

Lastentarhanopettajien käsityksiä varhaiskasvatuskeskustelusta
ammattillisena keskusteluna

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen yksikkö

Riikka Lamminaho
Kasvatustieteen,
erityisesti varhaiskasvatuksen
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2008

Tampereen Yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen yksikkö
LAMMINAHO, RIIKKA: Lastentarhanopettajien käsityksiä varhaiskasvatuskeskustelusta
ammattillisena keskusteluna
Pro gradu -tutkielma, 77 s., liitteet 25 s.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2008

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen kohteena ovat lastentarhanopettajien käsitykset varhaiskasvatuskeskustelusta ja ammatillisesta keskustelusta. Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ja siihen liittyvä ammatillinen keskustelu ovat uusia asioita päivähoidossa. Varhaiskasvatussuunnitelma jäsentää oleellisesti varhaiskasvatus toimintaa, ja lasten vanhempien kanssa käytävä varhaiskasvatuskeskustelu on merkittävä kasvatuskumppanuuden toteutumisen arena.

Käsitykset ovat osa kasvattajan ajattelua. Ne ohjaavat hänen ammatillista toimintaansa varhaiskasvatustyön eri konteksteissa. Varhaiskasvatuskeskustelua ammatillisena keskusteluna ja toimintana on toistaiseksi tutkittu vähän. Tutkimusmenetelmänä on tässä tutkimuksessa fenomenografia, ja tutkimusaineisto muodostuu 12 lastentarhanopettajan fenomenografisesta haastattelusta. Haastattelut tehtiin keväällä 2007, ja aineiston analyysissä käytettiin horisontaalista analyysimallia.

Lastentarhanopettajien varhaiskasvatuskeskustelua koskevat käsitykset muodostivat viisi erilaista käsityskategoriaa: keskustelu henkilökohtaisena kokemuksena, keskustelun merkitys yleisesti, vuorovaikutus keskustelussa, vanhemmat keskustelussa ja työntekijän rooli keskustelussa. Ammatillista keskustelua koskevat käsitykset muodostivat neljä kategoriaa: ammatillisen keskustelun perusta, ammattilaisen rooli, lastentarhanopettajan ammatillisuus ja ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena. Johtopäätöksenä tutkimuksesta voi esittää, että varhaiskasvatuskeskustelu on lastentarhanopettajien mukaan ammatillista keskustelua, jos sitä verrataan siihen, miten teoria määrittelee ammatillisen keskustelun. Varhaiskasvatuskeskustelu ei kuitenkaan käsitysten mukaan sovi suoraan mihinkään jo olemassa olevaan ammatillisen keskustelun muotoon, kuten ohjauskeskusteluun, mentorointiin tai tutkimushaastatteluun. Se onkin selkeästi omanlaisensa keskustelu, joka on saanut vaikutteita muista muodoista.

Asiasanat: Kasvatuskumppanuus, varhaiskasvatuskeskustelu, ammatillinen keskustelu, vuorovaikutus, fenomenografia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KASVATUSKUMPPANUUS VARHAISKASVATUSTYÖSSÄ	4
2.1 Kasvatuskumppanuuden käsitteestä	4
2.2 Kasvatuskumppanuuden lähtökohdat	5
2.3 Toimivan kasvatuskumppanuussuhteen edellytyksiä	6
2.4 Kasvatuskumppanuus ammatillisena suhteenä	9
3 AMMATILLINEN KESKUSTELU	11
3.1 Ammatillisen keskustelun käsite	11
3.2 Erilaisia ammatillisia keskusteluja	11
3.3 Ammatillisen keskustelun yhteisiä piirteitä	14
3.4 Ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena	15
4 VARHAISKASVATUSKESKUSTELU AMMATILLISENA KESKUSTELUNA	17
4.1 Varhaiskasvatuskeskustelu kasvatuskumppanuuden areenana	17
4.2 Varhaiskasvatuskeskustelun tavoitteet ja tehtävä	19
4.3 Varhaiskasvatuskeskustelun sisältö	19
4.4 Ammatillinen vuorovaikutussuhde varhaiskasvatuskeskustelussa	21
4.5 Aikaisempia tutkimuksia varhaiskasvatuskeskusteluista	24
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
6 TUTKIMUSMENETELMÄ	27
6.1 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä	27
6.2 Tutkimusaineisto	30
6.3 Aineiston analyysi	31
6.4 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus	33
7 LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ VARHAISKASVATUSKESKUSTELUSTA	36
7.1 Keskustelu henkilökohtaisena kokemuksena	36
7.2 Varhaiskasvatuskeskustelun merkitys	39
7.3 Vuorovaikutus keskustelussa	43
7.4 Vanhemmat keskustelussa	47
7.5 Työntekijän rooli keskustelussa	52
8 LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ AMMATILISESTA KESKUSTELUSTA	55
8.1 Ammatillisen keskustelun perusta	55
8.2 Ammatillaisen rooli	59

8.3 Lastentarhanopettajan ammatillisuus	62
8.4 Ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena	64
9 TULOSTEN TARKASTELUA.....	70
9.1 Jatkotutkimusmahdollisuudet	72
LÄHTEET	74
LIITE 1 Haastattelurunko.....	78
LIITE 2 Keskustelu henkilökohtaisena kokemuksena -alakategorioiden merkitykset ja teemat	80
LIITE 3 Varhaiskasvatuskeskustelun merkitys -alakategorioiden merkitykset ja teemat	82
LIITE 4 Vuorovaikutus keskustelussa -alakategorioiden merkitykset ja teemat	84
LIITE 5 Vanhemmat keskustelussa -alakategorioiden merkitykset ja teemat	87
LIITE 6 Työntekijän rooli keskustelussa -alakategorioiden merkitykset ja teemat	90
LIITE 7 Ammatillisen keskustelun perusta -alakategorioiden merkitykset ja teemat.....	92
LIITE 8 Ammatillaisen rooli -alakategorioiden merkitykset ja teemat	94
LIITE 9 Lastentarhanopettajan ammatillisuus -alakategorioiden merkitykset ja teemat	96
LIITE 10 Ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena -alakategorioiden merkitykset ja teemat ...	98

1 JOHDANTO

Tällä hetkellä varhaiskasvatustyö elää muutosvaihetta. Muutoksen käynnistäjänä ja ohjaajana toimivat valtioneuvoston periaatepäätöksenä (2002) hyväksymät varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset sekä Stakesin julkaisemat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on uusi varhaiskasvatuksen ohjauksen väline. Tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sen sisällöllistä kehittämistä sekä luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7.) Kehittämistyö näkyy myös päivähoiton arjessa, missä se selkeimmin tulee esille kunnallisten, yksilökohtaisten, ryhmäkohtaisten ja lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnassa. Varhaiskasvatussuunnitelma korostaa myös perheiden ja päivähoiton ammattilaisten yhteistyötä eli kasvatuskumppanuutta. Sen yhtenä käytännön ilmentymänä ovat lapsikohtaiset suunnitelmat, jotka tehdään yhdessä perheiden kanssa käytävissä varhaiskasvatuskeskusteluissa.

Päivähoidon henkilökunnan työnkuva ja samoin myös yhteistyö vanhempien kanssa ovat muuttuneet paljon viime vuosina, ja kehitys tulee jatkumaan. Karila ja Nummenmaa (2001, 10) toteavat, että päiväkotityö on sidoksissa yhteiskunnalliseen ympäristöön. Vanhemmat osallistuvat, ja heillä on myös mahdollisuus osallistua, yhä enemmän päivähoiton toimintaan. Vanhemmille tarjotaan todellisia vaikutusmahdollisuuksia, esimerkiksi varhaiskasvatuskeskustelujen kautta. Subjektiivinen päivähoito-oikeus (1996) on lisännyt lasten ja perheiden määrää päivähoitossa. (Karila & Nummenmaa 2001, 10–17). Päivähoidon henkilökunnan näkökulmasta erilaisten ja erilaisista kulttuurista taustoista tulevien vanhempien kohtaaminen on haasteellista ja edellyttää vahvaa vuorovaikutusosaamista. Kasvatusalan ihminen on vuorovaikutuksessa ammattilainen ja ammattilaisella on aina vastuu vuorovaikutustilanteessa (Kiesiläinen 2004, 21).

Varhaiskasvatussuunnitelmat ja erityisesti lapsikohtaiset suunnitelmat ja niiden tekeminen ovat tuoneet uusia haasteita päivähoiton ammattilaisille. Kasvattajia opastetaan toimimaan vanhempien kanssa kasvatuskumppaneina eli sitoutumaan yhdessä vanhempien kanssa tietoisesti toimimaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tekeminen yhdessä vanhempien kanssa edellyttää työntekijöitä uudenlaista ammatillista kohtaamista – ammatillista keskustelua, jossa yhdessä vanhempien kanssa ja neuvotellaan lapsen hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Myös lapsen edellytetään osallistuvan näihin keskusteluihin jollain tapaa.

Ammatillinen keskustelu eroaa arkikeskustelusta monin tavoin. Nummenmaan (2005, 90–91) mukaan ammatillinen keskustelu on tavoitteellista ja asiantuntijaosapuoli käyttää tietoisesti hyväkseen keskustelua kommunikaatio- ja vuorovaikutustilanteena. Amatillisella keskustelulla on useita erilaisia muotoja sen mukaan, mikä on keskustelun tavoite. Tavoite voi olla antaa tietoa, hankkia tietoa, ohjata opiskeluprosessia tai saada aikaan jonkinlainen muutos käytöksessä. Amatillinen keskustelu on yläkäsite useille keskusteluun perustuville työmenetelmille. (Nummenmaa 2005, 90–91.) Kaikki lastentarhanopettajan työpäivän aikana käymät keskustelut eivät ole edellä kuvatussa merkityksessä ammatillisia keskusteluja, vaikka ne ovat usein tärkeitä ja merkityksellisiä kasvatusyhteistyön kannalta. Varhaiskasvatuskeskustelu kuitenkin selkeästi täyttää ammatillisen keskustelun kriteerit.

Monet päivähoiton ammattilaiset kokevat varhaiskasvatuskeskustelun haastavana. Karilan (2005, 286–287) mukaan päivähoitohenkilöstölle tehdyissä osaamiskartoituksissa tuli esille, että henkilöstö kokee omassa osaamisessaan olevan puutteita nimenomaan perheiden ja vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Selityksenä nähdään muun muassa se, että koulutuksessa vanhempien kanssa työskentelyn valmiudet jäävät pienelle huomiolle, koska tärkeämpänä pidetään toimintaa lasten kanssa.

Ammatillista keskustelua – sen eri muotoja, sisältöjä ja prosesseja – käsittelevää tutkimusta on runsaasti. Varhaiskasvatuskeskustelu suomalaisessa kontekstissa on uusi toiminta, eikä siihen kohdistuvaa tutkimusta ammatillisen keskustelun näkökulmasta juurikaan ole. Alasuutari ja Karila (2006) ovat yhdessä analysoineet kuntien lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman lomakkeita ja tutkineet, millaisia muotoja lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat saavat. Alasuutari on myös tutkinut, miten lapsikohtaiset kasvatussuunnitelmat vaikuttavat päivähoiton käytäntöihin, perhe-elämään sekä vanhemmuuteen ja lasten kasvattamista ja lapsuutta koskeviin näkemyksiin. Lisäksi Karila on tutkinut vanhempien ja ammattilaisten välisiä kasvatuskeskusteluja. (Alasuutari & Karila 2006, 8–10.)

Varhaiskasvatuskeskustelu ammatillisena keskusteluna ja sen kehyksenä käytettävä lomake jäsentävät lapsen varhaiskasvatustoimintaa. Varhaiskasvatuskeskustelu on myös tärkeä kumppanuuden rakentamisen areena. Käsitykset ovat osa kasvattajan ajattelua ja ohjaavat hänen toimintaansa varhaiskasvatuksen eri areenoilla. Tämän vuoksi on tärkeä tutkia sitä, miten kasvatuksen ammattilaiset näkevät tämän toiminnan ja millaisia asiaan liittyviä käsityksiä heillä on.

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata lastentarhanopettajan käsityksiä varhaiskasvatuskeskustelusta ammatillisena keskusteluna. Tutkimuskysymykset ovat

1. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuskeskustelusta?
2. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on ammatillisesta keskustelusta?

Tutkimusraportin alkuosassa on käsitteellistetty tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä kuvaamalla kasvatuskumppanuutta varhaiskasvatustyössä, ammatillista keskustelua yleensä sekä varhaiskasvatuskeskustelua ammatillisen keskustelun muotona. Tämän jälkeen esitellään tutkimuksen tehtävä sekä tutkimuskysymykset. Seuraavaksi kuvataan käsityksiä tutkimuksen kohteena sekä fenomenografiaa tutkimusmenetelmänä. Luvuissa 7 ja 8 kuvataan fenomenografisen haastattelun tuottamaa aineistoa ja viimeisessä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 KASVATUSKUMPPANUUS VARHAISKASVATUSTYÖSSÄ

2.1 Kasvatuskumppanuuden käsitteestä

Päivähoidon ja muiden sosiaali-, terveys- ja kasvatustalon ammattilaiset ovat aina tehneet yhteistyötä vanhempien ja perheiden kanssa. Yhteistyötä on eri aikoina luonnehdittu eri tavoin, esimerkiksi asiantuntijalähtöiseksi, perheitä tukevaksi, perhekeskeiseksi tai perhelähtöiseksi. Nämä ammatillisen auttamisen mallit ovat vuorollaan ohjanneet työntekijää työssään sekä hänen tulkintaansa esimerkiksi perheestä, lapsesta, yhteistyösuhteesta ja ammattilaisen roolista. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 132–134.) Kaskela ja Kekkonen (2006, 4) kuvaavat kasvatuskumppanuutta yhteistyön nimityksenä vielä melko uudeksi. Ensimmäistä kertaa käsite kasvatuskumppanuus esiintyi vuonna 2002 Valtioneuvoston periaatepäätöksenä hyväksytyissä varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa ja myöhemmin vuonna 2003 ja 2005 Stakesin tuottamissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.

Kasvatuskumppanuudella pyritään kuvaamaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja vanhempien välistä vuorovaikutussuhdetta tasavertaiseksi (Kaskela & Kekkonen 2006, 4). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan kasvatuskumppanuudessa lähdetään liikkeelle lapsen tarpeista ja kumppanuutta ohjaa lapsen edun ja oikeuksien toteuttaminen. Kasvatuskumppanuudella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan myös vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi. Vanhemmilla on kuitenkin lastensa ensisijainen kasvatusoikeus sekä vastuu, ja he tuntevat parhaiten oman lapsensa. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on puolestaan koulutuksen antama ammatillinen tieto ja osaaminen sekä vastuu kasvatuskumppanuudesta ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisesta. Kumppanuudessa kasvattajan ja vanhempien tiedot ovat siis sisällöltään erilaisia, mutta samanarvoisia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24–25, 31.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) todetaan, että vanhemmilla täytyy olla mahdollisuus osallistua omaa lasta koskeviin kasvatustalokeskusteluihin sekä lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen. Kaskelan ja Kekkonen (2006, 17) mukaan vanhemmilla on myös oikeus vaikuttaa koko päivähoidoyksikön ja kunnan varhaiskasvatussuunnitelman sisältöön ja arvioinnin perusteisiin. Osana kasvatuskumppanuuteen kuuluu myös vanhempien vertaistoiminnan tukeminen. Kasvatuskumppanuudessa tavoitteena on syventää asteittain vanhempien ja henkilöstön kohtaami-

sia. Asteittainen syventäminen mahdollistuu, kun vanhempien oman lapsen tuntemus ja kasvatus- ja hoitohenkilöstön ammatillinen asiantuntemus ovat keskenään vuoropuhelussa.

2.2 Kasvatuskumppanuuden lähtökohdat

Kasvatuskumppanuuden lähtökohtana on henkilöstön ja vanhempien tietoinen toimiminen ja sitoutuminen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Tavoitteena kasvatuskumppanuudessa on, että lapsi oman elämänsä kokijana ja toimijana tulee nähtyä, ymmärrettyä ja kannateltua kokonaisvaltaisesti. Varhaiskasvatuskeskustelussa henkilökunnan ja vanhempien kokemukset ja tiedot yhdistyvät. (Kaskela & Kekkonen 2006, 17–18.) Kasvatuskumppanuus on kasvattajien ja vanhempien yhteinen tehtävä ja vaatii molemmilta osapuolilta aktiivista osallistumista. Varhaiskasvatuskeskustelu puolestaan on yksi kasvatuskumppanuuden toteutumisen paikka.

Aloite kasvatuskumppanuuteen pitäisi tulla henkilökunnalta, ja heillä on myös päävastuu kumppanuuden ylläpitämisestä. Kun varhaiskasvatus nähdään päivähoidon ja perheen yhteiseksi, jaetuksi kasvatustehtäväksi, vaatii se henkilökunnalta uudenlaista palvelukulttuuria. Osapuolet jakavat tiedot, taidot, osaamisen, näkemykset ja ymmärryksen lapsen parhaaksi. Vanhemman ja kasvattajan kumppanuuden kautta pyritään luomaan lapselle kokemus, että hänelle tärkeät aikuiset vaalivat toistensa suhteita lapseen ja etsivät yhteisymmärrystä lasta koskevista asioista. (Kaskela & Kekkonen 2006, 20–21.)

Kasvatuskumppanuuden edellytyksenä on, että vanhempien ja kasvattajien välillä vallitsee keskinäinen luottamus ja kunnioitus. Vanhempi luottaa, että lapsi on asiantuntevassa hoidossa ja lapsen tarpeet ja toiveet tulevat huomioiduiksi. Työntekijä puolestaan tietää, että vanhempi kunnioittaa ja arvostaa hänen ammattitaitoaan ja luottaa siihen. Kasvatuskumppanuus vaatii osallistumista sekä henkilökunnalta että vanhemmilta. Henkilökunnan vastuulla on kutsua vanhempi osallisuuteen. Asia voidaan ajatella myös käänteisesti eli työntekijänkin tulee luottaa vanhempaan ja hänen asiantuntijuuteensa vanhemmuudesta ja lapsesta. Luottamusta henkilökunnalta vaatii myös se, että työntekijä luottaa, että vanhempi toimii kotona yhdessä sovittujen periaatteiden mukaan. Jos toinen kumppanuuden osapuoli ei toimi odotusten mukaan tai yhteistyö ei suju, aiheutuu tilanteista aina haasteita kasvatuskumppanuudelle. (Kaskela & Kekkonen 2006, 21, 25–26.)

Kaskela ja Kekkonen (2006) määrittävät kasvatuskumppanuuden periaatteiksi kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogin. Kuulemisella tarkoitetaan toisen asian ja ajatusten kuuntelemista huolella ja aidosti läsnä olemista. Kuuleminen sisältää myös aidon empaattisuuden, kiinnostuksen ja rehellisyyden. Kuuleminen vaatii aina turvallisen ja myönteisen ilmapiirin onnistuakseen. Kunnioitus kumppanuussuhteessa on toisen ihmisen arvostamista ja hyväksymistä. Oma asenne tulee esille ajatuksina ja sitä kautta tekoina. Toisen osapuolen erilaisuus luo haasteita kunnioituksella ja hyväksynnälle. Kuuleminen ja kunnioitus luovat luottamusta, mutta luottamuksen syntyminen vaatii aikaa. Luottamusta luo myös lapsen ja työntekijän lämmin suhde ja vanhempien mahdollisuudet vaikuttaa lapsen hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen. Dialogi on neljäs määritelty periaate kumppanuudessa. Dialogisessa keskustelussa luodaan ymmärrystä yhdessä ja sovitetaan yhteen erilaiset tulkinnat. Puhujat ovat tasavertaisia. Dialogisessa kasvatusilmapiirissä on tärkeää luoda hyvä keskusteluilmapiiri, joka taas puolestaan koostuu luottamuksesta, kunnioituksesta ja kuulemisesta. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32–40.)

2.3 Toimivan kasvatuskumppanuussuhteen edellytyksiä

Vanhemman ja ammattikasvattajien toimivalla yhteistyöllä on merkittävä vaikutus lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja kasvatuksen jatkuvuuteen. Seppälän (2000) tutkimuksessa käy ilmi, että suurimman osan vanhempia mielestä kasvatustavoitteiden ja ammattilaisten välillä jakautuu sopivalla tavalla. Ammattilaisten enemmistö puolestaan kokee, että heillä on liikaa vastuuta kasvatuksesta. Onnistunut yhteistyö vanhempien ja ammattilaisten välillä edellyttää toimivaa vuorovaikutusta, jolla puolestaan ymmärretään keskusteluja ja kuuntelemista, tiedottamista, toiveiden esittämistä, yhteisiä tapaamisia, monipuolista palautetta ja uskallusta puuttua ongelmiin. Keskinäinen avoimuus, yhteiset pelisäännöt, rehellisyys ja luottamus, kiireettömyys ja erilaisten näkemysten kunnioitus ovat puolestaan tutkimuksen mukaan ne keinot, joilla hyvään vuorovaikutukseen on mahdollista päästä. (Seppälä 2000, 23, 34–36.)

Keyes (2002) toteaa, ettei opettajien ja vanhempien välinen suhde synny omavalintaisesti, kuten suurin osa ihmisen suhteista. Tämä suhde tulee heidän rooliensa ja tehtäviensä kautta. Samalla tavoin syntyvät myös päivähoiton ammattilaisten suhteet vanhempien kanssa. Omavalintaisuuden puute puolestaan merkitsee sitä, että esimerkiksi kulttuuritaustat ja arvot eivät välttämättä ole yhteisiä, mikä puolestaan saattaa vaikeuttaa kumppanuussuhteen onnistumista. Kumppanuuden muotoutumiseen vaikuttavat perhettä ja koulua kohtaavat yhteiskunnalliset voimat sekä se, minkälaisiksi

vanhemmat ja opettajat kokevat roolinsa. Yhdistävänä tekijänä kumppanuudessa on kiinnostus lapsen koulutusta kohtaan. (Keyes 2002, 179.) Vaikka Keyes kuvaakin koulumaailmaa, ovat samat ilmiöt nähtävissä myös päivähoitossa.

Kasvatuskumppanuussuhteen onnistumiseen vaikuttavat Keyesin (2002, 179–183) mukaan pääasiassa kolme tekijää: opettajien ja vanhempien kulttuuritaustan ja arvojen eroavaisuus, yhteiskunnalliset voimat sekä opettajien ja vanhempien roolit. Kulttuuritaustan ja arvojen eroavaisuuksia ovat muun muassa erot taustassa, rodussa, etnisessä ryhmässä, sosioekonomisessa luokassa ja koulutuksen tasossa. Yhteiskunnallisilla voimilla tässä tarkoitetaan teknologian, työpaikan luonteen ja laadun, perhemuodon ja sen muutoksien vaikutuksia kumppanuussuhteen muodostumiseen ja onnistumiseen.

Opettajien ja vanhempien rooleilla on vaikutusta kumppanuussuhteen muodostumiseen. Suhteen syntymiseen vaikuttavat muun muassa ennako-odotukset, persoonalliset ominaisuudet sekä kommunikaatiotyylit. Keyesin (2002) tutkimuksen mukaan opettajien mielestä suhde on parempi, jos vanhempien persoonallisiin ominaisuuksiin kuuluvat lämpimyys, herkkyys, hoiva, taito kuunnella, johdonmukaisuus, positiivinen kuva itsestä, itsevarmuus sekä tehokkaat vuorovaikutustaidot. Tehokas opettajan ja vanhemman suhde puolestaan perustuu ymmärrykseen roolien eriävyyksistä sekä siihen, kuinka nämä roolit täydentävät toisiaan. Heidän tulee ymmärtää toisiaan ja oppia toisiltaan avoimen kommunikaation avulla. Vaikka kasvatuskumppanuussuhde onkin molemminpuolinen, vastuu siitä ja sen kunnossa pysymisestä on silti aina opettajalla. (Keyes 2002, 179, 183–184.)

Kasvatuskumppanuudessa on usein rasitteita, jotka voivat muodostaa esteitä kumppanuuden muodostumiselle ja kehittymiselle. Ongelmaksi nähdään muun muassa, että vanhempien kasvatusta ja huolenpitoa eivät sovi yhteen opettajien kasvatuksen ja huolenpidon kanssa. Yleisiä ovat niin ikään vanhempien ja päivähoiton ammattilaisten kulttuurin ja arvojen yhteensopivuuden aste, yhteiskunnallisten muutosten heijastuminen perheisiin ja julkisten instituutioiden toimintaan sekä se, kuinka vanhemmat ja opettajat näkevät oman roolinsa. (Keyes 2002, 184.)

Erityisesti vanhempien näkökulmasta kasvatuskumppanuudessa ja kommunikaatiossa on rajoituksia. Kommunikaatio ja tiedonvaihto lapsen perustarpeista ja hoivasta toimivat hyvin, mutta syvemmän ja korkealaatuisemman tiedon vaihtaminen ei ole niin yksioikoista. Elliottin (2004) tutkimuksen mukaan vanhemmat kokivat, että kasvatushenkilökunta ei halua jakaa heille tietoa muun muassa pedagogiikoista ja kasvatuksesta, vaan mahdollisesti tarkoituksella pimittää sitä tietoa. Jos lähtö-

kohta on tämä, yhteistyö ja kasvatuskumppanuus eivät toteudu kunnolla ja keskustelut koetaan hankaliksi. (Elliott 2004, 1, 4.)

Perhebarometrin (Seppälä 2000, 36) mukaan yhteistyön esteiksi ja haasteiksi vanhempien ja ammattilaisten välillä koetaan vuorovaikutuksen puute, kiire, välinpitämättömyys ja passiivisuus, heikot yhteistyötaidot, ristiriidat sekä ennakkoluulot ja asenteellisuus. Vanhemmat kokevat, että isot ryhmäkoot, henkilökunnan suuri vaihtuvuus ja näkemuserot kasvatusasioissa ovat suurimpia esteitä yhteistyölle. Ammatilliset puolestaan sanovat suurimmiksi haasteiksi yhteistyölle vanhempien arkuuden ja sulkeutuneisuuden, esimerkiksi asioiden vähättelyn ja vääristelyn, kasvatusasioissa.

Erilaiset perheet ovat osa päivähoidon arkea. Asiakkaina päivähoidossa on paljon perinteisten ydinperheiden lisäksi yksinhuoltajia, uusioperheitä, adoptioperheitä ja samaa sukupuolta olevia vanhempia ja maahanmuuttajia. Myös vanhempien keskinäiset roolit ovat kokeneet muutoksia viime vuosina. Molemmat vanhemmat saattavat olla töissä tai isä kotona, mikä oli erittäin harvinaista vielä pari vuosikymmentä sitten. Työntekijöillä on haasteena osata kunnioittaa kaikkia perheitä sekä heidän tapojaan ja kulttuuria. Henkilökunnan ennakoasenteet saattavat olla hyvän kumppanuussuhteen kehittymisen esteenä. (Keyes 2002, 179–180.) Henkilöstöllä on suuri haaste tiedostaa omat uskomuksensa ja ymmärtää niiden heijastuminen vuorovaikutustilanteisiin. Se kuinka työntekijöinä annetaan arvoa vanhempien kasvatuskäsitteille, heijastelee omia arvoja. (Karila 2005, 47–48.)

Erilaisten vanhempien kanssa syntyy väistämättä erilaisia kumppanuussuhteita. Toisaalta on hyvä miettiä, onko kaikkien kumppanuussuhteiden syvennyttävä samalle tasolle ja kuinka syväallinen suhde on optimaalinen ja tarkoituksenmukainen vanhempien ja henkilöstön kasvatuskumppanuudessa. Tärkeimpänä erilaisissa suhteissa nähdään kuitenkin se, että kaikkia vanhempia ja lapsia on kohdeltava tasavertaisesti. (Karila 2005, 49.) Kasvatuksen kulttuuriset arvot tulevat esille kasvattajien ja vanhempien yhteistyössä. Työntekijät ja vanhemmat keskustelevat ja rakentavat yhteistä ymmärrystä kasvatuservojen, kasvatuspäämäärien, kasvatustieteen menetelmien, kasvatuksellisen toiminnan sekä lapsi- ja ihmiskäsityksen pohjalta. Osapuolten kasvatustietoisuus muodostuu kasvatuksen erilaisista tasoista ja ulottuvuuksista. Kyky havainnoida, ymmärtää omia arvoja ja toiminnan motiiveja sekä asenteita helpottuu samalla kun kasvatustietoisuus syvenee. Kasvattaja osaa entistä paremmin arvioida toimintansa liittymäkohtia omaan henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kasvuhistoriaansa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 28.)

2.4 Kasvatuskumppanuus ammatillisena suhteena

Asiantuntijalähtöisyys on käytännössä päivähoidossa tarkoittanut työntekijöiden auktoriteettia kasvatuskysymyksissä, ja hoitoon ja kasvatukseen liittyvät asiat on sovittu lähinnä asiantuntijoiden kesken käyttämättä hyödyksi vanhemman asiantuntijuutta omasta lapsestaan. Vanhempien ja työntekijöiden kahdenkeskisille tilanteille ei ole juuri annettu arvoa ja useimmiten keskityttiin tiedon jakamiseen perheille. (Hujala ym. 1998, 132–133.) Kasvatuskumppanuus on monimuotoistanut ja syventänyt kasvattajien ja vanhempien yhteistyötä sekä rooleja. Työntekijöiltä tämä vaatii omien ammatillisten toimintatapojen uudelleen organisointia. Perheille kumppanuus puolestaan antaa uusia mahdollisuuksia laajentaa rooliaan lapsen varhaiskasvatuksessa. Kasvatuskumppanuuden myötä pyritään irrottautumaan asiantuntijalähtöisestä työtavasta ja työntekijän rooli sekä työnkäytännöt pyritään ohjaamaan enemmän perhelähtöisiksi. (Kaskela & Kekkonen 2006, 18–19.)

Kasvatuskumppanuudessa ammatti-ihmiset ja vanhemmat työskentelevät yhdessä ja molemmilla osapuolilla on tärkeää tietoa lapsesta. Kaskela ja Kekkonen (2006, 19) näkevät kasvatuskumppanuuden tietoisena asenteena ja toimintakäytäntönä, jonka tulisi muuttaa omaa ammatillisuutta. Heidän mukaan ammattitaito, jota kasvatuskumppanuudessa tarvitaan, muodostuu ennen kaikkea vuorovaikutustaitojen harjoittelusta. Lisäksi tärkeää on yhteisen ymmärryksen etsiminen lapsen kasvu-yhteisöissä ja kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa henkilökunnan ja vanhemman välillä. Oman toiminnan reflektoinnilla on näin ollen myös suuri merkitys.

On esitetty arvioita, että kasvatuskumppanuus, jossa molemmat osapuolet nähdään asiantuntijoiksi, vie pois kasvattajien asiantuntijuutta. Kaskelan ja Kekkonen (2006, 19) mukaan kasvattajan asiantuntijuus ei kuitenkaan katoa, vaan huomio siirtyy siihen, millä keinoin asiantuntija tuo tietonsa, taitonsa, osaamisensa ja ymmärryksensä lapsen ja vanhemman käyttöön.

Elliot (2004, 5–6) toteaa, että lastentarhanopettajien ja vanhempien välillä on olemassa näkymätön raja. Lastentarhanopettajat ovat alansa asiantuntijoita ja vanhemmilla puolestaan on kokemusperäistä tietoa vain lähinnä omasta lapsestaan. Tämän näkymättömän rajan, jonka toisella puolella on koti sekä perhe ja toisella puolella päiväkotiki ja opettaja, rikkominen on vaikeaa ja se aiheuttaa jännitteitä molemmille puolille. Hujalan ym. (1998, 131) mukaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja kasvatuskumppanuus eivät kaikissa tapauksissa voi toimia saman mallin mukaan. Jokaisessa tilanteessa on aina huomioitava perheiden erilaiset elämäntilanteet, arvot ja lähtökohdat. Sama perhe voi

eri aikoina tarvita hyvin vaihtelevia yhteistyön strategioita. Välillä perheellä voi olla tarvetta tukeen, neuvontaan ja ohjaukseen ja välillä kasvatukselliseen kumppanuuteen.

Kasvatuskumppanuus antaa mahdollisuuden vanhempien ja henkilökunnan yhteistyössä toimia ystävyyssuhdeorientaation mukaan. Tämä tarkoittaa, että erilaisista asioista, esimerkiksi omasta perhe-elämästä, voidaan hyvin kertoa toiselle osapuolelle ja yhteistyö on vapaamuotoisempaa. Toisaalta keskusteluissa tulee esille myös auttamissuhteen orientaatio eli tilanne, jossa keskitytään vain perheen ja asiakkaan asioihin. Kumppanuusajattelun kautta voivat ammatilliset keskustelut tulla ymmärretyiksi hyvin erilaisina vuorovaikutuksen tilanteina. Alasuutarin tutkimuksessa tuli myös esiin, että yhä edelleen useimmiten työntekijän ja vanhemman asiantuntijuutta kuvataan hyvin asymmetriseksi: asiantuntija tietää asiakasta itseään paremmin hänen tarpeensa. Toisaalta rinnakkain tämän kanssa esiintyy käsitys, jossa vanhemman ja työntekijän asiantuntijuutta pidetään vertaisina eli vanhemman näkemys on tarpeellinen ja täydentää työntekijän näkemystä. (Alasuutari 2007, 422, 430–433.)

