

**Vanhempien osallistuminen varhaiskasvatuksessa työntekijöiden näkökulmasta**

Marikki Rauhala

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Rauhala, Marikki. 2021. Vanhempien osallistuminen varhaiskasvatuksessa työntekijöiden näkökulmasta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatustieteen laitos. 69 sivua + liitteet**

Tässä varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin vanhempien osallistumisen kysymyksiä varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Aihe on ajankohtainen, sillä vanhempien osallisuudesta säädetään suhteellisen tuoreessa lainsäädännössä.

Tämä laadullinen tutkimus koostui kolmesta fokusryhmäkeskustelusta, joihin osallistui kevään 2017 aikana yhteensä kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa kahdesta kaupungista. Keskustelut analysoitiin diskurssianalyysillä, käyttäen apuna odotusanalyysin keinoja. Tutkielman tulokset osoittivat varhaiskasvatuksen opettajien puheesta löytyvän neljänlaista diskurssia jäsentämään vanhempien osallistumista: *vastuuttamisdiskurssi*, *tietämättömyyden diskurssi*, *toimintakulttuuridiskurssi* sekä *asiantuntijuusdiskurssi*.

Vanhempia tahdottiin konkreettisesti mukaan osallistumaan itse tekemiseen, eikä niin, että vanhemmat esittävät toiveita, joiden toteutus jää työntekijöiden vastuulle. Työntekijät esittivät, etteivät vanhemmat tunne riittävästi varhaiskasvatuksen arkea, jonka vuoksi heillä voi olla epärealistisia toiveita. Vanhempien osallistumisen uskottiinkin lisääntyvän, mikäli vanhemmat olisivat enemmän läsnä varhaiskasvatuksen arjessa. Kuitenkin varhaiskasvatuksen luonne näyttäytyy osin jännitteisenä sen suhteen, onko varhaiskasvatus suljettu vai avoin tila. Vanhempien osallistumista näyttäisi rajaavan se, kuinka tulkitaan vanhempien ja työntekijöiden kasvatusosaamisen asiantuntijuuden alueita. Vanhempien asiantuntijuus tulkittiin olevan etenkin oman lapsensa tuntemuksessa, kun taas työntekijät kuvattiin pedagogisiksi asiantuntijoiksi. Tutkielman tuloksista on pääteltävissä, että varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin kaivataisiin konkreettisempaa ohjeistusta vanhempien osallistumiselle.

Asiasanat: varhaiskasvatus, vanhempien osallistuminen, asiantuntijuus, diskurssianalyysi

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>VANHEMPIEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA</b>	<b>7</b>
2.1	OSALLISUUDEN JA OSALLISTUMISEN KÄSITTEET	7
2.2	VANHEMMAT OSALLISINA VARHAISKASVATUKSESSA	9
<b>3</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN ASiantuntijuus</b>	<b>14</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS</b>	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b>	<b>20</b>
5.1	TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT JA AINEISTON KERUU	20
5.2	DISKURSIIVINEN AINEISTON ANALYYSI	25
5.3	ANALYYSIN ETENEMINEN TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA	27
5.4	EETTISET RATKAISUT	29
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b>	<b>32</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>52</b>
7.1	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	52
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET	56
	<b>LÄHTEET</b>	<b>59</b>
	<b>LIITTEET</b>	<b>70</b>

# 1 JOHDANTO

Elokuun alussa 2015 lisättiin lasten päivähoidosta annettuun lakiin (36/1973) uusi säännös vanhempien osallisuudesta ja vaikuttamisesta (8.5.2015/580, 7b §). Samalla tämä lain nimike muutettiin varhaiskasvatuslaiksi (HE 341/2014 vp). Säännöksen mukaan vanhemmille tai muille huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatukseen. Osallisuudesta ja vaikuttamisesta säädetään nykyään varhaiskasvatuslain (540/2018) 20 §:ssä. Myös viimeksi vuonna 2018 päivitetystä valtakunnallisesta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet - asiakirjassa on ohjeistusta vanhempien osallisuudesta varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. (Opetushallitus 2018) Aiemmin varhaiskasvatuksen työntekijöillä ei siis ole ollut nykyisen kaltaista velvoitetta ottaa vanhempia mukaan varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin. Näin ollen tarvitaankin aivan uudenlaisia näkökulmia vanhempien ja työntekijöiden väliselle yhteistyölle.

Varhaiskasvatuksen lähihistoriasta voidaan huomata, kuinka käsitykset yhteistyöstä ovat pikkuhiljaa muuttuneet ja vanhemmat halutaan entistä tiiviimmin mukaan varhaiskasvatukseen. Taloudellisen yhteistyön ja kehittämisen järjestö OECD laati 2000-luvun alussa raportin suomalaisen varhaiskasvatuksen taustasta ja politiikasta. Hanke oli varsin laaja, sillä se arvioi 20:n maan varhaiskasvatusta. (Alasuutari & Alasuutari 2011.) OECD:n raportti moitti suomalaista varhaiskasvatusta siitä, kuinka vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö jää liian vähälle huomiolle ja suomalaisesta varhaiskasvatuksesta näytti puuttuvan kokonaisvaltainen oppimissuunnitelma (OECD 2000, 64-65). Raportissa kehitettäväksi kohdaksi muodostui vanhempien omaksuminen varhaiskasvattajien pedagogisiksi kumppaneiksi, jolloin heitä ei nähtäisi vain asiakkaina (STM 2000). OECD:n huomautukset näyttäisivät tulleen huomatuiksi vuonna 2003 laadituissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, joissa vanhempien ja työntekijöiden yhteistyö määritellään kasvatuskumppanuutena ja jokaiselle lapselle tulee laadittavaksi varhaiskasvatussuunnitelma (Alasuutari 2010, 21). Toki yhteistyötä on tehty aiemminkin ja ennen varhaiskasvatussuunnitel-

mien laatimista on jokaiselle lapselle tehty hoitosopimus heidän aloittaessa varhaiskasvatuksessa (Alasuutari & Alasuutari 2011, 29-33).

Vuonna 2016 päivitetty Varhaiskasvatussuunitelman perusteet, sittemmin uudelleen vuonna 2018 päivitettyinä, ei käyttänyt enää kasvatuskumppanuuden termiä kuvaamaan yhteistyötä, vaan painottaa sen sijaan entistä enemmän vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä useassa asiakirjan pääkohdassa. (Opetushallitus 2016, 2018). Tämä tarkoittaa siis sitä, että vanhemmat halutaan aiempaa tiiviimmin mukaan varhaiskasvatustoiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Vaikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on alettu vasta lähivuosina puhua enemmän vanhempien osallistumisesta, on kansainvälisessä kirjallisuudessa keskustelua käyty vanhempien osallisuudesta jo 2000-luvun alusta lähtien (esim. Blue-Banning, Summers, Franklin, Nelson & Beegle 2004; Hornby 2000; McWilliam, Maxwell & Sloper 1999).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien antamia merkityksiä ja tulkintoja vanhempien osallistumiselle. Tärkeänä osana osallistumisen teemoja painottuvat myös asiantuntijuuden kysymykset. Kun jo kasvatuskumppanuuden ideaali vuosituhaten alussa loi erilaisia vaateita yhteistyölle painottaen vanhempien ja työntekijöiden tasavertaista suhdetta ja vanhemman oman lapsensa tuntemusta (Alasuutari 2010, 21-22), luovat osallistumisen vaateet edelleen uudenlaisia haasteita määrittää asiantuntijuutta. Tutkimus on otteeltaan laadullinen ja tutkimusaineisto koostuu kolmesta eri fokusryhmäkeskustelusta. Niihin osallistui yhteensä kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelivät sillä hetkellä varhaiskasvatuksessa kahdessa suomalaisessa kaupungissa.

Vaikka varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja vanhempien yhteistyötä on tutkittu aiemminkin (esim. Alasuutari 2003, 2007, 2010; Alasuutari & Karila 2010; Karila 2005), ei siihen, mitä lakimuutos osallisuudesta ja vaikuttamisesta on merkinnyt yhteistyölle, ole kiinnitetty juurikaan huomiota. Vanhempien osallistumisen kysymykset ovat olleet esillä kuitenkin muutamissa pro gradu -tutkielmissa viime vuosina (esim. Jouppi & Ketomäki 2017; Karhunen 2018). Kontio (2019) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut varhaiskasvatuksen ammattilaisten tunnistamia haasteita huoltajien osallisuudelle. Aiempaa tutkimus-

ta lakimuutoksen vaikutuksesta löytyy siis vielä verrattain vähän. Lähiaikoina onkin kiinnitetty huomiota enemmän lasten osallisuuden kysymyksiin (esim. Kangas 2016; Virkki 2015).

Oma kiinnostukseni vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa tehtävään yhteistyöhön syntyi kandidaatin tutkielmaa tehdessäni tutkiessani kasvatuskumppanuutta vuorohoitopäiväkodissa. Myöhemmin työelämässä olen palannut useaan kertaan pohtimaan sitä, kuinka vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä voisi parantaa ja syventää. Olen myös törmännyt kirjaviin tapoihin varhaiskasvatuksen työntekijöiden toimesta tulkita vanhempien osallisuutta ja osallistumista. Viralliset varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat eivät anna tällä hetkellä vanhempien osallistumiselle konkreettisia määritelmiä ja ohjeita, joten mielenkiintoista ja tärkeää onkin tarkastella, kuinka osallistumisen kysymyksiä tulkitaan ja jäsennetään varhaiskasvatuksen opettajien toimesta. Tutkimuksia, jotka tarkastelisivat juuri suomalaisten vanhempien osallistumista, on tehty vielä varsin vähän (Vuorenmaa 2016, 25), joskin kansainvälisestä kirjallisuudesta löytyy osallistumista koskevaa tutkimusta (esim. Hornby 2000; Patel & Corter 2013).

Tutkielman teoriakatsauksessa esittelen osallisuuden ja osallistumisen käsitteitä ja tarkastelen niiden suhdetta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat käyttävät termiä osallistua, joten tulen tässä tutkielmassakin käyttämään osallistumisen käsitettä. Tarkastelen lisäksi asiantuntijatiedon muutoksia ja varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta.

## 2 VANHEMPIEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

### 2.1 Osallisuuden ja osallistumisen käsitteet

Osallisuuden voidaan nähdä olevan yhteisöön liittymistä, kuulumista ja vaikuttamista (Oranen 2008, 9). Kuitenkin osallisuuden määrittely yksiselitteisesti on monimutkaista, sillä osallisuuden voidaan nähdä saavan erilaisia merkityksiä riippuen niistä yhteyksistä, joissa sitä käytetään. Osallisuuteen voidaan nähdä liittyvän oleellisesti se, että yksilö tulee kuulluksi ja tietää mahdollisuutensa olla vaikuttamassa toimintaan ja toimintaympäristöihin. Yksilöllä tulee olla mahdollisuus olla vaikuttamassa itseään koskevien asioiden suunnitteluun, päätöksentekoon ja toteutukseen. (Piiroinen 2007.)

Osallisuuden voidaan nähdä olevan ennen kaikkea subjektiivinen kokemus eikä tällöin osallisuuden määrä lisäänty automaattisesti vallan ja vaikutusmahdollisuuksien kasvaessa. Näin ollen osallisuuden kokemus on aina vuorovaikutuksellinen. Osallisuudelle pyritään luomaan edellytyksiä ja mahdollisuuksia, mutta sitä ei voi väkinäisesti synnyttää. Toisaalta syntynyttä kokemusta ei voida kieltääkään. On mahdollista, että osallisuuden kokemus voi syntyä ilman näkyvää osallistumista, mutta toisaalta se voi jäädä myös syntymättä useista osallistumisyrityksistä huolimatta. (Huotari, Oranen & Pösö 2009, 119.)

Hallinnollisena käsitteenä osallisuus liittyy vahvasti demokratiaan kansalaisen näkökulmasta. Valtioneuvoston selonteko jakaa osallistumisen (2002) tieto-, suunnittelu-, päätös- sekä toimintaosallisuuteen. Tieto-osallisuus liittyy tiedon vastaanottamiseen, jakamiseen ja tuottamiseen kun taas suunnitteluosallisuus kytkeytyy kuntaorganisaation ja kuntalaisen vuorovaikutukseen. Päätösosallisuuteen sisältyy osallistuminen palveluiden tuottamiseen tai oman asuinalueen päätöksentekoon vaikuttamiseen. Kuntalaisten itsenäinen toiminta palveluiden tuottamisen, ylläpidon ja kunnostamisen myötä liittyy toimintaosallisuuteen. (Valtioneuvoston selonteko 2002, 4-5.)

Osallisuuden käsite on varsin tuore varhaiskasvatuksen kentällä, kun katsotaan suomalaisen varhaiskasvatuksen vanhempien ja työntekijöiden yhteis-

työn historiaa. Suomalaisessa varhaiskasvatuskeskustelussa osallisuuden käsite onkin yleistynyt vasta 1900-luvun lopussa (Virkki 2015, 3). Vanhempien osallisuuden asteella voidaan nähdä olevan vaikutuksia siihen, kuinka laadukkaana varhaiskasvatus näyttäytyy, jolloin korkea osallisuuden aste nähdään olevan laatua edistävä tekijä (Hujala, Fronsèn & Elo 2012, 311). Vanhempien osallisuus on sellaista toimintaa, joka mahdollistaa vanhempien vaikutusmahdollisuudet oman perheensä asioiden käsittelyssä (Vuorenmaa 2016, 15).

Viime vuosikymmenenä suomalaisessa keskustelussa osallisuuden on katsottu olevan osallistumista laaja-alaisempi käsite, jolloin osallistuminen on nähty yhdeksi osallisuuden osatekijäksi (OM 2005, 47). Osallistuminen voidaankin määritellä yhdeksi osallisuuden lähikäsitteistä (Vuorenmaa 2016, 20). Suomessa lainsäädäntö määrittelee kansalaiselle mahdollisuuden osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja mahdollisuuden olla vaikuttamassa itseään koskevaan toimintaan sekä oikeuden osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja oman elinympäristönsä kehittämiseen. (PL 731/1999, 2 §; 14 §.) Aktiivisen kansalaisen nähdään osallistuvan yhteiseen päätöksentekoon jokaista koskevissa asioissa (Arnstein 1969). Osallisuuden voidaan nähdä koostuvan erilaisista tasoista ja ulottuvuuksista. Ihmisellä tulisi olla edellytykset valita haluaako osallistua ja jos, niin miten. Myös päätös olla osallistumatta nähdään olevan osallisuutta. Ennen kaikkea tärkeää on saada tarpeeksi tietoa tilanteesta, prosessista, omista oikeuksista ja roolista. Erilaisia osallisuuden alueita ovat myös henkilön vaikuttamismahdollisuudet, omien mielipiteiden ja ajatusten jakaminen sekä oman itsensä ilmaiseminen. (Thomas 2000, 175-176.)

Kun suomenkielessä termit osallisuus ja osallistuminen erotellaan toisistaan, ei englannin kielessä ole tehty samanlaista kahtiajakoa, jolloin esimerkiksi *involvement*, *inclusion* ja *citizen participation* voivat tarkoittaa molempia asioita (Vuorenmaa 2016, 19-20). Näin ollen osallisuuden ja osallistumisen keskinäinen suhde ei ole yksiselitteinen. Kun osallisuuden nähdään olevan pikemminkin yksilön tunne ja kokemus omasta osallisuudestaan, voidaan osallistuminen nähdä enemmänkin sosiaalisesti toiminnaksi yhteisössä muiden kanssa, jolloin siihen voi liittyä esimerkiksi osallistuminen päätöksentekoon tai erilaisiin tahtumiin. (Alanko 2010, 57.) Osallistuminen on siis yleensä jotain konkreettista-



ta toimintaa. Kun tarkastellaan osallistumista, olisi syytä ottaa huomioon ennen kaikkea se tilallinen ja paikallinen konteksti, jossa osallistumisen tulisi tapahtua (Mannio 2007, 405-406). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) puhutaan nimenomaan vanhempien mahdollisuudesta osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen, eli kontekstina tässä tutkielmassa tulee tarkastella nimenomaan varhaiskasvatuksen kenttää ja sen sisällä olevaa kulttuuria.

Valitsin käyttää tässä tutkielmassa osallisuuden lähikäsitettä osallistuminen. Tämä siksi, koska varhaiskasvatusta ohjaavissa säädöksissä, kuten Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 20 §) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 34) puhutaan vanhempien osallistumisesta varhaiskasvatuksen toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun. Näin ollen vanhempien osallistumisen katsotaan olevan jotain konkreettista toimintaa.

## 2.2 Vanhemmat osallisina varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja vanhempien välistä yhteistyötä kuvataan nykyisin varhaiskasvatuslaissa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa termillä kasvatusyhteistyö (Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Ennen tätä vakiintunut termi yhteistyön kuvaamiselle oli kasvatuskumppanus (Stakes 2005). Toimivan kasvatuskumppanuuden on nähty esimerkiksi edistävän lapsen suotuisaa kasvua ja kehitystä sekä vahvistavan vanhemmuuden taitoja (OECD 2001).

Kumppanuusajattelussa keskeisenä nähdäänkin perheen tukeminen heidän kasvatusvastuussaan (Foot, Howe, Cheyne, Terras & Rattary 2002). Kasvatuskumppanuuden toteutumisen kannalta opettajan rooli nähdään tärkeänä ja tämä on määritelty jo opettajien työtehtävässä. Keskeistä on perheiden mielipiteiden kunnioitus ja vuorovaikutuksen tulisi olla kaksisuuntaista. (Keys 2002.) Kansainvälinen kirjallisuus ei anna suoranaista vastinetta kasvatuskumppanuus -sanalle, mutta kasvatuskumppanuuden kaltaista periaatetta kuvataan esimerkiksi sanoilla *partnership* (Foot, ym. 2002; Keyes 2002) ja *collaborative partnership* (Blue-Banning ym. 2004). Huomioitavaa on, että tämän tutkimuksen

aineiston keruuajana kasvatuskumppanuus on ollut vielä yleisesti käytössä oleva termi kuvaamaan yhteistyötä varhaiskasvatuksessa.

Oberhuemerin (2005, 12-13) esille tuoma demokraattinen ammatillisuus pohjautuu edellä mainittuun kumppanuusajatteluun. Demokraattisessa ammatillisuudessa pidetään tärkeänä vanhempien osallistumista kasvatustoiminnan suunnitteluun. Vanhemmat ovat kuitenkin keskenään erilaisia. Näin ollen tärkeää olisikin löytää erilaisia lähestymistapoja osallisuuteen. (Whalley 2001, 26-27.) Työntekijöiden tuleekin ottaa huomioon vanhemmat yksilöinä ja sitä kautta mukauttaa yhteistyötä. Tätä tukee tutkimus siitä, että kun vanhemman ja työntekijän välille syntyy hyvä vuorovaikutus, luo se vanhemmalle positiivisen kokemuksen lapsen hoidosta ja opetuksesta. (Knopf & Swick 2007.) Vanhempien mahdollisuuksia osallistua varhaiskasvatustoiminnan suunnitteluun voivat olla esimerkiksi erilaiset kasvatustilanteet, kyselyt sekä erinäiset palautekanavat (Mahkonen 2015, 87).

Osallisuudelle annetut käsitykset vaihtelevat tutkimusten mukaan niin kasvattajien kun myös vanhempienkin osalta (Karila 2006, 96; Venninen, Leinonen, Rautavara-Hämäläinen & Puroila 2011, 18-20). Tämän voi omalta osaltaan nähdä yhtenä osallisuuden haasteena. Jotta ymmärretään tiettyä ilmiötä, olisi tärkeää, että siitä syntyisi jaettu ymmärrys osapuolten välille, jolloin he ymmärtävät myös toistensa tapaa merkityksellistää ilmiötä. (Alasuutari 2006, 89.)

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluja tutkittaessa on havaittu, kuinka vanhempien osallisuus tulee niissä heikosti näkyville (Alasuutari 2010, 188-194). Kun on tutkittu varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeita, on havaittu, kuinka kysymykset on laadittu niin, että vanhemmille näyttäisi muodostuvan pääasiassa informantin rooli, jolloin heidän odotetaan kertovan lapsestaan ja omista kasvatuskäsityksistään. Tällöin keskusteluissa työntekijän rooliksi muodostuu lapsesta saadun tiedon vastaanottaminen. Lapselle tehtävässä varhaiskasvatussuunnitelmassa vanhemmat nähdään enemmänkin objektina, kun taas työntekijöiden oletetaan vaikuttavan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja erilaisiin rutiineihin. (Karila ja Alasuutari 2012.)

Vanhemmille voi olla haasteellista olla asettamassa lapselle tavoitteita tasavertaisena ryhmän opettajan kanssa ja näin muodostuukin helposti tilanne,

jossa opettaja määrittelee lapselle asetettujen tavoitteiden sisällön. Tämän voidaan nähdä johtuvan siitä, että vanhemmilla näyttäisi olevan heikosti tietoa kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista varhaiskasvatuksessa sekä perusopetuksen puolella. (Hangasmaa 2014, 139.) Kun on tutkittu, kuinka kasvatuskumppanuutta rakennetaan vanhempien ja työntekijöiden keskinäisissä kasvatuskeskustelutilanteissa, on havaittu, kuinka keskustelukäytännöt määräytyvät suurelta osin henkilökunnan lähtökohdista käsin. Näin ollen näyttäisikin siltä, että tärkeää olisi pyrkiä yhä enemmän siihen, että työntekijät ottaisivat vanhempien mielipiteet huomioon. Lisäksi toimintakulttuuria olisi kehitettävä, mikäli tavoitteena on vahvistaa vanhempien todellista osallisuutta julkisten varhaiskasvatusinstituutioiden toiminnassa. (Karila 2005.)

