

KASVATUSKUMPPANUUTTA JA JAETTUA ASIANTUNTIJUUTTA

Lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta

**Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen yksikkö**

**Suvi Salovaara
Kasvatustieteen,
erityisesti varhaiskasvatuksen
Pro gradu -tutkielma
Helmikuu 2008**

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Varhaiskasvatuksen yksikkö

SALOVAARA, SUVI

Kasvatuskumppanuutta ja jaettua asiantuntijuutta. Lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta.

Pro gradu -tutkielma, 72 s., 2 liitesivua

Kasvatustiede

Helmikuu 2008

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta varhaiskasvatustyön kontekstissa. Tutkimuskysymykset käsittelevät lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta sekä vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden välisestä suhteesta.

Tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä käytettiin fenomenografista haastattelua. Tutkimuksessa haastateltiin kahtatoista päiväkodissa työskentelevää lastentarhanopettajaa keväällä 2007. Aineiston analysointi noudatti soveltuvin osin Niikon (2003) fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimallia. Analyysissa haastatteluaineistosta muodostettiin ylä- ja alatasen kategorioita, joiden luokittelussa käytettiin horisontaalista luokitusyhteisyyttä.

Tutkimustulosten mukaan lastentarhanopettajat kokevat vanhempien asiantuntijuuden tulevan esiin silloin, kun puhutaan lapsesta päivähoidon ulkopuolisessa ympäristössä, lapsen kehityksestä, lapsen yksilöllisyydestä sekä lapsen kanssa toimimisesta. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden suhde on tasavertainen, vaikkakin asiantuntijuudella on eri lähtökohdat. Lastentarhanopettajat toivat käsityksissään esille vanhempien asiantuntijuuden koskevan omaa lastaan, kun taas lastentarhanopettajilla on tieto lapsista yleensä. Vanhemman laajempi näkemys lapsesta sekä lastentarhanopettajan rooli vanhemman tukijana tulivat myös esille lastentarhanopettajien käsityksissä.

Tutkimustulosten perusteella lastentarhanopettajien käsityksissä korostuu vanhempien asiantuntijuuden merkityksellisyys. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan yhteistyössä tulee pyrkiä tasavertaiseen ja vanhempien asiantuntijuutta arvostavaan vuorovaikutukseen. Lastentarhanopettajat eivät koe, että vanhemman asiantuntijuuden sisällöt ja niiden tuottamat roolit yhteistyössä tulisivat olla yhtenäisiä lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen verraten. Sen sijaan lastentarhanopettajat ymmärtävät lastentarhanopettajan ja vanhempien asiantuntijuuden muodostuvan eri lähtökohdista ja kokevat siinä mahdollisuuden jaettuun asiantuntijuuteen lapsen kasvun ja kehityksen tukemista ajatellen.

Avainsanat: asiantuntijuus, kasvatuskumppanuus, päivähoito, yhteistyö, fenomenografia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	PÄIVÄHOIDON JA PERHEIDEN VÄLINEN YHTEISTYÖ	7
2.1	YHTEISTYÖN HISTORIAA	7
2.2	YHTEISTYÖN ULOTTUVUUKSIA	8
2.3	YHTEISTYÖN TAVOITTEITA JA PERIAATTEITA.....	9
2.4	KASVATUSKUMPPANUUS	12
3	KASVATUSTYÖ ASIANTUNTIJATYÖNÄ.....	15
3.1	ASiantuntijuuden määrittelyä.....	15
3.2	Lastentarhanopettajan asiantuntijuus	18
3.3	Vanhemmat kasvatuksen asiantuntijoina.....	22
3.4	Jaettu asiantuntijuus	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
5.1	Tutkimusmenetelmänä fenomenografinen tutkimus.....	28
5.2	Fenomenografinen haastattelu ja aineiston hankinta	31
5.3	Tutkimusaineiston analyysi.....	33
5.4	Tutkimuksen luotettavuus	35
6	KÄSITYKSIÄ VANHEMPIEN ASIANTUNTIJUUDESTA	38
6.1	Vanhemmillä näkemystä lapsesta päiväkodin ulkopuolisessa kontekstissa	38
6.2	Vanhemmillä tietoa lapsen kehityksestä	40
6.3	Vanhemmat huomioivat lapsen yksilöllisyyden.....	41
6.4	Vanhemmillä kokemusta lapsen kanssa toimimisesta.....	44

6.5	LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSISTÄ VANHEMPIEN ASiantuntijUUDESTA: YHTEENVETO	47
7	KÄSITYKSIÄ VANHEMPIEN JA LASTENTARHANOPETTAJAN ASiantuntijUUDEN VÄLISESTÄ SUHTEESTA	48
7.1	VANHEMPIEN JA LASTENTARHANOPETTAJAN TASAVERTAINEN ASiantuntijUUS .	48
7.2	VANHEMMILLA TIETO LAPSESTA, LASTENTARHANOPETTAJALLA LAPSISTA	50
7.3	VANHEMPIEN JA LASTENTARHANOPETTAJAN ASiantuntijUUDEN ERI LÄHTÖKOHDAT	52
7.4	VANHEMMILLA LAAJEMPI NÄKEMYS LAPSESTA	53
7.5	LASTENTARHANOPETTAJA VANHEMPIEN TUKIJANA	56
7.6	LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSISTÄ VANHEMPIEN JA LASTENTARHANOPETTAJAN ASiantuntijUUDEN VÄLISESTÄ SUHTEESTA: YHTEENVETO	57
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	59
	LÄHTEET	65
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Viime vuosikymmenien aikana päivähoidon ja vanhempien yhteistyössä on siirrytty ammatilähtöisestä näkökulmasta perhelähtöiseen yhteistyöhön (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 132). Samalla varhaiskasvatuksen suunta on muuttunut vanhempien tukemisesta kohti tasavertaisempaa työntekijän ja vanhemman välistä suhdetta, jossa työntekijän asiantuntijuuden rinnalla on alettu korostaa myös vanhempien asiantuntemusta (Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen linjaus 2002). Tämä on merkinnyt väistämättä päivähoidon perinteisten, henkilöstön ammatillista itsemääräämisoikeutta painottavien lähtökohtien muuttumista sekä ammatillisuuden kriteerien uudelleen arviointia (Puroila 1997, 56).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) painotetaan työntekijän ja vanhemman yhteistä kasvatustehtävää sekä kasvatuskumppanuutta. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa. Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista ja siinä yhdistyvät lapselle kahden tärkeän tahon, vanhempien ja varhaiskasvatuksen kasvattajien tiedot ja kokemukset. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.) Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 25) ohjeistaa, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tulisi laatia jokaiselle päivähoitossa olevalle lapselle yhdessä vanhempien kanssa.

Keskustelu kasvatuskumppanuudesta on nostanut esiin kysymyksen asiantuntijatiedon asemasta työntekijän ja vanhemman välisessä yhteistyössä. Alasuutari (2003, 171) kysyykin kärjistäen, mihin varhaiskasvatuksen työntekijän tietoa tarvitaan, jos se on samassa asemassa vanhemman kokemuksellinen arkitiedon kanssa. Kasvatuskumppanuudessa tulee huomioida sekä vanhempien että henkilöstön asiantuntemus ja tietämys, ja tällöin vanhempien osallisuus voidaan nähdä haasteena. Työntekijällä on kuitenkin vastuu jäsentää vanhempien asiantuntijuutta ja huomioida se, miten vanhempien asiantuntijuus ja tiedot otetaan huomioon kasvatuskumppanuutta rakennettaessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Varhaiskasvatuksen kontekstissa päivähoidon ja vanhempien yhteistyötä on tutkittu laajasti yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden käsitteiden kautta. Valtakunnallisesti päivähoidon ja vanhempien yhteistyötä on tutkittu Väestöliiton toteuttamassa vuoden 2000 perhebarometriassa, jossa kartoitettiin sekä lasten vanhempien että päivähoidon henkilöstön näkemyksiä yhteistyöstä (Seppälä 2000). Karilan (2005a) tutkimus puolestaan selvitti kasvatuskumppanuuden rakentumista kasvatuskeskustelutilanteiden kautta. Lisäksi yhteistyötä on selvitetty muun muassa kasvatusvastuun näkökulmasta (ks. esim. Reuna 1999; Tiilikka 2005) sekä erityiskasvatuksen kontekstissa (ks. esim. Rantala 2002; Tauriainen 2000). Yhteistyön asiantuntijuusnäkökulmaa voidaan lähemmin löytää Alasuutarin (2003) tutkimuksesta, jossa on tarkasteltu vanhempien ajatuksia heidän omasta vanhemmuudestaan ja roolistaan vanhempana suhteessa kasvatukseen ammattilaisiin. Kyseinen tutkimus valottaa vanhempien tulkintaa tasavertaisesta kumppanuudesta ammattikasvattajien ja vanhempien välillä. Sitä, kuinka lastentarhanopettajat käsittävät vanhempien asiantuntijuuden, on tarkasteltu kuitenkin hyvin vähän.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen päivähoidon ja vanhempien yhteistyötä uudesta näkökulmasta lähestymällä vanhempien asiantuntijuutta lastentarhanopettajien käsitysten kautta. Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta sekä vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden välisestä suhteesta. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää uusia näkökulmia kasvatuskumppanuuskeskustelun myötä syntyneisiin kysymyksiin työntekijän ja vanhemman asiantuntijuudesta.

Tutkimuksen alkuosa koostuu yhteistyöhön ja asiantuntijuuteen liittyvien käsitteiden jäsentämisestä. Tarkastelen yhteistyötä sen historian, tavoitteiden ja periaatteiden sekä kasvatuskumppanuuskäsitteen kautta. Yhteistyön jälkeen esittelen asiantuntijuuden määrittelyä sekä kuvailen lastentarhanopettajan ja vanhemman asiantuntijuutta sekä jaettua asiantuntijuutta.

Tutkimuksen taustaa määrittävän käsitteellisen jäsennyksen jälkeen luvussa 4 esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Luvussa 5 kuvailen tutkimuksen taustalla olevaa fenomenografista lähestymistapaa sekä käsittelen tutkimuksen toteutumista ja tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tulokset sijoittuvat tutkimuskysymysten mukaisesti lukuihin 6 ja 7. Lopuksi esittelen tutkimuksen johtopäätöksiä ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 PÄIVÄHOIDON JA PERHEIDEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

2.1 Yhteistyön historiaa

Päivähoidossa lasten vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on pitkät perinteet, mutta yhteistyön määrä, suunta, laatu ja toteuttamismuodot ovat vaihdelleet viimeisten vuosikymmenien aikana. Perheen ja päivähoitopalvelujen välisiä suhteita on luonnehdittu asiantuntijalähtöisiksi, perheitä tukeviksi, perhekeskeisiksi ja perhelähtöisiksi. (Kaskela & Kekkonen 2006, 19.)

Yhteistyö perheiden kanssa oli aina 1960–1970-luvuille asti itsestänselvyys lastentarhapedagogiikassa (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 34). Erityisesti 1970-luvulla perheiden asema päivähoiton toiminnassa oli kuitenkin marginaalinen. Asiantuntijalähtöisyyttä korostavassa mallissa ajateltiin, että varhaiskasvatuksen työntekijällä on koulutuksensa, tiedepohjansa ja alan ammattikielen hallinnan kautta asiakkaan, perheen tai lapsen tilanteesta parempaa ja oikeampaa tietoa kuin mitä vanhemmilla tai lapsella itsellään on. Tämä merkitsi päivähoitossa ammattikasvattajien auktoriteettia kasvatuskysymyksissä. (Kaskela & Kekkonen 2006, 19.) Kiinnostus koulutusta kohtaan johti siihen, ettei perheitä juurikaan huomioitu ja yhteistyö perheiden kanssa jäi käytännössä taka-alalle (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 34).

Bronfenbrennerin ekologisen teorian soveltaminen varhaiskasvatukseen 1980-luvulla nosti perheiden kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä päivähoitokasvatuksessa. Lapsen välittömien kasvuympäristöjen, esimerkiksi kodin ja päivähoiton välisiä suhteita pidettiin erityisen tärkeinä kasvatuksen korkean laadun kannalta. Tämä lähtökohta nosti perheen ja päivähoiton yhteistyön sekä varhaiskasvatustutkimuksessa että arkipäivän toimintakäytännöissä uuteen valoon. Kiinnostus perheen ja päivähoiton yhteistyötä kohtaan ilmeni erilaisissa tutkimus- ja kehittämisprojekteissa, joiden avulla saatiin tietoa vanhempien ja päivähoitohenkilöstön kokemuksista toteutuneessa yhteistyössä sekä yhteistyön tehostamisen mahdollisuuksista ja ongelmista. (Hujala ym. 1998, 127–128.)

Keskustelut vanhempien kanssa ja esimerkiksi lapsikohtaiset kasvatuskeskustelut ovat lisääntyneet 1990-luvulta alkaen (Rantala 2002, 57). Myös päivähoidon järjestelmät ja niissä työskentelevät kasvatuksen ammattilaiset ovat tulleet vahvasti mukaan alle kouluikäisten lasten hoitoon ja kasvatukseen. Samalla päivähoidon suhde perheisiin on muuttunut tasa-vertaisemmaksi. Päivähoidon rooli ei ole enää ensisijaisesti sosiaalisesti tai taloudellisesti heikossa asemassa olevien perheiden ja lasten tukija, vaan yhteistyön merkitys on korostunut. Päivähoidon ja muun varhaiskasvatuksen sekä vanhempien suhteessa painotetaan nykyään tasavertaista kasvatuskumppanuutta. (Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen linjaus 2002.) Tämä merkitsee sitä, että yhteistyön käytännöt pyrkivät yhä enemmän perustumaan perhelähtöisiin työmalleihin, jolloin otetaan etäisyyttä asiantuntijälähtöiseen työtapaan (Kaskela & Kekkonen 2006, 19).

2.2 Yhteistyön ulottuvuuksia

Päivähoidon ja perheiden välinen yhteistyö on kirjattu lakiin lasten päivähoidosta. Sen mukaan päivähoidon yhtenä tehtävänä on perheiden kotikasvatuksen tukeminen (Laki lasten päivähoidosta 1973). Yhteistyöllä viitataan perheen ja päivähoitohenkilöstön välisiin yhteydenpitomuotoihin. Nämä muodot voidaan erottaa toisistaan seuraavan kolmen tekijän suhteen: sisältö, intensiteetti ja strategia. (Hujala ym. 1998, 129–130.) Sisällöllisesti yhteistyöhön kuuluvat sekä vapaamuotoinen yhteistyö että kasvatuksellinen yhteistyö, jotka molemmat ovat tärkeitä ja toisiaan täydentäviä. Vapaamuotoisen yhteistyön, jonka muotoja ovat esimerkiksi retket ja juhlat, tarkoituksena on lähentää kotia ja päivähoitoa lapsen kasvuympäristöinä toisiinsa. Vapaamuotoisen yhteistyön lisäksi tarvitaan kuitenkin kasvatuksellista eli pedagogista yhteistyötä, joka pyrkii turvaamaan yhteiset kasvatuskäytännöt kodin ja päivähoidon välillä sekä kehityksen jatkuvuuden. Kasvatuksellisen yhteistyön tärkeimpiä yhteistyömuotoja ovat kahdenkeskiset keskustelut henkilöstön ja vanhempien välillä. (Huttunen 1989, 81.)

Yhteistyön intensiteetti viittaa siihen, onko yhteistyö perheen ja päivähoitohenkilöstön välillä satunnaista yhteydenpitoa vai tavoitteellista, pitkäjännitteistä yhteistä työtä. Yhteistyön erilaisia strategioita ovat puolestaan vanhempainkasvatus, vanhempien osallistuminen ja vaikuttaminen sekä kasvatuksellinen kumppanuus. (Hujala ym. 1998, 129–130.) Nykyään

perheiden hyvinvoinnin ja elämänhallinnan erot ovat suuria, joten päivähoitossa tarvitaan useasta eri orientaatiosta nousevaa yhteistyötä (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 37–38).

Päivähoidon näkökulmasta yhteistyö vanhempien kanssa on ammatillista keskustelua heidän kanssaan. Tällöin pohditaan yhdessä kasvatusta ja tehdään yhteisiä kasvatussopimuksia, jotka sitovat niin ammattihenkilöstöä päivähoiton arjessa kuin vanhempiakin kotikasvatuksessa. (Hujala 2004, 90.) Käytännössä yhteistyö toteutuu monella tasolla. Yksilötasolla toteutettavan yhteistyön tavoitteena on lapsen kehityksen tukeminen yksilöllisesti. Ryhmätasolla toteutettavan yhteistyön tavoitteina ovat sekä kodin ja päivähoiton kasvatuskäytäntöjen yhdenmukaistaminen että vanhempien ja päivähoiton työntekijöiden tukeminen kasvattajina. Yhteisötasolla tapahtuva yhteistyö tarkoittaa yhteiskunnan eri kasvatustuutioiden, esimerkiksi kodin, päivähoiton, koulun ja neuvolan välistä yhteistyötä. Tavoitteena yhteisötasolla on lisätä näiden instituutioiden välistä vuorovaikutusta kasvatuksellisen jatkuvuuden saavuttamiseksi. (Huttunen 1989, 81.)

2.3 Yhteistyön tavoitteita ja periaatteita

Vanhemmat ja päivähoitohenkilöstö tarkastelevat kasvatusta aina omasta näkökulmastaan: henkilöstö päivähoiton ammatillisesta näkökulmasta ja vanhemmat kodin näkökulmasta, jolloin molemmille muodostuu erilaiset roolit (Hujala ym. 1998, 68). Toimivan yhteistyön kannalta on oleellista se, että kumpikin osapuoli on selvillä sekä omasta että toistensa osuudesta ja roolista yhteistyössä, sillä vanhempien ja henkilöstön välinen suhde syntyy heidän rooliensa ja tehtäviensä kautta (Hurst 1996, 90; Keyes 2002, 179). Kasvatuksen ammattilainen joutuu päivittäin kohtaamaan vanhempia ja muita henkilöitä, jotka ovat eri roolissa kuin hän itse. On eri asia olla äiti tai isä kuin työntekijä, vaikka sama lapsi olisikin yhteistyön taustalla. Yhteistyössä molemmat lähtevät omista lähtökohdistaan ja tavoitteena on luoda yhteisiä tavoitteita ja saavuttaa ne yhdessä. (Kiesiläinen 1998, 80.) Tietoisuus päiväkodin ja kodin maailmojen erilaisuudesta ja omasta roolista lapsen elämässä auttaa näkemään lapsen elämän kontekstisidonnaisuuden sekä auttaa ymmärtämään lapsen käyttäytymistä näissä kahdessa toimintaympäristössä (Korhonen 2006, 68).

Yhteistyö ei voi olla kaavamaista, vaan siinä on otettava huomioon perheiden erilaiset lähtökohdat ja tarjottava vaihtoehtoisia osallistumisen muotoja (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 37). Yhteistyökäytäntö ja tutkimus ovat osoittaneet sekä vanhempien että henkilöstön

toivovan yhteistyötä, erityisesti henkilökohtaisia keskusteluja (ks. esim. Hughes & MacNaughton 2001, 6; Siltanen 2004, 10; Tauriainen 2000, 138; Tiilikka 2005, 163). Kovasen (2004) mukaan yhteistyötä vanhempien kanssa pidetään kuitenkin usein itsestänselvyytenä, ja sen sisältöä tai etenemistä ei tarkemmin pysähdytä miettimään. Yhteistyön sisältöjen, toimintatapojen ja etenemisen jäsenys ja arviointi voivat auttaa huomaamaan vanhempien odotukset ja tarpeet aiempaa paremmin. Samalla voidaan löytää mahdollisuuksia ja keinoja muun muassa vanhempien aktiivisemmalle osallistumiselle. (Kovanen 2004, 71.) Foot, Howe, Cheyne, Terras ja Rattray (2002) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että vanhempien konkreettinen osallistuminen päivähoiton toimintaan näyttäytyy vanhemmille erilaisina hyötyinä. Vanhemmilla on muun muassa mahdollisuus saada palautetta lapsensa kehityksestä. Lisäksi vanhempien tietoisuus lapsensa toiminnasta päivähoitossa lisääntyy ja ymmärrys päivähoiton tavoitteista kasvaa. (Foot, Howe, Cheyne, Terras & Rattray 2002, 5.)

Yhteistyön tulee olla tavoitteellista, tietoista ja suunniteltua toimintaa, ja toteuttamisen vastuu ja velvoite tulee yhtäläillä olla sekä kodilla että päivähoitolla. Tärkeitä eivät ole vain yhteistyön muodot, vaan prosessi, jossa molemmat osapuolet ovat tasavertaisesti mukana päämäärän tiedostaen. Yhteistyön tulisikin perustua ehdottomaan luottamukseen ja kasvatustajien väliseen molemminpuoliseen, tasavertaiseen vuorovaikutukseen. (Huttunen 1989, 83.) Henkilöstön asettuminen vanhempien rinnalle luo myös lapselle kokemuksen siitä, että hänelle tärkeät aikuiset toimivat yhteisymmärryksessä häntä koskevissa asioissa (Kaskela & Kekkonen 2005, 17). Tämä asia tulee ilmi myös Rouvisen (2007, 170) tutkimustuloksissa, jossa lastentarhanopettajat kokevat lapsen olevan yhteistyön keskiössä silloin, kun kaikki yhteistyön asiat kulmineituvat lapsen edun huomioon ottavassa toiminnassa.

