

Tiedon välittämistä vai perhelähtöistä yhteistyötä?

Varhaiskasvatuksen henkilökunnan kokemuksia päivittäisestä yhteistyöstä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa

Salla Jansson

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jansson, Salla. 2021. Tiedon välittämistä vai perhelähtöistä yhteistyötä? Varhaiskasvatuksen henkilökunnan kokemuksia päivittäisestä yhteistyöstä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 60 sivua.

Tässä kehittämistutkimuksessa tarkasteltiin merkityksellisiä tekijöitä vanhempien kanssa toteutettavassa päivittäisessä yhteistyössä varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkökulmasta. Lisäksi selvitettiin, miten työntekijät kokevat tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa tehtävän päivittäisen yhteistyön sekä työntekijöiden keinoja välittää ikäviä viestejä lapsen päivän kulusta. Lopuksi selvitettiin työntekijöiden koulutustarpeita päivittäisen yhteistyön parantamiseksi. Tutkimuksen lopputuotoksena luotiin täydennyskoulutusvideo.

Tutkimus toteutettiin yhdellä kehittämistutkimuksen syklillä seuraavien vaiheiden kautta: teoreettinen ongelma-analyysi, empiirinen ongelma-analyysi ja kehittämisvaihe. Teoreettisena ongelma-analyysina toimi tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Tämä analyysi osoitti, että päivittäisessä yhteistyössä on kehitettävää, etenkin kohti perhelähtöistä toimintatapaa. Täydennyskoulutukselle on myös aiempien selvitysten mukaan koettu tarvetta. Empiirisessä ongelma-analyysissa aineisto kerättiin teemahaastattelemalla 12 varhaiskasvatuksen työntekijää ja analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Empiirisen ongelma-analyysin tulosten mukaan varhaiskasvatuksen henkilökunta pitää päivittäistä yhteistyötä merkityksellisenä osana omaa työtään. Onnistunutta yhteistyötä luonnehdittiin avoimeksi ja positiiviseksi vuorovaikutukseksi, jossa luottamusta on rakennettu osapuolten välille. Tukea tarvitsevien lasten vanhempien ja henkilökunnan välistä vuorovaikutusta kuvattiin syvemmäksi ja aktiivisemmaksi. Ikävien viestien kertomiseen haluttiin sisällyttää myös myönteisiä asioita lapsen päivästä, sekä ylipäättään vähentää ikävien viestien määrää sopimalla päivittäistä yhteistyötä koskevia strategioita.

Täydennyskoulutus kehitettiin tutkimuksen tulosten perusteella. Toteutustavaksi muodostui video, joka oli jaettu kolmeen osaan harjoitteineen; aamun kohtaamiset ja iltapäivän kuulumiset, päivittäinen yhteistyö tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa ja ikävien viestien kertominen osana päivittäistä yhteistyötä.

Video saatavilla tästä linkistä: <https://youtu.be/8Oi1SU87bDc>

Asiasanat: Päivittäinen yhteistyö, vanhemmat, tuen tarve, kehittämistutkimus, täydennyskoulutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Päivittäinen yhteistyö tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa	6
1.1.1 Keskeiset käsitteet	6
1.1.2 Yhteistyön merkitys lapsen tuen tarpeeseen	8
1.1.3 Perhelähtöinen toimintatapa ja ekokulttuurinen teoria yhteistyön perustoina	10
1.1.4 Yhteistyön toimivuus ja vallitsevat käytännöt	12
1.1.5 Eväitä hyvään päivittäiseen yhteistyöhön	15
1.2 Koulutuksen merkitys yhteistyön edistäjänä	18
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	20
2.1 Kehittämistutkimus	20
2.2 Teoreettisen ongelma-analyysin yhteenveto	22
2.3 Empiirinen ongelma-analyysi.....	24
2.3.1 Tutkimukseen osallistujat.....	24
2.3.2 Tutkimusaineiston keruu	24
2.3.3 Aineiston analysointi	25
2.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset	27
3 TULOKSET	31
3.1 Merkitykselliset tekijät päivittäisessä yhteistyössä.....	31
3.2 Päivittäinen yhteistyö tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa	36
3.3 Täydennyskoulutus	39
3.4 Tulosten hyödyntäminen täydennyskoulutuksen luomisessa ja lopputuotos	41
4 POHDINTA	43
4.1 Tutkimuksen keskeisimmät tulokset	43
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimus.....	47
LÄHTEET	49
LIITTEET	55

1 JOHDANTO

Suomessa on tavoitteena varhaiskasvatuksen kehittäminen inklusiivisempaan suuntaan (Heiskanen, ym., 2021, 14; VASU, 2018, 15; EOPS, 2014, 12;). Inklusiivisessa kasvatuksessa tavoitellaan jokaisen lapsen oikeutta päästä lähipäiväkoitiin ja aitoa osallistumista omassa toimintaympäristössä (ks. Unesco, 2009; Heiskanen & Viitala, 2019). Suurin osa tukea tarvitsevista lapsista sijoitetaan tavalliseen päiväkotiryhmään (Jormakka, 2011, 120) mukailleen inklusiivista kasvatusta. Vanhempien¹ kanssa tehtävä yhteistyö on osa lapsen tukea ja sen merkitys on korostunut viimeisten vuosien aikana (Viitala, 2014, 137). Vanhemmat halutaan tiiviiseen yhteistyöhön ja vaikuttamaan oman lapsensa asioihin (VASU, 2018, 34; EOPS, 2014, 25). Henkilökunnalle tämä luo yhä suuremman tarpeen saada tietoa henkilökunnan ja tukea tarvitsevien lasten vanhempien välisestä yhteistyöstä.

Tämän tutkimuksen taustateoriaksi on valittu ekokulttuurinen teoria, sen ottaessa huomioon perheiden erilaisuuden ja painottaen arjen merkitystä. Teoria kehitettiin tutkijaryhmän toimesta CHILD- projektissa, jossa keskityttiin tukea tarvitsevien lasten perheiden elämään. Teoriassa on pyritty huomioimaan ympäristön vaikutukset lapsen kasvuun ja kehitykseen (Bernheimer, Gallimore & Weisner, 1990), mikä on olennainen tekijä lapsen tuen onnistumisen kannalta (Rantala, Uotinen & Räikkönen, 2018, 7). Yhteistyön lähtökohtana on varhaiskasvatuksen henkilöstön suhtautuminen hyväksyvästi ja avoimesti jokaiseen perheeseen (EOPS, 2014, 25). Perheissä ajatellaan ja tunnetaan eri tavoin ja perheet tekevät erilaisia päätöksiä arjessa (Bernheimer & Keogh, 1995, 420; Bernheimer, ym., 1990, 221), minkä ymmärtäminen on keskeistä vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välisessä yhteistyössä. Ekokulttuuriseen teoriaan liittyy

¹ Tässä tutkimuksessa käytetään yleisesti termiä vanhemmat kuvaamaan kaikkia niitä merkityksellisiä aikuisia, jotka lapsen elämässä esiintyvät ja tapaavat varhaiskasvatuksen henkilökuntaa säännöllisesti päivittäisissä kohtaamisissa.

kiinteästi perhelähtöinen toimintatapa, jossa perheet otetaan mukaan aitoon yhteistyöhön varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa, painottaen laadukasta vuorovaikutusta ja osallistumista (ks. Rantala, Uottinen & Räikkönen, 2018).

Varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja vanhempien välistä yhteistyötä on tutkittu ennenkin (ks. esim. Hakyemez-Paul, 2019; Alasuutari, 2010; Ward, 2018) ja tarkasteltu myös tukea tarvitsevien lasten vanhempien (ks. Viitala, 2014) sekä heidän osallistumisen näkökulmasta (ks. Wakimizu, ym., 2011; Nachen & Minnes, 2005). Tässä tutkimuksessa vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle on valittu päivittäisen yhteistyön näkökulma, jolla tarkoitetaan kasvokkain tapahtuvia kohtaamisia lasta haettaessa päiväkodista ja tuotaessa päiväkotiin (ks. Venninen & Purola, 2013; McGrath, 2007, Drugli & Unheim, 2012).

Tuoreessa Heiskasen ym. (2021, 33-34) selvityksessä kaivataan tutkimusta koko varhaiskasvatuksen henkilökunnan kyvystä antaa tukea varhaiskasvatuksessa. Drugli ja Undheim (2012, 51) nostavat esille, että toistaiseksi on hyvin vähän tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksessa luodaan kumppanuussuhde vanhempiin. McGrath (2007, 1402) täydentää, että aiemmassa kirjallisuudessa on selvitetty varsin vähän vuorovaikutuksen merkitystä yhteistyöhön ja tarkastelee omassa tutkimuksessaan sen muotoutumista päivittäisen yhteistyön avulla. Vuorovaikutuksen tarkastelu on erityisen merkityksellistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmille, lapsen kohdatessa suuremmalla todennäköisyydellä haasteita päivän aikana, mitä vanhemmille kohtaamisissa välitetään. Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan vastaamaan näihin ilmiöihin. Tutkimus on luonteeltaan kehittämistutkimus, jonka tulosten pohjalta luodaan varhaiskasvatuksen henkilökunnalle täydennyskoulutus päivittäisestä yhteistyöstä, erityisesti silmällä pitäen kohtaamisia tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa. Tarkoituksena on esittää käytännössä toimivia toimintamalleja päivittäisestä yhteistyöstä, jotka tukevat tilanteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tutkimuksen tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Mitkä tekijät ovat merkityksellisiä vanhempien kanssa toteutettavassa päivittäisessä yhteistyössä?
2. Miten varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa tehtävän päivittäisen yhteistyön?
 - Mihin varhaiskasvatuksen työntekijät kiinnittävät huomiota välittäessään ikäviä viestejä lapsen päivän kulusta?
3. Millaisia täydennyskoulutustarpeita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on päivittäisen yhteistyön parantamiseksi?

1.1 Päivittäinen yhteistyö tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa

Varhaiskasvatuksen henkilökunta toimii työssään vuorovaikutteisesti eri yhteistyötahojen kanssa, joista merkittävin on lapsen vanhemmat. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määrätään varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja vanhempien välisestä yhteistyöstä, jonka päämääränä on yhdessä huolehtia lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämisestä. Lapsen tuen tarpeen ilmaantuessa varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja vanhempien välisen yhteistyön merkitys painottuu. Vanhemmat tulee ottaa mukaan lapsen tuen suunnitteluun ja toteutukseen. (VASU, 2018, 34, 54-56; EOPS, 2014, 25, 45).

1.1.1 Keskeiset käsitteet

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat yhteistyö vanhempien kanssa, päivittäinen yhteistyö ja lapsen tuen tarve.

Yhteistyö vanhempien kanssa. Vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välistä yhteistyötä kuvataan varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa (ks. VASU, 2018; EOPS, 2014) ja varhaiskasvatuslaissa (540/2018) sekä yhteistyöettä kasvatusyhteistyö -termeillä. Yhteistyötä (*co-operation, collaboration*) voidaan kuvata toiminnallisena käsitteenä, jossa ihmisiä sitouttaa yhteinen tekijä, kuten lapsi (Onnismaa, 2010, 256). Aiemmin varhaiskasvatuksen suunnitelmassa käytettiin kumppanuus -termiä (ks. VASU, 2005) kuvaamaan vanhempien kanssa

käytävää yhteistyötä. Termillä haluttiin tuoda esille varhaiskasvatuksen henkilökunnan uudenlainen käsitys vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Termillä pyrittiin kuvaamaan tasa-arvoista suhdetta, jossa molemmilla on omat tehtävänsä. (Kekkonen, 2012, 42.) Onnismaa (2010) näkee termin ongelmallisena, koska se voi luoda kuvan läheisestä suhteesta varhaiskasvatuksen työntekijän ja vanhemman välillä, mikä ei kuitenkaan perustu vapaaehtoisuuteen kummaltakaan yhteistyön osapuolelta (Onnismaa, 2010, 256). Nykyään käytetään kasvatusyhteistyö ja yhteistyö -termejä kuvamaan toimintaa vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välillä. Tässä tutkimuksessa käytetään termejä yhteistyö vanhempien kanssa tai yhteistyö kuvamaan varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja vanhempien välistä vuorovaikutusta.

Päivittäinen yhteistyö. Päivittäinen yhteistyö on osa varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja vanhempien välistä yhteistyötä. Vanhempien tuodessa ja hakiessa lapsensa päiväkotiin tarjoutuu mahdollisuus päivittäisiin kohtaamisiin varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa. Tyypillisesti alan tutkimuskirjallisuudessa käytetään termejä kasvokkain tapahtuvat kohtaamiset tai lapsen haku- ja vienti-tilanteet kuvaamaan tässä tutkimuksessa käytettävää päivittäinen yhteistyö -termiä (ks. Venninen & Purola, 2013; Hakyemez-Paul, 2019).

Päivittäiset kohtaamiset ovat yksi tyypillisimmistä tavoista osallistaa ja välittää tietoa vanhemmille (Venninen & Purola, 2013; ks. Hakyemez-Paul, 2019; Viitala, 2014). Kohtaamisissa kerrotaan lapsen päivän kuulumiset, minkä tarkoituksena on laajemmin edistää lapsen hyvinvointia (VASU, 2018, 34). Tässä tutkimuksessa vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle on valittu päivittäisen yhteistyön näkökulma, jolla tarkoitetaan kasvokkain tapahtuvia kohtaamisia lasta haettaessa päiväkodista ja tuotaessa päiväkotiin.

Lapsen tuen tarve. Erityiskasvatuksesta puhuttaessa käytetään nykyään tyypillisesti termiä lapsen tuen tarve (Pihlaja & Neitola, 2017, 82). Vehmaksen (2010) mukaan käsitteiden määrittelyn sijasta on enemmän keskitetty siihen, miten lapsen tuki tulisi järjestää. Ihmisen tarpeet voidaan luokitella välttämättömiksi tarpeiksi tai ihmisen itsensä asettamiksi tarpeiksi. Tarve -termi ei siis yksin kuvaa lapsen erityisyyttä millään tavalla, jollei sitä kytketä tavoitteen saavuttamisen

mahdollisuuteen. Erityisellä tarpeella viitataan jollakin tavalla välttämättömiin tarpeisiin, samalla vihjaten, ettei tarpeen määrittävästä tavoitteesta välttämättä suoriuduta. (Vehmas, 2010, 88-92.) Terminologian määrittelemättömyys asettaa haasteen erityiskasvatusta tai lapsen tuen tarvetta koskevalle keskustelulle. Millaista tukea lapsen tulisi saada, jotta voidaan puhua tukea tarvitsevasta lapsesta? Millaiset tarpeet ovat välttämättömiä?

Pihlajan ja Neitolan (2017, 81-82) mielestä lapsen tuen tarpeen määrittely ei ole helppoa. Se on kuitenkin välttämätöntä, jotta lasta osataan tukea oikealla tavalla. Määtän ja Rantalan (2016, 31) määritelmässä tuen tarve tunnistetaan opetuksessa pärjäämisen kautta. Varhaiskasvatuksessa tyypillisesti käytetään termiä lapsen tuen tarve kuvaamaan lasta, joka ei selviydy opetuksesta ilman erityisjärjestelyitä. Pihlaja ja Neitola (2017, 82) puolestaan tuovat esille lapsen kehityksestä huolen heräämisen tai, ettei lapsen kehitys etene tavanomaisesti. Terminologia, jolla kuvataan lapsen tuen tarvetta, on vuosikymmenien aikana muuttunut puutteiden ja rajoitteiden kuvaamisesta kohti lapsen tarpeiden kuvaamista (Vehmas, 2010, 87). Määtän ja Rantalan (2016, 31) mukaan viittaus lapseen tukea tarvitsevana, voi edelleen sisältää riskin liiallisesta diagnoosikeskeisyydestä.

Tässä tutkimuksessa käytetään lapsen tuen tarve -termiä kuvaamaan niitä lapsia, joiden kasvusta, oppimisesta tai hyvinvoinnista on huolta, milloin olennaista ei ole lapsen virallinen asema tuen saajana. Tutkimuskulman valinnan ensisijainen tarkoitus on rajata tutkimusta eikä luokitella lapsia tai vanhempia lapsen tuen tarpeen perusteella (ks. Vehmas, 2010; Määttä & Rantala, 2016). Päämääränä on antaa eväitä varhaiskasvatuksen henkilökunnalle haastaviin tilanteisiin, jotta vanhemmat kokisivat tulevansa kohdatuksi ja henkilökunta pystyisi parhaalla mahdollisella tavalla tukea lasta ja perhettä.

1.1.2 Yhteistyön merkitys lapsen tuen tarpeeseen

Hakyemez-Paul (2019), Niikko ja Ugaste (2012) sekä Viitala (2014) ovat tarkastelleet vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Hakyemez-Paulin (2019) ja Niikon ja Ugasteen (2012) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat pitävät yhteistyöhön osallistumista merkityksellisenä.

Viitalan (2014) tutkimuksessa sosio-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelevät kuvasivat yhteistyötä pääsääntöisesti myönteisesti. Työntekijät kuvasivat arvostavansa vanhempia heidän lapsensa asioissa ja ymmärtämällä perheiden tilanteita.

Perheissä, joissa lapsella on tuen tarvetta on suurempi riski perheen heikompaan hyvinvointiin (Nachshen & Minnes, 2005; Brown, Geider & Jokinen, 2011). Yhteistyön on kuitenkin katsottu olevan merkittävä perheen hyvinvoinnin kannalta ennaltaehkäisten ja helpottaen vaikeita perhetilanteita. Rönkä ym. (2014) havaitsivat tutkimuksessaan, etteivät perheiden stressaavat tilanteet vaikuttaneet lapsen hyvinvointiin negatiivisesti, jos varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja perheiden välinen yhteistyö koettiin toimivaksi (Rönkä, ym., 2014). Lisäksi on saatu selville, että oikeanlainen tuki helpottaa perheen hyvinvointia ja lapsen tavoitteiden saavuttamista, vaikka tilanne perheissä olisikin valmiiksi huolestuttava (Brown, ym., 2011; Pretis, 2011; Herman & Reinke, 2017). Brownin ym. (2011) tutkimuksessa oikeanlainen tuki ilmeni perhesuhteiden kohentumisena, fyysisen hyvinvoinnin lisääntymisenä ja sosiaalisten suhteiden laajentumisena.

Tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta yhteistyöllä on erityisen suuri merkitys heidän perheidensä kohdatessa suuremmalla todennäköisyydellä haasteita, joita toimivalla yhteistyöllä voidaan ennaltaehkäistä ja helpottaa. Yhteistyöllä on saavutettavissa niitä tekijöitä, jotka tukevat lapsen kehitystä (Pretis, 2011, 74; Herman & Reinke, 2017). Pretis (2011, 76) tuo esille, että ilman vanhempien osallistumista lapsen tukemiseen ei ole mahdollista saavuttaa toivottuja tuloksia.

Perheen tunteminen auttaa henkilökuntaa huomaamaan riittävän varhaisessa vaiheessa lapsen tai perheen tuen tarpeen. Vuorenmaan (2016) mukaan vanhemmilla, joilla on perheeseen liittyviä huolia, ei ole samanlaista kykyä ottaa yhteyttä lapsen palveluihin, millä voi myös olla vaikutusta lapsen varhaisen tuen tunnistamiseen ja tukitoimien aloittamiseen (Vuorenmaa, 2016, 78). Henkilökunnan näkökulmasta yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden saada tietoa lapsen perheestä ja vanhempien toimintatavoista. Yhdessä vanhempien kanssa voidaan

pohtia, millaiset tekijät vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen. Samalla voidaan havainnoida, miten lapsen käytös vaikuttaa perheeseen. Näiden seikkojen avulla voidaan tukea lasta muuttaen samalla lapsen käytöstä toivotummanlaiseksi. (Park, Alber-Morgan & Fleming, 2011, 29-30.)

1.1.3 Perhelähtöinen toimintatapa ja ekokulttuurinen teoria yhteistyön perustoina

Perhelähtöinen toimintatapa. Perhelähtöinen toimintatapa on varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja vanhempien välisen yhteistyön keskiössä. Baileyn, Raspan ja Foxin (2012) mukaan, sen on osoitettu hyödyntävän arjen toimivuudessa sekä lapsia että perheitä, vaikka vielä lisää tietoa erityisesti varhaiskasvatuksen ympäristössä tulisi saada. Rantala, Uotinen ja Räikkönen (2018) tarkastelivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien perhelähtöisiä toimintatapoja suhteessa neljään ulottuvuuteen: tiedon jakaminen, yhteinen suunnittelu ja arviointi, rohkaisu lapsen tukemiseen kotona sekä perheen hyvinvoinnin huomioiminen. Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat arvioivat työskentelevänsä melko perhelähtöisesti. Heidän työhönsä sisältyi tiedon jakamista, rohkaisua lapsen tukemiseen kotona sekä yhteistä arviointia ja suunnittelua tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa. Sen sijaan perheen hyvinvoinnista huolehtiminen jäi selkeästi muita pienempään rooliin. Tulokset ovat yhteneväiset Rantalan (2002) tutkimuksen kanssa, jossa suurin osa varhaiskasvatuksen henkilökunnasta arvioi työskentelevänsä perhelähtöisesti (ks. Rantala, 2002).

Ekokulttuurinen teoria. Perhelähtöistä yhteistyötä voidaan tarkastella ekokulttuurisen teorian² valossa (Rantala, Uotinen & Räikkönen, 2018, 7). Teoria pyrkii huomioimaan ympäristön vaikutukset ja antaa vastauksia sen uudelleen järjestämisestä. Teoriassa perheet nähdään aktiivisina toimijoina, jotka pystyvät

² Ekologinen teoria ei pystynyt selittämään kattavasti lapsen ja eri tasojen välistä suhdetta ja dynamiikkaa, (Brenheimer & Keogh, 1995, 419) joten ekokulttuurista teoriaa lähdettiin kehittämään mm. ekologisen teorian pohjalta. Bronfenbrenner (1979) on ekologisen teorian avulla pyrkinyt kuvaamaan ympäristön vaikutusta lapseen. Teoriassa mikro-, meso-, ekso-, ja makrosysteemien avulla kuvataan eri ympäristöjä, jossa lapsi elää. (Bronfenbrenner, 1979, 7-8, 22, 25-26.)

vaikuttamaan omaan ekokulttuuriseen nicheensä eli paikkaansa ympäristössä. (esim. Bernheimer & Keogh, 1995; Bernheimer, ym., 1990, 222-223.) Van Keerin, Seghersin, Van Leeuwen ja Maesin (2019) tutkimus vahvistaa ekokulttuurisen teorian keskeistä periaatetta, jonka mukaan perheet mukauttavat omaa toimintaansa lisätäkseen arkensa toimivuutta. Mukauttamista voidaan kuvata akkomodaatio -käsitteellä (eng. accomodation), jolla tarkoitetaan perheiden tietoisia valintoja koskien omaa toimintaansa. Niitä ohjaavat heille merkitykselliset uskomukset ja käsitykset. (esim. Bernheimer & Weisner, 2007, 193; Bernheimer, ym., 1990, 223.) Tällöin perheet eivät joudu vastaanottamaan ympäristön tarjoamia olosuhteita sellaisenaan, vaan he muokkaavat omaa ympäristöään heille merkityksellä tavalla (Keer, ym., 2019).

Lapsen tukea suunniteltaessa on otettava huomioon lapsen ympäristö, jossa lapsi elää. Merkittävä osa ympäristöä on lapsen arjessa tapahtuvat rutiinit ja niiden mahdollisuus toimia lapsen tukemisen hetkinä. (Tonyan, 2017, 730.) Bernheimer ja Weiner (2007, 193-196) sekä Keer ym. (2019) ovat huomanneet, että tukea tarvitsevien lasten perheet tekevät tai jättävät tekemättä muutoksia lisätäkseen arjen toimivuutta. Vlasovin (2018) tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvatuksen henkilökunta kokee, että perheet ovat yhä tietoisempia eivätkä tyydy valmiiksi annettuihin tietoihin, toimintatapoihin tai yhteistyön muotoihin. Kuten edellä mainittu, varhaiskasvatuksen työntekijät tiedostavat perhelähtöiset toimintatavat, mutta toivovat toiminnan tapahtuvan heidän ehdoillaan. Tämä herättääkin kysymyksen, olisivatko perheet halukkaampia osallistumaan sekä vaikuttamaan varhaiskasvatukseen ja oman lapsensa asioihin, kuin mitä varhaiskasvatuksen työntekijät mahdollistavat? Koetaanko vanhempien vaikuttamis- ja osallistumisyhteydet vaatimuksina?

Venninen ja Purola (2013) ovat tarkastelleet henkilökunnan roolia toimiesseen yhteistyössä vanhempien kanssa. Tutkimuksessa roolit jaettiin kolmeen; asiantuntija-, kumppanuus- ja asiakasnäkökulmaan. Asiantuntijanäkökulmassa korostuu työntekijöiden asiantuntemus, eikä vanhempien näkökanta pääse esille samalla tavalla. Asiakasnäkökulma painottaa vanhempien näkemyksiä, pyrkien täyttämään ne mahdollisuuksien mukaan. Kumppanuusnäkökulma painottaa

yhteistä asiantuntijuutta, jossa ongelmiin etsitään yhdessä ratkaisuja. (Venninen & Purola, 2013.) Kumppanuusnäkökulma mukailee perhelähtöistä toimintatapaa, jossa sekä vanhempien että varhaiskasvatuksen työntekijöiden tietämystä arvostetaan. Alasuutarin (2010) aineistosta nousee kysymys ammatillisen osaamisen luonteesta silloin, kun vanhemmat nähdään yhteistyössä tasavertaisina kumppaneina. Toisin sanoen, onko henkilöstön mahdollista säilyttää ammattimaisuus suhteessa vanhempiin, jos kumppanuussuhteesta tulee kaverinomainen?

1.1.4 Yhteistyön toimivuus ja vallitsevat käytännöt

Tarkasteltaessa Suomen varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten vanhempia, heistä suurin osa on yleisesti ottaen tyytyväisiä sekä yhteistyön toimivuuteen että henkilökunnan kykyyn ottaa huomioon heidän lapsensa tuen tarve (Sulkanen, ym., 2020; Halme, Perälä & Kanste, 2015). Varhaiskasvatuksen työntekijät itse tarkastelevat kriittisemmin yhteistyötä vanhempien kanssa ja näkevät siinä kehitettävää (Hakyemez-Paul, 2019), eikä osa ole varma, kuinka sitä tulisi toteuttaa (Viitala, 2014). Kriittisyys on oletettavaa, koska vastuu kasvatusyhteistyön toteutumisesta on varhaiskasvatuksen henkilökunnalla (ks. VASU, 2018; EOPS, 2014). Heiskanen ym. (2021, 126) linjasivat selvityksensä perusteella, että tukea tarvitsevien lasten ja henkilökunnan välistä yhteistyötä tulisi kehittää.

Päivittäisen yhteistyön keskiössä on tiedon saaminen lapsen päivähoitopäivästä. Druglin ja Unheimin (2012, 56) norjalaistutkimuksen tulokset tiedon jakamisesta osana päivittäistä yhteistyötä jäsentävät vanhempien kokemuksia tiedon saamisesta neljän kategorian kautta; kokevat saavansa tarpeeksi tietoa, pyytävät tarvitsemansa tiedon, saavat liian vähän tietoa ja eivät koe tarvitsevansa yksityiskohtaista tietoa. Sulkasen ym. (2020) tutkimuksen mukaan vanhemmat ovat tyytyväisiä henkilökunnan ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen, tiedonsaantiin lapsen yksilöllisistä kuulumisista sekä ryhmän toiminnasta. Tosin suomalais-tutkimus ei eritellyt joutuvatko vanhemmat pyytämään tietoa erikseen, eikä millaista tietoa he ylipäätään toivovat. (ks. Kekkonen, 2009.) Hujalan, Fonsénin ja Elon (2012) tutkimuksessa näkyi se, miten varhaiskasvatuksen henkilökunnan

ja vanhempien kokemukset päivittäisistä kohtaamisista eroavat. Opettajat kokivat haku- ja vientitilanteissa tapahtuvien lasten kohtaamisten sekä ylipäättään lapsen päivää koskevan tiedon jakamisen laadukkaampina. Tutkijat arvelivat erojen johtuvan joko erilaisista odotuksista tai vanhempien toiveesta tulla kohdatuksi henkilökohtaisemmin.

Yhteistyön toimivuuden syvemmissä tarkastelussa voidaan huomio kiinnittää perhelähtöisen toimintatavan toteutumiseen (ks. 1.2.3). Päivittäisessä yhteistyössä tämä näkyy vanhempien osallistumisena ja siten kuulemisena vuorovaikutustilanteissa, sillä tunnusomaista perhelähtöiselle yhteistyölle on sekä vanhempien että henkilökunnan näkeminen lapsen asioiden asiantuntijoina (Rantala, ym., 2018, 8). Kyrönlampi ja Karikoski (2017) sekä Alasuutari (2010) havaitsivat, että vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa korostuu aidon tasavertaisuuden sijaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemys. Keskustelut ohjautuivat työntekijöiden johdolla, eikä vanhempien asiantuntijuus lapsesta näkynyt keskusteluissa. Viitalan (2014) tutkimuksessa osa työntekijöistä arvosti, että perhe oli samaa mieltä työntekijöiden kanssa, vaikka yhteistyön lähtökohdaksi tulisi olla tasavertaisuus henkilökunnan ja vanhempien välillä (EOPS, 2014, 25). Puolestaan Hakyemez-Paulin, Pihlajan ja Silvennoisen (2018) tutkimuksessa henkilökunnan asenteet koettiin pinnallisina, vaikka puheessa yhteistyön merkitystä korostettiin. Työntekijöiden toiveet ja näkemykset eivät ole linjassa varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kanssa, missä korostetaan vanhempien näkemystä ja osallistumista lapsensa varhaiskasvatukseen (ks. VASU, 2018; EOPS, 2014). Varhaiskasvatuksen henkilökunta kokee yhteistyön merkityksellisenä (ks.1.1.2), mutta he eivät kuitenkaan toivo vanhempien todellista osallisuutta, vaan heidän ehdoillaan tapahtuvaa osallistumista ja vaikuttamista.

Päivittäinen yhteistyö tarjoaa henkilökunnalle tilaisuuden osallistaa vanhempia sekä lapsen asioihin että laajemmin varhaiskasvatuksen toimintaan. Osana päivittäistä yhteistyötä jaetaan tietoa lapsen päivästä henkilökunnan ja vanhempien välillä painottuen iltapäivän hakutilanteisiin. Niikon ja Ugasten (2012) mukaan suomalaiset varhaiskasvatuksen opettajat kertovat kuuntelevansa vanhempia ja ottavansa huomioon heidän ajatuksensa lapsen parhaasta.

Sulkasen ym. (2020) tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että vanhemmat ovat vähemmän tyytyväisiä keskusteluiden vastavuoroisuuteen kuin muihin yhteistyön muotoihin. Vanhemmista noin kaksi kolmasosaa kokee varhaiskasvatuksen työntekijöiden kysyvän heidän mielipidettään ja ehdotuksiaan kasvatukseen liittyvissä asioissa. Tämä poikkeaa muista yhteistyötä kuvaavista ilmiöistä, joihin oltiin huomattavasti tyytyväisempiä. (Sulkanen, ym., 2020, 45-46; ks. Kekkonen, 2009.) Ilmiö näkyy myös Vaikuta vanhempi -tutkimuksen (2009) avoimissa vastauksissa, joissa vanhemmat nostivat esille tyytymättömyyden päivittäisten keskusteluiden laatuun. Vanhemmat toivovat pelkän tiedon vastaanottamisen sijaan säännöllistä vuoropuhelua lapsen kehityksestä (Kekkonen, 2009, 164; ks. myös. Einarsdóttir & Jónsdóttir, 2019.), eli henkilökohtaisempaa kohtaamista, jossa lapsen ja perheen yksilöllisyys tulisi huomioida.

Vennisen ym. (2011) tutkimuksessa käy ilmi, että vanhemmat eivät osallistu varhaiskasvatuksen toimintaan niin paljon, kuin olisi tarpeen ja vanhempien aktiivinen osallistuminen jätetään liian usein vanhempien vastuulle (ks. myös Kyrönlampi & Karikoski, 2017). Vanhemmat toivovat itse erilaisia mahdollisuuksia osallistua (Kyrönlampi & Karikoski, 2017). Rispolin, Hawleyn & Clintonin (2018) tutkimuksessa tulee esille, että osallisuuden näkökulmasta kaikista heikoimmassa asemassa ovat tukea tarvitsevien lasten vanhemmat, joilla on matala koulutustaso. Fishmanin ja Nickersonin (2014) mukaan syyt heidän osallisuuden taustalla ovat moniulotteiset. Aiemmassa tutkimuksessa onkin tarkasteltu osallisuutta juuri heidän näkökulmastaan (Vuorenmaa, 2016, 26). Nachen ja Minnesin (2005) tutkimuksen mukaan lapsen tuen tarve ei vaikuttanut vanhempien osallisuuteen. (Nachen & Minnes, 2005). Sen sijaan diagnoosista kulunut aika ja lapsen haasteiden vakavuus sekä vanhempien kyky kohdata lapsen tarpeet olivat osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Myös yleisimpien perheitä kuormittavien tekijöiden, kuten stressin ja avun puutteen, on tutkimuksissa havaittu ulottavan vaikutuksensa vanhempien osallisuuteen. (Nachen & Minnes, 2005; Wakimizu ym., 2011.) Toisaalta Yousafzain, Farruksin ja Khanin (2011) tutkimuksessa lapsen tuen tarve johti äitien voimaantumiseen, mikä oli yhteydessä heidän vahvaan osallisuuteen, heidän etsiessä lapselleen parasta mahdollista hoitoa.

Tukea tarvitsevien lasten vanhemmat kohtaavat erilaisia huolia liittyen lasten kasvatukseen ja perheen arkeen (ks. 1.2.2). He kokevat myös tarvitsevansa enemmän tukea omaan vanhemmuuteensa (Halme, ym., 2015). Halmeen ym. (2015) ja Viitalan (2014) mukaan henkilökunnan oli vaikea ottaa vanhempien kanssa esille vanhemmuuteen liittyviä huolia. Tätä tulosta tukee varhaiskasvatuksen työntekijöillä teetetyt tutkimukset, joissa työntekijät kiinnittivät perhelähtöisistä toimintatavoista vähiten huomiota perheen hyvinvointiin (Rantala, ym., 2018; Rantala, 2002). Päiväkodin henkilökunnan puutteet kyvyssä ottaa puheeksi vanhemmuuteen liittyviä haasteita vastaavat vanhempien kokemusta tuen puutteesta.

1.1.5 Eväitä hyvään päivittäiseen yhteistyöhön

Cameron ja Tveit (2019) jakavat onnistuneen yhteistyön tukea saavien lasten vanhempien kanssa yhteistyön sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Keskeisimpänä sisäisenä tekijänä on onnistunut vuorovaikutus ja ulkoisena tekijänä lapsen laadukas tuen järjestäminen. Ulkoisten tekijöiden merkitystä ei ole tyypillisesti huomioitu vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. (Cameron & Tveit, 2019.) Onnistunutta yhteistyötä tarkastellaan molempia tekijöitä silmälläpitäen.

Yhteistyötä tukeva vuorovaikutus. Päivittäiset keskustelut ovat merkittävässä osassa syvemmän suhteen luomisessa vanhempien ja henkilökunnan välillä. Keskeisessä roolissa on onnistunut vuorovaikutus (Cameron & Tveit, 2019; McGrath, 2007), jonka avulla on mahdollisuus luoda tilanteeseen luottavainen ilmapiiri (Reedy & McGrath, 2010; Park, ym., 2011, 22). Myös Herman ja Reinke (2017, 90) tuovat esille tapaamisten laadukkuuden merkityksen, joka korvaa jopa niiden määrää. Henkilökunnan tulisi kuunnella ja osittaa aitoa mielenkiintoa vanhempia kohtaan. (Park, ym., 2011, 22; Pretis, 2011, 76). Vanhempien ja henkilökunnan asiantuntijuuden arvostaminen tulisi näkyä tapaamisissa (ks. Alasuutari, 2010; Rautamies, ym., 2016), mikä näkyy ennen kaikkea molemminpuolisena vuorovaikutuksena ja tavoitteena yhdessä edistää lapsen hyvinvointia. Kekkosen (2012) tutkimuksessa aktiivinen ja vuoropuhelua tukeva vuorovaiku-

tus loi suhdetta vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välille. Rutanen ja Laaksosen (2020) tutkimuksessa äidit toivatkin esille, että henkilökunnan sensitiivinen kohtaamistapa ja positiivinen viestintätapa ovat osaltaan rakentamassa luottamusta äitien ja työntekijöiden välillä.