Kasvatuskumppanuus on haasteellinen ammatillinen suhde. Kumppanuuden toteutumismuodot ovat vielä kehittymässä, eikä näin ole vielä selvää, kuinka työntekijän tulisi toimia esimerkiksi varhaiskasvatuskeskusteluissa. Erilaiset vanhemmat tuovat myös oman lisähaasteensa kumppanuuden rakentamiselle.

3 AMMATILLINEN KESKUSTELU

3.1 Ammatillisen keskustelun käsite

Arjessa käydään monenlaisia keskusteluja, joilla muun muassa pyritään hankkimaan tietoa, vaihtamaan tietoja tai vaikuttamaan asioihin. Arkipäivän keskustelut eivät kuitenkaan ole ammatillista keskustelua, vaikka keskustelijat olisivatkin asiantuntijoita. Ammatillinen keskustelu eroaa arkikeskustelusta usealla tavalla, mutta selkein ero lienee se, että ammatillisella keskustelulla on aina selkeä tavoite ja tietynlainen kommunikaatio- ja vuorovaikutusluonne. (Nummenmaa 2005, 90–91.)

Ammatillisella keskustelulla on useita erilaisia muotoja riippuen siitä, mikä on keskustelun tavoite. Keskustelussa voi olla esimerkiksi tavoitteena antaa tietoa, hankkia tietoa, ohjata opiskeluprosessia tai saada aikaan jonkinlainen muutos käytöksessä. Ammatillinen keskustelu on siis yläkäsite työmenetelmille, jotka perustuvat henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen, keskusteluun. (Nummenmaa 2005, 90–91.)

Kaikki työntekijän päivän aikana käymät keskustelut eivät ole ammatillisia keskusteluja, vaikka ne olisivatkin sinällään tärkeitä keskusteluja (Nummenmaa 2005, 90). Lastentarhanopettaja käy päivässä monenlaisia keskusteluja: keskusteluja vanhempien kanssa lasten tulo- ja lähtötilanteissa, erilaisia palavereja, keskusteluja lasten kanssa ja keskusteluja toisten työntekijöiden kanssa. Näissä päivän tilanteissa ei kaikissa suinkaan täyty ammatillisen keskustelun ehdot, vaikka ne toimivat tärkeinä tiedonhankkimisen ja välittämisen sekä myös vaikuttamisen foorumeina. Vanhempien kanssa käyty varhaiskasvatuskeskustelu on lastentarhanopettajalle kuitenkin selvästi ammatillinen keskustelu.

3.2 Erilaisia ammatillisia keskusteluja

Ammatilliset keskustelut voidaan jaotella sen perusteella, mikä niiden tavoitteena on. Tavoitteena voi olla toisen osapuolen toimimiseen vaikuttaminen, esimerkiksi kehittämiskeskustelu, ohjauskeskustelu tai neuvontakeskustelu. Jos tavoitteena puolestaan on tiedonhankkiminen, voi kyseessä olla esimerkiksi haastattelu. (Nummenmaa 2005, 90–91.)

Toinen tapa jaotella ammatilliset keskustelut on ryhmitellä ne sen perusteella, keskusteleeko niissä asiantuntija ja asiakas vai asiantuntijat keskenään. Tyypillisiä esimerkkejä asiantuntijan ja asiakkaan keskusteluista ovat neuvonta, ohjaus ja psykoterapia. Asiantuntijoiden välisiä keskusteluja ovat puolestaan muun muassa työnohjaus, mentorointi, konsultaatio ja kehityskeskustelu. (Nummenmaa 2005, 90–91.) Varhaiskasvatuskeskustelu on myös tässä suhteessa hyvin ongelmallinen. Tavallaan keskustelua käydään asiakkaan kanssa, koska vanhempi on päiväkodin asiakas, mutta toisaalta myös vanhempi on keskustelussa asiantuntijan roolissa.

Haastattelu on ammatillisen keskustelun muoto, jolla usein täydennetään muita muotoja. Sen tarkoituksena on saada tietoja kulloinkin käsiteltävänä olevasta asiasta. Ohjauskeskustelussa ei ole vielä täyttä selkeyttä, mihin ongelmaan neuvoa haetaan vaan siinä pyritään selvittämään asiaa yleisemmällä tasolla. Neuvontakeskustelussa on puolestaan hyvin selkeät ja suppeat tavoitteet ja rajattu ongelma, johon haetaan apua. Sille tyypillinen piirre on lyhytkestoisuus. Raja ohjauksen ja neuvonnan välille on vaikea vetää, mutta niissä on käytössä erilaisia keskustelutekniikoita. Ohjauskeskustelussa pyritään dialogisuuteen, ja tämä asettaa suuria vaatimuksia luottamukselle työntekijää kohtaan. Toisaalta molemmilta osapuolilta vaaditaan panosta keskustelun sujuvuuteen ja laatuun. Dialogisuus vie usein runsaasti aikaa. (Nummenmaa 2005, 91–92.)

Varhaiskasvatuskeskustelu voidaan ammatillisen keskustelun yleismäärittysten mukaan nähdä ammatillisena keskusteluna; sillä on tietty tavoite, joka on lapsen varhaiskasvatuksesta neuvottelu. Neuvottelu sisältää muun muassa lasta koskevan tiedon saamisen ja välittämisen – joskus neuvotteluun liittyy myös vaikuttaminen yhdessä vanhempien ja lapsen kanssa. Se on myös institutionaalista toimintaa, joka liittyy varhaiskasvatustoimintaan tietyissä instituutioissa kuten esimerkiksi päiväkodissa. Sen toisena osapuolena on asiantuntija, jonka tehtävänä on ohjata keskustelua sille asetettujen tavoitteiden suunnassa. Tässä työssään hän käyttää erilaisia keskusteluun liittyviä kommunikaatio ja vuorovaikutusmenetelmiä.

Varhaiskasvatuskeskustelulla on usein myös vahva lasta koskevan tiedon hankinnan tehtävä. Tämän vuoksi sitä voidaan tarkastella suhteessa tutkimushaastatteluun. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 22–23) kuvaavat tutkimushaastattelun olevan päämääräsuuntautunutta toimintaa. Haastattelua ohjaa tutkimuksen tavoite. Haastattelija tekee aloitteita ja kysymyksiä haastateltavalle ja kannustaa häntä vastaamaan. Haastattelija myös ohjaa keskustelua tiettyyn suuntaan. Hän toimii omista tiedon intresseistään. Varhaiskasvatuskeskustelussa lastentarhanopettaja on keskustelun eteenpäin viejä. Hän ohjailee sitä oikeaan suuntaan ja kannustaa vanhempaa vastaamaan kysymyksiin. Toisaalta tutki-

mushaastattelussa haastatteliija nähdään tiedonkerääjänä ja haastateltava tiedonantajana. Varhaiskasvatuskeskustelussa tämä jako ei ole näin itsestään selvä. Työntekijä toki pyrkii saamaan tietoa, mutta hän myös antaa tietoa vanhemmalle.

Tutkimushaastattelun alussa ja lopussa on tietyt tavat toimia. Haastatteliija luo yhteistä maaperää haastateltavan kanssa puhumalla hetken jostain neutraalista asiasta, esimerkiksi säästä. Yleensä tilanteen alussa haastatteliija myös kertoo, mistä on kysymys ja mikä on hänen roolinsa tilanteessa. Loppuvaiheessa keskustelua puolestaan valmistaudutaan tilanteen lopettamiseen sekä sovitaan jatkosta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–25.) Samat piirteet sopivat kuvaamaan myös varhaiskasvatuskeskustelua, jossa usein alussa puhutaan yleisistä asioista ja keskustelun lopuksi sovitaan jatko-toimenpiteistä sekä määritellään seuraavan keskustelun ajankohta.

Raevaaran ja Heritagen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 26–27) mukaan keskustelusta tulee haastattelu, kun siinä on tietynlainen keskustelun rakenne. Haastatteliija kysyy haastateltavalta jotain, saa vastauksen ja kuittaa sen ymmärretyksi jollain tavalla. Jos tämä rakenne jotenkin rikkoutuu, herättää se kysymyksen, miksi näin tapahtui. Enkö tullut ymmärretyksi, eikö toinen kuullut mitä sanoin? Tästä seuraa usein ongelmia asian ymmärtämisessä, joskus jopa loukkaantumisia.

Yhteisenä piirteenä tutkimushaastattelulle ja varhaiskasvatuskeskustelulle voi pitää myös sitä, että tutkimushaastattelussa haastatteliija ja haastateltava tulevat useimmiten erilaisista sosiaalisista maailmoista (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 36). Usein näin on myös varhaiskasvatuskeskustelussa. Esimerkiksi subjektiivinen päivähoito-oikeus ja maahanmuuttajat ovat entisestään lisänneet vanhempien kirjavuutta. Tämä tuo keskusteluun omat haasteensa.

Luottamus on tärkeää kaikissa ammatillisen keskustelun muodoissa. Haastatteluissa luottamuksellinen suhde osapuolten välillä on tiedon saannin edellytys. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 98.) Haastatteluissa tulee työntekijän tuoda esille keskustelun tarkoitus ja kertoa, että tiedot ovat luottamuksellisia. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 41) toteavat, että luottamusta luo myös haastattelijan kiinnostus haastateltavaan itseensä ja hänen kommentteihinsa. Neutraaliuden ajatellaan usein kuuluvan ammatillisuuteen. Have (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 45) toteaa, että haastattelijan on helpompi pysyä haastattelussa haastateltavaa neutraalimpana, koska se on hänelle rutiinia. Varhaiskasvatuskeskusteluissa tilanne on hyvin samankaltainen. Työntekijälle keskustelut vanhempien kanssa ovat rutiinia, kuuluvat osana työhön. Varhaiskasvatuskeskustelussa puhutaan aina vanhempien tärkeimmästä

asiasta, lapsesta. Tästä syystä tulisi työntekijänkin pyrkiä pois rutiinista ja huomioida tilanteet aina yksilöllisesti.

3.3 Ammatillisen keskustelun yhteisiä piirteitä

Nummenmaan (2005, 90–91) mukaan ammatillisen keskustelun eri muodoilla on yhteisiä vaatimuksia vuorovaikutusilmastoa, ammatillista otetta ja työntekijän vastuuta kohtaan. Työntekijällä on keskustelun osapuolena vastuu edistää vuorovaikutusta helpottavaa kommunikointia ja valvoa keskustelun perusehtojen täyttymistä. Keskustelun perusehtoihin kuuluu huomion antaminen, toisen kunnioittaminen ja ajan antaminen. Keskusteluissa on tärkeä huomioida, että molemmat osapuolet kommunikoivat verbaalisin ja nonverbaalisin keinoin koko tilanteen ajan. (Nummenmaa 2005, 90–91.)

Hyväksyvä ilmapiiri on ammatillisen keskustelun perusehto. Hyväksyvällä ilmapiirillä tarkoitetaan asiakkaaseen keskittymistä, kunnioittamista, epäkriittistä ystävällisyyttä, aitoa kiinnostusta, inhimillistä tasa-arvoa, empaattisuutta ja ymmärtämisen kautta välittyvää tehokasta kommunikaatiota. Määritelmän mukainen ilmapiiri on pohja hyvälle vuorovaikutukselle. (Nummenmaa 2003, 2.)

Ammatillisten keskustelun yhteisiin piirteisiin kuuluu myös rakenteellisuus eli keskustelun vaiheistaminen tehtäviltään erilaisiin osiin ja tavoitteellisuus, tavoitteiden asettaminen ja niihin pyrkiminen. Tavoitteita voidaan asettaa eri näkökulmista ja niitä voi asettaa sekä asiakas että työntekijä. Toisaalta tavoitteita voi asettaa myös työorganisaatio tai työyhteisö tai ne voivat tulla erilaisten teoreettisten lähtökohtien kautta. Työntekijä aina kuitenkin kantaa päävastuun siitä, että keskustelussa saavutetaan asetetut tavoitteet. (Nummenmaa 2003, 1-2, 2005, 90-91.)

Nummenmaa (2003) kuvaa ohjauskeskustelussa ohjaajan vastuuksi sitä, että keskustelu on tavoitteellista, ohjaajan ja asiakkaan välillä on sopivat rooliodotukset, keskustelu on jäsennelty sisällöltä ja tavoitteilta eri vaiheisiin ja että ohjaaja keskustelussa käyttää sopivia vuorovaikutus- ja keskustelunohjausmenetelmiä. (Nummenmaa 2003, 4) Keskustelussa molemmilla osapuolilla on omat roolinsa, joiden mukaan tilanteessa toimitaan. Jos roolit eivät ole selvillä, ei myöskään vuorovaikutus ole sujuvaa. (Nummenmaa 2005, 90.)

3.4 Ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena

Työntekijällä on ammatillisessa keskustelussa valtuudet toimia koulutuksen ja ammattinsa kautta saadulla oikeudella ja pätevyydellä. Hänen vastuullaan on keskustelun etenemistavan ja keskustelumuodon valitseminen. Keskustelun tavoitteet tulevat sen sijaan usein keskustelun toiselta osapuolelta, asiakkaalta. Kaikki työpäivän aikana käydyt keskustelut eivät kuitenkaan ole ammatillisia keskusteluja. Tästä syystä on erittäin tärkeää, että työntekijä on jäsentänyt, mitä on asiantuntijana toimiminen ja mitä se häneltä vaatii. Sujuvan vuorovaikutuksen takaa, että keskustelun osapuolet tietävät roolinsa. (Nummenmaa 2005, 90.)

Ammatillisessa keskustelussa toimii parhaillaan tasavertainen työpari. Toisaalta keskustelijoiden välillä voidaan nähdä myös eroja. Nummenmaa (2003, 6) puhuu statuserosta, erosta kognitioissa ja elämyserosta. Statusero käsitetään usein eroksi ekspertin ja noviisin välillä, mutta aina siihen kuitenkin tarvitse kuulua valtasuhdetta. Erolla kognitioissa tarkoitetaan osapuolten erilaisia tietoja ja teoreettista kykyä käsitellä tilannetta ja keskustelussa olevia asioita. Elämyserolla kuvataan tilanteeseen suhtautumista emotionaalisesta, esimerkiksi vanhemman voidaan ajatella suhtautuvansa tunteellisemmin oman lapsensa varhaiskasvatuskeskusteluun kuin työntekijän, jolle keskustelut ovat enemmän rutiinia.

Dialogisuutta pidetään yhtenä ammatillisen keskustelun ihanteena. Peavy (2004, 32–33) määrittelee dialogisen viestinnän ytimeksi sen, että tieto kulkee molempiin suuntiin. Se perustuu ajatukseen, että keskustelun molemmat osapuolet ovat avoimessa vuorovaikutuksessa toisiinsa nähden. Tämä johtaa siihen, että lopuksi saadaan yhteinen ymmärrys ja jaettu tieto. Dialogisen keskustelun osia ovat puhuminen, kuuntelu, vastaaminen ja kysyminen, mutta myös hiljaisuus. Dialogisen keskustelun vastakohta on monologinen viestintä, jossa tieto kulkee vain yhteen suuntaan: se tulee annettuna asiantuntijalta, jolla on totuus hallussaan. Monologista keskustelutapaa käytetään silloin, pyritään esimerkiksi neuvomaan, diagnosoimaan tai muuttamaan vastapuolen käyttäytymistä.

Dialogisissa vuorotellen puhutaan ja kuunnellaan. Avoin vuorovaikutus dialogisessa keskustelussa näkyy muun muassa siinä, että keskustelun osapuolten tulee kyetä muuttamaan omia mielipiteitään tarvittaessa sen perusteella, mitä keskustelussa tulee esille. Aito dialogi on kuitenkin hyvin harvinaista, sillä useimmiten ihmiset eivät ole tarpeeksi hyviä kuuntelemaan toisiaan eivätkä pysty olemaan avoimia uusille asioille. (Peavy 2004, 33.)

Yleensä dialogissa ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa tärkeiksi Peavey (2004, 33) näkee kunnioittavan asenteen toista osapuolta ja hänen erilaisuuttaan kohtaan. Lisäksi keskinäisen riippuvuuden tunnistaminen olisi hyväksi, koska asia etenee paremmin, mikäli siihen sitoutuvat molemmat osapuolet. Omien olemassa olevien tietojen arvioiminen uuden tiedon valossa on positiivista. Oman toiminnan tutkiminen ja kriittinen reflektio kuuluvat dialogiin. Varhaiskasvattajan onkin usein vaikea panna sivuun omat kulttuuriset arvonsa, jotta voisi kuulla vanhempia (Strum 1997, 35).

4 VARHAISKASVATUSKESKUSTELU AMMATILLISENA KESKUSTELUNA

4.1 Varhaiskasvatuskeskustelu kasvatuskumppanuuden areenana

Vähintään kerran vuodessa käydään vanhempien ja hoito- ja kasvatushenkilökunnan välillä tarkempi keskustelu lapsesta ja hänen varhaiskasvatuksestaan. Jos tarve vaatii, voidaan keskusteluja käydä useampiakin. Ensimmäinen keskustelu vanhempien kanssa käydään yleensä parin kuukauden kuluttua siitä, kun lapsi on aloittanut päivähoidossa. Lähes kaikissa kunnissa on lapsen hoito- ja kasvatuskeskustelut jo korvattu varhaiskasvatuskeskustelulla. Suunnitelma varhaiskasvatuksen toteuttamisesta tehdään jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle vanhempien kanssa yhdessä, ja sitä arvioidaan säännöllisesti. (Kaskela & Kekkonen 2006, 45, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32.)

Päivähoidon aloituskeskustelu käydään lapsen vanhempien kanssa ennen lapsen tuloa päivähoitoon. Varhaiskasvatussuunnitelman mukainen keskustelu on näin luonteva jatko aloituskeskustelulle. Yksi laadukkaan kasvatustoiminnan piirre on, että eri keskustelut muodostavat vanhempien näkökulmasta johdonmukaisen jatkumon. Varhaiskasvatussuunnitelmassa ja siihen liittyvässä keskustelussa sovitetaan yhteen kasvattajien ja vanhempien erilaisia tulkintoja lapsesta ja luodaan yhteistä ymmärrystä ja todellisuutta lapsesta. (Kaskela & Kekkonen 2006, 46.)

Varhaiskasvatussuunnitelman ja siihen liittyvän keskustelun voidaan ajatella olevan omalla tavallaan vallan ja hallinnon väline, jolla saadaan kasvatus, opetus ja hoito haltuun. Varhaiskasvatuskeskustelun tärkeä piirre on myös se, että se toteutetaan kaikkialla ”valtiollistettuna”. Toisaalta keskustelussa kasvatuskumppanuus tuo mukanaan demokratiaa, sillä molempien osapuolten ajatellaan olevan asiantuntijoita. Sekä vanhempien että kasvattajien näkeminen asiantuntijoina voi toisaalta häivyttää varhaiskasvatuksen asiantuntijan roolia. Voidaankin miettiä, onko keskustelu enää olekaan ammatillista keskustelua vaan kenties arkikeskustelua? Varhaiskasvatuskeskustelu on haasteellinen keskustelu, koska siitä ei ole valmista toimintamallia tai traditioita.

Tavoitteena henkilökohtaisella varhaiskasvatussuunnitelmalla on huomioida yksilöllisesti jokainen lapsi toiminnan toteuttamisessa. Alasuutari ja Karila (2006) toteavat, että lapsikohtaisten suunnitelmien tekeminen luo muutoshasteita varhaiskasvatuksen työntekijöille. Päivähoidon kasvatukselli-

nen tehtävä tulee määriteltyä hyvin yksilöllisesti, ja toisaalta päivähoidon ja kodin kasvatuksellinen asiantuntijuus ja yhteistyö ovat kasvatuskumppanuuden myötä myös erilaisia. Lisänä suunnitelmas-
sa on vielä lapsen oman näkemyksen huomiointi, mikä puolestaan vaatii uutta suhtautumistapaa lasten osallistumiseen oman kasvatussuunnitelmansa tekoon. (Alasuutari & Karila 2006, 8.)

Alasuutarin (2003) mukaan vanhemmat ajattelevat, että nykyään hyvään vanhemmuuteen kuuluu yhteistyö yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa. Vanhemmat kokevat, että heidän tulee olla valmiina ja pyrkiä yhteistyöhön päivähoidon ammattilaisten ja muiden yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa. Vanhempien arjessa on mukana useita kasvatusalan asiantuntijoita tavalla tai toisella. (Alasuutari 2003, 165–166.)

Yhteistyössä vanhemmat usein kokevat, ettei heillä ole yhtä päteviä tietoja kuin yhteiskunnallisilla kasvattajilla, mikä puolestaan aiheuttaa sen, että he ovat keskustelijoina eriarvoisessa tai epäsymmetrisessä asemassa. Vanhemmat mieltävät, että he ovat neuvottavia ja opastettavia ja että kasvattajilla on valta ja tieto tulkita ja määritellä puheena olevaa asiatilaa. Yhteiskunnallisten kasvattajien tieto on kuitenkin hyvin lapsikeskeistä eli se on tietoa lapsen kehityksestä, minästä tai lapsen ohjaamisen ja kasvattamisen keinoista. Kun puhutaan perheestä, omasta vanhemmuudesta ja ihmissuhteista on asiantuntija vanhempi itse. (Alasuutari 2003, 166–167.)

Alasuutarin kanssa samaa asiaa pohtivat Ruusuvuori ja Tiittula. He kuvaavat, että keskusteluissa tulee usein esille keskusteluun osallistujien tietoa koskevat eli episteemiset oikeudet. Tällä tarkoitetaan sitä kuka saa tietää tai kuka voi tietää asiasta. Arkipuheissa tulee usein esille, että toisella oletetaan olevan enemmän tietoa ja siten myös suurempi oikeus puhua asiasta. Tyypillisiä tällaisia asioita ovat juuri esimerkiksi omat tunteet ja omat lapset. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 32–33.) Ajateltaessa varhaiskasvatuskeskustelua ja sen episteemisiä oikeuksia on tilanne hankalampi. Karila (1997, 42–43) määrittelee, että kasvatuksen asiantuntijalla eli työntekijällä on kokemuksen ja koulutuksen kautta rakentunutta osaamista ja tietämystä. Huomioda täytyy myös, että vanhemmalla voidaan ajatella olevan tietoa koskevia oikeuksia, sillä keskustelun kohteena on hänen lapsensa.

4.2 Varhaiskasvatuskeskustelun tavoitteet ja tehtävä

Varhaiskasvatuskeskustelussa tavoitteeksi voidaan ajatella muun muassa varhaiskasvatussuunnitelman teko, tiedonvaihto, vanhempien ja työntekijöiden näkemysten esiintuonti. Varhaiskasvatuskeskustelu on aina myös interventio vanhemman maailmaan, joten se asettaa työntekijälle haasteen asettaa sanansa oikein. Vanhemmille esitetään erilaisia kysymyksiä keskustelussa monesta syystä. Kysymyksillä on myös aina tavoite. Niillä pyritään saamaan tietoa, viemään tilannetta eteenpäin, saamaan ongelma ratkaistua tai parantamaan yleensä yhteistyötä, mutta tavoite voi myös riippua tilanteesta. Alasuutarin ja Karilan (2006, 11) mukaan varhaiskasvatussuunnitelma, joka tehdään yhdessä varhaiskasvatuskeskustelussa, on sekä vanhempien ja ammattilaisten yhteistyön väline että myös lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamisen työväline.

Kasvatuskeskustelut henkilöstön ja vanhempien välillä ovat kasvatuskumppanuuden rakentamisessa keskeisiä tilanteita. Päivähoitolaki määrittää päivähoidolle kaksi tehtävää: lasten kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen sekä perheiden kotikasvatuksen tukeminen. Työkäytännössä on aina painotettu lapsen kehityksen tukemista ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö ja siinä vaadittava työmenetelmien kehitys on jäänyt vähemmälle huomiolle. Selvää on kuitenkin se, että päivähoidon ammattilaisten ja vanhempien vuorovaikutussuhteella on merkitystä lasten kasvatuksessa ja kehityksessä. (Karila 2005, 287–288.)

4.3 Varhaiskasvatuskeskustelun sisältö

Suomessa on yleiseksi käytännöksi muodostunut, että kunnilla on omat lomakkeensa, jonka pohjalta lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan vanhempien kanssa. Syyksi kunnan yhteiselle lomakkeelle ajatellaan olevan tarve suunnitelmien teon ja laadun yhtenäistämiseksi. (Alasuutari & Karila 2006, 10.)

Varhaiskasvatussuunnitelmalomake toimii hyvänä keskustelurunkona keskusteluille vanhempien kanssa. Tämä on sinänsä lomakkeen olennainen tehtävä. Lomakkeella on keskustelutilanteessa ”valtaa”, sillä se ohjaa hyvin pitkälle vanhempien ja työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen etenemistä, yhteistä suunnittelua sekä tavoitteen asettelua. Tärkeä huomio on myös se, että lomakkeen kysymykset, sanavalinnat ja vastaustila viestivät erilaisia merkityksiä. (Alasuutari & Karila 2006, 10.)

Alasuutari ja Karila (2006) kuvaavat ammattilaisten piiloisen vallankäytön tulevan esille kaavakkeissa muun muassa vastaustilassa ja kielessä. Esimerkiksi jos vanhempien vastauksille ja ajatuksille on kaavakkeessa jätetty vain pieni tila, se voi merkitä, ettei heidän ajatuksistaan olla aidosti kiinnostuneita. Toisaalta välillä lomakkeissa käytetään paljon ammattikieltä, mutta vanhemmille nämä termit eivät avaudu arkikielen pohjalta. Tuloksena tästä voi olla vahvasti työntekijän ohjaama varhaiskasvatuskeskustelu. (Alasuutari & Karila 2006, 11.)

Eri kunnissa laaditut lomakkeet ovat keskenään hyvin erilaisia, ja näin ne ovat työntekijöille myös hyvin erilaisia työvälineitä ja ohjaavat itse keskusteluja eri suuntiin ja erilaisiin painotuksiin. Useat lomakkeet orientoituvat kasvatuksellisesti eli sisältävät lapsen kehityksen ja toiminnan eri osa-alueiden nykytilanteen tarkastelua ja kasvatuksellisten tavoitteiden kirjaamista. Toinen yleinen tyyli lomakkeissa on puolestaan keskittyä enemmän perhettä ja lasta koskevan tiedon keräämiseen. (Alasuutari & Karila 2006, 11.)

Varhaiskasvatuskeskusteluissa puhutaan ensisijaisesti lapsesta. Vanhemmat haluavat tietää monia asioita muun muassa lapsen kehityksestä. Lapsi ei kuitenkaan ole keskustelujen ainoa puheenaihe vaan usein puhutaan myös lapsen sisaruksista, lapsen kavereista ja yleensä muista ryhmän lapsista. Markströmin (2006) mukaan puhe lapsen kehityskeskustelussa käsittelee vähintään neljää erilaista lasta: yksilöllistä lasta, jonka vanhemmat osallistuvat keskusteluun, lapsiryhmää, johon lapsi kuuluu, päiväkotilapsia yleensä ja lapsia yleensä. (Markström 2006, 43–47.)

Keskusteluissa puhutaan lapsen lisäksi toki myös kodista ja perheestä keskittyen kuitenkin lähinnä lapseen perheen osana. Esiin tulevat myös usein perhesuhteet, muut sukulaiset, ystävät ja vapaa-ajan vietto. Erilaiset perushoitoon liittyvät asiat, kuten ruoka- ja uniajat, ovat puheenaiheina myös usein esillä, samoin kuin vanhempia ja vanhemmuutta koskevat kysymykset. Usein vanhempia pyydetään kuvaamaan, kuinka he ratkaisevat kotona konflikteja ja minkälaisia käsityksiä ja mielipiteitä vanhemmilla on kasvatuksesta. Joskus keskustelussa tulee esille myös kysymykset vanhemmista yksilöinä, ja heiltä kysellään heidän omasta lapsuudestaan, kasvusta, työstä tai vapaa-ajasta. (Markström, 2006, 47–52.)

Välillä keskusteluissa voi puhe kääntyä myös päiväkodin henkilökuntaa koskeväksi. Voidaan esimerkiksi tuoda esille, miten joku toinen työntekijä on toiminut tai mitä hän sanonut. Esille voivat nousta myös henkilökunnan aikataulu tai liialliseksi koettu sijaisten määrä. Joissain tapauksissa

henkilökunta kertoo myös jotain omasta yksityiselämästään, esimerkiksi omasta perheestään tai omista kokemuksistaan päiväkodin lapsista. (Markström 2006, 52.)

Kaikissa keskusteluissa tulee aina esille myös instituutiokonteksti. Instituutio luo keskustelulle raamit ja määrittelee osaltaan sen sisältöä. Varhaiskasvatuskeskustelu kuuluu osana henkilökunnan toimenkuvaan ja se on velvollisuus myös vanhemmille. Se on keskustelu, joka nostaa esille monta tärkeää näkökohtaa, toisin kun päivittäin käytävä keskustelu. Keskustelussa on mukana monia kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sääntöjä ja normeja. Se on vuorovaikutuksellinen tapahtuma, jossa vanhemmilla ja pedagogeilla on molemmilla omat roolinsa. Lähes poikkeuksetta jokaisessa keskustelussa ammattikasvattaja käyttää tilanteessa enemmän aikaa, puhuu enemmän ja on määräävä osapuoli. (Markström 2006, 53, 59.)

Keskustelu on kuitenkin se väylä, jonka kautta koti ja päiväkotiki saavat yhteyden toisiinsa. Keskustelun avulla osapuolet pääsevät tuomaan esille ja voivat esittää ja määritellä omia näkemyksiään kasvatuksesta. Varhaiskasvatuskeskustelu on areena näille eri näkökulmille. (Markström 2006, 59.)

4.4 Ammatillinen vuorovaikutussuhde varhaiskasvatuskeskustelussa

Varhaiskasvatuskeskustelussa työntekijää voidaan pitää aloitteellisena osapuolena, koska vanhemmat harvoin kysyvät keskusteluajoja, ja näin työntekijät kutsuvat vanhemmat keskusteluun. Työntekijöillä on myös omat lähtökohtansa keskusteluun eli asiat, mitä heidän tulee ottaa keskustelussa esille. Työntekijä on keskustelussa aina myös instituution edustajana, minkä vuoksi hänelle luodaan tietyt odotukset. Keskusteluissa tärkeään rooliin nousee vastavuoroisuus puheessa sekä ymmärrys siitä, miksi keskustellaan. Jos molemmilla osapuolilla ei ole täyttä selkeyttä keskustelun syystä, ovat hyvin todennäköisesti keskustelun tavoitteet ja tuloksetkin eriävät. Vastuu vuorovaikutuksesta on aina ammattilaisella, sillä hänellä on siihen pätevyys.

Karila (2005, 287) määrittää kasvatuskumppanuuden edellyttävän vastavuoroista, jatkuvaa ja sitoutunutta vuorovaikutusta vanhempien ja henkilöstön välillä. Vanhempien kokemus kuulluksi tulemisesta ja molemminpuolinen kunnioitus ovat edellytyksiä jaetun ymmärryksen saavuttamiselle. Vanhempien ja henkilöstön yhteisymmärrys kasvatuksen tavoitteista ja prosesseista on tärkein edellytys kumppanuudelle. Tämä puolestaan vaatii avointa tiedon välitystä, yhteistä päätöksentekoa sekä yh-

teisen asiantuntijuuden muodostusta. (Karila 2005, 287.) Varhaiskasvatuskeskustelu kasvatuskumppanuuden toteutumisen kontekstina on työntekijälle todella haastava.

Leinon (2006) tutkimuksen mukaan kasvatuskumppanuus näkyy keskustelutilanteissa avoimuutena, vastavuoroisuutena ja neuvotteluna yhdessä tehtävistä päätöksistä. Tutkimuksessa tulee myös esille, että vanhempien ja henkilökunnan väliset keskustelutilanteet ovat merkityksellisiä kumppanuuden synnylle ja kehitykselle. Keskustelutilanteissa on mahdollisuus syvälliseenkin keskusteluun arvoista ja kasvatusnäkemyksistä, mutta mahdollisuutta käytetään kuitenkin hyvin harvoin. Lähinnä keskustelut koostuvat käytännön tilanteiden sopimisesta lapsen asioissa. Erilaisten kaavakkeiden pohjalta käydyt keskustelut koetaan yleisen tason keskusteluiksi sekä liian pinnallisiksi. Lapsen yksilöllisyyden koetaan jäävän liian vähälle huomiolle. (Leino 2006, 25.)

Fleet ja Clyde (Ebbeck & Waniganayake 2003, 77–78) määrittävät viisi perusmäärettä hyvälle yhteistyölle varhaiskasvatuksessa. Ensimmäisenä määreenä on, että kaikkia asiaan osallistuvia kunnioitetaan, toisena on huomaavainen ja avoin kaksisuuntainen kommunikaatio, joka sisältää myös keskinäisen tiedonjakamisen, osapuolten välillä. Kolmas määre on suora, myönteinen ja rakentava ongelmanratkaisutapa. Neljäntenä määreenä on, että kaikilla on mahdollisuus vaikuttaa aidosti palveluun, ja viidentenä määreenä jatkuva vuorovaikutus osapuolten välillä.

