

Varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen huoltajan yhteisten kasvatuskäsitysten merkitys kasvatustyössä

Lida Lilleberg

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lilleberg, Iida. 2019. Varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen huoltajan yhteisten kasvatuskäytännöiden merkitys kasvatusyhteistyössä. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 43 sivua + liitteet.

Tämä kandidaatintutkielma käsittelee yhteisten kasvatuskäytännöiden merkitystä kasvatusyhteistyössä. Kasvatusyhteistyö on lasten huoltajien ja päiväkodin henkilöstön välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta, jolla pyritään takaamaan paras mahdollinen tuki lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tämän yhteistyön puitteissa kasvatuskäytännöistä käytävien keskustelujen merkityksiä ja toteutumistapoja, ilmenemistä kasvatusyhteistyössä. Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Tutkimuksen aineisto analysoitiin teoriaohjaavan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Kasvatusyhteistyön yhteisten kasvatuskäytännöiden merkitykset nousivat esiin niin haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien puheissa kuin tutkimuksen viitekehyksenkin puolelta. Tulokset osoittivat yhteisten kasvatuskäytännöiden olevan merkityksellinen osa onnistunutta kasvatusyhteistyötä. Vastauksista voidaan todeta, että kasvatuskäytännöistä käydään keskustelua arjen kohtaamisissa ja suunnitelluissa tapaamisissa jatkumollisen keskustelun muodossa. Tuloksista voi päätellä myös varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen huoltajien kasvatuskäytännöistä käydylle keskustelulle annetun painoarvon varhaiskasvatuksessa, kun siihen varatun ajan riittämättömyys nousi esille yhteistyön haasteita nimettäessä.

Asiasanat: kasvatuskäytäntö, kasvatusyhteistyö, vuorovaikutus, varhaiskasvatus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KASVATUSYHTEISTYÖ	6
	2.1 Tavoitteet ja lähtökohdat	6
	2.1.1 Tavoitteet	6
	2.1.2 Lähtökohdat	7
	2.2 Kasvatusyhteistyön toteutuminen	8
	2.3 Kasvatusyhteistyön haasteet	10
3	KASVATUSNÄKEMYKSET	13
	3.1 Määrittelyä.....	13
	3.1.1 Arvot	14
	3.1.2 Ihmis- ja lapsikäsitys.....	15
	3.2 Opetussuunnitelmat ja kasvatusnäkemykset	16
	3.2.1 Arvoperusta ja oppimiskäsitys.....	16
	3.2.2 Pedagogiset menetelmät	17
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	20
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	21
	5.3 Aineiston keruu.....	21
	5.4 Aineiston analyysi	22
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	25
6	YHTEISTEN KASVATUSNÄKEMYSTEN MERKITYS	
	KASVATUSYHTEISTYÖSSÄ	26
	6.1 Vuorovaikutus kasvatusnäkemyksistä.....	26
	6.1.1 Kasvatusnäkemyksistä keskustelemisen tilanteet.....	26
	6.1.2 Keskusteluprosessin eteneminen.....	29
	6.2 Haasteet ja ratkaisut	31
	6.3 Onnistunut ja ihanteellinen yhteistyö.....	34

7	POHDINTA.....	36
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	36
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	38
	LÄHTEET	40
	LIITTEET.....	44

1 JOHDANTO

”Kasvatuksen lähtökohdat ovat aina kiinnittyneet yleiseen ja sosiaalisesti arvostettuun (johonkin yleiseen ja yhteiseen hyvään)”, toteaa Värri (2002, 28). Varhaiskasvatuksessa toiminnan lähtökohtana on lapsen etu, jota tavoitellaan lapsen huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välisellä kasvatusyhteistyöllä. Käytännössä tämä etu on lapsen kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaista tukemista, jonka toteuttamisessa hyödynnetään molempien osapuolten tietoja ja osaamista.

Tässä tutkimuksessa käsittelen yhteisten kasvatuskäytäntöjen merkitystä kasvatusyhteistyössä. Kasvatusyhteistyössä varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat huoltajien erilaisia kasvatuskäytäntöjä kulttuurisen moninaisuuden lisääntymisen sekä erilaisten kasvatustavoitteiden myötä. Vaikuttavana tekijänä kasvatusyhteistyössä on päivähoiton ammattilaisten suhtautuminen perheisiin tasavertaisina toimijoina (Alasuutari 2003, 26).

Luottamus on keskeinen tekijä onnistuneessa kasvatusyhteistyössä (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004, 178-179). Rautamies, Vähsäntanen, Poikonen ja Laakso (2019, 3) määrittävät luottamuksen toteutuvan yhteistyön osapuolten välisessä suhteessa, kun varhaiskasvattaja kunnioittaa huoltajia lapsen ensisijaisina kasvattajina. Vastavuoroisesti myös huoltajien tulisi kunnioittaa varhaiskasvattajaa varhaiskasvatuksen asiantuntijana. Hujala ym. (1999, 99) esittävät Podmoren (1993) päätyneen nostamaan kodin ja varhaiskasvatuksen yhteistyön sekä näiden keskinäisen kasvatuksen yhteensopivuuden keskeiseksi laatu selittäväksi tekijäksi. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään myös sitä kuinka yhteiset kasvatuskäytännöt rakentuvat vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa sekä sitä missä tilanteissa niistä keskustellaan.

Selvitän myös kasvatusyhteistyön haasteita ja niiden yhteyttä eriäviin kasvatuskäytäntöihin. Oman kokemuksen mukaan toisistaan selvästi poikkeavat kasvatuskäytännöt johtavat erityistilanteissa käytäntöjen ja toimintatapojen ratkaisevaan eroamiseen, joka puolestaan vaikuttaa negatiivisesti varhaiskasvattajan ja lapsen huoltajan väliseen kasvatusyhteistyöhön.

2 KASVATUSYHTEISTYÖ

Tässä luvussa määrittelen kasvatusyhteistyön sisältöä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Aluksi avaan kasvatusyhteistyölle asetettuja tavoitteita ja lähtökohtia. Määrittelen yleisesti yhteistyön käsitettä ja kuvaan tilanteita, joissa kasvatusyhteistyötä toteutetaan. Lopuksi käyn läpi kasvatusyhteistyössä koettuja haasteita.

2.1 Tavoitteet ja lähtökohdat

2.1.1 Tavoitteet

Kasvatusyhteistyö on varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten vanhempien tai muiden huoltajien välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä, jonka tavoitteena on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja kasvua varhaiskasvatuksen aikana (Alasuutari 2010, 30-31; Rautamies, Laakso & Poikonen 2011, 192-193).

Varhaiskasvatuslain (540/2018, 21 §) mukaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa säädetään varhaiskasvatuksen järjestäjän ja lapsen vanhempien tai muiden huoltajien välisestä yhteistyöstä. Nämä kasvatusyhteistyötä ohjaavat säädökset koskevat monimuotoisiin perheisiin ja heidän kieliinsä, kulttuurihinsa, katsomuksiinsa ja uskontoihinsa, perinteisiinsä sekä kasvatusnäkemyskäsä kohdistuvaa ammatillista, avointa ja kunnioittavaa suhtautumista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jatkossa VASU 2018, 21).

VASUn (2018, 34) mukaan huoltajien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on tärkeä merkitys, sillä sen tavoitteena on molempien osapuolten sitoutuminen edistämään lapsen tervettä ja turvallista kasvua, kehitystä ja oppimista. ”Vastuu yhteistyön toteutumisesta ja suunnitelmallisuudesta on varhaiskasvatuksen järjestäjillä. He vastaavat myös siitä, että yhteistyötä toteutetaan tarvittaessa monialaisesti.” (VASU 2018, 33.) Kasvatusyhteistyötä tukee luottamus sekä tasa-arvoinen vuorovaikutus ja keskinäinen kunnioitus, mitkä saavutetaan keskusteluilla sekä henkilöstön kesken että huoltajien kanssa (VASU 2018, 34).

Valtakunnallisten kaikkia lapsia koskevien tavoitteiden lisäksi, jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Tätä suunnitelmaa varten lapsen huoltajat ja päiväkodin henkilöstö kokoontuvat varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun, jossa he yhdessä keskustelevat lapsesta tekemis-tään havainnoista ja niiden pohjalta laativat suunnitelman tukemaan kyseisen lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä, lapsen ja tämän huoltajan näkökulmat huomioiden. (VASU 2018, 10.)

2.1.2 Lähtökohdat

Lähtökohtaisesti kasvatusyhteistyön tavoitteena on huoltajien ja henkilöstön vä-lisen yhteistyön avulla tuoda lapsen elämään jatkuvuutta ja turvallisuutta. Yh-teistyön lähtökohtana on huoltajien tulkinta yhteiskunnallisten kasvattajien suh-tautumisesta heidän näkemyksiinsä ja toteutumisessa tärkeänä pidetään huolta-jien tulkintaa asiantuntijuudesta ja vallan jakautumisesta. (Alasuutari 2003, 167.) Summers ym. (2005, 66) määrittelevätkin yhteistyön olevan vastavuoroisesti tu-kevaa vuorovaikutusta perheiden ja ammattilaisten välillä.

Tavoitteista sovittaessa avoin, arvostava ja tasavertainen kohtaaminen säännöllisen yhteistyön toteuttamisessa ovat oleellisia. (VASU 2018, 19.) Rauta-mies ym. (2011, 206) korostavat kasvatusyhteistyön lähtökohtana avointa ja luot-tamuksellista keskustelua. Blue-Banning ym. (2004, 174) mukaan yhteistyö on keskittynyt kohtaamaan lapsen ja perheen tarpeet pätevyyden, sitoutumisen, yh-denvertaisuuden, positiivisen kommunikaation, kunnioituksen ja luottamuksen keinoin. Kasvattajan on oltava luottamuksen arvoinen ja välitettävä luottamusta, jotta syntyy kokemus mielekkästä olemisesta ja luottamuksenarvoisuudesta (Värri 2002, 78-79).

Hujala, Turja, Gaspar, Veisson & Waniganayake (2009) ovat tutkineet kas-vatusyhteistyön lähestymistä viidessä eri Euroopan maassa ja verranneet esiin-tyneitä eroja ja saatuja tuloksia keskenään monikulttuurisessa tutkimuksessa. Saaduista vastauksista nousi esiin neljä vanhemman ja opettajan väliseen yhteis-työhön vaikuttavaa tekijää: vanhempien osallisuus varhaiskasvatustalouteihin,

perhekeskeinen ammattilaisuus, vanhemmuuden kompetenssit sekä jaettu vastuu opetuksessa. Jaetun kasvatusvastuun suhteen suomalaiset opettajat tahtoivat pitää kasvatuksellisen vastuun varhaiskasvatuksessa vanhemmille vastuun jakamisen sijaan. (Hujala ym. 2009, 62-63, 66, 69.)

2.2 Kasvatusyhteistyön toteutuminen

Kasvatusyhteistyö on muun yhteistyön tavoin aina tapauskohtaisesti sovittua (Luttinen 2010, 9). Kasvatusyhteistyön osapuolia yhdistää toimiminen lapsen parasta ajatellen. Alasuutarin (2010) mukaan vanhemman ja varhaiskasvattajan välillä käydään monenlaisia keskusteluja. Hän toteaa kumppanuuden asettavan työntekijän ja vanhemman asiantuntijuudet rinnakkaisiksi ja samanveroisiksi.

Aiempi VASU (2005, 31-32) korosti huoltajien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kasvatuskumppanuutta, jota myös Alasuutari painottaa korostaen lapsen vanhempien hyväksymistä pedagogisiksi kumppaneiksi pelkän asiakaina pitämisen sijaan (Alasuutari 2010, 21-22). Nykyinen VASU painottaa kasvatusyhteistyössä seuraavaa: "Lasten huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun ja kehittämiseen yhdessä henkilöstön ja lasten kanssa" (VASU 2018, 34).

