimerkiksi tiimin keskinäisiin vuorovaikutushaasteisiin ja yksittäisten lasten haasteisiin. En nostanut tässä tutkimuksessa esiin sellaisia kohtia, kuten esimerkiksi 'eräs lapsi tarvitsee tukea tässä ja tässä asiassa', sillä nähdäkseni se oli alustusta siihen aiheeseen, jota tutkin eli tässä tapauksessa siihen, miten huoltajat suhtautuivat tarjottuun tukeen. Asiaan liittymättömät kommentit puolestaan saattoivat koskea jotain, mitä ympärillä tapahtui haastattelun ollessa käynnissä. Nimesin haastateltavat, mutta muutin heidän nimensä. Käytän aineistonäytteissä seuraavia lyhenteitä: R=Raija, S=Saija, K=Kaisa, H=Hanna ja P=Piia.

Toisessa vaiheessa eli aineiston teemoittelussa haastateltavien vastauksista poimitaan kuhunkin teemaan liittyviä ilmauksia tunnistamalla ilmausten samankaltaisuudet ja erilaisuudet (Eskola, 2018, osa 2; Huusko & Paloniemi, 2016, 168). Litteroinnin jälkeen loin haastattelurungon jokaisesta kohdasta oman teeman, jonka alle aloin jaotella haastatteluiden alkuperäisiä ilmauksia sellaisenaan. Näitä teemoja oli yhteensä 17. Saatoin jakaa osan ilmauksista kahden tai useamman teeman alle, mikäli niissä oli sisältöä monista aihealueista. Koin, että oli järkevämpää jaotella ilmaukset ensin teemojen alle, jotta pelkistäessä saattoi samalla tutkia, käsitteleekö joku toinen ilmaus saman teeman alla samaa asiaa. Minulle luontaisempi tapa oli toimia niin, että teemoja oli ensin reilummin, ja sitten vasta yhdistelin niitä, jottei tullut hätiköityä ilmauksia vääriin paikkoihin. Haastatteluista jaottelin ilmauksittain teemojen alle lähes kaiken, mitä haastateltavat sanoivat. Käytin siis erittäin suuren osan aineistostani tähän analyysivaiheeseen. Haastattelu ei kuitenkaan edennyt kovin loogisesti, joten teemoittelu ei ollut aina ihan helppoa, mutta sitä helpotti haastattelujen huolellinen läpiluenta (Eskola, 2018, osa 2).

Merkitysyksiköiden etsiminen on vaihe, jossa tutkija tulkitsee ajatuksellisia kokonaisuuksia. Merkitysyksikön määrittelyssä tutkija lukee ilmaisut ja tarkkailee niiden ajatusyhteyksiä ja vastaajien käsityksiä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 167.) Tämä vaihe perustuu relevanssikriteereihin, ja ilmaisut poimitaan niiden kiinnostavuuden mukaan

tutkimuskysymyksen näkökulmasta (Marton, 1986, 42). Laadullisessa tutkimuksessa painotetaan usein aineiston mielenkiintoisimpia kohtia. Mielenkiintoisten kohtien valinnassa on syytä palata analyysin edelliseen vaiheeseen, johon valinnat perustuvat. (Eskola, 2018, osa 2.)

Kolmas vaihe on ilmaisujen pelkistäminen, jossa kaikki ilmaisut kirjataan ja luetteloidaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4). Teemoittelua seurasi ilmaisujen pelkistäminen. Kävin läpi jokaisen teeman alla olevat ilmaukset ja pelkistin ne. Pelkistuksen jälkeen laskin samaa asiaa käsittelevät ilmaukset yhteen, kunkin teeman alla erikseen. Tein tämän siksi, että näin jo tässä vaiheessa, mitkä asiat nousevat kussakin teemassa erityisesti esiin. Seuraavassa taulukossa on muutamia esimerkkejä ilmausten pelkistämisestä ja teemoittelusta.

Taulukko 1. Esimerkkejä ilmausten pelkistämisestä ja teemoittelusta

H	Ilmaus	Pelkistys	Teema
H	Mää ajattelen, että mää kohtaan lapset sillee samalta tasolta, että ne on ihan yhtä tärkeitä tiedontuottajia tai semmosia, että heijän kokemusmaailma on ihan yhtä tärkeä ku aikusten kokemusmaailma.	Lapsen kokemusmaailman arvostaminen	Käsitykset lapsuudesta, kasvatuksesta, oppimisesta
R	Ne yhdessä aina käyää läpi ja myöski mietitään sit se, että mikä se on se koko porukan ajatus.	Tilanteet käydään yhdessä läpi	Päiväkodin henkilöstön arvokeskustelut
S	Et pitäs pystyä säilyttäämmä semmone ammatillisuus, vaikka itellä oiski jotaki vahvoja mielipiteitä asioista.	Ammatillisuuden säilyttäminen mielipiteistä huolimatta	Päiväkodin henkilöstön arvokeskustelut
K	No se on tärkeätä, että asiat mennee kaikille tiimin jäsenille, että ei oo vaa yks henkilö, joka tietää jonku perheen asioista, vaan pitäs pyrkiä ainaki jakamaa se tieto kaikille.	Toimiva tiedonkulku tiimissä	Tiimiyhteistyö
P	No vanhempien toiveet yllesä liittyy just tommossiin ihan konkreettisiin asioihin, just nuihin potalla käymiseen tai vessakäymiseen. ja vaikka syömiseen ja päiväuniin.	Konkreettisia toiveita	Huoltajien näkemyksiä

Neljäs vaihe on alakategorioiden luonti ja niiden välisten suhteiden tarkastelu. Alakategorioille tulee löytää selkeät erot ja kullekin omat kriteerit. (Huusko & Paloniemi, 2006, 168.) Samaa kuvaavat pelkistetyt ilmaukset yhdistetään niitä yhdistäviin alakategorioihin, jotka nimetään. Alakategorioiden muodostaminen on tutkijan tulkinnanvaraista, sillä silloin tutkija päättää, millä perusteella ilmaukset yhdistetään samaan

kategoriaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.) Pelkistämisen jälkeen yhdistin teemoja toisiinsa eli loin alakategorioita, sillä tässä vaiheessa teemoja oli vielä 17 ja osa niistä oli limittäisiä. Tässä vaiheessa huomasin myös, että olin siirtänyt osan ilmauksista ‘väärän’ otsikon alle, joten siirsin ne oikeaan paikkaan. Koin kuitenkin, että mitään vahinkoa ei ollut tapahtunut, sillä mitään johtopäätöksiä ei ollut vielä tehty. Etenkin tässä analyysin vaiheessa palasin usein katsomaan, mitä haastateltavat olivat alkuperäisissä ilmauksissa todenneet. Yhdistettyäni teemoja toisiinsa, lopputuloksena oli 4 alakategoriaa.

Taulukko 2. Alakategorioiden luonti

Teemat	Alakategoriat
Käsitykset lapsuudesta, kasvatuksesta ja oppimisesta	Varhaiskasvattajien arvot
Lapsen hyvä päivä päiväkodissa	
Lapsen paras	
Päiväkodin henkilöstön arvokeskustelut	Arvot ja asiantuntijuus
Valta/asiantuntijuus ja kasvatuskumppanuus	
Arvot, jotka ohjaavat toimintaa	
Kumppanuuden kehittäminen	
Ristiriidat kasvatuskumppanuudessa	
Varhaiskasvattajien näkemyksiä	Yhteistyö ja vuorovaikutus
Huoltajien näkemyksiä	
Huoltajien kohtaaminen ja keskustelut heidän kanssaan	
Yhteistyö johtajan kanssa	
Tiimiyhteistyö	
Moniammatillinen yhteistyö	Kasvatuskumppanuuden tavoite
Kasvatuskumppanuuden rakentaminen	
Kasvatuskumppanuuden tavoite	
Kasvatuskumppanuuden merkitys kasvatustyössä	

Viidennessä vaiheessa tiivistin alakategorioita, sillä monia samaan viittaavia asioita oli ilmaistu eri tavoin, mikä näkyi siinä, että kerran mainittuja pelkistettyjä ilmauksia oli paljon. Tiivistäessäni alakategorioita yhdistelin siis eri tavoin ilmaistuja pelkistettyjä ilmauksia, jotka käsittelivät samaa asiaa, ehkä hieman eri näkökulmasta. Laskin alakategorioissa edelleen yhteen pelkistettyjen ilmausten määrän ja merkitsin ne, jotta näkisin eniten esiin nousevat asiat. Tämä helpotti ennen kaikkea tutkimustuloksien tulkintaa, sillä näin suoraan, mitkä asiat olivat aineistossa merkityksellisiä.

Fenomenografisessa analyysissä tulokset on jäsennetty kokonaisuudeksi, jossa loogisesti toisiinsa liittyvät kategoriat kuvaavat ihmisten tapojen laadullista vaihtelua siitä, miten he kokevat tai ymmärtävät kyseisen ilmiön. Kategoriat kuvataan useimmiten sisäkkäisessä

järjestelmässä, joka laajenee pienimmästä suurimpaan. Tärkeää on, että kukin kategoria kuvaa erilaista tapaa kokea tutkittava ilmiö. (Kettunen & Tynjälä, 2018, 7.)

Kuudennessa vaiheessa alakategoriat yhdistetään kuvauskategorioiksi, jotka myös nimetään. Kuvauskategorioissa nousee esiin käsityksien keskeiset piirteet ja niiden sisäinen rakenne. Kategoriajärjestelmän tulee rakentua niin, että se kattaa aineistossa esiin tulevien käsitysten vaihtelun. Kuvauskategoriat voidaan järjestää horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Horisontaalisessa järjestyksessä kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia. Vertikaalisessa systeemissä kuvauskategoriat voidaan järjestää tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. Hierarkkisesti järjestetyt kuvauskategoriat ovat eritasoisia toisiinsa nähden esimerkiksi teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4; Huusko & Paloniemi, 2006, 169.) Yhdistin neljä alakategoriaa kahdeksi kuvauskategoriaksi niin, että ne kuvaavat erilaisia käsityksiä ilmiöstä eli kasvatuskumppanuudesta. Kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia. Seuraavaksi loin kategoriakuvion, josta huomaa, että osa ilmauksista on siirretty eri osioon kesken analyysin. Siksi luvut eivät täysin täsmää teemojen ja alakategorioiden välissä.