Yhteiset strategiat viestintään. Drugli ja Undheim (2012, 61) sekä Reedy ja McGrath (2010, 354) arvioivat, että paremmat rutiinit vanhempien ja henkilökunnan välisessä viestinnässä voisivat edistää päivittäistä yhteistyötä. Tämä on olennaista erityisesti tukea saavien lasten vanhempien kanssa, jolloin yhteistyön merkitys korostuu (ks. EOPS, 2016; VASU, 2018). Yhteisesti sovitulla käytännöllä pyritään tukemaan myönteistä ja laadukasta vuorovaikutusta, mikä omalta osaltaan edistää suhdetta vanhempiin. Toimivien käytäntöjen luomiseksi tulisi perheisiin tutustua henkilökohtaisemmin (Park, ym., 2011, 22) ja siten yksilöllisemmin tukea heidän aktiivista osallistumistaan (Kyrönlampi & Karikoski, 2017, 97-98; Fishman & Nickerson, 2014, 524).

Lapsen kohtaaminen. Cameronin ja Tveitin (2019) tutkimuksessa yhteistyön onnistumiseen vaikuttaviin ulkoisiin tekijöihin kuului lapsen ja työntekijän välinen vuorovaikutus. Päivittäiset kohtaamiset vanhempien ja henkilökunnan välillä ovat lähes ainoita hetkiä, joiden aikana vanhemmilla on mahdollisuus nähdä, miten opettaja kohtaa heidän lapsensa. Rautamies, Poikonen, Vähäsantanen ja Laakso (2016) korostavat, että opettajan tulisi kiinnittää huomiota tukea tarvitsevan lapsen positiiviseen kohtaamiseen. Tutkimuksesta käy ilmi tukea tarvitsevien lasten vanhempien kertomana opettaja-lapsi kohtaamisten merkityksellisyys. (ks. myös McGrath, 2007.) Druglin ja Undheimin (2012) tutkimuksessa näkyi vanhempien tyytyväisyys, kun henkilökunta otti aktiivisesti kontaktia lapseen. Tähän voidaan kiinnittää huomiota aamun kohtaamisissa. Vanhemman ja lapsen saapuessa päiväkotiin, heiltä voitaisiin kysyä, miten lapsen aamu on alkanut. Iltapäivän kohtaamisissa suuressa roolissa puolestaan on kuluneen päivän tapahtumat (Drugli & Undheim, 2012, 58-59, 63), missä lapsen on mahdollista olla mukana ikätasonsa mukaisesti. Kun vanhemmille kerrotaan lapsen päivästä, tulisi ainakin ajoittain jakaa lapsen yksilöllisiä kuulumisia koko ryhmän pedagogisen sisällön lisäksi. Kekkosen (2009, 166; ks. myös Rutanen & Laaksosen, 2020)

mukaan vanhemmat ovat toivoneet viestin sisällöltä erityisesti lapsikohtaista näkemystä.

Ikävien viestien välittäminen. Ikävien viestien kertomisessa huomio tulisi kiinnittää varhaiskasvatuksen työntekijän puhetapaan. Heiskanen, Alasuutari ja Vehkakoski (2018) ovat tarkastelleet pedagogisten asiakirjojen kirjoitustapaa tukea tarvitsevien lasten osalta. Heidän mukaansa huomiota tulisi kiinnittää siihen, miten lapsen tuen tarpeesta kirjoitetaan. Ongelmakeskeistä kirjoitustapaa, jossa keskitytään kuvaamaan lapsen epäonnistumisia, tulisi välttää. (Heiskanen, ym., 2018.) Tämä näkökulma voidaan tiiviisti liittää tukea saavien lasten vanhemmille välitettäviin ikäviin viesteihin. Sen sijaan, että vanhemmille sanotaan iltapäivällä seuraavasti: *Kirsi pelleili koko ruokailun ajan ja häiritsi muiden ruokailua*, kiinnitetäänkin huomio lapsen tarvitsemaan tukeen ja sen vaikutukseen. Sama viesti voidaankin välittää vanhemmille seuraavalla tavalla: *Kirsi tarvoitsi tänään ruokailussa aikuisen tukea vieressä istumisen muodossa rauhoittaen tilannetta, jotta ruokailu mahdollistui rauhallisesti.* (ks. Heiskanen, ym., 2018; Heiskanen, 2018, 114) Pedagogisissa asiakirjoissa tulisi suosia muun muassa ratkaisukeskeisyyttä, tuen tarpeiden ja onnistumisen tasapainoa, sekä pedagogiikan kautta kertomista (Heiskanen, ym., 2018; Uusitalo-Malmivaara, 2014: ks. kootusti Heiskanen, 2018, 115). Ohjeita voidaan olennaisilta osin soveltaa myös tukea saavien lasten vanhempien päivittäiseen viestintään. Samalla tavalla kuin, vanhemmat lukevat pedagogisista asiakirjoista kuvailua lapsen kehityksestä, kuulevat he siitä varhaiskasvatuksen työntekijöiltä päivittäin.

Vanhempien asiantuntijuuden arvostaminen (ks. VASU, 2018; EOPS, 2014; Rantala, ym., 2018) tulisi näkyä myös ikävien viestien välittämisessä. Tilanteet luovat mahdollisuuden kysyä vanhemmilta merkityksellistä tietoa lapsesta ja mahdollisesti tilanteeseen vaikuttaneista taustoista. Tarvittaessa tulisi ainakin selvittää, onko tilanteita tapahtunut ennenkin? Olisiko jokin ulkoinen tekijä voinut vaikuttaa tilanteen syntyyn? Millaisia keinoja vanhemmat mahdollisesti käyttävät tällaisissa tilanteissa? Miten vanhemmat toivovat jatkossa, että tällaisia viestejä kerrotaan?

1.2 Koulutuksen merkitys yhteistyön edistäjänä

Koulutuksella on osoitettu olevan merkitystä henkilökunnan kykyyn tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa (Ward, 2018; Herman & Reinke, 2017). Korkeammin koulutetut työntekijät tekevät yhteistyötä suuremmalla varmuudella (Ward, 2018) ja toimivat työssään perhelähtöisemmin (Salisbury, ym., 2010). Varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat koulutuksensa riittävän yhteistyöhön (Hakymez-Paul, 2019) ja varhaiserityisopettajat kokivat, että heillä on keinoja toteuttaa yhteistyötä (Rantala, ym., 2018). Nämä osaltaan tukevat edellä mainittua väitettä, että korkeammin koulutetut työntekijät toimivat kasvatusyhteistyössä laadukkaammin. Kasvatusyhteistyötä tekevien varhaiskasvatuksen työntekijöiden koulutustaustat vaihtelevat (Pihlaja, ym., 2010, 36), minkä johdosta tulisi kiinnittää huomiota sekä työntekijöiden peruskoulutukseen että työn ohella annettavaan täydennyskoulutukseen.

Täydennyskoulutus. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien kokonaisvaltaisen tarkastelun perusteella voidaan todeta, että yhteistyö -aiheiselle täydennyskoulutukselle on tarvetta. Varhaiskasvatuksen henkilökunnasta melkein neljännes toivoi täydennyskoulutusta vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Myös täydennyskoulutusta erityispedagogisella sisällöllä toivottiin, vaikkei se suoraan valittavana sisältönä ollutkaan. (Eskelinen & Hjelt, 2017, 35.)

Täydennyskoulutuksen tulisi olla luonnollinen jatkumo peruskoulutukselle työelämään siirryttäessä ja tämän jatkumon toteutumista tulisikin kehittää. (Karila, ym., 2013, 177). Eskelisen ja Hjeltin (2017, 48-49) selvityksen mukaan täydennyskoulutus ei toteudu suositusten mukaisesti riittävässä määrin ja se jakautuu epätasaisesti eri ammattiryhmien välillä, jolloin matalimman pohjakoulutuksen saaneet osallistuvat vähiten. Karila ym. (2013, 75, 97) tuo esille, että kunnissa täydennyskoulutukseen liittyvä yhteistyö korkeakoulujen kanssa oli heikolla tasolla. Ammattikorkeakoulujen osalta yhteistyö oli tyypillisesti melko vähäistä ja yliopistojen kanssa vain neljännes kunnista teki yhteistyötä.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on osa lapsen tuen tarpeen toteuttamista, mikä edellyttää myös varhaiserityiskasvatuksellista osaamista. Inklusiiv-

visten käytäntöjen edellyttämällä tavalla, varhaiserityiskasvatuksellista tietoa tulisi jakaa koko varhaiskasvatuksen henkilökunnalle kaikkiin päiväkoteihin. Tiedon jakamisen on katsottu lisäävän henkilökunnan osaamista (Jormakka, 2011, 107) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamista toivottiin varhaiskasvatukseen enemmän saataville (Pihlaja, ym., 2010, 28-29). Olennaista olisikin varmistua sekä varhaiserityiskasvatuksen (Heiskanen, ym., 2021, 33-34) että vuorovaikutuksen (Reedy & McGrath, 2010) riittävästä taidoista koko varhaiskasvatuksen henkilöstöllä.

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Kehittämistutkimus

Tutkimus on luonteeltaan kehittämistutkimus, josta käytetään myös nimitystä design-tutkimus. Sille ei ole muodostunut selkeää englanninkielistä vastinetta, vaan siitä käytetään termejä; design-based research (Anderson & Shattuck, 2012), design-research (Edelson, 2002; 2006; Bannan-Ritland, 2003) tai development research (Reeves, 2010). Edelsonin (2002; 2006) mukaan kehittämistutkimuksessa näkyvät teoreettiset ja kokeelliset vaiheet, joiden toteuttaminen tapahtuu sykleissä tuottaen erilaista tietoa syklien eri vaiheissa (Edelson, 2002, 106; 2006, 156-159). The Design-Based Research Collectiven (2003) lista laadukkaana kehittämistutkimuksen ominaisuuksista kuvaa myös kehittämistutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Sen mukaan tutkimuksessa tulisi näkyä kehittämistuotosta ohjaavien mallien tai teorioiden syntyminen, kehittämisen sykliisyys, siirrettävyys käytäntöön opettajille ja autenttisten olosuhteiden näkyminen prosessissa. Tätä kriteeristöä olen pyrkinyt tutkimuksessa noudattamaan ja arvioin sen onnistumista luvussa 2.4.

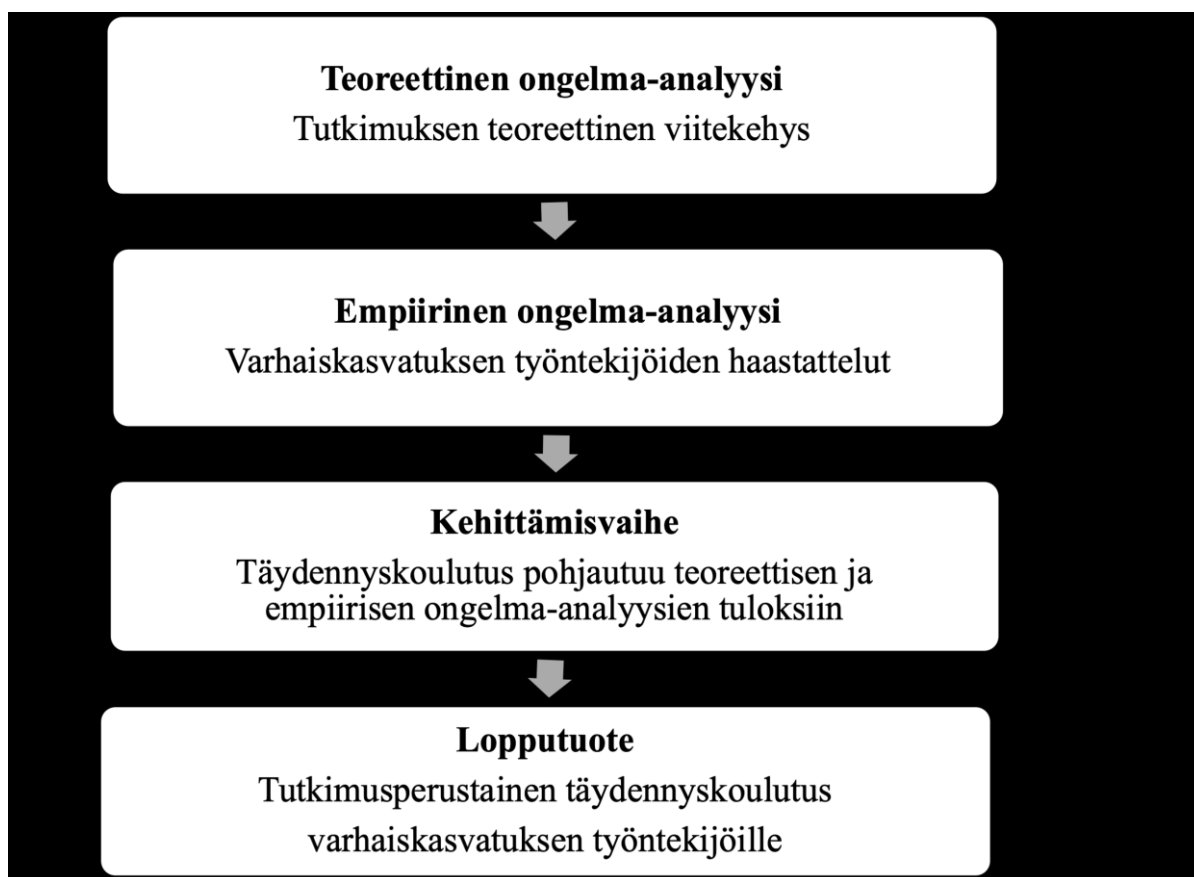
Kehittämistutkimusta määriteltäessä tyypillisesti arvioidaan myös toimintatutkimuksen suhdetta kehittämistutkimukseen. Tutkimusmetodien erona voidaan kuitenkin pitää tuotetun tiedon hyödyntämistä, missä toimintatutkimuksessa pitäydytään paikallisesti toimivissa malleissa, kun taas kehittämistutkimuksessa tuotettua tietoa pyritään hyödyntämään laajemmin. (Anderson & Shattuck, 2012, 17-18; ks. myös Bannan-Ritland, 2003, 21). Kehittämistutkimus muistuttaa tutkimusasetelmaltaan myös tutkimuksellista kehittämistoimintaa. Jälkimmäisessä ei kuitenkaan noudateta samalla tavalla tutkimuksen periaatteita, vaan kehittämistoiminnan lähestymistapa on käytännönläheisempi (Toikko & Rantanen, 2009, 22). Kuten aiemmin mainitsin, tässä tutkimuksessa tavoitellaan sekä aiheen laajempaa hyödyntämistä että tutkimusperustaista lopputuotetta. Kehittämistutkimus soveltuu tämän tutkimuksen tutkimusmetodiksi

myös siitä syystä, että kehittämisprosessi tarjoaa tutkijalle laajan mahdollisuuden oppia valitsemastaan tutkimusaiheesta (ks. Edelson, 2002, 107).

Edelsonin (2002; 2006) määrittelemät kehittämistutkimuksen teoreettiset ja kokeelliset vaiheet näkyvät tässä tutkimuksessa Akselan ja Pernaan (2013) pro gradu-töitä varten laatiman yhteenvedon kautta. Vaiheet luovat kehittämistutkimukselle tyypillisen syklisen luonteen. Sykliä avulla kehitetään tuotosta kohti parempaa lopputulosta ja tavoitellaan tutkimustulosten vaikutusten siirtämistä käytäntöön (Anderson & Shattuck, 2012, 16-17; Bannan-Ritland, 2003, 23). Tämän tutkimuksen koulutusmateriaali on luotu yhdellä kehittämissyklillä seuraavien kolmen vaiheen kautta: teoreettinen ongelma-analyysi, empiirinen ongelma-analyysi ja kehittämisvaihe (Aksela & Perna, 2013, 185-186).

Tarvittavat ongelma-analyysit suoritetaan teoreettisen ja empiirisen tutkimuksen avulla (Edelson, 2002, 108-112; 2006, 156-159), joiden tarkoituksena on selvittää ilmiön tarvetta ja mahdollisuuksia (Perna, 2013, 17). Tässä tutkimuksessa teoreettinen taustakartoitus ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan haastattelut toimivat ongelma-analyyseina. Kehittämisen lopputuloksena tuotetaan täydennyskoulutus vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välisestä yhteistyöstä, missä painotetaan kohtaamisia tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa (ks. taulukko 1). Tuotos on tutkijan vastaus havaittuihin ongelmiin ja sen avulla pyritään haastamaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden ajattelua ja toimintaa ohjaavia malleja koskien päivittäistä yhteistyötä (ks. Edelson, 2002, 109).

Taulukko 1. Tutkimuksen eteneminen



2.2 Teoreettisen ongelma-analyysin yhteenveto

Tutkimukseni nojautuu teoreettiseen ongelma-analyysiin, joka on yhteenveto tutkimukseen valikoituneen tutkimuskirjallisuuden havainnoista.

Teoreettisen viitekehysten aineiston kerääminen. Tutkimuksen teoreettisen viitekehysten aineisto on kerätty vuoden 2020 lokakuun ja vuoden 2021 huhtikuun välisenä aikana. Lähdemateriaalin kieleksi rajattiin suomen- ja englanninkielinen materiaali. Tietyssä osin tutkimusta on keskitytty suomalaisella aineistolla tehtyyn tutkimukseen ja suomalaista varhaiskasvatusta ohjaaviin viranomaisasiakirjoihin, mikä palvelee tutkimuksen tarkoitusta. Lähdemateriaalia tarkasteltiin pääosin aikavälillä 2010-2021, poikkeuksena muutamat tutkimuksen kannalta merkittävät lähteet. Tietokantoina toimivat Arto, Melinda ja Eric. Suomenkielisiä hakusanoja ja näiden yhdistelmiä olivat: vanhemmat, perhe, varhaiserityiskasvatus, varhaiskasvatus, yhteistyö, osallisuus, osallistuminen, tukea tarvitseva lapsi, inklusio, kasvatuskumppanuus. Englanninkielisiä hakusanoja olivat:

family, co-operation, collaboration, ecocultural theory, parental involvement, empowerment, early childhood education, communication, partnership, relationship, children with difficulties, children with disabilities. Systemaattisten hakujen lisäksi aineistoa on kerätty aiheiseen liittyvien artikkeleiden lähdeluette-loista sekä tehty muita yksittäisiä hakuja.