Vanhempia voidaan katsoa koulun näkökulmasta paikkakunnan asiakaina, kuluttajina sekä kumppaneina. Vanhemmat voidaan nähdä kasvatuksen kuluttajina, sillä vanhemmilla on mahdollisuus valita lastensa koulu omien mieltymystensä mukaisiksi. Kumppaneina vanhemmat tukevat lastensa koulua mutta osallistuvat myös erillisiin koulun järjestämiin tapahtumiin. Yhteistyössä kuitenkin aktiivisempana osapuolena ovat opettajat heidän työnsä kautta tulleen yhteistyön velvollisuuden myötä. Kuitenkin vanhemmalle yhteistyö näyttäytyy vapaaehtoisena. Ne vanhemmat, jotka osallistuvat, täyttävät ikään kuin koulun asettamat osallistumisen toiveet ja näyttäytyvät niin sanottuina hyvinä vanhempina. Osallistuvien vanhempien välille voi myös muotoutua eriarvoisuutta. (Forsberg 2007.) Toki Forsbergin (2007) tutkimus koskee koulua, mutta on sovellettavissa osin varhaiskasvatukseen. Samalla tavalla varhaiskasvatus ja koulu ovat kasvatusinstituutioita, joihin suurin osa lapsista osallistuu ja joissa vanhempi kohtaa esimerkiksi erinäisissä kasvatuskeskusteluissa kasvatusalan asiantuntijan.

Tutkimusten mukaan vanhempien osallisuudella on positiivisia vaikutuksia lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta (Edwards & Alldred 2000; Murray, McFarland-Piazza & Harrison 2015, 15). Vanhempien osallistumisella näyttäisi olevan positiivista vaikutusta myös esimerkiksi lasten akateemisten taitojen kehitykseen (Fan & Chen 2001). Ideaalitalanne onkin, että työntekijät asettuvat vanhemman tueksi, jolloin myös lapsi huomaa hänelle merki-

tyksellisten aikuisten tekevän yhteistyötä häntä koskevissa asioissa, ja näin ol-  
len vanhempien rinnalla ei olla vain vanhempia tukemassa. (Kaskela & Kekko-  
nen 2006, 17.)

Vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden keskinäinen vuorovai-  
kutussuhde muodostaa tietynlaisen rajapinnan, jossa samaan aikaan kohtaavat  
julkisten kasvatustieteiden ja perheen omat, lasta, kasvatusta ja lapsuutta  
koskevat käytännöt ja ajattelutavat. Näihin vaikuttavat yleisesti kulttuurissa  
vallitsevat kasvatuskäsitykset. Päiväkodin työntekijöillä ja vanhemmilla voi olla  
hyvin erilaisia näkemyksiä ja ajatuksia esimerkiksi kasvatuksesta, kasvatuksen  
arvopäämääristä, perheen tehtävistä ja hyvän kasvatuksen menetelmistä. Erilai-  
set käsitykset edellä mainituista asioista juontavat juurensa erilaisiin arvoihin ja  
erilaisiin elämänhistorioihin. Erilaiset käsitykset ja tulkinnat perheiden kanssa  
tehtävästä yhteistyöstä antavat suuntaa ammattilaisten toiminnalle. (Karila  
2006, 7.)

Opettajat usein mieltävät itsensä asiantuntijoiksi, jolloin he kokevat voi-  
vansa neuvoa vanhempia kasvatusasioissa. Vanhemmilla sen sijaan on käsitys  
itsestään opettajien apulaisina, jolloin heidän tehtäväkseen jää noudattaa opet-  
tajilta saatuja neuvoja ja ohjeita. Lastenhoitoon liittyvissä kysymyksissä van-  
hemmat pitävät itseään kuitenkin päävastuullisina aikuisina. Näyttäisi myös  
siltä, että isän rooli jää usein ulkopuoliseksi yhteistyössä ja niissäkin tilanteissa,  
joissa isä osallistuu, jää hänen roolinsa yleensä vähäisemmäksi kuin äidin.  
(Forsberg 2007). Reayn (2005) havainnot ovat hyvin samansuuntaisia. Lasten  
opetus jää usein äidin vastuulle. Isät saattavat auttaa lapsia tosin kotiläksyissä,  
mutta osallistuvat harvoin esimerkiksi vanhempainiltoihin. Tästä johtuen voi-  
daankin todeta, että vanhempien osallisuus tarkoittaa eri asioita äidille ja isille.  
(Reay 2005.)

Vanhempien osallisuutta koskeva varhaiskasvatuslain 20 § viittaa sekä  
vanhemman kuulemiseen että puhevaltaan. Tämän nähdään johtuvan siitä, että  
kyse on oman lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja  
arviointiin osallistumisesta. Tällöin työntekijöiden on informoitava vanhempaa  
tämän suuntaisesta osallistumisesta oman lapsen elämään. (Mahkonen 2018,  
73.)

Vanhemmille luodaan erilaisia odotuksia liittyen heidän osallisuuteensa lasta koskevissa varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa. Lapsen varhaiskasvatuksen suunnittelussa nähdään yhtälailla molempien vanhempien osallistuminen lapsen arkeen ja kasvatukseen. Kuitenkin keskustelut ovat lähtökohteisesti äidin sekä yleensä (nais)työntekijän välisiä ja isän rooli jää keskusteluissa varsin näkymättömäksi. Näin etenkin niissä keskusteluissa, joissa isä ei ole paikalla. Mielenkiintoista onkin huomata, kuinka isän läsnäolo puheessa näytetään yleensä vain silloin, kun äiti ottaa hänet puheeksi. Työntekijät viittasivat isään vain vähän, silloin kun kyseessä oli äidin ja työntekijän välinen keskustelu. Tutkimuksen perusteella herääkin kysymyksen siitä, pitävätkö varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut myös omalta osaltaan yllä äidin vahvaa roolia lasten kasvatuksessa. (Alasuutari 2010, 146-147.)

Vanhemmat näyttäisivät esittävän toiveita ja pyyntöjä, jotka liittyvät yksilöllisesti juuri heidän omaan lapseensa. Kuitenkin myös koko ryhmää koskevia toiveita esitetään vanhempien toimesta. Pidempään alalla työskennelleet työntekijät kokivat, että verrattuna aiempaan, vanhemmat esittävät nykyään enemmän kommentteja ja pyyntöjä varhaiskasvatukselle ja ottavat jopa kantaa työntekijöiden tapaan tehdä työtään. Samaisessa tutkimuksessa ilmeni myös, kuinka vanhempien osallistumiseen varhaiskasvatuksessa näyttäisi vaikuttavan perheiden sosioekonominen asema. (Hedlin 2019.) Myös vanhempien etninen tausta ja kielivähemmistöön kuuluminen on esitetty olevan yksi haaste vanhempien osallistumiselle (Hedlin 2019; Murray ym. 2015).

### 3 VARHAISKASVATUKSEN ASiantuntijuus

Asiantuntijuus voi olla professionaalista, kuten tieteeseen tai ammattikuntaan liittyvää, mutta myös instituutioon liittyvää. Se voi olla myös kontekstuaalista, jolloin asiantuntijuus rakentuu tietyin ihmisryhmän tai yhteisön myöntämänä. (Saaristo 2000, 29-35.) Giddens (1995, 119) tuokin esille, kuinka asiantuntija voi olla kuka tahansa, joka vain todistaa hänellä olevan tiettyjä taitoja tai tietoa, joita maallikolta puuttuu. Tässä suhteessa asiantuntijuus varhaiskasvatuksen kontekstissa on monitulkintainen, sillä jokaisella vanhemmalla on esimerkiksi omasta lapsesta paljon sellaista tietoa, joita päivähoidon ammattihenkilökunnalla ei ole.

Perinteisen asiantuntijuuden rinnalle on tullut ajatus maallikkoasiantuntijuudesta. Tämä kertoo asiantuntijatiedon merkityksen muuttumisesta. (Konttinen 1997.) Koulutuksen taso on noussut väestössä ja tämä onkin johtanut siihen, että vanha sosiaaliluokkien välinen järjestys ei ole enää samanlainen kuin ennen ja vanha jako maalaisjärjellä ajattelevien maallikoiden ja teoriatietoon pohjaavien asiantuntijoiden välillä on muuttumassa. Tietoa tarkastellaan kriittisemmin muun muassa koulutustason nousun ja lisääntyneen tiedon saavutettavuuden seurauksena. (Järvinen 2007, 193, 202.) Osittain yhteistyöpainotteisen näkökulman tuleminen liittyy suomalaisen hallintokulttuurin tavoitteeseen saada asiakkaiden ääni kuuluville. Toimintakulttuurista, johon liitetään olennaisena osana asiantuntijavalta, on pyritty siirtymään enemmänkin osallisuuden ja osallistamisen kulttuuriin. (Karila 2005, 287.)

Sosiaali -ja terveystieteiden ammattiorientaatio on jaoteltu kolmeen eri aikakauteen tutkittaessa sodanjälkeisen Suomen kulttuurista kehitystä: kutsumuksen, ammatillisuuden ja palvelualttiuden aikakausiin (Alasuutari 1996, 122). Tämä jaottelu näyttäisi olevan niin ikään nähtävillä myös kasvatushenkilöstön ammattiorientaatioissa. Kutsumuksen aikakauden tunnusmerkkejä olivat pyyteettömyys ja yleinen inhimillisyys työn moraalisena perustajana. Ammatillisuuden aikakaudella korostuivat tieteellinen tieto ja asiantuntijuus, kun taas

palvelukulttuurissa kyseenalaistetaan asiantuntijakeskeinen ajattelu ja työ kohdennetaan maksavaan asiakkaaseen, jolla on valtaa. (Alasuutari 2003, 29.)

Varhaiskasvatuksen asiantuntijatiedon asema on muutoksessa vanhempien tullessa mukaan suunnittelemaan varhaiskasvatustoimintaa. Vielä muutamia vuosikymmeniä sitten korostettiin varhaiskasvatuksen ja perheen yhteistyössä asiantuntijälähtöisyyttä, jonka mukaan varhaiskasvatuksen työntekijöillä on koulutuksensa antama tieteellinen pohja ja ammattikielen hallinta. Tämän suuntainen ajatusmaailma korosti ammattikasvattajilla olevaa auktoriteettia kasvatuksellisissa kysymyksissä. (Kaskela ja Kekkonen 2006, 17.) Vanhemmat näyttävätkin kokevan työntekijöillä olevan asiantuntijuuden ja tiedon kyseenalaistamattomana, eivätkä he edes meillä itselleen roolia aktiivisena osallistujana lapsensa kasvatuksen suunnitteluun (Lea 2006).

Kasvatuskumppanuuden tuoma ideaali asetti varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja vanhemman roolin uudenlaiseen tarkasteluun ja näin ollen se on asettanut uudenlaisia vaateita yhteistyölle. Vanhemman ja työntekijän roolit näyttävätkin tasavertaisina, jolloin korostuu vanhemman tietämys omasta lapsestaan. Uudenlaiset vaateet yhteistyölle asettavatkin asiantuntijuuden uudenlaisen määrittelyn eteen ja työntekijät ja vanhemmat tulisikin nähdä samanveroisina asiantuntijoina. Tällainen ajatusmalli haastaa varhaiskasvatuskentän professionalisoitumispyrkimyksiä, jotka perustuvat hierarkkisen asiantuntijuuden odotuksille. (Alasuutari 2010, 21-22.) Varhaiskasvatuksessa asiantuntijatietämyksellä on aiemmin ollut oma erityinen asemansa (Alasuutari 2003, 166-167). Tämä näkynyt myös siinä, kuinka vanhempien ja työntekijöiden yhteistyötä on värittänyt vahva asiantuntijajohtoisuus (Alasuutari & Karila 2010).

Aronsson ja Evaldsson (1993) ovat omassa tutkimuksessaan tehneet kah-tiajaon sen mukaan, kuinka varhaiskasvatuksen työntekijät suhtautuvat yhteis-työhön vanhempien kanssa ja kuinka he asettavat itsensä sen mukaan erilaisiin rooleihin, mitä he ajattelevat kasvatuskumppanuuden merkitsevän. He jaotteli-vat työntekijät vertikaaliseen ja horisontaaliseen etäisyyteen, jolloin vertikaali-nen etäisyys tarkoittaa asiantuntijajohtoista suhtautumista työntekijän ollessa valta-asemassa ja vanhemman rooliksi jää myötäillä ja mukailta työntekijän nä-kökulmia. Horisontaalinen etäisyys taas tarkoittaa jaettua asiantuntijuutta, mut-

ta kuitenkin niin, että se korostaa vanhempien asiantuntijuutta suhteessa omaan lapseen. Tällöin yhteistyössä näkyvät etenkin tunneperäinen keskustelu sekä avoin vuorovaikutus.

Alasuutari (2010, 42-55) on käyttänyt omassa tutkimuksessaan edellä mainittua kahtiajakoa horisontaaliseen ja vertikaaliseen kuvaustapaan tutkiessaan varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluja. Tutkimuksessa painottui enemmän horisontaalinen kuvaustapa, jolloin työntekijät korostivat jaettua asiantuntijuutta ja avointa keskustelua asiantuntijalähtöisen keskustelun sijasta. Kuitenkin Alasuutari toteaa (2010, 55), kuinka työntekijät kuvasivat myöhemmin haastatteluissa varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluita enemmänkin työntekijöiden ja vanhempien välisenä kohtaamisena, eikä niiden merkitystä pedagogisesta näkökulmasta tullut niinkään esille. Näin ollen vanhemman rooliksi jäi enemmänkin omasta lapsestaan ja perheen asioista puhuminen.

Alasuutari (2010, 54) tuo esille, kuinka horisontaalisen kuvaustavan voidaan nähdä myös ilmentävän ainakin osin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien pedagogista merkitystä. Näin ollen sen avulla mahdollistetaan lapsen yksilöllinen huomioiminen kasvatuksessa ja työntekijällä nähdään olevan entistä laajempaa asiantuntemusta lapsesta. Samalla se tuo esiin myös asiakkaan oman asiantuntijuuden, jota on painotettu viime vuosikymmenet ihmissuhdetyössä. Yhtä aikaa se myös tuo esiin laajempaa asiantuntijuuden muutosta, jonka nähdään pikkuhiljaa heikentävän perinteiset tietämisen rajat ja näin vahvistavan maallikkoasiantuntijuuden käyttöä perustellusti asiantuntijatyössä. (Alasuutari 2010, 54.)

Asiantuntijuuden kysymykset nousevat keskeisenä esille, kun on tutkittu lasten varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelujen vuorovaikutusta. Vanhemmat mieltävät keskustelun tapaamisena asiantuntijan kanssa, kun taas työntekijät kuvaavat keskustelua asiantuntijuuden lisäksi myös kumppanuuden kehyksessä. Asiantuntijuuden kysymykset voivatkin esiintyä muuten rennolta näyttävässä vanhemman ja työntekijän välisissä tapaamisissa osin jännitteisinä ja arkaluontoisina. (Alasuutari 2010, 97.)

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja vanhempien välisiä kasvatustutkimuksia tutkittaessa havaittiin, kuinka työntekijät ottavat itselleen neuvojan roolin ja vanhemmat asettavat itsensä neuvojen kysyjän rooliin. Työntekijöiden asian-



tuntijuus näyttäytyi odotettuna ja tunnustettuna, kun taas vanhempien asiantuntijuus jäi varsin laajasti tunnustamattomaksi. (Cheatham & Ostrosky 2011.) Alasuutarin (2010, 101-125) havainnot ovat yhdensuuntaisia, sillä työntekijät näyttäisivät ottavan itselleen oma-aloitteisesti neuvojan roolin vanhemman kanssa käytävissä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa. Tämä ilmeni tutkittaessa vanhemman ja työntekijän asiantuntijuuden tilanteista raketumista kasvatustilanteissa. Vanhempi otti itselleen asiantuntijan roolin työntekijää harvemmin antaessaan oma-aloitteisesti neuvon työntekijälle ja näissäkin tilanteissa neuvonanto tapahtui yleensä hyvin hienovaraisesti. Työntekijä kuitenkin useimmiten torjui vanhemman neuvonannon pitämällä sitä turhana tai sopimattomana varhaiskasvatuksen arkeen. Neuvomistilanteissa vanhemman asiantuntijuus näyttäytyi tuntemuksena lapsen arjesta ja hoidosta, kun taas työntekijät ottivat sekä lapsen kasvatuksen että lapsen psykologian asiantuntijuuden. Tutkimuksen neuvomistilanteiden vuorovaikutukselliset piirteet havainnollistavat, kuinka vanhemman ei oletetakaan ottavan neuvojan asemaa varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa eikä sitä vanhemmalle myöskään varsinaisesti tarjota työntekijän puolelta. (Alasuutari 2010, 101-125.) Suomalaisessa tutkimuksessa asiantuntijuutta varhaiskasvatuksen kentällä on tarkasteltu erityisesti varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluiden yhteydessä, vaikkakaan uudet ohjeistukset vanhempien osallistumisesta eivät koske ainoastaan tätä näkökulmaa.

Vanhempien osallistuminen varhaiskasvatuksen suunnitteluun asettaa varhaiskasvatuksen työntekijät ja vanhemmat yhdenvertaisiksi. Vanhemman näkökulmasta tasavertaisessa suhteessa on oleellista vanhemman osallisuus ja osallistuminen ja subjektius. Tällöin varhaiskasvatuksen työntekijöiden on arvostettava vanhemman omaa lastaan koskevaa tietämystä ja tuntemusta sekä vanhemman ja lapsen keskinäistä suhdetta. (Alasuutari 2006, 84-86.) Tänä päivänä vanhemmat kasvattavat lapsensa jakaen kasvatusvastuutaan ja vanhemmuuttaan yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa (Alasuutari 2003, 16-17). Björnbergin (1992, 4) mukaan tämä tarkoittaa Läntisessä Euroopassa sitä, että perinteiseen kotikasvatukseen ja vanhemmuuteen aiemmin liitettyjä toiminta-

tapoja toteutetaan entistä enemmän yhteiskunnallisissa hoito - ja kasvatustuutioissa.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittyminen vaatii teoreettista varhaiskasvatustiedon hankkimista formaalissa koulutuksessa. Tämän lisäksi tarvitaan myös käytännöllisen tiedon omaksumista osallistumalla varhaiskasvatusalan työkäytäntöihin sekä toimintaympäristöihin. (Kupila 2007, 18-19.) Varhaiskasvatuslaki painottaa pedagogiikan merkitystä ja korostaa näin varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien pedagogista vastuuta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2 §). Varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu lapsiryhmän suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutuksesta sekä myös toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. Edellä mainittua toimintaa toteutetaan sekä suunnitellaan koko varhaiskasvatuksen työntekijäjoukon kesken. (Opetushallitus 2018, 18.) Varhaiskasvatuksen nähdään olevan suunniteltua ja tavoitteellista pedagogista toimintaa, joka takaa lapselle elinikäisen oppimisen polkua ja jossa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ydin piilee juuri pedagogisessa osaamisessa. (Kupila 2007, 20). Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamista onkin juuri sitoutuminen pedagogiseen koulutukseen ja asiantuntijuuteen (Hännikäinen 2016, 32).

Varhaiskasvatuksen asiantuntijan rooliin liittyy haasteita, kuten Karila ja Kinos (2012, 68) ovat tutkimuksessaan todenneet. Uusia odotuksia varhaiskasvatuksenkin alalla ovat olleet luomassa yleiset yhteiskunnalliset ja työelämän muutokset. Yhä enemmän painotetaan moniammatillisuutta ja educare-mallia keskeisissä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Myös kysymykset lapsen yksilöllisyydestä ja odotukset tiiviimmästä perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä, kumppanuudesta, ovat nähtävissä ohjeistuksissa. Karila ja Kinos (2012, 68) tuovatkin esille, kuinka edellä mainittuja tavoitteita voidaan pitää asiantuntijuuden uusina ihanteina varhaiskasvatuksessa ja näin ne muodostavat tärkeän kulttuurisen kontekstin varhaiskasvattajien identiteetin muovaantumiselle.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Vanhempien osallistumisen kysymykset ovat tällä hetkellä ajankohtaisia varhaiskasvatuksen kentällä. Elokuun alussa 2015 voimaan tullessa lainmuutoksessa säädettiin uusi pykälä 7 b. Se edellyttää, että vanhemmille ja huoltajille on luotava mahdollisuus osallistua toimintayksikön varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä mahdollisuus vaikuttaa oman lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) painottavat vanhempien osallisuuden teemaa. Näissä uudistetuissa asiakirjoissa vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa näyttäytyy entistä tiiviimpänä, jolloin yhteistyöltä odotetaan enemmän ja edellytetään uudenlaisia toiminta- ja ajattelutapoja varhaiskasvatuksen kentällä. Työntekijöiden näkökulmaa vanhempien osallistumisen mahdollisuuden velvoittavuuteen ei kuitenkaan tietämäni mukaan ole aiemmin vielä tutkittu.