Kuvio etenee ylhäältä pääkategoriasta alas teemoihin. Kuviossa ylimpänä on pääkategoria eli varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä kasvatuskumppanuudesta. Sen alla on kaksi kuvauskategoriaa, jotka ovat keskenään samanarvoisia. Samanarvoisia keskenään ovat myös kuvauskategorioiden alla olevat alakategoriat. Alakategorioiden alta löytyvät teemat.

Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä kasvatuskumppanuudesta



Kuvio 1. Kategoriajärjestelmä

Tutkimuskysymykseni on: Millaisia käsityksiä varhaiskasvatushenkilöstöllä on kasvatuskumppanuudesta? Otan tuloslukuissa esille haastateltujen varhaiskasvattajien sitaatteja aineistonäytteinä, sillä ne avaavat tuloksia lukijalle paremmin. Sitaatit ovat kursivoituja ja sitaateissa suluissa olevat asiat ovat omia lisäyksiäni sitaatin selkeyttämiseksi. Tuloslukuissa olen alleviivannut aiheet, jotta näkee suoraan, mitä aihetta kukin kappale koskee. Mielestäni se selkeyttää tuloslukua.

5 Kasvatuskumppanuus on yhteistyötä lapsen parhaaksi

Tässä luvussa käyn läpi ensimmäisen kuvauskategorian tutkimustuloksia. Tulosten esittely etenee niin, että alaluvussa 5.1. kerron kasvatuskumppanuuden tavoitteesta ja siitä, miten konkreettisin keinoin kumppanuutta haastateltavien mukaan rakennetaan. Alaluvussa 5.2. käsittelen varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa yhteistyötä, josta painotan huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta.

5.1 Kasvatuskumppanuuden tavoitteet

Varhaiskasvattajien ja huoltajien välisen suhteen lähtökohtana on toimiva kasvatuskumppanuus ja sen tavoittelu. Tässä luvussa kerron konkreettisista tavoista, joiden avulla kasvatuskumppanuutta rakennetaan.

Haastateltavien mukaan kasvatuskumppanuuden tavoite on lapsen hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä, kuten yksi haastateltavista sanoi. *K: "Eli (kasvatuskumppanuus) on hyvin tärkeää semmosen kokonaisvaltaisen ja turvallisen kehityksen ja kasvun kannalta."* Kaisa kokee kasvatuskumppanuuden olevan merkittävä osa lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 14) kerrotaan, että varhaiskasvatuksen päätavoite on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen yhdessä huoltajan kanssa. Lapsen kasvatukseen osallistuu varhaiskasvattajien ja huoltajien lisäksi myös lapsen lähipiiriä. Kasvatus on hanke, jossa osallisena ovat yhteistyössä kaikki lapsen elämään osallistuvat ja ne, joiden elämään lapsi osallistuu (Hujala ym., 2007, 11.)

Haastateltavat toivat ilmi, että hyvä tapa toimivan kasvatuskumppanuuden rakentamiseksi on avoin keskustelu. Sitä kaksi haastateltavaa kuvaili näin.

R: "Se on ehkä se tärkeä siinä, että ollaan avoimia puolin ja toisin"

S: "Ja kyllä mun mielestä semmone avoimuus, että pyritään olemaan myös rehellisiä siitä vaikka, ku kerrotaa lapsen päivästä tai miten lapsella mennee."

Raija korostaa molemminpuolista avoimuutta kasvatuskumppanuuden rakennuspalikkana ja Saija lisää mukaan myös rehellisyyden, jota varhaiskasvattajien olisi hyvä vaalia. Kumppanuuden on oltava avointa ja rehellistä, mutta myös joustavaa varhaiskasvattajan osalta (Kekkonen, 2012b, 58).

Myös luottamus koettiin haastateltavien mielestä tärkeänä kasvatuskumppanuuden elementtinä, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee.

S: “Onhan se (kasvatuskumppanuus) sillä tavalla tosi tärkeä, että varsinkin se, että ku se kasvatuskumppanuuden suhde on semmone, että vanhemmat kokkee luotettavaksi. Ja sitten taas se, että jos vanhemmat ei koe luotettavaksi, nii sitte ne ei välttämättä hirveesti kerro asioista tai tuu kysymään tai muutakaan.”

Saijan käsityksen mukaan luottamus tai sen puute vaikuttaa siihen, miten avoimesti huoltajat kertovat lapsen tai perheen asioista varhaiskasvattajille. Yhteistyö rakentuu luottamukselle, jossa osapuolet kunnioittavat toisiaan. Kumppanuusosapuolten keskinäinen luottamus syventää ja laajentaa keskustelujen aiheita ja sisältöjä. Luottamuksellisen suhteen synty vaatii aikaa ja paljon keskustelua. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 19; Kekkonen, 2012b, 58; Karikoski & Tiilikka, 2017, luku 6) Luottamus vaatii varhaiskasvattajilta hyvää vuorovaikutusosaamista. Huoltajat luottavat varhaiskasvattajiin, jotka välittävät lapsista ja työstään. (Karila, 2006, 99.)

Toimivan kasvatuskumppanuuden rakentaminen alkaa haastateltavien mukaan jo silloin, kun lapsi aloittaa päiväkodissa. Perheeseen tutustumista pidetään tärkeänä etenkin alussa, kuten yksi haastateltavista kertoo.

K: “Mitä on nähny ja piän hyvänä, nii sillai, että perheet tullee tutustumaan sen lapsen kanssa sinne päiväkotii ihan konkreettisesti. Tai sitte jos ei pääse käymää, ni käyää sen lapsen kotona, jos pystyy irtaantummaa työntekijä sinne kottii asti. Nii että ne henkilöstö tullee tutuksi sille lapselle, että se ei vaa tupsaha sinne päiväkotii.”

Ennen kuin lapsi aloittaa päiväkodissa, järjestetään tutustumiskäynti, jolloin varhaiskasvattaja ja huoltaja käyvät aloituskeskustelun, jonka tavoitteena on auttaa huoltajaa valmistamaan lasta aloitukseen. Huoltajalle aloituskeskustelu tuo turvallisuuden tunnetta ja lisää luottamusta, kun hän näkee lapsensa ja varhaiskasvattajan välistä vuorovaikutusta. Kasvattajalle aloituskeskustelusta saatu tieto lisää lapsituntemusta ja perushoitotilanteiden pedagogisuutta. Kasvattajan ja lapsen välinen ensimmäinen kontakti tutustumiskäynnillä helpottaa lasta, kun hän saapuu päiväkotiin uutena lapsena, ja siellä on ainakin yksi aiemmin tavattu kasvattaja. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 41-42; Karikoski & Tiilikka, 2017, luku 6.) Kaisa on kokenut tärkeäksi sen, että perhe tulee tutustumaan päiväkotiin. Hän näkee asian

lapsen näkökulmasta niin, että päiväkodin aloittaminen olisi lapselle helpompaa, jos hän olisi käynyt tutustumassa. Myös varhaiskasvattajan näkökulmasta päiväkodin aloitus on helpompaa, jos he ovat saaneet tutustua perheeseen etukäteen. Tutustumalla toisiinsa sekä varhaiskasvattajat että huoltajat luovat käsitystä siitä, voiko kumppanuusosapuoleen luottaa (Karila, 2006, 97). Perheisiin voidaan tutustua keskustelun kautta, joista saadaan tietoa, jonka avulla heille osataan antaa oikeanlaista tukea. Erilaisiin perheisiin tutustuminen poistaa ennakkoluuloja ja rikkoo stereotypioita. (Wheeler ym., 2009, 29-30.) Kun lapsi aloittaa päiväkodissa, varhaiskasvattajien ja huoltajien yhteistyö ja kasvatusyhteistyön lähtökohtien luominen ovat keskeisiä tekijöitä, jotta lapsen siirtyminen on turvallinen (Karikoski & Tiilikka, 2017, luku 6).

Yksi haastateltavista mainitsi myös siitä, että varhaiskasvattajat voivat kannustaa perheitä tutustumaan toisiinsa.

K: “Ja tommosessa kasvatuskumppanuussaki ehkä auttaa se, että perheet tuntee toisiaan. Että siihenki kannattaa tukea, että ne tietää just, että kenen muitten lapsia siellä on, ja sitte se vaikuttaa monneen muuhunki asiaan. Että kaverisuhteet vahvistuu, jos ne alakaa vaikka kulukee toisten kotona, vaikka vapaa-ajalla ja näi. Seki myös tukkee osaltaa sitä kasvatuskumppanuutta päiväkojin kanssa.”

Huoltajia voi kannustaa myös verkostoitumaan ja tutustumaan toisiinsa, jotta yhteisöllisyys vahvistuisi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 34). Kaisan mukaan asiakasperheiden tutustumisella toisiinsa on paljon hyviä vaikutuksia, muun muassa kaverisuhteiden vahvistuminen. Kaisan käsitykset pohjautuvat pitkälti esikouluun, siitä ajatus, että lapset voisivat kyläillä toistensa luona.

Yhden haastateltavan mukaan kotona tapahtuvat muutokset vaikuttavat välittömästi lapseen, joten varhaiskasvattajien on hyvä saada tietää, mitä kotona tapahtuu.

R: “Ja kyllä esimerkiksi semmoset muutokset, mitä tapahtuu kotona, niin kyllähän ne vaikuttaa sinne lapsen arkeen siellä varhaiskasvatuksessa. Niin jotta tavallaan sitä lasta ja sitä hänen käytöstä voijaa ymmärtää ja antaa tukea sinne lapselle, nii kyllähän se vaatii sitä, että me myöski tiedetään, että mistä se johtuu.”

Raija pitää tärkeänä sitä, että huoltajat kertovat kotiasioista varhaiskasvattajille, sillä kotona tapahtuvat muutokset näkyvät usein lapsen käytöksessä.

Toimiva tiedonkulku varhaiskasvattajilta huoltajien suuntaan nousi esiin yhden haastateltavan puheissa. S: *“Tietenki semmonen, että tiedonkulku toimii, että vanhemmat kokevat, että saavat lapsestaan tietoa ja muutenki kaikesta toiminnasta.”* Saija korostaa varhaiskasvattajien vastuuta tiedon siirtämisessä huoltajille.

