



Marjatta Kekkonen

Kasvatuskumppanuus puheena

Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset
päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä



TUTKIMUS 72/2012

Marjatta Kekkonen

Kasvatuskumppanuus puheena

Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset
päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä

Väitöskirja

Esitetään Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikön
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi 20.1.2012 klo 12.00
Tampereen yliopiston Väinö Linna -salissa, Kalevantie 5, Tampere



TERVEYDEN JA
HYVINVOINNIN LAITOS

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Lapset, nuoret ja perheet -osasto

© Kirjoittaja ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitos

Kannanen kuva: Hanna Harju

Taitto: Seija Puro

ISBN 978-952-245-571-0 (painettu)

ISBN 978-952-245-572-7 (pdf)

ISSN 1798-0054 (painettu)

ISSN 1798-0062 (pdf)

Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy
Tampere 2012

Tutkimuksen ohjaajat

Professori, *Kirsti Karila*

Tampereen yliopisto

Emeritaprofessori *Anna Raija Nummenmaa*

Tampereen yliopisto

Esitarkastajat

Professori, *Kirsi Juhila*

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen yksikkö

Dosentti, *Maarit Alasuutari*

Tampereen yliopisto

Yhteiskuntatutkimuksen instituutti

Vastaväittäjät

Professori, *Marja-Leena Laakso*

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Dosentti, *Maarit Alasuutari*

Tampereen yliopisto

Yhteiskuntatutkimuksen yksikkö

Tutkijakollegium

Kustos

Professori, *Kirsti Karila*

Tampereen yliopisto

Kirsti Karila

Kiitokset

Jaan ansion tämän väitöskirjan valmistumisesta monen ihmisen kanssa. Kiitän erityisen lämpimästi tutkimukseni ohjaajaa, professori Kirsti Karilaa paneutuvasta ja rohkaisevasta, mutta samalla rakentavasti kriittisestä ohjauksesta tutkimuksen eri vaiheissa. Professori Karilan myönteinen ja arvostava asenne on vahvistanut minua tutkijana sekä auttanut ylittämään tutkimuksen suvantovaiheet ja kriittiset pisteet. Osoitan parhaimmat kiitokset myös edesmenneelle emeritaprofessori Anna Raija Nummenmaalle, jonka analyttiset havainnot ja selkeät palautteet auttoivat minua muotoilemaan tutkimusta sen nykyiseen muotoonsa. Kiitän myös työn esitarkastajia sosiaalityön professori Kirsi Juhilaa ja yliassistentti, dosentti Maarit Alasuutaria tekstin rakennetta ja sisältöä koskevista arvokkaista huomioista, jotka auttoivat minua kirjoittamaan tutkimusraportin sen lopulliseen muotoonsa.

Tutkimustyön välttämätön, mutta usein niukka, resurssi on aika. Kiitän kunnioittavasti Tampereen yliopistoa, joka Kasvatustieteiden tiedekunnan esityksestä myönsi minulle tutkimusapurahan vuonna 2010. Apurahan turvin saatoin irrottautua perustyöstäni puoleksi vuodeksi ja kirjoittaa valmiiksi väitöskirjakäsikirjoituksen. Apurahalla oli ratkaiseva merkitys tutkimustyön loppuun saattamisessa. Kiitänkin kasvatustieteiden tiedekunnan dekaania, professori Eeva Hujalaa sekä Varhaiskasvatusyksikön johtajaa, professori Kirsti Karilaa saamastani apurahasta sekä yksikön henkilökuntaa kaikesta tuesta ja avusta tutkimustyön eri vaiheissa. Kasvatustieteiden tiedekunta ja varhaiskasvatuksen yksikkö ovat tarjonneet jatko-opinnoille kannustavan ympäristön.

Kehittämispäällikkö Anna-Leena Välimäki johdatti ja innosti minut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden valmistelutyön yhteydessä tutkimusteeman äärelle, mistä lausun hänelle parhaat kiitokset. Aluepäällikkö Marja Kaskelaa haluan lämpimästi kiittää siitä, että hän auttoi minua oivaltamaan suhteiden luomisen ja suhteisiin asettumisen merkityksen kasvatuskumppanuudessa ja lapsen kasvun kannattelussa. Tutkimusprofessori Marjatta Bardy näytti tutkimustyöni käynnistymisen aikoihin eleganttia esimerkkiä siitä, miten tutkimustekstiä kirjoitetaan elävästi, tarkasti ja oivaltavasti. Näistä kirjoittamisen opeista olen ollut kiitollinen tätä työtä tehdessäni.

Tärkeä merkitys tutkijan identiteetini kehittymiselle on ollut Tampereen yliopiston varhaiskasvatusyksikön jatko-opintoseminaarilla. Jatko-opiskelijoiden seminaaritapaamiset keskimäärin kerran kuukaudessa loivat rungon ja rutiinin väitöstyöni vuosia jatkuneelle arkiselle työstämiselle. Tapaamisissa kypsyi, paitsi itse tutkimusteksti, myös tutkijan luova mieli ja tutkijayhteisön vertaiskriitiikin käytännöt. Seminaarin tieteellisten ohjaajien ohella erityislastentarhanopettaja Hilkka Luttisen, kehitysohjaaja Kirsi Alilan ja lehtori Tuulikki Ukkonen-Mikkolan rohkaisevat kommentit ja rakentavat palautteet pitivät yllä uskoani työni valmistumisesta.

Tutkimustyö on vuosien prosessi, jonka aikana tutkimusteema ja sitä koskeva ymmärrys vähitellen hioutuvat. Tutkimusyhteisön ohella omaan ajatteluuni kasvatuskumppanuudesta ovat merkittävästi vaikuttaneet varhaiskasvatuksen johtajat, asiantuntijat ja ammattilaiset sekä kasvatuskumppanuuden kouluttajat, joiden kanssa olen voinut jakaa ja käydä keskusteluja käytännön kokemuksista perheen ja päivähoidon, vanhempien ja varhaiskasvattajien kumppanuusperusteisesta kasvatusyhteistyöstä. Haluankin jakaa ansion tässä tutkimuksessa esitettävien teemojen sisällöllisestä hahmottumisesta kasvatuskumppanuuden koulutuksiin osallistuneiden päiväkotien johtajien, lastentarhanopettajien, erityislastentarhanopettajien, sosiaalikasvattajien ja lastenhoitajien kanssa. Erilaisissa koulutus-, ohjaus- ja harjoitustilanteissa käymäni keskustelut ja päivähoidon ammattilaisilta saamani palautteet ovat muokanneet merkittävästi ymmärrystäni kasvatuskumppanuudesta ilmiönä, puhe- tapoina ja työkäytäntöinä. Johanna Jalli-Huhtalaa, Marjo Jauhiaista, Kristiina Jokista, Seija Junnoa, Arja Korhosta, Paula Korkkalaista, Katriina Lehtea, Taisto Lehtistä, Virpi Mattilaa, Anu Määttä, Aini Ronkaista, Raili Santavuorta, Tarja Pitkästä, Merja-Riitta von Schantzia, Liisa Tonteria sekä Aira Vähärautiota haluan kiittää heidän kumppanuusyhteistyötä koskevan osaamisensa jakamisesta.

Aivan erityiset kiitokset haluan osoittaa sille pienelle joukolle varhaiskasvatuksen ammattilaisia, jotka ovat antaneet äänensä, ajatuksensa ja puheensa tämän tutkimuksen käyttöön. Kiitän tutkimuksen puheaineiston tuottaneita Ellaa, Iiristä, Katria, Kerttua, Pirkkoa, Siiriä ja Terttua minua kohtaan osoittamasta luottamuksesta, kun he tutkimusaineiston keruun aikoihin myöntivät tutkimushaastatteluihin ja ryhmäkeskustelujen nauhoittamiseen. Toivon, että olen osannut tutkimusaineiston analyysissä toimia tämän luottamuksen arvoisesti. Samalla totean, että diskurssianalyttinen tutkimusmenetelmäni vapauttaa heidät olemasta edes osavastuussa siitä, mitä ja miten tutkijana olen päätellyt ja tulkinnut heidän puheitaan. Puhekatkelmia ei pidä tarkastella ensisijaisesti tutkimushenkilöiden persoonallisina näkemyksinä, vaan minun tutkijana tekstiaineistosta synnyttäminä diskursiivisina näyttäminä.

Tutkimuksen tekeminen vaatii ilmaisuvoiman kehittymistä ja toisin kokemisen, tulkitsemisen ja tietämisen taitojen synnyttämistä. Korvaamaton rooli oman sisäisen luovuuteni ja rohkeuteni löytämisessä on ollut Ihmissuhdetyö ry:n psykodraamaohjaajakoulutuksella, jota olen käynyt vuodesta 2009 alkaen. Haluan lämpimästi kiittää psykodraamakouluttajia Sirkku Aitolehteä ja Kirsti Silvolaa siitä, että olen tarvittaessa voinut turvallisesti tutkia väitöskirjan tekemisen kipuja ja solmuja mielen ja sosiaalisten suhteiden psykodraamanäyttämöillä. Koulutusryhmän jäseniä Anu Hagmania, Arja Ketosta, Piukku Kilpikiveä, Helena Koivistoa, Sari Liljeströmiä, Hannele Nätyntkiä, Hely Ojalaa, Kaijamaija Parviaista ja Anne Vesteristä kiitän sydämellisesti myötäelämisestä ja iloisesta kannustamisesta.

Tutkimus tarvitsee ympärilleen asialle suojelemaan ympäristön. Työpaikkani Terveyden ja hyvinvoinnin laitos on suhtautunut ei vain suojeasti vaan avoimen kannustavasti tieteellisten jatko-opintojen suorittamiseen. Varauksettomat kiitokset

tästä kuuluvat Lasten, nuorten ja perheiden palveluyksikön, Lanun päällikkö Päivi Lindbergille ja Lapset, nuoret ja perheet -osaston päällikkö Anneli Poudalle, jotka omalla persoonallisella tavallaan ovat luoneet yksikköön innostavan ja kannustavan ilmapiirin, missä on ollut hyvä valmistella väitöstyötä. Haluan myös kiittää kaikkia työtovereitani Lanussa ja erityisesti erityissuunnittelija Arja Hastrupia, kehittämispäällikkö Jukka Mäkelää, suunnittelija Hanna Harjua, erikoistutkija Päivi Känkästä ja osastosihteeri Raija Rantamäkeä siitä tuesta, jota pitkäjänteisessä tutkimustyössä olen vuosien mittaan saanut.

Vaikka teksti olisi jo valmis, prosessi tekstistä kirjaksi on sekin monen osajan kädenjäljen tulos. Tutkimusaineiston litteroinnista on vastannut sihteeri Seija Ståhlberg, tiivistelmän kääntämisestä englanniksi kielenkääntäjä Monica Sonck ja ruotsiksi kielenkääntäjä Manuela Tallberg. Väitöskäsikirjoituksen kielenhuollon on tehnyt Sirkka Laukonsuo. Väitöskirjan julkaisukuntoon saattamisessa minua ovat auttaneet julkaisutoimittaja Sanna Koivumäki, graafikko Päivi Rikala ja Seija Puro. Heitä kaikkia kiitän lämpimästi.

Väitöstyö on vuosien mittainen työ, josta puhutaan tavattaessa niin ystävien kuin sukulaistenkin kanssa. Suuret kiitokset osoitan kaikille niille ystäville ja sukulaisille, jotka ovat jaksaneet kärsivällisesti seistä rinnallani tutkimustyön eri vaiheissa. Erityisesti kiitokset Pialle, Leenalle ja Marjolle kannustavista keskusteluista. Kaikkein kovimmin väitöstyö koettelee omaa perhettä. Perhe elää tutkijan rinnalla tutkimustyön eri vaiheet ja todistaa alun innostuneisuuden, kantaa keskivaiheen väsymyksen ja kannustaa lopun rutistukseen. Aviopuolisoni Markku Rantakylän loputon kärsivällisyys ja epäitsekkäs vastuunkanto perheen ja lasten arjesta on ollut ehdottoman korvaamatonta niiden monien iltojen ja viikonloppujen aikana, jolloin itse olen syventynyt kirjoitustyöhön. Lopuksi uskon ja toivon, että tyttärillemme Julialle ja Heinille on tallentunut merkitykselliseksi lapsuuden muistoksi kuva äidistä, joka istui tietokoneensa ääressä ja näki paljon vaivaa kirjoittaakseen todeksi haaveensa omasta kirjasta. Kirjan muodoksi tuli väitöskirja varhaiskasvattajista, vanhemmista ja lapsista.

Tiivistelmä

Marjatta Kekkonen. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Tutkimus 72/2012. 233 sivua. Helsinki, 2012.

ISBN 978-952-245-571-0 (painettu); ISBN 978-952-245-572-7 (pdf)

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, millaisia puhetapoja käyttäen varhaiskasvatuksen ammattilaiset rakentavat kasvatuskumppanuuden merkityksiä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisia toimijuuksia, vuorovaikutustapoja ja suhteita varhaiskasvattajat tuottavat varhaiskasvattajien, vanhempien ja lasten kohtaamisia koskevissa kuvauksissa. Tutkimuksessa analysoidaan sitä, millä tavalla varhaiskasvattajat kuvaavat kasvattajien, vanhempien ja lasten tapaamisia, kohtaamisia ja yhteistyötilanteita lapsen kasvuympäristöissä päiväkodissa, kodissa ja niiden lähiympäristöissä. Tavoitteena on selvittää sitä, mitkä yhteistyötä koskevat tulkinnat voidaan identifioida kasvatuskumppanuudeksi.

Suomessa kasvattajien ja vanhempien välinen yhteistyö on linjattu kasvatuskumppanuudeksi valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen linjauksissa, Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002), ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005 [2003]). Päivähoitolain mukaan päivähoidon tehtävä on kotien kasvatustyön tukeminen (1973/36). Tutkimuksessa selvennetään sitä, millaiset vanhempien ja kasvattajien välistä yhteistyötä koskevat puhetaavat tuottavat kasvatuskumppanuuden merkityssisältöjä.

Tutkimus perustuu sosiaaliseen konstruktionismiin ja diskursianalyyysiin, jossa todellisuuden oletetaan rakentuvan merkitysten pohjalta. Tutkimuksessa oletetaan, että sosiaalinen todellisuus ja sitä koskeva tieto rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa kielellä ja kielenkäytön tavoilla on keskeinen merkitys. Kielenkäyttö ymmärretään puhetekoina, puheella tekemisenä. Diskursiivisella näyttämöllä puhe kasvatuskumppanuudesta konkretisoituu sosiaalisesti toiminnaksi, jossa kulloinkin näyttämöllä olevat kasvattajat, vanhemmat ja lapset tuottavat kohtaamisille tilannekohtaiset merkitykset. Diskursiivinen näyttämö toimii analyttisenä käsitteenä ja havainnollistamisen keinona kasvatuskumppanuuden puhetapoja määrittävälle dramaturgiselle kehykselle, tilannetta ohjaavalle sosiaaliselle koreografialle sekä toimijoiden suhteiden, vuorovaikutuksen ja kohtaamisen rakentumiselle.

Tutkimuksen teoreettisessa taustoituksessa kuvataan kasvatuskumppanuuden muotoutumista perheen ja päivähoidon institutionaalisten suhteiden muutoksina. Osiossa kuvataan, kuinka kasvatuskumppanuus on kehittynyt naisten työssäkäynnin sekä pienten lasten kotikasvatusta ja päivähoitokasvatusta koskevien ideaalien ja sosiaali-, perhe- ja päivähoitopoliittisten uudistusten välisessä jännitteessä.

Teoreettisessa taustoituksessa kuvataan tulkintoja, jotka ohjaavat perheen ja päivähoidon kasvatusyhteistyötä varhaiskasvatuspalveluissa. Kasvatusyhteistyötä

kuvataan vanhempain valistamisena, kasvatusyhteistyönä, asiantuntijalähtöisyytenä, perhelähtöisyytenä, kotilähtöisyytenä, lapsilähtöisyytenä sekä kasvatuskumppanuutena. Kasvatuskumppanuutta varhaiskasvattajien, vanhempien ja lasten yhteistyösuhteena käsitteellistetään kumppanuuskäsitteen merkityssisältöjen, dialogisuuden, relationaalisuuden ja kasvatusvuorovaikutuksen näkökulmista.

Kasvatuskumppanuuden merkityksiä tuotetaan neljässä diskurssissa, joista ensimmäisessä kuvataan kasvattajan ja vanhemman välisiä sosiaalisia suhteita, toisessa varhaiskasvatuksen kotikäyntiä, kolmannessa varhaiskasvatuksen palveluneuvottelua sekä lopuksi kasvatuskumppanuutta suhteita luovana kommunikaationa. Kussakin diskurssissa kuvataan ne puhettavat, jotka ilmaisevat kasvatuskumppanuudeksi identifioitavaa toimintaa, sekä puhettavat, joista kumppanuusdiskurssissa otetaan etäisyyttä.

Sosiaalisia suhteita koskevassa diskurssissa varhaiskasvattajat eriyttävät ammatillisen kasvatuskumppanuussuhteen muista kasvattajan ja vanhemman välille mahdollisesti rakentuvista samankaltaisista sosiaalisista suhteista. Kasvatuskumppanuuden merkityksiä eriytetään ystävyyssuhteesta, vertaisuudesta, läheissuhteesta sekä sellaisesta yhteistyösuhteesta, joka perustuu kasvattajan ja vanhemman väliseen ”kemiaan”.

Varhaiskasvatuksen kotikäyntidiskurssissa kotikäyntiä eriytetään niistä mielikuvista ja käsityksistä, jotka varhaiskasvattajat liittävät lastensuojeluperheisiin ja lastensuojelun kotikäynteihin. Kasvatuskumppanuutta rakentava varhaiskasvatuksen aloituskotikäynti ymmärretään osaksi varhaiskasvatuksen perustehtävää ja pedagogista toimintaa, joka tukee lapsen päivähoitoon siirtymistä. Kasvatuskumppanuuden kotikäyntidiskurssissa korostuvat yhteistyön prosessimaisuus, yhteistoininnan sopimuksellisuus, osapuolten välisen sosiaalisen etäisyyden säätely sekä lapsen monipuolinen toimijuus.

Varhaiskasvatuksen palveluneuvotteludiskurssissa kasvatuskumppanuus tulkitaan dialogiseksi, perhettä osallistavaksi yhteistyöksi, jossa perhe yhdessä varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa neuvottelee perheen päivähoitoratkaisuista ja lapsen varhaiskasvatustarpeista. Etäisyyttä otetaan puolesta tietämisen ja vakuuttamisen puhettavoista. Niissä päivähoito tietää perheen puolesta, mikä sille on parasta ja vakuuttaa perheen omalla asiantuntemuksellaan. Tai päinvastoin, perhe tekee lapsen varhaiskasvatusta koskevat päätökset yksinomaan oman asiantuntemuksensa varassa.

Suhteita luovan kommunikaation diskurssissa luodaan tulkintaa kasvatuskumppanuudesta puhetoimintana, jossa korostuvat lapsen, kasvattajan ja vanhemman välisten yhteistyö- ja kiintymyssuhteiden rakentamisen, suhteisiin kiinnittymisen ja suhteissa toimimisen merkityksenannot. Suhteita luovassa kommunikaatiossa kasvattajan reflektiivisyys, emotionaalisuus, empaattisuus ja autenttisuus tulkitaan suhteita luovaksi kompetenssiksi. Suhteita luovassa kommunikaatiossa kasvattajalle – mutta myös vanhemmalle – annetaan vastuu siitä, että lapselle rakentuu tulkinta itsestään ainutkertaisena yksilönä, jonka ero- ja liittymiskokemusten kan-

taminen on aikuisten vastuulla. Suhteita luova kommunikaatio ottaa etäisyyttä puhetavoista, jotka kuvaavat suhteista poissulkevaa kommunikaatiota.

Kaikissa diskursseissa tuotetaan tulkintoja lapsen toimijuudesta. Lapsen toimijuutta tuotetaan aineistossa kasvattajan ja lapsen välisissä kohtaamisissa kaupassa, naapurustossa ja vapaa-ajan ympäristöissä, lapsen kodissa kasvattajan kotikäynnin aikana sekä lapsen ja kasvattajan kohtaamisissa päiväkodissa.

Tutkimuksessa kasvatuskumppanuus tulkitaan osaksi yhteiskunnallista kehitystä, jossa sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset murrokset ovat muuttaneet perheen ja päivähoidon tehtäviä ja institutionaalisia suhteita. Tutkimuksessa kysytään, synnyttääkö kasvatuskumppanuus jännitteisen suhteen varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden ja kasvatusresursseiltaan ja kasvatusasiantuntemukseltaan erilaisten vanhempien ja perheiden välille. Tutkimuksessa todetaan, että kasvattajien tietoisuus lasten, vanhempien ja perheiden tasavertaisuuden vaalimisesta, kumppanuusperusteisen kasvatusyhteistyön vaiheittaisesta, prosessimaisesta rakentamisesta sekä suhteita luovan kommunikaation merkityksestä luovat edellytykset toimiville kumppanuuskäytännöille varhaiskasvatukseen osallistuvien pienten lasten perheiden kanssa.

Kasvatuskumppanuuden tulevaisuuden kehittämisessä tähdelliseksi nousee kysymys siitä, millä tavalla perheiden erilaiset lapsen kasvatukseen, hoitoon, huolenpitoon ja oppimiseen liittyvät arvot, asenteet, kysymykset, huolet ja tuen tarpeet varhaiskasvatuspalveluissa tulkitaan. Tulkitaanko ne perheiden osaamattomuudeksi, vajavuudeksi, heikkoudeksi tai pärjäämättömyydeksi vai perheen yksityisyyteen sijoittuvan kasvatustehtävän yhteisöllisen luonteen ilmauksiksi ja vanhemman omaa lasta ja hyvää lapsuutta koskevan asiantuntemuksen vahvistamisen avoimiksi yhteistyöaloitteiksi varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden hallitsemassa kasvatusinstituutioissa.

Avaisanat: ammatillisuus, diskurssi, diskurssianalyysi, kasvattaja, kasvatus, kumppanuus, kasvatuskumppanuus, kommunikaatio, kotikäynti, lapsi, perhe, puhetapa, päivähoito, suhde, vanhempi, varhaiskasvattaja, varhaiskasvatus, vuorovaikutus, yhteistyö

Sammandrag

Marjatta Kekkonen. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. [Fostringsgemenskapen i talet – småbarnsfostrare, föräldrar och barn på dagvårdens diskursiva arena]. Institutet för hälsa och välfärd (THL). Forskning 72/2012. 233 sidor. Helsingfors, Finland 2012.

ISBN 978-952-245-571-0 (tryckt); ISBN 978-952-245-572-7 (pdf)

Denna studie syftar till att beskriva hurdana sätt att tala yrkesfolk inom småbarnsfostran använder för att bygga upp betydelser i fostringsgemenskapen. Studien fokuserar på hurdana aktörsroller, interaktionsmetoder och relationer småbarnsfostrare lyfter fram i beskrivningar av möten mellan småbarnsfostrare, föräldrar och barn. I studien analyseras på vilket sätt småbarnsfostrarna tolkar träffar, möten och samarbetsituationer mellan småbarnsfostrare, föräldrar och barn i barnets uppväxtmiljö vid daghem, i hemmet och i deras närmiljö. Målet är att klarlägga vilka tolkningar av samarbetet som kan identifieras som en fostringsgemenskap.

I Finland har samarbetet mellan småbarnsfostrare och föräldrar definierats som en fostringsgemenskap i de riksomfattande riktlinjerna för förskoleverksamheten (2002) och Grunderna för planen för småbarnsfostran (2003). Enligt lagen om barndagvård (36/1973) ska dagvården stödja hemmen i deras uppgift att fostra barnen. Studien klarlägger hur talet i samarbetet mellan föräldrar och småbarnsfostrare skapar varierande betydelser i fostringsgemenskapen.

Studien bygger på social konstruktionism och diskursanalys där verkligheten antas byggas på betydelser. Antagandet är att den sociala verkligheten och den anknyttande informationen byggs upp i interaktionen mellan människor och att språket och sättet att använda språket har en central betydelse. Språkbruket förstås som språkhandlingar, dvs. att handla genom tal. På den diskursiva arenan konkretiseras talet om fostringsgemenskapen och språkbruket blir social verksamhet där småbarnsfostrare, föräldrar och barn skapar situationsbundna betydelser vid varje möte. Den diskursiva arenan är ett analytiskt begrepp och en metod för att åskådliggöra den dramaturgiska ram som definierar sätten att tala i fostringsgemenskapen, den sociala koreografi som styr situationen och utformningen av relationen, interaktionen och mötet mellan aktörerna.

I den teoretiska bakgrunden beskrivs hur fostringsgemenskapen har utformats genom förändringar i de institutionella relationerna mellan familjen och dagvården. I denna del beskrivs hur fostringsgemenskapen har utvecklats i spänningsfältet mellan kvinnor i arbetslivet, ideal som anknyter till att fostra små barn i hemmet och inom dagvården och social-, familje- och dagvårdspolitiska reformer.

I den teoretiska bakgrunden beskrivs tolkningar som styr familjens och dagvårdens samarbete inom småbarnsfostran. Samarbetet beskrivs som upplysning för föräldrarna, fostringsarbete och verksamhet som utgår från experter och

familjen eller hemmet. Dessutom beskrivs barncentrerat samarbete och fostringsgemenskapen. Begreppet fostringsgemenskap som ett samarbetsförhållande mellan småbarnsfostrare, föräldrar och barn bildas utgående från betydelseinnehåll, dialoger, relationer och interaktion i fostran.

Fostringsgemenskapens betydelser produceras inom ramen för fyra diskurser, varav den första beskriver de sociala relationerna mellan småbarnsfostraren och föräldern, den andra beskriver hembesök inom småbarnsfostran, den tredje beskriver servicerådgivning inom småbarnsfostran och den fjärde beskriver fostringsgemenskapen som relationsskapande kommunikation. I varje diskurs beskrivs de sätt att tala som uttrycker sådan verksamhet som kan identifieras som en fostringsgemenskap och de sätt att tala som innebär att talaren tar avstånd från gemenskapsdiskursen.

I *den diskurs som gäller de sociala relationerna* avskiljer småbarnsfostrarna den professionella relationen i fostringsgemenskapen från andra liknande sociala relationer som eventuellt skapas mellan småbarnspedagogen och föräldern. Fostringsgemenskapens betydelser särskiljs från vänskapsrelationer, relationer till personer i samma situation, relationer till närstående och sådana samarbetsrelationer som bygger på 'personkemin' mellan småbarnspedagogen och föräldern.

I *diskursen under hembesök* särskiljs hembesöket inom småbarnsfostran från de föreställningar och uppfattningar som småbarnsfostrarna förknippar med familjer och hembesök inom barnskyddet. Det inledande hembesöket inom småbarnsfostran uppfattas som en del av den grundläggande uppgiften för småbarnsfostran och stödjer barnets övergång till dagvård. I diskursen under hembesök framhävs också samarbetets särdrag som process, dess avtalsmässighet, regleringen av det sociala avståndet mellan parterna och barnets mångsidiga aktörsroll.

I *den diskurs som gäller servicerådgivning inom småbarnsfostran* tolkas fostringsgemenskapen som en dialog som engagerar familjen och där familjen tillsammans med dagvårdspersonalen förhandlar om familjens lösningar beträffande dagvården och barnets behov av småbarnspedagogik. Däremot tar man avstånd från sådana sätt att tala som uttrycker sakkunskap och övertalning, eftersom dessa innebär att dagvården vet bättre än familjen vad som är det bästa alternativet för familjen och övertygar familjen genom sin egen expertis. Eller tvärtom: familjen fattar alla beslut om barnets småbarnsfostran enbart utgående från den egna kunskapen.

I *diskursen för relationsskapande kommunikation* skapas en tolkning av fostringsgemenskapen som en språklig verksamhet som framhäver utformningen av barnets, småbarnsfostrarens och föräldrarnas samarbetsrelationer och tillgivenhet, engagemang i relationerna och betydelser i att vara verksam i relationer. I relationsskapande kommunikation tolkas småbarnsfostrarens förmåga till reflektion, emotionell inlevelse, empati och autenticitet som relationsskapande kompetens. I den relationsskapande kommunikationen åläggs småbarnsfostraren – men också föräldern – ett ansvar för att barnet bildar en uppfattning om sig själv som en unik

individ, vars erfarenheter av separation och samhörighet ligger på de vuxnas ansvar. Relationsskapande kommunikation tar avstånd från sådana sätt att tala som beskriver kommunikation som utesluter ur en relation.

All diskurs ger upphov till tolkningar av barnet som aktör. Barnets roll som aktör utformas vid mötet mellan småbarnsfostrare och barn i affären, i grannskapet och i fritidsmiljön, vid småbarnspedagogens besök i barnets hem och vid mötet mellan barn och småbarnsfostrare i daghemmet.

I studien tolkas fostringsgemenskapen som en del av en samhällsutveckling där sociala, politiska och ekonomiska vändpunkter har förändrat familjens och dagvårdens uppgifter och institutionella relationer. I studien ställs frågan huruvida fostringsgemenskapen skapar ett spänningsförhållande mellan experterna inom småbarnsfostran och föräldrar och familjer som besitter sinsemellan olika resurser och kunskap när det gäller fostran. I studien konstateras att småbarnsfostrarerna måste vara medvetna om vikten av att värna om barnens, föräldrarnas och familjernas jämlikhet, om att fostringssamarbetet måste byggas upp på ett stegvist och processartat sätt och om betydelsen av relationsskapande kommunikation för att en fungerande praxis ska kunna uppnås i gemenskapen med småbarnsfamiljer.

En central fråga i den framtida utvecklingen av fostringsgemenskapen är hur familjernas olika värderingar, attityder, frågor, bekymmer och stödbehov som anknyter till barnets fostran, vård, omsorg och lärande tolkas inom småbarnsfostran. De kan tolkas som tecken på att familjen saknar kunskap eller har andra brister eller svagheter eller att familjen inte klarar sig, men de kan också tolkas som uttryck för samhällsanknytningen i familjens privata fostraruppgift och som öppna samarbetsinitiativ för att stärka föräldrarnas egen expertis kring det egna barnet och en god barndom i fostringsinstitutioner som kontrolleras av experter i småbarnsfostran.

Nyckelord: barn, dagvård, diskurs, diskursanalys, familj, fostran, fostringsgemenskap, förälder, hembesök, interaktion, kommunikation, relation, samarbete, småbarnsfostrare, småbarnsfostran, sätt att tala, yrkesmässighet

Abstract

Marjatta Kekkonen. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. [Educational partnership in talk as action – practitioners, parents and children on the discursive stages of day-care.] National Institute for Health and Welfare (THL). Research 72/2012. 233 pages. Helsinki, Finland 2012.
ISBN 978-952-245-571-0 (printed); ISBN 978-952-245-572-7 (pdf)

The purpose of this study is to describe the discourse that early childhood education practitioners use to construct meanings related to educational partnerships. Interest in the study focuses on the types of agencies, interactions and relationships that early childhood education practitioners generate in accounts of encounters between teachers, parents and children. The study analyses the way in which practitioners account for meetings, encounters and co-operation between teachers, parents and children in the day-care center, the home and the surrounding environment. The aim is to clarify what interpretations of co-operation can be identified as educational partnership.

In Finland, the co-operation between practitioners and parents has been defined as an educational partnership in the National Policy Definition on Early Childhood Education and Care (2002) and as ECEC partnership in the National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland (2003). According to the Child Care Act (36/1973), one of the duties of day care is to support parents' efforts to raise and take care of their children. The study explicates what kind of interpretative repertoires of co-operation between parents and practitioners can be identified as educational partnership.

The research is grounded in social constructionism and discourse analysis, both of which assume that people construct their own versions of reality and meanings in talk as action. The study puts forward the hypothesis that social reality and knowledge pertaining to it are constructed in interaction between people, and that language and discourse play a crucial part in this construction process. Language is understood as a form of action or talk as action. On a discursive stage, the discourse on educational partnership takes on a tangible form in social action, where those practitioners, parents and children who are present on the stage construct situation-specific meanings for their encounters by talk as action. The discursive stage functions as an analytical concept and a method of illustration for the dramaturgical framework for interpretative repertoires of educational partnership, the social choreography of the situation and constructions of relationships, interaction and encounters between participants.

The theoretical background to the study describes how an educational partnership is formed in terms of changes in the institutional relationships between the family and day care. The section describes how educational partnership has de-

veloped in the field of tension between women's workforce participation, the ideals concerning how to raise young children at home or in day care, and various political reforms concerning social services, family policy services and day care provision.

The theory section also outlines various interpretations that influence parent-practitioner co-operation in the early childhood education services. Parent-parent co-operation is described as educational co-operation, as expert-focused co-operation, as family-focused orientation, as child-centered orientation and finally as educational partnership. Educational partnership in the form of co-operation between early childhood education professionals, parents and children is conceptualised through the concept of partnership, its dialogical and relational nature and educational interaction.

Discursive constructions of educational partnership are generated in four discourses: the first describes the social relationships between practitioner and parent, the second describes home visits from early childhood education professionals, the third describes service negotiations in early childhood education, while the fourth describes educational partnership as a form of communication that creates relationships. Each discourse includes those interpretative repertoires that express activity identifiable as educational partnership and those repertoires that partnership discourse is distancing itself from.

Early education professionals use *discourse concerning social relationships* to differentiate between a professional educational partnership and other similar social relationships between practitioner and parent that may potentially emerge. An educational partnership relationship is differentiated from those associated with friendship, peer status, other close relationships, and co-operation relationships that are based on the personal traits of practitioner and parent.

In *discourse on home visits in early childhood education*, home visits are differentiated from ideas and perceptions that are associated with families in need of child welfare services and home visits made by child welfare workers. The initial home visit in early childhood education services contributes to the construction of an educational partnership and is viewed as a fundamental element of the pedagogical activity of day care centres while supporting the child's transition into day care. Discourse on home visits emphasises co-operation as a form of process, the contractual nature of collaboration, the regulation of the social distance between the parties concerned, and the child's agency.

Discourse on service negotiations in early childhood education interprets educational partnership as a dialogical form of co-operation through which the family together with early education professionals conducts negotiations about the parents' child care decisions and about the early education needs of the child. In the counter discourse, day care is constructed as the agency which knows better than the family what is best for the family and uses its own expertise to influence the family. The converse could also apply: the family might make all decisions concerning the child's early education needs exclusively on the basis of the family's own expertise.

Discourse as a form of relationship-based communication emphasises the construction of relationships of collaboration and affection between the child, the parents and practitioner, commitment to these relationships and acting in these relationships. In relationship-based communication, the practitioner's capacity for reflection, emotion, empathy and authenticity is interpreted as competence for the relationship creation. In relationship-based communication, the teacher – and also the parent – is assigned responsibility for ensuring that the child develops an interpretation of him/herself as a unique individual, whose experiences of separation and attachment are the responsibility of the adults around him/her. Relationship-based communication distances itself from interpretative repertoires that describe communication that excludes agents from the relationship.

All these discourses generate interpretations of the child as agent. The child's role is generated in encounters between the practitioner and child in the supermarket, in the neighbourhood and in leisure-time activities, as well as in the child's home during the home visit and during encounters between the teacher and child in the day care centre.

The study interprets educational partnership as part of a social trend whereby social, political and economic changes have altered the functions of family and day care and the institutional dynamic between them. The study asks whether the educational partnership creates a tension between early education professionals and those families who may possess widely differing resources and expertise concerning the care and education of a child. The study finds that, in order to attain smoothly functioning partnership procedures with families of small children in early childhood education, it is important that professionals are aware of the significance of maintaining equality among children, parents and families. Likewise it is important that professionals are aware of the process-based nature of partnership-based collaboration and the crucial importance of relationship-based communication.

In terms of the *future development of educational partnership*, a key question focuses on the way that the early childhood education services interpret families' differing values, attitudes, questions, concerns and support needs concerning child care and education, upbringing and learning. On the one hand, families' concerns could be interpreted as ineptitude, inadequacy, weakness or inability on the part of the family. On the other hand, they could be seen as an expression of the family's wish to share with the early childhood professionals a part of the task of bringing up the child that previously has been exclusively situated in the family's private sphere. Families' concerns about child rearing issues can also be interpreted as open initiatives towards educational institutions controlled by early childhood education experts, in the hope of reinforcing the parent's own expertise concerning his/her own child and the concept of a good childhood.

Keywords: child, communication, co-operation, day care, discourse, discourse analysis, early childhood education and care, educational partnership, family home visit, interaction, professional expertise, parent, practitioner, education, professional, partnership, relationship, relationship-based.

Sisällys

1 Johdanto	21
2 Kasvatuskuppanuuden yhteiskunnallinen muotoutuminen	27
3 Päivähoidon ja perheen kasvatusyhteistyön tulkinnat	33
3.1 Vanhempainvalistus	33
3.2 Kasvatusyhteistyö.....	34
3.3 Asiantuntijälähtöisyys.....	35
3.4 Perhelähtöisyys.....	37
3.5 Kotilähtöisyys	38
3.6 Lapsilähtöisyys	41
3.7 Kasvatuskumppanuus.....	42
4 Kasvatuskumppanuus ammatillisina suhdemerkitseksinä	47
4.1 Kumppanuustermin merkitykset.....	47
4.2 Kasvatuskumppanuus relationaalisuutena.....	50
4.3 Kasvatuskumppanuus dialogisuutena	54
4.4 Kasvatuskumppanuus kasvatustuoroaikutuksena.....	57
5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	61
5.1 Tutkimustehtävä	61
5.2 Tutkimuskysymykset	62
6 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	66
6.1 Sosiaalinen konstruktionismi.....	66
6.2 Diskurssianalyysi.....	68
6.3 Diskurssianalyysi kielenkäytön tutkimuksena	70
6.4 Diskurssin käsite	74
7 Tutkimuksen analyyttiset käsitteet	79
7.1 Diskursiivinen näyttämö ja episodi	79
7.2 Identiteetti, toimijuus ja subjektipositio.....	84
7.3 Yhteistoiminnallisuuden periaate	87
8 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusaineisto	91
8.1 Tutkimusaineisto.....	91
8.2 Tutkimusaineiston keruu.....	93
8.3 Tutkimusaineiston analyysi.....	96

Tutkimustulokset	100
9 Kasvatuskumppanuus ja sosiaaliset suhteet	101
9.1 Varhaiskasvattajan ja vanhempien sosiaaliset suhteet.....	101
9.1.1 Ystävyyssuhdepuhe.....	101
9.1.2 Vertaissuhdepuhe	105
9.1.3 Läheissuhdepuhe	107
9.1.4 Henkilökemiapuhe.....	109
9.2 Varhaiskasvattajan ja lasten sosiaaliset suhteet.....	112
9.2.1 Relatiopuhe	113
9.2.2 Syyllisyyspuhe.....	114
9.2.3 Kiintymyssuhdepuhe.....	115
9.3 Yhteenveto	116
10 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksen kotikäyntinä	120
10.1 Varhaiskasvatuksen kotikäynti selkeyttämispuheena	121
10.1.1 Kodin tarkastamisesta lapsen tutustumiseen.....	121
10.1.2 Viranomaisvalvonnasta perheen kohtaamiseen	124
10.1.3 Lastensuojelun kotikäynnistä varhaiskasvatuksen kotikäynniksi ...	126
10.2 Varhaiskasvatuksen kotikäynti kumppanuuspuheena	129
10.2.1 Kotikäynti keskusteluyhteyden luomisena.....	129
10.2.2 Kotikäynti yhteisenä sopimisena	131
10.2.3 Kotikäynti sosiaalisen etäisyyden sääntelynä	132
10.3 Varhaiskasvatuksen kotikäynti lapsen toimijuuspuheena.....	136
10.3.1 Lapsen kohtaaminen vaihtelevissa kotiympäristöissä	136
10.3.2 Lapsi aikuissuhteiden sääntelijänä.....	138
10.3.3 Lapsi kotiympäristönsä määrittelijänä.....	140
10.4 Yhteenveto	142
11 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksen palveluneuvotteluina	147
11.1 Palvelulähtöinen kasvatusvalistus.....	147
11.1.1 Päivähoito perheen puolesta tietäjänä	147
11.1.2 Perhe omasta puolestaan tietäjänä	149
11.1.3 Päivähoito perheen vakuuttelijana.....	150
11.2 Aloituskeskustelu ja varhaiskasvatusneuvottelu	153
11.2.1 Varhaiskasvatuksen palveluneuvottelu.....	153
11.2.2 Varhaiskasvatuksen aloituskeskustelu	155
11.3 Yhteenveto	158

12 Kasvatuskumppanuus suhteita luovana kommunikaationa.....	161
12.1 Suhteista poissulkeva kommunikaatio	161
12.1.1 Äidin tunteiden poissulkemisena	161
12.1.2 Lapsen tarvitsevuuden ohittamisena.....	165
12.2 Suhteita luova kommunikaatio	166
12.2.1 Kasvattajan reflektiivisyytenä	167
12.2.2 Lapsen näkemisenä.....	169
12.2.3 Perheeseen tutustumisena.....	172
12.3 Yhteenveto	175
13 Tutkimuksen todistusvoimasta	178
14 Pohdinta	183
14.1 Kasvatuskumppanuus yhteistyöprosessina.....	183
14.2 Kasvatuskumppanuus suhteita luovana kommunikaationa.....	189
14.3 Kasvatuskumppanuus ja lapsen toimijuus.....	191
14.4 Kasvatuskumppanuus tasavertaisuutena	193
14.5 Kasvatuskumppanuuden osapuolet ja haasteet	198
15 Liitteet.....	201
16 Lähteet.....	222

Taulukot ja kuvat

Taulukko 1. Tutkimuksen kysymyksenasettelu ja analyttiset käsitteet.

Taulukko 2. Tutkimusaineisto ja tutkijan tehtävät aineistonhankinnan eri vaiheissa.

Kuvio 1. Diskurssin käsite.

Kuvio 2. Diskurssi kontekstin, toiminnan ja puhettavan kiteytymänä.

Liitteet

Liite 1. Tutkijan esioletuksista tutkimusaineiston keruussa.

Liite 2. Alkuhaastattelut teemahaastatteluina.

Liite 3. Ryhmäkeskustelut ja tutkijan rooli.

Liite 4. Vertaishaastattelut.

Liite 5. Aineiston alustava luenta, litterointi ja litteraatiomerkit.

Liite 6. Tutkimusaineiston alustava luokittelu.

Liite 7. Aloitushaastattelun kysymykset.

Liite 8. Tutkijan roolit aineiston keruussa.

1 Johdanto

Havahduin varhaiskasvatuksen kasvatusyhteistyön kysymyksiin ensimmäisen keran 1990-luvun lopussa keskustellessani päivähoidon varhaiskasvattajien¹ kanssa perheiden päivähoitohoitotarkoituksista ja kasvatusyhteistyöstä. Henkilöstön suhdetta vanhempiin luonnehti pyrkimys kunnioittaa ja ottaa huomioon lapsen kasvatusta ja hoitoa koskevia toiveita, valintoja ja ratkaisuja. Kasvattajat tuntuivat kuitenkin tietävän ohuelti lapsen kasvuoloista ja perheen tilanteesta kotona, vanhempien saadessa joksikin niukasti tietoa lapsen kokemuksista ja päivän tapahtumista päiväkodissa. Lasta koskevien asioiden puheeksi ottaminen vaikutti olevan molemmin puolin vaikeaa.

Alun perin ajatukseni oli tutkia *vanhemmuuden tukemista* päivähoitopalveluissa. 2000-luvun alkuvuosina havahduin siihen, että lasten päivähoitossa ja myös muissa lapsi- ja perhepalveluissa käytetään tukemisen, neuvonnan, vaikeuksien ja ongelmalähtöisyyden kieltä puhuttaessa lapsesta, perheestä ja vanhemmuudesta. Vanhemmuuden tukeminen -diskurssin pulmallisuuteen havahduin kahden tapahtuman myötä. Olin mukana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita valmistelevalle työryhmässä vuosina 2002–2003². Osallistuin myös Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta -kehittämishankkeeseen³ vuosina 2003–2005. Näissä tehtävissä sain tuntumaa siitä, että tapa puhua perheen ja päivähoiton välisestä yhteistyöstä vanhemmuuden tukemisenä oli vaihtumassa käytäntöön, jossa korostetaan varhaiskasvattajien ja vanhempien keskinäistä kasvatuksellista kumppanuutta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita valmistelevalle työryhmässä käydyt keskustelut ja kehittämishanketyössä kertyneet kokemukset ovat vaikuttaneet ajatteluuni kasvatuskumppanuudesta. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta -hankkeen perusajatus ammattihenkilöstön ja vanhempien välisestä dialogisesta vuorovaikutuksesta, joka perustuu kuunteluun, kunnioitukseen ja luottamukseen, on lähtökohdiltaan toinen kuin asiantuntijalähtöinen perheiden neuvonnan, ohja-

1 Päivähoidon henkilöstöstä käytetään tässä tutkimuksessa nimitystä varhaiskasvattaja, kasvattaja tai päivähoiton/varhaiskasvatuksen työntekijä.

2 Varhaiskasvatuksen valtakunnallisia linjauksia käsittelevässä valtioneuvoston periaatepäätöksessä Stakesin tehtäväksi annettiin valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen. Työryhmä työskenteli vuosina 2002–2003.

3 Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta -kehittämishanke. Stakes. 2003–2005. Hankkeen tavoitteena oli varhaiskasvatushenkilöstön kasvatuskumppanuuden osaamisen kehittäminen ja kasvatuskumppanuuden koulutusmallin luominen.

uksen ja tukemisen käytäntö. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta -hankkeen kautta olen päässyt tutkimuskentälle ja tutkittavieni luokse. Toiseksi, tutkijana minua ovat suuresti innostaneet ja rohkaisseet kehittämis- ja koulutustyössä mukana olleet kollegat, kasvatuskumppanuuden kouluttajat ja kehittäjät sekä varhaiskasvatuksen ammattilaiset. Varhaiskasvattajien oivaltavat havainnot, terävät ajatukset ja toimivat sovellukset kasvatuskumppanuudesta käytännön varhaiskasvatustyössä ovat syventäneet ja kirkastaneet omia tutkimuksellisia pohdintojani. Tutkimus alkoi rajautua kysymykseen siitä, mistä puhumme, kun puhumme kasvatuskumppanuudesta.

Suomessa päivähoidon ja perheen välinen yhteistyö ja vanhempien osallisuus linjattiin kasvatuskumppanuudeksi ensimmäisen kerran vuonna 2002, kun *Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista* laadittiin. Perheiden ja päivähoidon suhteiden pohjautuminen kumppanuuteen on käännteentekevä näkemys kotien kasvatustyön tukemisesta. Kasvatustyön tukemisesta säädetään voimassa olevassa lasten päivähoitolaissa (1973/36). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2005, 32) kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja perheiden tietoista sitoutumista toimia yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi.

Kasvatuskumppanuuden tehtävänä on yhdistää vanhempien oman lapsensa tuntemus ja kasvattajan asiantuntemus lapsen hyvinvointia edistävällä tavalla. Henkilöstön ja vanhempien roolit määritellään tasavertaisiksi, mutta tehtäviltään erilaisiksi. Henkilöstön vastuulla on luoda edellytykset kumppanuudelle ja sen perhekohtaiselle organisoinnille. Vanhemmille varataan lapsensa ensisijainen kasvatustuu ja kasvatusoikeus. Kumppanuus rakentuu vuorovaikutukselle, jota luonnehtivat kunnioitus, luottamus, kuuleminen ja vuoropuhelu. Kasvatuskumppanuus koskee kaikkia päivähoidon asiakasperheitä, mutta kumppanuuden ilmiin luominen on erityisen tärkeää, kun lapsella ilmenee erityisen tuen tarvetta. Kumppanuudella tarkoitetaan myös vanhempien aikaisempaa laajempaa osallistumista ja osallisuutta lapsensa varhaiskasvatukseen sekä lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman tekemiseen ja arviointiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32.)

Kasvatuskumppanuus ei ole syntynyt historiallisessa tyhjiössä, vaan perheiden ja päivähoidon yhteistyösuhteet ovat heijastaneet kullekin aikakaudelle ominaista tapaa käsitteellistää perhe ja päivähoito hoito- ja kasvatustuutioina. Perheen ja päivähoidon yhteistyötä on eri aikoina luonnehdittu vanhempain valistukseksi, vanhempainkasvatukseksi, perhelähtöisyydeksi, kasvatustuetyhteistyöksi ja nyttemmin siis kasvatuskumppanuudeksi (Hujala ym. 1998, 127–141; Karila 2005; Määttä 1999; Määttä & Rantala 2010). Kasvatustuetyhteistyön tutkimuksessa on aiemmin eritelty vanhempainyhteistyön muotoja ja strategioita sekä ammatillisen asennoitumisen tapoja suhteessa perheeseen (Huttunen 1984; Hujala ym. 1998, 127–141; Hujala-Huttunen & Nivala 1996). Vähemmän on kiinnitetty huomiota siihen, mil-

lä tavalla osapuolet ovat rakentaneet yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä yhteistyötä ja kasvatusta koskevista käsityksistä, asenteista, arvoista ja käytännöistä.

Suomessa kasvatuskumppanuuden tutkimus virisi 2000-luvulla. Tutkijat kiinnostuivat uuden yhteistyökäsitteen teoreettisista lähtökohdista (Alasuutari 2003; 2007, 2011; Karila 2005; 2006; Tonttila 2006) ja opinnäytetöiden tekijät kumppanuudesta käytännön toteutuksesta varhaiskasvatustyössä (Leino 2006; Könönen 2007; Honkakoski & Kairema & Kauria 2005; Mustonen & Oksanen 2005). Kasvatuskumppanuutta on Suomessa tutkittu äitien kasvatusyhteistyötä koskevien käsitysten (Tiilikka 2005), vanhemmuutta ja yhteiskunnallisia kasvattajia koskevien tulkintakehysten näkökulmista (Alasuutari 2003), varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien kasvatuskeskustelujen näkökulmasta (Karila 2005; 2006) ja kunta-kohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien sisällönanalyysin (Luttinen 2010) näkökulmista. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluja koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että keskustelujen käymistä ohjasi joko neuvonnan tai neuvottelun kehys (Alasuutari 2011).

Ohjausasiakirjat tarjoavat päivähoiton hallinnon ja ohjausjärjestelmän tuottaman tulkinnan kumppanuusperusteiselle perheen ja päivähoiton kasvatusyhteistyölle. Lasta, lapsuutta, perhettä ja hoito- ja kasvatusvastuun jakautumista käsittelevän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatusasiakirjoista on konstruoitavissa kompetentin lapsen kroonisesti pulassa oleva perhe (Onnismaa 2010, 258). Onnismaan tutkimusaineistoon eivät sisällyneet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Varhaiskasvatuksen linjaus, joissa vanhempien ja työntekijöiden yhteistyö linjataan kasvatuskumppanuudeksi. Muissa tutkimuksissa on todettu, että kasvatuskumppanuudessa määritetään uudelleen hyvää lapsuutta, vastuullista vanhemmuutta, vanhempien ja kasvattajien rooleja, yhteistyötä, valtaa ja asemaa sekä työn kohdetta ja sisältöä. Kumppanuudessa on kysymys paitsi arjen kasvatusyhteistyöstä myös lapsuuden, vanhemmuuden ja kasvatusyhteistyön kulttuuristen merkitystenantojen muutoksesta (Karila 2003; 2005, 297).

Myös kodin ja koulun kasvatusyhteistyötä on tutkittu kumppanuuden näkökulmasta. Koulussa lapsikohtaisia keskusteluja ja perhekohtaista yhteydenpitoa pidetään tärkeinä. Opettajat pitävät tärkeänä vanhempien osallistumista lapsen oppimisen tukemiseen, mutta rajaavat opetuksen suunnittelun ja toteutuksen omaksi ammattitehtäväkseen. Opettajat toivovat tiivistä yhteistyötä vanhempien kanssa. Yhteistyön ainoaksi motiiviksi ei tulkita ongelmiin puuttumista, vaan myös sosiaalisen verkoston, luottamuksen ja yhteisöllisen tuen luomista pidetään tärkeänä (Metso 2004; Launonen & Pulkkinen 2004; Launonen & Pohjola & Holma 2004; Nuutinen 2005; Seikkula 2000; Swick 2003). Kasvatuskumppanuus perheiden ja päivähoiton yhteistyösuhteita uudelleen tulkitsevana kehyksenä voidaan nähdä osana laajempaa sosiaali-, terveys- ja kasvatuspalvelujen muutosta, jossa asiakkaiden ja asiantuntijoiden keskinäisiä rooleja, vastuita, oikeuksia, asemia ja suhteita arvioidaan ja asemoidaan uudelleen (Seikkula & Arnkil 2005; Halme & Perälä & Laaksonen 2010, 27–29; McDonald 2005).

Tutkimustietoa on toistaiseksi niukasti saatavissa siitä, millä tavalla päivähoidon arjessa lasten, vanhempien ja kasvattajien kohtaamisissa osapuolten toimijuudet, vuorovaikutus ja yhteistyösuhteet tulevat tulkituiksi (ks. Alasuutari 2010; Puroila 2002). Tässä tutkimuksessa analysoidaan sitä, minkälaisia diskurssiivisia puhetapoja käyttäen varhaiskasvatuksen henkilöstö rakentaa kasvatuskumppanuuden merkityksiä kohtaamisista vanhempien ja lasten kanssa. Diskurssianalyttinen tutkimusote mahdollistaa kasvatuskumppanuuden kaltaisen, sekä kielellisesti että kulttuurisesti rakentuvan ilmiön analyttisen tarkastelun. Tutkimus täydentää kuvaa siitä, millaisia merkityksiä ja tulkintoja varhaiskasvattajat itse antavat kasvatuskumppanuudelle osana perustehtäväänsä.

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisia toimijuuksia, vuorovaikutustapoja ja suhteita varhaiskasvattajat tuottavat varhaiskasvattajien, vanhempien ja lasten kohtaamisissa koskevista kuvauksista. Tutkimuksessa analysoidaan sitä, millä tavalla varhaiskasvattajat kuvaavat kasvattajien, vanhempien ja lasten tapauksia, kohtaamia ja yhteistyötilanteita lapsen kasvuympäristöissä päiväkodissa, kodissa ja näiden lähiympäristöissä. Tavoitteena on selvittää sitä, mitkä yhteistyötä koskevat tulkinnat voidaan identifioida kasvatuskumppanuudeksi. Tapaamiset ja keskustelut voidaan ymmärtää tietyssä sosiaalisessa tilanteessa vakiintuneiksi kielenkäytön tavoiksi, joissa ilmaistaan kiteytynyttä ymmärrystä varhaiskasvatuspalvelujen ja kasvatusyhteistyön todellisuudesta (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 22–28).

Tämä tutkimus nivoutuu osaksi diskurssianalyttistä tutkimusmetodia, jota on hyödynnetty Suomessa asiakasvuorovaikutuksen ja hoito- ja hoivaprofesioiden ammattikäytäntöjen tutkimuksessa. Kasvatuskumppanuutta lähestytään kielellisessä vuorovaikutuksessa rakentuvana, tapahtumayhteydestä toiseen toteutuvana ja puheteoissa kiteytyvänä sosiaalisena toimintana. Diskursiivisten ominaispiirteiden erittelyminen auttaa tunnistamaan sitä, millaisesta kulttuurisesta muutoksesta kasvatuskumppanuuden omaksumisessa päivähoitossa on kyse. Tietoa erilaisten puhetapojen seurauksellisuudesta voidaan soveltaa päivähoiton yhteistyökäytäntöjen kehittämisessä.

Diskurssianalyttistä tutkimusmetodia on käytetty sosiaalityön ja sosiaalialan ammattilaiskäytäntöjen tutkimuksessa (Jokinen & Suoninen 2000), yhteiskunnallisen alkoholikeskustelun merkitysten erittelyssä (Törrönen 1995), asunnottomuutta koskevan keskustelun analyysissä (Jokinen & Juhila 1996), perheterapeuttisten keskusteluiden merkitysten muodostumisen analyysissä (Wahlström 1992; 1993a) ja alkoholiongelmien sosiaaliterapeuttisten keskustelujen analyysissä (Jaatinen 1996). Diskurssianalyysiä on sovellettu myös uusperhetutkimuksessa (Sutinen 2005) ja opettajien identiteettejä muovaavien tekijöiden avaamisessa (Vuorikoski 2007). Varhaiskasvatuksessa diskurssianalyysiä on sovellettu muun muassa kasvatuskumppanuuden asiantuntijakäytäntöjen analyysissä (Alasuutari 2007), lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien tulkinnallisten kehysten tuottamisessa (Alasuutari 2011) sekä aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen tutkimuksessa päiväkodin arjessa (Holkeri-Rinkinen 2009; Lundan 2009).

Tutkimus rajautuu varhaiskasvattajien kuvauksiin ja puheeseen lapsen päivähoidon aloituksesta ja lapsen siirtymätilanteista kodista päiväkotiin. Tutkimuksessa ei paneuduta vanhempainyhteistyöhön vasu-keskusteluissa, vanhempainilloissa, lapsen tuonti- ja hakutilanteissa tai lapsen erityisen tuen tarpeen neuvotteluissa. Tutkimuksesta on rajattu pois kasvattajien keskinäiseen, ammatilliseen yhteistyöhön (ammatilliseen kumppanuuteen) liittyvä puhe kuin myös kasvatustiimin ja päiväkodin toimintakäytäntöihin liittyvä puhe. Tutkimuksessa ei käsitellä myöskään kasvatuskumppanuutta päiväkodin toiminnan organisoimista, tiimityön tai johtajuuden kysymyksiä. Kaikki mainitut teemat ja tilanteet ovat tärkeitä tutkimuskohteita kasvatuskumppanuuden näkökulmasta, mutta rajautuvat tämän tutkimustehtävän ulkopuolelle. Tutkimuksen konteksti on päiväkotia.

Tutkimuksen teoreettista kehystä rakennetaan kolmessa luvussa: *Kasvatuskumppanuuden yhteiskunnallinen muotoutuminen* -luvussa kuvataan kasvatuskumppanuuden kehittymistä päivähoitokasvatukseen ja kotikasvatukseen välisessä jännitteessä. Luvussa taustoitetaan kasvatuskumppanuutta päivähoitoon ja perheen yhteiskunnallisten tehtävien, vastuiden ja oikeuksien näkökulmasta. *Päivähoidon ja perheen kasvatusyhteistyön tulkinnot* -luvussa kuvataan kasvatusyhteistyön painotuksia eri aikoina. Yhteistyön käytännöistä kuvataan vanhempainvalistus, asiantuntijalähtöisyys, kasvatusyhteistyö, perhelähtöisyys, kotilähtöisyys, lapsilähtöisyys ja kasvatuskumppanuus. Kasvatusyhteistyön eri painotuksissa käsitykset päivähoitoon ja perheen tehtävistä ja tavoiteltavista rooleista yhteistyössä vaihtelevat. *Kasvatuskumppanuus ammatillisina suhdemerkitseinä* -luvussa kuvataan kumppanuuksikäsitteen eri merkityksiä ja tulkitaan kasvatuskumppanuutta relationaalisuuden, dialogisuuden ja kasvatusvuorovaikutuksen näkökulmista.

Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset -luvussa esitellään tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset. Tutkimuksen tehtävänä on kuvata sitä, millaisia puhetapoja käyttäen varhaiskasvatuksen ammattilaiset rakentavat kasvatuskumppanuuden merkityksiä. *Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat* -luvussa kuvataan tutkimuksen metodologiset ja ontologiset lähtökohdat. Tutkimus ankkuroidaan sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa todellisuus ja sitä koskeva tiedonmuodostus tapahtuu merkitysvälitteisesti. Diskurssianalyysistä esitellään diskurssin käsite, diskurssianalyysi sekä diskurssianalyysin kytkeytyminen kielenkäytön tutkimukseen. *Tutkimuksen analyyttiset käsitteet* -luvussa avataan tutkimusaineiston analyysissä käytetyt käsitteet: diskursiivinen näyttämö, episodi, identiteetti, toimijuus, subjektipositio ja yhteistoiminnallisuuden periaate. *Tutkimuksen toteutus ja tutkimusaineisto* -luvussa kuvataan tutkimuksen aineisto, aineiston keruu, muokkaus ja analyysi sekä tutkijan esioletukset. Tutkimusaineisto koostuu varhaiskasvatuksen ammattilaisten ryhmäkeskusteluista sekä alkuhaastatteluilta ja vertaishaastatteluilta, jotka kaikki on nauhoitettu ja litteroitu.

Tutkimustulokset esitellään neljässä pääluvussa: Kasvatuskumppanuus ja sosiaaliset suhteet, Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksen kotikäyntinä, Kasvatuskumppanuus palveluneuvotteluina sekä Kasvatuskumppanuus suhteita luovana

kommunikaationa. *Kasvatuskumppanuus ja sosiaaliset suhteet* -luvussa analysoidaan kasvattajien puhetapoja kasvattajan, vanhemman ja lapsen välille rakentuvina sosiaalisina suhteina. Ystävyyspuhe, vertaissuhdepuhe, läheissuhdepuhe ja henkilökemiatpuhe kuvaavat aikuisten välisiä sosiaalisia suhteita, jotka on tarpeen erottaa ammatillisesta kasvatuskumppanuudesta. Relatiopuhe, syyllisyyspuhe ja kiintymyssuhdepuhe kuvaavat puolestaan kasvattajan ja lapsen välisiä sosiaalisia suhteita. *Varhaiskasvatuksen kotikäynti* -puheessa eritellään lapsen kotiin tehtävän käynnin tulkintoja ja merkityksiä suhteessa lastensuojeluun ja varhaiskasvatukseen. Selkeyttämissuhteessa varhaiskasvatuksen kotikäyntiä eriytetään tarkastamisen, kontrollin ja lastensuojelun merkityksistä. Kotikäynnin kumppanuuspuheessa kotikäynti tuotetaan kasvattajan ja vanhemman välisen keskusteluyhteyden luomisena, yhteistyötä koskevana sopimisena ja sosiaalisen etäisyyden sääntelynä. Lisäksi varhaiskasvatuksen kotikäyntiä kuvataan lapsen toimijuutena kotiympäristöissä. *Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksen palveluneuvotteluna* -luvussa kuvataan päivähoitopaikan hakuun ja tutustumiseen liittyviä puhetapoja. Luvussa kuvataan kumppanuutta rakentavina puhetapoina varhaiskasvatuksen aloituskeskustelu ja palveluneuvottelu. Lisäksi kuvataan päivähoito perheen puolesta tietäjänä, päivähoito perheen vakuuttelijana sekä perhe omasta puolestaan tietäjänä puhettavat, jotka ovat palveluneuvottelun vastadiskursseja. *Kasvatuskumppanuus suhteita luovana kommunikaationa* -luvussa kuvataan kasvattajien tulkintoja suhteita luovista yhteistyötilanteista, joissa kasvattajan reflektiivisyys, kasvatustiimin sitoutuminen ja lapsen nähdynsi tuleminen tuottavat kasvattajan, lapsen ja vanhemman välille kumppanuudeksi identifioitavia suhteita. Suhteista poissulkevan kommunikaation puhetavoissa lapsen tarvitsevuus ja äidin tunteet sivuutetaan.

Tutkimuksen todistusvoimasta luvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja tuotetun tiedon oikeellisuutta. *Pohdinta*-luvussa tutkimustuloksia arvioidaan kasvatuskumppanuuteen liitetyn tasavertaisuuden, kumppanuusyhteistyön prosessimaisuuden, suhteita luovan kommunikaation sekä lapsen toimijuuden näkökulmista. Lopuksi pohditaan sitä, miten kasvatuskumppanuus voi vahvistaa varhaiskasvatuksen asemaa pedagogisena asiantuntijana yhteiskunnassa.

2 Kasvatuskumppanuuden yhteiskunnallinen muotoutuminen

Kasvatuskumppanuus voidaan ymmärtää osaksi yhteiskunnallista kehityskulkua, jossa sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset murrokset ovat muuttaneet perheen ja päivähoiton tehtäviä ja institutionaalisia suhteita. Kasvatuskumppanuus on muotoutunut lasta, lapsuutta, vanhemmuutta, perhettä, päivähoitoa ja varhaiskasvatusta sääntelevien sosiaali-, perhe- ja päivähoitopoliittisten uudistusten myötä. Dahlbergin, Mossin ja Pencen (2007) mukaan näkemykset siitä, mikä on päivähoiton yhteiskunnallinen tehtävä, heijastuvat tulkintoihin siitä, mitkä ovat päivähoiton, perheen ja lapsen oikeudet, vastuut ja keskinäiset suhteet. Puhe päivähoitosta palveluina ja puhe päivähoitosta instituutiona heijastaa erilaisia ymmärryksiä päivähoitosta yhteiskunnassa. Päivähoiton institutionaalisessa puheessa varhaiskasvatus ymmärretään kansalaisyhteiskuntaa rakentavana kulttuuristen ja symbolisten merkitysten foorumeina ja areenoina. Päivähoito palveluna kääntää puheen päivähoitopalvelujen tuottajaan ja tilaajaan, tarjoajaan ja kilpailuttajaan, hankkijaan ja kuluttajaan (mts. 11). Näkemykset perheen ja päivähoiton institutionaalisista suhteista ja vastuista liittyvät ytimiltään kysymykseen siitä, mitä varten varhaiskasvatusinstituutioiden ajatellaan yhteiskunnassa olevan olemassa (Dahlberg & Hoss & Pence 2009, 95; Onnismaa 2010, 160).

Päivähoiton⁴ yhteiskunnallisessa taustoituksessa poimin esille viiden vuosikymmenen ajalta kehityskulkuja, jotka ovat myötävaikuttaneet perheen ja päivähoiton kasvatusyhteistyön muotoutumiseen kullekin aikakaudelle ominaisella tavalla. Tavoitteena on kuvata, millä tavalla jännitteet julkisen päivähoiton ja yksityisen kotihoidon välillä heijastuvat käsityksiin kasvatuskumppanuudesta päi-

4 Päivähoidolla tarkoitetaan Lasten päivähoitosta annetun lain (36/1973) mukaisesti lapsen hoidon järjestämistä päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana. Päivähoitokasvatusta annetaan julkisesti tuotetuissa päivähoitopalveluissa. Lain mukaan päivähoiton tehtävänä on tukea koteja niiden kasvatustehtävässä. Päivähoitolain merkitys on ollut keskeinen perheen ja päivähoiton suhteita koskevien tulkintojen rakentumisessa. Varhaiskasvatustermi on vakiintunut päivähoitoa ja päivähoitopalveluja kuvaavaksi käsitteeksi varhaiskasvatuksen linjausten (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005[2003]) myötä. Perusteissa varhaiskasvatus määritellään pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Perusteiden mukaan tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta, jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden (mts. 11). Tässä tutkimuksessa käsitteitä päivähoito ja varhaiskasvatus sekä päivähoitopalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut käytetään rinnakkain.

vähoidon yhteiskunnallisena tehtävänä. Nostan esiin tekijöitä, joiden ajattelen myötävaikuttaneen siihen, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa keskustelu kasvatuskumppanuudesta on mahdollistunut vasta 2000-luvulla.

Päivähoidon kehittäminen Suomessa ja Pohjoismaissa laajemminkin on liittynyt kiinteästi naiskysymykseen, toisin sanoen naisten työmarkkinoille pääsyyn ja työelämään osallistumiseen. Ruotsissa pidettiin jo ennen 1960-lukua sosiaalisena ongelmana sitä, että naiset eivät voineet päivähoitopaikkojen puutteellisen tarjonnan vuoksi käydä töissä. Suomessa sen sijaan sosiaalisesti ongelmaksi tulkittiin vielä 1960-luvulla äidit, joiden ”oli toimeentulonsa turvaamiseksi pakko käydä työssä kodin ulkopuolella” (KM 1971:A 20; Onnismaa 2010, 30; Hiilamo 2005, 58–61). Kokopäiväisten lastentarhojen tehtävänä olikin tarjota ”sijaishuoltoa sosiaalisissa vaikeuksissa olevien ansioäitien lapsille” (KM 1971:A 20; Onnismaa 2010, 30). *Päivähoidon perustehtävä oli vaihtelevissa hoitojärjestelyissä elävien lasten kasvuolosuhteiden turvaaminen, ei vanhempien kasvatuskumppanina toimiminen.* Vaille aikuisen huolenpitoa jäivät lapset, joiden äidit menivät töihin lasten kotona hoitamisen sijasta (Hiilamo 2005, 62). Päivähoidon tehtävänä oli kotikasvatuksen tukeminen ja täydentäminen lastensuojelun viitekehyksessä (Välimäki & Rauhala 2000, 395; Välimäki 1999, 118). *Jännite asettui kodin kasvuympäristön lapsilleen tarjoavien perheiden ja monenkirjaviin lasten hoitojärjestelyihin turvautuvien palkkatyöäitien välille.*

Päivähoitopalvelujen riittämättömästä tarjonnasta huolimatta naisten työssäkäynti yleistyi 1960-luvulla ja paine lasten päivähoidon julkiseksi järjestämiseksi kasvoi. Lastensuojeluperustelu palvelujen järjestämiseksi väistyi ja teki tilaa päivähoidon sosiaalipalvelufunktiolle (Välimäki & Rauhala 2000, 396). Vuoden 1973 päivähoitolaissa päivähoito säädettiin universaaliksi, koko lapsiperheestäölle tarkoitetuksi sosiaalipalveluksi, mutta hoitopaikkojen niukkuudesta johtuen palvelut olivat vielä seuraavat kaksikymmentä vuotta pitkälti tarveharkintaisia. *Kasvattajien ja vanhempien kasvatuskumppanuudelle ei luonut suotuisia edellytyksiä* 1970-luvun alkuvuosikymmenen tilanne, jossa äitien työssäkäynti ja lapsen osallistuminen päiväkotikasvatukseen tulkittiin toissijaiseksi vaihtoehdoksi kotikasvatukselle. *Vastakkain asettuivat kotiäitiys ja ansioäitiys*, mikä on ollut erityisesti suomalaiselle päivähoitokeskustelulle ominainen piirre. Ruotsissa luottamus päivähoitoinstituutioihin lasten kasvatuksessa oli suurempi ja päivähoito nähtiin vähintään yhtä suotuisana vaihtoehtona kuin äidin kotona antama hoito (Hiilamo 2005, 59–62; Leira 2006, 35).

Suomalaisen perhepolitiikan erityispiirre on, että 1980-luvulta alkaen samanaikaisesti edistettiin kotihoidontuen ja päivähoitopalvelujen tarjoamista pienten lasten hoidon järjestämiseksi (Hiilamo 2005; Leira 2002; Välimäki & Rauhala 2000, 398). Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa lasten kotihoidon tukea ja päivähoitopalveluja on tarkasteltu ensisijaisesti siitä näkökulmasta, miten etuudet ja palvelut vaikuttavat sukupuolten tasa-arvoon, äitien työelämäosallisuuteen ja isien hoitovapaiden käyttöön (Takala 2005; Hiilamo 2005; Leira 2006, 44; Salmi 2007;

Salmi & Lammi-Taskula 2002). Järjestelmät ovat tarjonneet yksittäisille perheille valinnanvaihtoehtoja työn ja perheen yhteensovittamiseksi. Lapsen hyvää kasvatusta koskevassa yhteiskunnallisessa lasten hoito- ja kasvatustiedustelussa lasten kotihoito ja päivä(koti)hoito on kuitenkin nähty vastakkaisina ja *usein toisensa poissulkevinä lapsen laadukasta hoitamista ja kasvatusta koskevinä arvovalintoina* (Välimäki & Rauhalta 2000, 398; Jallinoja 2004). Lasten kotihoidontuki ja vanhempainvapaat on tulkittu uudelleen muovaavaksi familistisuudeksi (refamilised), päivähoitopalvelut puolestaan familistisuutta purkavaksi (defamilised) julkiseksi interventioksi (Leira 2006, 35–45).

Kasvatuskumppanuus ymmärrettynä julkisen päivähoiton pikkulasten vanhemmille tarjoamana universaalina *sosiaalisena oikeutena olla osallisina varhaiskasvatusinstituutioissa, ei toteutunut, sillä 1980-luvulla ja 1990-luvun alkupuolella vastakkain asettuivat päiväkotilapsuus ja kotilapsuus*. Lapsen kotihoidon tuen järjestelmän myötä ja kuntien päivähoitopoliittisten strategioiden ohjaamana jännitteeseen suhteeseen asettuivat pienten lasten hoidon järjestäminen päivähoitossa versus julkisen kotihoidon tuella vanhemman omassa hoidossa kotona. Kotihoidon tuella lasta hoitaville perheille ei ollut tarjolla kattavasti avoimia varhaiskasvatuspalveluja, sillä kunnat leikkasivat voimakkaasti avointa päivähoitotoimintaa 1990-luvun alussa taloudellisen laman puristuksessa (Alila & Portell 2008, 18). Vanhemmat eivät päässeet osallisiksi päivähoiton kasvatuksellisesta kumppanuudesta, julkisesti tuetusta varhaislapsuuden kasvatustiedosta ja pedagogisesta osaamisesta. Kuitenkin valtaosa (85 %) niistä äideistä, jotka hoitivat lastaan kotona, oli sitä mieltä, että perheen oikeus päivähoitopaikkaan on ehdottomasti säilytettävä (Salmi 2007, 203).

Kuitenkin 1980-luvulla niiden vanhempien rooli ja asema vahvistui, joilla oli oikeus saada lapsi päivähoitopalveluihin. Päivähoitolakiin lisättiin vuonna 1983 päivähoiton kasvatustavoitekomitean (KM 1980:31) linjausten mukaisesti kotikasvatuksen tukemista koskeva tavoitepykälä, jonka mukaan ”päivähoiton tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä” (Laki 1973/36, 2a §). *Kasvatustavoitekomitea loi monipuolisesti pohjaa kasvatuskumppanuudelle*. Komitea tulkitsi vanhemmat osin sekä yhteistyökumppaneiksi, mutta myös kasvatusneuvonnan tarpeessa oleviksi (KM 1980:31; Onnismaa 2010, 152–159). Myös vanhempien keskinäisiä kontakteja ja osallistumista lapsen päivähoiton suunnitteluun korostavat näkökulmat loivat pohjaa kasvatuskumppanuudelle. Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden ulottua kaikkiin varhaiskasvatukseen lapsiin vuonna 1996 lapsen osallistuminen päivähoitoon ei enää ollut riippuvainen siitä, oliko vanhempi ansiotyössä vai ei. *Yhä suurempi osa alle kouluikäisistä lapsista eli 2000-luvulle tultaessa varhaislapsuutta, jossa yhdistyivät sekä päivähoitolapsuus että kotilapsuus*. Ansiotyössä olevien vanhempien lasten varhaislapsuutta määrittelevät vahvasti aikuisten työn ja perheen yhteensovittamisen ehdot ja kotona olevan vanhemman lasten varhaislapsuutta puolestaan se, miten vanhempi

sovittaa yhteen eri-ikäisten sisarusten varhaiskasvatustarpeita ja omaa elämäntilannettaan vanhempana, osa-aika- tai pätkätyöläisenä, työttömänä, opiskelijana ja kansalaisena.

Ensimmäisen kerran ammatti-ihmisten ja vanhempien välinen yhteistyö linjataan *kumppanuudeksi (partnership)* Unescon raportissa ”Working together”. Eri-tyiskasvatusta koskeva Unescon linjaus määrittelee kumppanuuden päämääräksi, joka edellyttää ammattilaisilta ja vanhemmilta sitoutumista tietojen, taitojen ja kokemusten keskinäiseen jakamiseen lapsen ja perheen yksilöllisiin tarpeisiin vastaimiseksi (Mittler & Mittler & McConachie 1986, 2). Suomalaiseen erityis(varhais)kasvatukseen kasvatuksellinen kumppanuus ja perheiden asiantuntijuutta painottava lähestymistapa levisivät Paula Määtän (Määttä 1999; Määttä & Rantala 2010) teosten kautta. Kumppanuus mainitaan suomalaisen varhaiskasvatuksen kehittämiseen vahvasti vaikuttaneessa teoksessa Päivähoidosta varhaiskasvatukseen (Hujala ym. 1998). Kasvatuksellinen kumppanuus liitetään vanhempien ja ammattikasvattajien vastuun jakamiseen ja tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen. Vanhempien ja ammattilaisten asiantuntemuksen yhdistäminen nähtiin välttämättömänä *päivähoitokasvatuksen* suunnittelussa (mts. 131). Kasvatuskumppanuutta on sittemmin avattu useissa tutkimuksissa ja artikkeleissa (Karila 2003; 2005; 2006; Alasuutari 2003; 2006; 2007; 2010; 2011).

Ensimmäinen kansallinen, henkilöstön ja vanhempien välisen yhteistyön kasvatuskumppanuudeksi linjaava asiakirja on Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen linjauksista (2002). Periaatepäätöksen mukaan varhaiskasvatuksessa on oleellista lasten, varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä vanhempien vuorovaikutus ja kasvatuksellinen kumppanuus. Lasten päivähoito määrittellään periaatepäätöksessä varhaiskasvatuspalveluksi, jossa yhdistyvät lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja vanhempien oikeus saada lapselleen hoitopaikka. Lasten päivähoiton keskeisenä tehtävänä on tukea lasten vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003/2005) määrittellään kasvatuskumppanuuden edellytykset, tavoitteet ja toteuttamisen periaatteet ja vastuut. Henkilöstön ja vanhempien kumppanuusyhteistyölle asetetaan selkeitä laatuvaatimuksia: yhteistyön tulee olla kiinteää, sitoutunutta, keskinäistä luottamusta luovaa, tasaverstaista ja osapuolia kunnioittavaa. Kumppanuutta ohjaavat lapsen tarpeet, oikeudet ja etu, perhekohtainen toteuttaminen ja vanhempien kanssa ja kesken käytävät kasvatuskeskustelut. Tavoitteena on lisäksi tunnistaa lapsen tuen tarve mahdollisimman varhain ja ylläpitää ongelmatilanteissa kasvatuskumppanuuden ilmapiiriä. Kumppanuuden ideaalin kirjaamisen lasten päivähoitoa ohjaaviin asiakirjoihin teki mahdolliseksi päivähoitolainsäädännön uudistus, jossa perheille taattiin subjektiivinen oikeus saada lapselleen päivähoitopaikka. Sosiaalihuollon asiakkaan asemaa koskevan lainsäädännön voimaan astuminen vuonna 2000 vauhdittiin osaltaan perheiden aseman ja osallisuuden vahvistamista palveluissa (Laki 36/1973; Laki 812/2000).

Kumppanuus voidaan yhteiskunnallisella tasolla tulkita vuoropuheluksi, jossa ”lapsen osuutta ja mahdollisuuksia kulttuuriseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen pääomaan edistetään vanhempien ja julkisten palvelujen vuoropuhelussa kehkeytyvinä lapsen kehityksellisinä panoksina” (Strandell 2009). Tällöin kasvatusta ymmärretään toimijoiden yhteisenä yrityksenä, jossa kaikki käytettävissä olevat resurssit ja tieto lapsesta tulee ottaa käyttöön yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Vanhempien aktiivista osallisuutta painotetaan. *Jännite voi kuitenkin rakentua sen välille, mitkä perheet ja vanhemmat hyväksytään täysivaltaisiksi kumppaneiksi.* Kumppanuusyhteistyössä on todettu ilmenevän kasvattajien ja vanhempien suhteen asymmetrisyys, kasvattajien valta säädellä vanhempien kokemusasiantuntijuutta sekä rajankäynti yksityisen perheen ja julkisen päivähoiton yhdyspinoilla (Alasuutari 2007; 2010; Forsberg, L. 2007; Alasuutari 2011).

Onnismaa (2010) toteaa, että päivähoitojärjestelmä on luotu – päivähoiton asiakirja-aineiston näkökulmasta – ajatellen kompetenttien lapsen kroonisesti pulassa olevaa perhettä. Jos lähtökohtana on luottamus lapsen pärjävyyteen, mutta vakavasti epäillään perheiden kasvatustaitoa, viestittää tämä Onnismaan mukaan sitä, että aikuisten kanssa tehtävä työ voidaan nähdä arvokkaampana kuin työ lapsiryhmissä. Tulkitaanko työn ensisijaisiksi kohteiksi ongelmaiset perheet, mikä legitimoisi varhaiskasvatuksen sosiaalityöpainotteisuutta. Vai voitaisiinko varhaiskasvatuksessa keskittyä lapseen ja lapsen kanssa tehtävään työhön, jota voitaisiin kutsua kotikasvatuksen täydentämiseksi, miksei myös tukemiseksi, onhan tukeminen mainittu myös laissa? Tilanteissa, joissa vanhemmat kaipaavat apua, sosiaalityön tai vaikkapa terveydenhuollon osaamiseen kuuluvissa asioissa, vanhempia voitaisiin ohjata ottamaan yhteyttä muihin palveluihin. (Onnismaa 2010, 257, 259.) Visiointi herättää kysymyksen siitä, *varataanko kasvatuskumppanuus päivähoiton asiakasperheiden ”ongelmattomalle” enemmistölle.* Jäisivätkö kasvatuskumppanuudesta paitsi perheet, jotka ilmaisevat tarvitsevansa tukea ja apua? Vai onko kumppanuus jatkumo, jonka yhdessä päässä korostuu tuki, toisessa päässä osallisuus? (Ks. myös Hujala ym. 1998, 131.) *Synnyttääkö kasvatuskumppanuus jännitteisen suhteen varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden ja kasvatuserusseiltaan ja kasvatusasiantuntemukseltaan erilaisten vanhempien välille?*

Dahlberg, Moss ja Pence (2007, 62–73) toteavat, että päivähoiton yhteiskunnalliset tehtävät voidaan tulkita monenlaisiksi. Yhtäältä päivähoiton tehtävänä on pienten lasten kasvua ja kehitystä edistävien hoito- ja kasvatustalvelujen tuottaminen, toisaalta vanhempien työelämään osallistumista ja työnantajien työvoiman saatavuutta helpottavien palvelujen tarjoaminen. Päivähoiton on tulkittu korvaavan kotona annettavaa (äidin) hoivaa, mistä syystä hoitoyksiköt myös ulkoisesti ja toiminnallisesti muistuttavat koteja. Erityisesti USA:ssa ja Isossa-Britanniassa päivähoitoa pidetään yhteiskunnan sosiaalisena interventiona, jonka tehtävänä on taistoa lasten elinolojen puutteita. Päivähoitoinstituutioiden perustehtävä on siten työvoiman saatavuuden turvaaminen ja tulevaisuuden työvoiman laadun turvaaminen. Näin tulkittuna vanhempien rooli tyypistyy päivähoitopalvelujen kulutta-

jaksi ja varhaiskasvatushyödykkeiden ostajaksi. Vaihtoehtoiseksi näkökulmaksi tutkijat ehdottavat varhaiskasvatuksen näkemistä julkisen kansalaisyhteiskunnan foorumina, jossa lapset ja aikuiset osallistuvat yhdessä sosiaalisesti, kulttuurisesti, poliittisesti ja taloudellisesti merkittäviin projekteihin. Näin tulkittuna varhaiskasvatus on kaikkien perheiden ja lasten oikeus.

Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellistä on, että kasvatuskumppanuus julkisen varhaiskasvatuksen ja yksityisen kotikasvatuksen välisenä vuoropuheluna näyttää edellyttävän sen kirkastamista, minkälaiset perheiden, päivähoidon ja kansalaisyhteiskunnan yhteistoiminnan muodot ja vuorovaikutuskäytännöt myötävaikuttavat ja vahvistavat ja minkälaiset heikentävät ja ehkäisevät lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista edistävien kumppanuussuhteiden syntymistä. Suhdetietoisuutta tarvitaan myös siitä, mitkä sosiaalisten suhteiden ja (kasvatus)yhteisöjen rakentamisen tavat pikemminkin ehkäisevät lapsia ja heitä kasvattavia aikuisia (ammattikasvattajia ja vanhempia) liittymästä ja osallistumasta lapsen kasvuyhteisöihin niiden täysivaltaisina jäseninä ja kumppaneina (ks. Kaukoluoto 2010, 227–228). Tähdelliseksi nousee kysymys siitä, *millä tavalla perheiden erilaiset lapsen kasvatukseen, hoitoon, huolenpitoon ja oppimiseen liittyvät arvot, asenteet, kysymykset, huolet ja tuen tarpeet varhaiskasvatuspalveluissa tulkitaan. Tulkitaanko ne perheiden osaamattomuudeksi, vajavuudeksi, heikkoudeksi tai pärjäämättömyydeksi vai perheen yksityisyyteen sijoittuvan kasvatustehtävän yhteisöllisen luonteen ilmauksiksi ja vanhemman omaa lasta ja hyvää lapsuutta koskevan asiantuntemuksen vahvistamisen avoimiksi yhteistyöaloitteiksi varhaiskasvatuksen instituutioissa*. Kasvatuskumppanuus voidaan ymmärtää jatkuvana neuvotteluna siitä, mikä on yksityisen perheen ja julkisen palvelutoiminnan välinen rajapinta ja missä kulkee kodin ja päivähoidon jaetun kasvatustavustuuksien raja. Kodin ja julkisen kasvatustavustuuksien (päivähoidon/koulun) rajapinta ei koskaan ole täysin pysyvä, vaan pikemminkin alati murtuva (fractal) erottelu. Kahtiajako yksityiseen ja julkiseen neuvotellaan toistuvasti ja tilannekohtaisesti yhteiskunnan eri tasoilla. (Forsberg, L. 2007; Puroila 2004; Strandell 2009.) Kasvatuskumppanuudessa on kysymys lapsipalvelujen laajemmasta muutoksesta, jossa kumppanuus edustaa julkisen vallan poliittista aloitetta selviytyä vähemmän vakiintuneessa ja vähemmän turvallisessa maailmassa yhdistämällä valtio kansalaisyhteiskuntaan tavalla, jossa hallinto, yrityssektori, vapaaehtoistoiminta ja kansalaisyhteiskunta toimivat *yhteisesti* julkisen politiikan asioissa (Strandell 2009; Franklin & Bloch & Popkewitz 2003, 3, 5–7; Sulkunen 2007a).

3 Päivähoidon ja perheen kasvatusyhteistyön tulkinnat

Päivähoidon ja perheen välistä yhteistyötä koskevat tulkinnat vaihtelevat päivähoidon yhteiskunnallisten tehtävien muuttuessa, perheiden varhaiskasvatusta koskevien odotusten vaihtuessa ja päivähoidon henkilöstön ammatillisuutta koskevien tulkintojen muuttuessa. Kasvatusyhteistyötä on eri aikoina luonnehdittu vanhempien valistamiseksi, vanhempainkasvatukseksi, kotien kasvatustyön tukemiseksi, vanhempien vaikuttajuudeksi ja viimeisimmäksi kasvatuskumppanuudeksi (Hujala ym. 1998, 127–138; Määttä 1999; Onnismaa 2010). Palvelujen ja perheiden välistä yhteistyötä on kuvattu myös asiantuntijalähtöiseksi (professional), perheitä tukevaksi (family allied), perhekeskeiseksi (family focused) ja perhelähtöiseksi (family centered). Erilaiset ammatillisen auttamisen mallit ohjaavat työntekijöiden tulkintaa lapsesta, perheestä, yhteistyösuhteesta, ammattiauttajan roolista, varhaiskasvattajan asiantuntijuudesta (Dunst ym. 2002; Hujala ym. 1998, 132–134). Päivähoidon ja perheen välistä kasvatusyhteistyötä on perusteltu päivähoitopalvelujen alusta alkaen kotien kasvatustyön tukemisella (Onnismaa 2010; Powell & Diamond 1995; Välimäki 1999). Vaihtelevia käsityksiä on sen sijaan siitä, mitä kotien kasvatustyön tukemisella tavoitellaan, miten kotien kasvatustyön tukemista tulee toteuttaa ja mitkä ovat osapuolten toimijuudet.

3.1 Vanhempainvalistus

Sotien jälkeen lastentarhoissa kotikasvatuksen tukeminen tarkoitti *vähäosaisten perheiden ja vanhempien valistamista*, kasvatuksellista ohjaamista ja kontrollointia. Lapsen ja äidin suhde korostui, ja lapsi nähtiin huolenpidon ja kasvatuksen tarpeessa olevana, haavoittuvana ja suojelua vaativana (Forsberg, H. 1998, 33–34). Vastaavasti Yhdysvalloissa lastentarhojen (nursery schools) yhteyteen kytkettiin tiiviisti vanhempien valistus- ja koulutustoimintaa. Tavoitteena oli sivistää vanhempia, ennen kaikkea äitejä, lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta (Powell & Diamond 1995, 3–5). Päivähoito köyhäinlaitolain tarkoittamana palveluna muuttui Suomessa vuonna 1936 lastensuojelulain tarkoittamaksi kasvatustoiminnaksi. Lastensuojelulaissa kunnan tehtäväksi määriteltiin kotikasvatusta tukevien ja täydentävien laitosten perustaminen ja ylläpitäminen. Lastentarhat olivat lastenhuollon

laitoksia, joissa tarjottiin kotikasvatusta tukevaa toimintaa riskialttiille perheille. Kotikasvatuksen tukemista edistettiin myös kodinhoitajien, kasvatustieteiden ja lastensuojelujärjestöjen toimesta. (Waris 1961, 254.)

Välimäen (1999) historiallisen analyysin mukaan kotikasvatuksen tukeminen suomalaisen päivähoiton tehtävänä juontaa vuosisadan vaihteesta, jolloin lastentarha- ja seimitoiminta oli köyhäinhoitolain tarkoittamaa yhteiskunnallista lastenhoitoa ja suojelukasvatusta, jonka tavoitteena oli sosiaalisesti heikompisoaisten perheiden lasten suojeleminen (Välimäki 1999, 117; Forsberg, H. 1998, 30). Lasten suojeleminen ajankohtaistui, kun talonpoikainen patriarkaalinen perhemalli heikkeni ja kaupunkiköyhälistön lasten kasvatukseen ja vanhempien kasvatustieteen ryhdyttiin kiinnittämään sivistyneistön taholta huomiota (Eerola-Pennanen 2009; Forsberg, H. 1998, 96–97).

Vanhempien valistaminen ja neuvonta hallitsivat päivähoiton ja perheiden välisiä suhteita aina 1960-luvulle asti (Onnismäa 2010, 209, 260; Powell & Diamond 1995, 3–5). Sotien jälkeen koti, ydinperhe ja äidinhoiva korostuivat lasten hyvän kasvun edellytyksinä (Forsberg H. 1998, 38–39). *Kasvatustieteet* perustui käsitykseen siitä, että lapsi kehittyy eri kasvuympäristöissä ja yhteisöllisissä sosiaalisissa suhteissa, mistä syystä lapsen kasvuympäristöjen ja *lasten vanhempien kasvatustoiminnan puutteita ja heikkouksia tulee kompensoida varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden keinoin*. Lasten kotiympäristöjen ei uskottu tarjoavan riittävästi sosiaalista ja aistimuksia ruokkivaa stimulaatiota (Powell & Diamond 1995, 6–7; Onnismäa 2010, 262).

3.2 Kasvatustyö

Välimäen (1999) mukaan päivähoiton kasvatustavoitteiden määrittely (KM 1980:31) ja kirjaaminen päivähoitolaikiin merkitsivät yksityisen (perheen) ja julkisen (kunnallisen) kasvatustoiminnan *tulkitsemista yhteiseksi, yhteistyötä vaativaksi toiminnaksi, jossa vanhempien ensisijaisuutta lapsensa kasvattajana korostetaan*. Päivähoiton institutionaalista tehtävää lastensuojelullisena, tarveharkintaisena sosiaalihuoltopalveluna laajennettiin koko pikkulapsiperheväestölle tarkoitetuksi universaaliksi sosiaalipalveluksi, joka määrittyi sisällöllisesti varhaiskasvatukseksi ja jonka tasavertaisena osapuolena olivat perheet (Välimäki 1999, 152; Heinämäki 2004, 45).

Kotien kasvatustyön tukemiseksi päivähoiton tuli omaksua yhteistyöhön perustuva kasvatustyyli, sitoutua emotionaalisen tuen antamiseen vanhemmille, lisätä yhteistyössä vanhempien kanssa ymmärrystä lapsesta ja lapsen käyttäytymisestä, aktivoida vanhemmat mukaan päivähoitokasvatukseen kehittämiseen ja tarjota vanhemmille mahdollisuuksia keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kontakteihin muiden kasvattajien kanssa (Huttunen 1989, 76–80). *Kodin ja päivähoiton yhteistyön tavoitteeksi asetui näin päivähoiton kasvatustyön laadun parantaminen van-*

hemmilta saadun palautteen perusteella sekä vanhempien tukeminen hyväksymällä heidän roolinsa vanhempina.

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mukaan päivähoito on kotien kasvatus-tukevaa toimintaa ja vanhempien tulee saada tietää, millaista kasvatusta lapsi saa päivähoitossa. Tiivistä ja hyvää yhteistyötä pidettiin edellytyksenä kasvatustavoit-teiden toteutumiseksi. (KM 1980:31). Päivähoitolaissa korostettiin päivähoitokas-vatuksen ja kotikasvatuksen periaatteellista yhteensovittamista tavalla, joka tukee lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Kotien kasvatustyön tukeminen laajeni näin koskemaan koko pikkulapsiperheväestöä (Päivähoitolaki 2a §). Per-heen ja päivähoiton kasvatusyhteistyötä painotettiin myös päivähoiton toimin-tasuunnitelmissa, jotka sosiaalihalitus julkaisi 1980-luvulla (Sosiaalihalitus 1984; 1986; Salminen 1988). Alle kolmivuotiaiden päivähoiton toimintasuunnitelman mukaan päivähoiton ja perheen välisen yhteistyön tuli olla tasavertaista vanhem-pien ja henkilökunnan välistä keskustelua. Yhteistyössä yhdistyivät vanhempien lasta koskeva yksilöllinen tieto ja kasvattajien yleisempi tieto lapsen kehityksen ja kasvun lainalaisuuksista. Toimintasuunnitelmassa painotettiin, että hoitosuhteen alussa on erityisen tärkeää kuunnella vanhempien toiveita ja odotuksia ja että en-simmäinen tapaaminen luo yhteistyön pohjan (Sosiaalihalitus 1986, 19–21).

Päivähoitossa asennoituminen perheisiin muuttui ja kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön ryhdyttiin kiinnittämään huomiota. Muutos liittyi laajemmin lapsen kasvuympäristöjen ja kehitysprosessin uudelleen tulkintaan ekologisen mallin mu-kaisesti. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian ja kontekstuaalisen kasvun mallin soveltaminen varhaiskasvatukseen loi perustaa perheen ja päivähoiton kas-vatusyhteistyölle. Kasvatusyhteistyön tavoitteena oli luoda vuoropuhelua lapsen kahden kasvuympäristön, kodin ja päivähoiton, välille ja näin tukea lapsen kasvua ja päivähoitokasvatuksen laatua (Bronfenbrenner 1979; Hujala ym. 1998, 15–18).

3.3 Asiantuntijälähtöisyys

Vaikka perheiden oikeutta saada tietoa lapsensa päivähoitokasvatuksesta vahvistet-tiin 1980- ja 1990-luvuilla, *kotien ja päivähoiton kasvatusyhteistyö perustui asian-tuntijälähtöiseen tukemiseen ja ohjaamiseen ja työntekijöiden lasta ja perhettä koske-van tiedon ylivertaisuuteen*. Tämä oli vallitseva yhteistyömalli sekä kansallisesti että kansainvälisesti aina 2000-luvulle asti (Dunst ym. 2002; Hamilton & Roach & Ri-ley 2003; Heinämäki 2004; Huttunen 1984; 1989). *Asiantuntijälähtöisyyttä koros-tavassa yhteistyömallissa ajatellaan*, että ammatti-ihmisellä on koulutuksensa, tie-depohjansa ja alan ammattikielen hallinnan kautta asiakkaan, perheen tai lapsen tilanteesta parempaa, oikeampaa tietoa kuin mitä heillä itsellään on. Profession harjoittaja tietää asiakasta paremmin tämän edun. Vanhemmat jäävät alisteisiksi ammatti-ihmisiin nähden ja heidän saatetaan tulkita aiheuttavan kaikki ammatti-ihmisen ongelmat (Määttä 1999, 22–25).

Hughes ja MacNaughton (2001) havaitsivat, että *varhaiskasvatustalveissa vanhempien ja ammattilaisten suhteita luonnehtii ammattilaisten asiantuntijavaltaisuus*. Ammatillaisen ja perheen suhde rakentuu *työntekijän asiantuntijavallan sääntelemänä*. Vanhempien ja ammattilaisten välinen suhde voidaan ymmärtää kommunikaatioksi pätevistä tiedosta ja asiantuntijuudesta. Henkilöstön ja vanhempien välistä suhdetta leimaa työntekijöiden oletus oman ammatillisen (tieteellisen) tiedon ylivoimaisuudesta lasta koskevissa asioissa ja vanhempien omaa lasta koskevan tiedon ohittamisesta tai hylkäämisestä epäpätevänä, epätäydellisenä tai suorastaan vääränä. Hyvässä yhteistyössä asiantuntijat tarjoavat tietonsa tietämättömille vanhemmille, jotka myöntävät laiminlyöntinsä. (Hughes & MacNaughton 2001; ks. myös Hughes & MacNaughton 2000.) Päivähoidossa asiantuntijalähtöisyys merkitsee siten ammatikasvattajien auktoriteettia kasvatuskysymyksissä. Lapsen hoito- ja kasvatuskysymykset sovitaan päivähoidon sisällä eikä vanhempien omaa lastaan koskevalla tietämyksellä ei ole käyttöä. Kahdenkeskistä vuorovaikutusta on vähän, ja yleiset tilaisuudet painottuvat tiedon jakamiseen. (Hujala ym. 1998, 132–133.)

Asiantuntijalähtöisessä työtavassa työntekijä ottaa vastuulle ratkaista perheen asioita tai ongelmia. Epäonnistuminen on lähellä, ellei sopivaa ratkaisua löydy, mistä seuraa helposti työntekijän ahdistuminen. Työntekijä kohtelee vanhempia haavoittuvina tai suojelun tai ohjauksen tarpeessa olevina. Asiantuntijalähtöisessä työtavassa työntekijä ”kysyy kysymykset, tekee päätökset ja ryhtyy toimenpiteisiin tai sanelee ne” (Davis 2003, 45). Vanhemman roolina on ottaa vastaan ja toteuttaa ammatillaisen päätökset, eikä perheen tai lapsen omille näkemyksille anneta juuri arvoa tai tilaa (Dunst ym. 2002).

Asiantuntijavaltaisuutta tukee myös *vanhempien käsitys siitä, että yhteiskunnallisilla kasvattajilla (opettajilla, päivähoitohenkilöstöllä, perhetyöntekijöillä) on ensisijainen tieto* ja valta tulkita ja määritellä lasta ja lapsen kehitystä, oppimista ja kasvattamisen keinoja. Yhteiskunnalliset kasvattajat määrittyivät vanhempien tulkinnoissa asiantuntijasuhteen mukaisesti. Sen sijaan puhuttaessa vanhemmuudesta, perheestä ja sen ihmissuhteista tietämisen valta on vanhemmilla, ei yhteiskunnallisilla kasvattajilla. Vanhempien tulkinta yhteistyösuhteesta vastasi konsultatiivista suhdetta (Alasuutari 2003, 167–168). Asiantuntijalähtöisyydessä kasvatusyhteistyö kotien kanssa perustuu tukemisen puhetapaan, joka on ollut valitseva kaikissa lapsi- ja perhepalveluissa ja joka painottaa asiantuntijoiden keskeistä roolia ja valtaa yhteistyötä ohjaavan tiedon tuottajana, mikä asettaa vanhemmat tietämättömämmän ja osaamattomamman asemaan (Karila 2006, 96).