Osallistuminen on lähtökohtaisesti vuorovaikutuksellinen ilmiö. Vanhempien osallistumisessa varhaiskasvatukseen on yleisimmin kyse vuorovaikutuksesta ja yhteisestä toiminnasta yhdessä varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa. Varhaiskasvatuksen työntekijät asettavat omalla toiminnallaan ehdot sekä mahdollisuudet vanhemman osallistumiselle (vrt. Karila 2005). Näin ollen, jotta vanhemmat voisivat osallistua ja olla osallisina varhaiskasvatuksessa, on tärkeää tutkia, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat jäsentävät vanhempien osallistumista. Tutkimuksen avulla etsin vastausta seuraavaan kysymykseen:

Miten varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsevat vanhempien varhaiskasvatukseen osallistumista?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimusaineisto koostuu kolmesta fokusryhmäkeskustelusta varhaiskasvatuksen opettajien kanssa. Keskusteluun osallistuvat työskentelivät keskustelujen aikana varhaiskasvatuksessa kahdessa keskikokoisessa kaupungissa. Ennen tutkimuslupahakemuksen jättämistä kyseisiin kaupunkeihin olin yhteydessä syksyllä 2016 näiden kaupunkien varhaiskasvatusjohtajiin ja tiedustelin heidän mahdollista mielenkiintoaan lähteä mukaan tutkimukseen. Toin esille tutkimuksen tarkoituksen sekä aineistonkeruumenetelmän. Kun johtajat sitten ilmaisivat mielenkiintonsa ja valmiuden lähteä mukaan tutkimukseen, laadin tutkimuslupahakemuksen molempiin kaupunkeihin. Toisessa kaupungissa tutkimuslupahakemus toimitettiin kasvun ja oppimisen palvelualueelle, varhaiskasvatuspalveluiden hallintosihteerille ja toisessa kaupungissa tutkimuslupahakemus toimitettiin varhaiskasvatuksen palvelujohtajalle. Sovimme, että saatua tutkimuslupaa, olen itse yhteydessä päiväkoteihin ja tiedustelen mahdollisuuksia haastatteluihin.

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitunut fokusryhmäkeskustelu tunnetaan myös useissa lähteissä paremmin ryhmähaastatteluna (Pietilä 2010, 212-113). Fokusryhmä (eng. focus group) viittaa sellaiseen keskusteluun, jossa tarkoituksenmukaisesti määritelty joukko keskusteluun osallistujia on koottu yhdessä käymään keskustelua jostain tietyistä ennalta sovitusta ilmiöstä tai asiasta (Wilkinson 1998, 330, Pietilä 2017, 111-114). Valtonen (2005, 223-224) huomauttaa, kuinka ryhmähaastattelu ja ryhmäkeskustelu ovat luonteeltaan erilaisia. Siinä missä ryhmähaastattelu painottuu pääosin keskustelun vetäjän ja osallistujien välille, pyritään ryhmäkeskustelussa saamaan vuorovaikutusta myös osallistujien välille. Keskustelun vetäjän roolina on enemmänkin tarjoilla teemoja, joista keskustellaan tai joita kommentoidaan. Tässä tutkimuksessa aineiston keruumenetelmä oli enemmän ryhmäkeskustelun kaltainen juuri sen vuorovaikutuksen näkökulmasta ja siksi käytän tässä termiä ryhmäkeskustelu ryhmähaastattelun sijaan.

Fokusryhmäkeskustelun avulla saadaan kerättyä tietoa monipuolisesti esimerkiksi uskomuksista ja mielipiteistä tai yhteisistä sosiaalisesti jaetuista asioista ja käsityksistä (Marková, Linell, Grossen & Salazar 2007, 31). Keskeistä onkin, että tutkittavilla olisi keskenään yhteisiä kokemuksia keskusteltavaksi aiheesta (Krueger & Casey 2009, 2). Varhaiskasvatuksen opettajat jakavat samansuuntaisen koulutuksen lisäksi myös kokemuksia käytännön työstä, jolloin heillä kaikilla voidaan olettaa olevan jonkinlaisia ajatuksia vanhempien osallistumisen kysymyksistä. Fokusryhmäkeskustelu sopii hyvin tutkimukseeni myös sen vuoksi, että sen avulla on mahdollista saada keskusteluun osallistujien, tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen opettajien, selityksiä ja ajatuksia tutkittavasta aiheesta ilman, että keskustelutilannetta liiaksi rajataan ja ohjaillaan jo valmiiksi laadituilla tarkoilla tutkimuskysymyksillä, joissa on mukana aina tutkijan omia ennakko-oletuksia käsiteltävästä aiheesta. Fokusryhmäkeskustelumenetodi mahdollistaa keskustelijoiden välille syntyneiden eriävien mielipiteiden ja näkemysten esilletulon ja niistä on mahdollista muodostaa monipuolinen kuva tutkittavasta aiheesta. On myös mahdollista, että keskustelijat käyttävät spontaanisti sellaisia käsitteitä tai ilmaisutapoja, jotka voivat tuoda esille tutkittavasta asiasta esiin jotain sellaista, mitä tutkija ei olisi omilla valmiilla kysymyksillään saavuttanut. (Pietilä 2017, 111-113.)

Fokusryhmien koko voi vaihdella riippuen tutkimuksen tarkoituksesta, osallistujista tai esimerkiksi tutkimuspaikasta. Ryhmän koko voi olla aina neljästä osallistujasta jopa viiteentoista osallistujaan (Krueger & Casey 2015, 2; Valtonen 2005, 223). Tässä tutkimuksessa yhdessä fokusryhmäkeskustelussa oli neljä osallistujaa ja kahdessa keskustelussa kaksi osallistujaa. Kuitenkin nämä kahden hengen parikeskustelut olivat myös samalla tavalla luonteeltaan keskustelunomaisia ja vuorovaikutteisia ryhmän jäsenten kesken.

Ryhmäkeskusteluihin osallistui yhteensä kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa. Iältään he olivat 30-50 -vuotiaita ja jokaisella heistä oli jo useiden vuosien kokemus varhaiskasvatuksen kentältä. Päiväkodin tilat ovat tutut tutkimukseen osallistujille, joten päätin ensisijaisesti pyrkiä toteuttamaan ryhmäkeskustelut siellä. Tämän oletin omalta osaltaan auttavan rennon ilmapiirin luomisessa ja oli käytännöllisistäkin syistä hyvä ratkaisu. Yksi neljän hengen

ryhmäkeskustelu toteutettiin entisellä kunnantalolla ja osittain varmasti siihen liittyen keskustelun alkutilanne tuntui varsin viralliselta. Työntekijät toivatkin keskustelun jälkeen esille, kuinka heitä jännitti tilanne etukäteen. Annoin jokaiselle keskusteluun osallistujalle lopuksi kiitokseksi suklaalevyn ja näin pyrin jättämään osallistujille hyvän mielen heidän vaivannäöstään.

Keskusteluiden aluksi kävin vielä läpi aiheita, joista tulisimme keskustelemaan, ja kerroin tutkimuksen tarkoituksesta. Toin myös esille sen, että nauhoitan puheen vain aineiston analyysin helpottamiseksi, eikä tallenne päätyisi kenellekään ulkopuoliselle (Vrt. Valtonen 2005, 231-233). Jotta tutkimukseen osallistuvat työntekijät pystyisivät hieman jo orientoitumaan etukäteen tulevaan ryhmäkeskusteluun, sovimme tutkimukseeni lupautuneiden varhaiskasvatustyksiköiden johtajien kanssa, että lähettäisin heille muutamia päiviä ennen keskusteluja etukäteen aiheita, joista tulisimme keskustelemaan varhaiskasvatuksen opettajien kanssa. Olimme sopineet, että johtajat etsivät varhaiskasvatustyksiköstään vapaaehtoisesti tutkimukseen mukaan tulevia työntekijöitä ja johtajat lupasivat toimittaa keskustelun aihe-alueet eteenpäin tutkimukseen osallistuville työntekijöille. Koska keskustelun tavoitteena oli saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimustehtävästä oli haastattelukysymykset tai aiheet hyvä toimittaa haastateltaville hyvissä ajoin, jolloin keskusteluun osallistujat voivat valmiiksi jo pohtia näkemyksiään aiheesta (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 35; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85-86). Ryhmäkeskusteluun osallistujilla oli siis ennakkoon tiedossa, että tulisimme keskustelemaan varhaiskasvatuslaissa ja Varhaiskasvatussuunitelman perusteissa esiintyvistä osallisuuden vaateista, yhteistyöstä vanhempien ja päiväkodin välillä sekä pohtisimme, millaista yhteistyö vanhempien ja työntekijöiden välillä voisi parhaimmillaan olla sekä vanhempien mahdollisista toiveista varhaiskasvatukselle. En kuitenkaan lähettänyt sen yksityiskohtaisempia tietoja tulevasta keskustelusta, sillä halusin haastateltavien olevan mahdollisimman spontaaneja vastauksissaan. Varmistin vielä jokaisen keskustelun alussa, että osallistujat olivat saaneet etukäteen lähettämäni aiheet, joista muun muassa tulisimme keskustelemaan ja kaikki kertoivat ne saaneen.

Esitin keskusteluiden aluksi toiveeni siitä, että keskustelut olisivat luonteeltaan spontaaneja ja mahdollisimman vuorovaikutteisia osallistujien kesken, jolloin puheenvuoron saisi ottaa oma-aloitteisesti. Fokusryhmäkeskustelu on keskustelunomainen, suhteellisen vapaa tapa keskustella tietystä ennalta määritellystä aiheesta, jolloin jokainen voi vastata oma-aloitteisesti omalla vuorollaan. Tässä myös mahdollistuu keskusteluun osallistujien välille syntynyt spontaani, aiheeseen liittyvä keskustelu, jossa parhaillaan tutkimukseen osallistuvat innoittuvat toistensa näkemyksistä. (Liamputtong & Ezzy 2005, 81; Valtonen 2005, 223.) Jokaisessa tämän tutkimuksen ryhmäkeskustelussa osallistujat oma-aloitteisesti toivat asiaan liittyviä näkemyksiä esille ilman, että minun täytyi kysyä erikseen aiheista. Eskola ja Suoranta (2008, 94-95) mainitsevatkin, kuinka ryhmäkeskustelussa tutkittavat voivat yhdessä pohtia tutkimustehtävään liittyviä kysymyksiä. Menestyksekkäässä ryhmäkeskustelussa ryhmän keskinäinen dynamiikka yllyttää ryhmän jäseniä muodostamaan arvokasta tietoa mielenkiinnon kohteena olevasta ilmiöstä (Jokinen & Koskinen 2001, 307).

Tutkijan vastuulla fokusryhmäkeskustelussa on johtaa keskustelua viritämällä sitä mahdollisilla valmiilla kysymyksillä, väittämällä, tehtävillä tai vaikkapa valokuvilla (Bloor, Frankland, Thomas & Robinson, 2001, 40-47). Tässä tutkimuksessa keskusteluiden runkona toimivat muutamat valmiiksi pohditut kysymykset, jotka olivat luonteeltaan sellaisia, että vastaukset olisivat mahdollisimman kuvaavia, kertomuksenomaisia eivätkä vaatisi paljon lisäkysymyksiä tai lisäohjausta (vrt. Laine 2010, 36).

Keskusteluiden aluksi pyysin työntekijöitä kuvailemaan yleisellä tasolla yhteistyötä vanhempien ja työntekijöiden kesken ja pyysin heitä pohtimaan ja keskustelemaan siitä, mitä vanhempien osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatuksen arkeen voisi olla tai on jo tällä hetkellä. Tämän tutkimuksen fokusryhmäkeskusteluissa mukana olivat myös virikemateriaalina ote suhteellisen tuoreesta, vuonna 2015 säädetyistä varhaiskasvatuslain osallisuuden pykälästä, sekä niin ikään uudistetuista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista liittyen osallisuuden teemaan (vrt. Valtonen 2005, 238). Keskustelun edetessä annoin osallistujille luettavaksi sopivassa kohdassa nämä edellä mainitut materiaalit, jokaiselle omansa tulostettuna. Nämä auttoivat keskustelua viriämään tarkem-

min kohti osallistumisen teeman vaateita, joita on määritelty virallisissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Pyysin työntekijöitä miettimään, millainen vanhempien osallistuminen on esimerkiksi suotavaa ja rohkaisin heitä myös pohtimaan niitä tilanteita, joissa vanhempien osallistuminen ei välttämättä olekaan suotavaa. Toin esille myös kysymyksen siitä, kenen vastuulla vanhempien osallistuminen on ja pyysin työntekijöitä pohtimaan tätä asiaa keskenään.

Pietilän (2010, 213-220) mukaan tutkijan rooli ryhmäkeskustelussa on olla ensisijaisesti keskustelun rakentajana sekä rohkaisijana. Tässä tutkimuksessa pyrin keskusteluiden lomassa tuomaan esille joitain omia havaintojani ja katsomaan näin, tarttuvatko haastateltavat omiin näkemyksiin vai ohitetaanko ne. Katsoin esimerkiksi, tarttuvatko keskustelijat omiin havaintoihini siitä, kuinka lasten päiväunikäytännöt virittävät paljon keskustelua vanhempien ja työntekijöiden välille. Tämä päiväuniesimerkki tuottikin paljon mielenkiintoista keskustelua työntekijöiden välille. Keskusteluun osallistuvat keskustelijat ja haastattelija tuottavat tietoa todellisuudesta kuvauksina ja kertomuksina yhteistyössä heidän keskinäisessä vuorovaikutuksessaan. Tämän vuoksi haastattelijan toiminta ei ole merkityksetöntä, vaan se nähdään tärkeänä osana aineistoa. Aineistoa analysoitaessa haastattelijan ääni on otettava huomioon ilman, että se irroteetaan haastateltavien puheesta. (Pietilä 2010, 215-219.) Analyysissä otetaan huomioon omat kommenttini sekä kysymyksenasettelu. On huomioitava se, kuinka tutkijan omat arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Anttila 2005, 276; Eskola & Suoranta 2008, 17.) Tässä siis oma koulutukseni ja työkokemukseni, ovat olleet muokkaamassa omia käsityksiäni siitä, millaista vanhempien osallistuminen tulisi olla tai mahdollisesti voisi olla, sekä sitä, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla saattaa olla osallistumisen kysymyksiin. Pyrin ottamaan edellä mainitut seikat huomioon suunnitellessani keskustelussa apuna käytettäviä kysymyksiä ja kysymyksenasettelua niin, että niissä ei tulisi esille mitään omia ennakko-oletuksia ja että kysymykset itsessään olisivat neutraaleja.

Keskusteluissa huomioitavaa on, kuinka keskusteluun osallistujien kertoessa henkilökohtaisistakin kokemuksista ja näkemyksistä, voi vastauksissa nä-



kyä sosiaalisen suotavuuden periaate. Näin ollen osallistujat voivat puhua tavalla, jota pidetään sosiaalisesti hyväksyttävänä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83-84.) En tehnyt keskusteluiden aikana muistiinpanoja, mutta harmittelin kahden keskustelun kohdalla jälkikäteen sitä, että laitoin nauhurin kiinni keskustelun niin sanotun virallisen osuuden loputtua. Tämä siksi, että heti nauhurin mennessä kiinni, alkoivat työntekijät keskustella hiukan eri sävyyn aiheesta ja nämä näkemykset eivät olleet niin positiivisia, kuin mitä he aiemmin olivat esittäneet tallennuksen ollessa päällä.

## 5.2 Diskursiivinen aineiston analyysi

Tämän tutkielman teoreettisena viitekehyksenä on sosiaalinen konstruktionismi, jossa todellisuuden nähdään rakentuvan sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Todellisuus esiintyy jokaiselle ihmiselle omanlaisenaan eikä niinkään, että voisimme kuvata maailmaa objektiivisesti. (Burr 2003, 2-4; Patton 2002, 95-97.) Ihmisten tapa jäsentää maailmaa rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa nimenomaan kielen kautta, jolloin huomioitavaa on myös sen hetkinen kulttuurinen ja historiallinen konteksti. Sosiaalinen konstruktionismi on kiinnostunut esimerkiksi siitä, millaisia merkityksiä kielellä tuotetaan. (Burr 2003, 5-8.) Tämän tutkimuksen diskursiivinen ote aineiston analyysiin pohjautuu kielen tarkasteluun. Kielen nähdään muovautuvan erilaisissa sosiaalisissa prosesseissa. (Suoninen 2002, 17). Varhaiskasvatuksen opettajien merkityksenannot ja jäsenyykset liittyen vanhempien osallistumiseen nojaavat tämän ajan kulttuuriin ja yhteiskuntaan sekä historialliseen tilanteeseen.

Tutkimuksen analyysi nojaa diskurssianalyttiseen tulokulmaan käyttäen hyödyksi odotusanalyysin keinoja. Diskurssianalyysi on enemmänkin väljä teoreettinen viitekehys eikä sitä näin ollen voida järkevästi luonnehtia miksikään selkeälinjaiseksi tutkimusmenetelmäksi (Wood & Kroger 2000, 3-5; Suoninen 1992, 125). Näin ollen diskurssianalyysin voidaan ajatella olevan ikään kuin laaja sateenvarjo, joka pitää sisällään monenlaisia tulokulmia aineiston analy-

sointiin. Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt yhtä diskurssianalyysin menetelmää, odotusanalyysia, apuna puheen jäsentämisessä.

Tässä tutkielmassa diskurssilla tarkoitetaan suhteellisen yhtenäistä tapaa kuvata vanhemman osallistumiseen liittyviä odotuksia ja oletuksia, jotka perustuvat samankaltaiseen vanhemman asemointiin puheessa. Se, kuinka työntekijä asemoi vanhemman puheessaan, vaikuttaa siihen, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia tai toisaalta rajoituksia vanhemmalle annetaan osallistumisessa varhaiskasvatukseen. Diskurssi tulee ranskan sanasta *discours*, jolla tarkoitetaan *puhetta, esitelmää, juttelua ja jaarittelua*. Diskurssi terminä on sekä dynaaminen että monimerkityksellinen, jolloin sillä voidaan eri yhteyksissä ja tilanteissa tarkoittaa myös hieman eri asioita. Sillä voidaan viitata esimerkiksi tunnistettavaan tapaan käyttää kieltä, ymmärrykseen todellisuudesta, lausetta laajempaan kielenkäytön yksikköön ja kielenkäyttöön kontekstissa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 27-28).

Diskurssianalyysi on kiinnostunut siitä, kuinka kielenkäytöllä rakennamme aktiivisesti sosiaalista todellisuuttamme sekä rakennamme ja ylläpidämme kielen avulla merkityksiä (Burman & Parker 1993, 12-13; Wood & Kroger 2000, 4). Kielenkäytön avulla me kannattelemme vanhoja perinteitä sekä historiaa ja tapaamme olla. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 17). Kielenkäyttöä ei siis tule erottaa oikeasta todellisuudesta, vaan ne yhdessä nivoutuvat yhteen, jolloin havaitsemme niin aineelliset kuin käsitteellisetkin asiat erilaisten merkityssysteemien kautta. Merkityssysteemit eivät kehity sattumalta yksittäisten ihmisten pään sisällä, vaan ne rakentuvat osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 29.) Varhaiskasvatuksen opettajien antamat merkityksellistämiset vanhempien osallistumisesta rakentuvat osana päivittäisiä käytäntöjä ja kulttuurisia tulkintoja varhaiskasvatuksesta, vanhemmuudesta sekä ammatillisuudesta.

Odotusanalyysissä huomio kiinnittyy kertojan käyttämään kieleen, jolloin tarkastellaan sitä, miten asioista puhutaan. (Tannen 1993, 40-41). Olen soveltanut Deborah Tannenin (1993, 41-53) omassa tutkimuksessaan kehittelemiä ”odotuksen osoittimia” jäsentämään puhetta ja erottelemaan kieltä. Etsin puheesta muiden muassa poisjättöjä ja ohittamisia, korjauksia, käännöksiä,

vastakkaisuutta, toistoa, varauksia, yleistämistä, kuvailevaa kieltä, kieltomuotojen käyttöä sekä modaaliverbejä. Tutkielman liitteistä löytyvät tarkemmin nämä kielen erottelun välineet. Näiden välineiden avulla voidaan tarkastella asioita koskevien odotusten rakentumista puheessa.

### 5.3 Analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa

Aineiston keruun jälkeen vuorossa oli aineistoon tutustuminen ja sen auki kirjoittaminen sanasta sanaan, eli litterointi (Eskola & Vastamäki 2015, 42). Päädyin litteroimaan kaiken puheen, tauot puheessa sekä naurahdukset. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 50 sivua. Koska tarkoituksena oli analysoida pääasiassa puhetta, olisi ollut merkityksetöntä litteroida aineisto vielä yksityiskohtaisemmin. (Ruusuvuori 2010, 424-425).

Litteroinnin jälkeen luin aineiston useampaan kertaan läpi kokonaisuudessaan sekä pienimmissä osioissa, jotta kokonaiskuva aineistosta hahmottuisi paremmin. Kokonaiskuvan hahmottuessa aloin ryhmitellä aineistoa pilkkomalla sitä pienempiin osiin. Ryhmittelin keskusteluista puhejaksoja, erilaisia kuvauksia, joihin jätin mukaan myös oman puheeni. Ryhmittelyn apuna oli jo osittain keskusteluissa käytettyjä teemoja, joista käy ilmi enemmänkin puhevuoroissa käytäviä asiasisältöjä. Ryhmittelin myös erikseen sellaisia puhejaksoja, joissa löytyi muita mielenkiintoisia havaintoja ja seikkoja liittyen keskusteluun osallistujien puheeseen vanhempien osallistumisesta. Tällaisia havaintoja olivat esimerkiksi ne keskustelunpätkät, joissa työntekijät kuvailivat erinäisten kielikuvien avulla vanhempien heikkoa innostusta osallistumiseen. Myös asiantuntijuuteen liittyvät puheenjaksot jäsensin omiksi ryhmikseen. Aineiston pilkkomisessa ja ryhmittelyssä apuna käytin jokaisen teeman kohdalla omaa värillistä tussia, jolla merkitsin tekstinpätkät kunkin teeman alle. Tulostin litteroidun aineiston kokonaisuudessaan ja leikkasin sekä liimasin tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä tai muuten mielenkiintoisia tekstinpätkiä suurille kartongeille, ryhmiteltynä omiin väreihinsä, jolloin minun oli helpompi hahmottaa eri teemojen alle jäsenyviä tekstinpätkiä.