Vuorovaikutuksen tutkimuksessa käytetään käsitettä epäsymmetria kuvaamaan osapuolten erilaista tietoa ja erilaisia mahdollisuuksia vaikuttaa itse vuorovaikutustilanteen kulkuun ja sen seuraamuksiin. Arkipuheessa samaa asiaa voisi kuvata sillä, että ihmiset eivät ole tasa-arvoisia keskustelutilanteissa. Ammatillisissa keskusteluissa asiantuntijalla eli ammatillisella on pääsääntöisesti paremmat mahdollisuudet vaikuttaa siihen, mistä keskustelussa puhutaan, miten siellä toimitaan ja mihin keskustelu johtaa. (Vehviläinen 2001, 54–55.)

Tavallinen piirre ammatillisessa keskustelussa on myös se, että osapuolet noudattavat sanatonta sopimusta. Tällä tarkoitetaan sitä oletusta, että ammatillisella on näkemyksiä ja tietoa käsiteltävästä asiasta, kun taas asiakkaalla tätä tietoa ei oleteta olevan. Tämän oletuksen kautta annetaan ammatilliselle tilanteessa valta huolehtia asioista, jotka tulevat esille, ja keskustelun vaiheista, joiden kautta institutionaaliset tavoitteet toteutuvat. (Vehviläinen 2001, 55.)

Tänä päivänä, kun kasvatuksen ammatillisuuden korostumisen myötä ammatillisesta ajattelutavasta on tullut osa vanhempien arkea, on yhteiskunnallisilla kasvattajilla eettinen velvoite miettiä omaa

toimintaansa ja omien näkökulmiensa oikeutusta ja perusteita. Päivittäisessä työssä määritetään lapsen kasvatusta ja toisaalta otetaan kantaa kasvatukseen, sekä siihen liittyvien ratkaisujen oikeellisuuteen, kun neuvotaan ja ohjataan vanhempia. Ohjeet tulisi aina suhteuttaa kyseessä olevaan tilanteeseen. Myös perheen ja vanhempien näkökulma tulisi huomioida. (Alasuutari 2003, 168–169.)

Jos kasvatuksen ammattilainen hyväksyy ja arvostaa vanhemman tulkintoja, tarkoittaa se hänen kokemuksellisen tiedon pätevyyden tunnustamista ja myös tiedon tilannesidonnaisuuden hyväksymistä. Ammattilaisen ja vanhemman kohtaamisessa on vanhemmalla mukana oma kokemuksellinen tieto vanhemmuudesta ja lapsesta. Ammattilaisen vastuulla on lähtökohtaisesta arvostus- ja valta-erosta johtuen helpottaa yhteistyötä ja antaa vanhempien tiedolle vähintään tasavertainen asema asiantuntijaoletusten kanssa. (Alasuutari 2003, 171.)

Keskustelut vanhempien kanssa käydään useimmiten heille vieraalla maaperällä, kuten koulussa tai päiväkodissa. Päiväkodissa työntekijä ottaa kaikki tilanteet, niin tulo- ja lähtötilanteet kuin keskustelut, lähes poikkeuksetta hoitoonsa ja hyvin harvoin vanhemmat kyseenalaistavat hänen tekemisiään, vaikka ne ehkä herättävät ajatuksia. Filen (2001) mukaan vanhemman ei välttämättä ole aina helppo ilmaista todellisia ajatuksiaan päiväkodissa, vieraassa ympäristössä. (File 2001, 71.)

Hyvin harvoin ammattilaiset kyseenalaistavat vanhempia. Syvän luottamuksen syntyminen vaatii kuitenkin aikaa, ponnisteluja ja joskus myös omien näkemysten uudelleen arviointia. Epäluottamus puolestaan voi syntyä hetkessä, jos vanhemmat eivät toimi odotusten mukaan. Tämän osoittaminen vanhemmille on ammattilaisten sudenkuoppa, koska epäluottamuksesta tulee helposti molemminpuolista ja näin siitä muodostuu este kumppanuuden kehittymiselle. (File 2001, 71.)

Filen (2001, 72) mukaan varhaiskasvatus on viime vuosina lisännyt ammatillisuuttaan ja arvostustaan, mutta samalla se on näin lisännyt välimatkaa ammattilaisten ja perheiden välillä. Asiantuntijuudessa on monia jännitteitä. Vaikka työntekijöillä on asiantuntemusta kasvatuksellisista asioista, ei se takaa sitä, että he osaisivat toimia vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa. Toinen tärkeä taito työntekijällä on osata ottaa huomioon, että vanhemmilla on myös tietoa lapsesta. Kehittämällä omia kommunikaatiotaitoja, empatiaa, yhteistä ongelmanratkaisua ja ymmärtämällä perheitä voi vaikuttaa positiivisesti vuorovaikutukseen vanhempien kanssa.

Ammattilaisen tulee varoa omia ennakkoluulojaan. Mitä vähemmän tiedetään perheestä, sitä enemmän oletetaan heistä asioita. Vanhemmilta on paras kysyä asioista suoraan. Usein keskusteluissa

tulee esille negatiivisia asioita. Toisaalta usein asioita käsitellään päiväkodissa myös siitä näkökulmasta, mitä vanhemmat haluavat ja odottavat päiväkodilta. Enemmänkin keskusteluissa olisi syytä keskittyä sen selvittämiseen, mikä on vanhempien ja perheen näkökulmasta keskustelussa tärkeää. (File 2001, 73.)

4.5 Aikaisempia tutkimuksia varhaiskasvatuskeskusteluista

Ammatillisen keskustelun tutkimusta varhaiskasvatuskeskustelun kontekstissa on toistaiseksi vähän. Karila ja Alasuutari ovat tutkineet, millaisia muotoja lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat saavat. Tutkimuksessaan he ovat analysoineet kuntien lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeita. Alasuutari on myös tutkinut lapsikohtaisten kasvatussuunnitelmien vaikutusta päivähoiton käytäntöihin, perhe-elämään sekä vanhemmuuteen ja lasten kasvattamista ja lapsuutta koskeviin näkemyksiin. (Alasuutari & Karila 2006, 8–10.)

Karila (2005) on tutkinut vanhempien ja ammattilaisten välisiä kasvatuskeskusteluja. Tätä tutkimusta esittelen lyhyesti, koska se on olennainen myös tämän tutkimuksen kannalta. Tutkimuksessa tulee esille muun muassa, etteivät tulo- ja lähtötilanteet ole hyvä pohja kumppanuuden luomiselle, koska henkilöstön huomio jakautuu useille henkilöille yhtä aikaa, vanhemmille, lapsille tai lapsiryhmille. Lapsen ja perheen asioista keskustelu kuuluu pidempiin tilanteisiin, joissa yhdessä vanhempien kanssa on mahdollista keskittyä lapsen kasvatukseen kysymyksiin. (Karila 2005, 288.)

Jokainen keskustelu on omanlaisensa konteksti. Erilaiset toimijat kohtaavat ja heidän omanlaiset toimijuuden tapansa ja merkitysmalliansa muokkaavat keskustelusta ainutkertaisen. Keskusteluissa on aina toisaalta myös yhtenäisyyksiä. Yhtenäinen piirre esimerkiksi on se, että kasvatuskeskustelussa päivähoitohenkilökunta käyttää enemmän aikaa puhumiseen kuin vanhemmat. Lisäksi keskustelu tapahtuu henkilökunnan johdolla, mikä puolestaan kertoo heidän suuremmasta valta-asemastaan varhaiskasvatuksen julkisten instituutioiden toiminnassa. Vallankäyttö on keskusteluissa iso kysymys. Henkilöstölle on suuri haaste tiedostaa oman ammatillisen vuorovaikutuspuheensa sisältämät merkitykset sekä puheensa tuottamat seuraamukset, sillä nämä heijastuvat suoraan kumppanuuden kehitykseen tai kehityksen estymiseen. (Karila 2005, 292–297.)

Keskusteluissa henkilökunta siis käyttää enemmän aikaa ja määrää keskustelun suunnan, jota taas vanhemmat täydentävät ja myötäilevät. Osa vanhemmista odottaakin juuri tämäntyylistä otetta am-

mattilaisilta ja tyytyy rooliinsa. Vanhempien luottamus on suuri päivähoidon ammattilaisia kohtaan, kuvaa Alasuutari (2003). Jossain mielessä voidaan myös ajatella, että suuri luottamus ja oman vanhemmuuden jonkinlainen vähättely ovat oman kasvatusvallan vapaaehtoista luovuttamista ammattilaisille. Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan tyydy tähän vaan vaativat enemmän. (Karila 2005, 297.)

Päivähoitohenkilöstölle tehdyissä osaamiskartoituksissa on tullut esille, että henkilöstö kokee omassa osaamisessaan olevan puutteita juuri perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Yhtenä selityksenä tähän on, että koulutuksessa keskitytään lähinnä lasten kanssa työskentelyyn ja yleisiin vuorovaikutustaitoihin ja valmiudet työskennellä vanhempien kanssa jäävät vähemmälle. (Karila 2005, 286–287.)

Varhaiskasvatuksessa on suuntana siirtyä asiantuntijavaltaa korostavasta toimintakulttuurista osallisuuden ja osallistumisen kulttuuriin. Vanhempien ääntä tulee kuunnella entistä enemmän ja toimintakäytäntöjä kehittää siihen suuntaan, että heillä on mahdollisuus osallistua. Syvällinen kasvatuskumppanuus ei synny vain tiedonvaihdolla vaan se vaatii jaettuja tulkintoja sekä yhteistä päätöksentekoa. Henkilökunnalla on perinteisesti ollut asiantuntijarooli, ja tämä perinne antaa heille oikeuden aktiiviseen toimijuuteen yhteistyössä. Ammattilaisilla onkin suuri haaste tukea vanhempia, jotka edustavat erilaisia väestöryhmiä, aktiiviseen toimijuuteen. (Karila 2005, 297.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Varhaiskasvatuskeskustelu on päivähoiton henkilökunnalle ja erityisesti lastentarhanopettajille tärkeä työväline ja kasvatuskumppanuuden toteutumipaikka, joka ansaitsee tarkempaa tutkimusta. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lastentarhanopettajien käsityksistä varhaiskasvatuskeskustelusta ja ammatillisesta keskustelusta. Tutkimustehtävänä on kuvata lastentarhanopettajan käsityksiä varhaiskasvatuskeskustelusta ammatillisena keskusteluna.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuskeskustelusta?
2. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on ammatillisesta keskustelusta?

Tutkimusmenetelmänä on fenomenografia, joka tutkii ihmisten käsityksiä erilaisista asioista. Tiedonhankintamenetelmänä tässä tutkimuksessa on fenomenografinen haastattelu.

6 TUTKIMUSMENETELMÄ

6.1 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä

Ruotsalaisen kasvatustieteilijän Ference Martonin johtama tutkijaryhmä on kehittänyt fenomenografista tutkimusta jo 1970-luvulta lähtien. Fenomenografisen tutkimuksen kehittäjäksi kuitenkin mainitaan aina vain Ference Marton, joka vuonna 1981 artikkelissaan ”*Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*” antoi tälle tutkimustyyppille nimen ja muotoili sen metodologiset lähtökohdat. (Marton 1981, 177.)

Larsson (Simoila 1993, 32) puolestaan muotoili vuonna 1986 fenomenografian keskeiset piirteet. Larssonin mukaan fenomenografiassa on tutkimuksen kohteena niin sanottu toisen asteen näkökulma, eli miltä ympäröivä maailma ihmisestä näyttää. Useimmiten fenomenografinen tutkimus pohjautuu empiiriseen haastatteluaineistoon. Tärkein käsite, jota fenomenografiassa käytetään, on käsitys. Tutkimuksen tavoitteena on etsiä kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä laadullisesti erilaisia käsityksiä. Kuvauskategoriat, jotka tutkimuksessa nousevat esille, ovat sidottuja kuvauksen kohteena olevaan sisältöön ja erilaisiin tapoihin käsittää tutkittava ilmiö.

Fenomenografisessa tutkimuksessa lähtökohtana on, että ihminen rakentaa tietoisesti itse itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa ilmaista kielellisesti omat käsityksensä. Fenomenografian perusoletus siis on, että ihminen on tietoinen olento. Ahosen (1994, 121–122) määritelmän mukaan ”kieli on ihmisellä ajattelun ja sen ilmaisun väline”. Fenomenografisen tutkimuksen mukaan luotettavampaa tietoa saadaan kysymällä ihmisen käsityksiä asiasta häneltä itseltään, kuin tekemällä esimerkiksi tulkinanvaraisia havaintoja hänen käytöksestään. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija siis on vuorovaikutuksessa tutkimushenkilön kanssa ja selvittää näin hänen käsityksiään asiasta, eikä vain tarkkaile ulkoista toimintaa ja havainnoi pinnallisia responsseja.

Martonin (1981) mukaan fenomenografian tavoite on kuvata todellisuuden ymmärtämisessä ilmeneviä eroja. Fenomenografiassa käsitellään siis kokemuksellisia ja käsitteellisiä asioita. Yleensäkin sitä, miten asiat koetaan tai mitä niistä ajatellaan. (Marton 1981, 180–181.)

Ihmisillä on usein samasta asiasta hyvin erilaisia käsityksiä. Käsitykset puolestaan riippuvat muun muassa henkilön koulutuksesta, iästä, kokemuksista ja sukupuolesta. Ihmisten käsitykset maailmasta ovat dynaamisia eli muuttuvia, ja ne voivat muuttua esimerkiksi vanhenemisen myötä. Fenomenografian näkökulmasta on siis olemassa vain yksi maailma, josta ihmisillä on erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen 2005, 210–211.) Ihminen pyrkii aina rakentamaan itselleen kuvan ympäröivästä maailmasta. Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on, että ihminen tietoisesti rakentaa käsityksiä maailmasta ja sen ilmiöistä sekä osaa kielellisesti ilmaista käsityksensä. (Ahonen 1994, 121–122.)

Haastatteluissa ihmisiltä voidaan kysyä asioita eri tavoin, ja kysymystavasta riippuu vastauksen laatu. Marton (1981, 177–179) kuvaa tilannetta esimerkillä, jossa kysytään, miksi toiset lapset menestyvät paremmin koulussa kuin toiset. Vastaukseksi kysymykseen saadaan ilmaus todellisuudesta. Säljö (Gröhn 1992, 7) puolestaan kysyy, mitä ihmiset ajattelevat siitä, miksi jotkut lapset menestyvät koulussa toisia paremmin. Vastaus tähän kysymykseen tuo esille henkilön käsityksiä todellisuudesta. Ensimmäinen esimerkkikysymys tuottaa vastaukseksi pyrkimyksen ymmärtää ympäristöä. Jälkimmäinen puolestaan tuottaa vastaukseksi ihmisen käsityksen ilmiöstä, mikä on nimeltään toisen asteen näkökulma. Martonin (1981, 177–181) mukaan toisen asteen näkökulma on merkityksellinen, koska ylipäättään tieto ihmisten erilaisista käsityksistä sekä ymmärtämis- ja hahmottamistavoista on aina arvokasta. Tämän tiedon tärkeyttä Marton perustelee sillä, että ihmisten oppiminen ei tapahdu yhdistelemällä erilaisia tiedonpaloja, vaan se tapahtuu konstruoimalla eli muokkaamalla ja prosessoimalla uutta tietoa aikaisempien kokemusten varassa. Toisen asteen näkökulma on tärkeä myös siitä syystä, että sen antamia tietoja ei saada esille johtamalla niitä ensimmäisen asteen tiedoista.

Häkkisen (1996, 6) mukaan fenomenografisella tutkimussuunnalla on taustakytkentöjä kolmeen eri tutkimustraditioon. Nämä kolme suuntaa ovat fenomenologia, hahmopsykologia ja Piaget'n lapsen ajattelua kuvaava teoria. Marton (1981, 179) korostaa nimenomaan Piaget'n merkitystä fenomenografisessa tutkimuksessa siitä näkökulmasta, että Piaget on tutkimuksissaan kuvannut ansiokkaasti tapoja, joilla lapset hahmottavat ympäröivää maailmaa. Osa näistä tutkimuksista perustuu juuri toisen asteen näkökulman käyttöön. Piaget pyrki siis kuvaamaan ympäröivää maailmaa sellaisena, millaisena se näyttäytyy lapselle.

Fenomenografisessa tutkimuksessa, kuten laadullisessa haastattelututkimuksessa yleensä keskitytään pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. Tutkimusai-

neiston valinnassa käytetään usein harkinnanvaraista otantaa. Harkinnanvaraisessa otannassa on kyse tutkijan taidosta rakentaa tutkimukseensa niin vahvat teoreettiset perusteet, että ne osaltaan ohjaavat aineiston hankintaa. Haastateltavaksi ei valita ketä tahansa sattumanvaraisesti, vaan henkilöitä, joilla on kokemusta ja sanottavaa tutkimuksen aiheesta ja joiden avulla aineistosta tulee mahdollisimman monipuolinen. (Eskola & Suoranta 1999, 18.)

Simoilan (1993) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden valinnassa tulee pyrkiä huomioimaan, että haastateltavaksi tulisi ihmisiä, joilla on mahdollisimman erilaisia käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tällä taataan moninainen käsitysten vaihtelu. Määrällinen raja haastateltaville tulee puolestaan vastaan analyysin syvyyden kautta, koska pitkien haastattelujen aineisto kasvaa helposti hallitsemattomaksi. Ihanteellinen haastateltavien määrä fenomenografisessa tutkimuksessa on noin 20–50 ihmistä. (Simoila 1993, 23–24.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on perinteinen aineiston hankintamenetelmä. Tällä tavoitellaan pääsemistä käsiksi haastateltavan ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografisessa haastattelussa tärkeässä osassa on aktiivinen kuuntelu, ja jotta tähän tavoitteeseen päästäisiin, ei käytetä strukturoituja kysymyksiä. Haastattelun runko sisältää vain perusteemat ja muutaman jäsentävän kysymyksen. (Ahonen 1994, 136–138, Gröhn 1992, 18–19.)

Gröhn (1992, 18–19) toteaa, että vaikka haastattelurunko onkin vain suuntaava, on sen takana tiukka järjestelmällisyys. Erityisen tärkeä rooli fenomenografisessa haastattelussa on ensimmäisellä eli avauskysymyksellä. Tämä avauskysymys on ainoa, joka on identtinen kaikilla haastateltavilla. Avauskysymyksen jälkeen haastattelu jatkuu avoimemmin omin sanoin. Ahosen (1994) mukaan fenomenografisessa haastattelussa on tärkeää kysymysten syventäminen eli tietynlainen spiraaliluonne. Haastattelumenetelmänä on syvähaastattelu, jolla on tavoitteena saada nimenomaan laadullista tietoa. Tutkijan tulee saada syvennettyä kysymyksiä haastateltavan vastauksien mukaan. Aktiivisen kuuntelun sekä hyvän teoriapohjan tuntemuksen avulla syvennetyillä kysymyksillä saavutetaan juuri kaivattua tietoa. (Ahonen 1994, 137.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että vasta kun haastateltava on vastannut ensimmäiseen kysymykseen, voidaan aloittaa haastattelun rakentaminen (Gröhn 1992, 18–19).

Ahonen (1994, 136) toteaa, että fenomenografiseen tiedonkäsitykseen sisältyy aina myös intersubjektivisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että kun tavoitteena on saada tietoa toisen ihmisen ajattelusta, on tässä prosessissa aina mukana myös tutkijan oma tietoisuus. Käytännössä tämä heijastuu muun mu-

assa siihen, kuinka minä tutkijana tulkitseen empiirisen tutkimuksen aineistoa, haastateltavan ilmaisu omien käsitysteni kautta.

Haastattelu sopii hyvin fenomenografisen tutkimuksen aineistonhankinnan muodoksi intersubjektisuuden vuoksi. Tämä tarkoittaa, että etsiessämme tietoa toisen ajattelusta, on prosessissa mukana myös tutkijan oma tietoisuus. Intersubjektiviivisen luottamuksen lähtökohtana on kolme asiaa: Tutkijan tulee ymmärtää omat lähtökohtansa, mikä puolestaan mahdollistaa niiden vaikutuksen arvioinnin haastatteluun. Tutkijan tulee myös kuunnella aktiivisesti, mitä haastateltava vastaa, eli hän on koko ajan kuulolla ja pyytää tarvittaessa täydentämään vastausta ja voi muokata haastattelua eteenpäin tutkimushenkilön antamien vihjeiden mukaan. Kolmantena asiana tulee huomioida luottamus. Olennaista on, että haastateltava voi luottaa tutkijaan. Tavoitteena on saada aikaan keskustelu, ei kuulustelu. Haastattelijan tehtävä on luottamuksen luominen. (Ahonen 1994, 136–137.)

Barnard (Niikko 2003, 31) painottaa fenomenografisessa tutkimuksessa haastatteluprosessin reflektiivisyyttä ja dialogisuutta. Lisäksi Barnard korostaa tutkijan herkkyyttä sille, että tämä huomaa rohkaista haastateltavaa reflektoimaan kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä ja sen eri puolia. Haastateltavalla on aina mahdollisuus rajata tutkimuskohdetta tietyllä tavalla.

6.2 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat kahdentoista lastentarhanopettajan haastattelut. Tutkimuksen haastattelut toteutettiin huhti-toukokuussa 2007. Haastateltavat lastentarhanopettajat valikoituvat omien päiväkodin työsuhteiden ja työharjoittelupaikkojen kautta. Heihin otettiin yhteyttä joko sähköpostitse tai suullisesti. Kaikki haastateltavat olivat naisia. Iältään he olivat 24–61-vuotiaita. Työkokemusta heillä oli vuodesta kolmeenkymmeneen vuoteen. Koulutustaustaltaan lastentarhanopettajat ovat kasvatustieteen kandidaatteja, lastentarhanopettajaopistosta valmistuneita, sosionomeja ja sosiaalikasvattaja.

Haastattelukysymysten muotoilu ja aineiston keruu yhdessä tehtyjen kysymysten pohjalta on suoritettu toisen pro gradu -tutkielman tekijän kanssa. Molempien tutkimukset ovat fenomenografisia ja aiheet liittyvät päivähoitohenkilöstön ja vanhempien yhteistyöhön. Kysymysten muotoiluprosessissa lähdettiin liikkeelle yksin, pohtimalla kysymyksiä oman tutkimuksen näkökulmasta. Myöhemmin työtä jatkettiin yhdessä valikoimalla, yhdistelemällä ja muokkaamalla kysymyksiä tarkoituksen

mukaisesti. Tutkimusten aiheiden läheisyydestä johtuen monet kysymykset lisäsivät ymmärrystä molempien tutkimuskysymyksiin. Haastattelujen alkupuolella keskityttiin pääsääntöisesti enemmän varhaiskasvatuskeskusteluihin ja loppupuolella erilaisiin asiantuntijanäkökulmiin. Näin saatiin molemmat tutkimusaiheet: varhaiskasvatuskeskustelujen ammatillisuus ja vanhempien asiantuntijuus nivottua yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Haastattelukysymykset ovat liitteenä (liite 1).

Haastattelut toteutettiin haastateltavan työpaikalla päiväkodissa, haastateltavan kotona tai haastattelijan kotona. Pääsääntöisesti haastattelut olivat rauhallisia ja sujuivat keskeytyksettä. Haastattelutilanteessa haastateltavilta kysyttiin lupa nauhoittaa tilanne, sekä kerrottiin sen tulevan nimettömänä tutkimuskäyttöön. Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista tuntiin. Jokainen haastattelu tallennettiin tilanteessa nauhurille myöhempää litterointia varten. Ilmapiiri haastatteluissa oli keskustelunomainen ja haastateltavat puhuivat avoimesti käsityksistään. Haastateltavalla oli mahdollisuus pyytää tarkennusta ja haastattelijalla oli mahdollista tarkentaa kysymyksiä. Kaikkiaan haastateltavat suhtautuivat positiivisesti koko prosessiin.

Aineistoa haastatteluista kertyi fonttikoolla kaksitoista ja rivivälillä puolitoista 145 sivua puhtaaksi kirjoitettua tekstiä. Analyysin ensimmäisenä vaiheena oli litterointi eli haastattelujen purkaminen nauhalta sanatarkasti puhutun kielen mukaiseen kirjalliseen muotoon.

6.3 Aineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimuksen yksi erityispiirteistä on analyysi, eli erilaisten käsitysten laadullisten erojen kuvaaminen. Tavoitteena analyysissa on löytää ne eri tavat, joilla tutkittavan ilmiön voi ymmärtää. Laadullisesti erilaisista käsityksistä käytetään fenomenografiassa nimityksiä käsitystyyppit tai kuvauskategoriat. Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on laatu, ei määrä. Erilaisia tapoja ja käsityksiä ymmärtää asioita ei ajatella ihmisen laadullisiksi ominaisuuksiksi. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena jakaa ihmisiä luokkiin, vertailla eri ryhmiä tai ennustaa, selittää ja todentaa henkilöiden ominaisuuksia. Esille tulleet käsitykset dekontekstualisoidaan eli käsitykset irrotetaan yksilöstä ja niitä käsitellään itsenäisinä merkitysisältöinä. (Simoila 1993, 24.)

Aineistoni analyysissä sovelsin Niikon (2003, 33–36) kuvaamaa fenomenografisen analyysin vaiheittaista etenemistä. Analyysissäni oli neljä vaihetta. Ensimmäinen vaihe oli tekstin lukeminen läpi useaan kertaan. Tällä tavalla pyrin hahmottamaan kokonaisuutta sekä löytämään aineistosta tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä ilmauksia. Rajat tutkimushenkilöiden välillä hämärtyivät ja keskityin merkityksiin. Tähän vaiheeseen kuului myös analyysiyksikön valinta, esimerkiksi sana tai lause. Analyysin toinen vaihe sisälsi tutkimusongelmien pohjalta merkityksellisten ilmausten etsimistä, lajittelua ja ryhmittelyä uusiksi teemoiksi. Gröhnin (1992, 18–19) mukaan fenomenografisessa analyysissä käytettävät luokat muodostetaan nimenomaan aineiston pohjalta, ei etukäteen. Jotta esityksestä tulisi havainnollistava, käytetään suoria lainauksia haastateltavilta eri käsitystapojen esittelyyn.

Analyysini kolmas vaihe oli kategorioiden ja niiden rajojen määrittämistä. Muunsin analyysissä aiemmin syntyneet teemat kategorioiksi. Tärkeää oli kuitenkin huomioida, että jokainen yksittäinen kategoria liittyi toisiin kategorioihin ja oli osa suurempaa järjestelmää. Analyysin kolmannen vaiheen kategorioista muodostui alatasen kategorioiden joukko.

Analyysin neljännessä vaiheessa yhdistin saatuja kategorioita laajemmiksi kuvauskategorioiksi eli ylätasen kategorioiksi. Viimeisen vaiheen yhdistämiset pohjautuivat myös teoriaan. Kuvauskategoriat muodostuivat ymmärryksen kautta ja ovat tulkintojani tutkittavilta saaduista tiedoista ja käsityksistä. Kuvauskategorioista tein kuvauskategoriasysteemin. Kuvauskategoriamallini on horisontaalinen systeemi, jossa kaikki luokat ovat tasavertaisia ja samanarvoisia kaikissa suhteissa, eikä niitä ole järjestetty yleisyyden tai tärkeyden mukaan.

Larssonin (Simoila 1993, 24) mukaan kuvauskategorioita muodostettaessa on huomioitava, että ne ovat hyvin ankkuroituja aineistoon. Lisäksi on oltava tarkka, että kuvauskategorioiden laadulliset erot ovat niin selkeät, ettei kategorioita voi sekoittaa toisiinsa. Nämä esille saadut kuvauskategoriat muodostavat tutkimuksen lopputuloksen.

Uljens (Simoila 1993, 25) puolestaan tuo esille analyysin yhteydessä sen, että tuloksia tulisi aina kontekstualisoida eli saatuja kuvauskategorioita tulisi tarkastella laajemmassa yhteydessä. Tulokset tulee myös aina liittää siihen teoreettiseen keskusteluun, josta on lähdetty liikkeelle. Teoria ei siis ennalta määrää kategorioiden muodostusta eikä testaa valmiita jo olemassa olevia teorioita. Valmiita teorioita käytetään kuitenkin apuna aineiston analyysivaiheessa ja niiden kautta pyritään saamaan aikaan keskustelua muiden tutkimusten kanssa. (Ahonen 1994, 123.)

Svensson (Simoila 1993, 25) korostaa esille tulleiden käsitysten objektivointia ja dekontekstualisointia, mikä mahdollistaa käsitysten käsittelyn irrallisina ajatusyksikköinä. Silloin kun käsitykset irrotetaan omasta yhteydestä ja niitä käytetään uudessa yhteydessä, ne ovat abstrahoituja ja yleistettyjä.

Haastavin osuus laadullisessa tutkimuksessa yleensä on aineiston analyysitekniikoiden vähyys. Fenomenografisessa tutkimuksessa ohjeena on käsitysten analysointi ja esille tulevien laadullisten erojen kuvaaminen. Toisaalta tässä tulee esiin myös fenomenografian rajoitukset. Teoreettista tukea ei juuri ole saatavilla analyysiin, eikä esimerkiksi haastattelurungon rakentamiseen. Tutkijalla on aina olemassa omat teoreettiset taustaoletukset, mutta fenomenografia ei tue eikä anna työkaluja näiden taustaoletusten kontrollointiin. (Simoila 1993, 29.)

Tämän tutkimuksen fenomenografinen analyysi noudattaa Niikon (2003) kuvaamaa analyysin vaiheittaista etenemistä. Tulokset on esitelty luvuissa 7 ja 8. Tulososassa on tekstin joukossa muutamia katkelmia haastatteluista selvittämässä tutkijan ajatuksen kulkua alakategorioista. Kattava kuvaus kategorioista löytyy tutkimuksen liitteistä (liitteet 2-10).

6.4 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus

Ahosen (1994, 129) mukaan laadullisesta tiedosta puhuttaessa on kysymys tulkintojen validiteetista. Tällä tarkoitetaan muun muassa, että aineiston ja siitä tehdyn tulkinnan kautta löydettyjen merkityskategorioiden luotettavuuteen vaikuttavat useat asiat. Esimerkiksi se, miten tutkimushenkilöiden antamat ja tarkoittamat ilmaisut vastaavat tutkijan ymmärrystä, ja toisaalta, vastaavatko ne teoreettista pohjaa. Validiteetista puhuttaessa aineiston yhteydessä tarkoitetaan aineiston aitoutta eli sitä, että tutkija ja tutkimushenkilö puhuvat samasta asiasta. Aineiston tulee myös olla relevanttia eli sen pohjana tulee olla teoria. (Ahonen 1994, 129.)

Analyysivaiheessa tärkeää on varoa ylitulkitsemaista aineistoa. Tutkijan täytyy pitäytyä siinä, mitä haastatteluissa tuli selvästi esille. Tutkijan tulee myös huomata analyysissa, että pysyy aiheessa eli ei poimi aineistosta käsityksiä, jotka eroavat teoreettisesta linjauksesta, vaikka ne olisivatkin kiinnostavia. Tutkimuksessa tulee pyrkiä huomioimaan mahdollisuuksien mukaan myös intersubjektii-visuus eli se, miten käsitysten tulkintaan vaikuttavat sekä tutkijan että tutkittavan omat merkityk-

senannot. Tutkimuksen relevanssi toteutuu silloin, kun tutkijalla pysyy kirkkaana mielessä teoreettiset lähtökohdat. (Ahonen 1994, 129–131.)

Tässä tutkimuksessa on pyritty luomaan vankka teoriapohja tutkimukselle kasvatuskumppanuuden, ammatillisen keskustelun ja varhaiskasvatuskeskustelun sekä tutkimusmenetelmän yhteydessä esille tuotujen käsitysten kautta. Haastattelutilanteissa pyrkimyksenä oli minimoida haastattelijan vaikutus tutkimukseen antamalla lastentarhanopettajien kertoa mahdollisimman avoimesti ja vapaasti omista ajatuksistaan keskeytyksettä.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan useimmiten reliabiliuden ja valiuden kautta. Reaaliudella viitataan tutkimustulosten toistettavuuteen, kun taas validius kuvaa pätevyyttä eli tutkimusmenetelmän kykyä mitata ja kuvata juuri tutkittua asiaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 216–217.) Jos tämä tutkimus toistettaisiin, ei siinä välttämättä nousisi esille juuri nämä samat asiat (Ahonen 1994, 130.) Ihmisten käsitykset ovat muuttuvia, eli sekä tutkijan että tutkittavan tulkinta voisi olla erilainen. Tutkimusmenetelmä puolestaan oli tutkimukseen sopiva, sillä se toi hyvin esille lastentarhanopettajien erilaiset käsitykset.

Tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta parantaa luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2006, 217). Tämä on myös huomioitu tässä tutkimuksessa kuvaamalla tarkasti muun muassa haastattelun olosuhteet ja niihin käytetty aika sekä kategorioiden luominen. Lisäksi kategorioista on liitteenä tarkemmat kuvaukset, joista osa jätettiin itse tekstistä pois luottavuuden lisäämiseksi.