Owen, Ware ja Barfoot (2000) tutkivat lapsen kasvuympäristöjen välistä vuorovaikutusta tarkastelemalla äidin ja lapsen hoitajan välistä suhdetta. Tutkimuksessa selvisi, että äidin ja hoitajan välisten keskustelujen määrä on yhteydessä hoitajan ja lapsen väliseen suhteeseen ja sen laatuun. Se, miten paljon äiti ja hoitaja olivat vuorovaikutuksessa keskenään vaikutti siihen, millä tavoin hoitajan ja lapsen vuorovaikutus vastasi lapsen hyvinvointia sekä tuki lapsen kasvua ja kehitystä. Tutkimus korostaakin tiedon jakamisen tärkeyttä, sillä tiedon jakaminen lasta koskevissa asioissa johtaa lapsen tarpeiden mukaiseen kasvatukseen. (Owen, Ware & Barfoot 2000, 413.)

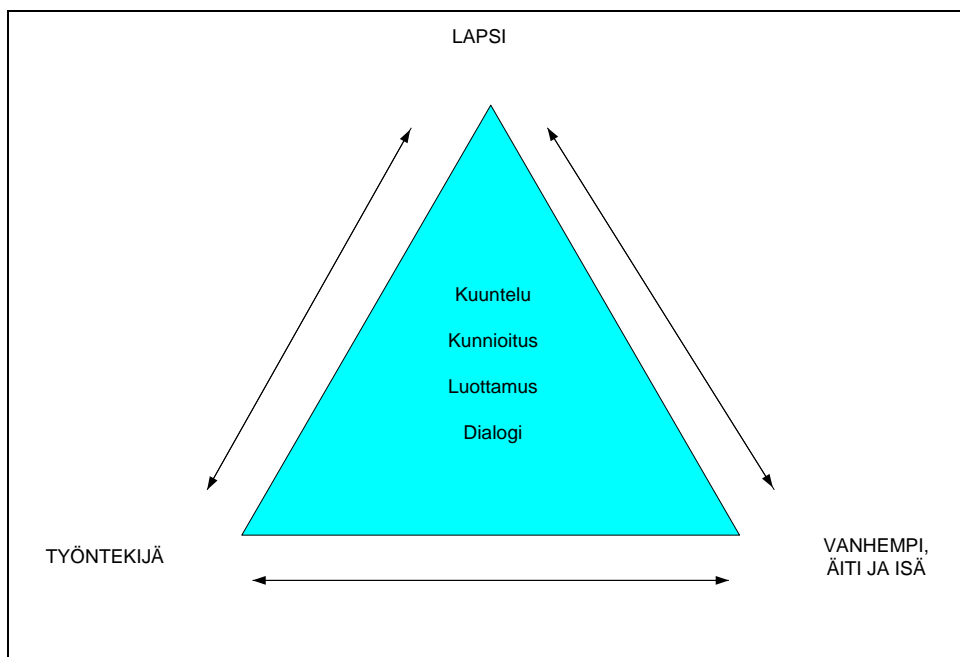
Yhteistyö on perheiden ja päivähoidon voimavarojen yhteen saattamista. Vanhempien ja päivähoitohenkilöstön tulee yhdessä perehtyä lapsen kehitykseen ja kasvatukseen, sillä vain yhteistyön antaman erityistiedon pohjalta henkilöstö pystyy soveltamaan kehityspsykologista tietämystään ja kasvattamaan lasta yksilöllisellä tavalla. Vanhempien ja päivähoidon yhteistyöhön täytyy sisältyä myös kasvattajien halu yhteiseen vastuuseen lapsen kasvatuksesta ja halu tutustua lapsen kasvuolosuhteisiin sekä kotona että päivähoitossa. Kiinnostus ja halu yhteistyöhön johtavat usein siihen, että vanhemmat ja päivähoitohenkilöstö ovat ihanteellisessa tapauksessa toinen toistensa tärkeimpiä tukijoita. (Huttunen 1989, 74–75.) Yhteistyön periaatteet mainitaan myös Rouvisen (2007) tutkimuksessa, jossa kuvataan lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien kanssa tehtävästä kasvatusyhteistyöstä. Lastentarhanopettajien esille tuomien käsitysten mukaan yhteistyössä korostuu vanhempien arvostaminen ja tukeminen sekä vanhempien toimijuuden huomioon ottavat toimintatavat. Onnistuneen yhteistyön lähtökohtana pidetään yhteisten linjojen ja tavoitteiden rakentamista vanhempien kanssa. (Rouvinen 2007, 194.)

Laajemmin vanhempien ja päivähoitohenkilöstön yhteistyötä on tutkittu muun muassa Väestöliiton Väestöntutkimuslaitoksen toteuttamassa vuoden 2000 perhebarometriassa, jonka teemana ovat kasvatuskysymykset. Tutkimustulosten mukaan yhteistyö lasten kasvatuksessa koettiin tärkeäksi, ja vanhempien kokemukset yhteistyöstä olivat pääosin positiivisia. Sekä päivähoitohenkilöstö että vanhemmat korostivat yhteistyö tärkeyttä. Vanhemmat kokivat saaneensa tukea lähes aina kun he sitä olivat tarvinneet, vaikkakin suurin osa ammatikasvattajista ei ollut mielestään pystynyt tukemaan vanhempia läheskään tarpeeksi. Syynä tähän olivat muun muassa ajan ja voimavarojen riittämättömyys sekä oman ammattitaidon ja kokemuksen puute. (Seppälä 2000, 40.)

Vanhempien ja päivähoidon yhteistyön tavoite on aina kaksisuuntainen. Ensimmäinen yhteistyön tavoitteena on parantaa kasvatustyön laatua ja tasoa vanhemmilta saatujen toivomusten, näkemysten ja palautteen perusteella. Toisaalta yhteistyön tulee tukea vanhempia hyväksymällä heidän roolinsa vanhempina ja tukemalla vanhemmuutta. Lähtökohtana on aina kuitenkin näkemys kotien ensiarvoisesta merkityksestä lasten kehitystä ja hyvinvointia säätelevänä tekijänä. (Huttunen 1989, 74–76.)

2.4 Kasvatuskumppanuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) käytetään vanhempien ja päivähoitohenkilöstön yhteistyöstä käsitettä kasvatuskumppanuus. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessin tukemisessa. Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista ja siinä yhdistyvät lapselle kahden tärkeän tahon, vanhempien ja varhaiskasvatuksen kasvattajien tiedot ja kokemukset. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.) Kasvatuskumppanuusajattelu pohjautuu käsityksille siitä, että sekä vanhemmilla että päivähoitohenkilöstöllä on olennaista tietoa lapsesta. Lisäksi vanhemmilla ja henkilöstöllä on yhteisiä tavoitteita lapsen kasvatuksesta. Nämä keskeiset käsitykset kasvatuskumppanuudesta liittyvät muun muassa kasvatukseen, kasvatuksen arvopäämääriin, hyvän kasvatuksen menetelmiin, hyvään lapsuuteen, vanhemmuuteen ja perheen tehtäviin. (Karila 2006, 93, 95.)



KUVIO 1. Kasvatuskumppanuus – vuorovaikutuksen kolmiosuhde (Kekkonen 2004, 15)

Kekkonen (2004, 15) mukaan kasvatuskumppanuus tarkoittaa henkilöstön ja vanhempien molemminpuolista, tasavertaista ja jatkuvaa vuoropuhelua lapsen kasvun tukemiseksi. Kasvatuskumppanuus rakentuu kunnioittavassa ja kuulevassa kanssakäymisessä, mikä luo

perustan keskinäiselle luottamukselle ja vuoropuhelulle. Kumppanuuden keskeiset periaatteet ovat kuuntelu, kunnioitus, luottamus ja dialogi (kuvio 1).

Kasvatuskumppanuudessa työntekijän suhde vanhempaan perustuu hänen ammatilliseen perustehtäväänsä lapsen hoitajana, kasvattajana ja opettajana. Kumppanuudessa ammattilaisen asiantuntemusta ei kadoteta tai häivytetä, vaan huomio kiinnitetään siihen, millä tavalla varhaiskasvattaja tuo oman osaamisensa, tietonsa, taitonsa ja ymmärryksensä vanhemman ja lapsen käyttöön. Kumppanuudessa huomioidaan myös se, miten vanhemman oman lapsensa tuntemus tulee kuulluksi, vastaanotetuksi, keskustelluksi ja arvioiduksi vuoropuhelussa ammattilaisen kanssa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 19.) Kumppanuus perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen. Se merkitsee erilaisten käsitysten ja erilaisten elämäntapojen kunnioittamista (Keyes 2002, 179). Kasvatuskumppanuus edellyttää työntekijän ja vanhemman keskinäistä luottamusta ja huolen jakamista arjen kasvatuskysymyksissä. Lisäksi kasvatuskumppanuus merkitsee työntekijän ja vanhempien roolien ja suhteen monipuolistamista ja syventämistä päivähoidon ja vanhempien yhteistyössä. (Kaskela & Kekkonen 2006, 15, 18.) Tätä kautta on helpompi pyrkiä vanhempien ja henkilöstön kesken selkeisiin tavoitteisiin lapsen suhteen (Määttä 1999, 100).

Karila (2005a) on selvittänyt tutkimuksessaan kasvatuskumppanuuden rakentumista vanhempien ja henkilöstön välisissä kasvatuskeskustelutilanteissa. Tutkimuksen mukaan kasvatuskeskustelukäytännöt rakentuvat pääosin päivähoidon työntekijöiden lähtökohdista. Vanhemman rooli keskusteluissa on täydentäjä ja myötäilijä, kun taas henkilöstö määrittää keskustelun aiheet ja käyttää keskusteluissa enemmän aikaa. Karila (2005a, 297) toteaaakin, että mikäli vanhempien osallisuutta päivähoidon toiminnassa halutaan vahvistaa, on heidän ääntensä kuunneltava ja toimintakäytäntöjä suunniteltava siten, että ne mahdollistavat vanhempien todellisen osallisuuden.

Kasvatuskumppanuuden ammattitaito rakentuu vuorovaikutustaitojen harjoittelusta, työntekijän oman toiminnan reflektoinnista sekä yhteisen ymmärryksen etsimisestä lapsen kasvuyhteisöissä ja kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa (Kaskela & Kekkonen 2006, 19). Vuorovaikutuksellista kumppanuutta ja tukea korostava yhteistyö pyrkii myös vanhemmuuden ja ammattikasvattamisen vastuun jakamiseen. Se lähtee siitä oletuksesta, että vanhempien ja henkilöstön vuorovaikutus on ehto keskinäisen johdonmukaisuuden toteutumiselle kodin ja päivähoidon kasvatuksessa. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 39–40.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan vanhemmilla on lastensa ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu sekä oman lapsensa tuntemus. Henkilöstöllä on puolestaan koulutuksensa antama ammatillinen tieto ja osaaminen sekä vastuu kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Näkemykset siitä, keitä pidämme hyvinä vanhempina tai ammattikasvattajina ja sopivina kumppaneina kumpuavat omista arvostuksistamme ja kokemuksistamme. Samoin se millä tavoin arvotamme toisten kasvatuskäsityksiä, heijastelee omaa arvomaailmaamme. Vanhempien käsitykset vuorovaikutuksesta ammattilaisen kanssa heijastuvat muun muassa siihen millaisia odotuksia vanhemmilla on ja millaiseksi he ymmärtävät oman osallisuutensa vuorovaikutuksessa. (Karila 2006, 95–96.) Työntekijä puolestaan mahdollistaa omien työkäytäntöjen ja puhutavan avulla sen, että vanhemman näkemykset, käsitykset ja ratkaisuehdotukset tulevat kuulluiksi ja jaetuiksi vanhempaa arvostavalla tavalla (Kaskela & Kekkonen 2006, 19–20). Alasuutarin tutkimuksessa vanhemmat korostivat omien näkemystensä arvostamista ja kuulemista kuvatessaan sujuvaa yhteistyötä. Vanhemmat kokivat, että heitä arvostetaan vanhempina, kasvattajina ja yhteistyökumppaneina, mikäli heidän näkemyksensä hyväksytään. (Alasuutari 2003, 170.) Yksi kasvatuskumppanuuden ydinhaasteista onkin se, kuinka päästä sellaiseen vuorovaikutukseen, jossa kumppanit tulevat tulkituiksi omien tarkoituseriensä mukaisesti: ei ylimalkaisesti tai ennakoasenteiden värittämänä (Karila 2006, 97–98). Kasvatuskumppanuus ei ole kuitenkaan itseisarvo, vaan väylä vanhempien ja henkilöstön jakaman varhaiskasvatuksen syntymiselle (Karila 2005b, 46).

3 KASVATUSTYÖ ASIANTUNTIJATYÖNÄ

3.1 Asiantuntijuuden määrittelyä

Ammattitaidolla tarkoitetaan yhteiskunnallisen työnjaon edellyttämää, tietyllä koulutuksella ja kokemuksella hankittua yksilöllistä valmiutta tai pätevyyttä toimia määrättyssä ammatissa. Asiantuntijuuden käsite poikkeaa ammattitaidon käsitteestä siinä mielessä, että sitä ei rajaa ensisijaisesti ammatillinen positio tai vakanssi, vaan pikemminkin asia, aihe tai tehtävä- ja ongelma-alue. Asiantuntijuus voi ilmetä perinteisistä ammateista irrallisena tai niiden ulkopuolelle jäävänä osaamisena. Toisaalta asiantuntijuus voi ilmetä perinteisten ammattien sisällä tehtävä- tai ongelmakohtaisena erityisosaamisena. (Eteläpelto 1992, 20–21.)

Asiantuntijuudessa korostuu vahvasti tieto verrattuna ammattitaidon taidolliseen painotukseen. Asiantuntijan osaamista voidaan luonnehtia kykynä tunnistaa, rajata ja määrittellä ongelma uudelleen. Lisäksi asiantuntijan osaamiseen kuuluu kysyä arvioida ja analysoida ongelmatilanne sekä tehdä toteuttamiskelpoinen ratkaisu ja toteuttaa se. Asiantuntijassa siis yhdistyy analyysin, suunnittelun ja toteutuksen osaaminen. (Eteläpelto 1992, 22–23.)

Asiantuntijatiedon rakenne ja tiedon organisoitumistapa, joka mahdollistaa tietämyksen helpon käytettävyyden ja sen tarkoituksenmukaisen sovellettavuuden ongelmanratkaisussa, on ollut soveltavan kognitiivisen psykologian piirissä tutkimuksen kohteena 1970-luvulta lähtien. Tiedon määrän rinnalla on yhtä tärkeänä pidetty tiedon rakentumis- ja organisoitumistapoja. Useissa tutkimuksissa asiantuntijatieto on ymmärretty tietämykseksi, jossa yhdistyy käsitteellinen tieto sekä henkilöiden omakohtaiseen kokemukseen perustuva kokemustieto, arvotieto, uskomukset, erilainen näkemystieto sekä asiantuntijasubjektin laaja-alainen viisaus (Eteläpelto 1997, 96–97).

Karilan (1997) mukaan asiantuntijuus rakentuu kolmen tekijän: minän ja elämänhistorian, tiettyä erityisalaa koskevan tietämyksen ja kulloisenkin toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Tätä vuorovaikutusta puolestaan säätelevät yhteiskunnan monet toimintatasot ja kulttuuriset ominaisuudet. Minä ja elämänhistoria -näkökulma liittyy elämäkerrallisiin aineksiin, aiempiin merkityksellisiin kokemuksiin sekä yksilölle ominaiseen tapaan

toimia ympäristön ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa. Asiantuntijuuden toimintaympäristö -näkökulma liittyy asiantuntijuuden rakentumisen yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Tietämyksen näkökulma puolestaan tuo asiantuntijuuden rakentumiseen tietämisen ja osaamisen ulottuvuuden, joka muodostuu koulutuksen ja kokemuksen kautta. (Karila 1997, 42–43.)

Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002) ovat kuvanneet kolme erilaista näkökulmaa asiantuntijuuteen. Ensinnäkin asiantuntijuutta voidaan tarkastella tiedonhankintana ja käsittelyinä. Toiseksi asiantuntijuutta voidaan eritellä kulttuuriin osallistumisen prosessina, eli tilannesidonnaisena näkökulmana. Lisäksi asiantuntijuus on mahdollista nähdä myös tiedonluomiseen pohjautuvana dynaamisena kehitysprosessina. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 450–451.) Giddens (1995) huomioi asiantuntijuuden määrittelyssään nimenomaan tilannesidonnaisuuden. Tästä näkökulmasta asiantuntijuus voi vaihdella samallakin ihmisellä ja maallikkokin voi olla asiantuntija aiheessa, jossa hän on hankkinut muita enemmän osaamista. Näin ollen Giddens korostaa juuri niitä tekijöitä, jotka kulloisessakin tilanteessa ja asiayhteydessä ovat olennaisia ja merkityksellisiä. (Giddens 1995, 119–120.) Hakkarainen ym.(2002, 453) kuitenkin painottavat, ettei pelkkä kokemus tee ihmisestä asiantuntijaa, koska kaikki kokeneet eivät opi yhtä hyvin käsittelemään uusia ja rutiineista poikkeavia tapauksia. Hakkaraisen ym. (2002) kolme näkökulmaa sisältää keskenään osittain ristiriitaisiakin oletuksia asiantuntijuudesta, mutta osaltaan ne voidaan nähdä myös toisiaan täydentävinä lähestymistapoina. Asiantuntijuus edellyttää kulttuurista osallistumista, mutta siinä ovat tärkeällä sijalla myös aikaisemman tiedon, käytäntöjen ja osaamisen ylittäminen ja uuden luominen. (Hakkarainen, Palonen & Paavola. 2002, 451.)

Ammatillisen asiantuntijuuden pohjana voidaan nähdä kaikilla aloilla olevan alan perustieto, joka koostuu alan vakiintuneesta ja jatkuvasti muuttuvasta faktatiedosta. Faktatiedon lisäksi tarvitaan teoreettista eli käsitteellistä tietoa, johon kuuluvat erilaiset teoriat ja käsitteelliset mallit. Faktatietoa ja teoreettista tietoa voidaan kutsua muodolliseksi eli formaaliksi tiedoksi. Formaalin tiedon lisäksi keskeinen asiantuntijuuden osatekijä on proseduaalinen eli käytännöllinen tieto. Proseduaalinen tietämys on paljolti automatisoitunutta, ja koska se syntyy kokemuksen kautta, se on luonteeltaan hiljaista, äänetöntä tietoa. Erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa kohdataan uudenlaisia ongelmia, tarvitaan formaalin ja proseduaalisen tiedon lisäksi itsesäätelytietoa, toisin sanoen reflektiivisyyttä ja metakognitiota. (Tynjä-

lä 2006, 104–105.) Asiantuntemus syntyy siis syvällisen opiskelun ja perinpohjaisen kokemuksen vuorovaikutuksena itsesääteilytaitoja unohtamatta (Eklund 1992, 56; Eteläpelto 1997, 98–99).

Tynjälän (1999) mukaan asiantuntijuus on lähellä oppimisen käsitettä, sillä asiantuntijuus voidaan nähdä jatkuvana ongelmanratkaisuprosessina, työskentelynä omien kykyjen ylärajoilla ja itsensä ylittämisenä. Näin määriteltynä asiantuntijuuden keskeinen olemus liittyy oppimiseen. Asiantuntijuus on jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista eri tilanteissa. Tällainen asiantuntijuus ei ole sidottu oppiarvoihin, tutkintoihin tai työkokemuksen pituuteen. (Tynjälä 1999, 161.) Asiantuntijaksi oppimisessa ja kehittymisessä on kuitenkin useita näkökulmia. Ensinnäkin asiantuntijan on opittava asiantuntemusalueen sisältö ja rakenne kognitiivisesti. Samanaikaisesti yleensä tapahtuu ammattikunnan erilaisten tapojen ja riittien sosiaalista oppimista eli perehtymistä ammattikulttuuriin. Oppimistilanteet voivat puolestaan olla järjestettyjä tai sitten spontaaniin sosiaaliseen vuorovaikutukseen sisältyviä. (Eklund 1992, 43.) Karilan (1997) mukaan asiantuntijuus on kuitenkin siinä määrin dynaaminen ilmiö, että sen luonteen ja kehittymisen erottelu on vaikeaa, sillä lähes kaikki asiantuntijan toimintatilanteet sisältävät potentiaalisen kehitysmahdollisuuden. Asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvässä tilanteessa, situaatiossa, tapahtuvan vuorovaikutuksen seurauksena syntyvät merkitykselliset oppimiskokemukset voivat olla joko asiantuntijuuden kehittymistä edistäviä, pysäyttäviä tai taannuttavia riippuen siitä, miten aikaisemmat kokemukset, odotukset ja tietämys suuntaavat tilannetta. (Karila 1997, 115–117.) Vaikka asiantuntijuus on kulttuurisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toteutuva ilmiö, on sen toteutumisen ja kehittymisen yksilöllinen vaihtelu ilmeinen. Asiantuntijuuden kehittyminen voidaan kuvata situaatiosta toiseen kulkemisen prosessina, oppimisen polkuna. Yksilöllisten oppimispolkujen rakentumisessa konkretisoituvat puolestaan yksilön elämänhistorian, substanssialan tietämyksen ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa vallitsevat jännitteet. (Mt. 119.)

Persoonallisella ulottuvuudella on merkitystä asiantuntijuuden kehittymisessä. Samat toimintaympäristöt muotoutuvat eri tavoin merkittäväksi niissä toimiville henkilöille. Elämänhistoria ja aiemmat kokemukset ovat asiantuntijuuden rakentumisen jännitteissä mukana. (Karila 1997, 85–86.) Persoonallinen ulottuvuus on hyvin keskeinen asiantuntijuuden muodostumisessa, koska sen avulla on mahdollista jäsentää asiantuntijoiden erilaisia tul-

kintoja toimintaympäristönsä tilanteesta ja sen kehittämisen haasteista. (Karila 1997, 103; Eteläpelto 1997, 86). Erilaisten tietojen ja taitojen lisäksi tarvitaan tilanneherkkyyttä, joustavuutta ja valmiutta sopeutua uudenlaisiin tilanteisiin ja ympäristöihin (Eteläpelto 1997, 92).