Tämän jälkeen kävin jokaisen tekstinpätkän läpi odotusten osoittimien avulla (ks. Liite 1) ja merkitsin ylös huomioita työntekijöiden puheesta. Jokaiseen keskustelunpätkään on merkitty aina numerolla se kohta, jossa viitataan johonkin odotuksen osoittimeen, joka puheesta ilmenee. Nämä numeroinnit näkyvät myös tulos-osion esimerkkikeskustelupätkissä. Kirjoitin analyysin aikana ylös myös muita mahdollisia huomioita ja havaintoja puheesta. Aineistoa odotuksien kautta analysoimalla alkoi hahmottua, miten työntekijöillä on erilaisia odotuksia vanhempien osallistumisesta. Aineistoa analysoitaessa odotusten osoittimien avulla alkoi vanhempien osallistuminen varhaiskasvatuksessa saada myös osin ristiriitaisia merkityksiä työntekijöiden puheesta. Esimerkiksi aluksi positiivisesti vanhempien osallistumista tulkitseva työntekijän kertomus muuttuikin kesken lauseen mutta-sanalla, jolloin suunta muuttui negatiivisemmaksi ja tästä seurasi vanhempien osallistumiselle uudenlainen merkitys.

Jokainen haastateltava esiintyy alla olevan haastattelunpätkän esimerkin mukaan omalla numerollaan ja kirjainlyhenteellä V=vastaaja. Haastateltavan kommentit on merkitty kirjaimella M=Marikki.

*M: Millaisia keskusteluja te ootte tästä joutunu tai päässy käymään vanhempien kanssa?*

*V3: me tehtiin sillä tavalla kun (..) meillä on kyse alle kolmevuotiaista **joilla se on se unen tarve valtava (7)** että me jaettiin jo syksyllä semmonen psykologin tiedote (..) et faktatietao päiväunen merkityksestä ja sen jälkeen niin **oikeestaan ei sitten (8) (..)** (1)*

*M: et he tyyty siihen*

*V3: (naurua) joo siinä **oli ihan mustaa valkosella (7)** ja sillä tavalla*

Yllä olevassa aineistoesimerkissä työntekijä ottaa asiantuntijuuden päiväuniasiassa korostamalla unien tärkeyttä pienelle lapselle, "se unen tarve on valtava" (7), kuvaillen unen tarvetta "valtavaksi". Työntekijä vielä korostaa unen merkitystä. Tässä työntekijät olivat ratkaisseet päiväunista käytävän neuvottelun vanhempien kanssa laittamalla esille myös toisen ammattikunnan, psykologin, tiedotteen unen merkityksestä. Työntekijöiden odotus psykologin tiedotteen toivuudesta toteutui ja työntekijä toteaa kieltomuotoa käyttäen kuinka, "oikeestaan ei sitten"(8,1) mutta jättää lauseen kesken ja haastattelijan kysyessä tarkennusta, työntekijä toteaa vanhempien tyytyneen siihen tiedotteeseen. Huvittuneena nauraen työntekijä toteaa vielä kielikuvan avulla kuinka unen merkitys on fak-

tatieto ”siinä oli ihan mustaa valkosella” (7), jolloin asian voidaan nähdä olevan loppuun käsitelty ja vanhemman rooliin jää hyväksyä työntekijä asiantuntevampana tässä asiassa.

Tässä vaiheessa analyysia tutkimuskysymys hahmottui sen lopulliseen muotoonsa, jolloin tutkielman avulla pyrin saamaan vastauksen siihen, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsevat vanhempien osallistumista varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen opettajien puheesta löytyi seuraavanlaisia diskursseja tulkitsemaan osallistumista: *vastuuttamiskurssi*, *tietämättömyyden diskurssi*, *toimintakulttuuridiskurssi* sekä *asiantuntijuusdiskurssi*. Tässä vaiheessa analyysiä aineisto rajautui huomattavasti ja siitä karsiutui pois kaikki epäolennainen, tutkimuskysymyksiini liittymätön puhe. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-123).

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Lähtökohtana tutkimuksen tekemiselle tulee olla hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tämä tarkoittaa rehellisyyttä ja huolellisuutta tutkimuksen alusta loppuun, jotta tutkimus kokonaisuudessaan olisi eettisesti hyväksyttävää ja tulokset luotettavia. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6. Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet 2003, 6) Näin ollen olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen jokaisen vaiheen tarkasti ja mahdollisimman selkeästi, tuomaan esille muiden tutkijoiden tekemät työt ja saavutukset viittaamalla niihin asianmukaisesti sekä säilyttämällä tutkimusaineistoa asianmukaisella tavalla.

Keskeinen periaate eettiselle tutkimukselle on tutkittavien vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen sekä tarvittaessa mahdollisuus myöhemmin kieltäytyä osallistumasta (Silverman 2010, 153-154). Hain kirjallisesti tutkimusluvan kahdesta eri kaupungista. Ennen tutkimuslupahakemusta laadin tutkimussuunnitelman, joka tuli tutkimuslupahakemuksen liitteeksi. Tutkimusluvan saatuani annoin päiväkodin johtajille vapaat kädet etsiä työyhteisöstä tutkimukseeni vapaaehtoisesti osallistuvia varhaiskasvatuksen opettajia. Tutkimus-

aineisto on kerätty vuoden 2017 kevään ja kesän aikana, joten sen osalta on toimittu aineiston keruun ajankohdan säännösten ja eettisten periaatteiden mukaisesti.

Lähetin tutkimukseen osallistuvien päiväkotien johtajille sähköpostitse viisi päivää ennen ryhmäkeskusteluja aiheita, joista tulisimme keskustelemaan työntekijöiden kanssa. Päiväkodin johtajat välittivät viestin tutkimukseen osallistuville ja jokainen oli saanut tiedon etukäteen. Tämän varmistin vielä ennen keskusteluiden alkua. Keskeistä eettisyyden kannalta on tuoda esille tutkimuksen tiedonantajille se, mitä aihetta haastattelu tulee koskemaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86).

Ennen ryhmäkeskusteluja tutkittavat täyttivät ja allekirjoittivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen. Näin ollen jokainen on ollut osallisena täysin vapaaehtoisesti ja tietoisena tutkimuksen tavoitteista. Silverman (2010, 170) muistuttaa, kuinka tärkeää on informoida tutkittavia tutkimuksen tavoitteista sekä aineiston myöhemmästä mahdollisesta käyttötarkoituksesta. Toin haastateltaville esille sen, kuinka tutkimusaineisto tullaan hävittämään tutkimuksen valmistuttua. Tutkimukseen osallistuvien tulee voida luottaa siihen, ettei kerättyä aineistoa käytetä muihin käyttötarkoituksiin, siitä ei selviä tutkittavan henkilöllisyys eikä aineistoa luovuteta tutkimuksen tekoon liittymättömille osapuolille (Kuula 2006, 64).

Aineiston litterointivaiheessa koodasin jokaiselle haastateltavalle oman numeronsa, josta itse tunnistin heidät. Missään vaiheessa litteroidusta aineistosta ei tule esille tutkittavien nimiä suojellakseni näin heidän anonymiteettiään. Tutkimuksessa mukana olleiden tutkittavien työskentelykaupungit on jätetty mainitsematta yksityisyyden suojaamisen varmistamiseksi. Tämä on tuotu esille jo tutkimuslupaa haettaessa ja uudelleen haastateltaville heidän suostuessaan kirjallisesti mukaan tutkimukseen. Näin ollen missään vaiheessa tutkimusraporttia ei tule esille mitään, mistä voisi tunnistaa tutkittavien henkilöllisyyden tai työskentelypaikkakunnan (Kuula 2006, 109-110; Eskola & Suoranta 2008, 57). Informoin tutkimukseen osallistuvia etukäteen, että tutkimusraporttiin tulee mahdollisesti suoria sitaatteja ja otteita keskusteluista, mutta ne ovat tarkasti harkittuja eikä niistä voida tunnistaa tutkittavan henkilöllisyyttä. Kaiken kaik-

kiaan olen pyrkinyt tulosten raportointiin valitsemaan aineistosta sellaisia keskusteluesimerkkejä, joissa tutkittavien anonymiteetti varmuudella säilyisi. Muutin myös tulosten raportointivaiheessa käytetyistä keskusteluesimerkeistä muita mahdollisia tapoja tunnistaa henkilöitä esimerkiksi muuttamalla nimen työntekijän kuvaillessa päiväkodin johtajaa tämän omalla nimellä.

Lupasin toimittaa valmiin tutkimusraportin mukana olleille varhaiskasvatuksen opettajille ja heidän päiväkodin johtajilleen, mikä omalta osaltaan liittyy tutkimuksen eettisiin periaatteisiin (Eskola & Suoranta 2008, 53).

## 6 TULOKSET

Tutkimuskysymyksen avulla haetaan vastausta sille, miten varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsevat vanhempien varhaiskasvatukseen osallistumista. Työntekijöiden puheesta löytyi neljänlaista diskurssia kuvaamaan vanhempien osallistumista: *vastuuttamisdiskurssi*, *tietämättömyyden diskurssi*, *toimintakulttuuridiskurssi* sekä *asiantuntijuusdiskurssi*.

### *Vastuuttamisdiskurssi*

Vastuuttamisdiskurssi pitää sisällään ensinnäkin vanhempien osallisuuden tulkinnan niin, ettei se tarkoita vain vanhempien oikeutta ja mahdollisuutta esittää toiveita ja vaateita varhaiskasvatukselle, jotka sitten jäävät vain pääasiassa työntekijöiden toteutettaviksi, vaan vanhemmat tahdotaan enemmänkin mukaan osallistumaan itse tekemiseen, jolla tavoitteisiin pyritään.

Toiseksi diskurssia ilmentävät kuvaukset, joissa työntekijät luovat kuvaa, jossa vanhemmat eivät oma-aloitteisesti pyrkisi osallisuuteen tai sitä välttämättä edes erityisesti haluaisi. Työntekijöiden vastuulle jäisi näin ollen vanhempien osallistumisen toteuttaminen, joka tarkoittaisi erilaisia osallistamisen keinoja. Tämä diskurssi pitää sisällään oletuksen siitä, että vanhemmat pyrkivät vaikuttamaan yleensä vain pienillä toiveilla, jotka voidaan mahdollisesti toteuttaa tai sitten kyseessä on mahdottomaksi todettuja toiveita. Vastuuttamisdiskurssi pitää sisällään myös työntekijöiden luomaa kuvaa lainsäädännön epärealistisuudesta.

Alla olevassa esimerkissä kuvataan sitä, kuinka työntekijä toivoo vanhempien osallistuvan työntekijöiden kanssa lapsille asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi.



V4: minun mielestä **vanhempien osallisuus ei ole sitä, että (8) me tyydytetään niitä tarpeita (7)** mitä heiltä tulee niitä toiveita **vaan (5) me asetetaan** ne samalla tavalla siihen tekemään niitä asioita (.) et (.) että (..) se ois niinku vastavuorosta ja sitte ne pääsisivät siitä osalliseksi (.) koska **ihan samalla tavalla kun lastenkin kanssa (7)** (.) ni et se jo pelkää et ne kysyy niitä asioita ja toivoo tiettyjä asioita(.) **mutta (3)** sit se jää **niinku meidän harteille (7)** se järjestäminen (.)

M:nii et mitä sitten toteutetaan (.)

V4: nii

V2: nii että pyydetään aktiivisesti osallistumaan siihen

V3: kuitenkin se vanhempi on se lapsen pääkasvattaja **että ei voi ulkoistaa (8)** nyt itseltään sitä kasvatusta että minäpä toivon nyt esikoulusta tämmöstä ja työ teette sen **että minun ei tarvii millään tavalla tehdä (..) (8) (1)**

Tässä työntekijä kuvaa kieltomuotoa käyttäen, kuinka ”vanhempien osallisuus ei ole sitä, että me tyydytetään niitä tarpeita”. Odotusanalyysin mukaan lauseen vastakohtaan nähdään kuvaavan tämänhetkistä tilannetta, eli tällä hetkellä vanhempien rooli on asettaa toiveita, joiden toteutus jää työntekijöille. Lopussa toinen työntekijä vielä haluaa korostaa tilannetta kieltomuotoa käyttäen ”ei voi ulkoistaa nyt itseltään sitä kasvatusta”. Tämä lausahdus pitää sisällään oletuksen, että tämä olisi vanhempien toimintatapa. Työntekijöiden puhe luo odotuksen, että vanhempien osallistumiseen kuuluu toiminta esitettyjen toiveiden ja tavoitteiden saavuttamiseksi, ei vain toiveiden ja tavoitteiden esittäminen.

Seuraavaa aineisto-otetta edelsi keskustelu siitä, kuinka lapsen päivittäiset haku- ja tuontitilanteet ja mahdolliset asiakastyytyväisyyskyselyt ovat mahdollisesti hankalia ajankohtia vanhemmille esittää toiveita.

V5: nii ja vai haluavatko sekinhän on (1)

V6: sekin voi että he ei halua (8) ollenkaan ja he on niinku niin (1) (.)

V5: mä niinku jotenki aattelen sen niin että et ku et kuinka pitkälle meidän pitää mennä et aina pitää keksiä uusia tilanteita ja on ja tämmösiä jos se viesti on semmosta että ei niinku kiinnostaa (6) ja ei me tulla (8) niin et jos meillä käy jossaki liikuntapahtumissa viis vanhempaa tai isänpäiväkahveilla yks isä niin (.) että noh

V6: kyl se niinku kertoo sitä että ketä varten mikä se pointti on

V5: että tehäänkö me niitä sen takia että lukee että tää vanhempien osallisuus pitää olla niin että (.) et se on niinku semmonen (2) ja me ollan täällä kuitenkin lapsia varten ja se on se ykkösjuttu (2)

Tässä työntekijä ensin esittää kysymysmuotoisen ilmauksen, etteivät vanhemmat välttämättä tahdo olla osallisina ja jättää lopun avoimeksi, jolloin puheenvuoron ottaa toinen työntekijä. Hän kieltomuotoa käyttäen tuo esille *"sekin voi että he ei halua ollenkaan"* oletuksen siitä, etteivät vanhemmat välttämättä tahdo olla osallisina lainkaan. Tätä vanhempien haluttomuutta olla osallisina korostetaan vielä tuomalla esille työntekijöiden asemaa kysyen *"kuinka pitkälle meidän pitää mennä"*. Tässä luodaan kuvaa tilanteesta, jossa työntekijällä on vastuu luoda osallistumisen mahdollisuuksia. *"Et aina pitää keksiä uusia tilantenteita"*-toteamuksella työntekijä vielä korostaa heidän vastuutaan suhteessa siihen, etteivät vanhemmat itse pyri osallistumaan. Lopussa työntekijä käyttää kieltomuotoa puheessaan *"viesti on semmosta että ei niinku kiinnostaa"* tuoden esille oletuksen, ettei vanhemmilla ole sellaista kiinnostusta osallistumiseen kuin odotetaan.

Tätä havaintoa tukeakseen hän kertoo vielä esimerkkejä tilanteista, joissa heidän järjestämistä tapahtumista huolimatta vanhemmat eivät ole tulleet suurella joukolla paikalle. Lopussa molemmat työntekijät vielä kyseenalaistavat osallistumisen merkityksen ja pohtivat, ketä varten sitä täytyy toteuttaa. Esille tuli myös näkemys lainsäädännön epärealistisuudesta, jota kuvataan huvittuneesti seuraavassa esimerkissä. Keskustelua edelsi puhe siitä, kuinka vähän vanhemmat esittävät toiveita työntekijöille lapsen varhaiskasvatuksesta.

*V6: että joo kauheen vähä (..) vähä (4)*

*V5: joo tosi vähä(4)*

*V6: et kaikilla se mahdollisuus on*

*V5: tää on jotenki niin huvittavaa tää lakiteksti (7) ((tässä työntekijöillä on vielä kädesään luettavana olleet otteet varhaiskasvatuslaista ja varhaiskasvatussuunnitelmien perusteista osallisuuden osalta)) että tulee niinku on järjestettävää säännöllisesti mahdollisuus että (naurua) kyllähän me niitä yritetään (naurua) muttaku ei ne (8) vanhemmat niinku tartu niihin ja tavallaan (5) niille riittää se että lapsella on täällä hyvä olla ja se saa leikkiä ja nukkua ja se niinku riittää (.) riittää (4) suurimmalle osalle (6) (.) ja mitä ite niinku vanhempiana nii mulle riittää kyllä myös juuri se että en mäkää hirveesti (8) sano toiveita tonne omaan päiväkotiin*

*(.)*

*V5: nii että millä me markkinoidaan ja pitäiskö sitä vaa markkinoija vaa yhelle perheelle tosi monta kertaa että hei muistattehan muistattehan muistattehan (4) (..) että mikä se sitte ois se (1)*

Työntekijät ilmaisevat yksimielisyyttä siitä, että vanhemmat antavat *"kauheen vähä"* toiveita varhaiskasvatukselle ja tätä näkökulmaa korostetaan vielä toistojen avulla. Työntekijä kuvaa lakitekstiä *"huvittavaksi"*, sekä nauraa kertoessaan tätä mielipidettään asiasta. Naurulla ja *"huvittavaksi"* lakitekstiä kuvaamalla saatetaan lain asettamat osallistumisen vaateet epärealistisiksi toteuttaa sekä kyseenalaistetaan osallistumisen vaateiden järkevyyttä. Työntekijä nauraa myös kuvaillessaan tilanteita, joissa he ovat kertomansa mukaan *"yrittäneet"* saada vanhempia mukaan *"muttaku ei ne lähe"*, eli tuotetaan oletus, että vanhemmat eivät ole kiinnostuneita osallistumaan. Lausumallaan *"niille riittää se että lapsella on täällä hyvä olla ja se saa leikkiä ja nukkua ja se niinku riittää (. ) riittää suurimmalle osalle"* työntekijä korostaa yleistämällä sitä, kuinka nykyinen osallistumisen aste näyttäisi riittävän valtaosalle vanhemmista. Näkökulman korostamiseksi tuodaan vielä esille omakohtainen esimerkki siitä, kuinka haastateltava ei itsekään kerro omien lastensa varhaiskasvatustyöyksikköön toiveita toiminnasta. Hän ei siis myöskään oleta vanhemmilta tulevan toiveita omassa työskentelypäiväkodissään. *Toivoo*-verbi esiintyi useassa kohtaa keskusteluaineistoissa puhuttaessa vanhempien osallistumisesta, jolloin vanhemmat yleensä *toivovat* jotain asiaa varhaiskasvatukselta. Se on mielenkiintoista siinä mielessä, että se asettaa samalla vanhempien vaikuttamisen mahdollisuudet ehdollisiksi. Vanhemmat voivat toki *toivoo*, mutta loppujen lopuksi on työntekijöiden varassa niiden toiveiden täyttäminen. Nämä toiveet yleensä kuvattiin pieniksi, yksittäisiksi asioiksi, joita on mahdollisuuksien mukaan pyritty toteuttamaan.

Seuraavassa aineistoesimerkissä keskustellaan siitä, kenen vastuulla vanhempien osallistuminen loppujen lopuksi on.

*M: tästä ehkä oli jo aiemmin puhetta mutta kenen vastuulla teidän mielestä on että vanhemmat osallistuu toiminnan suunnitteluun tai arviointiin*

*V6: Aikuisista ihmisistä kun puhutaan (6) niin tavallaan (5) jos me infotaan siitä niin tavallaan (5,4) kyllähän se pallo on (7) silloin heillä että mä oon sitä mieltä että eihän me voida aikuisia ihmisiä rueta paapomaan (7) että kyl se sitte on heidän päätöksensä sitten että (2) mut (3) että se tiedonantaminen ja se info on täysin meidän vastuulla et se pitää (9) olla helposti näkyvillä ja saatavilla ja sen pitää 9 olla tavallaan kaikilla että meidän hommat kaikki varmasti (2) no nykyään on toi daisy että sitä kautta pitää (9) luottaa että niinku koulussaki wilma että ei sieltä odoteta (8) että opettajat mitää tekstiviestiä laittelee kotii että se on vaa niinku opittava (9) se että tuota niin niin kyllä se heille silloin jää*

*V5: joo kyllä niinpä*

V6: *nii et ei voida (8) aikuisia ihmisiä niinkun (1)*

V5: *ja taas se että me ei voida sitä työaika (8) käyttää määrättömästi (7) siihen että kun meillä on tavallaan (5) rajallinen työaika ja pääasia siellä on kuitenkin ne lapset että (1) (..) tää on mun mielipide*

V6: *joo kyllä samassa veneessä tässä*

M: *entä jos vanhemmat ei halua osallisuutta ja yhteistyötä*

V6: *sillon mejän pitää sitä kunnioittaa ja eihän se oo sitte sillon me keskitytään siihen lapseen ja se on meidän perustyöhön että ei me olla aikuistyöntekijöitä (7) vaan (5) me ollaan lastentarhanopettajia lastenhoitajia ja siinä on se lapsi että sillon sitä vanhempien päätöstä pitää (9) kunnioittaa että (..) ja hyväksyä se että ehkä se jossaki vaiheessa (2) et voi olla monestaki asiasta kiinni se että ei vaikka voimavarat vaikka riitä (4) että (1)*

Edellä työntekijä perustelee vanhempien olevan itse vastuussa omasta osallistumisestaan käyttämällä ilmaisua ”aikuisista ihmisistä kun puhutaan”, jolloin hän yleistää aikuiset ihmiset olemaan itse vastuussa tekemisistään. Työntekijä kuitenkin lieventää ilmaisua toistaen varauksia ”tavallaan” ja käyttää kuvailevaa kieltä ”kyllähän se pallo on”, korostaen vanhempien omaa vastuuta osallisuudesta. Tämän jälkeen vielä käytetään voimakasta, kielteistä ilmaisua ”eihän me voida aikuisia ihmisiä ruveta paapomaan” kuvattaessa vanhempien omaa vastuuta. Keskustelun edetessä tuodaan vielä esille, kuinka ei voida työaika käyttää ”määrättömästi”, eli tällä luodaan kuvaa siitä, kuinka vanhempien ”paapominen” yhteistyöhön olisi ajallisesti pitkä prosessi.