Yhteenveto teoreettisesta ongelma-analyysistä. Aiemman tutkimustiedon pohjalta voidaan tiivistää, että suomalaista varhaiskasvatusta on sitouduttu toteuttamaan inkluusiivisin periaattein, mikä luo yhä enenevässä määrin tarvetta varhais-erityiskasvatukselliselle osaamiselle. Osana sitä on vanhempien kanssa tehtävä päivittäinen yhteistyö. (ks. 1.0.) Yhteistyön toteutuminen laadukkaasti tukee lapsen oppimista ja kasvua sekä edistää perheiden hyvinvointia (ks. 1.1.2). Vanhemmat ovat yleisesti ottaen tyytyväisiä henkilökunnan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Päivittäiset tapaamiset tarjoavat mahdollisuuden kohdata vanhemmat ja löytää yhteisiä keinoja yhteistyön toteuttamiseen. (ks. 1.2.) Yhteistyössä on kuitenkin myös kehitettävää. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja perheiden yhteistyötä kuvataan pinnalliseksi (ks. 1.2), eikä perhelähtöinen toimintatapa ole aina toteutunut käytännössä (ks.1.1.3).

Kootusti voidaan todeta, että sellaiselle täydennyskoulutukselle on tarvetta, joka käsittelee vanhempien kanssa tehtävää päivittäistä yhteistyötä. Tämä voidaan päätellä sekä varhaiskasvatuksen henkilökunnalle tehdyistä selvityksistä että vanhempien kokemuksista. Tämä on erityisen merkityksellistä, koska koulutetuimmat työntekijät toteuttavat yhteistyötä laadukkaammin. (ks. 1.3.)

Tutkimuksen lähtökohdat empiiriseen ongelma-analyysiin. Aineiston keruun lähtökohtana toimi teoriasta nousseet kysymykset. Uutta tietoa päivittäisestä yhteistyöstä haetaan etenkin tukea tarvitsevien lasten vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden välisestä päivittäisestä yhteistyöstä sekä siinä käytettävistä menetelmistä. Myös varhaiskasvatuksen henkilökunnan aiemmasta täydennyskoulutuksesta ja sen mahdollisesta tarpeesta sekä täydennyskoulutuksen toteutustavasta ja sisällöstä haetaan uutta tietoa.

2.3 Empiirinen ongelma-analyysi

2.3.1 Tutkimukseen osallistujat

Haastateltavat työntekijät valittiin harkinnanvaraisella otannalla, jotta saataisiin mahdollisimman tarkka kuvaus halutusta ilmiöstä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 73). Tutkimuksen aineisto koostuu varhaiskasvatuksen työntekijöiden haastateluista. Haastateltavat työskentelivät varhaiskasvatuksessa eri työtehtävissä. Jokin toimi tai oli hiljattain toiminut päivittäisessä yhteistyössä vanhempien kanssa. Tarkoituksena oli saada kaikkien niiden ääni kuuluviin, joille täydennyskoulutus olisi suunnattu. Tutkimusjoukko koostui viidestä lastenhoitajasta, viidestä varhaiskasvatuksen opettajasta ja kahdesta varhaiskasvatuksen erityisopettajasta. Lastenhoitajista neljällä oli lähihoitajan ja yhdellä lastenohjaajan koulutus. Yksi heistä tosin teki tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajan sijaisuutta ja toisella oli opettajaopinnot kesken. Varhaiskasvatuksen opettajista yhdellä oli sosionomin koulutus, yhdellä kasvatustieteen maisterin koulutus ja muilla oli kasvatustieteen kandidaatin koulutus. Varhaiskasvatuksen erityisopettajista toinen oli kasvatustieteen maisteri, pääaineenaan erityispedagogiikka, ja toinen oli sosionomi, joka oli suorittanut lisäksi 85 opintopisteen verran erityispedagogiikan erillisopintoja. Haastateltavilla oli työkokemusta puolesta vuodesta neljään-toista vuoteen.

2.3.2 Tutkimusaineiston keruu

Kehittämistutkimus pyrkii vastamaan ongelma-analyyseista esille nousseihin ongelmiin hyödyntäen sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia metodeja (Anderson & Shattuck, 2012, 17; Bannan-Ritland, 2003, 23; Pernaa, 2013, 17, 21). Tämän tutkimuksen aineiston kerääminen tapahtui kvalitatiivisin menetelmin ja aineiston keruumenetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Haastattelu on menetelmänä keskusteleva, mikä mahdollistaa esiin tulleiden väärinkäsitysten korjaamisen ja etenemisen haastatteluun sopivalla tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2019, 63-64).

Tutkimuksen teoreettisen ongelma-analyysin perusteella muotoiltiin teemahaastattelua ohjaavat teemat (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2019, 66), jotka käytiin

haastateltavien kanssa läpi. Teemat olivat seuraavat: päivittäisen yhteistyön merkitykselliset tekijät, tukea tarvitsevan vanhemman kanssa tehtävä päivittäinen yhteistyö ja täydennyskoulutus. Haastatteluiden aluksi keräsin haastateltavien yleisiä näkemyksiä päivittäisestä yhteistyöstä. Tämän tavoitteena oli hahmottaa, millaisen merkityksen he antavat päivittäiselle yhteistyölle omassa työssään. Teemojen tarkempia kysymyksiä ohjasi teoreettisen ongelma-analyysin herättämät kysymykset tukea tarvitsevien lasten vanhempien päivittäisestä yhteistyöstä ja työntekijöiden täydennyskoulutustarpeista. (ks. tarkemmin 2.3; Liite 1.)

Haastattelurungon ja -välineiden testaamisen vuoksi tein esihaastattelun. Esihaastattelu antoi minulle tietoa ennen kaikkea haastattelurungosta ja itsestäni haastattelijana. Teinkin muutamia muutoksia siihen, miten johdatan haastateltavan uuden teeman ääreen. Huomiota kiinnitin etenkin siihen, että haastateltava huomaa teeman vaihtuvan tukea tarvitsevan lapsen vanhempien kanssa tehtävään päivittäiseen yhteistyöhön. Tutkimukseen osallistuneet löytyivät omia kontakteja hyödyntäen ja lumipallo-tekniikalla. Haastateltavalle kerrottiin lyhyesti yhteydenoton aikana tutkimuksen aihe ja tarkoitus. Lisäksi jokaiselle haastateltavalle lähetettiin tarkempaa tietoa tutkimuksesta sähköpostilla. Samalla haastateltavan tuli perehtyä tutkimuksen tietosuojailmoitukseen. Haastattelut toteutettiin etänä videoyhteydellä vuoden 2020 joulukuun ja vuoden 2021 tammikuun välisenä aikana. Haastattelujen kesto vaihteli 20 minuutista vähän alle tuntiin.

2.3.3 Aineiston analysointi

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä (*content analysis*), joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2019, 78). Sisällönanalyysin tunnusomaisia piirteitä ovat aineiston tiivis esittämismuoto käsitteellistämisen avulla, systemaattisuus vaiheittain etenemisessä sekä erilaisten toteutus-tapojen edellyttämä joustavuus (Schreier, 2012, 170-171). Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti (*data-driven, text-driven*), teorialähtöisesti (*concept-driven*) tai teoriaohjaavasti (*abductive approach*) (ks. Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017; Schreier, 2012; Krippendorff, 2013). Tämän tutkimuksen aineistoa on tarkasteltu teoriaohjaavasti, missä liikutaan aineisto- ja teorialähtöisen

analyysin välillä (ks. Graneheim, ym., 2017, 31). Teoria on toiminut apuna aineiston analysoimisessa, mutta tarkoituksena ei ole ollut varsinaisesti testata sen oletuksia. Analyysin keinoin olen pyrkinyt tuomaan aineistosta esille uusia ajatuksia (ks. Krippendorff, 2013, 18), jotka pohjautuvat teoreettisen ongelma-analyysin, erityisesti tukea saavien lasten vanhempien kanssa tehtävästä päivittäisestä yhteistyöstä ja siihen liittyvistä täydennyskoulutustarpeista.

Haastatteluiden jälkeen aineisto litteroitiin eli kirjoitettiin sanasanaisesti tekstiksi, minkä tarkkuus riippuu käytettävästä metodista. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sisällönanalyysin keinoin merkityksiä, mikä edellyttää, että koko haastattelussa tapahtunut konteksti käy niistä ilmi. (ks. Schreier, 2012, 174.) Litteroinnin jälkeen luin aineiston useampaan otteeseen muodostaakseni siitä laajemman kuvan. Tämän perusteella sisällytin analyysiin kaiken aineiston, joka liittyi päivittäiseen yhteistyöhön (ks. Schreier, 2012, 175). Analyysissa hyödynnettiin Milesin ja Hubermanin (1994) sisällönanalyysin jakoa kolmeen vaiheeseen: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Aineiston redusointi eli pelkistäminen tapahtui keräämällä samaa teemaa vastaavat asiayhteydet samaksi aineistoksi. Aineistosta ilmeni samalla, kenen haastateltavan haastattelusta se oli peräisin. Aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn aluksi luin aineiston teemoittain useampaan kertaan, jotta saisin jokaisesta teemasta kokonaiskuvan. Tämän jälkeen etsin teemoittain aineistosta yhteneväisyyksiä ja/tai eroavaisuuksia. Yhtenevät aineistot keräsin yhteen, nimeten ne kuvaavalla käsitteellä. Jokaisen kuvaavan käsitteen jaoin aineistosta muodostuviksi alaluokiksi. Tämän tarkoituksena oli löytää aineistosta yhteneville ilmiölle nimitys eli käsitteellistää (Schreier, 2012, 170). Teoriaohjaavalle analyysille tyypillisesti käsitteiden muodostumista ohjasi tutkimuksen teoreettinen viitekehys (ks. Tuomi & Sarajarvi, 2019, 81). Käsitteiden muodostaminen lähti tutkimuskysymyksistä, mutta sen tarkemmat alaluokat muodostuivat teoreettisesta ongelma-analyysista nousseista ilmiöistä (ks. kootusti 2.2). Muodostettujen analyysien pe-

rusteella jokainen alaluokka sisällytettiin eri yläluokkiin, joita olivat merkitykselliset tekijät päivittäisessä yhteistyössä, päivittäinen yhteistyö tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa ja täydennyskoulutus.

Seuravaksi esittelen esimerkinomaisesti, millaisia päätelmäpolkuja olen analyysissäni hyödyntänyt. Tämän avulla pyrin avaamaan, miten kyseiset jaotellut on tehty ja teoreettiset käsitteet luotu (ks. Graneheim, ym., 2017, 34).

Taulukko 2. Esimerkki analyysin käsitteiden muodostumisesta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
No ihan valtava et se on mun mielestä yks tärkeimmistä meidän työtehtäviin kuuluvista sen lisäksi et me pidämme kokonaisvaltaisesti huolta niistä lapsista	Tärkeä osa työtä	Merkitys	Merkitykselliset tekijät päivittäisessä yhteistyössä
No mä ite henkilökoh- taseesti tota ja ihan toi meijän talon niinku tämmösenä tavoitteena on se semmonen niinku asiakkaan välinen ja meijän välinen semmo- nen luottamuksen ja ja tämmösen niinku avoi- muuden rakentaminen	Avoimuuden ja luottamuksen ra- kentaminen	Henkilökun- nan ja van- hempien väli- nen vuorovai- kutis	

2.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan The Design-Based Research Collectiven (2003; ks. 2.2) sekä Lincolnin ja Guban (1985) luokitteluiden avulla (ks. kookusti Pernaa, 2013, 20). The Design-Based Research Collectiven (2003) huomioihin laadukkaasta kehittämistutkimuksesta on liitetty Lincolnin ja Guban (1985) luokittelu tutkimuksen luotettavuudesta, siirrettävyydestä, vahvistettavuudesta ja uskottavuudesta.

Tutkimuksen tarkoituksena on ensinnäkin, teoriaan pohjautuvan ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden toiveet huomioivan täydennyskoulutuksen

kautta, kehittää uskottavaa teoretietoutta. Toisekseen työntekijöiden toiveita huomioiva täydennyskoulutus parantaa opitun tiedon siirtämistä omaan työhön. Kolmanneksi tutkimuksen vahvistettavuutta ja uskottavuutta parannetaan syklisyyden avulla (ks. *The Design-Based Research Collective*, 2003; Lincoln & Guba, 1985). Tutkimus toteutettiin yhden syklin avulla johtuen aikataulullisista syistä sekä siitä, että kyseessä on opinnäytetyö (ks. 2.1). Useampi sykli olisi mahdollistanut täydennyskoulutuksen kehittämisen (ks. Pernaa, 2013, 21). Sen sijaan tutkimus on pyritty toteuttamaan mahdollisimman laadukkaasti, kiinnittämällä huomiota teoreettisen ja empiirisen ongelma-analyysin vuoropuheluun ja kattavaan laadulliseen tutkimukseen (ks. Edelson, 2002, 107). Neljänneksi siirrettävyyttä ja vahvistettavuutta lisäävät autenttiset olosuhteet, jotka näkyvät tässä tutkimuksessa haastateltavien kertomuksissa heidän kokemuksistaan vuosien varsilta (ks. *The Design-Based Research Collective*, 2003; Lincoln & Guba, 1985). Haastatteluilla kerätyssä aineistossa on muistettava, että aineisto perustuu tutkittavien kokemuksiin. Lisää luotettavuutta autenttisista olosuhteista olisi mahdollista saada triangulaation avulla, havainnoimalla päivittäistä yhteistyötä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125; Miles & Huberman, 1994, 266-267).

Aineiston luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä on mainittava tutkimukseen osallistuneiden korkea koulutustaso. Kaikilla haastateltavilla oli vähintään omaan työhönsä soveltuva tutkinto. Varhaiskasvatuksen haasteista saada pätevää henkilökuntaa, varsinkin pääkaupunkiseudulla opettajan tehtäviin, on uuti-soitu pitkään (ks. esim. Eskelinen & Hjelt, 2017, 26; Pajuriutta, 2020; Tuhkanen, 2019). Tutkimuksen kannalta onkin arvioitava, vastaako tämä joukko satunnaista otantaa varhaiskasvatuksen henkilökunnasta? Tutkimuksen tuloksia voidaan toisaalta pitää luotettavampana, jos halutaan selvittää oman alan koulutuksen saaneiden ajatuksia päivittäisestä yhteistyöstä, sekä heidän täydennyskoulutus-tarpeita.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on väistämättä keskeinen rooli tutkimuksen toteutuksessa ja sen aineiston tulkinnoissa (Krippendorff, 2013, 21). Käsitkseni tukea saavan lapsen vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä on vai-

kuttanut tutkimuksen aineistosta tehtyihin johtopäätöksiin. Tutkimuksen kannalta on mainittava, että tutkimuksen tekijällä on varhaiskasvatuksen erityisopettajan koulutus ja kokemusta tukea saavien lasten kanssa työskentelystä. Lisäksi aineiston luotettavuuteen vaikuttaa haastateltavan kyky toteuttaa haastatteluita (Tuomi & Sarajärvi, 2019, 122). Tähän pyrin vastaamaan toteuttamalla esihaastattelun, jonka tarkoituksena oli sekä testata haastattelurunkoa että tutkijan tapaa toimia haastattelijana.

Teoreettinen ongelma-analyysi on koottu aiemman tutkimuksen pohjalta ja sen tarkoituksena oli ohjata johtopäätöksiä tutkimuksen jatkon kannalta. Teoriaosassa olen pyrkinyt noudattamaan hyvän tieteellisen kirjoittamisen sääntöjä (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 133; TENK, 2012) ja siten tuoda esittämistapaan yhteneväisyyttä. Ongelma-analyysin lähdemateriaali on kerätty luvussa 2.2 kuvatuulla tavalla. Aineiston systemaattisella koonnilla on pyritty tuomaan teoreettisen ongelma-analyysiin läpinäkyvyyttä, sekä tekemään mahdollisimman kattava analyysi valitusta aiheesta. Tutkimuksen taustakartoitus on kuitenkin rajallinen, milloin on mahdollista, että olennaista tietoa on jäänyt tutkijan saavuttamattomiin ja siten vaikuttanut teoreettisen ongelma-analyysin lopputulokseen.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäksi olen pyrkinyt huolehtimaan siitä, että eettiset näkökohdat tulisi tutkimuksessa otettua asianmukaisesti huomioon. Olen pyrkinyt omassa tutkimuksessani noudattamaan Euroopan unionin yleisen tietosuojasetuksen (2016/679) sekä sitä täsmentävän ja täydentävän tietosuojalain (1050/2018) vaatimuksia. Haastateltavat saivat tietosuojalomakkeen sähköpostiinsa tutustuttavaksi ennen haastattelua. Haastatteluiden aluksi varmistin, että haastateltava oli perehtynyt aiemmin lähetettyyn tietosuojailmoitukseen. Yksi haastateltava ei ollut perehtynyt dokumenttiin kunnolla, joten kävimme sen vielä yhdessä läpi. Tämä jälkeen varmistin haastateltavilta, että he osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja hyväksyvät tietosuojalomakkeessa esitetyt asiat (ks. Tracy, 2010, 847; TENK, 2012). Samalla haastateltavien suostumukset kerättiin nauhoitteelle. Vapaaehtoinen osallistuminen, jossa haastateltava on tietoinen tutkimuksen mahdollisista vaikutuksista, lisää tutkimuksen eettisyyden lisäksi

sen luotettavuutta, koska haastateltavan kerronta tapahtuu vapaammin (Miles & Huberman, 1994, 291; ks. TENK, 2019).

