

Kasvatuskumppanuuden merkitykset kuntatason  
varhaiskasvatussuunnitelmissa

Tampereen yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos  
Varhaiskasvatuksen yksikkö  
Ammatillinen lisensiaatintutkimus  
Hilkka Luttinen  
Kesäkuu 2010

# Tiivistelmä

Luttinen, Hilikka

Kasvatuskumppanuuden merkitykset kuntatason varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Ammatillinen lisensiaatintyö. Kesäkuu 2010, 111 s.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ohjaa varhaiskasvatuksen valtakunnallista toteutumista Suomessa. Asiakirja ohjaa varhaiskasvatuksen kaikkia yhteiskunnan järjestämiä ja valvomia palvelumuotoja. Se nähdään puitteina, joiden pohjalta kunnissa laaditaan omat varhaiskasvatussuunnitelmat ja niiden pohjalta edelleen yksikkö- ja lapsikohtaiset suunnitelmat. Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 31) linjaa vanhempien ja henkilöstön välisen kasvatusyhteistyön kasvatuskumppanuudeksi.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja analysoida Jyvässeudun yhteisen päivähoidon palvelualueen kunnissa tuotetuissa kunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa konstruoitua kuvaa kasvatuskumppanuudesta. Tavoitteena oli selvittää, millaisia merkityksiä kasvatuskumppanuudelle tuotetaan kuntatason ohjaavissa varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa ja miten kasvatuskumppanuutta, sen tavoitteita, edellytyksiä ja toimintakäytäntöjä kuvataan.

Tutkimusaineisto koostui Jyvässeudun kuuden kunnan varhaiskasvatusasiakirjoista, jotka saatiin internetistä tai pyytämällä lähettämään tutkijalle. Analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia. Taustateorianä oli Bronfenbrennerin ekologinen teoria, joka korostaa erilaisten ja eritasoisten kasvu ympäristöjen välisen vuorovaikutuksen merkitystä kehittyvän, kasvavan ja kasvatettavan yksilön ja kasvattajapersoonien tai -yhteisöjen kesken.

Kunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa oli nähtävissä valtakunnallisen suunnitelman noudattamista ja toistoa. Kasvatuskumppanuuden merkitykset voitiin tiivistää kuuluviksi seuraavien temaattisten kokonaisuuksien alle: kasvatuskumppanuuden määritelmä, kasvatuskumppanuuden lähtökohdat, kasvatuskumppanuuden periaatteet ja ammatillinen työote, osallisuus kasvatuskumppanuudessa ja kasvatuskumppanuus käytäntönä. Erityisesti kasvatuskumppanuuden käytäntöjen merkityksiä kunnissa oli pyritty avaamaan.

*Avainsanat:* kasvatuskumppanuus, Bronfenbrenner, kasvatuskumppanuuden merkitys

# Abstract

Luttinen, Hilikka

Significance of partnerships between different actors on early childhood education and care in municipal curricula guidelines. Tampere: The University of Tampere, 2010, 120 p.

In Finland *the National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care (ECEC)* serve as the basic means of guidance for all actors in this field. This document governs all day care arrangements offered and monitored by the public sector and it aims to promote the provision of early childhood education and care on equal terms throughout the country. The National Curriculum Guidelines form the framework for developing both the content and the quality of the activities planned by introducing uniform principles. They provide the over-all guiding principles for the curricula adopted both at the municipal level and by the day-care centres, as well as for the implementation of the *Childhood education and care* plan drafted for each individual child. *The National Curriculum Guidelines on Early Education and Care (2005, 31)* define the nature of co-operation between the staff and parents as partnership in child-rearing.

The aim of this study was to describe and analyse the picture of this partnership as it is constructed in the municipal documents on early education and care services within the greater Jyväskylä area. The purpose was to examine what kind of significance is placed on this partnership and how is it described in interactive relationships. The data consists of six municipal curricula guidelines from the greater Jyväskylä area. They were either downloaded from the Internet or requested by the researcher from the relevant municipal authorities. The method of analysis was content analysis. Bronfenbrenner's ecological theory was used as the theoretical framework. It emphasises the significance of interaction between various, as well as different levels of living environments between the individual who is developing and growing up and his/her educators and educational communities.

The findings of the study show that there were similarities between the national and local-level guidelines. The significance of the partnership between the staff and parents can be embraced under the following five thematic themes: the definition of partnership, the principals of partnership and professional approach, the starting-points of partnership, the ownership in partnership and partnership in practise. The municipal documents in particular attempted to unravel the practical significance of these partnerships.

*Keywords:* partnership, Bronfenbrenner, the significance of partnership

# Sisällys

Tiivistelmä

Abstract

1. Johdanto .....	6
2. Päivähoidon ja perheiden välinen yhteistyö .....	9
2.1 Varhaiskasvatus lapsen ympäristön välisenä vuorovaikutussuhteena....	10
2.2 Yhteistyön historiaa päivähoidossa .....	17
2.3 Yhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen .....	19
3. Kasvatuskumppanuus käsitteenä ja käytäntöinä .....	23
3.1 Varhaiskasvatussuunnitelma varhaiskasvatustyön toiminnan ohjauksessa .....	24
3.2 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatussuunnitelmassa .....	27
3.3 Kasvatuskumppanuuden sisältö, periaatteet ja perusolettamukset .....	28
3.4 Toimivan kasvatuskumppanuussuhteen edellytyksiä .....	31
3.5 Aikaisempia tutkimuksia kasvatuskumppanuudesta .....	35
4. Tutkimuksen toteutus .....	42
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys .....	42
4.2 Tutkimusmenetelmä .....	42
4.3 Tutkimuskonteksti ja aineistot .....	45
4.4 Tutkimusaineiston analyysi .....	46
4.5 Tutkimuksen eettisyys .....	51
5. Kasvatuskumppanuuden merkitykset .....	52
5.1 Kasvatuskumppanuuden määritelmä .....	54
5.2 Kasvatuskumppanuuden lähtökohdat .....	55
5.3 Kasvatuskumppanuuden periaatteet ja ammatillinen työote .....	57
5.4 Osallisuus kasvatuskumppanuudessa .....	61
5.4.1 Vanhempien osallisuus .....	62
5.4.2 Henkilökunnan osallisuus .....	65
5.4.3 Lapsen osallisuus .....	68
5.5 Kasvatuskumppanuus käytäntönä .....	71
5.5.1 Kasvatuskeskustelut .....	72
5.5.2 Tietojen, taitojen ja kokemusten yhdistäminen .....	73

5.5.3 Arjen käytännöt .....	74
5.5.4 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma .....	78
5.5.5 Tuki.....	82
5.5.6 Moniammatillinen yhteistyö .....	87
5.5.7 Eri kieli- ja kulttuuritausta .....	90
5.5.8 Arviointi ja dokumentointi .....	92
6. Tulosten tarkastelua.....	96
6.1 Kasvatuskumppanuus ydinmerkityksinä .....	97
6.2 Tulosten luotettavuus.....	100
6.3 Suunnitelmista varhaiskasvatuskäytäntöihin.....	102
Lähteet.....	106

# 1. Johdanto

Yhteistyö perheen ja päivähoidon välillä nähdään oleellisena tekijänä yhteisessä kasvatustehtävässä, ja sitä on tehty päivähoidon ja vanhempien kesken jo vuosikymmeniä. Päivähoidon tavoitteena päivähoitolain (36/1973) mukaan on lasten kotien tukeminen kasvatustehtävässä. Tarkastellessani kehitystä yhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen, luon katsauksen kansainväliseen ja myös Suomessa toteutuneeseen muutokseen, johon vaikutti erityisesti Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Yhteistyöhön liittyviä tutkimuksia on tehty paljon (mm. Alasuutari 2003; Hujala-Huttunen & Nivala 1996; Huttunen 1983, 1984, 1989; Tauriainen 2000).

Varhaiskasvatusta ohjaavassa valtakunnallisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) yhteistyö ilmaistaan uudella tavalla, kasvatuskumppanuutena. Asiakirjoissa se on uusi käsite, jonka merkitys vaihtelee päivähoitokentän eri tasojen varhaiskasvatussuunnitelmissa. Laatiessaan omia varhaiskasvatussuunnitelmiaan kunnat ja varhaiskasvatuksen yksiköt määrittelevät kumppanuutta ja toimintakäytäntöjä omalla tavallaan. Sen vuoksi on mielestäni perusteltua hahmottaa kasvatuskumppanuuden käsitettä ja sen merkitystä. Kasvatuskumppanuutta ammatillisena toimintana ja vuorovaikutuksen muotoina on tutkittu ulkomailla ja myös Suomessa jonkin verran (mm. Alasuutari 2007; Alasuutari & Karila 2009; Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004; Karila 2005, 2006; Kaskela & Kekkonen 2006; Keyes 2002; Poikonen & Lehtipää 2009; Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson 2005).

Tämä tutkimus kohdistuu siihen, miten kasvatuskumppanuutta, sen tavoitteita, toimintakäytäntöjä ja edellytyksiä kuvataan kunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tutkimukseni ”tapauksena” on Jyvässeudun kuntien yhteinen päivähoidon palvelualue ja sen kunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Tutkimustehtävänäni on kuvata ja analysoida Jyvässeudun kuntien varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa tuotettua kuvaa kasvatuskumppanuudesta sekä sen toteutuksesta.

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan yleisesti aikuisten ja lasten välillä toteutuvaa, erilaisissa toimintaympäristöissä ennen kouluikää tapahtuvaa yhteisöllistä, vuorovaikutuksellista ja kasvatuksellista toimintaa, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista (Huttunen 1989, 17; Karila, Kinos & Virtanen 2001, 13; Karila & Nummenmaa 2001, 15; Nummenmaa 2001, 26; Stakes 2008; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Var-

haiskasvatuksessa hoiva ja oppimisen tukeminen ovat sidoksissa toisiinsa: ”Varhaiskasvatuksen päämääränä on vahvistaa lapsen oppimaan oppimista ja kasvua oman elämänsä ja kasvunsa vaikuttajana” (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 11). Varhaiskasvatusta on rajattu eri yhteyksissä kattamaan ainoastaan yhteiskunnan kasvatusta- ja opetustyötä (esimerkiksi Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005), jolloin päivähoitojärjestelmä on keskeisin käytännön varhaiskasvatustoimintaa tuottava ja toteuttava taho, ja kotikasvatus rajautuu omaksi alueekseen (Karila ym. 2001, 13-14). Päivähoito on siis määritelty osaksi varhaiskasvatusta.

Varhaiskasvatuksen uutena, valtakunnallisena ohjauksen välineenä on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Se sisältää yhteiskunnan järjestämisen ja valvovan varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen ydinalueet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen sisällöllisesti ja laadullisesti koko maassa, linjata varhaiskasvatuksen sisällöllistä kehittämistä sekä luoda edellytyksiä laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa varhaiskasvatuksen kaikkia yhteiskunnan järjestämiä ja valvomia palvelumuotoja. Asiakirja nähdään puitteina, joiden pohjalta laaditaan omat varhaiskasvatussuunnitelmat, joista keskustellaan ja joita täsmennetään yhteisesti sovituiksi toimintaperiaatteiksi ja käytännöiksi varhaiskasvatuksen eri toimintamuodoissa, kunnissa, yksiköissä ja lapsikohtaisissa neuvotteluissa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7-8.)

Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 31) linjaa vanhempien ja henkilöstön välisen kasvatusyhteistyön kasvatuskumppanuudeksi. Perheiden ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden välinen kasvatuskumppanuus ymmärretään keskinäiseksi ja vastavuoroiseksi vuorovaikutukseksi. Kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja vuoropuhelu ovat kasvatuskumppanuutta ohjaavia periaatteita. Kasvatuskumppanuuteen sisältyy lapsen kannalta tärkeiden aikuisten, vanhempien ja varhaiskasvattajien yhteinen, jaettu kasvatustehtävä ja luottamuksellinen keskustelu arjen kasvatuskysymyksistä. Kasvatuskumppanuus on tietoista sitoutumista ja toimimista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista, joten lapsen etu ja oikeuksien toteuttaminen ohjaavat varhaiskasvatustoimintaa. Kodin ja päivähoitoon aikuis- ja vertaissuhteet muodostavat lapselle ihmisten välisen vuorovaikutuskokonaisuuden, jota kasvatuskumppanuudessa on olennaista tarkastella. Vanhempien osallisuus sekä hoito- ja kasvatushenkilöstön kasvatustietoisuus ja -tietämys ovat tärkeitä kasvatuskumppanuudessa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 5-6, 11, 14-15; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Laadullisen tutkimuksen rakenne on muotoutunut seuraavanlaiseksi. Johdannossa tuon esiin tutkimuksen kokonaisuuteen liittyvät tekijät. Luvussa kaksi käsitelen päivähoiton ja perheiden välistä yhteistyötä, Bronfenbrennerin ekologista teoriaa sekä yhteistyöhön liittyviä aikaisempia tutkimuksia. Luvussa kolme selvitän kasvatuskumppanuuden käsitettä, käytäntöjä ja edellytyksiä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005), muun kirjallisuuden sekä aikaisempien tutkimusten pohjalta. Tutkimuksen toteutuksen esittelen luvussa neljä. Kappaleessa viisi, kasvatuskumppanuuden merkitykset, selostan tutkimustulokset. Viimeinen, kuudes luku sisältää johtopäätökset, tulosten luotettavuuden tarkastelun, näkökulmia käytäntöön ja jatkotutkimusehdotukset.

Toimintani päivähoiton kentällä niin lastentarhanopettajana kuin kouluttajanakin on innoittanut minua selventämään kasvatuskumppanuuden merkitystä. Haluan selvittää sisällyksen avulla, millaisia kunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien kasvatuskumppanuustekstit ovat eli miten ne avaavat, ilmentävät ja välittävät käytänteitä, tietoja, kokemuksia ja tunteita, joita tarvitaan yhteisessä kasvatustehtävässä. Käytän tekstin yhteydessä varhaiskasvatussuunnitelmasta arkikielisenä synonyyminä lyhennettä *vasu*. Tämän tutkimuksen tavoitteena on sekä omani että päivähoitossa työskentelevien ammattikäytäntöjen kehittäminen ja kasvatuskumppanuuskäsitteen laajempi ymmärtäminen.



## 2. Päivähoidon ja perheiden välinen yhteistyö

Päivähoito on yhteiskunnallinen ilmiö ja kiinteä osa julkishallintoa ja perheille kohdistuvia julkisia palveluita. Päivähoitojärjestelmä on perheen ohella keskeinen alle kouluikäisen lapsen kasvatuksen toteuttaja. Suomalaisessa yhteiskunnassa päivähoidolla on merkittävä osa perhe-, sosiaali- koulutus- ja työvoimapolitiikkaa. Suuri osa lapsista käyttää päivähoitopalveluja ennen kouluikää. (Hujala ym. 2007, 11-12; Huttunen 1989, 26-27; Karila & Nummenmaa 2001, 10-11.) Vaikka kodin merkitystä mikään ei pysty korvaamaan, yhä enemmän lasten hoitoa ja kasvatusta toteutetaan kodin ulkopuolella. Varhaiskasvatuspalveluja tarjoavat kunnat, seurakunnat, järjestöt, erilaiset yhdistykset ja yksityiset palvelujen tuottajat. Palvelut voivat olla päiväkotit-, ryhmä- tai perhepäivähoitoa, leikki- tai kerhotoimintaa tai avointa varhaiskasvatustoimintaa. Yhteiskunnan järjestämät ja muut varhaiskasvatuspalvelut tukevat kotikasvatusta sekä vanhempien kasvatusoikeutta ja -vastuuta. (Huttunen 1983, 34; Karila & Nummenmaa 2001, 10-12, 14-15; Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 8-10.)

Päivähoito muovautuu kulloisenkin yhteiskunnallisen tilanteen ja edellytysten mukaan ja siihen liittyy erityisesti yhteiskunnan rakenteet, kulttuuri, kasvatuserä ja perhettä ja lapsuutta koskevat käsitykset. Muuttuva yhteiskunta asettaa päivähoitotyölle jatkuvasti muutostarpeita. Työn ja perheen yhteensovittaminen on haastavaa elämän kokonaisuuden ja sujuvuuden kannalta. Työmarkkinoiden toimintakyvyn, perhepoliittisten ratkaisujen sekä muun elämän ja hyvinvoinnin rakentamisessa on useita vastuutahoja. (Huttunen 1989, 15; Karila & Nummenmaa 2001, 10, 17-18; Kivimäki 2003, 186, 200-201.) Tässä kokonaisuudessa päivähoiton ja perheen välisen yhteistyön merkitys korostuu.

Päivähoidon ja perheen välistä rakentavaa yhteistyötä pidetäänkin erittäin tärkeänä päivähoitossa tapahtuvan kasvatuksen onnistumisen ja laadun sekä kasvatustavoitteiden yhdenmukaisuuden ja kasvatuksen keskinäisen johdonmukaisuuden vuoksi. Laki lasten päivähoitosta, sen 2a § painottaa, että päivähoiton tavoitteena on lasten kotien tukeminen näiden kasvatustehtävissä ja yhdessä kotien kanssa lapsen persoonallisuuden tasapainoisen kehityksen edistäminen. Päivähoidon tulee myös omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät

ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö. (Laki lasten päivähoidosta 36/1973; 25.3.1983/304.) Yhteistyön merkitystä perustellaan sekä päivähoidossa olevan lapsen että vanhempien tukemisen näkökulmista. Vanhempien tukemista pidetään tarpeellisena yhteiskunnallisten muutosten sekä niiden vaikutusten kannalta. (Alasuutari 2003, 24-25, 68; Anttonen 2003, 167; Hujala ym. 2007, 114-115; Huttunen 1984, 31; Huttunen 1989, 28-29; Karila 2006, 93; Puroila 2004, 7, 14.)

Laki lasten päivähoidosta (36/1973) ja asetus (239/1973) ovat keskeisenä perustana nykyiselle päivähoitotoiminnalle velvoittaen kuntia järjestämään päivähoitoa tarvetta vastaavasti. Nykyisin lasten vanhemmilla on oikeus valita omalle alle kouluikäiselle lapselleen soveltuvin hoitomuoto vuonna 1996 säädetyn *subjektiivisen* päivähoito-oikeuden perusteella. Kun lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen ja vanhemmilla oikeus päättää ajankohdasta, päivähoidolla nähdään olevan kasvatuksellisia ja opetuksellisia merkityksiä. Tätä tulkintaa esiopetuslainsäädäntö loogisesti jatkaa korostamalla suunnitelmallisen kasvatuksen ja opetuksen merkitystä alle kouluikäisen lapsen kehityksessä. (Alasuutari 2003, 25, 69; Anttonen 2003, 173; Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 8; Karila & Nummenmaa 2001, 14.) Neuvola, päivähoito ja esiopetus muodostavatkin alle kouluikäisten lasten perheiden peruspalvelujen kehikon kunnissa (Kaskela & Kekkonen 2006, 7).

Seuraavassa luvussa 2.1 tarkastelen Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa, joka perustuu näkemykselle lapsen kehityksen ja ympäristön vuorovaikutuksen lasta kasvattavasta luonteesta, ja tästä näkökulmasta kasvatuskumppanuuden toteuttamista eri toimintaympäristöissä. Lisäksi tuon esiin Hujalan ym. (2007, 21), Huttusen (1984, 16), Keyesin (2002, 185-186) sekä Puroilan ja Karilan (2001, 204-225) näkemykset kasvatusyhteistyön monitahoisuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Luvussa 2.2 tarkastelen päivähoiton kehittymistä nykyiseen muotoonsa Suomessa, lähinnä päivähoitolain, vuoden 1973 ajoista nykypäivään sekä päivähoiton perusteita. Luvussa 2.3 esittelen perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä tutkimuksia.

## 2.1 Varhaiskasvatus lapsen ympäristön välisenä vuorovaikutussuhteena

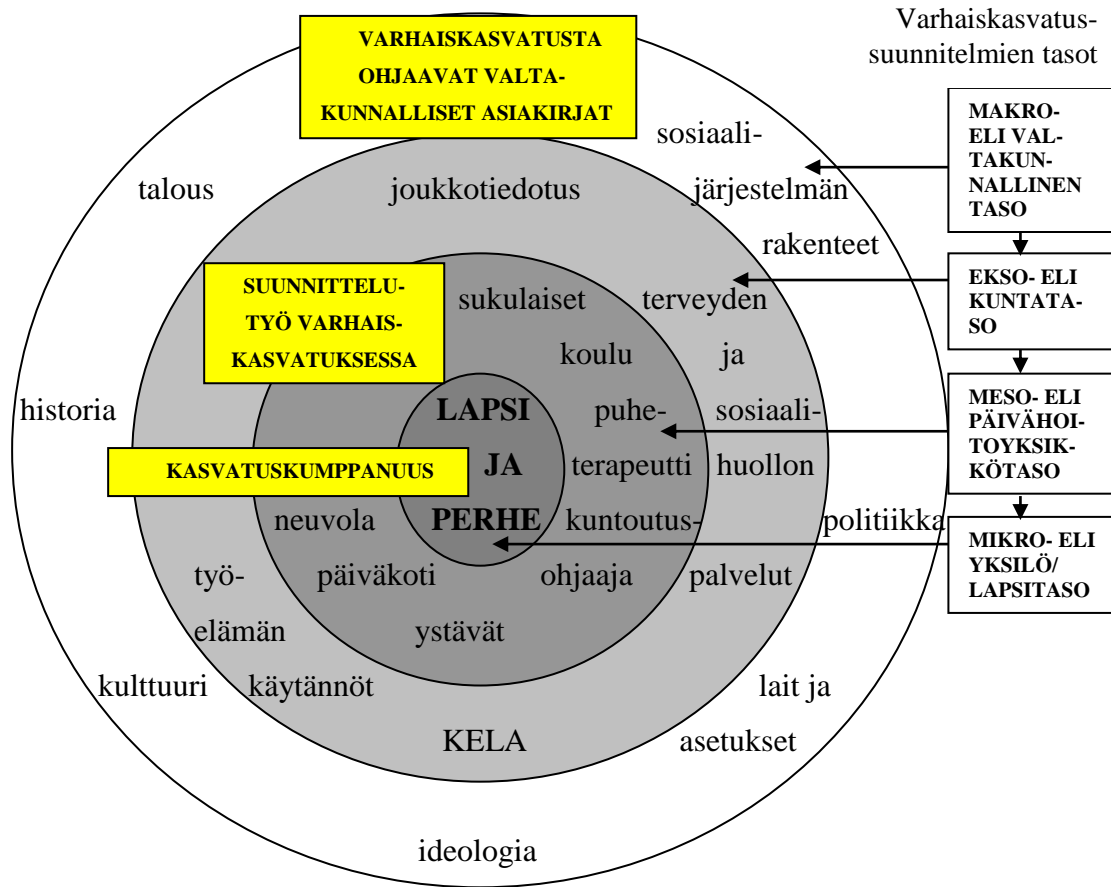
Kasvatus sosiaalisena toimintana nähdään kulttuurisena ilmiönä ja kasvatuskulttuuri ilmenee eri kulttuureissa eri tavoin. Kulttuuri omaksutaan ja opitaan perheen, sosiaalisten suhteiden ja sen yhteiskunnan mukaan, missä kukin yksilö kasvaa ja kehittyy. Kulttuuri on siis tietyn yhteiskuntaluokan tai yhteisön yhteisesti omaksuma elämäntapa, tapa hahmottaa maailmaa sekä kokea se

mielekkääksi. Koska kasvatuksen avulla välitetään arvoja, tietoja, taitoja ja sosiaalisia käytäntöjä, ympäröivä kulttuuri muokkaa yksilön persoonallisuutta ja identiteettiä. (Alasuutari 1995, 47-48; Heikka, Hujala & Turja 2009, 44; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 11; Nummenmaa 2006, 19.)

Kasvatuksen alueella yksilöiden ja ympäristön vuorovaikutuksen eli ekologisten teorioiden tunnettu edustaja on Urie Bronfenbrenner. Hänen ajattelunsa korostaa kasvu-ympäristöjen keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä, ja kehitys jatkuu läpi elämän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilöä voi ymmärtää vain osana hänen omaa ympäristöään (Hujala ym. 2007, 18). Kasvatus ja kehitys toteutuu erilaisten ja eritasoisten kasvu-ympäristöjen vuorovaikutuksessa kehittyvän, kasvavan ja kasvatettavan yksilön ja kasvattajapersoonien tai -yhteisöjen välillä. Teoria auttaa ymmärtämään ja analysoimaan eri ympäristötasojen vuorovaikutuksen merkitystä niin kehityksen kuin kasvatuksenkin prosesseissa ja suuntaamaan huomion näihin prosesseihin. (Puroila & Karila 2001, 204-205.)

Ekologisessa kasvatusteoriassa ympäristö käsitetään sisäkkäisinä rakenteina. Lapsen ja ympäristön välistä sosiaalista vuorovaikutusta tarkastellaan neljällä tasolla (Bronfenbrenner 1981, 3-4). Sisin ympäristö on lapsen lähiympäristö, *mikrosysteemi*, jossa lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa kotinsa kanssa. Myöhemmin merkittäviksi ympäristöiksi, *mesosysteemi*, tulevat päiväkotit, koulu ja muut toimintaympäristöt, kuten sukulaiset, ystävät ja mahdolliset tukimuodot. *Eksosysteemi* koostuu vanhempien työoloista ja yhteiskunnan tukijärjestelmistä. Lasta ne koskettavat joustavuuden, laadun ja määrän suhteen. Päivähoidossa eksosysteemi muodostuu niistä tekijöistä, jotka liittyvät henkilöstön ammatilliseen koulutustaustaan, työskentelyolosuhteisiin ja toimintafilosofiaan (Hujala ym. 2007, 23-26). *Makrosysteemi* eli yhteiskunnan poliittiset rakenteet, lainsäädäntö ja talous vaikuttavat perheiden mahdollisuuksiin saada tarvitsemiaan palveluja. Näin ollen lapsen kehitykseen vaikuttavat suoraan tai epäsuorasti eritasoisten ja erilaisten ympäristöjen vuorovaikutus. (Bronfenbrenner 1981, 3-9; Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 21-33; Huttunen 1984, 13-15; Huttunen 1989, 51-53; Keyes 2002, 184-185; Määttä 1999, 77; Puroila & Karila 2001, 207-208; Rantala 2002, 20-21; Swick & Williams 2006, 371-372.) Tässä tutkimuksessa käsitellään lapsen kehityksen kannalta makrotason ilmiönä valtakunnallista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2005), joka linjaa varhaiskasvatustyötä. Makrotason ohjavana asiakirjana sen on tarkoitus välittyä yhä konkreettisempänä ekso-, meso- ja mikrotasolle. Tutkimuksessani erityisesti tarkastellaan ekso-, meso- ja mikrotasojen yhteistyönä toteutettuja eksotason *kunnallisia varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoja*, jotka ohjaavat kuntien varhaiskasvatustyötä

ja kasvatuskumppanuutta. Kuvio 1 havainnollistaa lapsen ja perheen sekä ympäristön vuorovaikutusta ja kasvatuskumppanuuden toteuttamista ekologisen viitekehyksen mukaan.



KUVIO 1. Bronfenbrennerin ekologinen viitekehys kasvatuskumppanuuden näkökulmasta (Leino 2006, 11; Määttä 1999, 78)

Lähimmässä toimintaympäristössä, mikrosysteemissä, lapsen kehitykseen vaikuttavat hänen oman toimintansa ohella toimintaympäristön muut ihmiset, kuten kotona vanhemmat ja sisarukset, joihin lapsella on syvimät ja pysyvimmät siteet. Näiden kautta lapseen vaikuttavat myös sellaiset tekijät, joissa hän ei itse ole läsnä, esimerkiksi vanhemman työasiat tai yhteiskunnan palvelut. Kasvatuksen onnistumisen, yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden kannalta keskeisimmäksi systeemiksi nousee *mesosysteemi*, joissa lapsi itse toimii ja on osallisena, sillä se käsittää lapsen ympäristöjen väliset suhteet, vuorovaikutus- ja kasvatuskäytännöt, roolit sekä ympäristön toiminnot. Tällöin vanhempien ja ammatti-ihmisten *yhteiseksi vuorovaikutusalueeksi* muodostuu lapsen kasvu-, oppimis- ja toimintaympäristöt ja niiden laatu. (Bronfenbrenner 1981,

3-4, 7-8, 25; Hujala ym. 2007, 22-23, 25-26; Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 26; Huttunen 1984, 14; Huttunen 1989, 52; Keyes 2002, 185; Puroila & Karila 2001, 208-209; Rantala 2002, 20-21; Tiilikka 2004, 37-38.)

Bronfenbrennerin teoriaan perustuva ekologis-kulttuurinen eli *ekokulttuurinen teoria* tarkastelee perheen toimintaa osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia ja on sovellettavissa kulttuurisesti erilaisten kasvuympäristöjen analysointiin ja vertailuun. Kullakin perheellä on oma kulttuurinsa, vaikka yhteiskunnan taloudelliset ja sosiaaliset tekijät sekä kulttuuriin liittyvät arvot ja uskomukset vaikuttavat perheiden elämään. Ekologiset vaikutukset eli voimavarat ja haittatekijät välittyvät perheen päivittäisiin rutiineihin: keitä on läsnä, mitkä ovat heidän arvonsa ja päämääränsä, mitä he tekevät ja miksi eli millaisia tunteita ja motiiveja toimintaan kohdistuu ja mitkä normit, säännökset ja tottumukset ohjaavat vuorovaikutusta. (Määttä 1999, 78-81; Rantala 2002, 22-24.)

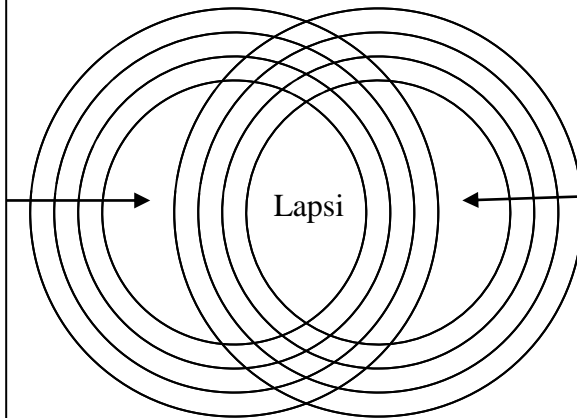
Kaiken kasvatuksen tärkein ja vaikuttavin perusta on lapsen omat vanhemmat, perhe ja koti eikä päivähoido ole koskaan kodin kilpailija. Päivähoido perustuu tavoitteelliseen kasvatukseen, huolenpitoon ja lapsesta välittämiseen. (Huttunen 1989, 58, 60.) Lapsen myönteiseen kasvuun, kehitykseen ja hyvinvointiin vaikuttavat ennen kaikkea perheen hyvinvointi, toiminta ja hyvä elämänhallinta. Varhaisvuosien kiintymys- ja vuorovaikutussuhde äidin tai hoitajan ja lapsen välillä nähdään lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisprosessin perustana. (Emde 1989; Huttunen 1989, 17; Rantala 2002, 20.) Siksi päivähoidon tehtävä lapsen hyvinvoinnin edistäjänä tulee nähdä perheiden hyvinvoinnin kautta ja päivähoidon toimivuus perheiden päivähoidon kohdistavien odotusten kautta. Kun tarkastellaan lapsen kokonaisvaltaista kasvu- ja kasvatusprosessia, olennaista on se, millainen vuorovaikutussuhde eritasoisten kasvuympäristöjen välille rakentuu. Lapsen kannalta oppiminen, kasvu ja kehitys nähdään lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena, ja erityisesti vertaisryhmä ja leikkiverit toimivat lapsen tärkeinä sosiaalistajina. (Hujala ym. 2007, 18-19; Huttunen 1989, 52, 60.) Keskeistä ekologisessa teoriassa on vuorovaikutussuhteiden laajenevan *sosiaalisen verkoston* merkitys kehitykselle (Bronfenbrenner 1981, 81; Puroila & Karila 2001, 211).

Soveltaen Bronfenbrennerin ekologista teoriaa Keyes (2002, 185-186) valaisee vanhempien ja opettajan väliseen yhteistyöhön liittyvää monitahoisuutta. Tätä näkemystä voi käyttää myös varhaiskasvatuskontekstissa. Kuviossa 2 vasemmalla olevat ympyröiden kehät edustavat ammattikasvattajan ja oikealla olevat vanhemman ominaisuuksia. Sisin ympyrä, *mikrosysteemi*, tarkoittaa opettajaa tai vanhempaa henkilönä kaikkine häneen liittyvine tekijöineen: kulttuuri, arvot, roolit, voimavarat, persoonallisuuden piirteet, odotukset, tieto ja kokemukset

lapsesta ja lapsista sekä näihin sisältyen sen hetken mahdollisuudet yhteistyöhön. Seuraava kehä tarkoittaa *mesosysteemiä*, missä vanhemmat ja henkilöstö ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tuoden siihen myös aikaisemmat kokemuksensa. Kaksi ulointa kehää tarkoittavat *eksosysteemiä* ja *makrosysteemiä* edustaen etäisempää sosiaalista kontekstia, kuten työpaikkoja, palveluita ja lakeja. (Ks. Hujala ym. 2007, 21-26; Huttunen 1989, 51-53.) (Keyes 2002, 185.)

#### AMMATTIKASVATTAJA

Kulttuuri ja arvot
Roolit
Voimavarat
Persoonallisuuden piirteet
Odotukset
Vuorovaikutustaidot
Tieto lapsesta
Ammatillinen tieto ja taidot



#### VANHEMPI

Kulttuuri ja arvot
Roolit
Voimavarat
Persoonallisuuden piirteet
Odotukset
Vuorovaikutustaidot
Tieto lapsesta

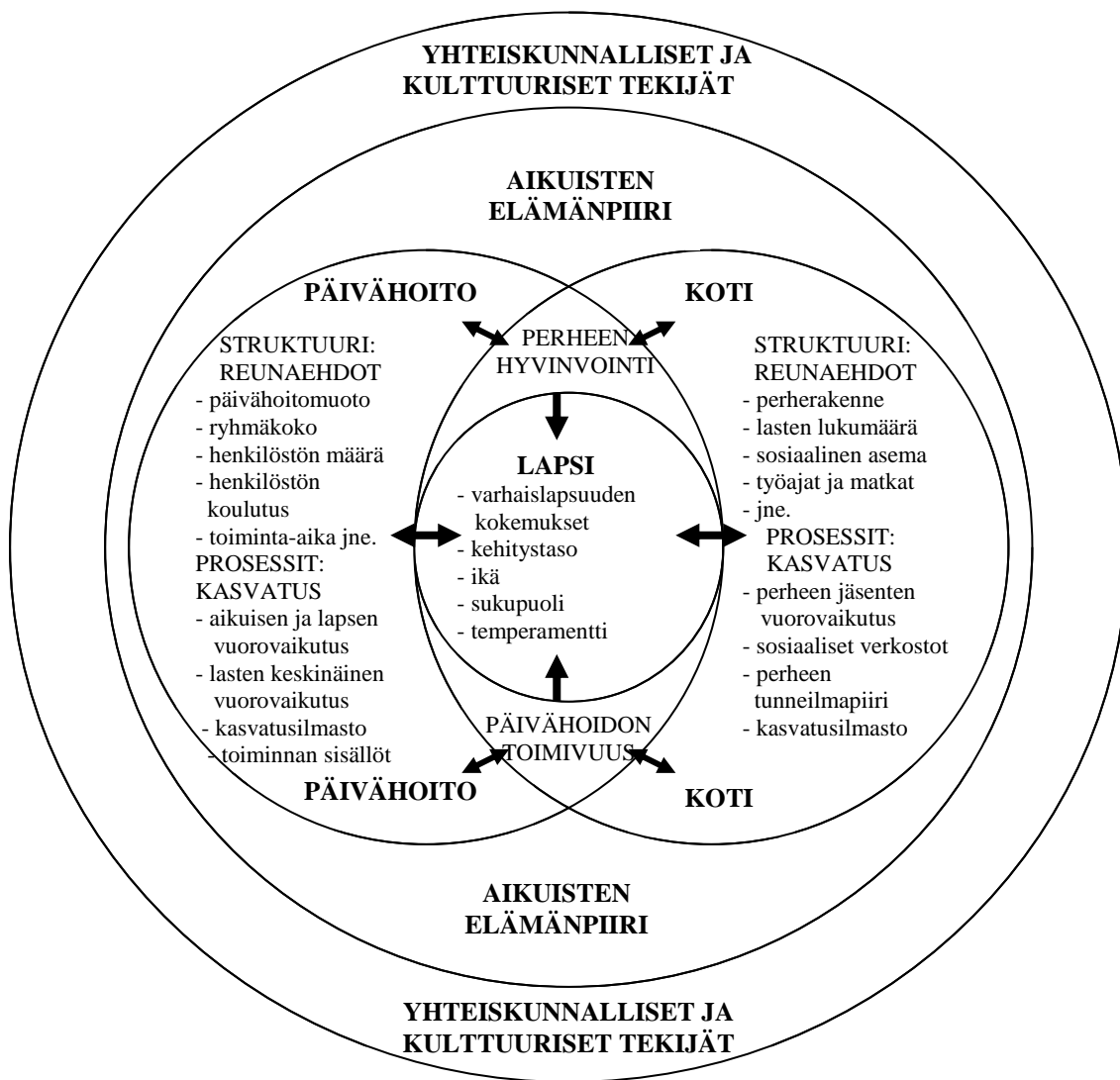
KUVIO 2. Bronfenbrennerin ekologisen teorian mallin sovellutus ammattikasvattajan ja vanhemman yhteistyösuhteessa ja lapsi keskiössä (Keyes 2002, 185-186)

Kasvattajan oma persoonallisuus sekä henkilökohtainen tasapaino, elämän voimavarat, toimivuus ja tyytyväisyys vaikuttavat siihen, miten myönteisenä kukin kasvatustyönsä kokee, ja ne ovat tärkeitä kasvatusvuorovaikutussuhteessa (Huttunen 1989, 53-54, 61). Yhdistämällä vanhemman ja ammattikasvattajan näkökulmat saadaan esiin heidän yhteisenä kiinnostuksen kohteenaan oleva lapsi eli lapsen osuus tässä mallissa.

Siihen, miten vanhemmat ja henkilöstö yhdistävät tietonsa lapsesta vuorovaikutussuhteessa, vaikuttaa paitsi persoonalliset ja sosiaaliset tekijät, myös se, millainen vuorovaikutussuhde kullakin lapsen kanssa on ja millaiset kunkin tunteet lasta kohtaan ovat (Keyes 2002, 186). Siirtymisissä erilaisista *mikrosysteemeistä* toiseen, kuten esimerkiksi kotona hoidetun lapsen aloittaessa päivähoidon, merkityksellisiä ovat ne yhteydet, joita näiden systeemien välille muodostuu. *Mesosysteemin* eli vanhempien ja päivähoidon välistä toimivuutta edistävät muiden muassa seuraavat tekijät: siirtyminen uuteen ympäristöön tapahtuu yhden tai useamman tutun henkilön kanssa, rooli-odotukset ja tavoitteet mikrosysteemeissä ovat sopu- ja yhteistyösuhteissa keskenään, mik-

rosysteemien välillä on toisiaan tukevia yhteyksiä, erityisesti silloin, kun aikaisempia kokemuksia tai tietoa kompetenssista on vähän, mikrosysteemien välillä toimii avoin, kaksisuuntainen vuorovaikutus ja kirjallisen kommunikaation sijaan suositaan henkilökohtaista viestintää. (Bronfenbrenner 1981, 209-236; Puroila & Karila 2001, 212-213.)

Ekologisen teorian mukainen kokonaisvaltainen kasvu- ja kasvatusprosessi tarkoittaa kasvun kontekstuaalisuutta eli lapsen kasvuympäristön vuorovaikutussuhteiden vaikutusta lapsen kehitykseen. Kasvattajan tulee tiedostaa koko kulttuurinen konteksti sekä kasvatusprosessi osana sitä todellisuutta, jossa lapsi elää. Tarkasteltavana ei niinkään ole kasvattaminen, vaan lapsen kasvu, jolloin lapsi nähdään aktiivisena osallistujana toimintaympäristössään ja toiminta lähtee toimijasta. (Heikka ym. 2009, 43-45; Hujala ym. 2007, 18-19.) Huttunen (1989, 51; ks. Heikka ym. 2009, 44-45; Hujala ym. 2007, 21) soveltaa Bronfenbrennerin mallia kontekstuaalisen kasvun malliin, jossa lapsen kasvu on ytimenä, ja lapsi nähdään toimijana omassa kasvuympäristössään vaikuttaen olemassaolollaan systeemin toimintoihin ja vuorovaikutussuhteisiin (Kuvio 3). Päivähoitohenkilöstön ammatillisuus perustuu yhteistyöhön heidän toimiessa vanhempien kanssa kasvatuksellisin kumppaneina. Heikka ym. (2009, 47) mukaan kasvattajan sisäistämä kontekstuaalisen kasvun tietoisuus on laadukkaan kasvatusprosessin toteutumisen edellytys.



KUVIO 3. Lapsi, perhe ja päivähoito kontekstuaalisessa mallissa (Huttunen 1989, 51; ks. Heikka ym. 2009, 44)

Kontekstuaalisen kasvun mallissa lapsi on osa systeemiä ja kasvatus nähdään lapsen kasvuympäristöissä toimivien aikuisten yhteistyöprosessina. Malli selkeyttää vanhempien ja päivähoiton yhteistyön merkityksen, auttaa näkemään lapsen kasvuprosessin osana laajempaa kokonaisuutta ja tiedostamaan kasvatuksen vuorovaikutussuhteiden monikerroksisuuden sekä perheen sosiaalisen verkoston tärkeyden vanhempien kasvatustyön tukena. (Hujala ym. 2007, 27-29; Huttunen 1984, 16.)



Perheiden elämänpiiriin kuuluvat sukulaiset, ystävät, tuttavat, naapurit, päivähoito-henkilöstö ja muut ihmiset muodostavat heidän sosiaalisen verkostonsa. Sosiaaliselta verkostolta saatu tuki vaikuttaa oleellisesti vanhempien mahdollisuuksiin toimia vanhemman roolissa ja tätä kautta epäsuorasti lapsen kolmella tavalla: tukee vanhempia, kontrolloi vanhempien kasvatusta-poja ja antaa käyttökelpoisia roolimalleja. Sosiaalinen verkosto laajentaa lapsen sosiaalista ja kognitiivista maailmaa muokaten samalla lapsen oman sosiaalisen verkoston kehittymistä. Tässä verkostossa varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on merkittävä osa, sillä vuorovaikutuskontaktit ovat jatkuvia ja säännöllisiä. (Huttunen 1984, 49-51; 1989, 54-56.) Bronfenbrennerin malli ja sen sovellukset antavat viitekehyksen tutkimukseni aineiston, yhteiskunnallisen ja kunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien analysoinnille. Keskeisimpänä aineistona ovat eksotasojen väliset kunnalliset asiakirjat, jotka ohjaavat kuntien varhaiskasvatustoimintaa.

