



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

Varhaiskasvattajat perhekoulussa-

Varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä
Keravan perhekoulusta ammatillisen osaamisen
ja perhekoulun menetelmien näkökulmasta

Kiviranta, Heidi



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

Laurea-ammattikorkeakoulu

Varhaiskasvattajat perhekoulussa-
Varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä Keravan
perhekoulusta ammatillisen osaamisen ja perhekoulun
menetelmien näkökulmasta

Kiviranta, Heidi
SSE215SA
Opinnäytetyö
Lokakuu, 2016

Heidi Kiviranta

Varhaiskasvattajat perhekoulussa- Varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä Keravan perhekoulusta ammatillisen osaamisen ja perhekoulun menetelmien näkökulmasta

Vuosi 2016 Sivumäärä 64

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää Keravalla keväällä 2016 perhekouluun osallistuneiden varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä perhekoulusta ammatillisen osaamisen ja perhekoulun menetelmien näkökulmasta. Tutkielmani tavoitteena oli tuottaa tietoa Keravan kaupungin kasvatus- ja opetustoimelle perhekoulun merkityksestä varhaiskasvattajien ammatillisen osaamisen näkökulmasta. Tutkielmani tulokset ovat sidoksissa tutkielman teoreettiseen viitekehykseen, joka koostuu varhaiskasvatuksen ja perhekoulun perusteista, varhaiskasvattajan ammatillisesta osaamisesta, reflektiosta ja asiantuntijuudesta.

Tutkielma oli kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin perhekouluun osallistuneilta kolmelta varhaiskasvattajalta teemahaastatteluilla. Haastattelut analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä. Tutkielmani tulosten mukaan perhekoulun merkittävintä antia haastateltaville tarjosi reflektio muiden varhaiskasvattajien kanssa sekä vertaisoppiminen. Perhekoulusta saadun ammatillisen osaamisen jakamisen keinoiksi nähtiin vuorovaikutus ja sosiaalinen reflektio. Perhekoulun menetelmistä nousi esille positiivisen palautteen antaminen, huomiotta jättäminen, ennakointi ja struktuuri. Menetelmien soveltamisessa lähtökohtana tulee olla lasten tarpeet sekä menetelmien pedagoginen soveltaminen ja sisäistäminen. Menetelmien soveltamisen haasteina näyttäytyi henkilöstöressurit, ympäristö- ja tilanetekijät, vertaistuen - sekä ajanpuute. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa perhekoulun tulevia muotoja ja toimintamalleja Keravalla.

Asiasanat: asiantuntijuus, perhekoulu, reflektio, varhaiskasvatus, yhteistyö

Heidi Kiviranta

Early childhood educators in the Family School-

Year	2016	Pages	64
------	------	-------	----

The purpose of this thesis was to find out the experiences and perceptions of early childhood educators in the Family School regarding their required professional competences and the Family School's methods within the Family School programme in the city of Kerava. The theoretical framework of this thesis consists of early childhood and family school-based, early childhood educator's professional competences, reflection and expertise.

The thesis was conducted as qualitative research by individually interviewing all the educators.

The theoretical framework of the thesis was connected to the results. The results showed that the most prominent issues that Family School offered were the reflection with other early childhood educators, collaboration and peer learning. It was found that the Family School methods are used in the educators' everyday work. However, the results show that there are some challenges in the application of the methods. The results of this thesis can be utilized by Family School when planning future formats and models in Kerava.

Keywords: Cooperation, Early childhood education, Expertise, Reflection, The Family School

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Perhekoulu-toimintamalli vanhemmuuden tukena	7
	2.1 Keravan perhekoulu-toimintamalli	9
	2.2 Keravan perhekoulun kontekstina varhaiskasvatus.....	10
3	Varhaiskasvatuksen perusteet ja tehtävä	10
	3.1 Varhaiskasvatus vanhemmuuden tukena.....	12
	3.2 Varhaiskasvatus monialaisena yhteistyötahona.....	13
	3.3 Varhaiskasvatus kehittämistyön kontekstina	14
4	Varhaiskasvattaja varhaiskasvatusta toteuttamassa.....	16
	4.1 Varhaiskasvattajan ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus	17
	4.2 Varhaiskasvattaja perhekoulussa ammatillista osaamista kehittämässä.....	18
5	Reflektio varhaiskasvattajan ammatillista osaamista kehittämässä	21
	5.1 Itsereflektio	21
	5.2 Varhaiskasvatuksen toimintamalleihin kohdistuva reflektio	23
	5.3 Reflektion sosiaalinen ulottuvuus.....	24
6	Opinnäytetyöprosessi.....	24
	6.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset	25
	6.2 Laadullinen tutkimus	27
	6.3 Teemahaastattelu	27
	6.4 Aineiston analyysi	29
	6.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	33
7	Tulokset	36
	7.1 Perhekoulu kokemuksena	36
	7.2 Vaikutus omaan ammatilliseen osaamiseen	38
	7.3 Uusia menetelmiä omaan työhön	39
	7.4 Osaamisen vieminen työpaikalle.....	42
8	Johtopäätökset	43
9	Pohdinta	49
	Kuviot.....	58
	Taulukot.....	59
	Liitteet	60

1 Johdanto

Varhaiskasvatus on parhaillaan suurten muutosten edessä. Varhaiskasvatusta ohjaavat säädökset ja lait, kuten varhaiskasvatustilaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat uudistuneet ja parhaillaan uudistumassa. Varhaiskasvatustilain ensimmäinen osa on hyväksytty ja astunut voimaan 1.8.2015. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat valmistuneet ja voimassa 18.10.2016 alkaen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Nämä uudistukset yhdessä yhteiskunnallisten muutosten kanssa haastavat varhaiskasvattajien ammatillisen osaamisen.

Työryhmä joka lainsäädäntöä valmisteli, linjasi varhaiskasvatuksen yhdeksi suuntalinjaksi henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisen. Ammatillisen osaamisen kehittymisen tarpeeseen voidaan vastata paitsi lisäkoulutuksella myös monialaisella yhteistyöllä. Monialaista yhteistyötä edellyttävät niin varhaiskasvatustilaki kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteetkin.

Yksi esimerkki tällaisesta eri sektoreiden välisestä yhteistyöstä joka toimii myös lisäkoulutuksena, on Keravan perhekoulu- toimintamalli, jota opinnäytetyössäni tutkin. Keravan perhekoulu on toimintamalli, jossa lapsi, vanhemmat ja lapsen varhaiskasvattaja päiväkodista osallistuvat perhekouluun, jossa vanhemmille on oma vertaistuellinen ryhmä ja lapsille ja varhaiskasvattajille oma ryhmä. Lapset valikoituvat mukaan perhekouluun psykologin kautta ja heillä on pulmaa esimerkiksi tarkkaavaisuudessa. Keväällä 2016 Keravalla toteutettiin ensimmäistä kertaa perhekoulu tällä toimintamallilla, jossa lasten ja vanhempien lisäksi perhekouluun osallistuivat varhaiskasvattajat. Aiemmin perhekoulu on järjestetty perheneuvolan toimesta ja niin että mukana ovat olleet lapsi ja vanhemmat. Opinnäytetyöni pohjautui Keravan kasvatust- ja opetustoimen tarpeeseen saada tutkittua tietoa tästä uudesta toimintamallista. Kehittämistä ajatellen tutkittu tieto toimintamallista on tärkeää.

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli perhekouluun osallistuneiden varhaiskasvattajien teema- haastatteluilla kartoittaa ja kuvailla työntekijöiden ammatillisen osaamisen kehittymistä ja vahvistumista, perhekoulusta saadun osaamisen jakamista sekä perhekoulun menetelmien soveltamista varhaiskasvatustyöhön. Opinnäytetyöni teoreettinen viitekehys muodostuu varhaiskasvatuksen ja perhekoulun perusteista, varhaiskasvattajaan, ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen sekä reflektioon liittyvästä kirjallisuudesta ja tutkimuksista.

Työni aluksi kuvaan lyhyesti perhekoulu-toimintamallia, Keravan toimintamallia sekä Keravan varhaiskasvatusta perhekoulun kontekstina. Tämän jälkeen kerron varhaiskasvatuksen perusteista ja tehtävistä, varhaiskasvatuksesta vanhemmuuden tukena, monialaisena yhteistyötahona sekä kehittämistyön kontekstina. Luvussa neljä käsittelen varhaiskasvattajaa ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden näkökulmasta sekä varhaiskasvattajaa perhekoulussa ammatillista osaamisesta kehittämässä. Viidennessä luvussa kerron reflektiosta itsereflektion,

toimintamallien reflektion sekä reflektion sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmista. Opinnäytetyöprosessia, tuloksia ja johtopäätöksiä esittelen luvusta kuusi lukuun kahdeksan. Opinnäytetyöni päätän pohdintaan.

2 Perhekoulu-toimintamalli vanhemmuuden tukena

Esittelen ensin perhekoulua yleisellä tasolla sekä tutkimuksia joita perhekoulusta on aiemmin tehty. Seuraavaksi käsittelem Keravan perhekoulun toimintamallia, jotta lukijalle muodostuu paras mahdollinen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Ilmiön ympäristöä, Keravan varhaiskasvatusta kuvaan tämän osion lopuksi.

Perhekoulu on lastenpsykiatrien Joanne Bartonin ja Seija Sandbergin kehittämä ”Pre-school Overactivity Programme”-kuntoutusmenetelmään perustuva toimintamalli, joka on kehitetty vastaamaan ylivilkkaiden leikki-ikäisten lasten vanhempien tarpeeseen saada erityistä tukea ja ohjausta. Materiaalia ovat Suomessa käyttäneet ja edelleen kehittäneet ADHD-keskusten ammattilaiset. Perhekoulu-toimintamallissa lapsille järjestetään oma käyttäytymisterapeuttisten periaatteiden mukaan toimiva ryhmä ja vanhemmille oma psykoedukatiivinen vertaisryhmä. Perhekoulussa sekä lasten että vanhempien ryhmä kokoontuu samanaikaisesti, mutta omilla vierekkäisissä tiloissaan. Perhekoulu rakentuu Perhekoulun käsikirjan ympärille, joka toimii käytännön oppaana vanhemmille ja jää perhekoulun päätyttyä vanhempien avuksi ja tueksi. (Heikinheimo, Leppänen, Paatero & Seppälä 2012, 4-7; Sandberg, Santanen, Jansson Lauhala & Rinne 2008, 5.)

Perhekoulua on tutkittu tieteellisesti vain varsin vähän. Vuonna 2008 perhekoulua on tutkinut Eeva-Liisa Salmi väitöskirjassaan: ”The family school: The impact of a group training programme on overactive hard-to-manage preschool children and their parents”. Salmen väitöskirjätutkimuksen tarkoituksena oli arvioida perhekoulu-intervention aikaansaamia muutoksia vanhempien näkemyksissä koskien heidän omia vanhemmuustaitoja sekä lapsen haastavaa käytöstä ja sitä ovatko muutokset pysyviä. Salmi haastatteli äidit ennen perhekoulua ja sen jälkeen. Puolisoilta ja päivähoidon henkilöstöltä aineisto kerättiin kyselykaavakkeilla. Vaikutusten pysyvyyttä arvioitiin vuosi intervention aloittamisen jälkeen. Tutkimuksen tuloksissa käy ilmi, että kuusi kuukautta intervention aloittamisen jälkeen äidit kokivat selviytyvänsä arkitalanteissa aiempaa paremmin erityisesti tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyi ylivilkkaasti, oli keskittymätön tai uhmakas. Merkittävä huomio tuloksissa oli, että myös puoliset kokivat samoin, vaikka he eivät osallistuneet perhekouluun. Muutokset olivat suurempia niillä vanhemmilla, jotka olivat kokeneet omaavansa puutteelliset vanhemmuustaidot. Lapsen haastavaa käyttäytymistä arvioidessa äidit kokivat lasten käyttäytymisongelmien vähentyneen ja lasten olevan tottelevaisempia ja vähemmän ylivilkkaita. Päivähoidon henkilöstö koki lasten käyttäytymisen

muuttuneen kokonaisvaltaisesti parempaan suuntaan, lasten koettiin olevan vähemmän levottomia ja erityisesti keskittymisen tehtäviin koettiin parantuneen. Muutokset olivat havaittavissa vielä vuosi intervention aloittamisen jälkeen. (Lyhytkestoilla ryhmämuotoisilla interventioilla pysyviä muutoksia niin vanhemman vanhemmuuden taidoissa kuin lasten käyttäytymisessä 2008; Salmi 2008, 76.)

Mielestäni erityisen mielenkiintoista Salmen tutkimuksessa oman opinnäytetyöni kannalta oli tulos siitä, että myös puoliset kokivat selviytyvänsä paremmin arjen tilanteissa, vaikka he eivät olleet osallistuneet perhekouluun. Osaamisen jakaminen, joka on opinnäytetyöni yksi teema, nousee minusta tämän tutkimustuloksen valossa merkittävään rooliin. Voisiko hyvin onnistuessaan, perhekoulusta saatu osaaminen vaikuttaa myös perhekouluun osallistuneiden varhaiskasvattajien tiimikavereiden ammatilliseen osaamiseen ja kehittymiseen? Voisivatko hekin kokea selviytyvänsä paremmin arjen tilanteissa?

Vuonna 2003 valmistunut Eija Palomäen lisensiaatintutkinto: ”Ryhmämuotoisen lyhytintervention vaikutus leikki-ikäisten lasten käyttäytymisvaikeuksiin, Perhekoulu POP (Preschool Overactivity Programme)” tutki lasten käytöstä ja siinä ilmeneviä ongelmia. Palomäki haastatteli vanhempia ennen perhekoulua sekä kolme kuukautta perhekoulun päättymisen jälkeen. Tutkimuksen tuloksissa käy ilmi, että lasten uhmakkuus ja aggressiivisuus vähentyivät sekä keskittymisvaikeudet vähenivät tytöillä ja vaikeasti uhmakkailla lapsilla. Interventio oli kaikkein tehokkainta niiden lasten kohdalla, joiden oireet oli kliinisesti diagnosoitu. Heillä etenkin tarkkaamattomuusongelmat vähenivät. Interventiolla ei sen sijaan ollut vaikutusta lasten tunne-elämän vaikeuksiin kuten depressiivisyyteen, ahdistukseen tai pelkoon. (Palomäki 2003, Mäen ja Sorvalin 2012, 3-4, mukaan.)

Palomäen tutkimuksen tulos lapsen uhmakuuden ja aggressiivisuuden vähentymisestä on mielenkiintoinen. Omassa opinnäytetyössäni mielenkiinnon kohteena on kasvattajien ammatillinen osaaminen ja sen kehittyminen. Mielestäni on mielenkiintoista nähdä kuinka varhaiskasvattajat kokevat ammatillisen osaamisen kehittyneen. Jos arki päiväkodissa on perhekoulun jälkeen sujuvampaa, voidaan mielestäni tämän tutkimustuloksen valossa pohtia, onko se kehittyneen ammatillisuuden vai lapsen muuttuneen käytöksen ansiota?

Katajisto ja Tuominen (2006, 28) ovat omassa pro-gradussaan tutkineet ylivilkkaiden ja muiden saman ikäisten lasten vanhemmuutta ja perhekouluintervention vaikuttavuutta. Heidän tutkimustuloksistaan ilmenee, että perhekoululla näytti olevan myönteinen vaikutus sekä vanhempien vanhemmuuskokemuksiin, että ohjauskeinoihin ja lasten käyttäytymiseen.

Aiemmissa tutkimuksissa perhekoulua on tutkittu lapsen käyttäytymisen ja vanhemmuuden näkökulmista. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta perhekoulua ei ole tutkittu kuin opinnäytetöiden toimesta. Tämän selittää se, että perhekoulun malli, jossa perhekouluun osallistuu lapsen ja vanhempien lisäksi myös varhaiskasvattaja on vielä suhteellisen harvinainen.

2.1 Keravan perhekoulu-toimintamalli

Keravan perhekoulun-toimintamalli eroaa alkuperäisestä perhekoulu-toimintamallista siinä, että tässä mallissa vanhempien ja lasten lisäksi perhekouluun osallistuu myös varhaiskasvattaja lapsen päiväkodista. Tällaista mallia on aiemmin käytetty ainakin Järvenpäässä. Järvenpäässä tämän muotoista perhekoulua on toteutettu vuodesta 2007 lähtien (Heikinheimo ym. 2012, 4). Keravalla perhekoulu toimi tämän mallin mukaisena ensimmäistä kertaa keväällä 2016.

Järvenpäässä perhekoulumallia on sovellettu Järvenpään palvelupalettiin sopivaksi ja mallista on muodostunut monikerroksinen kokonaisuus, siten että lapsen saadessa kutsun perhekouluun hakemuksen pohjalta, kutsun saavat myös lapsen molemmat vanhemmat sekä lähityöntekijä lapsen päiväkodista. Järvenpään mallissa tulokset ovat olleet hyviä ja mallin siirtäminen päiväkodin arkeen on sujunut vaivattomasti. (Heikinheimo ym. 2012, 4.)

Keravalla perhekoulua on toteutettu jo useamman vuoden ajan perheneuvolan toimesta. Keväällä 2016 Keravan perheneuvola yhteistyössä varhaiskasvatuksen kanssa lähti toteuttamaan Järvenpään mallin mukaista perhekoulua, jolloin lasten ja vanhempien lisäksi perhekouluun osallistuu myös varhaiskasvattaja lapsen päiväkodista. (Söderqvist 2016.)

Lasten ryhmässä on ohjaajan lisäksi jokaisen lapsen kanssa henkilökohtaisesti toimiva kasvattaja. Kasvattaja vaihtuu eri toimintakerroilla. Kasvattajan vaihdon myötä lapsi saa kokemuksen eri aikuisten kanssa toimimisesta ja kokemuksen siitä, että aikuisen vaihdosta huolimatta toimintatapa pysyy samana. Lasten toiminta tapahtuu samassa tilassa toisten lasten ja kasvattajien kanssa, mutta pääosa työskentelystä tapahtuu kuitenkin lapsen ja hänen senkertaisten kasvattajan kesken. (Lehto 2016.)

Keravan kevään 2016 perhekoulussa on mukana viisi perhettä ja kuusi lasta. Perheet ovat valikoituneet mukaan psykologin kautta, eikä esimerkiksi ADHD-diagnoosi ole ollut vaatimuksena perhekouluun osallistumiselle. Kasvattajat ovat valikoituneet mukaan lasten kautta, toisin sanoen sitä kautta missä lapsiryhmässä perhekouluun osallistuneet lapset ovat päivähoidossa. (Lehto 2016.) Tunnistettavuuden vuoksi tässä opinnäytetyössä ei kerrota perhekouluun osallistuneiden kasvattajien sukupuolta tai ammattinimikettä, vaan kaikista perhekouluun osallistuneista kasvattajista käytetään nimitystä varhaiskasvattaja.

2.2 Keravan perhekoulun kontekstina varhaiskasvatus

Kerava on 35 317 asukkaan kaupunki 30 kilometrin päässä Helsingistä. Keravan naapureita ovat Järvenpää, Sipoo, Tuusula ja Vantaa. Kerava koostuu 14 kaupunginosasta, joita ovat Alikerava, Ylikerava, Sompio, Kaleva, Lapila, Ahjo, Kannisto, Kilta, Koivikko, Sorsakorpi, Savio, Kaskela, Jokivarsi sekä Keskusta. Keravan kaupungin tunnuslause on "pieni suuri Kerava". Keravan visio vuoteen 2020 on "Onnellinen Kerava". (Kerava 2015.)

Kasvatuspalveluita Keravalla tuottaa kasvatus- ja opetustoimi. Keravan visiona on luoda lapsille ja nuorille tulevaisuuden tekijöinä sellainen kasvun ympäristö, joka takaa heille valmiudet elinikäistä kasvua, oppimista ja sivistymistä varten. Varhaiskasvatus ja opetus toimivat tiiviissä yhteistyössä tukien keravalaisia asiakasperheitä heidän kasvatustehtävässä. (Kerava 2016.)

Keravalla toimii yhteensä 19 kunnallista päivähoitoyksikköä sekä yksityisiä varhaiskasvatusta tarjoavia yksiköitä. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on luoda perusta elinikäiselle kasvulle ja oppimiselle. Keravan kunnallisia päivähoitoyksiköitä ovat Aarre, Heikkilä, Jaakkola, Kaleva, Kannisto, Keravanjoki, Keskusta, Kurjenpuisto, Kurkela, Lapila, Marttila, Naavapuisto, Niinipuu, Päivölänkaari, Savenvalaja, Savio, Sompio, Sorsakorpi ja Virrenkulma (Kerava 2016a).

Perhekouluun osallistuneet varhaiskasvattajat työskentelevät eri yksiköissä, eri puolilla Keravan kaupunkia. Kasvattajat valikoituivat mukaan perhekouluun lapsen kautta. (Lehto 2016.)

3 Varhaiskasvatuksen perusteet ja tehtävä

Opinnäytetyöni tutkii varhaiskasvattajien käsityksiä ja kokemuksia perhekoulusta ammatillisen osaamisen ja perhekoulun menetelmien näkökulmasta ja tässä osiossa käsitellään tutkitavan ilmiön ympäristöä; varhaiskasvatusta eri näkökulmista. Luvun alussa käsittelen varhaiskasvatuksen perusteita ja tehtävää jonka jälkeen kerron varhaiskasvatuksesta vanhemmuuden tukemisen näkökulmasta sekä varhaiskasvatuksesta moniammatillisena yhteistyötahona. Päätän tämän osion käsittelemällä varhaiskasvatusta kehittämistyön kontekstina.