Rimm-Kaufman ja Pianta (2005) tutkivat perheen ja opettajan välistä yhteistyötä ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta päiväkotia ja esiopetusvuosina. Heidän mukaansa vuorovaikutusta on kahdenlaista: ensisijaista (*primary contacts*) ja satunnaista (*incidental contacts*), joista ensimmäinen kattaa yhteydenpidon perheeseen kasvotusten ja erilaisin viestein, ja jälkimmäinen tapaamisaikojen sopimiset sekä haku- ja tuontitilanteiden muutaman lauseen keskustelut. (Rimm-Kaufman & Pianta 2015, 295.)

Myös Thompson, Willemse, Mutton, Burn ja De Bruïne (2018, 258) määrittävät yhteistyöhön sisältyvän kasvokkain käytävien keskustelujen lisäksi raporttien ja sähköpostien lähettämistä lasten koteihin sekä puheluiden soittamista. Yhteistyö on siis formaalia tai informaalista osallisten aseman mukaan. Yhteistyö voi

olla vertikaalista tai horisontaalista riippuen osallisten konkreettisesta tai symbolisesta vallasta ja vastuusta. (Hujala ym. 2009, 60.) Haastavissa tilanteissa yhteistyö voi muuttua vertikaaliseksi, kun tukea pyydetään esim. päiväkodinjohtajalta.

Rautamiehen ym. (2011, 198) sekä Nummenmaan ja Karilan (2011, 16-17) mukaan kasvatusyhteistyötä toteutetaan keskusteluina, joiden avulla välitetään ja vaihdetaan tietoja ja kokemuksia, neuvotaan ja ohjataan sekä neuvotellaan ja luodaan yhteistä ymmärrystä. Kasvatusyhteistyö on tässä tutkimuksessa se konteksti, jossa keskusteluja kasvatusnäkemyksistä käydään. Koska kasvatusyhteistyössä keskusteluilla on iso merkitys, on myös niille varatuilla tilanteilla merkitystä (Nummenmaa & Karila 2011, 13, 16).

Kohtaamisia ja keskusteluja varhaiskasvattajien ja lasten huoltajien välillä käydään erilaisissa konteksteissa, jotka sisältävät monia merkityksiä ja tuottavat tiedon ja todellisuuden luomisen paikkoja. ” Kuulumisenvaihto-keskustelu ovensuussa on erilainen konteksti kuin varhaiskasvatuskeskustelu rauhallisessa huoneessa.” (Nummenmaa & Karila 2011, 34.) Näissä keskusteluissa aiemmat tiedot ovat tukemassa merkityksen muodostamista (Alasuutari 2003, 171; Nummenmaa & Karila 2011; Rautamies ym. 2011, 200).

Alasuutarin (2010, 21) mukaan vanhemman ja varhaiskasvattajan yhteiselle keskustelulle varataan aikaa erityisesti lapsen aloittaessa päivähoidossa. Päivähoidon aloituskeskustelut käydään lapsen kotona tai päiväkodissa. Niissä keskitytään lapsen arkeen, mielenkiintoihin sekä vanhempien kokemuksiin lapses- taan. (Varhaiskasvatuksen Hyvä alku.)

Muita tilanteita käydä keskusteluja huoltajien kanssa olivat arjen kohtaami- set, lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut, konfliktitilanteet sekä van- hempainillat ja -vartit (Nummenmaa & Karila 2011, 13; Rautamies ym. 2011, 198; VASU 2018, 34). Arjen kohtaamisissa kumppanuus koetaan tasavertaisempaan (Alasuutari 2006, 85). Vanhempainvarteissa keskustellaan lapsen toiminnasta ja pärjäämisestä päivähoidossa yleisesti, mutta pulmatilanteita käsitellään erikseen järjestetyissä tapaamisissa (Alasuutari 2010, 21). VASUn (2018, 10, 34) mukaan

huoltajan ja varhaiskasvattajan yhteiselle keskustelulle erityinen paikka ja tehtävä on lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa, joissa tärkeää on tasavertaisen suhteen korostaminen (Alasuutari 2010, 21). Vasulomake kattaa lapsen luonteenpiirteet ja mieltymykset, tavoitteet ja mahdollisen tuen arviointineen sekä henkilöstön, lapsen ja huoltajan yhdessä sopimat asiat. Keskustelujen tehtävä ja muoto vaihtelee varhaiskasvatuksen aikana (VASU 2018, 11, 34).

2.3 Kasvatusyhteistyön haasteet

Koska kasvatusyhteistyössä on kyse ihmissuhteesta, jossa kaksi omat näkemykset ja ajatukset omaavaa yksilöä kohtaa, esiintyy siinä todennäköisesti haasteita. Tavallisimmin haasteita kasvatusyhteistyössä tuottavat erityistilanteet, joissa lapsella on esimerkiksi ongelmakäyttäytymistä, jonka seurauksena vanhemmissa herää monenlaisia tunteita ja tarpeita kasvatusyhteistyöhön liittyen (Rautamies ym. 2011, 194, 199). Huttunen ja Hämäläinen (1993, 109) liittävät lapsen hyvin- ja pahoinvoinnin vanhempien kasvatustavoitteisiin ja -tietoisuuteen, jotka ilmenevät kasvatuskäyttäytymisenä.

Eriävät kasvatustavoitteet voivat johtua myös erilaisista kasvatustavoitteista. Ugaste ja Niikko (2015, 429) kertovat tutkimuksessaan virolaisista vanhemmista, jotka halusivat lapsensa akateemisten taitojen kehittyvän nopeammin ja syyttivät oppimisen hitaudesta esikoulun keskittymistä liikaa leikkiin ja muuhun ei opetukselliseen toimintaan.

Thompson ym. (2018) tutkivat opettajakoulutuksen tarjoamia valmiuksia vanhempien kanssa tapahtuvaan kasvatusyhteistyöhön. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat varmoja koulutuksensa kattavan riittävästi kasvatusyhteistyön valmiuksia. Tästä huolimatta valmistuvat opettajat eivät kokeneet olevansa tarpeeksi valmistautuneita käsittelemään sosiaalisia ja kulttuurillisia kysymyksiä. (Thompson ym. 2018, 271, 273.)

Ugaste ja Niikko (2015) tutkivat suomalaisten ja virolaisten esikouluopettajien ajatuksia pedagogisessa työssään kohtaamista ongelmista esikoulukonteksteissa. Tulokset osoittivat, että haasteita esiintyi rakenteellisten seikkojen lisäksi

myös prosesseissa; kollegoiden välisessä yhteistyössä ja vanhempien kanssa tapahtuvassa yhteistyössä. Jälkimmäisessä esiintyvät haasteet kohdistuivat vanhempien työelämän, kommunikaation ja käytöksen sekä vanhempien ja opettajan välisissä suhteissa esiintyviin ongelmiin. (Ugaste & Niikko 2015, 427-430.)

On yleistä, että samassa lapsiryhmässä työskentelevät ammattilaiset perustavat kasvatuksensa ja opetuksensa usein erilaisille käsityksille lapsesta, kasvatuksesta ja oppimisesta (Brotherus 2004, Karila & Nummenmaa 2006, 35 mukaan). Henkilökunnan puutteesta ja vaihtuvuudesta mahdollisesti aiheutuvat kasvattajatiimin näkemuserot ilmenevät erilaisina toimintaratkaisuuksina perushoitotilanteissa, minkä koetaan hankaloittavan kasvatusyhteistyön toteuttamista. Jos näkemuseroista keskustelemiselle ei löydy aikaa tai halua, tilanteet kärjistyvät ja aiheuttavat negatiivisia tunteita kasvatustiimin jäsenille. (Karila & Kupila 2010, 51-52, 55-56.)

Vastavuoroisuuden puuttuminen voi Tiilikan (1992, Tiilikka 2005, 67 mukaan) mukaan johtaa ammattilaisten roolin ja vallan muodostumiseen liian hallitseviksi lapsen kasvatuksessa, mikä koetaan haasteena kasvatuskumppanuudelle (Rautamies ym. 2011, 204). Varhaiskasvatuksen valtasuhteessa huoltaja tai varhaiskasvattaja käyttää valtaa suhteessa toiseen. Sulkusen (2007, 327) mukaan kumppanuus naamioi vallitsevat valtasuhteet viranomaisen ja asiakkaan keskinäisen sopimuksen illuusioon. Onnistunut vanhempi on pedagoginen ja kumppanuus ohjaa tähän pedagogiseen rooliin (Alasuutari 2010, 25, 26).

Asiantuntijuuden kysymyksistä tilanteellinen neuvottelu on hienovaraista ja piiloista (Alasuutari 2010, 97). Hutchbyyn (1995) viitaten todetaan, että neuvonantaminen ja kysyminen tuottavat osapuolten välille asymmetriaa, sillä keskustelun osapuolet osoitetaan tai oletetaan erilaisiksi heidän tietämyksensä puheena olevaa aihetta kohtaan (Alasuutari 2010, 97). Rautamies ym. (2011, 200) sekä Adams ja Christenson (1998, Rimm-Kaufman & Pianta 2005, 292 mukaan) toteavat vanhempien osallisuuden vahvistuvan heidän luottaessaan lapsensa opettajaan.

Toisen erilaisuuden kunnioittaminen ja näkemysten yhtäläisyyksien ja erojen selvittäminen neuvottelemalla on osa toimivaa vuorovaikutusta. Kun osallistuvat tahot tuovat oman ymmärryksensä ja näkökulmansa asiasta esille, voidaan niitä yhdistelemällä saada muodostettua laajempia kokonaisuuksia ja asioiden yhteyksiä. (Karila & Kupila 2010, 19-20, 73.) Kupila (2007a, 26) määrittää varhaiskasvatuksessa yhteisen tavoitteen näkökulman sisältävän yhdessä määriteltyjä kasvatuksen tavoitteita ja arvoperustan luomista. Nummenmaa (2006, 32) kannustaakin kasvattajayhteisöissä näkemyksistä keskusteluun, jolloin tullaan tietoisiksi kasvatukseen ja -ajattelun taustalla olevista oletuksista, uskomuksista ja käsityksistä, joita käsitellen seuraavassa luvussa.

3 KASVATUSNÄKEMYKSET

Tässä luvussa pyrin avaamaan kasvatustieteiden laajaa merkityskokonaisuutta. Avaan ihmis- ja lapsikäsitteistä suhteesta kasvatustieteisiin ja kerron eriävistä kasvatustieteellisistä mahdollisista ratkaisuineen. Lopuksi avaun varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen vaikutusta kasvatustieteisiin.

3.1 Määrittelyä

Kasvatustieteillä tarkoitetaan vanhempien ja ammattilaisten yksilöllisiä käsityksiä kasvatuksesta. Se sisältää sosiokulttuurisesta lähestymistavasta tarkasteltuna tärkeinä pidettyjä asioita, tapoja, normeja, arvoja, uskomuksia ja asenteita, jotka ohjaavat toimintaa lasten kanssa (Karila 2006, 95; Kupila 2007b, 2; Nummenmaa 2006, 23; VASU 2018, 23). Kasvatustieteet elävät ja muuttuvat kokemusten myötä ja ne ovat kontekstuaalisia sekä ottavat vaikutteita vallitsevista kulttuureista, kasvatusteorioista sekä uskonnoista (Karila & Kupila 2010, 23; Kupila 2007a, 23; Kupila 2007b, 3, 5, 7-8; Kupila 2017, 298, 299; Luttinen 2010, 10; Säljö 2001, 19-20). Kasvatustieteillä on suuri merkitys varhaiskasvatuksessa niiden perustuessa ihmisten arvoihin, sillä kaikki kasvatusta on arvokasvatusta.

Tiilikan (2005, 19) mukaan kasvatuskäsitykset tarkoittavat ”lapsikäsitteistä, käsityksiä lapsen kasvusta ja kehityksestä, käsityksiä kasvatustavoitteista ja -tavoitteista, käsityksiä kasvatussuhteen laadusta ja kasvatustavoitteista sekä käsityksiä kasvatustyönteosta päiväkodin kanssa”. Huttunen ja Hämmäläinen (1993, 105) täydentävät määritelmää kasvatuksessa merkittävänä ja tavoiteltavana pidettävillä asioilla. Hujala ym. (1999, 10) kuvaavat nykyisen kasvatuskäsityksen kattavan lapsen koko kehitys-, kasvu- ja oppimisprosessin lapsen keskinäisenä yhteistoimintana muiden lasten ja aikuisten kanssa.