## 2.2 Yhteistyön historiaa päivähoidossa

Ennen päivähoitolain (36/1973) voimaantuloa lastentarhat oli tarkoitettu 3-6-vuotiaille ja lastenseimet tätä nuoremmille lapsille. Laki lasten päivähoidosta yhtenäisti päivähoidon, minkä jälkeen yhdistävänä nimenä on ollut päiväkotit. (Anttonen 2003, 167; Karila & Nummenmaa 2001, 12; Niiranen & Kinos 2001, 58-59.)

Sosiaali-, terveys- ja kasvatusalan ammattilaisten tavat työskennellä perheiden ja vanhempien kanssa ovat muuttuneet vuosien varrella. Perheiden ja palvelujen välisiä ammatillisen auttamisen malleja voidaan luonnehtia asiantuntijalähtöisiksi (professional-based), perheitä tukeviksi (family allied), perhekeskeisiksi (family focused) ja perhelähtöisiksi (family centered). Nämä kirjallisuudessa hieman erinimisinä ilmaistut mallit ohjaavat ammattilaisten tulkintoja lapsesta, perheestä, yhteistyösuhteesta, ammattiauttajan roolista sekä ammatillisen avun luonteesta. (Hujala ym. 2007, 117-125; Kaskela & Kekkonen 2006, 18-19; Puroila 2004, 14-17; Rantala 2002, 34-35.) Esimerkiksi Välimäki (1999, 4) kuvaa julkishallinnon historiallista muutosta suhteessa vanhempiin seuraavina vanhempien aseman vaiheina: kasvatettavat, toiminnan kohteena olevat, palveltavina ja nykyilmaisuna *osallisina* olevat vanhemmat. Perhetyön nimissä tehtyä hoitotyötä Määttä (1999, 96-99, 109) puolestaan kuvaa *ammattillisesti johdetuksi työksi, perheelle delegoinniksi, lapsilähtöiseksi perhetyöksi ja perhelähtöiseksi työksi*.

Perheiden näkökulmasta yhteistyö on saattanut merkittäviä erilaista osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuutta. *Ammattillisesti johdetussa työssä* ammatti-ihmiset arvioivat lapsen ja perheen tilanteen, tarpeet ja toimintakäytännöt. Ammatilliset pitivät itseään 1960-luvulla

koulutuksensa puolesta ekspertteinä lasten kasvatuksessa ja lastenhoitopalveluiden tarjoajina. Yhteiskunnallisten tasa-arvopyrkimysten mukaisesti lapsen kehitys- ja oppimismahdollisuuksien edistämistä ja kehitysviiästyminen tasaamista korostettiin niin sanottujen rikastuttamisohjelmien avulla yleensä 1960–70-luvuilla. Myös perhe-elämän vajavuuksiin puututtiin erilaisin interventiotoimenpitein. Vanhemmille järjestettiin vanhempainiltoja ja jaettiin informaatiota. (Hujala ym. 2007, 118; Kaskela & Kekkonen 2006, 19; Koivunen 2009, 157; Määttä 1999, 96, 99; Puroila 2004, 15; Rantala 2002, 34-35; Rodd 2006, 224.)

*Perheelle delegoinnissa* perhe otetaan hoitoon mukaan taustatueksi, ammatti-ihmisten määrittämällä tavalla apuopettajiksi tai kuntouttajiksi. *Lapsilähtöinen perhetyö* keskittyy lapsen kehitystä tukeviin palveluihin. Tavoitteena on opastaa perhettä käyttämään julkisia palveluja. Tässä mallissa perhe on mukana suunnittelussa asettaen tavoitteita lapsen kuntoutukselle ja opetukselle. (Määttä 1999, 97.) Samansuuntaisesti Rodd (2006, 224) toteaa, että vanhempia pidettiin 1980-luvulla vastuullisina ja palvelujen asiakkaina. Vanhempien osallisuus tuona aikana kohdistui konsultointiin, keskusteluihin, menettelytapoihin ja käytännöstä sopimiseen vanhempien tai heidän edustajansa kanssa. Päivähoitokasvatus nähtiin kuitenkin entistä kokonaisvaltaisempana lähtien perheiden tarpeista ja kotikasvatusta tukevana toimintana (Huttunen 1984, 25, 31). Tultaessa 1990-luvulle asiakaskeskeisyyteen ja asiakkaan omaan asiantuntemukseen alettiin kiinnittää yhä enemmän huomiota (Alasuutari 2006, 84).

*Perhelähtöinen työ* perustuu ekologiseen näkemykseen lapsen kehityksestä ja perheen osallisuudesta hoito- ja kasvatustyössä. Perhe- ja asiakaslähtöisen työn ytimenä on ajatus siitä, että vanhempien asiantuntijuus lapsensa suhteen on ensiarvoisen tärkeää yhteistyössä hoitohenkilöstön kanssa. (Määttä 1999, 97, 99-101, 109-110.) Bronfenbrennerin (1979, 1989) ekologinen teoria 1980-luvulla toi siis uudentyypin, laaja-alaisemman teoreettisen orientaation kasvatusta koskeviin kysymyksiin. Siinä luovutaan lapsen kasvatuksen yksilöpsykologisesta korostamisesta ja sen sijaan lapsen kehitysprosessia tarkastellaan aina suhteessa ympäristöön – miten lapsen ja ympäristön, vertaisten ja aikuisten, vuorovaikutusprosessi syntyy ja miten se toimii. Kasvatukseen liittyy lapsen koko kasvu-ympäristön henkilöiden välinen yhteistyöprosessi, jossa hyödynnetään kaikkien osallistujien asiantuntemusta ja laaditaan samansuuntaisia toimintakäytäntöjä lapsen eri kasvu-ympäristöihin. (Hujala ym. 2007, 16-18; Huttunen 1989, 50.)

Erityisesti uutena kasvatusteorian Bronfenbrennerin teorian mesosysteemin toimivuus eli kasvattajien keskinäinen yhteistyö nähdään kasvatuksen onnistumisen perustana. Kasvattajien ja myös vertaisten sosiaaliset verkostot toimivat vanhempien tukena kasvatustehtävässä. Lapsen lähiympäristöjä laajemmat ekso- ja makrosysteemit vaikuttavat välillisesti lapseen

vanhempien ja kasvattajien elämänpiirin sekä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden kautta. (Huttunen 1989, 52-54; Swick & Williams 2006, 371-372.) Varhaiskasvatuksen kiinnostuksen kohteiksi ovat nousseet lapsen kasvuympäristö ja sen merkitys kasvavan lapsen näkökulmasta. Nämä aiheet ovat lisänneet tutkimuksen tarvetta tietää niistä luonnollisista olosuhteista, joissa lapset elävät ja missä määrin aikuisten toiminta on lasten toimintojen kannalta kehityksellisesti sopivaa ja tarkoituksenmukaista. Tällaisen tiedon pohjalta voidaan rakentaa ymmärrystä kasvusta ja oppimisesta, arvioida kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksia ja näiden tiedostamisen kautta voidaan vaikuttaa kasvatustapaan sekä tukea lapsen kehitystä ja kasvua. (Hujala ym. 2007, 17-18, 22; Huttunen 1989, 50-51; Karila & Nummenmaa 2001, 19.)

Varhaiskasvatuspalvelut alkoivat heijastella vanhempien ja henkilöstön välistä kumppanuuslähestymistapaa 1990-luvulla. Tällöin vanhempien oikeudet kontrolloida heidän lastaan koskevia päätöksiä myönnettiin selkeästi. Tämä kumppanuusorientaatio painotti tasavertaista yhteistyötä, osallisuutta ja jaettua vastuullisuutta kodin ja päivähoiton välisessä lastenkasvatuksessa. Sekä vanhemmat että varhaiskasvattajat vaikuttavat lapseen, ovat asiantuntijoita ja tuovat eri tyyppisen osaamisen yhteiseksi hyväksi ja peruspäämääräksi. Halukkuus jakaa vastuu ja valta tähtää päivähoiton tehtävään ja tavoitteisiin. (Rodd 2006, 224-225.)

Perheiden kotikasvatuksen tukemisen sijaan nykyisin puhutaan kasvatuskumppanuudesta (Poikonen & Lehtipää 2009, 72). Voidaan myös havaita, että ammattien selvärajaisuus ja ammattilaisten valta-asema suhteessa asiakkaisiin ovat heikentyneet. Tavoitteeksi ja palvelun laadun edellytykseksi asetetaan asiakaslähtöisyys, millä tarkoitetaan muun muassa vanhempien aktiivista osallistumista palvelujen kehittämiseen. (Alila 2004, 32.)

## 2.3 Yhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen

Yhteiskunnan muutokset, perheiden asema, tehtävät ja perheisiin kohdistuneet paineet sekä päivähoitokasvatus ovat vaikuttaneet kiinnostukseen perheiden ja päivähoiton välistä yhteistyötä ja sen kehittämistä kohtaan. Yhteistyöhön kohdistuneita tutkimuksia ovat olleet yhteistyön käytäntöjen tutkimiset ja erilaiset kokeilut, vanhempien kasvatusneuvonta, yhteistyövalmiudet ja -tarpeet sekä vanhempien ja henkilöstön toisiinsa asennoituminen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta on käytetty ajan myötä eri käsitteitä korostaen erilaisia painotuksia ja näkökulmia: *vanhempien tukeminen* (Laki lasten päivähoitosta 1973), *yhteistyö* (Huttunen 1984) sekä *kasvatuskumppanuus* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005) ja kasvatuskumppanuudesta englanninkielisinä käsitteinä *partnership* (Keyes 2002; Sum-

mers ym. 2005, Swick 2003), *collaborative partnership* (Blue-Banning ym. 2004) ja *involvement* (Zellman & Perlman 2006). (Karila 2005, 286; Karila 2006, 91-92; Poikonen & Lehtipää 2009, 71-72; Tiilikka 2005, 16.)

Yhteistyön kehittämisen perustana Huttunen (1983, 13) painotti vanhempien toiveita ja tarpeita yhteistyölle. Näitä olivat erityisesti vanhempien tyytymättömyys yhteistyön pinnallisuuteen ja tämän myötä vähäinen mahdollisuus keskustella kasvatusasioista. Isoja yhteisiä vanhempainiltoja ei myöskään koettu mielekkäinä. Sen sijaan vanhemmat halusivat keskustella omasta lapsestaan, hänen tarpeistaan ja hyvinvoinnistaan, kasvatusmenetelmistä sekä vaihtaa kasvatuskokemuksia muiden lasten vanhempien kanssa. Huttunen (1984) hyödynsi Bronfenbrennerin näkemyksiä tutkimuksessaan hoitopaikan ja kodin mikrosysteemien kohtaamisessa. Näin Bronfenbrennerin ajatukset tulivat tunnetuiksi suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä (Puroila & Karila 2001, 218). Myös muut aikaisemmat tutkimustulokset vahvistivat Bronfenbrennerin (1979) näkemyksiä perheen ja päivähoiton yhteistyöstä perheen tärkeänä tukisysteeminä. (Huttunen 1984, 55, 61-65, 172-173.)

Vuorovaikutusta pidetään kaikkein tärkeimpänä laadun piirteenä vanhempien ja päivähoitohenkilöstön välisessä yhteistyössä. Owen, Ware ja Barfoot (2000, 414) toteavat, että perheen ja päivähoiton eli Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemien välisten yhteyksien ja kommunikoinnin tulisi olla vahvaa ja sopusointuista lapsen myönteisen kehityksen kannalta. Tutkimustuloksissaan he esittävät, että mitä enemmän äidillä ja varhaiskasvattajilla oli kommunikointia lapsesta, sitä emotionaalisempi hoitajan ja lapsen sekä vastaavasti äidin ja lapsen välinen suhde oli. Mitä enemmän äitien ja päivähoitohenkilöstön väliseen kommunikointiin kuului informaatiota jakavaa viestintää, sitä enemmän oli myös lapsesta tai kotitilanteista kertovaa puhetta. Lisäksi paljon vuorovaikutuksessa olleilla äideillä oli positiivisempi suhde lapsiinsa. He kunnioittivat lapsensa itsenäisyyttä ja tukivat lapsensa kehitystä enemmän kuin niukasti kommunikoiivat äidit. Tutkimus osoitti, että päivähoiton ja kodin välillä toimiva informointi sekä kerrota lapsen kokemuksista ja käyttäytymisestä liittyi lapsen myönteiseen sosiaalistumisprosessiin, mikä puolestaan vaikutti lapsen kehitykseen positiivisesti. Tieto lapsen käyttäytymisestä ja kokemuksista eri toimintaympäristöissä auttoi aikuisia ottamaan huomioon lapsi kokonaisvaltaisesti, tukemaan häntä ja antamaan hänelle sopivia virikkeitä, ja tämä taas vaikutti hoidon laatuun. (Owen ym. 2000, 419, 424-425; ks. Shpancer 2002, 376-377.)

Vanhempien ja päivähoiton yhteistyöllä Huttusen (1983, 1984) tekemien tutkimusten mukaan voitiin vaikuttaa kodin ja päivähoiton keskinäiseen johdonmukaisuuteen, vanhempien kasvatustapoihin, kotikasvatukseen, lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen sekä

lapsen sosiaalisempaan käyttäytymiseen päivähoidossa ja kotona. Näin ollen yhteistyöllä nähtiin olevan myönteistä vaikutusta lapsen kehitykseen ja arjen sujumiseen. Vanhempien mukaan yhteistyössä merkityksellisimmäksi nousi mahdollisuus keskustella henkilöstön sekä vertaisten kanssa kasvatustilanteista ja lapsen kehittymisestä. He kokivat saaneensa uusia virikkeitä, lapsikeskeisempiä malleja kasvatustilanteisiin, tukea, vahvistusta ja varmuutta omaan kasvattajaidentiteettiinsä. He kertoivat oppineensa ymmärtämään ja arvostamaan lastaan aikaisempaa enemmän sekä toimimaan aktiivisemmin lastensa kanssa ottaen huomioon lasten tarpeet ja aktiviteetin. Lapsen ja aikuisen välille oli muodostunut entistä avoimempi, läheisempi ja luottavaisempi suhde. Käytännössä yhteistyö ilmeni kodin ja päivähoidon kasvatuksen ja sääntöjen johdonmukaisuutena eli yhdenmukaisemmassa kasvatussuunnassa lisäten tyytyväisyyttä. Erityisesti perushoitotilanteissa päivähoidon työntekijöiden ja vanhempien neuvottelut johtivat lapsen yksilöllisten tarpeiden ymmärtämiseen, yksioellisempään kasvattamiseen ja yhteisten linjojen löytymiseen. (Huttunen 1984, 109-112, 115-116, 154; ks. Shpancer 2002, 377-379.)

Yhteistyön kehittämissuunnitelmiksi Huttunen (1984) mainitsee kotikasvatuksen tarpeet, lapsikeskeisyyden ja lasten käyttäytymisen pohtimisen yhdessä. Työntekijän roolin tulee olla kaikkia perheitä tukevaa, mihin liittyy vanhempien oikeus saada kasvatustukea ja myös vaikuttaa päivähoitoon ja sen sisältöön, jotta se vastaisi käyttäjien tarpeita. Keskinäiset vuorovaikutusmahdollisuudet vertaisten kanssa toimivat vanhemmille verkostoina, joiden kautta voi tarkastella omaa vanhemmuuttaan ja saada tukea arjen kasvatustyöhön. Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä Huttunen (1984) pitää tärkeänä henkilöstön perus- ja lisäkoulutusta ja näkee yhteistyön myös ennaltaehkäisevänä mielenterveystyönä. (Huttunen 1984, 113, 173-176, 180-183.)

Vanhempien aktiivisuus päivähoitoa, sen kasvatusta ja kehittämistä kohtaan on lisääntynyt vuosi vuodelta. Hujala-Huttunen ja Nivala (1996, 19) toteavat, että mielenkiinto on kohdistunut erityisesti perushoitoon ja perushoitotilanteisiin lasten erilaisuutta kunnioittaen. Vanhemmat ovat halunneet lisätä päivähoidon lapsikeskeisyyttä ja kodinomaisuutta. Käyttäjätutkimukset ovat myös osoittaneet, että suurin osa vanhemmista oli halukkaita vaikuttamaan oman lapsensa päivähoitokasvatukseen ja päivähoidon kehittämiseen. Keskeisenä kiinnostuksen kohteena olivat kahdenkeskiset keskustelut omasta lapsesta perheiden ja päivähoidon välillä.

Ammattilaisten näkökulmasta muutoksessa yhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen on kysymys sekä oman ammatillisuuden että ammatin kehittämisestä. Näkemystä on syvennettävä työn keskeisimmän kohteen suhteen eli vastuun ottamista lapsen kasvusta ja kehityksestä ja samalla näkemystä on laajennettava asiakaskeskeisyyden suuntaan. (Tiilikka 2003, 1.)

Olen tarkastellut päivähoidon ja vanhempien välisen yhteistyön historiaa ja kartoittanut tietä yhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen. Olen pyrkinyt jäljittämään mistä ja miten kasvatuskumppanuuden juuret juontavat ja jatkan edelleen käsitteen määrittelemistä. Seuraavassa luvussa avaan kasvatuskumppanuuden monitahoisuutta ja laajuutta sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat hyvän vuorovaikutus- ja kasvatuskumppanuussuhteen syntymiseen ja syvenemiseen vanhempien ja ammattikasvattajien kesken. Tätä kautta tämän tutkimuksen keskeinen sisältö, kasvatuskumppanuus, välittyy merkityksellisenä päivähoidon ja perheiden välisessä yhteistyössä.

### 3. Kasvatuskumppanuus käsitteenä ja käytäntöinä

Kumppanuutta on se, että tehdään matkaa yhdessä, kuljetaan samaa tietä yhdessä ja jaetaan leipä matkan aikana. Leipä voidaan ymmärtää myös vertauskuvallisesti matkan varrella tapahtuvana kasvuna, kehityksenä ja oppimisena. Kumppanuuden ideaan sisältyvät sekä matkan ja tien ideat että kasvun ja kehityksen ideat. (Vanhalakka-Ruoho 1999, 31.) Lapsen, vanhempien ja päivähoiton yhteistä tehtävää on helppo verrata matkaan. Se on kaikille yhteinen asia - kumppanuus, jossa osapuolet ovat omasta näkökulmastaan asiantuntijoita. Erityisesti aikuisten vastuulla on tehdä tuosta matkasta sellainen, että se tukee lapsen kasvua, kehitystä ja hyvinvointia.

Kumppanuus (partnership) Ballin vuoden 1994 määritelmän mukaan syntyy kumppanien jaetusta ymmärryksestä, toiminnan tarkoituksesta, arvostuksesta ja halusta neuvotella asioista. Kumppanuus edellyttää vastavuoroista, avointa ja säännöllistä keskustelua. Kumppanuudessa yhdessä iloitaan saavutuksista ja etsitään ongelmiin ratkaisuja. (Foot, Howe, Cheyne, Terras & Rattray 2000, 191.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan kasvatuskumppanuudessa on löydettävissä samankaltaisuuksia näin määritellyn kumppanuuden kanssa. Asiakirjassa vanhempien ja henkilöstön välinen kasvatusyhteistyö määritellään kasvatuskumppanuudeksi (Kaskela & Kekkonen 2006, 17; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 31) korostaa vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa sekä vanhempien ja myös lasten osallisuutta kasvatusyhteistyössä. Kasvatuskumppanuuden oleellisena erona aikaisempaan yhteistyöhön verrattuna voidaan pitää näkökulman muutosta enemmän vanhempien osallisuutta sekä vanhemmuutta ja kotikasvatusta korostavana (Karila 2005, 287).

Seuraavaksi esittelen varhaiskasvatussuunnitelmaa varhaiskasvatustyön toiminnan ohjauksessa (luku 3.1), minkä jälkeen avaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) määrittelemää kasvatuskumppanuutta (luku 3.2). Jatkan kasvatuskumppanuuden sisällön, periaatteiden ja perusolettamusten tarkastelulla lähinnä Kaskelan ja Kekkonen (2006) sekä sosiaali- ja terveysministeriön tutkimuskeskuksen Stakesin Kasvatuskumppanuus –projektin (2003-2005)

tulosten pohjalta luvussa 3.3. Luvussa 3.4 selvitän toimivan kasvatuskumppanuuden edellytyksiä ja luvussa 3.5 esittelen aikaisempia tutkimuksia kasvatuskumppanuudesta.

### 3.1 Varhaiskasvatussuunnitelma varhaiskasvatustyön toiminnan ohjauksessa

Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 12) mukaan keskeisiin kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin, kansallisiin säädöksiin ja muihin ohjaaviin asiakirjoihin. Lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen perusarvoon, lapsen ihmisarvoon, kuuluu neljä yleisperiaatetta: syrjäntäkielto ja lasten tasa-arvoisen kohtelun vaatimus, lapsen etu, lapsen oikeus elämään ja täysipainoiseen kehittymiseen sekä lapsen mielipiteen huomioon ottaminen (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1991; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 1). Suomalaisen lainsäädännön pohjalta voidaan johtaa varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet, joiden mukaan lapsella on oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin, turvattuun kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen sekä tarvitsemaansa erityiseen tukeen ja turvattuun, terveelliseen ympäristöön, jossa voi leikkiä ja toimia turvallisesti. Lisäksi lapsella on oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti sekä oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon tai katsomukseen. (Jyvävasu 2008-2010, 5; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.) Varhaiskasvatuksen peruseriaatteena on siis lasten oikeuksien toteutuminen koko lapsiväestön ja jokaisen lapsen elämässä (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 2).

Yhteiskunnan järjestämä, valvoma ja tukema varhaiskasvatus muodostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatus on tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, joka todentuu vuorovaikutuksessa ja yhteistoiminnassa ja jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11; Stakes 2008.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 13) mukaan varhaiskasvatuksen *päämääränä* on, että lapsesta kasvaa itsenäinen, tasapainoinen, yksilöllinen ja toiset huomioon ottava ihminen. Kolme kokoavaa, koko elämää koskevaa ihmisenä kasvamisen kasvatuspäämäärää viitoittavat kasvatustoimintaa: *henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen*. Kasvattajien tehtävänä on huolehtia siitä, että nämä suuntaavat toimintaa tasapuolisesti ja riittävän syvällisesti.



Lapsen hyvinvointi tulee olla kasvatuksen määräävänä ohjeena (Huttunen 1989, 15). Lapsen terveydestä ja perustarpeista huolehtiminen kuuluu lapsen hyvinvoinnin vaalimiseen. Hyvinvoivalla lapsella on hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset, sillä silloin hän voi suunnata energiansa leikkiin, oppimiseen ja arjen toimiin itselleen sopivin haastein sekä nauttia yhdessäolosta toisten lasten ja aikuisten kanssa. Jokainen lapsi kohdataan tasa-arvoisena yksilöllisten tarpeittensa, persoonallisuutensa ja perhekulttuurinsa mukaisesti. Merkityksellistä varhaiskasvatuksessa lapsen hyvinvoinnin kannalta ovat mahdollisimman pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet. Varhaiskasvatuksen osa-alueet, hoito, kasvatusta ja opetus, toteutuvat yhdessä ja painottuvat eri tavoin eri-ikäisillä lapsilla ja erilaisissa tilanteissa. Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hän tarvitsee aikuisen huolenpitoa ja sitä suurempi osa kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksesta tapahtuu hoitotilanteissa. Laadukas hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus myötävaikuttaa lapsen myönteisen minäkäsityksen, ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen sekä ajattelun kehittymiseen. Lasta tuetaan myös edellytystensä mukaisesti huolehtimaan itsestään ja läheisistään sekä tekemään omaa elämäänsä koskevia päätöksiä ja valintoja. Lapsi saa oppia omatoimisuutta ja luottaa omaan osaamiseensa niin, että tarpeellinen turva ja tuki ovat kuitenkin koko ajan läsnä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13, 15-17.)

Kasvattajien tehtävänä on suunnitella ja toteuttaa toimintaa sekä rakentaa sellainen toimintaympäristö, jossa otetaan huomioon lapselle merkitykselliset kokemukset, oppimisen ilo sekä kielen merkitys. Toimintaympäristössä mahdollistuvat *lapsille ominaiset tavat toimia* eli leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen. Toimintaa ohjaavat myös *sisällölliset orientaatiot*, joita ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Orientaatiolla eli suuntautumisella tarkoitetaan lasten kokemusmaailman laajentamista vähitellen: lapsi tutustuu ja oppii ymmärtämään eri asioita ja ilmiöitä oman kokemuksensa, tuntemuksensa ja tekemisensä kautta. Näitä varhaiskasvatuksen orientaatioita varhaiskasvattajien tulee muokata toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa ottaen huomioon lasten ikä, kehitysvaiheet ja yksilölliset erot sekä toimintaympäristö. Toiminnan ja ympäristön kautta kasvattajat välittävät myös kulttuuriperintöä sekä eri tieteenalojen tuottamaa tietoa. Kielen ja vuorovaikutuksen keskeinen asema tulee esiin leikissä, kaikilla orientaatioiden alueilla sekä kaikissa lasten ominaisissa tavoissa toimia. Aikuisen käyttämän kielen on oltava selkeää, huolellista ja käsitteitä avaavaa. Varhaiskasvatuksen sisällölliset orientaatiot liittyvät saumattomasti esiopetuksen keskeisiin sisältöalueisiin ja sieltä edelleen perusopetuksen oppiaineisiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17-30.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa varhaiskasvatuksen kaikkia yhteiskunnan (kunnallinen päivähoito) ja muiden palveluiden tuottajien (esimerkiksi yksityiset päivähoitopalvelut, seurakunnat ja sairaalat) järjestämiä palvelumuotoja. Kunnat voivat organisoida varhaiskasvatuspalvelut perheitä parhaiten palvelevalla tavalla. Jokaisen kunnan on tarkennettava kuntakohtaiset strategiset linjauksensa varhaiskasvatussuunnitelmia laatiessaan, konkretisoida omassa suunnitelmassaan varhaiskasvatuksen sisällöt ja toimintatavat eri toimintamuodoissa sekä arvioitava kuntansa varhaiskasvatuksen palvelujen toteutumista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet luo ne puitteet, joita täsmennetään ja kehitetään yhteiskunnan jatkuvien muutostarpeiden mukaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7-8.)

Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) on pohjana kuntien tekemille omille ja omaleimaisille varhaiskasvatussuunnitelmille, jotka ohjaavat varhaiskasvatuksen toteuttamista seudullisesti, alueellisesti ja yksikkökohtaisesti. Asiakirja velvoittaa kunnan tai useamman kunnan yhdessä laatimaan oman varhaiskasvatussuunnitelman. Varhaiskasvatussuunnitelman laadinta tapahtuu yhteistyöprosessina rakentuen kunnan käytäntöihin ja muihin suunnitelmiin sopivaksi. Yksikön varhaiskasvatussuunnitelma on kunnan suunnitelmaa yksityiskohtaisempi. Lasta varten laaditaan lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatussuunnitelmat ovat kunnallisen varhaiskasvatuksen ohjauseino ja tärkeä henkilöstön työväline. Varhaiskasvatussuunnitelma on merkittävä perusta hyvälle ja toimivalle vanhempien ja henkilöstön väliselle kasvatukselliselle yhteistyölle ja kasvatuskumppanuuden toteuttamiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7-9, 43-45.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 32) mukaan vanhempien tulee voida osallistua päivähoitoyksikön varhaiskasvatussuunnitelman sisällön laadintaan ja arviointiin yhdessä muiden vanhempien kanssa. Päivähoidossa kasvatustehtävä ymmärretään vastavuoroisuutena ja jaettuna kasvatuskumppanuutena vanhempien ja päivähoitohenkilöstön välillä. Tällöin huomiota on kiinnitettävä lapsen inhimillisiin perustarpeisiin sekä lapsen äänen kuulemiseen, samoin kuin kulttuurin ja ympäröivän yhteiskunnan haasteisiin. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toteutetaan vanhempien, lapsen ja päivähoitohenkilöstön yhteistyönä ja sen toteutumista arvioidaan säännöllisesti.

Tavoitteena on lisätä myös varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta lapsensa varhaiskasvatuksen palveluissa sekä moniammatillista yhteistyötä eri palveluiden kesken. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostaa lapsen hyvinvointia, kasvua ja oppimista tukevan jatkumon yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden kanssa. (Karila & Nummenmaa 2001, 14-15; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7.) Kunnassa ja kussakin toimintayksikössä on ensiarvoisen tärkeää käydä laaja-

alainen keskustelu varhaiskasvatuksen linjauksista ja varhaiskasvatussuunnitelmasta. Näin koko henkilöstö voi sitoutua niiden tuottamiseen, toteuttamiseen, seurantaan ja arviointiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7, 43.) Varhaiskasvatuksen arvopohja näkyykin niissä käytännöissä, joilla päivähoitoa toteutetaan ja sisällöissä, joita valitaan opetuksen ja kasvatuksen toteuttamiseen.

Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) kohdistetaan Alasuutarin ja Karilan (2009, 73) mukaan lähinnä varhaiskasvatuksen hallinto-, johto-, vastuu- ja suunnittelutehtävissä oleville. Kunta- ja yksilöasiakirjat puolestaan palvelevat vanhempia ja heidän kanssaan yhteistyötä tekeviä ammattilaisia. Lapsivasut muodostavat eräänlaisen jatkumon aikaisemmin varhaiskasvatuksen käytäntöinä olleisiin esiopetuksen sekä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuksen suunnitelmiin (Alasuutari & Karila 2009, 74).

Tutkimukseni kohteena ovat alle esiopetusikäisten kunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Käsittelen tutkimukseni kohteena olevaa Jyväskylän seudun kuntien yhteistä palvelualueita luvussa 4.3 Tutkimuskonteksti ja aineistot.

## 3.2 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatussuunnitelmassa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kasvatuskumppanuus käsite linjaa perheiden ja päivähoiton välistä kasvatusyhteistyötä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 31) määrittelee kasvatuskumppanuuden käsitteen varhaiskasvatuksessa vanhempien ja henkilöstön tietoisena sitoutumisena toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa. Lisäksi edellytetään, että vanhempien ja henkilöstön välillä vallitsee keskinäinen luottamus, tasavertaisuus ja toistensa kunnioittaminen. Vanhemmat tuntevat omat lapsensa parhaiten ja heillä on ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu lapsistaan. Henkilöstöllä puolestaan on ammatillinen tieto ja osaaminen koulutuksen perusteella ja myös vastuu huolehtia kasvatuskumppanuuden edellytyksistä ja tasavertaisesta yhteistyöstä perhekohtaisesti.

Kasvatuskumppanuudessa keskeisiä ovat lapsen tarpeet, etu ja oikeuksien toteuttaminen, jotka ohjaavat varhaiskasvatustoimintaa. Lapsen kasvun tukemisen perustana on vanhempien ja päivähoiton henkilökunnan väliset yksilölliset keskustelut, joissa sovitaan jokaisen lapsen hoito- ja kasvatuskäytännöistä, yhdistetään sisällöltään erilaiset tiedot ja kokemukset lapsesta ja laaditaan lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Kasvatuskumppanuus perustuu seuraaville käsityksille: vanhemmilla ja ammatti-ihmisillä on olennaista tietoa lapsesta ja yhteisiä tavoitteita lapsen kasvatuksesta sekä molemminpuolinen kunnioitus. Niinpä yhteis-

ymmärrys kasvatuksen tavoitteista ja prosesseista sekä keskustelut kasvatuskumppanuuteen liittyvistä arvoista, näkemyksistä ja vastuista ovat oleellisen tärkeitä sekä vanhempien kanssa että kasvattajayhteisössä. Lisäksi tiedon avoin välittäminen, yhteinen päätöksenteko, yhteinen asiantuntijuuden muodostaminen ja rakentava ilmapiiri liittyvät kasvatuskumppanuuteen. Lapsen mahdollinen ja varhainen tuen tarpeen tunnistaminen jollain kehityksen tai oppimisen alueella tai muut ongelmatilanteet vaativat yhteistä asioihin puuttumista ja toimintamenetelmien sopimista. Yhteistyö on näin ollen vastavuoroista, ja sen osapuolet tukevat ja täydentävät toisiaan. (Hujala ym. 2007, 116-117; Karila 2006, 93; Kaskela & Kekkonen 2006, 17-18; Määttä 1999, 100-101; Poikonen & Lehtipää 2009, 73, 81; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31-32.)

Kasvatuskumppanuudessa on kyse sekä vanhempien ja henkilöstön asennoitumisesta yhteiseen kasvatustehtävään että sen konkreettisesta organisoinnista ja sopimisesta molemmille osapuolille sopivalla tavalla. Ensisijaisesti henkilöstöllä on vastuu siitä, että kasvatuskumppanuus sisältyy perhekohtaisesti luontevaksi osaksi lapsen varhaiskasvatusta alusta alkaen. Tämä tarkoittaa kasvatustieteiden järjestämistä vanhemmille oman lapsen osalta ja näiden keskustelujen tietoista kehittämistä sekä tapaamisia yhdessä muiden vanhempien ja koko henkilökunnan kanssa. Kasvatuskumppanuus sisältää myös vanhempien osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuden päivähoitoyksikön ja kunnan varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan ja arviointiin. Varhaiskasvatussuunnitelma on koko kasvatusyhteisön yhdessä laatima, aktiivisessa käytössä ja koko henkilöstön sekä vanhempien tiedossa. Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on lisätä vanhempien keskinäisiä kasvatustieteiden keskusteluja, vertaistoiminnan muotoja, tapoja ja verkostoitumista sekä turvata vanhemmille tasavertainen mahdollisuus toimijuuteen. (Karila 2005, 288; Kaskela & Kekkonen 2006, 17-18; Poikonen & Lehtipää 2009, 73; Tiilikka 2003, 5; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31-32.) Aloitteen kasvatuskumppanuuden rakentamisesta tekee työntekijä ja huolehtii myös sen ylläpitämisestä kaikkien päivähoiton asiakasperheiden kanssa (Kaskela & Kekkonen 2006, 20).

### 3.3 Kasvatuskumppanuuden sisältö, periaatteet ja perusoletukset

Kasvatuskumppanuus -hankkeen tuottama opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen ”Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta” syventää ja laajentaa ymmärrystä päivähoiton ja perheiden välisestä, kumppanuusperustaisesta kasvatusyhteistyöstä (Kaskela & Kekkonen 2006, 5). Kasvatuskumppanuus -projektin tuloksina Kaskela ja Kekkonen (2006, 17-31) esittelevät kahdeksan eri-

laista kasvatuskumppanuuden sisältöaluetta: varhaiskasvatuksen kehittäminen, ammatillinen vuorovaikutus, päivähoidon ja kodin jaettu kasvatustehtävä, lapsen ja vanhemman suhteen kannattelu, lapsen kokemusten ja tarinoiden kuuleminen, vanhempien osallisuus, kasvattajien kasvatustietoisuus sekä kasvattajan tunnevuorovaikutus.

Kasvatuskumppanuuteen Kaskelan ja Kekkonen (2006, 32) mukaan liitetään seuraavat periaatteet: kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogisuus. *Kuulemisessa* on kysymys siitä, että keskustelukumppanin asiasta, ajatuksista ja puheesta ollaan aidosti kiinnostuneita. Kuuleminen vaatii aitoa keskittymistä, eläytymistä ja läsnäoloa. Kertojaa ja kerrottua kohtaan osoitetaan empaattisuutta ja rehellisyyttä. Turvallinen ja myönteinen ilmapiiri on myös erittäin oleellista kuulemisessa. Haasteena kuulemisessa on vaikeiden asioiden vastaan ottaminen tai niiden nostaminen keskustelun aiheeksi. Kuulluksi tuleminen on aina eheyttävä kokemus. Siksi kuuleminen ja sen avulla suhteen rakentaminen toiseen ihmiseen on kasvatuskumppanuuden periaate. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32; Stakes 2005.)

*Kunnioitus* tarkoittaa toisen ihmisen arvostamista ja hyväksymistä sellaisena kuin hän on sekä hänen näkemystensä pitämistä arvokkaina. Avoimuus ja myönteinen ilmapiiri myötävaikuttavat kunnioituksen syntymiseen. Vanhempien kuunteleminen aidosti kuulemisen periaatteen mukaisesti saa aikaan kunnioitusta. Kasvatuskumppanuudessa kunnioitusta toiselle osoitetaan toimimalla ja puhumalla rehellisesti ja avoimesti. Puolin ja toisin asioita ja mielipiteitä uskalletaan myös nostaa esiin ilman pelkoa siitä, että niitä mitätöitäisiin tai jätettäisiin huomioon ottamatta. Kunnioituksen ja arvostuksen puute puolestaan ilmenee toisen mitätöimisenä, hänen sanomisensa väheksymisenä tai merkittävien asioiden salaamisena. Kunnioittamisessa erilaisuuden, kuten esimerkiksi erilaisten arvojen, erilaisen perheen tai perhekulttuurin kohtaaminen on haasteellista. (Kaskela & Kekkonen 2006, 34; Stakes 2005.)

*Luottamuksen* rakentuminen perustuu kuulemisen ja kunnioituksen periaatteiden pohjalle. Luottamuksen syntyminen edellyttää yhteisiä kohtaamisia ja vuoropuhelua. Vanhempien kokemukset siitä, miten päivähoidon työntekijät hoitavat heidän lastaan, suhtautuvat lapseen ja välittävät tietämystään lapsesta, vaikuttavat heidän luottamukseensa ja turvallisuudentunteeseensa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 36-37; Koivunen 2009, 159.) Karilan (2006, 98-100) mukaan vanhemmissa luottamusta herättää hyvä vuorovaikutusosaaminen, kulttuuristen erojen huomioon ottaminen, työntekijän innostus ja tapa tehdä työtään, aito välittäminen lapsesta, kuulluksi tulemisen kokeminen sekä toiminnan painotuksista lupausten pitäminen.

Luottamus vahvistuu siitä, kun vanhemmat saavat osallistua lapsensa hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen liittyviin asioihin sekä varhaiskasvatuksen suunnitteluun. Ajatuksiaan,

kasvatuskäsityksiään ja toiveitaan vanhemmat voivat esittää keskusteluissa päivähoitohenkilöstön kanssa näin lisäten yhteistä ymmärrystä lapsesta. Luottamuksen syntyminen vaatii myös riittävästi aikaa, pitkäjännitteisyyttä, tuntemusta ja tuttuutta (Tiilikka 2005, 165), ja se rakentuu jokapäiväisessä arjessa (Poikonen & Lehtipää 2009, 86). Aito kumppanuus voi muodostua, kun toinen tunnetaan, tähän luotetaan ja häntä ymmärretään. Luottamuksellisen ilmapiirin vallitessa vaikeitakin asioita voidaan ottaa puheeksi. Tässä tarvitaan rehellisyyttä, uskallusta sekä kunnioitettavaa ja kuulevaa tapaa toimia. Luottamus ja yhteistyö ovat toistaan riippuvaisia ja siten vahvistavat toinen toistaan: luottamus lisää yhteistyötä ja yhteistyö vahvistaa luottamusta (Poikonen & Lehtipää 2009, 85). Siksi kasvatuskumppanuuden keskeinen tavoite on luottamuksen saavuttaminen kasvattajien ja vanhempien yhteistyösuhteessa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 36-37.)

*Dialogisuus* tarkoittaa tasa-arvoista vuorovaikutusta ja keskustelua, jossa kummankin osapuolen näkemykset ja tietämykset ovat tasavertaisia ja oikeutettuja. Dialogisuus on keskustelua, ja se määritelläänkin taidoksi ajatella, puhua ja toimia yhdessä. Dialogissa pyritään keskustelun kautta yhteiseen ymmärrykseen ja löytämään asioille yhteisiä merkityksiä. Dialogisessa vuoropuhelussa oleellista on hyvä keskusteluilmapiiri, suorapuheisuus, rehellisyys ja uskallus olla eri mieltä. Kuulemisen ja kunnioituksen kokemukset sisältyvät vuoropuheluun. (Kaskela & Kekkonen 2006, 38-39.)

*Perusolettamukset.* Arvojen yhteinen pohdinta on kasvatuskumppanuuden perusta. Tämä edellyttää niin kasvattajayhteisön arvojen avaamista ja määrittelyä kuin myös vanhempien mahdollisuuksia osallistua arvokeskusteluun. (Tast 2003, 1.) Kasvatuskumppanuuden edellytyksenä voidaankin pitää asiakasperheiden erilaisuuden ja erilaisten arvovalintojen oivaltamista, ymmärtämistä ja hyväksymistä (Tiilikka 2003, 4). Kasvatuskumppanuuden kannalta eroaviin käsityksiin liittyvät muun muassa kasvatukseen, kasvatuksen arvopäämääriin, hyvän kasvatuksen menetelmiin, hyvään lapsuuteen, vanhemmuuteen ja perheen tehtäviin liittyvät käsitykset. Näkemysten eroavaisuudet johtuvat usein erilaisista arvoista ja elämäntaustoista. Näin ollen yksilöhistorialliset kokemukset ja kunkin yksilön arvomaailma ovat läsnä vuorovaikutustilanteissa. (Karila 2006, 95.) Siksi arvojen määrittely ja avaaminen sekä niistä yhteisesti sopiminen ohjaavat kasvatusten menettelyjä, yhteisöllistä tukea ja tavoitteellista toimintaa (Tast 2003, 1; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31).

Kasvatuskumppanuudessa keskeistä on lapsen näkeminen perheyhteisönsä osana. Lapsen ”perheenä” pidetään sitä tahoa, jossa lapsesta huolehditaan ja joka kantaa traditionaalisen vastuun lapsesta (Määttä 1999, 109). Lapset voivat elää arkeaan hyvinkin erilaisissa perheympäristöissä (Puroila 2004, 6-7; Ritala-Koskinen 2003, 134). Päivähoidossa tämän tiedostaminen ja

asiallinen suhtautuminen erilaisiin perhetilanteisiin on tärkeää. Lapsen kannalta on merkityksellistä, että hänelle tärkeät aikuiset, vanhemmat ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset löytävät kasvatukseen saman suunnan. (Tiilikka 2003, 4.)

### 3.4 Toimivan kasvatuskumppanuussuhteen edellytyksiä

Kasvatuskumppanuus korostaa kaikille jaettavan yhteisen varhaiskasvatustiedon lisäksi perhe- ja lapsikohtaisen kokemuksellisen tiedon vaihtamista sekä asennoitumista ja sitoutumista yhteiseen kasvatustehtävään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Yhdessä siis pyritään selvittämään kasvatuksen perusteita: millaista on hyvä kasvatustapa. Pohjimmiltaan kasvatuksessa on kyse ihmiseksi kasvattamisesta, ja ihmiseksi kasvaminen toteutuu kasvatettavan sekä kasvattajan tai kasvattajien keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena. (Karila & Nummenmaa 2001, 17; Nummenmaa 2001, 25; Nummenmaa 2006, 21-22, 25.) Näin työntekijä saa tukea varhaiskasvatustyölleen ja ratkaisuilleen, ja vanhemmat voivat olla luottavaisia siihen, että lapsen on hyvä tulla päivähoitoon ja olla siellä. Tämä edellyttää laaja-alaisen kasvattajaroolin omaksumista, jossa kasvatustapa mielletään eri kasvattajatahojen yhteistyöprosessiksi. (Hujala ym. 2007, 29.)