Varhaiskasvatuksen kentällä puhuttelee parhaillaan muutokset tuulet, kun varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja, säädöksiä ja lakeja uudistetaan. Valtakunnallisesti varhaiskasvatusta ohjaa muun muassa varhaiskasvatustalaki sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatusta ohjaava laki, varhaiskasvatustalaki on vastikään korvannut vanhan päivähoitolain. Varhaiskasvatustalain ensimmäinen osa on hyväksytty ja astunut voimaan 1.8.2015.

Varhaiskasvatustalain myötä Opetushallituksesta on tullut varhaiskasvatuksen asiantuntijajivasto elokuussa 2015. Opetushallituksen tulee elokuusta 2015 lähtien seurata varhaiskasvatuksen järjestämistä, vastata varhaiskasvatuksen kehittämistä ja laatia valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (Opetushallituksesta varhaiskasvatuksen asiantuntijajivasto 2015).

Edelliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2003, ja perusteita on tarkistettu vuonna 2005. Opinnäytetyöni työstämisen aikaan Opetushallituksessa oli käynnissä VASU2017- varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen ja perusteet valmistuivat juuri ennen opinnäytetyöni valmistumista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, joka on varhaiskasvatustalain mukainen. Varhaiskasvatusta toteutetaan varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden mukaisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8.)

Jokaisella lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten iän - ja kehityksenmukaista kokonaisvaltaista kasvua, terveyttä ja hyvinvointia, sekä tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista. (Varhaiskasvatus 2016) Yhteiskunnallisesti varhaiskasvatuksella on monia erilaisia tehtäviä, lasten tasa-arvoa edistävänä ja syrjäytymistä ehkäisevänä palveluna. Varhaiskasvatus ja siellä saadut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta yhteisössä, varhaiskasvatus antaa valmiuksia ja osaamista joita lapset myöhemmin oppimisen polullaan ja yhteiskunnassa toimiessaan tarvitsevat. Varhaiskasvatus myös tukee huoltajia heidän kasvatustyössään ja mahdollistaa heidän työelämäään tai opiskeluun osallistumisen. Uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti varhaiskasvatus on sitoutumatonta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 14-16.)

”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatukseen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatus). Varhaiskasvatusta voidaan järjestää eri muodoissa päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai esimerkiksi kerho- tai leikkitoimintana. Jokaisella lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen, lapsen varhaiskasvatukseen osallistumisesta päättää lapsen vanhemmat. Esiopetus on toiminnallisesti varhaiskasvatusta ja elokuusta 2015 lähtien osallistuminen esiopetukseen on ollut velvoittavaa. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, mutta sitä säätelee perusopetuslaki. (Varhaiskasvatus)

Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan ytimessä on uusien vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan moninainen ja tavoitteellinen vuorovaikutus lasten ja kasvattajien välillä. Vuorovaikutuksessa kasvattajalla on aina sekä valta että vastuu. Vuorovaikutuksen tulee perustua tasa-arvoisuuteen ja vastavuoroisuuteen. Kehityksen ja oppimisen tuke- misessa, niin että se edistää lasten hyvinvointia on merkityksellistä välittää lapsista aidosti,

uskoa lapsen mahdollisuuksiin ja vahvistaa heidän myönteistä käsitystä itsestään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21.)

3.1 Varhaiskasvatus vanhemmuuden tukena

Vanhemmuuden tukeminen on yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä. Perhekoulu on kehitetty vastaamaan ylivilkkaisten leikki-ikäisten lasten vanhempien tarpeeseen saada erityistä tukea ja ohjausta. (Sandberg ym. 2008, 5.) Keravan perhekoulu-toimintamallissa vanhemmuuden tukemisen voidaan nähdä olevan hyvin kokonaisvaltaista.

Varhaiskasvatusta toteutetaan yhteistyössä huoltajien ja vanhempien sekä muiden tahojen kanssa. Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä on eri aikoina luonnehdittu vanhempien valistamiseksi, vanhempainkasvatukseksi, kotien kasvatustyön tukemiseksi, vanhempien vaikuttajuudeksi ja kasvatuskumppanuudeksi. (Hujala ym. 1998, 127-138; Määttä 1999; Onnismaa 2010, Kekkosen 2012, 33 mukaan.) Varhaiskasvatuksen kontekstissa on viime vuodet puhuttu vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä nimellä kasvatuskumppanuus. Kasvatuskumppanuus on määritelty esimerkiksi edellisissä varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa: ”Kasvatuskumppanuudella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa. Kasvatuskumppanuudessa korostetaan keskinäistä luottamusta, tasavertaisuutta ja molempipuolista kunnioittamista. Vastuu lapsen kasvusta ja kehityksestä on vanhemmilla ja henkilöstöllä on ammatin tarjoama tieto ja osaaminen”. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Uudessa varhaiskasvatuslaissa tai uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei puhuta enää kasvatuskumppanuudesta, vaan huoltajien ja vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä (L36/1973: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 32-33). Yhteistyön lähtökohdaksi on lasten tarpeet ja luottamuksen rakentuminen, osapuolten tasa-arvoinen vuorovaikutus sekä keskinäinen kunnioitus. Toteutettaessa yhteistyötä huoltajien ja perheiden kanssa huomioidaan perheiden moninaisuus, yksilölliset tarpeet sekä huoltajuuteen liittyvät asiat. Edellytykset hyvälle yhteistyölle ovat ammatillinen, avoin ja kunnioittava suhtautuminen erilaisiin perheisiin, kotien erilaisiin katsomuksiin, uskontoihin, perinteisiin ja perhemalleihin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 16-17;33.)

Yhteistyölle ei ole uusissa varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa määritelty tiettyä muotoa, vaan yhteistyön muoto ja tehtävät muotoutuvat tarpeen mukaan lapsen varhaiskasvatuksen aikana. Hyvä yhteistyö huoltajien kanssa auttaa tunnistamaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen alueella olevan mahdollisen tuen tarpeen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yhteistyön merkitys korostuu erityisesti silloin kun lapsen kasvussa ja kehityksessä on

tuen tarvetta. Vastuu, siitä että yhteistyö toteutuu ja on suunnitelmallista ja tarvittaessa monialaista on varhaiskasvatuksen järjestäjällä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 16;32-33;53.)

Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö VKK- metro teki vuonna 2001 tutkimuksen, jossa tutkittiin vanhempien osallisuutta päivähoidossa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että henkilökunnalla on erilaisia suhtautumistapoja vanhempiin. Yksi suhtautumistapa oli asiakkuusnäkökulma, jossa painotetaan vanhempien mielipiteitä ja toiveita. Asiakkuusnäkökulmassa tavoitteena on täyttää nämä toiveet mahdollisimman kattavasti. Toinen näkökulma oli asiantuntijanäkökulma. Asiantuntijanäkökulmassa painottuu työntekijöiden osaaminen, jolloin vanhempien mielipiteillä ei nähdä olevan hyötyä. Näkökulmista kolmas oli kumppanuusnäkökulma, joka painottaa kasvatustyön tekemistä yhdessä, ratkaisujen etsimistä yhdessä erilaisiin kasvatuksen tilanteisiin. (Venninen, Leinonen, Rautavaara-Hämäläinen & Purola 2011, 23.)

Tutkimuksessa vanhemmuuden osallisuuden esteiksi muodostuivat henkilökunnan näkökulmasta vanhempien kiire, tietämättömyys päivähoidon sisällöstä sekä välinpitämätön asenne päiväkotia kohtaan. Vanhempien osallisuuden lisäämistä vaikeuttivat työntekijöiden kiire, henkilökunnan ja tilojen vähäinen määrä. Yhteisinä haasteina nähtiin kulttuurierot, yhteisen kielen puute sekä henkilökohtaisen, kasvokkain tapahtuvien kohtaamisten puute. Toisaalta kaikki kasvattajat eivät kokeneet, että vanhempien osallisuudelle olisi esteitä. (Venninen ym. 2011, 37.)

Vennisen ym. (2011, 55-56) mukaan vanhemmat otettiin vastaan hyvin mutta edellytyksenä sille, että vanhempi voisi vaikuttaa lapsensa päivähoitoon oli vanhemman oma aktiivisuus. Monissa päiväkodeissa oli lähdetty panostamaan vanhempien kanssa käytävään vuorovaikutukseen. Päiväkodin arkea oli pyritty tekemään vanhemmille näkyväksi. Vanhempien osallisuuden tukemisessa avainasemassa nähtiin olevan avoin ja positiivinen suhtautuminen vanhempiin ja heidän osallisuuteen. Tutkimuksessa parantamisen varaa vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä nähtiin olevan erityisesti tiedonkulussa.

3.2 Varhaiskasvatus monialaisena yhteistyötahona

Varhaiskasvatuksessa yhteistyötä tehdään vanhempien lisäksi myös muiden tahojen kanssa. Käsitteitä moniammatillinen- tai monialainen yhteistyö käytetään usein rinnakkain ja minun työssäni ne tarkoittavat likipitään samaa asiaa. Perhekoulu järjestettiin Keravalla monialaisena yhteistyönä, johon osallistuivat perheneuvola ja varhaiskasvatus. Monialaisen yhteistyönä muotona voidaan nähdä se, että Keravan perhekoulu- toimintamallissa perhekouluun osallistuneiden varhaiskasvattajien tarkoituksena on jakaa perhekoulusta saatua ammatillista osaamista tiimissä ja päiväkodissa.

Monialainen yhteistyö voidaan käsittää sekä sisäisenä että ulkoisena toimintamallina. Sisäinen toimintamalli käsittää eri koulutustaustaiset ja eri ammatillisen kehittymisen vaiheessa olevat henkilöt, jotka tuovat oman osaamisensa yhteiseen käyttöön ja näiden osaamisten pohjalta luodaan uutta osaamista. Ulkoinen moniammatillisuus tarkoittaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen yhteistyötä muiden asiantuntijoiden kanssa, jotka tekevät työtä samojen lasten ja perheiden kanssa (Karila & Nummenmaa 2001, 42, Hopparin 2014, 13 mukaan).

Uusi varhaiskasvatuslaki korostaa monialaisen yhteistyön tärkeyttä. Varhaiskasvatuslaki velvoittaa varhaiskasvatusta järjestettäessä toimimaan yhteistyössä opetuksen, liikunnasta ja kulttuurista, sosiaalihuollosta, lastensuojelusta, neuvolatoiminnasta ja muusta terveydenhuollosta vastaavien ja muiden tarvittavien tahojen kanssa (L36/1973: Lakimuutoksen keskeinen sisältö 2015). Tavoitteena monialaisessa yhteistyössä on varmistaa varhaiskasvatuksen toteuttaminen varhaiskasvatuksen toimintayksiköissä siten, että se vastaa lasten tarpeisiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 33).

Hoppari on omassa pro gradu-tutkielmassaan tutkinut moniammatillista yhteistyötä varhaiskasvatuksen kokemana. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää moniammatillista yhteistyötä eri asiantuntijoiden kesken, sekä lisäksi tutkia mikä yhteistyötä edistää ja hankaloittaa, näkökulman ollessa varhaiskasvatuksen kokemuksessa. Tutkimuksen tuloksissa ilmenee, että varhaiskasvatus kokee moniammatillisen yhteistyön merkittävänä. Varhaiskasvatus kokee, että moniammatillisen yhteistyön tueksi tarvitaan organisaatioon luotuja yhteistyön rakenteita sekä yhteisiä toimintakäytäntöjä. Moniammatillista yhteistyötä tutkimuksen tulosten mukaan edistää yhteiset säännölliset tapaamiset, rakenteisiin luodut yhteistyön toimintamallit, työnjaon selkeä määrittely sekä luottamus. Yhteistyötä hankaloittaa lasta koskevan tiedon jakamisen epäselvät käytännöt, henkilöiden vaihtumiset sekä organisaatiomuutokset. Varhaiskasvatuksessa koetaan toisinaan, että moniammatillinen yhteistyö on haastavaa toteuttaa. Siitä huolimatta, sen eteen ollaan valmiita tekemään kaikki mahdollinen lapsen edun vuoksi. Varhaiskasvatuksessa tiedostetaan, että lapsen ja perheen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi tarvitaan vastavuoroista yhteistyötä muiden asiantuntijatahojen kanssa ja tällaista yhteistyötä varhaiskasvatuksen kentällä myös toivotaan. Vastuun yhteistyöstä koetaan kuitenkin olevan varhaiskasvatuksella. (Hoppari 2014, 3;67-68.)

3.3 Varhaiskasvatus kehittämistyön kontekstina

Varhaiskasvatuksella kehittämistyön kontekstina on omat erityispiirteensä. Varhaiskasvatus työn kehittämisen kontekstina on monella tapaa haastava. Yhteistä aikaa, jota kehittämiseen liittyvät asiat vaativat on varhaiskasvatuksen luonteen vuoksi haastava löytää. Henkilökunnan vaihtuvuus on toinen kehittämistä vaikeuttava haaste varhaiskasvatuksessa. (Venninen, 2009, 37.)

Asiantuntijuuden yksi keskeinen rakentaja on toimintaympäristö. Karila on omassa väitöstutkimuksessaan tutkinut lastentarhanopettajien asiantuntijuutta ja hänen tutkimuksen mukaan asiantuntijuuden rakentumisen ja kehittymisen kannalta olennaista oli se, minkälaisia kulttuurisia ominaisuuksia toimintaympäristö sisältää. Karilan tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien toimintakulttuurit luokiteltiin innovatiivisiksi, murroksessa oleviksi tai muutosta karttaviksi. (Karila 1997, 8:53)

Innovatiiviselle toimintakulttuurille ominaista oli, että päiväkodilla oli oma kasvatuksellinen linja ja linjaa kehitettiin jatkuvasti lapsilta, vanhemmilta ja ympäristöltä saadun palautteen perusteella. Innovatiivista toimintakulttuuria luonnehti tietoisuus yhteisistä päämääristä ja tehtävistä, toimintakäytäntöjen uudistaminen ja kehittäminen yhteisenä toimintana sekä runsaat keskustelut ja kollegiaalinen tuki. Murroksessa olevalle toimintakulttuurille ominaista oli havainto siitä, että kasvatuskulttuuria ja työskulttuuria on tarpeen muuttaa. Tässä vaiheessa oleva päiväkoti haki linjaansa ja tarvitsi tukea sekä kasvatuksellisiin että työskulttuurin uudistuksiin. Toiminta-ajatus oli osin vielä selkiintymättä ja niitä saattoi olla useita. Muutosta karttavaa toimintakulttuuria luonnehti pitäytyminen vanhoissa toimintatavoissa ja muutoksen vastustaminen. Tällaisessa toimintakulttuurissa kasvatus- ja työkäytäntöjä ei kyseenalaisteta eikä kasvatuksen perusteista tai kasvatuskäytännöistä käydä juurikaan keskustelua. (Karila 1997, 68-69.)

Asiantuntijuuden kehittymisessä tärkeässä roolissa on myös Vennisen ja Hapon tutkimuksen mukaan ollut se, että työyhteisössä on annettu tilaa kehittymiselle. Kehittymiselle tilan antaminen on merkinnyt esimerkiksi sellaista luottamuksellista ja turvallista ilmapiiriä, jossa omia ajatuksia paitsi uskaltaa, niin haluaa ilmaista sekä valmiutta kokeilla uusia toimintatapoja ja -käytäntöjä (Venninen 2009,39).

Jaettu asiantuntijuus on käsite, joka perustuu ajatukseen, siitä että jokaisella työyhteisön jäsenellä on asiantuntemusta joistakin tietyistä asioista, mutta kenelläkään ei yksin ole kaikkea asiantuntijuutta. Asiantuntijuuden kehittymisessä oleellista on dialogi, joka käydään työyhteisön eri ammattiryhmien ja toisaalta eri ammatillisella tasolla olevien työntekijöiden kesken. Tällaisen dialogin nähdään kehittävän asiantuntijuutta. (Brown & Campion 1994, 234:267, Vennisen 2009, 39 mukaan).

Jaettua asiantuntijuutta on myös, se, että työyhteisössä haastetaan henkilöä, jolla on asiasta asiantuntemusta, perustelemaan kantaansa ja sitä kautta kirkastamaan edelleen omia käsityksiään. Tällaisissa tilanteissa hyötyjinä ovat paitsi osajat myös kyselijät. Hakkaraisen mukaan pystyäkseen selittämään omat käsityksensä muille, on henkilön täytynyt luoda asiasta

ensin oma kanta ja muuntaa omat uskomuksensa paitsi tietoisiksi, myös perustelluiksi. Yhteinen keskustelu joka seuraa käsitysten selitystä nostaa esille sekä hänen käsityksensä heikkoudet, että vahvuudet. (Venninen 2009, 39-40, Hakkaraisen ym. 1999, 21 mukaan.)

Jaetun asiantuntijuuden mahdollistajana voidaan nähdä moniammatillisuus (Venninen 2009, 40). Moniammatillisessa tiimissä jokainen tiimin jäsen omaa keskenään erilaista asiantunte-
musta ja osaamista ja asiantuntijuutta jaetaan yli ammattirajojen, jolloin saavutetaan sel-
laista yhteistä tietoa ja taitoa, jota yksi asiantuntija ei yksin kykene tuottamaan (Lacey 2000
& Lehtonen 2005, Suhosen & Konnun 2006, 30 mukaan). Moniammatillisuus voi työyhteisössä,
jossa on heikko työilmapiiri ja henkilöillä, joilla on heikko ammatti-identiteetti johtaa tietojen
panttaamiseen, omien rajojen varjelemiseen ja toisen ammattiryhmän osaamisen vähät-
telyyn. Jaetun asiantuntijuuden edellytys onkin kaikkien työyhteisön jäsenien halukkuus jakaa
omaa osaamista ja oppia muilta. (Venninen 2009, 40-41.)

Moniammatillinen työyhteisö on nostettu omaksi luvukseksi myös uusissa varhaiskasvatussuun-
nitelman perusteissa. Perusteissa korostetaan, että tällaisen työyhteisön tarkoituksenmukai-
sella työnjaolla pidetään huoli, siitä, että eri koulutuksen ja kokemuksen kautta saavutettu
osaaminen hyödynnetään työyhteisössä parhaalla mahdollisella tavalla. (Varhaiskasvatussuun-
nitelman perusteet 2016, 17:29.)

4 Varhaiskasvattaja varhaiskasvatusta toteuttamassa

Varhaiskasvatusta toteuttaa lakien, ohjeiden ja säädösten mukaisesti varhaiskasvattaja. Tä-
män opinnäytetyön ytimessä ovat varhaiskasvattajat, jotka osallistuivat Keravan perhekou-
luun keväällä 2016. Käsittelen teoriassa varhaiskasvattajaa ja erityisesti hänen ammatillista
osaamista ja asiantuntijuutta. Seuraavassa alaluvussa käsittelen varhaiskasvattajia perhekou-
lussa ammatillista osaamistaan kehittämässä.

Uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään hoito- ja kasvatustehtävissä
päiväkodissa toimivien henkilöiden kelpoisuus. Vähintään kolmanneksella tulee olla kelpoisuus
lastentarhanopettajan tehtävään ja muilla tulee olla sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön
kelpoisuusvaatimuksista annetussa laissa säädetty ammatillinen kelpoisuus. Uudet varhaiskas-
vatussuunnitelman perusteet määrittelevät henkilöstön tehtäväksi luoda luottamuksellinen
suhde lapseen ja varmistaa, että pedagoginen toiminta edistää eri-ikäisten lasten kehitystä ja
oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17-18:40).

Varhaiskasvattaja ja hänen ammatillinen osaaminen ovat merkittävässä osassa laadukasta var-
haiskasvatusta. Useiden tutkimusten mukaan henkilökunnan korkealla koulutuksella ja hyvällä
valmennuksella tehtävänsä on yhteys sensitiiviseen ja myönteiseen vuorovaikutukseen lapsen
kanssa (Burchinal ym. 2002, Howes 2002, Howes 1998 sekä Howes 1997, Kallandin 2011, 151,

mukaan). Varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatustyötä toteutetaan useimmiten tiimeissä. Tiimit ovat moniammatillisia ja koostuvat lapsiryhmässä toimivista kasvattajista, joiden ammattinimikkeet ovat useimmiten lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Tiimissä voi olla osallisena myös avustavaa henkilökuntaa, esimerkiksi lapsi- tai ryhmäkohtainen avustaja.

4.1 Varhaiskasvattajan ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus

Eskonen ja Rantanen ovat vuonna 1988 kehittäneet jaottelun opettajan ammattitaidon osa-alueista. Puroila on soveltanut jaottelua varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamiseen. Jaottelun mukaan osaamisen ydinalueita ovat perusosaaminen, tilanneosaaminen sekä ammatilliseen uusiutumiseen liittyvä osaaminen (Puroila 2004, 24).