5.2 Yhteistyö ja vuorovaikutus

Tutkimuksessani yhteistyö ja vuorovaikutus nousi esiin monitasoisena. Yhteistyö nähtiin ennen kaikkea yhteistyönä huoltajien kanssa, mutta tärkeäksi nousi myös tiimin yhteistyö. Lisäksi jonkin verran esiin nousi johtajan kanssa tehtävä ja moniammatillinen yhteistyö. Vuorovaikutus liittyy huoltajien kanssa tehtävään jokapäiväiseen yhteistyöhön ja siihen, millaiseksi suhde huoltajien ja varhaiskasvattajien välillä muodostuu. Tuen tarpeeseen ja huoltajilta tullessiin toiveisiin liittyvissä asioissa toimivan vuorovaikutuksen merkitys kasvaa. Käyn tässä luvussa ensin läpi huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä ja sitten siirryn muihin yhteistyön muotoihin.

Haastateltavien käsityksen mukaan huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on ennen kaikkea päivittäisiin kohtaamisiin ja keskusteluihin painottuvaa, kuten yksi haastateltavista kertoi.

H: “Toiset (huoltajat) ei ehkä ajattele sitä merkitystä sillä, että varhaiskasvattajan kans vois tehdä yhteistyötä ihan päivittäinki. Mutta ite on aina jotenki pyrkiny siihen, että ihan tavallisia asioita keskustellee ja kohtaa päivittäin, nii seki on ihan riittävää.”

Hanna on huomannut, että huoltajissa eroavat toisistaan siinä, kuinka tärkeänä he pitävät päivittäisiä kohtaamisia varhaiskasvattajien kanssa. Hän muistuttaa myös arkipäiväisten asioiden keskustelun tärkeydestä, jotta vuorovaikutus pysyy aktiivisena. Päivittäinen vuoropuhelu avaa mahdollisuuksia puhua sekä arkipäiväisistä että vaikeammista lapseen liittyvistä asioista. Usein lapsi voi olla mukana kuulemassa asioita, jotka koskevat häntä. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 44-45.) Bronfenbrennerin ekologisen teorian näkökulmasta päivittäiset keskustelut, sikäli kun lapsi on niissä aktiivisesti osallisena, kuuluvat mesosysteemiin eli päiväkodin ja kodin välisiin yhteyksiin. Mesosysteemillä voi olla lapsen

kehityksen kannalta yhtä keskinen merkitys kuin mikrosysteemin tapahtumilla. (Puroila & Karila, 2001, 208-209.)

Lapsen päivän kuulumisten kertomisen tärkeys korostui haastateltavien puheissa useasti, esimerkiksi näissä sitaateissa.

R: "Pysähdytään jokaisen vanhemman ääreen kertomaan niistä lapsen päivän jutuista."

K: "Joka päivä pitäis olla jotaki sanottavaa, jos vanhemmat haluaa kuulla. Aina ne ei haluakaan tai tarvi sitä tietoa, mutta pitää olla valmis kertomaan siitä päivästä vähä enemmän, ku ihan parilla sanalla, että onko ollu hyvä vai huono päivä. Se jo kertoo niille vanhemmille siitä, että se lapsi on nähty, ja tietää mitä se on siellä tehny päivän aikana."

Tasavertaiset, jokapäiväiset kohtaamiset, joissa vaihdetaan kuulumisia, ovat olennainen osa päiväkodissa tapahtuvaa huoltajien ja varhaiskasvattajien välistä yhteistyötä (Alasuutari, 2006, 84-85). Lapsen päivään liittyvät asiat jaetaan huoltajien kanssa. Jakaminen lisää vanhempien osallisuuden kokemusta ja tukee sitä kautta vanhemmuutta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 34; Karikoski & Tiilikka, 2017, luku 6.) Kaisan käsityksen mukaan kaikki huoltajat eivät välttämättä tarvitse tietoa lapsen päivästä, mutta varhaiskasvattajan on oltava valmis kertomaan siitä joka tapauksessa.

Myös varhaiskasvatuskeskustelut nousivat tärkeäksi yhteistyön muodoksi erään haastateltavan käsitysten mukaan.

K: "No niissä (vasukeskusteluissa) on aina se, että oppii tuntemaan niitä vanhempia, tietää just että millä tyylillä kannattaa ilmasta asioita, ja mitä ne ajattellee. Nii se helepottaa sitte myöhemmin sitä kasvatuskumppanuutta ja semmosta vuorovaikutusta myös niitten kanssa."

Kaisa näkee varhaiskasvatuskeskusteluissa mahdollisuuden tutustua huoltajiin ja kehittää kasvatuskumppanuuden vuorovaikutusta sen myötä. Varhaiskasvatuskeskustelussa huoltajat ja varhaiskasvattaja keskustelevat muun muassa lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvistä asioista. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee kirjata tavoitteita pedagogiselle toiminnalle, jonka lähtökohtana on lapsen etu ja tarpeet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 9-11.) Varhaiskasvatuskeskustelu on jatkoa

aloituskeskustelulle. Johdonmukainen jatkumo keskustelujen välillä lisää kasvatustoiminnan laatua. Keskustelussa sovitetaan yhteen huoltajien ja varhaiskasvattajien erilaisia tulkintoja, ja se vaatii varhaiskasvattajalta omien uskomusten tiedostamista. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 46.) Bronfenbrennerin ekologisen teorian näkökulmasta varhaiskasvatuskeskustelut kuuluvat eksosysteemiin, sillä lapsi ei ole niissä (yleensä) välittömästi mukana. Eksosysteemien vaikutus lapsen kehitykseen on välillistä. (Puroila & Karila, 2001, 209.)

Yhdellä haastateltavalla oli sellainen käsitys, että huoltajat tukeutuvat varhaiskasvatuksen henkilöstöön. R: *“Aika paljon on nyt sieltä kodin puolelta nojattu ja haluttu täältä varhaiskasvatuksen ammattilaisten puolelta sitä näkemystä ja apua ja tukea ja semmosta sinne kotiin.”* Kasvatuskumppanuuden merkitys nousee, kun huoltajat tarvitsevat tukea vanhemmuuteen (Rimpelä, 2017, luku 1).

Haastateltava myös kertoi, että toisinaan varhaiskasvattajilta tulleet toiveet otetaan hyvin vastaan. R: *“Et otetaan tosi hyvin vastaan kaikki uudet ideat ja halutaan kotiinki tuoda niitä, ja ollaan tosi sillai yhdessä helpottamassa sitä lapsen oloa kokonaisvaltaisesti.”* Toisaalta samalla haastateltavalla oli kokemusta myös siitä, että tarjottua tukea ei huoltajien toimesta haluttu ottaa vastaan. R: *“Ollaan suositeltu perheelle ja miettimään sitä toista esiopetusvuotta tai pienryhmäpaikkaa. Mutta sieltä tuli ihan täydet jarrut.”* Lapsen vahvuudet sekä oppimisen ja kehityksen tarpeet ovat tuen järjestämisen lähtökohtana. Tuen havaitsemisessa, suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa yhteistyö huoltajan kanssa on tärkeää. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 54.) Tuen tarpeeseen liittyvissä ristiriitatilanteissa varhaiskasvattajien on hyvä kiinnittää huomiota siihen vuorovaikutustapaan, mitä he käyttävät. Avoimet kysymykset antavat huoltajille mahdollisuuden tuoda esiin omia näkökulmia. Kysymysten avulla varhaiskasvattajat saavat lapsen kasvuoloista ja kehitysehdoista tietoa. (Kaskela & Kekkonen, 2006, 47.)

Haastateltavat kokivat haasteelliseksi sen, että huoltajat eivät näe lasta ryhmätilanteessa, eivätkä sen myötä välttämättä ymmärrä ryhmätilanteiden myötä syntyneitä haasteita lapsen toiminnassa, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee.

K: “Siis monien vanhempien on ehkä hankala just ymmärtää se, että ku kerrotaa, että minkälaisena se lapsi nähhää siellä hoijossa, nii ne voi olla tosi ihmeissä ja on ehkä hankalaki hyväksyä semmosta, jos on haastavaa käyttäytymistä vaikka. Tai nähhää jotaki ongelmia, mitä ei kotona näy. Nii kyllä siinä perheellä on sulattelemissa ja vanhemmilla.”

Kaisan mukaan useiden huoltajien on vaikea käsittää, että lapsen käyttäytyminen voi olla paikkasidonnaista. Hänen mukaansa päiväkodissa esiintyviä ongelmia ei ole näkynyt kotona, minkä vuoksi huoltajilla on ollut vaikea hyväksyä se, millaisena lapsen käytös nähdään päiväkodissa. Alasuutari (2007) tutki haastatellen varhaiskasvattajien kuvaustapoja kasvatuskumppanuuden keskustelun haasteista. Lapsen haasteet voi ottaa puheeksi kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa on kertoa lapsen haasteet yleistävä käsitys, ja odottaa huoltajien hyväksyvän se. Mikäli huoltaja ei hyväksy sitä, kasvattaja muodostaa huoltajasta ja tämän persoonasta ongelman. Ongelma ratkeaa, kun huoltaja muuttaa näkemyksiään tai itseään. Toinen tapa on käsitellä lapsen haasteita päiväkodin kontekstiin sidottuna. Tällöin lähtökohtana puheeksi ottamiselle on se, että haasteet eivät näytkään kaikkialla, vaan ainoastaan päiväkodissa sen toimintaan liittyvien ominaispiirteiden vuoksi. Mikäli huoltaja ei hyväksy sitä, reaktio selittyy sillä, ettei huoltajalla ole havaintoja lapsensa toiminnasta päiväkodissa. (Alasuutari, 2007, 429-430.)

Huoltajien toiveet voivat haastateltavien mukaan olla hyvinkin konkreettisia, kuten erään haastateltavan käsityksestä ilmenee. *P: "No, vanhempien toiveet yllesä liittyy just tommosiin ihan konkreettisiin asioihin, just niihin potalla käymiseen tai vessakäymiseen, ja vaikka syömiseen ja päiväuniin."*

Haastateltavat kokivat, että konkreettiset toiveet saattavat aiheuttaa ristiriitaisia näkemyksiä huoltajien ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä, kuten näissä sitaateissa tulee ilmi.