Beatty, Leigh ja Dean (2009, 99) määrittelevät kasvatustilfilosofian heijastavan henkilökohtaisia arvojamme ja yhdistävän meidät niihin jaetuilla arvoilla sekä kertovan opetuskäytännöistämme. Kasvatustilnäkemysten eroista seuraa myös eroja toteutettuun toimintaan. Tietoisuus omista kasvatustilnäkemyksistämme voi ohjata päätöksentekoamme toimintakokonaisuuksien suunnittelussa ja väistämättömistä pulmista selviytymisessä. (Beatty ym. 2009, 104, 111).

Aaltonen (2003, 6, 91) puhuu käyttötiedosta, jonka voi ajatella olevan osa varhaiskasvattajan kasvatustilnäkemyksiä. Käyttötieto on kokemuksiin ja teoreettiseen tietoon liittyvää ja omien tulkintojen kautta syntynyttä. Se on henkilökohtaista, arvosidonnaista ja tavoitteellista toimintaan suuntautunutta tietoa. (Aaltonen 2003, 6, 91 ks. myös Huttunen & Hämäläinen 1993, 105; Kupila 2007a, 101.) Säljö (2001, 129-131) toteaa yksilön toimivan sekä tietojensa ja kokemustensa pohjalta, että sen perustella, mitä käsittää tietoisesti tai tiedostamatta ympäristön toimovan, vaativan, sallivan tai mahdollistavan (ks. myös Kupila 2017, 299; Bronfenbrenner 1979, 85).

Värri (2002, 22) toteaa kasvattajien olevan tahdostaan riippumatta instituutionsakin ideologiien ja päämäärien edustajia, ja sen puolesta he eivät voi sivuuttaa edes edustamansa kasvatustilnstituution virallista ideologiaa ja kasvatustavoitteita. Määritelmien myötä voi todeta, että kasvuympäristöjen vuorovaikutuksen merkitys on korosteista ja että kehityksemme jatkuu läpi elämän ollessamme aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Bronfenbrenner 1979, 16, 213; Härkönen 2007, 22, 26).

3.1.1 Arvot

Kuten jo aiemmin mainitsin, on kaikki kasvatustil arvokasvatusta eli omaksumamme arvot ohjaavat toimintaamme ja välittyvät sen kautta myös tiedostamattamme. Kasvatustilnäkemyksiin liittyvät ja niitä ohjaavat arvot perustuvat uskonnoista ja kulttuureista kumpuaviin näkemyksiin ja arvoihin sekä kotona opittuihin asioihin. Arvot syntyvät myös kokemusten, elämysten, harrastusten sekä eri elämänvalintojemmekin myötä. Viimeisimmällä tarkoitan esimerkiksi ala- ja uravalintojen vaikuttavan osaltaan arvoihimme, kun sosiaalistuminen sosiaaliseen

arvojärjestelmään tapahtuu huomaamatta. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 35; Nummenmaa 2006, 24-25; Värri 2002, 22.)

Scheinin (1984, 1987) organisaatiokulttuurista voidaan erottaa näkyvä taso eli mm. toiminta ja puhe sekä näkymätön taso, johon Nummenmaan (2006, 23) mukaan kuuluvat arvot, uskomukset ja olettamukset lapsesta ja lapsuudesta, kehityksestä, oppimisesta ja kasvatuksesta sekä sen yhteistyösuhteista. Varhaiskasvatuksen arvot ilmenevät VASUssa useammassa kohtaa. Seuraavassa yksi esimerkki (VASU 2018, 20):

Henkilöstö tukee lasten kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Varhaiskasvatuksessa arvostetaan sivistystä, mikä ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia oikein.

Arvojen voidaan määrittellä olevan tietyille toiminnalle tai päämäärälle asetettuja uskomuksia sen henkilökohtaisesta tai sosiaalisesta tavoiteltavuudesta (Rokeach 1973, Juujärvi ym. 2007, 35 mukaan). Ne ovat henkilökohtaisia kuvatessaan ihmisen arvojärjestystä. Arvot jaotellaan päämääräarvoihin, joita tavoitellaan, ja välinearvoihin, jotka ovat keino saavuttaa tavoitteet. (Juujärvi ym. 2007, 35.) Varhaiskasvatuksessa nämä voisivat olla käytännössä esimerkiksi yhteinen kasvatuskäsitys, jota tavoitellaan avoimella ja luottamuksellisella keskustelulla. Arvot auttavat ihmistä tilanteiden arvioimisessa ja valintojen tekemisessä sekä ongelmiin ratkaisua miettiessä (Juujärvi ym. 2007, 35; Nummenmaa 2006, 20).

3.1.2 Ihmis- ja lapsikäsitys

Merkityksellinen kasvatuskäsityksiin vaikuttava asia on ihmiskäsitys ja varhaiskasvatuksen kontekstissa tarkennettuna lapsikäsitys. Sen avulla määrittyy käsitys ihmisen tai lapsen tavasta toimia, oppia, kasvaa ja kehittää itseään (VASU 2018, 19). Varto (1992, 31-32) määrittää ihmiskäsityksellä tarkoitettavan sitä mitä ihminen on, ihmisen tyypillisiä piirteitä, olemuksellisia ja suhteellisia piirteitä, joista ensimmäinen luonnehtii ihmistä yksilönä ja jälkimmäinen osana ympäristöä.

VASUun (2018, 24-27) on kirjattu laaja-alaiselle oppimiselle tavoitteita, joista käy ilmi ihmiskäsitys. Varhaiskasvatuksessa lapsi nähdään lähiympäristönsä ja muiden ihmisten kanssa vuorovaikuttavana aktiivisena toimijana, joka on synnynnäisesti utelias ja halukas oppimaan uutta sekä kertaamaan ja toistamaan asioita. Lasta ohjataan huomioimaan oman toimintansa vaikutukset toisiin ihmisiin ja häntä arvostetaan ja ymmärretään. Lapset ovat yksilöitä ja yhteisön jäseniä, sosiaalisia toimijoita. (VASU 2018, 21-22, 23, 24, 25.)

3.2 Opetussuunnitelmat ja kasvatuskäsitteet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu valtakunnallista varhaiskasvatusta ohjaava arvoperusta sekä oppimiskäsitykset, jotka toimivat kaikkien varhaiskasvattajien kasvatuskäsitteiksi vaikuttavina ja toimintaa ohjaavina kasvatuskäsitteiden osina. Jokainen kunta laatii, ja varhaiskasvatustyöskyt voivat laatia, oman varhaiskasvatusta ohjaavan, määrittelevän ja tukevan suunnitelman, joissa huomioidaan paikalliset erityispiirteet, lasten tarpeet, pedagogiset painotukset sekä kasvatusta ja opetusta koskeva arviointitieto ja kehittämistyö tuloksineen (ESI-OPS 2014, 8; VASU 2018, 8).

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ohjeistus (2017) määrittää huoltajien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskustelun etenemistä. Heillä on keskustelun edetessä useammassa kohdassa mahdollisuus tuoda esiin omia kasvatuskäsitteisiään. Lomakkeeseen kirjataan mm. huoltajan näkökulman huomiointi ja yhteistyön järjestäminen, toiminnan tavoitteet ja niiden arviointi sekä vanhempien toiveet lapsen hyvinvoinnin tukemiseen liittyen.

3.2.1 Arvoperusta ja oppimiskäsitys

Varhaiskasvatuksen arvoperustan muodostavat lapsuuden itseisarvo, ihmisenä kasvaminen, lapsen oikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus, perheiden monimuotoisuus sekä terveellinen ja kestävä elämäntapa (VASU 2018, 20-21). Käytännössä nämä arvot ilmenevät lapsen yksilöllisenä huomioimisena sekä

hyvän ja turvallisen lapsuuden suojelemisena ja edistämisenä. YK:n yleissopimuksen lasten oikeuksista noudattaminen, ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja arvoperustan mukaan toimiminen ovat myös tapoja ilmentää varhaiskasvatuksen arvoja. Moninaisuuden kunnioittaminen ja yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäminen ovat tapoja arvostaa perheitä (VASU 2018, 20-21).

Oppimiskäsitys puolestaan perustuu käsitykseen lapsen tietojen ja taitojen omaksumisesta lähiympäristön ja ihmisten kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa (ESIOPS 2014, 16; VASU 2018, 21). Oppiminen on kokonaisvaltaista eri tunteita, toimintaa, kehollisia kokemuksia, kieltä, ajattelua ja aistihavaintoja yhdistävää lapsen omaa toimintaa ja omiin mahdollisuuksiin luottamista. Lähtökohdina oppimiselle ovat lasten aiemmat kokemukset ja osaaminen sekä uusien taitojen liittäminen lasten arkeen ja kokemusmaailmaan. Lasten kuunteleminen ja huomioon ottaminen tukevat turvallisuuden tunnetta ja luovat myönteisiä tunnekokemuksia yhdessä yhteisöön kuulumisen kokemuksen ja onnistumisen kokemusten kanssa. (ESIOPS 2014, 16; VASU 2018, 21-22)

3.2.2 Pedagogiset menetelmät

Pedagogiikka määritellään monitieteiseksi, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaksi, ammatillisesti johdetuksi ja ammattihenkilöstön toteuttamaksi suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumisessa. ” Se näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa.” (VASU 2018, 22.) Tiilikan (1992) mukaan opettaja kokee ihanne-tilanteessa tuntevansa vanhempien kasvatuskäsityksen ja siitä seuraavan myös työn laadun paranemista (Tiilikka 2005,67).

Leikki on vahvasti osana varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtävää laajentaa lasten osaamista eri tiedon- ja taidonaloilla erilaisissa oppimisympäristöissä (ESIOPS 2014, 12, 23, 28; VASU 2018, 22, 38) ja varhaiskasvatustilain (540/2018, 3 §) mukaan varhaiskasvatuksen on toteutettava leikkiin perustuvaa

monipuolista pedagogista toimintaa. Leikille on varattava aikaa, tilaa sekä materiaaleja (ESIOPS 2014, 28; VASU 2018, 30, 32-33). ”--Leikki ei ole tietoisesti oppimisen väline vaan tapa olla ja elää sekä hahmottaa maailmaa” (VASU 2018, 38).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa painottuu lapsilähtöisyys (Alasuutari 2010, 18), joka ilmenee varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluina, joissa luodaan edellytyksiä lapsilähtöisen kasvatuksen toteuttamiselle (Niiranen & Kinos 2001, 70). Kuten kasvatusyhteistyön haasteista puhuttaessa mainitsin, onnistuneeseen vanhemmuuteen sisältyy pedagoginen vastuu, jota jaetaan kasvatusyhteistyön osapuolten kesken (Alasuutari 2010, 26).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteisten kasvatuskäytäntöjen merkitystä ja niistä käytävien keskustelujen toteuttamistapoja kasvatusyhteistyössä. Näin saan selville niitä käytäntöjä ja toimintatapoja, joita kasvattaja hyödyntää kasvatusyhteistyössä kasvatuskäytännöistä keskustelemiseen. Pyrin lisäksi saamaan tietoa kasvatusyhteistyössä ilmenevistä haasteista ja ratkaisuista niihin sekä selvittämään varhaiskasvatuksen opettajan kokemuksia ja ajatuksia onnistuneesta yhteistyöstä huoltajien kanssa. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

Pääkysymys:

Miten yhteisten kasvatuskäytäntöjen merkitys ilmenee kasvatusyhteistyössä?