Yllä olevan aineistoesimerkin kaltaista puhetta oli useassa kohdassa keskusteluja. Etenkin yhdessä fokusryhmäkeskustelussa kielikuvaa ”pallo vanhemmalla”, käytettiin useaan otteeseen kuvaamaan vanhempien omaa vastuuta osallisuudestaan. Samalla keskusteltiin siitä, kuinka vanhemmat voivat myös itse oma-aloitteisesti kotona tehdä näitä heidän mahdollisesti varhaiskasvatukselta toivomiaan asioita, esimerkeiksi mainittiin kävelylenkkejä ja puistoreissuja. Tästä puheesta seurasi molempien työntekijöiden yhteistä naurua, jolloin tilanne kuvautui huvittavana kyseenalaistaen vanhempien varhaiskasvatukselle antamat toiveet. Näissä luodaan sellaista kuvaa vanhemmista, että he olisivat haluttomia tekemään itse asioita lastensa kanssa.

Seuraavassa aineistoesimerkissä pohditaan edelleen sitä, kenen vastuulla vanhempien osallistuminen lähtökohtaisesti on.

M: nii et kenen vastuulla sitte te näätte sen olevan että vanhemmat osallistuu tai ovat osallisina toiminnan suunnitteluun

V1: onhan se tietysti niinku vanhempienki omalla vastuulla et (.) **eihän niinku voi kivirekee vetää (7)** että **jos ei niinkun ei vanhemmat (8)** halua lähteä semmoseen suunnitteluun **mut (3)** tottakai meidän pitäis tehdä sen mahdolliseks ja kehittää semmosia niinku (.) toimintamuotoja että se ois niinku helppoa tai helpompaa ainaki **mutta (3)** siinä sitä oiski ideoimista että se **saatas (..) saatas (4)** niinku toimimaan että varmaan ihan meillä siellä koulutuksessa oli ihan hyviä esimerkkejä hyviä (.) päiväkotien että mitä he ovat tehneet sen eteen (.) et saadaan vanhempia mukaan toimintaan (.) et sitä mukaa kun heille on tutumpaa toiminta niin sitä mukaa he pystyvät paremmin niinkun (.) paremmin osallistumaan ja et **onhan se tottakai osa vanhemmista osallistuu tälläkin hetkellä hyvin ja (6)** (.) **kiitettävästi mutta se että siihen saatais suurin osa tai ainakin jollain tavalla jokainen vanhempi osallistumaan (.) niin siinä on varmasti vielä tekemistä (6)**

V4: nii sitä jos ajatellaan että se on syksyllä vaikka sen ryhmän huoltajien yhteinen päätös että (.) meille riittää tämä että miksi sitä sitten niinkun **tavallaan (5)** (.) **et kenen etu se on jos väkisin (6)**

V2: tässähän lukeekin että on annettava mahdollisuus osallistua (..) **et ei se tarkoita että on jokaisen on osallistuttava (8)** (..) (naurua) se on mahdollisuus (..) että ne ketkä haluaa niin heillä on siihen mahdollisuus

V4: **mutta (3)** minusta tuntuu että vanhemmat **pitää tärkeänä (9)** sitä että he näkevät toinen toisiaan ja voivat vaihtaa ajatuksiaan ja tietävät että ketä vanhempia siellä näitten lasten huoltajina toimii tavallaan että tieto (..)

Edellä työntekijä kuvaa vanhempien kehoa halukkuutta osallistua metaforalla "eihän niinku voi kivirekee vetää", jolloin kuvauksessa on vahva kielteinen ilmaus ja antaa näin kuvan vanhemmista vastentahtoisina lähtemään mukaan. Tätä sanomaansa hän kuitenkin lieventää, tuoden kontrastia muuttamalla kantaansa "mut tottakai meidän pitää tehdä sen mahdolliseks". Tässä tuodaan esille myös työntekijöiden vastuu osallisuuden mahdollistajina. Lopussa työntekijä esittää myönteisen arvion vanhempien osallistumisesta, kuvaillessaan osan vanhemmista osallistuvan kuitenkin "kiitettävästi", jolloin he täyttävät varhaiskasvatuksen vanhemmille asetetut osallistumisen odotukset.

Vastuuttamiskurssissa kyse on siis sellaisesta vanhempien osallistumisen tulkinnasta, jossa vanhemmat tahdotaan mukaan osallistumaan tekemiseen, jolla yhteisiin tavoitteisiin pyritään eikä vanhempien rooli olisi vain antaa toiveita varhaiskasvatukselle. Tätä diskurssia luonnehtivat myös kuvaukset, joissa vanhemmista luodaan kuvaa haluttomina osallistumaan varhaiskasvatukseen sillä tavalla, kuin sitä heiltä odotetaan. Vanhemmista luodaan kuvaa niin, etteivät he oma-aloitteisesti tavoittele osallistumista tai eivät sitä edes välttämättä erityisesti haluaisi.

### *Tietämättömyden diskurssi*

Tietämättömyden diskurssi pitää sisällään oletuksen siitä, etteivät vanhemmat tiedä tarpeeksi varhaiskasvatuksen arjesta ja eri käytännöistä. Työntekijät selittävät tällä sitä, kuinka vanhempien on myös mahdotonta osata ikään kuin toivoa oikeanlaisia asioita.

Vanhemmat esittävät työntekijöiden mukaan yksilöllisiä toiveita, joiden huomioimisen mahdottomuutta työntekijät perustelevat yhdenvertaisuudella ja tuovat esille näin vanhemman asiantuntemattomuutta. Tämänkaltaiset kuvaukset edustavat tietämättömyden diskurssia. Alla olevassa aineistoesimerkissä keskustellaan siitä, kun vanhemmilla ei ole aikaisempaa kosketuspintaa varhaiskasvatukseen eivätkä he näin ollen tiedä työntekijöiden tulkinnan mukaan mitä he voisivat toivoa.

*V1: Nii ja sitteku on osa vanhemmista on että ku ei lapsi oo ikinä ollu (8) päivähoitossa (8) (.) et kukaan heidän lapsista ei oo ollu päivähoitossa (4, 8) nii niillä on ihan ensimmäinen kontakti koko varhaiskasvatukseen se kun lapsi tulee eskariin että ei niillä välttämättä (8) oo todellakaan sitä minkäänlaista käsitystä (4) siitä et mitä siellä tehdään ja miten tehdään asioita (..) eikä välttämättä osaa kysyä semmosia (8) kysymyksiä millä se selviäisi (.) et hirveesti on meidän varassa (7) sitte se tilanne että miten se informaatio kulkee ja (1) (..)*

Edellä työntekijä selittää vanhemman tietämättömyyttä varhaiskasvatuksesta sillä, ettei heillä ole aiempaa kokemusta omien lastensa kohdalla ja käyttää tehosteena toistoa puheessaan. Tässä työntekijä ilmaisee kieltomuotoa käyttäen ”*eikä välttämättä osaa kysyä semmosia kysymyksiä*”, odotuksen siitä etteivät vanhemmat osaa kysyä oikeanlaisia kysymyksiä, joista selviäisi nämä käytännöt. Lopussa työntekijä vielä kuvailevan kielen avulla tuo esille sen, kuinka loppujen lopuksi vanhempien osallistuminen on heidän varassaan ja riippuu esimerkiksi heidän antamastaan informaatiosta, mutta jättää lopun avoimeksi keskeyttämällä lauseen. Näitä vastaavanlaisia selityksiä vanhempien osallistumisen haasteille esitettiin useissa eri kohdissa ryhmäkeskusteluiden aikana. Näistä kysymyksistä tulee ilmi oletus, että vanhempien osallistuminen on kysymysten

esittämistä varhaiskasvatukselle varhaiskasvatuksen käytännöistä. Koska vanhemmilla ei ole kokemusta palveluista, he eivät osaa toimia tämän osallistumisen odotuksen mukaisesti. Myös alla olevassa esimerkissä tuodaan esille vanhempien tietämättömyys varhaiskasvatuksen arjesta.

*V6: ja ne monesti ne toiveet liittyy juurikin näihin tämmösiin hyvinki tarkkoihin pukeutumis ja tämmösiin mitä pitää ulkona olla että (2) (..) mä oon miettiny että kun eihän moni vanhempi eihän niillä ole mitään tietoa (8) mitä me täällä touhutaan et eihän ne sitten osaa (..) toivoo että ei oo tietoo (4) 6 eikä ne voi tietää (2) enkä mä osaa jonneki pankkiin mennä (7) mitä mä toivoisin kun en mä tiä yhtään (8) mitä tai jonneki muualle että tuota ja näin (1) ja kun heillä on mahdollisuus tulla tänne ja näin mutta kun he ei käy niin (8) he ei nää sitä mejän päivää ja vaikka kuinka me sitä avataan (..)*

Vanhempien toiveita mitätöidään yllä olevassa aineistoesimerkissä kertomalla, kuinka ne liittyvät usein juuri työntekijän mielestä epäolennaisiin asioihin, jolloin niitä ei edes välttämättä yritetä toteuttaa tai koeta tarpeellisina toteuttaa. Vastaavanlaisia aineistoesimerkkejä oli useita. Toiveiden epäolennaisuutta perustellaan oletuksella tiedonpuutteesta "niillä ei ole mitään tietoa" ja tätä vielä korostetaan toiston avulla. Työntekijä suhteuttaa esittämänsä näkökulmaa toiseen kontekstiin toteamalla kesken lauseen, että "enkä mä osaa jonneki pankkiin mennä mitä mä toivosin". Tällä hän myös antaa ymmärrystä sille, ettei vanhemmatkaan osaa toivoa oikeanlaisia asioita. Seuraavassa esimerkissä keskustellaan vanhempien antamista toiveista ja pohditaan asiaa yhdenvertaisuusnäkökulmasta käsin.

*V3 no ainaki vanhemmilta tulee ihan aina sillee arjen toiminnastaki että kesällä oli hirveen kiva että uitiin uima-altaasa et voitasko sitä enempi tehä kesällä*

*M: toteutittiko heidän toiveen että uitte sitten enemmän?*

*V3: kyllä mutta (3) se on just et tavallaan (5) ei voi pelkästään (8) yhen perheen tarpeita (7) vaan sit just se kokonaisuus (..) et minkälaisia raameja (7) sieltä tulee (..) pitkä tauko (1)*

Yllä työntekijä ensin kuvaa, kuinka kesällä toteutettiin vanhempien toive uimisesta. Kun haastattelija esittää jatkokysymyksen, toteutettiinko heidän toiveensa, vastaa työntekijä heti myöntävästi. Kuitenkin hän suoraan vaihtaa suuntaa

positiivisesta negatiiviseen ”mutta” sanaa käyttämällä ja lieventämällä ilmaisua varauksella ”tavallaan” tuoden esille näkemyksen siitä, ettei voi vain yhden perheen tarpeita toteuttaa. Ilmaus ”ei voi pelkästään yhden perheen tarpeita” tuo esille työntekijän odotuksen siitä, että vanhemmat kuvittelisivat olevan mahdollista toimia näin. Tässä yhteydessä vanhempien esittämistä toiveista käytettiin ilmaisua ”tarpeet”, joka on astetta vaativampi ilmaus kuin esimerkiksi toiveet. Myös seuraavassa aineistoesimerkissä argumentoidaan osallisuuden raameiksi yhdenvertaisuusnäkökulmaa.

V1. *No onhan joskus joillakin vanhemmilla sellasia toiveita jotka ei niinku (8) koko ryhmän kannalta voida toteuttaa tai ne ei ole rakenteellisesti mahdollisia (8) (...) mutta (3) tota niistähän sitten heidän kanssaan täytyy keskustella et miks ei nyt niinku voida toimia sillä tavalla kun te ehkä nyt tässä (.) tässä asiassa ehkä voi sitte että (2) mutta (3) tota eihän ne silti ei toivottuja (8) ole siitä huolimatta että ne heidän niinkun ideat ja kommentit ja että sehän kertoo tieysti taas jostakin (.) ne toiveet että ovatko he tienneet siitä asiasta tarpeeks (...) onko ne saaneet siitä tarpeeks informaatioo (4) tai että mitenkä meillä ne asiat sen tiimoilta toimii (...) että mikä meille on yleensä tavallaan mahdollista mikä ei ja mikä niinku on hyödyksi (7) (...) tavallaan (5) (...) et pitäähän meidän aika usein ajatella myös koko lapsiryhmää (6) kun lähetään jotain tekemään (...) eikä vain yksittäistä lasta et se ei oo aina mahollista jonkun yksittäisen lapsen ja perheen toiveiden (8) mukaisesti muuttaa sitä päivähoitoa ja siellä joitaki tehtäviä asioita että (...) 1*

Työntekijä kuvaa joskus vanhemmilla olevan toiveita, joita on mahdotonta koko ryhmän kannalta toteuttaa ja selventää vielä, etteivät ne myöskään mahdollisesti olisi rakenteellisesti mahdollisia toteuttaa. Nämä luovat kuvaa siitä, ettei vanhemmilla ole tarpeeksi tietoa varhaiskasvatuksen käytänteistä. Työntekijä kuitenkin korjaa selitystään yhteistyötä painottavaan suuntaan ”mutta tota niistähän sitten heidän kanssaan täytyy keskustella” ja ilmaisee näin, ettei toiveita kuitenkaan suoraan sivuuteta ja vahvistaa tätä näkökulmaa toteamalla, että ”eihän ne silti ei toivottuja ole”.

Työntekijä asettaa varhaiskasvatuksen henkilökunnan loppujen lopuksi asiantuntevammaksi toteamuksella ”ja mikä niinku on hyödyksi”, jolloin päätös toiveiden hyödyllisyydestä jää loppupeleissä varhaiskasvatuksen työntekijöi-



den päätettäväksi. Tätä ilmausta lievennetään kuitenkin sanalla "tavallaan" ja perustellaan omaa näkökulmaa koskemaan koko lapsiryhmän etua.

Tietämättömyyden diskurssi pitää siis ensinnäkin sisällään oletuksen siitä, ettei vanhemmilla ole tarpeeksi tietoa varhaiskasvatuksesta ja näin ollen he eivät osaa toimia tämän osallistumisen odotuksen mukaisesti. Toisekseen työntekijät kuvaavat vanhempien esittävän paljon yksilöllisiä toiveita, mutta näiden toiveiden toteuttamatta jättäminen perustellaan lasten yhdenvertaisuudella.

### *Toimintakulttuuridiskurssi*

Toimintakulttuuridiskurssi pitää sisällään kahdenlaista keskustelua varhaiskasvatuksen luonteesta. Toisaalta varhaiskasvatusympäristöä kuvaillaan avoimena paikkana vanhemmille ja vanhemmat kutsutaan ja nimenomaan toivotaan seuraamaan varhaiskasvatuksen arkea. Oletuksena nähdään tällöin vanhempien osallistumisen asteen nousevan. Diskurssi on kuitenkin sisäisesti jännitteinen, sillä puheessa tuodaan esiin se, että vanhempien ei välttämättä odoteta olevan läsnä varhaiskasvatuksen arjessa.

Näissä vastakkaisissa näkemyksissä kilpailevat kaksi erilaista näkemystä varhaiskasvatuksen arjen luonteesta; onko se avoin vai suljettu tila. Seuraavassa esimerkissä työntekijät toivovat vanhempia seuraamaan oman lapsensa ryhmän toimintaa.

*M: mitä te ajattelette tuleeko mieleen semmosia osallisuuden käytäntöjä joita haluaisitte tai pitäis yleisesti muuttaa tai kehittää*

*V1: se ois minusta hirveen hyvää että jokainen vanhempi kävis siellä ryhmässä kerran (.) **toki se ei ois (8) pakollista että vapaaehtoista mutta (3) että ketkä pystyy järjestää töistä ja muuten että he niinku näkis konkreettisesti mitä he täällä päivän mittaan tekee että oma lapsi on ehkä pikkusen erilainen kun sä oot siellä kun muuten mutta tuota kyllä se ehkä vanhemmiltaki vaatii sitä rohkeutta tulla sitten sinne vaikka että minäki oon sitä ajatusta yrittäny vanhemmille niinku sanoa vanhempienilloissa syksyllä **että tää on avoin paikka että (7) (.)** teroetuloa että tänne voi ihan millon vaan tulla et kattomaan että mitä me täällä tehdään että **täällä ei oo mikään meidän toiminta salaista (8, 7)** etteikö vois vanhempi tulla***

.....

*V1: (otettu loppuosa kommentista) että mä mietin sitä vanhempienki osallisuutta että lähtiskö ne niinkun paremmin mukaan vähän paremmin mukaan **jos ne vähän tietäis (6) et miten me tehdään** ja tietysti sitäki et mitä me tehdään ja tietysti sitäki et eskarivuoden aikana et mitä me*

*niinku pitäiski tehä eskariuuden aikana meidän velvotteidenki ansiosta että (..) nii mietin että lisäiskö se sitä osallisuutta (..) ja sitä että olis niinku helpompi ottaa meihin kontaktia (..)*

Työntekijä toivoo vanhempia mukaan seuraamaan ryhmän toimintaa, mutta mainitsee kuitenkin *”toki se ei ois pakollista”* lieventämään toivettaan. Kuitenkin työntekijä tämän jälkeen toteaa mutta-sanalla vaihtoehdon siitä, että he ketkä pystyvät järjestämään aikaa tällaiseen toimintaan, sen tekisivät. Kuvailtaan, kuinka varhaiskasvatukseen vanhemmat ovat tervetulleita ja korostetaan tätä vielä tuomalla esille *”täällä ei oo mikään meidän toiminta salaista”*. Lopussa vielä pohditaan, lähtisivätkö vanhemmat paremmin mukaan yhteistyöhön, jos he tietäisivät, miten asioita tehdään. Tässä työntekijä yleistää, etteivät vanhemmat tiedä, kuinka esiopetuksessa tehdään asioita.

Edellä olevassa aineisto-otteessa on mukana oletus siitä, että vanhemmat olisivat innokkaammin osallisina ja ottaisivat työntekijöihin kontaktia *”helpompi ottaa meihin kontakti”*, mikäli he olisivat omin silmin nähneet varhaiskasvatuksen arkea. Seuraavan esimerkin kuvaus varhaiskasvatuksen avoimuudesta vanhemmille on hyvin erilainen kuin edellä.