Hyvän päivähoitosuhteen ja yhteisen kasvatustehtävän toteuttaminen edellyttää alusta alkaen vanhempia osallistavaa yhteistyötä ja huomion kiinnittämistä hyvään keskusteluympäristöön. Tämä vanhempien osallisuus vaatii kasvattajalta perheen tilanteen ymmärtämistä, hienotunteisuutta ja kykyä nähdä, millainen yhteistyömuoto kullekin perheelle sopii. Ennen lapsen tuloa päivähoitoon pyritään järjestämään perheille tutustumisen hoitopaikkaan ja päivähoitoon aloituskeskustelu joko päivähoitopaikassa tai lapsen kotona. Henkilöstön taholta osoitettu kiinnostus vanhempien mielipiteitä kohtaan ja lasta koskevan tiedon vastaanottaminen ovat vanhemmille arvokkaita kokemuksia ja viestittävät kumppanuutta sekä tasa-arvoista osallisuutta päivähoitoon ja suunnitteluun. (Kaskela & Kekkonen 2006, 26, 28; Koivunen 2009, 152.)

Päivähoitopalvelujen tarjoamisessa tärkeää on kiinnittää huomiota erityisesti siirtymätilanteisiin: päivähoitoon tuloon, ryhmän vaihtoon tai poistumiseen. Päivähoitoon tutustumisvaihe on oleellisen tärkeä. Päivähoitoon aloitus on lapsen iästä riippumatta merkittävä vaihe lapsen ja koko perheen elämässä. Se on lapselle erokokemus vanhemmasta. Tällöin lapsi tarvitsee kasvattajan ymmärtävää tukea ikäväänsä ja siihen luottamukseen, että vanhempi palaa hakemaan lapsensa. Lapsen ja vanhemman välinen tunnesuhde on lapselle ensiarvoinen muihin aikuissuhteisiin verrattuna. Tätä päivähoitoon työntekijän tulee vahvistaa kaikkien päivähoitossa olevien lasten ja perheiden kohdalla, erityisesti lapsen ensimmäistä kertaa aloittaessa päivähoi-

don tai lapsen ollessa alle kolmivuotias, jolloin lapsen puheen kehitys on vielä kesken. Tähän tehtävään varhaiskasvattaja tarvitsee tietämystä lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen merkityksestä ja taitoa edistää sitä. (Kaskela & Kekkonen 2006, 23.)

Päivittäisissä päivähoitoon tulo- ja lähtötilanteissa syntyvissä kasvatustilanteissa henkilöstön ja vanhempien on tärkeää pitää toisiaan ajan tasalla lapseen liittyvissä asioissa. Niissä ei useinkaan ole mahdollisuutta syventää kasvatustilannetta, sillä tällöin henkilöstö joutuu jakamaan huomionsa yksittäisille lapsille, lapsiryhmälle ja vanhemmille. Nämä keskustelut usein sisältävät informaatiota lapsen käyttäytymisestä, terveydestä, päiväankulusta ja rutiineista sekä kotona että päivähoitossa. Lisäksi päivähoitoon arkeen ja yhteiseen kasvatustehtävään kuuluvat henkilökunnan ja lasten vanhempien väliset kahdenkeskiset keskusteluhetket, jolloin lapsen merkittävimpien kehitysympäristöjen eli kodin ja päiväkodin henkilöt kohtaavat. (Karila 2005, 288; Lyyra & Salmela 2004, 44; Poikonen & Lehtipää 2009, 81; Tiilikka 2005, 161.)

Kasvatustilanteiden toteutuminen vaatii Karilan (2005, 288) mukaan erikseen sovittuja keskustelu-aikoja vanhempien ja henkilökunnan kesken. Näin voidaan keskittyä kunkin lapsen kasvatukseen kysymyksiin. Koska vanhemmilla ja henkilöstöllä on välitettävään erilaista tietoa lapsesta, tämä näkökulma on kasvatustilanteiden näkökulmasta keskeinen. Tiedon vaihtaminen mahdollistaa tietoisella tasolla jaettuun ymmärrykseen perustuvan kuvan rakentamista lapsesta, sillä vanhemmilla ja henkilöstöllä on tietoa lapsesta erilaisissa toimintaympäristöissä. (Karila 2005, 290-291.) Keskusteluissa vanhempi voi kuvata lastaan ja kertoa hänen mielenkiintonsa kohteista. Päivähoitoon työntekijä puolestaan kertoo päivähoitoon toiminnasta, kuvailee lasta päivähoitossa ja lapsen osallistumisesta päivän kulkuun. Varhaiskasvattajien tehtäviin kuuluva systemaattinen havainnointi ja dokumentointi antavat vanhemmille merkittävää tietoa ja ymmärrystä lapsesta ja lapsen arjesta (Poikonen & Lehtipää 2009, 82). Tasavertaisessa vuoropuhelussa voi ilmetä asioita, jotka ovat hyödyksi sekä aikuisille kotona että päivähoitoon työntekijöille. Parhaimmillaan keskustelutuokioiden rakentavat ja vahvistavat lapsen kasvuoloja tukevaa siltaa päivähoitoon ja kotiin välille. (Lyyra & Salmela 2004, 45-46.) Tasavertainen vuorovaikutus- ja yhteistyösuhde ei synny hetkessä. Ajan, arkisen yhteydenpidon ja tuttuuden myötä syntyy myös luottamus. Yleensä kauemman aikaa saman ammattikasvattajan kanssa yhteistyötä tehneet vanhemmat arvioivat yhteistyön onnistuneisuutta myönteisemmin kuin vähän aikaa tehneet. (Knopf & Swick 2007, 292; Lyyra & Salmela 2004, 34; Tiilikka 2005, 165.)

Kasvatustilanteet järjestetään yleensä toimintakauden alussa ja lopussa. Keskustelun runkona on lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, johon vanhemmat saavat tutustua



etukäteen. Lapsen käyttäytymistä voidaan tarkastella kehityksen ja kasvatuksen eri osa-alueiden mukaan jaotellen tai keskittyen ajankohtaisiin asioihin (Karila 2005, 290). Tärkeintä tapaamisessa on vastavuoroinen keskustelu, joka pyritään pitämään luontevana ja epämuodollisena. Keskustelut kulkevat kuitenkin pääosin ammattilaisten ehdoilla, koska he toimivat yleensä keskustelun kulun johdattelijoina ja teemojen avaajina (Karila 2005, 292). Sekä vanhemmillä että työntekijöillä on tällöin oiva tilaisuus ottaa puheeksi tärkeiksi katsomiaan asioita. Näin ollen keskustelut jokaisen perheen kanssa muodostuvat erilaisiksi. (Karila 2005, 290; Lyyra & Salmela 2004, 44; Sandberg & Vuorinen 2008, 156.)

Kasvatuskumppanuudessa pyrkimyksenä on ottaa huomioon lapsen kehityksellisten ja kasvatuksellisten tarpeiden pohjalta jatkuvuus ja samansuuntaisuus kasvuympäristöjen, kodin ja päivähoidon välillä. Mahdollisimman pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet edistävät lapsen hyvinvointia. Lapsen elämän ehtojen, erityisesti perusluottamuksen turvaaminen vaikuttaa lapsen tulevaisuuteen (Värri 1997, 124). Kun aikuisten ja lasten välillä vallitsee hyvä ilmapiiri, lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. Varhaiskasvattajan tehtävänä on edistää lasten keskinäisten vertaissuhteiden kehittymistä ja kannustaa lasta omatoimisuuteen. Sosiaalisessa oppimisessa lapsiyhteisö ja vertaissuhteet ovat monien tavoitteiden, perustaitojen ja –asenteiden sekä arvojen oppimisen lähtökohta (Tiilikka 2005, 102). Kasvattajilta edellytetään sitoutuneisuutta, mikä näkyy herkkyytenä ja kykynä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. Turvalliset ja itsetuntoa rakentavat ihmissuhteet ovatkin hyvän oppimisen ja myönteisen oppimisasenteen perusta. (Jyvävasu 2008-2010, 17; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15-18, 31-33.) Merkityksellisintä on, että lasta kuunnellaan ja että hän tulee kuulluksi omista kokemuksista ja tuntemuksista kertoessaan (Poikonen & Lehtipää 2009, 82).

Varhaiskasvattajan tulee pyrkiä tavoittamaan lapsen näkökulma, lähteä lapsen kasvun vahvuuksista ja tukea myönteisen itsetunnon kehittymistä. Kasvattajan on tärkeää tiedostaa omia asenteitaan ja odotuksiaan, joiden perusteella arvioi lapsen käyttäytymistä ja kasvua ja muokata niitä lapsilähtöisiksi. (Hujala ym. 2007, 29.) Arjen kasvatuksessa ydinkysymys on siitä, miten aikuinen tulkitsee ja ymmärtää lasta sekä siitä, mihin hän toiminnallaan pyrkii ja millä tavoin. Kasvatuksella on siis aina jokin suunta ja tarkoitus, jota kasvattaja tai kasvattajat kasvatettavaansa nähden edustavat. Lapsen näkökulman selkiyttäminen on oleellista, sillä kasvatusta on sidoksissa tiettyyn yhteiskuntaan, ajankohtaan ja arvoihin. Tulkinnat lapsen perusolemuksesta, kehittämisestä ja kehitykseen vaikuttavista tekijöistä, lapsuuden olemuksesta ja merkityksestä yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä muokkaavat kasvatuskäytäntöjä. (Alasuutari & Karila

2009, 72; Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 11; Huttunen 1989, 35; Karila & Nummenmaa 2001, 17; Nummenmaa 2001, 25; Nummenmaa 2006, 25; Värrö 1997, 15.)

Laadukas varhaiskasvatus edellyttää koko kasvatusyhteisöltä ja jokaiselta yksittäiseltä kasvattajalta vahvaa ammatillista osaamista ja kokonaisvaltaista näkemystä lasten kasvusta, hoidosta, kehityksestä ja oppimisesta ja niiden esteistä sekä tämän tiedon jakamista ja ymmärryksen lisäämistä. Jokaisen lapsen kehitys, oppiminen sekä persoonallisuuden kehittyminen ovat aina yksilöllisiä. Tämä näkemys on perusta kasvattajien tietoiselle ja tavoitteelliselle kasvatukselle ja opetukselle. (Hujala ym. 2007, 29; Stakes 2008; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.) Huttunen (1989, 36) toteaa, että vanhempien tulee viestittää selkeästi päivähoitoon liittyvät toiveensa ja näkemyksensä, jotta päivähoito voisi toteutua kotikasvatusta tukevana. Myös se, mitä lapselta odotetaan, on tärkeää selvittää näkemuserojen, päivähoitoon sopeutumisen ja vuorovaikutuksen vuoksi (Poikonen & Lehtipää 2009, 82).

Kasvatuskumppanuus on haaste vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutussuhteelle ja -osaamiselle. Päivähoidon työntekijöiden ja vanhempien yhteissuunnittelun ja tuen edellytyksenä ovat kommunikointitaidot niin, että molemmat osapuolet ymmärtävät toisiaan. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 161.) Swick (2003, 275) pitää kommunikointia merkittävimpana keinona vastavuoroisessa vahvistamisessa. Ammattilaisten ja vanhempien välisissä yhteistyötilanteissa luottamus rakentuu aidon, merkityksellisen ja kasvua edistävän kommunikoinnin varassa. Tällöin henkilö on helposti lähestyttävä ja turvallinen, herkästi aistiva ja rohkaiseva, joustava sekä luotettava. Koska vuorovaikutustaidot kuuluvat päivähoidon ammattilaisten ydinosamisalueeseen, osallisuuden rakentaminen niin kasvatusinstituutioiden ja vanhempien kuin myös lasten välille on yksi tämän hetken keskeisistä kasvatusvuorovaikutuksen tavoitteista (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 7-8). Kasvatuskeskusteluissa työntekijän on Karilan (2005) mukaan myös ymmärrettävä, mitä sanoo ja mitä jättää sanomatta. Haasteena onkin tiedostaa oman ammatillisen vuorovaikutuspuheensa sisältämät merkitykset ja puheensa tuottamat seuraamukset. Vanhempien ja henkilöstön välinen kasvatuskumppanuus näkyy siten joko sen kehittymisenä tai sen estymisenä. Kasvatuskumppanuuden kehittymisen kannalta ratkaisevaa on se, miten keskustelukumppanit kuulevat ja tulkitsevat toistensa kokemuksia ja uskomuksia (Karila 2005, 296-297.) Näin puheen kautta tuotetut merkityksenannot ovat näkyvissä eri tasojen vasaissa.

Kasvattajan työssä oleellista on tiedostaa oman kasvattajuuden taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet. Oman ja moniammatillisen työyhteisön työskentelyn pohtiminen, arviointi ja arvoista sekä toimintatavoista neuvottelu auttavat kasvattajaa toimimaan tietoisesti, eetti-

sesti ja ammatillisesti suomalaisen yhteiskunnan määrittelemien asiakirjojen arvojen sekä kestävien toimintaperiaatteiden mukaisesti. Myös varhaiskasvatuksen muuttuvat tarpeet velvoittavat kasvattajayhteisöä kehittämään ja arvioimaan toimintaansa. Kasvatuskumppanuuden periaatteiden mukaisesti kasvattajat kunnioittavat lapsen, lapsen vanhempien ja toistensa kokemuksia ja mielipiteitä. (Nummenmaa 2006, 25; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12, 16-17.)

### 3.5 Aikaisempia tutkimuksia kasvatuskumppanuudesta

Varhaiskasvatuksen tutkimusten kiinnostuksen kohteina ovat olleet vanhempien, lasten ja viime aikoina erityisesti isien osallisuutta lisäävien toimintamuotojen kehittäminen ja vakiinnuttaminen (Poikonen & Lehtipää 2009, 72). Vanhempien ja ammattilaisten vuorovaikutussuhteessa, kasvatuskumppanuudessa on kysymys kahden kasvatustodellisuuden kohtaamisesta: kasvatustodellisuuden ja perheen lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevat ajattelutavat ja käytännöt. Karilan (2006) tutkimusten mukaan asenteellista valmiutta kasvatuskumppanuuteen näytti löytyvän sekä ammattilaisilta että vanhemmilta. Puitteet näihin määrittävät yleiset kulttuurissa vallitsevat kasvatuskäsitykset. (Karila 2006, 94-95.) Puhe ja käytännön todellisuus eivät silti aina kohtaa, ja käytännössä yhteistyön intensiivisyys vaihtelee voimakkaasti. Todellisen yhteistyön ja jaetun vastuun ohella voi olla myös yhteistyön ja välittämisen puutetta. (Keyes 2002, 183; Puroila 2004, 4.)

Ammattilaisilta ja vanhemmilta kysyttiin Blue-Banningin ym. (2004, 167, 169, 173-180) tutkimuksessa, millainen ammattilaisten toiminta osoittaa hyvää kasvatuskumppanuutta. Tuloksiksi saatiin kuusi laajaa näkökulmaa, joita voidaan hyödyntää arvioitaessa kasvatuskumppanuutta: kommunikaatio, sitoutuminen, tasavertaisuus, taidot, luottamus ja kunnioitus. *Kommunikaatio* tarkoitti laadukasta, myönteistä, avointa, rehellistä, selkeää, ymmärtävää, hienotunteista, kunnioittavaa ja vastavuoroista vuorovaikutusta kaikkien kasvatuskumppanien kesken. Käytännössä kommunikaatio nähtiin toteutuvan määrällisesti usein toistuvana, riittävänä ja tehokkaana sekä hyvin organisoituna, informoituna ja luontevana. *Sitoutumiseen* liittyi omistautuminen työhön, sinnikkyys ja varmuus toinen toistensa luottamuksellisuudesta lapsen ja perheen parhaaseen pyrkimisessä. *Tasavertaisuuteen* kuului kasvatuskumppanien välisen suhteen helpous, samanarvoinen tietämys lapsesta, yhtäläinen oikeus päätöksentekoon ja palvelujen saavuuteen sekä aktiivisuus vaikuttaa lasten ja perheiden hyvinvointiin. *Taitojen* osalta kasvatuskumppanuus näkyi ammatillisuudessa toimia lasten ja perheiden kanssa, kykyä tarttua toimeen

sekä itsensä kehittämisenä. *Luottamus* sisälsi varman tunteen kumppanin luotettavuudesta: uskottavuudesta, että asiat hoidetaan ja turvallisuudesta, että lapsi voidaan jättää hoitoon. Lisäksi kumppani on vakaa henkilö, jolle voi uskoutua. *Kunnioitus* näyttäytyi toinen toisensa arvostamisena toiminnassa ja vuorovaikutuksessa.

Jatkona Blue-Banningin ym. (2004) tutkimukselle Summers ym. (2005) saivat tuloksiksi näiden kuuden kasvatuskumppanuuden näkökulman tarkentumaan kahteen osaan: lapseen liittyvä vuorovaikutussuhde ja perheeseen liittyvä vuorovaikutussuhde. Lapseen liittyvinä suhteina olivat *sitoutuminen* ja ammatillinen *taito* sekä *luottamukseen* kuuluvat luotettavuus ja turvallisuus. Perheeseen liittyvinä suhteina mainittiin *kommunikaatio* ja *tasavertaisuus* sekä *luottamukseen* kuuluva luotettavuus. *Kunnioitus* liitettiin molempiin suhteisiin, sekä lapseen että perheeseen, riippuen siitä, keiden kanssa henkilöstö oli tekemisissä. Lisäksi päätuloksena oli 18 kysymystä sisältävä perheiden ja ammattilaisten välisen kasvatuskumppanuuden arviointilomake, jossa näihin kuuteen näkökulmaan liittyvien väitteiden tärkeyttä ja tyytyväisyyttä arvioitiin viisiportaisen asteikon perusteella. (Summers ym. 2005, 67-79.)

Paletti-tutkimuksessa (Poikonen & Lehtipää 2009, 75-76) selvitettiin päivähoitoikäisten lasten vanhempien tyytyväisyyttä yhteistyöhön ja kasvatuskumppanuuteen muun muassa väittämien avulla. Tutkimustulosten mukaan vanhemmat olivat varsin tyytyväisiä kasvatusyhteistyöhön varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa (ks. myös Foot, Howe, Cheyne, Terras & Rattrey 2002, 13-14). Mitä tyytyväisempiä vanhemmat olivat lastensa päivähoitoon, sitä vähemmän haasteellisena he pitivät lastensa kasvatusta. He olivat tyytyväisimpiä kasvatusyhteistyön luottamuksellisuuteen, vuorovaikutuksen avoimuuteen ja laatuun sekä siihen, että lapsi pitää hoitopaikastaan ja menee sinne mielellään. Vanhemmat arvioivat työntekijöiden olevan hyvin sitoutuneita lapsen kasvatukseen. Sen sijaan vanhemmuuden tukeminen koettiin vähäisempänä. Erityisesti uusperheiden isät odottivat enemmän tukea vanhemmuudelleen. Äidit kaipasivat tukea vanhempien keskinäiseen verkostoitumiseen. Isien tyytyväisyys päivähoitoon oli yhteydessä työssä koettuihin aika- ja työpainaisiin: mitä enemmän paineita, sitä tyytymättömämpiä ja mitä vähemmän paineita, sitä tyytyväisempiä isät olivat. (Owen ym. 2000, 419, 424-425; Poikonen & Lehtipää 2009, 75-76, 83, 85.) Keyes (2002, 181) viittaa samaan näkemykseen, että työajan pituus ja työvaatimukset vaikuttavat päivähoitohenkilöstön ja vanhempien vuorovaikutussuhteen laatuun.

Päiväkoti-ikäisten lasten äitien kasvatuskäsitykset ja arvioinnit hyvästä päiväkotikasvatuksesta olivat Tiilikan (2005) haastattelututkimuksen kohteena. Yhteistyön lähtökohtana äidit pitivät tietoista päivähoitomuodon valintaa, sillä heillä vanhempina oli valitsijan ja arvioit-

sijan rooli. Yhteistyömuotona päiväkodin kanssa äidit arvostivat jokapäiväisiä lyhyitä keskusteluja, joihin he itse voivat vaikuttaa varaamalla aikaa esimerkiksi lasta haettaessa. Tärkeimpänä yhteistyömuotona he pitivät keskusteluja omasta lapsesta ja näissä kasvatuksen yhteisistä toimintalinjoista sopimista, kehitysvaiheiden tukemista sekä ongelmakäyttämisen tai ristiriitatilanteiden ratkaisemista lapsen kanssa. Vanhempien osallisuus konkreettisesti toteutui enimmäkseen keskusteluina ja neuvotteluina, joita toivottiin toistuvan useammin. Edellytyksenä oli sellainen kommunikaatio- ja keskusteluilmapiiri, joka tunnetasolla tuki vanhempien kokemuksia liittymisestä. Osallistumiseen vaikuttavat myös yhteinen kieli sekä yhteensopiva tieto- ja mielikuvapohja. Haastatellut äidit olivat kokeneet yhteistyömahdollisuutensa myönteisinä. Molemmat osapuolet hyödyttivät ja tarvitsivat toisiaan yhteistyökumppaneina. Kasvatustehtävän päiväkodin ja kodin välillä äidit jakoivat siten, että kodin tehtävänä oli antaa lapselle perusturvallisuus ja eettiset asenteet. Päiväkodin tehtävät sen sijaan painottuivat tiedollisiin ja taidollisiin alueisiin, sosiaalisuuteen sekä keskustelujen organisointiin. Vanhemmat ilmaisivat halukkuutensa myös vertaisryhmätoimintaan. (Tiilikka 2005, 151-152, 160-164, 169-173.)

Myös Shpancer (2002, 375-376, 382) toteaa vanhempien valinnan mahdollisuuden päivähoitopaikkaa päätettäessä. Vanhempien ja henkilöstön väliset epämuodolliset vuorovaikutustilanteet toistuivat lasta tuotaessa tai haettaessa, mutta olivat yleensä lyhyitä. Niissä vältettiin kiistanalaisia kysymyksiä, kuten lapsen kasvatustilanteita. Useimmiten kommunikointi tapahtui äitien ja henkilöstön kesken.

Vanhemmat näkivät yhteistyön päivähoiton kanssa Alasuutarin (2003, 166) tutkimuksessa luonnollisena ja vanhemmuuteen kuuluvana velvollisuutena. Myös Paletti-tutkimuksessa vanhempien mielestä kasvatuskumppanuudelle asetetut odotukset olivat luonnollisia. Vanhemmat korostivat lapsen etua ja hyvinvointia, pitivät tärkeinä päivähoiton suunnittelua, yhteisiä kasvatuseriä, tavoitteita ja sääntöjä. Toisaalta osa vanhemmista suhtautui kielteisesti kasvatuskumppanuutta koskeviin odotuksiin. Erilaiset tilaisuudet ja lomakkeiden täyttö tuntuivat työläiltä ja aikaa vieviltä. Perheen asioista kertomista ja erityisesti ikävistä asioista keskustelemista pidettiin uuvuttavana ja kuormittavana. (Poikonen & Lehtipää 2009, 76-77.) Vastaavasti Shpancer (2002, 379) toteaa, että jotkut vanhemmat eivät mielellään jaa perheeseen liittyviä asioita varhaiskasvattajien kanssa eivätkä hyödynnä heidän antamaa informaatiota kasvatuksessaan. Tällöin keskustelut ovat yleensä lyhyitä ja satunnaisia.

Yhteistyöhön liittyvistä arjen käytännöistä vanhemmilta eniten kiitosta saivat varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa käydyt lasta koskevat päivittäiset sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma- ja kehityskeskustelut. Tärkeänä pidettiin yleistä tiedonkulkua ja viikko-

ohjelmista tai muista asioista tiedottamista ennakkoon, esimerkiksi sähköpostin kautta. Luottamus välittyi muiden muassa seuraavien seikkojen arvostamisena: työntekijöiden ammattitaito, monipuolisen toiminnan järjestäminen, ystävällisyys ja positiivinen asenne. Vanhemmat olivat tyytyväisiä lapsen myönteisen minäkuvan, itsetunnon, yksilöllisyyden, erityistarpeiden ja kehityksen tukemisen huomioon ottamiseen. Toisaalta pulmina ja huolenaiheina pidettiin nimenomaan puutteellista lapsen yksilöllisyyden ja erityistarpeiden huomiointia. Vähäinen valvonta, isot ryhmäkoot sekä asianmukaisen pukeutumisen ja lapsen toiveiden kuulemisen laiminlyöminen huolettivat vanhempia. Arjen ja yhteistyön käytänteistä eniten moitetta saivat päivittäisten keskustelujen ja tiedonkulun puute. Myös näkemyserot lapsesta, hoitoaikojen tai päivähoitojärjestelmän sopimattomuus askarruttivat mieliä. Henkilökunnan ominaisuuksiin liittyviin pulmiin kuuluivat henkilökunnan liiallinen vaihtuvuus, ikävä suhtautuminen vanhempien antamaan palautteeseen, ongelmat yksittäisten työntekijöiden kanssa sekä työntekijöiden riittämättömyys. (Poikonen & Lehtipää 2009, 77-80, 83, 86-87.)

Tutkimuksessaan Karila (2005, 288) selvitti vanhempien ja päiväkodin henkilöstön välisen kasvatuskumppanuuden rakentumista, keskustelujen sisältöjä, niiden merkityksiä sekä tulkintoja etukäteen sovituissa kasvatuskeskustelutilanteissa. Näiden keskustelujen aiheina olivat lapsen toiminta, käyttäytyminen ja kehityksen ajankohtaiset asiat sekä kotona että päiväkodissa. Niin vanhemmat kuin työntekijätkin kuvasivat lapsen toimintaympäristöjä ja erilaisia käytäntöjä, joissa lapsi oli osallisena. Lapsen kehitystä verrattiin muiden lähipiirin lasten tilanteisiin. Keskusteluissa muodostui varsin monipuolinen kuva lapsesta ja hänen toiminastaan. Karilan (2005, 291) mielestä mahdollisuus rakentaa tietoisella tasolla uusi, jaettuun tietoon perustuva kuva lapsesta jäi kuitenkin kokonaan käyttämättä. Keskusteluissa oli yleensä ominaista vuorotteleva toteaminen ja yhteinen tarina lapsesta, mutta vertailut, yhteenvedot ja johtopäätökset jäivät tekemättä. (Karila 2005, 290-291.)

Lapsi on ollut Karilan tutkimuksen (2005, 291-294) mukaan joissakin tilanteissa kasvatuskeskusteluissa mukana, mutta vain vähän aikaa. Niinpä lasten ääni on tullut näissä keskusteluissa varsin vähän esille. Jos lasten osallisuutta halutaan vahvistaa esimerkiksi lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnassa, keskustelutilanteita on kehitettävä siten, että lapset voivat kokea osallistumisensa niihin merkityksellisiksi. Lisäksi keskustelutilanteissa työntekijät toimivat aloitteentekijöinä ja enimmäkseen myös keskustelujen johdattelijoina, mikä kuvasti ammatti-ihmisten valta-asemaa vanhempiin nähden. Karila (2005, 297) toteaaakin, että keskustelukäytäntöjen kehittäminen edellyttää huomion suuntaamista niiden sisältöön ja kulkuun sekä vanhempien kuuntelemiseen ja osallisuuden vahvistamiseen.

Lasten osallisuus ja kuuleminen kasvattajien ajattelussa ja toiminnassa Turjan (2007, 187) keräämän aineiston pohjalta tapahtui hiljaisesti: aikuiset havainnoivat lapsia ja heidän toimintaansa ymmärtääkseen heitä, heidän tarpeitaan ja intressejään lasten itse olematta tietoisia osallisuudestaan. Sitä paitsi aikuiset reagoivat vasta, kun lapset itse tekivät aloitteen. Lapset, jotka eivät olleet kovin aloitteellisia tai kysyneet ilmaisemaan ideoitaan ja ajatuksiaan, saattoivat jäädä huomiotta ja vaille osallisuutta. Huolena ilmeni se, ettei henkilöstö kyennyt jakamaan aikaansa ja huomiotaan tasapuolisesti jokaiselle lapselle. Tähän haasteeseen Turja (2007, 188) ehdottaa aktiivisen ja proaktiivisen kuuntelun lisäämistä, mikä tarkoittaa ideoiden pyytämistä lapsilta ja neuvottelua heidän kanssaan. Postaktiivinen kuuleminenkin on tärkeää eli aikuiset pyytävät lapsia jälkikäteen arvioimaan toteutunutta toimintaa. Lapsiryhmän ja lapsen kuulukseksi tulemiseksi Turjan (2007, 190) aineiston mukaan aikuiset olivat toteuttaneet erilaisia käytäntöjä. Näitä olivat esimerkiksi viikoittaiset suunnittelupalaverit lasten kanssa, lapsen nimeäminen viikon henkilöksi, jonka ajatuksia ja toiveita kuunnellaan, kasvun kansioihin lasten ideoiden ja ajatusten tallentaminen sekä lapsen ottaminen mukaan kasvatuskeskusteluihin. Myös Pekin ja Tammisen (2002, 12, 20) selvityksen mukaan ammattilaisten asenteissa, tiedoissa ja taidoissa oli käytännön tasolla kehittymisen haastetta. Lapsen tarpeiden huomioiminen yksilöllisesti koettiin vaativana henkilöstön taholta. Kuitenkin todettiin, että lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen oli eniten yhteydessä siihen, miten lapsi viihtyy päivähoitossa. Lapsen yksilöllinen huomioiminen edellytti aikuisilta aikaa, ammattitaitoa ja työsuhteen jatkuvuutta.

Lasten osallisuutta voitiin tarkastella kunta-, yksikkö- ja lapsitasojen varhaiskasvatusasiakirjoissa Pyökkimiehen (2009, 34) tutkimuksen mukaan neljän eri ulottuvuuden näkökulmasta. Aktiivinen-passiivinen -akselilla aikuinen voi joko aktiivisesti rohkaista lasta tuomaan omia mielipiteitään ja -halujaan esille tai passiivisesti havainnoimalla ja kuuntelemalla lasta saada niitä selville. Aikuinen voi näin säädellä omaa aktiivisuuttaan lapsen osallisuuden tukemisen suhteen. Suora-välillinen -akselilla voidaan tarkastella osallisuuden tukemisen väylää: toimiiko aikuinen suoraan lapsen kanssa vai vanhempien tai muiden läheisten kautta. Myös vertaiset voivat vaikuttaa suoraan tai välillisesti yksittäisen lapsen osallisuuteen. Pyökkimies (2009, 35) toteaa, että näitä kaikkia ulottuvuuksia tarvitaan eikä niitä voi arvottaa toistaan paremmiksi tai huonommiksi.

Vanhempien puhetavoissa ja tulkinnoissa Alasuutarin (2003, 163-166) tutkimuksen mukaan vanhempien ja ammattilaisten jaettu kasvatustehtävä saatettiin ymmärtää projektina, jossa korostuu kasvatustoiminnan tavoitteellisuus. Tällöin vanhemmat eivät määritelleet toteuttavansa yksin lapsen kasvatusta, vaan edellyttivät myös institutionaalista kasvatusta lapsen opti-

maalisessa kehityksessä. Tämä merkitsi vastuun jakautumista sekä kasvatuksen keinojen ja menetelmien arviointia. Tätä pidettiin kuitenkin myös uhkana eli vanhemman toimijuuden kaventumisena lapsen ohjauksessa ja hänen kehitykseensä vaikuttamisessa.

Vanhempien tulkinta yhteiskunnallisista kasvattajista Alasuutarin (2003, 167-168; ks. Tiilikka 2005, 159) mukaan rajautui lapseen, hänen kehitykseensä, oppimiseensa tai ohjaamiseensa. Perheestä, sen ihmissuhteista ja omasta vanhemmuudestaan puhuessaan vanhemmat määrittelivät itsensä ensisijaisiksi asiantuntijoiksi. Vanhemmuuteen ja perheeseen liittyvät kysymykset nähtiin heidän intiiminä ja yksityisenä alueenaan. Ammattikasvattajan täytyy ottaa huomioon se, että asiantuntija-asemaan liittyy lähtökohtaisesti epäsymmetriaa vanhemmuuteen nähden. Yhteistyön tulee olla ensisijaisesti lapsikeskeistä ja neuvottelevaa. Kasvatuksen ammattilainen joutuu niin ikään pohtimaan ennakkokäsityksiään ja mielikuviaan vanhemmista. Yhteistyössä on siis kysymys vallasta ja vanhempien vaikutusmahdollisuuksista, mutta ennen kaikkea tasavertaisuudesta. Kun ammattilainen arvostaa ja hyväksyy vanhempien tulkintaa lapsestaan, tarkoittaa se vanhemman kokemuksellisen tiedon pätevyyden tunnustamista. Vanhempi voi näin säilyttää toimijuutensa, kun keskusteluissa ammattilaisen ja vanhemman tiedot nivoutuvat yhteen. (Alasuutari 2003, 167-172.)

Lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeet (lapsivasut) olivat Alasuutarin ja Karilan (2009, 71-73) tutkimuksessa tarkasteltavana: millä tavoin niissä lasta ja lapsuutta käsitteellistetään ja millaisena varhaiskasvatuksen ja päivähoidon yhteiskunnallinen tehtävä näyttäytyi näissä jäsenyksissä. Tutkimus koostui 15 kunnan laatimista lapsivasulomakkeista eri puolilta Suomea. Lomakkeet erosivat varsin paljon toisistaan. Tutkimus toi ilmi sen, ettei valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) anna tarkkaa ohjeistusta, vaan kunnat saavat mahdollisuuden ja valtaa tulkita ja toteuttaa asiakirjan tavoitteita, ideaaleja ja käsityksiä.

Tutkituista vasulomakkeista Alasuutari ja Karila (2009, 76-78) toteavat, että lasta voitiin tulkita vanhempien ja henkilöstön välisissä kasvatuskumppanusneuvotteluissa neljän kehyksen kautta: yksilön kehityksenä, perheen kautta, hoidon kehyksessä tai omana henkilönään. *Yksilön kehityksen tulkinta* viittasi lapsen toiminnan sekä kykyjen, taitojen, ajattelun ja sosiaalisten valmiuksien arvioimiseen, tavoitteiden asettamiseen ja niiden edistämiseen. Lasta tarkasteltiin normaaliuden ja tavallisuuden tai poikkeavuuden ja erilaisuuden näkökulmasta, jolloin henkilöstölle muodostui helposti asiantuntija-asema ja -rooli. Näin varhaiskasvatuksen pedagoginen puoli korostui, kuten 1980 -luvulla.



Vasulomakkeissa *perheen kehukseen* liittyvät kysymykset suuntasivat kasvatuskumppanuuskeskustelun lapsen ja perheen vuorovaikutukseen, toisaalta lainsäädännön ja arjen käytäntöjen ja toisaalta perheen rakenteen ja arvomaailman vuoksi kuuluen ikään kuin itsestään selvyytensä myös varhaiskasvatusinstituutiolle. Tieto ja tulkinta perheen rakenteesta, sen kulttuurisesta taustasta ja tietyistä vanhemmuuden käytännöistä johti helposti lasten ja perheiden luokitteluun ja näihin luokitteluihin liittyviin oletuksiin. Näin vanhemmuus sekä perhe-elämän asiantuntijuus, kontrolli ja hallinta sijoittuivat varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen valvonnan alle. Tässä suhteessa vasulomakkeet näyttivät toistavan yhteiskunnan lastensuojelullisia palveluja ja kontrollia. (Alasuutari & Karila 2009, 78-80; ks. Välimäki 1999, 118-120, 143-147.)

*Hoidon kehys* keskittyi huolenpitoon ja hoitokäytäntöihin. Lomakekysymykset voitiin nähdä toisaalta tiedon välittämisenä tai toisaalta lapsen kehitystason ja toiminnan arviointina. Kysymykset heijastelivat sekä varhaiskasvatuksen pedagogista tehtävää ja orientaatiota että vanhemmuuden käytäntöjä ja sen arviointia ja ohjaamista. Yksilökehysten puitteissa lasta tarkasteltiin kehityspsykologian ja sen luokittelujen sekä lapsen yksilöllisen ja omanlaatuisen persoonallisuuden mukaan. Usein lapsen luonnetta, kiinnostuksen kohteita tai suhtautumistapoja tiedusteltiin avoimin kysymyksin tai vaihtoehtoesimerkein. Näin lasta henkilönä arvioitiin aikuisten tulkitsemana, havainnoimana sekä toiminnan ja tavoitteiden kohteena. Tässäkin tulkinnassa näkyi varhaiskasvatuksen pedagoginen orientaatio ja rooli yhteiskunnallisen hallinnan toteuttajana. (Alasuutari & Karila 2009, 82-83.)

Johtopäätöksenä Alasuutari ja Karila (2009, 83) toteavat, että lapsen oma ääni tai näkemykset eivät saaneet sijaa lapsivasulomakkeissa eikä heidän oleteta olevan mukana vasukeskusteluissa. Kysymyksiä ei myöskään ollut siitä, miten lapsi tulkitsee omaa päivähoitossa oloaan. Lasta ei nähty toimijana ja osallisena häntä ympäröivässä maailmassa. Lomakkeet eivät siis ohjanneet työntekijöitä selvittämään lapsen mielipiteitä tai näkemyksiä omasta päivähoitosta, kasvatuksesta tai suhteista ikätovereihinsa. Lomakkeissa painottuivatkin varhaiskasvatuksen pedagoginen tehtävä, lapsen toiminnan arviointi ja kehityksellinen edistäminen, ja tätä kautta yhteiskunnallisen hallinnan rooli. Kuitenkin valtiollisesta näkökulmasta varhaiskasvatussuunnitelmien pyrkimyksenä on ollut yhdenmukaistaa varhaiskasvatuspalvelujen sisältöä ja laatua sekä lapsen yksilöllinen huomioon ottaminen varhaiskasvatuksessa. (Alasuutari & Karila 2009, 83-88.)

## 4. Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni aineisto koostui kunnallisista varhaiskasvatussuunnitelmista eli julkisista asiakirjoista, jotka suurimmaksi osaksi löytyivät kuntien internet –sivustoilta. Näin ollen en tarvinnut erillisiä tutkimuslupia. Kuntien vasut olivat laajuudeltaan eripituisia vaihdellen 18-45 sivujen välillä. Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymyksen, tutkimusmenetelmän, tutkimuskontekstin ja aineistot, kuvaan aineiston analyysin sekä pohdin tutkimuksen eettisyyttä.

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimustehtävänäni on kuvata ja analysoida Jyvässeudun yhteisen päivähoidon palvelualueen kunnissa tuotetuissa kunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa konstruoitua kuvaa kasvatuskumppanuudesta sekä sen toteutuksesta.

Täsmennetty tutkimuskysymys on:

*Millaisia merkityksiä kasvatuskumppanuudelle tuotetaan kuntatason ohjaavissa varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa ja miten kasvatuskumppanuutta, sen tavoitteita, edellytyksiä ja toimintakäytäntöjä kuvataan?*

### 4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmäni on kvalitatiivinen monitapaustutkimus. Tutkimukseni kohteena eli tapauksina ovat kuuden kunnan (Hankasalmi, Jyväskylä, Jyväskylän maalaiskunta, Laukaa, Muurame ja Uurainen) varhaiskasvatussuunnitelmat ja niiden sisältämä kasvatuskumppanuus -aineisto.

Tapaustutkimusasetelmalla tarkoitetaan Yin'in (1994, 3-13) mukaan tutkimuksen toimintasuunnitelmaa, jonka avulla esitetyistä ongelmista tai tutkimuskysymyksistä edetään tutkimuksen pohjalta muodostettaviin johtopäätöksiin. Tapaustutkimus voi kohdistua kerrallaan yhteen tai useampaan tapaukseen. Tapaustutkimuksen tapaus voi olla yhden yksittäisen tapauksen

eli casen sisältävä (henkilö/ryhmä/instituutio) tai se voi sisältää useampia tapauksia, jolloin kyse on case vertailusta. Tällöin tehdään tapauskuvaus useasta tapauksesta ja pyritään vertailemaan.

Tapaustutkimus voi olla lähestymistavaltaan kvalitatiivista – tulkitsevaa ja ymmärtävää tai kvantitatiivista tai näitä yhdistävä. Tutkimukseni on laadullinen, ja se kuuluu ihmistieteisiin, jossa tutkitaan ilmiöitä. Ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on merkityksiä, ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmenee laatuina, joiden tutkimiseen käytetään laadullisia menetelmiä. (Varto 1992, 14.) Ericsonin (1986) mukaan kvalitatiivinen tapaustutkimus soveltuu erityisen hyvin silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista pikemminkin kuin niiden yleisluonteesta ja jakautumisesta, kun tietyissä tapahtumissa mukana olleiden henkilöiden tai ilmiöiden merkitysrakenteet kiinnostavat tai kun halutaan tutkia luonnollisia tapahtumia tilanteessa, jota ei voida järjestää tai kontrolloida siihen vaikuttavia tekijöitä.

Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 12-13) toteavat, että kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa tarkastelukulmana ovat usein tilanteessa olevien ihmisten näkemykset tai kokemukset tietyistä toiminnoista tai teoista, toisin sanoen niiden välitön merkitys osallistujille (toiminta- ja evaluaatiotutkimus). Tutkimuskohteena ovat usein myös sosiaalisen maailman inhimilliset merkitykset. Merriam (1988, 27-28) puolestaan kuvaa kvalitatiivista tapaustutkimusta neljän ominaisuuden suhteen: partikulaarisuus, deskriptiivisyys, heuristisuus ja induktiivisuus. Partikulaarisuudella hän tarkoittaa sitä, että tapaustutkimus kohdistuu tiettyyn tilanteeseen, tapahtumaan, käyttäytymiseen tai henkilöön. Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen deskriptiivistä luonnetta kuvaa se, että tapaustutkimus pyrkii kuvaamaan kohdettaan eri näkökulmista usein hyödyntäen myös erilaisia aineistoja ja usein tekee näkyväksi ilmiön moninaisuuden. Menetelmän heuristinen luonne ilmenee muun muassa siinä, että tapaustutkimus pyrkii ymmärtämään, miksi ilmiö on syntynyt sekä pyrkii antamaan taustaa ilmiölle ja sen taustoille. Induktiivisuus merkitsee tulkintaa ja kehittämistä yksityisestä yleiseen. Tapaustutkimus antaa yleensä enemmän konkreettista kuin teoreettista tietoa. Se on luonteeltaan kontekstuaalista ja perustuu tutkijan tekemiin tulkintoihin.