Alakysymykset:

1. Mistä asioista sovitaan ja millainen vuorovaikutusprosessi käydään läpi asioista sovittaessa?
2. Millaisia haasteita varhaiskasvattaja kohtaa kasvatusyhteistyössä liittyen yhteisiin kasvatuskäytäntöihin?
3. Mitä on onnistunut kasvatusyhteistyö?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus ja sen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen huoltajan yhteisten kasvatusnäkemysten merkitystä kasvatusyhteistyössä. Lähestyn tutkimusta fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen kautta, jossa fenomenologian kohteena olevan elämismaailman kokemuksellisuus ja hermeneuttinen ymmärtämisen ja tulkinnan teoria yhdistyvät ihmisen ollessa tutkija ja tutkittava (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Metsämuuronen (2006, 64) muotoilee asian niin, että fenomenologian avulla kuvataan ja selitetään ilmiötä ja hermeneutiikan avulla ymmärretään ja tulkitaan sitä.

Hermeneuttisen kehän mukaan ymmärtäminen on aina tulkinnallista ja sen pohjalla on jo aiemmin ymmärretty, esiymmärrys. Fenomenologinen merkitysteoria olettaa kaiken toiminnan olevan tarkoituksellisesti suuntautunutta. Tässä tutkimussuuntauksessa tavoitteena on tehdä tunnettua tiedetyksi ilmiö eli kokemuksen merkitys käsitteellistämällä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40-41.) Varton (1992, 58) mukaan tulkinta on yksittäisen ihmisen kokemusmaailmaa tutkivan tutkimuksen päämenetelmä.

Tutkimuksessa pyrin nostamaan esille kasvatusnäkemyksistä käytävän keskustelun merkitystä. Pyrin löytämään keskusteluille annettuja merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista. Kasvatusnäkemykset vaikuttavat kasvatusyhteistyön toteutumiseen niille annettujen merkitysten kautta. Tutkimuksen aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajilta haastatteluina kerätyistä vastauksista, jotka perustuvat heidän kokemuksiinsa kasvatusyhteistyön tilanteista.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Valitsin haastatteluihin tiedonantajiksi varhaiskasvatuksen opettajana työskenteleviä, sillä he kohtaavat lapsia perheineen arjessa päivittäin. He ovat ammatinsa puolesta mukana luomassa kasvatusyhteistyötä varhaiskasvatuksen ja perheen välille. Pyrin löytämään osallistujat (4kpl) harkinnanvaraisella otannalla tuntemistani varhaiskasvatuksen opettajista. Harkinnanvaraisen otannan avulla sain huomioitua tutkimukseen käytössä olevat ajalliset resurssit (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 174; Tuomi & Sarajärvi 2018, 97). Tarkoituksenmukaisesti varhaiskasvatuksen opettajista koottu otos antoi mahdollisuuden syvennettyyn kuvaan aiheesta, kun haastateltaviksi valittiin sellaisia, joilla on mahdollisesti kokemusta haastavien ja onnistuneiden kasvatusyhteistyön tilanteiden vuorovaikutuksesta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; Patton 2002, 46, 230, 235).

Taustatietoina kysyin haastateltavilta heidän koulutustaustaansa, ammattiin työpaikalla, työkokemuksen pituutta ja ikäryhmää, jonka kanssa on työskennellyt uransa aikana eniten. Koulutustaustaltaan haastateltavat olivat lastentarhanopettaja, sosionomi-lastentarhanopettaja, förskollärare ja kasvatustieteen kandidaatti, ja he kaikki työskentelivät varhaiskasvatuksen opettajina. Haastateltavien työkokemuksen pituus vaihteli alle vuodesta noin neljäänkymmeneen vuoteen.

5.3 Aineiston keruu

Keräsin tutkimusaineiston haastatteluin, kuten laadullisessa tutkimuksessa on usein tapana (ks. Alasuutari 2011, 231). Käyttämäni teemahaastattelu tarjosi mahdollisuuksia hankkia monipuolisesti aineistoa huomioiden kandidaatin tutkielman resurssit ja aiheessa pysymisen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 87-88). Hirsjärvi ym. (2007, 203) määrittelevät teemahaastattelun olevan tyypillistä juuri kasvatustieteelliselle tutkimukselle, ja että siinä kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 48) nimeävät teemahaastattelun metodologian olevan ihmisten tulkintojen, asioille annettujen merkitysten sekä vuorovaikutuksessa syntyneiden merkitysten korostamista.

Vaikka kysely olisi mahdollistanut useampien vastaajien myötä hieman kattavamman analyysin tutkimusaiheesta, ei kyselyssä olisi kuitenkaan voinut haastattelun tavoin joustaa kysymyksen esittämisjärjestyksessä tai kysymysmuotoilussa. Myös vastaukset olisivat voineet jäädä niukkasanaisiksi, jos vastaajalla olisi ollut hankaluuksia pukea ajatuksiaan sanoiksi. (Hirsjärvi ym. 2007, 199, 200; Hirsjärvi & Hurme 2008, 104; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85-86.) Haastattelijana olin varautunut puheliaisiin ja toisaalta vähempisanaisiin haastateltaviin asettaessani haastattelulle varattavaa aikaa (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 206).

Tutkimuksen toteuttamistapana temahaastattelu asetti omat haasteensa ja vaati tarkkaa suunnittelua. Haastattelukysymyksillä halusin ohjata vastaajaa kuvaamaan kasvatusyhteistyön kontekstia ja sitä kautta kasvatusnäkemyksistä käytävää keskustelua. Haastattelukysymysten laatimisessa hyödynsin tutkimuksen teoriaa. Lähetin haastattelukysymysrunгон haastateltaville ennen haastattelua. Tarkensin ja syvensin kysymysten avulla saamiani vastauksia, mutta kuitenkin haastatellessa pystyin tarvittaessa muokkaamaan kysymyksenasetteluani, toistamaan kysymyksen ja oikaisemaan väärinkäsityksiä ja käymään keskustelua. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 87-88.) Pyrin haastattelussa rajaamaan käsiteltävät haasteet 'aktiivisiin', lähivuosina kohdattuihin haasteisiin, jolloin vastausten käsittelemät tilanteet ja keskustelut ovat suhteellisen tuoreessa muistissa.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistoa voi analysoida lukemattomilla tavoilla (Alasuutari 2011, 23). Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmistä tarkoituksenmukaisin oli teoriaohjaava aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Ongelma objektiivisten havaintojen mahdottomuudesta pyritään ratkaisemaan fenomenologis-hermeneutiikassa kirjaamalla tutkijan omat ennakkokäsitykset ilmiöstä ja tiedostamalla ne analyysivaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Tätä edellä mainittua ongelmaa osittain helpottamaan ja ratkaisemaan valitsin teoriaohjaavan analyysin, jolloin teoria

toimi apuna induktiiviseen päättelyyn eli yksittäisestä yleiseen perustuvan analyysin ohjautuessa tai saadessa apua aiemmasta tiedosta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 135; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109-110, 111, 113).

Litteroin eli muutin teemahaastatteluissa äänittämäni tallenteet tekstiksi sananasaisesti. Litterointivaiheessa koodasin haastattelut kirjain tunnistein. Aineiston analyysiä ohjasi ja tuki tutkimuskysymysten lisäksi tutkimuksen teoreettinen viitekehys sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, 114-115) esittelemät Miles ja Hubermanin analyysin vaiheet. Niiden avulla sain poimittua haastatteluaineistosta tutkimuskysymyksiini liittyvät vastaukset. Teorian pohjalta olin hahmotellut mieleeni kuvan tutkimuskysymysten sisältämistä tekijöistä, joita etsin haastattelu-vastauksista.

Saatujen vastausten analysoinnin aloitin lukemalla litteroidut tekstit uudelleen läpi. Aineistoa lukiessa kiinnitin huomioni tutkimuskysymyksiini (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Redusoinnin avulla sain rajattua ja pelkistettyä aineiston hallittavampaan muotoon (ks. Alasuutari 2011, 32; Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Eri värejä käyttämällä merkitsin ja erottelin litteroituihin teksteihin samaan tutkimuskysymykseen vastaavat ilmaisut. Osa saamistani vastauksista vastasi useampaan tutkimuskysymykseen.

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten yhdistämisestä alaluokaksi.

Mitä joku tietty lapsi kaipaa tai tarvitsee (V, F, I)	Lasta koskevat tavoitteet
Lapselle asetettavat tavoitteet (F, I)	
Millä tavalla lapsen kanssa toimitaan, poikkeustilanteet (V, F)	
Lapsen kanssa ajankohtaiset asiat (F, U)	
Lapsen haasteet (V, F)	
Lapsen edun huomiointi (U)	
Lapsen arjesta nousevat mietityttävät asiat (F, U)	

Asetin aineistosta alleviivaamani vastaukset taulukkoon pelkistetyssä muodossa ja ryhmittelin alaluokkiin, ja siitä edelleen yläluokkiin. Aineiston pelkistämisen ei kuitenkaan pyritä määrittämään tyyppitapauksia, vaikka yhteisiä piirteitä etsitäänkin (ks. Alasuutari 2011, 33). Pelkistettyjä ilmauksia oli 92 ja niiden laajuudet vaihtelivat kahdesta useampaan sanaan. Osa pelkistetyistä ilmauksista oli sisällöltään samanlaisia, joten yhdistin ja nimesin ne sisältöä kuvaavasti. Merkitsin pelkistetyt ilmaukset tunnistekoodilla, jotta pystyin tarvittaessa palaamaan niihin. Erilaisia alaluokkia muodostui yhteensä 22 kappaletta.

TAULUKKO 2. Esimerkki alaluokkien yhdistämisestä yläluokaksi.

Lasta koskevat tavoitteet	Kasvatusyhteistyön vuorovaikutusprosessissa läpikäytävät asiat
Yleisesti yhteistyötä koskevat tavoitteet	
Yhteistyötä koskevat tavoitteet huoltajien osalta	
Yhteistyötä koskevat tavoitteet henkilöstön osalta	

Yläluokat muodostuivat tutkimuskysymysten ja alaluokkien yhdistelmästä. Luokittelun myötä jäsenin tutkittavan ilmiön vertailemalla aineiston osia toisiinsa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 147-148) Yläluokkia oli viisi: kasvatusyhteistyön vuorovaikutusprosessissa läpikäytävät asiat, kasvatusnäkemyksistä sopimisen tavat, yhteisten kasvatusnäkemysten rakentaminen vuorovaikutuksessa, kasvatusnäkemysliittävät haasteet sekä kasvatusnäkemysliittävät onnistumiset. Analyysin edetessä myös tutkimuskysymykset täsmentyivät ja näin pääluokiksi muodostuivat vuorovaikutus kasvatusnäkemyksistä, haasteet ja ratkaisut sekä onnistunut yhteistyö. Nämä aiheet nousivat esiin lukemassani teoriassa. Yhdistäväksi käsitteeksi muodostui yhteisten kasvatusnäkemysten merkityksen ilmeneminen kasvatusyhteistyössä.

5.5 Eettiset ratkaisut

Hyvään tieteelliseen käytäntöön ja eettisyyteen kuuluvasti hankin luvat tutkimuksen toteuttamiseen Jyväskylän kaupungilta, erään haastateltavan päiväkodinjohtajalta sekä haastateltavilta itseltään. Haastattelujen yhteydessä annoin osallistujille allekirjoitettavaksi kirjallisen tutkimussuostumuslomakkeen sekä luettavaksi tutkimuksen tietosuojailmoituksen, joilla varmistin tutkimukseen osallistuvien tietävän tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusmenetelmän sekä omat oikeutensa tutkimukseen osallistumiseen liittyen. (ks. Patton 2002, 407; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150,155-156.) Nämä asiat kävin myös suullisesti läpi ennen haastattelun aloittamista. Haastattelut toteutin yksilöhaastatteluina aiheen intiimiyden vaatiman luottamuksellisuuden takaamiseksi. Suurin osa haastatteluista tapahtui haastateltavan työajan ulkopuolella.