*V8: sit toisaalta tääki (..) tää ei nyt liity mejän päiväkotiin vaan (5) enemmmän kun mä äitinä meen toiseen päiväkotiin mä aina aattelen että vitsi mun pitää äkkiä lähtee täältä kun tuun hakemaan niitä lapsia että kun taas mun mies, niin jää pitkäks aikaa leikkimään mejän lasten kanssa siihen pihaan (kaikki:naurua) ja jää sinne leikkimään (4) ja puol tuntia menee ennenku pääsee kotiin ja musta se on todella noloa (7) niin mä oon sanonu sille että jos sä meet hakee niitä lapsia niin sun pitää hakee (9) ne ja lähtee äkkiä pois niin mies kysyy että miksi muttaku tää ei oo ees mun mielestä mun semmonen oma ajatus vaan (5) mulla on ihan semmonen kokemus että (..) me kaikki aatellaan näin (..) (6)*

*V7: kyllä näin*

*V8: että kun sua on tultu hakemaan niin nonii lähtekääs nyt ja mitäs noi nyt jäi tohon että (2) (..) ihan semmosia että (..) (1)*

*M: et kyllähän tässä toimintakulttuurissakin on*

*V7: totta (..) sen kyllä huomaa*

*V8: että miksi niitten pitää lähteä äkkiä pois miks niitten pitää lähtee isän tai äidin kanssa äkkiä (4) kotiin kun sehän tuli jo sehän voi viettää aikaansa ja nähä mitä se lapsi on siinä tekemässä*

*V7: kyllä (..) ja monestihan semmoset perheet mekin tiedostetaan ja tunnistetaan ne perheet joilla se hakutilanne kestää kauan (7)*

*V8: joo ja ne ärsyttää meitä (7) (kaikki: naurua) hirveen moni niistä on että vitsi taas se tulee (..) ja nyt se ei lähe (..) että tehdään niin että (..) puetaan tää valmiiks että kun sen vanhempi tulee niin se on valmiina että ei tarvi jäähä oottelemaan (8) niin mä oon miettiny että oonks mä se vanhempi kenen lapsia ne pukee valmiiks (naurua)*

*M: niin kun sun mies tulee hakemaa*

*V7:niin tai se että no alotetaan aina (6) hommat kun ne vanhemmat on lähteny (2) (..) toki*

*siinä on sitte että tarvii ehkä tietyn sen rauhan (2) että saa sen tilanteen pysäytettyä että sitte jos se on niinku hollitupa (7) että tavallaan (5) ovet ees takasin se tavallaan (5) niinku häiritsee että siks oottaa että vanhemmat on lähteny että voi jakaa rauhassa (7) lapset niinku leikkeihin*

V8: *mutta (3) ehkä että just se että miksi vanhemmat häiritsevät työtämme että (2) (.) siinä tulee tavallaan (5) niinkun semmonen että (.) noo hauskaa työpäivää voisitko lähteä jo (naurua)*

Yllä työntekijä kuvaa ensin "äitinä" sitä, kuinka häntä nolottaa, jos hänen oma miehensä jää päiväkotiin leikkimään lastensa kanssa hakutilanteessa. Hän on jopa ohjeistanut miestänsä, kuinka lapsi tulee vain hakea pikaisesti pois ja lähteä saman tien. Kuitenkin näkökulma muuttuu kesken tarinan siitä, että hän vain "äitinä" näin ajattelisi, koskemaan yleisesti varhaiskasvatuksen työntekijöitä. Toinen työntekijä vahvistaa näkemyksen ja osoittaa samanmielisyyttä asiassa. Työntekijä käyttää vahvaa kielteistä ilmaisua "ne ärsyttää meitä" korostamaan sitä, kuinka ne perheet, joilla hakutilanne kestää, aiheuttavat negatiivisia tunteita. Tätä seuraava yhteisnauru rakentaa samanmielisyyttä, kun työntekijä esittää kuvauksen, joka on palvelun periaatteiden vastainen ja torjuva vanhempia kohtaan. Työntekijällä on jopa esimerkki, jonka hän yleistää olevan normaali käytäntö näiden perheiden kanssa "puetaan tää valmiiks.. että ei tarvii jäähä oottelemaan", jolloin varmistetaan vanhempien nopea lähtö lastensa kanssa kotiin.

Toinen työntekijöistä antaa arjessa yleisesti käytössä olevan tavan esimerkiksi tästä ristiriidasta "alotetaan aina hommat kun ne vanhemmat on lähteny", mutta kuitenkin vaihtaa hieman näkökulmaa "tarvii ehkä tietyn rauhan" selventämään tätä edellistä pohdintaansa. Luonnehtiessaan varhaiskasvatusympäristöä "hollitupana", kuvitteellisessa tilanteessa, jossa vanhempia olisi läsnä, työntekijä käyttää kuvailevaa, kielteistä ilmaisumuotoa selventämään tilannetta. Tätä toki vielä lievennetään varauksilla "tavallaan" ja selvennetään, kuinka ovet eivät voi aueta jatkuvaan. Tässä työntekijä oikeuttaa varhaiskasvatuksen sulkeutuvaa luonnetta työn käytännön näkökulmasta. Työntekijän yksinnauru lausahduksen lopussa voidaan tulkita odotusten vastaisen kuvauksen esittämistä ilmentäväksi, eli tässä nauru tuo esille sen, että esitetty lausuma on kulttuurisesti kyseenalainen tai jopa "vääränlainen".

Toimintakulttuuridiskurssi pitää sisällään tulkinnan siitä, että vanhemmat omalla läsnäolollaan varhaiskasvatuksen arjessa ikään kuin haittaisivat työn

tekemistä. Toisaalta aineistossa tuodaan vahvasti esille tulkinta ja oletus siitä, kuinka vanhempien läsnäolo varhaiskasvatuksen arjessa lisääisi vanhempien osallistumista. Näin ollen työntekijöiden tulkinnat vanhempien läsnäolon vaikutuksista varhaiskasvatuksen arjessa ovat ristiriitaisia keskenään.

### *Asiantuntijuusdiskurssi*

Asiantuntijuusdiskurssissa tulkitaan työntekijälle ja vanhemmalle kasvatusta osaamisen suhteen erilliset asiantuntijuuden alueet. Näiden alueiden kautta rajataan sitä, missä seikoissa vanhemman osallistumisen katsotaan olevan mahdollista ja relevanttia. Asiantuntijuusdiskurssi rajaa vanhempien osallistumista sillä, miten työntekijöiden ja vanhempien erityisen tietämyksen alueita tulkitaan.

Työntekijän tietämisen alueeksi tulkitaan asiantuntijuusdiskurssissa kuvaukset työntekijöiden ammattitaidosta, joka näkyy esimerkiksi tietämyksenä lapsen kehityksen eri vaiheista ja niiden tukemisesta. Työntekijöille annetaan asiantuntijuus myös pedagogisissa ratkaisuisissa sekä varhaiskasvatuksen arjen tuntemuksessa. Vanhempien tietämisen alueiksi taas tulkittiin etenkin hoivan ja perushoidon kysymykset. Vanhemmat kuvattiin lisäksi asiantuntijoiksi oman lapsensa tuntemuksessa. Näissä keskusteluissa käy ilmi se, kuinka vanhemmilta kyllä tulee paljon toiveita. Työntekijälle jää valta vaikuttaa siihen, mitkä toiveet toteutetaan ja mitä ei. Näissä toiveiden toteuttamisissa pohjimmiltaan kyse on asiantuntijuuden tulkinnoista.

Alla olevassa aineistoesimerkissä työntekijä kuvaa omaa asiantuntijuuttaan suhteessa vanhemman asiantuntijuuteen ja perustelee työntekijöillä olevan ammattipätevyys suunnitella ryhmälle toimintaa.

*V7: tai se jos me suunnitellaan että meillä on kielellisissä taidoissa tämä neljä lasta tukee ni kyl mä nyt koen että opettaja meillä suunnittelee sen (..) et siihen (..) (1)*

*M: nii et siihen ei vanhemmilta oteta*

*V7: että niinku meillä on se ammattipätevyys ja se suunnittelu sille ryhmälle se toiminta että se vanhempien toiminnan suunnittelu voi olla jotain muuta mutta (3) tämmösissä tapauksissa*

niin onko se kehityksellinen osaaminen ja nämä (1)

V8: tai jos vanhempi sanoo että **ei mun (8)** lapseni tarvitse tätä (..) ja mä sanon että **tarvitsee (9)**

V7: nii että vanhemmat **ei voi estää (8)** meitä antamasta lapselle tukea et se on niinku meidän ammattia kuvaa

M: niitä tilanteita tulee ehkä jonkun verran että ollaan eri mieltä siinä asiassa

V8: mä oon **hämmästyne (7)** siitä että tänä vuonna on pariki semmosta tapausta että on pitänyt **puhua ympäri (7)** puheterapialähettestä tai toimintaterapialähettestä (..) kun ne on lasta tukevia juttuja kun ne on semmosia että näissä kohissa **minä en osaa auttaa enää (8)** (..) **minä en tiedä (.) (2) mutta (3)** mulla on semmonen tunne että tää lapsi saattas tarvita lisää tukea (..) oon jutellu elton kanssa ja elto on samaa mieltä (..) ja sit perhe on että heidän mieheksään **ei tarvi (8)** ku kotona menee kaikki hyvin

Yllä olevassa esimerkissä työntekijä tuo esille työntekijöiden ensisijaisen ammattitaidon suunnitella ryhmän toimintaa ja vanhemmille jää rooli olla vaikuttamassa jossain muualla "vanhempien toiminnan suunnittelu voi olla jotain muuta". Tässä kuvataan tilanne, jossa oletetaan vanhemman estävän mahdollisen tuen antamista lapselle "vanhempi sanoo että ei mun lapsi tarvitse tätä" jonka työntekijä kumoaa modaaliverbin avulla "ja mä sanon että tarvitsee" nostaten itsensä näin vanhemman yläpuolelle asiantuntijuudessa.

Tästä seuraa keskustelua siitä, kuinka vanhemmat pyrkisivät estämään tuen antamista omalle lapselleen "ei voi estää meitä antamasta lapselle tukea", joka sisältää kieltomuodon ja rajaa vanhemman mahdollisen osallistumisen kyseisen kaltaisten tilanteiden ratkaisuun. Työntekijä vielä jatkaa kuvaustaan hieman kielteisellä "mä oon hämmästyne" ilmaisulla, kuinka monen lapsen kohdalla on täytynyt "puhua ympäri" vanhempi, eli vakuuttaa omaa asiantuntijuuttaan suhteessa lapsen taitoihin ja mahdollisiin tuen tarpeisiin. Tässä työntekijä korostaa omaa asiantuntijuuttaan lapsen kehityksellisissä kysymyksissä ja vanhemman rooli on hyväksyä työntekijän näkemys. Seuraavassa keskustelussa tuodaan ilmi myös työntekijöiden pedagogiset valmiudet sekä tieto siitä, millainen oppimisympäristön tulisi olla.

V7: ja ehkä sitten se että ei ajatella asioita niin mustavalkosesti että se taas sillä tavalla että joko tai et ei se tarkota että vanhemmat tulevat tänne et (8) (.) kun me (2) ollaan kuitenkin kasvatusalan ammattilaisia ja me ollaan opiskeltu tätä varten ja me tiedetään meidän että oppimisympäristön pitää olla tällöinen tai meillä on ne pedagogiset valmiudet tehdä niinku tätä

*työtä jota taas sitte vanhemmilla taas ei oo (8) ja et ne voi taas tuoda jonkun oman lisänsä siihen mutta (3) se ei poista sitä meidän niinku ammatillista vastuuta siitä*

Työntekijä kieltomuotoa käyttäen alkaa kertomaan odotuksesta vanhemman osallistumiseen *"ei se tarkoita että vanhemmat tulevat tänne"* mutta jättää lauseen kuitenkin kesken ja muuttaa kuitenkin kertomuksen suuntaa tuomalla esille työntekijöiden ammattitaitoa, joka on tullut opiskelemalla. Hän myös erittelee ammattitaidon mukana tulevia taitoja, kuten pedagogisia valmiuksia sekä tietämystä oikeanlaisesta oppimisympäristöstä. Oletukseksi muodostuu, että vanhemmilla edellä mainittuja valmiuksia ei ole *"vanhemmilla taas ei oo"* ja samalla jatkaa lausetta antaen vanhemmalle asiantuntijuuden epämääräisesti koskemaan jotain muita asioita *"ja ne voi taas tuoda jonkun oman lisänsä siihen"*.

Keskustelu päiväunista oli jokaisessa fokusryhmäkeskustelussa esiin noussut aihe, joissa työntekijän ja vanhemman asiantuntijuuden kuvattiin usein ajautuvan ristiriitaan keskenään. Alla olevaa keskustelua edelsi työntekijän huvittuneella äänellä, välillä nauraen, kerrottu kuvaus siitä, kuinka usein jokainen vanhempi toivoo omalle lapselleen yksilöllistä nukkumisaikaa. Työntekijä kuvaa tilanteen, jossa lapsi nukahtaa päiväunille vastoin mahdollista vanhemman toivetta. Tällaisessa tilanteessa hän ottaa työntekijöille asiantuntijuuden ja kertoo, etteivät he välttämättä tällöin toteuta vanhempien toivetta herättää lasta aiemmin. Seuraavassa aineistoesimerkissä keskustellaan päiväunista ja niiden merkityksestä.

*M: onkos sitten jotain semmosia asioita joissa vanhempien osallistumista varhaiskasvatukseen ei niin sanotusti kaivata (..) tai tuleeko jotain asioita jotka ei mahdollisesti kuulu siihen yhteistyön piiriin*

*V5: ei tuu kyllä nyt mieleen mitään (..) ehkä (2) joku semmonen jos tiedetään ihan siis tämmönen pieni esimerkki että jos kielletään lapselta vaikka täysin päiväunet esimerkiksi että on pieni lapsi ja sanotaan että se saa nukkua 20 minuuttia ja sitte pitää herättää ja jotenki että (2) (.) ok se voikin olla vaikutus siihen iltaan ja näin mutta (3) sitte ne vanhemmat ei näe (8) että mikä vaikutus (8) sillä on siihen lapseen ja lapsen päiväkotipäivöön että jos me revitään (7) se sieltä ylös aivan sikeästi unesta niin se voi se lapsen iltapäivä päiväkodissa mennä ihan plörinäks (7) että (1)*

*V6: kyl ne aivot tarvii (9) sen pienen pienen lepo hetken kuitenkin sen kaiken hälyn keskellä (7) (..)*

*V5: nii että ne näkee sen vaan jotenki itsekkäästi (7) sen oman illan että mä en saa sitä nukkumaan että sitte ne ei siinä näykkään sitä (8) (..) (2) tai ehkä ne luulee ajattelevansa sitä lapsen etua ja hyöää siinä ja näin ja siinä kuitenkin ehkä on (2) taustalla se oma aika siellä en tiä mutta että (1) (..)*

Yllä työntekijä ensin kieltää olevan asioita, joissa vanhempien osallistumista ei niin sanotusti kaivattaisi. Kuitenkin hän vaihtaa näkökulmaa aloittamalla kertoa esimerkkiä vanhemmista, jotka pyrkivät kieltämään lapseltaan päiväunet tai pyrkivät rajoittamaan niitä lyhyiksi. Hän kuitenkin lieventää kertomusta antamalla ymmärrystä vanhempien toiveelle *"ok se voikin olla vaikutus siihen iltaan"*, kuitenkin kertomuksen suunta muuttuu *"mutta sitte ne vanhemmat ei näe"* ja jatkaa tästä tuomalla ilmi odotuksen siitä, kuinka vanhemmat eivät voi nähdä asiaa lapsen päiväkotipäivän kannalta. Päiväunilta herättämisen raadollisuutta työntekijä vielä korostaa kuvailemalla tapahtumaa *"jos me revittää se sieltä ylös"* ja tämä *"repiminen"* vielä aiheuttaa työntekijän jatkaessa kertomustaan oletuksen siitä, kuinka tämän (vanhemman asettaman toivomuksen vuoksi) lapsen iltapäivä voi mennä *"ihan plörinäksi"*.

Työntekijä odottaa vanhempien tahtovan rajoittaa tai kieltää lapsen päiväunia lähtökohtaisesti itsekkäistä syistä *"ne näkee sen vaan jotenkin itsekkäästi sen oman illan"*. Työntekijä muuttaa kuitenkin näkökulmaa ja lieventää ilmaisuun perustelemalla vanhempien toiveita *"tai ehkä ne luulee ajattelevansa sitä lapsen etua"*, sillä että vanhemmat *"luulevat"* tietävänsä lapsen edun. Lopulta sitten ammattilaisina he ottavat asiantuntijuuden eli *"tietävät"* luulemisen sijaan. Kuitenkin työntekijä käy neuvottelua puheessaan ja lopuksi vielä kerran muuttaa näkökulmaansa asettaen vanhemmat taas ajattelemaan lähtökohtaisesti itseään *"ja siinä kuitenkin ehkä on taustalla se oma aika"*.

Yhtä aineistoesimerkkiä lukuun ottamatta työntekijät olettavat asiantuntijuuden olevan heillä, kun keskustellaan päiväunista ja vanhempien toiveista. Työntekijöiden puheessa tulee esille, kuinka vanhemmilta tulee paljon konkreettisia toiveita nimenomaan juuri päiväuniin liittyen.

Alla olevassa esimerkissä työntekijä kertoo tarinaa vanhempien toiveista, joita työntekijät kuvailevat huvittuneina ja näin ollen pitävät epäolennaisina.

V5: *mut sitku semmonen tulee nii on itelläki vähä semmonen että tekis mieli sanoa että todellako (.) mut ei sitte sano (3,8)*

V6: *joo tai sit just on nää pukeutumiset pitää laittaa monta fleecehaalaria päällekkäin kun on nollakeliä ja sitte siellä neuvotaan hyöin tarkkaan että mitenkä pitää olla nii että tota (2) ja sit jos ei oo justiinsa hakutilanteessa niin sitte välillähän niitä tulee ihan koomisiakin tilanteita (7) että kauheeta nyt se äiti lähestyy onko sillä nyt se kauluri oikeinpäin (..) että joille-*

kin se on kertakaikkiaan että ei nyt tänä vuonna mut edellisinä vuosina **ollu koomisiaki tilanteita (7)** että (...) voi ei nyt nitte auto tulee pihaan nyt äkkiä monta aikuista menee sääntämään just **koska siitä tulee sitä noottia jos se kaulahuivi ei oo tietyllä tavalla (7)** siinä ja näin ja vaikka lapsen pitäis jo ite pukee ja näin ni **niin tota (..) joo (2)** ja sit tietysti jos lapsella on semmosia vaikeita **vaatteita joita ei oo helppo pukee päälle (8)** ja ne on tietysti vanhemmista hienoja ja tyylikkääitä ja minun lapsella **sit se ressurkka ei saa niitä jalkaan (7,8)** ja napit ja vetskarit kaks ja kolmevuotiaalla että se on sitte niinku tämmösiä saattaa olla V5: niistä vaan on vähän vaikee sanookin että sen lapsen omatoimisuuden kannalta ois hyvä jos ois tämmösiä vaatteita ja sit **ku ne ei kuitenkaan ookaan enää (8, 1)**

V6: sit vanhempi sanoo et HUI mitkäs ne sun housut on nyt jalassa missäs ne sun toiset housut on mitkä aamulla oli onko ne menny likaseks vai mitä hui mitä niille on tapahtunu (matkii kauhistunutta ääntä nauraen) (..) sillee nohh oli vähän hankala niitä lapsen pukea että laitettiin nyt nää kollarit että (taas eri äänensävyllä)

V5: tai se että tulee ensimmäisenä hakemaan lasta että mitä sulla on tossa pajassa!? (..) sit oot silleen että tää lapsi on tosi hienosti syöny ite tuota kiisseliä että hän itse söi ja tosi taitavasti että sitä pikkusen meni siihen että (..) ei varmaan haittaa

V6: joo just niin

V5: et jotenki semmonen niinkö **kun ei ne nää sitä niinku (8)** et me halutaan vaan hyvää että okei toi lapsi itse syö että **niin sitte vanhemmat ehkä kotona ite syöttää (6) ettei tule sitä sotkua tai vastaavaa (6)**

Edellä olevassa esimerkissä työntekijät kuvaavat vanhempien toiveita huvittuneina ja perustelevat niiden olevan epäolennaisia lapsen kehityksen kannalta. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta työntekijä alkaa matkia vanhemman ääntä ja esittää mahdollista tilannetta siitä, kun vanhempi tulee hakemaan lastaan, eikä lapsella olekaan päällään niitä vaatteita mitä vanhempi on toivonut laitettavan "välillähan tulee ihan koomisiakin tilanteita että kauheeta nyt se äiti lähestyy onko sillä nyt se kauluri oikeinpäin. Tilanteen huvittuneisuutta korostetaan käyttämällä useaan kertaan kuvausta *koomisia tilanteita* – kuvaamaan tilannetta.

Vanhempien pyrkimykset osallistua lastensa pukeutumisen kysymyksiin kuvataan niin, että ne koskevat esimerkiksi tarkkoja pukeutumisohejeita, kun taas työntekijä perustelee heidän ajattelevan kehityksellisiä kysymyksiä muun muassa omatoimisuuden edistämistä. Vaikeasti puettavia vaatteita tai kauhistuneita reaktioita likaantuneista vaatteista kuvataan asioina, joiden suhteen vanhemmat eivät osaa ajatella tai toimia "oikein".

Vanhemmalle annettu asiantuntijuus näyttäytyi harvemmin varhaiskasvatuksen opettajien puheessa verrattuna työntekijöille annettuun asiantuntijuuteen. Alla olevaa aineistoesimerkkiä edelsi keskustelu varhaiskasvatuksen vanhemmille teettämistä asiakastyytyväisyyskyselyistä. Työntekijä on kertonut,



kuinka vanhemmat eivät ole olleet kovin innoikkaita täyttämään asiakastytyväisyysskyselyä.