Asiantuntijuus ymmärrettynä ammattilaisten oikeutena määritellä perheen ongelmat ja ratkaisut tarjoaa työntekijöille mahdollisuuden ylläpitää etäisyyttä ja auktoriteettia perheisiin nähden. *Sosiaalinen etäisyys asiakasperheisiin* ylläpitää perinteistä asiantuntijuutta, jossa ”maallikko” vanhemmat menettävät uskonsa omaan kasvatustalveensa ja tulevat riippuvaisiksi ammattilaistiedosta oman lapsensa kasvatuksessa. Tieteellis-teoreettinen tieto ei kuitenkaan anna vastauk-

sia kasvatuksen eettisiin tai arvokysymyksiin, jotka useimmiten synnyttävät konflikteja kasvattajien ja vanhempien välillä (Powell 2001; 1990, 170–182). Sosiaalinen etäisyys tuotetaan kohtaamisissa, joissa ammattilaiset ylläpitävät ammatillista auktoriteettia omaksumalla tietyn tavan puhua ja ilmaista näkemyksiään ja asettua suhteisiin lapsen ja perheen kanssa (Aronsson 1998, 84).

3.4 Perhelähtöisyys

Asiakkaan asemaan, oikeuksiin ja osallisuuteen ryhdyttiin kiinnittämään huomiota 2000-luvun alussa. Vanhempien ja perheiden osallisuuden vahvistamiseksi lasten päivähoidossa virisi 2000-luvun alussa kiinnostus perhelähtöisten työkäytäntöjen kehittämiseksi (Puroila 2004; Hiitola-Moilanen 2005; ks. myös Kekkonen 2004). Perhelähtöisyyttä on perusteltu päivähoidon lainsäädännöllisellä tehtävällä tukea kotien kasvatusyötä. Varhaiskasvatuksen ammatillisuus määritteli tällöin perhelähtöisyydeksi. Perhelähtöisyys merkitsee vanhemmille kaksoisroolia; he ovat kumppaneita päivähoidon kasvattajille sekä vanhempia omalle lapselleen (Hujala & Junkkari & Mattila 2006; Hujala ym. 1998; Huttunen 1989, 25). Perhelähtöisyydessä korostuu päivähoitopalvelujen luonne perhepalveluna. Jalongon ja kumppanien (2004, 145) mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on – ottaen huomioon vanhempien pitkät työpäivät – tarjota perheille heidän tarpeitaan vastaavia palveluja, löytää oikeita tapoja tukea vanhemmuutta ja tehdä tämä kaikki tavalla, joka ottaa huomioon perhekohtaiset, kulttuuriset ja etniset eroavaisuudet.

Perhettä painottavassa tulkinnassa päivähoidossa oleva lapsi nähdään kiinteänä osana perhettään. Varhaiskasvatusyötä ei voida tehdä ilman intensiivistä yhteistyötä vanhempien kanssa. Vuorovaikutus laajenee kolmiosuhteeksi, jossa osapuolina ovat lapsi, vanhempi ja kasvattaja. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen on mahdollista yhdistämällä kasvatushenkilöstön ammatillinen asiantuntemus ja vanhempien omaa lasta koskeva tietämys. Lapsen kehitysympäristöjen keskinäisen vuorovaikutuksen oletetaan luovan suotuisimman perustan lapsen hyvinvoinnille. Perhelähtöisyys tulkitaan kontekstuaalisen teorian mukaiseksi varhaiskasvatuksen ammatillisuudeksi, jossa korostetaan lapsen kasvuympäristöjen välistä tiivistä yhteistyötä. (Puroila 2004; Hujala & Junkkari & Mattila 2006; Powell 1990.) Perhettä painottava päivähoito voi Puroilan (2004) mukaan olla lähtökohdiltaan kolmenlaista:

1. Vanhemmat ja koti nähdään ”päivähoidon jatkeena”, jolloin ammattilainen määrittelee kasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät.
2. Vanhemmat toimivat työntekijän asiantuntemuksen täydentäjinä ja oman lapsensa tarpeiden määrittäjinä.
3. Perheen ja päivähoidon yhteistyö on perheiden kokonaisvaltaista hyvinvoinnin tukemista ja työntekijöiden moniammatillista yhteistyötä.

Perhekeskeisessä työtavassa perheet otetaan mukaan lapsen varhaiskasvatus- ta koskeviin ratkaisuihin, mutta vanhempien oletetaan tarvitsevan ohjausta ja neuvontaa lapsen hoidossa ja kasvatuksessa. Vanhempien omaa lastaan koskeva asiantuntemus nähdään arvokkaana. Lähtökohtana ovat perheen tarpeet, ja tavoitteena on sekä päivähoidon että vanhempien voimavarojen yhteinen hyödyntäminen. Tavoitteena on sopia yksilöllisesti kunkin lapsen hoito- ja kasvatuskäytännöistä ja toteuttaa ne lapsiryhmässä. Perhelähtöisyyden ydin on vastuun jakamisessa. (Hujala ym. 1998, 133–134, 141.)

Perhelähtöisessä työskentelyssä korostuvat keskinäinen luottamus, kunnioitus, avoimuus ja jaettu vastuu. Lisäksi osapuolet osaavat kommunikoida toisilleen ja neuvotella ja heillä on yhteisymmärrys siitä, kumpi on viimesijainen päätöksentekijä suhteessa (Dinnebeil & Hale 1999, 2). Vanhemmat ja ammatti-ihmiset työskentelevät yhdessä ja sekä vanhemmilla että työntekijöillä on olennaista tietoa lapsesta. Työskentely perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen ja vastuun jakamiseen (Dunst ym. 2002; Hujala ym. 1998, 134; Määttä 1999, 38). Perhettä painottavissa tulkinnoissa lapsi–vanhempi-suhteen merkitys tunnustetaan olennaisena ja merkittävänä lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavana tekijänä (Duncan & Bowden & Smith 2006; Puroila 2004; Hujala-Huttunen & Niivala 1996).

3.5 Kotilähtöisyys

Vaikka lainsäädännössä päivähoidon tehtäväksi on annettu *kotien* kasvatustyön tukeminen, lapsen koti kasvatusyhteistyön paikkana ei juuri konkretisoidu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Yhteistyö sijoittuu pääasiassa päivähoitopalveluihin. Kotilähtöisyydellä tarkoitetaan tässä yleisesti sosiaali- ja terveystieteiden lapsen ja perheen kotiin viemää apua, tukea, ohjausta ja neuvontaa. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen kotilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen kotiympäristön tulkittamista olennaiseksi lasta koskevan tiedon lähteeksi ja kasvatusyhteistyön toteuttamisen paikaksi. Kun koti tulkitaan yhdeksi päivähoidon kasvatusyhteistyön toteuttamisen paikaksi lapsen päivähoidon aloituskeskustelu kuin myös varhaiskasvatus- tai kuntoutussuunnitelmakeskustelu tai muut lapsen liittyvät keskustelut voidaan erikseen sovitusti käydä lapsen kotona. Eriksen ovat perhetyön käytännöt, joissa auttamisen kohteena on perhe

Hiitola-Moilasen (2004) mukaan Suomessa kotiin annettavan avun luonne ja sisältö laajeni sosiaalipalveluissa 1950- ja 1960-luvuilla, kun kuntiin palkattiin kodinhoitajia ja kotisisiä ja myöhemmin kotipalvelutyöntekijöitä. Heidän tehtävänsä oli perheen tilapäinen auttaminen mm. sairauden, tapaturman, lapsen syntymän tai muun syyn vuoksi. Perinteisesti kotikäyntiä perustellaan perheen oletetuilla ongelmilla tai lapsen erityisen tuen tarpeella (mts. 24). Suomessa ryhdyttiin 2000-luvulla aktiivisesti kehittämään vanhemmuuden tukemisen käytäntöjä lap-

siperheiden peruspalveluissa, mukaan lukien päivähoito. Päivähoitoon palkattiin perhetyöntekijöitä, vanhempia kutsuttiin päiväkoteihin ja heitä opastettiin lasten hoidossa ja kasvatuksessa ja vanhemmille järjestettiin vanhempainkursseja (Hiitola-Moilanen 2005; Meriläinen 2004; Tiirola 2004; Viljamaa 2004). Kotikäyntejä tehdään äitiys- ja lastenneuvoloissa, koulussa ja lastensuojelun avohuollossa (Hast-rup & Toikka & Solantaus 2005; Uusimäki 2006).

Perhetyö ammatillisena käytäntönä ja orientaationa ei ole yksi, ehyt ammatillinen tulkintakehys, vaan perhetyön tavoitteet, tehtävät ja osapuolten keskinäiset velvollisuudet vaihtelevat perhetyön kontekstin mukaan (Myllärniemi 2007; Puroila 2004). Perhetyö voi liittyä vanhemmuuden tukemiseen, lasten hoidon ja kasvatuksen ohjaamiseen, kodin arjen ja arkirutiinien hallintaan, perheen toimintakyvyn vahvistamiseen uusissa elämäntilanteissa, perheen vuorovaikutustaitojen tukemiseen ja sosiaalisten verkostojen laajentamiseen sekä syrjäytymisen ehkäisyyn. Perhetyötä toteutetaan perhetapaamisina, keskusteluina, kotikäynteinä, kerho- ja leiritoimintana ja perhekuntoutuksena. (Puroila 2004, 1–2.) Päivähoidon perhetyökokeiluissa työskentely keskittyi perheryhmien, perheiltojen, perhekohtaisten keskustelujen, kotikäyntien, omahoitajuuden, vanhemmuuden tukemisen sekä moniammatillisuuden ja alueellisten palveluverkostojen kehittämisen teemoihin (Hiitola-Moilanen 2004, 80; 2005). Lastensuojelussa kotikäynti perheeseen tehdään, jos on syytä epäillä, että perheellä tai vanhemmalla on psyykkisiä tai sosiaalisia ongelmia. Viime vuosina lastensuojelun perhetyö on muuttunut konkreettisesta kodin arjessa auttamisesta keskusteluavuksi. Konkreettinen kotiapu on korvautunut perhetyöllä, ja perheen arjen avuntarpeet ovat muuttuneet perheiden psyko-sosiaalisiksi hyvinvointiongelmiksi. (Forsberg, H. 1998, 43; Myllärniemi 2007, 15, 47, 131.)

Perhetyön työmenetelmien ja näkökulman tuomista päivähoitoon on kritisoitu päivähoidon perustehtävän – lapsen hoidon ja kasvatuksen – laiminlyömisenä ja sivuuttamisena. ”Tärkeintä olisi ratkaista kysymys siitä, kuinka perheet ja päivähoito jakavat vastuun yhteisestä kasvatustehtävästä, johon perhe on elinikäisesti sitoutunut ja kantaa siitä myös päävastuun” (Keskinen & Lounassalo 2001, 243). Onnismaan (2010, 264) mukaan ”sosiaalipalveluna tuotetun varhaiskasvatuksen ongelmana on perhe, jonka tueksi tarvitaan perhetyöpainotteista päivähoitoa”. Perhetyön kritisoidaan paisuneen varhaiskasvatuksen kustannuksella ja kehittämisresurssien ohjautuneen päivähoidon sosiaalityöpainotteiseen kehittämiseen. Toisaalta *perheen kontekstissa aktualisoituvat kysymykset asiantuntijoiden ja vanhempien tietämisen vallasta ja vastuusta*. Vanhempien omassa puheessa vanhemmuuden ja perheen ihmissuhteiden kysymykset – erotuksena lapsen kehitystä koskevista teemoista – määrittyvät yksityiseksi alueeksi, jossa vanhempien tietämys on ensisijaista, yhteiskunnallisten kasvattajien tietämys toissijaista. Vanhemmuus ja perhe eivät tällöin ole itsestään selvästi ulkopuolisten tulkittavissa, vaan vanhemman kokemustieto on merkittävämpää kuin asiantuntijoiden teoreettinen tieto (Alasuutari 2003, 167).

Kotikäynti ei ole tuntematon ilmiö suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Lapsen kotiympäristöön ja perheeseen tutustuminen on ollut kansanlastentarhan perinne. Kotikäynneillä oli sekä sosiaalinen että pedagoginen merkitys (Powell 1993; Eerola-Pennanen 2009, 37; Kaukoluoto 2010, 112–113). Päivähoidon kotikäynnit jäivät kuitenkin pois käytöstä 1960- ja 1970-luvulla (Kaukoluoto 2010, 112; Hiihola-Moilanen 2005). Powellin (1993) mukaan ”päällepäin kaikki lapsen kotiin tehtävät vierailut näyttävät jokseenkin samanlaisina. Sisältäpäin katsottuna lapsen kotiin suuntautuvat käynnit kuitenkin tuovat esiin niitä erilaisia oletuksia ja työhön liittyviä käsityksiä, joita työntekijä tuo mukanaan perheen kotiin, ilmaisevat työntekijän ja vanhemman välille syntyvien suhteiden ominaisuuksia ja näyttävät, miten työntekijä käsittää kotikäynnin merkityksen suhteessa lapseen ja vanhempaan.” (Mts. 23.) Lasten päivähoitossa kotikäyntejä tehtiin laajemmin 1970-luvulla. Nykyisin kotikäyntejä on tehty osana päivähoiton perhetyötä (Hiihola-Moilanen 2005, 24).

Opettajat, jotka tekivät *aloituskotikäynnin* (*initial visit*) ala-asteella aloittavien oppilaiden koteihin, arvioivat, että oppilaat olivat keskimäärin paremmin valmistautuneita koulun aloitukseen, kommunikaatio vanhempien kanssa parani ja opettajien suhde lapseen ja vanhempaan muuttui myönteisemmäksi. He itse muuttuivat vanhempien mielestä helpommin lähestyttäviksi. Opettajat pystyivät paremmin ymmärtämään lapsen käyttäytymistä kouluympäristössä tutustuttuaan oppilaan kotiympäristöön. Kotikäynti auttoi opettajia luomaan tarkemman kuvan lapsen vahvuuksista ja tuen tarpeista koti- ja kouluympäristöjen kokonaisuudessa. Olennaista on, että opettaja tutustuu lapseen ja lapsen perheeseen ennen koulutyön alkua. (Meyer & Mann 2006, 94–96.) Vanhemmat arvostavat kasvattajien käyntiä kotona ennen lapsen päivähoiton aloitusta. Käynnin onnistuneisuus on yhteydessä niihin strategioihin, joilla vanhempien osallisuutta päivähoitossa pyritään edistämään, ja siihen tapaan, jolla käynti toteutetaan (Fitzgerald 2004, 28–29).

Aloituskotikäynti pyrkii rakentamaan ja vahvistamaan perheen ja päivähoiton välistä tasavertaista kumppanuutta (Allen & Tracy 2004; Powell 1993; Swick 2003). Kotikäynti tarjoaa perheelle palveluja heidän arkiympäristössään. Kotikäynnin tavoitteena on tasapainottaa perheen ja ammattilaisen välisen vallan epätasapainoa. Kotikäynti tarjoaa apua ja tukea perheille, jotka eivät muutoin hakeutuisi palvelun piiriin. Koti lapsen kehitysympäristönä tarjoaa työntekijälle mahdollisuuden lapsi–vanhempi-suhteen havainnointiin, mallintamiseen ja ohjaamiseen (Allen & Tracy 2004; Brookers ym. 2006; Jansson ym. 2003; Powell 1993; Roggman ym. 2001).

Varhaiskasvatuksen aloituskotikäynnissä siirretään osa lapsen päivähoiton aloitus- ja tutustumisprosessista varhaiskasvatuksen ammattilaisille tutusta päivähoitoympäristöstä lapsen ja perheen omalle maaperälle – kotiin. Aloituskotikäynnin tehtävänä on tukea sekä lasta että vanhempaa lapsen valmistamiseksi päivähoiton aloitukseen. Aloituskotikäynti lapsen kotiin ajoittuu siten lapsen kodista päivähoitoon siirtymätilanteen tukemiseen. Lapsen kotona vierailaan mieluiten ennen

kuin lapsi on aloittanut päiväkodissa tai perhepäivähoidossa. Aloituskotikäynnillä työntekijä solmii ensikontaktin lapseen, havainnoi lasta kotiympäristössä ja tutustuu lapsen vanhempiin ja perheeseen. Varhaiskasvattaja käy vanhempien kanssa lapsen päivähoiton aloituskeskustelun. Aloituskeskustelussa työntekijä kuulee perheen tarpeita, toiveita, odotuksia ja huolia lapsen päivähoitoon liittyen. Aloituskeskustelu ja tutustumiskäynti voidaan tulkita ensimmäiseksi varhaiskasvatuskeskusteluksi lapsen, kasvattajan ja vanhemman välillä. Aloituskeskustelu on osa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisen prosessia. (Kanninen & Sigfrids & Backman 2009, 94–97; Kaskela & Kekkonen 2006, 105–107.)

3.6 Lapsilähtöisyys

Lasta painottavassa yhteistyötulkinnassa varhaiskasvatustyön ensisijainen ja ainoa todellinen kohde on lapsi. Hyviä suhteita vanhempiin kyllä arvostetaan, mutta yhteistyösuhteiden ylläpitäminen vanhempien kanssa perustuu enemmän yleiseen kohteliaisuuteen ja tapakulttuuriin kuin yhteistyön tulkintaan varhaiskasvatustyön olennaisena osana (Puroila 2004, 14). Onnismaan (2010) mukaan päivähoitoa on sitä ohjaavien asiakirjojen näkökulmasta kehitetty ajatellen ensisijaisesti kompetentin lapsen kroonisesti pulassa olevaa heikkoa perhettä. Tätä taustaa vasten lapsilähtöisyydessä otetaan etäisyyttä käsitykseen päivähoiton tehtävästä heikkojen perheiden auttamis- ja tukemistyönä ja esitetään, että ”varhaiskasvatuksessa uskalletaisiin keskittyä lapseen ja lapsen kanssa tehtävään työhön, jota voitaisiin kutsua kotikasvatuksen täydentämiseksi – miksei myös tukemiseksi” (mts. 257). Lapsilähtöisyys kumpuaa kompetentin lapsen käsitteestä (Dahlberg & Moss & Pence 2009, 76–77).

Kompetentin lapsen konstruktioita ei ole kehitetty heikon (tai vahvan) perheen vastakonstruktioiksi. Kompetentin lapsen käsitteellä viitataan ennen muuta lapsen myötäsyntyiseen kykyyn luoda, tuottaa ja rakentaa yhdessä aikuisten ja lasten kanssa omaa identiteettiä ja elämäänsä sekä näihin liittyviä kokemuksia, kulttuuria ja tietoa (Dahlberg & Moss & Pence 2009, 76–77; Kalliala 2008, 13–15; Karila 2009). Lapsilähtöisyys asettuu vastakäsitteeksi kuitenkin perhelähtöisyydelle tilanteessa, jossa lähtökohtana on ”luottamus lapsen pärjäävyyteen, mutta vakavasti epäillään perheiden kasvatuskykyä” (Onnismaa 2010, 259).

Dahlberg, Moss ja Pence (2007, 52) korostavat, että uusi, kompetentin lapsen käsitys merkitsee muutosta myös käsitykseen äitiydestä ja vanhemmuudesta lapsen elämässä. Vaikka äideillä, yhdessä isien kanssa, on jatkossakin päävastuu lapsista ja koti tarjoaa ainutkertaisia suhteita ja ympäristön lapselle, eksklusiivinen kotihoidon malli sulkee lapsen pois (varhaiskasvatus)yhteisön tarjoamista identiteetin, tiedon ja kulttuurin tuottamisen mahdollisuuksista. *Vaihtoehtona on nähdä lapsuus sekä kodin että varhaiskasvatuksen tarjoamina mahdollisuuksina ja suhteina, jossa tiettyyn pienryhmään kuuluvat lapset – ja perheet – voivat pitkään jatkuvan*

ajanjakson ajan elää ja työskennellä yhdessä keskinäisen luottamuksen ilmapiirissä. (Dahlberg & Moss & Pence 2007, 52; Malaguzzi 1993.) Kalliala (2008, 15–23) kritisoi kompetentin lapsen käsitettä ja toteaa, että suomalaisessa keskustelussa näyttää olevan vaikea sovittaa yhteen käsitystä kompetentista, osaavasta ja samaan aikaan tarvitsevasta lapsesta. Hänen mukaansa lapsilähtöisyys on päivähoiton kasvatus-toimintaa ohjaava perusoletus, vaikka se ei aina toteutuisi todellisuudessa. Aikuis-keskeisyydessä lapsen tarpeet sivuutetaan ja aikuisten näkökulmat asetetaan etusijalle. Lapsikeskeisyydessä ja lapsilähtöisyydessä ensisijaista ovat lapsen tarpeet (mts. 19). Tätä taustaa vasten myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ymmärrettynä vanhemman (perheen) kanssa työskentelynä (vrt. Myllärniemi 2007) näytetään toimintana, joka on pois lapselta.

Lapsilähtöisyys kasvatusyhteistyön lähtökohtana voidaan tulkita myös päivähoiton yhteiskunnallisena tehtävänä lasten oikeuksien edustajana ja edistäjänä. Jalongo ja kumppanien (2004) mukaan julkisen varhaiskasvatuksen velvollisuutena on vahvistaa lapsen ja perheen välistä suhdetta, tiedottaa perheille varhaiskasvatuksen linjauksista sekä kutsua perheitä osallistumaan eri tavoin varhaiskasvatuksen toimintaan. (Jalongo ym. 2004, 145.)

3.7 Kasvatuskumppanuus

Valtioneuvoston periaatepäätöksessä varhaiskasvatussuunnitelman linjauksiksi (2002) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003/2005) päivähoiton henkilöstön ja vanhempien välinen yhteistyö linjataan *kasvatuskumppanuudeksi*. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan ”*vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi*” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32). Kasvatuskumppanuudessa vanhemmilla on lastensa ensisijainen kasvatusvastuu, henkilöstöllä koulutuksen antama ammatillinen osaaminen ja tieto. Linjausten mukaan kasvatuskumppanuuden tavoitteena on yhdistää vanhempien asiantuntemus ja tieto lapsesta sekä kasvattajan asiantuntemus ja kokemukset lapsen hyvinvointia palvelevalla tavalla. Henkilöstö vastaa siitä, että kumppanuussuhde syntyy ja kehittyy. Kasvatuskumppanuus koskee kaikkia päivähoiton asiakasperheitä, mutta kumppanuuden ilmapiirin luominen on erityisen tärkeää, kun lapsella ilmenee erityisen tuen tarvetta (mts. 31).

Kasvatuskumppanuudella viitataan siten varhaiskasvatushenkilöstön uudenlaiseen tapaan asennoitua vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Kumppanuudessa henkilöstön ja vanhempien roolit ja asema suhteessa lapseen määritellään tasavertaisiksi, mutta tehtäviltään erilaisiksi. Henkilöstön vastuulla on luoda edellytykset kumppanuudelle ja toteuttaa kumppanuusperusteista kasvatusyhteistyötä osana lapsen varhaiskasvatusta ja perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Vanhemmille varataan lapsensa ensisijainen kasvatusvastuu ja kasvatusoike-

us. Kasvatuskumppanuus rakentuu vuorovaikutukselle, jota ohjaavat kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogisuuden periaatteet (Kaskela & Kekkonen 2006; Moriatry 2002). Kumppanuudella tarkoitetaan myös vanhempien aikaisempaa laajempaa osallistumista ja osallisuutta lapsensa varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatussuunnitelmien tekemiseen ja arviointiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32.) Näin julkisen ja yksityisen kasvatustoiminnan välistä rajapintaa määritellään uudelleen.

Kumppanuusperusteisessa yhteistyössä henkilöstö ja vanhemmat vastavuoroisesti antavat ja vastaanottavat monipuolista tietoa lapsen päivän tapahtumista päivähoitossa ja kotona. Kumppanuudessa henkilöstö rakentaa vanhempien kanssa sellaista yhteistyötä, jossa aikuiset kotona ja päivähoitossa voivat yhteisesti jakaa ja yhdistää havaintojaan ja tietojään lapsen tavoista toimia, tehdä havaintoja aikuisten sitoutuneisuuden ja paneutuvuuden seurauksellisuudesta lapsen leikkiin ja toimintaan sekä rakentaa yhteistä ymmärrystä lapsi-aikuisuhteen emotionaalisen laadun merkityksestä lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen (Hendry ym. 2007; ks. myös Kalliala 2008, 258–264).

Tiilikan (2003) mukaan kasvatusyhteistyön kehittämisessä kasvatuskumppanuudeksi on kyse sekä ammatillisuuden että ammatin kehittämisestä. Henkilöstön tulee syventää näkemystä työn keskeisimmästä kohteesta, vastuun ottamisesta lapsen kasvusta ja kehityksestä, ja samalla laajentaa näkemystä asiakaskeskeisyyden suuntaan. Kumppanuuteen perustuva yhteistyö edellyttää, että henkilöstö tuntee ja ymmärtää vanhempien kasvatuskäsityksiä arkitasoa syvällisemmin. Kasvattajien tulee selvittää, mikä on vanhempien lapsikäsitys, mitkä ovat vanhempien käsitykset kasvatuksen tavoitteista ja ihanteista sekä vanhempien käsitykset kasvatustieteiden menetelmistä ja käsitykset kasvatusyhteistyöstä. Näin syntyvä ymmärrys auttaa oivaltamaan, miksi joku toimii, ajattelee tai tuntee tietyllä tavalla (mts. 185–188).

Kumppanuussuhteessa työntekijä neuvottelee vanhemman kanssa niistä tavoitteista, joihin lapsen tilanteessa pyritään. Neuvottelevuuden elementti mahdollistaa vanhemmalle tasavertaisemman roolin lasta koskevassa päätöksenteossa. Ammattihenkilön ratkaisu tulkitaan ehdotukseksi, ei sanelluksi päätökseksi. Kumppanuusyhteistyössä yhdistyvät työntekijän ammatillinen osaaminen ja asiantuntemus ja vanhemman oman lapsensa tuntemus. Kumppanuutta luonnehtii molemminpuolinen kunnioitus, vanhemman tunteiden, ajatusten, tavoitteiden ja arvojen hyväksymisenä. Kumppanuutta luonnehtii vuoropuhelun avoimuus ja joustavuus. Kasvatuskumppanuutta ohjaavat kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogisuuden periaatteet. Kasvatuskumppanuus tulkitaan kolmiosisuhteeksi, jossa lapsen, vanhempien ja kasvattajien välisissä suhteissa jaetaan lapsen tarinoita ja kokemuksia vaihteittain etenevissä kohtaamisissa ja lapsen kasvun tukemisen prosessissa. (Davis 2003, 42–44; Kaskela & Kekkonen 2006 17–39; Tonttila 171;182.)

Alasuutarin (2003) mukaan kotihoidon ja päivähoitovastakkainasettelun sijasta *kasvatusyhteistyön keskinäisessä kumppanuussopimuksessa* neuvotellaan siitä,

mikä osuus lapsen varhaisvuosien hoidosta ja huolenpidosta järjestetään perheessä, mikä osuus julkisissa varhaiskasvatuspalveluissa. Lapsen kotihoitoa ja kotikasvatusta ei enää ymmärretä ylivoimaiseksi ja ilman muuta lapsen parhaan toteuttajaksi. Vanhempien näkemys on, että lapsi kasvaa ja lapsen on hyvä kasvaa useissa eri kasvuympäristöissä, mukaan lukien varhaiskasvatuspalvelut. Äidin ensisijaisuuden rinnalle on siten asettunut vahvasti tulkinta institutionaalisesta varhaiskasvatuksesta luonnollisena osana lapsen (optimaalisen) kehityksen tukemista. Vaikka perhe hyväksytään retorisella tasolla tasavertaiseksi kumppaniksi yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa, osapuolten keskinäiset suhteet ja vastuut voivat de facto jäädä epätasa-arvoisiksi. (Mts.163.)

Kumppanuussuhteen ideaalia luonnehtivat läheinen yhteistyö, yhteiset tavoitteet, täydentävä asiantuntijuus, kunnioitus, neuvottelu, kommunikaatio, rehellisyys ja joustavuus. Läheinen yhteistyö on työskentelyä yhdessä. Työntekijä ja vanhempi molemmat osallistuvat ja sitoutuvat lapsen auttamiseen. Kumppanuusmalli edellyttää yhteisiä tavoitteita ja sopimusta siitä, mitä yritetään saavuttaa. Työntekijöillä ja vanhemmilla on erilaista, toisiaan täydentävää asiantuntemusta. Kumppanuussuhde edellyttää onnistuakseen tämän erilaisen asiantuntemuksen kunnioittavaa hyväksymistä. (Davis 2003.)

Kumppanuusperusteisessa yhteistyössä toimitaan yhteistoiminnallisesti. *Yhteistoiminnallisessa yhteistyössä* molemmilla osapuolilla on voimavaroja ja tarpeita ja osapuolten suhde ravitsee molempien kasvua ja kehitystä. Työntekijän tehtävänä on lapsen edun ja äänen esille tuominen ja perheiden osallistumisen mahdollistaminen lapsen varhaiskasvatukseen. Kumppanuusyhteistyö ei kuitenkaan tarkoita roolien samankaltaistumista, vaan työntekijöiden osaamisen syventämistä lapsen kanssa työskentelyssä että perheiden kanssa toimimisessa. (Powell 1990, 183–185.)

Kumppanuuden periaate olettaa työntekijän ja vanhemman asiantuntijuudet rinnakkaisiksi ja samanveroisiksi ja vaatii näin tulkitsemaan uudelleen vallitsevia näkemyksiä osapuolten välisestä keskinäisestä suhteesta. Alasuutarin (2010) mukaan kumppanuuden periaatteen voidaan nähdä olevan periaatteellisessa ristiriidassa varhaiskasvatuksen kentän professionalisointipyrkimysten ja ammatillisuuden painottamisen kanssa, jotka rakentuvat hierarkkisen asiantuntijuuden oletukselle. Toisaalta palveluissa korostetaan yhä vahvemmin asiantuntijoiden ja maallikkoasiantuntemuksen käyttämistä rinnan (Alasuutari 2010, 22). Kumppanuuden ideaali haastaa sekä kasvatusyhteisöjen että kasvatusyhteistyön periaatteita. Kumppanuudessa todentuvat kasvattajien ja vanhempien tietämisen asymmetrisyys eli tietämistä koskevat eriarvoisuudet vuorovaikutuksessa, kasvattajien valta säädellä vanhempien kokemusasiantuntijuutta sekä liikkuminen yksityisen perheen ja julkisen päivähoidon raja- ja yhdyspinnoilla (Alasuutari 2007; 2010; Forsberg, L. 2007; Alasuutari 2011).

Epsteinin (1995) mukaan kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta on vaikea rakentaa, mikäli opettajat näkevät lapsen ainoastaan oppilaana ja opiskelijana. Toimivassa kumppanuusperusteisessa työskentelyssä osapuolina olevat aikuiset ra-

kentävät myönteistä suhdetta lapsen molempiin kasvuympäristöihin ja näistä ympäristöistä nouseviin vastuisiin. Koulun työntekijät luovat *perhemyönteistä koulua* ja vanhemmat *koulumyönteistä perhettä*. Koulussa oppilas nähdään paitsi opiskelijana, myös ainutkertaisena yksilönä ja lapsena. Kotona lapsen ymmärretään olevan myös oppilas (Epstein 1995, 3). Lapsi oppilaana -tulkinnassa perheellä on kuitenkin vain vähän tai ei lainkaan tilaa osallistua koulun maailmaan tai opetuksen suunnitteluun. Vanhemmat pelkistyvät maallikoiksi, joilla ei ole oppilaan ohjaukseen tarvittavaa asiantuntemusta. Lasta painottava tulkinta johtaa näkemykseen siitä, että lapsen kasvua ja kehitystä voidaan edistää lapsen ja kasvattajan välisessä vuorovaikutuksessa oikein valituilla pedagogisilla menetelmillä ja työtavoin. Koulun kontekstissa oppilaskeskeinen tulkinta korostaa opettajien kasvatuksellista vastuuta opetustehtävän rinnalla. (Puroila 2004; Epstein 1995.) Lucas Forsbergin (2007) mukaan koulun ja kodin yhteistyötä koskevassa julkisessa keskustelussa opettajat veloitetaan kasvatuskumppanuuteen perheiden kanssa, mutta käytännössä lähinnä vanhemmille kohdistetaan vaatimuksia ”hyvästä vanhemmuudesta” ja koulun odotuksiin vastaamisesta. Kumppanuusyhteistyön dilemmaksi onkin esitetty, että vanhempien osuuden selventämiseksi olisi välttämätöntä selkeästi määritellä osapuolten vastuut, mutta avoimeen osallisuuteen ja vuoropuheluun perustuvassa kumppanuudessa vastuunjako saattaa hämärtyä. Tulkinta perheen ja yhteiskunnallisten kasvatusinstituutioiden keskinäisistä rajoista ja kasvatusvastuusta on olennainen (Forsberg, L. 2007, 275; Nuutinen 2005, 192). Kaukoluodon (2010, 226–227) mukaan lapsuuden yhteisöt eivät jäseny yhteiskunnassa suljetuina, esimerkiksi koti- ja päiväkotijärjestelminä. Lapsi, lapsiryhmä ja lapsia kasvattavat aikuiset tulisi pikemminkin nähdä yhteisöllisinä, samanaikaisesti paikallisia ja globaaleina toimijoina, jotka tuottavat ja rakentavat itse itseään.

Yhteenvetona voidaan todeta, että perheen ja päivähoidon kasvatusyhteistyön tulkinnossa kiteytyvät yhteistyötä ohjaavat ideaalit. Tulkinnallisesta kehyksestä riippumatta kasvatusyhteistyötä perheiden kanssa on ohjannut tavoite kotien kasvatusyhteyden tukemisesta. Tulkinnallisen kehyksen riskinä on, että oletus kotien tuen tarpeesta johtaa yhteistyötä ohjaavan vuorovaikutuksen yksisuuntaisuuteen. Yksisuuntaisessa yhteistyössä päivähoito pyrkii vaikuttamaan ensisijaisesti kotien kasvatuskäytäntöihin, ilman että yhteistyössä kiinnitetään huomiota ja nostetaan avoimeen keskusteluun kasvatuskäytännöt sekä päivähoidon että kodin kehitysympäristöissä. Alasuutari (2010) on todennut, että perheen ja päivähoidon välisessä suhteessa vallitsee asymmetrisyys, jossa osapuolten erilaiset tietämisen tavat johtavat eriarvoisuuksiin vuorovaikutuksessa ja kanssakäymisessä (mts. 24).

Toisaalta perheiden toimijuutta ja osallisuutta korostaviin perhekeskeisyyden, perhelähtöisyyden ja kotilähtöisyyden tulkintakehyksiin voi myös liittyä epäily siitä, että varhaiskasvatus vertautuu kotikasvatukseen samanluonteisena ja ideologisesti yhdenmukaisena (ks. Karila, Kinos ja Virtanen 2001, 15) mikä on ristiriidassa alan professionaalituumispyrkimysten kanssa. Lapsilähtöisyys voi puolestaan tuottaa kodin ja päivähoidon aikuisille tulkinnan modernista lapsesta, joka selviytyy

oman kyvykkyytensä varassa ilman tarvetta aikuisen apuun (ks. Kalliala 2008, 257). Kasvatuskumppanuuden ideaalin näkökulmasta kiinnostavaa on, millä tavalla tasa-arvoisuuden, sitoutumisen, luottamuksen ja vastavuoroisuuden oletukset varhaiskasvattajien, vanhempien ja lasten suhteissa voivat toteutua. Luoko kumppanuus harhakuvaa kasvatusyhteistyöstä samanmielisyytenä, vaikka kumppanuuden rakentumiseen vaikuttavat osapuolten professionaaliset, sosiaaliset ja kulttuuriset voimavarojen erot. Kumppanuuden suhdeominaisuuden ymmärtämiseksi on tarpeen paneutua kumppanuutta määrittävään relationaalisuuteen ja niihin kommunikatiivisen toiminnan tapoihin, joilla ammattilaiset, vanhemmat ja lapset tuottavat erilaisia (sukupuolvi)suhteita, jotka perustuvat relationaaliseen valtaan (ks. Alanen 2010).

4 Kasvatuskumppanuus ammattillisina suhdemerkityksinä

Kumppanuuskäsitteellä on useita merkityksiä. Tässä luvussa kumppanuutta käsitteellistetään suhdemerkityksinä, dialogisuutena, relationaalisuutena sekä kasvatustuorovaikutuksena. Kumppanuustermin merkitykset -luvussa eritellään kumppanuutta suhteena, joka kantaa merkityssisältöjä ja mielikuvia henkilökohtaisista ja julkisista suhteista. Kumppanuustermiä eritellään ensinnäkin etymologisten ja asiakassuhteelle annettujen merkityssisältöjen kautta. Toisessa alaluvussa kasvatuskumppanuutta tarkastellaan ammatillisena relationaalisuutena, jossa mikä tahansa suhde on taipuvainen vahvistamaan itseään siinä kommunikaatiossa, joka suhteessa vallitsee. Kolmanneksi, kasvatuskumppanuutta tarkastellaan buberilaisen dialogisuuden näkökulmasta, jossa dialogi ymmärretään ihmisten välisinä kohtaamisina ja suhteina toisiinsa. Lopuksi kasvatuskumppanuutta kuvataan kasvatustuorovaikutuksena, osapuolten keskinäisenä, vaiheittain etenevänä yhteistoimintana ja vuoropuheluna.

4.1 Kumppanuustermin merkitykset

Kumppanuus on tämän ajan termi. Kumppanuus-hakusanalla löytyy Googelta useita kymmeniä linkkejä. Kumppanuutta rakennetaan Euroopan Sosiaalirahaston rahoittamissa työ-, elinkeino- ja sosiaali- ja hyvinvointihankkeissa, paikallisissa alueyhteistyö- ja työllisyysprojekteissa, liike-elämän asiakastyössä ja YK:n toiminnassa kehityksen ja köyhyyden poistamiseksi yksityissektorin ja kansalaisyhteiskunnan kumppanuudella. Kumppanuus soveltuu niin sodankäynnin kuin lähetystyönkin perustaksi: Puolustusvoimien kumppanuus-hankkeessa kilpailutetaan ja ulkoistetaan maanpuolustuspalveluja. Kehitysyhteistyön Palvelukeskuksessa kumppanuutta etsitään lähetystyössä ja kumppanuuden teologiassa. (www.google.fi/haku:kumppanuus.) Kumppanuus-käsite näyttää korvaavan ja täydentävän yhteistyön, yhteistoiminnan, verkostoitumisen, verkottumisen, yhteydenpidon, kilpailun, asiakastyön ja kanssakäymisen käsitteitä. Englanninkielistä tai ruotsinkielistä vastinetta kasvatuskumppanuuden käsitteelle ei sellaisenaan sanakirjoista ja tietokannoista löydy. Tässä tutkimuksessa käytän kasvatuskumppanuudesta synonyymeinä seuraavia lähikäsitteitä: kumppanuus, kasvatuksellinen kumppanuus,

kumppanuusyhteistyö, kumppanuusperusteinen kasvatusyhteistyö, yhteistoiminta.

Kumppanuuden latinankielinen alkumerkitys on *societas, sodalitas*. *Societas* viittaa yhteisyyteen, yhteyteen, osallisuuteen ja tarkoittaa konkreettisemmin myös yhdistystä ja yhdyskuntaa. Saman sanan verbi, *socio*, viittaa puolestaan kumppanuuden tekemiseen: yhdistää, liittää, tehdä yhteiseksi, jakaa, tasata ja ryhtyä keskusteluun. *Socius* ja *socia* viittaavat myös matka- ja liikekumppaniin, mutta kantavat myös osallisen ja osanottajan merkityksiä. Kumppani tai kumppanuus tunnettiin latinankielessä myös *gregalis* ja *sodalitas* -merkityksinä. *Gregalis* tarkoittaa joukkoon kuuluvaa, kumppaneita, mutta myös rikostovereita ja tavallisuutta. *Sodalitas* viittaa kevyempään ystävytyteen: juomaveikkoon, pöytäkumppaniin tai pöytäseurueeseen. *Sodalitaksessa* yhdistyvät kumppanuuden ja ystävytyden sisällölliset merkitykset. Ystävyys merkitsee *amicitia*, hyvä ystävä on *amicus bonus* (Geitlin 1996 [1883]; Streng 1992). Latinalainen alkumerkitysten kautta havainnollistuu kumppanuus-käsitteen merkityskirjo.

Nykysuomen sanakirjan mukaan *kumppanuus* tarkoittaa ystävyyttä ja toveruutta. Kumppanuus yhdistetään työkumppanuuteen, matkakumppanuuteen, työtoveruuteen ja yhtiökumppanuuteen. Kumppani viittaa puolestaan ystävään, toveriin, seuralaiseen. *Kumppani* tarkoittaa myös elämäntoveria, aviopuolisoa tai toisaalta osakasta, kauppakumppania, liikekumppania (Nykysuomen sanakirja 2002). Englanniksi vanhempien ja työntekijöiden välisestä yhteistyöstä löytyy tietoa hakusanoilla *partnership, companionship, collaboration* ja *relationship* sekä *interaction* tai *communication*. *Partnership* tarkoittaa kumppanuutta, toveruutta sekä toisaalta taloudellista yhteenliittymää: avointa yhtiötä, liikekumppanuutta. Tutkimuskirjallisuudessa kasvatuskumppanuudesta käytetään termiä *educational partnership, parent-practitioner partnership* tai *ECEC-partnership*. *Companionship* viittaa puolestaan toveruuteen, kumppanuuteen ja seuraan. *Collaboration* viittaa yhteistyöhön jonkun kanssa tai myötävaikuttamista jonkin asian työstämiseksi. *Collaboration* voi merkitä myös yhteistoimintaa vasta- tai vihollispuolen kanssa. *Collaborator* merkitsee työkumppania. *Relationship*-termi viittaa puolestaan ihmisten välisiin suhteisiin yhteisöissä, perheessä ja henkilöiden välillä (Hurme & Pesonen 1985).

Goldbergin ja Cominsin (2001) mukaan *kumppanuustermin merkitykset tuotetaan kulloisissakin ammatillisissa vuorovaikutuskäytännöissä*. Kumppanuus voidaan tulkita jatkumoksi, jonka merkitysjänne kaareutuu liike-elämän kaltaisesta, muodollisesta neuvottelusuhteesta läheissuhteita muistuttavaksi, luottamukseen ja emotionaaliseen läheisyyteen perustuvaksi henkilökohtaiseksi suhteeksi. Päiväkotien henkilöstö pitää lastenhoitotyön emotionaalisuutta samanaikaisesti hyvin palkitsevana ja hyvin haasteellisena osana työtään. Solmiessaan läheisen, emotionaalisen suhteen lapsen ammattilaiset kokevat tulevansa lähelle perhe-elämän rajoja (Buchbinder ym. 2005, 5; Baum & McMurray-Schwarz 2004).

Goldbergin ja Cominsin tutkimuksessa (2001) sosiaalipalvelujen asiakastilanteissa kumppanuus sai yhden tulkintansa *liike-elämää muistuttavasta*, velvollisuuksien ja vastuiden vaihdantaan perustuvana suhteena. Kun kumppanuus tulkitaan tästä kehyksestä käsin, olennaiseksi nousevat erilaiset neuvottelut, joiden tavoitteena on päästä kirjalliseen sopimukseen osapuolten velvollisuuksista ja näiden toteuttamisesta. *Sopimuksellisessa kumppanuudessa* työntekijöiden käsitys asiakkaan huolista oli selkeä, samoin käsitys siitä, miten vanhemmat osallistuvat yhdessä ammattilaisten kanssa asian hoitamiseen. Sopimuksellinen kumppanuus oli onnistunut, kun sovitut tehtävät hoidettiin. Elleivät vanhemmat kyenneet pitämään kiinni sopimuksesta, kumppanuusyhteistyö epäonnistui ja päättyi. Edensin ja Gilsinanin (2005, 123) mukaan kumppanuus on luonteeltaan tilannekohtaista ja kumppanuussuhteet luodaan aina uudelleen kulloistenkin osapuolten välille. Tilanne-ehtoisuus merkitsee sitä, että keskusteluihin liittyy aina potentiaalinen riski (ammattillisen) auktoriteetin menetyksestä tai erimielisyydestä tavoitteista, keinoista ja arvioinnista, vallasta tai ajasta. Jokainen kumppanuussuhde on siten riskialtis omalla tavallaan (mts. 123).

Osassa asiakastilanteita kumppanuussuhteelle tuotettiin läheissuhteita muistuttava merkityssisältö. Kumppanuus tulkittiin luottamukseen ja henkilökohtaiseen ja emotionaaliseen läheisyyteen perustuvaksi *sukulais- ja läheissuhteeksi*. Vanhemmille asetettiin velvollisuuksia epäsuorasti, ja luottamuksen ylläpitäminen nähtiin tärkeämpänä kuin kirjoitetut dokumentit ja sopimukset. Tehtävien toteuttaminen perustui pikemminkin keskinäiseen luottamukseen ja altruismiin kuin velvollisuuteen. Läheissuhteiden kaltainen kumppanuuden tulkintakehys korosti epävirallista, yhteisymmärrykseen pyrkivää ja vanhempien arvoja, asenteita ja pyrkimyksiä arvostavaa ammattilaistoimintaa. Tämän toivottiin johtavan molemminpuoliseen sitoutumiseen. (Goldberg & Comins 2001.)

Osapuolten sitoutuminen kumppanuuteen merkitsee *sitoutumista suhdeverkostoon*, joka toimii ”sillanrakentajana”. Siltoja luova sosiaalinen pääoma yhdistää erilaisista sosiaalisista taustoista tulevia ihmisiä. Relationalisuuteen ja vastavuoroisuuteen perustuva sosiaalinen pääoma on luonteeltaan ulospäin suuntautunutta toisin kuin läheis- ja ystävyysuhteiden kaltaisissa vahvoissa liittymissä syntyvä sosiaalinen pääoma, joka on luonteeltaan pikemminkin kolmansia osapuolia poisulkevaa. (Edens & Gilsinan 2005, 123–125.) Dahlberg, Moss ja Pence (2007) puhuvat *intensiivisistä suhdeverkoista* ja ottavat etäisyyttä päivähoidosta kodinomaisena, perheenomaiseen läheisyyteen perustuvana paikkana. Kumppanuus yhteistyösuhdeena ja vuorovaikutuskäytäntönä liittyy tutkijoiden mukaan varhaiskasvatuksen institutionaalisen tehtävän uudenlaiseen määrittelyyn. Varhaiskasvatus tulkitaan tällöin *kansalaisyhteiskunnan dialogiseksi foorumiksi*, johon yhteisön jäsenillä on avoin pääsy. Etäisyyden ottaminen läheisyyden, suojelun ja viihtyisyyden ideoista varhaiskasvatuksessa ei tutkijoiden mukaan merkitse kuitenkaan välinpitämättömyyden, kylmyyden, epäviihtyisyyden ja ei-hoidollisuuden omaksumista.

Huolenpito-pohjaisen (care-based) suhdetyöskentelyn omaksuminen markkinaperusteisissa lastenhoitoympäristöissä synnyttää uudenlaisia jännitteitä, sillä huolehtivassa suhteessa otaksutaan olevan sitoutumista ja kiintymystä, kun taas markkinaperusteisissa suhteissa lähdetään itsenäisyydestä ja riippumattomista toimijuuksista (Buchbinder ym. 2005). Goldbergin ja Cominsin (2001) mukaan kumppanuuskäsitteen voima on ennen kaikkea sen retorisessa arvossa. Käytännön asiakastyössä kumppanuutta ei aina ole mahdollista täysin sovittaa osaksi valtion, julkista valtaa käyttävän työntekijän, ja yksittäisen perheen välistä suhdetta. Kumppanuus on ennen kaikkea *kielellinen työväline*, jolla pakottavuuteen perustuvia asiakassuhteita voidaan muuntaa keskinäisen kunnioituksen suuntaan. Kumppanuussuhteen faktinen sisältö neuvotellaan kulloisessakin asiakastilanteessa. (Goldberg & Comins 2001.)

Kumppanuus voidaan ymmärtää myös lapsipalvelujen laajempänä muutoksena, jossa ”kumppanuus edustaa julkisen vallan poliittista aloitetta selviytyä vähemmän vakiintuneessa ja vähemmän turvallisessa maailmassa yhdistämällä valtio kansalaisyhteiskuntaan tavalla, jossa hallinto, yrityssektori, vapaaehtoistoiminta ja kansalaisyhteiskunta toimivat *yhteisesti* julkisen politiikan asioissa” (Strandell 2009; Franklin & Bloch & Popkewitz 2003, 3, 5–7; Sulkunen 2007a). Julkisen ja yksityisen, valtion ja palvelujen käyttäjien uudenlainen sitouttaminen yhteistoimintaan käy ilmi muun muassa Kansallisesta sosiaali- ja terveyspalvelujen toimeenpano-ohjelmasta ja perusopetuksen laatukriteereissä (Kaste 2007 27–28; Perusopetuksen laatukriteerit 2007). Kaukoluodon (2010, 226–227) päiväkodin yhteisöllistä kehittämistä koskevassa tutkimuksessa todetaan, että yhteisöt eivät jäsenny nyky-lapsuudessa suljettuina, esimerkiksi koti- ja päiväkotijärjestelminä. Lapsi, lapsiryhmä ja lapsia kasvattavat aikuiset tulisi pikemminkin nähdä yhteisöllisinä, samanaikaisesti paikallisina ja globaaleina toimijoina, jotka tuottavat ja rakentavat itse itseään. Lapsen kehitykselliset mikro-, meso- ja makrotasot ovat samanaikaisesti läsnä lapsen elämässä – samoin näissä vallitsevat sosiaaliset suhteet.

4.2 Kasvatuskumppanuus relationaalisuutena

Kasvattajan ja vanhemman välille syntyy aina suhde lapsen tullessa päivähoidon. Suhteen laatu vaihtelee. Kyvykkääseen, kompetenttiin lapseen luottavat Dahlberg, Moss ja Pence (2007, 79) esittävät tulevaisuuden varhaiskasvatuksen yhdeksi institutionaaliseksi tehtäväksi lasten keskinäisten, lasten ja aikuisten välisten ja aikuisten keskinäisten sosiaalisten suhteiden vakiinnuttamisen ja vahvistamisen. Päivähoito voisi näin tulkittuna tarjota paikan lasten ja aikuisten kokemusten ja elämysten jakamiselle ja *intensiivisten suhteiden solmimiselle* ja toimia vastavoimana nykyajan elämää yhä enemmän hallitsevalle yksinäisyydelle, välinpitämättömyydelle ja väkivallalle. (Dahlberg & Moss & Pence 2007, 79; Malaguzzi 1993; 10.) Läheisyyteen perustuvissa intensiivisissä suhdeverkostoissa aikuiset voivat yhdes-

sä lasten kanssa toimia niin, että rikas, kompetentti lapsi yhteistyössä pedagogien kanssa uusintaa tietoa, identiteettejä ja kulttuuria (Dahlberg & Moss & Pence 2007, 81–82; Kalliala 2008, 13–14).

Ammatillinen kasvatus- ja yhteistyösuhde eroaa muista vastaavan tyyppisistä suhteista, sillä se on sisällöltään aina sosiaalinen ja julkinen. Perheessä lapsen ja aikuisen suhde on läheinen ja yksityinen. Osapuolten ei tarvitse välttämättä ottaa muita huomioon. Läheisessä suhteessa on vapaus ilmaista haavoittuvuutta ja vahvuutta ja kontrollista voi luopua. Kokemukset jaetaan vain kahden kesken. *Ammatillinen, sosiaalinen suhde* sen sijaan sijoittuu aina julkiseen tilaan, ja tilanneyhteys vaikuttaa aina suhteen luonteeseen. Julkinen tunnustus tai julkinen häpäisy jättävät syvät jäljet (Linder & Breinhild Mortensen 2009, 49).

Kasvatuskumppanuudessa on kysymys suhdetyöstä, suhteiden synnyttämisestä, tuottamisesta ja ylläpitämisestä. Käytännön kasvatusyhteistyössä suhde- ja vuorovaikutusulottuvuuksia ei ole mahdollista aina erottaa, sillä ne asettuvat sisäkkäin ja limittäin. Ajatus kasvattajien, vanhempien ja lasten välisistä suhteista kielellisesti ja kommunikatiivisesti tuotettuna vuorovaikutuksena ja puhetekoina, herättää kysymyksen siitä, mitä suhdetyöskentely on ja voisi olla kasvattajien ja vanhempien välisen kasvatuskumppanuuden käynnistämässä ja ylläpitämisessä. Relationaalisuudella viitataan tässä kasvattajan työskentelyyn sekä vanhempien että lasten kanssa. Relationaaliset suhteet ovat olemassa tietyssä tilanneyhteydessä. Tilanneyhteys, konteksti, vaikuttaa osapuolten suhteisiin samaan aikaan kun suhteet vaikuttavat kontekstiin (Linder & Breinhild Mortensen 2009, 67). Relationaalisuudella, suhdeperusteisuudella tarkoitetaan aikuisten keskinäistä ja aikuisten ja lasten välistä suhteiden luomista, suhteissa oloa, suhteissa työskentelyä ja suhteiden kanssa työskentelyä (Bardy & Öhman 2007, 11; Dalli 2000; Raikes & Edwards 2009; Ruch 2005).

Linder & Breinhild Mortensen (2009, 67) toteavat, että voidaksemme kasvat-
taa järkeviä, voimavaroiltaan vahvoja ja sosiaalisilta taidoiltaan kyvykkäitä lapsia, lapset tarvitsevat toimivaa yhteistyötä sellaisten aikuisten kanssa, joilla on relationaalista kyvykkyyttä, kompetenssia. *Relaatiolla he tarkoittavat sellaista preferoitua kommunikaatiomallia, josta seuraa valittujen kommunikointitapojen toistuminen mallia uusintavalla ja vahvistavalla tavalla.* Käsite preferoitu ei viittaa siihen, että kyseessä olisi kommunikaatiomalli, jonka tiedetään olevan lapsen kehitystä edistävä ja siten toivottava ja haluttu. *Preferoitu viittaa sen sijaan siihen, että mikä tahansa relaatio on taipuvainen vahvistamaan itse itseään siinä aktuaalisessa kommunikaatiossa, joka kommunikaatiosuhteessa vallitsee.* Preferoidussa kommunikaatiossa on kyse henkilöiden keskinäisten suhteiden ja kommunikaation emotionaalisen vaihdon ja viestinnän itsesääntelyn tavoista ja tämän sääntelyn seurauksellisuudesta osapuolille. (Linder & Breinhild Mortensen 2009, 66.)

Preferoitu kommunikaatiomalli liittyy dialogisuuteen. Dialogisuuden peruslähtökohtana ovat osallistujien oletukset toistensa kommunikatiivisista aikomuksista, sekä siitä, miten dialogisuus rakentuu luottamuksessa ja luottamuksen ra-

kentumisen kautta (Aronsson & Hundeide 2002, 176). Aikuisten välisissä suhteissa merkityksellistä on luottamus, lapsen ja aikuisen välisissä suhteissa turvallisuus. Vanhemmat odottavat päivähoitolta, että kasvattaja on yhteydessä heihin, solmii kontaktin lapseen ja on valmis keskustelemaan heidän kanssaan vanhemmuuteen liittyvistä kysymyksistä (Raikes & Edwards 2009). Lapselle kysymys on kehityksestä. Päivähoitoon siirtyvän ja päivähoidossa olevan lapsen kehitystehtävänä on tutustua uuteen ympäristöön ja tiloihin. Tärkeintä kuitenkin on, että lapsi luo turvallisen suhteen päivähoiton aikuisiin. Lapsi, joka tuntee olonsa turvallisiksi, etsii lohtua ihmissuhteista (Kanninen & Sigfrids ja Backman 2009, 100). Kyky solmia, vakiinnuttaa, vahvistaa, laajentaa ja syventää yhteyttä on kasvatuksellisen toiminnan ydintä, mikä tarkoittaa, että ammatillinen kasvattaja, joka on vastuussa suhteesta, pyrkii kaikkiin käytettävissä oleviin keinoin vakiinnuttamaan ja kehittämään suhdetta niin lapseen kuin aikuisen rakentavasti. Suhde rakentuu vaiheittain alkaen ensitapaamisesta ja tutustumisesta, jatkuen yhteistyö- ja kasvatussuhteen luomiseen ja osapuolten toisiinsa liittymiseen ja edelleen suhteen vakiinnuttamiseen ja lopulta suhteen päättämiseen ja hyvästeleminen. (Linder & Breinhild Mortensen 2009, 68–72; ks. myös Davis 2003 ja Kaskela & Kekkonen 2006.)

Kasvatuskumppanuudessa tavoitellaan suhteita, joissa kokemukset kuulevista, kunnioittavista ja luottamusta luovista kohtaamisista olisivat mahdollisia. Avainkokemukset, siirtymävaiheet ja erilaiset elämän muutosvaiheet ovat tilanteita, joissa turvallisten ja luottamuksellisten suhteiden olemassaolo tai poissaolo on erityisen merkityksellistä. Kalliala (2008, 264) toteaa, että ”Mutkattomasti voisi määritellä aikuista ja lasta lähentävät tavat hyviksi, loitontavat huonoiksi. Pehmeä lasku voisi Suomessakin olla tinkimätön tapa. Myös [– –] omahoitajakäytäntö helpottaa lapsen siirtymistä kotoa päiväkotiin. Lapsen näkökulmasta yksi aikuinen on ylitse muiden siksi, että hän ottaa lapsen vastaan ja huolehtii hänestä perushoidon tilanteissa läpi päivän – tietysti työvuorojen sallimissa puitteissa. Toimintakauden alussa omahoitajan on helpompi *tutustua läheisesti* neljään kuin kahteentoista lapseen ja heidän perheeseensä.”

Lasten päivähoidossa kasvatuskumppanuuden tulkitseminen relationaalisuudeksi ei siten rajaudu vain yksittäisen kasvattajan, vanhemman ja lapsen väliseksi vuorovaikutukseksi ja suhteiksi. Relationaalisuus laajenee kysymykseksi varhaiskasvatusyksikön toimintapolitiikasta. *Relationaalisuudessa yksikkö sitoutuu käytäntöön, jossa lapsen ja kasvattajan, lapsen ja vanhemman ja kasvattajan ja vanhemman väliset suhteet muodostavat yksikön toimintastrategian punaisen langan* (Raikes & Edwards 2009; ks. myös Dalli 2000.) Kasvatuskumppanuuden yhtenä tehtävänä on lapsen ja vanhemman suhteen kannattelu, lapsen tunnekokemusten jakaminen ja vanhempien toiminnan vahvistaminen oman lapsensa kasvatuksessa (Kaskela & Kekkonen 2006, 17–27).

Relationaalisessa työskentelyssä kysymykset vanhemmuudesta ja kasvattajuudesta palautetaan lapsi-aikuisuhteita koskeviksi havainnoiksi, dokumentoinneiksi, reflektioiviksi keskusteluiksi ja toimintavaihtoehtoiksi. Suhteissa solmitaan nä-

kymättömiä siteitä ihmisten välille, ja julkisessa kasvatustoiminnassa kasvattajan haasteena on omaksua sellainen suhteiden luomisen käytäntö, joka vahvistaa aikuisten välisiä yhteistyösuhteita lapsen oppimista ja kehitystä edistävällä tavalla. Tämä vaatii kasvattajalta relationaalista kompetenssia, suhdetaitoa. *Ammatillisesti ja ”relationaalisesti kompetentilla kasvattajalla on kyky solmia, ylläpitää ja päättää yhteys ja tästä yhteydestä käsin toimia vastuullisesti kehityksmyönteisen ja oppimista edistävä yhteistoiminnan luomiseksi”* (Linder & Breinhild Mortensen 2009, 73). Kun ammattilaiset ja asiakkaat tapaavat, tilanteessa kommunikoidaan paitsi ”itse asiaa” myös suhteita. Kun läsnä on ammattilaisia, jotka kukin ovat kytkeytyneitä yhteistyöhön oman perustehtävänsä mukaisesti, he tuovat keskusteluun paitsi oman ammatillisen asiantuntemuksensa myös sen, keitä he ovat mielestään asian määrittelijöinä. Keskinäisten suhteiden määrittely työtilanteissa ei ole pelkkää ”henkilökemiaa”, mutta suhteet eivät myöskään määrity suoraan instituutioiden välisinä, toimijoiden ohii. Kohtaamisissa neuvotellaan toimijoiden sosiaalisesta järjestyksestä (Seikkula & Arnkil 2005, 31–32).

Lapsipalveluissa suhdeperusteisuutta on tutkittu ja kartoitettu ennen kaikkea sosiaalityössä, lastensuojelussa ja perhetyössä (Bardy & Öhman 2007, 11; Ruch 2005, 111; Howe 1998). Lastensuojelutyössä suhdeperusteisuus ammatillisena vuorovaikutusorientaationa lähtee yksilön (asiakkaan) elämänolosuhteiden ainutkertaisuudesta ja monenlaisten erilaisten tiedonlähteiden hyödyntämisestä pyrittäessä saamaan selvyyttä asiakkaiden vaikeasti ennakoitaviin ja monimutkaisiin elämäntilanteisiin ja ongelmiin. Suhdeperusteisuudessa yksilö (asiakas) nähdään kokonaisuutena. Työntekijä joutuu yhteyteen sekä asiakkaan rationaalisen että irrationaalisen, emotionaalisen puolen kanssa (Howe 1998, 54-55; Ruch 2005, 111; Henderson & Forbal 2002). Vaativan vauvaperhetyön yhteydessä on todettu, että suhdeperusteisuudessa olennaista on luottamuksellisen suhteen luominen työntekijän ja vanhemman (äidin) välille. Suhdetta ei rakenneta etäältä tarjottavan asiantuntijatiedon, vaan äidin omia kykyjä ja voimavaroja vahvistavien menetelmien avulla. Työskentelyn (intervention) kohde on vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde. Vanhempaa autetaan ymmärtämään oman ja lapsensa käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tunteita ja tarpeita sekä vastaamaan niihin emotionaalisesti läsnä olevalla, avoimella tavalla. Läheissuhteiden kannattelevuus on puolestaan suhdetyötä, jossa vanhemman sosiaalista tukea lisätään ydinperhettä laajemmän läheisverkoston avulla. (Bardy & Öhman 2007, 11–13.)

Relationaalisuudessa ammatillinen suhde ymmärretään välineeksi, jonka avulla työntekijä voi saada yhteyden asiakkaan sisäisen ja ulkoisen todellisuuden kompleksisuuteen. Itse työntekijän ja asiakkaan välinen suhde sisältää tärkeää informaatiota työntekijälle siitä, miten hän voi parhaiten auttaa lasta tai vanhempaa. Työntekijä-asiakassuhteessa välitetään myös se apu, joka asiakkaalle annetaan ja tarjotaan. Suhdeperusteisuuden lähtökohtana on ajatus suhteen molemminpuolisuudesta; suhteen osapuolet vaikuttavat toisiinsa sekä käytännöllisellä että emotionaalisella tasolla. Pyrkinessään tukemaan (muuttamaan) vanhempaa, on työntekijä

kijän refleктоitava omaa toimintaansa ja pyrittävä muuttamaan sitä tavalla, joka mahdollistaa vanhemman toimimisen toisin. (Ruch 2005, 113–115, ks. myös Howe 1998, 53.) Suhdeperusteisuudessa korostuvatkin työntekijän vuorovaikutus-, auttamis- ja tunnetaidot. Auttamistaidot koostuvat suhdetyön käytännöistä ja osallisuutta vahvistavista työtavoista. Suhdetyön käytännöllä viitataan vuorovaikutuksellisiin taitoihin: kuuntelun, empaattisuuden, lämpimyden, luotettavuuden kykyyn (Dunst ym. 2002, 3).

4.3 Kasvatuskumppanuus dialogisuutena

Kasvatuskumppanuuden vuorovaikutuksellista ydintä on syytä etsiä dialogisuudesta. Dialogin ja dialogisuuden välillä on ero. Dialogi toteutuu keskustelussa, kommunikaatiossa ja vuorovaikutuksessa. Dialogisuus on elämänasenne ja käsitys todellisuuden muotoutumisesta. Dialogismissa ihminen on homo dialogigus, olento, joka syntyy ja kasvaa omaksi itsekseen dialogissa toisten ihmisten kanssa (Aspelin 2005; Buber 2002; Saarinen 1986; Seikkula & Arnkil 2005, 84; Varto 2007). Dialogisuus voidaan jäsentää vuorovaikutukseksi ja suhteiksi (Mönkkönen 2001). Dialogilla tarkoitetaan kaksinpuhelua, keskustelua, vuoropuhelua tai keskustelun muotoista kirjallista tuotetta (Aikio & Vornanen 1993). Dialogi on erityinen yhteyden muoto. Dialogi-sanan osat ovat *dia*, joka tarkoittaa väliin, välissä ja *logos*, joka tarkoittaa yhteen koottua, yhteen kerääntynyttä, esimerkiksi yhden sanan alle sijoitettua. Dialogi on siis väliin koottua (Aspelin 2005, 109; Varto 2008). Isaacsin (2001) mukaan dialogisuus on keskustelua, jossa on ydin ja jossa ei valita puolta. Dialogi määritellään taidoksi ajatella, puhua ja toimia yhdessä. Yhdessä ajattelun taidossa yksilön ottama kanta asioihin ei ole lopullinen, vaan askel kohti lopputulosta. Dialogissa ei ratkaista ongelmia, vaan katkaistaan ne ja luodaan tilalle uutta ymmärrystä, tulkintaa (Isaacs 2001, 23–97; Sarja 2000, 13–31). ”Dialogia ei voi hallita, sillä se syntyy yhdessä mutta katoaa, kun yhteisyys loppuu. Dialogia ei voi määrätä paikalle eikä sitä voi viedä mukanaan. Dialogi on riippuvainen ihmisten välille kootusta puheesta, joka ei ole kokonaan riippuvainen kenestäkään mutta aina riippuvainen kaikista paikalla olevista (Varto 2007, 63).” Dialogiin kuuluu luottamus ja usko koetun voimaan. Kokemuksistaan jakava ihminen uskoo, että juuri yhteisessä maailmassa ovat ne merkitykset, jotka ovat tärkeitä. Dialogisuudessa keskustelun osapuolet jakavat yhdessä sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä (Autio 2006, 197).

Dialogin ja dialogisuuden juuret ovat Sokrateen ja Platonin ajattelussa ja kirjoituksissa. Platonin muotoili oppi-isänsä Sokrateen ajattelun erityisiksi Dialogeiksi. Sokrateen pedagogisena metodina tunnetun käytännön mukaan on ”tärkeämpää esittää tuore, hedelmällinen ja uutta viitoittava kysymys kuin etsiä vastausta johonkin vanhaan (Saarinen 1986, 12).” Tieto ei perustu yksinomaan havainnointiin, ei myöskään oikeaan käsitykseen, vaan tieto on ”oikea käsitys tai uskomus yhdessä

perustelun (selityksen) kanssa (Saarinen 1986, 19).” Sokrateen mukaan todellinen tieto kätkeytyy ihmiseen itseensä. Ihmisen on siis tutkittava itseään löytääkseen totuuden. (Saarinen 1986, 21). Klassinen dialogikäsite viittaa ”hyvään kumppanuuteen”, jolle on ominaista yhteistyö, symmetria, totuuden etsintä ja pakottomuus. Tasa-arvoisuus, molemminpuolisuus, harmonia ja yhteisymmärrys liitetään moderniin dialogisuuteen (Aspelin 2005, 109). Merkittäviä 1900-luvun dialogisuuden tutkijoita ja filosofeja ovat olleet Michael Bakhtin, joka on tutkinut dialogisuutta moniäänisyytenä, Emmanuel Levinas, joka keskittyi Toisen kasvokkaiseen kohtaamiseen, ja Martin Buber, joka kehitti dialogisuutta erityislaatuisena suhteenä ja kohtaamisena (Buber 2002; Seikkula & Arnkil 2005, 83–85; Varto 2007, 64; Aspelin 2005, 118–119).

Buberin mukaan dialogi ei ole vain sanojen vaihtamista – aito dialogi voi syntyä vaikka hiljaisuudessa, kun taas vuolas keskustelu voi tosiasiasa olla monologi. Dialogi on vastaamista koko olemuksella Toisen toiseuteen, mikä toteutuu olemalla tiettyssä konkreettisesti tilassa ja paikassa avoin toiselle ja vastaamalla hänen tarpeisiinsa vaikka hän ei itse edes olisi tietoinen siitä, että on kohdistanut tarpeita minulle (Buber 2002, 3; Friedman 2002, xvi). Dialogi ei rajaudu ihmisten väliseen kohtaamiseen, vaan dialogi on ihmisten suhde toisiinsa ja ilmenee kohtaamisessa (Buber 2002, 9). Buberin mukaan dialogisuudessa on kyse suhteissa olemisesta ja sen ymmärtämisestä, että pakottamaton dialogi syntyy Minä–Sinä-suhteessa, erotuksena Minä–Se-suhteille. Ensiksi mainitussa yksilöt ovat toisilleen subjekteja, Minuuksia, jälkimmäisessä Minän vastaparina on Se, objektivoitunut Toinen, joka on kohde ja välineellistynyt yksilö. Suhteet eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia. Vuorovaikutustilanteet rakentuvat Minä–Sinä-suhteiden ja Minä–Se-suhteiden vuorotteluna. Molemmat suhteissa olemisen tavat ovat tarpeen. Minä–Sinä-kohtaamiset ovat ohimeneviä, spontaaneja ja syntyvät, kun yksilöt hetkeksi luopuvat Minä–Se-suhteissa vallitsevasta sosiaalisesta etäisyydestä ja asettuvat relaatioon toistensa kanssa. (Aspelin 2005, 36, 65, 172–174; Lundan 2009, 103; Seikkula & Arnkil 2005, 85.) Käytännöllinen elämämme perustuu Minä–Se-suhteisiin ja jokapäiväistä elämää koskeviin havaintoihin esineistä, olioista ja tapahtumista. Minä–Se-suhteiden ulkoinen todellisuus ovat instituutiot ja sosiaaliset roolit, joissa toimimme (Värrä 2000, 70–71).

Buber puhuu dialogin eri lajeista. *Aidossa dialogissa* – puhutussa tai äänettömässä – jokainen osallistuja on toisilleen merkityksellinen sellaisena kuin hän on. Aidossa dialogissa osallistujat kääntyvät toisensa puoleen luodakseen elävän ja vastavuoroisen suhteen toisiinsa. *Teknisessä dialogissa* tavoitteena on asiantiedon jakaminen. Tekninen dialogi on monologi siinä merkityksessä, että henkilöt ovat kiinnostuneita kommunikaation sisällöstä, mutta eivät niistä henkilöistä, joiden kanssa käyvät keskustelua. *Dialogiin puetussa monologissa* puolestaan kaksi tai useampi ihminen tapaa toisensa ja luulee puhuvansa toisilleen, mutta puhuu tosiasiasa itselleen. Henkilö puhuu toiselle ja itselleen, mutta ei toisen kanssa. (Aspelin 2005, 118; Buber 2002, 22.)

Buber oli kiinnostunut myös dialogisen suhteen erityislajeista: opettaja–oppilas, lääkäri–potilas, vanhempi–lapsi tai viranomainen–kansalainen. Buberin mukaan aito opettaja ei ole tiedon jakaja ja siirtäjä, vaan henkilö, joka luo keskinäisen kontaktin ja lujan luottamuksen oppilaan kanssa. Aito opettaja kykenee tavoittamaan suhteen toisen osapuolen kokemukset ja auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisyyden olemusta. Kuitenkaan toisen osapuolen todellisuuden tavoittaminen ei merkitse omasta todellisuudesta ja itseystestä luopumista, vaan pitäytymistä omalla puolella suhdetta. *Kattavan käsittämisen idea* tarkoittaa kykyä elää tämänhetkinen tapahtuma toisen osapuolen näkökulma huomioon ottaen (Värri 2000, 67). Ammatillisissa suhteissa toisen osapuolen (lapsen, vanhemman, asiakkaan) kokemuksen tavoittaminen ei myöskään voi muuttua molemminpuoliseksi ilman, että osapuolten suhde muuttuu toisenlaiseksi, esimerkiksi ystävyudeksi (Friedman 2002, xiv, xviii).

Buberin mukaan ihmisen kodittomuus, vieraantuminen itsestä ja yhteisöstä, on seurausta ihmisten välisen luottamuksen vähentymisestä ja yhteisöllisyyden rapautumisesta. Ongelma ei ole kuitenkaan yksilön ja yhteiskunnan välillä, vaan yksilöllisyydessä tai kollektiivisuudessa, jotka molemmat tuhoavat todellista dialogisuutta. Ihmistä ei voi redusoida kahden tai useamman ihmisen summaksi, ei myöskään yksittäisten yksilöiden psykologiseksi todellisuudeksi. Ihmisen todellinen olemus on ihmisten välisyydessä. Ihminen syntyy ja kehittyy suhteissa, ”välissä”. Dialogisuus ja Minä–Sinä-suhteet syntyvät, kun ihminen irtautuu eristyneisyydestä ja etsiytyy aitoon suhteeseen ympäröivän maailman kanssa. (Aspelin 2005, 36; Friedman 2002, xviii.)

Aitoon dialogiin asettuminen liittyy myös siihen tapaan, jolla ihminen huomaa, kokee toisen ihmisen. *Havainnoitsija* havaitsee toisen ihmisen keskittyneen tarkkaavaisena. Havainnoitsijan tavoitteena on panna merkille ja kirjata havainnoistaan niin paljon kuin mahdollista. *Tarkkailija* havainnoi toista kevyesti ja vapaasti. Tarkkailijalla ei ole erityisiä aikomuksia tai tavoitteita, vaan hän tarkkailee kohdettaan vapaasti odottaen, mitä tapahtuu. Yhteistä havainnoitsijalle ja tarkkailijalle on, että he näkevät toisen kohteena, joka ei vaadi heiltä itseltään mitään. Havainnoitsijan katse vangitsee kohteensa katseen, kun taas tarkkailijan katse antaa kohteen kulkea huomaamattomasti ohitse. Toisenlainen havainnoitsija on näkijä, katsoja. *Näkijä* havainnoi toista subjektina ja tulee osalliseksi toisen todellisuudesta. Hän asettuu suhteeseen toisen kanssa tavalla, jossa hän on tekemisissä tämän kanssa. Tässä tapahtumassa jotakin tulee nähdyksi ja sanoitetuksi myös havainnoijassa. Näkijä tunnistaa viestin, joka voi koskea toista – esimerkiksi että tämä tarvitsee apua – mutta myös näkijää itseään. Havainnointi näkemisenä merkitsee, että henkilölle puhutaan tavalla, joka vaatii vastauksia ja vastuuta. (Aspelin 2005, 114–115.)

Lapsi- ja perhepalveluissa on ryhdytty kehittämään ja tutkimaan dialogisen työskentelyn ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia lasten, vanhempien, perheenjäsenten ja omaisten mukaan ottamiseksi lapsen tai nuoren hoitoa, kasvatusta, te-

rapiaa tai kuntoutusta koskevaan päätöksentekoon ja neuvotteluihin. Dialogisuudella tavoitellaan tasa-arvoisempaa, vuorovaikutteisempaa tapaa ratkoa kiperiä asiakastilanteita. Dialogisuudesta on etsitty keinoja monimutkaisten ja monipolvisten palveluprosessien jäsentämiseen ja asiakkaan auttamiseen. Dialogisia vuoropuheluita on kokeiltu moniammatillisten tiimien, verkostokokousten sekä perheiden ja palvelujen vuoropuheluissa. Asiakastilanteiden käsittely työntekijän kokemasta huolesta käsin (ongelmalähtöisyyden sijaan) on tuonut dialogeihin osanottajien omat kokemukset, keinot ja resurssit. (Arnkil & Eriksson & Arnkil 2000; Arnkil & Seikkula & Eriksson 2001; Autio 2006; Kaskela & Kekkonen 2006; Seikkula & Arnkil 2005.)

4.4 Kasvatuskumppanuus kasvatusvuorovaikutuksena

Powelin (1995; 1998) mukaan kasvatuskumppanuudessa varhaiskasvatuksen haasteena on ratkaista kysymys siitä, miten henkilöstön, vanhempien ja lasten välisessä kasvatusvuorovaikutuksessa syntyvä tietous muunnetaan ja sisällytetään osaksi varhaiskasvatussuunnitelmia, päivähoiton toimintamuotoja ja henkilöstön työkäytäntöjä. Toisin sanoen, miten kasvatusvuorovaikutuksessa syntyvä tieto muunnetaan henkilöstön ja vanhempien välisissä kasvatustilanteissa pedagogisiksi, kasvatuksellisiksi ja hoidollisiksi sisällöiksi, käytännöiksi, dokumentoiduiksi havainnoiksi ja reflektioiviksi kasvatustilanteiksi.

Toimivassa yhteistyössä olennaista on työntekijän – olipa hän opettaja, kasvattaja tai hoitaja – vuorovaikutustaidoilla ja ominaisuuksilla (Dinnebeil & Hale 1999; Epstein 1995; Swick 2003). *Vuorovaikutustieto (knowing from within) kuvaa sitä tietoa, joka on hyvin käytännöllistä, ikään kuin itsestään selvää tietoa, jota vuorovaikutuksen osapuolet käyttävät sujuvasti toiminnan kokonaisuuksien hahmottamiseen, mutta eivät välttämättä kykene sitä diskursiivisesti ilmaisemaan. Näkyvämmän vuorovaikutustiedon avulla uusinnetaan vallitsevia toimintakäytäntöjä.* Vuorovaikutuksessa ymmärtäminen ei ole varsinainen saavutus tai tavoite, vaan kehittyvä prosessi, jossa se, mikä lapsesta ymmärretään, rakentuu jokaisen työntekijän ainutlaatuisen tiedon pohjalta kokoamalla ja jakamalla työntekijöiden tieto ja ymmärrys monipuolisemmaksi kuvaksi lapsen tilanteesta (Eriksson & Arnkil 2005, 24, 37-38).

Elliotin (2003) mukaan kasvatusvuorovaikutus etenee analogisesti Maslowin tarvehierarkiaa noudattaen. Aluksi kasvattajat ja vanhemmat keskustelevat lapsen fyysisen terveyden, turvallisuuden ja lapsen perustarpeiden (basic needs) tyydytykseen liittyvistä asioista. Vuoropuhelun edetessä kasvattajien ja vanhempien välistä tiedonvaihtoa käydään jo lapsen vertaisryhmään liittymisestä ja perhe- ja kasvatusyhteisöön kuulumisesta (belonging needs) . Kuulemiseen ja kunnioitukseen perustuvassa vuoropuhelussa vanhempien vahvistunut itsearvostus (self-esteem) ja kasvattajien vanhemmille osoittama arvostus (esteem) mahdollistavat sen, että

vanhemmat rohkaistuvat puhumaan myös lapsen kehityksestä, oppimisesta ja toiminnan pedagogiikasta. Viimeisessä kehitysvaiheessa, jossa kumppanuus perustuu molemminpuoliseen sitoutumiseen (self-actualisation) kasvattajat ja vanhemmat rakentavat yhteistä ymmärrystä lapsen varhaiskasvatuksesta, sen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. (Elliot 2003.) Vastaavasti koulun ja kodin välinen yhteistyö etenee tutustumisesta verkostoitumiseen ja vasta tämän jälkeen kumppanuuteen. Tutustumisessa korostuvat turvallisuus, kuulluksi tuleminen, osallisuus ja kohtaaminen. Verkostoitumisen vaiheessa rakennetaan yhteistyösuhteita, keskinäistä luottamusta ja vuoropuhelua. Kumppanuuteen asti kehittyneessä yhteistyössä vanhemmat ja henkilöstö luovat yhteisiä tavoitteita, suunnittelevat yhdessä toimintaa ja jakavat vastuuta yhteistyön toteuttamisesta. (Launonen & Pohjola & Holma 2004; 91–111, 118.)

Kasvattajat ja vanhemmat rakentavat keskinäistä kumppanuutta ja kasvatustuorovaikutusta spiraalimaisesti etenevinä molemminpuolisina keskustelualoitteina. Keskustelujen aiheet ja sisällöt laajenevat ja syvenevät sitä mukaa, kun osapuolten keskinäinen luottamus kasvaa. Keskustelujen sisältö liittyy lapseen, ja kohtauksien syveneminen on edellytys sille, että vanhemmat saadaan aidosti mukaan vuoropuheluun (Elliot 2003; Sumsion 1999). Kumppanuussuhteeseen kuuluva kommunikaatio on kaksisuuntaista viestintää, vuoropuhelua, jonka suhteen molemmat osapuolet ymmärtävät. Avoimuuden ja rehellisyyden lisäksi kumppanuuteen kuuluu joustavuus; työntekijän on oltava valmis muutokseen. Työntekijä on aktiivinen ja aloitteellinen vanhempien suuntaan, ja hän kutsuu vanhemmat intensiiviseen yhteistyöhön. Kumppanuussuhteen rakentaminen alkaa työntekijän ja vanhempien ensimmäisestä tapaamisesta. Se rakentuu ja syvenee koko auttamisprosessin ajan. Vanhemmat ja työntekijät saavat mahdollisuuden työskennellä yhdessä tiiminä, ja vanhemmat otetaan täysivaltaisesti huomioon (Davis 2003; Dinnebeil & Hale 1999).

Vuorovaikutustiedossa empatialla on tärkeä tehtävä. Empaattisuus tarkoittaa myötätuntoa, joka auttaa asettumaan toisen ihmisen asemaan, tunteisiin ja tilanteeseen sekä kokemaan asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Kyky empaattisuuteen kehittyy varhaisessa vuorovaikutuksessa, jossa aikuinen (vanhempi) vastaa tietoisesti lapsen välittömään viestiin (itku, nauru, kiljaisu, liike) ja tiedostamattomasti siihen tunnesisältöön, jonka lapsen tunneilmaisu heissä herättää. Tiedostamattomalla tasolla vanhemmat reagoivat itsessään heränneeseen tunnetilaan. Empatiassa on siten kysymys kasvattajan kyvystä rekisteröidä ja reagoida toisen ihmisen (lapsen, vanhemman) tunneviestiin. Empatiassa kasvattaja tulkitsee toisen ihmisen kokemuksia ja viestejä omien elämäkokemusten ja muistojen, teoreettisen tiedon ja osaamisen sekä tässä ja nyt tekemiensä havaintojen yhteisprosessissa. ”Kasvattaja käyttää tunteitaan tullessaan liikutetuksi lapsen tunteista ja mielikuvitustaan ymmärtäessään lapsen kokemusta.” (Linder & Breinhild Mortensen 2006, 58). Reflektiivisyys on empaattisuutta ja kykyä erottaa toisen henkilön motivaatio, näkökulmat ja käsitykset omista kokemuksista. Reflektiivisyys on tajua siitä, että toisen

ihmisen (vanhemman) käyttäytyminen voi johtua hänen omista pyrkimyksistä ja uskomuksista, eivät työntekijästä johtuvista syistä (Walker 2008, 8–10; Kaskela & Kekkonen 2006, 27–28).

Kasvatuskumppanuutta luovalle vuorovaikutukselle on ominaista keskinäinen hyväksyntä, kunnioitus, avoimuus ja luottamus sekä jaettu vastuu. Lisäksi on tärkeää, että osapuolet kykenevät tehokkaaseen neuvotteluun ja ymmärtävät, kenellä on lopullinen päätöksentekovastuu. *Kumppanuutta luovalle vuorovaikutukselle on lisäksi ominaista kuuntelu, liittyminen, voimautuminen, jaettu oppiminen, huolenpito, hienotunteisuus, reflektioiva palaute ja yksilöllisyys* (Dinnebeil & Hale 1999; Kaskela & Kekkonen 2006; Swick 2003; Swick & Battle Bailey 2004). Vanhempien ensi tapaamisella ja opettajan tavalla kutsua vanhemmat mukaan toimintaan on ratkaiseva merkitys sille, minkälaiseksi kodin ja koulun yhteistyösuhde muotoutuu. Lapselle vanhempi–hoitaja-vuorovaikutus mallintaa sitä luottamusta ja huolenpitoa, joka turvaa lapsen saamaa lohtua sinä aikana, kun lapsi on erossa vanhemmistaan. Kommunikaation määrällisen mittaamisen ohella tarvitaan syvempää ymmärrystä hyvää vuorovaikutusta synnyttävästä ja rohkaisevasta emotionaalisesta ilmapiiristä (Buchbinder ym. 2005, 10). Tutkimuksen mukaan lastenhoitajan ja äidin välinen tiheämpi lasta koskeva kommunikaatio oli myönteisessä suhteessa siihen, että sekä kasvattajan että äidin suhde lapseen oli sensitiivisempi ja lapsen kasvua tukeva. Henkilökohtaiset ja epämuodolliset kohtaamiset loivat vankimman yhteistyön vanhemman ja varhaiskasvattajan välille. Työntekijän vastavuoroisuus ja sensitiivisyys lapsen asioissa – koskipa se hoidon aloitusta tai koulukypsyuden arviointia – herätti vanhemmissa kunnioituksen, kiitollisuuden ja halun auttaa opettajaa lapsen kehityksen tukemiseksi (Duncan & Bowden & Smith 2006; Owen & Ware & Barfoot 2000; Sumsion 1999).

Päivähoidossa lapsikohtaisten kasvatustilanteiden on havaittu olevan vahvasti kiinni päivähoidossa olevan lapsen arjessa. Keskusteluissa käsiteltiin lapsen toimintaa, käyttäytymistä ja kehityksen ajankohtaisia kysymyksiä. Lapsen oma ääni ja subjektiivisuus tulivat kuitenkin keskusteluissa vain niukasti esiin. Edes lapsen paikallaolo keskustelussa ei nostanut lasta keskustelun subjektiksi. Keskusteluista oli löydettävissä kolme tyyppiä: yhteisen tarinan keskustelutyyppi, toisensa ohittavien tarinoiden keskustelutyyppi ja ristiriitoja sisältävä konfliktialtis keskustelutyyppi. Hyvin sujuneissa keskusteluissa kasvattaja hallitsi keskustelutilaa ja vanhemmille jäi täydentäjän ja myötäilijän rooli. (Karila 2005.) Epämuodolliset hoitaja–vanhempi-keskustelut ovat yleensä lyhyitä, ystävällisiä ja aiheiltaan lasta koskevia. Harvemmin keskusteluissa sivutaan esimerkiksi kasvatuskäsityksiä. Hakutilanteiden jutustelua voidaan pikemminkin nimittää kohteliaaksi ”small talkiksi” (Shpancer 2002). Lasten tuonti- ja hakutilanteissa keskustelut ovat luonteeltaan tervehdysluonteisia ja rutiininomaisia, ja niissä vaihdetaan tietoa lapsen käyttäytymisestä, terveydestä ja toiminnasta. Lapsen saapumis- ja lähtötilanteissa henkilöstö joutuu jakamaan huomionsa samanaikaisesti yksittäiselle lapselle, valvomaan koko lapsiryhmää ja vaihtamaan kuulumisia usein yhtä useamman vanhemman kanssa (Karila 2005, 288).

Varhaiskasvattajien ja vanhempien kommunikaation toimivuuteen on todettu vaikuttavan kolme seikkaa: kasvattajan ja vanhemman kulttuuristen uskomusten ja arvojen yhteensopivuuden aste; kasvattajien kulttuurinen sensitiivisyys, perheen sosioekonominen, etninen ja kulttuurinen tausta sekä henkilöstön uskomukset, arvot ja toimintamallit. Myös vuorovaikutukseen liittyvät arvot, uskomukset ja toimintamallit, joita varhaiskasvattajat ovat omaksuneet omassa lapsuudessaan vaikuttavat vahvasti heidän omiin hoito- ja kommunikointikäytäntöihinsä. Hyvästä aikomuksesta huolimatta varhaiskasvattajan voi olla vaikea laittaa syrjään omia kulttuurisia arvojaan voidakseen kuulla vanhempia. (Baum & McMurray-Schwarz 2004; Karila 1997, 42–43; Keyes 2002, 179; Strum 1997, 35; Yang & McMullen Benson 2003.) Onkin ilmeistä, että voidakseen tavoittaa olennaista tietoa yksilöstä – lapsesta – yhteiskunnassa ja yhteiskunnasta yksilössä, on myös opiskeltava oman elämän tutkimista. Ei kuitenkaan siksi, että he (työntekijät) kertoisivat siitä, vaan siksi, että he oppisivat ymmärtämään toistenkin elämää ja kertomaan siitä (Bardy 1996, 212).

Kulttuuriset arvot ja uskomukset eivät kumpua tyhjästä. Strum (1997) toteaa, että kulttuuri merkitsee muutakin kuin juhlapäiviä ja ruokaa; se sisältää kaikki merkittävät vuorovaikutuksen muodot, niin verbaaliset kuin ei-verbaaliset, joita ihmiset käyttävät arjessa. Strum jatkaa: ”Tajusin, kuinka helppoa minun oli pitää arvossa monikulttuurisuutta abstraktilla tasolla tai satunnaisten juhlapyhien yhteydessä, mutta kuinka nopeasti torjuin kulttuurisen erilaisuuden kun ne liittyivät vanhempien erilaisiin käsityksiin lastenhoidosta (Strum 1997, 34)”. Opettajien oma elämänhistoria ja tausta vaikuttavat siihen, miten kasvattajat toimivat vanhempien kanssa. Sennettin (2004, 68- 69) mukaan työntekijän on haasteellista ylläpitää kunnioitettavaa suhdetta yhteiskunnassa, jossa ”nämä muut – asiakkaat – ovat tyyppillisesti meille vieraita”. Yhteiskunta on täynnä erilaisia sosiaalisia ihmistyyppejä, joiden kaikkien elämää ei voi suoralta kädeltä ymmärtää. Hänen mukaansa ”niin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kuten myös taiteessa vastavuoroisuus edellyttää ekspressiivistä ilmaisua. Vaikka haluamme kohdella muita hyvin, valtava kuilu ammottaa hyväntahtoisen halun ja todellisen toimintakyvyn välillä. Muiden huomioon ottaminen eli kunnioitusta viestittävä toiminta on vaativaa ja vaikeaselkoista.” (Mts. 61.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

5.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, millaisia puhetapoja käyttäen varhaiskasvatuksen ammattilaiset rakentavat kasvatuskumppanuuden merkityksiä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisia toimijuuksia, vuorovaikutustapoja ja suhteita varhaiskasvattajat tuottavat varhaiskasvattajien, vanhempien ja lasten kohtaamisia koskevissa selonteoissa ja kuvauksissa. Tutkimuksen fokus on varhaiskasvatushenkilöstön kielellisten, diskursiivisten puhekäytäntöjen analyysissä. Tutkimuksessa analysoidaan sitä, millä tavalla varhaiskasvattajat kuvaavat, kertovat, esittävät ja erittelevät kasvattajan, vanhempien ja lasten tapaamisia, kohtaamisia ja yhteistyötilanteita lapsen kasvuympäristöissä päiväkodissa, kodissa ja näiden lähiympäristöissä. Tutkimuksen tavoitteena on selventää sitä, millaisten vaihtelevissa konteksteissa todentuvien puhetapojen ja sosiaalista toimintaa kehystävien merkitysten pohjalta varhaiskasvatuksen ammattilaiset rakentavat tulkintaa sellaisesta lapsen, vanhemman ja kasvattajan välisestä kohtaamisesta ja yhteistyöstä, joka voidaan identifoida kasvatuskumppanuudeksi (ks. Suoninen 1999a 17- 35; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28–48).

Tutkimusaineisto on laadullinen. Aineisto koostuu varhaiskasvatuksen työntekijöiden erilaisista puhetilanteista, jotka on litteroitu teksteiksi. Aineisto rajaa analyysin työntekijöiden puheessaan ilmaisemiin uskomuksiin, käsityksiin, tulkintoihin, näkökulmiin ja puhetapoihin. Kaikki nauhoitetut puhetilanteet ovat samalla myös keskustelutilanteita. Tutkimuksessani ei ole kerätty aineistoa työntekijöiden ja vanhempien konkreettisista, havainnoiduista tai nauhoitetuista yhteistyö- tai keskustelutilanteista. Tutkimusta varten ei ole myöskään haastateltu tai havainnointu vanhempia, perheitä tai lapsia. Tutkimusaineisto ja tutkimusasetelma rajaavat kasvatuskumppanuuden tarkastelun ennen kaikkea varhaiskasvattajien kielellisten, diskursiivisten käytäntöjen analyysiksi. Aineiston avulla on mahdollista selvittää sitä, minkälaiseksi kasvatuskumppanuussuhde ja kumppanuuteen perustuva vuorovaikutus ymmärretään ja millaisiin kielellisiin, ammatillisiin ja laajemmin kulttuurisiin ja institutionaalisiin resursseihin ja merkitysjärjestelmiin kasvatuskumppanuuden diskursiivisissa jäsenyksissä päivähoitossa tukeudutaan.

Diskurssianalyysi soveltuu sellaisten ilmiöiden tutkimusotteeksi, joissa tutkija on kiinnostunut ilmiön ei-normatiivisista ehdoista ja muista kuin toimintaa ideaalitasolla ohjaavista lähtökohdista. Kasvatuskumppanuutta ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005[2003]), joissa päivähoitopalveluille ja varhaiskasvatuksen henkilöstölle on asetettu toiminnalliset ja laadulliset kriteerit toimivan ja hyvän kasvatuskumppanuuden toteuttamiseksi. Käytännössä päivähoitopalveluissa lapsen vasu-keskusteluihin, vanhempien tapaamisiin tai perheen ja päivähoiton yhteistoiminnan organisointiin liittyvät ideaalitason tavoitteet täyttyvät vain osittain (Alasuutari 2007; Karila 2006; 2005). Diskurssianalyysiä onkin käytetty asiakastilanteiden ja asiakasvuorovaikutuksen tutkimusmetodinä, kun on etsitty konventionaalisten ohjaus- tai neuvontakäytäntöjen vaihteluita tai näitä vaihteluita edistäviä tai rajoittavia tekijöitä (Jaatinen 1996; Jokinen & Suominen 2000; Wahlström 1992, 1993a). Diskurssianalyttinen tutkimusote mahdollistaa kasvatuskumppanuuden analyysin käytännön tilanne- ja tapahtumakonteksteissa erilaisina kielellisinä valintoina ja vaihteluinä. Sen avulla saadaan näkyville lasten, vanhempien ja kasvattajien toimijuudesta, vuorovaikutuksesta ja keskinäisistä suhteista sellaisia vaikutuksia ja seuraamuksia, jotka muutoin jäisivät havaitsematta.

Kasvatuskumppanuudessa on kysymys yhtäältä työntekijän ammatillisen identiteetin muutoksesta, toisaalta päivähoitopalvelujen institutionalisoituneiden työ- ja toimintakäytäntöjen murroksesta ja viime kädessä perheen ja vanhemmuuden sekä palvelujärjestelmän (lasten hoito- ja kasvatusjärjestelmän) välisen vastuun- ja tehtävajaon välisestä kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta siirtymästä (ks. Juhila 1999). Arvelen myös, että jälkimmäiset, rakenteelliset ja kulttuuriset makrotason muutokset mahdollistuvat, kun mikrotasolla – isien, äitien ja kasvattajien välisessä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa – tapahtuu muutoksia riittävän pitkään, kattavasti ja samansuuntaisesti. Toisaalta mikrotason muutokset lähtevät liikkeelle makrotason murrosten synnyttämästä paineesta. Muutokset naisten asemassa työelämässä, isien asemassa perheessä ja asiakkaiden (vanhempien ja lasten) asemassa palveluissa sekä varhaiskasvatuksen asemassa koulutus- ja palvelujärjestelmässä heijastuvat lasten hoito- ja kasvatusinstituutioiden perustehtävää koskevaan itsemäärittelyyn.

5.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen pääkysymys on: *Minkälaisia kasvatuskumppanuuden diskursseja varhaiskasvattajien puheessa rakennetaan?* Kasvatuskumppanuuden diskursiivinen, toimijoiden kielenkäytössä rakentuva jäsenitys on perusteltua, sillä varhaiskasvatuksen linjaukset vuodelta 2002 (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005[2003]) ovat ensimmäiset lasten päivähoitoa ohjaavat asiakirjat, joissa kasvatussyhteistyö linjataan kasvatuskumppanuudeksi. Julkisissa ohjausasiakirjoissa kas-

vatuskumppanuudelle on asetettu yhteisesti hyväksytyt valtakunnalliset tavoitteet ja kuvattu tavoiteltu toimintatapa. Se, millä tavalla kumppanuutta rakennetaan varhaiskasvatuksen käytännön tapahtumayhteyksissä ja millaisia puhetapoja käyttäen kasvattajat, vanhemmat ja lapset voivat osallistua keskusteluihin ja tapaamiin, käy ilmi käytännön tapahtumayhteyksiä koskevista selonteoista. Tämän tutkimuksen kiinnostuksena on eritellä kasvatuskumppanuutta kasvattajien itsensä puheessa ilmaisemina merkityksenantoina ja kontekstuaalisina, kulttuurisina käytäntöinä. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni pyrkii siten kysymään – kasvatuskumppanuuden käsitettä tai puhetta ennalta rajaamatta – millaisin vaihtelevin tavoin perheen, päivähoiton, kasvattajien ja vanhempien sekä lasten vuorovaikutuksessa tuotetaan kasvatuskumppanuudeksi identifioitavia diskursseja.

Tutkimuksen toinen, kolmas ja neljäs tutkimuskysymys tarkentavat ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta löytyneitä kumppanuusdiskursseja. Tarkennukset liittyvät diskursiivisiin toimijuuksiin, vuorovaikutukseen ja suhteisiin. *Toisessa tutkimuskysymyksessä kysytään, millaista vuorovaikutusta kasvatuskumppanuuden diskursseissa kasvattajien, vanhempien ja lasten välille rakennetaan.* Vuorovaikutusdiskurssien erittelyssä pyrin tunnistamaan niitä kielellisen toiminnan asemoitumisen tapoja ja piirteitä, joilla keskustelijat tuottavat yhtäältä dialogista, toisaalta monologista kanssakäymistä tilanteessa paikalla olevien lasten, vanhempien ja kasvattajien välille. Vuorovaikutusta koskevien diskurssien erittelyssä olen kiinnostunut toimijoiden välille rakentuvasta dialogisesta kommunikaatiosta buberilaisessa merkityksessä, jossa keskeistä on Minä–Sinä-suhteiden rakentuminen vastakohtana monologiselle, Minä–Se-vuorovaikutukselle (Aspelin 2005, 118–119). Dialogisuuden liitän siten kasvokkaiseen kohtaamiseen ja läsnäoloon sekä toistensa puoleen kääntymiseen. Olennaista on osallistujien yhteinen ja jaettu huomion kohde, jota osallistujat pitävät yhdessä yllä (Goffman 1971; Puroila 2002, 32). Monologisuus ymmärretään tässä myös Goffmanin tarkoittamana kokoontumisena, jossa vain yksi ääni puhuu ja osallistujien suhde toisiaan kohtaan on objektivoiva ja etäisyyttä otava (Puroila 2002, 31, 57; Värrä 2000). Vuorovaikutusdiskurssien tunnistaminen liittyy erottamattomasti identiteetin ja toimijuuden käsitteisiin, jotka puolestaan konkretisoituvat tilanteittain vaihtelevissa positioissa, rooleissa. Samankin toimijan subjektipositiot voivat vaihdella eri tilanteissa, ja yhdessä tilanteessa dialogisesti toimiva voi toisessa yhteydessä turvautua monologiseen kommunikaatioon.