3.2 Lastentarhanopettajan asiantuntijuus

Suomalainen päiväkotityö on kehittynyt lainsäädännön, työelämän, perheen, kasvatuksen ja kulttuurisen lapsuuden muodostamassa yhteiskunnallisessa ympäristössä, joka on eri aikoina muodostanut päiväkotityölle erilaiset edellytykset. Eri aikakaudet ja painotukset ovat tuottaneet omanlaisiaan odotuksia ja haasteita päiväkodeissa tehtävälle työlle. (Karila & Nummenmaa 2001, 27.) Lastentarhanopettajat ovat yksi asiantuntijaryhmistä, jonka työvaatimukset ja olosuhteet ovat muuttuneet substanssialan tiedon soveltamisesta sen luomiseksi ja itsenäistä päätöksentekoa painottavaksi (Karila 1997, 12). Lisäksi lastentarhanopettajakoulutuksen siirtyminen yliopistokoulutukseksi vuonna 1995 toi osaltaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden merkityksellisyyttä näkyväksi (Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen 2007, 48). Lastentarhanopettajien työtehtävien luonne on viime vuosina ollut voimakkaan muutoksen alaisena. Nämä muutokset ja ratkaisut ovat edellyttäneet huomion kiinnittämistä lastentarhanopettajien asiantuntijuuden sisältöön, erityisosaamiseen ja asiantuntijuuden kehittämisen haasteisiin. (Karila 1997, 12.)

Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden keskeisiä ulottuvuuksia voidaan tarkastella päiväkotityön neljän keskeisen osaamisalueen kautta (Karila & Nummenmaa 2001). Karila ja Nummenmaa (2001) ovat johtaneet päiväkotityön keskeiset osaamisalueet ja niihin sisältyvän ydinosaamisen aiemmasta päiväkotityötä ja työelämän yleisiä osaamisvaatimuksia koskevasta tutkimuskirjallisuudesta sekä Päiväkotien moniammatillisena työyhteisönä - kehittämisprojektin kokemusten pohjalta (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Päiväkotityön keskeiset osaamisalueet ja niihin sisältyvä ydinosaaminen (Karila & Nummenmaa 2001, 33)

Keskeiset osaamisalueet	Ydinosaaminen
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	- Kontekstiosaaminen
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	- Kasvatusosaaminen - Hoito-osaaminen - Pedagoginen osaaminen
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	- Vuorovaikutusosaaminen - Yhteistyöosaaminen
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	- Reflektio-osaaminen - Tiedonhallinta-osaaminen

Ensimmäinen keskeinen osaamisalue päiväkotityössä on *toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen*. Toimintaympäristön kulloisenkin laadun tiedostaminen on yksi päiväkotihenkilöstön osaamishaasteista. Tietoisuus siitä yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta maailmasta, jossa päiväkotij sijaitsee, auttaa henkilöstöä paikantamaan omaa työtään ja näkemään sen yhteydet laajempaan kokonaisuuteen. Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvän osaamisalueen ydinosaamiseksi voidaan kutsua kontekstiosaamista. Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen perustuu siihen, että kasvatus on yksi päiväkotityön keskeisistä ulottuvuuksista. Kasvatus on aina sidoksissa vallitsevan kulttuurin perusolettamuksiin. Kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen on siten yksi toimintaympäristöön liittyvän osaamisen ulottuvuuksista. Kulttuurin ja yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemus sekä kulttuurinen lukutaito pitävät sisällään kasvatuksellisen vuorovaikutuksen erilaisten lasten ja perheiden kanssa. Näiden lisäksi tietoisuus työtä kulloinkin ohjaavasta lainsäädännöstä ja muusta ohjauksesta on osa sitä ydinosaamista, joka sisältyy toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvään osaamiseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 27–28.)

Varhaiskasvatukseen eli työn substanssiin liittyvän osaamisalueen ydinosaaminen koostuu kasvatusta- ja hoito-osaamisesta sekä pedagogisesta osaamisesta. Kasvatusosaamiseen sisältyy kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi. Kasvattajalta vaaditaan arvojen pohtimista ja tulevaisuuteen suuntautumista, sillä voidakseen auttaa lasta hankkimaan tarvittavia valmiuksia, henkilöstö tarvitsee kuvan sekä tavoitellusta että toteutumaan pyrkivästä tulevaisuudesta. Koska kasvatus toteutuu vahvasti tässä hetkessä, ovat kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun tiedostaminen ja kehittäminen tärkeitä kasvatusosaamiseen liittyviä asioita. Varhaiskasvatuksen osaamisalueeseen liittyvä hoito-osaaminen koostuu niistä tiedoista ja taidoista, joita edellytetään esimerkiksi lapsen fyysisen hyvinvoinnin turvaamiseksi. Lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi muodostaa perustan hänen kasvulleen, kehitykselleen ja oppimiselleen. (Karila & Nummenmaa 2001, 29–31.) Jotta henkilöstö kykenisi rakentamaan lapsille laadukkaan kasvu- ja oppimisympäristön, tarvitaan puolestaan pedagogista osaamista. Pedagoginen osaaminen pitää sisällään lapsen kehityksen tuntemisen ja sopivien kasvatuksellisten ja opetuksellisten käytäntöjen soveltaminen kussakin tilanteessa. (Karila & Nummenmaa 2001, 31.) Pedagoginen osaaminen mainitaan lastentarhanopettajan osaamisalueeksi myös Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan osaamisjaoston raportissa, jossa on kartoitettu varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisalueita. Lastentarhanopettajan kasvatuksen, pedagogiikan ja opettamisen osaamisalueelle lukeutuvat muun muassa varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaan sekä tavoitteiden ja sisältöjen määrittämiseen liittyvä osaaminen. (Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen 2007, 34.)

Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on kolmas keskeinen päiväkotityön osaamisalue. Yhteistyöosaamista tarvitaan vanhempien, muun henkilöstön ja keskeisten yhteistyökumppaneiden kanssa työskenneltäessä. Yhteistyöosaamiseen liittyy myös työn kielellinen hallinta, jonka merkitys korostuu esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien toteuttamisessa. Yhteistyöosaamisen lisäksi tarvitaan kasvatuksellista vuorovaikutusta. Vuorovaikutusosaaminen onkin olennainen osa kasvatuksen ammattilaisen työnkuvaa. (Karila & Nummenmaa 2001, 32.) Päiväkotien henkilöstön työskennellessä muuttuvassa työympäristössä on myös *jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen* keskeistä. Oman ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittäminen edellyttävät oman työn arviointia ja tutkimista eli reflektio-osaamista. Tiedon nopea lisääntyminen ja aiemman tiedon kumuloituminen vaativat henkilöstöltä tiedon hankinnan ja tiedon prosessoinnin taitoja. Tällaista osaamista voidaan kutsua tiedonhallinnan osaamiseksi. (Mt. 33.) Asiantuntijuuden ja työn kehittäminen on

mainittu lastentarhanopettajan osaamisalueeksi myös Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksen ja osaamisen selvityksessä (2007, 34).

Lastentarhanopettajan asiantuntijuutta luonnehtiviksi tietämysalueiksi Karilan (1997) tutkimuksessa muodostui kasvatustietämys-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. Kasvatustietämykseksi nimitetään kategoriaryhmää, johon kuuluvat kasvatukseen, kasvatusprosessin keskeisiin tekijöihin ja niiden välisiin suhteisiin sekä kasvatuksen päämääriin ja tavoitteisiin liittyvät seikat. Lapsitietämys pitää sisällään käsitykset lapsesta sekä lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Kolmas kategoriaryhmä kontekstitietämys sisältää kasvu- ja ympäristöihin ja kasvuolosuhteisiin liittyvät hahmotukset. Tällaisina voidaan nähdä näkemykset päiväkodin toiminta-ajatuksista, lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta, yhteistyöstä sekä toiminnan organisointi. Didaktinen tietämys puolestaan liittyy pienten lasten kasvatukseen ja opetukseen sekä erityisesti näiden toteuttamiseen päiväkotikontekstissa. (Karila 1997, 105.) Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kohdalla substanssin luonteesta johtuen tietämykseen sisältyy myös yksilön arvomaailmaan ja ihmiskäsityksiin liittyviä kysymyksiä (mt. 43).

Tynjälä (2004) tarkastelee opettajan asiantuntijuuden osatekijöitä Hakkaraisen ym. (2002) jäsenyyksien pohjalta, johon kuuluu mielensisäinen näkökulma, osallistumis- ja luomisnäkökulma asiantuntijuuteen. Opettajan asiantuntijuuden osatekijöiksi Tynjälä nimeää formaalin eli teoreettisen tiedon, käytännöllisen ja kokemuksellisen tiedon sekä itsesäätelytiedon. (Tynjälä 2004, 176.) Tässä kohdin Tynjälän opettajan asiantuntijuuden määrittely voidaan katsoa sitoutettavaksi myös lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen. Opettajan ammatin kohdalla formaalinen tieto jakautuu pääosin kahteen alueeseen: toisaalta substanssietoon ja toisaalta kasvatustieteelliseen tietoon. Siihen kuuluu oppimista, kehitystä ja opettamista koskevaa tietoa, samoin kuin koulutuspolitiikkaan ja yhteiskuntaan liittyvää yleistietoa. Opettajan asiantuntijuuden kannalta keskeistä on substanssietiedon ja pedagogisen tietämyksen yhdistyminen pedagogiseksi sisältötiedoksi, eli teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integroituminen. Käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto muotoutuu kokemuksen kautta ja on luonteeltaan usein epämuodollista ja ehdotonta tietoa. Opettajan työssä keskeinen osaaminen liittyy opetustaitoon sekä oppimisen ohjaamisen taitoon. Tämäkin asiantuntijuuden alue tulee ymmärtää laaja-alaisesti sisältäen myös sosiaaliset ja kommunikatiiviset taidot sekä käytännön ammattietiikan. Kolmas asiantuntijuuden alue, itsesäätelytaito, pitää sisällään metakognitiiviset taidot ja reflektion. Näiden merkitys nousee erityisen tär-

keäksi ammatissa, jossa näiden taitojen hallintaan tulisi ohjata myös muita, toisin sanoen lapsia. Asiantuntijuus ei siis ole pelkästään tietämistä ja asian tuntemista, vaan se on myös korkeatasoista osaamista sekä oman toiminnan ohjaamista. (Tynjälä 2004, 177–178.)

Asiantuntijan toiminnassa edellä kuvatut opettajan asiantuntijuuden komponentit (teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto ja itsesäätelytaito) eivät ole erillisiä vaan ne kytkeytyvät toisiinsa muodostaen asiantuntijan joustavan toimintaperustan. Kokeneen lastentarhanopettajan ei tarvitse pysähtyä jokaisen työtehtävänsä ääreen miettimään, minkä teorian pohjalta tässä tilanteessa tulisi toimia, vaan hän pystyy toimimaan joustavasti ja intuitiivisesti. (Tynjälä 2004, 178.)

Teoreettisesti hallitussa varhaiskasvatustyössä yhdistyvät kasvatus, tutkimus ja oman työn jatkuva kehittäminen. Vaikka teoreettisesti hallittu varhaiskasvatustyö asettaa entistä suuremmat vaatimukset työntekijän ammatilliselle osaamiselle, lasten vanhempia pidetään asiantuntijoina oman lapsensa suhteen. Varhaiskasvatuksen ammatillisuuden ja toisaalta vanhempien omaa lastaan koskevan asiantuntijuuden suhde joudutaankin tänä päivänä usein arvioimaan uudelleen. (Hujala ym. 1998, 113.)

3.3 Vanhemmat kasvatuksen asiantuntijoina

Vanhemmuus liitetään tavallisesti äidin ja isän ja lapsen suhteeseen (Alasuutari 2003, 14). Erityisesti äidillä on ollut ja on edelleen erityisasema vanhemmuudessa sekä lapsen kasvatuksessa ja kehityksessä. Äiti on usein lapsen ensisijainen kasvattaja ja lapsen elämän vahva avainhenkilö. Lisäksi äiti nähdään perheessä lapsen kehityksen tuntijaksi ja sitä koskevan tiedon haltijaksi. Isyys on kuitenkin muuttunut viime aikoina monella tavalla ja isästä on tullut tasa-arvoinen vanhempi äidin rinnalle. (Alasuutari 2006, 79, 82.)

Vanhemmuus tulkitaan usein perustaltaan biologiseksi ominaisuudeksi. Samalla se on myös toimintaa, jolle sitä toteuttavan tulee antaa jonkinlainen mieli tai merkitys. (Alasuutari 2003, 14.) Gerris (1994) määrittelee vanhemmuutta sen sisällön mukaan. Hän jakaa vanhemmuuden sisällön biologiseen, sosiaaliseen ja psykologiseen, jotka ovat osaksi myös päällekkäisiä. Biologinen vanhemmuus määrää lapsen geneettisen identiteetin ja takaa lapselle ne oikeudet ja piirteet, jotka ovat tyypillisiä ryhmälle, johon hän kuuluu. Sosiaalinen vanhemmuus taas antaa lapselle nimen, kansallisen identiteetin ja kansalaisuuden. Psyko-

loginen vanhemmuus puolestaan liittyy niihin vanhempien piirteisiin ja toimiin, jotka tukevat lapsen psykologista identiteettiä älyllisesti, sosiaalisesti, moraalisesti ja fyysisesti. Psykologinen vanhemmuus voi kehittyä ilman biologista vanhemmuutta ja toisaalta biologiseen ja sosiaaliseen vanhemmuuteen ei välttämättä liity psykologinen vanhemmuus. (Gerris 1994, 148–149.)

Vanhempien asiantuntijuus perustuu vanhemmuuteen, parisuhteeseen, elämäkokemukseen ja ammattiin (Mattus 1993, 91). Alasuutarin (2003) tutkimuksen mukaan vanhemmat kokevat olevansa asiantuntijoita, kun puhutaan perheestä, sen ihmissuhteista ja omasta vanhemmuudesta. Sen sijaan ammattilaisten asiantuntijuuden taas katsotaan olevan lapsikeskeistä eli tietoa lapsen kehityksestä, minästä tai lapsen ohjaamisen ja kasvattamisen keinoista. (Alasuutari 2003, 167.)

Asiantuntijuuden määrittelyn kuvauksissa lähdetään usein tarkastelemaan teoreettista sekä kokemuksellista tietoa (Launis 1997, 122). Vanhempien asiantuntijuuden perusolemusta kuvattaessa tiedon voidaan sanoa syntyvän havaintojen ja kokemusten myötä. Vanhempien kokemuksellinen tieto on aina hyvin omakohtaista ja tässä mielessä subjektiivista. Kokemuksellisen tiedon omakohtaisuudesta johtuen tällainen tieto saattaa olla vaikeasti kommunikoitavissa. (Eteläpelto 1992, 27.) Tiilikka (2005, 164) sivuaa tätä ajatusta tutkimuksessaan ja toteaa, että ulkopuolisilla on pääsy perheen, vanhempien ja lasten yhteisestä kontekstista sekä elämäkokemuksista syntyviin kertomuksiin vain kielen ja kommunikaation kautta.

Vanhempien ja lasten suhde on muuttunut viime aikoina. Vanhemmat eivät ole nykyään ehdottomia auktoriteetteja, vaan myös lapsen mielipiteet päätöksenteossa otetaan huomioon ja lapsia kohdellaan tasa-arvoisemmin ja yksilöllisemmin. Voidaan sanoa, että vanhempien ja lasten suhde on muuttunut tasavertaisemmaksi kaverisuhteeksi, mikä on johtanut vanhempien ja lasten roolien hämärtymiseen. (Hirsjärvi, Laurinen & tutkijaryhmä 2000, 31.) Osaltaan vanhemmuuden muutokseen on vaikuttanut kasvava ammattikasvattajien määrä. Vanhemmat saavat yhä enemmän uutta tietoa lasten kasvatuksesta ammattikasvattajilta, mikä saattaa heikentää vanhempien omaa uskoa vanhemmuuteen ja kasvatukseen. (Hirsjärvi ym. 2000, 31; Korhonen 2006, 64.)

Tiilikan (2005, 172) tutkimuksen mukaan vanhemmat arvostavat lasten päivähoitoa ammattityönä. Alasuutarin (2003) tutkimuksessa vanhemmat tulkitsevat, että asiantuntijuuteen perustuva päivähoito edistää lapsen optimaalista kehitystä, ja siksi oikeanlainen lapsen kasvattaminen edellyttää päivähoitoa. Asiantuntijuuden roolin korostuminen merkitsee myös sitä, että vanhemmat eivät määrittele olevansa yksin toteuttamassa lapsen kasvatusta, vaan he tulkitsevat yhteiskunnallisten kasvattajien olevan osa kasvatuksen projektia. (Alasuutari 2003, 164.) Välimäen (1993, 156) tutkimuksen mukaan henkilöstön koulutuksellinen hienosyisyys ei kuitenkaan merkitse vanhemmille kovin paljoa, vaan tärkeämpää on hoidon turvallisuus ja perushoidon joustavuus.

Kasvatusvastuu ja sen jakautuminen perheen ja yhteiskunnan välillä on ollut yksi viime vuosien kasvatuskeskustelujen pääaiheista. Osa keskustelijoista on ollut huolissaan kasvatusvastuun siirtymisestä yhteiskunnalle, osan mielestä asia ei ole millään tavoin ongelmallinen. (Karila & Nummenmaa 2001, 15–16.) Tiilikan (2005, 160) tutkimuksessa haastateltavana olleet äidit katsoivat kasvatusvastuun olevan ensisijaisesti vanhemmilla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 24) mainitaan, että vanhemmilla on lastensa ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu. Väestöliiton vuoden 2000 perhebarometriassa vanhempien ja ammattikasvattajien mielipiteet kasvatusvastuun jakautumisesta olivat kuitenkin ristiriitaiset. Vanhempien mielestä kasvatusvastuu jakautuu sopivasti vanhempien ja ammattikasvattajien kesken, kun taas ammattikasvattajat katsoivat kasvatusvastuun olevan liiaksi heidän harteillaan. Kasvatusvastuun osa-alueista vastuu erityisesti lapsen sosiaalisten ja eettisten taitojen kehittymisestä kuului vanhempien mukaan kuitenkin enemmän heille. (Seppälä 2000, 39–40.) Vanhemmat eivät voi ottaa vastuuta, jos sitä ei heille anneta, eli jos vanhempiin ei luoteta lasten vanhempina. Päivähoitohenkilöstön tulee näin ollen arvostaa vanhempia lapsen arjen asiantuntijoina. (Salminen 2005, 172.) Keskustelu yleisesti kasvatusvastuusta ja sen jakautumisesta vaikuttaa siihen, että kasvatusta ja vanhemman tietoisuus vastuustaan ja omasta asiantuntijuudestaan ovat tärkeämpiä kuin koskaan ennen, mikä voidaan katsoa myös myönteisenä asiana (Värri 2001, 19).

3.4 Jaettu asiantuntijuus

Jaetun asiantuntijuuden käsitteellä yleisesti viitataan prosessiin, jonka aikana useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja saavuttaakseen jotakin, jota yksittäinen ihminen ei pystyisi toteuttamaan (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 143; Karila & Nummenmaa 2001, 23). Myös kasvatuskumppanuus edellyttää jaettua asiantuntijuutta. Kumppanuus perustuu vuorovaikutukseen, jossa työntekijä sekä vanhemmat jakavat lapseen liittyviä havaintoja, käsityksiä, tietoa ja kokemuksia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31).

Mattus (1993) on tarkastellut vanhempien ja ammatti-ihmisten asiantuntijuuden suhdetta. Määritellessään asiantuntijuutta hän painottaa kahta asiaa: toisaalta *asiantuntijaa* ja toisaalta *asiantuntijaa*. Mattuksen mukaan jokainen voi omassa asiassaan olla *asiantuntija* ja *asiantuntijaa* puolestaan voi kutsua tietäjäksi. Tässä asiantuntijan määrittelyssä asiantuntijuus rakentuu siis kahdella tavalla. Ensinnäkin on tuntemukseen liittyvä asiantuntijuus, jota voidaan myös kuvata kokemusperäisenä tietämisenä. Toisaalta on asiaan liittyvä asiantuntijuus, joka voidaan ymmärtää tietoon ja koulutukseen perustuvaksi asiantuntijuudeksi: *asiantuntija* on asian tietäjä. Molempia asiantuntijoita tarvitaan yhteistyössä, ja näin voidaan oikeutetusti keskustella myös teemasta vanhemmat ja muut asiantuntijat. (Mattus 1993, 90.)

Vanhempien ja päivähoidon yhteistyössä asiantuntijuudet eristäytyvät sisällöllisesti siinä, että vanhemmilla on tietoa lapsesta erilaisesta aikaperspektiivistä ja erilaisista toimintaympäristöistä kuin työntekijällä. Päivähoidon työntekijän asiantuntijuus puolestaan perustuu osittain koulutuksen tuomaan ammatilliseen tietoon ja osittain kokemuksen ja toimintaympäristön kautta karttuneeseen osaamiseen. (Kovanen 2004, 114.) Työntekijät rakentavat oman asiantuntijuutensa yhdistäessään tietorakenteet ja sovelluksen käytännön työssään. Tietorakenteilla Kovanen (2004, 109) mukaan voidaan tarkoittaa esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön periaatteita ja sitoutumista perhelähtöisen työn arvostukseen.

Vanhempien asiantuntijuuden toteuttamisessa päivähoitohenkilöstön keskeinen tehtävä on vanhempien kokemusten kuunteleminen oman lapsensa kanssa toimimisesta ja omien ammatillisten, mutta arkisten kokemustensa jakaminen. Jaetun ja yhteisen asiantuntijuuden rakentaminen on mahdollista kokemuksen ja toimimisen kautta, ei niinkään vanhempien

kasvatuskäsityksiin puuttumisen ja vaikuttamisen kautta. (Kovanen 2004, 112.) Käytännössä siis jaettu kokemus ja osaaminen sekä niistä määräytyvä asiantuntijuus vanhempien ja henkilöstön yhteistyössä toimii, kun molemmat käyttävät konkreettisia esimerkkejä kuvattaessa tilanteita, joissa lapsen ohjausta yhteisten tavoitteiden suuntaisesti on aiottu toteuttaa (mt. 85).