Tutkimuksen aineisto on pseudonomisoitu litteroinnin yhteydessä. Aineistosta on poistettu yksittäiset liian tarkat kuvaukset paikkakunnista ja opiskelupaikoista (ks. TENK, 2019). Tästä huolimatta, koska aineiston keräämisessä hyödynnettiin lumipallo-tekniikkaa, on mahdollista, että tutkimukseen osallistunut pystyttäisiin erilaisia tietoja yhdistelemällä tunnistamaan. Tutkittavan tunnistettavuuden suojaamiseksi olenkin päättänyt esitellä tulokset viittamatta tutkittavan koulutustaustaan.

3 TULOKSET

Empiiriselle ongelma-analyysille asetettiin tutkimuksen alussa kolme tavoitetta. Ensimmäiseksi haluttiin selvittää, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä vanhempien kanssa toteutettavassa päivittäisessä yhteistyössä? Toinen selvitettävä kysymys oli, miten varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa tehtävän päivittäisen yhteistyön ja, mihin varhaiskasvatuksen työntekijät kiinnittävät huomiota välittäessään ikäviä viestejä lapsen päivän kulusta? Kolmantena tavoitteena oli tutkia, millaisia täydennyskoulutustarpeita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on päivittäisen yhteistyön parantamiseksi? Tässä luvussa esitellään empiirisen ongelma-analyysin tulokset, jotka käydään läpi aineiston analyysin pohjalta nousseiden käsitteiden avulla.

3.1 Merkitykselliset tekijät päivittäisessä yhteistyössä

Merkitys työssä. Kaikki haastateltavat kokivat päivittäisen yhteistyön merkitykselliseksi osaksi heidän työtään. Sitä kuvailtiin jopa yhdeksi tärkeimmistä työtehtävistä lapsen kokonaisvaltaisen huolehtimisen lisäksi. Päivittäisissä kohtaamisissa yhteistyötä rakennettiin ja olivat hetkiä, jolloin vanhemmilla oli mahdollisuus saada äänensä kuuluviin. Osa haastateltavista toi esille, miten he olivat huomanneet päivittäisen yhteistyön merkityksen, kun muuttuneiden olosuhteiden johdosta vanhempia ei enää samalla tavalla kohdattu päivittäin. Esimerkiksi kaksi haastateltavaa toi esille haastatteluita tehdessä vallitsevan korona-pandemian, minkä johdosta tapaamista vanhempien kanssa oli rajoitettu.

No kyl kyllä sillä mun mielestä on suuri merkitys, koska siinä siinä kuitenkin kohdataan aina joka päivä se vanhempi. Ja sitte se vanhempi on kuitenkin ollu sen ajan poissa sen oman lapsensa niinku tavallaan elämästä - mitä tavallaan se mejän ulosanti (B)

hmm, just ehkä vaan yleisesti niinku että tää korona on vaikeittanut sitä yhteistyötä että jotenki ennen ku tuli nää tiukemmat rajotukset niin sillo ehkä pysty viel vähän enemmän jotenki juttelemaan vanhempien kanssa koska ne tuli sinne sisälle – ku ne on siin ovella niin sit se on jotenki ne lähtee nopeemmin siitä (J)

Henkilökunnan ja vanhempien välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutukselta toivottiin erityisesti avoimuutta, minkä lisäksi haluttiin rakentaa luottamusta vanhempien ja henkilökunnan välille. Avoimuutta toivottiin myös vanhemmilta, milloin lapsen hyvinvointiin liittyviä asioita jaetaan molempiin suuntiin. Muutama mainitsi, että luottamusta työntekijöiden ja vanhempien välille on mahdollista rakentaa juuri haku- ja vientitilanteissa. Luottamus mainittiin monessa haastattelussa, mutta vain muutama avasi sen rakentumista tai merkitystä tarkemmin. Yksi haastateltava mainitsi sekä aamun kohtaamisten että välittämisen merkityksen juuri vanhempien luottamuksen luomisessa. Silloin vanhemmat ovat paikalla näkemässä, miten juuri heidän lapsensa kohdataan.

No mä ite henkilökohtasesti tota ja ihan toi meijän talon niinku tämmösenä tavoitteena on se semmonen niinku asiakkaan välinen ja meijän välinen semmonen luottamuksen ja ja tämmösen niinku avoimuuden rakentaminen (A)

Ja oikeesti sillä kohtaamisella on mun mielestä suurin merkitys et se miten vanhemmat näkee vaikka aamusin miten niiden oma lapsi kohdataan niinniin se on sitte osaltaa luomassa sitä mun mielestä sitä luottamusta siihen koko kasvatusyhteistyöhön – mutta ehkä jotenkin se mun mielestä ne aamunkohtaamiset on semmosii tärkeitä. – Tuo ulos että niinku välittää siitä perheestä ja heidän asioistaan ja heidän lapsestaan ja tavallaan se kiinnostus on niinku aitoa. Se on se mikä mun mielestä luo sitä luottamusta siihen niinku yhteistyöhön (B)

Luottamuksen rakentuminen tapahtui pikkuhiljaa, eikä aina suoraviivaisesti. Yhden haastateltavan kuvailussa osa vanhemmista rakensi luottamusta henkilökuntaan aluksi kyseenalaistamalla henkilökunnan toimintaa. Lopulta, juuri näiden perheiden kanssa oli kehittynyt erityisen luottavaiset välit. Merkityksellisenä päivittäisessä viestinnässä pidettiin positiivista viestintää ja aitoa välittämistä lapsen sekä perheen asioista. Vanhemmille haluttiin välittää viestiä, että lapsen hyväksi tehdään yhdessä töitä. Jotkut kertoivat, että vanhemmat halutaan kohdata yksilöinä, koska vanhemmat ovat hyvin erilaisia. Yksi haastateltava täydensikin yksilönä kohtaamisen haasteita näin:

vanhemmat on niin erilaisii niin täytyy jotenki osata olla aika kova ihmisasiantuntija myöskin sitte tässä ammatissa (L)

Varmaan se semmonen aito välittäminen ja lämpö että kaikilla on semmonen tunne siitä että meillä on niinku yhteinen maali et semmonen hyvinvointi sille lapselle ja perheelle - se tasa-arvosuus et just jää pois mä oon asiantuntija ja kuuntele nyt minua vaan mites me yhdessä mietitään (G)

Työyhteisön rooli. Yhteistyötä edesauttavina tekijöinä muutama mainitsi yhteisen sävelen löytymisen oman tiimin kanssa. Myös mahdollistavat rakenteet, joilla järjestetään aikaa yhteistyölle, mainittiin yhteistyötä palvelevana tekijänä. Päivittäistä yhteistyötä tehdään tiimissä, minkä johdosta vastauksissa nousi esille henkilökunnan yhdessä sovittun linjan merkitys. Ainoastaan yksi haastateltava toi esille, että vastuu päivittäisestä yhteistyöstä on henkilökunnalla ja sen tulisi olla aktiivista juuri henkilökunnan puolelta.

se semmonen tiimin yhteistyö on hyvin hyvin tärkeä et kuitenkaan yksin tätä työtä ei tehdä ja varsinkin just se kun vuorot menee miten menee niin aina et kohtaa kaikkia vanhempia niin ehdottomasti myöskin se tiimi on niinku toimii yhdessä et on ne samat tavat toimia ja jotenki käydään läpi se päivittäin se mitä joku vanhempi on vaik sanonu lapsesta (L)

Mun mielestä ehkä niinku se tavallaan pallo on on aikalailta henkilökunnalla, että mun mielestä se vastuu siitä että henkilökunnan pitää olla niinku aktiivisia ja vähän niinku haltuun ottavia siinä varsinkin niinku alotusvaiheessa ja muissa (B)

Viestiminen lasta koskevista asioissa. Haastatellut varhaiskasvatuksen ammattilaiset välittivät tietoa lapsen päiväkotipäivän tapahtumista. Tyypillisesti vanhemmille kerrottiin lapsen perushoidolliset kuulumiset, mikä korostui erityisesti pienemmällä lapsilla. Lapsen kasvaessa sosiaaliset suhteet nousivat merkittäväm-
pään rooliin viestien sisällöissä. Lähes kaikki kertoivat myös välittävänsä vanhemmille, mitä pedagogista toimintaa päivän aikana oli ollut. Muutama haastateltava mainitsi viestin sisällön merkityksellisyyden. Heidän mielestään päivittäinen kerronta lapsesta pitäisi olla vanhemmille merkityksellistä ja juuri heidän lasta koskevaa. Näissä vastauksissa ilmeni, että työntekijät pyrkivät lähes aina kertomaan jonkin juuri sitä lasta koskevan positiivisen ja merkityksellisen viestin lapsen vanhemmille. Lapsen osallisuus kuulumisten vaihdossa mainittiin muu-

tamassa vastauksessa. Lapsella oli tällöin mahdollisuus kertoa omasta päivästä ja onnistumisen kokemuksista sekä mahdollisista haasteista. Yksi haastateltava totesi, että on tärkeää jakaa positiivista lapsen itsetuntoa vahvistavaa viestiä, kun lapsi on läsnä kuulumisten vaihdossa.

se riippuu ihan ikätasosta et jos on ihan taapero niin sit siinä kerrotaan enemmän näistä ku taaperoiden kanssa se on enemmän perushoito -- isommilla lapsilla se on enemmän semmosta että no mä siinäkin mä kerron tietenkin kenen kanssa on esimerkiks leikkii ja sitte näistä vuorovaikutustavoista ja niinku miten kohtaa nää muut kaverit ja meidän ryhmän toiminnasta ja mihin me ollaan tällä viikolla panostettu ja sitte tietenkin perustelen pedagogisesti (I)

Mä ite koen et silloin ku vaik vanhempi tulee hakemaan lasta ja se kysyy minkälainen päivä, niin mielummin kertosin oikeesti semmosia merkityksellisiä asioita. Mistä se vanhempii itsekin tietää että aha sä puhut mun pojasta tai tytöstä mun lapsesta. (A)

ihän semmosii arkipäivän ihania sydämmellisiä hetkiä mun mielestä on semmosia on kiva kertoo että otti vaikka toista lasta kädestä kiinni tai lohdutti -- ne on ihania asioita kertoa vanhemmalle et mitä niinku ihanaa positiivista lapsi on myös tehny siel päiväkodissa (K)

mun mielestä on tosi tärkeetä et se lapsi on osallinen myös siinä päivän kuulumisten vaihdossa ja myös hän tota saa kertoo mikä on ollu vaikka se oma onnistuminen tai mistä on tykänny eniten siin päivässä -- Se on tosi tärkeetä että se lapsi saa sitä itsetuntoa vahvistavaa positiivista palautetta siinä kuulla että me käydään sellasta keskustelua. (C)

Vanhempien erilaiset toiveet kuulumisten vaihdossa mainittiin aineistossa useampaan kertaan. Työntekijöiden mielestä osa vanhemmista toivoi hyvinkin yksityiskohtaista tietoa, kun taas osalle riitti ”pintaraapaisu” lapsen päivän kuulumisista. Työntekijöiden kertomuksissa vanhempien toiveista erottui avoimuus yksittäisenä toiveena. Lisäksi toivottiin yleisesti tietoa lapsen kehityksestä ja viihtymisestä varhaiskasvatuksessa. Muutamassa vastauksessa näkyi kuitenkin, että vanhemmilla ei ole ollut erityisiä toiveita tai ne eivät ole ainakaan välittäneet niitä työntekijöille. Työntekijät puolestaan kertoivat toivovansa vanhemmilta sellaista tietoa, joka mahdollisesti vaikuttaisi lapsen päivän kulkuun. Sen avulla pystyttäisiin paremmin ottamaan huomioon lapsen mahdollinen reagointi eri näisiin tilanteisiin.

Välillä vanhemmat toivoo et kerrottais enemmän ja välillä netoivoo kerrottais vähemmän (G)

Vanhempien toiveita ei oikein että harva haluaa enempää kun mitä me nyt täällä tällä hetkellä tehdään tai annetaan että ne on tosi tyytyväisiä siihen - (D)

Joo kyllä ainakin aika usein sitä mun mielestä niinku korostetaan semmosta niinku avointa vuorovaikutusta ja keskusteluyhteyttä et se on ainakin tullu monella vanhemmalla -- että on asia kun asia on se sitte negatiivista tai positiivista niin halutaan kuulla -- osassa tuli semmosii kehityksen ns. kulmakivii tai muita (B)

Työntekijöiden valmiudet päivittäiseen yhteistyöhön. Lähes kaikki haastateltavat kokivat omaavansa hyvät valmiudet vanhempien kanssa toteutettavaan yhteistyöhön. Kaksi haastateltavaa ei suoraan kertonut valmiuksistaan, mutta totesivat niiden kehittyvän työvuosien aikana. Yksi haastateltava pohti, miten varhaiskasvatuksen opettajana aloittaessa hän kuvitteli omaavansa hyvät valmiudet, mutta myöhemmin on ymmärsi, miten paljon keskeisiä ajatuksia häneltä olikaan puuttunut.

Mä ite koen et tällä hetkellä mul on hyvät valmiudet - ja se millä tavalla tavalla tähän pisteeseen oon päässy niin ihan vaan työkokemuksen kautta. (A)

Kyl mä sillo alkupuolella -- mä ehkä silloin ajattelin ettei niissä silloinkaan ollu mitään vikaa tota nyt jälkikäteen ajateltuna niin puuttu kyllä semmosia niinku aika sellasia keskeisiä ajatuksia vielä päästä mä olin niinkun kärkkäämpi ja semmonen ehkä arvosteluvampi ja jotenkin mä olin niin ylpee varsinkin sitten ensimmäisen koulutuksen saatuani siitä koulutuksesta että et mä jotenkin vähän ajatuksissani nostin itteeni vanhempaa yläpuolelle -- en ehkä kauheen valmiiks ajatukseks asti mut jollainlailla mä luulen et semmonen ammatti ylpeys heijastu - mikä mä nyt ajattelen et on keskeistä semmonen lämmi ja yhteistyöhakuinen vuorovaikutus (G)

Työvuosien tuoma varmuus näkyi lähes jokaisessa vastauksessa ja se koettiin kaikista merkityksellisemmäksi tekijäksi yhteistyössä kehittämisessä. Suurin osa mainitsi, ettei peruskoulutuksessa annettu kovin paljon valmiuksia juuri päivittäiseen yhteistyöhön, lukuun ottamatta kahta varhaiskasvatuksen opettajaa, jolla oli sosionomin koulutus.

3.2 Päivittäinen yhteistyö tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa

Henkilökunnan ja vanhempien välinen vuorovaikutus tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa. Kaikki haastateltavat kokivat tukea tarvitsevan lapsen vanhempien kanssa tehtävän päivittäisen yhteistyön eroavan muiden vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Osa kuitenkin koki sen eroavan ainoastaan joidenkin vanhempien osalta. Näissä erottavaksi tekijäksi nousi lapsen tuen tarve. Kaksi haastateltavaa mainitsi, että sosio-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten vanhempien kohdalla voi negatiiviseen palautteeseen keskittyminen muodostua ongelmaksi. Yhden haastateltavan mielestä kielelliset haasteet eivät olleet vaikuttaneet merkittävästi yhteistyöhön. Vuorovaikutusta vanhempien ja työntekijöiden välillä kuvattiin syvemmäksi ja aktiivisemmäksi. Samalla kuitenkin ilmeni vuorovaikutuksen herkkyyttä. Kaksi haastateltavaa kuvasi vanhempien olevan enemmän "tuntosarvet pystyssä" ja osan vanhemmista olevan enemmän varuillaan. Lisäksi muutama kuvasi kiinnostavansa vieläkin enemmän huomiota siihen, miten vanhempien kanssa keskustellaan päivittäisessä yhteistyössä.

kyl mä koen et se vaikuttaa - mun mielestä siitä keskustelu vielä tavallaan enemmän et saattaa antaa palautetta jos tietää et lapsella on haaste jossain niin niistä saattaa keskustella vanhemman kaa enemmän (E)

Ehkä oma kokemus on siitä että se on ollu jollain tapaa aktiivisempaa ja ehkä jollain tapaa syvempää. Sillon kun lapsella on ollu erityisen tuen tarvetta (B)

tietyt tuen tarpeet tai haasteet lapsen kehityksessä niin niissä tilanteissa on oltava vielä enemmän semmonen sensitiivisempi siin vuorovaikutuksessa ja mietittävä niinku vielä tarkemmin ne omat sanat miten sanoo mutta tota ei kaikkien kanssa - Sit taas miettii esimerkiks kielellisissä haasteissa suomen kielen oppimisen kanssa meil on ollu nii siinä kohtaan taas tuntuu että tota ei oo vaikuttanut paljon ollenkaan siihen yhteistyöhön (L)

Must tuntuu et just noi käytöshäiriö asiat on niitä mitkä menee aina useasti sit saattanut mennä sinne negatiivisen puolelle sitte ja sillo usein myös peilataan tiimissä sitä että miten kukakin antaa sitä palautetta (K)

Viestintästrategiat. Suurimmalla osalla haastateltavista oli oman työuran aikana ollut käytössä joitakin sovittuja viestintästrategioita tukea tarvitsevien vanhempien kanssa. Yleisimpänä mainittiin se, että sekä vanhemmat että henkilökunta

ovat yhdessä tietoisia siitä, millainen lapsen tyypillinen päivä on, jotta vanhemmille ei tarvitse päivittäin kertoa lasta kohdanneista haasteista. Samalla painotettiin, että asia tulee puhua vanhempien kanssa auki, jotta he tietävät lapsen tilanteen, sekä säännöllisesti keskustella myös lasta kohdanneista haastavista asioista. Ylipäätään haluttiin, että arjen viestintä vanhempien kanssa olisi positiivista riippumatta lapsen tilanteesta. Arjen onnistumisia haluttiin jakaa, ihan niitä pieniäkin. Muina keinoina mainittiin erilaiset vihot ja kansiot, jotka kulkivat lapsen mukana ja toimivat esimerkiksi lapsen apuna päivän tapahtumista puhuttaessa.