Kolmas tutkimuskysymys koskee kasvatuskumppanuutta ammatillisen toimijuuden näkökulmasta. Kysytään, minkälaisia toimijuuksia ja subjektipositioita kasvatuskumppanuuden diskursseissa tuotetaan. Tutkimuskirjallisuuden ja myös oman kehittämiskokemukseni perusteella oletan, että kasvatuskumppanuus edellyttää varhaiskasvatuksen instituutioilta ja ammattilaisilta toisenlaista toimintatapaa kuin perinteinen kasvatusyhteistyö. Toisenlainen toimintatapa edellyttää varhaiskasvattajalta ja vanhemmilta toisenlaista toimijuutta. Tutkimuskysymys pyrkii siten vastaamaan siihen, minkälaisia toimijuuksia kasvatuskumppanuutta koskevissa diskursseissa eri osapuolista – kasvattajista, päiväkodin johtajista, vanhem-

mista, isistä, äideistä, lapsista – tuotetaan. Tutkimuskysymyksessä fokusoidutaan siihen, millä tavalla kasvattajien ja vanhempien, ja myös lasten, toimijuudet tulevat tulkituiksi ja tuotetuiksi erilaisissa keskustelu-, yhteistyö- ja tapaamistilanteissa ja paikoissa. Tunnistamalla diskursseissa tuotettuja toimijuuksia pyrin tunnistamaan myös näiden puhetapojen taustalla vaikuttavia kulttuurisia tulkintakehyksiä, jotka säätelevät kasvattajien, vanhempien ja lasten välistä sosiaalista etäisyyttä. Kysymällä, miten kasvatuskumppanuutta merkityksellistetään toimijuuden näkökulmasta, pyrin avaamaan kysymystä siitä, millaista ammatillista identiteettiä ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria kasvatuskumppanuudessa rakennetaan.

Identiteettien diskursiivisessa tuottamisessa olen kiinnostunut myös siitä, miten kasvatuskumppanuutta koskevissa puhetavoissa ilmenevät ammatillisen ja henkilökohtaisen leikkauskohdat. Tarkastelen identiteettien rakentumista siten myös siitä näkökulmasta, miten kasvatuskumppanuutta merkityksellistävät diskurssit rakentuvat puhujan henkilökohtaisten kokemusten ja läheisiin ihmissuhteisiin liittyvien merkityksenantojen ja yhtäältä ammatillisten tulkintojen välisenä vuoropuheluna. Kasvatustyössä on todettu olevan ammatillisena toimintana aina läsnä myös työntekijän henkilökohtainen elämänhistoria ja kasvukokemukset (Karila 1997; Kekkonen 2004). Myös kumppanuuden käsitteen on todettu sisältävän professionaalisuuteen liittyvän tulkintakehyksen ohella ei-ammattillisen, läheisiin ihmissuhteisiin kytkeytyvän tulkintakehyksen (Goldberg & Comins 2001). Tutkimusnäkökulma on mukana analyysissä niissä yhteyksissä, joissa puhujat ilmaisevat identifikaatioita ja subjektipositioihin asettumista oman elämänhistoriansa ja omien elämäkokemustensa kautta (ks. Törrönen 2000, 248).

Kasvatuskumppanuuden kaltaisen, yksityisen ja julkisen, institutionaalisen ja ei-institutionaalisen, ammatillisen ja henkilökohtaisen rajapintoihin ja yhdyspintoihin sijoittuvan sosiaalisen toiminnan ja tätä toimintaa merkityksellistävän puheen kannalta elämäkerrallisen näkökulman mukana pitäminen on perusteltua. Elämäkerrallinen samaistuminen voi olla ajoittain merkityksellinen kasvattajien diskursiivisten tulkintojen rakentamisessa. Elämäkerrallinen näkökulma ei kuitenkaan ole tutkimuksen läpileikkaava näkökulma. Tavoitteeni on tunnistaa puhujan henkilökohtaisesta elämänhistoriasta nousevat samaistumisen tavat kasvatuskumppanuuden diskursseissa yleisesti ja ammatillisia toimijuuksia koskevissa puhetavoissa erityisesti.

Neljäs tutkimuskysymys liittyy siihen, millaisia kasvattajan, vanhempien ja lasten välisiä kommunikaatiosuhteita kasvatuskumppanuuden diskursseissa tuotetaan. Kysymys pyrkii vastaamaan siihen, millaisista vaihtelevista yhteistyö- ja kommunikaatiosuhteista kasvattajat tekevät selkoa ja millaisia ovat kumppanuutta tuottavat ja sitä tuottamattomat kommunikaatiosuhteet. Oletukseni on, että kumppanuuteen perustuva kasvatusyhteistyö edellyttää kasvattajalta tietoista sitoutumista dialogiseen ja suhdeperusteiseen kommunikaatioon lapsen ja vanhemman kanssa. Lähtökohtana on ajatus, että ”mikä tahansa relaatio (suhde) on taipuvainen vahvistamaan itse itseään siinä tosiasiallisessa kommunikaatiossa, joka vuorovaikutus-

suhteessa vallitsee” (Linder & Breinhild Mortensen 2006,66). Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa vallitsee aina jonkinasteinen epäsymmetrisyys osapuolten välillä (Alasuutari 2007; 2003; Aronsson & Hundeide 2002; Karila 2005). Tästä syystä ammattilaiselta edellytetään tietoisuutta kumppanuutta edistävästä vuorovaikutuksesta, toimijuuksista ja kommunikaatiosuhteista.

Tutkimuskysymykset ovat:

Minkälaisia kasvatuskumppanuuden diskursseja varhaiskasvattajien puheessa rakennetaan?

Millaisia vuorovaikutustapoja kasvatuskumppanuuden diskursseissa rakentuu?

Mitä toimijuuksia ja subjektipositioita kasvatuskumppanuuden diskursseissa tuotetaan?

Millaisia kasvattajan, vanhemman ja lapsen välisiä kommunikaatiosuhteita diskursseissa synnytetään?

6 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Oletan, että varhaiskasvatuksen arjessa tiedonmuodostus kasvatuskumppanuudesta tapahtuu varhaiskasvattajien, vanhempien ja lasten sekä muiden toimijoiden keskinäisissä keskusteluissa, kohtaamisissa, suhteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Eräs tapa hankkia tietoa kasvatuskumppanuudesta on havainnoida ja taltioida kasvattajien, vanhempien ja lasten kohtaamisia ja keskusteluja arkisissa kasvatus- ja yhteistyötilanteissa (esim. Holkeri-Rinkinen 2009; Puroila 2002). Toinen vaihtoehto on tutkia näistä tilanteista tuotettua puhetta, jossa sosiaalista vuorovaikutusta ilmaisevalla tasolla tuotetaan merkityksiä kasvatuskumppanuudesta. Tässä tutkimuksessa on valittu jälkimmäinen vaihtoehto. Kasvatuskumppanuutta tutkitaan varhaiskasvattajien tuottamana puheena erilaisista päivähoiton ja perheen välisistä yhteistyötilanteista ja tapahtumista.

6.1 Sosiaalinen konstruktioismi

Sosiaalisen konstruktioismin mukaan sosiaalinen todellisuus ja sitä koskeva tieto rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa kielellä ja kielenkäytöllä on merkittävä tehtävä. Sosiaalista todellisuutta koskevaa tietoa etsitään tiettyyn yhteisöön kuuluvien jäsenten totuutta koskevien neuvottelujen ja totuusväitteitä koskevan yhteisöllisen, diskursiivisen argumentoinnin kautta (Lincoln & Guba 2000, 177–178; Puolimatka 2002; 2005, 15; Schwandt 2000). Myös kasvatuskumppanuutta koskeva diskursiivinen argumentointi on kiinnittynyt tiettyyn yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin ja yhteisölliseen tulkintaprosessiin.

Konstruktivistisen tiedonkäsitteilyn mukaan todellisuutta sellaisenaan ei ole. Todellisuus on aina jollakin tavalla käsitteellistettyä. Oppiminen ymmärretään tiedon aktiiviseksi rakentamiseksi aikaisempien tiedollisten mallien varassa. Laajemmassa tietoteoreettisessa merkityksessä konstruktivismilla viitataan ihmisen kykyyn rakentaa itse oma todellisuutensa. Yhtä ainoa oikea tapaa käsitteellistää todellisuutta ei ole, vaan vallalla voi olla yhtä aikaa keskenään ristiriitaisia kuvauksia elämämaailmasta. Konstruktivismissa tietoa voivat konstruoida sekä yksilö että ryhmä (Puolimatka 2002, 33). Tiedon rakentamisen, konstruoinnin kohde voi vaihdella sen mukaan, rakennetaanko 1) tietoja ja käsitteitä yksilön päähän, 2) yh-

teinen tulkinta keskustelussa jostakin asiasta, 3) sääntö tai instituutio, jota yksilöt noudattavat, 4) esine tai esinejärjestelmä (talo, tietokoneohjelma) (Miettinen 2000, 276). Konstruktivismi korostaa yksilön sisäisten oppimISRakenteiden, skeemojen ja kognitiivisten rakenteiden merkitystä tiedon rakentumisessa. Tietyissä mielessä jokainen ihminen on konstruktivisti, jos hyväksymme oletuksen mielen aktiivisesta roolista merkitysten luojana (Schwandt 2000, 197).

Sosiaalinen konstruktivismi on kiinnostunut yhteisöllisten tiedon muotojen (esimerkiksi tieteellinen tieto) kehittymisen ehdoista. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan tieteellinen tutkimus on yhteisöllinen prosessi, johon vaikuttavat monet yhteiskunnalliset ja yhteisölliset tekijät. Sosiaalisen konstruktivismin vahvan tulkinnan mukaan tieteellisen tiedon sisältöä määrittää enemmän se yhteiskunnallinen tilanne, jossa se syntyy, kuin tieteen tutkimuskohteena olevan luonnollisen maailman asiointilat (Puolimatka 2002, 73). Sosiaalipsykologiassa sosiaalinen konstruktivismi tarkastelee ihmisen mielen kehittymistä sosiaalisena prosessina (Hänninen 2000, 26–27). Sosiaalisella konstruktivismilla tarkoitetaan myös laajemmin sitä tutkimuksellista viitekehystä, jossa eri tutkimusaloilla tarkastellaan sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumisen välistä yhteyttä. Tämän suuntauksen vahvistumista on nimetty kielelliseksi käännteeksi. Sosiaalisen konstruktivismin ja diskurssitutkimuksen keskeinen ajatus on, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kielellä ja semioottisella merkkijärjestelmällä on tärkeä rooli (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12).

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuus on viime kädessä vailla merkitystä ennen kuin ihmiset antavat sille tulkinnan (Puolimatka 2002, 36). Todellisuus on se tulkinta, jonka ihmiset sille kulloinkin antavat. Tätä tiedonkäsitystä on vahvasti kritisoitu. Konstruktionismin on sanottu johtavan äärimmillään *arvokonstruktivismiin*, jossa ”totuutta voidaan kohdella kuin tuotettua hyödykettä, jonka voidaan antaa vahvistua, heikentyä ja joka voidaan jättää kellumaan erilaisiin prosesseihin ja representaatioihin” (Schwandt 2000, 197). Puolimatkan mukaan konstruktivistinen ja konstruktionistinen lähestymistapa eivät loogisesti edellytä arvokonstruktivistista tiedonkäsitystä. ”Vaikka onkin niin, ettei ole mahdollista todistaa kokemuksiemme antavan meille tietoa ulkoisesta todellisuudesta, ei tämä merkitse sitä, että emme voi tietää mitään todellisuudesta (Puolimatka 2002, 15).” Realistisen kritiikin mukaan merkitys ja merkityksellinen todellisuus ovat olemassa, vaikka ihmisellä ei ole tietoista suhdetta niihin. Merkitystä ilman merkityksiä antavaa mieltä ei kuitenkaan ole. (Puolimatka 2002, 45, 56, 72.) Sosiaalinen, diskurssiivinen konstruktionismi tekee eroa kognitiiviseen konstruktionismiin, jonka mukaan ajatellaan, että mielikuva maailmasta syntyy mentaalisesti informaation muokkaamisena. Diskurssiianalyyssissä analyysin kohteeksi otetaan ne nimenomaiset tavat, joilla erilaisia diskurssiivisia versioita ilmiöstä muovataan ja vakiinnutetaan (Potter 2004, 610).

Sosiaalinen konstruktionismi ja sosiaalipsykologinen diskurssitutkimus ovat läheistä sukua toisilleen. Sosiaalisen konstruktionismin perspektiivi liikkuu yle-

semmällä tasolla tarkasteltaessa sosiaalisen todellisuuden kielellistä rakentumista. Keskusteluanalyysi liikkuu kaikkein yksityiskohtaisimmalla tasolla keskittyessään vuorovaikutuksen yksityiskohtien analyysiin. Diskurssianalyysin ja keskusteluanalyysin keskinäisestä suhteesta vallitsee erilaisia näkemyksiä. Yhtäältä keskusteluanalyysiä pidetään diskurssianalyysin yhtenä muotona, toisaalta on korostettu, että *diskurssianalyysi tutkii merkitysten rakentumista* vuorovaikutuksessa, *keskusteluanalyysi itse vuorovaikutuksen rakentumista* (Jokinen 1999a, 45).

Diskurssianalyysi sijoittuu sosiaalisen konstruktionismin ja keskusteluanalyysin väliin, sillä diskurssianalyysi tarkastelee sosiaalisen todellisuuden rakentumista kielellisen vuorovaikutuksen yksityiskohdissa ja poimii ideoita molemmista traditioista. Diskurssianalyysissä tarkastellaan niitä moninaisia tapoja, joilla kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta ja joissa kielenkäyttö tulkitaan vuorovaikutuksellisenä, toisiin ihmisiin suuntautuvana toimintana. (Burr 1995; Suoninen 1999a; 1999b; 2002.)

6.2 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysi ymmärtää diskurssin konstruoituna ja konstruoivana. Diskursiivinen tutkimusote korostaa sitä, että kielenkäytön maailma, jossa ihmistä ja maailmaa koskevat tulkinnat pääosin tehdään, on tarpeen avata omana tutkimuskohteenaan. Diskursiivinen lähestymistapa ei väitä, että asioita (esimerkiksi kokemuksia) ei voi olla olemassa tulkintojen ulkopuolella, mutta lähestymistavassa tarkastellaan sitä, miten asiat tulevat tulkintojen eli kulttuurisesti ymmärrettävien merkityksenantojen piiriin. Se, millaisena sosiaalinen todellisuus – ja ihmisen kokemus sen osana – ilmenee, ajatellaan jatkuvasti kielenkäytössä rakentuvaksi asiaksi. (Suoninen 2002, 373.)

Diskurssianalyysi voidaan ajatella kielenkäytön tai muun sosiaalisen toiminnan tutkimukseksi, jolle on ominaista a) aineistolähtöisyys, b) vuorovaikutuksellisuus, c) kielenkäytön vaihtelevuus ja d) seurauksellisuus. *Aineistolähtöisyys* merkitsee, että eläviin vuorovaikutustilanteisiin sukellaan ilman lukkoon lyötyä etukäteisteoriaa. *Vuorovaikutuksellisuus* merkitsee sitä, että kielenkäyttö ymmärretään tekemisenä, joka suuntautuu tavalla tai toisella muihin ihmisiin. Kielenkäytön *vaihtelevuudessa* sanavalinnat, tyyli, sävyt ja muodot otetaan tarkastelun kohteeksi. *Seurauksellisuudella* tarkoitetaan sekä välittömien puhetekojen että kulttuurisesti välittyneen toiminnan uusintamista ja muuttumista monitasoisella tavalla. (Suoninen 2002, 374.) Tässä tutkimuksessa kasvatuskumppanuutta on analysoitu tutkimusprosessin myötä syntyneiden uusien puhetapojen valossa. Kasvatuskumppanuuden analyysissä vuorovaikutuksellisuus ilmenee varhaiskasvattajien puheessa tuottamina kasvattajien, vanhempien ja lasten toimijuuksina, positioina, monologisuutena versus dialogisuutena sekä suhteina. Diskurssianalyysin seurauksellisuudella viitataan siihen, ”miten osapuolet tulkitsevat toisiaan ja mitkä asian-

tilat tulevat mahdollisiksi tai helpoiksi keskinäisen kielenkäytön välityksellä, mitkä puolestaan estyvät tai vaikeutuvat” (Suoninen 2002, 374). Diskurssianalyysin metodin avulla on mahdollista avata sitä, miten keskustelun osallistuvat tuottavat roolinsa ”asiantuntijana”, ”todistajana” tai ”ammattikasvattajana” (Alasuutari, P. 1994, 139). Diskurssianalyysin avulla pyritään pääsemään kiinni myös institutionaalisen puheen ja arkitoiminnan väliseen suhteeseen kielenkäytön analyysin näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2000, 188).

Diskurssianalyttisen tutkimustradition eri suuntauksia erottaa toisistaan se, miten diskurssi määritellään, minkälaisista diskursiivisista ilmiöistä ollaan kiinnostuneita, mitä diskursseissa ajatellaan muotoutuvan sekä keiden tai minkä välillä muotoutumisen ajatellaan tapahtuvan (Potter & Wetherell 1987; 1995; Wood & Kroger 2000; Potter 2003; 2004; Antaki 1998; Antaki & Widdicombe 1998; Antaki ym. 2002; Luukka 2000, 154). Diskurssianalyysin suuntauksia ovat foucault’lainen kriittinen diskurssianalyysi, kognitiivinen diskurssianalyysi, sekä brittiläinen, Loughborough’n diskursiivisen sosiaalipsykologian suuntaus. Lingvistisen diskurssianalyysin tavoitteena on puolestaan luoda kuva siitä, minkälaisiin kieltä ja kielenkäyttöä koskeviin taustaoletuksiin diskursiivinen kielentutkimus perustuu (Burr 1995; 2002; Potter 2004; Potter & Wetherell 1987; Jokinen & Juhila & Suoninen 1993?; Jokinen & Juhila & Suoninen 1999; Luukka 2000, 157.) Käsillä oleva kasvatuskumppanuuden puhetapojen tutkimus nojautuu sosiaalipsykologiseen diskurssitraditioon. Diskursiivisella sosiaalipsykologialla tarkoitetaan tutkimusta, jossa tarkastelun keskiöön on nostettu ne moninaiset tavat, joilla kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta ja jossa kielenkäyttö tulkitaan vuorovaikutuksellisenä, toisiin ihmisiin suuntautuvana toimintana (Suoninen 2002, 372–373; Jaatinen 1996, 45).

Tutkimuksessa ei hyödynnetä foucault’laista, kriittistä diskurssianalyysiä, jossa ollaan kiinnostuneita vallasta ja institutionaalisia valtasuhteita ja alistaisia subjektuusia tuottavista, ylläpitävistä ja riisuvista puhetavoista (Fairclough 1989; Gubrium & Holstein 2001, 494; Jaatinen 1996; 32–33). Tutkimus ei myöskään nojaudu kognitiiviseen diskurssianalyysiin, joka selvittää, millaisten ymmärtämis- ja ajatusprosessien kautta teksti tai kirjoitus on syntynyt (Luukka 2000, 147; Potter & Wetherell 1995, 46). *Sosiaalipsykologinen diskurssianalyysi soveltuu kasvatuskumppanuuden kaltaisen ilmiön avaamiseen*, sillä kumppanuus voidaan ymmärtää yhtäältä päivähoidon ja perheiden välisiä institutionaalisia suhteita uudelleen jäsentäväksi käsitteeksi, toisaalta kasvattajien ja vanhempien kanssakäymistä sääteleväksi käytännöksi, jossa kumppanuutta luodaan puhetta ja kieltä käyttäen. Viime kädessä kaikki teot ja toimenpiteet voidaan jäljittää kielellisiin aineistoihin – puhuttuihin tai kirjoitettuihin –, joissa tehdään tulkintaa perheiden ja lasten tilanteesta ja tarpeista (ks. Alasuutari 2003; Suoninen 1993; Sutinen 2005).

Diskurssianalyysiä ja sen lähimetodia, keskusteluanalyysiä, on sovellettu yhä laajemmin ammatillisen eli institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa. *Institutionaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan ”keskustelua, jonka kautta puhu-*

jat suorittavat institutionaalisia tehtäviä. Tällaisia keskusteluja ovat erilaisten instituutioiden ammattilaisten ja asiakkaiden väliset ja ammattilaisten keskinäiset keskustelut” (Jokinen 1999a, 44–45). Diskurssianalyysin kohteeksi voidaan nostaa se, minkälaisia kommunikatiivisia rajoituksia tai mahdollisuuksia tietyn ammattikunnan käytännöllä voi keskustelutilanteessa olla (Suoninen 1995, 101). Analyysissä ei kuitenkaan olla kiinnostuneita erittelemään vuorovaikutuksen organisoitumisen säännönmukaisuuksia sinänsä, vaan sitä, miten erilaiset tulkinnat rakentuvat vuorovaikutusketjussa (Jokinen 1999a, 44–45).

Armisen (2000, 452–453) mukaan *institutionaalinen vuorovaikutus tapahtuu aina kahden instituution risteyksessä*. Vuorovaikutuspuhe muodostuu joukosta konstitutioivia käytäntöjä, jotka muokkaavat institutionaalisia puhetilanteita. Kuitenkin tutkija tunnistaa ja tekee havaintoja institutionaalisen vuorovaikutuksen erityispiirteistä myös sen hiljaisen maallikkotietouden perusteella, joka hänelle on jostain ammatillisesta professiosta muutoin kertynyt. Erilaisissa päivähoidon, koulun tai sairaalan ympäristöissä tapahtuva puhe eroaa tavanomaisista, arkisista puhetilanteista. Voidakseen tunnistaa institutionaalisen vuorovaikutuksen erityispiirteitä ja ominaisuuksia ja vetää niistä kontekstiherkkiä johtopäätöksiä ja tulkintoja, tutkijalla tulee olla tietoa ja ymmärrystä sekä arkisista että institutionaalisista ympäristöistä ja niissä vallitsevista lainalaisuuksista.

Institutionaalinen vuorovaikutus voi olla luonteeltaan formaalista tai epäformaalista. Formaalin vuorovaikutus muotoutuu osapuolten erityisestä vuorovaikutusmallista, joka on ominaista vain ja ainoastaan tässä tilanteessa. Epämuodollinen vuorovaikutus syntyy tilanteissa, joissa muodollisen kommunikaation säännönmukaisesta rakenteesta poiketaan. Epäformaaliuden tunnistaminen edellyttää tutkijalta kykyä tunnistaa tavanomaisen, arkisen käytännön ja formaalisen institutionaalisen käytännön yhtäläisyyksiä ja eroja. Tehdessään tulkintoja epämuodollisesta institutionaalisesta vuorovaikutuksesta tutkija nojaa siis molempien vuorovaikutusinstituutioiden diskursiivisiin ymmärryksiin ja rakenteisiin. Samakin diskursiivinen käytäntö voi olla erilaisessa käytössä ammatillisessa ja arkiskustelussa. (Arminen 2000, 453–454.) Institutionaalisessa tilanteessa käytetään samoja keskustelun keinoja kuin arkisessa kanssakäymisessä, mutta niitä rajoitetaan ja muunnellaan systemaattisesti (Lindfors 2005, 30).

6.3 Diskurssianalyysi kielenkäytön tutkimuksena

Kun kaksi ihmistä puhuu toisilleen, maailma rakentuu. Kielenkäyttö rakentaa siten maailmaamme ja toisaalta maailma (konteksti) vaikuttaa siihen, miten kieltä käytetään (Burr 1995, 7; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13–21). Diskurssintutkija tarkasteleekin kieltä – kielen järjestäytyneisyyttä ja vaihtelua – tietääkseen enemmän yhteiskunnasta ja kulttuurista. Diskurssintutkijan kohteena on todellisten ihmisten todellinen kielenkäyttö arjen vuorovaikutustilanteissa. Diskurssianalyysis-

sä kielenkäyttäjää ei tarkastella informantteina, tiedonlähteinä, joiden ajatellaan paljastavan tutkijalle, millaisia heidän käsityksensä, elämäntilanteensa tai edustamansa kulttuuri on. Heitä ei liioin pidetä suoraviivaisten selitysten antajina tutkimuksen kohteesta. Diskurssianalyysi on ”kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Suoninen 1999a 18–19).”

Myös kasvatuskumppanuuden ilmiön tutkimisessa kielellä ja kielenkäytöllä on keskeinen asema. Tässä työssä kasvatuskumppanuudesta ollaan kiinnostuneita erityisenä kielenkäytön tilanteena, jota rajaavat lasten päivähoidon ja yleisemmin pienten lasten hoidon ja kasvatuksen järjestämistä sääntelevät sosiaaliset rakenteet, kulttuuriset normit ja tilannekohtaiset tekijät. Varhaiskasvattajien keskusteluaineistoa ei ymmärretä tässä kasvatuskumppanuutta kuvaavana tosiasia-aineistona, vaan varhaiskasvattajien kasvatusyhteistyötä koskevana erilaisina diskursiivisina merkityksenantoina.

Kielellä on kaksi tasoa. ensinnäkin *kieli ilmaisee, jäljittää sitä todellisuutta*, jota kielenkäyttäjien ajatellaan kuvaavan. Toiseksi, *kieli on itsessään sosiaalista todellisuutta* ja kieltä käyttävien toimijoiden toimintaa. Kieli ei ole ajatusten ja viestinnän puhdas väline tai itsenäinen järjestelmä. Kieli ei ole läpinäkyvä ikkuna maailmaan tai toisen tai omiinkaan ajatuksiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12; Suoninen 1995, 92). Diskursiivisessa tutkimusotteessa oletetaan, että kieli ei sellaisenaan heijasta ulkoista todellisuutta (esimerkiksi havainnoitavia värejä) tai ihmisen mielen sisäistä todellisuutta (kokemuksia). Vaikka todellisuus ei pelkisty yksinomaan merkityksiksi, ihminen ei voi tarkastella asioita tai esineitä ilman niille annettuja merkityksiä (Suoninen 1995, 94; 1999, 21; Puolimatka 2002, 35).

Kielelliseksi käänneeksi on kutsuttu sitä oivallusta ja muutosta, jossa sosiaalista toimintaa ja todellisuutta tutkitaan kielen ja kielenkäytössä rakentuvien merkitysten näkökulmasta. Käännöksenä on merkintä sen oivaltamista, että kielellä on itsenäistä, käyttäjästä riippumatonta luomisvoimaa, kuten tutkijan valinnoilla suhteessa tutkimuskohteeseensa. Toisaalta kaikessa ihmisen toiminnassa keskeinen piirre on kielen avulla tapahtuva vuorovaikutus ja kyky ymmärtää toisia kielen avulla. Käännöksenä on merkintä yhteiskuntatieteellisessä ja humanistisissa tieteissä diskurssitutkimuksen laajentumisesta (Leskinen 1995, 118; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12; Summa 1995, 67).

Kielenkäytön ymmärtäminen sosiaalisena toimintana kytkeytyy *funktionalistiseen kielikäsitteeseen*, jossa ollaan kiinnostuneita siitä, miten kieli luo ja muokkaa sosiaalista todellisuutta ja vuorovaikutusta. Formalistisessa kielikäsitteessä kieli ymmärretään abstraktina muotojärjestelmänä, jossa kielen koodi ja rakenne ja niiden säännönmukaisuudet ovat olennaisia ja kieli oletetaan tilannesidonnaisuudesta vapaaksi autonomiseksi järjestelmäksi. Funktionalistiseen kielikäsitteeseen tukeudutaan, kun diskurssi ymmärretään osaksi yhteisön sosiaalista käytännettä. Tutkimuksen kohteena ovat ensisijaisesti yhteisön tavat rakentaa merkityksiä

ja kielenkäytön konteksti on ensisijaisesti puhujan, kuulijan ja yhteisön välinen. (Luukka 2000, 135–142.) Kielen funktionaalisuus viittaa siihen, että kielelliset merkitykset ovat tilannesidonnaisia ja syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kielen funktiot ovat kolmentasoisia:

- Kieli on viestinnän väline = tekstuaalinen merkitys, kielen tekstuaalinen funktio
- Kieli maailman kuvaajana = ideationaalinen merkitys, kielen representationaalinen funktio
- Kieli sosiaalisten suhteiden ja identiteettien luojana = interpersoonallinen merkitys, kielen vuorovaikutuksellinen funktio
- Yksi lause tai lausetta pidempi tekstikokonaisuus voi toimia kaikilla näillä tasoilla. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14–15; ref. Halliday 1973; Halliday & Matthiessen 2004).

Vaikka puhe on keskeinen osa toimintaamme, kielenkäytön tavat otetaan valtaosassa sosiaalitutkimusta annettuina. Diskursiiviset käytännöt kuitenkin samanaikaisesti peittävät sosiaalisen että jättävät sen näkymättömäksi (Potter 2004, 607). Kielellä paitsi kuvataan ja tuotetaan merkityksiä asioille, myös *tehdään asioita*. *Puhutaan puheella tekemisestä*. Puheella tekemistä ovat erilaiset vuorovaikutuksen kulkuun liittyvät kysymykset, teot, syytökset, ihmettelyt, pätemiset, flirttailut tai esimerkiksi jonkin ryhmän valta-aseman pönkittäminen. (Soininen 1995, 96.) Puhetekojen analyysissä kiinnostus kohdistuu siihen piiloiseen kielenkäytön funktioon, joka ilmenee puheissamme ja teoissamme huomaamattamme tai tarkoittamattamme (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 42–43; Suoninen 1999b).

Diskurssitutkija analysoi, mitä diskurssissa – keskustelussa – tehdään, ei niinkään sitä, mitä siinä jostakin asiasta sanotaan. Ero liittyy puheen kahtalaiseen merkitysisältöön; puhe sanoina, lingvistiikkana ja puhe tekoina, pragmaattisena toimintana. Diskurssitutkija ei sellaisenaan ota puhujien sanomisia totuuksina, vaan on kiinnostunut siitä, minkälaisen puhutavan kautta puhuja sanoman sisällön toisille asianosaisille viestittää. Diskurssianalyysissä puheen sisältöön, viestiin pyritään pääsemään kiinni analysoimalla niitä hienovireisiä, kulttuurisesti välittyneitä käytänteitä, joita keskustelijat käyttävät taivutellakseen, vakuuttaakseen, käskeäkseen, pyytäkseen, vedotakseen, määrätäkseen keskustelukumppaneitaan. (Wood & Kroger 2000, 4–8.) Diskurssitutkija on kiinnostunut kielenkäytöstä sellaisena kuin se arjen ympäristöissä esiintyy. Samalla hän tarkastelee myös kielenkäytön kontekstia ja siihen liittyviä laajempia jännitteitä (historiallisia ja yhteiskunnallisia) mutta on tietoinen myös niistä vaikutuksista ja seurauksista, joita kielenkäytöllä on (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 19).

Sosiaaliset rakenteet, kulttuuriset normit ja tilannetekijät muokkaavat ja rajoittavat kielenkäyttöä, mutta myös kielenkäyttö konstruoi tiedon ja uskomusten järjestelmiä, yhteisöllisiä identiteettejä ja sosiaalisia suhteita. Vaikka kieli luo ja muokkaa koko ketjua, se itse on myös osa ketjua ja samaisten rakenteiden määrittelemä. Kielenkäyttö on siten sosiaalisesti ja yksilöllisesti muovautunutta mutta myös sosiaalisesti muokkaavaa, konstruoivaa. Kieli muokkaa maailmaa ja maailma kieltä.

(Pietikäinen 2000, 197.) Diskurssianalyysin tavoitteena on paljastaa tutkimusilmiötä kuvaavia kaksisuuntaisia, konstruoivia prosesseja, mikä tarkoittaa, että yhdestä ja samasta ilmiöstä on olemassa useita erilaisia variaatioita ja kuvailuja (Potter & Wetherell 1987; 1995, 48).

Kielenkäyttö jakautuu sosiaalisesti jaettuihin merkitysjärjestelmiin. Kielen kantamien merkitysten ajatellaan muodostuvan suhteessa ja erotuksena toisiinsa. Kielenkäytön analyysin avulla ei pyritä pääsemään selville, mitä sen ”takana” on, kuten esimerkiksi ”mitähän tuo henkilö mahtaa todellisuudessa ajatella sanoessaan noin”. Kielenkäytön ja kielen merkityssysteemien tulkinta pyrkii pikemminkin pääsemään selville niistä subjektin rakentamisen ja rakentumisen käytännöistä, joita puhujat tietyssä tilanteessa hyödyntävät (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993b, 37–45; Jokinen & Juhila 1999, 68; Juhila & Suoninen 1999). Kieli ei vain kuvaa todellisuutta *vaan luo sitä*. Kieli on tapa olla maailmassa ja luoda suhdetta maailmaan (Burr 1995; Schwandt 2000, 198; Puolimatka 2002, 35).

Kielenkäytön merkityksiä rakentavat tehtävät vaihtelevat riippuen siitä, minkälaiseksi diskurssin ja kielen välinen suhde käsitetään. *Tekstuaalisessa* diskurssianalyysissä tarkastellaan lauseita ja virkkeitä itsenäisenä kokonaisuutena. Tehtävänä on selvittää, miten tekstit rakentuvat, miten tekstinosten välisiä suhteita voidaan kuvata ja miten eri tekstityypit realisoituvat. *Kognitiivisessa* lähestymistavassa tavoitteena on selvittää, miten tekstejä tuotetaan, rakennetaan ja ymmärretään sekä minkälaisen mentaalisten ajatus- ja ymmärtämisprosessien kautta tuottaminen tapahtuu. *Interaktionistisessa*, keskusteluanalyttisessä diskurssianalyysissä analysoidaan todellisia, yksittäisiä vuorovaikutustilanteita ja niiden etenemistä. *Konstruktivistisessa* diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita sosiaalisista yhteisöistä ja niiden vaikutuksesta jäseniinsä. (Luukka 2000, 143–152.)

Tämä tutkimus nojautuu *konstruktivistiseen* diskurssianalyysiin. Tiedon ei ajatella olevan yksilön sisäistä tai mentaalista, vaan se kumpuaa sosiaalisesta ympäristöstä. Yhteisön jäsenillä on samansuuntaiset arvot, uskomukset ja toimintatavat, jotka ilmenevät yhteisinä puhetapoina. Puhetavat ovat osa yhteisön jäsenten sosiaalista tietoisuutta ja ne liittyvät sekä diskurssien sisältöjen että niiden muotojen tuntemiseen. Yhteisön jäsenet tietävät, mistä asioista ja millä tavalla on sopivaa keskustella. Käytänteet elävät ja syntyvät yhteisössä ja samalla muokkaavat sitä (Luukka 2000, 143–152). Konstruktivistisen diskurssianalyysin mukaisesti kasvatuskumppanuutta lähestytään ilmiönä, josta voidaan saada tietoa analysoimalla varhaiskasvatuksen ammattilaisten erilaisia selontekoja, kuvauksia, kertomuksia ja omakohtaisia kokemuksia perheiden ja päivähoidon välisestä kasvatusyhteistyöstä, yhteistyötilanteista ja sosiaalisista suhteista.

Diskurssianalyttinen lähestymistapa ottaa kielen ja kielen käyttötavat kohteeksi itsessään, korostaen, että mikä tahansa tutkimus, kysely, tilanne tai koe – tapahtuipa se laboratorio-olosuhteissa tai luonnollisissa elämäntilanteissa – tulee vain puolinaisesti ymmärretyksi, ellei oteta huomioon tilanteen sisältämää diskurssiivista prosessia (Potter 2004, 607; Wood & Kroger 2000, xiv). Diskurssianalyysissä

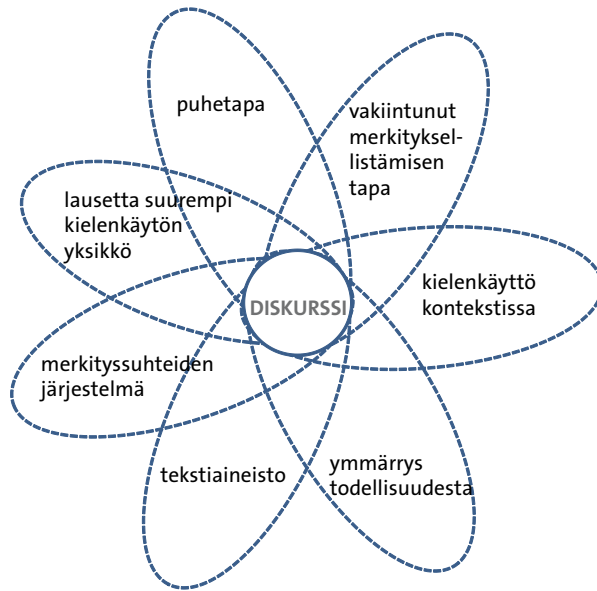
keskitytään siihen, ”miten toimijat tekevät ymmärrettäväksi asioita kielenkäytöllään. Samaakin ilmiötä (tekoa tai asiantilaa) on mahdollista tehdä ymmärrettäväksi monin perustelluin tavoin, joten yhden yksiselitteisen totuuden olettamusta pidetään puutteellisena. Tarkastelun keskiöön nostetaan se, millaiset kuvaukset ja selitykset ovat erilaisissa tilanteissa ja keskustelun kohdissa ymmärrettäviä ja mitä seurauksia noilla selityksillä kulloinkin on. ”Teoille ja ilmiöille ei riennetä nimeämään syitä, vaan pyritään tunnistamaan ne tavat, joilla osapuolet kuvaavat ilmiötä ja nimeävät niille syitä (Suoninen 1999a, 18).” Diskurssianalyysiä on kritisoitu haluttomuudesta nähdä toimijat olentoina, jotka omaksuvat ja ilmaisevat asenteita, persoonallisuuksia ja näkökulmia yksittäistä vuorovaikutustilannetta pysyvämmiin ja jatkuvampiin. Kriitikkissä on kyseenalaistettu diskurssianalyysin oletus siitä, että se mitä toimijoiden väitetään puheella tekevän, ei liity heihin ainutkertaisina persoonina, vaan kuka tahansa samassa tilanteessa voisi ilmaista samaa. Toiseksi, keskityttäessä puheeseen tekoina, henkilöiden sanomisten sisältö ohitetaan analyytisesti relevanttina ja merkityksellisenä tiedonlähteenä. (Hammersley 2003, 752.)

6.4 Diskurssin käsite

Diskurssin käsite kattaa kaikki puhutun ja kirjoitetun kielenkäytön (puhe ja teksti) muodot sosiaalisena toimintana. Diskurssilla voidaan viitata kaikkiin puheenkäytön ja kirjoittamisen aktiviteetteihin ja niiden materiaalisiin muotoihin. Diskurssin käsite voi pitää sisällään verbaalisen viestinnän ohella myös ei-verbaalista viestintää (Wood & Kroger 2000, 19–20). Diskurssi tulee ranskan kielen sanasta *discours*, joka tarkoittaa puhetta, esitelmää, juttelua ja jaarittelua. Ranskan kielen *discours* on puolestaan peräisin latinan sanasta *discursus* ’ympäriinsä juokseminen’ (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 23).

Burr (1995, 48–50) toteaa, että *diskurssi viittaa* joukkoon merkityksiä, metaforia, representaatioita, mielikuvia, tarinoita ja väittämiä, jotka jollakin tavalla yhdessä tuottavat jostakin tapahtumasta tietyn version. Diskurssi viittaa tiettyyn kuvaan, joka tapahtumasta, henkilöstä tai ryhmästä tietyllä tavalla tai tietyssä valossa esitetään. Diskurssille on ominaista kohteena olevan ilmiön tulkintaversioiden moninaisuus. Diskurssissa esitetään totuusväitteitä, tuodaan esiin asenteita, mielipiteitä ja näkemyksiä. Diskurssi on kaksisuuntainen: yhtäältä se ilmenee ihmisten puheissa ja kirjoituksissa, toisaalta puheet ja kirjoitukset ovat riippuvaisia siitä diskursiivisesta kontekstista, jossa ne ilmaistaan. Diskursiivinen merkityksenanto tapahtuu kahdella tasolla. Ensinnäkin diskurssi konstruoituu niistä sanoista, sanonnoista, retorisisista tehokeinoista, joita puhujat käyttävät. Toiseksi, diskursiivinen konstruointi liittyy yksilöä ympäröivän maailman muovaamiseen ja vakiinnuttamiseen (Suoninen 2002, 373).

Diskurssin käsitettä voidaan havainnollistaa monimuotoisina risteävinä kehinä, joista kukin kuvaa diskurssin tutkimuksen käyttöä tai soveltamista eri tieteenaloilla. Diskurssin käsitteellä voidaan tarkoittaa monia asioita, jotka limittyvät



KUVIO 1. Diskurssin käsite (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 23).

kehämäisesti toisiinsa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 23). Käsillä olevan kasvatuskumppanuutta puheena erittelevän tutkimuksen kannalta keskeisiä diskurssin käsitteitä ovat lausetta suurempi kielenkäytön yksikkö, puhetapa, kielenkäyttö kontekstissa sekä diskurssi merkitysten ja todellisuutta koskevan ymmärryksen tuottamisena.

Tekstiaineistoja analysoiva diskurssitutkija pitäytyy kirjoitettujen aineistojen käsittelyssä. Esimerkiksi Törrönen (1995) on tutkinut alkoholipoliittista keskustelua ja kirjoittelua erittelemällä lehdistötekstejä niiden sisältämien arvojen ja todellisuuskuvioiden mukaan. Diskurssi viittaa kaikenlaiseen kielenkäyttöön, jolloin aineisto voi olla kirjoitettua, puhuttua, viitottua, piirrettyä tai valokuvattua (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 25). Vaikka tässä tutkimuksessa hyödynnetään tekstuaaliseen muotoon litteroituja diskursseja, ei kyseessä ole tekstiaineisto. Tutkimuksen aineisto koostuu varhaiskasvattajien haastatteluista ja ryhmäkeskusteluista. Jotta tätä puhevirtaa olisi mahdollista tutkia, se on taltioitu ja litteroitu tekstiaineistoksi, pysäytetyksi puheeksi (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 39). Tekstiksi pysäytetty puhe ei ole tekstiaineistoa siinä merkityksessä, että tekstissä tunnistettavat merkitykset tai toimijoiden positiot olisivat syntyneet kirjoittamisen eli tekstuaalisen merkityksenannon kautta. Kun kasvatuskumppanuutta halutaan tutkia tekstiaineistoina, sopivia lähteitä ovat sanomalehtien yleisönosastot, keskustelupalstat tai ammattillinen lehdistö (ks. Törrönen 1995; Vuori 2001; Vuorikoski 2007).

Diskurssi vakiintuneena kielenkäyttönä viittaa tilanteeseen, jossa tietyssä ympäristössä tai tietyssä sosiaalisessa yhteisössä tai ammattialalla käytetään tälle yh-

teisölle tai ympäristölle ominaista tapaa käyttää kieltä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 25). Oletan, että myös perheen ja päivähoidon välistä kasvatusyhteisyyttä ohjaavat tietyt, vakiintuneet kielenkäytön muodot. Näin myös kasvatuskumppanuutta voidaan tutkia vakiintuneena, ammatillisena kielenkäyttönä yhteistyötilanteissa. Diskurssilla tarkoitetaan tällöin sellaista tutkimisen ja keskustelun perinnettä, jolla on oma tapansa ja norminsa asettaa kysymykset, vastata niihin, vakuuttaa ja päteväyttää argumentit ja arvioida tuloksia. Vakiintuneen kielenkäytön tilanteita voivat olla esimerkiksi jumalanpalvelus, uutistenluku tai hätäkeskuksen asiakaspalvelu tai tieteellinen argumentointi. Diskurssi vakiintuneena, vallalla olevana kielenkäyttönä viittaa myös Michel Foucault'n diskurssitutkimuksen perinteeseen, jossa diskurssia tutkitaan vallan ja määrittelyvallan näkökulmasta. Diskurssi tarkoittaa tällöin sitä keskustelua tai tutkimuksen aluetta, jolla diskurssista on lupa puhua (Varto 1992, 177). Tässä työssä hyödynnetään osaltaan diskurssia vakiintuneena kielenkäytön muotona ja eritellään muun muassa päivähoitopaikan hakemista ja lapsen päivähoidon aloitusta koskevia tilanteita perinteisen kasvatusyhteistyön ja kumppanuusyhteistyön näkökulmista. Diskurssianalyysi vakiintuneen kielenkäytön tutkimusotteena on erityisen soveltuva, kun aineisto on taltioitu tarkoin rajatuista yhteistyö- ja keskustelutilanteista, esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluista (Alasuutari 2011; Karila 2006; 2005).

Diskurssilla voidaan viitata myös tiettyä teemaa koskevien puheiden, keskustelujen ja haastattelujen tutkimiseen eli *lausetta suurempien kielenkäytön yksiköiden analysointiin* (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 24). Tässä merkityksessä *diskurssilla viidään tarkoittaa* jotakin *aihetta koskevaa keskustelua* hyvin löyhässä merkityksessä. Diskurssia käytetään eräänlaisena synonyyminä arkiselle kielenkäytölle jostain tietyistä aiheesta (Suoninen 1995, 91–92). Myös tässä tutkimuksessa on hyödynnetty haastattelu- ja ryhmäkeskusteluaineistoja, joita voidaan jo sellaisenaan pitää kasvatuskumppanuutta koskevana löyhänä diskurssina. Aineisto ei kuitenkaan sellaisenaan riitä ilmaisemaan kumppanuuden diskursiivisia merkityksiä. Merkitysten erittelemiseksi laajasta keskusteluaineistosta on poimittu lausetta suurempia kielenkäytön yksiköitä, jotka määritellään tutkimuksen analyttisissä käsitteissä episodeiksi.

Puhetapa viittaa diskurssiin kielenkäyttönä, puheella tekemisenä. Puhetapojen analyysissä ollaan kiinnostuneita siitä, millä tavoin ihmiset jäsentävät ja tuottavat kielen avulla käsityksiään todellisuudesta. Tällöin tutkitaan ilmaisia, tekstiä, puhetta, viestejä ja dialogeja eri näkökulmista. Näitä ilmaisia pidetään tiettyssä ajassa ja paikassa tapahtuvina sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoina. Halutaan tietää, kuka on ilmaissut, mitä hän on ilmaissut, mitä hän tarkoitti, miksi hän ilmaisi, mihin hän pyrki ja kehen hän pyrki vaikuttamaan, eli lyhyesti, mitä merkityssysteemejä vuorovaikutuksessa aktualisoituu (Alasuutari 2003; Jokinen 1993; Juhila 1993,10; Törrönen 1995).

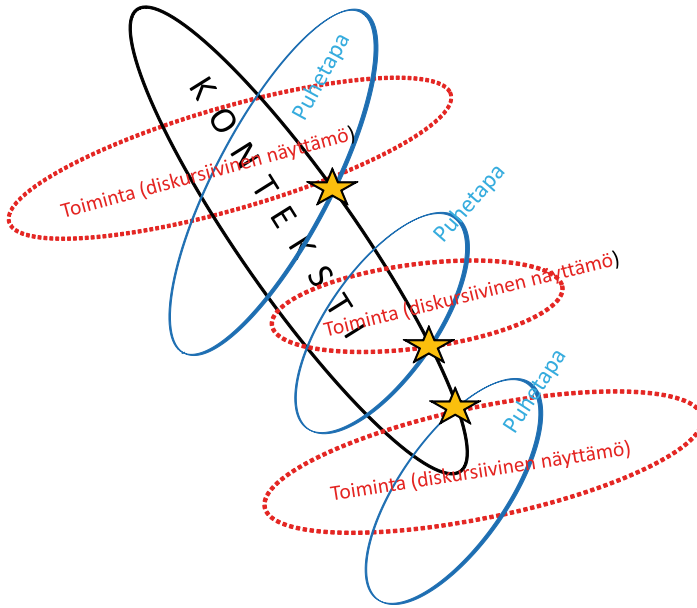
Tässä tutkimuksessa puhetapa ymmärretään diskursiivisilla näyttämöillä todentuvina sosiaalisen vuorovaikutuksen vaihtelevina muotoina. Puhetapa ymmärretään tällöin tilannekohtaiseksi, toimijoiden positioita, vuorovaikutusta ja suhteita merkityksellistäväksi kielelliseksi käytännöksi. Puhetapa ilmaisee var-

haiskasvattajien keskustelussa ilmaisemaa, tiettyä tilannetta ohjaavaa tulkinnallista kehystä. Empiirisessä osassa pyritään puhetapoja yksityiskohtaisesti erittelemällä tunnistamaan ja erittelemään niitä kielenkäytön piirteitä, jotka synnyttävät tai jotka tyrehdyttävät kasvatuskumppanuudeksi identifioitavaa sosiaalista toimintaa ja sosiaalisia suhteita. Puhetapa ilmaistaan episodissa, ja se kontekstualisoituu diskursiivisella näyttämöllä.

Tässä tutkimuksessa kieltä ja kielenkäyttöä tarkastellaan sosiaalisena toimintana, jossa tietty ilmaus, tekstikokonaisuus ja puhetapa ovat sidottuja siihen tapahtuma- tai tilanneyhteyteen, jossa se lausutaan tai ilmaistaan. Kielenkäyttö ei ole sattumanvaraista, vaan kielen järjestelmän ja kontekstin yhteisvaikutuksessa syntyvää. Kontekstilla voidaan viitata asiayhteyteen, tapahtumayhteyteen, vuorovaikutustilanteeseen, toimintaympäristöön tai yhteiskunnalliseen tilanteeseen tai olosuhteeseen. Tietty diskursiivinen merkitysjärjestelmä tiivistyy lopulta kiteytyneeksi merkityksellistämisen tavaksi (a discourse), jonka yhteisön jäsenet tunnistavat ja jossa kiteytyy yhteisön jäsenten tapa ymmärtää todellisuus (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28–30; Jokinen & Juhila 1999, 56–66).

Sosiaalisesta konstruktionismista nousevan käsityksen mukaisesti diskurssi ymmärretään tässä työssä merkitysten rakentamisena puhetoiminnassa. Mielenkiinnon kohteiksi nousevat tällöin asioille, tapahtumille ja ihmisille ja heidän välisille suhteille annettavat vaihtelevat merkityksenannot. Erilaisia merkityksenantoja tutkitaan rinnakkaisina, täydentävinä tai kilpailevina merkitysjärjestelminä. Merkitysten muotoutumista säätelee yhteisöllinen puhe- ja keskustelukäytäntö, jossa tiettyjen merkitysten muodostuminen ja toisten mahdollisten merkityksenantojen ohittaminen tapahtuu (Wahlström 1993?). Merkitykset syntyvät aina vuorovaikutuksessa muiden kielenkäyttäjien ja diskurssien kanssa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 23–25, 67–68).

Pietikäisen ja Mäntynen (2009, 38) diskurssintutkimusta risteyminä eli neksuksina kuvaavaa kuviota mukaillen *tämän tutkimuksen diskurssin käsitettä* voidaan kuvata kuviolla 2. Tässä työssä diskurssi käsitetään monitasoisena ja moniulotteisena kiteytymänä, jossa kontekstin, puhettavan ja sosiaalisen toiminnan risteymissä luodaan mikrotason kasvatuskumppanuutta kuvaavia sosiaalisia merkityksiä, jotka yleisemmällä tasolla heijastavat perheen ja päivähoidon kasvatusyhteistyötä määritteleviä kulttuurisia ja sosiaalisia arvoja, asenteita ja ideologioita. Voidaan sanoa, että diskurssi on juoni tai käsikirjoitus, jossa kiteytyvät tiettyssä kontekstissa todentuvat puhettavat ja näistä puhettavoista seuraavat sosiaalisen toiminnan vuorovaikutukselliset käytänteet ja suhteet. Puhettavan käsitteillä viitataan puheella tekemiseen, kommunikatiiviseen toimintaan, diskurssilla puheen seurauksena syntyneisiin kontekstikohtaisiin sosiaalisen toiminnan merkityksenantoihin. Useista, samaa diskurssia ilmentävistä puhettavoista koostuu diskurssi. Diskurssilla tarkoitetaan tässä vaihtelevissa konteksteissa kiteytynyttä (kasvatuskumppanuuden) merkityksellistämisen tapaa. Englannin kielessä sana a discourse viittaa suhteelliseen sitkeisiin ja vakiintuneisiin tapoihin merkityksellistä asioita, ilmiöitä ja ta-



KUVIO 2. Diskurssi kontekstin, toiminnan ja puhettavan kiteytyminä.

pahtumia tietystä näkökulmasta (esimerkiksi feministinen diskurssi, sovinistinen diskurssi) (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 27). Diskurssin monimuotoisella määrittelyllä olen halunnut aikaisempaa diskurssitutkimusta vahvemmin nostaa esille diskurssin rakentumisen usean toimijan vastavuoroisena yhteistoimintana tietys-
sä kontekstissa. Tutkimuksen analyyttisissä käsitteissä kontekstikohtaista sosiaalis-
ta toimintaa operationalisoidaan diskursiivisen näyttämön käsitteellä.

7 Tutkimuksen analyyttiset käsitteet

Diskurssitutkijan keskeiset kysymykset ovat: Mitä tämä diskurssi tekee? Kuinka tämä diskurssi on rakennettu, jotta tämä tapahtuu? Mitä resursseja osanottajilla on käytettävissään tämän aktiviteetin suorittamiseksi? (Potter 2004, 609). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut niistä puhekäytännöistä, ilmaisuista ja tulkintatavoista, joilla kasvattajien, vanhempien ja lasten toimijuuksia, vuorovaikutusta, suhteita ja identiteettejä tuotetaan.

Aineiston analyysissä pyrin yhdistämään yhtäältä aineiston konkreettisia tilanteita koskevan sisällöllisen rikkauden ja diskurssianalyttisen tutkimusotteen, jossa yksittäisten tapahtumien tai tilanteiden kuvaamisen sijasta analysoidaan niiden kielellisessä toiminnassa ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia. Pyrin olemaan samaan aikaan uskollinen niille konkreettisille konteksteille – tapahtumille, tilanteille ja kohtaamisille – joita puheessa tuotetaan kasvattajien, vanhempien ja lasten välille sekä näitä kohtaamisia ja keskusteluja yhdistäville ja erottaville diskursiivisille merkityksenannoille. Pyrin kiinnittämään aineiston sisältämät puhuvat näitä puhetapoja kehystäviin konteksteihin.

7.1 Diskursiivinen näyttämö ja episodi

Aineiston sisällöllisen rikkauden ja kasvatuskumppanuutta koskevien diskursiivisten merkitystenantojen yhdistämisen analyyttisenä käsitteenä hyödynnän *diskursiivisen näyttämön* käsitettä. Puheiden tapahtumayhteydet – keskustelut päiväkodin johtajan huoneessa, tapaamiset päiväkodin pihalla, kohtaamiset päiväkodin eteisessä, hoitolapsen tapaamiset paikallisessa marketissa tai aloituskeskustelut lapsen kodissa – otetaan puhetapojen tuottamisen paikoiksi ja tiloiksi. Näyttämöillä puheteot sosiaalisena toimintana konkretisoituvat vaihtelevissa episodeissa, sillä näyttämöillä on kulloinkin läsnä vaihteleva joukko toimijoita (kasvattajia, vanhempia, lapsia, esimiehiä, naapurustoa) ja näyttämöillä otetaan erilaisia rooleja (subjektiasemia) sekä tuotetaan erilaisia näytöksiä (liikettä, muutoksia) vaihtuville yleisöille.

Sekä diskurssianalyttisessä että kehysanalyttisessä lähestymistavassa olennaisia ovat sosiaalinen toiminta ja kielenkäytön kontekstuaalisuus sekä ne vaihte-
lut, joilla toimijat tilanne- ja tapahtumakontekstissa itseään ja toisiaan määrittävät

ja asemoivat. Sosiaalista toimintaa voidaan Erwing Goffmanin (1959, 1971) mukaan ymmärtää dramaturgisesti, näyttämöinä. Goffmanin mukaan ihmiset esittävät julkisissa tilanteissa tilanteiden edellyttämiä rooleja ja pyrkivät luomaan itsensä niissä mahdollisimman edullisen kuvan. Goffman oli erityisesti kiinnostunut niistä tavoista, joilla toimijat positioivat, asettautuvat suhteessa muihin keskustelun osapuoliin. Varhaisessa dramaturgisessa mallissa Goffman kuvaa rooleja tietynä, etukäteen määritellyn osan tai rutiinin esittämisenä ja yksilön pyrkimyksenä luoda myönteisiä vaikutelmia (Goffman 1971, 27–39). Myöhemmin Goffman (1971) määrittää roolin myös alati liikkeessä olevina positioina, joita toimijat vaihtelevat erilaisten kehysten edellyttämällä tavalla (Puroila 2002, 42–44; Tholander & Aronsson 2003, 208). Näin Goffman lähestyy diskurssianalyttistä tulkintaa, jossa subjektiasemat (positiot) eivät ole ennalta olemassa olevia paikkoja tai sosiaalisia rooleja, joita yksilöt voivat vapaasti valiten ottaa tai jättää ottamatta. Subjektiasemat tuotetaan aina sosiaalisissa käytännöissä, joissa vuorovaikutuksen osapuolet liikkuvat sekä ”lukijoina” että ”luettuina” (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 40; Törrönen 2000).

Goffmanin (1959) rooliteoria ja dramaturginen kehystäminen kuvaavat luonnollisten sosiaalisten yhteisöjen toimintaa ja yhteisön jäsenten välistä vuorovaikutusta ja tätä vuorovaikutusta säänteleviä tekijöitä. Goffmanin teoreettisia lähtökohtia onkin sovellettu usein tutkimuksiin, joissa tutkimusaineisto on kerätty nauhoittamalla, havainnoimalla tai kuvaamalla aktuaalisia vuorovaikutusprosesseja ja erittelemällä esimerkiksi vuorovaikutusjärjestyksen avulla toimijoiden positioita ja näitä positiointeja säänteleviä kulttuurisia kehyksiä (Holkeri-Rinkinen 2009; Puroila 2002). Tämän tutkimuksen diskursiiviset näyttämöt eivät ole Goffmanin tarkoittamassa merkityksessä luonnollisia sosiaalisia tapaamisia, vaan puhunnassa tuotettuja selontekoja, kuvauksia ja tarinoita varhaiskasvatushenkilöstön, lasten sekä lasten vanhempien välisistä keskusteluista, kohtaamisista, neuvotteluista, sopimisista, neuvonpidoista, ohjaustilanteista, eroista, tapaamisista. Siinä, missä kehysanalyysissä lähdetään liikkeelle sosiaalisen toiminnan asettamista kehyksistä ja kysytään ”mitä täällä tapahtuu?”, siinä diskurssianalyysissä lähdetään liikkeelle kielenkäyttäjistä ja kielenkäytön tilannesidonnaisesta vaihtelusta ja kysytään ”mitä tämä diskurssi tekee?” (Potter 2004; Wood & Kroger 2000, 4–5).

Inhimillisten toimijoiden välille rakentuva, kasvatuskumppanuudeksi identifioituva sosiaalinen tilanne voidaan edellä kuvatulla tavalla ymmärtää Goffmanin (1959, 1971, 1981) tarkoittamaksi *dramaturgiseksi asetelmaksi*, jossa eri toimijat – lapsi, vanhempi, kasvattaja – asettuvat suhteessa toisiinsa erilaisiin, tilanteittain vaihtuviin rooleihin, subjektipositioihin. Roolit ovat ajassa ja paikassa muuttuvia, eivät etukäteen määriteltyjä tai annettuja. *Dramaturginen kehys* syntyy siitä, että osallistujat toimivat tietyn, tilannetta kehystävän ”käsikirjoituksen” mukaan. Käsikirjoitus liittyy siihen, että kasvatuskumppanuudessa on kyse institutionaalisesta vuorovaikutuksesta, jolla tarkoitetaan ”keskustelua, jonka kautta puhujat suorittavat institutionaalisia tehtäviä. Vuorovaikutuspuhe muodostuu joukosta konstituoi-

via käytäntöjä, jotka muokkaavat institutionaalisia puhetilanteita (Arminen 2000, 442).” *Käsikirjoitus* voidaan ymmärtää puhujan aikomuksellisuuden suunnitelmana. Tiettyyn ilmaisuun liittyy tai sitä edeltää ”suunnitelma” tai selväsanaisten muotoilu aikomuksesta, esimerkiksi suunnitelma siitä, miten ”jokin saadaan menemään perille” (Grice 1997, 277). Käsikirjoitus on voitu harjoitella huolellisesti etukäteen tai se on voitu jättää osapuolten spontaanisti työstettäväksi. Osapuolten oletetaan kuitenkin tuntevan tilannetta ohjaava skripti ikään kuin itsestään selvästi. Osa mukana olijoista (esimerkiksi lapsi) voi kuitenkin olla täysin tietämättömän käsikirjoituksen olemassaolosta tai tunnistaa siitä vain osan. Asiayhteys ja tapahtumatilanne ratkaisevat, mikä retorisisista vaihtoehdoista on merkityksellinen puhujan sanomille tai tekemille asioille, tai mitkä aikomukset tiettyssä tilanteessa sopisivat tavoitteeseen, joka hänellä selvästi on (esim. henkilö pyytää tulipalossa pumppua, eikä tarkoita polkupyörän pumppua) (Grice 1997, 278). Aronsson ja Hundeide (2002) havaitsivat, että institutionaalisia, aikuis-lapsi-haastattelu- ja kyselytilanteita kehystää aikuislähtöinen oletus lasten kyvystä vastata rationaalisesti ja tieteellis-loogisesti aikuisten kysymyksiin. Lasten vastaukset näyttivät selittyvän pikemminkin lasten pyrkimyksellä solmia ja ylläpitää (luottamus)suhdetta aikuiseseen. Institutionaaliset vuorovaikutustilanteet eivät siten viime kädessä ole spontaaneja, vaan tilanteittain vaihtelevat diskurssit synnyttävät kohtaamisiin ennalta suunnittelemtomia ja tarkoittamattomia seuraamuksia.

Diskursiivisilla näyttämöillä toimijoiden osallisuus, toiminta, liike ja muutos ovat olennaisia. Aronsson (1998) erittelee *sosiaalisen koreografian* metaforan avulla puheen, sosiaalisen toiminnan, liikkeen ja muutoksen yhteisvaikutusta diskursiivisten muotoutumisessa. Sosiaalisessa koreografiassa huomio keskittyy toimijoiden osallisuuteen ja sosiaalisen identiteetin muotoutumiseen. Sosiaalinen tila, konteksti, muotoutuu yhtäältä puheessa, toisaalta sosiaalinen tila muovaa puhetta. Sosiaalisen koreografian ilmiö tulee Aronssonin mukaan näkyväksi muun muassa lasten huoltajuuksiintoja, parisuhdeneuvontaa tai oikeusistuinten työskentelyä koskeissa keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa (Aronsson 1998). Diskursiiviset näyttämöt eivät rakennu, eikä niitä rakenneta sattumanvaraisesti tai spontaanisti, vaan niitä ohjaa sosiaalisen koreografian kaltainen toimintakehys. Aineiston tuottaneet kasvattajat ovat näiden diskursiivisten näyttämöiden ohjaajia ja lavastajia, ja he ovat tuottaneet puheikäytännöillään näyttämöiden lavasteet, yleisön, näytöksen kulun ja mukana olijoiden kuin myös katsomoon tai yleisöön jätettyjen roolit. Tutkijan tehtäväksi jää tunnistaa ja eritellä, mitkä näytökset (episodit, tarinalinjat, selonteot) kuuluvat samalle näyttämölle, mikä erottaa eri näytöksiä toisistaan ja mitä rooleja (subjektipositioita) eri toimijat saavat tai ottavat.

Sosiaalisen koreografian metaforaa myötäillen lasten, vanhempien, kasvattajien, päiväkodin johtajien ja muiden viranomaisten neuvottelu-, yhteistyö-, keskustelu- ja tapaamistilanteiden tulkitseminen diskursiivisiksi näyttämöiksi auttaa konkretisoimaan kasvatuskumppanuutta sosiaalisena toimintana, jossa on läsnä ja osallisena tiettyssä tilassa, tietynä hetkenä useita henkilöitä, ei vain kaksi osa-

puolta. Sosiaalista toimintaa voi olla diskursiivisella näyttämöllä tuottamassa yhtä aikaa yksi tai useampi kasvattaja, toinen tai molemmat vanhemmat sekä lapsi tai lapset. Diskursiivisilla näyttämöillä tärkeitä toimijoita ovat myös poissaolijat ja yleisö. Yleisön käsite on keskeinen sekä goffmanilaisessa että diskurssianalyttisessä ja retorisisessa käsitteistössä. Yleisöllä voidaan viitata niiden ihmisten muodostamaan joukkoon, joihin puhuja pyrkii argumentoinnillaan vaikuttamaan. Yleisö ei useimmiten ole läsnä oleva ihmisryhmä, vaan puhujan käsitys esityksen kohteesta. Yleisöllä osoitetaan puheessa merkityksellisiksi arvioidut näkökohdat siitä, mihin kannattaa ja voi vedota (Summa 1995, 77). Puhuja-yleisösuhde tuo ilmi sen, että puhe ei ole vain puhetta jostakin, vaan mitä olennaisimmassa määrin myös retorista, vakuuttelevaa puhetta jollekin. Yleisö nähdään kohteena, joka pyritään sitouttamaan tai vakuuttamaan esitetystä argumentista (Jokinen 1999b, 128). Diskursiivisilla näyttämöillä yleisö voidaan tulkita myös tietyn tilanteen tai puhe-episodin passiiviseksi vastaanottajaksi tai vaihtoehtoisesti tilannetta omalla läsnäolollaan vahvasti sääteleväksi osallistujaksi.

Näyttämöllä on siis läsnä useita toimijoita. Useiden toimijoiden paikallaoloon viittaa Goffmanin käsitteillä *kohtaaminen ja kokoontuminen* (Puroila 2002, 31). *Kokoontuminen* viittaa sosiaalisessa tilanteessa paikalla oleviin ihmisiin. Kokoontumiseksi voidaan nimittää tilanteita, joissa on paikalla henkilöitä riippumatta henkilöiden erillisyydestä, puhumattomuudesta tai etäisyydestä tai siitä, kuinka hetkellisesti he ovat paikalla. (Puroila 2002, 31; ref. Goffman 1964, 135.) *Kokoontumisessa* henkilöiden väliset suhteet eivät ole tärkeitä. Kaikki yksilöt saattavat olla hyväksytyjä keskustelukumppaneita ja osallistua samaan keskusteluun, jotkut saattavat olla hiljaa toisten osallistuessa johonkin toiseen keskusteluun tai kukaan paikalla olevista ei keskustele toistensa kanssa. Paikalla olevista kaikki, jotkut tai ei kukaan saattavat olla sosiaalisen osallistumisensa perusteella yhdessä tai ”mukana” (Puroila 2002, 31)

Kohtaamisesta on kyse, kun jossakin sosiaalisessa tilanteessa kaksi tai useampia henkilöitä yhdessä valtuuttavat toisensa osallistumaan ja pitämään yllä yhtä huomion kohdetta. Tällaista yhteisen orientaation yritystä voi kutsua kohtaamiseksi tai kasvokkaiseksi tapaamiseksi. Tilanne edellyttää kaikilta osallisilta avoimuutta sekä fyysistä läsnäoloa. Henkilöiden tulee suuntautua kohti toisiaan ja pois päin niistä, jotka ovat läsnä tilanteessa, mutta eivät virallisesti osallistu kohtaamiseen. (Puroila 2002, 32.) Puroila korostaa, että kohtaamisessa ei ole kyse mistä tahansa kohtaamisesta, vaan nimenomaan kasvokkaisen vuorovaikutuksen tilanteesta. Keskeistä on kohtaamiseen osallistuvien välille syntyvä yhteinen ja jaettu huomion kohde, jota osallistujat yhdessä pitävät yllä. Kohtaaminen on sosiaalista tilannetta rajatumpi käsite, jonka kriteerinä on sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteen, yhteiseen kohteeseen suuntautuva luonne (mts. 32).

Diskursiivisissa näyttämöissä keskustelussa syntyvät kategorisoinnit ja niiden sisältämät arvot, asenteet ja sosiaalisen todellisuuden versiot voidaan sitoa erityisiin ajallisiin, paikallisiin ja historiallisiin jatkumoihin ja tapahtumiin. Tällöin voi-

daan jäsentää menneisyyttä, tulevaisuutta, henkilöiden, esineiden ja kohteiden ominaisuuksia, suhteita ja tapahtumia. Retorinen asemoituminen tapahtuu, paitsi tarkasteltavana olevan puhetilanteen vuorovaikutuksen säätelyinä, myös suhteessa keskustelun sisältöön. Näyttämöt tuovat näkyviin sen, kuinka puhe kiinnittää subjektiasemia (toimijoita ja rooleja) erilaisiin arvoihin tai normatiivisiksi muodostuneisiin uskomuksiin ”nimeämällä” kohteita halun, tahdon tai velvoitteen kohteeksi ja näyttämällä millaisia kykyjä (resursseja) ja osaamista (taitotietoa) kulttuurisesti taidokas toiminta edellyttää (ks. Törrönen 2000, 249; Törrönen 1995, 46).

Aineiston näyttämöllistäminen konkretisoi diskursianalyysin perusoletuksen puheesta toimintana. Oletus puheesta toimintana on myös Jakob Levy Morenon kehittämän psyko- ja sosiadraaman lähtökohta. Tällöin näyttämöllä tutkitaan kahden tai useamman henkilön välistä vuorovaikutusta, rooleja, sosiaalisia suhteita, arvoja ja uskomuksia tässä ja nyt tapahtuvana osallistujien välisenä sosiaalisena toimintana (Blatner 1977; Aitolehti & Silvola 2008, 51–54). Näyttämöllä voidaan morenolaisessa merkityksessä konkretisoida ja tarkastella tilanteessa läsnä olevien toimijoiden käsitystä, kokemusta tai tulkintaa puheena olevasta teemasta. Psykodraaman näyttämöllä toiminta ja puhuminen kietoutuvat erottamattomasti yhteen kokonaisvaltaiseksi ilmaisuksi. Se, miten sanat lausutaan, on usein yhtä tärkeää kuin niiden sisältö (Moreno 1994, 38–42; Silvola 2008, 52.) Diskursiiviset näyttämöt eivät kuitenkaan ole morenolaisia psyko- tai sosiadraamanäyttämöitä, sillä niitä varten tutkimuksen puheaineisto olisi pitänyt tuottaa konkreettisesti psyko- ja sosiadraamanäyttämöillä ja tallentaa näillä toimintanäyttämöillä tuotettu keskustelu. Diskursiiviset näyttämöt ovat pikemminkin tutkijan ajattelun ja tulkintatyön apuväline. Diskursiivinen näyttämö toimii havainnollistamisen keinona kasvatuskumppanuuden puheikäntöjen dramaturgiselle kehykselle, tilanetta ohjaavalle sosiaaliselle koreografialle, tapaamisissa rakentuville kohtaamisille ja kokoontumisille sekä toimijoiden suhteille ja vuorovaikutukselle. Mielenkiintoni on siinä, minkälaisia diskursiivisia kasvatuskumppanuuden näyttämöitä kasvattajat päivähoiton ja perheen välisistä yhteistyötilanteista puheessa rakentavat ja miten näillä puhenäyttämöillä aktualisoituvat sellaiset toimijuuden, vuorovaikutuksen ja suhteiden luomisen tavat, jotka tuottavat tai jättävät tuottamatta kasvatuskumppanuudeksi identifioitavaa toimintaa. Koska aineistoni ei perustu havainnointiin, videointiin tai vastaavaan dokumenttiaineistoon, jonka perusteella voisin tehdä päätelmiä osallistujien kohtaamisen ja kokoontumisen tulemisen tavoista konkreettisesti, tarvitsen analyttisen työkalun, jolla näitä päätelmiä voi tehdä keskusteluaineistosta. Diskursiivinen näyttämö toimii konkretisoivana ja analyttisenä käsitteenä kasvattajien puheessa tuottamien identiteettien, toimijuuksien ja subjektipositoiden tunnistamiselle ja kontekstikohtaiselle analysoinnille.

Aineiston analyysissä käytän käsitettä *episodi* viittaamaan siihen tekstiaineiston kohtaan, josta diskursiivinen näyttämö tuotetaan. Episodi viittaa asia-, tilanne- ja tapahtumayhteyttä kuvaavaan aineistokatkemaan. Episodit ovat teks-

tikatkelmaan kiteytyneitä vuorovaikutustilanteita, jotka sisältävät selontekoja tai kategorisoivia merkityksenantoja erilaisista tapahtumasarjoista tai tapahtumakuluista. Episodi on tapahtumajakso, jota luonnehtii tietty säännönmukaisuus, mutta jonka säännöt ovat kirjoittamattomia ja jota noudatetaan usein tietämättä, ikään kuin luonnostaan. Keskeistä on kartoittaa kaikkien episodiin osallistuvien tulkinnot tilanteesta (Eskola & Suoranta 2000, 131; ks. myös Lundan 2009). Episodi voidaan yksinkertaisimmin tässä ymmärtää diskursiivista näyttämöä ilmentäväksi tekstinäytteeksi (ks. Alasuutari 2003, 48–58), jonka avulla lukijalle havainnollistetaan näyttämöä hallitsevan diskurssin merkitysten tuottamisen tavat, toimijuudet ja yhteistoiminnallisuutta ohjaavat vuorovaikutustavat. Episodit on seulottu tutkimusaineiston kokonaisuudesta analyttisten käsitteiden ja aineiston läpilukemisen välisessä vuorovaikutuksessa (Juhila & Suoninen 2006, 243).

7.2 Identiteetti, toimijuus ja subjektipositio

Kasvatuskumppanuuden diskursiivisten puhetapojen analyysissä hyödynnän identiteetin käsitettä. Identiteetillä viitataan tilanteisesti määrittäviin, kasvokkaihin tai tekstuaalisiin kommunikaatiosuhteisiin (Törrönen 2000, 243). Identiteetillä tarkoitetaan niitä oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia, joita toimija olettaa itselleen, toisille toimijoille tai muut toimijat olettavat hänelle (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 37–45; Törrönen 2000). Jokisen ja Juhilan (1999, 68) mukaan identiteettiä ei ymmärretä staattiseksi ominaisuudeksi, vaan toiminnalliseksi kategoriaksi. Identiteetti viittaa siihen, ”miten ihmiset kielenkäytössään rakentavat itsestään ja toisistaan määrityksiä, jotka eivät ole pysyviä vaan tilanteittain vaihtelevia ja moninaisia” (mts. 68).

Sosiaalisia identiteettikategorioita käytetään itsestä ja muista, jotta keskustelussa voidaan tehdä erilaisia asioita. Sosiaaliset identiteettikategoriat ovat toimijoiden, eivät tutkijan tulkintaresurseja. Tutkijan tehtävänä on katsoa, millaisia kategorioita toimijat itse herättävät henkiin ja mitä he niillä tekevät (Jokinen & Juhila 1999, 205–207). *Sosiaalinen identiteetti* on toiminnallinen ja kielenkäyttöön sidottu, mistä syystä yhden ja saman ihmisen identiteetti voi rakentua erilaiseksi eri tilanteissa. Diskurssianalyysin yksi tehtävä on eritellä niitä tapoja, joilla ihmiset käyttävät kieltä luonnehtiakseen omia identiteettejään ja kuvaavat itsensä ja alakulttuuriryhmän välistä suhdetta (Jokinen & Juhila 1999, 75; ref. Widdicombe & Woolffitt 1995). Identiteetti muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, erilaisissa sosiaalisissa kehyksissä, joissa merkityksellistä on se, mitä meistä kerrotaan ja mitä me itse kerromme itsestä ja toisista (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 64). Diskursiivisesti rakentuvia identiteettejä ei siis ymmärretä sosiaaliluokkaan, ammatti-asemaan tai sukupolveen ankkuroituvana staattisina määreinä, vaan ”prosesseina, joissa kehkeytyy yksilöille joukko erilaisia ja usein hankauksissa olevia ja vaikeasti toisiinsa sovittavia subjektiasemia” (Törrönen 2000, 243; Jokinen & Juhila 1999, 75; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 64).

Kasvatuskumppanuuden diskursseissa olen kiinnostunut siitä, mitä ja miten erilaisia identiteettimäärittäyksiä varhaiskasvattajien puheessa tuotetaan päivähoiton henkilöstöstä varhaiskasvattajina ja perheiden yhteistyökumppaneina, toisaalta asiakasvanhemmista päivähoiton yhteistyökumppaneina ja lasten kasvatusta ja huolenpitoitehtävästä vastuussa olevina äiteinä ja isinä sekä lapsista omaa kokemusmaailmaansa merkityksellistävänä yksilöinä. *Diskursseissa rakentuvat identiteetit* ymmärtän yhtäältä tietyistä vastuista, velvoitteista ja oikeuksista koostuvina vakiintuvina tai jo vakiintuneina subjektipositioina sekä näitä positioita ylläpitävinä käytäntöinä. Identiteetti on vakiintumaan pyrkivä, mutta tilanteittain ja tapahtumayhteyksissä vaihteleva yksilön toimintatapa tai puheikäytäntö. Identiteettiä kuvaa lause: olet sitä mitä teet.

Toimijuus liittyy puolestaan identiteetin tekemiseen ja tuottamiseen. Toimijana teen – tietoisesti tai tiedostamatta – sellaisia asioita ja valintoja, jotka vahvistavat identiteettiäni, johon samaistun tai jota preferoin. Työntekijä voi esimerkiksi pyrkiä vahvistamaan itsessään dialogisuuteen sitoutunutta kumppanuusidentiteettiä suhteessa vanhempiin kuuntelemalla aktiivisesti vanhempia, asettumalla tietoisesti vuoropuheluun vanhempien kanssa ja kertomalla systemaattisesti vanhemmille lapsen varhaiskasvatuksesta päiväkodissa (ks. Raikes & Edwards 2009).

Subjektipositiot ovat tässä ja nyt vuorovaikutussuhteissa aktualisoituvia, alati vaihtuvia toimijuuden ilmentymiä, joihin osapuolet sitoutuvat tai eivät sitoudu, joita he kykenevät tai eivät kykene ottamaan tai joissa he voivat tai eivät voi toimia sosiaalisen identiteetin määrittelemällä tavalla. Esimerkiksi työntekijän ammatillinen identiteetti voi rakentua uskokukselle siitä, että lasta tulee aina lohduttaa ja ottaa syliin tämän pahoittaessa mielensä. Arjen vaihtelevissa tilanteissa kasvattaja ei kuitenkaan aina voi tai pysty toimimaan mainitun identiteetin mukaisesti. Identiteetin ja identiteetin tilannekohtaisen toteuttamisen väliset subjektipositioiden vaihtelut ja konfliktit voivat tuottaa identiteettiristiriitoja.

Subjektipositio voidaan ymmärtää identiteetin kontekstikohtaiseksi vaihteluksi. Identiteetti rakentuu tietyssä institutionaalisessa kontekstissa – esimerkiksi perheen ja päivähoiton yhteistyötapaamisissa – erilaisissa subjektipositioissa, jotka ilmentävät tietyssä tilanteessa mahdollistuvaa toimijuutta. Sosiaalinen toimija voidaankin ymmärtää joukoksi subjektiasemia, joita ei voida vakiinnuttaa vakaaksi ykseydeksi. Sama fyysinen toimija voi liikkua diskursiivisesta subjektiasemasta toiseen ja tuottaa itsestään monta erilaista ja keskenään ristiriitaista minää (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 37–38.) Subjektiasema on suhdekategoria, joka saa tilanteisen merkityksensä suhteessa muihin olemassa oleviin subjektiasemiin ja diskursseihin nähden (Törrönen 2000, 243–245). Subjektiaseman käsite on hyödyllinen eriteltäessä tilanteita, joissa analysoidaan toiminnan rajoituksia ja rajoja. Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä, millä tavalla jotkin positiot voivat vakiintua erilaisissa arkielämän tilanteissa. Erilaiset subjektiasemat voivat olla sekä tuottamassa että riistämässä oikeuksia, tai ne voivat olla toimintaa vapauttavia. (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 39, 99). Subjektiposition analyysissä huomioidaan se, että

vuorovaikutus ei ainoastaan tuota tässä ja nyt tilanteelle sosiaalista järjestystä, vaan se myös tilanteisesti ylläpitää, täsmentää ja muuntaa aktuaalisen tilanteen ylittäviä ”jähmettyneitä” käytäntöjä (instituutioita), olemassa olevia diskursseja (sanastoja, merkityssysteemejä, tulkintarepertuaareja) ja totunnaisia valtakuvia (rooliasetelmiä) (Törrönen 2000, 246). Subjektiasemat (positiot) eivät ole ennalta olemassa olevia paikkoja tai sosiaalisia rooleja, joita yksilöt voivat vapaasti valiten ottaa tai jättää ottamatta. Subjektiasemat tuotetaan aina sosiaalisissa käytännöissä, joissa vuorovaikutuksen osapuolet liikkuvat sekä ”lukijoina” että ”luettuina” (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 40).

Subjektiasemien (positioiden) omaksuminen retorisin keinoin tapahtuu suhteessa puheessa rakentuviin kategorioihin ja luokituksiin (Törrönen 2000, 248). *Kategorisointien ja luokitusten* avulla puhujat erottautuvat ”muista” ja rakentavat symbolisia raja-aitoja meidän ja muiden arvojen, ominaisuuksien ja toimintojen välille. Erottautuminen ei välttämättä ole suoraviivaista, vastakkaisuuteen perustuvaa, vaan erot voivat piirtyä esiin tekstissä heikkorajaisina ja perustua aste-eroihin. (Jokinen 2006, 129–130; Törrönen 2000, 249.) Kategorioiden käyttö ei rajaudu vain erityisiin kommunikaatiotilanteisiin, vaan on erottamaton osa jokapäiväistä elämäämme. Ihmiset tunnistetaan sijoittamalla heidät tiettyihin ryhmiin ja luokkiin. Kategoriat järjestyvät joukoiksi ja pareiksi ja niihin liitetään tietynlaisia toimintoja (Jokinen & Juhila & Suoninen 1999, 69; Wood & Kroger 2000, 105–106). Kategorisointien avulla kasvattajat määrittelevät ja tulkitsevat sopivia tai epäsopivia, toivottavia tai ei-toivottavia yhteistyökumppaneita ja yhteistyökäytäntöjä aikuisten kesken sekä arvioivat, jäsentävät, ohjaavat ja tulkitsevat omilla puhetavoillaan lasten sosiaalista toimintaa, sosiaalisia suhteita ja leikkitoimintaa päiväkotiympäristössä ja muissa kehitysympäristöissä (ks. Rutanen 2009, 224–226; Pennanen 2009, 192–196; Vuorisalo 2009, 158–161).

Identiteetin käsitettä on kritisoitu ongelmalliseksi identiteetin yhteisöllisen ja kulttuurisen luonteen vuoksi. Identiteetti voidaan ymmärtää tiettyyn ryhmään samaistuvien yksilöiden neuvotteluina, sopimuksina, samaistumisina ja erontekoina suhteessa joihinkin toisiin yhteisöihin tai kulttuurisiin ryhmiin. Haasteellista on tunnistaa, mikä lopulta tuottaa yksilöille kokemuksen yhteenkuuluvuutta synnyttävästä identiteetistä, sosiaaliseen ryhmään kuulumisesta ja sitä kautta kulttuurisesta erottautumisesta. Identiteettien rakentumisen ristiriitaisuus, fragmentaarisuus, epäyhtenäisyys, epäjatkuvuus ja liikkuvuus sekä erilaisten symbolisten raja- ja reuna-aitojen ylittäminen vaikeuttavat identiteetin käyttämistä kokoavana, jäsentävänä, merkitsevänä ja kategorisoivana käsitteenä. (Gamson 2000, 355–357; Olesen 2000, 228.)

Törrönen (2000, 246–248) korostaa yksilön subjektiasemien ja identiteettien rakentamisen kytkeytymistä yksilön elämänhistoriaan. Subjektiasemien ja identiteettien vaihtamiset ja vaihtelut eivät hänen mukaansa tapahdu irrallaan yksilön elämänhistoriallisesta ja tiedollisesta kompetenssista. Oletus siitä, että kuka tahansa keskustelija, kirjoittaja tai muu diskurssin tuottaja voisi astua alati vaihte-

leviin diskursseihin (subjektipositioihin) yhä uudelleen ja uudelleen tai että sosiaaliset olosuhteet, sosiaaliset käytännöt ja sosiaaliset suhteet eivät asettaisi subjektiasemiin samaistumiselle reunaehtoja, jättää Törrösen mukaan huomiotta yksilön tarpeen luoda erilaisiin subjektiasemiin samaistumisille yhtenäisyyttä, syvyyttä ja suuntaa. Subjektiasemat ja vaihtuvat identiteetit ovat hänen mukaansa kytköksissä yksilön elämänhistoriaan, sillä ”hankitut identifioitumiset saavat kullakin hetkellä ajallisen merkityksensä asettaessaan yksilön elämänhistorialliseen juoneen. Aikaisempi elämänhistoria rajaa yksilölle mahdollisten ja mahdottomien identifikaatioiden alueen. Yksilön muisti ja elämäntapahtumien nivoutuminen yksilön elämänhistoriaan (tai sosiaalisten instituutioiden ja käytänteiden kantamaan historiaan) kumoavat ajatuksen identiteetistä tyhjinä paikkoina, ilman että näillä vaihoilla olisi vaikutusta siihen, mitä kohti yksilö kulkee (Törrönen 2000, 248).” Henkilökohtaisen nivoutuminen (julki)puhuttuun ammatillisuuteen on läsnä erityisesti varhaiskasvatuksen institutionaalisessa kontekstissa, sillä kasvattajien ammatillisuuden on todettu voimakkaasti määrittävän yksilön oman elämänhistorian ja kokemusten kautta (Karila 1997).

Identiteetin ja sen vaihtelevuuden (roolien, subjektipositioiden) välinen suhde on läsnä myös kehysanalyttisesti orientoituneissa tutkimuksissa. Puroilan (2002) Goffmanin kehysanalyysiä soveltavassa tutkimuksessa todetaan, että ”varhaiskasvattajien ammatillinen rooli ja identiteetti ovat muuttuvia, sosiaalisessa tilanteessa määrittäviä” (mts. 47). Siinä, missä kehysanalyysissä lähdetään liikkeelle sosiaalisen toiminnan asettamista kehyksistä ja kysytään ”mitä täällä tapahtuu?”, siinä diskurssianalyysissä lähdetään liikkeelle kielenkäyttäjistä ja kielenkäytön tilannesidonnaisesta vaihtelusta ja kysytään ”mitä tämä diskurssi tekee?” (Potter 2004; Wood & Kroger 2000, 4–5). Puroila (2002, 42–48) toteaa, että Goffmanin (1974) mukaan *persoonallinen identiteetti* (= minä) on sekä näyttämöminän (= roolien, kapasiteettien, funktioiden) että persoonan (= subjekti, yksilö) muodostama kokonaisuus.

7.3 Yhteistoiminnallisuuden periaate

Gricen (1975) käsite the Cooperative Principle (CP) eli *yhteistoiminnallisuuden periaate* viittaa kielenkäytön ja kielenkäyttöä kehystävien pragmaattisten, käytännöllisten reunaehtojen väliseen vuorovaikutukseen. Yhteistoiminnallisuuden periaatteen mukaan keskusteluun osallistuvien odotetaan ottavan huomioon vaatimus siitä, että ”keskustelija muotoilee oman panoksensa keskustelussa sellaisella tavalla kuin mitä häneltä tilanteesta odotetaan, sillä näyttämöllä (stage) jossa keskustelu käydään ja sellaisella hyväksytyllä keskustelun käymisen tavalla tai tavoitteella, johon keskustelija on keskustelussa sitoutunut” (Wood & Kroger 2000, 209; Grice 1975). Yhteistoiminnallisuuden periaate voi nojautua vahvasti johonkin tiettyyn maksiimiin, periaatteeseen. Gricen (1975) mukaan dialogisuuden peruslähtökoh-

ta on osapuolten usko toistensa kommunikatiivisiin pyrkimyksiin. Dialogi perustuu luottamukseen, joka voi rakentua neljään maksiimiin eli keskustelua säätelevään kommunikatiiviseen sääntöön:

1. Määrän maksiimi.

Puhujan ei pidä tarjota tilanteessa enempää informaatiota kuin on tarpeen.

2. Laadun maksiimi.

Puhujan ei pidä sanoa mitään, minkä hän voi olettaa olevan epätotta.

3. Tyylin maksiimi.

Puhujan tulee muotoilla puhe niin, että se on selkeää ja ymmärrettävää.

4. Relaatoin maksiimi.

Puhujan tulee seurata kuulijan tarpeita ja puheena olevaa teemaa.

Nämä dialogisuutta edistävät maksiimit soveltuvat erityisesti tieteellisen tai asiakeskustelun puitteisiin, jossa määrä, laatu ja tyyli muotoutuvat totuusväittämien ja normikohereenssin mukaan. Sen sijaan neljännen maksiimin, relationaalisen rationaliteetin, kohdalla totuustulkinnat ja merkitykset rakentuvat ensisijaisesti keskustelijoiden keskinäisen liittymisen (alignments) ja lojaaliuden varassa kuin yksinomaan faktojen perusteella (Aronsson & Hundeide 2002, 176). Tässä tutkimuksessa relationaalisen maksiimin ja yhteistoiminnallisuuden ilmenemistä eritellään siitä näkökulmasta, miten lapsi-aikuisuhteessa toteutuvat dialogisuuden periaatteet. Psykodynaaminen kehitysnäkemyks korostaa lapsen ja aikuisen vastavuoroista yhteistoimintaa ja lapsen turvallisia kiintymyssuhteita aikuisiin. Toimivat lapsi-aikuisuhteet luovat edellytykset lapsen kognitiiviselle, sosiaaliselle ja emotionaalille kehitykselle.

Relationaalisuutta eritellään puheessa tuotettuna lapsi-aikuisuuhdetta luonnehtivana dialogisuutena, joka koostuu kolmesta dialogisuuden muodosta: 1) emotionaalinen dialogi, 2) merkityksiä luova ja laajentava dialogi ja 3) sääntelevä dialogi. *Emotionaalisisessa dialogissa* aikuinen sovittautuu lapsen tunteisiin ja osoittaa lapselle myötätuntoa. Aikuinen osoittaa eläytymiskykyä ja auttaa lasta kehittämään tunnevuorovaikutustaitoja. Olennaista on, että aikuinen ilmaisee lapselle myönteisiä tunteita ja iloitsee yhdessä lapsen kanssa. Lapsen myönteinen vahvistaminen luo perustan lapsen uteliaisuudelle, luovuudelle ja oppimishalulle. *Merkityksiä luova ja laajentava dialogi* perustuu ihmisen tarpeelle antaa omille kokemuksilleen merkityksiä. Lapsi pyrkii liittämään uudet kokemukset jo olemassa oleviin kokemuksiin ja luomaan niistä itselleen merkityksellistä tietoa. Myös lapsi pyrkii ymmärtämään vaikeita tilanteita. Merkityksiä luovassa dialogissa aikuinen tarjoaa lapselle uusia, vaihtoehtoisia ja tilannetta laajentavia näkökulmia asiaan. Tämä edellyttää aikuiselta kykyä eläytyä lapsen tapaan ajatella, tulkita ja kiinnostua asioista ja tapahtumista. Merkityksiä luovassa dialogissa aikuinen ja lapsi keskittyvät samaan, yhteisesti jaettuun asiaan tai tapahtumaan. *Sääntelevässä dialogissa* aikuinen tukee lapsen itsesäätelyn kehittymistä. Sääntelevässä dialogissa aikuinen auttaa lasta saavuttamaan omia tavoitteitaan askel kerrallaan. Sääntelevällä dialogilla ei tarkoiteta rajojen asettamista siinä merkityksessä, että lapselle luetellaan tai ase-

tetaan kieltoja, rajoituksia ja sääntöjä. Pikemminkin aikuinen auttaa lasta sisäistämään omat ja toisten rajat rohkaisemalla – ei kieltämällä – lasta, ja auttamalla lasta ymmärtämään mikä on sallittua ja kiellettyä (Hundeide 2005.)

Gricen (1977) mukaan yhteistoiminnallisuuden periaatteeseen ei pragmaattisissa tilanteissa sitouduta jäykästi, vaan ihmiset orientoituvat näitä periaatteita kohti tavalla, joka ilmenee lausumien aikomuksellisuuden (implicature) tavoittamisena. Implicature viittaa yleisempään sääntöön siitä, että ilmaukset ja lausumat tulevat ymmärretyiksi vain niiden taustalla olevien oletusten kautta. Tällaisia taustaoletuksia voivat olla muun muassa erilaiset, tiettyä tilannetta kehystävät kulttuuriset diskurssit. (Wood & Kroger 2000, 209.) Sen arvioimisessa, mitä jokin ilmaus asiayhteydessään tarkoittaa, olennaista on ainoastaan puhujan ensisijainen aikomus. Aikomusta ei tarvitse erikseen kuvata ilmaisun tarkoitteen kannalta. (Grice 1997, 277.)

Kasvatuskumppanuuden diskursiivisten näyttämöiden rakentumisessa analysoin lasten, kasvattajien ja vanhempien kokoontumisia ja kohtaamisia sekä näitä kohtaamisia luonnehtivaa yhteistoiminnallisuuden periaatetta Gricen tarkoittamien maksiimeja soveltaen. Olen kiinnostunut siitä, millä tavalla puheessa tuotetaan kohtaamiseksi luonnehdittavaa yhteistoiminnallisuutta ja kuvataan toimijoiden välisiä suhteita dialogisuuden ja relationaalisuuden mukaisesti. Kysyn muun muassa: Mitä kasvatuskumppanuuden diskursiivisilla näyttämöillä puheella tehdään? Kuka näyttämöillä puhuu? Ketkä liittyvät toisiinsa? Keitä tai mitä kohtaan osoitetaan myötätuntoa ja eläytymistä? Miten merkityksiä tuotetaan? Mitä säännellään? Miten puheessa luodaan yhteistoiminnallisuutta ja relationaalisuutta? Entä kuka tai ketkä ovat tilanteesta poissa tai jäävät tai jätetään yleisöön?

Tutkimuksen analyttiset käsitteet ja niiden suhde toisiinsa on tiivistetty taulukkoon 1. Taulukossa on esitelty analyttiset käsitteet suhteessa tutkimuskysymyksiin.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen kysymyksenasettelu ja analyttiset käsitteet

	Mitä kasvatuskumppanuuden diskursseja puheessa rakennetaan?	Millaisia toimijuuksia puheessa rakennetaan?	Millaista vuorovaikutusta puheessa tuotetaan?	Millaisia suhteita osapuolten välille puheessa solmitaan?
Episodi • tapahtuma-kokonaisuutta koskeva puhekatkelma, episodi	Mitä tässä episodissa puheella tehdään?	Minkälaisia toimijuuksia episodissa tuotetaan?	Minkälaista vuorovaikutusta episodissa synnytetään?	Minkälaisia suhteita episodeissa synnytetään?
Diskursiivinen näyttämö • puhetta organisoiva merkityksellistämisen kehys	Mitä diskursiivisella näyttämöllä (tilanteessa, tapah- tumassa) puheella merkitykselliste- tään?	Keitä toimijoita näyttämöllä on? Ketkä istuvat yleisössä? Ketkä ovat poissa?	Miten näyttämöllä synnytetään toimijoiden välistä vuorovaikutusta?	Miten yhteistoimin- nallisuuden peri- aatteet ja relatio- naalisuus ilmenevät osapuolten kommu- nikaatiossa?
Toimijuus, identiteetti • itsen ja toisten määrittely • itsen ja toisten identifikaatiot	Mitä toimijuuksia ja identiteettejä diskursseissa rakennetaan ja miten identiteettien tuottaminen tehdään?	Mihin tai kehen diskurssin osapuolet samaistuvat tai samaistetaan?	Minkälainen vuorovaikutus osapuolten välille mahdollistetaan?	Minkälaisia suhteita puheessa toimijoiden välille luodaan?
Subjektipositio, rooli • toiminnan fokus ja rajoitukset	Mitä subjektipositioita diskurssi rajaa ja vakiinnuttaa ja miten?	Minkälaisia positioita toimijat saavat ja ottavat?	Miten subjektipositiot rajaavat toimijoiden vuorovaikutusta?	Mihin ja miten subjektipositiot fokuoivat toimijoiden keskinäisiä suhteita?

8 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusaineisto

8.1 Tutkimusaineisto

Yleisimmät diskurssianalyyseissä käytetyt aineistot ovat luonnolliset keskustelut, haastattelut, fokusryhmäkeskustelut ja tekstit (Potter 2004; Wood & Kroger 2000). Aineistot vaihtelevat sen mukaan, miten rikkaita tai niukkoja tutkimuksellisia mahdollisuuksia ne tarjoavat, ja toisaalta, millaisia kontekstuaalisia reunaehtoja aineistoihin liittyy (Potter 2004, 612). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu varhaiskasvatuksen työntekijöiltä kerätyistä teemahaastatteluista, vertaishaastatteluista ja ryhmäkeskusteluista.

TAULUKKO 2. Tutkimusaineisto ja tutkijan tehtävät aineistonhankinnan eri vaiheissa.

	Alkuhaastattelut	Ryhmäkeskustelut	Vertaishaastattelut
Ajankohta	31.5.–11.6.2004	11.5.2004–14.6.2006	16.2.2006–28.3.2006
Kohdejoukko	Keskusteluryhmään osallistuneet kasvattajat	Keskusteluryhmän jäsenet (6) sekä ryhmän ohjaaja	Keskusteluryhmän jäsenet
Lukumäärä	6 nauhoitettua haastattelua	16 kokoontumista 13 nauhoitettua ryhmätapaamista *	3 nauhoitettua vertaishaastattelua
Tutkijan rooli	Haastattelija	Keskustelun nauhoittaja, läsnä oleva, satunnaisesti keskusteluun osallistuva jäsen	Kysymysten tekijä ja ohjeiden antaja, poissaoleva itse keskustelutilanteessa
Suhde aineiston tuottamisen diskurssiin	välittömässä vuorovaikutuksessa haastateltaviin, merkitysten rakentaja ja tuottaja	osallisena ryhmätapaamisissa, kuuntelija, tallentaja, satunnaiset kommentit	väilillisesti osallisena kysymysten kautta, ja keskustelun etenemisen ohjaajana

* Kaikkiaan keskusteluryhmän tapaamisia oli 16, joista 13 otettiin mukaan varsinaiseen analyysiin. Ensimmäistä tapaamista ei nauhoitettu, yhden tapaamisen nauhoitus epäonnistui ja yhteen tapaamiseen osallistui kunnan päivähoidon johtaja, joka ei kuitenkaan osallistunut varsinaiseen ryhmäkeskusteluun. Varsinaiseen analyysiin otettiin mukaan 13 ryhmäkeskustelua, joihin tutkijana osallistui ja jotka nauhoitettiin.

Aineisto rajaa analyysin työntekijöiden puheeseen ja puhekäytäntöihin. Aineistoa ei ole kerätty työntekijöiden ja vanhempien yhteistyö- ja keskustelutilanteista, ei myöskään haastateltu tai havainnoitu perheitä tai lapsia. Lapset ja vanhemmat ovat mukana tutkimuksessa kasvattajien puhuntana. Aineisto koostuu alkuhaastattelusta, ryhmäkeskusteluista ja vertaishaastatteluilta. Aineisto on kerätty pieneltä kohdejoukolta (6 työntekijää), mutta jokseenkin pitkän (1,5 vuotta) ajanjakson ajalta. Tutkimusaineisto on suppea henkilöiden määrällä mitattuna, mutta aineiston valinta perustuu perusteltuun harkinnanvaraisuuteen ja teoreettisesti tarkoituksenmukaiseen poimintaan (Eskola & Suoranta 2000, 61–67).

Tutkimusaineisto on kerätty eteläsuomalaisesta kunnasta. Aineiston hankintaan tutkimuskunnasta myötävaikutti se, että kunta osallistui valtakunnalliseen vuosina 2003–2005 toteutettuun Stakesin Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta-kehittämishankkeeseen (ks. liite 1). Tutkimuksen käynnistäminen oli tutkijan henkilökohtainen aloite, johon hanke innoitti. Kehittämishankkeen tavoitteena oli kasvatuskumppanuuden osaamisen vahvistaminen, koulutusmallin luominen ja kasvatuskumppanuuden oppaan kirjoittaminen. Tutkimusaineiston keruusta (ryhmäkeskustelujen sekä alku- ja vertaishaastattelujen nauhoituksesta) sovittiin kunnan varhaiskasvatusjohtajan kanssa. Lisäksi ryhmätapaamisten nauhoituksesta sovittiin ryhmän ohjaajan kanssa.