Seikkula (2000) on tarkastellut väitöskirjassaan alkuopetuksen vanhempaintapaamisissa tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta ja siihen sisältyvää puhetta ja kieltä. Tutkimuksen mukaan tapaamisissa ei puhuttu kovinkaan monella sosiaalisella kielellä. Selvästi erottuvia sosiaalisia kieliä olivat kodin, koulun ja leikin kielet sekä muutamissa tapauksissa esiintynyt opettajan sosiaalinen kieli. Kielten vuorovaikutus ja vuorovaikutuksen eteneminen ilmeni tapaamisissa siten, että kodin ja koulun sosiaaliset kielet pysyivät alkuun erillisinä, mutta keskustelun kuluessa nimenomaan vanhemmat siirtyivät koulun sosiaalisen kielen alueelle. Opettajat sitä vastoin pysyivät enimmäkseen oman sosiaalisen kielensä alueella. Seikkula (2000) arvioi, että vanhemmat tekivät näin ollen suuremman työn yhteistyön eteen kuin opettajat, ja olivat ehkä siten myös joustavampia. (Seikkula 2000, 211–212.)

Kaiken kaikkiaan asiantuntijuus perheen kanssa työskentelyssä rakentuu kahden peruspilarin varaan: ammatillisen osaamisen jakamiseen sekä jaetun asiantuntijuuden pohjalle rakennettuun yhteiseen päämäärään. Tällöin myös vanhempien tukemisen mallista on mahdollista siirtyä yhteisen työn malliin, jossa vanhemmilla on enemmän osallistujan kuin vastaanottajan tai kohteen asema. (Kovanen 2004, 112.) Kovanen (2004, 114) mukaan ammatillisen tiedon arvostus johtaa yhteistyössä kuitenkin helposti siihen, että vanhempien asiantuntijuus jää sivurooliin. Jotta vanhempien näkemykset ja tulkinnat tulevat kuulluksi ja otetuksi huomioon, ammatti-ihmisten tehtävänä on ottaa vanhempien oma, kokemuksellinen tieto keskustelun pohjaksi (Kaskela & Kekkonen 2006, 28). Vanhemman omien näkemysten arvostaminen ja hyväksyminen tarkoittaa samalla hänen kokemuksellisen tietonsa pätevyyden tunnustamista (Alasuutari 2003, 171). Vanhempien ja ammattikasvattajien tietojen ja kokemusten tasavertaisella huomioimisella yhteistyössä päästään tulokseen, jossa varhaiskasvatuksen toimintaa sekä kotona päivähoitossa ohjaa lapsen edun ja oikeuksien toteuttaminen. Tämä puolestaan tukee kasvatuskumppanuuden tavoitteita jaetusta asiantuntijuudesta sekä jaetusta kasvatustehtävästä ennen kaikkea lapsen tarpeita ajatellen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä on kuvata lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta varhaiskasvatustyön kontekstissa. Varhaiskasvatus on lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Kontekstina varhaiskasvatustyö määrittää näin ollen sen, että tarkastelen asiantuntijuutta lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyen.

Tutkimuksessa etsin vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on vanhempien asiantuntijuudesta varhaiskasvatustyön kontekstissa?
2. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on vanhempien ja lastentarhanopettajien asiantuntijuuden välisestä suhteesta?

Koska tutkimukseni kohteena ovat lastentarhanopettajien käsitykset, olen valinnut tutkimusmenetelmäksi fenomenografisen lähestymistavan. Aineiston hankinnassa olen käyttänyt fenomenografista haastattelua. Seuraavaksi kuvailen tarkemmin fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtia sekä esittelen tutkimuksen toteutumista haastatteluiden ja analyysin kuvaamisen kautta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusmenetelmänä fenomenografinen tutkimus

Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut lähestymistapa, jonka tarkastelun kohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Sen tausta-ajatuksena on, että eri ihmiset antavat erilaisia sisältöjä ilmiöille sekä kokevat, käsittävät ja ymmärtävät samoja asioita eri tavoin. Fenomenografiassa yksilöt nähdään erilaisten tapojen kantajina käsittää, ymmärtää ja kokea ilmiöitä. (Niikko 2003, 27–28.) Fenomenografia näkee ihmisen rationaalisena olentona, joka muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä (Ahonen 1994, 116). Käsityksillä ei viitata ilmiön ominaisuuksiin, vaan käsittämällä tarkoitetaan yksilön tietoisuutta ilmiön luonteesta kokonaisuutena (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68). Käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografiassa ei voida siis täysin kuvata maailmaa ja todellisuutta sellaisenaan, vaan sitä tulee tarkastella ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen kautta (Niikko 2003, 15).

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja tiettyyn ilmiöön tai käsitteeseen liittyen (Häkkinen 1996, 5). Fenomenografia on empiirinen tutkimus, jossa hankitaan empiirinen aineisto, jota analysoidaan, tulkitaan ja kuvataan pyrkimyksenä löytää nimenomaan sisällöllisesti ja laadullisesti erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Muista käsitystutkimuksista fenomenografian erottaa sen kiinnostus nimenomaan käsitysten sisällöllisiin eroihin. (Ahonen 1994, 122, 115.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta. Tarkoituksena ei ole ymmärtää sitä, miten lastentarhanopettajien käsitykset ovat muodostuneet, vaan huomioida nimenomaan erilaisten käsitysten sisällölliset erot, joiden kautta muodostuu ymmärrys tutkittavaan ilmiöön.

Fenomenografia sai alkunsa 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa professori Ference Martonin ja hänen työtovereidensa tutkimuksista, joissa selvitettiin opiskelijoiden erilaisia käsi-

tyksiä oppimisesta. Fenomenografisen lähestymistavan tarkoituksena oli hankkia syvempää ymmärrystä oppimisesta empiiristen tutkimusten avulla. Aluksi fenomenografisessa tutkimuksessa edettiin yksinkertaisesti ongelmista ratkaisuihin eikä kyse ollut mistään tietystä filosofisesta suuntauksesta. Vasta 1990-luvulla alettiin laajemmin keskustella fenomenografisen lähestymistavan yhteydestä etenkin fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. (Niikko 2003, 10–11.)

Fenomenografisen lähestymistavan sanotaan kiinnittyneen käyttämiensä käsitteiden kautta ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Fenomenologian tavoin fenomenografiassa lähdetään siitä, ettei ole olemassa objektiivista maailmaa ja todellisuutta yhtäällä ja ei-realistista maailmaa ja todellisuutta toisaalla. On olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, joka ymmärretään ja koetaan eri tavoin. Tämän lisäksi sekä fenomenografiseen että fenomenologiseen tutkimukseen liittyy kognitiivisia sisältöjä ja ihmisen kokemuksia ja niistä rakentuvia käsityksiä tuosta sisällöstä. (Niikko 2003, 12, 14, 18.) Erona fenomenografian ja fenomenologian välillä on kuitenkin se, kuinka ihmisen kokemus käsitetään. Fenomenografiassa on tarkoituksena kuvata ilmiötä erilaisten kokemusten variaatioiden kautta, kun taas fenomenologia pyrkii etsimään ilmiön olemusta erilaisten kokemuksista johdettujen yhtäläisyyksien kautta. (Häkkinen 1996, 11.) Vaikka fenomenografialla ja fenomenologialla on paljon yhteisiä piirteitä, korostavat useat tutkijat (Marton 1981, Uljens 1989) sitä, ettei fenomenografia ole lähtöisin fenomenologisesta ajattelusta, eikä sitä ole johdettu fenomenologisesta filosofiasta. Uljensin (1989, 62–63) mukaan fenomenografian juuria on löydettävissä oppimispsykologiasta ja hahmopsykologiasta. Tämän lisäksi fenomenografiasta on löydettävissä yhteyksiä Piaget'n kehityspsykologisiin tutkimuksiin (Marton 1981, 179).

Fenomenografisessa tutkimuksessa lähtökohtana on toisen asteen näkökulma. Tutkimuksen kohteena on se, millaisina ilmiöt näyttäytyvät ihmisille, ei se, millainen joku oikeastaan on. (Simoila 1993, 23.) Martonin (1981) mukaan ensimmäisen asteen ja toisen asteen näkökulmien välinen ero pohjautuu siihen, että ensimmäisen asteen näkökulmassa tehdään päätelmiä ympäröivästä todellisuudesta – miten joku on – kun taas toisen asteen näkökulmassa keskitytään ihmisten käsityksiin ja tehdään niiden perusteella päätelmiä siitä, miten jonkin asian käsitetään olevan. Ensimmäisen asteen näkökulmassa ihminen siis kuvailee näkökulmia maailmasta, kun taas toisen asteen näkökulmassa kuvaillaan ihmisten kokemuksia

näistä erilaisista näkökulmista maailmasta. Toisen asteen näkökulmassa kysymys ei ole siitä, milloin joku on totta tai väärin tai kuinka *oikeita* käsitykset ovat suhteessa ilmiöstä olevaan tieteelliseen teoriaan verrattuna. (Marton 1981, 177–178.)

Fenomenografiassa hyväksytään se, että on olemassa yhteinen todellisuus, jonka kokeminen ja käsittäminen ovat yksilöllistä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Toisen asteen näkökulmaa perustellaan siten, että se, mitä me koemme ja tiedämme, on todellisuutta tutkittaville, ei sitä, että todellisuus ja ilmiöt olisivat olemassa jossakin heidän ulkopuolellaan sellaisenaan (Niikko 2003, 25). Lisäksi on perusteltua ajatella, että ihmisten erilaiset tavat kokea, tulkita, ymmärtää, käsittää ja havaita todellisuuden eri ilmiöitä ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita (Simoila 1993, 23).

Fenomenografiassa toisen asteen näkökulmassa kokemuksen ohella keskeinen käsite on käsitys. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. Kokemus on siis prosessi, joka tähtää käsityksiin. Käsitykset ovat puolestaan ajattelukonstruktioita, joiden pohjana on usein asioita ja tapahtumia koskeva ajattelu. (Ahonen 1994, 117.) Kaikki mitä ihminen on aiemmin kokenut, on läsnä käsitysten rakentumisen prosessissa. Näin ollen käsitysten muodostaminen on konstruktivistista toimintaa siinä mielessä, että uudet käsitykset muodostuvat aina entisten käsitysten pohjalle. (Häkkinen 1996, 23.)

Edellytys ihmisen oman käsityksen luomiselle on se, että hänen ajatuksensa on kohdistunut ilmiöön. Käsitys ei voi ilmetä itsekseen eli sen muodostumiseen tarvitaan subjektin ja objektin välinen yhteys. Fenomenografiassa ihmisen käsityksiä ei pidetä annettuina, vaan ihmisen ja ympäristön välisen suhteen oletetaan rakentuvan sen kautta, miten hän kohtaa ympäristön oman taustansa pohjalta. Ihminen kohtaa ympäröivän maailma kuitenkin aina omista lähtökohdistaan. Tästä syystä käsityksistä ei voida puhua ottamatta huomioon niiden sisältöä. (Uljens 1989, 13–18.)

Käsitykset ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, koska niiden viitetausta vaihtelee yksilöstä toiseen (Ahonen 1994, 114). Käsitysten kontekstisidonnaisuutta voidaan tarkastella eri ihmisten välillä, sillä eri kulttuureissa käsitteille annetaan erilaisia merkityksiä. Käsitysten kontekstisidonnaisuus näkyy myös saman kulttuurin sisällä ihmisten erilaisissa tavoissa kokea, tulkita ja ymmärtää todellisuuden ilmiöitä. (Häkkinen 1996, 25.) Lisäksi on huomioitava käsitysten dynaaminen luonne, sillä ihminen voi muuttaa ja rakentaa käsityk-

siään uudelleen joskus useaan kertaan lyhyessäkin ajassa (Ahonen 1994, 117). Tästä syystä fenomenografiassa käsityksiä ei pyritä liittämään tulkittaviin henkilöihin itseensä, vaan niillä pyritään kuvaamaan yleisemmin erilaisia tapoja hahmottaa todellisuutta. Fenomenografia ei pyri löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan sen tarkoituksena on nimenomaan kuvata todellisuutta toisen asteen näkökulmasta, sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää. (Häkkinen 1996, 25, 32.)

5.2 Fenomenografinen haastattelu ja aineiston hankinta

Fenomenografiassa yleisin ja tyypillisin tiedonhankintamenetelmä on yksilöllinen, avoin haastattelu (Niikko 2003, 31). Fenomenografinen haastattelu eroaa tavanomaisesta haastattelusta siten, että haastattelija pyrkii herättämään haastateltavassa uudenlaista tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelutilanteessa haastattelija pyrkii saamaan haastateltavan kertomaan kokemuksistaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä niin aidosti kuin mahdollista. Samalla haastattelija myös tulkitsee haastateltavan kokemuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 168–169.)

Suoritin tutkimusaineiston hankinnan haastattelemalla 12 lastentarhanopettajaa. Lastentarhanopettajat olivat kaikki naisia ja iältään 24–61-vuotiaita. Haastateltavat olivat toimineet lastentarhanopettajina 1–30-vuotta. Haastateltavien koulutustaustat jakaantuivat siten, että mukana oli kasvatustieteen kandidaatteja, lastentarhanopettajaopistosta valmistuneita, sionomeja sekä sosiaalikasvattaja. Simoilan (1993, 23) mukaan haastateltavat tulisi valita niin, että käsitysten vaihtelu olisi mahdollisimman monikirjoinen. Haastateltavien taustoja tarkasteltaessa voidaan todeta, että ikäjakauma ja vaihtelu työkokemuksissa ja koulutuksessa takaavat osaltaan haastateltavien monipuolisuuden.

Yleisesti tutkimushaastattelut eroavat toisistaan strukturointiasteen perusteella. Strukturointiaste riippuu siitä, miten kiinteästi kysymykset on muotoiltu ja miten paljon haastattelija jäsentää tilannetta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43). Fenomenografisessa haastattelussa kysymysten muotoilu on yleensä suhteellisen avoin, vaikka taustalla onkin tiukka strukturi (Gröhn 1993, 18). Tässä tutkimuksessa olen toteuttanut haastattelukysymysten muotoilun ja aineiston keruun yhteisten haastattelukysymysten pohjalta yhdessä toisen pro gradu -tutkielman tekijän kanssa, sillä molempien aiheet pohjautuivat vanhempien ja päivähoito-

henkilöstön yhteistyöhön. Haastattelukysymysten suunnitteluprosessin toteutimme pääosin yhdessä. Lähdimme pohtimaan kysymyksiä aluksi yksin kumpikin omaan tutkimukseemme keskittyen. Tämän jälkeen yhdistimme kysymyksemme yhdessä siten, että ne olivat olennaisia molempien tutkimuskysymysten kannalta. Koska molempien tutkimusaiheita taustoitettiin vanhempien ja päivähoiton yhteistyö, oli useiden kysymysten kautta mahdollista saada vastauksia molempien tutkimuskysymyksiin. Haastattelukysymykset (liite 1) koskivat pääosin varhaiskasvatuskeskustelua, jonka kautta oli mahdollista kerätä haastateltavien ajatuksia sekä vanhempien asiantuntijuudesta että keskustelun ammatillisuudesta, joka oli puolestaan toisen tutkijan aiheena. Näin ollen haastattelukysymyksistä muodostui selvä yhtenäinen kokonaisuus ilman, että siitä olisi erottautunut kaksi erillistä haastattelukysymysrunkoa.

Toteutin haastattelut keväällä 2007. Lähestyin haastateltavia joko suullisesti tai sähköpostin välityksellä. Suurin osa haastateltavista valikoitui oman päivähoiton työharjoittelupaikkojen tai työsuhteiden kautta. Haastattelut toteutin joko haastateltavan työpaikalla päiväkodin tiloissa tai haastateltavan kotona. Aineistoa kerätessä haastattelupaikka ei ole mitenkään epäolennainen tekijä haastattelun onnistumisen kannalta, sillä kyse on kuitenkin moninaisten sosiaalisten tekijöiden määrittämästä vuorovaikutustilanteesta (Eskola & Vastamäki 2001, 27). Haastattelut sujuivat rauhallisesti ja pääsääntöisesti ilman keskeytyksiä.

Pyrin rakentamaan haastattelutilanteista vuorovaikutuksellisia keskusteluja siten, että minulla oli haastattelijana mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä, ja haastateltavalla puolestaan oli mahdollisuus pyytää tarkennusta kysymyksiin. Niikon (2003, 32) mukaan haastatteluprosessi etenee haastateltavan vastausten suunnassa, mutta täydentävät kysymykset ovat tarpeellisia, mikäli haastateltavan antamat kuvaukset ovat epäselviä tai haastateltaja ei ymmärrä haastateltavan ilmiölle antamaa merkitystä. Se, miten haastateltava tulkitsee kysymyksen vaikuttaa myös syvempien jatkokysymysten muotoiluun (Simoila 1993, 23). Haastattelun aikana haastateltavat kertoivat avoimesti omista kokemuksistaan sekä käsityksistään. Haastateltavat suhtautuivat positiivisesti haastatteluprosessiin.

Fenomenografinen haastatteluprosessi on yleensä dialoginen ja reflektiivinen ja siinä korostuu tutkijan herkkyyks. Haastattelijan tehtävänä on rohkaista haastateltavaa reflektoimaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön eri ulottuvuuksia. Etukäteen laadittujen avointen kysymysten avulla haastateltavan toivotaan heijastavan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiö-

tä omasta kokemuksestaan käsin siten, että hän tuo esiin sellaista, mikä on hänelle tärkeää ja merkityksellistä. (Niikko 2003, 31–32.) Haastattelu on kuitenkin jatkuvaa vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 86). Voidaan sanoa, että haastattelut ovat haastateltavan ja haastattelijan yhteistyön tulosta, sillä haastattelijalla saattaa esimerkiksi vahvistaa haastateltavaa. Tutkija on näin ollen osaltaan mukana luomassa tutkimaansa kohdetta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 23.)

Haastatteluiden kesto oli puolesta tunnista tuntiin. Tallensin jokaisen haastattelun nauhurilla kasetille. Monissa haastatteluissa nauhoittamisesta on enemmän etua kuin haittaa. Nauhurin käyttö antaa mahdollisuuden palata tilanteeseen uudelleen ja lisäksi nauhoitus toimii muistilappuna ja tulkintojen tarkistamisen välineenä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 14.) Nauhoittamisen jälkeen suoritin haastattelujen litteroinnin eli kirjoitin haastattelut puhtaaksi sana sanalta puhutun kielen mukaisesti. Haastatteluiden aineisto käsitti yhteensä 145 sivua puhtaaksi kirjoitettua tekstiä.

5.3 Tutkimusaineiston analyysi

Fenomenografinen analyysi noudattaa suuressa määrin kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia yleisiä piirteitä. Näin ollen analyysissa on tärkeää sisällön erilaisten ulottuvuuksien jatkuva vertailu sekä systemaattinen ja looginen analyysiprosessi. (Niikko 2003, 32–33.) Fenomenografinen analyysi aloitetaan yleensä jo tietojenkeruuvaiheessa ja analyysi jatkuu koko aineiston keruajan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 169). Koska fenomenografian yksi keskeinen erityispiirre on käsitysten laadullisten erojen kuvaaminen, on fenomenografisessa analyysissa tarkoituksena löytää laadullisesti erilaiset tavat ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Näistä laadullisesti erilaisista käsityksistä käytetään nimitystä kuvauskategoriat. (Simoila 1993, 24.)

Tässä tutkimuksessa noudatin aineiston analyysissa soveltuvin osin Niikon (2003) fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimallia, jossa tutkimusaineiston analyysi on jaettu neljään analyysivaiheeseen. Aineiston analyysin aluksi luin aineiston huolella läpi ja pyrin etsimään ilmauksia. Ilmaukset muodostuivat ilmiötä kuvaavista sanoista ja lausumista. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa painotetaan tutkittavien sisäistä ja ulkoista horisonttia. Kun tutkija pyrkii kuvaamaan tutkittavien kokemuksia tai käsityksiä, tutkittavat ilmaisevat

kahden tasoista ymmärtämistä, jolla viitataan tutkittavien sisäisiin ja ulkoisiin horisontteihin. Sisäinen horisontti käsittää suunnitellun ilmiön ominaispiirteet ja ne ovat sekä selviä että hyväksytyjä ja rajoittuvat suhteessa käsitteen suhteutettuihin osiin. Ulkoinen horisontti puolestaan on ymmärryksen ulkoinen rajoite, jossa selitys ja ajatukset eivät ole niin selviä. Tällä tasolla ymmärtäminen ja kokemus voivat olla esireflektiivisiä. (Niikko 2003, 33–34.) Tässä kohtaa pyrkimyksenäni oli painottaa käsityksiä ilmiöistä, jollaisina tutkittavat ne kokevat ja käsittävät.

Analyysin toisessa vaiheessa, tekstin lukemisen ja ilmausten etsimisen jälkeen, aloin tutkimusongelmien suunnassa etsiä, lajitella ja ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi ja teemoiksi. Suoritin ryhmittelyn vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia keskenään. Tuomi ja Sarajärvi (2002) puhuvat aineiston klusteroinnista, jonka tavoitteena on etsiä aineistosta samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään sekä nimetään ryhmän sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113.) Tässä vaiheessa pyrin sulkeistamaan mahdollisuuksien rajoissa omat esioletukseni eli oman persoonallisen tietoni ja uskomukseni tutkittavasta ilmiöstä, edeltä käsin annetut teoreettiset rakenteet tai tietyt tulkinnat kerätystä aineistosta sekä aiheesta olevat aikaisemmat tutkimuslöydökset (Niikko 2003, 35).