Puroilan mukaan perusosaaminen pitää sisällään varhaiskasvatuksen eettis-filosofisen perustan, tiedon struktuurin, työmenetelmät sekä sosiaalisen osaamisen. Varhaiskasvatuksen eettis-filosofinen perusta pitää sisällään tietoisuuden omista arvoista, päämääristä, lapsi- ja kasvatuskäsityksestä sekä maailmankuvasta. Tähän perustaan kuuluu myös kyky perustella työhön liittyvät ratkaisut. Tiedon struktuurilla Puroila tarkoittaa, että lastentarhanopettajalla on hallinnassa tieto lapsen kasvusta, kehitymisestä ja oppimisesta. Hän hallitsee lapsiperheitä ja yhteiskuntaa koskevan tiedon. Lastentarhanopettajalla tulee olla hallinnassa perustieto lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen ongelmista, sekä kyky puuttua ongelmiin varhaisessa vaiheessa. Lastentarhanopettajan tulee hallita erilaisia työmenetelmiä, toisaalta menetelmiä, joita tarvitaan yksittäisen lapsen ja lapsiryhmän kasvu- ja oppimisprosessin tukemiseen, toisaalta perhetyön menetelmiä. Myös työn arviointiin ja kehittämiseen liittyvä osaaminen tulee olla lastentarhanopettajalla hallinnassa. Sosiaalinen osaaminen pitää sisällään kommunikaatiotaidot, päätöksentekotaidot, konfliktinratkaisutaidot, vaikuttamisen sekä kyvyn luoda positiivisen suhteen eri toimijatahoihin, kuten lapsiin, vanhempiin, työyhteisön muihin jäseniin ja muihin ammattilaisiin. (Puroila 2004, 22.)

Tilanneosaaminen tarkoittaa, että lastentarhanopettajalla on kyky tulkita työtilanteita ja toimia tilanteiden edellyttämällä tavalla. Ammatilliseen uusiutumiseen liittyvä osaaminen pitää sisällään toisaalta oman henkilökohtaisen perusosaamisen kehittämisen ja toisaalta työyhteisön kehittämiseen osallistumisen. (Puroila 2004, 22.) Varhaiskasvatuksen kontekstissa asiantuntijuus kehittyy jatkuvasti eteen tulevia ongelmia ratkaistaessa. Bereiter & Scardamalia ovatkin tarkastelleet asiantuntijuutta myös ongelmanratkaisuprosessina, joka etenee asteittain (Karila 2007, 19).

Karila (1997) on tutkinut väitöskirjassaan lastentarhanopettajan kehittyvää asiantuntijuutta. Karilan tutkimuksen keskeinen tulos oli lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen sisältyvien tietämysalueiden selvittäminen. Tietämysalueella Karila tarkoittaa tässä yhteydessä sellaista tietojen ja toimintatapojen joukkoa, jotka henkilön ajattelussa ja toiminnassa liittyvät toi-

siinsa siinä määrin, että niille voidaan antaa yhteinen nimitys. Karilan tutkimuksen perusteella tällaisiksi lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kannalta keskeisiksi tietämysalueiksi nousivat kasvatustietämys-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. (Karila 1997, 104.)

Kasvatustietämys pitää Karilan tutkimuksen mukaan sisällään kasvatuksen, kasvatusprosessin keskeiset tekijät ja niiden väliset suhteet sekä kasvatuksen päämäärät ja tavoitteet. Lapsitietämys käsittää lapsiin liittyvät sisällöt: käsitykset lapsesta, lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, näkemyksen kehityksen ja oppimisen kannalta olennaisista tekijöistä, lapsihavaintojen sisällöt ja merkitykset työprosessissa, lapsen yksilöllisen huomioinnin sekä lasten toiminnan ennakoinnit. Kontekstitietämys sisältää kasvatustyöympäristöön ja kasvuolosuhteisiin liittyvät tekijät. Didaktiseen tietämykseen liittyy tietämys pienten lasten kasvatuksesta ja opetuksesta ja erityisesti sen toteutumisesta päiväkotikontekstissa. Didaktinen tietämys koostuu kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, kasvattajan suunnittelutavoista ja hänen käyttämistä kasvatuksen ja opetuksen menetelmistä sekä arviointitavoista. (Karila 1997, 105.)

Happo (2006) on omassa väitöstutkimuksessaan tutkinut varhaiskasvattajan asiantuntijuutta, siihen liittyvää osaamista sekä sen kehittymistä päivähoitossa. Hapon tutkimuksen mukaan asiantuntijuus rakentuu varhaiskasvatukseen ja toimintaympäristöön liittyvästä osaamisesta. Varhaiskasvatukseen liittyvässä osaamisessa ja toimintaympäristöön liittyvässä osaamisessa keskeisiä ammatillisia taitoja ovat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Hapon tutkimuksen mukaan asiantuntijuus kehittyy yksilöllisesti ja erilaisia polkuja pitkin. Asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttavat oma elämänhistoria, koulutus, työkokemus sekä varhaiskasvattajan oma henkilökohtainen ote työhön. Asiantuntijuuden kehittymisessä merkittävää on myös ympäristö, jossa toimitaan. Toimintaympäristönä avoin, keskusteleva ilmapiiri ja toimiva palautejärjestelmä kehittävät asiantuntijuutta. Muutokset työympäristössä ja haasteelliset ja vaihtelevat työtehtävät kehittävät niin ikään asiantuntijuutta. (Happo 2006)

4.2 Varhaiskasvattaja perhekoulussa ammatillista osaamista kehittämässä

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä, joka valmisteli varhaiskasvatuksen lainsäädäntöä, määritteli varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntalinjat. Suuntalinjoista yksi oli henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittäminen. Työryhmä kehotti huolehtimaan varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksesta koko uran kestäväksi jatkumoksi. (Alila ym. 2014, 56-57.) Perhekoulun voidaan ammatillisena lisäkoulutuksena nähdä vastaavan tähän osaamisen kehittämisen tarpeeseen.

Perhekoulun kaltaiselle ammatilliselle lisäkoulutukselle voidaan nähdä olevan selvästi tarvetta. Pöllänen (2016) on omassa pro gradussaan tutkinut työntekijöiden kokemuksia lasten

haastavasta käyttäytymisestä päivähoitossa. Keskeinen tutkimustulos oli, että sellainen lapsen haastava käyttäytyminen joka suuntautuu ulospäin kuten esimerkiksi aggressiivisuus tai erilaiset tarkkavaisuuden ongelmat, ovat kaikkein haastavimpia. Tuloksissa ilmenee myös, että työntekijät eivät olleet luottavaisia omaan kykyynsä toimia tällaisen käyttäytymisen kanssa ja että työntekijän koulutustaustalla tai työkokemuksen määrällä ei ollut yhteyttä siihen millainen käyttäytyminen luokiteltiin haastavaksi. Merkittävää oli, että näillä edellä mainituilla tekijöillä ei myöskään ollut yhteyttä siihen, miten luottavainen työntekijä oli toimimaan tällaisen haastavasti käyttäytyvän lapsen kanssa. Pöllänen kirjoittaa, kuinka lapsen haastavan käyttäytymisen käsittelyyn tarvitaan päivähoitossa lisää tukea, sillä työntekijöiden luottamus tällaisen käyttäytymisen kanssa toimimiseen oli hyvin heikko. (Pöllänen 2016.) Perhekoulun voidaan nähdä vastaavan tähän tarpeeseen.

Perhekouluun kuuluu erilaisia menetelmiä. Keravan perhekoulu-toimintamallissa menetelmiä opetettiin lapsille, vanhemmille, sekä varhaiskasvattajille (Lehto 2016). Perhekoulun menetelmiä ovat esimerkiksi ennakointi, positiivinen palautteen, kehujen ja kannustuksen antaminen, struktuuri sekä huomiotta jättäminen. (Sandberg ym. 2008, 50-51; Heikinheimo ym. 2012, 23-24;52-53.) Perhekoulussa varhaiskasvattajien ammatillista osaamista kehitetään käymällä läpi perhekoulun menetelmiä.

Ennakointi

Siirtymätilanteet ovat usein haasteellisesti käyttäytyvälle lapselle vaikeita; pitää siirtyä mieleisestä tilanteesta toiseen. Ennakoimalla siirtymää, aikuinen voi helpottaa tilannetta. Perhekoulun yksi menetelmä, joka vastaa tähän tarpeeseen, on ”Viisi sormea”-menetelmä. ”Kohta” on ilmaisu jota aikuiset usein käyttävät lasten kanssa toimiessaan. Lapsille ”kohta” on kuitenkin hyvin haastavasti hahmotettava aika. ”Viisi sormea” on konkreettinen väline, jolla lapselle voidaan näyttää ajan kulku. Aikuinen kertoo lapselle, että sinulla on viisi sormea aikaa leikkiä, sitten menemme esim. syömään. Samalla aikuinen näyttää lapselle konkreettisesti viittä sormea, eli jäljellä olevan leikkiajan. Hetken päästä aikuinen ilmoittaa, että nyt jäljellä on neljä sormea, näyttäen samalla neljää sormea. Seuraavaksi kolme-kaksi ja yksi, kunnes kaikki sormet ovat alhaalla. Nyt lapsi tietää, että on aika lopettaa leikki ja siirtyä syömään. ”Viiden sormen” etuja ovat se, ettei se ole sidoksissa kelloon ja se, että sormet voivat vähentyä joko hitaasti tai nopeammin, tilanteen mukaan. Sormet ovat myös aina helposti saatavilla ja menetelmä toimii myös ilman puhetta. (Heikinheimo ym. 2012, 23-24.)

Ahonen (2015) on väitöskirjassaan tutkinut varhaiskasvattajien toimintaa päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöstutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat nostivat ennakoinnin yhdeksi tärkeäksi pedagogiseksi keinoksi, jolla lasta voidaan tukea. He käsittivät ennakoinnin tarkoittavan paitsi lasten tarpeiden huomioonottamisen jo päivän tai viikon

struktuuria suunnitellessa myös visuaalisia kuvia ja siirtymätilanteiden levottomuutta ennakoina aktivoivina leikkeinä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lasten tarpeiden huomioonottamisessa päivän ja viikon struktuuria suunnitellessa oli haastatteluaineiston ja havainnointiaineiston välillä ilmeinen ristiriita. Haastattelussa lastentarhanopettajat kertoivat käyttävänsä tällaista ennakointia, mutta havainnointiaineistossa tällainen pedagoginen hyödyntäminen jäi vähäiseksi. Tutkimuksessa ennakkoinniksi käsitettiin myös visuaaliset kuvat, joiden kautta lapsen on helpompi jäsentää päivän kulkua tai esim. vessassa käyntiä. Havainnointiaineistossa kävi ilmi, että visuaalisten kuvien pedagoginen hyödyntäminen oli vähäistä, pois lukien ns. liikennevalot, joiden avulla lapsi saa käyttäytymisestään reaaliaikaista palautetta. Lastentarhanopettajat kuvasivat ennakointina siirtymätilanteisiin aktivoivaa leikkiä, joka myös havainnointiaineiston mukaan oli aktiivisessa käytössä ja vähensi lasten levottomuutta oleellisesti. Havainnointiaineistossa ennakointi näyttäytyi tehokkaimpana tilanteissa, joissa varhaiskasvat-taja pyrki ennakoimaan tulevaa lapsille omalla äänenpainollaan, eleillään ja toiminnallaan. (Ahonen 2015, 173-174.)

Myönteinen palaute

Kehuminen saa lapsen kuin lapsen loistamaan. Myönteisen palautteen antaminen lapselle on merkittävässä roolissa rohkaistaessa lasta myönteiseen käytökseen. Kehumista voidaan käyttää myös uusien taitojen oppimisessa. Perhekoulu perustuu ajatukseen, että lapsi todennäköisesti toistaa käytöstä, josta häntä on kehuttu. Lasta tulisi muistaa kehua myös yksinkertaisista ja itsestään selvinä pitämistä asioista. Aina toiminnan ei tarvitse olla mitään erityisen hienoa, vaan esimerkiksi lapsen leikkiessä rauhallisesti, voi hänelle antaa myönteisen palautteen. (Sandberg ym. 2008, 50-51.)

Ahosen (2015) tutkimuksessa myös positiivisen palautteen merkitys korostui. Tutkimuksessa sen merkitystä korostivat kaikki haastatteluihin osallistuneet lastentarhanopettajat. He kokivat, että positiivisen palautteen myötä tapahtuu todellista oppimista ja että positiivisella palautteella oli selkeä yhteys myönteiseen käytökseen. Tutkimuksen havainnointiaineisto vahvisti lastentarhanopettajien pyrkimyksen antaa positiivista palautetta usein ryhmän jokaiselle lapselle. Lapsen käyttäytymistä positiivinen palaute muovasi silloin, kun vuorovaikutus oli lämmintä, silloin kun positiivisen palautteen antoi varhaiskasvattaja, joka oli vain osittain sitoutunut vuorovaikutukseen, ei vastaava tapahtunut. Yksi tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista tunnisti yhteyden oman kehittyneen ammatillisuuden ja positiivisen palautteen välillä. Hän koki, että ammatillinen kypsyminen ja varmuus lisäsivät positiivisen palautteen antamista lapsille. (Ahonen 2015, 174-177.)

Huomiotta jättäminen

Perhekoulun yhtenä menetelmänä on häiritsevän käyttäytymisen huomiotta jättäminen. Menetelmä nähdään perhekoulussa tehokkaana käyttäytymisen ohjaamisen välineenä. Perusajatuksena menetelmässä on, että se mitä en näe, siitä en tiedä. Aikuisen tehtävänä on kuitenkin havaita tapahtuma ja tunnistaa, milloin turvallisuus on vielä taattu. Turvallisuuden vaarantuuessa, tulee huomiotta jättäminen keskeyttää välittömästi. Huomiotta jättämisessä tärkeää on tietoinen kiitos, heti kun lapsi käyttäytyy toivotulla tavalla. Kasvattajan tulee ottaa huomioon lapsen persoona, sillä passiivisen ja vetäytyvän lapsen kanssa huomiotta jättäminen ei ole toivottava ohjausmenetelmä. (Heikinheimo ym. 2012, 52-53.)

Huomiotta jättäminen nousee myös esille Ahosen (2015) väitöstutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat korostivat haastatteluissa, sitä, kuinka sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kohdalla jokaiseen asiaan ei tarvitse eikä pidä puuttua. Jatkuvan huomauttamisen lastentarhanopettajat rinnastivat negatiiviseen kierteeseen, jossa lapsi saa liian paljon rajoittamiseen perustuvaa negatiivista huomiota. Havainnointiaineistossa näkyi, kuinka varhaiskasvattajat joissakin tilanteissa jättivät tarkoituksella puuttumatta lievään uhmakkuuteen. (Ahonen 2015, 175.)

5 Reflektio varhaiskasvattajan ammatillista osaamista kehittämässä

Reflektio on olennainen osa varhaiskasvattajan ammatillista osaamista ja liittyy siten opinnäytetyöni ytimeen. Reflektio on yksi väline, jolla varhaiskasvattajien asiantuntijuutta voidaan kehittää. Reflektio on mielestäni välttämätöntä nostaa osaksi teoreettista viitekehystä, sillä sen lisäksi, että reflektio on merkittävässä roolissa asiantuntijuuden kehittämisessä, kuuluu perhekouluun olennaisena osana ”jälkipurku”, jossa varhaiskasvattajat refleктоivat oppimaansa, näkemäänsä ja kokemaansa yhdessä muiden varhaiskasvattajien kanssa.

5.1 Itsereflektio

Reflektio tarkoittaa opitun ja koetun pohdiskelua. Ominaisuus, joka useissa tutkimuksissa ja koulutusohjelmissa on liitetty korkeatasoiseen ammatillisuuteen, on reflektio (Braun & Crumpler 2004, Karilan & Kupilan 2010, 14 mukaan). Kupilan mukaan reflektiota voidaan pitää asiantuntijan oleellisena kykynä (Kupila 2007, 149).

Varhaiskasvattajan reflektio voi kohdistua omaan itseen ja omiin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Itseymmärrystä ja identiteetin rakentumista reflektio tukee silloin, kun se kohdistuu psykologisiin olettamuksiin, minäkäsitykseen tai henkilökohtaisiin valmiuksiin. (Karila & Kupila 2010, 14.) Reflektio kehittää toimijoiden itsetietoisuutta kasvatuskäytäntöjen luonteesta sen

merkityksestä omaan toimintaan. Tällainen itsetietoisuuden lisääntyminen mahdollistaa henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen. (Ojala 2009, 28).

Tahkokallion (2014) väitöstutkimuksessa, joka koski lastentarhanopettajien ammatillista kehittymistä havainnointiin perustuvan reflektion avulla, nousee esille, että opettajien lähestymistapa ja reflektion sitominen lapsen kokemukseen ovat merkityksellisiä. Tutkimustulokset osoittavat, että reflektion laadun ja muutoksen kannalta merkityksellistä oli se, miten opettajat toteuttivat omakohtaista tutkivaa lähestymistapaansa ja miten he kykenivät sitomaan reflektionsa lapsen kokemukseen. (Tahkokallio 2014, 1.)

Reflektioon perustuvassa pedagogisessa kehittämisessä on tarkoituksena saada aikaa muutos toiminnassa, joka ilmenee ajattelussa, tunteissa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toimintakulttuurissa. Tarkoituksena on lisäksi, että työtekijä on tästä muutoksesta itse tietoinen. Pedagogisen kehittämisen sisältönä on monitasoinen tieto, joka ankkuroituu myös teoreettisiin lähestymistapoihin, mutta siten että teoria ja toiminta ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Pedagogisen kehittämisen tunnusmerkkinä on myös prosessikeskeisyys, joka voi muotoutua esimerkiksi yhteistoiminnalliseksi tai persoonalliseksi. (Ojala 2009, 28.)

Hakulinen (2003) on omassa pro gradussaan: ”Lastentarhanopettaja toimintansa perusteita jäsentämässä: reflektio toiminnan perusteiden jäsentämisen välineenä” tullut siihen johtopäätökseen, että reflektioprosessi voi toimia yhtenä välineenä silloin kun opettaja lähtee tarkastelemaan omaa toimintaansa ja sen perusteita (Hakulinen 2000, 3).

Reflektion kautta arvioidaan toimintaa ja tapoja, joita ongelmanratkaisussa on käytetty (Kupila 2007, 50). Oman työn kehittämisessä reflektiolla on suuri merkitys. Uskaltautuminen reflektioon vaatii paitsi luottamusta omaan kykyihin ja mahdollisuuksiin oppia lisää myös luottamusta toisten hyvántahtoisuuteen. Varhaiskasvatuksen kontekstissa merkityksellistä olisi, että eri ammattiryhmien edustajat uskaltautuisivat tuomaan esille myös oman tietämättömytensä, kysymään ja pyytämään apua muilta. Tärkeintä on työyhteisön jäsenien jatkuva ajatusten ja mielipiteiden vaihtaminen ja vertaaminen, sillä se kirkastaa omia ajatuksia (Venninen 2009, 42-43).

Ahosen väitöskirjassa (2015, 177) lastentarhanopettajat pitävät reflektointia äärimmäisen tärkeänä. He kertoivat pyrkivänsä tilanteita jälkikäteen miettiessään hahmottamaan mikä heidän omassa toiminnassa oli ollut hyvää ja mitä vielä pitäisi kehittää. He pitivät tärkeänä, että viimeistään tässä vaiheessa tavoitetaan lapsen näkökulma, esimerkiksi pohtimalla, mikä haastavan kasvatustilanteen laukaisi ja miten tilanteen olisi voinut välttää.

Reflektioon liittyy myös kriittisyys, joka voi toisaalta tarkoittaa toiminnan reflektioon liittyvää kriittisyyttä, jolle ominaista on, että se kehittyy pitkällä aikavälillä itsekriittisyytenä siitä, miten toimintaa pitäisi muuttaa ja kehittää (Ojala 2009, 29). Tarkastellessa asioita kriittisesti, voidaan nostaa esille niitä asioita, jotka vaativat muutosta (Venninen 2009, 43). Toisaalta kriittisyydellä voi olla myös toinen edellistä laajempi taso, jolloin toimija ei pohdi vain toimintaa vaan syvällisemmin käytäntöä ohjaavaa kasvatusideologiaa ja arvoja jotka sitä säätelevät. (Ojala 2009, 29.)

5.2 Varhaiskasvatuksen toimintamalleihin kohdistuva reflektio

Oman itsen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi reflektio voi kohdistua varhaiskasvattajan toimintamalleihin. Reflektio voi tällöin kohdistua kasvatustoiminnan sisältöön, rakenteisiin, käsitteisiin, prosessiin tai lähtökohtiin. Reflektio voi kohdistua myös kasvatustoiminnan sosiaaliseen, poliittiseen tai taloudelliseen kontekstiin. Työn ymmärtämisen kannalta reflektio on välttämätöntä. Varhaiskasvatuksen kontekstissa reflektio on keino tarkastella työtä, jota perheiden ja lasten kanssa tehdään. Reflektion kautta työn käytäntöjä ja tilanteiden hallintaa voidaan kehittää. Tämän kehityksen myötä voidaan koko varhaiskasvatusta uudistaa. Reflektio auttaa tarkastelemaan asioita uudella tavalla ja auttaa etsimään mahdollisuuksia muuttaa omaa toimintatapaa. (Karila & Kupila 2010, 14.)

Kotamäki on kandidaatintutkielmassaan tutkinut lastentarhanopettajien reflektio-osaamisen kehittymistä lastentarhanopettajanopintojen aikana. Hänen tutkimuksessaan ilmenee, että lastentarhanopettajaopiskelijoiden reflektio-osaaminen vahvistuu opiskelun aikana. Vahvistuminen tapahtuu opiskeluiden aikana sekä kontaktiopetuksessa että ohjatuissa harjoitteluissa. Molemmissa reflektio-osaamisen kehittyminen liittyi suurimmaksi osin lasten kanssa toimimiseen ja sen toiminnan analysointiin ja havainnointiin. (Kotamäki 2014, 28.)