Kvalitatiivinen tapaustutkimus on luonteeltaan joustava tutkimusmenetelmä, joka voi saada toteutukseltaan erilaisia muotoja, riippuen siitä, mikä tutkimuksen ongelma on, millainen tapaus on ja mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet. Tutkimuksen kannalta keskeistä on tarkastella tutkimusongelmien muotoilua sekä tutkimuskohteen eli tapauksen valintaa. Tapaustutkimuksessa ongelman valinta ja sen täsmentäminen on usein monivaiheinen prosessi. Erityisesti kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa ongelma täsmentyy vähitellen tutkimusprosessin kuluessa. (Syrjälä ym. 1994, 21.) Näin tapahtui myös minun tutkimuksessani.

Ongelman lisäksi tapaustutkimuksessa on kriittistä se, miten tapaus valitaan. Tapaus voidaan valita siten, että se on: 1) mahdollisimman tyypillinen ja tulokset näin ollen siirrettävissä toisiin samankaltaisiin tilanteisiin, 2) kriittinen tai rajatapaus jonkin teoreettisen mallin tai käsittejärjestelmän pätevyyttä osoitettaessa, 3) ainutkertainen, poikkeuksellinen tai opettava, jotta sen perusteella voidaan oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä ja 4) paljastava – esimerkiksi jos tutkijalla on mahdollisuus päästä kuvaamaan ilmiötä, jota ei aikaisemmin ole ollut mahdollista tutkia tieteellisen tutkimusmenetelmän avulla. (Syrjälä ym. 1994, 24.)

Tutkimukseni filosofisena taustateorianä on sosiokulttuurinen teoria. Lähtökohtana tässä teoriassa on se, että ihmisen toiminnat tapahtuvat kulttuurisissa konteksteissa kielen, symbolien ja esineiden välittämällä ja ne ymmärretään parhaiten, kun tunnetaan niiden historiallinen kehitys. Yksilö on riippuvainen yhteisön luomista käsitteistä voidakseen toimia tarkoituksenmukaisesti ympäristössään. Hän oppii osallistumalla yhteisölliseen toimintaan ja olemalla vuorovaikutuksessa kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristönsä kanssa. Institutionaalinen kasvatus ja koulutus ovat sosiokulttuurisesti muotoutuneita historian kulussa. Sosiokulttuurisen teorian mukaan osallistumista arvostetaan ja sitä pidetään tärkeänä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 11-13; Puolimatka 2002, 91-93.)

Tutkimukseni ontologisena oletuksena on se, että varhaiskasvatusasiakirjoissa kasvatuskumppanuuskäsitteelle on annettu erilaisia merkityksiä, ja nämä merkitykset ovat muotoutuneet yhteisöllisesti tulkittuina. Näin ollen yhteisöllinen osallisuus on muokannut kasvatuskumppanuuskäsitteen tulkintaa.

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on Bronfenbrennerin ekologinen kasvatusteoria, joka korostaa lapsen erilaisten kasvuympäristöjen, kuten kodin ja päivähoiton vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Teoria soveltuu tutkimuksen kohteena olevaan kasvatuskumppanuuteen, koska makrotason ohjaavana asiakirjana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) näkemykset siirtyvät ekso- eli kuntatason ohjaukseksi. Näiden oletetaan sitten välittyvän päivähoitoyksikköjen (mesotaso) konkreettisesti toimintaa ohjaaviksi vasuiksi ja edelleen lapsikohtaisiksi (mikrotaso) vasuiksi.

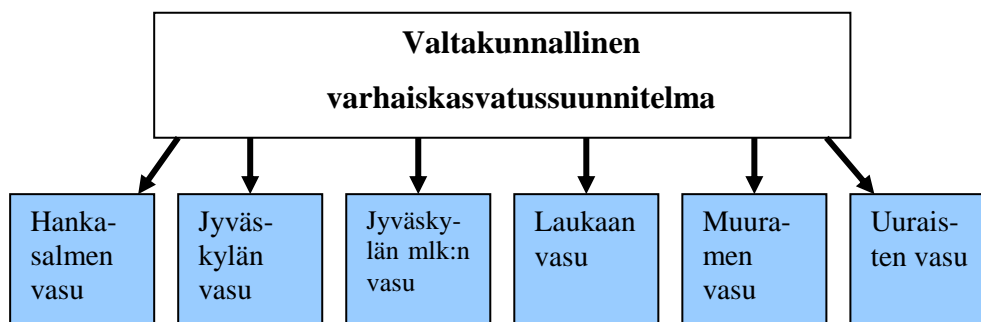
Epistemologisena oletuksena on, että näiden kuuden kuntakohtaisen tapauksen perusteella voidaan tulkita kasvatuskumppanuudesta annettuja merkityksiä ja tietää, miten kasvatuskumppanuutta kuvataan toimintakäytäntöinä. Metodologisena valintana on fenomenologishermeneuttinen tutkimusote. Tieteenfilosofisista pääsuuntauksista ihmistieteellinen metodologia liitetään hermeneutiikkaan (Tuomi & Sarajärvi 2006, 32). Ihmistieteellistä tutkimusta ajatellaan suoritettavan hermeneuttisen menetelmän eli tulkintamenetelmän avulla. Tutkimuskohteena voi

olla esimerkiksi *kirjallisesti kiinnostava teksti, kuten minun tutkimuksessani*. Tutkija esittää työssä edetessä tekstiä koskevan tulkintaehdotuksen pyrkien ilmaisemaan tekstin merkityksen. Tämän ehdotuksen pohjalta yritetään tulkita yksittäisiä tekstinkohtia, jotka edelleen vaikuttavat tulkintaehdotuksen muotoutumiseen. Tällaista prosessia, jossa edetään kokonaisuudesta osiin ja niistä takaisin kokonaisuuteen, kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Ihmistieteissä kysytään usein tutkimuskohteen merkitystä, joka tutkimuksen pitäisi paljastaa. Tällaisen tutkimuksen tulosta kutsutaan tulkinnaksi. (Puolimatka 1999, 57.) Tutkimuksessani on kysymys varhaiskasvatussuunnitelma –asiakirjojen tekstin sisällöstä ja niissä tuotetun kasvatuskumppanuutta koskevan tekstin merkityksistä. Käytän tutkimusmenetelmänä laadullista sisällönanalyysia, koska sen avulla tekstiä voi analysoida ja ymmärtää tekstin merkityksiä sekä kuvata niitä sanallisesti.

### 4.3 Tutkimuskonteksti ja aineistot

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 7, 11, 31) varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista ohjaavana asiakirjana sisältää yhteiskunnan järjestämän ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen ydinalueet (Karila & Nummenmaa 2006, 35). Yhdenmuikaisten toiminnan järjestämisen perusteiden tavoitteena on myös kohottaa varhaiskasvatuksen laatua koko maassa. Vanhempien ja henkilöstön välinen kasvatusyhteistyö, joka asiakirjassa linjataan kasvatuskumppanuudeksi, oli tämän tutkimuksen kohteena kunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Tutkimuksen tapausten valinnan perustana oli löytää mahdollisimman tyypillisiä tapauksia, jotta tulokset näin ollen olisivat siirrettävissä toisiin samankaltaisiin tilanteisiin. Aluperin tapauksina olivat Jyväseudun yhdeksän kuntaa, jotka ovat toimineet päivähoitopalvelujen osalta seudullisesti yhteistyössä. Seuraavat kunnat olivat hankkeessa mukana: Hankasalmi, Jyväskylä, Jyväskylän maalaiskunta, Korpilahti, Laukaa, Muurame, Petäjävesi, Toivakka ja Uurainen. (Pehkonen 2007, 21.) Tutkimuksestani pois jäivät Toivakka ja Petäjävesi, joissa varhaiskasvatussuunnitelmat olivat tekeillä ja Korpilahti, joka jäi odottamaan kuntaliitosta Jyväskylän kanssa vuoden 2009 alusta. Tutkimusaineistona olivat vuoden 2008 loppuun voimassa olleet kuuden kunnan varhaiskasvatussuunnitelmat ja näissä tuotettu kasvatuskumppanuus. Ne ovat kunkin kunnan prosessoimia ja kuvaavat laatijoiden yhdessä työstytyjä tulkintoja valtakunnallisesta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2005) paikalliseksi varhaiskasvatussuunnitelmaksi ja varhaiskasvatuksen luonteeksi. Kuviossa 4 on esitetty tämän monitapaustutkimuksen tapaukset ja tutkimusasetelma.



KUVIO 4. Tutkimusasetelma

Pyrin kuvailemaan ja tulkitsemaan varhaiskasvatussuunnitelman kasvatuskumppanuus -osion ominaispiirteitä lähinnä viestin lähettäjän ja vastaanottajan välisen yhteyden kannalta. Kohdistin huomioni siihen, miten teksteissä kasvatuskumppanuus ilmaistiin, miten aihetta käsiteltiin ja miten sitä oli painotettu. Tavoitteenani oli kasvatuskumppanuuden ymmärrettävyyden selkiyttäminen ja käsitteellisyuden avaaminen, jotta tutkimustyöni voisi palvella käytännön työtä tekeviä päivähoidon työntekijöitä.

#### 4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimukseni kohteina olivat valtakunnallista päivähoitoa ohjaava asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ja sen pohjalta toteutetut paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat kirjallisessa muodossa kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Asiakirjoihin perehdyin sisällönanalyysimenetelmän avulla. Sisällönanalyysi on menetelmä, jolla voidaan analysoida kirjoitettua, suullista ja kuvallista tiedonvälitystä ja jonka avulla voidaan tarkastella asioiden ja tapahtumien merkityksiä, seurauksia ja yhteyksiä. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 21).

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä voidaan pitää niin yksittäisenä metodina kuin väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. (Jyrkämä 2004, 224-225; Tuomi & Sarajärvi 2006, 93.) Sisällönanalyysi on metodi, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Se on menetelmä järjestää, kuvailla ja kvantifioida tutkittavaa ilmiötä. Sisällönanalyysin avulla tutkittava ilmiö ja strukturoimatonkin aineisto voidaan esittää tiivistetyssä muodossa ja

käsitteellistä. Sisällönanalyysillä kerätystä ja järjestetystä aineistosta tehdään tutkimuksen johtopäätökset. (Franzosi 2004, 549; Kyngäs & Vanhanen 1999, 3; Patton 2002, 463; Tuomi & Sarajärvi 2006, 105.)

Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, ja sisällönanalyysissa on kyse olennaisten sisältöjen löytämisestä, niiden kuvaamista tiivistetysti ja järjestämisestä kategorioihin säilyttäen aineiston sisältämä informaatio. Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on informaatioarvon lisääminen, tutkittavasta ilmiöstä selkeiden ja luotettavien johtopäätösten tekeminen sekä mielekkään ja yhtenäisen informaation tuottaminen. Aineiston laadullinen käsittely perustuu siis loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Siinä aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja koodataan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Laadullisen aineiston analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Patton 2002, 459; Tuomi & Sarajärvi 2006, 110.)

Sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai näiden väliltä teoriasidonnaisesti. Tuomen ja Sarajärven (2006, 110) mukaan kirjallisuudessa aineistolähtöisen ja teoriasidonnaisen eroon ei kiinnitetä merkittävästi huomiota, vaan kahden päättelyn logiikan perusteella aineiston analyysistä voidaan käyttää ilmauksia *aineistolähtöinen eli induktiivinen* (yksittäisestä yleiseen), jolloin lähdetään aineistosta tai *teorialähtöinen eli deduktiivinen* (yleisestä yksittäiseen), jolloin lähdetään jostain aikaisemmasta käsitejärjestelmästä (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5). (Tuomi & Sarajärvi 2006, 95-99, 110.) Haaparanta ja Niiniluoto (1998, 56) tarkentavat deduktiivisen ja induktiivisen käsitteen eroa seuraavasti. Päättely on deduktiivinen, jos se säilyttää totuuden eli johtopäätös on oletusten looginen seuraus. Induktiivinen päättely puolestaan ei ole välttämättä totuutta säilyttävä eikä siten loogisesti pätevää, mutta se on mahdollisesti tietoa laajentavaa. Teoriasidonnaisessa analyysissä osa analyysistä voidaan tehdä aineistolähtöisesti ja osa teoriasta käsin. Analyysitavassa voidaan hyödyntää sekä aineistolähtöistä analyysia että teorian antamia valmiita kategorioita ja tietoja ja yhdistää saatuja tutkimustuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 97-102.)

*Aineistolähtöisessä analyysissä* tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköiden valintaa ohjaa tutkimustehtävä ja aineiston laatu. Analyysiyksiköt eivät siis ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 97.) Tavallisimmin käytetty analyysiyksikkö on yksi sana tai sanayhdistelmä. Analyysiyksikkönä voi olla myös lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus. Ajatuskokonaisuus voi muodostua useammasta kuin yhdestä lauseesta ja sisältää useampia merkityksiä. Ajatuskokonaisuuden käyttäminen analyysiyksikkönä voi vaikeuttaa kategorioiden muodostamista. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5.)

Teoria- ja aineistolähtöisen analyysin yhdistelmänä on päättelyn logiikka, *abduktiivinen analyysi*. (Patton 2002, 470; Tuomi & Sarajärvi 2006, 97, 99). Tässä tutkimuksessa analyysi on sekä teoriasidonnaista että aineistolähtöistä. Teoriasidonnaisuus ilmenee kirjallisuudessa esitettyinä kasvatuskumppanuuden keskeisinä tekijöinä. Aineistolähtöisyys puolestaan tulee esille kasvatuskumppanuuteen liittyvinä ilmauksina varhaiskasvatusasiakirjoissa. Kuntia ohjaavista varhaiskasvatusasiakirjoista koottiin ja tiivistettiin tietoa ja sisällönanalyysin avulla muodostettiin runko, jonka mukaan esitettiin oma tiivistys aiheesta.

Aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysin kuvaus on kolmivaiheinen prosessi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. *Pelkistämisellä* tarkoitetaan sitä, että aineistosta poimitaan ilmaisuja, jotka liittyvät tutkimustehtävän kysymyksiin. Pelkistetyt ilmaisut kirjataan aineiston tekstiä noudattaen mahdollisimman tarkasti samoilla termeillä. *Ryhmittelyssä* etsitään pelkistettyjen ilmaisujen erilaisuuksia ja/tai yhtäläisyyksiä. Samaa asiaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaan kategoriaan ja annetaan kategorialle sen sisältöä kuvaava nimi, esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Aineiston tiivistyessä muodostuu raamit kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteesta sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmittelyyn katsotaan liittyvän jo aineiston abstrahointia eli *käsitteellistämistä*. Analyysia jatketaan yhdistämällä samansisältöiset alakategoriat yhteen muodostaen niistä yläkategorioita. Yläkategoria nimetään mahdollisimman hyvin alakategorioiden sisältöä kuvaavasti. Yläkategoriat yhdistetään lopulta yhdeksi kaikkia kuvaavaksi kategoriaksi. Tutkimustehtävään vastataan alakategorioiden, yläkategorioiden ja yhdistävän kategorian avulla. Koska kategorioiden nimeäminen voi olla vaikeaa, nimeämisessä käytetään usein deduktiivista päättelyä eli kategorialle annetaan nimi, joka on aikaisemmin tuttu käsite tai sanapari. *Käsitteellistämisessä* eli abstrahoinnissa on kysymys tutkimustehtäviin vastaamisesta, johtopäätösten tekemisestä ja teoreettisten käsitteiden muodostamisesta. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5-7; Patton 2002 463; Tuomi & Sarajärvi 2006, 102-115.)

Tutkimustehtävään saadaan vastaus, kun käsitteitä yhdistellään. Abstrahoinnissa tutkija muodostaa käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta, jolloin teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko ajan alkuperäiseen aineistoon, kun uutta teoriaa muodostetaan. Tutkimuksen tuloksissa esitetään analyysissa muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Tuloksissa kuvataan myös luokittelujen perusteella muodostetut käsitteet tai kategoriat sekä niiden sisällöt eli mitä kategoriat tarkoittavat. Johtopäätöksissä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä tutkittavat asiat merkitsevät asiayhteydestä riippuen joko tutkittaville tai käytännön



elämään, kuten minun tutkimuksessani päivähoiton työntekijöiden ammatillisuuden kehittämiseen. (Kynäs & Vanhanen 1999, 10; Tuomi & Sarajärvi 2006, 115)

Laadullisen aineistojen analyysissä on aina kyse *merkityksen käsitteestä ja merkityksellisen toiminnan tutkimuksesta* (Alasuutari 1995, 21). Sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 106), joten sisällönanalyysi koskee aina kieltä ja sen merkityksiä (Franzosi 2004, 561). Kysymys merkityksestä viittaa sekä tulkitsevaan 'mitä' että selittävään 'kuinka' tutkimusasetelmaan. Nämä näkökulmat eivät ainoastaan kuvaa tutkimuksen tarkoituksia, vaan myös tutkimuskohteen luonnetta eli tutkimuskohteen ontologista perustaa. (Aaltola 1992, 9.)

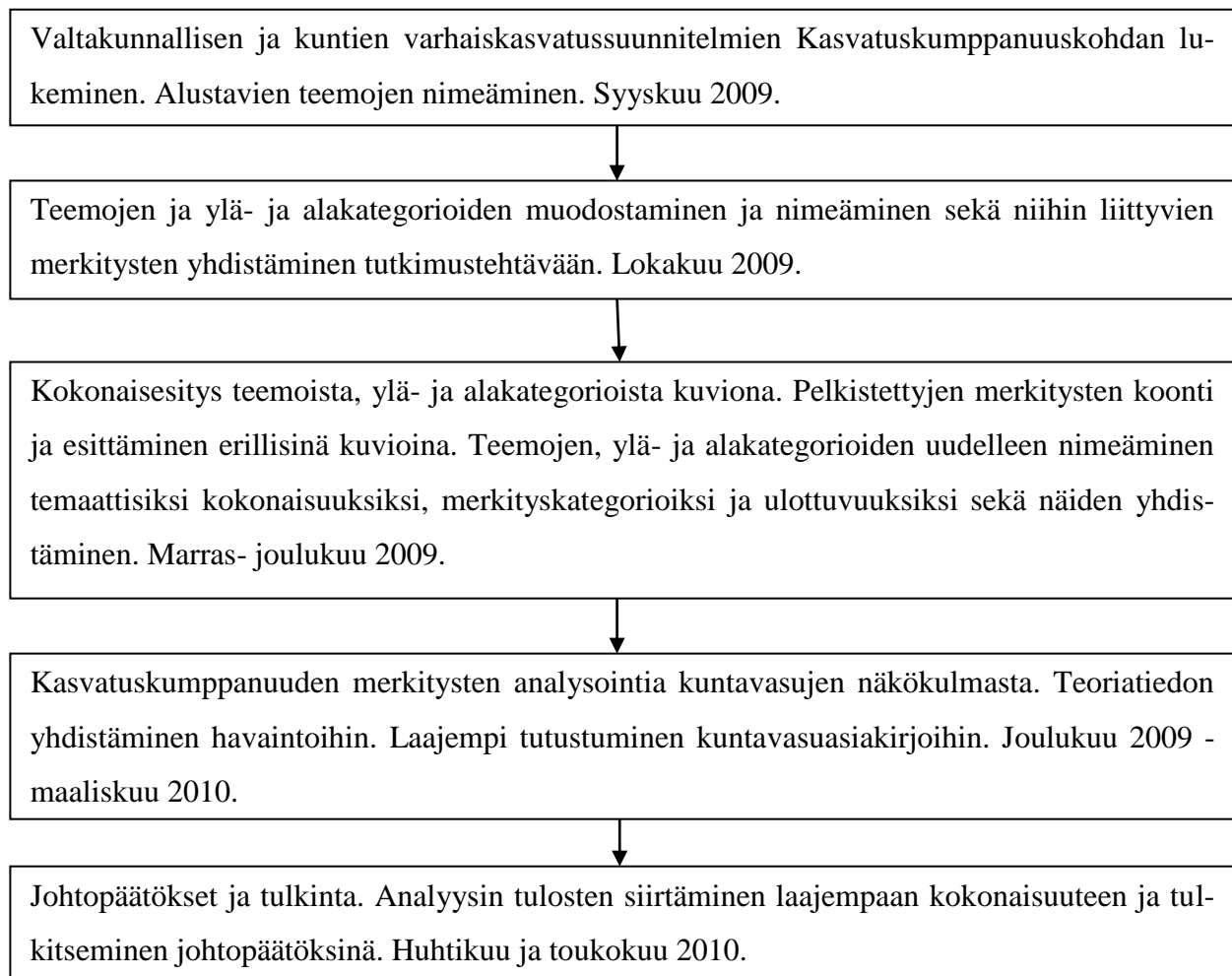
Inhimillisessä vuorovaikutuksessa viesti voidaan ymmärtää monella tavoin. Merkitykset liittyvät toisiinsa, joten asiat saavat merkityksensä suhteessaan toisiinsa. Merkitysten tulkinnassa on kysymys merkitysten verkon hahmottamisesta. Viestintä voi siis olla monimerkityksistä, joko merkityksenannoltaan henkilökohtaista tai kulttuuriin sidonnaista. (Moilanen & Räihä 2001, 44.) Koska kieli ja kulttuuri kulkevat yhdessä, yksilöt omaksuvat kielen kautta kulttuurin, jonka jäseniksi he sosiaalistuvat. Näin ollen todellisuus on olemassa merkitysvälitteisesti. (Alasuutari 1995, 52-54; Franzosi 2004, 561-562.)

Kielellinen viestintä voi onnistua ja tulla ymmärretyksi vain, jos sekä lähettäjällä että vastaanottajalla on yhteistä tietoa (Lehtonen 2000, 29). Kielen käyttö on siten aina kaksisuuntaista. Se, millaiseksi vastaanottaja viestin ymmärtää, riippuu hänen tulkinnastaan hänen aiempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta (Moilanen & Räihä 2001, 45). Viestissä pyritään ilmaisemaan ne tiedot, käsitykset, ennakko-oletukset, asenteet tai muut tekijät huomioon ottaen, mitä vastaanottajalla oletetaan olevan. Tekstin tuottajilla on siis enemmän valtaa vastaanottajiinsa nähden. Kielen avulla voidaan myös luoda uusia näkökulmia ja luokitteluja. (Lehtonen 2000, 39, 151.)

Merkityksen käsitteen jäsentämiseksi oleellista on kielen käytön huomioon ottaminen. Aaltola (1992, 19) toteaa: ”Sanalla on merkitys vain kun sillä on käyttö, ja sanan käyttö ei ole mikään erillinen asia tai uusi kategoria.” Lehtonen (2000, 53, 103-104) toteaa, että kieltä käytetään aina tietyssä kontekstissa ja että kieli on aina yhteydessä käyttöönsä, kykyyn toimia kielellisesti, jolloin viestityt seikat saavat merkityksensä. Käsitteet syntyvät ja saavat merkityksensä sosiaalisessa toiminnassa, jossa ihmisten päämäärät ja tarkoitukset muotoutuvat ja ainakin osittain toteutuvat (Aaltola 1992, 30). Kielellisillä käsitteillä on siis keskeinen merkitys arkisen todellisuutemme määrittämisessä (Lehtonen 2000, 33).

Merkityksillä Lehtosen (2000, 23) mukaan on yhteiskunnallista vaikutusta, poliittisia seuraamuksia ja kulttuurista valtaa. Merkitykset ja sosiaaliset suhteet ovat tiiviisti kietoutuneet toisiinsa. Lehtonen (2000, 58, 114-115) täsmentää, että tekstien tutkimisessa huomio on kiinnitettävä konteksteihin, käyttöyhteyksiin, joissa tekstit saavat tosiasiallisia merkityksiä tai merkitysten mahdollisuuksia, ja merkityksiä taas tulisi tutkia prosessina. Kielen ja tekstien tutkimisen perusta on vuorovaikutuksessa, sosiaalisena tapahtumana, joka toteutuu puhuntana tai puhuntoina. Vastauksia omiin tutkimuskysymyksiini etsin sanan kasvatuskumppanuus käytöstä varhaiskasvatusasiakirjoissa.

Esittelen seuraavaksi kuviossa 5 tutkimusaineiston analyysin etenemistä, jonka tein sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysissä on kysymys tutkimuksen kannalta olennaisten sisältöjen löytämisestä ja niiden järjestämisestä kategorioihin.



KUVIO 5. Sisällönanalyysin eteneminen

## 4.5 Tutkimuksen eettisyys

Tieteellisen tutkimuksen ja etiikan yhteys ilmenee toisaalta siten, että tieteellisen tutkimuksen tuloksilla on merkitystä eettisille ratkaisuille. Toisaalta eettisillä kannanotoilla on vaikutusta tutkijan ratkaisuille tieteellisessä työssä, mitä varsinaisesti kutsutaan tieteen etiikaksi. (Haaparanta & Niiniluoto 1998, 83-85).

Laadullinen tutkimus käsittelee ihmisen maailman merkityksiä ja elämismaailmaa kokonaisuutena. Tutkimustyölle, joka tutkii tai tulkitsee ihmisen maailman merkityksiä, asetetaan suuria eettisiä vaatimuksia. Tutkimustyö myös pitkälti ohjaa tapaamme ymmärtää todellisuutta. Tutkimuksen eettinen vastuu koskee niin tutkijan lähtökohtia, tutkimustyötä kuin tuloksiakin. Kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyy vastuu, joten kaikki, mihin tutkija ryhtyy, on eettistä: tutkimustehtävän valinta, otosten valinta, ratkaisut, jotka koskevat mukaan otettavia ja pois jätettäviä aiheita, lähteet sekä tutkimuksen kohteet, siis tutkimuksen rajaaminen kokonaisuudessaan. (Varto 1992, 16-17, 34.) Tutkittavien yksityisyyteen ja suojaan liittyvät seikat on myös otettava huomioon tutkimusta tehtäessä ja ne on selvitettävä tutkimukseen osallistuville. Yleisesti ottaen ihmisoikeudet muodostavat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan. (Mäkinen 2006, 97, 146-147; Tuomi & Sarajärvi 2006, 128-129.)

Käyn läpi oman tutkimukseni osalta eettisiä ratkaisujani Eskolan ja Suorannan (1999, 52-53) listaamien eettisten ongelmakohtien avulla: tutkimuslupa, tutkimusaineiston keruu, tutkimuskohteen hyväksikäyttö, osallistuminen ja tutkimuksesta tiedottaminen. Tutkimuslupaa en tarvinnut, koska tutkimukseni aineisto koostui julkisista kunnallisista varhaiskasvatusasiakirjoista. Aineiston keräsin suurimmaksi osaksi kuntien internet –sivustoilta. Kahden kunnan osalta pyysin varhaiskasvatuksesta vastaavaa henkilöä lähettämään suunnitelman minulle. Olen pyrkinyt häivyttämään kuntien tunnistettavuuden, mutta kuitenkin tuomaan kaikkien kuntien näkökulmat esiin. (Ks. Mäkinen 2006, 114-115.) Tavoitteenani oli lähinnä kokoavasti käsitellä kasvatuskumppanuudesta tuotettuja merkityksiä. Mäkisen (2006, 102) mukaan yksi tutkimuksen tärkeimmistä eettisistä periaatteista koskee tulosten paikkansa pitävyyden tarkistamista, yleistettävyyttä ja julkistamista. Hannula (2007, 114) toteaa, että hyvä tutkimusongelma on ajankohtainen, mahdollistaa vertailun, käsitteen yleisemmän käytön tai ajatuksen pedagogiseen soveltamiseen. Tämä tutkimus voi olla osaltaan avaamassa kuntien varhaiskasvatussuunnitelmatyön prosessia uuteen tarkasteluun. Tutkimuksen valmistuttua tiedotan asiasta kuntiin.

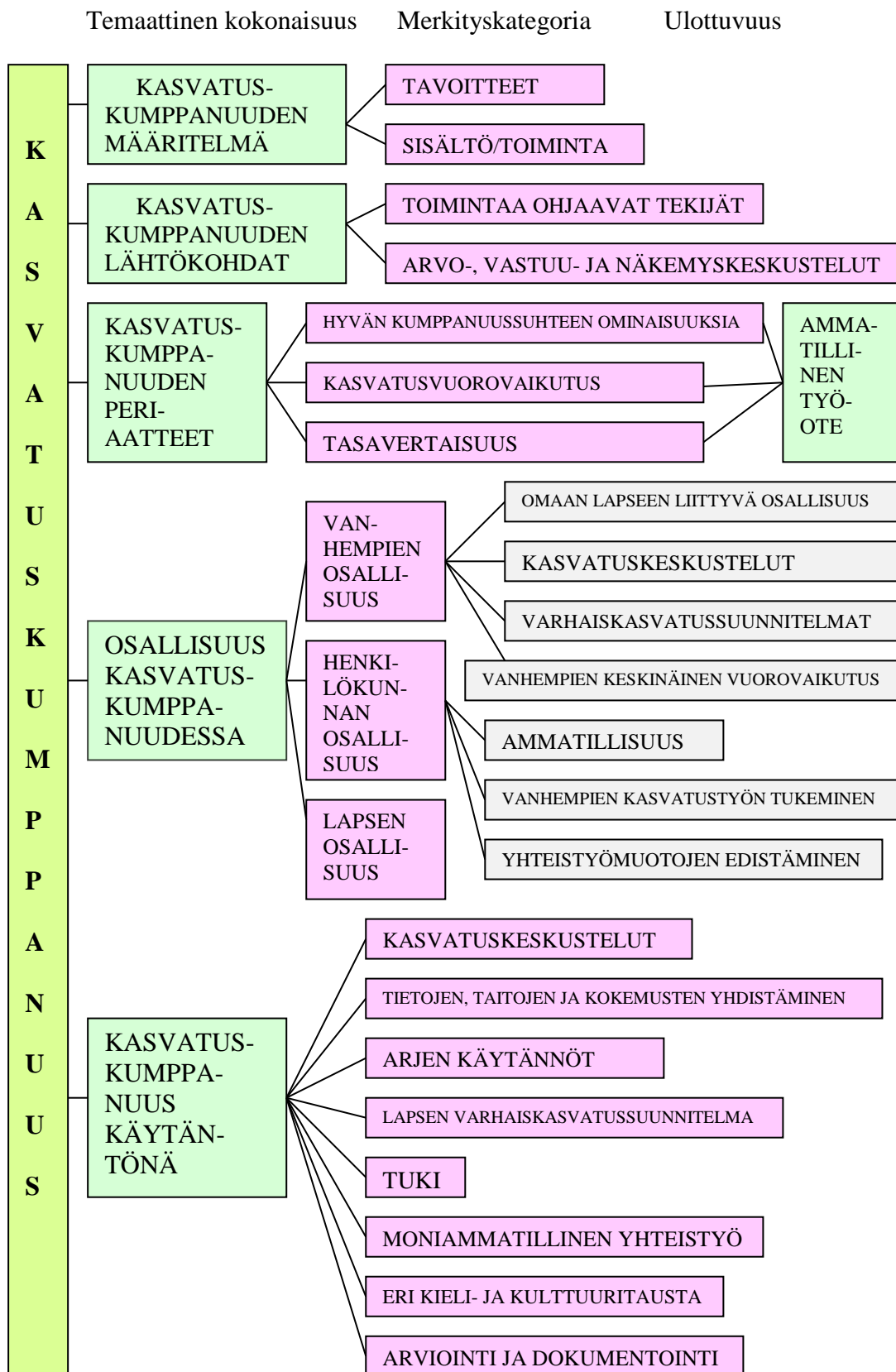
## 5. Kasvatuskumppanuuden merkitykset

Tässä tulosluvussa selvitän kasvatuskumppanuuden ilmenemistä kunnallisissa Jyvässeudun kuntien yhteisen päivähoidon palvelualueen varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tutkimus kohdistui siihen, millaisia merkityksiä kasvatuskumppanuudelle tuotettiin ja miten kasvatuskumppanuutta, sen tavoitteita, edellytyksiä ja toimintakäytäntöjä kuvattiin. Tutkimuksessa on asetettu seuraavanlainen tutkimuskysymys:

*Millaisia merkityksiä kasvatuskumppanuudelle tuotetaan kuntatason ohjaavissa varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa ja miten kasvatuskumppanuutta, sen tavoitteita, edellytyksiä ja toimintakäytäntöjä kuvataan?*

Tutkimukseni analyysi on teoriasidonnaista ja aineistolähtöistä. Teoriasidonnaisuus ilmenee aineiston katsomisena kirjallisuudessa esitettyjen kasvatuskumppanuuden tulkintojen kautta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on puolestaan tarkoittanut tutkimuksessani seuraavaa: vasuasiakirjojen kasvatuskumppanuus- ja yhteistyöteksteistä ensin etsin laajat erilaiset temaattiset kokonaisuudet. Tämän jälkeen temaattisia kokonaisuuksia tarkasteltiin yksi kokonaisuus kerrallaan ottamalla analyysiyksiköksi kumppanuuspuheessa esiin tulleet merkitykset. Samanlaisista sisällöllisistä merkityksistä muodostettiin merkityskategorioita, jotka kuvaavat kumppanuuden temaattisten kokonaisuuksien erilaisia ulottuvuuksia. Kuviossa 6 on esitetty tulososan koonti, kasvatuskumppanuuden temaattiset sisällöt, niiden keskeiset merkityskategoriat ja ulottuvuudet. Näin lukijan on helpompi hahmottaa ja jäsentää monipolvista ja laajaa kokonaisuutta.

Aineiston sisällöllisen tematisoinnin perusteella kunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelmateksteissä kasvatuskumppanuutta ja yhteistyötä käsittelevät tekstit muodostivat seuraavat viisi temaattista kokonaisuutta: *kasvatuskumppanuuden määritelmä, kasvatuskumppanuuden lähtökohdat, kasvatuskumppanuuden periaatteet ja ammatillinen työote, osallisuus kasvatuskumppanuudessa sekä kasvatuskumppanuus käytäntönä.*

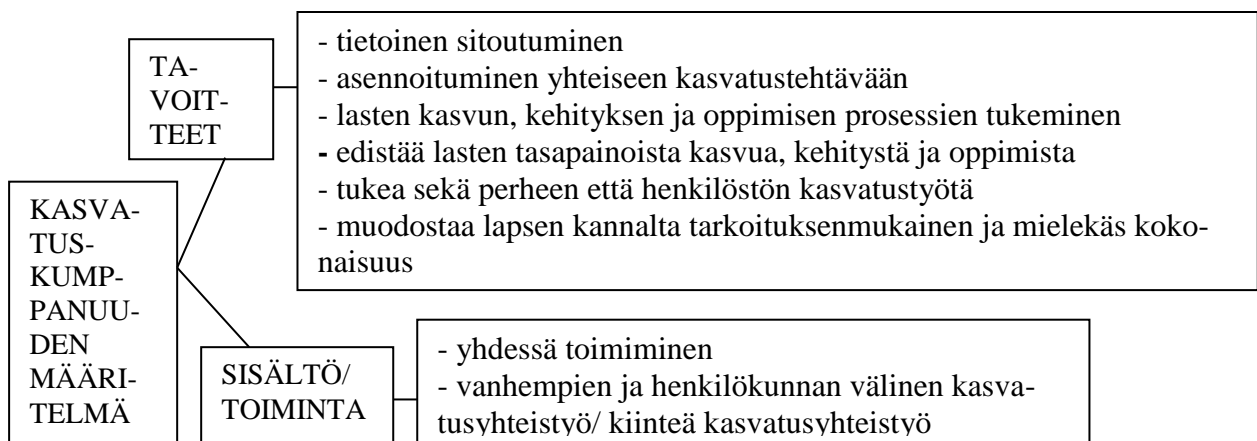


KUVIO 6. Kasvatuskumppanuuden temaattiset kokonaisuudet, niiden keskeiset merkityskategoriat ja ulottuvuudet kuntavasuissa

Tarkastelen kunnallisia varhaiskasvatusasiakirjoja suhteessa valtakunnalliseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) asiakirjaan, joka antaa kunnille ohjeistuksen sen oman varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan.

## 5.1 Kasvatuskumppanuuden määritelmä

*Määritelmäksi* luokittelin sellaiset kohdat, joissa ilmaistiin, *mitä kasvatuskumppanuus on tai mitä kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan*. Valtakunnallisessa vasussa se kuuluu näin: ”Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimia yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Kuvioon 7 on koottu kunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa esitetyt kasvatuskumppanuuden määritelmään liittyvät merkityskategoriat *tavoitteet* ja *sisältö/toiminta* sekä niiden merkitykset.



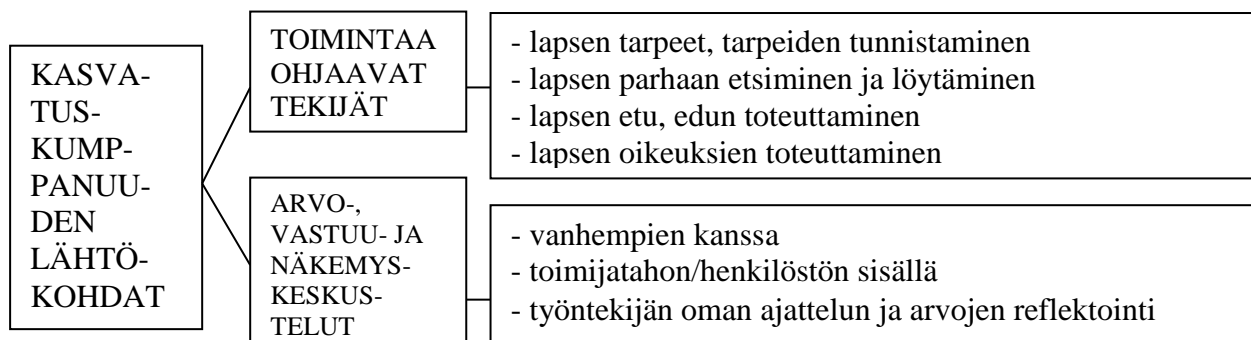
KUVIO 7. Kasvatuskumppanuuden määritelmän merkitykset

Kuntavasut jäljittelivät valtakunnallisen vasun määritelmää kasvatuskumppanuudesta. Sanamuotoja oli joko toistettu sanatarkasti tai hieman muunnellen, kuten esimerkiksi: ”Kasvatuskumppanuus on vanhempien ja henkilökunnan välistä kasvatusyhteistyötä. Se on tietoista sitoutumista ja toimimista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi”, ”Vanhempien kanssa tuetaan lapsen myönteistä kasvua ja kehitystä = KASVATUSKUMPPANUUS” ja ”Yhteistyö kodin kanssa tukee sekä perheen että henkilöstön kasvatustyötä = kasvatuskumppanuus”. Kokoavasti kuntavasuisissa *kasvatuskumppanuus määriteltiin* tietoisena sitoutumisena

yhteiseen kasvatustehtävään, jolla tuetaan lapsen kaikinpuolista hyvää kehitystä ja kasvua sekä muodostetaan lapsen kannalta tarkoituksenmukainen ja mielekäs kokonaisuus. Myös Karilan (2005, 287) mukaan kasvatuskumppanuus lähtee siitä ajatuksesta, että vanhemmilla ja henkilöstöllä on yhteisymmärrys kasvatuksen tavoitteista ja prosesseista. Se tarkoittaa avointa tiedon välittämistä, yhteisistä asioista päättämistä ja yhteisen asiantuntijuuden rakentamista.

## 5.2 Kasvatuskumppanuuden lähtökohdat

Lähtökohdat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) ilmaistaan seuraavasti: ”Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista, jolloin varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaa lapsen edun ja oikeuksien toteuttaminen. Kasvatuskumppanuuteen liittyvistä arvoista, näkemyksistä ja vastuista tulee keskustella sekä kasvattajayhteisön kesken että vanhempien kanssa.” *Kasvatuskumppanuuden lähtökohdat* kuntavasuisissa muodostuivat seuraavista merkityskategorioista: *toimintaa ohjaavat tekijät* ja *arvo-, vastuu- ja näkemykseskustelut*. (Kuvio 8.)



KUVIO 8. Kasvatuskumppanuuden lähtökohtien merkitykset

Kuntien suunnitelmissa *kasvatuskumppanuuden toimintaa ohjaavien tekijöiden* lähtökohtina olivat lapsen tarpeet tai tarpeiden tunnistaminen. Myös lapsen etu sekä edun ja oikeuksien toteuttaminen mainittiin. Johtoajatukseksi oli lapsen parhaan etsiminen ja löytäminen. Kaske ja Kekkonen (2006, 17-19) tähdentävät, että kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista, sillä varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaa lapsen edun ja oikeuksien toteuttaminen, ja tällöin vanhempien ja varhaiskasvattajien tiedot ja kokemukset lapsesta yhdessä turvaavat parhaat mahdollisuudet lapsen hyvinvointiin.

*Arvokeskustelujen* merkitys esitettiin seuraavasti: ”Jotta yhteiseen näkemykseen lapsen parhaasta päästään, tulee olla keskusteltu arvoista, näkemyksistä ja vastuista sekä toimijatahon sisällä että vanhempien kanssa.” Kasvatuskumppanuuden lähtökohtia voidaan tarkastella myös kasvatustietoisuutena, millä Nummenmaan (2006, 25) mukaan ymmärretään yleensä kasvattajan omaksumaa, kasvatusta koskevien käsitysten kokonaisuutta. Kasvatukselliset ja kulttuuriset arvot ilmenevät vanhempien ja kasvattajien kasvatustietoisuutena. Näin ollen kasvatuskumppanuus on yhteistä kasvatustietoisuutta. Kun vanhemmat ja päivähoidon työntekijät keskustelevat kasvatuspäämääristä, kasvatuksen arvoista, kasvatusten menetelmistä, toiminnasta sekä lapsi- ja ihmiskäsityksistä, he rakentavat yhteistä kasvatustietoisuutta. Kasvatustietoisuuden syventyessä vahvistuu sekä vanhemman että varhaiskasvattajan kyky havainnoida, havaita ja ymmärtää omien arvojensa, asenteittensa ja toimintansa motiiveja. Varhaiskasvattajan tehtävänä on ottaa keskustelun pohjaksi vanhempien oma kokemuksellinen tieto, jolloin puhe lapsesta tulee kuulluksi, vastaanotetuksi ja arvostetuksi. (Kaskela & Kekkonen 2006, 28.)

Työntekijän *omien arvojen reflektointi* tuotiin esiin ilmaisuna: ”Dialogisen kasvatuskumppanuuden onnistumisen kannalta on olennaista, että työntekijällä on kosketus sisäiseen maailmaansa, kuten ajatuksiinsa, kokemuksiinsa ja tunteisiinsa. Näin helpottuu tilan antaminen myös sellaisten asioiden kunnioittavalle kuulemiselle, jotka ovat vastoin työntekijän omia arvoja ja asenteita.”