Joo, just noista sopimuksia on ollu että tiettyjen lasten kohdalla keskitytään nimenomaan siihen positiiviseen palautteeseen – niin ja sitte siel keskusteluissa on käyty läpi tavallaan se että ihan joka päivä ei tarvii sitä niinku kaikkee vyöryttää (C)

et mitä ihania hetkiä arjessa on ollu --Ihan niitä pieniä et tänään meni sukat jalkaan jo ilman huutoa et se voi olla todella merkityksellinen vanhemmille. (M)

Ikävien viestien välittäminen. Haastateltavilta kysyttiin myös ikävien viestien kertomisesta vanhemmille. Suurin osa haastateltavista kuvasi sen olevan jollakin tavalla jännittävää tai haastavaa. Jotkut puolestaan kertoivat työkokemuksen tuoneen varmuutta. Tilanteet eivät enää jännittäneet, ja siitä oli tullut osa jokapäiväistä työtä. Lisäksi muutama mainitsi tilanteen vaihtelevan sen mukaan, miten työntekijä arvelee vanhemman asiaan suhtautuvan.

No ne on alkuun varsinkin ollu tosi haastavia-- Mut sit ku niit käy vaan läpi ja niis tilanteis on niin se helpottuu ja tavallan se kuuluu tähän meidän arkeen -- Miettii lähtötilannetta neljä vuotta sitten ja ku on joutunut lähestyy jotakin haastavaa tilannetta ja kertoo raportoiti siitä vanhemmille nii versus sit nyt niin ei tunnu enää yhtä haastavalta. (M)

kyllähän ne mua niinku jännittää ja on silleen vaikeita koska sä et koskaan voi tietää miten se vanhempi siihen sitten reagoi (I)

Haastateltavilta kysyttiin, mihin asiaan he kiinnittävät huomiota välittäessään ikäviä viestejä vanhemmille lapsen päivän kulusta. Haastateltavien vastauksissa kautta linjan näkyi ajatus työntekijän omasta kerronnasta, kohtaamistavasta ja selvitytymisstrategiasta. Haluttiin huomioida vanhemman vaikea tilanne sensitiivisellä kohtaamisella ja positiivisella viestinnällä. Vähemmälle maininnalle jäi vanhemman oma asiantuntijuus lapsestaan. Ainoastaan kolme haastateltavaa

näki tilaisuuden mahdollisuutena saada vanhemmalta tietoa lapsen tilanteesta laajemmin sekä vanhempien toiveista, miten tulevaisuudessa tämänkaltaisissa tilanteissa tulisi toimia.

Vuorovaikutustilanteiden osalta painottui työntekijän tilanteenlukutaito. Useampi haastateltavista mainitsi vanhemman olemuksen huomioimisen, eli vaikuttaako vanhempi vastaanottavaiselta. Osa täydensi sen vaikuttavan oman kerronnan laajuuteen. Lisäksi osa kiinnitti huomiota paikkaan, jossa viesti välitetään. Tärkeää oli valita rauhallinen paikka ja etukäteen pohtia, voiko lapsi olla kuulemassa viestiä vanhemman kanssa. Vastauksissa näkyi vahvasti työntekijän pyrkimys sensitiiviseen kohtaamiseen, jotta vaikeasta tilanteesta ei koituisi vanhemmalle tai lapselle lisää harmia.

mä oon ottanu itselleni sellaseksi menetelmäksi että mä yritän kirjottaa ei nyt käsikirjotusta mutta mietin sen keskustelun etukäteen - mä aattelen sillailla et kuvittelen itseni siihen vanhemman paikalle että miten mä haluaisin et mun lapsesta kerrottais tää asia tai et yritän olla mahdollisimman hienotunteinen ja ymmärtäväinen semmonen et valitsen sanmuodot tarkasti ja ettei tuu semmonen syyttävän kuulonen ja jotenki negatiivisävytteinen (D)

Jos näit on ensimmäisiä kertoja tullu niin sit yleensä mä oon myöskin yrittänyt rohkaisu tuu kysyy myöskin silt vanhemmalta et hei miten niinku haluat että tälläsii asioita kerrotaan? --onko näitä kotona esimerkiksi? se on ollu myöskin tärke sit kysyy, että onko näit tapahtunu muualla? ja tota ettei vaan oo se tietty ympäristö, mikä siin sit onkin ollu se mikä on sen ikävän sattumuksen tehmyt (L)

mä luen sitä tilannetta tavallaa et en mä kyllä siinä rupee jos on joku isompi juttu niin sitte vaikka pyytää sivuun. (M)

tottakai pitää se asia kertoo mut sit mä pyrin myös kertomaan niit positiivisa asioita et ei vaan niitä negatiivisia asioita ja sit just se hienotunteisuus et niinku et asiat kertoo ettei töksäytä niit asioita vanhemmille ja sit pitää myös olla vähän itekkin niinkun jos näkee et se vanhempi ei ehkä nyt oo sillä hetkellä valmis vastaanottamaan niin paljoo sitä tietoo niistä ikävistä asioista niin sitten niinku sillei itekki osaa kertoo ne asiat sillä hetkellä oikeella tavalla jos näkee et se vanhempi on väsyny ja ihan turhautunut (I)

Haastateltavat mainitsivat erilaisia menetelmiä, joita he hyödynsivät ikävien viestien välittämisessä. Muutama haastateltava kertoi käyttävänsä hampurilaismenetelmää, jossa ikävä viesti sisältyy positiivisen kerronnan sisälle. Ylipäättään välitettäessä ikäviä viestejä kuvattiin siihen sisältyvän vahvasti positiivinen viestintä. Muutama kuvasi käyvänsä tilannetta läpi positiivisessa valossa kertoen

vanhemmille, mitä tilanteessa on harjoiteltu lapsen kanssa. Yksi haastateltava kuvasikin, ettei koe positiivisen kerronnan pyyhkivän pois ikävää tapahtumaa. Vanhemmille haluttiin myös kertoa, että asia on käsitelty varhaiskasvatuksessa, eikä siihen ole välttämätöntä palata, ellei lapsi halua asiasta keskustella. Muita menetelmiä olivat sanottavan läpikirjoittaminen ja työkavereilta oppiminen.

no ehkä vähän sillee hampurilais menetelmällä sen tekee sitte, riippuen tietysti minkälainen ikävä juttu se on ollu mutta sillee että yrittää tuoda myös niitä hyviä asioita ja kuitenkin sillee rehellisesti kertoo ja avoimesti että miten on asia ollu mutta sitte rehellisesti myös niitä hyviä juttuja siitä päivästä (J)

Ikävien viestien välityksessä hyödynnettiin kasvokkain tapaamisten lisäksi puheluja ja tekstiviestejä tai tilanteen avaamista toisille työkavereille. Erilaisilla välitystavoilla haluttiin turvata tiedon kulkeminen, jos tilanteessa ollut työntekijä ei itse ollut paikalla kertomassa tapahtuneesta.

3.3 Täydennyskoulutus

Tarve koulutukselle. Kaikki haastateltavat kokivat tarpeelliseksi päivittäinen yhteistyö -aiheisen täydennyskoulutuksen, jonka näkökulmana olisi tukea tarvitsevien lasten vanhemmat. Osa haastateltavista täydensi sen olevan erityisen tarpeellinen juuri työelämään siirtyneille työntekijöille. Eräs haastateltava näki kentän koulutustilanteen huonona ja koki aiheen tämän vuoksi tarpeelliseksi. Kukaan haastateltavista ei ollut aiemmin osallistunut tämän aiheiseen täydennyskoulutukseen. Tosin kolme haastateltavaa kertoi osallistuneensa täydennyskoulutukseen, jossa oli jollakin tavalla käsitelty aihetta.

Kokisin varsinkin sinne alkuvuoteen se olis ollu todella tärkeätä kun perehdytys on aina mitä on. Se perehdytys lähinnä aina menee siihen mitä tiloja on, mitä meidän päivärutinit on, mitkä on turvallisuussäännöt talossa, mut useesti se perehdytys varsinkin nuorilla työntekijöillä ei se sitte aina ihan ylety sinne kuulumisien vaihtoon (K)

No varmasti. --kentällä on koulutuksen taso suoraan sanottuna surullinen et öö saa olla todella ilonen jos on yhtäkään kandia kunnassa ja ja edes sit sosionomeja talossa (G)

Koulutuksen toteutustapa. Haastateltavilta kysyttiin myös, minkälaista täydennyskoulutusta he toivoisivat. Lähes kaikki haastateltavat toivat esille joitakin toiveita koulutuksen toteutustavasta. Täydennyskoulutuksen toiveissa näkyi eri tavoin osallistujan aktiivinen osallistuminen ja konkreettisuus erilaisten tehtävien ja esimerkkien avulla. Näiden lisäämistä toivottiin erityisesti erilaisten keskusteluiden kautta. Osa tarkensikin toivovansa koulutuksen tapahtuvan oman tiimin tai kollegoiden kesken.

mä tykkään sellasesta niinku keskustelevammaisemmasta et ehkä semmoset luentomaisemat - ei oo mun mieleen - jotain konkretiaa siel pitäis olla. (M)

sisällöllisesti nii ehkä jotenki sellasii just niistä että mikä ois joku sellanen yhteinen tapa toimia niissä just sen tiimin että onko joku tietty runko siihen mitä kertoo kaikille (L)

Kaksi haastateltavaa kertoi toivovansa videoiden hyödyntämistä koulutuksen toteutuksessa, osa ilmaisi etäkoulutuksen mahdollisuudet, mutta myös parissa vastauksessa mainittiin toive lähikoulutuksesta. Haastateltavista yksi kertoi haluavansa palata täydennyskoulutuksen aiheisiin oman oppimisensa vuoksi ja toivoi materiaalia, joka jäisi täydennyskoulutuksesta jäljelle. Sama näkyi vastaajien tavoissa jakaa tietoa omalle työyhteisölle täydennyskoulutuksesta. Tietoa jaettiin tyypillisesti itsetehdyillä muistiinpanoilla ja mahdollisesti koulutuksesta saatavilla tositteilla.

tietenkin sitte tämmöset paketit jos siitä jää joku joku fyysinen tosite mihin voi aina palata ja lukkee uudestaan se on kyllä tärkeätä -- sitte niihin on aina kiva myös palata sitte kun ne jos ne unohtuu mielestä tai tulee joku vaikee tilanne (B)

joo, kyllä niistä yleensä kirjoitetaan sellaset muistiinpanot ja sitte ne on kahvihuoneen pöydällä jokainen saa sielt lukee. (D)

Koulutuksen sisältö. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat tarkempia toiveita täydennyskoulutuksen sisällöstä. Puolet haastateltavista mainitsi sen, miten vanhempien kanssa tulisi välittää ikäviä viestejä lapsen päivän kulusta tai ylipäättään haastavista tilanteista vanhempien kanssa. Yksi haastateltava toivoi täydennyskoulutuksen kertovan, mitä lapsen päivästä tulisi havainnoida ja miten tietoa tulisi välittää vanhemmille. Toinen haastateltavista toivoi täydennyskoulutuksessa

käsiteltävän sitä, miten vanhemmat saataisiin mukaan etsimään ratkaisuja ja miten saada aikaan hyvä keskusteluilmapiiri henkilökunnan ja vanhempien välille. Hän totesi varhaiskasvatuksen henkilökunnan olevan taitavia näkemään mahdollisia haasteita.

Vaikeista asioista puhuminen vanhempien kanssa, se olis mun mielestä tärkeä (I)

Miten havainnoidaa ja miten siit kerrotaan (K)

hyvää ilmapiiriä niinku keskustelu ilmapiiriä -- henkilökunta on hirveen taitavia näkemään ongelmat ja se on hyvä taito että ne huomaa mistä se asia puuttuu mutta se miten se ratkastaan ja miten se perhe otetaan siihen mukaan aivaimeks siihen ratkasuun (G)

Kokoavia ajatuksia täydennyskoulutuksen aiheista olivat yhden haastateltavan toive kohdennetusta täydennyskoulutuksesta sekä muutamassa haastattelussa ilmennyt toive täydennyskoulutuksesta, jossa luotaisiin yhteiset käytännöt oman tiimin kanssa.

3.4 Tulosten hyödyntäminen täydennyskoulutuksen luomissa ja lopputuotos

Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa täydennyskoulutus koko varhaiskasvatuksen henkilökunnalle päivittäisestä yhteistyöstä. Täydennyskoulutus on luotu teoreettisen sekä empiirisen ongelma-analyysin pohjalta ja on siten tutkimusperustainen. Käsiteltävien aiheiden konkreettinen sisältö perustuu aiemmalle tutkimuskatsaukselle. Merkittävää roolia näyttelee teoreettisessa ongelma-analyysissä käytetyt tutkimukset ja perhelähtöinen toimintatapa. Koulutuksen tavoitteena on esittää käytännössä toimivia toimintamalleja päivittäisestä yhteistyöstä, jotka varhaiskasvatuksen henkilökunta kokoaa yhteen luoden tiimilleen yhteiset toimintatavat. Koulutus on tarkoitettu suoritettavaksi itsenäisesti esimerkiksi erilaisten tiimipalaverien tai koulutuspäivien aikana. Seuraavaksi avaan empiirisessä ongelma-analyysissä ilmenneiden seikkojen yhteyttä toteutettavaan täydennyskoulutukseen.

Tutkimukseen osallistuneiden toiveet etä- ja lähikoulutuksesta jakautuivat, mikä on otettu täydennyskoulutuksen toteutuksessa huomioon. Toteutustapa on tutkimuksen tuloksissa mainittu video. Se katsotaan yhdessä oman tiimin kanssa, missä yhdistyy lähikoulutuksen hyödyt yhdessä oppimiseen. Videon ja yhdessä tehtyjen tehtävien pohjalta laaditut yhteiset toimintatavat jäävät materiaaliksi koulutuksesta, mikä mahdollistaa tiedon välittämisen muualle työyhteisöön sekä aineistossa esiintyneen toiveen oman oppimisen kertaamiseen.

Tutkimukseen osallistuneiden suurin yksittäinen toive täydennyskoulutusaiheeksi oli ikävien asioiden puheeksi ottaminen vanhempien kanssa, minkä vuoksi tämä tuli aiheena vahvasti mukaan täydennyskoulutukseen. Sisältöön on vaikuttanut myös haastateltavien toiveet lapsen päivän havainnoinnista ja vanhempien mukaan ottamisesta tiiviimpään yhteistyöhön ratkaisujen löytymiseksi. Videon sisältö jakautui kolmeen aiheeseen: aamun kohtaamiset ja iltapäivän kuulumiset, tukea tarvitsevan lapsen vanhempien kanssa tehtävä päivittäinen yhteistyö ja ikävien viestien kertominen osana päivittäistä yhteistyötä.

Haastateltavat toivoivat ennen kaikkea käytännönläheistä otetta ja osallistujien aktiivista osallistumista. Tämä näkyy täydennyskoulutusvideon keskelle rakennetuissa tehtävissä sekä käytäntöä painottavassa sisällössä. Jokaisen kolmen osion lopuksi on ensin kysymyksiä keskusteltavaksi tiimin kesken ja sen jälkeen kohtia kirjattavaksi yhteiseen suunnitelmaan päivittäisestä yhteistyöstä. Haastateltavien toiveiden mukaisesti täydennyskoulutus toteutetaan oman tiimin kanssa, mikä tukee täydennyskoulutuksen tavoitetta ja aktiivista osallistumista. (ks. myös liite 2.)

Video on saatavilla tästä linkistä: <https://youtu.be/8Oi1SU87bDc>

4 POHDINTA

Tutkimus on luonteeltaan kehittämistutkimus, jossa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen henkilökunnan käsityksiä päivittäistä yhteistyötä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa. Tutkimuksen tuotoksena syntyi täydennyskoulutusvideo päivittäisestä yhteistyöstä, jossa aihetta käsiteltiin erityisesti tukea saavien lasten vanhempien osalta.

4.1 Tutkimuksen keskeisimmät tulokset

Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat päivittäisen yhteistyön merkitykselliseksi osaksi työtään. Haastateltavat kuvailivat sitä muun muassa yhdeksi tärkeimmistä tehtävistä lasten kokonaisvaltaisen huolehtimisen lisäksi ja mahdollisuutena saada vanhempien ääni kuuluviin. (ks. Hakyemez-Paul, 2019.) Näkemys mukailee vanhempien merkitystä korostavaa nykysuuntausta, jossa vanhemmat halutaan mukaan tiiviiseen yhteistyöhön varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa (Viitala, 2014, 137; ks. VASU, 2018; EOPS, 2014). Tunnusomaisena onnistuneelle päivittäiselle yhteistyölle pidettiin avointa ja positiivista viestintää (ks. Rutanen & Laaksonen, 2020) sekä luottamuksen rakentamista (ks. Vlasov, 2018). Lisäksi tärkeiksi tekijöiksi koettiin oman tiimin yhteistyö ja yhteisen sävelen löytyminen (ks. Drugli & Undheim, 2012; Reedy & McGrath, 2010).

Tukea tarvitsevien lasten vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välistä vuorovaikutusta kuvattiin haastatteluissa syvemmäksi ja aktiivisemmaksi kuin muiden lasten vanhempien kanssa. Osa ei kuitenkaan nähnyt eroa kaikkien tukea tarvitsevien lasten vanhempien kohdalla. Erottavaksi tekijäksi nousi se, millaista tukea lapsi tarvitsi. Kaksi haastateltavaa mainitsikin sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten erityisen riskin saada negatiivista palautetta osakseen (ks. Viitala, 2014).

Positiivinen viestintä näkyi tutkimuksen tuloksissa vahvasti korostuen viestinnässä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa. Ikävien viestien kertomisessa käytettiin erilaisia strategioita, joilla ylläpidettiin viestinnän positiivisuutta, kuten hampurilaismenetelmää, jossa ikävä viesti sijoittuu positiivisen kerronnan sisälle. Ylipäätään haluttiin vähentää ikävien kuulumisten kertomista sopimalla vanhempien kanssa yhteisiä strategioita. Keinot mukailevat Reedyn ja McGrathin (2010, 352) tutkimuksessa mukana olleiden opettajien kerrontaa. Positiivisen palautteen merkitystä ei laajasti perusteltu, mutta aineistosta oli luetta- vissa sen merkitys lapsen itsetunnolle ja perheen tukemisessa, etenkin siinä, miten vanhemmat näkevät oman lapsensa. Rutasen ja Laaksosen (2020) suomalais- tutkimuksessa ilmenee positiivisen viestinnän merkitys luottamuksen rakenta- misessa äitien kanssa. Siitä, mikä merkitys positiivisella viestinnällä on yhteis- työn syvenemisen ja luottamuksen rakentamisen kannalta, ei kuitenkaan ole riit- tävästi tietoa ja sen mahdollisuuksia tulisikin selvittää (ks. Drugli ja Undheim, 2012; McGrathin, 2007). Tietoa kaivataan lisää erityisesti aiemmin mainittujen so- sio-emotionaalista tukea saavien lasten vanhempien osalta, joiden lasten tuen tarpeet tyypillisesti näkyvät arjessa.