Gröhnin (1992, 26) mukaan fenomenografista tutkimusta voisi kehittää eri tavoin. Perinteisesti tutkimustyö on tapahtunut laboratoriossa, mistä fenomenografinen tutkimus on siirtynyt jo hiukan eteenpäin. Tutkimus koskee todellisia tilanteita. Kysymys onkin, ovatko tutkimusmenetelmällä saadut tulokset todella yleistettävissä.

Yleensä korostetaan oppimisen ja käsitysten tutkimisen kontekstuaalisuutta. Fenomenografiassa korostetaan, että käsitykset ovat aina sidottuja kontekstiin, mutta usein tämä tulee tutkimuksessa esille vain avauskysymyksen muodossa. Gröhn huomioi kritiikissään fenomenografista tutkimusta kohtaan myös sen, että käsitysten muuttuminen, toisaalta yhteiskunnallisena ja toisaalta yksilöllisenä ilmiönä, jää usein vaille huomiota. Tärkeä huomio Gröhniltä on myös se, että eri ihmisillä on todellakin erilaisia käsityksiä asioista ja on käytännössä mahdotonta määritellä, mikä käsitys on oikea ja mikä väärä. (Gröhn 1992, 27–29.)

Larssonin (Häkkinen 1993, 44) mukaan fenomenografisen analyysin luotettavuutta voi tutkia usean kriteerin avulla, esimerkiksi diskurssikriteerin, heuristisen arvon ja konsistenssin. Diskurssikriteerillä tarkoitetaan huomioimista, kuinka tutkimuksen argumentointi menestyy vaihtoehtoisiin päättelyihin. Tämä tarkoittaa siis sitä, että tutkimuksen laatu on hyvä, mikäli kukaan muu ei löydä heikkouksia sen tuottamista tuloksista. Heuristinen arvo puolestaan on sitä, kuinka tutkimuksen lukija on saatu vakuuttumaan ja näkemään jokin todellisuuden puoli eri tavalla. Konsistenssi on kolmas luotettavuuden kriteeri. Tällä Larsson tarkoittaa kategorioiden sisäisen logiikan pitävyyttä. Kuvauskategorioiden keskinäinen kommunikoivuus on myös oleellinen asia tutkimuksessa. (Häkkinen 1993, 44–46.)

Alkuaikoinaan fenomenografinen tutkimus tieteellisenä tutkimuksena kohtasi kovaa arvostelua. Arvostelusta johtuen tutkimussuunnan perustajat alkoivat rakentaa eksplisiittistä epistemologista pohjaa, joka vielä alussa fenomenografiselta tutkimukselta puuttui. Myöhemmin fenomenografista tutkimusta on luonnehdittu kvalitatiivisen tutkimuksen koulutukseen liittyvänä tutkimuksellisenä lähestymistapana. Tyypillinen piirre fenomenografialle on sen empiirinen lähtökohta. (Niikko 2003, 42.)

Fenomenografiassa päätavoitteena on nimenomaan tuoda esille ihmisten erilaisia käsityksiä ja korostaa sitä, kuinka ihmiset näkevät asiat omassa maailmassaan. Fenomenografian haaste tulee esille myös samassa asiassa eli siinä, kuinka tutkija onnistuu kuvata toisten ihmisten käsityksiä ja kokemuksia tutkimuksen kohteesta ilman, että tuo esille omia käsityksiään. Tutkijan tulisikin käyttää omia resurssejaan hyödyksi vain toisten ymmärtämisessä. Tämä tarkoittaa nimenomaan toisen asenteen reflektiota, mikä on avainasemassa fenomenografisessa tutkimuksessa. (Niikko 2003, 46–47.)

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa fenomenografisella tutkimuksella on kuitenkin oma paikkansa. Fenomenografinen tutkimus on empiirisesti orientoitunut tutkimuksellinen lähestymistapa sekä diagnostisoiva menetelmä. Fenomenografisen tutkimuksen sisällä on myös erilaisia suuntauksia, mikä puolestaan kertoo siitä, että fenomenografia yrittää määrittää tarkemmin paikkaansa kvalitatiivisten tutkimusten kentällä. (Niikko 2003, 48–49.)

7 LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ VARHAISKASVATUSKESKUSTELUSTA

Haastatteluaineiston analyysin perusteella lastentarhanopettajien käsitykset varhaiskasvatuskeskustelusta muodostivat viisi erilaista käsityskategoriaa. Nämä olivat:

1. Keskustelu henkilökohtaisena kokemuksena
2. Keskustelun merkitys yleisesti
3. Vuorovaikutus keskustelussa
4. Vanhemmat keskustelussa
5. Työntekijän rooli keskustelussa

Seuraavissa luvuissa kuvaan tarkemmin, millaisista alakategorioista nämä käsityskategoriat muodostuivat.

7.1 Keskustelu henkilökohtaisena kokemuksena

Käsitys keskustelusta henkilökohtaisena kokemuksena muodostui kolmesta alakategoriasta: tavanomainen keskustelu, onnistunut keskustelu ja epäonnistunut keskustelu. Näitä alakategorioita yhdistävä merkitys oli keskustelun henkilökohtaisen merkityksellisyyden arviointi. Alakategorioiden merkitykset ja teemat on kuvattu tarkemmin liitteessä 2.

1. A Tavanomainen keskustelu

Lastentarhanopettajien käsitykset tavanomaisesta keskustelusta sisälsivät ajatuksen siitä, että osapuolilla ei ollut mitään huolia tai he totesivat, että keskustelu on aina tärkeää.

”Keskiverto vasukeskustelu on sellanen mistä lapsen kanssa asiat sujuu hirveen hyvin ja lapsen kehitys ja kasvu on normaalia eikä oo mitään sellasta päivähoitohenkilöstöllä ei oo mitään huolta lapsesta ja tällöin yleensä vanhemmillakaan ei myös niinku ole huolia elikkä se on sellanen että varmaan suurin osa näistä keskusteluista on sellasia” (LTO 9)

Vaikka lapsesta ei olisi ollut mitään erityistä huolta, keskustelu nähtiin aina tärkeäksi. Usein niin sanotut tavalliset lapset jäävät ylipäättään vähemmälle huomiolle.

”Tasapainoinen ja taitava ja näin ja näin ja kaikki sujuu ehkä sitten siinä keskustelussa kuitenkin pysyy avaamaan sillai niinku syvällisemmin ett tavallaan sellanen lapsihan saattaa sitte että ei oo mitään niin se niinku menee tässä näin mutta ehkä sellanen keskustelu” (LTO 7)

1. B Onnistunut varhaiskasvatuskeskustelu

Käsitys onnistuneesta varhaiskasvatuskeskustelusta oli huomattavasti moniulotteisempi. Onnistumisen kokemus syntyi siitä, että työskenneltiin yhteisymmärryksen eteen, keskustelu sujui odotettua paremmin, osapuolten ajatukset pääsivät esiin, keskustelu oli myönteinen kokemus kaikille, ymmärrys lisääntyi, keskusteluyhteys syntyi ja luottamus henkilökuntaan kasvoi. Onnistuneita varhaiskasvatuskeskusteluja kuvattiin muun muassa seuraavaa tapaan.

”Semmonen on aina onnistumisen kokemus että on saanut sen aiheen nostettua pöydälle ja kertoo sen oman näkemyksen ja jos vanhemmat lähtee siihen sillä tavoin mukaan että ett siitä asiasta niinkun päästään eteenpäin”(LTO 9)

”Onnistumisen kokemus tuli mun mielestä sen kautta että pystyttiin tuomaan ne molempien näkemykset” (LTO 12)

”Onnistuneimpia on niinkun semmoset, että se tilanne on tavallaan semmonen rento, että että tavallaan silleen vähä niinkun huumorimielellä ollaan siinä jutussa, että vaikka puhutaankin niinku asiaa”(LTO 10)

Hyvässä keskustelussa luottamus päivähoidon henkilökuntaan lisääntyi.

”Vanhemmilla niinku se luottamus lisääntyy että ehkä se just että on onnistunu keskustelu sitte varsinkin jäläkeenpäin niinku huomaa että vanhemmat jotenkin on ehkä eri tyyppisiä ku ennen taikka jotenkin vapautuneempia tai sitten ne uskaltaa kysellä”(LTO 11)

1. C Epäonnistunut varhaiskasvatuskeskustelu

Käsitykseen epäonnistuneesta varhaiskasvatuskeskustelusta liitettiin erilaisia merkityksiä. Kuvattiin, että vanhemmalle jäi keskustelun jälkeen epävarma olo tai että haastattelija jäi miettimään ymmärsikö vanhempi kaiken tai pääsikö vanhempi riittävästi esille.

”Jos vanhempi kokee kokee sen keskustelun semmosena että häntä syyllistetään vaikka lapsen ongelmista tai hän ei näe että lapsella on ongelmaa hän niinku hän on toista mieltä asiasta”(LTO 9)

Epäonnistumisen kokemus voi tulla myös sitä kautta, että vielä keskustelun jälkeen mietittiin, ymmärsikö vanhempi todella mitä tarkoitin. Keskusteluissa on tärkeää puhua kielellä, jota vanhempi ymmärtää, ei viljellä ammattisanastoa. Haastateltavat kuvasivat erityisen hankaliksi tilanteet, jossa vanhempi on keskustelussa todella hiljainen. Tällöin palaute on todella vähäistä, eikä voi olla täysin varma, ymmärsikö vanhempi tai oliko hän lainkaan samaa mieltä asiasta.

”Sellanen vanhempi ku tässä on aina nää kemia asiakkin sitten että just joku on niinku tosi puhelias tai joku on tosi hiljanen ja ei halua puhua mieltii niinku ehkä sitä että tuliko se niinku oikealla niinku tavallaan tasolla sen vanhemman kans”(LTO 11)

Työntekijät liittivät epäonnistumisen merkityksiä tilanteisiin, jossa he keskustelun jälkeen miettivät, pääsikö vanhempi keskustelussa esille riittävästi ja tuliko kysytyä heidän mielipidettään asioista. Varhaiskasvatuskeskusteluissa on vaarana, varsinkin jos toinen osapuoli on hyvin hiljainen, että asiat vain kerrotaan vanhemmille, elleivät he aktiivisesti osallistu keskusteluun.

”Jos alakaa niinku jäläkeen päin itte mieltii että muistinko mä nyt niinku riittävästi kysyä vanhempien mielipiteitä tai muistinko muistinko tota noin kertoo, tuliko se riittävän selevästi tuliko se jotenkin sanottua liian jyrkästi tai pehmeästi”(LTO 11)

Epäonnistuneeksi merkityksellistettiin myös keskustelu, jossa vanhempien kanssa oltiin eri linjoilla, sopimuksista ei pidetty kiinni tai vanhempien kanssa ei yleisesti syntynyt keskusteluyhteyttä. Vanhempi ei esimerkiksi näe ongelmana asioita, jotka koetaan päiväkodissa ongelmana. Tällaiset voivat olla esimerkiksi lapsen kehitykseen tai käytökseen liittyviä asioita.

”Jos ite on kuitenkin sitä mieltä että että tälle asialle täytyy ny pystyä tekemään jotain niin ja ollaan niinku eri linjoilla niin sillohan se ei ole onnistunut”(LTO 9)

”Ja kyllä hän nyt tuntu et hän ymmärtää asian, mut mikään ei kuitenkaan muuttunu miksikään. Kai se sitten voi sanoa, että se on epäonnistunu, että meidän viesti ei oo sit kuitenkaan ihan menny perille”(LTO 3)

Joskus käy niin, että keskusteluyhteyttä ei synny tai keskustelu ei etene tarpeeksi syvälliseksi. Toisin sanoen ei päästä kiinni asiaan vaan käydään vain yleistä keskustelua.

”Jos se menee vaan semmoseks semmoseks niinkun hyvän päivän keskusteluksi niin niin eihän siinä sillo välttämättä päästä ihan siihen asiaan” (LTO 12)

Yhteenveto

Varhaiskasvatuskeskustelu henkilökohtaisena kokemuksena muodostui kolmesta käsityskategoriasta: tavanomaisesta keskustelusta, onnistuneesta keskustelusta ja epäonnistuneesta keskustelusta. Onnistunut keskustelu sisältää vastakohtaiset elementit kuin epäonnistunut keskustelu. Haastatellut lastentarhanopettajat eivät kuitenkaan määritelleet, kumpia keskusteluja, onnistuneita vai epäonnistuneita, on heidän käsityksiensä mukaan enemmän.

Peavy (2004, 33) kuvaa tilanteita, jossa avunhakijat tulevat ohjaustilanteeseen valmistautumattomina tai eivät muusta syystä ole halukkaita dialogiseen keskusteluun. Jos ajatellaan varhaiskasvatuskeskusteluun saapuvia vanhempia, on tilanne usein varmasti samantyyppinen. Kaavaketta ei esimerkiksi ole välttämättä osattu, ehditty tai haluttu täyttää. Toisaalta on ymmärrettävä myös se seikka, etteivät kaikki vanhemmat ole yhtä halukkaita ja valmiita kertomaan lapsen ja perheen asioita päiväkodin henkilökunnalle.

7.2 Varhaiskasvatuskeskustelun merkitys

Varhaiskasvatuskeskustelun merkitystä yleisesti kuvaava käsityskategoria muodostui kolmesta alakategoriasta: suunnittelun merkityksestä yleisemmin varhaiskasvatustyössä sekä varhaiskasvatussuunnitelmasta laadun takeena ja kasvatuskumppanuuden areenana. Alakategorioiden merkitykset ja teemat on kuvattu tarkemmin liitteessä 3.

2. A Suunnittelu merkitys

Suunnittelun merkitystä rakennettiin useasta näkökulmasta: Keskustelu loi pohjan suunnittelutyölle ja luo yhteiset tavoitteet vanhempien kanssa. Keskustelu mahdollistaa yhteiset pelisäännöt ja yksilölliset tavoitteet lapselle. Keskustelu näkyy käytännössä, keskusteluja tulisi hyödyntää enemmän ja keskusteluja ei hyödynnetä niin paljon kuin mahdollista.

Varhaiskasvatuskeskustelun nähtiin luovan pohjaa suunnittelutyölle, jota päiväkodissa tehdään. Toiminnan suunnittelussa huomioidaan jokaisen lapsen yksilölliset tavoitteet ja räätälöidään tätä kautta ryhmälle ja pienryhmille tarkoituksenmukaista toimintaa.

”Se on pohjana siinä toiminnan suunnittelussa.” (LTO 1)

”Mun mielestä se on ihan ehdoton edellytys sille että me pystytään tekee tätä työtä tavoitteellisesti ja seuraamaan niiden tavoitteiden toteutumista ja nimenomaan ne ei ole meidän tavoitteita vaan että se on niinkun niinkun ammattilaisen vanhemman ja lapsen niinkun yhdessä suunnittelema kokonaisuus” (LTO 9)

Keskustelut olivat väylä saada vanhempien näkemys kuuluville. Varhaiskasvatuskeskusteluissa vanhemmilla ja henkilökunnalla on molemmilla mahdollisuus tuoda esille omat näkemyksensä ja ajatuksensa. Näistä keskustelemalla saadaan muodostettua yksilölliset tavoitteet jokaiselle lapselle.

Tavoitteiden koettiin raamittavan ja antavan selvän tavoitteen omalle työlle juuri tietyn lapsen kanssa.

Keskusteluissa on mahdollista myös suunnitella ja sopia yhteiset pelisäännöt vanhemman kanssa ja saada aikaan ymmärrys ja sopimus siitä, että niitä toteutetaan sekä kotona että päiväkodissa. Varhaiskasvatuskeskustelun tavoitteena on, että siinä sovitut asiat jäävät elämään. Tällä tarkoitetaan, että suunnitelmaan tulisi palata vähän väliä kauden aikana ja tarkistaa, ovatko keskustelussa sovitut asiat toteutuneet ja otettu käytäntöön. Toisilla suunnitelmat ovat hyvin aktiivisessa käytössä ja niihin palataan ja niiden perusteella arvioidaan, ovatko asiat edenneet.

”Monesti me palataankin niihin meidän vasuihin, et ne ei jää vain sinne kaappiin. Että me otetaan niitä sieltä, ja tarkistetaan jotain juttuja, että mites se nyt olikaan ja oliko tässä nyt jotakin” (LTO 2)

Varhaiskasvatuskeskustelussa nousseita tavoitteita tulisi hyödyntää enemmän. Eräänä keinona nähtiin, että suunnitelmasta voisi poimia muutaman esille nousseen tavoitteen, joihin lapsen arjessa keskittyy.

”Pitäs jotenkin niinku sillai itekin pitää koko ajan mielessä että seuraa seuraa sitä tarkastaa sieltä papereista että mitä on sovittu ja onko menty niinku niitten tavoitteiden mukaan ja jokaisen lapsen kohdalla” (LTO 9)

”Noh, sitten ne kyllä vähän unohtuu ne vasut sinne ja sitten taas keväällä, että nyt pitäisi käydä tämä arviointikeskustelu, että mitäs asioita tänne on kirjoitettu” (LTO 3)

2. B Laadukas varhaiskasvatus

Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma tuo laatua varhaiskasvatukseen. Tätä laatua tuotiin esiin seuraavien erilaisten merkitysten kautta: Varhaiskasvatussuunnitelma tuo yhtenäisyyttä varhaiskasvatukseen, mutta se mahdollistaa myös yksilöllisyyden huomioimisen. Jokainen keskustelu on erilainen. Varhaiskasvatuskeskustelu auttaa tavoitteiden luomisessa, ja keskusteluja voidaan jatkuvasti kehittää laadukkaammaksi.

Valtakunnalliset asiakirjat määräävät, että jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle on tehtävä lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan se tuo yhtenäisyyttä ja laatua varhaiskasvatukseen.

”Valtakunnallinen yhteinen tai yhteinen päätös ja suunnitelma että miten sitä toteutetaan ja että se takaa nimenomaan sitä että ei oo väliä missä kunnassa tai missä ollaan että saadaan niinku sitä päivähoidon laatua ja ylipäänsä sitä varhaiskasvatuksen laatua nostettua niinkun sen imagoa ja asemaa että se ei oo mitään semmosta pilipali leikkiä tää varhaiskasvatus” (LTO 9)

Toisaalta vaikka varhaiskasvatuskeskusteluja käydään ja suunnitelmat tehdään joka kunnassa ja päiväkodissa, ovat kaikki keskustelut kuitenkin erilaisia. Lähes kaikilla kunnilla ja myös monilla päiväkodeilla on omat suunnitelmakaavakkeet, jotka ohjaavat osaltaan keskustelua. Lisäksi jokainen työntekijä tekee työtä omalla tavallaan, ja näin myös keskusteluissa on eroja.

Keskustelut merkityksellistettiin pääsääntöisesti hyväksi yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden välineiksi vanhempien kanssa. Haastateltavilla oli kuitenkin ajatuksia myös siitä, kuinka keskusteluja voisi kehittää vielä enemmän tarkoituksenmukaisiksi ja kuinka niistä olisi mahdollisuus saada vanhemmillekin mielekkäämpiä.

”Haluaisin kehittää niitä vielä eteenpäin että ne ei sellasia vanhemmille mitään semmosia pakkopullia vaan ne ois semmosia niinkun meidän yhteistyövälineitä puolin ja toisin”(8)

2. C Kasvatuskumppanuus

Varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä kuvaava kolmas alakategoria muodostui kasvatuskumppanuuteen liittyvistä erilaisista merkityksistä. Varhaiskasvatuskeskustelu nähtiin kasvatuskumppanuuden muotona. Keskusteluissa yhteistyö vanhempien kanssa saatiin käyntiin, ja yhteistyö jatkui päivittäin. Keskusteluissa rakennettiin luottamusta sekä tehtiin työtä vanhempien kanssa yhdessä lapsen parhaaksi. Kasvatuskumppanuus nähtiin kuitenkin pitkälti vanhempien valintana, ja toisaalta kasvatuskumppanuus käsitteenä oli haastateltavien käsitysten mukaan vanhemmille vieras. Lastentarhanopettaja koki pääsyn keskusteluun vanhempien kanssa etuoikeutena.

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan varhaiskasvatuskeskustelu on yksi kasvatuskumppanuuden toteutumisen muoto. Yhteistyön ja luottamuksen luomisen ajatellaan alkavan heti ensimmäisestä tapaamisesta vanhempien kanssa päiväkodilla, kuten tutustumiskäynnistä. Varhaiskasvatuskeskustelua vanhempien kanssa kuitenkin pidetään tapahtumana, josta varsinainen yhteistyö perheen ja vanhempien kanssa lähtee käyntiin, koska siinä saadaan selville muun muassa osapuolten odotukset yhteistyöltä.

”Jotenkin se vasu-keskustelun jälkeen on helpompi tehdä sitä yhteistyötä ja tavallaan niinkun tietää ne odotukset mitä perheellä on ja pystyy niinkun tavallaan luomaan semmosen niinku paremman yhteistyönalun ja semmosen että kyllä mää ite koen että se tavallaan raamittaa sitä omaa työtä mitä tekee sen perheen kanssa”(LTO 12)

Varhaiskasvatuskeskustelu ei lastentarhanopettajien käsitysten mukaan ollut kuitenkaan ainoa yhteistyöfoorumi, vaan yhteistyö jatkuu päivittäin vanhempien kanssa esimerkiksi juuri tulo- ja lähtö-

tilanteissa. Muista asioista puhuttaessa luodaan luottamusta ja rakennetaan kumppanuutta yhteisen ajatuksenvaihdon avulla.

”Sekin kasvatuskumppanuuden luomista, että te juttelette, että se on semmosta semmosta luottamuksen luomista ja tutustutaan siinä, että tiedetään, että meillä on yhteinen puheenaihe” (LTO 3)

Haastateltavien kuvauksissa tuli esiin myös se, että kasvatuskumppanuus sinänsä on vanhemmille vieras käsite, eivätkä he koe sitä erityisen merkityksellisenä. Vanhemmat eivät näin myöskään anna välttämättä suurta arvoa yhteistyölle. Kasvatuskumppanuuden haasteena on, että kaikki vanhemmat eivät halua olla yhtä paljon yhteistyössä päiväkodin kanssa. Vanhempia ei voi pakottaa kertomaan asioista ja osallistumaan. Kumppanuus on vanhemman oma valinta.

”Jos pyrkimyksenä on kasvatuskumppanuus ja tämmönen avoin vuorovaikutus niin tokihan se aina vaatii sitä kahta kahta puolta siihen että ei mekään voida että meidänkin pitää toki hyväksyä se että on juuri semmosia vanhempia jotka ei niin kauheesti halua halua osallistua” (LTO 9)

Haastateltavien käsitysten mukaan varhaiskasvatuskeskusteluun pääseminen on etuoikeus. Keskustelussa on mahdollisuus luoda luottamusta ja saada syntymään perheen kanssa keskusteluyhteys.

Yhteenveto

Lastentarhanopettajien käsityksissä varhaiskasvatuskeskusteluun liitettiin kolme erilaista merkitystä: suunnittelu, varhaiskasvatuksen laatu ja kasvatuskumppanuus. Suunnittelulla on merkittävä rooli varhaiskasvatuksessa. Jotta olisi mahdollista suunnitella mahdollisimman tarkoituksenmukaista toimintaa ryhmälle ja nimenomaan yksittäiselle lapselle, tarvitaan myös vanhemman näkemystä, sillä hän tuntee oman lapsensa parhaiten. Hujala ym. (1998, 131) näkee välttämättömänä yhdistää henkilökunnan työkokemuksen ja koulutuksen kautta saadun asiantuntemuksen sekä vanhempien omaa lasta koskevan asiantuntemuksen nimenomaan päivähoitokasvatuksen suunnittelussa. Rouvinen (2007, 148) tuo väitöskirjassaan esille sen, että suunnittelulle annettu merkitys vaihtelee paljon työntekijöiden keskuudessa. Tämä tulee esille myös tämän tutkimuksen lastentarhanopettajien käsityksistä.

Jos ajatellaan varhaiskasvatuskeskustelua kasvatuskumppanuuden näkökulmasta, se on selkeästi yksi tärkeimmistä kumppanuuden toteutumisen ja rakentumisen areenoista. Päivähoidon ammattilaisten ja vanhempien vuorovaikutussuhde on merkityksellinen lasten kasvatukselle ja kehitykselle. (Karila 2005, 287–288.)

Hujalan ym. (1999, 128) mukaan perheen ja päivähoiton yhteistyö edesauttaa lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista. Powellin (Hujala ym.1999, 128–129) mukaan yhteistyössä on tärkeää nimenomaan se, että odotukset ja tavoitteet lasta kohtaan päivähoitossa ja kotona ovat sopusoinnussa. Perheiden ja päivähoiton tehtävänä on myös tukea toisiaan ja pyrkiä avoimeen ja kaksisuuntaiseen kommunikaatioon.

7.3 Vuorovaikutus keskustelussa

Kuvatessaan varhaiskasvatuskeskustelua lastentarhanopettajat toivat esiin erilaisia keskusteluja vuorovaikutuksena kuvaavia käsityksiä. Vuorovaikutus varhaiskasvatuskeskustelussa muodostui kolmesta alakategoriasta: kuuntelu, keskustelun sujuminen ja kaavakkeen merkitys keskustelun vuorovaikutukselle. Alakategorioiden muodostamisen periaatteet on kuvattu liitteessä 4.

3. A Kuuntelu

Dialogisen vuorovaikutuksen kannalta kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen on erityisen tärkeää. Lastentarhanopettajien kuvatessa kuuntelun merkitystä vuorovaikutuksessa he toivat esiin muun muassa seuraavia asioita: Kuunteleminen on tärkeä osa ammatillista vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuskeskustelussa ei puhuta vain lapsesta, vaan on tärkeää kuunnella vanhempaa. Jotta vanhempi voisi tulla kuulluksi, on joskus tärkeä sopia uusi aika. Kun antaa vanhemmalle alussa mahdollisuuden vain puhua, on se hyvä keino saada vanhempi rentoutumaan. Kuunteleminen ei kuitenkaan yksinomaan aina riitä, vaan joskus tarvitaan keskustelun vieminen takaisin asiaan ja rajan vetämisen taitoa. Joskus voi lisäksi tulla keskusteluissa tilanteita, joissa on tarpeen antaa vanhemmille neuvoja tai opastaa heidät avun piiriin.

Ammatilliseen keskusteluun kuuluu osana toisen osapuolen kuunteleminen. Kuuntelun merkitystä kuvattiin myös esimerkiksi aloitustilanteen kautta. Hyvänä keinona saada vanhempi rentoutumaan keskustelussa pidetään tilan antamista. Näin vanhempi voi esimerkiksi kertoa asioista, jotka eivät suoranaisesti kuulu varhaiskasvatuskeskusteluun.

”Tavallaan sekin voi olla se yks keino, millä saadaan se vanhempi vähä rentoutuneemmaks ja sitten mahdollisesti kertoon niistä”(LTO 1)

Varhaiskasvatuskeskustelussa puhutaan muustakin kuin lapsesta. Joskus voi vanhemmilla olla päälimmäisenä mielessä muut kuin lapsen asiat keskusteluun tullessaan. Tämä asettaa haasteen työntekijälle. Haastateltavat kertovat, että he mielellään kuuntelevat, mitä vanhemmalla on sydämellään.

*”Jos vanhempi esimerkiksi kauheesti tuo ilmi jotain perhetilannetta niin kyllähän mä kuuntelen”
(LTO 9)*

Tarpeen vaatiessa vanhemmille ehdotetaan uutta aikaa, sillä myös keskustelun alkuperäisestä tarkoituksesta, lapsen varhaiskasvatuksesta, täytyy voida keskustella rauhassa. Toisaalta vanhemmalta murheiden tuominen esiin osoittaa myös läheisyyttä ja luottamusta, mikä on avoimen vuorovaikutuksen perusta.

Haastateltavat kuvaavat ongelmatilanteissa tärkeäksi, että perhe saa tilanteeseensa apua tai vanhempi saadaan opastettua avun piiriin. Haastatteluissa tuli esille myös neuvonnan osuus. Vanhemmat pyytävät usein ammattilaisia neuvomaan, miten jossain tilanteessa kannattaisi toimia. Toisaalta taas haastatteluissa tuli esille, että vanhempia saatetaan opastaa myös ilman, että he kysyvät neuvoa.

Keskustelun aiheena on kuitenkin aina lapsi ja hänen varhaiskasvatuksensa. Vaikka vanhempien huolia kuunnellaan ja puhe joskus karkaa myös muihin asioihin, haastateltavien mukaan on työntekijän osa kuitenkin viedä keskustelu takaisin asiaan. Lastentarhanopettajan rooli varhaiskasvatuskeskustelussa oli käsitysten mukaan moninainen. Koska vanhemmat voivat haluta puhua myös omista asioistaan, on tärkeää osata vetää raja omalle toiminnalle ja määritellä se, mikä asia kuuluu tähän keskusteluun ja mikä johonkin toiseen.

”Tietysti sellaanen raja että eihän me nyt mitään terapeutteja voida olla että eikä ole taitojakaan sellaanen”(LTO 11)

3. B Keskustelun sujuminen

Varhaiskasvatuskeskustelun sujumista lastentarhanopettajat kuvaavat seuraavien merkitysten kautta: keskustelut olivat vapaamuotoisia, molemmilla oli sopiva vireystila ja työntekijä oli valmistautunut keskusteluun. Sujumiseen vaikuttaa myös se, ketkä osallistuivat keskusteluun ja oliko kyseessä vanhempien tai lastentarhanopettajan ensimmäinen keskustelu.

Keskustelun sujumiseen vaikuttavat haastateltavien mukaan hyvin monet asiat. Eräät tärkeimmistä ovat kuitenkin oma ja vanhemman vireystila. Väsyneenä ei keskustelusta koeta syntyvän välttämättä niin syvällistä kuin olisi mahdollista.

”Vaikuttaa tietysti se oma oma vireys”(LTO 11)

”Vanhemman viereys että on ollu sellasia että vanhempi tuli vaikka että meni eilen illalla myöhään ja nyt on vähä väsyny niin tottakai sillon niinku se on vähä erilainen keskustelu”(LTO 11)

Sujumiseen vaikuttaa myös se, kuinka hyvin on valmistautunut keskusteluun. Useilla haastateltavilla on tapana tehdä keskusteluun tueksi muistiinpanot. Muistiinpanoilla on tarkoituksena helpottaa keskustelun eteenpäinviemistä ja auttaa siinä, että kaikki asiat tulevat otettua puheeksi. Haastateltavat kokivat myös, että keskustelujen ilmapiireissä on eroja riippuen siitä, ketkä osallistuvat keskusteluun. Keskusteluissa voi tulla tilanteita, joissa toinen vanhempi puhuu lähes koko ajan ja toinen ei saa omia ajatuksiaan kuuluville. Toisaalta toisen vanhemman puuttuminen keskustelusta voi aiheuttaa kysymyksen, miksi hän ei ole paikalla, ja siten vaikuttaa ilmapiiriin.

”Vaikuttaa että onko äiti ja isä molemmat vai toinen vaan, miksi se toinen ei oo siinä” (LTO 11)

Usein ensimmäinen keskustelu on vanhemmille haastava. Jos perhe ei ole aiemmin ollut mukana vastaavassa tilanteessa, koettiin heille tärkeäksi kertoa etukäteen mahdollisimman tarkkaan, mitä tuleva keskustelu pitää sisällään ja miksi keskusteluun on tultu.

”Varmasti vanhemmat mielti ja ne oli aluks kysykin että mitä tässä pitää nyt tehdä ja että ei he välttämättä ja ne oli hirveen niinkun semmosia tavallaan varauksellia että ei he välttämättä osaa sanoa oikeita vastauksia”(LTO 12)

Ensimmäinen keskustelu oli lastentarhanopettajille haaste, samalla tavoin kuin vanhemmille. Tilanne on uusi, työntekijä ei oikein tiedä mitä pitäisi sanoa ja miten kuuluisi toimia, koska tilanteesta ei ole olemassa valmista toimintamallia.

3. C Kaavakkeen merkitys varhaiskasvatuskeskustelussa

Varhaiskasvatuskeskustelussa käytetään usein valmista kaavaketta. Kaavake on apuväline keskustelun toteuttamiseksi ja yhdenmukaistamiseksi. Kaavakkeen merkitykset tuotiin esiin erilaisista näkökulmista. Kaavake annetaan usein etukäteen täytettäväksi ja siihen liittyviä asioita mietitään kotona. Näin vanhemmille annetaan myös etukäteen tietoa siitä, mistä keskustellaan ja näin vanhemmat osaavat kertoa lapsestaan. Joillekin vanhemmille kaavakkeen täyttö on hankalaa. Kaikissa keskusteluissa ei koko kaavaketta käydä aina läpi. Tuotiin esiin myös se, että keskusteluissa ei ole aina pohjana lomaketta tai kaavake ei sisällöllisesti toimiva.