Kasvatustietoisuus merkitsee koulutuksen antamien valmiuksien lisäksi vuoropuhelun käymistä sisäistetyn kasvattajan kanssa. Työntekijän oma elämäntarina, kasvatustuotot ja sisäistyneet kasvatuskäsitykset kohtaavat kaikessa varhaiskasvatustyössä kasvattajan ja lapsen sekä kasvattajan ja perheen välisessä vuorovaikutuksessa enemmän tai vähemmän tietoisesti tai tiedostamatta. Kasvattaja oppii arvioimaan omaa toimintaansa ja vertaamaan sitä henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kasvuhistoriaansa. Koska työntekijän oman elämänhistorian aikana kertyneet kokemukset, ajatukset ja tunteet ovat aina jollain tavoin läsnä lasten hoito- ja kasvatustyössä, on hyödyllistä käydä läpi ja tarkastella omia kasvu- ja elämäkokemuksiaan. (Kaskela & Kekkonen 2006, 27-30; Nummenmaa 2006, 25.)

Työntekijät voivat myös edustaa eri sukupolvia ja näin ollen erilaisia kasvatuskulttuureja. Varhaiskasvatuksen vuorovaikutussuhteissa eri sukupolvien merkitys on läsnä niin lasten ja aikuisten kuin myös ammattilaisten ja vanhempien välisissä suhteissa. Jokainen kasvattaja, oli kysymyksessä äiti, isä tai varhaiskasvatuksen työntekijä, tuo vuorovaikutustilanteisiin yksilöllisen henkilöhistoriansa lisäksi oman sukupolvensa näkökulman ja omat kasvatetuksi tuleminen kokemuksensa. (Korhonen 2006, 52.)



Onnistuneeseen kasvatuskumppanuuteen Keyesin (2002, 179-184) mukaan kuuluu huolenaiheiden jakamisen ohella myös kulttuurin ja arvojen yhteensopivuus, yhteiskunnan, työelämän ja perherakenteiden muutosten huomioon ottaminen sekä ammattikasvattajien ja vanhempien näkemykset omista rooleistaan. Perheen ja varhaiskasvatuksen välisessä yhteistyössä kaksi erilaista, julkinen ja yksityinen kasvatustodellisuus kohtaavat. (Ks. Bronfenbrenner 1981.) Vanhempien kasvatustehtävä liittyy heidän omaan lapseensa, kun taas ammattikasvattajilla moniin lapsiin ja koko lapsiryhmään. Vanhempien tunnesuhde ja kiintymys lapseen ovat erilaisia kuin ammatillisilla. Kasvatustietoisuus vanhemmilla on usein vaistonvaraista, kokemusperäistä ja yksilöspesifiä. Vanhemmuuden roolit liittyvät elämänikäiseen, kokonaisvaltaiseen tehtävään ja vastuuseen lapsesta. Ammattikasvattajan rooli taas on selvästi rajattu, ja hänen kasvatustietämyksensä perustuu yleiseen teoreettiseen tietoon lapsen kasvusta, kehityksestä ja opettamisesta, joihin liittyy tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus. Näiden erilaisten näkökulmien tiedostamisen tulisi auttaa vanhempia ja ammattikasvattajia toinen toisensa ymmärtämisessä. (Poikonen & Lehtipää 2009, 74-75; Puroila 2004, 9-11.)

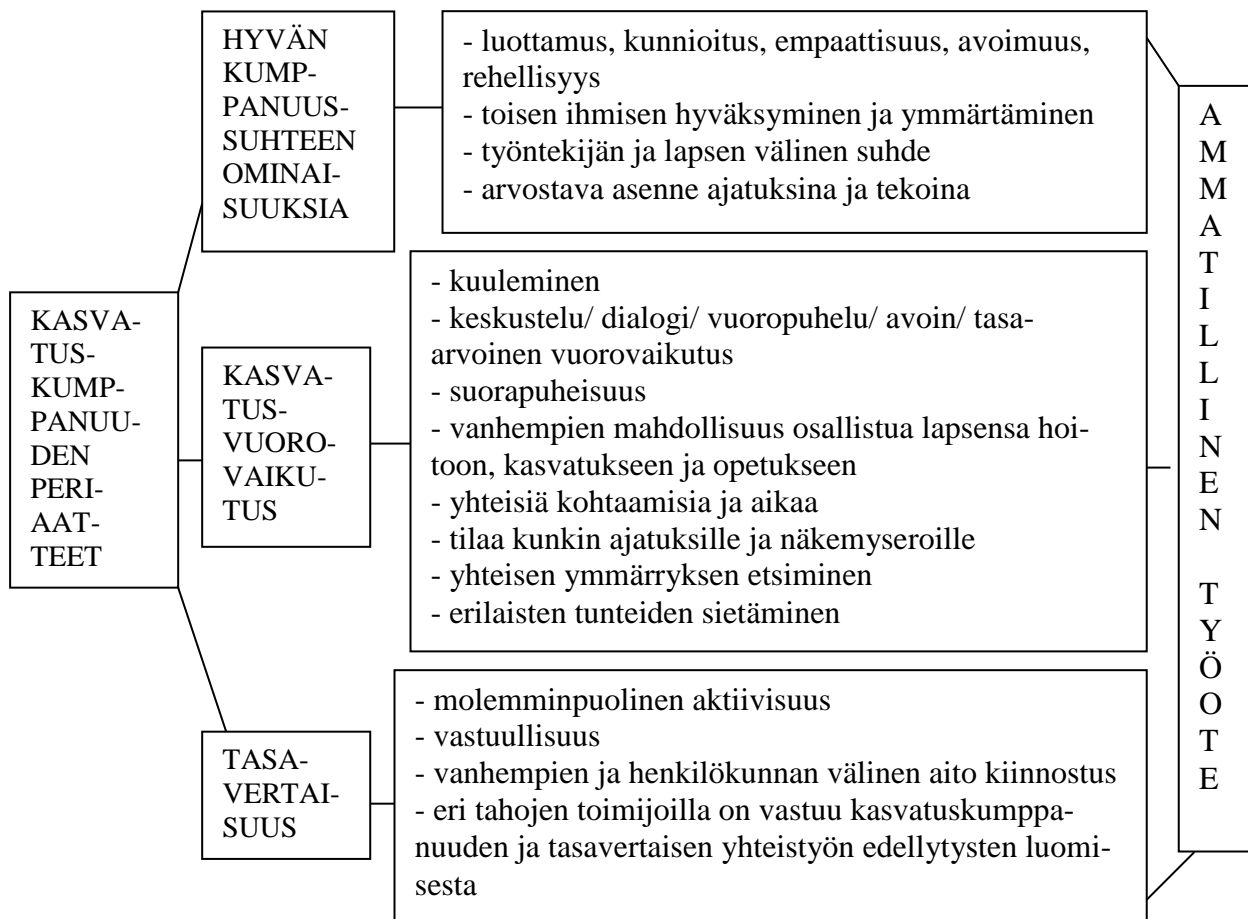
### 5.3 Kasvatuskumppanuuden periaatteet ja ammatillinen työote

Valtakunnallisen vasun mukaan kasvatuskumppanuus edellyttää keskinäistä luottamusta, tasa-vertaisuutta ja toistensa kunnioittamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Kuntatasujen *kasvatuskumppanuuden keskeiset periaatteet* muodostivat kolme erilaista merkityskategoriaa: *hyvän kumppanuussuhteen ominaisuuksia, kasvatusvuorovaikutus ja tasavertaisuus*. Nämä yhdessä kuvaavat henkilöstön *amatillista työtettä* vanhempiin nähden. (Kuvio 9.)

Koska kasvatuskumppanuuteen sisältyy ammattikasvattajien ja vanhempien tasa-vertaisuus ja toisaalta henkilöstön ammatillisuus, pohdin tässä yhteydessä yhtäältä kumppanuussuhteen samantarvoista eli horisontaalista ja toisaalta ammatin tuomaa tietämystä vanhempiin nähden eli vertikaalista näkökulmaa sekä lisäksi muodollista ja epämuodollista kumppanuussuhdetta.

Varhaiskasvatusta eri aikakausina ohjaavien asiakirjojen käyttämästä terminologiasta kuvastuu ammatillaisten ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen muutos. Siinä on kysymys myös kulttuuristen ajattelutapojen muutoksesta: vanhempien tukemisesta on siirrytty haasteelliseen kumppanuuteen. (Karila 2006, 93.) Karilan (2005, 287; 2006, 92) mukaan ei ole merkityksentöntä, mitä käsitettä milloinkin käytetään, sillä kysymys on kodin tai perheen ja julkisten instituutioiden kasvatusyhteistyön luonteesta sekä yhteistyön eri osapuolten asemasta ja vallasta.

Kasvatuskumppanuuteen sisältyy vanhempien osallisuus lapsensa varhaiskasvatuksessa sekä vastavuoroinen, sitoutunut ja jatkuva vuorovaikutus henkilökunnan ja vanhempien välillä. Pyrkimys jaettuun ymmärrykseen edellyttää kuulluksi tulemisen kokemista ja molemminpuolista kunnioitusta. Kasvatuskumppanuus haastaa sekä vanhemmat että päivähoidon työntekijät vuorovaikutussuhteen syventämiseen ja lujittumiseen yhteisessä kasvatustehtävässä (Karila 2006, 95).



KUVIO 9. Kasvatuskumppanuuden periaatteiden ja ammatillisen työotteen merkitykset

Pyrkimys jaettuun ymmärrykseen tulee ilmi niistä merkityksistä, joita kuntavasuissa kuvattiin kasvatuskumppanuuden periaatteina. Ammatillinen työote näkyi varhaiskasvatussuunnitelmateksteissä niin sisällöllisissä orientaatioissa kuin kasvatuskumppanuudessa ja siellä periaatteina ja erityisesti arjen käytäntöinä. *Hyvää kumppanuussuhdetta kuvaavina ominaisuuksina* useat kunnat mainitsivat luottamuksen ja kunnioittamisen, joiden lisäksi rehellisyys ja avoimuus saivat monta mainintaa. Toisen ihmisen hyväksyminen ja ymmärtäminen sekä arvost-

tava asenne ajatuksina ja tekoina olivat niin ikään kuntavasuuden mukaan oleellisia *hyvän kumppanuussuhteen* kuin myös *ammattillisen työotte*en tuntomerkkejä. Työntekijän ja lapsen välinen suhde liittyi molempiin, mutta erityisesti ammattilliseen työotteeseen.

Moniin tutkimuksiin viitaten Knopf ja Swick (2007, 292) osoittavat, että luottamus henkilöstöön vaikuttaa oleellisesti vanhempien käsityksiin heidän lapsensa päivähoiton laadusta. Luottamuksen muodostuminen taas riippuu positiivisesta vuorovaikutuksesta, jota rakennetaan johdonmukaisesti myönteisissä yhteistyötilanteissa. Luottamus perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen. Se on yksilön sisäistettyä kunnioittavaa käyttäytymistä. Koska kokemukseen perustuva myönteinen vuorovaikutus näyttää kertautuvan, päivähoitosuhteen alussa muotoutunut henkilöstön ja vanhempien välinen luottamus on ensiarvoisen tärkeää.

Kasvatuskumppanuuteen liittyen päivähoiton laatu on merkityksellinen lapsen kehityksen, ihmiseksi kasvamisen ja vanhemmuuden kokemisen kannalta (Karila & Nummenmaa 2001, 7). Karila (2005, 288) toteaaakin, että kasvatuskumppanuuden käsite voidaan ymmärtää kasvatusyhteistyön laatua määrittävänä käsitteenä, jolloin huomion kohteena ovat ne ammattilliset käytännöt ja menetelmät, jotka ovat olennaisia edellytyksiä kumppanuuden muodostumiselle. Zellman ja Perlman (2006, 526) niin ikään tuovat esille, että vanhempien ja päivähoitohenkilöstön vuorovaikutus on yhteydessä parempaan hoidon laatuun.

*Kasvatusvuorovaikutukseen ja ammattilliseen työotteeseen* liittyvinä merkityksinä pidettiin seuraavia asioita: avoin ja tasa-arvoinen vuorovaikutus, kuuleminen, keskustelu/vuoropuhelu/dialogi/suorapuheisuus, vanhempien mahdollisuus osallistua lastensa hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen, yhteisiä kohtaamisia ja aikaa, tilan antaminen kunkin ajatuksille ja näkemyseroille, yhteisen ymmärryksen etsiminen sekä erilaisten tunteiden sietäminen. Kasvatus-tietoisuuden yhteydessä tuli jo ilmi, että ammattillisuus edellyttää työntekijän sisäisten ajatusten, kokemusten ja tunteiden työstämistä, jotta omista arvoista ja asenteista eriävien näkemysten kunnioittava kuuleminen on mahdollista.

Vanhempien omien näkemysten arvostaminen ja kuuleminen näyttäytyi Alasuutarin (2003, 170) tutkimuksessa merkittävänä osana sujuvaa yhteistyötä. Jos ammattilainen kiistää tai asettaa kyseenalaiseksi vanhemman näkemykset, vanhemman näkökulmasta hänen vanhemmuutensa kyseenalaistetaan. Kun taas vanhempi tulkitsee, että häntä kuunnellaan ja hänen näkemysensä hyväksytään, hän kokee tulevansa arvostetuksi lapsen vanhempana, kasvattajana ja yhteistyökumppanina. Karilankin (2005, 292) mukaan kasvatuskumppanuuden kehittymisessä on tärkeää, että vanhemmat kokevat tulevansa kuulluiksi lastaan koskevissa asioissa. Henkilökun-

nan yhteistyötaitoja ja ammatillisuutta toimia vuorovaikutussuhteessa pidetään myönteisen ja luottamuksellisen ilmapiirin lähtökohtina.

Kasvatuskumppanuuden edistämässä ja ammatillisen työn kehittämässä tulisi Tiilikan (2003, 1-2) mukaan ottaa huomioon toisen osapuolen, yhteistyökumppanin tarpeet ja mahdollisuudet oman osallisuutensa toteuttamiseen. Vanhempien kasvatuskäsitysten tuntemisen tulisi antaa suuntaviivat yhteiselle vastuulle kasvatuksen toteuttamisessa. Henkilöstön taholta perheisiin kohdistuneet samanlaiset odotukset saattavat synnyttää ristiriitoja. Ymmärtämättömyys perheen elämäntilanteiden, valintojen ja ratkaisujen suhteen voivat aiheuttaa arvostusristiriitoja ja kumppanuuden vaikeutumista. (Tiilikka 2003, 4.)

*Tasavertaisuus kasvatuskumppanuudessa ja ammatillisessa työssä* kuvattiin kuntavasuisissa seuraavien merkitysten kautta: vastuullisuus, molemminpuolinen aktiivisuus, vanhempien ja henkilöstön välinen aito kiinnostus sekä eri tahojen toimijoiden vastuu kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisessa. Tasi (2003, 1) toteaa, että tasavertaiseen vuorovaikutukseen perustuvassa vanhemmuutta vahvistavassa kasvatuskumppanuudessa kaikki osapuolet voivat olla sekä antajina että saajina. Yhteisen suunnittelun ja toimintakäytäntöjen etsimisen tulee antaa tilaa jokaiselle yksilölle kasvaa persoonana ja yhteisön jäsenenä.

Vertikaalinen suhde viittaa työntekijän ammatilliseen suhteeseen vanhempaan nähden. Alasuutari (2007, 426-427) esittää, että tällöin työntekijällä on vanhemman kuulemisen velvoite. Vanhemman näkemykset voidaan ymmärtää myös päivähoidolle esitetyiksi toiveiksi. Vanhempaa pidetään asiakkaana, jota pyritään palvelemaan mahdollisuuksien mukaan. Vertikaalisessa suhteessa työntekijän asemaan liitetään lapsen kehityksen asiantuntijuus, yhtäältä lapsen taitojen ja toisaalta kehityksen ongelmien arviointi. Niiden suhteen oletetaan, että lapsen toiminta ei ole tilannesidonnaista eikä riipu paikasta tai vuorovaikutussuhteesta. Kaikissa Alasuutarin (2007, 429-430) henkilöstölle tekemissä haastatteluissa ongelmalliseksi tai haasteelliseksi kuvattiin tilanne, jossa vanhemmille kerrotaan lapsen päivähoidossa havaituista pulmista. Työntekijän näkemys lapsesta miellettiin asiantuntevampana kuin vanhemman, jolloin käsitys lapsesta muodostui yleistäväksi. Horisontaalisessa vuorovaikutussuhteessa puolestaan ongelmista puhutaan kontekstisidonnaisina. Haastatteluissa ongelmakuvaukset muotoiltiin työntekijän omiksi mielipiteiksi tai päivähoidon huoliksi. Väljä esitystapa mahdollistaa näin myönteiset oletukset lapsesta ja vanhemman asiantuntijuuden ja kasvojen säilyttämisen, vaikka puhutaankin lapsen pulmista. Alasuutarin (2007, 426) haastattelujen pohjalta vertikaalinen suhde viittasi siihen, että päiväkotia ja sen toimintaa tulkittiin työntekijöiden alueeksi ja henkilöstö päätti, mitä tehdään ja miten toimi-

taan. Vanhemman rooli näyttäytyi lähinnä kuuntelijana, mukautujana, myötäilijänä ja hyväksyjänä. Keskusteluissa odotuksena oli, että vanhemmat kertovat omia näkemyksiään lapsesta ja kasvatuksesta.

Horisontaalisessa vuorovaikutuksessa lasta koskeva asiantuntijuus jakautuu sekä työntekijälle että vanhemmalle, joka nähdään oman lapsensa asiantuntijana. Molempien asiantuntijuus on erilaista ja yhtä arvokasta. Näin yhteisissä keskusteluissa rinnakkainen ja toisiaan täydentävä asiantuntemus tuottavat kokonaiskuvan lapsesta. Varhaiskasvatuksessa horisontaalinen näkökulma lapsesta ymmärretään laajempaan ja oikeudenmukaisempaan kuin vertikaalinen, sillä se mahdollistaa lapsen tarpeiden ja yksilöllisyyden huomioon ottamisen. (Alasuutari 2007, 427.) Alasuutari (2007, 428) kuvasi tutkimuksessaan, että vanhemmilta saatu tieto lisäsi työntekijän varmuutta heidän omissa toimissaan ja yksilöllisessä kasvatustyössään.

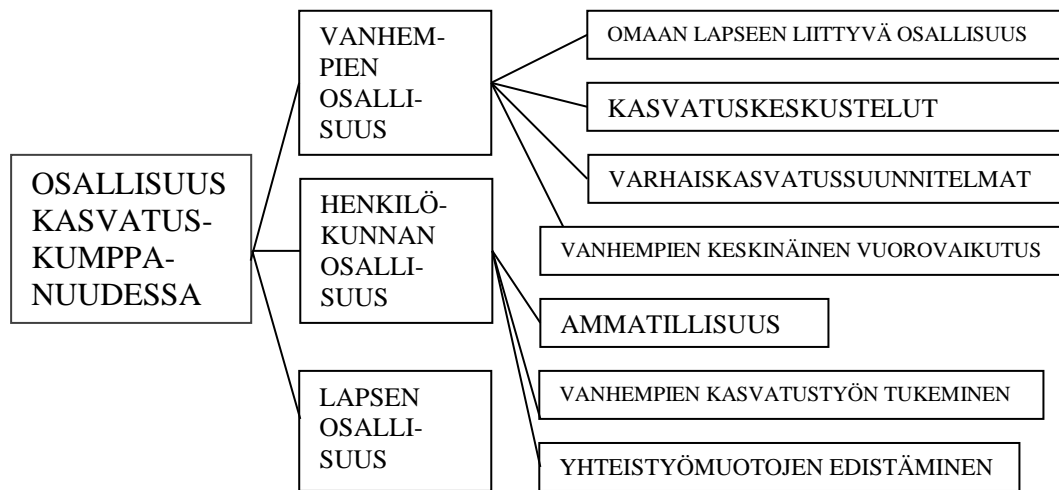
Horisontaaliseen vuorovaikutukseen liittyy myös affektiivinen puoli, jota Alasuutarin (2007, 428-429) haastattelemat työntekijät kuvasivat monella tavalla. Merkityksellisenä nähtiin esimerkiksi se, että vanhemmat huokasivat helpotuksesta havaitessaan, että työntekijäkin on vain ihminen. Jotkut työntekijät pitivät tärkeänä sitä, miten ohjata vanhempien kanssa käytävää keskustelua niin, että vanhemmat itse oivaltavat ratkaisuja omiin kysymyksiinsä. Hyvä keskustelukokemus saattoi selittyä tunnelman perusteella, jolloin yhteisyys ja luottamus olivat keskeisinä elementteinä. Vanhempien avautuminen tai perheen vaikeista asioista puhuminen voitiin katsoa olleen onnistuneen tai hyvin sujuneen keskustelun merkinä. Henkilöstön ja vanhempien välinen vuorovaikutussuhde voikin laajeta muihinkin kuin lasta koskeviin kysymyksiin tai suuntautua ystäväsuhteen kaltaiseen vastavuoroiseen avautumiseen.

## 5.4 Osallisuus kasvatuskumppanuudessa

Valtakunnan tason vasussa *vanhempien osallisuuden* näkökulmasta kasvatuskumppanuuteen kuuluvat keskustelut oman lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta sekä lapsiryhmän hoito- ja kasvatustoiminnasta. Vanhemmat voivat vaikuttaa päivähoitoyksikön toiminnan suunnitteluun, kunnan varhaiskasvatussuunnitelman sisältöön, arvioinnin perusteisiin sekä ajankohtaisten asioiden valmisteluun. Kasvatuskumppanuudessa pyritään myös edistämään vanhempien vertaistoinnin muotoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31-32.)

Osallisuus on moneen suuntaan avautuva prosessi varhaiskasvatustyössä. Kyse on sekä vanhempien, henkilökunnan että lapsen osallisuudesta. Nämä kaikki erilaiset osallisuudet

tulivat esiin kuntavasujen sisällönanalyyseissä. Kuviossa 10 on kuvattu osallisuuden merkityskategoriat ja niitä kuvaavat ulottuvuudet.



KUVIO 10. Osallisuuden merkityskategoriat ja niitä kuvaavat ulottuvuudet

Mainitsen tässä yhteydessä kasvatustaloustutkimukset (kuvioissa 10 ja 11) vanhempien osallisuuteen liittyvinä. Käsittelen kasvatustaloustutkimuksia kohdassa 5.5 Kasvatustaloustutkimus käytäntönä (kuvio 14) ja sen luvussa 5.5.1 Kasvatustaloustutkimukset.

#### 5.4.1 Vanhempien osallisuus

Kasvatustaloustutkimuksen ja kumppanuuden korostaminen päiväkodin ja kodin välillä on nostettu tarkastelun kohteeksi Suomessa valtiollisen ohjausjärjestelmän taholta (esimerkiksi Varhaiskasvatustaloustutkimuksen perusteet 2005 ja Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatustaloustutkimuksen valtakunnallista linjauksista 2002). Tämä saattaa Karilan (2005, 287) mukaan viitata viranomaisten huoleen pienten lasten perheiden jossain määrin lisääntyneisiin taloudellisiin ja sosiaalisiin vaikeuksiin sekä vanhemmuuden heikkenemiseen. Samansuuntaiset huolet ilmenevät Sandbergin ja Vuorisen (2008, 151) mukaan myös ruotsalaisen päivähoiton kentällä. Näin ollen vanhempien on tulkittu tarvitsevan aiempaa enemmän tukea omalle kasvatustaloustutkimukselleen. Toisaalta kasvatustaloustutkimuksen käsite korostaa yhteistyön käsitettä enemmän vanhempien osallisuutta lastensa varhaiskasvatukseen ja asiakkaiden äänen kuulemiseen. Vanhempien osallisuuden lisääminen

nähdäänkin myönteisenä ja perheiden asiakkuutta uudelleen määrittelevänä tekijänä (Kaskela & Kekkonen 2006, 25).

Kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa vanhempien osallisuuden liittyvät kuvaukset on esitetty kuviossa 11. Ne muodostivat neljä ulottuvuutta: *omaan lapseen liittyvä osallisuus*, *kasvatuskeskustelut*, *varhaiskasvatussuunnitelmat* ja *vanhempien keskinäinen vuorovaikutus*.



KUVIO 11. Vanhempien osallisuuden merkitykset

Kaikki tutkimuskunnat korostivat *omaan lapseen liittyvän osallisuuden merkityksinä* vanhempien kasvatusoikeutta ja vastuuta sekä vanhempien kasvattajuutta ja parasta asiantuntemusta oman lapsensa osalta. Koti ja perhe mainittiin lapsen tärkeimpänä ja parhaana ympäristönä. Niin ikään edellytettiin, että vanhemmat saavat riittävästi tietoa lapsensa varhaiskasvatuksesta. Kasvatuskumppanuus Rantalan (2004, 380) mukaan tähtää aseittain syvenevään kasvattajien ja vanhempien kohtaamiseen. Tällöin vanhempien oman lapsensa tuntemus ja hoitohenkilöstön ammatillinen asiantuntemus kohtaavat aidosti ja vastavuoroisesti. Omaa lasta koskevat kasvatuskeskustelut ja lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laadinta ovat jokaisen vanhemman etuoikeuksia. Yhteistyössä perheiden ja päivähoidon roolit ja suhteet monipuolistuvat, eri-

tyisesti perheet voivat laajentaa osallisuuttaan lapsensa varhaiskasvatuksessa. Knopf ja Swick (2007, 291) perustelevat tutkimuksiin tukeutuen, että vahva ammattilaisten ja vanhempien välinen suhde lisää vanhempien osallisuutta. Tämä puolestaan vaikuttaa merkittävästi lasten akateemisten taitojen myönteiseen kehittymiseen.

*Kasvatuskeskustelujen merkityksinä* vanhempien osallisuudessa nähtiin henkilökohtaiset keskustelut oman lapsen osalta, henkilöstön kesken käytävät keskustelut, vanhempainillat ynnä muut kohtaamiset, koska ne vahvistavat vanhempien osallisuutta lapsensa päivähoitoasioihin. Kaskelan ja Kekkosen (2006, 21) mukaan kasvatuskumppanuudessa tavoitteena on heti alusta pitäen pyrkimys avoimeen ja luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen tavanomaisissa kasvatuskeskusteluissa. Käsittelen kasvatuskeskusteluja vielä kasvatuskumppanuuden käytäntöjen yhteydessä kohdassa 5.5.1.

Vanhempien osallisuuteen liittyvän *varhaiskasvatussuunnitelman merkityksinä* korostettiin vanhempien mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, varhaiskasvatussuunnitelman sisältöön ja sen arviointiin yhdessä muiden vanhempien kanssa. *Vanhempien keskinäisen vuorovaikutuksen merkityksinä* pidettiin tavoitetta edistää vanhempien keskinäisen yhteistyön muotoja ja tapoja.

Kuntavasujen työstämisyhteistyössä vanhemmat olivatkin saaneet ilmaista mielipiteensä tai olivat olleet mukana työryhmissä. Karila (2005, 288) syventää kasvatuskumppanuuden käsitettä niin, että se sisältää pyrkimyksen lasten vanhempien aseman ja roolin muutokseen yhteistyökumppaneina kasvatuksen ammattilaisten rinnalla tasavertaisina. Vanhempien aktiivinen ja vastuullinen osallisuus kasvatuskumppanuuteen nähdään varhaiskasvatuksen laatua parantavana ja mittaavana tekijänä. Vanhempien uudenlainen osallistuva asiakkuus muuttuu passiivisista tuettavista aktiivisiksi palveluiden käyttäjiksi tai kuluttajiksi (Tiilikka 2003, 1).

Osallistumisen ohella Kaskelan ja Kekkosen (2006, 25-27) mukaan pyrkimyksenä on vahvistaa vanhemman kokemuksellista osallisuutta ja sitoutumista lapsensa varhaiskasvatukseen. Tämä tarkoittaa vanhemman tunnetta siitä, että hän kuuluu varhaiskasvatusyhteisöön, jonka jäsen hänen lapsensa on. Kokemuksellinen osallisuus ja tunnepohjainen sitoutuminen kehittyvät merkityksellistä kohtaamisista ja tiedonvaihdon vastavuoroisuudesta. Osallisuudessa on kysymys ihmisen identiteetin syvällisestä kokemuksesta tai tunteesta, että on yhteisön jäsen ja voi rakentavasti olla mukana sen prosesseissa. Osallisuudessa ihminen sitoutuu omaehtoisesti vaikuttamiseen asioihin, niiden kehittymisen kulkuun ja vastuun ottamiseen seurauksista. Osallisuus edellyttää sitoutumista ja on osallistumista vaativampaa.



Osallisuus voidaankin nähdä asiakkuuden uutena määrittelynä, sillä vanhemmilla on subjektiivinen oikeus saada lapselleen päivähoitopaikka, muuta palvelua ja tukea. Lapsella taas on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen. Vanhemmilla on laajentunut mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten lapsen varhaiskasvatusta toteutetaan, millaista tukea lapsi tarvitsee sekä saada myös itse tukea kasvatustehtävälleen. Vanhempien kasvatusoikeus ja -vastuu sekä osallisuus lapsensa varhaiskasvatuksesta säilyy sinäkin aikana, kun lapsi on päivähoitossa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 17, 20, 25-26.)

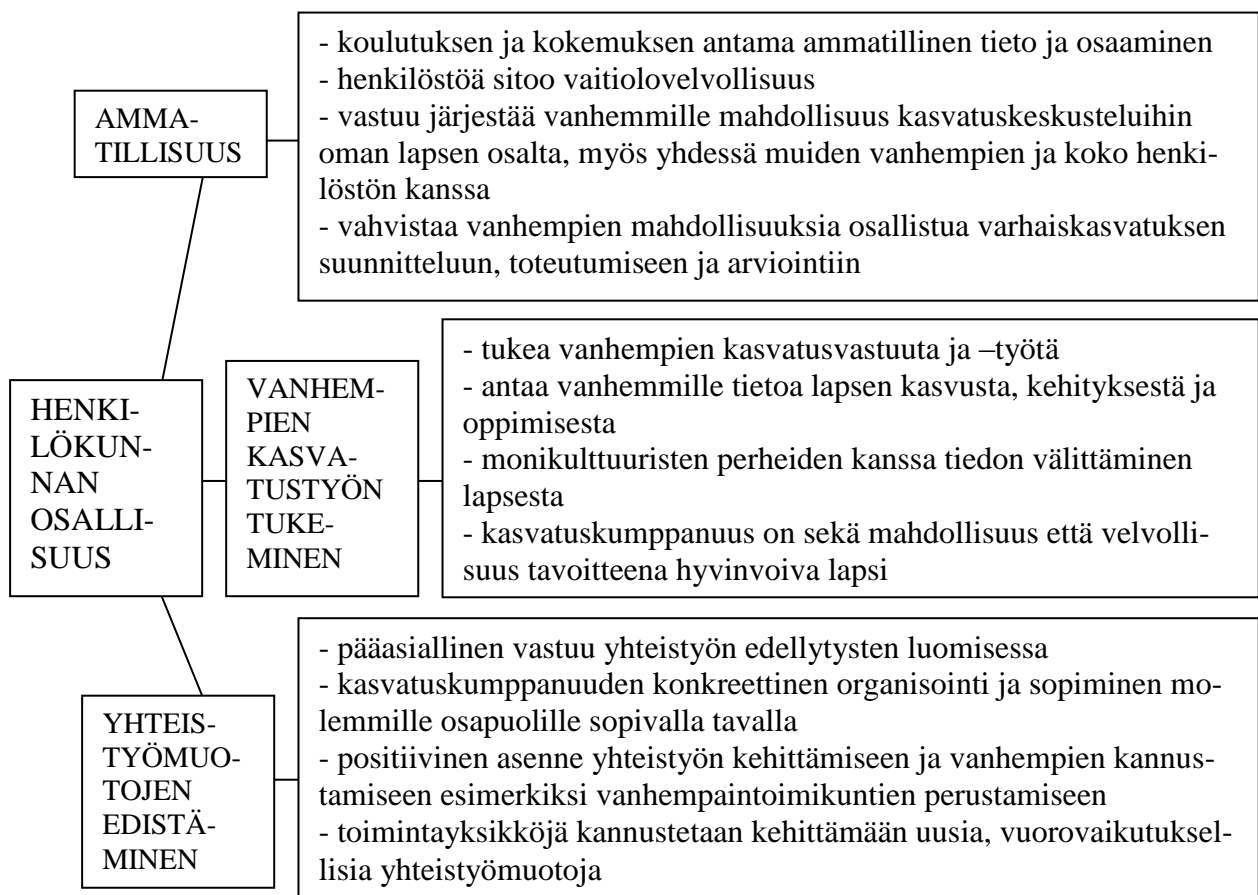
Vanhemmat edustavat subjektiivisen päivähoito-oikeuden vuoksi hyvin erilaisia väestöryhmiä. Karila (2005, 297) pohtii sitä, kenellä on mahdollisuus tai voimaa ottaa aktiivinen toimijan rooli yhteistyösuhteessa. Vanhempien asema ja toimijuus yhteiskunnassa ja työelämässä voidaan olettaa jossain määrin heijastelevan heidän toimijuuteensa päivähoiton yhteistyössä. Kaikkia vanhempia tulee kannustaa aktiiviseen toimijuuteen ja tukea erityisesti niitä vanhempia, joille tällainen toimijuus on vierasta. Kasvatuskumppanuuden rakentaminen eri sukupolvien välille edellyttääkin kasvatuksen kulttuurisen perustan pohdintaa ja tiedostamista (Karila & Nummenmaa 2001, 16).

Perherakenteet, perheisiin kohdistuvat paineet ja muutokset yhteiskunnassa vaativat nykyvanhemmilta ja -perheiltä paljon. Varhaiskasvatushenkilöstöltä edellytetään näiden haasteiden tunnistamista, niihin vastaamista ja perhekeskeisyyttä ajattelussaan. Kasvatuskumppanuus on dialogia, jossa varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja perheet voivat vahvistaa toinen toistaan. Vanhempia voidaan voimaannuttaa antamalla opetusta vanhemmuudesta, tukemalla laadukkaaseen yhteistyöhön sekä etsimällä erilaisia tapoja vanhempien osallisuuden toteuttamiseen. Koska sama malli ei sovi kaikille, voidaan arvioida, miten vanhemmat pystyvät osallistumaan, saavatko he riittävästi apua ja tukea sitoutumiseen vai onko muita tapoja, miten perheet voivat hyödyntää taitojaan ja vahvuuksiaan. (Knopf & Swick 2008, 419-421.)

#### 5.4.2 Henkilökunnan osallisuus

Kasvatuskumppanuuden toteutumisessa *henkilöstön osallisuus* lähtee Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 31-32) mukaan siitä, että henkilöstöllä on koulutuksensa antama ammatillinen tieto ja osaaminen sekä vastuu kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisesta. Valtakunnallinen vasu velvoittaa henkilöstöä myös seuraavasti: ”Henkilöstöllä on ensisijainen vastuu sisällyttää alusta alkaen perhekohtaisesti kasvatuskumppanuus luontevaksi osaksi lapsen varhaiskasvatusta. Myös ongelmatilanteissa lapsen vanhempien ja henkilöstön vä-

liselle yhteistyösuhteelle tulee luoda kasvatuskumppanuuden ilmapiiri.” Henkilöstö niin ikään huolehtii yksikön varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja arvioinnista sekä kehittää sitä aika ajoin ja tarvittaessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32). Kuntavasujen aineiston perusteella *henkilökunnan osallisuutta* voidaan havainnollistaa kuvion 12 mukaan. Henkilökunnan osaamisalueiksi, vastuiksi ja velvollisuuksiksi kunnat mainitsivat *ammattillisuuteen, vanhempien kasvatustyön tukemiseen ja yhteistyömuotojen edistämiseen* liittyviä seikkoja. Näiden ulottuvuuksien avulla selvitän kasvatuskumppanuudessa henkilöstölle tuotettuja merkityksiä.



KUVIO 12. Henkilökunnan osallisuuden merkitykset

Henkilökunnan osallisuudessa *ammattillisuuteen* kuuluvana merkityksenä oli koulutuksen ja kokemuksen antama ammatillinen tieto ja osaaminen sekä kokemus. Päivähoitohenkilöstöltä edellytettiin sitoutumista vaitiolovelvollisuuteen. Henkilöstöllä nähtiin olevan myös ensisijainen vastuu järjestää vanhemmille mahdollisuus kasvatuskeskusteluihin paitsi oman lapsen

osalta, myös yhdessä muiden vanhempien ja koko henkilökunnan kanssa sekä vahvistaa vanhempien mahdollisuuksia osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteutumiseen ja arviointiin.

*Vanhempien kasvatustyön tukemisessa* henkilökunnan tehtävänä mainittiin vanhemmille tiedon antaminen lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Vanhempien tukeminen heidän kasvatustyössään ilmaistiin muiden muassa Paula Määtän (1999) lauseena: ”Paras keino kasvattaa lasta on tukea hänen vanhempiaan suoriutumaan tästä tehtävästä.” Erittäin tärkeänä pidettiin tiedon välittämistä lapsesta monikulttuuristen ja maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa mahdollisten erilaisten kulttuurikäsitusten vuoksi. Kasvatuskumppanuus kiteytettiin eräässä vasussa henkilökunnan kasvuhaasteeksi: ”Kasvatuskumppanuus on kasvattajille sekä mahdollisuus että velvollisuus, tavoitteena hyvinvoiva lapsi.”

*Yhteistyömuotojen edistäminen merkitsi* velvoitetta, jota kunnat tulkitsivat vastavaltalaisesti valtakunnallisen vasun kanssa: ”Henkilöstöllä on pääasiallinen vastuu yhteistyön edellytysten luomisessa” tai ”Henkilöstöllä on ensisijainen vastuu kasvatuskumppanuuden organisoimisesta ja sopimisesta molemmille osapuolille sopivalla tavalla”. (Ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.) Lähtökohtana pidettiin myös henkilökunnan positiivista asennetta yhteistyön kehittämiseksi ja vanhempien kannustamiseksi esimerkiksi vanhempaintoimikuntien perustamisena.

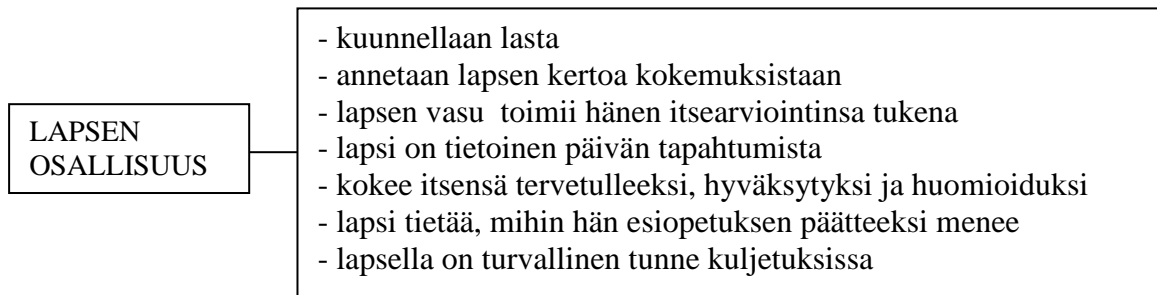
Yhteistyön perustana Knopf ja Swick (2008, 421-423) esittävät, että ammattilaisten on ymmärrettävä perheiden kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys. Vasta hyväksyvä asenne mahdollistaa merkityksellisen vuorovaikutuksen. Kasvattajien pitää myös oivaltaa, miksi ja millaista tietoa he lapsesta perheiltä tarvitsevat. Oleellista on vanhempia arvostava yhteistyön ilmapiiri. Perheille tiedottaminen voi tapahtua keskustelemalla, viestein tai epävirallisissa ja virallisissa tilaisuuksissa. Käyttökelpoisina yhteistyömuotoina ovat: vierailu kotiin, kyselylomakkeet, vanhempien vertaisryhmät, puhelin- tai sähköpostikeskustelut, vanhempien kanssa pidettävät kasvatuskeskustelut ja tiedotteet. Ydinasia vanhemmille kuitenkin on, että heidän lapsensa on tärkeä henkilökunnalle ja heitä vanhempina kunnioitetaan. Varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisuuden vahvistamisessa perhekeskeiseen ajatteluun hyviä ovat opintopiirit, perhekeskeiset vuorovaikutusstrategiat, oman toiminnan reflektointi ja vertaisryhmät. Sandberg ja Vuorinen (2008, 155-160) toteavat tutkimustuloksissaan vanhempien ja henkilöstön pitävän keskeisinä päivittäisiä vuorovaikutustilanteita, vaikka ne lasta tuotaessa tai haettaessa ovatkin lyhyitä. Kaikkein tärkeimpinä pidettiin lapsen kehitykseen liittyviä henkilökohtaisia keskusteluja. Perheet, jotka olivat saaneet ensimmäisen lapsensa tai iäkkäät vanhemmat kaipasivat vertaisryhmiä. Yhteistyö-

muotoina mainittiin vanhempien koulutustilaisuudet sekä teemaillat, joissa lapset eivät ole mukana. Erilaisten tiedotteiden nähtiin saavuttavan kaikki perheet.

### 5.4.3 Lapsen osallisuus

*Lapsen osallisuus* kasvatuskumppanuudessa oli vähiten esillä varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa. Halldén (2003, 13-14; ks. Turja 2007, 167) selventää, mikä on käsitteiden lapsen näkökulma (child's perspective) ja lapsinäkökulma tai lapsuusnäkökulma (child perspective; childhood perspective) välinen ero. Lapsen näkökulma koskee lapsen omia näkemyksiä tai lasten omaa kulttuuria. Tällöin lapsi on itse osallisena ja tuottaa häntä koskevaa tietoa. Lapsinäkökulmalla puolestaan tarkoitetaan lasten yhteiskunnallisia olosuhteita ja lasten hyväksi tehtyjä lapsipoliittisia ratkaisuja. Osallisuus voidaan rinnastaa lapsen näkökulman kanssa.

Valtakunnallinen vasu ei tuonut esille lapsen osallisuuteen liittyvää aineistoa Kasvatustumppanuus kohdassa lainkaan. Sen sijaan lapsen osallisuus on otettu huomioon kohdissa Vanhempien osallisuus yksikön toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa sekä Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja arviointi: ”Lähtökohtana vanhempien ja lasten suorittamalle arvioinnille on, että varhaiskasvatussuunnitelma on koko kasvatushenkilöstön yhdessä laatima, se on aktiivisessa käytössä ja sen sisältö perusteineen on henkilöstön ja vanhempien tiedossa. Vanhempien ja lasten suorittama toiminnan arviointi on osa varhaiskasvatuksen jatkuvaa kehittämistä” ja ”Lapsi voi myös itse osallistua varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja arviointiin vanhempien ja henkilöstön yhdessä sopimalla tavalla”. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31-33.) Niin ikään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 16) käsittelee lasten osallisuutta kappaleessa Kasvattaja varhaiskasvatuksessa näin: ”Kasvattajat mahdollistavat aikuisten ja lasten yhteisössä hyvän ilmapiirin, jossa lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta.” Lisäksi kasvattajien edellytetään kunnioittavan lapsen, lapsen vanhempien ja toistensa kokemuksia ja mielipiteitä ja työskentelevän kasvatuskumppanuuden periaatteiden mukaisesti. Kappaleessa Varhaiskasvatusympäristö todetaan, että lapset voivat osallistua tilojen ja välineiden suunnitteluun osana erilaisten sisältöjen ja teemojen toteuttamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18). Kuvioon 13 on poimittu *lapsen osallisuuteen* liittyvät merkitykset eri kohdista vasu-asiakirjoissa.