P: "Jos vanhemmat vaikka ihan pienen lapsen kohalla, vaikka alle 3-vuotiaan lapsen kohalla vanhemmat on sitä mieltä, että tämä lapsi saa nukkua vaan varttitunnin. Ja me nähhään päiväkojissa, että se oikeesti tarvii unta."

H: "Että vanhemmat toivoo, että lapsi ei nuku päiväunia, ja sitte kuitenkin päiväkotiryhmässä on huomattu, että se on tarpeellinen lapselle, nii ei me voija väkisillä pittää herreillä."

Piia ja Hanna mainitsevat päiväunien olevan yleinen ristiriitojen aiheuttaja varhaiskasvattajien ja huoltajien välillä. Heidän mukaansa huoltajilla on usein eriäviä näkemyksiä lapsen unentarpeesta.

Eräs haastateltava koki merkitykselliseksi sen, että tiimillä on yhteiset arvot, joiden mukaan toimitaan. *R: "Ja ne (arvot) pitää olla jo tiimillä tiedossa ja ne pitää olla samat, jotta se lapsi saa sitä johdonmukaista varhaiskasvatusta ryhmän jokaiselta aikuiselta."* Raijan

mukaan tiimin yhteiset, tiedossa olevat arvot ohjaavat johdonmukaiseen varhaiskasvatukseen jokaisen tiimiläisen osalta. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu muun muassa arvoista ja periaatteista, ja kaikki tiimin jäsenet vaikuttavat toimintakulttuuriin. Tiimin jäsenten tulee perustella käytetyt työtavat pedagogisesti niin, että ne tukevat lapsen kehitystä ja oppimista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 28.) Haastateltava korosti myös, että tiimissä toimiessa painottuu koko tiimin yhteinen näkemys. R: *“Et ne ei oo yhen ihmisen asioita, vaan se on sen koko tiimin asia ja koko tiimin näkemys ja koko tiimin mielipide, et se tiimi kuitenkin toimii niin vahvasti yhdessä, että ne yhdessä aina käyää läpi ja myöski mietitään sit se, että mikä se on se koko porukan ajatus.”* Varhaiskasvatuksessa esille nouseviin asioihin on Raijan käsityksen mukaan koko tiimin löydettävä yhteinen näkemys. Siihen päästään hänen mukaansa yhteistyöllä.

Johtajan rooli nähtiin haastateltavien käsityksissä enimmäkseen ongelmien ratkaisijana, kuten seuraavasta sitaatista tulee ilmi. K: *“Ainaki jos ongelmia ilmenee, nii siinä vaiheessa johtajan rooli kasvaa, että sen pitäis olla se, joka johtaa sitä keskustelua ja saa sen ongelman poistumaan tai ainaki avaa sen keskustelun ja miettii, että mihin siinä kannattaa kiinnittää huomiota.”* Johtajan tehtävänä on haastateltavien mukaan myös määrittää päiväkodille yhteiset arvot, kuten eräs haastateltava kertoo. R: *“Mun mielestä koko talolla pitäis olla selvänä sellaset yleiset arvot ja linjat, johon se kaikki toiminta pohjaa.”* Raija painottaa päiväkodin yhteisten arvojen tärkeyttä. Johtajan tehtävänä on luoda pedagogiset ja toiminnalliset linjaukset, jotka koskevat koko päiväkotia. Johtajalla on viime käden vastuu ja päätöksentekijän rooli. (Puroila, 2002, 104.)

Moniammatillisuus nousi haastateltavien puheessa esiin lähinnä siinä, että on tärkeää muistaa, millainen työnkuva kullakin ammattilaisella on, kuten yksi haastateltavista pohtii. R: *“Missä vaiheessa sitten täytyy tehdä se rajaus ja ohjata perheneuvolan ja perhepalvelujen puolelle, et seki on musta aika tärkeä osa sitä, että pystyy sitte myöskin johonkin vetämään rajan.”* Raijan mielestä on tärkeää, että varhaiskasvattajat pitävät huolta siitä, että eivät ylitä omaa työnkuvaansa, vaan siirtävät asian hoidettavaksi toisaalle, mikäli tilanne niin vaatii. Päiväkodin sisällä on moniammatillisuutta, joka koostuu eri koulutustaustat omaavista henkilöistä. He tuovat osaamisensa yhteiseen käyttöön ja samalla syntyy uutta osaamista. He työskentelevät yhdessä ja jakavat kasvatusvastuun. Päiväkodin ulkopuolinen moniammatillisuus on yhteistyötä muiden ammattiryhmien kanssa. (Kupila, 2017, luku 22.) Varhaiskasvatuksessa yhteistyötä tehdään muun muassa neuvolan, lastensuojelun ja muun

terveydenhuollon ja sosiaalipalvelun kanssa. Huolen herätessä ja tukitarpeita suunnitellessa yhteistyön merkitys korostuu. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 35.)

6 Kasvatuskumppanuus on arvokasta asiantuntijuutta

Tässä luvussa käsittelen tutkimustuloksia toisen kuvauskategorian kautta. Alaluvussa 6.1. perehdyn siihen, millaisia asioita varhaiskasvattajat pitävät tärkeänä kasvatustyössä. Alaluvussa 6.2. kerron siitä, miten arvoista puhutaan, miten niitä tehdään näkyväksi ja millaisena kasvatuskumppanuuden asiantuntijuus näyttäytyy.

6.1 Varhaiskasvattajien arvot

Tämä luku käsittelee arvoja konkreettisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa. Osa-alue nousi ilmausmäärältään kaikkein suurimmaksi osioksi haastatteluissa. Haastateltavilla oli paljon käsityksiä siitä, mitä he pitävät tärkeänä työssään varhaiskasvattajina. Tulosten selkiyttämiseksi otin tähän osioon teoriapohjaksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohjan, joihin lähdin linkittämään ilmauksia. Arvopohjan eri osa-alueista **yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus sekä perheiden monimuotoisuus** jäivät vaille ilmauksia tulkintani mukaan.

Lapsuuden itseisarvo nousi haastateltavien käsityksissä vahvasti esiin. Koettiin tärkeäksi, että lapsi saa olla oikeasti lapsi, kuten yksi haastateltavista kertoi. *S: "Että lapset sais olla lapsia."*

Haastateltavat kokivat myös lapsen kohtaamisen merkitykselliseksi, näin siitä kertoi eräs haastateltavista. *P: "Mulla on tärkeä se semmonen arvostava ja kunnioittava ihmisten kohtaaminen, että miten kohtaa lapset."*

Haastateltavien mukaan oli tärkeää, että lapselle tarjotaan mahdollisimman mukava päivä varhaiskasvatuksessa, kuten seuraavassa sitaatissa tulee ilmi. *S: "Mut että sillai kokonaisuudessaan, että lapsi kokis, että on kiva mennä sinne päiväkottii."* Haastateltavat korostivat myös sitä, että päivän tulisi olla ennen kaikkea lapsen itsensä mielestä mukava. Yksi haastateltavista tiivistä sen seuraavaan sitaattiin. *R: "No lapsen hyvä päivä on sellanen, minkä se lapsi on ite kokenu hyväksi."*

Tunteiden kirjo kaikkienensa voi haastateltavien mielestä sisältyä hyvään päivään, kuten yksi haastateltavista kertoi. *H: "Että siihen varmasti mahtuu niitä huonojaki hetkiä ja niitä saa tulla ja olla. Että niitä hyviä ja huonoja hetkiä sopivasti siinä päivän aikana, ja sitte, että lapsi vois luottaa siihen, että niitä huonojaki hetkiä saa olla, ja se ei pilaa mitään."*

Varhaiskasvattajat auttavat lasta tunteiden ilmaisussa ja itesäätelyssä. Tunteiden nimeäminen, tiedostaminen ja havaitseminen vahvistaa tunnetaitoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 26.)

Lapsen arvostamista pidettiin haastateltavien mukaan tärkeänä varhaiskasvatuksessa, kuten eräs haastateltavista kertoi. *S: "No ehottomasti tulee mieleen semmone lapsen ja lapsuuden arvostaminen, että arvostaa lapsia."* Varhaiskasvatuksessa hoidon tavoitteena on se, että lapsi tuntee itsensä arvostetuksi ja ymmärretyksi. Lapsen arvostava kohtaaminen lisää lapsen osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 23, 27.) Lapsen aseman vahvistumisen myötä lapsi nähdään omaa ymmärrystään rakentavana aktiivisena ja aloitteellisena toimijana (Turja, 2017, luku 3).

Lapsen oikeuksiin liittyvät asiat korostuivat myös vahvasti haastateltavien käsityksissä. Haastateltavat käsittivät merkitykselliseksi lapsen luontaiset tavat toimia, kuten tässä sitaatissa tulee ilmi. *R: "Käyttää niitä lapselle luontaisia ja ominaisia metodeja siihen, et hän saa ite tekemällä, ite kokemalla niitte uusien elämysten kautta saa sitä uutta tietoa koko ajan ympäröivästä maailmasta ja sitä kautta sitte oppii."* Lapset oppivat käyttämällä heille luontaisia tapoja toimia, kuten leikkiä, liikkumista, tutkimista, erilaisten työtehtävien tekemistä, itsensä ilmaisua ja taidetoimintaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22).

Yksi haastateltavista nosti myös useaan kertaan esiin onnistumisen kokemuksen tärkeyden. *R: "No ennen kaikkea sitä et jokainen lapsi sais niitä onnistumisen kokemuksia joka päivä."* Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan jokaisen lapsen pitää saada kokemuksia onnistumisesta. Varhaiskasvattajat iloitsevat onnistumisista yhdessä lapsen kanssa ja opettavat lasta kannustamaan toisia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22, 24.)