Tavanomaisessa laadullisen haastatteluaineiston keruussa tutkija pyrkii saavuttamaan aineistossa kylläisyyden, saturaation. Aineistoa katsotaan olevan riittävästi, kun vastauksissa samat teemat alkavat kertautua, toistua (Hirsjärvi & Hurme 2001, 169). Diskurssianalyysissä aineiston valintaa ja kattavuutta ei varmisteta niinkään osallistujien määrää kasvattamalla tai aineiston saturaatiota tavoittelemalla, vaan tutkimusteeman kannalta merkityksellisten kielen käytön variaatioiden maksimoimisella ja mahdollistamisella (Wood & Kroger 2000, 78).

Diskurssianalyysissä aineistoa ei ensisijaisesti tarkastella keskustelijoita kuvaavien sosioekonomisten taustamuuttujien valossa, vaan paikallisina puhetapoina, jotka voivat vaihdella lauseyhteydestä institutionaaliseen kontekstiin. Kontekstuaalisuus, tapahtumayhteys on kuitenkin sidoksissa myös keskustelua käyvien henkilöiden taustaan. Tämän tutkimusaineiston on tuottanut erilaisissa keskustelutilanteissa kuusi varhaiskasvatuksen työntekijää sekä yksi työnohjaaja. Työntekijöistä kaksi on päiväkodin johtajia, kaksi toimii esiopetusryhmän opettajina ja kaksi työskentelee 3–5-vuotiaiden lasten ryhmissä lastentarhanopettajina. Ammatilliselta peruskoulutukseltaan työntekijät ovat lastentarhanopettajia, yhdellä oli terveystieteiden ammattikorkeakoulu- tai opistotasoinen tutkinto. Viidellä keskusteluryhmän jäsenellä on omia lapsia, kahden työntekijän lapset ovat aikuisia, kolmen lapset ovat kouluikäisiä. Yhdellä työntekijällä oli itsellä alle 3-vuotias lapsi päivähoidossa. Ryhmän jäseniltä ei pyydetty tietoja omista perhesuhteista tai siviilisäädystä. Ryhmässä ei ollut yhtään alle 3-vuotiaiden ryhmässä työskentelevää tai toisen asteen koulutuksen saanutta.

Tutkimuskunta on keskisuuri kunta Etelä-Suomesta, pääkaupunkiseudulta. Tutkimuskuntaa voidaan luonnehtia suuren kasvukeskuksen läheisyydessä sijaitsevaksi, muuttovoittoiseksi kehyskunnaksi. Erityisesti nuoret lapsiperheet muuttavat kuntaan. Tutkimusten mukaan pikkulapsiperheet hakeutuvat isoista kaupungeista niiden läheisyydessä sijaitseviin kehyskuntiin. Tutkimuskuntaa voidaan siten pitää tyypillisenä päivähoitoikäisten lapsiperheiden asuinkuntana. Tutkimusaineiston keruun aikoihin, vuonna 2005 kunnan väestöstä oli alle kouluikäisiä lapsia 11 prosenttia. Kodin ulkopuolisessa – kunnallisessa tai yksityisessä – päivähoitossa oli 60 prosenttia 0–6-vuotiaista lapsista. Tutkimuskunnassa oli kunnallisia päiväkotia vuonna 2005 yhteensä 15 ja yksityisiä päiväkotia 21. Vuoteen 2007 mennessä kunnassa avattiin kaksi uutta päiväkotia. Päivähoidosta olevista lapsista 80 prosenttia on suomenkielisiä, vajaat 20 prosenttia ruotsinkielisiä ja muutama prosenttia maahanmuuttajia tai ulkomaalaisia.

8.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto on hankittu kolmessa eri vaiheessa ja kolmella eri tavalla. Näin on pyritty varmistamaan se, että aineisto sisältää riittävän monipuolista kielenkäytön ja merkityksenannon variaatiota kasvatuskumppanuudesta. Oletan tutkijana, että varhaiskasvattajat puhuvat, ilmaisevat ja merkityksellistävät perheiden, lasten, vanhempien ja kasvattajien kohtaamisia ja tapaamisia eri tavoin tutkijan tekemissä haastatteluissa, kasvattajien keskinäisissä ryhmäkeskusteluissa ja kahdenkeskisissä vertaishaastattelutilanteissa. Diskurssianalyysin näkökulmasta kullakin aineistotyyppillä on omat etunsa ja heikkoutensa (Koskinen 1995, 54; Juhila & Suoninen 1999, 241–244; Potter 2004, 612). Keskustelijoiden osuvalla valinnalla ja aineiston keruun sopivalla rytmityksellä olen pyrkinyt varmistamaan toimivan tutkimusasetelman ja tutkimuksen luotettavuuden (ks. Wood & Kroger 2000, 78).

Aloitin tutkimusaineistoni keruun teemahaastatteluilla. Kutsun teemahaastatteluja *alkuhaastatteluiksi*. Alkuhaastattelut kuvaavat aineiston paikkaa tutkimusaineiston keruun ajallisessa järjestyksessä, mutta myös itse tutkimusteeman – kasvatuskumppanuuden – hahmottamisessa. Sekä minä tutkijana että tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat olivat uuden, sisältöään ja muotoaan etsivän ilmiön ja käsitteen äärellä. Potterin (2004, 613) mukaan haastatteluaineiston etuna on, että tutkija voi fokusoida keskustelun ennalta valittuihin aiheisiin ja otsikoihin, etsiä diskursiivista variaatiota tietyistä, samoina toistuvista teemoista. Tutkija voi myös päättää, ketkä osallistuvat haastatteluihin. Hyvässä diskursiivisessa haastattelussa ”haastattelijat ja haastateltavat ovat tasavertaisia, aktiivisia kumppaneita rakentaessaan merkityksiä” (Gubrium & Holstein 2000). Alkuhaastatteluissa käytin puolistrukturoitua, temaattisesti yhdenmukaisesti etenevää haastattelurunkoa (liite 7.). Alkuhaastatteluissa kysymykset olivat temaattisesti laajoja ja muodoltaan avoimia. Alkuhaastattelujen tavoitteena oli kerätä ja koota mahdollisimman mo-

nipuolinen kuva kasvatuskumppanuudesta varhaiskasvattajien ammatillisena käytäntönä ja toimintana.

Ryhmäkeskusteluaineisto koostuu vuoden ajan kokoontuneen kasvatuskumppanuuden työnohjausryhmän⁵ nauhoituksista. Ryhmäkeskustelut ovat luonteeltaan niin sanottuja luonnollisia keskusteluaineistoja, sillä ryhmä olisi kokoontunut ja keskustelut käyty riippumatta tutkimuksen teosta. Aineisto on siten olemassa tutkijasta riippumatta, ja se on tyypiltään *naturally occurring data* (Alasuutari, P. 1994, 74, 135). Diskurssianalyysin näkökulmasta luonnollisissa, tutkijasta riippumatta syntyneissä aineistoissa on monia etuja. Tavallisimmin tällaiset aineistot ovat arkisia keskusteluja kotona, koulussa, työpaikalla tai vaikkapa matkalla jossakin liikennevälineessä. Keskustelut voidaan käydä kasvokkain, puhelimitse tai videoneuvotteluna. Keskustelut voivat liittyä jokapäiväisiin rutiineihin, institutionaalisiin vuorovaikutustilanteisiin tai muutoin syntyviin keskusteluihin. (Potter 2004, 612.) On kuitenkin vaikeaa, ellei mahdotonta yksiselitteisesti määrittellä luonnollista keskusteluaineistoa, sillä jokaisella keskustelulla on oma, keskustelutilanteesta nouseva rakenteensa, sisältönsä, tarkoituksensa ja muotonsa. Pikemminkin on katsottava, mitä mahdollisuuksia ihmisillä on osallistua tiettyyn diskurssiin ja miten tietty diskurssi tietyssä kontekstissa muotoutuu (Wood & Kroger 2000, 66–67).

Kasvattajien ryhmäkeskustelut eivät kuitenkaan olleet luonnollisia arkikeskusteluja, sillä ryhmä oli erikseen koottu, sen aikataulu oli suunniteltu, vetäjä valittu ja sillä oli tietty tehtävä: toimia kasvatuskumppanuuden työnohjausryhmänä. Toisaalta viimeksi mainittu seikka teki ryhmäkeskustelujen valinnan aineistoksi luontevaksi. Ryhmän perustehtävä oli tarjota osallistujille paikka keskustella, pohtia, reflektoida ja arvioida päivähoidossa toteutettavaa kasvatuskumppanuutta. Ryhmässä ei ensisijaisesti pohdittu työyhteisöön liittyviä ongelmia eikä käsitelty työaika- tai vastuukysymyksiä, työhyvinvointia tai arvioitu esimies-alaisuhteita. Kuitenkin, näitäkin teemoja saatettiin sivuta, kun ryhmän jäsenet keskustelivat perheiden ja päivähoidon välisestä kasvatusyhteistyöstä ja sen toteuttamiseen liittyvistä käytännöistä tai kokeiluista työyhteisöissään. Tavoitteeni ei ole tutkia keskusteluja siitä näkökulmasta, miten ne ovat täyttäneet työnohjauksellisen tai työmenetelmällisen tehtävänsä. Tavoitteeni ei ole myöskään arvioida työnohjaajan toimintaa tai onnistumista ohjaustehtävässään, eikä yksittäisten ryhmän jäsenten kehitymis- tai oppimisprosesseja. Fokukseni on ryhmän jäsenten tavoissa sanoittaa, ilmaista ja antaa merkityksiä kasvatuskumppanuudelle ryhmädiskurssissa.

Tutkimuksen kolmas aineistokokonaisuus koostuu *vertaishaastatteluista*. Vertaishaastattelu on metodi, jossa haastattelijat ovat vertaisina haastattelutilanteessa. Kumpikaan ei varsinaisesti haastattele toista, vaan he käyvät keskustelua annetuista teemoista. Vertaisuus voi liittyä myös johonkin keskustelijoita yhdistävään asiaan

5 Kunnassa toteutettiin kasvatuskumppanuuden kehittämiskoulutus. Koulutus koostui kahdeksan päivän mittaisesta peruskurssista ja sitä täydentävästä vuoden mittaisesta työmenetelmän ohjauksesta. Työnohjausryhmän tehtävänä oli auttaa työntekijöitä soveltamaan, syventämään ja sisäistämään koulutuksessa opittuja asioita kasvatusyhteistyöstä vanhempien kanssa.

tai näkökulmaan. Haastattelu on diskursiivista dialogia, mutta keskustelua ohjaa tutkijan laatima teemakehikko. (Välimäki 2004, 14.) Vertaishaastattelua on Suomessa käytetty päivähoitossa olevien lasten vanhempien näkemysten tutkimisessa. Motiivi on ollut praktinen, on haluttu löytää kevyempi, modernimpi ja tehokkaampi haastattelumetodi (Välimäki 2004, 15).

Päädyin vertaishaastatteluihin kolmesta syystä. Arvelin, että vertaishaastattelut monipuolistaisivat aineistoa diskursiivisesti. Toiseksi, vertaismetodilla sain kerättyä aloitushaastatteluja ja ryhmäkeskusteluja täydentävän napakan keskusteluaineiston. Kolmas peruste vertaisaineiston keruuseen liittyy omaan rooliini tutkijana. Halusin rikastaa tutkimusmateriaaliani diskursiivisesti etäännyttämällä omaa vaikutustani kasvattajien kasvatuskumppanuutta koskeviin puhetapoihin. Kollegiaalinen puhe antoi laajemman tilan keskustelijoiden ammatillista taustaa heijastavan diskurssin tuottamiseen. Työntekijät päättivät itse vertaishaastatteluparien valinnasta. Käytännössä kävi niin, että ryhmässä olleet kaksi päiväkodin johtajaa keskustelivat keskenään, esiopetusryhmässä olleet lastentarhanopettajat keskenään ja 3–5-vuotiaiden ryhmässä työskentelevät kasvattajat haastattelivat toisiaan. Vertaiskeskusteluissa näkyikin ehkä muihin aineistoihin verrattuna selvimmin työntekijöiden työtehtävä, sillä keskustelun esimerkit ja näkökulmat nousevat siitä kasvatuksellisesta ja kasvatusyhteistyön kontekstista, jossa kyseinen keskustelija työtään tekee. Tutkijan rooliani eri aineistojen keruussa luonnehdin tarkemmin liitteessä 3 ja liitteessä 8.

Aineiston on kerätty lähes kahden vuoden ajanjaksolta. *Ryhmäkeskustelun* aineiston keruun valmistelu käynnistyi huhtikuussa 2004 (ks. liite 3). Ryhmäkeskustelujen keruu kesti keväästä 2004 kevääseen 2005. *Alkuhaastattelujen* keruun aloitin ryhmäkeskustelujen nauhoituksen käynnistymisen aikoihin, toukokuussa 2004 (liite 2). Otin yhteyttä ryhmän jäseniin sähköpostitse ja sovin haastatteluajat. Kaksi alkuhaastattelua tein 31.5., seuraavat kaksi 8.6., kolmannen haastattelun 9.6. ja viimeisen haastattelun 11.6.2004. Kukin haastattelu kesti puolestatosta kahteen tuntiin. Haastattelut tehtiin työntekijän valinnan mukaan joko kunnan päivähoitotoimiston tiloissa tai työntekijän omassa päiväkodissa. *Vertaishaastattelut* kokosin kevättalvella 2006. Ryhmän työnohjaaja ei osallistunut vertaishaastatteluun. Ensimmäinen vertaiskeskustelu nauhoitettiin 16.2.2006, toinen 17.2.2006 ja kolmas pari toteutti haastattelun 28.3.2006. Lähetin keskustelijoille asiaa koskevat ohjeet sähköpostitse. Käytännön haastattelutilanteeseen parit saivat käyttöönsä haastattelunauhurin, kasetteja sekä kirjekuoren, jossa oli ohjeet keskustelun toteuttamiseksi (liite 4). Itse haastattelun parit toteuttivat itsenäisesti, ja minä noudin valmiit haastattelunauhat itselleni. Haastattelut onnistuivat teknisesti hyvin, vaikka ainakin yksi parikeskustelu keskeytyi ulkopuolisesta syystä. Tunnelma tuntui vertaishaastatteluissa olleen rento ja ajoittain jopa hauska.

8.3 Tutkimusaineiston analyysi

Litterointi ei ole vain nauhoitetun materiaalin teknistä transkriptiota, vaan itsessään teoreettinen ja analyttinen vaihe tutkimusta. Transkriptio ei ole vain suullisen tai visuaalisen informaation siirtämistä tekstuaaliseen muotoon. Litteroinnissa hyödynnetään kieleen, metodiin ja tutkimusongelmaan liittyvää teoreettista tietämystä (Wood & Kroger 2000, 84). Tutkimusaineiston litterointi on tehty monessa eri vaiheessa. Pääosan ryhmäkeskusteluaineistosta ja kaikki vertaishaastattelut on litteroinut ulkopuolinen litteroija. Itse olen litteroinut alkuperäisistä ääninauhoista teksteiksi alkuhaastattelut ja muutaman ryhmäkeskustelun. Tätä ensimmäistä litterointivaihetta voi pitää eräänlaisena raakalitterointina. Raakalitteroinnissa äänitteet on kirjoitettu mahdollisimman sana- ja äännetarkasti ylös, mutta puhujia ei ole merkitty eikä litteraatioon ole merkitty muitakaan puheen piirteitä. Ulkopuolinen litteroija ei olisi voinutkaan tietää, kuka kulloinkin puhuu. Puheenvuorot erotettiin rivinvaihdolla. Raakalitteroinnit tehtiin sitä mukaan kuin ryhmäkeskusteluja käytiin talven 2004–2005 aikana. Ryhmäkeskustelujen nauhoituksen taso oli jossain määrin epätasainen, eikä nauhoituksen laatu olennaisesti parantunut erillisen lisälaitteen hankinnan jälkeenkään. Litterointi oli työlästä.

Aineiston lopullisessa litteroinnissa sovellettiin Jeffersonin litterointijärjestelmää. Gail Jeffersonin litterointikäytäntö on yleisesti tunnettu ja hyväksytty tapa merkitä puheaineistoja, ja se korostaa puheen vuorovaikutuksellisia piirteitä (Potter 2004, 615; Wood & Kroger 2000, 84–85, 193–194). Merkitsin näkyviin ennen kaikkea päällekkäispuhunnan, äänenkorkeuden vaihtelut ja erimittaiset tauot. Myös selvät naurahdukset, huokaukset, kovaääninen tai hymyilevä puhe sekä puheen rytmin vaihtelut on merkitty näkyviin. Litteraatioihin on merkitty näkyviin myös tutkijan esittämät huomautukset ja erilaiset keskeytykset ja häiriöt. Jeffersonin litteraatiojärjestelmästä poiketen aineistokatkelmissa on käytetty pilkkua ja pistettä kielipiin tarkoittamissa merkityksissä. Pistettä on käytetty lauseen ja virkkeen lopussa ja pilkkua pää- ja sivulauseen ja luetteloiden erottimena. Litteraation tavoitteena on ollut merkitä aineistoon sellaiset puheen piirteet, jotka auttavat keskustelussa ilmaistujen diskursiivisten merkityssisältöjen erittelyä ja analysointia. Litteroinnin tavoitteena ei ole ollut keskusteluanalyttinen, yksityiskohtainen puheen piirteiden merkitseminen. Litteraatiomerkit on kuvattu liitteessä 5.

Alustavan luennan tavoite on identifioida tutkimuskysymysten kannalta relevantit keskustelukokonaisuudet tekstistä. Alustava luenta sisältää teoreettisen, tulkinnallisen ja analyttisen ulottuvuuden. Alustavan luennan kuluessa aineisto muokataan käsiteltävämpään ja analysoitavampaan muotoon (Wood & Kroger 2000, 87). Potter käyttää alustavasta luennasta nimitystä koodaus, mutta korostaa, että kyseessä ei ole aineistolähtöisten menetelmien tarkoittama aineiston koodaus, vaan jatkuva, kehämäinen prosessi, jossa tekstistä tarkennetaan puhetaipojen piirteitä ja merkityssisältöjä (Potter 2004, 615–616). Aineiston seulonta tapahtuu suhteessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Analysoitaessa merkitysten tuottamista

kysytään useimmiten mitä-muotoisia kysymyksiä ja ollaan kiinnostuneita sisällöistä eli siitä, millaisia merkityksiä ihmiset puheissaan ja kirjoituksissaan tuottavat. Seuraavassa vaiheessa siirrytään miten-kysymyksiin; miten eli millaisia kielellisiä keinoja käyttämällä ihmiset tuottavat merkityksiä (Jokinen & Juhila 1999, 66).

Alustavassa luennassa olen lähtenyt liikkeelle ensimmäisestä kysymyksestä. Olen lukenut aineistoa merkitysten tuottamisen näkökulmasta. Olen kysynyt itseltäni: *Mistä varhaiskasvattajat puhuvat puhuessaan kasvatuskumppanuudesta?* (vrt. Penttinen (2005, 51). Mitä-kysymykseen vastaaminen toimii yhtäältä aineiston analyysiprosessin yhtenä vaiheena, mutta sen tarkoitus on tuottaa myös lopulliseen tutkimusraporttiin jäsenystä niistä keskusteluista, merkityssystemeistä ja puherepertuaareista, joita kasvattajat kasvatuskumppanuudesta omalla puheellaan tuottavat. Mitä-kysymysten lähtökohtana on selkeästi puheen sisällöllisten merkityssystemien erotteleminen ja jäsentäminen.

Aloitin alustavan luennan lukemalla tarkasti läpi yhden alkuhaastattelun, yhden ryhmäkeskustelun ja yhden vertaishaastattelun ja merkitsemällä kaikki literoidussa puheessa esiintyvät, tutkimuskysymysten kannalta olennaiset sanat, käsitteet ja merkityssisällöt. Tällaisia käsitteitä ja merkityssisältöjä olivat: aloituskeskustelu, päivähoiton aloitus, siirtymistilanteet, tutustuminen, kuuntelu, luottamus, dialogi, vuoropuhelu, vastaanotto, omahoitaja, kotikäynti, lapsiryhmä, lapsi, lapsen etu/hyvä, kasvattajan oma vanhemmuus, (asiakas)vanhempi, työyhteisö, päiväkodin johtaja, työntekijä, hoitaja, koulutus, esiopetus, ilmapiiri, hoitopaikka, kotihoito, äiti/äitiys, päivähoitopalvelu. Havaitsin, että eniten keskusteluaineistoa kertyi aloituskeskustelun, kotikäynnin, päivähoiton aloituksen, omahoitajuuden ja koulutuksen ympärille. Muiden yksittäisten käsitteiden alle (kuuntelu, luottamus, omahoitaja, lapsiryhmä, työntekijä, työyhteisö) kertyi selvästi vähemmän keskustelupätkiä, ja rajanveto siitä, minkä käsitteen alle tietty keskustelu tai tekstikokonaisuus kuuluu, oli selvästi vaikeampaa.

Woodin ja Krogerin (2006) mukaan on parempi analyysin alkuvaiheessa luokitella aineisto mieluummin liian väljiin kuin liian suppeisiin luokkiin. Alustavassa luennassa on suositeltavaa sisällyttää luokkiin enemmän aineistoa kuin mitä lopullinen analyysi osoittaa sen sijaan, että ”koodaa” aineiston heikosti perusteltujen otsikkojen alle (Potter 2004, 615). Pyrin alustavassa luennassa löytämään sellaisia löyhiä kasvatuskumppanuuden keskustelukokonaisuuksia, jotka ovat merkityssisällöltään riittävän erottuvia suhteessa toisiinsa, mutta samalla tarpeeksi vaihtelevia tarkempaa diskurssianalyysiä ajatellen. Alustavalla luokittelulla pyrin varmistamaan, että en liian nopeasti ja liian varhaisessa vaiheessa pilko aineistoa luokkiin, jotka kadottavat tai häivyttävät materiaalista olennaisia, piiloisia tai ensilukemalta ei-ilmeisiä diskursiivisia merkityssisältöjä.

Kumppanuuden käsitettä, toimintatapaa ja periaatteita koskevat *keskustelut nimesin* kasvatuskumppanuuden käsitettä koskevaksi puheeksi. *Toiseksi*, puheet päivähoiton kotikäynnistä, lapsen kodista ja päivähoiton asiakasperheistä kotiympäristössä kokosin kotikäyntiä koskevaksi puheeksi. *Kolmanneksi*, yhdistin päi-

vähoitohoitopaikan hakemiseen, päivähoidon asiakkuuteen ja lapsen päivähoiton aloitukseen liittyvän puheen päivähoiton aloitusta koskevaksi puheeksi. *Neljänneksi*, yhdistin päiväkodin johtajuutta, työyhteisöä, työntekijöitä, lapsiryhmiä ja ilmapiiriä koskevan puheen päiväkodin toimintakäytäntöjä koskevaksi puheeksi. Omiksi luokikseen erottautuivat *lisäksi* omahoitajapuhe sekä kasvatuskumppanuuden koulutusta koskevat puheet. Lisäksi aineistossa oli pohdintoja, jotka liittyivät yleisemmin vanhemmuuteen ja lapsuuteen/lapseen. Tutkimusaineiston alustavassa luennassa tekstistä löytyivät siten kootusti alla olevat keskustelukokonaisuudet. Niiden tarkempi sisällöllinen kuvaus löytyy liitteestä 6. Tutkimusaineiston alustavassa luennassa nousivat esiin seuraavat kasvatuskumppanuuden puheaineistot:

1. Kasvatuskumppanuuden käsitettä koskeva puhe
2. Kotikäyntiä ja aloituskeskustelua koskeva puhe
3. Lapsen päivähoiton aloitusta koskeva puhe
4. Tunnevuorovaikutusta ja tunteita koskeva puhe
5. Päiväkodin johtajuutta ja toimintakäytäntöjä koskeva puhe
6. Omahoitajuutta koskeva puhe
7. Vanhemmuutta, äitiyttä ja isyyttä koskeva puhe
8. Lapsia ja lapsuutta koskeva puhe
9. Kasvatuskumppanuuden koulutusta koskeva puhe

Lopulliset aineistot valikoituivat tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten perusteella. Tämän tutkimuksen tehtäväksi asetettiin kuvata, millaisia diskursiivisia puhetapoja käyttäen varhaiskasvatuksen ammattilaiset rakentavat kasvatuskumppanuuden merkityksiä. Tutkimusprosessin kuluessa tarkentui se, että olen kiinnostunut niistä kuvauksista, joissa ovat mukana sekä kasvattajat, vanhemmat että lapset. Tämän perusteella aineiston tarkemmasta analyysistä karsiutuivat pois päiväkodin johtajuuden, toimintakäytäntöjen, omahoitajuuden ja kasvattajien keskinäisen ammatillisen kumppanuuden aineistot. Myös kasvatuskumppanuuden käsitettä ja koulutusta koskevat aineistokokonaisuudet jätettiin tarkemmasta analyysistä pois. Koulutusta koskeva keskustelu kumppani tutkimuskunnassa aineiston keruun aikana meneillään olevasta kehittämistyöstä, ei niinkään tutkimustehtävää. Analyysin ulkopuolelle rajautui myös luonteeltaan yleisempi keskustelu vanhemmuudesta, äitiydestä, isyydestä sekä lapsuudesta ja lapsista. Pois karsiutuneet keskustelukokonaisuudet eivät sinänsä ole epärelevantteja kasvatuskumppanuuden käsitteen tutkimisen näkökulmasta. Päiväkodin johtajuuteen, toimintakäytäntöihin, omahoitajuuteen, pienryhmätyöskentelyyn ja työntekijöiden ammatilliseen kumppanuuteen liittyvät teemat liittyvät olennaisesti kumppanuusyhteistyön rakenteiden, prosessien ja käytäntöjen kehittämiseen päivähoitossa.

Aineiston rajaaminen mukana olevien toimijoiden perusteella ei vielä ollut riittävää. Lopullisessa rajaamisessa käytin apuna tutkimuksen analyttisiä käsitteitä, erityisesti diskursiivisen näyttämön käsitettä. Kiinnostuin niistä keskustelukokonaisuuksista ja episodeista, joissa tehtiin selontekoa kasvattajien, vanhempi-

en ja lasten kohtaamisista ja näissä kohtaamisissa tuotetusta vuorovaikutuksesta ja suhteista. Aineiston luokittelun lähtökohdaksi nousi konteksti eli tilanteet ja tapahtumat, joista kasvattajat kasvatusyhteistyötä koskevia selontekoja tuottivat. Halusin eritellä niitä keskusteluja, joissa liikutaan päivähoidon ja perheen (kodin) rajapinnoilla. Rajapinnoilla tarkoitan sekä konkreettisia tapahtumapaikkoja (lapsen koti, lähikauppa, katu, päiväkotiki) että kasvattajien kotiin, perheeseen, lapseen ja vanhemmuuteen liittämiä tulkintakehyksiä (ks. kotikäynnin merkityksenannot). Kontekstien rajaamisen jälkeen ryhdyin erittelemään tilanteissa todentuvaa sosiaalista toimintaa, puhetapoja. Tämän perusteella lopulliseen aineiston analyysiin seuloutui neljä keskustelukokonaisuutta: 1) kasvatuskumppanuuden käsitettä koskeva puhe, 2) kotikäyntiä ja aloituskeskustelua koskeva puhe, 3) lapsen päivähoidon aloitusta koskeva puhe ja 4) Tunnevuorovaikutusta ja tunteita koskeva puhe. Analyysin edetessä tästä aineistosta jäsenyivät tutkimustuloksissa esitetyt diskurssit.

TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavaksi esittelen tutkimustulokset. Kasvatuskumppanuuden puhettavat esitellään luvuissa 9–12. Kasvattajien tavat puhua kumppanuudesta on koottu neljäksi eri diskurssiksi. Kussakin diskurssissa on esitetty tietyssä tapahtumayhteydessä, tietynlaisessa sosiaalisessa toiminnassa ja valitussa kielenkäytössä kiteytyvät kasvatuskumppanuuden puhettavat. Tutkimustulosten esitystapa pyrkii olemaan uskollinen diskursiivisen näyttämön idealle. Diskursiivisilla näyttämöillä kumppanuuden merkitykset ovat syntyneet kasvattajien puhuntana tuottamina selontekoina, tarinoina, kuvauksina ja muisteluina kasvattajien, vanhempien ja lasten välisistä kokoontumisista, keskusteluista, neuvotteluista, sopimisista, neuvonpidoista, ohjaustilanteista, eroista, yhteen tulemisista ja kohtaamisista. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan kokonaisuudessaan neljässä tutkimustuloksia kuvaavassa pääluvussa.

Kasvatuskumppanuuden diskursseiksi seuloutuivat tässä tutkimuksessa sosiaalisten suhteiden diskurssi, varhaiskasvatuksen kotikäyntidiskurssi, varhaiskasvatuksen palveluneuvotteludiskurssi sekä suhteita luovan kommunikaation -diskurssi. Diskurssit kuvaavat varhaiskasvattajien tässä tutkimusaineistossa tuottamia tulkintoja kasvatuskumppanuudesta. Diskurssit vastaavat tutkimuksen kysymyksiin siitä, minkälaista vuorovaikutusta, toimijuuksia ja ammatillisia suhteita kasvattajat kielenkäytöllään rakentavat. Ensimmäisessä luvussa kasvatuskumppanuutta eriytetään ystävyysuhteen, vertaissuhteen ja läheissuhteen kaltaisista sosiaalisista suhteista sekä kasvattajien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin perustuvasta yhteistyösuhteesta. Luvussa analysoidaan myös kasvattajan ja lapsen välisiä sosiaalisia suhteita. Kasvatuskumppanuuden kotikäyntidiskurssissa varhaiskasvattajan ammatillista identiteettiä tuotetaan erontekoina lastensuojelun kotikäyntiin perheen kontrollin, tarkastamisen ja valvonnan välineenä. Varhaiskasvatuksen kontekstissa kotikäynti tuotetaan käytännöksi, jossa kasvattaja dialogisesti säätelee perheen ja päivähoiton välistä sosiaalista etäisyyttä, yhteistyön sopimuksellisuutta ja lapsen toimijuutta. Kolmanneksi, varhaiskasvatuksen palveluneuvottelun diskurssissa eritellään päivähoitopaikan hakemiseen ja vastaanottamiseen liittyviä puhe- ja yhteistyökäytäntöjä. Aluksi kuvataan perinteisiä yhteistyökohtauksia, joissa päivähoito toimii lapsen päivähoitoratkaisuissa perheen puolesta tietäjänä ja vakuuttelijana tai perheen päätöksen kirjaajana. Kasvatuskumppanuutta rakentavaksi tulkitaan toiminta, jossa kasvattaja toimii perheen ja lapsen varhaiskasvatustarpeiden kuuntelijana, keskustelijana, neuvottelijana ja asiantuntijana sekä hoitopaikan jo varmistuttua perheisiin ja lapsiin tutustujana. Neljännessä, kasvatuskumppanuus suhteita luovana kommunikaationa luvussa kuvataan lapsen päivähoiton aloituksen ensimmäisiä päiviä, joissa kasvattajan puhe tuottaa yhtäältä suhteista poissulkevaa, lapsen ja vanhemman kokemuksen ohittavaa kommunikaatiota, ja toisaalta suhteisiin sitoutuvaa kommunikaatiota, jossa sekä vanhemmat (äiti) että lapsi tulevat kuulluksi ja nähdyksi.

9 Kasvatuskumppanuus ja sosiaaliset suhteet

Kumppanuustermi saa merkityssisältönsä ammatillisissa käytännöissä jatkumona, jonka toinen ulottuvuus on liike-elämän kaltainen, muodollinen neuvottelusuhde ja toinen ulottuvuus läheissuhteiden kaltainen, luottamukseen ja henkilökohtaiseen ja emotionaaliseen läheisyyteen perustuva suhde. Goldbergin ja Cominsin (2001) mukaan kumppanuudella tarkoitetaan yhtäältä työ- ja liike-elämän organisaatioista tuttua, velvollisuuksien ja vastuiden vaihdantaan perustuvaa suhdetta. Toisaalta kumppanuudelle annetaan merkityksiä luottamukseen ja henkilökohtaiseen ja emotionaaliseen läheisyyteen perustuvana sukulais- ja läheissuhteina.

Seuraavassa erittelen kaksi diskursiivista näyttämöä, joissa tutkitaan ja merkityksellistetään kasvatuskumppanuuden käsitettä ja suhdetta toimijoiden keskinäisten sosiaalisten suhteiden laadun näkökulmasta. Näille episodeille on erityistä se, että ne eivät sijoitu päivähoidon instituutioihin (päiväkotiin, perhepäivähoitoon, päiväkodin tai kunnan vastaanotto- tai neuvottelutiloihin). Episodit sijoittuvat lasten, perheiden ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten osin yhteiseen, osin erilliseen kasvu-, asuin- ja elinympäristöön: naapurustoon, kauppaan, kadulle ja kylälle.

Kasvattajan ja vanhempien sosiaalisten suhteiden näyttämö koostuu neljästä erilaisesta episodista (näyttämöstä), joita kaikkia yhdistää kysymys siitä, miten kasvattajan ja vanhemman välille rakentuvat sosiaaliset ystävyys-, naapuruus- tai harrastussuhteet tulee ymmärtää suhteessa päivähoidon kasvatuskumppanuuteen ja kumppanuutta ylläpitäviin käytäntöihin. Sosiaalisten suhteiden puhetavat olen nimennyt ystävyysuhdepuheeksi, vertaissuhdepuheeksi, läheissuhdepuheeksi ja henkilökemiapuheeksi.

9.1 Varhaiskasvattajan ja vanhempien sosiaaliset suhteet

9.1.1 Ystävyysuhdepuhe

Sekä kumppanuus- että ystävyysuhdepuheessa pidetään tärkeänä luottamusta, tasa-arvoisuutta, toistensa kunnioittamista ja keskinäistä kuulemistä. Varhaiskasvatuksen institutionaalisessa kontekstissa ammatillisella on vastuu kumppanuussuhteen syntymisestä ja ylläpitämisestä (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset perusteet,

2003). Kasvatuskumppanuussuhde on siten – vaikka näyttäisikin ulkoisesti tuttavuussuhteelta – erityinen, tarkoin säännelty ammatillinen asiakassuhde, jossa vastuu suhteen rakentamisesta ja ylläpitämisestä on osoitettu päivähoidon ammattihenkilölle.

Ensimmäisessä episodissa *kasvattajan ja vanhempien sosiaalisten suhteiden diskursiivisella näyttämöllä* pohditaan sitä, mikä on ammatillisuutta ja ammatillisesti tavoiteltavaa toimintaa tilanteissa, joissa kasvattaja tapaa päivähoitossa olevan lapsen vanhempia muissa kuin päivähoiton institutionaalisissa ympäristöissä päiväkodissa, perhepäivähoitossa tai avoimissa varhaiskasvatuspalveluissa. Näyttämöllä etsitään ystävyyssuhteen ja ammatillisen kumppanuussuhteen eroja ja ominaispiirteitä perheiden kohtaamisen tilanteissa ei-institutionaalisissa ympäristöissä. Näyttämöllä ovat kasvattaja ja (asiakas)vanhempi.

KasvattajaPirkko: Niin kun Kerttu sanoi tuossa, että *missä se muuttuu sitten ystävyyteen*, niin tää kun on aika pieni paikkakunta tää paikkakunta ja täällä kaikki tuntee kaikki, hyvässä ja pahassa ilmeisesti, ja tuota kyllä siinä työntekijä joutuu hirveesti niinku vetää sitä. Meilläkin moni työntekijä asuu samalla [alueella]

KasvattajaLiris: [Aha, kuin missä on työssä.]

KasvattajaPirkko: *ihan naapureina*, ihan siis niinku ollaan tekemisissä iltaisin ja viikonloppuisin ja näin. Et kyl ne joutuu sitä rajaamaan aika lailla sitä, että tota, et kyl se yritys aina välillä tulee sieltä vanhemmilta, *et ne koittaa ottaa sellaisia asioita selvillä, jotka ei heille kuulu*.

KasvattajaLiris: Joo, joo.

KasvattajaKerttu: Niin, varmaan se on kauhean inhimillistä, *että työntekijä saattaa tavallaan kokea sen ?palkitsevanakin, että hitsi mä olen hyvä työntekijä, kun ne tulee näin lähelle*. Siinä pitää olla se oma ammatillisuus, oma ammatillisuus tosi valppaana, ettei se hämähäry siinä.

KasvattajaLiris: Joo, kyllä, ja sitten, *jos on itse aika samanlaisissa elämäntilanteissa*. Että tässä varmaan nuoret työntekijät tarvii kyllä niinku vähän kokeneempien työntekijöiden kumppanuutta niinku olla semmosena, vähän niinku siinä semmosena couchina tai semmosena tota, apuna. Tämä kun sanoit, että ollaan sitten myöskin naapureita ja kenties *saman talon asukkaita ja samassa jumpassa käyviä*.

KasvattajaPirkko: *Luokkatovereiden äitejä*.

KasvattajaLiris: Tai luokkatovereiden äitejä tai sit ihan ystäviä, tai *ehkä ollaan ystäviä peräti*.

KasvattajaKatri: Aivan. *On tavallaan kaksi eri roolia*, että on niinku naapurin kanssa ystävystynyt ja et ehkä jotain kautta tullaankin toiseen, siihen ammattirooliin, miten niitäkin sitten tasapainottelee.

KasvattajaLiris: Joo.

KasvattajaKerttu: Ja sitten ollaan kuppiloissa viikonloppuisin.

KasvattajaKatri: *Vielä kolmas vapaa rooli.heh.heh*

Kasvattajaliris: Joo, siinä kyllä, siinä joutuu ihan kyllä olemassa semmosessa, nää kaikki on ihan semmosia hyvin inhimillisiä, et näinhän ihmiset toimii ja kaikki toimitaan itse kukin. Et silloin, mikä kuuluu niinku siihen työhön, koska sen niinku tietysti näissä puheissa joutuu myöskin ottamaan huomioon, mitä puhutaan ja missäkin. Että se on kinkkinen. Että se on kyllä hirveän tärkeää, että työntekijät uskaltais teillä työyhteisössä puhua sitten, jos kokee, että on tällainen niinku rooliristiriita tai tämmönen, et se alkaa tuntua hankalalta, et se voitais sitten työkavereitten kanssa niinku ja miettiä sitten, et kui se oli sitten. Esimerkiksi tämmönen, *et on ystävän lapsille omahoitaja*, niin musta se esimerkiksi on sellainen asia, mikä ei tunnu oikein hyvältä näin ajateltuna, yks kaks vaan ajateltuna. Että tota (1.0) et vaan niinku omasta työstä tiedän, että koskaan ei tietysti ruveta hoitamaan tuttuja perheitä tai kun on mietitty. Sen takia, et se on mahdoton, mahdoton tehtävä sitten. Siinä ei luottamus myöskään tuu asiakkaan puolelta tietenkään, jos tietää, että työntekijä joutuu jossakin muussakin yhteydessä joutuu tekemisiin, silloin kun on vaikeista asioista kysymys.

KasvattajaSiiri: *Se lähteen niinku vanhemmista käsin*. Toisaalta mulla on kokemusta omalta kohdalta tästä asiasta, kun omat lapset oli ihan samanikäisiä. Toiset vanhemmat tai siis *ystävät, kaverit kunnioittaa* sitä ihan selkeesti. Sit on niitä, joitten kanssa on vaikeata rajata sitä, että tulee vaikeita tilanteita. Siinä vaan *on pakko sanoa*, että tää nyt on *työjuttu, että jutellaan sitten töissä tai*. Kasvattajaliris: Just, että joutuu tekemään ja hyvällä tavalla selkeän tämmösen rajauksen, joka on todella kyllä tärkeätä, että sitten uskaltaa ja voi myöskin tehdä sen rajauksen. (RK030305; 841)

Näyttämöllä kohtaavat kasvattaja ja vanhempi, jonka lapsi on päivähoiossa. Kasvattajan subjektipositiot suhteessa asiakasvanhempaan ovat naapuri, ystävä, luokkakaverin äiti ja harrastekaveri. Nämä positiot annetaan samalla siis myös (asiakas)vanhemmille, jotka ovat episodissa aloitteellisia ja pyrkivät määrittelemään yhteistyösuhteen rajoja ja fokusta omista motiiveistaan käsin. Kasvattajan ammatillisuuden rajoja koetellaan tilanteessa, jossa [Et kyl ne (kasvattajat) joutuu sitä rajaamaan aika lailla sitä, että tota, et kyl se yritys aina välillä tulee sieltä vanhemmilta, et ne koittaa ottaa sellaisia asioita selvillä, jotka ei heille kuulu.] Vanhemman yritys saada tietää muiden päivähoiossa olevien lasten asioita torjutaan. Samalla näytöstä ohjataan suuntaan, jossa tämän kaltainen läheisyys ei ole kasvatuskumppanuuden mukaista luottamuksellisuutta. Kasvattaja ottaa tällöin position, jossa hän osoittaa – paitsi kykyä tehdä itselleen selväksi, mikä on kasvatuskumppanuuden mukaista kanssakäymistä – myös taitoa ja tilannekohtaista kykyä ilmaista rajanveto perheelle. Työntekijälle rakentuu subjektiasema, jonka keskeisenä ominaisuutena on kyky rajata kasvatuskumppanuus ennalta määrättyihin ammatillisiin yhteyksiin ja tilanteisiin, ei mihin tahansa päivähoitoinstituutioiden ulkopuolisiin kohtaamisiin vanhempien kanssa. Puheessa kasvattajan roolista käsin tehdään selkeä rajanveto kumppanuus- ja ystävyyssuhteen välille. [Toiset vanhemmat tai siis ystävät, kaverit kunnioittaa sitä ihan selkeesti. Sit on niitä, joitten kanssa on vaikeata raja-

ta sitä, että tulee vaikeita tilanteita. Siinä vaan on pakko sanoa, että tää nyt on työjuttu, että jutellaan sitten töissä tai.]

Rakentaessaan kasvatuskumppanuutta sellaisten vanhempien kanssa, jotka kasvattaja tuntee muista yhteyksistä, kasvattaja kantaa siten kaksoissubjektiutta. Kasvattajalla on sekä ammatillinen että henkilökohtainen suhde päivähoitossa olevan lapsen vanhempaan. Ammatillisesti toimiva kasvattaja ei rajaa vain asiakasperheiden toimijuutta, vaan myös omaa toimijuuttaan ystävänä, tuttavana ja naapurina, vapaa-ajan viettäjänä. Kasvattajan tehtäväksi asettuu rajanvedon tekeminen sen suhteen, mitä hän puhuu, missä hän puhuu ja kenen kanssa hän puhuu päivähoitossa olevien lasten asioista. Rajoja kunnioittavien vanhempien kanssa rajanvetäjän positiota ei tarvita, mutta raja-aitoja koettelevien vanhempien kanssa kasvattajalta vaaditaan tahtoa ja kykyä palauttaa lapsen liittyvät asiat päivähoiton kontekstiin. Episodi konkretisoi *kasvattajan ja vanhempien sosiaalisten suhteiden diskurssin, jossa* kasvatuskumppanuus tulkitaan päiväkodin ja kodin yhtymäpintoja uudelleen määrittäväksi työorientaatioksi. Tällöin kasvattajan on tähdellistä olla tietoinen lapsen eri kasvuympäristöissä toimivien aikuisten sosiaalisten suhteiden ja roolien monikerroksisuudesta. Kasvattajan subjektiaseman rakentuminen toteutuu sosiaalisen etäisyyden sääntelynä perheiden yrityksille laajentaa tai ylittää toimijuuttaan päivähoitoyhteisössä.

Kasvattaja ei identifioitu ammatilliseen kumppanuusyhteistyöhön ystävyys-suhteen pohjalta myöskään alla olevassa episodissa. Tässä kasvattajan kasvatuskumppanuusroolia rakennetaan kolmannen osapuolen kautta: puhenäyttämöltä poissaolevan lapsen. Seuraavassa katkelmassa kasvattaja tuntee vanhemman naapurina tai asuinalueen tuttuna aikuisena. Näiden välille tehdään puheessa eroa.

KasvattajaKerttu: Silloin kun mä muutin tänne lähes neljä vuotta sitten, niin musta oli tosi outoa, kuinka helposti täällä sitten *ammattirooli ja yksityisrooli* menee sekasin ja sitten toisaalta myös se, että siinä hämääntyy helposti, kun on niin tuttu sen asujaimiston kanssa, jotka on omia asukkaita, *niin on helpo kuvitella, että hän onkin kasvatuskumppani, että vetää vääriä yhtäläisyyksimekejä, että kun mä tunnen hänet, niin mä olen jo kumppani.*

KasvattajaIiris: Et se on tavallaan ihan kuin jo olemassa oleva. Joo.

KasvattajaKerttu: Ja kuitenkin, et se on hirveän pitkä matka siihen sen väliin haltuunottoon, et se ei ole sit sama, että tuntee kaikki ja näin ().

KasvattajaKaarina: *Elikkä vaikka tavallaan oot jo jonkun kanssa tuttu, se suhde on jo tavallaan niinku rakentunut niinku ystävyyspohjalta ja sit kuitenkin, et kun tulee se asiakasvuorovaikutus siihen.*

KasvattajaKerttu: Se alkaa uudestaan ja eri pohjalta.

KasvattajaKaarina: Aivan.

KasvattajaKerttu: Eri näkökulmasta. (RK030305; 910)

Kasvattaja ei samaistu ammatilliseen kasvatuskumppanuuteen vanhemman kanssa, vaikka tuntee hänet muusta sosiaalisesta yhteydestä. [Elikkä vaikka tavallaan oot jo jonkun kanssa tuttu, se suhde on jo tavallaan niinku rakentunut niinku ystävyyspohjalta ja sit kuitenkin, et kun tulee se asiakasvuorovaikutus siihen.] Muusta yhteydestä syntynyt tuttavuus ei tuota puheessa perustelua kasvatuskumppanuudelle. Kasvatuskumppanuussuhteessa vanhempaa ja kasvattajaa yhdistää varhaiskasvatuksessa oleva lapsi. Työntekijän kumppanuuspositiota määrittää siten rajattu, ammatillinen asiakasvuorovaikutus vanhempaan. Ystävyys-suhde ei korvaa, eikä kompensoi kasvatuskumppanuuden mukaista yhteistyösuhdetta. Työntekijän vastuulla on rakentaa kaikkien lasten vanhempien kanssa kumppanuusyhteistyötä ja varmistaa näin lasten tasavertainen kohtelu.

Ystävyys voidaan ymmärtää synonyyminä kumppanuudelle, joka kehittyy ihmisen tuntemaan oppimisen kautta. *Kasvatuskumppanuus*, etuliitteellä ”kasvatus” ankkuroi suhteen sen erityiseen yhteyteensä: lapsen varhaiskasvatukseen. Ystävyys-suhde-puheesta käy ilmi, että työntekijä voi itse omalla toiminnallaan hämärtää tai kirkastaa ammatillisen kasvatuskumppanuuden ja henkilökohtaisten sosiaalisten suhteiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Episodissa kasvatuskumppanuutta ylläpitäväksi ammatilliseksi identiteetiksi tiivistyy toiminta, jossa varhaiskasvattajalla on kyky ja taito pitäytyä päivähoidon institutionaalisessa asiakasvuorovaikutuksessa myös niiden perheiden kanssa, joiden vanhemmat hän tuntee muusta kuin päivähoitoyhteydestä. Kasvatuskumppanuus merkitsee tällöin sellaisen ammatillisen identiteetin kehittymistä, jossa kasvattaja kykenee eriyttämään ja rajaamaan lapsen päivähoitokontekstissa rakentuvan ammatillisen yhteistyösuhteen vapaa-aikaan ja yksityiselämään sijoittuvista ystävyys-suhteista. Vaikka kasvattaja samaistaa itsensä kumppaniksi, samaistuminen ei tapahdu kumppanuuden ystävyyttä ja läheisiä suhteita tarkoittavan merkityssisällön perusteella.

9.1.2 Vertaissuhdepuhe

Alla olevassa episodissa kysymys ammatillisen kumppanuussuhteen ja tuttavuus-suhteen limittäisyydestä ja päällekkäisyydestä käynnistyy tilanteesta, jossa työntekijä on tehnyt varhaiskasvatuksen aloituskotikäyntejä päivähoitossa olevien lasten perheisiin. Työntekijä on siis solminut ensikontaktin vanhempiin vieraillemalla perheen kotona ennen lapsen päivähoiton aloitusta. Kotikäynnin jälkeen tilanne etenee hieman epätavanomaisempaan suuntaan. Episodissa ovat mukana lastenhoitaja ja (pienryhmän) lasten vanhemmat.

KasvattajaTerttu: Mä oon miettinyt tuota kanssa, että meillä on työyhteisössä semmonen tosi innostunut *lastenhoitaja näihin kotikäynteihin*, ja hän kävi viime syksynä sitten = hän on pienten puolella, *tän oman oman pienten ((ryhmän)) kaikkien kotona*. Ja nyt sitten kevätpuolella siinä pöytäkeskusteluissa paljon hän on hehkuttanut vähän sitä, että nyt hän menee keväällä uudestaan ja sit heillä on vielä sellainen harrastepiiri, joka on syntynyt, kun hän

on käynyt kotikäynneillä, vähän näitten vanhempien kanssa yhteinen. Mut tää on aiheuttanut vähän sellaista levottomuutta ja vähän kateuttakin niinku työyhteisössä ja sellaisia piikitteleviä kommenttejakin jopa, että @kyllä sä nyt jonkun bonuksen varmaan saat, kun sä oot noin upee kumppani@ ((työntekijää jäljitellen)). Et tää on kans semmonen asia varmaan, mistä olisi, mistä säkin puhuit, että olisi hyvä keskustella, että tätä työtä voi tehdä niin eri tavalla, ja toisaalta, et myös siitä, että mikä sen kotikäynnin tarkoitus on. (RK140605; 766)

Näyttämöllä kohtaavat vanhemmat, lapsiryhmän työntekijä ja työntekijän kollegat. Näyttämölle rakentuu asetelma, jossa päiväkodin yksi työntekijä on erillisen harrastepiiriin muodossa solminut tavanomaista tiiviimmät suhteet vanhempiin. Näytöksessä kysytään, mitä läheisten suhteiden luomisella perheiden kanssa tavoitellaan – ja mikä sen seuraus voi olla. Työntekijän läheiset suhteet perheiden kanssa tuottavat säröilyä työyhteisössä. Episodissa lastenhoitajan läheiset suhteet vanhempiin (maallikoihin) tuotetaan kilpailevaksi yhteisöksi suhteessa päiväkodin kasvatustyhteisöön ja kollegiaaliseen yhteisöön. [ja sit heillä on vielä sellainen harrastepiiri, joka on syntynyt, kun hän on käynyt kotikäynneillä, vähän näitten vanhempien kanssa yhteinen. Mut tää on aiheuttanut vähän sellaista levottomuutta ja vähän kateuttakin niinku työyhteisössä ja sellaisia piikitteleviä kommenttejakin]. Näytös muistuttaa Goffmanin (1971, 175–182) kuvaamaa tilannetta, jossa yleisölle tarkoitettu esitys (tässä: aloituskotikäynti) ja esityksen tarkoitettu vaikutelma joutuvat kyseenalaiseksi tai uhkaavat muuttua hyödyttömäksi.

Goffmanin mukaan kollegiaalisuuden eräs tehtävä on julkisivun ja keskinäisen yhteenkuuluvuuden ylläpitäminen. Ongelmalliseksi kollega muuttuu, kun hän riskeeraa ammatillisen yhteenkuuluvuuden veljeilemällä liian tuttavallisesti maallikoiden kanssa (Goffman 1971, 179). Goffman (1971, 176–177) toteaa myös, että yksilöt voivat olla kollegoja ja siten vastavuoroisesti tuttavallisia joltakin kannalta, mutta eivät muissa yhteyksissä. Niinpä esimerkiksi kollega, joka on alhaisemmassa (ammatillisessa tai sosiaalisessa) asemassa ja pyrkii kohtuuttomasti laajentamaan tuttavallisuuden ja kollegiaalisuuden piiriä, voi uhata sitä sosiaalista sidettä, joka kollegoiden välillä on. Kasvatuskumppanuuden käsitteen ja käytäntöjen näkökulmasta episodi konkretisoi kysymystä siitä, mitä suhteita, missä konteksteissa ja keiden välillä varhaiskasvatuksen kasvatuskumppanuudessa vahvistetaan ja mitkä ovat suhteiden solmimisen ammatilliset ja pedagogiset motiivit.

Näytöksessä tärkeässä roolissa ovat yleisössä istuvat kasvattajat, joita ovat työyhteisön muut työntekijät. Yleisön kommentit ilmaisevat kateutta ja viileää suhtautumista kyseiseen työntekijään [että @kyllä sä nyt jonkun bonuksen varmaan saat, kun sä oot noin upee kumppani@]. Näytöksen ilmeiset poissaolijat ovat lapset. Kyseisen hoitajan suhteet vanhempiin eivät ole lähentyneet lasten leikin, toiminnan tai lasten kasvuun ja kehitykseen osallistumisen toimintakontekstissa, vaan harrastepiirissä, jonka hoitaja on perustanut yhdessä päivähoitajien olevien lasten vanhempien kanssa.

Kasvatuskumppanuuden näkökulmasta tärkeä on havainto siitä, että yleisössä istuvat kollegat eivät ilmaise huolta lasten tasavertaisesta kohtelusta, lapsi-aikuis-suhteiden rakentamisesta tai lasten kehityksen ja kasvun tukemisesta. Yleisössä istuvat työntekijät ilmaisevat huolta omasta tilanteestaan, pelostaan, että joutuvat epätasa-arvoiseen asemaan [että @kyllä sä nyt jonkun bonuksen varmaan saat, kun sä oot noin upee kumppani@ ((työntekijää jäljitellen))] yhden työntekijän rakentaessa tiiviimpiä suhteita perheisiin. Huolta ei ilmaista lasten tasavertaisten kasvuedellytysten luomisesta ja toteutumisesta hoito- ja kasvatustyössä.

9.1.3 Läheissuhdepuhe

Läheissuhdepuheessa kasvatuskumppanuutta tuotetaan erontekona niille kumppanuussuhteille, jotka pohjautuvat aikuisten välisiin läheisiin ihmissuhteisiin. Toimijoita ovat työntekijä ja lasten vanhemmat, isät ja äidit. Aluksi diskursiivisen näyttämön sosiaalinen koreografia pystytetään päivähoidossa tutulle ja paljon käytetylle tiedottamisen käytännölle. Tiedottamisen koreografiassa vanhemmat istutetaan yleisöksi työntekijän ottaessa päähenkilön, kertojan roolin. Näytöksen tarkoituksena on informoida vanhemmille, että päivähoidon työntekijät haluavat olla vanhempien kasvatuskumppaneita. Gricen (1975) tyyliä koskevan maksimiin mukaisesti työntekijän aikomuksena on pitää yleisölle selkeästi ja ymmärrettävästi luento uuden yhteistyötavan, kumppanuuden käyttöönnotosta.

KasvattajaSiiri: Mä taas muistelen eilistä puhetta siellä ryhmässä, niin joku kysyi siellä, että pitäiskö meidän nyt pitää joku semmonen, joku ilta vanhemmille, että kertoo, et me ollaan nyt niinku, tää on nyt tämmönen juttu, että tämmönen kumppanuusjuttu on ja me haluttais olla teidän kumppaneita ja tälleen näin ja sitä sit pohdittiin. *Mulle tuli niinku mielikuva siitä, että (2.0) eihän meidän niinku tartte siitä pitää mitään luentoa siitä kumppanuudesta, vaan*

KasvattajaKaarina: *Sanoa, vaan niinku toiminnalla.*

KasvattajaSiiri: vaan *toimitaan sillä tavalla kumppanina*, että se näkyiskin siinä meidän toiminnassa eikä siinä, et kirjoitettuna, että kumppanuus on sitä, sitä ja sitä, ja sit tehdään tätä ja tätä.

KasvattajaKaarina: Koska se saattaa kyllä ihan varmasti jossakin vanhemmassa vähän herättää hämmennystä, jos sanotaan, että *£*me halutaan nyt olla teidän kumppaneita.£ Et ehkä se niinku parempi tapa, oikeampi tapa sit kuitenkin sen toiminnan kautta on.

KasvattajaSiiri: Niin, ja jotenkin se olis niinku kuvitteliskin, et me ollaan niinku sisäistetty se homma, et se näkyiskin siinä koko toiminnassa eikä vain jossakin alkukeskustelussa, jossa kumppanuutta haluaa 10 prosenttia, mutta että kohta ollaan täysin.

((yhteistä naurahtelua))

Kasvattajajiris: heh.heh. Toi on kyllä kiva, kivat nää teidän mielikuvat, siis tosi tärkeitä, koska nehän avaa just sitä, et näin se, näin tähän vois ajatellakin, et se saa rakentua.

KasvattajaKerttu: Sehän voi tuntua vanhemmasta kauhealta, tukalaltakin, yks tunkee siihen, että mä £olen nyt sun kumppanisi.£

((naurua))

KasvattajaKaarina: Niin, koska *joku voi miettiä kumppanilla vaikka aviopuolisoa* siinä, hitsiläinen, toi tulee heh.heh mejän tontille.

Kasvattajajiris: Niin, *ei ole mikään seurapalvelu* tai. Vois sanoa, että ei kun mä haen lapselle hoitopaikkaa.

((yhteistä narunremakkaa))

KasvattajaKaarina: Siis mä ajattelen ihan oikeasti siis, taas se, että mimmösiä niinku olettamuksia se herättää, mimmösiä mielikuvia se herättää toisissa ihmisissä, joilla ei ole niinku sitä taustaa, mikä teillä on. *Niin kumppanilla voi olla todella mitä erilaisimpia merkityksiä.* (RK030305; 620)

Alkurepliikin jälkeen diskursiivisella näyttämöllä ajaudutaan nopeasti varsin yllätykselliseen tilanteeseen, sillä vanhempien positioissa olevat kuulevat kutsun kumppanuuteen aivan muussa merkityksessä kuin työntekijän tarkoittamana aikomuksena. Vanhempien positioista tilanteessa kumppanuus saa läheissuhteisiin ankuroituvan merkityksen. [Kasvattajajiris: Koska se saattaa kyllä ihan varmasti josakin vanhemmassa vähän herättää hämmennystä, jos sanotaan, että £me halutaan nyt olla teidän kumppaneita. – Et ehkä se niinku parempi tapa, oikeampi tapa sit kuitenkin sen toiminnan kautta on.

KasvattajaKaarina: Niin, koska joku voi miettiä kumppanilla vaikka aviopuolisoa siinä, hitsiläinen, toi tulee heh.heh mejän tontille.]

Tilanteessa sosiaalinen koreografia on vaihtunut äkkiarvaamatta Goldbergin ja Cominsin (2001) tarkoittamasta työ- ja liike-elämän organisaatioissa tutusta velvollisuuksien ja vastuiden vaihdantaan perustuvasta kumppanuussuhteesta tarjoukseksi henkilökohtaiseen ja emotionaaliseen läheisyyteen perustuvaksi sukulais- ja läheissuhteeksi. Työntekijä joutuu tiedottamisen koreografiassa tarkoittamaan positioon, jossa hän voi joutua ennalta arvaamatta läheissuhteiden alueelle. Samalla vanhemmat merkityksellistetään asiakasvanhemmuuden roolista yksityishenkilöiksi, miehiksi ja naisiksi. Kutsuessaan vanhempia kumppaneikseen päivähoidon (nais)työntekijät voivat tahattomasti tuoda kasvatuskumppanuuden merkityssisällöksi aviokumppanuuden. Tästä tulkintakehyksestä käsin kasvatuskumppanuus voi ääritilanteessa tulla tulkituksi kutsuna aikuisten väliseen läheissuhteeseen: [KFRK: Niin, koska joku voi miettiä kumppanilla vaikka aviopuolisoa siinä, hitsiläinen, toi tulee heh.heh mejän tontille.] Seurapalvelusta ei kuitenkaan ole kyse, kun lapselle haetaan hoitopaikkaa.

Läheissuhde-episodin alkutilanne voidaan tulkita Gricen (1997, 277) tarkoittamaksi aikomuksellisuuden suunnitelmaksi, jossa työntekijän tavoitteena on saada ”jotain menemään perille”. Melko nopeasti kasvattajat kuitenkin havaitsevat, että päivähoidon aikomus rakentaa kumppanuutta vanhempien kanssa luennoimalla tai tiedottamisella ei näytä tuottavan toivottuja seurauksia. Kasvatuskumppanuus ei näytä rakentuvan ensisijaisesti informoijan ja tiedottajan positioiden varassa. Näytöksessä sosiaalista koreografiaa muutetaan niin, että työntekijä hakeutuu positioon, jossa [KasvattajaSiiri: vaan *toimitaan sillä tavalla kumppanina*, että se näkyiskin siinä meidän toiminnassa eikä siinä, et kirjoitettuna, että kumppanuus on sitä, sitä ja sitä, ja sit tehdään tätä ja tätä.] Position muutos viittaa kasvattajan toimijuuden muuttamiseen tavalla, jossa kasvattajan ja vanhemman tapamisissa vanhemmalle voi syntyä subjektiivinen kokemus päivähoidosta lapsen kehitykselle lisäarvoa tuottavana kehitysympäristönä ja vanhemmuutta vahvistavana ja rikastavana yhteiskunnallisena kumppanina. Tämä edellyttää, että monologisesta tiedottamisen käytännöstä siirrytään yhteistoiminnallisuuteen ja dialogisuuteen. Kasvattajat sitoutuvat ”käsitteellistämään ja jakamaan varhaiskasvatuksen pedagogisia käsitteitä vanhempien kanssa tavalla, joka mahdollistaa yhteisen kielen löytämisen ja tasavertaisuuden” (Hendry ym. 2007). Kasvattajan haasteena on syventää omaa toimijuuttaan tiedon jakajasta ja informaatiolla ohjaajasta sellaisen dialogisten käytäntöjen ja puhetapojen käyttäjäksi, joilla vanhempia ohjataan liittymään ja identifioitumaan lapsensa varhaiskasvatusyhteisöön *kasvatuksellisen* kumppanuuden kehyksessä. Kumppanuuskäsitteen läheissuhteisiin kiinnittyvän merkityssisällön etäännyttämiseksi yhteistoiminta perheiden ja vanhempien kanssa ankkuroituu päivähoitoon tulevaan ja päivähoidossa olevaan lapseen. Kiinnittämällä puhe lapseen kumppanuuden sisältö ankkuroituu sen ominaisemmalle maaperälle: lapsen kahden kehitys- ja kasvuympäristön vuorovaikutukseen (Bronfenbrenner 1979). Aikuisten välisiä suhteita koskeva puhe asemoi näin kasvatuskumppanuuden käsitteen monitahoiseksi varhaiskasvatuksen ammatillisen identiteetin muutospuheeksi.

9.1.4 Henkilökemiapuhe

Kasvattajan ja vanhempien sosiaalisten suhteiden diskurssissa on kyse myös niistä puhetavoista, joissa keskustelijat pohtivat, mikä merkitys kasvattajan (tai vanhemman) persoonalla on kumppanuussuhteen rakentumisessa. Päivähoidon henkilöstön osaamista koskevien tutkimusten mukaan kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja on totuttu ilmaisemaan henkilökohtaisina ominaisuuksina. Osa työntekijöistä näkee pelkästään henkilökohtaiset ominaisuudet oman ammatillisuutensa vahvuuksiksi (Karila & Nummenmaa 2001, 57–58). Kasvattajan persoonallisiin ominaisuuksiin perustuva osaamisen tulkinta tulee pelkistetysti ilmi seuraavalla näyttämöllä, jossa kasvatusyhteistyön vaikeutta tuotetaan henkilökehemiapuheena.

KasvattajaKaarina: Tietysti lähtökohta on varmaan niinku se, että kaikkien kanssa nyt jollain tavoin tullaan toimeen ja niinku lapsien ja vanhempien kanssa, *et kaikkien kans jollain tavalla tullaan toimeen*. Mut tietysti *sit on myös tilanteita, joissa ei niinku kemiat yksinkertaisesti omahoitajalla ja vanhemmillä oikein kohtaa*. Et se on niinku hirveen haasteellista ja hirveen vaikeeta, et se menee niinku se kaikki energia tavallaan sen kumppanuussuhteen rakentamiseen ja sen suhteen luomiseen, et sen lapsen asia meinaa niinku jo jäädä. Et sit taas niinku se on varmaan jo taas omansa.

KasvattajaKerttu: Sit taas toisaalta jos tosissaan on tää omahoitaja, niin ihmiset, nää työntekijät on sanonut, että se on hirveän hyvä, että kun on tää omahoitajajärjestelmä, mutta kuitenkin niinku tää, että kun siinä on kaikenlaisia vanhempia, että *jos on niinku yleisesti vaan, tässä on mun ryhmä ja me kaikki tehdään tän lapsiryhmän kanssa töitä, niin se helpommin poimii sieltä ne, jotka itselle tuntuu sopivilta*. ((muut mutisevat hyväksyvästi)) Mutta kun on se tietty ryhmä, että nää sun on hoidettava, oli ne sitten? minkälaisia vaan, niin haasteellisetkin siinä työssä. (RK030305; 1121)

Näytöksessä ovat läsnä työntekijä, vanhempi/vanhemmat, lapsi ja henkilökemia. Henkilökemia-puheessa työntekijä on yhtäältä positiossa, jossa hän on voimaton hänen ja vanhemman välille rakentuvassa (toimimattomassa) suhteessa. Kun työskennellään vanhempien kanssa [lähtökohta on varmaan niinku se, että kaikkien kanssa nyt jollain tavoin tullaan toimeen ja niinku lapsien ja vanhempien kanssa, et kaikkien kans jollain tavalla tullaan toimeen. Mut tietysti sit on myös tilanteita, joissa ei niinku kemiat yksinkertaisesti omahoitajalla ja vanhemmillä oikein kohtaa]. Voidaan ajatella, että näyttämöllä työntekijä asetetaan positioon, jossa hän on ”ulkoisen, jonkin toisen toimijan taholta tulevien impulssien ja ulkoisten voimien kohteena ja vailla omaa toimijuutta” (Kroger & Wood 2000, 101). Työntekijän uhrin positio samaistetaan myös lapseen. Lapsen asia meinaa jo jäädä [et se menee niinku se kaikki energia tavallaan sen kumppanuussuhteen rakentamiseen ja sen suhteen luomiseen, et sen lapsen asia meinaa niinku jo jäädä]. Työntekijän positio näyttäytyy jokseenkin vaihtoehdottomana. Toisenlainen sosiaalinen koreografia rakentuu, kun samainen henkilökemia tarjoaa oikeutuksen työntekijälle ”valita” yhteistyökumppanikseen itselle sopivimmat vanhemmat: [jos on niinku yleisesti vaan, tässä on mun ryhmä ja me kaikki tehdään tän lapsiryhmän kanssa töitä, niin se helpommin poimii sieltä ne (vanhemmat), jotka itselle tuntuu sopivilta]. Tässä näytöksessä työntekijä on agentti, vanhempi on potilas, passiivinen valinnan kohde. Kummassakin puhettavassa työntekijöiden subjektiasemaa määrittää henkilökemiaksi nimetty tekijä, joka merkityksenantotapansa vuoksi ei ole kasvattajan itsensä hallittavissa tai kontrolloitavissa.

Kasvatuskumppanuuden tulkitseminen ammatilliseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen perustuvana, vanhempien ja kasvattajan välisenä vastavuoroisena

suhteena merkitsee kasvattajan ammatillista vastuuta olla seulomatta sopivia tai epäsopivia vanhempia yhteistyökumppaneiksi. Nimetyistä lapsista vastuussa oleva kasvattaja on tilanteessa, jossa [näe [lapset] sun on hoidettava, oli ne[vanhemmat] siten ?minkälaisia vaan, niin haasteellisetkin siinä työssä]. Kumppanuuden tulkitseminen kasvattajan vastuulla olevaksi vuorovaikutustyöksi ja yhteistyösuhteiden rakentamiseksi merkitsee, ettei yhteistoiminnassa mahdollisesti ilmeneviä ongelmia tai vaikeutta ”päästä samalle aaltopituudelle” voida sivuuttaa vetoamalla vanhempien tai työntekijöiden persoonallisuuden piirteiden yhteensopimattomuuteen. Kasvatuskumppanuudessa yhteistyöongelmat tulkitaan yhteistyösuhteessa ilmeneviksi vuorovaikutusongelmiksi, joiden selvittämisen vastuu on kasvatusyhteisöllä ja työntekijällä. Puhe kumppanuussuhteen luonteesta ”kemiana” tai työntekijän persoonasta riippuvana ominaisuutena ilmaisee ammatillisen vuorovaikutussuhteen henkilökohtaistamista tavalla, joka vapauttaa työntekijää siitä vastuusta, joka hänelle yhteistyön luomisessa ja ylläpitämisessä on.

Henkilökemia-puheen toinen merkitysulottuvuus tulee esille seuraavassa puhe-episodissa, jossa työntekijän ja vanhempien väliseen suhteeseen liitetään sellaisia ominaisuuksia kuin suosion kalastelu, miellyttäminen tai pidetyksi tuleminen.⁶

KasvattajaKerttu: Oottekste huomannut ittessänne tai varsinkin toisissa heh. heh ((yleistä naurua)) tällaista, että kilpaileeko ihmiset, että kenestä meistä nyt vanhemmat pitää eniten, kuka meistä on se suosituin tai eniten kumppani tai.

(4.0)

KasvattajaIiris: Niinku työntekijät keskenään. Just.

KasvattajaKerttu: Se mulla tulee mieleen.

KasvattajaIiris: Et tämmöset ilmiöt tässä.

KasvattajaTerttu: () et ei, mutta jos ajattelee aikaisempaa, niin voi olla, että oli tällaista ilmassa.

KasvattajaKerttu: Minkälaisilla konsteilla sitä niinku sitä, minkälaisilla keinoilla haetaan sitä (1.0) et ollaanko me niinku aito kumppani -työväline, vai onko se sitten semmosta, jotain semmosta, mikä ei kuulu, että se on sellaista makeilua tai jotain.

KasvattajaKaarina: Joo. Mut sekin on taas sit hirveän tommonen niinku vähän persoonakysymys, et minkälainen ihminen muuten on, et voi olla vähän toisentyypinen niinku arkielämässäkin sitten, et kenen kaa sit enemmän juttustelee, ja joku sit taas ehkä enemmän vetää fasadia.

KasvattajaKerttu: Niin.

KasvattajaSiiri: Meillä on kyllä se omahoitajasysteemi, et se rajaa sitä ihan selkeästi.

⁶ Vertaa edellä käsitelty vertaissuhdepuhe.

KasvattajaKerttu: Ehkä se osoittaa sitä, että meillä kaikilla vielä on tää käsiteistö on vähän vielä hakusessa ja ().

KasvattajaIiris: Niin. Sisällöt on hakusessa vähän, tää käsite. (RK030305; 1060)

Asetelma, jossa kasvattaja on positiossa, jossa hän kilvoittelee vanhempien suosiosta, ei lähde aluksi liikkeelle (pitkä hiljaisuus ensimmäisen puheenvuoron jälkeen). Ajatus vanhempien suosimisesta tai suosion kalastelusta sotiikin varhaiskasvatuksen ammattietiikkaa ja perheiden ja lasten tasa-arvon ideaalia vastaan. Miellyttäjän positio liitetään episodissa henkilön persoonaan. Näin suosion kalastelu irrotetaan ammatillisuudesta ja ammatillisesta toimijuudesta. Suosion etsintä samaistetaan henkilön persoonalliseksi taipumukseksi.

Vaihtoehtoinen sosiaalinen koreografia pilkahtaa esiin puheenvuorosta, jossa viitataan omahoitajuuteen [Meillä on kyllä se omahoitajasysteemi, et se rajaa sitä ihan selkeästi.]. Omahoitajuuspuhe ottaa etäisyyttä yhteistyöstä toimintana, joka perustuu osapuolten henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai luonteenpiirteisiin. Omahoitajuus voidaan tässä ymmärtää tavaksi organisoida päiväkodin hoito- ja kasvatustyötä sekä lapsen ja kasvattajan välisiä suhteita pienryhmissä. Omahoitajuus on rakenne (lavaste), joka oikeuttaa ja velvoittaa tietyn kasvattajan toimimaan tiiviissä yhteistyössä tiettyjen, kasvattajalle osoitettujen lasten vanhempien kanssa. Viitauksella omahoitajuuteen puhe aikuisten välisestä kemiasta palautuu päivähoiton rakenteisiin ja toimintapolitiikkaan. Kasvattaja ei ole luomassa toimivia tai toimimattomia yhteistyösuhteita aikuisten itsensä vuoksi, eikä suhteiden luominen ole riippuvainen aikuisten persoonallisuuden piirteiden yhteensopivuudesta. Yhteistyö perustuu päivähoidossa olevien, omahoitajan erityisvastuulle nimettyjen lasten hyvinvoinnin edistämiseen. Puhe omahoitajuudesta ankkuroi näin kumppanuuden päiväkodin toiminnan rakenteisiin ja hoito- ja kasvatustyön organisointiin. Kasvatuskumppanuudessa tuotetaan paitsi yhteistyötä, ennen kaikkea yhteistyösuhteita.

9.2 Varhaiskasvattajan ja lasten sosiaaliset suhteet

Kasvattajan ja lapsen sosiaalisten suhteiden diskurssissa tulee näkyviin se, että lapset liikkuvat asuinalueen ja päiväkodin ympäristöissä monissa muissakin yhteyksissä kuin päivähoitopalvelujen rajaamissa tilanteissa. Samalla paikkakunnalla asuvat ammattikasvattajat kohtaavat tuttuja, päiväkodissa olevia lapsia asuessaan samassa naapurustossa, asioidessaan kaupassa tai liikkuessaan vapaa-ajan ympäristöissä. Nykypäivänä kauppakeskukset ja paikalliset supermarketit kokoavat asuinalueen asukkaat saman katon alle.

9.2.1 Relatiopuhe

Alla olevassa episodissa ollaan supermarketissa, jossa kohtaavat kasvattaja ja päiväkodista tutut lapset. Aikuinen astuu kauppaan kauppa-asioita toimittavana asiakkaana, mutta ehtii tuskin sisään markettiin, kun hänet liitetään toisenlaiseen käsi- kirjoitukseen: maitohampaiden lähtemisen riemuun.

KasvattajaTerttu: Kyl mä suoraan sanoen ainakin, meillä on Vuokkolassa yks iso kauppa, mä tiedän, et siel on lauantaina *ruuhka-aikaan ?aina tuttuja ja, niin tota, en mielellään mee kyllä.*

KasvattajaIiris: Niin, haluat yksityisyyttä suojata.

KasvattajaTerttu: Siit tuli semmonen hauska tapahtuma mieleen. Mä olin joskus ruuhka-aikana sit siellä kaupassa ja menin kärkyä ottaan, niin siellä oli kassalla sitten *kaks semmosta tyttöä, jotka on nyt eskarissa ollut viime syksystä ja vanhoja ryhmäläisiä äitinsä kanssa ja se huusi kovaa, et @ Terttu, multa on lähtenyt hammas!@* ((imitoi lapsen huutoa)). *£Toinenkin, @et multakin on hammas lähtenyt!@.*

KasvattajaIiris: Voi.

((yhteistä naurua))

KasvattajaIiris: Sä sait tärkeätä informaatiota.

KasvattajaTerttu: Ne oli ihan mukavia juttuja kyllä.

KasvattajaIiris: Joo, sen voi oikein hyvin kohdata siinä kassallakin. Joo. *Simut kyllä tunnistettiin.* (1.0) Mut et sit just, jos tulee jotakin niinku sä sanoit, et sä et halua jäädä kuuntelemaan tämmösiä, siinä tämmöseen, niin siinä taas joutuu niinku, se on ihan eri tason kysymys kuin tää, että on hammas lähtenyt. Tekee mieli sitten sanoa, että (). (RK030305; 954)

Näyttämöllä pääroolin ottavat esikoulussa olevat tytöt, jotka ilmoituksellaan hampaan lähtemisestä muuntavat ostoksilla olevan kuluttajan lastentarhanopettajaksi. Lapsi korottaa äänensä ja ilmoittaa kovalla äänellä hampaan irtoamisesta. Oletettavasti hän on joutunut monesti päiväkodin hälinässäkin kiinnittämään opettajansa huomion kertoessaan itselleen merkityksellisistä asioista. Episodissa lapset identifioivat aikuisen heille tuttuun kasvattajan rooliin. Kasvattaja itse ei kuitenkaan tarjottuun rooliin mielellään positioitu, asetu [et siel on lauantaina ruuhka-aikaan ?aina tuttuja ja, niin tota, en mielellään mee kyllä]. Kasvattaja ei kuitenkaan voi irtautua annetusta kasvattajan roolista, sillä sosiaalinen vaikutelma kaupassa asioivasta kuluttajasta on rikkoutunut (ks. Goffman 1971, 25). Kasvatusyhteisön ulkopuolella lapsen aktiivinen toimijuus näyttäytyy vahvana ja aloitteellisenä. Toimimalla lapselle ominaisella tavalla lapsi myös käyttää määrittelyvaltaa aikuisiin nähden.

Näissä sattumanvaraisissa, suunnittelemattomissa, mutta melko todennäköisissä kohtaamisissa päiväkodin lähiympäristössä lasten oma toimijuus näyttää määrittyvän eri perustein kuin aikuisten toimijuus. Päivähoitoikäinen lapsi näyttää säilyttävän eriytymättömän, erottelemattoman suhteen kasvattajaan riippumatta siitä, missä ympäristössä hän kasvattajan tapaa. Lapsen toimijuuden sosiaalinen eriytymättömyys tulee esille tavassa, jolla lapsi puhuttelee kasvattajaa kaupassa. [ja se huusi kovaa, et @ Terttu, multa on lähtenyt hammas!@ ((imitoi lapsen huutoa)). £Toinenkin, @et multakin on hammas lähtenyt!@]. Lapselle päiväkodin opettaja tai hoitaja on sama henkilö myös kadulla ja kaupassa. Lapsi asettuu puheessa spontaanisti siihen lapsi-aikuisuuteeseen, jonka hän on kasvattajaan päiväkotiympäristössä luonut ja ottaa sen aktiivisesti käyttöön myös päivähoiton ulkopuolisissa ympäristöissä. Aronson ja Hundeide (2002, 182–183) toteavat, että lapset näyttävät rakentavan suhteita relationaalisen rationaalisuuden mukaan. Sille on ominaista paikallisuuden logiikka, jossa lapsen suhteisiin asettumista ja liittymistä ohjaavat ad hoc ja kontekstikohtaiset perustelut. Edellä olleessa näyttämössä eskaritytöt samaistivat sekä itsensä että kasvattajan päiväkodista tuttuihin rooleihin eivätkä kyenneet tunnistamaan sitä sosiaalisen tilan ja tilanteen muutosta, jonka kauppa ympäristönä loi. Lasten puhe-toiminnan aikomuksena oli saada kasvattaja kiinnittämään huomiota heihin ja sitä kautta luoda kasvattajaan se suhde, josta käsin he ovat tottuneet toimimaan päiväkodissa. Samalla puheessa rakentuu kuva lapsesta eri kasvuympäristöjen aktiivisena yhdistäjänä ja ylittäjänä.

9.2.2 Syyllisyyspuhe

Aikuinen ei tule kohtaamisissa päiväkodin lähiympäristössä vain tunnistetuksi – paljastetuksi – varhaiskasvattajaksi, vaan tunnistamisesta voi seurata ammattiroolin ja yksityisroolin välinen vaikutelmallinen ristiriita, mikä tulee tulkituksi seuraavalla näyttämöllä:

KasvattajaPirkko: Just viime maanantaina just vähän kans samasta aiheesta, oltiin semmosen puolikkaan henkilökunnan kanssa eli kymmenkuntako heitä suurin piirtein oli siellä. Ja yks esimerkiks laitto sen, että kun menee ruokakauppaan ja näkee jonkun perheen tai lapsen siellä, [*niin kyllä sitä ensimmäisenä kattoo, £että kuis monta olutta täällä olikaan.* heh.heh Et tulee vähän sellainen, *että mitä mä oon ostanut.*£ Et tota, et kyllä se toisaalta semmonen läheisyys ja tää, tää niinku pieni kunta, niin kyllä se rassaa ihan selvästi. Kasvattajaliris: Et tulee vähän sellainen niinku syyllinen olo ostoksista, *vaikka ihan oikeasti, tietonahan kaikki tietää, että eihän se kellekään kuulu, omalla rahallani maksan enkä varasta, niin se on ihan ok.*

KasvattajaPirkko: Juu, juu. [...] (RK030305: 979)
((naurua))

Hoitolasten kohtaaminen vapaa-ajalla tuottaa kasvattajalle ammatillisen veloitteen toimia esimerkkinä, hyvänä aikuisen (kasvattajan) mallina lapsille [kun menee ruokakauppaan ja näkee jonkun perheen tai lapsen siellä, [niin kyllä sitä ensimmäisenä kattoo, että kuis monta olutta täällä olikaan]. Hoitolasten tuottama kasvattajan positio on ristiriidassa kasvattajan yksityiselämän roolien kanssa, mihin kuuluu muun muassa oikeus tehdä vapaasti kulutushyödykevalintoja. Päivähoitolapsen läsnäolo tuottaa kasvattajalle sosiaalisen normin kontrolloida ostokassin sisältöä [Et tulee vähän sellainen niinku syyllinen olo ostoksista, vaikka ihan oikeasti, tietonahan kaikki tietää, että eihän se kellekään kuulu].

Kaikki ympäristöt sisältävät fyysisen, aistein havaittavan ympäristön, yksilöllisesti tulkitun ympäristön sekä kolmanneksi kollektiivisen, sääntöjen ja normien sekä arvojen ja ideologioiden merkityksellistämän ympäristön. Ympäristöön sisältyy tiettyihin tavoitteisiin pyrkivä hallitseva ja vastustava merkitys suhteessa ihmisen elämään (Raittila 2009, 229-232). Kasvattajan ja lapsen sosiaalisten suhteiden näyttämöllä kasvattajat näyttävät tuovan päiväkotiympäristössä vallitsevat sosiaaliset normit ja arvot myös lapsen muihin lähiympäristöihin. Ammatillinen identiteetti ja sen kautta sisäistetyt ammattieettiset normit ovat läsnä myös ei-päiväkotiympäristössä ja kasvattaja turvautuu mieluummin itsekontrolliin kuin antautuu riskiin tulla leimatuksi epäammattillisesti toimivaksi kasvattajaksi. Episodissa tulee esille, että päivähoitoympäristön ulkopuolella, lapsen toimijuus voi kaventaa ja rajata kasvattajan sosiaalisia rooleja (positioita) kasvattajan vapaa-ajalla. Lapsen toimijuus on tässä mielessä vahvaa.

9.2.3 Kiintymyssuhdepuhe

Kolmas näyttämö kasvattajan ja lapsen sosiaalisten suhteiden diskurssista syntyy tilanteessa, jossa kasvattaja tapaa hoitolapsia vapaa-ajallaan tilanteessa, jossa myös kasvattajan omat, biologiset lapset ovat mukana. Tässä episodissa näyttämöllinen jännite syntyy, kun sekä kasvattajalle tuttu lapsi päiväkodista että kasvattajan omat biologiset lapset toimivat niistä kiintymyssuhteista käsin, jotka heille ovat suhteessa aikuiseen rakentuneet. Näyttämöllä ovat sekä kasvattajan omat, biologiset lapset että päivähoitolapsi.

KasvattajaSiiri: Mä ajattelen () voi sietää () tätä asiaa, kun yleisöluistelussa esimerkiksi oltiin, mä olin omien lapsien kanssa siellä, ja mä tiesin, että *siellä on myös meidän ryhmän lapsia*, semmonen yks tyttö, siis ei mitään erityistä, lapsethan on aivan ihania, *mutta että heti, kun he näkee, niin he tulee kiinni*, ja voi Siiri ja voi. Se tuntui jotenkin niinku, et miten mä tästä selvitän sille tytölle, että tuohan oli sun veli, että miks sä et luistele sun veljen kanssa, kun mulle jotenkin sellainen tunne, että mun ?omat lapset kattoo, et toi taas on niinku noitten kanssa, *että he oli sen näköisiä, että heidät jätetään, kun tää yks ripustautu niin tiiviisti kiinni*. Niin sitten tuli jo omien lasten puolesta semmonen, että hus!

Kasvattajaliris: Niin, sitä rajankäyntiä niinku siinä, että nyt sä oot omia lapsia varten tässä, tässä tilanteessa. Joo. Nyt sä et oo käytettävissä.

KasvattajaSiiri: Vaikka kyllä mä olen aika sellainen, että juttelen tälleen näin, en mitenkään, etten haluaisi

Kasvattajaliris: Niin, joo, et torju.

KasvattajaSiiriS: mutta joku semmonen. (RK030305; 1000)

Kasvattajan eräänä tehtävänä on luoda päivähoidossa oleviin lapsiin turvallinen, luotettava ja lapsen hoitajaan kiinnittymisen mahdollistava toissijainen kiintymyssuhde. Olennaista on, miten lapsi kiinnittyy omaan kasvattajaansa päivähoitossa. Toissijaisessa kiintymyssuhteessa korostuu aikuisen osallistuminen lapsen leikkiin ja toimintaan yhdessä lasten kanssa (Suhonen 2009, 16–19; Schulman 2001). Näyttämöllä on paikalla yhtäältä kasvattaja, jota kohtaan päiväkodissa oleva hoitolapsi (tyttö) osoittaa tarvitsevuuttaan. Tilanteessa päiväkotilapsen toimijuus on vahvaa; lapsi ei tyydy suhteen luomisessa sanalliseen pyyntöön vaan ”tulee kiinni, ja voi Siiri ja voi”. Näyttämöllä on läsnä myös äiti, joka toivoo mahdollisuutta ja oikeutta viettää aikaa omien lastensa kanssa. Kasvattajan omat lapset ovat kuitenkin sivussa. Poissaolijoita näyttävät olevan päivähoitolasten vanhemmat. Näyttämöllä on siten kasvattaja, joka on samalla kertaa sekä pedagogin että äidin positioidessa. Näyttämöllä pedagogi toimii relationaalisen dialogisuuden periaatteiden mukaan [KasvattajaSiiri: Vaikka kyllä mä olen aika sellainen, että juttelen tälleen näin, en mitenkään, etten haluaisi – Kasvattajaliris: Niin, joo, et torju.]. Päivähoitosta oleva lapsi toimii omaa yhteistoimintaansa edistävän relationaalisuuden pohjalta. Lapsi toimii tilanteessa sen suhteen pohjalta, joka hänelle on päivähoitoympäristössä kasvattajaan kehittynyt, eikä näytä vaihtelevan suhdettaan päiväkodista tuttuun aikuiseen ympäristöstä toiseen. Samalla lapsi on omalla sosiaalisesti epäsensitiivisellä toiminnallaan aiheuttanut kasvattajalle ambivalenttisuutta tuottavan rooliristiriidan. Pedagogi tuotetaan tässä tarvitsevan päivähoitolapsen toiminnan kautta, äitiys puolestaan tilanteena, jossa kasvattajan biologiset lapset joustavat aikuisen huomiosta.

9.3 Yhteenveto

Kasvatuskumppanuuden sosiaalisia suhteita koskevassa diskurssissa tuotetaan erontekoja ammatillisen kasvatuskumppanuussuhteen ja kumppanuuden kaltaisten yksityisten sosiaalisten suhteiden välille. Kasvatuskumppanuussuhdetta eriytetään ystävyyssuhteiden, vertaissuhteiden ja läheissuhteiden kaltaisista, kumppanuutta muistuttavista suhteista sekä kasvattajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin perustuvista yhteistyösuhteista. Lisäksi kuvattiin lapsen ja kasvattajan välisiä sosiaalisia suhteita.

Kasvatuskumppanuus versus ystävyysuhdepuhe

Ystävyysuhdepuheessa rakennetaan erontekoa kasvatuskumppanuussuhteen ja ystävyysuhteen välille. Molempia suhteita luonnehtii luottamus, kunnioitus, toistensa tunteminen ja läheisyys. *Kasvatuskumppanuus*, etuliitteellä ”kasvatus”, ankuroi osapuolten suhteen kuitenkin sen erityiseen yhteyteensä: lapsen varhaiskasvatukseen. Tunteminen, luottamus ja läheisyys eivät viime kädessä fokusoidu ensisijaisesti aikuisten keskinäiseen suhteeseen (kasvattaja–vanhempi) vaan lapsen, jonka kokemusten, ajatusten, tunteiden ja toiminnan tulkitsijoita ja välittäjiä aikuiset toisilleen ovat. Kaksoissubjektiivisuuden tilanteessa kasvattajalla on sekä ammatillinen yhteistyösuhde että henkilökohtainen ystävyysuhde päivähoitossa olevan lapsen vanhempiin tai perheeseen. Ystävyysuhdepuheessa kasvatuskumppanuus merkitsee sellaisen ammatillisen identiteetin kehittymistä, jossa kasvattaja tulee tietoiseksi, eriyttää ja rajaa lapsen päivähoitokontekstissa rakentuvan ammatillisen – keskinäiseen luottamukseen, sitoutumiseen ja tasavertaisuuteen perustuvan – kasvatuskumppanuussuhteen vapaa-aikaan ja yksityiselämään sijoittuvista kumppanuuden kaltaisista ystävyys-, tuttavuus- ja naapurussuhteista.

Kasvatuskumppanuus versus vertaissuhdepuhe

Kysymys vertaissuhteista aktualisoituu tilanteessa, jossa lapsiryhmän työntekijä, osallistuu päivähoitossa olevien lasten isien kanssa yhteiseen harrastetoimintaan. Vertaissuhdepuheessa eritellään sitä, mitä suhteita, missä konteksteissa ja keiden välillä kasvatuskumppanuudessa vahvistetaan ja mitkä ovat suhteiden solmimisen ammatilliset ja sosiaaliset motiivit. Kysymys on myös siitä, mikä on kasvattajan tehtävä ja rooli vanhempien vertaistoiminnassa. Goffmanin (1971, 179) mukaan kollegiaalisuuden eräs tehtävä on ammattikunnan julkisivun ja keskinäisen yhteenkuuluvuuden ylläpitäminen. Ongelmalliseksi kollega muuttuu, kun hän riskeeraa ammatillisen yhteenkuuluvuuden veljeilemällä liian tuttavallisesti maallikoiden (tässä: päivähoitolaisten vanhempien) kanssa. Toisaalta perheiden vertaissuhteiden synnyttäminen on eräs lapsi- ja perhepalvelujen virallisesti ilmaistuja tavoitteita (Kaste-toimeenpanosuunnitelma 2009, 28; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Varhaiskasvatustalveissa vertaissuhteiden rakentaminen liittyy kysymykseen siitä, millä tavalla pienten lasten vanhemmille mahdollistetaan se, että he voivat yhdessä jakaa, kertoa ja peilata kokemuksiaan ja käsityksiään pienen lapsen leikin, huolenpidon, kasvun, kehityksen ja oppimisen tarpeista ja edellytyksistä.

Kasvatuskumppanuus versus läheissuhteet

Läheisiä suhteita koskevassa puheessa kasvatuskumppanuuden käsite tuodaan lielle perhettä, parisuhdetta ja muita läheisiä ihmissuhteita koskeville merkityksenannoille. Läheisiin suhteisiin liittyvien merkitysisältöjen vuoksi kasvatuskumppanuuden kaltaisen monitulkintaisen käsitteen viestiminen perheille yksinomaan tiedottamalla tai informaatiota jakamalla (= ryhdymme teidän kasvatuskump-

paneiksenne) voi johtaa kumppanuuden väärintulkintoihin päivähoitokontekstissa. Perheiden tulkintahorisontti nousee arjesta ja kumppanuuden yleisistä merkityksistä. Läheisiä suhteita koskevassa puheessa kasvattajan haasteena on omaksua sellainen toimijuus, jossa kasvattaja siirtyy tiedon jakajasta ja informaatiolla ohjaajasta dialogisen vuorovaikutuksen, käytäntöjen ja puhetapojen käyttäjäksi. Dialogisesti toimiva kasvattaja tuottaa perheille myönteisiä, vanhemmuutta vahvistavia ja vastavuoroisia kokemuksia vanhemman roolista kasvatuksellisenä kumppanina ja lapsen vanhempana. Luottamuksellisia yhteistyösuhteita rakennetaan perheen ja päivähoiton aikuisten välille, läheisiä kiintymyssuhteita aikuisten ja lasten välille. Kasvatuksellisen kumppanuuden työskentelykehyksessä tavoitteena on luoda läheinen suhde lapsen vanhempiin jakamalla mahdollisimman avoimesti, systemaattisesti ja molemminpuolisesti tietoa lapsesta perheen ja päivähoiton kesken (ks. Raikes & Edwards 2009).

Kasvatuskumppanuus versus henkilökemiapuhe

Kasvatuskumppanuuden sosiaalisten suhteiden diskurssissa on kyse myös niistä puhetavoista, joissa keskustelijat pohtivat, mikä merkitys kasvattajan (tai vanhemman) persoonalla on kumppanuussuhteen rakentumisessa. Päivähoiton henkilöstön osaamista koskevien tutkimusten mukaan kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja on totuttu ilmaisemaan henkilökohtaisina ominaisuuksina. Osa työntekijöistä näkee yksinomaan henkilökohtaiset ominaisuudet oman ammatillisuuden vahvuuksiksi (Karila & Nummenmaa 2001, 57–58). Kumppanuuden tulkitseminen kasvattajan vastuulla olevaksi vuorovaikutustyöksi merkitsee, että yhteistyössä mahdollisesti ilmeneviä ongelmia tai vaikeuksia ”päästä samalle aaltopituudelle” ei voida sivuuttaa vetoamalla vanhempien tai työntekijöiden persoonallisuuden piirteiden yhteensopimattomuuteen. Kasvatuskumppanuudessa yhteistyöongelmat, joita ilmaistaan ”henkilökemioiden” yhteensopimattomuudella, tulkitaan yhteistyösuhteessa ilmeneväksi vuorovaikutusongelmiksi, jonka selvittämisen ensisijainen vastuu on kasvatusyhteisöllä ja ammattihenkilöillä. Puhe kumppanuussuhteesta ”kemiana” tai työntekijän persoonasta riippuvana ominaisuutena ilmaisee ammatillisen vuorovaikutussuhteen henkilökohtaistamista tavalla, joka vapauttaa työntekijää ammatillisesta vastuusta luoda ja ylläpitää lapsi- ja perhekohtaista yhteistyötä.

Kasvattajan ja lapsen väliset suhteet

Kasvattaja–lapsi-puhe paikantuu tilanteisiin, joissa kasvattaja tapaa päivähoitosa olevia lapsia muualla kuin välittömässä päiväkotiympäristössä. Raittilan (2009, 229–232) mukaan kaikki ympäristöt sisältävät fyysisen, aistein havaittavan ympäristön, yksilöllisesti tulkittun ympäristön sekä kollektiivisen, sääntöjen ja normien sekä arvojen ja ideologisten merkitysten sisältämän ympäristön. Ympäristöön sisältyy tiettyihin tavoitteisiin pyrkivä, hallitseva ja vastustava merkitys suhteessa ihmisen elämään.

Muihin kuin päiväkotiympäristöihin sijoittuvilla diskursiivisilla näyttämöillä lapsi näyttää ottavan aktiivisesti käyttöön sen lapsi-aikuissuhteen, jonka hän on kasvattajaan päiväkodissa luonut. Näyttämöt kuvaavat tilanteita, joissa päivähoitossa oleva lapsi iloisesti huutaen ilmoittaa paikallisessa marketissa hampaan lähentemisestä tai asuinalueen urheilukentällä tarrautuu kiinni omien lastensa kanssa vapaa-aikaa viettävään kasvattajaan. Näissä tilanteissa lapsi toimii relationaalisen rationaalisuuden logiikan mukaan (ks. Aronson & Hundeide 2002, 182–183). Sille on ominaista paikallisuuden logiikka, jossa lapsen suhteisiin asettumista ja liittymistä ohjaavat ad hoc ja kontekstikohtaiset perustelut. Lapset identifioivat itsensä ja kasvattajan päiväkodista tuttuihin rooleihin, eivätkä tunnista sitä sosiaalisen tilan ja tilanteen muutosta, jonka kauppa tai urheilukenttä ympäristönä luo. Samalla puheessa rakentuu kuva lapsesta omien kasvu ympäristöjensä aktiivisena yhdistäjänä ja ylittäjänä. Päivähoidosta oleva lapsi toimii tilanteessa sen suhteen pohjalta, joka hänelle on päivähoitoympäristössä kasvattajaan kehittynyt. Lapsi ei näytä muuttavan suhdettaan aikuiseen ympäristöstä toiseen. Lapsen toiminnan seurauksena kasvattajan toimijuus määrittyy myös vapaa-ajalla kasvattajan ammatillisen identiteetin ja sitä määrittävien ammattieettisten normien pohjalta. Lapsen toimijuus näyttyy vahvana. Lapsi on omalla puhetoiminnallaan synnyttänyt kasvat-
tajalle rooliristiriidan vapaa-ajan ja ammattiroolin välille.

10 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksen kotikäyntinä

Tutkimusaineistossa yhdeksi keskeiseksi keskusteluteemaksi nousi lapsen kotiin tehtävä kotikäynti ja siihen liittyvät tulkinnat. Powellin (1993) mukaan päällepäin kaikki lapsen kotiin tehtävät vierailut näyttäytyvät jokseenkin samanlaisina. Sisältäpäin katsottuna lapsen kotiin suuntautuvat käynnit kuitenkin ”tuovat esiin niitä erilaisia oletuksia ja työhön liittyviä käsityksiä, joita työntekijä tuo mukanaan perheen kotiin, ilmaisevat työntekijän ja vanhemman välille syntyvien suhteiden ominaisuuksia ja näyttävät, miten työntekijä käsittää kotikäynnin merkityksen suhteessa lapseen ja vanhempaan” (mts. 23).

Kotikäynti ei ole tuntematon asia varhaiskasvatuksessa, sillä kasvattajat vierailivat lasten kodeissa ja kotiympäristöissä lastentarhojen perustamisesta alkaen. Käynnit kohdistuivat etupäässä sosiaalisesti ja taloudellisesti heikko-osaisiin perheisiin. Aikuisten silmissä lasten elinympäristöt näyttäytyivät usein epähygieenisinä, epäviihtyisinä ja leikkivälineiltään niukkoina. Lasten näkökulmasta samat ympäristöt tarjosivat monipuolista liikkumis- ja toimintatilaa, olivat kiehtovia ja mielikuvitusta ruokkivia. Leikkivälineitä lapset tekivät tarvittaessa itse, ellei käsistään taitavaa aikuista ollut saatavilla. (Eerola-Pennanen 2009, 37; Bhavnagri & Krolkowski 2000.)

Varhaiskasvatuksen kotikäyntidiskurssissa rakennetaan tulkintoja ja ymmärrystä siitä, minkälaisia identiteettejä, toimijuuksia ja positioita vanhemmille, kasvattajille ja lapsille rakentuu tilanteessa, jossa kasvattaja vierailee lapsen kotona. Lisäksi kotikäynti -diskurssi tuottaa jäsenystä siitä, minkälaisen perhettä ja kotikäyntiä koskevien tulkintakehysten, kategorisointien ja selontekojen avulla osapuolten keskinäisiä suhteita ja vuorovaikutusta kotikäynnillä rakennetaan. Merkityksenannot liittyvät lapsen päivähoidon aloituksen yhteydessä tehtävään varhaiskasvatuksen kotikäyntiin⁷ ja toisaalta lastensuojelun ja/tai sosiaalityön kontekstiin kiinnittyvään kotikäyntitraditioon.