Kaavakkeiden täyttäminen oli lastentarhanopettajien käsitysten mukaan monille vanhemmista hyvin hankalaa. Vanhemmat osasivat kyllä keskustella lapsen asioista, mutta kirjalliseen muotoon asian

saattaminen koettiin usein lähes mahdottomana. Haastatellut lastentarhanopettajat suhtautuvat kaavakkeen täyttämiseen eri tavoin. Toiset toivovat, että kaavake olisi valmiiksi täytetty keskusteluun tultaessa, kun taas toisten mielestä se voidaan yhtä hyvin täyttää yhdessä keskustelussa. Usein kaavakkeet annetaan kotiin etukäteen täytettäväksi. Toiset vanhemmat täyttävät ne tunnollisesti ja toiset vanhemmat eivät täytä niitä lainkaan. Osa haastelluista opastaa, ettei kaavaketta tarvitse täyttää kokonaan

”Yleensä sanonkin että tää ei sitte tarkota sitä että tää pitää täyttää tää kaavake että saa täyttää jos haluaa tai saa täyttää joitakin kohtia mutta tota että ei tarte tulla niin täytetyn kaavakkeen kans tänne”(LTO 11)

Kaavakkeen merkitystä kuvattiin myös siitä näkökulmasta, että vanhemmat saavat etukäteen tietoa, mistä asioista varhaiskasvatuskeskustelussa tullaan puhumaan. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan useat vanhemmat kokivat kaavakkeen täyttämisen hankalaksi. Kaavakkeissa on esimerkiksi ammattitermejä, jotka eivät kerro vanhemmille juuri mitään.

”Yks äiti tuli ja sano että ihan kauhee oli tää kaavake ja enkä osannu tänne mitään oikein täyttää ja hän nyt yritti jotain laittaa eikä hän oo läheskään joka kohtaan laittanu”(LTO 1)

Vaikka vanhemmat eivät osaisi täyttää kaavaketta, koska eivät ymmärrä sen kysymyksiä, osaavat samat vanhemmat kertoa omasta lapsestaan ja omista näkemyksistään lapsen kasvatuksesta. Keskusteluja käytiin ilman lomaketta, eikä lomaketta nähty aina sisällöllisesti toimivaksi.

Yhteenveto

Vuorovaikutus varhaiskasvatuskeskustelussa muodostui kuuntelusta, keskustelun sujumisesta ja kaavakkeesta. Lastentarhanopettajat kokivat, että vanhemman kuuntelu keskustelussa on tärkeää ja sitä kautta muun muassa luodaan luottamusta. Rouvisen (2007, 166) mukaan lastentarhanopettajan työnkuvaan ei kuitenkaan kuulu terapeuttinen toiminta, vaan tarvittaessa heidän tulee ohjata ihmisiä avun piiriin. Haastateltavilla oli tästä sama käsitys kuin Rouvisella.

Keskustelun sujumiseen vaikuttavat monet asiat. Erityisesti lastentarhanopettajat toivat sujumisen yhteydessä esille sen, että jos keskustelu on haastateltavan tai perheen ensimmäinen, tilanne on usein haastavampi. Uusi tilanne herättää aina pohdintaa siitä, kuinka tilanteessa tulisi toimia. Keskusteluun valmistautumisella nähtiin niin ikään olevan merkitystä sujuvuudelle.

Kaavakkeet voivat olla hyvinkin erilaisia eri kunnissa ja päiväkodeissa. Toisaalta on vaikeaa myös määrittellä, millainen on hyvä kaavake. Alasuutari ja Karila (2006, 10–11) ovat tutkineet varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeita, ja heidän mukaan lomake useimmiten ohjaa keskustelua. Lomakkeella on siis niin sanotusti valta. Lomake sinänsä viestii erilaisia piiloisia merkityksiä ammattilaisten vallankäytöstä.

Karila (2001, 282) painottaa myös sitä, että keskustelun teemat vaihtelevat perheiden ja vanhempien mukaan. Eri perheissä on erilaisia tilanteita ja henkilökunnan haaste on nimenomaan valita ja nähdä kullekin perheelle sopivat teemat ja käsiteltävät asiat. Haasteellista on niin ikään yhteissuunnittelu vanhempien kanssa, joka vaatii tiedoista, taidoista ja tietämyksestä koostuvaa osaamista eli niin sanottua kontekstiosaamista. (Karila 2001, 282.)

7.4 Vanhemmat keskustelussa

Käsitys vanhemmista keskustelun osapuolena muodostui neljästä alakategoriasta. Ensinnäkin vanhemmat olivat erilaisia, ja työntekijällä saattaa olla heistä ennakkokäsityksiä. Lisäksi vanhemman rooli ja vastuu ovat erilaisia sekä vanhemmat ovat tärkeitä tiedonlähteitä. Alakategorioiden muodostamisen periaatteet on kuvattu liitteessä 5.

4. A Erilaiset vanhemmat

Lastentarhanopettajien käsitykset erilaisista vanhemmista sisälsivät merkityksiä, joissa kuvattiin muun muassa vanhempiin tutustumisen merkitystä. Siihen hyvän mahdollisuuden muodostivat tulo- ja lähtötilanteet. Hiljaiset vanhemmat olivat keskustelukumppaneina haastavia. Lähtökohtana erilaisten vanhempien kohtaamiseen oli kunnioitus vanhemman toimintatapaa kohtaan. Vanhemmat nähtiin ensisijaisena kasvattajana, ja keskusteluissa molemmilla vanhemmilla oli tila puhua. Alakategorioiden teemat ja merkitykset on kuvattu liitteessä 5.

Päivähoidon asiakkaana on nykyään hyvin erilaisia perheitä. Tutustuminen perheeseen, vanhempiin ja lapseen alkaa heti ensimmäisestä kohtaamisesta. Usein juuri tätä ensimmäistä kohtaamista pidetään tärkeänä kehittyvälle kasvatuskumppanuudelle. Haastateltavien käsityksissä kuvattiin tätä erilaisuutta monesta eri näkökulmasta.

Vanhemmilla oli hyvin erilaisia kommunikointitapoja. Kuvauksissa nousi esiin se, että tärkeintä oli kunnioittaa vanhemman tapaa toimia ja olla vuorovaikutuksessa. Ammatilaisen tulee pystyä hyväksymään, että kaikki eivät halua kertoa kaikkea perheen asioista.

”Siinä on aika iso ero että kenen kanssa juttelet jotkut vaan on suulaampia kertomaan jotain asioita tai tai halua jutella enemmän että mun mielestä sitäkin pitää kunnioittaa jos kaikki ei halua puhua kaikista kodin asioista”(LTO 12)

Jos molemmat vanhemmat olivat keskustelussa mukana, tuotiin esiin se, että molemmilla vanhemmilla on mahdollisuus sanoa asiansa ja tilaa puhua. Näissä tapauksissa koettiin hyväksi kysyä hiljaisemmalta osapuolelta mielipiteitä ja ottaa hänet näin mukaan keskusteluun.

”Niinku äiti ja isä molemmat ja selekeesti toinen niinkun puhuu koko ajan että toinen ei niin sitten täytyy niinku ihan itte kysyä siltä toiseltakin vaikka että mitäs mieltä isä on tia mitäs sää ajattelet tästä että sillä lailla voi huomioida”(LTO 11)

4. B Ennakkokäsitykset vanhemmista

Ennakkokäsitykset vanhemmista muodostuivat seuraavista merkityksistä: Keskustelussa näkyivät vanhempia koskevat ennakkokäsitykset, ja työntekijän ammattitaitoa oli poistaa omat ennakkokäsityksensä. Ennakkokäsitykset lisääntyvät tutustumisen myötä. Työntekijät puhuivat usein keskenään perheistä, mikä osaltaan luo ennakkokäsityksiä. Ennakkokäsitys määrittää keskusteluun lähtijän, ja keskusteluun lähteminen haastavaa ennakkokäsityksestä johtuen. Jokainen perhe on kuitenkin ainutlaatuinen.

”Kaikki ennakkokäsityksethän ne näkyy meiän käyttäytymisessä mutta mä yritän niitten kans sillain painia että en mä oikeesti voi tietää että ne on vaan ennakkokäsityksiä ja yritän niinku työskennellä sen puolesta että ei ne vaikuttais”(LTO 9)

Haastateltavat kokevat, että osa ammattitaitoa on laittaa ennakkokäsitykset syrjään, varsinkin varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun lähdeäessä.

”Meidän pitää olla niin ammattitaitosia että sinä et tuo sinne esille minkäänlaisia ennakkokäsityksiä koska ne paistaa susta läpi sillon sää rupeet toimimaan taikka tekemään tai sanomaan sen ennakkokäsitystes mukaan”(LTO 8)

Lastentarhanopettajat toivat esille, että toisilta työntekijöiltä saadaan paljon tietoa siitä, millainen perhe on kyseessä, eli työntekijät puhuvat perheistä keskenään. Haastateltavat kokivat, että osa tiedosta on hyödyllistä, mutta toisaalta paljon myös tuodaan esille omia käsityksiä perheestä. Joissain tapauksissa ennakkokäsitykset ovat jopa niin voimakkaita, että ne määrittävät keskusteluun lähtevän

työntekijän. Olemassa olevien ennakkokäsitysten ei välttämättä niinkään nähdä vaikuttavan itse keskustelutilanteessa, vaan ne tulevat usein esille nimenomaan ennen sitä.

”Mä olen sitä mieltä, et jos kemiat vanhempien kanssa ei sujukaan, niin sen kyllä heti huomaa, niin semmosen ihmisen ei kannata mennä siihen vasukeskusteluun. Eli kun meitä kuitenkin on kolme työntekijää tässä, niin jonkun kanssa kuitenkin synkkaa aina ainakin vähän paremmin”(LTO 6)

Keskusteluun lähteminen tuntuu vaikealta, jos vanhemmat koetaan haastaviksi. Etukäteen voi olla muodostunut esimerkiksi sellainen käsitys, että joidenkin vanhempien kanssa yhteistyö on haastavaa eikä aina toimi toivotulla tavalla. Tässä tapauksessa oma motivaatio keskusteluun voi olla vaikeampi löytää.

Jokaisen perheen kanssa toimitaan omalla tavalla. Sitä, mikä toimintatapaan vaikuttaa, oli vaikea selittää. Tätä kuvattiin esimerkiksi sillä, että henkilöiden kemiat eivät kohtaa ja että jokaisen perheen kanssa ”tanssitaan” eri tavoin.

”Tanssitaito kun tota se on musta niin hyvä näihin vasukeskusteluihinkin että tavallaan kun jokaisen perheen kanssa tanssitaan vähän erilaisilla askeleilla”(LTO 9)

”Kemiat henkilökemiat vaikuttaa”(LTO 7)

4. C Vanhemman rooli

Vanhemman roolia keskustelussa kuvattiin kolmesta näkökulmasta: vanhempi kertoo toiminnasta kotona, vanhempi säätelee mitä kertoo ja vanhemmilta kysytään neuvoa.

”Vanhempihan täysin säätelee sen että mitä hän haluaa omasta perheestään omasta itsestään omasta lapsestaan kertoa elikkä siis siltä siltä puolelta sitten niin kaikki mitä jää kertomatta niin tulee ilmi jollai muulla tasolla meille”(LTO 9)

Joskus vanhemmilta kysytään neuvoa sen suhteen, miten he toimivat kotona lapsen kanssa jossain tilanteessa. Tämä tulee useimmiten esille erityislasterien kanssa, varsinkin jos kotona toimimisesta annettu tieto koetaan liian vähäiseksi.

”Erityislasterien kohdalla että jos vanhemmat on hirmusesti sillä tavalla että eivät oo antaneet tietoa siitä riittävästi niin yksinkertaisesti heitetään pallo vanhemmille sanotaan että nyt en tiedä enää miten toimisin teidän lasten kohdalla mulla on ihan välineet niinku hukassa tai kadoksissa”(LTO 8)

4. D Vanhemman vastuu

Vanhempien vastuuseen keskustelussa liitettiin erilaisia, osittain keskenään ristiriitaisiakin merkityksiä. Lähtökohtana keskustelussa on vanhempien ja työntekijöiden rehellisyys, mutta vanhemmilla ei ole periaatteessa vastuuta. Jos keskustelussa tulee esiin jokin yhteistyötaho, esimerkiksi puhe-

terapeutti, on vanhemmillä vastuu ottaa yhteys. Vanhemmillä on vastuu myös siitä, tulevatko he keskusteluun ja mitä tietoa he antavat. Tosin saatu tieto riippuu siitä, mitä vanhemmilta kysytään. Kaikilla tiedoilla on kuitenkin merkitystä. Vanhempien toiveet ovat myös tärkeitä, joskin toiveet ovat joskus erikoisia ja toisilla toiveita on hyvinkin runsaasti.

Haastatteluissa tuli esille, että vanhempien ja työntekijöiden välistä rehellisyyttä pidetään erittäin tärkeänä. Työntekijän vastuulla oli, että hän kertoo rehellisesti omat ajatuksensa, mutta myös vanhemmalla on vastuu kertoa omansa. Esille tuli myös se, että jos vanhempi ei halua kertoa jostain perheen asiasta, hänen ei tarvitse sitä tehdä. Haastateltavat kuvaavat, että vanhemmillä ei periaatteessa ole vastuuta keskustelutilanteessa, mutta heidän toivotaan ottavan sitä eri tavoin, esimerkiksi käymällä jo kotona etukäteen läpi lapsen asioita ennen tapaamista.

”Vanhemman vastuu on se, että vanhempi puhuis totta siinä, että tota ei alkais, tietysti se on heidän, ei voida tietenkään tilivelvolliseksi laittaa jos he rupee jotain mitä sattuu liirumlaarumia siinä, mutta puhuis asiat niinku ne on, ja jos ei halua jostain asiasta puhua niin sitten ei puhuis”(LTO 2)

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan vanhemmalla ei ole varsinaista vastuuta keskustelusta. Vanhemman vastuulle kuitenkin jää yhteyden ottaminen eri yhteistyötahoihin ja niiden kanssa toimiminen. Vähäisimpänä vanhemman vastuuna nähdään, että hänellä on vastuu saapua paikalle keskusteluun.

Lastentarhanopettajat kuvaavat vanhempien roolia varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa myös tiedonantajaksi. Vanhemmilta saadaan keskusteluissa tietoa erilaisista asioista. Useimmiten saatu tieto liittyy lapsen perushoittoon sekä perheen ja lapsen toimintaan kotona. Vanhempien antama tieto riippuu paljolti siitä, mitä heiltä kysytään. Harvoin vanhemmat tahallisesti jättävät asioita kertomatta, mutta he eivät välttämättä ymmärrä, mitkä tiedot ovat päivähoiton henkilökunnalle tarpeellisia. Useimmiten saatu tieto on kuitenkin sitä, mitä vanhemmilta on kaavakkeessa kysytty. Vanhemman tiedoilla on oikeasti merkitystä. Vanhemmilta lapsesta saatu tieto ohjaa toimintaa lapsen kanssa päiväkodissa.

”Se ohjaa sitä meidän ajatusta jos vanhempi on kertonu perheestä jotakin niin sit se toki vaikuttaa siihen meidän meidän työhön sen lapsen kanssa”(LTO 9)

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan vanhempien päiväkodille esittämät toiveet ovat tärkeitä. He ovat lapsen ensisijaisia kasvattajia, joten heidän toiveensa pyritään ottamaan huomioon mahdol-

lisuuksien mukaan. Vanhempien toiveiden kuuntelemisen ja toteuttamisen ajatellaan myös antavan kuvaa päivähoiton laadusta. Laadukkaassa päiväkodissa toiveet huomioidaan.

”Ne on vanhemmalle kauheen tärkeitä ja luo sitä kuvaa päivähoiton laadusta joku tällöinen napitus tai sun muut, niin sitten me tehään niin, jos mitenkään pystytään”(LTO 2)

Vaikka vanhempien toiveet ovat joskus erikoisia henkilökunnan näkökulmasta, pyritään ne toteuttamaan mahdollisuuksien mukaan. Ne ovat kuitenkin vanhempien, ensisijaisten kasvattajien, toiveita. Haastatellut kuvasivat myös sitä, että toisilla vanhemmilla on runsaasti toiveita. Liialliset tai liian vaativat toiveet koetaankin vastenmielisiksi. Henkilökunnalle saattaa tulla olo, etteivät vanhemmat itse halua tehdä mitään lapsensa hyväksi, vaan tuovat lapsen heti kun mahdollista päiväkotiin kasvatettavaksi heidän tiettyjen toiveidensa mukaiseksi.

”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”(LTO 2)

Yhteenveto

Lastentarhanopettajien käsitykset vanhemmista keskustelussa muodostui erilaisista vanhemmista, ennakkokäsityksistä, vanhemman roolista ja vastuusta sekä vanhemmilta saadusta tiedosta. Kun vanhemmat itse kuvaavat sujuvaa yhteistyötä omasta näkökulmastaan, nostavat he esille omien näkemystensä arvostamisen ja kuulemisen. Tämä on ymmärrettävää, koska tulkitessaan lasta ja hänen tilannettaan vanhempi tulkitsee myös itseään vanhempana. Jos vanhempi kokee, että hänen näkemystensä hyväksytään, hän myös kokee itseään arvostettavan vanhempana, kasvattajana ja yhteistyökumppanina ja päinvastoin. (Alasuutari 2003, 170.)

Seppälä (2000, 35–36) toteaa, että vanhempien ja ammattilaisten välinen onnistunut yhteistyö edellyttää toimivaa vuorovaikutusta: Toimiva vuorovaikutus muodostuu keskusteluista ja kuuntelemisesta, tiedottamisesta, toiveiden esittämisestä, yhteisistä tapaamisista, monipuolisesta palautteesta ja uskalluksesta puuttua ongelmiin. Keinoina tähän Seppälä näkee muun muassa avoimuuden ja yhteiset pelisäännöt.

7.5 Työntekijän rooli keskustelussa

Työntekijän roolia varhaiskasvatuskeskustelussa kuvaava käsitys muodostui kolmesta alakategoriasta: yhteistyö toisten työntekijöiden kanssa, vanhempien huomiointi ja sekä lastentarhanopettajan oletukset itsestä keskustelijana. Alakategorioiden merkitykset ja teemat on kuvattu tarkemmin liitteessä 6.

5. A Yhteistyö muiden työntekijöiden kanssa

Yhteistyö muiden työntekijöiden kanssa muodostui neljästä eri näkökulmasta: Työntekijöiden kesken on oltava yhteinen linja. Varhaiskasvatuskeskustelun asiat jaetaan tiimissä, ja ylipäätään asioiden puheeksi ottaminen on tärkeää. Työntekijällä voi myös olla tarve käydä läpi keskustelu yhdessä toisten tiimin jäsenten kanssa.

Tutkimuksessa tuli esille, että erittäin tärkeäksi koetaan työntekijöiden yhteinen linja lapsen ja vanhempien kanssa toimittaessa. Yhteistyö tiimissä on tärkeää siinäkin vaiheessa, kun jaetaan keskustelussa esiin tulleita asioita tiimiläisten kesken. Varhaiskasvatuskeskustelun koettiin olevan myös väylä, jonka avulla tieto lapsesta saadaan koko työtiimin käytettäväksi. Tämä auttaa kaikkia löytämään tavoitteen ja pysymään siinä.

”Vastuulla on se se niinku se asioitten kirjaaminen ja se kuinka sää kerrot sen muille siinä tiimis, ei se auta mitään vaikka olis kuinka hieno keskustelu ja sovitte te ihan mitä vaan jos ei se mee niinku kaikille tiedoksi” (LTO 11)

Työntekijän vastuulla on, että hän osaa ottaa asiat puheeksi vanhempien kanssa. Hän on päiväkodin edustaja keskustelussa, ja näin hänellä on myös tietyt toimintavelvoitteet.

”Vastuu että että kun sut on valittu tai mikä se systeemi onkaan niin millä perusteella joku on menossa siitä tiimistä siihen keskusteluun tavallaan sun vastuulla on silloin niinku se ne asiat ottaa ne asiat puheeksi” (LTO 11)

Haastateltavat kokivat myös, että vanhempien kanssa käydyn keskustelun jälkeen olisi tarve käydä läpi keskustelu toisten työntekijöiden kanssa. Toisaalta todettiin, että tämä on harvoin mahdollista.

5. B Vanhempien huomiointi

Vanhempien huomiointi muodostui kahdesta merkityksestä: tilanteen kuuntelu ja vanhempien kuuntelu.

Vanhempien huomiointia keskustelussa pidetään tärkeänä. Keskusteluun ei voi mennä asiat valmiina, vaan vanhempia ja tilannetta pitää kuunnella: haluaisivatko vanhemmat puhua jostain? Keskustelussa työntekijän tehtävä on kuunnella vanhempia, heidän toiveitaan ja ajatuksiaan. Yhdessä vanhempien kanssa mietitään tavoitteita, joiden mukaan päiväkodissa lapsen kanssa toimitaan.

”Ettei saisi mennä itellä oma valmis kaava pääs että nymme tää kaavake täytetään ettei siis siltä pohjalta vaan niinku vähä kuulostella mikä sillä vanhemmalla on siellä mieles” (LTO 11)

5. C Oletukset itsestä keskustelijana

Oletukset itsestä keskustelijana muodostuivat seuraavista merkityksistä: Suora palautteen antaminen on harvinaista. Toivottiin, että oltaisiin hyviä kuuntelijoita ja helposti lähestyttäviä. Keskustelu koettiin tasavertaisena ja keskustelussa saavutettiin yhteiset tavoitteet.

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan vanhemmat antavat harvoin suoraa palautetta heidän toiminnastaan keskustelussa. Palaute tulee jälkeenpäin esille vanhempien käytöksessä. Koska haastateltavat harvoin saavat suoraa palautetta, he kertoivat, mitä he toivovat vanhempien heistä ajattelevan. Suurin osa toivoi olevansa vanhempien mielestä hyvä kuuntelija.

”Toivottavasti ne ajattelee että mä annan niille sitä tilaa puhua ja kertoo” (LTO 7)

Lastentarhanopettajat liittävät itseensä määreitä helposti lähestyttävyydestään. Lastentarhanopettajat toivovat, että vanhemmat kokisivat heidät tasavertaisina keskustelukumppaneina, joilla on näkemystä nimenomaan lapsesta päivähoidossa.

”Mä toivoisin että ne näkis niinku semmosena tasavertasena keskustelukumppanina kellä on näkemys siitä lapsesta ja lapsen kehityksestä päivähoidossa” (LTO 12)

Haastateltavien mukaan yhteisten tavoitteiden kirjaus ja yhteisistä asioista sopiminen olivat myös tärkeitä.

Yhteenveto

Käsitys työntekijän roolista keskustelussa muodostui kolmesta alakategoriasta: yhteistyö toisten työntekijöiden kanssa, vanhempien huomiointi ja oletukset itsestä keskustelijana. Haastateltavat kokivat, että vanhempien kanssa käydyn keskustelun jälkeen heillä on tarve käydä läpi keskustelu toisten työntekijöiden kanssa. Toisaalta todettiin myös, että tämä on harvoin mahdollista. Sama ilmiö tuli esille myös Rouvisen (2007, 171) tutkimuksessa, jossa kuvattiin, että ongelmallisissa tilanteissa lastentarhanopettajat turvautuvat työyhteisön sekä työtiimin tukeen.

Rouvisen (2007) väitöstutkimuksessa lastentarhanopettajien omien käsitysten mukaan heillä on hyvät yhteistyövalmiudet sekä toimivat vuorovaikutustaidot. Toisaalta tutkimuksessa tuotiin esille, että on vanhempia, joiden kanssa yhteistyö ei suju mutkattomasti, ja omaa yhteistyöosaamistaan joutuu arvioimaan hyvin kriittisesti. (Rouvinen 2007, 182.) Tämän tutkimuksen lastentarhanopettajilla oli myös hyvin positiiviset käsitykset omista vuorovaikutustaidoistaan.

8 LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ AMMATILISESTA KESKUSTELUSTA

Haastatteluaineiston analyysin perusteella lastentarhanopettajien käsitykset ammatillisesta keskustelusta muodostivat neljä erilaista käsityskategoriaa:

1. Ammatillisen keskustelun perusta
2. Ammatillaisen rooli
3. Lastentarhanopettajan ammatillisuus
4. Ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tarkemmin, millaisista alakategorioista käsityskategoriat muodostuivat.

8.1 Ammatillisen keskustelun perusta

Ensimmäinen käsityskategoria ammatillisen keskustelun perusta muodostui kolmesta alakategoriasta: keskusteluun valmistautuminen, keskustelun ilmapiiri ja keskustelun aloitus. Näitä alakategorioita yhdistävä merkitys oli se, että ne kaikki liittyvät keskustelutilanteen perustaan. Alakategorioiden muodostamisen periaatteet on kuvattu liitteessä 7.

1. A Keskusteluun valmistautuminen

Keskusteluun valmistautumista haastatellut kuvasivat niin, että henkilökunta valmistautui yhdessä ja kaikkien työntekijöiden näkemykset otettiin huomioon. Keskusteluun joudutaan joskus kuitenkin myös valmistautumatta. Keskustelussa tarvitaan tietoa lapsesta molemmilta osapuolilta.

Haastateltavat kertoivat, että yleensä aina keskusteluun valmistaudutaan yhdessä tiimin kanssa, vaikka itse tilanteeseen osallistuisikin vain yksi tiimin jäsen, useimmiten lastentarhaopettaja. Kaikkien tiimin työntekijöiden valmistautuminen yhdessä keskusteluun takaa, että saadaan jokaisen työntekijän näkemys lapsesta mukaan keskusteluun.

”Me ollaan aina keskusteltu sen koko tiimin kanssa siitä lapsesta. Että kuka tahansa sitä keskustelua pitääkin sitä keskustelua, niin siin on tavallaan jokaisen ääni tavallaan kuuluis siinä” (LTO 2)

Haastateltavien mukaan keskusteluun vanhempien kanssa ei koskaan myöskään saisi mennä valmistautumatta. Tämä oli luontevaa, sillä haastateltavat toivovat, että myös vanhemmat olisivat kotona täyttäneet tai ainakin hiukan pohtineet heille annettua kaavaketta ennen keskustelua.

”Sinne ei saisi koskaan mennä mennä niinku vaan valmistautumatta” (LTO 11)

Monet lastentarhanopettajat kuvaavat valmistautuvansa keskusteluun jo edellisenä päivänä. He muun muassa lukevat läpi edellisen varhaiskasvatussuunnitelman sekä tekevät muistiinpanoja keskustelua varten varmistaakseen, että kaikki tärkeät asiat tulee käytyä läpi. Joskus on kuitenkin tilanteita, joissa joutuu keskusteluun valmistautumatta ja yllättäen, esimerkiksi toisen työntekijän sairastumisen vuoksi. Näissä tapauksissa lastentarhanopettajat kokevat, ettei keskusteluun saada toivottua syvyyttä, vaan se jää hyvin pintapuoliseksi.

”Mie en kerinny kauheesti valmistautua niin sit se oli vähän semmonen, että se jäi vähän pintapuoliseksi” (LTO 2)

Lastentarhanopettajat kuvaavat, että keskustelussa tietoa lapsesta saadaan molemmilta osapuolilta, vanhemmilta ja työntekijöiltä. Lastentarhanopettajien mukaan heillä ei siis pitäisikään olla valmiita vastauksia ja ajatuksia lapsesta, vaan keskustelun tarkoituksena on nimenomaan asioista yhdessä puhuminen ja päättäminen, ei valmiin diagnoosin antaminen.

1. B Ammatillisen keskustelun ilmapiiri

Keskustelun ilmapiiri muodostui lastentarhanopettajien käsitysten mukaan rauhallisesta paikasta, etukäteen sovitusta tilanteesta ja kiireettömyyden tunteesta. Vanhempien ottaminen mukaan keskusteluun käsitettiin myös tärkeäksi. Ominaista varhaiskasvatuskeskustelulle on, että tunteet ovat pinnalla. Varhaiskasvatuskeskustelu on syvälinen, harkittu ja tavoitteellinen keskustelu, jossa on helppo ottaa aratkin asiat esille.

Etukäteen sovitun ja molemmilla osapuolilla tiedossa olevan keskustelun kuvataan lisäävän molempien osapuolten motivaatiota keskustella lapsesta pitkäjänteisemmin sekä syvällisemmin. Kun keskustelu-aika on sovittu etukäteen, on sitä varten ollut mahdollista varata myös rauhallinen paikka. Paikan rauhallisuus antaa mahdollisuuden puhua ja ottaa esille myös vaikeampia asioita, mikä on harvoin mahdollista nopeissa ovensuokeskusteluissa, joissa on paljon ulkopuolisia läsnä.

Haastatteluissa toivottiin keskusteluille enemmän aikaa. Usein päiväkodissa on keskustelulle varattu tietty aika, ja jos aika ylittyy, joutuu toinenkin työntekijä venyttämään työaikaansa. Vaikka tämä ei

sinänsä ole vaarallista, aiheuttaa se silti keskustelussa olevalle työntekijälle kiireen tunteen. Toinen huolen aihe on, että jos vanhemmat ovat keskustelussa ja lapsi leikkii pihassa, tulee vanhemmille puolestaan kiireen tunne, koska he haluaisivat viedä lapsensa kotiin.

”On oikeesti varattu rauhallinen tila ja sopiva aika niin näin niin. Ettei tarvi sitte miettiä, että onko tola vanhemmalla ny johonkin kiire ja pitäskö mun ny sanoa äkkiä ja a kuuleekohan joku”(LTO 1)

Vanhempien ottamisen selkeästi mukaan keskusteluun koetaan auttavan asioiden ja keskustelun eteenpäin viemistä. Tämä on tietysti kaikissa keskusteluissa tavoitteena, mutta aina se ei kaikkien kohdalla onnistu. Joskus keskusteluissa ovat tunteet hyvin pinnalla. Aina tunteidenpurkaukset eivät kuitenkaan johdu työntekijöiden sanomisista, vaan syyt voivat olla jossain muualla. Nämä tilanteet voivat tuntua työntekijästä kiusallisilta. Parhaimmaksi keinoksi tilanteessa nähdään suora kysymys, haluaako vanhempi vielä puhua asiasta.

”Itku ei välttämättä tuu siitä mitä mä sanon vaan se saattaa tulla jostain ihan muusta syystä vaikka joku perhetilanne tai aivan mikä vaan sit se pitää vaan niinku osata osata niinkun kysyä ihan suoraa vaikka että haluakko sää puhua tästä enää tai jotain”(LTO 11)

Arkoja asioita on helpompi ottaa esille rauhallisessa keskustelutilanteessa. Lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä, ettei huoli lapsesta tule ensimmäistä kertaa esille vasta keskustelussa. Lisäksi merkittäväksi nähtiin, että lapsella hyvin sujuvien ja vielä haastavien asioiden suhde on sopiva.

”Monta vaikeeta asiaa niin sitte tietysti täytyy yrittää jotenkin jo miettiä etukäteen että että ei niitä kaikkia kerro kerralla ja tietenkin sen että on niitä hyviäkin ja pitää muistaa niistäkin puhua”(LTO 11)

Varhaiskasvatuskeskustelun koetaan olevan syvälinen ja harkittu ammatillinen keskustelu. Sen ominaiseksi piirteeksi mainitaan useimmiten myös tavoitteellisuus.

”Se on syvällisempää, ja siinä pystyy keskittyn sen lapsen tilanteeseen ja lapsen kehitykseen ja niihin asioihin ihan eri tavalla kun päivää-ja-näkemiin-tilanteissa”(LTO 6)

1. C Keskustelun aloitus

Keskustelun aloitukseen liitettiin seuraavia merkityksiä; On hyvä lähteä liikkeelle vanhempien ajatuksista, luoda mukava tunnelma ja kuvata mitä tulevassa keskustelussa tapahtuu.

Keskustelun aloitus on erittäin tärkeä, koska siinä luodaan pohja tulevalle keskustelulle ja sen sujumiselle. Aloituksessa lastentarhanopettajat näkevät hyväksi tavaksi huomioida vanhempien ajatukset. He pyrkivät ottamaan selville, onko vanhemmilla joku asia, mistä he haluaisivat ensin puhua, vai edetäänkö keskustelussa kaavakkeen mukaan. Tutkimukseen haastatellut lastentarhanopettajat

kuvaavat, että keskustelun alussa he pyrkivät luomaan rauhallisen ja avoimen tunnelman puhumalla jostain muusta kuin keskustelun varsinaisesta aiheesta tai esimerkiksi tarjoamalla kupin kahvia. Keskustelun aloitukseen koetaan siis kuuluvaksi tunnelman vapauttaminen tilanteeseen sopivalla tavalla.

”Mitä vanhemmilla on mieles haluaisko ne heti jostakin erityisestä puhua vai onko väliä mennäänkö tästä iha järjestykses vai että no tavallaan annan niille sen mahadollisuuden”(LTO 11)

”Mää mielellään tarjoisin kahvia tai tai jotakin niinku että semmonen jutustelu pieni jutusteluhetki ennen ku hypätään niinku asiaan sellanen mitä kuuluu ja keskustelu siinä aluks niin on ihan hyvä vapauttaa sitä tunnelmaa”(LTO 8)

Haastateltavat totesivat, että usein, varsinkin jos vanhemmat ovat ensimmäistä kertaa varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa, he aloittavat keskustelun kertomalla ensin tapaamisen syyn ja mitä keskustelussa tulee tapahtumaan.