Kriittisen reflektion kohdistuessa toiminnan lähtökohtiin, nostaa se esiin ongelman tai asian merkityksen ja kyseenalaistaa käsitteet, uskomukset ja arvot, jotka siihen liittyvät (Karila 2007, 51). Williamsin (2001, 29-30) mukaan kriittisyys merkitsee sitä, että asioita arvioidaan, eikä niitä oteta itsestään selvänä (Karila 2007, 51). Kriittinen reflektio lisää ymmärrystä asiasta, pohtimalla asiaa eri näkökumista, muovaamalla edelleen uutta näkökulmaa ja tarkastelemalla ja arvioimalla toiminnan sekä eri vaihtoehtojen moraalialueita, etiikkaa ja arvoja (Karila 2007, 51).

Olellista toiminnan kehittämisessä reflektion avulla on, että reflektio on luonteeltaan jatkuvaa, suhtautuminen muutokseen on positiivista ja muutokseen on sitouduttu. Usein muutokset vaativat resursseja, joista tärkeimpiä ovat aika ja usko muutokseen. Toiminnan kehittäminen ja kasvatuskäytännön muutos edellyttävät usein myös ympäristön muutosta. Muutoksen tulisikin olla kokonaisvaltaista. (Ojala 2009,35-36.)

5.3 Reflektion sosiaalinen ulottuvuus

Usein reflektiota on pidetty yksilöllisenä ja jopa sosiaalisesti eristäytyneenä toimintana, mutta reflektio ei ole vain yksilöllinen prosessi vaan siihen liittyy olennaisesti myös sosiaalinen ulottuvuus. Itse asiassa reflektiossa keskeistä on sosiaalinen ulottuvuus. Sosiaalinen reflektio auttaa tutkimaan erilaisia näkökulmia ja tukee tietoisuutta tulkintojen moninaisuudesta. Sosiaalinen reflektio lisää ymmärrystä ja sensitiivisyyttä siitä, kuinka toinen havaitsee, ajattelee ja tuntee. Kun tulee tietoiseksi erilaisista näkökulmista, auttaa se ymmärtämään omaa näkökulmaa ja sen perusteella voi tehdä tietoisia päätöksiä joko vahvistaa omaa näkökulmaa tai muuttaa sitä. (Jadallah 2000, 223; Brookfield & Preskil 1999, 18-20, Karilan 2007, 51 mukaan.)

Venninen (2009) on omissa tutkimuksissaan havainnut varhaiskasvattajien täsmentymättömän tiedon omaa osaamista kohtaan. Oma osaamista koskeva tieto on kirkastunut, kun työyhteisön jäsenet ovat ryhtyneet jakamaan toinen toisilleen ammatillista palautetta. (Venninen 2009, 40.)

Tahkokallion (2014) väitöstutkimuksessa opettajien yhteistyö tutkijan kanssa johdatti opettajat reflektoimaan yhteisten kohteiden lisäksi myös yksilöllisesti rakentuvia teemoja, jotka ovat sidoksissa opettajan henkilökohtaisiin tekijöihin sekä päiväkotikontekstiin liittyviin tekijöihin. Reflektoinnin kohteet ja laatu kertovat Tahkokallion tutkimuksen mukaan niin ammatillisesta kehitymisestä, henkilökohtaisesta merkityksenannosta sekä toisaalta laajemmin myös keskeisistä suomalaisen varhaispedagogiikan kysymyksistä. (Tahkokallio 2014, 3.)

Työyhteisöissä on vahvistettava ja tuettava mahdollisuutta sosiaaliseen ja kollegiaaliseen reflektioon (Karila & Kupila 2010, 14). Ahosen väitöstutkimuksen mukaan reflektio kollegoiden kanssa on tärkeää myös työssä jaksamisen kannalta, sillä lastentarhanopettajien kokemuksen mukaan on voimaannuttavaa päästä purkamaan haastavia tilanteita yhdessä muiden kanssa ja päästä peilaamaan omaa toimintatapaa muiden tapaan toimia. (Ahonen 2015, 177.) Myös kriittisessä toiminnan reflektiossa sosiaalinen ulottuvuus on keskeinen, sillä yhteinen ajattelu ja pohdinta, syventää reflektiota, antaa siihen uutta näkökulmaa ja rohkaisee testaamaan omia ajatuksia (Ojala 2009, 29).

6 Opinnäytetyöprosessi

Tässä osiossa esittelen opinnäytetyöprosessin etenemistä. Aloitan käsittelemällä opinnäytetyön tarkoituksen ja tutkimuskysymykset. Laadullisesta tutkimuksesta kerron seuraavaksi lyhyesti. Tämän jälkeen perustelen opinnäytetyöhöni metodiset valinnat: teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmänä ja aineiston analyysin analyysimenetelmänä. Päätän tämän osion tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdintaan.

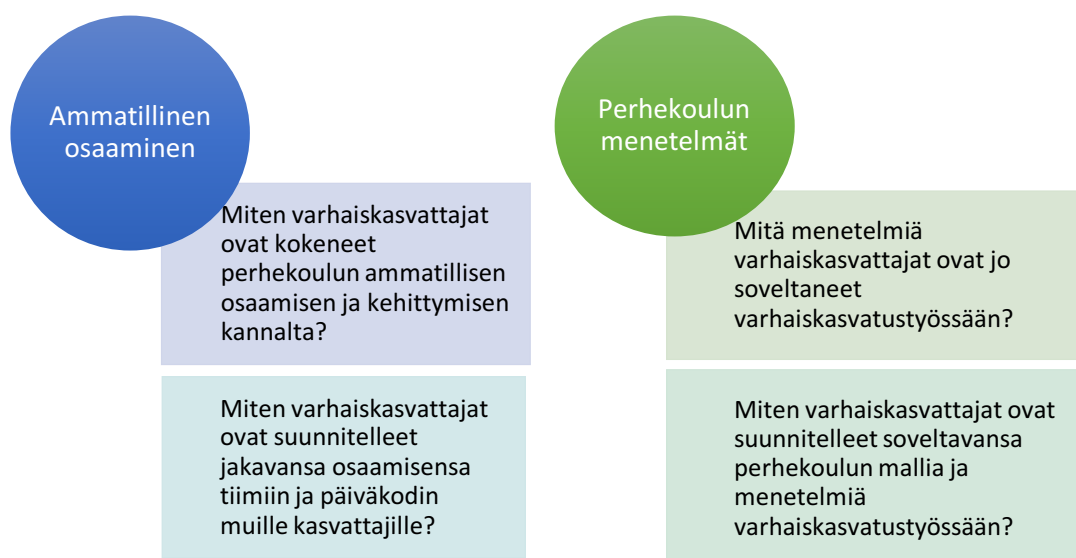
6.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyöni tarkoituksena on perhekouluun osallistuneiden varhaiskasvattajien teema-haastatteluin kartoittaa ja kuvailla työntekijöiden ammatillisen osaamisen kehittymistä, vahvistumista ja perhekoulusta saadun osaamisen jakamista sekä perhekoulun menetelmien soveltamista.

Opinnäytetyöni tavoitteena on tuottaa tietoa Keravan kaupungin kasvatus- ja opetustoimelle perhekoulun merkityksestä varhaiskasvattajien osaamisen näkökulmasta. Opinnäytetyön kohdentumisesta ja rajauksesta on sovittu jo opinnäytetyön alkuvaiheesta lähtien Keravan kaupungin varhaiskasvatussuunnittelijoiden kanssa. Myös tutkimussuunnitelmaa on rajattu yhteistyössä. Keravan kasvatus- ja opetustoimi tulee hyödyntämään opinnäytetyön raporttia suunnitellessa perhekoulun tulevia muotoja ja toimintamalleja.

Opinnäytetyöni rakentuu kahden teeman ympärille. Teemoista ensimmäinen on työntekijöiden ammatillisen osaamisen kehittyminen, vahvistuminen ja osaamisen jakaminen. Tästä teemasta tutkimusongelmia ovat: Miten varhaiskasvattajat ovat kokeneet perhekoulun ammatillisen osaamisen kehittymisen ja vahvistamisen kannalta? Miten varhaiskasvattajat ovat suunnitelleet jakavansa osaamisensa tiimiin ja päiväkodin muille kasvattajille?

Opinnäytetyön toinen teema on perhekoulun menetelmät ja niiden soveltaminen omaan varhaiskasvatustyöhön. Tämän teeman tutkimusongelmia ovat: Mitä menetelmiä varhaiskasvattajat ovat jo soveltaneet varhaiskasvatustyössään? ja Miten varhaiskasvattajat ovat suunnitelleet soveltavansa perhekoulun mallia ja menetelmiä varhaiskasvatustyössään?



Kuvio 1: Opinnäytetyön teemat ja tutkimuskysymykset

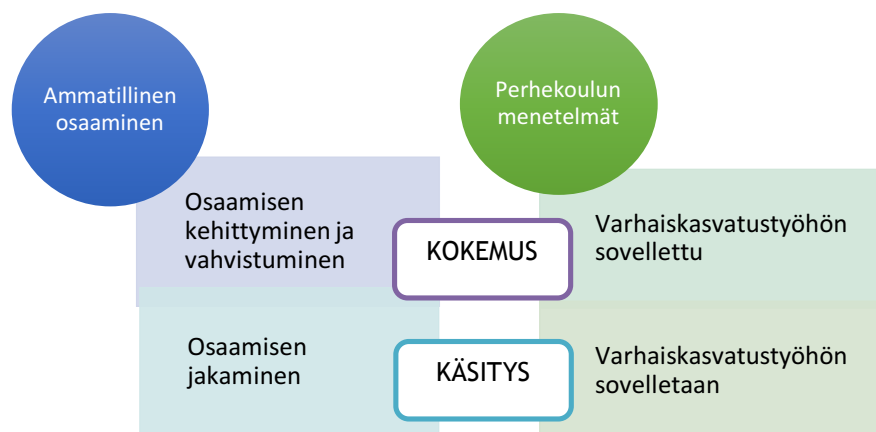
Asetettaessa tutkimusongelmaa avataan näkökulma tutkittavaan ilmiöön ja tehdään ilmiöstä selitettävä ja vastattava. Tutkimuskysymysten muotoilu rajaa sitä miten kysymyksiin voidaan vastata, mihin huomio kiinnittyy sekä mikä on näkökulma, josta ilmiötä tarkastellaan. Keskeistä on asettaa kysymyssana oikein, sillä kysymyssanojen eri muodot kutsuvat erilaista vastausta. Esimerkiksi ”Miten?”-kysymykseen odotetaan vastaukseksi toiminnan tai prosessin kuvausta. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 42-45.)

Lähtiessäni asettamaan tutkimuskysymyksiä pohdin näkökulmaa, josta lähdän ilmiötä tarkastelemaan. Työelämätahton kanssa yhteistyössä näkökulmaksi valikoitui varhaiskasvattajan näkökulma. Varhaiskasvattajista rajasin tutkimuksen koskemaan vain perhekouluun osallistuneita varhaiskasvattajia. Näiden varhaiskasvattajien näkökulmasta rajasin tutkimusongelman koskemaan ammatillista osaamista sekä menetelmien soveltamista. Nämä teemat valikoituivat tutkimusongelmien teemoiksi sen vuoksi että näistä perhekouluun osallistuneilla varhaiskasvattajilla olisi omakohtaista kokemusta ja käsitystä ja näistä teemoista Keravan kasvatus- ja opetustoimikin olisi kiinnostunut.

Tutkimuskysymysten kysymyssanoiksi asetin kysymyssanat ”Miten?” ja ”Mitä?”. Kysymyssanaksi ”Miten?” valikoitui sen vuoksi, että vastaukseksi halusin saada toiminnan ja prosessin kuvausta. ”Mitä?”-kysymyssana valikoitui yhden tutkimuskysymyksen kysymyssanaksi, sillä tällä kysymyksellä haluan saada vastaukseksi mitä tiettyjä menetelmiä varhaiskasvattajat ovat työssään jo soveltaneet.

Tutkimuskysymyksilläni haluan kartoittaa perhekouluun osallistuneiden varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä. Vilkka kirjoittaa, kuinka tutkimuksen tekijän tulee täsmentää, tutkitaanko kokemuksiin vai käsityksiin liittyviä merkityksiä. (Vilka 2007, 97.) Laine (2001, 36-37) on todennut, että kokemusten ja käsitysten suhde on ongelmallinen, sillä käsityksen ja vastaavan kokemuksen välillä ei välttämättä ole yhteyttä. Toisin kuin käsitys, kokemus on aina omakohtainen. Tutkijan tulee olla tietoinen käsitysten ja kokemusten välisestä erosta asettaessaan tutkimuksen tutkimusongelmaa ja tavoitteita. (Vilka 2007, 97-98.)

Minun opinnäytetyössä tutkitaan sekä varhaiskasvattajien omakohtaisia kokemuksia, että heidän käsityksiä. Omakohtaisia kokemuksia tutkitaan ammatillisen osaamisen kehittymisen ja vahvistamisen kannalta ja menetelmien jo sovelletun kannalta. Näistä varhaiskasvattajilla on haastatteluhetkellä jo omakohtaista kokemusta. Varhaiskasvattajien käsityksiä tutkitaan puolestaan suunnitelmissa soveltaa menetelmiä omaan työhön sekä suunnitelmissa jakaa osaamista. Näistä varhaiskasvattajilla ei vielä haastatteluhetkellä ole omakohtaista kokemusta, joten näistä kysymyksistä tutkitaan varhaiskasvattajien käsityksiä.



Kuvio 2: Tutkimuksen kohteena varhaiskasvattajien kokemukset ja käsitykset

6.2 Laadullinen tutkimus

Muodoltaan opinnäytetyöni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkielma. Laadullisen tutkimuksen erityispiirteenä on, että tutkimuksen tavoitteena ei ole totuuden löytäminen tutkittavasta asiasta vaan laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyssä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on merkitysten maailma, joka on ihmisten välinen ja sosiaalinen. Laadullisella tutkimusmenetelmällä tutkitaan kokemuksiin tai käsityksiin liittyviä merkityksiä. (Vilkka 2007, 97-98.) Minun opinnäytetyössä ollaan kiinnostuneita Keravan perhekouluun keväällä 2016 osallistuneiden varhaiskasvattajien kokemuksista ja käsityksistä liittyen perhekoulun antamaan ammatilliseen osaamiseen sekä perhekoulun menetelmien soveltamiseen, joten laadullinen tutkimusmenetelmä soveltuu tutkimusmenetelmäksi erityisen hyvin. Opinnäytetyöni rajattiin koskemaan vain näitä näkökulmia yhdessä Keravan varhaiskasvatussuunnittelijoiden kanssa.

6.3 Teemahaastattelu

Tutkimuksessani oltiin kiinnostuneita varhaiskasvattajien kokemuksista ja käsityksistä, joten tutkimusaineisto kerättiin perhekouluun osallistuneilta varhaiskasvattajilta ja aineiston keruu menetelmänä käytettiin teemahaastattelua.

Perhekouluun osallistuneita kasvattajia oli vain viisi, mutta laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään tilastollisiin yleistyksiin vaan kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa, antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston laatu on määrää tärkeämpi tekijä (Vilkka 2007, 126). Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on, että henkilöt, jolta tietoa tutkittavasta ilmiöstä kerätään ovat sellaisia, joilla on tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa tai heillä on asiasta kokemusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

"Kun tutkitaan ihmisiä, miksei käytettäisi hyväksi sitä etua, että tutkittavat itse voivat kertoa itseään koskevia asioita." (Robson 1995, 227, Hirsjärvi & Hurme 2004, 34, mukaan).

Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Teemahaastattelussa tutkimusongelmasta poimitaan keskeiset aiheet, joita tutkimushaastattelussa olisi tarpeen käsitellä, jotta tutkimusongelmaan löydetään vastaus. Teemojen käsittelyjärjestyksellä ei ole merkitystä. (Vilka 2007, 101-102.)

Haastattelun etuna on joustavuus aineistoa kerätessä. Haastattelussa aineiston keruuta voidaan säädellä joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Kysymykset voidaan muotoilla tutkittavan asian kannalta merkityksellisesti ja haastatteluaiheiden järjestystä voidaan säädellä ja vastauksia tulkita enemmän kuin esimerkiksi lomakehaastattelussa. (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2007, 200.) Haastattelijalla on myös mahdollisuus toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoa ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa.

Haastattelun lisäksi haastattelija voi toimia haastattelussa havainnoitsijana ja kirjata muistiin sen lisäksi että kirjataan mitä sanotaan, myös miten se sanotaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Haastatteluun voidaan valita ne henkilöt, joilla on tutkittavasta asiasta kokemusta tai tietoa. Haastattelussa on myös suuremmat mahdollisuudet motivoida henkilöitä kuin esimerkiksi lomaketutkimuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 36.) Haastattelusta myös kieltäytyään harvemmin, kun haastatteluluvasta sovitaan henkilökohtaisesti. Haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksen kannalta merkityksellisestä asiasta ja suurimman hyödyn haastattelusta voikin saada antamalla kysymykset, teemat tai aihealueet haastateltaville etukäteen tarkasteltaviksi (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 73-74).

Opinnäytetyössäni valmistauduin haastatteluihin kokoamalla haastattelun teemat rungoksi, jonka jaoin haastateltaville henkilökohtaisesti tavatessani heidät perhekoululla perhekoulun viimeisellä kerralla. Teemahaastattelun runko on liitteenä (Liite 1). Teemahaastattelun teemat johdin tutkimusongelmista, hyödyntäen aiempia tutkimuksia ja niiden tuloksia.

Ennen haastattelua testasin teemahaastattelurunkoni suorittamalla esihaastattelun yhdelle henkilölle. Tämä oli tietenkin haasteellista, sillä kyseinen henkilö ei ollut käynyt perhekoulua. Testaamisella sain kuitenkin kokemusta teemahaastattelusta ja pääsin kokeilemaan haastattelurunkoani käytännössä. Esihaastattelussa teemarunko vaikutti toimivalta. Esihaastattelussa pääsin harjoittelemaan myös nauhuriohjelmien käyttöä.

Haastattelun onnistumisen kannalta ensikontakti haastateltaviin on tärkeä. Ensikontaktissa selvitetään haastateltaville tutkimuksen suorittaja, tutkimuksen tarkoitus sekä painotetaan tutkimuksen luottamuksellisuutta ja vapaaehtoisuutta. (Eskola & Suoranta 2001: 92-93.)

Loin ensikontaktin haastateltaviin tapaamalla heidät perhekoulun yhteydessä perhekoulun viimellä kerralla. Paikalla olivat kaikki viisi perhekouluun osallistunutta varhaiskasvattajaa sekä perhekoulun vetäjät. Tapaamisessa esittelin itseni, opinnäytetyöni tarkoituksen-, aika- taulun ja annoin jokaiselle henkilökohtaisesti saatekirjeen (Liite 2) sekä suostumus haastattelun-lomakkeen (Liite 3).

Neljä viidestä kasvattajasta allekirjoitti ja palautti suostumuslomakkeen minulle tapaamisessa. Haastatteluajankohdan sopiminen ei onnistunut tapaamisessa, sillä haastateltavilla ei ollut tapaamisessa kalenterit mukana. Lähestyin haastateltavia sopimuksemme mukaisesti seuraavalla viikolla ja sain sovittua yhden haastattelun, seuraavalla viikolla sain sovittua toisen haastattelun. Loin haastatteluajankohdan sopimisen helpottamiseksi sähköisen ajanvarauskalenterin, josta ajan varasi yksi haastateltava. Kaksi haastateltavaa ei vastannut sähköposteihin tai varannut aikaa ajanvaraustaulukosta. Tavoitteena oli haastatella kaikkia viittä perhekouluun osallistunutta varhaiskasvattajaa, lopulta vain kolme haastattelua toteutui.

Haastattelupaikka valikoitui haastateltavien toiveiden mukaan. Yhden haastattelun toteutin Laurean tiloissa ja kaksi haastattelua toteutettiin haastateltavien työpaikoilla. Kaikki haastattelut toteutettiin rauhallisessa, häiriöttömässä tilassa. Haastattelut nauhoitettiin sekä puhelimen että tietokoneen nauhuria hyödyntäen. Haastattelujen nauhoittamisen avulla varmistettiin, että haastatteluaineisto pysyy muuttumattomana. Haastatteluiden oli arvioitu kestävän 30-45 minuuttia. Haastattelut toteutettiin suunnitelman mukaisesti varhaiskasvattajien toivomissa paikoissa yhteisesti sovittuina ajankohtina pian perhekoulun päättymisen jälkeen kesäkuun 2016 aikana. Ensimmäinen haastattelu kesti 30 minuuttia, toinen 44 minuuttia ja kolmas 27 minuuttia. Nauhoittamisen jälkeen litteroin haastattelunauhut. Litteroitua tekstiä kolmesta haastattelusta kertyi yhteensä noin 19 sivua fontilla Tresbuschet MS, fontilla 10, rivivälillä 1.

Haastatteluissa hyödynsin mahdollisuutta tehdä haastattelun aikana havaintoja siitä, kuinka jokin asia sanotaan. Litterointivaiheessa kirjoitin tekstiin omia haastattelun aikana tehtyjä havaintoja siitä, kuinka jokin asia sanottiin, esimerkiksi naurahdukset ja painotukset.

6.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan toteuttaa monenlaista tutkimusta. Sisällönanalyysiä

lyysissa aineisto luokitellaan, käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleenlaisiksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Tuomi ja Sarajärvi ovat todenneet Milesin ja Hubermaniin (1994) viitaten, että aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta osasta: aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista, aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista ja teoreettisten käsitteiden luomisesta eli abstrahoinnista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Aineiston analysointi alkaa analyysiyksikön määrittämisellä. Analyysiyksikkö voi olla sana, lause tai sen osa tai usean lauseen ajatuskokonaisuus. Analyysiyksikön määrittämistä ohjaa tutkimustehtävä ja aineiston laatu. (Cavanagh 1997; Polit & Hungler 1997, Tuomen ja Sarajärven 2009, 108-109 mukaan.)