KUVIO 13. Lapsen osallisuuden merkitykset

Lapsen osallisuutta käsiteltiin kuntavasuissa eri kohdissa. Kasvatuskumppanuutta käsittelevässä kohdassa lapsen osallisuus esitettiin esimerkiksi seuraavasti: ”Kuunnellaan vuorovaikutustilanteissa lasta ja annetaan hänen itsensä kertoa kokemuksistaan päivähoitopäivänä.” Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman yhteydessä todettiin lapsen osallisuuteen liittyen: ”Suunnitelma toimii arvioinnin välineenä, lapsen itsearvioinnin tukena ja se ohjaa henkilöstön työtä ja toimintaa.” Päivittäisen päivähoiton tai esiopetuksen tulo- ja lähtötilanteissa huomiota kiinnitettiin osallisuuden näkökulmasta siihen, että lapsi on tietoinen päivän tapahtumista, kokee itsensä tervetulleeksi, hyväksytyksi ja huomioduksi sekä on tietoinen esiopetuspäivän jälkeisistä tilanteista ja kokee olevansa turvattu kuljetusten aikana.

Lapsen osallisuudessa keskeisiksi mielenkiinnon ja tutkimuksen kohteiksi Karilan ja Nummenmaan (2001, 18-19) sekä Nätkinin (2003, 25) mukaan ovat nousseet lasten oman äänen kuuleminen ja lasten oikeudet. Nyt painotetaan lapsen autonomiaa ja pyritään laajentamaan lasten osallistumista. Lapset ovat aktiivisia sosiaalisia toimijoita, muovaavat sosiaalisia järjestelmiä ja suunnittelevat elämäänsä vuorovaikutuksessa aikuisten ja toisten lasten kanssa. Lasten kuulemisessa ja osallisuuden vahvistamisessa Turja (2007, 168) suosittaa auttamaan jokaista lasta ilmaisemaan omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan eri tavoin arjen pedagogisessa toiminnassa ja vuorovaikutustilanteissa. Vaikka aikuinen ei pohjimmiltaan kykenekään ottamaan lapsen näkökulmaa huomioon, vaan hän voi vain lähestyä sitä tulkitsemalla lasta, lasten kuulemista ja osallisuuden vahvistamista voidaan pitää laadukkaan kasvatuksen ja opetuksen merkittävänä tekijänä. Schiller ja Einarsdottir (2009, 126-128) toteavat mielenkiinnon lisääntyneen lasten osallisuuden tutkimusta kohtaan. Pohdittaviksi on kuitenkin otettava eettiset kysymykset: miten tutkimus tehdään, miten tuloksia tulkitaan sekä miten niitä hyödynnetään. Oleellista lasten

kuulemisessa on aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, vastavuoroinen oppiminen, turvallisuus, kunnioitus ja ajatusten ilmaiseminen ilman pelkoa.

Lasten näkökulman tavoittamisessa Turja (2007, 168-176; ks. Heikka ym. 2009, 81) tuo esiin kolme tarkastelukulmaa: yhteiskunnallinen, pedagoginen ja ammatillinen kehittyminen. *Yhteiskunnallisessa tarkastelukulmassa* Turjan (2007, 168; ks. Heikka ym. 2009, 81-82) mukaan huomion arvoista on se, että käsitys lapsista yhteiskunnan jäseninä ja toimijoina on muuttunut viime vuosikymmenten aikana lasten pätevyyttä ja tasa-arvoisuutta kansalaisina korostavaksi. Se sisältää oikeuden ilmaista omia näkemyksiä ja osallistua itseä koskeviin päätöksiin ikä- ja kehitystasoa vastaavalla tavalla. Tämä YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen (60/1991) mukainen periaate linjaa päivähoidotyötä ohjaavia asiakirjoja. (Ks. Korhonen 2006, 55.) Pekin ja Tammisen (2002, 12, 20) tutkimuksen mukaan lapset usein osallistettiin, mutta aikuisten tavoilla, ehdoilla ja mallien mukaan. Kun aikuinen kuuntelee ja ottaa huomioon lapsen ajatuksia ja mielipiteitä samalla pitäen kiinni niistä näkökohdista, joista aikuisen tuleekin vastata, se antaa lapselle parhaat kokemukset vuorovaikutuksellisesta neuvottelusta ja kompromissien tekemisestä. Päätöksenteko on aikuisen vastuulla niin kauan kuin lapsi on lapsi.

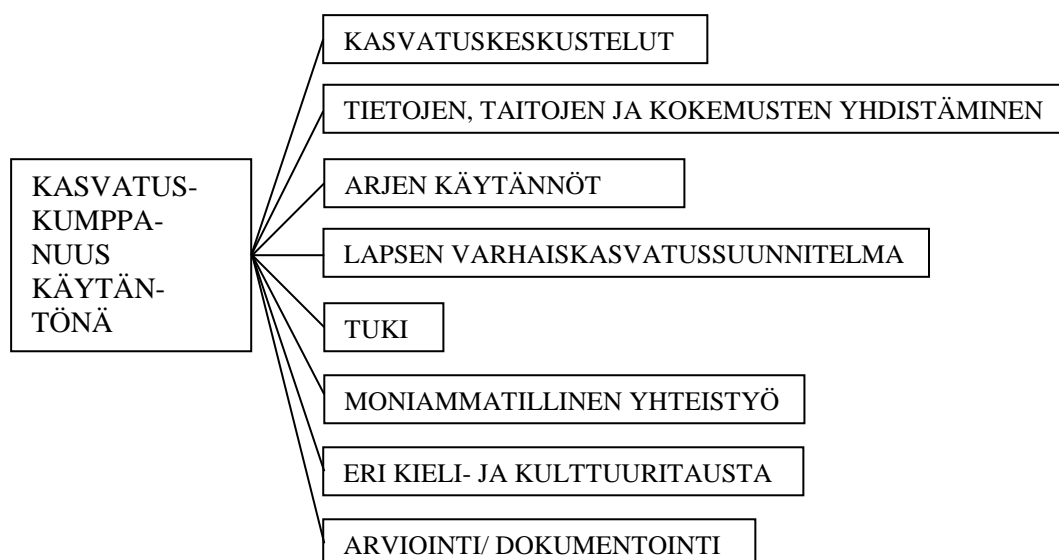
*Pedagoginen tarkastelukulma* lapsen näkökulman tavoittamisessa viittaa Turjan (2007, 170-171; ks. Heikka ym. 2009, 83-84) mukaan lapsilähtöiseen tai lapsikeskeiseen kasvatukseen. Konstruktivismi ja sosio-konstruktivismi korostavat sitä, että aikuisen tulee olla selvillä lapsen kehityksestä, kiinnostuksen kohteista sekä fyysisen ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen yhteydestä. Tällöin hän voi tarjota lapselle merkityksellistä ja sopivan haasteellista toimintaa sekä tukea lähikehityksen alueella harjoiteltavia taitoja. Osallisuus tarkoittaa eri osapuolten näkemysten ja perustelujen kuulemistä, neuvottelua ja yhteistä sopimista toimintaperiaatteista. Kokemus siitä, että lapsi voi vaikuttaa ympäristöönsä sekä siitä, että muut ihmiset arvostavat hänen ajatuksiaan ja näkemyksiään, vaikuttaa myönteisesti lapsen minäkäsitykseen ja kyvykkyyteen toimia yhteisön jäsenenä. Erityisesti lasten omaehtoisessa vapaassa leikissä lapset voivat suunnitella, neuvotella ja tehdä päätöksiä ja näin harjoitella sosiaalisia taitoja (Turja 2007, 188).

Kolmas tarkastelukulma lasten näkökulman tavoittamiselle ja osallisuuden vahvistamiselle koskee *kasvattajien ammatillista kehittymistä*. Kasvattajan oman toiminnan tarkastelu, reflektointi, mahdollistaa erilaisen näkökulman saamisen lasten osallisuuden parantamiseksi. Herkkyys ja taito tulkita lasta hänen omista lähtökohdistaan avaa syvällisen ja yksilöllisen vuorovaikutuksen kunkin lapsen kanssa. Siksi kasvattajan onkin tärkeää tunnistaa jokaisen lapsen luonteenpiirteet, vahvuudet, aikaisemmat kokemukset, yksilölliset taidot ja itseilmaisun keinot.

Siihen, miten kasvattaja osaa tulkita lasten viestejä ja merkityksenantoja, vaikuttavat koulutuksen antama tieto lapsen kasvusta ja kehityksestä, lapsikohtainen tieto, omat vuorovaikutustaidot sekä asenteet. Myös hyvä itsetunto sekä taito kuunnella ja havainnoida lapsia, olla emotionaalisesti läsnä, luoda erehtymistä ja kokeilua salliva ilmapiiri vaikuttavat siihen, millaisia tilaisuuksia ja osallistumista kasvattajat tarjoavat vuorovaikutuksen syntymiseen, miten tukevat lasten vuorovaikutustaitoja, miten luottavat lapsiin ja vastaavat heidän aloitteisiinsa sekä vievät niitä eteenpäin. (Heikka ym. 2009, 82-83; Turja 2007, 173-176.)

## 5.5 Kasvatuskumppanuus käytäntönä

Kasvatuskumppanuudessa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan on kysymys vanhempien ja henkilöstön asennoitumisesta yhteiseen kasvatustehtävään ja tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa. Edellytyksenä on myös kasvatuskumppanuuden konkreettinen organisointi ja sopiminen molemmille osapuolille sopivalla tavalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.) *Kasvatuskumppanuuden käytäntöön* liittyviä ilmauksia ja niiden merkityksiä löytyi kunnallisista varhaiskasvatusasiakirjoista runsaasti. Kuviossa 14 on kuvattu kasvatuskumppanuuden käytännön merkityskategoriat: *kasvatuskeskustelut, tietojen, taitojen ja kokemusten yhdistäminen, arjen käytännöt, lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, tuki, moniammatillinen yhteistyö, eri kieli- ja kulttuuritausta sekä arviointi ja dokumentointi.*



KUVIO 14. Kasvatuskumppanuuden käytännön merkityskategoriat

Kuntavasuissa oli noudatettu valtakunnallisen vasun ohjeita kuvion sisältöjen osalta. Poikkeuksen tekee arjen käytännöt, johon kuntavasut antoivat yksityiskohtaisiakin ohjeistuksia. Jossain määrin arjen käytännöt menivät päällekkäin vanhempien ja henkilöstön osallisuuden kanssa. Koska kuntavasut antavat käytännön työhön tukea ja ohjeita, käsittelen käytännönläheisiä, vanhempien ja henkilöstön osallisuutta sivuavia seikkoja arjen käytäntöihin liittyvinä.

### 5.5.1 Kasvatuskeskustelut

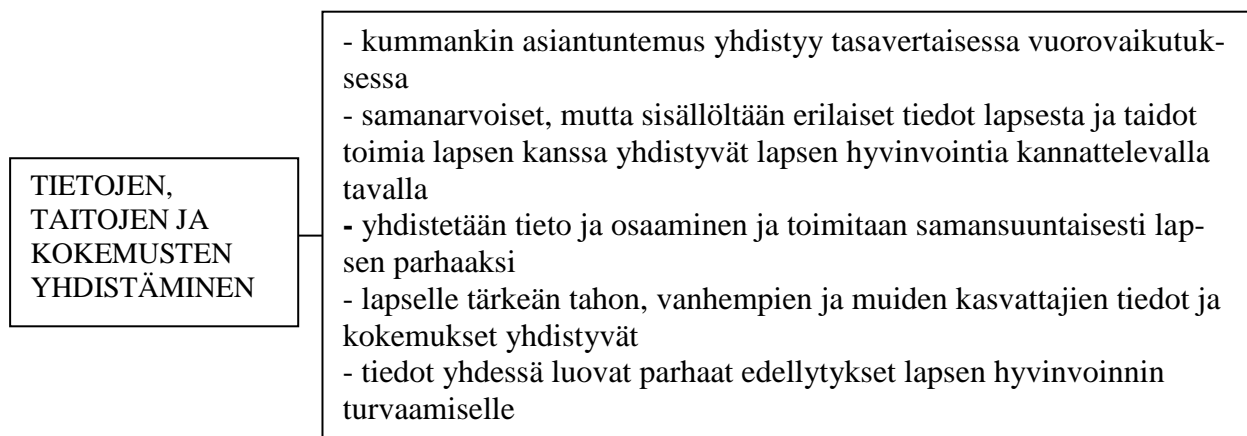
Käsittelin kasvatuskeskusteluja jo kohdassa 5.4.1 Vanhempien osallisuus. *Kasvatuskeskusteluja* voidaan tarkastella merkitykseltään laajana, niin kasvatuskumppanuuden lähtökohtiin, periaatteisiin, osallisuuteen kuin käytännön jokaiseen merkityskategoriaan liittyvinä. Kuntavasuissa ainut ilmaus *käytäntönä* oli: ”Kasvatuskäytäntönä on kasvatuskeskustelujen käyminen.” *Kasvatuskeskusteluihin* viittaavia kohtia kasvatuskumppanuuden yhteydessä oli muutama. Kumppanuuden olennaisimmaksi osaksi ja kasvatuskäytännöksi määriteltiin kasvatuskeskustelujen säännöllinen pitäminen, joissa sovitaan yhteisestä kasvatustehtävästä, kasvatusvastuusta ja tehdään kasvatussopimuksia. Vanhempien ja henkilöstön yhteisten keskustelujen sisältönä nähtiin olevan hoidon, kasvatuksen ja oppimisen arvioiminen suhteessa lapsen oppimaan oppimiseen. Karila (2005, 297) täsmentää, että aidon kumppanuuden pohjalta vanhempien ja päivähoiton välinen keskustelukäytäntöjen kehittäminen edellyttää huomion kiinnittämistä niiden sisältöön ja kulkuun. Pelkkä



tiedon vaihtaminen tai sen välittäminen eivät johda syvälliseen kumppanuuteen, vaan siihen tarvitaan yhteistä päätöksentekoa ja jaettuja tulkintoja. Vastaavasti Foot ym. (2002, 7, 16-18) toteavat, että kasvatuskumppanuudella on syvällisempi merkitys kuin yhteistyöllä. Se ei tarkoita vain informaation jakamista vanhemmille tai osallistumista erilaisiin päivähoidon tai koulun aktiviteetteihin, vaan vanhempien tasavertaisuutta päätöksentekoon kumppaneina.

### 5.5.2 Tietojen, taitojen ja kokemusten yhdistäminen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 31) painottaa *vanhempien ja henkilöstön tietojen ja kokemusten yhdistämistä*: ”Kasvatuskumppanuudessa yhdistyvät lapselle kahden tärkeän tahon, vanhempien ja varhaiskasvatuksen kasvattajien tiedot ja kokemukset. Vanhempien ja kasvattajien tiedot lapsesta luovat yhdessä parhaat edellytykset lapsen hyvinvoinnin turvaamiselle.” Kuviossa 15 tuon esille *tietojen, taitojen ja kokemusten yhdistämisen* merkitykset kuntavasujen mukaan.



KUVIO 15. Tietojen, taitojen ja kokemusten yhdistämisen merkitykset

Kuntavasuiissa *tietojen, taitojen ja kokemusten yhdistämistä* pidettiin tärkeänä. Niin vanhempien kuin henkilökunnankin tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi korostettiin. Vanhempien ja henkilöstön tietojen, taitojen ja kokemusten yhdistämisen merkityksiä painotettiin voimakkaasti samanarvoisina, mutta sisällöltään, osaamiseltaan ja kokemukseltaan erilaisina. Merkityksellisenä nähtiin vuorovaikutuksen tasavertaisuus. Ydinasiiana pidettiin samansuuntaisesti toimimista lapsen hyvinvoinnin turvaami-

seksi ja kannattelemiseksi. Kuntavasut näyttivät siis tietoisesti pyrkivän tasavertaiseen ja jaettuun kasvatuskumppanuuteen.

Oleellista Kaskelan ja Kekkonen (2006, 17) mielestä on, että lapsi toimijana ja oman elämänsä kokijana tulee kokonaisvaltaisesti nähdyksi, ymmärretyksi ja huomioon otetuksi. Sekä vanhempien että päivähoitohenkilöstön taholta lapsen leikin, toiminnan, kokemusten, tarpeiden ja toiveiden havainnoiminen ja havaintojen jakaminen ovat tärkeitä ja rikastuttavia molemminpuolisesti. Arvokasta kasvattajalle onkin kuunnella vanhempien kokemuksia ja kertomusta lapsestaan. Kasvattaja tarvitsee tietämystä lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutussuhteen ensiarvoisesta merkityksestä muihin aikuissuhteisiin verrattuna ja kykyä tukea sitä. Jokaisen lapsen ja hänen vanhempansa suhteen kannattelu on oleellisen tärkeää päivähoitossa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 23, 28.) Vanhempi-lapsisuhte on perusta lapsen hyvälle kasvulle ja inhimilliselle yhteenkuuluvuudelle. Lapsi kerää kokemuksia ja muodostaa itsestään kuvaa rakastettuna ja hyväksyttynä olentona varhaisen vaiheen ihmissuhteista, niiden ennustettavuudesta ja jatkuvuudesta. Kiintymyssuhteen muodostuminen edellyttää vauvan ja vanhemman välillä fyysistä ja psyykkistä läheisyyttä, vastavuoroisuutta sekä sitoutumista. Emde (1989) täsmentää lapsen hyvinvoinnin ja terveen, tasapainoisen kehityksen tekijät lapsen ja aikuisten välisissä kontakteissa seitsemään yleisinhimilliseen perustarpeeseen: kiintymys, turva, hoiva, tunteiden jakaminen, oppiminen, leikki ja kontrolli. (Kaskela & Kekkonen 2006, 22; Pekki & Tamminen 2002, 13.)

### 5.5.3 Arjen käytännöt

Valtakunnallinen vasu jätti *arjen käytäntöjen* ohjeistamisen kuntien varaan. Jotkut kunnat käsitelivät vasuissaan kasvatuskumppanuuskohdassa arkeen liittyviä käytäntöjä tai kohtaamisia ja niiden merkityksiä. Eräissä kuntavasussa arjen käytännöt oli jaoteltu kahteen osaan: ”Hyvä alku päivähoitossa” ja ”Yhdessä toimien”. ”Yhdessä toimien” –maininnoista osa sopi mielestäni hyvin otsikon alle ”Kasvatuskumppanuuden kontekstit”. Käytän näitä kolmea otsikkoa kuvatessani kuntavasujen yhteen kootut *arjen käytäntöjen* merkitykset kuviossa 16.

## ARJEN KÄYTÄNNÖT

### *Hyvä alku päivähoitossa*

- Päivähoitosopimus (osa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tehdään lapsen aloittaessa päivähoiton)
- Varataan aikaa perheelle tutustumista varten ennen hoitosuhteen aloittamista
- Aina joku henkilökunnasta vastaanottamassa sekä lapsi että tuoja
- Huomioidaan tuojan poislähtö ja annetaan mahdollisuus rauhallisiin hyvästelyihin
- Avoin ja lämminhenkinen/positiivinen ilmapiiri, perheet/vanhemmat kokevat, että heidän lapsensa/he ovat tervetulleita päivähoitoon
- Vanhemmat kokevat, että heidän lapsillaan on turvallista hoitopäivän aikana
- Konkreettisilla asioilla helpotetaan lapsen oloa uudessa ympäristössä (valokuvat, tutut esineet, päivähoitoympäristöön tutustuminen)
- Mahdollisuuksien mukaan tutut aikuiset/oma hoitaja
- Kiireettömyys, rauhallisuus, kuunteleminen
- Toimintatavoista ja tiedonvälityksestä kertominen

### *Yhdessä toimien*

- Päivittäiset kuulumisen vaihdot/ tiedonvaihdot/kohtaamiset hoitoon tuotaessa ja haettaessa ovat lapsen arjen jakamista
- Yhteydenotot helpoiksi
- Luottamus, kunnioitus ja toiveiden toteutus
- Päivittäiset tapaamiset vanhempien kanssa mahdollistavat luottamuksellisen ja avoimen vuoropuhelun varhaiskasvatuksen henkilöstön ja perheiden kesken
- Rohkaistaan perheitä puhumaan mieltä askarruttavia asioita
- Isommille asioille varataan keskustelu-aika erikseen
- Tiedonkulku vanhemmille toiminnasta ja muutoksista; tulo- ja haku-aikojen muutosten ilmoittaminen päivähoitoon
- Kuunnellaan vuorovaikutustilanteissa lasta ja annetaan hänen itsensä kertoa kokemuksistaan päivähoitopäivänä
- Jokaisen lapsen, myös arkojen lasten yksilöllinen huomioiminen
- Vanhempien toivotaan saattavan lapsensa sisälle ja haettaessa sulkevan portin
- Hoitajilla yhtenäinen tapa tulo/hakutilanteissa, tiedonkulku, yhteiset käytännöt kaikkien tiedossa
- Henkilöstö kontrolloi, että hakija on tuonti/hakukunnossa ja henkilö, jolle lapsen saa antaa
- Henkilöstö on motivoitunut kuuntelemaan ja ottamaan vastaan sekä hyvät että huonot asiat

### *Kumppanuuden kontekstit*

- Vanhempien keskustelut, henkilökohtaiset keskustelut, vanhempainillat, toimintaillat ym. kohtaamiset vahvistavat vanhempien osallisuutta lapsensa päivähoitoasioihin
- Kuukausitiedotteet
- Koko perheen tapahtumat ja juhlat, retket
- Perheet ovat mukana yhteisessä työskentelyssä alusta lähtien
- Päivähoitoyksiköissä on aina avoimet ovet vanhempien tulla ja tutustua
- Vanhemmat ja muut lapsen läheiset mukana toiminnassa

KUVIO 16. Arjen käytäntöjen merkitykset

*Hyvä alku päivähoitossa.* Hyvä alku päivähoitossa on niin sanotusti käyntikortti lapselle ja perheelle. Siksi sen merkitys hoitosuhteen alussa on erittäin tärkeä ja siihen kannattaa panostaa. Kuntavasuissa korostettiin, että perheelle ja lapselle on hyvä varata aikaa päivähoitopaikkaan tutustumista varten ennen hoitosuhteen aloittamista. Tutustumisen lisäksi arjen toimintatapoihin ja tiedottamiseen liittyvien asioiden selvittämistä pidettiin oleellisena, samoin päivähoitosopimuksen tekemistä. Huomiota kiinnitettiin vanhempien ja lapsen vastaanottamiseen, kiireettömyyteen, tuojan rauhallisiin hyvästelyihin, vanhempien tunteeseen turvallisesta hoitopäivästä sekä kertomiseen hoitopäivän aikana tapahtuneista asioista. Lapsen kannalta merkityksellisinä uudessa hoitopaikassa kuvattiin omaa hoitajaa tai mahdollisesti aikaisemmin tuttuja aikuisia tai lapsia, kotoa tuotuja valokuvia vanhemmista ja esineitä, kuten unikavereita tai vastaavia. Avoimen ja lämminhenkisen ilmapiirin katsottiin toivottavan perheet tervetulleiksi päivähoitopaikkaan.

*Yhdessä toimien.* Toimimiseen yhdessä kuuluivat kuntavasujen mukaan päivittäiset tiedonvaihdot hoitoon tuotaessa ja haettaessa. Aikuisen tuli huomioida jokainen, arkakin lapsi, kuunnella lasta ja antaa hänen kertoa omista kokemuksistaan päivähoitopäivänä sekä vastaanottaa ja jakaa lapsen tarpeet ja toiveet. Henkilöstöltä edellytettiin luottamuksellisuutta, vanhempien kunnioitusta ja toiveiden toteuttamista. Pyrkimyksenä oli, että yhteydenotot olivat helppoja, tiedonkulku tilanteista ja muutoksista vanhempien ja päivähoidon välillä sekä henkilöstön kesken toimi. Tärkeänä pidettiin henkilökunnan yhtenäistä toimintatapaa perheiden kanssa sekä valmiutta kuunnella ja ottaa vastaan niin hyvät kuin huonot asiat. Vanhemmilta toivottiin lapsen saattamista perille asti kuulumisten vaihtamisen vuoksi ja myös lähtiessä portin sulkemista muiden lasten karkaamisen ehkäisemiseksi. Henkilöstön tuli myös huolehtia siitä, kenelle tai millaisessa kunnossa olevalle henkilölle lapsen voi antaa. Perheitä rohkaistiin puhumaan mieltä askarruttavista asioista ja varaamaan aikaa vasukeskusteluun ja ajatusten vaihtoon aina tarpeen tullen.

Vanhemmat haluavat seurata lapsensa hyvinvointia, edistymistä ja kehitystä, saada niistä palautetta sekä tietää päivän kulusta ja toiminnoista (Foot ym. 2002, 13-14). Myös Kaske-  
lan ja Kekkosen (2006, 21) mukaan vanhemmille on tärkeää, että päivähoidon henkilöstö kertoo juuri heidän lapsistaan merkityksellisiä ja arkipäiväisiäkin hoitopäivän tai hoitajakson tapahtumia, kokemuksia, tunteita, elämyksiä ja tarinoita. Näin vanhempi pääsee osallistumaan lapsensa elämysmaailmaan hoidon aikana. Myös kasvattajien on hyvä kuulla vanhempien näkemyksiä ja ottaa ne huomioon päivähoidon käytännössä, sillä lapsi toimii ja käyttäytyy joskus eri tavoin päivähoitossa ja kotona. Lapsen ollessa päivähoitossa vanhempi voi silloin tuntea olonsa turval-

liseksi sen suhteen, että lapsi on asiantuntevassa hoidossa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 17, 21, 23.)

Koska lapsi kasvaa ja kehittyy tunnesuhteiden varassa, lapsi tarvitsee aikuista päivittäisten kokemustensa ja tarinoidensa jakamiseen. Erilaiset leikin, ulkoilun, ruokailun, unille menon ja unilta heräämisen, pukeutumisen, lukemisen, sylissä olon ja ulkoilun tilanteet ja muut kohtaamistilanteet rakentavat lapsen emotionaalista perusturvallisuutta, välittämistä, tunnetta minuudesta, olemassaolosta ja kuulumisesta johonkin. Vastavuoroinen yhteyden kokeminen vaikuttaa eheyttävästi sekä kasvattajan että kasvatettavan minuuteen ja toimintakykyyn. (Munter 2001, 36; Uusitalo 2000, 58-60.)

Lapsen kanssa toimittaessa merkityksellistä on aikuisen puhe- ja vuorovaikutusta. Myös vanhemman ja lapsen välisessä suhteessa on tärkeää tunnistaa myönteinen vuorovaikutus ja vahvistaa sitä. (Kaskela & Kekkonen 2006, 20, 23.) Vuorovaikutustilanteissa lapsen huomioon ottaminen ja hänen asioittensa kuunteleminen ovat yhteydessä lapsen terveen itsetunnon kehittymiseen, osallisuuteen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Koivisto (2007, 157-158) tutkimuksensa päätelminä toteaa, että lapsen itsetunnon vahvistamisessa on kyse 1) huomion kiinnittämisestä ilmapiiriin ja aikuisten ja lasten väliseen suhteeseen, 2) huomion kiinnittämisestä lasten yksilöllisiin tarpeisiin sekä 3) lasten itsetuntoa vahvistavan pedagogiikan kehittämiseen. Koiviston tutkimuspäiväkodissa henkilöstön tietoisuus ja uusien toimintatapojen sekä arvojen pohdinta johti lasten itsetuntoa vahvistavaan toimintakulttuuriin. Yhteinen ymmärrys muodostui arvoiksi: olemassaolon oikeutus, vuorovaikutuksen arvostaminen, kiireettömyys sekä lasten yksilölliset tarpeet. Arvojen nimeäminen, niihin tietoinen huomion kiinnittäminen sekä uudet pedagogiset ratkaisut, kuten pienryhmissä toimiminen, kiireettömyys päivän toiminnoissa ja mahdollisuuksien järjestäminen leikille, vaikuttivat entistä lapsilähtöisempiin toimintatapoihin.

Tutkimuspäiväkodin henkilökunnan kehittymistä Koivisto (2007, 158) kuvaa yleisen itsetunnon vahvistamisen suhteen siten, että lapsen kohtaamiseen, lasten keskittyneeseen kuunteluun ja lasten kanssa keskusteluun käytettiin enemmän aikaa. Vuorovaikutus muuttui myönteisemmäksi, sanatonta vuorovaikutusta käytettiin tietoisesti hyväksi, lapsille annettiin jakamatonta huomiota ja itsetuntoa vahvistavaa ehdotonta palautetta. Aikuisen läheisyys sekä sylissä pitäminen lisääntyivät ja lasten yksilöllisyys otettiin paremmin huomioon. Itsetunnon osaluokkien vahvistamisessa henkilökunta kehittyi rakentavan ohjauksen suhteen siten, että lasten taitoja ja valmiuksia arvostettiin sekä heidän osaamiseensa luotettiin. Lapset saivat kannustusta, tukea ja rohkaisua. Erityisesti henkilökunta kehittyi antamaan positiivista, merkityksellistä ja kuvailevaa palautetta. Myös lasten haastattelujen perusteella lapsista tuntui hyvältä, että aikuiset

olivat aidosti läsnä, kuuntelivat ja antoivat yksilöllistä huomiota. Näin ollen kiireetön yhdessäolo ja lämminhenkinen vuorovaikutus olivat lapsille merkityksellisiä. (Koivisto 2007, 137-139, 158.)

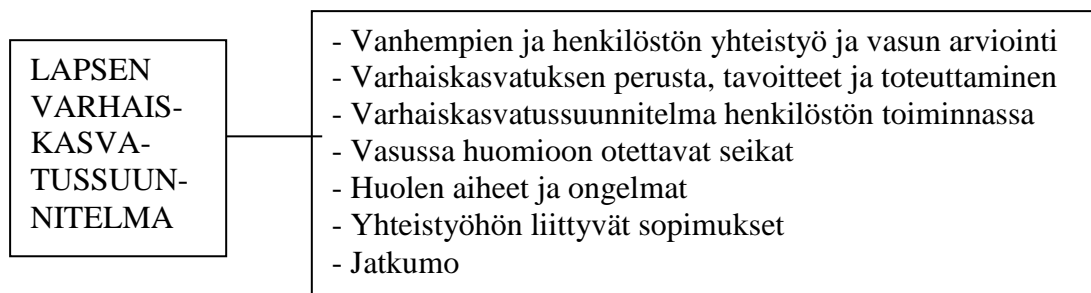
*Kasvatuskumppanuuden kontekstit.* Kasvatuskumppanuuden kontekstit tulivat ilmi Jyvässeudun kuntavasuissa käytäntöön ja arkitilanteisiin viittaavina mainintoina. Päivittäisten kohtaamisten ja päällimmäisten kuulumisten ohella kuntavasuissa nähtiin jokaiseen kumppanuussuhteeseen perheiden ja henkilöstön kesken kuuluvan vanhempien henkilökohtaiset vasu-keskustelut. Tärkeänä pidettiin sitä, että perheiden kanssa ollaan yhteistyössä alusta lähtien. Kuukausitiedotteissa informoitiin päivähoiton tulevista tapahtumista ja toiminnasta. Perheitä yhdistävinä tekijöinä mainittiin vanhempainillat ja koko perheen tapahtumat, yhteiset työskentelytuokiot, juhlat ja retket. Vanhempia kuin myös muita lapsen läheisiä rohkaistiin mukaan toimintaan. Päivähoitoyksiköissä pidettiin avoimet ovet vanhempien tulla ja tutustua.

Kasvatuskumppanuudessa lapsen kasvupaikat, koti ja päivähoito, tulevat lähelle toisiaan ja muodostavat lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista eheyttä vahvistavan kokonaisuuden. (Ks. Bronfenbrenner 1981.) Vanhempien ja kasvattajien väliset säännölliset ja vastavuoriset keskustelut helpottavat lapsen päivittäistä olemista ja siirtymistä kodista päivähoitoon ja päivähoidosta kotiin. Lapsen kokemusten kuuleminen, tallentaminen ja välittäminen laajentavat, syventävät ja monipuolistavat käsitystä lapsesta eri kasvuympäristöissä. Lapsen tarinoiden kuulemisessa oleellista on, että kasvatuskumppanuuden osapuolet sitoutuvat keräämään ja tallentamaan lapsen varhaisvuosien muistoja ja kokemuksia, sillä ne ovat kunkin lapsen ainutkertaista elämäntarinaa. Lapsen ja kasvattajan suhteessa toistuvat tapahtumat, tilanteet ja tunnekokemukset aistimuksina, tunteina, mielialoina ja tunnelmina ovat perustana lapsen omaelämäkerralliselle muistille ja kokemuspohjalle. (Kaskela & Kekkonen 2006, 23-25.) (Ks. Stakes 2006.)

#### 5.5.4 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

Useiden kuntien varhaiskasvatussuunnitelmat noudattivat valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa esittäen *lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ja sen arvioinnin* omana kappaleenaan. Ohje lapsen vasun laatimisesta suositaa, että ”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan jokaiselle päivähoitossa olevalle lapselle yhteistyössä vanhempien kanssa ja suunnitelman toteutumista arvioidaan säännöllisesti.” (Kaskela & Kronqvist 2007, 6, 13; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32). Kunnalliset vasut käsittelevät *lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa ja sen arviointia* samansuuntaisesti kuin valtakunnallinenkin vasu. Kuvioon 17 on koottu merkitys-

kategoriaan *lapsen varhaiskasvatussuunnitelma* kunnallisista vasuista seitsemän ydinmerkitystä. Tekstissä käsittelen tarkemmin näiden otsikkojen alle kuuluvia merkitysisältöjä.



KUVIO 17. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen merkitykset

*Vanhempien ja henkilöstön yhteistyö ja vasun arviointi.* Kaikki tutkimuskunnat edellyttivät *yhteistyön ja vasun arvioinnin merkityksinä*, että vanhemmat ja henkilöstö yhdessä laativat jokaiselle lapselle varhaiskasvatussuunnitelman ja arvioivat/ päivittävät/ seuraavat tai tarkentavat ja muuttavat sitä ja/tai sen pohjalta toteutettua toimintaa. Osa kunnista piti riittävänä vanhempien ja henkilöstön välisten keskustelujen käymistä kerran vuodessa, osa näki tarpeelliseksi jatkuvan yhteistyön tai säännöllisen seurannan ja tarkentamisen, ajan tasalla pitämisen ja sen mukaisesti toimimisen. Heikka ym. (2009, 73, 101) esittävät, että arvioinnilla on keskeinen merkitys vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Yhteisen suunnittelun ja arvioinnin varaan rakentuvassa yhteistyössä voidaan tavoittaa mahdollisimman monipuolinen kuva lapsesta.

*Varhaiskasvatuksen perusta, tavoitteet ja toteuttaminen.* *Varhaiskasvatuksen perustan, tavoitteiden ja toteuttamisen merkitys* tuli ilmi ohjeessa laatia lapsen varhaiskasvatussuunnitelma hoitosuhteen tai esiopetuksen alussa toteutuissa kasvat keskusteluissa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa täydentävänä asiakirjana pidettiin palvelusopimusta, joka laaditaan lapsen aloittaessa päivähoiton. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa oleellisena nähtiin lapsen yksilöllisyys ja vanhempien näkemysten huomioon ottaminen, koska siihen kirjataan yhdessä sovitut tavoitteet sekä toimintatavat. Sen sisältö perusteineen on niin vanhempien kuin lapsen kanssa työskentelevän varhaiskasvatushenkilöstönkin tiedossa ja arvioitavissa. Käytännön työssä jokaisen lapsen vasun sisällön toteuttaminen onkin menestyksekkään varhaiskasvatuksen perusta.

*Varhaiskasvatussuunnitelman merkitys henkilöstön toiminnassa.* Varhaiskasvatussuunnitelman merkitys *henkilöstön toiminnassa* tarkoitti kuntavasujen mukaan sitä, että kasvatta-

jan tulee havainnoida lasta systemaattisesti ja tietoisesti sekä suunnata lapsen kanssa tehtävää pedagogista työtä ottaen havainnointitieto huomioon toiminnan suunnittelussa. Varhaiskasvatussuunnitelma todettiin ohjaavan henkilöstön työtä ja toimintaa sekä olevan arvioinnin väline ja lapsen itsearvioinnin tuki. Tärkeänä pidettiin sitä, että yhdessä henkilöstön kesken sekä vanhempien kanssa lapsen kasvun ja kehityksen havainnointi, seuranta ja arviointi on monipuolista ja kohdistuu lapsen kasvun ja oppimisen eri osa-alueisiin sekä siihen, mitä lapsi osaa tehdä ja miten toimia yhdessä toisten lasten kanssa. Lisäksi tähdennettiin, että lapsen vasun avulla henkilöstön on mahdollista toteuttaa yksilöllistä varhaiskasvatusta johdonmukaisesti sekä saada viitteitä suunnitelmalliseen ja tietoiseen lapsen havainnointiin. Havainnointitiedon nähtiin puolestaan linjaavan suunnittelua, pedagogista työtä, lapsen kehityksen tukemista ja varhaiskasvatusympäristön rakentamista lapselle merkityksellisiksi kokemuksiksi ja myönteisen minäkuvan vahvistamiseksi. Samalla vasu merkitsi aineksia perheen kanssa tehtävään yhteistyöhön.

*Vasussa huomioon otettavat seikat.* Varhaiskasvatussuunnitelmissa *huomioon otettavien seikkojen* merkitys tuli erityisesti ilmi siinä, että keskusteluissa vanhempien kanssa tulee kiinnittää erityistä huomiota lapsen kehitystä vastaaviin myönteisiin puoliin, vahvuuksiin ja positiivisiin piirteisiin. Lapsen ikä, kehitystaso ja persoonallisuus piti näkyä suunnitelman laadinnassa. Kuntavasuissa korostettiin, että lapsi tulee ottaa huomioon kokonaisuudessaan ja suunnitelmaan kirjataan asioita, jotka ovat sillä hetkellä ajankohtaisia lapsen kasvussa, kehityksessä ja elämäntilanteessa: lapsen kokemukset, tämän hetken tarpeet, mielenkiinnon kohteet, tulevaisuuden näkymät sekä yksilölliset tuen, kehittämisen ja ohjauksen tarpeet. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ymmärrettiin asiakirjana, joka muuttuu lapsen kasvaessa ja jota täydennetään lapsen oppiessa uusia taitoja.

*Huolen aiheet ja ongelmat.* *Huolen aiheiden ja ongelmien* merkitys ilmaistiin vasuissa siten, että lapseen liittyvät huolen aiheet ja ongelmat tuodaan avoimesti ja konkreettisesti esiin ja niihin haetaan ratkaisua yhdessä vanhempien kanssa. Suunnitelmaan voidaan liittää tarvittaessa lastenneuvolan kanssa yhteistyönä tehdyt havainnot tai muita lasta koskevia papereita. Huolen aiheiden, puheeksi oton ja ongelmien merkitys tulee vielä esille käsitellessäni tukea seuraavassa kappaleessa 5.5.5 Tuki. Mielestäni tuki merkitsee havaintojen konkreettista kirjaamista ja vanhempien kanssa neuvottelua, mahdollisuutta puuttua asioihin, tavoitteiden määrittelyä ja toimenpiteisiin ryhtymistä.

*Yhteistyöhön liittyvät sopimukset.* Kuntavasut kuvasivat *yhteistyöhön liittyviä sopimuksia ja niiden merkityksiä* vanhempien mahdollisuutena keskustella lapsen asioista henkilökunnan kanssa ja sopia yhteistyön muodoista ja toimintatavoista. Lapsen varhaiskasvatussuunni-



telmat nähtiin olevan aktiivisessa käytössä ja tiedot luottamuksellisia, mikä mainittiin asiakirjojen asianmukaisena säilyttämisenä ja kieltona luovuttaa tietoja ulkopuolisille ilman vanhempien lupaa. Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 33) piti tärkeänä, että lapsi itse voi osallistua varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja arviointiin vanhempien ja henkilökunnan yhdessä sopimalla tavalla. Tätä merkitystä ei esitetty missään kuntavasussa.

*Jatkumo.* Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 33) velvoittaa henkilöstöä huolehtimaan siitä, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen esiopetuksen suunnitelma muodostavat toimivan kokonaisuuden. Kuntavasut ilmaisivat saman asian joko sanatarkasti tai samansuuntaisesti. *Jatkumon merkitys* oli siinä, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen esiopetuksen suunnitelma nähtiin sisältävän toimivan, johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja luonnollisen jatkumon varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen. *Jatkumo merkitsi* siis tavoitteiden jatkuvuutta ja johdonmukaisesti etenevää kokonaisuutta. Lisäksi edellytettiin lapsen lähipiirissä olevien aikuisten tiivistä yhteistyötä lapsen kokemuksellisen oppimisen ja eheyden kannalta, jolloin siirtymävaiheissa lapsen lähtökohdat ja uuden toimintaympäristön haasteet voitaisiin ottaa huomioon. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman siirtämisessä päivähoitopaikasta toiseen, päivähoidosta esiopetukseen tai esiopetuksesta kouluun pidettiin tärkeänä vanhempien päätöstä: heidän itsensä viemänä, heidän luvallaan tai annettuna kotiin päivähoidon loputtua.

Kontekstuaalisen näkökulman mukaan oppimisympäristöjen laadukas vuorovaikutus, aikuisten yhteiset linjaukset, kasvatuseriaatteet ja –tavoitteet ovat perustana kasvatuksen ja opetuksen jatkuvuudelle. Jatkuvuus tarkoittaa ajallisesti sekä *horisontaalista*, tällä hetkellä lapsen eri elinympäristöjen välillä toteutuvaa jatkumoa että *vertikaalista*, lapsen menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden yhdistävää jatkuvuutta. (Heikka ym. 2009, 44-45, 70.)