”Mikä on se vasukeskustelun idea, mihin sillä pyritään mikä on vanhempien rooli siinä, mikä on mun rooli siinä, mikä on sen lapsen rooli siinä siinä varhaiskasvatussuunnitelmassa”(LTO 12)

Yhteenveto

Ammatillinen keskustelu muodostui keskusteluun valmistautumisesta, keskustelun ilmapiiristä ja keskustelun aloituksesta. Tutkimukseen haastatellut lastentarhanopettajat kuvasivat omia keskustelunaloitustapojaan hyvin samantyyppisiksi kuin Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 24–25) kuvaavat tutkimushaastattelun aloitusta. Molemmissa ammatillisen keskustelun muodoissa pyritään keskustelun alussa luomaan rauhallinen ja avoin tunnelma puhumalla jostain muusta kuin keskustelun varsinaisesta aiheesta. Toinen tavallinen keskustelun alkuun kuuluva tapa on oman roolin kuvailu ja tulevan tilanteen kuvailu.

Nummenmaa (2003) kuvaa keskustelun alun tavoitteeksi kommunikaatiota ja vuorovaikutusta edistävän ilmapiirin ja kontaktin luomisen. Toinen keskustelun alun tärkeä tehtävä on yhteisten periaatteiden muodostaminen keskustelutilanteessa toimimisesta ja siitä, mihin keskustelulla pyritään. (Nummenmaa 2003, 5.)

8.2 Ammatilaisen rooli

Käsityskategoria ammatilaisen roolista muodostui kolmesta alakategoriasta: työkokemus, kunnioitus ja kuuntelu sekä kasvatuksellinen osaaminen. Näitä alakategorioita yhdistävä merkitys oli se, että ne kuvaavat jollain tapaa ammatilaisen roolia keskustelussa. Alakategorioiden muodostamisen periaatteet on kuvattu liitteessä 8.

2. A Työkokemus

Ammatillisuutta merkityksellistettiin kokemuksen viitekehyksessä – sekä oma työkokemus että kokemus vanhemmuudesta liitettiin ammatillisuuteen.

Työkokemus muodostui useasta merkityksestä: Lastentarhanopettajat kuvaavat, että työkokemuksesta on apua varhaiskasvatuskeskustelussa vanhempien kanssa. Nuoret lastentarhanopettajat kokivat oman ikänsä joskus ongelmalliseksi. Toisaalta oma kokemus vanhemmuudesta nähtiin erittäin myönteisenä. Haastatellut kuvasivat, että heistä vanhempien on vaikeampi kertoa asioista uudelle työntekijälle.

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan myös oma kokemuksen vanhemmuudesta on yksi ammatillisuuteen liittyvä tekijä. Tämä auttaa esimerkiksi asettumaan tilanteessa vanhemman asemaan ja näkemään asian myös hänen näkökulmasta.

”Jos ois enemmän työvuosia takana, niin vois kuvitella, et ois uskottavampi. Et onhan mulla joskus sellanen tunne, et. Tai sit se on vaan mulla, et minä puhun jollekin perheella, jonka äidillä on jo kolme lasta. Ja mulla itellä ei oo omia lapsia ja mul on kahen vuoden työkokemus, niin uskookohan se mua”(LTO 5)

”Kun on päässy jo tällaseks keski-ikäseks tädiks niin niin ne on niinku helpom sen helpompii helpompia niistä on tullu että esimerkiks että se oma kokemus että on niinku ite vanhempi ja että pystyy sitä kautta asettumaan niinku vanhemman asemaan”(LTO 7)

2. B Kunnioitus ja kuuntelu

Kunnioitus ja kuuntelu muodostuivat muun muassa seuraavanlaisista merkityksistä kuten empaattisuus, hyvät vuorovaikutustaidot, tilannetaju ja sosiaalinen silmä, kunnioitus, palveluhenkisyys, interventio ja asian ilmaisu.

Empaattisuus liittyy ammatilliseen, samoin keskustelussa tarvitaan myös hyviä vuorovaikutustaitoja

”Vuorovaikutusosaamista. Että osaa kuunnella ja nähdä niitten vanhempien mielipiteet ja esittää meidän mielipiteet, öö, ymmärrettävästi mutta ei kovin paljon kaunistelematta niille vanhemmille”

(LTO 3)

Haastateltavat kuvasivat keskustelussa tarvittavia taitoja muun muassa tilannetajuksi ja sosiaalisiksi silmäksi. Kummallakin tarkoitetaan pitkälti samaa asiaa eli työntekijän tulee ymmärtää keskustelussa se, mistä vanhemmat haluavat puhua, sekä tyyli, miten he tästä haluaisivat puhua.

”Vois sanoa että se tilannetaju on siellä kärkipääs että niinku eihän sitä voi niinku tavallaan tietää ensinäkään, että mistä asiasta ne vanhemmat haluaa puhua”(LTO 11)

”Edellyttää tiettyä sosiaalista semmosta, miten sen nyt hienosti sanois, sosiaalista semmosta silmää, ja semmosta ihmisten lukutaitoa, ettei kaikkien vanhempien kanssa keskustella samalla tavalla”(LTO 2)

Keskusteluissa viestitään vanhemmille kunnioitusta ja hienotunteisuutta ja toisaalta huomioidaan myös se, että työskennellään eräänlaisessa palveluammattissa.

”Hienotunteisuus ja sellanen palveluhenkisyys mun mielestä siihenkin kuuluu”(LTO 9)

Varhaiskasvatuskeskustelu on myös interventio. Siinä puhutaan perheen tärkeimmästä asiasta, lapsesta. Tämän vuoksi se tyyli, jolla asiat esitetään ja puhutaan, esimerkiksi vaikeista asioista on osa ammatillisuutta.

”Mite siinä sanansa asettais että ei oo sillee tungettelevainen kuitenkaan että niinku ne vanhemmat ymmärtäis sen että se ei oo kysymys siitä että me nyt halutaan udella niinku heijän avioerostaan että mik mikä tässä on tilanne vaan siitä, että se vaikuttaa siihen lapseen ja sen ja se näkyy sen käyttäytymisessä”(LTO 10)

2. C Kasvatuksellinen osaaminen

Kasvatuksellinen osaaminen on lastentarhaopettajien käsitysten mukaan osa ammatillisuutta. Siihen liitettiin muun muassa pedagoginen osaaminen, suunnitteluosaaminen ja lapsien näkeminen ryhmän jäsenenä.

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan varhaiskasvatuskeskusteluissa vaaditaan henkilökunnalta asiantuntijuutta kasvatusosaamisessa.

”Täytyy tietää lapsen kehityksestä. Tota. Siis just se, että lapsesta, psykologiasta, lapsen kehityksestä, mikä on normaalia lapsen käyttäytymisessä ja mikä epänormaalia ja mihin kannattaa kiinnittää huomiota”(LTO 6)

Ammatillisuudeksi kuvataan myös suunnitteluosaaminen eli tulevan toiminnan suunnitteleminen ryhmälle ja lasten yksilöllisten tavoitteiden huomioiminen siinä. Tavoitteet tulee osata laittaa sopivalle tasolla ja niin konkreettisiksi, että niiden toteutuminen on mahdollista.

”Siinä ei oo mitään järkee, et tavoitteita tavoitteiden perään, et sehän on vain sanahelinää. Niit ei pysty toteuttaan. Et sit kun ne on konkreettisia ja tämmösiä niin sitten niihin on taas helppo palata, kun syksyllä pidetään ja keväällä, et onko ne saavutettu. Ja sit asetataan mahdollisesti uusia tavoitteita”(LTO 6)

Haastateltavat näkevät, että heidän roolinsa on etenkin tuoda keskustelussa esille näkökulmaa siitä, miten lapsi on sopeutunut ryhmään ja miten lapsi toimii ryhmässä. Vanhemmat näkevät useimmiten lapsen, kun hän toimii yksin kotona, joten ryhmässä toiminnan havainnointi jää päiväkodille.

”Kertoa niille vanhemmille millasena se lapsi näyttäytyy siellä päiväkodissa ja mikä meidän mielestä on tota sen sen lapsen vahvuudet ja heikkoudet ja minkälaisia tavoitteita me asetettais sille lapselle”(LTO 10)

Yhteenveto

Ammattilaisen rooli muodostui työkokemuksesta, kunnioituksesta ja kuuntelusta sekä kasvatuksellisesta osaamisesta. Rouvosen (2007, 75) väitöstutkimuksessa tulee esille, että lastentarhanopettajat kokevat oman ikääntymisensä positiivisena. Iän koetaan tuovan työhön uusia ulottuvuuksia, osaamisen tunnetta ja rohkeutta. Sama tuli esille myös tässä tutkimuksessa, kun haastateltavat kuvasivat käsityksiään oman iän ja kokemuksen vanhemmuudesta helpottavan keskustelua vanhempien kanssa. Iän ja lasten myötä uskottavuuspula katoaa ja on helpompi samaistua vanhemman asemaan.

Rouvinen (2007) tuo tutkimuksessaan esille, että lastentarhanopettajat kokevat vanhempien arvostamisen olevan perustekijä. Vanhemmat ovat lapsen ensisijaisia kasvattajia. Samoin Rouvinen kuvaa, että lastentarhanopettajat pyrkivät olemaan loukkaamatta vanhempia. Omat sanat ja teot valitaan erittäin tarkkaan. (Rouvinen 2007, 162.) Tutkimuksessani tämä tulee esille, kun haastateltavat kertovat työn vaativan hienotunteisuutta ja tuntosarvia. Vanhempia ei haluta loukata, vaan oma työ määritellään enemmän asiakaspalveluksi, jossa asiakas on oikeassa.

Filen (2001) mukaan kasvatushenkilökunnan on hyvä välillä miettiä, antavatko he vanhempien tehdä itse omat ratkaisunsa. Asiantuntijana antaa helposti valmiita vastauksia esimerkiksi juuri kehityksellisiin asioihin. Toisaalta vanhempia voisi auttaa enemmän löytämään omat mielipiteensä ja

ajatuksensa asiasta. Eli ei niinkään käydä terapia- tai neuvontakeskustelua, vaan opetetaan itsenäisempiin ratkaisuihin. (File 2001, 73.)

8.3 Lastentarhanopettajan ammatillisuus

Lastentarhanopettajan ammatillisuus muodostui kahdesta alakategoriasta: oma ammatillisuus ja ammattilaisen vastuu keskustelussa. Alakategorioiden muodostamisen periaatteet on kuvattu liitteessä 9.

3. A Oma ammatillisuus

Omaan ammatillisuuteen lastentarhanopettajien käsityksissä liittyi ammatillinen tieto, ammatillisuus, vanhempi kasvatusalammattilainen, lastenhoitaja keskustelussa, vanhempien luottamus ja vanhempien tietämys koulutuksellisista eroista.

Oma ammatillisuus muodostuu siitä, että lastentarhanopettajilla on ammatillista tietoa ja he tietävät, mikä on lapselle parasta.

”Meillä ammatti-ihmisillä on semmosta tietoo, mut en mä osaa sitä ajatella. Jokaisella varmaan. Jos vaikka ajatellaan, et tulee suoraan pystymättä tohon niin kyl sen näkee, et onko se lasten kans ollu-kaa”(LTO 4)

”No ei ainakaan, loukata ei saa. Et sä voi mennä syyttään, et mitenkään syyllistään. Se vastuu on olla korrekti, kuinka mä sanon, ammatillinen”(LTO 4)

Ammatillisuutta varhaiskasvatuskeskustelun kontekstissa jäsennettiin suhteessa päiväkodin toisiin työntekijöihin. Vedettiin raja sen suhteen kenellä tiimissä on ammattitaitoa käydä varhaiskasvatuskeskusteluja.

”Yhtäläillä tota lastenhoitaja on kyvykäs, kun ne asiat puhutaan yhdessä ennen vasua tuossa tiimissä. Ja mitä asioita siinä kannattaa ottaa esille. Ja sit jos joku sanoo lastenhoitaja sanoo, et hän ei halua, niin ok”(LTO 6)

Lastentarhanopettajat toisaalta epäilevät, tietävätkö kaikki vanhemmat henkilökunnan koulutuksellisista eroista ja onko sillä heille merkitystä. Suurelle osalle vanhempia päiväkotia on edelleen vain lapsen hoitopaikka, johon lapsi tuodaan oman työssäkäynnin ajaksi.

3. B Ammatilaisen vastuu

Ammattilaisen vastuuta keskustelussa kuvattiin muun muassa seuraavien asioiden kautta; ammattilainen toimii keskustelun ”puheenjohtaja”, hänellä on vastuu huolien esiin ottamisesta ja keskustelussa on eräänlainen ammattikieli.

Ammatilliseen vastuuseen liitettiin puheenjohtajan rooli.

”Niinku tietynlainen puheenjohtaja vaikka siinä ois kaksistaankin niin pitäähän pysyä jonkinmoises aikataulus ja viedä sitte juttua eteenpäin ja yrittää yrittää niinku kuitenkin että kaikki asiat saadaan puhuttua ja ne vaikeetkin asiat kysytyä ja kirjattua sitte vielä”(LTO 11)

Ammatilliseen vastuuseen kuului keskustelujen pitäminen kaikkien vanhempien kanssa, mutta myös laajemmin, että keskustelussa sovitut asiat todella näkyvät työssä ja ovat pohjana suunnittelussa. Tämän nähtiin johtavan siihen, että vanhemmat näkevät keskustelujen todella vaikuttavan ja kokevat ne näin hyödyllisiksi.

”Mehän ollaan niinku siitä vastus vastuussa että se keskustelun pohja ohjaa sitä meidän työtä”(LTO 9)

Kaiken kaikkiaan vastuun varhaiskasvatuskeskustelusta ajatellaan olevan työntekijällä. Tätä kuvaa myös oman keskustelunvetäjän roolin painottaminen. Ammatillisuuteen nähdään kuuluvan kyky tuoda esille huolet ja huomattavat ongelmat. Huolen puheeksi ottamisessa tärkeäksi nähdään myös se, että tuo mukanaan ratkaisuehdotuksen. Haastateltavien mukaan lastentarhanopettajan vastuulla ja osana ammatillista vastuuta on, että käyttää kieltä, jota vanhempi ymmärtää. Ammattikielen nähtiin kuuluvan ennemminkin kollegiaaliseen keskusteluun kuin varhaiskasvatuskeskusteluun.

”Jos sää tuot jotakin huolta esille niin vanhemmille antaa siihen jotakin eväitä että ei vaan jättää niitä että no tällanen huoli on mutta ei niinku anna niinku mitään tavallaan että tietäis mitä voitais tehdä”(LTO 11)

Yhteenveto

Lastentarhanopettajan ammatillisuus muodostui omasta ammatillisuudesta ja ammattilaisen vastuusta keskustelussa. Tutkimuksen lastentarhanopettajat kokivat vaikeaksi määrittää, mitä oma ammatillisuus on. Ammatillisuuden kuitenkin koettiin lisääntyvän oman iän ja mahdollisen vanhemmuuden myötä. Oma ammatillisuus osattiin myös arvostaa ja toisaalta koettiin myös, että vanhemmat antavat sille arvoa. Sama tulee esille Rouvisen (2007, 180) tutkimuksessa, jossa hänen mukaansa lastentarhanopettajat kokevat, että vanhemmat osoittavat arvostusta heidän työtään ja nimenomaan heidän ammatitaitoaan kohtaan.

Hujala ym. (1998, 138) määrittävät varhaiskasvattajan asiantuntijuuden koostuvan sekä oman asiantuntijuuden että vanhempien asiantuntijuuden tunnustamisesta. Yhteistyössä tarvittava ammatillinen osaaminen puolestaan perustuu teoreettiseen ja filosofiseen tietoon lapsen kasvuedellytyksistä, perheiden yhteiskunnallisesta kontekstista sekä vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidoista.

Lastentarhanopettajat kertovat, että heillä on varhaiskasvatuskeskustelussa vastuu vuorovaikutuksesta. Toisaalta tilanteet koetaan haastaviksi, mikäli vanhemmalta ei saada vastakaikua. Kiesiläinen (2004, 21) on haasteltavien kanssa samalla linjalla, sillä hänen mukaansa kasvatusalan ihminen on vuorovaikutuksessa ammattilainen ja ammattilaisella on aina vastuu vuorovaikutustilanteessa eli siis myös varhaiskasvatuskeskustelussa. Nummenmaan (2003) mukaan ammatillisessa keskustelussa ammattilaisen rooliin kuuluu kyky pystyä soveltamaan omaa ammattitaitoa, teorianäkemystä, kokemusta ja arviointitaitoja keskustelutilanteessa (2003, 5).

Asiantuntijoiden kielenkäyttö ei välttämättä aina avaudu vanhemmille. Heistä se saattaa kuulostaa aivan muulta, mitä sillä todella tarkoitetaan. Omaan kielenkäyttöön tulisikin kiinnittää huomioita, esimerkiksi juuri ammattikielen ja fraasien käyttöön. Huomiota tulisi kiinnittää myös siihen, ymmärtävätkö vanhemmat viestin ja ymmärtävätkö he sen halutulla tavalla. (File 2001, 73.) Tämä asia tulee esille myös omassa tutkimuksessani lastentarhanopettajien pohtiessa omaa kielenkäyttöään keskusteluissa ja myös ajateltaessa kaavakkeiden kieltä.

8.4 Ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena

Ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena muodostui neljästä alakategoriasta. Lastentarhanopettajat käsittävät tasavertaisuuden keskusteluissa tärkeäksi. Varhaiskasvatuskeskustelu on omanlaisensa vuorovaikutustilanne, jossa on myös omat haasteensa. Joskus on tilanteita, että vanhemmat eivät halua jostain syystä keskustella. Luottamus ja sen saaminen on keskusteluissa erittäin tärkeää. Näitä alakategorioita yhdisti, että ne kuvaavat vuorovaikutusta varhaiskasvatuskeskustelussa. Alakategorioiden muodostamisen periaatteet on kuvattu liitteessä 10.

4. A Tasavertaisuus keskustelussa

Ammatillinen keskusteluun vuorovaikutuksena liitettiin muun muassa tasavertaisuus ja vanhempien luottamus ammatillaiseen.

Tasavertaisuuden kokemus voi vuorovaikutuksessa syntyä illuusion rikkominen eri tavoin siitä, että ammattilainen on täydellinen kasvattaja.

”Ettei se sais olla semmonen tilanne, että se ois semmonen altavastaaja, et se ois että apua apua, nyt mua tentataan, et oonko mä hyvä kasvattaja ja sen tarvii pelätä. Se pitää olla luonnollinen. Et siin ei tarvi olla mitään. Se luottamus, molemminpuolinen luottamus ja samanarvosuus”(LTO 4)

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan vanhemmat luottavat työntekijän sanoihin ja tekoihin paljon. Tämän koetaan myös asettavan vaatimuksia tehdä oma työ mahdollisimman hyvin. Tasavertaisuus synnyttää luottamusta joka vahvistaa omaa ammattitaitoa

”Mun kokemuksen mukaan suurin osa vanhemmista luottaa ihan älyttömästi meidän ammattilaisten toimintaan”(LTO 9)

”Ja se tuntuu hyvältä, että jos ne vanhemmat niinku luottaa ja ammattitaitoon ja jos niitten tavoitteet on samansuuntaiset”(LTO 4)

4. B Vuorovaikutuksen haasteelliset tilanteet

Ammatillisessa keskustelussa ammatillisuus joutuu koetuksille vuorovaikutuksellisesti haasteellisissa tilanteissa kuten ristiriitatilanteissa, kompromisseissa kodin ja päiväkodin säännöistä, erilaisissa näkemyksissä ja niin edelleen. Yleensä ristiriitatilanteet eivät tule koskaan täytenä yllätyksenä vaan ne ovat olleet jotenkin esillä jo aiemmin.

”Ne ei siis tule koskaan niin että se olis vaan se tilanne onhan niistä puhuttu niinku jo ennemmin”(LTO 11)

Tilanteissa, jossa vanhempien kanssa ollaan eri linjoilla, ei ole tärkeintä päästä yksimielisyyteen asiasta. Asioista voidaan olla eri linjoilla, mutta toimiva ja lapsen kannalta hyvä kompromissi pitää löytää. Useimmiten tilanteissa päiväkotiryhmä pyrkii joustamaan mahdollisuuksien mukaan kompromissin aikaan saamiseksi. Useimmiten vanhemmat ymmärtävät hyvin sen, että kotona ja päiväkodissa ei aina voida toimia samoilla säännöillä. Lähtökohtana on aina se, että tilanteessa otetaan huomioon, mikä toiminta on lapsen edun mukaista.

”Täytyy tuoda se esille, että täällä päiväkodissa me ei voida toimia niin että täällä on kakskymmentä lasta ja täällä ei voi kaikki hyppiä sohvilla, mitä vaaraa siitä aiheutuu ja vanhemmat tajuaa sen ihan täysin hyvin, kyllä ne sen ymmärtää että kotona voi olla eri lailla”(LTO 11)

Ristiriitatilanteissa ammatillinen vuorovaikutus näkyy tavassa toimia. Esimerkiksi kertoa tilanteesta perusteellinen ja selkeä kuvaus ja kysyä sitten vanhemmilta ehdotusta siitä, miten tilanteissa toimitaan jatkossa. Tärkeintä on pysyä tilanteessa tyynenä. Tärkeää on ammattilaisena ymmärtää se, että on erilaisia mielipiteitä ja kasvatusnäkömymiä eivätkä ne välttämättä ole lainkaan lähellä omia käsityksiä. Vanhemmat ovat kuitenkin lapsen ensisijaisia kasvattajia ja heidän toimintaansa ja mielipiteitään täytyy kunnioittaa.

”Ymmärtämällä että on että siis niinku sen asian että se minun mielipiteeni ja se minun kasvatusnäkömykseni ei ole se ainoa oikea vaan että niinku vanhemmilla voi olla niinku erilaiset painotukset, erilaiset arvot niinku että että tavallaan kunnioittamalla niitä”(LTO 7)

Välillä ristiriitatilanteissa voi ulkopuolisesta henkilöstä olla apua. Ulkopuolisena henkilönä keskusteluun voidaan kutsua mukaan esimerkiksi erityisopettaja tai vaikkapa päiväkodin johtaja. Usein vaikeiden keskustelujen jälkeen koetaan hyväksi oman toiminnan pohtiminen keskustelussa eli reflektio. Olisiko tilanteessa ehkä voinut toimia toisin ja oliko toiminta ammatillista?

”Ihan hyvä keskustelu siitä synty eikä se tai mä ainakin toivon ja koen siinä tilanteessa että ei se äiti kokenu sitä mitenkään niinkun hyökkävänä että mä olin täysin eri mieltä siitä”(LTO 12)

4. C Vanhemmat eivät halua keskustella

Ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena joutuu koetukselle tilanteessa, jossa vanhemmat eivät halua keskustella. Syitä tähän saattaa olla erilaisia kuten yhteisen ajan löytäminen keskustelulle, vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä varhaiskasvatuskeskustelua, lapsesta keskusteleminen on intiimiä joten on hyvä miettiä, miten keskusteluihin varataan aika. Jos keskustelua on perheellä useampia, on hyvä miettiä keskustelujen yhdistämistä. Vanhempia ei kuitenkaan voida pakottaa keskustelemaan ja elleivät he halua. Tällöin ovat käytössä muut keinot.

Välillä voi olla vaikea saada sovittua vanhempien kanssa keskusteluaikaa. Tähän voi olla monia syitä. Joskus voi perheen elämäntilanne olla niin hankala, ettei yhteistä aikaa keskustelulle tahdo löytyä. Asian voi kuitenkin ottaa myöhemmin uudestaan puheeksi tai tarjota mahdollisesti sellaista vaihtoehtoa, että lastentarhanopettaja tulee kotiin keskustelemaan.

”Se ajan löytäminen oikeesti niinku hankalalta mutta niin sitte mä oon joskus tarjonnu siinä kohdtaa että kyllä me voidaan niinku kotonakin ihan hyvin, että sitte pitää osata tarjota sillä lailla että ei tuu vanhemmille sellanen olo että ny on pakko ottaa nuo”(LTO 11)

Kaikille vanhemmille ei sana varhaiskasvatuskeskustelu tarkoita mitään, eivätkä he ymmärrä, miksi se tulisi käydä. Usein näissä tapauksissa koetaan hyväksi kertoa, mikä on keskustelun tavoite. Haastateltavat näkevät tärkeänä innostamisessa sen, miten ja millaisena keskustelu markkinoidaan vanhemmille. Lastentarhanopettajat kuvaavat myös, etteivät he anna vaihtoehdoksi kieltäytyä keskustelusta tai sanovat, että se on pakollinen kaikille.

”Sanosinko niin että en anna sitä vaihtoehtoa että eikö tulis keskustelua ett en mä kysy että haluatte kote tulla vaan kysyn että mikä aika teille sopii”(LTO 8)

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan lapsesta keskustelemisen on tavallaan intiimiasia ja että olisi parempi ja ehkä myös vanhemmille miellyttävämpi tapa, jos ajat sovittaisiin henkilökohtaisesti eikä niitä merkattaisi kaikille näkyvään listaan. Erityislasten vanhemmilla on usein monia erilaisia keskusteluja ja heidän kanssaan koettiin parhaaksi yhdistää eri keskusteluja maalaisjärjellä.

”Voi erityislasten vanhemmilla olla sellasia kokemuksia että näiton ihan hirveesti näitä tämmösiä keskusteluja ja kaikkee että sitte jos vanhemmat viestittää semmosta että että taasko meillä on joku niin sit pitäis kyllä ymmärtää että ei niitäkään liikaa tarvi”(LTO 9)

Jos vanhemmat eivät kuitenkaan missään tapauksessa halua keskustella, ei heitä voida suoranaisesti siihen pakottaa, koska sitä ei määrää laki. Tapauksissa, joissa keskusteluaikaa ei saada sovittua, ovat käytössä muut keinot. Tällöin tulo- ja lähtötilanteissa voidaan vaihtaa ajatuksia ja saada yhteistyötä toimimaan.

Just nää hakemiset ja tulemiset ja nää keskustelut, niin sitä kautta yrittäs sitä luoda sitä pohjaa sille tai sitä yhteistyön pohjaa siihen perheeseen”(LTO 6)

4. D Luottamus

Lastentarhanopettajien käsityksiin ammatillisesta keskustelusta vuorovaikutuksena liittyi luottamus. Luottamusta luo muun muassa lapsen varhaiskasvatuksen laatu, aito kuunteleminen ja positiivisista asioista kertominen. Tärkeintä on huomioida, että luottamus alkaa muodostua ensimmäisestä tapaamisesta.

”Luottamus luotu jo aikapäiviä sitte että jos sitä ruvetaan luomaan vasta vasukeskustelussa niin ollaan paljon paljon myöhässä elikkä se luodaan heti ensimmäisellä ensimmäisestä kohtaamisesta luodaan se luottamus ja sitä kasvatetaan koko aika”(LTO 8)

Luottamusta luo se, kun vanhempi näkee, että lapsi saa päiväkodissa laadukasta varhaiskasvatusta. Hyväksi luottamuksen luomisen keinoksi lastentarhanopettajat kokevat omasta elämästä ja omista

lapsista kertomisen. Tässä voidaan kuitenkin miettiä, mitä on tarpeen kertoa ja mitä ei, vaikka kasvatuskumppanuus sinänsä mahdollistaakin ystävyysuhdeorientaation.

”Mää annan jotakin ittestäni niin on hirvu tärkeä esimerkiksi jos sanon jotakin omista lapsistani niin silloin me tullaan paljo läheisimmiksi ja tunnetaan toisiamme pikkasen enempi kun vaan sen lapsen puitteissa tai puhutaan harrastuksista esimerkiksi”(LTO 8)

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan positiivisten asioiden kertominen lapsesta vanhemmalle on hyvä keino auttaa luottamuksen syntymistä.

”Jokaiselle vanhemmalle se oma lapsi on se kaikista ihanin ja ja tärkein niin kyllähän musta ainakin tuntuu että vanhemmat nauttii siitä ja vapautuu huomattavasti jos niille kertoo vaikka jotain hassuja sattumia”(LTO 12)

Vanhemman on helpompi kertoa asioista henkilökunnalle, joka on helposti lähestyttävää ja kuuntelevaa. Tämä mahdollistaa myös hankalammista asioista puhumisen. Toisen aito kuunteleminen ja kuuleminen ovat hyviä luottamuksen luoja.

”Kuuntelemalla, vaikuttaa aidosti kiinnostuneelta ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Ei tee mitään muuta, haahuile, tai silmät katto eri suuntaan”(LTO 3)

Luottamusta syntyy siitä, että keskusteluilla on vaikutusta toimintaan päiväkodissa. Tärkeää on myös se, että vanhemmat näkevät henkilökunnan panostavan keskusteluihin. Luottamusta luo myös se, että asioista voidaan luottamuksellisesti puhua ja tieto pysyy ryhmän sisällä eikä leviä eteenpäin.

”Ne tietää et mihin se tieto menee että että ei niitä huudella tuolla pitkin käytäviä mutta että oman ryhmän tietoon menee, että sitten erikseen mainitsee jos ei halua jotain asiaa käsiteltävän”(LTO 12)

Yhteenveto

Ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena muodostui tasavertaisuudesta, vuorovaikutuksen haasteista, vanhemman haluttomuudesta keskustella ja luottamuksesta. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 33) käyttävät artikkelissaan esimerkkinään lääkärin vastaanottoa kuvatessaan potilaiden kohtelemaan lääkäreitä oman alansa asiantuntijoina ja heidän harvoin kyseenalaistavan lääkärin sanat. Tämä sama ilmiö voidaan nähdä myös varhaiskasvatuskeskustelussa. Asiantuntijan sanaa ei koeta voitavan kyseenalaistaa lainkaan tai ainakin näin tapahtuu hyvin harvoin.

Aina yhteistä keskusteluaikaa vanhempien kanssa ei saada sovittua, syystä tai toisesta. Korhosen (2006, 69) mukaan varhaiskasvatus yleensäkin on perheen kannalta hyvin tärkeä kohtaamispaikka. Korhosen mukaan myös tulo- ja lähtötilanteissa luodaan välittämisen ja vastavuoroisuuden kulttuu-

ria, josta myös lapselle välittyy aikuisten kokemus tilanteesta ja lapsesta itsestä tärkeänä. Kasvatuskumppanuuden on mahdollista toteutua siis myös siinä tapauksessa, ettei keskustelua saada käytyä.

Ammatillisen keskustelun yksi ihanne on dialogisuus. Dialogisessa viestinnässä tieto kulkee avoimesti molempiin suuntiin. Tuloksena syntyy jaettu tieto ja yhteinen ymmärrys osapuolten välillä. Puhuminen ja kuunteleminen vuorottelevat dialogisessa keskustelussa, mutta siihen kuuluu osana myös hiljaisuus. Tärkeintä on toisen osapuolen ja hänen erilaisuutensa kunnioitus sekä molempien osapuolten sitoutuminen keskusteluun. (Peavy 2004, 32–33.) Lastentarhanopettajat painottivat paljon tasavertaisuutta keskustelussa. He pyrkivät omien käsitystensä mukaan aina puhumaan vanhemmalle vertaisena, vaikka se koettiin välillä hankalaksi. Varhaiskasvatuskeskusteluissa tulee myös haastavia tilanteita esimerkiksi silloin, kun vanhemmat eivät halua keskustella lainkaan, ovat hyvin hiljaisia tai keskustelu on hyvin pinnallista.

9 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimustehtävänä oli kuvata lastentarhanopettajien käsityksiä varhaiskasvatuskeskustelusta ammatillisena keskusteluna. Tutkimuskysymyksiä oli kaksi: millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuskeskustelusta ja millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on ammatillisesta keskustelusta. Vastaukset näihin kysymyksiin ovat luvuissa 7 ja 8. *Lastentarhanopettajan käsitykset varhaiskasvatuskeskustelusta*, koostuvat seuraavista kategorioista: keskustelu henkilökohtaisena kokemuksena, keskustelun merkitys yleisemmin, vuorovaikutus keskustelussa, vanhemmat keskustelussa sekä työntekijän rooli keskustelussa. *Lastentarhanopettajan käsitykset ammatillisesta keskustelusta*, koostuvat seuraavista kategorioista: ammatillisen keskustelun perusta, ammattilaisen rooli, lastentarhanopettajan ammatillisuus sekä ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena.

Tutkimus oli fenomenografinen, koska tavoitteena oli nimenomaan saada esille lastentarhanopettajien käsitysten laadullisia eroja. Tutkimuksen aineistona oli kahdentoista lastentarhanopettajan fenomenografinen haastattelu. Aineiston analyysi toteutettiin fenomenografisen analyysin periaatteilla. Saatu aineisto oli hyvin rikas ja sen moninaisuutta on pyritty tuomaan esille edellä mahdollisimman hyvin.