Säilytin aineistoa Jyväskylän Yliopiston tarjoamalla palvelimella, joka vaati kirjautumisen. Viittasin tutkittaviin litteroinnista lähtien tunnustekoodilla ja aineisto anonymisoitiin niin, ettei siitä pystynyt tunnistamaan myöskään vastauksen antajan päiväkotia. Alkuperäiset aineistot olivat vain minun kuunneltavissani ja luettavissani eivätkä ulkopuoliset päässeet niihin käsiksi. Aineistot on tuhottu tutkimuksen valmistuttua. (ks. Patton 2002, 411; TENK 2012, 6; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.)

Tutkimuksen analyysin huolellinen avaaminen edesauttaa tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja mahdollistaa lukijalle sen tarkastelun. Tutkimuksen raportoinnilla ei saa johtaa lukijaa harhaan, vaan tulosten tulee olla todenmukaisia sekä luotettavia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164-165).

6 YHTEISTEN KASVATUSNÄKEMYSTEN MERKITYS KASVATUSYHTEISTYÖSSÄ

Tässä osiossa esittelen tutkimuksessani tulleita löydöksiä vastaamalla asettiini tutkimuskysymyksiin. Aloitan tulosten tarkastelun tutkimuksen alakysymysten läpikäymisellä. Ensin avaan yhteisten kasvatustietämysten liittymistä vuorovaikutusprosessiin, jonka jälkeen käyn läpi haastatteluissa esiin nousseita erilaisia haasteita ratkaisuihin ja lopuksi pohdin onnistuneen yhteistyön kuvauksia. Tutkimuksen pääkysymystä eli yhteisten kasvatustietämysten merkityksen ilmenemistä kuvaan seuraavassa luvussa (7.1).

6.1 Vuorovaikutus kasvatustietämyksistä

Ensimmäinen alakysymyksistä *mistä asioista sovitaan ja millainen vuorovaikutusprosessi käydään läpi asioista sovittaessa?* tarjosi vastaukseksi erilaisia kuvauksia siitä vuorovaikutuksen kontekstista, jossa varhaiskasvattaja ja lapsen huoltaja käyvät keskusteluja kasvatustietämyksistä. Saadut vastaukset antoivat tietoa myös vuorovaikutukseen vaikuttavista ja siltä vaadituista tekijöistä. Näitä olivat: avoimuus, luottamus, ymmärrys ja yhteistyöhön pyrkiminen, jotka auttoivat varmistamaan huoltajien tietoisuutta asioista ja tukemaan molemminpuolista ymmärrystä. Yksi haastateltavista nosti esiin myös vanhemman huomioon: ”-- ei voi vanhempiaakaan niinku tiedäksä ryöpyttää vaan että lähetään rauhallisesti eteenpäin,” (F).

6.1.1 Kasvatustietämyksistä keskustelemisen tilanteet

Haastatteluista kävi hyvin ilmi vuorovaikutuksen monitasoisuus. Erilaisia keskusteluja käytiin niin arjen kohtaamisissa kuin erikseen sovituissakin tilanteissa. Mitään yhtä tiettyä tilannetta, jossa keskusteltaisiin kasvatustietämyksistä, ei tullut ilmi. Niistä keskustellaan arjessa käytävän keskustelun jatkumon kautta,

mikä kuvaa hyvin yhteisille kasvatuskäytännöille annettua merkitystä. Tyypilliset kasvatustyöskäytännön tilanteet, joissa keskusteltiin kasvatuskäytännöistä, olivat arjen kohtaamiset sekä ennalta sovitut keskustelut. Erityiset tilanteet kuten hoidon alku, erityinen tuki sekä konfliktitilanteet ohjasivat keskustelemaan kasvatuskäytännöistä.

Arjessa käytävät keskustelut olivat niitä perheen ja päiväkodin samalla tasolla käymiä keskusteluja, joissa jaettiin mm. tehtyjä huomioita, vaihdettiin kuulumisia sekä tietoa tulevasta. Lapsen huoltajien kanssa keskusteltiin päivittäin haku- ja tuomistilanteissa. Arjen keskusteluissa pyrittiin ymmärtämään ja kuuntelemaan perheiden näkökulmia. Myös luottamusta alettiin rakentamaan heti alusta alkaen:

Se on se kaikkein ensimmäinen asia ja se lähtee syntyyn siitä, että miten me otetaan vastaan se lapsi kun se alottaa sen päiväkodin. Joka aamu ollaanko me vähän niinku välillä välinpitämättömiä, ei oikeestaan niinku huomatakkaan et ne tulee. Vaan että me mennään niinku tervehtii ja toivotellaan tervetulleeks ja vanhemmat siitä lähtee. -- Että sillä tavalla niinku täytyy. Kuitenki se luottamus on kaikkein tärkein, joka on niinku syntynyt, pitää saada syntyä aika nopsasti siellä alussa. (F)

Ennalta sovituille keskusteluille tarkoitan valtakunnallisissa suunnitelmissa ja päiväkodin käytännöissä keskustelulle ja tiedonannolle nimettyjä paikkoja. Varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut tapahtuivat haastattelujen perusteella hyvin tarkkaan rajatussa kehityksessä, jossa ei siihen varatun ajan puolesta ollut yhtään joustovaraa laajentaa keskustelua ydinasian ulkopuolelle.

Muita tapoja olla vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa olivat erilaiset tiedottamisen tavat (laput, viestit, kuukausikirjeet) sekä vanhemmille järjestetyt vanhempainillat ym. huoltajien osallisuutta tukevat kohtaamiset. Myös henkilöstön sisäiset keskustelut kuten tiimikeskustelut ja -palaverit sekä koko talon yhteiset palaverit ja koulutukset koettiin tärkeinä ja merkityksellisinä paikkoina käydä keskustelua ajankohtaisista aiheista sekä kasvatuskäytännöistä.

Ja siellä sitten keskustellaan juuri siitä että, jos tiimi alotetaan... vaikka kerran viikossa on tiimi palaveri, ni siellä alotetaan lapsia koskevista asioista tai akuuteista. Ja sitten pohditaan siinä, että oleksä huomannu, tai miten sä olet katonu, onko sulla sattunu tällästä kun sä olet ollu läsnä. Ja sitten tavallaan palataan sitten vanhempien kans niihin asioihin myöskin--.. (F)

Erityisiä tilanteita olla vuorovaikutuksessa olivat puolestaan aloituskeskustelut, konfliktitilanteet sekä moniammatilliset keskustelut. Varhaiskasvattajien ja lasten huoltajien välinen yhteistyö lähti liikkeelle jo ennen lapsen varsinaista päivähoidossa aloittamista perheen käydessä tutustumassa päiväkotiin paikkana sekä ryhmän henkilökuntaan.

Haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat kokivat keskustelun yhteisistä kasvatuskäsityksistä merkityksellisenä lapsen aloittaessa päivähoidossa sekä lapsen vaihtaessa ryhmää. Eräs vastaajista kuvasi asiaa näin: "Koska jossei se siellä [alussa] tuu selväksi, että me yhdessä tätä lapsen etua ajamme ni sei onnistu ilman vuorovaikutusta" (U).

Siirtopalaverit sekä monialaisten ja -ammatillisten työryhmien kokoontumiset puolestaan keskittyivät kohdennetummin tietyn lapsen varhaiskasvatukseen liittyviin asioihin. Yksi vastaajista kertoi tilanteesta, jossa sekä vanhempi että päiväkodin henkilökunta olivat olleet ymmällään tilanteesta: "--jos meidänkää resurssit riitä siihen, ni sittehän meillä on niinku tietysti, että on niinku ole-massa perheneuvola. Perheneuvolasta saa tukea, että on... tulee niinku täm-mösiä laajempia ympyröitä tavallaan heti mukaan, että vanhemmat voi hakeutua hakemaan apua," (F).

Vuorovaikutuksessa yhteisten kasvatuskäsitysten rakentamiseen vaikuttivat monet asiat. Haastatteluissa nousivat esille vanhemman kokemus lapsensa nähdystä tulemisesta sekä tieto omista vaikutusmahdollisuuksista. Haastatteluissa esiin nousseita yhteistyön vuorovaikutukseen vaikuttavia asioita olivat myös kohdatut haasteet ja konfliktit, joista saattoi seurata laajempia moniammatillisia keskusteluja:

--ehkä just sinä vaiheessa, jos lapsel tulee jotain erityistä niinku tuen tarvetta ni ehkä se korostuu niissä kohti viel voimakkaammin. Et tavallaan sit lähetään ehk viel syvemmin niinku ettii sitä, et mikä mitä sielt tavallaan niinku kaivetaan. Tai niinku kaivamaan enemmän sitä, että että miten kotona toimitaan tai miten tehdään tai miten päiväkodis tehdään tai mikä on se meidän yhteinen näkemys. Miten me, jotta me tuetaan sitä lasta jatkossa. (V)

Varhaiskasvatuksen opettajat kohtasivat paljon erilaisia perheitä arvoineen ja ajatuksineen. Huoltajien kanssa tapahtuvassa yhteistyössä oli välillä myös tehtävä kompromisseja tai muutettava ajattelutapaa. Uskonnolliset ja kulttuurilliset

eroavaisuudet nousivat ensimmäisen kerran esille: ”--jos meillääki on niinku täl-
läsiä maahanmuuttajia ja he tulee ihan erilaisesta kulttuuriympäristöstä ja kai-
kella tavalla, ni kylhän meil on tosi tärkeetä niinku olla tarkkana ja kuulostella ja
kertoa miten täällä ja miten teillä ja onko tämä...”(F).

6.1.2 Keskusteluprosessin eteneminen

Varhaiskasvatuksessa käytiin monenlaisia keskusteluja ja niiden sisällöt vaihte-
livat kontekstuaalisesti. Tärkeänä kasvatusyhteistyön keskusteluissa haastatelta-
vat pitivät avoimuutta. Tehtyjen haastattelujen perusteella asioiden sopimista
koskevat keskustelut olivat arkisia, velvoitettuja tai henkilöstön sisäisiä. Haastat-
teluissa esiin tulleet sovittavat asiat jakautuivat lasta, yhteistyötä itsessään, yh-
teistyötä henkilöstön sekä vanhempien osalta koskeviin tavoitteisiin (ks. 23-24).

Yhteisessä arjessa käytävät keskustelut varhaiskasvatuksen opettajan ja
lapsen huoltajan kohtaamisissa olivat jatkumollisia. Niiden kautta lapsi ja perhe
opittiin tuntemaan. Keskustelut tapahtuivat kasvotusten ja osin reissuvihkossa
kulkevin viestein. Keskusteluissa jaettiin tehtyjä huomioita, esitettiin kysymyk-
siä, ennakoitiin tulevaa ja perusteltiin toimintaa. Pyrkimyksenä oli arkisten ja sel-
keiden viestien välittäminen unohtamatta positiivista palautetta. Eräs haastatel-
luista totesi seuraavasti:

No useimmiten olen huomannut että ne vasukeskustelut on tosi tärkeitä, mutta sitten
ehkä vielä tärkeämpiä on ne arjen keskustelut, koska se on sitten semmosta jatkuvaa et
sitä seurataan ja ne minun mielestä niinkun tuo enemmän sitä tulosta kun vaan ne vasu-
keskustelut. (U)

Vasukeskusteluissa keskustelua ohjasi vasulomake, jonka avulla asetettiin lapsen
vahvuuksien kautta tavoitteita aikuisen toiminnalle, keskusteltiin kehitykseen ja
kasvuun liittyvistä asioista sekä kasvatusnäkömyksiin liittyvistä asioista. ”Vasu-
keskusteluissa, se tulee niissä näkyviin, et ei niin selkeesti se että, että tämä on
nyt meidän kasvatusnäkemys, mutta tavallaan ne asiat sieltä kuitenkin tulee
esille,” (V).

Yhteistyötä koskevinä tavoitteina haastatteluissa mainittiin keskustelut yh-
teistyön toteuttamisesta, pyrkimyksistä ja tavoitteista. Varhaiskasvatuksen opet-
tajat kokivat tärkeäksi keskustelun päiväkodin ja kodin toimintatavoista. Niiden

avaamiseen, perustelemiseen ja läpikeskustelemiseen liittyivät kiinteästi yhteiset kasvatusnäkemykset, jotka ilmenivät päivittäisissä keskusteluissa näiden kautta. Tärkeitä avattavia asioita toiminnan lisäksi olivat kulttuurien ja uskontojen ajatus- ja toimintatavat sekä monialainen ja -ammattillinen yhteistyö.