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskityin kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämiseen vertailemalla mikrokontekstista irrotettuja merkitysyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysityön tuloksena saadut erilaiset merkitysryhmät tai teemat käänsin eli transformoin kategorioiksi. Kategoriat ja niiden ominaisuudet syntyvät yleensä joko tutkijan omissa konstruktioissa tai ne pelkistetään tutkittavien ilmauksista ja kuvataan ydinmerkitysten termein. (Niikko 2003, 36.) Niikko (2003) korostaa, että yksittäisten kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa toisiinsa. Kategorian sisällä tulisi ilmauksia vertailla muihin samaan kategoriaan kuuluviin ilmauksiin sekä muiden kategorioiden ilmausten kanssa. Lisäksi yksittäisten kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa ilmiöön niin, että kukin kategoria kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. Kategorioiden rajat määritellään niin, ettei muodostu limittäin meneviä kategorioita. Hyvin usein saaduista kategorioista muodostetaan alatason kategorioiden joukko ja analyysi päätetään tähän. (Mt. 36.)

Neljännessä analyysivaiheessa yhdistin kategorioita teoreettisista lähtökohdista käsin edelleen laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi, jotka muo-

dostivat ylätasen kategorijoukon (Niikko 2003, 36). Gröhnin mukaan yksilön ajattelua voidaan kuvata parhaiten sisällöllisesti rikkailla kuvauskategorioilla. Kuvauskategoriat ovat sidoksissa ainutlaatuihin sisältöön, ja ne edustavat kokemusten ja käsitysten keskeisiä merkityksiä. (Gröhn 1993, 13.)

Tässä tutkimuksessa esitän tulokset myös kategorioina selkeyttäen ja havainnollistaen tutkimustuloksia. Kategoriat muodostuivat etsimällä, lajittelemalla ja ryhmittelemällä haasteltavien antamia ilmauksia tutkimusongelmien suuntaisesti. Kategorioiden sisältöjä vertailemalla ja sisältöjen merkityksiä tarkastelemalla minulle syntyi varmuus siitä, että kukin kategoria kertoo jotain erilasta lastentarhanopettajien käsityksistä eikä näin ollen päällekkäisyyksiä kategorioiden välillä ole olemassa. Analyysin tuloksena syntyneet ylätasen kategoriat muodostavat kustakin tutkittavasta aihealueesta saadun päätuloksen. Ylätasen kategorioiden lisäksi esittelen mahdolliset alakategoriat.

Fenomenografiassa kuvauskategorioiden luokitusjärjestelmä voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Horisontaalisessa luokittelussa laadulliset kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia tai yhtä tärkeitä ilman keskinäistä paremmuutta. Tavoitteena on tällöin etsiä mahdollisimman monenlaisia käsityksiä ilmiöstä. Vertikaalisessa luokittelussa kuvauskategoriat asettuvat jonkin aineistosta nousevan kriteerin perusteella keskinäiseen järjestykseen, joka ei kuitenkaan edusta paremmuusjärjestystä. Vertikaalisessa luokittelussa henkilön tai henkilöiden käsityksiä ja niiden muutoksia seurataan tietyn ajan sisällä. Hierarkkisessa kategorisoinnissa kuvattavat käsitykset ovat puolestaan toisiinsa nähden eri kehitysasteella tai ne esitetään kattavuusjärjestyksessä. Tarkoitus on tällöin selvittää, ovatko tietyt käsitykset kehittyneempiä kuin muut. (Uljens 1989, 47–51.) Tässä tutkimuksessa esitän sekä ylä- että alakategoriat horisontaalisessa järjestyksessä, eikä niitä näin ollen ole syytä laittaa paremmuusjärjestykseen vaan ne ovat keskenään samanarvoisia.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa lähtökohtana on tutkijan oma subjektiivisuus ja sen myöntäminen, että tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on pyrittävä olemaan mahdollisimman objektiivinen ja tiedostamaan omat esioletuksensa ja arvostuksensa. Objektiivisuus syntyy tällöin

nimenomaan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212, 17.) Tutkimuksessa pyrin tiedostamaan omat esioletukseni ja välttämään niiden heijastamista tutkimuksen tuloksiin. Lisäksi pyrin huomioimaan objektiivisuuden haastattelutilanteissa pysymällä haastateltavan roolissa ja poistamalla ylimääräisen emotionaalisuuden niissä tilanteissa, joissa haastateltava oli minulle entuudestaan tuttu. Toisaalta täydellistä oman näkemyksen sulkeistamista ja toisen kokemuksen ymmärtämistä ei voida aina saavuttaa, koska elämme subjektiivisessa maailmassa, joka koko ajan kohdataan ja koetaan uudelleen (Niikko 2003, 41).

Objektiivisuusnäkökulmaa voidaan myös pohtia käsiteparin realismi-konstruktivismi kautta. Realismissa tutkija on todellisuudesta erillinen olento, joka pyrkii tarkastelemaan todellisuutta ulkopuolisen tarkastelijan näkökulmasta. Tällöin todellisuus on sama kaikille ja se pyritään löytämään sellaisena kuin se on. Laadulliselle tutkimukselle on kuitenkin tyypillisempää konstruktivistinen järjestelmä, jossa etsitään ja luodaan tulkintoja todellisuudesta. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342–343.) Tässä tutkimuksessa etsin haastattelujen avulla lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta. Koska todellisuus on jotain, joka tuotetaan kielen ja kommunikaation kautta, en voi tutkijana täysin sulkea itseäni tutkimani todellisuuden ulkopuolelle vaan hyväksyn sen tosiasian, että olen osa tutkimaani todellisuutta ja vaikutan siltä osin tutkimuksessa syntyviin tuloksiin ja tulkintoihin (Mt. 342–343).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi käsittää koko tutkimusprosessin. Tutkimustekstissä tulisi kuvata mahdollisimman tarkasti tutkimuskäytänteitä ja tutkittua kohdetta. Realistinen luotettavuusnäkemys pohjautuu tarkkaan ja totuudenmukaiseen kuvaukseen tutkimuksen eri vaiheista. Realistisessa luotettavuusnäkemyksessä käytetään perinteisesti validiteetin käsitettä, joka jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. (Eskola & Suoranta 1998, 213–214.) Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määreiden suhde toisiinsa on looginen. Ulkoinen validiteetti ilmaisee tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. (Grönfors 1982, 174.) Olen huomionut sisäisen validiteetin tarkastamalla, että teoreettiset lähtökohdat, käsitteelliset määreet ja menetelmälliset ratkaisut ovat sopuoinnussa. Ulkoisen validiteetin kohdalla olen pyrkinyt antamaan tarkan kuva tutkimusprosessista, mukaan lukien aineiston keruun ja aineiston analyysin. Aineiston keruussa olen selittänyt käytetyn mene-

telmän ja tekniikan sekä esitellyt tutkimukseen osallistuneet henkilöt. Haastateltavat henkilöt olen esittänyt siten, ettei heidän henkilöllisyytensä ole tunnistettavissa. Anonymiteetin turvaamiseksi esimerkiksi henkilöiden nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot on muutettu (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17).

Olen huomionut tutkimuksessa aineiston validiteetin tarkastelemalla lisäksi haastateltavien antamien ilmausten merkityksien vastaavuutta kategorioita muodostettaessa. Ahonen (1994, 129) mainitsee, että laadullisen tiedon luotettavuudessa on ennen kaikkea kysymys tulkintojen validiteetista. Tutkimuksessa kategoriat syntyivät haastatteluista poimittujen autenttisten tekstikatkelmien pohjalta. Tutkimustuloksia raportoitaessa esitän kategorioihin ja niihin sisältyvien käsitysten esittelyiden yhteydessä muutamia käsityksiä kuvaavia suoria lainauksia lastentarhanopettajien haastatteluista. Tällöin myös lukija voi itse arvioida analyysin luotettavuutta tekstikatkelmista tehtyjen tulkintojen perusteella. Tutkimustulosten yhteydessä pyrin taulukoiden avulla osoittamaan haastateltujen lastentarhanopettajien käsitysten yleisyysasteen eri kategorioissa. Koen käsitysten määrällisen esiintymisen ja jakautumisen haastateltavien kesken antavan osaltaan tärkeää tietoa kyseessä olevassa laadullisessa tutkimuksessa. Validiteettiin liittyy myös reliabiliteetin käsite. Aineiston tulkinta on reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Grönfors 1982, 175.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida tarkastaa tutkimusta toistamalla (Ahonen 1994, 130). Fenomenografiassa tutkimuksessa puhutaan tutkijan merkityksestä ja tulkinnoista, mikä merkitsee sitä, että kategoriat ovat tutkijan rakentamia. Tällöin ei voida olla varmoja siitä, että muut tutkijat nostaisivat aineistosta esiin samoja kategorioita tutkimustulosten pysyvyyden osoittamiseksi. (Uljens 1989, 55–56.) Lisäksi vuorovaikutuksellisuus fenomenografiassa tarkoittaa osaltaan myös sitä, että haastateltava saattaa esittää erilaisia näkemyksiä asiasta kontekstista ja kysymyksenasettelusta riippuen, jolloin tulosten samoina pysyminen ei ole tutkimusta toistettaessa aina mahdollista. Tämä merkitsee sitä, että toistettavuutta on aiheetonta vaatia fenomenografisesta tutkimuksesta puhuttaessa. Tulosten luotettavuutta arvioitaessa on kuitenkin syytä muistaa, että fenomenografiassa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen. (Niikko 2003, 39–40.) Eskola ja Suoranta (1998, 61) toteavat, että yleisesti laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan tarkoitus on kuvata jotakin tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä.

6 KÄSITYKSIÄ VANHEMPIEN ASiantuntijuudesta

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on vanhempien asiantuntijuudesta päiväkodin varhaiskasvatustyössä. Lastentarhanopettajien käsitykset vanhempien asiantuntijuudesta muodostivat neljä yläkategoriaa. Yläkategoriat puolestaan muodostuivat alakategorioista, jotka esittelen kunkin yläkategorian yhteydessä tarkemmin.

YLÄKATEGORIAT

- I. Näkemystä lapsesta päiväkodin ulkopuolisessa kontekstissa
- II. Tietoa lapsen kehityksestä
- III. Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen
- IV. Kokemusta lapsen kanssa toimimisesta

6.1 Vanhemmilla näkemystä lapsesta päiväkodin ulkopuolisessa kontekstissa

Näkemys lapsesta päiväkodin ulkopuolisessa kontekstissa muodostui kolmesta alakategoriasta. Alakategoriat ovat lapsi kotona, lapsi päiväkodin ulkopuolisessa ympäristössä sekä lapsen perhe- ja kulttuuritausta.

ALAKATEGORIAT

- a) lapsi kotona
- b) lapsi päiväkodin ulkopuolisessa ympäristössä
- c) lapsen perhe- ja kulttuuritausta

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan vanhempien asiantuntijuus tulee selvästi ilmi, kun puhutaan siitä, *millainen lapsi on kotona* tai yleisesti päiväkodin ulkopuolisessa ympäristössä. Lastentarhanopettajat kuulevat mielellään vanhempien kertovan siitä, mitä lapsi tekee kotona, mistä hän on kiinnostunut ja miten hän käyttäytyy kotioloissa. Tämä näkyykin vanhempien ja lastentarhanopettajien vuorovaikutustilanteissa yleensä siinä, että lastentarhanopettaja tiedustelee lapsen kotiasioista ja huomioi näin vanhemman asiantuntijuuden.

Tai jotenkin, että onko sun lapses, tekeekö se yhtä paljon askarteluja kotona, kun mitä se täällä tekee. Tai onko sun lapses kiinnostunu kotona yhtä paljon numeroista ja kirjaimista, kun mitä se täällä on. Ja semmosia tavallaan niinku ajankohtasia asioita. (LTO 12)

Lastentarhanopettajilta kysyttiin haastattelussa, rohkaisevatko he vanhempia kertomaan millainen lapsi on kotona. Vastauksissa ilmeni, että vanhemmilta kysytään hyvin usein, millainen lapsi on kotona etenkin sellaisissa tilanteissa, kun lapsen toimintaa kotona ja päivähoitossa halutaan verrata jollain tavalla keskenään. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa koskevat keskustelut pohjautuvat lastentarhanopettajien käsitysten mukaan yleensä siihen, että vanhemmilta tiedustellaan millainen lapsi on kotioloissa.

Kyllä mulla itte vasukeskustelussa, että pohjaan sen keskustelun just siihen, että tota kysyn ensin aina miten miten tää lapsi, miten lapsi kotona ja mikä sil ois tuttu, ja vanhemman asiantuntemuksen ensiks, ja sit kerron sen, että miten me ollaan päiväkodissa havainnoitu ja havaittu sen lapsen käyttäytyvän ja näin. (LTO 3)

Tieto siitä, millainen lapsi on ja miten hän käyttäytyy päiväkodin ulkopuolella, antaa lastentarhanopettajalle arvokasta tietoa lapsesta ja auttaa ymmärtämään lasta sekä lapsen kasvua ja kehitystä paremmin. Lapsen toiminta päiväkodin ulkopuolisessa kontekstissa vaikuttaa hyvin paljon lapsen toimintaan ja käyttäytymiseen myös päiväkodissa. Koska lastentarhanopettaja näkee lapsen usein ainoastaan päiväkodin toiminnassa, voi lapsen käyttäytyminen olla hyvinkin erilaista toisenlaisessa ympäristössä. Tietoisuus näiden kahden toimintaympäristön erilaisuudesta ja omasta roolista lapsen elämässä auttaa kuitenkin ymmärtämään lapsen elämän kontekstisidonnaisuuden (Korhonen 2006, 68). Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan lapsen erilainen käyttäytyminen näissä kahdessa ympäristössä saattaa olla yllätys usein myös vanhemmille itselleen.

Ja sitten, koska koti on kuitenkin erilainen ympäristö kun päiväkoti niin se on erilainen näkemys siitä lapsesta toimimassa erilaisessa ympäristössä. Sitten mun mielestä on tavallaan hyödyllistä kuulla siitäkin, että koska vaikka jos on perheen ainoa laps, niin se voi olla hyvin erilaista. voi olla täydellisen huomion keskipisteenä koko ajan. (LTO 1)

Lastentarhanopettajien käsityksissä esiin nousi lapsen *perhe- ja kulttuuritausta*. Vanhemmat ovat oletetusti asiantuntijoita lapsen perhe- ja kulttuuritaustasta puhuttaessa.

Ne tuo tietoo siitä omasta lapsestansa ja siitä perheen kulttuurista. (LTO 6)

Lapsen perhe- ja kulttuuritaustan tunteminen onkin merkittävää, jotta voidaan ymmärtää lasta kokonaisvaltaisesti. Tämä näkökulma huomioidaan myös kontekstuaalisen kasvun mallissa, joka korostaa lapsen ja hänen kasvuympäristönsä erottamattomuutta lapsen kasvua ja kehitystä ajatellen (Hujala 2004, 85). Vaikka tässä tutkimuksessa tutkimuskysymysten kontekstina on varhaiskasvatustoiminta päiväkodissa, voidaan kontekstuaalisen kasvun mallin mukaan siihen liittää olennaisena osana myös lapsi päiväkodin ulkopuolisessa ympäristössä. Konktekstuaalinen varhaiskasvatusnäkemys korostaa, että kodin ulkopuolisen kasvatuksen kannalta on tärkeintä rakentaa jatkumo kodista päivähoitoon (mt. 85). Toimivan yhteistyön kannalta tämä jatkumo edellyttää vanhempien asiantuntijuuden huomioimista ja kannustamista siihen, että lapsen toiminta päiväkodin ulkopuolisessa ympäristössä huomioidaan päiväkodin varhaiskasvatustyössä.

6.2 Vanhemmilla tietoa lapsen kehityksestä

Toinen yläkategoria tietoa lapsen kehityksestä muodostui kahdesta alakategoriasta, jotka ovat lapsen kehitys ja tavoitteiden asettaminen

ALAKATEGORIAT

- a) lapsen kehitys
- b) tavoitteiden asettaminen

Vanhempien pohdinnat ja kysymykset *lapsen kehitystä* koskien antavat lastentarhanopettajille kuvan siitä, että vanhemmat ovat asiantuntijoita lapsen kehitykseen liittyvissä asioissa. Vanhemmat saattavat pohtia lastentarhanopettajien mukaan esimerkiksi lapsen fyysistä kehitystä, kielen kehitystä tai lapsen kehitysvaiheita yleisesti.

Jotku vanhemmat on hirveen niinku niin sanotusti kasvatustietoisia, ett he pohtii tämmösiä asioita, että onko meiän Maijalla nyt menossa uhmaikä. (LTO 7)

Lastentarhanopettajien on mahdollista saada vanhemmilta tietoa lapsen kehityksestä ja kasvusta. Muun muassa isot lapsiryhmät päivähoidossa saattavat vaikuttaa usein siihen, että

jokin lapsen kehitykseen liittyvä piirre saattaa jossain määrin jäädä lastentarhanopettajilta huomaamatta ja tästä syystä vanhempien asiantuntijuus lapsen kehitystä koskien on merkittävää. Lastentarhanopettajat arvioivat, että vanhempien lastensa kanssa viettämä aika tuo vanhemmille arvokasta tietoa lapsen kehityksestä. Vanhemmilla on yleensä tietoa lapsesta erilaisesta aikaperspektiivistä ja erilaisista toimintaympäristöistä kuin työntekijällä. Vanhempien asiantuntijuutta voidaan kuvata kokemusperäisenä asiantuntijuutena. (Kovanen 2004, 114.)

Varsinkin syksyllä kun oli niitä ekoja keskusteluja ja uusia lapsia ja koko päiväkodissa uusia. Et tavallaan se tieto mikä meillä niistä lapsista oli, niin se oli siitä parin-kolmen kuukauden ajalta, niin sit sitä kautta sai oikeesti tärkeitä tietoa niistä lapsista ja että kehityksestä ja et missä kohtaa nyt ollaan menossa ja mitä mitä mahdollisesti vois kokeilla. (LTO 1)

Lastentarhanopettajat arvioivat, että vanhempien asiantuntijuus lapsen kehitykseen liittyen näkyy käytännössä päivähoidon arjessa *tavoitteiden asettamisena* ja toiminnan suunnitteluna. Vanhempien tieto ja toiveet otetaan huomioon, kun suunnitellaan toimintaa ja pohditaan tavoitteita lapselle tai lapsiryhmälle. Lastentarhanopettajien käsitykset kertovat sen, että vanhempien asiantuntijuudella on tässä kohtaa paljon merkitystä. Tavoitteissa näkyy usein sekä henkilökunnan että vanhempien asiantuntijuus.

6.3 Vanhemmat huomioivat lapsen yksilöllisyyden

Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen muodostui kahdesta alakategoriasta, jotka ovat lapsen yksilölliset piirteet sekä lapsen huomioiminen yksilönä.

ALAKATEGORIAT

- a) lapsen yksilölliset piirteet
- b) lapsen huomioiminen yksilönä

Tämän hetken lapsikäsitystä luonnehtii hyvin pitkälti humanistinen maailmankuva. Olemme hyvin tietoisia siitä, että lapselta ei voi odottaa tai vaatia samaa kuin aikuiselta. Tiedostamme myös sen, että lapsuudella on oma arvo sinänsä, eli lapsuutta ei nähdä vain aikuisuuteen valmistavana elämänvaiheena. (Hirsjärvi & Huttunen 2000, 129.) Tällainen lapsikäsitys, jossa korostetaan osaltaan lapsen yksilöllisyyttä, näkyy myös lastentarhanopettaji-

en käsityksissä puhuttaessa siitä, missä asioissa vanhemmat ovat asiantuntijoita. Vanhempien asiantuntijuus *lapsen yksilöllisistä piirteistä* korostui lastentarhanopettajien käsityksissä erilaisissa yhteyksissä. Vanhempien ajatellaan olevan asiantuntijoita, kun puhutaan lapsen yksilöllisestä käyttäytymisestä, lapsen luonteenpiirteistä, omatoimisuudesta ja lapsen mielenkiinnonkohteista. Tarkasteltaessa lastentarhanopettajien käsityksiä lapsen luonteenpiirteistä tulee hyvin esille lapsen erilainen käyttäytyminen päiväkodissa ja kotona. Kodin ajatellaan olevan lapselle se tuttu ja turvallinen paikka, jossa lapsi on aidoimmillaan.

Kun kotona lapsi on kuitenkin semmonen aidompi mitä päiväkodissa. Kun sen nyt huomaa, et kun tullaan hakemaan lasta niin alkaa se kauhee kiukuttelu ja temppuilu sitte, jossa tavallaan purkautuu se päivän aikana kasaantunu stressi joka ei mahdollisesti lapsi sitten osaa tai kehannu purkaa sitten päiväkodissa niinku työntekijöihin, niin se sit purkautuu siihen tuttuun ja turvalliseen äitiin tai isään. (LTO 3)

Juuri kodin tuttu ja turvallinen ympäristö luo lastentarhanopettajille käsityksen siitä, että vanhemmat näkevät ja tuntevat lapsen ominaisuudet parhaiten. Haastattelussa lastentarhanopettajilta tiedusteltiin, mitä tietoa vanhemmat tuovat varhaiskasvatuskeskusteluun. Tässä kohtaa vastauksissa yleisesti korostui se, että vanhemmat kertovat lapsen ominaisuuksista ja yleisesti siitä, millainen lapsi on. Vaikka lastentarhanopettajien käsityksissä oli havaittavissa ilmauksia siitä, että lapsen ominaisuudet saattavat ilmetä eri tavalla päivähoidossa kuin esimerkiksi kotona, oli selvää, että tietoa kuitenkin arvostettiin ja pidettiin tärkeänä.