Aloitin aineiston analyysin aineiston litteroinnin valmistuttua. Määrittelin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden. Lähestyin aineistoa tutkimuskysymysten kautta. Etsin jokaiseen tutkimuskysymykseen vastauksia erikseen. Ensin etsin aineistosta ajatuskokonaisuuksia, joissa esiintyi jokin perhekoulun menetelmä. Kokosin kaikki menetelmiä koskevat ajatuskokonaisuudet yhteen taulukkoon. Jatkoin analyysia jakamalla menetelmät, niihin joita varhaiskasvattajat kertoivat jo soveltaneensa varhaiskasvatustyöhön ja niihin joita he aikoivat soveltaa tulevaisuudessa. Seuraavaksi etsin aineistosta ajatuskokonaisuuksia, jotka vastasivat kysymyksiin ammatillisen osaamisen kehittämisestä ja vahvistamisesta. Analyysivaiheessa luin litteroituja tekstejä yhä uudestaan ja palasin toisinaan myös kuuntelemaan alkuperäistä haastattelua, jotta asian konteksti pysyy varmasti oikeana. Erityisesti ammatilliseen liittyvät ajatuskokonaisuudet vaativat tarkkaakin harkintaa, siitä mikä ammatilliseen osaamisen kehittämiseen liittyy ja mikä ei. Viimeiseksi etsin aineistosta ajatuskokonaisuudet jotka liittyivät perhekoulusta saadun osaamisen jakamiseen.

Aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa aineistoa pelkistetään niin, että aineistosta karsitaan tutkimustehtävän kannalta epäolennaiset pois. Muodoltaan pelkistäminen voi olla informaation tiivistämistä tai osiin pilkkomista. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. (Tuomi ym. 2009, 109-112.)

Kun olin koonnut alkuperäiset ilmaiset taulukkoihin tutkimuskysymyksittäin, kirjoitin pelkistetyt ilmaiset alkuperäisten ilmaisujen perään. Tästä pelkistämisvaiheesta nostin esille esimerkin taulukon muodossa (Taulukko 2).

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
Koska tuommosta strukturoitua järjestystä, päiväjärjestystä, päiväohjelmaa ei pystytä välttämättä täällä tarjoamaan, koska lapsia on vaan paljon enemmän versus kasvattajia.	Strukturoitua päiväjärjestystä ei pysty tarjoamaan, lapsia suhteessa aikuisiin enemmän.

Huomasin oman lapsen kohdalla sen, että täällä hän ei reagoanut siihen, kun ympäristö oli eri, kun kaverit oi eri ja kaikki oli niinku se olis hänelle semmonen mentelmä, joka kuuluu siihen perhekouluun.	Lapsi ei reagoanut menetelmään, ympäristö oli erilainen ja menetelmä kuuluu perhekouluun.
--	---

Taulukko 1: Esimerkki aineiston pelkistämisestä teemasta perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyöhön

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä koodattu alkuperäisaineisto käydään tarkasti läpi etsien samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Käsitteet jotka tarkoittavat samaa asiaa, ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi ja nimetään sellaisella käsitteellä, joka kuvaa luokan sisältöä. Luokitteluyksikkönä voidaan käyttää esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuuksia, piirteitä tai käsityksiä. Klusterointi on jo osa abstrahointiprosessia. (Tuomi ym. 2009, 109-112.)

Aineiston ryhmittelyssä etsin aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Kokosin samankaltaiset asiat allekkain taulukkoon ja muodostin niistä alaluokan. Nostin esille esimerkin tästä ryhmittelystä (Taulukko 3).

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
Strukturoitua päiväjärjestystä ei pysty tarjoamaan, lapsia suhteessa aikuisiin enemmän.	Henkilöstöresurssit suhteessa lapseen
Lapsi ei reagoanut menetelmään, ympäristö oli erilainen ja menetelmä kuuluu perhekouluun.	Ympäristö- ja tilannetekijät

Taulukko 2: Esimerkki aineiston ryhmittelystä teemasta perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyöhön

Aineiston abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, jonka pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahoinnissa yhdistellään saman sisäl-

töisiä alaluokkia toisiinsa ja muodostetaan näin yläluokkia. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. Yläluokille annetaan niiden sisältöä kuvaavat nimet. Lopuksi kaikki yläluokat yhdistetään yhdeksi kaikkia kuvaavaksi luokaksi, pääluokaksi. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja tätä kautta löydetään vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 109-112.)

Alaluokkien muodostamisen jälkeen kokosin saman sisältöisiä alaluokkia allekkain ja muodostin alaluokista yläluokkia. Tästä alaluokkien yhdistelystä yläluokiksi nostin yhden esimerkin taulukon muodossa esille (Taulukko 4).

Alaluokka	Yläluokka
Henkilöstöresurssit suhteessa lapsiin	Soveltamisen haasteet
Ympäristö ja tilannetekijät	
Käyttäminen	Soveltamisen vaatimukset
Sisäistäminen	
Lasten tarpeet	Soveltamisen lähtökohta
Lapsiryhmän tarpeet	

Taulukko 3: Esimerkki yläluokan muodostumisesta käsitteellistämisvaiheessa teemasta perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyöhön

Yläluokkien muodostamisen jälkeen yhdistin yläluokat yhdeksi kaikkia yläluokkia kuvaavaksi yhdeksi luokaksi, pääluokaksi. Pääluokan muodostamisesta nostin esille yhden esimerkin taulukon muodossa (Taulukko 5).

Yläluokka	Pääluokka
Soveltamisen haasteet	Perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyöhön
Soveltamisen vaatimukset	
Soveltamisen lähtökohta	

Taulukko 4: Esimerkki pääluokan muodostumisesta käsitteellistämisvaiheessa teemasta perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyöhön

Käsittelin samalla tavalla kaikki tutkimuskysymykset.

Toiset ajatuskokonaisuudet oli helppo sijoittaa yhteen alaluokkaan, toisten ajatuskokonaisuuksien kanssa jouduin tulkitsemaan mihin alaluokkaan ajatuskokonaisuus liittyy. Tulkinassa

palasin uudelleen litteroitujen tekstien pariin ja käytin hyväksi kontekstia, jossa ajatuskokonaisuus oli sanottu. Otin huomioon myös muistiinpanoni, siitä kuinka jokin asia oli sanottu. Nämä huomioon ottaen tein tulkinnan siitä mihin alaluokkaan ajatuskokonaisuus liittyy.

Esimerkiksi ajatuskokonaisuus: *”Välillä oli haastavaa tavallaan ajatella sitä sellaisena, että sieltä pystyis tuomaan jotain tänne päiväkotimaailmaan, koska se oli niin erilainen tilanne, kun oltiin kahdestaan sen lapsen kanssa siinä tilanteessa”.*

Ajatuskokonaisuuden voisi mielestäni tulkita liittyvän joko ympäristöön tai henkilöstöresursseihin. Kun otin huomioon kontekstin ja tavan, jolla asia oli sanottu, liittyi ajatuskokonaisuus mielestäni henkilöstöresursseihin, koska olennaista on lapsen kanssa kahdestaan oleminen, joka liittyy henkilöstöresursseihin.

6.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen etiikan keskeisiä asioita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa, niiden esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Tutkimus on suunniteltava, toteutettava ja raportoitava yksityiskohtaisesti, avoimuutta korostaen ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. (Ronkainen ym. 2013, 152)

Opinnäytetyötä työstäessäni olen prosessin kaikissa vaiheissa kiinnittänyt erityistä huomiota tutkimuksen etiikkaan liittyviin asioihin. Tutkimusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja raportoidessa olen noudattanut yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta.

Tutkimuksen eettisyyteen ja tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttaa olennaisesti huolellisesti toteutettu taustatyö (Kallinen, Pirskanen & Rautio 2015, 118). Olen tutustunut huolellisesti opinnäytetyöni ilmiöön perehtymällä aikaisempiin tutkimuksiin ja lähdekirjallisuuteen. Usean vuoden mittainen työkokemukseni varhaiskasvatuksen parissa ja teoreettinen ja ammatillinen ymmärrys varhaiskasvatuksesta helpotti prosessin läpivientiä erityisesti varhaiskasvattajien haastatteluiden kohdalla ja teoreettista viitekehystä muodostettaessa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit ovat varmuus, luotettavuus, siirrettävyys sekä vahvistettavuus. Tutkimuksen varmuuden varmistamiseksi tutkijan tulee ottaa huomioon mahdolliset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, kuten esimerkiksi haastattelun ajankohta ja haastattelupaikka. Tutkimukseni varmuuteen voisi vaikuttaa, mikäli esimerkiksi haastattelun ajankohta olisi sellainen, että työntekijälle ei olisi siihen riittävästi aikaa tai mikäli haastattelu järjestettäisiin ajankohtana jolloin haastateltavalla olisi tunne, että hänen olisi tärkeämpi olla sillä hetkellä jossakin muualla esimerkiksi lasten parissa. Haastattelupaikan valinta

voisi myös vaikuttaa tutkimuksen varmuuteen sitä heikentäen, mikäli paikka ei esimerkiksi olisi rauhallinen, vaan sellainen, jossa haastattelu jatkuvasti keskeytyisi.

Näitä ulkoisia tekijöitä olen ottanut huomioon siten, että haastatteluajankohta ja haastattelupaikka olivat esimerkiksi haastateltavien valittavissa. Haastatteluajankohdat olivat haastateltavien päätettävissä ja haastattelut toteutuivat päiväkotien lasten päivälepoaikaan. Haastattelut toteutettiin suunnitelman mukaisesti kesäkuun 2016 aikana.

Ennen varsinaisia haastatteluita tein esihaastattelun. Esihaastattelu on teemahaastattelun tärkeä ja välttämätön osa, jonka tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, teemojen toimivuutta, käsiteltävien teemojen järjestystä sekä saada selville haastattelun keskimääräinen pituus. Esihaastattelun perusteella voidaan haastattelurungosta karsia pois sen vähemmän tärkeitä osia. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 72-73.) Esihaastattelussa testasin haastattelurunkoa ja totesin sen toimivaksi kokonaisuudeksi. Teemojen järjestys tuntui loogiselta, eikä sitä mielestäni ollut tarpeen muuttaa tai karsia. Haastattelun pituudeksi arvioitu 30-45 minuuttia tuntui esihaastattelun perusteella sopivalta pituudelta.

Haastattelupaikat, joita olivat kahdessa haastattelussa haastateltavien omat työpaikat ja yhdessä Laurean tila olivat rauhallisia, eikä keskeytyksiä sattunut. Yhdessä haastattelussa tila oli lähellä henkilökunnan kahvihuonetta, josta kantautui jotakin ääniä haastattelutilana toimivaan tilaan. Äänet eivät kuitenkaan häirinneet haastattelua. Haastatteluihin varattiin aikaa 30-45 minuuttia. Haastatteluaiakataulussa haastattelut pysyivät hyvin. Haastatteluun varattua aikaa mietin jossakin vaiheessa ja olin hieman huolissani siitä, olenko varannut haastatteluihin liian lyhyen ajan. Tutkimuslupaani merkitty 30-45 minuutin aika haastatteluun riitti haastatteluiden toteuttamiseen kuitenkin hyvin, lyhyimmän haastattelun ollessa 27 minuuttia ja pisimmän 44 minuuttia.

Tavoitteenani oli haastatella kaikkia viittä perhekouluun osallistunutta varhaiskasvattajaa ja kun selvisi ettei haastateltavia olisi kuin kolme oli pettymys aluksi varsin suuri. Tunsin epäonistuneeni haastatteluiden markkinoinnissa haastateltaville. Haastattelut toteutettuani olin kuitenkin hyvin tyytyväinen saatuun aineistoon ja koin aineistoa olevan riittävästi.

Haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista. Anonymiteetin takaamiseksi kasvattajien sukupuolta tai ammattinimikettä ei kerrota tässä opinnäytetyössä, vaan kaikista perhekouluun osallistuneista kasvattajista käytetään tässä opinnäytetyössä nimitystä varhaiskasvattaja. Aineisto on käsitelty niin, että yksittäistä vastaajaa ei voida tunnistaa. Ilmauksia, joista sanojan voisi tunnistaa, on muutettu yleismuotoon, esimerkiksi kasvattajan käyttäessä lapsista jotakin toista nimitystä, josta kasvattajan voisi mahdollisesti päätellä, on ilmaisu muutettu muotoon ”lapset”. Lainauksissa nämä kohdat on merkitty kursivoidulla. Haastatteluaineisto on ollut

vain minun saatavilla ja opinnäytetyön hyväksymisen jälkeen kaikki aineisto tuhoetaan. Haastatteluaineistot on ollut koodattuna, niin että esimerkiksi nimiä ei ole missään vaiheessa ollut yhdistettynä litteroituun tekstiin.

Haastattelijan roolissa toimiminen tuntui luontevalta ja koin, että siitä että omaan kokemukseen varhaiskasvatuksesta oli etu haastatteluista toteutettaessa. Koin, että minun oli helpompi ymmärtää asioita, joista haastateltavat puhuivat, kun omasin teoreettista ja ammatillista ymmärrystä varhaiskasvatuksesta. Toisissa keskusteluissa turvauduin enemmän teemahaastattelurungon kysymyksiin, kun taas erityisesti yksi haastattelu oli hyvin keskustelunomainen. Varhaiskasvatusmaailman teoreettinen ja ammatillinen ymmärrys toi mukanaan myös haasteita. Sain kiinnittää erityistä huomiota siihen, etten lähde keskusteluun mukaan, vaan toimin haastattelijan roolissa, ollen kuitenkin kiinnostunut ja innostunut ja kannustan kertomaan, mutten ilmaise omaa mielipidettäni tai ohjaa tiedostamatta keskustelua tiettyyn suuntaan. Onnistuin haastatteluissa haasteista huolimatta mielestäni hyvin.

Luotettavuudella tarkoitetaan sitä kuinka hyvin tulokset vastaavat tutkittavaa ilmiötä eli kuinka totuudenmukaisia tutkimustulokset ovat. Totuudellisuuden arviointi, ns. vertaisarviointi edellyttää tarkkaa dokumentaatiota, jotta ulkopuoliset arvioijat voivat tarkistaa tutkimuksen luokittelun ja tulkinnan. Keino mitata tutkimuksen luotettavuutta on vertaisarviointi. (Kananen 2015, 353; Ronkainen ym. 2013, 134-135.) Omassa opinnäytetyössäni luokittelin perhekoulun ominaisuuksia, piirteitä ja käsityksiä kunkin teeman mukaisiksi alaluokiksi. Alaluokista yhdistelin saman sisältöisiä alaluokkia toisiinsa ja muodostin niistä yläluokkia. Yläluokista muodostin tutkimuskysymysten ohjaamana pääluokkia. Nostin näistä vaiheista esimerkkejä taulukoiden muodossa tähän opinnäytetyöhön. Näiden esimerkkien avulla on sisällyksenanalyysin luokittelun eteneminen ulkopuolisten tarkistettavissa.

Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiötä, eikä tutkimuksen tavoitteena ole yleistettävyyttä. Tämäkään opinnäytetyö ei pyri yleistettävyyteen. Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys tarkoittaa sitä, että tutkija kuvaa lähtökohtatilanteen ja oletukset mahdollisimman tarkasti ja siirtäjä voi tämän perusteella itse päätellä ovatko tutkimuksen tulokset siirrettävissä hänen olettamaansa tilanteeseen. Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys on aina siirtäjän vastuulla. (Kananen 2015, 353.) Ronkainen ym. 2013 nostaa esille riittävien aineistolainauksien esittämisen merkityksen, jotta lukija voi arvioida tulkinnallisten valintojen perusteltavuutta. (Ronkainen ym. 2013, 136.) Tuloksissa nostan esille runsaasti lainauksia alkuperäisestä aineistosta, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida tulkinnallisten valintojen perusteltavuutta.

Varmuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimustulokset on johdettu aineistosta oikein. Varmuus edellyttää, että tutkija ottaa tutkimusta tehdessään huomioon ulkoiset vaihtelua aiheuttavat

ja ennustamattomat tekijät. Varmuuden arvioititeijänä toimii vertaisarviointi. Ulkopuolinen henkilö tarkistaa tutkimusprosessin toteutumisen ja ikään kuin auditoi opinnäytetyön. (Kananen 2015, 353.)

Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tuotokset arvioi ulkopuolinen henkilö. Tutkimuksen ratkaisut esitetään niin tarkasti, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päätelyä ja arvioimaan sitä. Vahvistettavuus voidaan varmistaa myös antamalla aineisto ja tulkinta tutkittavalle, joka voi vahvistaa tutkijan tulkinnan ja tutkimustuloksen. Ongelma aiheutuu, mikäli tutkittava päätyy tulkinnassaan eri linjoille. Vahvistettavuus voidaan varmistaa myös triangulaatiolla eli eri lähteistä kerätyllä materiaaleilla, joilla saadaan vahvistusta esitetyille väitteille tai tulkinnalle ilmiöstä. (Kananen 2015, 354.) Omassa opinnäytetyössäni aineistosta nousi esiin samoja teemoja, kuin teoreettisessa viitekehityksessä. Vahvistettavuutta lisää se, että tulokset ovat monilta osin sidoksissa teoreettiseen viitekehitykseen.

7 Tulokset

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli selvittää Keravan perhekouluun osallistuneiden varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä ammatillisen osaamisen kehittymisestä ja vahvistumisesta, perhekoulussa saadun osaamisen jakamista ja perhekoulun menetelmien soveltamista varhaiskasvatustyöhön. Tässä kappaleessa käsittelen kunkin teeman esiintuomia tuloksia. Tuloksien tueksi nostin esiin suoria lainauksia varhaiskasvattajien haastatteluista. Haastateltavien nimet on muutettu. Varsinaisiin tutkimuskysymyksiin vastaan kappaleessa johtopäätökset.

7.1 Perhekoulu kokemuksena

Kertoessaan perhekoulusta kokemuksena, toivat haastateltavat esiin, kuinka he lähtivät perhekouluun avoimin mielin, ilman että edes tarkalleen tiesivät mitä perhekoululta odottaa.

”Minä olin avoin kaikelle uudelle, minusta oli kiva lähteä siihen”. Riina

”Hyvin avoimin mielin lähdin matkaan ja semmoisella ajatuksella, että ehkä mä saan tästä työhöni jotakin”. Mirja

Kaisa korostaa erityisesti, että hänen odotukset kohdistuivat yhteistyöhön perheneuvolan ja psykologin kanssa.

”Ite odotin semmosta niinku, tavallaan yhteistyön konkretisoitumista et pääsi tapaan henkilöitä perheneuvolasta ja psykologipuolelta” Kaisa

Yhteistyö muiden varhaiskasvattajien kesken sekä perheneuvolan ja psykologin kesken koettiin merkitykselliseksi. Perhekoulu selkeänä rakenteena ja säännöllisine tapaamisineen koettiin edistävän yhteistyötä. Olennaista oli myös se, että ihmiset eri toimintayksiköistä tulevat tutuiksi ja nimi sai kasvot. Varhaiskasvattajat kuvasivat, kuinka on helpompi tehdä yhteistyötä ihmisen kanssa, jonka jo tuntee. Yhteisen perhekoulukokemuksen vuoksi yhteistyön koettiin tulevaisuudessa olevan helpompaa.

Kokemuksena perhekoulu oli positiivinen, mutta myös hyvin sitova ja raskas, lisäksi sen koettiin kuormittavan sitä lapsiryhmää, josta varhaiskasvattaja perhekouluun osallistui.

*”Välillä tuntu, et aina ku tuli keskiviikkoilta ja ymmärsi et tulee torstai ja perhekoulu on, se oli loppuun asti semmonen, se tuntui jotenkin raskaalta”
Kaisa*

”Niin se oli positiivinen kokemus, toki sitten niinkun hyvinkin sitova, että kymmenen kertaa poissa omasta ryhmästä, aina neljän tunnin ajan, plus sitten, tuota kaikki työnhajukset ja purut ja tämmöset niin, se on iso satsaus. Eli sitovahan se tosiaan oli.” Mirja

”Perhekoulu kuormittaa liikaa sitä ryhmää. 10 kertaa siellä, kaikki alkukoulutukset ja työn ohjaukset ja loppu palaverit niin on liian paljon ryhmästä, ehdottomasti se kuormitti meidän ryhmää” Riina

Haastatteluissa nousi esille myös, se kuinka kaikki varhaiskasvattajat kyseenalaistivat osallistumisensa perhekouluun. Tulkintani mukaan varhaiskasvattajat kokivat, että heidän mukana olo mahdollisti perhekoulun, koska he toimivat perhekoulussa lasten kanssa. Aiemmin lasten kanssa oli toiminut muut kuin varhaiskasvatuksen työntekijät. He kyseenalaistivat miksi juuri he toimivat lasten kanssa, vaikka perhekoulu pyörisi myös, jos esimerkiksi opiskelijat toimisivat perhekoulussa lasten kanssa.