Analysoin varhaiskasvatuksen kotikäynnin diskursiivisia näyttämöitä myös siitä näkökulmasta, miten ja keiden välille puheessa tuotetaan Goffmanin (1964)

⁷ Varhaiskasvatuksen aloituskotikäynnin tavoitteena on, että lapsi tutustuu tulevaan kasvattajaan ja kasvattaja lapsen perheeseen. Kotikäynnillä kasvattaja tukee vanhempia valmistamaan lasta päivähoidon aloitukseen. Kotikäynnillä perhe kertoo omista odotuksistaan, huolistaan ja toiveistaan lapseen ja lapsen päi-

tarkoittamia kokoontumisen versus kohtaamisen kaltaisia sosiaalisia tilanteita, sekä minkälaisia yhteistoiminnallisuuden periaatteita (Grice 1975) näissä sosiaalisissa tilanteissa otetaan käyttöön ja minkälaisia seuraamuksia niistä syntyy. Varhaiskasvatuksen kotikäynnin näyttämöillä jännitteet rakentuvat muun muassa sen suhteen, miten tutustumiskäynnin tavoite ja tehtävä tulevat tulkituksi. Toisaalta merkityksenannot rakentuvat siitä käsin, minkä tulkitaan olevan kasvattajan lapsen kotiympäristöön tekemän vierailun oikeutus ja perustelu. Edelleen varhaiskasvatuksen kotikäynti -diskurssissa rakennetaan kategorisointeja siitä, keitä ovat perheet, joiden luokse varhaiskasvatuksen kotikäynti voidaan luontevasti tehdä, ja mikä on kotona käytävän keskustelun sisältö ja toteutustapa. Puheessa tuotetaan tulkintoja siitä, millaisia ovat lapsen, kasvattajan ja vanhempien väliset suhteet ja keskinäinen vuorovaikutus kotikäynnillä.

Käytän kasvattajan lapsen kotiin tekemästä vierailusta nimitystä varhaiskasvatuksen kotikäynti tai lyhyemmin kotikäynti. Vaihtoehtoisina käsitteinä varhaiskasvatuksen kotikäynnille käytän myös nimityksiä aloituskotikäynti, tutustumiskäynti, tutustumiskotikäynti tai päivähoiton aloituskeskustelu lapsen kotona. Nämä nimitykset kumpuavat diskursseista itsestään.

10.1 Varhaiskasvatuksen kotikäynti selkeyttämispuheena

Varhaiskasvatuksen kotikäyntiä koskevassa puheessa etsitään selkeytystä sille, mikä on päivähoiton, varhaiskasvatuksen yhteydessä tehtävän kotikäynnin raja- ja yhdyspinnat muihin palvelujen tekemiin kotikäynteihin. Kutsun tätä selkeyttämispuheeksi. Selkeyttämispuheessa kasvattajat konstruoivat kotikäynnin merkityksiä yhteistyösuhdetta ja perhettä koskevien kategorisointien ja identifioitumisten kautta. Selkeyttämispuhe liittyy siihen, minkä ajatellaan olevan kasvattajan tehtävä (roolit) lapsen kotona. Erontekojä rakennetaan kasvattajan subjektipositioihin viranomaisena, tarkastajana, inspektorina ja lomakkeiden täyttäjänä. Varhaiskasvatuksen kotikäyntiä konstruoidaan myös tulkintoina siitä, leimaako kotikäynti perheen lastensuojelun asiakkaaksi tai kasvattajan lastensuojelun työntekijäksi.

10.1.1 Kodin tarkastamisesta lapsen tutustumiseen

Alasuutari (2007) toteaa, että kasvatuskumppanuus voi tarjota päivähoiton työntekijöille yhtäältä ystävyyssuhteen, toisaalta auttamissuhteen kaltaisen orientaation ja kysyy, mitä on ammatillinen vuorovaikutus tilanteessa, jossa toimitaan kumppanina asiakassuhteessa. Samaa näyttävät kysyvän kasvatuksen ammattilaiset itse. Alla olevassa episodissa kysymys suhteen laadusta aktualisoituu tilanteessa, jossa kasvattaja tapaa vanhemman lapsen kotona.

KasvattajaKerttu: Siihen lapseen, että *niinku hämärtyy [kotikäynnillä] se ammatillinen ja se yksityinen, että rupeaa niinku kaveeraamaan, hänen mielestä siinä on semmonen vaara. Ja tota, jotenkin mä olen huomannut sen vaan, että nää kotikäyntiasiat on aika ((lievästi huokaisten)) se herättää hirveän paljon erilaisia, semmosta juttua.*

KasvattajaKaarina: *Kotikäynti, että miks mä sinne menen, ettei vaan niinku lähde kaveeraamaan. Vaikka on hirveän tärkeätä on se suhteen luominen siihen perheeseen ja näin, mutta että jotenkin musta niinku työntekijän pitää olla valmis siihen kotikäyntiin, että tietää, miksi sinne menee. Ettei siellä olekaan sitten pääasia se, että ((joku häiritsevä meteli kuuluu taustalla)) mä näen millainen koti siellä on tai jotain tuollaisia juttuja, vaan ihan selkeästi se ammatillinen päämäärä mikä siinä on.*

KasvattajaTerttu: Kyllä se varmaan, jos ajattelee, niin se pienten puolella nimenomaan olisi tärkeätä, niin kyllä mä uskon, että siinä nousee se, että tärkeintä on se, että *tullaan niinku tutuiksi ja että tää pieni oppii mut tuntemaan.*

KasvattajaKaarina: Niin juuri, tämmöset täytyy ollakin.

KasvattajaTerttu: Mut se voi olla ?EHKÄ ISOMMILLA tulee sit enemmän, jos ajattelee, että kun pienten puolelta siirtyy isompien puolelle ja sit sanotaan, että nyt tullaankin kotikäynnille, *et onks tässä joku välitarkastus nyt, että onks ilmaantunut jotain, että minkä takia nyt tämmönen tehdään. Siinä se voi olla semmonen, jota joutuu ehkä vähän selittelemään.*

KasvattajaKaarina: Löytyisikö jotain muuta sille kotikäynnille, että siinä tulee vähän tämmönen *tarkastuskäynti*. Heh.heh

KasvattajaTerttu: *Sossukäynti.*

KasvattajaKaarina: *Tutustumiskäynti.*

Kasvattajaliris: Niin. (2.0) Tutustumiskäynti.(RK181104; 326)

Näyttämöllä varhaiskasvatuksen kotikäyntiä rakennetaan aluksi siitä käsin, että siihen sisältyy riski kasvattajan ammatillisuuden hämartyimisestä. Kasvattajan vierailusta perheen kotiin voi olla seurauksena, että ” [kasvattaja suhtautuu eri tavalla...siihen lapseen, että niinku hämärtyy se ammatillinen ja se yksityinen, että rupeaa niinku kaveeraamaan, hänen mielestä siinä on semmonen vaara.] Episodissa merkille pantavaa on, että kasvattajan ammatillisen identiteetin hämartyymisen riski aukeaa siitä käsin, että kasvattaja siirtyy fyysisesti päivähoitoympäristöstä lapsen kotiympäristöön. Puhe-episodissa kasvattajan fyysinen siirtyminen lapsen kotiympäristöön näyttää itsessään tuovan mukanaan epäilyn siitä, että kasvattaja kadottaa ammatillisen identiteettinsä ja [rupeaa niinku kaveeraamaan perheen kanssa].⁸

Kasvattajan käynnille lapsen kotiin tulee olla ammatillinen perustelu. [Kotikäynti, että miks mä sinne menen, ettei vaan niinku lähde kaveeraamaan. Vaikka on

⁸ Kasvattajien ja vanhempien sosiaaliset suhteet -diskurssissa tämä riski näytti todentuneen tilanteessa, jossa päiväkodin aikuinen oli kotikäyntien innoittamana ryhtynyt toimimaan myös vapaa-ajalla päiväkodissa olevien lasten vanhempien harrastekerhossa.

hirveän tärkeätä on se suhteen luominen siihen perheeseen ja näin, mutta että jotenkin musta niinku työntekijän pitää olla valmis siihen kotikäyntiin, että tietää, miksi sinne menee.] Näyttämölle tulevat pienet (alle kolmivuotiaat) lapset. Nyt kotikäynnin oikeutus näyttyy selkeämmin; kotikäynti tarjoaa tilan ja paikan lapsen omalle tutustumistyölle. Kotikäynti mahdollistaa pienen lapsen tulla tutuksi päivähoidon aikuisen kanssa. Lapsesta tulee tutustuja, kasvattajasta aikuinen, johon lapsi tutustuu. [Kyllä se varmaan, jos ajattelee, niin se pienten puolella nimenomaan olisi tärkeätä, niin kyllä mä uskon, että siinä nousee se, että tärkeintä on se, että tullaan niinku tutuiksi ja että tää pieni oppii mut tuntemaan. Tilanteesta rakentuu keskustelussa yhteinen ymmärrys: [Niin juuri, tämmöset täytyy ollakin.]

Lapsen tutustumistyön perustelu kuitenkin horjahtaa, kun näyttämölle astuvat hieman vanhemmat lapset, jotka siirtyvät ryhmästä toiseen. Onko lapsiryhmästä toiseen siirtyminen riittävä peruste tehdä kotikäynti lapsen kotiin vai muuttuuko käynnin tarkoitus ja tavoite joksikin muuksi, esimerkiksi välitarkastukseksi?

KasvattajaKerttu: Löytyisikö jotain muuta sille kotikäynnille, että siinä tulee vähän tämmönen *tarkastuskäynti*. Heh.heh

KasvattajaTerttu: *Sossukäynti*.

KasvattajaKaarina: *Tutustumiskäynti*.

KasvattajaIiris: Niin. (2.0) Tutustumiskäynti. (RK181104; 349)

Tarkastuskäyntitermi asemoi kasvattaja tarkastajan ja lapsen tarkastettavan positioon, mikä puolestaan kytkeytyy sosiaalityön (sossukäynti) kontekstiin. Näistä tarjolla olevista positioista ja toimijuuksista otetaan etäisyyttä ja näyttämölle tuodaan vielä kolmas kohtaamisen kehys: tutustumiskäynti. Tutustumiskäynti tarjoaa sekä kasvattajalle, lapselle että vanhemmalle samat, vastavuoroiset positiot: olla yhtäältä se, joka tutustuu ja toisaalta se, johon tutustutaan. Kasvattajan käynti lapsen kotona ankkuroituu lapsen kahden kasvuympäristön transitiiovaiheeseen ja lapsen oman toimijuuden vahvistamiseen tässä siirtymistilanteessa (Powell 1993).

Näyttämö rakentaa varhaiskasvatuksen kotikäynnin perustetta ja oikeutusta tavalla, jossa etsitään kotikäynnille sellaista nimitystä ja käsitettä, joka voisi kuvata käynnin tehtävää varhaiskasvatuspalvelun kontekstissa lapsen iästä, päivähoidossa olosta tai perheen ja lapsen elämäntilanteesta riippumatta. Varhaiskasvatuksen kotikäynnin tehtäväksi ei tunnisteta tarkastusta, ei myöskään lastensuojelun interventiota perheeseen. Lapsen positiointi tutustujaksi ja kasvattajan positiointi tutustumistyön kohteeksi saa kannatusta. Varhaiskasvatuksen kotikäynti voidaan tehdä, jotta lapsi saa mahdollisuuden luoda ensikontaktin kasvattajaan ja kasvattaja ja vanhemmat voivat yhdessä valmistautua ja valmistaa lasta päivähoidon aloitukseen.

10.1.2 Viranomaisvalvonnasta perheen kohtaamiseen

Alla olevalla näyttämöllä keskustelijat pohtivat, voisiko kotikäynti saada oikeutuksensa, jos lapsen kodissa kävisi inspehtori. Inspehtori-nimitys toimii metaforana viranomaiskeskeiseen, juridis-hallinnolliseen arviointityyppiseen toimintaan. Inspehtori-asetelmassa työntekijä saa haastattelijan ja arvioijan positiot, perhe haastateltavan ja arvioitavan positiot. Vuorovaikutuksen muoto on monologinen ja toiminnan fokus on paperin (haastattelulomakkeen) läpikäyminen, täyttäminen.

KasvattajaTerttu: Koska kyllähän se menisi sellaiseksi viralliseksi käynniksi, jos mä menisin sinne ja paperit, @nämä asiat käydään ja nyt tämä loppukin tämä keskustelu tähän@ ((jämäkästi))

KasvattajaIiris: Joku semmonen *inspehtori*

KasvattajaKerttu: *joka määrää ja päättää*.heh.heh.Musta se on tavallaan, että se on niinku varmasti rikkaus molemmille, että siinä= varmasti tulee ne asiat sitten laajemmin käsiteltyä, kun ehkä kerrotaan vähän omaa juttua ja toinen kertoo jotain heidän perheen taustasta ja *sieltä voi nousta semmosia asioita todella, jotka ei ehkä niistä papereista nousisi* ja niitä jotka on varmasti tärkeitä ja hyvä tietää. Se semmonen luottamus ja näin. Ehkä siinä *joku niinku yhteinen työnsaran avaaminen varmaan lähtee eri tavalla*. (2.0) Mitä mieltä te olette?

KasvattajaSiiri: Kyllä ilman muuta, *kun ajattelee sitä lasta*, niin kyllähän ()

KasvattajaKerttu: Ja niinku semmosen *luottamuksen herääminen tai vahvistaminen tai rakentaminen lähtee siinä lapsessa*.

KasvattajaTerttu: *Niin, just tutustumista*.

(2.0) (RK181104; 296)

Alasuutarin (2011) mukaan varhaiskasvatuskeskusteluissa vasulomake tuottaa normaaliuden ja ihanteiden odotuksia. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen asennoidutaan eräänlaisena viranomaistoimintana, jossa vanhempi täyttää (valta-asemassa olevan) viranomaisen lomakkeen riippumatta siitä, millainen lomake on, koska viranomaisyhteistyössä näin kuuluu tehdä (Alasuutari 2011, 70). Varhaiskasvatussuunnitelmalomake rakentaa vanhemman ja kasvattajan vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen institutionaalisista ja ammatillisista päämääristä käsin. Lomakkeista käsin ohjautuvassa tilanteessa kysymykset asetetaan päivähoitoinstituutioiden näkökulmasta (Alasuutari 2011, 71).

KasvattajaTerttu: Koska kyllähän se menisi sellaiseksi viralliseksi käynniksi, jos mä menisin sinne ja paperit, @nämä asiat käydään ja nyt tämä loppukin tämä keskustelu tähän@ ((jämäkästi))

KasvattajaIiris: Joku semmonen *inspehtori*

KasvattajaKerttu: *joka määrää ja päättää*.heh.heh (RK181104; 296)

Lomakkeista käsin toimiminen tuottaa osapuolten suhteet tarkastettavan ja tarkastajan positioiksi. ”Paperit’ ohjaavat osapuolten kohtaamista ja tapaamisen fokusta. Kotikäynnin tehtäväksi määrittyy lomakkeen läpikäyminen. Lomakkeen täyttäjälle – kasvattajalle – annetaan asiakasvuorovaikutuksen määrittelijän ja päättäjän positiot, perheen saadessa määritetyn ja raportoitijan positiot.

Näyttämön luonne muuttuu, kun lomake tuotetaan perheen ja päivähoidon yhteisen keskustelun – ei yksipuolisen haastattelun – innoittajana ja keskustelun virittäjänä. Vastavuoroinen kertominen vie osapuolet päivähoidon aloittelevan lapsen ja perheen kannalta olennaisten kysymysten käsittelyyn, jolloin [niinku yhteinen työnsaran avaaminen varmaan lähtee eri tavalla]. Lomakepuheen vastakohtana onkin avoimempi ja kasvattajan omaa henkilöä vuorovaikutukseen mukaan tuova positiointi: [kerrotaan vähän omaa juttua ja toinen kertoo jotain heidän perheen taustasta.] Molempien osapuolten positiot muuntuvat keskustelijoiksi ja kertojiksi. Kasvattaja kuitenkin asemoituu vuorovaikutustilanteessa kertojan positioon niistä rajoista käsin, joilla keskustelua ohjataan palvelemaan sen perustehtävä: lapsen ensikontaktin luomista kasvattajaan, lapsen auttamista päivähoidon aloituksessa ja perheen tukemista lapsen siirtyessä päivähoidon. Vaikka työntekijä kertoisi ”vähän omaa juttua”, se tapahtuu ammatillisesti tiedostettuna toimintatapana, jonka tavoitteena on edistää sekä lapsen että perheen aikuisten päivähoidon liittyvien käsitysten, uskomusten, mielikuvien, ajatusten, tunteiden, odotusten ja toiveiden ilmaisemista. Lomake tuottaa yhteiseen keskusteluun olennaiset teemat, mutta mahdollistaa myös sellaisten lapsen liittyvien asioiden kertomisen, [jotka ei ehkä niistä papereista nousisi ja niitä jotka on varmasti tärkeitä ja hyvä tietää]. Keskustelussa, jossa viranomaisten paperit toimivat dialogin, vuoropuhelun virittäjänä, osapuolet ”luovat uudenlaisia yhteyksiä, jossa he kuuntelevat ja pyrkivät ymmärtämään ne näkemykset, joita muut esittävät ja pyrkivät hellittämään otteensa vakaasta käsityksestään” (Isaacs 2001, 40–41).

Edellä olevalla näyttämöllä kasvattajan toiminta ilmentää ammatillista toimijuutta, jossa kasvattaja rajaa puheensa päivähoidon aloittavaan lapsen perheen yksityisyyden alueella, lapsen kotona. Jutustelu tuotetaan tässä kasvattajan harjaantuneisuutena ja taitona vastata vanhempien tapaan puhua ja olla vuorovaikutuksessa tavalla, joka tuottaa yhteistoiminnallisuutta niin, että [sieltä voi nousta semmosia asioita todella, jotka ei ehkä niistä papereista nousisi ja niitä jotka on varmasti tärkeitä ja hyvä tietää]. Lapsen siirtyessä päivähoidon ja uuteen lapsiryhmään kasvattaja asemoituu positioon, jossa perhe saa tuen tarjoajan, tiedon antajan ja lapsen liittyvien asioiden tuntijan positiot. Kasvattaja joutuu vastaanottajan positioon, tosin hieman hämmentyneenä ja odottamatta.

Työntekijän ammatillisuus on koko ajan läsnä siinä, että hänen rooliaan ohjaa ja rajaa tietoisuus siitä, että kotikäynti palvelee viime kädessä lasta. [Ja niinku semmosen luottamuksen herääminen tai vahvistaminen tai rakentaminen lähtee siinä lapsessa]. Silloinkin kun keskustelu on spontaanin dialogisuuden mahdollistavaa, kasvattaja ohjautuu keskustelussa lapsen varhaiskasvatuksesta käsin. Kasvattaja pyrkii

luomaan hyvän kontaktin lapseen ja auttamaan lasta tutustumaan itseensä. Kasvattaja pyrkii rakentamaan luottamusta perheeseen ja auttamaan perhettä valmistamaan lasta päivähoiton aloituksen mukanaan tuomaan muutokseen (Kaskela & Kekkonen 2006 94–95; Kanninen & Sigfrids & Backman 2009, 96) Kasvatuskumppanuuden mukaisen keskustelukäytännön omaksuminen edellyttää sisäistettyä tietoisuutta vapaamuotoisemman puheen tavoitteesta sekä ”sinne upotetuista” lapsen kehitykseen liittyvistä keskusteluteemoista

10.1.3 Lastensuojelun kotikäynnistä varhaiskasvatuksen kotikäynniksi

Varhaiskasvatuksen kotikäynnin diskursiivinen rakentuminen jatkuu edelleen niillä näyttämöillä, joissa keskustelijat pohtivat kotikäynnin mielikuvia. Lastensuojelun mielikuvapuhe rakentuu perheistä, joilla tiedetään olevan lastensuojelun asiakkuus, mutta jotka käyttävät myös päivähoitopalveluja. Mielikuvat lastensuojelun asiakasperheistä paikantuvat tiettyihin asuinalueisiin. Asuinalueella asuvista perheistä puhutaan ”riskiperheinä”. Perheet ovat päivähoiton asiakkaita lastensuojelun avoimuuden ennalta ehkäisevien tukitoimien kautta. Varhaiskasvatuksen kotikäyntiä rakennetaan erontekoina lastensuojeluasiakkuuteen liitettyihin mielikuviiin.

KasvattajaKerttu: Mietin esimerkiksi sellaista asiaa, että *lastensuojeluperheitten kohdalla, joille oikeasti sitten tehdään näitä kotikäyntejä vähän toisessakin merkityksessä, niin sitten jos me esitetään, että me tullaan kanssa kotikäynnille.* (1.0) Siinä on aika iso työmaa.

KasvattajaPirkko: *Siitä syntyy se ensimmäinen mielikuva.*

KasvattajaKerttu: Niin, että (). (RK181104; 366)

Kotikäynnin tehtävä ja tavoite eivät ole luettavissa kotiovella seisovan työntekijän ulkoisesta olemuksesta. Näyttämöllä ovat kasvattaja ja lastensuojeluperhe. Kasvattajan kaksoissubjektiivutta rakentaa toteamus [entä sitten, jos me tullaan kanssa kotikäynnille... entä sitten niiden lastensuojeluperheitten kohdalla, joille oikeasti sitten tehdään näitä kotikäyntejä vähän toisessakin merkityksessä]. Sitaatissa kasvattaja epäilee, että perhe samaistaa hänet lastensuojelun sosiaalityöntekijäksi. Toisaalta jännite syntyy siitä, että myös naapurusto/päivähoiton muut asiakasperheet saattavat tulkita kasvattajan käynnin perheessä muuksi kuin päivähoiton aloituskotikäynniksi. Näyttämöllä rakennetaan näin tulkintaa siitä, mikä kasvattajaa perheen kotiovella määrittää: perheen lastensuojeluasiakkuus vai (näyttämöllä poissaolevan) lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen. *Episodissa näytetään kysyvän sitä, miten lapsen kotona vieraileva kasvattaja säilyttää vanhempien ja mahdollisten ulkopuolisten mielikuvan siitä, että käynti lapsen kotiin ankkuroituu lapsen varhaiskasvatukseen, ei sosiaalityöhön tai lastensuojeluun.* Sitaatti, jossa todetaan, että [Siinä on aika iso työmaa] tuottaa työstämisen kohteeksi – ei niinkään itse kotikäyntiä – vaan

kotikäyntityöhön liittyvät mielikuvat, tulkinnat ja oletukset. Näyttämöllä (poissa-oleva) lapsi oman kehitysympäristönsä toimijana ja subjektina näyttää peittyvän niiden mielikuvien alle, jotka aikuiset lapsen perheeseen liittävät.

Edellä olevassa näytöksessä varhaiskasvatukseen tuleva lapsi jää pimentoon ja sitä myöten myös varhaiskasvatuksen perustehtävä lapsen siirtymätilanteiden tukijana, lapsen tutustujana ja lapsen turvallisen aloituksen varmistajana. Riippumatta perheen mahdollisesta lastensuojeluasiakkuudesta, lapsen tarve saada tutustua, nähdä, tavata ja kertoa itsestään kasvattajalle on yhtäläinen kaikkien perheiden lasten kanssa. Voidaan myös kysyä, syntyykö kasvattajan leimautumisen epäily siitä, että myös varhaiskasvatuksen omana kulttuurisena käytäntönä on olla yhteydessä perheeseen pääsääntöisesti ongelmatilanteissa ja usein vasta tilanteen kärjistyessä, usein perheestä lapsen ongelmien syitä etsien (Heinämäki 2004, 240). Perheessä vierailaan vasta lapsen ongelmien ilmaantuessa ja lapsen ongelmien syitä ja selityksiä perheestä etsien.

Riskiperhepuhe rakentaa puhetta perheistä, joilla on lastensuojeluasiakkuus ja joista lapset sijoitetaan päivähoitoon avohuollon tukitoimena. Edellisessä näytöksessä puhe erilaisista perheistä liittyi kysymykseen siitä, mikä on kasvattajan perustehtävä kotikäynnillä perheessä, jolla on lastensuojeluasiakkuus. Puhe liittyi siihen, identifioidaanko kotona vieraileva kasvattaja varhaiskasvatuksen pedagogista perustehtävää toteuttavaksi kasvattajaksi vai lastensuojelun työntekijäksi. Myös seuraavassa riskiperhepuheessa kasvattajalle rakentuu kaksoissubjektius. Tällä kertaan identiteettipuhetta tuotetaan kuitenkin erilaisista perhekatégorisoinneista käsin. Puheessa konstruoidaan sitä, miten erilaiset perheet mahtavat asennoitua varhaiskasvatuksen kotikäyntiin ja käyntiä tekevään kasvattajaan.

Kasvattajaliris: Niin. Joo. Ja sitten [perhe] voi sanoa, että en mä kyl tuu käymään, mä ajattelin tää, kun sä sanoit, *että sä tunnet alueesi*, et siellä helposti lähtee tämmöset huolet liikkeelle, niin *siihen tulee tämmösen epäilyksen varjo tavallaan sen päälle*, niin siellä ehkä sitten sanottais, että mä, mä en tykkääkään.

KasvattajaElla: Se alue on hyvin kaksjakonen, kun siellä on sellainen puolisko, missä tää vois olla *aika outoo* ja sitten on semmonen puoli, *ihan toiselta suunnalta perheet, jossa ei olis mitään*

Kasvattajaliris: periaatteessa mitään.

KasvattajaPirkko: Mut must on kyllä oikeesti ihan ymmärrettävä tämmönen huolenaihe on toisaalta.

Kasvattajaliris: Joo. Mut et jos perhe valitsee, niin perhe silloin kyllä niinku ottaa huomioon, mä luulen, senkin. Must on ihan hyvä kyllä tietää *se, et on myöskin paljon lastensuojeluperheitä, jotka todella toivoo, että heillä käydään*, että se on vilpitön heidän toiveensa ja halunsa. Että se ?ei oo, *että se on niinku ehkä enemmän niinku se mielikuva siitä negatiivisuudesa kuin ihan oikeesti se*. Se on myöskin ihan hyvä huomioida .. ja siinä niinku todella sitten ()

suurimmassa osassa ()joka tapauksessa. *Sitten on niitä velvoitteilla käyntejä,* mutta sehän on tosi pieni osa loppujen lopuksi. Mutta niinku se on, etsä tunnet sen aluees, sä tiedät, että siellä semmosia perheitä on.

KasvattajaElla: Niin, saattaa just sellaisia [lastensuojeluperheitä

Kasvattajaliris: [Just.

KasvattajaElla: *joista mä en tiedä, hakemus vaan tulee.*

Kasvattajaliris: Niin tulee, aivan. Just joo.

KasvattajaElla: ((epäselvä repliikki))

Kasvattajaliris: Vaik se on yks vähän niinku avoimuuden tukitoimi, et lapsi tulee päiväkotiiin.

KasvattajaElla: Niin.

Kasvattajaliris: Joo. (RK170305; 1102)

Yhtäältä puheessa tuotetaan näyttämö, jossa kotikäynti lapsen kotiin [vois olla aika outoo] ja toisaalta perheet, joissa kotikäynti [ei olis mitään]. Varhaiskasvattajan uskotaan olevan tervetullut perheisiin, joissa on jo entuudestaan totuttu (viranomaisten) kotikäynteihin. Näitä ovat perheet, jotka ovat lastensuojelun asiakkaita. Lastensuojelun asiakkaina olevista perheistä rakentuu tulkinta, jonka mukaan perheet ovat tottuneita kotikäynteihin ja pitävät niitä hyvinä ja tarpeellisina. Näissä perheissä kotikäynti on tuttu ja toivottukin rutiini. Tätä taustaa vasten varhaiskasvatuksen henkilöstön vierailua ei tulkita ongelmalliseksi perheiden näkökulmasta. Nämä perheet saavat puheessa aktiivisen subjektiposition aseman, sillä he ovat oman lastensuojelun asiakkuutensa kautta harjaantuneita asioimaan ja ottamaan vastaan kotiin tulevia viranomaisia. Kuitenkin kotikäynti, joka lastensuojelun asiakasperheiden näkökulmasta [ei olis mitään] on varhaiskasvatushenkilöstön näkökulmasta menemistä perheeseen, [joista mä en tiedä, hakemus vaan tulee].

Puheessa jako riskiperheisiin ja ”tavallisiin” perheisiin tulee näkyviin siinä, että edellisten suhteen perusteluja kotiin tehtävälle vierailulle ei erikseen tarvita, ovathan perheet jo muutoinkin tottuneet käynteihin kotona. Perusteluja haetaan ennen kaikkea tavallisiksi tulkittujen perheiden vakuuttamiseksi. Puheessa ei kuitenkaan tuoteta niinkään perheiltä tullutta myönteistä tai kielteistä palautetta tai kokemuksia kotiin tehtävistä vierailuista, vaan työntekijöiden mielikuvia kotikäynneistä suhteessa erilaisiksi luokitelluista asuinalueista. Epäily kotikäynnin tulkinnallisista mielikuvista liittyy ennen kaikkea perheisiin, joille [tää [kotikäynti] vois olla aika outoo]. Alasuutari (2003) mukaan osa vanhemmista kokee ”yhteiskunnalliset kasvattajat” jossain määrin uhkana ja pitävät itseään parhaina asiantuntijoina puhuttaessa perheestä, sen ihmissuhteista ja vanhemmuudesta. Uhaksi kotikäynti voidaan kokea, jos tavoitteena on puuttua perheen ihmissuhteisiin. Vähän outoo -puhe voidaan nähdä myös kasvattajien itse itselleen esittämänä lausumana. Onko niin, että myös kasvattajan itsensä on vaikea perustella käyntiä sellaisen lapsen kotiin, jossa ”ei ole mitään erityistä”. Viime kädessä vierailussa mihin tahansa perheeseen on kyse ”matkasta vieraaseen kulttuuriin, jossa avuksi on avoin mieli ja kiin-

nostuneisuus uusiin tapoihin ja käytäntöihin. Oletamme helposti, että normaalia on se, miten me itse olemme kasvaneet muun ollessa outoa ja kummallista. Kotikäynnin eräs keskeinen haaste onkin kasvattajan kyky pitää aistit avoimina erilaisuudelle, toisenlaisuudelle” (Kanninen & Sigfrids & Backman 2009, 95).

10.2 Varhaiskasvatuksen kotikäynti kumppanuuspuheena

Kumppanuuspuheessa konstruoidaan niitä varhaiskasvatuksen kotikäyntiin liittyviä merkityksenantoja, jotka rakentuvat kasvattajan ja perheen kohtaamisissa lapsen kotona. Kumppanuuspuhe liittyy kotikäyntiä koskevaan aloitteentekoon, kotikäynnistä sopimiseen sekä osapuolten toimijuuksiin perheen kotona. Kumppanuuspuheessa rakennetaan kotikäynnin tehtävää ja tavoitetta lapsen varhaiskasvatusta ja sen aloitusta vahvistavana käytäntönä. Kumppanuuspuheessa etsitään perheen ja päivähoidon keskinäisiä valta-, vastuu- ja asiantuntijasuhteita.

10.2.1 Kotikäynti keskusteluyhteyden luomisena

Alla olevassa keskusteluepisodissa käy ilmi, että tarkastaminen ja kontrollointi -lapsen tilanteeseen puuttuminen – ovat myös päivähoitopalvelujen omia käytäntöjä, eivät yksinomaan lastensuojelun. Päivähoitossa lapsen erityisen tuen tarpeisiin vastataan erityispäivähoidon palveluin ja toimin. Perheiden suuntaan nämä interventiot voivat ilmetä ajoittain korostetun asiantuntija- ja auktoriteetilähtöisenä toimintana (Heinämäki 2004, 38–44, 181–183). Seuraavassa episodissa varhaiskasvatuksen kotikäyntiä luodaan vastakohtana päivähoitossa edelleen vallitsevalle perheiden ongelmalähtöiselle kasvatusyhteistyön kulttuurille.

KasvattajaPirkko: Niin, mä jäin miettimään sitä, kun sä kerroit just, että vanhemmat jännittää, osa vanhemmista myöskin, niin kyllä mä voin kuvitella sen, ja, ja siihen kenties voi vaikuttaa aikaisemmat, mitä on 1–5-vuotiaat, minkälaisia keskusteluja on ollut päiväkodissa ja onko saanut mimmosta palautetta lapsesta aiemmin, tämä historia vaikuttaa varmasti siihen myös.

KasvattajaKaarina: Kyllä.

KasvattajaSiiri: Jos on kokoonnuttu vain silloin, kun on tapahtunut jotain.

KasvattajaPirkko: Jotakin hirveitä.

KasvattajaElla: Se on varmaan yksi, mikä tuo varmaan siinä jännitystä.

KasvattajaSiiri: Sitä voidaan positiivisestikin kokoontua.

KasvattajaIiris: Joo. Sitä mä ajattelin ihan samaa, kun sä sanoit, et siks must on tällainen joku tutustumiskäynti alo-, aloituksessa, *kun päivähoito aloitetaan, että tavallaan niinku asioista yhdessä puhuminen on semmonen tavallinen tapa asioita hoitaa*. Et jos se tulee sellaiseksi sisäistetyksi toimintatavak-

si, niin sillä on varmaan liikettä sitten eteenpäin näihin kaikkiin tapaamisiin, oli se sitten millä nimikkeellä tahansa tai missä vaiheessa tahansa, ja sithän *niihin ei tulisi tätä sävyä että vain silloin kun on hankaluuksia*, mikä ei oo niinku tässä eskarihommassakaan ollutkaan se teidän lähtökohta tietenkään. KasvattajaKaarina: Vanhempien kanssa kun on kertaalleen keskusteltu ja sillä tavalla se suhde syntynyt. Vanhemmat kyllä koki ne kauheen positiiviseksi. KasvattajaIiris: Just, just, joo. (RK080205; 895)

Näyttämölle rakentuu kaksi näytöstä. Ensimmäisessä näytöksessä [on kokoonnuttu vain silloin, kun on tapahtunut jotain]. Perhe tavataan vasta, kun on tapahtunut [jotakin hirveitä]. Päivähoidon työntekijä asemoituu lapsen / perheen tilanteeseen puuttujaksi, tukijaksi ja auttajaksi. Perheestä tulee puuttumisen kohde – mutta myös puuttumisen aiheuttama lähde, syy. Näyttämön tilanne kuvittuu oivaltavasti Heinämäen (2004, 194–195) päivähoidon viranomaispuheeksi nimeämäksi lähestymistavaksi. Viranomaispuheessa lapsen ongelmien alkulähteeksi päivähoitossa tulkitaan lapsen kasvuolosuhteet kotona.

Jälkimmäisellä näyttämöllä kohtaaminen tapahtuu niin, että [Sitä voidaan positiivisestikin kokoontua]. Kotikäynti konstruoidaan tilana ja paikkana, jossa kasvattaja ja perhe voivat kohdata toisensa myönteisessä, ennako-oletuksista vapaassa keskusteluyhteydessä. [Sitä voidaan positiivisestikin kokoontua..... Joo --- kun päivähoito aloitetaan, että tavallaan niinku asioista yhdessä puhuminen on semmonen tavallinen tapa asioita hoitaa --- sithän niihin ei tulisi tätä sävyä että vain silloin kun on hankaluuksia, mikä ei oo niinku tässä eskarihommassakaan ollutkaan se teidän lähtökohta tietenkään.] Toimijuudet rakentuvat tasavertaisemmiksi, eikä kasvattajalla ole mielessään erityistä huolta tai kysymystä perheen tai lapsen suhteen. Myöskään perheellä ei ole vielä erityistä käsitystä tai ennako-oletusta kasvattajasta tai lapsen tulevasta päivähoitopaikasta. Puheesta seuraa, että kotikäynnin tehtäväksi tiivistyy aikuisten välisen *keskusteluyhteyden ja kumppanuussuhteen rakentaminen*. [Vanhempien kanssa kun on kertaalleen keskusteltu ja sillä tavalla se suhde syntynyt].

Päivähoidon aikuisten ja lapsen vanhempien välistä suhteen rakentamista tarvitaan lapsen tukemiseksi, kun lapsen kodin kasvuympäristö laajenee päivähoitoon, kun lapsi siirtyy päivähoitossa hoitoyksiköstä toiseen ja tarvittaessa myös silloin kun lapsi vaihtaa saman yksikön sisällä lapsiryhmää (Kaskela & Kekkonen 2006, 41-44). Näyttämöllä kasvattaja identifioidaan keskustelijaksi ja dialogin luoja jaksi lapsen päivähoitoprosessin kaikissa vaiheissa [tavallaan niinku asioista yhdessä puhuminen on semmonen tavallinen tapa asioita hoitaa. Et jos se tulee sellaiseksi sisäistetyksi toimintatavaksi, niin sillä on varmaan liikettä sitten eteenpäin näihin kaikkiin tapaamiseen, oli se sitten millä nimikkeellä tahansa tai missä vaiheessa tahansa]. Myönteistä, luottavaista suhdetta tarvitaan perustaksi varhaiskasvatuskeskusteluille sekä keskusteluille, joissa lapsen kasvussa tai kehityksessä mahdollisesti ilmaantuu erityistä puheeksi otettavaa.

10.2.2 Kotikäynti yhteisenä sopimisena

Varhaiskasvatuksen kotikäynnin ominaispiirteitä rakennetaan myös keskusteluepisodissa, jossa pohditaan kotikäyntiä koskevaa aloitteentekoa ja vanhempien ja kasvattajien toimintaa. Episodin aluksi kasvattajalle tarjotaan tiedon jakajan positiota. Näyttämöllä vanhempaa ei kuitenkaan aseteta tarjolla olevaan tiedon vastaanottajan rooliin, vaan ehdotus kotikäynnistä laajenee niin, ”että tulisi kommunikoida, sanottua sillä lailla, että voi jakaa sen yhteisesti.” Episodissa kasvattajat tunnustelevat sitä, miten päivähoidosta tuleva ehdotus lapsen päivähoidon kotikäynniksi tulisi toteuttaa niin, että perheillä säilyy aito valinnanvapaus hyväksyä tai olla hyväksymättä ehdotus.

KasvattajaPirkko: Tietysti sen lisäksi nää itselle pitäisi olla selvitettyt asiat nää tavoitteet, *niin se täytyy kertoa vanhemmille*, että vanhemmat tietää, *mikä se tavoite on*.

KasvattajaLiris: Kyllä, ihan totta, että tulisi kommunikoida, sanottua sillä lailla, että *voi jakaa sen yhteisesti*.

KasvattajaKaarina: Mutta olisiko sekin sitten ihan yhtä tärkeitä sanoa ääneen sit kuitenkin, *että ne olis myös vaihtoehtoisia tapoja* on, sille vanhemmalle, tietysti puhua tällä tavoin, mutta et

KasvattajaLiris: Miten se tutustuminen toteutetaan, tarkoitatko sitä?

KasvattajaKaarina: Tarkoitan, että toinen vaihtoehto myös sit on ns. perinteinen malli sit päiväkodissa.

KasvattajaPirkko: Toisaalta sit taas tää, *tämmönen sopiiko-kysymys*, niin voi-han siihen vastata, että EI, voitaisko me olla päiväkodissa.

KasvattajaKaarina: *Uskaltaako kaikki sano, jos ei sovi*. Ei kaikki sano sitten, että ei sovi, että tulee semmosia joo, juu, pitkin hampain sit, et joo. En tiedä. Mä mietin, että olisiko se hyvä sitten sanoa ääneen vai luottaako sitten siihen, että joku vanhempi sanoo.

KasvattajaLiris: Niin, jos kysyy näin, että sopisiko se, että.

KasvattajaKaarina: Ainakin () vähintään.

KasvattajaKerttu: Tavallaan sopiiko, sopiiko, niin kyllä se jättää myös portin sille auki, että ei sovi. Mutta se voisi myös kannustaa, että niin, miksen mäkin voisi ajatella. (RK181104; 462)

(3.0)

Kotikäynnin tekemisestä neuvotellaan perheen kanssa. Neuvottelevuus tuetaan antamalla vanhemmalle vaihtoehtoja ja tunnustelemalla perheen halukkuutta kotikäyntiin tai sitten [ns. perinteinen malli sit päiväkodissa]. Keskustelussa rakennetaan huolellisesti niitä osapuolten positioita, joissa sekä perheiden oikeus kieltäytyä että kasvattajien oma liikkumavapaus suhteessa kotikäyntiin säilyy: [Tavallaan sopiiko, sopiiko, niin kyllä se jättää myös portin sille auki, että ei sovi. Mutta se

voisi myös kannustaa, että niin, miksen mäkin [vanhempi] voisi ajatella]. Näyttämön yleisönä istuvat varhaiskasvattajat itse: puheella halutaan varmistaa, että päivähoitosta tehtävä kotikäynti ei identifioitu sosiaalityön, erityisesti lastensuojelun tukitoimen kotikäynniksi, joka ei viime sijassa ole perheelle vapaaehtoista, vaan sosiaalityön lakisääteinen oikeus. Lastensuojelun kotikäynnit tehdään tarvittaessa lastensuojelun aloitteesta, eivätkä ne ole perheen näkökulmasta täysin vapaaehtoisia (Forsberg, H. 1998, 140–141).

Kotikäynti sopimuspuheena liittyy sosiaali- ja terveystalv palveluissa yhä laajenevaan sopimuskulttuurin yleistymiseen. Yksilöt ja perheet nähdään palvelujen vapaaehtoisina asiakkaina ja yhteistyökumppaneina (Sulkunen 2007b, 326–327). Sopimuksellisuus perheen ja päivähoiton valtasuhteiden perustana tuottaa seurauksellisuuden siitä, että päivähoitossa luotetaan siihen, että perhe kykenee itse arvioimaan tutustumiskotikäynnin tarpeellisuuden. Tässä episodissa päivähoiton asiakkaaksi tulevalle perheelle luodaan neuvottelutilaa itse päättää, mikä tutustumisen käytäntö heille sopii, mikä ei. Aloittepuheessa kasvattaja on aloitteellinen perheiden suuntaan. Kasvattaja ei jätä päätöksentekoa perheille, mutta ei myöskään jätä ehdottamatta ja yhdessä keskustelematta lapsen kotikäynnin vaihtoehtoa. Kotikäynti sopimuspuheena -näyttämöllä varhaiskasvatuksen kotikäynnin oikeutus perustellaan perheen ja vanhempien valinnan mahdollisuuden vaalimisena ja vaihtoehtoisten aloituskäytäntöjen olemassaolona. Puhe voidaan tulkita myös kasvatusyhteisön puheeksi itsestään– konstruoimalla avointa porttia perheille kasvatusyhteisö toivoo sitä myös itselleen. Tämän voi jälleen nähdä erottautumisena niille kotikäynti interventioille, joissa lapsen etu vaatii palvelua sitoutumaan kotikäyntiin lapsen kodin tarkastamisen tai perheen ongelmiin puuttumisena (ks. Myllärniemi 2007, 39–41).

10.2.3 Kotikäynti sosiaalisen etäisyyden sääntelynä

Puhessaan kotikäynnistä sosiaalisen etäisyyden sääntelynä varhaiskasvattajat rakentavat tulkintaa siitä, millä tavalla kasvattajan tulee kotikäynnin aikana toimia, mitä puhua, kenen kanssa keskustella ja miten kuljettaa keskustelua, jotta käynti toteutuu pedagogisesti ja ammatillisesti tavoitteellisella tavalla.

Kasvattaja Terttu: Kotikäynnit nousi kovasti esille ja tota meillä oli semmonen lastenhoitaja pienten puolella, joka on aloittanut syksyllä meillä ja aloitti ryhmässä ja hänelle tuli kaikki uudet lapset siinä ryhmässä. Hän on sitten kaikkien oman, oman pienryhmän lasten kotona. Ja tota, hän kertoi vaan siitä, että hän oli ensiksikin kokenut ne äärettömän tärkeinä ja *paljon oli tullut sellaisia asioita, joista hän koki, että muuten hän ei olisi tästä varmaan edes keskustellut vanhempien kanssa*. Ja se mitä hän pohti siinä, kun hän oli useamman luona käynyt illalla työajan jälkeen, niin sitten hän pohti kotona, että *@>miten paljon hän puhui asiaa ja miten paljon hän puhui muuta>*, että hänelle tulisi sellainen olo, *että oliks hän niinku työkäynnille vai oliks tää sellaa-*

nen huvikäynti, koska hän joi kahviakin siellä ja juteltiin muuta ja näitä, >et miten paljon hän ottaa korvausta siitä<@. Se oli must aika erikoinen, et hän oli miettinyt edes semmosta.heh.heh. Koska jos sä menet jonkun kotiin, niin se että sä puhut niinku asiaa koko ajan, niin sehän tuntuisi aika hassulta heh. heh. Että onhan se sellaista vapaampaa, että siinä ehkä leikitään vähän lapsen kanssa ja vähän kahvitellaan ja seurustellaan, mutta sitten ne asiat tulee siinä kyllä samassa.(RK181104; 181)

Kotikäynnillä kasvattaja tapaa lapsen vanhempia lapsen kotona. Tapaamisessa kasvattajan ja vanhempien välille rakennetaan avointa ja luottamuksellista keskustelutilaa: [paljon oli tullut sellaisia asioita, joista hän koki, että muuten hän ei olisi tästä varmaan edes keskustellut vanhempien kanssa.] Episodissa sana ”muuten” viittaa lapsen kotiin. Lapsen koti tilana ja paikkana tuottaa osapuolten välille Goffmanin tarkoittaman kohtaamisen tilanteen, jossa ”osallistuvien välille syntyy yhteinen ja jaettu huomion kohde, jota osallistujat yhdessä pitävät yllä” (Puroila 2002, 32). Koti keskusteluympäristönä toimii eräänlaisena ”oven avaajana” sellaistenkin keskusteluteemojen puheeksi ottamiseksi, joita kasvattaja ei olisi muutoin päiväkodissa ottanut puheeksi perheen kanssa.

Tilanne, jossa kasvattaja ihmettelee ääneen [miten paljon hän puhui asiaa ja miten paljon hän puhui muuta], voidaan tulkita Gricen (1975) tarkoittamaksi yhteistoiminnallisuudeksi, jossa keskustelija on muotoillut ”oman panoksensa keskustelussa sellaisella tavalla kuin mitä häneltä tilanteessa odotetaan, sillä näyttämöllä (stage), jossa keskustelu käydään ja sellaisella hyväksytyllä keskustelun käymisen tavalla tai tavoitteella, johon keskustelijat ovat sitoutuneet” (Wood & Kroger 2000, 209; ref. Grice 1975). Lapsen koti keskustelun käymisen paikkana haastaa asiakeskeisyyden ja tuo vuorovaikutukseen suhteet ja niiden rakentamisen. Kasvattajan ottama positio vanhempien jututtajana toimii dialogisuuden avaajana ja auttaa vanhempia kertomaan perheen näkökulmasta tähdellisiä asioita lapsesta, lapsen kasvukokemuksista, lapsi–vanhempi-suhteista ja lapsen elämäntapahtumista (vrt. Seikkula & Arnkil 2005, 80). Sekä kasvattaja että vanhemmat voivat puhua monipuolisemmin ja syvemmin lasta koskevista asioista. Episodissa kasvattajan ilmaistaan kokeneen keskustelut tärkeiksi.

Kasvattaja alkaa kuitenkin epäillä oman toimintansa oikeutusta ja hyväksyttävyyttä kotikäynnillä. Epäily lähtee liikkeelle kysymyksellä siitä, [kun hän oli useamman luona käynyt illalla työajan⁹ jälkeen ...että olisiko hän niinku työkäynnille vai olisiko sellanen huvikäynti, koska hän joi kahviakin siellä ja juteltiin muuta ja näitä]. Episodi tiivistää näkyviin kysymyksen siitä, miten kasvatuskumppanuus ja sitä rakenta-

⁹ Lapsen kotikäynnin ajankohdasta, pituudesta tai perheen aloitteesta tapahtuvasta kahvitarjoilusta ei ole erikseen ohjeistusta. Lähtökohtana on, että käynti tehdään palvelujen aukioloaikoina, ellei perheen ja päivähoiton kesken muuta sovita. Kotikäyntien kesto vaihtelee ja käynnit voivat kestää puolesta tunnista kahteen tuntiin, keskimääräisen keston ollessa puolitoista tuntia. Lähtökohtaisesti käynnillä ei tarjota kahvia tai muitakaan virvokkeita, mutta perheellä on luonnollisesti oikeus niin halutessaan käydä keskustelu kahvipöydässä istuen.

vat työkäytännöt, mukaan lukien kotikäynti sääntelevät ammattilaisen ja vanhemman välistä sosiaalista etäisyyttä. Sosiaalista etäisyyttä ei pidetä yllä ammattilaisen ylivertaisuuden kautta. Sosiaalinen etäisyys rakentuu dialogiksi, jossa kasvattajan tehtäväksi asemoituu perheen näkökulmien tavoittaminen ja tunnistaminen (Powell 1998, 24). Työkäynti-huvikäynti -rajanvedossa kasvattaja etsii ennen kaikkea oman ammatillisen toimintansa rajoja ja näiden rajojen neuvoteltavuutta (Keyes 2002, 179; vrt. Forsberg, L. 2007, 286; Vuorikoski 2007, 472). Vieraillemalla konkreettisesti lapsen kotona kasvattaja astuu perheen yksityiselle alueelle. Perheen näkökulmasta ilta on otollisin aika tavata, jos kotikäynnin tavoitteena on tavata molemmat vanhemmat.

Kotikäynti sosiaalisen etäisyyden sääntelynä tiivistyy kysymykseksi siitä, mitä voidaan pitää ammatillisena ja toisaalta epäammattillisena toimintana päivähoiton kotikäynnillä. [Se oli must aika erikoinen, et hän oli miettinyt edes semmosta.heh.heh. Koska jos sä menet jonkun kotiin, niin se että sä puhut niinku asiaa koko ajan, niin sehän tuntuisi aika hassulta heh.heh]. Tarinan kertoja identifioituu varhaiskasvattajan position toteamalla, että vapaammasta olemisesta huolimatta [sitten ne asiat tulee siinä kyllä samassa]. Viittaamalla ”niihin asioihin” kasvattaja ankkuroi perheessä käynnin peruslähtökohtaansa: kasvattajan oikeutus tulla lapsen kotiin, keskustella perheen kanssa ”niitä ja näitä” ja nauttia perheen tarjoamaa kahvia, kumpua päivähoiton institutionaalisesta tehtävästä edistää, auttaa ja tukea lasta päivähoitoon valmistamisessa, siirtymisessä, kasvattaja-lapsi-suhteen luomisessa ja lapsen asettumisessa päiväkodin vertaisryhmään (Kaskela & Kekkonen 2006, 126–127). Kanninen & Sigfrids & Backman (2009) toteavat, että jokainen lapsi on yksilö omine persoonallisuuden piirteineen, pitämisen ja kiinnostuksen kohteineen. Kotikäynti antaa tietoa lapsesta, kodista ja kodin kasvatuskulttuurista (mts. 94–96). Kotikäynti saa näin erityisen perustelunsa lapsen päivähoiton aloituksen yhteyteen liittyvänä pedagogisena käytäntönä, jossa kasvattaja omalla toiminnallaan (tulemalla lapsen kotiin) mahdollistaa lapsen tutustumistyön käynnistymisen suhteessa itseensä kasvattajana ja itsensä kautta suhteessa uuteen kasvuympäristöön, päiväkotiin. Kotikäynnillä kasvattaja toimii lasta ja lapsen kodin kasvuympäristöä koskevan tiedon välittäjänä päiväkotiin päin. Lisäksi kasvattaja kantaa mielessään mielikuvaa päiväkotiin tulevasta lapsesta.

Sosiaalisen etäisyyden sääntely tulee tulkituksi myös niillä näyttämöillä, joissa pohditaan, miten työntekijöiden ja isien/äitien valta- ja vastuusuhteet määräytyvät lapsen kotona verrattuna tapaamiseen päiväkodissa.

KasvattajaKaarina: Ainakin mun kohdalla on niin, että kun ne aloituskeskustelut pidetään päiväkodissa, niin työntekijähän sitä kuitenkin loppujen lopuksi aika paljon rajaa, sitä aikaa, mitä siihen käytetään ja niinku ehkä (.) ehkä vähän sitä keskustelun kulkuakin. Mutta entä sitten, kun mennään sinne kotiin, niin kumpis siellä rajaa.

KasvattajaTerttu: Mun mielestä aika pitää sopia, että mä tulen tähän aikaan ja varataan noin tällöinen näin. Mä ainakin näkisin, että se olisi niinku sem-

monen aika, et olishan niitten vanhempienkin tärkeä tietää, varsinkin jos se on illalla, et ei siellä niinku kymppiutusten aikaan enää olla.

((naurua))

Kasvattajaliris: Ei pääse suosikkiohjelmaansa katsomaan ollenkaan, jos yksi vaan istuu.

KasvattajaKaarina: Et yhdessä katsomaan

KasvattajaTerttu: Kyllä se varmaan pitää sopia.

KasvattajaKerttu: Ja vaikka ei siinä ole paperiakaan sillä, joka menee, *niin pitää joku struktuuri olla päässä.* (RK181104; 632)

Puhe paikantuu aluksi päiväkotiin, jossa osapuolten positiot ovat nopeasti selvät: kasvattaja on rajaaja, vanhemmat ja lapsi rajattavia ja vuorovaikutus luonteeltaan monologista. [Ainakin mun kohdalla on niin, että kun ne aloituskeskustelut pidetään päiväkodissa, niin työntekijähän sitä kuitenkin loppujen lopuksi aika paljon rajaa, sitä aikaa, mitä siihen käytetään ja niinku ehkä (.) ehkä vähän sitä keskustelun kulkuakin.] Kuvaustapa on Alasuutarin (2007, 425) tarkoittaman vertikaalisen yhteistyösuhteen mukainen: päivähoidon ja perheen suhde on epäsymmetrinen. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ydinalueella – päiväkodissa – työntekijöillä on näin nähtynä itsestään selvästi valta ja oikeus rajata oma ja toisten (vanhempien, perheiden) toimijuus – ja samalla myös osapuolten välinen sosiaalinen etäisyys.

Lapsen kotona osapuolten toimijuudet tulevat uudelleen arvioiduksi. Puheessa otetaan etäisyyttä vertikaalisesta yhteistyömallista, jossa työntekijä on asiantuntija. Samoin etäisyyttä otetaan monologisesta (haastattelunomaisesta) vuorovaikutuksesta. Lapsen kodin kasvuympäristöön sijoittuvassa tapaamisessa kasvattajan ja vanhempien keskinäisiä valtasuhteita ja kasvattajan subjektipositioita rakennetaan pikemmin sopimuspuheena (Alasuutari 2007, 423; Sulkunen 2007a, 327) kuin asiantuntijapuheena tai perhelähtöisyytenä. [Joku struktuuri pitää olla päässä] on se sosiaalinen koreografia, joka ohjaa kasvattajan toimintaa ja puhetta lapsen kotona. Struktuuri voidaan tässä tulkita Aronssonin (1998) tarkoittamaksi sosiaalisiksi koreografiaksi, joka ohjaa ja ohjautuu puhetoiminnassa, rakentaa institutionaalista vuorovaikutusta ja muokkaa osallistujien identiteettejä ja kohtaamista (Aronsson 1998, 76). Kotikäynti positioi kasvattajan lapsen [päivähoitoon siirtymisen] tukijaksi ja ottaa etäisyyttä ystävyys- ja tuttavuusvierailun kaltaiseen tilanteeseen ja rooleihin. Kasvattajan toimijuus määrittyy joustavasti; hän voi käyttää tai olla käyttämättä aloituskeskustelulomaketta¹⁰. Varhaiskasvatuksen kotikäynti rajaa kasvattajan toimijuutta suhteessa niihin vastarooleihin, joita kodin ympäristössä voi olla tarjolla (television katsoja, seurustelija, ystävä, tuttava). Kotikäynnin sosiaalinen koreografia ohjaa kasvattajan puhetekoja, vuorovaikutusta, suhteen luomista lapseen ja vanhempiin (ja muihin perheenjäseniin). Sosiaalinen koreografia toimii samalla sosiaalisen etäisyyden sääntelyn välineenä.

¹⁰ ks. Kaskela & Kekkonen (2006, 128–134) ja Kanninen & Sigfrids & Backman (2009, 201–205)

10.3 Varhaiskasvatuksen kotikäynti lapsen toimijuuspuheena

Lapsen toimijuuspuhe liittyy ensinnäkin siihen, miten kasvattajat kotikäynnillä suhtautuvat erilaisissa kotiympäristöissä ja elinoloissa asuviin lapsiin. Toiseksi, lapsen toimijuuspuhe liittyy kysymykseen siitä, millä tavalla vanhemmista ja lapsen perheestä syntyvät mielikuvat siirtyvät kasvattajien mielikuvissa lapsen piirteiksi ja ominaisuuksiksi. Kolmanneksi, lapsen toimijuuspuheessa tuotetaan lapsen vaihtelevia subjektipositioita kodin kasvuympäristössä. Lapsen toimijuuspuhe liittyy osaltaan yleisempään kysymykseen siitä, miten kasvattajat asemoituvat siihen informaatioon, joka kotikäynnin myötä lapsesta ja lapsen perheestä kasvattajan eteen aukeaa. Tämä informaatio voi liittyä perheen sosioekonomiseen asemaan, perheen rakenteeseen uus-, yksinhuoltaja-, adoptio- tai sijaisperheenä, perheen monikulttuurisuuteen tai sateenkaariperheen sukupuoli-identiteetteihin (Jämsä 2008, 182–184).

Varhaiskasvatuksen kotikäyntipuheessa erittelen sitä, miten kasvattaja asemoituu lapseen perheensä jäsenenä ja miten kasvattaja rakentaa lapsen identiteettiä osana lapsen perheidenteettiä. Erittelen myös sitä, minkälaisia tulkintoja kasvattajat tuottavat lapsesta ja lapsen toiminnasta kotiympäristössä. Puhe lapsesta avaa myös sitä, miten lapsen tulkitaan tulleen kuulluksi, nähdyksi ja rohkaistuksi tilanteessa, jossa lapsen elämä on laajentumassa kodin kehitysympäristöstä päivähoidon kehitysympäristöön.

10.3.1 Lapsen kohtaaminen vaihtelevissa kotiympäristöissä

Kanninen & Sigfrids & Backman (2009, 95) toteaa, että kasvattajan tulisi mennä lapsen kotiin kuin antropologi vieraaseen kulttuuriin: avoimin mielin ja kiinnostuneena uusia asioita ja tapoja kohtaan. Suurin haaste on pitää mieli avoinna erilaisuudelle, itselle vieraalle ja toisenlaiselle. Näin kasvattajan on mahdollista saada tietoa lapsen ainutkertaisista lahjoista ja tavasta kohdata ympäröivä maailma. Alla olevassa episodissa rakentuu diskursiivinen näyttämö kasvattajasta vierailemassa kahdessa erilaisessa perheessä ja kotiympäristössä.

KasvattajaKerttu: Ihan tota, mitä sä PK sanoit tossa, että halutaanks me luoda jotain sellaista ideaalikumppania ja (.) tota, *hirveen paljon helpompi on mennä semmoseen kotiin, missä on isä ja äiti ja lapsilla on omat huoneet ja kaikki tavarat ja hilavitkuttimet paikoillaan ja jos ei lapsi leiki, niin isä tuo sen lelut siihen ja rakentaa. Mut mitä sitten jos menee semmoseen, semmoseen toisenlaiseen kotiin, jossa ei kaikki mee. (2.0) Miten sitä sitten rakentaa.* Kuin ammatillinen sitä osaa olla (1.0) kun ei kuitenkaan sitten kun miettii sitä rajausta ja just, *et tää ei oo perhetyötä, et tää on kuitenkin pedagogiikkaa.*

KasvattajaIiris: Tutustumista ja

KasvattajaKerttu: Niin, niin.

(5.0) (RK140605; 532)

Aivan aluksi kasvattaja asettaa tähdellisen kysymyksen siitä, [että halutaankas me luoda jotain sellaista ideaalikumppania]. Seuraavassa lauseessa kasvattaja vastaa ideaalikumppanin mielikuvaansa tuomalla näyttämölle perheen, [missä on isä ja äiti ja lapsilla...]. Kasvattaja konstruoi ideaalikumppanikseen familistisen, perhekeskeisen ”normaaliperheen”, joka on isän, äidin ja lasten muodostama ydinperhe (Forsberg, H. 1998, 37–43; Onnismaa 2010, 250). Ydinperheen mielikuvaan ankuroituu myös koti, jossa [lapsilla on omat huoneet ja kaikki tavarat ja hilavitkuttimet paikoillaan ja jos ei lapsi leiki, niin isä tuo sen lelut siihen ja rakentaa]. Kasvattajan eteen luodaan puheessa kompetentti, pätevä ja osaava lapsi sekä kompetentit vanhemmat, kasvattajat. Lasten omat huoneet kertovat perheen taloudellisesta vakaudesta, tavarat ja lelut lapsen kasvuympäristön virikkeellisyydestä. Näyttämölle näyttäisi rakentuvan käänteisesti kuva myös (ideaali)päiväkodista: paikasta, jossa lapsilla on omia huoneita, lapsille tarkoitettuja omia tavaroita sekä aikuisia, joilla on herkkyyttä ja taitoa aktivoida lapsi leikkimään ellei lapsi itse leiki. Tilanteessa kasvattaja löytää oman positionsa hakematta, eikä kasvattajan tarvitse etsiä ammatillisuuttaan suhteessa lapseen tai vanhempaan.

Toisenlainen näytös rakentuu jälkimmäisestä sitaatista, [jossa ei kaikki mee]. ”Kaikki ei mee” – sitaatti on avoin ja voi viitata niin käynnin kulkuun, lapsen toimintaan, perheen rakenteeseen kuin kodin ympäristöönkin. Kasvattaja itse täsmentää ”kaikki ei mee” -sitaattia toteamalla [et tää ei oo perhetyötä, et tää on kuitenkin pedagogiikka]. Sitaatissa kasvattaja tekee eroa kodin ympäristössä tarjolla olevasta perhetyöntekijän positiosta ja samaistuu pedagogin, kasvattajanrooliin. Eronteko perhetyöntekijän positiosta tuottaa samalla eronteon sellaisesta kotikäyntityöstä, jossa ensisijaisena työn kohteena on perheen tukeminen; koko perhesysteemi, perheen jäsenten väliset suhteet ja perheen dynamiikan muuttaminen tai perheen arjen tukeminen (Myllärniemi 2007, 11–13). Mutta kysymys jää edelleen ilmaan. Mitä tekee varhaiskasvattaja sellaisen perheen kotona, jossa lapsella ”ei ole omaa huonetta, ei kaikkia tavaroita ja hilavitkuttimia eikä isää, joka tuo lapselle lelut ja leikkii hänen kanssaan”?

Munterin (2001, 42) mukaan päivähoiton toimintaympäristöt ovat tärkeitä lapselle, mutta ”päivähoitossa ihmisten väliset suhteet ovat tärkeimpiä ja päivähoitoon osallistuvien ihmisten välinen vuorovaikutus luo päivähoiton todellisuuden. Tässä suhdeverkostossa lapsen asiat ovat keskipisteessä.” Kun kotikäynnin punaiseksi langaksi nostetaan asettuminen suhteeseen lapseen – suhde lapsen kotiympäristöön jää toissijaiseksi. Tätä taustaa vasten edellä oleva kysymys tuottaa näkyviin sen, mikä puhunnassa kotiympäristöstä jää piiloon: lapsi toimijana. Riippumatta siitä, minkälaisista kodin olosuhteista lapsi päivähoitoon siirtyy, kasvattajan tehtäväksi asemoituu asettua lapsen rinnalle siinä vuorovaikutustyössä ja suhteiden rakentamisessa, jossa lapsi tarvitsee aikuisen apua siirtyessään yhdestä kasvuympäristöstä toiseen. Suhteessa lapseen käynnin perusteluksi nousee lapsen tarve luoda ensikontakti päiväkodin aikuiseen. Näin kasvattajan positioksi rajautuu dialogisuuden rakentaminen sekä lapsen että vanhemman kanssa. Kasvattajan positiota

määrittää myös taju siitä, että ”tilanne säilyy selkeänä ja vailla hämmennystä niin, että voin toimia auttavaisesti ja empaattisesti olematta tunkeutuva ja osoittamatta hämmästystä mitä tahansa tapahtuukin sekä olemalla iloinen ja vahva, ei heikon sentimentaalinen (Bhavnagri & Krolikowski 2000, 8).”

10.3.2 Lapsi aikuissuhteiden sääntelijänä

Edellä olevassa episodissa lapsen kodin ympäristö ja sen oletettu ”laatu” saivat merkittävän roolin kasvattajan perhettä ja lapsen kotiympäristön kehityksellisyyttä koskevissa tulkinnoissa. Käsillä olevalla näyttämöllä ovat läsnä lapsi ja perhe, jotka identifioidaan yhtäältä samankaltaisiksi, toisaalta toisistaan poikkeaviksi, moninaisiksi. Voidaan ajatella, että näyttämölle astuu yhtäältä lapsi henkilönä ja lapsi perheensä jäsenenä (ks. Alasuutari 2009, 76–84).

KasvattajaPirkko: Mut tavallaan, kyllä tässä niinku tuli mieleen se, että *ollaanks me niinku vahingossa luomassa jotain ihannelasta tai ihanneperhettä*, että ne on just sellaisia, jotka tuolla kutsuu kotiinsa ja lapset on tietynlaisia, ne esittelee itse-, itseään ja lelujaan ja kaikkea tällaista, tai niinku tiedostamaan, että just tää tämmönen ammatillisuus tässä näin, että onks tässä tosiaan ihan oikeasti tällanen.

KasvattajaKaarina: *Ihannekumppani*.

KasvattajaKerttu: Hmm.hmm

KasvattajaPirkko: Niin, ja sitten se, joka ei oo, niin tota.

KasvattajaKaarina: Tai sitten, mihin se kumppanuus luodaan. Se ensimmäinen perhe, jonka luona mä *niin sehän oli aivan ihanat vanhemmat, tai ihana perhe kokonaisuudessaan, just nää aktiiviset vanhemmat, jotka paljo puhu*. Mut sit nää lapset, okei, kotikäynti, sä tutustut tähän lapseen sen omassa kotiympäristössä. *Mutta sitten kun mä menin sinne, niin sit se lapsi meni kaapin taa heh.heh ((naurahtaen)) sinne saman tien*. Sit niinku iskä ja äiskä, että tuu ny kattoon poikaa. No sit mä menin sinne ja moikkasin häntä ja hän meni aika kauas sinne kaapin taa. Sit iskä ja äiskä, että @tuu ny@! Mä sanoin, että antaa olla vaan. Me voidaan mennä tuonne olohuoneen puolelle, kyllä hän sieltä sitten tulee, jos hän on tullakseen. *Kyllähän hän sieltä sitten tuli, mutta ei hän siellä niinku sanaakaan sanonut. Ei yhtään*. Siitä lapsesta mä en saanut mitään muuta kuvaa sen käynnin perusteella, hän oli pidättyväinen siinä, tai ujo tai sit jotain muuta, mut sitähan mä en tiedä minkä takia hän sit siellä oli. Okei, se onnistui sillä tavoin, *että mä niiden vanhempien kanssa juttelin ihan älyttömästi ja vanhemmat puhui paljon lapsestaan* ja ihan varmasti se oli niinku sitä heidän kotiympäristöä ja oloaan niinku ihan parhaimmillaankin. *Mutta siihen lapseen mä en saanut niinku minkäänlaista kontaktia*.

KasvattajaKerttu: Mut se oli sille lapsellekin varmaan sen elämän ensimmäinen kokemus, *että tulee joku ulkopuolinen, joka tulee häntä varten*

KasvattajaKaarina: Joo, joo. Jännitti ihan hirveesti.

KasvattajaKerttu: eikä äidin ja isän kaveri tai työkaveri tai sukulainen.

KasvattajaKaarina: Mun täytyy sanoa, että ihan loppuajasta se isä haki leluja siihen olohuoneen lattialle. Hän tuli siihen leikkimään, no sitten mäkin menin sinne lattialle hänen kanssa leikkimään, ei edes sen leikin kautta tullu yhtään ainoaa sanaa, vaikka siellä oli semmosia juttuja, mitkä häntä kiinnosti elämistä ja joista hän varmasti paljon ties. Mä yritin vähän kysellä, mutta ei! Hän ei ollu valmis vielä.

KasvattajaIris: Hmm. (RK140605; 456)

Aluksi tapaavat kasvattaja ja vanhemmat. Tapaamisen ”ihanuus” syntyy aktiivisista, puheliaista vanhemmista. [Okei, se onnistui sillä tavoin, että mä niiden vanhempien kanssa juttelin ihan älyttömästi ja vanhemmat puhui paljon lapsestaan ja ihan varmasti se oli niinku sitä heidän kotiympäristöä ja oloaan niinku ihan parhaimmillaankin.] Puhetta tuottava perhe mahdollistaa kasvattajalle lukuisat kuuntelijan positiot; kuuntelijan, joka kuulee perhettä ja osoittaa kiinnostusta perheen kertomaa kohtaan; kuuntelija, joka aloitteellisesti tarjoaa perheelle tilan kertoa itsestään ja lapsestaan sekä kuuntelija, joka arvostelematta vastaanottaa perheen kertomia asioita. Tilanteessa rakentuu Goffmanin (1964) tarkoittama kohtaaminen, dialoginen keskustelu, jossa on yhteinen fokus.

Vuolaaseen vuorovaikutukseen kykenevien vanhempien lapsesta piirtyvä näkyviin piiloon menevä, puhumisesta pidättäytyvä ja vuorovaikutuksesta vetäytyvä pieni poika. Näyttämöllä vanhemmat toimivat monista positioista käsin suhteessa lapseen; kutsuvat lasta tutustumaan, mutta eivät pakota; kertovat lapsesta, mutta eivät edellytä lapsen kertovan itsestään, houkuttelevat lapsen leikkimään, mutta eivät odota lapsen leikkivän vieraan aikuisen kanssa. Kasvattajalle tarjoutuu lukuisia kohtia havainnoida lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta ja lapsen suhteita vanhempiinsa [Sit isä ja äiskä, että @tuu ny@! ja että ihan loppuajasta se isä haki leluja siihen olohuoneen lattialle].

Relationaalisen dialogisuuden näkökulmasta myös kasvattajan toiminta on pidättäytyvää. Kasvattaja ei antaudu vuorovaikutukseen lapsen kanssa, pikemminkin tyytyy lapsen tunneviesteihin: [No sit mä menin sinne ja moikkasin häntä ja hän meni aika kauas sinne kaapin taa.– Sit isä ja äiskä, että @tuu ny@! Mä sanoin, että antaa olla vaan.] Näin lapsi itse sääntelee aktiivisesti suhdettaan kasvattajaan. Aluksi kaapin takana piilossa oleva lapsi uskaltautuu lopussa jo isän auttamana leikkimään kasvattajan läheisyydessä. Vaikka kasvattajan näkökulmasta [siihen lapseen mä en saanut niinku minkäänlaista kontaktia] on tilanne tarjonnut lapselle lukuisia positioita rajata, säädellä, havainnoida, muuntaa ja arvioida suhdettaan ja vuorovaikutustaan kasvattajan kanssa.

Alasuutari & Karila (2009, 76–84) toteavat, että varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeista voidaan erottaa neljä lasta ja lapsuutta koskevaa tulkintakehystä; yksilöllisesti kehittyvä lapsi, perheensä lapsi, hoidettava lapsi ja lapsi henkilönä. Per-

heensä lapsi -kehyksessä lasta tarkastellaan osana perhettä, perheen rakennetta ja perheen arvomaailmaa. Lisäksi perheensä lapsi -kehyksessä lasta tarkastellaan vanhemmuuden käytäntöjen kautta; erityisesti siitä käsin, miten vanhemmat asettavat lapselleen rajoja sekä miten vanhemmat toimivat lapsen kanssa. Lapsi henkilönä kehyksessä huomiota kiinnitetään lapsen luonteeseen, ominaisuuksiin, kiinnostuksen kohteisiin ja suhtautumistapoihin. Munter (2001, 49) puolestaan toteaa, että kullakin perheellä on omanlaisensa vuorovaikutuskulttuuri sen suhteen, millä tavalla he tuovat lasta puheessa esiin. Riskinä on, että kasvatustuorovaikutus alkaa sujua helpommin niiden vanhempien kanssa, jotka ovat ”avoimia, suoria, helposti lähestyttäviä, runsassanaisia, valmiita juttelemaan ja kertomaan kotoisista satumuksistaan”. Munterin mukaan tällaisten vanhempien lapsi aletaan helpommin nähdä perheensä kaltaisena ja lapsesta muodostetaan nopeammin kokonaisvaltainen käsitys.

Lapsi – toimimalla itselleen ominaisella tavalla – osoitti olevansa ”oma henkilönsä”, vanhempien kuvauksen tarjotessa aikuislähtöistä tietoa lapsesta. Kasvattajan omakohtainen kohtaaminen lapsen kanssa teki mahdolliseksi kasvattajalle havaita lapsen molemmat subjektipositiot. Yhtäältä näyttämöllä oli läsnä kasvattaja, joka otti vastaan vanhempien tuottamat käsitykset lapsesta, toisaalta kasvattaja, joka kohtasi kotikäynnin vuorovaikutustilanteessa subjektivoituneen lapsen. Lapsi kuvautui henkilöksi, joka pitää etäisyyttä kasvattajaan, sillä [siihen lapseen mä en saanut niinku minkäänlaista kontaktia]. Lapsi ja lapsen käytös tulkittiin kasvattajan intentiosta käsin [tutustuminen lapseen]. Episodissa lapsi saa vahvan position itsenäisenä sosiaalisen etäisyyden säätelijänä. Kasvattajan tulkinnoissa lapsen itsenäinen toimijuus tulee ohitetuksi. Lapsi tulee tulkituksi kehollisena viestijänä ja kotiympäristönsä haltuunottajana, sillä turvallinen kotiympäristö tarjosi lapselle tiloja ja paikkoja säädellä suhdettaan kasvattajaan. Lapsen kotiympäristö tuotetaan tilana, joka suojaa, rajaa ja mahdollistaa kehollisen liikkumisen ja kommunikoinnin.

10.3.3 Lapsi kotiympäristönsä määrittelijänä

Raittilan (2009, 245) mukaan lasten ympäristöjä tutkivassa relationaalisessa ympäristötutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten lapset määrittävät ympäristöjä ja miten ympäristöt määrittävät lapsena olemista. Kiinnostus kohdistuu siihen, millaista on lapsen toimijuus erilaisissa ympäristöissä, mitkä ovat heidän kiinnostuksen kohteensa, millaisena lapset kokevat ja näkevät erilaiset arjen ympäristöt. Alla olevalla diskursiivisella näyttämöllä lapsi toimii aktiivisesti omassa kotiympäristössään.

Kasvattaja Terttu: Et sitten, kun me oltiin käyty tavallaan tää keskustelu siinä, et poika esitti ?siinä niitä omia temppujaan ja aika lailla erilainen oli, mitä päiväkodissa?. Hän niinku toi ne kaikki parhaat temppunsa sitten siinä ja välillä hän soitti jotain huuliharppua korvassa ja ?sitten hän halus näytt-

tää vielä kaikki heidän kodin huoneet ja alakerran ja koko talon. Siinä mä pik-kusen mietin sit, kun se lähti pojasta, että >@nyt tuu kattoo mun huone ja sit mä näytän sulle sen ja sen@<, niin vähän semmonen olo, että mitähän nää nyt ajattelee heh.heh, kun mä lähden kiertää tätä taloa. Mut sit he [vanhemmat] tuli siihen mukaan, et tule katsomaan, että meillä on alhaalla tämmönen projekti, et he näyttää, mitä siellä on. £Sit se tuntui ihan luonnolliselta£. Et tosi hyvä niinku maku jäi itselle ja tunne ja semmonen, et tää ei ollut niinku miikään turha käynti. (RK080205; 724)

Episodissa lapsi ottaa suhteessa kasvattajaan rohkeamman, fyysisemmän ja spontaanimmman position kuin mitä lapsella on ollut kasvattajaan päiväkodissa¹¹. Kodin ympäristö ja vanhempien läsnäolo näyttävät tuottavan lapsesta temppuilijan, soittajan ja kasvattajan fyysisiä rajoja koettelevan lapsen roolit. Nämä puolet eivät olleet tulleet esille päiväkotiympäristössä: [et poika esitti ?siinä niitä omia temppujaan ja aika lailla erilainen oli, mitä päiväkodissa?] Lapsen toimijuus on kuitenkin vielä kasvattajan itsensä säädeltävissä (temppujen katsojana, torven kuulijana, lapsen kertoman kuulijana).

Seuraavassa näytöksessä tilanne muuttuu, kun lapsi haluaa esitellä omaa kehitysympäristöään kotona, perheen kotitalon. Kasvattaja asemoituu ehdotukseen empien. Koti tilana on yksityinen, perheen intimizeettiin sisältyvä. Tietämättään lapsi kutsuu kasvattajaa positioon, joka ei enää ole kasvattajan määriteltävissä, sillä kodin katselmus ei sisälly varhaiskasvatuksen kotikäynnin tehtävään. Lapsen ehdotus tekee samalla näkyväksi aikuis- ja lapsitoimijoiden valtasuhteet; vaikka lapsi on oman kotiympäristönsä tuntija, ei lapsella ole viime kädessä valtaa määrittellä, kuka saa ja kuka ei saa tutustua kodin tiloihin [niin vähän semmonen olo, että mitähän nää [vanhemmat] nyt ajattelee heh.heh, kun mä lähden kiertää tätä taloa]. Lupa sekä lapsen että kasvattajan roolilaajenuksille (kodin tiloihin tutustujaksi) haetaan vanhemmilta [Mut sit he [vanhemmat] tuli siihen mukaan, et tule katsomaan]. Asetumalla lapsensa ehdotuksen taakse, vanhemmat tuottavat puolestaan kasvattajalle tietoa siitä, millä tavalla perheessä neuvotellaan ja säännellään lapsen liikkumista kodin tiloissa ja miten kodin ympäristö määrittää lapsena olemista (ks. Raittila 2009, 235–247). Myöntymällä lapsen ehdotukseen vanhemmat viestittävät siitä, että lapsi saa ja voi olla aloitteellinen oman (koti) kasvuympäristönsä tuntija ja esittelijä yhdessä vanhempiensa kanssa.

Lapsen aloitteesta syntynyttä kodin katselmusta voi pitää myös kasvattajalle tarjoutuvana tilaisuutena kuulla lapsen omaan kotiinsa liittämiä merkityksellisiä kokemuksia, asioita ja muistoja. Katselmukseen suostumista voidaan pitää myös osoituksena siitä, että perhe ei ole tulkinnut varhaiskasvattajan kotikäyntiä kodin tarkastuskäynniksi. Toisaalta tilanne voidaan tulkita lapsen toimijuuden laajentumiseksi lapsen kotiympäristössä. Kolmanneksi, relaation maksiimin mukaisesti

¹¹ Kotikäynti tehdään sen jälkeen kun lapsi on jo aloittanut päivähoitonsa.

myöskään tässä tilanteessa lapsi ei näytä suhtautuvan päiväkodista tuttuun kasvatajaan ”perheen ulkopuolisena”, jonka suhde perheen kotiin on erilainen kuin lapsen. Lapsi ei näytä olevan tietoinen kodista perheen erityisenä, yksityisenä tilana. Lapsen suhde kasvattajaan kodin ympäristössä näyttää rakentuvan samalla tavalla sosiaalisesti eriytymättömästi kuin lasten ja kasvattajan kohtaamisissa lasten asuin-ympäristöissä kaupassa ja leikkikentällä.

10.4 Yhteenveto

Varhaiskasvatuksen kotikäyntiä koskevat merkityksenannot on tiivistetty kotikäynnin selkeyttämispuheeksi, kotikäynnin kumppanuuspuheeksi ja lapsen toimijuuspuheeksi. Varhaiskasvatuksen kotikäyntipuheessa eritellään sitä, minkälaisen tulkinnallisten kehysten varassa kasvattaja lapsen kodissa käy. Kotikäyntiä koskevassa keskustelussa jäsennetään sitä, minkälaisia kotiin, perheeseen, lapseen ja eri palveluihin liittyviä mielikuvia, tehtäviä, tavoitteita, vuorovaikutusta ja suhteita kotikäyntiin liitetään. Kotikäyntipuheessa tuotetaan edelleen tulkintoja siitä, minkälaisia identiteettejä ja toimijuuksia vanhemmille, kasvattajille ja lapsille rakentuu kotikäynnillä. Kasvattajan lapsen kotiin tekemästä vierailusta käytetään tässä nimitystä varhaiskasvatuksen kotikäynti. Vaihtoehtoisia nimityksiä ovat aloituskotikäynti, tutustumiskäynti, tutustumiskotikäynti, päivähoiton kotikäynti.

Varhaiskasvatuksen kotikäynti selkeyttämispuheena

Selkeyttämispuheessa varhaiskasvatuksen kotikäyntiä eriytetään kodin tarkastuksen, perheen kontrollin ja lapsen suojelun tulkintakehyksistä. Selkiytystä ja erontekoa tehdään kasvattajaan tarkastajana, inspektorina ja arvioijana. Selkeyttämispuheessa tuotetaan tulkintaa siitä, mikä määrittää varhaiskasvatuksen kotikäynnillä kasvattajan tehtävää ja toimintaa. Selkiyttämispuheessa varhaiskasvatuksen kotikäynti eriytetään kotikäynnistä kodin tarkastuskäyntinä. Kodin tarkastuskäynti asemoi kasvattajan tarkastajan ja perheen tarkastettavan positioon, mitä ei pidetä päivähoiton vaan sosiaalityön (sossukäynti) tehtävänä.

Tarkastuspuheen vastadiskurssi on *tutustumiskäyntipuhe*, jossa sekä kasvattajalle, lapselle että vanhemmalle tuotetaan samat, tasavertaiset positiot. Jokainen tutustuu ja jokaiseen tutustutaan. Selkeyttämispuheessa varhaiskasvatuksen kotikäyntiä eriytetään myös inspektorimaisesta, hallinnollisesta haastattelu- ja arviointikäynnistä. Inspektori -asetelmassa työntekijä saa haastattelijan, arvioijan positiot, perhe haastateltavan ja arvioitavan positiot. Viranomaiskeskeinen puhe voidaan ymmärtää puheeksi, jossa jää vähän tilaa kysyä perheiden itsensä tärkeinä pitämistä asioista. Inspektoripuheen vastapuheeksi rakentuu *vastavuoroisen kertomisen* -puhetapa, jonka tehtävänä on perheen ja päivähoiton yhteisen työosan – lapsen varhaiskasvatuksen ja varhaislapsuuden – avaaminen. Kasvattajan tehtäväksi asemoituu luoda vanhempiin ja lapseen yhteys, joka mahdollistaa vastavuo-

roisen jakamisen lapsen varhaislapsuudesta (perhe) ja varhaiskasvatuksesta (kasvattaja). Vastavuoroisen kertomisen -puhetapa tuottaa vuorovaikutukseen myös kasvattajan omaa persoonaa. Kasvattajan omasta elämästä kertominen on ammatillisesti tiedostettu toimintatapa, jonka tavoitteena on edistää lapsen ja vanhempien päivähoitoon liittyvien käsitysten, uskomusten, mielikuvien, ajatusten, tunteiden, odotusten, toiveiden ja tarpeiden ilmaisemista.

Selkeyttämispuhe jäsentää myös sitä, mitkä ovat päivähoiton kotikäynnin raja- ja yhdyspinnat muihin lapsi- ja perhepalvelujen kotikäynteihin, erityisesti lastensuojelun kotitapaamisiin. Selkeyttämispuheessa varhaiskasvatuksen kotikäyntiä eriytetään lastensuojelun kotikäyntiä koskevista mielikuvista. Lastensuojelun mielikuvapuheessa kysytään sitä, mikä ja miten varmistetaan, että päivähoidosta tehty käynti lapsen kotiin ankkuroituu lapsen varhaiskasvatusprosessiin, ei sosiaalityöhön tai lastensuojelupalveluihin. Mikä kasvattajan toimijuutta perheen kotiovella määrittää: perheen (oletettu) lastensuojeluasiakkuus vai lapsen (tiedetty) päivähoitoasiakkuus. Selkeyttämisen kohteeksi ei asetu niinkään itse kotikäynti palvelukäytäntönä, vaan lastensuojelukontekstista nousevat kotikäyntityöhön liittyvät mielikuvat, tulkinnat ja oletukset.

Selkeyttämispuheessa perheet kategorisoidaan ”tavallisiin” perheisiin ja ”riskiperheisiin”. Riskiperheillä viitataan perheisiin, joilla tiedetään olevan lastensuojeluasiakkuus. Näissä perheissä varhaiskasvatuksen kotikäyntiä ei tulkita ongelmaksi. Ongelmalliseksi kotikäynti tulkitaan perheissä, joissa päivähoiton vierailu voitaisiin leimata lastensuojelun palveluksi. Riskiperhepuheessa otetaan etäisyyttä päivähoiton kotikäyntiin lastensuojelun interventiona. Kotikäynnille etsitään selkeää tehtävää, sisältöä ja tavoitetta, joka voisi koskea kaikkia päivähoitossa olevia lapsia ja perheitä. Selkeyttämispuhetta voidaan pitää kasvatusyhteistyön normalisoimispuheena, mikä murtaa myös varhaiskasvatuksen omaa kulttuurista käytäntöä, jossa perheeseen ollaan yhteydessä pääsääntöisesti ongelmatilanteissa, lapsen tilanteen kärjistyessä, ja usein perheestä lapsen ongelmien syitä etsien. (Ks. Heinämäki 2004, 240.)

Varhaiskasvatuksen kotikäynti kumppanuuspuheena

Kotikäynnin kumppanuuspuheessa kotikäyntiä jäsennetään sopimuksellisuuden, kasvattajan ja perheen toimijuuden ja lapsen tutustumisen puhetavoista käsin. Varhaiskasvatuksen kotikäynti tulkitaan käytännöksi, josta neuvotellaan ja sovitaan perheiden kanssa. Kotikäynnin tekemiseksi sekä vanhempi että kasvattaja voivat olla aloitteellisia osapuolia. *Kumppanuuspuheessa kotikäyntiä konstruoidaan neuvottelun, sopimisen, osapuolten aloitteellisuuden, osapuolten tasavertaisuuden, asiantuntijuuden ja dialogisuuden merkityksinä.* Kasvattaja neuvottelee, sopii, tutustuu, kuuntelee, kertoo, keskustelee, strukturoi ja on tiedon vastaanottaja. Perhe on aloitteentekijä, neuvottelija, sopija, valitsija, kertoja, tiedon jakaja ja oman lapsensa asiantuntija. Kumppanuuspuheessa kasvattaja ehdottaa, keskustelee ja neuvottelee perheen kanssa lapsen päivähoiton kotikäynnistä ja sen vaihtoehdoista.

Kumppanuuspuheessa kotikäynnin primääriksi tehtäväksi tulkitaan lapsen ensikon-takti aikuiseen, keskusteluyhteyden luominen ja perheeseen tutustuminen. Kotikäyn-ti konstruoidaan tilana ja paikkana, jossa kasvattaja ja perhe voivat kohdata toi-sensa myönteisessä ilmapiirissä, jossa osapuolilla ei ole lasta tai toisiaan koskevia ennako-oletuksia tai käsityksiä. Siinä missä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ydinalueella - päiväkodissa - työntekijöillä on valta ja oikeus rajata oma ja toisten (vanhempien, perheiden) toimijuus, lapsen kotona kasvattajan ja vanhempien kes-kinäisiä valtasuhteita ja kasvattajan ammatillisia rooleja rakennetaan dialogisesti ja sopimuspuheen (Alasuutari 2007, 423; Sulkunen 2007a, 327-329) kaltaisena toi-mintana kuin asiantuntijapuheen tai perhelähtöisyyden puheena. Kumppanuus-puhe perheen ja päivähoidon valtasuhteiden uudelleen konstruointina tuottaa seu-rauksellisuuden perheestä kykenevänä, osaavana, taitavana ja tietävänä osapuolena.

Kumppanuuspuheessa luodaan ymmärrystä sosiaalisen etäisyyden säätelystä lapsen kotiympäristössä. Puheessa eritellään kasvattajan toivottavia ja torjuttavia positioita kotikäynnin aikana. Kun kasvattaja keskustelee kahvin kera vanhempi-en kanssa tai leikkii lapsen kanssa tämän huoneessa, toimiiko hän ammatillisesti? Vai onko kysymys sosiaalisesta tilanteesta, jota voi luonnehtia ”kaveeraamiseksi” tai ”huvikäynniksi”. Jututtaminen ja rupattelu on ammatillisesti tiedostettu tapa koh-data perhe ja lapsi arvostavasti. Jutustelussa kasvattaja mahdollistaa lapsen arjen ja perhe-elämän todellisuuden liittämisen osaksi lapsen varhaiskasvatusta ja päivä-hoitopalveluja. Kotikäynnillä kasvattajan oikeutus tulla lapsen kotiin, keskustella perheen kanssa ”niitä ja näitä” ja nauttia perheen tarjoamaa kahvia, kumpuaa päi-vähoidon institutionaalista tehtävästä edistää, auttaa ja tukea lapsen hyvinvoin-tia tilanteessa, jossa lapsi aloittaa päivähoidon, siirtyy uuteen kasvuympäristöön ja solmii uusia aikuis- ja vertaissuhteita (Kaskela & Kekkonen 2006, 17–31). *Kumppa-nuuspuheessa kotikäynti tulkitaan lapsen päivähoidon aloituksen pedagogiseksi käy-tännöksi, jossa kasvattaja – tulemalla lapsen kotiin – kuulee vanhempien kuvauksen ja kerronnan lapsesta, tutustuu lapsen perhekulttuuriin, saa tietoa lapsen kasvuhis-toriasta ja perheen elämäntilanteesta sekä lapsen päivähoidon tarpeesta. Kumppa-nuuspuheessa fokus on lapsessa. Kumppanuuspuheessa kasvattaja saa positioita, jotka mahdollistavat lapsen tutustumisprosessin käynnistymisen suhteessa kasvattajaan ja päiväkotiin. Kotikäynnillä kasvattaja toimii lasta ja lapsen kodin kasvuympäristöä koskevana tiedon tallentajana ja välittäjänä päiväkotiin päin. Kasvattajan tehtäväk-si tulee kantaa mielessään mielikuvaa päiväkotiin tulevasta lapsesta.*

Kotikäynnin kumppanuuspuheessa kotikäynti strukturoidaan keskusteluta-pahtumaksi, joka ohjaa ja rakentaa institutionaalista vuorovaikutusta ja muok-kaa osallistujien toimijuuksia (ks. Alasuutari 2006, 84-88; Aronsson 1998, 76). Kotikäynnin kumppanuuspuheessa kotikäynti tulkitaan ammatilliseksi, lap-sen varhaiskasvatuksen aloitusta koskevaksi keskusteluksi, jota kasvattaja ohjaa. Kumppanuuspuheessa otetaan etäisyyttä ystävyys- ja tuttavuusvierailun kaltaisista, epämuodollisesta tapaamisesta. Kotikäynnin kumppanuuspuhe liittyy sosiaa-li- ja terveyspalveluissa yhä laajenevan sopimuskulttuurin yleistymiseen. Yksilöt ja

perheet nähdään palvelujen (vapaaehtoisina) asiakkaina ja yhteistyökumppaneina (Sulkunen 2007a, 326–327). *Kotikäynnin kumppanuuspuheessa perhe tuotetaan kykenevänä, osaavana, taitavana ja tietävänä, mikä murtaa perheen ja päivähoidon perinteisiä valtasuhteita. Koti keskusteluympäristönä legitimoi perheen asiantuntijuuden.*

Kotikäynnillä kasvattaja toimii lasta ja lapsen kodin kasvuympäristöä koskevana tiedon tallentajana ja välittäjänä päiväkotiin päin. Kasvattajan tehtäväksi jää kantaa mielessään mielikuvaa päiväkotiin tulevasta lapsesta. Kotikäyntiä koskevassa kumppanuuspuheessa lapsi tulkitaan yksilöksi omine persoonallisuuden piirteinen, pitämisen ja kiinnostuksen kohteineen. Kotikäynti antaa tietoa lapsesta, lapsen kodista ja kodin kasvatuskulttuurista (ks. Kanninen & Sigfrids & Backman 2009; 94–96). Kumppanuuspuheessa kotikäynti tulkitaan lapsen päivähoiton aloituksen yhteyteen liittyvänä pedagogisena käytäntönä, jossa kasvattaja – tulemalla lapsen kotiin – tapaa lapsen ja tutustuu häneen, kuulee vanhempien kuvauksen lapsesta, tutustuu lapsen perhekulttuuriin, kuulee lapsen kasvuhistoriasta ja perheen elämäntilanteesta sekä saa tietoa lapsen päivähoiton tarpeesta ja lapsesta itsestään.

Varhaiskasvatuksen kotikäynti lapsen toimijuuspuheena

Kotikäynnin lapsipuhe liittyy ensinnäkin siihen, miten kasvattajat kotikäynnillä suhtautuvat erilaisissa kotiympäristöissä ja elinoloissa asuviin lapsiin. Toiseksi kotikäynnin lapsipuhe liittyy kysymykseen siitä, millä tavalla vanhemmista ja lapsen perheestä syntyvät mielikuvat siirtyvät kasvattajien käsityksissä lapsen piirteiksi ja ominaisuuksiksi päivähoitoon. Kolmanneksi, kotikäynnin lapsipuheessa rakennetaan lapsen omia toimijuuksia kodissa. Kotikäynnin lapsipuhe liittyy yleisempään kysymykseen siitä, miten kasvattajat asemoituvat siihen informaatioon, jota koti lapsesta ja lapsen perheestä kasvattajalle tuo. Tämä informaatio voi liittyä perheen sosioekonomiseen asemaan, perheen rakenteeseen ydin-, uus-, yksinhuoltaja-, adoptio- tai sijaisperheenä, perheen monikulttuurisuuteen tai sateenkaariperheen sukupuoli-identiteetteihin, kotiin leikki- ja toimintaympäristönä ja kasvatuksellisinä käytäntöinä (ks. Forsberg, H. 1998; Jämsä 2008, 182–184).

Lapsen toimijuuspuhe kotikäynnillä rakentaa diskursiivisia kategorisoiteja lapsen erilaisista perhe- ja kotiympäristöistä ja kasvattajan rooleissa. Puhe jäsentää varhaiskasvatuksen kotikäyntityön kohdetta perheitä kategorisoimalla. Yhtäältä ovat niin sanotut ideaalikodit ja ideaaliperheet, joissa ”lapsilla on omat huoneet ja kaikki tavarat ja hilavitkuttimet paikoillaan ja jos ei lapsi leiki, niin isä tuo sen lelut siihen ja rakentaa”. Kasvattaja tuotetaan vaivattomasti pedagogin positioon, onhan vastaroolissa kompetentti ja osaava lapsi sekä kompetentit vanhemmat (ks. Onnismaa 2010, 250). Pedagogin positiossa tietoista pitäytymistä tarvitaan tilanteessa, jossa ”menee semmoseen, semmoseen toisenlaiseen kotiin, jossa ei kaikki mee. (2.0) Miten sitä sitten rakentaa?” . Varhaiskasvatuksen kotikäyntityö tuotetaan erontekona perhetyöstä, jossa työn ensisijaisena kohteena on perheen tukeminen, perhesysteemin muuttaminen, perheen jäsenten väliset suhteet ja perheen dyna-

miikan muuttaminen sekä perheen arjen tukeminen (Myllärniemi 2007, 11–13). Kotikäynnin punaiseksi langaksi nostetaan tutustuminen lapseen. Havainnot lapsen kotiympäristöstä toimivat tarvittaessa kasvattajan materiaalina keskusteluissa lapsen kanssa, keskusteluissa vanhempien kanssa ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisessa. Kotikäynnin lapsipuheessa eritellään lasta ja lapsen toimintaa kasvattajan havaintoina, vanhempien puhuntana ja lapsen oman leikin ja toiminnan kautta. Kotikäynnillä läsnä ovat siten vanhempien tuottamat diskursiiviset toimijuudet (kuvaukset) lapsesta sekä kotikäynnillä todentuneet lapsen toimijuudet suhteessa kasvattajaan, vanhempiin ja kotiympäristöön. Lapsen tapaaminen kotona auttaa kasvattajaa havaitsemaan lapsen eri positiot.

Kotona lapsi on kotonaan. Kotikäynnin lapsipuheessa tehdään erontekoa lapseen ”omien” lapselle rajattujen leikki- ja toimintaympäristöjen esittelijänä, ja toisaalta kodin tilojen ja huoneiden esittelijänä yleisemmin. Vaikka lapsi on kotinsa tuntija, lapsen oikeus kutsua (vieraita) tutustumaan kodin tiloihin, on viime kädessä vanhemmilla. Lapsi kotiympäristönsä esittelijänä -puhetapa havainnollistaa lapsen toimijuuden sosiaalista eriytymättömyyttä lapsen eri kehitysympäristöissä. Lapselle päiväkodin kasvattaja ei näyttäydy ”ulkopuolisena”, eikä lapsi ole tietoinen kodista perheen erityisenä, sosiaalisesti yksityisenä tilana. Lapsen suhde kasvattajaan kodin ympäristössä näyttää rakentuvan samalla tavalla sosiaalisesti eriytymättömästi kuin lasten ja kasvattajan kohtaamisissa lasten asuinympäristössä kaupassa ja urheilukentällä.

11 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksen palveluneuvotteluina

Tässä kappaleessa erittelen niitä diskursiivisia näyttämöitä, joissa tuotetaan osapuolia koskevia tulkintoja tapaamisista, joissa käydään läpi lapsen hoitopaikkaa, hoitomuotoa ja perheen varhaiskasvatustoiveita koskevia asioita. Keskustelut kontekstualisoituvat lapsen päivähoidon aloitusvaiheeseen, ensimmäisiin päivähoidon ja perheen tapaamisiin ja näissä tapaamisissa todentuviin merkityksenantoihin. Yhtäältä ovat näyttämöt, joissa ammattilaiset asemoituvat yksisuuntaisen tiedottamisen, valistamisen, neuvonnan ja perheiden puolesta tietämisen positiioihin. Toisaalta rakentuvat näyttämöt, joissa osapuolten toimijuudet määrittyvät keskustellen ja vastavuoroisesti neuvotellen. Näyttämöissä tiivistyvät ne oikeudet, velvollisuudet ja vastuut, joita osapuolet toisilleen olettavat. Episodit tuovat esiin päivähoidon toimintakulttuureihin ankkuroituvia paikallisia ja ajallisia eroja, jotka sääntelevät lapsen päivähoidon aloitusvaihetta.

Päivähoidon ja perheen ensimmäisten tapaamisten näyttämöt tuovat esille jännitteitä, jotka liittyvät siihen, kuka tai kumpi osapuoli hallitsee perheen päivähoitovalintaa ja lapsen päivähoitopaikkaa koskevaa keskustelua; mikä on osapuolten fokus keskustelussa sekä minkälaisia subjektipositiioita (rooleja) osapuolten on mahdollista ottaa lapsen päivähoitovalintaa koskevissa tapaamisissa.

11.1 Palvelulähtöinen kasvatusvalistus

11.1.1 Päivähoito perheen puolesta tietäjänä

Päivähoito perheen puolesta tietäjänä – näyttämöllä vanhemmat tulevat ensimmäiselle tutustumiskäynnille päiväkotiin. Näyttämö rakentuu kertomuksena, jonka tapahtuma-aika ajoittuu menneisyyteen, 1970-luvulle, päivähoitolain voimaantulon vuosikymmenelle.

KasvattajaKerttu: [_ _ _] Tuollakin [omalla työpaikalla] on, onneksi ei kaikki, mutta siellä on olemassa ihmisiä, jotka hyvin sillä lailla ajattelee siten kuin 70-luvulla ajateltiin.

HaastattelijaMarjatta: Miten silloin ajateltiin? Heh.heh

KasvattajaKerttu: @ (julistavasti) silloin ajateltiin, että *päivähoitopaikka annetaan ja* laps tulee päivähoitoon ja sitten me *asiantuntijat siellä sanellaan*, miten sitä päivähoitoa otetaan vastaan. *Me tiedetään, mikä vanhemmille on hyvä ja mikä on se normatiivinen hyvä.* (_ _ _) (AH310504; 626)

Näyttämölle rakentuvassa tilanteessa perhe ja lapsi -ikään kuin riisutaan omasta persoonallisesta minuudestaan (ks. Goffman 1963). Työntekijöiden oikeutena on määritellä, kenelle hoitopaikka annetaan, miten päivähoito otetaan vastaan ja miten hoitosuhde aloitetaan. Vanhemmille jätetään passiivisen potilaan (vrt. Wood & Kroger 2000) positio, jossa heille ”sanellaan”, ”annetaan” ja heidän puolestaan ’tiedetään’ asioita. Lapselle osoitetaan sopeutuvan apuhenkilön rooli. Asiakkaaksi valikoituminen tapahtuu päivähoiton asiantuntijan suosituksista. Näyttämöä hallitsee vahva normatiivinen ja monologinen tunnelma; päivähoito toimii suhteessa perheeseen ohjaavasti ja yksisuuntaisesti.