Erään lastentarhanopettajan oma kokemus vanhemman roolista varhaiskasvatuskeskustelussa antaa hyvän kuvan siitä, millaisena vanhemmat itse lapsensa näkevät. Samalla oma vanhemmuus auttaa lastentarhanopettajaa tiedostamaan vanhemmuuden asiantuntijuuden oman lapsen kohdalla, kuten seuraava esimerkki kertoo:

Joskus tosin oman lapsen kohdalla oli niin erittäin järkyttävä vasukeskustelu, josta määhän lähin tosi niinku siis aivan järkyttyneenä, ja itkinköhän kotona kaks päivää sen keskustelun jälkeen. Se oli siis todella niinkun, Kaisa oli sillo viisvuotias ja siitä tehtiin niinku syntipukki siellä päiväkodissa, meidän tytöstä. Ja määhän tiesin, että meidän Kaisa ei käyttäydy noin. (LTO 8)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) todetaan, että henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämiseksi keskeistä on jokaisen lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen. Tämä pitää sisällään sen, että kukin lapsi voi toimia ja kehittyä omana ainutlaatuisena persoonal-

lisuutenaan. Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan lapsen hyvinvointi yhtenä varhaiskasvatuksen toteuttamisen tavoitteena. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 14.) Lapsen hyvinvointi päivähoidossa tuli ilmi myös lastentarhanopettajien käsityksissä, kun katsottiin, miten vanhempien asiantuntijuus siirtyy päivähoidon käytäntöön. Usein *lapsen yksilöllinen huomioiminen* lähtee hyvin pienistä konkreettisista teoista, joista seuraava kuvaus on esimerkkinä:

Esimerkiksi jollakin lapsella saattaa olla hirveä häviämisen pelko, niin todettiin, että ahaa, että se ei muuten osallistukaan täällä peleihin ollenkaan sen takia koska se ei halua hävitä. Ja sitte meidän täytyy tehdä niitä tilanteita, että sille lapselle tulee se, että se pelataan täällä että opitaan myös häviämään. (LTO 8)

Lastentarhanopettajien käsityksissä korostuu se, että vanhempien asiantuntijuus näkyy päivähoidon arjessa lapsen yksilöllisenä huomioimisena. Lapsen yksilöllinen huomioiminen päivähoidossa pitää tässä kohtaa sisällään ainakin lapsen vahvuuksien ja heikkouksien huomioimisen sekä lapsen hyvinvoinnin päivähoidossa. Aina lapsen yksilöllinen huomioiminen vanhempien toiveiden mukaisesti ei ole kuitenkaan niin yksinkertaista lapsiryhmässä.

Jotkut vanhemmat saattaa vaatia sellaisia asioita, mitä me ei pystytä toteuttamaan täällä että ne ei huomaakaan että ne on hakenu sen ainokaisensa päiväkotiin, jossa on yhdeksäntoista muuta lasta elikkä niinkun ei pystytä tarjoamaan sitä esimerkiksi semmosta yksilöllistä huomiointia, että meidän lapselle tehdään juuri näin ja näin. (LTO 8)

Lapsen yksilöllisten tarpeiden tiedostaminen ja huomioiminen näkyy päivittäisessä arjessa päivähoidossa ja selkeimmin esimerkiksi lapsen henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon lapsen kokemukset, tämän hetken tarpeet ja tulevaisuuden näkymät, lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja lapsen yksilöllisen tuen ja ohjauksen tarpeet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 33). Koska puhutaan lapsen yksilöllisyydestä, korostuu lastentarhanopettajien käsityksissä lapsilähtöisyys. Tauriaisen (2000, 37) mukaan lapsilähtöisyys johtaa loogisesti perhelähtöisyyteen ja perheen aktiiviseen kuulemiseen lastaan koskevissa asioissa, sillä vaikka lapset ovat *todellisia kuluttajia*, ovat vanhemmat kuitenkin useimmiten *kommunikovia kuluttajia*, jotka huolehtivat, että kunkin lapsen yksilölliset tarpeet tulevat otetuiksi huomioon.

6.4 Vanhemmilla kokemusta lapsen kanssa toimimisesta

Kokemusta lapsen kanssa toimimisesta -yläkategorian kolme alakategoriaa ovat lapsen kanssa toiminen, lapsi perushoitotilanteissa sekä kasvatuspäämäärien asettaminen.

ALAKATEGORIAT

- a) lapsen kanssa toimiminen
- b) lapsi perushoitotilanteissa
- c) kasvatuspäämäärien asettaminen

Vanhemmat ovat asiantuntijoita oman *lapsensa kanssa toimimisessa*. Vanhempien asiantuntijuus esimerkiksi siitä, miten lapsi rauhoitetaan ja miten lapsen kanssa toimitaan ongelma- ja ristiriitatilanteissa tuli ilmi lastentarhanopettajan käsityksissä. Lastentarhanopettajien käsityksissä vanhempien asiantuntijuus lapsen kanssa toimimisessa antaa kuvan välittävästä ja huolehtivasta vanhemmasta. Huolehtiminen ja välittäminen käsitettiin emotionaalisenä kiintymyksenä ja rakkautena lasta kohtaan, mutta myös fyysisten perustarpeiden huolehtimisena.

Lasten kanssa toimimisen kohdalla yksi useasti lastentarhanopettajien kuvauksissa esiin noussut aihe ovat *perushoitotilanteet*, jotka toistuvat hyvin usein puhuttaessa vanhempien asiantuntijuudesta. Nykyään monissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pohjana toimivissa kaavakkeissa keskitytään hyvin paljon perushoitotilanteisiin, joten on oletettavaa, että perushoitotilanteiden sujumisesta sekä kotona että päiväkodissa on käyty monia keskusteluja vanhempien kanssa. Vanhemmilta saadaan tätä kautta myös paljon neuvoja ja tietoa lapsen kanssa toimimisesta.

Et kyllähän niitä, et jos ei muuta, niin kaikilta saa semmosia vinkkejä, et mikä on kotona toiminu. Et kaikki kertoo, et esimerkiks osaa jo pissata pottaan tai pukkee vaatteet päälle. (LTO 5)

Toisaalta perushoitotilanteiden korostuminen lastentarhanopettajien ajatusten mukaan saattaa johtua myös siitä, että tilanteet ovat kuitenkin sen verran arkipäiväisiä, että vanhemmilta löytyy niihin hyvin paljon tietoa.

Ja sitten tämmösiä niinkun perushoidollisia tilanteita, että osaako se lapsi jo käydä potalla ja ja kuinka omatoiminen se on ja semmosia vanhemmat tuo mun mielestä hirveesti niitä. Ja sillee, että jotenkin tuntuu, että ne ehkä niitä helpoimpia, en mä tiiä voiko sillee sanoo, mutta helpoimpia asioita vanhemmille tuoda esiin. (LTO 12)

Lapsen kanssa toimiminen nousi esiin lastentarhanopettajien käsityksissä, kun heiltä kysyttiin, miten vanhempien antama tieto ja toiveet näkyvät käytännössä. Välillä vanhempien toiveet perushoitotilanteista saattavat lastentarhanopettajien käsitysten mukaan olla epäolennaisia, mutta vanhempien toiveiden toteuttamisen katsotaan kuitenkin rakentavan perheiden ja päivähoidon välistä yhteistyötä ja luottamusta puolin ja toisin.

Osa on hirveen tarkkoja tai semmosia tosi esim pukeutumisen suhteen, et miten vaatteet laitetaan päälle tai miten laitetaan hihat ja muut puntinsuut ja tämmöset ja montako nappia laitetaan kiinni haalarista suurin piirtein. Että tota niitä sitten koitetaan toteuttaa niitten vanhempien toiveita, vaikka ne ei aina omasta mielestä oo aina semmosia oleellisia oliskaan tai kauheen tärkeeltä tuntuvia, et onks sillä nyt väliä, et pääasia, et sillä on lämpimästi päällä siellä ulkona tai sopivasti päällä, et sillä ei tuu kylmä eikä kuuma. Mutta sit taas jos ne on vanhemmalle kauheen tärkeitä ja luo sitä kuvaa päivähoiton laadusta joku tämmönen napitus tai sun muut, niin sitten me tehään niin, jos mitenkään pystytään tai niin. Mielummin niin päin. (LTO 3)

Lastentarhanopettajien esille tuomien käsitysten mukaan vanhempien asiantuntijuus otetaan huomioon kysymällä vanhemmilta neuvoa. Eräs haastattelukysymys selvittikin sitä, kysyvätkö lastentarhanopettajat vanhemmilta neuvoa, miten toimia lapsen kanssa. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan he kysyvät vanhemmilta neuvoa usein. Vastausten perusteella vanhemmilta kysytään neuvoa hyvin usein erilaisiin lapsen arkipäivän tilanteisiin liittyen.

H.: Tuleeks kysytyy paljon vanhemmilta neuvoa, et kuinka sen lapsen kanssa tulis toimia?

LTO: Tulee kysytyy. Tai lähinnä, että kuinka teillä on tapana tehdä tässä tilanteessa, tai miten teidän lapsella on tapana reagoida ja minkälaisii tilanteisiin. Ja aina jos on päiväkodis tullu joku tilanne, ja laps on reagoinu jotenki yllättävällä tavalla, sitä sit aina kysytään, että no, mikäs tämmönen, ootteko huomannu tämmöstä, et mikä mikä ois tässä, et miten teijän lapsi saatas rauhoittuun tai miten teijän lapsi nukahtas päiväunille parhaiten, tai vastaavia juttuja. (LTO 3)

Välillä lastentarhanopettajien käsityksissä onkin tulkittavissa ilmauksia siitä, että vanhemmilta neuvon kysyminen rajoittuu usein siihen, miten lapsen kanssa toimittaisiin ongelmati-

lanteissa. Neuvoa ei kysytä niinkään positiivisissa asioissa, kuten esimerkiksi siinä, miten lapsi tulisi kohdata päivähoiton tulotilanteessa.

Että ollaanhan me kysytyt että miten te yleensä rauhotatte, tai mitä te käytätte rangaistuskeinona tai. Kyllähän niit nyt tulee, mut enemmän kai vois sillai positiivisessa mielessä, että miten te haluatte että me kohdataan tää lapsi. (LTO 2)

Lastentarhanopettajat toivovat löytävänsä vanhempien kanssa yhteisen linjan siihen, miten lapsen kanssa tulisi toimia, jotta lapsella olisi hyvä olla. Aina yhteisten *kasvatuksellisten päämäärien* löytäminen ei ole kuitenkaan helppoa vaan vaatii ponnisteluja sekä lastentarhanopettajalta että vanhemmilta. Lastentarhanopettajien käsityksissä on tulkittavissa ilmauksia siitä, että joskus yhteisiin päämääriin pääseminen lapsen kasvatuksessa aiheuttaa kädenväntöä. Tärkeää onkin tällöin löytää kompromissiratkaisu, jolloin molemmat osapuolet kokevat, että heidän asiantuntemustaan arvostetaan ja heitä on kuunneltu.

Niin se pisti mut aika koville ja ja vanhemmat kans, ett samalla mietittiin yhdessä sitä, että miten me pystytään tekee sillee sillä lapsella on mahdollisimman hyvä olla. Mikkä on ne konkreettiset asiat ja mikkä on arvot ja ja toiveet ja kasvatusnäkökymykset jotka siellä kulkee koko ajan taustalla. (LTO 12)

Lastentarhanopettajien käsitys vanhempien asiantuntijuudesta korostaa tässä kohtaa kontekstuaalista ajattelua, jossa lapsen arki ja lapsen kanssa toimiminen ovat osa yhteistä arkea. Lapsen läsnäolo kaikkialla ja kaikissa ratkaisuissa edellyttää vanhempien ja lastentarhanopettajien vuorovaikutusta ja yhteistyötä kaiken kasvatustoiminnan lähtökohtana. Tämä merkitsee ammatillisia keskusteluja, joissa vanhemmat ja henkilöstö pohtivat lapsen kasvatusta ja kasvatuspäämääriä. Lapsen kasvun kannalta onkin tärkeää vanhempien ja henkilöstön sitoutuminen yhteisiin kasvatustavoitteisiin ja -periaatteisiin sekä niiden mukaiseen toimintaan. (Hujala ym. 1998, 215.)

6.5 Lastentarhanopettajien käsityksistä vanhempien asiantuntijuudesta: yhteenveto

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on vanhempien asiantuntijuudesta varhaiskasvatustyössä. Seuraavaksi esitelen lyhyesti tutkimukseen osallistuneiden kahdentoista lastentarhanopettajan käsitysten sijoittumisen eri käsityskategorioihin.

TAULUKKO 2. Lastentarhanopettajien käsitykset vanhempien asiantuntijuudesta: haastatteluvien sijoittuminen eri käsityskategorioihin

Vanhempien asiantuntijuus	LTO 1	LTO 2	LTO 3	LTO 4	LTO 5	LTO 6	LTO 7	LTO 8	LTO 9	LTO 10	LTO 11	LTO 12
I Näkemystä lapsesta päiväkodin ulkopuolisessa kontekstissa	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
II Tietoa lapsen kehityksestä	X						X			X		X
III Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen		X	X		X		X	X		X	X	X
IV Kokemusta lapsen kanssa toimimisesta	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Kokoavan analyysin perusteella lastentarhanopettajien käsitykset vanhempien asiantuntijuudesta varhaiskasvatustyössä olivat varsin samansuuntaisia (taulukko 2). Yhteisesti valitseva käsitys on, että vanhemmilla on kokemusta lapsen kanssa toimimisesta. Kuvatesaan vanhempien asiantuntijuutta lastentarhanopettajat jakoivat myös yhteisen käsityksen siitä, että vanhemmilla on näkemystä lapsesta päiväkodin ulkopuolisessa kontekstissa. Lisäksi useiden lastentarhanopettajien haastatteluissa on mainintoja lapsen yksilöllisyyteen liittyen. Sen sijaan vain muutama haastatelluista lastentarhanopettajista kuvasi vanhempien asiantuntijuuden muodostuvan siitä, että vanhemmilla on tietoa lapsen kehityksestä.

7 KÄSITYKSIÄ VANHEMPIEN JA LASTENTARHANOPETTAJAN ASIANTUNTIJUUDEN VÄLISESTÄ SUHTEESTA

Toisena tutkimusongelmana oli tarkoitus selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on vanhempien ja lastentarhanopettajien välisestä asiantuntijuudesta. Käsitykset muodostivat viisi yläkategoriaa, joihin kuuluvat mahdolliset alakategoriat esittelen kunkin yläkategorian yhteydessä.

YLÄKATEGORIAT

- I. Vanhempien ja lastentarhanopettajan tasavertainen asiantuntijuus
- II. Vanhemmilla tieto lapsesta, lastentarhanopettajalla lapsista
- III. Vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden eri lähtökohdat
- IV. Vanhemmilla laajempi näkemys lapsesta
- V. Lastentarhanopettaja vanhempien tukijana

7.1 Vanhempien ja lastentarhanopettajan tasavertainen asiantuntijuus

Vanhempien ja lastentarhanopettajien asiantuntijuuden suhteessa on lastentarhanopettajien käsityksissä löydettävissä piirteitä tasa-arvoisuudesta. Lastentarhanopettajat kokevat vanhempien asiantuntijuuden ja oman asiantuntijuutensa olevan samanarvoista. Käsitteet samanarvoisuus, tasa-arvoisuus ja tasapuolisuus tulivat ilmi monista lastentarhanopettajien puheista. Usein käsitteiden kanssa käytettiin sanoja kuunteleminen, kunnioitus, avoin vuorovaikutus ja luottamus. Kekkosen (2004, 15) mukaan kasvatuskumppanuuden keskeiset periaatteet ovat kuuntelu, kunnioitus, luottamus ja dialogia. Tästä voidaan päätellä se, että kasvatuskumppanuuden periaatteet näkyvät lastentarhanopettajien käsityksissä hyvin vahvasti.

Se luottamus, molemminpuolinen luottamus ja samanarvoisuus. (LTO 4)

Lastentarhanopettajat eivät halua olla vanhempien yläpuolella. Lastentarhanopettajat tuovat käsityksissään esille halun varmistua siitä, että nykyään puhutaan perhelähtöisyydestä asi-

antuntijalähtöisyyttä korostavan mallin sijaan. Asiantuntijalähtöinen malli vallitsi perheiden ja henkilöstön yhteistyössä 1970-luvulla. Tällöin ajateltiin, että ammatti-ihmisellä on koulutuksensa pohjalta lapsen tilanteesta parempaa tai oikeampaa tietoa kuin mitä vanhemmilla on. (Kaskela & Kekkonen 2006, 19.) Lastentarhanopettajat kokevat, että ylempi auktoriteettiasema vanhempiin nähden ei ole kannattavaa rakennettaessa kasvatuskumppanuutta.

Ja sit varmaan sellanen, et se keskustelu ois tasapuolista ja tasa-arvosta, ettei siin ois ollu sellasta asetelmaa, että mä oon tuolla kaks metriä ylempänä ja ne oon vaan matoja siinä. Tasa-arvonen ja kuunteleva. (LTO 1)

Lastentarhanopettajat näkevät itsensä lasten kasvattajina, eivät niinkään vanhempien kasvattajina tai opettajina. Lastentarhanopettajat eivät koe, että heidän tarkoituksensa olisi opettaa vanhempia kasvatukseen liittyvissä asioissa. Tämä osaltaan ilmentää heidän luottamustaan vanhempien asiantuntijuuteen.

Asetelma on niinku se, et me ollaan samalla niinku viivalla tässä – – ajetaan sitä samaa. Ollaan niinku siinä samassa veneessä ikään kuin miettimässä sen lapsen parasta siinä keskustelussa. (LTO 9)

En mä usko että mä siellä (vasukeskustelussa) mikää opettaja oon karttakepin kans (LTO 11)

Vanhempien kunnioitus vanhempina ja vanhempien asiantuntijuuden arvostus näkyy vanhempien toiveiden ja mielipiteiden kuuntelemisena. Kuuntelemista pidettiin tärkeänä asiana lastentarhanopettajien käsityksissä. Kaskelan ja Kekkonen (2006) mukaan kuuntelu ja toisen kuuleminen ovat keskeisiä asioita vuorovaikutuksessa. Kuuleminen ei ole ensisijassa taito vaan suhde toiseen ihmiseen. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32.) Kuuntelemalla vanhempia syntyy luottamuksellinen suhde, mikä puolestaan auttaa jatkuvaan ja syvenevään vuoropuheluun, jolloin lapsen asioista puhuminen helpottuu sekä tavanomaisissa että pulmallisissakin asioissa.

Minä työntekijänä olen siinä läsnä aivan niinku kuuntelen ja kuuntelemassa sitä oikeesti, että mulla ei oo mitään muuta sellasta. Mää oon sitä vanhempaa varten siinä. (LTO 8)

7.2 Vanhemmilla tieto lapsesta, lastentarhanopettajalla lapsista

Vanhemmilla tieto lapsesta, lastentarhanopettajalla lapsista -yläkategoriasta muodostui kahdesta alakategoriasta: vanhemmilla kokonaisvaltainen näkemys lapsesta ja lastentarhanopettajalla kokonaisvaltainen näkemys lapsista yleensä.

ALAKATEGORIAT

- a) vanhemmilla kokonaisvaltainen näkemys omasta lapsesta
- b) lastentarhanopettajalla kokonaisvaltainen näkemys lapsista yleensä

Lastentarhanopettajien ammattiin perustuva asiantuntijuus ja vanhemman oman lapsen kanssa toimimisen kokemuksiin perustuva asiantuntijuus tulevat esille lastentarhanopettajien käsityksissä. Lastentarhanopettajat määrittelevät omaavansa hyvin *kokonaisvaltaisen näkemyksen ja tietämyksen lapsista*. Omaa asiantuntemuksen sisältöä eritellessään lastentarhanopettajat mainitsevat asiantuntijuutensa esimerkiksi lapsen kehityksestä ja kasvusta sekä pedagogiikasta. Nämä tietämyksen alueet ovat hyvin verrattavissa Karilan (1997, 105) määrittelemiin lastentarhanopettajan asiantuntijuuden tietämysalueisiin, joita ovat kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. Seuraavassa esimerkissä eräs lastentarhanopettaja kertoo kehitystiedosta, joka kuuluu Karilan jaottelussa lapsitietämykseen. Esimerkistä ilmenee myös se, että lastentarhanopettajat puhuvat lapsista yleisesti kun he kertovat asiantuntijuudestaan.

Sulla on ne suuntaviivat niinku hanskassa, että sää et niinku. Sä tiedät niinku, että tämmösen nää lapsen, no esimerkiks kehitykselliset asiat niinku sillai, et mitä tän ikäselä lapselta nyt voi odottaa ja voi vaatia. (LTO 9)

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan heidän asiantuntemuksensa lapsen kasvusta ja kehityksestä näkyy päivittäin, kun varhaiskasvatuksen kohteena on sekä lapsi yksilönä että lapsiryhmä. Yksittäisen lapsen tietoja ja taitoja havainnoidessaan ja arviooidessaan lastentarhanopettaja tarvitsee yleistä tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä.

Täytyyhän siinä olla niinku tietoo niinku ylipäätään lapsen kasvusta ja kehityksestä, että pystyy niinkun arvioimaan juuri sen lapsen tilannetta, että mitenkä hän on edistynyt. Ja sitt myös tieto siitä tieto ja kokemus semmosesta, jos tulee vaikka uusi lapsi niin, että mitenkä se ryhmään sopeutuminen

yleensä tapahtuu, että onks se menny niinkun semmosten normien mukaan vai onks siinä jotain poikkeavaa. (LTO 7)

Kuvatessaan vanhempien asiantuntijuutta lastentarhanopettajat mainitsivat *vanhempien asiantuntijuuden vanhemman omasta lapsestaan*, ei niinkään lapsista yleisellä tasolla.