”Tavallaan tuli vähän, niinku tämmöne uhrauduttiin ja tuli sellanen fiilis ja et vähän semmosta marttyyrijuttua, et kun me täältä autetaan niin kuin näin, ottaako vanhemmat sitä apua vastaan?” Kaisa

”Ymmärrän kaupungin näkemyksen, että siellä on varhaiskasvatus mukana mutta se kokemus myös näytti, että siellä oli mukana ne kaksi opiskelijaa, niin ihan samalla tavalla se perhekoulu pyörii, vaikka sen hoitais opiskelijatkin, että me ei oltais siellä” Riina

”Ylipäänsä seki ehkä, että ehkä me mahdollistettiin taas myöskin se koko juttu, että aikaisemminhan perhekouluissa on käytetty lasten kanssa sitten eri tavalla ohjaajia, että ne ei ole varhaiskasvatuksesta.” Mirja

7.2 Vaikutus omaan ammatilliseen osaamiseen

Perhekoulun koettiin antaneen varhaiskasvattajille uutta ammatillista osaamista erityisesti vertaisoppimisen ja sosiaalisen ja kollegiaalisen reflektion kautta. Näiden koettiin kehittäneen ammattitaitoa ja vahvistaneen ammatti-identiteettiä.

”Lähinnä se vahvisti sitä omaa tapaa tehdä työtä ja se että tajusi sen viimeistään nyt, että se oma tapa tehdä työtä kantaa ja siinä on samoja elementtejä mitä on niinku perhekoulussa ollut vaikka sitä ei ole perhekoulun olemassaolosta tiennyt.” Mirja

”Et mä tavallaan sain myös vahvistusta siellä työskennellessäni, et mulla on sellaista tilanneherkkyttä ja heittäytymistä.” Riina

”Et pääsi tapaa ... myös muita kasvattajia, ite koki ammatillisesti sen tärkeimpänä siinä omassa perhekoulu projektissa.” Kaisa

”Kun käydään näitä jälkipurkuja, niin siellä tulee just niitä oivalluksia, että miten hoitaa joku asia tai miten tarttua johonkin asiaan... Et se on ollut mulle ehkä se kaikista ihanin anti.” Mirja

Riina ja Mirja kokivat, että perhekoulu oli kiva kokemus, mutta ei antanut ammatillisesti juurikaan uutta osaamista.

”En voi sanoa jonkun herätyksen tai ahaa-elämyksen tai ammatillisesti oppia jotakin uutta, nii sitä mä en voi sanoa”. Riina

”Ja en mä kokenut mitään semmosia isoja ahaa-elämyksiä, joita jotkut toi esille, mutta ehkä jo sen takia että on tehnyt työtä pitkään”. Mirja

Riina ja Mirja pohtivat, että perhekouluun osallistuneet varhaiskasvattajat tulisi valita tarkkaan.

”Johtajan pitäisi pitää kehityskeskustelu, että kuka olis sen tarpeessa, että menis vähän päivittämään työtaitojansa.” Riina

”Perhekoulun soisin niille ammattilaisille, jotka ovat uransa alkuvaiheessa, etivät sitä omaa pedagogista tapaa ja herättelevänä koulutuksena niille, jotka on tehnyt tätä työtä jo pitkään ja jotka kaipaavat (painottaen) sitä herättelyä.”
Mirja

7.3 Uusia menetelmiä omaan työhön

Varhaiskasvattajat kuvasivat myös saaneensa joitakin uusia toimintatapoja varhaiskasvatus-työhönsä perhekoulun myötä.

”Niin tulihan sieltä uusiakin toimintatapoja, joita sitten on kokeillut” Kaisa

”Se toi siihen omaankin työhön uudenlaisia palikoita” Mirja

Perhekoulun yksi menetelmä on lapsen myönteinen huomioiminen ja myönteisen palautteen antaminen lapselle. Teemahaastattelussa jokainen kasvattaja korosti myönteisen palautteen antamista lapselle ja vanhemmille. Esille nousi myös, että näitä menetelmiä on käytetty jo ennen perhekoulua.

”Sen positiivisen kautta, ei me sanota että, älä juokse vaan että kävellenkin ennätät ja niinku tavallaan myönteisen ohjeen antaminen ja kannustaminen, kehuminen, rohkaus ja et se on meillä arkipäivää.” Riina

”Kehuminen, lapsen positiivinen huomiointi, niin sitä oon käyttänyt ja tulen käyttämään (painottaen) aina”. Mirja

”Me ollaan puhuttu kauniisti lapsille, me ollaan annettu positiivista palautetta lapsille, me ollaan kohdattu se vanhempi sillä tavalla, et me ollaan annettu positiivista palautetta, niin sinällään sieltä ei oo tullut mitään uutta...” Mirja

Esille nousee myös se, että vaikka positiivisen palautteen antaminen on kuulunut toimintatapaan jo ennen perhekoulua, niin perhekoulun myötä asiaan on kiinnitetty vielä erityistä huomiota.

”Ja positiivisuuden kautta, että vähentänyt kieltoja ja et ei sano et älä tee vaan et kiertää jollain muulla ilmaisulla et jätetään tekemättä tai et tehdään jotain muuta” Kaisa

”Niin se on semmonen voimakas ahaa-elämys itellä ja se et aina muistais joltain hyvää kaivaa sen, vaikka mistä (positiivisen palautteen antaminen vanhemmalle)” Mirja

Uusina menetelminä esille nousee esimerkiksi huomiotta jättäminen.

”Tavallaan se huomiotta jättäminen tiettyyn pisteeseen asti...” Mirja

”Mä olen jättänyt sen huomiotta, mutta jos se jatkuu ja jos hän ei kykene korjaamaan käytöstään, niin sittenhän tilanne on pakko pysäyttää. Mutta yllättävästi sekin on kantanut.” Mirja

Riina kuvaa, kuinka heillä huomiotta jättäminen on ollut arkipäivää jo ennen perhekoulua.

”Meilläkin annetaan olla että, mä nään, että sä oot pöydän alla että sitten kun tuut pois sieltä ja haluat keskustella niin tuu sitten juttelemaan...” Riina

Kaisa ja Riina suhtautuvat kriittisesti huomiotta jättämiseen ja pohtivat asiaa myös vanhempien kannalta.

”Sellainen vähän sellainen yliviety positiivinen kohtaaminen (nauraen) että lapset kohdattiin, niin kun sivuutettiin se mahdollinen pulma ja kohdattiin heidät niin, kun hyvin (painottaen) positiivisen kautta. Nii en tiedä oliko se hyvä (nauraen)” Kaisa

”Et mä koen et täytyy nähdä myös ne pulmatilanteet eikä vain keskittyä siihen positiiviseen, koska yleensä pulma muuttuu positiiviseksi, niin sitten, jos me vaan puhutaan niistä positiivisista, niin sitten se kehityskaari jää siitä pulmasta siihen tulokseen jää näkemättä.” Kaisa

”Eikä kirjoiteta mitään, vaikka toinen ois pöydän alla ja sylkee ni niin emmä nyt tiä sit onko se vanhemmallekaan, et kyllähän se vanhempi tuntee lapsensa, että musta se on reilumpaa niinku vaikka kirjoittaa siihen palautteeseen, että meillä oli haastavat hetket mut meillä oli paljon todella hyviä hetkiä.” Riina

Tärkeimmäksi menetelmäksi Riina nostaa itsereflektionin.

”Se on myös tärkeitä, että kaikki tekee itse-arviointia että sieltä ei saa myöskään tehdä sillä tänään on tehty aina ennenkin siis maailma muuttuu ja lapset muuttuu että että täytyyhän sitä soveltaa mutta että vois se tärkein menetelmä.” Riina

Helpoiten päiväkodein arkeen sovellettavaksi menetelmäksi erityisesti Kaisa kokee viisi sormea menetelmän. Myös Mirja aikoo soveltaa sitä varhaiskasvatustyössään.

”Viisi sormee, niin se oli hyvin konkreettinen ja helppo tuoda tänne.” Kaisa

”Varmasti kokeilen viiden sormen menetelmää joidenkin kanssa tai lapsiryhmän kans.” Mirja

Toisaalta Kaisa nostaa esille myös, sen kuinka hän yritti tuoda menetelmää käytäntöön, mutta epäonnistui siinä ympäristötekijöiden ja vertaistuen puutteen vuoksi.

”Yritin ottaa sitä viisi sormea käyttöön, mutta koska se tilanne täällä päiväkodissa on hyvin erilainen, et sä olet yksin niiden viiden sormen kanssa.” Kaisa

Erityisesti Mirja puhui siitä, kuinka kaikki menetelmät ovat sovellettavissa myös päiväkodin arkeen.

”No kaikkihan nää on sinällään, on siirrettävissä päiväkotielämään, et mikään näistä ei vaadi esimerkiksi erityisryhmää, jotta näitä voisi toteuttaa, vaan näitä kaikkia voidaan toteuttaa ihan normiryhmässä.” Mirja

Päiväkodin konteksti perhekoulun menetelmien toteuttamisen areenana on hyvin erilainen kuin perhekoulun ympäristö. Perhekoulussa jokaista lasta kohden on yksi aikuinen. Menetelmien soveltaminen kotiympäristössä vanhempien taholta on hyvin erilainen kuin päiväkodin lapsiryhmä. Uuden varhaiskasvatuslain mukaan päiväkotiryhmässä voi olla yhtä aikuista kohden kahdeksan kolme vuotta täyttäneitä lasta. Kaisa nostikin esiin monia soveltamisen haasteita päiväkotiryhmässä. Kaisa puhui henkilöstöresursseista suhteessa lapseen, ajan puutteesta, ympäristön erilaisuudesta sekä vertaistuen puutteesta. Kaisan lisäksi myös Mirja ja Riina nostivat esille, sen, kuinka perhekoulussa tilanne on erilainen kuin perhekoulussa, jossa jokaista kohden on oma aikuinen.

”Haastavimmaksi mä taas koen, sen ehkä menetelmän, että se tapa työskennellä aikuinen-lapsi, et sehän on miltei mahdotonta. Et siihen ei pysty ainkaan näillä resursseilla...” Kaisa

”Tietenkin se, että kun sä teet työtäsi, niin jokainen meistä pyrkii siihen, että sillä hetkellä kun lapsi on sun kanssa niin se saa sun jakamattoman huomiosi.

Sitä toki yrittää, mut sitku siel on ne kaksikymmentä muuta siinä mukana niin, välillä se on vähän mahdoton yhtälö” Mirja

Riina puhuu lisäksi siitä, kuinka tilanne perhekoulussa on erilainen kuin päiväkodin arjessa ja hän toivoikin, että resurssit olisi hyödynnetty niin, että lasta olisi haastettu hankaliin tilanteisiin ja jolloin aikuisella olisi ollut aikaa paneutua tilanteeseen toisin kuin päiväkodin arjessa.

”Sit ois voinu niitä hankalia tilanteita haastaa et mulla olis ollu niinku todellakin paljon aikaa kehua eikä niinku aina päiväkodin arjessa, kun sulla on kolme muuta lasta siinä siirtymätilanteessa.” Riina

Menetelmien soveltamisen yhteydessä erityisesti Kaisa ja Mirja nostivat esille, kuinka menetelmien käytössä lähtökohtana on aina lasten ja lapsiryhmän tarpeet.

”Se riippuu vähän lapsesta, joillekin se itse kehu on tosi iso ja jollekin tavallaan, hän vaan et ok. Riippuu hyvin lapsesta, et lapsesta, et kuka ottaa vastaan.” Kaisa

”Mutta sitten toki et minkäkäisiä, ne tulevat lapset on, niin se sanelee sen, että mitä mä pystyn käyttämään. Et se on aina se lähtökohta.” Mirja

”Aika näyttää, kun sä kokeilet niitä uuden ryhmän kanssa, että kantaako ne siellä, se on aina vähän: ryhmä sanelee sen, et mikä lähtee elämään...” Mirja

7.4 Osaamisen vieminen työpaikalle

Osaamisen jakaminen oli teemahaastattelun teemoista viimeinen ja siitä aineistoa syntyi melko vähän. Menetelmistä ääneen puhuminen nousee tärkeimpänä osaamisena jakamisen keinona haastatteluissa esille.

”Puhutaan asioista yhteisen pöydän ääressä, niin että ne säilyvät mielessä.” Mirja

”Niin sehän vaatii sen, että niistä puhutaan.” Kaisa

Kaisa toivoi erityisesti, että voisi tuoda perhekoulusta omaan työyksikköön positiivista ilmapii-riä.

”Ehkä sitä semmoista yhteistä positiivista henkeä.” Kaisa

Mirja suunnitteli käyttävänsä perhekoulua pohjana pedagogisille keskusteluille.

*”Kun tiimi aloittaa, niin täähän on mitä oivallisempi tapa tavallaan käydä ni-
menomaan niitä pedagogisia keskusteluja tai miten me puutemme, miten me
kohtelemme sitä ryhmässä olevaa lasta.” Mirja*

8 Johtopäätökset

Tässä kappaleessa vastaan tutkimuksen tulosten pohjalta varsinaisiin tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuskysymykseni olivat ammatillisen osaamisen teemasta: Miten varhaiskasvattajat ovat kokeneet perhekoulun ammatillisen osaamisen ja kehittymisen kannalta? Miten varhaiskasvat-
tajat ovat suunnitelleet jakavansa osaamisensa tiimiin ja päiväkodin muille kasvattajille. Per-
hekoulun menetelmien teemasta tutkimuskysymykset olivat: Mitä menetelmiä varhaiskasvat-
tajat ovat jo soveltaneet varhaiskasvatustyössään? Ja Miten varhaiskasvattajat ovat suunnitel-
leet soveltavansa perhekoulun mallia ja menetelmiä varhaiskasvatustyössään?

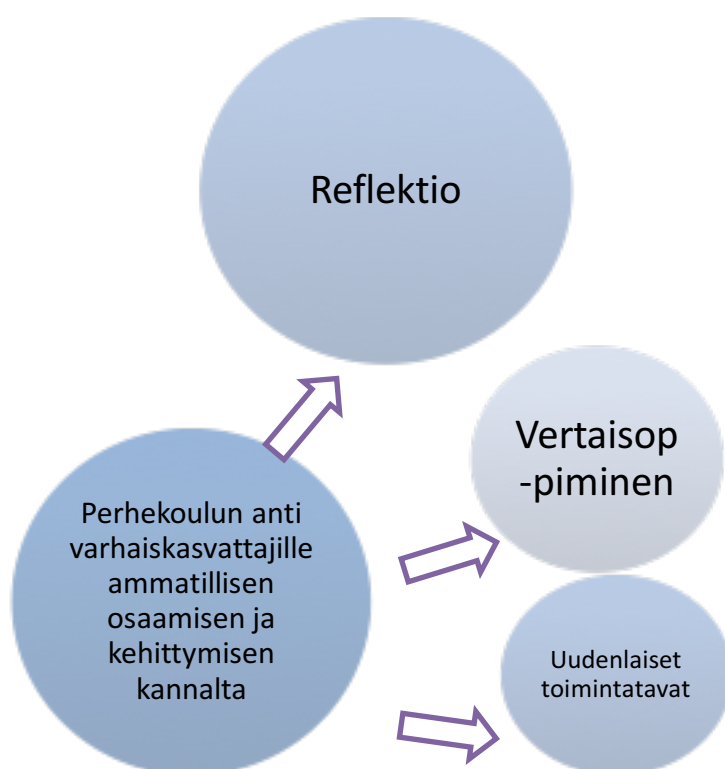
Sosiaalinen, kollegiaalinen reflektio nousi ammatillisen osaamisen ja kehittymisen teemasta erityisen korostetusti esille. Perhekoulussa varhaiskasvattajat pääsivät refleктоimaan jokaista perhekoulu-kertaa yhdessä muiden kasvattajien kanssa ja sen koettiin olevan perhekoulun suurinta antia. Reflektio vahvisti ammatti-identiteettiä ja kehitti ammatillisuutta. Vastaavaan tulokseen päätyi Ahonen (2015, 177) omassa tutkimuksessaan, jonka mukaan varhaiskasvatta-
jat pyrkivät reflektion kautta käsittelemään haastavia kasvatustilanteita monipuolisesti ja miettimään omaa rooliaan näissä tilanteissa.

Ammatillisen osaamisen ja kehittymisen kannalta varhaiskasvattajien kokemuksissa perhekou-
lusta korostui vertaisoppiminen toisilta perhekouluun osallistuneilta varhaiskasvattajilta. Ver-
taisoppiminen toisilta kasvattajilta koettiin perhekoulun ammatillisen osaamisen ja kehitty-
misen kannalta merkitykselliseksi. Heikkilän 2014 tutkimuksessa, joka tutki osaamisen johta-
mista päiväkodissa tuloksissa korostuu keskustelun merkitys ja työssä oppiminen. Näissä eri-
tyisesti kollegat ja kiertävä erityislastentarhanopettaja nähtiin merkittävinä tekijöinä. Peda-
gogisia keskusteluja ja haasteiden ratkomista yhdessä kollegoiden kanssa tiimeissä tai kollegi-
aalisisissa ryhmissä saatettiin pitää jopa hyödyllisempinä kuin koulutuksia. (Heikkilä 2014, 69.)
Tämä Heikkilän tulos on samansuuntainen kuin minun tutkimuksen tulos, jonka mukaan suu-
rinta antia perhekoulussa ei ollut varsinaisesti perhekoulun antama suora ammatillinen osaa-
minen vaan vertaisoppiminen ja reflektio muiden perhekouluun osallistuneiden varhaiskasvat-
tajien kanssa.

Varhaiskasvattajat kokivat ammatillisesti oppineen uudenlaisiakin toimintatapoja tai menetel-
miä, vaikka ensivaikutelma oli, ettei perhekoulu ole suuria ahaa-elämyksiä tai uusia suoranai-

sia toimintatapoja antanut. Salmen tutkimuksessa tutkittiin vanhempien kokemuksia perhekoulusta ja äidit kokivat selviytyvänsä arkitilanteissa aiempaa paremmin erityisesti tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyi ylivilkkaasti, oli keskittymätön tai uhmakas. (Lyhytkestoisilla ryhmämuotoisilla interventioilla pysyviä muutoksia niin vanhemman vanhemmuuden taidoissa kuin lasten käyttäytymisessä 2008; Salmi 2008.) Katajisto ja Tuominen tutkivat pro-gradusaan ylivilkkaisten ja muiden samanikäisten lasten vanhemmuutta ja perhekouluintervention vaikuttavuutta. Heidän tutkimustuloksistaan ilmenee, että perhekoululla näytti olevan myönteinen vaikutus sekä vanhempien vanhemmuuskokemuksiin, ohjauskeinoihin ja lasten käyttäytymiseen. (Katajisto & Tuominen 2006, 28.) Nämä tutkimustulokset eivät ole verrattavissa omaan tutkimukseeni, sillä heidän tutkimuksissa tutkittiin vanhempien kokemuksia ja minun tutkimuksessa taas varhaiskasvattajien kokemuksia. Lähtökohdat uudenlaisten toimintatapojen oppimiseen ovat varhaiskasvattajilla erilaiset jo sen vuoksi, että heillä on taustalla lasten kasvatukseen liittyvä koulutus.

Seuraavassa olen koonnut kuvion muotoon perhekoulun annin varhaiskasvattajille ammatillisen osaamisen ja kehittymisen kannalta.



Kuvio 3: Perhekoulun merkitys ammatillisen osaamisen ja kehittymisen kannalta

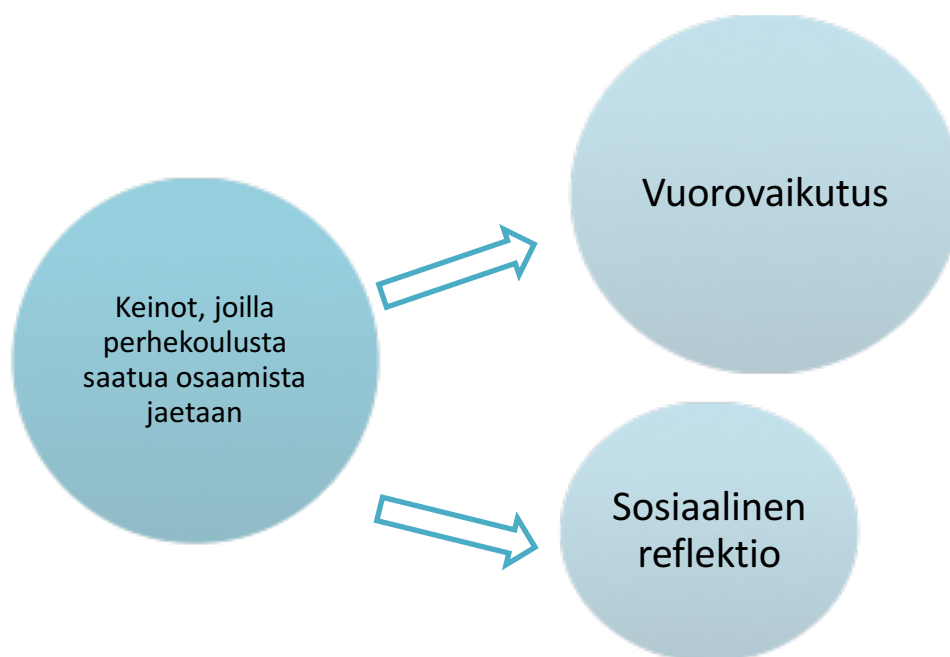
Suunnitelmat jakaa perhekoulussa saatua osaamista vaihtelivat. Kaksi haastateltavaa oli pohjittanut paljon osaamisen jakamista tiimiin ja päiväkotiin. Keinoina kaikki näkivät menetelmistä ääneen puhumisen ja asioiden esillä pitämisen. Osaamisen jakamisessa vuorovaikutus on siten merkittävässä roolissa sekä yhteinen asioista puhuminen ja sitä kautta sosiaalinen reflektio.

Perhekoulumallia yksi haastateltava oli suunnitellut käyttävänsä pedagogisen keskustelun pohjana uudessa tiimissä.