*V6: Markku (nimi muutettu) on tehny niistä (asiakaspalautteista) tota koosteen joka ihan josakin meidän yhteisessä tilaisuudessa heijastetaan ja me käydään ne läpi palaverissa ja mietitään onko ne semmosia konkreettisia asioita joita me voidaan niinku tehdä tai **parantaa tai tota näin** (2) (.) **välillä on** (.) **välillä** (4) on semmosia asioita että okei aika jotenki (.) mahdottomia (.) **mut** (3) kyllä me ollaan aika moneen **asiaan nähty se aika ja vaiva** (4) et se voi olla niinku tosi pikkujuttujaki*

*M: Millaisia ne vois olla tuleeko mieleen jotain esimerkkejä*

*V5: no oisko ollu viime syksynä että ei ollu **jotenki ollu lasta otettu** 2 (.) tai vanhemmat oli kokenu jotenki että **ei oltu otettu** (8) **silleen huomioitu** (4) sitä lasta kun oli tullu hoitoon että ihan semmonen **pieni asia konkreettinen asia** (2) (.) **mut** (3) sille perheelle tietysti iso asia et sillonhan siitä puhuttiin että jokainen tsemppaa ja ihan sama mikä lapsi tai perhe niin se otetaan niinkun että tässä nyt tämmöne **pieni mutta** (3) ton tyypisiä ne onki ne palautteet tai kritiikit että **ei ne oo** (8) mitää semmosia kauheen laajoja tai suuria **mutta** (3) tämmösiä pikkujuttua joita perheet on kokenu sitte*

Yllä työntekijä kuvaa sitä prosessia, kuinka vanhemmille järjestetyt asiakastytyväisyysskyselyt on käyty läpi päiväkodissa yhteisesti. Tässä käytetään toistoa ja täsmennystä kuvaamaan sitä, kuinka välillä on mahdottomia toiveita. Esimerkiksi lause ”on semmosia asioita että okei aika jotenki (.) mahdottomia (.) mut kyllä me ollaan aika moneen asiaan nähty se aika ja vaiva”. Tässä mutta -sanalla alkava lause on olennainen. Aluksi työntekijä kuvaa hieman varovaiseen sävyyn, että vanhempien toiveet ovat välillä mahdottomia. Työntekijä kuitenkin ”korjaa” selitystään tuoden esille, että kyllähän työntekijät kuitenkin paneutuvat palautteisiin ja myös käytäntöihin niiden perusteella. Tällä ei siis ikään kuin suoraan todeta vanhempien esityksiä mahdottomiksi vaan työntekijät paneutuvat niihin ja antavat vanhemmille myös mahdollisuuden vaikuttaa. Jälkimmäisessä kappaleessa taas tulee esille kuva siitä, kuinka yleisesti asiat ovat hyvin ja vanhempien (kielteiset) palautteet ovat ”pikkujuttuja”.

Vanhemman tunnustetaan olevan tässä esimerkissä asiantuntija hoivaan ja oman lapsen yksilölliseen tuntemiseen liittyen ”ei oltu otettu silleen huomioitu sitä lasta”. Myös alla olevassa aineistoesimerkissä työntekijä kuvaa vanhempien asiantuntijuuden koskevan nimenomaan oman lapsensa tuntemista. Esimerkki on harvinainen laadultaan siinä mielessä, että siinä työntekijä puheessaan an-

taa vanhempien asiantuntijuudelle arvoa oman henkilökohtaisen elämän kokemuksen kautta, eikä muita vastaavia tullut aineistosta esille.

V8: **mut (3)** mä ymmärän hirveen hyvin kun mulla on semmonen poika joka on että jos nukkuu kolmekymmentä minuuttia **niin se ei nuku sitten (8)** illalla kun vasta yhentoista aikaan illalla ja kolmeneljävuotiaana se on ollu kaikisa pahimmillaan ja silloin siis mä oon istunu sen päällä ja mä oon huutanu sille (7) että etkö sää tajua että mä oon lastentarhanopettaja että kaikki lapset nukkuu (naurua) kun mä oon **nukkarissa että (.) ehkä hieman (2) ei kaikkien tarviikaan (8)** siellä nukkua jos mä oon siellä että niinku ihan mä oon käyny ihan henkilökohtaisen elämän kautta opetellu

----

V8: **mutta (3)** (.) tää on musta **oikeesti aika kauheeta (7)** että ite on opiskellu tätä että vasta se henkilökohtanen lähellä oleva kokemus opettaa vasta sen että **mä en oikeesti ookaan (8)** ihan tässä työssä ole ihan (..) niinku oikeilla raiteilla sittenkään (.)

V7: nääkin on ehkä niitä juttuja että sitä tottuu siellä työpaikalla niihin vanhoihin kaavoihin ja tottua siihen että miten on ennenkin tehty

M: vaikee sitten ehkä lähtee muuttamaan jos on aina tehty

V8: **mut (3)** että tarvitaanks siihen **herätykseen (7)** aina niinku niin henkilökohtanen, että sitä vastaan mä taistelen että (.) voikun tää riittäis että me puhutaan näistä aiheista ja keskustellaan ja työtiimistä löytyy semmosta porukkaa joka osaa **herätellä (7)**

Esimerkissä työntekijä ensin kuvailee, millaisia taisteluita hän on oman lapsensa kohdalla käynyt nukkumiseen liittyvissä kysymyksissä. Imitoiden tapahtumaa äänensävyä muuttamalla ja osittain nauraen sekä käyttäen vahvoja ilmaisuja "mä oon huutanu sille (omalle lapselle) että etkö sää tajua että mä oon lastentarhanopettaja kaikki lapset nukkuu kun mä oon nukkarissa" asettaa työntekijä huvittavan tarinan avulla kyseenalaiseksi varhaiskasvatuksen opettajan tietämyksen. Tässä työntekijä tunnustaa vanhemmilla olevan asiantuntijuutta, joka koskee juuri sitä tietoa siitä heidän omasta lapsestaan, kuten hän ilmaisee "tää on musta oikeesti aika kauheeta että ite on opiskellu tätä että vasta se henkilökohtanen lähellä oleva kokemus opettaa vasta sen". Työntekijä myös kyseenalaistaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten asiantuntijuutta toteamalla, että "tarvitaanks siihen herätykseen aina niinku niin henkilökohtainen" ja käyttää tehokeinona toistoa, käyttäen ilmaisua "herätellä" uudemman kerran vahvistamaan asian merkityksellisyyttä. Seuraavassa aineistoesimerkissä keskustellaan vanhempien osallistumisesta niissä tilanteissa, jossa sen koetaan olevan vahvimmillaan.

*M: no sit kun painotetaan tätä vanhempien osallisuutta niin jos mietitte nykyisiä yhteistyömuotoja niin mitä on semmosia yhteistyömuotoja tulee mieleen jossa se vanhempien osallisuus on vahvinta tai selkeästi sellaista vahvaa?*

*(...)*

*V3: no ainaki siis tuota tuolla pienten puolella vasukeskusteluissa kysytään ihan näistä päivittäisistä niinkun perushoitotilanteista (.) et kysytään et kuinka teidän lapsen kanssa niinkun toimitaan niinkun kotona (.) että me osattas toimia sitten siellä päivähoitossa (..) ja niinkun (.) et miten jos me halutaan se arki sujuvaks niin aika paljon pitää sitä tietoa olla siellä (..)*

*M: eli ihan semmosia konkreettisia juttuja varmaan*

*V3: kyllä (.) kyllä*

*V3: niinku että onko unikaveri, entä tutti tai entäs vaippa (.) että ihan tämmösiä yksinkertaisia asioita (7)*

Vanhemmalle annetaan yllä olevassa esimerkissä asiantuntijuus perushoidollisissa kysymyksissä sekä oman lapsensa tuntemukseen liittyvissä asioissa. Työntekijä kuvaa, kuinka ainakin pienempien lasten ryhmässä pyritään tiedustelemaan vanhemmalta juuri sellaisia asioita, jotka liittyvät perushoitotilanteisiin *"kysytään ihan näistä päivittäisistä niinkun perushoitotilanteista"*. Tälle tiedolle annetaan arvo, jotta arki varhaiskasvatuksessa sujusi *"jos me halutaan se arki sujuvaks"*. Näin ollen työntekijöillä on odotus siitä, että sujuvan arjen takaamiseksi tulee vanhemmilta olla tarpeeksi tietämystä juuri heidän lapselleen sopivista käytänteistä *"kysytään et kuinka teidän lapsen kanssa toimitaan kotona"*. Esimerkin lopussa työntekijä kuitenkin huomauttaa kuvailevaa ilmaisua käyttäen, että vanhempien asiantuntijuutta tarvitaan hyvin yksinkertaisissa asioissa *"että ihan tämmösiä yksinkertaisia asioita"*.

Kaiken kaikkiaan asiantuntijuus tulkitaan vanhemmalle ensisijaisesti hoivaan ja perushoittoon liittyvissä kysymyksissä. Vanhemmalle tunnustetun asiantuntijuuden nähdään perustuvan etenkin heidän oman lapsensa tuntemukseen. Työntekijöille taasen tulkitaan asiantuntemus pedagogisissa ratkaisuisissa sekä tietämyksenä lapsen oppimisen ja kehityksen eri vaiheista. Työntekijöillä kuvataan olevan myös tieto varhaiskasvatuksen arjen tuntemuksesta.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsevat vanhempien osallistumista varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajien puheessa oli mukana tulkinta osallistumisesta niin, ettei se tarkoittaisi vain vanhempien oikeutta esittää toiveita ja erinäisiä vaateita varhaiskasvatukselle, jolloin nämä toiveet lopulta jäisivät työntekijöiden toteutettaviksi. Puheessa työntekijät asettivat vastuuta osallistumisesta vanhemmille tekemisen tasolla eikä vain puheissa. Työntekijät loivat keskusteluissa kuvaa siitä, kuinka vanhemmat eivät itse aktiivisesti ja oma-aloitteisesti pyrkisi osallistumaan ja vanhempien halukkuus olla osallistumassa myös kyseenalaistettiin. Työntekijöiden puheessa myös ilmeni näkemys siitä, että heidän vastuullaan olisi vanhempien osallistumisen toteuttaminen, jolloin heidän tehtävänään olisi aina keksiä uudenlaisia osallistamisen keinoja. Aiempi tutkimus osoittaaakin, kuinka vanhempien osallistumisen nähdään lisääntyvän, kun työntekijät ovat itse aktiivisesti mukana luomassa vuorovaikutusta perheiden kesken. Työntekijöiden aloitteellisuudella on siis merkitystä osallistumiseen. (Murray ym., 2015.)

Osallistumisen kysymykset esiintyivät varhaiskasvattajien puheissa osin ehdollisina, jolloin työntekijälle jäi lopulta mahdollisuus vaikuttaa siihen, toteutetaanko vanhempien esittämiä toiveita. Näin työntekijöillä näyttäisi olevan aina lopulta valta vaikuttaa vanhempien osallistumisen toteutumiseen käytännön arjessa. Tätä vasten mielenkiintoista onkin havaita, kuinka vanhemmat eivät itse kokeneet Alasuutarin ja kumppaneiden tutkimuksen (2014) mukaan voivansa vaikuttaa paljoakaan varhaiskasvatustoiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Alasuutari ym. 2014). Mikäli vanhemmille ei synny tunnetta aidosta osallisuuden mahdollisuudesta ja kuulluksi tulemisesta, voi se omalta osaltaan heikentää heidän haluaan olla tuomassa esiin omia näkemyksiään (Park, Alber-Morgan & Fleming 2011, 22).

Työntekijät tulkitsivat osallisuuden temaa myös tietämättömyyden diskurssilla, jolloin puheesta välittyi ajatus vanhempien riittämättömästä tiedosta

varhaiskasvatuksen arjen käytänteistä. Vanhempien tietämättömyyden kuvaukset näyttäisivät perustelevan osittain myös osallistumisen oikeuksien eräänlaista epärealistisuutta. Hangasmaa (2014, 139) onkin esittänyt, ettei vanhemmilla ole riittävästi tietoa kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista varhaiskasvatuksessa, joka voi omalta osaltaan olla vaikuttamassa vanhempien osallistumisen mahdollisuuksiin. Tässä pro gradu -tutkielmassa työntekijät esittivät vanhemmilla olevan usein myös yksilöllisiä toiveita, jotka saatetaan jättää kuitenkin huomioimatta perustellen ne yhdenvertaisuudella. Samansuuntaisia huomioita vanhempien yksilöllisistä toiveista on nähtävillä myös Hedlinin (2019) tutkimuksessa.

Havaintojeni mukaan varhaiskasvatuksen opettajien puheessa osallisuutta jäsentävä toimintakulttuuridiskurssi näyttäytyi osin jännitteisenä ja ristiriitaisena. Työntekijöiden tulkinnat siitä, nähdäänkö varhaiskasvatuksen olevan avoin vai suljettu tila vanhemmille, olivat keskenään osin eriäviä. Toisaalta varhaiskasvatus esitettiin vanhemmille avoimeksi paikaksi ja esitettiin olettamuksia, että tätä kautta osallisuuden aste nousisi vanhempien saadessa lisää tietoa varhaiskasvatuksen arjesta. Esille nousi kuitenkin myös toisenlaisia tulkintoja, joissa vanhempien läsnäolo varhaiskasvatuksen arjessa nähtiin ongelmallisena. Tätä vasten huomionarvoinen havainto onkin, kuinka Alasuutarin ja kumppaneiden (2014) tutkimuksessa vanhemmat näyttäisivät kokevan, etteivät he välttämättä ole tervetulleita seuraamaan lapsensa päivää varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa tälle pohdittiin selitykseksi esimerkiksi sitä, että vanhemmille voi olla vieras ajatus olla seuraamassa lapsensa varhaiskasvatuspäivää, eikä niinkään, etteivät vanhemmat olisi tervetulleita lapsen varhaiskasvatusympäristöön. (Alasuutari ym. 2014, 36.)

Asiantuntijuusdiskurssin kuvaukset, joissa vanhemmille ja työntekijöille tulkittiin kasvatuseräosaamisen eri osa-alueet, näyttävät rajaavan sitä, minkälaisissa kysymyksissä vanhemman osallistumisen katsotaan olevan mielekäästä. Tässä tutkielmassa työntekijät tulkitsivat vanhempien asiantuntijuuden alueiksi heidän oman lapsensa tuntemuksen sekä hoivan ja perushoidon kysymykset. Työntekijöille taas tulkittiin asiantuntijuus sekä pedagogisissa kysymyksissä että heidän koulutuksensa kautta saatu tietämys lapsen kehitykseen ja oppimi-

seen liittyvissä asioissa (vrt. Alasuutari 2010; Karila & Alasuutari 2012). Näyttäisikin siltä, että edelleen suomessa työntekijöiden asiantuntijuudella näyttäisi olevan keskeinen rooli varhaiskasvatuksen kentällä eikä vanhemmilla oleteta edelleenkaan olevan asiantuntijuutta esimerkiksi pedagogisissa ratkaisuissa (vrt. Alasuutari 2010). Samansuuntaisia havaintoja on löydetty tutkittaessa lasten varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluja, jolloin myös niissä keskusteluissa oletukset työntekijöiden asiantuntijuudesta korostuivat (Alasuutari 2010). Myös Cheatham ja Ostroskyn (2011) tutkimus tukee edellä mainittuja havaintoja, jolloin kasvatustieteellisyys työntekijöiden asiantuntijuus näyttäytyi odotettuna, mutta vanhemman asiantuntijuutta ei tunnustettu samalla tavalla. Vanhemmilla voikin olla haasteita mieltää itsensä asiantuntijaksi, jolloin sopimattomana näyttäytyykin mahdollisuus kyseenalaistaa työntekijöiden tietämystä (Lea 2006).

Vanhempien osallistuminen varhaiskasvatukseen ei ole itsessään uusi asia ja etenkin kansainvälisessä kirjallisuudessa aiheesta on puhuttu jo pitkään (esim. Blue-Banning ym. 2004; Hornby 2000; McWilliam ym. 1999). Suomessa lainsäädäntöön kirjattuna osallistumisen oikeus on vielä varsin tuore asia. Vanhempien osallistumista ei ole määritelty kuitenkaan sen tarkemmin varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tämän voi havaita myös tämän tutkielman tuloksista, jolloin vanhempien osallistumiselle annettiin erilaisia tulkintoja ja merkityksiä. Myös aiemmat tutkimukset tukevat näkökulmaa siitä, kuinka osallisuutta voidaan määritellä hyvin kirjavasti niin varhaiskasvatuksen työntekijöiden kuin myös vanhempien osalta (esim. Karila 2006, 96; Venninen ym. 2011, 18-20).

Varhaiskasvatuslaissa säädettyä osallisuuden pykälää on perusteltu lainvalmistelussa niukasti. Hallituksen esityksessä (341/2014) todetaan kyseisen pykälän osalta: *"Toiminnan järjestäjän olisi aktiivisesti tarjottava lapsen huoltajille mahdollisuuksia esittää näkemyksiään lapsensa varhaiskasvatuksesta"*. Työntekijät kuvasivat keskusteluissa vanhempien haluttomuutta aktiivisempaan osallistumiseen. He tulkitsivat omaa asemaansa niin, että varhaiskasvatuslain mukaan riittää, kun he tarjoavat vanhemmille mahdollisuuksia esittää omia näkemyksiään. Kuitenkin hallituksen esitys lähtee siitä, kuinka vanhemmille olisi *aktiivi-*

*sesti tarjottava* osallistumisen mahdollisuuksia. Näin ollen näyttäisikin siltä, että työntekijöiden omalle vastuulle jää tulkita, milloin on tarjonnut vanhemmille riittävän aktiivisesti osallistumisen mahdollisuuksia. Voisikin toivoa, että varhaiskasvatuksen kentälle saataisiin yhtenäiset, tarkemmin määritellyt ohjeet ja mahdollisesti esimiestason tukea siihen, milloin vanhempien osallistamisen aste on riittävää.

Varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin kaivattaisiinkin tarkempia määritelmiä vanhempien osallistumiselle. Aihe on tärkeä ja merkityksellinen etenkin varhaiskasvatuksen laadun kannalta, sillä useat tutkimukset osoittavat, kuinka vanhempien aktiivinen osallistuminen varhaiskasvatukseen tukee lapsen kasvua, oppimista ja kehitystä (esim. Edwards & Alldred 2000; Fan & Chen 2001; Hujala ym. 2012, 311). Vuonna 2014 tehdyn tutkimuksen mukaan 33 prosenttia suomalaisista vanhemmista koki voivansa osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Alasuutari ym. 2014, 36). Vanhemmilla näyttäisi olevan kuitenkin myönteinen asenne yhteistyöhön (Hangasmaa 2014). Viitteitä siitäkin, että vanhemmat pyrkisivät osallistumaan lastensa varhaiskasvatukseen entistä enemmän on nähty esimerkiksi Hedlinin (2019) tutkimuksessa.

Huomioitava on, että tämän tutkielman fokusryhmäkeskustelujen aikaan elettiin siirtymävaihetta, jolloin varhaiskasvatusta velvoittavat ja ohjaavat asiakirjat olivat juuri tulleet voimaan ja joissa oli asetettu uudistuneet säädökset osallisuuden vaateista (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 20 §; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Kun vanhemmille tulee antaa mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen, asettaa se vanhemmat uudenlaiseen asemaan suhteessa työntekijöihin, jolloin myös yhteistyön tulisi olla entistä tiiviimpää. Mahdollista on, että lainsäätäjän tahto uudeltaisesta lähestymistavasta varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja vanhempien välille vaatii oman aikansa, ennen kuin se saavuttaa varhaiskasvatuksen kentällä vakiintuneen käytännön.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa täytyy huomioida tutkijan tekemät valinnat koko tutkimusprosessin ajalta ja tärkeää on kuvata huolellisesti tutkimuksen eri vaiheet (Aaltio & Puusa 2020, 173; Eskola & Suoranta 2008, 210). Olenkin pyrkinyt raportoimaan tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti ja selkeästi. Aineistonkeruu sekä aineiston analyysin vaiheet on kuvattu mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija voi tehdä itse päätelmiä tutkimuksen luotettavuudesta. Tulokset olen pyrkinyt kuvaamaan käyttäen mahdollisimman monipuolisesti aineistoesimerkkejä. Tämä osaltaan lisää analyysin läpinäkyvyyttä ja luo mahdollisuuden lukijalle tehdä omia tulkintoja ja uudelleenanalyyseja (Nikander 2010, 434).

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi siltä kannalta, kuinka tulokset olisi siirrettävissä toiseen kontekstiin (Eskola & Suoranta 2008, 212; Patton 2002, 584). Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuksen etenemisen, taustatekijät ja kohdejoukon, jolloin toinen tutkija voisi periaatteessa pyrkiä samansuuntaiseen tutkimuksenasetteluun. Kuitenkin, kun tässä tutkimuksessa aineistoa on analysoitu diskurssianalyysillä, jolloin tarkastelussa on etenkin kielenkäyttö, on tutkimuksen tulokset sidottu aina sen ajan kulttuuriin ja aikaan (vrt. Pietikäinen & Mäntynen, 14-15). Alasuutari huomauttaakin (2011, 244) kuinka usein tarkoituksena ei olekaan etsiä sellaisia säännönmukaisuuksia, jotka pätsivät kaikkialla, vaan tarkoitus on tuoda esiin ilmiöiden kulttuurisidonnaisuus ja historiallisuus.

Saturaation käsite kuvaa tutkimuksen aineiston riittävyyden tarkastelua, jolloin tietyn määrän aineistoa voidaan ajatella tuovan esille tarpeeksi tutkimuskohteesta. Tällöin aineiston suurempi määrä ei lisäisi merkittävästi tiedon määrää tutkittavasta aiheesta. (Eskola & Suoranta 2008, 62-63.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut parantaa laajempi tutkimusaineisto. Tämä kolmesta fokusryhmäkeskustelusta koostuva aineisto oli kuitenkin mielestäni sisällöltään varsin rikas ja toimiva nimenomaan analysoitavaksi diskurssianalyysin keinoin. Aineisto olikin aikaa vievä analysoitavaksi sellaisenaankin. Dis-



kurssianalyysin varjopuolena voidaankin pitää aineiston analyysin työläyttä ja aineiston laajuuden määrittelee pikemminkin tutkimustehtävä ja käytettävissä olevat resurssit (Juhila & Suoninen 2016, 452-453). Uskoisin, että mikäli aineistoa olisi kerätty vielä lisää useamman fokusryhmäkeskustelun verran, olisi vanhempien osallistumisen tulkinnat olleet myös niissä jokseenkin samansuuntaisia. Tämä siksi, että kaikki keskustelut olivat nyt melko yhtenäisiä keskenään ja tunnistin keskusteluista paljon samankaltaista puhetta vanhempien osallistumisesta, johon olen törmännyt myös omassa työssäni varhaiskasvatuksessa.