Puolesta tietämisen – diskurssissa päivähoitolla on kokonaisvaltainen ja vastaansanomaton tieto ja asiantuntemus – ei vain lapsen tarvitsemasta varhaiskasvatuksesta – vaan myös siitä, mitä vanhemmat tarvitsevat; [Me tiedetään, mikä vanhemmille on hyvä ja mikä on se normatiivinen hyvä. (_ _ _)]. Puheessa korostuu päivähoiton valta ja oikeus määrittää perheiden [lapsen] paras. Perheen rooliksi jää vastaanottaa sitä, mikä heille (heidän lapselleen) arvioidaan sopivaksi palveluksi. Onnismaa (2010, 132–137) toteaa, että 1970-luvulla päivähoiton tarve kytkettiin ensisijaisesti naisten työssäkäyntiin, perheiden tarjoamiin puutteellisiin kasvuoloihin ja vanhempien kasvatustaitojen vahvistamisen tarpeeseen. Vaikka päivähoitossa periaatteessa vallitsi sosiaalipalvelujen universalismin mukaisesti perheiden oikeus valita lapselleen sopiva hoitopaikka, käytännössä etusi ja kuului ”lapsille, jotka sosiaalisista ja kasvatuksellisista syistä niitä eniten tarvitsivat” (mts. 135).

Perheiden palvelutarpeiden tietämisen kulttuuri kytkeytyy siten perheiden sosiaaliseen tilanteeseen. Tämä käy ilmi seuraavassa näytöksessä, jossa puhuja kertoo, keitä ovat ne perheet, joiden tarpeet päivähoito tuntee kysymättäkin. Perheet paljastuvat sosiaalipalvelujen [lastensuojelupalvelujen] käyttäjiksi. Päivähoiton ohjaavaa asiantuntijakäytäntöä on käytetty niiden perheiden kanssa, jotka eivät ole kysyneet tai kyseenalaistaneet palvelujen tarvetta, muotoa tai laatua. Perheet saavat näytöksessä kaksinkertaisen heikon perheen (ks. Onnismaa 2010) position; yhtäältä perheet ovat heikkoja suhteessa omaan lapseensa (heikoista lähtökohdista tulevat lapset) toisaalta suhteessa päivähoitopalvelujen asiakkuuteen.

KasvattajaKerttu: Siinä mä ajattelen, että se on mun (huokaisee) yksi iso haaste. Tämmönen kulttuurin muuttaminen. Päiväkoti, jossa mä työskentelen, niin siellä on (huokaisu) *sellanen alue, jossa on hyvin paljon sosiaalisia ongelmia*. Että siellä on perinteisesti tullut varsin heikoistakin (1.0) heikoistakin lähtökohdista lapsia ja siellä on varmasti myös totuttu siihen, että *per-*

heet on vaan tottunut käyttämään sosiaalipalveluja. Et ei niitä palvelujen laatua sinänsä ole kysytty tai kyseenalaistettu. Mun mielestä (2.0) on tosi hyvä juttu, että siellä on sinne on tullu muunkinlaista asutusta ja tota (4.0) ja päivähoito-oikeuden myötä on tullut nuoret vanhemmat enemmän kyseenlaista sitä palvelua, mitä ne saa. Enemmän valitsee. Mun mielestä se on tosi tervettä kehitystä. Mut et tuolla meillä on vähän sitä jäännettä, että kyllä me asiantuntijoina tiedetään miten tää kuuluu mennä eikä oo totuttu avaamaan (1.0) avaamaan päivähoiton omissa keskusteluissa näitä asioita. Ja kyseen alaistamaan. (AHKe310504; 704)

Sosiaalipalveluja käyttävien sopeutujaperheiden rinnalle nostetaan nuoret vanhemmat. Nämä vanhemmat kysyvät ja kyseenalaistavat. Vanhempien ottaessa kysyjän roolin, kasvattajat asetetaan vastaajan ja perustelijan rooliin, mikä muuttaa näytöksen luonnetta. [Mun mielestä (2.0) on tosi hyvä juttu, että siellä on sinne on tullu muunkinlaista asutusta ja tota (4.0) ja päivähoito-oikeuden myötä on tullut nuoret vanhemmat enemmän kyseenlaista sitä palvelua, mitä ne saa. Enemmän valitsee. Mun mielestä se on tosi tervettä kehitystä.] Kyseenalaistavat vanhemmat haastavat päivähoiton palvelu- ja yhteistyökulttuuria ja yhteistyökäytäntöjä. Puhuja samautuu nuoriin, kyseenalaistaviin vanhempiin ja ottaa etäisyyttä päivähoiton puolesta tietämisen -kulttuurista ja varhaiskasvatuksen sosiaalihuollollisesta funktiosta.

Kaukoluodon (2010) mukaan sosiaalisin perustein hoitopaikan saaneet olivat paikan jatkuvuuden suhteen vuosittain katkolla, mistä syystä vanhemmat passivoituivat ja tulivat varovaisiksi yhteistyöaloitteissaan. Osa vanhemmista kuitenkin oli hyvin kiinnostuneita ja aktiivisia kuulemaan lapsensa päivähoitopäivästä. Vasta 1980-luvulla ryhdyttiin systemaattisemmin käymään lapsikohtaisia hoito- ja kasvatustilastoja vanhempien kanssa. Ongelmaksi kuitenkin koettiin aikuisyhteistyön osaaminen ja yhteistyötaitojen riittämättömyys (mts. 150–151). Tämän tutkimuksen tulosten valossa tottumattomuus keskustellen avata asioita on päivähoitossa edelleen vallitsevaa. Kuuntelevan, keskustelemaan ja kunnioittavasti kyselevän toimintakulttuurin kehittyminen on vasta alussa.

11.1.2 Perhe omasta puolestaan tietäjänä

Edellisessä episodissa kasvattajien ja vanhempien toimijuudet ilmensivät asiantuntijalähtöistä, monologista ja harkinnanvaraista palvelumallia (ks. Heinämäki 2004, 25). Seuraavassa näytöksessä liikutaan edelleen monologisen asiakastyön näyttämöllä, mutta käännteissä toimijuuksissa. Diskursiivisella näyttämöllä vanhempien ja työntekijöiden toimijaroolit ovat kääntyneet päinvastaisiksi kuin edellä palvelulähtöisessä kasvatustilustuspuheessa. Siinä missä edellä ammattilainen otti perheen puolesta tietäjän position, tässä perhe saa omasta puolestaan tietäjän aseman.

HaastattelijaMarjatta: Miten sä olisit aikaisemmin toiminut, jotenkin siis? [Suhteessa sen lapsen [hoitopaikkatarpeeseen.] Mä olisin kauheen utelias kuulemaan tavallaan, mikä se ero on?? Niinku, mikä siinä on muuttunut?? Sä voit ihan konkreettisesti kertoa, että se havainnollistuu.

KasvattajaPirkko: Mä luulen, että, että mä en oo tota (4.0) mä en oo tavallaan niinku, *mä oon antanut sen pallon täysin perheille. Eli se on heidän päätettävissään* = ϵ tietysti se on edelleenkin heidän päätettävissään, mut tota, *mut että siitä on puuttunu se semmonen keskustelu, et mitä tehdään, mikä olis paras ratkaisu.* Ja semmosen niinku omien päivähoidon näkemysten kertominen. Et se on niinku uutta. Että mä todella kerron niitä vaihtoehtoja, et ainoo vaihtoehto ei välttämättä ole tämä. *Ja sitten kun käydään sitä keskustelua niin mä kuullostelen, mitkä ne saattaa ne perheen tarpeet olla.* Et oisko sittenkin ihan hyvä ratkaisu tälle perheelle, et se laps jatkaa päivähoidossa, ja näin. Et, et jus se semmonen (2.0) perheiden tilanteiden tarkastelu, ääh on sellanen, jota mä en oo ennen tehny. Et he ovat vain ratkaisseet asian, ja asia on sillä selvä, minä jatkan (naurahdus) siitä tietokoneelle ne asiat. (AHP310504; 328)

Neuvottelemattomuuden ja keskustelemattomuuden toimintapa on vallitsevia myös niissä kokoontumisissa, joissa päivähoidon puheille on saapunut omista palvelutarpeistaan tietoinen perhe. Ratkaisijan (päättäjän) positio jätetään perheelle. [Mä oon antanut sen pallon täysin perheille. Eli se on heidän päätettävissään = ϵ tietysti se on edelleenkin heidän päätettävissään, mut tota, mut että siitä on puuttunu se semmonen keskustelu, et mitä tehdään, mikä olis paras ratkaisu.] Perhe lapsen päivähoitoratkaisun tekijänä asettaa päivähoidon asiantuntijan lähinnä tehdyn päätöksen kyseenalaistamattomaksi vastaanottajaksi, kirjaajaksi. [”Et he ovat vain ratkaisseet asian, ja asia on sillä selvä, minä jatkan (naurahdus) siitä tietokoneelle ne asiat.”]

Perhe omasta puolestaan tietäjänä – näyttämön valossa näyttää siltä, että suomalaisessa varhaiskasvatuspalveluissa vallitsee ei-neuvotteleva ja monologinen palveluyhteistyön toimintakulttuuri, josta on puuttunut varhaiskasvatuksen asiantuntijakontribuutio ja perhe- ja lapsikohtainen varhaiskasvatuksen palveluneuvottelu. Riskinä voi olla varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden oheneminen ja tyhjentyminen niissä tapaamisissa ja neuvotteluissa, joissa valmistellaan, kartoitetaan ja neuvotellaan lapsen varhaiskasvatustarpeista, päivähoitovaihtoehdoista ja perhekohtaisista varhaiskasvatusratkaisuista.

11.1.3 Päivähoito perheen vakuuttelijana

Päivähoidon ja perheen ensimmäisten tutustumistilanteiden ideaalisena tavoitteena on luoda perustaa aikuisten keskinäiselle luottamukselle ja lapsen tuntemaan oppimiselle (Kanninen & Sigfrids & Backman 2009; 93–98; Kaskela & Kekkonen 2006, 41–43). Seuraavalla näyttämöllä tutustumistilanteen tavoitteet ja tilanteen

todellinen luonne asettuvat ristiriitaan. Episodissa kasvattaja muistelee [itseironisesti] omaa aiempaa toimintaansa perheen tullessa tutustumaan lapsen tulevaan hoitopaikkaan. Ensimmäinen tapaaminen ja esittelytilanteet toistuvat vuosittain lukuisissa yksiköissä. Tilanne on siten universaali, eikä ole merkityksetöntä, miten se toteutetaan. Mihin tutustutaan? Kuka tutustuu? Mikä on tapaamisen yhteinen fokus?

KasvattajaPirkko: Mulla on ollut vastaanotettavia lapsia paljon, mutta tämä on jäänyt mieleen. Tietysti semmonen *£innokkaasti esittelen£* ja tota mä olen *sen oman ryhmätilani nää kaikki esitellyt* [tehnyt] ja sit mun oli tarkoitus viedä *koko talo läpi*, että @Näin komeeta meillä on! Että katsokaa ja ihastelkaa!@ *Ja se hämmästys, mikä mulle tuli siinä*, kun se vanhempi, tai saatto olla molemmatkin siinä mukana, *kun se vanhempi sano, että @Ei, ei me kauemmaksi lähetä, että tääkin riittää meille.@* *heh.heh. Se oma ryhmä.* ((kertoja vetää henkeä ja näyttää hämmästynyttä)) Mitä tässä tapahtu, et aivan silleen? KasvattajaTerttu: Yllätyit.

KasvattajaPirkko: Joo, aivan silleen. *Että multa putos koko mun semmonen suunnitelma, konsepti lattialle.* £Että ei semmosia ollut tullu eteen ennen.£ *heh.heh. Että.*

KasvattajaKettu: Miten se jatku sitten?

KasvattajaPirkko: ?>Sitä mä en muista<. Se tilanne on niin elävänä mun mielessä, mutta tota, sitä en tiedä, tai muista, miten mä klaarasin sen tilanteen siitä sitten eteenpäin. Mutta se pudotti mut ihan täysin. Että kuinka joku ei oo kiinnostunut tästä kaikesta, mitä ajattelin tarjota.

Kasvattajaliris: Ihan hyvää ajattelit tarjota.

KasvattajaPirkko: Joo, joo. ?Niin ajattelin tietysti. *Mutta siinä on just se, että se ei sopinut niinku. Tämä isä puhu niistä tärkeistä asioista.* Tälle perheelle riitti, riitti se ryhmä, missä se lapsi tulee olemaan hoidossa. >Mutta ajattele, miten ihanaa, että *se oli niin rohke*, että se uskalsi sen mulle sanoa.< ?Niitä on varmasti ollu lukuisia semmosia perheitä, jotka on miettinyt siinä, kun minä kiikutan ja näytän joka vessanpytyn sieltä talosta, että AAAH ((huokaisee äänekkäästi))

((yhteistä naurua))

KasvattajaPirkko: ..että *mua ihan oikeesti kiinnostaa vaan sen mun pieni* (.) *pieni lapsen ryhmä ja sen sänky siellä.* Mä ihan pöyristyin siinä. Mä en muista mitä hauskaa se sano. Enkä mä en tiedä miltä mä näytin siinä. *Heh.heh* ((äänekästä naurua)) (RK200105; 405)

Episodin pääroolissa on päiväkodin johtaja. Johtaja ei vain näytä, esittele vanhemmille päiväkodin tiloja, vaan hän toimii vakuuttelijana ja valistajana. Näyttämöllä vanhemmat asetetaan päiväkodin ja sen tarjoaman oppimisympäristön ihastelijoiksi. Vanhempia pyritään vakuuttamaan päivähoitopaikan korkeasta laadusta

ja siten oman lapsen päivähoitopaikkaa koskevan valinnan oikeellisuudesta. [Tietysti semmonen *£innokkaasti esittelen£* ja tota mä olen *sen oman ryhmätalani* nää kaikki esitellyt [tehnyt] ja sit mun oli tarkoitus viedä koko talo läpi, että @Näin komeeta meillä on! Että katsokaa ja ihastelkaa!] Johtajan toiminnan fokus on perheen päätös *hoitopaikasta*. Johtaja jakaa hoitopaikkaa koskevaa informaatiota ja esittelee päivähoitoympäristöä. Johtajan positiona ei ole vain näyttää vanhemmille, minkälaisiin tiloihin lapsi on tulossa, vaan vakuuttaa vanhemmat siitä, että tuleva kasvuympäristö vastaa vastaansanomattomasti laajemminkin *pienten lasten* varhaisvuosien tarpeita. [sit mun oli tarkoitus viedä koko talo läpi, että @Näin komeeta meillä on!]. *Puheessa päivähoiton ammattilainen on asiantuntija, joka tavoitteellisesti pyrkii tuottamaan perheille mielikuvaa laadukkaasta, hyvästä päiväkodista*. Puhe keskittyy päiväkotiin, ja päiväkodin ominaisuuksiin kasvuympäristönä pienille lapsille. Kasvattaja toimii tilanteessa oman suunnitelmansa pohjalta, perheen tehtäväksi jää sopeutua käsikirjoitukseen. Päiväkodin johtaja toimii kasvatustalistajana, perhe valistuspuheen vastaanottajana.

Näytös ei kuitenkaan etene työntekijän käsikirjoituksen mukaan; vanhemmat eivät identifioitu heille tarjottuun positioon ja sosiaaliseen koreografiaan. Esittelykierroksella mukana ollut isä katkaisee valistuspuheen ja toteaa, että [@Ei, ei me kauemmaksi lähetä, että tääkin riittää meille.@ heh.heh. Se [lapsen] oma ryhmä.]. Isä irtautuu hänelle tarjotusta valistettavan roolista ja päivähoitossa vallitsevasta tiedottamis- ja esittelykulttuurista, jossa vanhemmalle tarjotaan epäaktiivisen vastaanottajan rooli. Isä identifioituu positioon, jossa hän asettuu suhteeseen omaan lapseensa ja omalle lapselle merkityksellisiin asioihin. *Isä kuvataan vanhempänä, joka on kiinnostunut niistä tiloista päiväkodissa, joissa hänen oma lapsensa tulee leikkimään, nukkumaan ja syömään*. Isälle riittää se, että hän näki oman lapsensa tulevat ryhmätilat ja sängyn. Isästä tuotetaan toimija, joka toimi tilanteessa Gricen (1975) relaation maksimiamina soveltaen. Isälle päiväkodin ympäristö tuli merkitykselliseksi niiltä osin kuin ympäristö liittyi hänen omaan lapseensa. Häntä kiinnosti aloitustilanteessa ensisijaisesti omaa lasta koskevat asiat, eivät yleiset, koko päiväkodin tilat ja varusteet. Muu ei ollut tärkeää. Isästä piirretään kuva sensitiivisenä, oman lapsensa näkökulmasta ja mittakaavasta ympäristöä havainnoivana vanhempänä. Isä asettui lapsen asemaan ja hänen mielessään eli elävä kuva lapsesta leikkimässä ryhmätalassa tai nousemassa sänkyyn. Episodista piirtey näkyviin myös se rajapinta, jota kautta vanhemmat ja perheet liittyvät oman lapsensa varhaiskasvatustyhteisöön. *Liittyminen ei tapahdu yleisen, vaan henkilökohtaisen kautta. Isät ja äidit liittyvät lapsensa varhaiskasvatustyhteisöön niiden tilojen, paikkojen, symbolien ja esineiden kautta, jotka liittyvät omaan lapseen*. Oman lapsen vuode unen ja levon paikkana sekä läheisyyden ja turvallisuuden tarjoajana oli vanhemmalle välttämätön, mutta tässä myös riittävä vakuus hyvästä hoitopaikasta. Päiväkoti pienten lasten varhaiskasvatustyhteisönä on varhaiskasvattajien asiantuntijuuden ydin- aluetta, jossa kasvattajan valistuspositiosta kumpuava puhe voi tukahduttaa vanhempien osallisuuden.

Kasvatuskumppanuuden kontekstissa kypsynyt uudenlainen näkemys päivähoidon ja perheen välisestä suhteesta ja vanhempien tarpeiden sensitiivisestä kuulemisesta tutustumistilanteessa tuotti kertojalle vasta jälkikäteen tulkinnan siitä, että vanhemman toiminnalla on ollut oma, tärkeä mielensä ja tarkoituksensa, jota kasvattajan on tarkoituksenmukaista kunnioittaa. Päivähoidon tiedon jakamista korostava kulttuurinen käytäntö onkin tarpeen arvioida uudelleen siitä näkökulmasta, mitä ja millä tavalla tietoa on syytä jakaa niin, että se tukee yksittäisen perheen ja lapsen päivähoitoon valmistamista, tutustumista ja aloittamista. Tässä mielessä kasvatuskumppanuus tarkoittaa aloitus- ja tutustumiskäytäntöjen yksilöllistämistä vastaamaan kunkin lapsen vaihteleviin tarpeisiin.

KasvattajaTerttu: Entä seuraava asiakas. £Näytit sä hänelle koko talon vai kysyitsä haluatsa sä nähdä...?£

KasvattajaPirkko: ?Ihan koko talon vanhaan malliin? ((painokkaasti)). Se oli just must varmaan niinku..negatiivinen asia heh.heh. silloin niinku. Mut nyt sen kokee niinku positiivisena, että hyvä (.) että pysäytti, heh.heh.

Kasvattajaliris: Että sano, että pysytäänpäs asiassa.

KasvattajaPirkko: Joo, että tää riittää meille, meitä ei kiinnosta vielä noi eskarit yhtään. (RK200105; 442)

Valistamisen näkökulmasta vanhemman toiminta ja reaktio tilanteessa tulki-taan ymmärtämättömyydeksi olla ottamatta vastaan asiantuntijan tilanteessa tärkeäksi arvioimaa tietoa. Päiväkoti perheen vakuuttajana -puhe konkretisoi yhdeltä osin asiantuntijalähtöistä kasvatustilanteesta keskustelua, joka juontaa juurensa päivähoitopalvelujen historiasta (Onnismaa 2010, 121–131; Välimäki 1999). Valistamisen kehukseen nojautuvassa kulttuurisessa käytännössä perheille jää päivähoitoon tutustumisen tilanteissa passiivisen vastaanottajan ja vakuutetuksi tulijan positio. Perheiden ei oleteta olevan ensimmäisissä tapaamisissa aloitteellisia ja aktiivisia, vaan päivähoiton asiantuntemukseen kuuluu tietää perheen puolesta, mitä heille on tarpeen tarjota ja mistä kertoa.

11.2 Aloituskeskustelu ja varhaiskasvatusneuvottelu

11.2.1 Varhaiskasvatuksen palveluneuvottelu

Varhaiskasvatuksen palveluneuvottelupuheessa näyttämöllä on koko perhe; vanhemmat, päivähoitossa oleva tai sinne tuleva lapsi ja sisarukset. Tilannetta ohjaa selkeä suunnitelma ja tavoite, joka nimetään yhteisen ymmärryksen löytämiseksi lapsen varhaiskasvatusratkaisusta. Neuvottelussa käydään yhdessä perheen kanssa läpi lapselle sopivaa päivähoitoratkaisua. Työntekijän positiot ovat monimuotoiset; *ensin hän ottaa keskustelun käynnistäjän roolin* ja kutsuu vanhemmat tasaver-

taiseen neuvottelijan positioon. Vaikka perheillä on oikeus hoitopaikkaan, lapsen varhaiskasvatuksen vaihtoehtoista, sisällöstä, kestosta, tiheydestä voidaan neuvotella:

HaastattelijaMarjatta: (-----) Mitä sä tarkoitat, jos sä sanot, että voit ottaa paremmin huomioon vanhempien ja perheen tunteet? Hmm. suhteessa niinku mihinkä? Esimerkiksi tossa sun esiin ottamassa äitiyspäivä-, vanhempainlomatilanteessa?

KasvattajaPirkko: Suhteessa sen lapsen [hoitopaikkatarpeeseen.

HaastattelijaMarjatta: [hmm

KasvattajaPirkko: Eli tota, eli eli, no esimerkiks nyt tässä tilanteessa niin nykyäänhän on niin, että vanhemmat lapset, vaikka se saattas olla kaksivuotiaita, niin ne jatkaa päiväkodissa hoitoa, kun syntyy perheeseen uus vauva. Eli vanhemmat lapset eivät välttämättä enää jää kotihoitoon. *Ja tota, tässä niinku (0.1) nyt mä olen juuri muutamman perheen kanssa käyny sitä semmosta keskustelua läpi, mikä ois se hyvä ratkaisu heidän perheessä juuri tälle vanhemmalle lapselle.* (AHP310504; 319)

Seuraavaksi päiväkodin johtaja asemoituu asiantuntijuuden rooliin ja kertoo omia näkemyksiään erilaisista päivähoitovaihtoehtoista. Aiemmassa episodissa johtaja on tuottanut itselleen passiivisen position suhteessa perheen päätöksentekoon. Nyt hän esittelee erilaisia asemoitumisvaihtoehtoja:

KasvattajaPirkko: Mä luulen, että, että mä en oo tota (4.0) mä en oo tavallaan niinku, mä oon antanut sen pallon täysin perheille. Eli se on heidän päätettävissään = £ tietysti se on edelleenkin heidän päätettävissään, mut tota, mut että siitä on puuttunu se semmonen keskustelu, et mitä tehdään, *mikä olis paras ratkaisu.* Ja semmosen niinku omien päivähoidon näkemysten kertominen. Et se on niinku uutta. Että mä todella kerron niitä vaihtoehtoja, et aino vaihtoehto ei välttämättä ole tämä. (AHP310504; 355)

Kolmannessa vaiheessa työntekijä asettuu itse kuuntelijan rooliin ja perhe saa aloitteellisen, omien näkemysten ja perustelujen esille tuojan position. Episodissa sekä työntekijä että vanhemmat tuotetaan aktiivisina, asian käsittelyyn osallistuvina toimijoina:

KasvattajaPirkko: Ja sitten kun käydään sitä keskustelua niin mä kuullosten, mitkä ne saattaa ne perheen tarpeet olla. Et oisko sittenkin ihan hyvä ratkaisu tälle perheelle, et se laps jatkaa päivähoidossa, ja näin. Et, et jus se semmonen (2.0) perheiden tilanteiden tarkastelu, ääh on sellanen, jota mä en oo ennen tehny. Et he ovat vain ratkaisseet asian, ja asia on sillä selvä, minä jatkan (naurahdus) siitä tietokoneelle ne asiat. (AHP310504; 355)

Kumppanuusyhteistyössä lasta koskevat varhaiskasvatusratkaisut voidaan ottaa puheeksi ilman, että perheiden subjektiivista päivähoito-oikeutta kyseenalaistetaan. Dialogisessa vuorovaikutuksessa perheen päivähoitotarvetta ei kiistetä, mutta ei myöskään tulkita asiaksi, josta ei voi käydä neuvottelua. Tavoitteena on yhteisen ymmärryksen ja selkeän tavoitteen löytyminen:

KasvattajaPirkko: Tota (1.0) no jos se, mä nyt mietin yhtä tämmöstä esimerkiksi niin, *mulla on semmonen tunne, että me löydettiin se yhteinen ymmärrys. Ja se oli se mun tavoite.* Mä sitä niinku, kun mä mietin sitä etukäteen juur, mikä on se tavote tälle, et tää vanhempi on tulossa keskustelemaan, niin tota se oli juuri se yhteisen ymmärryksen löytäminen. Ja me löydettiin se mun mielestä. Mä oletan, että myöskin hänkin on ihan [tyytyväinen].

HaastattelijaMarjatta: [joo, joo?

KasvattajaPirkko: Se oli ihan niinku, *mä tietoisesti tein siihen tavoitteen. Ennen mä en olis varmaan tehnykään.* Se olis ollu tämmöstä tiedottamista vaan puolin ja toisin. Nyt siinä oli tavote. (AHP310504; 355)

Varhaiskasvatuksen palveluneuvottelupuheessa on tunnistettavissa Martin Buberin (2002) tarkoittaman dialogisen vuorovaikutuksen perusliike; kääntyminen toisen puoleen. Dialogisuus toisen puoleen kääntymisenä merkitsee toisen huomaamista ja hänen läsnäolonsa hyväksymistä itselle erillisenä Sinänä. Minä–sinä-dialogisuudessa hyväksytään toisen erityisyys sekä se, etteivät osapuolten todellisuudet ole samanlaiset. Aidossa dialogisuudessa hyväksytään myös se, että toisen ihmisen suhde minun totuuteeni on toinen kuin minun omani (Aspelin 2005, 119). Perhekohtaisessa kasvatusneuvottelupuheessa otetaan askel suuntaan, jossa perheen ja lapsen päivähoitoon liittyviä tarpeita ja ratkaisuja ei määritetä yksinomaan kasvatuksen asiantuntijoiden näkökulmasta, mutta ei jätetä myöskään perheiden omaan harkintaan. Kasvatuskumppanuus tuo yhteistyöhön dialogisuuden; osapuolten mahdollisuuden neuvotella lapsi- ja perhekohtaisesti siitä, mitä varhaiskasvatuspalvelut voivat tarjota juuri nyt puheena olevalle lapselle ja mitä muita vaihtoehtoja lapsen varhaisvuosien hoidon ja kasvatuksen järjestämiseksi perheellä on. Olennaista näyttäisi olevan juuri se, että lapsen päivähoitoon vaihtoehtoja ja ratkaisuja aina käydään varhaiskasvatuksen ja perheen välinen neuvottelu.

11.2.2 Varhaiskasvatuksen aloituskeskustelu

Edellisellä näyttämöllä rakennettiin tulkintaa perheen ja päivähoitoon varhaiskasvatuksen palveluneuvottelusta. Aloituskeskusteluun siirryttäessä, ratkaisu sopivasta palvelusta on jo tehty ja lapsen päivähoitoon/esiopetukseen tulosta on jo sovittu. Aloituskeskustelun näyttämöllä fokus on lapsen päivähoitoon valmistamisessa, lasta koskevan tiedon jakamisessa, lapsikohtaisen varhaiskasvatuskäytäntöjen sopimisessa sekä päivähoitoon ja perheen kumppanuussuhteen rakentamisessa. Alla

olevassa episodissa tuotetaan uudenlaista tulkintaa esiopetuksen aloituksesta, sillä kasvattajan mukaan [mä en ole aikaisemmin eskarissa ollut elikkä se on mulla vähän semmonen haasteen paikka ja semmonen uusi paikka. Ja mulle tosissaan tulee yksitoista uutta perhettä.] Esiopetusta ovat siis aloittamassa sekä lapset, heidän perheensä että työntekijä itse. Uusi tilanne ei ole kenellekään osapuolelle tuttu entuudestaan.

HaastattelijaMarjatta: Just. (1.0) Jos sä sitten ajattelet ihan konkreettisesti sun yhteistyötä vanhempien kanssa esimerkiksi viime viikon ajalta. Mitä se on ollut?

KasvattajaKaarina: - - - - -. Ja mä oon vaihtamassa ryhmää. Elikkä mä olen nyt ollut kolmesta viiteen vuotitaitten ryhmässä ja nyt mä oon siirtymässä eskariin. Mä en ole aikaisemmin eskarissa ollut elikkä se on mulla vähän semmonen haasteen paikka ja semmonen uusi paikka. Ja *mulle tosissaan tulee yksitoista uutta perhettä*. Nyt ne lapset, ketä mä nyt oon hoitanut ei siirry sinne, vaan *mulle tulee aivan uudet perheet = et mä oon nyt tavallaan sitä aloitus niinku mä tossa työnohjausistunnossakin puhuin...näistä aloituskeskusteluista, missä mä olen tutustunut perheisiin* vetänyt nyt paljon. Että siis niitä keskusteluja on ollut hirveesti?. >Sitten tossa mun edellisessä ryhmässä< mä ihan selvästi olen antanut siinä jo periksi. Että sinne jää mun työpari ja sinne jää (1.0) ihmisiä siitä et mä oon ryhtynyt orientoitumaan nyt uuteen ihan selvästi.? [hmm] *Se on nyt näitten uusien vanhempien kanssa ollut paljon sitä yhteistyölle pohjan luomista näissä keskusteluissa = tutustumista puolin ja toisin, jotta he on saanut kertoa, että mimmonen lapsi heillä* ja mitkä on sen lapsen vahvuudet ja missä mahdollisesti tarvitsee vähän vielä vähän harjoitusta.? (- - - - -). (AHKa080604: 331)

(5.0)

Aloitusk keskustelun näyttämöllä ovat työntekijä, syksyllä aloittavan eskariryhmän vanhemmat sekä edellisen lapsiryhmän lapset ja työpari. Työntekijän kuvataan luovan suhteita syksyllä aloittavan eskariryhmän lapsiin ja perheisiin. [et mä oon nyt tavallaan sitä aloitus niinku mä tossa työnohjausistunnossakin puhuin...näistä aloituskeskusteluista, missä mä olen tutustunut perheisiin vetänyt nyt paljon. Että siis niitä keskusteluja on ollut hirveesti?]

Episodissa perheet saavat aktiivisen kertojan ja keskustelijan positiot. Perheet ovat kertojan ja tiedonantajan roolissa, työntekijä aktiivisen kuuntelijan positiossa. Lapsikohtaisessa aloitusk keskustelussa näyttämön päähenkilöitä ovat omasta lapsestaan kertovat vanhemmat, työntekijän asettuessa ennen kaikkea kysyjän ja kuuntelijan positioon. Keskustelun fokus on lapsessa. [tutustumista puolin ja toisin, jotta he on saanut kertoa, että mimmonen lapsi heillä ja mitkä on sen lapsen vahvuudet ja missä mahdollisesti tarvitsee vähän vielä vähän harjoitusta]. Aloitusk keskustelun puhettavassa todentuu Munterin (1995?) toteamus siitä, että ”päivähoidon ympäristöt ovat tärkeitä toiminnalle, mutta päivähoitoon osallistuvien ihmisten välinen

vuorovaikutus luo päivähoidon todellisuuden. Tällöin lasta koskevat asiat ovat keskipisteessä. Ihmisten välisten suhteiden muodostuminen tasavertaisiksi, avoimiksi ja informatiivisiksi on pitkä prosessi, johon täytyy paneutua ja jolle on annettava aikaa.”

HaastattelijaMarjatta: Just joo. Kerro vähän nyt mi-, miksi miten sä itse koet ne [aloituskeskustelut]? Mitä ne sulle niinku työntekijänä merkitsee?

KasvattajaKaarina: Elikkä hirveen paljon ne merkitsee ((painokkaasti)). Elikkä nyt kun mä voisin tai kun mietin sitä ensi syksyä. Jos mulle tulis vaikka seitsemästoista päivä kuudetta semmonen tutustumispäivä, mihin ne uudet perheet tulee ja lapset. Jos ne niinku tulis *nehän olis mulla vaan ihan yhtä massaa. Enhän mä osais yhtään hahmottaa*, että kuka on kenenkin = no tietysti ehkä ne vähän kulkis yhdessä = mutta en mitään nimiä ja näin. @Mä olen ihan toisella tavoin nyt sen pohjan luonut@ ((vakuuttuneesti)). Mä olen *ne vanhemmat jo nähnyt ja kuullut siitä lapsesta niinku vanhempien näkökulmasta = ja nyt mä nään sen koko perheen yhdessä seitsemästoista päivä*. Ja sit mä mahdollisesti nään niitä elokuun alussa, *kun ne pikkuhiljaa alottelee, kun ne käy tutustumassa*. Elikkä mä oon niinku omasta mielestäni tehnyt hirveen hyvää pohjatyötä, mikä ennen aina tehtiin niinku tai minkä mä oon ennen ehkä suurimmaksi osaksi tehnyt siinä elokuussa. Mä oon nyt tehnyt tosi hyvää pohjatyötä jo [just] (2.0) omasta mielestäni.

HaastattelijaMarjatta: Khmm ((rykii kurkkuaan))
(5.0) (AHKa080604; 373)

Varhaiskasvatuksen aloituskeskustelun puhettavan seurauksellisuus tulee ilmeiseksi, kun työntekijä toteaa, että ilman keskusteluja [nehän [lapset] olis mulla vaan ihan yhtä massaa!]. Aloituskeskustelussa lapset yksilöityvät. Niissä aloituskeskustelussa, joissa lapset itse eivät ole mukana, lapset ovat astelleet näyttämölle vanhempien tuottamina kokemuksina, mielikuvinä, kuvauksina ja kertomuksina. [Mä olen ne vanhemmat jo nähnyt ja kuullut siitä lapsesta niinku vanhempien näkökulmasta] Vanhemmat ovat omien mielikuviensa kautta auttaneet kasvattajaa tutustumaan ja tunnistamaan tulevan eskariryhmän osallistujat. Kasvattaja luottaa siihen, että perheen kertomus lapsesta tarjoaa merkityksellistä tietoa hänelle lapsen eskaritoiminnan pedagogiseksi suunnittelemiseksi. Tilanteessa vanhemmat saavat kykenevän ja osaavan roolit suhteessa omaan lapseensa ja lapsensa eskarin aloitusta, toteutusta ja yksilöllisiä tarpeita koskeviin odotuksiin. Kasvattaja on luonut – paitsi luottamusta suhteessa perheisiin – myös luottamusta suhteessa ammatilliseen asiantuntijuuteensa.

Varhaiskasvatuksen aloituskeskustelupuheessa asiantuntijatiedon paikka ja rooli luottamuksen rakentamisessa käännetään ikään kuin ylösalaisin; nyt työntekijä asettuu luottajan (a truster) subjektipositioon ja vanhemmat ovat niitä, joihin luotetaan (trusted on) lapseen liittyvässä asiantuntemuksessa. Luottamuksen

rakentuminen tuotetaan kaksisuuntaisena ja sen todetaan olevan sidoksissa osapuolten keskinäiseen riippuvuuteen toistensa tietämyksestä lapsesta. Vanhemmat ja kasvattajat muunnetaan suhteessa toisiinsa tasavertaisemmiksi. Vanhempia ei kuvata yksinomaan päivähoitopalveluja kuluttavina asiakkaina, vaan kasvattajan rinnalle asettuvina kasvatuskumppaneina (ks. Hughes & MacNaughton 2000; Powell 1990; 1997). Episodissa tuodaan näkyville tilanne, joka Govierin (1992) mukaan tarkoittaa sitä, että ” kun puhutaan suhteista, joissa tiedolla, tiedon sisällöllä ja tiedon luotettavuudella on merkittävä rooli, osapuolet ovat riippuvaisia toisistaan tiedonlähteinä (mts. 20).”

11.3 Yhteenveto

Päivähoidon palveluneuvotteluissa perheen ja päivähoidon kohtaamiset paikantuvat tilanteisiin, joissa perhe kartoittaa ja arvioi lapsen päivähoitovaihtoehtoja tai valmistautuu lapsen päivähoitoon tuloon. Näyttämöt rakentuvat kahdesta tulkintakehyksestä käsin. Yhtäältä kasvattajat puhuvat päivähoidon ja perheen keskinäisistä suhteista *puolesta tietämisen ja kasvatustalituksen* tulkinnoista käsin. Puolesta tietämisen näyttämöillä korostuvat vakuuttamisen, vakuutetuksi tulemisen, valistamisen ja sopeuttamisen puhettavat. Kasvatuskumppanuudeksi identifiointavaa puhetapaa edustavat *varhaiskasvatuksen palveluneuvottelupuhe ja aloituskeskustelupuhe*. Varhaiskasvatuksen palveluneuvottelua kuvaavilla diskursiivisilla näyttämöillä käsikirjoitusta ohjaavat neuvottelevuuden, yhteisen sopimisen ja vastavuoroisen keskustelun käytännöt. Varhaiskasvatuksen virallisissa ohjausasiakirjoissa¹² perheen ja päivähoidon yhteistyöstä puhutaan kumppanuuden, tasavertaisuuden, sitoutumisen ja vanhempien osallisuuden ja asiantuntemuksen yhteisen hyödyntämisen näkökulmista. Kasvatuskumppanuus perhekohtaisena palveluneuvotteluna -puheessa tulee ilmi se, että varhaiskasvatuksen virallisten linjausten ja kentän työkäytäntöjen välillä vallitsee kuitenkin juopa.

Palvelulähtöinen kasvatustalitus

Palvelulähtöinen kasvatustalitus -puhe koostuu päivähoito perheen puolesta tietäjänä -puheesta, perhe omasta puolestaan tietäjänä -puheesta sekä päivähoito perheen vakuuttajana -puhetavasta. *Päivähoito perheen puolesta tietäjänä* -yhteistyötilanteissa päivähoitopalvelulla on tieto ja valta lapsen varhaiskasvatustarpeista ja perheen parhaasta. Perheet määrittävät puolesta tietämisen -puheessa ei-kompetenteiksi (ks. Onnismaa 2010) yhtäältä suhteessa omaan vanhemmuuteensa, toisaalta suhteessa päivähoidon asiakkuuteen. Puheessa korostuu päivähoidon valta ja oikeus määrittää perheiden paras. Henkilöstön positiona on määritellä, kenelle hoitopaikka annetaan, miten päivähoito otetaan vastaan ja millä tavalla hoidon

¹² Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005

aloitus järjestetään. Perheen ja vanhempien rooliksi jää passiivisen vastaanottajan positio. Päivähoito voi perheitä kuulematta määritellä perheen päivähoitotarpeet ja lapsen päivähoitoon vastaanottamisen tavat. Lapselle jää sopeutujan ja sopeutettavan roolit.

Kasvatusvalistuspuhe on vallitseva myös niissä tilanteissa, joissa *perhe on omasta puolestaan tietäjä lapsen päivähoitoasioissa*. Omasta puolesta tietämisen puhettavassa perhettä ei kutsuta vastavuoroiseen neuvotteluun lapsen päivähoitovaihtoja punnittaessa. Perhettä ei rohkaista punnitsemaan päivähoiton vaihtoehtojen etuja ja mahdollisia haittoja, eikä perheen oleteta voivan harkita tai arvioida uudelleen hoitopaikkaratkaisuaan. Päivähoito perheen puolesta tietäjänä -tilanteissa ammatillainen määrittelee perheen päivähoitoratkaisut. Perhe omasta puolestaan tietäjänä-puheessa perhe ottaa ”ratkaisijan” roolin.

Kasvatusvalistuksesta on kyse myös tilanteessa, jossa perhe tulee tutustumaan lapsen päivähoitopaikkaan. Päivähoito perheen vakuuttajana -puheessa päivähoiton ammatillainen on asiantuntija, joka tavoitteellisesti pyrkii esittelytilanteessa tuottamaan perheille mielikuvaa päiväkodista laadukkaana kasvuympäristönä [kaikille] pienille lapsille. Kasvattaja toimii tilanteessa oman etukäteissuunnitelmansa pohjalta, perheen tehtäväksi jää sopeutua esittelytilanteen käsikirjoitukseen. Kasvatuksellisen vakuuttamisen puhettavassa korostuu päivähoiton modaalinen, täytymistä ja vaihtoehdottomuutta korostava asemoituminen perheeseen. Tilanteessa työntekijät ja vanhemmat asettuvat lähtökohtaisesti ei-tasavertaiseen asemaan suhteessa toisiinsa. Päiväkodin seikkaperäisen esittelemisen funktiona ei ole esitellä tiloja lapsen yksilöllisten tarpeiden, toiveiden, halujen, toiveiden, mieltymysten tai ihmetysten näkökulmasta. Kasvattajan tehtävänä on vakuuttaa vanhemmat päiväkotiympäristön hyvistä ominaisuuksista ja soveltuvuudesta pienelle lapselle yleensä.

Puolesta tietämisen ja vakuuttamisen yhteistyökulttuurissa riskinä voi olla varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden oheneminen ja tyhjentyminen tapaamisissa, joissa valmistellaan ja kartoitetaan lapsen varhaiskasvatustarpeita, päivähoitovaihtoehtoja ja perhekohtaisia varhaiskasvatusratkaisuja.

Perhe- ja lapsikohtainen varhaiskasvatusneuvottelu

Perhekohtaista palveluneuvottelua ohjaa selkeä suunnitelma ja tavoite, joka nimetään yhteisen ymmärryksen löytämiseksi lapsen varhaiskasvatuksesta. Käsikirjoitus on tässäkin (vrt. edellä) päivähoiton asettama, mutta suunnitelman sisältö neuvotellaan vuoropuhelussa perheen kanssa. Päivähoito asettuu monimuotoisesti sellaisiin positioihin, jotka mahdollistavat vuoropuhelun käynnistymisen perheen kanssa. Varhaiskasvatusneuvottelua ohjaa kasvattajan tietoisuus keskustelun tavoitteesta ja tätä tavoitetta palvelevista kasvattajan positioista. Keskustelun käynnistäjän, perheen kuuntelijan, asiantuntijanäkemyksen esittäjän ja kertojan positiot tuottavat osapuolten välille neuvottelun ja yhteisen ymmärryksen tuottamisen tilanteen, jossa myös perheelle jää aktiivisen, omien näkemysten ja perustelujen ker-

tojan positiot. Palveluneuvottelussa sekä työntekijä että vanhemmat tuotetaan aktiivisina, asian käsittelyyn vuorottain osallistuvina toimijoina, joiden keskinäistä toimintaa ja puhetekoja ohjaa yhteinen huoli lapsen varhaiskasvatuksen optimaalisesta järjestämisestä. Perhekohtaisessa kasvatuseuvottelupuheessa lapsen päivähoitoon liittyviä tarpeita ja ratkaisuja ei määritetä yksinomaan asiantuntijoiden näkökulmasta, mutta ei jätetä myöskään perheiden omaan harkintaan. Kasvatuskumppanuus tuo yhteistyöhön dialogisuuden; osapuolten mahdollisuuden neuvotella lapsi- ja perhekohtaisesti siitä, mitä varhaiskasvatuspalvelut voivat tarjota lapselle, ja mitä muita vaihtoehtoja lapsen varhaisvuosien hoidon ja kasvatuksen järjestämiseksi perheellä on.

Varhaiskasvatuksen aloitusneuvottelussa ratkaisu sopivasta päivähoitopalvelusta on jo tehty ja lapsen päivähoitoon/esiopetukseen tulosta on sovittu. Aloituskeskustelun näyttämöllä fokus on lapsen päivähoitoon valmistamisessa, lasta koskevan tiedon jakamisessa, lapsikohtaisten varhaiskasvatuskäytäntöjen sopimisessa sekä päivähoiton ja perheen kumppanuussuhteen rakentamisessa. Lapsikohtaisessa aloituskeskustelussa aktiivisia ovat vanhemmat, työntekijän asettuessa kysyjän ja kuuntelijan positioon. Vaikka itse keskustelutilanteessa lapset eivät ole paikalla, lapset henkilöityvät, subjektivoituvat ja tulevat tutuksi kasvattajalle vanhempien keskusteluissa tuottamina kokemuksina, mielikuvina, kuvauksina ja kertomuksina. Vanhemmat auttavat omalla kertomisellaan kasvattajaa yksilöimään ja tutustumaan tuleviin lapsiin. Keskustelujen fokus on päivähoitoon tai esiopetukseen tuleva lapsi. Aloituskeskustelupuheessa kasvattajan ammatillinen toimijuus rakentuu kuuntelijana, vanhempiin luottajana ja yhteisten merkityksen rakentajana. Vanhemmat saavat kykenevän ja osaavan position suhteessa omaan lapseensa ja lapsensa esiopetuksen aloitusta, toteutusta ja yksilöllisiä tarpeita koskeviin tavoitteisiin. Kasvattaja on luonut – paitsi luottamusta suhteessa perheisiin – myös luottamusta perheiden asiantuntijuuteen. Lapsikohtaisen aloituskeskustelupuheen seurauksena asiantuntijatiedon paikka ja rooli luottamuksen rakentamisessa kääntyy ikään kuin ylösalaisin; nyt työntekijä asettuu luottajan (a truster) subjektipositioon ja vanhemmat ovat niitä, joihin luotetaan (trusted on) lapsen liittyvässä asiantuntemuksessa. Asiantuntijatieto on tietoa siitä, milloin, missä ja miten perheen asiantuntemukseen on tarpeen ja välttämätöntä luottaa varhaiskasvatuksen lapsikohtaisen asiantuntemuksen vahvistamiseksi. Luottamuksen rakentuminen on kaksisuuntaista ja sidoksissa osapuolten keskinäiseen riippuvuuteen toistensa tietämyksestä lapsesta.

12 Kasvatuskumppanuus suhteita luovana kommunikaationa

Kommunikaatiota voidaan pitää ihmisen kehityksen avaimena, sillä ”emme voi luoda itseämme ennen kuin meidät itsemme on luotu – toisin sanoen ennen kuin olemme tulleet kuulluksi, nähdyksi, kohdatuksi ja vahvistetuksi toisen ihmisen toimesta. *Relaatiolla voidaan tarkoittaa preferoitua kommunikaatiomallia, josta seuraa valittujen kommunikointitapojen toistuminen mallia uudistavalla ja vahvistavalla tavalla. Käsite preferoitu ei tässä viittaa siihen, että kyseessä olisi kommunikaatiomalli, jonka tiedetään olevan lapsen kehitystä edistävää ja siten toivottava ja haluttu. Preferoitu viittaa sen sijaan siihen, että mikä tahansa relaatio on taipuvainen vahvistamaan itse itseään siinä aktuaalisessa kommunikaatiossa, joka kommunikaatiosuhteessa vallitsee.* Preferoidussa kommunikaatiossa on kyse henkilöiden keskinäisten suhteiden ja kommunikaation emotionaalisen vaihdon ja viestinnän itsesääntelyn tavoista ja tämän sääntelyn seurauksellisuudesta toimijoille.” (Linder & Breinhild Mortensen 2009, 66.)

Seuraavissa episodeissa tutkitaan niitä kasvatuskumppanuuden rakentumisen tilanteita, joissa lapsi tulee tai vanhempi tuo lapsen ensimmäisiä kertoja päiväkotiin. Tilanteissa rakennetaan osapuolten – kasvattaja(ie)n, vanhemman ja lapsen – välisiä keskinäisiä suhteita ja näitä suhteita koskevia kommunikaation ja emotionaalisen vaihdon sääntöjä ja toimintamalleja. Episodit rakentuvat kahden erilaisen puhettavan ympärille. Yhtäältä lapsen ensimmäisten päivähoitopäivien tilanteista rakentuu diskursiivisia näyttämöitä, joita luonnehtii suhteista poissulkeva kommunikaatio. Toisaalta lapsen päivähoidon aloituksesta syntyy diskursiivisia näyttämöitä, joille on ominaista suhteita luova kommunikaatio.

12.1 Suhteista poissulkeva kommunikaatio

12.1.1 Äidin tunteiden poissulkemisena

Muntherin (2001, 42–48) mukaan tulisi olla itsestään selvää, että lapsen päivähoitoon tulon tilanteissa vanhempi ja kasvattaja aina kohtaavat ja lapsi on päähenkilö, jonka vanhempi hyvästelee ja kasvattaja toivottaa tervetulleeksi. Seuraava episodi kuvaa, millä tavalla lapsi ja vanhempi (äiti) otetaan päiväkodissa vastaan sekä

millä tavalla kasvattaja asennoituu lapseen ja vanhempaan, kun lapsi aloittaa päivähoidon ensimmäistä kertaa.

KasvattajaElla: No ensinnäkin se on varmaan aika lailla niin, että lyhyestä virsi kaunis, *että lapsi viedään hoitoon ja sillä siisti*. Ja tota niin, jos siellä *itkettää* niin sitten vaan keksitään kaikkee millä saadaan sen *lapsen ajatukset pois siitä*. Ja, ja mä luulen, että ne *äidit*, joille on ollut vaikeeta se hoitoon vieminen ja lapsesta eroaminen, *on varmaan vähän syyllistänyt itseänsäkin*, että hän on nyt näin tunneherkkä tai. On pitänyt ehkä olla vähän semmonen, jos nyt vois sanoa, suorastaan kova, niinku tietyllä tavalla, että *pitää osata erota lapsestaan niinku tosta vaan* = tai miksei isät yhtä lailla, mutta mä puhun tietysti äidin, äidin [näkökulmasta. (AHE080604; 37)

Näyttämöllä kuvittuu se, että lapsen valmistamista etukäteen päivähoiton aloitukseen tai vanhempien tutustumista päiväkotiin ei tarvita, sillä [No ensinnäkin se on varmaan aika lailla niin, että lyhyestä virsi kaunis, että lapsi viedään hoitoon ja sillä siisti.] Päivähoiton aloituksen näyttämölle rakentuu tarkasti katsoen kahden erilaisen äidin subjektipositiot; ensinnäkin on äiti, joka [jos nyt vois sanoa, suorastaan kova, niinku tietyllä tavalla, että pitää osata erota lapsestaan niinku tosta vaan]. Äidin ei ole oletettu osoittavan tunteita lapsesta erotessaan, minkä seurauksena äiti näyttäytyy ”kovana” (tunteettomana) erotilanteessa. Toista noin vaan eroava äiti tuottaa kasvattajalle ammatillisen position lapsen erotilanteen haltuun ottajana ja lapsen huomion ja ajatusten äidistä toisaalle suuntaajana. Itkevälle lapselle kasvattaja vastaa [keksimällä kaikkee millä saadaan sen lapsen ajatukset pois siitä [äidistä/erosta]. Päivähoiton aloituksen ensimmäisinä päivinä kasvattajan toimijuutta määrittää etäisyydenotto lapsen ikävästä, kaipauksesta äitiä kohtaan, ja pyrkimys kääntää lapsen ajatukset pois äidin olemassaolosta ja pois lähdöstä. Munter (2001) toteaa, että käytäntö, jossa lapsen hätää yritetään lieventää kääntämällä hänen huomionsa johonkin kiinnostavaan, selittämällä tilannetta tai keksimällä tilanteessa jotain yllättävää ja hauskaa, ei välttämättä hälvennä lapsen pelkoa (mts. 46). Kasvattajan ammatillista toimijuutta määrittää käsitys siitä, että kasvattajan tehtävä on siirtää lapsen huomio pois äidistä ja äitiin liittyvistä kaipauksen tunteista.

Lapsi vietiin hoitoon ja sillä siisti -ajattelutapa juontaa päivähoiton historiasta, jolloin pula hoitopaikoista oli kova ja hoitopaikkojen jaossa käytettiin aina 1990-luvun alkuun asti sosiaalisia ja kasvatuksellisia perusteita. Perheet ja äidit olivat tyytyväisiä, että ylimalkaan saivat lapsensa hoitoon (Kaukoluoto 2010, 100–104). Hoitopaikkojen niukkuuden tilanteessa lapsen erokokemusten ja vanhemman tunnekokemusten vastaanottamiselle ja jakamiselle ei jäänyt tilaa. Edellä olleella diskursiivisella näyttämöllä on kuitenkin tunnistettavissa myös äiti, joka ei osaa erota lapsestaan ”tosta noin vaan”, vaan on [”tunneherkkä” ja on ”varmaan vähän syyllistänyt itseänsäkin, että hän on nyt näin tunneherkkä] ja että kokee eroamisen lapsestaan vaikeaksi. Tunneherkkä äiti viittaa äitiin, joka ei kätke kiintymys-

tään lapseen. Äidille ei kuitenkaan näytä mahdollistuvan kohtaaminen, jossa äiti yhdessä kasvattajan kanssa voisi jakaa lapsen päivähoidon aloitukseen, oman vanhemmuuden roolin muutokseen sekä lapsesta eroamiseen liittyviä tunteita ja ajatuksia. Äidin itku, suru tai huolestuneisuus ei saa näyttämöllä tilaa. Vanhemman tunteet poissulkevassa puheessa ei ole tilaa vaihtelevia tunteita kokevalle ja niitä ilmaisevalle äitiydelle (tai isyydelle). Kasvattajan ei myöskään oleteta jakavan tai juttelevan lapsen kanssa eron aiheuttamasta surusta ja kaipauksesta, eikä kasvattajan toimijuutta ohjaa tavoite ylläpitää aktiivisesti lapsessa mielikuvaa äidistä erossa olon ajan.

KasvattajaTerttu: ja nimenomaan siihen, että sitä (2.0) mikä musta on vieläkin meillä joillakin vanhoilla työntekijöillä varsinkin täällä. Että tavallaan, kun lapsi tulee päiväkotiin niin äiti tavallaan (1.0) työnnetään syrjään. @Että älä nyt turhaan jää siihen seisomaan@ ((siteeraavasti)) tai ei puhuta [lapselle] äidistä (AHT110604; 33)

Suhteista poissulkeva kommunikaatio sijoitetaan mielellään menneisyyteen tai yksinomaan vanhempien työntekijöiden keskuudessa vallitsevaksi puhettavaksi [on vieläkin meillä joillakin vanhoilla työntekijöillä täällä]. Sijoittamalla puhetapa muihin työntekijöihin tai etäälle historiaan, kasvattaja voi etäännyttää kulttuurisen käytännön omasta kasvatustoiminnastaan ja nykypäivähoidosta. Ilmeistä kuitenkin on, että suhteista poissulkevan, välttelevän liittymisen ja ei-emotionaalisen kommunikaation toimintakulttuuri elää vahvana vielä 2010-luvun päivähoidossakin (Kalliala 2008; Lundan 2009; Holkeri-Rinkinen 2009).

Suhteista poissulkeva kommunikaatio tulee näkyville myös tilanteissa, joissa kasvattajat muistelevat omaa äityttään ja oman lapsen päivähoidon aloitusta. Seuraavalla näyttämöllä kasvattaja rakentaa lapsen aloituksesta vastaavanlaista kohtaamista kuin edellä, mutta osapuolten rooleja (subjektiasemia) ei katsota ammatillisen etäisyyden päästä yleisöstä, vaan identifioitumalla tämän päivän vanhempiin (äiteihin) oman, itse eletyn äityden kautta.

HaastattelijaMarjatta: Eli, eli mitkä asiat on sun elämässä vaikuttanut jotenkin merkittävimmin tai merkittävästi sun ammatti (.) kasvattajuuteen?

KasvattajaTerttu: ... khm se alku, se lapsen niinku nää ensimmäiset kontaktit vanhempiin ja niitten tukeminen ja kannattelu (1.0) jotenkin verrattavissa ehkä tähän, *kun lapsi tulee päiväkotiin ja lähetään kannattelemaan sitä suhdetta*. Ja sitten on tietysti omien lasten, omien lasten @mulla on kolme lasta@ (selventävästi) niin syntymä tota ja se vaihe, kun mä olin kotona?. Tavallaan on niinku käyny kuitenkin itse, mitä nyt monet vanhemmat käy, mitä täällä tapaa. Ja mieltii, että teenkö mä elämässä oikein nyt, kun mä jätän lapseni tänne vai pitäisikö mun toimia toisin (1.0) Ja tavallaan pystyy niinku samaistumaan sillä tavalla, *mikä on se tunne, kun muistaa itse sen, kun sitten vei*

vanhimman lapsen hoitoon ja mikä oli se tunne = @mä muistan sen tarkalleen sen tunteen, kun mä vein eka kerran hänet hoitoon ja lähin sieltä@ ((muistelevasti)). Hän oli varmaan joku vuoden vanha, niin kun mä pääsin siitä talosta, pois näköpiiristä, niin kyllähän mä [itkin.

HaastattelijaMarjatta: [hmm

KasvattajaTerttu: Niin se on niinku mielessä (1.0) että se ei oo hirveen helppo juttu. Nää on semmosia asioita, mitkä on syytä muistaa.? (1.0) Että kyllä ne varmaan nousee tässä kysymyksessä tärkeeksi. (AHT110604; 250)
(9.0)

Näyttämöllä puhuja samaistuu hoitolasten vanhempiin, joille ratkaisu lapsen viemisestä päivähoitoon on merkittävä ja sitoo tunteita [Tavallaan on niinku käyny kuitenkin itse, mitä nyt monet vanhemmat käy, mitä täällä tapaa. Ja miettii, että teenkö mä elämässä oikein nyt, kun mä jätän lapseni tänne vai pitäisikö mun toimia toisin (1.0)]. Päivähoitovalintoja refleктоivan vanhemman rinnalle kasvattaja tuo näyttämölle itsensä äitinä, joka vie lapsensa päivähoitoon. Oman äitiyden näyttämölle tuomisen kautta puheessa ovat läsnä yhtä aikaa päivähoiton ammattilaiselta tunteensa kätkevä äiti, toisaalta omasta ”tunteettomasta” toiminnastaan suhteessa lapseen syyllistyvä ja muiden katseilta piilossa surunsa purkava äiti. [@mä muistan sen tarkalleen sen tunteen, kun mä vein eka kerran hänet hoitoon ja lähin sieltä@ ((muistelevasti)). Hän oli varmaan joku vuoden vanha, niin kun mä pääsin siitä talosta, pois näköpiiristä, niin kyllähän mä itkin.]

Näytöksessä kasvattajan reflektiivinen kommunikaatio suhteessa päivähoitoa aloittavien lasten vanhempiin kumpuaa oman äitiyden kautta syntyneestä samastumisen kokemuksesta [Ja tavallaan pystyy niinku samaistumaan sillä tavalla, mikä on se tunne, kun muistaa itse sen, kun sitten vei vanhimman lapsen hoitoon]. Syyllistyvä äiti ja syyllistetty äiti -tematiikka on Munterin (2001, 39) mukaan tärkeä tunnistaa, sillä sekä äitien että ammattilaisten ristiriitaiset tunteet lyövät leimansa päivähoiton aloitukseen osallistuvien lasten, vanhempien ja kasvattajien keskinäiseen vuorovaikutukseen. *Suhteista poissulkevassa kommunikaatiossa* kasvattaja asettuu välttelevään positioon äidin (ja lapsen) erotilanteessa kokemien ja ilmaisemien ikävän ja surun tunteiden suhteen. Kasvattajan ei kuvata ottavan vastaan niitä kokemuksia ja tunteita, joita erotilanne lapselle ja äidille aiheuttaa. Kasvattajalle ei tuoteta positiota tunteiden kuuntelijana, refleктоijana tai hyödyntäjänä (ks. Walker 2008). Puroila (2002) on todennut, että kasvattajan oma äitiys ja vanhemmuus auttoivat päivähoiton työntekijöitä uudella tavalla asennoitumaan päivähoiton asiakasvanhempien tilanteeseen. Kasvattajat samaistuivat vanhempien tilanteisiin, he käyttivät hyväkseen oman vanhemmuuden (äitiyden) kautta hankittua kokemustietoa keskustellessaan asiakasperheiden kanssa ja alkoivat suhtautua kriittisemmin päivähoitoon palvelujärjestelmään oman lapsen päivähoitokokemusten myötä (mts. 132–135).

12.1.2 Lapsen tarvitsevuuden ohittamisena

Toinen suhteista poissulkevan kommunikaation näyttämö syntyy tilanteessa, jossa paikalla ovat äiti, lapsi ja kasvattaja. Tällä näyttämöllä äiti on se, joka tulkitsee lapsen päivähoiton aloituksen tilanteena, jossa ”lapsi viedään hoitoon ja sillä siisti”. Tilanteessa tuotetaan pärjäävän ja kiinnittymättömän lapsen positiot lapsen aloittaessa uudessa lapsiryhmässä.

KasvattajaSiiri: Niin tota (5.0) Ja sitten se, että korostetaan sitä, sitä tutustumista, että se on niinku sen lapsen etu. Mulla on jotenkin semmonen yks esimerkkikin mielessä. _ _ _ _ _ . niin just tästä – *itselle oli niin tärkeä asia ja aloitti ryhmässä – missä mäkin olin töissä, niin yksi ?poika. Niin tota, mä muistan, mä puhuin siellä kumppanuus, siellä työhohjauksessakin tästä asiasta. Se poika tuli, ja äiti kertoi juuri näin, että tämä on niin vahva poika ja ollut aina päiväkodissa, että ei tarvii minkään näköistä tutustumista, ja ne vaan ilmestyi yks aamu sitten sinne. Ja nyt jälkeinpäin, kun on enemmän perehtynyt asiaan ja kokemusta on tullut, niin miten tärkeä (.) se (.) tutustuminen (.) on ((jokaista sanaa painottaen)) sen lapsen tavallaan kiinnittymiseen siihen [ryhmään].*

KasvattajaTerttu: [Hmm, joo.

KasvattajaSiiri: Tästä puhuttiin sit niinku myöhemmin, sit yhtäkkiä lokshti, mä oon miettinyt tätä poikaa, hän on nyt ollu kaksi vuotta, kolmatta vuotta päiväkodissa, niin ?*hän on se siinä ryhmässä, joka ?seilaa. Hän seilaa ?ulkona, hän käy pikkusen kiusaamassa tota ja pikkusen tökkäsemässä tota ja pikkusen kolmatta. Hän ei oo niinku kiinni tavallaan missään, selkeä semmonen niinku lainehtiminen sekä [sisällä että ulkona.*

KasvattajaTerttu: [joo

KasvattajaSiiri: Ja mä nää kaksi asiaa jotenkin = ei saa suorita johtopäätöksiä varmaan näin tehdä – mut jotenkin niinku tuntuu, että voiko olla tästä kiinni, että se tuli se lapsi liian nopeasti. (VH1280306; 400)

Näyttämöllä suhteista poissulkevaa kommunikaatiota tuottaa ensi kädessä äiti, joka [kertoi juuri näin, että tämä on niin vahva poika ja ollut aina päiväkodissa, että ei tarvii minkään näköistä tutustumista]. Äiti kuvaa oman poikansa (5-vuotias) vahvaksi ja kokeneeksi. Pojan vahvuus ja pärjäävyys rakentuu äidin mielessä siitä, että lapsella on pitkä kokemus päivähoitosta. Äidin toiminta ohjautuu oletuksesta, jonka mukaan lapsen kokemus yhdestä päivähoiton toimintaympäristöstä tuottaa lapsessa kompetenssia asettua vaivatta – ilman aikuisen erityistä apua – toiseen päiväkotiin [ollut aina päiväkodissa]. Äidin toiminta voi myös olla heijastusta päivähoiton omasta lapsikäsituksesta, jonka mukaan varhaiskasvatusikäinen lapsi on ”reipas, selviytyvä, aktiivinen vuorovaikutuksen osapuoli, kykeneväni irtautumaan kotiympäristöstä päivähoitopäivän ajaksi” (Onnismaa 2010, 203–204). Täl-

laista taustaa vasten [lapsi ei tarvii minkään näköistä tutustumista]. Myöskään äiti ei kaipaa tutustumista. Äidin toimintaa tilanteessa näyttää ohjaavan uskomus siitä, että toimintaympäristöjen (päiväkodit) samankaltaisuus tekee tarpeettomaksi sen, että lasta tulisi auttaa tai tukea uuden ympäristön tuntemaan oppimisessa, lapsiryhmään liittymisessä ja päiväkodin aikuisiin tutustumisessa.

Reflektiivisesti toimivan työntekijän on tärkeää olla tietoinen siitä, että ”toisen ihmisen (asiakkaan) näkemys tai ymmärrys tilanteesta voi myös poiketa työntekijän tilannetta koskevasta tulkinnasta tai näkemyksestä (Walker 2008, 9).” Episodissa kasvattajan positio eroaa vanhemman positioista. Kasvattaja tulkitsee lapsen päivähoitoon tulon merkittävänä, uuteen kehitysympäristöön liittymisen tapahtumana, jossa kasvattajan ammatillista toimintaa ohjaa ajatus siitä, [miten tärkeä (.) se (.) tutustuminen (.) on ((jokaista sanaa painottaen)) sen lapsen tavallaan kiinnittymiseen siihen [ryhmään.]. Äidin kuvaus pojasta vahvana ja selviytyvänä saa rinnalleen kasvattajan havainnot lapsen toisenlaisista positioista päivähoitossa: kiusaajasta, ärsyttäjistä, huomion hakijasta [hän (lapsi) on nyt ollu kaksi vuotta, kolmatta vuotta päiväkodissa, niin ?hän on se siinä ryhmässä, joka ?seilaa. Hän seilaa ?ulkona, hän käy pikkusen kiusaamassa tota ja pikkusen tökkäsemässä tota ja pikkusen kolmatta. Hän ei oo niinku kiinni tavallaan missään, selkeä semmonen niinku lainehtiminen sekä [sisällä että ulkona]. Kasvattaja katselee kahta näytöstä rinnakkain – lapsen pikaista päivähoitoon tuloa ja lapsen nykyistä päivähoitossa oloa – ja tuottaa pojasta lainehtijan, seilaajan ja ryhmään kiinnittymättömän subjektipositiot. Kasvattaja ei tee nopeita johtopäätöksiä vaan kysyy: [voiko olla tästä kiinni, että se tuli se lapsi liian nopeasti]. Kysymällä kasvattaja kiinnittyy näkemykseen siitä, että lapsen kasvuympäristöstä toiseen siirtymiset (transitiot) ovat merkittäviä elämää muo-
tuttavia (life-shaping) tapahtumia (Munter 2001; Vanhalakka-Ruoho 2009, 10).

12.2 Suhteita luova kommunikaatio

Suhteita luovissa puhetavoissa aikuisten ja lasten ja aikuisten keskinäiset suhteet, suhteiden rakentaminen, suhteisiin asettuminen, suhteissa oleminen, suhteiden vahvistaminen ja suhteiden päättäminen asetetaan yhteyden rakentamisen ja vuorovaikutuksen keskiöön (Juul & Jensen 2003, 127; Linder & Breinhild Mortensen 2009, 77). Suhteita luovaa kommunikaatiota tuotetaan ensinnäkin diskursiivisella näyttämöllä, jossa sisaruspari aloittaa päivähoiton ja äiti kantaa suurempaa huolta nuoremasta kuin vanhemmasta sisaruksesta. Suhteita luova kommunikaatio syntyy kasvattajan reflektiivisestä kyvystä kantaa huolta vanhemman sisaruksen päivähoiton aloituksesta. Suhteita luovasta kommunikaatiosta on kyse myös tilanteissa, joissa lapsen kuvataan tuntevan kasvattajan ja kasvattajan tuntevan lapsen aivan päivähoiton ja esiopetuksen ensimmäisestä päivästä alkaen. Tilanteissa tuodaan näkyväksi sitä, millaista toimijuutta mahdollistaa lapselle se, että kasvattaja on jo etukäteen tehnyt valmistelemaa työtä lapsen tuntemaan oppimiseksi ja

päivähoidon turvallisen aloituksen varmistamiseksi. Kolmannessa alaluvussa suhteita luovaa kommunikaatiota tarkastellaan diskursiivisella näyttämöllä, jossa on paikalla koko kasvatustiimi, jonka kuvataan tekevän aloitteellisesti ja tiiviissä yhteistyössä perheen kanssa työtä lapsen ja perheen tuntemaan oppimiseksi ja yhteisen kielen löytämiseksi. Kaikki suhteita luovan kommunikaation näyttämöt ovat lapsen päiväkotiympäristöön siirtymisen transiititilanteita, joissa aikuisten tavalla puhua ja toimia on suuri merkitys sille, minkälaiseksi vuorovaikutus kohtaamisissa rakentuu.

12.2.1 Kasvattajan reflektiivisyytenä

Näyttämöllä on paikalla kasvattaja, 5-vuotias isosisko, 2-vuotias pikkusisar sekä äiti. Jännite rakentuu äidin tarjoamille käsityksille eri-ikäisten lastensa (2-vuotias ja 5-vuotias) tarpeista päivähoiton aloituksessa ja toisaalta työntekijän toiminnalle ja tulkinnalle tilanteesta suhteessa vanhempaan lapseen, 5-vuotiaaseen isosiskoon. Aluksi näyttämöllä ovat kasvattaja ja 5-vuotias tyttö.

KasvattajaTerttu: Pikkusen erilainen kokemus tosta sisar-alotuksesta. Tämänönen sisarpari kans, jonka piti alottaa tässä meillä syyskuun loppupuolella vasta. Sit yllättäen äidillä olikin aikaistunut tää töihinmeno ja hän soitteli, että he tulee tutustumaan. Semmonen viisivuotias ja kaksivuotias ja kaksivuotias tietysti pienten puolelle ja viisivuotias olisi tulossa tähän meidän ryhmään. *Sit he tuli toissa päivänä ja se lapsi tupsahti niinku ovesta sisään, äitiä ei näkyne missään* ja sit kysyttiin, että äiti varmaan meni pienemmän kanssa pienten puolelle. No, äiti varmaan tulee sieltä vielä. Äiti ei sitten näkynyt *ja tyttö oli hyvin reipas* ja hän kertoi nimensä ja kyseltiin sit kun jo syötiin siinä, että voitko syödä kaikkea – onko allergioita [naurahtaa] ? Hän osas kertoa, ei hänellä ole mitään, hän tykkää kaikesta ruoasta ja hän syö hyvin.

Kasvattaja aloittaa aktiivisen tutustumisen ja suhteen solmimisen lapseen, joka vastaa kasvattajan aloitteisiin. [ja tyttö oli hyvin reipas ja hän kertoi nimensä ja kyseltiin sit kun jo syötiin siinä, että voitko syödä kaikkea – onko allergioita [naurahtaa] ? Hän osas kertoa, ei hänellä ole mitään, hän tykkää kaikesta ruoasta ja hän syö hyvin.] Lapsi tuotetaan tilanteessa kompetenttina ja reippaana. Kasvattaja ei kuitenkaan tyydy siihen rooliin, jota äiti hänelle kasvattajana ja lapselle päivähoiton aloittajana tarjoaa.

KasvattajaTerttu: No siinä vaiheessa mä lähdin äitiä kätteleen vähän, että missä hän näkyy. Hän oli siellä pienten puolella ja sitten kerroin, kuka mä olen ja tyttö on tullu kyllä, että olis mukava vähän vaihtaa ajatuksia. Hän sanoi sitten mulle niin, että: *”Ei hän oo siitä ollenkaan huolissaan, että se selviää kyllä. Se on reipas ja kyllä se selviää!”* Että hän halua nyt, että tää pienempi on täällä ja siitä hän rupes tästä pienemästä puhumaan, kuinka se itkee tääl-

lä ja sillä on vaikeeta täällä. *No sit mä sanoin, että voisit jossain vaiheessa tulla kuitenkin, että olisi kiva vaihtaa tuosta lapsesta ajatuksia ja jutella.* Niin sitten hän sanoi, että heillä on viisi minuuttia aikaa tossa kahdentoista jälkeen, että hänen pitää naapurin lapset hakea kerhosta. Sitten hän tulee. Viisi minutia on aikaa sitten. (RK190804; 247)

Kasvattaja kutsuu tytön äidin pienten lasten hoitoryhmän puolelta omaan ryhmäänsä. [No siinä vaiheessa mä lähdin äitiä kätteleen vähän, että missä hän näkyy. Hän oli siellä pienten puolella ja sitten kerroin, kuka mä olen ja tyttö on tullu kyllä, että olis mukava vähän vaihtaa ajatuksia.] Kasvattaja ottaa näin toimiessaan itse tuen ja tiedon tarvitsijan positiot ja on aktiivinen ja aloitteellinen äidin suuntaan. Kasvattaja ei yhdy äidin tarjoamaan tulkintaan siitä, minkäikäinen lapsi tarvitsee tukea (pikkusisar) ja minkä ikäinen ei tarvitse (isosisko) päivähoidon aloituksessa. Äiti asemoituu suhteessa pienempään sisarukseen emotionaaliseksi myötäeläjäksi [hän rupes tästä pienemästä puhumaan, kuinka se itkee täällä ja sillä on vaikeeta täällä], mutta vanhemman sisaren suhteen vastaavaa eläytymistä ei äidillä enää ole: [Ei oo siitä [tytöstä] ollenkaan huolissaan, että se selviää kyllä. Se on reipas ja kyllä se selviää!]

Kasvatuskumppanuutta kasvattaja ryhtyy rakentamaan kuuntelijan, keskusteluyhteyden kutsujan ja luottamuksen rakentajan positioiden kautta; [No sit mä sanoin, että voisit jossain vaiheessa tulla kuitenkin, että olisi kiva vaihtaa tuosta lapsesta ajatuksia ja jutella.] Kutsumalla äitiä juttelemaan lapsesta ja jakamaan ajatuksia myös isomman sisaren aloituksesta kasvattaja asettuu lapsikohtaisen tiedon tarvitsijaksi. Kasvattaja haluaa [tietää vähän sun lapsestasi ja ehkä sunkin olisi kiva tietää meistä ja ryhmistä jotain.] Tutustumis- ja tapaamistilanteessa rakentuu sosiaalinen koreografia, jossa kasvattaja ottaa etäisyyttä lapsen itsenäistä suoriutumista korostavaan pärjäämisen kulttuuriin ja rakentaa relationaalista, lapsikohtaiseen tiedonvaihtoon ja lapsen tuntemista korostavaan vuoropuheluun perustuvaa kulttuuria (ks. Munter 2001, 44–46). Kasvattaja viestittää äidille omaa tiedon tarvettaan lapsesta, tarvettaan kuulla lapsesta yksilönä, tutustua lapseen, oppia tuntemaan lapsi ja kuulla äidin näkemys ja käsitykset lapsesta. Seuraavassa episodissa näyttämölle astuvat sekä lapsen että kasvattajan olot. Turvaton lapsi ei ole tutustumistilanteessa pääroolissa, vaan ”seikkailee” päiväkodissa.

Kasvattaja Terttu: *Mulla oli niinku itellä semmonen hirveen, niinku sä sanoit turvaton olo, että mä en tiedä lapsesta yhtään mitään.* Mulla oli hakemuspaperit, jossa ei yhtään mitään ollu erikoista. Oli odotettu kyllä sit tätä lasta, että oli nimet ja me katottiin tän lapsen kanssa, että tässä on henkilökuntaa ja tässä on tämmösiä lapsia. *Mutta jotenkin semmonen olo, että tässä nyt pitää saada kiinni jotenkin ja sit kun me se viis minuuttia istuttiin, mä päpöpä tärkeimmät asiat yritin kysyä siinä ja sit hänellä oli kiire ja sitten mä sanoin, että nyt täytyis varmaan mieltä joku aika, että voitais niinku jutella.* *Kyllä mä haluun tietää vähän sun lapsestasi ja ehkä sunkin olisi kiva tietää meistä ja ryh-*

mistä jotain. Sitten hän sanoi: ”No hän miettii, että milloin. Hänen pitää nyt ton pienemmän kanssa, miten se selviää.” *Vähän semmonen kurja olo tuli kyl-lä siitä.* Sitten hän sano vielä lähtiessä: ”Että sen verran mä voim tosta työstä sanoo, että kyllä sen perään kannattaa vähän kattoo, että se on vähän semmonen seikkailija, että aina menee jonnekin ja sit mä etsin sitä. Vähän semmonen seikkailija se on, muuten ihan kiva tyttö.” *Että vähän erilainen äiti oli tässä.*

Kasvattajaliris: Joo, että siinä joutu pitämään kiinni siitä, että se on kuitenkin tärkeä. Vaikka hän ei ole huolissaan, niin *tän keskustelun ideahan ei olekaan se, mistä ollaan huolissaan.* Kivasti sanoit, että voidaan tutustua. Ei ole ihme, että tää tyttö on seikkailija, koska hänethän jätetään seikkailemaan. Eihän tää oo ainoa paikka, mihin hän jää seikkailemaan. Mä luulen, että se sun turvaton olo oli kyllä tän tytön olo. Se tuli sulle, vaikka hän oli näin ulkoisesti, pinnallisesti näin pärjäävä, niin se on luultavasti tosi pinnallisesti vaan. *Ja se turvattomuus, minkä sä koit oli varmaan ihan todella tän tytön olo kanssa. Että hänet oli jätetty seikkailemaan.* Hirveän tärkeä toi, että sä tunnistit sen olos ja sitten lähdit pitämään kiinni siitä, että viisi minuuttia, että oikein hyvä, että nyt ehditään se viisi minuuttia, mutta se ei kaikkiaan riitä, että on hyvä päästä jatkamaan. Että katsotaan sitten, milloin se uusi aika sitten löytyy. KasvattajaTerttu: Mutta ei oo koskaan ennen tämmöstä niinku tullu vastaan. Jotenkin musta niin semmonen välinpitämätön, *vähän niinku lainausmerkeissä, mutta ”välinpitämätön” olo.* Hänellä oli tietysti niin suuri huoli siitä pienestä, mutta kuitenkin niin tuntu tosi kurjalta. (RK190804; 267)

Merkityksellistä on, että näyttämöllä ovat kasvattajan olot: [jotenkin semmonen olo, että tässä nyt pitää saada kiinni jotenkin” ja ”vähän semmonen kurja olo tuli kyllä siitä [että äidillä oli hyvin niukasti aikaa vanhemman lapsen aloituksesta keskusteluun]. Kasvattajan olot voidaan tulkita kasvattajan reflektiiviseksi kyvyksi, jossa kasvattaja havainnoi lasta, eläytyy lapsen kokemuksiin ja lapsen tapaan toimia. Samalla kasvattaja ylläpitää suhteessa äitiin ”sekä itse-reflektiivisyyttä että interpersonaalista reflektiivisyyttä, missä kasvattajan tulkinta ylittää meneillään olevan tilanteen välittömän merkityssisällön, ja missä kasvattaja selittää omaa toimintaa tilanteessa sekä itsestä että toisesta [äidistä] kumpuavien uskomusten, ajatusten ja tunteiden perusteella” (Walker 2008, 8). Kasvatuskumppanuutta rakentavan dialogisuuden ja relationaalisuuden kannalta merkityksellistä on, että kasvattaja käyttää reflektiivisesti hyväkseen havaintojaan ja tunteitaan ja toimii niistä kumpuavan informaation suuntaisesti (ks. myös Vuorikoski 2007, 473).

12.2.2 Lapsen näkemisenä

Seuraavassa episodissa kotihoidossa ollut 5-vuotias tyttö aloittaa päiväkodissa. Puhuja, joka on tilanteen yleisönä, tietää, että lapsi on tavannut tulevan hoitajansa kotona, sillä ”lapsiryhmän lastenhoitaja kävi sitten kotikäynnin tässä perheessä”. Lapsi on siis ennen ensimmäistä päivää päiväkodissa tavannut hoitajan kotonaan.

Oletettavasti hoitaja on voinut jutella lapsen kanssa ja kertoa lapselle tulevasta päiväkodista. Vastaavasti lapsi on voinut kotikäynnillä kysellä päiväkodista, luoda omaan tahtiinsa ensikontaktia hoitajaan, mahdollisesti esitellä omaa huonettaan ja lelujaan. Kotikäynnin jälkeen lapsi tietää, ketä odottaa päiväkodissa.

KasvattajaTerttu: Meillä oli viime viikolla, meillä tuli naapuriryhmään sellainen uusi 5-vuotias tyttö, hänet on Thaimaasta adoptoitu, perheen ainoa lapsi ja ollut koko aika kotona. Vanhemmat on vanhempia, tota meidän lastenhoitaja, tämän lapsiryhmän lastenhoitaja kävi sitten kotikäynnin tässä perheessä. Ja he oli sitten sopinut, että viime viikolla, oliks se keskiviikkona, koko perhe ja tyttö tulee sitten päiväkotiin tutustumaan kello kahdeksan, kun hän oli sanonut, että hän tulee kello kahdeksan töihin. Tää perhe tulikin vähän aikaisemmin, kello oli varmaan kymmentä vaille, ja tää lastenhoitaja ei ollut tullut vielä. Ne tuli siihen meidän ovelle, se tyttö seiso i silmät suurina ja piti äitiä kädestä kiinni, ja se oli tosiaan ihan muissa maissa, et aika pelokkaan näköinen. Mut sitten kun tää meidän lastenhoitaja tuli niin mulle jäi jotenkin se tytön ilme, ja niinku hymy levisi huulille. Se otti kiinni siitä lastenhoitajan kädestä ja katto sitä ihmistä. Jotenkin se sen ilme kertoi, että täähän onkin mulle tuttu. KasvattajaLiris: Mmm. Niin, verrattuna siihen alkuilmeeseen.

KasvattajaTerttu: Mä olin silla aivan vieras. Jotenkin se jäi se ilme, mulle jäi, se levis se hymy oikein. (RK210405; 264)

Näyttämölle tuotetaan näkyväksi lapsen ja vanhemman tiivis kiintymyssuhde, jossa ”tyttö seiso i silmät suurina ja piti äitiä kädestä kiinni”. Kädestä kiinni pitäminen kuvaa, että äiti seisoo lapsen rinnalla ja jakaa lapsen pelkoa ja hämmennystä lapsen tullessa itselleen tuntemattomaan paikkaan. Äitiä ei kasvattajan aloitteesta suljeta pois tilanteesta (vrt. edellä). Lapsen kiintymyssuhde äitiin saa tilan ja paikan olla. Seuraavassa hetkessä näyttämölle saapuu lastenhoitaja, joka on tavannut sekä vanhemmat että lapsen kotikäynnillä. Tyttö kääntyy spontaanisti hoitajaa kohti, ja ilmaisee suhdettaan ensin non-verbaalisti, sillä ”tytön ilme[essä], ja niinku hymy levisi huulille”. Seuraavassa hetkessä lapsi [otti kiinni siitä lastenhoitajan kädestä ja katto sitä ihmistä]. Lapsi on nyt aktiivinen tutustumistilanteessa toimija, sillä tyttö [otti kiinni siitä lastenhoitajan kädestä ja katto sitä ihmistä. Jotenkin se sen ilme kertoi, että täähän onkin mulle tuttu]. Lastenhoitajan kuvataan vastaavan lapsen aloitteeseen ja näkevän lapsen. Lapsi kuvataan hienovireisin vedoin omasta kokemustiedostaan käsin tavoitteellisesti toimivaksi henkilöksi, joka tietää, kenen kasvattajan kanssa hän päivähoiton aloittaa. Lapsen turvallisuus ilmenee hymyssä lapsen kasvoilla [niinku hymy levisi huulille].

Sekä edellinen että seuraava tilannekuvaus viittaavat toimintakäytäntöön, jossa lapsen päivähoiton aloitusta toteutetaan tavalla, jossa tietty, lapsen kotona käynyt kasvattaja on lapsen ensisijainen hoitaja päiväkodissa ensimmäisen viikkojen ja kuukausien ajan (vrt. Dalli 2000).

Lapsen näkeminen kuvittuu myös alla olevalla näyttämöllä. Alla olevassa episodissa kasvattaja on huolella valmistellut, virittänyt tilanteen käymällä aloittavien lasten ja heidän perheidensä kanssa perusteellisen aloituskeskustelun. [Eli silloin kesäkuun alussa kaikkien perheiden kanssa käytiin se [aloitus]keskustelu].

KasvattajaKaarina: Samalla tavalla oli meillä, että mä olen nyt isompien ryhmässä tällä hetkellä, eskariryhmässä. Eli silloin kesäkuun alussa kaikkien perheiden kanssa käytiin se keskustelu. Mä kävin omien eskarilaisten kanssa ja mun työpari kävi omiensa kanssa. Sitten meillä oli kesäkuun puolivälin *semmonen tutustumispäivä*. Ja siinä jo niinku näki sen, että vanhemmat tuli, ne vanhemmat tietysti mielessään muisti, kuka minkäkin niminen on. *Sit mä niinku tiesin, että ahaa näillä vanhemmilla on sen ja sen niminen lapsi. Sitten oli kauheen kiva, kun se lapsi tuli kauheen ujona, kun mä meen häntä vastaan ja tervehdin ja sanon, että ai, sun nimi onkin Antoni, että tervetuloa tähän ryhmään*. Se oli must semmonen, joka itelle oli kauheen kiva. Enhän mä olis muuten tiennyt niitten lasten nimiä siinä vaiheessa, kun ne ujona tuli. Mut sitä kautta tiesi, kun oli ekaks niitten vanhempien kanssa puhellu. Sitten tietysti vanhemmat, sitten vanhempien kommentit oli semmosia, että ai, että tässähän onkin, *siellä näkyy tutut kasvot. Että näki, että oli jo semmonen jonkinlainen suhde rakennettu siihen, ennen kuin se tavallaan se lapsikaan ekaa kertaa*. ----- Jotain semmosia henkilökohtaisiakin juttuja, niin, *että se lapsikin kysyy, että miten sä voit tietää ton jutun*. Että kyllä se niinku kannattaa hirmuisesti panostaa...sitten on perheen kohtaaminen, lapsen kohtaaminen paljon helpompaa sen jälkeen.

Kasvattajaliris: Sulla on ollu hyvä kokemus..tai semmonen omakohtainen tunne.

KasvattajaKaarina: Että osas tavallaan niinku orientoitua siihen jo, että me jakaudutaan kahteen ryhmään ja me mennään eri huoneisiin. Siinähän, kun me oltiin kaikki siinä eteisessä niin se olis saattanu vaikuttaa, kuka tulee eka kertaa, eikä olis yhtään tienny siitä systemmista. *Apua, että mihin mä lapseni lait*an. Mutta tavallaan se etukäteistyö oli tehty ihan hyvin. (RK190804;102)

Lapsi ei jää aikuisten puheen kohteeksi, vaan nousee tilanteessa tasavertaisemmaksi toimijaksi aikuisten rinnalla. Se, että kasvattaja tuntee lapset ja tietää heidän nimensä, mahdollistaa lapsen subjektiivisuuden. Lapset, vanhemmat ja kasvattaja asemoituvat toisiinsa relationaalisesti ja vastavuoroisesti. Näyttämöllä eivät toimi enää toisilleen vieraat ihmiset, vaan päivähoidon aikuiset, jotka tuntevat lapset ja heidän perheensä, sekä vanhemmat, jotka ovat jo luoneet suhteen kasvattajaan. Kumppanuussuhde on luotu. Lapsi ei myöskään seikkaile tai katoa, vaan ”kysyy, että miten sä voit tietää ton jutun”, vaikka on vasta ensimmäinen päivä. Suhteita luovassa kommunikaatiossa päivähoiton aikuiset auttavat lasta eroamaan vanhemmistaan ja vanhempia kokemaan luottamusta siihen, että lapsen ja kasvattajan

välille on rakentunut riittävän vahva kiintymyssuhde (Dalli 2000; Kanninen ja Sigfrids 2009, 100).

Suhteita luovassa kommunikaatiossa kasvattaja on ennakoivilla toimilla (aloituskeskustelu/kotikäynti) varmistanut, että ensimmäinen päivä on turvallinen, rauhallinen ja järjestäytynyt. Ensimmäisenä eskaripäivänä kasvattaja tunsi vanhempien kuvausten perusteella uuden lapsiryhmän lapset. Kasvattaja saattoi tämän tuntemisen pohjalta luoda ensimmäisestä päivästä tapahtuman, jossa lapselle rakentui itsestään kuva aikuisen tuntemana ja tietämänä, merkityksellisenä yksilönä, joka ujoudestaan huolimatta saattoi saada kokemuksen omien tunteidensa myönteisestä vahvistumisesta (ks. Linder & Breinhild Mortensen 2009, 69). Dallingin (2000) pienten lasten päivähoiton aloitusta koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että päiväkodissa, jonka toimintapolitiikka perustui periaatteeseen, että kaikki yksikön aikuiset ovat yhtäläisessä vastuussa kaikista lapsista, eikä lapselle osoiteta eikä lasta rohkaista solmimaan erityistä kiintymyssuhdetta tiettyyn aikuiseen, lapsiryhmässä aloittavan uuden lapsen tärkein kysymys oli: Kuka huolehtii minusta? Vaikka lapsi aluksi näytti sopeutuvan kaikkiin lapsiryhmän aikuissuhteisiin hyvin, ensimmäisten viikkojen havainnoinnissa kävi ilmi, että aikuiset eivät vastanneet lapsen itsensä tekemiin aloitteisiin, vaan ylläpitivät ”backstage stream” -puhetta, jossa lapsesta puhutaan kuin esineestä hänen itsensä läsnäollessa, ja aikuiset kiusoittelevat toisiaan, kun lapsi yrittää luoda kiinteämmän suhteen tiettyyn aikuiseen. Kuka minusta huolehtii -puheessa lapsi saa itsekseen selviäjän roolin.

12.2.3 Perheeseen tutustumisena

Tällä näyttämöllä suhteita luovasta kommunikaatiosta vastaa koko kasvatustiimi. Tilanteessa äiti on tuomassa yksivuotiaan lapsensa päivähoitoon. Äiti ja lapsi eivät juurikaan ymmärrä suomea. Koska yhteistä kieltä ei ole, tarvitaan toimia sen luomiseksi. Linder & Breinhild Mortensen (2009, 69) toteavat, että ensimmäisessä tapaamisessa, ojennettaessa käsi tervehdykseen, esitellään paljon enemmän kuin oma nimi. Tapa, jolla esittäytyminen tehdään, ilmaisee kasvattajan asenteen, millä on vaikutus osapuolten odotuksiin toisiaan kohtaan. Erityisen merkityksellinen ensimmäinen tapaaminen on, jos osapuolet edustavat erilaisia kieli- ja kulttuuritaustoja.

Seuraavassa episodissa keskitytään aluksi juuri esittäytymiseen ja lapsen tutustumiseen. Näyttämöllä kohtaavat äiti, yksivuotias tytär ja kaksi kasvattajaa. Yhteisen kielen puuttuessa kasvattajien positio päiväkodissa käytävässä aloituskeskustelussa ei itsestään selvästi ole varmempi tai tietävämpi kuin vanhemman, sillä [Ja tota, molemmat me [kasvattajat] oltiin vähän jännittyneitä, että miten me saadaan tää homma ja miten me tärkeimmät asiat saadaan niinku varmasti tässä selville vai saadaanko me ollenkaan.] Turvautuminen sekä äidille että kasvattajille vieraaseen kieleen – englantiin – tuottaa osapuolet suhteessa toisiinsa kommunikatiivisesti tasavertaisemmiksi. Episodissa kasvattajat ja äiti saavat kielikysymyk-

sestä huolimatta käytyä [kaikki asiat siinä]. Myönteinen kiinnostuksen osoittaminen tuottaa jännittyneiden kasvattajien vastaposition pian [äidin, joka oli hyvin semmoinen vapautunut]. Äidin vapautuneisuudesta on pääteltävissä, että osapuolten välille on rakentunut luottamusta ja keskinäistä kunnioitusta.

KasvattajaTerttu: Aivan. Joo. (3.0) Mulla on mielessä ihan tällainen hiljattain tapahtuva alkukeskustelu, että meille tuli = tota mejän ihan pienten ryhmään ihan tämmösellä nopealla varoitussajalla sitten (1.0) et ?viikko ja aloitus, ja tuota, *tällainen lapsi, joka on vuoden just täyttänyt ja tota (.) äiti, äiti on Brasiliasta, puhuu huonoa englantia ja isä on semmoinen, että hän oli silloin, kun tää lapsi aloitti, niin kaksi kuukautta pois.* Niin tällä huonolla englannin kielellä hän sit tuli tää (.) äiti tutustumaan ja aloituskeskustelu niin, että se pienten puolen opettaja (.) oli, ja mä tulín hänelle kaveriksi siihen siten ja (.) tota, sitten oli tää (.) *pieni tyttö mukana vielä siinä* ja tota (.) tää äiti >joka loppujen lopuksi puhuikin sitten ihan kohtuullista englantia. Ja tota, *molemmat me oltiin vähän jännittyneitä, että miten me saadaan tää homma ja miten me tärkeimmät asiat saadaan niinku varmasti tässä selville vai saadaanko me ollenkaan.* < ?@Se meni loppujen lopuksi sit ihan tosi hyvin se keskustelu@ ((ilahtuneena)), *että äiti oli hyvin semmoinen vapautunut* ja >käytettiin niitä sanoja, mitä pystyttiin ja joitakin suomenkielisiä sanoja hän ymmärsi siinä< ja musta me saatiin kaikki asiat siinä, niinku siinä alotuskeskustelussa läpi. (VH1280306; 424)

Tutustumistilanne voidaan nähdä myös kasvattajien suhteiden solmimiseen keskittyvänä kommunikaationa, jossa ”relaatiokompetentit ammatti-ihmiset nopeasti käsittävät toisen tunneperäisen mielialan ja saavat nopeasti muodostettua vaikutelman toisen haavoittuvuudesta tai epävarmuudesta ja sovittavat oman käyttäytymisensä sen mukaan” (Linder & Breinhild Mortensen 2009, 69).

Äitiin tutustumisesta edetään seuraavaan näytökseen päiväkotiin. Nyt mukana ovat lapsiryhmän aikuiset (lastentarhanopettaja, lastenhoitajat, apulainen), äiti ja lapsi. Lasta ja perhettä kunnioittavasta kasvatuskumppanuuden rakentamisesta kertovat ne tavat, joilla päivähoito pyrkii luomaan ja vakiinnuttamaan suhdettaan perheeseen. [sinne hankittiin sitten tota englanti-suomi iso sanakirja, sitten sinne hankittiin, äiti puhui portugalia kotikielensä, niin portugali-suomi-sanakirja ja kaikki oli todella niinku tutustumassa ja mietti etukäteen, että jos mä oon iltavuorossa, mitä sanoja mä voin tarvita]. Kasvattajat ottavat tavanomaisesta kasvatusyhteistyöstä poikkeavia positioita yhteisen kielen etsijöinä, oman puheen tuottajina ja tutustumiseen valmistautujina voidakseen olla vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa äidin ja lapsen kanssa. Tilanne voidaan ymmärtää myös monikulttuurisen kasvatuskumppanuuden rakentamisen esimerkkinä, jossa päivähoito asemoituu eri kieli- ja kulttuuritaustaiseen lapseen ja tämän perheeseen perheen kulttuuria, kieltä ja tapoja kunnioittaen.

KasvattajaTerttu: Mut se tota, se oli aika jännä tässä ryhmässä sitten, nämä kaksi lastenhoitajaa ja sit apulainen, jotka on siinä ryhmässä, johon tää laps meni, ?niin todella niinku innokkaasti? >sinne hankittiin sitten tota englant-suomi iso sanakirja, sitten sinne hankittiin, äiti puhui portugalia kotikielensä, niin portugali-suomi-sanakirja ja kaikki oli todella niinku tutustumassa ja mietti etukäteen, että jos mä oon iltavuorossa, mitä sanoja mä voin tarvita<. *Että sitä kanssakäymistä niinku mietittiin ja pohdittiin varmaan niinku enemmän, mitä jos olis ihan suomenkielinen lapsi ollut, että mitä eri tilanteita voi tulla vastaan.* Ja siellä oli tosi monia juttuja, et just tämmösiä, että tarvittiin vaippaa tai vesirokko oli ryhmässä ja laps ehkä on sairastumassa. *Et siinä tuli oikein kielikylpy plus aloituskylpy koko ryhmälle. Se osoittautui ihan semmoseksi positiiviseksi jutuksi.* (VH1280306; 437)

Linder & Breinhild Mortensen (2009, 68–70) toteavat, että suhteita luova kommunikaatio alkaa ensimmäisestä tapaamisesta ja ensivaikutelmasta. Ensitätapaaminen voi olla ennalta suunnitteleman ja osapuolet valmistautumattomia (ks. 12.1.2). Ensitätapaamista voidaan myös valmistella etukäteen ja olla tietoisia siitä, että tapaamisessa käytyjen asioiden ja faktojen ohella mieleen jäävät tapaamisen ilmapiiri, vaikutelmat mukana olijoista sekä tapaamisen tulevaisuuteen ulottuvat myönteiset odotukset. Ei ole yhdentekevää, miten yhteistyösuhde alkaa ja miten kommunikaatio hoidetaan. Epämiellyttävä ilmapiiri ja epäonnistunut ensivaikutelma voivat tuottaa pitkälle tulevaisuuteen ulottuvia seurauksia.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 39–41) mukaan varhaiskasvatukselta edellytetään hyvää kulttuurista ymmärrystä ja perehtymistä lapsen omaan kulttuuriin, elämäntapoihin ja historiaan sekä niiden arvostamista. Varhaiskasvatuksen tehtävänä kulttuuritaustaltaan erilaisten perheiden kanssa on lapsen identiteetin vahvistamisen, toiminnallisen kaksikielisyyden sekä kotoutumisen merkityksiä pidettiin tärkeinä. Näistä tulee sopia vanhempien kanssa tehtävässä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa. Vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittämisestä nähtiin olevan ensisijaisesti perheellä.

Suhteita luovassa kommunikaatiossa kasvattajat ottavat aktiivisen ja aloitteellisen roolin saadakseen tietoa lapsesta, perheen kulttuurista ja perheen taustasta. Koko kasvatusyhteisö sitoutuu auttamaan lasta uuteen lapsiryhmään liittymisessä, lapsen kaksikielisyyteen oppimisessa sekä koko perheen kotouttamisen edistämiseksi: että [tavallaan niinku tiiminä teki työtä sen eteen].

KasvattajaSiiri: Kaikki alkoi ihan ok?

KasvattajaTerttu: Kaikki alko ihan ok ja laps oli aivan ihana ryhmässä.

KasvattajaSiiri: Aika jännä.

KasvattajaTerttu: Mut semmonen erilainen aloitus ja semmonen niinku *kai-kille aika jännittävä. Mut huomaa, et kaikki tavallaan niinku tiiminä teki työtä sen eteen ja kirjoitettiin sitten tärkeimpiä sanoja vihkoon, että näitä vois tarvita ehkä ja pohdittiin siinä ryhmässä.*

KasvattajaSiiri: Ajattele miten ihanaa sille äidille, kun se huomaa, että kuinka paljon on niinku panostettu siihen, että [hänen lapsi tulee sinne.

KasvattajaTerttu: [Aivan.

KasvattajaSiiri: Että olis voinut olla semmonen, *että no okei, ei se ymmärrä kummiskaan*, niinku mikä vois olla se semmonen hirvittävä juttu ja se olis voinut mennä ?aivan päin mettää.