Heikkilän (2014) tutkimuksen tuloksissa korostuu myös toive osaamisen jakamisesta päiväkodissa. Tuloksissa nousee esiin, että lastentarhanopettajat toivoivat enemmän osaamisen jakamista, sisäisiä koulutuksia ja pedagogisia keskusteluja, kun he miettivät tapoja, joilla osaamista voidaan jakaa entistä paremmin ja millaiset osaamisen kehittämisen menetelmät palvelisivat heidän tarpeita parhaiten. (Heikkilä 2014, 69.)

Minun opinnäytetyön tuloksissa ilmenee, että yhteistä keskustelua perhekoulusta ja siellä saadusta ammatillisesta osaamisesta ja kehittymisestä koko päiväkodissa on ollut vain vähän. Toisaalta kaksi haastateltavaa toi esille sitä, kuinka perhekoulun menetelmät ovat olleet osa päiväkodin kulttuuria jo aiemmin, joten tarvetta yhteiselle keskustelulle aiheesta ei välttämättä ole koettu olleen.

Olen koonnut kuvion muotoon keinot, joilla perhekoulusta saatua osaamista jaetaan tiimissä ja työyhteisössä.



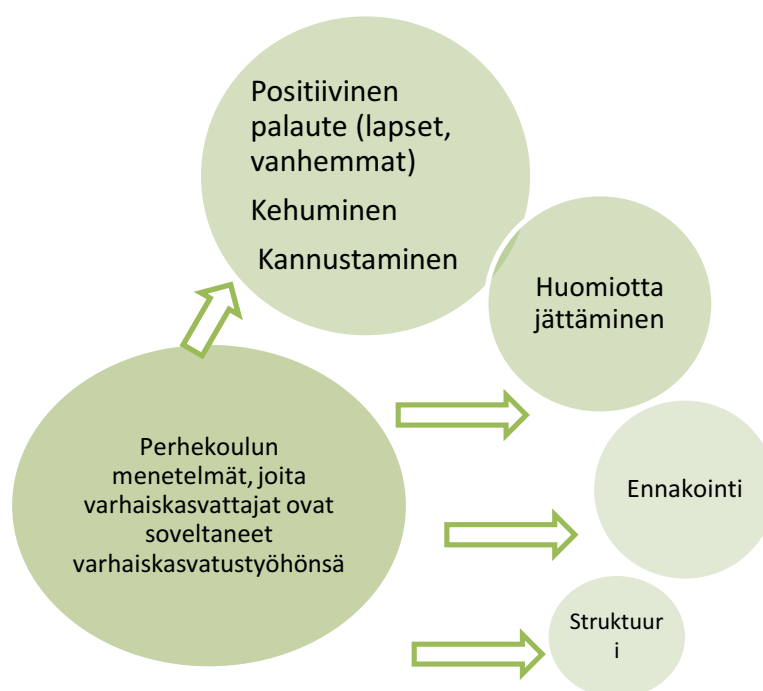
Kuvio 4: Perhekoulusta saadun osaamisen jakamisen keinot tiimiin ja päiväkotiin

Tutkielmani toinen teema oli perhekoulun menetelmät. Perhekouluun kuuluvista menetelmistä, joita on jo sovellettu omaan varhaiskasvatustyöhön erityisesti positiivinen palaute, kehuminen ja kannustus nousivat korostetusti esille. Muita esiin nousseita menetelmiä olivat huomiotta jättäminen, ennakointi sekä struktuuri. Haastatteluissa nousi esille myös, se, että näitä menetelmiä osa varhaiskasvattajista oli käyttänyt jo ennen perhekouluun osallistumista.

Ahosen (2015) väitöstutkimuksessa ”Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa” nousee lastentarhanopettajien kokemuksissa esille samoja menetelmiä kuin minun tutkimuksessa. Positiivisen huomion merkitystä Ahosen tutkimuksessa korostivat kaikki haastatteluihin osallistuvat lastentarhanopettajat. Ahosen väitöstutkimuksessa lasten tukemisen yhdeksi tärkeäksi keinoksi nousi ennakointi. Huomiotta jättäminen nousee niin ikään esiin Ahosen tutkimuksessa, huomiotta jättämistä lastentarhanopettajat kertoivat käyttävänsä yhtenä menetelmänä. (Ahonen 2015, 172-176.)

Toisaalta vaikka esimerkiksi positiivista palautetta tutkimukseeni osallistuneet varhaiskasvattajat kertoivat käyttäneensä jo ennen perhekouluun osallistumista, oli asiaan kuitenkin perhekoulun myötä kiinnitetty vielä erityistä huomiota ja sen merkitystä vanhemmuudelle oli pohdittu.

Tulokset perhekoulun menetelmistä, joita varhaiskasvattajat ovat soveltaneet varhaiskasvatustyöhönsä olen koonnut vielä seuraavaan kuvioon.



Kuvio 5: Perhekoulun sovelletut menetelmät

Perhekoulun menetelmien soveltamista varhaiskasvattajat olivat pohtineet eri näkökulmista. Perhekoulun menetelmien soveltamisessa lähtökohtana on varhaiskasvattajien mukaan aina varhaiskasvattajan osaaminen sekä lapsen ja lapsiryhmän tarpeet. Käyttöön valitut menetelmät tulee aina sovittaa lapsen ja ryhmän tarpeiden mukaan.

Mäki ja Sorvali (2012) ovat päätyneet omassa opinnäytetyössään vastaavaan tulokseen. Heidän opinnäytetyö päättyi myös tulokseen, että perhekoulun menetelmät ovat hyvä työväline päiväkodin arkeen, kunhan menetelmiä soveltaa lapseen ja tilanteeseen sopivaksi. (Mäki & Sorvali 2012, 24.) Peilaan tässä yhteydessä oman tutkimukseni tuloksia poikkeuksellisesti toiseen opinnäytetyöhön, sillä perhekoulusta ei ole tehty tieteellisiä tutkimuksia varhaiskasvattajien näkökulmasta.

Omassa opinnäytetyössäni nousi esille vaatimus menetelmien käyttöönotosta ja käyttöön paneutumisesta. Menetelmiä tulee käyttää ja ne tulee sisäistää, jotta ne siirtyisivät luonnolliseksi osaksi päiväkodin arkea. Mäen ja Sorvalin (2012, 21) tuloksissa nousee niin ikään esille vaatimus menetelmien systemaattisesta käytöstä ja johdonmukaisuudesta.

Haastatteluissa erityisesti yksi varhaiskasvattaja nosti esille menetelmien soveltamisen haasteita päiväkodin kontekstissa. Soveltamisen haasteina nähtiin henkilöstöressurit suhteessa lapseen, ympäristö ja tilannetekijät, vertaistuen puute sekä ajanpuute prosessille. Henkilöstöressurit koettiin haastaviksi. Perhekoulussa jokaista lasta kohden on yksi varhaiskasvattaja, joten sellaisena tilanne ei koskaan toteudu päiväkodin kontekstissa ja se koettiin haasteena. Erilainen ympäristö ja tilannetekijät olivat myös haasteita; lapset saattoivat kokea, että tietyt toimintatavat kuuluvat perhekouluun, eivätkä ne toimineet päiväkodissa. Päiväkodissa ei ollut enää saatavilla vertaistukea, ei varhaiskasvattajille, eikä toisaalta myöskään lapsille. Aikaa prosessoida henkilökohtaisesti kaikkea perhekoulussa oppimaa kaipasi erityisesti yksi haastateltava.

Mäen ja Sorvalin (2012, 26) tutkimustulos on vastaava, vaikka näkökulma on hieman erilainen. Heidän tutkimustuloksissa nousee esiin henkilöstöressurit suhteessa lapseen. Heidän tutkimustuloksissa painopiste on menetelmien käytössä ryhmässä, esimerkiksi huomiotta jättäminen suuressa ryhmässä on mietittävä tarkkaan, jottei muut lapset lähde mukaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Minun tutkimustuloksissa korostuu erityisesti näkökulma lapsen huomioimisesta siten kuin lapsi huomiota ansaitsee, silloin kun ympärillä on paljon muita lapsia.

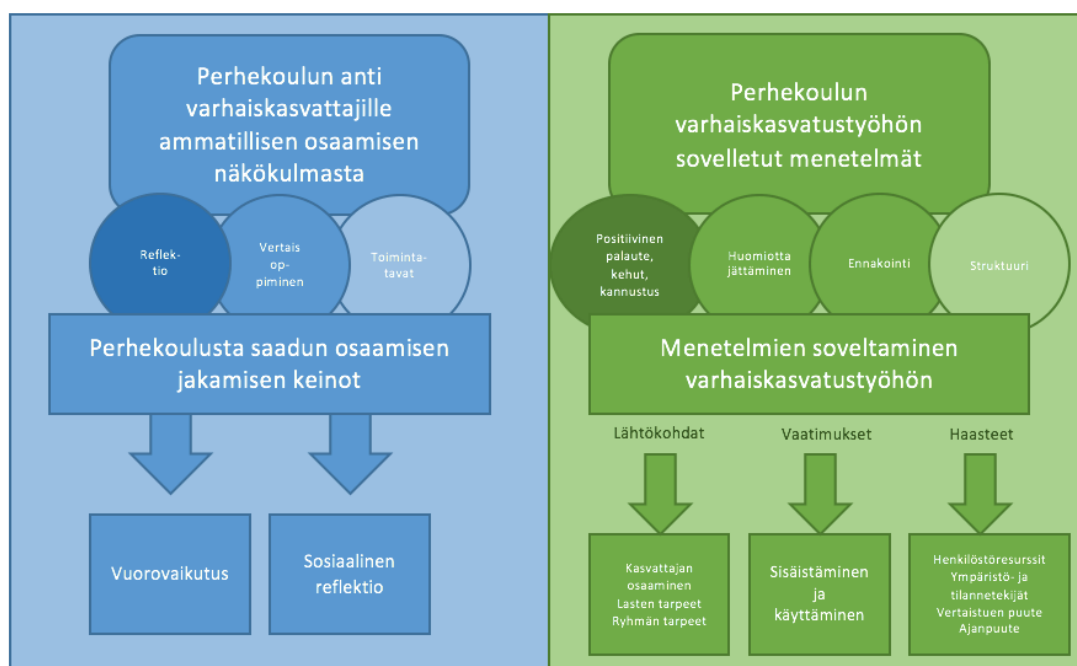
Perhekoulun menetelmien soveltamista varhaiskasvatustyöhön olen havainnollistanut vielä seuraavalla kuviolla.



Kuvio 6: Perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyöhön

Kaiken kaikkiaan perhekoulusta välittyi haastatteluissa kuva, että perhekoulu oli positiivinen kokemus, mutta myös raskas ja haastava. Parasta antia perhekoulussa oli mahdollisuus reflektoida kokemuksia yhdessä muiden varhaiskasvattajien kanssa sekä vertaisoppiminen muilta varhaiskasvattajilta. Osaamista jaetaan työyhteisöön vuorovaikutuksen ja sosiaalisen refleksion keinoin. Menetelmistä käytössä olivat erityisesti positiivinen palaute, kehu ja kannustus sekä huomiotta jättäminen ja ennakointi. Menetelmien soveltamisessa varhaiskasvatustyöhön on omat lähtökohtansa, vaatimuksensa sekä haasteensa.

Opinnäytetyöni tulokset esitän seuraavassa vielä kootusti kuvion muodossa.



Kuvio 7: Opinnäytetyön kootut tulokset

Ammatillisen osaamisen näkökulmasta tutkimuksen tulos on mielenkiintoinen, perhekoulun suurinta antia eivät olleet perhekoulun menetelmät vaan reflektio muiden varhaiskasvattajien kanssa sekä vertaisoppiminen heiltä. Perhekoulusta saadun osaamisen jakamisen keinot ovat vuorovaikutus ja sosiaalinen reflektio. Reflektio saa tutkimukseni tuloksissa merkittävän roolin. Varhaiskasvatus työn kehittämisen kontekstina on monella tapaa haastava ja jäin pohtimaan, heijastuuko tutkimustuloksissa juuri nämä haasteet, että esimerkiksi aikaa yhteiselle reflektiolle ei löydy riittävästi varhaiskasvatuksen arjesta?

Vuorovaikutus lasten kanssa on nostettu keskeiseen asemaan uudessa varhaiskasvatuslaissa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Myönteinen suhtautuminen lapseen positiivisen huomion, kehujen ja kannustuksen kautta on aina toivottavaa. Se, että se nousi perhekoulun menetelmistä merkittävimmäksi, on mielestäni hyvä asia, sillä sen merkitystä osana laadukasta varhaiskasvatusta ei voida koskaan liikaa korostaa. Ei toivotun käyttäytymisen huomiotta jättäminen on varmasti tarpeen silloin kun työskennellään lasten kanssa, joilla on pulmaa esimerkiksi tarkkaavaisuudessa. Jos jokaiseen ei-toivottuun käyttäytymiseen puututaan ja se huomioidaan, muodostuu lapsen päivä helposti negatiivisen palautteen ympärille. Ennakoinnin ja struktuurin merkitys osana lapsen hyvää päivää on suuri ja ne ovat asioita, jotka ovat mielestäni varsin helposti toteutettavissa varhaiskasvattajien toimesta. Menetelmien arkeen soveltamisessa, kuten kaikessa varhaiskasvatustyössä tulee lähtökohtana olla lapsen ja ryhmän tarpeet. Avainasemassa siinä, että menetelmistä tulee osa varhaiskasvatuksen arkea, on, että menetelmiä käytetään rohkeasti, kokeillaan ja tarvittaessa ollaan valmiita muuttamaan menetelmää lasten- ja ryhmän tarpeita vastaavaksi. Menetelmien soveltamisessa on omat haasteensa, joista merkittävin on henkilöstöressurssit. Uskoisin että kaikilla varhaiskasvattajilla on halu tehdä työnsä niin hyvin kuin taitaa ja lasten parasta ajatellen. Varhaiskasvatuksen arki on kuitenkin toisinaan hyvin hektistä ja aikaa jokaisen lapsen yksilölliseen kohtaamiseen on rajatusti. Itse kuitenkin uskon, että ihan pienilläkin asioilla on merkitystä. Lapselle merkityksellistä voi olla se, että kun olemme lapsen kanssa vuorovaikutuksessa, katsomme häntä silmiin, kenties hymyilemme, kuuntelemme ja annamme hänelle juuri sen pienen hetken.

9 Pohdinta

Varhaiskasvatus on sellaisten muutosten edessä, että vastaavaa ei ole nähty vuosikymmeniin, vanha päivähoitolaki oli vuodelta 1973 ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2003. Nämä muutokset yhdessä yhteiskunnallisten muutosten kanssa tulee haastamaan varhaiskasvattajien ammatillisen osaamisen. Yhteiskunnalliset muutokset näkyvät selvästi myös varhaiskasvatuksen areenalla. Muutokset, jotka ovat varhaiskasvatuksen kannalta merkittäviä ovat esimerkiksi perheiden elämäntilanteiden monimuotoistuminen, jatkuvan muutoksen haasteet osaamiselle, tulo-, terveys- ja hyvinvointierojen kasvu, sosiaalisten ongelmien kasaantuminen ja monikulttuurisuuden lisääntyminen. Näiden yhteiskunnallisten haasteiden

vuoksi varhaiskasvatuksen henkilöstön työtehtävät ovat laajentuneet ja monimutkaistuneet sekä pedagogisesti, sosiaalisesti että yhteiskunnallisesti. (Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008, 30.) Samalla kun työn vaativuus on lisääntynyt, on pula pätevistä lastentarhanopettajista syventynyt. (Aalto 2016) Varhaiskasvatuksen laadun kannalta pätevien varhaiskasvattajien saaminen varhaiskasvatuksen kentälle on mielestäni ensiarvoisen tärkeää. Päteviä lastentarhanopettajia on jo pidemmän aikaa houkutellut paremmat ansiot tai parempi työnkuva esimerkiksi alakoulun puolella (Osa lastentarhanopettajista ei aio tehdä päivääkään töitä päiväkodissa: Tonnin palkkaero- ei ihme, että tämä houkuttelee lastentarhanopettajia). Keinolla tai toisella varhaiskasvatus olisi saatava niin houkuttelevaksi ja vetovoimaiseksi, että sinne riittäisi päteviä varhaiskasvattajia takaamaan hyvän ja laadukkaan varhaiskasvatuksen lapsille.

Varhaiskasvatuksen vetovoimaa lisää osaltaan varmasti uuden varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden mukanaan tuomat muutokset. Henkilökohtaisesti uskon, että työn sisältö tulee muuttumaan uuden varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä ja tulee olemaan pätevien varhaiskasvattajien lisäksi yksi merkittävä laatu-tekijä varhaiskasvatuksessa. Uskon, että työn ydin myös kirkastuu näiden asiakirjojen muutosten myötä. Varhaiskasvatuksen kentällä pysyvää on työn ydin, joka on lasten ja perheiden kohtaaminen. (Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008, 30.)

Varhaiskasvatus on mitä parhaita ennalta ehkäisyä, sen avulla voidaan ehkäistä syrjäytymistä ja lukuisia muita ongelmia. Talousnobelisti James Heckman kuvaa, kuinka dollari, joka on sijoitettu laadukkaaseen varhaiskasvatukseen palaa takaisin yhteiskuntaan seitsenkertaisena (Karila 2016, 20). Varhaiskasvatukseen jos johonkin kannattaa siis panostaa. Uudistuneet lait ja asetukset myös varhaiskasvatuksen kontekstin ulkopuolella painottavat ennalta ehkäisyn ja varhaisen tuen merkitystä, esimerkiksi sosiaalihuoltolaki painottaa tätä voimakkaasti. Perhekoulu interventiona on merkittävä osa tällaista ennalta ehkäisyä ja varhaista tukea, jonka tarkoituksena on paneutua perheiden haastaviin tilanteisiin jo mahdollisimman aikaisessa vaiheessa.

Yhteiskunnallisten muutosten aiheuttamat haasteet vaikuttavat myös varhaiskasvatukseen ja vaatinevat entistä enemmän yhteistyötä eri tahojen kanssa. Perhekoulun kaltainen toimintamalli, jossa eri sektorien toimijat toimivat yhdessä perheiden hyväksi on varmasti tulevaisuuden suunta. Tulkitsen, että varhaiskasvatuslain mukaisella monialaisella yhteistyöllä tarkoitetaan juuri tällaista työtä, jota toteutetaan lasten ja perheiden hyväksi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa eri sektoreiden välisenä yhteistyönä. Varhaiskasvatus on perheille luonnollinen, matalan kynnyksen yhteistyötaho ja työssä perheiden hyväksi tätä tulisi mielestäni entistä enemmän hyödyntää. Tällaisesta hyödyntämisestä perhekoulu on mielestäni loistava esimerkki. Monialaisessa yhteistyössä ja varhaisessa tukemisessa haasteena on löytää aika var-

haiskasvatuksen arjesta tämän tyyppiselle toiminnalle. Perhekoulu kuormitti varhaiskasvattajia runsaasti läsnäoloa vaativana lisäkoulutuksena huomattavasti. Varhaiskasvattajien työ on jo nyt hyvin hektistä, mistä siis löytyy aikaa tällaiselle työmuodolle ja yhteistyölle muiden tahojen kanssa?

Jatkotutkimuksena olisi hyvin mielenkiintoista selvittää, kuinka perhekouluun osallistuneiden varhaiskasvattajien tiimikaverit kokivat perhekoulun ja mitä ammatillista osaamista perhekoulu toi ryhmään ja muille varhaiskasvattajille. Toinen jatkotutkimuksen aihe voisi olla tutkia perhekoulun vaikutuksia esimerkiksi kuusi kuukautta perhekoulun loppumisen jälkeen, mitä perhekoulun menetelmiä on käytössä päivittäisessä varhaiskasvatustyössä ja miten nämä menetelmät ovat vaikuttaneet lapsiryhmän arkeen.

Tässä tutkimuksessa haastateltiin kolmea Keravan varhaiskasvatuksen varhaiskasvattajaa, joiden tutkimuksen tulokset edustavat vain pienen joukon kokemuksia Keravan perhekoulusta eivätkä tutkimustulokset ole sellaisenaan yleistettävissä. Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvattajien joukko oli pieni, mutta koen, että tutkimustuloksista saa hyvän käsityksen varhaiskasvattajien kokemuksista perhekoulusta ja että olen tavoittanut tutkittavan ilmiön hyvin. Opinnäytetyöni tuottaa kokemusperäistä tietoa perhekoulusta ammatillisen osaamisen ja kehittymisen sekä perhekoulun menetelmien näkökulmasta. Tutkimus oli ajankohtainen ja tarpeellinen, sillä perhekoulu tällä toimintamallilla oli ensimmäinen laatuaan Keravalla. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunnitellussa perhekoulun tulevia muotoja ja toimintamalleja Keravalla.

Minulle henkilökohtaisesti opinnäytetyö on ollut merkittävä kokemus ammatillisen kasvun näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen teoriatietoon perehtyminen on ollut antoisaa ja antanut paljon ajattelemisen aihetta myös omaa työtäni varhaiskasvatuksen kentällä ajatellen. Minulle merkittävä osa opinnäytetyöprosessia on ollut kriittinen suhtautuminen lähteaineistoihin. Oma ammatillista osaamista silmällä pitäen se on ollut ja tulee olemaan merkittävä oppi. Kaikki painettu aineisto ei ole merkityksellistä ja siihen ei kannata omaa ammatillista osaamista perustaa vaan varhaiskasvatuksen tutkittu tieto on se, jonka varaan omaa ammattitaitoa kannattaa rakentaa ja siihenkin voi suhtautua kriittisesti.