--sehän tulee jo silloin siinä ensi haastattelussa esille et tääl on -- tämmönen mahdollisuus et meillä niinku tämmönen erityislastentarhanopettaja on mahdollisuus et hän tulee aina ryhmään katsoon ja siel on niinku konsultaatiota, et se kuuluu tähän meiän työtapaan, et se on tuki meiän työlle. (F)

Henkilöstön osalta yhteistyöhön liittyvissä keskusteluissa pohdittiin perheen kanssa tietyn asian puheeksi ottamisen tilanteita, vastuun jakautumista asian esille ottamisen suhteen sekä sopivia hetkiä käydä keskustelua perheen kanssa. Puheeksi ottamista oli usein edeltänyt tiimin keskustelu heitä mietityttävistä asioista ja heidän tekemistään huomioista. Henkilöstön toimintaan liittyvissä keskusteluissa pohdittiin toiminnalle tavoitteita ja perusteluita.

Lapsen vanhempien ja muiden huoltajien osalta yhteistyötä koskevat keskustelut sisälsivät huoltajien tärkeinä pitämiä asioita ja heidän esittämiään erityistoiveita. Eräs vastaajista kuvasi vanhempien toiveita seuraavasti: "-- niinkun toivotaan, että on vähäsokerista ruokavaliota tai sehän voi olla vaikka mitä ja siellä voi olla vaikka mitä," (U). Useampi haastateltavista toi esiin huoltajia mietityttävien asioiden sekä heidän eri tilanteista ja lapsesta olevien näkemysten keskustelemisen.

Vanhemmat voi kertoa omia näkemyksiä niist heijän niinku tavoista ja arjesta ja tavallaan kaikest siitä, miten he on kokenu ja näkeny. Ja sit tö- taas niinku sit jatkossa ehkä se kääntyy enemmän siihen semmoseen vahvemmin yhteiseen näkemykseen ja sen yhteisen näkemyksen luomiseen. (V)

Lasta koskevista tavoitteista käytiin keskustelua samalla osapuolten toiminnan vaikutuksia selkeyttäen. Tavoitteet olivat asioita, mitä joku tietty lapsi kaipasi tai tarvitsi. Esimerkiksi aloituskeskusteluissa käydään läpi lapsen arkeen ja hoiwaan liittyviä asioita, sovitaan käytänteistä (mm. nukkuminen, ruokailu, uskonto, luvat) sekä hoitoajoista. Nämä ilmenevät huoltajien kertoessa näkemyksiään tavoista toimia lapsen kanssa ja tukemista vaativista asioista kerrottaessa.

Näiden perusasioiden lisäksi käytiin läpi poikkeus- ja erikoistilanteita kuten retkiä, kirkossa vierailuita ym. lupa-asioita. Keskusteluissa painotettiin lapsen etua, sillä se on koko yhteistyön ydin.

6.2 Haasteet ja ratkaisut

Toisen alakysymyksen avulla hain tietoa varhaiskasvatuksen opettajien kohtaamista haasteista. Vaikka kasvatusyhteistyö koettiin pääsääntöisesti onnistuneena vuorovaikutuksena lasten huoltajien kanssa, olivat kaikki haastatteleman varhaiskasvatuksen opettajat kokeneet siinä myös haasteita. Esiin nousi huoltajan vaikutus kasvatusnäkemyksistä käytävän keskustelun sisältöön. Osa huoltajista kertoo luonnostaan paljon asioita, kun osa vaatii rohkaisua ajatustensa esiin tuomiseksi. Koetut haasteet liittyivät yhteistyön osapuolten etnisiin taustoihin, näkemyksiin, vuorovaikutusettomuuteen sekä resurssipohjaisiin asioihin.

Lempilapseni ryhmäkoot, et jos ne olis niinku maltillisempii ne ryhmäkoot, ni silloinhan sul ois aikaa enemmän per lapsi, per vanhempi ja ylipäänsä myös siin työ- niinku työyhteisössä käytävää keskusteluu erilaila. -- Ni sitku puhutaan niinku isoista päiväkotiryhmistä ja isosta vaihtuvuudesta et jotenki se ehkä se huoli siitä et millä sitä keskusteluu... tai millä tavallaa niit näkemyksiä tuo, kun monen kans se jää niinku sille asteelle et tuo lapsen aamulla ja hakee illalla ja sit siin vaihdetaa muutama sana. (V)

Yhteisen kielen puuttumisen koettiin hankaloittavan erilaisista kulttuureista tulleille huoltajille suomalaisen varhaiskasvatuksen ja siihen liittyvien abstraktien asioiden selittämistä. Yhteisen kielen puuttuessa syntyy helposti epäluuloisuutta ja epätietoisuutta, mikä hankaloittaa tilannetta. Kulttuuriset ajattelutavat myös näkyvät käyttäytymisessä, joka ei välttämättä tue lasta.

Että ne kulttuuri asiat, ne on niinku niin voimakkaasti, ymmärrän niitä vanhempia et se on niinkun heidän opitut tapa ja ajattelutapa. Eihän se oo helppo munkaan muuttaa minun ajattelutapoja, mut sitten kun se on se lapsen etu siellä niin ne pitäis pystyä muuttamaan. (U)

Yhteisten kasvatusnäkemysten puuttuminen toi kasvatusyhteistyöhön haasteita. Erimielisyyksiä varhaiskasvatuksen opettajat olivat kohdanneet keskusteltaessa lapsen tarpeista. Näkemysiltään eroavat osapuolet olivat lasten huoltajia sekä eri ammattinimikkeellä päiväkodissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen ammatt-

tilaisia. Eräs haastateltavista kertoi tilanteesta, jossa vanhempi koki lapsensa olevan oikeutettu osallistumaan toimintaan, jota järjestettiin lapsen hoitopäivien ulkopuolella ja täten vaati sen siirtämistä lapsen hoitopäivälle.

Kun hänen lapsensa ei pääse osallistumaan tiettyyn perjantain tanssiryhmään, koska hän on pois maanantaisin ja perjantaisin, ni meidän kuuluis järjet- järjestää tälle lapselle se jonnain niistä päivistä ku hän on päiväkodissa. Ja se että hänellä on muuta pienryhmätoimintaa ei tavallaan riitä vanhemmalle vaan hänen mielestään sillä lapsella on oikeus siihen ja niiden niiku- ni tavallaan se on ehkä erilainen näkemys. [--] Siinhän se eroo se näkemys siin suhteessa et hän ajattelee, että sen pitää olla tasapuolista niin että se saa saman. Ja mun näkemys on se, että sen pitää olla tasapuolista niin että me tarjotaan eri lapsille eri asioita, jotka tukevat sen lapsen kasvua ja kehitystä (V)

Haastatteluissa nousi esiin myös varhaiskasvatuksen opettajien kohtaamien huoltajien vankat mielipiteet lapsestaan. Yksi opettajista kertoi kohtaamastaan vanhemmasta, jolle kerrottaessa lapsensa sopimattomasta käytöksestä tämä vastasi lapsensa täytyvän saada olla juuri sellainen kuin tämä on. Toinen opettaja puolestaan oli kohdannut tilanteen, jossa vanhemmat eivät voineet käsittää lapsensa käyttäytyvän päiväkodissa eri tavalla kuin kotona. Päiväkodissa kohdatuista haasteista ei tahdettu kuunnella tai kuulla eikä asian kieltämiseltä tunnutta pääsevän tilanteesta eteenpäin.

Ja sitten semmonen kokemus on että on ollut vuodesta toiseen, suunnilleen kaksi kolme vuotta, on mennyt niinkun et ei oo niitten vanhempien kanssa niinkun saatu sitä yhteistä näkemystä että mikä on sen lapsen etu. -- Ja se sen lapsen se edun ajaminen, sen asian ajaminen eteenpäin, se on ihan mahdotonta, jos ei ne vanhemmat niin kun sieltä vastaa ja kuuntele et hei et tässä tässä nyt oikeasti on näin ja pitäis ehkä toimia näin ja muuttaa omia toimintatapoja sen lapsen parhaaksi. (U)

Vuorovaikutuksessa kohdatuille haasteille annettiin haastatteluissa mahdollisia selityksiä sekä kerrottiin tilanteissa tehtyjä ratkaisuja. Yhtenä esiin nousseena selityksenä oli huoltajien osallistumattomuus, jonka epäiltiin johtuvan väsymyksestä. Toinen tiedostettu syy osallistumattomuudelle oli se, etteivät kaikki huoltajat halua kuulla lapsensa päivästä niin paljon kuin toiset.

Ratkaisuja kasvatustilanteiden eroissa kohdattuihin haasteisiin haettiin ensisijaisesti keskustelemalla lapsen huoltajien kanssa kahden. Jos tilanne ei tällä tavoin lähtenyt aukeamaan pyydettiin tilanteeseen tukea esimerkiksi päiväkodin johtajalta. Haastatteluista varhaiskasvatuksen opettajista kaksi kertoi pidempään, useita vuosia jatkuneista haasteista, joihin oli haettu apua useammasta ammattihenkilöstä sekä lapsen vanhemmista muodostetusta tiimistä. Ensimmäinen

tapauksista ei keskusteluista huolimatta ottanut ratketakseen vanhemman ollessa kykenemätön sitoutumaan yhdessä sovittuihin toimintaperiaatteisiin.

Ni ni siinä lopulta oltiin ja käytiin myös semmosii keskustelui mihin tuli sitte hänelle tukihenkilöö ja meil- meijän puolel oli sit päiväkodinjohtajaa ja muuta paikalla. Niinku tavallaa et päästiin rakentaa sitä sitä että et mitä ne asiat on ja miten. Mut et sei kyl niinkun... sinänsä sei johtanu ihan hirveen pitkälle et et vanhempi tavallaan edelleen tiedän näin myöhemmin että, on nyt eskarissa se lapsi, ni edelleenkaan äiti ei pysty sitoutuu niihin yhteisiin tavallaa tavoitteisiin ja toiveisiin siitä et se lapsi pystys oleel toiminnas läsnä.
(V)

Seuraavassa esimerkissä kolme vuotta kestänyt pitkä työ alkoi lopulta tuottaa tulosta, kun tilanteessa eri näkemykset omanneiden varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiserityisopettajan lisäksi mukaan tuli neuvola, josta vanhemmat saivat vielä kolmannen näkemyksen lapsen ikätasoa ja toimintaa koskien, jota päiväkodista oli yritetty konkreettisin esimerkein kertoa.

U: --ehkä nyt niitten vanhempien ne ajatukset on aukeamassa tai aukas siis sillon mm, mutta se niinku on vaatinu tosi ison työn ja kertoa ihan sitä konkreettisia semmosia asioita siitä lapsen arjesta et et hei tää ei mee niinku pitäisi mennä, jos niinku ajatellaan sitä lapsen ikätasoa ja kaikkea. Niin ni sanon nyt että o on tämmönen kokemus uralta, ni että semmonen kolmen vuoden pitkä työ ja ehkä ehkä sitten siten vasta alko tapahtua jotakin kun tuli siihen avuksi vaikka niinkun neuvolat että tulee niinkun neljävuotis neuvola tai viisvuotis neuvola. Että tulee vielä niinkun lisää semmosta...

T: semmosta monialasta ja -ammattillista?

U: ...monialaista joo. Mm oiskohan se näin.

Haasteiden käsittely oli tapauskohtaista ja riippuvaista kohdatun haasteen laadusta. Haasteita lähestyttiin aina keskustelun kautta. Yhteiset periaatteet ja toimintatavat muotoutuivat huoltajan ja varhaiskasvatuksen opettajan käymissä keskusteluissa myös silloin, kun näkemykset eivät kohdanneet tai ne poikkesivat toisistaan. Tehdyissä haastatteluissa useampi vastaaja painotti tilanteissa eteenpäin pyrkimistä, joka tapahtui esimerkiksi kompromisseja tehden, keskusteluun moniammatillista tukea hakien tai omaa ajattelua lapsen edun mukaiseksi muuttamisen.