Leikin pedagogiikka tuli myös esiin haastateltavien puheissa, kuten yksi heistä totesi. *S: "Että sille leikkimiselle on aikaa. Tietenki leikin kautta opetetaan hirveesti asioita."* Leikkiin kannustava varhaiskasvattaja tunnustaa mielikuvituksen ja kekseliään leikin merkityksen lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle. Lapselle leikki on tapa olla ja elää. Leikin kautta lapsi jäsentää ympäröivää maailmaa, luo sosiaalisia suhteita ja muodostaa merkityksiä kokemuksistaan. Varhaiskasvattajan tulee turvata leikin edellytykset, ohjata leikkiä ja huolehtia jokaisen lapsen mahdollisuudesta päästä mukaan leikkiin. Leikkiä voi ohjata joko leikkimällä mukana tai leikin ulkopuolelta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018,

30, 39.) Leikki edistää kouluoppimiseen tarvittavia valmiuksia ja vahvistaa symbolista ja abstraktia ajattelua (Kronqvist, 2017, luku 1).

Terveellinen ja kestävä elämäntapa nousi haastatteluissa esiin ennen kaikkea lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta, esimerkiksi tässä sitaatissa. *R: “No lapsen paras on se, että hän on henkisesti ja fyysisesti hyvinvoiva, hän on terve.”* Varhaiskasvattaja voi edistää lapsen hyvinvointia tarjoamalla hänelle mahdollisuuden liikkua, levätä ja nauttia terveellistä, riittävää ravintoa. Hyvinvointia lisää myös fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus, joista varhaiskasvatuksessa pidetään huolta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 31.)

Haastateltavat kokivat, että **ihmisenä kasvamista** voi tukea esimerkiksi oikeudenmukaisella kasvatuksella, kuten yksi haastateltavista kertoi. *H: “Siis tavallaan se, että jokkainen on ihan yhtä tärkeä. Se on se, mistä määhä haluan pittää kiinni, että kettää ei kiusata ja kaikki on yhtä arvokkaita ja tärkeitä.”*

6.2 Arvot ja asiantuntijuus

Aineistossa oli myös abstrakteja käsityksiä arvoista. Tässä luvussa käsittelen sitä, millaisena arvot näyttäytyvät varhaiskasvattajille, millaista arvokeskustelua varhaiskasvatuksessa on, sekä sitä, millaisena asiantuntijuus näyttäytyy kasvatuskumppanuudessa.

Haastateltavat painottivat puheissaan asiakirjoja, joissa arvot on määritelty. Yksi haastateltava pohjustaa seuraavassa sitaatissa sitä, mihin määritellyt arvot pohjautuvat. *P: “No kyllähän virallisesti arvot ja päiväkodin arvot määritellään varhaiskasvatussuunnitelmassa, joka pohjautuu siihen valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan.”* Piia muistuttaa, että arvot pohjautuvat varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 20) arvoperustan yleisperiaatteet ovat seuraavat: lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen sekä yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus ja lapsen syrjintäkielto.

Yhden haastateltavan mukaan se, miten varhaiskasvatushenkilöstö tiedostaa arvot, vaihtelee päiväkodin mukaan. *P: “Mutta käytännössä niitä arvoja toteuttaa se henkilökunta siellä päiväkodissa. Ja ei kaikissa paikoissa niin selkeesti tiedosteta sitä, niitä sen päiväkodin nimettyjä arvoja. Ja joissakin tiedostetaan tosi hyvin. Ja niistä puhutaan ja niitä pidetään esillä ja mietitään, että millä tavalla meidän käytännössä tulee toimia, että me toteutettas*

niitä arvoja.” Piian käsityksen mukaan joissain päiväkodeissa arvot tiedostetaan erinomaisesti ja käydään arvokeskustelua. Toisaalta toisissa päiväkodeissa ei hänen mukaansa tiedosteta päiväkodin arvoja. Arvot voivat ohjata toimintaa, vaikka yksilö tai yhteisö ei ole siitä tietoinen (Nummenmaa, 2006, 25).

Henkilökohtaisten arvojen merkitys ja näyttäytyminen varhaiskasvatustyössä vaihteli haastateltavien kesken. Enimmäkseen pidettiin hyväksyttävänä sitä, että henkilökohtaiset arvot näkyvät, kuten eräs haastateltavista toteaa. *S: “Ja tietenkin kaikilla on ne omat henkilökohtaiset arvot.”* Varhaiskasvattajien henkilökohtaiset arvot vaikuttavat kasvatusta- ja vuorovaikutuskäytäntöihin, ja kasvattajilla voi olla haasteita henkilökohtaisten arvojensa syrjäyttämiseksi (Kekkonen, 2012b, 60). Varhaiskasvattajat voivat edistää arvoperustan toteutumista niin, että ymmärtävät omaan toimintaansa vaikuttavat arvot, tiedot ja uskomukset (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 29).

Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, että henkilökohtaisten arvojen ei ole hyvä näkyä. *R: “Että ei oo semmosta ajatusta, että se ois se semmone henkilökohtanen (arvo) ennen kaikkea, et se nousis siitä, että mitä minä haluan.”* Raijan mielestä henkilökohtaiset arvot eivät voi olla lähtökohtana varhaiskasvatuksen toiminnalle. Eräs haastateltavista painotti, että vaikka henkilökohtaiset arvot vaikuttavatkin kasvatustyöhön, ne eivät saa olla ristiriidassa yhteisten arvojen kanssa. *K: “Varmasti omat arvot myös vielä vaikuttaa ja saahan ne vaikuttaakin, jos ne ei oo ristiriidassa sen päiväkodin yhteisten arvojen kanssa.”*

Perheen arvoja ja päiväkodin arvoja on hyvä sovitella yhteen, kuten yksi haastateltavista tiivistää. *K: “Ja sitte sovitellaan niitä päiväkodin yhteisiä arvoja yhteen sen perheen arvojen kanssa.”* Kasvatuskumppanuuden vuorovaikutuksen toimivuuteen vaikuttaa kasvattajan ja huoltajan kulttuuristen uskomusten ja arvojen yhteensopivuus (Kekkonen, 2012b, 60).

Haastatteluissa nousi esiin, että eriäviä näkemyksiä huoltajien ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä ilmenee, mutta todettiin myös, että niitä saa olla. Näin yksi haastateltavista kuvaili käsityksiään.

R: “On myöskin kokenut semmosta haasteellisempaa yhteistyötä, että näkemykset eronnut aika paljon lapsen tarpeista ja sit sitä kautta sen hyvinvoinnin ja semmose eheän oppimispolun järjestämisestä”

R: “Että niitä erimielisyyksiä tulee ja niitä saa tulla. Et se ei tarkoita sitä, että pitäis olla jokaisesta asiasta samaa mieltä.”

Haastateltavat kokivat kuitenkin pääasiassa, että eriävistä näkemyksistä keskustellaan huoltajien kanssa, kuten eräs haastateltavista tuo ilmi. P: *“Ja sitte, kyllä me siinä tilanteessa tietenkin keskustellaan siitä että, ja tuuaan se lapsen etu esille, mutta tietenki ymmärtäen sen vanhempien näkökulman.”* Piia korostaa lapsen etua tilanteissa, joissa huoltajien ja varhaiskasvattajien välille on syntynyt eriäviä näkemyksiä.

Jokainen haastateltava nosti esille sen, että huoltajat nähdään oman lapsensa asiantuntijoina, esimerkkinä yhden haastateltavan tiivistys. K: *“Että vanhemmat ne on ne parhaat lapsen asiantuntijat.”* Kun huoltaja nähdään oman lapsensa asiantuntijana, hänen tietämykselleen annetaan arvoa kasvatustyön näkökulmasta. Asiantuntijuuksia pidetään erilaisina, mutta samanarvoisina. (Alasuutari, 2007, 427.) Varhaiskasvattajien suhtautuminen huoltajien näkemyksiin vaikuttaa yhteistyön rakentumiseen. Huoltajat haluavat tuntea olevansa aktiivisia osapuolia kasvatuskumppanuudessa. (Alasuutari, 2003, 167; Wheeler ym., 2009, 27.)

Varhaiskasvattajien ja huoltajien asiantuntijuuksien yhdistäminen niiden erilaisuutta hyödyntäen nousi esiin haastateltavien puheissa, kuten seuraavista sitaateista ilmenee.

H: *“Tavallaan kasvattajan tieto on koulutuksesta peräisin, ja se on siitä varhaiskasvatuksen näkökulmasta käsin katottuna, ja sitte taas vanhempien näkökulma on siitä heijän tuntemuksestaan siitä lapsesta nimenomaa.”*

R: *“Me ollaan varhaiskasvatusalan ammattilaisia ja me ollaan kasvatuksen ammattilaisia ja meillä on semmonen koulutus, mikä esimerkiksi vanhemmilla ei oo. Ammattilaiset tuo rohkeasti sen ammattilaisen näkökulman ja koti tuo sen kodin näkökulman, et silloin se voi parhain mahdollisin tavoin onnistua se kasvatuskumppanuus ja se vuorovaikutus.”*

Perhelähtöinen malli korostaa sitä, että huoltajilla ja varhaiskasvattajilla on erilaista, mutta yhtä tärkeää tietoa lapsesta (Kaskela & Kekkonen, 2006, 19). Hanna ja Raija painottavat sitä, että asiantuntijuudet eroavat toisistaan, ja Raijan mukaan niiden yhdistäminen voi tuottaa onnistuneen vuorovaikutuksen kasvatuskumppanuudessa. Kasvatuskumppanuudessa yhdistyvät varhaiskasvattajan ammatillinen osaaminen ja asiantuntemus sekä huoltajan oman lapsensa tuntemus (Kekkonen, 2012b, 43). Huoltajilla ja varhaiskasvattajilla ei ole samanarvoista tietämystä ja kokemusta lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, sillä varhaiskasvattajat ovat opiskelleet, harjoitelleet ja mahdollisesti työskennelleet useita vuosia erilaisten lasten ja perheiden kanssa. Kuitenkin huoltajilla on aina paras tietämys juuri omasta

lapsestaan. Näiden yhdistäminen on jaettua tietoa ja ymmärrystä, josta on suurin hyöty lapselle. (Wheeler ym., 2009, 37-38, 41.)

Huoltajien suhtautuminen varhaiskasvatushenkilöstöön voi vaikuttaa kasvatuskumppanuuden asiantuntijuusnäkökulmaan, kuten seuraavissa sitaateissa tulee ilmi.