KasvattajaTerttu: Aivan. Joo, että tää ei oo niinku meidän tehtävä £rupee opiskelee mitään kieliä täällä.£ heh.heh

KasvattajaSiiri: Niin joo, niin just, että opetelkoon ite.

KasvattajaTerttu: £Tää on niinku, tosi hyvä mieli jäi siitä aloituksesta.£ (VH1280306; 449)

(1.0)

Voidaan ajatella, että edellä kuvatulla näyttämöllä kasvattajien kyky solmia, syventää, ylläpitää ja vakiinnuttaa kommunikatiivisia (yhteistyö)suhteita on pedagogisen toiminnan ydintä. Tästä seuraa, että ammattilainen, jolla on vastuu suhteesta, pyrkii kaikin mahdollisin käytettävissä olevin keinoin rakentamaan, vakiinnuttamaan ja kehittämään yhteistyösuhdetta vanhempiin ja kiintymyssuhdetta lapseen. Sitoutuminen suhteita luovan kommunikaation kehittämiseen osana pedagogista toimintaa, merkitsee yhteistyösuhteen rakentamista systemaattisesti ja vaiheittain. (Linder & Breinhild Mortensen 2009, 68.)

12.3 Yhteenveto

Suhteista poissulkevat ja suhteita luovat puhetavat tulevat tässä tutkimusaineistossa konstruoiduksi tilanteissa, joissa vanhempi tuo lapsen ensimmäistä kertaa päiväkotiin. Tilanteissa rakennetaan kasvattaja(ie)n, vanhemman ja lapsen välisiä keskinäisiä suhteita ja näitä suhteita ohjaavia kommunikaation ja emotionaalisen vaihdon sääntöjä ja toimintamalleja. Diskursiiviset episodit rakentuvat kahden puhikäytännön ympärille. Suhteista poissulkevaa puhetapaa leimaavat päivähoidon erotilanteen vanhemmassa herättämien tunnekokemusten poissulkemisen ja lapsen tarpeiden ohittamisen tulkinnat. Suhteita luovassa kommunikaatiossa korostuvat kasvattajan ja vanhemman välisen yhteistyösuhteen ja kasvattajan ja lapsen välisen suhteen rakentamisen, suhteisiin kiinnittymisen ja suhteissa olemisen merkityksenannot. Suhteita luovassa kommunikaatiossa lapsen toimijuus tulee näkyvämmäksi, avoimemmaksi ja tunnistettavammaksi.

Suhteista poissulkeva kommunikaatio

Suhteista poissulkevassa kommunikaatiossa vanhemman ei tulkita olevan tuki lapselle tai kasvattajalle lapsen päivähoidon aloituksen tilanteessa. Vanhemman toivotaan poistuvan mahdollisimman nopeasti lapsen luota ja siten tekevän tilaa kas-

vattajan omalle toimijuudelle lapsen kanssa. Kasvattajan kuvataan erontilanteessa olevan lapsen tunteiden haltuunottaja, äidin ja äitiyden poissulkija sekä äidin tunteiden ohittaja. Suhteista poissulkevassa kommunikaatiossa kasvattajan tehtäviin ei tulkita sisältyvän niiden kokemusten ja tunteiden vastaanottaminen, jakaminen ja reflektointi, jotka erotilanne lapselle ja vanhemmalle (äidille) tuottavat. Myöskään kasvattajan omat tunteet eivät ole merkityksellisiä tilanteessa – kasvattajalle ei tuoteta positioita omien tunteidensa reflektoijana tai hyödyntäjänä. Suhteista poissulkevan kommunikaation seurauksellisuutena voi olla yhteistyön kulttuuri, jossa on vain niukasti tilaa äidin ja lapsen kiintymyssuhteesta nousevien tunteiden jakamiselle ja käsittelylle. Syyllistytävä äiti ja syyllistetty äiti -tematiikka on Munterin (2001, 39) mukaan hyvä tunnistaa, sillä sekä äitien että ammattilaisten ristiriitaiset tunteet lyövät leimansa päivähoidon aloitukseen osallistuvien lasten vanhempien ja kasvattajien keskinäiseen vuorovaikutukseen.

Suhteista poissulkevassa kommunikaatiossa kasvattajan toimijuus mahdollistuu vanhemman poistuttua lapsen läheisyydestä. Suhteista poissulkevassa puhettavassa lapsi konstruoituu kompetentiksi tavalla, jossa lapsen ei tulkita tarvitsevan apua tai tukea lapsiryhmään liittymisessä tai aikuis- ja vertaissuhteiden luomisessa. Suhteista poissulkevassa kommunikaatiossa sekä vanhempi (äiti) että lapsi tuotetaan emotionaalisesti ja sosiaalisesti vahvoiksi ja kokeneiksi. Lapsi tuotetaan sekä kasvattajan että vanhemman puheessa selviäjäksi, joka ei tarvitse erityistä aikuisen huolenpitoa. Lapsi nähdään toimijana, jota ei tarvitse etukäteen valmistella päivähoidon aloitukseen tai tutustuttaa tuleviin päivähoidon lapsiin tai aikuisiin. Vahvaksi tulkittu lapsi näyttäytyy myöhemmin lapsiryhmässä kiusaajana, ärsyttäjänä, huomion hakijana sekä lainehtijana, seilaajana ja ryhmään kiinnittymättömänä.

Suhteita luova kommunikaatio

Suhteita luovan kommunikaation puhetavoissa korostuvat lapsen, kasvattajan ja vanhemman välisten yhteistyö- ja kiintymyssuhteiden rakentaminen, suhteisiin kiinnittyminen ja suhteissa olemisen diskursiiviset merkityksenannot. Suhteita luovassa kommunikaatiossa sekä yksittäinen kasvattaja että koko kasvatustiimi tuotetaan aktiivisina, aloitteellisina ja dialogisuuteen sitoutuneina osapuolina tilanteessa, jossa lapsi on aloittanut päivähoidossa.

Suhteisiin sitoutuminen kuvataan kasvattajan aloitteellisuutena lapsen hyvinvointia edistävien aloituskäytäntöjen käyttöön ottamiseksi. Suhteita luovassa kommunikaatiossa kasvattajalle tuotetaan kuuntelijan, keskusteluyhteyteen kutsujan ja luottamuksen rakentajan positioita suhteessa vanhempaan. Kutsumalla vanhempaan yhteiseen, lapsikohtaiseen keskusteluun, kasvattajan tulkitaan samalla rakentavan suhdetta lapseen. Vanhempien lasta koskevaa tietoa ei kuitenkaan pidetä itsestään selvästi oikeana käsityksenä lapsesta. Suhteita luovassa kommunikaatiossa kasvattaja myös kyseenalaistaa lapsen äidiltä tulevan tulkinnan lapsesta selviytyjänä, vahvana ja ”reippaana” (vrt. Onnismaa 2010). Suhteita luovassa kommunikaatiossa otetaan etäisyyttä lapsen itsenäistä suoriutumista korostavasta pärjäämi-

sen kulttuurista, ja pyritään vahvistamaan suhdeperusteista, lapsikohtaista tietoa ja lisäämään aikuisten lasta koskevaa tuntemista ja keskinäistä vuoropuhelua (ks. Munter 2001, 44–46).

Suhteita luovassa kommunikaatiossa kasvattaja arvioi lapsen tarpeita havainnoimalla lasta ja lapsen toimintaa ja reflektoimalla sekä lapsen että vanhemman itessään herättämiä tunteita. Suhteita luovassa kommunikaatiossa kasvattaja tuotetaan ammattilaisena, joka tavoittaa lapsen kokemuksen, kykenee samaistumaan siihen ja sitoutuu toimimaan lapsen edun mukaisesti tavalla, jossa kasvattajan ”tulkinta ylittää meneillään olevan tilanteen välittömän merkityssisällön, ja jossa kasvattaja osaa selittää toimintaa tilanteessa sekä itsestä että toisesta kumpuavien uskomusten, ajatusten ja tunteiden perusteella” (ks. Walker 2008, 8). Kasvatuskumppanuutta rakentavan dialogisuuden kannalta merkityksellistä on, että kasvattajan ammatilliseksi ominaisuudeksi tuotetaan reflektiivisyys. Kasvattajan kuvataan olevan yhteydessä omiin tunteisiinsa ja toimivan näistä tunteista kumpuavan informaation suuntaisesti. Suhteita luovassa kommunikaatiossa kasvattajan kuvataan ohjautuvan siitä tiedosta käsin, joka hänessä herää lapsesta (ja äidistä).

Suhteita luovassa kommunikaatiossa tuotetaan relaatiokompetenssia kasvattajaa, joka toimii tavalla, jossa lapsi yksilöityy kasvattajalle heti ensimmäisistä tapaamisista lähtien. Suhteita luovaksi kompetenssiksi nousee toiminta, jossa kasvattaja on tehnyt etukäteistyötä (käynyt vanhempien kanssa aloituskeskustelun) ja varmistanut, että esiopetukseen tai päivähoidon ensimmäistä kertaa tuleva lapsi saa kokemuksen siitä, että kasvattaja tuntee hänet. Lapsi ei jää puheen kohteeksi, vaan nousee tilanteen päähenkilöksi ja tasavertaisemmaksi toimijaksi aikuisten rinnalle. Päivähoidon aloituspäivänä kasvattaja tuntee ryhmään tulevat lapset ja tietää heidän nimensä, mikä mahdollistaa lapsen subjektiivisuuden ja osallisuuden. Tilanteessa eivät toimi enää toisilleen vieraat ihmiset, vaan päivähoidon aikuiset, jotka tuntevat lapset ja heidän perheensä, sekä vanhemmat, jotka ovat jo luoneet suhteen kasvattajaan. Keskinäinen yhteistyösuhde on luotu. Lapsi ei myöskään seikkaile tai katoa, vaan ”kysyy, että miten sä voit tietää ton jutun”, vaikka on vasta ensimmäinen päivä.

Suhteita luovassa kommunikaatiossa kasvatuskumppanuutta tuottavaksi kyvykkyydeksi nousee kasvattaja, joka on ennakoivilla toimilla (aloituskeskustelu/kotikäynti) varmistanut, että ensimmäinen päivä ei ole kaaosta eikä lapsi joudu kysymään, kuka minusta huolehtii. Suhteita luovassa kommunikaatiossa ensimmäiset tapaamiset ovat kohtaamisia, joissa lapsi tulee nähdyksi ja lapsi tulee tunnistetuksi yksilönä. Lapsi kuvataan yksilöksi, joka ujoudestaan huolimatta saattoi saada kokemuksen ainutkertaisuudesta ja tunteidensa myönteisestä vahvistumisesta (ks. Linder & Breinhild Mortensen 2009, 69). Suhteita luovassa kommunikaatiossa päivähoidon aikuiset auttavat lapsia eroamaan vanhemmistaan ja vanhempia eroamaan lapsestaan. Vanhemmat tiedostavat lapsen ja kasvattajan kiintymyssuhteen lapsen kehitystä tukevan merkityksen (Dalli 2000; Kanninen & Sigfrids & Backman 2009, 100).

13 Tutkimuksen todistusvoimasta

Diskurssitutkimuksessa ihmisten todellisuutta koskevat lausumat ovat sellaiseenaan tutkimuksen kohteita. Diskurssianalyyssissä totuuden ja tulosten luotettavuuden arviointi liittyy tutkimuksen todistusvoimaisuuteen. Todistusvoimaisuuden perustelemiseksi tutkijan on palattava epistemologisiin ja ontologisiin oletuksiinsa sekä tutkijan roolin, tutkimusaineiston tulkinnan, tutkimuksen analyttisten käsitteiden, kielenkäytön ja kulttuuristen merkityksenantojen erittelyyn (Metsämurtonen 2006, 340; Wood & Kroger 2000, 163–166).

Kasvatuskumppanuuden ilmiötä ja käsitettä on tässä tutkimuksessa eritelty sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti sosiaalisessa toiminnassa ja kielenkäytössä muotoutuvina puhetapoina. Konstruktionistista tutkimusotetta luonnehtii usein aineistolähtöisyys (Juhila & Suoninen 1999, 239–241). Tässä työssä kasvattajien, vanhempien ja lasten kumppanuusperusteista yhteistoimintaa on eritelty niistä merkityksistä käsin, jotka haastattelu- ja keskusteluaineistosta ovat nousseet, ei etukäteen päätettyjen analyttisten käsitteiden pohjalta. Tällaisia etukäteiskategorioita olisivat voineet olla esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kasvatuskumppanuuteen liitetyt laadut ja adjektiivit (tasavertaisuus, asiantuntemus, luottamus, kunnioitus, lapsen etu). Nyt analyttiset kategoriat nousivat yhtäältä tutkimuksen teoreettisen kehyksen, tutkimuskysymysten rajaamisen ja varsinaisten diskursiivisten luokittelujen kautta. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen kotikäynti-diskurssi nousi ryhmäkeskusteluaineistosta. Alkuhaastatteluissa kotikäyntiteemaa ei mainittu, mutta aikajärjestyksessä viimeksi tehtyihin vertaishaastatteluihin sisällytettiin myös muutama aloituskotikäyntiä koskeva kysymys.

Tutkimukseni aineistot koostuvat alkuhaastatteluista, ryhmäkeskusteluista ja vertaishaastatteluista. Diskursiivisten merkitysten rikkauden näkökulmasta antoisin ja hedelmällisin aineisto on eittämättä ollut ryhmäkeskusteluaineisto, jota voidaan pitää niin sanottuna luonnollisena, tutkijasta riippumattomana aineistona. Juhilan ja Suonisen (1999, 237) mukaan ”luonnollisissa aineistoissa sävykyys ja mutkikkuus, jolla merkitykset, retoriset keinot tai vuorovaikutuksen säännönmukaisuus tuotetaan ja ovat läsnä tilanteessa, ei ole kartoitettavissa tilanteen ulkopuolelta”. Diskursiivinen, aineistolähtöinen tutkimusote on mielestäni laajentanut ja monipuolistanut kuvaa kasvatuskumppanuudesta. Aineistosta nousi kasvatuskumppanuuden tutkimuskohteeksi ilmiötä (muun muassa kasvattajien ja vanhempien sosiaaliset suhteet), joita tutkijana en olisi osannut etukäteen jäljittää. Aineisto on osoittanut, että päiväkodossa olevien lasten ja kasvattajien sekä kasvat-

tajien ja vanhempien keskinäisten suhteiden syventämisessä on tarpeen olla tarkasti tietoinen siitä, miten, milloin ja missä tarkoituksessa perinteisiä institutionaalisia rajoja ylitetään ja millä tavalla kasvatuskumppanuuden kehityksessä aikuisten välistä yhteistyötä syvennetään.

Aineiston erityispiirre on, että se on tuotettu varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskinäisenä puheena. Vanhemmat tai muut toimijat eivät ole osallistuneet keskusteluihin (lukuun ottamatta tutkijaa). Myös ryhmäkeskustelujen ohjaaja (psykologi) oli ammatilliselta taustaltaan pienten lasten kasvun ja kehityksen asiantuntija. Ryhmän ammatillinen koostumus oli kuitenkin monipuolinen (päiväkodin johtaja, esiopettaja, kolmi-viisivuotiaiden ryhmän opettaja) ja kasvattajat tuottivat ajoittain ristiriitaisia ja vahvasti kyseenalaistavia näkemyksiä kasvatuskumppanuudesta. Ryhmään ei kuitenkaan kuulunut lastenhoitajia eikä 0–3-vuotiaiden lasten varhaiskasvattajia, mikä olisi saattanut näkyä puhetapojen vielä monipuolisempaan vivahteikkautena. Ryhmän jäsenet olivat samasta kunnasta, muutama samasta päiväkodista. Ryhmässä oli myös esimies-alaisuuksia. Tämä on saattanut olla osasyynä siihen, että vain harvoin kasvattajat puhuivat omista päiväkodeista kriittiseen tai kyseenalaistavaan sävyyn. Kasvattajia eniten puhuttanut teema oli varhaiskasvatuksen kotikäynti ja siihen liittyvät periaatteelliset ja myös käytännön kysymykset. Tässä tutkimuksessa on pyritty tuottamaan näkyväksi niitä puhetapoja, jotka elävimmän ja monipuolisimmin kuvaavat kasvatuskumppanuutta eri tilanneyhteyksissä.

Tutkimusotteeni on ollut diskurssianalyttinen. Sosiaalipsykologisessa traditiossa tavoitteena on tuottaa näkyväksi toimijoiden vaihtelevia faktuaalistamisen – sosiaalisen todellisuuden tuottamisen – strategioita. Faktuaalistamisen strategiat voivat liittyä kategorisointeihin, vivahteikkaisiin kuvauksiin tilanteista, tarinoihin, vähättelyyn, empiristisiin selontekoihin, äärimmäisiin tapauskuvauksiin tai retoriseen argumentointiin tai konsensukseen (Jokinen 2006, 132; Wood & Kroger 2000, 195–197). Tässä työssä kasvatuskumppanuuden faktuaalistamisen strategiat ovat liittyneet muun muassa päivähoiton asiakasperheitä koskeviin kategorisointeihin, kotikäyntidiskurssin vaihteleviin tapahtuma- ja asiantilakuvauksiin, kuvauksiin lapsen ja perheen päivähoiton aloituksesta ja kasvattajien selontekoihin erilaisista lapsen vastaanoton tilanteista. Faktuaalistamisen strategioissa on mielestäni merkille pantavaa se, että kasvatuskumppanuuden ”vastadiskurssit” on usein tuotettu etäännyttämällä tilanne, toimijat tai tapahtuma puhujasta tai nykypäivästä. Sen sijaan, että ajattelin, että asiantuntijalähtöiset diskurssit tai lapsi–vanhempikiintymyssuhteen poissulkevat puhe- ja toimintakäytännöt eivät olisi edelleen vallitsevia päivähoiton arjessa ja todellisuudessa, tulkitseen etäännyttämisen strategian pikemminkin puhujien itseymmärryksen (kasvatustietoisuuden) lisääntymisen ja arjen todellisuuden välisen jännitteen hallinnaksi. Tilanteen etäännyttämällä puhujat voivat hälventää ristiriitaa, joka vallitsee (esimerkiksi) lapsen hyvää päivähoiton aloitusta koskevan nykytietämyksen ja päivähoiton tosiasiallisten aloituskäytäntöjen välillä.

Olen eritellyt omaa tutkijan rooliani seikkaperäisesti tutkimusaineiston keuruun, litteroinnin, luennan ja luokittelunosalta. Tekstissä ja niitä täydentävissä liitteissä olen eksplikoinut auki tutkijan esioletuksiani, aineistovalintoja ja tutkijan, kehittäjän ja ohjaajan roolieni keskinäisiä suhteita. Tutkimusaineiston keruusta on tutkimusraportin valmistumiseen mennessä kulunut kuitenkin yli viisi vuotta. Tässä kohtaa on tähdellistä pysähtyä siihen prosessiin, jonka tekstin pysäyttämisen parolesta (puhutusta kielestä) *langueen* (tekstuaaliseen kieleen) on merkinnyt. Metsämuuronen (2006) viittaa Ferdinand de Saussureen, joka ensimmäisenä teki erottelun *parolen* ja *languen* välillä. Puhuttu kieli on Saussuren mukaan avointa vuorovaikutusta, jota säätelevät keskustelukumppaneiden välinen sopimuksenvarainen käsitteistö ja aiomukset. Puhutun kielen merkittävyys on kiinnittynyt kulloinkin keskustelun kohteena olevan kentän kontekstiin, josta puhujat tekevät toisilleen selontekoa. Puhuttu kieli on samaan aikaan sekä paikallista että hajautunutta maailmaan, jossa puhe tapahtuu. Diskurssianalyysi ei voi käytännössä käyttää paroleta sen nopean tapahtumisen vuoksi. Parole onkin kiinnitettävä tekstiksi, kuvanauhaksi tai joksikin muuksi, jossa puheen tapahtuma-aika voidaan pysäyttää. Teksti ei voi parolessa tapahtuvan luonnollisen keskustelun tavoin pyrkiä tavoitteellisesti korjaamaan lukijan tulkintaa. *Langueksi muunnetun parolen tulkintaa määrittää enemmän lukijan ja tekstin välinen suhde kuin todellisuuden ja tulkinnan välinen suhde*. Tutkijan on tällöin luotettava siihen, että teksti itsessään pitää sisällään kuvan maailmasta ja on puhetta maailmasta. (Metsämuuronen 2006, 323–325.) Puroila (2002, 184–185) viittaa samaan ilmiöön puhuessaan tutkimuksen kehyksistä. Aineistonkeruu on varhaiskasvattajien arkityön siirtämistä aineiston kehykseen, analyysi ja tulkinta kehystävät arkityötä koskevaa aineistoa ja tutkimuksen raportointi on analyysin ja tulkinnan siirtämistä kirjoitetun raportin kehykseen. Parolen ja *languen* erittely merkitsee tällöin myös sitä, että diskursseja ei voi eikä pidä tarkastella tiettyjen henkilöiden persoonallisina näkemyksinä tai käsityksinä tutkimusteemasta. Diskurssin tuottajat eivät ole enää alkuperäisessä, parolen mukaisessa roolissaan, eikä analyysi tai edes tutkittava ilmiö ole enää heidän hallittavissaan. Parolen tuottaneet varhaiskasvatuksen työntekijät eivät siten voi olla edes osavastuussa minun tutkijana *languen* pohjalta tekemistä kasvatuskumppanuuden päätelmistä ja tulkinnoista.

Tässä tutkimuksessa kasvattajien alun perin luonnollisessa parolessa tuottamat tekstiepisodit on analysoitu diskursiivisina näyttämöinä. Diskursiivinen näyttämö analyttisenä työkaluna ja tutkimusmetodina on osoittautunut ilmaisukykyiseksi ja todistusvoimaiseksi. Diskursiivisen näyttämön idea nousi tarpeesta saada analyysissä esille aineiston sisällöllinen rikkaus, toimijoiden moninaisuus ja puhetilanteiden kontekstuaaliset tapahtumayhteydet. Keskustelut päiväkodin johtajan huoneessa, tapaamiset päiväkodin pihalla, kohtaamiset eteisessä, satunnaiset tapaamiset päivähoitolapsen kanssa paikallisessa marketissa tai urheilukentällä sekä kotikäynnit lapsen ja perheen kotiin on otettu diskursiivisten näyttämöiden tuottamisen paikoiksi ja tiloiksi.

Usein diskurssianalyysit ovat pelkistyneet kahdenvälisiksi keskustelutilanteiksi (Alasuutari 2003; Jokinen 1993; Juhila 1993; Lundan 2009). Varhaiskasvatuksessa kahdenvälisyys on pikemminkin poikkeus ja erillinen järjestely kuin arjen tavanomainen tilanne. Diskursiivisen näyttämön – metodilla pyrin tavoittamaan tämän varhaiskasvatustyötä kehystävän todellisuuden aspektin. Diskursiiviselle näyttämölle oli mahdollista tuoda ja näyttämöllä pitää useita toimijoita yhtä aikaa. Diskursiivisella näyttämöllä ”paroleissa” tuotettu autenttinen tapahtumatilanne tuotettiin tavanomaista, kahdenväliseen vuorottaisuuteen ankkuroitunutta diskurssianalyysiä monipuolisemmin. Näyttämöllistämässä diskurssianalyysin oletus kielenkäytöstä sosiaalisena toimintana, konkretisoitui toisella tavalla kuin puhetapojen analysointi tietyn ilmiön yksilotteisina merkitysolottuvuuksina, diskursiivisina tyyppitelyinä (ks. Eskonen 2005; Haarala 2005; Suominen 2003). Diskurssianalyysin kiinnostus siihen, miten kieltä käytetään erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja mitä kielellä kerrotaan (Eskola & Suoranta 2000, 142), konkretisoitui diskursiivisella näyttämöllä osuvasti.

Diskursiivinen näyttämö on puhenäyttämö, jossa kieltä käytetään, jotta asioita saadaan tapahtumaan ja sosiaalisen todellisuuden erilaiset versiot saadaan näkyviin. Diskursiivisella näyttämöllä toimijoiden osallisuus, toiminta, liike ja muutos oli mahdollista tuottaa yhtäaikaiseksi näkyväksi ja havainnoitavaksi. Metaforana näyttämö muistutti esimerkiksi tanssin metaforaa, jota on käytetty diskurssitutkimuksesta. Näyttämöllä muun muassa lapsen toimijuus tulee ilmeiseksi sekä osallisuuteen sitouttavassa että osallisuudesta poissulkevassa merkityksessä. Voidaan ajatella, että arjen tapahtumakonteksti on näyttämön lavastus, toimijoiden vuorovaikutus ja suhteet näyttämöllä olijoille annettuja vuorosanoja ja rooleja. Olen pyrkinyt näyttämöllistämään niitä kasvattajien, vanhempien ja lasten kohtaamisia, joissa kasvatuskumppanuutta on tuotettu uusista näkökulmista ja tulkinnoista. Näyttämö sopii myös diskurssianalyysin oletukseen diskurssin poissaolijoista ja yleisöstä, joista viimeksi mainittua diskurssilla yleensä pyritään vakuuttamaan (Jokinen 1999b, 128). Diskursiiviset näyttämöt toimivat myös analyttisesti rakenteistettuna metodina; yksittäiset näyttämöt ja näytännöt ovat toimijoiden vaihtelevien roolien (subjektipositoiden) ottamisen ja luopumisen tiloja. Useista samankaltaisista näyttämöistä muodostuu diskurssin lajityyppi, jossa toimijat identifioituvat tietyn kulttuurisen käytännön – tässä kasvatuskumppanuuden – toteuttajiksi.

Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja ontologiset oletukset todellisuuden merkitysvälittyneisyydestä ja puheteoista sosiaalisena toimintana ovat mielestäni soveltuneet hyvin kasvatuskumppanuuden ilmiön analysoimiseksi. Kasvatuskumppanuus todentuu kielessä ja kielenkäytössä. Viime kädessä jokaisessa kasvattajan, vanhemman ja lapsen välisessä puheteossa joko todennetaan tai jätetään todentamatta perheiden ja päivähoiton kumppanuusyhteistyö. Perinteisesti varhaiskasvatustutkimus on ankkuroitunut tiiviisti julkisiin varhaiskasvatusinstituutioihin – päiväkotiin, perhepäivähoitoon ja esiopetukseen. Tässä tutkimuksessa ylitettiin perinteiset kasvatusinstituutioiden rajat ja kasvattajien, vanhempien ja

lasten suhteita eriteltiin myös samalle asuinalueelle sijoittuvina sosiaalisina suhteina. Tutkimusmetodi on tuonut näkyviin perheiden ja päivähoidon, vanhempien ja kasvattajien ja lasten ja kasvattajien suhteiden rakentumisen monimuotoisuuden. Tutkimus tuo osaltaan esille sen, että tieto, identiteetti ja kulttuuri muotoutuvat suhteissa ja että ne ovat yhteistuotettuja, mistä syystä moderni pedagogiikka perustuu suhteisiin, kohtaamisiin ja dialogiin (Dahlberg & Moss & Pence 2009, 90).

14 Pohdinta

14.1 Kasvatuskumppanuus yhteistyöprosessina

Jokseenkin laaja yhteisymmärrys vallitsee siitä, että kumppanuus on yhteistyösuhde, jossa osapuolet ovat sitoutuneet työskentelemään yhteisesti sovitun tavoitteen suuntaisesti. Kumppanuussuhde on tulkittu prosessiksi, joka jakautuu aloitusvaiheeseen ja työskentelyvaiheeseen. *Aloitusvaiheessa* solmitaan kasvatuksellisen kumppanuuden sopimus, neuvotellaan kasvattajan ja vanhemman vastuista ja tehtävistä sekä rakennetaan osapuolten keskinäistä luottamusta. *Työskentelyvaiheessa* vanhemmat ja kasvattajat jakavat, monipuolistavat ja syventävät molemminpuolisessa vuoropuhelussa lasta koskevaa tietoa, lapsen liittyviä kokemuksia ja lapsen hoitoon ja kasvatukseen liittyvää valtaa (Gallant & Beaulieu & Carnevale 2002, 153; Kaskela & Kekkonen 2006; Mittler & Mittler & McConachie 1986; Sumsion 1999). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) ensisijainen vastuu kasvatuskumppanuudesta on henkilöstöllä, jonka tehtävänä on sisällyttää kasvatuskumppanuus *alusta alkaen perhekohtaisesti luontevaksi osaksi lapsen varhaiskasvatusta*. Seuraavaksi erittelen niitä tutkimustuloksia, joissa tuotetaan kumppanuutta yhteistyösuhteen aloitusvaihetta koskevinä puhekäytäntöinä. Aloitusvaiheen kumppanuutta luodaan varhaiskasvatuksen palveluneuvottelu-, aloituskeskustelu- ja kotikäyntipuheessa.

Varhaiskasvatuksen palveluneuvottelu

Lapsen varhaiskasvatus alkaa kauan ennen lapsen ensimmäistä päivää päiväkodissa tai perhepäivähoidossa. Varhaiskasvatus alkaa vanhemman ensimmäisestä aloitteesta lapsen varhaiskasvatuksen järjestämiseksi. Powell (1997) on kiinnittänyt huomiota siihen, että vanhemmat tekevät lapsensa päivähoitopaikkaa koskevat päätökset ensisijaisesti epävirallisen ystävä- ja tuttavaverkoston antaman tiedon sekä hoitopaikan sijainnin ja palvelun hinnan perusteella. Vanhemmat ovat vähemmän tietoisia varhaiskasvatuksen laadusta ja sisällöstä ja näihin vaikuttavista tekijöistä. Päivähoidon laadun määrittelyssä tulisikin Powellin mukaan vahvemmin näkyä vanhempien näkökulma (mts. 140–145).

Varhaiskasvatuksen palveluneuvottelupuheessa kasvattaja (päiväkodin johtaja) omaksui roolin, jossa hän toimi perheen päivähoitopalveluja koskevien kysymysten asiantuntijalähteenä, varhaiskasvatuksen palvelutarjonnan ja perhekohtaisten palvelutarpeiden yhteen sovittajana ja lapsen varhaiskasvatusta koskevan perhe-

kohtaisen ratkaisun reflektiivisenä neuvottelijana. Kasvattajan toimijuus rakentui dialogiseksi, vastavuoroiseksi neuvottelijaksi. *Varhaiskasvatuksen palveluneuvottelussa* kasvattaja ottaa kysyjän, kuuntelijan ja aloitteellisen asiantuntijan positiot tavatessaan perheen. Perheen päivähoitoratkaisua ei määritetä yksipuolisesti asiantuntijan näkemysten pohjalta, kuten niissä yhteistyötilanteissa, joissa päivähoito toimi perheen puolesta tietäjänä. Päivähoitoratkaisua ei jätetä myöskään yksinomaan perheiden oman (vaihtelevan) tietämyksen varaan. Perhe ei ole omasta puolestaan tietäjä. Palveluneuvottelussa päivähoiton ammattilainen tuo esille omaa asiantuntijuuttaan perheen päivähoiton valintaprosessissa. Varhaiskasvatuksen palveluneuvottelussa kasvattajan neuvotteleva asenne auttoi perhettä punnitsemaan lapselle aiotun varhaiskasvatusvaihtoehdon lähtökohtia, perusteita ja seuraamuksia. Palveluneuvottelun tulkittiin vahvistavan perheiden ja päivähoiton molemminpuolista asiantuntijuutta perheen päivähoitovalintoja koskevassa neuvottelussa. Suomessa perheiden subjektiivinen päivähoito-oikeus tuottaa perheille vahvan neuvotteluaseman hoitopaikkaa koskevassa päätöksenteossa. Palveluneuvottelussa ammattilainen tuo perheen päätöksentekoon varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Suomessa päivähoitopalvelujen kysyntää ja tarjontaa säännellään ja ohjataan myös lasten kotihoidon tuella ja kuntakohtaisilla kotihoidonlisillä. Kuntien palvelujen järjestämisen näkökulmasta riittävän varhain käydyt varhaiskasvatuksen palveluneuvottelut voivat toimia paitsi perheiden päivähoitovalintojen reflektiivisinä keskusteluinä myös perheiden varhaiskasvatuksen palvelutarpeiden ennakoivina kartoittajina.

Varhaiskasvatuksen aloituskeskustelu

Kasvatuskumppanuuden rakentaminen jatkuu palveluneuvottelun jälkeen varhaiskasvatuksen aloituskeskustelussa. Aloituskeskustelu käydään tilanteessa, jossa lapsen päivähoitopaikka on varmistunut mutta lapsi ei ole aloittanut päivähoitoa. Aloituskeskustelun tavoitteena on kuulla vanhempien odotuksia ja mahdollisia huolia päivähoidosta, tutustua lapseen, edistää lapsen turvallista päivähoiton aloitusta ja sopia lapsikohtaisista varhaiskasvatuskäytännöistä. Aloituskeskustelu voidaan käydä päiväkodissa tai lapsen kotona (aloituskotikäynti). (Kanninen & Sigfrids & Backman 2009, 100; Kaskela & Kekkonen 2006, 126–127). *Aloituskeskustelupuheessa perhe on lapsitiedon tuottaja ja kasvattaja lasta koskevan tiedon vastaanottaja.* Vanhemmat saavat tietäjän ja oman lapsensa asiantuntijan positiot kertoessaan kasvattajalle – joka ei ole vielä tavannut lasta – kokemuksiaan ja tietojaan lapsesta, lapsensa ominaisuuksista, kasvuhistoriasta, lapsen perheestä ja kodista. Aloituskeskustelussa kasvattajan toiminta vahvistaa perheen roolia oman lapsensa tuntijana, kasvattajan asettuessa kysyjän, kuuntelijan, dokumentoijan ja kommentoijan positioihin. Parhaimmillaan aloituskeskustelu yksilöi, yksilöllistää, tutustuttaa, vahvistaa ja sitouttaa vanhemmat ja kasvattajat toisiinsa (Powell 1998).

Aloituskeskustelun eräs keskeinen tehtävä on keskinäisen luottamuksen luominen. Aloituskeskusteluja koskevissa puhetoissa korostuu kasvattajan kunni-

oittava ja arvostava asenne perhettä kohtaan. Kasvattaja asettuu luottajan (a truster) rooliin ja vanhemmat ovat luotettuja (trusted on) lasta koskevan tietämyksen rakentamisessa. Luottamuksen rakentuminen on kaksisuuntaista ja sidoksissa osapuolten keskinäiseen riippuvuuteen toistensa tietämyksestä käsillä olevasta asiasta tai henkilöstä. Vanhempi ja kasvattaja eivät rakenna luottamusta ensisijaisesti suhteessa toisiinsa. *Luottamus rakentuu kasvattajan ja vanhemman välille, mutta olennaista luottamuksen rakentamisessa on, että vanhempi voi luottaa kasvattajan toimivan suhteessa lapseen niin, että lapsi saa myönteisiä, ilon, onnen, onnistumisen, mielihyvän ja turvallisuuden kokemuksia varhaiskasvatuksessa.* Vanhemman tulee voida luottaa kasvattajaan siinä, että tällä on sekä pätevyyttä että hyvää tahtoa edistää lapsen hyvinvointia ja turvallisuutta (Mullin 2005; Govier 1992, 20). Varhaiskasvatuksessa osapuolet ovat riippuvaisia toisistaan tiedonlähteinä ja ovat sitä kautta haavoittuvia toistensa suhteen. Esittämällä avoimia kysymyksiä vanhemmille kasvattaja luottaa siihen, että perheen tarina lapsesta tarjoaa merkityksellistä tietoa työntekijälle lapsen varhaiskasvatus-/tai esiopetustoiminnan yksilölliseksi pedagogiseksi toteuttamiseksi ja suunnittelemiseksi. Aloituskeskustelussa kasvattaja luo paitsi luottamusta suhteessa perheisiin myös luottamusta perheiden rooliin lapsensa varhaiskasvatusta tukevinä asiantuntijoina.

Aloituskeskustelun kumppanuutta luovat merkitykset liittyvät osapuolten toimijuuksien määrittelemiseen tavalla, jossa perheelle luodaan palvelujen aloitteesta aktiivisesti puhetilaa, ja oikeutta käyttää avauspuheenvuoroja omaa lasta koskevan tietämyksen jakamiseksi vahvistetaan. Seikkula & Arnkil (2005) toteavat perheen ja hoitohenkilökunnan asiakasvuorovaikutuksesta, että dialogisuuden ehto on kuuntelun ja puhumisen erottaminen toisistaan. ”Perhettä ei kutsuta mukaan autettavaksi tai asiantuntijoiden ratkaisujen kuulijaksi, vaan tuomaan oma näkemyksensä ja panoksensa pulmien ratkaisemisen. Perhettä ei pyydetä mukaan asiakkaiksi vaan pikemminkin asiantuntijoiksi.” (Mts. 10). Perheiden lasta ja perhettä koskevan puhe- ja kertomistilan laajentamisella voidaan vahvistaa perheiden omia tulkinallisia resursseja ja murtaa ja muuntaa kasvattajien ennakoivia mielikuvia ja etukäteistulkintoja perheistä (vrt. Heinämäki 2004, Onnismaa 2010).

Varhaiskasvatuksen kotikäynti

Kasvatuskumppanuussuhteen aloitusvaiheeseen voidaan paikantaa vielä kolmas perheen ja päivähoidon kohtaaminen, varhaiskasvatuksen aloituskotikäynti. Tässä tutkimuksessa lapsen kotiin tehtävä vierailu – *varhaiskasvatuksen aloituskotikäynti* – nousi keskeiseksi kasvatuskumppanuuden merkityksiä tuottavaksi puhettavaksi. Tässä tutkimuksessa aloituskotikäynnistä käytetään nimitystä varhaiskasvatuksen kotikäynti ja aloituskotikäynti. Vaihtoehtoisia nimityksiä ovat tutustumiskäynti ja tutustumiskotikäynti. Varhaiskasvatuksen kotikäyntiä koskevassa puheessa kasvattajat loivat käsitystä siitä, minkälainen kotikäynti vahvistaa perheen ja päivähoidon kasvatuskumppanuutta. Kasvattajien pohdinnat liittyivät siihen, mikä on lapsen kotiin tehtävän käynnin oikeutus (normatiivinen perustelu), minkälaista osaamis-

ta kotikäynnin tekeminen edellyttää (kompetenssi) sekä mikä on kotiin tehtävän vierailun tarkoitus ja tavoite (pedagoginen perustelu).

Varhaiskasvatuksen kotikäynti tulkitaan käytännöksi, josta neuvotellaan ja sovitaan perheiden kanssa. Kotikäynnin tekemiseksi sekä vanhempi että kasvattaja voivat olla aloitteellisia osapuolia. Sopimuspuheessa luodaan päivähoiton asiakas-perheelle neuvottelutilaa päättää, mikä tutustumisen käytäntö heille sopii, mikä ei (ks. Alasuutari 2007, 423). Kasvattaja tehtäväksi tulee sopia yhdessä perheen kanssa, millä tavalla lapsen, vanhemman ja kasvattajan keskinäinen tutustuminen järjestetään (ks. Kanninen & Sigfrids & Backman 2009, 100).

Perheen valinnanvapauden vaaliminen ja sopimuspuhe liittyvät yleisempään sopimuksellisuutta korostavaan palvelukulttuuriin, jossa yksilöt ja perheet nähdään palvelujen [vapaaehtoisina] asiakkaina ja yhteistyökumppaneina. Perheiden tulkitseminen kumppaneiksi edellyttää palveluilta neuvottelua yhteistyökäytännöistä perheen kotona ja palveluissa (Jansson ym. 2003; Sulkunen 2007a, 326–327). Perheen valinnanvapauden vaaliminen hälventää myös huolta työntekijän ”tunkeutumisesta” tai perheen ”pakottamisesta”, mikä luo tulkintaa kotikäynnin vaihtoehdottomuudesta. Kotikäynnin sopimuksellisuus voidaan nähdä erottautumisena niistä kotikäynneistä, jotka tehdään (yksipuolisesti) palvelujen aloitteesta lapsen suojelun nimissä. Perheen suostumus kotikäynnille tarvitaan kuitenkin viime kädessä aina, lukuun ottamatta lapsen kiireellistä huostaanottoa. (Brookes ym. 2006; Forsberg, H. 1998; Myllärniemi 2007.) Vaikka perheille varhaiskasvatuksen kotikäynti on vapaaehtoista, harkinnanvaraista, päiväkodilla on merkittävä rooli siinä, millä tavalla se kotikäynnistä ja sen merkityksestä perheelle viestii: ”Päiväkodissa ryhdyimme tekemään kotikäyntejä esiopetusryhmään tuleville lapsille. Ajatus virisi, kun havaitsimme, että kolmannes eskarilaisista tuli omasta päiväkodista ja kaksi kolmannesta kotoa, perhepäivähoidosta tai toisesta päiväkodista. Halusimme perustan yhteiselle kasvatuskumppanuudelle myös uusien vanhempien kanssa. Keväällä jaoin vanhemmille listan, johon he saivat merkitä, haluavatko käydä aloituskeskustelun kotona vai päiväkodissa. Korostimme, että lapselle on helpompi aloittaa esiopetus, jos aikuiset ja lapsi ovat ensin tutustuneet rauhallisessa kotiympäristössä. Erityisesti, jos lapsi on arka ja hiljainen, koti tutustumisympäristönä on turvallinen. Lähes kaikki vanhemmat valitsivat kotikäynnin. Vaikka uusi työtapo on herättänyt ihmetystä, olemme saaneet kotikäynnistä paljon myönteistä palautetta perheiltä.” (Kanninen & Sigfrids & Backman 2009, 100–101.)

Kotikäynnin perustelu nousee lapsen tuntemaan oppimisesta, ei kodin arvioimisesta (Kanninen & Sigfrids & Backman 2009, 94–96). Varhaiskasvatuksen kotikäyntityön fokus on eri kuin lastensuojelun perhetyön: ”Kotikäynnillä oleva kasvattaja ei vilkaise sen enempää jääkaappiin kuin kylpyhuoneeseenkaan tai arvioi kodin siivousta. Kotikäynti ei ole kodin tarkastuskäynti, vaan päivähoiton ensimmäinen panostus rakentaa suhde perheeseen. Kotikäynnillä kasvattajalla on mahdollisuus oppia tuntemaan lasta ja perhettä (Stendahl 2007, 2).”

Kotikäynnillä kasvattajan toimijuudeksi tulkitaan kuuntelijan, neuvottelijan, tutustujan, keskustelijan ja lasta koskevan tiedon rakentajan positiot. Kotikäynnillä kasvattajan tärkein tehtävä on kuunnella. Tapaamalla jokaisen perheen erikseen ja saamalla tuntuman siitä, minkälainen lapsen perhe on, kasvattajan ja perheen kohtaamiset myöhemmin sujuvat paremmin. (Stendahl 2007.) Tässä tutkimuksessa kasvattajat kuvasivat tilanteita, joissa kasvattajat tapasivat lapsen kotona molemmat vanhemmat, sekä lapsen isän että äidin. Kasvattajan ensisijaiseksi tehtäväksi asetui kuuntelu. Kuunteleminen ei merkinnyt yksinomaan vanhempien viestin vastaanottamista, vaan myös isän ja äidin lasta koskevien erilaisten näkökulmien tunnistamista. Varhaiskasvatuksen aloituskotikäynnillä tulkinta tietämisen vallasta vanhemman ja kasvattajan kesken muuttuu tasavertaisemmaksi. Kotiympäristössä perheen kokemustiedon asema vahvistuu.

Varhaiskasvatuksen kotikäynnistä luotiin tulkintaa tapaamisena, jossa vallitsee epämuodollinen tunnelma ja jossa lasta koskeva aloituskeskustelu saattoi olla ”jutustelevaa” ja epämuodollista kanssakäymistä perheen kanssa (ks. Hall 2007, 77). Alasuutarin (2003) mukaan vanhemmat määrittelevät itsensä ensisijaisiksi asiantuntijoiksi puhuessaan omasta perheestään, perheen ihmissuhteista ja vanhemmuudestaan. Vanhemman tiedon kokemuksellisuus asettuu teoreettista ja yleistä asiantuntijatietoa merkittävämmäksi. Toisaalta vanhemmuus ja perhe määrittyvät vanhempien puheessa myös yksityiseksi alueeksi (mts. 166–168). Tässä tutkimuksessa perheet saivat kotikäynnillä tiedon tuottajan, kasvattajat tiedon vastaanottajan roolit. Aloituskotikäynnillä vanhempien kokemukset ja muistikuvat lapsesta aktivoituvat ja antavat arvokasta tietoa kasvattajalle. Kotikäynnillä vanhemmat voivat myös rohkaistua puhumaan lapseen liittyvistä pienistäkin huolista ja epätiesuuksista (Jansson ym. 2009, 96–97).

Varhaiskasvatuksen kotikäynnillä kasvattajan tehtäväksi määrittyi ensikontaktin luominen lapseen ja keskusteluyhteyden luominen perheen aikuisiin. Kasvattajan toimijuutta ohjaa kasvattajan tutustuminen lapseen, lapsen kontaktit kasvattajaan ja vanhempien kerronta lapsesta. Kotikäynnillä kasvattajan toimijuutta ohjaa sen selvittäminen, mistä lapsi pitää, mitä lapsi ajattelee varhaiskasvatuksen aloittamisesta, ketkä ovat lapselle tärkeät ihmiset ja mitä erityisiä kiinnostuksen kohteita ja ominaisuuksia lapsella on.”Kotikäynti on läheisyyden hetki, mutta ennen kaikkea se on tapa toiminnallisesti osoittaa perheelle, että he ovat tärkeitä ja kiinnostavia.” (Stendahl 2007). Kotikäynnillä perhe on tiedon antaja, kasvattaja tiedon vastaanottaja.

Kasvatuskumppanuutta rakentavassa kotikäyntipuheessa vanhemmat kuvattiin aktiivisiksi keskustelijoiksi. Vanhempien todettiin kertovan lapsesta, lapsen päivähoitoon siirtymisestä, perheen elämäntilanteesta sekä lapsen kodin kasvuolosuhteista avoimesti, jopa vuolaasti. Vanhemmat määrittyivät kotiympäristössä toimijoina, jotka halukkaina jakoivat lasta koskevaa tietämystään sekä tiedon tarvisijoiksi, jotka kysyivät tarvittaessa neuvoa kasvatusasioissa. Kaskela ja Kekkonen (2006) toteavat, että koti on perheen omaa tilaa ja helpottaa vanhempien kynnys-

tä ilmaista suoraan odotuksia ja huolia, innostusta ja pelkoja, epäilyjä ja toiveita lapsen päivähoitosta. Koti konkretisoi vanhempien puhetta perheestä ja hälventää työntekijän mielikuvia ja oletuksia. (Mts. 126.) Aiemmin kotikäyntejä tehtiin kodin ympäristön ja hygienian, perheiden kurinpitokäytäntöjen sekä lapsen ravitsemuksen, kehityksen ja perustarpeiden valvomiseksi ja kontrolloimiseksi (Bhavnagari & Krolikowski 2000; Jansson 2007; Eerola-Pennanen 2009). Koti oli tukemisen kohde, palvelut kodin kasvatustyön tarkastajia ja tukijoita. Nykyisin korostetaan perheiden osallisuutta, integriteettiä ja myötävaikuttamista (Duncan & Bowden & Smith 2006; Hughes & MacNaughton 2001; Jansson ym. 2003).

Kun kotikäynnin punaiseksi langaksi nostetaan lapsen ja kasvattajan keskinäinen tutustuminen, kasvattajan tavoitteena ei ole puuttua perheen tilanteeseen tai kontrolloida lapsen kotiympäristöä tai ohjata lasta. Pitäytyessään tutustumisessa, kasvattaja ei puutu, kohenna tai korjaa lapsen kodin fyysisiä tai sosiaalisia olosuhteita, toisin kuin perhetyössä (Suviaro-Laukka 2004, 100–105; Viljamaa 2004; Mylärniemi 2007). Leikkiympäristö ja lapsen leikin edellytykset ovat ne, mitkä lapsen kotona kulloinkin ovat. Lapsen koti vahvuuksineen ja mahdollisine puutteineen ovat olemassa lapsen elämässä, vaikka kasvattaja ei olisi niihin tutustunut. Kasvattajan omat havainnot voivat kuitenkin hälventää perusteettomia oletuksia ja tulkintoja lapsen kodin kasvuympäristöstä. Aloituskotikäynnillä kasvattaja voi tehdä konkreettisia havaintoja lapsen kotiympäristöstä ja realisoida omia mielikuviaan. Kasvattaja voi viitata havaintoihinsa keskustellessaan lapsen kanssa päivähoitossa tai vanhempien kanssa kasvatustilanteissa (ks. Jansson 2003).

Kotikäynti konkretisoi vanhempien kuvausta lapsesta ja kasvattajan mielikuvia lapsen kodista ja perheestä. Tässä tutkimuksessa kotikäynnin tehneet kasvattajat asettuivat kuuntelijan, keskustelijan, ja lapsen kotona toimimisen havainnoijan positioihin. Perhe toimijuus määrittyi lapsesta kertojaksi, vieraan kestittäjäksi ja lapsen kasvatusta ja perhekulttuurin välittäjäksi. Vanhempien lasta koskevan kuvauksen ohella kasvattaja saa kotikäynnillä tietoa lapsesta ja vanhemmuudesta:

”Erään kerran lastentarhanopettaja astui perheen keittiöön, jossa hän hämmästyksensä havaitti kenkähyllyn. Äiti huomasi kasvattajan hämmästyneen ilmeen ja selvensi. Hänen tyttärellään oli tapana istua tuntikausia eteisessä järjestelemässä ja kokeilemassa ja leikkimässä kenkien, saappaiden ja sandaalien kanssa. Sen sijaan, että lapsi vietti tuntikausia eteisessä, äiti siirsi eteisen kenkähyllyn keittiöön. Sillä tavalla hän sai olla yhdessä lapsen kanssa, samalla kun valmisti ruokaa. – Tämä kertoo paljon äidin suhtautumistavasta lapseensa, eikö totta?” (Stendahl 2007.)

Tässä tutkimuksessa kotikäynti konstruoi tilanteena, jossa kasvattaja sai monipuolista tietoa vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksesta ja kodista lapsen leikki- ja toimintatilana. Havaintotieto kertyi spontaaneista, tilannekohtaisista ja ennakoimattomista lapsen ja aikuisen sekä lapsen ja kotiympäristön välisistä vuorovaikutustilanteista. Kasvattajien käsityksen mukaan koti tapaamispaikkana voi auttaa monipuolisemman tiedon saamisen lapsesta kuin tapaaminen päiväkodissa. Toisaalta koti voi myös houkuttaa perheitä kertomaan asioistaan avoimemmin

kuin mitä lapsen varhaiskasvatus edellyttää. Hughes ja MacNaughton (2001) kysyvätkin, onko henkilökunnalla oikeutta tietää perheen yksityisasioista, vaikka se helpottaisi heidän työtään lapsen kanssa. Voivatko vanhempi ja kasvattaja jakaa lapsen parasta koskevia käsityksiä ilman lapsen perhettä koskevaa tietoa? Tai ovatko mielekkäät suhteet ylimalkaan mahdollisia ilman, että osapuolet jakavat käsityksiään ja henkilökohtaisia uskomuksiaan keskenään (mts. 7). Dialogisten vuorovaikutuskäytäntöjen kehittämisessä on puolestaan pidetty tärkeänä, että perheet tuovat omat kokemuksensa ja näkemyksensä osaksi keskustelua, jotta ”keskustelijat voivat konstruoida yhteisesti jaettua näkemystä keskustelun teemoista. Tämä ei tarkoita samaa kuin että keskustelijat olisivat välttämättä samaa mieltä, vaan että he muodostavat puhujien yhteisen kokemuksen tilan. (Autio 2006, 197).” Tähdellistä siten on, että varhaiskasvatuksen ammattilainen on tietoinen, minkälaista kumppanuussuhdetta läheisemmällä, avoimemmalla ja vapaamuotoisemmalla vuorovaikutuksella kotikäynnillä tavoitellaan.

14.2 Kasvatuskumppanuus suhteita luovana kommunikaationa

Kumppanuusyhteistyön aloitusvaihetta seuraa *kumppanuussuhteen työskentelyvaihe*. Työskentelyvaiheessa yhteistyösuhdetta vakiinnutetaan ja lasta koskevien varhaiskasvatuskeskustelujen sisältöjä syvennetään. Kumppanuusyhteistyö syvenee molemminpuoliseksi kasvatusvuorovaikutukseksi, jossa jaetaan vanhempien ja kasvattajien lasta koskevia kokemuksia, tietoja ja valtaa. Työskentelyvaiheen kohtaamisissa vahvistetaan vanhempien ja lasten valtaa ja osallisuutta (ks. Gallant & Beaulieu & Carnevale 2002; Powell 1997; Hughes & MacNaughton 2000; 2001; Elliot 2003). Kasvatuskumppanuuden työskentelyvaiheessa on yhtäältä kysymys kasvattajan ammatillisen asiantuntemuksen ja vanhemman oman lapsensa tuntemuksen *yhdistämisestä*, toisaalta *osapuolten sitoutumisesta* tämän vuoropuhelun toteuttamiseksi. Puhetavat rakentuvat *suhteisiin sitoutumisen ja suhteiden solmimisen* tulkinnoista.

Seuraavassa pohditaan, millaiset puhetavat tuottavat ja millaiset tyrehtyttävät yhteisten merkitysten luomista näissä kohtaamisissa. Ovatko kohtaamiset sellaisia, joissa ”sekä kasvattajat että vanhemmat astuvat reflektivoivaan ja analyttiseen suhteeseen, joka mahdollistaa syvenevän ymmärryksen luomisen pedagogisesta työstä (Dahlberg & Moss & Pence 2009, 117)” vai sellaisia, joissa kasvattajan puhetoiminta sulkee vanhemman(t) pois lapsen varhaiskasvatusta koskevista pedagogisista valinnoista ja ratkaisuista. Tutkimuksissa on korostettu ammattilaisten, perheiden ja vanhempien (asiakkaiden) asiantuntijuuksien yhdistämistä, osapuolten tietämisen valtaa, lapsen varhaiskasvatusta sekä vanhemmuutta koskevia tulkintoja kasvatusyhteistyön muotoutumiseen vaikuttavina tekijöinä (Hughes & MacNaughton 2000; 2001; Alasuutari 2011). Erityisesti päivähoitosuhteen alussa vanhemmat

voivat olla epävarmoja omasta roolistaan ja asemastaan yhteistyön osapuolina (ks. Alasuutari 2003; Karila 2006; Swick 2003; Yang & McMullen Benson 2003).

Kasvatuskumppanuuden työskentelyvaiheeseen siirtyminen voidaan tulkita dialogisuuteen sitoutumiseksi. Kun dialogisuus määritellään suhteeksi ja vuorovai-
kutukseksi, jossa on perimmiltään kyse yhdessä ajattelun taidosta, ajatus osapuo-
lia yhdistävästä tietämättömydestä voi luoda suotuisimman lähtökohdan tulkin-
noille siitä, mistä vuoropuhelu käynnistyy. *Dialogisuus jaettuna tietämättömyytenä
on suhteita luovan kommunikaation alkutilanne*. Jaetussa tietämättömyydessä kas-
vattajat ja vanhemmat ovat hetken aikaa suhteessa toisiinsa neuvottomia. Vaikka
vanhemmalla ja kasvattajalla on roolilleen ominaista tietoa lapsesta ja lapsuudesta,
kasvattaja ei tunne varhaiskasvatukseen siirtyvää (tiettyä) lasta eikä uusi perhe
tunne (tiettyä) päiväkotia ja sen lapsia ja aikuisia. *Jaettu tietämättömyys on kump-
panuusyhteistyön lähtökohta, jossa osapuolet sitoutuvat dialogiin lasta ja lapsen kah-
ta kasvuympäristöä koskevan tietämyksen molemminpuoliseksi luomiseksi*. Kump-
panuusmallin varhaisten kehittäjien (Mittler & Mittler & McConachie 1986)
mukaan lapsen kasvua ja kehitystä voidaan ymmärtää vain tuntemalla ne ympä-
ristöt, joissa lapsi elää. Sitoutumalla kumppanuuteen voidaan lapsen oppimista ja
kasvua edistää paremmin kuin jos vanhemmat ja ammattilaiset työskentelevät eril-
lään toisistaan. Ammattilainen voi toimia ilman vanhempia, mutta toivotut vaiku-
tukset voivat jäädä vähäisemmiksi, jos vanhemmat eivät tiedä, mitä auttaja tekee
tai jos vanhemmilta ei kysytä mitään tai jos he ovat huolissaan tai tyytymättömiä
(Mittler & Mittler & McConachie 1986, 2; ks. myös Davis 2001, 43). Jaetussa tietä-
mättömyydessä osapuolet sitoutuvat täydentämään omaa ja toistensa ymmärrystä
lapselle ominaisesta tavasta oppia, leikkiä, puhua, liikkua, toimia, ilmaista itseään,
kertoa tarpeistaan ja toimia toisten lasten ja aikuisten kanssa.

Suhteita luovaa kommunikaatiota rakennettiin tässä tutkimuksessa puheta-
voissa, joissa kasvattaja aktiivisesti ja aloitteellisesti solmi, vakiinnutti ja vahvisti
yhteistyösuhteitaan vanhempiin ja omaa suhdettaan lapseen. Kohtaamisissa kom-
munikoidaan ensisijaisesti suhteita (relaatioita) ja otetaan etäisyyttä asiantiloja ja
paikkoja koskevista puhetaivoista. Kasvatuskumppanuutta rakentavaa ja suhteita
luovaa kommunikaatiota on ohjannut ajatus siitä, että ”kommunikaatiota voi-
daan pitää ihmisen kehityksen avaimena, sillä emme voi luoda itseämme ennen
kuin meidät itsemme on luotu – toisin sanoen *ennen kuin olemme tulleet kuulluksi,
nähdyksi, kohdatuksi ja vahvistetuksi toisen ihmisen toimesta*. Mikä tahansa relaatio
(suhde) on taipuvainen vahvistamaan itse itseään siinä tosiasiallisessa kommu-
nikaatiossa, joka vuorovaikutussuhteessa vallitsee (Linder & Breinhild Mortensen
2006, 66).”

Kasvattajat kuvasivat suhteita luovaa kommunikaatiota tilanteissa, joissa kas-
vattajan ammatillisiksi ominaisuuksiksi määrittivät reflektiivisyys, relaatiokom-
petenssi ja ennakoiva ja sitoutunut suhteiden luominen lapseen ja perheeseen. Suh-
teita luovassa kommunikaatiossa kasvattajan tehtäväksi määrittäytyä arvioida lapsen
tarpeita reflektoimalla omia tunteitaan. Kasvattajan ammatillisuudeksi tuotetaan

toiminta, jossa kasvattaja tavoittaa lapsen kokemuksen, kykenee samaistumaan siihen ja sitoutuu toimimaan lapsen aloitteen mukaisesti. Lapsi tulkitaan aikuisen tukea ja apua tarvitseväksi, ei aikuisesta riippumattomaksi, pärjääväksi ja vahvaksi (vrt. Onnismaa 2010). Suhteita luovassa kommunikaatiossa otetaan etäisyyttä lapsikäsityksestä, joka korostaa lapsen itsenäistä suoriutumista ja pärjäämistä.

Suhteita luova kommunikaatio on toimintatapa, jossa kasvattajan tehtäväksi asettuu luoda lapseen henkilökohtainen suhde ensimmäisistä tapaamisista lähtien. Kasvattajan kuvataan tehneen etukäteen valmistelutyötä lapsen tuntemaan oppimiseksi. Hän on käynyt vanhempien kanssa aloituskeskustelun, tutustunut lapsen kieleen ja perhekulttuuriin ja tutustunut lapsen kehitysympäristöön kotona. Kasvattaja on ennakoivilla toimilla varmistanut, että lapsi voi kokea olonsa ensimmäisinä päivinä turvalliseksi, levolliseksi, innostuneeksi, iloiseksi ja tervetulleeksi. Lapsi ei jää aikuisten puheen kohteeksi, vaan nousee tapaamistilanteissa päähenkilöksi. Suhteita luovassa kommunikaatiossa kasvattajan toimijuutta on auttaa ja tukea lasta lapsen tutustuessa päiväkodin uusiin tiloihin, toimintatapoihin, leikki- ja toimintavälineisiin, päivähoidon aikuisiin ja lapsiin. Lapsen eleet, ilmeet ja tekemiset ovat merkittäviä, samoin lapsen viestit: lapsen huulille leviävä hymy ja lapsen kasvoilla viivähtävä hämmästys tämän kuullessa kasvattajan puhuttelevan häntä nimeltä. Suhteisiin sitoutumisen puheessa yksittäinen kasvattaja ja koko kasvatustiimi tuotetaan aktiivisina, aloitteellisina ja dialogisuuteen sitoutuneina osapuolina. Kasvatuskumppanuuden työskentelyvaiheessa yksittäinen kasvattaja ja koko kasvatustiimi pyrkii tukemaan lasta ja lapsen perhettä sellaisella tavalla, joka parhaiten vastaa tietyn perheen lapsen tarpeita ja elämäntilannetta (ks. Mittler & Mittler & Mc Conachie 1986, 5). *Suhteita luovassa kommunikaatiossa päivähoito sitoutuu pienten lasten kokemusten ja todellisuuden huolellisempaan havainnointiin, dokumentointiin ja reflektointiin varhaiskasvatuspalveluissa ja kantaa vastuuta siitä, että lapsen todellisuus varhaiskasvatuksessa välittyy osaksi perheiden todellisuutta lapsen kotona* (ks. Dahlberg & Moss & Pence 2009; Powell 1998).

14.3 Kasvatuskumppanuus ja lapsen toimijuus

Tulkinnat lapsen toimijuuksista syntyivät tilanteissa, joissa kasvattajat tapasivat päiväkodista tuttuja lapsia vapaa-ajallaan asuinalueella, varhaiskasvatuksen kotikäynnillä ja ensimmäisinä päivinä päiväkodissa. Aronsson ja Hundeide (2002) ovat todenneet, että lapsi turvautuu kanssakäymisessä aikuisen kanssa itselleen tuttuihin keskusteluisäältäihin ja pyrkii mieluummin ylläpitämään kuin rationaalisesti kyseenalaistamaan kanssakeskustelijan näkökulmat. Lapsi toimii aikuisten kanssa relationaalisesti ja antaa keskustelulle merkityksiä tavalla, joka vahvistaa keskustelijoiden keskinäistä liittymistä ja lojaalisuutta. Lapsi ei toimi yksinomaan tosiasioiden ja asiantilojen mukaan (mts. 176).

Tilanteissa, joissa kasvattajan kuvataan tapaavan päiväkodista tuttua lasta vapaa-ajallaan, lapsen toimijuus näyttäytyy vahvana. Lasten kuvataan puhuttelevan kasvattajaa samoin kuin päiväkodissa. Vapaa-aikaansa viettävä kasvattaja tulee ennakkoimatta kiinnitetyn ammattirooliinsa, kun lapsi iloisesti huutaen ilmoittaa paikallisessa marketissa hampaan lähtemisestä tai asuinalueen urheilukentällä tarautuu kiinni omien lastensa kanssa vapaa-aikaa viettävään kasvattajaan. Samalla lapsi on omalla, sosiaalisesti eriytymättömällä toiminnallaan tuottanut kasvattajalle rooliristiriidan. Lapset tuotetaan puheessa toimijoina, jotka eivät huomioi sitä sosiaalisen tilanteen muutosta, jonka päiväkodin ulkopuolinen ympäristö aikuisen toiminnalle loi.

Varhaiskasvatuksen aloituskotikäynnillä lapsen toimijuus tuotetaan vivahteikkaaksi ja monipuoliseksi. Vuolaasti puhuvien vanhempien lapsesta piirtyy kotikäynnillä kuva ujosta, arasta, kaapin taakse vetäytyvästä, puhumattomasta pojasta. Vaikka kasvattajan ei kuvata omasta näkökulmastaan saavan lapsen kontaktia, on kotikäyntitilanne tarjonnut lapselle lukuisia positioita rajata, säädellä, havainnoida, muuntaa ja arvioida suhdettaan ja vuorovaikutustaan kasvattajaan. Kotikäynnillä lapsen tulkitaan toimivan itsenäisesti ja aloitteellisesti suhteessa kasvattajaan ja suhteessa kodin eri tiloihin. Lapsen toimijuutta kotona rajaavat vanhemmat. Perheen kasvat- ja lapsikäsityksestä kertoo se tapa, jolla vanhemmat lasta sääntelevät. Vaikka lapsi on kotinsa tuntija, lapsen oikeus kutsua (vieraita) tutustumaan kodin tiloihin, riippuu viime kädessä vanhemmista. Lapsen toimijuus näyttäytyy sosiaalisesti eriytymättömänä lapsen eri kehitysympäristöissä. Lapselle päiväkodin kasvattaja ei ole ”ulkopuolinen”, eikä lapsi ole tietoinen kodista perheen erityisenä, yksityisenä tilana. Lapsen suhteen kasvattajaan kuvataan rakentuvan samalla tavalla sosiaalisesti eriytymättömästi kuin lasten ja kasvattajan kohtaamisissa lasten asuinympäristössä kaupassa ja urheilukentällä.

Lapsen toimijuuspuheessa vanhempien kertomukset ja kuvaukset perheestä, lapsesta perheensä jäsenenä, lapsesta suhteessa sisaruksiinsa ja lapsesta leikkijänä ja toimijana konkretisoituvat ja havainnollistuvat lapsen kotiympäristössä. Kotikäynnillä kasvattajan havainnot lapsesta eroavat vanhempien kuvauksesta lapsestaan tai kasvattajan tekemistä havainnoista päiväkodissa. Lapsen toimijuuspuheessa lapsi nähdään omana persoonanaan kodin kasvuympäristössä.

*Suhteita luovassa kommunikaatiossa lapsen tulkitaan tarvitsevan apua ja aikuisen tukea siirtyessään varhaiskasvatukseen (ks. Kalliala 2008, 13–17). Ensimmäiset tapaamiset kuvataan kohtaamisina, joissa lapsi tulee nähdyksi, lapseen on tutustuttu ja lapsi tunnetaan nimeltä ja ulkonäöltä. Ensimmäistä eskaripäiväänsä aloittava poika hämmästy iloisesti, kun kasvattaja puhuttelee häntä nimeltä. Lapsen kotona käynyt kasvattaja puolestaan saa lapselta iloisen tervetuliaishymyn ensimmäisenä päiväkotipäivänä. Suhteita luovassa kommunikaatiossa *kasvattaja oli tehnyt ennakkoivaa, valmistavaa työtä lapsen tuntemaan oppimiseksi*. Lapsi kuvataan yksilöksi, joka ujoudestaan huolimatta voi saada kokemuksen ainutkertaisuudesta ja tunteidensa myönteisestä vahvistumisesta (ks. Linder & Breinhild Mortensen 2009, 69).*

Lapsen toimijuutta vahvistavassa kasvatuskumppanuudessa aikuiset sitoutuvat yhdessä lapsen kanssa työskentelemään tavalla, jossa ”lasten, aikuisten, kasvattajien ja yhteiskunnan väliset suhteet ovat keskiössä kaikessa lasten tekemisessä. Varhaiskasvatusinstituutiot ovat tällöin eläviä, monien lasten ja aikuisten yhteisiä suhteita ja elämää sykkiviä yhteisöjä (Malaguzzi 1993; Dahlberg & Moss & Pence 2009, 91). Etäisyyttä otetaan niistä päivähoiton aloituksen puhe- ja toimintatavoista, joissa vanhemmat suljetaan pois ja joissa korostetaan lapsen riippumattomuutta ja itsenäistä selviytymistä aikuisen tarvitsemattomuuden merkityksessä. Kompetentin lapsen rinnalle on (uudelleen) tuotu tarvitseva, tunteva ja aikuisista riippuvainen lapsi (Kalliala 2010, 17; Kanninen & Sigfrids & Backman 2009; Linder & Breinhild Mortensen 2009; Värrö 2000). Kasvattaja voi oppia tuntemaan lapsen tarpeet vain ”dialogisessa suhteessa, jossa kasvattajan kokemus ja lapsen luovat kyvyt kohtaavat (Värrö 2000, 86).”

14.4 Kasvatuskumppanuus tasavertaisuutena

Kumppanuuden edellytyksiksi on esitetty demokraattisen ammatillisuuden, tasa-arvoisuuden, lastenoikeuksien ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen (Gallant & Beaulieu & Carnevale 2002, 152; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 12). Kasvatuskumppanuuden keskeisimpänä edellytyksenä on oletus kasvattajien ja vanhempien tasavertaisuudesta. Tasavertaisuuden edellytyksiä pohditaan seuraavassa kasvatuskumppanuuden ja sosiaalisia suhteita koskevien puhetapojen pohjalta sekä sosiaalisen etäisyyden näkökulmasta.

Tasavertaisuus ja vertaisuus

Solmiessaan kumppanuuteen perustuvaa yhteistyösuhdetta vanhempien ja perheiden kanssa kasvattajan on tähdellistä olla tarkasti tietoinen lapsen eri kasvuympäristöissä toimivien aikuisten sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisten roolien monikerroksellisuudesta. Varhaiskasvatuksen ammatillinen kasvatuskumppanuus on tarpeen eriyttää vanhempien ja kasvattajien välille mahdollisesti syntyvistä, muista samankaltaisista sosiaalisista suhteista. Institutionaalisten kasvatusyhteisöjen (päiväkoti, ryhmäperhepäiväkoti, avoin varhaiskasvatusyksikkö) ohella lapsen lähiympäristössä on lukuisia epävirallisia, perheiden muodostamia sosiaalisia yhteisöjä ja vertaisverkostoja, joissa myös kasvattajat voivat olla osallisia. *Kasvatuskumppanuuden osapuolten tasavertaisuuden samaistaminen kasvattajien ja vanhempien vertaisuuteen¹³ voi johtaa nopeasti roolihämmennykseen.*

Tässä tutkimuksessa vertaissuhteiden ja kasvatuskumppanuussuhteen eroja tuotettiin ystävyysuhde- ja vertaissuhdepuheessa. Ystävyysuhdepuheessa tehtiin eroa

13 Vertaisuudessa samassa elämäntilanteessa, samankaltaisen elämäkokemusten ja elämänvaiheiden läpikäyneet ihmiset jakavat kokemuksiaan ja tietojaan toistensa tukemiseksi. Vertaistukea annetaan tavallisen ihmisen tiedoin ja taidoin, eikä se korvaa ammattityötä vaan toimii sen tukena (Wikipedia 2010).

ammattillisen kumppanuussuhteen ja ystävyysuhteen välille. Kasvatuskumppanuutta synnyttäväksi ja ylläpitäväksi ammatilliseksi toimijuudeksi tiivistyi toiminta, jossa varhaiskasvattaja rakentaa kumppanuutta kaikkien päivähoidossa olevien vanhempien kanssa *lasten tasavertaisuutta* vaalien riippumatta kasvattajan muista sosiaalisista sidoksista perheeseen. Tasavertaisuuden vaaliminen näyttäytyy sellaisen ammatillisen identiteetin kehittämisenä, jossa kasvattaja kykenee eriyttämään ja rajaamaan lapsen päivähoitokontekstissa rakentuvan ammatillisen – keskinäiseen luottamukseen, sitoutumiseen ja kunnioitukseen perustuvan – kumppanuussuhteen vapaa-aikaan ja yksityiselämään sijoittuvista vertais- ja ystävyysuhteista. Kasvattaja sitoutuu sääntelemään yksityiselämän rooleja päivähoidossa olevan lapsen vanhemman ystävänä, tuttavana tai naapurina ammatillisen kasvatuskumppanuuden hyväksi. Kasvattajan ammatillista toimijuutta on olla tietoinen perheiden taholta tulevista tahallisista tai tahattomista rajojen ylitysyriyksistä. Ystävyysuhteessa osapuolet voivat puhua avoimesti itsestään, toisistaan ja kolmansista osapuolista. Ammatillisessa kumppanuussuhteessa vallitsee vaitiolovelvollisuus, jossa kasvattajien toimijuus ja puheoikeus rajautuvat vanhempien ja kasvattajien yhteisesti tuntemaan lapseen. Ammatillisesti toimiva kasvattaja sääntelee asiakasperheiden toimijuutta säätelemällä omaa rooliaan ammatillisena kumppanina. Ammatillinen kumppanuus voi kuitenkin pitää sisällään ystävyysuhteen ja auttamissuhteen kaltaisen vuorovaikutusorientaation. Kasvattaja voi jakaa myös omista kokemuksistaan tietoisena kertomisen ammatillisesta tavoitteesta. (Ks. Alasuutari 2007; Määttä & Rantala 2010, 130–132.)

Tasavertaisuus ja sosiaalinen etäisyys

Kasvatuskumppanuuden tasavertaisuuden tavoitetta voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, millä tavalla kasvattajan tulkitaan säätelevän sosiaalista etäisyyttä vanhempaan ja perheeseen. Tasavertaisuus ja sosiaalisen etäisyyden sääntely tulivat tutkimuksessa esille läheissuhde- ja henkilökemiapuheessa. Läheissuhdepuheessa kumppanuus tuodaan likelle yksityisten ihmissuhteiden merkityssisältöjä. Perheet, jotka eivät tunne varhaiskasvatuksen kasvatuskumppanuuden periaatteita, voivat tulkita kumppanuuden käsitteen yleisistä, arjesta nousevista, henkilökohtaiseen läheisyyteen liittyvistä merkityssisällöistä käsin. Väärinymmärryksen välttämiseksi kasvattajan haasteena on alleviivata kumppanuusyhteistyön kiinnittymistä *kasvatusyhteistyöhön*. Tämän ohella kasvattajalle tuotetaan toimijuus, jossa hän siirtyy yleisestä, monologisesta informaation jakajasta ”ryhdymme teidän kumppaneiksenne”) lasta koskevan tiedon, kokemusten, tarinoiden ja kokemusten molemminpuoliseen vaihtoon, dialogisuuteen. Sosiaalisen etäisyyden sääntelystä on kyse myös tilanteista, joissa yhteistyösuhteen kitkat tulkitaan osapuolten ominaisuuksien tai persoonallisuuden piirteiden yhteensopimattomuudeksi. Kasvatuskumppanuudessa yhteistyöongelmat tulkitaan yhteistyösuhteen vuorovaikutusongelmiksi, joiden selvittämisen vastuu on ensisijaisesti ammattilaisella ja kasvatusyhteisöllä.

Sosiaalisen etäisyyden sääntely tuli esille myös puhetoissa, jotka liittyvät varhaiskasvatukseen aloituskotikäyntiin. Powellin (1993, 27–29) mukaan kotikäynnin strategiat eroavat sen suhteen, painotetaanko käynnin vaikuttavuustekijänä aikuisten välistä suhdetta vai vierailulla jaettavaa tietoa. Sekä äitiysneuvolan terveydenhoitajat että ala-asteen opettajat pitivät kotikäynnillä tärkeänä myönteisen suhteen luomista, lapsen tutustumista ja perheen kokonaistilanteen hahmottamista. Kotikäynti tarjosi parhaat edellytykset luottamuksellisen ja lasta kannattelevan yhteistyön luomiselle ja myöhemmän yksilöllisen tuen tarjoamiselle lapselle ja perheelle (Jansson ym. 2003; Meyer & Mann 2006). Myös tässä tutkimuksessa kotikäynnin keskeiseksi merkitykseksi nousi keskusteluyhteyden rakentaminen. Keskusteluyhteyden luominen tuotti puolestaan kysymyksen siitä, miten kasvattajan tulee lapsen kotona keskustella niin, että kasvattajan ja vanhempien välille ei rakennu asiantuntija-auktoriteettiin pohjautuvaa sosiaalista etäisyyttä, mutta ei myöskään mielikuvaa osapuolten vertaisuudesta. Kotikäynnillä kumppanuutta rakentavaksi toimijuudeksi konstruointi kasvattaja, jonka kompetenssia on keskustella vanhempien kanssa arkisesti, vapaamuotoisesti ja lapsen päivähoidon siirtymiseen liittyvät kysymykset ja asiat selvittäen. Kodin ympäristössä kasvattajan tapa puhua, keskustella ja neuvotella tulkittiin olevan epämuodollisempaa, arkisempaa ja perheen vierailutapoihin sidottua.

Sosiaalisen etäisyyden näkökulmasta kotikäynti voi toimia vanhempien ja perheiden tasavertaisuutta vahvistavana käytäntönä. Hallin (2007,77) sairaiden lasten vanhempien ja hoitohenkilökunnan vuorovaikutussuhteita käsittelevän tutkimuksen mukaan epävirallinen jutustelu – kahvin kera tai muutoin – on ammatillinen strategia, jonka avulla voidaan edistää vanhempien rentoutumista, luottamuksen rakentamista sekä myönteisen vastavuoroisuuden syntymistä, toteutumista ja laajentamista henkilökunnan ja vanhempien välille. *Kotikäynti voidaan tulkita lapsen päivähoidon aloituksen pedagogiseksi käytännöksi, jossa kasvattaja – tulemalla lapsen kotiin – kuulee vanhempien kuvauksen ja kerronnan lapsesta, tutustuu lapseen ja lapsen perheeseen, saa tietoa lapsen kasvuhistoriasta, perheen elämäntilanteesta, kodista lapsen kehitysympäristönä sekä perheen varhaiskasvatukseen odotuksista ja toiveista.*

Sosiaalisen etäisyyden sääntely liittyy myös tulkintaan tavoiteltavan yhteistyösuhteen laadusta. Yhteistyösuhteen laatu liittyy kysymykseen osapuolten toimijuuksista. Kysytään, keillä on oikeus määritellä lapsen tai perheen ongelmat, tuottaa sitä koskevat ratkaisuehdotukset, määritellä vanhemman osallisuus ja asiantuntemuksen laatu (Davis 2003, 45; Hujala ym. 1998, 132; Powell 1990, 2001). *Vaikka kumppanuudessa rakennetaan läheisiä suhteita, ei kasvatuskumppanuudessa pyritä terapian tai työnohjauksen kaltaisiin suhteisiin.* Kuitenkin myös modernissa työnohjauksessa, terapiassa ja kuntoutuksessa korostetaan asiakkaan/potilaan ja ohjaajan/terapeutin välistä keskinäistä tasavertaisuutta, avointa vuorovaikutusta, tunteiden ilmaisua, avoimuutta sekä terapeutin osallisuutta ja myötäelämistä potilaan tilanteeseen. Työskentelyssä pyritään liittoutumaan asiakkaan kanssa, vaikuttamaan asiakkaan psykologiseen todellisuuteen, tukemaan yksilöä tuottamaan

uudelleen tulkintoja tilanteestaan ja auttamaan asiakasta muokkaamaan sisäistä todellisuuttaan. (Autio 2006; Jaatinen 1996; 1997; Wahlström 1993;? Lappalainen & Mäntynen & Wahlström 1993; Rutan & Stone & Shay 2007; Proctor 2008.) Myös kasvatuskumppanuudessa on keskeistä avoin vuorovaikutus, tunteiden ilmaisen mahdollisuus, työntekijän empaattinen asennoituminen ja osapuolten tasavertaisuus (Davis 2001; Kaskela & Kekkonen 2006; Lindqvist & Rojas 2006). Vanhempi voi kokea kohtaamisen terapeuttisena ja psyykkisesti eheyttävänä, jos hän on lapsensa asiassa aidosti tullut kuulluksi, ymmärretyksi ja kokemuksineen ja tunteineen vastaanotetuksi. Kasvatuskumppanuuden tavoite ei kuitenkaan ole vanhemman psyykkisen todellisuuden tai perheen dynamiikan muokkaaminen.

Kumppanuusyhteistyön perimmäisenä tavoitteena on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen turvaaminen ja lapsen identiteetin rakentaminen jatkuvassa dialogissa ja keskustelussa, jossa ”lapsi kytkeytyy osaksi aikuisten ja lasten muodostamia vaihtelevia sosiaalisia, kulttuurisia ja etnisiä ryhmiä ja sosiaalisia tekijöitä. Tästä syystä moderni pedagogiikka perustuu suhteisiin, kohtaamisiin ja dialogiin(Dahlberg & Moss & Pence 2009, 90).”

Tasavertaisuus ja lasten yhdenvertaisuus

Tasavertaisuus kasvatuskumppanuudessa merkitsee, että ammattilaiset asennoituvat ennakkoluulottomasti ja myönteisesti lasten erilaisiin vanhempiin (asiakkaisiin), kunnioittavat lapsen moninaisia perhekulttuureja, uskovat vanhempien kykyyn kehittyä lapsensa kasvattajana sekä rohkaisevat perheitä osallistumaan lapsen varhaiskasvatusta koskevaan suunnitteluun ja toteuttamiseen (Gallant & Beaulieu & Carnevale 2002, 152; Hughes & MacNaughton 2001; Sumsion 1999). Tässä tutkimuksessa tulkinnat erilaisista perheistä tulivat esille varhaiskasvatuksen kotikäynnin selkeyttämispuheessa. Selkiyttämispuheessa varhaiskasvatuksen kotikäynti eriytetään tarkastuskäynnistä, viranomaisvalvonnasta, lastensuojelutyöstä, lastensuojelun perhetyöstä ja riskiperhetyöstä (ks. myös Holm 2000, 36–38; Mylärniemi 2007; Halme & Perälä & Laaksonen 2010, 27, 79). Perheiden tarkastamisesta ja valvonnasta luovutaan, kun varhaiskasvatuksen kotikäynti konstruoidaan käynniksi, jonka tavoitteena on, että kasvattaja, lapsi ja vanhemmat tutustuvat toisiinsa. Perheiden ja lasten tasavertaisuutta tukee tulkinta kotikäynnistä kaikkien lasten oikeutena aloittaa päivähoitoon siirtyminen ja kasvattajaan tutustuminen turvallisesti omassa kodissa. Varhaiskasvatuksessa olevien lasten yhdenvertaisuuden kysymys on, mikä lapsen kotiovella seisovan kasvattajan ammatillista toimijuutta määrittää: lapsen tiedetty varhaiskasvatusasiakkuus vai perheen oletettu lastensuojeluasiakkuus. Jos lapsen kotiin asteleva työntekijä oletetaan lastensuojelun ammattilaiseksi, leimautuuko varhaiskasvatuksen työntekijä lastensuojelun toimijaksi? Ja toisinpäin: leimaako varhaiskasvattajan aloituskotikäynti varhaiskasvatuksessa olevat lapset ja perheet lastensuojeluasiakkaaksi? Leimautumisen pelko ei ole yllättävää. Aina 1960-luvulle asti päivähoitopalveluja tarjottiin perheille lastensuojelupalveluna, kotikasvatuksen tukena ja lasten yleisiä kasvuolosuhteita tasoit-

tavana seimi- ja lastentarhatoimintana (Duncan & Bowden & Smith 2006; Eerola-Pennanen 2009; Kaukoluoto 2010; Välimäki 1999, 91–120; Puroila 2004). Myös voimassa olevan lastensuojelulain mukaan päivähoiton tehtävänä on toimia ennalta ehkäisevänä lastensuojeluna koulun, nuorisotyön, äitiys- ja lastenneuvolan palveluissa lapsen kasvun ja kehityksen turvaamiseksi ja vanhemmuuden tukemiseksi. Ehkäisevää lastensuojelua on palveluissa annettava erityinen tuki silloin, kun lapsi tai perhe ei ole lastensuojelun asiakkaana (Laki 2007/417).

Kotikäyntiin liittyvät vahvat mielikuvat voidaan kiinnittää myös varhaiskasvatuksen sisäisiin, vahvoihin tulkintoihin päivähoiton asiakasperheistä. Onnismaan (2010) mukaan päivähoiton asiakirjoissa asiakasperheet jakautuvat kompetentteihin ja heikkoihin perheisiin. Jälkimmäiset ovat perheitä, jotka eivät kykene näkemään ja tyydyttämään lapsen kehityksen tarpeita ja jotka tarvitsevat kasvatustehtävälleen ohjausta, tukea ja neuvontaa päivähoiton arvioimalla tavalla (mts. 208–210). Kun avun ja tuen tarve tulkitaan perheen heikkoudeksi ja vanhempien kyvyttömyydeksi, vahvistetaan osapuolten välillä asymmetristä, asiantuntijavaltaa korostavaa suhdetta, jossa yhteiskunnallisilla kasvattajilla on tieto ja valta tulkita ja määritellä puheena olevan lapsen tai perheen tuen tarve (ks. Alasuutari 2003, 167). Jos kotikäynti on tuen ja neuvojen antamista ja tukea tarvitseva perhe tulkitaan heikoksi, kiinnittyy kotikäynnillä olevan kasvattajan positio ei-kompetentin perheen asiantuntijalähtöiseksi tukijaksi ja neuvojaksi – etäälle tasavertaisesta kumppanuudesta. Heinämäen (2004) mukaan varhaiskasvatuksessa vallitsevan kulttuurisen käytännön mukaan päivähoito ottaa yhteyttä perheeseen vasta ongelmatilanteissa ja usein tilanteen kärjistyessä, monesti perheestä lapsen ongelmien syitä etsien (mts. 240; ks. myös Myllärniemi 2007, 39–41). Kasvatuskumppanuuden tasavertaisuuden näkökulmasta voidaan kysyä, kumpi osapuoli on vahvemmin kiinnittynyt kotikäyntityön kontrolloiviin ja tarkastusta symboloiviin mielikuviin, asiakasperheet vai varhaiskasvatuksen työntekijät. Elävätkö tulkinnat perheiden itsensä keskuudesta vai ovatko käsitukset kotikäynnistä perheiden tarkastamisena ja kontrolloimisena päivähoitossa luotuja ja ylläpidettyjä?

Kotikäynnin kontrolli- ja leimautumispuheessa lapsi tuotetaan suojelun kohteeksi ja avun tarvitsijaksi. Lasten yhdenvertaisuuden vaalimisen näkökulmasta kasvattajan tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, että lapsen asia, tarpeet, toiveet, odotukset, etu ja oikeudet eivät kätkeydy perheen sisäiseen dynamiikkaan ja vanhempien tarpeiden ja tavoitteiden taakse. Tällöin saattaa käydä niin, että lapsen sijaan suojelun kohteeksi asettuukin vanhemman ja ammattilaisen välinen työskentelysuhde (ks. Hurtig 2003, 21, 193; Onnismaa 2010, 53). Kasvatuskumppanuuden lähtökohta on, että perhe ja vanhemmat ovat vastuullisia kasvattajia ja huolenpitäjiä; he huolehtivat lapsesta, lapsen tarpeista ja tarjoavat lapselle suojelua, huolenpitoa, läheisyyttä, turvallisuutta, osallisuutta ja leikin- ja toiminnan mahdollisuuksia. Tästä näkökulmasta käsin lasta koskeva merkityksellinen kehitystieto on vahvasti perheellä ja vanhemmilla. Kasvatuskumppanuuden näkökulmasta tähdelliseksi asettuu kysymys siitä, mitkä perhettä, perhesuhteita, perherakennetta

ja perheiden elämäntapoja koskevat tulkinnat ohjaavat kasvattajaa tämän vieraillessa lapsen kotona.

14.5 Kasvatuskumppanuuden osapuolet ja haasteet

Koti, perhe ja vanhemmat ovat lapselle korvaamattomia, ainutkertaisia ja (useimmiten) itsestään selviä asioita. Kodin, perheen ja vanhempien merkitys jatkuu läpi elämän. Käsitukset siitä, kuka tai ketkä ovat lapsen vanhemmat tai mikä on lapsen koti tai perhe, ovat kuitenkin muuttuneet ja monimuotoistuneet. Lapsella voi olla yksi perhe ja yksi koti tai kaksi perhettä kahdessa kodissa tai yksi perhe, joka asuu kahdessa eri kodissa. Lapsella voi yksi vanhempi yhdessä kodissa, kaksi vanhempaa samassa kodissa tai useita vanhempia useissa kodeissa. Lapsella voi olla isä ja äiti tai yksinomaan isä tai äiti tai kaksi isää tai kaksi äitiä. Lapsella on olemassa biologiset vanhemmat, mutta lapsen perheeseen voi kuulua sosiaalinen vanhempi, sijaisvanhempi tai adoptiovanhempi. Lapsella voi olla sisaruksia, puolisisaruksia tai hän voi olla perheen ainokainen (Jämsä 2008; Määttä & Rantala 2010, 66–75; Sutinen 2005). Mikä tai kuka on siis se osapuoli, jonka kanssa kasvatuskumppanuutta tulisi päivähoidossa rakentaa? Virallisen tulkinnan mukaan päivähoidon tavoitteena on *tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä* ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä (Laki 1983/304). Toisaalta päivähoidon ja perheiden välinen yhteistyö määritellään *kasvattajan ja vanhemman väliseksi kasvatuskumppanuudeksi* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005).

Näyttää ilmeiseltä, että tehtiinpä yhteistyötä minkä tahansa tahon kanssa, yhteistyössä ovat aina läsnä varhaiskasvatuksessa vallitsevat käsitykset ja mielikuvat lapsesta ja lapsuudesta ja lapsen hyvästä kasvuympäristöstä, kasvatuksesta, kodista, perheestä ja vanhemmuudesta. Raportin alussa todettiin, että kasvatuskumppanuuden rakentamisen kannalta tähdelliseksi nousee se, millä tavalla perheiden erilaiset lapsen kasvatukseen, hoitoon, huolenpitoon ja oppimiseen liittyvät arvot, asenteet, kysymykset, huolet ja tuen tarpeet varhaiskasvatuspalveluissa tulkitaan. Tulkitaanko ne perheiden osaamattomuudeksi, vajavuudeksi, heikkoudeksi tai pärjäämättömyydeksi vai perheen yksityisyyteen sijoittuvan kasvatustehtävän yhteisöllisen luonteen ilmauksiksi ja vanhemman omaa lasta ja hyvää lapsuutta koskevan asiantuntemuksen vahvistamisen avoimiksi yhteistyöaloitteiksi varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden hallitsemisissa kasvatusinstituutioissa. Juul ja Jensen (2009) toteavat, että vanhemmat kasvattavat tänä päivänä lapsiaan samassa määrin kuin vanhemmat ovat aina tehneet, mutta eivät kiinnitä kasvatuksessaan erityistä huomiota siihen, että valmistaisivat lapsiaan käymään esimerkiksi koulua. Vanhemmat ovat kääntäneet selän vanhoille patriarkaalisille perherakenteille ja auktoritääriselle lastenkasvatukselle. Vanhemmat eivät enää häpeä tai koe nöyryyttävänä, jos heidän lapsensa ei osaa ”käyttäytyä” tai lapsi tarvitsee erityistä tukea ja apua. Vanhemmat asettuvat lapsensa puolelle ja odottavat, että pedagogit kasva-

tusinstituutioissa ovat valmiita jakamaan asiantuntemustaan ja osaamistaan lapsen kasvatuskysymyksissä. Vanhemmat edellyttävät myös tasa-arvoista dialogia ja odottavat, että ammattilaiset luovat yhteistyölle suotuisan ilmapiirin. Vanhempien mielestä he voivat yhteistyössä varhaiskasvatuksen ja koulun kanssa ohjata lapsia oman vastuun ottamiseen ja lapsen persoonallisuuden vahvistamiseen erilaisissa kehitysympäristöissä. Toisaalta ammattikasvattajat ovat vanhempien silmissä esikuvia, joiden asiantuntemukseen luotetaan. Asettuessaan vanhempien kasvatuskumppaneiksi kasvattajat tulevat yhtä lailla vastuullisiksi lapsen kehityksestä ja viihtymisestä kuin vanhemmat ja perheet. (Mts. 28–30.) Kasvatuskumppanuus merkitsee lapsen varhaisvuosien kasvatusasiantuntijuuden yhteiskunnallisen merkityksen vahvistumista ja kasvattajan lapsiryhmässä kehittyvän kasvatusosaamisen tuomista aikaisempaa avoimemmin ja läpinäkyvämmiin perheiden ja vanhempien käyttöön.

Onnismaa (2010, 251–254) toteaa, että retorinen puhe kotikasvatuksen tukemisesta on ollut yksi osa päivähoito- ja varhaiskasvatuksen legitimointia. Vaikka päivähoito tosiasiallisesti korvaa vanhempien antamaan hoitoa ja kasvatusta sinä aikana, kun lapset ovat erossa vanhemmistaan, ei tästä ole soveliasta puhua. Kotikasvatuksen tukemiselle on ollut vaikea osoittaa konkreettista sisältöä. Kotikasvatuksen tukeminen on Onnismaan mukaan kiertoilmaus kotien tarjoaman hoidon ja kasvatuksen korvaamiselle. Tämän tutkimuksen valossa puhe kotikasvatuksen korvaamisesta, täydentämisestä ja tukemisesta tuottavat vastakkainasettelun asettelman, jossa lapsi tulkitaan eräänlaiseksi entiteetiksi, jota jaetaan, ositetaan ja pilkotaan ja josta päivähoito ottaa vastuun osaksi aikaa, koti ja vanhemmat toiseksi osaksi ja lukuisat muut tahot muuksi ajaksi. Riskinä on, että puhe korvaamisesta tuottaa puhetta korvatuksi tulemisesta, puhe neuvonnasta tuottaa puhetta neuvonnan tarpeessa olijoista, puhe heikoista perheistä tuottaa heikkoja yhteistyösuhteita. Kasvatuskumppanuus puolestaan haastaa käytäntöihin, jotka tuottavat tasavertaisuutta, eivät epätasa-arvoisuutta, liittymistä, eivät etääntymistä, sitoutumista, eivät poissulkemista, yhteisyyttä, eivät eristymistä, tasavertaisuutta, eivät erottautumista, empaattisuutta, eivät välinpitämättömyyttä, arvostamista, eivät arvostelua ja hyväksyntää, eivät paheksuntaa.

Kasvatuskumppanuus ei ole yksinomaan harmoniaa ja samanmielisyyttä, kuten ei mikään aito ihmissuhde. Kasvatuskumppanuudessa tulee olla tilaa myös ristiriidoille ja konflikteille. Juul & Jensen (2009, 114) toteavat, että yleistä on, että tilanteessa, jossa vanhemmat ja kasvattajat ovat jostain asiasta eri mieltä, kasvattajat pyrkivät viemään läpi omat näkökulmansa ja tulkintansa lapsen tilanteesta. Ammattilaiset käyttävät asiantuntijavaltaa ja ohjaavat yhteistyöprosessin suuntaa ja sisältöä itse määrittelemillään tavoilla. Kumppanuuden ylläpitämisen näkökulmasta ammattilaisen vastuu ristiriitatilanteiden prosessimaisesta käsittelystä lisääntyy. Sen lisäksi, että ammattilaisilla on vastuu keskustelun sisällöstä ja tavoitteista, heille tulee vastuu kumppanuussuhteen solmimisen, ylläpitämisen, vakiinnuttamisen ja lopulta päättämisen prosessista (ks. myös Kaskela & Kekkonen 2006).

Kodin, perheen ja päivähoidon vastakkainasettelu tai niiden keskinäinen vertailu ei auta perheen ja päivähoidon, kotikasvatuksen ja varhaiskasvatuksen institutionaalisten ominaispiirteiden arvon näkemistä. Vastakkainasettelu ei auta tunnistamaan kodin, perheen ja päivähoidon, isän, äidin, ammattikasvattajien ja muiden lapselle läheisten aikuisten ainutkertaista merkitystä lapsen elämässä. Yksi ei korvaa toista. Kasvatuskumppanuuden kehittämisen näkökulmasta vetovoimaisempi on visio varhaiskasvatuksesta yhteiskunnallisena foorumina, jossa kaikki pienten lasten hoitoon, huolenpitoon, kasvatukseen ja opettamiseen osallistuvat aikuiset yhdessä lasten kanssa voivat molemminpuolisessa, kuulevassa, kunnioitavassa ja luottamusta luovassa dialogisessa vuoropuhelussa muodostaa merkityksiä, käsityksiä ja tulkintoja siitä, mikä on lapsen hyvä elämä, hyvä kasvu ja lapselle hyvää tekevä aikuisuus. Kasvattajan vastuulla on nähdä kukin lapsi omista lähtökohdistaan käsin. Kasvattajan toimintaa ohjaa käsitys siitä, että hänen tulee nähdä lapsi, ottaa johtajuus lapsi-kasvattajasuhteessa, toimia autenttisesti ja vastuullisesti lapsen kanssa sekä luottaa siihen, että hänen teoillaan ja toiminnallaan on merkitystä lapsen elämässä (Juul ja Jensen 2009, 125–128; Kalliala 2008).

Kasvatuskumppanuutta vahvistavassa visiossa ”varhaiskasvatusinstituutiot tulkitaan paikoiksi, jotka mahdollistavat läheiset suhteet lasten, vanhempien ja kasvattajien välillä ja joissa kasvattajat työskentelevät molemminpuolisissa ja läheisissä yhteistyösuhteissa vanhempien kanssa syventääkseen ymmärrystään lapsesta ja pedagogisesta työstä sen sijaan, että soveltaisivat lasta ja vanhemmuutta normalisoivia tekniikoita (Dahlberg & Moss & Pence 2009, 128)”. Kun kohtaaminen ja dialogisuus hyväksytään aidoiksi merkitysten tuottamisen muodoiksi, osapuolten ennakkoluulot, eturistiriidat ja kätkeytetyt oletukset voidaan konfrontoida ja ottaa keskusteluun (Dahlberg & Moss & Pence 2009, 163; myös Kate ym. 2007).

Pedagogiikan ja huolenpidon yhdistämiseksi tarvitaan tietoa pienten lasten vuorovaikutustarpeista. Lapsen vuorovaikutustarpeiden ymmärtämiseksi tarvitaan tietoa lapsen turvallisuutta, oppimista ja myönteisiä kokemuksia edistävien kehitysympäristöjen luomiseksi ja niiden välisen vuoropuhelun vahvistamiseksi. Olennaisinta on, miten lapsi voi ja mitä hän kokee – ei se, mitä lapsi osaa. Pienten lasten hyvinvointi on viime kädessä heitä ympäröivien aikuisten käsissä. Kumppanuus merkitsee suhteisiin sitoutumista. Sitoutuminen vaatii aikaa ja läsnäoloa ja tietoisuutta käytettävissä olevan ajan lapsikohtaisesta rajallisuudesta lapsen hyvän elämän edistämiseksi. Kasvatuskumppanuutta luovassa kulttuurissa lapsi voi kiintyä kasvattajaan, kasvattaja osaa luoda suhteet lapsiryhmän lapsiin ja vanhemmat ja henkilöstö sitoutua kumppanuusyhteistyöhön toisensa kanssa. Kasvatuskumppanuuden kulttuuria vahvistavat toiminta- ja työkäytännöt, joita yhdistää näkemys lapsen ja aikuisen sekä aikuisten välisten suhteiden keskeisestä merkityksestä lapsen tavalle ajatella, toimia, leikkiä, liikkua, kokea ja tuntea.

15 Liitteet

Liite 1. Tutkijan esioletuksista tutkimusaineiston keruussa

Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus ei kehkeydy tutkijan lähtökohtien mitätöinnistä tai piilottelusta, vaan tutkijan esiymmärryksen selostamisesta ja oman subjektiivisuuden – tai subjektiivisuuksien – tunnistamisesta (Eskola & Suoranta 2000,17). Omaan esiymmärrykseeni kasvatuskumppanuudesta on vaikuttanut ensinnäkin se, että keräsin vuonna 2001 teemahaastatteluaineiston päivähoiton työntekijöiltä osana Vanhemmuuden aika -hanketta. Tuolloin lähestyin työntekijöitä kysymällä, missä, miten ja keitä he *tukevat* työskennellessään vanhempien kanssa. En kyseenalaistanut tukemisen tai neuvonnan lähestymistapaa. Kasvatuskumppanuudessa korostuu perheiden ja päivähoiton yhteistyö tasa-arvoisen vuoropuheluun, kuulevaan, kunnioittavaan ja luottamukseen perustuvan yhteistoiminnan kautta. Vuosina 2000–2001 osallistuin työryhmään, jossa valmisteltiin valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (= VASU). Vasu-asiakirjassa määritellään perheiden ja päivähoiton välinen yhteistyö kasvatuskumppanuudeksi. Työryhmään osallistuminen ei ole voinut olla vaikuttamatta omaan käsitykseeni kasvatuskumppanuuden luonteesta. Omaan esiymmärrykseeni on vaikuttanut myös monivuotinen kokemukseni kasvatuskumppanuuden kouluttajana ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa kädyt keskustelut. Tutkijan roolini analysoinnin perustelut nousevat kahdesta lähtökohdasta:

1. Tutkimusaineistoni on kerätty Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta -nimisestä kehittämishankkeesta, jossa työskentelin suunnittelijana. Tätä taustaa vasten kysyn itseltäni, mitä muita rooleja tutkijan roolin lisäksi minulla on ollut tutkittaviini. Entä miten eri roolit ovat oman käsitykseni mukaan vaikuttaneet tutkittavien tapaan puhua tai kertoa ajatuksistaan ja uskomuksistaan?