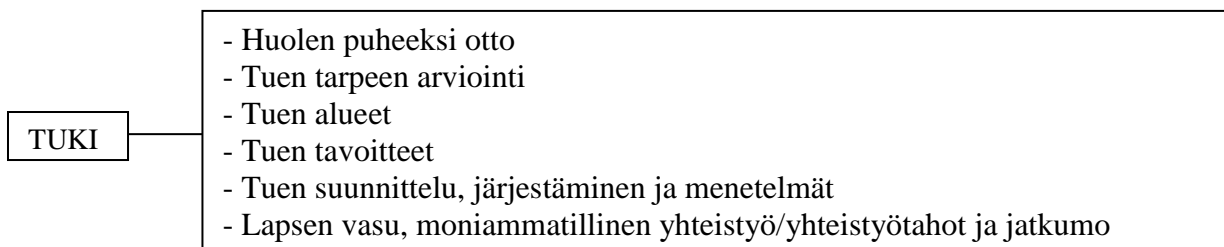
Jatkuvuuden käsitteeseen Shpancerin (2002, 384-385) mukaan on vaikeaa tarttua. Lapsia itseään voidaan pitää ”jatkuvuuden agenteina”, kun he sopeutuvat ja sopeuttavat luonteenpiirteensä, valmiutensa ja mahdollisuutensa erilaisiin ympäristöihin. Jatkuvuus voidaankin näin ymmärtää jonain, jonka lapsi on hankkinut ympäristössään tai tuonut ympäristöönsä tai näiden molempien yhdistelmää. Shpancer (2002, 385-386) toteaa tutkimusten osoittaneen, että ympäristön piirteiden jatkumattomuus voi toisaalta olla mahdollisuus eikä este kehitykselle riippuen ympäristön piirteistä ja yksilöstä. Vastoin ekologista teoriaa lapset saattavat menestyä kokemusten moninaisuudessa. Kontekstuaalisen jatkuvuuden kysymys onkin parasta selittää optimaalisen sopeutumisen termein kuin sovittaa jatkuvuus rakenteelliseen tai käyttäytymisen samanlaisuuteen.

### 5.5.5 Tuki

Kasvatuskumppanuuden yhtenä tavoitteena on valtakunnallisen vasun mukaan tunnistaa herkästi ja mahdollisimman varhain lapsen jollakin kasvun, kehityksen ja oppimisen alueella mahdollinen *tuen tarve* ja luoda yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa yhteinen toimintastrategia lapsen tukemiseksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32.)

Kasvatuskumppanuus kohdassa tuli ilmi valtakunnallisen vasun mukainen tulkinta *tuen merkityksestä*: tuen tarpeen herkkä ja mahdollisimman varhainen tunnistaminen ja yhdessä vanhempien kanssa tulee miettiä, miten lasta autetaan. Huomiota kiinnitettiin ennaltaehkäiseviin tukitoimiin ja kodin merkitykseen yhteistyössä, kun lasta tuetaan yksilöllisesti. Tavoitteena oli siirtää tukitoimien painopistettä korjaavasta työstä ennaltaehkäisevään työhön.

Suurin osa kunnista käsitteli *tukea* tai *tuen tarvetta* erikseen omana kappaleenaan samoin kuin valtakunnallinen vasu. Merkityskategoria *tuki* sisältää kuusi ydinmerkitystä, jotka otsikoin seuraavasti: *huolen puheeksi otto, tuen tarpeen arviointi, tuen alueet, tuen tavoitteet, tuen suunnittelu, järjestäminen ja menetelmät sekä lapsen vasu, moniammatillinen yhteistyö/yhteistyötahot ja jatkumo*. Kuvio 18 tarkentaa kuntavasujen *tuen* merkityksiä. Tekstissä kuvaan näiden otsikoiden alla tuen merkityssisältöjä.



KUVIO 18. Tuen merkitykset

*Huolen puheeksi otto*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 33) otsikon alla Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja sen arviointi käsiteltiin lapseen liittyviä huolen aiheita seuraavasti: ”Lapsen hyvinvointiin liittyvät huolen aiheet ja ongelmat tuodaan esille mahdollisimman konkreettisina ja niihin haetaan ratkaisua yhdessä vanhempien kanssa.” Toin kappaleessa 5.5.4 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma kuntien viittauksia huolen aiheisiin ja ongelmiin. *Huolen puheeksi otto* kuntavasujen mukaan virisi joko työntekijöiden tai vanhempien aloitteesta. Tärkeänä pidettiin vanhemmille huolen kertomista avoimesti ja ongelmien ilmenemisen kuvailua. Mikäli huoli päivähoitohenkilöstön ja vanhempien kesken oli yhteinen, jatkoselvittelynä ja

ratkaisujen etsimisenä voitiin järjestää yhteistyöpalaveri asiantuntijoiden kanssa lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseksi. Yhdessä keskustellen tarkennettiin havaintoja ja edettiin tarpeen vaatimalla tavalla sopien vastuuhenkilöt, seuranta ja jatkotoimet. Tiilikan (2005, 168-169, 173) tutkimuksen mukaan vanhemmat toivoivat saavansa tukea vanhemmuuteensa liittyvien esimerkiksi lapsen kehitykseen tai vaikeiden kasvatustilanteiden yhteiseen arviointiin. Erityisesti perheen kriisitilanteissa vanhemmat olivat kokeneet kumppanuutta ja tunteneet saaneensa tukea vanhemmuudelleen.

*Lapsen tuen tarpeen arviointi. Lapsen tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana* Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 35) ja myös kuntavasujen mukaan oli vanhempien ja päivähoitohenkilöstön *havaintojen yhteinen tarkastelu* tai lapsen jo *aiemmin todettu erityisen tuen tarve*. Valtakunnan vasun mukaisesti kuntavasut ohjasivat tukeutumaan tarvittaessa asiantuntijalausuntoon. Tukitoimia arvioidessa lähdettiin siitä, että lapsen vahvuudet ja yksilölliset toimintamahdollisuudet tunnustetaan ja määritellään eri ympäristöissä ja erilaisissa kasvatuksellissa tilanteissa. Arvioidessaan muutostarpeita kasvattajayhteisöltä edellytettiin toimintansa tarkastelua ja mahdollisuuksiaan ohjata lasta. ”Varhaiskasvatuksen omat tukitoimet ovat suunnitelmallista perustyön arviointia ja kehittämistä, varhaiskasvatuksen tietoista tehostamista ja muuttamista lapsen tarpeiden mukaisesti.” Arvioinnin merkitys suunnitteluna sekä vanhempien osallisuutena ilmaistiin esimerkiksi seuraavasti. ”Päivähoidon arjessa lapsen tuen tarpeet arvioidaan ja huomioidaan suunnitelmallisesti.” ”Kasvatuskumppanuus tulisi näkyä vanhempien aktiivisena osallistumisena tuen tarpeen arviointiin sekä tuen toteuttamisprosessin eri vaiheisiin.”

*Tuen alueet.* Kuntavasuuissa todettiin valtakunnallisen vasun mukaisesti niiden *tuen alueiden merkitykset, jolloin lapsi voi tarvita tukea* eripituisia aikoja: fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueet tai jos lapsen kasvuolot vaarantuvat tai ne eivät turvaa hänen terveyttään. Hyvinvointi voidaan Heikan ym. (2009, 38-39) mukaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Fyysinen terveys, kunto ja suoriutumiskyky kuuluvat fyysiseen hyvinvointiin, ja niitä toteutetaan perushoidossa ja liikunnassa. Sosiaalinen hyvinvointi perustuu hyvään sosiaaliseen vuorovaikutukseen: muiden ja itsensä kunnioittaminen, toisten osoittama arvostus ja hyväksyntä, yhteisöllisyys, ystävällisyys ja rakastetuksi tulemisen kokemukset. Psyykinen hyvinvointi tarkoittaa mielenterveyttä, myönteisiä kokemuksia itsensä toteuttamisesta, omasta osaamisesta ja itsenäisestä toiminnasta sekä emotionaalista hyvinvointia, joka kuvastaa tyytyväisyyttä, onnellisuutta ja yleistä tunne-elämän tasapainoa, kun muut hyvinvoinnin osa-alueet ovat kunnossa.

Ensitetiedon vanhemmille välittävät Määtän (1999, 55-56) mukaan usein terveydenhuollon ammatti-ihmiset lapsen helposti diagnosoitavasta vammaisuudesta tai kehityksen poikkeavuudesta. Sen sijaan päivähoidon henkilöstö ottaa yleensä asian puheeksi vanhempien kanssa, jos kehityksellinen viive tai poikkeavuus ilmenee lapsiryhmässä tai oppimisvaikeuksina. Ensitetiedon antamisen tapaan ja huolelliseen valmistautumiseen tulee kiinnittää huomiota ja kertoa totuudenmukaisesti lapsen tilanne oman asiantuntemuksensa pohjalta.

*Tuen tavoitteet. Tuen tavoitteiden merkityksenä* kaikissa kuntavasuisissa pidettiin valtakunnallisen vasun tavoin sitä, että lapsen tarvitsema tuki aloitetaan mahdollisimman varhain tai heti, kun tuen tarve on havaittu, jotta tuen tarpeen kasautumista ja pitkittymistä voidaan ennaltaehkäistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.) Lisäksi tavoitteina korostettiin, että tuen antamisessa lapsen omaa tahtia tuetaan ja että lapsen kehityksen vaikeuden syventymistä ennaltaehkäistään tukemalla lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehitystä. Tiivistetysti tavoitteet esitettiin myös näin: tuki mahdollisimman aikaisin, lapsen omassa toimintaympäristössä, lapsen toiminnan mahdollistaminen omassa lähihoitopaikassa/ lähikoulussa, perheelle mahdollisimman matala kynnys hakea tukea/ toimijoille mahdollisimman matala kynnys tarjota tukea sekä yhteistyötahojen välillä yhteistyön kehittäminen mahdollisimman toimivaksi.

*Tuen suunnittelu, järjestäminen ja menetelmät. Tuen suunnitteluun, järjestämiseen ja menetelmiin* liittyvät merkityssisällöt vastasivat valtakunnallisessa ja kuntavasuisissa toisiaan, vaikkakin hieman eri sanoin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 35) pitää tuen *suunnittelun merkityksenä* kokonaiskuvan kokoamista lapsesta, hänen vahvuuksistaan ja häntä kiinnostavista ja innostavista asioista. Tähän liittyviä mainintoja kuntavasuisissa oli tuen tarpeen arvioinnin yhteydessä tai erillisinä lyhyinä toteamuksina: ”Lapsen yksilölliset tarpeet otetaan huomioon” ja ”Lapsen kehitystaso ja vahvuudet otetaan huomioon”. Kaikki kunnat puolestaan yhtyivät valtakunnallisen vasun merkityssisältöön, että tuki *järjestetään* pääsääntöisesti yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsi osallistuu muiden lasten kanssa ryhmän toimintaan ja hänen sosiaalisia kontaktejaan tuetaan ryhmässä. Ahvenaisen ym. (2001, 151) mukaan tavoitteellinen varhaiskasvatus tarkoittaa sitä vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tehtävänä on edistää lapsen kehittymistä monipuoliseksi persoonallisuudeksi ja yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi. Varhaiskuntoutus sisältyy näin määriteltyyn varhaiskasvatukseen.

Kaikkien kuntien *menetelminä ja niiden merkityksinä* oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 36) tavoin mukauttaa lapsen fyysistä, psyykkistä ja kognitiivista ympäristöä lapselle sopivaksi/ lapsen tarpeita vastaavaksi tai lapsen tarpeiden mukaisesti. Näitä olivat eriyttäminen, perustaitojen harjaannuttaminen ja lapsen itsetunnon vahvistaminen. Arjen

kuntouttavina tukitoimina voitiin käyttää struktuuria eli päivänkulun sekä toiminnan jäsentämistä, selkiyttämistä, rutiineja ja ennakoitua. Ilmaisut hyvästä vuorovaikutuksesta, lapsen oman toiminnan ohjauksesta ja ryhmätoiminnasta heijastelivat valtakunnallisen vasun mallia. Lisäksi mainittiin ryhmäkoon pienentäminen, työntekijöiden/kasvatushenkilöstön lisääminen ryhmään ja/tai henkilöstön ammatillisen osaamisen lisääminen esimerkiksi koulutuksen tai konsultaation avulla. Niin ikään arjen tukitoimina tuotiin esiin suunnitelmallinen ja tavoitteellinen yksilö-, pari- ja ryhmätoiminta sekä leikki. Päivähoidon toimintaympäristön merkitys kuvastui seuraavina tulkintoina: ”Päivähoidon toimintaympäristö mukautetaan lapselle sopivaksi niin fyysisten toimintilojen sopivuuden kuin tunneilmaston sekä tarkoituksenmukaisten välineiden, materiaalien ja toimintatapojen suhteen” ja ”Kasvatusympäristöä muokataan lapsen tarpeista lähtien hänen oppimistaan tukevaksi”.

Eräs kunta oli mielestäni jaotellut ja kuvannut *tuen järjestämiseen ja menetelmiin liittyvät merkityssisällöt* ytimekkäästi. *Pedagogiset tukitoimet*, joilla lasta tuetaan varhaiskasvatuksessa, olivat vanhempien kanssa keskustelu päivähoidon toiminnasta, lapsen tuen tarpeesta eri tilanteissa sekä menettelyistä. *Mukauttaminen* tarkoitti lapsen toiminnan mahdollisuuksien lisäämistä, joko eriyttämällä (yksilö- tai pienryhmätoiminnassa tietyn taidon harjaannuttaminen), toiminnan sisältöjä tai menetelmiä mukauttamalla (toiminta vastaa lapsen kehitystasoa), perustaitoja harjaannuttamalla tai lapsen itsetuntoa vahvistamalla. *Kuntoutukselliset* elementit varhaiskasvatuksessa koostuivat päivästruktuurin pitämisestä (ajan, paikan ja ihmisten muodostaman ympäristön vakiinnuttaminen), vuorovaikutuksen vahvistaminen (lapsen kyvyt, ympäristön ja toiminnan muutokset) sekä lapsen oman toiminnan ohjaus (keskittyminen, tarkkaavaisuus, tunteiden hallinta ja empatia).

*Lapsen vasu, moniammatillinen yhteistyö/yhteistyötahot ja jatkumo*. Valtakunnallinen vasu linjaa tukeen liittyen *lapsen vasun, moniammatillisen yhteistyön/ yhteistyötahojen ja jatkumon merkityksiä* seuraavasti. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan tuen tarpeen määrittely, tuen järjestäminen ja yksilöllinen ohjaus, miten ne sovitetaan yhteen varhaiskasvatuksen kanssa ja mitä muutoksia kasvatuksellisessa toiminnassa ja fyysisessä ympäristössä toteutetaan. Vanhempien kanssa yhdessä sovitulla tavalla konsultoidaan tarvittaessa varhaiskasvatuksen omia ja muiden tahojen asiantuntijoita sekä tehostetaan yhteistyötä vanhempien kanssa. Eri-laisten tukipalvelujen järjestäminen kokonaiskuntoutuksena edellyttää moniammatillista yhteistyötä ja sujuvia käytänteitä tiedonsiirrossa eri nivelvaiheissa. Eri tahoilla lapselle laaditut kasvatus-, kuntoutus- ja esiopetussuunnitelmat yhdistetään kokonaisuudeksi. Päivähoidon, esiopetuk-

sen ja koulun alkamisen tai hoitopaikkojen vaihtumisen siirtymävaiheissa huolehditaan tuen jatkuvuudesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35-37.)

Kuntavasuissa keskeisenä pidettiin *tuen tarpeen määrittelyä ja järjestämisen kirjaamista lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan*. Sisältö koostui yhteisesti sovituista ja kirjatuista kasvatuksen, hoidon ja opetuksen tavoitteista, toimenpiteistä, menetelmistä ja sopimuksista. Velvoitteena oli seuranta, säännöllinen arviointi ja kasvatus-, opetus- tai kuntoutussuunnitelman toteuttaminen. ”Eri tahoilla laaditut kasvatus-, kuntoutus- ja eri opetussuunnitelmat sovitetaan yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.”

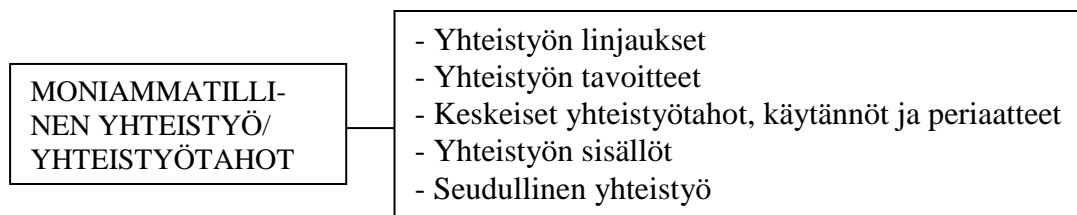
Kunnat korostivat *eri tahojen välisen yhteistyön* merkitystä. Mallintuen valtakunnan vasua erilaiset kuntoutuspalvelujen toteuttajat kiteytettiin esimerkiksi ilmaisuna: ”Lapsen tarpeen mukaan varhaiskasvatukseen voi liittyä muita tukipalveluja.” Yleensä kunnat olivat sisällyttäneet vasuihinsa joko tärkeimmät yhteistyötahot ja tukitoimet tai kunnan kaikki mahdolliset palvelumuodot tai –tuottajat. Moniammatillista yhteistyötä pidettiin myös laadun takeena. Merkityksellisenä nähtiin kasvatuksellisen ja lääketieteellisen kuntoutuksen samansuuntainen kokonaisuus, riittävä ja osaava päivähoitohenkilöstö tuen toteuttajina sekä lapsen tarpeita vastaavat tilat, välineet ja materiaalit. Perheen osallisuutta korostettiin esimerkiksi näin: ”Tavoitteena on myös moniammatillisen yhteistyön sujuminen perheen kanssa saumattomasti, myönteiseen, perhettä kunnioittavaan ja tukevaan henkeen.”

Erityisen tuen tarve lisää tiedon tarvetta. Määtä (1999, 72-74, 76) mukaan vanhemmat erityisesti halusivat tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä ja opettamisesta sekä ohjeita niiden tukemiseen ja toteuttamiseen. He kaipasivat myös lisäselvitystä siitä, mistä lapsen kohdalla on kysymys sekä tietoa etuuksista ja palveluista. Perheen palveluverkostoon voi kuulua terveydenhuollon lisäksi kasvatus-, opetus-, kuntoutus- ja sosiaalialan ammattilaisia, joiden kaikkien tulisi kuulla vanhempia. Tauriainen (1994) mukaan vanhemmat hakivat kasvatuksellista tukea eniten lapsen kommunikaation kehittämisessä (Ahvenainen ym. 2001, 161).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 36) pitää tärkeänä *tuen jatkuvuutta*: ”Päivähoidon, esiopetuksen ja koulun alkaessa sekä hoitopaikkojen vaihtuessa tai muissa lapsen siirtymävaiheissa tuen jatkuvuudesta huolehditaan.” Kaikki kunnat toivat esiin *jatkumon merkityksen* siirtymävaiheissa joko tuen, lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tai koulun kanssa tehtävän yhteistyön yhteydessä.

## 5.5.6 Moniammatillinen yhteistyö

Valtakunnallinen vasu käsittelee moniammatillista yhteistyötä otsikon alla Verkostoyhteistyö (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8). Myös useimmat kuntavasut käsittelevät kasvatuskumppanuuteen läheisesti kuuluvaa moniammatillista yhteistyötä ja/tai verkostoyhteistyötä omana kappaleenaan. Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 16) puhutaan moniammatillisuudesta kappaleessa Kasvattaja varhaiskasvatuksessa seuraavasti: ”Varhaiskasvatuksen henkilöstö muodostaa moniammatillisen kasvattajayhteisön, jonka toiminta pohjautuu suomalaisen yhteiskunnan määrittelemissä asiakirjoissa oleviin ja yhteisesti sovittuihin arvoihin ja toimintatapoihin.” Kuvioon 19 on koottu viisi *moniammatillisen yhteistyön ja yhteistyötahojen ydinmerkitystä: yhteistyön linjaukset, yhteistyön tavoitteet, keskeiset yhteistyötahot, käytännöt ja periaatteet, yhteistyön sisällöt sekä seudullinen yhteistyö*. Näiden otsikkojen alla kuvaan tekstissä kuntavasujen moniammatillisen yhteistyön merkityssisältöjä kasvatuskumppanuuden näkökulmasta.



KUVIO 19. Moniammatillisen yhteistyön ja yhteistyötahojen merkitykset

*Yhteistyön linjaukset.* Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 8) määrittelee *yhteistyön linjauksina* laadukkaan varhaiskasvatuksen monimuotoisena toimintana, joka edellyttää eri tahojen yhteistyötä. Laaja lasta ja perhettä palveleva ja tarvittaessa seudullinen verkosto tekee yhteistyötä varhaiskasvatuksen linjauksen mukaisesti.

Kuntien linjauksissa muotoiltiin sama yhteistyön ja verkostotyön merkitys tarkemmin, esimerkiksi näin: ”Moniammatillinen yhteistyö on tutkimuksen, hoidon, kasvatuksen, kuntoutuksen ja opetuksen eri alojen osaajien vuorovaikutusta ja yhdessä tekemistä.” Laadukas ja lapsen yksilölliset tarpeet huomioon ottava varhaiskasvatus ymmärrettiin perustuvan eri tahojen väliseen yhteistyöhön. Se kuvattiin rakentuvan asiakaslähtöisesti, jolloin vanhemmat ovat tasavertaisia toimijoita yhteistyöverkostossa. Yhteistyössä eri toimijoiden kanssa pyrittiin tuke-



maan perheiden verkostoitumista ja osallistumista erilaisiin toimintoihin. Tietoa palvelutarjonnasta ja harrastusmahdollisuuksista oli koottu palveluoppaaseen.

*Yhteistyön tavoitteet.* Kunnat mainitsivat valtakunnallisen vasun (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8) mukaisesti, että *verkostoyhteistyön keskeisenä tavoitteena* on mahdollisimman varhainen puuttuminen riskitilanteissa. Merkityksinä olivat lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista takaaminen ja tarvittaessa ennaltaehkäisevästi toimiminen. Painopistettä esitettiin siirrettäväksi korjaavasta työstä ennaltaehkäisevään työhön. Tuki- ja toimintatapoja ja muotoja haluttiin kehittää moniammatillisuudesta moniasiantuntijuuden suuntaan.

*Keskeiset yhteistyötahot, käytännöt ja periaatteet.* Keskeisinä yhteistyötahoina sekä käytäntöjen ja periaatteiden sopimisena Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 8) esittelee opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimen, yksityiset palveluntuottajat, seurakunnat, järjestöt, oppilaitokset ja sosiaalialan osaamiskeskukset, joiden kanssa tulee sopia yhteistyökäytännöistä ja periaatteista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 8) edellyttää niin ikään, että lapsen etua palvelevat *yhteistyökäytännöt ja periaatteet* tulee olla sovittuina lastensuojelun, perhetyön, perheneuvolan, kotipalvelun ja muiden sosiaalitoimen palvelujen kanssa niitä tilanteita varten, joissa neuvotellaan yksittäisen lapsen asioista tai edellytetään viranomaisen puuttumista.

Kunnat toivat esiin joko merkittävimmät päivähoidon ja esiopetuksen yhteistyötahot, kuten neuvolan, sosiaalitoimen, koulun ja seurakunnan tai hyvin tarkasti eritellen kunnan monipuoliset yhteistyötahot ja työntekijät ammattinimikkeineen ja tehtäväkuvineen. Useimmat kunnat pyrkivät jaottelemaan yhteistyötahoja ryppäiksi. Laajin verkostoyhteistyöesittely muodostui eri toimialojen (sosiaali-, sivistys-, kulttuuri-, nuoriso-, liikunta-, hallinto-, kaavoitus- ja ympäristöpalvelut sekä tekniset palvelut), seurakunnan, keskussairaalan, perheneuvolan, lasten neuvolan, kasvatusalan oppilaitosten ja ympäristön kuntien harjoittamasta yhteistyöstä. Näiden tai vastaavien otsikkojen alla kunnat esittelivät yhteistyötahojen tehtäviä ja toiminta-alueita.

Kuntavasuissa *verkostoyhteistyön periaatteina* mainittiin kumppanuuden hengessä työskenteleminen toinen toistaan kunnioittaen sekä yhteistyölle avoin ja luottamuksellinen ilmapiiiri yli hallintorajojen. Verkostoyhteistyö *käytännössä* toteutui yleisenä suunnitteluna lapsen hyvinvoinnin varmistamiseksi esimerkiksi päivähoidon arjessa, hallinnollisena suunnitteluna, jotta voidaan ehkäistä päällekkäisyydet ja yleisenä tietoisuuden lisäämisenä toimintatavoista ja asiantuntemuksesta eri toimijoiden kesken. Yhteistyön ytimenä käytettiin myös ilmaisua ”roolien vaihtaminen”. Sillä tarkoitettiin tietojen ja taitojen siirtämisprosessia eli joko ammattilaisten kes-



kinäisen tai ammatillisen ja vanhempien käytännöllisen tiedon ja taidon sekä soveltuvien toimintatapojen ja käytäntöjen jakamista lapsen hyvinvoinnin ja oppimisvalmiuksien varmistamiseksi.

*Yhteistyön sisällöt.* Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 8) määrittelee varhaiskasvatuksen ja opetustoimen välisen yhteistyön keskeiseksi *sisällöksi* kasvatuksellisen ja opetuksellisen jatkumon. Lastenneuvolatoiminnan tehtävänä puolestaan on kehittää järjestelmä, jolla voidaan yhteistyössä vanhempien kanssa seurata lapsen kasvua ja kehitystä ja tarvittaessa ohjata perhettä hakeutumaan eri palveluihin. Lapsen sairaalahoidon aikana yhteistyön merkitys vanhempien kanssa korostuu. Huomiota kiinnitetään lapsen turvallisten ihmissuhteiden säilyttämiseen ja muodostumiseen. Varhaiskasvatuspalvelujen ja sairaalan tai muun laitoksen keskinäisellä yhteistyöllä varmistetaan toiminnan jatkuvuus.

Kuntavasuissa vanhempien lasta koskevat suostumukset tietojen vaihtoon ja yhteistyökäytäntöihin päivähoidon yhteistyötahojen kanssa tuotiin esiin päivähoitosopimukseen tai lapsen vasuun kirjaamisena. Varhaiskasvatuksen ja opetustoimen kanssa tehtävässä yhteistyössä kaikilla kunnilla oli yhteisymmärrys jatkumon merkityksestä. Koulun ja esiopetuksen opettajien yhteistyökäytäntöinä mainittiin muiden muassa turvallinen siirtyminen ja tutustumiskäynnit kouluun, kummitoiminta ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen. Kouluvalmiuden arviointi puolestaan ohjasi mahdollisia koulunkäynnin aloittamiseen tai erityistoimenpiteisiin liittyvien ratkaisujen tekemistä.

Päivähoidon ja neuvolatoiminnan sekä vanhempien kesken tehtävän yhteistyön ja määrävuotistarkastusten merkityksinä nähtiin havaintojen tekeminen lapsen kasvusta ja kehityksestä ja näin saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva lapsesta. Tarvittaessa järjestettiin eri asiantuntijoiden ja perheiden välisiä yhteistyöpalavereja.

Seurakunnan kanssa tehtävän yhteistyön merkityksenä pidettiin varhaiskasvatussuunnitelman uskonnollis-katsomuksellisen sisältöalueen toteuttamista päiväkotihartauksina ja erilaisina tapahtumina esimerkiksi joulun ja pääsiäisen aikaan sekä erilaisten materiaalien lainaamisena. Päivähoidon sekä sosiaali- ja perhetyön yhteistyön merkityksinä mainittiin asiakkaiden tarpeet ja viranomaispuuttumista edellyttävät tilanteet. Vapaaehtoisen verkoston eli erilaisten järjestöjen, yhdistysten ja seurojen merkitykset koskivat asiantuntemuksen hyödyntämistä varhaiskasvatuksen sisällöllisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa sekä vertaisryhmien järjestämisessä. Sairaalan kanssa tehtävän yhteistyön käytänteistä kuntavasut eivät maininneet, vaikkakin toivat esille keskussairaalan yhteistyökumppanina.

Moniammatillisen verkostotyön palavereiden merkityksinä olivat eri asiantuntijoiden kesken ongelmatilanteista, tavoitteista, käytännöistä ja sujuvien käytänteiden kehittämisestä

keskusteleminen, vastuuhenkilöiden nimeäminen, yhteistyöstä ja seurannasta sopiminen sekä tiedon siirtäminen eri nivelvaiheissa. Moniammatillisissa työryhmissä päivähoitohenkilöstö sai ammatillista tukea käytännön työhön. Samalla moniammatillista yhteistyötä voitiin arvioida. Päivähoidon merkitykselliseen sisäiseen yhteistyöhön kuuluivat eri ammattiryhmien säännölliset tapaamiset ja palaverit, sillä varhaiskasvatuksessa kasvatustyötä suunnittelevat ja toteuttavat eri ammattien edustajat. Yhteistyö esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvien kesken takasi yhdenmukaiset suuntaviivat eri esiopetusyksiköissä. Merkityksellisinä pidettiin koulutustapahtumia sekä muita tilaisuuksia, joissa työntekijät oppivat tuntemaan toisiaan tai jotka liittyivät hyvinvointiin työyhteisössä. Myös perhepäivähoito- ja päiväkotilapsille yhteisten tapahtumien järjestämistä pidettiin tärkeinä. Läheinen päiväkoti oli monen perhepäivähoitolapsen varahoitopaikka.

*Seudullinen yhteistyö.* Kuntavasujen *seudullisen yhteistyön* merkityksinä korostettiin erilaisia varhaiskasvatuspalvelujen kehittämishankkeita, palvelujen järjestämistä ja tuottamista seudullisesti sekä alueellista päivähoidonohjaajien ryhmää. Seutuyhteistyön tuloksena syntyi seudullinen päivähoitoalue, jonka sisällä perheet voivat hakea päivähoitopaikkoja yli kuntarajojen ja jossa on yhtenäiset käytännöt päivähoitomaksuissa ja –säännöissä sekä yhteiset atk-ohjelmistohankinnat ja niiden kehittäminen. Tärkeänä nähtiin aktiivinen mukanaolo, sillä hankkeiden kautta saatiin muiden muassa asiantuntemusta ja täydennyskoulutusta varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen. Varhaiskasvatukseen liittyvää tutkimus-, koulutus- ja harjoitteluyhteistyötä oli tehty opetus- ja kasvatustieteiden oppilaitosten kanssa perustuen molemminpuolisen osaamisen jakamiseen. Päiväkodit ja perhepäivähoitoryhmät olivat toimineet kasvatustieteiden opiskelijoiden harjoittelu- ja näytönanoppaikkoina.

### 5.5.7 Eri kieli- ja kulttuuritausta

Päivähoidon kasvatuskumppanuuteen oleellisesti kuuluu eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja heidän vanhempiansa kanssa tehtävä yhteistyö. Asiaan on paneuduttu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kappaleessa 6 Kieli- ja kulttuurinäkökohtia varhaiskasvatuksessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39-41.) Kuviossa 20 on esitetty viisi eri kieli- ja kulttuuritaustaan liittyvää ydinmerkitystä: *mitä tarkoitetaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisella lapsella, varhaiskasvatuksen järjestäminen, sukupuolen asema, suomen tai ruotsin kielen oppiminen sekä lapsen oman kielen ja kulttuurin tukeminen ja jatkuminen.* Käsittelen näiden otsikkojen alla niihin sisältyviä merkityksiä.

ERI KIELI- JA  
KULTTUU-  
RITAUSTA

- Mitä tarkoitetaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisella lapsella
- Varhaiskasvatuksen järjestäminen
- Sukupuolen asema
- Suomen tai ruotsin kielen oppiminen
- Lapsen oman kielen ja kulttuurin tukeminen ja jatkuminen

KUVIO 20. Eri kieli- ja kulttuuritaustan merkitykset

Kasvatuskumppanuuden yhteydessä monikulttuurisuudesta mainittiin vain, että varhaiskasvatuksen piirissä on yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia perheitä. Näiden perheiden ja päivähoidon välistä tiedonvaihtoa lapsesta pidettiin erityisen tärkeänä mahdollisten erilaisien kulttuurikäsitysten vuoksi. Pääsääntöisesti kunnat käsittelivät eri kieli- ja kulttuuritaustaa omana kappaleenaan. Yhteenvetona totean, että tätä kokonaisuutta käsiteltiin hyvin eritasoisesti. Kuntien painotukset kohdistuivat lähinnä maahanmuuttajataustaisiin lapsiin ja heidän erilaiseen kulttuuriinsa, kun taas valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 40) käsittelee saamelaislasten, romanilasten sekä viittomakielisten ja maahanmuuttajalasten varhaiskasvatuksen erikseen. Useimmin mainittuina ja tärkeimpinä merkityksinä kuntavasuissa painotettiin suomen kielen oppimista, tavallisia varhaiskasvatuspalveluja sekä lapsen oman kielen ja kulttuurin tukemista ja jatkumista. Näin ollen keskityn kuntavasujen mukaisesti maahanmuuttajataustaisiin merkityksenantoihin.

*Mitä tarkoitetaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisella lapsella.* Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 39) mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla tarkoitetaan saamelaisia, romaneja, viittomakielisiä ja maahanmuuttajataustaisia lapsia. Lisäksi edellytetään, että kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Valtakunnallisen vasun ajatuksia toistettiin joko sanatarkasti tai eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi määriteltiin esimerkiksi näin: ”Lapsen kodissa vaikuttaa kaksi eri kulttuuria.” Kuntavasut korostivat maahanmuuttajataustaisuutta vahvasti: ”Maahanmuuttajataustaisen lapsen äidinkieli on muu kuin suomi tai hän käyttää kahta tai useampaa kieltä perhepiirissään” ja ”Lapsen molemmat vanhemmat tai toinen vanhemmista on maahanmuuttaja”.

*Varhaiskasvatuksen järjestäminen.* Useat kunnat ilmoittivat valtakunnallisen vasun (2005, 39) tavoin, että varhaiskasvatuspalvelut järjestetään tavallisissa lapsiryhmissä, joissa lapsen sosiaalisia kontakteja tuetaan. ”Eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvat lapset osallistuvat var-

haiskasvatukseen olemassa olevissa ryhmissä.” ”Lapsille luodaan yhdenvertaiset mahdollisuudet olla lapsi muiden lasten joukossa.”

*Sukupuolen asema.* Samansuuntaisesti valtakunnallisen vasun (2005, 39) kanssa todettiin, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtana on tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvoisuus, vaikka sukupuolten asema vaihtelee eri kulttuureissa.

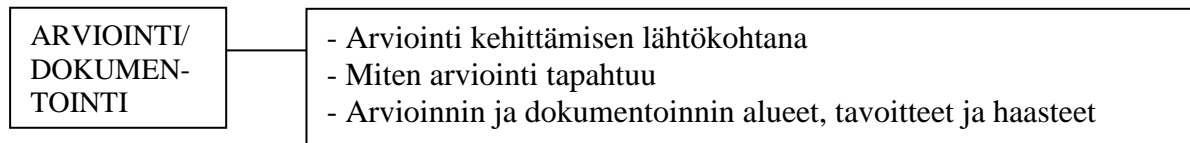
*Suomen tai ruotsin kielen oppiminen.* Keski-suomalaiset kunnat mainitsivat vain suomen kielen oppimisen mahdollisuuden osallistumalla varhaiskasvatukseen sekä luonnollisissa että ohjatuissa tilanteissa toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 39) sen sijaan pitää myös ruotsin kieltä vaihtoehtoisena toisena kielenä.

*Lapsen oman kielen ja kulttuurin tukeminen ja jatkuminen.* Kunnat ilmaisivat samansuuntaisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa, että lapsen oman kielen ja kulttuurin tukemista ja jatkumista on painotettava. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 39-41) mukaisesti kunnat edellyttivät varhaiskasvatuksen toteuttamisessa hyvää kulttuurista ymmärrystä perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Samoin edellytettiin perehtymistä lapsen omaan kulttuuriin, elämäntapoihin ja historiaan sekä niiden arvostamista. Vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittämisestä nähtiin olevan ensisijaisesti perheellä. Lapsen identiteetin vahvistamisen, toiminnallisen kaksikielisyyden sekä kotoutumisen merkityksiä pidettiin tärkeinä. Näistä tuli sopia vanhempien kanssa ja kirjata lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Knopf ja Swick (2008, 424-425) toteavat, että tiedotteet perheille tulisi olla heidän omalla äidinkielellään tai vaihtoehtoisesti mahdollisuus käyttää tulkkipalveluja. Sandberg ja Vuorinen (2008, 153) tähdentävät, että maahanmuuttajilla saattaa olla vaikeuksia ymmärtää sekä kieltä että uutta demokraattista systeemiä ja sitä, kuinka he voivat vaikuttaa eri instituutioihin, kuten päivähoitoon tai kouluun.

### 5.5.8 Arviointi ja dokumentointi

Varhaiskasvatuksen jatkuva kehittäminen edellyttää niin henkilöstön, vanhempien kuin lasten suorittamaa toiminnan arviointia ja seuraamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 16) kohdassa 3.3 Kasvattaja varhaiskasvatuksessa sanotaan: ”Kasvattajayhteisö dokumentoi, arvioi ja pyrkii jatkuvasti kehittämään toimintaansa. Kasvattajat ylläpitävät ja kehittävät ammatillista osaamistaan ja tiedostavat varhaiskasvatuksen muuttuvat tarpeet.” Kuvioon 21 on koottu kuntavasujen arviointiin ja dokumentointiin liittyvät ydinmerkitykset: *arviointi kehittämisen lähtökohtana, miten arviointi tapahtuu sekä*

*arvioinnin ja dokumentoinnin alueet, tavoitteet ja haasteet.* Näiden ydinmerkitysten mukaisesti tarkastelen kasvatuskumppanuuteen sisältyviä arvioinnin ja dokumentoinnin merkityksiä.



KUVIO 21. Arvioinnin ja dokumentoinnin merkitykset

Kuntavasut käsittelivät arviointia ja dokumentointia hyvin eritasoisesti. Niissä keskityttiin joko lapsen vasun arviointiin, menetelmien kehittämiseen toiminnan suunnittelun ja arvioinnin tukena tai laadunhallintaan. Varsin laajasti pohdittiin myös arvioinnin kehittämisen lähtökohtia, arvioinnin säännöllisyyttä, miten ja mitä arvioidaan sekä ketkä arvioivat ja dokumentoivat.

*Arviointi kehittämisen lähtökohtana.* Varhaiskasvatuksen kehittämistyön lähtökohdaksi tunnistettiin yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ja niiden vaikutukset lapsiperheiden arkeen. Siltä pohjalta löydetään kehittämisen painopisteet ja toiminnan muutostarpeet. *Kehittämistyön merkityksinä* nähtiin yhteiskunnan muutoksiin ja niihin vastaamisen ohella henkilökunnan koulutussuunnittelu ja koulutuksen järjestäminen sekä toiminnan suunnittelun ja arvioinnin menetelmien kehittäminen. ”Henkilöstö on tärkein voimavara korkeatasoisen varhaiskasvatuksen laadun ylläpidossa ja kehittämisessä.” Kehittämistyön perustana pidettiin joko kunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa tai valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman linjauksia. *Arvioinnin merkitykset* tuotiin esiin kasvatustyön perustana ja asiakaslähtöisyytenä: ”Arviointi on kehittämisen edellytys. Arvioinnin avulla saadun tiedon pohjalta kehitetään varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattuja arvoja, tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä. Kehittämisen lähtökohtana ovat asiakas- ja lapsiarvioinnit sekä henkilöstön itsearviointit.” ”Vanhemmat ja lapset ovat aktiivisia osallistujia ja palvelujen kehittäjiä.”

*Miten arviointi tapahtuu. Jatkuvan ja säännöllisen arvioinnin merkityksiä* kuvattiin kuntavasuisissa esimerkiksi seuraavaan tapaan. ”Lapsen kasvu ja kehitys edellyttävät varhaiskasvatuksen kasvatuskäytäntöjen ja suunnitelmien jatkuvaa tavoitteellista arviointia.” ”Varhaiskasvatuksen laadun toteutumiseksi ja vaikuttavuuden selvittämiseksi tarvitaan säännöllistä seurantaa ja arviointia.” Säännöllisyyden lisäksi kunnat ilmaisivat monipuolisen sekä määrällisesti, laadul-

lisesti että tulkinnallisesti mitattavan *tiedon keräämisen merkityksen*. Toimiva, suunniteltu arviointijärjestelmä nähtiin laadunhallinnan osana. Arviointia pidettiin suunnitelmien ja asetettujen tavoitteiden toteutumisen mittareina. Arviointi toteutettiin kunnissa pääsääntöisesti lasten ja vanhempien asiakaskyselyinä sekä henkilöstön työhyvinvointikyselynä tai itsearviointina, jota käytettiin kehityskeskustelujen yhteydessä. Myös hallinto ja eri yhteistyötahot mainittiin arviointiin osallistujina. *Asiakaskyselyn merkityksenä* tuotiin esiin päivähoidon toiminnasta saatu tieto kehittämistarpeista niin yksilö-, yksikkö- kuin päivähoitopalvelutasollakin sekä varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisesta arjessa. *Vanhempien ja henkilöstön välisen keskustelujen merkitys* lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta toimi lapsen kasvatuksen, yksilöllisen huomioon ottamisen, lapselle asetettujen tavoitteiden ja varhaiskasvatuksen toteutumisen arviointitilaisuutena. Kunnat määrittivät eri tavoin arvioinnin tai kyselyiden useutta: vuosittain, joka toinen tai joka kolmas vuosi. Arviointia nähtiin tapahtuvan varhaiskasvatuksen eri tasoilla käytännön päivittäisistä vuorovaikutustilanteista aina päättäviin tahoihin ja kuntatason palvelukyselyihin saakka. Keinoina mainittiin muiden muassa dokumentointi, videointi, itse- ja vertaisarviointi, haastattelut ja kyselyt.

*Arvioinnin ja dokumentoinnin alueet, tavoitteet ja haasteet. Keskeisinä alueina* arvioinnissa ja kehittämisessä kuntavasuissa olivat *varhaiskasvatuksen toiminta ja tulokset*. Kuntien mukaan *toimintaa* voitiin tarkastella sen suhteen, miten strateginen suunnittelu onnistuu, toimiiko johtajuus, millaista on henkilöstön osaaminen ja kannustaminen, miten pedagogista toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja kehitetään, miten resurssit hyödynnetään ja palvelut järjestetään ja miten kumppanuuksissa onnistutaan. *Tulosten* arviointiin nähtiin liittyvän asiakastytyväisyys, pedagogisen toiminnan onnistuminen, lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen, henkilöstön hyvinvointi ja suorituskyky sekä toiminnan yhteiskunnalliset vaikutukset. *Arvioinnin merkitys* tuli siis ilmi onnistumisen ja epäonnistumisen alueiden tunnistamisena sekä palveluiden ja toiminnan kehittämissuunnitelmien laadintana.