Iltapäivän kuulumisten vaihto sai aamun kohtaamisia merkittävämmän roolin aineistossa. Iltapäivällä haluttiin jakaa vanhemmille päivän tapahtumat, johon sisältyi perushoidolliset, pedagogiset ja vuorovaikutukselliset tekijät. Muutama haastateltava täydensi pyrkivänsä säännöllisesti kertomaan lapsesta merkityksellisiä kuulumisia, jotka koskettavat juuri heidän lastaan. Aiemmassa tutkimuksessa vanhemmat ovat toivoneet juuri lapsikohtaista tietoutta (Kekko- nen, 2009, 166). Aamun kohtaamiset näkyivät aineistossa harvakseltaan. Läpi ai- neiston varhaiskasvatuksen työntekijät toivoivat vanhemmilta sellaista tietoa, joka voisi vaikuttaa lapsen päivän kulkuun. He jättivät kuitenkin avaamatta, mi- ten he voisivat tällaista tietoa saada. Aamun kohtaamiset tarjoavat mahdollisuu- den keskustella vanhempien kanssa ja saada juuri tämän tyyppistä tietoa. Koh- taamisten arvo luottamuksen rakentamisessa vanhempiin tulisi tunnistaa (Drugli & Undheim, 2012, 58-59), sillä vanhemmat pitivät merkityksellisenä sitä, miten työntekijät kohtaavat heidän tukea tarvitsevan lapsensa (ks. Rautamies,

ym., 2016). Luottamuksellista ja avointa vuorovaikutusta korostettiin, mutta vain muutama avasi sen sisältöä tarkemmin. Esimerkiksi yksi haastateltava mainitsi aamun kohtaamisten ja perheistä välittämisen merkityksen juuri vanhempien luottamuksen luomisessa.

Aineistossa tuli muutamassa vastauksessa ilmi pyrkimys vuorovaikutukseen, jossa näkyisi vanhemman asiantuntijuus oman lapsensa asioista. Ratkaisuja haluttiin löytää yhdessä vanhempien kanssa, jolloin vuorovaikutus olisi tasavertaista. Kaiken kaikkiaan aineistossa esiintyi melko vähän kuvailua vuorovaikutuksesta, jossa päivittäinen yhteistyö olisi kehittynyt pelkkää tiedon välittämistarkoitusta syvemmälle tasolle. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä oleva perhelähtöinen toimintatapa on siis nähtävissä tutkimuksen tuloksissa osittain (ks. Alasuutari, 2010; Rantala, 2002). Kuvaavana esimerkkinä perhelähtöisyydestä voidaan käyttää tilanteita, joissa välitettiin ikäviä viestejä lasten vanhemmille. Tuloksissa näkyi työntekijöiden pyrkimys käsitellä tilanteita omalla huomioonottavalla tavallaan, silloin kun he joutuvat välittämään ikäviä viestejä lasten vanhemmille. Tilaisuutta ei kuitenkaan tyypillisesti hyödynnetty mahdollisuutena saada vanhemmalta tietoa lapsen ja perheen tilanteesta laajemmin. Rantalan ym. (2018) mukaan tilanteessa tulisi näkyä vanhempien asiantuntijuus oman lapsensa asioissa, jotta toimintatavat olisivat perhelähtöisempiä. Vennisen ja Puro-lan (2013) havaitsema työntekijän näkemystä painottava asiantuntijanäkökulma näkyy osittain haastateltavien vastauksissa. Perhelähtöisyyttä toteuttaisi paremmin kumppanuusnäkökulma, jossa vastauksia etsitään yhdessä vanhempien kanssa. Puutteet perhelähtöisyydessä ilmenevät hyvin yhden haastateltavan huomiossa, että työntekijät ovat taitavia näkemään mahdolliset haasteet, mutta toivoisi enemmän vanhempien mukaan ottamista prosessiin ongelmien ratkaisemiseksi.

Työuran pituus koettiin merkittävimmäksi yhteistyövalmiuksiin vaikuttavaksi tekijäksi. Haastateltavat kokivat omaavansa hyvät valmiudet kohdata vanhemmat osana päivittäistä yhteistyötä, minkä koettiin nimenomaan olevan seurausta työvuosien tuomasta kokemuksesta. Ikävien viestien kertomisessa suurin

osa kertoi sen olevan jollakin tavalla haastavaa tai jännittävää, ja osa kuvasi työvuosien tuoneen varmuutta. Ilmiö näkyi myös täydennyskoulutustoiveissa, joissa toivottiin sekä ikävien viestien kertomiseen apua että ylipäättään täydennyskoulutusta juuri uran ensimmäisiin vuosiin. Wardin (2018) tutkimus tukee ilmiötä, jossa uransa alkuvaiheessa olevat kokevat epävarmuutta yhteistyön toteuttamisessa vanhempien kanssa ja työkokemuksen kohentavan tilannetta. (ks. myös Hakyemez-Paul, 2019)

Työuran pituus on kytkettävissä haastateltavien kokemuksiin pohjakoulutuksesta, jonka ei koettu antavan riittävästi tietoa päivittäisestä yhteistyöstä, lukuun ottamatta kahta sosionomitaustaista opettajaa. Koulutustaustan eron vaikutusta tukee myös Hakyemez-Paulin tutkimuksessa (2019) esille tullut ilmiö, jossa sosionomitaustaiset opettajat osallistavat vanhempia päätöksentekoon kasvatustieteen kandidaatin tutkintoa käyneitä enemmän. Kokemukset pohjakoulutuksesta kyseenalaistaa sen, tarjoavatko lastenhoitajien ja varhaiskasvatuksen kandidaatin koulutukset tarpeeksi tietoa vanhempien ja henkilökunnan välisen vuorovaikutuksen merkityksestä. Tämän tutkimuksen tuloksissa mainittiin myös kentän huono koulutustilanne täydennyskoulutuksen tarpeellisuuden perusteena. Tätä näkemystä tukevat tutkimukset, joiden mukaan koulutuksella on merkitystä laadukkaan yhteistyön tekemisessä (esim. Ward, 2018; Salisbury, 2010). Ilmiö on huolestuttava, koska Heiskasen ym. (2021, 80-81) selvityksessä ilmeni, että lähes kolmannes vastaajista koki työyhteisön puutteellisen ammattitaidon yhtenä syynä sille, että lapsi jää vaille oikeanlaista tukea (ks. myös Eskelinen & Hjelt, 2017). Inklusiivisen kasvatuksen myötä henkilökunnan valmiuksia kohdata tukea saavien lasten vanhempia tulisi kehittää varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia laajemmin. Osaamisen riittävyttä arvioitaessa henkilökunta on otettava kokonaistarkasteluun (Heiskanen, ym. 2021, 33-34), erityisesti koko henkilökunnan tiivistä osallistumista edellyttämän päivittäisen yhteistyön kohdalla.

Työelämässä oleville on mahdollisuus tarjota täydennyskoulutusta yhteistyötaitojen tueksi. Päivittäinen yhteistyö -aiheinen täydennyskoulutus koettiin

sekä tarpeellisenä (ks. Heiskanen, ym., 2021; Eskelinen & Hjelt, 2017) että merkityksellisenä osana varhaiskasvatuksen arkea (ks. Hakyemez-Paul, 2019). Kukaan tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen henkilökunnasta ei ollut aiemmin osallistunut tämän sisältöiseen täydennyskoulutukseen. Haastateltavat toivoivat, että täydennyskoulutus toteutettaisiin oman tiimin kanssa ja että koulutuksessa luodaan tiimille yhteiset toimintatavat päivittäisestä yhteistyöstä. Tämä mukailee Druglin ja Undheimin (2012) arviota, jonka mukaan yhteiset toimintatavat voisivat parantaa vanhempien kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Täydennyskoulutus pyrkii omalta osaltaan vastaamaan ajankohtaisiin ilmiöihin lapsen tuen tarpeen toteuttamisessa (ks. Heiskanen, ym., 2021) ja vuorovaikutuksen edistämässä vanhempien kanssa (ks. McGrath, 2007; Drugli & Undheim, 2012) koko varhaiskasvatuksen henkilökuntaa silmällä pitäen.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimus

Tutkimus on luonteeltaan kehittämistutkimus. Arvioitaessa tämän tyyppisen tutkimuksen luotettavuutta on tärkeää huomioida kehittämistuotosta ohjaavien mallien tai teorioiden syntyminen, kehittämisen syklisyys, siirrettävyys käytäntöön opettajille ja autenttisten olosuhteiden näkyminen prosessissa (ks. The Design-Based Research Collective, 2003). Tutkimuksen lopputuloksena syntyi täydennyskoulutusvideo, joka on tutkijan vastaus havaittuun tarpeeseen (ks. Edelson, 2002, 109). Täydennyskoulutuksen suunnittelussa on pyritty kaikin keinoin huomioimaan tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen työntekijöiden toiveet. Samalla on pyritty tuottamaan laajemmin hyödynnettävää tietoa, mikä on kehittämistutkimukselle tyypillistä (ks. Anderson & Shattuck, 2012). Tutkimuksen tuotos tarjoaa kokoelman ohjeellisia suuntaviivoja (Edelson, 2002, 114). Täydennyskoulutusvideossa ei ole mahdollista antaa varmasti toimivia neuvoja, koska tilanteet, perheet ja työntekijöiden yksilölliset erot vaikuttavat merkittävästi toimivaan päivittäiseen yhteistyöhön. Tutkimuksen aineiston koostuessa pienestä otannasta varhaiskasvatuksen kentältä herää kysymys siitä, vastaavatko

heidän tarpeensa ja toiveensa varhaiskasvatuksen kenttää yleisesti? Täydennyskoulutuksen kehittäminen toisen syklin avulla olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta (ks. Perna, 2013, 21).

Kun kehittämistutkimus rajoittuu yhteen sykliin, jää jatkotutkimukselle mahdollisuus täydennyskoulutuksen laajempaan tarkasteluun sekä täydennyskoulutuksen kehittämiseen (ks. Perna, 2013, 21; The Design-Based Research Collective, 2003). Toiseksi jatkotutkimuskohteeksi nostan inklusion ja päivittäisen yhteistyön suhteeseen. Kysymys on siitä, miten koko varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on edellytyksiä toimia tukea tarvitsevien lasten ja vanhempien kanssa? Tähän liittyy kiinteästi esille noussut ilmiö, jossa varhaiskasvatuksen eri ammatteihin tähtäävissä pohjakoulutuksissa ei tarjota riittävästi valmiuksia vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Laajempaa tutkimuksellisenä aiheena tarvitaan lisää tietoa sekä rakentavasta vuorovaikutuksesta vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välillä (ks. Drugli ja Undheim, 2012; McGrathin, 2007) että ylipäätään päivittäisestä yhteistyöstä, etenkin tukea tarvitsevien lasten vanhempien osalta. Monet tutkimukset tarkastelevat yhteistyötä tavalla, jolla päivittäistä yhteistyötä lähinnä sivutaan tutkimusaiheena. Pidän aihetta merkityksellisenä, koska se on päivittäisestä luonteestaan johtuen yleisin keino rakentaa suhdetta vanhempiin.

LÄHTEET

Aksela, M. & Perna, J. (2013). Kehittämistutkimus pro gradu -tutkielman tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Kehittämistutkimus opetuslalla. J. Perna. (toim.) (s. 181-200) PS-kustannus. Jyväskylä.

Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: Parent-practitioner relationships in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (2), 149-161. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/13502931003784545>

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41 (1), 16-25.

Brown, R. I., Geider, S., Primrose, A. & Jokinen, N. S. (2011). Family life and the impact of previous and present residential and day care support for children with major cognitive and behavioural challenges: A dilemma for services and policy. *Journal of Intellectual Disability Research*. 55 (9), 904-917.

Bailey, D, Raspa, M & Fox, L. (2012). What is the future of family outcomes and family-centered services? *Topics in Early Childhood Special Education* 31 (4), 216-223.

Bannan-Ritland, B. (2003). The role of design in research: the integrative learning design framework. *Educational Researcher*, 32 (1), 21-24. Saatavilla: <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.3102%2F0013189X032001021>

Bernheimer, L. P. & Weisner, T. S. (2007). " Let Me Just Tell You What I Do All Day..." The Family Story at Center of Intervention Research and Practice. *Infants and Young Children* 20 (3), 192-201.

Bernheimer, L. P. & Keogh, B. K. (1995). Weaving interventions into the fabric of everyday life: An approach to family assessment. *Topics in Early Childhood Special Education* 15 (4), 415-433.

Bernheimer, L. P., Gallimore, R. & Weisner, T. S. (1990). Ecocultural theory as context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention* 14 (3), 219-233.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and human design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cameron, D.L & Tveit, A.D. (2019). 'You know that collaboration works when ...' Identifying the features of successful collaboration on behalf of children with disabilities in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*. 189, (7), 1189-1202. Saatavilla: <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03004430.2017.1371703>

Design-Based Research Collective. (2003). An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.

Drugli M.B. & Undheim A. M. (2012). Partnership between parents and caregivers of young children in full-time daycare. *Child Care in Practice* 18 (1), 51–65. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/13575279.2011.621887>

Edelson, D. (2006). What we learn when we engage in design: implications for assessing design research. Teoksessa *Educational Design Research*. J. Van den Akker, K. Grave-meijer, S. McKenney & N. Nieveen. (s. 56-165) Abingdon, Oxon: Routledge. 1

Edelson, D. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11, 105-121.

Einarsdottir, J. & Jónsdóttir, A.H. (2019). Parent-preschool partnership: many levels of power. *Early Years*, 39 (2), 175-189, DOI: 10.1080/09575146.2017.1358700

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.

Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 39. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>

Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2014). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*. 24 (2), 523-535.

Graneheim, U., Lindgren, B-M., Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34.

Hakyemez-Paul, S. (2019). Parental involvement in early childhood education: Turkish and Finnish context. Väitöskirja. Turun Yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7737-6>

Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2018). Parental involvement in Finnish day care – What do early childhood educators say? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (2), 1-16.

Halme, N. Perälä, M-L. & Kanste, O. (2015). Tuen tarve, osallisuus ja yhteistoiminta varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 25 (2), 15-29.

Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021). Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>

Heiskanen, N., & Viitala, R. (2019). Special Educational Needs and Disabilities in Early Childhood Education (Finland). In J. Kauko, & M. Waniganayake (Eds.), *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. doi:10.5040/9781350995925.0004

Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents, *British Journal of Sociology of Education*, 39:6, 827-843, DOI: 10.1080/01425692.2018.1426443

Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa. *Varhaiserityiskasvatus*. (toim.) P. Pihlaja & R. Viitala. (s. 95-120) PS-kustannus. Jyväskylä.

Herman, K. C. & Reinke, W. M. (2017). Improving teacher perceptions of parent involvement patterns: Findings from a group randomized trial. *School Psychology Quarterly* 32 (1), 89-104.

Hujala, E. Fonsén, E. & Elo, J. (2012) Evaluating the quality of the child care in Finland, *Early Child Development and Care*, 182:3-4, 299-314, DOI: 10.1080/03004430.2011.646721

Jormakka, P. (2011). Se on yhteistä työtä - Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. *Lisensiaatintyö*, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011122211845>

Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa - Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto. Saatavilla: http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf

Keer, V-I. Seghers, N. Van Leeuwen, K. & Maes, B. (2019). Family activities in families including a young child with a significant cognitive and motor developmental delay: An ecocultural perspective. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 32. 155-185. Saatavilla: <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09688-y>

Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8708-8>

Kekkonen, M. (2009). Vanhempien näkemyksiä varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S., Karvonen & S. Ahlström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi*. Terveiden hyvinvointilaitos. (s. 162-171) Yliopistopaino. Helsinki. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085156>

Kyrönlampi, T. & Karikoski, H. (2017). Osallisuus esiopetuksessa on vanhemman oikeus. *Kasvatus & Aika*. 11(3), 96-99.

McGrath, W. H. (2007). Ambivalent partners: Power, trust, and partnership in relationships between mothers and teachers in a full-time child care centre. *Teachers College Record*, 109 (6), 1401-1422.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. painos) Thousand Oaks: SAGE

- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). Tavallisen erityinen lapsi: Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nachshen, J. S., & Minnes, P. (2005). "Empowerment in parents of school-aged children with and without developmental disabilities." *Journal of Intellectual Disability Research* 49,(12), 889-904. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00721.x>
- Niikko, A. & Ugaste, A. (2012). Conceptions of Finnish and Estonian preschool teachers' goals in their pedagogical work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56:5, 481-495, DOI: 10.1080/00313831.2011.599424.
- Onnismaa, E-L. (2010). Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967– 1999. Tutkimuksia 313. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Park, J. H., Alber-Morgan, S. R. & Fleming, C. (2011). Collaborating with parents to implement behavioral interventions for children with challenging behaviors. *Teaching Exceptional Children*, 43 (3), 22-30.
- Pajuriutta, S. (2020). Päiväkodeissa huutava pula opettajista – Helsinki tyrmistyi yliopiston lisäaloitus-paikkojen määrästä: "Valtava pettymys meille". *Helsingin sanomat*. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000006536033.html>
- Pernaa, J. (2013). Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Kehittämistutkimus opetuslalla. (toim.) J. Pernaa. PS-Kustannus. 9-26.
- Pihlaja, P., Rantala, M-L., Sonne, V. (2010). Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. Turun yliopisto. Julkaisu 1/2010. Oy Vasso AB.
- Pihlaja, P & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70-91
- Pretis, M. (2011). Meeting the Needs of Parents in Early Childhood Intervention: The Educational Partnership WithParents – Good Practice and Challenges. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* Volume 8 (2), 73-76. Saatavilla: <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1741-1130.2011.00292.x>
- Rantala, A., Uotinen, S. & Räikkönen, E. (2018). Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhelähtöiset toimintatavat. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*. - JECER 7 (1), 3-24. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201808203878>
- Rantala, A. (2002). Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylän yliopisto.
- Rautamies, E., Poikonen, P-E., Vähäsantanen, K. & Laakso, M.-L. (2016). Teacher child relationships narrated by parents of children with difficulties in selfregulation. *Early Child Development and Care*, 186 (11), 1846-1858. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1135429>
- Reedy, C. K. & McGrath W. H. (2010). Can you hear me now? Staff-parent communication in child care centres. *Early Child Development and Care* 180 (3), 346-357.