Varhaiskasvatuskeskustelut ovat yksi selkeimmistä kasvatuskumppanuuden toteutumisen areenoista. Tässä tutkimuksessa esille tulleet lastentarhanopettajien käsitykset tukivat selkeästi tätä väitettä. Haastateltavien mukaan kasvatuskumppanuuden luominen alkaa ensimmäisestä tapaamisesta, mutta varsinaisen yhteistyön koettiin alkavan varhaiskasvatuskeskustelussa. Toisaalta keskustelut lapsesta vanhempien kanssa koettiin myös haastavina, koska ne vaativat huolellista valmistautumista, vahvaa ammatillista osaamista sekä hyvää vuorovaikutusosaamista. Keskusteluissa koettiin myös tärkeäksi kyetä näkemään erilaisten vanhempien ja perheiden erilaiset tarpeet keskustella.

Alasuutarin ja Karilan (2006,10) mukaan Suomessa on yleiseksi käytännöksi muodostunut varhaiskasvatuskeskusteluissa erilaisten lomakkeiden käyttö. Yhteisellä lomakkeella pyritään laadun ja suunnitelmien teon yhtenäistämiseen. Suurimmalla osalla kunnista on omat lomakkeensa, jonka pohjalta lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan vanhempien kanssa. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajilla oli erilaisia käsityksiä suunnitelmien laadusta sekä niiden teotavasta. Käsitysten mukaan jokainen keskustelu on omanlaisensa. Keskusteluun vaikuttavat muun muassa osallistujat, onko pohjana yhteinen lomake vai käydäänkö keskustelu ilman lomaketta. Lastentarhanopettajilla oli myös erilaisia käsityksiä siitä, kenen ryhmän aikuisista tulisi osallistua kes-

kusteluun vanhempien kanssa. Toiset näkevät, että vain lastentarhanopettajalla on varhaiskasvatuskeskusteluun vaadittava pätevyys, mutta toiset kuvaavat, että kokenut lastenhoitaja voi myös käydä varhaiskasvatuskeskusteluja. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan, kaikki vanhemmat ei ole selvillä henkilökunnan koulutuksellisista eroista.

Varhaiskasvatuskeskustelu henkilökohtaisena kokemuksena muodostui kolmesta käsityskategorias- ta, jotka olivat tavanomainen keskustelu, onnistunut keskustelu ja epäonnistunut keskustelu. Lasten- tarhanopettajien käsitysten mukaan suurimmassa osassa keskusteluja ei tule suuria onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksia, vaan ne ovat hyvin rutiininomaisia. Onnistunut keskustelu sisältää vastakohtaiset elementit kuin epäonnistunut keskustelu.

Lastentarhanopettajat käsittävät itsensä varhaiskasvatuskeskustelussa tasavertaisina toimijoina van- hempien kanssa. Molemmilla osapuolilla on tärkeää tietoa lapsesta. Toisaalta haastatellut kuvaavat myös olevansa palveluammattissa, eli heidän tulee vastata vanhempien tarpeisiin ja pyrkiä toimi- maan mahdollisuuksien mukaan heidän toiveidensa suuntaisesti. Toisaalta taas lastentarhanopettajat näkevät itsensä myös keskustelun eteenpäin viejinä ja puheenjohtajina, joilla on vastuu keskustelus- sa. Nämä käsitykset olivat osittain ristiriidassa keskenään.

Vehviläinen (2001, 55) tuo esille keskustelun epäsymmetrian käsitteen ja sen, että keskusteluissa toimitaan sanattoman sopimuksen mukaan. Valta on asiantuntijalla, koska hänellä oletetaan olevan tarvittava tieto asiasta. Karilan (2003) tutkimus osoitti myös, että henkilökunta käyttää valtaa kes- kustelussa. Mäkisalo ja Kinnunen (Niikko 2003, 28) toteavat, ettei ihmisten todellisella käytöksellä ja heidän käsityksillään ole aina välttämättä suoraa yhteyttä. Yleistä on, että ihmisellä on ilmiöstä selvä käsitys, mutta hän ei välttämättä toimi sen mukaisesti.

Lastentarhanopettajat näkivät oman ammatillisuutensa hyvin vahvaksi. Toisaalta ammatillisuuden käsitteen määrittäminen koettiin hyvin vaikeaksi. Tämä oli sinänsä mielenkiintoista, koska Hujala ym. (1999, 138) nimenomaan määrittävät varhaiskasvattajan asiantuntijuuden muodostuvan perhe- lähtöisessä mallissa vanhempien ja oman asiantuntijuuden tiedostamisesta.

Ihanteena on, että ammatillisessa keskustelussa toimisi tasavertainen työpari. Keskustelijoiden välil- lä on aina kuitenkin myös eroja. Nummenmaa (2003, 6) määrittelee erot statuseroksi, eroksi kogni- tioissa ja elämyseroksi. Elämyserolla kuvataan tilanteeseen suhtautumista emotionaalisesta, esimer- kiksi vanhemman voidaan ajatella suhtautuvansa tunteellisemmin oman lapsensa varhaiskasvatus-

keskusteluun kuin työntekijän, jolle keskustelut ovat rutiinia. Statusero käsitetään usein eroksi ekspertin ja noviisin välillä, mutta aina siihen kuitenkin tarvitse kuulua valtasuhdetta. Erolla kognitioissa tarkoitetaan osapuolten erilaisia tietoja ja teoreettista kykyä käsitellä tilannetta ja keskustelussa olevia asioita. Tämän tutkimuksen lastentarhanopettajien käsitysten mukaan he pyrkivät toimimaan hienotunteisesti vanhempien kanssa ja kunnioittamaan heidän mielipiteitään. Haastateltavat kuvaavat myös pyrkivänsä huomioimaan keskusteluissa puhuvansa perheen ja vanhempien tärkeimmästä asiasta, lapsesta. Erojen kognitioissa voidaan nähdä tulevan esille käsityksissä, jossa vanhemmalla ajatellaan olevan paras tieto omasta lapsestaan ja henkilökunnalla enemmänkin tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä yleensä.

Ammatillisen keskustelun ominaispiirteisiin kuuluu tavoitteellisuus ja tietynlainen vuorovaikutusilmasto. Ammatillisen keskustelun muoto riippuu keskustelun tavoitteesta. (Nummenmaa 2005, 90–91.) Kaikki lastentarhanopettajan päiväkodissa käymät keskustelut eivät ole ammatillisia keskusteluja, vaikka ovatkin tärkeitä. Haastateltujen lastentarhanopettajien käsitykset vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuskeskustelussa ja ammatillisessa keskustelussa olivat hyvin samankaltaisia. Molemmissa painotettiin tasavertaisuutta, sujuvaa vuorovaikutusta, kuuntelua sekä molemminpuolisen luottamuksen tärkeyttä. Tästä voi tehdä johtopäätöksen, että varhaiskasvatuskeskustelu on lastentarhanopettajien mukaan ammatillista keskustelua, jos sitä verrataan siihen, miten teoria määrittelee ammatillisen keskustelun. Käsitykset varhaiskasvatuskeskustelusta täyttivät siis ammatillisen keskustelun kriteerit. Varhaiskasvatuskeskustelu ei kuitenkaan sovi käsitysten mukaan suoraan mihinkään jo olemassa olevaan ammatillisen keskustelun muotoon, kuten ohjauskeskusteluun, mentorointiin tai tutkimushaastatteluun, vaan se on selkeästi oma keskustelumtuonsa, jossa on osittain vaikutteita muista muodoista ja yhteisiä piirteitä niiden kanssa.

9.1 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Varhaiskasvatuskeskusteluja on tutkittu vielä varsin vähän ja tutkimukset ovat suuntautuneet lähinnä vanhempien tai henkilökunnan näkemyksiin ja kokemuksiin. Tässä vaiheessa, kun varhaiskasvatussuunnitelmia on jo jonkin aikaa tehty jokaiselle päivähoitossa olevalle lapselle, olisi kuitenkin mielenkiintoista ja tärkeää selvittää lapsen omaa osuutta hänelle laadittavassa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Onko lapsella mahdollisuus vaikuttaa? Miten lapsi itse vaikuttaa suunnitelmaan? Näitä kysymyksiä olisi mahdollista selvittää esimerkiksi tutkimalla suunnitelmalomakkeita ja havainnoimalla, onko niissä annettu tilaa lapsen tuotokselle. Varhaiskasvatuskeskustelut ja suunnitelmat juur-

tuvat varmasti vähitellen toimiviksi käytännöiksi ja yhteistyövälineiksi vanhempien ja kasvattajien välillä. Tässä vaiheessa olisikin syytä herättää keskustelua lapsen roolista ja sen mahdollisesta lisäämisestä, suunnitelmien teossa.

Ihmisten käsitykset ja heidän toimintansa eivät aina kohtaa. Toinen mielenkiintoinen tutkimusaihe voisikin olla selvittää sitä, miten nämä käsitykset ja toiminta todella eroavat vai eroavatko ne. Pääsääntöisesti lastentarhanopettajat käsittävät itsensä helposti lähestyttäviksi ja hyväksi keskustelukumppaneiksi. Teoriassa heidät määritellään vuorovaikutuksen ammattilaisiksi ja vastuu vuorovaikutuksesta on aina heillä. Olisi erittäin mielenkiintoista havainnoida vuorovaikutusta varhaiskasvatuskeskustelussa ja selvittää, onko keskustelu todella ammatillinen keskustelu, millaiseksi se lastentarhanopettajien käsitysten mukaan määrittyy.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point, 113–160.

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Tampere: Tammer-Paino.

Alasuutari, M. 2007. Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. *Psykologia* 06/07, 422 – 434.

Alasuutari, M. & Karila, K. 2006. Vasu-prosessi opettaa ja kehittää. *Lastentarha* 5/2006.

Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2003. Early Childhood Professionals. Leading oday And Tomorrow. Sydney : MacLennan + Petty.

Elliott, R. 2004. Quality and Equity! Rethinking curriculum based on family/educatos dialogues in early childhood services. Esitelmä pidetty EEC European Early Childhood konferenssissa Maltalla 2004.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

File, Nancy. 2001. Family-Professional Partnerships: Practice That Matches Philosophy. *Young Children* July 2001 s. 70–74.

Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki yliopistopaino.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Hujala, E., Puroila A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. s. 271–289. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.
- Karila, K. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus 4/2005, 285–298.
- Karila, K. 2005. Kasvatuskumppanuus arjen käytännöissä. Lastentarha 1/2005, 46–49.
- Karila, K. & Nummenmaa A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta: opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.
- Keyes, C. R. 2002. A way of thinking about parent/teacherpartnerships for teachers. International journal of early years education, vol 10, no 3, 177–191.
- Kiesiläinen, L. 2004. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Tallinna: Kirjapaino Pakett.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A.R & Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Leino, A. 2006. Kumppanuus elää keskusteluissa. Lastentarha 5/2006, 24–25.

- Markström, A-M. 2006. Utvecklingssamtalet – ett möte mellan hem och institution. Linköping: LiU-Tryck Linköpings universitet.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, No. 10, pp. 177–200.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nummenmaa A. R. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu –Mitä on ammatillinen keskustelu- Teoksessa Nummenmaa A.R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. 2005. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino – Juvenes Print.
- Nummenmaa, A. R. 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa. Silkelä, R. Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta.
www-lähde <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/>
- Peavy, R. V. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. ja Spanger, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet aikaa huomiota ja kunnioitusta. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki” Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. www-lähde http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/rouvinen_tassa/rouvinen.pdf luettu 22.2.2008
- Ruusuvuori, J. & Tiittula L. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. 22–56. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Seppälä, N. 2000. Yhteispelillä lapsen parhaaksi. Perhebarometri 2000. Helsinki: Väestöliitto Väestötutkimuslaitos. E9/2000.

Simoila, R. 2003. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. *Hoitotiede*, 5, (1), 21–30.

Strum, C. Creating Parent – Teacher Dialogue: Intercultural Communication in Child Care. *Young Children*. July. Vol. 52, pp. 34–38.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Toinen tarkistettu painos 2005. Stakes Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: yliopistopaino.

LIITE 1 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?
 - Voisitko kuvata vähän tarkemmin?
 - 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?
 - Voisitko kuvata vähän tarkemmin?
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 keskusteluympäristöä?
 - Kertoisitko vielä joitakin esimerkkejä?
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?

7.1 Keskustelu henkilökohtaisena kokemuksena

1. A Tavanomainen keskustelu

1.A.1 Osapuolilla ei ollut mitään huolia

”Keskiverto vasukeskustelu on sellanen mistä lapsen kanssa asiat sujuu hirveen hyvin ja lapsen kehitys ja kasvu on normaalia eikä oo mitään sellasta päivähoitohenkilöstöllä ei oo mitään huolta lapsesta ja tällöin yleensä vanhemmillakaan ei myös niinku ole huolia elikkä se on sellanen että varmaan suurin osa näistä keskusteluista on sellasia” (LTO 9)

1.A.2 Keskustelu on aina tärkeää

”Tasapainoinen ja taitava ja näin ja näin ja kaikki sujuu ehkä sitten siinä keskustelussa kuitenkin pystyy avaamaan sillai niinku syvällisemmin ett tavallaan sellanen lapsihan saattaa sitte että ei oo mitään niin se niinku menee tässä näin mutta ehkä sellanen keskustelu”(LTO 7)

1. B Onnistunut varhaiskasvatuskeskustelu

1.B.1 Työskentely yhteisymmärryksen eteen

”Semmonen on aina onnistumisen kokemus että on saanut sen aiheen nostettua pöydälle ja kertoo sen oman näkemyksen ja jos vanhemmat lähtee siihen sillä tavoin mukaan että ett siitä asiasta niinkun päästään eteenpäin”(LTO 9)

1.B.2 Keskustelu sujui odotettua paremmin.

”Missä on ollu etukäteen ehkä semmonen pieni jännitys että ett mitenköhän tää nyt menee” (LTO 9)

1.B.3 Molempien osapuolten näkemykset ja ajatukset pääsevä esille

”Onnistumisen kokemus tuli mun mielestä sen kautta että pystyttiin tuomaan ne molempien näkemykset” (LTO 12)

1.B.4 Keskustelu on myönteinen kokemus molemmille osapuolille

”On jääny sellanen positiivinen mielikuva molemmille niin, ettei oo niin, että joko minä tai vanhemmat on ihan kauhistuneita”(LTO 1)

1.B.5 Ymmärrys lisääntyy

”Oppii ymmärtämäänkin sitä lasta ihan eri tavalla, kun tietää, että ahaa, sen takia tää laps käyttäytyy näin, kun niillä on perheessä tämmönen tapa toimia. Esimerkiks. Mut mulla on jääny niistä semmonen hyvä mieli”(LTO 6)

1.B.6 Syntyy keskusteluyhteys vanhempien kanssa

”Onnistuneimpia on niinkun semmoset, että se tilanne on tavallaan semmonen rento, että että tavallaan silleen vähä niinkun huumorimielellä ollaan siinä jutussa, että vaikka puhutaankin niinku asiaa”(LTO 10)

1.B.7 Luottamus päivähoidon henkilökuntaan lisääntyy

”Vanhemmilla niinku se luottamus lisääntyy että ehkä se just että on onnistunu keskustelu sitte varsinkin jälkeenkäin niinku huomaa että vanhemmat jotenkin on ehkä eri tyyppisiä ku ennen taikka jotenkin vapautuneempia tai sitten ne uskaltaa kysellä”(LTO 11)

1. C Epäonnistunut varhaiskasvatuskeskustelu

1.C.1 Vanhemmalle jää keskustelusta epävarma olo

”Jos vanhempi kokee kokee sen keskustelun semmosena että häntä syyllistetään vaikka lapsen ongelmista tai hän ei näe että lapsella on ongelmaa hän niinku hän on toista mieltä asiasta”(LTO 9)

1.C.2 Ymmärsikö vanhempia

”Sellanen vanhempi ku tässä on aina nää kemia asiakkain sitten että just joku on niinku tosi puhelias tai joku on tosi hiljanen ja ei halua puhua mieltii niinku ehkä sitä että tuliko se niinku oikealla niinku tavallaan tasolla sen vanhemman kans”(LTO 11)

1.C.3 Pääsikä vanhempi keskustelussa esille

”Jos alakaa niinku jälkeenkäin itte mieltii että muistinko mä nyt niinku riittävästi kysyä vanhempien mieltiteitä tai muistinko muistinko tota noin kertoo, tuliko se riittävä selevästi tuliko se jotenkin sanottua liian jyrkästi tai pehmeästi”(LTO 11)

1.C.4 Ollaan vanhempien kanssa eri linjoilla. .

”Jos ite on kuitenkin sitä mieltä että että tälle asialle täytyy ny pystyä tekemään jotain niin ja ollaan niinku eri linjoilla niin sillohan se ei ole onnistunut”(LTO 9)

1.C.5 Sopimuksista ei pidetä kiinni..

”Ja kyllä hän nyt tuntu et hän ymmärtää asian, mut mikään ei kuitenkaan muuttunu miksikään. Kai se sitten voi sanoa, että se on epäonnistunu, että meidän viesti ei oo sit kuitenkaan ihan menny perille”(LTO 3)

1.C.6 Keskusteluyhteyttä ei synny.

”Jos se menee vaan semmoseks semmoseks niinkun hyvän päivän keskusteluksi niin niin eihän siinä sillo välttämättä päästä ihan siihen asiaan” (LTO 12)

7.2 Varhaiskasvatuskeskustelun merkitys

2. A Suunnittelun merkitys

2.A.1 Luo pohjaa suunnittelutyölle

”Se on pohjana siinä toiminnan suunnittelussa.” (LTO 1)

2.A.2 Luodaan yhteiset tavoitteet vanhempien kanssa.

”Mun mielestä se on ihan ehdoton edellytys sille että me pystytään tekee tätä työtä tavoitteellisesti ja seuraamaan niitten tavoitteiden toteutumista ja nimenomaan ne ei ole meidän tavoitteita vaan että se on niinkun niinkun ammattilaisen vanhemman ja lapsen niinkun yhdessä suunnittelema kokonaisuus” (LTO 9)

2.A.3 Yksilölliset tavoitteet jokaiselle lapselle.

”Sitä kautta voidaan nostaa niitä yksilöllisiä tavoitteita lapsille”(LTO 1)

2.A.4 Suunnitellaan ja sovitaan yhteiset pelisäännöt vanhemman kanssa

”Semmonen että pääsee yhteisymmärrykseen ja löydetään semmoset asiat jotka ois sille lapselle hyväksi, mihin me sitten molemmat pyritään kotona ja sitten siellä päiväkodissa”(LTO 3)

2.A.5 Sovitut asiat jäävät elämään

”Monesti me palataankin niihin meidän vasuihin, et ne ei jää vain sinne kaappiin. Että me otetaan niitä sieltä, ja tarkistetaan jotain juttuja, että mites se nyt olikaan ja oliko tässä nyt jotakin”(LTO 2)

2.A.6 Tavoitteita tulisi hyödyntää enemmän

”Pitäs jotenkin niinku sillai itekin pitää koko ajan mielessä että seuraa seuraa sitä tarkastaa sieltä papereista että mitä on sovittu ja onko menty niinku niitten tavoitteiden mukaan ja jokaisen lapsen kohdalla” (LTO 9)

2.A.7 Ei hyödynnetä työssä niin paljon kuin mahdollista

”Noh, sitten ne kyllä vähän unohtuu ne vasut sinne ja sitten taas keväällä, että nyt pitäisi käydä tämä arviointikeskustelu, että mitäs asioita tänne on kirjoitettu” (LTO 3)

2. B Laadukas varhaiskasvatus

2.B.1 Yhtenäisyyttä ja laatua varhaiskasvatukseen.

”Valtakunnallinen yhteinen tai yhteinen päätös ja suunnitelma että miten sitä toteutetaan ja että se takaa nimenomaan sitä että ei oo väliä missä kunnassa tai missä ollaan että saadaan niinku sitä päivähoiton laatua ja ylipäänsä sitä varhaiskasvatuksen laatua nostettua niinkun sen imagoa ja asemaa että se ei oo mitään semmosta pilipali leikkiä tää varhaiskasvatus”(LTO 9)

2.B.2 Keskustelut erilaisia

”Tähän on niinku joka kunnas niinku erilaista kun joka ihminen niinku tekee tän erilailta ja kun vielä talon sisälläkin on niinkun eroja” (LTO 11)

2.B.3 Varhaiskasvatuskeskustelun tarkoitus

”Kerran törmäsin tällaseen että joku joku työntekijä sano että ei nyt niinku kannata varmaan nyt syksyllä järjestää mitään keskustelua kun on nyt just täs keväällä keskusteltu että tota niin sellaanen tavallaan niinku sillon on niinku sellaanen keskustelupaikka että miksi miksi näitä järjestetään”(LTO 11)

2.B.4 Keskusteluja kehittäminen.

”Haluaisin kehittää niitä vielä eteenpäin että ne ei sellasia vanhemmille mitään semmosia pakkopullia vaan ne ois semmosia niinkun meidän yhteistyövälineitä puolin ja toisin”(LTO 8)

2. C Kasvatuskumppanuus

2.C.1 Varhaiskasvatuskeskustelu on kasvatuskumppanuuden areena

” Se on se yks muoto, missä se kasvatuskumppanuus tavallaan toteutuu”(LTO 1)

2.C.2 Yhteistyö perheen ja vanhempien kanssa

”Jotenkin se vasu-keskustelun jälkeen on helpompi tehdä sitä yhteistyötä ja tavallaan niinkun tietää ne odotukset mitä perheellä on ja pystyy niinkun tavallaan luomaan semmosen niinku paremman yhteistyönalun ja semmosen että kyllä mä ite koen että se tavallaan raamittaa sitä omaa työtä mitä tekee sen perheen kanssa”(LTO 12)

2.C.3 Yhteistyö jatkuu päivittäin

”Eihän se oo sellaanen niinku tilanne että täältä annetaan tuutin täydeltä tietoa ja ja plaa plaa plaa sehän niinku on vaan yks keskustelu ja senhä pitäis niinku jatkua sen keskustelu siitä päivittäin” (LTO 11)

2.C.4 Luodaan luottamusta ja rakennetaan kumppanuutta

”Sekin kasvatuskumppanuuden luomista, että te juttelette, että se on semmosta semmosta luottamuksen luomista ja tutustutaan siinä, että tiedetään, että meillä on yhteinen puheenaihe”(LTO 3)

2.C.5 Kasvatuskumppanuus vieras käsite vanhemmille

”Tää kasvatuskumppanuus käsite että me tehdään yhdessä tätä työtä niin ei vanhemmat monetkaan vanhemmat koe sitä mitenkään kauheen erikoisen hienona asiana koska ei ne kerkee ajattelee että mitä me tehdään täällä päiväkodissa vaan ne vaan haluaa käydä töissä ja luottaa siihen että niiden lapset tulee hoidetuks”(LTO 9)

2.C.6 Yhdessä vanhempien kanssa lapsen parhaaksi

”Punasena lankana kulkee semmonen laps lähtösyys niin onhan se niinku sitä kasvatuskumppanuutta ja sitä sitä sen lapsen parhaaksi niinkun yhdessä vanhempien kanssa miettimistä että kyllähän se on niinkun hirveän tärkeä”(LTO 7)

2.C.7 Kumppanuus vanhemman valintana.

”Jos pyrkimyksenä on kasvatuskumppanuus ja tämmönen avoin vuorovaikutus niin tokihan se aina vaatii sitä kahta kahta puolta siihen että ei mekään voida että meidänkin pitää toki hyväksyä se että on juuri semmosia vanhempia jotka ei niin kauheesti halua halua osallistua” (LTO 9)

2.7.8 Varhaiskasvatuskeskusteluun pääseminen on etuoikeus.

*”Se on niinku sellanen etuoikeus se joka ryhmästä pääsee siihen keskusteluun elikkä sillä on niinku tavallaan sellanen aitiopaikka ja maharollisuus luoda siihen perheeseen se yhteys”
(LTO 11)*

7.3 Vuorovaikutus keskustelussa

3. A Kuuntelu

3.A.1 Varhaiskasvatuskeskustelussa puhutaan muustakin kuin lapsesta.

”Jos vanhempi esimerkiksi kauheesti tuo ilmi jotain perhetilannetta niin kyllähän mä kuuntelen” (LTO 9)

3.A.2 Jos tarpeen, ehdotetaan uutta aikaa

”Täytyy kuunnella että eihän en mä voi sillai että en mä puhu sun kans nyt ollenkaan ja tota siinä voi käydä niin et se osuus jää jotenkin vähemmälle se lapsen osuus mutta siihen sitten voidaan palata että sitte on vaikka sovittu uus aika” (LTO 11)

3.A.3 Kuunteleminen

”Toivosin että mä olisin niin läheinen vanhempien kans ett mä voisin kuunnella myös niinku vanhempien murheita sillä tavoin että että että se on ihan ok” (LTO 9)

3.A.4 Virittävä ja rentouttava keskustelu

”Tavallaan sekin voi olla se yks keino, millä saadaan se vanhempi vähä rentoutuneemmaks ja sitten mahdollisesti kerroon niistä” (LTO 1)

3.A.5 Opastaminen avun piiriin

”Mää koin että 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 että se riippuu niin paljo tilanteesta että mistä se jos jostain perhetilanteesta puhutaan” (LTO 9)

3.A.6 Keskustelussa myös neuvontaa

”Hirveesti haki neuvoa ja tukee, miten kun siellä on se pieni ja sillä on ongelmia näitä mustasukkasuusongelmia, et mikä on normaalia.” (LTO 4)

3.A.7 Keskustelun ohjaaminen takaisin asiaan

”Vanhempi yrittää niin että puhuis kaikesta muusta kun siitä asiasta kun ei me voida siellä ihan rupertellakaan niitä näitäkään viittä tuntia niin sitten täytyy se palauttaa siihen aiheeseen kumminkin niinku fiksusti mutta mutta kumminkin sillä lailla jämäkästi tavallaan” (LTO 11)

3.A.8 Keskustelun rajojen asettaminen

”Tietysti sellaanen raja että eihän me nyt mitään terapeutteja voida olla että eikä ole taitojakaan sellaanen” (LTO 11)

3. B Keskustelun sujuminen

3.B.1 Keskustelut ovat vapaamuotoisia

”Ne on aika semmosia rentoja ja semmosia vaikka asiaa käydään läpi niin kuiteskin aika semmosia vapaamuotoisia keskusteluja” (LTO 12)

3.B.2 Oma ja vanhemman vireytilä

”Vaikuttaa tietysti se oma oma vireytilä”(LTO 11)

”Vanhemman vireytilä että on ollut sellaisia että vanhempi tuli vaikka että meni eilen illalla myöhään ja nyt on vähän väsynyt niin tottakai silloin niinku se on vähän erilainen keskustelu”(LTO 11)

3.B.3 Kuinka hyvin on valmistautunut keskusteluun.

”Kuinka siihen on valmistautunut kyllä mulla aina on niinku muistiinpanoja mukana”(LTO 11)

3.B.4 Ketkä osallistuvat keskusteluun

”Vaikuttaa että onko äiti ja isä molemmat vai toinen vaan, miksi se toinen ei oo siinä” (LTO 11)

3.B.5 Ensimmäinen keskustelu on vanhemmille haastava

”Varmasti vanhemmat mietti ja ne oli aluksi kysykin että mitä tässä pitää nyt tehdä ja että ei he välttämättä ja ne oli hirveen niinkun semmosia tavallaan varauksellia että ei he välttämättä osaa sanoa oikeita vastauksia”(LTO 12)

3.4.6 Ensimmäinen keskustelu on lastentarhanopettajille haaste

”Varmaan ensimmäinen vasukestelu. Koska se oli kauheen jännää. Koska oli semmonen, että mitäköhän tässä nyt oikein pitäis puhua”(LTO 2)

3. C Kaavakkeen merkitys varhaiskasvatuskeskustelussa

3.C.1 Kaavakkeet kotiin etukäteen täytettäväiksi.

”Yleensä sanonkin että tää ei sitte tarkoita sitä että tää pitää täyttää tää kaavake että saa täyttää jos haluaa tai saa täyttää joitakin kohtia mutta tota että ei tarte tulla niin täytetyn kaavakkeen kans tänne”(LTO 11)

3.C.2 Vanhemmat miettivät kaavakkeen asioita kotona

”Mun mielestä erittäin kunnioitettavaa että niitä kotona pohditaan ja mietitään vaikka sen lapsen kanssa tai ite miettii tai puolison kanssa sillä tavalla että vähän niinku uhrais aikaa sille ja miettiis”(LTO 12)

3.C.3 Vanhemmat saavat etukäteen tietoa, mistä asioista tullaan puhumaan

”Vanhemmat tavallaan tietää ja sitte kun ne niille annetaan se kaavake joskus alkusyksyn aikana niin sitte siinä kohtaa saa jokainen vielä sen oman ohjeistuksen että että ne saa niinku tutustua siihen etukäteen että näistä asioista puhutaan”(LTO 11)

3.C.4 Kaavakkeen täyttäminen vanhemmista hankalaa.

”Yks äiti tuli ja sano että ihan kauhee oli tää kaavake ja enkä osannu tänne mitään oikein täyttää ja hän nyt yritti jotain laittaa eikä hän oo läheskään joka kohtaan laittanu”(LTO 1)

3.C.5 Kaavakkeesta huolimatta vanhemmat kertoa omasta lapsestaan

”Hirveen vaikeita kysymyksiä että en mä osaa täyttää että niinku et just nyt vedin viimeisen keskustelun että äiti sano että ei ei hän osannu tähän mitään sanoo mutta sitte kuitenkin kun keskustellaan niin tottakai hän osaa kertoa omasta lapsestansa”(LTO 9)

3.C.6 Kaavaketta ei välttämättä käydä kokonaan läpi

”Ei vasun tarkoitus oo, että välttämättä kaikkia kohtia ees välttämättä käydä läpi. Et nostetaan sieltä ne asiat mitkä vanhempia askarruttaa, ja taas sitten, mikä meitä askarruttaa. Ja sit niihin etsitään tavoitteet”(LTO 6)

3.C.7 Lomake ei ole välttämättä aina mukana

”Jokku pitää sitä tärkeenä että edetään sen mukana ja joidenkin kanssa se keskustelu sujuu täysin ilman mitään lomakkeita kunhan sitten työntekijällä on ne että siinä käydään ne tietyt asiat läpi niin se pitää sitte olla niinku työntekijän mielessä ellei käytetä mitään lomaketta”(LTO 9)

3.C.8 Kaavake ei ole sisällöllisesti toimiva

”Mä en henkilökohtasesti siitä pohjasta mikä meillä on käytössä tällä hetkellä se malli se paperi se lomake mikä täytetään siinä keskustelussa niin mä en pidä siitä sillai niinku siis lomakkeena tai sisällölltään”(LTO 7)

7.4 Vanhemmat keskustelussa

4. A Erilaiset vanhemmat

4.A.1 Tutustumisen arjen tilanteissa

”Erilaiset vanhemmat tulee jo sulle siinä vaiheessa tutuksi kun ne tulee tänne alotetaan tää hoitosuhde niin siinä vaiheessa sä huomaat jo millä kielellä sä puhut millekin vanhemmalle kenellä ei heitetä huumoria esimerkiksi ollenkaan että pysytään siinä asialinjalla”(LTO 8)

4.A.2 Keskustelut hiljaisten vanhempien kanssa ovat hankalampia

”Et jos se äitiki puhuu, ettei mun tarvi yksin puhua, et sillon mua alkaa ahistaa, jos mä en nyt keksi mitää sanomista, jos sillä lapsella ei nyt oo mitää erityistä, et kaikki on ihan hyvin”(LTO 5)

4.A.3 Tärkeää kunnioittaa vanhemman tapaa toimia

”Siinä on aika iso ero että kenen kanssa juttelet jotkut vaan on suulaampia kertomaan jotain asioita tai tai halua jutella enemmän että mun mielestä sitäkin pitää kunnioittaa jos kaikki ei halua puhua kaikista kodin asioista”(LTO 12)

4.A.4 Vanhemman ensisijaisuus kasvattajana

”Mun mielestä lapsen pitää kasvattaa, niinku vanhemmat halua sen kasvattaa, niin just se, et löydettäis se yhteinen linja”(LTO 5)

4.A.5 Molemmilla vanhemmilla on mahdollisuus sanoa asiansa ja tilaa puhua

”Niinku äiti ja isä molemmat ja selekeesti toinen niinkun puhuu koko ajan että toinen ei niin sitten täytyy niinku ihan itte kysyä siltä toiseltakin vaikka että mitäs mieltä isä on tia mitäs sää ajattelet tästä että sillä lailla voi huomioida”(LTO 11)

4. B Ennakkokäsitykset vanhemmista

4.B.1 Ennakkokäsitykset näkyvät jos niitä on

”Kaikki ennakkokäsityksethän ne näkyy meidän käyttäytymisessä mutta mä yritän niitten kans sillain painia että en mä oikeesti voi tietää että ne on vaan ennakkokäsityksiä ja yritän niinku työskennellä sen puolesta että ei ne vaikuttais”(LTO 9)

4.B.2 Ammattitaitoa on laittaa ennakkokäsitykset syrjään

”Meidän pitää olla niin ammattitaitosia että sinä et tuo sinne esille minkäänlaisia ennakkokäsityksiä koska ne paistaa susta läpi sillon sää rupeet toimimaan taikka tekemään tai sanomaan sen ennakkokäsitystes mukaan”(LTO 8)

4.B.3 Ennakkokäsitykset lisääntyvät tutustumisen myötä.