*Haasteena ja tavoitteellisena merkityksenä* pidettiin kattavan arviointi- ja dokumentointijärjestelmän kehittämistä johdonmukaiseksi ja toimivaksi yhteneväisillä menetelmillä ja mittareilla. Niin ikään päivähoidon arvioinnin ja dokumentoinnin *kehittämisen tavoitteeksi* asetettiin erilaisten välineiden ideoiminen ja kokeileminen. Tavoitteena nähtiin myös kehitysmuuntoinen ja osaava työyhteisö sekä oman työn ja palveluiden läpinäkyväksi ja arvioitavaksi tekeminen niin itselle, asiakkaille kuin yhteistyökumppaneillekin. *Tärkeänä merkityksenä* dokumentoinnissa ja arvioinnissa tuotiin esille lapsen kehitys ja oppiminen, lapsi yksilöllisine tarpeineen sekä kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus, sillä päivähoidon laadun arvioinnissa

pääpaino viimekädessä on vuorovaikutuksessa. Havainnointi ja arviointi kohdistettiin lapseen kokonaisvaltaisesti, vahvuuksien korostamiseen ja perustuen lapsen omiin tavoitteisiin ja oppimisprosessiin. Arviointia pidettiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattavana luontevana arkipäivän toimintana. *Merkityksellistä arvioinnin suunnittelussa* oli erilaisten vaihtoehtojen selvittäminen, kuten esimerkiksi auditointi, sähköiset arviointimenetelmät ja asiakasraadit.

Arvioinnin Heikka ym. (2009, 59-60) määrittelevät jatkuvaksi prosessiksi ja oppimiskäytäntöjen suunnittelun perustaksi hankkia tietoa lapsen kasvusta ja oppimisesta. Arviointia ja havainnointia tapahtuu päivittäin ja yhteistyössä vanhempien kanssa, ja sen ydintarkoituksena on tukea ja edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Se antaa tietoa lapsen kokemuksista, mielenkiinnon kohteista, vahvuuksista, tarpeista ja siitä, miten lapsi voi. Arvioinnin kohteena on myös vuorovaikutus lasten kanssa. Havaintojen dokumentointi auttaa aikuista reflektoimaan omaa toimintaansa ja näin vaikuttaa opetuksen kehittämiseen ja laatuun.

Arvioinnilla varhaispedagogiikassa on laaja vaikuttavuus ja sillä on seuraavia keskeisiä merkityksiä: 1. *tukee lapsen oppimista ja kehitystä*, mahdollistaa jatkumon, vaikuttaa lapsen itsetuntoon, minäkäsitykseen, käsitykseen itsestään oppijana ja auttaa havaitsemaan tuen tarpeessa olevat lapset, 2. *mahdollistaa lapsesta lähtevän varhaiskasvatuksen suunnittelun*, lapsikohtaisen suunnittelun ja varhaiskasvatussuunnitelmien kehittämisen, 3. *antaa tietoa toiminnan kehittämistarpeista*, kehittää opettajan toimintaa ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja 4. *tukee vanhempien kanssa tehtävää kasvatusyhteistyötä*, mahdollistaa kodin ja päivähoiton yhteiset kasvatustavoitteet ja auttaa toimimaan kasvatustehtävässä yhteisten päämäärien suuntaisesti. Lisäksi arviointi johtaa varhaiskasvatuksen ja sen laadun paranemiseen, antaa tietoa päätöksentekijöille kehittämisen suunnasta ja tekee tulosvastuun näkyväksi. (Heikka ym. 2009, 60-73.) Oleellista arvioinnissa on siis Bronfenbrennerin mallin mukaisesti lapsen kasvuympäristöjen ja niissä toimivien yksilöiden vuorovaikutus, kasvatuskumppanuus.

## 6. Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia merkityksiä kasvatuskumppanuudelle tuotetaan kuntatason ohjaavissa varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa ja miten kasvatuskumppanuutta, sen tavoitteita, edellytyksiä ja toimintakäytäntöjä kuvataan. Tarkastelin kasvatuskumppanuuden merkitysten ilmenemistä Jyvässeudun kuntien (Hankasalmi, Jyväskylä, Jyväskylän maalaiskunta, Laukaa, Muurame ja Uurainen) yhteisen päivähoiton palvelualueen varhaiskasvatussuunnitelmissa. Taustateorianä oli Bronfenbrennerin (1979, 1981) ekologinen teoria, joka korostaa yksilön toimintaympäristöjen vuorovaikutuksen merkitystä mikro-, meso-, ekso- ja makrotasoilla. Tutkimus kohdistui makrotasolta tehtyihin eksotason kunnallisiin asiakirjoihin, joiden ohjeistusta sitten vuorostaan sovelletaan meso- ja mikrotasolle. Heikka ym. (2009, 34) esittävätkin, että edettäessä valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta kohti kunnallista, yksikkö- ja lapsivasua, suunnitelmissa pyritään yhä tarkempiin ja konkreettisempiin kuvauksiin tavoitteista, sisällöistä ja keinoista.

Tulososassa, luvussa 5 ja kuviossa 6 on kuvattu kasvatuskumppanuuden merkitysten koonti: kasvatuskumppanuuden temaattiset kokonaisuudet, niiden keskeiset merkityskategoriat ja ulottuvuudet. Kasvatuskumppanuus tarkentui viiteen temaattiseen kokonaisuuteen: kasvatuskumppanuus määritelmänä, kasvatuskumppanuuden lähtökohdat, kasvatuskumppanuuden periaatteet ja ammatillinen työote, osallisuus kasvatuskumppanuudessa sekä kasvatuskumppanuus käytäntönä. Temaattiset kokonaisuudet ja niihin sisältyvät kasvatuskumppanuuden merkityskategoriat ja edelleen ulottuvuudet muodostin samansisältöisistä merkityksistä.

Tulokset antoivat vastauksia tutkimuskysymykseen eli kuvauksia kasvatuskumppanuuden merkityksistä. Kunnallisissa asiakirjoissa oli nähtävissä varhaiskasvatusta ohjaavan valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) sekä aikaisempien tutkimustulosten yhdenmukaisuutta kasvatuskumppanuuden määrittelemisestä (mm. Alasuutari 2003, 2007, Blue-Banning ym. 2004, Foot ym. 2000, 2002, Huttunen 1984, 1989, Karila 2005, Kaskela & Kekkonen 2006, Keyes 2002, Leino 2006, Owen ym. 2000, Poikonen & Lehtipää 2009, Pyökimies 2009, Tiilikka 2005 ja Turja 2007).

Havaitsin, että kuntatasolla näkyi selvästi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman ohjeistuksen noudattaminen, vaikkakin toteutukset olivat käsittelytavoiltaan hyvin erilai-



sia ja eritasoisia. Toisaalta ilmaisut olivat joko samoja tai samansisältöisiä tai toisaalta uudistavia, jolloin valtakunnallisen vasun ydinasiat oli tuotu julki ytimekkäästi, tiivistetysti ja helposti luettaviksi. Tuloksia voidaan ajatella hyödynnettävän kasvatuskumppanuuden ja varhaiskasvatussuunnitelmien uudistamistyössä. Tutkimus antaa kokonaiskuvan kasvatuskumppanuuden merkityssisällöistä ja havainnollistaa eri näkökulmien korostamisen tai supistamisen tarvetta vasutyöskentelyssä. Niin valtakunnallisen kuin kuntavasujenkin tavoitteena on prosessi, joka muokkaa ja muovaa sanottavaa, ja näin ollen vasujen kehittämistyö on koko ajan käynnissä.

Jatkotutkimusaiheena voisi olla kuntavasujen työstämisprosessi ja niiden uusiutuminen. Jatkotutkimushankkeena näen myös varhaiskasvatussuunnitelmien siirtymisen makro-, ekso- ja mesotasoilta mikrotasolle. Tämä oli tutkimukseni alkuvaiheen suunnitelmissa, mutta jäi pois, koska kuntavasujen aineisto oli riittävä tätä tutkimusta ajatellen. Seuraavaksi kuvaan kasvatuskumppanuuden ydinmerkityksiä johtopäätöksinä luvussa 6.1, tutkimuksen luotettavuutta pohdin luvussa 6.2 ja luvussa 6.3 Suunnitelmista varhaiskasvatuskäytäntöihin esitän käytäntöön liittyviä näkökohtia.

## 6.1 Kasvatuskumppanuus ydinmerkityksinä

Esitän johtopäätöksinä, millaisia merkityksiä kunnat ovat kasvatuskumppanuudelle tuottaneet ja miten kasvatuskumppanuutta, sen tavoitteita, edellytyksiä ja toimintakäytäntöjä kuvattiin kuntatason ohjaavissa varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa.

*1. JOHTOPÄÄTÖS. Varhaiskasvatuksessa on kyse lapsen eri ympäristöjen välisestä vuorovaikutuksesta kasvatuskumppanuudessa.*

Kunnallisissa varhaiskasvatusasiakirjoissa kasvatuskumppanuutta koskevissa teksteissä tuotiin esiin ammattihenkilöstön ja vanhempien tietoinen sitoutuminen ja asennoituminen kasvatusyhteistyöhön sekä toimiminen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Tämä yhteistyö sijoittuu Bronfenbrennerin teoriassa mikro- ja mesotasojen väliseen yhteyteen. Vanhempien osallisuutta korostettiin mahdollisuutena osallistua varhaiskasvatussuunnitelman sisältöön ja arviointiin yhdessä muiden vanhempien kanssa. Kuntavasujen työstämisympäristössä, jossa muokataan makrotason asiakirjaa ekotasolle, vanhemmat olivat olleet mukana ammattilaisten kanssa vasuprosessissa. Bronfenbrennerin (1979, 1981) ekologisen teorian tasojen vuorovaikutus on yhteydessä toisiinsa varhaiskasvatusasiakirjojen työstämisprosessin kautta. Tällainen prosessityöskentely vaikuttaa varhaiskasvatuksen ympäristöissä toimivien henkilöiden ammatilliseen kehittymiseen, toimintaan ja kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen. Tämä taas heijastuu lapsen

kasvuun ja kehitykseen. Tiilikan (2004, 60) mukaan hyvän yhteistyön perustana on toimiva vuorovaikutus, joka sisältää keskustelua, kuuntelemista, monipuolista palautusta sekä uskallusta puuttua ongelmiin.

*2. JOHTOPÄÄTÖS. Varhaiskasvatusta toteutettaessa kasvatuskumppanuudessa lähtökohdina olivat lapsen tarpeet, lapsen parhaan etsiminen, lapsen etu ja oikeuksien toteuttaminen. Yhteisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen lähtökohdiksi kuuluivat myös arvo-, vastuu- ja näkemyskeskustelut vanhempien kanssa, toimijatahon sisällä ja työntekijöiden itsensä käymänä.*

Bronfenbrennerin (1979, 1981) ekologinen teoria painottaa lapsen lähiympäristössä toimivien aikuisten välistä yhteistyötä merkityksellisenä lapsen kehittämisessä ja kasvussa. Tärkeintä on siis lapsen vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kasvatusvuorovaikutus. Kuntavasuissa yhteisten arvojen, näkemysten ja vastuukysymysten esille ottaminen oli vähäistä. Sen sijaan lapsen tarpeita, etua ja oikeuksien toteuttamista kuntavasuissa pidettiin tärkeinä. Niitä ei kuitenkaan avattu mitenkään. Kasvatusvuorovaikutuksen ajatukset liittyvät myös seuraavaan johtopäätökseen.

*3. JOHTOPÄÄTÖS. Varhaiskasvatusta toteutettaessa kasvatuskumppanuudessa periaatteina ja ammatillisena työotteena kuvattiin kuntavasujen mukaan hyvän kasvatuskumppanuuden ominaisuuksia, kasvatusvuorovaikutusta ja tasavertaisuutta.*

Luottamusta ja kunnioittamista pidettiin hyvän kumppanuuden sekä ammatillisen työotteen tärkeimpinä ominaisuuksina. Kasvatusvuorovaikutuksen ja ammatillisen työotteen keskeisimpänä menetelmänä nähtiin avoimet ja tasa-arvoiset keskustelut ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen toimiminen. Tasavertaisuus sinänsä oli kasvatuskumppanuudessa merkityksellistä.

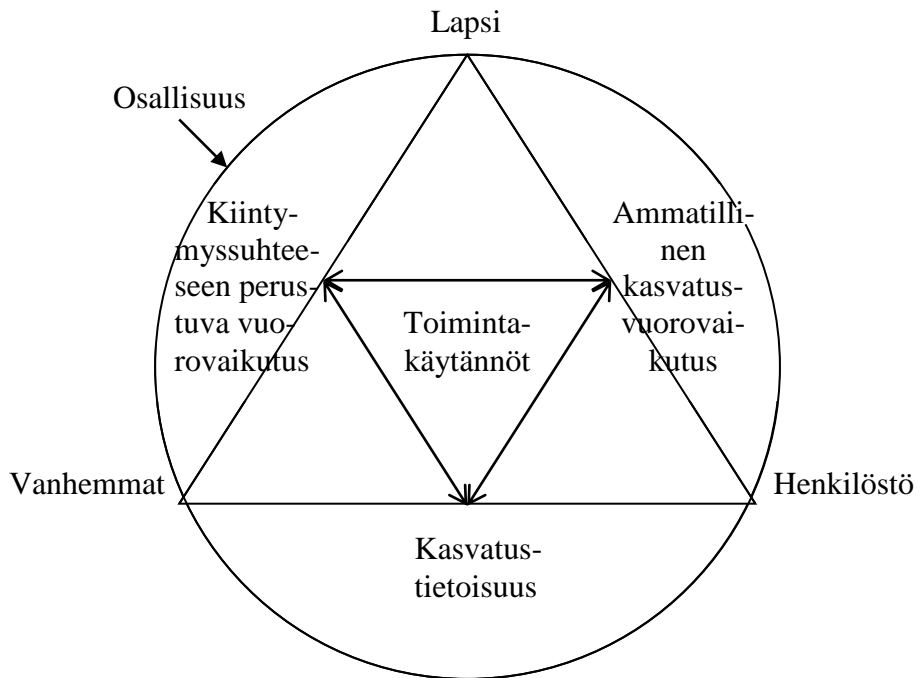
*4. JOHTOPÄÄTÖS. Osallisuus kasvatuskumppanuudessa avautui vanhempien, lapsen ja henkilöstön näkökulmista. Vanhempien osallisuus sisälsi omaan lapseen liittyvän osallisuuden, kasvatuskeskustelut, varhaiskasvatussuunnitelmat ja vanhempien keskinäisen vuorovaikutuksen. Henkilökunnan osallisuus koostui ammatillisuudesta, vanhempien kasvatus työn tukemisesta ja yhteistyömuotojen edistämisestä. Lasten osallisuus oli vähiten esillä kuntavasuissa.*

Vanhempien osallisuudessa painottuivat ensisijainen kasvatusoikeus ja –vastuu oman lapsen osalta sekä oman lapsen tuntemus. Omaan lapseen liittyvät kasvatuskeskustelut nähtiin oleellisina. Varhaiskasvatussuunnitelmien sisältöön, toteuttamiseen ja arviointiin vaikuttaminen ymmärrettiin laajentavan vanhempien osallisuutta. Myös Bronfenbrennerin (1979, 1981) teorian näkökulmasta tässä on kysymys eri tasojen vuorovaikutuksesta. Henkilöstön osallisuuteen kuului

ammattillisuuden osalta koulutuksen antama ammatillinen tieto ja osaaminen, vaitiolovelvollisuus, kasvatustieteiden järjestäminen ja vanhempien varhaiskasvatukseen osallistumisen vahvistaminen. Vanhempien kasvatustyön tukemisessa pääpaino oli vanhempien kasvatustieteen ja -työn tukeminen ja tiedon jakaminen lapsen kasvusta, kehittymisestä ja oppimisesta. Henkilökunnalta edellytettiin myös vastuullisuutta yhteistyön organisoinnista ja kehittämisestä. Lasten osallisuutena mainittiin lapsen ja lapsen kertomusten kuuntelu sekä lapsen vasun käyttö hänen itsearviointinaan.

*5. JOHTOPÄÄTÖS. Varhaiskasvatuksen toteuttaminen käytännön kasvatuskumppanuutena tapahtui monella tasolla: kasvatustieteiden, tietojen, taitojen ja kokemusten yhdistämisinä, arjen käytäntöinä, lapsen varhaiskasvatussuunnitelmana, tukena, moniammatillisena yhteistyönä, eri kieli- ja kulttuuritaustaisten varhaiskasvatustieteen sekä arviointina ja dokumentointina. Kasvatustieteen toteutui Bronfenbrennerin (1979, 1981) ekologisen teorian eri tasoilla: lapsi - aikuinen, vanhemmat - henkilöstö, henkilöstön moniammatillinen työyhteisö ja vanhemmat – henkilöstö - eri yhteistyötahot.*

Tietojen, taitojen ja kokemusten yhdistämisessä korostettiin molempien osapuolten samanarvoisuuden, mutta sisällöltään erilaisten tietojen ja kokemusten yhdistämistä lapsesta sekä toimimista samansuuntaisesti lapsen parhaaksi. Arjen käytännöt voitiin tiivistää otsikoiden alle: hyvä alku päivähoitossa, yhdessä toimien ja kumppanuuden kontekstit. Arjen käytännöt tulivat esille kuntavasuissa kiitettävästi. Kuntavasu pyrkivät konkreettisesti mallintamaan ja avaamaan päivähoiton käytänteitä. Valtakunnan vasu jättikin kasvatuskumppanuuden käytännön kuntien vastuulle. Kuntiensuunnitelmista yksiköt edelleen tarkentavat omia vasujaan käytännön tasolle. Esitän kokoavan mallin kasvatuskumppanuuden ydinmerkityksistä. (Kuvio 22.)



Kuvio 22. Kasvatuskumppanuuden ydinmerkitykset

Kuviossa osallisina ovat lapsi, vanhemmat ja varhaiskasvatuksen henkilöstö. Oleellista vanhempien ja henkilöstön välillä on yhteistyön kautta rakentuva kasvatustietoisuus. Henkilöstön ja lapsen välillä toimii ammatillinen kasvatusvuorovaikutus. Vanhempien ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde puolestaan on kiintymyssuhteeseen perustuva. Keskiössä on toimintakäytännöt. Toimintakäytännöissä yhdistyvät kasvatustietoisuus, asiantuntijuus ja vuorovaikutus kaikkien osallisina olevien, lapsen, vanhempien ja henkilöstön yhteiseksi hyväksi. Kasvatuskumppanuus on lapsen, vanhempien ja henkilöstön osallisuutta, vuorovaikutusta, kasvatustietoisuutta ja asiantuntijuutta toimintakäytäntöinä.

## 6.2 Tulosten luotettavuus

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten kasvatuskumppanuutta tuotetaan kunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Aineisto rajautui Jyvässeudun yhteisen päivähoidon palvelualueen kuudessa kunnassa valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) pohjalta tuotettuihin julkisiin varhaiskasvatusasiakirjoihin. Ne kerättiin joko internetistä tai pyydettiin lähettämään sellainen tutkijalle. Tutkimus oli tapaustutkimus ja perustui kaikkiin palvelu-

alueella saatavilla oleviin asiakirjoihin. Aineisto oli alkuperäistä, joten sitä voidaan pitää tekstin tutkijan aineistokriteerinä (Hannula 2007, 114). Aineistoa oli riittävästi, sillä uudet tapaukset eivät olisi tuoneet uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. Tällöin voidaan puhua aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. (Eskola & Suoranta 1999, 62-63.) Analyysin kattavuudesta puhutaan silloin, kun tulkinnat eivät perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta vaan koko aineistoon (Eskola & Suoranta 1999, 216). Tutkimuksessani käsittelin kaikki aineistot huolellisesti ja pyrin tuomaan niissä esiintyvät yhtenevät ja eriävät näkemykset julki.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi Suorannan ja Eskolan (1999, 211-212) mukaan koskee sekä tutkimusprosessin arviointia että tutkijan tekemien tulkintojen uskottavuutta. Luotettavuutta voidaan tarkastella käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti kautta. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimusmenetelmä kykeni tuottamaan tuloksia, joita sen oli tarkoituskin tuottaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231-232.) Sisäinen validiteetti tarkoittaa Metsämuurosen (2006) mukaan tutkimukseen itseensä sisältyvää luotettavuutta. Näitä ovat esimerkiksi menetelmän soveltuvuus mitata sitä, mitä tutkija ajatteli mittaavansa, tutkimuksen teorian ja sen lähdeaineistojen tarkoituksenmukaisuus ja mittauksen luotettavuutta alentavien tekijöiden tarkastelu. Sisäinen validiteetti voidaan eritellä vielä esimerkiksi sisältövaliditeetiksi, jossa arvioidaan, kuinka kattavasti mittarissa ja tutkimuksessa käytettävät käsitteet selvittävät tutkittavaa ilmiötä. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, kuinka yleistettäviä tai käytännössä sovellettavia tutkimuksen päätelmät ovat ja millaista ryhmää koskeviksi ne voidaan siirtää. Yleistettävyyteen liittyy tutkimusotanta ja tutkimushenkilöiden valinta. (Eskola & Suoranta 1999, 213-214; Metsämuuronen 2006, 66-67, 117-123.)

Perehdyin tutkittavan ilmiön käsitteisiin sekä suomalaisen että ulkomaisen lähdekirjallisuuden ja artikkeleiden kautta. Niissä kasvatuskumppanuudelle annetut merkitykset olivat hyvin yhteneväisiä. Teoriaosuus, jossa kasvatuskumppanuuden olennaiset tekijät tuodaan esiin, perustuu lähdekirjallisuuden käsitteisiin ja kuvauksiin kyseisestä ilmiöstä. Sisältövaliditeetti toteutuu tutkimuksessani mielestäni verrattain hyvin. Aineistona olleet varhaiskasvatusasiakirjat soveltuivat tutkimusmateriaaliksi. Sisällönanalyysi sopi tähän tutkimukseen hyvin, koska tutkittiin asiakirjoja. Varhaiskasvatussuunnitelmat noudattavat valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) ohjeita kunnallisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Niissä kaikissa käsitellään asioita samalta kannalta, ja ne ovat objektiivisia ja julkisia. Tutkijan subjektiivisuus on saattanut tuoda joitakin näkökulmia korostuneemmin esiin. Vaikka tutkimusaineisto oli varsin suppea, laadullisesti eroavuutta oli paljon. Tulosten siirrettävyydestä voidaan todeta, että kuntien kasvatuskumppanuudesta tuottamat merkitykset paljolti mukailivat tai toistivat valta-

kunnallisen vasun näkemyksiä. Mielestäni tutkimustulosten perusteella voidaan hahmottaa kunnallisten vasujen kokonaisuutta ja sisältöjen painottumista.

Reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta sekä kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Sisäisessä reliabiliteetissa tarkastellaan eri arvioitsijoiden tutkimustulosten yksimielisyyttä. Ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, miten samanlaisiin tuloksiin eri tutkijat voivat päästä käyttämällä samoja menetelmiä. Keskeistä on tutkimuksen tarkka raportointi eri vaiheissa. Näin lukija voi havaita, että tulokset eivät perustu henkilökohtaiseen intuitioon. (Hirsjärvi ym. 2009, 231-232; Mäkinen 2006, 87.) Tutkimusraporttini on pyritty kirjoittamaan mahdollisimman avoimeksi ja selkeästi eteneväksi. Käsittelin kaikkia asiakirjoja kokonaisuuksina ja niiden aineistoa mahdollisimman objektiivisesti ja analyttisesti. Tätä tutkimusta arvioitaessa voidaan tuoda esiin tutkijan vähäinen kokemus tutkimuksen teosta ja sisällönanalyysistä. Uskottavuus tutkijan tekemiin tulkintoihin on yksi luotettavuuden kriteeri. Pyrin noudattamaan aineistossa esiintyviä käsitteitä ja merkityksenantoja.

Tutkijan pitäisi pystyä tuottamaan tulosten tulkinnassa aiheestaan uutta tietoa (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8). Tutkimus tuotti vastauksia tutkimuskysymykseen ja näin olen uutta tietoa kasvatuskumppanuuden merkityksistä voidaan todeta saavutetun. Oma mielenkiintoni kasvatuskumppanuutta ja sen merkityksiä kohtaan johtuu lastentarhanopettajan ja varhaiskasvatuksen kouluttajan työtehtävistäni. Olen halunnut selventää sekä itselleni että tämän tutkimuksen kautta myös ammattikunnalleni, mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse. Kiintoisaa oli tutkia, miten uusi käsite, kasvatuskumppanuus, ymmärretään yhteisen päivähoidon palvelualueen kunnissa.

### 6.3 Suunnitelmista varhaiskasvatuskäytäntöihin

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) on valtakunnallisen ja kunnallisen päivähoidon ohjauksen väline, ja merkitys sille, mitä päivähoidossa halutaan saada aikaan. Kunta- ja edelleen yksikkövasuissa täsmennetään, konkretisoidaan ja avataan valtakunnallisen vasun asioita kaikkien osapuolten ymmärtämälle kielelle. Näissä valtakunnallisen vasun ajatuksia on viety lähemmäksi varhaiskasvatuksen toteuttamista. Kunnallisen vasun merkitys tulee ilmi erityisesti niissä käytännöissä, mitä kukin kunta on kirjannut omaan varhaiskasvatussuunnitelmaansa. Kasvatuskumppanuuden merkitys tarkoittaa yhteistyön jäsentymistä ja sisäistymistä lasten, vanhempien, moniammatillisen työyhteisön sekä yhteistyötahojen välisenä vuorovaikutuksena.

Kasvatuskumppanuudessa päivähoiton arjessa on kysymys laajasta ja moniulotteisesta asiasta. Kasvatuskumppanuudessa on kyettävä ottamaan huomioon toimiminen Bronfenbrennerin ekologisen teorian eri tasoilla ja toteuttamaan kasvatuskumppanuutta käytännössä. Puroilan (2004, 9) mukaan yhteistyössä kohtaavat perheen yksityinen ja päivähoiton julkinen elämänpiiri ja kasvatustehtävä. Tärkeä kysymys onkin, miten näiden tahojen toimijat rakentavat kumppanuutta ja miten molempien kasvatustehtävät voisivat täydentää toisiaan. Tiilikan (2004, 33) mielestä kasvattaminen ei ole helppoa kotona eikä päivähoitossakaan. Siksi molemmat tarvitsevat toistensa tukea. Kumppanuus edellyttää toinen toisensa tuntemista ja ymmärtämistä.

Olen kuvannut kuviossa 22 tämän tutkimuksen ja teorian kokoavan mallin, ohjeistuksen kasvatuskumppanuutta varten. Siinä lapsi, vanhemmat ja henkilöstö ovat tasavertaisesti osallisia. Lapsen kasvun perustana on lapsen ja vanhempien välinen kiintymyssuhde. Vanhempien ja henkilöstön välinen yhteinen kasvatustietoisuus on syvällisen kasvatuskumppanuuden perustana. Henkilöstön ja lapsen välinen kasvatuskumppanuus sisältää kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja emotionaalisen kannattelun. Keskiössä on toimintakäytännöt, mikä kuvaa yhteistä kasvatustietoisuutta, kasvatuvuorovaikutusta, asiantuntijuutta ja sovittuja menettelytapoja.

Tutkimukseni tulosten perusteella kasvatuskumppanuuden temaattisten kokonaisuuksien ja merkitysten yhteisenä nimittäjänä voidaan tarkastella osallisuutta. Osallisuus kuntasuissa ilmaistiin lähinnä vanhempien ja kasvatushenkilöstön välisenä yhteistyönä kohteena lapsen hyvinvointi. Lapsen omaan osallisuuteen tulisi panostaa, sillä sen julki tuominen jäi vähäiseksi. Myös Pyökkimiehen (2009, 49) tutkimus osoitti, että vasuasiakirjoista lapsen osallisuudesta välittyi yksisuuntainen kuva vuorovaikutuksesta, jossa aikuinen havainnoi ja mahdollisti lapsen toimintaa. Näin ollen lapsen osallisuuden kehittyminen riippui aikuisten välisestä yhteistyöstä.

Kehittämislinjauksina kunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien ja oman työkokemukseni pohjalta näen syvällisen asiantuntijuuden kehittymisen. Siinä kasvatuskumppanuus ei jää pinnalliseksi lapsen käytännön asioista sopimiseksi, vaan henkilöstöllä on kykyä ja rohkeutta arvo-, näkemys- ja vastuukeskusteluihin vanhempien, työyhteisön ja moniammatillisen yhteistyöverkoston kanssa. Mielestäni juuri niiden pohdinta on kasvatuskumppanuudessa keskeistä. Arvokeskustelut ja yhteisten kasvatuskäytäntöjen prosessoiminen kasvatustietoisuudeksi painottuvat muiden muassa Anna Raija Nummenmaan (2006) sekä Kirsti Karilan ja Anna Raija Nummenmaan (2006) artikkeleissa teoksessa Kasvatuvuorovaikutus. Myös Leino (2006, 118) tutkimuksensa perusteella toteaa, että vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhteisen arvopohjan muo-

dostamiseen ei paneuduttu. Kasvatuskumppanuudessa keskityttiin lähinnä käytännön asioista sopimiseen ja siksi se jäi pinnalliseksi.

Näen merkityksellisenä kasvatuskumppanuuden kokonaisuuden ja perustan eli määritelmän, lähtökohdat, periaatteet ja osallisuuden, joihin kasvatusyhteistyössä tulisi panostaa. Näiden tulisi sisäistyä päivähoitotyöskentelyssä kasvatuskumppanuuden ytimeksi. Sovellutusten osuus käytäntöön näiltä osin jäi kuntavasuihin vähäiseksi, vaikka niiden painoarvo kasvatuskumppanuudessa on oleellisen tärkeä. Käytännön työvälineenä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma puolestaan saa painottua riittävästi. Onhan se perhettä, lasta ja henkilöstöä yhdistävä asiakirja, jonka ympärille kasvatuskumppanuus rakentuu. Kaskela ja Kronqvist (2007, 14) pitävät lapsen vasua lapsuutta arvostavana, lasta kannattelevana ja myönteisenä kertomuksena hänen ainutlaatuisuudestaan.

Kuntavasut korostivat paljon jatkumoa lapsen siirtyessä päivähoitopaikasta toiseen, päivähoidosta esiopetukseen tai esiopetuksesta kouluun ja myös, jos kyse oli erityistä kasvatusta ja hoitoa tarvitsevasta lapsesta. Jatkumo merkitsi siis tavoitteiden jatkuvuutta ja johdonmukaisesti etenevää kokonaisuutta sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman muuttumista ja täydentämistä lapsen kasvaessa ja oppiessa uusia taitoja. Vaihtoehtoisesti voisi puhua kasvatuskumppanuuden prosessista. Kaskela ja Kronqvist (2007, 5) mainitsevat, että lapsen vasua tarkastellaan prosessina, joka alkaa perheen tutustuessa päivähoitoon ja päättyy lapsen lähtiessä päivähoidosta. Näen tämän kaikille osallisille merkityksellisenä kasvuprosessina. Tiilikkinen (2004, 52) pohtii lapsen päivähoitoprosessin merkitystä vanhemmuuden tukemisena ja sitä kautta vanhemmuuden rakentumisena. Myös kasvattajien suhteet lapsiin tulevat esiin aitoina tunne- ja ihmissuhteina, joissa on ajallista jatkuvuutta ja syvällisyyttä. (Tiilikka 2004, 36.)

Varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää sekä koulutuksen sisältämän kasvatustiedon että käytännöllisen tiedon jatkuvaa laajentamista ja taitojen kehittämistä. Asiantuntijuus kehittyy yksilöllisenä ja sosiaalisena prosessina yksilön, yhteisön ja kulttuurin välisessä vuorovaikutuksessa ja edellyttää avointa suhtautumista yhteiskunnan murrokseen sekä eri tahoilta tuleviin haasteisiin. Varhaiskasvatuksen työyhteisö, työn luonne sekä asiakkaat muodostavat yhdessä tärkeän sosiaalisen kontekstin asiantuntijuudelle ja työtehtävissä sovellettavalle tiedolle. (Kupila 2007, 18-20.) Kasvatus- ja toimintakäytännöt rakentuvat siis useiden ihmisten yhteistuloksena. Jotta kehittymistä voisi tapahtua, jokaisen kasvattajan on tiedostettava omat lähtökohtansa ja kehittämistavoitteensa. Yksittäisen kasvattajan toimintakäytäntöjen ja -tapojen muutos ei kuitenkaan ole riittävä, vaan tarvitaan yhteisöllistä kehittämistä. (Koivisto 2007, 14.) Asiantuntijan onkin suhteutettava oma osaamisensa niin oman yhteisön kuin muidenkin yhteisö-



jen toimintaan (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 461). Siksi kasvatusvuorovaikutustaitojen kehittäminen ja kehittyminen työntekijässä itsessään sekä työyhteisössä mahdollistavat toimivan kasvatuskumppanuuden.

Tutkimukseni ansiona pidän sitä, että sen kautta voidaan hahmottaa kunnallisten vasujen kokonaisuutta ja sisältöjen painottumista. Kunnallisissa vasuasiakirjoissa kasvatuskumppanuuden ydin, vanhempien ja lasten osallisuus päivähoidon yhteisessä kasvatustehtävässä, lapsen emotionaalinen kannattelu sekä henkilökunnan kasvatusvuorovaikutus otettiin vain vähän huomioon kuntavasuissa. Tuen tarve, siihen liittyvä moniammatillinen ja verkostoyhteistyö sekä eri kieli- ja kulttuuritausta olivat korostetusti esillä, vaikka ne koskevat vain marginaalista joukkoa lapsista. Puroilan (2004, 18) mukaan lapsiperheiden tuki- ja palvelujärjestelmä ei voi pitkällä tähtäimellä toimia ja kehittyä ongelmakeskeisesti. Siksi tulisi kehittää niitä palveluja, jotka tukevat normaaleja perheitä.

# Lähteet

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3.
- Ahvenainen, O. Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatukseen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Tampere: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70-90.
- Alasuutari, M. 2007. Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. *Psykologia* 42 (6), 422-434.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70-88.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. 2004. Varhaiskasvatuksen ohjaustoiminta ja asiakirjat laadunhallinnan taustalla. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta – varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004: 6.
- Anttonen, A. 2003. Lastenhoidon kaksi maailmaa. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Gaudeamus, 159-185.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, C., Nelson, L. & Beegle, G. 2004. Dimensions of Family and Professional Partnerships: Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children* 70 (2), 167-184.
- Bronfenbrenner, U. 1981. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Fourth printing. Cambridge: Harvard University Press.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.
- Emde, R. 1989. The infant's relationship experience: developmental and affective aspects. Kirjassa: A. Sameroff & R. Emde (toim.) *Relationship disturbances in early childhood*. New York Basic Books Inc, 33.
- Erickson, F. 1986. Qualitative methods in research of teaching. In M.C. Whittrock *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3 painos Tampere: Vastapaino.
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. & Rattray, C. 2000. Pre-school education: parents' preferences, knowledge and expectations. *International Journal of Early Years Education* 8 (3), 189-204.
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. & Rattray, C. 2002. Parental participation in pre-school provision. *International Journal of Early Years Education* 10 (1), 5-19.
- Franzosi, R. P. 2004. Content Analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (ed.) *Handbook of data analysis*. California: Sage, 547-565.

- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1998. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 1986. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37, 448-464.
- Haldén, G. 2003. Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8 (1-2), 12-23.  
<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/halden.pdf>. Viitattu 26.4.10.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikoteokset. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampereen yliopisto, 111-125.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. 1. painos. Hyvinkää: Edufin.
- Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoidossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulun yliopisto. *Varhaiskasvatus* 90 Oy.
- Huttunen, E. 1983. *Perhe ja päivähoito yhteistyössä*. Pieksämäki: Kustannuskiila Oy.
- Huttunen, E. 1984. Perheen ja päivähoiton yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 2. Joensuu.
- Huttunen, E. 1989. *Päivähoidon toimiva arki*. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkotijoukko ja koulu vuorovaikutuksellisuutena yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 11-16.
- Jyrkämä, R. 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Opetus 2000. Juva: PS-Kustannus, 223-237.
- Jyvävasu 2008-2010. Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma. 2008. Tulostettu 13.6.2008.  
<http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewerprint.php3?DB=jklvksuun&printmode=full>
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 91-108.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 36 (4), 285-298.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Esipuhe. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 7-10.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-24.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen*. Kuvauskohteena päiväkotijoukko. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 34-47.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. *Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Oppaita 63. Helsinki: Stakes.

- Kaskela, M. & Kronqvist, E-L. 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Helsinki: Stakes.
- Keyes, C. R. 2002. A Way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education* 10 (3), 177-191.
- Kivimäki, R. 2003. Perhe tuli työelämään. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus, 186-201.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Knopf, H. T. & Swick, K. J. 2007. How Parents Feel About Their Child's Teacher/ School: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal* 34 (4), 291-296.
- Knopf, H. T. & Swick, K. J. 2008. Using Our Understanding of Families to Strengthen Family Involvement. *Early Childhood Education Journal* 35, 419-427.
- Koivisto, P. 2007. "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". *Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 311.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 51-69.
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivi ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3-12.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Ladulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY, 21-43.
- Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Leino, A. 2006. Kasvatuskumppanuus päiväkodissa. Vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsikohtaisista hoito- ja kasvatussuunnitelmakeskusteluista. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lyyra, V. & Salmela, A-R. 2004. Kasvuturve –projekti. Teoksessa S. Keskinen & H. Virjonen (toim.) *Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 18-58.
- Merriam, S. B. 1988. *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. 2. korjattu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Munter, H. 2001. Lapsi aloittaa päivähoiton. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 35-63.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Niiranen P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58-85.
- Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-39.
- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 19-33.
- Nätkin, R. 2003. Moninaiset perhemuodot ja lapsen hyvä. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus, 16-38.
- Owen, M. T., Ware, A. M. & Barfoot, B. 2000. Caregiver-Mother Partnership, Behavior and the Quality of Caregiver-Child and Mother-Child Interactions. *Early Childhood Research Quarterly* 15 (3), 413-428.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. ed. California: Sage.
- Pehkonen, L. 2007. Päivähoitopalvelut toimivat seudullisesti. Lasten päivähoitopalvelujen seudullinen kehittäminen –hanke 2005-2007. Hankeraportti 3.5.2007. Jyväskylän kaupunki. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdolla. Kunnallisuuden kehittämissäätiö. Kunnallisuuden kehittämissäätiön tutkimusjulkaisu, nro 33. Vammala: Pole-Kuntatieto Oy.
- Poikonen, P-L. & Lehtipää, R. 2009. Päivähoiton ja kodin jaettu kasvatustehtävä: kasvatuskumppanuus perheen voimavarana. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 69-88.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatus ja filosofia*. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puroila, A-M. 2004. Vanhemmat ja ammattilaiset kohtaavat – syntykö yhteistyötä? Teoksessa A-M. Puroila (toim.) *Kehittyvä perhetyö. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 12*. Oulu: Oulun kaupungin sosiaalialan osaamiskeskus, 4-21.
- Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-226.
- Pyökkimies, M. 2009. Lasten osallisuus suomalaisissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. *Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 198.
- Ritala-Koskinen, A. 2003. (Uus)perhe lapsen silmin. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus, 121-139.
- Rodd, J. 2006. *Leadership in early childhood*. 3 rd. edition. Glasgow: Open university press.
- Sandberg, A. & Vuorinen, T. 2008. Preschool-home cooperation in change. *International Journal of Early Years Education* 16 (2), 151-161.

- Schiller, W. & Einarsdottir, J. 2009. Special Issue: Listening to young children's voices in research - changing perspectives/changing relationships. *Early Child Development and Care* 179 (2), 125-130.
- Shpancer, N. 2002. The home-daycare link: mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly* 17 (3), 374-392.
- Stakes 2005. Kasvatuskumppanuuden periaatteet. Tulostettu 5.9.2005.  
[http://www.stakes.fi/varttua/vasu /vasu\\_varhaiskasvatus/kk\\_periaatteet.htm](http://www.stakes.fi/varttua/vasu /vasu_varhaiskasvatus/kk_periaatteet.htm)
- Stakes. 2006. Kasvatuskumppanuus jaettuna kasvatustehtävänä. Tulostettu 9.6.2006.  
[http://varttua.stakes.fi/FI/Sisallot/kasvatuskumppanuus/jaettuna/KK\\_jaettuna\\_teht.htm](http://varttua.stakes.fi/FI/Sisallot/kasvatuskumppanuus/jaettuna/KK_jaettuna_teht.htm)
- Stakes. 2008. Mitä on varhaiskasvatus? Tulostettu 11.6.2008.  
[http://varttua.stakes.fi/FI/sisallot/mita\\_on\\_vaka.htm](http://varttua.stakes.fi/FI/sisallot/mita_on_vaka.htm)
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D. & Nelson, L. 2005. Measuring the Quality of Family-Professional Partnerships in Special Education Services. *Council for Exceptional Children* 72 (1), 65-81.
- Swick, K. J. 2003. Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnerships. *Early Childhood Education Journal* 30 (4), 275-280.
- Swick, K. J. & Williams, R. D. 2006. An Analysis of Bronfenbrenner's Bio-Ecological Perspective for Early Childhood Educators: Implications for Working with Families Experiencing Stress. *Early Childhood Education Journal* 33 (5), 371-378.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2007. Johdanto. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopisto, 7-12.
- Tast, E. 2003. Kasvatuskumppanuus. Vasu –tausta-aineisto. Tulostettu 18.3.2003  
[http://www.stakes.fi/varttua/tietotori/varhaiskasvatus/vasu\\_tauutamateriaali.htm](http://www.stakes.fi/varttua/tietotori/varhaiskasvatus/vasu_tauutamateriaali.htm)
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 165.
- Tiilikka, A. 2003. Ajatuksia kasvatuskumppanuudesta varhaiskasvatustyössä. Tulostettu 14.3.2003  
[http://www.stakes.fi/varttua/tietotori/varhaiskasvatus/vasu\\_tauutamateriaali.htm](http://www.stakes.fi/varttua/tietotori/varhaiskasvatus/vasu_tauutamateriaali.htm)
- Tiilikka, A. 2004. Vanhempien käsityksiä hyvästä päiväkotikasvatuksesta. Teoksessa A-M. Puroila (toim.) Kehittyvä perhetyö. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 12. Oulu: Oulun kaupungin sosiaalialan osaamiskeskus, 33-60.
- Tiilikka, A. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium* 76. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-4. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167- 196.
- Uusitalo, I. 2000. Kasvatus ja oppiminen päivähoiton toimintakulttuurina. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, 50-64.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisu 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 74, 31-54.

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. 2. tarkastettu painos. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. 1999. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Välimäki, A-L. 1999. Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Värrö, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Väitöskirja. Tampere University Press.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. Newbury Park: Sage Publications.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Sop. S. 60. Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisut. Tulostettu 1.2.2008.  
<http://www.mmm.fi/mml/toiminta/sopimus/>
- Zellman G. L. & Perlman, M. 2006. Parent involvement in child care settings: conceptual and measurement issues. *Early Childhood Development and Care* 176 (5), 521-538.