K: "Riippuu varmasti hirveesti, miten perheet aattelee, minkälaisena se pitää päiväkotia. Joillakihan voi olla semmonen ajatus, että se on semmone instituutio, että se on vastuussa ja tietää enemmän, ja antaa liikaakin ehkä vastuuta sitte päiväkojille siinä kasvatustoiminnassa."

H: "Se on erilaista asiantuntijuutta. Et mun mielestä siinä ei pitäis olla ristiriitaa, mut toki siinä voi tulla ja vanhemmilla on varmasti erilaisia näkemyksiä siitä, että millä tavalla he suhtautuu siihen kasvattajaan. Et seki voi vaikuttaa siihen suhteeseen. Mut emmää nää, että siinä ois mitenkään isoa ristiriitaa."

Kaisa kuvailee, että huoltajilla voi olla näkemys päiväkodista vastuunkantajana ja asiantuntijana. Hänen mukaansa näkemys voi johtaa vastuun vyöryttämiseen huoltajilta varhaiskasvattajille. Hanna mainitsee, että huoltajilla voi olla eriäviä suhtautumisia varhaiskasvattajaan ja että suhtautuminen voi vaikuttaa kumppanuussuhteeseen.

Haastateltavat korostivat myös, että on tärkeää muistaa, että huoltajilta täytyy kysyä lupa tuen tarpeeseen liittyvissä asioissa, kuten yksi haastateltavista kertoo.

K: "No vanhemmillahan on vastuu, tai vara valita vaikka tuen tarve, että haluaako ne ottaa tukea vastaan vai ei. Että ei vaa niinku vanhempien suostumatta, ei voi lähtä mittään tekemään tai alottaa semmosta tukea."

Kaisan käsityksen mukaan huoltajilla on mahdollisuus valita, ottavatko he tarjottua tukea vastaan vai eivät. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan asia ei ole niin yksiselitteinen. Siinä mainitaan, että mikäli lapsella ilmenee tuen tarvetta, huoltajiin ollaan heti yhteydessä. Ensin keskustellaan tuen saamisen mahdollisuudesta. Sitten huoltajien kanssa sovitaan lapselle annettavasta tuesta ja tuen toteuttamisesta. Kaikkien osapuolten osallistuminen edistää tuen tavoitteiden saavuttamista. Mutta vaikka huoltajat eivät sitoutuisikaan yhteistyöhön, lapselle tarjotaan sitä tukea, mitä hän tarvitsee. Huoltajan

suostumus tarvitaan, jos tilanteeseen liittyy monialaista yhteistyötä.
(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 55-56.)

7 Lopuksi

7.1 Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta

Pro gradu- tutkielmani tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä kasvatuskumppanuudesta. Halusin tutkimuksellani selvittää henkilöstön käsityksiä päiväkodin konkreettisesta arjesta kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Lisäksi halusin tarkastella käsityksiä kasvatustyötä ohjaavista arvoista sekä toiminnan tasolla että abstraktilla tasolla. Halusin myös kartoittaa käsityksiä huoltajien ja varhaiskasvattajien näkemysten yhteensovittamisesta ja kasvatuskumppanuuden haasteista.

Tutkimusta aloittaessani ajattelin tämän tutkimuksen koskevan nimenomaan varhaiskasvattajia ja huoltajia niin, että lapsi olisi tässä tutkimuksessa ikään kuin sivuutettu. Tutkimuskirjallisuutta tutkiessani huomasin kuitenkin, että kaikki yhteistyö perustuu siihen, että lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen turvattaisiin. Lapsihan onkin siis keskiössä, kaiken lähtökohta ja päätepiste, vaikka lapsen ääni ei tässä tutkimuksessa pääsekään kuuluviin. Bronfenbrennerin ekologisen teorian pohjana on ajatus siitä, että lapsen kehitys tapahtuu lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen välittömiä toimintaympäristöjä eli mikrosysteemejä ovat koti ja päiväkot, joiden yhteistyö muodostaa mesosysteemin tai eksosysteemin, riippuen siitä, onko lapsi toimintojen aktiivinen osallistuja vai ei. (Bronfenbrenner, 1979, 16, 21, 25.)

Tutkimustulokset osoittavat, että kasvatuskumppanuuden rakentaminen alkaa perheeseen tutustumisella silloin, kun lapsi aloittaa päiväkodissa. Avoimuus ja luottamus rakentavat kasvatuskumppanuutta, jonka tavoitteena on lapsen hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä huoltajien kanssa. Kumppanuusosapuolten välinen luottamus lisää huoltajien mahdollisuuksia vaikuttaa kasvatustoimintaan (Kaskela & Kekkonen, 2006, 36). Molemminpuolinen tiedonkulku lisää kasvatuskumppanuuden toimivuutta. Varhaiskasvattajat tekevät huoltajien kanssa yhteistyötä, joka painottuu päivittäiseen kanssakäymiseen ja lapsen päivän kuulumisiin. Tärkeänä yhteistyön osana ovat myös varhaiskasvatuskeskustelut, joissa varhaiskasvattajat oppivat tuntemaan huoltajia entistä paremmin. Tuen tarpeeseen liittyviin asioihin huoltajat suhtautuvat varhaiskasvattajien mukaan monin eri tavoin, toisinaan hyvin vastaanottavaisesti ja toisinaan jyrkin vastalausein. Päiväkodin toiminta on ryhmämuotoista, ja se asettaa omat haasteensa kasvatuskumppanuudelle. Toisinaan huoltajien voi olla vaikea

käsittää sitä, millaisena lapsen käyttäytyminen näyttäytyy päiväkodissa. Huoltajat esittävät usein varhaiskasvattajille hyvin konkreettisia toiveita, jotka saattavat aiheuttaa ristiriitaisia näkemyksiä varhaiskasvattajien ja huoltajien välillä.

Tutkimus osoittaa, että tiimin yhteiset arvot ja näkemykset ohjaavat tiimin jäsenten toimintaa samaan suuntaan. Mikäli ongelmia ilmenee, johtajaa pidetään ongelmien ratkaisijana ja yhteisten linjojen asettajana. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa rajan vetämisen ammattien välille, jotta kukin tekisi sen työn, mikä hänelle kuuluu.

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että varhaiskasvattajien käsitykset lapsuudesta ovat pitkälti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) arvopohjan mukaisia. Lapsuuden itseisarvoa, erityisesti lapsen kohtaamista pidetään tärkeänä. Lapsen oikeuksiin kuuluu esimerkiksi se, että lapselle mahdollistuu toimiminen hänelle luontaisilla tavoilla ja oppiminen niiden kautta. Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen edistää terveellistä ja kestäväää elämäntapaa, jota varhaiskasvatus tavoittelee. Oikeudenmukainen, jokaista lasta arvostava kasvatustukee ihmisenä kasvamista.

Tutkimustulokset osoittavat, että varhaiskasvattajat tuntevat asiakirjat, joihin varhaiskasvatuksen määritellyt arvot pohjautuvat. Arvojen tiedostaminen ja se, miten henkilökohtaisten arvojen näkymiseen suhtaudutaan, vaihtelee. Arvojen sovittaminen yhteen tiimin jäsenten ja kumppanuusosapuolen kanssa on tärkeää. Kasvatuskumppanuudessa eriäviä näkemyksiä ilmenee ja niistä keskustellaan. Varhaiskasvattajat näkevät huoltajat ensisijaisesti oman lapsensa asiantuntijoina. Varhaiskasvattajien ja huoltajien asiantuntijuuksien yhdistäminen tuottaa parhaan mahdollisen tuen lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Hujalan ja kumppaneiden (2007) mukaan varhaiskasvattajien asiantuntijuus painottuu yleistuntemukseen lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Huoltajien asiantuntijuus on yksilökohtaista tuntemusta omasta lapsestaan, joka on orientoitunut oman kotinsa kasvatuskäytäntöihin. (Hujala ym., 2007, 63.)

Alun perin ajatuksenani oli, että vain osa osioista käsittelee arvonäkökulmaa. Tuloksia tulkitessa ja kirjatessa huomasin kuitenkin, että en voi erottaa mistään osiosta arvonäkökulmaa, sillä mielestäni kaikki haastateltavien kertoma on lähtöisin heidän omasta arvonäkökulmastaan. Siksi arvot kulkevat tutkimuksessa jatkuvana näkökulmana. Teoreettisessa viitekehyksessä ei ole kerrottu arvoista kovin laajasti, sillä halusin keskittyä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohjaan, ja siihen, millaisena arvot näyttäytyvät työyhteisössä. Varhaiskasvatussuunnitelman arvopohjasta kahteen osa-alueeseen ei

haastateltavilta tullut tulkintani mukaan käsityksiä. Haastattelut olivat kohtuullisen lyhyitä, ja luulen, että mikäli ne olisivat olleet pidempiä tai keskustelut aiheesta olisivat jatkuneet, nämäkin asiat olisivat voineet nousta ennen pitkää esiin. Koen myös, että arvot ovat hyvin laaja käsite, ja tämän työn laajuus ei antanut myöten perehtyä siihen sen syvemmin. Olen kuitenkin sitä mieltä, että arvojen tulisi kulkea varhaiskasvattajien työssä jatkuvana osana, yhtenä merkittävimpänä asiana, siksi päätin ottaa arvot osaksi tätä tutkimusta. Haasteena minulla oli se, että tulkitsin kaikkea arvonäkökulmasta, vaikka haastateltavat eivät itse olleet kokeneet asioita arvolähtöisesti. Koen kuitenkin, että he sanoivat niin siksi, että eivät olleet ajatelleet asiaa arvojen näkökulmasta. Itse kuitenkin asiaa jonkin verran tutkineena ja siihen perehtyneenä oikeutin itseni tulkitsemaan haastateltavien kertomaa arvojen näkökulmasta. Mielestäni ei myöskään voida sanoa, etteikö joku asia olisi arvolähtöinen. Arvot ovat hyvin subjektiivinen kokemus ja niitä voi käsitellä monelta eri tasolta, lähtien sanavalinnoista aina elämää muuttaviin valintoihin asti.