Ne tuo tietoo siitä omasta lapsestansa ja siitä perheen kulttuurista. Ja siitä, että miten niillä on kotona toimia tiettyjen tilanteiden kanssa sen lapsen kohdalla. (LTO 6)

Tässä kohtaa lastentarhanopettajien käsityksistä ei voida tehdä sellaista johtopäätöstä, että vanhemmilla ei olisi lainkaan asiantuntemusta lapsen kasvusta ja kehityksestä yleisellä tasolla, tai että asiantuntemusta lapsesta ja lapsista yleensä olisi jotenkin tässä kohtaa järkevää laittaa paremmuusjärjestykseen. Vanhemman henkilökohtaista oman lapsensa tuntemusta voidaan pitää yhtä tärkeänä asiantuntemuksena kuin ammatti-ihmisen tietoja lukuisista muista samantapaisista lapsista ja tilanteista (Mattus 1999,8).

Ja kuitenkin niinku vanhemmat tietää lapsesta paljon semmosia asioita, mitä me ei tuolla huomata, mutta sitten taas me osataan ehkä nähdä laajemmin verrattuna muihin samanikäisiin.(LTO 2)

Tässä tutkimuksessa joidenkin lastentarhanopettajien käsitysten mukaan vanhempien tietoja omasta lapsesta on ollut joissain tapauksissa syytä kyseenalaistaa. Vanhempien tietoihin kriittisesti suhtautuminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö lastentarhanopettajat arvostaisi vanhempien asiantuntijuutta, vaan lastentarhanopettajat kokevat välillä vanhempien puheet ennemminkin inhimillisenä asioiden suurenteluna.

No, aika monesti on tommosia, että meidän lapsi osaa tehdä sitä ja tätä ja niinku. Ja yleensä vanhempien luulot, tai yleensä ja yleensä, mut joskus saattaa olla vähän suuremmat mitä ne oikeesti on on jostakin lapsesta tai omasta lapsesta. (LTO 2)

Vanhemman ja lastentarhanopettajan suhde perustuu parhaimmillaan kumppanuuteen, jossa kumpikin osapuoli työskentelee yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tästä näkökulmasta lastentarhanopettajien käsitykset kuvaavat näin ollen pikemminkin sitä, että vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa lastentarhanopettajan tehtävä on välittää vanhemmille tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä yleensä, kun taas vanhemmat tuovat asiantuntemuksensa nimenaan omasta lapsestaan. Jo ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tuli ilmi, että

lastentarhanopettajien käsityksen mukaan vanhemmilla asiantuntijuus näkyy selvästi silloin, kun puhutaan esimerkiksi oman lapsen yksilöllisistä piirteistä tai siitä, millainen lapsi on kotona. Kyseiset tulokset osaltaan tukevat tässä ilmi tulleita käsityksiä.

7.3 Vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden eri lähtökohdat

Vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden eri lähtökohdat -yläkategoriasta muodostui kolmesta alakategoriasta. Kolme alakategoriasta tässä kohtaa ovat: lastentarhanopettajan ammattitieto, vanhempien kokemuksiin perustuva tunnetieto sekä vanhemmilla ja lastentarhanopettajalla eri käsitteet.

ALAKATEGORIAT

- a) lastentarhanopettajan ammattitieto
- b) vanhempien kokemuksiin perustuva tunnetieto
- c) vanhemmilla ja lastentarhanopettajalla eri käsitteet

Asiantuntijuuden määrittelyssä kuvataan usein praktista kokemuksiin perustuvaa tietoa sekä teoreettista tietoa (Eteläpelto 1992, 27). Lastentarhanopettajien käsityksissä on tulkittavissa ilmauksia siitä, että vanhemman ja lastentarhanopettajan asiantuntijuudella on eri lähtökohdat. Vanhemmilla on kokemuksiin perustuvaa tunnetietoa ja lastentarhanopettajilla teoriapohjaista ammattitietoa. Lastentarhanopettajien kuvauksissa heidän omaa asiantuntijuutta kuvataan *ammattitietona*, *teoriatietona* ja koulutukseen pohjautuvana asiantuntijuu-tena. Tynjälän (2006, 104–105) ammatillisen asiantuntijuuden määritelmässä mainitaan alan perustieto, teoria ja käsitteellinen tieto. Karilan (1997, 42–43) mukaan asiantuntijuu-teen puolestaan kuuluu elämänhistoria, yksilön ja ympäristön vuorovaikutus ja koulutuksen tuoma osaaminen. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien määrittelyt omasta asiantun- tijuudestaan korostavat nimenomaan koulutuksen kautta saatua osaamista.

Sit varmaan niinku kai mä nyt oon kasvatuksen asiantuntija, niin on semmosta teoriatietoo, kirja- viisautta, semmosta. (LTO 5)

Kuvatessaan vanhempien asiantuntijuutta lastentarhanopettajat mainitsivat sen olevan *ko- kemukseen perustuvaa ja tunteisiin pohjautuvaa henkilökohtaisempaa tietoa*. Varhaiskas- vatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) puhutaan henkilöstön ja vanhempien asiantunti-

juuden eri lähtökohdista. Kasvatuskumppanuutta käsiteltäessä mainitaan, että vanhemmilla on oman lapsensa tuntemus ja henkilöstöllä koulutuksensa antama ammatillinen tieto ja osaaminen. Kasvatuskumppanuuden kannalta tärkeää onkin saattaa nämä kaksi asiantuntijuutta yhteen. Vanhempien ja lastentarhanopettajien tiedot lapsesta luovat yhdessä parhaat edellytykset lapsen hyvinvoinnille.

Niin, no työntekijän tieto on semmosta ammattiin perustuvaa ja koulutukseen perustuvaa tietoa ja vanhemmilla taas semmosta henkilökohtasempaa tietoa, kun siinä on kuitenkin oma kultanmuru lapsen, joka on sitten. Että siinä enemmän tunnetta mukana siinä vanhemman tiedossa. (LTO 3)

Vanhemman ja lastentarhanopettajan vuorovaikutuksessa on tärkeää kokea ymmärtävänsä toista ja tulla itse ymmärretyksi. Lastentarhanopettajat mainitsevatkin *yhteisen kielen käsitteiden löytämisen* yhtenä haasteena vanhemman ja lastentarhanopettajan vuorovaikutuksessa. Lastentarhanopettajalla on usein ammattiin liittyviä käsitteitä, joiden käyttö on päivittäistä päivähoiton arjessa. Vanhemmille alan monet käsitteet saattavat olla vieraita, joten lastentarhanopettajan tulee kiinnittää huomiota kielen selkeyteen keskusteltaessa vanhemman kanssa.

Hirveesti joutuu miettimään semmosta, että puhuuko sitä vanhempien kieltä, että ollaanko me niinku samalla linjalla, ettei puhu hirveen, että vanhemmat ymmärtää sitä. (LTO 7)

Asiantuntijuuden erilaiset lähtökohdat edellyttävät oman asiantuntijuuden hahmottamista lapsen kasvatuksessa. Keyesin (2002, 179) mukaan kasvatuskumppanuuden onnistumisessa olennaista on se, kuinka vanhempi ja opettaja näkevät omat roolinsa. Oman roolin ja asiantuntijuuden selventäminen itselle auttaa näkemään molempien osapuolien tärkeyden kasvatuskumppanuudessa.

7.4 Vanhemmilla laajempi näkemys lapsesta

Vanhempien laajempi näkemys lapsesta -yläkategoriasta muodostui kolmesta alakategoriasta: vanhemmilla kokonaisvaltaisempaa tietoa lapsesta, vanhemmat ensisijaisia kasvattajia ja lastentarhanopettaja ei tiedä kaikkea.

ALAKATEGORIAT

- a) vanhemmilla kokonaisvaltaisempaa tietoa lapsesta
- b) vanhemmat ensisijaisia kasvattajia
- c) lastentarhanopettaja ei tiedä kaikkea

Lastentarhanopettajat arvioivat, että *vanhemmilla on kokonaisvaltaisempi näkemys lapsesta*. Osaltaan tätä käsitystä lastentarhanopettajat perustelevat sillä, että vanhemmat ovat vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa enemmän kuin päivähoidon henkilöstö. Vanhemmalla koetaan olevan enemmän asiantuntijuutta lasta koskevissa asioissa, minkä lastentarhanopettajat pitävät luonnollisena asiana.

Vaikka lapsi on päiväkodissa usein aika tai suurimman osan siitä valveilla oloajasta, mutta silti kuitenkin niin ne vanhemmat niin tietää siitä lapsesta jonkun verran paremmin kuin päivähoidon työntekijät. (LTO 10)

Kasvatusvastuu ja sen jakautuminen perheen ja yhteiskunnan välillä on ollut yksi viime aikojen kasvatustieteiden pääaiheista. Osa keskustelijoista on ollut huolissaan kasvatusvastuun siirtymisestä yhteiskunnalle, osan mielestä asia ei ole millään tavoin ongelmallinen. (Karila & Nummenmaa 2001, 15–16.) Kasvatusvastuun jakautumista koskeva keskustelu välittyi myös lastentarhanopettajien puheista. Lastentarhanopettajat ottavat usein kantaa siihen, kenelle kasvatusvastuu nykypäivänä kuuluu ja minkälainen rooli tai asema heillä itsellään on kasvattajina. *Vanhemman asema lapsen ensisijaisena kasvattajana* näyttäytyy selvästi lastentarhanopettajien käsityksissä. Vanhempien kasvatustieteiden asiantuntijuuteen luottaminen ja vanhempien kunnioittaminen kasvattajina näkyy lastentarhanopettajien puheissa.

Kuitenkin kunnioitettaisiin sitä, että vanhemmat on lapsen lapsen ensisijaisia kasvattajia. Semmoset asiat kun pitää mielessä niin. (LTO 12)

Karilan (2006) mukaan se, keitä pidämme hyvinä vanhempina heijastuvat omista arvostuksistamme ja kokemuksistamme. Samoin myös oma arvomaailmamme vaikuttaa siihen, millä tavoin arvotamme toisten kasvatustieteiden käsityksiä. Vanhempien käsitykset vuorovaikutuksesta ammattilaisen kanssa heijastuvat muun muassa siihen, millaisia odotuksia vanhemmilla on ja millaiseksi he ymmärtävät oman osallisuutensa vuorovaikutuksessa. (Karila 2006,

95–96.) Lastentarhanopettajien käsityksiä tarkasteltaessa välillä saattaa olla kuitenkin tilanteita, joissa lastentarhanopettajasta tuntuu, että luottamuksen rakentaminen vanhemman ja työntekijän välille on monimutkaista. Tällöin vanhempien puheisiin saatetaan suhtautua kriittisesti ja kyseenalaistaen.

Että vähä aina välillä kyseenalaistan että onkohan toi ihan nyt noin. Ikävää kyllä mutta semmosiakin on, että että ei voi aina uskoa että onks se asia ihan oikeesti tuolla tavalla. (LTO 8)

Ainakis toivois, et kertois totuuden. Et Lassenkin kohalla, ku ei tule sitä totuutta. Ku aina kiistetään kaikki. Ku mä en usko siihen, et sil on päiväkodissa on kuumetta ja yskää ja nuha, ja se neljältä-viideltä lähtee, ja yllättäen kotona ei mikää ja sit se aamulla palaa meille. (LTO 5)

Lastentarhanopettajat näkevät, että heidän tehtävänsä on huomioida vanhempien asiantuntijuus ja korostaa sen merkitystä. Omaa asiantuntijuuttaan tarkastellessaan lastentarhanopettajat eivät ajattele, että heidän asiantuntijuutensa tai asemansa ammattikasvattajana poistaisivat heidän inhimillisyytensä ja erehtyväisyytensä. Kekkonen (2004, 15) arvioi, että henkilökohtaisen identiteetin selkiytyminen, itsetuntemuksen lisääntyminen ja luottamuksen kasvu omaan itseen tukee vahvaa ammatillisuutta. Lastentarhanopettajat myöntävätkin, että he *eivät aina tiedä kaikkea*. Tämä puolestaan lisää varmasti rohkeutta kysyä neuvoa myös vanhemmilta.

Nytkin meillä on vuodenaikana tullu semmosia tilanteita, että me ite henkilökunta ollaan koettu välillä en mä tiedä onko avuttomuus oikee sana, mutta semmosta et ei mekään välttämättä tiedetä kaikkea, että mikä on just paras juttu sille lapselle kun se tekee noin tai näin. (LTO 12)

Että tokikaan en niinku tarkota, että että varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat niinku täydellisiä ja niiltä löytyy ratkasu niinku joka asiaa. (LTO 10)

Alasuutarin (2003, 171) mukaan vanhemman omien näkemysten arvostaminen ja hyväksyminen tarkoittaa samalla hänen kokemuksellisen tietonsa pätevyyden tunnustamista. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan vanhempien oma, kokemuksellinen tieto onkin hyvä ottaa usein keskustelun pohjaksi. Tällä tavoin vanhempien näkemykset ja tulkinnat tulevat kuulluiksi ja huomioon otetuiksi.

7.5 Lastentarhanopettaja vanhempien tukijana

Lastentarhanopettaja vanhempien tukijana -yläkategoria muodostui kahdesta alakategoriasta. Ensimmäinen alakategoria on lastentarhanopettaja vanhempien neuvojana. Toinen alakategoria on lastentarhanopettaja vanhemmuuden tukijana.

ALAKATEGORIAT

- a) lastentarhanopettaja vanhempien neuvojana
- b) lastentarhanopettaja vanhemmuuden tukijana

Lastentarhanopettajan asema neuvojana tai tukijana pohjautuu usein perheen elämäntilanteeseen, erilaisten lähtökohtien ja arvojen huomiointiin. Osa vanhemmista tarvitsee enemmän tukea kuin toiset. Lastentarhanopettajat kokevat, että vanhempien tukeminen ja neuvominen kuuluu heidän työnkuvaansa ja on osa toimivaa yhteistyötä vanhempien ja lastentarhanopettajien välillä. Lastentarhanopettajien asiantuntijuus ei näissä näkökulmissa ole välttämättä laajempaa vanhempien asiantuntijuuteen verraten, vaan lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatukseen liittyen erilaista tietämystä, jota he kokevat voivansa hyödyntää ja jakaa vanhemmille. *Vanhempien neuvominen* harvemmin kuitenkaan lastentarhanopettajien käsityksissä on varsinaista konkreettista opettamista, vaan ennemminkin ohjeiden jakamista. Vanhempien neuvomista ei kuitenkaan koeta yleensä vanhempien epävarmuutena.

No esimerkiksi Sakun kohalla, et siel oli semmonen ongelma, et Saku uskoo isää, muttei äitiä. Niin ne kysy multa, et mitä ideoita siihen. – – et jos siellä on semmosia ongelmia, et pitäähän meidän osata ohjata. (LTO 5)

Hujalan ym. (1998, 133) mukaan perheen ja päivähoiton yhteistyötä voidaan luonnehtia asiantuntijalähtöiseksi, perheitä tukevaksi, perhekeskeiseksi tai perhelähtöiseksi. Asiantuntijalähtöisesti toimiva lastentarhanopettaja jakaa neuvoja, antaa ohjeita ja tarjoaa valmiita ratkaisuja perheiden ongelmiin. Usein vanhemmat kuitenkin toivovat työntekijän auttavan heitä löytämään omat ratkaisunsa (Kekkonen 2004, 15). Seuraavassa esimerkissä käy ilmi, että lastentarhanopettajat antavat *tukea vanhemmille*, mutta eivät kuitenkaan pyri ratkaisuun heidän ongelmiaan täysin, vaan olemaan ennemminkin vanhemmuuden tukena ja tarjoamaan vaihtoehtoja. Näin ollen yhteistyö ei ole täysin yksisuuntaista, sillä vanhemmilta odotetaan aktiivista osallistumista. Joskus vanhempien neuvominen on tiedon välittämistä,

toisinaan vanhemmat tarvitsevat yksilöllistä emotionaalista tukea ja vahvistusta omalle kasvatuksen asiantuntijuudelleen. Vanhempien tukeminen tapahtuu lastentarhanopettajien kertomuksissa aina yksilöllisesti, kunkin perheen ja kodin tilanteen mukaan.

Mun tehtävä on oli varmistaa se, että ootteks te saanu apua jostain ja haluuttekste jonkun numeron, että mä voin ettiä, että mitä tässä vois tehdä ja saada apua. (LTO 7)

Päivähoitolaissa on mainittu perheiden kotikasvatuksen tukeminen yhtenä päivähoidon tehtävänä (Laki lasten päivähoidosta 1973). Kekkosen (2004, 14) mukaan useat päivähoidon ja neuvolan työntekijät kokevat vanhemmuuden tukemisen erääksi keskeisimmäksi lapsipalveluiden haasteeksi. Asetelmana lastentarhanopettaja vanhempien tukijana asettaa lastentarhanopettajan kuitenkin aktiiviseen rooliin yhteistyössä. Perinteinen henkilökunnan asiantuntijarooli antaakin lastentarhanopettajille oikeutuksen ottaa vastuun kasvatuskompaniuden ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisessa. Karilan (2005a, 297) mukaan vanhempien kohdalla tilanne on usein monimutkaisempi, sillä heidän toimijuuteensa päivähoidon yhteistyössä heijastuu heidän asemansa yhteiskunnassa ja työelämässä. Tämä näkökulma kertoo, että henkilöstöllä onkin haaste mahdollistaa kaikille vanhemmille aktiivinen asema yhteistyössä ja tukea erityisesti niitä vanhempia, joilla ei ole ollut aiemmin elämässään kokemuksia tällaisesta asemasta.

7.6 Lastentarhanopettajien käsityksistä vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden välisestä suhteesta: yhteenveto

Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyttiin, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuutensa välisestä suhteesta. Seuraavaksi esittelen lyhyesti haastateltujen lastentarhanopettajien käsitysten sijoittumisen eri käsityskategorioihin.

TAULUKKO 3. Lastentarhanopettajien käsitykset vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuutensa välisestä suhteesta: haastateltavien sijoittuminen eri käsityskategorioiden

Vanhempien ja lto:n asiantuntijuuden välinen suhde	LTO 1	LTO 2	LTO 3	LTO 4	LTO 5	LTO 6	LTO 7	LTO 8	LTO 9	LTO 10	LTO 11	LTO 12
I Vanhempien ja lto:n tasavertainen asiantuntijuus	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
II Vanhemmillä tieto lapsesta, lto:lla lapsista	X	X	X	X		X	X		X	X		X
III Vanhempien ja lto:n asiantuntijuuden eri lähtökohdat			X		X		X	X		X		
IV Vanhemmillä laajempi näkemys lapsesta	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
V Lto vanhempien tukijana	X			X	X	X	X	X		X	X	

Lastentarhanopettajien käsitykset vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden välisestä suhteesta ovat hyvin yhdenmukaisia (taulukko 3). Jokaisen lastentarhanopettajan haastattelussa on mainintoja tasavertaisuudesta. Lisäksi lastentarhanopettajat jakavat käsityksen siitä, että vanhemmillä on tieto omasta lapsestaan ja lastentarhanopettajalla lapsista yleensä sekä käsityksen siitä, että vanhemmillä on laajempi näkemys lapsesta. Lastentarhanopettajan ja vanhemman asiantuntijuuden suhdetta kuvatessaan lastentarhanopettajat jakavat myös käsityksen siitä, että lastentarhanopettaja toimii vanhempien tukijana. Sen sijaan vain yksittäisten lastentarhanopettajien haastatteluissa on mainintoja vanhemman ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden eri lähtökohdista.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tehtävänä on ollut tarkastella lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta varhaiskasvatustyön kontekstissa. Aihetta lähestyttiin kahden tutkimuskysymyksen kautta. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuudesta. Toinen tutkimuskysymys puolestaan keskittyi kuvaamaan lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien asiantuntijuuden ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden välisestä suhteesta.

Lastentarhanopettajien käsitykset vanhempien asiantuntijuudesta olivat sisällöltään hyvin monitahoisia, mutta keskeiset tavat jäsentää vanhempien asiantuntijuutta oli kuitenkin löydettävissä. Vanhempien asiantuntijuuden koettiin tulevan esiin selvimmin silloin, kun puhuttiin lapsesta päiväkodin ulkopuolisessa ympäristössä, lapsen kehityksestä, lapsen yksilöllisyydestä sekä lapsen kanssa toimimisesta. Vanhempien asiantuntijuutta arvostettiin ja pidettiin tärkeänä perheen ja päivähoiton kasvatuskumppanuuden kannalta.

Alasuutarin (2003) tutkimus tarkasteli vanhempien käsityksiä vanhemmuudestaan ja heidän roolistaan kasvattajina suhteessa ammattilaisiin. Vaikka tässä tutkimuksessa kohteena olivat lastentarhanopettajien käsitykset, voidaan tutkimustuloksista löytää yhteneväisyyksiä lastentarhanopettajien ja vanhempien käsityksiä verrattaessa. Alasuutarin mukaan vanhemmat kokevat olevansa asiantuntijoita, kun puhutaan perheestä, ihmissuhteista ja omasta vanhemmuudestaan. Ammattilaisten asiantuntijuus puolestaan nähdään olevan lapsikeskeistä eli tietoa lapsen kehityksestä, minästä tai lapsen ohjaamisen ja kasvattamisen keinoista. (Alasuutari 2003, 167.) Voidaan havaita, että edellisen tutkimuksen vanhemmat määrittelevät itse oman asiantuntijuutensa suppeammin kuin lastentarhanopettajat tässä tutkimuksessa. Perhekeskeisyys näkyy myös lastentarhanopettajien käsityksissä, kun tähän tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat liittävät vanhempien asiantuntijuuden usein lapsen toimintaan kotona. Lastentarhanopettajien käsitys vanhempien asiantuntijuudesta korostaa tässä kohtaa näin ollen Karilan (1997, 43) asiantuntijuuden määritelmän miinä ja elämänhistoria -näkökulmaa, jossa asiantuntijuus rakentuu aikaisempiin kokemuksiin sekä yksilölle ominaiseen tapaan toimia ympäristön ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa.