6.3 Onnistunut ja ihanteellinen yhteistyö

Kolmas ja viimeinen alakysymys onnistuneesta kasvatusyhteistyöstä on tärkeä, sillä onnistuneen kasvatusyhteistyön kautta luodaan hyvät edellytykset toimivalle kasvatusyhteistyölle. Sen avulla mahdollistetaan vuorovaikutus kasvatusnäkemysten jakamiselle ja sopimiselle.

Kaikissa haastatteluissa kävi ilmi yhteisen kasvatusnäkemysten rakentamisen lähtevän liikkeelle tiimin kesken jaetuista näkemyksistä, jolloin kaikilla jäsenillä oli yhtenäiset tavat toimia ryhmässä ja kohdata vanhempia: ”Tottakai sen pitää olla myös yhteinen linja koko päiväkodilla, ettei se auta jos yksi toimii niin, vaan että se, se että asiat otetaan esille täyty olla semmonen tapa siellä päiväkodissa,” (I).

Onnistunut kasvatusyhteistyö koostui yhteisistä näkemyksistä, luottamuksellisista keskusteluista, haasteiden ratkaisemisesta, molempien osapuolten osallisuudesta sekä pitkäjänteisestä työskentelystä. Kaikilla haastatelluilla varhaiskasvatuksen opettajilla oli onnistuneen kasvatusyhteistyön kokemuksia. Alla yhden varhaiskasvatuksen opettajan kokemus, johon liittyi varhaiskasvattajan ja lapsen vanhemman jakama havainto lapsesta.

Siinä tilanteessa me saatiin hyvin puhuttua niitä asioita, ja oltiin niinku havaittu samoja asioita lapsesta. Siitä jäi tosi semmonen hyvä ja positiivinen mieli sen suhteen, että me voidaan päivähoitossa niinkun sen lapsen kanssa rakentaa sitä tukea niin että vanhemmat on siinä samalla tavalla mukana kotona myös. (I)

Aika ihanteellisen kasvatusyhteistyön osatekijänä korostui selkeästi kahdessa haastattelussa. Haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että huoltajien kanssa käytävälle keskustelulle, jossa olisi mahdollista sopia ja käydä läpi rauhassa kasvatusnäkemymiä, tarvittaisiin enemmän aikaa ja paikkoja. Haastateltavat kertoivat päiväkodeissaan olevista erilaisista käytännöistä, joilla on pyritty vastaamaan koettuun keskustelutarpeeseen esimerkiksi avoimet ovet-periaatteella. ”Tänä vuonna meil on ratkasu, että tehdään ja kokeillaan, et meil ei oo vanhempainiltaa keväällä vaan meil on avoimet ovet vanhemmille iltapäivisin joka päivä --, et siin on kiva tapa tavallaa osallistaa vanhempia siihen päiväkodin toimintaan,” (V).

Ihanteellisen kasvatusyhteistyön kuvauksissa keskustelujen sisältö ja pääpiirteet nousivat esiin kaikissa haastatteluissa. Ihanteellinen keskustelu olisi molempipuolista ja kunnioittavaa. Keskustelun avulla löydettäisiin yhteinen näkemys vanhempien ja henkilökunnan välille sekä henkilöstön kesken. Keskusteluissa sovittaisiin, miten vanhemmille kerrotaan päivästä sen todellista kulkua painottaen sekä pohdittaisiin yhteisesti mitä tehdään ja lähdetäänkö kokeilemaan ”jotain muuta reittiä”.

Pääpiirteiltään luontevaa, tasapuolista ja yhdenvertaista, luottamuksellista, avointa ja rehellistä sekä yhtäläistä keskustelua pidettiin ihanteellisena. Luottamus ilmeni haastatteluissa kohdistuen huoltajaan niin, että tämä sanoo häntä mietityttävistä asioista ja myös kuuntelee, jos päiväkodin henkilökuntaa mietityttää joku. Henkilöstön toimintaa kohtaan koettu luottamus ilmeni yhdessä haastattelussa seuraavasti ”--että vanhemmat voi luottaa siihen, että me päiväkodissa toimitaan heidän lapsensa parhaaksi aina ja että kaikista asioista voidaan aina keskustella. Ne voidaan ottaa esiin ilman pelkoa siitä, että joku loukkaantuu tai suuttuu jostain,” (I).

Kuvattujen ihanteiden toteutumiseksi ajan järjestämisen lisäksi esitettiin sopivasti haasteiden kohtaamista, joka kehittäisi ammatillisesti uutta opettaen. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja koki oman työpäivänsä keston lapsen aamulla vastaanottamisesta lapsen illalla hakemiseen kestämisen tukevan kasvatusyhteistyötä, ”koska sitten mä niinkun pystysin tosi hyvin aina kertomaan siitä lapsen päivästä,” (U).

7 POHDINTA

Pohdinnan ensimmäisessä luvussa käyn läpi saatuja tuloksia suhteessa teoriaan ja tutkimuksen pääkysymykseen: *Miten yhteisten kasvatustietämysten merkitys ilmenee kasvatusyhteistyössä?* Käyn myös läpi tutkimuksen luotettavuutta, rajoitteita ja vahvuuksia. Lopuksi pohdin haasteita jatkotutkimukselle.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Yhteisten kasvatustietämysten merkitys ilmeni merkityksellisenä tekijänä onnistuneessa kasvatusyhteistyössä. Opettajat näkivät hyväksi varata aikaa kasvatustietämystilanteista keskustelemiselle ja keskinäisen luottamuksen rakentamiselle. Myös yhteistyössä kohdatut haasteet selittyivät yhteisen kasvatustietämystilanteiden puuttumisella.

Paikat ja tilanteet, joissa opettajat keskustelivat kasvatustietämystilanteista, jakautuivat tutkimuksessa ensisijaisiin ja satunnaisiin tilanteisiin. Tulos on samansuuntainen Rimm-Kaufman ja Pianta (2011, 295) tutkimuksen kanssa. Tässä tutkimuksessa ensisijaiset tilanteet jakautuivat tyypillisiin ja erityistilanteisiin, joista ensimmäinen sisälsi mm. arjen kohtaamiset ja vasukeskustelut, ja jälkimmäinen sisälsi konfliktitilanteet sekä siirtymät päivähoitoon ja ryhmien välillä (ks. Alasuutari 2010, 21; VASU 2018, 34).

Ensisijaiset tilanteet saivat sisällöllisesti samoja määrittelyjä kuin Rautamies ym. (2011, 198) sekä Nummenmaa ja Karila (2011, 16-17) ovat antaneet kasvatusyhteistyön kohtaamisille sisältäen tietojen ja kokemusten vaihdon, neuvot ja ohjaamisen sekä yhteisen ymmärryksen luomisen. Kasvokkaisen vuorovaikutuksen lisäksi viestejä kulki myös lapsen reissuvihossa, jonka Hujala ym. (2009, 60) määrittävät olevan informaalimpaa, mutta Thompsonin ym. (2018, 258) mukaan kuitenkin yhteistyöhön sisältyvää viestintää.

Kasvatustietämystilanteista käytävälle säännölliselle keskustelulle asetettiin luottamukseen, avoimuuteen sekä arvostavaan ja tasavertaiseen kohtaamiseen liittyviä tavoitteita (Alasuutari 2003, 114; Rautamies ym. 2011, 206; VASU 2018,

19; Värri 2002, 84). Tällöin kasvatusyhteistyötä on, erästä haastateltavaa lainaten, se ”että kuunnellaan sitä vanhempaa, joka on sen lapsen asiantuntija, sitten hyödynnetään sitä tietoa, mikä on saatu”.

Yhteisten kasvatusnäkemysten puuttumisesta johtuvat erot ilmenivät tässä tutkimuksessa yhteistyössä kohdattuina haasteina. Erilaiset konfliktitilanteet ja erityistilanteet olivat myös Rautamiehen ym. (2011, 194, 199) mukaan tavallisimmat haasteen tuottajat kasvatusyhteistyössä. Blue-Banning ym. (2004) sekä Alasuutarin (2003) tutkimuksista esiinnoussut yhteistyön eriarvoisuus nousi esille puhuttaessa yhteisen kielen puuttumisen tuottamasta osapuolten välisestä asymmetriasta (Hutchby 1995 Alasuutarin 2010, 97 mukaan). Haastavana koettiin tilanteet, joissa piti selittää abstrakteja asioita vieraalla kielellä. Muina haasteina nousi esiin vanhempien haluttomuus kommunikaatioon, joka on yhtäläinen Ugaste ja Niikon (2015, 429) tutkimuksen kanssa.

Myös kasvattajatiimin kesken jaetut kasvatusnäkemykset nousivat esiin haasteista puhuttaessa. Beatty ym. (2009, 101, 104) mukaan niiden välisistä eroista seuraa eroja toiminnan toteuttamiseen, mikä tässä tutkimuksessa ilmeni kasvattajien erilaisina tapoina kertoa asioista perheille. Tämän tutkimuksen tuloksissa näkemyseroista keskustelemattomuuden koettiin johtavan tilanteiden kärjistymiseen ja ne olivat yhtäläisiä Karilan ja Kupilan (2010, 51-52, 55-56) tutkimuksen kanssa.

Varhaiskasvatuksen opettajien kuvaukset ihanteellisesta ja onnistuneesta kasvatusyhteistyöstä yhteisten kasvatusnäkemysten mahdollistajana myötäilivät teoreettisessa viitekehyksessä annettuja määritelmiä. Onnistuneeseen ja ihanteelliseen kasvatusyhteistyöhön liitettiin yhdessä perheen sekä tiimin kanssa tilanteisiin ratkaisujen hakeminen. Tutkimuksen tulokset olivat samankaltaisia kuin Alasuutarilla (2010, 26), sillä pedagogista vastuuta jaettiin kasvatusyhteistyön osapuolten kesken. Tämä tulos erosi Hujalan ym. (2009, 69) saamista tuloksista, joiden mukaan kasvatusvastuu haluttiin pitää päiväkodilla.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat ihanteellisessa yhteistyössä olevan mahdollista keskustella näkemyksistä itsestä oppien ja ajatusten taustalla vaikutta-

vista merkityksenannoista tietoisiksi tullen (Nummenmaa 2006, 32). Työyhteisöissä olikin kehitetty käytäntöjä mahdollistamaan yhteistä keskustelua ja yhteistä pysähtymistä asioiden äärelle, jota Kupila (2017, 301) sekä Nummenmaa & Karila (2011, 15) painottavat.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista on monia erilaisia ohjeita. Pääasiallisesti luotettavuutta käsitellään pätevyyden eli validiteetin ja toistettavuuden eli reliabiliteetin käsittein. Tutkimuksen luotettavuutta määrittävät hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdat, joiden mukaan rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus ovat kiinteästi läsnä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. (TENK 2012, 6; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160, 162-163.) Olen pyrkinyt kaikissa vaiheissa kuvaamaan työskentelyprosessin tarkasti ja selkeästi kiinnittäen huomiota oikeisiin viittaustekniikoihin. Tutkimussuunnitelman ja raportoinnin laadukkuutta sekä tutkimusasetelman sopivuutta en olisi välttämättä pystynyt aina takaamaan, jollei kirjoitettua tekstiä olisi lukenut tutkimuksen ulkopuolinen käytännöt osaava henkilö (ks. TENK 2012, 7; Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Tässä asiassa seminaariryhmässä tapahtuvat opponoinnit auttoivat.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Uskottavuus nousee esille haastateltavien vastauksista tehdyissä tulkinnoissa. Pyrin objektiivisuuteen tehdessäni aineistosta tulkintoja ja johtopäätöksiä. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kohteen tarkasti myös aiempaa tutkimusta esille tuoden. Tutkimuksen uskottavuutta lisää myös kohteen ja tarkoituksen yksityiskohtainen avaaminen ja raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.)

Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa se, että tutkittavat olivat eri päiväkodeista ja useammassa eri kaupungissa varhaiskasvatuksen opettajina. Vahvuutena koen myös haastateltavien vaihtelevat taustat (koulutus ja työkokemus),

jotka tarjosivat erilaisia vastauksia ja kokemuksia aiheesta. Monipuolisen teoreettisen viitekehyksen avulla aiheesta voi saada laajuudesta ja moniselitteisyydestä huolimatta kattavan kuvan.

Hirsjärvi ym. (2007, 201) toteavat että haastattelun luotettavuutta saattaa laskea taipumus sosiaalisesti suotavien vastausten antamiseen. Haastateltaessa koin ne vastaukset luonnollisempina, joissa haastateltavalla ei ollut haastattelu-runkoa edessään. On myös huomioitava se, että haastateltavat valittiin harkinnanvaraisesti tuntemistani varhaiskasvatuksen opettajista, jolloin myös tutkimukseen osallistuvan henkilön ja tutkijan välinen suhde voi vaikuttaa vastauksiin. Toisaalta koen tutkija-tiedonantaja suhteen myös vahvuutena haastattelutilanteen ilmapiiriä rentouttavana tekijänä.

Jatkotutkimushaasteena olisi mielenkiintoista tutkia tämän tutkimuksen teemaa ja aihetta laajemmin esimerkiksi ensin haastattelemalla isompaa joukkoa huoltajia ja henkilöstöä, ja sitten haastatteluiden pohjalta tehtyjen kyselylomakkeiden avulla. Mielenkiintoista olisi myös selvittää erilaisissa päiväkodeissa (kristillinen, Montessori, Steiner, Reggio Emilia) työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia yhteisten kasvatuskäytäntöjen merkityksestä kasvatusyhteistyössä tai ylipäätään kasvatuskäytäntöjen eroja ja niiden vaikutuksia kasvatusyhteistyöhön. Kolmas jatkotutkimushaaste, jonka koen itse partiolaisena mielenkiintoiseksi, olisi tutkia juuri partioharrastustaustan vaikutusta ja näkymistä varhaiskasvatuksen opettajan työssä kattaen toiminnan, näkemykset sekä arvot.

Tutkimukseni avulla haluan kannustaa vastavalmistuvia varhaiskasvatukseen opettajia huomioimaan yhteisten kasvatuskäytäntöjen merkityksellisyyden varhaiskasvatustyössä. Tutkimus tarjoaa myös erilaisia näkökulmia ja konkreettisia kuvauksia yhteisistä kasvatuskäytännöistä käytyistä keskusteluista jo työelämässä oleville sekä varhaiskasvatusta opiskeleville.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70-90.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Beatty, J. E., Leigh, J. S. & Dean, K. L. 2009. Philosophy Rediscovered: Exploring the Connections Between Teaching Philosophies, Educational Philosophies, and Philosophy. *Journal of Management Education* 33 (1), 99-114.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. & Beegle, G. 2004. Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children* 70 (2), 167-184.
- Bronfenbrenner, U. 1979 *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press 1996.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. 3. muutettu painos. Opetushallitus https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 28.2.2019.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu : Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto, varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M. & Waniganayake M. 2009. Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in

five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (1), 57-76.

- Huttunen, J. & Hämäläinen, J. 1993. Vanhempien kasvattajaominaisuuksista ja isätyypeistä. Teoksessa M. Ojala (toim.) *Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta*. Julkaisu 91. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 99–124.
- Härkönen, U. 2007. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittämisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä : Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopistopaino, 21-39.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. Eettinen herkkyyys ammatillisessa toiminnassa. Helsinki: Tammi.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 91-108.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muototutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karila, K & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuultuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 34-47.
- Kupila, P. 2007a. "Minäkö asiantuntija?" : varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 302. Väitöskirja.
- Kupila, P. 2007b. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus rakentuu yksilöllisesti ja sosiaalisesti. *Varhaiskasvatus tänään*. Heinäkuu 2007, 1-11.
- Kupila, P. 2017. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 298-308.
- Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ohjeistus. 20.6.2017. Opetushallitus https://www.oph.fi/download/186672_lapsen_varhaiskasvatussuunnitelma_mallilomakkeen_ohjeistus_1_1.pdf Luettu 25.3.19.
- Luttinen, H. 2010. Kasvatuskumppanuuden merkitykset kuntatason varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Ammatillinen lisensiaatintyö.

- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 58-85.
- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19-33.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikonen, P-L. 2011. Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoidon kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi : Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy, 192-215.
- Rautamies, E., Vähäsantanen, K., Poikonen, P-L. & Laakso, M-L. 2019. Trust in the educational partnership narrated by parents of a child with challenging behavior. *Early Years*.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. 2005. Family-School Communication in Preschool and Kindergarten in the Context of a Relationship-Enhancing Intervention. *Early Education & Development* 16 (3), 287-316.
- Sulkunen, P. 2007. Re-inventing the Social Contract. *Acta Sociologica* 50 (3), 325-333.
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D. & Nelson, L. L. 2005. Measuring the Quality of Family-Professional Partnerships in Special Education Services. *Exceptional Children* 72 (1), 65-81.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. 2018. Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching* 44 (3), 258-277.
- Tiilikka, A. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki
- Ugaste, A. & Niikko, A. 2015. Identifying the problems that Finnish and Estonian teachers encounter in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal* 23 (4), 423-433.
- Varhaiskasvatuksen Hyvä alku. <https://www.jyvaskyla.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/varhaiskasvatus-ja-esiopetus/varhaiskasvatus-jyvaskylassa-2> Luettu 22.4.2019.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Luettu 25.3.2019.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatus-suunnitelmanperusteet.pdf> Luettu 17.4.19
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatus-suunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf Luettu 25.3.2019.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatust - kasvatust hyvään. Dialogisen kasvatustun filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 4. painos. Tampere: Tampere University Press. Matemaattisten tieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvalisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 3. Haastattelukysymysrunko

Olen Iida Lilleberg ja tekemässä kandidaatin –tutkielmaani. Tutkielmani käsittelee vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteisten kasvatuskäytännöiden merkitystä kasvatusyhteistyössä. Tutkimukseni aihe on merkityksellinen, koska kasvatusyhteistyö on varhaiskasvatuksen opettajan arkipäivää ja samoin siinä esiintyvät mahdolliset haasteet.

Haastattelussa tulen antamaan allekirjoitettavaksi suostumuspaperin osallistumisesta. Haastattelussa keskustelemme seuraavien kysymysten avulla kasvatusyhteistyö ja kasvatuskäytäntö teemojen ympärillä.

Nimi

Koulutus

Ammatti/Rooli työpaikalla

Kuinka pitkään olet työskennellyt alalla?

Minkä ikäisten lasten kanssa olet työskennellyt eniten?

* * *

Kasvatusyhteistyö ja kasvatuskäytännöt

Miten määrittäisit, mitä on vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön välinen kasvatusyhteistyö?

Sovitteko tiimissä suullisesti (tiimipalaverissa) tai kirjallisesti (esimerkiksi ryhmän pedagogisessa suunnitelmassa), miten vanhempien kanssa neuvotellaan ja keskustellaan kasvatusyhteistyöstä ja kasvatuskäytännöistä ja missä tilanteissa tämä tapahtuu?

Keskusteletteko tiimissä tiimin jäsenten kasvatuskäytännöistä?

Keskusteletko vanhempien kanssa kasvatusyhteistyöstä? Entä kasvatuskäytännöistä?

Miten vanhempien kanssa neuvotellaan ja keskustellaan kasvatusyhteistyöstä ja kasvatuskäytännöistä?

Mistä sovitte/keskustelette?

Missä tilanteissa sovitte/keskustelette? (esim. aloituskeskustelut, vasukeskustelut, oman ryhmän vanhempainilta)

Milloin keskustellette? Sovitteko joistain asioista erityisesti lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksessa, myöhemmin arjessa, konfliktitilanteissa, kehityksen ongelmatilanteissa?

Koetko keskustelun kasvatuskäytännöistä merkitykselliseksi lapsen aloittaessa päivähoidossa?

Koetko keskustelun päivittämisen/uudelleen keskustelemisen esim. lapsen siirtyessä ryhmästä toiseen merkityksellisenä?

Millaisena näet yhteisten kasvatuskäsitysten merkityksen kasvatusyhteistyössä?

Millaisissa tilanteissa koet yhteiset kasvatuskäsitykset erityisen merkityksellisenä?

Miten kasvatusyhteistyötä pitäisi toteuttaa, jotta päästäisiin keskustelemaan kasvatuskäsityksistä ja jotta saavutettaisiin yhteinen kasvatuskäsitys?

Oletko kohdannut viime vuosien aikana työssäsi tilanteita, joissa kasvatuskäsitykset eivät ole kohdanneet?

Voitko kertoa tällaisesta tai tällaisista tilanteista?

Miten tilanteessa olisi voitu saavuttaa yhteinen kasvatuskäsitys?

Millaisissa tilanteissa yhteisten kasvatuskäsitysten saavuttaminen voi olla haastavaa? (esim. eri kieli- ja kulttuuritaustaiset vanhemmat, kun perheellä on psykososiaalisia vaikeuksia tms.)

Voitko kertoa tilanteesta, jossa olette onnistuneesti kyenneet rakentamaan yhteistä kasvatuskäsitystä vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa?

Oletko kohdannut viime vuosien aikana haasteita kasvatusyhteistyössä? Millaisissa tilanteissa? (esim. vasu-keskustelut, moniammatillisen työtiimin keskustelut, lapsen hakutilanteet)?

Mitä/Millaista olisi ihanteellinen kasvatusyhteistyö?

Miten siihen on päästy tai voitaisiin päästä?

Mitä pitäisi tämänhetkisessä toimintatavassa/käytännöissä muuttaa, jotta päästäisiin ihanteeseen?

--Tuleeko vielä mieleen muuta, mitä haluaisit sanoa kasvatusyhteistyöstä tai kasvatuskäsityksistä?

Kiitos haastattelusta!

Liite 4. Analyysiprosessin luokittelun kuvaus

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKAT	YHDISTÄVÄT KÄSITTEET
<p>Lasta koskevat tavoitteet</p> <p>Yleisesti yhteistyötä koskevat tavoitteet</p> <p>Yhteistyötä koskevat tavoitteet huoltajien osalta</p> <p>Yhteistyötä koskevat tavoitteet henkilöstön osalta</p>	<p>Kasvatusyhteistyön vuorovaikutusprosessissa läpikäytävät asiat</p>	<p>Vuorovaikutus kasvatustähtämyksistä</p>	<p>Yhteisten kasvatustähtämysten merkityksen ilmeneminen kasvatusyhteistyössä</p>
<p>Perhe aloitteiset kohtaamiset arjessa</p> <p>Sovitut keskustelut</p> <p>Varhaiskasvattaja aloitteiset kohtaamiset arjessa</p> <p>Varhaiskasvattajatiimin sisäiset keskustelut</p>	<p>Kasvatustähtämysten sopimisen tavat</p>		
<p>Tyypilliset kasvatusyhteistyötilanteet</p> <p>Eriyiset kasvatusyhteistyötilanteet</p> <p>Keskustelulle asetetut vaatimukset</p> <p>Vaikuttavat asiat</p>	<p>Yhteisten kasvatustähtämysten rakentaminen vuorovaikutuksessa</p>		
<p>Resurssit</p> <p>Kulttuuriset taustat</p> <p>Vuorovaikutuksettomuus</p> <p>Nähtämykselliset erot</p>	<p>Kasvatustähtämysten liittyvät haasteet</p>	<p>Haasteet ja ratkaisut</p>	
<p>Aikaa keskustelulle</p> <p>Keskustelun sisältö</p> <p>Keskustelun piirteet</p> <p>Toimivat käytännöt</p>	<p>Kasvatustähtämysten liittyvät onnistumiset</p>	<p>Onnistunut yhteistyö</p>	