Haastatteluiden toteuttaminen oli minulle uusi ja mielenkiintoinen kokemus. Oli kiehtovaa haastatella varhaiskasvattajia ja toimia haastattelijan roolissa keskustelukumppanin sijaan. Ennen haastatteluiden toteutumista mietin, kuinka rohkeasti haastateltavat uskaltavat kokemuksistaan vieraalle ihmiselle, joka minä kuitenkin esittelystä huolimatta heille olin, puhua ja kertoa? Mielestäni onnistuin haastatteluissa hyvin. Haastateltavat puhuivat avoimesti omista perhekoulukokemuksistaan. Haastatteluissa haastateltavat uskalsivat nostaa esille myös kriittisiä näkökulmia, joka oli mielestäni hyvin rohkeaa.

Kriittisten näkökulmien esille nostaminen toi minulle tunteen siitä, että olen haastattelijana onnistunut olemaan luotettava, jotta tällainen uskallus on syntynyt. Kriittisten näkökulmien vuoksi minulle nousi vielä erityisiä paineita siitä, että anonymiteetti on varmasti täysin sata prosenttinen. Mitä jos joku tunnistaakin jonkun perhekouluun osallistuneen varhaiskasvattajan ja sillä on joitakin negatiivisia vaikutuksia hänen työhön tai elämään? Anonymiteetti on olennainen osa kaikkea tieteellistä tutkimusta mutta näiden kriittisten näkökulmien vuoksi kiinnitin asiaan vielä erityistä huomiota. Anonymiteetin takaamiseksi esimerkiksi sanoja, joilla varhaiskasvattaja kuvasi lapsia, on muutettu muotoon ”lapset”, jotta haastateltavaa ei siitä voida tunnistaa. Haastateltavien nimet on muutettu, eikä esimerkiksi haastateltavien koulutustaustaa ole tässä tutkimuksessa mainittu, vaan kaikista osallistuneista kasvattajista käytetään tässä nimitystä varhaiskasvattaja. Työkokemuksen määrää ei myöskään tässä tutkimuksessa ole mainittu, kuten ei haastateltujen sukupuoltakaan. Näillä ratkaisuilla olen pyrkinyt takaamaan anonymiteetin.

Haastattelut olivat kestoltaan eri pituisia, lyhyimmän haastattelun ollessa 27 minuuttia ja pisin 44 minuuttia. Pohdin tutkimuksen aikana paljon myös sitä, että mitä, jos aineisto viinoutuu niin, että esimerkiksi haastattelu, joka oli kestoltaan pisin, korostuu? Pohdin, onko tutkimuksessa varmasti päässyt esiin kaikkien kolmen varhaiskasvattajan ääni? Aluksi pohdin myös sitä, että koska haastatteluja oli vain kolme, voisiko suorat lainaukset jättää nimeämättä, jotta ei olisi seurattavissa mitä kaikkea yksi varhaiskasvattaja on sanonut. Päätin kuitenkin liittää lainauksiin muutetut nimet tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi ja jotta käy ilmi, että kaikkien kolmen haastatellun ääni on tutkimuksessa edustettuna.

Aineiston litterointi oli työvaihe, joka vaati paljon aikaa ja tarkkuutta. Toteutin litteroinnin hyvin tarkasti ja palasin herkästi kuuntelemaan alkuperäistä haastattelunauhaa, mikäli olin esimerkiksi epävarma jostakin sanasta tai asiayhteydestä.

Toinen aikaa vaativa työvaihe oli aineiston analyysi. Litteroinnin valmistuttua koin välillä epätoivoa siitä, kuinka löytäisin aineiston joukosta sen kaiken tutkimuskysymysten kannalta oleellisen aineiston. Aloitin etsimällä aineistosta menetelmiä koskevaa aineistoa ja siitä olikin hyvä aloittaa, sillä se aineisto oli helpoimmin löydettävissä. Kun pääsin kiinni ideasta, oli helpompi siirtyä haastavampiin teemoihin. Aineiston analyysi oli lopulta hyvin kiehtovaa ja aineistosta löytyi tutkimuskysymysten kannalta merkityksellinen tieto.

Analyysin jälkeen oli aika panostaa kirjoittamiseen. Kirjottamista olisin voinut vielä enemmän työstää pitkin matkaa. Toisaalta teoreettinen viitekehys eli hyvinkin paljon prosessin edetessä, joten tällä tekniikalla teoreettinen viitekehys on minusta sellainen kokonaisuus, joka

tässä opinnäytetyössä tulee ollakin. Opinnäytetyön loppumetreillä koen suurta onnistumisen iloa ja ylpeyttäkin tästä työstä.

Ohjaava opettaja on ollut merkittävässä roolissa opinnäytetyöprosessissa, epätoivon hetkillä olen saanut häneltä ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä suunnan johon jatkaa.

Opinnäytetyössäni ehkä hieman yllättäenkin merkittävimpään rooliin nousee sosiaalinen reflektio. Opinnäytetyöni myötä myös suurin oivallukseni liittyy sosiaalisen reflektion merkitykseen. Sosiaalisen reflektion merkitys oman ammatillisuuden kehittymisen kannalta, työyhteisöjen kehittymisen kannalta kuin myös koko varhaiskasvatuksen kehittämisen kannalta on merkittävässä roolissa. Vain asioita refleктоimalla ja toimintamalleja kriittisesti tarkastelemalla voidaan varhaiskasvatusta uudistaa. Hyvän pohjan tälle työlle sysää varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kokonaisvaltainen uudistus, mutta varsinainen kehittämistyö täytyy tehdä kentällä aivan ruohonjuuritasolla, sillä siellä on areena jossa koko varhaiskasvatuksen ydin; lasten ja perheiden kohtaaminen tapahtuu.

Lähteet

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Heikinheimo, K., Leppänen, A., Paatero, S. & Seppälä, T. 2012. Mahdollisuus muutokseen: Avaimia ammattilaisille, vaihtoehtoja vanhemmille: Järvenpään perhekoulu-tukea ylivilkkaille tai haasteellisesti käyttäytyvälle lapselle (3-10 vuotiaille lapsille). Järvenpää: Järvenpään kaupunki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. Osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Kalland, M. 2011. Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Helsinki: WSOY Pro.
- Kallinen, K., Pirskanen, H. & Rautio, S. 2015. Sensitiivinen tutkimuksessa. Menetelmät, kohde-ryhmät, haasteet ja mahdollisuudet. United Press Global.
- Kananen, J. Opinnäytetyön kirjoittajan opas: Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. 2015. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Helsinki: Edita.
- Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntijana? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Väitöskirja. Varhaiskasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere.
- L36/1973. Varhaiskasvatuslaki.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro.
- Sandberg, S., Santanen, S., Jansson, A., Lauhaluoma, H. & Rinne, O. 2008. Perhekoulun käsikirja. Käytännön opas vanhemmille. 3. uudistettu painos. Helsinki: Suomen lastenhoitoyhdistys.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Venninen, T., Leinonen, J., Rautavaara-Hämäläinen, M. & Purola, K. 2011. ”Lähes aina haettaessa sanotaan, että ihan ok päivä- mitä se lopulta tarkoittaa?”. Lasten vanhempien ja henkilökunnan osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Socca Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Vilkkä, H. 2007. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Sähköiset lähteet

Aalto, M. 2016. Huutava pula ammattilaisista: Pääkaupunkiseudun päiväkodeista puuttuu 500 lastentarhanopettajaa. Helsingin sanomat 29.2.2016. Luettu 23.9.2016. <http://www.hs.fi/kaupunki/a1456631581501>

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tuoksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto. Luettu 8.9.2016. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr12.pdf?lang=fi>

Hakulinen, R. 2000. Lastentarhanopettaja toimintansa perusteita jäsentämässä: reflektio toiminnan perusteiden jäsentämisen välineenä. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Jyväskylä. Luettu 30.9.2016. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18152>

Happo, I. 2006. Väitös: Vuorovaikutus on varhaiskasvatuksen ydintaito. Luettu 30.9.2016. <http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Tutkimus/Vaitokset/2006?showlocation=24c31a9d-340a-450d-9be0-455c496ceba5&newsID=dfda357c-423b-4e9c-92dc-a5793ecbc242>

Heikkilä, A. 2014. Osaamisen johtaminen päiväkodissa. Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere. Luettu 24.9.2016. <https://pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95357/GRADU-1401084432.pdf?sequence=1>

Hoppari, M. 2015. Moniammatillinen yhteistyö varhaiskasvatuksen kokemana. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Helsinki. Luettu 7.9.2016. http://www.socca.fi/files/3810/Moniammatillinen_yhteistyö_varhaiskasvatuksen_kokemana.pdf

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus. Luettu 18.10.2016. http://www.oph.fi/download/176638_vai_kuttava_varhaiskasvatus.pdf

Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampere 2010. Luettu 15.9.2016. <https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238>

Katajisto, O. & Tuominen, E. 2006. ”Kyllä sitä välillä ollaan niin nokat vastakkain” Tutkimus koskien ylivilkkaiden leikki-ikäisten ja muiden saman ikäisten lasten vanhemmuutta sekä perhekoulu-intervention vaikuttavuutta. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Luettu 7.9.2016. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11138/URN_NBN_fi_jyu-2006552.pdf?sequence=1

Kerava. 2015. Yleistietoa. Kerava- Pieni suuri kaupunki. Luettu 1.8.2016. <http://www.kerava.fi/kerava-info/yleistietoa>

Kerava. 2016. Kasvatus, opetus ja koulutus. Luettu 1.8.2016. <http://www.kerava.fi/palvelut/kasvatusopetus-ja-koulutus>

Kerava. 2016a. Varhaiskasvatus. Päiväkodit. Luettu 4.8.2016. <http://oppilaitokset.kerava.fi>

Kotamäki, L. 2014. Reflektio-osaamisen kehittyminen lastentarhanopettajaopintojen aikana. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Luettu 30.9.2016. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43374/URN:NBN:fi:juu-201405111681.pdf?sequence=1>

Lakimuutoksen keskeinen sisältö. 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 5.4.2016. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Vaka1_liite.pdf

Mäki, P. & Sorvali, E. 2012. Perhekoulu POP-menetelmät lapsiryhmässä: Päivähoidon kasvatushenkilökunnan kokemuksia. Metropolia. Luettu 2.3.2016. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/50459/perhekoul.pdf?sequence=1>

Ojala, M. 2009. Varhaiskasvatuksen käytännön kehittäminen reflektion avulla. Teoksessa Ojala, M., Venninen, T., Mäkitalo, A-R. & Vilpas, B. Löytöretkellä omaan työhön- Kehittämistä ja tutkimusta päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 22, 2009, 27-37. Luettu 11.9.2016. http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella_omaan_tyohon_kehittamista_paivakodin_arjessa.pdf

Opetushallitus. 2016. Vasu2017-luonnos. Luettu 10.9.2016. https://peda.net/outokumpu/varhaiskasvatus/vvpk/vvkl:file/download/bd52bd63fff9eda4b72bcb2fad-faf635cbcd328b/VASU2017_LUONNOS_11.4.2016.pdf

Opetushallituksesta varhaiskasvatuksen asiantuntijavirasto. 2015. Opetushallitus. Luettu 12.9.2016. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/varhaiskasvatus/103/0/opetushallituksesta_varhaiskasvatuksen_asiantuntijavirasto

Osa lastentarhanopettajista ei aio tehdä päivääkään töitä päiväkodissa. Yle uutiset. 13.12.2012. Luettu 18.10.2016. <http://yle.fi/uutiset/3-6399226>

Puroila, A-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Lastentarhanopettajaliitto, 20-23. Viitattu 6.9.2016. <https://staff.jyu.fi/Members/ttuomin/PaivakodinjohtajaOnMonitaituri.pdf>

Pöllänen, K. 2016. Lapsen haastava käyttäytyminen päivähoitossa - Työntekijöiden kokemuksia. Pro gradun tiivistelmä. Turun yliopisto. Luettu 30.9.2016. <http://www.doria.fi/handle/10024/124605>

Salmi, E-L. 2008. The family school: The impact of a group training programme on overactive hard-to-manage preschool children and their parents. Väitöskirja. Åbo Akademi. Turku. Luettu 18.8.2016. <http://doria32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/38679/SalmiEeva.pdf?sequence=2>

Suhonen, E & Kontu, E. 2006. Moniammatillinen yhteistyö teoksessa Arjen moninaisuutta- Eri-tyisryhmät päiväkodissa (toim.). Viitattu 31.3.2016. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75350/R14-2006-VERKKO.pdf?sequence=1>

Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta.

Helsinki. Luettu 30.9.2016. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42873/las-tenta.pdf?sequence=1>

Tonnin palkkaero- ei ihme, että tämä houkuttelee lastentarhanopettajia. 11.01.2014. Etelä-Suomen sanomat. Luettu 18.10.2014. <http://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/2014/01/11/tonnin-palkkaero---ei-ihme-etta-tama-houkuttelee-lastentarhanopettajia>

Varhaiskasvatus. Opetushallitus. Luettu 12.9.2016. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/varhaiskasvatus/103/0/opetushallituksesta_varhaiskasvatuksen_asiantuntijavirasto

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016: 17. Luettu 24.10.2016. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Varhaiskasvatus vuoteen 2020- varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Luettu 23.9.2016. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72906/Selv200772.pdf?sequence=1>

Venninen, T. 2009. Reflektiivinen lähestymistapa päiväkotien kehittämistyössä. Teoksessa Ojala, M., Venninen, T., Mäkitalo, A-R. & Vilpas, B. Löytöretkellä omaan työhön- Kehittämistä ja tutkimusta päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 22, 2009, 37-44. Luettu 11.9.2016. http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella_omaan_tyohon_kehittamista_paivakodin_arjessa.pdf

Julkaisemattomat lähteet

Lehto, S. 2016. Vs. Varhaiskasvatuksen suunnittelijan tapaaminen 14.03.2016. Kerava.

Söderqvist, H. 2016. Varhaiskasvatuksen suunnittelijan tapaaminen 15.02.2016. Kerava

Kuviot

Kuvio 1: Opinnäytetyön teemat ja tutkimuskysymykset.....	25
Kuvio 2: Tutkimuksen kohteena varhaiskasvattajien kokemukset ja käsitykset	27
Kuvio 4: Perhekoulun merkitys ammatillisen osaamisen ja kehittymisen kannalta	44
Kuvio 5: Perhekoulusta saadun osaamisen jakamisen keinot tiimiin ja päiväkotiin	45
Kuvio 6: Perhekoulun sovelletut menetelmät	46
Kuvio 7: Perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyöhön.....	48
Kuvio 8: Opinnäytetyön kootut tulokset.....	48

Taulukot

Taulukko 1: Esimerkki aineiston pelkistämisestä teemasta perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyöhön	31
Taulukko 2: Esimerkki aineiston ryhmittelystä teemasta perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyöhön	31
Taulukko 3: Esimerkki yläluokan muodostumisesta käsitteellistämisvaiheessa teemasta perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyöhön	32
Taulukko 4: Esimerkki pääluokan muodostumisesta käsitteellistämisvaiheessa teemasta perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyöhön	32

Liitteet

Liite 1: Teemahaastattelun runko.....	61
Liite 2 Saatekirje.....	63
Liite 3: Suostumus haastatteluun	64

Liite 1: Teemahaastattelun runko

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

- TAUSTAKYSYMYKSET
 - Tehtävänimike
 - Koulutus
 - Kokemus varhaiskasvatuksesta työvuosina

- TEEMA 1: KOKEMUS PERHEKOULUSTA
 - Mitä odotuksia sinulla oli perhekoulusta?
 - Miten perhekoulu vastasi odotuksiin?
 - Kerro perhekoulusta, miten koit perhekoulun?
 - Mikä merkitys on mielestäsi sillä, että tällä kertaa te varhaiskasvattajat osallistuite perhekouluun vanhempien ja lasten kanssa?
 - Mikä merkitys mielestäsi on sillä, että perhekoulu järjestettiin perheneuvolan ja varhaiskasvatuksen yhteistyönä?

- TEEMA 2: AMMATILLINEN OSAAMINEN
 - Miten odotit perhekoulun tukevan/vahvistavan omaa ammatillista kehitystäsi? Täyttyivätkö odotukset?
 - Mitä uutta ammatillista osaamista perhekoulu antoi sinulle
 - varhaiskasvatustyöhön lasten kanssa?
 - Yhteistyöhön vanhempien kanssa?
 - Yhteistyöhön esim. perheneuvolan kanssa?
 - Mitä muuta ammatillista osaamista perhekoulu antoi sinulle?

- TEEMA 3: PERHEKOULUN MENETELMÄT
 - Mitä menetelmiä perhekouluun sisältyi?
 - Miten perhekoulussa käytyjä menetelmiä on voinut mielestäsi siirtää käytäntöön/soveltaa omassa varhaiskasvatustyössä?
 - Minkä opitun menetelmän soveltaminen omaan varhaiskasvatustyöhön on ollut helpointa/haastavinta? Miksi?
 - Mitä perhekouluun sisältyneitä menetelmiä olet käyttänyt perhekoulun alkamisen jälkeen omassa varhaiskasvatustyössäsi?
 - Millaisissa tilanteissa?
 - Miten tilanne kehittyi, kun käytit tätä mainitsemaasi menetelmää tässä tilanteessa?

- Mistä perhekoulussa käydystä menetelmästä on ollut eniten hyötyä omassa varhaiskasvatustyössäsi?
 - Miten menetelmät ovat mielestäsi toimineet
 - Yksittäisen lapsen kannalta?
 - Koko lapsiryhmän kannalta?
 - Miten aiot tulevaisuudessa soveltaa menetelmiä varhaiskasvatustyöhösi?
 - Millaisissa tilanteissa tulevaisuudessa koet, että menetelmistä voi olla apua?
-
- TEEMA 4: OSAAMISEN JAKAMINEN
 - Mitä sellaista osaamista sait perhekoulusta, jota aiot jakaa muille?
 - Kenelle? Miksi? Miten?
 - Oletko jo jakanut perhekoulussa saatua osaamista, miten?
 - Tiimissä?
 - Koko työyhteisössä?
 - Muualla?
 - Oletko suunnitellut jakavasi perhekoulussa saatua osaamista, miten?
 - Tiimissä?
 - Koko työyhteisössä?
 - Muualla?
 - Oletko ollut yhteydessä muihin perhekouluun osallistuneihin varhaiskasvattajiin perhekoulun jälkeen tai onko sinun tarkoitus olla?

Onko vielä jotakin mitä haluaisit kertoa?

Liite 2 Saatekirje

Saatekirje

Hyvä vastaanottaja,

Nimeni on Heidi Kiviranta ja opiskelen sosiaalialaa Laurea-ammattikorkeakoulussa Keravan kampuksella. Teen opinnäytetyötä, jonka aiheena on varhaiskasvattajien kokemukset ja käsitykset perhekoulusta. Opinnäytetyöni tarkoituksena on selvittää perhekouluun osallistuneiden varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä perhekoulusta ammatillisen osaamisen kehittymisen ja vahvistumisen sekä perhekoulun menetelmien soveltamisen kannalta. Ehdotus tutkia opinnäytetyönä perhekoulun merkitystä varhaiskasvattajien näkökulmasta on tullut Keravan kasvatus- ja opetustoimelta ja tutkimukselle on myönnetty tutkimuslupa.

Opinnäytetyöni aineisto on tarkoitus kerätä teemahaastatteluin. Haastattelun teemat koskevat kokemusta perhekoulusta, ammatillista osaamista, perhekoulun menetelmiä sekä osaamisen jakamista. Pyydän suostumustanne haastateltavaksi.

Haastattelu-ajankohta olisi kesäkuu 2016. Haastattelu voidaan järjestää valitsemassanne paikassa kesäkuun 2016 aikana, teille sopivana ajankohtana. Haastattelussa ilmenneet tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja raportoidaan siten, että yksittäistä vastaajaa ei voida tunnistaa. Arvioin haastattelun kestävän noin 30-45 minuuttia. Haastattelu nauhoitetaan ja nauhat ja aineisto tuhotaan opinnäytetyön valmistuttua. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua vuoden 2016 loppuun mennessä.

Osallistumisenne tutkimukseen auttaisi suuresti tutkimuksen tekoa ja antaisi arvokasta materiaalia tutkimusta varten. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Jos teillä on kysyttävää aiheesta, pyydän ystävällisesti ottamaan minuun yhteyttä.

Ystävällisin terveisin

Heidi Kiviranta

Heidi.kiviranta@student.laurea.fi

p. xxx-xxxxxxx

Liite 3: Suostumus haastatteluun

Suostumus haastatteluun

Osallistun Heidi Kivirannan opinnäytetyöhön liittyvään haastatteluun, jonka aiheena on varhaiskasvattajien kokemukset ja käsitykset perhekoulusta ammatillisen osaamisen kehittymisen ja vahvistumisen kannalta sekä perhekoulun menetelmien soveltaminen varhaiskasvatus-työhön.

Olen saanut riittävästi tietoa haastattelusta ja sen tarkoituksesta ennen haastattelu-suostumuksen allekirjoittamista. Osallistun haastatteluun vapaaehtoisesti.

Annan suostumukseni haastattelun nauhoittamiseen. Samalla suostun siihen, että haastatteluani saa käyttää aineistona tässä kyseisessä opinnäytetyössä. Haastattelussa ilmenneet tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja raportoidaan siten, että yksittäistä vastaajaa ei voida tunnistaa. Haastattelunauhut ja aineisto tuhoetaan aineiston analysoimisen jälkeen.

Keravalla ___/___/2016

_____ Allekirjoitus

_____ Nimen selvennys