Rispoli, K.M. Hawley, L.R. & Clinton, M.C. (2018). Family Background and Parent-School Interactions in Parent Involvement for At-Risk Preschool Children With Disabilities. *The Journal of Special Education*. 2018, Vol. 52(1) 39–49. DOI: 10.1177/0022466918757199

Rutanen, N. & Laaksonen, K. (2020). Äitien luottamuksen rakentuminen kasvattajiin varhaiskasvatuksen aloituksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*. 9, (2), 349–372

Rönkä, A., Laakso, M-L., Tammelin, M., Metsäpelto, R-L., Sevon, E., Turja, L. & Poikonen, P. (2014). Aikuisten työ rytmittää lasten arjen. *Hyvinvointikatsaus*, 24 (1), 36–43.

Salisbury, C. L., Woods, J. & Copeland, C. (2010). Provider perspectives on adopting and using collaborative consultation in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(3), 132–147.

Salonen, A., Nykänen, S., Halme, N., & Perälä, M. (2011). Miten lasten ja perheiden palvelut vastaavat tarpeita? *Vanhempien näkökulma*. Helsinki: THL.

Sulkanen, M., Närvi, J., Kuusiholma, J., Lammi-Taskula, J., Räikkönen E. & Alasuutari, M. (2019). Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut neljävuotiaiden lasten perheissä CHILDCARE-kyselytutkimuksen perustulokset. THL. Helsinki. Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140417/URN_ISBN_978-952-343-538-4.pdf?sequence=1

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.

TENK, (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*. 3/2019.

TENK, (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje*. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*.

Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* Vol 16(10), 837-851.

Tuhkanen, A. (2019). Varhaiskasvatuksen opettajapula on pahentunut pääkaupunkiseudulla muutamassa vuodessa rajusti. *Yle uutiset*. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10918248>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon*. Tampereen yliopistopaino Oy.

Tonyan, H. A. (2017) Opportunities to practice what is locally valued: An ecocultural perspective on quality in family child care homes. *Early Education and Development*, 28:6, 727-744, DOI: 10.1080/10409289.2017.1303304

- UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Määräykset ja ohjeet 2018:3a. OPH.
- Vehmas S. (2010). Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education* 14(1), 87-96.
- Venninen, T., & Purola, K. (2013). Educators' views on parents' participation on three different identified levels. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 48-62.
- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Vlasov, J. (2018). Reflecting changes in early childhood education in the USA, Russia and Finland väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0841-4>
- Vuorenmaa, M. (2016). Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Wakimizu, R., Fujioka, H., Yoneyama, A., Iejima, A. & Miyamoto, S. (2011). Factors associated with the empowerment of Japanese families raising a child with developmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1030-1037. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.01.037
- Ward, U. (2018). How do early childhood practitioners define professionalism in their interactions with parents? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (2), 274-284. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442043>
- Yousafzai AK, Farruks Z & Khan K. (2011). A source of strength and empowerment? An exploration of the influence of disabled children on the lives of their mothers in Karachi, Pakistan. *Disability and Rehabilitation* 33 (12), 989-998.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot:

- Koulutustausta
- Tehtävänimike
- Työkokemus

Päivittäisen yhteistyön merkitykselliset tekijät:

- Millainen merkitys päivittäisellä yhteistyöllä on omassa työssäsi?
- Millaiset valmiudet koet omaavasi yhteistyöhön?
- Mitkä tekijät tukevat mielestäsi onnistunutta yhteistyötä?
- Millaista tietoa välität vanhemmille ja toivot saavasi vanhemmilta päivittäisessä yhteistyössä?
- Millaisia toiveita vanhemmilla on päivittäisestä yhteistyöstä?

Tuen tarvitsevien vanhempien kanssa tehtävä päivittäinen yhteistyö:

- Oletko kokenut, että lapsen tuen tarpeen vaikuttavan vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön? Miten?
- Oletko kokenut pystyväsi päivittäisen yhteistyön kautta tukemaan lasta ja vanhempia toivomallasi tavalla?
- Oletteko sopineet yhteisiä käytänteitä päivittäisestä yhteistyöstä vanhempien tai henkilökunnan kesken? Millaisia?
- Miten välität vanhemmille ikäviä viestejä lapsen päivän kulusta tai muista lapseen liittyvistä asioista?
- Miten työntekijänä olet kokenut tilanteet?

Täydennyskoulutus:

- Millaista täydennyskoulutusta olet saanut työsi puolesta?
- Miten täydennyskoulutus jaetaan yksikössäsi?
- Jaatteko henkilökunnan kesken tietoa tai tapoja vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä?
- Oletko saanut aiemmin täydennyskoulutusta vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä?
- Koetko sellaiselle täydennyskoulutukselle tarvetta?
- Millainen olisi mielestäsi onnistunut täydennyskoulutus?

Liite 2. Täydennyskoulutusvideon käsikirjoitus

Päivittäinen yhteistyö tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa

Tämä video on osa pro gradu -tutkielmaani, jonka aiheena oli varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja vanhempien välinen päivittäinen yhteistyö, erityisesti tukea saavien lasten vanhempien osalta. Video perustuu henkilökunnan haastatteluihin sekä aiempaan tutkimukseen ja on siten tutkimusperustainen. Videossa keskitytään ennen kaikkea konkretiaan ja käytännön kuvaamiseen. Lisää teoriataietoa aiheesta voi lukea tutkielmastani. Video on jaettu kolmeen osioon: aamun kohtaamiset ja iltapäivän kuulumiset, tukea tarvitsevien lasten vanhempien näkökulma ja ikävien viestien kertominen osana päivittäistä yhteistyötä. Jokaisen osion lopuksi on ensin kysymyksiä keskusteltavaksi tiimin kesken ja sen jälkeen kohtia kirjattavaksi yhteiseen suunnitelmaan päivittäisestä yhteistyöstä. Lopuksi tehtävistä kootaan tiimin yhteinen suunnitelma koskien päivittäistä yhteistyötä. Olisi hienoa, jos koko tiimi vastaisi tehtäviin, jotta yhteinen suunnitelma päivittäisestä yhteistyöstä olisi mahdollista luoda.

Aamun kohtaamiset ja iltapäivän kuulumiset

Jokaisen lapsen aamu alkaa varhaiskasvatuksen työntekijän kohtaamisella. Tämä kohtaaminen on merkityksellinen, koska se on lähes ainoita hetkiä, jolloin aikana vanhemmilla on mahdollisuus nähdä, miten työntekijät toimivat heidän lapsensa kanssa. Aamun kohtaamisissa näkyy vanhempien tyytyväisyys, kun henkilökunta ottaa aktiivisesti kontaktia lapseen ja kohtaamisille on luotu selkeät rutinit. Henkilökunnan ja lapsen välinen toimiva suhde välittyy vanhemmille ja rakentaa osittain luottamusta yhteistyöhön. Lapsen saapuessa päiväkotiin on työntekijällä mahdollisuus luoda kontakti lapseen ja vanhempaan. Vanhemmalta tai lapselta, lapsen iän mukaisesti, voidaan esimerkiksi kysyä, miten heidän aamunsa on alkanut? Olennaista on, että lapsi ja vanhempi kohdataan henkilökohtaisesti tarpeen mukaan. Aamun kohtaamiset tarjoavat myös henkilökunnalle

mahdollisuuden saada vanhemmilta ja lapselta heille tärkeää tietoa, joka mahdollisesti vaikuttaa lapsen päivän kulkuun. Iltapäivän hakutilanteessa vaihdetaan tyypillisesti lapsen päivän kuulumiset. Kuulumisia voivat olla yleiset kokoryhmää koskevat päivän tapahtumat, kuten pedagoginen toiminta, tai lapsen henkilökohtaiset päivän tapahtumat, kuten päivän aikana tulleita ihania kommentteja, sydämellisiä hetkiä tai onnistumisen kokemuksia. Kerrotaan, mitä juuri tämä lapsi on oppinut tai mitä ihanaa hänelle on tapahtunut päivän aikana? Jotta merkityksellisiä kuulumisia olisi kerrottavana lapsen päivästä tulisi lapsen päivää havainnoida ja tarvittaessa kirjata asioita ja tapahtumia ylös. Vanhemmat ovatkin toivoneet juuri henkilökohtaisempaa tietoa lapsen päivästä, tässä on tärkeää, että ollaan etukäteen selvitetty vanhemmilta heidän toiveita, jotta niitä on mahdollista huomioida.

Keskusteltavaksi. Millainen merkitys päivittäisellä yhteistyöllä on teidän omassa työssänne? Pohtikaa sekä aamun että iltapäivän merkitystä. Lisäksi, mitkä ovat omat vahvuutenne ja missä haluaisitte mahdollisesti kehittyä?

Kirjattavaksi suunnitelmaan. Miten vanhemmat ja lapsi kohdataan, kun he aamulla saapuvat? Miettikää, mistä olisi lyhyesti hyvä keskustella lapsen tai vanhemman kanssa? Päivän aikana; Miten tilanteita havainnoidaan ja kirjataan ylös, jotta varmistetaan viestin kulkeutuminen tiimikavereiden kesken? Iltapäivällä; Millaista viestiä vanhemmille viedään lapsen peruspäivästä? Mihin asioihin kiinnitätte huomiota viestin sisällössä? Lopuksi; Miten iltapäivän kuulumistenvaihto käytännössä järjestetään, jotta kaikki vanhemmat saisivat hetken aikaa keskustella?

Tukea tarvitsevan lapsen vanhempien kanssa tehtävä päivittäinen yhteistyö

Vanhempien päivittäinen kohtaaminen on erityisen tärkeää silloin kun lapsella on tuen tarvetta, sillä toimivan yhteistyön on todettu edistävän lapsen ja perheen hyvinvointia. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen tuen järjestäminen tulisi lähteä lapsen vahvuuksista. Tämän tulisi näkyä myös viesteissä, joita vanhemmille päivittäin jaetaan. Tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa kommunikoidessa voi olla vaarana kielteisiin viesteihin keskittyvä palaute. Viestien

sisältö tulisi keskittyä lapsen itsetuntoa vahvistavaksi ja yhteistyötä tukevaksi. Jokaisen lapsen päivään kuuluu varmasti myös jotakin hyvää, mitä on mahdollista jakaa vanhemmille.

Viestinnässä voidaan sopia myös erilaisia strategioita, jotka tulisi etukäteen avata vanhemmille. Esimerkiksi, jos lapselle on päivittäistä aggressiivista käyttäytymistä, voidaan vanhempien kanssa sopia, ettei tietoa tarvitse jakaa päivittäin. Mutta vanhempien on oltava tietoisia, millainen on lapsen tyypillinen päivä. Sen sijaan voidaan ennakkoon sopia säännöllinen keskustelu tai puhelinsoitto, jossa asioita käydään tarkemmin läpi. Yhteisesti sovitulla päivittäisellä viestinnällä pyritään omalta osaltaan tukemaan perheen myönteistä loppupäivää sekä laajemmin tukemaan lapsen itsetuntoa ja vanhempien myönteistä suhtautumista lapseen. Millaisen alun perhe saa päiväkodilta lähdettäessä ja miten vanhemmat näkevät oman lapsensa? Muita erilaisia viestimiskeinoja ovat erilaiset vihot ja kansiot. Lasta voidaan tukea erilaisten tekstien, kuvien tai piirrosten avulla kertoamaan omasta päiväkotipäivästään vanhemmille kotona ja vastaavasti kodin tapahtumista päiväkodissa.

Keskusteltavaksi. Oletteko törmännyt tilanteeseen, jossa viestintä vanhempien kanssa on ollut negatiivisävytteistä? Miten lähtisit tilannetta ratkaisemaan?

Kirjattavaksi suunnitelmaan. Onko ryhmässänne lapsi, jonka päivittäistä yhteistyötä vanhempien kanssa tulisi miettiä henkilökohtaisemmasta näkökulmasta? Pohtikaa yhteiseen suunnitelmaan, miten lähdette yhdessä vanhempien kanssa päivittäin toimimaan. Sopikaa myös, miten keskustellette asiasta vanhempien kanssa ja huomioitte heidän toiveensa.

Ikävien viestien kertominen osana päivittäistä yhteistyötä:

Eri tavoin ikävien viestien kertominen lapsen päivästä kuuluu vanhempien kanssa tehtävään päivittäiseen yhteistyöhön, vaikka positiivista palautetta pyritäisiinkin lisäämään sekä tarkasteltaisiin ikävien viestien tarpeellisuutta. Ennen varsinaisen ikävän viestin kertomista, on tärkeää selvittää tilanteen kokonaiskuva, jotta sen käsittely sujuisi mahdollisimman hyvin. Esimerkiksi keskustele-

malla muiden tiimiläisten tai tilanteessa olleiden kanssa, voidaan saada arvokasta tietoa tilanteen taustoista ja kulusta. Lisäksi lapsi tulisi huomioida huomioida tulevassa tilanteessa, eli voiko asian kertoa lapsen kuullen? Tarvittaessa vanhemmat voidaan pyytää esimerkiksi tilanteessa sivummalle tai viesti kertoa puhelinsoitolla. Kun vanhemmat tavataan, heidät voidaan kohdata ottamalla katsekontakti, tervehtiä ja siten luoda mahdollisimman luottavainen ilmapiiri. Tervehtimisen lisäksi, voidaan jakaa lapsen päivästä jotakin positiivista.

Ikävien viestin kertomisessa huomiota tulisi kiinnittää varhaiskasvatuksen työntekijän puhetapaan. Viestin kertominen tulisi tapahtua mahdollisimman sensitiivisesti ja lasta kunnioittavasti, sekä välttämällä ongelmakeskeisyyttä, jossa keskitytään kuvaamaan lapsen epäonnistumista tilanteessa. Esimerkiksi sen sijaan, että vanhemmille kerrotaan iltapäivällä *Kirsi pelleili koko ruokailun ajan ja häiritsti muiden ruokailua. Hän huusi ruuan olevan pahaa, eikä pysynyt omalla paikallaan.* Sanavalinnoissa tulisi kiinnittää huomiota, siihen millaista tukea lapsi on tilanteessa saanut ja miten tuki on vaikuttanut. Sama viesti voidaankin välittää vanhemmille seuraavasti *Kirsi tarvitsi tänään ruokailussa aikuisen tukea, jotta ruokailu mahdollistui rauhallisesti. Kirsi oli ruokailun aluksi poistunut omalta paikaltaan ilmoittaen ruuan olevan pahaa. Kuitenkin aikuisen tuella, istumalla vieressä ja rauhoittamalla tilannetta, Kirsi osallistui loppu ajan ruokailuun. Sen jälkeen keskustelimme Kirsin kanssa ruokailusta ja hän itse kertoi, että hän ei tykännyt ruuasta.*

Vanhempien asiantuntijuuden arvostaminen tulisi näkyä myös ikävien viestien välittämisessä. Nämä tilanteet voivat tarjota mahdollisuuden kysyä vanhemmilta merkityksellistä tietoa lapsesta. Tässä esimerkissä voidaan keskustella perheen ruokailutottumuksista ja aiheeseen vaikuttavista tekijöistä. Esimerkiksi, olisiko Kirsi voinut käyttäytyä noin, koska ei ollut tykännyt kyseisestä ruuasta? Ikävien viestien välittämisen yhteydessä vanhempien kanssa voidaan keskustella, onko tilanteita tapahtunut ennen? Olisiko jokin ulkoinen tekijä voinut vaikuttaa tilanteen syntyyn? Millaisia keinoja vanhemmat mahdollisesti käyttävät tällaisissa tilanteissa? Lopuksi, miten vanhemmat toivovat jatkossa, että tällaisia viestejä kerrotaan? Tilanteessa jaetun tiedon perusteella tulisi pyrkiä löytämään

yhteinen ratkaisu. Ratkaisuksi voisi muodostua tilanteen selvittäminen uudelleen paremmalla ajalla, konkreettisia toimenpiteitä tilanteen helpottamiseksi tai tilanteen seuraamista jo olemassa olevilla toimenpiteillä. Olennaista on, että vanhemmille ja työntekijälle jää tunne siitä, että tilanne on hallinnassa sekä etenee. Aiemmin mainitussa esimerkissä voitaisiin ratkaisuksi sopia yhteisiä toimintatapoja Kirsin ruokailun helpottamiseksi. Esimerkiksi vaihtamalla Kirsin istumapaikkaa ja keskustelemalla Kirsin kanssa, siitä kuinka toimia, jos hän ei jostakin ruuasta pidä. Tilanteen läpikäymisen jälkeen, pyritään vielä kohtamaan vanhemmat ja lopettamaan positiiviseen viestiin, josta yhteistyötä on hyvä jatkaa.

Keskusteltavaksi. Millaisia kokemuksia teillä on ikävien viestien kertomisesta? Miten olet työntekijänä tilanteet kokenut? Pyrkikää pohdinnoissa myös ratkaisukeskeisyyteen, vaikka olisitte kohdanneet erittäin vaikeita tilanteita. Lopuksi ottakaa yksi tilanne esimerkiksi omista kokemuksistanne ja harjoitelkaa sen ideaalia läpikäyntiä.

Kirjattavaksi suunnitelmaan. Kirjatkaa yhteiset pelisäännöt ikävien viestien kertomisesta. Miten huomioitte omalla toiminnallanne vanhemmalle mahdollisesti ikävän tilanteen? Pohdittavaksi; paikkaa, jossa viesti kerrotaan, käytettävät sanavalinnat eli lapsen saama tuki tilanteessa ja asian selvittäminen sekä vanhemman asiantuntijuuden huomioiminen. Kirjatkaa tiimillinne keskeisimmät kohdat.

Lopuksi haluan kiittää videon katsomisesta ja toivottaa ihania hetkiä varhaiskasvatukseen arkeen, kaikille siellä työskenteleville ammattilaisille.