Oli mielenkiintoista huomata, että huolimatta siitä, että puhuin haastatteluissa itse tietoisesti huoltajista, haastateltavat puhuivat vanhemmista. Päätin itse pitäytyä huoltaja-sanassa, sillä kuten aluksi perustelin, mielestäni on sensitiivistä puhua huoltajista, sillä huoltajat eivät ole välttämättä automaattisesti vanhempia. Sitaateissa nähdään, miten haastateltavat käyttivät vanhempi- sanaa. En kuitenkaan keskustellut heidän kanssaan tämän sanan käytöstä, mutta olisi mielenkiintoista tietää, onko siitä noussut keskustelua varhaiskasvatuksen kentällä ja onko sanan käyttöön kiinnitetty huomiota. Koen, että myös tiettyjen sanojen käytön valitseminen on yhdenlainen arvokysymys, ja itse koen merkitykselliseksi olla sensitiivinen ja mieluummin jopa ylivarovainen sanoja valitessani. Toisaalta tämä ja esimerkiksi sukupuolisensitiivisyyteen liittyvät sanojen käytöt saattavat olla niin juurtuneita, että niistä on haastavaa päästä eroon, mutta asian kanssa voi tehdä ja on tehtävä töitä.

Tämän tutkimuksen tiimoilta minulle nousi paljon kysymyksiä. Alun perin ajattelin pro gradu- tutkielman olevan laaja työ, mutta huomasin, että huomattavasti paljon laajemminkin tutkimuksessa käytettyihin käsitteisiin olisi voinut perehtyä. Erityisesti minua kiehtoisi haastatella myös huoltajia siitä, millaisia käsityksiä heillä on kasvatuskumppanuudesta. Myös lapsille tarjottava arvokasvatus ja arvot osana lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista nousivat mielenkiintoiseksi tutkittavaksi aihealueeksi. Tutkimukseni ei käsitellyt lasta, vaan hänen lähiympäristöjään, mutta olisi mielenkiintoista selvittää, millaisena lapsen rooli näyttäytyy kasvatuskumppanuudessa. Onko rooli pääosin aktiivinen vai epäaktiivinen, ja mitkä tekijät

siihen vaikuttavat? Asiaa voisi selvittää kaikilta kolmelta osapuolelta: varhaiskasvattajilta, huoltajilta ja lapselta itseltään.

7.2 Eettisyys ja luotettavuus

Hyvän tieteellisen käytännön kriteereiden mukaan toteutettu tutkimus on luotettava, eettisesti hyväksyttävä ja sen tulokset uskottavia. Tutkimus noudattaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkimuksessa käytettävät menetelmät ovat eettisesti kestäviä. Tutkimuksessa viitataan asianmukaisesti muiden tutkijoiden julkaisuihin. Tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu vaatimusten edellyttämällä tavalla. (TENK, 2012, 6.)

Laadullisen tutkimuksen tekijän tulee tietää, mitä hän tekee, sillä tutkimus sisältää aina omat eettiset ongelmansa. Tärkeää on, että tutkija pyrkii perustelemaan valintojaan, muttei kuitenkaan loputtomiin, kun vastaan tulee jossain kohtaa perustelematon usko tai asenne. Tutkija pyrkii usein todistamaan uskonsa todeksi perusteluillaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 2.) Päädyin käyttämään kasvatuskumppanuus-käsitettä, sillä päiväkodin toistuvien kohtaamisten myötä huoltajat ja varhaiskasvattajat voivat ylläpitää suhdetta, jossa jaetaan säännöllisesti asioita puolin ja toisin. Tilanne on varmasti toinen koulumaailmassa, jossa huoltajat näyttäytyvät paljon harvemmin opettajalle.

Tutkijan on hyvä kertoa tutkimusraportissa, miten haastateltavat ovat valikoituneet. Tavoitteena kvalitatiivisessa tutkimuksessa on saada sellaiset tiedonantajat, joilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Kriteereinä voivat olla esimerkiksi puhekyky tai itsensä ilmaisun taito. Tutkimuksen tekijän käsissä on se, mitä hänelle tarkoittaa haastateltavien harkittu valinta ja haastateltavien sopivuus. Tämän perusteella lukija voi muodostaa oman mielipiteensä tutkimuksen tieteellisyydestä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.) Haastateltavani olivat minulle tuttuja, ja aluksi pohdin, tulisiko se olemaan ongelma haastattelua tehdessä. Haastattelut onnistuivat kuitenkin odotuksiin nähden erittäin hyvin, sillä osasin ottaa niissä haastattelijan roolin ja haastateltavat oman roolinsa. Loppujen lopulta sillä ei ollut mitään merkitystä, että tunsimme haastateltavien kanssa toisemme. Yksi haastateltavista (Raija) nousi tässä tutkimuksessa ehkä eniten esiin, sillä hän yksinkertaisesti puhui eniten. Aineistoa hänen haastattelustaan tuli suhteessa toisiin enemmän, joten luonnollisesti siitä on enemmän sitaatteja tulososiossa. Koen kuitenkin, että muut haastateltavat saivat keskenään suhteellisen tasa-arvoisen aseman tutkimustuloksien näkökulmasta. Mietin litterointivaiheen jälkeen, että 'laimennanko' haastateltavien murteita,

sillä osalla murre oli hyvin vahvaa. Lopulta huomasin, että kaikki haastateltavat puhuivat reilusti murtaen, joten aineistonäytteistä on vaikea erottaa, kenen sitaatti mikäkin on.

Yleisesti ottaen tutkimuksen luotettavuutta tutkitaan tutkimuksen perusteltavuuden, selkeiden tutkimuskysymysten, lähdekriittisyyden, metodologisten valintojen, tulosten ja teorian keskinäisen vuoropuhelun sekä jatkotutkimussuunnitelmien kautta (Kettunen & Tynjälä, 2018, 18). Pohdin tutkimuskysymystäni pitkään, ja aluksi niitä oli kaksi. Päädyin kuitenkin yksinkertaistamaan tutkimuskysymyksen, mutta ensin minua mietitytti se, että työn otsikko ja tutkimuskysymys ovat samat. Toisaalta niitä voidaan pitää ainakin selkeinä. Käyttämäni lähteet ovat pääasiassa alle 15 vuotta vanhoja tai alkuperäisiä klassikkoja, mutta otin mukaan myös muutaman vanhemman lähteen. Pohdin niiden kohdalla, onko tieto enää ajankohtaista, mutta päätin ottaa riskin, ja pitää ne mukana. Otin lähteisiin mukaan myös yhden gradun, sillä se mielestäni selvensi hyvin sitä, miten kasvatuskumppanuus voidaan nähdä ekologisen systeemiteorian näkökulmasta sijoittuvan eri tasoille. Fenomenografia sekä tutkimussuuntauksena että analyysimenetelmänä toimi tässä tutkimuksessa hyvin, sillä tutkin käsityksiä. Tulokset keskustelevat teorian kanssa ja linkittyvät teoreettiseen viitekehykseen. Tutkielma edetessään nostatti mieleeni paljon kysymyksiä, joita ei työn laajuus eikä varattu aika sallinut käsitellä. Aiheen tutkimista voisi jatkaa moniin eri suuntiin.

Kettusen ja Tynjälän (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata neljällä kriteerillä: uskottavuus, siirrettävyys, luotettavuus sekä vahvistettavuus. Uskottavuutta voidaan mitata puolestaan kolmella kriteerillä: sisällön uskottavuus, menetelmän uskottavuus sekä kommunikatiivinen uskottavuus. Sisällön uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan tuntemusta tai ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Menetelmän uskottavuus tutkii sitä, miten tutkimuksen tavoitteet vastaavat sen suunnittelua ja toteutusta. Kommunikatiivinen uskottavuus koskee tutkijan kykyä esittää vakuuttavia perusteluja tulosten tulkinnasta. Siirrettävyydellä tarkastellaan tutkimustulosten yleistettävyyttä eli sitä, miten tuloksia voidaan soveltaa. Laadullisen tutkimuksen tulokset ovat ainutlaatuisia kontekstissaan, mutta siirrettävyys saattaa silti olla mahdollista. Tutkijan tehtävänä on antaa riittävät tiedot, joiden perusteella lukija voi arvioida tutkimuksen siirrettävyyttä. Luotettavuutta tarkastellaan tutkimusprosessin loogisuuden, jäljitettävyyden ja selkeän dokumentoinnin kautta. Tutkijan tulee olla varovainen etenkin haastattelujen, litteroinnin ja kuvauskategorioiden osalta. Vahvistettavuus käsittää sen, ovatko tutkimustulokset empiirisesti luotettavia. Tutkijan tulee esittää tutkimusprotokolla selkeästi kaikkine vaiheineen ja osoittaa, että tulokset pohjautuvat aineistoon, eivät tutkijan omiin näkemyksiin. (Kettunen & Tynjälä, 2018, 16-18.)

Tuntemukseni tutkittavasta ilmiöstä kasvoi läpi tutkimuksen tekemisen ajan. Sain jatkuvasti uusia ahaa-elämyksiä ja uutta näkökulmaa kasvatuskumppanuuteen. Tutkimuksen tavoite oli tutkia käsityksiä, ja paras tapa selvittää käsityksiä oli haastatella tutkimuskohdetta. Oma tapani esittää tuloksia on hyvin aineistolähtöinen, sillä toisinaan minun on vaikea pukea sanoiksi sitä, mitä itse ajattelen aiheesta. Vakuuttavien perustelujen esittäminen on siis usein kovan työn takana, mutta olen pyrkinyt siihen. Tutkimukseni tulokset ovat jossain määrin yleistettävissä, sillä haastateltavien käsityksiin löytyi paljon yhtenäisyyttä tutkimuskirjallisuudesta. Olen dokumentoinut tutkimusprosessin perusteellisesti, jotta sitä voitaisiin pitää luotettavana. Lukuisat aineistonäytteet osoittavat, että tulokset todella pohjautuvat aineistoon ja ovat empiirisesti luotettavia.