2. Kehittämistyön kuluessa minulle on kypsytynyt käsitys siitä, että kasvatuskumppanuus on yhteistyösuhde, jota määrittävät tietyt vuorovaikutuksen ja suhteessa olemisen periaatteet (kuuleminen, kunnioitus, luottamus, dialogi). Kysyn itseltäni, olenko tutkijana ollut kuulevassa, kunnioittavassa ja dialogisessa suhteessa tutkittaviini ja onko välillemme syntynyt luottamus. Tämä näkökulma liittyy osaltaan

tutkimuksen eettiseen validiteettiin: tutkittavien yksityisyyden, anonymitetin, luottamuksellisuuden ja ihmisarvon kunnioittamiseen (Eskola & Suoranta 2000, 56–59).

Tutkijan ja tutkittavan kahdenkeskisessä haastattelutilanteessa on ominaista, että haastateltava pyrkii muodostamaan oman käsityksensä haastattelutilanteesta, saattaa kaunistella asioita, jotka hän kokee arkaluonteisiksi tai päinvastoin ”uskou- tuu” tutkittavalle, jos luottaa tämän ulkopuolisuuteen (Alasuutari, P. 1994, 130–131). ”Kaunistelun” piirre saattoi olla läsnä myös tämän tutkimusaineiston keruusa:

1. Tutkittavat pikemminkin toistivat uutta, äskettäin opittua kurssitietoa kuin kertoivat oman työn kautta nousseista kasvatuskumppanuuden oivalluksista tai muuttuneista työkäytännöistä.
2. Tutkittavilla oli tarve vakuuttaa tutkija omien kouluttajiensa pätevyydestä vastaamalla mahdollisimman ”oikeaoppisesti” kysymyksiin.
3. Tutkittavat ovat ajatelleet, että kysymykset testaavat peruskurssilla opittua.
4. Tutkittavilla oli tarve varmistaa, että tutkimuskunnan asema suhteessa valtakunnalliseen hankkeeseen ei vahingoitu tai muutoin muutu haastateltavien vastausten vuoksi.
5. Tutkittaville tuotti iloa ja tyytyväisyyttä se, että he saivat mahdollisuuden tuoda oman erityispanoksensa tutkimushankkeeseen.

Empiiristä aineistoa hankkiessani tutkijana jouduin kuitenkin ”pohtimaan, miten kerätä havaintoja teoreettisista käsitteistä eli kääntämään lukemani tutkittavien ymmärtämälle kielelle, sovittamaan sanani” (Eskola & Suoranta 2000, 77). Tätä pohdin muun muassa tutkimuspäiväkirjassani: ”Haastattelulomakkeen tutkimuskysymyksiä tehdessäni olen yrittänyt noudattaa periaatetta siitä, että tutkija käyttää omaa esiyymmärrystään perustana tai apuna tutkimuskysymyksiä muotoillessaan. Koska tutkimuksen rinnalla toimin myös kasvatuskumppanuuden kouluttajana, minulla luonnollisesti on jotain esiyymmärrystä aiheesta. Tämä esiyymmärrys on myös ohjannut tutkimuskysymysten muotoilua. Mutta juuri tämä samainen esiyymmärrys saattaa ohjata tutkimuskysymyksiäni suuntaan, joka jättää osan olennaisista kasvatuskumppanuuden ulottuvuuksista, sisällöistä ja ilmiöistä pois. Toimin siis tutkimukseni tässä vaiheessa sellaisen oman kasvatuskumppanuus-käsitteisen pohjalta, jonka olen työni kautta omaksunut. On kuitenkin luultavaa ja todennäköistä, että perheen ja päivähoiton välistä yhteistyötä voimallisesti uudelleen muotoileva käsite tulee kattamaan monia muitakin asioita ja tasoja kuin mitä tässä tutkimuksessa on mahdollista tutkia. Rajaan siis oman tutkimukseni kasvatuskumppanuudesta nimenomaan kasvattajien, vanhempien ja lasten välisten suhteiden tutkimiseen. Pohdin asiakassuhteen ja sisäisen kasvattajuuden yhtymäkoh- tia ja leikkauspintoja. Mihin asti tuon kasvattajien sisäisen maailman tutkimisen ulotan, määräytynee saadun aineiston perusteella.” (Tutkimuspäiväkirja 9.5.2004.)

Teemahaastattelujen pääteema oli kasvatuskumppanuuden käsitteen avaaminen. Haastatteluihin olen sisällyttänyt haastattelun alkuun kysymyksiä myös itse kasvatuskumppanuuden koulutuksesta. Olen kysynyt haastateltavien koulutuskokemuksista ylipäätään ja koulutukseen sisältyvästä elämänjanatyöskentelystä erityisesti. Koska en ole rakentanut tutkimukseeni vertailuasemaa, tutkittavien valikoitumisen edellytys oli juuri osallistuminen koulutukseen. Tässä mielessä kysymykset koulutuksesta ovat perusteltuja. Kasvatuskumppanuuskoulutus toi haastateltavat ja minut tutkijana yhteisen pöydän ääreen. Edellä luettelin kuitenkin myös niitä riskejä, joita tällaiseen asetelmaan saattaa sisältyä. En osaa tässä vaiheessa arvioida, mihin kaikkeen koulutukseen liittyvät kysymykset haastateltavani ”lämmittivät”. Ovatko ne ohjanneet haastateltavia ajattelemaan kasvatuskumppanuudesta koulutuksessa puhutun mukaisesti? Vai ovatko alkukysymykset auttaneet puhumaan laajemmin ja henkilökohtaisemmin omasta ymmärryksestä ja kokemuksesta käsin?

Liite 2. Alkuhaastattelut teemahaastatteluina

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Teemahaastattelussa tutkija tietää, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. Toiseksi, tutkijalla on alustavasti selvitelty tutkittavan ilmiön osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. Analyysinsä perusteella tutkija kehittää teemarungon. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.) Teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien omia määritelmiä ja kokemuksia, elämymaailmaa. Yksityiskohtaisten kysymysten sijasta haastattelu etenee tiettyjen, valittujen teemojen varassa. Haastattelutilanteelle on ominaista, että se on 1) ennalta suunniteltu, 2) haastattelijan alulle panema ja ohjaama, 3) haastattelijajoutuu usein motivoimaan haastateltavaa ja pitämään haastattelua yllä, 4) haastattelijatuntee roolinsa ja haastateltava oppii sen, 5) haastateltavan on luotettava siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Haastattelun tehtävänä on informaation kerääminen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43, 48; Eskola & Suoranta 2000, 85.)

Diskurssianalyysin näkökulmasta haastattelujen tehtävänä ei niinkään ole tuottaa tiettyä, oikeaa vastausta tiettyyn kysymykseen tai kerätä jostakin teemasta saturaation kaltaista täyttymispistettä. Diskurssianalyysiä hyödyntävissä haastatteluissa etsitään pikemminkin puhetapojen variaatioita ja erilaisia merkityksenantoja ja näkökulmia. Haastattelijan ei tarvitse pitäytyä neutraalissa tai passiivisessa roolissa, vaan hän voi asettua aktiiviseksi tasavertaiseksi keskustelijaksi ja merkitysten muodostajaksi. (Wood & Kroger 2000, 72.) Alkuhaastatteluja tehdessäni tavoite haastattelujen keskustelullisesta luonteesta ja haastattelijan aktiivisesta roolista toteutui spontaanisti, kun haastattelijana kommentoin, kysyin ja tarkensin monissa kohdin haastateltavien puhetta.

Haastattelijamarjatta: Joo, niinku mä sanoin tossa alussa, niin ei oo tarkoitus, että mä latelen hirveesti kysymyksiä, vaan enemmän voidaan ihan keskustella, mutta että teema on tosiaan kasvatuskumppanuus. Ja mä oon myöskin kiinnostunut vähän sun koulutuskokemuksistasi, et mitä sä täällä, kun sä olet käynyt tän kasvatuskumppanuus peruskurssin. (reippaasti, ripeästi)

KasvattajaKerttu: Joo, joo.

Haastattelijamarjatta: Niin mä ajattelin, että jos me voitais vaikka siittä vähän alotella eli vähän niinku palautella mieleen tätä [kevättä

KasvattajaKerttu: [joo (20)

Haastattelijamarjatta: Onks tää jotenkin niinku tätä [kasvatuskumppanuus

KasvattajaKerttu [Se on varmaan

Haastattelijamarjatta: jattelun kautta..syntynyttä?

KasvattajaKerttu: Jo, joo varmaan se on jotenkin tullut tietoisemmaksi.

Haastattelijamarjatta: Just.Joo.

KasvattajaKerttu: Joo.

HaastattelijaMarjatta: Mut kuuleks mä sua jotenkin oikein, että sulla on ollut paljon tavallaan tän kasvatuskumppanuusajattelun tyyppistä niinku kokemusta ihan sun [työstä?

KasvattajaKerttu [joo, joo

HaastattelijaMarjatta: Et tavallaan tää on nyt vaan vahvistanut sun käsitystä ja tuonut joitain uusia elementtejä [siihen?

KasvattajaKerttu: [joo, joo

KasvattajaKerttu: Joo, et ne mun asenteet on ollu, ne mun pyrkimykset on ollu sen suuntasia jo hyvin kauan ja, ja oikeastaan mä olin tosi tyytyväinen kun sit tästä asiasta ruvettiin tää sai nimen. Ja sitä ruvettiin analysoimaan, mitä se, mitä se oikein on. Että silloin siitä tuli itsellekin semmosta tietoisempaa toimintaa, koska se oli vaan semmosena, ehkä semmosena vaistonvaraisena..tai saiks [sä kiinni.

HaastattelijaMarjatta: [joo, kyllä mä uskon (560) (AH310504)

Olen motivoinut haastateltaviani ja ylläpitänyt haastattelua eri tavoin haastattelujen kuluessa. Omaa rooliani haastattelijana kommentoin ja arvioin järjestyksessä toisen haastateltavan kanssa. Kerroin haastateltavilleni, että pitäydyn enemmän ennalta laatimieni kysymysten esittäjänä ja pyrin antamaan tilaa heidän puheelleen ja vähentämään omaani. Tässä mielessä en toiminut ideaalisen diskursiivisen haastattelun periaatteiden mukaan.

KasvattajaSiiri: £No kuule, mä rönsyilen näin paljon, ja sit mä puhun puolet käsilläni.£

HaastattelijaMarjatta: Joo, mutta tässä sun ei, ei itse asiassa, mä huomasin, kun mä purin todella tän ensimmäisen nauhan, tai ainakin nää omat repliikkipuheenvuoroni, niin mä (.) huomasin, että mä puhuin paljon. Ja tuota, tietysti se on tavallaan tämmösessä keskustelelevassa tyyliissä ihan ok, mutta tota, tota to-, toisaalta mä en oo tullu tänne nauhottamaan omaa puhettani, toisin sanoen niin, niin mä olen yrittänyt pikkasen vähentää omaa puhettani, että tuota, mutta jokainen puhuu `niinku omalla tyyllillään.

KasvattajaSiiri: Ja sitä on hirveen vaikee muuttaa! Sä päätät aamulla, että nyt mä yritän olla sen tyylinen = mä oon monta kertaa, koska mä oon todella niinku tämmönen hyvin rönsyilevä ihminen kaikenpuolin = ja nää kädet, nää nauraakin koko, varsinkin meidän keittäjä, että ei tarvii kuin kädet nähdä, kun Sari menee siellä. Mutta vaikka £mä yritän, että mä – tänään mä yritän olla niinku fiksusti ja näin£ –ei sille voi [mitään.

HaastattelijaMarjatta: [No, älä

KasvattajaSiiri:Nyt mä en yritä

HaastattelijaMarjatta: ↑((huudahtaen)) Ehkä parempi olla ihan vaan oma itsensä eli se mikä itselle on luontaista ja tällai. ((jatkuu)) (AHSS090604)

Liite 3. Ryhmäkeskustelut ja tutkijan rooli

Potterin (2004, 612) mukaan luonnollisissa aineistoissa dokumentoituu tutkittava ilmiö sellaisenaan ja keskustelussa säilyvät toiminnalliset ja tilanteiset keskustelun piirteet. Luonnolliset aineistot osoittavat myös, miten osallistujat suhtautuvat instituutioihin ja laitoksiin. Luonnollisissa aineistoissa vältytään myös käyttämättä tutkijan omaksumia ja käyttämiä kategorisointeja ja olettamuksia ja tutkijan on helpompi päästä käsiksi tilannesidonnaisiin käytäntöihin. Ryhmäkeskustelussa käsitellään sitä, mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäsenenä, yksilöllisten erojen ja henkilökohtaisten tuntemusten jäädessä taka-alalle. Yksilöhaastattelussa tutkittava voi kuvailla ryhmäänsä (esimerkiksi omaa ammattikuntaansa), mutta ryhmätilanteessa hän on tämän kulttuurisen ryhmän toimija ja kulttuuristen käytänteiden ja uskomusten tuottaja (Alasuutari, P. 1994, 131–132).

Tavoitteeni on ollut kerätä kasvattajilta sellaista puheaineistoa, joka mahdollisimman ”aidosti” heijastaisi varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskuudessaan jakamaa ja tuottamaa ymmärrystä ja käsitystä kasvatuskumppanuudesta. Tavoitteeni on ollut myös koota aineistoa riittävän pitkältä ajanjaksolta, jotta diskursiiviset variaatiot (muutokset) ajassa tulisivat esille. Työnohjausryhmän keskustelut muistuttavat focus group interview -menetelmällä tuotettavaa keskustelua. Focus group -keskustelulle on ominaista, että

- 1) ryhmän koko on 6–8 henkilöä
- 2) ryhmän jäsenet kutsutaan keskusteluun ja heidät on tarkasti valittu tietyn alan ammattilaisista tai asiantuntijoista
- 3) ryhmällä on tarkoin määritelty tavoite
- 4) ryhmällä on puheenjohtaja (moderator), joka ei kuulu samaan organisaatioon ryhmän jäsenen kanssa
- 5) ryhmän istunnot pyritään saamaan rentouttaviksi ja mukaviksi
- 6) istunnot kestävät yleensä 45–60 minuttia ja ne voidaan nauhoittaa tai videoida (Hirsjärvi & Hurme 2001, 62).

Mainitut kriteerit täyttyvät myös tutkimuksen keskusteluryhmän osalta. Myös siinä suhteessa keskusteluryhmää voi verrata focus group -haastatteluun, että ”tarkoituksena on kehitellä uusia ideoita, paljastaa [kuluttajien] tarpeita tai asenteita tai kehittää uusia palveluja” (Hirsjärvi & Hurme 2001, 62). Keskeinen ero oman tutkijan roolini kannalta on se, että minulla ei ollut aktiivista, määriteltyä roolia ryhmän vetäjänä tai keskustelun ylläpitäjänä. Ryhmää ei perustettu ryhmähaastattelun luomiseksi, vaan työntekijöiden ammatillisen kehittymisen tueksi osana kasvatuskumppanuuden työkäytäntöä. Työnohjausryhmässä olin yksi ryhmän jäsen, mutta roolini ei kuitenkaan ollut sama kuin ryhmän muilla työntekijöillä. Ryhmäkeskustelut muistuttivat kuitenkin fokusryhmäkeskusteluja, sillä ryhmällä oli vastuullinen, nimetty vetäjä, ohjaaja. Keskustelut eivät siis olleet spontaaneja tapahtumia eikä osallistuminen ollut vapaaehtoista. Ryhmä kokoontui etukäteen sovitun

aikataulun mukaan ja osallistujat sitoutuivat tapaamisiin koko toimintavuoden ajaksi. Sen sijaan ryhmäkeskustelujen sisältö, muoto ja puhettavat olivat vapaasti ryhmän itsensä valitsevia.

Aluksi ajatukseni oli, että en itse osallistu ryhmätapaamisiin, vaan antaisin nauhoittamisen ryhmän tai työnohjaajan tehtäväksi. Arvelin kuitenkin, että minun on hyödyllistä olla kuulemassa työntekijöiden keskustelua, vaikka en itse siihen varsinaisesti osallistukaan. Toisessa ryhmätapaamisessa kerron toiveestani:

HaastattelijaMarjatta: ... Mut ehkä nyt, tässä kohtaa olis luontevaa ottaa se lisätoive esiin, eli viime kerralla sanoin, et mä järjestäisin ikäänkun tän nauhoutuksen niin, että mä jättäsin tän nauhurin tänne näin. Mut nyt kun mä olen käynyt vähän tarkemmin keskusteluja ihmisten kanssa, jotka on tehnyt ryhmähaastatteluja, niin, niin aika monet on korostanu sitä, että kun teitä on niin monta, et jos mä en ole paikalla täällä, niin mun voi olla käytännöllisesti katsoen lähes mahdotonta kirjoittaa auki eli erottaa nää puheenvuorot. Eli mun kysymys ja toivomus on nyt, et voisinko mä olla näissä työnohjausistunnoissa läsnä? Käytännössä ikäänku teknisesti hoitaa tämä nauhoitus, mut et myöskin ikäänku olla kuulolla, mikä tää keskustelu on ja tietää, miten tää keskustelu on mennyt, jotta mä pystysin käytännössä kirjoittaa auki tän nauhan? *Olisin täällä ikäänku äänettömänä yhtiömiehenä. En mä nyt sano, että mä olisin ihan mykkä, mutta mulla ei olisi aktiivista roolia. Työnohjauksesta vastaa IK, ja työnohjattavista myös.* [kursivointi MK]

KasvattajaTerttu: Musta toi on hyvä pointti. Ja just se, et me tavallaan pystytään keskittyyn siihen työnohjaukseen, eikä tarvitse huolehtia, pyöriikö nauha ja milloin pitää vaihtaa.

HaastattelijaMarjatta: Eli silloin se vastuu on yksinomaan mun.

Kasvattajaliris: Onko tää tulkittavissa niin, että tää on sopiva käytäntö.

KasvattajaSiiri: Tää on helpottava tieto. Mä oikein jäin miettiin sitä nauhaa ja just tätä näin, että kun me puhutaan, pitääkö mun sanoa, että minä täällä näin. Ja miten sitten todella sää pystyt tulkitseen sitten, meneekö sekaisin puheenvuorot. Must on mukava, että sää olet täällä. Mielummin sinä kuin tuo nauhuri. [naurahtaa ääneen]

HaastattelijaMarjatta: Mielummin elävä ihminen kuin tekninen kone. [nauraa]. Joo, joo.

Kasvattajaliris: Onks niin, että sen koneenkin voi helpommin unohtaakin sitten häiritsevänä kun MK olet täällä. (RK080604)

Keskustelutilanteesta käy ilmi, että perustelen ryhmään osallistumistani nauhoituksen teknisellä toteutuksella. Tämä näkökulma saa myös myönteistä, helpotunutta vastakaikua niin työnohjaajalta kuin ryhmän työntekijöiltä. He olivat olleet etukäteen huolestuneita siitä, miten selviävät keskustelun tallentamisesta. Huoli ei ole myöskään aivan aiheeton, sillä ryhmäkeskustelun (korkeatasoinen)

nauhoittamien on vaativa tehtävä, jossa itsekin onnistuin korkeintaan välttävästi. Nauhoituksen teknisen hoitamisen ohella määrittelen myös oman roolini ryhmän jäsenenä, samoin suhteeni työnohjaajaan: ”Olin täällä ikäänku äänettömänä yhtiömiehenä. En mä nyt sano, että mä olisin ihan mykkä, mutta mulla ei olisi aktiivista roolia. Työnohjauksesta vastaa IK, ja työnohjattavista myös.” Suhteessa ryhmän jäseniin en ollut vertaisjäsen, sillä osallistuin keskusteluryhmään tutkijana ja kehittäjänä.

Tutkijana olen ollut aineiston keruuseen liittyvissä keskustelutilanteissa sekä kokija että tieteen peruspyrkimykseen sitoutunut tiedon etsijä. Olen kuitenkin edellä korostanut, että en vetänyt keskusteluryhmää tai koordinoanut ryhmäkeskustelua. Lähdin ajatuksesta, että en osallistu ryhmän keskusteluun. Ainoa tehtäväni oli huolehtia nauhoituksen teknisestä toteutuksesta. Vaikka siis olin yksi ryhmän jäsenistä, jäsenyyteni ryhmässä poikkesi muiden työntekijöiden roolista. Minähän en työskennellyt päiväkodissa, jossa olisin soveltanut kasvatuskumppanuutta käytännössä.

Ryhmäkeskustelun edetessä suhteeni ryhmään vaihteli. Lopussa osallistuin alkua aktiivisemmin ryhmän keskusteluun. Kuuntelijan roolin omaksumiseen ryhmässä vaikutti merkittävästi se, että ryhmän legitiimi, palkattu vetäjä oli työnohjaaja. Halusin tietoisesti välttää ”kahden ohjaajan tilannetta”, jossa minä tutkijan intressistä nostaisin keskusteluun omia kysymyksiäni, työnohjaaja omasta roolistaan käsin omia kysymyksiä. Toisaalta tutkijan näkökulmasta minua kiinnostivat jotkin teemat, jotka eivät ehkä näyttäytyneet työnohjaajalle samalla tavalla merkittävänä. Tämän olen myöhemmin myös kirjannut tutkimuspäiväkirjaani:

Roolini suhteessa työnohjaajaan on myös hienovarainen. Yhtäältä minun on kunnioitettava ja kunnioitan hänen tehtävänsä työnohjaajana, mutta samanaikaisesti olen oman tutkimukseni kannalta (ja hanketyöni puolesta) halukas nostamaan esiin joitain näkökulmia tai kysymyksiä, joita työnohjaaja ei mielestäni ole nähnyt. En voi enkä halua viedä työnohjaajalta hänen rooliaan, mutta en myöskään jättää omasta mielestäni olennaista seikkaa ilmaisematta. (Tutkimuspäiväkirja 13.5.2005)

Myöhemmin, ryhmäkeskustelujen loppuvaiheessa kyseenalaistin passiivista rooliani ryhmässä: Ryhmäistunnosta ja dialogisuudesta syntyi mieleeni oivalus siitä, että minä ryhmän jäsenenä toimin täysin vastoin dialogisuutta. Minähän istun ryhmässä puhumatta mitään, tai lähes mitään. Miten se on vaikuttanut keskusteluun ja dialogiin? Ovatko ihmiset jarruttaneet omien ajatustensa ilmaisemista tai vältelleet ottamasta esiin vaikeita kysymyksiä? Vai onko niin, että ryhmän tapa toimia ja työnohjaajan tapa vetää ryhmää ei ole kutsunut ryhmäläisiä riskin ottoon? Mikä on minun ryhmässä – hiljaa –istumisen vaikutus ryhmän toimintaan ja kehittymiseen? Voiko missään ryhmässä syntyä dialogisuutta, jos ryhmän yksi tai useampi jäsen ei juurikaan osallistu? Vaikka osallistumattomuus olisi sovittua? On siis yhtäältä työntekijöiden puheentaso, toisaalta ryhmän sen hetkinen vuorovaikutustaso, jossa minä olen konkreettisenä osapuolena. Tavallaan tut-

kimukseni on etnografinen, sillä olen osallistuva havainnoitsija, vaikka en teekään istunnon aikana muistiinpanoja enkä ole aivan systemaattisesti kirjannut kaikkia istuntoja ja niiden herättämiä ajatuksia. Koska en kuitenkaan ole ”asianosainen” eli työnohjausryhmän aito jäsen, olen enemmän havainnoitsijan ja kuulijan roolissa kuin osallistujan roolissa. Myös muiden ryhmän jäsenten täytyy olla omaa rooliani vastaavassa vastavuoroisessa roolissa minuun. Tämä itsessään tuo ryhmään ja sen vuorovaikutukseen lisäelementin. Miten ylläpitää vuorovaikutusta, kun yksi ryhmän jäsen ei ilmaise itseään? Kuitenkin eilen esitin ainakin yhden kysymyksen, millä kerroin muille, että olin koko keskustelun ajan seurannut sitä tiiviisti, niin kuin aina teen. Muut ryhmän jäsenet siis tietävät, että seuraan keskustelua, muodostan omia käsityksiäni ja ajatuksiani siitä, mutta vain harvoin tai en ollenkaan tuon ne ryhmään. Minkälaista tasapainoilua tämä tuo ryhmään ja sen vuorovaikutukseen? (Tutkimuspäiväkirja 13.5.2005)

Ensimmäistä ryhmätapaamista ei nauhoitettu, yhden keskustelun nauhoitus epäonnistui (tutkija ei ollut paikalla) ja yhdessä tapaamisessa mukana oli tutkimuskunnan päivähoitopäällikkö. Ensimmäisen kerran ryhmä kokoontui 11.5.2004. Tapaaminen oli ensisijaisesti ryhmän jäsenten tutustumisen ja esittäytymisen tilanne. Tässä tapaamisessa ei ollut nauhuria. Osanottajat kertovat odotuksistaan työnohjaukselle. Myös kokoontuminen kesäkuussa 8.6.2006 poikkesi varsinaisesta ryhmäkeskustelusta, sillä tapaamiseen osallistui kunnan päivähoiton johtaja. Tässä tapaamisessa keskusteltiin työnohjauksen tavoitteista sekä ryhmän yleisistä pelisäännöistä sekä sovittiin syksyn kokoontumisajoista. Päivähoidon johtaja osallistui tähän yksittäiseen kokoukseen, mutta hän ei ollut ryhmän pysyvä jäsen. Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole arvioida ryhmäkeskusteluja työnohjaustoiminnalle asetettujen tavoitteiden tai veloitteiden kannalta. Ensimmäisestä kokoontumisesta ei ole autenttista, nauhoitettua keskusteluaineistoa, ainoastaan tutkijan tekemät muistiinpanot ja yhteenvedot. Diskurssianalyttisestä näkökulmasta kysymyksessä on tutkijan jälkikäteinen kuvaus

Liite 4. Vertaishaastattelut

Päädyin vertaishaastatteluihin kolmesta syystä. Ensimmäkin arvelin, että vertaishaastattelut monipuolistaisivat aineistoa diskursiivisesti. Oletin, että päivähoitossa työskentelevät ammatti-ihmiset keskustelevat annetuista kysymyksistä eri tavalla keskenään kuin minun kanssani. Keskustelusta puuttuu asiantuntijaksi tai arvioijaksi mielletyn tutkijan vaikutus. Keskustelijat itse päättävät, miten ja missä järjestyksessä keskustelun toteuttavat. Samoilla ohjeilla syntyikin kolme, jokseenkin erilaista haastattelua. Yksi pari valitsi kysymyksestä toiseen vaihtuvan vuorottelun metodin. Toinen pari toimi niin, että työntekijä A kysyi ja työntekijä B vastasi koko kysymyssarjan alusta loppuun, minkä jälkeen keskustelijat vaihtoivat rooleja, eivätkä juuri kommentoineet toistensa puheenvuoroja. Kolmannen parin keskustelu aaltoili spontaanisti alkuperäisiä kysymyksiä laajemmaksi ja täsmentävämmäksi keskinäiseksi dialogiksi. Kaikissa keskusteluissa käytiin kuitenkin tutkijan antama kysymysrunko teemallisesti läpi ja niissä toteutui vertaishaastattelun tavoite. Toinen perustelu vertaishaastattelun valintaan liittyy aineiston määrään. Minulle oli alkuhaastatteluista ja ryhmäkeskusteluista jo kertynyt runsaasti tutkimusaineistoa, eikä minulla ollut tarvetta kerryttää aineistoa määrällisesti. Vertaishaastattelussa kuusi työntekijää tuotti kolme haastattelua. Perinteisesti haastatellen aineistoja olisi tullut kuusi. Haastattelujen määrällä mitattu suppeampi aineisto on kuitenkin sisällöllisesti ”täyttä tavaraa” eli tutkijan omia välipuheenvuoroja tai keskustelun johdatteluja ei ole mukana (Välimäki 2004, 16). Vertaismetodilla sain muutamalla haastattelukerralla tiiviin lisäaineiston.

Vertaishaastattelut lisättiin aineistonkeruun menetelmäksi, sillä halusin luoda aineiston keruutilanteen, jossa oma roolini tutkijana on mahdollisimman ohut. Aineiston keruussa oman roolini etäännyttäminen on tapahtunut asteittain; alkuhaastatteluissa toimin välittömässä vuorovaikutuksessa haastateltaviini, ryhmäkeskusteluissa olen fyysisesti paikalla, mutta en pääsääntöisesti osallistu keskusteluun. Tiilikka (2005, 78) toteaa, että vertaishaastatteluissa haastattelijat ei ole lainkaan mukana, eikä tutkija näin vaikuta haastatteluun. Tutkijan persoonan ja asiantuntemuksen läsnäolo ja tutkijan tietoinen ja tiedostamaton johdattelleva vaikutus jää pois. Vertaishaastattelussa on kuitenkin pikemminkin niin, että tutkijan välitön, suora rooli ja osuus haastattelijana jäävät syrjään (Välimäki 1994, 10–16). Mutta myös vertaishaastatteluissa tutkija on vahvasti läsnä, mutta näkymättömästi, välillisesti. Tutkijan läsnäoloni syntyy etukäteen muotoiltujen kysymysten muodossa ja niiden ohjeistusten kautta, jotka olen keskustelijoille antanut. Keskustelijat olivat tietoisia siitä, että heidän käymänsä keskustelu tulee tiettyyn tarkoitukseen ja se on tutkijan aloitteesta syntynyt. He eivät siten käy ”puhtaasti” luonnollista keskustelua, vaan tutkijan välillisesti tuottamaa. Poissaolevan tutkijan puoleen käännytäänkin luontevasti, kun puhe kääntyy tutkimusnäkökulmiin:

KasvattajaKerttu: Kyllähän se ainakin, siihen mä uskon, että se lisää [työtyytyväisyyttä (753)

KasvattajaPirkko: [joo

VH3KLSaa semmosta uutta sisältöä ja syvyyttä, työntekijä saa työhönsä.

KasvattajaKerttu: Mutta entä se lapsi ja perhe? Miten se laadullisesti paranee se vuorovaikutus?

KasvattajaPirkko: Tää on varmaan nyt sitten heitto tuonne £Stakesille. Marjatta!£ heh.heh

KasvattajaKerttu: heh.heh. Stakesin suuntaan, haloo.

KasvattajaPirkko: Tehkää mittari meille.

KasvattajaKerttu: Joo. (769) (VH3160206)

Olin tutkijana tehnyt vertaispareille jokseenkin tarkan kysymysluettelon, jonka toivoin heidän käyvän läpi. Kysymysrunгон tehtävänä oli luoda keskusteluun luontevasti etenevä teemajärjestys ja varmistaa dialogin mahdollisimman luonteva jatkuminen. Vertaishaastattelussa kysymykset ovat valmiita, mutta vastausten pituuteen tai tyyliin ei puututa, kun tutkija ei ole läsnä (Tiilikka 2005, 78). Koska tutkijana en ollut paikalla, keskustelijat joutuivat itse päättämään, miten he ratkaisevat mahdolliset päällekkäisyydet ts. keskustelussa spontaanisti käsiteltyjen teemojen ja kysymyssarjan luonteva vuorottelu. Omassa aineistossani keskustelijat ratkaisivat kysymysten ja spontaanin vertaiskeskustelun etenemisen ristiriitaa muun muassa seuraavasti:

KasvattajaTerttu: Sitten kysymys numero kolme. @Millä tavalla kasvatuskumppanuus on muuttanut työyhteisöäsi ja sen työtapoja? Kerro ja kuvaile [mahdollisimman@ ((artikuloiden))

KasvattajaSiiri: [Ei, kun se oli kakkonen.

KasvattajaTerttu: Ei, kun tää on kolmonen.

KasvattajaSiiri: Luinko mä äsken kolmosen?

KasvattajaTerttu: Kakkonen oli, millä tavalla kasvatuskumppanuus on vaikuttanut tapaasi tehdä työtä.

KasvattajaSiiri: Aa, no niin, mä sekotin äsken kaksi.

KasvattajaTerttu: Ei mitään.

KasvattajaTerttu: Käytiinkö me äsken kolmonen?

KasvattajaSiiri: Me käytiin sekaisin. Käydään kolmonen vielä uudestaan.

KasvattajaTerttu: Käydään kolmonen. Millä tavalla kasvatuskumppanuus on muuttanut työyhteisöäsi ja sen työtapoja? >Kerro ja kuvaile mahdollisimman konkreettisesti ja anna esimerkkejä.< ((artikuloiden)) (171) (VH1280406)

Liite 5. Aineiston alustava luenta, litterointi ja litteraatiomerkit

Litteroinnin yhteydessä merkitsin jokaisen puheenvuoron pitäjän eteen tunnustekoodin. Koodista käy ilmi, mistä keskusteluaineistosta on kyse, kuka puheenvuoron pitää ja milloin puheenvuoro pidetään. Esimerkiksi koodi VH1HH160206 tarkoittaa, että kyseessä on ensimmäinen vertaishaastattelu (= VH1), joka käydään helmikuun 16. päivänä 2006. Keskustelijan henkilö on merkitty etu- ja sukunimen alkukirjaimilla. Etu- ja sukunimen alkukirjaimet olivat käytössä analyysiprosessin ajan. Etukirjaimet personoivat puheen. Penttinen on todennut, että ei ole merkityksetöntä, käytetäänkö puhujista ammattiin vai henkilöön viittaavaa kooditusta. Nimien käyttö litteraatiossa luo epämuodollisemman ja persoonallisemman vaikutelman, kun taas ammattinimike korostaa puhujan ammatillista asemaa ja roolia. (Penttinen 2005, 57; ref. Edwards 1998, 21–22). Lopullisessa tutkimusjulkaisussa alkukirjaimet on korvattu pseudonimillä tai numeroilla. Etu- ja sukunimien kirjainyhdistelmästä ei käy ilmi, kumpaa sukupuolta puhujat ovat. Tässä tutkimusaineistossa kaikki puhujat ovat naisia. Puheenvuorojen merkitseminen eli koodaaminen merkitsi ensimmäistä systemaattista tutustumista aineistoon. Minulle syntyi kokonais käsitys siitä, minkälaisista asioista varhaiskasvattajat puhuivat. En kuitenkaan vielä tässä vaiheessa varsinaisesti analysoinut aineistoja siinä merkityksessä, että olisin kirjoittanut ylös havaintojani tai kysymyksiäni.

Tutkimusaineiston työstäminen analyysikuntoon oli monella tavalla kivikoinen tie. Metodikirjallisuuden, ohjaajani ja kollegojeni tuesta ja hyvistä ohjeista huolimatta aineiston keruu ja työstäminen osoittautui monin verroin työläemmäksi ja komplisoidummaksi prosessiksi kuin olin osannut etukäteen ajatella. Aineiston litterointi ja analyysikuntoon saattaminen merkitsi ei vain kymmenien, vaan satojen tuntien työtä. Nauhoitusten heikko laatu vaativat litteroijalta kärsivällisyyttä, jotta ryhmäkeskustelut saatiin mahdollisimman täydellisesti auki purettua. Vanhan ja uuden tallennustekniikan hyödyntäminen veivät aineiston työstämistä ajoittain eri suuntiin. Yritys hyödyntää Media Player -tekniikkaa tarkoitti jo nauhoitettujen C-tallenteiden uudelleen tallentamista tietotokoneelle ja edelleen tallentamista digitaalisiksi tiedostoiksi. Luultavasti paljon aikaa ja vaivaa olisi säästynyt, jos nauhoitukset olisi alun perin tehty digitaaliseen muotoon, mutta aineiston keruun ajankohtana tekniikan käyttö ei ollut vielä riittävän yleistä.

Nauhoitusten puhtaaksikirjoittaminen tehtiin käytännössä kolme kertaa. Ensimmäkin ulkopuolinen litteroija muunsi puhutun eräänlaiseksi tekstiksi. Koska ulkopuolinen kirjoittaja ei tiennyt, kuka kulloinkin nauhoilla puhui, kuuntelin itse kaikki nauhat läpi ja merkitsin litteraatioihin puhujatunnisteet. Samalla täydensin, tarkensin ja lisäsin puuttuvat keskustelukohdat, sanat ja äänneet. Vaikka nauhoitusten tasoa oli yritetty parantaa ostamalla nauhoitustilanteisiin erityinen lisälaitte, käytännössä tallenteet olivat ajoittain erittäin heikkoja. Tämä teetti jälkikäteen litteroijalle ylimääräistä työtä hänen pinnistäessään kuulla, mitä nauhalla sanot-

tiin ja miten se sanottiin. Kolmanneksi auki kirjoitetut keskustelut koodattiin vielä tarkasti Atlas-ti-ohjelman vaatimaan muotoon. Tämä selonteko aineiston työstämisestä on avattu näin tarkasti syystä, jotta lukija ymmärtäisi, että aineiston saattaminen tutkimuskäyttöön ja analyysikuntoon voi joskus olla pitkäkestoinen ja äärimmäistä sinnikkyyttä vaativa prosessi. Kokemukseni kuitenkin on, että aineiston tekninenkin käsittely palvelee samalla aineiston haltuunottoa, ts. sitä tavoitetta, että tutkijana minulle syntyy jäsentyneempi, kokonaisvaltaisempi kuva tutkimusaineiston koostumuksesta, rakenteesta ja sisällöstä. Se, että jouduin lukemaan aineiston läpi, ei vain kerran tai kaksi, vaan useita kertoja, tutkijana tulin samalla tutuksi sen piirteiden, ominaisuuksien, tyypillisyyksien, epätyypillisyyksien, rajoitusten ja mahdollisuuksien kanssa.

Aineistokatelmissa sovellettiin Gail Jefferssonin litteraatiojärjestelmää, ei kuitenkaan kaikilta osin (ks. Wood & Kroger 2000, 193–194). Muun muassa pilkkua ja pistettä käytettiin tavanomaisessa kieliopillisessa merkityksessä. Aineistotteissa käytettiin seuraavia litteraatiomerkkejä:

Litteraatiomerkit

- [] Hakasulkeet: päällekkäispuhunnan alkamis- ja päättymiskohta
- = Yhtäläisyysmerkki: lausumat tuotettu yhtenä äännekokonaisuutena, ilman taukoa välissä
- (0.0) Tauko: hiljaisuus mitattuna sekunteina ja sekunnin kymmenyksinä
- (.) 0.5 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
- () Epäselvä puhe: sana tai lause epäselvä
- . Piste: lauseen tai virkkeen loppu.
- ’ Pilkku: Pää- ja sivulauseen erottaja, luettelomerkki.
- ? Kysymysmerkki: nouseva intonaatio
- : Kaksoispiste: puheenvuoro alkaa.
- °° Astemerkit: Ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
- heh.heh Nauru
- £ Hymyilevä ääni
- @ Yksilöimätön äänensävyyn muutos, esimerkiksi toisten puhetta referoidessa
- ↑ Äänenkorkeuden nousu
- ↓ Äänenkorkeuden lasku
- Viiva sanan lopussa: sanan keskeyttäminen
- < Jälkeen tuleva puhe aloitetaan äkkinäisesti
- > < Ympäröivää puhetta nopeammin puhuttu jakso
- < > Ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
- _____ Alleviihaus: äänteen painottaminen
- ISOT Kirjaimet: kovaääninen puhe
- (()) Kommentti tai kuvaus sulkeiden sisällä

Kasvatuskumppanuus puheena

ppkkvv Aineisto-otteen päivämäärä

RK Ryhmäkeskustelu

AH Alkuhaastattelu

VH Vertaishaastattelu

Liite 6. Tutkimusaineiston alustava luokittelu

Yleisenä huomiona voi sanoa, että alkuperäisten haastattelu- ja keskusteluaineistojen alustavat luokittelut saattoivat olla hyvinkin pitkiä, useiden sivujen mittaisia, harvemmin vielä tässä vaiheessa vain muutaman puheenvuoron mittaisia. Seuraavassa kuvaan yksityiskohtaisemmin, minkälaisia merkityskokonaisuuksia ja selontekoja työntekijät kasvatuskumppanuudesta puhuessaan rakentavat. Olen siis kysynyt aineistolta alustavasti:

Mistä varhaiskasvattajat puhuvat puhuessaan kasvatuskumppanuudesta?

1. Kasvatuskumppanuuden käsitettä koskeva puhe

Puheessa keskustelijat pohtivat, mitä kasvatuskumppanuuden termillä tarkoitetaan, minkälaista ammatillista toimijuutta kumppanuus edellyttää, minkälainen on perheen ja päivähoiton välinen suhde ja miten se muuttuu sekä minkälaista kasvatusvuorovaikutusta kumppanuus edellyttää.

2. Kotikäyntiä ja aloituskeskustelua koskeva puhe

Kotikäynti ja aloituskeskustelu on keskusteluteema, johon keskustelijat palaavat yhä uudelleen ja uudelleen. Myös minä tutkijana olen sekä alku- että vertaishaastattelujen kysymyksissä pyytänyt työntekijöitä avaamaan tätä teemaa. Aloituskeskusteluun ja kotikäyntiin liittyvä puhe kytkeytyy perheen yksityisyyttä ja päivähoiton institutionaalisia rajapintoja koskeviin merkityksenantoihin. Kotikäyntipuhe liittyy myös työntekijän ammatillisen ja henkilökohtaisen roolin ja tehtävien väliseen rajanvetoon. Aloituskeskustelua koskevassa puheessa kasvattajat pohtivat muun muassa, missä keskustelu olisi hyvä käydä (lapsen kotona vai päiväkodissa), missä vaiheessa lapsen päivähoiton aloitusprosessia keskustelu olisi tarpeen käydä, mikä on vanhemman rooli keskustelussa, mikä on lapsen rooli keskustelussa, mikä on keskustelun tehtävä ja tavoite on, minkälaista vuorovaikutusta keskustelun käyminen edellyttää ja synnyttää.

3. Lapsen päivähoiton aloitusta koskeva puhe

Lapsen päivähoiton aloitusta koskeva puhe tulee aineistossa esiin erilaisina selontekoina ja tarinoina lapsen päivähoiton aloituksista. Lapsen päivähoiton aloitusta kuvaavassa puheessa kasvattajat kertovat tarinoita tilanteista, joissa lapsi tulee tai tuodaan ensimmäistä kertaa päiväkotiin. Selonteoissa tuodaan esille niitä erilaisia rooleja, toimijuuksia, joita kasvattajat ottavat itselleen ja antavat vanhemmille ja lapsille. Myös lapsen siirtymätilanteet ryhmästä tai palvelumuodosta toiseen ovat lapsen näkökulmasta uusia aloituksia.

4. Päiväkodin kasvatuskumppanuutta koskeva puhe

Päiväkodin kasvatuskumppanuudessa kasvattajat keskustelevat yhteistyöstä ja kanssakäymisestä vanhempien ja perheiden kanssa. Puheessa luodaan merkityksiä sille, minkälainen vuorovaikutus rakentaa, ylläpitää ja syventää kasvatuskumppanuutta, ja verrataan sitä tavanomaiseen tai aikaisempaan kasvatusyhteistyöhön. Kumppanuudelle annetaan merkityksiä kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen, arvostuksen, vanhempien äänen esille saamisen, avoimuuden, aitouden, rohkeisuuden puhetaivoilla. Työntekijät kuvaavat sitä, miten työntekijä toimii niin, että päivähoidon ja perheiden välille syntyy toimiva ja hyvä kumppanuus. Toisaalta puheessa rakennetaan erilaisia tyyppisiä vanhemmista kasvatusyhteistyön osapuolina. Vuorovaikutuspuhe liittyy myös tunnepuheeseen: mitä tuntemuksia, kokemuksia itselle kasvattajana tilanteissa nousee, mitä tunteita vanhemmille annetaan tai tarjotaan.

5. Päiväkodin toimintakäytäntöjä koskeva puhe

Toimintakäytännöistä puhuttaessa kasvattajat puhuvat myös *päiväkodin ja lapsen arjesta*: nukkumisesta, ulkoilusta, ruokailusta tai muista perushoidon tilanteista. Jonkin verran aineistossa löytyy selontekoja ja kuvauksia päiväkodin ja perheen yhteisistä tapahtumista: vanhempainilloista, juhlista, retkistä. Tapahtumia arvioidaan ja tarkastellaan ikään kuin uudesta perspektiivistä ja mietitään niiden merkitystä kumppanuuden rakentamisen ja rakentumisen kannalta. Puheessa sivutaan vanhempien osallisuutta ja osallistumista, mutta myös lapsen jäsenyyttä yhtäältä perheessä ja päiväkodissa. Toimintakäytäntöpuheessa tulevat esille johtajuuden, työyhteisön, työtiimin, lapsiryhmän ja koko päiväkodin toiminnan muutoshaasteisiin ja tästä muutoksesta syntyvät jännitteet. Työyhteisöä kasvatuskumppanuuden toteuttajana pohditaan kasvatusyhteisön ilmapiiriin, lapsen edun kasvattajien keskinäisen yhteistyön näkökulmista. Toimintakäytäntöjä koskeva puhe liittyy myös päivähoidon moniammatillisiin työkäytäntöihin ja työntekijöiden keskinäiseen tiimi- ja kasvatusyhteistyöhön, kun lapsella tai perheessä on jotain, mikä vaatii tavanomaista enemmän keskustelua ja yhteydenpitoa.

6. Omahoitajuutta koskeva puhe

Omahoitajuudesta puhutaan ja sille annetaan merkityksiä kasvattajan suhteena lapseen, kasvatusyhteisön työnjako- ja vastuunjakokysymyksenä sekä työyhteisön toimintakäytäntöjen muutospuheena. Omahoitajuutta koskeva puhe liittyy kiinteästi aloituskeskustelua koskevaan puheeseen sitä kautta, että aloituskeskustelun käyminen tulkitaan ensisijaisesti omahoitajan tehtäväksi. Omahoitajuutta koskevat pohdinnat liittyvät päiväkodin ja lapsiryhmän toimintakulttuurin ja toimintakäytäntöjen muutokseen. Omahoitajuuspuheessa sivutaan myös johtajuuden kysymyksiä. Myös omahoitajuuteen liittyy pohdintaa henkilökohtaisen ja ammatillisen välisestä tasapainoilusta ja rajanvedoista, erityisesti suhteessa lapsen (ja lapsen lähiaikuisiin) lapsen kasvu- ja kehitysympäristöissä.

7. Vanhempia ja vanhemmuutta koskeva puhe

Vanhemmuutta ja vanhempia koskevassa puheessa työntekijät puhuvat yhtäältä omasta äitiydestään, toisaalta asiakasperheiden äitien ja isien kohtaamisesta ja kokemuksista. Oma vanhemmuutta koskeva puhe liittyy työntekijöiden muisteluun omista lapsista näiden ollessa pieniä sekä yleisemmin äitiyden merkitykseen omassa elämässä. Asiakasperheiden vanhemmuutta koskevassa puheessa toistetaan ristiriitaa työn ja perheen yhteensovittamisesta ja ajan ja voimavarojen niukkuudesta. Vanhempia koskevassa puheessa työntekijät pohtivat myös, miten valmiita, halukkaita ja kyvykkäitä vanhemmat ovat osallistumaan lapsen varhaiskasvatukseen suunnitteluun vasu-työskentelyn myötä.

8. Lapsia ja lapsuutta koskeva puhe

Lapsia ja lapsuutta koskevaan luokkaan olen koonnut työntekijän omaan lapsuuteen liittyvää muistelupuhetta, toisaalta puhetta, jossa työntekijä kuvaa päiväkotilapsen lapsuutta päivähoitossa. Lasta koskeva puhe liittyy ennen kaikkea kasvattajan lapsia ja lapsuutta koskeviin merkityksenantoihin. Lasta koskevaa puhetta analysoidaan niissä tapahtuma- ja tilannekonteksteja, joissa lapsi on läsnä. Lasta ja lapsuutta koskeva puhe liittyy myös episodeihin, joissa lapsi näkymättömästi mukana – esimerkiksi yleisönä. Lapsipuhe liittyy myös niihin merkityksenantoihin, joita keskustelijat tuottavat lapsen roolista, lapsen edusta ja lapsen tarpeista erilaisissa päivähoiton ja perheen kohtaamisissa.

9. Kasvatuskumppanuuden koulutusta koskeva puhe

Alun perin ajatukseni oli, että kartoittaisin tässä työssä tutkimuskunnassa meneillään olevaa kasvatuskumppanuuden koulutusta ja sen vaikuttavuutta. Tästä syystä muun muassa alkuhaastattelussa on eräitä koulutusta koskevia kysymyksiä. Työntekijät palaavat koulutukseen ja sen rooliin kasvatuskumppanuudelle myös ryhmäkeskusteluissa talven 2004–2005 aikana.

Liite 7. Aloitushaastattelun (teemahaastattelun) kysymykset

1. Kerro, miten sinä teet yhteistyötä vanhempien ja perheiden kanssa.
2. Mitä sinä ajattelet kasvatuskumppanuudesta?
3. Mitä tavoitteita olet asettanut omalle kasvatuskumppanuudellesi?
4. Mitä olet ajatellut luoda kasvatuskumppanuussuhdetta vanhempaan?
5. Mitkä ovat Sinun mielestäsi kk-kumppanuuden osapuolten tehtävät?
6. Mikä sinun mielestäsi on lapsen asema kasvatuskumppanuudessa?
7. Mitä mielestäsi on tärkeä ottaa huomioon, kun tapaat ja keskustelet vanhempien kanssa?
8. Minkälaisissa tilanteissa arvelet kasvatuskumppanuuden joutuvan koetukselle?
9. Minkälaisena kasvatuskumppanina pidät itseäsi? Entä vanhempia?
10. Mitä kasvatuskumppanuus mielestäsi edellyttää työyhteisöltä?

Liite 8. Tutkijan roolit aineiston keruussa

Alkuhaastattelussa annoin haastateltavan puhua vapaasti ja esitin haastateltaville heidän omista merkityksenannoistaan nousevia täsmentäviä lisä- ja täydennyskysymyksiä. Kukin haastattelu muotoutui haastateltavansa näköiseksi. Alkuhaastattelujen tavoitteena oli kerätä ja koota mahdollisimman monipuolinen kuva kasvatuskumppanuudesta varhaiskasvattajien ammatillisena käytäntönä ja toimintana. Vältin nimenomaisesti antamasta vaikutelmaa, että haastatteluissa testattaisiin haastateltavien osaamista tai tietoja puheena olevasta teemasta, ja korostin, että kysymyksiin ei ole yhtä oikeaa vastausta. Haastateltavien omien ajatusten ja kokemusten tärkeyden korostaminen oli tärkeää siitäkkin syystä, että tutkijan roolini oli ehkä näkymättömämpi ja hahmottomampi haastateltaville suhteessa muihin rooleihini kehittäjänä, kouluttajana, asiantuntijana.

Tavoitteeni oli muotoilla haastattelukysymykset mahdollisimman avoimeksi. Pyrin välttämään sitä, että kysymykset sinällään ohjaisivat tutkittavia ajattelemaan tai vastaamaan tietyllä tavalla. Kysymyksiä laatiessani ja haastatteluja tehdessäni aprikoin, voinko kysyä kasvatuskumppanuudesta yhteistyön käsitteellä vai pitäisikö minun käyttää vain kasvatuskumppanuustermiä. Päädyin jälkimmäiseen vaihtoehtoon. En mainitse kysymyksissä ”tukeminen” tai ”tukea” ja ”yhteistyön” mainitsen vain muutaman kerran. Muutoin olen muotoillut kysymykset käyttäen termiä kasvatuskumppanuus. Olen tietoisesti pitäytynyt kysymyksissä tutkittavien mielipiteissä, käsityksissä, ajatuksissa, uskomuksissa ja työtoiminnassa suhteessa perheeseen ja vanhempiin. Pohdin myös, miten saisin kysymykset muotoiltua niin, että haastateltava voisi vastata niihin mahdollisimman pitkälle omasta kokemuksestaan käsin. Henkilökohtaisuuden suuntaan kysymyksiä veivät myös ohjaajani ja kollegojeni kommentit, jotka esilukivat kysymykset (ks. liite 7.). Ei ainoastaan kysymysten muotoilu vaan myös itse haastattelutilanne on merkityksellinen tutkijan ja tutkittavien keskinäisen suhteen muotoutumisessa. Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelijana päätin, että en täytä mahdollisia hiljaisia hetkiä välittömästi uusilla kysymyksillä, vaan annoin haastateltavien omassa tahdissaan tuottaa haastattelupuhetta. Korostin, että en etsi oikeita tai korrekkeja vastauksia, vaan olen kiinnostunut haastateltavien omista käsityksistä ja näkemyksistä. Haastattelujen kuluessa koin löytäneeni kullekin kunnioittavan suhteen haastateltaviini.

Keskusteluryhmän nauhoituksissa olin tutkijana mukana. Tehtäväni oli vastata keskustelun nauhoituksesta. En siis vaikuttanut tapaamisten sisältöön tai muotoon. Minun ja ohjaajan työnjako oli selvä: ryhmän keskustelusta ja keskustelun ohjauksesta vastasi työnohjaaja, minä olin ryhmässä keskustelun nauhoittaja ja tallentaja. Olemalla paikalla ryhmän tapaamisissa minusta tuli ryhmän jäsen. Osallistuminen tapaamisiin avasi minulle kaksi tiedon tasoa. Yhtäältä pääsin kosketuksiin

sen tiedon kanssa, jonka työntekijät ryhmässä omana puheenaan tuottivat. Toisaalta pääsin kosketuksiin tiedon kanssa, joka syntyi itseni ja ryhmän jäsenten välisen suhteen, interaktion kautta. Jälkimmäinen on sisäistä hiljaista tietoa, reflektiota ryhmän ilmapiiristä, osallistujien aktiivisuudesta, ryhmän toimivuudesta, dynamiikasta ja keskusteluaiheiden herättämistä tunteista ja tunnelmista. Minulle kehkeytyi ryhmän tapaamisten myötä omia mielikuvia ja käsityksiä ryhmän jäsenistä, jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta ja keskinäisistä suhteista. Ennen kaikkea minulle syntyi henkilökohtainen suhde ryhmään ja sen jäseniin. Olin ryhmätilanteessa suhteessa tutkittaviini luonnollisena henkilönä. Myöhemmin, aineiston analyysivaiheessa, suhteeni muuttui, kun ryhdyin käymään keskustelua tutkittavien tuottaman litteroidun puheen kanssa. Luonnollisen suhteen kautta syntyneellä hiljaisella tiedolla on tärkeä rooli tekstiaineiston analyysin kannalta. Yhtäältä voin palauttaa mieleeni aktuaalisen puhetilanteen, toisaalta ottaa etäisyyttä tilanteesta nousseista tunteista, ajatuksista ja mielikuvista. Suhteen kaksoissidos voi myös olla ongelma, sillä ryhmän jäsenten tuntemaan oppiminen voi estää kriittisten näkökulman kasvatuskumppanuuden puhetapoihin.

Ryhmäkeskustelun edetessä suhteeni ryhmään vaihteli. Pääsääntöisesti pidättyädyin osallistumasta keskusteluun. Halusin minimoida kouluttajan ja kehittäjän roolieni näkyvyyttä ryhmässä. Halusin myös välttää tilannetta, jossa työnohjaustapaamiset muuttuisivat toimintatutkimuksen luonteisiksi. En ole tutkijana ”osallistunut tutkittavan yhteisön toimintaan tai pyrkinyt ratkaisemaan jotain tiettyä ongelmaa yhdessä yhteisön jäsenten kanssa” (Eskola & Suoranta 2000, 127). Pidättyvään rooliini liittyy kuitenkin tutkimuksellisesta näkökulmasta pulma: olen samalla jättänyt käyttämättä itse keskustelutilanteeseen liittyvän mahdollisuuden kysyä, tarkentaa, selventää ja testata mielessäni tekemiäni tulkintoja kasvatuskumppanuudesta (Alasuutari, P. 1994, 132). Tästä näkökulmasta en ole hyödyntänyt mahdollisuutta vuorovaikutuksen kautta ymmärtää tutkittaviani paremmin ja paremmin. Olen pitäytynyt perinteisessä, etäisemmässä tutkijan roolissa. Vasta analyysivaiheessa ryhdyin tekemään tulkintoja ja analyysijä yksityiskohtien tarjoamien vihjeiden ja kokonaisuuden merkitysten välisellä ulottuvuudella.

Vertaishaastattelutilanteessa tutkija ei ole paikalla, vaan nauhoituksesta huolehtivat keskustelijat itse. Pyytämällä työntekijöitä haastattelemaan toisiaan, voin luoda tilaa mahdollisimman vapaalle työntekijöiden keskinäiselle keskustelulle, jossa yhtäältä oma roolini tutkijana ja toisaalta työnohjaajan rooli ryhmäkeskustelun ohjajana jäävät pois. Näin arvelin saavani puheaineistoa, jossa merkitysten rakentaminen tapahtuu ”puhtaammin” niiden toimijoiden kesken, jotka yhteistyötä perheiden kanssa tekevät. Vertaisten keskustellessa keskenään, rohjetaan usein puhua myös sellaisista teemoista ja näkökulmista, joita ei tutkijan läsnä ollessa ilmaista. Vertaishaastattelussa osallistujat tukevat, rohkaisevat ja vahvistavat toisiaan. Vertaistilanteessa keskustelijat ovat tasavertaisia, kummallekin on annettu sekä haastattelijan että haastateltavan tehtävät ja roolit.

Vertaisuus määräytyy tilanteen ja tutkimusteeman mukaan ja se vaihtelee keskustelijoita yhdistävän asian, aseman, näkökulman tai toiminnan mukaan. Päivähoidossa vertaisuus voi syntyä samassa lapsiryhmässä olevien lasten vanhempien välille, samassa päiväkodissa työskentelevien kasvattajien välille, samassa kunnassa työskentelevien päiväkodin johtajien välille tai tietyssä kehittämishankkeessa mukana olevien kesken. Tässä tutkimuksessa vertaisuus oli monikerroksista, sillä kaikki vertaiskeskustelijat työskentelivät saman kunnan palveluksessa, kaikki työskentelivät päiväkodeissa ja kaikki olivat osallistuneet kasvatuskumppanuuden kehittämishankkeeseen ja koulutusprosessiin. Olennaista oli myös, että vertaiskeskustelijat olivat osallistuneet talven 2004–2005 aikana siihen nauhoitettuun keskusteluryhmään. (ks. liite 3). Vertaishaastattelun metodologia on sovellettu erityisesti päivähoiton vanhempien asiakkuuden äänen esille tuomisessa. Oletuksena on, että vertaisina käytävä keskustelu vahvistaa asiakkuutta. Monet vanhemmat olivatkin havahtuneet huomaamaan, kuinka vähän heillä oli ollut mahdollisuus keskustella ”syvällisesti ja rauhallisesti” päivähoiton eri näkökulmista. Vertaishaastatteluun osallistuneet äidit ja isät olivat pitäneet hyvänä sitä, että heidän ei tarvinnut puhua tutkijalle, vaikka he samaan aikaan olivat olleet täysin tietoisia tutkimuksen kohteena olemisesta. (Välimäki 2004, 16.) Vertaishaastattelussa on mahdollista tutkia, miten ihmiset muokkaavat yhteistä ymmärrystä asiasta, miten he keskustelevat harkitessaan jotain asiaa tai kuinka he reagoivat erimielisyyksiin. Vertaiskeskustelu sopii erityisesti arkojen, perheeseen tai henkilön persoonaan liittyvien asioiden käsittelyyn. (Tiilikka 2005, 77; ref. Fielding 1993, 141–142.)

16 Lähteet

- Aikio, Annukka & Vornanen, Rauni (toim.) (1993) Uusi sivistyssanakirja. Helsinki: Otava.
- Aitolehti, Sirkku & Silvola, Kirsti (toim.) (2008) Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Alanen, Leena (2010) Sukupolviset kumppanudet lasten hyvinvoinnin edistäjinä. Näkömätön näkyväksi. Varhaiskasvatustutkimuksen kansallinen kutsuseminaari 15.11.2010. Helsinki. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=85342&name=DLFE-13204.pdf
- Alasuutari, Maarit (2003) Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, Maarit (2006) Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa: Karila, Kirsti & Alasuutari, Maarit & Hännikäinen, Maritta & Nummenmaa, Anna Raija & Rasku-Puttonen, Helena (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Maarit (2007) Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. *Psykologia* 6/2007, 422–434.
- Alasuutari, Maarit (2010) Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Maarit & Karila, Kirsti (2009) Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (2009) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Pertti (1994) Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alila, Kirsi & Portell, Tuija (2008) Leikkitoiminnasta avoimeen varhaiskasvatukseen. Avointen varhaiskasvatuspalvelujen nykytila ja kehittämistarpeet 2007. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. <http://www.sosiaaliportti.fi/File/b7b26803-4593-4bc7-ac38-1892e6c39c30/avoin%20varhaiskasvatus.pdf>
- Allen, Susan F. & Tracy, Elizabeth M. (2004) Revitalizing the role of home visiting by school social workers. *Children & Schools*; 26 (4) Oct 2004, 197–208.
- Antaki, Charles (ed.) (1988) *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods*. London: Sage.
- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (eds.) (1998) *Identities in Talk*. London: Sage.
- Antaki, Charles & Billig, Michael & Edwards, Derek & Potter, Jonathan (2002) *Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique of Six Analytic Shortcomings*. *Discourse Analysis Online*. <http://www.shu.ac.uk/daol/articles/vl/n1/a1/antaki2002002-paper.html>
- Arminen, Ilkka (2000) On the context sensitivity of institutional interaction. *Discourse & Society* Vol 11(4): 435–458. Sage Publications.
- Arnkil, Tom Erik & Eriksson, Esa & Arnkil, Robert (2000) Palvelujen dialoginen kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin. Raportteja 253. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Arnkil, Tom E. & Seikkula, Jaakko & Eriksson, Esa (2001) Avoimet dialogit ja ennakoitidialogit. Sosiaaliset verkostot psykososiaalisessa työssä. *Yhteiskuntapolitiikka* 66 (2001):2, 97–110.
- Aronsson, Karin (1998) Identity-in-Interaction and Social Choreography. *Research on Language and Social Interaction*, 31(1), 75–89.
- Aronsson, Karin & Hundeide, Karsten (2002) Relational Rationality and Children's Interview Responses. *Human Development* 2002; 45: 174–186.
- Aspelin, Jonas (2005) Den mellanmänskliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Autio, Petteri (2006) Dialogisuus ja vallankäyttö hoitokokouksessa. *Psykologia* 3/2006, 196–204.
- Bardy, Marjatta (1996) Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile. *Tutkimuksia* 70. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Bardy, Marjatta & Öhman, Kaisa (2007) Vaativa vauvaperhetyö. Kirjallisuuskatsaus kansainvälisestä tutkimuksesta. Työpapereita 13/2007. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Baum, Angela C. & McMurray-Schwarz, Paula (2004) Preservice Teachers' Beliefs about Family Involvement: Implications for Teacher Education. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32, No. 1. August 2004.

- Bhavnagri, Navaz Peshotan & Krolikowski, Sue (2000) Home-Community Visits during an Era of Reform (1870–1920) *Early Childhood Research & Practice*. Spring 2000. Volume 2, Number 1.
- Blatner, Adam (1977) Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja sosiadraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 2. Naantali: Resurssi.
- Bronfenbrenner, Urie (1979) *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookers, Sheila J. & Summers, Jean A. & Thornburg, Kathy R. & Ispa, Jean M. & Lane Valeri J. (2006) Building successful home-visitor-mother relationships and reaching program goals in two Early Head Start programs: A qualitative look at contributing factors. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 21, Issue 1, 1st Quarter 2006, 25–45.
- Buber, Martin (1977) *Distans and Relation. Bidrag till en filosofisk antropologi. I översättning och med en efterskrift av Pehr Sällström*. Dualis. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Buber, Martin (2002) *Between Man and Man*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.
- Burr, Vivien (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Burr, Vivien (2002) Ihminen sosiaalipsykologiasa. *Psykologia* 05/2002.
- Buchbinder, Mara & Longhofer, Jeffrey & Barret, Thomas & Lawson, Peter & Floersch, Jerry (2005) *Ethnography and Childcare Practise*. Hanna Perkins Center for Child Development.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter & Pence, Alan (2007) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: languages of evaluation*. London: Routledge.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter & Pence, Alan (2009) *Från kvalitet till meningskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan. Fjärde tryckningen*. Stockholms universitet. Stockholm: Stockholms universitetets förlag.
- Dalli, Carmen (2000) Starting Child Care: What Young Children Learn about Relating to Adults in the First Weeks of Starting Child Care. *Early Childhood Research & Practise*. Fall 2000, Volume 2, Number 2.
- Davis, Hilton (2003) *Miten tukea sairaan tai vammaisen lapsen vanhempia?* Helsinki: Suomen Sairaanhoidtajaliitto ry.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.) (2000b) *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Sage Publications, Inc. California: Thousand Oaks. onko viitettä?
- Dinnebeil, Laurie A. & Hale, Lynette (1999) Early Intervention Program Practices That Support Collaboration. *Early Childhood Special Education*; Winter 99, Vol. 19 Issue 4, 225, 11, 2 charts.
- Duncan, Judith & Bowden, Chris & Smith, Anne B. (2006) A gossip or a good yack? Reconceptualizing parent support in New Zealand early childhood centre based programmes. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 14, No. 1, March 2006, 1–13.
- Dunst, Carl J. & Boyd, Kimberly & Trivette, Carol M. & Hamby, Deborah, W. (2002) Family-Oriented Program Models and Professional Helpgiving Practices. *Family Relations*, 0197-6664, July 1, 2002, Vol. 51, Issue 3.
- Edens, Retha & Gilsinan, James F. (2005) Rethinking School Partnerships. *Education and Urban Society*, Vol. 37, No 9. 2, February 2005, 123–138.
- Eerola-Pennanen, Paula (2009) Sörnäisten kansanlastentarhan lapset. Modernin lapsuuden pioneerit. Teoksessa: Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutit ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 31–53.
- Elliot, R. (2003) Sharing care and education: Parents' perspectives. *Australian Journal of Early Childhood*, 28 (4), 14–21.
- Epstein, Joyce L. (1995) School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, May 95, Vol. 76 Issue 9, 701.
- Epstein, Joyce L. (2001) Building Bridges of Home, School and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 6(1&2), 161–168.
- Eriksson, Esa & Arnkil, Tom E. (2005) *Huoli puheeksi: opas varhaisista dialogeista*. Oppaita 58. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2000) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskonen, Inkeri (2005) *Kertomistila lasten väkivaltakokemuksille*. *Psykologia* 02/2005, 145–155.
- Fairclough, Norman (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- Fitzgerald, Damien (2004) *Parent Partnership in the Early Years*. London: Continuum.
- Forsberg, Hannele (1998) *Perheen ja lapsen tähden. Etnografia kahdesta lastensuojelun asiantuntijakulttuurista*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Forsberg, Lucas (2007) *Involving parents through*

- school letters: mothers, fathers and teachers negotiating children's education and rearing. *Ethnography and Education*. Vol. 2, No. 3, September 2007, 273–288.
- Franklin, Barry, M. & Bloch, Marianne N. & Popkewitz, Thomas S. (2003) *Educational Partnerships and the State: The Paradoxes of Governing Schools, Children and Families*. USA: Palgrave Macmillan.
- Friedman, Maurice (2002) Introduction. In: Butler, Martin. *Between Man and Man*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.
- Gallant, Mae H. & Beaulieu, Marcia C. & Carnevale, Franco A. (2002) Partnership: an analysis of the concept within the nurse-client relationship. *Journal of Advanced Nursing* 40(2), 149–157.
- Gamson, Joshua (2000) Sexualities, Queer Theory, and Qualitative Research. In: Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Sage Publication, Inc. California: Thousand Oaks.
- Geitlin, Johan Gabriel (1996 [alkup. 1883]) *Suomalais-latinainen sanakirja*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Toimituksia 65. Helsinki: SKS.
- Goffman, Erving (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Goffman, Erving (1963) *Behavior in Public Places: notes on the social organizations of gatherings*. Glencoe, IL: The Free Press of Glencoe.
- Goffman, Erving (1964) The Neglected Situation. *American Anthropologist* 66(6): 133–136.
- Goffman, Erving (1972) *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Penguin. Harmondsworth: Penguin University Books.
- Goffman, Erving (1981) *Forms of Talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goffman, Erving (1971) Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa. Porvoo: WSOY.
- Goldberg, David & Comins, Matt (2001) Struggling with Partners: The Use of the Term 'partnership' in practise. *Anthropology & Medicine*, Vol. 8, No. 2/3, 255–264.
- Govier, Trudy (1992) Trust, Distrust and Feminist Theory. *Hypatia* Vol. 1, No. 1 (Winer 1992), 16–33.
- Grice, Paul (1975) Logic and conversation. In: Cole P. & Morgan J. L. (eds.) *Syntax and semantics*. Vol. 3. Speech acts. New York Academic Press, 41–58.
- Grice, Paul (1997) Tarkoittaminen. Teoksessa: Raatikainen, Panu (1997) (toim.) *Ajattelu, kieli, merkitys*. Tampere: Gaudeamus.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (2000) Analyzing Interpretative Practise. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Sage Publications, Inc. California: Thousand Oaks.
- Hall, Elisabeth, O. C. (2007) When a newborn or small child is critically ill. Nurses', parents' and grandparents' experiences and dynamics in family-centered care. Faculty of Health Sciences. Department of Nursing Science. University of Aarhus. Denmark.
- Halliday, M.A.K. (1973) *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004) *An Introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halme, Niina & Perälä, Marja-Leena & Laaksonen, Camilla (2010) Yhteistyöinterventtien vaikuttavuus lapsiperhepalveluissa: Järjestelmällinen katsaus. Raportti 10/2010. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hamilton, Muriel E. & Roach, Mary A. & Riley, David A. (2003) Moving Toward Family-Centered Early Care and Education: The Past, the Present and a Glimpse of the Future. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 30, No. 4, Summer 2003.
- Hammersley, Martyn (2003) Conversation analysis and discourse analysis: methods or paradigms? *Discourse & Society* Vol 14(6): 751–781. London: Sage Publications.
- Hastrup, Arja & Toikka, Sini & Solantausta, Tytti (2005) Ennaltaehkäisevä mielenterveystyö perustason työssä. Varhaisen vuoroaiutuksen tukeminen perustason työssä (Vavu)-hankkeen loppuraportti. Aiheita 8/2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Heino, Tarja (2008) Lastensuojelun avohuolto ja perhetyö: kehitys, nykytila, haasteet ja kehittämisehdotukset. Selvitys lastensuojelun kehittämissuunnitelmalle. Työpaperi 9/2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Heinämäki, Liisa (2004) Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityis päivähoitoiden funktioista palvelujärjestelmässä. Tutkimuksia 136/2004. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Henderson, Jeanett & Forbat, Lis (2002) Relationship-based social policy: personal and policy constructions of 'care'. *Critical Social Policy* 2002, Vol. 22 (4); 669–687.
- Hendry, Lorna & Hayward & Lambert, Terrie & Cummings, Annette (2007) *Involving Parents in their Children's Learning*. Parents

- and workers: transformations through dialogue in a group. Presentation in European Early Childhood Education Research Association EECERA. Prague 2007. Hiilamo, Heikki (2005) Subjektiviivisen päivähoito-oikeuden toteutuminen Ruotsissa ja Suomessa 1990-luvulla. Teoksessa: Takala, Pentti (toim.) *Onko meillä malttia sijoittaa lapsiin? Kelan tutkimusosasto*. Helsinki: Kansaneläkelaitos.
- Hiitola-Moilanen, Marja (2004) Perhetyön mahdollisuudet päivähoitossa -hanke. Teoksessa: Puroila, Anna-Maija (toim.) *Kehittyvä perhetyö*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskusten julkaisusarja 12. Oulu.
- Hiitola-Moilanen, Marja (2005) Perhetyön mahdollisuudet päivähoitossa -hanke. Teoksessa: Hiitola-Moilanen, Marja (toim.) *Kehittämisen polkuja perhetyössä*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskusten julkaisusarja 19. Oulu, 4–24.
- Hiitola-Moilanen, Marja & Järvi, Seija & Kronqvist, Eeva-Liisa & Sarvela, Hannakaarina & Tiilikka, Aila & Vähärautio, Aira (2005) Konsultaatio perhetyön muutosprosessin tukena varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Hiitola-Moilanen, Marja (toim.) *Kehittämisen polkuja perhetyössä*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskusten julkaisusarja 19. Oulu. Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2001) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2001) *Tutkimushaastattelu. Haastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holm, Pekka (2000) Perhetyön lähtökohtia. Teoksessa: Häggman-Laitila, Arja & Ruskomaa, Leena & Euramaa, Katri-Ina (toim.) *Varhaista tukea lapsiperheille. Kokemuksia Lapsiperhe-projektin perhetyöstä*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Holquist, Michael (1990) *Dialogism. Bakhtin and his World*. London and New York: Routledge.
- Holkeri-Rinkinen, Liisa (2009) Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskursianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 835. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Honkakoski, Virva & Kairema, Marika & Kauria, Aila (2005) "Se on kyl ihan hirveen merkityksellistä" – Lastentarhanopettajien käsitteitä puheeksi ottamisesta. *Opinnäytetyö* 31.5.2005. Sosiaalialan koulutusohjelma, Stadia. Helsinki.
- Howe, David (1998) Relationship-based thinking and practise in social work. *Journal of Social Work Practise*, Vol. 12, No. 1, 1998.
- Hughes, Patrick & MacNaughton, Glenda (2000) Consensus, Dissensus or Community: the Politics of Parent Involvement in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 1, Number 3.
- Hughes, Patrick & MacNaughton, Glenda (2001) Building Equitable Staff-Parent Communication in Early Childhood Setting: An Australian Case Study. *Early Childhood Research & Practise*. Fall 2001, Volume 3, Number 2.
- Hujala, Eeva & Junkkari, Paula & Mattila, Susanna (2006) *Päivähoidon toimivuuden arviointia*. Suomen Varhaiskasvatus ry. Varhaiskasvatus tänään -verkkolehti. <http://www.peda.net/verkkolehti/jyu/varhaiskasvatus>
- Hujala, Eeva & Puroila, Anna-Maija & Parrila-Haapakoski, Sanna & Nivala, Veijo (1998) *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Tampere: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala-Huttunen, Eeva & Nivala, Veijo (1996) *Yhteistyö päivähoitossa*. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Tampere: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hundeide, Karsten (2005) *Vägledande samspel*. Stockholm: ICDP Sweden.
- Hurme, Raija & Pesonen, Maritta (1985) *Englantilais-suomalainen suursanakirja*. English-Finnish General Dictionary. Helsinki: WS-OY.
- Hurtig, Johanna (2003) *Lasta suojelemissa: etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 60. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Huttunen, Eeva (1984) *Perheen ja päivähoiton yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana*. Joensuun yliopiston kasvatus-tieteellisiä julkaisuja. University of Joensuu Publications in Education N:o 2. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Huttunen, Eeva (1989) *Päivähoidon toimiva arki*. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Suomen Kaupunkiliitto.
- Hänninen, Vilma (2000) *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tampereensis 696. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Isaacs, William (2001) *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Helsinki: Kauppakaari.
- Jaatinen, Jaana (1996) *Terapeuttinen keskustelutodellisuus*. Diskursianalyttinen tutkimus alkoholiongelmien sosiaaliterapeuttises-

- ta hoidosta. Tutkimuksia 72/1996. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos.
- Jaatinen, Jaana (1997) Sanoilla ja lauseilla rakennettu keskustelutodellisuus. *Lectio preacursoria*. *Psykologia* 32 (1997) 102–104.
- Jallinoja, Riitta (2004) Päivähoito vai kotihoito – muuttuvat ymmärrykset. Puheenvuoro Tanner-luennolla Kuka lasta hoitaa? Säätöalo. 12.4.2004.
- Jalongo, Mary R. & Fennimore, Beatrice S. & Patton, Jyotsna & Laveric, DeAnna M. & Brewster, Jeffrey & Mutuku, Moses (2004) *Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education*. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32, No. 3, December 2004.
- Jansson, Annkristin & Sivberg, Bengt & Larsson Wilde, Bodil & Udén, Giggi (2003) *Läkartidningen*. Nr 15. 2003. Volym 100.
- Jokinen, Arja (1993) Poliitikkojen puheet puntarissa; kaupunginvaltuutettujen asunottomuuspuheiden retoriikkaa. Teoksessa: Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja (1999a) *Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin*. Teoksessa: Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja (1999b) *Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysointi*. Teoksessa: Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti (1996) *Merkitykset ja vuorovaikutus: poimintoja asunottomuuspuheiden kulttuurisesta virrasta*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A, vol. 510.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti (1997) *Social Work as Negotiation. Constructing Social Problems and Clienthood*. *Nordisk Sosialt Arbeid* no 3, 1997.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti (1999) *Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta*. Teoksessa: Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja & Suoninen, Eero (toim.) (2000) *Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Pösö, Tarja (toim.) (1995) *Sosiaalityö, asiakkuus ja sosiaaliset ongelmat: konstruktionistinen näkökulma*. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Pösö, Tarja (1999) (toim.) *Constructing Social Work Practices*. Aldershot: Ashgate.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero (1993a) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero (1993b) *Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet*. Teoksessa: Jokinen Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero (1999) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, Kirsti (1993) *Miten tarinasta tulee tosi: faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa*. Teoksessa: Jokinen Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, Kirsti (1999) *Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät*. Teoksessa: Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, Kirsti (1999) *Tutkijan positiot*. Teoksessa: Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero (1999) *Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä*. Teoksessa: Jokinen, Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Eero. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2003) *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Jämsä, Juha (2008) *Sateenkaariperheet ja hyvinvointi. Käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalliala, Marjatta (2008) *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki.
- Kanninen, Katri, Sigfrids, Arja ja Backman, Ann (2009) *Med barnaögon. Egenvärdarmodellen - ett verktyg till en trygg och trivsamt dagvård*. FSKC Rapport 4/2009. Helsingfors.
- Karila, Kirsti (1997) *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – lapsirakkaasta opettajasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Helsinki: Edita.
- Karila, Kirsti & Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (2001) *Varhaiskasvatusta muuttuvassa yhteiskunnassa*. Teoksessa: Karila, Kirsti & Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.) (2001) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva.

- PS-kustannus.
- Karila, Kirsti (2003) Kasvatuskumppanuus–uhka vai mahdollisuus. *Lastentarha* 66:4, 58–61.
- Karila, Kirsti (2005) Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 4/2005, 285–298.
- Karila, Kirsti (2006) Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa: Karila, Kirsti & Alasuutari, Maarit & Hännikäinen, Maritta & Nummenmaa, Anna-Raija & Rasku-Puttonen, Helena (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, Kirsti (2009) Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa: Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, Kirsti & Nummenmaa, Anna-Raija (2001) Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Kaskela, Marja & Kekkonen, Marjatta (2006) Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Oppaita 63. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Kaste-toimeenpanosuunnitelma (2009). Kaste ohjelman kansallinen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2008–2011. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö
- Kaukoluoto, Eeva (2010) Onko varhaisen tuen päiväkotit mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 231. Helsinki. Yliopistopaino.
- Kekkonen, Marjatta (2004) Vanhemmuutta etsimässä ja tukemassa lapsipalveluissa – Lapsiperheiden peruspalvelujen kehittäminen. Raportteja 281. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Kekkonen, Marjatta (2009) Vanhempien näkemyksiä varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Teoksessa: Lammi-Taskula, Johanna & Karvonen, Sakari & Ahlström, Salme (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Keskinen, Risto & Lounassalo, Jarmo (2001) Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa: Karila, Kirsti & Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Keys, Carol R. (2002) A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 10, No. 3, 178–191.
- Kinnunen, Anja (2004) Mitä perheille kuuluu tänään? Teoksessa: Puroila, Anna-Maija (toim.) *Kehittyvä perhetyö*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 12. Oulu. onko viitettä?
- Koskinen, Ilpo (1995) Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa: Leskinen, Jaakko (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteyksessä*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Könönen, Kirsi (2007) Kumppanuus on tiiviimpää kuin yhteistyö: Maahanmuuttajataustaisten vanhempien näkemyksiä kasvatuskumppanuudesta. Pro gradu -tutkielma. Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, Mika & Mäntynen, Petri & Wahlström, Jarl (1995) Perheväkivallan diskursit. *Psykologia* 30 (1995) 347–356.
- Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea (toim.) (2004) *Koulu kasvuyhteisönä*. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Launonen, Leevi & Pohjola, Kirsi & Holma, Pirjo (2004) Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa: Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Leino, Anna (2006) Kasvatuskumppanuus päiväkodissa – vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsikohtaisista hoito- ja kasvatussuunnitelmakeskusteluista. Pro gradu -tutkielma. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Leira, Arnlaug (2002) Working parents and the welfare state. Family change and policy reform in Scandinavia. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leira, Arnlaug (2006) Parenthood change and policy reform in Scandinavia, 1970s-2000s. In: Ellingsäter, Anne Lise & Leira, Arnlaug (eds.) *Politicising Parenthood in Scandinavia*. Gender relations in welfare states. University of Bristol. Great Britain: The Policy Press, 27–51.
- Leskinen, Jaakko (1995) Lyhyt katsaus suomalaisen metodologiseen keskusteluun. Teoksessa: Leskinen, Jaakko (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteyksessä*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (2000) Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Sa-

- ge Publications, Inc. California: Thousand Oaks.
- Linder, Anne & Breinhild Mortensen, Stina (2009) Glädjens pedagogik. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindfors, Pirjo (2005) Homeopatin vastaanotolla. Tutkimus vuorovaikutuksesta ja päätöksenteosta. Akateeminen väitöskirja. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press.
- Lundan, Arja (2009) Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Kasvatustiede. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 897. Tampere: Tampere University Press.
- Luukka, Minna-Riitta (2000) Näkökulma luo kohteen: diskurssitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa: Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja. Kieli, diskurssi, yhteisö. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Luttinen, Hilikka (2010) Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tapauksena Jyväseudun kuntien yhteinen päivähoito palvelualue. Lisensiaatin työ. Varhaiskasvatustyksikkö. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.
- Malaguzzi, Loris (1993) For an education based on relationships. *Young Children*. 11/99, 9–13.
- McDonald, Ian (2005) Theorising Partnerships: Governance, Communicative Action and Sport Policy. *Journal Social Policy*, 34, 4, 576–600.
- Meriläinen, Raija (2004) Maikkulan perhetyön tii mi – alueellisen yhteistyön perusta. Teoksessa: Puroila, Anna-Maija (toim.) Kehittyvä perhetyö. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 12. Oulu.
- Metso, Tuija (2004) Koti, koulu ja kasvatustiede. Teoksessa: Koti, koulu ja kasvatustiede. Kasvatustieteiden tutkimuksia 19. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Metsämuuronen, Jari (2003) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. *International Methelp Ky*. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino.
- Meyer, James A. & Mann, Mary B. (2006) Teachers' Perceptions of the Benefits of Home Visits for Early Elementary Children. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 34, No. 1, August 2006, 93–97.
- Miettinen, Reijo (2000) Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 276–292.
- Mittler, Peter & Mittler, Helle & McConachie, Helen (1986) Working together. Guidelines for partnership between professionals and parents of children and young people with disabilities. Unesco 1986. Ed-86/WS/87.
- Moreno, J. L. (1994) Psychodrama & Group Psychotherapy. First Volume. Fourth Edition with new introduction. American Society for Group Psychotherapy & Psychodrama. Virginia: Mclean.
- Moriarty, Viv (2002) Early years professionals and parents: challenging the dominant discourse. Teoksessa: Hujala, Eeva & Nivala, Veijo (toim.) Leadership in Early Child Education. Acta Universitatis Ouluensis E 57. Oulu: Oulu University Press, 77–95.
- Mullin, Amy (2005) Trust, Social Norms and Motherhood. *Journal of Social Philosophy*, Vol. 36 No. 3, Fall 2005, 316–330.
- Munter, Hilikka (2001) Lapsi aloittaa päivähoitoa. Teoksessa Helenius, Aili & Karila, Kirsti & Munter, Hilikka & Mäntynen, Pirkko & ja Siren-Tiusanen, Helena (2001) Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki. WSOY.
- Mustonen, Anu & Oksanen, Taru-Maaria (2005) Omahaotajuus siltana kodin ja päiväkodin välillä. Tapaustutkimus omahoitoisuuden rantaantumisesta helsinkiläiseen päivähoitoon. Opinnäytetyö 31.10.2005. Sosiaalialan koulutusohjelma. Stadia.
- Myllärniemi, Annina (2007) Lastensuojelun perhetyö ammattikäytäntönä. Heikki Waris -instituutti. Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 15. Helsinki: Yliopistopaino.
- Määttä, Paula (1999) Perhe asiantuntijana. Eri tyiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Määttä, Paula & Rantala, Anja (2010) Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nummenmaa, Anna Raija & Karila, Kirsti & Joensuu, Maija & Rönnholm, Riikka (2007) Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämistrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: Tampere University Press.
- Nuutinen, Pirjo (2005) Kodin ja koulun yhteistyötä koskeva kirjoittelu Opettaja-lehdessä 1995–2004 – kysymys kasvatustieteestä. Kasvatustieteen päivät 2005. Verkkojulkaisu.
- Nykysuomen sanakirja 1–6 (2002) Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 15. painos. Helsinki. WSOY
- Näre, Sari (2005) Styylaten ja pettämisen luottamuksen ongelma ja postindividualismi nuorten

- sukupuolikulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Olesen, Virginia L. (2000) Feminism and Qualitative Research at and into the Millennium. In: Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publication, Inc. Second Edition.
- Onnismaa, Eeva-Leena (2010) Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Tutkimuksia 313. Opettajakoulutuslaitos. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Owen, Margaret T. & Ware, Anne M. & Barfoot, Bill (2000) Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 15, Issue 3, Autumn 2000, 413–428.
- Pennanen, Suvi (2009) Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa: Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Penttinen, Leena (2005) Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 269. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House.
- Perusopetuksen laatukriteerit (2009) Opetusministeriön julkaisuja 2009:19. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino. <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>
- Peräkylä, Anssi (1992) Toiminta, rakenne ja intersubjektiviteetti keskusteluanalysissa. *Sociologia* 4/1992, 264–276.
- Peräkylä, Anssi (1995) Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva. Teoksessa: Leskinen, Jaakko (toim.) *Laadullisen tutkimuksen riisteytasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Pietikäinen, Sari (2000) Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa: Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (2000) *Kieli, diskurssi, yhteisö*. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne (2009) *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1987) *Discourse and Social Psychology*. London: Sage Publications.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1995) *Analyzing discourse*. In: Bryman, Alan & Burgess, Robert G. *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge.
- Potter, Jonathan (2003) *Discursive psychology: between method and paradigm*. *Discourse & Society* Vol 14(6):783–794. Sage Publications.
- Potter, Jonathan (2004) *Discourse Analysis*. In: Hardy, Melissa & Bryman, Alan (2004) *Handbook of data analysis*. London: Sage Publications. London.
- Powell, Douglas R. (1990) Professionalism and the Child Care Field: What Model? *Child and Youth Services* 1990, 13(1), 177–186.
- Powell, Douglas R. (1993) *Inside Home Visiting Programs*. *The Future of Children*. Home Visiting. Vol. 3, No. 3, Winter 1993, 24–38.
- Powell, Douglas R. (1997) *Parents' Contributions to the Quality of Child Care Arrangements*. *Advances in Early Education and Day Care*, Volume 9, 133–155.
- Powell, Douglas R. (1998) *Reweaving Parents into Early-Childhood Education Programs*. *Young Children*, 53 (November 1998).
- Powell, Douglas R. (2001) *Correlates of Parent-Teacher Communication Frequency and Diversity*. *The Journal of Educational Research*.
- Powell, Douglas R. & Diamond, Karen E. (1995) *Approaches to Parent-Teacher Relationships in United States Early Childhood Programs during the twentieth Century*. *Journal of Education*; 1995, Vol. 177 Issue 3, 71–95.
- Proctor, Brigid (2008) *Group Supervision. A Guide to Creative Practise*. 2nd edition. London: Sage.
- Puolimatka, Tapio (2002) *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, Tapio (2005) *Tieteenfilosofia. Luentomoniste*. Julkaisematon lähde.
- Puroila, Anna-Maija (2002) *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 51. Oulun yliopisto. Oulu: Oulu University Press.
- Puroila, Anna-Maija (2004) *Vanhemmat ja ammattilaiset kohtaavat – syntykö yhteistyötä?* Teoksessa: Puroila, Anna-Maija (toim.) *Kehittyvä perhetyö*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 12. Oulu.
- Raikes, Helen H. & Edwards, Carolyn P. (2009) *Supporting Relationships with Families*. *Young Children*. September 2009.
- Raittila, Raija (2009) *Ympäristön lapset – lasten ympäristöt*. Teoksessa: Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Roggman, Lori A. & Boyce, Lisa K. & Cook, Gina A. & Jump, Vonda K. (2001) *Inside home visits: a collaborative look at process and*

- quality. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 16, Issue 1, Spring 2001, 53-71.
- Ruch, Gillian (2005) Relationship-based practise and reflective practise: holistic approaches to contemporary child care social work. *Child and Family Social Work* 2005, 10, 111-123.
- Rutan, Scott, J. & Stone, Walter N. & Shay, Joseph, J. (2007) *Psychodynamic Group Psychotherapy*. Fourth Edition. New York. The Guilford Press.
- Rutanen, Niina (2009) Mitä on vapaa leikki? Teoksessa: Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, Esa (1986) *Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin*. Helsinki: WSOY.
- Salmi, Minna (2007) Pienten lasten vanhemmat haluavat säilyttää subjektiivisen päivähoito-oikeuden. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (2007):2, 202-204.
- Salmi, Minna & Lammi-Taskula, Johanna (2002) Mitä pienten lasten vanhemmat haluavat perhepolitiikalta? *Yhteiskuntapolitiikka* 67 (2002):6, 578-583.
- Salminen, Hannele (1988) Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma. *Sosiaalihuollituksen julkaisuja n:o 2/1986*.
- Schulman, Marja (2001) Pikkulapsi matkalla maailmaan: Pikkulapsen haavoittuvuus hänen siirtyessään päivähoitoon. *Psykoterapia* 3/2001, 165-185.
- Schwandt, Thomas A. (2000) Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Sage Publications, Inc. California: Thousand Oaks.
- Seikkula, Tuula (2000) *Alkuopetuksen vanhempien tapaamisten sosiaaliset kielet. Dialoginen analyysi*. Väitöskirja. *Journal of Teacher Researcher* 9/2000. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Seikkula, Jaakko & Arnkil, Tom E. (2005) *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Tammi.
- Sennet, Richard (2004) *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. Tampere: Vastapaino.
- Shpancer, Noam (2002) The Home-Daycare link: mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 17, Issue 3, 374-392.
- Silvola, Kirsi & Stenberg, Harri (2008) Näyttämö ja näyttämöllistäminen. Teoksessa: Aitolehti, Sirkku & Silvola, Kirsti (toim.) *Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Sosiaalihuollitus 1986. *Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma*. Sosiaalihuollituksen julkaisuja n:o 4/1986. Helsinki.
- Sosiaalihuollitus 1984. *Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma*. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 1/1984.
- Stendahl, Emilie (2007) *Relationen börjar hemma*. *Förskolan* 02/2007. <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2007/02/14/relationen-borjar-hemma>
- Strandell, Harriet (2009) Policies of Early Childhood Education and Care – Partnership, Individualisation and “Guided Spontaneity”. In: Anne Trine Kjörholt & Jens Qvortrup (toim.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. *Child Care Policies and Practices at a Crossroad?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Streng, Adolf V. (1992) *Latinalais-suomalainen sanakirja*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Toimituksia 196. Neljäs painos. Helsinki: Gummerus Kirjapaino.
- Strum, Connie (1997) *Creating Parent-Teacher Dialogue: Intercultural Communication in Child Care*. *Young Children*. July 52.1997.
- Suhonen, Eira (2009) *Erytystä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään*. *Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. Tutkimuksia 304. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.
- Sulkunen, Pekka (2007a) *Re-inventing the Social Contract*. *Acta Sociologica*. September 2007. Vol. 50(3): 325-333.
- Sulkunen, Pekka (2007b) *Social Research and Social Practise in Post-positivist Society*. In: Alasuutari, Pertti & Bickman, Leonard & Brannen, Julia (eds.) *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. London: Sage.
- Summa, Hilka (1995) *Retoriikka ja argumentaatioanalyysi yhteiskuntatutkimuksessa*. Leskinen, Jaakko (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteyksessä*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Sumsion, Jennifer (1999) *A Neophyte Early Childhood Teacher's Developing Relationships with Parents: An Ecological Perspective*. *Early Childhood Research & Practice*. Spring 1999, Volume 1, Number 1.
- Suominen, Heikki (2003) *Diskurssianalyysi lasten ja nuorten hyvinvointiselonteista*. *Yhteiskuntapolitiikka*, Vol. 68, (2003):2, 141-151.
- Suoninen, Eero (1993) *Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi*. Teoksessa: Jokinen Arja & Juhila, Kirsti & Suoninen, Ee-

- ro (1993) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, Eero (1995) Miten rakennamme kulttuurin virtaa? Diskurssianalyttisen tutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa: Leskinen, Jaakko (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteyksessä. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Suoninen, Eero (1999a) Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa: Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1999) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, Eero (1999b) Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa: Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1999) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, Eero (2002) Vuorovaikutus, kokemus ja merkitys. Diskursiivisen sosiaalipsykologian mahdollisuuden kokemuksen tulkinnaissa. *Psykologia* 05/2002, 372–381.
- Sutinen, Päivi (2005) Vanhempana ja aikuisena uusperheessä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 203. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suviaro-Laukka, Kirsi (2004) Käsitteitä perheyöstä ja sen menetelmistä. Teoksessa: Puroila, Anna-Maija (toim.) Kehittyvä perhetyö. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Julkaisusarja 12. Oulu.
- Swick, Kevin J. (2003) Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnerships. *Early Childhood Education Journal*, vol 30. No. 4, Summer, 275–280.
- Swick, Kevin J. & Battle Bailey, Lora (2004) Communicating Effectively with Parents and Families Who are Homeless. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32. No. 3, December, 211–215.
- Takala, Pentti (2005) Perheen muutos ja pohjoismainen perhepolitiikan malli. Teoksessa: Takala, Pentti (toim.) Onko meillä malttia sijoittaa lapsiin? Kelan tutkimusosasto. Helsinki: Kansaneläkelaitos, 20–56.
- Tholander, Michael & Aronsson, Karin (2003) Doing Subteaching in School Group Work: Positionings, Resistance and Participation Frameworks. *Language and Education*, Vol. 17, No. 3.
- Tiilikka, Aila (2004) Vanhempien käsityksiä hyvästä päiväkotikasvatuksesta. Teoksessa: Puroila, Anna-Maija (toim.) Kehittyvä perhetyö. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus julkaisusarja 12. Oulu. ei ole viitettä
- Tiilikka, Aila (2005) Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 76. Oulun yliopisto. Oulu: Oulu University Press.
- Tirola, Marika (2004) Perhetyöhankkeella syvyyttä päiväkodin ja kotien väliseen yhteistyöhön. Teoksessa: Puroila, Anna-Maija (toim.) Kehittyvä perhetyö. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus julkaisusarja 12. Oulu, 119–130.
- Tonttila, Tuula (2006) Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. *Tutkimuksia* 272. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Trevithick, Pamela (2003) Effective relationship-based practise: a theoretical exploration. *Journal of Social Work Practise*, Vol. 17, No. 2, 2003. onko viitettä?
- Törrönen, Jukka (1995) Puhetta viinasta – kuohua yhteiskunnasta. Tekstin arvojen ja todellisuuskuvan jäljillä. *Tiedotustutkimus* 4/95.
- Törrönen, Jukka (2000) Subjektiaseman käsite empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. *Sosiologia* 3/2000, 243–255.
- Uusimäki, Mervi (2006) Perhetyötäkö kaikki? Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus julkaisusarja 20. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, Oulu.
- Wahlström, Jarl (1992) Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 94. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä Printing House.
- Wahlström, Jarl (1993a) Merkitysten muuttuminen perheterapiassa. *Lectio praeursoria. Psykologia* 28 3/93, 183–186.
- Wahlström, Jarl (1993b) Kvalitatiivinen analyysi terapiatutkimuksessa. *Psykologia* 28 4/93, 248–254.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) Julkaisuja 9. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (2009) Nuorten elämäntieteen suunnittelun relationaalisia aspekteja. Opetushallitus. www.opetushallitus.fi/julkaisut.
- Waris, Heikki (1961) Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalipolitiikka: johdatus sosiaalipolitiikkaan. WSOY.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) Oppaita 56. Toinen, tarkistettu painos. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. (1. painos 2003)

- Varhaiskasvatus vuoteen 2020 (2008) Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. onko viitettä?
- Warner, Richard (2001) Grice on Reasons and Rationality. Introduction. In: Grice, Paul. Aspects of Reason. Oxford: Clarendon Press. onko viitettä?
- Varto, Juha (1992) Laadullisen tutkimuksen metodologia. Hygienia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Varto, Juha (2007) Dialogi. Teoksessa: Bardy, Marjatta & Haapalainen, Riikka & Isotalo, Merja & Korhonen, Pekka (toim.) Taide keskellä elämää. Kiasma. Helsinki: Like.
- Walker, Jim (2008) Communication and social work from an attachment perspective. Journal of Social Work Practise Vol. 22. No. 1, Mansh 2008, pp. 5–13.
- Widdicombe, Sue & Woolffitt, Robin (1995) The Language of Youth Subcultures. Social Identity in Action. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Wikipedia (2010) <http://fi.wikipedia.org/wiki/Vertaistuki>. Viljamaa, Maija (2004) Perheyöhankkeita Oulussa. Teoksessa: Puroila, Anna-Maija (toim.) Kehittyvä perhetyö. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 12. Oulu.
- Wood, Linda A. & Kroger, Rolf O. (2000) Doing Discourse Analysis. Methods for Studying Action in Talk and Text. Sage Publication, Inc. California: Thousand Oaks.
- Vuori, Jaana (2001) Äidit, isät ja ammattilaiset. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Vuorikoski, Marjo (2007) Naisopettajan oma tila. Opettajadiskurssit identiteetin muovaajina. Kasvatus 5/2007, 468–478.
- Vuorisalo, Mari (2009) Ken leikkiin ryhtyy – leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa: Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Välimäki, Anna-Leena (1999) Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvulla. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Välimäki, Anna-Leena (2004) Vertaishaastattelu näkökulmana arviointiin. Finsoc News. Uutiskirje sosiaalihuollon menetelmien arvioinnista 1/2004. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Välimäki, Anna-Leena & Rauhaluoma, Pirkko-Liisa (2000) Lasten päivähoiton taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 65 (2000):5, 387–405.
- Värri, Veli-Matti (2000) Hyvä kasvatus – kasvatusta hyvään; dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Yang, Heayoung & McMullen Benson, Mary (2003) Understanding the Relationships among American Primary-Grade Teachers and Korean Mothers: The Role of Communication and Cultural Sensitivity in the Linguistically Diverse Classroom. Early Childhood Research & Practice. Spring 2003, Volume 5, Number 1.

Lait ja asetukset

- Asetus (239/1973). Asetus lasten päivähoitosta 239/1973
- Laki (36/1973). Laki lasten päivähoitosta 36/1973
- Laki (417/2007). Lastensuojelulaki 13.4. 2007/417
- Laki (1128/1996). Laki lasten kotihoidon tuesta 1128/1996
- KM 1971: A 20. Lasten päivähoitokomitean mietintö. Helsinki 1971
- KM 1980: 31. Päivähoiton kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31
- Laki (812/2000) Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista. 22.9.2000.