Siihen, että vanhemmat Alasuutarin tutkimuksessa määrittelevät lapsen kehityksen osaksi ammattilaisen asiantuntijuutta, eikä niinkään vanhemman asiantuntijuutena, voidaan nähdä viitteitä tämän tutkimuksen analyysin tuloksena syntyneiden käsitysten jakaantumisessa. Vaikka lapsen kehitys vanhempien asiantuntijuutena tulee ilmi lastentarhanopettajien käsityksissä, on vanhempien asiantuntijuuden kohdalla lapsen kehitykseen liittyviä mainintoja löydettävissä vain yksittäisten lastentarhanopettajien haastatteluista. Tätä selittää varmasti osaltaan se, että lastentarhanopettajat itse kokevat olevansa lapsen kehityksen asiantuntijoita ja määrittelevät vanhempien asiantuntijuuden ehkä sitä kautta, milloin he itse saavat lisää tietoa omaan asiantuntijuuteensa. Lisäksi lastentarhanopettajat katsovat lapsen kehitykseen liittyvän asiantuntijuuden pohjautuvan koulutuksen kautta syntyneen teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistymiseen. Näin ollen lapsi perhekontekstissa ja sitä kautta vanhempien elämänhistoria ja aikaisemmat kokemukset näyttäytyvät selvästi vahvemmin vanhempien asiantuntijuutta määriteltäessä sekä Alasuutarin (2003) tutkimukseen osallistuneiden vanhempien että tämän tutkimuksen lastentarhanopettajien käsityksissä.

Vanhempien asiantuntijuuden ja lastentarhanopettajien asiantuntijuuden suhteessa on löydettävissä kahdenlaisia piirteitä. Ensinnäkin asiantuntijuutta määriteltiin koskien sen sisältöä, joka on vanhemmilla ja lastentarhanopettajilla erilainen. Lastentarhanopettajien esille tuomien käsitysten mukaan vanhempien tietämys koskettaa pääsääntöisesti omaa lasta ja perustuu enemmänkin tunnesiteisiin. Lastentarhanopettajilla taas on tietämys lapsista yleensä ja heidän tietonsa pohjautuu lähinnä koulutustaustaan. Toisaalta asiantuntijoiden suhdetta katsottiin sen määrittämän roolin tai tehtävän mukaan. Vanhemmilla koetaan olevan kokonaisvaltaisempaa tietoa ja heidän katsottiin olevan lasten ensisijaisia kasvattajia. Lastentarhanopettajat kokevat kuitenkin tarvittaessa olevansa vanhempien neuvoja ja opastaja. Rantalan (2002, 114) tutkimuksessa on todettu, että päivähoidon työntekijöistä lähes kaikki katsoivat vanhempien tukemisen kuuluvan tehtäviinsä, mikä tukee osaltaan tässä tutkimuksessa esiin tulleita käsityksiä. Vanhempien ja lastentarhanopettajien asiantuntijuuden suhdetta määriteltäessä myös tasavertaisuus korostui tässä tutkimuksessa jokaisen lastentarhanopettajan käsityksissä.

Lastentarhanopettajat kuvasivat vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden välistä suhdetta tasavertaiseksi ja molempien asiantuntijuus koettiin merkittäväksi kasvatuskumppanuuden kannalta. Karila puhuu yhteisen asiantuntijuuden rakentamisesta kasvatus-

kumppanuudessa (2005a, 297). Samaan viittaavat sekä Hujala ym. (1998, 140) että Määttä (1999, 97) esittäessään, että perhelähtöinen työ rakentuu sekä ammattilaisten että vanhempien asiantuntemukselle. Voidaan siis katsoa, että lastentarhanopettajien käsitysten perusteella heidän yhteistyönsä pohjautuu perhelähtöiseen näkemykseen, jossa molempien asiantuntijuus otetaan huomioon samantarvoisena. Alasuutarin (2003, 167) tutkimuksessa vanhemmat kuitenkin kokevat olevansa keskustelijoina eriarvoisessa ja epäsymmetrisessä asemassa, kun puhutaan yhteistyöstä ammattikasvattajien kanssa. Vanhempien näkemysten mukaan ammattikasvattajilla on valta ja tieto vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa, jolloin vanhemmat kokevat olevansa neuvottavia ja opastettavia. Vanhempien käsitykset eivät siis ilmennä yhtä myönteistä käsitystä tasavertaisista rooleista keskustelussa.

Vanhempien näkemys omasta asemastaan neuvottavina herättää kysymyksen siitä, pystyykö lastentarhanopettaja sittenkään ottamaan tarpeeksi huomioon vanhempien asiantuntijuutta vuorovaikutustilanteissa. Kokevatko lastentarhanopettajat vuorovaikutustilanteet tasavertaisina vai onko heillä vain pyrkimys siihen? Seikkulan (2000) väitöstutkimus osaltaan puoltaa jälkimmäistä vaihtoehtoa. Seikkula havaitsi vanhempien ja opettajien vuorovaikutustilanteita tutkiessaan opettajien pysyvän enimmäkseen oman koulun sosiaalisen kielensä alueella, kun he sitä vastoin olisivat tulleet vastaan vanhempien kodin sosiaalisen kielen alueelle. Vanhemmat puolestaan siirtyivät omalta sosiaalisen kielen alueelta koulun sosiaalisen kielen alueelle ja tekivät näin ollen enemmän työtä yhteistyön eteen. (Seikkula 2000, 211.) Vanhempien näkemykset kasvattajan valta-asemasta vuorovaikutustilanteissa saattavat näin ollen johtua osittain yhteisen kielen ja käsitteiden luomisen vaikeudesta. Vaikka lastentarhanopettajat pyrkivätkin molempien asiantuntijuutta arvostamaan kasvatuskumppanuuteen, saattavat vanhempien ja lastentarhanopettajien asiantuntijuuden eri lähtökohdat olla yhtenä haasteena tasavertaiseen vuorovaikutukseen pyrittäessä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) puhutaan henkilöstön ja vanhempien asiantuntijuuden eri lähtökohdista. Kasvatuskumppanuutta käsiteltäessä mainitaan, että vanhemmilla on oman lapsensa tuntemus ja henkilöstöllä on koulutuksensa antama ammatillinen tieto ja osaaminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Jo tässä kohtaa asiantuntijuudesta puhuttaessa käytetään sanoja tuntemus ja tieto, mikä osaltaan tukee tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia siitä, että lastentarhanopettajien käsityksissä vanhempien asiantuntijuus on tunteisiin perustuvaa kun taas lastentarhanopettajien asiantuntijuus on ammatittietoa. Lastentarhanopettajat mainitsivat usein vanhempien asiantuntijuutta kuva-

teessaan lapsen tuntemisen. Vanhempien asiantuntijuus lapsesta koettiin syntyvän vanhemman ja lapsen tunnesiteen kautta. Lastentarhanopettajat määrittivät omaa asiantuntijuuttaan puolestaan koulutuksen tuomana ammatillisena tietona sekä kokemuksen ja toimintaympäristön kautta rakentuneena tietotaitona. Mattus (1993) määrittelee vanhempien ja ammattihenkilöstön asiantuntijuuden erilaiseksi nimenomaan sen kautta, onko tietämys tuntemukseen vai koulutukseen perustuvaa. Vanhempien asiantuntijuus on tuntemukseen liittyvää asiantuntijuutta, jota voidaan myös kuvata kokemusperäisenä tietämisenä. Ammattihenkilöstön asiantuntijuus on puolestaan tietoon ja koulutukseen perustuvaa asiantuntijuutta. (Mattus 1993, 90.) Huomioitavaa on se, ettei Mattus luokittele asiantuntijoita paremmuusjärjestykseen, vaan kokee, että molempia asiantuntijoita tarvitaan yhteistyössä. Tällainen kuva ilmenee myös lastentarhanopettajien käsityksissä.

Alasuutari (2003, 171) on pohtinut tutkimuksessaan sitä, mihin ammattilaisen tietoa tarvitaan, mikäli sillä on yhtäläinen painoarvo vanhemman kokemuksellisen tiedon kanssa. Tämän tutkimuksen pohjalta kysymykseen voitaisiin vastata tarkastelemalla lastentarhanopettajien käsityksiä vanhempien ja heidän oman asiantuntijuuden välisestä suhteesta. Tutkimuksessa tuli ilmi, että vanhempien asiantuntijuuden katsotaan käsittävän tietoja omasta lapsesta, kun taas lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen kuuluu tietämys lapsista yleisesti. Lisäksi lastentarhanopettajat huomioivat vanhempien ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden eri lähtökohdat. Tämän voidaan katsoa pohjautuvan vanhemman ja lastentarhanopettajan asiantuntijatiedon erilaiseen taustaan. Vanhempien kokemuksellinen eli praktinen tieto on aina hyvin omakohtaista ja tässä mielessä subjektiivista. Lisäksi sitä voidaan pitää tilannesidonnaisena, koska se on hankittu konkreettisista kokemuksista ja niihin liittyvissä tilanteissa. (Eteläpelto 1997, 98.) Lastentarhanopettajien faktatiedosta ja teoritiedosta muodostuva formaali tieto puolestaan voidaan nähdä lastentarhanopettajan ammatillisen asiantuntijuuden pohjana (Tynjälä 2006, 104). Vanhemman ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden taustalla vallitsevat praktinen sekä formaalinen tietämys edustavat kaiken kaikkiaan asiantuntijatiedon pääkomponentteja, jotka täydentävät toisiaan metakognitiivista tietämystä unohtamatta (Eteläpelto 1997, 98). Näiden tietojen yhdistämistä voidaan siis käyttää voimavarana lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Voidaan puhua jaetusta asiantuntijuudesta, jossa lastentarhanopettajat ja vanhemmat jakavat toisilleen tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja, jotka yhdistämällä päästään parhaaseen tulokseen lapsen edun toteutumista ajatellen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 143; Karila & Nummenmaa 2001, 23).

Nykyään vallitsevan kasvatuskumppanuuskäsitteen rinnalla tulisi puhua yhä enemmän jaetusta asiantuntijuudesta, jolloin huomioitaisiin vahvemmin vanhemman ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden eri lähtökohdat ja asiantuntijatiedon erilaiset rakenteelliset taustat. Lastentarhanopettaja muodostaa oman asiantuntijuutensa yhdistäessään tietorakenteet ja sovelluksen käytännön työssään, kun taas vanhemmilla tieto lapsesta rakentuu erilaisessa toimintaympäristössä ja erilaisessa aikaperspektiivissä kokemusten kautta (Kovanen 2004, 109, 114). Launin (1997) mukaan perinteiset yhteistyön toimintatavat perustuvat valtaosaltaan yksilöasiantuntijoiden kohtaamisiin. Kohtaamisissa kukin asiantuntija tarkastelee asioita omasta lähtökohdasta ja rajat säilytetään toisen asiantuntemusta kunnioittamalla. Asiantuntijatyössä ammattiasiantuntijan ja asiakkaan väliset rajat edellyttävät kuitenkin rajanylityksiä, jotka sisältyvät jaettuun asiantuntijuuteen (Launis 1997, 129–132.) Lastentarhanopettajan ja vanhemman erilainen asiantuntijarooli haastaakin lastentarhanopettajat ottamaan huomioon vanhempien asiantuntijuuden ja tiedostamaan vastuun vanhempien asiantuntijuuden jäsentämisestä.

Tutkimus nostaa esiin kasvatuskumppanuuteen sisältyvän ajatuksen siitä, että lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseksi tarvitaan lapselle kahden tärkeän tahon, vanhempien ja lastentarhanopettajien asiantuntijatietojen yhdistämistä. Pyrkimys tasavertaiseen vuorovaikutukseen ja molempien asiantuntijuuden merkittävyyden arvostamiseen nousee esiin jokaisen tutkimukseen osallistuneen lastentarhanopettajan käsityksissä. Tutkimustuloksista voidaan tehdä seuraavanlainen johtopäätös: kuten lastentarhanopettajien käsityksistä on tulkittavissa, ei ole tarkoituskaan olettaa, että vanhemman asiantuntijuus ja asiantuntijuudesta nousevat roolit yhteistyössä olisivat yhtenäisiä lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen verraten. Tarkoitus on pikemminkin ymmärtää lastentarhanopettajien ja vanhempien asiantuntijuuden eri lähtökohdat ja havaita niissä mahdollisuus jaettuun asiantuntijuuteen lapsen kasvun ja kehityksen edistymistä ajatellen.

Tutkimus tarkasteli päivähoidon ja vanhempien yhteistyötä uudesta näkökulmasta lähestymällä vanhempien asiantuntijuutta lastentarhanopettajien käsitysten kautta. Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien käsitykset vanhempien asiantuntijuudesta olivat varsin samansuuntaisia. Jatkossa tutkimus olisi mahdollista suorittaa ottamalla haastatteluun mukaan myös muut päivähoitohenkilöstöön kuuluvat kasvatuksen ammattilaiset, jolloin saataisiin selville koko päivähoitohenkilöstön käsitykset vanhempien asiantuntijuudesta.

Toisaalta tällöin tarkastelun kohteeksi voitaisiin ottaa myös eri ammattiryhmien käsitysten väliset erot. Jatkotutkimusta aiheesta voisi tehdä myös keskittyen siihen, miten vanhempien asiantuntijuus otetaan käytännössä huomioon. Tämä tutkimus antoi viitteitä siitä, miten lastentarhanopettajat kokevat vanhempien asiantuntijuuden näkyvän myös käytännössä, mutta tarkempaa kuvaa käytännön toiminnasta antaisi varmasti havainnointimenetelmän käyttäminen. Keskustelu kasvatuskumppanuudesta ja vanhemman osallisuudesta on tällä hetkellä ajankohtainen päivähoiton kentällä, joten käsitykset ja kokemukset ilmiöön liittyen antavat varmasti merkittävää tietoa päivähoidon ja vanhempien yhteistyötä kehitettäessä.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. M. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Eklund, K. 1992. Asiantuntija – yksilönä ja organisaation jäsenenä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: Ps-kustannus, 24–42.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 19–42.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–121.
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. & Rattray, C. 2002. Parental participation and partnership in pre-school. *International Journal of Early Years Education* 10 (1), 5–19.

- Gerris, J. 1994. Perhearvot vanhempien silmin: perhe-elämän ja lastenkasvatuksen arvoperustaiset mallit. Teoksessa J. Virkki (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Juva: WSOY, 144–162.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash. Nykyajan jäljillä. Suomentaja L. Lehto. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimiseen. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 6/2002, 448–464.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 2000. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Laurinen, L. & tutkijaryhmä. 2000. Kasvatustraditiot ja niiden muuttuminen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Juva: WSOY, 12–35.

- Hughes, P. & MacNaughton, G. 2001. Building Equitable Staff-Parent Communication in Early Childhood Settings: An Australian Case Study. *Early Childhood Research & Practice*, 3 (2), 1–17.
- Hujala, E. 2004. Arviointia perhelähtöisyyden toteutumisesta päivähoitossa. Teoksessa P. Kupila (toim.) *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 83–92.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. *Yhteistyö päivähoitossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa*. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hurst, V. 1996. *Parents and Professionals: Partnership in Early Childhood Education*. Teoksessa G. M. Blenkin & A. K. Kelly (edit.) *Early Childhood Education*. London: Chapman, 89–106.
- Huttunen, E. 1989. *Päivähoidon toimiva arki*. Jyväskylä: Gummerus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karila, K. 1997. *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen ammattilaiseksi*. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 2005a. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoilla. *Kasvatus* 36 (2), 285–298.

- Karila, K. 2005b. Kasvatuskumppanuus arjen käytännöissä. *Lastentarha* 1/2005, 46–49.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena, Teoksessa K, Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. M. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karila, K. & Nummenmaa A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2005. Kasvatuskumppanuus tuo kodin ja päivähoidon lähelle toisiaan. *Lastentarha* 3/2005, 16–18.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.
- Kekkonen, M. 2004. Vanhemmuuden tukemisesta kasvatuskumppanuuteen. *Laatupala. Sosiaali- ja terveydenhuollon laatuverkoston tiedotuslehti* 2004:3. Viitattu 18.12.2007
<http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/F9E3D24B-4C6D-48B5-B69A-3B2017C114C5/0/LaatuPala304.pdf>
- Keyes, C. R. 2002. A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers. *International journal of early years education*, 10 (3), 177–191.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Helsinki: Arator.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K, Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. M. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 51–69.

Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Laki lasten päivähoidosta 36/1973

Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 122–133.

Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instruvtional Science* 10, 177–200.

Mattus, M-R. 1993. Kotikuntoutus on kovaa työtä. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mattus, M-R. 1999. Perhelähtöinen arviointi. Haastattelumenetelmä interventiona. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 66–76.

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.

- Puroila, A-M. 1997. Perhelähtöinen ammatillisuus – utopiaa vai tulevaisuuden suunta? Teoksessa Suorin tie ei aina ole lyhin. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö, 55–61.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta. Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Reuna, V. 1999. Perhebarometri 1999. Vanhemmuutta toteuttamassa. Päiväkotilasten vanhempien ja päiväkotien henkilökunnan mielipiteitä lapsiperheiden arjesta ja lasten kasvatuksesta. Helsinki: Väestöliitto.
- Rouvinen, R. 2007. Tässä työssä yhdistyy kaikki. Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula L. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Salminen, P. 2005. Hankkeen hedelmät yhteiseen koriin. Teoksessa P. Salminen (toim.) Yhdessä kasvattamaan. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–174.
- Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Dialoginen analyysi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Seppälä, N. 2000. Perhebarometri 2000. Yhteisapelillä lapsen parhaaksi. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Helsinki: Väestöliitto.
- Siltanen, U. 2004. Kasvatuskumppanuus päivähoidossa –projekti 2003. Tampere. Tampereen kaupungin sosiaali- ja terveystoimen monisteita 12/2004.
- Simoila, R. 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. Hoitotiede 1, 21–30.

- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Tiilikka, A. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur. OK
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Toinen tarkistettu painos 2005. Viitattu 18.12.2007 <http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>

Välimäki, A-L. 1993. Vanhemmat päivähoidon asiantuntijoina. Teoksessa M. Ojala.
Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto,
154–168.

Värri, V-M. 2001. Miksi emme pääse eroon kasvatuksesta. Synteesi 1, 7–21.

HAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

Nimi:

Syntymävuosi:

Koulutustausta:

Kuinka kauan olet toiminut lastentarhanopettajan työssä?

Varhaiskasvatuskeskustelu

1. Millaisia ajatuksia sinulla liittyy varhaiskasvatuskeskusteluun?
2. Kerro jostakin viime syksyltä mieleesi jääneestä varhaiskasvatuskeskustelusta. Miksi tämä on jäänyt mieleen?
3. Mikä on mielestäsi vasu-keskustelun merkitys omassa työssäsi?
 - Mihin vasu-keskustelussa pyritään?
4. Voisitko kuvata jonkin onnistuneen vasu-keskustelun.
 - Kuvaile, mitä tilanteessa tapahtui?
 - Mikä teki siitä onnistuneen?
5. Tuleeko mieleesi jokin keskustelu, joka itsestäsi tuntui epäonnistuneelta? Kerro siitä hieman tarkemmin.
 - Mistä epäonnistumisen kokemus tuli?

Ammatillisuus

6. Miten sinun käsityksesi mukaan vasu-keskustelu eroaa ”ovensuu” -keskustelusta?
7. Millaista ammatillista osaamista vasu-keskustelut edellyttävät?
8. Millaiset asiat vaikuttavat keskustelun sujumiseen?
 - Miten tavallisesti aloitat vasu-keskustelun? Millaiset tekijät tässä aloittamisessa ovat tärkeitä?
 - Miten pyrit rakentamaan luottamusta vanhempien ja itsesi välille vasu-keskusteluissa?
 - Oletko havainnut joitakin hyviä käytäntöjä, jotka edistävät vuorovaikutusta ja keskusteluilmapiiriä?
9. Miten huomioit erilaiset vanhemmat varhaiskasvatuskeskusteluissa?

10. Millainen on käsityksesi mukaan työntekijän vastuu vasu-keskustelussa? Entä vanhemman?
11. Entä jos vanhemmat eivät halua osallistua vasu-keskusteluun?
12. Miten ajattelet vanhempien kuvaavan sinua keskustelun osapuolena?

Henkilökunnan ja vanhempien asiantuntijuuden suhde

13. Mikä on vanhempien tehtävä vasu-keskustelussa?
 - Mitä vanhemmat käsityksesi mukaan tuovat vasu-keskusteluun?
14. Mitä tietoa vanhemmat antavat vasukeskustelussa?
 - Mikä on vanhempien antaman tiedon merkitys?
 - Miten vanhempien näkemykset ja ajatukset ovat tärkeitä työsi kannalta?
 - Kysytkö vanhemmilta neuvoa, kuinka toimia lapsen kanssa?
15. Mitä sinä ammattilaisena katsot tuovasi vasu-keskusteluun?

Vanhemmilta saadun tiedon merkitys

16. Mieti sellaista tilannetta, jossa mielipiteenne ovat ristiriidassa keskenään. Kuvaile tällaista tilannetta ja toimintaasi siinä.
 - Kuvaile, miten toimit sellaisessa tilanteessa, jossa vanhemmat haluaisivat keskustella aiheesta, joka ei sinusta liity olennaisesti lapsen kasvatukseen.
 - Miten omat ennakkokäsityksesi ja -odotuksesi näkyvät vasu-keskustelussa?
17. Miten suhtaudut, jos vanhemmat kertovat havainneensa lapsessa jotain, mitä et ole itse havainnut?
 - Rohkaisetko vanhempia kestomaan, millainen heidän lapsensa on kotona?
18. Miten vanhempien antama tietoja vanhempien toiveet näkyvät käytännössä?

Lopuksi

19. Millaisia ajatuksia tämä keskustelu herätti?
20. Haluaisitko kysyä vielä jotain?