”Mää oon yrittäny mahollisimman paljon olla luomatta mitään ennakkokäsityksiä, mutta sen niinkun on huomannu kyllä, että kyllähän niitä sitten ajan myötä niinkun väkisinkin syntyy, et sillon kun sää et tunne niitä vanhempia niinku oikeestaan ollenkaan niin sillonhan on helpompi mennä”(LTO 10)

4.B.4 Työntekijät puhuvat perheistä keskenään.

”Täälläki tulee ehkä puhuttua päiväkodissa työntekijöitten kesken jotain sellasta lasten asioita mikkä ei oo niinku ollennaisia tai niinku sillai että ett ne on vaan meidän luuloja ja just näitä ennakkokäsityksiä että niistä sillai pitäs kyllä sillai pyrkiä pääsemään pois” (LTO 9)

4.B.5 Ennakkokäsitykset voivat määrittää keskusteluun lähtevän työntekijän

”Mä olen sitä mieltä, et jos kemiaat vanhemien kanssa ei sujukaan, niin sen kyllä heti huomaa, niin semmosen ihmisen ei kannata mennä siihen vasukeskusteluun. Eli kun meitä kuitenkin on kolme työntekijää tässä, niin jonkun kanssa kuitenkin synkkaa aina ainakin vähän paremmin” (LTO 6)

4.B.6 Keskusteluun lähteminen haastavalta, jos vanhemmat koetaan haastaviksi.

”Työntekijällä on sellanen tunne että että vanhemmat ei oo kovin vastaanottavaisia niin jos se lähtötilanne on tällanen niin sittenhän siinä kaikki ehkä semmonen jännitys ja sellaset ennako-oletukset on jo vähän niinkun miinuksenpuolella” (LTO 9)

4.B.7 Jokaisen perheen kanssa toimitaan omalla tavalla.

”Tanssitaiteo kun tota se on musta niin hyvä näihin vasukeskusteluihinkin että tavallaan kun jokaisen perheen kanssa tanssitaan vähän erilaisilla askeleilla” (LTO 9)

”Kemiaat henkilökemiaat vaikuttaa” (LTO 7)

4. C Vanhemman rooli

4.C.1 Vanhemman tehtävä keskustelussa on kertoa perheen ja lapsen toiminnasta kotona.

”Vanhemman rooli on kertoo se että kuinka he he toimii kotona ja miten he näkee lapsen ja sitten tavallaan sovittaa ne palaset yhteen päivähoidon kanssa” (LTO 12)

4.C.2 Vanhempi säätelee, kuinka paljon ja mitä hän kertoo perheen ja lapsen elämästä.

”Vanhempihan täysin säätelee sen että mitä hän haluaa omasta perheestään omasta itsestään omasta lapsestaan kertoa elikkä siis siltä siltä puolelta sitten niin kaikki mitä jää kertomatta niin tulee ilmi jollai muulla tasolla meille” (LTO 9)

4.C.3 Joskus vanhemmilta kysytään neuvoa

”Erityislasterien kohdalla että jos vanhemmat on hirmusesti sillä tavalla että eivät oo antaneet tietoa siitä riittävästi niin yksinkertaisesti heitetään pallo vanhemmille sanotaan että nyt en tiedä enää miten toimitin teidän lasten kohdalla mull on ihan välineet niinku hukassa tai kadoksissa” (LTO 8)

4. D Vanhemman vastuu

4.D.1 Vanhempien ja työntekijöiden välinen rehellisyys tärkeänä

”Vanhemman vastuu ois se, että vanhempi puhuis totta siinä, että tota ei alkais, tietysti se on heidän, ei voida tietenkään tilivelvolliseksi laittaa jos he rupee jotain mitä sattuu liirumlaarumia siinä, mutta puhuis asiat niinku ne on, ja jos ei halua jostain asiasta puhua niin sitten ei puhuis” (LTO 2)

4.D.2 Vanhemmillä ei periaatteessa ole vastuuta keskustelutilanteessa

”Ei kai se kai periaatteessa oo mikään vanhemmalle mikään vastuukysymys. Mutta mun mielestä pitäis olla vastuussa siitä, että niinku että oikeesti käy kotona ne asiat läpi ja miettii, että mikä nyt on oleellista tässä tän meidän lapsen kohdalla”(LTO 3)

4.D.3 Vanhemman vastuulle jää yhteyden ottaminen eri yhteistyötahoihin

”Jäähän siihen vanhemmallekin sitä vastuuta ja varsinkin sitte jos sovitaan joku ja puhutaan että otetaan yhteyttä vaikka puheterapeuttiin sehän jää vanhemmalle mutta kyllähän me sillai toimitaan että sitte me aina kysytään että saitteko te aikaa”(LTO 11)

4.D.4 Vanhemmillä vastuu saapua paikalle keskusteluun.

”Vanhemman vastuu on tietenkin tulle keskusteluun. Koska, jos hän haluaa, että jos hänen lastaan hoidetaan hyvin ja sillä tavalla, kun hän haluaa”(LTO 6)

4.D.5 Vanhemmilta saadaan keskusteluissa tietoa erilaisista asioista.

”Antaa tietoa nimenomaan näitä näitä ihan perushoidon juttuja”(LTO 11)

4.D.6 Vanhempien antama tieto riippuu siitä, mitä heiltä kysytään.

”Se vähän riippuu siitäkin, että mitä osaa kysyä”(LTO 11)

4.D.7 Vanhemman tiedoilla on oikeasti merkitystä.

”Se ohjaa sitä meidän ajatusta jos vanhempi on kertonu perheestä jotakin niin sit se toki vaikuttaa siihen meidän meidän työhön sen lapsen kanssa”(LTO 9)

4.D.8 Vanhempien päiväkodille esittämät toiveet tärkeitä

”Ne on vanhemmalle kauheen tärkeitä ja luo sitä kuvaa päivähoidon laadusta joku tämmönen napitus tai sun muut, niin sitten me tehään niin, jos mitenkään pystytään”(LTO 2)

4.D.9 Vanhempien toiveet ovat joskus erikoisia henkilökunnan näkökulmasta

”Niitä sitten koitetaan toteuttaa niitten vanhempien toiveita, vaikka ne ei aina omasta mielestä oo aina semmosia oleellisia olisikaan tai kauheen tärkeeltä tuntuvia, et onks sillä nyt väliä”(LTO 2)

4.D.10 Toisilla vanhemmillä on runsaasti toiveita.

”Tulee semmonen olo, et niillä on selvät sävelet, et ne haluaa kasvattaa lapsestaan tämmösen, mut ne tuo sen tänne, ja ne haluaa, et me kasvatetaan siitä semmonen. Et ne ei oo itte valmiita tekemään sen asian eteen mitää”(LTO 5)

7.5 Työntekijän rooli keskustelussa

5. A Yhteistyö muiden työntekijöiden kanssa

5.A.1 Työntekijöiden kesken on yhteinen linja

”Mun mielestä työntekijöillä pitää olla yhteinen linja, jos lapselle sanotaan jostain asiasta. Ja vanhemmilla”(LTO 5)

5.A.2 Tiimissä jaetaan keskustelussa esiin tulleita asioita

”Vastuulla on se se niinku se asioitten kirjaaminen ja se kuinka sää kerrot sen muille siinä tiimis, ei se auta mitään vaikka olis kuinka hieno keskustelu ja sovitte te ihan mitä vaan jos ei se mee niinku kaikille tiedoksi”(LTO 11)

5.A.3 Työntekijä osaa ottaa asiat puheeksi vanhempien kanssa

”Vastuu että että kun sut on valittu tai mikä se systeemi onkaan niin millä perusteella joku on menossa siitä tiimistä siihen keskusteluun tavallaan sun vastuulla on sillon niinku se ne asiat ottaa ne asiat puheeksi”(LTO 11)

5.A.4 Tarve käydä läpi keskustelu toisten työntekijöiden kanssa

”On tarvetta niinku sellaiseen purkuun sen takia niin olis aina toivottavaa jos on vähäkin jotain hankalampaa asiaa liittyy siihen niin et siinon siihen pääsis kaks sen takia että siitä sais muutaman sanan vaihtaa”(LTO 11)

5. B Vanhempien huomiointi

5.B.1 Vanhempia ja tilannetta pitää kuunnella

” Ettei saisi mennä ittellä oma valmis kaava pääs että nymme tää kaavake täytetään ettei siis siltä pohjalta vaan niinku vähä kuulostella mikä sillä vanhemmalla on siellä mieles”(LTO 11)

5.B.2 Työntekijän tehtävä on kuunnella vanhempia

”Kuunnella niitä vanhempia ja niitten toivomuksia, että mitä mitä mikkä niitten mielestä on tärkeitä asioita”(LTO 10)

5. C Oletukset itsestä keskustelijana

5.C.1 Vanhemmat antavat harvoin suoraa palautetta

”Itte voi ehkä ajatellakin sitä kuinka on toiminu niin sitte jäläkeenpäin siitä vanhempien käyttäytymisestä”(LTO 11)

5.C.2 Toivoo olevansa vanhempien mielestä hyvä kuuntelija

”Toivottavasti ne ajattelee että mää annan niille sitä tilaa puhua ja kertoo”(LTO 7)

”Toivottavasti semmonen luotettava, mille voi sanoa ihan kaikki asiat. Ja varmaan aika rauhallinen rauhallinen kuuntelija.”(LTO 3)

5.C.3 Työntekijä kuvaa olevansa helposti lähestyttävä

”Voisin kuvitella että oon sellaanen aika tavallinen siinä ja sellaanen heleposti lähestyttävä että en määh usko että määh siellä mikäh opettaja oon karttakepin kans”(LTO 11)

5.C.4 Tasavertainen keskustelukumppani

”Mäh toivoisin että ne näkis niinku semmosena tasavertasena keskustelukumppanina kellä on näkemys siitä lapsesta ja lapsen kehityksestä päivähoitossa”(LTO 12)

5.C.5 Yhteisten tavoitteiden kirjaus ja yhteistä asioista sopiminen

”Löydän sieltä sieltä ne molemmilta tai sieltä vanhempien puheesta oleelliset asiat ja osaan niinku laittaa sinne ne asiat sinne paperille niinku me ollaan yhdessä sovittu” (LTO 3)

8.1 Ammatillisen keskustelun perusta

1. A Keskusteluun valmistautuminen

1.A.1 Keskusteluun valmistaudutaan yhdessä tiimin kanssa

*”Siihen pitäis koko ryhmän yhdessä valmistautua vaikka siinon yks vaan menos”
(LTO 11)*

1.A.2 Jokaisen työntekijän näkemys lapsesta mukaan keskusteluun

”Me ollaan aina keskusteltu sen koko tiimin kanssa siitä lapsesta. Että kuka tahansa sitä keskustelua pitääkin sitä keskustelua, niin siin on tavallaan jokaisen ääni tavallaan kuuluis siinä” (LTO 2)

1.A.3 Keskusteluun ei valmistautumatta

”Sinne ei saisi koskaan mennä mennä niinku vaan valmistautumatta” (LTO 11)

1.A.4 Keskusteluun valmistautuminen

”Edellisenä iltana yleensä luin vasua kotona tai sitten töissä katon sitä sitten jälkeen, teen muistiinpanoja” (LTO 2)

1.A.5 Keskusteluun valmistautumatta

”Mie en kerinny kauheesti valmistautua niin sit se oli vähän semmonen, että se jäi vähän pintapuoliseksi” (LTO 2)

1.A.6 Tietoa lapsesta saadaan molemmilta osapuolilta

”Ammattilaisen ei pitäis mennä sinne keskusteluun niinku sillä asetelmalla, että sillä on valmiit ratkasut ja tota valmiit vastaukset että sitten ne vaan niinku syötetään vanhemmalle siinä tilanteessa” (LTO 10)

1. B Ammatillisen keskustelun ilmapiiri

1.B.1 Etukäteen sovittu

”Rauha keskustella siitä asiasta ja lapsesta ja on niinku motivoituneempi ehkä pitkäjänteisemmin puhuu” (LTO 12)

1.B.2 Rauhallinen paikka

”On oikeesti varattu rauhallinen tila ja sopiva aika niin näin niin. Ettei tarvi sitte miettiä, että onko tola vanhemmalla ny johonkin kiire ja pitäskö mun ny sanoa äkkiä ja a kuuleekohan joku” (LTO 1)

1.B.3 Kiireen tunne

”Vanhemmalla on riittävästi aikaa ja että se laps on sillo hyvässä hoidossa kauheen ihanteellista olis että se isä taikka mummu olis hakenu se jos äiti ja isä pääsee yhdessä harvemmin tule yhdessä ett se laps olis jo kotona ett jos leikkii tossa yksinään tossa pihassa” (LTO 8)

1.B.4 Vanhemmat selkeästi mukaan keskusteluun

”Vanhempien mukaan ottaminen siihen keskusteluun ja pohdintojen tekeminen niin musta ainakin tuntu että se autto sitä viemään eteenpäin” (LTO 12)

1.B.5 Keskusteluissa ovat tunteet hyvin pinnalla

”Itku ei välttämättä tuu siitä mitä mä sanon vaan se saattaa tulla jostain ihan muusta syystä vaikka joku perhetilanne tai aivan mikä vaan sit se pitää vaan niinku osata osata niinkun kysyä ihan suoraa vaikka että haluakko sää puhua tästä enää tai jotain”(LTO 11)

1.B.6 Syvälinen, harkittu ja tavoitteellinen

”Se on syvällisempää, ja siinä pystyy keskittyyn sen lapsen tilanteeseen ja lapsen kehitykseen ja niihin asioihin ihan eri tavalla kun päivää-ja-näkemiin-tilanteissa”(LTO 6)

1.B.7 Arkoja asioita on helpompi ottaa esille

”Tottakai niist huonoist asioista pitää aina sanoo niinku ongelmistakin pitää puhua ennen kun sit yhtäkkiä pamauttaa niinku suuren myllyn tosta noin”(LTO 3)

”Monta vaikeeta asiaa niin sitte tietysti täytyy yrittää jotenkin jo miettiä etukäteen että että ei niitä kaikkia kerro kerralla ja tietenkin sen että on niitä hyviäkin ja pitää muistaa niistäkin puhua”(LTO 11)

1. C Keskustelun aloitus

1.C.1 Tärkeä huomioida vanhempien ajatukset

”Mitä vanhemmillä on mieles haluaisko ne heti jostakin erityisestä puhua vai onko väliä mennäänkö tästä iha järjestykses vai että no tavallaan annan niille sen mahadollisuuden”(LTO 11)

1.C.2 Tunnelman vapauttaminen tilanteeseen sopivalla tavalla.

”Mää mielellään tarjoisin kahvia tai tai jotakin niinku että semmonen jutustelu pieni jutusteluhetki ennen ku hypätään niinku asiaan sellanen mitä kuuluu ja keskustelu siinä aluks niin on ihan hyvä vapauttaa sitä tunnelmaa”(LTO 8)

1.C.3 Kertomalla ensin tapaamisen syy

”Mikä on se vasukeskustelun idea, mihin sillä pyritään mikä on vanhempien rooli siinä, mikä on mun rooli siinä, mikä on sen lapsen rooli siinä siinä varhaiskasvatussuunnitelmassa”(LTO 12)

8.2 Ammatilaisen rooli

2. A Työkokemus

2.A.1 Työkokemus on avuksi

”Jos ois enemmän työvuosia takana, niin vois kuvitella, et ois uskottavampi. Et onhan mulla joskus sellanen tunne, et. Tai sit se on vaan mulla, et minä puhun jollekin perheella, jonka äidillä on jo kolme lasta. Ja mulla itellä ei oo omia lapsia ja mul on kahen vuoden työkokemus, niin uskookohan se mua”(LTO 5)

2.A.2 Oma kokemus vanhemmuudesta

”Kun on päässy jo tällaseks keski-ikäseks tädiks niin niin ne on niinku helpom sen helpompia helpompia niistä on tullu että esimerkiks että se oma kokemus että on niinku ite vanhempi ja että pystyy sitä kautta asettumaan niinku vanhemman asemaan”(LTO 7)

2.A.3 Uudelle ihmiselle on hankala kertoa asioista

”Ettei siinä kukaan alkanu kertoon mitään henkilökohtasia perheen tämmösiä ongelmia tai muita tilanteita just uudelle ihmiselle”(LTO 2)

2. B Kunnioitus ja kuuntelu

2.B.1 Empaattisuus

”Osais itte niinku oikeessa kohorassa sitten sanoa oikeita asioita ja sitten se sellasta niinku just empatiaa”(LTO 11)

2.B.2 Hyvät vuorovaikutustaidot

”Vuorovaikutusosaamista. Että osaa kuunnella ja nähdä niitten vanhempien mielipiteet ja esittää meidän mielipiteet, öö, ymmärrettävästi mutta ei kovin paljon kaunistelematta niille vanhemmille”(LTO 3)

2.B.3 Tilannetaju ja sosiaalinen silmä

”Vois sanoa että se tilannetaju on siellä kärkipääs että niinku eihän sitä voi niinku tavallaan tietää ensinnäkään, että mistä asiasta ne vanhemmat haluaa puhua”(LTO 11)

”Edellyttää tiettyä sosiaalista semmosta, miten sen nyt hienosti sanois, sosiaalista semmosta silmää, ja semmosta ihmisten lukutaitoa, ettei kaikkien vanhempien kanssa keskustella samalla tavalla”(LTO 2)

2.B.4 Kunnioitettava vanhempien tekemisiä

”Pitää kunnioittaa kun nykyisin on niin erilaisia näitä kasvatuskulttuureja”(LTO 6)

2.B.5 Palveluhenkisyys

”Hienotunteisuus ja sellanen palveluhenkisyys mun mielestä siihenkin kuuluu”(LTO 9)

2.B.6 Interventio

”Puhutaan semmosista asioista millä saattaa olla kauas kantoset vaikutukset että sun pitää tosi tarkkaan miettiä sanas ja muut että ku kuitenkin siitä sitä siitä tärkeestä niinku perheen keskipisteestä ja siitä arvokkaasta lapsesta on kyse niin on hirveen tärkeitä miten sää ilmaset ne asiat”(LTO 8)

2.B.7 Asian esitystapa

”Mite siinä sanansa asettais että ei oo sillee tungettelevainen kuitenkaan että niinku ne vanhemmat ymmärtäis sen että se ei oo kysymys siitä että me nyt halutaan udella niinku heidän avioerostaan että mik mikä tässä on tilanne vaan siitä, että se vaikuttaa siihen lapseen ja sen ja se näkyy sen käyttäytymisessä”(LTO 10)

2. C Kasvatuksellinen osaaminen

2.C.1 Kasvatusosaaminen

”Täytyy tietää lapsen kehityksestä. Tota. Siis just se, että lapsesta, psykologiasta, lapsen kehityksestä, mikä on normaalia lapsen käyttäytymisessä ja mikä epänormaalia ja mihin kannattaa kiinnittää huomi-oo”(LTO 6)

2.C.2 Pedagoginen osaaminen

”Semmonen pedagoginen tietämys. Vanhemmat kuitenkin osaa käyttää sitä hyväksi. Tosi monet vanhemmat kysyy, että mitä mieltä oot siitä mitä pitäis tehdä ja näin”(LTO 1)

2.C.3 Suunnitteluosaaminen

”Siinä ei oo mitään järkee, et tavoitteita tavoitteiden perään, et sehän on vain sanahelinää. Niit ei pysty toteuttaan. Et sit kun ne on konkreettisia ja tämmösiä niin sitten niihin on taas helppo palata, kun syksyllä pidetään ja keväällä, et onko ne saavutettu. Ja sit asetataan mahdollisesti uusia tavoitteita”(LTO 6)

2.C.4 Lapsen sopeutuminen ryhmään ja toiminta ryhmässä

”Jos vaikka uusi lapsi niin että mitenkä se ryhmään sopeutuminen yli yleensä tapahtuu että onks se menny niinkun semmosten normien mukaan”(LTO 9)

2.C.5 Päiväkodin ja ryhmän eli instituution edustaja

”Kertoa niille vanhemmille millasena se lapsi näyttäytyy siellä päiväkodissa ja mikä meidän mielestä on tota sen sen lapsen vahvuudet ja heikkoudet ja minkälaisia tavoitteita me asetettais sille lapselle”(LTO 10)

8.3 Lastentarhanopettajan ammatillisuus

3. A Oma ammatillisuus

3.A.1 Ammatillinen tieto

”Meillä ammatti-ihmisillä on semmosta tietoo, mut en mä osaa sitä ajatella. Jokaisella varmaan. Jos vaikka ajatellaan, et tulee suoraan pystymättästä tohon niin kyl sen näkee, et onko se lasten kans ollukaa”(LTO 4)

3.A.2 Ammatillisuus

”No ei ainakaan, loukata ei saa. Et sä voi mennä syyttään, et mitenkään syyllistään. Se vastuu on olla korrekki, kuinka mä sanon, ammatillinen”(LTO 4)

3.A.3 Vanhempikin on kasvatusalanammattilainen

Et sit taas esimerkiksi Juuson äiti, ku se on päiväkodissa töissä, mut jos miettii jotenki sitä sen. Ku se alotti sen keskustelun sillä, et mitä se, et sanoinko mä ensin jotain vai sanoko se äiti”(LTO 5)

3.A.4 Lastenhoitaja voi pitää keskusteluja

”Yhtäläillä tota lastenhoitaja on kyykäs, kun ne asiat puhutaan yhdessä ennen vasua tuossa tiimissä. Ja mitä asioita siinä kannattaa ottaa esille. Ja sit jos joku sanoo lastenhoitaja sanoo, et hän ei halua, niin ok”(LTO 6)

3.A.5 Vanhemmat luottavat ammattilaiseen

”Vanhemmat yleensä kysyy niis jotakin että onko tää nyt ihan normaalia ja oppiikohan se jotain muuta niin mun mielestä niihin ei voi vastata vaan niinku mutu-tuntumalta että ei täs mitään hätää ole että täytyy olla niinkun jotakin tietoo että vanhemmat kuitenkin luottaa siihen tosi paljon”(LTO 11)

3.A.6 Tietävätkö vanhemmat henkilökunnan koulutuksellisista eroista

”Musta tuntuu, et onko vanhemmat tai tavalliset vanhemmat niin tietosia niistä lastenhoitaja ja lastentarhanopettajan koulutuksellisista eroista, että ne osais sanoa, et ei kun minä haluan tuon lastentarhanopettajan kanssa, kun se on hyvin erilainen asiantuntija”(LTO 1)

3. B Ammatillaisen vastuu

3.B.1 Puheenjohtaja

” Niinku tietynlainen puheenjohtaja vaikka siinä ois kaksistaankin niin pitäähän pysyä jonkinmoises aikataulus ja viedä sitte juttua eteenpäin ja yrittää yrittää niinku kuitenkin että kaikki asiat saadaan puhuttua ja ne vaikeetkin asiat kysytyä ja kirjattua sitte vielä.”(LTO 11)

3.B.2 Keskustelujen pitäminen

”Kyl mä nään sen vastuunkin isona siitä ylipäätänsä että ne pidetään”(LTO 12)

3.B.3 Sovitut asiat todella näkyvät työssä

*”Mehän ollaan niinku siitä vastus vastuussa että se keskustelun pohja ohjaa sitä meidän työtä”
(LTO 9)*

3.B.4 Vastuu vasu-keskustelusta työntekijällä

”Meillä on se vastuu koska me ollaan niitä työntekijöitä siinä jotka vedetään sitä”(LTO 8)

3.B.5 Esille huolet ja huomattut ongelmat

*”Jos sää tuot jotakin huolta esille niin vanhemmille antaa siihen jotakin eväitä että ei vaan jättää niitä
että no tällanen huoli on mutta ei niinku anna niinku mitään tavallaan että tietäis mitä voitais tehe-
rä”(LTO 11)*

3.B.6 Vastuuta käyttää kieltä, jota vanhempi ymmärtää

*”Niistä käsitteistäkin mitä käyttää, et millasilla sanoilla puhuu kellekin, että mikä meidän alalle on it-
sestään selvää alan termistö, niin ei ne oo todellakaan kaikille selvää”(LTO 2)*

8.4 Ammatillinen keskustelu vuorovaikutuksena

4. A Tasavertaisuus keskustelussa

4.A.1 Vanhempien kohtelemisen tasavertaisina

”Ettei se sais olla semmonen tilanne, että se ois semmonen altavastaaja, et se ois että apua apua, nyt mua tentataan, et oonko mä hyvä kasvattaja ja sen tarvii pelätä. Se pitää olla luonnollinen. Et siin ei tarvi olla mitään. Se luottamus, molemminpuolinen luottamus ja samanarvosuus”(LTO 4)

4.A.2 Ammatillainen on täydellinen kasvattaja -myytti

”En niinku tarkota että että varhaiskasvatuksen ammatillaiset ovat niinku täydellisiä ja niiltä löytyy ratkasu niinku joka asiaan”(LTO 10)

4.A.3 Vanhemmat luottavat työntekijän sanoihin ja tekoihin

”Mun kokemuksen mukaan suurin osa vanhemmista luottaa ihan älyttömästi meidän ammattilaisten toimintaan”(LTO 9)

4.A.4 Luottamus omaan ammattitaitoon tuntuu mielihyvä.

”Ja se tuntuu hyvältä, että jos ne vanhemmat niinku luottaa ja ammattitaitoon ja jos niitten tavoitteet on samansuuntaiset”(LTO 4)

4. B Vuorovaikutuksen haasteelliset tilanteet

A.B.1 Ristiriitatilanteet eivät tule koskaan täytenä yllätyksenä

”Ne ei siis tule koskaan niin että se olis vaan se tilanne onhan niistä puhuttu niinku jo ennemmin”(LTO 11)

A.B.2 Täytyy löytää kompromissi

”Pitää löytyä se kompromissi ja joku sellaanen lapselle hyvä”(LTO 11)

A.B.3 Kotona ja päiväkodissa ei aina voida toimia samoilla säännöillä

”Täytyy tuoda se esille, että täällä päiväkodissa me ei voida toimia niin että täällä on kakskymmentä lasta ja täällä ei voi kaikki hypiä sohvilla, mitä vaaraa siitä aiheutuu ja vanhemmat tajuaa sen ihan täysin hyvin, kyllä ne sen ymmärtää että kotona voi olla eri lailla”(LTO 11)

A.B.4 Tilanteen perusteellinen ja selkeä kuvaus

”Kuvailla kertomus että nyt on tapahtunut näin ilman mitään sen ihmeempiä tunnepurkauksia vaikka siihen liittyisi jotain mutta pitäis pystyä ammatillisena niinku erottaa se ett kuvailla se tilanne ja siten kysyä vanhemmalta että mitä mieltä sä olet ja miten nyt pitäis toimia”(LTO 9)

A.B.5 Erilaisia mielipiteitä ja kasvatuskäsityksiä

”Ymmärtämällä että on että siis niinku sen asian että se minun mielipiteeni ja se minun kasvatuskäsitykseni ei ole se ainoa oikea vaan että niinku vanhemmilla voi olla niinku erilaiset painotukset, erilaiset arvot niinku että että tavallaan kunnioittamalla niitä”(LTO 7)

A.B.6 Ulkopuolisesta henkilön apu

”Jos ei päästä siinä yhteisymmärrykseen, niin sitten esimerkiksi vois miettiä sillä tavalla, että että tota, auttako siinä tilanteessa se, että siihen otettaisiin joku ulkopuolinen ihminen, joka näkisi sen tilanteen tavallaan sitten taas eri. Niinku mä aattelin vaikka keltoa, kiertävää erityislastentarhanopettajaa”(LTO 6)

A.B.7 Reflektio

”Ihan hyvä keskustelu siitä synty eikö se tai mä ainakin toivon ja koen siinä tilanteessa että ei se äiti kokenu sitä mitenkään niinkun hyökkävänä että mä olin täysin eri mieltä siitä”(LTO 12)

4. C Vanhemmat eivät halua keskustella

4.C.1 Vaikea saada sovittua keskustelu-aikaa

”Se ajan löytäminen oikeesti niinku hankalalta mutta niin sitte mä oon joskus tarjonnu siinä kohta että kyllä me voidaan niinku kotonakin ihan hyvin, että sitte pitää osata tarjota sillä lailla että ei tuu vanhemmille sellanen olo että ny on pakko ottaa nuo”(LTO 11)

4.C.2 Vanhemmille varhaiskasvatuskeskustelu -sana ei tarkoita mitään

”Vanhemmille tulis semmonen olo, että tota ne haluaa kuulla juuri minun lapsestani ja keskustella juuri minun lapsestani, sillä lailla positiivisessa mielessä. Et niillä ei tuu se tunne, et nyt me mennään sinne tentattavaksi. Että toi sano varhaiskasvatuskeskustelu-aika, se on ihan järkyttävä. Et semmosta kapulakieltä. Se ei sano vanhemmille yhtää mitää”(LTO 6)

4.C.3 Kieltäytyminen ei ole vaihtoehto

”Sanosinko niin että en anna sitä vaihtoehtoa että eikö tulis keskustelua ett en mä kysy että haluatteko te tulla vaan kysyn että mikä aika teille sopii”(LTO 8)

4.C.4 Lapsesta keskustelemisen on intiimiasia

”On mun mielestä väärä tapa että laitetaan eteiseen lista että täs on keskusteluajat ja kaikkien pitäis siihen laittaa niinku kaiken kansan nähtävälle että huomenna kello kymmenen keskustellaan mun lapsen asiasta et se on niinku mun mielestä sellanen lista jota ei pitäisi olla vaan se pitäis niinku informoida vanhemmille että tulkaa sopimaan aikaa”(LTO 11)

4.C.5 Eri keskustelujen yhdistäminen

”Voi erityislasten vanhemmilla olla sellasia kokemuksia että näiton ihan hirveesti näitä tämmösiä keskusteluja ja kaikkee että sitte jos vanhemmat viestittää semmosta että että taasko meillä on joku niin sit pitäis kyllä ymmärtää että ei niitäkään liikaa tarvi”(LTO 9)

4.C.6 Vanhempia voidaan pakottaa

”Se on niitten valinta sitte että eihän niitä eihän mikään laki määrää”(LTO 7)

4.C.7 Muut keinot käytössä

”Just nää hakemiset ja tulemiset ja nää keskustelut, niin sitä kautta yrittäs sitä luoda sitä pohjaa sille tai sitä yhteistyön pohjaa siihen perheeseen”(LTO 6)

4. D Luottamus

4.D.1 Luottamusta luodaan ensimmäisestä tapaamisesta

”Luottamus luotu jo aikapäiviä sitte että jos sitä ruvetaan luomaan vasta vasukeskustelussa niin ollaan paljon paljon myöhässä elikkä se luodaan heti ensimmäisellä ensimmäisestä kohtaamisesta luodaan se luottamus ja sitä kasvatetaan koko aika”(LTO 8)

4.D.2 Lapsi saa päiväkodissa laadukasta varhaiskasvatusta

”Kun siinä töis on siinä ryhmäs niin se vanhempi tutustuu että kyllä se luottamus niinku kasvaa sieltä ja joka päivä kun sää äitinä huomaat että täällä huolehditaan mun lapsista ja nää niin nää toimii asian mukaisesti”(LTO 11)

4.D.3 Omasta elämästä ja omista lapsista kertominen

”Mää annan jotakin ittestäni niin on hirvu tärkeetä esimerkiks jos sanon jotakin omista lapsistani niin sillon me tullaan paljo läheisimmiksi ja tunnetaan toisiamme pikkasen enempi kun vaan sen lapsen puitteissa tai puhutaan harrastuksista esimerkiks”(LTO 8)

4.D.4 Positiivisten asioiden kertominen

”Jokaiselle vanhemmalle se oma lapsi on se kaikista ihanin ja ja tärkein niin kyllähän musta ainakin tuntuu että vanhemmat nauttii siitä ja vapautuu huomattavasti jos niille kertoo vaikka jotain hassuja sattumia”(LTO 12)

4.D.5 Helposti lähestyttävä ja kuunteleva

”Yrittää ite olla mahdollisimman avoin ja helposti lähestyttävä ja kuunteleva ja sillä tavalla vanhemmilla ois mahdollisimman helppo kertoa niit omii ajatuksiinsa ja juttuja”(LTO 1)

4.D.6 Aito kuunteleminen ja kuuleminen

”Kuuntelemalla, vaikuttaa aidosti kiinnostuneelta ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Ei tee mitään muuta, haahuile, tai silmät katto eri suuntaan”(LTO 3)

”Kuuntelu on keino semmoseen luottamukseen”(LTO 7)

4.D.7 Keskusteluilla on vaikutusta toimintaan

”Että vanhempi huomaa että jotenkin kun tän asian eteen on tehty töitä että on valmistauduttu ja että tänne ei vaan tulla ny rupattelemaan niitä näitä”(LTO 11)

4.D.8 Luottamus puhua

”Ne tietää et mihin se tieto menee että että ei niitä huudella tuolla pitkin käytäviä mutta että oman ryhmän tietoon menee, että sitten erikseen mainitsee jos ei halua jotain asiaa käsiteltävän”(LTO 12)