Tutkijan omat oletukset ovat aina vaikuttamassa tutkimusaineiston keräämisessä sekä analysointivaiheessa, jolloin tärkeää onkin kuvata tarkasti tutkijan roolia tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tämän olen huomionnut tutkimuksen eri vaiheissa ja tämä huomioiden pyrkinyt objektiivisuuteen. Kuitenkin oma varhaiskasvatuksen opettajan koulutus sekä työkokemus ovat varmasti olleet vaikuttamassa omiin näkökulmiini vanhempien osallistumisen kysymyksistä. Tutkimusaihetta lähestyessä tämä on todennäköisesti omalta osaltaan näkynyt esimerkiksi käsiteltyjen aiheiden ja näkökulmien valinnassa. Pyrin häivyttämään tietoisesti näitä omia näkökulmiäni myös aineistonkeruumenetelmän valinnalla, jolloin aineistonkeruumenetelmänä ollut fokusryhmäkeskustelu antoi tutkimukseen osallistuville työntekijöille suhteellisen vapaan tavan keskustella aiheesta ilman, että tilanne olisi rajattu liiaksi valmiilla haastattelukysymyksillä, joissa mukana olisi aina tutkijan omia ennako-oletuksia ja näkemyksiä osallistumisen kysymyksistä. Muutamassa kohdassa toin keskusteluihin tietoisesti myös pieniä huomioita aiheesta ikään kuin katsoakseni, tarttuvatko työntekijät näkemyksiini. Nämä olen ottanut huomioon aineiston analyysivaiheessa ja omat kommenttini ovat mukana aineistoesimerkeissä.

Yleensä laadullinen tutkimus ei pyri saavuttamaan yleistettävissä olevia tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Kuitenkin laadullisen tutkimuksen tulokset voivat olla jopa mahdollisia yleistää. Se, millaista kieltä käytämme tai tekstiä tuotamme, voidaan nähdä olevan seurausta kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti jaetuista tavoistamme tulkita maailmaa. (Goodman 2008, 268.) Tämän tutkimuksen havainto, kuinka vanhempien osallistumiselle voidaan antaa monenlaisia tulkintoja on samansuuntainen myös aiempien tutkimusten kanssa, joissa

tuodaan esille osallisuuden saavan erilaisia määritelmiä varhaiskasvatuksen työntekijöiden osalta (esim. Karila 2006, 96; Venninen ym. 2011, 18-20). Myös samansuuntaisia tulkintoja asiantuntijuudesta on esitetty muissakin tutkimuksissa (esim. Alasuutari 2010; Karila & Alasuutari 2012), jolloin asiantuntijuuden tulkintojen voidaan ajatella pätevän myös laajemmin kuin vain tässä aineistossa.

Jatkotutkimushaasteena olisi mielenkiintoista tarkastella vanhempien omia osallistumisen tulkintoja varhaiskasvatuksessa. Tutkimus olisi mielenkiintoista toteuttaa siten, että pyrittäisiin samansuuntaiseen tutkimuksenasetteluun muodostamalla fokusryhmäkeskusteluryhmiä vanhemmista. Tämän lisäksi mielenkiintoista olisi tutkia vanhempien tulkintoja omasta ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden asiantuntijuudesta.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa P. Juuti & A. Puusa. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. Elektroninen aineisto. ISBN 978-952-345-616-7.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105, 55-72.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus. Tampereen yliopisto.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehitykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 70-91.
- Alasuutari, M. 2007. Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. *Psykologia* 42 (2007), 422-434.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the Picture of the Child. *Children & Society*, 24 (2), 100-111.
- Alasuutari, M. & Alasuutari, P. 2011. Sinun lapsesi eivät ole sinun. Yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien taustat, tavoitteet ja käytäntö. Teoksessa Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen E. 2011. Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Tampere: Vastapaino, 29-59.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M., Karila, K., Aila, K. & Eskelinen, M. 2014. Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasva-

tuksen lainsäädäntöprosessissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä.

Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Hamina: Akatiimi Oy.

Arnstein, S.R. 1969. A Ladder of Citizen Participation, *Journal of the American Planning Association* 35 (4): 216-224.

Aronsson, K. & Evaldsson, A-C. 1993. Pedagogic Discourse and Interaction Orders: Sharing Time and Control. Teoksessa N, Coupland. & J, Nussbaum. (toim.) *Discourse and Lifespan Identity*. California: SAGE, 103-131.

Björnberg, U. 1992. Parenting in transition: An Introductory and Summary. Teoksessa U. Björnberg (toim.) *European Parents in the 1990s: Contradictions and Comparisons*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1-44.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robinson, K. 2001. *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE Introducing qualitative methods.

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Franklin, H. C., Nelson, L. L. & Beegle, G. 2004. Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children* 70 (2), 167-184.

Burman, E., & Parket, I. 1993. Introduction – discourse analysis.: The turn to the text. Teoksessa E. Burman & I. Parker (toim.) *Discourse analytic research*. London: Routledge.

Burr, V. 2003. *Social constructionism*. (2. ed.) London: Routledge.

Cheatham, G. A. & Ostrosky, M. M. 2011. Whose Expertise?: An Analysis of Advice Giving in Early Childhood Parent-Teacher Conferences. *Journal of Research in Childhood Education*, 25: 24-44.

Edwards, R. & Alldred, P. 2000. A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: negotiating familiarisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education* 21 (3), 435-455.

- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymis-  
 opas. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.) Ikkunoita tutkimusme-  
 todeihin: 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittele-  
 valle tutkijalle 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:  
 Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa  
 R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Meto-  
 din valinta ja aineistonekeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4.,  
 uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS- Kustannus, 27-44.
- Fan, X., & Chen, M. 2001. Parental Involvement and Students' Academic  
 Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*,  
 13 (1), 1-22.
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. & Rattary, C. 2002. Parental Participa-  
 tion and Partnership in Pre-school Provision. *International Journal of  
 Early Years Education*, Vol 10, No. 1., 5-19.
- Forsberg, L. 2007. Involving Parents through School Letters: Mothers, Farhers  
 and Teachers Negotiating Children's Education and Reading. *Eth-  
 nography and Education*, 2:3, 273-288.
- Gibbs, A. 1997. Focus Groups. *Social Research Update*.  
<http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa  
 Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (toim.) *Nykyajan jäljillä*. Tampere:  
 Vastapaino, 83-152.
- Goodman, S. 2008. The Generalizability of Discursive Research. *Qualitative Re-  
 search in Psychology*, 5(4), 265-275.
- HE. 2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun  
 lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi, HE 341/2014  
[https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documen-  
 ts/he\\_341+2014.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_341+2014.pdf) Viitattu 9.5.2021.

- Hangasmaa, M. 2014. Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seuranta tutkimus eräässä päiväkotikoulukontekstissa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja.
- Hedlin, M. 2019. "They only see their own child":n interview study of preschool perceptions about parents. Department of Education, Linnaeus University, Kalmar, Sweden. *Early Child Development And Care*, NO. 11, 1776-1785.
- Hiillos, L., Kyllönen, M., & Vahtera, S. 2000. Kodin ja koulun onnistunut yhteistyö. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Hornby, G. 2000. *Improving Parental Involvement*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Huotari, K-E., Oranen, M. & Pösö, T. 2009. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa Bardy, M. (toim.) *Lastensuojelun ytimessä*. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 117-133.
- Hujala, E., Fonsèn, E. & Elo, J. 2012. Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 299-314.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hännikäinen, M. 2016. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmässä: hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 30-52.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 445-463.
- Jouppi, R. & Ketomäki, O. 2017. Vanhempien osallisuus tukea tarvitsevan lapsen pedagogisissa asiakirjoissa: tarkastelussa varhaiskasvatus- ja

- oppimissuunnitelmat sekä HOJKSit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Järvinen, K. 2007. Asiantuntijuus ja terve järki lasten kasvatuksessa. Teoksessa Vesala, K.M. & Rantanen, T. (toim.) Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa. 189-2002.
- Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Faculty of Behavioral Science. Väitöskirja.
- Karhunen, S. 2018. Kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Varhaiskasvatustieteen Pro gradu -tutkielma.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 36, 285-298.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rausku-Puttonen, H. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Alasuutari, M. 2012. Drawing Partnership on Paper: How do the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent- Teacher Relationship? *International Journal about Parents in Education* 6 (1), 14-26.
- Karila, K. & Kinos, J. 2012. Acting as professional in Finnish early childhood education context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban. (toim,) *Early childhood grows up: towards a critical ecology of the profession*. Dordrecht: Springer Netherlands, 66-70.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta - opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.
- Katisko, M. 2011. Kansalaisuus työyhteisön arjessa. Maahanmuuttajien kertomuksia työelämästä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirja.

- Kemppainen, J. 2001. Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 190. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Keyes, C. R. 2002. A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers. *International Journal of Early Years Education* 10 (3), 177.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 283. Väitöskirja.
- Knop, H. & Swick, K. 2007. How Parents Feel About Their Child's Teacher/School Implications for Early Childhood Professionals, *Early Childhood Education Journal*, Vol 34. 4.2.2007.
- Kontio, R. 2019. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tunnistamat haasteet huoltajan osallisuudelle ja sen vahvistamismahdollisuudet kasvatusyhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino, 48-61.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M, Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rausku- Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 51-69.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. 2000. *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Fifth Edition. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, Inc.
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?": Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuula, A. 2001. *Toimintatutkimus: Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampereen yliopisto. Tampere: Vastapaino. Väitöskirja.



- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-69.
- Lea, D. 2006. "You Don't Know Me Like That": Patterns of Disconnect Between Adolescent Mothers of Children With Disabilities and Their Early Interventionists. *Journal of Early Intervention* 28 (4), 264-282
- Liamputtong, P. & Ezzy, D. 2005. *Qualitative Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Mahkonen, S. 2016. *Varhaiskasvatuslaki*. Helsinki: Edita.
- Mahkonen, S. 2018. *Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki*. Helsinki: Edita.
- Mannion, G. 2007. Going Spatial, Going Relational: Why "listening to children" and children's participation need reframing. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 28 (3), 405-420.
- Marková, L., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. 2007. *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox.
- McWilliam, R. A., Maxwell, K. L., & Sloper, K. M. 1999. Beyond "involvement": Are elementary schools ready to be family-centered? *School Psychology Review*, 28(3), 378-394.
- Murray, E. McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. 2015. Changing of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care* 187 (7), 1031-1051.
- Niemelä, A. 2019. *Työnohjaus monikulttuuriosaamisen edistäjänä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Väitöskirja.
- Nikander, P. 2010. Laadullisen aineiston litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvaara, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, s. 432-445.

- Oberhuemer, P. 2005. Conceptualising the Early Childhood Pedagogue: Policy Approaches and Issues of Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 5-16.
- OECD. 2001. *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Oikeusministeriö. 2005. Kohti aktiivista kansalaisuutta. Kansalaisyhteiskunta 2006 toimikunnan raportti. Oikeusministeriön julkaisuja 15/2005 [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75819/omju\\_2005\\_14\\_kohti\\_aktiivista.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75819/omju_2005_14_kohti_aktiivista.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Viitattu 30.4.2021.
- Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet. 2016/17. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015: Lakimuutoksen keskeinen sisältö. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Vaka1\\_liite.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Vaka1_liite.pdf) Viitattu 8.3.2016.
- Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisisessä. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry.
- Park, J., Albert-Morgan, S. & Fleming, C. 2011. Collaborating with parents to implement behavioral interventions for children with challenging behaviors. *Teaching Exceptional Children* 43 (3), 22-30.
- Patel, S. & Corter, C. M. 2013. Building capacity for parent involvement through school-based preschool services. *Early Childhood Development and Care* 183:7, 981-1004.

- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J, Ruusuvuori., P. Nikander. & M, Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 212-241.
- Pietilä, L. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 111-130.
- Piiroinen, T. 2007. *Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen*. Helsinki: Kuunnelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006-2007  
<https://nuorisoseurat.fi/wp-content/uploads/2016/12/mun-vuoro-osallisuusopas.pdf>
- Reay, D. 2005. Doing the dirty work of social class? Mother's work in support in their children's schooling. *The Sociological review* (Keele) December 2005, Vol. 53, 104-115.
- Rikala, S. 2013. *Työssä uupuvat naiset ja masennus*. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J, Ruusuvuori., P. Nikander. & M, Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424-431.
- Rönkä, A. & Kinnunen, U. 2002. Johdanto. Teoksessa A. Rönkä & Kinnunen, U. (toim.) *Perhe ja vanhemmuus – Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 4-13.
- Saaristo, K. 2000. *Avoin asiantuntijuus ympäristökysymys ja monimuotoinen eksperttiisi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Silverman, D. 2010. *Doing qualitative research: A practical handbook*. (3. painos). London: SAGE Publications Ltd.

- Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet. 2003. Viitattu 3.3.2021.  
<https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisut/suomen-akatemia-eettiset-ohjeet-2003.pdf>.
- Suomen perustuslaki. 11.6.1999/731.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suoninen, E. 2002. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 17-36.
- Tannen, D. (1993) Framing in Discourse. New York: Oxford University Press
- Thomas, N. 2000. Children, Family and state: decision-making and child participation. New York: Hundmills Macmillan Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö-ohje.  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) Viitattu 3.3.2021.
- Valtioneuvoston selonteko. 2002. Valtioneuvoston selonteko Eduskunnalle kansalaisten suoran osallistumisen kehittymisestä. Sisäministeriö.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusu-vuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere-Vastapaino, 223-263.
- Varhaiskasvatuslaki. 19.1.1973/36. [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, STAKES. Oppaita 56. Toinen tarkistettu painos.  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>
- Venninen, T., Leinonen, J., Rautavaara-Hämäläinen, M. & Puroila, K. 2011. "Lähes aina haettaessa sanotaan, että ihan ok päivä – mitä se lopulta tarkoittaa?" : Lasten vanhempien ja henkilökunnan osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Socca.

- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. *Dissertations in Education, Humanities and Theology No 66*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.
- Vuorela, S. 2005. Haastattelumenetelmät. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Majaranta (toim.) *Käytettävyytutkimuksen menetelmät*. Tampereen yliopisto. Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1, 37-52.
- Vuorenmaa, M. 2016. Äitien ja isien osallisuus perheissä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis 2134*. Väitöskirja.
- Whalley, M. 2001. *Involving Parents in their Children's Learning*. Lontoo: Paul Chapman.
- Wilkinson, S. 1998. Focus Groups in Health Research: Exploring the Meanings of Health and Illness. *Journal of Health Psychology* 3 (3), 329-348.
- Wood, L.A. & Kroger, R.O. 2000. *Doing Discourse Analysis: Methods for Studying Action in Talk and Text*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## LIITTEET

**Liite 1. Taulukko.** Tässä tutkimuksessa käytetyt odotuksen osoittimet hyödyntäen aiempia tutkimuksia (Katisko 2011, 65-75; Niemelä 2019, 114-115; Rikala 2013; Tannen 1993, 41-51).

1. Poisjätö ja ohittaminen	Voi ilmetä mm. lauseen keskeyttämisenä tai lopun jättämisenä avoimeksi. Tällä voidaan osoittaa puhujan epävarmuutta tai epätietoisuutta siitä, miten edetä tai mikä on kertomisen arvoista.
2. Korjaus, käänös, väärä aloitus	Tässä osoitetaan kertojan vaihtavan näkökulmaa tai mahdollisesti kertoja haluaa suhteuttaa puheensa johonkin toiseen kontekstiin. Kertoja pyrkii huomioimaan sen, mitä kuulija odottaa hänen kertovan.
3. Vastakkaisuus	Odotusten osoittamisessa ilmenee vastakkaisuutta. K. Kontrastia tai vaihtoehtoja voivat ilmaista mm. sanat kuten <i>mutta</i> ja <i>tavallaan</i> .
4. Toisto ja täsmennys	Toisto on merkittävä ja voimakas osoitin puheen erittelyssä ja yksityiskohtien paikantamisessa. Tässä kertoja korostaa, täsmentää, vahvistaa puhettaan suhteessa esittämiinsä tapahtumiin ja ajatuksiin. Toisto on tehokeino asian esilletuomiseksi.
5. Varaukset ja varausten kaltaiset ilmaukset	Varaus ilmaistaan esimerkiksi sanoilla <i>vaan, ehkä, varmaan, jopa, ilmeisesti, aika, joka tapauksessa, todella</i> . Varausten avulla saadaan selville kertojan ajatuksissa tapahtuva sisäinen neuvottelu. Varaus voi kertoa esimerkiksi halusta olla korrekti ja vastata kuulijan odotuksiin.
6. Yleistäminen ja arvottaminen	Yleistämisen avulla yksilöt ja yksityiskohdat yhdistetään osaksi runsaampaa joukkoa tai kokonaisuutta. Sitä voidaan pitää myös tietyiltä osin ilmaisuna, jossa kerrotaan puhujan tietämättömyydestä tai asenteellisuudesta.
7. Arvioinnit ja kuvaileva kieli	Arvioivassa ja kuvailevaa kieltä nähdään erilaisten laatusanojen, adverbien, vertailumuotojen sekä voimakkaiden ilmaisujen ja metaforien käytössä. Näiden avulla voidaan osoittaa kertojalle sekä kielteisesti että myönteisesti olennaisia kohtia. Kun korostetaan jotain seikkaa, voidaan samalla ilmaista toive sen vastakohtasta.

8. Kielto­muodot	Kielto­muoto on vahva osoitin: ne paljastavat kertojasta ja hänen sisäisestä dialogista. Kielto­muoto sisältää usein enemmän kuin pelkän kieltävän lausunnon, jolloin jokin asia ei toteudu­kaan. Kielto­muoto saattaa pitää sisällään ajatuksen siitä, mitä puhuja olettaa kuulijan häneltä odottavan.
9. Modaaliverbit	Käyttämällä modaaliverbejä, kuten esimerkiksi <i>pitää</i> ja <i>voida</i> , antavat kertojalle liikkumatilaa ja mahdollisuuksia, mutta toisaalta niiden voidaan kertoa ilmaisevan välttämättömyyttä ja velvollisuuksia sen suhteen, kuinka kertoja itse odottaa asioiden tapahtuvan.

## Liite 2. Viesti päiväkodin johtajille

Hei!

Opiskelen varhaiskasvatuksen maisteriohjelmaa Jyväskylän yliopistossa ja olen saanut tutkimusluvan (kaupungin nimi) kaupungilta pro gradu -tutkielmaani, koskien vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen lähtökohtana on varhaiskasvatukseen kirjattu uusi pykälä vanhempien osallisuudesta vaikuttaa toimintayksikön varhaiskasvatukseen suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin. Tutkin, kuinka uudessa varhaiskasvatuslaissa määriteltyä osallisuuden pykälää tulkitaan varhaiskasvatuksen kentällä päiväkodeissa. Haastattelen lastentarhanopettajia sekä päiväkodin johtajia.

Tutkimukseni aineisto on tarkoitus hankkia ryhmähaastatteluina, joita pidän ainakin neljä kappaletta. Kolmeen haastatteluun osallistuisi kahdesta neljään lastentarhanopettajaa kerrallaan sekä yksi ryhmähaastattelu olisi tarkoitettu päiväkodin johtajille. Haastattelut ovat muodoltaan vapaamuotoisia ja keskustelunomaisia. Olen kiinnostunut nimenomaan lastentarhanopettajien ja päiväkodin johtajien näkemyksistä ja kokemuksista siitä, mitä vanhempien osallisuus käytännössä tarkoittaa tai voisi tarkoittaa varhaiskasvatuksen kentällä.

Jokainen haastattelu äänitetään ja kirjoitetaan puhtaaksi. Analyysiä varten aineistosta kuitenkin poistetaan kaikki puhujan tunnistamisen mahdollistavat tiedot. Kuitenkin tutkimustuloksissa voidaan käyttää suoria tekstilainauksia haastatteluaineistosta, mutta ainoastaan siten, ettei ketään haastateltavaa voida tekstin perusteella tunnistaa.

Tutkimus olisi tarkoitus tehdä haastattelemalla (kaupungin nimi) työskenteleviä lastentarhanopettajia ja päiväkodinjohtajia, mutta kuitenkin kaupunkia ei tulla missään vaiheessa tuomaan esille tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin vuoksi. Tutkimukseni on tarkoitus valmistua toukokuussa 2017.

Haastattelut pidetään työntekijöiden toiveiden mukaisina aikoina. Lastentarhanopettajien haastattelut voidaan pitää esimerkiksi päivälevon aikaan puolil-  
tapäivin päiväkodin tiloissa.

Haastattelut toivoisin saavani tehtyä helmikuun loppuun mennessä.

Ennen ryhmähaastattelua lähetän haastatteluun osallistuville ennakkoon aiheita ja teemoja, josta tullaan keskustelemaan.

Olisinkin kiinnostunut löytyisikö teidän päiväkodista lastentarhanopettajia ryhmähaastatteluun?

Minuun voi olla yhteydessä sähköpostitse (sähköpostiosoite) tai soittaa numeroon (puhelinnumero). Vastaan myös mielelläni heränneisiin kysymyksiin!

Ystävällisin terveisin

Marikki Rauhala

Varhaiskasvatustieteen maisteriopiskelija

Jyväskylän yliopisto