Tutkimustuloksista saatava tieto ei ole puhtaasti objektiivista, sillä tutkija päättää tutkimusasetelmasta subjektiivisesti oman ymmärryksensä mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 1). Koin haastavaksi yhdistää pelkistettyjä ilmauksia, sillä oli tärkeää ajatella, ettei laita haastateltavan suuhun omaa näkökulmaa. Palasin usein etenkin teemojen yhdistämisen yhteydessä alkuperäiseen litteraattiin, joka helpotti huomattavasti, kun taas muistin, mitä haastateltava oli tällä kommentilla tarkoittanut. On siis erittäin tärkeää, että tutkijalla on tallessa aineiston analyysin kaikki vaiheet. Itse tein jokaisesta vaiheesta oman Google Docs-tiedostonsa, jotta pystyin palaamaan aina edelliseen vaiheeseen ja katsomaan, miten asia oli siellä ilmaistu.

Laadullisessa tutkimuksessa painotetaan nykyään aineiston analyysia aineiston keruun sijasta. Tämä johtaa siihen, että tutkija pohtii, mitä tutkimusraporttiin tulee kirjoittaa, jotta tutkimus on luotettava. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 2.) Laadullinen analyysi perustuu tutkijan tulkintaan, joten luotettavuus voidaan määritellä sen perusteella, miten uskollinen tulkinta on aineistolle. Jos jokainen yksittäinen tutkimukseen tehty haastattelu sijoittuu fenomenografiseen kategoriajärjestelmään, analyysia voidaan pitää riittävänä ja oikeudenmukaisena. Kategorioiden ei tulisi olla päällekkäisiä, vaan niiden keskinäisten erojen tulisi nousta selkeästi esiin. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169.) Teemahaastattelu on aineistonkeruutapana siitä haastava, että siinä voidaan pomppia aiheesta toiseen tai toisaalta painottaa jotain tiettyä aihetta. Tekemissäni haastatteluissa haasteeksi analyysin kannalta nousi se, että samassa virkkeessä oli ainestoa useaan eri teemaan. Virkkeen jakaminen eri teemoihin sekoitti jonkin verran sekä sitä, mitä haastateltava oli sillä tarkoittanut, että sitä, millaisena sen itse irrallisena ilmauksena tulkitsin. Välillä tuntui, että kaikki teemat olivat toisiinsa kietoutuneita, ja erojen hakeminen niiden välille tuotti tuskaa. Minulla oli

haastattelurungosta pelkistämisvaiheeseen asti sellainen teema, kuin huoltajien toiveet/näkemykset. Pidin sen hyvin pitkään mukana, mutta teemojen yhdistelyn vaiheessa ymmärsin, että ne eivät ole itse asiassa huoltajien näkemyksiä, sillä aineisto on kerätty varhaiskasvatushenkilöstöltä. Käänsin ne siis niin päin, että ne ovat varhaiskasvattajien näkemyksiä huoltajien toiveista. Analyysivaiheessa ajatuksiani sekoitti myös se, että olin yhdistänyt tiimin keskinäiset sekä huoltajien kanssa käydyt keskustelut ja ristiriidat keskenään. En osannut aluksi itsellenikään perustella, miksi olin näin tehnyt. Kirjoitin ajatuksiani ylös ja huomasin, että tiimin toimintaa ei mitenkään voi erottaa kasvatuskumppanuudesta, sillä varhaiskasvatuksessa työtä tehdään tiimissä. Kaikki, mitä tiimissä tapahtuu, vaikuttaa kasvatuskumppanuuteen ja sitä kautta myös lapseen. Tiimin keskinäiset ristiriidat saattavat aiheuttaa epäjohdonmukaista kasvatusta ja täten horjuttaa kasvatuskumppanuutta.

Lähteet

- Alasuutari, M. (2010) *Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2007) Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. *Psykologia: Tiedepoliittinen aikakauslehti*, 42(6), 422–434. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/p/0355-1067/42/6/kumppanu.pdf>
- Alasuutari, M. (2006) Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A R & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. 70–90. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2003) *Kuka lasta kasvattaa? : Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Haettu osoitteesta <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=0&sid=07a5460e-dcfd-41fc-a255-83c9554b2dee%40sessionmgr4007&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=282631&db=e000xww>
- Eskola, J. (2018) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) Osa 2. Jyväskylä: PS-Kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-825-3>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018) Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). Osa 1. Jyväskylä: PS-Kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>

- Halstead, J. M., Taylor, M. J. (2000) Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202. Haettu osoitteesta <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=7&sid=a1688c8a-fb7d-41cb-933d-8fa6276197e2%40sdc-v-sess-mgr02&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=3408587&db=trh>
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007) *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Edufin.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 27(2), 162–173. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017) Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (4., uudistettu painos.) Luku 6. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/978-952-451-763-8>
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A R & Rasku-Puttonen, H. (2006) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. (2006) Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A R & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. 91–108. Tampere: Vastapaino.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006) *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Oppaita 63. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Kekkonen, M. (2012a) Kasvatuskumppanuus ammatillisena yhteistyösuhteena - eronteot muihin sosiaalisiin kumppanuussuhteisiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetaivoissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 2–21. Haettu osoitteesta <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/03/Kekkonen-2.pdf>

- Kekkonen, M. (2012b) *Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Tutkimus 72/2012. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Juvenes Print. Haettu osoitteesta <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80013/7ca705d5-e5be-415f-b70b-4b862c8e707f.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018) Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(1), 1–11. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57050/kettunenetalapplying%20phenomenography%20in%20guidance%20and%20counselling%20research%20finalauthorversion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kielitoimiston sanakirja. (2020) Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/kumppanuus>. Luettu 3.5.2020.
- Kiesiläinen, L. (2001) Vuorovaikutus ammattina teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) *Pienet päivähoidossa: Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. 254–269. Helsinki: WSOY.
- Kronqvist, E-L. (2017) Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (4., uudistettu painos.) Luku 1. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-763-8>
- Kupila, P. (2017) Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (4., uudistettu painos.) Luku 22. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-763-8>
- Leino, A. (2006) *Kasvatuskumppanuus päiväkodissa: Vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsikohtaisista hoito- ja kasvatussuunnitelmakeskusteluista*. Pro gradu- työ. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/20080>

- Lämsä, A-L. (2017) Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Luku 2. Jyväskylä: PS-Kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-805-5>
- Marton, F. (1986) Phenomenography - a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Nummenmaa, A R. (2006) Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. 19–33. Tampere: Vastapaino.
- Puroila, A-M. (2002) *Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Oulun yliopisto.
- Puroila, A-M. & Karila, K. (2001) Bronfenbrennerin ekologinen teoria teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. 204–226. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rimpelä, M. (2017) Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Luku 1. Jyväskylä: PS-Kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-805-5>
- Suomi. Valtioneuvosto. (2002) *Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/70095>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.) Luvut 1–4. Helsinki: Tammi. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Turja, L. (2017) Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (4., uudistettu painos.) Luku 3. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-763-8>

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK. Haettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Luettu 3.5.2020.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf. Luettu 3.5.2020.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) (2. Painos.) Stakes. Oppaita 56. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>. Luettu 3.5.2020.
- Wheeler, H., Connor, J. & Goodwin, H. (2009) *Parents, Early Years and Learning: Parents as Partners in the Early Years Foundation Stage – Principles into Practice*. London: National Children's Bureau. Haettu osoitteesta <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=0&sid=b35d7c71-bda0-4538-8f9b-7c913df6415c%40sdc-v-sess-mgr03&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=399161&db=e000xww>
- YK:n lapsen oikeuksien sopimus. (1989) Haettu osoitteesta <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. Luettu 3.5.2020.
- Yle. (29.11.2018) Päiväkotien vegaaniruokakokeilusta alustavasti hyviä kokemuksia - "Ajatuksena on tarjota tätä mahdollisuutta vegaaniperheille myös jatkossa". Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10531522>
- Yle. (7.9.2016) Päiväkotien täituska: Äidit ja isät eivät noudata ohjeita. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9147188>
- Yle. (5.9.2013) Lapsilla liian pitkät päiväunet? Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-6815270>

Liitteet

Liite 1

Tutkimuslupa

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa niistä käsityksistä, joita varhaiskasvatuksen opettajilla on arvoristiriidoista kasvatuskumppanuudessa. Tutkimuksen tekijä on Annika Ylikulju. Tutkimus on osa tutkijan varhaiskasvatustieteen maisterin opintoja.

Tutkimus tehdään teemahaastattelututkimuksena. Tämä tarkoittaa, että haastattelut nauhoitetaan, litteroidaan eli käännetään tekstimuotoon ja analysoidaan.

Haastateltavan antamat tiedot ovat luottamuksellisia eikä niitä käytetä muuhun kuin tämän tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksessa haastateltavien ja heidän mainitsemiensa henkilöiden tunnistetiedot (esimerkiksi nimi, ikä, päiväkodin nimi, asuinpaikka) poistetaan tai muutetaan. Haastateltava ei esiinny tutkimuksessa omalla nimellään eikä haastateltavaa ole mahdollista tunnistaa valmiista tutkielmasta.

Tutkimusaineistoa käsittelee pääsääntöisesti vain tutkimuksen tekijä. Tutkijan pyynnöstä työn ohjaaja (Jaana Juutinen, jaana.juutinen@oulu.fi) voi analyysin etenemisen varmistamiseksi myös lukea aineistoa. Kun aineistoa ei enää tarvita, se tuhotaan asianmukaisesti.

Luvan allekirjoittamisesta huolimatta haastateltavalla on oikeus keskeyttää haastattelu tai vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa.

Paikka ja päivämäärä

Haastateltavan allekirjoitus

Haastattelijan allekirjoitus

Liite 2

Haastattelurunko

TUTKIMUSKYSYMYKSET:

1. Millaisia asioita varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeänä työssään?

TEEMA: ARVOT

Arvot, jotka ohjaavat toimintaa

Käsitykset kasvatuksesta, opetuksesta, lapsuudesta

Lapsen hyvä päivä päiväkodissa

Päiväkodin henkilöstön arvokeskustelut

Näistä asioista en luovu

2. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on kasvatuskumppanuudesta?

TEEMA: KASVATUSKUMPPANUUS

Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö

Päivittäiset kohtaamiset

Varhaiskasvatuskeskustelut

Huoltajien toiveet

Varhaiskasvattajien toiveet

Ongelmat kasvatuskumppanuudessa

Kumppanuuden kehittäminen

Kasvatuskumppanuuden merkitys

Kasvatuskumppanuuden tavoite

Kasvatuskumppanuuden periaatteet

Valta ja kasvatuskumppanuus